

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Ústav primární a preprimární edukace

**Romské děti a jejich předškolní příprava  
v oblasti Kladenska**

*Diplomová práce*

2017

Bc. Olga Trachtová Hadáčková, 2.r., PPVN

# UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: 2016/2017

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jméno a příjmení: **Olga Trachtová Hadáčková**  
Osobní číslo: **P15K0297**  
Studijní program: **N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika**  
Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**  
Název tématu: **Romské děti a jejich předškolní příprava v oblasti Kladenska**  
Zadávající katedra: **Ústav primární a preprimární edukace**

### Zásady pro vypracování:

Cílem práce je zmapování problémů s navštěvováním předškolních zařízení na Kladensku romskými dětmi z pohledu rodin, pedagogů mateřských škol a pracovníků pobočky organizace Člověk v tísni. Teoretická část bude obsahovat demografické údaje, principy multikulturní výchovy a integrace, popis romského etnika a problematiku vzdělávání romských dětí. V praktické části budou prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s rodiči, pedagogy mateřských škol a pracovníky Člověka v tísni v Kladně zmapovány problémy, které způsobují nízkou návštěvnost romských dětí v předškolních zařízeních.

**Ministerstvo vnitra České republiky. Identifikace zásadních problémů v oblasti sociálního vyloučení [online]. 2015. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/clanek/prace-s-detmi-socialne-znevyhodnenymi.aspx>**  
**NAVRÁTIL, Pavel. 2003. Romové v české společnosti. Praha: Portál. ISBN 80-717-8741-8.**  
**ŠOTOLOVÁ, Eva. 2011. Vzdělávání Romů. Vyd. 4. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1909-5.**

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Zuzana Trachtová**  
Ústav primární a preprimární edukace  
Oponent diplomové práce: **Mgr. Iva Křoustková Moravcová, Ph.D.**  
Datum zadání diplomové práce: **18.12.2015**  
Termín odevzdání diplomové práce:

doc. PhDr. MgA. František Vaníček, Ph.D.  
děkan

PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.  
vedoucí katedry

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně s použitím uvedených zdrojů.

V Hradci Králové dne:

Bc. Olga Trachtová Hadáčková

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí mé diplomové práce Mgr. Zuzaně Trachtové za odborné vedení, cenné rady a podněty k této práci, za obětavost a trpělivost. Dále děkuji svým nejbližším za podporu, které se mi při studiu dostávalo.

## **Anotace**

TRACHTOVÁ HADÁČKOVÁ, Olga (2017). *Romské děti a jejich předškolní příprava v oblasti Kladenska* [diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové.

Cílem mé práce je zmapovat problémy spojené s navštěvováním předškolních zařízení romskými dětmi na Kladensku. Teoretická část obsahuje popis romské menšiny obecně i demograficky a porovnání romské rodiny tradiční a současné. Dále se v ní věnuji problematice sociálního vyloučení a integrace a popisuji Kladno jako oblast svého zájmu. Důležitou kapitolou je předškolní vzdělávání, jeho význam a možnosti, včetně postojů Romů k této otázce. Empirická část si klade za cíl zmapovat problémy, které způsobují nízkou návštěvnost romských dětí na Kladensku v předškolních zařízeních. Jako výzkumnou metodu jsem zvolila polostrukturované rozhovory s rodiči romských předškolních dětí a zúčastněné pozorování přímo v rodinách. Zároveň ale poukazuji na to, jak se na danou problematiku dívají vyučující místních mateřských a základních škol a přípravných ročníků a pracovnice kladenského nízkoprahového zařízení, s nimiž jsem také vedla rozhovory.

## **Klíčová slova**

Dítě předškolního věku, předškolní vzdělávání, romská menšina, sociální znevýhodnění, vyloučená lokalita.

## **Annotation**

TRACHTOVÁ HADÁČKOVÁ, Olga (2017). *Roma children and their preparation for school in Kladno* [Diploma Thesis]. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové.

The objective of my thesis is to map the problems associated with the attendance of Romani children of the Kladno region in pre-school institutions. The theoretical part contains a description of the Romani minority in general and its demographical situation, and the comparison of the traditional and the contemporary Romani family. I also deal with the issue of social exclusion and integration and describe the city of Kladno as the area of my interest. An important chapter is on pre-school education, its importance and possibilities, including Romani attitudes towards this issue. The empirical part of the thesis aims at mapping the problems that effect the low attendance of the Romani children of the Kladno region in pre-school institutions. I have employed semi-structured interviews with the parents of the Romani children of preschool age and participant observation in the families as the research methods. In addition, I also analyze the perspectives and insights of the local kindergarten, primary school, and preparatory teachers, and of the employees in low-threshold institutions, which I have also interviewed.

## **Key Words**

Preschool child, preschool education, Roma minority, social disadvantage, excluded location.

# OBSAH

1	Úvod .....	8
2	Vymezení romské menšiny .....	10
2.1	Romové v České republice .....	11
2.2	Tradiční romská rodina versus asimilovaná romská rodina .....	12
3	Sociální vyloučení .....	14
3.1	Sociálně vyloučení Romové .....	17
3.2	Integrace Romů .....	21
4	Kladno .....	23
5	Vzdělávání .....	26
5.1	Souvislosti romské menšiny a vzdělávání .....	26
5.2	Předškolní vzdělávání v České republice .....	30
5.3	Předškolní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami .....	32
5.4	Možnosti předškolního vzdělávání .....	36
6	Průzkum v terénu .....	44
6.1	Má pozice v terénu, informanti, metody, etická dilemata .....	44
6.2	Interpretace zjištěných dat od matek .....	49
6.3	Analýza zkoumaného problému .....	57
6.3.1	Finanční problémy .....	58
6.3.2	Doprava .....	61
6.3.3	Význam vzdělávání v mateřské škole .....	63
6.3.4	Emoční bariéry .....	67
6.3.5	Další aspekty zkoumaného problému .....	71
6.4	Shrnutí, význam zjištění .....	74
7	Závěr .....	76
8	Použité zdroje .....	78

# 1 Úvod

Tato diplomová práce si klade za cíl zjistit, jaké problémy komplikují kladenským romským rodinám navštěvování předškolních zařízení jejich dětmi. K zaměření na tuto problematiku mě inspirovaly časté názory v naší společnosti, že povinné předškolní vzdělávání je zaváděno právě kvůli Romům, kvůli tomu, že jejich děti nastupují do základních škol z rodin nedostatečně připravené. Zajímá mě tedy, proč romské děti tráví čas více doma než v předškolním zařízení, přestože je předškolní vzdělávání důležité, což si jako pedagožka uvědomuji. Dostupné literatury o předškolní přípravě romských dětí je málo a právě těmto překážkám se věnuje podle mého názoru nedostatečně. Upozorňuje na ně však několik vládních dokumentů<sup>1</sup>, které jsem do své práce zahrнула.

V teoretické části se zabývám vymezením romské menšiny a jejím zasazením do kontextu České republiky a Kladenska. Tuto lokalitu jsem si vybrala proto, že zde žije hodně Romů a tato problematika je zde velmi aktuální. Dále popisuji tradiční a asimilovanou romskou rodinu, mapuji problematiku sociálního vyloučení a věnuji se současnému českému předškolnímu vzdělávání a jeho souvislostem s romskými dětmi.

Vycházím z předpokladu, že romské děti nemají nižší inteligenci než děti z majoritní společnosti. Věřím, že si dnes Romové uvědomují hodnotu vzdělání, i když v romistické literatuře najdeme odkazy k odlišnému vztahu Romů ke vzdělávání. V naplnění těchto hodnot však často brání romským rodinám situace, ve které se ocitají (MVČR, 2009). Mnoho z nich je sociálně znevýhodněných<sup>2</sup> a žijí ve vyloučených lokalitách, kde je významným problémem uspokojování základních lidských potřeb. Každodenní realita příslušníků majoritní společnosti a Romů může být tedy odlišná zvláště tehdy, pokud hovoříme o sociálně znevýhodněných Romech. Z hlediska Maslowova (2014) pojetí lidských potřeb je jasné, že v situaci, kdy se člověk ocitá v neuspokojivých životních podmínkách, je potřeba vzdělávání upozaděna.

---

<sup>1</sup> Například Strategie romské integrace do roku 2020 (MŠMT, 2015)

<sup>2</sup> Podle nové vyhlášky č. 27/2016 Sb. se již tento termín nepoužívá, jde o dítě s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek. Je to ale obvyklé označení těchto dětí, kterému všichni rozumí, a proto ho pro účely této práce využívám.



Ve svém průzkumu se zaměřuji na to, jak se na problematiku docházení do předškolních zařízení dívají romské matky<sup>3</sup>, ale také zjišťuji, jak na ně nahlíží vyučující<sup>4</sup> kladenských předškolních zařízení a základních škol a pracovnice místní pobočky organizace Člověk v tísni, které provádějí terénní práci nebo mají ve své pracovní náplni jinou aktivitu s cílovou skupinou, tedy rodinami s předškolními dětmi. Od matek jsem zjišťovala, zda jejich děti chodí nebo chodily do předškolního zařízení a zda s tím jsou spojené nějaké překážky či komplikace. Vyučujících a sociálních pracovnic jsem se ptala, jaké mají zkušenosti se vzděláváním romských dětí a spoluprací s jejich rodinami a zda znají překážky v předškolním vzdělávání dětí, které romští rodiče uvádějí. Výsledky svého průzkumu ještě srovnávám s výsledky dalších tří výzkumů, které se zabývaly podobnou problematikou.

V době, kdy jsem prováděla průzkum a trávila čas ve vybrané vyloučené lokalitě, jsem byla těhotná. Díky tomu jsem se v romských rodinách setkávala se zajímavými situacemi. Myslím si, že se mi jako nastávající matce lépe otevírala témata týkající se dětství a právě předškolní výchovy. Mělo to jistě vliv na větší otevřenost matek.

---

<sup>3</sup> Jsem si vědoma, že to často nejsou rodiče, kdo má děti v péči, ale například i prarodiče a další příbuzní. Pro zjednodušení ale budu používat matky, neboť právě matky byly mými informanty v průzkumu. S otci jsem se v domácnostech téměř nepotkávala nebo se tam nezdrželi natolik, aby bylo možné s nimi hovořit. Jediný otec, který se doma zdržel, byl neslyšící.

<sup>4</sup> Tam, kde je to vhodné, používám genderově neutrální pojem vyučující, abych nemusela rozlišovat, zda šlo o pedagoga nebo pedagožku. Navíc v některých případech, například v předškolních klubech, opravdu nemusí být vyučujícím promováný pedagog.

## 2 Vymezení romské menšiny

Jako příslušníky romské národnostní menšiny chápeme jedince, kteří se za ně sami považují (zákon č. 273/2001 Sb.). Také *Zpráva ke zjišťování kvalifikovaných odhadů počtů romských žáků v základních školách ve školním roce 2016/17* za Roma označuje jedince, „*který se za něj sám považuje, aniž by se nutně k této příslušnosti za všech okolností hlásil, a/nebo je za něj považován významnou částí svého okolí na základě skutečných či domnělých (antropologických, kulturních nebo sociálních) indikátorů*“ (MŠMT ČR, 2016). Pro účely této práce je tedy shodně s výše uvedenou právní normou jako Rom označován jedinec, který tak sám sebe chápe, sebedeklaruje se tak, nebo je za Roma označován svým okolím, tedy vykazuje romské rysy.

Balvín (2008) výše uvedené ukazatele rozlišuje. Uvádí, že „*definičním znakem příslušníka romské národnostní menšiny je aktivní vůle být za příslušníka menšiny považován a společně s ostatními rozvíjet jazyk a kulturu*“ (Balvín, 2008, s. 21). Tito Romové se pak ke své národnosti hlásí také při sčítání lidu. Pohled majority určuje spíše příslušnost takto sociálně a etnicky determinovaných jedinců k romské menšině.

Strategie romské integrace do roku 2020 (2016) hovoří o Romech a romské menšině jako o skupině lidí s podobnými sociálními a kulturními charakteristikami. Při označování příslušníků romské národnostní menšiny jde ale zejména o jejich subjektivní postoj. Romové mají tedy společný etnický původ, jazyk, kulturu a tradice, chtějí být považováni za romskou menšinu a usilují o rozvoj a zachování vlastní svébytnosti, jazyka a kultury.

Obecně se Romové dají posuzovat podle tří kritérií: První je kritérium etnické identity. Zde jde právě o onen výše zmiňovaný pocit sounáležitosti s romským etnikem. Druhé je kritérium fyzických charakteristik, společných fyziologických znaků. Třetím kritériem je kultura. Podle ní mají Romové „*odlišné principy sociální organizace, jiný způsob myšlení, jiný hodnotový systém, jiné životní strategie a odlišné normy řídící život člověka ve společnosti. Tato kultura má své kořeny v romských osadách na východním Slovensku a můžeme ji označit jako romskou kulturu tradiční*“ (Budilová, Hirt a kol., 2005, s. 23).

## 2.1 Romové v České republice

Romská menšina je nejpočetnější menšinou žijící na našem území. Podle Roma Education Fund (2007) mají čeští Romové lepší životní podmínky než Romové v jiných zemích střední a východní Evropy, i když je zde jejich sociální vyloučení stále velkým problémem.<sup>5</sup>

Zpráva o stavu romské menšiny v ČR za rok 2015 (2016) uvádí, že v roce 2015 žilo v naší republice 226 300 Romů, z toho ve Středočeském kraji to bylo 15 100 Romů. Asi polovina z nich je přitom sociálně vyloučených nebo sociálním vyloučením ohrožených. Podle *Informací pro učitele*, které vzešly z projektu Varianty organizace Člověk v tísni (2002), se Romové u nás dělí do pěti subetnických skupin. Jde o Romy slovenské, maďarské, české a moravské, olašské a Sinty. Nejpočetnější skupinou u nás jsou Romové slovenští, kterých je asi 70 % celkové romské populace v České republice. Před válkou žili na Slovensku po dlouhá staletí usedlým způsobem života. Většina českých Romů se stala za války obětí holocaustu.

Podle Nečase (1999) žijí dnešní Romové na okraji naší společnosti kvůli své nízké životní úrovni, vysokému procentu nezaměstnanosti a špatným bytovým podmínkám. V průměru dosahují nízkého stupně vzdělání, zpravidla zůstávají bez kvalifikace. Stávají se závislými na sociální podpoře. Majorita se k nim chová mnohdy až rasisticky (Nečas, 1999). Burjanek (2003) uvádí, že Romové bydlí z velké části v domácnostech se čtyřmi až pěti členy, výjimečné nejsou ani domácnosti se sedmi a více obyvateli. Nejčastější majoritní domácnosti čítaly dva členy, mírně nižších počtů dosahují domácnosti se třemi a čtyřmi členy. Průměr na jednu domácnost je u Romů 4,7 obyvatel, u majority 2,9. V romských domácnostech s dětmi do pěti let žije průměrně 2,3 dítěte, u majoritních je to 1,5 dítěte. Romové i majorita podle něj sdílí stejné lokality pro bydlení, rozdíl je však v typu obývané zástavby a vybavenosti bytů. Romové se častěji stěhují a většina jich bydlí v bytech horší kategorie než majorita, horší je také celkový stav domů (Burjanek, 2003). Zaměstnanost Romů je i v závislosti na jejich nízké kvalifikovanosti velká, mnoho z nich je nezaměstnaných dlouhodobě. Velké je riziko chudoby. Mnoho Romů si půjčuje peníze, 13 % pravidelně (Sirovátka, 2003).

---

<sup>5</sup> Na některých postech (například v politice) se Romové v podstatě nevyskytují.

## 2.2 Tradiční romská rodina versus asimilovaná romská rodina<sup>6</sup>

Tradiční romská rodina je podle romistické literatury základem romského společenství a zahrnuje větší počet členů, než jaký jako rodinu chápe majoritní společnost. Zajišťovala vždy uspokojení všech potřeb včetně vzdělávání všem svým členům. Tím se zvyšovala jejich závislost na společenství a snižovala závislost na okolní společnosti. „*Romové žili se svojí širší rodinou pohromadě v jedné osadě či čtvrti a kromě pokrevního příbuzenství je pojily i rodinné tradice a vzájemná solidarita*“ (Štěpařová, 2005).

Role v romské rodině byly genderově a věkově přísně rozdělené, hierarchie pevně daná. Postavení ženy v rodině se zlepšovalo se stoupajícím počtem dětí. Ženy ve slovenských romských osadách nepracovaly, staraly se o domácnost a vychovávaly malé děti a děvčata. Chlapci se učili od otců. „*Romské děti jsou odmalička vychovávány k samostatnosti a odpovědnosti za rodinu*“ (Žlnayová, 1996, s. 39). Vliv na výchovu mělo celé společenství. V dnešní rodině jsou naopak znatelné emancipační tendence, pomoc okolí mnohdy některým mladým rodičům chybí, ženy jsou v současných podmínkách života ve městě často nucené k péči o děti a domácnost ještě chodit do práce, protože příjem muže nestačí, nebo žijí s dětmi samy (Žlnayová, 1996).

Všichni Romové náleží podle různé romistické literatury do nějaké fajty - tedy rodu - z otcovy i matčiny strany. Jméno rodu bývá odvozeno od jména významného předka. Rozšířenou rodinu – famel'iju – tvoří čtyři až pět žijících generací. S příslušností do této rodiny souvisí mnohé povinnosti, zároveň ale poskytuje ochranu a práva, která jsou pro ně reálná, viditelná, srozumitelná a citelná, na rozdíl od práv celospolečenských, která jsou pro ně často abstraktní. Tradiční romská rodina socializuje, vychovává, připravuje na život, připomíná romské tradice a etiku a zároveň v ní fungují kontrolní mechanismy. „*V rodinné pospolitosti měl každý svoje místo, každý znal přesně svůj statut a svou roli a věděl, co smí a co nesmí*“ (Varianty, 2002, s. 153). Rodinné vztahy, soudržnost a zodpovědnost za ostatní členy rodiny se dodržují i dnes, i když je to vzhledem z rozptýlení členů rodiny komplikovanější. Důležité záležitosti vždy řeší celá rodina. Příslušnost k rodu je významnější než vzdělání nebo profese (Vágnerová, 2005).

---

<sup>6</sup> V této kapitole jsem se potýkala s nedostatkem aktuálních zdrojů. Nová literatura, která se týká daného tématu, je zahraniční. Neakcentuje tedy podmínky života v našem prostředí.

Celá rodina pohromadě již dnes žije většinou pouze ve slovenských romských osadách (Varianty, 2002). Vliv na změny, které proběhly v romské komunitě, měla a má společnost, tedy neromské okolí, kterým je život Romů ovlivněn. Příčinou rozpadu tradiční romské rodiny jsou zejména komunistické asimilační snahy a dnešní diskriminační přístup, vliv měl také přirozený vývoj společnosti. Mnoho Romů je dnes díky snaze majority rozbít tradiční romské rodinné vazby závislých na pomoci státních institucí, na sociálních dávkách. Tato závislost „*ničí pud sebezáchovy a vede k nezodpovědnosti*“ (Varianty, 2002, s. 157). K rozkladu romské rodiny a narušení jejích etických norem došlo v minulosti také násilným odebíráním dětí z rodin, které úředníci označili za nevhodné pro výchovu dětí. Některé matky se tak začaly zbavovat odpovědnosti a ústavní výchovu pojímat jako zaopatřovací instituci. Výsledkem je velké množství romských dětí v dětských domovech (Varianty, 2002). Současná romská rodina je mixem mezi rodinou tradiční a asimilovanou.

Podle Bittnerové (2014) rodiče morálně ručí za dítě i za jeho chování. Klíčovou roli má matka, která se o děti stará. Otec vystupuje jménem rodiny na veřejnosti. V úctě k rodičům se odráží rodičovské kompetence, „*přijetí rodiče jako arbitra chování dítěte*“ a „*akceptování norem chování, které uplatňují rodiče vůči dětem a naopak*“ (Bittnerová, 2014, s. 138). Rodiče zajišťují zázemí, děti učí, dávají jim hranice, rozhodují za ně. Zároveň je nevyklučují ze svých aktivit a respektují je jako individuality. Snaží se naplnit jejich očekávání bez výchovného tlaku. Vidí své děti jako dokonalé (Bittnerová, 2014).

Levínská (2009) ukazuje na případových studiích, že i v případě shody v cíli se mohou rozcházet cesty, které k němu vedou. I když romská rodina o vzdělání pro své dítě stojí, její kroky k němu vedoucí nemusí být podle požadavků majority reprezentované školou dostačující. Navíc majoritní společnost vnímá období dospívání jako přechod od dětství k dospělosti - s pozvolným přebíráním odpovědnosti za vlastní život, kdežto Romové jsou podle Levínské (2009) buď dětmi, nebo dospělými. A okolí se podle toho k nim chová. V úvahu je třeba také brát, že i v rámci vyloučené lokality se romské rodiny liší. Na jednom ze zkoumaných případů bylo patrné, že matka chce pro své děti lepší budoucnost, lepší život, než jaký žije ona sama. Věřící, že cesta vede přes vzdělání. Romská pedocentrická výchova bez negativní motivace ale komplikuje jeho dosažení, neboť dětem nic neodepře. Pokud se učit nechtějí, nedonutí je (Levínská, 2009).

### 3 Sociální vyloučení

Sociální vyloučení je proces zbavování přístupu ke zdrojům. Jeho příčinou je chudoba, vliv má také diskriminace, nízké vzdělání a špatné životní podmínky. Projevem může být nezaměstnanost, závislost na sociálních dávkách, život v odlehlých částech obcí a další. Následně se tvoří specifické hodnoty a normy jako například důraz na přítomnost a neschopnost plánovat budoucnost<sup>7</sup>. Vyloučení může být prostorové, kdy jedinci žijí ve stigmatizovaných částech obcí, často je ale ekonomického nebo symbolického rázu, tedy vyloučení z trhu práce nebo díky stereotypům, předsudkům. Problémem je také směšování etnického a sociálního aspektu (MVČR, 2009).

Podle Čady (2015) se v České republice problém ohrožení chudobou nebo sociálním vyloučením týká 14,6 % obyvatel. Jde tedy přibližně o 1,5 milionu lidí, z toho téměř 100 tisíc je dětí do 6 let. „*Sociální vyloučení ve vztahu k chudobě představuje jakýsi vrcholek ledovce. Materiální deprivace se v něm snoubí s bariérami limitujícími uplatnění na otevřeném trhu práce a trhu s bydlením, omezeným přístupem k veřejným službám, nízkou politickou participací a v řadě případů i s prostorovou segregací a symbolickou stigmatizací lidí, kteří v těchto podmínkách žijí*“ (Čada, 2015, s. 5).

Největší koncentrace obyvatel ohrožených sociálním vyloučením je ve vyloučených lokalitách. Lokalita je místo obývané určitou skupinou lidí. Termínem sociálně vyloučená lokalita je označováno územně vymezené, často izolované místo, které obývají sociálně vyloučení jedinci (Moravec, 2006). Ti mají ztížený přístup k institucionální pomoci a společnosti a do vyloučené lokality se zpravidla dostali díky životní krizi. Problémy tedy bývají nakumulované a ohrožují normální fungování jedince ve společnosti. Tito lidé si pak podle osvojují specifické vzorce chování, často v rozporu s hodnotami většinové společnosti, což snižuje jejich šanci se ze situace sociálního vyloučení vymanit (Švec, 2009). Často jsou bez zaměstnání, závislí na sociálních dávkách. V sociálně vyloučených lokalitách je problémem bydlení, schopnost platit i dodržování práv nájemníků. Nedobrá kvalita bydlení pak pochopitelně ovlivňuje negativně i kvalitu života (Moravec, 2006). Navrátil (2003) navíc upozorňuje

---

<sup>7</sup> Říčan (2007) tyto charakteristiky připisuje romství, zde jsou jako výraz přízpusobení se sociálnímu vyloučení.

na to, že zde bývají přelidněné byty, lidé jsou v horším zdravotním stavu, mají kratší délku života a nízké vzdělání, často se objevují trestné činy (Navrátil, 2003).

