

Role přípravné třídy ve vzdělávání romských dětí

Bc. Jana Zavřelová

Diplomová práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Jana Zavřelová**

Osobní číslo: **H110021**

Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Role přípravné třídy ve vzdělávání romských dětí**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti vzdělávání romských dětí. Faktory ovlivňující edukační proces a systém vzdělávání v ČR.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu metodou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

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

BALVÍN, Jaroslav. Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka. Praha: Radix, 2008. ISBN 978-808-6031-835.

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

STOPPARD, Miriam. Učte své dítě: jak objevit a rozvíjet schopnosti dítěte. Praha: Ikar, 2005. ISBN 80-249-0510-8.

ŠOTOLOVÁ, Eva. Vzdělávání Romů: jak objevit a rozvíjet schopnosti dítěte. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-802-4615-240.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **30. listopadu 2012**

Termín odevzdání diplomové práce: **26. dubna 2013**

Ve Zlíně dne 14. února 2013


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ...14.3.2013


.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užití či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihledne k výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Předložená diplomová práce se soustřeďuje na vzdělávání romských dětí, nikoliv však v celé své šíři. Stěžejní části jsou zde přípravné třídy základních škol. V teoretické části se zabývá romskou menšinou, kulturou a koncepcí romské integrace, sociálním vývojem a funkcí rodiny. Dále jsou v této práci charakterizována vývojová specifika mladšího školního věku. V poslední kapitole teoretické části se zaměřuje na systém vzdělávání v České republice, přípravné třídy a rámcové vzdělávací programy.

V praktické části je představen kvantitativní průzkum, jehož cílem je nám poukázat na roli přípravné třídy ve vzdělávání romských dětí a to zjištěním názoru pedagogů na romské děti a jejich zařazení do vzdělávacího proudu.

Klíčová slova:

Romové, romská rodina, dítě, škola, vzdělávání, pedagogika, přípravná třída, sociokulturně znevýhodněné prostředí, pedagogové

ABSTRACT

The present thesis focuses on education of Roma children, but not in its entire width. In the education there is a crucial part of preparatory classes of primary schools. The theoretical part deals with description of the Roma minority, the Roma culture and concepts of its integration, social development and family functions. Further this work characterizes specifics early school ages. In the last chapter of the theoretical part the theses focuses on the education system in the Czech Republic, the preparatory classes and the framework educational programs. The quantitative survey is introduced in the practical part, where the aim is to highlight the role of preparatory classes in the education of Roma children. It is done through opinion finding of teachers on Roma children and their inclusion to the education stream.

Keywords:

Roma, the Roma family, child, school, education, pedagogy, class preparation, socially and culturally disadvantaged environment, educators

Ráda bych touto cestou poděkovala panu doc. PhDr. Mgr. Jaroslavu Balvínovi, CSc. za obětavé a odborné vedení mé diplomové práce. Za kladný přístup a vstřícnost, jenž mi věnoval. Jeho připomínky a námitky mně byly velkým přínosem. Mé poděkování patří i panu prof. PhDr. Miroslavu Chráskovi, CSc. za orientaci a odborné rady v kvantitativním průzkumu.

Motto:

„Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují kam jít, ale samy nejdou.“

Jan Ámos Komenský

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická, nahraná do IS/STAG, jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 O POUŽITÉ LITERATUŘE	12
1.1 O ČESKÉ LITERATUŘE	12
1.2 O ZAHRANIČNÍ LITERATUŘE.....	13
2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA	14
2.1 ROMSKÁ MENŠINA.....	14
2.1.1 Romská kultura a Romové jako její nositelé.....	15
2.2 SOCIÁLNÍ VÝVOJ A FUNKCE RODINY	18
2.2.1 Funkční rodina.....	18
2.2.2 Funkce rodiny.....	19
2.3 KONCEPCE ROMSKÉ INTEGRACE	20
2.3.1 Institucionální zajištění romské integrace	23
2.3.2 Krajská a místní úroveň zabezpečení romské integrace.....	24
2.3.3 Romský poradce	25
3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ EDUKAČNÍ PROCES	26
3.1 ROMSKÁ RODINA A DÍTĚ.....	26
3.2 ŠKOLA A ROMSKÉ DÍTĚ	27
3.2.1 Koncepte romského národnostního školství.....	29
3.2.1.1 Doporučení pro mateřské školy	30
3.2.1.2 Doporučení pro základní školy:	30
3.2.1.3 Doporučení pro střední školy a střední odborné učiliště:	31
3.3 VÝVOJOVÁ SPECIFIKA DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	33
3.3.1 Vývojové a růstové profily.....	34
4 SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICĚ	36
4.1 VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICĚ	36
4.1.1 Předškolní vzdělávání	38
4.1.2 Základní vzdělávání	38
4.2 PŘÍPRAVNÉ TŘÍDY ZÁKLADNÍCH ŠKOL	39
4.3 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM.....	41
4.3.1 RVP pro předškolní vzdělávání	42
4.3.2 RVP pro základní vzdělávání.....	46
II PRAKTICKÁ ČÁST	50
5 METODOLOGIE PRŮZKUMU	51

5.1	FORMULACE PRŮZKUMNÉHO PROBLÉMU A CÍLE	51
5.2	PRŮZKUMNÝ VZOREK	53
5.3	DRUH PRŮZKUMU	53
5.4	KONSTRUKCE DOTAZNÍKU	53
5.5	VLASTNÍ ŠETŘENÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	55
5.5.1	Průzkumné otázky:	58
5.5.2	Závěr průzkumného šetření a doporučení	73
5.1	<i>ZÁVĚREČNÁ DOPORUČENÍ</i>	74
	ZÁVĚR	76
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	78
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	83
	SEZNAM GRAFŮ	84
	SEZNAM TABULEK	85
	SEZNAM PŘÍLOH	86

ÚVOD

Téma mé diplomové práce jsem si vybrala zejména proto, že je mně tato problematika hodně blízká, neboť pracuji jako sociální pracovník v NZDM s romskými dětmi, které navštěvují přípravné ročníky a nejčastěji prochází zvláštní školou. Po ukončení povinné školní docházky se minimum těchto dětí dostává na odborné učiliště, popřípadě střední školy. Cílem současného vzdělávání a výchovy je co nejvyšší úroveň vzdělanosti u široké populace. Z hlediska romské komunity či jiných národnostních menšin jde o co nejkvalitnější vzdělávání. Minoritní společnosti to pomůže v překonání sociálních, ekonomických a kulturních nevýhod. Naše společnost změnila spoustu věcí i názorů na danou problematiku. Zkoumání názorů pedagogů na připravenost romských dětí, má převážně praktický význam pro sociální pracovníky ze sociálně aktivizačních služeb, kteří pracují s dětmi v naší organizaci. Pro tyto pracovníky bude výsledek velmi důležitý. Těmito výsledky zjistí, v čem spočívá problém při přípravě romských dětí do prvních ročníků základních škol a tím se zaměří na lepší kvalitu své práce. Tímto si uvědomuji si, že tento výzkum má své důležité opodstatnění.

Cílem této práce je poukázat na důležitou roli předškolního vzdělávání u romských dětí, především na význam přípravných tříd základních škol a zjistit názory pedagogů na připravenost romských dětí při nástupu do hlavního vzdělávacího proudu.

V teoretické části diplomové práce jsou řešena východiska problematiky a faktory, které ovlivňují edukační proces dítěte v přípravné třídě základní školy. V poslední kapitole teoretické části se podrobně zabývám vzdělávacím systémem České republiky.

V praktické části předkládám průzkum týkající se názorů pedagogů na přípravné třídy pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Průzkum byl veden kvantitativní metodou a použité techniky byly tři a to dotazník pro pedagogy, rozbor odborných textů, studium dokumentace. Výsledky kvantitativního průzkumu podrobně shrnuji v závěru své práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 O POUŽITÉ LITERATUŘE

Tato kapitola pojednává o dílech autorů, které mě zaujaly a použila jsem je v rámci své diplomové práce. Obsah těchto děl rozebírám v podkapitolách a je rozdělen na českou a zahraniční literaturu.

1.1 O české literatuře

Jaroslav Balvín

Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém

Cílem této knihy je poukázat na souvislosti pedagogického systému, jehož smyslem je optimalizace pedagogického procesu se zaměřením na romského žáka v české škole. V této knize se autor zabývá sledováním vztahu mezi pedagogickými cíli, podmínkami a prostředky výchovy a vzdělávání romských žáků a cílem je dosažení takové úrovně edukace romského žáka, která by mu zajistila rovnoprávné místo ve společnosti. Autor zde uvádí, že je potřeba si uvědomit podmínky jak etnické, psychologické, tak sociální, v nichž romská komunita žije a jimiž je po staletí ovlivňována. Hlavním cílem pro oblast výchovy a vzdělávání je v současnosti taková úroveň vzdělání, která by zasáhla co nejširší populaci, aby dosáhla co nejvyšší úrovně vzdělanosti. Specifikou výchovy a vzdělání romské komunity je, že dosažení vyšší úrovně vzdělání není možno dosáhnout bez angažovanosti samotných Romů. Hlavními protagonisty v této knize jsou romský žák jako objekt a jeho učitel, jako subjekt výchovy a vzdělávání.

Jaroslav Balvín

Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka

Autor v této knize rozebírá otázky filozofie výchovy romského žáka, které aplikoval na analýzu filozofických základů multikulturní výchovy se zaměřením na romského žáka a tím se snažil naznačit, jak velké možnosti mají pedagogové, odborníci, vychovatelé, romští pedagogičtí asistenti, romští aktivisté, aby svoji práci opírali nejen o bezprostřední zkušenosti s příslušníky romských komunit, ale aby se také zamysleli nad hloubkou filozofického základu své profesionální činnosti.

S tím souvisí, že pokud nebudou mít tento základ, mohou svou práci používat možná velmi kvalitně, včetně kvalitních metod výuky, avšak pokud abstinuje vědomí jejího smyslu v nejobecnějším měřítku, k čemuž napomáhá filozofie, pak může abstinovat také vědomí smyslu života soukromého, individuálního i společenského. Závěrem knihy je, že pokud pedagog vychovává nejenom děti a mládež svého vlastního národa, ale i národů jiných, je jeho poslání o mnoho těžší, na druhé straně však záslužnější a společensky prospěšnější.

1.2 O zahraniční literatuře

Carl A. Grant a Gloria Ladson Billings

Dictionary of Multicultural Education

Multikulturalismus je dnes jedním z nejvíce diskutovaných témat v oblasti vzdělávání. Na tuto knihu respektive slovník se mohou pedagogové, studenti vysokých škol a jiní, co mají zájem o tuto problematiku obrátit a získat tak informace, které dosud neměli a porozumět důležitému odvětví, což multikulturalismus je. Tato kniha obsahuje podrobné vysvětlení historie, použití pojmu a vliv více jak 150 pojmů, které zpracovali odborníci na tuto problematiku, pocházející přímo z oboru. Vytvoření tohoto slovníku odborníky je významným krokem v oblasti multikulturní výchovy.

Elizabeth Murphy

The Developing Child: Using Jungian Type to Understand Children

Autorka v této knize představuje mnoho příkladů z každodenního života. Kapitoly nejsou příliš dlouhé a snadno si je člověk přečte a může nad nimi přemýšlet. V rámci této knihy autorka poskytuje poradenství a pomoc pro rodiče, studenty, ale i odborníky, jak se správně naučit pomoci, dokázat ocenit a pochopit jeden druhého. Autorka používá rozdělení typů osobnosti člověka a tím směřuje k tomu, jak porozumět chování a jednání dětí dle pojmů MBTI a tak pochopit jednotlivé rysy typů osobnosti a dát tak dětem to, co potřebují, dokázat je pochopit, ocenit a být jím pomoci a nikoliv jen soudcem a kritikem.

2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

2.1 Romská menšina

Cikán nebo Rom? Použití výrazu cikán je sporné a nemáme jasný ani původ, ale argumentů pro i proti používání výrazu cikán máme spoustu. V roce 1971 na sjezdu Romů v Londýně bylo usneseno, že by se mělo užívat označení Rom, Romové jakožto souhrnný název pro všechny skupiny. Kritizována je hlavně skutečnost, že pojem Romové, pokud je užíván souhrnně, nerespektuje existenci jiných skupin cikánského národa. Výraz cikán zahrnuje všechny cikánské národnostní skupiny. Romská menšina tvoří v České republice početně nejvýznamnější etnickou menšinu.

Jak uvádí Balvín (2000, s. 19) dnes se mnohdy zpochybňuje, zdali je správné z hlediska společnosti a lidských práv když člověka, kterého potkáme, považujeme za příslušníka romského etnika a dle jakých kritérií. Romové jsou stále více v posledních letech diferencováni.

Dle Navrátila (2003, s. 12) lze postavení Romů ve společnosti chápat a řešit v souvislosti jejich sociálních vztahů a postavení k majoritní, tedy většinové společnosti. Majoritní společnost chápe romskou menšinu jako homogenní skupinu lidí. Podle kvalifikovaných odhadů se počet občanů romské národnosti, kteří setrvávají v České republice, pohybuje v rozmezí mezi 150 000 – 300 000 osob. Tak patrný rozdíl je obzvláště v tom, co je chápáno pod pojmem Rom. Může jít o kulturní zařazení, popřípadě výsledek sebeintegrace s určitou etnickou skupinou, nebo zařazení do skupiny dle charakteristického vzhledu, vnějšího projevu, způsobu života aj. Rozdíly vyplývají z tradičního pojetí způsobu života Čechů a Romů a tím tedy vzájemného nepochopení mezi majoritou a minoritou. Pro majoritní společnost jsou důležité jiné hodnoty než pro minoritní. Romové se zaměřují na svoji rodinu a je to pro ně důležitější, než mít jako prioritu, např. práci.

Podle Bartoňové (2005, s. 95) se Romové dělí do několika skupin, které mezi sebou často ani nekomunikují, ale ostatní populace mezi nimi nečiní žádné rozdíly, což většinou Romové špatně nesou. Vztahy Romů mezi sebou v rozdělených skupinách jsou horší než s ostatními obyvateli neromského původu.

Členění romského etnika dle Bartoňové (2005, s. 59):

- *Romové* – hlásí se k příslušné národnostní menšině,
- *Moravští Romové* – žili na území Moravy do druhé světové války,
- *Čeští Romové* – žili do druhé světové války na území Čech,
- *Maďarští Romové* – žili do druhé světové války na území Maďarska a Slovenska a v oblasti obývané maďarskou národnostní menšinou,
- *Slovenští Romové* – žili do roku 1945 na Slovensku,
- *Olašští Romové* – kočovali ve střední Evropě, pak byli násilně donuceni se přizpůsobit,
- *Sinti* – žijí rozptýleně v západní Evropě. Dříve žili v pohraničních oblastech, dnes u nás žije několik rodin,
- *Cikáni* – apelativum Romů a Sintů, jak se označovaly slovanské a germánské národy. Pro samotné Romy toto označení je hanlivé a neuznávají jej.

Integrace romské etnické menšiny do společnosti předpokládá, že bude trpělivě působit na členy romských rodin, ale zároveň bude odbourávat tradiční předsudky veřejnosti vůči Romům. Šotolová (2008, s. 46) poukazuje na to, že jedním z nejdůležitějších předpokladů při integraci Romů a realizaci multikulturní výchovy je výchova budoucích pedagogů k toleranci a respektování odlišných kultur.

2.1.1 Romská kultura a Romové jako její nositelé

Navrátil (2003, s. 19) uvádí některé pojmy např. „kultura“ nebo „soubor sdílených kulturních představ“, které jsou často považovány za teoretický nástroj identifikující hranice určité menšinové skupiny. Jde o kulturní zvláštnosti, např. ve stylu života. Romové jsou velmi temperamentní. Jejich emoce jsou typické vzrušivostí, výbušností a intenzivnějším prožíváním. Přizpůsobení Romů bývá velmi obtížné, jelikož vyplývá z odlišné sociální skutečnosti a je výsledkem působení různých socializačních vlivů. Výrazem Rom zde myslíme člověka, který přijal a aplikuje určitý komplexní integrovaný systém hodnot, norem,

principů sociální organizace, způsobů řešení problémů aj. I když se Romové často naučí pravidla, která platí v majoritní společnosti, přijmou je, ale pouze formálně.

Kulturu zde můžeme definovat jako specifickou soustavu idejí, hodnot, norem, stylů života a způsobu řešení běžných životních problémů, které jsou dané příslušníky stejné skupiny. Jedním ze znaků romské kultury je obrovský důraz na příbuzenské vztahy. V romských osadách se objevují prvky rituální čistoty a nečistoty, nebo víra v *mule*, tzn. víra ve vracející se duše mrtvých apod. Tyto prvky příslušníci romské kultury užívají a předávají dalším generacím, i když je často osada ovlivněna různými faktory. Charakteristika Romů je na základě romské kultury velmi problematická, jelikož neexistuje dosud žádný ucelený model romské kultury, který by byl součástí České republiky. U nás tedy netvoří romská menšina vymezenou a jasně identifikovatelnou společnost. Jednoznačně tvoří poměrně zvláštní antropologický typ. Jejich charakteristickými znaky týkající se vzhledu jsou tmavší pleť, širší nos, menší vzrůst, tmavé oči a vlasy. Následkem rodové a kmenové pospolitosti, náboženských důvodů a pod vlivem sociální propasti, dochází velmi zřídka ke smíšení romských osob s ostatními lidmi z většinové společnosti. Dominantním rysem z pohledu majoritní společnosti na Romy je celková nezralost osobnosti. Styk rozličných kultur může být prožíván jako konfliktní anebo naopak jako obohacující. Jde o příležitost, kdy můžeme srovnávat kultury, které povedou k posilování nebo ke zpochybňování vlastní kulturní orientace.

Romové se s normami a hodnotami majoritní společnosti neztotožňují, nejsou to jejich pravidla. Když pravidla poruší, necítí vinu, protože nejde o jejich vnitřní normy. Z tohoto důvodu jakýkoliv trest za porušení norem není přijímán jako spravedlivý, Romové nemají snahu k sebepoznání či sebehodnocení. Uznávají sebe jako osobnost a nemají žádný ideál, který by byl pro ně vzorem. Nedostačující vzdělání Romům způsobuje naivitu a nekritičnost a proto jsou často snadno ovlivnitelní a lehce se nadchnou pouhou iluzí. Situace, které jsou závažné a týkají se aktuálních potřeb samotné osoby, či někoho dalšího z členů romské rodiny, dovedou řešit. Neumí být trpěliví ani svědomití a převážně převládají emoce nad vůlí. Vlastností romské menšiny je obecná nemotivovanost. Nejsou motivováni ke stanovení jakéhokoli cíle a k úsilí o jeho dosažení.

