

Inkluze dětí z romské minority v předškolním vzdělávání

Bc. Martina Luběnová

Diplomová práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Martina Luběnová**
Osobní číslo: **H170465**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Inkluze dětí z romské minority v předškolním vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti inkluzivního vzdělávání, vývojových specifik dětí předškolního věku, historických východisek z oblasti života a vzdělávání Romů.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu formou 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.

FÓNADOVÁ, Laura. Nenechali se vyloučit: sociální vzestupy Romů v české společnosti.

Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6574-1.

KOLAŘÍKOVÁ, Marta. Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze. Opava:

Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2015. ISBN

978-80-7510-161-7.

NĚMEC, Jiří. Edukace romských žáků v zrcadle výzkumných šetření. Brno: Masarykova

univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5148-5.

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

Vedoucí diplomové práce:

doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

21. listopadu 2018

Termín odevzdání diplomové práce:

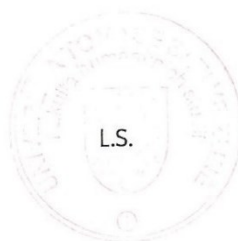
18. dubna 2019

Ve Zlíně dne 21. listopadu 2018



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 obhajoby¹⁾;
- 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. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ 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 § 60³⁾ 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 10. 4. 2019

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, užíje-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 užít 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 výdělku 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 přihlídá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce pojednává o inkluzi dětí z romské minority do předškolního vzdělávání. Teoretická část uvádí odbornou literaturu vztahující se k diplomové práci, objasňuje vztah vybraného tématu k oboru sociální pedagogiky a vymezuje základní pojmy z oblasti inkluzivního vzdělávání. Věnuje se historii romského obyvatelstva od 1. světové války po současnost, uvádí průřez legislativou spojenou se vzděláváním romských dětí předškolního věku a možné příčiny neúspěchu při edukaci dětí z romské minority. Popisuje předškolní dítě z hlediska fyzického i psychického vývoje, uvádí možnosti vzdělávání v předškolním věku a také faktory školy, které samotný proces inkluze ovlivňují. Na základě vymezení teoretických východisek inkluzivního vzdělávání předkládá práce empirický výzkum, který je zaměřen na průběh inkluze romských dětí z pohledu učitelek mateřských škol.

Klíčová slova: inkluze, Romové, minorita, mateřská škola, předškolní věk, učitel, majorita, prosociální chování, multikulturní výchova.

ABSTRACT

The diploma thesis which is presented deals with inclusion of children from Roma minority into preschool education. Theoretical part contains specialised literature relating to our thesis, it clarifies relationship between selected topic and social pedagogy and defines basic terms of inclusive education. It is dedicated to history of Roma population from World War I to present, it comprises applicable legislation about education of Roma children in preschool age and possible causes of failure in their education. It describes physical and mental development of preschool children, it mentions possibilities of education for children in preschool age and also factors of school, which are affecting inclusion process. The thesis presents empirical research based on the definition of theoretical basis of inclusive education, which aims at process of inclusion for Roma children from the perspective of kindergarten teachers.

Keywords: inclusion, Roma, minority, kindergarten, preschool age, teacher, majority, prosocial behavior, multicultural education.

Touto cestou děkuji panu doc. PhDr. Mgr. Jaroslavu Balvínovi, CSc. za odborné vedení mé diplomové práce. Velmi si vážím podnětných rad a vstřícnosti, kterou mi věnoval.

Motto: *„Musíme učit a vychovávat stejně dobře všechny děti, ať patří k té či oné národnosti.
Protože všechny děti jsou NAŠE DĚTI,“*

Přemysl Pitter

Čestné prohlášení

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

OBSAH

ÚVOD	10
I. TEORETICKÁ ČÁST	12
1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM	13
1.1 LITERATURA DOMÁCÍ, ZAHRANIČNÍ, CIZOJAZYČNÁ.....	13
1.2 VZTAH TÉMATU K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE	16
1.3 ZÁKLADNÍ POJMY	17
2 ROMOVÉ – HISTORIE A SOUČASNOST	20
2.1 HISTORICKÝ VÝVOJ	20
2.2 SOUČASNÝ ŽIVOT ROMŮ	22
2.3 „NE VÝCHOVA“ DÍTĚTE V ROMSKÉ RODINĚ A JEJÍ DŮSLEDKY	24
2.4 LEGISLATIVA, VZTAHUJÍCÍ K PŘEDŠKOLNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH DĚTÍ.....	26
2.5 VÝZNAM EDUKACE ROMSKÝCH DĚTÍ A ŽÁKŮ	29
2.6 MOŽNÉ PŘÍČINY NEÚSPĚCHU PŘI VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH DĚTÍ A ŽÁKŮ	30
3 ROMSKÉ DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	32
3.1 FYZICKÝ A PSYCHICKÝ VÝVOJ, SOCIALIZACE	32
3.2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	34
3.3 ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST A ZRALOST, KRITÉRIA A DŮSLEDKY ŠKOLNÍ NEZRALOSTI.....	35
3.4 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH DĚTÍ.....	37
3.5 NÁMĚTY PRO ROZVOJ EMOCÍ A PROSOCIÁLNÍCH VZTAHŮ V MATEŘSKÉ ŠKOLE	40
II. PRAKTICKÁ ČÁST	48
4 VÝZKUMNÁ ČÁST	48
4.1 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	48
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE.....	48
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	48
4.4 PŘEDVÝZKUM.....	49
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	49
4.6 METODA SBĚRU DAT	49
5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	50
5.1 DEMOGRAFICKÉ ÚDAJE	50
5.2 INTERPRETACE DAT	78
5.3 DISKUZE	80
5.4 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	81
ZÁVĚR	84
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	86
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	90

SEZNAM POUŽITÝCH TABULEK.....	91
SEZNAM POUŽITÝCH GRAFŮ	92
SEZNAM PŘÍLOH.....	93
PŘÍLOHA P I: REŠERŠE	94
PŘÍLOHA P II: SLOVNÍK KLÍČOVÝCH POJMŮ	104
PŘÍLOHA P III: DOTAZNÍK.....	105

ÚVOD

Význam vzdělávání v předškolním věku a jeho provázanost se vzdělávacími úspěchy v dalších etapách života je nezpochybnitelný. Zejména u dětí ze sociálně nepodnětného prostředí je mateřská škola vhodným místem pro získávání nových zkušeností, schopností a dovedností. Podnětem pro výběr tématu diplomové práce se staly časté diskuze týkající se efektivního způsobu začleňování romských dětí do mateřských škol. Principem inkluze, která byla implementována do vzdělávání, je rovný přístup a příležitosti pro všechny děti bez ohledu na jejich socioekonomické, zdravotní, jazykové nebo kulturní odlišnosti. V současné době dochází k revizím a úpravám na všech stupních vzdělávání, a tak záměrem naší práce je zjištění, jak probíhá inkluze romských dětí v běžných mateřských školách.

Naše diplomová práce se skládá z teoretické a praktické části. V teoretické části, která je strukturována do tří samostatných kapitol, se budeme zabývat podmínkami ovlivňujícími inkluzi dětí z romské minority.

V první kapitole se seznámíme s rešerší knih, které jsou pro naši práci stěžejní. Dále se zabýváme vztahem mezi vybraným tématem diplomové práce a sociální pedagogikou. Závěrem této kapitoly si objasníme některé pojmy, které se v práci vyskytují a jejichž význam považujeme za důležité vysvětlit pro snadnější holistické pochopení dané problematiky.

V dnešní době se stále setkáváme s projevy rasismu, xenofobie a nesnášenlivosti vůči romskému etniku, přičemž častou příčinou sváru a nepochopení bývají kulturní a hodnotové odlišnosti Romů. Tyto rozdílnosti se pokusíme přiblížit ve druhé kapitole, kde si zároveň představíme historický a současný život romské minority. Vysvětlíme si význam edukace romského etnika a budeme hledat možné důvody neúspěchu při vzdělávání romských dětí a žáků, současně i v kontextu legislativních úprav.

Ve třetí kapitole si objasníme fyzický a psychický vývoj dítěte ve věku od 3 do 6 let, zhodnotíme význam socializace v tomto období a uvedeme možnosti vzdělávání předškolního dítěte. Dále si představíme aspekty ovlivňující vzdělávání romských dětí a také náměty na rozvíjení prosociálního chování u dětí v mateřské škole.

Pro praktickou část jsme vybrali kvantitativní druh výzkumu. Tento druh výzkumu se zaměřuje nejen na zjišťování číselných údajů, ale i na četnosti výskytu zkoumaného jevu. V daném výzkumu jsme zvolili dotazníkové šetření, kterého se zúčastnili učitelé z běžných mateřských škol. Cílem praktické části je kompilace informací získaných z dotazníků a vyhodnocení, jakým způsobem probíhá inkluze dětí z romské minority do předškolního vzdělávání.

Přínos této diplomové práce spočívá v přiblížení mentality romského etnika, pochopení způsobu chování romských dětí a specifikace činností, které u dětí podporují výchovu k prosociálnímu chování již od raného věku.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM

V této části diplomové práce se budeme věnovat základní literatuře vztahující se k problémům inkluze romských dětí do předškolního vzdělávání. Dále se budeme zabývat vztahem tématu inkluze romských dětí k sociální pedagogice, v závěru pak objasníme základní pojmy z oblasti dané problematiky.

1.1 Literatura domácí, zahraniční, cizojazyčná

V naší diplomové práci vycházím z řady odborných publikací. V této podkapitole uvádíme stěžejní, které se vztahují k danému tématu. Uvedená literatura obsahuje česká, zahraniční i cizojazyčná díla.

Domácí literatura

Otázkami života a vzděláváním romských dětí a žáků se zabývá celá řada autorů, z nichž mnozí působí sami jako pedagogové, a čerpají tak ze svých zkušeností.

Knihou *Výchova a vzdělávání romských žáků* (Balvín, 2004) popisuje edukační proces při vzdělávání romských žáků. Důraz klade na změnu postoje učitele k romskému žákovi, akceptaci romské kultury a zachování romské identity v prostředí majority. Obsahuje inspirativní vzdělávací formy a metody práce s romskými dětmi, které mají vést k jasnému cíli - vzdělání a výchově v takovém rozsahu, které následně zajistí romským žákům rovnoprávné postavení ve společnosti.

O autorovi publikace: Doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc. působí v současné době na fakultě humanitních studií UTB ve Zlíně v Ústavu pedagogických věd. Ve své pedagogické činnosti se zabývá zejména filozofií výchovy, multikulturní výchovou s vazbou na romologická témata a andragogikou. Založil občanské sdružení Hnutí spolupracujících škol R, jehož je zároveň i předsedou. Jako redaktor se podílel na 30 sbornících s tematikou Romové. Součástí jeho odborného pedagogického působení se stalo fotografování Romů a dalších menšin při různých příležitostech. (Balvín, 2017)

Monografie *Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze* (Kolaříková, 2015) je zaměřena na ontogenetické období předškolního věku, na jeho specifika ve vývoji a také na možná ohrožení plynoucí z nepodnětného prostředí. Obsahuje výzkum, který definuje problémy při začleňování dětí ze sociálně exkludovaného prostředí do předškolního vzdělávání a také navrhuje opatření vedoucí k podpoře těchto dětí do vzdělávacího procesu.

O autorovi publikace: Mgr. et Mgr. Marta Kolaříková, Ph.D. působí v Ústavu pedagogických a psychologických věd a je proděkankou pro studijní a sociální záležitosti Fakulty veřejných politik Slezské univerzity v Opavě.

Kniha *Předškolní dítě a svět vzdělávání* (Průcha, 2016) je ucelenou monografií encyklopedického typu o možnostech vzdělávání v raném a předškolním věku. Pohlíží interdisciplinárně na toto období života dítěte např. z hledisek vývojových, legislativních. Uvádí způsoby organizace vzdělávání v raném a předškolním věku v ČR i v zahraničí, a to včetně výzkumů.

O autorovi publikace: prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc., je zakladatelem České asociace pedagogického výzkumu, pracuje v několika mezinárodních organizacích, zabývající se vědou, a rovněž působí v odborných časopisech na pozicích člena redakční rady. Patří mezi přední odborníky nejen v pedagogické teorii, ale i praxi, podílí se na výzkumech, je nezávislým expertem a konzultantem. (Průcha, 2019)

Abychom pochopili mentalitu Romů, je nezbytné znát historii tohoto etnika. Z tohoto pohledu je pro naši práci důležitá kniha *Vzdělávání Romů* (Šotolová, 2008), která pojednává o vzdělávání největší teritoriální menšiny v rámci Evropy. Uvádí podstatné historické souvislosti, a to od druhé světové války po současnost. Popisuje romský jazyk jako důležitou součást vzdělávání romských dětí, shrnuje průřez vzdělávacími programy v ČR. Uvádí způsoby vzdělávání Romů ve vybraných státech Evropy. V závěru rekapituluje možnosti mezikulturní spolupráce při Radě Evropy.

O autorovi publikace: Doc. PaedDr. Eva Šotolová, Ph.D. působí na pedagogické fakultě univerzity Karlovy na katedře speciální pedagogiky a celý svůj život věnovala osvětě týkající se vzdělávání romských dětí, za což obdržela v roce 2012 od tehdejšího ministra školství medaili MŠMT prvního stupně za dlouhodobou vynikající pedagogickou činnost. (Stinglová, 2012)

Nedílnou součástí naší práce je také poukázání na rozvíjení vzájemných empatií mezi dětmi již od útlého věku. Publikace *Prosociální činnosti v mateřské škole* (Svobodová, 2010) upozorňuje na důležitost prosociálního chování v životě člověka. Autorka vymezuje základní pojmy, definuje potřeby v životě dítěte, klíčové kompetence z RVP PV. Popisuje jednotlivé činnosti v mateřské škole jako prostor pro sociální učení a poznávání vzájemných emocí. Nabízí ukázky her a činností rozvíjející prosociální chování u dětí.

O autorovi publikace: Mgr. Eva Svobodova působí na Katedře pedagogiky a psychologie pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Oblastí jejího profesionálního zájmu je primární a předškolní pedagogika.

Zahraniční literatura

V naší práci jsme čerpali ze zahraničních zdrojů, které tak obohatily teoretickou část a doplnily ji o nové poznatky.

Důležitou knihou pro naši práci se tak stala publikace *Devleskere čhave: svedectvom starých pohľadnic* (Horváthová, 2006). Ve své knize prezentuje pohlednice s romskou tematikou, které jsou doplněné o text přibližující tradiční způsob života Romů, jejich styl oblékání, způsob obživy, ale také popisuje perzekuci, které byli Romové v průběhu dějin vystaveni. Text je psaný ve slovenském a romském jazyce, nechybí anotace v angličtině a maďarštině. Část z prezentovaných pohlednic jsou umělecké reprodukce, některé jsou inspirované životním příběhem romského obyvatelstva a lze z nich vyčíst, jakým způsobem Romové žili v minulých stoletích.

O autorovi publikace: PhDr. Horváthová Jana je historička, etnografka romského původu a je ředitelkou Muzea romské kultury v Brně.

Knih *Sociálna pedagogika jako životná pomoc* (Bakošová, 2008) je psaná jako učebnice, sloužící studentům sociální pedagogiky, a určitě ji nemůžeme opomenout v naší rešerši. Jejím cílem je poukázat na pomáhající charakter sociální pedagogiky. Obsahuje jednak teoretická východiska, objasňuje pojmy, koncepce, historický vývoj, ale také předkládá nové teorie ve smyslu pomoci podložené výzkumem.

O autorovi publikace: doc. PhDr. Zlatica Bakošová, CSc. je pedagožka slovenského původu, působící na Univerzitě Komenského v Bratislavě, na filozofické fakultě, Katedra pedagogiky a andragogiky a na fakultě humanitních studií UTB ve Zlíně v Ústavu pedagogických věd. Ve své pedagogické činnosti se zaměřuje především na sociální pedagogiku.

Cizojazyčná literatura

Publikace *Skills for Preschool Teachers* (Beaty, 2012) je určena učitelům, asistentům pedagoga, studentům i laické veřejnosti k prohloubení znalostí o základních dovednostech a postupech ve sféře předškolního vzdělávání. Zaměřuje se na schopnosti, které by měl každý dobrý pedagog zvládat, ať už jde o složku psychickou, komunikační, kreativní,

či schopnost dobré organizace času a profesionálního vystupování. V jednotlivých kapitolách rozebírá schopnosti dětí, které by měly být v tomto věku rozvíjeny, a uvádí možnosti, jak dosáhnout co nejlepších výsledků.

O autorovi publikace: Janice Beaty, Ph.D., je profesorkou na Elmira College a členkou Národní asociace pro vzdělávání malých dětí. Je autorkou několika publikací o raném dětství.

Knihy *Arme Roma, böse Zigeuner* (Mappes-Niedek, 2013) reálně vyvrací předsudky a společenské stereotypy o Romech. Autor tak hledá odpovědi na to, proč jsou Romové jiní a zda je možná nějaká změna v jejich postavení ve společnosti. Srovnává prostředí v Maďarsku, na Slovensku a v dalších zemích na Balkáně. Zásadní problém spatřuje v bídě, ve které tito obyvatelé přežívají. Kritizuje různé projekty od lidí, kteří se na bídném životě Romů zviditelňují a obohacují. Domnívá se, že na místo politiky, podporující romskou identitu, je nutná reforma sociální politiky, která je zaměřená na ukončení bídy těchto občanů.