V České republice je podle Strategie romské integrace do roku 2020 (2016) více než 400 vyloučených lokalit. Data z výzkumu Čady (2015) ve vyloučených lokalitách ale hovoří o tom, že v nich žije okolo sta tisíc obyvatel<sup>8</sup>. V roce 2015 bylo ve 297 městech a obcích identifikováno 606 sociálně vyloučených lokalit a 700 ubytoven, což je oproti roku 2006 skoro dvojnásobné množství. K nárůstu přitom došlo ve všech krajích, ve Středočeském z 36 na 64 lokalit. V jedné vyloučené lokalitě žije průměrně 188 osob, ve Středočeském kraji je průměr 98 osob na lokalitu. Vyloučené lokality jsou často v odlehlých částech bez dostatečné infrastruktury a nabídky sociálních služeb. Narůstá zde počet seniorů z majoritní populace. Nárůst byl zaznamenán také v počtu obyvatel ubytoven. Z celkového počtu 47500 lidí pobírajících doplatek na bydlení činili obyvatelé ubytoven 27 tisíc. Nezaměstnanost ve vyloučených lokalitách dosahuje až k 85 %, ale ani získání zaměstnání nemusí zaručit vymanění se ze sociálně vyloučeného prostředí, pokud jde o krátkodobá zaměstnání s nízkým výdělkem. Většina obyvatel vyloučených lokalit má ukončené pouze základní vzdělání (Čada, 2015).

Ohrožení sociálním vyloučením jsou zejména nedostatečně vzdělané osoby, dlouhodobě nebo opakovaně nezaměstnaní, lidé s mentálním nebo fyzickým znevýhodněním, osoby trpící závislostí, osaměle žijící senioři, imigranti, příslušníci různých menšin a lidé, kteří se ocitli v těžké životní situaci, ze které si neumí sami pomoci (GAC, 2006). Takoví jedinci pak prioritně řeší uspokojení základních životních potřeb (MVČR, 2009). Jako základní potřebu uvádí Maslow (2014) potřebu života, bezpečí a jistoty, sounáležitosti a náklonnosti, úcty a sebeúcty a nakonec i sebeaktualizace. Pokud máme „*možnost řídit svůj život, rozvíjíme se do zdravé, úspěšné a spokojené podoby*“ (Maslow, 2014, s. 60). Zdraví jedinci pak mají sami tendenci růst, získávat a uplatňovat nové dovednosti. Dokážou se soustředit, vnímat, reagovat, tvořit. Být zdravý podle Maslowa (2014) znamená mít naplněné nižší nedostatkové potřeby společné celému lidskému druhu, tedy potřeby fyziologické, následně potřebu bezpečí a nakonec i potřebu lásky. Základní potřeby jsou zároveň dílčím cílem i jednotlivými kroky na cestě ke konečnému cíli. Přitom uspokojení těchto potřeb je vždy dočasné (Maslow, 2014).

---

<sup>8</sup> Za vyloučenou lokalitu je ve výzkumu považováno fyzicky nebo symbolicky ohraničené místo s koncentrací minimálně 20 osob žijících v nevyhovujících podmínkách.

Děti přebírají model uspokojování základních potřeb svých rodičů automaticky jako běžný. Situaci nemohou ovlivnit, ale samy jsou jí ovlivněny velmi silně. Mezi majoritními vrstevníky jsou v nevýhodě, jejich volnočasové možnosti jsou omezené, možnost pohybu mimo lokalitu mnohdy není žádná. Je tedy třeba působit na ně tak, aby si uvědomily, že lze žít i jiným životním stylem, než je tomu v sociálně vyloučené lokalitě<sup>9</sup>. Základním předpokladem je uspokojování jejich speciálních vzdělávacích potřeb namísto stigmatizace (MVČR, 2009).

Situace mnohých předškolních dětí ve vyloučené lokalitě je zcela jiná, než je tomu v rodinách, které se nepotýkají se sociálním znevýhodněním<sup>10</sup>. Tyto děti mnohdy nemají hračky, knížky, psací potřeby. Nemají rozvinutou časoprostorovou orientaci a jemnou motoriku. Pokud nechodí do mateřské školy, neprobíhá podle materiálu Ministerstva vnitra (2009) příprava na vstup do školy, což je potom handicapem, který se nedaří snadno vyrovnat. „*Sociální handicap je tak často vnímán jako intelektová nedostatečnost*“ (MVČR, 2009, s. 31). Některé rodiny mají problém s hygienickými návyky, v důsledku nevyhovujícího bydlení, stravování a oblékání se může u dětí zhoršovat zdravotní stav, někteří rodiče nejsou dostatečně připraveni na svou rodičovskou roli<sup>11</sup> a bez rady a pomoci jiných selhávají. Problémem může být také neschopnost dítěte identifikovat se s vrstevnickou skupinou ve škole. Z místa svého bydliště ji nezná, je zvyklé komunikovat spíše s dospělými, tedy způsobem, který ve školním prostředí vzbuzuje dojem nevychovanosti. Jejich jazykový kód není rozvinut natolik, aby byly schopné komunikovat s vrstevníky a vyučujícími (MVČR, 2009).

V předškolním období je ale významný fakt, že ostatní děti ještě nejsou pod vlivem společenských stereotypů a názorů rodičů. Je tedy lepší předpoklad, že se spolu obě skupiny dětí naučí bezproblémově žít (MVČR, 2009). Nesmíme zapomínat na to, že děti vyrůstající v prostředí, které jsem výše popsala, se často potýkají s frustrací

---

<sup>9</sup> O jaké působení má jít dokument nespecifikuje.

<sup>10</sup> To vymezuje zákon 561/2004 Sb. (školský zákon) jako „*rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení nezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu*“.

<sup>11</sup> Zejména pokud sami znají z dětství pouze ústavní výchovu.



základních fyziologických i psychologických potřeb, chybí jim pocit životní jistoty a tím mají ztížené podmínky k seberealizaci a sociální integraci (Slowík, 2007).

### **3.1 Sociálně vyloučení Romové**

Některé vyloučené lokality obývají převážně Romové. Naopak ale ne všichni Romové žijí v sociálně vyloučených lokalitách. Nelze tedy říci, že všichni sociálně vyloučení obyvatelé jsou Romové. Nicméně Pokud Romové v lokalitě převažují, dá se hovořit o romské sociálně vyloučené lokalitě (GAC, 2006). Podle výsledků výzkumů (např. GAC, 2006, Čada 2015) je zřejmé, že Romové jsou velkou skupinou sociálně vyloučených jedinců. Velké procento Romů je nezaměstnaných a rodiny jsou vícečetné, což riziko chudoby a tedy i sociálního vyloučení zvyšuje (Strategie romské integrace, 2015). V některých vyloučených lokalitách již ale v současnosti nejsou Romové převažujícími obyvateli (Čada, 2015).

V roce 2006 bylo v naší republice identifikováno 310 vyloučených lokalit s průměrným počtem 5000 obyvatel žijících ve vyloučených lokalitách v kraji (GAC, 2006). Do roku 2016 došlo k nárůstu na 606 lokalit, jak jsem již uvedla výše. V nich žilo průměrně asi 7500 obyvatel (ČADA, 2015). Tabulka na následující straně ukazuje, jak se počty vyvíjely v jednotlivých krajích mezi roky 2006 a 2016. Místa s vyloučenými lokalitami Středočeského kraje z roku 2006 ukazuje obrázek č. 1.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Aktuální interaktivní mapu naleznete zde: [https://www.esfcr.cz/mapa-svl-2015/www/index2f08.html?page=iframe\\_orp](https://www.esfcr.cz/mapa-svl-2015/www/index2f08.html?page=iframe_orp)

Tab. 1 – Nárůst počtu vyloučených romských lokalit a jejich obyvatel podle jednotlivých krajů mezi roky 2006 a 2016<sup>13</sup> (GAC, 2006 a Čada, 2015)

Kraj	Počet vyloučených romských lokalit v roce 2006	Počet obyvatel žijících v lokalitách v kraji (2006)	Počet vyloučených romských lokalit v roce 2016	Počet obyvatel žijících v lokalitách v kraji (2016)
Praha	6	9000 – 9500	7	5400 – 7400
Jihočeský	16	1500 – 2000	38	2000 – 2600
Jihomoravský	11	5000 – 5500	28	8000 – 9500
Karlovarský	18	3500 – 4000	61	6000 – 8000
Královéhradecký	25	2000 – 2500	36	2500 – 3000
Liberecký	26	2000 – 2500	48	3000 – 4000
Moravskoslezský	28	10000 – 10500	72	19000 – 23000
Olomoucký	27	4500 – 5000	62	3000 – 5000
Pardubický	15	1000 – 1500	24	1500 – 2000
Plzeňský	17	1500 – 2000	42	2000 – 3000
Středočeský	36	3000 – 3500	64	4000 – 5500
Ústecký	63	21000 – 22000	89	36000 – 38500
Vysočina	11	1500 – 2000	13	600 – 1000
Zlínský	11	500 – 1000	22	2000 – 2500

Situaci Romů v sociálním vyloučení komplikuje otázka etnicity. Jednotlivci, ale i celé romské rodiny nebo skupiny jsou „vytěšňovány na okraj společnosti, je jim ztížen či omezen přístup ke zdrojům a příležitostem, které jsou běžně dostupné ostatním členům společnosti“ (Strategie romské integrace do roku 2020, 2015, s. 12). V majoritní společnosti převažuje představa, že všichni Romové žijí ve velkých skupinách společně, zneužívají systém sociálních dávek, nepracují, kradou (MVČR, 2009).

<sup>13</sup> Jde tedy o lokality, kde žijí převážně Romové.



Obr. 1 – Obce se sociálně vyloučenými lokalitami ve Středočeském kraji (GAC, 2006)

Moravec (2006) se pozastavuje nad tím, že v otázce sociálního vyloučení bývá přeceňováno romství na úkor individuálního přístupu. Je třeba na úrovni institucí pracovat s konkrétními rodinami v konkrétních lokalitách a ne nahlížet na problém jako na celoskupinový. „*Plošná opatření mají jistě svůj význam, ale hlavním nástrojem změny musí být sociální práce, zaměřená na individuálního klienta, a komunitní organizování, zaměřené na lokalitu*“ (Moravec, 2006, s. 87). Dalším důležitým faktorem je provázanost jednotlivých opatření, aby se v součinnosti řešila jak otázka vzdělávání dětí, tak například bytová situace rodiny a zaměstnání rodičů. Důležité je nedívat se na problémy sociálně vyloučených optikou romské etnicity (Moravec, 2006).

Ve výzkumu Hirta a Jakoubka (2003) bylo prokázáno, že terminologie v oblasti sociálního znevýhodnění Romů bývá často používána nejednoznačně, politici bývají bezradní a snahy o pomoc bývají roztržštěné, nekoncepční. Jako chybný se ukázal předpoklad výzkumníků, že mezi Romy funguje vzájemná solidarita na základě etnické

sounáležitosti. Je tak problém nasměrovat pomoc včetně finančních prostředků správným směrem. Je třeba přestat vnímat Romy jako soudržnou komunitu, která si pomůže sama - jak je vidí například Vágnerová (2005), a nesměšovat podporu romského etnorevitalizačního hnutí se sociálními službami, neboť jde o dvě různé oblasti. Pomoc je třeba směřovat adresně na základě konkrétních potřeb, na konkrétní projekty v konkrétních lokalitách. Autoři Hirt a Jakoubek (2003) doporučují poskytování dotací na doplňkový vzdělávací servis ve formě doučování, zájmových kroužků a pedagogických asistentů žákům i rodičům, kteří takovou pomoc potřebují. Obce je třeba motivovat, aby nevytvářely nové vyloučené lokality, aby romské rodiny dosáhly na volný trh s byty. I v otázce sociálních dávek a zaměstnanosti je třeba změnit přístup. *„Za samozřejmost pak považujeme realizaci terénní sociální práce v sociálně vyloučených lokalitách vykonávané podle profesionálních standardů“* (Hirt, Jakoubek, 2003, s. 26).

Kvůli dlouhodobé nezaměstnanosti velké části sociálně vyloučených Romů stoupá podle Šimíkové (2003) jejich závislost na sociálních dávkách. Jejich životní standard tak je nižší než průměrný. Formuláře žádostí o dávky jsou složité a mnoho Romů ani o dávku neumí bez pomoci požádat nebo neví, na co má zákonný nárok. Vše komplikuje vzájemná nedůvěra romské populace a institucí. Vliv na život Romů má také jejich bytová situace. Často končí v bytech nižší kategorie nebo holobytech soustředěných do konkrétní oblasti zpravidla na okraji měst. V takovém bytě pak často žije i několik generací rodiny a dochází k přelidnění, což vede ke ztrátě soukromí, děti se nemají kde učit nebo si hrát, hygienické a zdravotní podmínky jsou zhoršené (Šimíková, 2003).<sup>14</sup>

Podle romských matek má sociální vyloučení vliv zejména na mobilitu a bezpečí, dochází ale také k symbolickému vyloučení. Přitom *„vyloučení z bezpečí představuje pro matky ohrožení nikoli z vnitřního prostředí lokality, avšak spíše z prostředí mimo ni, ze strany majoritní společnosti. Naopak symbolickým vyloučením je matkami označována nikoli stigmatizace obyvatel lokality ze strany majority, ale vyloučení určitých osob či rodin přímo obyvateli lokality“* (Trachtová, 2012, s. 78). Život některých malých dětí se tak odehrává pouze ve vlastní domácnosti (Trachtová, 2012).

---

<sup>14</sup> Majorita to často stereotypně vnímá jako volbu samotných Romů – viz kapitola o rodině.

## 3.2 Integrace Romů

Šotolová (2008) píše, že „není možné Romy asimilovat, tj. potlačit jejich zvyky, tradice, kulturu včetně jazyka. Je třeba respektovat je jako národnostní menšinu s jejími specifiky a právy, zaměřit se na vzdělávání, které bylo minulým vývojem zanedbáno. Jedním z nejdůležitějších článků při integraci Romů a realizaci multikulturní výchovy je výchova budoucích pedagogů k toleranci a respektování odlišných kultur“ (Šotolová, 2008, s. 10). Integrace Romů je dvoustranný proces, jehož cílem je bezkonfliktní soužití v celistvé společnosti. Je třeba vyrovnat postavení Romů v oblastech vzdělávání, zaměstnanosti, bydlení a zdraví a posílení sebevědomí a identity díky vlastní kultuře, tradicím a historickému vědomí. Prostředkem integrace je také emancipace, tedy vymanění se vlastní silou z nerovnoprávného postavení. Integrace „nemá směřovat k asimilaci, tj. zániku všech specifik Romů a k úplnému přizpůsobení se většině. Jde pouze o odstraňování nežádoucích rozdílů, především těch, které jsou výsledkem a projevem dlouhodobého historického znevýhodnění Romů, jako jsou nižší vzdělanost, vyšší nezaměstnanost či horší zdravotní stav. Rozmanitost jazyková a kulturní jsou naopak obohacením společnosti a je žádoucí je zachovat a podpořit“ (Strategie romské integrace do roku 2020, 2015, s. 12-13).

V roce 1997 byla zřízena Rada vlády České republiky pro záležitosti romské komunity (2016), původně jako meziresortní komise. Je stálým poradním orgánem. Základním dokumentem schváleným vládou (2006) je Koncepce romské integrace. Ta je postavena na 14 zásadách. Romové jsou zde chápáni jako nedílná součást naší společnosti, kterou je třeba respektovat, chránit její základní práva a svobody i kulturní dědictví a podporovat rovný přístup a příležitosti. Zároveň se klade důraz na vytvoření reálného obrazu Romů ve společnosti, aby příslušnost k této národní menšině nebyla nikomu újmu. Vláda usiluje o vyrovnání rozdílů mezi majoritní společností a Romy za jejich vlastního přičinění, o zlepšení jejich sociálně ekonomického postavení a rovnoměrné zastoupení i ve vzdělaných, nejlépe prosperujících a vlivných vrstvách. To předpokládá zmírnění sociálního vyloučení zejména ve spolupráci s místními samosprávami a nestátními neziskovými organizacemi. Pro vyhodnocování účinnosti opatření je třeba využívat pravidelného monitoringu (Úřad vlády ČR, 2006).

Hlavními principy Strategie romské integrace do roku 2020 (2016) jsou posílení identity Romů, jejich zapojení při řešení otázek, které se jich týkají, územní i sociální

desegregace, zlepšování jejich pozice z dlouhodobé perspektivy, meziresortní přístup a koordinace postupů, uplatnění hlediska genderové rovnosti a využití pozitivních opatření, která „*musí být prakticky uskutečnitelná, dlouhodobě udržitelná a měřitelná*“ (Strategie romské integrace do roku 2020, 2016, s. 32). Globální cíle lze stanovit v rovině lidsko-právní, národnostní a socio-ekonomické. Rovina lidsko-právní zajišťuje využití individuálních práv bez diskriminace a podporu zranitelných a ohrožených osob. Národnostní rovina si klade za cíl „*vytvoření podmínek pro rozvoj romské národnostní menšiny a realizaci specifických práv příslušníků národnostních menšin*“ (Strategie romské integrace do roku 2020, 2016, s. 32). Cílem v oblasti socio-ekonomické je zastoupení Romů ve všech vrstvách české společnosti a dosahování stejných sociálně-ekonomických výsledků.

## 4 Kladno

Kladno je největším městem Středočeského kraje, největšího kraje České republiky, ale krajský úřad zde nesídlí, město je statutární. Zároveň je Kladno jedním z měst s největším zalidněním v kraji (Středočeský kraj, 2016). K 1. 1. 2016 mělo více než 66 tisíc obyvatel (Kladno, 2017). V roce 2013 bylo ve věkové kategorii 3 až 5 let 3,9 % obyvatel kraje. Toto číslo má mírnou stoupající tendenci. Na jedno volné pracovní místo v okrese Kladno připadalo průměrně 11,6 uchazeče. Předškolní vzdělávání poskytovalo v kraji ve školním roce 2013/14 731 mateřských škol. Využívalo je téměř 47 tisíc dětí, což je asi o 5 % více než v předchozím školním roce. V souvislosti se zavedením povinného posledního ročníku předškolního vzdělávání očekával kraj problémy s kapacitou předškolních zařízení, proto uvedl jako prioritu finanční podporu vzniku nových míst. Jedním z hlavních úkolů je připravit se na vzdělávání většího počtu dětí ze znevýhodněných skupin a etnických menšin (Středočeský kraj, 2016).

V roce 2006 byl celkový počet obyvatel města 69355, nezaměstnanost dosahovala 9,6 %. Bylo zde identifikováno šest romských vyloučených lokalit, v nichž žilo asi 800 romských obyvatel. Činili 93% všech obyvatel vyloučených lokalit ve městě. Ze 60 % šlo o děti mladší 15 let, nezaměstnanost dosahovala 96%, 98% dospělých mělo ukončené jen základní vzdělání (GAC, 2006). Do roku 2016 narostl počet vyloučených lokalit ve městě<sup>15</sup> na 12. V nich žilo 700 až 1300 obyvatel (Čada, 2015).



Obr. 2 – Sociálně vyloučené lokality v Kladně v roce 2006 (GAC, 2006)<sup>16</sup>

<sup>15</sup> Ve smyslu obce s rozšířenou působností

<sup>16</sup> Mapa vyloučených lokalit ve městech z výzkumu provedeného v roce 2016 není bohužel dostupná.

Městu Kladno přitom během roku 2015 nebyl schválen Strategický plán sociálního začleňování. Je zde ale asistent prevence kriminality a kromě oddělení školství je zřízena také pozice koordinátora pro národnostní menšiny a problematiku ubytoven (Kladno, 2017). V rámci dotačního programu Prevence sociálního vyloučení a komunitní práce zde Středisko pomoci ohroženým dětem ROSA získalo finanční prostředky na projekt Učíme se spolu (Zpráva o stavu romské menšiny, 2016).

V rejstříku škol a školských zařízení MŠMT (2017) je v okrese Kladno zapsáno 397 škol a školských zařízení provozovaných 147 právníky osobami. Z tohoto počtu je celkem 80 škol mateřských a 61 základních. Přímo v Kladně je 25 mateřských a 19 základních škol, v Libušíně jsou 2 školy mateřské a 1 základní. Více než 70% romských žáků v Kladně bylo v roce 2002 soustředěno do zvláštních škol (Štěchová, 2002).

Ve městě fungují různé organizace pracující s dětmi ze sociálně vyloučeného prostředí. Nejmladší je spolek Vějíř<sup>17</sup>, který funguje od roku 2015. Díky práci s dětmi ohroženými sociálním vyloučením směřuje k jejich budoucímu lepšímu společenskému uplatnění. Jeho pracovníci organizují bezplatné edukační a volnočasové aktivity pro děti předškolního a mladšího školního věku s cílem zvýšit jejich školní úspěšnost, zaměřují se ale také na osvětu, spolupráci s dalšími spolky podobného zaměření a podporu funkčnosti rodin jako opory dítěte. Spolek zřizuje přípravnou třídu s cílem vstupu do běžných prvních tříd základních škol a doučuje děti na základních školách. Pracovníci této třídy reagují na individuální potřeby dětí, jako jsou logopedické vady, opožděný vývoj, snížená adaptabilita, jazykové problémy nebo sociální znevýhodnění. Kapacita třídy je 20 dětí, výuka probíhá v pracovních dnech dopoledne pod vedením pedagoga a asistentů. Vzdělávací program je zaměřený na hudební, výtvarnou, pracovní, tělesnou a rozumovou výchovu, spolupráci v kolektivu a fungování v rámci daných pravidel, schopnost soustředění a vytváření kulturně sociálních a hygienických návyků. Kromě práce s dětmi se pracovníci orientují také na zainteresování jejich rodičů a přípravu na změnu v rodině, která nastane s plněním školních povinností. Rodiče se mohou také naučit, jak mohou svým dětem pomáhat s přípravou na školu. Organizace spolupracuje s dalšími organizacemi i odborníky v okolí, kteří zpravidla vstup do programu doporučí (Vějíř Kladno, 2015).

---

<sup>17</sup> <http://vejirkladno.cz/>



Již od roku 2005 funguje ve městě pobočka organizace Člověk v tísni. Její pracovníci zde ale působili již od roku 2000. V rámci terénních programů pomáhají pracovníci lidem v sociálně vyloučených lokalitách řešit různé problémy například s bydlením, finančními záležitostmi nebo zaměstnáním. S dětmi se zde pracuje v několika oblastech. Pro děti od 4 do 6 let je od roku 2010 bezplatně v provozu předškolní klub, který je má připravit na přestup do běžného vzdělávacího systému, tedy do mateřské nebo základní školy. Funguje od pondělí do čtvrtka, vždy od 8 do 12 hodin. Jeho kapacita je 10 až 12 dětí. Téměř denně jsou na programu jak výtvarné aktivity, tak hudební a pohybová chvíle. Nechybí ani pobyt venku, zpravidla na vlastní zahradě. Součástí programu jsou i různé akce, výlety a návštěvy odborníků, například logopeda. Některých akcí se mají možnost zúčastnit i rodiče. Podobný předškolní klub, i když jen dvakrát týdně, se koná v jedné z vyloučených lokalit. Navíc lze s dětmi, které nemají možnost využít jiných vzdělávacích nabídek, pracovat i formou terénní práce. Starší děti mohou využít nízkoprahového klubu Křižovatka, individuálního nebo skupinového doučování a mnoha workshopů (Karasová, 2013).

Centrum pro rodinu VEGA Kladno realizovalo projekt Primární prevence ohrožení dětí 1. tříd ZŠ. Jeho obsahem byla specifická práce s dětmi v prvním ročníku základního vzdělávání, pokud se je žádným způsobem nepodařilo zapojit do předškolního vzdělávání. K ohrožení školní neúspěšností dochází často v prostředí, které nemůže dostatečně zajistit vývoj a začlenění dítěte do společnosti. Projekt probíhal od 1. 8. 2014 do 31. 8. 2016. Došlo k vytvoření sítě spolupracujících škol a třídních učitelů. Kromě detekce dětí ohrožených školní neúspěšností, prohloubení spolupráce neziskového a státního sektoru v oblasti vzdělávání a osvětové činnosti bylo dalším cílem vytvořit metodické materiály a podporu vyučujícím. Ta spočívala v supervizích, workshopech a konzultacích s koordinátorem pro zvýšení kompetencí vyučujících. Mezi tyto kompetence patří také schopnost komunikace a spolupráce s rodinou dítěte (VEGA Kladno, 2013).

## 5 Vzdělávání

Vzhledem k zaměření mé práce považuji za důležité zabývat se na tomto místě také otázkou vzdělávání a jeho významu s akcentem na předškolní vzdělávání romských dětí spadajících do kategorie dětí se speciálními vzdělávacími potřebami díky svému sociálnímu handicapu. Mimo jiné se zaměřuji na to, zda podle odborníků Romové vidí ve vzdělávání význam, nebo se právě zde nechá nalézt jeden z důvodů, pro které je docházka jejich dětí do předškolních zařízení nízká<sup>18</sup>. Na konci kapitoly uvádím také možnosti předškolního vzdělávání, kterých romští rodiče mohou využít.