Charakteristické projevy romské menšiny dle Bartoňové (2005, s. 96):

- orientují se na současnost, okamžitý prožitek, aktuální prožívání, neperspektivní uvažování,
- malá zodpovědnost, neschopnost domýšlet důsledky jednání,
- odmítání autority,
- oslabená emoční kontrola, velká vzrušivost, citová labilita, sklon k vznětlivosti, impulzivité,
- automatické přijímání morálních zásad majoritní společnosti bez zvnitřnění norem,
- nestálost, touha po neustálé změně a potřeba nových podnětů (dříve se projevovala v kočovnictví, v současnosti ve fluktuaci), střídání partnerů, bydliště, u dětí se objevuje záškoláctví,
- nedůvěra k jiné společnosti, méně kladný postoj k jiným lidem a malý zájem o společenské dění, především u mládeže lze pozorovat změnu tradiční silné sounáležitosti v negativní identifikaci s etnikem,
- pozdější nástup vývojových změn poznávacích procesů, nízká úroveň úmyslné pozornosti,
- odlišná struktura inteligence, sklon k mechanickému učení, velmi dobrá sociální inteligence ve smyslu řešení běžných životních situací, ale naopak selhávání při řešení úkolů teoretického rázu,
- nevyspělost, malá houževnatost, nízká výkonnostní motivace, typická je snaha o dosažení maxima s minimálním úsilím, nerozvinutá oblast sebevýchovy, sklon k pasivnímu trávení volného času, nerozvinutost zájmů, živelnost v organizaci volného času, preferovaná je hudba (bohužel se v poslední době omezuje jen na poslech) a pohybové činnosti,
- odlišná morálka s hierarchií hodnot, malý zájem o všeobecně uznávané společenské normy a hodnoty, typickým příkladem je bohužel nízká hodnota vzdělání.

Tyto charakteristiky pramení z odlišného způsobu života Romů jak v minulosti, tak v současnosti.

Dle Navrátila (2003, s. 27) má „společnost různé možnosti, jak se vyrovnat s přítomností menšin. Je přitom účelné vymezit společenské oblasti, v nichž může společnost volit strategii působící v obdobném nebo odlišném směru a zabývat se jimi jednotlivě.“

2.2 Sociální vývoj a funkce rodiny

„Socializace je formování charakteristik a chování jedince na základě přirozeného nácviku v sociálním prostředí“ (Atkinson, 2003, s. 702).

Bakošová (2008, s. 90) uvádí, že se výchova v rodině vždy odvíjela od školské výchovy a ta zase od společenské výchovy. V každém historickém období je potřebné, aby se děti v rodině vychovávaly k hodnotám lásky, slušnosti, úcty, toleranci, přátelství, solidarity a dobra. Výchova v rodině má rozvíjet:

- vztah k sobě samému,
- vztah ke společnosti, k lidem, k rodině,
- vztah k přírodě.

Pro rodinu a výchovu v rodině je vážným ohrožením nezáměrné výchovné působení televize, počítače a filmů. Televize a filmy, které podporují násilí, filmy s tematikou nezdravých mezilidských vztahů, předčasného sexu mezi mladými lidmi ničí dobré snahy rodičů v jejich rodinné výchově. Rodiče by měli s dětmi otevřeně mluvit o důsledcích, které toto nezáměrné působení přináší.

Jak uvádí Sedláčková (2009, s. 41) individuální vývoj každého jedince je určován jednak širším sociokulturním prostředím, kam spadá jak makroklima, což je stav společnosti, v němž žije, tak mezoklima, což je příslušnost k určité společenské vrstvě, národnosti, instituci a nejužším společenským prostředím kam patří především rodina, je mikroklima.

2.2.1 Funkční rodina

„Rodina je najmenšia sociálna skupina, spojovací článok medzi jednotlivcom a spoločnosťou.“ (Bakošová, 2008, s. 104).

V souvislosti s funkční rodinou se uvádí synonyma jako je zdravá rodina, normální rodina, harmonická rodina, nekónická rodina.

Podle Matouška (2003 s. 83) je funkční rodina charakterizovaná takto:

- má jasnou hierarchii zodpovědnosti,
- členové rodiny na sebe berou ohled, respektují se,
- existuje v ní pevná koalice mezi intimitou a potřebou odevzdání se,
- hovoří v ní každý sám za sebe, komunikace je živá, aktivní a je v ní dialog,
- je otevřená pro nové myšlenky a pro nové řešení problémů,
- atmosféra je v ní příjemná,
- členové rodiny si dávají najevo potěšení ze vzájemných vtaů,
- chod domácnosti zvládají všichni členové bez jakéhokoliv problému,
- o závažnějších problémech rozhodují rodiče tak, že se drží dohodnutých pravidel, dítěti však je umožněno s rodiči diskutovat a při konečném rozhodnutí se bere do úvahy i jeho názor,
- manželé si jsou ve vzájemném vztahu věrni, mají potěšení ze vzájemné sexuality,
- udržují se vzájemné společenské kontakty s rodinou i s přáteli.

2.2.2 Funkce rodiny

1. *Biologicko-reprodukční funkce*

Tato funkce má význam nejenom pro společnost jako celek, ale také pro jedince, kteří rodinu tvoří. Ve vyspělých zemích, dle současného trendu je dítě často vnímáno jako překážka v profesním růstu a vlastní seberealizaci obou rodičů a v rodinách, kde mají nižší příjmy je vnímáno jako přepych. V posledních letech je zaznamenán úbytek dětí z důvodu, že stále více párů plánuje pouze jedináčka. V dnešní době přibývá rovněž případů, kdy mladí lidé vůbec neuvažují o tom, že přivedou na svět dítě a ženy se matkami stávají v mnohem pozdějším věku.

1. Sociálně-ekonomická funkce

Rodina je brána jako významná složka v rozvoji ekonomického systému společnosti, jelikož její členové se zapojují do výrobní i nevýrobní sféry v rámci vykonávání určitého povolání. V dnešní době je rodina významným spotřebitelem, na němž je trh značně závislý.

2. Ochranná (zaopatřovací, pečovatelská) funkce

Tato funkce má zajišťovat všechny potřeby nejen dětí, ale všech členů rodiny.

3. Socializačně výchovná funkce

Rodina je první sociální skupina, která učí své dítě přizpůsobovat se životu, osvojovat si základní návyky a způsoby chování běžné pro společnost. Přípravuje děti a mladistvé na vstup do praktického života.

4. Rekreační, relaxační, zábavní funkce

Tyto aktivity se týkají všech členů rodiny, ale pro děti mají největší význam. Jak rodina plní tuto funkci se projevuje na tom, do jaké míry tráví všichni členové rodiny pohromadě svůj volný čas, jakým zájmovým činnostem se věnují a jakým způsobem tráví dovolené.

5. Emocionální funkce rodiny

Tato funkce je zásadní a nenahraditelná, z toho důvodu, že žádná instituce nedokáže vytvořit podobné a potřebné citové zázemí, pocit lásky, bezpečí a jistoty. V dnešní době přibývá rodin, které tuto funkci plní jen s velkými obtížemi, nebo neplní vůbec. Na příčině jsou rozvody, zaneprázdněnost aj. Poslední dobou přibývá dětí, které jsou citově deprivované, nebo týrané (Rodina, © 2010).

2.3 Koncepce romské integrace

Koncepce romské integrace navrhuje postup, který by měl vést ke zlepšení situace Romů v zásadních oblastech jejich dosavadního života. Záměrem je dlouhodobě rozvíjet postupy k vyrovnání šancí a vstupních znevýhodnění, které brání Romům plnohodnotně se přizpůsobovat na kulturním, společenském i politickém životě majoritní společnosti. Celá tato kapitola vychází z Koncepce romské integrace na období 2010 – 2013 (Koncepce romské integrace 2010-2013, © 2010).

Východiska koncepce

Hledisko lidsko-právní

V tomto hledisku se vláda snaží o to, aby Romové, stejně jako lidé z majoritní společnosti, v plné míře a bez jakékoliv diskriminace, mohli využívat všech individuálních práv zaručených Ústavou ČR, Listinou základních lidských práv a svobod, ale i mezinárodními smlouvami o lidských právech, kterými je ČR vázaná.

Tato koncepce obsahuje především podporu značně zranitelnějších skupin osob romské populace, ohrožených na základě překrytí několika diskriminačních důvodů, např. pohlaví, věk, zdravotní postižení, náboženství nebo státní příslušnost.

Hledisko národnostní

Toto hledisko vychází ze specifických práv příslušníků národnostních menšin, kteří jsou definováni v hlavě III. Listiny základních práv a svobod v Rámcové úmluvě o ochraně národnostních menšin.

„Každý má právo svobodně rozhodovat o své národnosti. Zakazuje se jakékoliv ovlivňování tohoto rozhodování a všechny způsoby nátlaku směřují k odnárodňování.“ (Listina základních práv a svobod)

Hledisko socioekonomické

V tomto hledisku se vláda snaží o sociálněekonomickou integraci Romů tak, aby byli zastoupeni ve všech vrstvách české společnosti a mohli tak dosáhnout statisticky zhruba stejných výsledků v socioekonomických parametrech, jako většina lidí z majoritní společnosti. K dosažení tohoto cíle, je důležité vytvářet opatření, která jsou citlivá k odlišné kulturní a sociální zkušenosti příslušníků romských komunit.

Základní cíle koncepce

Ve snaze dosáhnout bezproblémového soužití mezi majoritní společností a romskými komunitami přijímá vláda ČR takovou koncepci, jež směřuje k nápravě křivd, spojených se staletími diskriminace a škod, způsobených před rokem 1989 politikou vynucované asimilace. Důležitým cílem je dosažení bezproblémového soužití příslušníků romských komunit s ostatními lidmi s majoritní společností.

Jako dílčí cíle je stanoveno těchto šest priorit:

1. Vytvořit tolerantní prostředí bez jakýchkoliv předsudků, v němž není příslušnost ke skupině vymezené rasou, barvou pleti, národností, jazykem či příslušností k národu, argumentem k odlišnému posuzování jedince a zacházení s ním.
2. Odstranit vnější překážky, které by bránily začlenění příslušníků romských komunit do společnosti, tedy především odstranit všechny formy diskriminace jedinců i celých skupin vymezených rasou, barvou pleti, národností, jazykem, příslušností k národu či etnické skupině.
3. Pomoc při odstranění vnitřních překážek, které brání začlenit příslušníky romských komunit do společnosti, především odstranit handicap ve vzdělání a kvalifikaci.
4. Zlepšit sociální úroveň příslušníků romských komunit, především snížit jejich nezaměstnanost, zlepšit bytovou situaci a následně situaci zdravotní, předcházet sociálnímu vyloučení v romských komunitách a odstraňování jeho následků.
5. Rozkvět a začlenění romské kultury a jazyka do kultury majoritní společnosti.
6. Zajištění bezpečnosti příslušníků romských komunit.

Základní principy koncepce

Maximální zapojení Romů

Koncepce romské integrace je plně slučitelná s postupem zrovnoprávnění Romů, kdy jsou Romové vnímáni jako rovnocenní partneři, jejichž požadavky a stanoviska by měly být uznávány všemi zainteresovanými orgány. Respekt menšinových odchylností vyžaduje pozitivní úsilí pochopit různost kulturních hodnot a vzorců chování, na jejichž základě nemůže být příslušník minority či cizinec odsuzován, vyřazován, omezován či obecně utiskován, pokud z jeho strany nedochází k destrukci zákona. Je žádané, aby navrhovaná ustanovení otevřela prostor pro seberealizaci Romů a dala jim možnost pracovního uplatnění při vytváření řešení a spravování romských záležitostí.

Udržitelnost a realizovatelnost opatření

Navrhovaná nařízení by neměla být orientována na krátkodobá řešení, ale měla by se snažit o zlepšení postavení Romů v dlouhodobé perspektivě. Opatření musejí být v podstatě uskutečnitelná, dlouhodobě udržitelná, jak z hlediska zdrojů, tak i z hlediska svého dopadu.

Komplexní řešení a partnerství zainteresovaných subjektů

Dispozice pro vylepšení společenské pozice Romů je meziresortní postoj a koordinace postupů všech zainteresovaných orgánů tak, aby bylo dosaženo synergického vlivu uplatňovaných postupů. Zásadní roli při naplňování tohoto principu mají všichni činitelé romské integrace popsané níže v textu, které běží na národní i na lokální úrovni. Vláda se snaží o to, aby působení těchto subjektů bylo provázané a šlo napříč veškerými zásadními oblastmi života Romů, ve kterých se požaduje zlepšení.

Využití vyrovnávacích postupů jako nástroje k odbourání vstupního znevýhodnění Romů

Kompenzační postupy vedou k rozšíření možností, k vyrovnání přetrvávajících znevýhodnění a k posílení rovného postoje tak, aby byly znevýhodněné skupiny populace schopny konkurovat s preferovanou skupinou. Vláda ČR pomáhá ve využívání prozatímních vyrovnávacích metod ve vztahu k Romům, avšak nevyužívá způsob kvót, které by vymezovaly počty Romů v určitých zaměstnáních nebo ve vzdělávací soustavě, ale využívá směr cílené asistence, jež umožňuje znevýhodněným Romům přemoci handicap a vyrovnat se s na sebe kladenými nároky. Vláda přistupuje k vyrovnávacím metodám se stanoviskem dosáhnout cílů s nimi spojovanými do roku 2020.

2.3.1 Institucionální zajištění romské integrace

Na národní úrovni se dlouhodobě romskou integrací zabývají dva poradní orgány vlády a to *Rada vlády ČR pro národnostní menšiny* a *Rada vlády ČR pro záležitosti romských komunit*.

Je jediným meziresortním orgánem, jehož cílem je spojení integračních aktivit ministerstev ve vztahu k romským komunitám. Nemůže však jako poradní orgán vlády dohlížet na plnění úkolů v kompetenci orgánů krajů a obcí. Rada prosazuje východiska romských záležitostí v rámci širě pojatých politik, které jsou v gesci jednotlivých oborů, a spolupracuje za tímto účelem se specializovanými orgány jednotlivých ministerstev.

V roce 2008 začal působit na poli romské integrace **nový subjekt**:

Agentura pro sociální začleňování v romských lokalitách.

Agentura je souhrnným plánem pro integraci Romů a funguje jako koordinační orgán pro implementaci státní politiky romské integrace na lokální úrovni. Vlastníkem tohoto plánu je Úřad vlády ČR, konkrétně Odbor pro sociální začleňování v romských lokalitách. Záměrem agentury je snižování a eliminace sociálního vyloučení v sociálně vyloučených romských lokalitách. Dílčími cíli je zmapování sociálního a ekonomického stavu obyvatel lokalit, vymezení jejich nároků v oblasti vzdělání, zaměstnanosti, bydlení a sociálních služeb, vznik lokálních partnerství a zejména pomoc a odborné vedení při zpracování a uskutečnění lokálních strategií, směřujících k sociální integraci Romů. Agentura se snaží o to, aby se v budoucnu stala centrálním správním úřadem, vybaveným zásadními dozorovými a kontrolními kompetencemi při prosazování romské integrace.

2.3.2 Krajská a místní úroveň zabezpečení romské integrace

Podstatnou roli v romské integraci hrají především obce a kraje v přenesené účinnosti, které mají dle § 6, odst. 7 a 8 *zákona č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů* vykonávat ve svých správních oblastech cíle, napomáhající výkonu práv a integraci příslušníků romské komunity do majoritní společnosti.

Významnými subjekty romské integrace jsou **krajské úřady**, které zřizují funkci krajských koordinátorů pro romské záležitosti. Jejich působení je legislativně ukotveno v zákoně č. 129/2000 Sb., *o krajích*, ve znění zákona č. 231/2002 Sb. a je zaměřena na koordinaci a metodickou podporu následujících subjektů na lokální úrovni za účelem vylepšení sociální, kulturní i politické situace Romů.

Rozhodující pozici v uskutečnění Koncepce mají v rámci přenesené působnosti **obecní úřady obcí s rozšířenou působností**, které by měly ve vztahu k Romům uplatňovat integrační politiku. V rámci těchto obecních úřadů konají pracovníci, zajišťující integraci příslušníků romských komunit ve správních obvodech obcí s rozšířenou působností. Pracovníci stanovují a prosazují naplňování potřeb místních romských komunit, řeší dílčí otázky v sociálně vyloučených romských lokalitách a aktivně se zapojují do vytváření strategií obcí i měst, směřujících ke zlepšení situace znevýhodněných Romů.

Systematizace činnosti pracovníků obecních úřadů obcí s rozšířenou působností, kteří zajišťují integraci příslušníků romských komunit v jejich správním obvodu.

2.3.3 Romský poradce

Funkce romských poradců je podstatným nástrojem pro uplatňování Koncepce romské integrace na lokální úrovni. V činnosti poradcům ztěžuje jejich působení řada překážek, zejména výkon kumulované funkce, kdy kromě romských záležitostí řeší i jiná nesouvisející témata (např. agendu kurátora pro mládež, agendu sociálně právní ochrany dětí atd.), což jim znemožňuje poskytovat odpovídající pozornost v agendě romských komunit. Pro obce může být finančně nesnadné vyčlenit pracovníka pro vykonávání této specifické agendy a průběžně vyhodnocovat účinek jeho činnosti na stav romských komunit, dále mu zabezpečovat následující vzdělávání a metodickou podporu.

3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ EDUKAČNÍ PROCES

3.1 Romská rodina a dítě

Balvín (2004, s. 44) rodina v romské komunitě má velký význam jako základní sociální jednotka, ve které se zabezpečuje reprodukce, výchova a ochrana jednotlivce. Romská rodina nemůže být chápána jako určitý počet jedinců, ale jako celek, který vůči okolí vystupuje jednotně. Člen rodiny nezůstává nikdy sám, ani doma, ani vně rodiny. Romská rodina je stále zaměřená na svou biologickou úlohu a na přežití. Koncepce vzdělání je pro většinu Romů stále nesrozumitelná. Romové se kultivovali zejména zkušenostmi a zážitky.

Nerespektování rodinné výchovy a snahy Romů po zakotvení na bezpečném prostředí, jako svém domově, by značilo vážný úpadek ve výchově a vzdělávání romského žáka. Nerespektování rodinné výchovy přináší do výchovně vzdělávacího systému nepříznivé důsledky (Balvín, 2004, s. 47).

„Děti v rodinách nemají žádné povinnosti (kromě péče o mladší sourozence), mohou si všechno dovolit, nejsou vychovávány v našem smyslu slova. Jedí, když mají hlad, vstávají, až se samy probudí, jdou spát, až se jim chce, třeba o půlnoci. Učí se tím, že vnímají, co dělají druzí. Nikdo jim neporoučí, učí se napodobováním. Lpí na matce“ (Rous, 2003, s. 23).

Romské děti jsou především obrazem svých rodičů. Děti z rodin, které jsou starousedlíky, pravidelné povinnosti se školní docházkou vesměs zvládají, ale děti z kočovných rodin střídají potom naše školy v rytmu čtvera ročních období. Samotné romské děti jsou veselé, hravé, s velkýma černýma očima plných otázek, s přirozeným pohybovým a hudebním nadáním. Díky srdečnosti, vřelosti a přítulnosti se stávají ve škole často příjemnějšími společníky, než mnozí rozmazlení jedináčci z prominentních rodin, kteří pohrdají úrovní i leckterého gymnázia a shánějí tenisové školy a kurzy, pouze zdánlivě zajišťující vidinu života plného slávy a peněz. Dětství u romských dětí netrvá bohužel příliš dlouho, velmi brzy dospívají, nejčastěji již pubertou bývají pasovaní na dospělé. Sexuální život začíná ještě v době povinné školní docházky a dívky se v tuto dobu stávají matkami, chlapci opouštějí školu, protože pro ně přestává být snesitelná a dostávají se do role chronických záškoláků (Teplá, 1997 cit. podle Balvín 1997, s. 46).