O autorovi publikace: Norbert Mappes - Niediek je německý novinář a dlouholetý zpravodaj z jihovýchodní Evropy. Svoji knihu napsal v době, kdy hrozilo znovuzavedení vízové povinnosti do Evropské unie kvůli možnému velkému přesunu romského obyvatelstva z některých jihovýchodních evropských států.

1.2 Vztah tématu k sociální pedagogice

V naší zemi se sociální pedagogika vyvíjela poměrně složitým způsobem, a proto ještě doposud neexistuje její jednotná definice. V současnosti máme mnoho různých výkladů předmětu, směrů a definic sociální pedagogiky. Kraus (2008, s. 46) uvádí, že sociální pedagogika má dvě základní funkce, profylaktickou a kompenzační. V souvislosti s naší prací si objasníme funkci kompenzační. Jedná se o specifické přístupy k lidem, kteří jsou nepřizpůsobiví, ale i společensky znevýhodnění. Výchovné působení má vyrovnávat nedostatky, které způsobily vlivy negativního prostředí.

Bakošová (2008, s. 54) vidí cíl sociální pedagogiky v komplexní pomoci dětem, mládeži i dospělým z různých prostředí, kompenzací nedostatků a hledáním optimálních forem pomoci. Cílem má být přeměna lidí a společnosti prostřednictvím výchovy.

Dle Krause (2014, s. 49) se sociální pedagogika orientuje na výchovu, která vstupuje do procesu socializace, zejména u sociálně znevýhodněných dětí, mládeže, ale i dospělých, a napomáhá řešit problémové situace ve školách i v rodinách.

Podle pedagogického slovníku (Průcha a kol., 2003, s. 217) představuje sociální pedagogika jednu z disciplín pedagogiky, zabývající se problémy, které souvisejí s výchovným působením na ohroženou a sociálně znevýhodněnou mládež a dospělou populaci.

Tím, kdo může na dítě či žáka edukativně působit, je kromě učitele a vychovatele nově i sociální pedagog. Podle Emmerové (Hroncová, Emmerová, 2004 s. 280) může sociální pedagog pracovat s kulturně znevýhodněnými, sociálně nepřizpůsobivými, marginálními skupinami. Problematika sociálně-výchovné práce s minoritami je v současné době aktuální nejen z pohledu romského etnika, ale i přistěhovalců.

V naší práci klademe důraz na vliv prostředí školy, a to explicitně u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Již náš přední pedagog a myslitel Jan Ámos Komenský hovořil o roli školy jako o sociálním prostředí, kde vzdělání má být poskytováno všem a bez rozdílu stavu, majetku či pohlaví. Podle Komenského je vzdělání univerzální cestou k lidskosti a škola má být veřejná instituce zajišťující hromadné vzdělávání a výchovu. (Procházka, 2012, s. 24-25).

Balvín (2004, s. 9) uvádí, že podle Komenského je škola nejen dílna lidskosti s potřebou humanizace, a to i ve vztahu k dětem jiných národností a kultury, ale chápe školu jako součást složitého systému. Pro její fungování je nezbytná harmonie mezi subjektem a objektem výchovy. Výsledky školy jsou určeny více činiteli. K tomu, abychom mohli dosahovat při vzdělávání romských žáků co nejlepších výsledků, je nutné tyto činitele poznat a využít ve prospěch edukace.

1.3 Základní pojmy

V následující kapitole si vymezíme termíny, které se vztahují k inkluzivní problematice. Nejdříve se zmíníme o samotné inkluzi a jejím opozitu - exkluzi. Dále budeme hovořit o socializaci, která jedince přetváří na bytost sociální, a díky níž je schopna tolerance a obecně prosociálního chování. K samotné edukaci v heterogenní třídě se pojí multikulturní výchova a školní zralost. Dalším pojmům, kterým budeme věnovat pozornost, jsou separace a sociální znevýhodnění.

Inkluze

Inkluze je založena na rovnosti všech jednotlivců, na posílení pocitu sounáležitosti se společností. Pokud inkluze funguje jako sociální politika státu, jsou praktické školy zbytečné. (Pacholík, Lipnická a kol., 2015, s. 39)

Exkluze

Exkluzí nazýváme proces, ve kterém jsou jednotlivci, skupiny, minority nebo členové národnostních nebo náboženských skupin vyloučeni, vytlačováni ze společnosti na její okraj. Je jim bráněno plně na ní participovat v důsledku svojí chudoby, diskriminace, příležitostí ke vzdělání, dlouhodobé nezaměstnanosti. (Bakošová, 2013, s. 102)

Socializace

Pojmem socializace pojmenováváme celoživotní a nahodilý proces přeměny člověka z biologické na společenskou bytost. Jde o postupné začleňování do života společnosti, osvojování lidských forem chování, jazyka, poznatků a kultury dané společnosti. (Kraus, 2014, s. 59)

Multikulturní výchova

Termín multikulturní výchova uvádí, že z hlediska minorit se jedná o vzdělávací proces, který zajišťuje minoritám učební prostředí, jež je přizpůsobeno jejich jazyku a kultuře. Z hlediska majority jde pak o postup, ve kterém jednotlivci vnímají a hodnotí pozitivně jinou kulturu, a v důsledku tohoto poznání regulují své chování. (Kraus, 2014, s. 82)

Prosociální chování

Svobodová (2010, s. 133) definuje **prosociální chování** jako pozitivní sociální chování vedoucí k pomáhání jinému člověku nebo lidem. Tento způsob chování tak nepřináší užitek pouze člověku samému, nýbrž i ostatním.

Školní nezralost

Šturma in Říčan (2006, s. 306) uvádí, že: „jde o dítě trpící dílčím oslabením ve vývoji některých psychických funkcí a schopností, přičemž celková rozumová úroveň odpovídá širší normě, tj. není nižší než lehký podprůměr.“

Separace

Z pohledu separace ve vzdělávání - děti jsou rozdělovány na ty, které navštěvují normální školu, a na ty, které musí odejít do zvláštní školy (Pacholík, Lipnická a kol., 2015, s. 39).

Sociální znevýhodnění

Sociálním znevýhodnění z hlediska školského zákona se rozumí: (ČESKO, 2004)

- „a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,*
- b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo*
- c) postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.“*

2 ROMOVÉ – HISTORIE A SOUČASNOST

Romové jsou etnikum pocházející z Indie, kde patřili k nejspodnější kastě. Tato skutečnost patřila k hlavním důvodům, proč Romové začali odcházet z Indie do celého světa. Zhruba od patnáctého století je fakticky zaznamenán příchod Romů na území Evropy. Romové používali a i dodnes užívají různé názvy pro označení sebe samých. Rom je vnímán jako obecný termín, proto se setkáváme s množstvím romských skupin, které používají různé názvy např. ve Francii - Manušové, ve Španělsku - Kale, v Německu - Sintové. Označení cikán je nesprávné a zavádějící, vzniklo z řeckého slova *athinganoi*. S tímto termínem přišla majorita, Romové ho od začátku nepoužívali. Bylo spojeno s lidmi, kteří se zabývali černou magií, věštili a praktikovali nebezpečné věci pro křesťany. (Horváthová, 2006, s. 16-21) Protože označení cikán bylo uváděno v oficiálních i historických pramenech, budeme v historické části naší diplomové práce používat dobový termín *cikán*, avšak v ostatním textu Rom. V následující části se zaměříme na postavení Romů od vzniku Československé republiky až po současnost, pozornost věnujeme i legislativě, týkající se vzdělávání romské populace a romské „ne výchově“, včetně jejich důsledků v oblasti vzdělávání. Objasníme si význam edukace romského etnika a budeme hledat možné příčiny neúspěchu při vzdělávání romských dětí a žáků.

2.1 Historický vývoj

V následující části se zaměříme na postavení Romů od vzniku Československé republiky až po současnost.

Přestože se o první republice říká, že byla obdobím demokracie, tolerance vůči Romům byla nízká, a mnohdy až represivního charakteru. Veřejné orgány se zaměřovaly na potírání těch Romů, kteří žili v provizorních tábořištích. Opatření měla docílit trvalého usídlení romského obyvatelstva. V roce 1928 proběhl soupis všech Romů a následně jim byla vystavena „Cigánská legitimace“, již toto opatření bylo diskriminační a rasistické. Přibyly také protiromské zákony, a v důsledku zvýšené nezaměstnanosti se objevovaly projevy nepřátelství ze strany většinového obyvatelstva. (Fónadová, 2014, s. 22-23)

Romská populace byla označena za „kočovný a nebezpečný živel“. Přijetím zákona „O potulných Cikánech“ byly zavedeny dvě kategorie občanů. Jednak ti, kteří měli svá plná práva, a dále „Cikáni“, kteří měli omezený pohyb, museli se hlásit na policii, a stát měl pravomoci k odebírání jejich dětí z rodiny. (Doubek, 2015, s. 75)

V průběhu evropské historie byli Romové často perzekuováni a pronásledováni, avšak v dokladované historii Romů byla druhá světová válka nejhorší etapou. Německo prohlásilo Romy za občany druhé třídy, a to s jasným záměrem - oddělit romskou populaci od německého lidu, sterilizovat, nechat je pracovat v pracovních táborech, následně v koncentračních táborech, až do jejich úplného vyhlazení. (Šotolová, 2008, s. 11-12).

Po válce se mnoho Romů ze Slovenska, Rumunska, Maďarska i Polska přesunulo do center průmyslu a pohraničních Čech a Moravy. (Šotolová, 2008, s. 16-19)

Romové považovali migraci za cestu za blahobytem. Zlepšení postavení ve společnosti zaručoval slovenským Romům Košický vládní program. V padesátých letech bylo na Romy pohlíženo vstřícně, tedy jako na ty, kteří nahradí odsunutě německé obyvatele. Byli vnímáni jako „děti“, které se musí dovychovat. (Doubek, 2015, s. 88)

V roce 1952 se řešení „cikánské otázky“ radikálně mění. Ministerstvo vnitra vydalo novou směrnici, týkající se převýchovy romského obyvatelstva. Obsahoval zejména ustanovení o zapojení se do pracovního poměru v místě bydliště, dohled nad docházkou do škol a předškolních zařízení, kontrolu správnosti vyplácení mezd, výchovu obyvatelstva proti rasismu, odstranění diskriminace, negramotnosti, usazení kočovných Cikánů, evidence cikánského obyvatelstva, zapojení uvědomělých Cikánů do převýchovy (Šotolová, 2008, s. 19-20). Vláda usilovala o potlačení národnosti, romské identity, domnívala se, že správnou organizací a materiálními dostatkami se situace sama vyřeší a etnikum splyne s majoritní společností. (Fónadová, 2014, s. 23-24)

Do této doby plné nadšení a ideálů spadá i působení Miroslava Dědiče, našeho významného sociálního pedagoga, který právě v období padesátých let vybudoval v Květušíně školu pro romské děti. Smyslem jeho práce bylo pomoci najít romským dětem vlastní místo v životě. Dědič se snažil pochopit duše malých romských dětí, studoval jejich zvyky i mentalitu a uvědomoval si, že běžnými výchovnými metodami neuspěje. Často proto volil jiné prostředky na udržení kázně a pořádku. Velká část dětí, která prošla školou v Květušíně, vystudovala učiliště nebo střední školu. Dědič tak dokázal, že výchova a vzdělání, má svůj význam, a to zejména u dětí romských, které většinou z domu neznají pravidla, řád ani normy společenského chování majoritní společnosti. (Dědič, 2006)

V roce 1958 vznikla nová koncepce, jejímž cílem byla sociální asimilace romského obyvatelstva. Zároveň byl schválen zákon č. 74/1958 Sb., o trvalém usídlení kočovných a polokočovných osob. Osoby, které dříve kočovaly, byly teď pod dohledem národních

výborů i veřejné bezpečnosti a bylo jim zajištěno zaměstnání i ubytování a bez povolení se nesměly stěhovat ani měnit práci. Vzhledem k nedostatku pracovních míst na Slovensku a nízké úrovni bydlení se začali Romové z východního Slovenska stěhovat ke svým příbuzným do Čech. V šedesátých letech dochází k tzv. řízenému rozptylu, kdy se pod dohledem státu přesunovaly na Moravu a do Čech celé romské rodiny. (Šotolová, 2008, s. 21-22)

V sedmdesátých a osmdesátých letech dochází k další změně. Asimilaci nahrazuje integrace, avšak opět bez participace samotných Romů. Otázka Cikánů se stala třídní záležitostí s naprostou ignorací etnických i kulturních specifík. Nadbytečné materiální podmínky sice přinesly dílčí úspěchy, nicméně se stále jednalo o jistou formu rasismu. To, že by se Romové účastnili politického života, anebo hromadně získávali lepší práci díky své vyšší kvalifikaci, se ovšem skutečností nestalo. (Fónadová, 2014, s. 24)

Po roce 1989 se Romové ocitli v naprosto nové situaci, jejich nedostačující kvalifikace je dlouhodobě znevýhodňovala. V té době bylo pro Romy velmi nesnadné si najít zaměstnání. Byla to pro ně ještě větší nesnáze než před rokem 1989. Zároveň náhlý nezájem ze strany státu byl pro ně frustrující. Asimilace způsobila rozvrat v jednotlivých společenstvích, mezi Romy se objevují sociálně-patologické jevy, zvyšuje se napětí mezi majoritní společností a etnikem. Namísto integrace dochází k segregaci. (Fónadová, 2014, s. 26-27)

2.2 Současný život Romů

V současnosti jsou Romové jako etnikum dlouhodobě znevýhodňováni nejen při hledání práce, ale i v úrovni životního standardu a při vzdělávání. Asi polovina ekonomicky aktivních Romů je nezaměstnaná déle než rok, sociální dávky pak tvoří důležitý zdroj příjmu jejich domácností, což je jedním z důvodů nepřátelského postoje většinové společnosti. (Fónadová, 2014, s. 28)

V České republice patří romská menšina mezi nejvíce ohrožené chudobou, specificky pak materiálním strádáním. Ve vyloučených lokalitách je míra nezaměstnanosti Romů dokonce mezi 70 až 100 %. To se odráží na psychice a způsobu života těchto lidí. Dlouhodobá nezaměstnanost způsobuje nechuť k hledání pracovního místa, postupnou závislost na sociálních dávkách a také narůstání kriminality. (Koncepce romské integrace, 2015 – 2018)

V souvislosti se životem určité části romské populace v ghettech hovoříme o sociální exkluzi. Pod pojmem sociální exkluze rozumíme vyloučení jedinců převážně s nízkým vzděláním, dlouhodobě nezaměstnaných, osoby, u kterých se vyskytují sociálně-patologické jevy, mentální či fyzické postižení, imigranti, členové menšin, ale i někteří senioři, kteří si v důsledku nepříznivé životní situace nedokážou sami pomoci. (Kolaříková, 2015, s. 7)

Ve spojitosti s dítětem předškolního věku se jedná zejména o rodiče těchto dětí, kteří jsou nezaměstnaní, úroveň jejich bydlení je nízká, zároveň se špatnou dostupností hygienických podmínek. Život rodiny je zaměřený na dnešek, budoucnost neřeší. V důsledku nezdravého životního stylu mají rodiče zhoršený zdravotní stav a snadno podléhají rizikovým jevům. Tyto negativní faktory se pak následně promítají i do života jejich dítěte. Romové se cítí méněcenní, naučili se reagovat pasivitou, syndromem naučené bezmocnosti, nemají tendenci řešit svoje problémy samostatně, zvykli si na výhody od společnosti. Snadno slíbí cokoliv, ale svoje sliby nedodržují. (Kolaříková, 2015, s. 7)

Otázkou Romů se zabývá většina vlád v Evropě. Převážná část Evropanů si myslí, že romská otázka by se vyřešila změnou společenského postoje k samotným Romům. To však nestačí. Chudobu způsobuje zejména nedostatek placené práce. Romové z maďarských, rumunských a srbských chudinských čtvrtí shodně tvrdí, že dřív mívali stálou práci, kterou v současné době nemohou sehnat. Mnoho z nich skončilo ve slamech, protože neměli na nájemné. Nedostatek peněz pramení z nezaměstnanosti, špatného vzdělání a mnohdy i zdravotní péče. Řešení těchto problémů je však mnohem dražší a komplikovanější nežli zakládání různých společenství pro romské otázky. (Mappes-Niedek, 2013, s. 14-17)

Pokud mají mít Romové větší šance na trhu práce, je nezbytné, aby byli vzdělaní. K tomu, aby se mohli vzdělávat, potřebují odpovídající životní podmínky - tedy slušné bydlení a zaměstnání. Je tudíž chybou tvrdit, že ta, či ona oblast je důležitější. (Balvín, 2004, s. 10)

Romové tu budou tak dlouho, dokud se k nim budou oni sami hlásit. Přehlížení v minulosti vedlo k nucené asimilaci, k řízenému stěhování. Romové by tedy hlavně měli najít vlastní místo ve společnosti. Nikdo by se neměl stydět za svůj původ, zapírat rodiče a příbuzné, jenom proto, aby měl respekt většinové společnosti. (Mappes-Niedek, 2013, s. 272-273)

Pokud chceme mít v ČR demokratickou občanskou společnost, je třeba zavést výchovu, která zajistí spojitost i romské kultuře. Takovou výchovu s přesahem do budoucnosti nazýváme progresivní. (Balvín, 2004, s. 14)

2.3 „Ne výchova“ dítěte v romské rodině a její důsledky

Gulová in Kolaříková (2015, s. 40) popisuje romskou rodinu jako velkorodinu, do které je zahrnuto i vzdálenější příbuzenstvo. Tato široká rodina je propojena pokrevními pouty, tradicemi a sociální závislostí o mnoho více, než jsme zvyklí u majoritní společnosti. Z důvodu chudoby a nedostatku finanční gramotnosti děti často nezískávají správný vzor, jak hospodařit s penězi, mnohdy se domnívají, že jiná alternativa života než závislost na státu neexistuje. Němec (2010, s. 18) uvádí, že dítě si pak vytváří falešnou představu, že na poštu se chodí pro peníze, když dojdou.