Podle Výzkumné zprávy agentury Median (2015) je patrná souvislost mezi uplatnitelností na pracovním trhu a navštěvováním předškolního zařízení po dobu alespoň dvou let – jedinců, kteří chodili do mateřské školy, mělo práci o 21 % více. Toto může být způsobeno dvěma vlivy: Děti, které nastupují do základní školy s předchozí dostatečnou průpravou ze školy mateřské, dosahují lepších studijních výsledků. Zanedbatelné není ale ani to, že „*navštěva předškolního vzdělávání je znakem sociálně silnějšího statusu vychovávající rodiny, které dítě do školky přihlašuje, a ten působí na dítě i mimo předškolní vzdělávání a zvyšuje jeho aspirace a uplatnitelnost*“ (Median, 2015, s. 7). Výzkum agentury se zabýval také otázkou důvodů, pro které dítě do mateřské školy nechodí. Z výsledků vyplývá, že jde zejména o důvody finanční, ale také o to, že mateřskou školu nepotřebují, neboť se o dítě může starat někdo doma (Median, 2015).

### 5.1 Souvislosti romské menšiny a vzdělávání

Podle poslední Zprávy o romské menšině Úřadu vlády (2016) vyplynulo z šetření České školní inspekce (ČŠI), provedeného na podzim 2015, že základní školy navštěvovalo 34 191 romských žáků. Podle RVP ZV LMP<sup>19</sup> se vzdělávalo 4539 romských žáků, podle RVP ZŠS<sup>20</sup> 628 romských žáků (Úřad vlády, 2016).

---

<sup>18</sup> I když, jak jsem uvedla v úvodu, já sama věřím tomu, že je již vzdělání hodnotou i pro Romy.

<sup>19</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, příloha pro žáky s lehkým mentálním postižením

<sup>20</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní školy speciální

Romové jsou zastoupeni v komisi MŠMT ČR pro otázky národnostního školství. Ze Zprávy ke zjišťování kvalifikovaných odhadů počtů romských žáků v základních školách *ve školním roce 2016/17* (2016) je zřejmé, že i když romští žáci tvořili téměř třetinu dětí vzdělávaných podle programů pro žáky s lehkým mentálním postižením, jejich počet meziročně klesá<sup>21</sup>. Toto zjištění je pozitivní také ve vztahu ke Strategii romské integrace do roku 2020 (2016).

Jak jsem již uvedla výše, narůstá počet segregovaných ubytoven, kde vedle rodin s dětmi žijí jednotlivci ve složitých životních situacích. Účelem strategie je zvrácení negativních trendů mimo jiné v oblasti vzdělávání. K tomu slouží Operační program *Výzkum, vývoj a vzdělávání*, který si klade za cíl rovný přístup ke kvalitnímu předškolnímu i dalšímu vzdělávání. To je podle Strategie romské integrace do roku 2020 (2016) považováno za jeden z nejdůležitějších předpokladů úspěšné integrace.

Mezi Romy a majoritní společností zůstává vzdělanostní propast. Velká část romských dětí se nevzdělává v běžných základních školách, naše školství je stále segregované. Romské děti jsou málo připravené na školu. Pouze 28 % jich podle Strategie (2016) absolvuje předškolní výchovu. Výraznou překážkou je zde vysoká cena předškolního vzdělávání oproti jiným zemím bývalé komunistické Evropy. Nízká je u nás připravenost vyučujících na práci s dětmi jiných kultur, prokázána byla také preference romských rodin ve vztahu k přípravným třídám, tedy ke krátkodobější předškolní přípravě. Ta je ale nedostatečná. Navíc se v přípravných třídách často vytváří segregované kolektivy romských dětí (Strategie romské integrace do roku 2020, 2016).

Tematickým cílem na poli vzdělávání je „*snížení rozdílů ve vzdělávání mezi většinovou společností a Romy prostřednictvím zajištění rovného přístupu Romů ke kvalitnímu vzdělávání na všech úrovních*“ (Strategie romské integrace do roku 2020, 2016, s. 33). Vzdělanostní struktura Romů a neromské populace se má vyrovnat. Je třeba podporovat nadané romské děti v dosahování co nejvyššího vzdělání. Jako základ celoživotního vzdělávání má přitom sloužit dostupné a kvalitní předškolní vzdělávání. Je nutné zajistit podmínky pro vzdělávání všech dětí v hlavním proudu, rozvíjet poradenský systém, zajistit podporu rovnosti i u mimoškolních aktivit, předcházet rizikovému chování díky primární prevenci ve spolupráci s rodinou a sociálními službami a zajistit pedagogickou

---

<sup>21</sup> Tato možnost již v současných právních normách není, příloha RVP ZV pro žáky s LMP byla zrušena.

intervenci v rodinách ohrožených sociálním vyloučením (Strategie romské integrace do roku 2020, 2016).

Ve smyslu integrace do vzdělávacího systému a společnosti je podle výzkumu Jarkovské, Liškové, Obrovské a Souralové (2015) vnímána vyučujícími etnicita romských dětí jako nepřekonatelná. „*U dotazovaných učitelek převažuje negativní vnímání romských dětí. Snahu, píli, ctízádnost, chápavost, schopnost spolupráce a vnímavost těchto žáků hodnotí ve srovnání s českými dětmi tyto učitelky výrazně hůře. Jedinou výjimkou je sebevědomí, jímž podle respondentek romské děti disponují ve srovnatelné či vyšší míře než děti české*“ (Jarkovská a kol., 2015, s. 100).<sup>22</sup> Pedagogové označují za významné důvody neúspěšnosti romských dětí vnímání hodnoty vzdělání u rodičů, jejich malou podporu, pracovní návyky a vzdělávací aspirace dětí, často také uvádí neochotu ke spolupráci. Jazykový handicap pak vyučující jako stěžejní nevnímají, i když připouští jeho důležitost. U romských dětí upřednostňují pedagogové částečnou integraci nebo segregaci z důvodu možnosti využít speciální přístupy. Naproti tomu ředitelé integraci věří a podporují ji, mají proto ale nedostatek finančních prostředků. Kromě speciálních přístupů jsou pedagogové přesvědčeni také o nutnosti znát romskou kulturu a romštinu (Jarkovská a kol., 2015). To je v přímém rozporu s tím, že jazykovou bariéru pedagogové nevnímají jako stěžejní.

Velkým problémem je podle pedagogů nedůvěra ve školu jako instituci ze strany romských rodičů a neochota spolupracovat. Čeští rodiče pak často vnímají romské děti jako negativní aspekt a přehlašují své děti do jiných škol. Romské děti také málokdy vytvářejí kamarádské vztahy s dětmi majoritní společnosti, i když jsou přijímány přátelsky. Někdy ale dochází i k vyloučení z kolektivu a ignoraci, i když tyto jevy nepřerůstají v otevřené projevy nepřátelství (Jarkovská a kol., 2015).

Vzděláváním Romů se zabývá sociolog Ivan Gabal. V textu *Jsou vzdělání a školský systém nástroje změny nebo konzervace statu quo?* (2012) seznamuje čtenáře s pěti nejdůležitějšími faktory specifickými pro vzdělávání romských dětí v pěti východních zemích EU: ČR, SR, Maďarsku, Bulharsku a Rumunsku. Jde o předčasné ukončení základního vzdělávání spolu s velkým množstvím dětí s poruchami gramotnosti, segregované školství tlakem majoritní, ale i minoritní společnosti, chybějící zájem

---

<sup>22</sup> Myslím, že jde o typický Golem efekt.

a podporu pro střední vzdělávání, nízký podíl dětí vstupujících do základního vzdělávání po předškolním a vysoký podíl romských dětí, které se z důvodu svého sociokulturního znevýhodnění vydávají na dráhu speciálního školství (Gabal, 2012).

Překážky, které znemožňují Romům plnohodnotnou účast v českém systému školství, uvádí zpráva Roma Education Fund (2007). Jde o přetrvávající segregaci, nedostatečné uznání romského jazyka, kultury a specifických potřeb a nedostatky v realizaci přijatých rozhodnutí, například dostupnost předškolního vzdělávání dětí ze socioekonomicky izolovaných prostředí a účelné využívání finančních prostředků. Cesta k lepšímu vzdělávání vede podle této zprávy přes předškolní vzdělávání, stipendia a podpůrné programy, lepší využívání evropských fondů a desegregaci školství. Segregace se projevuje hned na třech úrovních. V první řadě jde o místní příslušnost ke škole<sup>23</sup>. Neustále také trvá trend přerazovat romské děti do škol mimo hlavní vzdělávací proud. Třetí překážkou jsou testy školní zralosti<sup>24</sup> (REF, 2007).

Euroamerická kultura je podle Šimíkové, Bučkové a Smékala (2003) silně individualistická. Tomu odpovídá také očekávání, které mají rodiče u svých dětí ve vztahu ke škole a vzdělávání. Zajímá je hlavně výkon a výsledky. Zvláště vzdělané matky se zaměřují na školní přípravu dítěte. Děti znají pravidla a výchovné strategie, vyučující i rodiče mají ve výchově dítěte společný cíl. Dítě se přizpůsobuje škole a jejím požadavkům. Bývá vychováváno metodou odměn a trestů, což vede k psychickému nátlaku. Pro romské matky je naopak podle těchto autorů důležité, jak se jejich děti ve škole cítí, jaké zde mají vztahy (Šimíková, Bučková, Smékal, 2003). To může být důvodem, proč i dnes mnoho romských dětí nastupuje svou vzdělávací cestu ve speciálních školách. Pokud ji absolvovali rodiče a bylo jim tam dobře, chtějí to samé poskytnout i svému dítěti.

Šimíková, Bučková a Smékal (2003) dále uvádějí, že výkon není pro romské rodiny klíčový, na rozdíl od majoritních rodin. Školní přípravu i rozvíjení školních dovedností

---

<sup>23</sup> Děti z vyloučených lokalit navštěvují buď nejbližší školu, nebo školu určenou adresou jejich trvalého pobytu.

<sup>24</sup> Viz také Liga lidských práv (2007) v kapitole o předškolním vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

nechávají na vyučujících. Škola je podle autorů chápána Romy jako nutné zlo<sup>25</sup>. Pokud by se dítě z nějakého důvodu mělo ve škole cítit špatně, matka ho do ní raději nepošle. Navíc jsou děti doma vychovávány jinými metodami, než jaké používají vyučující. Ve škole pak tomu nerozumí. Rodiče automaticky očekávají, že se škola dítěti přizpůsobí, což je v přímém rozporu s tím, jak k tomu přistupuje majoritní společnost. Většina Romů, zvláště pak romských žen, ukončí podle autorů Šimíkové, Bučkové a Smékala svou vzdělávací cestu nejvýše základní školou. To potvrzují i různé výzkumy.<sup>26</sup> Nižší vzdělanostní úroveň přímo souvisí s vyšším rizikem sociálního vyloučení díky nižšímu uplatnění na trhu práce (Šimíková, Bučková, Smékal, 2003).

I když česká majoritní společnost nejen podle Šotolové (2008) stereotypně opakuje nutnost znalosti romštiny, již zpráva pro evropský parlament z roku 2001 upozorňuje na to, že znalost romského jazyka mezi českými Romy upadá a jazyková asimilace stoupá se snižujícím se věkem Romů. Romština jako vyučovaný jazyk na školách téměř není, jako pomocný je využíván jen v některých školách (Winther, 2001). Z tohoto důvodu nepovažují za nutné se v této práci romštinou více zabývat.

## 5.2 Předškolní vzdělávání v České republice

Předškolní vzdělávání je pro děti a jejich následnou školní úspěšnost důležité. Romské děti, které žijí se svými rodinami v sociálním vyloučení, do mateřských škol často nechodí, zatímco majoritních dětí navštěvuje předškolní zařízení většina. V roce 2015 navštěvovalo podle údajů Ministerstva školství (2016) mateřské školy 98,7 % z 372137 dětí, které se vzdělávaly v předškolních institucích. Ostatní děti docházely do přípravných tříd základních škol nebo přípravného stupně základní školy speciální. Mateřských škol bylo v tom roce 5209, jejich počet v posledním pětiletém období meziročně narůstá. Stejně tak tomu bylo i počtem dětí, v posledním školním roce ale došlo k mírnému poklesu. Nejvíce dětí v mateřských školách je ve věku tři až pět let. Klesá počet nevyřízených žádostí o předškolní vzdělávání, naopak stoupá počet dětí,

---

<sup>25</sup> To je ale jeden ze stereotypů, se kterým na základě rozhovorů s matkami nesouhlasím. Rozhodně to tak nemůžeme říci o všech Romech.

<sup>26</sup> Například GAC, 2016

kteře se vzdělávají v přípravné třídě základní školy. Ve školním roce 2015/16 se touto formou vzdělávalo 4514 dětí (MŠMT, 2016).

Předškolní vzdělávání u nás řídí zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání. Obsah vzdělávání se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (2016). V současné době mohou předškolní docházku plnit děti také v přípravných třídách. Ty jsou ukotveny ve vyhlášce č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Časový rozsah vzdělávání v těchto třídách je dán Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (2016). Vzdělávání žáků se sociokulturním handicapem dále podléhá vyhlášce č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Předškolní vzdělávání upravují § 33 – 35 školského zákona. Jeho cíle stanovuje zákon takto: *„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami“* (Školský zákon, 2004, § 33).

Podle RVP PV (2016) je hlavním úkolem předškolních vzdělávacích institucí doplnění a podpora rodinné výchovy. Dítě má podněcovat k aktivnímu rozvoji a učení, obohacovat jeho denní program, poskytovat odbornou péči a usnadňovat *„jeho další životní i vzdělávací cestu“* (RVP PV, 2016, s. 7) prostřednictvím rozvoje individuálních předpokladů dítěte. Nezanedbatelná je také včasná diagnostika s následnou speciálně pedagogickou péčí. Předškolní vzdělávání musí respektovat vývojové fyziologické, kognitivní, sociální i emocionální potřeby věku dětí i individuální potřeby jednotlivců a probíhat přirozeným dětským způsobem, formou činnostního, prožitkového, kooperativního, situačního a spontánního sociálního učení. Základem je hra, vzdělávací nabídka, motivace, individuální volba a aktivní účast dítěte (RVP PV, 2016).

Rámcovými cíli, které jsou pro vzdělávání všech dětí společné, je rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání, osvojení hodnot a získání osobnostních postojů. Dílčí cíle jsou stanovené ve všech vzdělávacích oblastech: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní i environmentální. Všemi činnostmi rozvíjíme kompetence k učení a řešení problémů, ale také komunikativní, sociální, personální, činnostní a občanské. Jde o předpokládané vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty důležité pro rozvoj a následující uplatnění dítěte. Předškolní vzdělávání se přitom uskutečňuje za stanovených věcných a psychosociálních podmínek, podmínek životosprávy, organizace, řízení, personálního a pedagogického zajištění i spoluúčasti rodičů na vzdělávacím procesu jejich dětí (RVP PV, 2016).

### **5.3 Předškolní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami**

V oblasti vzdělávání Romů došlo v roce 2015 k významným změnám díky novele školského zákona (2004). Děti se sociálním a zdravotním znevýhodněním či postižením se již nekategorizují. Nově je zaveden pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Jde o jedince, který potřebuje podpůrná opatření k naplnění svých vzdělávacích potřeb. Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů podle náročnosti a mohou se kombinovat. Žák má na jejich bezplatné poskytnutí právo, doporučují je poradenská zařízení, kromě prvního stupně, který je přímo v kompetenci pedagogů. Prioritou je vzdělávání všech dětí formou integrace do hlavního vzdělávacího proudu. V § 16 školského zákona je zavedena podpora vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, jimiž jsou také děti se sociokulturním handicapem. Mají nárok na poradenskou pomoc, úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání, využití speciálních pomůcek, úpravu očekávaných výstupů, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu či třeba využití asistenta pedagoga (Školský zákon, 2004). Docházka těchto dětí do mateřské školy má vliv na jejich školní úspěšnost. Tato tendence se zvyšuje s nárůstem doby, po kterou dítě do předškolního zařízení dochází (GAC, 2006).

MŠMT ČR vydává každoročně Výroční zprávu o stavu o rozvoji vzdělávání. Poslední zpráva hovoří o roce 2015. Připomíná, že bylo vzdělávání v přípravných třídách v září



2015 otevřeno pro všechny děti v posledním předškolním ročníku. Dětem se sociálním znevýhodněním je poskytována speciální pedagogická péče podpořená spoluprací s poradenskými pracovníky. Podpora začlenění sociálně znevýhodněných dětí do předškolního vzdělávání je specifikována jako jeden z hlavních úkolů pro následující období (MŠMT, 2016).

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami mají nárok na zajištění podpůrných opatření, která se dělí do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. *„Pro děti s přiznanými podpůrnými opatřeními prvního stupně je ŠVP podkladem pro zpracování plánu pedagogické podpory a pro děti s přiznanými podpůrnými opatřeními od druhého stupně podkladem pro tvorbu individuálního vzdělávacího plánu“* (RVP PV, 2016, s. 35).

Včasná edukace dětí předškolního věku ve vyloučených lokalitách je stěžejní jak pro překonání různých bariér, tak pro ovlivnění modelů chování těchto jedinců do budoucna, což je prevencí prohlubování problému sociálního vyloučení. Děti této věkové skupiny jsou připravené na kontakt s vrstevníky. Vzdělávání v tomto věku vytváří předpoklady pro vzdělávání v budoucnu, a to díky vyrovnání nerovnoměrností ve vývoji a zaměření na individuální potřeby dětí namísto výkonového zaměření a srovnávání, které je běžné v základním vzdělávání. Bezplatnost posledního ročníku a dostatečná kapacita předškolních zařízení ale nestačí. *„Jestliže předškolní vzdělávání není povinné, děti z rodin žijících v prostředí sociálního vyloučení jej většinou neabsolvují a to z nejrůznějších důvodů – doprava, finanční prostředky nutné k vybavení dítěte (oblečení), obava z vystavení dítěte nepřátelským projevům, obava o bezpečnost dětí na ulici apod.“* (MVČR, 2009, s. 33).

Rok v předškolním zařízení před nástupem do povinného vzdělávání přinese možnost odhalit případné zdravotní nebo jiné problémy, dítě se po tuto dobu bude standardně stravovat a rodiče si pomalu zvyknou na to, že na ně jsou kladeny nové požadavky, naučí se se školou spolupracovat. Materiál MVČR (2009) se navíc zamýšlí nad otázkou bezplatné dopravy dětí do přípravných tříd nebo jejich zřízení v blízkosti lokalit.

V Paříži se v září 2007 konalo setkání odborníků UNESCO a Rady Evropy na téma předškolního vzdělání romských dětí v Evropě. Cílem setkání bylo zlepšit přístup romských dětí ke vzdělávání již v raném věku, protože účast na takovém vzdělávání

výrazně zvyšuje fyzickou pohodu dětí, jejich kognitivní dovednosti a zlepšuje sociální a emocionální vývoj. Navíc se zde pokládají základy k lepšímu učení, což je předpokladem pro dokončení školy a celoživotní vzdělávání. John Bennet ve svém příspěvku upozornil na to, že znevýhodněné děti jsou těmi, které z předškolního vzdělávání těží nejvíce. Je třeba maximálně usnadnit přístup romských dětí k předškolnímu vzdělávání s dětmi neromskými odstraněním překážek včetně finančních. Podle celosvětového výzkumu OECD z roku 2006, ze kterého zpráva čerpá, je intenzivní vzdělávání v raném dětství nejúčinnější prostředek k zajištění školního úspěchu a eliminaci nevýhody chudoby, znevýhodnění a vlivu málo vzdělaných rodičů. Zpráva zároveň doporučuje snížení počtu dětí připadajících na jednoho pedagogického pracovníka tak, aby se dětem mohli intenzivněji věnovat. Po Johnu Bennetovi vystoupil Hristo Kyuchukov, který mimo jiné vyzval k výzkumné činnosti v oblasti vzdělávání Romů jako podkladu pro různé politiky a programy. Arthur Ivatts se k výzvě přidal, neboť sebraná data zatím pocházejí pouze od nevládních organizací. Navíc se zamýšlel nad předškolním vzděláváním jako základem pro dosažení úspěchu a štěstí v dospělosti. Rezervy vidí ve spolupráci s rodiči dětí a v podpoře romské kultury včetně jazyka. Na spolupráci s rodiči se zaměřila ve svém příspěvku také Mihaela Zatreanu. Rodiče mají svůj výchovný styl a výchova a vzdělávání je jejich právo a zároveň povinnost. Je třeba s nimi spolupracovat, aby edukační směřování rodiny i školy bylo v souladu. Zároveň musí chápat význam vzdělávání svých dětí, aby ho mohli podporovat. V příspěvku Tunde Kovacse o vzdělávací politice pak zazněl mimo jiné požadavek povinného předškolního vzdělávání (UNESCO and Council of Europe, 2007).<sup>27</sup>

Důležitost docházky romských dětí do předškolních zařízení zdůrazňovala již Zpráva Rady vlády pro národnostní menšiny (1997). Pro úspěšné navýšení počtu romských dětí v mateřských školách je podle ní třeba odstranit ekonomickou bariéru a seznamovat rodiče s významem předškolního vzdělávání. Na základních školách by se pak snižoval počet romských dětí od počátku odkázaných do rolí outsiderů v očích komunity i majoritní společnosti a také množství dětí, které absolvují svou školní dráhu mimo hlavní vzdělávací proud. Velmi důležitá je výchova ke vzájemné toleranci, která povede ke zlepšování komunikace a vzájemných vztahů minority s majoritou (Rada vlády, 1997).

---

<sup>27</sup> Šlo o konferenci konanou již v roce 2007 a my jsme se k realizaci tohoto opatření dopracovali až nyní.

Liga lidských práv (2007) upozorňuje ve svém systémovém doporučení pro vzdělávání romských dětí na nechuť vyučujících k integraci romských žáků. Nevidí v ní smysl, nevěří v její šanci na úspěch. Dále se i v tomto materiálu setkáváme s problémem diagnostických testů, které nejsou pro mnoho romských dětí vhodné, ať již z důvodu nedostatečného ovládní češtiny nebo chybějících dovedností, které jsou běžné v majoritní společnosti. I zde je dále kladen důraz na kvalitu komunikace mezi školou a romskou rodinou, kterou může zlepšit asistent pedagoga. Problémem, kterého si Liga lidských práv všímá, je příliš velký počet dětí ve třídě, což je při edukaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi které děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí patří, velkou komplikací. Nízká návštěvnost romských dětí v mateřských školách je dokumentem odůvodněna finanční nákladností (Liga lidských práv, 2007).

Zásadním požadavkem je podle Štěchové (2002) zvýšit počet romských dětí pravidelně navštěvujících mateřskou školu minimálně dva roky před nástupem do školy základní. Podle závěrů výzkumu kriminologického institutu chybí dětem, které vynechaly mateřskou školu, na počátku povinného vzdělávání základní připravenost. Neznají tvary a barvy, nemají sociální zkušenosti a hygienické návyky. *„Jejich matky jsou přesvědčeny, že se dokáží o dítě postarat lépe než školka. Navíc je pro ně často problém zaplatit jednorázově poplatek za školku, který činí 400-500 Kč měsíčně. Do školky tedy chodí jen děti z „lepších“ romských rodin“* (Štěchová, 2002, s. 65).

Švec se svým kolektivem (2009) upozorňují na to, že se děti ze sociálně vyloučených lokalit potýkají s mnohými problémy. Škola je pro ně z počátku neznámé prostředí, které funguje podle jiných zákonů, než jejich lokalita, a požaduje od nich znalosti a dovednosti, se kterými se dosud nesetkaly. Škola se jim navíc nedokáže přizpůsobit svými podmínkami, děti jsou stigmatizovány, necítí se zde bezpečně, nemají pozitivní zkušenosti. V této problematice by měly rodinám pomoci přípravné třídy nebo mateřské školy a pomoc rodinám ve smyslu doučování, přípravy na vzdělávání, dopravy do školy a volnočasových aktivit (Švec, 2009).

I když je od roku 2004 poslední rok předškolního vzdělávání osvobozen od hrazení poplatku, v roce 2007 o této skutečnosti ještě mnoho romských rodin nevědělo. I v současnosti ale neodpadá povinnost hradit stravování, což je pro některé rodiny nezanedbatelná částka. Jako významnou vidí Roma Education Fund pomoc a podporu romským rodičům při jejich zapojení do projektů rané péče, jejich motivaci ke vzdělání

a podporu komunikace s místními školami. Snahou je zvýšení počtu předškolních dětí navštěvujících mateřské školy. Důležitá je také podpora nestátních neziskových organizací zapojených do vzdělávacích činností a vzájemná spolupráce odborníků, kteří se touto problematikou zabývají (REF, 2007).

