

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií



Bakalářská práce

Jitka Jurníková

**Předškolní vzdělávání romských dětí jako nástroj
jejich integrace**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a všechny použité literární a odborné zdroje jsem uvedla v seznamu použitých zdrojů.

V Olomouci dne 26. 6: 2014

Podpis

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat PhDr. Jitce Plischke, Ph.D. za odborné vedení mé práce, velké díky patří také všem účastníkům výzkumu, kteří mi věnovali svůj čas k rozhovoru. V neposlední řadě bych ráda poděkovala mé rodině a přátelům za jejich podporu a důvěru.



Obrázek 1 Jsem člověk – obrázek romského chlapce¹

Ma de p' oda, savi hin manušes morči, alé dikh, savo les hin jilo.

(Romské přísloví: Nehleď na to, jakou má člověk kůži, ale
všímej si, jaké má srdce.)

¹ Obrázek namaloval jedenáctiletý romský žák a byl zveřejněn ve sborníku Romano suno 2002. Dostupné z: <http://www.novaskolaops.cz/pilot/wp-content/uploads/sbornik2002.pdf>

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Jitka Jurníková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Předškolní vzdělávání romských dětí jako nástroj jejich integrace
Název v angličtině:	Preschool Education of Roma Children as an Instrument of Integration
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá předškolním vzděláváním Romů. Dobré vzdělání je považováno za základ integrace a možnost vymanit se z chudoby. V teoretické části je krátce popsána historie Romů, následuje jejich charakteristika a současné problémy, které souvisí také s jejich sociálním vyloučením. Důraz je kladen na význam předškolního vzdělávání pro život dítěte obecně a na specifika vzdělávání Romů. Praktická část práce se zaměřuje na analýzu předškolního vzdělávání romských dětí na Prostějovsku. Praktická část vychází z výzkumného šetření, které probíhalo formou rozhovorů se sociálními i pedagogickými pracovníky v Prostějově.
Klíčová slova:	Romové, předškolní vzdělávání, mateřské školy, přípravné třídy, sociálně vyloučené lokality, žák se sociálním znevýhodněním, integrace, Prostějov, Člověk v tísní, Romodrom
Anotace v angličtině:	The bachelor thesis deals with preschool education of Roma. Good education is considered the basis of integration and escape from poverty. Theoretical part of thesis addresses briefly history of Roma, their characteristics and major problems that are associated with social exclusion. The emphasis is on value of preschool education for child and on specifics of Roma education. Practical part focuses on analysis of preschool education of Roma children in the region of Prostějov. This part is based on research survey which consists of interviews with social and pedagogic workers in Prostějov.
Klíčová slova v angličtině:	The Roma, preschool education, kindergarten, preliminary classes, socially excluded locations, pupil with social

	disadvantage, integration, Prostějov, People in Need, Romodrom
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha číslo 1: Seznam obrázků a tabulek</p> <p>Příloha číslo 2: Kritéria pro přijímání dětí k předškolnímu vzdělávání v mateřské škole Jana Železného v Prostějově</p> <p>Příloha číslo 3: Mapa sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit v Olomouckém kraji</p>
Rozsah práce:	63 s.
Jazyk práce:	Čeština

OBSAH

ÚVOD	9
1 HISTORIE ROMŮ	11
1.1 Původ Romů	11
1.2 Příchod Romů na evropský kontinent.....	12
1.3 Romové v českých zemích	12
1.3.1 Situace Romů po roce 1918	13
2 ROMSKÁ SPOLEČNOST A KULTURA	16
2.1 Rodina a výchova.....	16
2.2 Jazyk a komunikace	18
3 SOCIÁLNÍ VYLOUČENÍ ROMŮ	20
3.1 Důsledky sociálního vyloučení	20
3.2 Integrace jako řešení sociálního vyloučení	22
4 ROMOVÉ A VZDĚLÁVÁNÍ	24
4.1 Vztah Romů ke vzdělávání	24
4.2 Předškolní vzdělávání	26
4.2.1 Předškolní věk dítěte.....	28
4.2.2 Přípravné třídy	30
4.3 Specifika edukace romských žáků	31
4.3.1 Romský žák.....	31
4.3.2 Asistent pedagoga	33
4.3.3 Praktické a speciální školy.....	33
5 PRAKTICKÁ ČÁST	35
5.1 Výzkumné šetření	35
5.2 Cíle výzkumného šetření	36
5.3 Cílová skupina	36
5.3.1 Charakteristika lokality	37
5.3.2 Člověk v tísní	38
5.3.3 Romodrom	39
5.4 Vlastní výzkumné šetření.....	40
5.4.1 Výsledky kvantitativního šetření	41

5.4.2 Podmínky pro předškolní vzdělávání romských dětí.....	42
5.4.3 Vztah Romů ke vzdělávání	44
5.4.4 Další možnosti předškolního vzdělávání na Prostějovsku.....	45
5.4.5 Romský žák na ZŠ	46
5.4.6 Přístup města Prostějov k dané problematice	50
5.5 Diskuse a závěry výzkumného šetření	50
ZÁVĚR.....	53
SEZNAM ZKRATEK.....	55
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	56
SEZNAM PŘÍLOH.....	63

ÚVOD

Romové tvoří součást naší společnosti, přesto se však nevyhnou řadě předsudků a negativních postojů ze strany majority. Typická představa o Romech zahrnuje neochotu pracovat, zneužívání sociálních dávek, krádeže a podvody. Tuto představu často podporují různá média, výsledkem je nedůvěra vůči Romům a protiromské nálady ve společnosti. Romové nemohou za to, že se narodili s jinou pletí i mentalitou, v důsledku čehož čelí diskriminaci na pracovním trhu. Ve většině případech žijí Romové v sociálně vyloučených lokalitách, ve špatných podmínkách pro bydlení a výchovu dětí. Mohou z dětí, které pochází z těchto lokalit, vyrůst úspěšní mladí lidé?

Romové milují své děti nade vše, přesto jim nedokážou předat to nejlepší do života – často neinvestují do jejich vzdělávání penězi, časem ani podporou. Děti se poté ocitají ve stejné situaci jako jejich rodiče, nezískají kvalifikaci a mají problém s pracovním uplatněním. Můžeme mluvit o začarovaném kruhu. Podaří se v budoucnu jejich předurčenost osudu změnit? Základním právem liberální společnosti jsou rovné šance, romské děti jsou však již po narození znevýhodněné v důsledku rodinného i společenského prostředí, které je mnohdy předem zatracuje

Škola by měla být místem, které lidi spojuje, měla by rozdíly překonávat a ne je vytvářet. V dnešní době nemusí být škola pro Romy vždy přátelským a bezpečným místem, přitom kvalitní vzdělání může Romům zajistit cestu z bludného kruhu chudoby. Demokratický stát by měl usilovat o školství, které jednotlivce nesegreguje, ale naopak integruje a přispívá k pozitivním změnám ve společnosti – k toleranci etnických menšin a odlišností. Příslušníci etnických menšin musí na druhou stranu respektovat práva a plnit povinnosti příslušné dané společnosti. Integrace je obousměrný proces, nejde jen o to brát, ale i dávat.

Cílem bakalářské práce je popsat hlavní specifika Romů, která se vztahují k jejich vzdělávání. Jedná se o jejich historii, rodinnou výchovu a kulturu, o způsob života v naší společnosti, který je často charakteristický sociálním vyloučením. Tyto aspekty mají vliv na dítě, které začíná svoji školní docházku. Ve většině případů mu chybí předškolní příprava, ať už formou docházky do mateřské školy nebo domácí přípravy. Romský žák je v takovém případě znevýhodněn, má problémy se adaptovat na školní prostředí a brzo

mohou přijít první neúspěchy ve vzdělávání, které posilují jeho nechuť dál se učit. Význam předškolního vzdělávání nelze popřít, jedná se o počáteční a o to více důležitou fázi vzdělávání!

V úvodní kapitole bakalářské práce je krátce popsána historie Romů s důrazem na situaci v českých zemích, která předurčila současné problémy romské menšiny. Druhá kapitola se věnuje romské společnosti a kultuře, především pak romské rodině a výchově, která má vliv na rozvoj dítěte a jeho následný úspěch ve škole. Třetí kapitola se zabývá problematikou sociálního vyloučení Romů a jeho důsledkům, neboť i prostředí, ze kterého pocházíme a ve kterém žijeme, nás formuje a ovlivňuje náš další život. Stěžejní kapitolou práce je čtvrtá kapitola s názvem Romové a vzdělávání, která se nejprve věnuje vztahu Romů ke vzdělávání, poté rozebírá systém předškolního vzdělávání a období předškolního věku dítěte. V závěru se kapitola věnuje několika specifickým edukace romských žáků.

V praktické části jsou interpretovány výsledky výzkumného šetření, které je založeno na kvalitativní metodologii, konkrétně na rozhovorech s odborníky, kteří pracují s romskými dětmi. Praktická část je, narozdíl od obecné teoretické části, zaměřena na předškolní vzdělávání Romů na Prostějovsku – na aktuální situaci, problémy a následky absence předškolního vzdělání. V diskusi a závěrech šetření se srovnávají výsledky šetření s odbornou literaturou či dalšími výzkumy na podobné téma.

1 HISTORIE ROMŮ

V úvodní kapitole bakalářské práce bude věnována pozornost historii Romů, především pak jejich osudům na území České republiky. Historické souvislosti a postavení Romů v majoritní společnosti jsou významné pro pochopení jejich dnešní situace. Za celou svoji historii Romové nikdy nevytvořili jednotné společenství, které by splňovalo znaky moderního národního celku. Po odchodu ze své pravlasti žili v mnoha neevropských i evropských zemích jako minoritní skupina, která se do společnosti integrovala s různou mírou.

1.1 Původ Romů

Původ Romů je znám díky svědectví jejich jazyka, neboť nemají vlastní psané prameny. V 18. století bylo v důsledku srovnání romštiny a indických jazyků prokázáno, že jejich pravlastí je indický subkontinent² (Kaleja, Knejp, 2009). Za nejbližší příbuzné Romů historikové považují Domy, kteří patří k původním obyvatelům Indie. Předkové Romů byli příslušníky různých domských kast, které se odlišovaly provozovanou profesí, v kastovním systému však patřili k nejnižším kastám, s čímž souviselo jejich špatné postavení a společenské opovržení. Horváthová (2002) uvádí, že Romové se nejčastěji živili jako kočovní řemeslníci, potulní hudebníci, artisté a překupníci.

Romové začali v minulosti ze své pravlasti odcházet, vzhledem k chybějícím historickým pramenům je však obtížné přesně datovat jejich odchod. Lhotka (1999) i Kaleja a kol. (2012) se shodují na období od 3. do 9. století, kdy Romové v několika vlnách migrovali z Indie směrem na západ. Příčinami odchodu mohly být válečné konflikty, hledání lepšího živobytí, nedostatek potravin či vymanění se z přísně rozdělené kastovní společnosti. Po svém odchodu z Indie se předkové Romů usadili v Perské říši. Zde, jak Nečas (2002) uvádí, začali vnímat svou odlišnost od okolního perského obyvatelstva, což u nich vyvolalo vědomí společného původu a sounáležitosti. Označení Dom se stalo jménem pro

² Historikové a lingvisté dlouhá léta tvrdili, že Romové pocházejí z Indie, ale pro jejich tvrzení neexistovaly vědecké důkazy. To se změnilo v roce 2012, kdy byla publikována genetická studie, která prokázala shodu DNA mužů z romské komunity s genetickou výbavou zástupců indického obyvatelstva (Šupová, 2012).

celé etnikum a díky pobytům v různých regionech se hláska *d* v názvu Domové modifikovala na *l* v Arménie a na *r* v Evropě – odtud dnešní označení Romové.

1.2 Půchod Romů na evropský kontinent

Přítomnost Romů v Evropě je prokázána od 12. století, jako důkazy slouží různé kroniky či záznamy v městských knihách. Ze středověkého Řecka pochází rozšířené pojmenování Romů v Evropě, kterým je označení *Cikán*³. Podstatné je, že pojmenování má hanlivý charakter, Romové tak byli nazýváni svým okolím, aniž by se s tím někdy ztotožnili (Horváthová, 2002). Etnikum v minulosti užívalo častěji pojmenování svých příslušníků v souvislosti s kastami a provozovanými profesemi⁴. Nyní se zastavme ještě u posledního označení Romů, které se ujalo v anglofonních zemích. *Gypsies* vzniklo ze slov *Egyptians*, *Egyptians*, což souvisí s pověstmi o jejich egyptském původu. Tyto pověsti spolu s jejich nezvyklým vzhledem je činily tajemnými, proto byli zpočátku přijímáni jako svatí poutníci a od měst dostávali dary pro své další putování (Lhotka, 1999).

Poměrně rychle a bez větších problémů přejímali Romové křesťanskou víru, ale žili v uzavřených skupinách většinou na společenské periferii v izolaci od ostatního obyvatelstva. Od 16. století přestali být ze strany většiny tolerováni, neboť se nedokázali začlenit do společenské a ekonomické struktury obyvatelstva, a začali být pronásledováni. Romské komunity tak byly v minulosti odsouzeny k neustálému putování, při kterém se dostaly až do vnitrozemí evropského kontinentu (Balvín, 2004).

1.3 Romové v českých zemích

Pod vlivem různých událostí docházelo postupně k odchodu části romského obyvatelstva z Byzantské říše do východní a střední Evropy. V průběhu 14. a 15. století se poprvé objevili na území českých a slovenských zemí. Romové byli podezříváni, že jsou tureckými špehy, proto se vůči nim šířily negativní nálady, k čemuž přispívali i samotní

³ Označení *Cikán* vzniklo z řeckých slov *Atsigános*, *Athinganoi*, což bylo pojmenování lidí pohybujících se v 11. století v okolí Cařihradu.

⁴ Mezi jména romských skupin patří například Sintové (skupina německých Romů), Manušové (frankofonní Romové), Romanichalové (Velká Británie) či Kale (Španělsko).

panovníci. Například císař Svaté říše římské, český a uherský král Leopold I. vydal v roce 1697 dekret, který prohlásil všechny Romy na území říše za psance (Horváthová, 2002). Následkem dekretu mohli být Romové bez postihu kýmkoli zabiti a kdokoli by jim chtěl pomoci ve formě potravy nebo přístřeší, měl být také potrestán.

17. století bylo charakteristické protiromskými procesy, které podle Kaleje a kol. (2012) nesouvisely s jejich etnickou příslušností, ale spíše s jejich způsobem života. Jen nepatrná část z nich se mohla usazovat, poté místní obyvatelstvo využívalo jejich služeb jako řemeslníků. Až Marie Terezie a Josef II. v 18. století přispěli k jejich postupnému usazování, neboť vydávali asimilační zákony. Podmínky však byly pro usazené Romy nesmírně tvrdé: nesměli používat svůj rodný jazyk či nosit oblečení odlišné od jiných poddaných (Lhotka, 1999). V době sílící industrializace, která v českých zemích nastala v průběhu 19. století, postihovala romské řemeslníky hluboká krize. Od 20. století byl v Čechách i na Slovensku zaznamenán pokles ekonomické aktivity romského obyvatelstva. Muži si hledali uplatnění při pomocných a námezdních pracích, v lesnictví, při stavbě silnic a železnic. Ženy pomáhaly v domácnostech většinového obyvatelstva (zvláště u židovských rodin). Už v této době si můžeme všimnout nízkého zájmu Romů o vzdělávání, které nebylo rozhodujícím faktorem v jejich životě, protože v diskriminačním prostředí mohlo být málokdy uplatněno. Mezi dospělými tak panovala negramotnost, neposílali své děti do školy vůbec nebo jen nepravdělně (Nečas, 2002).

1.3.1 Situace Romů po roce 1918

V období samostatného Československa žilo v zemi několik skupin Romů – nejpočetnější byli čeští Romové, kteří žili převážně kočovným způsobem života, a moravští Romové, kteří žili usedle v osadách. Méně početnou skupinu tvořili němečtí Romové žijící především v pohraničních oblastech a kočovní olašští Romové⁵. Od způsobu života se odvíjel i způsob obživy, například kočovní Romové se zabývali drobným obchodem nebo výkladem karet, usedlí Romové provozovali tradiční řemesla nebo se živili jako dělníci a nádeníci (Pape, 2007). Podle Kaleje a kol. (2012) bylo před 2. světovou válkou 85–90 %

⁵ Olašští Romové pocházejí z Rumunska a Moldávie, od konce 19. století byli vyvázáni z nevolnictví, proto se mohli začít svobodně pohybovat.

romských obyvatel jižní Moravy, Slovenska a Podkarpatské Rusi usazených, přesto však žili ve společenské izolaci, často bez základních životních potřeb.