Hlavním důvodem, proč mají Romové problémy v běžném životě podle Vágnerové in Kolaříková (2015, s. 41) je absence pevného denního režimu, respektování osobního vlastnictví a místa sama pro sebe. Nesystematičnost, neschopnost plánovat budoucnost, užívání si přítomnosti - to jsou znaky charakteristické pro romskou rodinu. Děti nechodí spát „po Večerníčku“ a také ráno vstávají, až se vyspí.

V romské rodině se setkáváme s patriarchátem. Role otce je dominantní, on je ten, který reprezentuje rodinu a veškerou výchovu a péči o děti nechává na ženě. Matka se stará o potomky a řeší praktické potřebné záležitosti např. vyřizování na úradech. Čím více dětí matka má, tím se stává více pro ostatní Romy váženou. Kolaříková (2015, s. 41) uvádí, že mateřství a to zejména brzké, je fenomén, který stále v tradiční romské rodině přetrvává. Je tak nemožné, aby se žena vzdělávala, protože má být především matka. A tak změna manželky - matky v emancipovanou studující ženu, je pro jejího muže nepředstavitelná věc, která by mohla případně ohrozit jeho dominantní úlohu.

Podle Říčana in Kolaříková (2015, s. 41) je výchova dětí volná. Romové své děti bezmezně milují a od útlého věku s nimi jednají jako s dospělými. Nic před dětmi netají a děti jsou tak mnohdy přítomny různým situacím, které vzhledem ke svému věku nejsou schopné adekvátně vyhodnotit.

Rádl in Kolaříková (2015, s. 41) uvádí, že do čtyř let si dítě může dělat co chce, žádné hranice neexistují. Teprve po čtvrtém roce života má dítě povinnost udržování pořádku, nicméně důslednost ze strany rodičů zde chybí. Na konci předškolního období začíná do výchovy zasahovat i otec, avšak není výjimkou, že výchovně na dítě působí i širší rodina, která na návštěvě u příbuzných tráví i několik týdnů. V době nástupu do první třídy pak dochází k tomu, že na jedné straně rodiče chtějí, aby se dítě naučilo číst, psát a počítat, avšak

na straně druhé zároveň naslouchají jeho steskům, které s sebou samozřejmě plnění povinností ve škole přináší.

Hodnota vzdělávání je v romské populaci na nízkém pomyslném žebříku hodnot, nicméně v mnohých rodinách se přístup ke vzdělání začíná měnit. Například do programu Domácí učitel se zapojuje stále více rodin, které vnímají smysl doučování jako cestu k lepšímu postavení ve společnosti a v získání práce. (Němec, 2010, s. 20-21)

Předškolní období je důležité pro rozvoj mnoha dovedností. „Ne výchova“ v mnoha romských rodinách způsobuje omezený rozvoj v sebeobsluze a samostatnosti. Nedostatečně rozvinutá grafomotorika je důsledkem chybějících pomůcek v rodině např. pastelek, nůžek, omalovánky a dalších. Dítě, které není zvyklé od malička držet tužku, má následně problémy při psaní a kreslení. Tužku drží nesprávně, při práci se objevují křeče a bolesti, což vede k omezování těchto činností. Málo trénovaná vizuomotorika působí problémy s vyplňováním větších ploch barvou, držení linie, i kreslení konkrétního zadání. Děti, které mají potíže s kreslením, obvykle také hůře zvládají sebeobsluhu. Nemají patřičně rozvinutou hrubou motoriku, dovednosti jako je jízda na koloběžce nebo na kole nezvládají, obvykle jí pouze lžící. (Kolaříková, 2015, s. 17)

Irena Meisnerová, která je dlouholetou ředitelkou ZŠ v Praze úspěšně integrující romské žáky, založila dětskou skupinu, která ze tří čtvrtin vzdělává pouze romské děti. Podle jejich slov učí děti držet tužku, poznat barvy, zvířata, trpělivosti, spolupráci. U zápisu do první třídy je pak okamžitě poznat, kdo prošel předškolním vzděláváním. (Kocurová, 2018)

V sociálně nepodnětném prostředí, kde je denní režim nepravidelný, nemají děti možnost vnímat časové posloupnosti. Dítě je ochuzeno o podněty umožňující chápání světa a jeho zákonitostí. Pokud není dostatečně rozvinutá zraková paměť, dítě si nepamatuje tvary, má potíže se čtením, se řazením písmen. Nedostatečně rozvinuté sluchové vnímání způsobuje dítěti potíže v diktátech a aktivitách, při kterých se mluví. V nepodnětném prostředí se nerozvíjí ani další smysly jako je čich a chuť. (Kolaříková 2015, s. 19)

Rozvoj myšlení se opožďuje z podnětové deprivace, romské děti nechápu souvislosti, hůře se orientují. Neznají didaktické hry, nechápu význam slov nadřazených, neumí pojmenovat místnosti, nepoznají zvířata, která neznají bezprostředně ze svého okolí. Často nepochopí zadání úkolu, který mají splnit, nerozumí ani důvodu, proč by to měly dělat. Také rozvíjení paměti je v nepodnětném prostředí romské rodiny zpomaleno, rodiče se dětem nevěnují a ony tak nezískají zkušenosti a dovednosti, které jsou pro děti v tomto běžné. Pokud rodiče

záměrně nepodporují rozvoj matematických představ, mají tyto děti obvykle potíže, které mohou působit jako snížený intelekt. Opírají se totiž pouze o mechanicky naučené znalosti, nikoli o názorné, které mohly získat při didaktických hrách v mateřské škole. (Kolaříková, 2015, s. 22-24)

V typické romské rodině je prostředí sociálně nepodnětné, komunikačně slabé, s nedostatečnou znalostí českého jazyka, a to vše negativně ovlivňuje rozvoj řeči dítěte. Pokud není dítě při vstupu do školy dostatečně jazykově vybaveno, je ohroženo zvládnutí výuky. Znalost jazyka majoritní společnosti je tedy nezbytnou podmínkou úspěšného začlenění. (Kolaříková, 2015, s. 26)

2.4 Legislativa, vztahující k předškolnímu vzdělávání romských dětí

V roce 1969 začala platit nová směrnice „ O výchově a vzdělání výchovně zanedbaných a prospěchově opožděných cikánských dětí“, která hovoří o nutnosti zřízení tříd pro snadnější adaptaci romských dětí při mateřských školách. Směrnice snižuje počty dětí ve třídách. Tam, kde je více jak pět romských žáků na prvním stupni, umožňuje zřízet třídy či družiny jen pro děti romské. (Šotolová, 2008, s. 23)

Ve věstníku z roku 1972, který vydává Ministerstvo školství, se objevuje metodický návod k edukaci romských žáků. Je zde také článek, zabývající se předškolní výchovou. Mateřské školy se mají při vzdělávání a výchově opírat zejména o výchovu tělesnou, hudební, výtvarnou, pracovní a o pěstování hygienických návyků. Předškolní zařízení musí přijímat romské děti, i když jejich matky nepracují. Doporučuje se zřízet romské mateřské školy v oblastech s vyšší romskou populací. (Šotolová, 2008, s. 23)

V roce 1973 přináší Ministerstvo školství „Návrh dlouhodobé koncepce předškolní a školní výchovy cikánských dětí“, který doporučuje učitelům, kteří pracují s romskými dětmi kurzy romštiny, pro lepší komunikaci. Důraz klade také na význam předškolní diagnostiky pro správné zařazení dítěte do první třídy ZŠ nebo do speciální třídy popř. zvláštní školy. (Šotolová, 2008, s. 23)

V zákoně č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství se uvádí, že podle místních potřeb a podmínek u předškolních zařízení, škol a školských zařízení zajišťuje školský úřad vyučování v jiném jazyce než v českém. (Šotolová, 2008, s. 39)

Byly stanoveny stěžejní úkoly, jak postupovat při vzdělávání romských dětí. V oblasti předškolního vzdělávání se jednalo zejména o:

- Zvýšení docházky do předškolního zařízení alespoň dva roky před vstupem do ZŠ.
- Současně s českým jazykem rozvíjet i romštinu jako pomocný didaktický prostředek.
- Začlenit dobrovolníky z řad romského obyvatelstva do předškolního vzdělávání. Přípravu těchto dobrovolníků měly zabezpečovat střední pedagogické školy prostřednictvím krátkodobých kurzů. (Šotolová, 2008, s. 40)

V roce 2001 MŠMT zpracovalo Strategii MŠMT ČR pro zlepšení vzdělávání romských dětí.

V oblasti předškolního vzdělávání byly rozpracovány tyto dílčí cíle:

- Vytvořit předpoklady, aby předškolní zařízení mohly navštěvovat romské děti již od tří let, alespoň na 4 hodiny denně.
- Prosadit bezplatnost posledního roku v MŠ před nástupem do první třídy.
- Zapojit romské asistenty do působení na rodiny, zvýšit jejich počet v lokalitách se zvýšenou romskou populací.
- Finanční podporu směřovat účelově na nákup pomůcek, stravné, dopravu.
- Pro vyrovnání jazykového handicapu zřizovat přípravné třídy při mateřských a základních školách. Tyto třídy je potřeba vybavit potřebnými pomůckami a materiálem. (Šotolová, 2008, s. 44-45)

Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, z roku 2004 hovoří o zásadách současného vzdělávání, zejména o rovném přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana.

V § 14 tohoto zákona se mluví o vzdělávání příslušníků národnostních menšin. Obec, kraj, popřípadě ministerstvo má zajistit pro příslušníky národnostních menšin vzdělávání v jazyce národnostní menšiny v mateřských, základních a středních školách, a to v obcích, v nichž byl v souladu se zvláštním právním předpisem zřízen výbor pro národnostní menšiny, pokud jsou splněny podmínky stanovené tímto zákonem.

Ve druhém odstavci je pak uvedeno, že třídu mateřské školy lze zřídit, pokud se ke vzdělávání v jazyce národnostní menšiny přihlásí nejméně 8 dětí s příslušností k národnostní menšině, mateřskou školu nebo základní školu s jazykem národnostní menšiny

lze zřídit za předpokladu, že všechny třídy budou v průměru naplněny nejméně dvanácti dětmi nebo žáky s příslušností k národnostní menšině v jedné třídě.

§ 16 tohoto zákona uvádí nový termín, a to „dítě, žák, student se speciálními vzdělávacími potřebami“, z důvodu zdravotního postižení a zdravotního nebo sociálního znevýhodnění. Sociálním znevýhodněním bylo myšleno rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením a ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního právního předpisu. (ČESKO, 2004)

V §47 tohoto zákona v původním znění se také setkáváme se záměrem zřízení přípravných tříd pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, které jsou sociálně znevýhodněné a u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj. Přípravnou třídu bylo možné zřídit, pokud se v ní vzdělávalo nejméně sedm dětí. Postupně byly do přípravných tříd zařazovány i děti s odkladem školní docházky. (Průcha, 2016, s. 82)

V roce 2007 dal Evropský soud pro lidská práva ve Štrasburku za pravdu romským studentům a žákům, že je Česká republika diskriminuje v jejich právech na vzdělávání. Po tomto rozsudku vznikla koalice Společně do školy, kterou tvořilo 13 mezinárodních, romských a českých nevládních organizací. Organizace si dala za cíl přispět k desegregaci vzdělávacího systému v ČR a pomoci uplatnění rovných příležitostí pro všechny děti. (MŠMT, 2009)

Na rozhodnutí soudu ve Štrasburku reagovalo MŠMT přípravou Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání, respektovalo přitom požadavky plynoucí z Bílé knihy. (Michalík, Baslerová, 2015, s. 12)

1. 9. 2016 vstupuje v platnost novela školského zákona č. 82/2015, která upravuje pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle této novely se dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Mezi podpůrná opatření jsou zahrnuté i úpravy ve vzdělávání odpovídající kulturnímu prostředí nebo i jiným podmínkám dítěte, žáka, nebo studenta. Zavádí se tedy nový termín- žák s odlišnými životními podmínkami a z odlišného kulturního prostředí.

Datum 1. 9. 2017 je přelomové v oblasti předškolního vzdělávání. Od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte, je předškolní vzdělávání povinné, a to v rozsahu čtyři hodiny denně.

Nově od školního roku 2017/2018 platí, že do přípravné třídy lze zařadit pouze děti s odkladem školní docházky, u kterých je předpoklad vyrovnání vývoje. Děti bez odkladu školní docházky není možné do přípravných tříd zařadit a není možné udělit ani výjimku. K této změně došlo z důvodu zavedení povinného předškolního vzdělávání. (MŠMT, 2017)

2.5 Význam edukace romských dětí a žáků

Dnes už je všeobecně známá myšlenka, že pro zvýšení úrovně vzdělanosti romské populace je nezbytné jejich vzdělávání již od raného věku, a to především v prostředí mateřských škol. Právě příprava v mateřské škole pomůže vyrovnat nedostatky, se kterými přichází romské dítě z rodiny, a zvyšuje se tak jeho šance uspět v primárním a následném vzdělávání.

Průcha (2016, s. 135) uvádí, že počet dětí z majoritní společnosti, které projdou předškolním vzděláváním, je více než 90%, naproti tomu počet dětí z romské populace, kteří jdou do 1. třídy bez předchozí předškolní přípravy, je 41%. Jako možnou příčinu nízké účasti romských dětí v předškolním vzdělávání uvádí Kaleja in Průcha (2016, s. 137) finanční nedostupnost. Nástup do první třídy je v životě každého dítěte výjimečnou životní událostí. Avšak děti, které neprošly přípravou předškolního zařízení, mají vstup do školy velmi znesnadněný. (Kolaříková, 2015, s. 60)

Ze zahraničních výzkumů stále více vyplývá fakt, že rané vzdělávání má velký význam při rozvoji dítěte a jeho následných školních výsledcích. Studie poukazují na nutnost vzdělávat děti ohrožené sociální exkluzí, zároveň upozorňují na nezbytnost poskytovat zvýšenou pomoc dítěti nejen při samotném vzdělávacím procesu, ale také z hlediska dlouhodobé vzdělávací dráhy. Ve zprávě OECD je jako problém uvedena absence rané péče u romských dětí. Podle OECD mají romské děti, žijící v ČR, nedostatečný a pozdní přístup do předškolního vzdělávání. Zároveň také upozorňuje na nízký počet romských pedagogů působících v českém školství. Gulová in Svoboda (2004, s. 116)

Znepokojující je fakt, že i přes všechna postupně zaváděná opatření je stále šance na vzdělávání romské populace velmi mizivá. Podle analýzy postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže pouze 3 z 10 romských žáků a 5 žákyň dokončí školní docházku v původní třídě. Kritická je první, třetí a šestá třída. (Němec, 2010, s. 12)

2.6 Možné příčiny neúspěchu při vzdělávání romských dětí a žáků

V následujícím textu se budeme zabývat možnými příčinami neúspěchu vzdělávání romských dětí a žáků, které považujeme za klíčové.

Sociální status rodičů

Pokud hledáme odpověď na otázku možných příčin způsobující neúspěch při vzdělávání romských žáků, tak jsou to především odlišné sociální a kulturní podmínky, které žáky neustále ovlivňují. Řada rodin je zasažena sociální exkluzí, žije na okraji společnosti, mnohdy v naprosto hygienicky nevyhovujících podmínkách, v rodinách, kde jsou sociálněpatologické jevy na denním pořádku. Budoucí status dětí tak ovlivňuje sociální status jejich rodičů, proto také většina z nich končí bez vzdělání stejně jako jejich rodiče. (Němec, 2010, s. 12-13)

Vzdělání není priorita

Jako hlavní překážka se dle Průchy (2006, s. 138) jeví tradiční etnická kultura romské populace, která nemá vzdělání ve svém hodnotovém žebříčku. Překážkou je i sociální, jazyková, a celková opožděnost romských dětí předškolního věku. Dalším důvodem, proč nechodí romské děti do mateřských škol, je nedůvěra rodičů v tato zařízení. Rodiče mají strach z šikany a negativního přijetí ze strany učitelů.

Absence předškolního vzdělávání

Podle zprávy Světové banky z roku 2012 vyplývá, že v České republice chodí do předškolních zařízení pouze 28 % romských dětí ve srovnání se 79 % neromskými dětmi. Tento nepoměr můžeme částečně vysvětlit náklady spojené s MŠ a také nedostatkem míst v některých částech republiky. (Konceptce romské integrace, 2015-2018)

Záškoláctví a vysoká absence

Problémem, se kterým se setkávají učitelé velmi často, je vysoká absence a záškoláctví. Přestože si řada romských matek již uvědomuje význam vzdělání, pokud nemají na svačinu, převáží u nich „romská hrdost“ a dítě prostě do mateřské školy nepošlou. (Němec, 2010, s. 16-17)

Finance spojené s mateřskou školou

Kaleja in Průcha (2016, s. 138) uvádí, že před rokem 1989 navštěvovala mateřské školy značná část dětí romské populace. Rodiny za umístění dětí nic neplatily, úplata za vzdělávání

tehdy nebyla a obědy jim zaplatil sociální odbor. Se zavedením poplatků přestaly děti do mateřských škol chodit.