## **5.4 Možnosti předškolního vzdělávání**

Zvýšení přístupu romských dětí ke kvalitnímu předškolnímu vzdělávání má podle Strategie romské integrace (2016) zamezit nižší připravenosti těchto dětí na školní docházku i selhávání v hlavním vzdělávacím proudu. Standardní předškolní vzdělávání je ale často pro rodiče romských dětí nedostupné. Je třeba, aby romské sociálně znevýhodněné rodiny nemusely za vzdělávání svých dětí v předškolních zařízeních platit, aby měly na místo ve školce blízko svého bydliště nárok, případně jim i zajistit oblečení, stravné a pomůcky. Mateřské školy by měly navýšit svou kapacitu, aby se zvýšil počet přijatých dětí. Cílem je také zákaz zřizování přípravných tříd při základních školách praktických. Principiálně by mělo být předškolní vzdělávání realizováno v mateřských školách, a to takových, které se nestanou segregovanými (Strategie romské integrace do roku 2020, 2016).

### **Mateřské školy**

Mateřská škola je základním prostředkem pro poskytování předškolního vzdělávání. V současnosti na něj mají děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky zákonný nárok, od příštího školního roku 2017/2018 bude povinné. Poslední ročník mateřských škol je bezplatný. Kapacity mateřských škol byly v roce 2015 nedostatečné, MŠMT podporovalo jejich zvýšení (Zpráva o stavu romské menšiny, 2016). Pokud mají mít rodiče motivaci děti do mateřských škol posílat, musí škola chtít problematiku vzdělávání dětí z vyloučených lokalit řešit. Problémem může být podle výzkumu GAC (2006) placení stravného a doprovod dětí do mateřské školy.

V edukaci romských dětí hrají roli podle Balvína (2008) jak pedagogika, tak psychologie, historie, romologie, kulturologie, kulturní antropologie, etnografie a filozofie. Vhodnější jsou aktivizující a komplexní výukové metody než klasické,

i když i ty mají při jejich vzdělávání své místo. Základní metodou je přitom hra. Budoucnost má zejména humanisticko-kreativní přístup, který pozitivně ovlivňuje kognitivní, emotivní i konativní oblast. „*Vede k posílení samostatnosti a odpovědnosti žáků, k překonání izolace mezi učitelem a žákem, k plnému využívání vzájemné kooperace*“ (Balvín, 2008, s. 61-62). Velmi důležitá je výchova k hodnotám, jejímž cílem je změna etického postoje dětí a jejich motivace. „*Etika vztahů, kterou si děti majoritní i minoritní části společnosti mohou osvojovat v modelových hrách, spočívá v tom, aby člověk chápal druhého člověka a rozuměl mu. Již malé děti by se měly naučit formou hry domluvit se s druhými, spolupracovat s nimi a řešit společně různé konflikty*“ (Balvín, 2008, s. 168).

Mateřská škola může také zřídit přípravnou třídu. Pokud se zde dítě nestravuje, je docházka bezplatná. Pedagogická péče je odborná, děti přicházejí do prostředí, ve kterém si budují potřebné společenské návyky a zvykají si na pravidelný denní režim. Po roce si ale ve škole musí zvyknout opět na nové prostředí a pedagogy. Školní třídy bývají navíc segregované – hrozí, že bude škola vnímaná jako romská a tudíž ztratí zájem majoritní společnosti. Navíc jediný rok často není pro získání potřebných návyků dostačující. Častou překážkou v návštěvnosti těchto tříd bývá jejich vzdálenost od lokality, ve které děti žijí. Mateřské školy málo spolupracují, k edukaci dětí ze znevýhodněného prostředí jim často chybí motivace i potřebné informace (GAC, 2006).

Podle výzkumu Hůleho a kol. (2015) navštěvují obecní mateřskou školu v současnosti děti ze 78 % dotázaných rodin<sup>28</sup> s tím, že ve Středočeském kraji je docházka nejnižší, 68 %. Znatelný je přitom rozdíl u respondentek pracujících (téměř 90 %) a v domácnosti (65 %). Děti respondentek nejčastěji navštěvovaly nejbližší mateřskou školu (86 %). Pokud chodilo dítě do jiné školy, často to bylo z toho důvodu, že nebylo z kapacitních důvodů do nejbližší školy přijato. Třetina žen pak také upřednostňovala docházku dětí do mateřských škol již od tří let věku s tím, že většina dětí nastoupí do předškolního zařízení v září, pouze 24 % jindy v průběhu školního roku. Většina dětí, které nenavštěvují obecní mateřskou školu, nenavštěvuje ani jiné předškolní zařízení. Většina matek těchto dětí ale plánuje jejich docházku v budoucnu (Hůle a kol., 2015).

---

<sup>28</sup> Respondenty nebyli pouze Romové a výzkum nebyl zaměřen pouze na vyloučené lokality. Jde o průřez českou populací.

## **Přípravné třídy základních škol**

Prokazatelné výsledky ve vzdělávání romských dětí mají přípravné třídy. Pomáhají dětem vyrovnávat jazykový, sociální, kulturní, společenský i pohybový handicap. Pedagog, na kterého se dítě dívá jako na ideální obraz člověka, musí ale pochopit psychické zvláštnosti dítěte a musí být schopen se s ním dorozumět. V přípravných třídách zřizovaných při mateřských nebo základních školách mají děti možnost adaptovat se na školní prostředí i režim. Rozmanitými hravými formami si zde osvojí základní dovednosti a návyky. Dalším zásadním bodem je začleňování romských dětí do zájmových kroužků, ve kterých mohou zažít pocit úspěšnosti. Škola musí být schopna se přizpůsobit multikulturnímu prostředí, pozitivně zohledňovat specifika jednotlivých kultur. Vyučující musí být profesně připraveni na přijetí všech dětí bez ohledu na jejich sociální a etnický původ, volit adekvátní formy a metody práce, respektovat individuální zvláštnosti dětí, přistupovat k nim diferencovaně. Cílem je, aby děti pracovaly se zájmem, aktivně. Absolvování přípravné třídy zvyšuje úspěšnost dětí na počátku školní docházky (Šotolová, 2008).

Přípravné třídy hrají hlavní úlohu v situaci, kdy dítě z nepodněného prostředí, které v rodinách se sociokulturním handicapem často panuje, dostane odklad školní docházky. V rodině samotné by k velkému zlepšení za další školní rok nedošlo. Navíc bývá takový jedinec jazykově málo vybaven<sup>29</sup>, což má za následek snížení školní úspěšnosti. Přípravné třídy mají vyrovnat vývoj těchto dětí. Nemají ale připravit dítě pouze na českou školu a život v české společnosti. Mají se věnovat také kultuře a jazyku, které jsou dětem vlastní (Šotolová, 2003).

V České republice upravoval jejich zřízení nejprve pouze metodický pokyn MŠMT (2000). Hlavní právní normou je školský zákon, do kterého se přípravné třídy dostaly po pilotním ověřování. Zřizovat takové třídy je možné při mateřských, základních nebo speciálních školách pro 10 až 15 dětí zejména s odkladem školní docházky. Pro každé dítě je doporučeno vytvoření individuálního vzdělávacího plánu nebo plánu pedagogické podpory. Do roku 2015 byly pouze pro děti se sociálním znevýhodněním, nyní zde mají možnost vzdělávání všechny děti dané věkové kategorie, což má vést

---

<sup>29</sup> Jde ale o omezený jazykový kód, ne o romštinu.

i k jejich desegregaci. Romští rodiče upřednostňují pro své děti vzdělávání touto formou před docházkou do mateřské školy (Zpráva o stavu romské menšiny, 2016).

Výhodou přípravné třídy je školní prostředí a režim, speciální pedagogická péče, blízký kontakt s rodiči a neplacení školného. Nevýhodné jsou v případě, že jsou nástrojem segregace. Také doba pouhých 10 měsíců mnohdy k dosažení potřebných výsledků nestačí. Zřizováním přípravných tříd vedle mateřských škol navíc dochází k rozměňování finančních prostředků. Pokud nemají romští rodiče k předškolnímu vzdělávání důvěru, mnohdy si ji nezískají ani přípravné třídy. Rizikem může být nekompetentnost pedagoga základní školy v edukaci předškolních dětí (GAC, 2006).

Po deseti letech fungování přípravných ročníků vyplynulo z výzkumu Hůleho (2003), že romské děti mají více zameškaných hodin než jejich neromští spolužáci a méně se snaží, neboť pro získané poznatky nevidí uplatnění. Přípravné ročníky pomáhají tento stav zlepšovat zejména tím, že zlepšují vztah romských dětí ke škole včetně docházky. Přitom lepší výsledky mají děti z přípravných tříd při základních školách než absolventi přípravných ročníků škol speciálních. Ti zde zpravidla pak zůstávají. Tendence romských rodin volit pro děti praktickou školu záměrně se nepotvrdila. Výhodou je, pokud se podaří spolupracovat s rodinou. Tomu může napomoci zapojení romského asistenta. Problém, který byl z výzkumu patrný, je zhoršení výsledků romských dětí na druhém stupni. Motivace ke studiu je slabá, protože rodiče neplánují, že by dítě po základní škole nastoupilo na školu střední. Pokud má škola přímo proromský vzdělávací program, děti majority do takové školy obvykle přestávají chodit, což opět zvyšuje segregaci a často také snižuje úroveň školy. Vhodné je tedy zřizování přípravných tříd v lokalitách s velkým počtem Romů, ale na školách, kam doposud mnoho Romů nechodilo (Hůle, 2003).

Podobné ročníky fungují podle Šotolové (2008) od roku 1992 také na Slovensku. Edukační působení je zde celodenní, ve třídě je vždy jeden pedagog z mateřské a jeden ze základní školy. Hlavní náplní je eliminace jazykově znevýhodněného a málo podnětného prostředí, vytváření kladného vztahu ke škole díky pocitu úspěšnosti, rozvíjení kulturních a sociálních návyků, přivykání systematické práci, režimu a povinností a v neposlední řadě také zapojení rodičů do vzdělávacího procesu dětí. Cílem je zmírnění neúspěšnosti romských žáků v prvních ročnících základní školy (Šotolová, 2008). Balvín tyto třídy srovnává: „*Zatímco v Čechách jde o skutečnou*

*přípravu na vstup do 1. třídy, na Slovensku jde spíše o rozdělení obsahu výuky v 1. ročníku do dvou let“ (Balvín, 2008, s. 28).*

Také slovenské romské matky, stejně jako české, dávají mnohdy přednost vlastní výchově dětí doma před finančně nákladnou mateřskou školou, ke které mají navíc negativní vztah. Je tedy třeba zejména zlepšit komunikaci a kooperaci mezi vzdělávací institucí a romskou rodinou. Romským rodinám na Slovensku chybí informace o možnostech předškolního vzdělávání pro děti, setkávají se s odmítavým postojem mateřských škol vůči svým dětem a navíc žijí často v podmínkách sociálního vyloučení, kde chybí jak finanční prostředky, tak podmínky pro zajištění docházky dětí do předškolních zařízení. Mnozí rodiče mají také předchozí negativní zkušenost. Neustále tedy dochází ke zvažování mezi přínosem předškolní přípravy před nástupem povinné školní docházky a různými bariérami (Štofej, 2013).

### **Pedagogický asistent**

Mezi nástroje ověřené praxí patří podle Šotolové (2008) zřizování funkcí asistentů. Mohou pomoci při vzdělávání, jsou partnerem při realizaci multikulturní výchovy. Spolupracují s romskými rodinami. Problémy dětí jsou jim blízké. Přispívají ke vzájemnému poznání majoritní a minoritní společnosti. Šotolová (2008, s. 59) je nazývá „*mostem mezi českým učitelem, romským žákem a jeho rodinou*“. Význam multikulturní výchovy a dialogu zdůrazňuje Bílá kniha o mezikulturním dialogu s podtitulem *Žít spolu důstojně jako sobě rovní*. Mezikulturní kompetence musí být náplní vzdělávání jak dětí, tak pedagogů (Rada Evropy, 2008).

V roce 2006 mělo s asistentem podle výsledků výzkumu (GAC, 2006) zkušenost 20 mateřských škol<sup>30</sup>, nejvíce díky projektu Kukadla-Jakhora. Díky asistentům se zvýšila docházka romských dětí do MŠ, někteří je do mateřských škol přímo doprovází. Asistent je dobrým vzorem a pro Romy důvěryhodnou osobu, se kterou komunikují a spolupracují. Zná prostředí dětí, díky čemuž předchází nedorozuměním plynoucím z kulturních odlišností. Je ale náročné vybrat vhodného kandidáta s odbornými

---

<sup>30</sup> Podle Jarkovské (2015) již využívá asistenta pedagoga asi polovina škol s vyšším zastoupením romských dětí.



kvalitami. Někdy se také stává, že krajský úřad v tomto smyslu podporuje pouze jednu školu ve městě, což zvyšuje segregaci dětí. Ředitelé se také místu asistenta mnohdy brání s tím, že se obávají, aby se škola nestala romskou. „*Asistent je pro děti především vzorem, přímým důkazem toho, že i Rom může dosáhnout dobrého zaměstnání. Zároveň dokládá, že vzdělání má smysl*“ (GAC, 2006, s. 62). Romský asistent zná prostředí, ze kterého děti přicházejí, se všemi jeho specifiky (GAC, 2006).

Pokud je ve třídě romský pedagogický asistent, je to podle Šotolové (2003) velká výhoda. To si podle jejího průzkumu uvědomují i sami vyučující. Navíc tak mají sami Romové možnost ovlivnit vzdělávací dráhu dětí vlastní komunity. Podle jednoho z dotazovaných se sami vnímají jako první vlaštovky a očekávají, že je budou následovat také samotní romští kvalifikovaní vyučující. Podmínkou pro vykonávání této činnosti je plnoletost, dokončené alespoň základní vzdělání a absolvování akreditovaného kurzu. Takovýto jedinec pak pomáhá dětem a vyučujícím, spolupracuje s rodiči i komunitou (Šotolová, 2003).

Romský pedagogický asistent byl předchůdcem dnešních asistentů pedagoga. Na internetu existuje portál, kde lze nalézt všechny potřebné informace včetně právních norem. Vznikl v roce 2013 v projektu realizovaném v rámci Operačního programu *Vzdělávání pro konkurenceschopnost*. V současné době je rozvíjen a rozšiřován díky prostředkům z Operačního programu *Výzkum, vývoj a vzdělávání*. Asistent pomáhá ve třídě pedagogovi v práci zejména s jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami. Pracuje podle potřeb pedagoga ve třídě, není jeho zástupcem. Je také prostředníkem mezi pedagogem a rodinou dítěte nebo mezi školou a poradenským pracovištěm. K získání kvalifikace slouží kvalifikační kurzy pro práci asistenta pedagoga. Předpokladem jeho úspěšné práce je kromě odborných znalostí, které získá v kurzu, hlavně kladný vztah k dětem s handicapem, trpělivost, schopnost empatie a komunikace a schopnost pracovat pod vedením vyučujícího. U dětí některé z minorit je výhodou, pokud je asistent sám také jejím příslušníkem (asistentpedagoga.cz, 2017).

## **Předškolní kluby**

Jde o možnost mimoškolní předškolní přípravy organizovanou zpravidla nestátními neziskovými organizacemi, často ve větších městech. Bývají zdarma, přímo v lokalitách s velkým výskytem sociálně znevýhodněných, takže k nim mají rodiny blízko. Mají svá pravidla fungování a volnější denní režim. Často nezajišťují stravování, takže odpadají i problémy s jeho hrazením. Vyučující z klubů připravují děti prioritně na vstup do běžných základních škol. Často s nimi přímo spolupracují. Výhodou je také práce s rodiči dětí – poskytování informací, motivace. Nevýhodou takovýchto klubů je posilování segregace, problém nastává také s financováním v případě ukončení grantu. Nejisté financování má za následek také často nevyhovující prostory s nedostatečným vybavením a někdy i nedostatkem odborných pracovníků (GAC, 2006).

Kladenský předškolní klub zřízený organizací Člověk v tísni je v provozu od roku 2010 čtyři dny v týdnu. Během dopoledne se zde děti ve věku od 3 do 7 let zdarma připravují na vstup do běžné mateřské nebo základní školy. Cílem je zvýšit sociální a komunikační dovednosti a rozvíjet další kompetence. Děti se zde setkávají s jiným prostředím, než jaké je ve vyloučených lokalitách, ale také se svými vrstevníky. Učí se dodržovat denní režim, pracovat pod vedením vyučujícího, jednat podle pravidel, přijímat dospělou autoritu. Každé dítě má svůj individuální vzdělávací plán<sup>31</sup>, vypracovaný podle potřeb jedince. S rodinami pracuje vyučující i v jejich přirozeném domácím prostředí a poskytuje informační službu (Karasová, 2013).

## **Další možnosti podpory**

Dobrou perspektivu mají projekty pro rodiče s dětmi, které si kladou za cíl naučit rodiče, jak mají připravit své dítě na vstup do školy a podporovat je v průběhu základního vzdělávání. Práce s rodiči probíhá přímo v jejich domácnostech nebo v klubech k tomuto účelu zřízených. Rodičům je tak ponechána zodpovědnost za vzdělávání svých dětí. V sociálně vyloučených lokalitách se také osvědčilo, pokud asistenti doprovázeli děti z rodin do mateřské školy. Další možností je, pokud rodiče

---

<sup>31</sup> Tento plán nepodléhá platné legislativě. Jde o dokument, který je takto nazvaný, ale má svou specifickou strukturu a vyučující ho vytváří sami bez doporučení poradenského zařízení.

doprovází do mateřské školy kromě svého dítěte také další děti z lokality. Je ale zejména nutné soustředit se na děti s odkladem povinné školní docházky a systematicky s nimi pracovat, protože pokud stráví další rok v nepodnětném rodinném prostředí, odklad pozbývá svého významu. Zde je třeba navázat spolupráci mezi školami, poradenskými pracovníky a případně i pracovníky nestátních neziskových organizací tak, aby byl volný rok využit k potřebné přípravě (GAC, 2006).

Kromě předškolního klubu ČvT fungoval v roce 2013 v Kladně podle Karasové (2013) ještě jeden při centru pomoci ohroženým dětem Rosa. Další nestátní organizací poskytující předškolní vzdělávání byla v té době soukromá škola Malíčkov, soukromé zařízení pro děti předškolního věku Centrum Tulipán, Lesní klub Sojka, předškolička a různé kroužky střediska volného času, vzdělávání a služeb Labyrint, kurzy pro předškoláky rodinného centra Kulihrášek a dva oddíly skautského střediska Stopa.<sup>32</sup> O všech těchto možnostech je třeba rodiny s předškolními dětmi informovat. Kromě podpory stávajících zařízení je třeba zasadit se o vznik nových s důrazem na ty, které poskytují své služby zdarma nebo za malý poplatek. Karasová (2013) upozorňuje na nutnost monitoringu zařízení poskytujících takovéto dodatečné vzdělávací možnosti, například formou informačního letáku, který by vycházel alespoň jedenkrát ročně (Karasová, 2013).

---

<sup>32</sup> Všechny zmíněné organizace v Kladně fungují i dnes. Centrum Rosa ale zrušilo předškolní klub, středisko Labyrint zrušilo lesní klub Sojka a skautské středisko Stopa zrušilo jeden z oddílů pro děti od 5 let – viz internetové stránky jednotlivých organizací.

## 6 Průzkum v terénu

Pracuji jako pedagožka v mateřské škole, mé děti do mateřské školy chodily a všichni to brali jako samozřejmost. Proto mě před pár lety, když se začalo hovořit o zavedení povinného předškolního vzdělávání v posledním roce před nástupem do základní školy, začalo zajímat, z jakého důvodu se tato změna vlastně zavádí a kdo je cílovou skupinou tohoto opatření. Ve společnosti se více či méně otevřeně hovoří o tom, že důvodem pro zavedení povinného roku předškolní docházky byly romské děti ze sociálně vyloučených rodin, které do školy nastupují zpravidla nepřipravené. Rozhodla jsem se proto zjistit, co způsobuje, že tyto děti předškolní příprava mívají. A protože zkoumání celé republiky by bylo nad moje možnosti, zaměřila jsem se na Kladensko<sup>33</sup>, kde tvoří velkou část obyvatel Romové.

Před začátkem své práce jsem si tedy položila otázku, co je důvodem toho, že kladenské romské děti málo navštěvují předškolní zařízení. Jaké konkrétní problémy se jim staví do cesty? Kvůli čemu ustupuje potřeba vzdělávání do pozadí? Na tyto otázky se snažím odpovědět z pohledu rodičů, vyučujících mateřských a základních škol i pracovníků organizace Člověk v tísni.

### 6.1 Má pozice v terénu, informanti, metody, etická dilemata

Při svém průzkumu jsem se zaměřila na sociálně vyloučenou lokalitu, která je od obou měst, tedy Kladna i Libušína, izolovaná lesem. Do centra Kladna je to vzdušnou čarou 3,5 km, po silnici více než 5 km. Do centra Libušína je to vzdušnou čarou něco málo přes půl kilometru, po silnici 3 km. Lokalitu i všechny informanty jsem se rozhodla vzhledem k citlivosti mnou zkoumané problematiky anonymizovat. Jména informantů jsem nahradila jinými běžnými jmény a stejně tak anonymizuji i lokalitu<sup>34</sup>. Dále ji budu nazývat „Mezi lesy“.

---

<sup>33</sup> Přímo v Kladně je aktuálně uváděno 12 sociálně vyloučených lokalit. Lokalita, na kterou jsem se zaměřila ve svém průzkumu, leží mimo hranice města, na území města Libušín. Do Kladna je to ale blízko a díky MHD odtud jezdí mnoho zdejších dětí do škol. Proto zde používám termín Kladensko, i když nejde o celou kladenskou oblast určenou například okresem.

<sup>34</sup> Je mi ale jasné, že místní znalec lokalitu snadno podle popisu identifikuje.

Poprvé jsem se do lokality Mezi lesy dostala v březnu 2016, když mě s sebou v rámci mé stáže vzala Soňa, jedna z terénních pracovník místní pobočky organizace Člověk v tísni<sup>35</sup>. Místo splňovalo na první pohled všechno, co jsem si pod pojmem vyloučená lokalita představovala. Zjistila jsem si tedy od Soni podrobnosti a rozhodla se na místo zaměřit svou pozornost. Bylo mi jasné, že každá ubytovna ve městě může mít své vlastní problémy, které se mohou v závislosti na místě v rámci Kladna různit. Některé ubytovny jsou spíše obývané rodinami s dětmi<sup>36</sup>, jinde je jedinců z mé cílové skupiny málo.

Jde o areál dvou budov s celkovou obytnou kapacitou cca 100 lidí. Průměrně zde bydlí 80 lidí, z toho polovinu tvoří děti. V jedné z budov jsou 3 byty a 14 pokojů bez vlastního sociálního zařízení a kuchyně. Ve druhé budově, zrekonstruované v letech 2014-2015, je 24 bytových jednotek s vlastním sociálním zařízením i kuchyní. Podle informací Soni, která na ubytovnu dochází, je cena za pokoj nižší než ve většině dalších ubytoven Kladenska, ve vztahu k rozměrům pokojů je ale i tak vysoká. Nájemné v bytech je poměrně drahé, nájemní smlouvy jsou uzavírány na dobu neurčitou, většina nájemníků je proto využívá dlouhodobě. Na ubytovně bydlí několik obyvatel, kteří mají od majitele přislíbené přestěhování ze samostatných pokojů do bytů.

Původní obsazení objektů bylo ze 30 % majoritou, ze 60 % Romy a z 10 % občany Slovenské republiky. V poslední době se poměr posouvá směrem k navýšení romských obyvatel. Obyvateli objektů jsou podle Soni většinou nezaměstnaní, ženy na mateřské dovolené, děti a důchodci. Rodin, většinou maximálně se třemi dětmi, je zde asi polovina. V roce 2014<sup>37</sup> bylo nahlášeno 9 dětí navštěvujících dvě základní školy a 12 dětí předškolního věku. Z nich pouze jedno chodilo do nejbližší mateřské školy. Do spádové základní školy začíná podle vyjádření města chodit více romských dětí, zároveň rychle probíhá odliv majoritních dětí. Díky organizaci Vějíř se ale zvyšuje připravenost dětí na základní školu.

Nejbližší autobusová zastávka je z lokality Mezi lesy vzdálená více než 1 km. MHD jezdí dvakrát za hodinu oběma směry, tedy do Kladna i Libušína. Ke zřízení autobusové

---

<sup>35</sup> Dále jen ČvT

<sup>36</sup> Jako třeba zrovna tato mnou vybraná.