Dle Matouška (2003, s. 143) je základní jednotkou romské společnosti fajta-rod. Struktura příbuzenských vztahů fajty je nepřehledná, proto je obtížně ohraničitelná. V romských rodinách společně žijí tři až čtyři generace a na výchově dětí se podílejí převážně ženy. Rodina je vysokou hodnotou pro Romy a dokonce možná vyšší než pro majoritní společnost. Romská rodina je i přes veškeré problémy fungující jednotkou a širší rodina, zvláště potom osoba matky, zůstává pro Romy jedinou jistotou ve světě, který se mu mnohdy jeví jako nepřátelský. Většinová společnost je na pochybách, zda tato rodina plní své funkce společensky adekvátním způsobem, zvláště pokud jde o její vliv socializační, přičemž obsah tohoto pojmu jinak definuje sociální pracovník, jinak Rom.

„Lidé, kteří byli dlouho nuceni žít v podmínkách podobajících se ghettu, jsou zvyklí na to, že si jich nikdo neváží a že s nimi nikdo nejedná běžným slušným způsobem. Tito lidé necítí svou hodnotu, jejich sebevědomí je podkopáváno. Sami se chovají jako občané druhého řádu. Tento jev se nazývá internalizovaný rasismus.“ (Matoušek, 2003, s. 144)

3.2 Škola a romské dítě

„Sociální a edukační realita staví učitele v dnešní době více než kdy dříve do nelehké role. Učitel se tak ocitá v pozici, kdy učí děti, které nemají češtinu jako svůj mateřský jazyk, vyrůstaly v jiné kultuře v jiném, často exotickém prostředí, což přináší nemálo problémů a náročné pedagogické práce. Jistým specifikem naší společnosti je romská minorita, se kterou mají pedagogové (a nejen ti), letité zkušenosti. Tu se stále v mnoha ohledech nedaří dostatečně integrovat do subkultur majoritní společnosti s ohledem na rozdílný hodnotový systém, kulturu a neznalost jazyka majority. To se odráží také ve školní úspěšnosti romských žáků, kteří nezřídka neprospívají, propadají záškoláctví, od dětství inklinují k sociálně patologickým jevům, to se odráží i v dospělosti, jelikož nedokáží vzhledem ke svému nízkému vzdělání sehnat adekvátní zaměstnání.“ (Gulová a Štěpařová, 2004, s. 110)

Jak uvádí Šišková (2001, s. 19) v komunitě je za vzdělaného pokládán ten, který se umí chovat dle rodové tradice a zvyklostí, respektuje role v systému své velkorodiny a má sociální citění. Naproti tomu pevné rodinné zázemí je velkým přínosem pro vývoj dětské psychiky. Závažnou roli zde hraje motivace ke vzdělání, musí se pracovat s rodinou a žákem dohromady. Úspěšné děti ve škole nejsou ty, které si zapamatují množství dat,

ale ty, které je umí používat. Pozornost by měla být věnovaná zážitkové formě výuky a výkladu.

Pozitivnímu ohodnocení toho, co dítě umí a za efektivní práci s neznalostí, chybou a za špatný výsledek dítě netrestat, ale zjišťovat, zda má možnosti úkol jinak předělat (Šišková, 2001, s. 19).

Škola je mezi Romy označovaná jako „bílá“, víceméně represivní zařízení. Romové k ní nemají důvěru a ta se přenáší na samotné děti. Důsledkem je velmi vysoká absence těchto dětí, kterou zavinili rodiče malou snahou o pravidelnost školní docházky, nedostatečnou péči o domácí přípravu a minimální spolupráci se školou. (Říčan, 1998, s. 109-110)

Aby se tato situace mohla zlepšit, bude muset dojít k závažným změnám v procesu vzdělávání romských dětí, aby jejich vzdělávání bylo dostatečně efektivní, musí být uplatněno několik základních předpokladů dle Gulové a Štěpařové (2004, s. 111):

- zajištění dostatečně dlouhé a pravidelné docházky žáků do školy,
- odstranění jejich jazykových bariér,
- adekvátní postoj škol a školských subjektů ke specifickým hodnotám, zájmům a potřebám členů romských rodin a dětí,
- využívání alternativních přístupů ve vzdělávání,
- vzájemný respekt kulturních rozdílů a hodnot romských a ostatních žáků v rámci multikulturní výchovy.

„Hlavní podmínkou školní úspěšnosti romských žáků je však jejich vlastní zaujetí pozitivního přístupu ke vzdělání tak, aby vzdělávání nechápali jako nutné zlo, které je jim vnucováno majoritní společností, ale přijímali je jako prostředek svého vlastního osobního rozvoje a společenské integrace.“ (Gulová a Štěpařová, 2004, s. 111)

Romské děti vystupují z jiného výchovného prostředí než děti z majoritní společnosti. Matky romských dětí kladou důraz na to, jak se dítě ve škole cítí, proto se může často stát, že dítě nepříjde do školy z důvodu skutečnosti, že rodiče nemají peníze na svačinu. Péče romských matek je soustředěna na plnění aktuálních potřeb.

Dle Navrátila (2003, s. 126 – 127) se postoj majoritních rodičů a učitelů dá popsat tímto výrokiem: „*Dítě by se mělo přizpůsobit škole.*“ Romští rodiče se naopak domnívají, že škola by se měla přizpůsobit dítěti, poněvadž pro ně je samozřejmé se přizpůsobovat. Sociální činností školy tedy je vyvolat v rodičích zájem o vzdělání, pomoci dětem pochopit, že jim škola nechce ublížit, ale jenom vzbudit touhu po novém. Škola by pro měla vytvořit takové prostředí, kam by nechodili s obavou, že se jim bude někdo smát, z důvodu jejich tmavší pleti, či jiných nedostatků. S rodiči by měla škola zejména komunikovat, aby si získala jejich důvěru, měla by je respektovat, umět vyslechnout jejich problémy a poradit jim.

„Ze strany Romů se jedná o naprosto nedůležitou činnost či hodnotu. Velikost překážek, které je nutno překonat, se jim jeví zcela neadekvátní výsledkům, protože jsou hodnotově orientovaní na majetkové vyrovnání se s gádži. Vysvědčení dětí je pro mnohé bezcenným kusem papíru“ (Rous © 2003).

3.2.1 Koncepce romského národnostního školství

Národnostní školství v ČR je organickou součástí systému výchovy a vzdělávání. Úkolem je pěstovat národnostní uvědomění a současně přispívat ke sblížení a integraci občanů naší republiky. Cílem je vybavit žáky takovými znalostmi, aby se bez potíží mohli zapojit do praktického života a pokračovat v dalším studiu. Velký význam má odpovědnost školy na kvalitě výchovného vzdělávacího procesu s cílem připravit romské dítě k plnohodnotnému občanství a pozitivní emancipaci při současném úsilí o cílevědomou orientaci všech dětí k tolerantnímu soužití.

Stěžejní úkoly národnostního školství jsou:

- čelit počáteční neúspěšnosti romských žáků od 1. ročníku ZŠ v důsledku nedostatečných jazykových dovedností a celkové sociální situace,
- formami a metodami práce přiměřenými situaci romských žáků motivovat a pěstovat pozitivní postoj žáků a jejich rodičů ke vzdělání,
- co nejvíce využívat přirozeného nadání a schopností romských žáků pro specifickou přípravu na povolání a občanský život.

Následující podkapitoly vychází z interních zdrojů organizace, zejména z metodik sociálně aktivizačních služeb Diakonie ČCE – středisko Vsetín na období 2012 – 2014.

3.2.1.1 Doporučení pro mateřské školy

Ve spolupráci s romskými politickými institucemi a občanskými subjekty je třeba zvýšit počet romských dětí pravidelně docházejících do mateřských škol, a to alespoň 2 roky před začátkem školní docházky. K tomu v krátkodobých kurzech na středních pedagogických školách připravit romské občany na funkci pomocných pedagogických pracovníků. Vypracovat a uplatňovat motivační a akcelerační programy projektů rozvoje dětí z málo podnětných rodin.

Mnoho neziskových organizací např. Diakonie ČCE – Vsetín – založila ve vyloučené romské lokalitě Poschlá, předškolní zařízení tzv. školičku, která existuje cca 5 let (začala svou působnost na obávaném Pavlačovém domě a pokračuje ve svém působení na Poschle-vyloučená romská lokalita), je to předškolní zařízení pro děti od 3 let věku do nultého ročníku základní školy. Důležitou součástí vzdělávání jsou nácviky psychomotorických činností – souhra oka - ruky, proražení jazykové bariéry – romština x čeština a spojitost češtiny v komunikaci s ostatním okolím (spoluvrstevníky, kamarády, spolužáky, autoritami). Díky pracovníkům pracujícím v sociálně aktivizačních službách Diakonie Vsetín se podařilo ve vybraných základních školách a speciálních školách zajistit archy pro zápis do prvních tříd v romském jazyce, čímž se zvýšil počet dětí přijímaných v řádném termínu bez odkladu, a to jak základní, tak speciální školy. Taktéž maminky při návštěvě „Školičky“ učíme, jak se správně věnovat dítěti při přípravě na školu.

3.2.1.2 Doporučení pro základní školy:

Objektivně posuzovat míru připravenosti romského dítěte na povinnou školní docházku, neuplatňovat testy, standardizované na neromskou populaci.

Mezi další stěžejní body patří:

- vytvářet příznivou atmosféru pro rozvoj romského dítěte a pěstování jeho pocitů lidské důstojnosti,
- překonání jazykových problémů a rozdílů v připravenosti na vzdělání, zřizování nultých ročníků,

- vypracovat a uplatnit projekt tříd pro romské žáky s rozšířenou hudební a pohybovou výchovu apod.,
- podle možnosti školy uplatnit projekt specifické výuky romského jazyka,
- zavést do učebních osnov výchovu zaměřenou na pochopení ostatních kultur a menšin, včetně romské.

Další součástí sociálně aktivizačních služeb Diakonie týkajících se základních škol je doučování romských dětí, především ve standardních základních školách. Romské děti spadají na standardních základních školách prospěchově do nižšího průměru. Romští rodiče jako takoví nedbají na to, co je pro jejich dítě lepší pro budoucí život. Řeší pouze to, jak přežít. Takže je pro ně výhodnější, když dítě navštěvuje praktickou základní školu a mají s ním tudíž doma méně práce, než kdyby se museli denně učit s dítětem navštěvujícím standardní základní školu. Proto se Diakonie snaží udržet počet dětí navštěvujících standardní základní školy a poskytuje bezplatně doučování těmto dětem. Jsou sice v menšině, ale na jejich znalostech je to znát. Na konci devítileté školní docházky dochází k důležitému životnímu rozhodnutí – výběr povolání.

Důležitým bodem je poradenská činnost při výběru povolání. Zainteresovat rodiny na spoluúčasti při tomto rozhodování, poskytnout jim dostatek informací, doporučení i praktické pomoci. Cílem je nejen výběr vhodného oboru, ale také jeho úspěšné dokončení. V tomto ohledu existují některé specifické okolnosti, které rozhodování o oblasti středoškolského vzdělání ztěžují. Je jimi například postoj k některým řemeslům, daným tradicím, extrémně silná vazba na rodinu, ekonomická situace, apod.

3.2.1.3 Doporučení pro střední školy a střední odborné učiliště:

- zřizování speciálních rodinných středních škol pro absolventy zvláštních škol a žáky s neukončeným vzděláním na základní škole. (výuku zaměřit na doplnění žádoucí míry učiva a získání poznatků a dovedností a vedení domácnosti, základní občanskou orientaci, apod.,
- žákům, kteří projeví zájem a schopnosti, přednostně umožnit vyučení nebo studium na střední škole,

- zřizovat specifické učební obory, které vycházejí z romských tradic: košíkářství, kotelářství, ale i obory stavebnictví, oděvnictví, zpracování kůže a dřeva, obuvnictví, sklářství, oprava hudebních nástrojů,
- umožnit romské mládeži i dospělým bez ukončeného základního vzdělání zařazení do kurzů pro získání základního vzdělání, organizovaných základními nebo středními školami.

K tomuto bodu bych chtěla přidat několik vlastních postřehů z praxe. Pracuji jako sociální pracovník ve vyloučené lokalitě Poschlá ve Vsetíně a i částečně jako pedagogický pracovník v sociálně aktivizačních službách. Zde se setkávám s několika klienty ve věkovém rozmezí 16-17 let, kteří se před rokem rozhodovali o výběru budoucího povolání. Bohužel základní škola jim nezajistila podrobnou konzultaci s výchovným poradcem, a tudíž výběr povolání zůstal čistě jen na žácích samotných. Taktéž rodinní příslušníci nepovažují vzdělání za prioritu, a proto se stává, že jednotlivci se rozhoduje přelétavě, tzn. každý týden se mu líbí jiné povolání. Např. jedna klientka začala u Policejní školy, přes truhláře a nakonec skončila u cukrářky. Bylo vidět z mého zjištění, že klienti nemají ani potuchu, co daný obor představuje, jakým předmětům se budou učit a už vůbec ne k čemu vlastně chtějí tuto školu navštěvovat, tzn., jakému povolání se budou po ukončení školy věnovat. Nastávaly i takové situace, že klient byl přijat na učební obor, zamlčel zdravotní stav a po nástupu na učiliště rodiče zjistili, že nemají finanční prostředky na zajištění základních pomůcek pro vykonávání daného učební oboru. Tento důvod zamlčeli a důvodem pro nenastoupení na daný učební obor byl špatný zdravotní stav syna, který by ani neunesl tašku s pomůckami pro danou praxi. Tudíž daný žák na tento, ani jiný učební obor nenastoupil a automaticky se ocitl na úřadu práce. Bohužel jeho rodiče neberou tuto situaci jako problém, protože všichni členové domácnosti nepracují a pobírají pouze dávky existenčního minima a podporu z úřadu práce.

Díky mnohočetnosti těchto romských rodin, kde v jedné bytové jednotce jedna plus kuchyň, koupelna naleznete i devět lidí, z nichž až šest je dětí, nemají tyto rodiny problém s financemi, protože většina z nich jsou samoživitelé nebo nesezdané páry, které dostávají finanční prostředky mnohonásobně vyšší, než ostatní pracující lidé.

3.3 Vývojová specifika dětí mladšího školního věku

„Člověk přichází na svět tak málo připravený, že by bez pomoci nebyl schopen ve svém životě pokračovat. Řada instinktů, se kterými se narodil, rychle vyhasíná, jeho tělesný i psychický vývoj ve srovnání s jinými živočichy probíhá pomalu a prakticky všem základním činnostem, nezbytným k životu, se musí učit.“ (Kolláriková a Pupala, 2001, s. 220)

Dle Opařilové (2006) jde o období, do kterého dítě vstupuje po třetím roce života. Trvá zhruba do šesti let, ale řadí se sem období do nástupu školní docházky, která se v naší zemi zahajuje po dovršení šesti let. Charakteristickou potřebou tohoto období je aktivita a sebezprosažení dítěte.

„Výraznou charakteristikou motorického vývoje je postupné zklidňování. Pohyby se stávají účelnějšími. Zrání CNS ovlivňuje lateralizaci ruky, zdokonalují se jemné pohyby prstů a součinnost motoriky a smyslů, zpřesňuje se vizuomotorická koordinace, manuální zručnost.“ (Kolláriková a Pupala, 2001, s. 224)

V tomto období jsou děti ve fázi vývojové integrace, dochází zde k utřídění a propojování různých vývojových dovedností, díky kterým je dítě schopno plnit stále složitější úkoly. Děti v tomto věku jsou schopny být soběstačnější, dokážou se umýt, obléct, dojít si na toaletu, najíst se, vstát a dojít do školy. Odpovědně zvládají jednoduché úkoly a přiměřené povinnosti, které jsou na ně kladeny doma i ve škole. Nejsložitějším percepčním úkolem pro dítě v tomto věku je se naučit číst, proto musí umět vizuálně rozlišovat symbolické znaky, písmena a dokázat si je spojit s jejich zvukovou podobou. U malých dětí jsou pro jakékoliv učení nesmírně důležité sensorické aktivity. Z tohoto důvodu vycházejí metodické pokyny pro mateřské školy a první třídy základních škol, v nichž se zdůrazňuje, že je zde možnost získávat sensorické zkušenosti při hře a práci s nejrůznějším materiálem (kostky, skládanky, barvy, lepidlo, papír, písek, voda, hudební nástroje aj.). V první třídě zůstává i nadále jednou z nejdůležitějších činností z hlediska kognitivního vývoje hra, při které si dítě osvojuje všechny možné schopnosti (Allen a Marotz, 2002, s. 127-128).

3.3.1 Vývojové a růstové profily

Jak uvádí a popisuje Allen a Marotz (2002, s. 129-133):

Růst a tělesné znaky

Dítě roste pomalu, za rok vyroste o 5 až 7,5 cm. Na váze přibere 2,3 až 3,2 kg, na této váze se především podílí nárůst svalové hmoty. Vypadávají mléčné zuby a rostou druhé. Ostrost vidění by měla být 20/20, ale vyskytuje se často dalekozrakost, která v tomto období není neobvyklá. Rysy v obličeji nabývají rysů dospělého člověka. Denní spotřeba kalorií je přibližně 1600 – 1700.

Motorický vývoj

Zvětšuje se síla svalů, zlepšují se dovednosti jemné a hrubé motoriky. Pohyby, které dítě v tomto věku dělá, jsou přesnější a přestávají být zbrklé, i když jistá neohrabanost i nadále přetrvává. Rádo vyvíjí velkou tělesnou aktivitu jako běh, skákání, šplhání, atd. Neustále sebou musí šít, i když se pokouší sedět klidně. Je obratnější, zručnější a má lepší koordinaci ruky a oka. Díky tomu a taky díky lepší motorice zvládne lépe jízdu na kole, plavat či kopat do míče. Velmi ho baví výtvarné a rukodělné práce. S různou mírou pečlivosti a zájmem píše číslice a písmena, někdy se však stává, že si je plete či vzájemně přehazuje. Dokáže obkreslit ruce, nebo jiné předměty. Skládá papír a vystřihuje si z něj jednoduché tvary. Mělo by si dokázat samo zavázat tkaničky.

Percepční a kognitivní vývoj

Prodlužuje se doba, po kterou dítě dovede udržet pozornost a tak dokáže delší dobu pracovat na jednotlivých úkolech. Chápe jednoduché pojmy související s kategorií času. Poznává čtyři roční období, pamatuje si hlavní svátky a činnosti, které se k nim vážou. Baví ho různé skládky, činnosti spojené s počítáním a tříděním, hry s tužkou a papírem a různé druhy spojovaček s písmeny, slovy či obrázky. Některá slova dovede přečíst rychle, složitější si musí přeslabikovat. Dokáže rozeznat mince. Ví, která ruka je pravá a která je levá a dokáže se rychle zorientovat a zdvihnout tu, kterou po něm vyžadujeme. Věří různým pověrám, nadpřirozeným jevům a rituálům. Získává určité povědomí o smrti a umírání.