V roce 1935 označily Norimberské zákony Židy i Romy za rasy cizí, neárijské krve, což předznamenalo jejich další osud. Během 2. světové války byli Romové násilím deportováni do koncentračních táborů, především do Osvětimi. Po válce se z nich vrátilo asi 500 ze 7 000 Romů žijících v českých zemích před válkou. Na Slovensku žilo před válkou dle odhadů 100 tisíc Romů, kteří se rozdělovali na kočovné Romy a usedlé, kteří tvořili většinu (Šotolová, 2000). Po roce 1945 docházelo k migraci Romů z Maďarska a Slovenska. V první vlně osidlovali Romové pohraničí, odkud bylo odsunuto německé obyvatelstvo. Příliv Romů ze Slovenska naplňoval poptávku po pracovní síle ve stavebnictví, zemědělství i lesnictví. Narůstaly ale problémy s ubytováním, školní docházkou dětí a celkově ve vztazích s majoritou.

Po nástupu komunistů k moci byli Romové zrovnoprávněni s ostatním obyvatelstvem, komunisté chtěli zlepšit jejich zaostalý způsob života. Nečas (2002) se domnívá, že právě romská menšina dosáhla po 2. světové válce nejdynamičtějšího sociálního vzestupu ze všech skupin obyvatelstva. Přesto patří dnes mezi nejchudší skupiny obyvatelstva. Od 50. let pokračovaly emigrační vlny Romů ze Slovenska, kde panovala vysoká nezaměstnanost. Práci nacházeli v dolech na Ostravsku, Karvinsku a Kladensku. Romům byla nabízena nejen práce, ale i ubytování a další výhody (například půjčky). Haišman (1987) charakterizuje tuto migraci jako přechod Romů z agrárního slovenského prostředí do prostředí průmyslových měst v Čechách a na Moravě. Nově příchozí mohli zažít kulturní šok, když se museli vyrovnat s novým stylem života. Problémy představovali především kočovní Romové, kteří se nechtěli vzdát svého tradičního způsobu života a obživy, proto byl v roce 1958 přijat zákon o trvalém usídlení kočovných osob. Vláda usilovala o sociální asimilaci Romů a jejich splynutí s majoritní společností. Bylo zakázáno užívání romštiny a romské veřejné a kulturní aktivity byly omezovány. Výsledkem těchto asimilačních snah bylo vnější přizpůsobení Romů v oblasti oblékání, vybavení bytu, přijetí masové kultury, ale došlo k rozbití tradičních romských společenstev a tím i vztahů a zvyklostí především u mladé generace. Romové se stali pouze pasivními objekty státních zásahů, v době socialismu neměli možnost rozhodovat o svém osudu, proto docházelo k jejich marginalizaci (Kaleja a kol, 2012).

Po roce 1989 se začaly romské elity prosazovat v politickém životě s cílem hájit práva Romů. Vznikaly romské neziskové organizace, noviny i časopisy a řada kulturních souborů. Také došlo k uznání romské menšiny jako oficiální národnostní menšiny České republiky (ČR). Před rozdělení Československa bylo v ČR evidováno 145 tisíc Romů a na Slovensku 254 tisíc (Balvín, 2004). V současnosti je problematické určit jejich přesný počet, neboť se mnoho z nich k romské národnosti z řady důvodů nehlásí. Před rokem 1989 neměli možnost pravou národnost přiznat, proto volili národnost českou nebo slovenskou. Národnost je vnímána subjektivně a jestliže se zde člověk narodí, může se legitimně cítit být Čechem, nikoli Romem. Dalším důvodem, proč nevolí romskou národnost, mohou být obavy z možného znevýhodnění či diskriminace. Jak můžeme vidět v tabulce 1, při sčítání obyvatel dochází k snižování počtu Romů, kteří se hlásí ke svojí národnost.

	Sčítání lidu 1991		Sčítání lidu 2001		Sčítání lidu 2011	
	absolutně	v %	absolutně	v %	absolutně	v %
Romská národnost	32 903	0,32	11 746	0,11	5 135	0,05
Obyvatelstvo celkem	10 302 215	100,00	10 230 060	100,00	10 436 560	100,00

Tabulka 1 Počet obyvatel České republiky s romskou národností

Zdroj: ČSÚ, 2014

Podle odhadů se počet příslušníků romské komunity v ČR pohybuje v rozmezí 150–300 tisíce osob⁶ (Vláda ČR, 2006). Nejvíce Romů je usídleno na severní Moravě (Ostrava, Karviná), v severních Čechách (Děčín, Ústí nad Labem), v Praze a Brně. Patří ke skupině obyvatelstva s nejhorsími životními podmínkami. Vyznačují se podprůměrnou sociální a vzdělanostní úrovní, vysokou nezaměstnaností, špatnou bytovou situací, nepříznivým zdravotním stavem a vysokým počtem dětí. Podléhají nebezpečným aspektům postmoderní společnosti, jako jsou alkoholismus, gamblerství, zadlužení, kriminalita (Kaleja a kol., 2012).

⁶ Podle jiného zdroje se počet Romů v České republice pohybuje mezi 150–200 tisíc osob, uvedený údaj je výsledkem výzkumů a demografických přepočtů (Gabal a Víšek, 2010).

2 ROMSKÁ SPOLEČNOST A KULTURA

Za dobu své historie se Romové diferencovali, vliv lze připisovat i pobytu v různých zemích, proto nejsou ani nebyli homogenní skupinou. Romské etnikum však obecně respektuje určité hodnoty, které se prolínají do každodenního života jeho příslušníků. Můžeme zde zařadit potřebu svobodného života, uznání rodové hierarchie, lásku k dětem, úctu ke starším a rodičům. V následující kapitole se budeme zabývat romskou společností a kulturou, která do jisté míry formuje vztah Romů ke vzdělávání a jejich vzdělanostní úroveň.

2.1 Rodina a výchova

Romská společnost se vyznačuje specifickou sociální organizací, ve které hrají hlavní roli příbuzenské svazky. Základní společenskou jednotkou se stává rodina, která stojí na prvním místě v žebříčku hodnot Romů. Jedinec se identifikuje příslušností k určité rodině. Bez rodiny je v tradičním pojetí ničím, sám nic nezmůže a rodina je nadřazena jeho identitě a potřebám. Tradiční rodina zajišťuje primární socializaci, výchovu, přípravu na profesní život, ekonomické i sociální zabezpečení, životní jistoty. Tradičně žilo několik generací pohromadě, autorita a respekt náležely nejstarším v rodině, čím se zajišťovala sociální kontrola. Ovšem za minulého režimu docházelo k přesídlování Romů a tím se částečně oslabovaly rodinné vazby a těsná vnitřní soudržnost romských velkorodin se postupně uvolňovala (Nečas, 2002).

S výše zmíněným charakterem rodiny souvisí absence soukromí, kolektivismus a redistribuce. Rodina sdílí vše — od obytného prostoru, oblečení, jídla po peníze. Rodinný život se odehrává většinou v jedné obytné místnosti, která slouží k vaření, zábavě a spaní. Černá (2000) uvádí, že Romové považují funkci dětského pokoje za nepotřebnou, to pak může ovlivnit školní přípravu dítěte.

Pozitivním aspektem romské rodiny je její soudržnost, pevné vazby, úcta a respekt mezi členy. Rodiče milují své děti a neváhají jim poskytnout vše, co si přejí. Dominantní postavení v rodině má muž, jehož vážnost roste s věkem a počtem dětí. Jeho úkolem je zajistit rodinu po ekonomické stránce. Úlohou ženy je být dobrou matkou

a manželkou, výchova dětí a péče o domácnost stojí také na jejich bedrech. Romové mají průměrně více dětí než majorita, neboť ženy se stávají matkami brzo, jsou případy, kdy Romka otěhotní ve 14 nebo 15 letech (Bystrý, 2012). To je dáno nejen kulturou, ale také ekonomickou situací rodiny – děti jsou finančním zajištěním rodiny do budoucna. Navíc v chudých a sociálně vyloučených lokalitách není často dostupná antikoncepce nebo nemusí mít chudé, nevzdělané ženy povědomí o kontrole porodnosti. Dalším důvodem většího počtu dětí v rodině může být náboženský aspekt a v tom důsledku odmítavý postoj k potratům. V dnešní době je obvyklé soužití partnerů bez oddání. Avšak vstupují-li Romové do manželství, jsou jejich svazky pevnější než u majoritní společnosti a k rozvodům dochází jen zřídka, neboť rozvod je chápán jako sociální stigma. Rodiče již dnes nedomlouvají partnery pro své děti, jako tomu bylo v minulosti, tato tradice je v současnosti z části zachována pouze u olašských Romů (Bakalář, 2004).

Funkci romské rodiny Balvín (2004) vymezuje jako ekonomickou, kdy je typická solidarita a přerozdělování mezi členy, a stabilizační – v nejistých dobách zajišťuje stabilitu a zázemí. Mezi další funkce rodiny řadíme výchovnou a emocionální, které však pro Romy nemají prvořadý význam. Výchova v romské společnosti většinou není záměrná a má volnější charakter než u majoritní společnosti. Je charakteristická nedostatkem řádu, děti jsou vychovávány spíše nápodobou. Vyrůstají bez větší autority rodičů, kteří většinou nestanovují hranice a málokdy používají tresty. Děti žijí v neustálém fyzickém i sociálním kontaktu se svou rodinou, stále jsou v kolektivu, mezi ostatními dětmi, příbuznými, známými. Chlapci jsou vychováváni volněji než dívky, které musí již od dětského věku pomáhat v domácnosti a pečovat o své mladší sourozence. Tím jsou vedeny ke své budoucí roli matky.

Romská výchova je pouze omezeně schopna rozvinout v požadované míře intelektuální a motorickou aktivitu dítěte, která je nezbytná pro jeho úspěšné výsledky ve vzdělávání. Romské děti jsou od časného věku zapojovány do života rodiny, před dětmi se řeší všechny problémy, od dluhů po nemoci, důležitá je tedy otevřenost k dětem (Kaleja, Knejp, 2009). Z toho vyplývá, že děti dospívají dříve a jsou pak vtahovány do záležitostí dospělých. Dále jsou vychovávány ke společnému rozhodování, zatímco ve škole je dítě odkázáno pouze samo na sebe. Při nástupu dítěte do školy pak dochází ke konfliktu dvou rozdílných výchovných systémů, proto je třeba vyvinout maximální úsilí pro adaptaci romských dětí na školní prostředí. V jiném případě může střet vyvolat u dítěte agresivitu,

nervozitu a nespokojenost. Balvín (2004) uvádí, že rodinná výchova musí být chápána jako rovnocenná té institucionální, proto by učitel neměl ničit to, co je vlastní rodinné výchově.

Mezi negativní důsledky romské výchovy můžeme zařadit neschopnost podřídit se nepříjemné povinnosti, malá odolnost vůči stresu, neschopnost udržet pozornost ve škole či neschopnost odložit uspokojení na pozdější dobu. Nedokáží racionálně zacházet s finančními prostředky, proto se u nich střídají dny hojnosti a dny naprosté nouze. Dimenzi času nevnímají jako lineární, čas se omezuje pouze na rozměr aktuálně prožívané přítomnosti, není pro ně důležitá minulost ani budoucnost. Výše zmíněné vede k jejich bezprostřednosti, ale na druhou stranu způsobuje jejich nezodpovědnost. Jejich povahu dále vystihuje temperament, emocionalita, vzrušivost a afektivní jednání. Bakalář (2004) charakterizuje romské děti jako temperamentnější, hlučnější, bezprostřednější než děti z majoritní společnosti. Také se říká, že mají rytmus v krvi, neboť jsou talentované v oblasti hudby, tance, zpěvu. Rodiče se dětem specificky nevěnují (např. neučí je barvy, nečtou jim knížky, nedávají jim hádanky), ale pokud se u dítěte objeví hudební nebo sportovní talent, tak ho podporuje celá rodina.

2.2 Jazyk a komunikace

Romština patří do indoevropské jazykové rodiny, příbuznost vykazuje s hindštinou. Během svého vývoje byla však ovlivněna dalšími jazyky v důsledku migrace. V současnosti existuje mnoho romských dialektů. Během 20. století docházelo k její standardizaci, předtím existovala pouze v mluvené podobě. Před rokem 1989 byla v Československu ze strany státu snaha romštinu zcela vymýtit, v důsledku toho většina Romů dnes používá romštinu pasivně a nejčastěji v nespisovné variantě s omezenou slovní zásobou (Kaleja a kol., 2012). Pro Romy je typické používání tzv. romského etnolektu češtiny. Jedná se o variantu českého jazyka, jehož specifika jsou způsobena vlivem původních jazyků (tj. romštiny a slovenštiny).

Člověk hovořící etnolektem přenáší do svého projevu hloubkové struktury původního jazyka, nejčastěji se jedná o přízvuk na špatné slabice, přenášení gramatických jevů

či špatné používání některých slov a slovních spojení⁷. Romští rodiče tedy předávají dětem tento etnolekt a děti se se spisovnou češtinou setkají nejdříve v mateřské škole, ve většině případů až na základní škole. V romské mluvě můžeme zaslechnout specifické hlásky, které se liší od českých. Nejzřetelnějším je vyslovování hlásky *ch*, které se liší od české výslovnosti, Romové ho vyslovují spíše jako Arabové (tzv. čípkové *ch*). Romština narozdíl od češtiny nemá hlásku *ř* a někdy ho romské děti nerozeznávají od *ž*. Jako poslední specifikum zmiňme absenci slov *prosím* a *děkuji* v romštině, Romové používají místo *díků* pochvalu (Šebová a kol., 2013).

Rozdílný život Romů, jejich tradice, hodnoty a zkušenosti vytvořily mimo jiné i specifický komunikační styl – jak používání jazyka, tak řeči těla. Zejména neverbální komunikace představuje účinný způsob, jak projevat pocity a emoce a jak doplňovat slovní projev. Jejich neverbální projev je tak velmi výrazný. Mluvčí klade důraz především na komunikační funkci kontaktovou, konativní (vztah k adresátovi) a expresivní (sebevyjádření) před funkcí informativní. Romové mají značně vyvinutý smysl pro poznání člověka pouhým pohledem, pro empatii a intuici. Za nezdvořilé považují otevřené vyjádření nesouhlasu či dokonce odmítnutí (Člověk v tísní, 2004).

⁷ Romské děti mluvící etnolektem často používají špatné předložky a pády. Uveďme pár příkladu: *já se bojím od psa, dem do centrum, babička mne nosí do školy*. Při vykání jedné osobě často používají *vy ste říkali* (Člověk v tísní, 2002).

3 SOCIÁLNÍ VYLOUČENÍ ROMŮ

V souvislosti s romskou menšinou se často hovoří o problému sociálního vyloučení neboli exkluze. Mareš (2010) uvádí, že hlavním faktem sociální exkluze je, že osoby vyloučené se nepodílejí stejnou měrou jako ostatní na zdrojích společnosti a jejich redistribuci, z toho důvodu se hůře zapojují do ekonomických, sociálních a politických aktivit společnosti jako celku. Sociální vyloučení je jak důsledkem, tak i příčinou chudoby a nízkých příjmů. Výsledek poté zahrnuje sociální a kulturní izolaci jedinců, kteří jsou vydělováni ze společenských organizací a komunit. Nejčastěji se stávají sociálně vyloučenými etnické minority, cizinci, osoby bez přístřeší, dlouhodobě nezaměstnaní.