<sup>37</sup> Tehdy zde proběhl vnitřní průzkum terénních pracovník.

zastávky v lokalitě alespoň pro několik denních spojů dosud nedošlo. Nejbližší obchod je 10 minut chůze po příkré lesní pěšině bez zábradlí. Když je mokro, je dost nebezpečná, což jsem zjistila na vlastní kůži. Větší obchody a lékařská zařízení jsou vzdálena 5 km. Obyvatelé Libušína proti ubytovně podle vyjádření jeho vedení protestují, nemá podle nich dobrou pověst. Obyvatelům lokality Mezi lesy jsou připisovány různé krádeže.

Majitel objektu – i když tomu původně tak nebylo - spolupracuje jak s terénními pracovníci, tak s Úřadem práce a městským úřadem, který ale podle Soni problematiku sociálního vyloučení neřeší. Do poloviny roku 2015 sem docházela i pracovnice služby sanace rodiny<sup>38</sup>. Problém je s doručováním pošty, na chodbách je i v topné sezoně zima a okolí budov není udržované. Obyvatelé lokality se na pracovnice ČvT obracejí s poptávkou po sociálním a dluhovém poradenství v různých životních situacích. Terénní pracovnice, které sem docházejí, ale podle Soni pořádají i různé akce, do kterých místní komunitu zapojují.

Pro posílení validity průzkumu jsem zvolila metodu triangulace,<sup>39</sup> v rámci níž kombinuji více zdrojů informací (Gavora, 2000). Kromě matek z výše uvedené lokality jsem do svého zjišťování zahrнула také kladenské a libušínské vyučující, kteří se ve své praxi setkávají s romskými dětmi předškolního věku nebo na počátku jejich povinné školní docházky. Oslovila jsem 16 samostatných mateřských, 9 samostatných základních a 11 spojených škol. Často jsem ale narážela na problém času a ochoty ke spolupráci. Škol, které se mnou zcela odmítly komunikovat, bylo 9, nejčastěji s tím, že již spolupracují s jinými studenty nebo na takové věci nemají vůbec čas. Od 19 ředitelů jsem se dozvěděla, že k nim romské děti buď nikdy nechodily, nebo je to již tak dlouho, že nemohou kompetentně na mé dotazy zodpovědět. Jedna ředitelka uvedla, že pokud romské děti do školky nastoupily, chodily tam pouze pár dní. Potom je rodiče odhlásili nebo děti jen přestaly chodit. Z toho je zřejmé, že je v rámci Kladna ve vzdělávání znatelná segregace. Ředitelka soukromé mateřské školy byla dokonce rozhořčená, že

---

<sup>38</sup> České centrum pro sanaci rodiny Střep pomáhá rodinám vytvořit dětem takový domov, aby v něm mohly vyrůstat bez hrozby ústavní výchovy (Střep, 2017).

<sup>39</sup> Jde o metodu, která křížovým způsobem ověří validitu výzkumu, tedy „*schopnost výzkumného nástroje zjišťovat to, co zjišťovat má*“ (Gavora, 2000, s. 71). U kvalitativního výzkumu lze použít triangulaci pomocí více metod, více výzkumníků nebo více zdrojů, což jsem zvolila já.

jsem se na ni s otázkou předškolního vzdělávání romských dětí vůbec obrátila. Prý jsem si o jejich mateřské škole nezjistila dostatek informací. Dala jasně najevo, že jsou výběrovou školou, kam tyto děti nepatří.

U řady dalších škol mi svůj čas věnovali pouze ředitelé nebo ředitelky s tím, že to po vyučujících nemohou chtít. Také jsem se setkala s postojem, že kdyby mým požadavkem bylo vyplnit krátký uzavřený dotazník, pak by jich spolupracovalo více. Tato metoda by ale neodpovídala cílům, které jsem si vytyčila. Pro jejich dosažení jsem se rozhodla pro strukturovaný rozhovor, abych mohla zjištěné informace snadno vzájemně porovnat. Odpovědi jsem nakonec získala od tří vyučujících z mateřských a pěti ze škol základních, z nichž jsem hovořila se dvěma vyučujícími v přípravné třídě a dvěma na druhém stupni základní školy.

Dalšími informanty mi byly pracovnice ČvT, konkrétně ředitelka pobočky, pracovnice předškolního klubu a terénní pracovnice s přímou zkušeností v mnou zkoumané lokalitě. S těmi jsem vedla polostrukturované rozhovory, s každou podle toho, jaký je její pracovní záběr.

Ve skupině matek jsem se rozhodla pro rozhovory a zúčastněné pozorování. Po každé návštěvě jsem si psala terénní poznámky. Abych z rozhovorů získala srovnatelná data, rozhodla jsem se pro jejich částečnou strukturalizaci. Pokud bych zvolila rozhovory zcela strukturované, hrozilo by, že bych se dozvíдалa pouze naučené odpovědi, jelikož informanti podle pracovnice ČvT téma i názory majority dobře znají a vědí proto, jaké jsou očekávané odpovědi na otázky. Mnohdy se s nimi i ztotožňují, ale nedaří se jim realizace v jejich životních podmínkách. Čekala jsem tedy, jaká témata budou informantky samy verbalizovat.

Přicházela jsem do terénu, zvonila na zvonky nebo se nechávala malými dětmi, které jsem potkala na chodbách nebo před budovou, vodit k rodičům. Některá maminka měla čas a byla ochotná, jiná měla spíše odmítavý přístup. Několikrát se mi stalo, že jsem si mezi dveřmi domluvila schůzku na později s tím, že teď se mi věnovat nemohou, ale pak buď nikdo neotevřel, přestože byly za dveřmi jasně patrné zvuky, nebo přišlo odmítnutí. Mohlo jít o nedůvěru obyvatel bytu k cizímu člověku evidentně příslušejícímu k majoritě. Stalo se dokonce, že matka rozhovoru nakloněna byla, ale

partner jí to nedovolil. Odešla jsem tedy s nepořízenou a další čárkou u počtu bytů, kde informace nezískám, kde mě jako výzkumnici neakceptovali.

Na druhou stranu jsem se ale mnohde setkávala s vřelým přijetím a ochotou. Každopádně jsem ani na chvíli během svého průzkumu nepocítila strach z místních obyvatel<sup>40</sup>. Myslím si, že na některé hovory mělo vliv to, že jsem svůj průzkum prováděla v době těhotenství, a to i v jeho pokročilém stádiu. Matky, se kterými jsem hovořila, ale i lidé, které jsem potkávala na chodbách, byli velmi přátelští a o miminko a mé zdraví se většinou velmi zajímali. I přes tuto atmosféru a možná i snazší vstup do rozhovoru přes děti a dětství, jsem ale vnímala odstup informantů.

Doubek a Levínská (2013) upozorňují na to, že trvá dlouho, než začne romská komunita s výzkumníky spolupracovat, a to i přes to, že při realizaci svého výzkumu využívali sociální pracovnice, která znala terén, dokázala dobře navázat oboustrannou komunikaci a mohla některá vyjádření Romů interpretovat tak, aby jim výzkumníci lépe porozuměli. Na problém s navázáním spolupráce s matkami jsem narazila také já ve svém průzkumu. Služeb terénní pracovnice jsem ale využívat nechtěla, přestože jsem se do terénu dostala díky tomu, že mě do vybrané lokality sama vzala v době mé praxe. Nejprve jsem od ní chtěla zjistit, u kterých dveří má smysl zvonit, abych zbytečně netrávila čas čekáním tam, kde rodina s malými dětmi nebydlí. Potřebovala jsem pro svou práci data od rodin s dětmi předškolního věku, které mají nebo naopak právě nemají zkušenost s předškolním vzděláváním. Nakonec jsme se ale domluvily, že se budu po objektu pohybovat tak říkajíc na vlastní pěst. Z její strany by totiž bylo neetické a neprofesionální, kdyby mi poskytovala jakékoli informace o svých klientech.

Abych byla úspěšnější a získala větší vzorek informantů, musela bych trávit v ubytovně mnoho času a vracet se sem v situacích, kdy se nějaká rodina přistěhuje, což se právě zde tak často neděje. Většina nájemníků zde žije dlouhodobě. Hlavně bych s nimi ale musela sdílet jejich radosti i starosti. Museli by mě přijmout za svou, což se mi bohužel s mou časovou dotací nepodařilo. Vedení rozhovorů bylo složité. Matky čekaly, na co se jich zeptám, bylo těžké rozproudit hovor. Mám pocit, že by se při delších hovorech i lépe rozpomněly na své vlastní dětství. Příliš často jsem ale narážela na odpověď, že si

---

<sup>40</sup> Stereotypní představa vyloučené lokality, kde žijí Romové, je podle vyjádření mnohých lidí, se kterými jsem o svém průzkumu hovořila, plná patologických jevů hrozících nebezpečím vůči návštěvníkům.



nic nepamatují. Stejně jako již zmínění badatelé Doubek a Levínská (2013), i já jsem často narážela na to, že nebylo možné rozhovory nahrávat, jelikož s tím matky nesouhlasily. Mohla jsem si tedy pouze zaznamenávat základní údaje, které z rozhovorů vyplynuly. Další shodu s výše uvedeným výzkumem vidím v tom, že jsem měla pocit, že mi některé z matek často svou odpovědí chtěly vyhovět namísto toho, aby uvedly čistě jen skutečnost tak, jak ji subjektivně vnímají.

Za spolupráci jsem matkám chtěla nějak poděkovat. Zároveň jsem ale nechtěla, aby to vypadalo jako uplácení, snaha si koupit jejich otevřenost nebo výraz mého soucitu s jejich socioekonomickou situací. Mělo jít prostě o pozornost za to, že mi věnovaly svůj čas. Po dlouhém rozmýšlení jsem nakonec zvolila krabičky čaje. Doufám, že potěšily a neurazily. Dětem v dané domácnosti jsem zároveň vždy rozdala balónky. Mělo jít opět o pozornost, ale když jsem se na ubytovnu vrátila, děti žadonily o další a braly mě ke svým matkám znovu ve víře, že z batohu opět onen sáček s barevnými předměty vyndám. Vždy jsem se jim snažila vysvětlit, že pro každého mám jen jeden balónek. Bohužel ale děti neznám a tak se mohlo stát, že díky tomu, že se pohybují po ubytovně v partě a střídají plynule různé domácnosti, jsem i tak byla v rozdělování balónků nespravedlivá.

## **6.2 Interpretace zjištěných dat od matek**

Matky byly mými hlavními informanty. Aby zůstal zachován kontext daných rodinných situací, uvádím zde vždy nejdůležitější informace, které v rozhovoru zazněly. Zásadní data se pak objeví znovu v analýze.

V první části rozhovorů, které jsem vedla s matkami v lokalitě Mezi lesy, jsem se zajímala obecně o jejich rodinu. Druhou část jsem zaměřila na dětství rodičů a teprve poté jsem se zabývala otázkou dětství dnešních předškolních dětí. Záměrně jsem neměla v plánu klást otázky týkající se přímo předškolního vzdělávání a zajímalo mě, jak o něm a jestli vůbec budou hovořit. Čekala jsem, co z rozhovorů vyplyne, nad čím v této souvislosti přemýšlejí. Většinou jsme se tedy k problematice předškolního vzdělávání jejich dětí dostali plynule, v kontextu rozhovoru. Někdy se se mnou daly do řeči i děti samotné.

Jak jsem uvedla výše, data výzkumu jsem získala od matek malých dětí, které žijí v lokalitě Mezi lesy. Jednou z informantek je **Marie**. Má pět dětí, v domácnosti s nimi žije ještě její neslyšící přítel. Ona sama chodila do zvláštní školy: *„To nás dal táta, protože máma vod nás vodešla a že musíme mít opatrovníka. No tak nás tam dal táta, no ale pak se ta škola změnila na základku nebo co, tak už to je základka. Ani jednou jsem nepropadla, mám ji celou dochozenou.“* Vyučit se ale potom nešla, i když děti ještě neměla. První syn se jí narodil v 19 letech.

Dětem bylo v době mé návštěvy 5, 4 a 3 roky a nejmladší dvojčata byla devítiměsíční. Všechny děti jsou kluci. Rodina je na vše sama. I když chodí na návštěvu k příbuzným, pomáhají málo. V lokalitě bydlela matka s chlapci dva roky již dříve, nyní jsou zde od srpna 2015. Spokojená ale není. Byt je malý, všechno je daleko. Když sháněla jiné bydlení, narazila na problém diskriminace z důvodu etnicity a většího počtu dětí. Diskriminaci rodina pocítila také při hledání práce, problém je navíc i sluchový deficit partnera. V Kladně Marie vyrůstala, v jiném městě by bydlet nechtěla. Pokud by ale našli vyhovující bydlení nedaleko, zvažovala by to: *„Sice mám tady koupelnu, teplou vodu, to jo, ale jako stejně furt to není vono. Každý chce bydlet normálně jako člověk.“* Pro děti by chtěla vlastní pokoj, aby si tam mohly hrát a měly kde spát. Teď sdílí postel s rodiči.

Děti jsou podle jejich slov pořád doma: *„Na chodbu je nemůžu pouštět, protože jsou to děti, že jo. Tři kluci. A když třeba řvou nebo něco, tak už tady řvou Cikáni, no. Tak radši jsou doma se mnou.“* Podle Mariiných slov si chlapci hrají nebo s nimi chodí na procházku. Nejstarší syn měl nastoupit do nejbližší mateřské školy, ale nesnášel dobře ani pobyt v předškolním klubu, kde si měl na předškolní instituci zvyknout, tak ho tam matka nedala: *„Když jsem ho dala tady jak je to Člověk v tísní, tak tam brečel, že dostal horečku. Onemocněl. Tak říkám, tak radši ho nechám.“* Do školky se netěší, bojí se. Podle Mariiných slov je na ní moc závislý, protože je od malička pořád jenom s ní.

Ona sama neví, co od školky očekávat. Nepamatuje si, že by do ní chodila. Nastoupila prý až do první třídy. Chce, aby se něco naučil, aby měl lepší start do povinného vzdělávání: *„Úřčitě ho nedam do zvláštní. Je to chytřej kluk.“* Do školky by měl příští rok nastoupit i se svým mladším bratrem. Matka očekává, že pokud budou chlapci spolu, budou klidnější. Problém ale vidí v dopravě. Na autobusovou zastávku je to

daleko, pěšky z velkého kopce. Neslyšícího přítele s nimi posílat nechce, ona sama by se musela přesouvat se všemi pěti dětmi.

S dětmi přímo v jejich domovech pracuje terénní pracovnice organizace Rosa<sup>41</sup>. Marie si to pochvaluje: „*Vždycky přijde a hraje si s nima a učí je barvy a tak. Takže pomáhá. A jsou šikovný, že jako pamatují si. Zvířátka a tak. Baví je to.*“ Chlapce baví podle jeho vlastních slov poslouchat pohádky a zpívat. Matka sama chybějící předškolní stupeň jako handicap nepocítila. Byla prý neustále mezi dětmi. I u svých dětí vidí jako pozitivní, že se setkávají s dětmi v rámci příbuzenstva. Kolektiv pro ně tedy nový nebude, jen se seznámí s dalšími dětmi. Školu pak budou vybírat podle toho, kde budou zrovna bydlet.

**Jana** má manžela a pět dětí ve věku 12, 10, 8, 6 a 5 let. V bytě rodina bydlela v době našeho rozhovoru osm měsíců. Předtím měla byt v jiné kladenské čtvrti, celý život ale žijí v tomto městě. Jana sama je z osmi dětí. Dětství strávila s rodiči a sourozenci v domku v Kladně, po jeho prodeji žili v Litvínově. Také do školy chodila v Kladně. Má klasickou základní školu, před ní nikam nechodila, po jejím dokončení na žádnou další školu nešla. Stejně je to i s jejím manželem. Problémy s prací neřeší, je řidičem autobusu.

S aktuálním bydlením není spokojená spíš z toho důvodu, že podle jejího názoru nedělá dobrotu, pokud bydlí v jednom domě hodně dětí: „*Tady vidí a slyší věci, který by nemuseli teda. To jeden vod druhýho něco poslechne, jeden vod druhýho něco vokoukne.*“ Starší děti chodily jeden až dva roky do školky, v šesti letech nastoupily do školy. Nejmladší dcera do školky nechodí: „*No protože my jsme jí chtěli dát do školky ted'ko, ona že jo, že se těší. Pani učitelka jí šla ukázat teda tu předškolní třídu, ona začala tak vyvádět, to byl pro ní šok ty děti tam. Ale divím se, že se bála, protože tady je dětí hodně, je furt mezi dětma. Ale viděla to tam a prostě mě prosila, ať jí vezmu domu. A pani ředitelka teda říkala, teda když jí je pět, tak to ještě mám tadycten rok nechat, ale že příští rok už by tu předškolní měla mít určitě. Že jo, protože potom do té první třídy už – už nejde, abych tam s ní třeba seděla a tak. Protože do té školy potom už bude muset. S těma velkýma jsem teda problémy žádný neměla, když chodili do školky, ale tadydlenctá je na mě taková navázaná.*“

---

<sup>41</sup> Středisko pomoci ohroženým dětem (Rosa, 2017).

Když se ptám nemladší dcery, co tedy dělá celý den, když není ve školce, odpoví, že brečí. Prý jí maminka nedá najíst. Jana se směje, že je pravda, že má pořád hlad. Podle vlastních slov se dívenka do školky těší, ale chtěla by do jiné, než do které jí maminka přihlásila. Od staršího bratra se dozvídáme, že chce do školky, do které chodí její kamarádka ze sousedství. Jana místo školky zvažuje, protože by se ráda přestěhovala: *„Chodili jsme teda dolů z toho lesa dycky, ale ted'kon, když je to mokrá, tak se votamduť nedá. To se nedá, takže musíme chodit až nahoru na to rozcestí. Autobusem pak do Kladna a z Kladna zase přestupovat tam na tu třináctku.“* Největší problém vidí v dostupnosti dopravního spojení. Autobusová zastávka je daleko, pěší cesta je ve špatném stavu, pěšky po silnici je to nebezpečné kvůli velkému provozu. Chodníky u silnice nejsou.

Význam školky je podle Jany hlavně v tom, že se dítě něco naučí: *„Protože doma já na ní moc času teda nemám, jo. Protože to ste v jednom kole tady s nima. A když chodili voni a prospělo jim to – teda já myslim. Protože šli potom do první, věděli, co je barva, uměli něco spočítat, jo.“* Všechny starší děti chodily do stejné mateřské školy a prý byly spokojené. Jednoho bavilo kreslení, druhého básničky: *„Dyt' Evička nám nechtěla ani chodit domu. Z tý předškolní. Opravdu. Ona tam byla ráda. Měla vždycky eště zaplacenou družinu do čtyřech hodin a když sme pro ní šli ve štyry, tak eště kolikrát chtěla tam zstat.“*

**Alenu** se mi nepodařilo rozpovídat, byla velmi uzavřená, ustaraná. Dozvěděla jsem se, že její čtyřletý chlapec chodí do předškolního klubu ČvT a chystají se k zápisu do běžné mateřské školy v blízkosti domova. Ona sama je doma s malou dcerou. Otec nefunguje, nepracuje, řeší se rozchod, návrh na úpravu péče a výživné. Alena na tom spolupracuje s pracovníci ČvT. Do mateřské školy nechodila, měla velké problémy i se školní docházkou: *„Soud vždycky vyhrožoval, že mě odeberou.“*

U Aleny bylo vidět, že má plnou hlavu se zajištěním základního chodu rodiny, tedy v té době již pouze sebe a dvou malých dětí. Zřejmě neměla náladu na povídání, které by nepřineslo žádné řešení problému, jež byl pro ni aktuálně velmi palčivý. Důvodem, pro který nechtěla podrobněji mluvit o svém dětství, mohla být nepříjemnost vlastních vzpomínek. A v otázce dětství jejích vlastních dětí bylo v tom okamžiku nejdůležitější, aby zůstaly v její péči a měla peníze na jejich uživení. Jejich volnočasové nebo vzdělávací aktivity byly v tu dobu druhořadé.

**Hanina** domácnost čítá osm členů. Má šest dětí ve věku 14, 11, 10, 8, 6 a 2 roky. I když partnera uvedla do počtu členů domácnosti, víc se o něm již nezmínila. Tento rozhovor byl velmi těžký. Matka málo komunikovala, na mé přímé dotazy reagovala často pouze slabikami, na své dětství vůbec vzpomínat nechtěla.

Hned na začátku rozhovoru přišlo dítě, které se chlubilo, že je mu šest a chodí do školky. Ve školce se mu líbí, dělají tam hodně aktivit a budova je zrekonstruovaná. Jde ale o první dítě v rodině, které do školky chodí. Ostatní sourozenci i oba rodiče nastupovali rovnou do prvních tříd. Do té doby si hráli celé dny doma nebo venku. Jiné vzpomínky na dětství ale Hana nemá. Na místní ubytovně žila rodina v době, kdy jsem je navštívila, jen tři měsíce. Přišli sem ze Slaného. Přivedla je sem rodina, ale spokojeni nejsou, hlavně s ubytováním. Práce by se prý sehnat dala, ale Hana zůstává doma.

V případě zmíněného šestiletého dítěte jde o dívku s odkladem školní docházky, které při zápisu doporučili, aby chodila alespoň ten poslední rok do školky. Dozvídám se tedy, že chodí do přípravné třídy, kterou zřizuje Vějíř. Pro tři děti z lokality sem vždy ráno nějaký pracovník přijede a odpoledne je zase přiveze a vrátí rodičům. Dívce se ve třídě líbí: „*My si dycky hrajeme a cvičíme.*“ Hana si den ve školce nedokáže ani představit, očekávání žádná nemá. Je pro ní důležité, že se tam dcerce líbí. Doma žádná příprava do školy s žádným dítětem neprobíhala. Přesto chodí všechny děti do běžných základních škol.

**Anna** má přítele, který je vedený v evidenci úřadu práce: „*Nemůže najít práci. Jak je trochu snědej, tak ho nikdo nevezme. Jinak si hledá práci, jako není lenivej, ale když přijde do nějaký firmy, tak bohužel vidí Roma, že jo, a nevěmou ho. Ale jako shání si, on není lenivej jako. On chce pracovat.*“ Spolu vychovávají tři děti: „*Malýmu budou dva měsíce, klukovi teď budou tři roky a holce bude v prosinci šest.*“ Na ubytovně jsou necelý rok a jsou tu celkem spokojení, až na tu velkou vzdálenost od města. Dostali se sem díky švagrové, které tu už bydlela.

V dětství žila Anna s matkou, otec byl vězněn: „*Já když sem byla malá, tak, pořád jsme byli s mámou, pořád, protože když jsme měli jen mámu, táta byl po vězení, po kriminále, jako žili jsme chudobně, jako nechodili jsme špinaví, nic, prostě tak jak nás to máma naučila, tak podle toho se řídíme, že jo, jinak jako nic no, jako chudě jsme žili, jako nežili jsme v bohatství, no prostě jako v chudobě, no, jako, žili jsme jako, no, máma nás*

*naučila jako chudobu, jako že když není, není. Tak my jsme byli pořád venku, mamka vařila, že jo, třeba před barákem, nebo když jsme chodili, tak jsme chodili k dědovi, k babičce, prostě takhle jsme chodili prostě v rámci rodiny, furt jsme byli s mámou a prostě tak. Máma byla taky na úřadu práce, protože se o nás starala sama, takže furt byla s nama, protože se nám furt chtěla věnovat, tak byla pořád s nama.“*

Do školky nikdo z nich nechodil, nastoupili rovnou do školy. Annu nejvíc bavil český jazyk. Po základní škole nastoupila na kuchařský učební obor, ze kterého ale po roce a půl odešla a přihlásila se na úřadu práce. Přítel byl v evidenci úřadu práce pravděpodobně již po základní škole, ale tím si Anna není jistá.