Vývoj řeči a jazyka

Velmi rádo povídá a často nezastaví pus. Při rozhovoru s dospělým pokládá mnoho otázek. Každý den je schopno se naučit pět až deset nových slov. Jeho slovní zásoba se skládá z deseti až čtrnácti tisíc slov. Správně časuje slovesa a skloňuje podstatná jména. Slova dovede skládat do věty ve správném pořadí. Vztek a rozhořčení ventiluje slovními výlevy spíše než záchvaty vzteku či násilím. Přehrává si jednotlivé kroky sám pro sebe, které podniká při řešení jednoduchých situací. Napodobuje slangové vyjadřování a mluví hrubě, sprostě a přijde mu to legrační. Velmi rádo vypráví vtipy a pokládá hádanky. Rádo poslouchá předčítané a vymyšlené příběhy. V tomto období je schopno se naučit více než jednomu jazyku.

Osobnostně - sociální vývoj

Prochází náhlými změnami nálad. Jeden den je láska a ochota sama, druhý den je protivné a neochotné. Rozšiřuje si okruh přátel a stává se méně závislý na rodičích. Chce se zalíbit a vyhovět dospělým. Potřebuje a vyžaduje po dospělých, aby souhlasili s tím, co dělá, aby mu dodávali jistotu a aby ho chválili. Snaží se získat pozornost. Je sebestředné a události vnímá pouze ze své perspektivy. Když nabude dojmu, že v něčem zklamalo, okamžitě prožívá velké zklamání a utápí se v beznaději. Nemá rádo, když ho někdo opravuje, nebo když prohrává v jakékoliv hře. S velkým zaujetím se zajímá o vše, co se kolem něj děje. Etické chování, nebo morální hodnoty jsou mu buď zcela cizí, nebo o nich má jen velmi mlhavou představu. Pojetí správného a špatného chování odvíjí od toho, co od něj očekávají rodiče, učitelé a jaká uplatňují pravidla. Někdy mívá velký strach z bouřek, tmy, neznámých zvuků, psů a jiných zvířat.

„Všechny děti, ať se vyvíjejí normálně či atypicky, ať mají vývojové poruchy nebo je u nich vyšší riziko vývojových problémů, mají mnoho společných tělesných a psychických potřeb. Tyto základní potřeby musí být naplňovány, aby děti mohly prospívat a vyvíjet se podle svých nejlepších možností.“ Allen a Marotz (2002, s. 14)

4 SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICĚ

Česká republika vznikla v lednu v roce 1993, kdy se Československá federativní republika rozdělila na dva samostatné státy. Česká republika je parlamentní demokracie s prezidentem voleným parlamentem. Je velmi malá, ale za to vyspělá země s dlouhou průmyslovou tradicí a mimořádně dlouho trvajícím tradicí vzdělanosti nejširších vrstev obyvatelstva. Ústava České republiky, která byla přijata dne 16. prosince 1992, poskytuje obecný právní rámec pro další vývoj legislativy. Práva občanů a povinnosti státu týkající se vzdělání nám poskytuje Listina základní práv a svobod. Listina nám zaručuje právo na vzdělání, především bezplatné v základních i středních školách, popřípadě na vysokých školách a deklaruje nám povinnou školní docházku a právo na svobodnou volbu budoucího povolání a přípravu na něj. (MŠMT © 2009/2010)

Nový školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání nám v platnost vstoupil k 1. lednu 2005. Tímto zákonem byl nahrazen nejen dosavadní školský zákon, ale i zákon o školských zařízeních a zákon o státní správě a samosprávě ve školství. Tento zákon nám určuje druhy škol, jsou to: mateřská škola, základní škola, střední školy (gymnázium, střední odborná škola a střední odborné učiliště), konzervatoř, vyšší odborná škola, základní umělecká škola a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky. Jazyk, ve kterém se vyučuje na všech školách v České republice, je jazyk český. (Česko © 2013)

4.1 Vzdělávání v České republice

Od roku 1989 české vzdělávání prošlo několika mezníky transformačního procesu, což byly projekty různých reforem a koncepcí vzdělávací politiky.

Dle Spilkové (2005, s. 16) se reformní úsilí v prvních letech po roce 1989 ukazuje jako výrazně podceněné významu teoretických a koncepčních východisek transformace i role pedagogického výzkumu. V první polovině devadesátých let vznikalo značné množství odborných materiálů, které se mohly stát východiskem k tvorbě základního konceptu komplexní transformace českého systému vzdělávání. Za jeden z nejucelenějších projektů školské reformy je považována studie *Budoucnost vzdělání a školství v obnovené demokratické společnosti a ve sjednocující se Evropě*. Nejkomplexnějšími byly projekty reformy, které překonaly linii negace minulosti zpracované týmem J. Kotáska a skupinou „Nemes“.

Dle Spilkové (2005, s. 16) se oba projekty školské reformy shodují v nutnosti zásadní změny, jež by měla obsáhnout v podstatě všechny prvky vzdělávacího systému. Zhruba v polovině devadesátých let vzniklo několik dalších expertních studií a dokumentů vzdělávací politiky, kde byly poprvé stanoveny zásady nové kurikulární politiky, která měla být založena na součinu centra a škol. Po necelých deseti letech, které uběhly od roku 1989, přijala vláda České republiky v dubnu 1999 usnesení č. 277, v němž na základě svého programového prohlášení schválila hlavní cíl vzdělávací politiky, které se staly východiskem pro zpracování materiálu *Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice*.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky se touto koncepcí přihlásilo k zásadě, že rozvoj školství a všech dalších aktivit podílejících se na utváření národní vzdělanosti, se má v budoucnosti vyvozovat z obecně přijatého rámce vzdělávací politiky, který má být veřejně vyhlášen v podobě závazného vládního dokumentu, tzv. *Bílé knihy*-jak jsou obdobné texty strategického charakteru v zahraničí označovány (Spilková, 2005, s. 16).

Zásadním zlomem v procesu transformace přinesl tedy vznik *Národního programu rozvoje vzdělávání – Bílá kniha* (2001), která představila ucelený koncept vzdělávání v České republice v horizontu 5-10 let. Tento dokument se stal základním podkladem pro tvorbu nového školského zákona, který byl po desetiletém úsilí v roce 2004 přijat vládou. (Spilková 2005, s. 16)

Základním cílem vzdělávání je opatřit všechny žáky souborem komplexních způsobilostí, které použije v životě a v dalším vzdělávání, např. jako soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot.

V České republice máme vzdělávání rozděleno na:

- preprimární vzdělávání - které zahrnuje předškolní vzdělávání v mateřské škole pro děti ve věku 3-6 let,
- základní vzdělávání (primární a nižší sekundární vzdělávání) – základní vzdělávání zde navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu v rodině. V této etapě si děti plní svou povinnou devítiletou školní docházku,

- vyšší sekundární vzdělávání – probíhá převážně na středních školách, žáci zde získávají všeobecné vzdělávání a částečně i odborné (profesní) ve všeobecně i profesně zaměřených čtyřletých maturitních oborech,
- postsekundární neterciární vzdělávání – vzdělávání doplňujícího, rekvalifikačního charakteru. Jde o programy poskytující nástavbové studium, studium pro získání středního vzdělání s výučním listem, studium pro získání středního vzdělání s maturitní zkouškou,
- terciární vzdělávání – poskytují tradičně vysoké školy, univerzitního i neuniverzitního charakteru,

Mateřská, základní a střední škola se organizačně člení na třídy, vyšší odborná na studijní skupiny, konzervatoř a základní umělecká škola na oddělení a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky na kurzy (Česko © 2009/2010).

4.1.1 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání podporuje výchovné působení rodiny a doplňuje je o specifické podněty, rozvíjí je a obohacuje. V této etapě vzdělávání, dítě získává především sociální zkušenosti, základní poznatky o životě kolem sebe a první podněty pro pokračující vzdělávání i celoživotní učení. Dochází zde ke zdravému citovému, rozumovému a tělesnému vývoji, k naučení se základních pravidel chování a základních životních hodnot včetně mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání se uskutečňuje především pro děti ve věku od tří do šesti let v mateřských školách. Pro děti, které mají nastoupit za rok do základní školy, je upřednostňováno. Je definováno § 33 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školského zákona) ve znění pozdějších předpisů, který stanovuje jeho cíle a náležitosti průběhu tohoto vzdělávání.

4.1.2 Základní vzdělávání

V základním vzdělání jde o vzdělávání, kterým žáci plní povinnou devítiletou školní docházku. Toto vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a výchovu v rodině. Má pomoci utvářet a rozvíjet klíčové kompetence žáka a umožnit tak základ pro všeobecné vzdělání zejména na situace blízké reálnému životu a k přípravě na každodenní jednání.

Devítiletá docházka je povinná na dobu devět let, nanejvýš však do konce školního roku, ve kterém žák dosáhne sedmnácti let. (Česko © 2009/2010)

Základní škola se dělí na dva stupně. První stupeň tvoří 1. – 5. Ročník, druhý stupeň tvoří 6. - 9. ročník a navštěvují ji děti ve věku 6-15 let. Žáci, kteří vyhoví podmínkám přijímacího řízení a jejich rodiče o to požádají, mohou přejít od 6. nebo 8. ročníku na víceleté gymnázium, popř. na osmiletou konzervatoř. Dítě nastupuje do první třídy po dovršení šesti let. Pokud není dítě duševně přiměřeně vyspělé a je to podloženo hodnocením kompetentního školského poradenského subjektu a specializovaného lékaře, může písemně jeho zákonný zástupce požádat ředitele školy o odklad povinné školní docházky. Tak lze učinit maximálně do zahájení školního roku, ve kterém dítě dovrší osmi let. Pokud ředitel školy rozhodne o tom, že dítě nenastoupí do prvního ročníku a bude mít odklad, doporučí zákonnému zástupci, aby své dítě vzdělával v přípravné třídě základní školy nebo v posledním ročníku mateřské školy za předpokladu, že toto vzdělávání vykompenzuje vývoj dítěte, takže bude moci v dalším roce nastoupit do prvního ročníku základní školy. Cílem základního vzdělávání je to, aby žáci přijali nezbytné strategie vzdělávání a na jejich principech byli motivováni k celoživotnímu učení. Po ukončení základního vzdělávání by měli žáci umět tvořivě myslet, účinně komunikovat a spolupracovat. Měli by umět řešit patřičné problémy, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, poznávat své možnosti a skutečné schopnosti a uplatňovat je současně s osvojenými znalostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní fázi a v pracovním uplatnění. Stupeň základního vzdělání je ukončen úspěšným splněním vzdělávacího programu základního vzdělávání v základní škole.

4.2 Přípravné třídy základních škol

„Každý má právo na vzdělání...Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon“ (MŠMT © 2009/2010).

Zákonem č. 561/ 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „školský zákon“), je v §48 a) do systému vzdělávací soustavy České republiky zaveden „přípravný stupeň základní školy speciální“, který umožňuje nezbytnou přípravu na vzdělávání dětem s těžším stupně mentálního postižení, postižení více vadami a autismem. Příprava na vzdělávání v „přípravném stupni“, respektuje vývojové zvláštnosti těchto dětí v době před nástupem k povinnému

vzdělávání, což odpovídá trendu včasné odborné speciálně pedagogické péče o děti se zdravotním postižením a je uplatňována v mnoha zemích Evropské Unie (RVP PV © 2010).

Obce, svazek obcí či kraj mají možnost, ale pouze se souhlasem krajského úřadu, přípravné třídy základní školy zřizovat. Pouze však za předpokladu, že budou pro děti, které jsou sociálně znevýhodněné, a je u nich předpoklad toho, že u nich přípravná třída vyrovná jejich vývoj. Aby byla přípravná třída zřízena, je potřeba, aby se v ní vzdělávalo minimálně 7 dětí. Nejvyšší počet dětí ve třídě je však 15.

Přípravné třídy byly zřizovány od roku 1993 pro usnadnění přechodu dítěte z rodiny do školního prostředí a vznikly jako reakce na selhávání romských dětí v první třídě základní školy. Měly být jako pomoc pro romské děti při překonání jazykových, ale i kulturních a sociálních bariér, které si děti nesou s sebou z rodiny. Pro vedení většiny škol včetně mateřských škol se zdá zřízení přípravné třídy zcela nadbytečné z toho důvodu, že jejich funkci plní samotné mateřské školy – přípravný ročník – poslední ročník v mateřské škole, kdy je dítěti věnováno dostatek času a individuální péče, aby pro něj vstup do prvního ročníku základní školy byl dostatečně adekvátní. Zde velký problém představují romské rodiny, které své děti nejsou schopny posílat do mateřských škol. Forma přípravných tříd se odvíjela od zkušeností z „přípravných ročníků“ mateřských škol a docházelo tak k profilování přípravných tříd jako specifické metody pomoci dětem ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, aby překonaly komunikační bariéry při vstupu do první třídy.

Jak uvádí Němec (2005, s. 10) za sociálně znevýhodněné, jsou považované děti z rodinného prostředí, kde je nízký sociálně ekonomický postoj, kde jsou ohrožené sociálně patologickými jevy, ale rovněž děti příslušníků etnických menšin (především romské) a děti azylantů a účastníků řízení o udělení azylu na území ČR.

Podnět na zřízení přípravných tříd vzešel od představitelů romské komunity, jelikož si sami uvědomili, že příprava dětí na vstup do první třídy je důležitá, aby směřovala a formovala osobnost každého dítěte před nástupem do základní školy. Romové si sami uvědomují, že největší bariérou při jejich integraci je jazyk. Jazyková bariéra je zdrojem mnoha neúspěchů romských dětí již na samotném počátku vzdělávání. Ze svého kulturního prostředí nejsou Romové zvyklí na organizovanou činnost, tudíž k ní nevedou ani své děti,

kteří s tím mají při nástupu do základní školy problém, jelikož se to od nich ve školních zařízeních vyžaduje. Organizovaná činnost dětí je tedy základem činnosti přípravných tříd.

Dle Bartoňové a Vítkové (2007, s. 145) jde především o to, aby byly děti připraveny k bezproblémovému začlenění do vzdělávání, aby se naučily adaptabilitě a tím si ulehčily nástup do základní školy. Úkolem je vyrovnání vývojových nerovnoměrností dítěte zapříčiněných sociálním znevýhodněním. Náplň je koncipovaná, jde o soubor plný her, učení a činnosti, které podporují rozvoj dítěte po všech stránkách (pracovní, pohybové, jazykové, výtvarné, hudební, komunikativní, matematické představy, rozvoj poznání a procvičování zručnosti a dovedností).

Přípravná třída není započítána do povinné školní docházky a děti nejsou klasifikovány (Bartoňová a Vítková 2007, s. 146).

Němec (2005) říká, že: *„přípravná třída dětí spolu s učitelkou/lem a asistentkou/tem tvoří specifické společenství umožňující žákům rozvíjet se a osvojit si mravní normy a vzorce chování.“*

Podle Bartoňové a Vítkové (2007, s. 147) učitelé usilují o vytvoření přátelského prostředí a rodiče musí dospět k poznání, že je zcela zbytečné připomínat nutnost spolupráce školy s rodinou, aby žák procházel pozitivním vývojem a vytvářelo se tak podnětné prostředí a kladné emocionální vztahy. Postavení učitele je odlišné, než v klasických třídách základní školy. Nejsou zde ihned vidět výsledky práce, jelikož se s dětmi pracuje individuálně a systematicky, tak výsledky vidíme, ale až po delší době.

Vzdělávání dětí v přípravné třídě se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a počet vyučovacích hodin je stejný, jak určuje RVP ZV pro první ročníky základních škol. Dokončení přípravného ročníku se nezapočítává do povinné devítileté školní docházky.

4.3 Rámcový vzdělávací program

Politika vzdělávání v České republice vychází z domněnky, že se člověk musí vzdělávat po celý život. Prvním vzděláváním člověka v raném věku je předškolní příprava, na ni navazuje základní vzdělávání a vyšší odborné vzdělávání. Dále pak jiné školské subjekty, které poskytují vzdělávání a služby doplňující, nebo podporující vzdělávání.

Toto vzdělávání se uskutečňuje na základě centrálně formulovaných rámcových vzdělávacích programů. RVP představují hlavní kurikulární dokumenty. Jde o dokumenty, které stanovují zásady a cíle vzdělávání. Je to dvoustupňový systém tvorby vzdělávacích programů, které nám určují, jak se má cílů dosahovat a výchovně vzdělávací soustava, která je má realizovat. Školský zákon nám upravuje režim dlouhodobých záměrů, kterými se stanovuje strategie rozvoje výchovně – vzdělávací soustavy jak na národní, tak na regionální úrovni. Vykazování jejich naplňování obsahuje výroční zpráva. Zákon nám dále stanovuje délku a metodu realizování povinné školní docházky, pro jednotlivé vzdělávací úrovně. Upravuje podmínky pro vstup a organizaci vzdělávání a ukončení studia.

4.3.1 RVP pro předškolní vzdělávání

Tento program definuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Vztahuje se na vzdělávací činnosti, probíhající ve vzdělávacích institucích. Je závazný pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách s programem upraveným dle speciálních potřeb dětí a v přípravných třídách základních škol. Stanovuje nám vzdělanostní základ, na který se později může navazovat v základním vzdělávání a je zásadním východiskem pro tvorbu vzdělávacích programů i jejich uskutečňování. RVP PV nám vymezuje společný rámec, který je potřeba zachovávat. Pojetí předškolního vzdělávání se opírá o stejné zásady jako ostatní obory a řídí se společnými cíli (RVP © 2010).

Děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí s oslabeným rodinným zázemím a děti, které pocházejí z jazykově odlišného prostředí, nemluvící jazykem, v němž probíhá vyučování, se rovněž realizuje dle daných požadavků rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Tyto děti mají sníženou sociální přizpůsobivost a zvýšenou potřebu výchovy a vzdělávání v některých oblastech, proto se obsah i podmínky RVP PV upravují tak, aby se mohly i ony vzdělávat.

Mateřská škola uplatňuje speciální vyučovací metody a ty umožňují včasnou diagnostiku a vývojovou stimulaci dětí. Škola musí zajistit optimální podmínky k rozvoji osobnosti všech dětí, k učení těchto dětí i ke komunikaci s ostatními. Tím dítě může dosáhnout větší samostatnosti a lépe uspět v dalším návazném vzdělávání. V předškolním vzdělávání se proto mohou vyskytnout třídy, které navštěvují děti věkově blízké i věkově dál od sebe a to s rozdílnými vzdělávacími schopnostmi a potřebami.