V roce 2006 byl realizován dosud poslední výzkum analyzující sociálně vyloučené romské lokality. Zadavatelem výzkumu bylo Ministerstvo práce a sociálních věcí (MPSV) a jeho realizátorem byla společnost Gabal Analysis & Consulting (GAC) a obecně prospěšná společnost Nová škola. Výsledky výzkumu udávaly, že v sociálně vyloučených lokalitách v České republice žije 80–120 tisíc obyvatel, z toho čtvrtinu nelze považovat za Romy (GAC, 2006). Údaje osm let staré nám nemohou dostatečně ilustrovat situaci v současnosti, avšak dá se předpokládat, že vzhledem k hospodářské krizi spojené s ekonomickou recesí a růstem nezaměstnanosti se počet sociálně vyloučených od roku 2006 zvýšil. Kajela a kolektiv (2012) ve své publikaci uvádějí, že podle sociologických odhadů žije v České republice 150–300 tisíc Romů, z toho třetina až polovina je sociálně vyloučena. Ostatní jsou sice integrováni, ale stále mohou být ohroženi sociálním vyloučením.

3.1 Důsledky sociálního vyloučení

Sociální vyloučení způsobuje horší přístup ke kvalitnímu bydlení. Domy, ve kterých vyloučení bydlí jsou často zdevastované s nevyhovujícími hygienickými podmínkami a špatnou vybaveností. Vznikají vyloučené lokality, kam jsou sestěhováni sociálně slabí, ty se nachází v oblastech, kde je i horší přístup ke službám (sídlíště, vesnice). Větší počet jedinců bydlí na malém prostoru, což působí negativně na přípravu dětí do školy, neboť nemají dostatek klidu a místa na plnění svých školních povinností. Dalším problémem je častá absence nájemních smluv a nedodržování finančních závazků. Vyloučení často neplatí nájemné a úhrady za služby, což při dlouhodobém neřešení způsobí zadlužení

rodiny. Situaci se mohou snažit vyřešit půjčkami od nebankovních subjektů, které jsou však charakteristické vysokými úroky a poplatky, které není dlouhodobě dlužník schopen splácet, a tak se dostává do pasti dluhů (Veselá a kol., 2009).

Dalším důsledkem sociálního vyloučení je špatný přístup na trh práce a nezaměstnanost, která vyplývá často z nedostatku základních kvalifikačních předpokladů. Švec (2010) uvádí, že v sociálně vyloučených lokalitách nezaměstnanost dosahuje 90–100 %. Má dlouhodobý charakter, a tak vyloučení brzo ztrácí pracovní návyky a přestávají hledat zaměstnání. V takové situaci se stávají závislími na sociálních dávkách a příležitostně mohou pracovat „na černo“. Příčiny nezaměstnanosti sociálně vyloučených lze vidět nejen v nízkém vzdělání a sociálních kompetencích, ale i v demotivujícím sociálním systému a diskriminaci ze strany zaměstnavatelů. Nezaměstnanost znamená nízké příjmy rodiny a nízké investice do bydlení, vzdělávání či zdraví (Mareš, 2006). Následně stojí mladá generace na začátku problému – bez vzdělání si nenajde práci. Můžeme hovořit o bludném kruhu chudoby, který jasně předurčuje osud vyloučených, ti většinou nemají vnitřní sílu na vymanění se z něj (Šotolová, 2011).

Děti jsou v prostředí sociálního vyloučení prostorově i sociálně izolované od většinové společnosti, mluví se o nich jako o sociálně znevýhodněných. Nemusí znát jiné lidi než z prostředí lokality. Děti se před vstupem do školy nesetkají s didaktickou hračkou, dětskou knihou a často neví, jak držet tužku. Ve škole pak mají sociální handicap a jejich školní neúspěchy jsou připisované sníženému intelektu⁸. S problémy absolvují pouze základní školní docházku a nemají ambice a motivaci pro další vzdělávání, protože jim chybí pozitivní vzory, a tak často napodobují vzorce jednání a chování svých rodičů (Švec, 2010).

V sociálně vyloučených lokalitách je vyšší výskyt zločinů a kriminality, především krádeže, podvody, lichva a je s tím spojována i řada sociálně patologických jevů, například závislosti na drogách, alkoholu, gambling, prostituce. Velká část zločinů je pouze důsledkem zločinů předešlých, kdy lidé například shánějí peníze na zaplacení vysokých

⁸ Snížené schopnosti dětí se sociálně vyloučených lokalit jsou spíše než výsledkem horšího intelektu způsobeny sociální zanedbaností, v tom případě můžeme hovořit o pseudoretardaci (nebo sociální retardaci). V pedagogicko-psychologických poradnách by měli vhodně zvolenými testy odlišit lehkou mentální retardaci od té zdánlivé, sociální.

splátek lichvářům či na drogy. V lokalitách je nízká míra sociální kontroly, která má dopad hlavně na děti a mládež, nemají dostatek příležitostí pro trávení volného času, a tak se často uchylují k vandalismu, porušování zákona, alkoholu (Veselá a kol., 2009).

Sociální vyloučení má nejen nejzřejmější ekonomické důsledky, ale i kulturní a politické aspekty. Lidé z vyloučených lokalit často nejsou členy různých klubů ani zájmových organizací a s majoritní společností se stýkají jen minimálně, což přispívá ke vzniku nedůvěry a nepřátelství. Nemají dostatek příležitostí pro volnočasové aktivity, v lokalitách chybí například dětská hřiště, klubová zařízení. Sociálně vyloučení dále nemají moc povědomí o svých právech a povinnostech a nedostatečně participují na politickém životě společnosti. Lidé sociálně vyloučení se přizpůsobují své situaci a volí vzorce chování, které jsou často v rozporu s hodnotami většinové společnosti, čímž se s ní dostávají do konfliktu. Často se hovoří o pasti sociálního vyloučení, ze které je velice obtížné se dostat bez vnějšího vlivu.

3.2 Integrace jako řešení sociálního vyloučení

Pokud menšina žije v majoritní společnosti, je zřejmé, že se musí v řadě věcech přizpůsobovat, například naučení se jazyka země, dodržování zákonů dané země. Tento proces se nazývá integrace. Integrace jako začlenění do společnosti znamená být v určité oblasti jejím plnohodnotným členem, z praktického hlediska to pak znamená navázání kontaktů, výměnu informací, komunikaci (Šebesta, 1998).

Po celé generace byli Romové v majoritních společnostech přesvědčováni, že jsou méněcennou skupinou a o ničem nerozhodovali, ani sami o sobě. V současnosti směřují integrační snahy k většímu zapojování Romů při řešení jejich problémů. Vznikají romské strany, občanská sdružení a další iniciativy. Je nutné vyzdvihovat úspěšné a vzdělané romské jedince, kteří budou sloužit jako vzory pro ostatní (Člověk v tísni, 2002).

Pomoc sociálně vyloučeným osobám by měla být v první řadě koordinována a zohledňována sociální politikou státu, která je v kompetenci MPSV. Od roku 1997 funguje Rada vlády ČR pro záležitosti romské menšiny, jedná se o poradní orgán vlády. Snaží se koordinovat integrační aktivity ostatních ministerstev. Členy rady jsou mimo jiné

zástupci Asociace krajů ČR a Svazu měst a obcí ČR, čímž se daří prosazovat spolupráci v rámci romské integrace na regionální úrovni. Rada iniciuje systémové změny a snaží se odstraňovat překážky, která brání Romům žít důstojný a plnohodnotný život v naší společnosti. Pozitivním aspektem Rady je i participace 15 romských koordinátorů a zástupců občanské společnosti (Úřad vlády ČR, 2013).

Dalším nástrojem sociální integrace je Agentura pro sociální začleňování, která je součástí úřadu vlády. Spolupracuje se subjekty na místní úrovni při začleňování sociálně vyloučených obyvatel, především pak romských komunit. V současnosti pak spolupracuje s 26 městy a obcemi v ČR a to v oblastech bydlení, vzdělávání, zaměstnanosti, sociálních služeb, bezpečnosti, rodiny. Jejím úkolem není pouze řešit problémy v sociálně vyloučených lokalitách, ale především jejich tvorbě předcházet a šířit příklady dobré praxe. V neposlední řadě se integraci romské menšiny věnuje řada neziskových organizací, která nabízí Romům sociální služby od poradenství, terénních programů až po podporu vzdělávání.

Jednou s priorit integrace musí být vzdělávání, stát by měl zajistit kvalitní vzdělávání dětí a mladých lidí. Jednou z cest, která má úspěchy i v zahraničí, je inkluzivní vzdělávání – zařazování všech dětí do hlavního vzdělávacího proudu (zdravotně postižených, sociálně znevýhodněných atd.). Takové nastavení vzdělávacího systému může být přínosné pro společenskou soudržnost a sociální mobilitu jedinců z vyloučených lokalit. Podle Houšky (2007, s. 7) *inkluzivní škola znamená zcela opačný pohled od žáka. Vycházíme z přesvědčení, že máme osobnost žáka, ta má nějaké výchozí schopnosti, dovednosti a osobnostní rysy a naším úkolem je poskytnout mu takové edukační prostředí, ve kterém tento žák najde optimální podněty pro svůj rozvoj*. Školy tedy musí umět pracovat s žáky se specifickými dovednostmi, nadáním a naopak i s žáky s různými typy znevýhodnění. To je nesmírně náročné na schopnosti a dovednostmi učitelů, klima celé školy a v neposlední řadě na finanční prostředky. Inkluze by měla prostupovat celým vzdělávacím systémem, tedy měla by zahrnovat včasnou péči ve formě předškolního vzdělávání, které zahrnuje nejen docházku do běžných mateřských škol, ale i zřizování přípravných tříd a sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi.

4 ROMOVÉ A VZDĚLÁVÁNÍ

Všeobecná deklarace lidských práv zaručuje všem bez rozdílu právo na vzdělání. Zároveň zdůrazňuje cíl vzdělávání, kterým je rozvoj lidské osobnosti a posílení úcty k lidským právům a základním svobodám. Má napomáhat vzájemnému porozumění, snášenlivosti a přátelství mezi národy i mezi rasovými a náboženskými skupinami (OSN, 1948). V České republice je dané právo respektováno, problémem však zůstává nerovnost – nerovné šance na dobré vzdělání pro jednotlivé skupiny obyvatelstva, zvláště pak pro národnostní menšiny. Spravedlnost a rovnost šancí jsou v naší společnosti vysoce oceňované, ne vždy jsou však přítomné.

Romské děti často neabsolvují docházku do mateřské školy a na základní školu nastupují bez jakékoli předškolní přípravy. Musí jim stačit to, co se naučily doma od rodičů. Je absence Romů v předškolním vzdělávání příčinou nerovného přístupu nebo je výsledkem nezájmu romských rodičů o předškolní výchovu? Na tyto otázky se budou snažit odpovědět následující kapitoly, především pak realizovaný výzkum. Je důležité si uvědomit, že předškolní vzdělávání tvoří první fázi edukace a jeho absolvování žákům usnadní vstup na základní školu. Zvyšuje tedy šance na další úspěšné vzdělávání a následné uplatnění se na trhu práce. Jedná se o jeden z nástrojů integrace romského etnika do společnosti.

4.1 Vztah Romů ke vzdělávání

Polechová (2005) vyvrací obecnou představu, že Romové neuznávají hodnotu vzdělání. Dle autorky si Romové pro své děti přejí lepší vzdělání, než mají oni sami. Vzdělaný jedinec se v romské komunitě těší úctě, ale obecně lze říci, že vzdělání není na prvních místech v žebříčku hodnot. Pro Romy je důležitější rodina, zdraví a štěstí. Nedoceňované je především vzdělávání žen, neboť v tradičních rodinách převládá myšlení, že žena má být především matkou, a proto vzdělání nepotřebuje. Současný přístup Romů ke vzdělávacímu systému je výsledkem minulých událostí popsaných níže.

Význam vzdělávání pro své děti si negramotní rodiče vzhledem k nepísanému charakteru své tradiční kultury v minulosti neuvědomovali. Povinná školní docházka sice platila již od

časů Marie Terezie, ale striktně dodržována začala být až po roce 1948. Jak již bylo zmíněno, v průběhu komunistické vlády byla uplatňována asimilační politika. Na konci 50. let docházelo k násilnému odebrání dětí z některých romských rodin a umístování do pěstounské péče, neboť převládal názor, že romští rodiče nejsou schopni zajistit řádnou výchovu dětí. Do konce 60. let se organizovaly přesuny Romů, aby jich v žádné obci nebylo více než 5 % (Polechová, 2005).

Komunistický režim se během let 1948–1989 zaměřil pouze na zlepšení materiální situace Romů, nebral ohledy na rozvoj kultury, občanské společnosti. Romové sice měli uspokojeny životní potřeby jako bydlení, vzdělávání a zaměstnání, ale jejich identita byla potlačována. To se projevovalo i ve školství. V dobách socialismu v Romech narůstala nedůvěra ke škole jako instituci, která jejich děti odcizovala od romské kultury a zvyků. V poválečném období vznikaly nejdříve „cikánské školy“, v 50. letech je však Ministerstvo školství zamítlo, neboť se jednalo o princip segregace, a romské děti začaly být umístovány do zvláštních škol. Školy se snažily o převýchovu romských dětí, které nesměly mluvit mateřským jazykem, neučily se nic o své historii a kultuře. Výsledkem byla nízká úspěšnost romských žáků, jazyková bariéra, zhoršené známky z chování, což v určité míře platí i dnes (Balvín, 2004). Současní rodiče vzdělávání za minulého režimu mohou mít na školu špatné vzpomínky, proto i dnes přistupují ke školním institucím s nedůvěrou, což se odráží i ve vztahu jejich dětí ke škole a učení.

Po roce 1989 se však potlačované problémy výrazně projevíly a nyní se tak musíme vyrovnávat s dědictvím socialismu, kterým jsou vysoké počty romských žáků na zvláštních školách či stereotypní přístup nejen pedagogů, ale i příslušníků majority. Je nutné, aby Romové získali dobré vzdělání⁹ a tím i společenské postavení, ale zároveň neztratili svoji identitu a podíleli se na rozvoji romství. Nyní se zaměříme na předškolní vzdělávání, jehož význam není Romy doceněn, ale které může zvýšit šance romských dětí na úspěch při dalším vzdělávání.

⁹ Člověk v tísni (2002) odhaduje, že 80 % Romů má pouze základní vzdělání, včetně nedokončeného.

4.2 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání je významné z toho důvodu, aby si dítě již od útlého věku osvojovalo klíčové kompetence a vytvářelo tak předpoklady pro celoživotní vzdělávání. Je institucionálně zajištěno pro děti od 3 do 6 let. Pokud má zařízení volnou kapacitu, může přijmout i děti mladší tří let, a vzdělávají se tam i děti s odkladem školní docházky. V mateřských školách (MŠ) mohou být vzdělávány i děti se speciálními vzdělávacími potřebami, a to formou individuální a skupinové integrace. Předškolní vzdělávání se dále uskutečňuje v mateřských školách speciálních, v přípravných třídách mateřských, základních a speciálních škol.

Předškolní vzdělávání doplňuje rodinnou výchovu a vytváří příznivé prostředí pro aktivní rozvoj a učení dítěte. Jeho cílem je vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a usnadňovat další životní a vzdělávací cestu dítěte. Důraz je kladen na rozvoj osobnosti dítěte v oblasti citové, rozumové, tělesné, osvojení si základních pravidel chování, životních hodnot a mezilidských vztahů. Význam spočívá také ve včasné diagnostice speciálních vzdělávacích potřeb dítěte (MŠMT, 2004).

Základní činnosti dětí v předškolních zařízeních jsou hra, pohybové, sluchové, výtvarné a pracovní cvičení. Skrze hru dochází k prožitkovému a kooperativnímu učení, dítě v předškolním věku je přirozeně zvědavé, proto lze využít hravou formu pro přijímání nových informací. Další metodou práce je sociální učení skrze nápodobu a situační učení, které zahrnuje praktické ukázky životních souvislostí. Současná doba neustále zvyšuje nároky, to platí i pro předškolní vzdělávání. V některých mateřských školách jsou v posledních letech zaváděny speciální vzdělávací programy, v rámci nichž se děti například učí cizí jazyk, seznamují se s počítačovou technikou, nebo se zaměřují na sportovní, výtvarnou či hudební přípravu.

Předškolní vzdělávání je realizováno na základě Rámcového vzdělávacího plánu (RVP) pro předškolní vzdělávání. Mělo by být nastaveno tak, aby respektovalo individualitu každého jedince, různé potřeby a možnosti jednotlivých dětí. Dle RVP jsou pak jednotlivými školskými zařízeními zpracovávány Školní vzdělávací programy (ŠVP), které jsou klíčovým strategickým dokumentem školy. RVP charakterizuje rámcové cíle

i klíčové kompetence pro předškolní vzdělávání. Mezi rámcové cíle patří rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání, osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost a získání schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí (MŠMT, 2004).