Děti podle jejich slov celé dny nic pořádného nedělají: *„No tak voni jsou eště malí, že jo, voni eště nic. Malinkej pořád jenom spí, protože ted' mu budou dva měsíce, takže ten pořád spí. A tamtem, ten pořád zlobí, je pořád se mnou, protože je zvykej na mě, na přítele taky, že jo, ale víc, máma je máma, že jo, mámu nikdo nenahradí. Ale tátu jo. Takže ty jsou pořád se mnou. No a Lenka ta jde ten příští rok do školy teda. Ta je taky se mnou doma, tak občas jde tady ven. Celej den je na počítači, hraje si s malým, zlobí. Víte jak? Perou se. Co budu říkat, že je hodná, když je zlobivá, že jo.“* Na můj dotaz, zda přemýšleli nad školkou, jsem se dozvěděla, že chodila asi dva týdny do přípravné třídy organizované Vějířem, ale že se jí tam nelíbilo: *„Že prej choděj daleko. Protože voni chodili hodně pěšky a takový věci, že jo. Byla jí tam zima, víte, ráno vstávala, musí si zvykat, že bude chodit do školy, tak se jí tam nelíbilo no. Takže už sem jí tam nemohla dávat, že jo, když se jí tam nelíbilo.“*

Anna v tom problému nevidí. Školu prý Lenka mít ráda bude: *„To bude muset chodit do školy. Každý ráno vstávat. Tady chodí hodně dětí do školy, tak jí to bude bavit. Tam tady vocad' chodila sama s tou učitelkou, že jo, neměla si s kým povídat tu cestu než tam došla do školky.“* Lenka sama říká, že to v přípravné třídě bylo ošklivé, neměla tam kamarády, znala jen jednu další dívku. Doma s maminkou je spokojenější. Do školy se prý těší na úkoly: *„Já budu veliká a pak umím.“*<sup>42</sup> Ted' umí podle slov Anny trochu počítat, barvy, rozeznat několik zvířat. Většinu toho se naučila z počítače, na kterém hraje hry. Pastelky nemá: *„Protože se pořád perou, tak jsem ty pastelky vyhodila.“*

---

<sup>42</sup> U dívky je patrné, že ví, proč do školy půjde. Je vidět, že ji matka ke vzdělávání motivuje. Vzorem jí jsou pravděpodobně starší (větší) sourozenci, u kterých Lenka vidí, že se učí, dostávají úkoly a znají toho čím dále více.

*Protože koupim dvoje, voni mají každé stejné a zase si kradnou ty pastelky, takže dostali naplácáno a sem je vyhodila. Protože se perou, že jo. Čmáraj mi po zdi, a to nesměj, že jo, takže budu malovat ted'kon, takže jako...“*

**Kateřina** bydlí s dcerou Věrou sama v pokoji, partner, Věřin otec, má vedlejší pokoj. Pokoje jsou malé, s jednou postelí, jedním stolem, skříní. Pod stolem má Věra hračky. Kateřina vyrůstala v ústavu, do školky chodila jeden rok, líbilo se jí tam. Poté chodila do zvláštní školy. Vyučení šičkou nedokončila, po dvou letech se dle svých slov chytla party. Práci nemá, nemůže ji sehnat, chtěla by být uklízečkou. Věra je jediným dítětem, které má doma, na další dvě platí výživné. Bydlení je špatné, na ubytovně v pokoji bez koupelny je již pět let.

Otec chodil do mateřské školy. Od mala byl v ústavu, kde byla školka povinná. Základní školu vychodil běžnou, je vyučený zámečnickem. Zaměstnání nemá, čeká na přidělení invalidního důchodu kvůli nemocnému srdci.

Sedmiletá Věrka chodí do 1. třídy, předtím v roce odkladu školní docházky navštěvovala Vějíř. Zde ji podle Kateřiny chválili za dobrou paměť, naučila se mnoho básniček, nebyl s ní problém. Byla tam spokojená, chtěla by se tam vrátit. Také Kateřina vidí přínos, Věrka se naučila spoustu básniček a písniček. Jako největší výhodu vidí možnost svážení dětí. Instituci doporučily pracovnice kladenské pobočky ČvT. Nejdříve měl Věru vozit autobusem někdo z ubytovny, což se rodičům nelíbilo, protože je to 1,5 km na zastávku a dětí bylo 5, což se jim zdálo na jednoho asistenta hodně. *„Lítačku nepropláceli, ted' už jo. Dávku město nedalo, musela bych vozit já sama.“* Po vystřídání asistentů se byla Kateřina podívat ve Vějíři osobně. I jí se tam líbilo a Věrka sem začala dojíždět. Vyprávěla o výletech i běžné činnosti. Často navštěvovali divadlo. Mají i album s fotografiemi na památku. Podle Kateřiny to smysl mělo, škola už je horší, tam je dětí moc.

Před začátkem docházky do předškolního zařízení si Věrka celý den hrála s několika málo hračkami, které v pokoji má, nebo s kamarády, kreslila si. Jiné aktivity nedělali. Ráno ji asistentka odvedla na autobus, kterým s ní odjela do přípravné třídy. Výuka byla od 8 do 13 hodin, poté se s ní opět autobusem vrátila zpět na ubytovnu. V běžné

základní škole jsou problémy s Věřčiným chováním, matka málo spolupracuje.<sup>43</sup> Domácí úkoly a podpora Věrky ke školní práci a pravidelné docházce jsou starostí spíše otce.<sup>44</sup>

**Lucie** má šestiletého a čtyřletého syna s vězněným mužem závislým na psychotropních látkách. Její sedmnáctiletý přítel je otcem dvouleté a pětileté dcery. Dvouletá dcera měla krivici, soudem mají stanovený dohled OSPOD.

Lucie je vyučená zahradnicí a kuchařkou. Pochází z velké rodiny, má 7 sester a 2 bratry. Nevlastní matka ji neměla ráda, trestala ji. Ona sama se podle svých slov učila dobře, ve škole jí bylo lépe než doma. Nakonec skončila v ústavu, kde porodila prvního syna. Nyní je na ubytovně. Přítel pracuje, vyučený není.

*„Dnešní děti mají větší volnost. Chci, aby to měly jinak, než já. Ale možná je to až moc, protože neposlouchají.“* Stěžovala si zejména na neposlušnost nejstaršího syna. Podle pracovnice ČvT je chlapec hyperaktivní.

Hraček mají v pokoji velmi málo, nemají pastelky, stolek jeden malý nerovný, který souží jako jídelní, konferenční i jako pracovní. V ubytovně se platí podle osob, takže i pronájem malého pokoje způsobí, že jim zbývá málo peněz na živobytí.

O školce pro děti přemýšlela od začátku. Chce, aby to ve škole měly jednodušší. Nakonec se rozhodla pro Vějíř, který jí velmi vyhovuje, protože si dítě vyzvednou a pak ho opět přivezou. Chodí sem zatím prvorozený syn, kterého to podle Lucie baví, vidí na něm pokroky. Chlapec sám se ale do školy netěší. Bojí se, co bude. Lucie má největší obavy z přístupu vyučujících: *„Kluk jí bude zlobit a ona ho nebude mít ráda.“* Přibudou i náklady a nutnost vodit ho do školy, což je se třemi dalšími dětmi velký problém.

**Petra** je mladá maminka jednoho pětiletého chlapce, který nejdřív chodil do předškolního klubu organizace ČvT, pak do jedné z mateřských škol, která ale byla daleko. Právě v době mé návštěvy se Petra pokoušela o přihlášení do některé z bližších školek. Petra na mě působila velmi aktivním dojmem. Pracovala, spolupracovala s terénní pracovnící, snažila se vyřešit bytovou situaci své tchýně, v bytě byl pořádek.

---

<sup>43</sup> To se dalo vypořádat z diskuse, která před mým rozhovorem proběhla mezi matkou a pracovnící terénní služby.

<sup>44</sup> V průběhu našeho rozhovoru přišel, o školu se zajímal a s dcerou si domlouval, kdy úkoly budou dělat.



Chlapec měl pár hraček, hrál si i na počítači, který využíval také pro sledování pohádek a filmů. Petra sama do školky chodila a vidí v tom velmi významný faktor v úspěšnosti ve škole a v začlenění do školního kolektivu. Základní školu má běžnou, je vyučená.

Z rozhovoru s Petrou jsem přišla vinou technická závady o zvukový záznam. Ve chvíli, kdy jsem to zjistila, jsem si alespoň napsala poznámky. Následně jsem se ji pokusila ještě vyhledat, ale mezi tím se z ubytovny odstěhovala.

### **6.3 Analýza zkoumaného problému**

Z literatury, kterou jsem k tématu studovala a výše uvedla, vyvstaly jako zásadní čtyři okruhy problémů, tedy překážek, které způsobují menší docházku romských dětí do předškolních zařízení:

1. Nejčastěji byly zmiňované finanční bariéry.
2. Dalším důležitým faktorem v neúčasti romských dětí z vyloučených lokalit na předškolním vzdělávání je komplikovanost dopravy.
3. Zvláště ze strany majority zaznívají pochybnosti o tom, zda romské rodiny vidí ve vzdělávání nějakou hodnotu.
4. Posledním okruhem jsou bariéry emočního charakteru, například strach z diskriminace nebo neúspěšná adaptace dítěte.

Ve výpovědích matek jsem se ale setkala často také s tím, že mateřskou školu rodiny nepotřebují, protože matka je doma. Dítě pak jde rovnou do základní školy. Také podle výzkumu Hůleho a kol. (2015) by bylo hlavním důvodem, který by rozhodl o přihlášení dítěte do předškolního zařízení, získání zaměstnání matky.

### 6.3.1 Finanční problémy

Zpráva o stavu romské menšiny (2016) upozorňuje na to, že romští rodiče upřednostňují pro své děti vzdělávání formou přípravných tříd před docházkou do mateřské školy. Důvodem je patrně to, že je to pro rodiče beznákladové vzdělávání dětí za předpokladu, že se dítě nebude ve škole stravovat. Bezplatnost je také nespornou výhodou předškolního klubu ČvT. Klub má být ale podle jeho pracovnice Ivety podpůrným prostředkem, dočasným řešením na cestě k mateřské škole. Klienti si nemají přivykat na bezplatnou péči o děti po dobu několik let.

Na stranu finanční bariéry jako velmi významné se přiklání i závěry výzkumu agentury Median (2015), Liga lidských práv (2007) a Zpráva Rady vlády pro národnostní menšiny (1997). Také materiál Ministerstva vnitra (2009) upozorňuje na to, že finanční důvody mohou být příčinou, proč děti ze sociálně znevýhodněného prostředí nastoupí do mateřských škol až v okamžiku, kdy se stane povinným.

Podle výzkumu Demografického informačního centra (Hůle a kol., 2015) jsou finanční náklady, zejména školné a stravné, významnou bariérou, pro kterou nechodí děti z rodin ohrožených sociálním znevýhodněním do mateřských škol. Pokud jde o výlety a další nadstandardní aktivity, pro chudé rodiny jsou mnohdy nad jejich možnostmi, ale rodiče se obávají ze stigmatizace, která by mohla nastat, pokud dítěti na akce peníze nedají (Hůle a kol., 2015). Další důležitou položkou v rozpočtu rodin je podle výsledků výzkumu (Hůle a kol., 2015) oblečení, neboť matky nechtějí, aby byly jejich děti terčem posměchu kvůli nižší kvalitě oděvu. Četnost uvedené finanční bariéry se měnila v závislosti na sociálním postavení a materiálové deprivaci rodiny (Hůle a kol., 2015).

Výzkum Slezské univerzity (Kolaříková, Janiš, 2015) zdůrazňuje finanční náročnost předškolního vzdělávání dětí s tím, že doporučuje zavést taková opatření, která by umožnila svážení dětí, aby rodinám odpadly nejen finanční náklady, ale také časová náročnost, která hraje velkou roli hlavně u větších rodin. To souvisí s problémem, který uvádím v následující části. Je také podle výzkumu (Kolaříková, Janiš, 2015) nutné zajistit dostatečné množství finančních prostředků, díky kterým by bylo možné věnovat se dětem se sociálním handicapem individuálně, hradit za rodiny nejen školné, ale také stravné a investovat do spolupráce s rodinami a vzdělávání pedagogických pracovníků.

Finanční problémy uvedly kladenské matky jako největší bariéru v docházce do mateřských škol také podle Karasové (2013). Nejde přitom o poplatek, který je možné odpustit, ale o stravné a náklady na další akce, jako je třeba vstupné do divadla apod. Snaha o vybudování pracovní skupiny, která by se podílela na lokálním plánování systémových změn předškolního vzdělávání, podle Karasové (2013) ztroskotala. Aktivity kladenské pobočky organizace ČvT magistrát města příliš nepodporuje. Přesto zde vznikl v roce 2013 Návrh opatření pro předškolní vzdělávání pro město Kladno. Publikace je jedním z výstupů projektu *Pojďte do školky!* Podle zjištění Karasové (2013) prakticky děti ze sociálně znevýhodněných rodin vůbec mateřské školy na území města nenavštěvovaly, což se potom odráželo na jejich školní neúspěšnosti.

Předškolní vzdělávání dětí ohrožených školní neúspěšností bohužel podle Karasové (2013) není pro město prioritou. Ze stanoviska města vyplývá, že rodiče buď o předškolní vzdělávání svých dětí nestojí, nebo si to nezaslouží. Problém je v motivaci a podpoře těchto rodin ze strany zřizovatele, v nekompromisním vyřazování dětí při prvním selhání rodičů, ale také v nastavení spádovosti kladenských základních škol. Romské děti z ubytoven tak chodí do škol podle toho, kde mají hlášené trvalé bydliště, čímž dochází k segregovanému školství. „*Základní škola Pařížská je sice od ledna 2014 oficiálně školou základní, převážná část dětí se zde však nevzdělává podle vzdělávacího programu pro základní školy a navštěvují ji téměř výhradně žáci z chudých a sociálně znevýhodněných rodin*“ (Karasová, 2013. s. 11). Další segregovanou školou je ZŠ Školská. Obě tyto školy mají přitom zřízené přípravné ročníky, takže je zde riziko, že budou děti z těchto tříd pokračovat ve své vzdělávací cestě právě tam. Další přípravné třídy jsou zřízené při základní škole Amálská, mateřské škole Kovářská a v budově Střední zdravotnické školy v Havířské ulici, kde sídlí spolek Vějíř. Karasová (2013) požaduje v kapitole Opatření systémovou komunikaci a výměnu informací, sběr dat o dětech, které vypadávají ze systému předškolního vzdělávání<sup>45</sup>, spolupráci s rodiči a dětmi, dodatečné vzdělávací příležitosti a možnosti získávání finančních prostředků na posílení předškolní výchovy (Karasová, 2013).

---

<sup>45</sup> To je možná problematičtější v souvislosti se zákonem č. 273/2001 Sb. o právech příslušníků národnostních menšin, který zakazuje státním orgánům shromažďovat údaje o národnostních menšinách.

Karasová (2013) ale zmiňuje ještě jeden finanční rozměr problému, který se nevyhnul ani Kladnu. Jde o financování inkluzivních opatření, neboť nároky na školní prostředí, pomůcky i lidské zdroje jsou u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi které patří i děti se sociokulturním znevýhodněním, zvýšené a administrativní zátěž při žádostech o dotace a granty je velká. Dokument Návrh opatření pro předškolní vzdělávání pro město Kladno (Karasová, 2013) tedy přichází s návrhem zřízení městského fundraisera pro oblast školství, vytvoření fundraisingového kalendáře a vzdělávání vedení škol v této problematice (Karasová, 2013).

Finanční problémy jmenovali v rámci mého průzkumu na prvním místě vyučující mateřských škol, zmínili ji také dva pedagogové škol základních. Šlo zejména o stravné a školné. Iveta k tomu dodává, že zanedbatelná není ani materiálová náročnost. Nákladnost zejména ostatních výdajů mimo školného, které lze odpustit, akcentovali rodiče v rámci výzkumu ČvT (Karasová, 2013). Strategie romské integrace do roku 2020 (2016) požaduje zajištění oblečení a pomůcek dětem z cílové skupiny. Názor jedné pedagožky, se kterou jsem vedla rozhovor, kombinoval více důvodů: *„Rodiče většinou problémy neuvádějí. Bud' jsou to rodiny solidní, dítě chodí do mateřské školy pravidelněji, třeba již od tří let věku. V tomto případě rodiče pracují. Pak je druhá varianta, kdy rodiče nepracují a jsou líní vstávat a dítě do školky odvádět. Tyto děti chodí většinou až poslední rok před nástupem do školy. Neplatí tím pádem úplatu za předškolní vzdělávání.“* Podle této myšlenky tedy souvisí docházka do mateřské školy hlavně se zaměstnáním rodičů. Těm pak nechybí finanční prostředky na úhradu všech poplatků a nemají ani možnost trávit s dětmi čas přes den.

Terénní pracovnice Soňa uvedla, že některé rodiny využívají možnost úlevy od hrazení školného díky doložení potvrzení o hmotné nouzi. V otázce obědů by podle ní pomohlo, kdyby bylo možné chodit do mateřské školy, ale nestravovat se v ní. Řešením by ale mohlo být i využití obdobného dotačního programu, jako vyhlásilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy pro rok 2016. Šlo o finanční prostředky na podporu školního stravování žáků ZŠ, jejichž rodina je dlouhodobě v nepříznivé finanční situaci (Úřad vlády, 2016). Tyto prostředky by pochopitelně musely být využitelné pro stravování v mateřských školách. Problémem mohou být i nadstandardní aktivity mateřské školy, jako jsou například výlety, i když i na ty lze podle Soni žádat

o jednorázovou mimořádnou okamžitou pomoc na úhradu potřeb souvisejících se vzděláváním dítěte.

Zajímavé je, že problém financování nezmínila sama od sebe ani jedna z dotázaných matek. Marie ale na můj přímý dotaz připustila, že vycházejí s penězi špatně: *„Přítel nepracuje, má důchod. A ono se těžko chytá v práci. Romové nikdo nechce. A on neslyší. Tak je to problém.“*

### 6.3.2 Doprava

Toto je naopak jednoznačně téma, na které matky, s nimiž jsem dělala rozhovory, kladly největší důraz. To je patrné i ze záznamů z rozhovorů uvedených v kapitole 6.2. Na autobusovou zastávku je to z lokality Mezi lesy daleko, MHD je pro místní rodiny drahá. Pěšky přes les je to z nebezpečného kopce, po silnici je to daleko, je frekventovaná a nejsou podél ní chodníky. V tomto smyslu si rodiče chválí spolupráci s organizací Vějíř, která poskytuje svozovou službu. Dítě ráno vyzvedne, dopraví ho na výuku a v poledne ho zase dopraví zpět domů.

Problematika dopravy tedy velmi úzce souvisí s finančními bariérami. Najít si bydlení někde blíž městu je ale podle Marie problém: *„Spokojená nejsem. Je to tady malý a je to všechno daleko. By bylo lepší s dětma někde jinde než tady že jo. Ale nikdo nechce Romové. Když někdo slyší cigán tak nikdo neveme. Kor když třeba hodně dětí. Každý hodí do jednoho pytle všechno. A tady je to daleko právě. Přítel by nemoh, když je hluchej. A i kdyby moh, tak stejně. Vemte si s kopcem dolů, protože autobusem by to nemělo cenu. S kompcem dolu, teď bude sníh, že jo, bude to klouzat. S kompcem dolu, pak do Libušína, pak zase až nahoru jak je kostel, až nahoru. Tak až tam by chodil. A když bych to musela dát do Kladna, tak to zase že autobusy jedou. Jako jedou furt, ale stejně – s tolika dětma se tahat. A musím se všema no. Protože von neslyší a je to těžký mu nechat děti. Kor malý, že jo.“* Přestěhování, díky kterému by vymizely problémy s dopravou, má tedy ale diskriminační pozadí.

Podobně to vidí i Jana: *„Doprava, no, to je hrozný. To je úplně hrozný. To je – a když potřebujete do krámu, musíte až dolu do toho Libušína a to spojení. Aspoň dyby dojížděl*

*nějakej autobus aspoň na ten plac, aspoň školní nákej autobus, že jo. Ale tady vůbec nic nejzdí. A ty auta tam jezděj nahoru a dolu, nahoru a dolu, když po tý silnici dete dolu.“*

Také pedagogové základních škol a pracovnice ČvT připouští, že docházku může komplikovat vzdálenost místa bydliště od školy a špatné autobusové spojení spolu s cenou MHD. S tím je přidružená časová náročnost a nutnost brzkého ranního vstávání. Jak jsem již uvedla výše, palčivost problému s dopravou vyvstala také z výzkumu Slezské univerzity (Kolaříková, Janiš, 2015): *„Pravidelnou docházku dětí do mateřských škol by zjednodušilo a nastavilo financování dopravy, která by děti ze sociálně vyloučených lokalit odvážela a současně přivážela, aby odpadla bariéra časové náročnosti zvláště u vícečetných rodin s malými dětmi“* (Kolaříková, Janiš, 2015, s. 49).

Materiál MVČR (2009) navrhuje zavedení bezplatné dopravy dětí do přípravných tříd, nemluví ale o mateřských školách. To naopak zmiňuje Švec (2009). Pokud má rodina více dětí, je ve hře také fakt, že když je matka doma s mladším dítětem, je pro ni zbytečnou komplikací dopravovat starší dítě do mateřské školy. Čím více dětí v rodině je, tím spíše klesá pravděpodobnost, že budou děti chodit do předškolního zařízení. Problémy s dopravou měly rodiny spíše s větší docházkovou vzdáleností, tedy děti z vesnic (Hůle a kol, 2015). Lokalita Mezi lesy sice vesnická není, ale docházková vzdálenost je zde také velká, jak jsem uvedla v kapitole 6.1.

Zaujalo mě, že ačkoli je problém dopravy a komplikací s ní spojených pro matky nejdůležitějším, málo dokumentů, které si kladou za cíl zvýšit docházku romských předškolních dětí do mateřských škol, navrhuje praktická řešení.

### 6.3.3 Význam vzdělávání v mateřské škole

Z několika zdrojů vyplývá, že některé děti nechodí do předškolního zařízení, protože tomu rodiče nepřikládají význam.<sup>46</sup> Ačkoli vyučující zdůrazňují význam předškolního vzdělávání pro další školní dráhu dětí, z průzkumu ve vzorku matek vyplývá, že je pro ně důležitější spokojenost jejich dětí než příprava na školu. Vzdělávací proces mateřských škol jako takový matky mnohdy neznají. Například Kateřina pravděpodobně posuzuje kvalitu předškolní vzdělávací instituce podle výstupů, které se dostanou až k ní domů. To, že dítě v mateřské škole něco dělá, vidí podle fotografií a podle toho, kolik básniček a písniček se naučí. To je podle Kateřiny zřejmě měřítko úspěšnosti předškolního vzdělávání. Může být ovlivněno také selektivními vzpomínkami na vlastní docházku do mateřské školy. Myslím, že by bylo třeba rodiče více informovat o tom, jak předškolní edukace jejich dětí probíhá a jaký cíl sleduje.

Dotazovaní vyučující v této souvislosti připouštějí, že je třeba s rodinami více pracovat, více je informovat. Na to se zaměřují i pracovnice ČvT, které pracují nejen s dětmi, ale také s jejich rodiči. Soňa poznamenala, že se často setkává s neochotou vyučujících ke spolupráci s romskými rodinami a k jejich podpoře zvláště v adaptačním období. Rodiče pak nemají motivaci dítě do mateřské školy přihlásit. Často ani vlastní zkušenost s touto institucí nemají. Roli hraje také strach ze ztráty pocitu bezpečí a jistoty. Pokud dítě není ve školce šťastné, rodiče ho nechají doma. U tří dětí jsem se dozvěděla o adaptačních problémech v prostředí předškolního zařízení. Ve všech třech případech si je matky nechaly po velmi krátké době doma. Jindy matka jednoduše necítí potřebu dítě do mateřské školy přihlásit, protože je doma s mladším dítětem a může se o něj postarat.

Podle dvou vyučujících mateřských škol, se kterými jsem vedla rozhovor, je spolupráce s romskými rodiči na úrovni mateřské školy stejná jako u ostatních rodičů. Další pedagožka má ale jiný názor: „*Až na výjimky bývá spolupráce obtížná. Děti do mateřské školy nevodí pravidelně, často docházku končí, ačkoliv jim vždy velmi podrobně vysvětlujeme, že je pro děti předškolní vzdělávání důležité.*“ Zkušenosti vyučujících základní školy jsou spíše horší, rodiče podle jejich názoru nejeví o mateřskou školu dostatečný zájem. Tomu odpovídá také shoda mezi vyučujícími, že je nutné s rodiči komunikovat a snažit se je různými prostředky zainteresovat na předškolním vzdělávání

---

<sup>46</sup> Např. Šotolová (2008), Zatreanu (UNESCO and Council of Europe, 2007)

jejich dětí. Podle výsledků výzkumu Jarkovské a kol. (2015) vnímají vyučující nejen nedocení významu vzdělávání romskými rodiči a malou podporu edukace vlastních dětí, ale i jejich neochotu ke spolupráci.