Hlavní principy RVP PV

RVP PV byl stanoven tak, aby v souladu s odbornými nároky současné kurikulární reformy přijal přirozené vývojové zvláštnosti dětí předškolního věku a důsledně je promítal do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání. Dále aby umožňoval vývoj a vzdělávání jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb a zaměřoval se na vytváření východisek podstatných kompetencí dosažitelných ve stadiu předškolního vzdělávání. Vymezil kvalitu předškolního vzdělávání z hlediska cílů a vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledků, jenž má přinášet a obstarával srovnatelnou pedagogickou efektivitu vzdělávacích programů vytvářených a poskytovaných jednotlivými mateřskými školami. Dále by měl vytvářet prostor pro vývoj rozdílných programů a koncepcí i pro individuální profilaci každé mateřské školy a umožňoval mateřským školám využívat odlišných forem i metod vzdělávání. Poté by měl upravovat vzdělávání konkrétním regionálním podmínkám, možnostem a potřebám a zprostředkoval rámcová kritéria využitelná pro vnitřní a vnější evaluaci mateřské školy i poskytovaného vzdělávání.

Úkoly předškolního vzdělávání

Úkolem předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a zajistit klima s dostatkem mnohostranných a patřičných podnětů k aktivnímu rozvoji a učení dítěte. PV má smysluplně obohacovat denní náplň dítěte v průběhu předškolních let a poskytovat mu tak odbornou péči a usnadnit dítěti jeho další životní a vzdělávací dráhu. Důležitým úkolem PV je vytvořit dobrý předpoklad k tomu, aby dítě pokračovalo ve vzdělávání a proto je potřeba, aby za všech okolností byly maximálně podporovány individuální vývojové možnosti dítěte. Umožnit mu tak, aby dospělo v době, kdy opouští mateřskou školu. Kvůli propojenosti mezi předškolním a základním vzděláváním je potřeba, aby základní škola v počátcích své práce nezapomněla pracovat s přirozenými rozdíly ve vzdělávacích možnostech i výkonech každého z dětí.

Na principu dlouhodobého a každodenního styku s dítětem i s jeho rodiči může předškolní vzdělávání plnit i úkol *diagnostický* – zejména ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a poskytovat tak *včasnou speciálně pedagogickou péči* – tím zlepšovat životní i vzdělávací šance dětí s nerovnoměrnostmi ve vývoji se zdravotním postižením a zdravotním a sociálním znevýhodněním. RVP PV stanovuje cíle v podobě

záměrů a výstupů a to na úrovni obecné a poté na úrovni oblastní. (RVP PV © 2010). Podle Smolíkové (2004, s. 7) jsou tyto cílové kategorie těsně provázány a vzájemně spolu korespondují. Jedná se o tyto kategorie:

- rámcové cíle – vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání,
- klíčové kompetence – výstupy dosažitelné v předškolním věku,
- dílčí cíle – vyjadřují konkrétní záměry příslušející, té vzdělávací oblasti,
- dílčí výstupy – dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají.

Rámcové cíle

Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání, osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost a tím získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

Klíčové kompetence

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence činnosti a občanské

Vzdělávací obsah v RVP PV

Obsah PV znázorňuje hlavní nástroj vzdělávání dítěte v mateřské škole a je vyjádřen v podobě učební látky a očekávaných výstupů a to pouze rámcově. Obsah je srovnán do pěti oblastí Jsou to: biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní, environmentální.

Od těchto interakčních oblastí jsou odvozeny oblasti předškolního vzdělávání:

- dítě a jeho svět
- dítě a jeho psychika
- dítě a ten druhý
- dítě a společnost
- dítě a svět

Podmínky předškolního vzdělávání

- věcné podmínky
- životospráva
- psychosociální podmínky
- organizace
- řízení mateřské školy
- personální a pedagogické zajištění
- spoluúčast rodičů

Vzdělávání dětí ze sociálních znevýhodnění

Předpoklady pro vzdělávání dětí s oslabeným rodinným zázemím, děti, které pocházejí z jazykově jiného prostředí a nemluví jazykem, v němž se uskutečňuje vzdělávání, je snížená sociální přizpůsobivost těchto dětí, zvýšená potřeba výchovy a vzdělávání v mateřské škole. Uplatňují se speciální vzdělávací metody. Proto jsou tzv. přípravné třídy základní školy, kde mohou být tyto děti vzdělávány. Integrovaní dětí do normálních mateřských škol znamená přiblížení se normálnímu prostředí a oslabení určité izolace dítěte a jeho případného vylučování se ze společnosti ostatních vrstevníků a tím usnadnění osobnostního a sociálního rozvoje dítěte. Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách s upraveným vzdělávacím programem se uskutečňuje na základě školních vzdělávacích programů upravených podle speciálních potřeb dětí. RVP PV dítěti ponechal dostatek samostatnosti a vlastního rozhodování a tím poskytl tolik potřebnou pozitivní motivaci. Jde mu především o to, aby děti od samého počátku byly

přijímány jako ostatní děti a nedostávaly od okolí negativní zpětnou vazbu. Při vzdělávání těchto dětí spolupracuje pedagog s odborníky a dalšími školskými poradenskými zařízeními (speciální pedagogické centrum, pedagogicko-psychologická poradna).

4.3.2 RVP pro základní vzdělávání

V souladu se školským zákonem pro vzdělávání na základní škole byl vydán Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

Na základě školního vzdělávacího programu by si měl pedagog připravovat svůj plán tak, aby svým obsahem odpovídal věku, možnostem, zájmům a potřebám dětí dané třídy a svou formou způsobu práce pedagoga. Pedagog si svůj třídní vzdělávací plán připravuje průběžně a operativně je dotváří a upravuje. (RVP PV © 2010)

RVP ZV

Vystupují z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje podstatné kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a použití získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Vystupují z pojetí celoživotního učení. Stanovují očekávanou úroveň vzdělání vymezenou pro všechny absolventy jednotlivých fází vzdělávání. Podporují pedagogickou samosprávu škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.

Principy RVP ZV

- navazuje svou koncepcí a obsahem na RVP PV a je podkladem pro koncepci rámcových vzdělávacích programů pro střední vzdělávání,
- specifikuje vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků, včetně vzdělávání v odpovídajících ročnících víceletých středních škol,
- specifikuje úroveň klíčových kompetencí, již by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání,
- vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo,

- zařazuje jako závaznou součást základního vzdělávání průřezová témata s výrazně formativními funkcemi,
- podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování a předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků,
- umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- je podkladem pro všechny střední školy při stanovování požadavků přijímacího řízení pro vstup do středního vzdělávání.

Cíle základního vzdělávání

Umožnit žákům osvojit si strategii učení a motivovat je pro celoživotní učení podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů. Směřování žáků k všestranné účinné a otevřené komunikaci. Rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých a připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti. Vytváření u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání

a v prožívání životních situací, rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě. Učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný. Vedení žáků k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi. Pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.

Klíčové kompetence

- kompetence k učení

- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní

Vzdělávací oblasti

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)
- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)
- Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)
- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)

Doplňující vzdělávací obory:

- Další cizí jazyk
- Dramatická výchova

Průřezová témata

Představují v RVP ZV oblasti současných problémů dnešního světa a jsou nedílnou součástí základního vzdělávání. Vytvářejí příležitost pro individuální uplatnění žáků a jejich vzájemnou spolupráci. Rozvíjejí žáka v oblasti postojů a hodnot. Obsah je rozpracován do tematických okruhů: Osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova, mediální výchova.

Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním

Zde se zařazují žáci, kteří pocházejí z prostředí sociálně či kulturně a jazykově odlišného. Jsou to žáci z různých menšin, žijících na našem území, např. azylanti, děti imigrantů, atd. Počet těchto žáků na našich školách je rok od roku větší. Někteří se bez problému integrují, jiní se setkávají z různými obtížemi. Žáci, kteří vystupují z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním a ekonomickým postavením, jsou nejčastěji ohroženi patologickými jevy, proto je potřeba všem těmto žákům věnovat potřebnou pomoc a specifickou péči v rozsahu, v jakém potřebují. Velkým problémem při vzdělávání těchto žáků je neznalost vzdělávacího jazyka. U těchto žáků je potřeba se věnovat naučení se českého jazyka, obeznámení se s českým prostředím, jeho kulturními zvyklostmi a tradicemi.

Podmínky vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním

Pro zdárné vzdělávání žáků z kulturně odlišného a často i sociálně znevýhodňujícího prostředí je významným faktorem především učitel, který své žáky i jejich rodinné prostředí dobře zná, dokáže vybírat vhodné postoje a vytvářet ve třídě i ve škole příznivé společenské klima. Škola je nucena využívat výukové metody vhodné pro pestré učební způsoby žáků a různé postupy organizace výuky, plánovat výuku tak, aby vystupovala se zájmů, zkušeností a potřeb žáků různých kultur, etnik a sociálního prostředí.

Pro zdárné vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním je nezbytné zabezpečit tyto podmínky:

- individuální nebo skupinovou péči
- přípravné třídy
- pomoc asistenta pedagoga
- menší počet žáků ve třídě
- odpovídající metody a formy práce
- specifické učebnice a materiály
- pravidelnou komunikaci a zpětnou vazbu
- spolupráci s psychologem, speciálním pedagogem – etopedem, sociálním pracovníkem, případně s dalšími odborníky (RVP PV © 2010).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE PRŮZKUMU

První část mé práce byla zaměřena na teorii k danému tématu, tedy na roli přípravné třídy ve vzdělávání romských dětí a měla za úkol nabídnout vstupní informace ke zkoumané oblasti. Do praktické části mé práce jsem zahrnula průzkum, jelikož otázky nevyjadřují vztah mezi proměnnými. V průzkumu budou zahrnuty všechny informace a poznatky z teorie, odborné literatury a vlastní zkušenosti. V jednotlivých kapitolách blíže charakterizují přípravu a průběh průzkumu a v poslední kapitole interpretují výsledky.

5.1 Formulace průzkumného problému a cíle

„Formulování výzkumného problému znamená pojmenovat to, čemu se budeme ve výzkumu věnovat.“ (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 156)

Celá práce je zaměřená na názor pedagogů a na vliv předškolního vzdělávání u romských dětí, aby ukončení docházky v PT těchto dětí vedlo k plynulému přechodu ke vzdělávání na základní škole.

Při stanovení cíle jsem se opírala o odbornou literaturu a o vlastní zkušenost z praxe s romskými dětmi, které procházejí našim NZDM. NZDM spolupracuje se sociálně aktivizačními službami v naší organizaci a tuhle problematiku často řešíme. Na základě rozhovorů s kolegy ze SAS a rozhovorem s docentem Balvínem, jakožto odborníkem na romskou problematiku, jsem došla k závěru, že bych chtěla zjistit názor pedagogů na roli přípravných tříd u romských dětí.

Mé názory, kterými prokládám tento průzkum, nelze zobecnit, jelikož mé zkušenosti jsou platné pouze ve Vsetíně, kde pracuji.

Romské děti, které neprojdou PT často přichází do školy se zkušeností pouze ze života v rodině. Velmi malá část dětí z romských rodin navštěvuje mateřské školy či jiná předškolní zařízení, která by jim pomohla se více adaptovat mezi své vrstevníky z majoritní společnosti. V momentě, kdy nastoupí tyto děti do prvního ročníku základní školy, se setkávají s cizím, neznámým a mnohdy až nepřátelským prostředím, kterému bohužel musejí čelit samy, bez pomoci rodiny, či někoho jiného z komunity, na níž doposud byly závislé. Z toho důvodu je škola pro romské dítě velkou neznámou. Nejsou tam romští učitelé, učebnice a jiné pomůcky vycházejí především z českého sociokulturního kontextu. Učitelé nejsou připraveni na to, že děti nemají předpoklady, jaké by měl mít

průměrný žák při nástupu do prvního ročníku ZŠ. V romské rodině není kladen takový důraz na vzdělání a organizovanou činnost jako v rodině české, tudíž děti z romských rodin, které k tomu nejsou vedeny, jsou znevýhodněné a tím dochází k nedorozumění, které se nejčastěji odráží na školní úspěšnosti dítěte.

Jak uvádí Bartoňová a Vítková (2007, s. 153) organizovaná činnost dětí je základem činnosti přípravných tříd, aby se tyto děti naučily adaptabilitě a usnadnily si tak nástup do základní školy.

V rámci tohoto průzkumu jsem si zvolila několik cílů, kterými chci poukázat na názor pedagogů na přípravné třídy i to, jakou roli PT hrají při vzdělávání romských dětí.

Hlavním cílem je zjistit, jaké mají pedagogové názory a zkušenosti s přípravnou třídou.

Dílními cíli jsou:

1. Mají pedagogové zkušenosti s dětmi romského původu, popř. je těžší je motivovat ke vzdělávání než děti českého původu?
2. Zřizuje daný školský subjekt v letošním roce PT a popřípadě připravují pedagogové v této třídě učební plány s ohledem na původ dětí?
3. Myslí si pedagogové, že předškolní vzdělávání romských dětí vede ke zlepšení následného vzdělávání a popřípadě jaká je nejvhodnější alternativa povinné předškolní výchovy?
4. Spolupracují pedagogové s rodiči romských předškoláků a vnímají tuto spolupráci jako pozitivní vliv na celkové vzdělávání romských dětí?
5. Liší se vnímání pedagogů optimálního počtu dětí v PT se skutečným počtem dětí v PT u nich zřízené?
6. Myslí si pedagogové, že je potřeba odlišného přístupu ke vzdělávání romských dětí než dětí českých a popřípadě, které metody se jim osvědčily při vzdělávání romských dětí?
7. Myslí si pedagogové, že PT je přínosem pro romské děti, eventuálně doplňuje poslední bezplatný ročník MŠ vhodně přípravu romských dětí na další školní docházku.

8. Myslí si pedagogové, že nepodnětné sociokulturní prostředí má vliv na školní neúspěšnost romských dětí a popřípadě s jakými následky podnětové deprivace se nejčastěji setkávají?

5.2 Průzkumný vzorek

Výchozí průzkumný soubor tvořily mateřské školy, základní školy, základní speciální školy v celé České republice. Na internetu jsem si našla seznam školských subjektů na webových stránkách (<http://www.founder.uiv.cz/>) a zjistila si kontakty na ředitele těchto subjektů. Oslovila jsem je s prosbou o vyplnění anonymního dotazníku o předškolním vzdělávání. Přes email jsem se obrátila na 4141 škol v ČR. Nebylo splněno kritérium náhodného výběru, proto nejde o reprezentativní vzorek respondentů. Na tento dotazník mně odpověděli pedagogové, kteří se chtěli zapojit svými odpověďmi do průzkumného šetření. Výsledky tohoto šetření platí pouze pro můj průzkum a nelze jej generalizovat na celý průzkumný soubor.

5.3 Druh průzkumu

Vlastní průzkum byl zpracován kvantitativní metodou. Hlavní technikou šetření byl dotazník, který obsahoval uzavřené, polouzavřené a otevřené otázky a byl poměrně časově nenáročný. Dotazník se skládal z 20 otázek a zahrnoval pět oblastí. První oblast vypovídá o všeobecných údajích respondentů, druhá oblast je zaměřena přímo na školský subjekt. Třetí oblast pojednává o strategii vzdělávání, čtvrtá se věnuje vlivu rodiny na vzdělávání dítěte a poslední pátá oblast nám má ukázat přínos PT ve vzdělávání romských dětí. Dotazník byl sestaven tak, že u více otázek respondent mohl doplnit svůj názor, který měl k danému tématu a který nedokázal zahrnout do nabídnutých možností v dotazníku.

Výsledky, které jsem v tomto šetření získala, budu interpretovat slovně, znázorním graficky i tabulkou.

5.4 Konstrukce dotazníku

V dotazníku bylo použito 20 otázek, které byly řazeny následovně a vztahovaly se k těmto pěti oblastem:

Otázky 1. – 3. jsou otázky, které mají pouze informativní charakter a jsou uzavřeny s nominálním znakem.

Zahrnují oblast všeobecných údajů o respondentovi. (pohlaví, věk, současné pracovní zařazení).

Otázky 4. - 8. jsou to otázky, které se vztahují k danému školskému subjektu. Jedna z otázek je otevřená a ostatní jsou uzavřené s nominálním či ordinálním znakem.

Zahrnují oblast školského subjektu (o jaký typ zařízení jde, zda jej navštěvují romští žáci, zda zřizují PT a kolik žáků jí navštěvuje a zda je brán při tvorbě vzdělávacích plánů ohled na původ dětí).

Otázky 9. – 11. Jsou to otázky z oblasti strategie vzdělávání a jsou otevřené a polootevřené.

Zahrnují oblast strategie vzdělávání (optimální počet žaku v PT, zda přistupují pedagogové odlišně při vzdělávání romských dětí, které metody se jim osvědčily).

Otázky 12. - 14. jsou to otázky, které nám zjišťují vliv rodiny na vzdělávání dětí a jsou ve formě polouzavřené a uzavřené.

Zahrnují oblast vlivu rodiny na vzdělávání dětí (zda spolupracují s rodiči při vzdělávání romských předškoláků, zda má kladný vliv vzájemná spolupráce na celkové vzdělávání romských dětí, jestli je těžší motivovat ke vzdělání romské děti či děti z většinové společnosti.)

Otázky 15. - 18. Jsou to otázky, které nám zjišťují přínos PT pro romské žáky. Jsou otevřené, polouzavřené a uzavřené s nominálním znakem.

Zahrnují nám oblast přínosu PT u romských dětí (zda je PT přínosem pro romské žáky před vstupem do školy, jestli poslední ročník MŠ doplňuje vhodně přípravu romských předškoláků na další školní docházku a zda je řešením pro zlepšení následné výchovy a vzdělávání romských dětí a co je vhodnější navštěvovat pro romské žáky v povinné předškolní výchově).

Otázka 19. – 20. nám zjišťuje, zda má vliv nepodnětné sociokulturní prostředí na školní neúspěšnost žáka a s jakými následky podnětové deprivace, se u dětí nejčastěji pedagogové

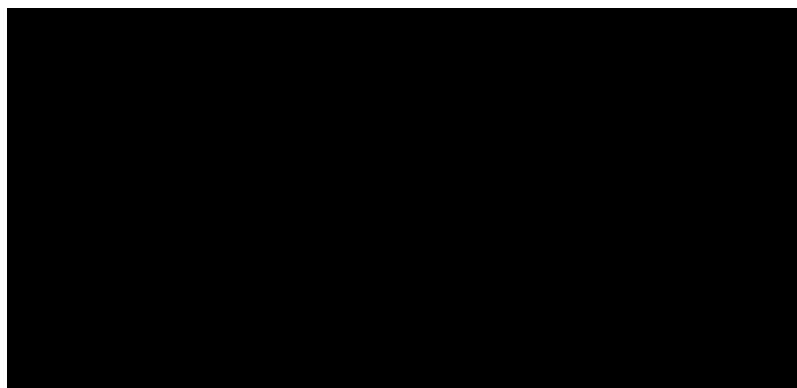
setkávají. Jde o otázku uzavřenou a otázku zcela otevřenou, kde měli respondenti možnost vyjádřit svůj názor.