Vliv party

Se záškoláctvím úzce souvisí i trávení volného času. Romské děti obvykle nenavštěvují umělecké, jazykové kroužky, ale svůj volný čas tráví na ulici. Často končí v partách, které praktikují sociálně - patologické jevy jako je kriminální činnost, hry na automatech, užívání návykových látek. I malé děti jsou tak často svědky nekalých činností starších vrstevníků, které pak berou jako svůj vzor. Mnohdy také sami rodiče navádějí svoje děti ke kriminalitě. (Bartoňová, 2013, s. 103-105)

Stigma z odlišnosti barvy kůže

Ve školce dochází k náhlému odhalení identity dítěte, které si do té doby není vědomo žádných odlišností, žije ve své komunitě a najednou je postaveno před problém barvy své kůže. Toto vědomí je pro dítě skličující, mnohdy se stává celoživotním komplexem a často je i důvodem nejen sociálního vyloučení, ale i příčinou vzdělávacích a výchovných problémů. (Němec, 2010, s. 43-44)

3 ROMSKÉ DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Ve třetí kapitole se budeme věnovat fyzickému a psychickému vývoji dítěte a také významu socializace v předškolním věku. Možnosti péče o dítě v tomto období jsou v naší zemi poměrně širokospektré, od mateřských škol až po různé neziskové organizace a dětské skupiny. My se v naší práci zaměřujeme pouze na státní vzdělávací organizace zařazené do soustavy škol. Pro vstup dítěte do první třídy je rozhodující školní zralost, které se podrobně věnujeme, a uvedeme si také důsledky školní nezralosti. Vzdělávání romských dětí ve školním prostředí je ovlivněno mnoha faktory. My se v naší práci zaměříme na vliv učitele, asistenta pedagoga, prostředí a multikulturní výchovy. V závěru kapitoly si představíme náměty na rozvíjení prosociálního chování u dětí předškolního věku.

3.1 Fyzický a psychický vývoj, socializace

O vývojovém období předškolního věku hovoříme od ukončení batolecího období po třetím roce do doby školní zralosti, obvykle do 6 - 7 let. O konci této fáze nerozhoduje jen fyzický věk, ale především sociální připravenost na vstup do školy.

Fyzický vývoj dítěte

Dítě v tomto období roste pravidelně, bez výkyvů, často se již ukazují budoucí tělesné dispozice (robustní, křehký, obézní, astenický). Průměrné šestileté dítě váží 20-25 kg a měří okolo 120 cm. (Klíma, 2003, s. 35) Roste kvalita koordinace pohybů, pohyby jsou přesnější, účelnější, dítě je hbitější. V předškolním věku je ideální začít se základy sportů jako je lyžování, plavání, jízda na kole. Dochází k rozvoji jemné motoriky, která je však vymezena osifikací horní končetiny. Okolo čtvrtého roku se již vymezuje laterální vztah na dominanci hemisféry. S jemnou motorikou se také rozvíjí kresba od spontánního čárání až po kresbu postavy a schopnosti nakreslit základní tvary. V tomto období je velmi důležité, aby dítě mělo dostatek vhodných podnětů pro svůj rozvoj. Vnímání je celistvé, dítě nerozlišuje základní vztahy, snadno ho upoutá detail. Rozvíjí se zraková a sluchová diferenciací, vnímání prostoru je nepřesné, stejně jako vnímání času, který dítě posuzuje ve vztahu ke konkrétní činnosti. (Gillernová, Mertin, 2003, s. 11-12)

Psychický vývoj dítěte

Mezi třetím a šestým rokem se u dítěte zkvalitňují řečové dovednosti, dochází k rozšiřování slovní zásoby, používání gramatických pravidel, zvětšuje se také rozsah a složitost vět. Pokud je dítě v tomto období bez možnosti rozvíjet řeč každodenně, dochází k nezvratným

změnám v řečovém vývoji. Paměť převažuje bezděčná, záměrná až kolem pátého roku, a to zejména mechanická. (Gillernová, Mertin, 2003, s. 14). Dítě si již uvědomuje sebe samo, vztah k světu se diferencuje. Představivost napomáhá v rozvoji poznání dítěte, fantazie zase při zpracování informací, na základě intuice, poněvadž logické uvažování ještě není plně rozvinuto. Podle Piageta in Vágnerová (2005, s. 174) označujeme tuto fázi poznávacích procesů jako období názorného, intuitivního myšlení.

Představy dítěte jsou v tomto věku bohaté, nedostatky v pochopení vnímaných jevů jsou doplňovány dětskými smyšlenkami tzv. dětskou konfabulací. Je tedy nevhodné trestat dítě za lež v době, kdy nerozlišuje lež od konfabulace. (Gillernová, Mertin, 2003, s. 13) Egocentrismus ovlivňuje myšlení i řeč, dítě je přesvědčeno o své pravdě, nepřijímá při posuzování více hledisek, a dochází pak ke zkruslování úsudků na základě vlastních preferencí. Prezentismus představuje pro dítě jakousi jistotu - je to tak, protože to tak vidí. S tím souvisí i animismus, který přičítá lidské vlastnosti neživým objektům. (Vágnerová, 2005, s. 173-175)

Socializace v období předškolního věku

Podle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 93) probíhá proces socializace ve třech úrovních: Vývoj sociální reaktivity, vývoj sociálních kontrol, vývoj sociálních rolí. Prvotní socializace probíhá především v rodině dítěte a také u romských dětí není možná bez respektu specifik romské rodiny a jejich mateřského jazyka jako dorozumívacího kódu. (Balvín, 2004, s. 50)

Říčan (2014, s. 125-127) uvádí, že dítě v kolektivu vrstevníků získává zcela nové zkušenosti, ztrácí výsostní postavení. Setkávání s vrstevníky je důležité také pro formování vlastního já, dítě se učí měnit úhel pohledu, pochopit situaci i z pohledu druhého, vnímat jaký jsem, jak mě vidí ostatní, jaký chci být, může sebe sama porovnávat s druhými, ale i soupeřit a sebeprosazovat se. Získané zkušenosti mu pomáhají v osamostatňování. Dítě se dostává do nových rolí, které dosud neznalo. Je vrstevník, žáček ve školce, ale také kamarád. Mateřská škola je pro dítě zcela nové prostředí, o hračky se musí dělit, přijímat nové autority, přizpůsobovat se pravidlům a řádu, který je v zařízení nastavený. Dítě si tak pozvolna zvyká na režim, který je potřebný pro nástup do první třídy. (Vágnerová, 2012, s. 203-204)

Významnost úvodní životní etapy spolu s uznáním práva na vzdělání mluví ve prospěch organizované předškolní edukace. Výchova a vzdělání jsou základním právem a zároveň i povinností především rodiny, na kterou navazuje výchova institucionální. Možnost

vzdělávání se v předškolním období by mělo být státem garantováno. (Kolláriková, Pupala, 2001, s. 124)

3.2 Předškolní vzdělávání

Na úvod této podkapitoly si objasníme, co je myšleno předškolním vzděláváním. Termínem předškolní vzdělání je v češtině obvykle označeno vzdělání určené pro děti od tří do šesti až sedmi let, tedy do zahájení školní docházky. Pro vzdělávání dětí mladší tří let je zavedený výraz vzdělávání v raném věku. Toto rozlišení poněkud nekoresponduje s anglickým termínem early childhood education and care ECEC, v překladu vzdělávání a péče v raném věku, který bývá často používán ve vědecké a odborné veřejnosti. Podle klasifikace v ISCED 2011 je tedy vzdělávání v raném dětství označeno úrovní 0, která se dělí na dvě kategorie:

- ISCED 01 - vzdělávání v raném dětství 0-3 roky
- ISCED 02 - preprimární vzdělávání pro děti od 3 let do zahájení primárního vzdělávání (Průcha, 2016, s. 13-15)

Mateřská škola

Mateřská škola je státní vzdělávací instituce, pro děti ve věku od 2 do 6 let, zařazená do soustavy vzdělávání ČR. Veřejné mateřské školy může zřizovat stát, kraj, obec nebo svazek obcí. Aby mohla organizace čerpat státní finanční prostředky, je nezbytné, aby byla zapsaná do rejstříku škol a školských zařízení. Fungování se řídí zejména zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. V tomto zákonu jsou stanoveny cíle a podrobnosti k organizaci předškolního vzdělávání. Podrobnosti k činnosti mateřské školy jsou uvedeny ve vyhlášce o předškolním vzdělávání č. 14/2005 Sb., v pozdějším znění. Obsah vzdělávání se řídí RVP PV. Ve veřejných mateřských školách působí kvalifikované učitelky pro mateřskou školu. Ve třídách s dětmi se SVP působí souběžně s učitelem i asistent pedagoga.

Přípravná třída

Přípravné třídy vznikají obvykle při základních školách a při organizaci vycházejí rovněž ze zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Podrobnosti k organizaci pak upravuje vyhláška č.48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Obsah vzdělávání se řídí RVP PV, ale časový rozsah se řídí podle RVP ZŠ, počtem hodin pro první třídu.

Vyučovat v nich může kvalifikovaná učitelka mateřské školy, učitel prvního stupně ZŠ, nebo speciální pedagog. Ve třídě může souběžně s učitelem působit i asistent pedagoga. (Průcha, 2016, s. 83)

Smolíková in Průcha (2016, s. 84-85) uvádí tyto základní rozdíly přípravné třídy oproti běžné mateřské škole:

- Děti v přípravných třídách mají v porovnání s dětmi v běžných mateřských školách specifické vzdělávací potřeby.
- Denní režim, prostorové uspořádání i materiální vybavení je v přípravných třídách obvykle jiné (hraček a pomůcek je méně, program ne vždy zahrnuje pobyt venku, prostor pro spontánní hru je omezený).
- Rozdíly jsou v organizaci vzdělávání (je polodenní, v rozsahu 18-22 hodin týdně, ve třídě je snížený počet dětí, ve třídě může současně působit asistent pedagoga).
- Vzdělávání je individualizované, žáci mají svoje individuální plány.
- Vzdělávání má korekční charakter (vyrovnání nedostatků).
- Obvykle je zajištěna speciálně pedagogická péče.
- Vzdělávání trvá jeden rok.
- Učitel vypracuje na konci druhého pololetí školního roku zprávu o průběhu vzdělávání, včetně doporučení dalšího vzdělávání, která je součástí dokumentace školy.

3.3 Školní připravenost a zralost, kritéria a důsledky školní nezralosti

V životě každého jedince je vstup do základní školy významným mezníkem. Končí bezstarostné období, přicházejí první povinnosti školáka. Právě první zkušenosti, úspěchy či zklamání ovlivní obvykle celou další školní docházku. Proto je nezbytné, aby do školy přišly děti zralé, připravené, ale i motivované pro vzdělávání. Hodnocení konkrétní úrovně dítěte vyjadřuje pojem školní zralost, ten však není zcela přesný, neboť vyvolává představu, že dítě „dozraje“ samo a není potřeba jej na vstup do školy připravovat. Spíše by se měl používat termín školní připravenost. (Bednářová a kol., 2017, s. 11)

Školní připraveností rozumíme souhrn schopností, znalostí a dovedností, které si dítě osvojí na základě záměrného působení dospělých (rodičů, učitelů a dalších). Příkladem může být

osvojení si pregramotnostních kompetencí v mateřské škole. Školní zralost je pak výsledek biologického zrání nervového systému zahrnující tělesnou, psychickou i emočně-sociální schopnost zahájit docházku do školy a zvládnout požadavky s tím spojené. (Průcha, 2016, s. 80)

Kritériem pro posuzování školní zralosti je standardizovaný test, který vypovídá o připravenosti dítěte na první třídu.

Zkoušení dítěte probíhá ve třech projevech grafické úrovně:

1. Dítě má nakreslit z paměti postavu nebo domeček.
2. Opisuje předepsaná slova.
3. Kreslí obrazec složený z deseti bodů (podle předlohy).

Dále se posuzují: volní vlastnosti, soustředěnost, vytrvalost, komunikační schopnosti, pohyb ruky při psaní, sociální adaptace, práce v kolektivu, podřízení se dospělé autoritě.

Jednotlivé výkony se hodnotí známkou 1-5. (Klíma, 2003, s. 36)

Velmi často bývá příčinou k odkladu školní docházky u Romů právě fakt, že dítě je z rodiny ohrožené sociální exkluzí. Tyto děti obvykle nenavštěvovaly předškolní zařízení a nejčastějším důvodem odkladu bývá nízká koncentrace, nezralost v oblasti vizuálně-motorické koordinace, nedostatky v prostorové orientaci, nezralá grafomotorika, nedostatečně rozvinuté oblasti zrakového a fonemického vnímání a rovněž nedostatky v rovině sociální. Jako problém uvádí Šotolová (2008, s. 52), že posuzování školní zralosti u romských dětí v pedagogicko-psychologické poradně probíhá podle stejných kritérií jako u většinové populace, nepřihlíží se ke specifickým znakům etnika. Kolaříková (2015, s. 56) uvádí, že namísto statické diagnostiky, která je zaměřená na aktuální úroveň výkonu, by bylo vhodné použít dynamickou diagnostiku, jako alternativní přístup odhalení reálného potenciálu umožňující propojenost s intervencí.

Na Slovensku proběhl v roce 2010 výzkum pod názvem „Etnické a rodové súvislosti školskej pripravenosti“, který zjišťoval etnické rozdíly mezi dětmi romskými a z majoritní populace a zároveň genderové odlišnosti. Test se týkal dětí z posledního ročníku MŠ a z nultého ročníku základních škol. Byly použity testy pro hodnocení školní zralosti. Ve výsledcích dopadly romské děti podstatně hůře než neromské, což se i očekávalo vzhledem ke specifickému prostředí, ve kterém romské děti vyrůstají. Co však bylo překvapující zjištění, že ve všech testech měli výrazně lepší výsledky romští chlapci

než dívky, a to i přesto, že vyrůstali v podobných podmínkách rodinného prostředí. Autoři testu to vysvětlují jako vliv kulturních faktorů, kdy v romských rodinách převládá patriarchát, a to se odráží ve stylech a možnostech výchovy chlapců a dívek. To je viditelný příklad působení etnické kultury na děti již od narození. (Průcha, 2016, s. 67-68)

Školní nezralost se projevuje různě a odvíjí se od toho, kterou oblast má dítě nevyzrálou. Pro tyto děti je typická hravost, unavenost, časté rozptýlení pozornosti.

Kolaříková (2015, s. 55-57) uvádí oblasti, ve kterých se nezralost projevuje nejčastěji:

- **Tělesná nezralost** - týká se obvykle dětí menšího věku, drobné stavby těla. Děti se snadno unaví, jsou méně odolné proti zátěži, bývají často nemocné.
- **Kognitivní nezralost** - můžeme rozlišit na nezralost v oblasti zrakové a sluchové percepce, v oblasti prostorové orientace a jemné a hrubé motoriky.
- **Pracovní nezralost** - poznáme podle toho, že dítě není schopné odlišit práci od hry a také dokončit úkol. Dítě vyžaduje neustálou péči dospělého, je nesoustředěné, nesamostatné, ruší ostatní tím, že na sebe strhává pozornost.
- **Sociální nezralost** - smyslem a cílem socializace je sociální zralost. Dítě sociálně nezralé může mít potíže s respektováním autority učitele, upoutává na sebe neustále pozornost, zlobí. Vytváří si patologický vztah k učiteli nebo se jej obává, odmítá chodit do školy. Ve škole se nezapojuje do společných aktivit, činnosti naschvál kazí.
- **Emoční nezralost** - způsobuje u dítěte výkyvy nálad, dítě špatně snáší vlastní neúspěch, prožívá strach, obavy, pocity ukřivdění. Náladovost může způsobit neoblíbenost u vrstevníků i pedagogů a dítě může být vyčleňováno z kolektivu.

3.4 Faktory ovlivňující vzdělávání romských dětí

V následujícím textu se zaměříme na faktory, které ovlivňují vzdělávání romských dětí ve školním prostředí. Budeme se zabývat působením učitele na žáka, vlivem asistenta pedagoga, prostředím školní třídy a multikulturní výchovou, která by měla být součástí edukačního procesu.

Učitel

Učitel je jedním z významných faktorů, ovlivňujících úspěch romských žáků. Obecně se dá říci, že učitelé u dětí nehodnotí jen jejich „výkony“ ve škole, ale přihlížejí i k celkovému přístupu a chování dětí. Kladný postoj učitele k romskému žákovi je proto velmi stimulujícím prvkem pro něj samotného. Role učitele je významná i v tom, že může nahradit

chybějící působení rodičů podporující další vzdělávání a profesní směřování dětí. (Fónadová, 2014, s. 101)

Podle Bakošové (2005, s. 50) je nezbytné, aby učitel měl víru ve výchovu a také v člověka. Při edukaci romských dětí by měl učitel znát a respektovat specifické odlišné sociokulturní podmínky, historicky doloženou segregaci a exkluzi. Pokud k těmto determinantům při výchově učitel nepřihlíží, může se výchova stát neúspěšnou a jednostranně zaměřenou.

Beaty (2012, s. 252) uvádí, že učiteli nepomůže křičet nebo ukazovat na rozdíly v potřebách dětí ze sociokulturně rozdílného prostředí. Měl by dětem pomáhat participovat na všech aktivitách ve třídě, zadávat jednoduché vedoucí úkoly. Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí mají často problémy s hledáním přátel ve třídě. Dětské chování je vedeno jejich interpretací sociálních podnětů založených na dřívějších zkušenostech. Mít kamaráda na hraní je pro dítě velmi důležité a zde může být učitel dítěti nápomocen.