Také podle Ivety z předškolního klubu je u rodičů patrná nízká váha přikládána předškolnímu vzdělávání. Rodiny je podle ní nutné motivovat. Rodiče sami často zkušenost s docházkou do předškolního zařízení nemají a ani v ní nevidí žádná pozitiva. Někdy je pro ně prioritou najít východisko z bídy a nestability, jindy neznají vzdělávací systém a jeho význam. Zde je na místě osvěta a motivace. Takové rodiny je třeba vyhledávat a informovat o tom, že v předškolním klubu si děti pouze nehrají, ale něco se zde naučí. Pomáhají v tom i vzdělávací akce určené přímo rodičům, které se v předškolním klubu konají. Důležitá je také podpora rodičů v pravidelné docházce dětí do zařízení a informovanost pracovníků o zázemí rodiny a důvodech, pro které službu vyhledali. Ani rodiče podle ní ale *„nelze házet do jednoho pytle. Někteří jsou kompetentní, mají přehled o tom, jak funguje vzdělávací systém, například kdy jsou zápisy, kam dají své dítě do základní školy a podobně, ale nemají dostatek financí na klasickou mateřskou školu, zvláště mají-li více dětí. Mohou mít také špatné zkušenosti s majoritou v mateřské škole. Jiní rodiče zase jsou méně kompetentní, nevědí, jak se do školky přihlásit, jak to tam chodí, často nemají vlastní zkušenost s docházkou do MŠ, nevidí často ani důvod, proč by děti měly do MŠ docházet. Je třeba je o důležitosti předškolní přípravy jejich dětí informovat a motivovat je k pravidelné docházce do předškolního klubu.“*

Již zpráva Rady vlády pro národnostní menšiny (1997) upozorňuje na to, že je třeba rodičům význam mateřské školy neustále připomínat. Musí ho chápat, aby ho mohli podporovat (UNESCO and Council of Europe, 2007). Podle Levínské (2009) tomu pomůže, pokud bude mít lepší vzdělání pro Romy efekt zajištění lepší budoucnosti, tedy života mimo vyloučenou lokalitu se stabilním zaměstnáním.

Podle Hůleho a kol. (2015) by za jistých podmínek posílalo děti do mateřských škol více rodin: *„Celkově lze říci, že většina oslovených žen měla k mateřské škole spíše kladný vztah. Jestliže 41 % z nich dítě do mateřské školy posílala a dalších 33 % by posílat chtělo, tak se jedná o 74 % žen ze všech oslovených, které by dítě do MŠ posílaly, pokud by byla docházka dobrovolná, podpořená jistými finančními úlevami, benefity“* (Hůle a kol., 2015, s. 98). Jako největší výhody povinného ročníku



předškolního vzdělávání se ve výsledcích výzkumu (Hůle a kol., 2015) objevila socializace, příprava na základní školu a vstípení samoobslužných, sociálních a kognitivních schopností.<sup>47</sup> Autoři výzkumu ale upozorňují na to, že pouhá docházka dítěte do předškolního zařízení bez spolupráce s rodinou znevýhodnění dítěte kompenzovat nemůže. Je třeba pracovat nejen s dítětem, ale i s jeho rodiči (Hůle a kol., 2015).

Podle vyučujících je při vzdělávání romských dětí nejdůležitější pravidelná docházka a spolupráce s rodiči. Potřebu zvláštní metodiky nebo speciálních výukových materiálů nepocítují. Rozdíly mezi dětmi, které docházely do mateřské školy, a dětmi, které do žádného předškolního zařízení nechodily, jsou podle nich značné. Jde o sociální dovednosti jako dodržování pravidel chování, přizpůsobení kolektivu, empatie, prosociálnost, ale také pravidelný denní režim, hygienické, pracovní a bezpečnostní zásady, všeobecný rozhled, grafomotoriku, řeč a slovní zásobu, pravolevou orientaci, znalost barev, třídění. Jako nutnou dobu předškolní docházky uvedli 1 rok 2 vyučující, 2 roky také 2 vyučující a více než 2 roky 1 pedagog, další to nedokázal posoudit. Jedna pedagožka zdůraznila individuální rozdíly mezi dětmi, jejich zralostí na mateřskou školu a nutností pobytu v předškolní instituci. Další pedagožka uvedla, že nejdůležitější je v tomto ohledu pravidelnost.

V otázce důležitých přístupů při práci s romskými nebo spíše obecně sociálně znevýhodněnými dětmi uvedly pracovnice ČvT vstřícnost, pochopení a toleranci. Iveta dále uvedla, že *„dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí v předškolním věku, s kterými pracuji, často potřebují řád, to znamená každý den stejně se opakující pořadí aktivit. Pomáhá jim získat pocit bezpečí, protože vědí, co bude následovat. Potřebují také pravidla, nebo jakýsi návod, jak jednat s druhým. Například když chceš hračku od kamaráda, musíš se ho zeptat, ne mu ji vzít nebo ho praštit. Často násilí, křik, praní se je jejich jediná strategie, jak něco doma získat. Dále potřebují zakusit autoritu, které jim pravidla zaručuje a sama je dodržuje. Tyto děti potřebují hodně individuální pozornosti, pochvalu, podporu k rozvoji a podnětné prostředí, po kterém dost často prahnou.“* Rozdíly mezi dětmi navštěvujícími předškolní zařízení a dětmi, které nastupují přímo do základní školy, vidí ve znalostech a dovednostech, ale také v respektu k autoritě, přivyknutí dětskému kolektivu a dennímu režimu a schopnosti

---

<sup>47</sup> Jde tedy spíše o dovednosti.

odložit uspokojení vlastních potřeb a věnovat se požadované aktivitě. Přitom čím déle dítě do předškolního zařízení dochází, tím jsou podle pracovníc ČvT výsledky lepší.

V předškolním klubu je velká fluktuace dětí, jen pár dětí dochází po celý rok. „*Zázemí rodiny se mění, ambice dovádět své dítě do klubu klesají, tak se stává, že se nám kolektiv hodně proměňuje,*“ uvedla Iveta. Průměrně sem dochází 5-6 dětí. Pracuje se zde metodou Grunnlaget<sup>48</sup> a Persona Dolls<sup>49</sup>, které jsou vhodné pro rozvoj dětí z nepodnětného prostředí. Jeho výhodou je také respektující přístup bez předsudků. Od klientů je vyžadována spolupráce, naopak je jim poskytována motivace a pomoc v otázkách docházky a řešení případných problémů.

Některé dotazované matky vidí význam mateřské školy nejvíce v tom, že budou děti lépe připraveny na školní docházku. „*Jo, jo. Je tam hodně velká výhoda teda, když to dítě chodí do té školky,*“ uvedla Jana. Něco se naučí a zvyknou si na jiný kolektiv, než s jakým se setkávají v lokalitě. Jiné z matek, se kterými jsem vedla rozhovor, ale žádnou konkrétnější představu o činnostech, realizovaných v mateřské škole, ani o jejím významu, neměly. Co má od mateřské školy očekávat neví ani Marie: „*Já nevím, co snad dobrý. To nic na tom není, že jo.*“ Podobně to má i Hana.

Já osobně jsem měla často pocit, že nad mateřskou školou ani sami rodiče nepřemýšleli. Dítě do předškolního zařízení nastoupilo až v okamžiku, kdy to doporučil někdo další, například sociální pracovníce nebo vyučující při zápisu do první třídy, při kterém se hovořilo o odkladu školní docházky dítěte. To je přesně případ jednoho z dětí Hany. Když jsem se ptala, proč se rozhodli pro školku, odpověděla: „*Protože jí do školy ještě nedali.*“ Podle ní jsou v lokalitě Mezi lesy aktuálně tři děti, u kterých bylo při zápisu rozhodnuto o roce odkladu stráveném v přípravném ročníku organizace Vějíř. S ním mají zkušenost 4 rodiny z mého souboru, s předškolním klubem ČvT 3 rodiny. Vějíř organizuje přípravný ročník a děti do něj sváží, čímž odpadá břemeno dopravy, předškolní klub je spíše přípravou na přestup do běžné mateřské školy, což se také ve dvou z těchto 3 případů již stalo. Ve všech rodinách proběhla intervence sociálních pracovníc. Zde se opět potvrzuje nutnost komunikace a informovanosti. Pokud rodiče

---

<sup>48</sup> [https://www.clovekvtisni.cz/uploads/file/1367236946-grunnlaget%20FINAL\\_komprim.pdf](https://www.clovekvtisni.cz/uploads/file/1367236946-grunnlaget%20FINAL_komprim.pdf)

<sup>49</sup> <https://www.varianty.cz/projekty/57-persona-dolls-panenky-s-osobnosti>

o možnosti předškolního vzdělávání vědí, uznají její význam a nevstoupí jim do cesty jiné překážky, dítě do zařízení přihlásí.

Moravec (2006) ale zdůrazňuje, že pokud otázku vzdělávání budeme řešit samostatně, nemůžeme dosáhnout požadovaného výsledku. Je třeba pomoci rodině v otázkách bytové situace a zaměstnání rodičů. Z literatury zmiňované výše, např. dokument MVČR (2009) a odborná literatura, například Maslow (2014), Slowík (2007) a Levínská (2009), vyplývá, že pokud má rodina problém s naplňováním základních potřeb svých členů vzhledem ke svým životním podmínkám ve vyloučené lokalitě, předškolní vzdělávání jejich dětí pak není prioritou. To se potvrdilo i v mých datech.

### **6.3.4 Emoční bariéry**

Terénní pracovnice Soňa se setkává s Romy v jejich přirozeném prostředí a pomáhá jim ve zvládnutí životních překážek různého typu. Vnímá neochotu vyučujících v mateřských školách spolupracovat s romskými rodiči, podporovat je, informovat. Ti jsou potom demotivováni dítě do školky přihlásit. Důležitá je propagace předškolního vzdělávání v rámci komunity jak ve smyslu posílení vědomí jeho významu, tak ve smyslu odstranění psychických bariér.

Pokud jde několik dětí s rodiči z lokality k zápisu, přidají se podle ní obvykle i další. Zprostředkování zkušenosti se ale projevuje i negativně, tedy při utvrzování negativních zkušeností. Mateřské školy by podle jejího vyjádření měly být při přijímání dětí a v jejich adaptačním období k romským dětem a jejich rodinám tolerantnější, vyučující více nápomocní. Jistotu podle ní potřebuje jak dítě, tak jeho matka, neboť často sama s mateřskou školou zkušenost nemá. Že vyučující mateřských škol spolupracují v této otázce málo a často jim chybí motivace pracovat s dětmi ze znevýhodněného prostředí, zjistil i výzkum agentury GAC (2006).

Spolupráce mateřských škol s rodiči a dětmi je podle Karasové (2013) velký problém. Je třeba vybudovat funkční systém adaptačních nástrojů a sít' podpůrných a odborných služeb pro vyučující. *„Předškolní vzdělávání má zásadní vliv na budoucí úspěšnou školní kariéru dítěte. Ohrožené děti často předškolní zařízení nenavštěvují a ani v domácím prostředí není věnována potřebná pozornost jejich rozvoji. Do prvních tříd*

*nezřídká nastupují s výrazným handicapem a z tohoto důvodu selhávají již v prvních ročnících základních škol“ (Karasová, 2013, s. 26) Jako příklad dobré praxe uvádí autorka adaptační dny, které jsou zaběhnuté v Liberci, kde děti z klubu navštěvují 2x měsíčně mateřskou školu, aby si zvykly na její prostředí a neměly problém do ní přestoupit. Do programu jsou zapojeni i rodiče. V Kladně jsou v této otázce překážky na straně institucí i rodičů. Ti vyhledávají spíše bezplatné služby předškolního klubu.*

Část předškolních dětí chodí do přípravných ročníků. Ty ale jako první v roce 2014/15 otevřely pouze dvě segregované základní školy, které jsem zmínila výše. Cílem je tedy mimo jiné to, aby předškolní třídy zřizovaly všechny školy, ale navštěvovaly je pouze děti s odkladem povinné školní docházky, ostatní aby chodily do běžných mateřských škol. Další prioritou je informovat rodiče o významu a možnostech předškolního vzdělávání, o termínech zápisů do mateřských škol. Zároveň je třeba v těchto situacích rodinu podporovat například prostřednictvím spolupráce s terénní pracovnící (Karasová, 2013).

Také spolupráce předškolního klubu ČvT se vzdělávacími institucemi v okolí se zatím bohužel podle jeho pracovnice Ivety nedaří navázat. Předškolní klub spolupracuje pouze s jednou vzdálenější mateřskou školou, do které vyučující s dětmi dojíždějí několikrát měsíčně na adaptační pobyty. Romský pedagogický asistent zde podle momentálně nepracuje, Iveta s ním ale zkušenost má: *„Měla jsem tu asistentku, která byla Romka, ale nepřijímali jsme jí kvůli romství. Mě osobně obohatila její přítomnost v klubu, získala jsem větší povědomí o romské kultuře a o tom, co romství všechno zahrnuje.“*

V otázce komunikace jde o vytvoření rámce bezpečných, navzájem sdílitelných informací, jejich předávání, sdílení a transparentnost. Jako příklad dobré praxe je zde uvedeno město Tábor, kde se mimo jiné konají *„dvě setkání ročně prioritně zaměřená na pedagogy mateřských škol a doplněná o hosty z řad pedagogicko-psychologické poradny, orgánu sociálně právní ochrany dětí, terénních pracovníků města atd.“* (Karasová, 2013, s. 16). Vzhledem k chybějícím datům o dětech, která nenavštěvují předškolní zařízení, nejsou podklady pro intervenci v dotčených rodinách. Takové děti pak mohou mít potíže se zvládnutím učiva již na počátku povinného vzdělávání. Jako možnost je zde uvedeno dotazníkové šetření, které provádí město Plzeň každoročně v rámci úvodních třídních schůzek. Na základě něj je pak možná spolupráce s rodinami

prostřednictvím lokálních nestátních neziskových organizací, ale také kontrola segregace jednotlivých škol (Karasová, 2013).

Časté a oprávněné jsou podle Soni obavy rodičů, že vstupem do mateřské školy ztrácí dítě bezpečí a jistotu, že tam nebude šťastné. V Kladně se dle jejích informací vyskytly i případy napadení dětí, proto mnozí Romové vnímají majoritní prostředí jako nepřátelské. Také vyučující připouštějí, že se rodiče mohou bát děti do mateřské školy posílat. Obavy z nepřátelských projevů a nebezpečí na ulicích uznává jako důvod snížené docházky romských dětí do předškolních zařízení i materiál Ministerstva vnitra (2009). Nedůvěra ale nemusí pramenit pouze z majoritní společnosti. Zaujala mě odpověď pedagoga základní školy na otázku, co rodiče uvádí jako důvod, pro který nedávají své dítě do mateřské školy, *„že se jejich děti stýkají s těmi Cigány a od nich mají špatné návyky. Činí rozdíly uprostřed svého etnika.“* S podobným názorem jsem se setkala při rozhovoru s matkou také. Nechtěla, aby se její děti stýkaly s ostatními dětmi v lokalitě, protože ty by jim byly negativním vzorem. K tomu, že dochází k vzájemné stigmatizaci v rámci obyvatel lokality, došla ve svém výzkumu také Trachtová (2012). I z jejích závěrů vyznívá strach matek z ohrožení majoritou. Obava z postojů většinové společnosti k romskému dítěti ve třídě zaujala hned třetí místo také ve výzkumu Hůleho a kol. (2015) mezi důvody, pro které nechodí děti ze sociálně vyloučeného prostředí do předškolních zařízení. Čtyřicet procent respondentek ze skupiny sociálně vyloučených uvedlo, že mají obavy z reakcí dětí a rodičů na skutečnost, že by do třídy chodilo romské dítě.

Některé děti prostě jen špatně snášejí odloučení od své matky. To je i případ Mariina syna: *„No do školky měl chodit ten nejstarší, do předškolky tady do Libušína, ale ještě nešel, protože brečí. No tady jsem ho volala pak, ale říkám, že ho nechám ještě doma, pani, že jo. Bojí se. Protože von je moc závislej na mě. Von je celou jako vod malička jenom se mnou. Právě že příští rok chci, že by šel ten čtyřletej a pětiletý, tak to jim bude už vo rok víc, že jo, takže by šli spolu. Jeden by šel třeba do předškolní nebo uvidíme ještě no. Kdyby šli spolu, tak že by byli klidnější.“* Důležité je pak postupné získání důvěry dětí i rodičů v předškolní zařízení. Vzhledem k tomu, že rodiče s větším množstvím dětí a dalšími starostmi již nemají kapacitu na zvládnání další zátěže, kterou dítěti způsobuje adaptace na nové prostředí, jsou benevolentní a dítě pak nechají doma. Docházka do mateřské školy v té situaci není prioritní.

Vyučující mateřských škol to zřejmě vidí jako pohodlnost. Podle nich si chtějí rodiče s dětmi užít svobodu od organizování odchodu do mateřské školy nebo se ráno dětem do školky nechce. Jedna z vyučujících v této souvislosti zdůraznila, že ráno mohou děti přicházet podle potřeb. I když to komplikuje denní program, nemají pevnou hodinu příchodu. To, co vyučující vidí jako lenost, může být ale onou preferencí šťastného dítěte před dítětem dobře připraveným na školu pomocí předškolní instituce, která z rozhovorů s matkami jasně vyznívala.

Jednou z tezí výzkumu Slezské univerzity (Kolaříková, Janiš, 2015) je „*v rámci práce s rodinou zapojovat rodiče do výchovně vzdělávacích aktivit i přímo v prostředí ohroženém sociální okluzí s cílem rozvinout aktivní spolupráci ku prospěchu dítěte*“ (Kolaříková, Janiš, 2015, s. 45). Důraz je přitom kladen na nízkoprahové vzdělávání prostřednictvím terénních služeb přímo v rodinách za přítomnosti rodičů, volnočasových aktivit a také předškolních klubů za předpokladu, že budou přípravou na institucionální předškolní vzdělávání. Nejkompetentnější jsou pro tuto práci lidé s pedagogickým vzděláním (Kolaříková, Janiš, 2015).

Výzkum (Kolaříková, Janiš, 2015) se dále zabýval otázkou spolupráce rodičů a mateřské školy. Je třeba „*vtáhnout rodiče do života mateřské školy a přesvědčit je, že intenzivní spolupráci se školou a podporou svého dítěte ve škole lze usnadnit jeho vzdělávací dráhu*“ (Kolaříková, Janiš, 2015, s. 46). V kontaktu s rodinou je třeba respektovat ji jako hlavní výchovný činitel, naslouchat, zachovávat důvěru, stavět na silných stránkách rodiny a poskytovat pozitivní zpětnou vazbu. Pro dobrou adaptaci rodiny na novou situaci, která nastává v souvislosti s nástupem jejich dítěte do předškolního zařízení, je vhodné umožnit matce přítomnost v mateřské škole do té doby, než ona i dítě nabudou v novém prostředí jistoty a pocitu bezpečí.<sup>50</sup> Nesmíme zapomínat ani na poznání rodiny a jejích zvyků zejména vůči dítěti. Další možností posílení důvěry rodiny v mateřskou školu je využití asistenta pedagoga, který se dítěti i rodině bude individuálně věnovat. Problém, který informanti v šetření Slezské univerzity uváděli, je totiž velké množství dětí připadajících na jednu pedagogickou sílu ve třídě. Nesmíme zapomínat také na kompetence samotných vyučujících, na kvalitu jejich profesní přípravy. Jejich multikulturní vzdělání musí převažovat nad předsudky

---

<sup>50</sup> Opět se zde objevuje potřeba bezpečí, o které hovoří Maslow (2014) ve své teorii o hierarchii lidských potřeb.

a stereotypy. Je třeba především respektovat kulturní a individuální odlišnosti každého dítěte a jednat s ním citlivě, empaticky (Kolaříková, Janiš, 2015).

### 6.3.5 Další aspekty zkoumaného problému

Podle analýzy Demografického informačního centra (Hůle a kol., 2015) byly hlavními důvody, pro které matky uváděly, že jejich dítě předškolního věku do mateřské školy nechodí: Chci se sama starat o dítě déle než do 3 let věku (29,8 %); V MŠ není místo (23,4 %); Čekám nebo starám se o další dítě (22,2 %); Po rodičovské dovolené jsem nenastoupila zpět do zaměstnání (15,2 %); Upřednostnili jsme péči o dítě jinou blízkou osobou (také 15,2 %) a MŠ je pro nás moc drahá (11,7 %)<sup>51</sup>. Ostatní důvody se nevyskytovaly ani v 10 %. Šlo o nemožnost sehnat práci, nezájem o mateřskou školu, péče o dítě v jiném typu zařízení, nevyhovující podmínky mateřské školy potřebám dítěte. Dalšími důvody byly zdravotní stav dítěte, náročné dojíždění, odmítnutí z kapacitních důvodů či neumožnění zkrácené docházky. Placenou chůvu nebo jiný důvod uvedlo méně než 5 % matek. Zkušenost s nepřijetím dítěte z kapacitních důvodů má čtvrtina respondentek s tím, že šlo více o ženy z velkých měst a nejčtenější byla tato negativní zkušenost ve Středočeském kraji. Podle Hůleho a kol. (2015) je dostupnost předškolních zařízení ve Středočeském kraji špatná a je zde hodně odmítnutých žádostí o předškolní vzdělávání, což ale neplatí u tříd pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, kde je tomu naopak. Problém s nedostatkem míst již podle Soni není aktuální, i když si to možná mnozí rodiče právě z důvodu neinformovanosti myslí. Kde chybí informace a motivace, rodiče moc zápisy do mateřských škol neřeší.

Nejvíce dětí je z kategorie pětiletých, narůstá počet dětí mladších tří let. Počty romských dětí se sociokulturním handicapem, které docházejí nebo naopak nedocházejí do mateřských škol, lze podle Hůleho a kol. (2015) pouze odhadovat. Já jsem se ve svém průzkumu s kapacitními problémy nesetkala. „*Já jsem jenom zkoušela tu nahore no. A to ho přijala, no,*“ uvedla Marie.

---

<sup>51</sup> Průměrná platba za docházku včetně stravného činila v době výzkumu 1014,- Kč, ve Středočeském kraji 1325,- Kč. Rodiny, které dítě do mateřské školy dávají, byly ochotny zaplatit až 1340,- Kč měsíčně. Výše platby byla závislá na stupni dokončeného vzdělání matky a na tom, zda byla zaměstnaná. Rodiny, jejichž děti do mateřské školy nechodí, byly ochotné zaplatit v průměru až 1817,- Kč. I zde byly nejštědřejší matky, které mají ukončené vysokoškolské vzdělání.

Čtyři pětiny respondentek výzkumu (Hůle a kol., 2015) uvedly, že se zavedením povinné předškolní docházky souhlasí. Častěji šlo o ženy s vysokoškolským vzděláním, méně často o matky se vzděláním základním. Ani ředitelé škol problém v zavedené povinnosti nevidí. Jediné, z čeho měli obavy, byla agenda, která s tím bude nutně spojena. Zmiňovali také nutnost upravit denní režim kvůli vyššímu poměru nejstarších dětí, nebo nutnost navýšení počtu pedagogického personálu (Hůle a kol., 2015).

Pokud respondenti výzkumu (Hůle a kol., 2015) uváděli, že znají pětileté děti, které nechodí do mateřské školy, většinou je kategorizovali jako Romy nebo sociálně znevýhodněné obyvatele. V tomto kontextu je třeba myslet na podpůrná opatření. *„Děti vyrůstající v sociálně znevýhodněném prostředí se setkávají při svém sociálním, fyzickém, emocionálním a rozumovém vývoji se skutečnostmi, které později vedou k jejich školnímu neúspěchu“* (Hůle a kol., 2015, s. 253). To může mateřská škola pomoci napravit, vyrovnat. Předškolní věk dítěte je obdobím, ke kterému je vázáno mnoho schopností a dovedností, jejichž rozvoj je v pozdějším věku komplikovaný. Dítě tedy potřebuje dostatek kvalitních podnětů, aby nedocházelo k deprivaci v oblasti rozumového vývoje a sociálních kompetencí (Hůle a kol., 2015).

I tak ale na konci dokumentu autoři nastolují otázku, zda *„má smysl další represe ve vztahu k již tak znevýhodněným rodinám“* (Hůle a kol., 2015, s. 286). Dalšími nastolenými dilematy jsou například náhrada adaptačního rozměru první třídy základní školy předškolním vzděláváním a také to, že *„není dostatečně potvrzen předpoklad, že docházka do MŠ v délce jednoho roku zvýší úspěšnost znevýhodněných dětí ve vzdělávání“* (Hůle a kol., 2015, s. 287). Obecný předpoklad, že děti rodičů s nízkým vzděláním chodí do školek méně než děti vzdělanějších rodičů, se potvrdil jen částečně. Pouze částečně se také potvrdilo, že počet dětí přihlášených do mateřské školy klesá se snižujícím se věkem matky a zvyšujícím se počtem jejich dětí (Hůle a kol., 2015).