5.5 Vlastní šetření a interpretace výsledků

Dříve, než jsem se pustila do samotného průzkumu, v rámci předvýzkumu jsem testovala dotazníkové otázky a návratnost dotazníku. Zaslala jsem dotazníky na všechny ZŠ a MŠ ve zlínském kraji. Celkem bylo odesláno 259 dotazníků a vrátilo se mně pouhých 10 vyplněných dotazníků s tím, že se u nich nachází romské děti a byli mně ochotni zodpovědět otázky, které jsem v dotazníku uvedla. Tyto vyplněné dotazníky nejsou součástí následného průzkumu, byly použity jako testovací, a tudíž jsem je nezahrnula do vlastního šetření. Nejčastější odpovědí v navracených emailech bylo, že nezřizují PT a nemají ani romské děti. Proto jsem po tomto předvýzkumu musela upravit některé otázky, abych měla větší pravděpodobnost, že se mně vrátí dostatek vyplněných dotazníků a já tak mohla poukázat na názory pedagogů o roli PT ve vzdělávání romských dětí. Klíčovým momentem v mém předvýzkumu bylo zjištění, že ve zlínském kraji je zřízena pouze jedna přípravná třída, tudíž by se mně nepodařilo dosáhnout stanoveného cíle na tak malém výzkumném vzorku. Jak jsem již zdůraznila v průzkumném souboru, nejde o reprezentativní průzkum, výsledky platí jen pro mé šetření a nelze je zobecňovat.

Na průzkumném šetření se podílelo 475 pedagogů mateřských, základních, základních speciálních a praktických škol. Dotazník byl anonymní a dobrovolný. Ze zaslaných 4141 dotazníků činí návratnost 12% z celkového počtu.

Základními informacemi, které byly zjišťovány v úvodu dotazníku, byly všeobecné údaje o respondentovi - pohlaví, věk respondentů a typ školského zařízení, ve kterém respondenti pracují.

Graf č. 1: Pohlaví respondentů

Zdroj: vlastní průzkum, leden 2013

Mého průzkumu se zúčastnilo 475 respondentů, z toho 69% žen (tj. 329 ze všech respondentů) a 31% mužů (tj. 146 ze všech respondentů). Všeobecný názor zní, že v českém školství pracuje menší množství mužů než žen a tato hodnota to zcela potvrzuje.

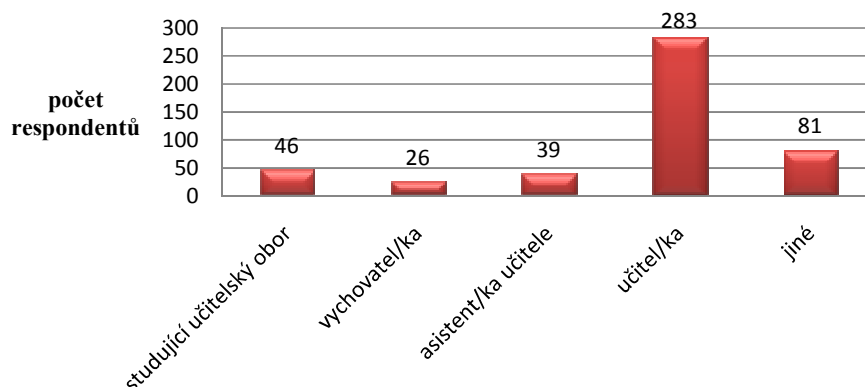
Tabulka č. 1: Věkové rozmezí respondentů

VĚKOVÉ ROZMEZÍ RESPONDENTŮ	POČET RESPONDENTŮ
> 20 – 31 < let	59
< 31 – 41 < let	97
< 41 – 51 < let	196
< 51 – 60 > let	123

Zdroj: vlastní průzkum, leden 2013

Další otázka nám přiblížila věkové rozhraní respondentů. Nejčastěji vyskytované věkové rozmezí bylo < 41 – 51 < let. Vnímám, že zkušenosti v oblasti školství stoupají s lety praxe pedagogů. Z věkového rozhraní respondentů však nemohu soudit, zda dotazník vyplnili zkušení pedagogové, protože věk nemusí nezbytně odrážet zkušenosti a nemusí odpovídat letům praxe.

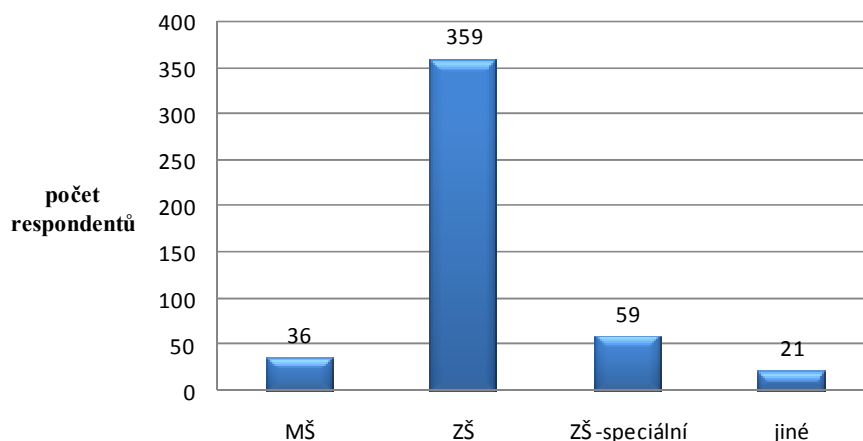
Graf č. 2: Pracovní zařazení respondentů



Zdroj: vlastní průzkum, leden 2013

Mého průzkum se ze 475 respondentů zúčastnilo 283 pedagogů (tj. 60%), 81 respondentů (tj. 17%) odpověděli otázkou „jiné“, a jelikož se jednalo o otázku otevřenou, tak větší část odpovědí v získaném dotazníku zněla „ředitele školských zařízení“. Lze tedy usuzovat, že mně na dotazník odpověděli kompetentní pracovníci oslovených školských subjektů. Dále mezi respondenty bylo 46 respondentů (tj. 10%) studující učitelský obor, 39 asistentů (tj. 8%) a 26 vychovatelů (tj. 5%).

Graf č. 3: Typ školského zařízení



Zdroj: vlastní průzkum, leden 2013

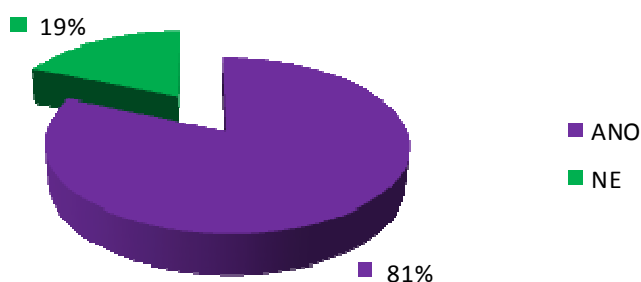
Většina respondentů uvedla, že pracuje na základní škole, celkem 359 (tj. 76%), v mateřské škole pracuje 36 (tj. 8%), na základní škole speciální 59 (tj. 12%) a 21 respondentů (tj. 4%) pracuje v jiném typu zařízení, než bylo v nabídce. Z odpovědí 21 respondentů v dotazníku na tuto otázku vyplývá, že jde převážně o školské subjekty, které mají spojenou MŠ a ZŠ.

5.5.1 Průzkumné otázky:

1. Mají pedagogové zkušenosti s dětmi romského původu, popř. je těžší je motivovat ke vzdělávání než děti českého původu?

Ze 475 oslovených respondentů celkem 387 (tj. 81%) má zkušenosti s dětmi romského původu a zbylých 88 (tj. 19%) s těmito dětmi zkušenosti nemá.

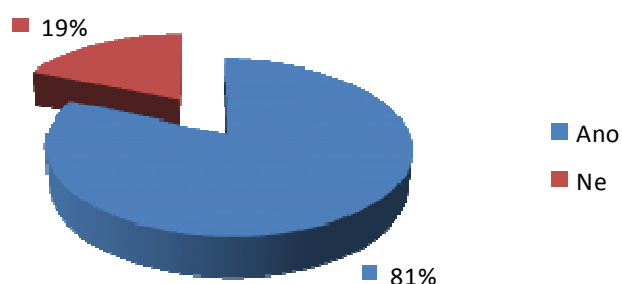
Graf č. 4: Zkušenost s dětmi romského původu



Zdroj: vlastní průzkum, leden 2013

Všech 387 (tj. 81%) respondentů, kteří mají zkušenosti s dětmi romského původu, odpovědělo, že je rozhodně složitější motivovat ke vzdělání romské děti než děti české. Zbylých 88 (tj. 19%) odpovědělo, že ne, neboť zkušenosti s těmito žáky nemají.

Graf č. 5: Těžší motivace romských dětí ke vzdělání



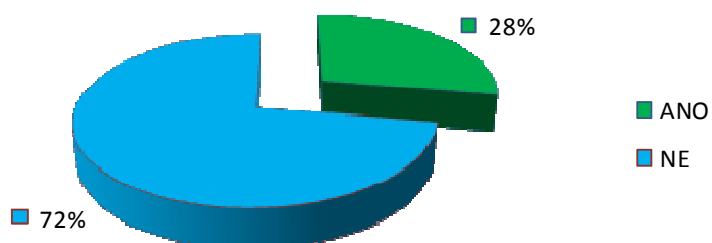
Zdroj: vlastní průzkum, leden 2013

Shrnutí: Z výsledku tedy vyplývá, že poměrně větší část respondentů má zkušenosti s romskými dětmi. Ti respondenti, kteří odpověděli, že mají zkušenosti s dětmi romského původu, se shodli na tom, že je mnohem těžší je motivovat ke vzdělávání, než děti českého původu.

2. Zřizuje daný školský subjekt v letošním roce PT a popřípadě připravují pedagogové v této třídě učební plány s ohledem na původ dětí?

V této otázce jsem se snažila zjistit, zda dané školské zařízení zřizuje přípravnou třídu. 343 (tj. 72%) respondentů pracuje ve školském zařízení, které PT nezřizuje a pouze 132 (tj. 28%) dotázaných respondentů pracuje v zařízení, které PT v letošním roce otevřelo.

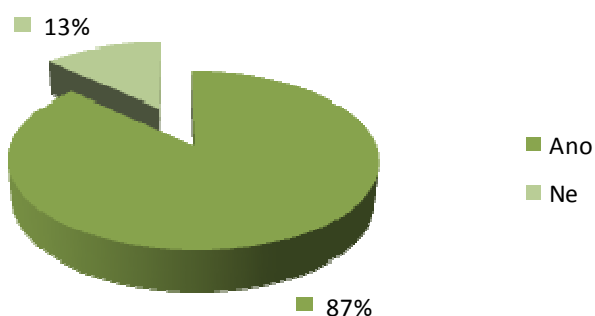
Graf č. 6: Zřízení PT ve školním roce 2012/2013



Zdroj: vlastní průzkum, leden 2013

Následující otázka zjišťovala, ve kterém ze školských zařízení, které letos otevřelo PT připravují učební plány s ohledem na národnost dětí. Na tuto otázku odpovědělo celkem 132 respondentů, kteří v předchozí otázce odpověděli, že ve školním roce 2012/2013 otevřeli PT. 117 respondentů (tj. 87%) vytváří učební plány s ohledem na původ dětí. 17 respondentů (tj. 13%) naopak nevytváří učební plány s ohledem na původ dětí. V jednom z vyplněných dotazníků jsem se setkala s vlastní doplněnou odpovědí, že učební plány jsou sestavovány s ohledem na individuální potřeby dětí a není důležité, jaké jsou národnosti. Respondenti, kteří v otázce, zda zřizují PT odpověděli, že nezřizují PT ve školním roce 2012/2013, na otázku o tvorbě učebních plánů dle původu dětí neodpovídali.

Graf č. 7: *Tvorba učebních plánů dle původu dětí*



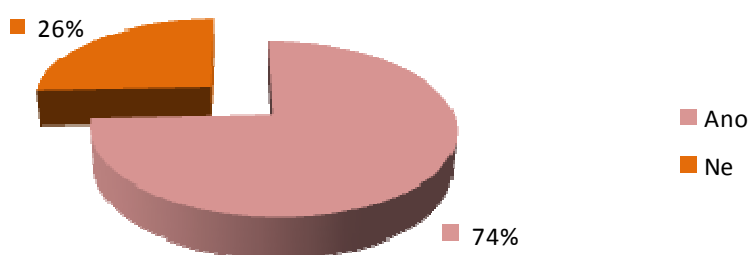
Zdroj: vlastní průzkum, leden 2013

Shrnutí: Celkově lze zhodnotit, že 132 školských subjektů ze 475 zřizuje PT ve školním roce 2012/2013. 132 respondentů, kteří odpověděli, že jejich zařízení zřizuje PT odpovědělo ve 117 případech, že připravují učební plány v PT s ohledem na původ dětí. Lze tedy usoudit, že v PT se bere ohled na původ dětí a tvorbu učebních plánů.

3. Myslí si pedagogové, že předškolní vzdělávání romských dětí vede ke zlepšení následného vzdělávání a popřípadě jaká je nejvhodnější alternativa povinné předškolní výchovy?

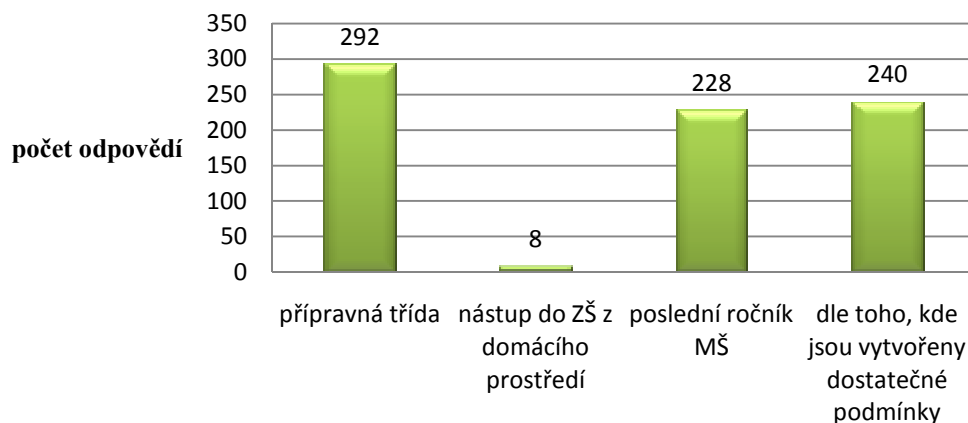
Ze všech respondentů, tedy 475, kteří dotazník vyplnili, 353 (tj. 74%) odpovědělo: „ANO, předškolní výchova je řešením pro zlepšení následné výchovy a vzdělání romských žáků.“ 122 (tj. 26%) respondentů odpovědělo: „NE“. U odpovědi „NE“ měli pedagogové možnost vyjádřit svůj důvod této odpovědi. Nejčastěji jako důvod odpovědi „NE“ uvedli, že romské děti MŠ nenavštěvují a tím znalostní a dovednostní deficit nedoženou a pokud se nezlepší situace, aby romské děti MŠ navštěvovaly a rodiče s pedagogy komunikovali, předškolní výchova nebude řešením následného vzdělávání.

Graf č. 8: *Předškolní výchova je řešením pro následnou výchovu a vzdělávání romských dětí*



Zdroj: vlastní průzkum, leden 2013

U této otázky mohlo 475 respondentů zvolit až 2 možnosti odpovědí. Jako vhodnou alternativu v případě povinné předškolní výchovy by doporučovalo 292 (tj. 38%) respondentů přípravnou třídu na ZŠ. Celých 240 (tj. 31%) respondentů by doporučovalo využít typ vzdělávacího zařízení podle toho, kde jsou vytvořeny dostatečné podmínky, 114 (tj. 30%) z nich by doporučovalo využívat poslední ročník MŠ a nástup do ZŠ z domácího prostředí by doporučilo pouze 8 respondentů (tj. 1%).

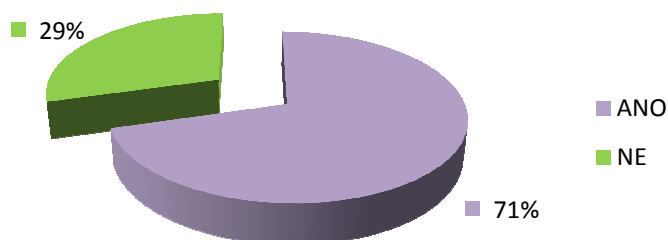
Graf č. 9: *Alternativa povinné předškolní výchovy*

Zdroj: vlastní průzkum, leden 2013

Shrnutí: Názor pedagogů, že předškolní vzdělávání vede ke zlepšení následného vzdělávání, vychází z 353 odpovědí respondentů, což činí 74% ze všech odpovědí. Možnost zvolit vhodnou alternativu předškolního vzdělávání měli všichni respondenti, kterým se dotazník dostal do rukou, tedy 475, a mohli zde zaznačit dvě možnosti odpovědí, se kterými se ztotožňují. Nejvíce pedagogů se shodlo na tom, že vhodnou alternativou předškolního vzdělávání je přípravná třída. Podobné zastoupení měla i MŠ a zařízení, kde jsou vytvořeny dostatečné podmínky. Několikrát se pedagogové shodli na tom, že tato příprava není vhodná jen pro romské děti, ale i pro děti z majoritní společnosti a pokud bude předškolní výchova zanedbávána, nikdy nebude řešením následného vzdělávání.

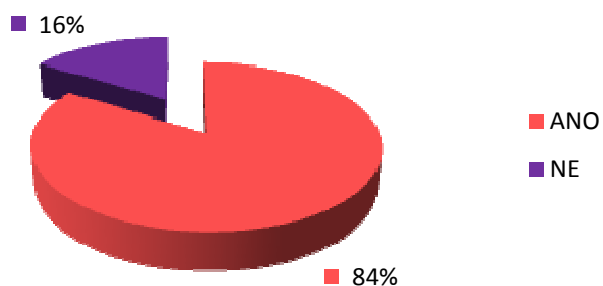
4. Spolupracují pedagogové s rodiči romských předškoláků a vnímají tuto spolupráci jako pozitivní vliv na celkové vzdělávání romských dětí?

Názorem, kterým jsem se dále zabývala v dotazníku, byla spolupráce školy s rodiči romských předškoláků. Zde odpověděli jen ti respondenti, kteří měli zkušenosti s romskými žáky. Celkem tedy 387 respondentů. Z toho 273 (tj. 71%) odpovědělo, že s rodiči spolupracují. Ostatních 114 (tj. 29%) s rodiči nespolupracují. Jako důvod, proč s nimi nespolupracují, nejčastěji v dotazníku uváděli, že rodiče nemají zájem a neudělají, co jim pedagogové doporučují. Přesto by rádi spolupracovali, ale dostat je do školy a chtít, aby dodržovali dohodnutá pravidla a úkoly, je velmi složité.

Graf č. 10: *Spolupráce školského subjektu s rodiči při vzdělávání romských dětí*

Zdroj: vlastní průzkum, leden 2013

Tato otázka měla zjistit názor pedagogů na to, zda spolupráce školy s rodiči má kladný vliv na celkové vzdělávání romských dětí. Z 387 respondentů, kteří mají zkušenosti s dětmi romského původu, odpovědělo celkem 325 (tj. 84%), že spolupráce školy s rodiči má kladný vliv na celkové vzdělávání, naopak 62 (tj. 16%) odpovědělo, že spolupráce vliv na celkové vzdělávání nemá.