Balvín (2004, s. 32-33) uvádí základní atributy podle Přemysla Pittera, které by měly být učiteli romských dětí vlastní:

- Pravda - učitel jako osobnost, schopen vnímání skutečné pravdy, uvědomující si sílu a moc výchovy, učitel jako ten, který zná cestu i cíl, a volí k němu správné prostředky.
- Láska - zejména u romských dětí, které mají smysl pro citové vnímání světa. Není důležitá použitá metoda, nýbrž vliv srdce. Uplatnění upřímné osobní víry učitele k dítěti.
- Dítě - jako východisko reformy, dopady politiky asimilace vyvážit tolerancí a humanismem k romské populaci.
- Čin - i malý čin, pokud je ve prospěch národa, má smysl. A proto každá iniciativa podporující spolupráci Romů s „neromy“ je důležitá a vítaná.

Podle Balvína je učitel umělec, který tvaruje tu nejkřehčí hmotu, a to duši dítěte. Řada dnes již úspěšných Romů vzpomíná na své učitele, kteří se svým profesním umem zasloužili o rozvoj romské minority a sehráli v jejich osudech důležitou roli. (Balvín, 2004, s. 16)

Kaleja (2013, s. 48) uvádí, že *„osobnost pedagoga romských žáků by se měla vyznačovat interkulturní citlivostí, která by představovala:*

- *ochotu pracovat s romským etnikem,*
- *schopnost respektovat zvláštnosti etnického žáka,*

- *dobré sociální dovednosti,*
- *znalost etnika (sociální diferenciacie, struktura, existenční problémy, kultura, tradice)*
- *znalost základů jazyka etnika,*
- *ochotu poskytnout primární poznatky o kultuře etnika,*
- *přísnou spravedlnost vůči všem svým žákům,*
- *prosociální charakter řešení výchovně-vzdělávacích problémů,*
- *citlivou aktivní/aktivizující komunikaci s rodiči. “*

Z uvedeného výčtu vyplývá fakt, že učitel se zaměřuje nejen na žáka, ale na celou sociální skupinu. Vedle základních pedagogických dovedností jak motivovat žáky, jak učit by také měl oplývat širokou škálou sociálních dovedností. Samozřejmostí by měla být znalost odlišností plynoucí z jiné kultury. Jen tak se svými žáky dosáhne vzdělávacích cílů daných rámcově vzdělávacím programem našeho školství.

Asistent pedagoga

Velkou podporou při vzdělávání dětí ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí je přítomnost asistenta pedagoga. Asistenti podporují u dětí rozvíjení hygienických návyků, řeči, budují sociální vazby mezi rodinou a školou a celkově tak usnadňují dětem socializaci v MŠ. Občas se v mateřských i základních školách setkáváme s romskými asistenty pedagoga. Tito asistenti obvykle dobře znají rodinné prostředí dětí, které mají na starosti, a velmi často jsou tak nepostradatelnými mediátory mezi školou a rodinou. (Němec, 2010, s. 109)

Prostředí třídy

Mezi hlavní podmínky podporující úspěšné začleňování romských dětí do edukačního procesu je prostředí. Zejména pro děti ze sociálně slabých rodin je škola po rodině druhým nejvýznamnějším prostředím. Proto by škola měla být místem podporující důstojnost dětí a zachovávající jejich identitu. (Balvín, 2004, s. 105)

Vytvořením pozitivního prostředí předcházíme nevhodnému chování dětí ve třídě. Celkové členění místnosti by mělo působit harmonicky a mělo by být pro děti i pohodlné. Je vhodné vytvořit centra aktivit, kde budou od sebe oddělené tiché a hlučné činnosti. Ve třídě by neměla chybět místa pro společné aktivity, ale i pro menší skupiny nebo individuální činnost. Scházet nesmí relaxační koutek, kam se dítě může uchýlit, pokud chce být mimo shon třídy. Nejdůležitějším aspektem je samozřejmě bezpečnost, to znamená ukotvit veškerý nábytek, zakrýt elektrické zásuvky, zabezpečit ostré rohy. (Essa, 2011, s. 18-20)

Multikulturní výchova a vzdělávání dětí

Multikulturní výchova je obzvláště důležitá u dětí v mateřské škole, která je místem prvního setkání s etnickými odlišnostmi. Děti se zde učí respektovat tyto odlišnosti a posuzovat druhého nikoli podle jinakosti, ale podle jeho chování. Setkávají se zde rodiče i prarodiče různých etnik, které však spojuje zájem o jejich děti a je tak možná eliminace případné předpojatosti. (Burkovičová, 2014, s. 38)

Multikulturní výchova a vzdělávání má mít podle Kořátkové in Burkovičová (2014, s. 39) dvě stránky: faktografickou a interkulturní. To znamená, že učitelka předává dětem informace, ale nezdůrazňuje odlišnosti, a naopak vede děti k porozumění a pozitivní interakci. Informace by měly být předávány hravou formou, za využití pomůcek, a měly by být přiměřené věku dětí. Neseznámení dítěte se specifickými projevy chování jiných kultur, může mít za následek negativní vnímání odlišností a vytvoření si předsudku.

Stávající školský systém zatím není připravený na děti z odlišného sociálně-kulturního prostředí. Mateřské školy obvykle nedisponují dvojjazyčnými obrázkovými pomůckami ani knihami pro děti v romském jazyce ani jiném jazyce. Proto se tak obtížně dá překlenout jazyková bariéra, která mnohdy mezi dětmi a učitelem je. (Šotolová, 2008, s. 52)

Multikulturní učitel by měl být vybavený takovými kompetencemi, aby byl schopen vzdělávat a výchovně působit na děti a žáky z různorodého kulturně a sociálně odlišného prostředí.

Multikulturní výchova v projektovém učení

Projektové učení je jednou z metod, kterou je možné využít při vzdělávání dětí v mateřské škole. Vede děti ke spolupráci, objevování něčeho nového. Je náročnější na přípravu učitele. Děti se mohou seznámit s etnickou hudbou a typickými znaky vybrané etnické skupiny, a společně pak prezentovat známé písně v cizím jazyce. Např. seznámení se slovenskou a romskou písní prostřednictvím videozáznamu zpěvu dětí z MŠ v Košicích a MŠ Lunik II, poslech a následná interpretace písně „Prší, prší“ ve slovenském i romském jazyce. (Burkovičová, 2014, s. 102-104)

3.5 Náměty pro rozvoj emocí a prosociálních vztahů v mateřské škole

Na úvod si vysvětlíme, co je prosociální chování. Svobodová (Svobodová, 2007) uvádí, že se jedná o způsob sociálního chování, které vyústí v pomoc druhému. Člověk tak není užitečný svým chováním jenom sám pro sebe, ale i pro jiné, mnohdy i za cenu vlastního

obětování. Aby se dítě chovalo prosociálně ke svému okolí, je nezbytné, aby zažilo stejné chování i od druhých, zejména dospělých, kteří jsou pro dítě vzorem. Pozitivně nastavené zrcadlo, komunikace efektivní a respektující, uspokojování potřeb dítěte, kvalitní zpětná vazba, to vše podporuje budoucí prosociální chování dítěte k okolí. (Svobodová, 2007, s. 125)

Učitelé v mateřských školách mnohdy na prosociálnost zapomínají v důsledku vytváření školního prostředí, které se orientuje na množství vědomostí, a to i přes to, že RVP PV má prosociálnost obsaženou ve výstupech vzdělávání. Ve třídách, kde se s rozvojem empatie a prosociálního chování dětí nepracuje, může dojít až ke snížení prosociální citlivosti. V dalším textu tak uvádíme pro inspiraci hry a činnosti, podporující rozvoj sociálních vztahů mezi dětmi.

Etická situační hra

Mezi efektivní výchovné postupy působící na prožívání a chování dětí patří beze sporu situační interaktivní hry. Cílem je zaměření se psychosociální dovednosti, rozvíjení prožívání, projevování citů přiměřeným způsobem, rozvíjení vztahů mezi dospělými a dětmi. (Gillernová, Mertin 2003, s. 132)

Balvín (2008, s. 115) uvádí několik významných aspektů, které musí učitel při realizaci etických situačních her respektovat:

1. Svobodná volba dítěte,
2. osvojení si mravních hodnot bez manipulace,
3. znalost věkových zvláštností dítěte,
4. akceptace sociálně-kulturního prostředí dítěte k vytvoření příznivé atmosféry,
5. výchova etikou mnohdy nahrazující nedostatky v životě dítěte,
6. síla sugesce musí odpovídat věku i individuálním situacím dětí.

Praktická ukázka hrané situace. Do scénky je možné zapojit jak dospělé tak i děti.

„Jeden pustí hodně nahlas rádio, druhý ho ztlumí, první ho dá ještě hlasitěji.“

„Romská rodina v panelovém domě má návštěvu. Oslavují, ale druhým lidem v domě se to nelíbí, protože ruší noční klid.“

„Jeden něco hledá a nemůže to najít. Podezřívá druhého, že mu to schoval, a vyčítá mu to. Nakonec to přece jen najde.“

„Dítě ztratí penál a obviňuje svého romského spolužáka, že mu ho odcizil. Nakonec se penál najde v jiné třídě, kde si ho dítě zapomnělo.“ (Balvín, 2008, s. 171)

Hry k porozumění a pochopení druhých

1) Název: **Kdo ti stojí za zády?** (hra vhodná pro děti od 3 let).

Popis: Děti společně s učitelkou sedí v kruhu, nikdo nesmí mluvit. Učitelka pokyne jednomu dítěti, to si jí položí hlavu do klína a zavře oči. Učitelka pokyne dalšímu dítěti, které si stoupne za první dítě a ptá se: „Kdo ti stojí za zády? První dítě hádá a pokud uhádne, hádá i v dalším kole, jinak jde na své původní místo.

2) Název: **Kdo chybí?** (hra vhodná pro děti od 4 let)

Popis: Děti sedí v kruhu na židlích. Učitelka vybere jedno dítě, aby šlo doprostřed a všechny si dobře prohlédlo, pak je pošle za dveře. Následně pokyne dalšímu dítěti, aby se šlo schovat někde ve třídě. Zavolá dítě za dveřmi, které má uhádnout, kdo z dětí chybí. Ostatní děti mohou pomáhat indiciemi: je malý, má tmavé a kudrnaté vlasy, pěkně zpívá apod. Když ani popis nepomáhá, schované dítě zavolá na hádající. Se staršími dětmi hru ztížíme tak, že si děti v kruhu po odchodu „hadače“ vymění místa. (Balvín, 2008, s. 168)

Hra jako místo pro kooperaci

Hra je základní a přirozenou činností dítěte, a je proto ideálním prostředkem pro navazování sociálních vztahů. Při hrách, při kterých si má dítě vybrat druhého, lze zachytit případnou nevráživost vůči dětem jiného etnika a včas tak reagovat.

1) Název: **Zády k sobě** (hra vhodná pro děti od 4 let – sudý počet dětí)

Popis: Učitelka dětem řekne pokyn k běhání, děti se nesmí strkat ani dotýkat. Když tleskne, dítě si musí najít jiné dítě a postavit se k sobě zády. Ve hře lze obměnit běh za chůzi, poskoky a skoky, dále se děti mohou ve dvojicích „slepovat“ rukou, nohou, uchem atd.

2) Název: **Co se ti na mně líbí?** (hra vhodná pro děti od 5 let)

Popis: Děti sedí v kruhu na zemi s roztaženýma nohama. První dítě pošle někomu kuličku a zeptá se: „Co se ti na mně líbí? Ten, komu kuličku poslal, odpovídá „Líbí se mi, že pěkně zpíváš, že jsi veselý“ apod. Tázané dítě pošle kuličku někomu dalšímu. (Balvín, 2008, s. 169)

Hra na posilování sebevědomí a sebedůvěry

Sebevědomí je to, co obvykle romské děti nemají, a proto je potřeba vědomí sebe samého posilovat. Jen zdravé sebevědomí působí pozitivně na citovou pohodu jednotlivce a napomáhá mu při vytváření vztahů. Jen dítě, které je schopno vnímat své tělo a svoje emoce, dokáže následně rozpoznat, co je pro ně dobré a co ne. (Pfeffer, 2003, s. 66) Nedůvěra ve vlastní schopnosti je častou příčinou selhávání žáků již na první stupni ZŠ. Opakované selhávání vede následně k nepochopení částí a celku. To, co by mohlo těmto dětem pomoci je „sociální opora“ učitele. Jde o nové paradigma ve vnímání žákových kompetencí, kdy u romských žáků nelze hodnotit obecnou kvantitu, nýbrž individuální kvalitu. (Němec, 2005, s. 108)

Název: **Umím dobře, umíš dobře** (hra vhodná pro děti od 3 let)

Popis: Učitelka si sedne společně s dětmi do kruhu. Předem určený předmět koluje mezi dětmi, ten kdo ho právě má, řekne, co dobře umí. Ostatní děti se přidají a řeknou, co ještě toto dítě umí. Postupně tak všechny děti zhodnotí sami sebe a ostatní je doplňují. (Pfeffer, 2003, s. 66)

Rozvíjení komunikace problémovým učením

Řešení problému je proces, který je potřeba absolvovat, abychom problém vyřešili. Skládá se z několika etap:

1. Definice problému: Pepíkovi se ztratilo autíčko, které si přinesl do školky.
2. Hledat více řešení:
 - A) Pepík si autíčko bude hledat sám.
 - B) Pepík poprosí paní učitelku, aby mu s hledáním pomohla.
 - C) Pepík požádá ostatní děti.
 - D) Pepík počká, až přijde maminka, ta autíčko bude hledat.
 - E) Pepík autíčko přestane hledat.
3. Porovnávat řešení:
 - A) Hloupost
 - B) a C) Docela dobré nápady
 - D) Maminka ve školce hledat nemůže
 - E) To by se autíčko vůbec nenašlo.
4. Vybrat to nejlepší: Pepík se rozhodne pro kombinaci B) a C)

5. Realizace řešení: Pepík požádá paní učitelku a děti, aby mu autíčko pomohly najít.
6. Zhodnocení výsledku: Autíčko společně našli. (Pfeffer, 2003, s. 87-88)

Řešení problému brainstormingem

Učitel dětem vylíčí určitou reálnou situaci, která se mohla přihodit, a pokládá dětem otázky typu - co se mohlo stát, co bys udělal ty, co je správné a co ne? Otázky je potřeba dopředu promyslet. Děti se tak musí vcítit do situace druhého a přemýšlet o tom, co předcházelo dané situaci.

Příklad situací: Na kraji chodníku sedí dítě a pláče. Nějaké dítě má na sobě roztrhané kalhoty. Maminka hledí své dítě. Kolem jede sanitka. Z okna se dívá paní a mává.

Pro ztížení obtížnosti může učitelka nechat děti vymyslet celý příběh na téma, které určí ona sama. (Balvín, 2008, s. 168-169)

Řešení konfliktu

To, že se občas dostaneme s druhým do konfliktu, je naprosto přirozené. Ve všech vztazích se vyskytují odlišnosti v názorech a v zájmech. Umět řešit konflikt patří k sociálním dovednostem a je součástí vývoje a dozrávání člověka. Učitel dětem musí zprostředkovat návod a společně s nimi navrhnout řešení za dodržení zásady, že není vítězů, ale ani poražených. Učitelé se však mnohdy snaží vyřešit konflikty za děti, je to pro ně rychlejší. Pokud ale děti ponechají a zůstanou jen v roli pozorovatele, děti si konflikt vyřeší samy a navíc se tak posílí jejich sebevědomí a jistota. (Pfeffer, 2003, s. 91)

Pro řešení konfliktu je vhodné postupovat v několika krocích:

1. Zjistit, o jaký konflikt se jedná.
2. Mít připravené alternativní řešení.
3. Zhodnotit a porovnat řešení.
4. Vybrat nejlepší řešení.
5. Vlastní realizace vybraného řešení.
6. Vyhodnotit společné řešení. (Pfeffer, 2003, s. 91-92)

Efektivní komunikace

Kvalitní komunikace mezi učitelem a dítětem je základem prosociálního chování, empatie a citlivosti a vede k předcházení sociálně-patologických jevů, jako je šikana a rasismus.

Od běžné komunikace, kdy učitel hovoří s dítětem z pozice moci, se efektivní komunikace liší v užívání těchto dovedností:

1. Popis a konstatování: „Někdo tady zapomněl hrníček.“
2. Informace či sdělení: „Ve školce si dáváme papuče do poličky v botníku.“
3. Vyjádření vlastních potřeb a očekávání: „Očekávám, že přes silnici si každý povede kamaráda za ruku a bude na něho dávat pozor.“
4. Výběr nebo možnost volby: „Uklidíte si hrad z kostek, nyní, nebo až odpoledne?“
5. Dvě slova: „Orlando, boty.“
6. Prostor pro spoluúčast a aktivitu: „Děti, potřebuji od vás radu. Má někdo z vás nápad, jak pomoci Aničce, aby neplakala?“

Pro efektivní komunikaci nestačí zajít na seminář nebo přečíst knížku. Je důležité vypsát si techniky na papír a připevnit v MŠ na viditelné místo, a pokud nejde o zdraví, rozmyslet si svoji reakci. (Svobodová, 2010, s. 80-83)

Příběhy rozvíjející empatii u dětí předškolního věku

Kocábková (2010, s. 3) uvádí, že pokud se rozvíjí pravidelně u dětí empatie, dochází ke změně v jejich chování. V mateřské škole se tak vytváří základy na celý život. Jedná se o dlouhodobý proces, při kterém je nutné dodržovat určité zásady:

- podporovat smyslové vnímání a vnímání svého těla
- schopnost naslouchání, ale i vyjadřování,
- umění pojmenovat a vyjádřit prožívanou emoci.