Klíčové kompetence představují jednotlivé výstupy vzdělávání, jsou to soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností a postojů, které jsou nezbytné pro osobnostní rozvoj a uplatnění každého jednotlivce. Tyto kompetence si žáci začínají osvojovat v předškolním stupni vzdělávání a dále pokračují v základním a středním, postupně se však tyto kompetence dotváří v průběhu celého života, nejen tedy ve školním systému. Včasné vytvoření a rozvoj těchto elementárních předpokladů jsou důležité pro budoucí vzdělávání (Smolíková, 2005).

Mezi klíčové kompetence řadíme:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence činnostní a občanské.

V současné době je problémem předškolního vzdělávání nerovný přístup, co se týče docházky romských a neromských dětí. Před rokem 1989 do mateřských škol docházelo větší procento romských dětí než je tomu dnes, příčinou bylo bezplatné vzdělávání a pro sociálně slabé i příspěvky na stravné. Po roce 1989 se situace změnila a romské děti přestaly docházet do mateřských škol především z finančních a kapacitních důvodů. Dle výzkumu společnosti GAC (2009) navštěvuje mateřské školy 94 % předškolních dětí neromské populace, ale pouze 48 % romských dětí absolvuje nějakou formu předškolního vzdělávání. Údaje byly zjištěny ze sociologického výzkumu prováděného v roce 2008, kdy dosáhl demografický vývoj svého maxima, a v následujících letech došlo k naplňování kapacity mateřských škol. Umístování dětí do MŠ je v posledních letech problémem pro všechny skupiny obyvatel, obzvláště však pro Romy. V tabulce 2 je znázorněn vývoj počtu dětí v předškolním vzdělávání za poslední tři roky. V tabulce lze spatřit počet odmítnutých žádostí o přijetí k předškolnímu vzdělávání, který výrazně narůstá.

Sledovaný parametr ČR	Stav ve školním roce			Trend
	2010/2011	2011/2012	2012/2013	
Počet dětí v PV celkem	628 612	642 521	354 340	+
Podíl 5letých dětí v MŠ z celkové populace 5letých dětí (v%)	91,2	89,1	88,2	-
Podíl dětí se zdravotním postižením z celkového počtu dětí v PV (v%)	2,9	2,8	2,8	0
Podíl cizinců v PV (v%)	1,3	1,4	1,5	+
Podíl dětí mladších 3 let v PV (v%)	10,1	9,2	9,0	-
Podíl dětí s odloženou školní povinnou školní docházkou z celkového počtu dětí v PV (v%)	22,5	22,8	22,8	0
Počet odmítnutých žádostí o přijetí k PV	39 483	49 186	58 939	+

Tabulka 2 Vývoj počtu dětí v předškolním vzdělávání mezi léty 2011–2013

Zdroj: ČŠI, 2013

Vláda si uvědomuje kapacitní problém mateřských škol, který je zmiňován v Dlouhodobém záměru Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) na období 2011–2015, jedná se především o velká města a jejich okolí. Za zřizování nových mateřských škol jsou zodpovědné obce, které by měly reagovat na výstavbu bytových kapacit na svém území. Stát přijímá opatření v podobě umožnění fungování tzv. firemních školek, toto opatření se však většinou nedotkne romských rodin (MŠMT, 2011).

4.2.1 Předškolní věk dítěte

Dítě potřebuje pro svůj pozitivní vývoj v předškolním věku podnětné a obohacující prostředí, které ho stimuluje a podporuje v rozvoji. Pokud ho od narození do zahájení školní docházky nemá, může docházet k zaostávání ve vývoji. Romské děti vyrůstají od narození v širších rodinných vazbách a stále jsou ve společnosti druhých. Romové proto mnohem méně než majoritní populace posílají své děti do mateřské školy. Důvodem může být nepřikládání významu předškolnímu vzdělávání, dítě se nechce odloučit od rodiny, nedostatek financí na školné a stravu atd. Romští rodiče si neuvědomují, že pro rozvoj dítěte je důležitá výchova a vzdělávání prakticky od narození, proto je nezbytné spolupracovat s rodinou a rozšiřovat rodičovské kompetence Romů (Straková, 2008).

V raném věku se utváří osobnost dítěte a dochází k socializaci, což je proces začleňování jedince do společnosti. První socializační jednotkou se stává rodina a později také škola. Dědičnost, prostředí, sociální postavení a výchova, to vše má vliv na formování osobnosti jedince. Podle Kamiše (1996) je rozhodující výchova a tím tedy působení a status rodiny. Výzkumy v USA ukazují, že rodiny a ne školy jsou hlavním zdrojem nerovností mezi studenty. Včasné intervence, to znamená již v předškolním období, mají mnohem větší návratnost než pozdější (Heckman, 2006).

Děti by si měly před vstupem do 1. třídy osvojit určité znalosti (např. rozeznávání barev, symbolů, počítání, rozšíření slovní zásoby) a sociální dovednosti (bytí v kolektivu, přijetí své role vzhledem k pedagogovi). Ve věku od 4 do 6 let je vhodný čas pro kognitivní a nekognitivní stimulaci, která zahrnuje například oblast motivace a vytrvalosti. Dítě by mělo získat určitý řád a denní režim, který obecně v romských rodinách chybí. Na vše výše zmíněné ho připraví mateřské školy, bez absolvování předškolní docházky se dítě špatně adaptuje na školní prostředí, cítí se nejistě v kolektivu, nemá určité návyky. Dále si v MŠ rozvíjí jemnou motoriku, která je důležitá pro nácvik psaní a kreslení. Dochází k osvojení základních hygienických návyků, dovedností sebeobsluhy a správného stolování. Dítě si také osvojuje etické normy, přátelský vztah vůči lidem a prosociální chování. Učí si vážit nejen sebe, ale i druhých. Romští rodiče své děti dostatečně kognitivně nestimulují, neučí je kategorizovat, poznávat tvary, barvy, neprohlíží si s nimi knížky, nekupují jim didaktické hračky (Páchová, 2013).

Předškolní věk dítěte je klíčový pro osvojení a rozvoj řeči. Podle Švarcové (1998) je období mezi 3. a 4. rokem života nejdůležitější z hlediska vývoje řeči, neboť v tomto období je tempo vývoje nejrychlejší. Do šesti let by si dítě mělo plně osvojit řeč. Dítě si osvojuje určitý řečový kód, v případě romského dítěte je to mateřský kód nářeční. Skrze rozvoj řeči přejímá také normy, hodnoty i strategii jednání rodiny. Prvotní řečová a jazyková zkušenost raného dětství se stává určující pro další sociální růst dítěte. Romové nevěnují rozvoji jazyka svých dětí takovou pozornost, při rozhovoru neupravují jejich špatnou gramatiku a slovosled, protože sami mají slabé jazykové kompetence. Výsledkem pak je nízká jazyková úroveň jak romštiny, tak češtiny, a používání tzv. romského etnolektu češtiny, jak bylo zmíněno výše (Polechová, 2005).

Problémem se pak s nástupem do první třídy stává jazyková bariéra, která může být jednou z příčin nízké školní úspěšnosti romských žáků. Žák první třídy může zažít přímo verbální a komunikační šok, neboť musí používat verbálně i graficky spisovný český jazyk, na který nebyl do té doby zvyklý. V důsledku horšího porozumění jazyku je pak žák méně pohotový v myšlení. Docházka do mateřské školy nebo jiného předškolního zařízení může předejít těmto problémům (Kamiš, 1996).

4.2.2 Přípravné třídy

Přípravné třídy slouží pro děti sociálně znevýhodněné v posledním roce před zahájením povinné školní docházky a pro děti s odkladem docházky. Začaly vznikat od školního roku 1993/1994 z iniciativy romské komunity. Od 1. ledna 2005 jsou upravovány zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon). Zákon je umožňuje zřizovat při mateřských, základních i speciálních školách. Třídy zřizují obce, svazky obcí nebo kraje a o zařazení dítěte do této formy předškolního vzdělávání rozhoduje ředitel školy na doporučení pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a za souhlasu rodičů. Vzdělávání se řídí RVP pro předškolní vzdělávání, dle kterého může být maximální počet dětí ve třídě 15, což zajišťuje zvláštní péči a vzdělávání v rozsahu jejich individuálních možností a poskytuje dostatečnou stimulaci jejich rozvoje (Česko, 2004).

Předškolní dítě navštěvuje přípravnou třídu jeden rok zpravidla 18–22 hodin týdně, výsledkem má být lepší adaptace dítěte na prostředí školy, rozvoj jazyka a řeči, logického myšlení, jemné motoriky. Vyrovnává tak rozdíly, které vznikají u dětí ze sociokulturně slabšího prostředí. Vliv přípravné třídy je patrný zejména v prvních dvou ročnících základní školy. Němec (2009) vyzdvihuje přínos pro adaptaci na školní práci, neboť samotný přechod na základní školu je pro děti, které absolvují přípravnou třídu, méně psychicky náročný. Prahová záležitost, kterou bezesporu vstup do školy je, není tak doprovázena strachem z neznámého.

Chystaná novela školského zákona počítá s otevřením přípravných tříd pro všechny zájemce, což může ulevit přeplněným mateřským školám. V roce 2010 bylo v ČR na 176 školách zřízeno 208 přípravných tříd, do kterých docházelo 2 609 dětí (Kaleja a kol., 2012). Děti v přípravných třídách dále přibývá – v letošním školním roce jich je 3 520.

Některé rodiče motivuje i to, že přípravné třídy jsou narozdíl od mateřských škol zdarma. Česká školní inspekce v loňském školním roce při kontrole přípravných tříd 39 škol zjistila, že v nich má sociální znevýhodnění jen 73 % dětí. Zbytek dětí tak navštěvoval třídy v rozporu se zákonem. MŠMT do budoucna již nedále nechce povolovat vznik přípravných tříd při speciálních školách, neboť v tom případě se zvyšuje předpoklad, že dítě pak nastoupí do první třídy na speciální škole i když nemá mentální postižení (Jiříčka, 2014). Podobné praktiky kritizovala Amnesty International (2009) a doporučovala české vládě zrušit segregované vzdělávání a zajistit inkluzi romských žáků na běžných základních školách.

MŠMT si uvědomuje, že je potřeba zvyšovat počet přípravných tříd, neboť jejich význam pro nástup na první třídy ZŠ je velký, umožňují kvalitativní osobnostní rozvoj dítěte, nutno však dodat, že jeden rok přípravné třídy nemůže nahradit dlouhodobou docházku do mateřské školy¹⁰. Přípravné třídy by měly být jednou z metod vyrovnávacích akcí plánovaných vládou do roku 2020. Nejedná se však o cílové řešení, pozornost musí být zaměřena na výuku na ZŠ, aby umožnila rozvoj všem dětem bez rozdílu, a speciální školy by měly zůstat vyhrazeny pouze pro žáky s vrozeným mentálním defektem.

4.3 Specifika edukace romských žáků

4.3.1 Romský žák

Vzdělávání romských žáků je ovlivněno prostředím, ze kterého pochází, ve kterém byli socializováni a které se v mnohém odlišuje od prostředí majoritní společnosti. Děti vyrůstají v prostředí odlišných norem a hodnot, jak již bylo zmíněno v kapitole 2. Ve škole se pak tyto hodnoty mohou dostávat do střetu s pravidly školního řádu a mravními pravidly, která jsou vlastní většinové společnosti. Na základě teorie sociální reprodukce můžeme uvést, že sociální status rodičů ovlivňuje budoucí status

¹⁰ Mateřské školy mají inkluzivní charakter – romské děti tu sdílí ten samý prostor či hračky s neromskými, zatímco přípravné třídy se vyznačují exkluzí, neboť je navštěvují výhradně děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, tedy především Romové. Avšak romští rodiče dávají přednost přípravným třídám také z důvodu nulových poplatků za vzdělávání.

dětí¹¹. Významná je gramotnost v rodině, od toho se odvíjí stimulace dítěte, společné čtení a psaní v rodině (EACEA, 2010). V důsledku toho můžeme některé romské žáky definovat jako sociálně znevýhodněné.

Paragraf 16 školského zákona vymezuje sociální znevýhodnění následovně:

- rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,
- nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova,
- postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území ČR (Česko, 2004).

Romských žáků se nejčastěji týká první případ, je však nutné, aby sociální znevýhodnění posoudilo školské poradenské zařízení. Přitom je těžké znevýhodnění měřit, neboť neexistuje žádný test nebo norma, která by ho hodnotila. Šebová a kolektiv (2013) vymezují tři hlavní faktory, které mohou způsobovat sociální znevýhodnění: nedostatečná podpora dítěte ve vzdělávání ze strany rodičů, jazyková bariéra a rizikové chování v prostředí dítěte (závislosti, násilí, zneužívání). Sociálně znevýhodněnému žákovi jsou zajišťovány speciální vzdělávací potřeby (SVP)¹². V souladu s vyhláškou č. 147/2011 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními potřebami je nutné přijímat vyrovnávací opatření, mezi která patří služby asistenta pedagoga, školského poradenského zařízení (podpora speciálního pedagoga nebo psychologa), individuální vzdělávací plány, které berou v úvahu také alternativní výukové metody. Školy mohou namítat, že popsaná opatření naráží na omezené finanční zdroje, avšak existují metody, které nevyžadují finance, a to například supervize učitelů, sdílení dobré praxe a metodik.

Dle šetření České školní inspekce byl ve školním roce 2010/2011 podíl dětí se SVP na celkovém počtu dětí v předškolním vzdělávání 2,9 %, což je mírně nárůst oproti předchozímu roku. Na navštívených MŠ v Olomouckém kraji bylo průměrně 1,8 % dětí se

¹¹ Nejnovější americký výzkum z Baltimoru, který během 30 let sledoval životy 800 absolventů státních středních škol, přinesl závěry, že kdo se narodí v chudé rodině a vyrůstá v ghettu, zůstane nejspíš nemajetným a stěží se přestěhuje. Jedinec má jen velmi malé šance získat vyšší status než má jeho rodina (Jemelka, 2014).

¹² Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním (Česko, 2004).

sociálním znevýhodněním, republikový průměr pak činil 1 %¹³. Identifikace dětí se sociálním znevýhodněním je však v praxi prozatím velmi problematická. Lze usuzovat, že řada dětí se sociálním znevýhodněním před nástupem do povinné školní docházky předškolním vzděláváním vůbec neprošla, avšak některé z nich alespoň absolvovaly přípravnou třídu (ČŠI, 2011).

4.3.2 Asistent pedagoga

Od roku 1997 je možné na školách zaměstnávat romské asistenty, školský zákon pak klasifikuje tyto zaměstnance jako asistenty pedagoga, od čehož se odvíjí i požadavek na minimálně středoškolské vzdělání. Uplatňují se nejen na základních školách, ale v menší míře i v mateřských školách. Cílem státu by mělo podle Šotolové (2011) být zvýšení počtu asistentů pedagoga v MŠ.

Účelem práce asistenta pedagoga je podporovat vzdělávání žáků se SVP, dětem z odlišného sociokulturního prostředí pomáhá adaptovat se na školní prostředí (například v oblasti jazykové). Převážná část výuky a vzdělávání na prvním stupni má verbální charakter a probíhá ve spisovném jazyce, který je pro řadu dětí novým fenoménem. Asistenti pedagoga romského původu lépe rozumí problémům romských dětí a identifikují se s nimi. Také mohou sloužit jako most mezi školou a rodiči. Jejich komunikace s rodiči bývá smysluplnější a efektivnější. Znají prostředí, ze kterého děti pochází i podmínky, které ovlivňují jejich vzdělávání. Mají tedy vliv nejen na žáka a jeho prospěch, ale celkově na přístup rodiny ke škole (Němec, 2009).