Graf č. 11: *Spolupráce školy s rodiči má vliv na následné vzdělávání*

Zdroj: vlastní průzkum, leden 2013

Shrnutí: Názor pedagogů z 84% je, že spolupráce školy s rodiči má vliv na následné vzdělávání romských dětí a proto se 71% respondentů snaží spolupracovat s rodiči romských dětí. Bohužel však sami pedagogové se v dotazníku několikrát shodli na tom, že problémy, se kterými se nejčastěji potýkají při spolupráci s rodiči romských dětí, je

nezájem zákonných zástupců o své děti, ani o spolupráci se školou. Rodiče se pedagogům podaří do školy málokdy dostat. Dosáhnout toho, aby rodiče dodrželi to, na čem se s nimi pedagogové domluvili, je často nemožné.

5. Liší se vnímání pedagogů optimálního počtu dětí v PT se skutečným počtem dětí v PT u nich zřízené?

Tabulka č. 2: Počet žáků ve zřízené PT

POČET ŽÁKŮ	POČET ODPOVĚDÍ
6 žáků	5
7 žáků	10
8 žáků	6
9 žáků	4
10 žáků	15
11 žáků	9
12 žáků	19
13 žáků	7
14 žáků	13
15 žáků	23
17 žáků	8
18 žáků	9
19 žáků	4
Celkem odpovědí:	132

Zdroj: vlastní průzkum, leden 2013

Otázka k této tabulce zněla: „Kolik žáků navštěvuje zřízenou PT?“. Zde odpovídali respondenti, kteří v otázce, zda zřizují PT odpověděli „Ano“. Bylo to tedy 132 respondentů. Ke zjištění průměrného počtu žáků ve zřízených PT jsem využila aritmetického průměru a výpočtu mediánu.

Tabulka č. 3: Výpočet aritmetického průměru a mediánu k tabulce č. 2

	Počet žáků	Četnost n_i	$n_i \cdot x_i$
	6	5	30
	7	10	70
	8	6	48
	9	4	36
	10	15	150
	11	9	99
Kritický interval →	12	19	228
	13	7	91
	14	13	182
	15	23	345
	17	8	136
	18	9	162
	19	4	76
		$\Sigma 132$	$\Sigma 1653$

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^k n_i \cdot x_i = \frac{\Sigma 1653}{\Sigma 132} = 12,523$$

Průměrný počet žáků ve zřízených PT po zaokrouhlení vychází na 13.

Výpočet mediánu:

Podle Chrásky (2007, s. 48) je medián prostřední hodnota v řadě hodnot seřazených podle velikosti, jde o tu hodnotu, která rozděluje soubor dat na dvě stejné části. Medián vypočítaný z hodnot počtu žáků je 12.

Tabulka č. 4: Optimální počet žáků v PT

POČET ŽÁKŮ	POČET ODPOVĚDÍ
2 žáků	1
4 žáků	4
5 žáků	11
6 žáků	3
7 žáků	9
8 žáků	13
10 žáků	43
11 žáků	1
12 žáků	22
13 žáků	2
14 žáků	1
15 žáků	21
16 žáků	1
Celkem odpovědí:	132

Zdroj: vlastní průzkum, leden 2013

U této otázky jsem se ptala na názor pedagogů na optimální počet dětí v přípravné třídě. Odpověděli respondenti, kteří mají PT, to je 132 a z toho jsem spočítala aritmetický průměr a zjistila medián.

Tabulka č. 5: Výpočet průměru a mediánu k tabulce č. 4

Počet žáků	Četnost n_i	$n_i \cdot x_i$
2	1	2
4	4	16
5	11	55
6	3	18
7	9	63
8	13	104
10	43	430
11	1	11
12	22	264
13	2	26
14	1	14
15	21	315
16	1	16
	$\Sigma 132$	$\Sigma 1334$

Kritický interval →

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^k n_i \cdot x_i = \frac{\Sigma 1334}{\Sigma 132} = 10, 12$$

Průměrný počet žáků po zaokrouhlení vychází na 10.

Medián vypočítaný z hodnot počtu žáků je 10.

Shrnutí: Po vyhodnocení těchto otázek jsem došla k závěru, že průměrný počet dětí, které navštěvují PT je 13, ale jako optimální počet vidí pedagogové 10 dětí. V dotazníku někteří uvedli i proč zrovna 10 dětí. Menší počet dětí pod deset, je problém z hlediska zapojení se do her i z hlediska variability názorů, nápadů. Vypočítaný medián u počtu dětí ve zřízených PT je hodnota 12, dolní hranice kritického intervalu je 11,5 a horní hranice 12,5.

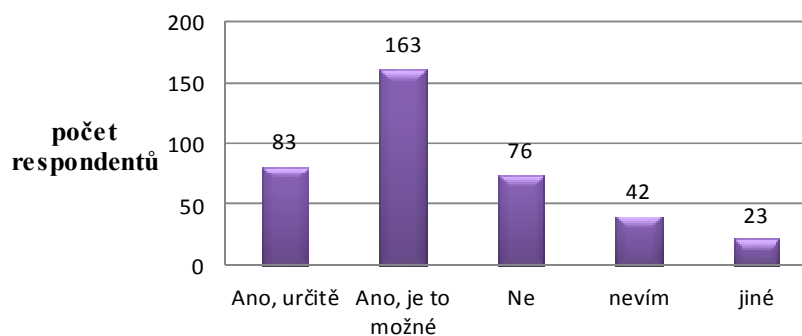
U optimálního počtu dětí v PT je hodnota mediánu 10, dolní hranice kritického intervalu 8,5 a horní hranice je 10,5. Zde můžeme vidět, jak se medián velmi dobře shoduje s průměrem, což je typické pro symetrická rozdělení četností.

RVP pro předškolní vzdělávání nám stanovuje nejmenší počet dětí v PT na 7 a maximální na 15. Zde se ukazuje, že zkušenost respondentů s počtem dětí v PT a názor respondentů na optimální počet v PT se vejde do stanoveného rozpětí RVP.

6. Myslí si pedagogové, že je potřeba odlišného přístupu ke vzdělávání romských dětí než dětí českých a popřípadě, které metody se jim osvědčily při vzdělávání romských dětí?

V této otázce jsem zjišťovala názor respondentů na to, zda je potřeba používat odlišný přístup ke vzdělávání romských dětí. Na otázku odpověděli ti respondenti, kteří mají zkušenosti s romskými dětmi, celkem tedy 387 respondentů. 163 (tj. 42%) respondentů uvedlo, že je možný odlišný přístup. 83 (tj. 21%) uvedlo, že je určitě potřebný odlišný přístup. 76 (tj. 20%) s odlišným přístupem nesouhlasí a 42 (tj. 11%) neví, zda je či není potřeba využívat odlišný přístup ke vzdělávání romských dětí. 23 (tj. 6%) respondentů uvedlo jiný názor. Pod pojmem jiný názor v dotazníku se skrývaly odpovědi, jako např. individuální přístup, časté opakování atd. U této odpovědi jsem se setkala i s názorem respondentů, že nejde o odlišný přístup ke vzdělávání romských dětí, ale o řešení specifických problémů, které mohou mít všichni předškoláci, bez ohledu na to, zda jsou romského původu či nikoliv.

Graf č. 12: Je třeba odlišný přístup ke vzdělávání romských dětí



Zdroj: vlastní průzkum, leden 2013

V následující otázce odpovídali opět respondenti, kteří mají zkušenosti s romskými dětmi, tedy 387 respondentů a mohli uvést více odpovědí. Jako hlavní metodu, která se respondentům nejvíce osvědčila při práci s romskými dětmi, zvolili individuální práci s počtem 276 odpovědí. Systematické opakování a disciplínu zvolili v počtu 225 odpovědí, hravé vyučování 204 odpovědí, vyučování pomocí tvořivosti 182 odpovědí a individuální práci v kombinaci se skupinovou 170 odpovědí. Jelikož zde mohli respondenti uvést více odpovědí, ukázalo se, že nezavrhli žádnou z metod, které jim byly nabídnuty, ba naopak jsou využívány ještě další metody, jako je jazyková metoda, komunikace aj.

Tabulka č. 6: *Osvědčené metody při práci s romskými dětmi*

OSVĚDČENÉ METODY PRÁCE	POČET ODPOVĚDÍ
Individuální práce	276
Systematické opakování a disciplína	225
Hravé vyučování	204
Vyučování pomocí tvořivosti	182
Přísnost a náročnost	90
Skupinové vyučování	117
Frontální vyučování	27
Individuální práce v kombinaci s frontálním vyučováním	96
Individuální práce v kombinaci se skupinovou	170
Jiné	60

Zdroj: vlastní průzkum, leden 2013

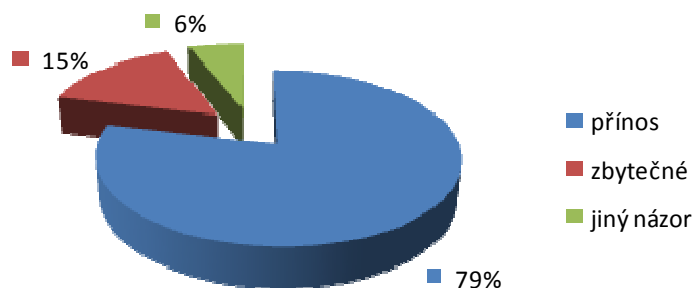
Shrnutí: V otázce, zda je potřeba odlišného přístupu ke vzdělávání romských dětí zněla nejčastější odpověď „ano, je to možné“ a „ano, určitě“. Mezi metody, které se nejvíce osvědčily respondentům při práci s romskými dětmi, patří individuální práce, systematické opakování a disciplína. Zajímavostí bylo to, že respondenti nezavrhli žádnou

z nabídnutých možností, ale sami nabídli odpovědi i jiné možnosti, které využívají při své práci, jako je jazyková metoda, komunikace atd.

7. Myslí si pedagogové, že PT je přínosem pro romské děti, eventuálně doplňuje poslední bezplatný ročník MŠ vhodně přípravu romských dětí na další školní docházku?

Zde jsem se snažila zjistit, zda pedagogové vnímají PT jako přínos u vzdělávání romských dětí. Z celkového počtu zodpovězených dotazníků, tedy 475, odpovědělo 374 (tj. 79%) respondentů, že vnímá PT jako přínos pro vzdělávání romských dětí. 73 (tj. 15%) se domnívá, že PT pro romské předškoláky jsou zcela zbytečné, neboť je stejně nenavštěvují. 28 (tj. 6%) odpovědělo svým názorem, což nejčastěji bylo, že jsou přínosem, pokud ovšem děti dochází pravidelně a po celý rok a rodiče jsou dostatečně motivováni. Ale k tomu, aby se děti lépe adaptovaly by stačilo navštěvovat pravidelně MŠ, na kterou rodiče mnohdy nemají. Většina, která odpověděla, že zřízení PT je zbytečné, se shodli na tom, že problémy přicházejí s vyšším věkem.

Graf č. 13: Přínos přípravných tříd

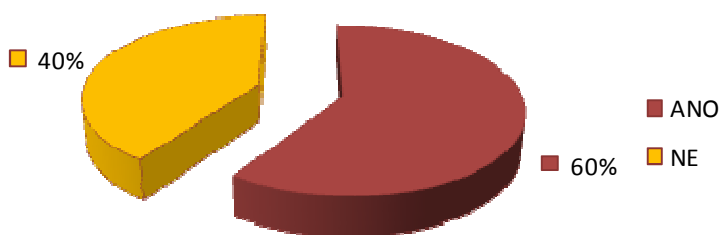


Zdroj: vlastní průzkum, leden 2013

V následující otázce jsem se chtěla dozvědět, zda podle pedagogů doplňuje poslední ročník MŠ vhodně přípravu romských předškoláků na další školní docházku. Opět odpovídali všichni respondenti tedy 475. Z toho 283 (tj. 60%) respondentů odpovědělo „ANO“. Zbýlých 192 (tj. 40%) respondentů odpovědělo „NE“. U odpovědi „NE“ mohli respondenti uvést důvod. Nejčastěji se shodli na tom, že rodiče dětí do MŠ nedávají, a když už je dají, tak z důvodu velkého počtu dětí ve třídě nemají učitelky čas a prostor pro individuální

práci, kterou by romské děti potřebovaly, jelikož chodí bez sociálních návyků. Romské děti potřebují důkladnější individuální přístup a delší dobu pro osvojení potřebných návyků a vědomostí, proto pro ně přípravná třída lépe splňuje požadavky školy.

Graf č. 14: *Bezplatný ročník MŠ doplňuje přípravu romských dětí na další vzdělávání*



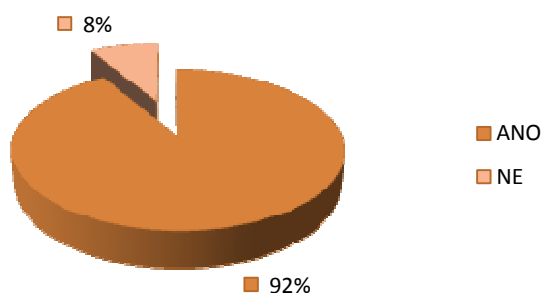
Zdroj: vlastní průzkum, leden 2013

Shrnutí: 79% respondentů bere přípravnou třídu jako přínos pro romské děti před vstupem do školy. Respondenti v 60% se shodli i na tom, že bezplatný ročník MŠ vhodně doplňuje přípravu romských dětí na další vzdělávání. Z názorů pedagogů na obě dvě otázky vyplývá, že předškolní příprava hraje důležitou roli v následném vzdělávání těchto dětí, jenom je potřeba, aby je tam rodiče dávali. Jak PT, tak poslední ročník MŠ je bezplatný, proto není důvod, alespoň po finanční stránce, aby romští rodiče své děti zanedbávali v předškolní výchově a nikam je nevodili.

8. Myslí si pedagogové, že nepodnětné sociokulturní prostředí má vliv na školní neúspěšnost romských dětí a popřípadě s jakými následky podnětové deprivace se nejčastěji setkávají?

V poslední otázce jsem se zabývala názorem pedagogů na to, zda vnímají vliv nepodnětného sociokulturního prostředí na školní neúspěšnost romských dětí. 435 (tj. 92%) respondentů vnímá tento vliv na vzdělávání dětí a pouhých 40 (tj. 8%) pedagogů odpovědělo, že sociokulturně znevýhodněné prostředí nemá vliv na školní neúspěšnost dětí.

Graf č. 15: Vliv nepodnětného sociokulturního prostředí



Zdroj: vlastní průzkum, leden 2013

Návazná otázka v dotazníku byla zcela otevřená a respondenti se mohli vyjádřit k tomu, s jakými následky podnětové deprivace se nejčastěji setkali. Zde je výčet nejčastěji se objevovaných odpovědí pedagogů:

narušený vývoj osobnosti, narušený kognitivní a motorický vývoj dítěte, zaostalost, hyperaktivita, vulgarismus, školní neúspěch, záškoláctví, frustrace, neznalost českého jazyka, špatná výslovnost, vady řeči, nedostatečná hygiena, špatné sociální dovednosti, grafomotorika, špatné vnímání prostoru a času, psychická, emoční a sociální nevyzrálost, neschopnost navazovat běžné sociální vazby, vznětlivost, ublíženost, považování se za menšímu, vztah ke „gádžům“, získaná mentální retardace, sebeobslužné návyky, nezájem o vzdělávání, demotivace, nesoulad požadavků školy a rodiny, oslabené percepční funkce (sluchová analýza, syntéza, zraková percepce), stres, strach, snaha o zaujetí pozornosti za každou cenu, agresivita nebo pasivita při práci, lhaní, pomalá adaptace na nové prostředí, kresba na nižší úrovni a špatné držení psacího materiálu. Všechny tyto následky podnětové deprivace uvedli pedagogové v otevřené otázce a já se přikláním k jejich názoru, souhlasím s tím, že děti s nepodnětného sociokulturního prostředí mají problémy se vzděláváním a jsou velmi deprivované.

5.5.2 Závěr průzkumného šetření a doporučení

Cílem průzkumné části diplomové práce bylo zjištění názorů pedagogů na přípravné třídy a na vliv předškolního vzdělávání romských dětí, aby po ukončení docházky v PT došlo k plynulému přechodu ke vzdělávání na základní škole. Zaměřila jsem se i na počet dětí zapsaných v letošním školním roce do přípravných tříd, jaké vzdělávací postoje používají během edukace v přípravné třídě i na nedostatky dětí v různých oblastech. V tomto průzkumu měli pedagogové možnost vyjádřit i vlastními názory na přínos PT a mohli navrhnout jakékoliv zlepšení či změny. Výsledky, které jsem získala dotazníkovým šetřením, jsem zpracovala a interpretovala popisnou metodou do přehledných tabulek a grafů a vyhodnotila průzkumné otázky.

Názory, které jsem průzkumem získala, nelze zobecnit, neboť se nejedná o výzkum, který by vyžadoval rozsáhlé šetření, a mé zkušenosti jsou významné pouze pro Vsetínskou oblast, kde pracuji.

Šetření se zúčastnilo celkem 475 respondentů mateřských, základních, základních speciálních a praktických škol ze zaslaných 4141 dotazníků. Nejde tedy o reprezentativní průzkum. 46 respondentů byli studující učitelský obor, 39 asistentů, 26 vychovatelů a 81 respondentů byli převážně ředitelé školských subjektů. Z toho vyplývá, že průzkumu se zúčastnili školští pracovníci, kompetentní kvalitně zodpovědět dotazníkové otázky. Předpokládám, že pro stanovení vypovídající hodnoty odpovědí průzkumu je toto množství dostačující.

Zaujalo mě a velmi pozitivně hodnotím zájem pedagogů na řešení problematiky romských dětí a jejich vzdělávání. Pravděpodobnou příčinou je i skutečnost, že 81% respondentů má zkušenosti s romskými žáky, kteří navštěvují jejich školské zařízení a ze kterých se mně dotazníky vrátily. V tomto šetření pedagogové kladli důraz i na potřebu odlišného přístupu ke vzdělávání žáků romského původu, neboť jsou tyto děti málo motivované ke studiu. Převážná většina respondentů (79%) považuje PT za přínos pro vzdělávání a to nejenom romských dětí, ale i dětí z majoritní společnosti.

Dotazovaní pedagogové by uvítali, kdyby počet dětí v přípravné třídě byl menší. Jako optimální počet vidí 10 dětí a to z hlediska zapojení se do her i z hlediska variability názorů, či nápadů. Tento počet by mohl přispět k celkovému zlepšení školních výsledků romských dětí. V názorech pedagogů jsem se setkala i s pozitivní myšlenkou zavedení

povinné předškolní výchovy pro zlepšení kompletního vzdělávání. Vhodné umístění romských žáků v případě povinné předškolní výchovy by pedagogové nejčastěji volili možnost právě přípravných tříd a podobné zastoupení měla i MŠ a zařízení, kde jsou vytvořeny dostatečné podmínky. Zde jsem se i několikrát setkala s názorem pedagogů, že pokud bude zanedbaná předškolní výchova u romských dětí, ale i u dětí z majoritní společnosti, nikdy nebude řešením následného vzdělávání. Možnost nástupu dítěte do první třídy z domácího prostředí byla jednoznačně eliminována.