Při uplatňování výše uvedených aspektů je nezbytné dodržení podmínky uspokojení všech potřeb, a to z důvodu soustředěnosti dětí.

Děti sedí společně s učitelkou v kroužku a učitelka jim vypráví například pohádku „O ovečce“:

„Povím vám pohádku o ovečce. Jeden pastýř měl stádo oveček. Všechny byly krásně kudrnaté a bělostné jako sníh. Jen jedna byla černá. Když šly ovečky na pastvu, ta černá byla poslední, protože ji ostatní před sebe nepustily. Když se všechny ovečky ve stádu pásly na čerstvé trávě, černá ovečka byla stranou. A když si ovečky povídaly „bé, bé, bé“, s černou si nikdo povídat nechtěl. Tak byla černá ovečka smutná, protože neměla žádné kamarády, kteří by jí pomohli nebo s ní byli. Každý večer po setmění, když vyšla na nebi první hvězdička,

hnal pastýř ovečky spát do salaše. Tam se semkly dohromady a natěsnaly se k sobě, aby jim nebyla zima. Jen černou ovečku nikdo nehřál. Celá se zimou roztrásla a nemohla usnout... Děti, teď se proměním v tu černou ovečku. Postupně za vámi přijdu a každý z vás mi může něco říci, pošeptat do ouška.“ Poté si učitelka nasadí černou čepici, promění se v ovečku, a jde za každým dítětem. Děti vyjadřují šeptem, zda chtějí ovečce pomoci, nebo ne, a pokud ano, tak jak. (Kocábková, 2010, s. 4-5)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÁ ČÁST

V následující kapitole si vymežíme výzkumný problém, základní výzkumné cíle spolu s otázkami. Dále si pak charakterizujeme výběrový soubor a metody, na základě kterých byla sesbírána data pro naši výzkumnou část diplomové práce.

4.1 Vymezení výzkumného problému

V naší diplomové práci je výzkumným problémem proces inkluze romských dětí v běžných mateřských školách.

4.2 Výzkumné cíle

Hlavním cílem výzkumu je zjištění, jakým způsobem probíhá proces inkluze dětí z romské minority v běžných mateřských školách.

Díličními cíli jsou:

1. Zjistit, zda učitelé v mateřských školách znají romskou kulturu a tradice.
2. Zjistit, zda se učitelé mateřských škol při začleňování romských dětí setkávají s problémy plynoucí z jiné kultury a tradičních hodnot.
3. Zjistit, zda mateřské školy upravují výchovně-vzdělávací proces k efektivnímu začlenění romských dětí do kolektivu.

4.3 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka:

Jak probíhá proces inkluze romských dětí v běžných mateřských školách?

VO1: Znají učitelé v mateřských školách romskou kulturu a tradice? (položky v dotazníku 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7)

VO2: Setkávají se učitelé MŠ při začleňování romských dětí s nějakými problémy, plynoucí z jiné kultury a tradičních hodnot? (položky 8, 9, 10, 11,12,13,14)

VO3: Přizpůsobují mateřské školy výchovně-vzdělávací proces k efektivnímu začlenění romských dětí do kolektivu? (položky 15, 16,17, 18, 19, 20, 21)

4.4 Předvýzkum

V rámci zvýšení validity výzkumu byla provedena pilotní studie, které se zúčastnilo celkově osm kvalifikovaných učitelek mateřské školy z Kroměřížska. Pro ověření, zda jsou položky v dotazníku srozumitelné, byla každá škála s učitelkami prodiskutována.

4.5 Výzkumný soubor

Základní soubor výzkumu tvořily kvalifikované učitelky mateřských škol působící ve třídách i s romskými dětmi. Výběrovým souborem jsou kvalifikované učitelky působící ve třídách i s romskými dětmi na Kroměřížsku, které učily romské děti v posledních 3 letech.

4.6 Metoda sběru dat

V naší praktické části práce, která se zaměřuje na zjištění průběhu inkluze romských dětí do běžných MŠ, jsme zvolili kvantitativní druh výzkumu. Daný druh výzkumu, jak uvádí Gavora (2008, s. 34), je zaměřen nejen na zjišťování číselných údajů, ale zároveň na četnosti výskytu zkoumaného jevu. Pomocí matematických výpočtů získáme výsledné údaje.

V kvantitativním výzkumu jsme poté zvolili dotazník z důvodu potřeby zajištění oslovení poměrně velkého počtu respondentů. Očekávali jsme, že výzkumný vzorek bude tvořen více účastníky, avšak původní záměr se nepodařilo zrealizovat, vzhledem k tomu, že v každé třídě z oslovených mateřských škol nepůsobí učitelky učící romské děti. Výzkumný soubor tak tvořilo 57 respondentů. Na základě předchozích telefonických hovorů, ve kterých jsme předběžně zjišťovali vhodnost mateřské školy pro naše zvolená kritéria výzkumu, jsme vybrali několik zařízení. Dotazníky byly naší osobou rozdány vhodným učitelkám v daných mateřských školách a po jejich řádném vyplnění sesbírány.

Dotazník se zaměřuje na tři aspekty ovlivňující inkluzi dětí z romského etnika do běžných mateřských škol. Je to především znalost romské kultury a tradic, problémy se začleňováním romských dětí, přizpůsobení výchovně-vzdělávacího procesu k efektivnímu začlenění romských dětí do kolektivu.

Dotazník obsahuje 21 položek a je rozdělený do tří bloků. Jednotlivé položky 1-20 jsou formulovány jako výroky s možností uvedení souhlasu či nesouhlasu na škále 1-5. Poslední otázka č. 21 je otevřená.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Získaná data od respondentek byla operacionalizována a převedena do programu MS Excel. Následně jsme data zpracovali v programu Statistica, kde byla formou popisné statistiky analyzována.

Poté byla data vyhodnocována tak, aby vyšší číslo indikovalo vyšší znalost kultury, více odlišností a více přizpůsobení. Tedy od „naprosto nesouhlasím“ (1) až po „naprosto souhlasím“ (5). V datové tabulce byly při zpracování číselné hodnoty přeformátovány tak, aby odpovídaly tomuto vyhodnocení. Je to proto, aby se zachovala běžná dikce zpracování - vyšší hodnota indikuje vyšší znalost.

U otevřené otázky jsme na základě znalostí z literatury a odpovědí z dotazníku stanovili nadřazené kategorie, do kterých byly jednotlivé odpovědi respondentů zaznamenány, aby se následně mohly statisticky zpracovat.

5.1 Demografické údaje

V tabulkách předkládáme demografické údaje respondentů, kteří se zúčastnili našeho výzkumného šetření. Z celkového počtu 57 statisticky zpracovaných dotazníků jsme vyhodnotili data na základě věku, délky praxe a nejvyššího dosaženého vzdělání.

Popisná statistika				
		Věková kategorie	Délka praxe	Nejvyšší dosažené vzdělání
N	Platná	57	57	57
	Chybějící	0	0	0

Tabulka 1 - popisná statistika

Věková kategorie					
		Četnost	%	Platná	Kumulativní
	18 - 25 let	9	15,8	15,8	15,8
	26 - 35 let	13	22,8	22,8	38,6
	36 - 45 let	18	31,6	31,6	70,2

46 - 55 let	6	10,5	10,5	80,7
56 a více let	11	19,3	19,3	100,0
Celkem	57	100,0	100,0	

Tabulka 2 - věková kategorie

Tabulka č. 2 ukazuje věkové složení dotazovaných. Nejvíce zastoupenou věkovou skupinou byla kategorie 36-45 let (31,6 %), nejméně zastoupenou pak kategorie ve věku 46-55 let, což je 10,5 % výzkumného souboru.

	Délka praxe			
	Četnost	%	Platná	Kumulativní
do 2 let	6	10,5	10,5	10,5
do 10 let	20	35,1	35,1	45,6
do 20 let	15	26,3	26,3	71,9
do 30 let	4	7,0	7,0	78,9
více než 30 let	12	21,1	21,1	100,0
Celkem	57	100,0	100,0	

Tabulka 3 - délka praxe

Tabulka č. 3 uvádí délku praxe výzkumného souboru. Nejdelší praxi jsme zaznamenali u učitelek s délkou praxe do 10 let (35,1 %), naopak nejméně učitelek uvedlo praxi do 30 let, což představuje 7 %.

	Nejvyšší dosažené vzdělání			
	Četnost	%	Platná	Kumulativní
Středoškolské	41	71,9	71,9	71,9
Vysokoškolské	16	28,1	28,1	100,0
Celkem	57	100,0	100,0	

Tabulka 4 - nejvyšší dosažené vzdělání

Tabulka č. 4 znázorňuje nejvyšší dosažené vzdělání oslovených respondentů. Nejvíce zastoupeno je středoškolské vzdělání, které označilo 41 (71,9 %) dotazovaných. Vyšší odborné vzdělání nebylo v žádném z dotazníků uvedeno.

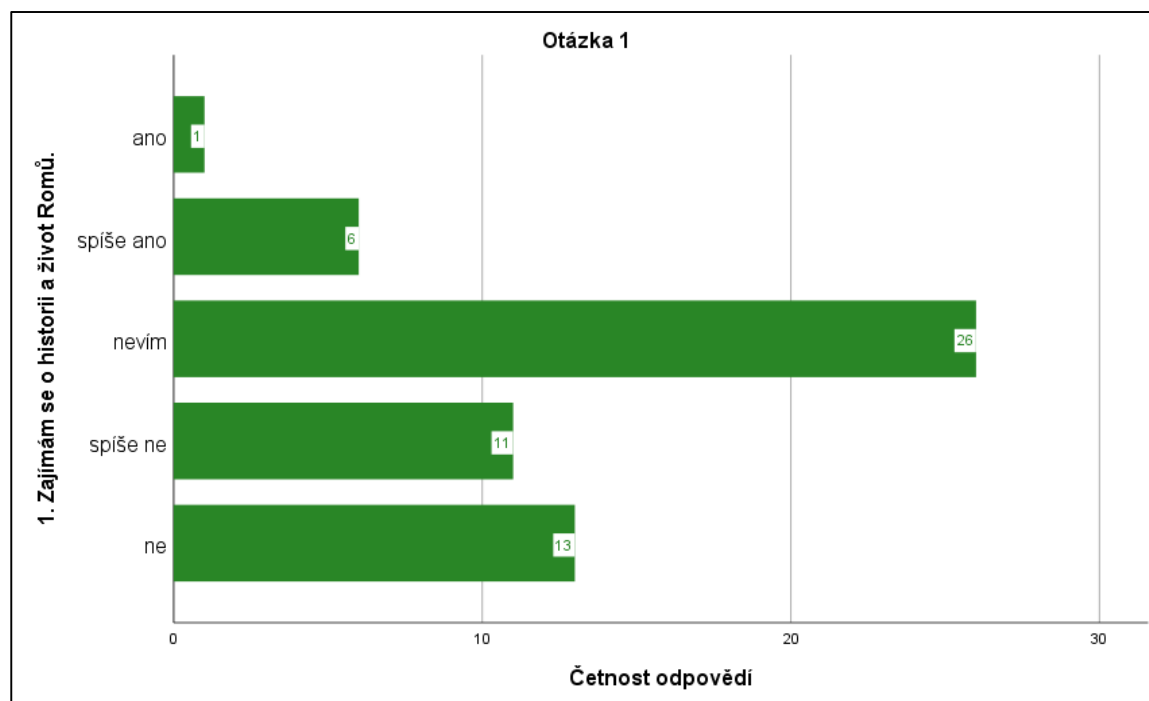
Grafy znázorňující znalost učitelů mateřských škol romské kultury a tradic

V následující kapitole si uvedeme četnosti odpovědí učitelek mateřských škol na jednotlivé položky v dotazníku. Uvádíme tabulky spolu s grafickým znázorněním.

1. Zajímám se o historii a život Romů.				
	Četnost	%	Platná	Kumulativní
ne	13	22,8	22,8	22,8
spíše ne	11	19,3	19,3	42,1
nevím	26	45,6	45,6	87,7
spíše ano	6	10,5	10,5	98,2
ano	1	1,8	1,8	100,0
Celkem	57	100,0	100,0	

Tabulka 5 - zajímám se o historii a život Romů

Tabulka č. 5 uvádí přehled odpovědí na otázku č. 1. Zde převažovala u 26 respondentů (45,6 %) odpověď „nevím“. U odpovědí „ne“ a „spíše ne“ byl nepatrný rozdíl v počtu odpovědí. Odpověď „ano“ zvolila pouze jedna respondentka. Viz. níže na grafu č. 1.

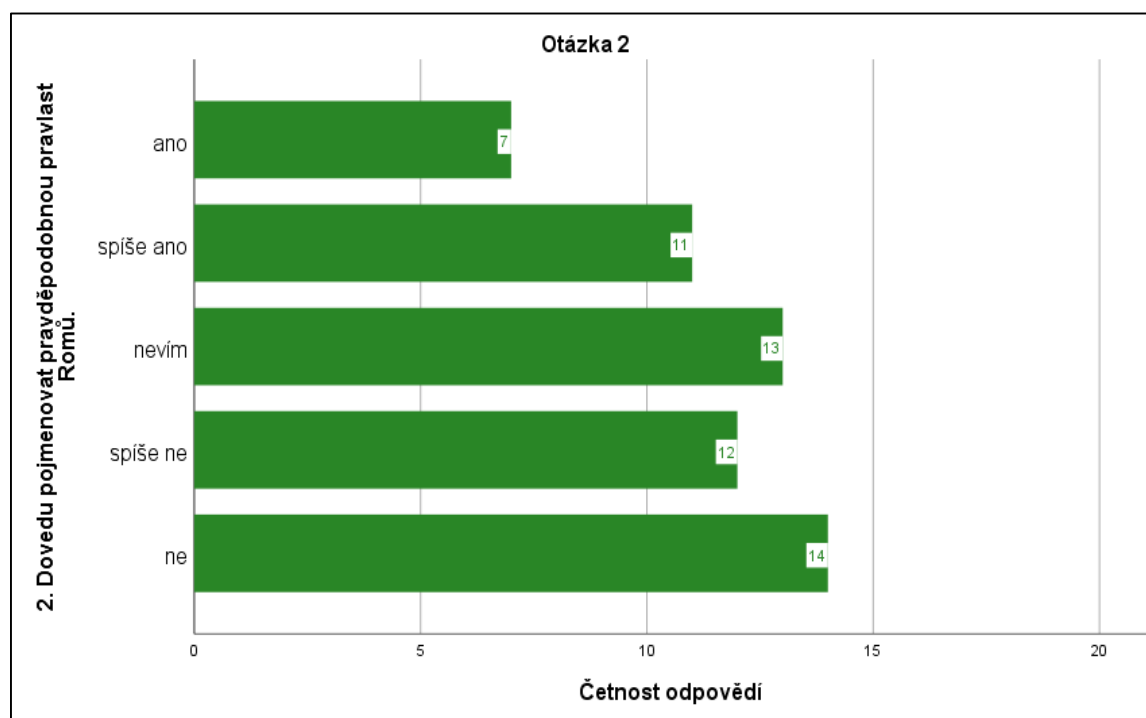


Graf 1 - zajímám se o historii a život Romů

2. Dovedu pojmenovat pravděpodobnou pravlast Romů.				
	Četnost	%	Platná	Kumulativní
ne	14	24,6	24,6	24,6
spíše ne	12	21,1	21,1	45,6
nevím	13	22,8	22,8	68,4
spíše ano	11	19,3	19,3	87,7
ano	7	12,3	12,3	100,0
Celkem	57	100,0	100,0	

Tabulka 6 - dovedu pojmenovat pravděpodobnou pravlast Romů

Na tabulce č. 6 vidíme odpovědi na otázku č. 2. U této převažovala odpověď „ne“, a to u 14 (24,6 %) respondentů. Mezi odpověďmi „spíše ne“, „nevím“, a „spíše ano“ jsou nepatrné rozdíly. Nejméně označená byla odpověď „ano“, a to u 7 (12,3 %) respondentek. Níže taktéž grafické znázornění č. 2.