4.3.3 Praktické a speciální školy

Důsledkem méně rozvinutých kompetencí romských dětí pro zahájení školní docházky, se kterými souvisí absence předškolního vzdělávání, může být zápis do praktické nebo speciální školy. Na úvod si vysvětleme pojmy. Základní škola praktická (dříve nazývána jako zvláštní škola) je určena pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Vzdělávání je realizováno na základě příloh RVP pro základní vzdělávání, kdy je

¹³ Nejvyšší procento sociálně znevýhodněných dětí v MŠ bylo zaznamenáno v Moravskoslezském (4, 1 %) a Karlovarském (3,9 %) (ČŠI, 2011).

přihlédnuto ke snížené rozumové úrovni žáka, čemuž se přizpůsobuje i rozsah učiva. Speciální základní škola (dříve pomocná) slouží pro žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, pro žáky s více vadami a žáky s poruchou autistického spektra. Učí se dle RVP pro základní školy speciální (Amnesty International, 2009).

Zapisování romských žáků do praktických škol je kontroverzním tématem českého školství. V minulosti byla Česká republika ze strany mezinárodního společenství kritizována za neoprávněné umístování romských žáků do zvláštních škol. Dle Favina (2009) bylo v 90. letech do zvláštních škol posíláno 80–90 % romských dětí. Česká republika byla zažalována k Evropskému soudu pro lidská práva za diskriminaci romských dětí. Soud vynesl v roce 2007 rozsudek, ve kterém dal za pravdu žalobcům ve věci porušení práva 18 romských dětí z Ostravska na vzdělání tím, že byly zařazeny do zvláštních škol. Od té doby se mnoho nezlepšilo, avšak lze uznat, že se diskriminace Romů v oblasti vzdělávání snížila. Podle zjištění GAC (2009), potvrzeného rovněž výsledky České školní inspekce (2011), se podíl romských žáků, kteří získávají základní vzdělání v praktických a speciálních školách pohybuje na úrovni 25 % ze všech romských žáků.

Nutno dodat, že nástup na ZŠ je věcí rodičů, kteří rozhodnou o tom, zda dítě zapíše na praktickou nebo běžnou základní školu. PPP a ředitelé škol mohou sice doporučit jednu variantu, ale záleží na preferenci rodičů, někteří mohou upřednostnit praktickou školu, pokud tam má dítě již staršího sourozence nebo pokud chtějí, aby bylo dítě spíše v romském kolektivu. Žáci mají na praktických školách speciální péči s individuálním přístupem, nerozvíjí však svůj potenciál tak, jak by mohli a nezískají kvalitní vzdělání. Prakticky jsou izolováni od ostatních vrstevníků, segregaci opět kritizuje Amnesty International (2009).

5 PRAKTICKÁ ČÁST

Teoretická část se zaměřila na romské etnikum a předškolní vzdělávání obecně, popřípadě s ohledem na situaci v České republice. V praktické části jsou interpretovány výsledky výzkumného šetření, které směřuje k poznání situace předškolního vzdělávání romských dětí na Prostějovsku.

5.1 Výzkumné šetření

Pro výzkumné šetření byla zvolena kvalitativní metodologie, neboť lépe odpovídá výzkumným cílům. Před samotným šetřením probíhalo drobné kvantitativní šetření, a to formou dotazníku se dvěma základními otázkami. Kvantitativní výzkum vychází z předpokladu, že existuje jedna objektivní realita a ta není závislá na našich citech a postojích. Zatímco kvalitativní přístup bere v úvahu subjektivní aspekty lidského jednání a tudíž připouští existenci více realit (Chráska, 2007). Kvalitativní výzkum má nesporné výhody, kterými jsou podle Hendla (2012) získání popisu a vhledu při zkoumání jedince nebo skupiny, zkoumání jevu v jeho přirozeném prostředí, reakce na místní situace a podmínky, snaha najít lokální souvislosti, příčiny. Pozornost musí být však věnována také negativním aspektům, mezi nejdůležitější patří vyvarování se přílišnému zobecňování. Získaná fakta nemusí platit pro celou populaci a jiné prostředí, mohou být ovlivněna výzkumníkem a jeho osobními preferencemi.

Za vhodnou metodu sběru dat v kvalitativním výzkumu je považován rozhovor. Jak zdůrazňuje Hendl (2012, s. 166) *vedení kvalitativního rozhovoru je uměním i vědou zároveň. Vyžaduje dovednost, citlivost, koncentraci, interpersonální porozumění a disciplínu.* Rozlišujeme několik typů rozhovorů, pro dané výzkumné šetření byl zvolen polostrukturovaný rozhovor s předem připravenými tématy a sadou otevřených otázek. Pořadí jednotlivých otázek se pak uzpůsobí konkrétní situaci, případně může být jejich formulace pozměněna. Výhodou tohoto typu rozhovoru je větší volnost a flexibilita oproti strukturovaným rozhovorům. Získaná data jsou analyzována pomocí otevřeného kódování. *Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako*

sekvence rozbit na jednotky, kterým jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 211).

5.2 Cíle výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření se stala analýza předškolního vzdělávání romských dětí na Prostějovsku. Pozornost je věnována docházce do mateřských škol či dalších předškolních zařízení, které se nachází v Prostějově a přilehlých obcích. Důraz je také kladen na význam předškolního vzdělávání a důsledky jeho absence na další vzdělávání.

Na počátku výzkumného šetření byly stanoveny následující výzkumné otázky:

- *Jaký vztah mají Romové na Prostějovsku k předškolnímu vzdělávání svých dětí?*
- *Jaké další možnosti kromě zápisu do běžných mateřských škol Romové na Prostějovsku využívají?*
- *Jaké následky má absence předškolního vzdělávání romského žáka při zahájení povinné školní docházky?*
- *Jaký přístup má město Prostějov k integraci romských dětí v předškolním vzdělávání?*

5.3 Cílová skupina

Pro realizaci výzkumného šetření byli vybráni pedagogičtí i sociální pracovníci, kteří mají zkušenosti s prací s romskými dětmi. Celkem bylo vybráno 7 respondentů, se kterými bylo uskutečněno 5 rozhovorů.

Před samotným výběrem respondenta MŠ bylo provedeno dotazníkové šetření. Na 24 mateřských škol v Prostějově a okolí byly rozeslány e-maily s dotazem na počet romských žáků a jejich procentní podíl na celkovém počtu dětí. Na základě odezvy byly písemně kontaktováni ředitelé tří MŠ a v jedné z nich byl domluven rozhovor. Jako další respondent byla vybraná učitelka základní školy, kterou podle informací výzkumníka navštěvují romští žáci. Učitelka dané ZŠ přizvala dvě své kolegyně, které učí v prvních

třídách, proto proběhl rozhovor skupinovou formou. V další fázi byly kontaktovány nevládní neziskové organizace, které se na Prostějovsku věnují sociální integraci, pracují se sociálně znevýhodněnými, především pak s Romy. V Prostějově má pobočku organizace Člověk v tísni, kde byly vzhledem k jejímu širokému rozsahu činností učiněny dva rozhovory. Druhou organizací, se kterou se navázala spolupráce, bylo občanské sdružení Romodrom. V rámci přípravy výzkumného šetření probíhaly snahy oslovit pracovníky pedagogicko-psychologické poradny (PPP) v Prostějově, ale vzhledem k časovému vytížení pracovníků nebylo uskutečnění rozhovoru možné. Proběhla pouze písemná komunikace s psycholožkou. V tabulce 3 jsou popsáni respondenti, jejich kódy budou sloužit pro citace v další části textu.

Kód respondenta	Charakteristika respondenta	Působení respondenta	Praxe s cílovou skupinou
R1	Sociální pracovnice	Romodrom o.p.s.	1 rok
R2	Sociální pracovnice	Člověk v tísni o.p.s.	1 rok
R3	Sociální pracovnice	Člověk v tísni o.p.s.	5 let
R4	Učitelka	MŠ Dvořáková, Prostějov	23 let
R5, R6, R7	Učitelky	ZŠ Majakovského, Prostějov	5–12 let

Tabulka 3 Popis respondentů výzkumného šetření

5.3.1 Charakteristika lokality

Výzkumné šetření se zaměřuje na situaci předškolního vzdělávání Romů na Prostějovsku, čímž je chápán celý okres Prostějov. Zkušenosti respondentů však nepokrývají situaci v celém okrese, neboť ani Romové nežijí rovnoměrně v celé oblasti, ale koncentrují se ve městě Prostějov a několika obcích.

Město Prostějov má 44 tisíc obyvatel, populace celého okresu pak přesahuje 110 tisíc (ARR, 2011). Podle informací Člověka v tísni (2014) žije na Prostějovsku kolem 1 200 slovenských Romů, z toho přibližně 250 má bydliště v Prostějově. Romové se koncentrují v sociálně vyloučených lokalitách, z toho největší jsou mimo město Prostějov v obcích

Dobromilice (cca 230 Romů), Čelechovice na Hané (95), Vrbátky (65), Pěňčín (45), Nezamyslice (40) (Loučková, 2010a, 2010b). Situace Romů na Prostějovsku se neliší od obecné situace v ČR, takže bychom mohli zmínit špatnou úroveň bydlení, dlouhodobou nezaměstnanost, závislost na sociálních dávkách, zadluženost a kriminalitu.

Statutární město Prostějov realizuje v rámci Odboru sociálních věcí komunitní plánování sociálních služeb. Jedná se o otevřený proces, který se snaží v oblasti sociálních služeb zajišťovat potřeby a hledat řešení, která budou nejlépe odpovídat místním podmínkám a potřebám lidí. Do procesu se zapojují jak zástupci obcí, regionů a krajů, tak poskytovatelé a uživatelé sociálních služeb. Sociální služby se řeší v rámci pěti skupin, nás zajímá k danému tématu činnost především pracovní skupiny Národnostní menšiny a cizinci. Skupina se pravidelně schází od roku 2007 a mezi její hlavní témata patří lidská práva, diskriminace, sociální vyloučení, vzdělávání, snižování jazykové bariéry, zvyšování informovanosti cílové skupiny i veřejnosti. V Konceptu pro národnostní menšiny a cizince v Prostějově z roku 2013 si skupina vytyčila cíl zmapovat a analyzovat konkrétní důvody nevyužívání mateřských škol romskou menšinou. Vychází z toho, že prvotně obce jako zřizovatelé škol musí mít zájem na prevenci školního neúspěchu sociálně znevýhodněných žáků (Žižková, 2013). Analýza však dosud nebyla realizovaná.

Skupina Národnostní menšiny a cizinci hodnotí jako pozitivní jev zvyšující se počet romských dětí v MŠ a ZŠ oproti dřívější době, kdy děti byly umísťovány ve zvláštních školách, avšak problematické je, že služby rané péče pro děti pocházející ze znevýhodněného sociokulturního prostředí jsou poskytovány pouze na ulici Vápenice a v obci Hradčany a to neziskovou organizací Romodrom. Mezi další slabé stránky patří nevyužívání služeb asistentů pedagoga pro sociálně znevýhodněné žáky, velký počet dětí nad 15 let pouze se základním vzděláním, které se po ZŠ evidují na úřadu práce, a nízký počet studujících Romů (Město Prostějov, 2013).

5.3.2 Člověk v tísní

Obecně prospěšná společnost Člověk v tísní je jednou z nejznámějších neziskových organizací v České republice. Věnuje se nejen rozvojovým a humanitárním projektům ve světě, ale také programům sociální integrace u nás. Od roku 1992 si Člověk v tísní dokázal vybudovat respektovanou pozici mezi poskytovateli sociálních služeb v ČR.

V roce 2001 začala společnost působit v Olomouckém kraji, v Prostějově pak nabízí sociálně aktivizační služby pro rodiny dětí, poradenství, podporu vzdělávání a terénní programy pro sociálně vyloučené. Služeb pro děti se týká podpora vzdělávání, která je určena dětem od předškolního věku až do 26 let, v rámci toho funguje několik programů – kariérní poradenství a doučování. Kariérní poradenství nabízí individuální konzultace pro žáky a absolventy ZŠ při volbě dalšího vzdělávání nebo povolání. V minulých letech byly realizovány workshopy pro školy a instituce, které se zaměřovaly na posílení sociálních kompetencí v oblastech vzdělávání, zaměstnání, bydlení, komunikace s úřady či trávení volného času.

V rámci podpory vzdělávání Člověk v tísni nabízí bezplatné doučování, jehož cílem je zlepšení školních výsledků a předcházení předčasnému ukončení školní docházky dětí. Individuální doučování zajišťují dobrovolníci, kteří pracují s motivací dítěte, pomáhají mu zlepšit se v předmětech, ve kterých nedostačuje. Dobrovolník si vytváří neformální vztah s dítětem, který je založen na důvěře, přátelství a rovném přístupu. V ideálním případě dochází k působení na rodinu a předávání zodpovědnosti za školní přípravu na rodiče. Překážkou doučování je grantová podpora projektů, pokud chybí finance, projekt je ukončen, v tom případě nelze hovořit o dlouhodobějších výsledcích služby. V roce 2012 probíhalo na Prostějovsku doučování 19 dětí v 9 rodinách (Kmoščáková, 2013).

5.3.3 Romodrom

Romodrom působí jako občanské sdružení založené v roce 2001. Sdružení poskytuje sociální služby a poradenství lidem v obtížných životních situacích a podporuje děti a mládež ze sociálně znevýhodněného prostředí. Pobočky má po celé republice a v Olomouckém kraji působí od roku 2008, kdy začal realizovat programy v sociálně vyloučených lokalitách a programy pro děti a mládež. Pro své působení si vybral sociálně vyloučené lokality především na Prostějovsku (obce Dobromilice, Pěňčín, Nezamyslice a město Prostějov), kde realizuje terénní programy.

Co se týče předškolního vzdělávání, tomu Romodrom na Prostějovsku věnuje velkou pozornost z důvodu, aby se „zachytili už ty děti, neřešili jenom následky, ale řešili tu příčinu, toho proč jsou poté vyloučení (...) zachytit to v tom raném věku, kdy rodiče nepracují s dítětem tak jak by měli“ (R1). Pro tyto účely fungovalo Rodinné centrum pro

vzdělávání Prostějov. Bylo otevřeno v roce 2012 na ulici Vápenice a sloužilo pro děti od 2 do 5 let ze sociálně znevýhodněného prostředí, které nevyužívaly běžné možnosti předškolního vzdělávání. Projekt byl zaměřen nejen na děti, které do centra docházely víceméně pravidelně jako do MŠ, ale především na rodiče, kdy byly rozvíjeny jejich rodičovské kompetence a rodiče získávali informace o předškolním vzdělávání (především o náležitostech a termínech zápisů do MŠ). Cílem bylo během roční spolupráce pomoci s umístěním dítěte do mateřské školy. V současnosti centrum nefunguje z důvodu financí, „projekt skončil v únoru [2014, pozn. autora] a donor nám řekl, že pokud nás podpoří, tak jedině až v září, se začátkem nového školního roku“ (R1).

V současnosti ještě funguje Centrum předškolní výchovy v obci Hradčany, kde v posledních letech přibývá romských občanů. Romské děti nevyužívají MŠ v sousední obci Dobromilice, a tak bylo v roce 2013 otevřeno centrum, které funguje de facto jako běžná MŠ akorát v odpoledních hodinách. Centrum navštěvuje cca 15 romských dětí (od 2 do 6 let), ale ne všechny chodí pravidelně. Sociální pracovníci vypomáhá romská asistentka, která pochází z lokality a má před dětmi respekt. Asistentka usnadňuje komunikaci s dětmi, neboť některé pocházející ze Slovenska a mluví hlavně romsky a trochu slovensky, také zajišťuje efektivní spolupráci s rodiči.

5.4 Vlastní výzkumné šetření

Za účelem získání odpovědí na výzkumné otázky byly výsledky výzkumného šetření rozděleny do několika kategorií:

- *Jaký vztah mají Romové na Prostějovsku k předškolnímu vzdělávání svých dětí?*
 - podmínky pro předškolní vzdělávání dětí na Prostějovsku (kapacita MŠ, zájem Romů o předškolní vzdělávání, rodinné prostředí)
 - vztah Romů ke vzdělávání
- *Jaké další možnosti kromě zápisu do běžných mateřských škol Romové na Prostějovsku využívají?*
 - přípravné třídy

- služby neziskových organizací
- *Jaké následky má absence předškolního vzdělávání romského žáka při zahájení povinné školní docházky?*
 - romský žák na ZŠ (nedostatky romských žáků, jazyková bariéra, zvládnutí učiva)
 - základní škola praktická
 - integrace romských žáků na školách
- *Jaký přístup má město Prostějov k integraci romských dětí v předškolním vzdělávání?*
 - přístup města Prostějov k dané problematice

5.4.1 Výsledky kvantitativního šetření

Za účelem výběru vhodného respondenta z MŠ bylo provedeno kvantitativní šetření, kdy byl současně zjištěn podíl romských dětí v mateřských školách v Prostějově a okolí. Z 24 odeslaných e-mailů výzkumníkovi přišlo 10 odpovědí, které byly zpracovány do tabulky 4.