Z průzkumu taky vyplynulo to, jak je důležitá spolupráce romských rodičů se školou. Pokud škola naváže dobrou spolupráci s rodinou romského dítěte, tato spolupráce je nezbytná a má kladný vliv na celkové vzdělávání romského dítěte. I zde se spousta pedagogů shodlo na tom, že je tato spolupráce nejtěžším problémem. Pedagogové by rádi spolupracovali, ale rodiče nemají zájem a ani neudělají, co jim pedagogové doporučují. Navíc, dostat je do školy a chtít po nich, aby dodržovali dohodnutá pravidla a úkoly, je velmi složité.

5.1 Závěrečná doporučení

Každý pedagog by měl ve své třídě intenzivně pracovat na takových postupech, které by změnil pohled a vztah rodičů na školu a vzdělávání. Měl by se k rodičům chovat tak, aby je utvrzoval v tom, že vzdělávání jejich dětí je přínosem a bude ovlivňovat jejich následující etapy života. Rodiče by zejména měli zjistit to, že právě předškolní příprava dítěte bude mít kladný vliv na další vzdělávání jejich dětí a proto by ji neměli zanedbávat. Všichni pedagogičtí pracovníci by si měli být vědomi toho, že romská mentalita neumožňuje rodičům brát zodpovědně předškolní i školní přípravu jejich dětí a že vyžaduje odlišný přístup při řešení těchto situací. Chovat se taktně jak k dětem, tak k rodičům, jelikož vztah rodičů ke škole vychází především z toho, jak se učitel chová, než z toho, jaké množství vědomostí či dovedností si dítě ze školy odnáší. Důležité je si rovněž uvědomit, že pokud chceme romskému dítěti něco vytknout, nejdříve ho musíme pochválit. Učitel musí být v kontaktu s rodiči podnětný, teprve tehdy mohou rodiče přijmout jeho názor a tím by se mohla zlepšit spolupráce romských rodičů se školou a pedagogem samotným. Učitelé by měli být obeznámeni s historií Romů, jejich životním stylem, tradicemi, aj. Specifika, která se týkají Romů, jsou nutná i pro následné využití v multikulturní výchově a prvky

této výchovy by měly být součástí rámcově vzdělávacích programů. Při výchově by měly být využity prvky alternativních programů.

Na školách by se měly objevovat zájmové kroužky, které budou atraktivní pro romské děti, např. tanec, hudba. Romové pro hudbu a tanec mají vlohy a ty jsou většinou jediné, které na začátku školní docházky odstraňují bariéry mezi spolužáky a pomáhají tak k vytváření kvalitnějších vztahů romských dětí se spolužáky z většinové společnosti.

Škola by měla navázat spolupráci s romskými sdruženími v dané spádové oblasti i z jiných zařízení, které se podílejí na prevenci negativních vlivů a pomoc při přípravě do školy, např. NZDM, SAS, centra pro volný čas, aj.

Pro rodiče romských dětí by školy měly připravovat různé besedy, přednášky o péči o dítě, o výchově, vzdělání i přednášky, kde by získali základní informace o vývojových zvláštěnostech dětí. Dále by se měli rodiče podílet na akcích školy, které by pro ně byly zajímavé a jejich děti by na nich byly úspěšné a viditelné. Mám na mysli: hudební vystoupení, taneční vystoupení, dny otevřených dveří a jiné možné veřejné akce.

ZÁVĚR

Diplomová práce se v teoretické části zaměřuje na podání obecných informací k dané problematice, což jsou přípravné třídy, děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, které tyto třídy navštěvují. Velmi často je přípravná třída první instituce s jasně danými pravidly a pevným řádem, se kterou se tyto děti setkávají.

V předškolním období má vzdělávání velký význam pro další etapu vývoje dítěte. Romské děti jsou znevýhodňováni již na samém počátku školní docházky díky svému nástupu ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Pro rodiče je tato etapa rovněž důležitá, neboť si musejí zvykat na nově stanovený řád podmínek a povinností, které obnáší přípravu dětí na vzdělávání. Nejsou však zvyklí děti do přípravné třídy vodit a volit konstruktivní spolupráci s pedagogy. Přípravná třída či docházka do bezplatného posledního ročníku MŠ tak působí i na rodiče. Uvědomí si tak nutnost pravidelně dítě připravit a dovést do školy a následně ho zase vyzvednout, neboť mají dané povinnosti k dítěti a ke škole a jejich nedodržování má určité následky. Přípravná třída v tomto směru pozitivně působí i na dospělé jedince, i když to není jejím cílem. Ideální by však bylo, kdyby byly vytvořeny podmínky pro to, aby dítě s romské rodiny mohlo navštěvovat mateřskou školu již od tří let. Pro romské děti je totiž hlavní přípravou na co možná nejméně problematický přechod na základní školu. Romské děti, které navštěvují přípravnou třídu, dokážou během jednoho roku udělat velký pokrok v oblasti komunikace i rozumových dovedností a především sebeobsluhy, ale musí vydat značné úsilí. Pokud všechno zvládnou a pravidelně přípravnou třídu navštěvují, znamená to pro ně většinou plynulý přechod do prvního ročníku základní školy. Tím dochází ke zlepšení pozice na samém začátku povinného vzdělávání, ale i zlepšení vlastního pocitu těchto dětí. Nechtěla bych podceňovat dobrou vůli, ochotu, vzájemnou náklonnost lidí z většinové společnosti, ale mám obavy, že nedokážou všem dětem, které přípravnou třídu navštěvují, vytvořit příjemné a láskyplné prostředí. Myslím tím odtažitost pedagogů a dětí, které navštěvují běžné základní školy.

Výuka v přípravných třídách přináší kladné výsledky, připravuje děti systematicky k bezproblémovému začlenění do hlavního vzdělávacího proudu a adaptuje romské děti na školní prostředí. Děti si zvyknou na pravidelný režim dne. Pedagogové musí brát v potaz osobnostní předpoklady a individuální zvláštnosti těchto dětí.

Domnívám se, že důvodem proč děti často a velmi brzy přecházejí z běžné základní školy na zvláštní školy, je především v rodině. Členové rodiny nedokážou dostatečně dětem pomoci s přípravou do školy, s plněním úkolů, aj.

Účinnou podporou by mělo být navázání dobrých vzájemných vztahů školy s rodiči a taky pomoc místních neziskových či občanských sdružení.

Jsem přesvědčena, že děti s romským původem dokážou být velmi vděčné, jsou zvědavé a touží po poznání, ale bohužel potřebují specifický přístup, který vychází z respektování zvláštností sociálního prostředí, ze kterého vycházejí a pedagogové si to mnohdy neuvědomují.

Průzkumná část nám poukazuje na roli přípravné třídy základní školy ve vzdělávání romských dětí. Názory pedagogů se jednoznačně shodují v tom, že přípravná třída je přínosem pro romské děti, které by bez předškolního vzdělávání pravděpodobně nedokázaly nastoupit na běžnou základní školu a začít se vzdělávat v hlavním vzdělávacím proudu.

Psaním této diplomové práce jsem si uvědomila, že skutečně obdivuji a smekám před pedagogy, kteří pracují jak v přípravných třídách, tak v mateřských školách. Pro tuto práci musí mít pevné nervy, neboť jejich práce vyžaduje obrovské nasazení a snahu a je jedno v jakém složení tyto třídy mají. Všechny děti, které byly do přípravné třídy základní školy zapsány mají stejný důvod, vychází ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.

Na závěr bych ráda uvedla slova J. A. Komenského:

„Škola je dílna lidskosti, kdež lidé mladí a suroví bývají ku přijetí plných pravých obrysů vzdělávání, aby nezůstali pařezy, nýbrž stali se živými obrazy Boha, tvory Tvůrci nejpodobnějšími.“

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Monografické publikace:

ALLEN, Eileen K. a Lynn R. MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-717-8614-4.

ATKINSON, Rita L. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8640-3.

BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociální pedagogika jako životná pomoc*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, Filozofická fakulta, 2008. ISBN 978-809-6994-403.

BALVÍN, Jaroslav a Gabriel ŠVEJDA. *Romové a univerzity*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000. ISBN 80-902-4612-5.

BALVÍN, Jaroslav. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. Praha: Radix, 2008. ISBN 978-808-6031-835.

BALVÍN, Jaroslav. *Romové a alternativní pedagogika*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000. ISBN 80-902-4617-6.

BALVÍN, Jaroslav. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Hnutí R, 2004. ISBN 80-86031-48-9X.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 2.vyd. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2007. ISBN 978-807-3151-584.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-866-3337-3.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-802-4730-080.

GULOVÁ, Lenka a Ema ŠTĚPAŘOVÁ. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU v Brně, 2004. ISBN 80-866-3314-4.

HRADEČNÁ, Marie. *Vybrané problémy sociální pedagogiky*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-718-4015-7.

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

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8585-7.

KRAMAŘOVÁ, Petra. *Role přípravné třídy základní školy ve vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. Diplomová práce.

MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3.vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. ISBN 80-864-2919-9.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-042-5236-2.

MIKOVÁ, Šárka a Jiřina STANG. *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-807-3675-875.

NAVRÁTIL, Pavel. *Romové v české společnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8741-8.

NĚMEC, Jiří. *Včela má pilu aneb Přípravné třídy pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3727-X.

OPATŘILOVÁ, Dagmar. *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3977-9.

ROUS, Jiří. *Romové - vhléd do problému*. Brno: Katedra sociální pedagogiky, 2003. ISBN 80-866-3303-9.

ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme-jde o to jak*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-717-8250-5.

SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-802-4726-854.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN 80-87000-00-5.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický, 2005. ISBN 978-802-3959-406.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-717-8942-9.

STOPPARD, Miriam. *Učte své dítě: jak objevit a rozvíjet schopnosti dítěte*. 2. vyd. Praha: Ikar, 2005. ISBN 80-249-0510-8.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál, 2001. ISBN: 80-7178-648-9.

ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-802-4615-240.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TEPLÁ, Marta, 1997 cit. podle BALVÍN, Jaroslav. *Romové a zvláštní školy*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1997. ISBN 80-902-1496-7.

VIZNEROVÁ, Klára. *Přípravné třídy pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí – ve Středočeském kraji*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. Diplomová práce.

WALTEROVÁ, Eliška. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2004. ISBN 80-731-5083-2

Zahraniční zdroje:

GRANT, Carl A. a Gloria LADSON-BILLINGS. *Dictionary of multicultural education*. Phoenix, Ariz.: Oryx Press, 1997. ISBN 08-977-4798-4.

MURPHY, Elizabeth. *The developing child: using Jungian type to understand children*. Palo Alto, CA: Davies-Black Pub., 1992. ISBN 08-910-6060-X.

Periodický zdroj:

ROUS, Jiří. *Romové - vhled do problému: odborný článek*. Brno: Katedra sociální pedagogiky, 2003. ISBN 80-866-3303-9. Dostupné z:

z:http://www.christnet.cz/clanky/2233/struktura_a_vztahy_v_narode_a_rodine.url

Elektronické zdroje:

Rodina. Výukový materiál. [online]. © 2010 [cit. 2013-04-07]. Dostupné z: http://www.szsemb.cz/admin/upload/sekce_materialy/Rodina.pdf

Koncepce romské integrace. [online]. © 2010 [cit. 2013-04-02]. Úřad vlády ČR. Dostupné z: <http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/koncepceromske-integrace-na-obdobi-2010---2013-71187/>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. [online]. © 2013 [cit. 2013-03-07]. Praha. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>.

Rejstřík škol a školských zařízení. [online]. © 2013 [cit. 2013-01-04]. MŠMT. Dostupné z: <http://rejskol.msmt.cz/>

Vzdělávání v České republice [online]. © 2013 [cit. 2013-01-04]. Dostupné z:

World Wide Web: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online] © 2010 [cit. 2013-01-08].

Dostupné z: <http://old.rvp.cz>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání . [online] © 2010 [cit. 2013-01-011].

Dostupné z: <http://old.rvp.cz>.

Struktury systému vzdělávání a odborné přípravy v Evropě. [online] © 2000/10 [cit. 2013-03-08]. Česká republika.

Dostupné z: www.msmt.cz/uploads/VKav_200/Eu_CZ_2010/educz_0910.pdf

Zákony, vyhlášky, metodické pokyny

Úplné znění zákon č. 561/2004 bylo vyhlášeno 2. září 2008 a zohledňuje všechny změny zákona, které nabyly účinnosti do tohoto data.

Ústavní zákon č. 2/1993 Sb. ve znění ústavního zákona č. 162/1998 Sb., Listina základních práv a svobod, usnesení ze dne 16. prosince 1992.

Vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách.

Vyhláška č. 14/2004 o předškolním vzdělávání.

Vyhláška č. 48/2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění školní povinné docházky. Praha: MŠMT, Sběrka zákonů č. 11 ze dne 25. ledna 2005.

Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

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

Zákona č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů. Praha: MŠMT, Sbírka zákonů ze dne 2. srpna 2001.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

aj.	a jiné
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
cm	centimetr
CNS	centrální nervová soustava
ČCE	českobratrská církev evangelická
ČR	Česká republika
kg	kilogram
MBTI	Myers- Briggs Type Indicator - osobnostní test
MŠ	mateřská škola
MŠMT	ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	na příklad
NZDM	nízkoprahové zařízení pro děti a mládež
popř.	popřípadě
PT	přípravná třída
PV	předškolní vzdělávání
RVP	rámcový vzdělávací program
s.	strana
SAS	sociálně aktivizační služby
tj.	to je
tzn.	to znamená
tzv.	tak zvaná
ZŠ	základní škola
ZV	základní vzdělávání

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: <i>Pohlaví respondentů</i>	56
Graf č. 2: <i>Pracovní zařazení respondentů</i>	57
Graf č. 3: <i>Typ školského zařízení</i>	57
Graf č. 4: <i>Zkušenost s dětmi romského původu</i>	58
Graf č. 5: <i>Těžší motivace romských dětí ke vzdělání</i>	59
Graf č. 6: <i>Zřízení PT ve školním roce 2012/2013</i>	59
Graf č. 7: <i>Tvorba učebních plánů dle původu dětí</i>	60
Graf č. 8: <i>Předškolní výchova je řešením pro následnou výchovu a vzdělávání romských dětí</i>	61
Graf č. 9: <i>Alternativa povinné předškolní výchovy</i>	62
Graf č. 10: <i>Spolupráce školského subjektu s rodiči při vzdělávání romských dětí</i>	63
Graf č. 11: <i>Spolupráce školy s rodiči má vliv na následné vzdělávání</i>	63
Graf č. 12: <i>Je třeba odlišný přístup ke vzdělávání romských dětí</i>	68
Graf č. 13: <i>Přínos přípravných tříd</i>	70
Graf č. 14: <i>Bezplatný ročník MŠ doplňuje přípravu romských dětí na další vzdělávání</i>	71
Graf č. 15: <i>Vliv nepodnětného sociokulturního prostředí</i>	72

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: <i>Věkové rozmezí respondentů</i>	56
Tabulka č. 2: <i>Počet žáků ve zřízené PT</i>	64
Tabulka č. 3: <i>Výpočet aritmetického průměru a mediánu k tabulce č. 2</i>	65
Tabulka č. 4: <i>Optimální počet žáků v PT</i>	66
Tabulka č. 5: <i>Výpočet průměru a mediánu k tabulce č. 4</i>	67
Tabulka č. 6: <i>Osvědčené metody při práci s romskými dětmi</i>	69

SEZNAM PŘÍLOH

P I: Dotazník

P II: Fotografie pomoci s přípravou dětí do školy v SAS

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

1) Pohlaví:

- a) muž
- b) žena

2) Věkové rozmezí:

- a) $> 20 - 31 <$ let
- b) $< 31 - 41 <$ let
- c) $< 41 - 51 <$ let
- d) $< 51 - 60 >$ let

3) Vaše současné pracovní zařazení:

- a) studující pedagogický obor
- b) vychovatel/ka
- c) asistent/ka pedagoga
- d) pedagog
- e) jiné (uveďte).....

4) Jakým typem je vaše školské zařízení?

- a) MŠ
- b) ZŠ
- c) ZŠ speciální
- d) jiné (uveďte).....

5) Máte zkušenosti ve Vašem zařízení s dětmi romského původu?

- a) ANO
- b) NE

6) Zřizuje Váš školský subjekt ve školním roce 2012/2013 přípravnou třídu?

- a) ANO
- b) NE

7) Připravujete učební plány pro přípravnou třídu s ohledem na původ dětí?

- a) ANO
- b) NE

8) Uveďte počet dětí, které navštěvují Vámi zřízenou přípravnou třídu?

.....

9) Uveďte, jaký by měl být optimální počet dětí v přípravné třídě?

.....

10) Je zapotřebí odlišný přístup ke vzdělávání romských dětí než dětí českých?

- a) ANO, určitě
- b) ANO, je to možné
- c) NE
- d) Nevím
- e) Jiné – uveďte jaké:.....

11) Které metody využíváte a osvědčily se Vám při práci s romskými dětmi?

(možnost více odpovědí)

- a) individuální práce
- b) systematické opakování a disciplín
- c) hravé vyučování
- d) vyučování pomocí tvořivosti
- e) přísnost a náročnost
- f) skupinové vyučování
- g) frontální vyučování
- h) individuální práce v kombinaci s frontálním vyučováním
- i) individuální práce v kombinaci se skupinovou
- j) jiné – uveďte jaké:

12) Spolupracujete s rodiči romských dětí při jejich vzdělávání?

- a) ANO
- b) NE uveďte, proč nespolupracujete:

13) Má kladný vliv dobrá vzájemná spolupráce školy a rodičů na celkové vzdělávání romských dětí?

- a) ANO
- b) NE

14) Je těžší motivovat romské děti ke vzdělání než děti české?

- a) ANO
- b) NE

15) Zřizování přípravných tříd pro romské děti je zbytečné nebo je přínosem?

- a) přínosem
- b) zbytečné
- c) jiný názor, uveďte.....

16) Poslední, bezplatný ročník MŠ doplňuje vhodně přípravu romských dětí na další

školní výchovu?

- a) ANO
- b) NE uveďte, proč:.....

17) Je předškolní výchova u vzdělávání romských dětí zlepšením následné výchovy?

- a) ANO
- b) NE uveďte, proč:.....

18) Co je pro romské děti vhodnou alternativou v případě povinné předškolní přípravy? (2 možnosti odpovědi)

- a) přípravná třída na ZŠ
- b) nástup do prvního ročníku ZŠ z domácího prostředí
- c) poslední bezplatný ročník MŠ
- d) dle toho, kde jsou vytvořeny dostatečné podmínky

19) Má vliv nepodnětné sociokulturní prostředí na školní neúspěšnost?

a) ANO

b) NE

20) S jakými následky podnětové deprivace u dětí jste se nejčastěji setkali, uveďte:

.....

.....

PŘÍLOHA P II: FOTOGRAFIE POMOCI S PŘÍPRAVOU DĚTÍ DO ŠKOLY SAS