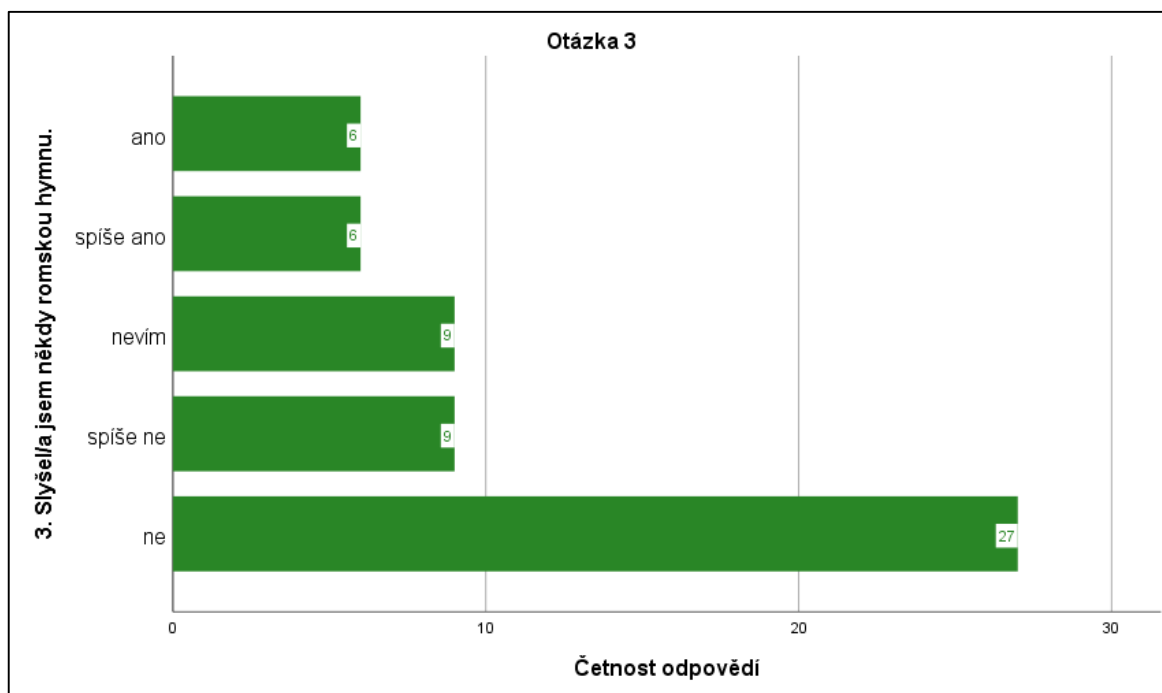


Graf 2 - dovedu pojmenovat pravděpodobnou pravlast Romů

3. Slyšel/a jsem někdy romskou hymnu.				
	Četnost	%	Platná	Kumulativní
ne	27	47,4	47,4	47,4
spíše ne	9	15,8	15,8	63,2
nevím	9	15,8	15,8	78,9
spíše ano	6	10,5	10,5	89,5
ano	6	10,5	10,5	100,0
Celkem	57	100,0	100,0	

Tabulka 7 - slyšel/a jsem někdy romskou hymnu

Tabulka č. 7 ukazuje odpovědi na otázku č. 3. Tady byla jednoznačně jako nejvíce označována odpověď „ne“, a to u 27 (47,4 %) respondentek. Nejméně byla označena možnost „spíše ano“ a „ano“ a to shodně u 6 (10,5 %) respondentek. Znárodnění grafické níže viz. graf č. 3.

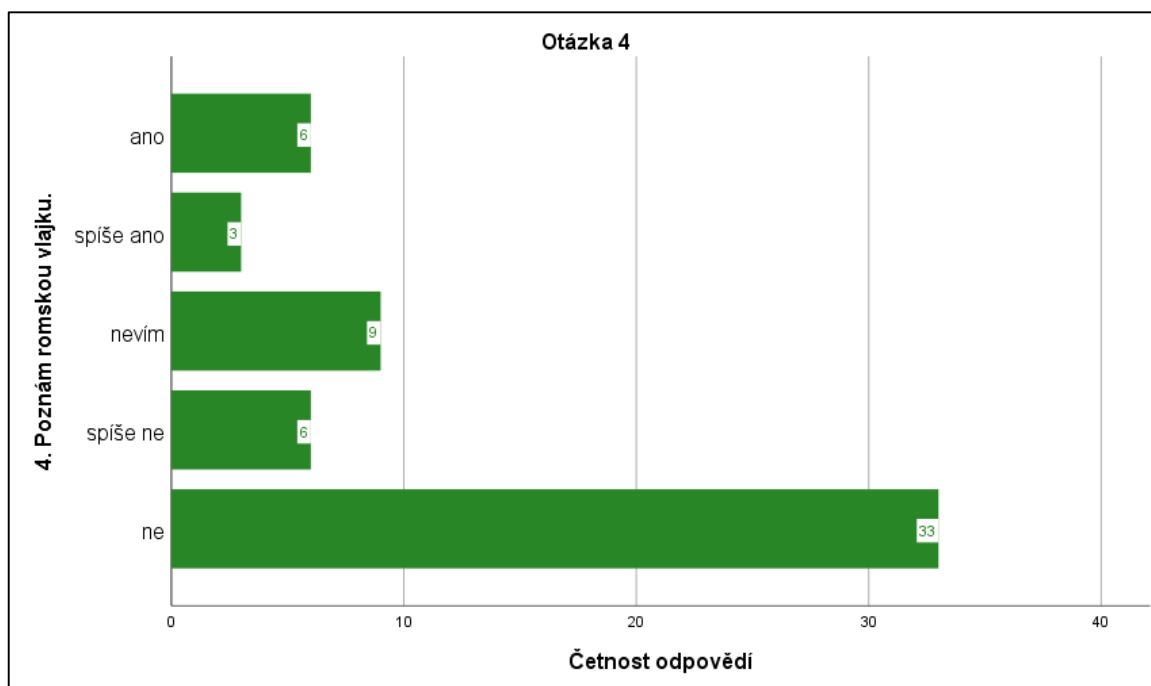


Graf 3 - slyšel/a jsem někdy romskou hymnu

4. Poznám romskou vlajku.				
	Četnost	%	Platná	Kumulativní
ne	33	57,9	57,9	57,9
spíše ne	6	10,5	10,5	68,4
nevím	9	15,8	15,8	84,2
spíše ano	3	5,3	5,3	89,5
ano	6	10,5	10,5	100,0
Celkem	57	100,0	100,0	

Tabulka 8 - poznám romskou vlajku

Tabulka č. 8 znázorňuje otázku č. 4. Zde byla nejvíce označena odpověď „ne“ a to u 33 (57,9 %) dotazovaných. Nejméně označena byla odpověď „ano“, kterou uvedlo 6 (10,5 %) respondentů. Grafické znázornění níže viz. graf č. 4.



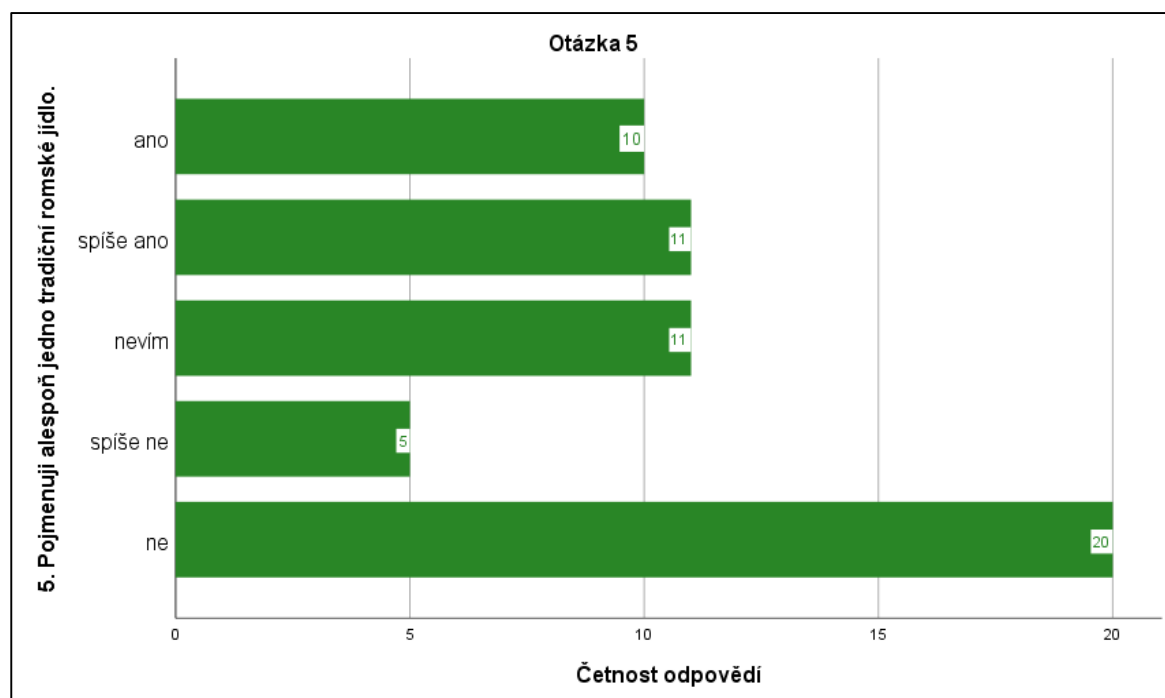
Graf 4 - poznám romskou vlajku

5. Pojmenuji alespoň jedno tradiční romské jídlo.				
	Četnost	%	Platná	Kumulativní
ne	20	35,1	35,1	35,1
spíše ne	5	8,8	8,8	43,9
nevím	11	19,3	19,3	63,2

spíše ano	11	19,3	19,3	82,5
ano	10	17,5	17,5	100,0
Celkem	57	100,0	100,0	

Tabulka 9 - pojmenuji alespoň jedno tradiční romské jídlo

Tabulka č. 9 předkládá přehled odpovědí na otázku č. 5. Na tuto respondenti odpověděli „ne“ v 20 případech dotazovaných, tedy ve 35,1 %. Nejméně označovanou odpovědí bylo „spíše ne“, kterou uvedlo 5 (8,8 %) respondentek. Grafické znázornění níže viz. graf č. 5.

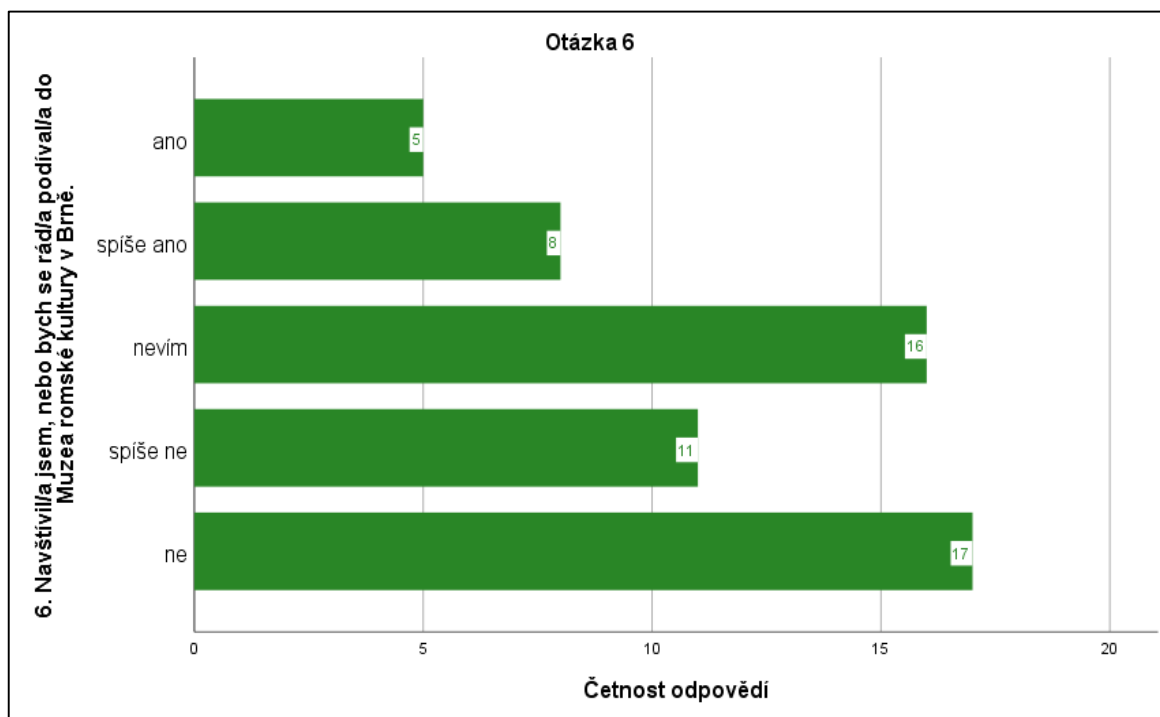


Graf 5 - pojmenuji alespoň jedno tradiční romské jídlo

6. Navštívil/a jsem, nebo bych se rád/a podíval/a do Muzea romské kultury v Brně.				
	Četnost	%	Platná	Kumulativní
ne	17	29,8	29,8	29,8
spíše ne	11	19,3	19,3	49,1
nevím	16	28,1	28,1	77,2
spíše ano	8	14,0	14,0	91,2
ano	5	8,8	8,8	100,0
Celkem	57	100,0	100,0	

Tabulka 10 - Muzeum romské kultury v Brně

Tabulka č. 10 ukazuje otázku č. 6, kde bylo nejvíce označovanou odpovědí „ne“. Tuto možnost uvedlo 17 (29,8 %) učitelek. Také 16 dotazovaných (28,1 %) označilo odpověď „nevím“. Nejméně uváděná odpověď však byla „ano“, a to u 5 respondentek, což je u 8,8 %. Grafické znázornění níže viz. graf č. 6.



Graf 6 - Muzeum romské kultury v Brně

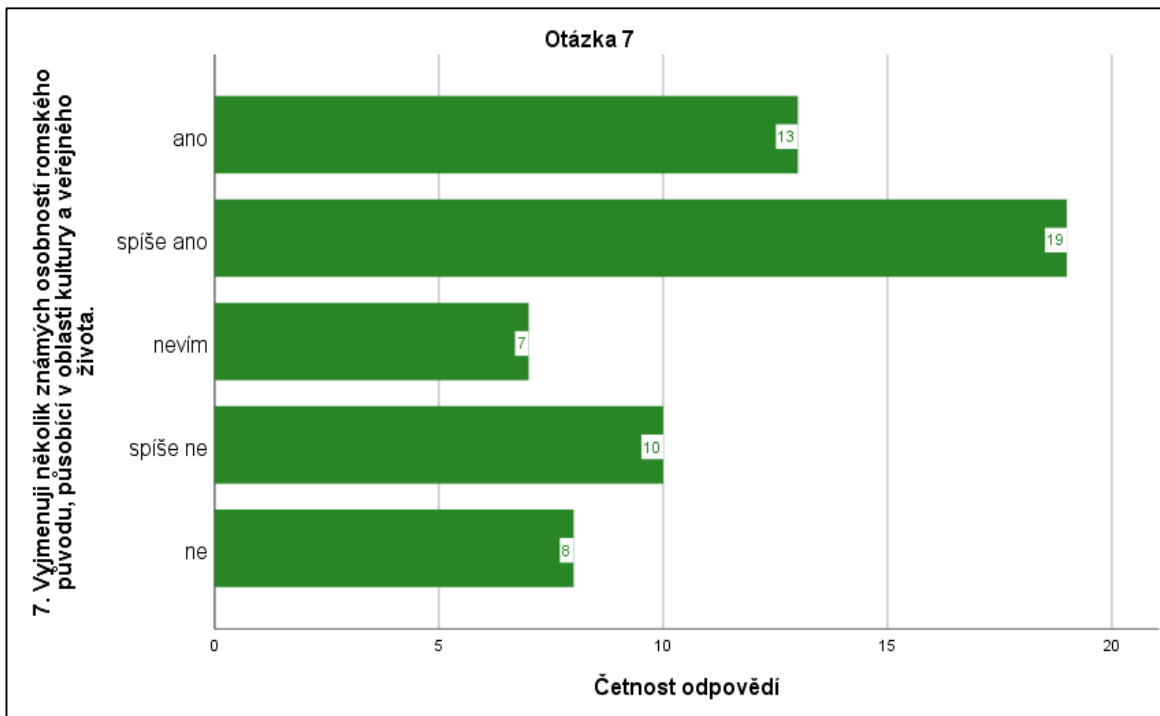
7. Vyjmenuji několik známých osobností romského původu, působící v oblasti kultury a veřejného života.				
	Četnost	%	Platná	Kumulativní
ne	8	14,0	14,0	14,0
spíše ne	10	17,5	17,5	31,6
nevím	7	12,3	12,3	43,9
spíše ano	19	33,3	33,3	77,2
ano	13	22,8	22,8	100,0
Celkem	57	100,0	100,0	

Tabulka 11 - vyjmenuji několik známých osobností romského původu

Tabulka č. 11 předkládá odpovědi na otázku č. 7. Zde byla jako nejvíce označována odpověď „spíše ano“. Tuto označilo 19 respondentek. Odpověď „ano“ uvedlo 13 (22,8 %) respondentek, dalších 10 respondentek (17,5 %) označilo „spíše ne“. Odpověď „nevím“

mírně převažovala odpověď „ne“, kterou označilo 7 dotazovaných, což je 12,3 %. Grafické znázornění níže viz. graf č. 7.

Shrnující grafické znázornění první dotazníkové části



Graf 7 - vyjmenují několik známých osobností romského původu

Tabulka č. 11 znázorňuje míru souhlasu s jednotlivými položkami u dílčích oblastí inkluze. Položky jsou řazeny dle míry souhlasu. Za zajímavé jsme považovali srovnání znalostí romské kultury a tradic u vysokoškolsky a středoškolsky vzdělaných učitelek, které ukazuje tabulka č. 12, taktéž graf č. 8.