Kvantitativní šetření ukázalo, že větší procentní podíl romských žáků na MŠ je v oblastech sociálně vyloučených lokalit. V Prostějově se nachází na Husově náměstí (M2), ulici Marie Pujmanové, Jana Zrzavého (M6, M7) a na ulici Šárka (M3, M4). Největší podíl romských žáků byl zjištěn v Mateřské škole Dobromilice. Jak již bylo zmíněno, jedná se o největší sociálně vyloučenou romskou lokalitu na Prostějovsku. Dle získaných údajů lze dodat, že průměrně chodí do mateřských škol na Prostějovsku 4 romští žáci, což představuje 7,5 % celkového počtu žáků v mateřských školách. Přesné údaje o počtu romských žáků nejen na MŠ jsou většinou zkreslené, protože nikdo nesmí podle MŠMT sbírat informace o tom, zda žák je či není Rom.

Identifikace mateřské školy	Název mateřské školy	Počet romských žáků	Podíl na celkovém počtu žáků (v %)
M1	MŠ Dobromilice	18	50,00
M2	MŠ Husova, Prostějov	10	10,00
M3	MŠ Dvořákova, Prostějov	4	5,10
M4	MŠ Šárka, Prostějov	2	3,80
M5	MŠ Čehovice	1	3,70
M6	MŠ Mánesova, Prostějov	1	2,00
M7	MŠ Železného, Prostějov	0	0,00
M8	MŠ Kostelec na Hané	0	0,00
M9	MŠ Fanderlíkova, Prostějov	0	0,00
M10	MŠ Brodek u Prostějova	0	0,00

Tabulka 4 Romští žáci v mateřských školách na Prostějovsku

5.4.2 Podmínky pro předškolní vzdělávání romských dětí

Podmínky pro předškolní vzdělávání lze rozdělit na vnější a vnitřní. Mezi vnější podmínky zařadíme nedostatečnou kapacitu MŠ, kritéria MŠ pro přijetí žáků¹⁴, přístup města k integraci Romů. Z vnitřních podmínek lze zmínit nezájem rodičů o předškolní vzdělávání, negativní vztah ke školním institucím, nedostatek financí na platbu školného a stravy, nedodržování termínů zápisu do MŠ, nepravidelná docházka do MŠ.

Kapacita MŠ

V posledních letech roste počet dětí na jednu třídu v MŠ, kapacity jsou nedostatečné, což koresponduje s celorepublikovým vývojem. Respondenti se shodují na tom, že problémem je kapacita prostějovských mateřských škol. Kapacita je přeplněná a je problém umístit dítě, pokud se nejedná o předškoláka, který má přednost před mladšími dětmi. Romští rodiče také často nerespektují řádný termín zápisu, buď nemají dostatečné informace o zápisu, nebo je neberou v potaz. Respondent R1 uvádí: „*dávají přednost dětem v předškolním věku, dětem, které se přihlásí v řádném termínu. Takže pokud dítě – předškolák, přijde po termínu, je těžké ho umístit.*“, respondenti R2 a R4 dodávají, že pokud jsou romské děti přijaty do MŠ, další problémy přichází v podobě placení školného a nepravidelné docházky: „*problém je s kapacitou, aby se tam vůbec dostaly a aby měly*

¹⁴ V příloze číslo 2 jsou uvedena kritéria pro přijímání žáků na konkrétní MŠ v Prostějově.

rodiče na zaplacení školného, stravy“ (R2), pro předškolní děti je finanční úleva, neboť poslední rok MŠ před nástupem do první třídy je osvobozen od placení školného, stále však rodiče musí platit za stravné či různé výlety. Respondent R4 vysvětluje, že ani pro mladší děti by finanční stránka nemusela být hlavní problém, „jde vyřídit osvobození od plateb ve školce na sociálce. Neplatí nic, ale musí chtít.“

Respondent R5 uvádí, že romské děti mají šanci se dostat, ale problém je v docházce: *„No nechce se jim [vodit děti do mateřské školy, pozn. autora]. Jsou pohodlní.“* Respondent R4 navíc dodává, že v posledních letech byly otevřeny nové třídy MŠ, proto si nemyslí, že hlavním problémem nízké docházky romských dětí je nedostatečná kapacita MŠ. *„My jsme otvírali tuto třídu tři roky zpátky a pak na Husáku [Husovo náměstí, pozn. autora] se otvírala další. A teďka se bude otvírat na Vápenici,“ (R4).*

Zájem Romů o předškolní vzdělávání

Z výzkumného šetření vyplývá, že romští rodiče nevěnují mnoho pozornosti předškolnímu vzdělávání. Chození do MŠ nevnímají jako povinnost a pokud jim to přímo nedoporučí pediatr nebo psycholog z PPP, tak děti k zápisu spíše nevodí. Respondenti si myslí, že rodiče nevidí potřebnost mateřské školy. R1 uvádí, že Romové *„nevidí ani tu potřebnost té přípravy mateřské školy, kterou berou spíš jako nějaké hlídání.“* Další důvod absence předškolního vzdělávání spatřují někteří respondenti ve strachu dětí z odloučení a nevole rodičů umísťovat malé děti do cizího prostředí – *„majorita je zvyklá dítě ve třech letech dát do školky, ale oni ještě čtyřleté dítě vnímají jako malinký na to, aby chodilo někam do společnosti“ (R1)* a *„možná i nějaký ten kulturní aspekt, prostě nedávat mezi cizí děti (...) dítě radši nechávají ve společnosti rodiny, blízkých“ (R3).* Roli hraje i volnější romská výchova, tedy raději nechají dítě, ať si hraje doma, neboť mateřská škola není povinná a až v základní škole se dítě naučí vše potřebné.

Respondenti dále uvádějí, že záleží na přístupu rodiny, jestli má zájem o umístění do MŠ. Romští rodiče, kteří jsou více integrovaní a chodí do práce, tak zapisují děti do MŠ, komunikují s učitelkami a problémy většinou nedělají. Naopak sociálně slabší rodiče často ani nechápou, co je to zápis, a dítě se do MŠ tak nedostane. Respondent R4 ze své pedagogické praxe v MŠ hodnotí, *„že chodí jen děti, jejichž rodiče mají práci, jinak někdy poslední rok před nástupem do základní školy a to je na to musí upozornit třeba pediatr.“* Děti, které jsou přijaty do MŠ a pravidelně chodí, nemají problém se zařadit do kolektivu.

Respondent R4 dodává: „*my jim nedáváme pocítit, že by mezi nás nepatřily, my ty děcka fakt zpracujem. Když jsou ze sociálně slabší rodiny, kde nemají vybavení, tak si zase vážijou toho, že tady to mají.*“

Obecně je ve společnosti podceňován význam předškolního vzdělávání, přitom se jedná o důležité období v životě jedince, kdy se vytváří jeho osobnost, předpoklady pro další život. Jak respondent R4 ještě dodává: „*my se snažíme výchovu směřovat nějakým směrem, aby nikoho nevystrkovaly z kolektivu, aby byly všichni kamarádi (...) používá se hodně té fantazie, tvořivosti, který to dítě v sobě automaticky má, pak to vymizí. Na základní škole, tam už dochází ke kontrole.*“ S předškoláky se v MŠ pracuje intenzivněji, proto je důležité, aby dítě, které dostane odklad mělo nějakou předškolní přípravu. Respondent R3 zdůrazňuje, že „*ve chvíli, kdy děcka dostanou odklad a za rok jsou na úplně stejném místě, protože se s nima nic nedělalo, tak to byl zbytečný odklad.*“

Rodinné prostředí

Rodiče se dětem doma cíleně v rámci předškolní přípravy nevěnují. Často třeba neví, co by s dítětem měli dělat, nemají srovnání s ostatními dětmi, takže netuší, co by dítě před nástupem do první třídy mělo umět. Respondent R1 dodává: „*že by tam probíhalo něco takovýho, že když jim řeknu, aby s dětmi procvičovali to a to, tak málokdo (...) to je fakt výjimečně a spíš teda ve městě než na té vesnici.*“ Záleží na konkrétní situaci každé rodiny, pokud je mezi dětmi školní dítě, tak je přednost dána jemu, protože má jasně dané povinnosti a úkoly, které musí splnit. Na mladší děti tak nemusí být čas. Respondent R3 také zdůrazňuje, že záleží na zaměstnanosti rodičů a počtu dětí v rodině, „*jestli máma je sama s dětma a školní děti jí odejdou, pak má čas se věnovat těm menším nebo má doma deset dětí a neví, kde jí hlava stojí (...) tam je strašně moc věcí a každá rodina to má trochu jinak.*“ I respondent R4 zdůrazňuje, že záleží na konkrétní rodině: „*Bud' mají chuť a čas a také vztah věnovat se jim (...) ti majetní (...) se nevěnujou a podle mě je zahrnujou věcma, co oni chtěj, ale určitě se nerozvíjí ani v oblasti rozumové a sociální oblasti (...) prostě kopírují ten model rodiny, vychováváme příkladem, bohužel.*“

5.4.3 Vztah Romů ke vzdělávání

Záleží na konkrétní situaci rodiny, pokud mají rodiče negativní vztah ke vzdělávání, nebudou dítě moc motivovat, aby se lépe učilo. Děti také přebírají návyky ze své rodiny,

takže když vidí, že rodiče jsou nezaměstnaní a dostávají peníze od státu, říkají si, že vzdělání taky nepotřebují a stát se o ně postará. Respondent R3 a R5 si myslí, že je špatně nastavený sociální systém, „oni ví, že školu nepotřebují, protože budou mít peníze z úřadu, že nebudou muset nikdy ničím být“ (R5). Psycholožka z PPP má zkušenosti s tím, že Romové upřednostňují praktické dovednosti před vědomosti. Respondent R3 si uvědomuje, že pro ně má vzdělání jiný význam než pro majoritní společnost, „pro ně může být vzdělání nějaký sociální dovednosti, umět pomoci mladšímu/staršímu bráchrvi, umět si to dohledat, umět si nějak poradit“, a v současné době, kdy je obecně velká nezaměstnanost, obzvláště v dané skupině, vzdělání často k získání práce nestačí – „řešíme, že rodič, který má práci na černo a je na dávkách a je na tom prakticky stejně, možná líp, jak kdyby měl legální práci (...)neřikám, že je to dobře, ale je blázen, kdo to nevyužije.“ Respondent R1 ze svých zkušeností přiznává, že sociálně slabí často řeší životně důležitější problémy: „pro ně jsou prioritní takový ty životně důležité otázky, co se týče dluhů, bydlení, práce. Prostě dokud nemají vyřešený tohle, tak nebudou řešit vzdělávání, to berou až jako to poslední.“

Některé děti se chtějí dobře učit, ale bohužel nemají často podporu rodičů a správné rodinné zázemí. Nakonec tedy svoje snahy vzdávají a přebírají návyky svých rodičů. „Ale mladou generaci je v současnosti těžké změnit, protože je tam silný vliv té rodiny, je to začarovaný kruh. Je však nutné investovat do vzdělávání mladé generace, problémem je v tomto státě podpora, hlavně teda finanční“ (R2). Státní politika tedy musí směřovat k podpoře Romů ve vzdělávání.

5.4.4 Další možnosti předškolního vzdělávání na Prostějovsku

Zde můžeme zařadit služby poskytované neziskovými organizacemi Člověk v tísni a Romodrom a fungování přípravné třídy pro sociálně znevýhodněné děti při ZŠ na ulici Komenského. Přípravná třída v Prostějově se však neotvírá pravidelně, je potřeba minimálně sedm přihlášených dětí. Problém je, že někteří rodiče o této variantě neví, nebo nechtějí dát dítě na danou školu, neboť se jedná o praktickou ZŠ. Respondent R3 navíc zdůrazňuje: „Ty rodiny radši než aby daly děcko do klasické instituce, kam musí chodit každý den, musí něco platit, kde je to prostě docela přísný, tak právě radši jde děcko do Romodromu nebo když má jinou možnost miň přísné varianty, co je miň svazuje, tak je to pro ně snazší cesta.“ Romodrom, jak již bylo zmíněno výše, nabízel rodičům s malými

děti služby a podporu při zápisech do MŠ. V důsledku nedostatku financí musel tuto službu zavřít a dále provozuje pouze „školičku“ v obci Hradčany. Sociální pracovníce z Romodromu vidí velké přínosy práce s předškolními dětmi, kterým je věnována individuální péče a pozornost. *„Děti, které vlastně z domu neznají podobné aktivity, které jim nabízíme (hračky, omalovánky, pohádky, různé tvoření), tak jsou hrozně nadšené a pokrok ve vývoji je opravdu vidět. (...) Nicméně předškolní klub nemůže nahradit dlouhodobější docházku do mateřské školy, kde jsou děti i v kolektivu dětí z majoritní společnosti,“* dodává respondent R1.

Člověk v tísní pracuje na Prostějovsku hlavně s romskými rodiči a to v oblasti přípravy na školní docházku, termínů zápisů do MŠ, odkladů školní docházky atd. Sociální pracovníce rodičům ukazují jak pracují s dětmi a tím se vlastně učí i rodiče. *„Když jim půl roku budu ukazovat, jak já s tím dítětem pracuju, jak ho chválím, oceňuju, jak střídám ty činnosti, že si hrajem pexeso, maluje (...) když jim vysvětlím, co všechno u toho procvičím (...) tak třeba někde se chytanou,“* vysvětluje podstatu své práce respondent R3. Respondenti z neziskových organizací se shodují na tom, že chybí finance na jejich aktivity, finanční podporu od města většinou nedostávají, a proto jsou odkázáni na peníze od soukromých dárců či evropských fondů.

5.4.5 Romský žák na ZŠ

Nástup do první třídy je velká událost v životě dítěte. To, jak prožije svoje první dny ve škole, může ovlivnit jeho další vztah ke vzdělávání. Romské děti většinou vstupují na základní školu nepřipravené v mnoha ohledech a s tím pak přichází první neúspěchy a zklamání, což může vyústit v propadnutí nebo přestup na praktickou školu.

Nedostatky romských žáků

Respondenti se shodují na několika hlavních nedostatcích romských žáků, kteří nenavštěvovali předškolní zařízení:

- zvládání vyučovacího jazyka,
- grafomotorika (špatný úchop tužky),
- všeobecný přehled,
- hygienické návyky, sebeobsluha,
- sociální návyky (kolektiv),

- řád a respektování pravidel.

Jazyková bariéra

Z výzkumného šetření vyplynulo, že všechny zmíněné problémy jsou významné a vytváří pro romského žáka handicap v první třídě. Romský žák bez předškolního vzdělání se hůře adaptuje na školní prostředí a hůře zvládá školní povinnosti. Respondenti se shodují, že v současnosti již nebývá problémem jazyková bariéra. Romští žáci umí česky, jejich slovní zásoba je však omezená, mívají problémy s výslovností a skloňováním. Zvládání jazyka je totiž ovlivněno rodinným prostředím a v sociálně vyloučených lokalitách je obecně jazyková úroveň slabá. Respondent R1 vysvětluje rozdíly ve znalosti romštiny: „*v Prostějově je hodně rodin, které už vůbec nemluví romsky (...)ale naopak když jsme před rokem začali dělat v Hradčanech, tak ty děti neuměly zase jinak než romsky a když uměly česky, tak jen sprostý slova*“. Jsou tedy rozdíly mezi městem a venkovem a také mezi jednotlivými rodinami. Respondent R2 si nemyslí, že by jazyková bariéra byla hlavním důvodem neúspěchu romských žáků, „*děti mluvily normálně česky. Někteří měli problémy s řečí, tak jak klasicky u našich dětí*“. Pokud dítě nenavštěvuje MŠ, většinou mu chybí speciální péče v jazykové oblasti. Mateřská škola může upozornit na případné nedostatky v řeči a navrhnout logopedickou péči.