Závěrečná zpráva Sociologického monitoringu vzdělanostních vstupů a výstupů dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice, který uskutečnila v letech 2014-15 Slezská univerzita v Opavě<sup>52</sup>, přichází s tvrzením, že *„pro děti z nepodnětného prostředí je řešením systematické dlouhodobé předškolní vzdělávání. Krátkodobost jednoho roku předškolní přípravy zdaleka nepostačuje pro*

---

<sup>52</sup> Do výzkumu byl zahrnut i okres Kladno.



vyrovnání existujících deficitů“ (Kolaříková, Janiš, 2015, s. 43). Předškolní docházka je sice dobrou cestou ke zvládnutí docházky školní, jeden rok ale není dostatečný. Roční povinné předškolní vzdělávání může s sebou přinést komplikaci v tom smyslu, že nebude dostatek míst pro mladší děti, které by do školky chodit chtěly. Existují navíc rodiče, kteří jsou schopni své děti připravit na základní vzdělávání sami. Problém vidí autoři závěrečné zprávy (Kolaříková, Janiš, 2015) v přípravných třídách zřizovaných při základních školách praktických, které podle výsledků výzkumu nepřipravují děti dostatečně na účast v základním vzdělávání, spíše se pak počítá s tím, že zůstanou na této škole i v období povinné školní docházky (Kolaříková, Janiš, 2015).

Pokud bude podle Kolaříkové a Janíše (2015) dítě s edukačním deficitem využívat předškolního vzdělávání pouze jeden rok před vstupem na základní školu, nebude tato příprava dostatečná: *„Z hlediska vývojové psychologie je nutné konstatovat, že úspěšnost předškolní přípravy může být negativně ovlivněna úpornou snahou vše dohnat, což v důsledku znamená, že děti jsou předávány hotové poznatky poučováním a vysvětlováním, racionální pohled na svět, chybí vlastní zkušenost dítěte, protože nemá dost příležitostí a času pro poznávání světa. Převažuje pamětní učení a mechanická reprodukce, nedostatek názoru nad prostorem pro vyjádření a uplatnění představivosti a mimoracionálním poznáváním a rozvojem fantazie“* (Kolaříková, Janiš, 2015, s. 44). Je důležité zdůrazňovat v kontaktu s rodiči nejen důležitost předškolního vzdělávání jako takového, ale také rozdíl mezi systematickou dlouhodobou přípravou, která nese ovoce, a vzděláváním v předškolních třídách nebo klubech, které má spíše adaptační charakter. Autoři výzkumu se spíše než k zavedení povinného posledního předškolního ročníku přiklání k možnosti bezplatného předškolního vzdělávání pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí po dobu 3 let včetně poplatků za stravu (Kolaříková, Janiš, 2015).

## 6.4 Shrnutí, význam zjištění

Můj základní výzkumný soubor rodičů tvoří osm matek s počtem dětí od jednoho do šesti, ve věku od několika měsíců po čtrnáct let. Pouze dvě matky z těchto osmi mají vlastní zkušenost s mateřskou školou. Tři matky chodily do zvláštní školy, pouze dvě mají ukončené střední odborné vzdělání. Pokud jde o otce dětí, pouze tři z nich v době provádění mého průzkumu pracovali. Jeden má invalidní důchod, druhý na něj čekal, další jsou na úřadu práce. V otázce zaměstnání byla často zmiňovaná diskriminace na trhu práce, mimo jiné o ní hovořila Anna. S bydlením je většina informantů z řad matek nespokojená. Byty jsou malé, do města i na zastávku autobusu je to daleko.

Pokud děti nechodí do mateřské školy, zpravidla si hrají doma nebo venku, některé i na počítačích. Matky často jedou do města ráno se staršími dětmi, doprovodí je do školy, dopoledne stráví nakupováním a po obědě se s dětmi vrátí zpět na ubytovnu. Předškolní děti berou s sebou. Pokud nezůstávají ve městě po celé dopoledne, pak se pro děti opět v poledne vrací. Často není celé dopoledne nikdo z rodiny doma.

V rodinách, které neměly problém udělat se mnou rozhovor, se zpravidla mluvilo dobře česky. Zároveň šlo o rodiny, které kladly na vzdělávání svých dětí celkem velký důraz a uvědomovaly si také důležitost předškolního vzdělávání, i když v ní každá matka viděla něco jiného. Naopak v případech, kdy mi rodina rozhovor neumožnila, jsem mívala již mezi dveřmi problém vysvětlit matce, o co mi vlastně jde. Spolu takové rodiny mluvily často výhradně romsky, alespoň přede mnou. Někteří rodiče mě odmítali i vyslechnout a dívali se poněkud nechápavě.

Pozorováním se dalo snadno vysledovat, že děti mezi sebou mluví i při hře česky. Vyučující i pracovnice ČvT potvrzují, že romsky nemluví a mluvit ani nepotřebují, neboť místní Romové používají ke komunikaci s majoritní společností češtinu. To je potvrzením informací, které jsem uvedla v kapitole 5.1, že znalost romštiny pro pedagogy není nutná, protože děti přicházejících do předškolního zařízení a nemluvicích přitom česky je minimum.<sup>53</sup>

Jak jsem již výše uvedla, tři děti z osmi rodin, které jsem navštívila, nezvládly adaptaci v předškolním zařízení a matky je následně ponechaly doma, někdy po dohodě

---

<sup>53</sup> Osobně jsem se ale s takovými sourozenci v Kladně potkala při své stáži v předškolním klubu ČvT.

s pedagožkou, že nastoupí v dalším roce. Navíc některé matky připustily, že prostředí předškolního zařízení neznají, nikdy tam nebyly. Věřím, že pokud by mateřské školy a přípravné ročníky zavedly vhodné adaptační programy nejen pro děti, ale i pro jejich rodiče, a rodiny by o tom dostatečně informovaly, získala by celá rodina onen kýžený pocit bezpečí a jistoty. Dítě by pak jistě v docházce do zařízení pokračovalo.

V otázce finanční náročnosti předškolního vzdělávání jasně vyvstává požadavek, aby bylo možné do mateřské školy či přípravného ročníku docházet, aniž by se tam dítě zároveň stravovalo, nebo ještě lépe – aby bylo stravování a nadstandardní aktivity dotované. Věřím, že pokud by se pomocí takovéto investice podařilo zastavit neustálý propad romských rodin do tíživých životních podmínek, bohatě by se nám to vyplatilo. S tím souvisí i problematika uvědomování významu vzdělávání, oceňování jeho hodnoty. Pokud dnešní generaci dětí budeme schopni poskytnout díky kvalitnímu vzdělávání lepší životní podmínky v budoucnu, stanou se z nich rodiče, kteří si budou této hodnoty vědomi, neboť efekt školství pocítí na vlastní kůži.

Abychom toho ale mohli dosáhnout, jeví se mi jako naprosto nutná podpora aktivit organizací, které sváží děti přímo z vyloučených lokalit do vzdělávacích institucí a zpět. Jak jsem již uvedla dříve, rodiče mnohdy nejsou schopni z časových, organizačních či finančních důvodů tuto dopravu svým předškolním dětem zajistit. Přitom je třeba zasadit se o to, aby děti ze znevýhodněného prostředí nekončily v segregovaných školách, ale měly stejné vzdělávací a volnočasové možnosti, jaké mají jejich vrstevníci mimo prostředí sociálního vyloučení.

Důležitý je také fakt, že magistrát města nemá podle vyjádření pracovnice oddělení školství přehled o dětech, které se předškolnímu vzdělávání z různých důvodů vyhýbají, a nemůže tomuto problému proto čelit. Neví, koho podporovat a s jakými problémy by mohl pomoci, i kdyby na to vyčlenil dostatek finančních prostředků. Jak uvádí Hirt a Jakoubek (2003), pomoc je přitom třeba směřovat adresně.

## 7 Závěr

Cílem, který jsem si na úvod této práce vytyčila, bylo specifikovat problémy, jejichž důsledkem je nízká docházka kladenských romských předškolních dětí z vyloučených lokalit do zařízení předškolního vzdělávání. Zjistila jsem, že hlavní důvody lze charakterizovat jako finanční problémy, špatnou dopravní obslužnost, pouze částečné uvědomění si hodnoty vzdělávání a bariéry emočního charakteru.

Jako významný fakt vidím neexistenci statistických dat o dětech ze znevýhodněného prostředí, které předškolní docházka na Kladensku mívá. Bohužel neexistují rozsáhlejší data, která by potvrdila rozdíl v návštěvnosti předškolních zařízení mezi romskými dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí a jejich integrovanými vrstevníky. Tato data by byla jistě zajímavá a je to možná podnět k dalšímu výzkumu z této oblasti. Myslím si, že je to tím, že nepřítomnost romských dětí v předškolních zařízeních je obecně přisuzována spíše jejich etnické příslušnosti namísto sociálního handicapu ve společnosti, a tento rozdíl tedy nikdo neřeší. Problém ale může být i v samotném sběru dat vzhledem k zákonu o právech menšin (zákon č. 273/2001. Sb.).

Ráda bych řekla, že literatura starší tří let musí být v tomto tématu již zastaralá. Bohužel se však ukazuje, že i literatura o sociálním vyloučení v Česku stará více než desetiletí je stále aktuální. V řešení této problematiky jsme se totiž téměř neposunuli. A pokud ano, pak spíše k horšímu. Bohužel, i když se celospolečensky zaměříme na usnadnění vstupu do běžných základních škol celé romské populaci, problém jejich vyšší vzdělanosti to ještě neřeší. Podle části odborné literatury<sup>54</sup> je totiž dalším problémem období dospívání, kdy přestávají mít vyšší ambice i romští žáci, kteří do té doby absolvovali školu bez větších problémů. Je tedy evidentní, že pokud chceme Romy opravdu integrovat, musíme se na to zaměřit z různých úhlů pohledu a věnovat se jim specifickým způsobem po celou dobu jejich vzdělávací dráhy, a to po několik generací. Jen tak je možné, aby lidé žijící v sociálním vyloučení dosáhli školní a pracovní úspěšnosti tak, jak ji definuje majoritní společnost. Věřím, že v další generaci potom dosáhneme toho, že většina i romských dětí bude běžně docházet do mateřské školy. A co víc, věřím, že palčivost problému sociálního vyloučení a tedy i negativních vlivů, které má na děti, se stane historií.

---

<sup>54</sup> Viz např. Rádl, 2013

Někdy se mi zdá, že jako příslušníci majoritní společnosti zapomínáme na to, že každý jedinec, každá skupina, může být v některých situacích pro jiné vzorem. Jak psal Maslow (2014), základem každého jedince je dobro. Konkrétně u Romů jde myslím o jejich přístup k životu. Líbilo se mi, jak jej popsal Pavel Říčan (2007): „*Od Romů se máme dost co učit. Váží si života, jejich sebevražednost je mizivá. Nedávají své staré lidi do domovů důchodců, tolerují ve svém středu handicapované a nenechají nikoho padnout – i když se třeba nesnášejí, nechají alespoň přespat. Chtějí děti, ne dítě.*“ A to je mi sympatické.

**Pokud tedy výše uvedené zjednoduším, je třeba více se o problematiku sociálně znevýhodněných romských rodin s předškolními dětmi zajímat a investovat nejen finanční prostředky, ale také náš čas a snahu tam, kde je vidina efektu do budoucna. Protože pokud se nám podaří pozitivně ovlivnit budoucnost dnešních romských dětí ze sociálně vyloučených lokalit a zvrátit tak tendenci uplynulých mnoha desetiletí, kdy docházelo k jejich segregaci, zajistíme tím lepší budoucnost nejen jejich dětem, ale také sami sobě a nám všem dohromady.**

## 8 Použité zdroje

Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti (2006). [online]. GAC [cit. 2017-02-08]. Dostupné z: [http://www.gac.cz/userfiles/File/nase\\_prace\\_vystupy/GAC\\_MAPA\\_analyza\\_SVL\\_aAK\\_CJ.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase\\_prace\\_vystupy&midSEO=GAC\\_MAPA\\_analyza\\_SVL\\_aAK\\_CJ.pdf](http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_MAPA_analyza_SVL_aAK_CJ.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase_prace_vystupy&midSEO=GAC_MAPA_analyza_SVL_aAK_CJ.pdf)

ČADA, Karel (ed.) (2015). *Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR*. Praha: GAC.

BALVÍN, Jaroslav (2008). *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. Praha: Radix. ISBN 978-80-86031-83-5.

Bílá kniha o mezikulturním dialogu „Žít spolu důstojně jako sobě rovní“ (2008). [online]. *Rada Evropy* [cit. 2017-02-05]. Dostupné z: [http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/WhitePaper\\_ID\\_Czech\\_Version.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_Czech_Version.pdf)

BITTNEROVÁ, Dana (2014). Rodina a výchova – diskurs rodičů a dětí. In: BITTNEROVÁ, Dana, DOUBEK, David & LEVÍNSKÁ, Markéta. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: FHS UK. ISBN 987-80-87398-61-6.

BUDILOVÁ, Lenka, HIRT, Tomáš a kol. (2005). *Policista v multikulturním prostředí*. Praha: Varianty. ISBN 80-903510-1-8.

BURJANEK, Aleš (2003). Domácnosti a bydlení. In: NAVRÁTIL, Pavel a kol. *Romové v české společnosti: Jak se nám spolužije a jaké má naše soužití vyhlídky*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-741-8.

České centrum pro sanaci rodiny (2017) [online]. *Střep* [cit. 2017-04-03]. Dostupné z: <http://www.strep.cz>

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ve Středočeském kraji (2016) [online]. *Středočeský kraj* [cit. 2017-03-27]. Dostupné z: [http://kap-stredocesky.cz/upload/dokumenty/2016/05/Dlouhodoby\\_zamer\\_vzdelavani.pdf](http://kap-stredocesky.cz/upload/dokumenty/2016/05/Dlouhodoby_zamer_vzdelavani.pdf)

DOUBEK, David & LEVÍNSKÁ, Markéta (2013). Schemata a výzkum přístupu k výchově ve vyloučených lokalitách. *Studia paedagogica*. Brno: Masarykova univerzita, roč. 18, č. 1, s. 77-96. DOI: 10.5817/SP2013-1-5.

GABAL, Ivan (2012). Jsou vzdělání a školský systém nástroje změny nebo konzervace statu quo? In: *Romea.cz* [online]. 27.9.2012 [cit. 2017-02-08]. Dostupné z: <http://www.romea.cz/cz/romano-vodi/ivan-gabal-jsou-vzdelani-a-skolsky-system-nastroje-zmeny-nebo-konzervace-statu-quo>

GAVORA, Peter (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.

HIRT, Tomáš & JAKOUBEK, Marek (2003). *Souhrnná zpráva o realizaci výzkumného projektu HS 108/03 "Dlouhodobý stacionární terénní výzkum sociálně vyloučených romských komunit"* [online]. Plzeň: FHS ZČU. [cit. 2017-02-20]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/1727/zprava.pdf>

HŮLE, Daniel (2003). *Výzkumná zpráva: Monitoring efektivity přípravných ročníků*. Demografie. ISSN 1801-2914.

HŮLE, Daniel a kol. (2015). *Zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání před zahájením školní docházky (Studie proveditelnosti)* Plzeň: Tady a teď a Demografické informační centrum.

Identifikace zásadních problémů v oblasti sociálního vyloučení (2009) [online]. *Ministerstvo vnitra České republiky* [cit. 2017-03-27]. Dostupné z: <http://docplayer.cz/3913624-Identifikace-zasadnich-problemu-v-oblasti-socialniho-vyloucen.html>

JARKOVSKÁ, Lucie a kol. (2015). *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0792-4.

KARASOVÁ, Vendula (2013). *Návrh opatření pro předškolní vzdělávání pro město Kladno*. Kladno: Člověk v tísni.

KOLAŘÍKOVÁ, Marta & JANIŠ, Kamil (2015). *Sociologická analýza zaměřená na popis a identifikaci bariér účasti dětí z prostředí sociální exkluze v předškolním vzdělávání*. Opava: Slezská univerzita.

Lesser-used languages in states applying for EU membership (2001) [online]. *WINTHER, Pernille (ed.)* [cit. 2017-03-05]. Dostupné z: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2001/298817/IPOL-CULT\\_ET\(2001\)298817\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2001/298817/IPOL-CULT_ET(2001)298817_EN.pdf)

LEVÍNSKÁ, Markéta (2009). Potřeba „vzdělávat se“ romských klientů SIM. In: BITTNEROVÁ, Dana (ed.). *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných*. Praha: Ermat. ISBN 978-80-87178-06-5.

Magistrát – úřad (2017) [online]. *Město Kladno* [cit. 2017-02-07]. Dostupné z: <https://www.mestokladno.cz/magistrat-urad/ms-2100050747/p1=2100050747>

Mapa sociálně vyloučených nebo sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit v ČR (2006). [online]. *GAC* [cit. 2017-02-20]. Dostupné z: [https://www.esfcr.cz/mapa-svl-2015/www/index2f08.html?page=iframe\\_orp](https://www.esfcr.cz/mapa-svl-2015/www/index2f08.html?page=iframe_orp)

MASLOW, Abraham Harold (2014). *O psychologii bytí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0618-7.

MORAVEC, Štěpán (2006). Nástin problému sociálního vyloučení romských populací. In *"Romové" v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk. ISBN: 80-86898-76-8.

MŠMT ČR (2016). *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2015*. Praha: MŠMT. ISBN 978-80-87601-37-2

MŠMT (2000). *Metodický pokyn ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele - asistenta učitele*. Č. j. 25 484/2000-22.

NAVRÁTIL, Pavel (2003). Sociální vyloučení menšin jako problém společnosti. In: NAVRÁTIL, Pavel a kol. *Romové v české společnosti: Jak se nám spolužije a jaké má naše soužití vyhlídky*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-741-8.

NEČAS, Ctibor (1999). *Romové v České republice včera a dnes*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-7067-952-2.

Organizace sociálních služeb pro rodiny s dětmi (2017) [online]. *ROSA* [cit. 2017-04-03]. Dostupné z: <http://www.spod.cz/>

Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů (2017) [online]. *Asistentpedagoga.cz* [cit. 2017-02-07]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/>

Primární prevence ohrožení dětí 1. tříd ZŠ (2013) [online]. *Centrum pro rodinu VEGA Kladno* [cit. 2017-02-20]. Dostupné z: <http://centrumvega.cz/primarni-prevence-ohrozeni-deti-1-trid-zs/#cil-projektu-a-cilova-skupina>



Rada vlády pro záležitosti romské menšiny (2016) [online]. *Úřad vlády České republiky* [cit. 2017-02-09]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/zalezitosti-romske-komunity/rzrk---uvod-619/>

RÁDL, Michael (2013). Vnímání věkových stupňů u Romů a jeho vliv na dosahované vzdělání. In: BITTNEROVÁ, Dana (ed.). *Etnické komunity – Romové*. Praha: FHS UK. ISBN 978-80-87398-33-3.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2016). Praha: MŠMT. Č.j. 32405/2004-22.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2016). Praha: MŠMT. Č.j. 28603/2015.

Rejstřík škol a školských zařízení (2017) [online]. *MŠMT ČR* [cit. 2017-02-07]. Dostupné z: <http://rejskol.msmt.cz/>

Rozvoj vzdělávání Romů v České republice (2007) [online]. *Roma Education Fund* [cit. 2017-03-13]. ISBN 978-963-9832-00-8. Dostupné z: [https://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/publications/web\\_czech\\_report\\_czech.pdf](https://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/publications/web_czech_report_czech.pdf)

ŘÍČAN, Pavel (2007). *Romale 2007. Pohled psychologa*. [online]. *Revue Politika*, roč. 5, č. 9. [cit. 2017-03-20]. Dostupné z: [https://old.cdk.cz/rp\\_i.php?pg=clanky&cl=365/](https://old.cdk.cz/rp_i.php?pg=clanky&cl=365/)

SIROVÁTKA, Tomáš (2003). Zaměstnanost a materiální podmínky života Romů. In: NAVRÁTIL, Pavel a kol. *Romové v české společnosti: Jak se nám spolužije a jaké má naše soužití vyhlídky*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-741-8.

SLOWÍK, Josef (2007). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.

Strategie romské integrace do roku 2020 (2015) [online]. *MŠMT ČR* [cit. 2017-02-05]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/clenove-vlady/pri-uradu-vlady/jiri-dienstbier/aktualne/vlada-schvalila-strategii-romske-integrace-do-roku-2020-126945/>

ŠIMÍKOVÁ, Ivana (2003). Romové jako sociálně vyloučená skupina. In: NAVRÁTIL, Pavel a kol. *Romové v české společnosti: Jak se nám spolužije a jaké má naše soužití vyhlídky*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-741-8.

ŠIMÍKOVÁ, Ivana, BUČKOVÁ, Petra & SMÉKAL, Vladimír (2003). Kulturní podmíněnost výchovných strategií. In: NAVRÁTIL, Pavel a kol. *Romové v české*

*společnosti: Jak se nám spolužije a jaké má naše soužití vyhlídky.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-741-8.

ŠOTOLOVÁ, Eva (2003). Vzdělávání romských dětí v ČR se zaměřením na přípravné třídy a romské pedagogické asistenty. *Pedagogika*. Praha: UK PedF, roč. 53, č. 1, s. 79-83. ISSN 0031-3815.

ŠOTOLOVÁ, Eva (2008). *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1524-0.

ŠTĚCHOVÁ, Markéta a kol. (2002). *Romská minorita a postupy integrace. Závěrečná zpráva z výzkumu*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci. ISBN 80-7338-008-0.

ŠTĚPAŘOVÁ, Eva (2005) [online]. *Specifika romské rodiny*. [cit. 2017-03-24]. Dostupné z: <http://www.zkola.cz/rodice/socpatologievy/rasismus/Stranky/%C5%A0%C4%9Bpa%C5%99ov%C3%A1,-Ema-Specifika-romsk%C3%A9-rodiny.aspx>

ŠTOFEJ, Juraj (2013). Rodičovská volba šartovacej vzdelávacej dráhy rómskych detí. In: BITTNEROVÁ, Dana (ed.). *Etnické komunity – Romové*. Praha: FHS UK. ISBN 978-80-87398-33-3.

ŠVEC, Jakub (ed.) (2009). *Příručka pro sociální integraci*. Praha: Úřad vlády ČR. ISBN 978-80-7440-014-8.

Towards quality education for Roma children: transition from early childhood to primary education (2007) [online]. *UNESCO and Council of Europe* [cit. 2017-03-20]. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161164e.pdf>

TRACHTOVÁ, Zuzana (2012). *Dětství v sociálně vyloučené lokalitě z pohledu romské matky* [bakalářská práce]. Praha: FHS UK.

Tradiční romská společnost, příčiny a důsledky jejího rozpadu (2002) [online]. *Projekt Varianty, Člověk v tísni* [cit. 2017-03-26]. Dostupné z: <https://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/podkapitoly/b02romove/08.pdf>

VÁGNEROVÁ, Marie (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.

Vějíř Kladno (2015) [online]. *Vějíř Kladno* [cit. 2017-02-13]. Dostupné z: <http://vejirkladno.cz/>

Vláda České republiky (2006). *Koncepce romské integrace*. Příloha k usnesení vlády č. 393 ze dne 12. 4. 2006.

Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání.

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Výzkumná zpráva (2015). *Analýza determinantů pracovní aktivity obyvatel sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených oblastí*. Praha: Median.

Základní vzdělávání romských dětí (2007) [online]. *Liga lidských práv* [cit. 2017-02-20]. Dostupné z: <http://llp.cz/publikace/zakladni-vzdelavani-romskych-deti/>

Zákon č. 273/2001. Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů.

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

Zpráva ke zjišťování kvalifikovaných odhadů počtů romských žáků v základních školách ve školním roce 2016/17 (2016) [online]. *MŠMT ČR* [cit. 2017-02-05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/39658/>

Zpráva o stavu romské menšiny za rok 2015 (2016) [online]. *Úřad vlády České republiky* [cit. 2017-02-13]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-stavu-romske-mensiny-za-rok-2015-146576/>

Zpráva Rady vlády pro národnostní menšiny (1997) [online]. *Úřad vlády České republiky* [cit. 2017-02-13]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/scripts/detail.php?id=1428>

ŽLNAYOVÁ, Edita (1996). Postavenie a úloha ženy-matky a muža-otca v rómskej rodine. *Romano džaniben*. Praha: Romano džaniben, roč. 7, č. 1, s. 29-41. ISSN 1210-8545.