Zvládání učiva

Bez předškolní přípravy je pro žáka velice obtížné zvládat nové věci ve škole, takový žák poté vyžaduje více pozornosti a podpory ze strany učitele, což však ve třídě s 30 žáky není pro učitele lehký úkol. Respondent R6 vysvětluje: „*integrovat takový děti, kdy já mám 28 dětí ve třídě, kolegyně 32 jo? A má být individuální přístup a práce s talentovanými dětmi a mám se věnovat těmto, to prostě nejde*.“ Žák tedy nezvládá učivo a hrozí mu špatná známka popřípadě propadnutí. Na ZŠ, kde probíhal skupinový rozhovor však respondenti přiznali, že propadání romských žáků není časté – „*ted' je první Kristýna [romská žákyně 2. třídy, pozn. autora] a to se toho děším, protože nikdy sme neměli opravky na prvním stupni*“, říká respondent R6. Naopak respondent R3 má z praxe zkušenosti, kdy romský žák propadl v první třídě, což může mít neblahé důsledky na budoucí vzdělávání: „*v první třídě, kdy by se měl nastartovat, natěšit na tu školu, získat pozitivní zkušenost se vzděláváním, tak ho to totálně odradí a demotivuje, a naštve na celý školství*.“ Pokud není žák úspěšný ve škole a doma nemá žádnou oporu, ztrácí sebedůvěru a chuť se dále učit, neboť i když se snaží, nezažívá úspěch, shodují se respondenti.

Základní škola praktická

V některých případech rodiče zapíší dítě rovnou do praktické školy, v jiných může dojít k jeho přeřazení, pokud nezvládá běžnou základní školu. V současnosti již nedochází k neoprávněnému umísťování romských dětí do praktických škol, v PPP jsou romské děti kvalitně testovány, je zohledněna jejich mentalita a rozložení schopností, proto zařazení do škol praktických je srovnatelné s neromskými dětmi. Dnes se spíše někteří romští rodiče vyhraňují proti praktickým školám, neboť nechtějí, aby jejich dítě bylo ve většinovém romském kolektivu. Respondenti 5–7 uvádí své zkušenosti s rodiči: „*rodiče nechcou dávat děti do praktické školy, pretože tam sou cikáni*“ (R5), jedna romská maminka uvedla, že syny „*nechce dát mezi ty olašské Romy (...) má strach, že by byli šikanovaní*“ (R7). Rozhodnutí leží tedy pouze na rodičích a někteří se naopak rozhodnou dítě dát do praktické školy, která je méně náročná a tím pádem nebudou mít s dítětem tolik starostí. Někteří rodiče si mohou říkat : „*nepotřebuju se s ním učit a všichni sourozenci tam chodily, tak i kdyby všichni říkali, že je to škoda, tak ten rodič to rozhodne,*“ vypovídá respondent R3.

Respondent R6 k praktickým školám dodává: „*tady jsou outsideři [v běžné ZŠ, pozn. autora] (...) v praktické škole zažijí úspěch*“. V případě umísťování romských dětí do základních škol praktických však nemůže být řeč o integraci, neboť se vzdělávají většinou v romském kolektivu, zvládnou méně učiva a nemusí se dostat na běžné učební obory či střední školy. Respondent R3 vyzdvihuje přínosy pestrého kolektivu: „*když je ta třída pestrá, tak děcka se naučí fungovat, malý děti nemají problém s tím, že má někdo jinou barvu, jinou národnost, řeč, to maj dospěli.*“ Respondent R4 ještě ke kolektivu v MŠ dodává: „*my si s dětma poradíme, my je začleníme, bez problémů. (...) nemusí se to třeba architektovi líbit, že jeho syn kamarádí s cikánem, ale já jim prostě řeknu, podívejte se, u nás to tak neplatí.*“ Čím dříve se děti setkají s odlišnostmi, tím lépe si na ně zvyknou a budou respektovat jeden druhého, v tom je význam mateřské školy, samozřejmě s dětmi se musí v této oblasti pracovat i na základní škole a to formou multikulturní výchovy.

Integrace romských žáků na školách

Respondenti se shodují na významu předškolního vzdělávání pro budoucí úspěchy žáka. „*Co se dá dítěti v předškolním věku a předává se jím to způsobem jim nejbližším (...) to jim tam zůstává celý život a z toho můžou čerpat,*“ zdůrazňuje respondent R4. Z toho důvodu by respondent R3 zavedl povinnou předškolní docházku a to alespoň rok před nástupem na ZŠ: „*někteří rodiče slyší jen na to, co musí, takže kdyby to bylo povinné myslím si, že*

2/3 dětí by pak neřešilo odklady, propadnutí v první třídě.“ Respondent R3 by dále uvítal využívání alternativních způsobů školství – *„znám učitele, kteří se snaží, dělají to zajímavý, hravý, ale jsou semletí, což je škoda, zůstanou ti, kteří to dělají tak, aby měli co nejmíň práce, všichni stejná úroveň, žádný individuální přístup (...) ty děcka jsou hold živější, potřebují víc pohybu, nevydrží dlouho sedět, tak toho využít, například v parku, na zahradě se mohou naučit mnohem víc a s větším efektem, než když si to budou biflovat a nerozumí tomu.*“ Respondent R7 vidí temperament romských dětí z pohledu učitele, kdy jsou hlučnější nejen o přestávkách, ale i ve vyučování, čímž mohou vyrušovat ostatní děti a sami nedávají pozor.

Respondenti z neziskových organizací jsou toho názoru, že by stát měl více investovat do vzdělávání romských žáků, prvořadě již do předškolního vzdělávání a samozřejmě do základního, a to formou například asistentů pedagoga, kteří v současnosti nejsou na prostějovských školách pro romské žáky využíváni. Na ZŠ, kde bylo prováděno výzkumné šetření, pracují dva asistenti pedagoga, ale věnují se pouze žákům s poruchou autistického spektra. Další možností pro slabší děti je umístění do vyrovnávacích neboli specializovaných tříd. V Prostějově jsou zřízeny na ZŠ Kollárova. Děti se učí v menším kolektivu, mají individuálnější výuku a upravené požadavky na učivo. I respondent R5 uvádí, že romští žáci nejsou hloupí, ale pomalejší, potřebují individuální přístup, proto když žák *„nemá šanci zvládnout základní školu, nemá tady co dělat. Ale netýká se to jen romských dětí.*“

Respondenti nezapomínají zmínit problematický přístup rodičů, neboť v rodinném zázemí je často příčina školního neúspěchu dítěte. Je tedy důležité spolupracovat s rodiči a zlepšovat komunikaci mezi nimi a školou. Většina respondentů zdůrazňovala význam rodinného zázemí, respondent R6 zdůrazňuje hlavně problém toho, že se rodiče dětem nevěnují, nepřipravují se s nimi do školy, respondent R5 dodává: *„Nemají motivaci, to je špatný systém ve společnosti. (...) Oni ví, že školu nepotřebují, protože budou mít peníze z úřadu, že nebudou muset nikdy ničím být.*“

5.4.6 Přístup města Prostějov k dané problematice

Romodrom spolupracuje s městem v rámci komunitního plánování sociálních služeb, snaží se zasazovat o to, aby město navýšilo kapacitu MŠ, a také žádají o finanční podporu na své projekty. Respondent R1 říká: „žádáme o podporu z veřejných financí města Prostějova, dostali jsme takovou symbolickou částku“. Podobným případem je spolupráce Člověka v tísní s městským úřadem. „Samotné město řeší problém nedostatku míst v mateřských školách obecně, takže nevěnuje zvláštní pozornost zvláště romským dětem, že by zřizovali něco pro extra pro sociálně znevýhodněné to si myslím, že ne“ (R3). Také Člověk v tísní nemůže počítat s finanční pomocí města, „nemáme ani korunu od města. Město podporuje kulturu a sport, zvyšuje se tím povědomí o Prostějově, tenis – Berdych, Kvitová (...) to je jejich priorita“ (R3). Naopak učitelka mateřské školy si myslí, že město dělá dost: „co se týče předškolního vzdělávání, to je tady tímto zajištěny, pokud chodí do té školky. A pak si myslím, že ta sociálka pořádá pro cikánský děcka tábory“ (R4).

5.5 Diskuse a závěry výzkumného šetření

Česka školní inspekce (2013) přišla se závěry, že i když se počet mateřských škol zvýšil, poptávka stále převyšuje nabídku, a tak mnoho dětí nemá šanci se do mateřských škol dostat. Přednostně musí být přijímány děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Podobná situace je i na Prostějovsku. Kaleja a kolektiv (2012) spatřují důvod nízkého počtu romských dětí s předškolním vzděláním v nedostatečné kapacitě mateřských škol, špatné finanční situaci rodin a nedocenění významu předškolního vzdělávání. Respondenti v rozhovorech zmiňují stejné důvody, ovšem zajímavé je srovnání mezi respondenty s ohledem na to, který důvod uvádějí jako nejvýznamnější. Zatímco sociální pracovníci (R1, R2, R3) absenci předškolního vzdělávání připisují spíše vnějším podmínkám, z nichž nejčastěji je zmiňovaná především **naplněná kapacita prostějovských mateřských škol**, pedagogičtí pracovníci (R4, R5–R7) naopak vidí **příčiny na straně rodičů**, nejvíce pak jejich **nezájem** a neochotu dítě pravidelně vodit do MŠ.

V porovnání s ostatními výzkumy byly zjištěny určité shodné aspekty. Česká školní inspekce (2013) uvádí, že mateřské školy poskytují dětem ze sociokulturně

znevýhodněného prostředí velmi dobrou podporu. V jednom z rozhovorů tento fakt potvrzuje respondent R4: „*pokud se tu [do mateřské školy, pozn. autora] dostane a chodí pravidelně, tak my si ho zpacifikujem a bude stejný jako ostatní děcka.*“ Další respondenti vidí velkou **potřebnost v předškolním vzdělávání**, protože často **se rodiče předškolní přípravě svých dětí nevěnují**. Tím správným místem, kde dítě získá návyky, schopnosti a dovednosti potřebné pro vstup na základní školu, je právě mateřská škola.

Částečně nahradit docházku do MŠ mohou přípravné třídy, v České republice je podle Strakové (2008) jejich kapacita nedostatečná, školám chybí hlavně peníze na jejich provoz. Situace v Prostějově se vymyká zmíněnému trendu, neboť zde není **přípravná třída** často naplněná, proto se **neotvírá každý rok**, ale pouze pokud je přihlášených minimálně 7 dětí. Rodiče v Prostějově váhají se zapsáním svého dítěte do přípravné třídy, neboť je zřízena při základní škole praktické, což může být dle respondentů pro mnohé rodiče odrazující. Význam přípravných tříd však nelze přeceňovat, neboť se nejedná o náhradu dlouhodobějšího předškolního vzdělávání, ale i tak se dítě za jeden školní rok může naučit spoustu věcí, které mu usnadní start na ZŠ.

Důsledkem absence předškolního vzdělání může být i zápis na základní školu praktickou. Podíl romských žáků v praktických školách v posledních letech klesá, stále však podle odhadů třetina romských žáků končí mimo běžné základní školy (NÚV, 2013). V Prostějově je jedna ZŠ praktická na ulici Komenského, které v posledních letech ubyl počet žáků. Jedná se čistě o rozhodnutí rodičů, sociální pracovníci se je snaží seznámit se všemi výhodami a nevýhodami absolvování praktické školy. Naopak respondent R5 je toho názoru, že pokud má žák problém na běžné základní škole, má předstoupit na praktickou školu, případně do specializované třídy. Romští rodiče se tomu však brání, **nechtějí své děti posílat do většinového romského kolektivu**.

V prvním ročníku pak sociálně znevýhodněné děti mají problémy s udržení pozornosti, se samostatností a pravidelnou docházkou. Dále jsou intelektuálně a sociálně nezralé a mají problémy v chování (ČŠI, 2013). Výsledky výzkumného šetření mimo jiné ukazují nedostatky romských žáků v **oblasti sebeobsluhy, hygienických návyků, řádu a pečlivosti** při přípravě na vyučování. Těmto dětem chybí dle slov psychologů z PPP v Prostějově **pozitivní příklady a vzory** z jejich okolí, které je jen omezeně podporuje ve vzdělávání.

Kamiš (1998) uvádí, že v 90. letech byla jazyková úroveň romského dítěte při vstupu do první třídy na úrovni tříletého dítěte. Respondenti se shodují na tom, že **jazyková výbava** romských dětí je obecně **omezená**, mají chudou slovní zásobu, což je dáno prostředím, ve kterém vyrůstají. Problémy jim činí také skloňování a tvary slov. Oproti 90. letům se však zvládnutí českého jazyka romskými dětmi zlepšilo. Rozdíly jsou také mezi městem a venkovem, zatímco ve městech se **používání romštiny snižuje** a někteří jedinci už ani nerozumí romsky, na vesnicích je romština pro děti prvním mateřským jazykem.

Z názorů respondentů vyplývá, že **město** problematiku integrace romských dětí do mateřských škol příliš neřeší, neboť **má jiné priority**. Někteří respondenti by uvítali pro svoji práci větší podporu města, především tedy finanční. Respondenti se však shodli na tom, že problém je systémový, a tak samotný městský úřad ho nevyřeší. Romové totiž nejsou motivováni usilovat o lepší vzdělání a získání zaměstnání, neboť spoléhají na pomoc státu. Přitom Klingerová (2013) zdůrazňuje, že dítě, které absolvuje předškolní vzdělávání, má třikrát nižší šanci, že skončí závislé na sociálních dávkách. Bylo by tedy rozumné od státu i jednotlivých měst **investovat do podpory předškolního vzdělávání romských dětí** namísto do vyplácení dávek.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se věnovala tématu předškolního vzdělávání romských dětí. Směřovala hlavně k tomu, aby zdůraznila význam předškolního vzdělávání pro integraci Romů. V teoretické části se snažila popsat vliv romské rodiny a výchovy na připravenost dítěte pro školní docházku. Romští rodiče většinou nejsou schopni plně rozvinout své dítě po stránce kognitivní, jazykové i psychomotorické. Důvody můžeme spatřovat v jejich neznalosti i neochotě, neboť styl jejich výchovy je volný bez stanovování hranic. Děti se nejčastěji učí nápodobou a kopírují vzorce chování, které znají z rodin.

Vzdělávání romských dětí je ovlivněno prostředím, ve kterém vyrůstají a také do značné míry statusem rodiny. Kapitola 3 byla věnována sociálnímu vyloučení Romů, které má za důsledek jejich nezaměstnanost, špatné životní podmínky a chudobu, zadluženost, kriminalitu a nízké investice do vzdělávání dětí. Romské děti nejsou podporovány ani materiálně, ani finančně v rámci svého vzdělávání. Většina nechodí do mateřských škol, předškolní příprava v rodinách je minimální, a tak romské děti nastupují do první třídy s nevýhodou oproti ostatním dětem. V takových případech je lze charakterizovat jako žáky se sociálním znevýhodněním a mají nárok na vyrovnávací opatření, například v podobě asistenta pedagoga nebo individuálního vzdělávacího plánu, těmto oblastem se věnovala kapitola 4, která uzavřela teoretickou část bakalářské práce. Připravila tím prostor pro výzkumné šetření, jehož cílem bylo zhodnotit situaci předškolního vzdělávání romských dětí v praxi, na příkladu Prostějovska.

Praktická část bakalářské práce se zabývala kvalitativním šetřením v prostějovském regionu, kdy bylo uskutečněno pět rozhovorů se sedmi respondenty ze sociální i výchovně-vzdělávací oblasti. Výsledky výzkumného šetření byly interpretovány v rámci kapitoly 5 a následně diskutovány s odbornou literaturou a výstupy dalších výzkumů. V závěru praktické části byly poté zodpovězeny výzkumné otázky. Cíl bakalářské práce byl tímto splněn.

Kvalitní vzdělání může obohatit každého člověka, proto je nutné do něj investovat. V případě Romů je zapotřebí, aby byli integrováni již v mateřských školách, a tím se adaptovali na školní prostředí a získali stimuly, které jim chybí v rodinném prostředí. Děti

v předškolním věku jsou velice chápavé, rychle se učí, a proto se tohle období jejich života musí co nejvíce využít pro jejich rozvoj. Překážkou jejich integrace je nejen naplněná kapacita mateřských škol (což je záležitostí jednání státu a obcí), ale i neakceptování potřeby předškolního vzdělávání romskými rodiči. Rodiče a školy musí efektivně komunikovat a spolupracovat, jen tak bude dosaženo žádoucích cílů. Je jisté, že absolvování předškolního vzdělávání zvyšuje šance na úspěchy v dalším vzdělávání na základní škole!

Stát má za úkol zajistit rovný přístup ke vzdělávání všem svým občanům, všichni mají nárok na kvalitní vzdělávání, cestou k němu není segregované školství a zápis do základních škol praktických, ale inkluzivní vzdělávání a otevřené školy, které respektují odlišnosti a podporují lidská práva. Kde je vůle tam je i cesta! Vůli musí najít především Romové, školy, učitelé, politici a majoritní společnost.

SEZNAM ZKRATEK

ČR	Česká republika
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
RVP	Rámcový vzdělávací program
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	Školní vzdělávací program
ZŠ	základní škola

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Bibliografie

AMNESTY INTERNATIONAL. *Nedokončený úkol, romští žáci v České republice stále čelí překážkám ve vzdělávání*. London: Amnesty International Publications, 2009, 74 s.

BAKALÁŘ, Petr. *Psychologie Romů*. Praha: Votobia, 2004, 179 s. ISBN 80-7220-180-8.

BALVÍN, Jaroslav. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix, 2004, 206 s. ISBN 80-86031-48-9.

ČERNÁ, Milena. *Černobílý život*. Praha: Gallery, 2000, 172 s. ISBN 80-86010-37-6.

EACEA. *Vzdělávání a péče v raném dětství v Evropě: překonávání sociálních a kulturních nerovností*. Brusel: Eurydice, 2010, 190 s. ISBN 978-92-9201-025-6.

HAIŠMAN, Tomáš a kol. *Materiály k problematice etnických skupin na území ČSSR. Cikáni v průmyslovém městě*. Praha: Ústav pro etnografii a folkloristiku ČSAV, 1987, 88 s.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2012, 407 s. ISBN 978-802-6202-196.

HOUŠKA, Tomáš. *Inkluzivní škola 1. Zavádíme inkluzivní vzdělávání*. Praha: Osmileté gymnázium Buďánka o.p.s, 2007, 168 s.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

KALEJA, Martin a kol. *Romové – otázky a odpovědi v českém a slovenském kontextu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2012, 202 s. ISBN 978-80-7464-175-6.

KALEJA, Martin a KNEJP, Jan. Exkurz do historie Romů na území českých a slovenských zemí do roku 1945. In: KALEJA, Martin a KNEJP, Jan a kolektiv. *Mluvme o Romech*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009, 199 s. IBSN 978-80-7368-708-3.

KAMIŠ, Karel. Základní škola – jazyk školy a řeč dítěte, jazyková výchova a vzdělávání v mladším školním věku. In: BALVÍN, Jaroslav a kolektiv. *Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1996, 67 s. IBSN 80-902149-1-6.

LHOTKA, Petr. Stručný přehled dějin Romů v českých zemích do roku 1945. In: *Romové národ bez budoucnosti? Sborník z konference*. Brno: Elsa, 1999, 105 s.

MAREŠ, Petr. *Faktory sociálního vyloučení*. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, 2006, 41 s. IBSN 80-87007-15-8.

NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, 129 s. IBSN 80-244-0497-4.

PAPE, Iveta. *Jak pracovat s romskými žáky? Příručka pro učitele a asistenty pedagogů*. Praha: Občanské sdružení Slovo 21, 2007, 55 s.

POLECHOVÁ, Pavla. *Jak se dělá „Škola pro všechny“*. Kladno: Občanské sdružení AISIS, 2005, 101 s. IBSN 80-239-4667-6.

ŠEBESTA, František. Komunikace jako předpoklad integrace. In: *Integrace-znamení doby*. Praha: Karolinum, 1998, 214 s. IBSN 80-7184-691-0.

ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada Publishing, 2000, 95 s. IBSN 80-7169-528-9.

ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada Publishing, 2011, 130 s. IBSN 978-80-246-1909-5.

ŠVARCOVÁ, Iva. *Alternativní vzdělávací program zvláštní školy pro žáky romského etnika*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 1998, 56 s.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVEC, Jakub. *Příručka pro sociální integraci*. Praha: Odbor pro sociální začleňování v romských lokalitách, Úřad vlády ČR, 2010, 24 s. ISBN 978-80-7440-014-8.

Legislativa

ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. 9. 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10277.

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004, 48 s. ISBN 80-87000-00-5.

OSN. *Všeobecná deklarace lidských práv*. Valné shromáždění Organizace spojených národů [online]. 1948. [cit. 2014-06-17]. Dostupné z: <http://www.osn.cz/lidska-prava/>

Články v časopisech

FAVIN, Michelle. A Look Beyond Labels for Equal Education. *New Presence: The Prague Journal of Central European Affairs*. 2009, 11 (1), 11–14. ISSN 1211-8303.

HECKMAN, James J. Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*. 2006. 312 (5782), 1900–1902. ISSN 1095-9203.

MAREŠ, Petr. Chudoba, marginalizace, sociální vyloučení. *Sociologický časopis*. 2010, 36 (3), 285–297. ISSN 0038-0288.

NĚMEC, Jiří. Sociální a kulturní determinanty a strategie edukace romských žáků. *Orbis Scholae*. 2009, 3 (1), 99–120. ISSN 1802-4637.

PÁCHOVÁ, Anna. The Problematic Nature of Culture-Fair Testing: Training Effect Differences Among Czech and Roma Children. *Baltic Journal of Psychology*. 2013, 14 (1/2), 79–91.

Elektronické zdroje

ARR. Profil města Prostějova. *Agentura pro regionální rozvoj* [online]. 2010. [cit. 2014-06-17]. Dostupné z: www.mestopv.cz/files/2011_ruzne/profil-prostejov-2011.doc

BYSTRÝ, Tomáš. Romské vysílání "O Roma vakeren" - "Romové hovoří". *Romové, rádio*. [online]. 2012. [cit. 2014-06-20]. Dostupné z: <http://romove.radio.cz/cz/clanek/25607>

ČLOVĚK V TÍSNI. *Interkulturní vzdělávání I*. [online]. 2002. [cit. 2014-06-10]. Dostupné z: http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly/IKV1_komplet.pdf

ČLOVĚK V TÍSNI. *Efektivní komunikace v interkulturním prostředí: Praktická příručka pro pracovníky Úřadů práce* [online]. 2004. [cit. 2014-06-11]. Dostupné z: http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/publications_12_1.pdf

ČLOVĚK V TÍSNI. Prostějov. *Člověk v tísní* [online]. 2014. [cit. 2014-06-23]. Dostupné z: <http://www.clovekvtsni.cz/cs/socialni-prace/olomouc/mikro/prostejov>

ČSÚ. Sčítání lidu, domů a bytů 2011. *Český statistický úřad* [online]. 2014. [cit. 2014-06-17]. Dostupné z: <http://www.scitani.cz/>

ČŠI. Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2010/2011. *Česká školní inspekce* [online]. 2011. [cit. 2014-06-07]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/f62b6e80-bf60-4685-8a2d-25d328964309>

ČŠI. Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2012/2013. *Česká školní inspekce* [online]. 2013. [cit. 2014-06-07]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/dbb46d47-e52b-49ba-915f-b47cdb82cae4>

GABAL, Ivan a VÍŠEK, Petr. *Východiska strategie boje proti sociálnímu vyloučení* [online]. 2010. [cit. 2014-05-31]. Dostupné z: http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_Strategie_soc_vyloucení.pdf

GAC. *Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže* [online]. 2006. [cit. 2014-05-29]. Dostupné z: http://www.gac.cz/documents/nase_pra-ce_vystupy/GAC_ROMSKOLY_analyza_vzdelavacich_potreb_romskych_deti_FI-

GAC. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit. Závěrečná zpráva projektu MŠMT ČR* [online]. 2009. [cit. 2014-06-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/jake-jsou-vzdelanostni-sance-deti-ze-socialne-znevychodnujiciho>

HORVÁTHOVÁ, Jana. *Kapitoly z dějin Romů* [online]. 2002. [cit. 2014-05-26]. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly/d01kapitoly.pdf>

JEMELKA, Petr. Kdo se narodí chudý, má smůlu. Šance zbohatnout je mizivá. *Aktuálně.cz* [online]. 2014. [cit. 2014-06-15]. Dostupné z: http://zpravy.aktualne.cz/zahranici/kdo-se-narodi-chudy-ma-smulu-sance-zbohatnout-jemiziva/r~f7993454efc511e3ae18002590604f2e/?utm_source=centrumHP&utm_medium=dynamicleadbox&utm_campaign=B&utm_term=position-17

JIŘIČKA, Jan. Nulté ročníky škol se otevrou všem dětem, je o ně čím dál větší zájem. *Idnes.cz* [online]. 2014. [cit. 2014-06-07]. Dostupné z: http://zpravy.idnes.cz/pripravne-tridy-pripravky-zakladni-skola-budou-pro-vsechny-deti-phb/domaci.aspx?c=A140324_212042_domaci_jj

KLINGEROVÁ, Petra. Předškolní vzdělání musí být dostupné každému. *Zvoní* [online]. 2013. [cit. 2014-06-13]. Dostupné z: http://www.clovekvtisni.cz/uploads/file/1383_902261-Zvoni%20-%20cislo%201_web.pdf

KMOŠČÁKOVÁ, Miluše. Sociodemografická analýza města Prostějova 2013. *Odbor sociálních věcí Prostějov* [online]. 2013. [cit. 2014-06-06]. Dostupné z: <http://www.prostejov.eu/files/Urad/Soc/KPSS/soc-dem-analyza-2013-f.pdf>

LOUČKOVÁ, Ivana. Sociálně vyloučené lokality v okrese Prostějov, I. *Sociotrendy.cz* [online]. 2010a. [cit. 2014-06-23]. Dostupné z: <http://www.krolomoucky.cz/clanky/aktuality/211/socialne-vyloucene-lokality-v-okrese-prostejov-cast-1-vykres-i-3.pdf>

LOUČKOVÁ, Ivana. Sociálně vyloučené lokality v okrese Prostějov, II. *Sociotrendy.cz* [online]. 2010b. [cit. 2014-06-23]. Dostupné z: <http://www.kr-olomoucky.cz/clanky/aktuality/211/socialne-vyloucene-lokality-v-okrese-prostejov-cast-2-vykres-i-4.pdf>

MĚSTO PROSTĚJOV. *Pracovní skupina Národnostní menšiny a cizinci* [online]. 2014. [cit. 2014-06-03]. Dostupné z: <http://www.prostejov.eu/cz/obcan/magistrat/struktura-magistratu/odbor-socialnich-veci/komunitni-planovani-socialnich-sluzeb/pracovni-skupiny/narodnostni-mensiny/>

MŠMT. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2011–2015* [online]. 2011. [cit. 2014-06-03]. Dostupné z: http://skolstvi.cirkev.cz/_d/Dlouhodoby-zamer-MSMT-2011-15.pdf

NÚV. Školství v roce 2013. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 2014. [cit. 2014-06-23]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vse-o-nuv/skolstvi-v-roce-2013?highlightWords=romov%C3%A9>

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. Klíčové kompetence a jejich úloha v předškolním vzdělávání RVP. *Metodický portál RVP* [online]. 2005. [cit. 2014-06-07]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/158/KLICOVE-KOMPETENCE-A-JEJICH-ULOHA-V-PREDSKOLNIM-VZDELAVANI.html/>

STRAKOVÁ, Jana. *Otevírání školy všem dětem. Možnosti a příklady práce se sociálně a kulturně znevýhodněnými dětmi* [online]. 2008. [cit. 2014-06-06]. Dostupné z: <http://www.ferovaskola.cz/data/downloads/Otevirani%20skoly%20-%2010%20principu%20inkluze.pdf>

ŠEBOVÁ, Barbora a kolektiv. *Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ* [online]. 2013. [cit. 2014-06-20]. Dostupné z: http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf

ŠUPOVÁ, Tereza. Evropští Romové pocházejí z indické kasty Nedotknutelných, tvrdí studie. *IDnes.cz* [online]. 2012. [cit. 2014-06-20]. Dostupné z: http://zpravy.idnes.cz/indicky-puvod-romu-potvrzen-dgx-/zahranicni.aspx?c=A121204_125609_zahranicni_tss

ÚŘAD VLÁDY ČR. *Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2012*. [online]. 2013. [cit. 2014-06-02]. Dostupné z: http://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/III_Zprava_pripominky_1_11_2013.pdf

VESELÁ, Michaela a kolektiv. Sociální vyloučení: dobrá praxe a řešení. *Společně k bezpečí o.s.* [online]. 2009. [cit. 2014-06-13]. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/soubor/soc-vyloucení-dobra-praxe-resení-pdf.aspx>

VLÁDA ČR. *Romská národnostní menšina* [online]. 2006. [cit. 2014-05-31]. Dostupné z: <http://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/mensiny/romska-narodnostni-mensina-16149/>

ŽIŽKOVÁ, Michaela. Koncepce pro národnostní menšiny a cizince v Prostějově. *Odbor sociálních věcí Prostějov* [online]. 2013. [cit. 2014-06-06]. Dostupné z: http://www.prostějov.eu/files/Urada/Soc/KPSS/koncepce-pro-narodnostni-mensiny-cizince_def.pdf

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha číslo 1: Seznam obrázků a tabulek

Příloha číslo 2: Kritéria pro přijímání dětí k předškolnímu vzdělávání v mateřské škole Jana Železného v Prostějově

Příloha číslo 3: Mapa sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit v Olomouckém kraji

Příloha číslo 4: Rozhovory s respondenty (vzhledem k většímu rozsahu, cca 20 stran, jsou přepsané rozhovory s respondenty součástí pouze kompaktního disku, který byl odevzdán společně s bakalářskou prací)

Příloha číslo 1: Seznam obrázků a tabulek

Obrázek 1 Jsem člověk – obrázek romského chlapce.....	4
Tabulka 1 Počet obyvatel České republiky s romskou národností	15
Tabulka 2 Vývoj počtu dětí v předškolním vzdělávání mezi léty 2011–2013	28
Tabulka 3 Popis respondentů výzkumného šetření.....	37
Tabulka 4 Romští žáci v mateřských školách na Prostějovsku	42

Příloha číslo 2: Kritéria pro přijímání dětí k předškolnímu vzdělávání v mateřské škole Jana Železného v Prostějově¹⁵

- 1) Předškolní věk dětí (školský zákon 561, § 34, odst.4, k předškolnímu vzdělávání se přednostně přijímají děti v posledním roce před zahájením školní docházky)
- 2) Bydliště dítěte (Prostějov) (přednostně jsou umísťovány do mateřské školy děti z Prostějova)
- 3) Sourozenci v mateřské škole a v základní škole Jana Železného Prostějov, Sídliště svobody 24/79 (jsou upřednostněny děti, které dosáhnou k 31.8. 3 let, které mají sourozence na výše uvedené mateřské a základní škole pro lepší kontakt mateřské a základní školy s rodinou)
- 4) Věk dítěte – starší děti mají přednost před mladšími
- 5) Zaměstnání obou rodičů.(přednost mají děti, jejichž oba rodiče budou v době nástupu dětí do mateřské školy zaměstnáni)
- 6) Počet dnů docházky dítěte do mateřské školy a délka jeho pobytu v těchto dnech (dětí s celodenní, každodenní docházkou mají přednost před dětmi s docházkou kratší).
- 7) Sociální a zdravotní důvody. (přednost dostávají děti, které prokáží potřebnost v oblasti sociálního nebo zdravotního zabezpečení)
- 8) Řádné uhrazení všech vzniklých závazků vůči mateřské škole nebo základní škole.(do mateřské školy jsou přijímány děti, které vůči výše uvedené škole nemají neuhrazené závazky)

Při rozhodování o přijetí dítěte k předškolnímu vzdělávání v mateřské škole bude ředitel školy brát v úvahu důležitost jednotlivých kritérií ve výše uvedeném pořadí 1) až 8).

¹⁵ Zdroj: ZŠ a MŠ Jana Železného v Prostějově, 2014. Dostupné z: <http://janazelezneho.cz/?p=3400#more-3400>

Příloha číslo 3: Mapa sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit v Olomouckém kraji¹⁶



¹⁶ Zdroj: ESFCR, 2005. Dostupné z: http://www.esfcr.cz/mapa/int_olo.html