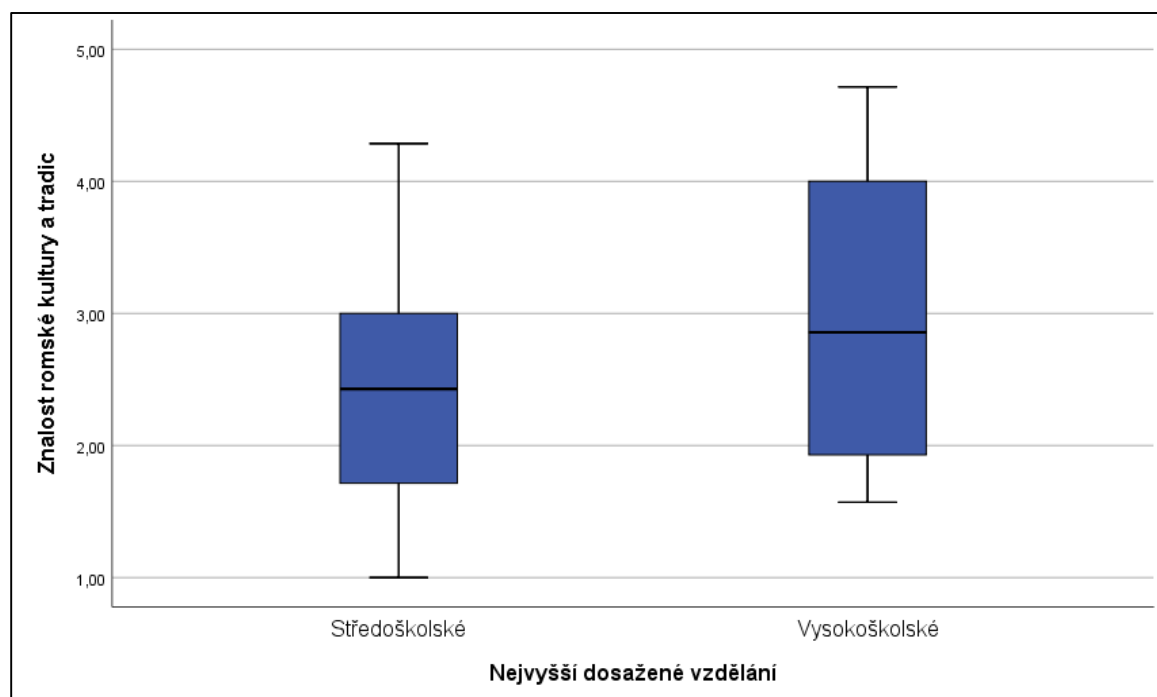
Znalost romské kultury a tradic			
	N	Průměr	Sm. odchylka
7. Vyjmenují několik známých osobností romského původu, působící v oblasti kultury a veřejného života.	57	3,33	1,380
5. Pojmenují alespoň jedno tradiční romské jídlo.	57	2,75	1,539
2. Dovedu pojmenovat pravděpodobnou pravlast Romů.	57	2,74	1,357
6. Navštívil/a jsem, nebo bych se rád/a podíval/a do Muzea romské kultury v Brně.	57	2,53	1,297
1. Zajímám se o historii a život Romů.	57	2,49	1,020
3. Slyšel/a jsem někdy romskou hymnu.	57	2,21	1,411

4. Poznám romskou vlajku.	57	2,00	1,389
---------------------------	----	------	-------

Tabulka 11 - znalost romské kultury a tradic

Podle dosaženého vzdělání			
Znalost romské kultury a tradic			
Nejvyšší dosažené vzdělání	N	Průměr	Sm. odchylka
Středoškolské	41	2,4251	,90660
Vysokoškolské	16	2,9732	1,10684
Celkem	57	2,5789	,98842

Tabulka 12 - znalost romské kultury a tradic (dle dosaženého vzdělání)



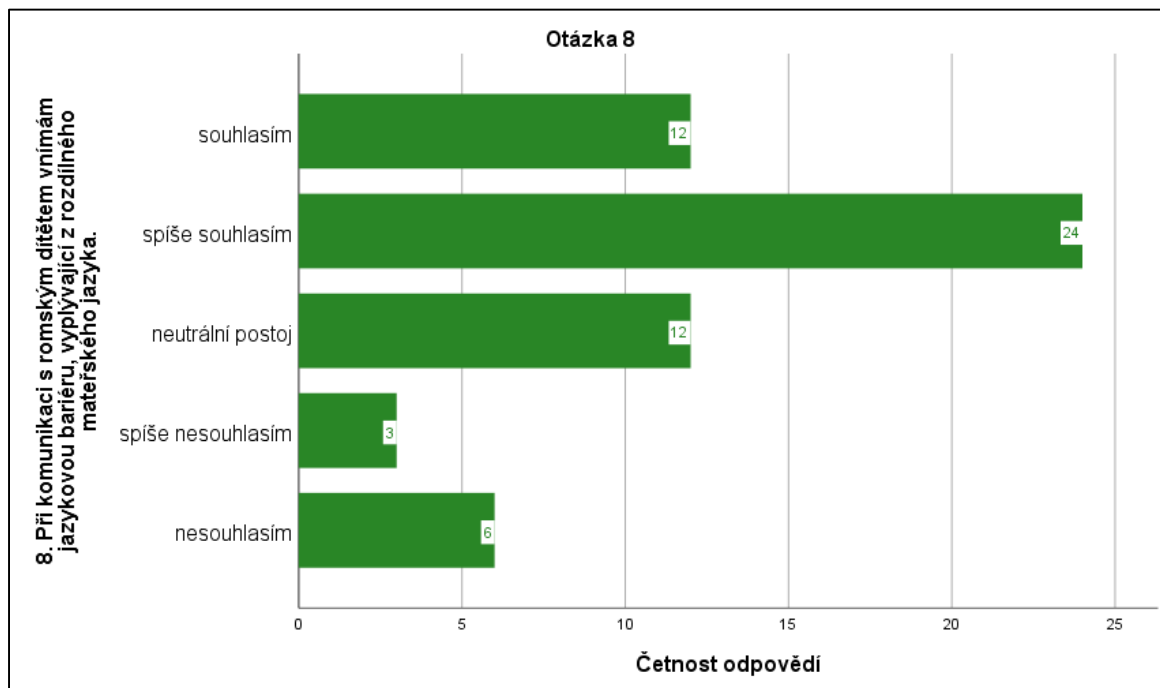
Graf 8 - znalost romské kultury a tradic (dle dosaženého vzdělání)

Grafy znázorňující problémy při začleňování romských dětí, plynoucí z jiné kultury a tradičních hodnot.

8. Při komunikaci s romským dítětem vnímám jazykovou bariéru, vyplývající z rozdílného mateřského jazyka.				
	Četnost	%	Platná	Kumulativní
nesouhlasím	6	10,5	10,5	10,5
spíše nesouhlasím	3	5,3	5,3	15,8
neutrální postoj	12	21,1	21,1	36,8
spíše souhlasím	24	42,1	42,1	78,9
souhlasím	12	21,1	21,1	100,0
Celkem	57	100,0	100,0	

Tabulka 13 - při komunikaci s romským dítětem vnímám jazykovou bariéru

Na tabulce č. 13 vidíme znázornění odpovědí na otázku č. 8, přičemž na tuto byla nejčetnější odpověď „spíše souhlasím“, a to u 24 respondentek (42,1 %). Stejný počet respondentek, tedy 12 (21,1 %) označilo „neutrální postoj“ a „souhlasím“. Nejméně, tedy 3 respondentky (5,3 %) označilo „spíše nesouhlasím.“ Grafické zpracování níže viz. graf č. 14.

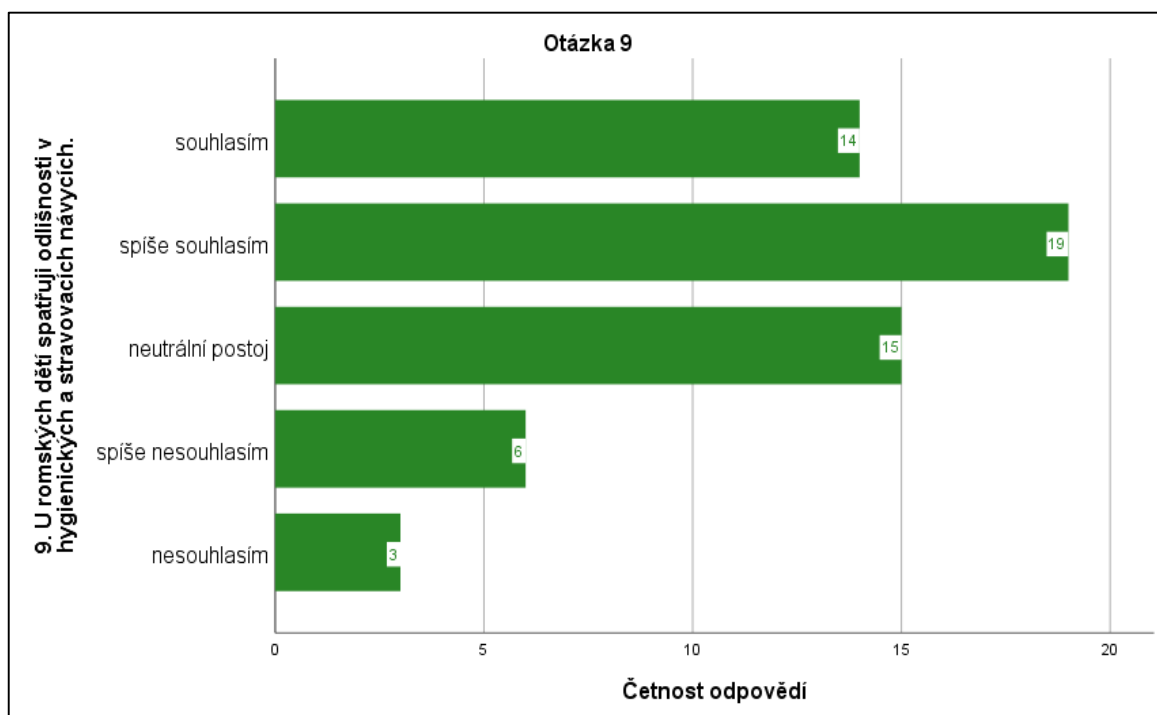


Graf 9 - při komunikaci s romským dítětem vnímám jazykovou bariéru

9. U romských dětí spatřuji odlišnosti v hygienických a stravovacích návycích.				
	Četnost	%	Platná	Kumulativní
nesouhlasím	3	5,3	5,3	5,3
spíše nesouhlasím	6	10,5	10,5	15,8
neutrální postoj	15	26,3	26,3	42,1
spíše souhlasím	19	33,3	33,3	75,4
souhlasím	14	24,6	24,6	100,0
Celkem	57	100,0	100,0	

Tabulka 14 - hygienické a stravovací návyky

V tabulce č. 14 vidíme odpovědi na otázku č. 9. Zde byla jako nejvíce označována odpověď „spíše souhlasím“, a to u 19 respondentek, což je 33,3 % z výzkumného vzorku. Další častou označovanou odpovědí byl „neutrální postoj“, který označilo 15 dotazovaných (26,3 %). Nejméně označenou byla pak odpověď „nesouhlasím“, a to třemi respondentkami (5,3 %). Grafické zpracování níže viz. graf č. 10.

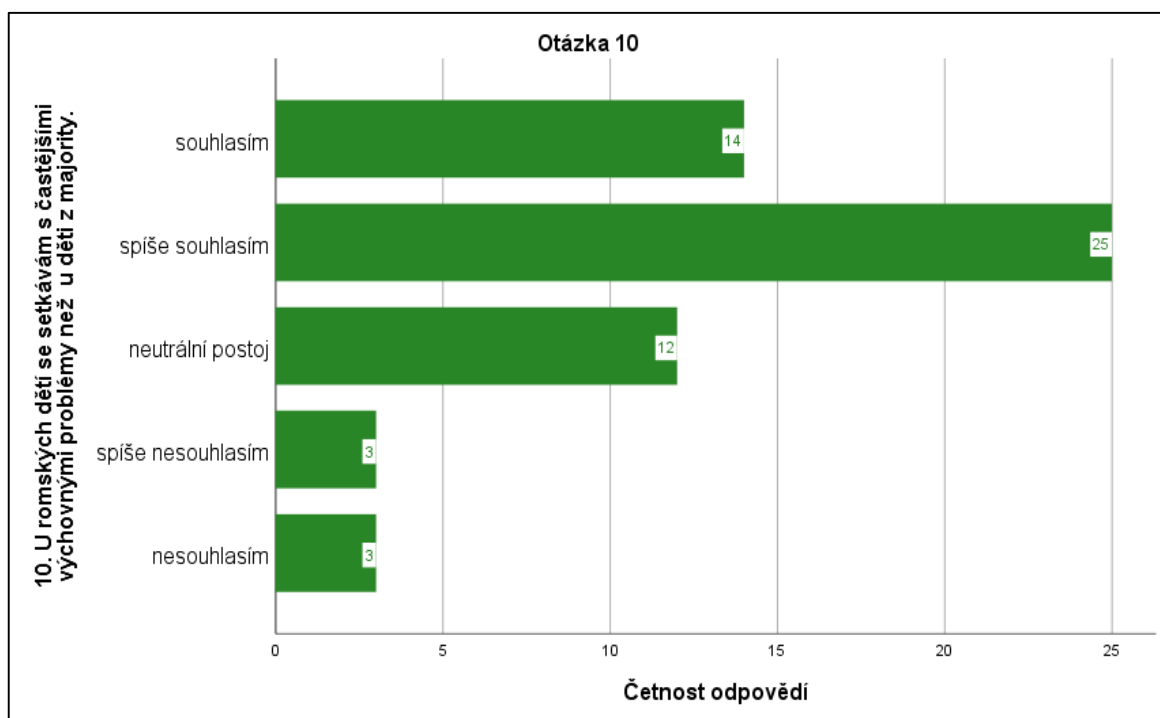


Graf 10 - hygienické a stravovací návyky

	Četnost	%	Platná	Kumulativní
nesouhlasím	3	5,3	5,3	5,3
spíše nesouhlasím	3	5,3	5,3	10,5
neutrální postoj	12	21,1	21,1	31,6
spíše souhlasím	25	43,9	43,9	75,4
souhlasím	14	24,6	24,6	100,0
Celkem	57	100,0	100,0	

Tabulka 15 - u romských dětí se setkávám s častějšími výchovnými problémy

Tabulka č. 15 ukazuje označené odpovědi respondentek na otázku č. 10. Nejčetnější byla odpověď „spíše souhlasím“, ta byla zaškrtnuta 25 respondentkami (43,9 %). Odpověď „nesouhlasím“ a „spíše nesouhlasím“ byla nejméně označována, u obou kategorií zvolena třemi respondentkami (5,3 %). Grafické znázornění níže viz. graf č. 11.

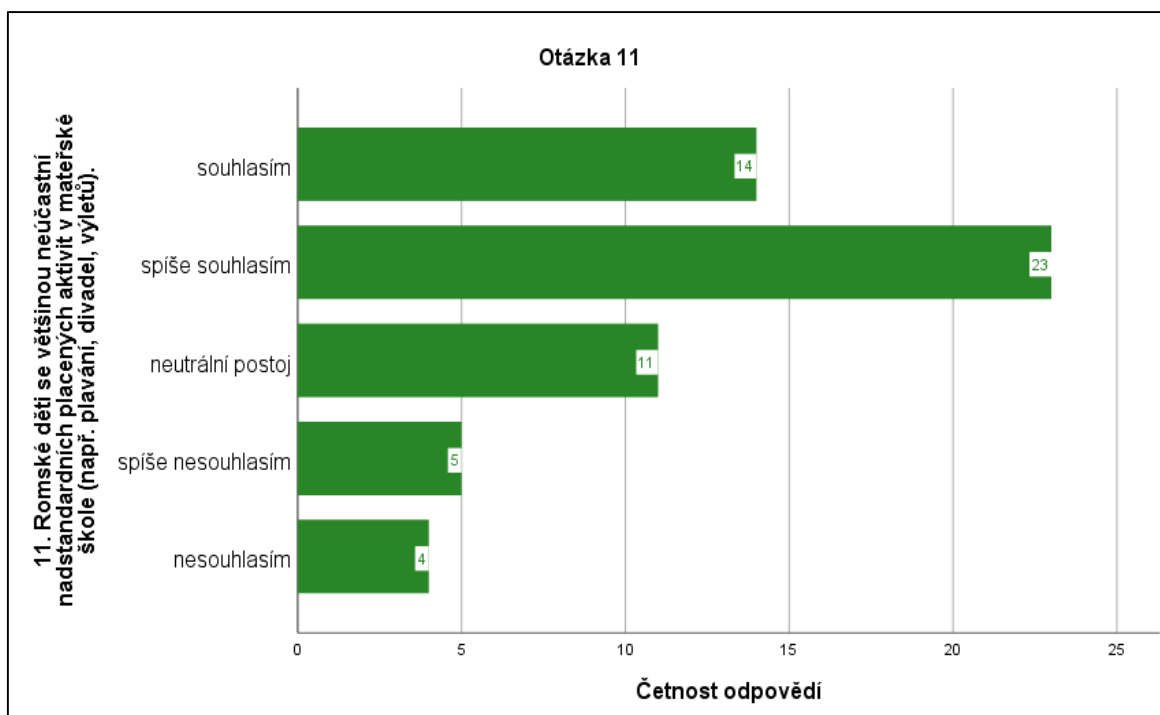


Graf 11 - u romských dětí se setkávám s častějšími výchovnými problémy

11. Romské děti se většinou neúčastní nadstandardních placených aktivit v mateřské škole (např. plavání, divadel, výletů).				
	Četnost	%	Platná	Kumulativní
nesouhlasím	4	7,0	7,0	7,0
spíše nesouhlasím	5	8,8	8,8	15,8
neutrální postoj	11	19,3	19,3	35,1
spíše souhlasím	23	40,4	40,4	75,4
souhlasím	14	24,6	24,6	100,0
Celkem	57	100,0	100,0	

Tabulka 16 - účast na nadstandardních placených aktivitách

Na tabulce č. 16 vidíme přehled získaných odpovědí na otázku č. 11. Jako nejvíce označovaná byla odpověď „spíše souhlasím“, a to u 23 respondentek (40,4 %). Další nejvíce zastoupenou odpovědí byla „souhlasím“, kterou zvolilo 14 (24,6 %) dotazovaných. Odpověď „nesouhlasím“ dotazované označily ve 4 případech, které tvoří 7 % dotazovaných. Grafické zpracování níže viz. graf č. 12.

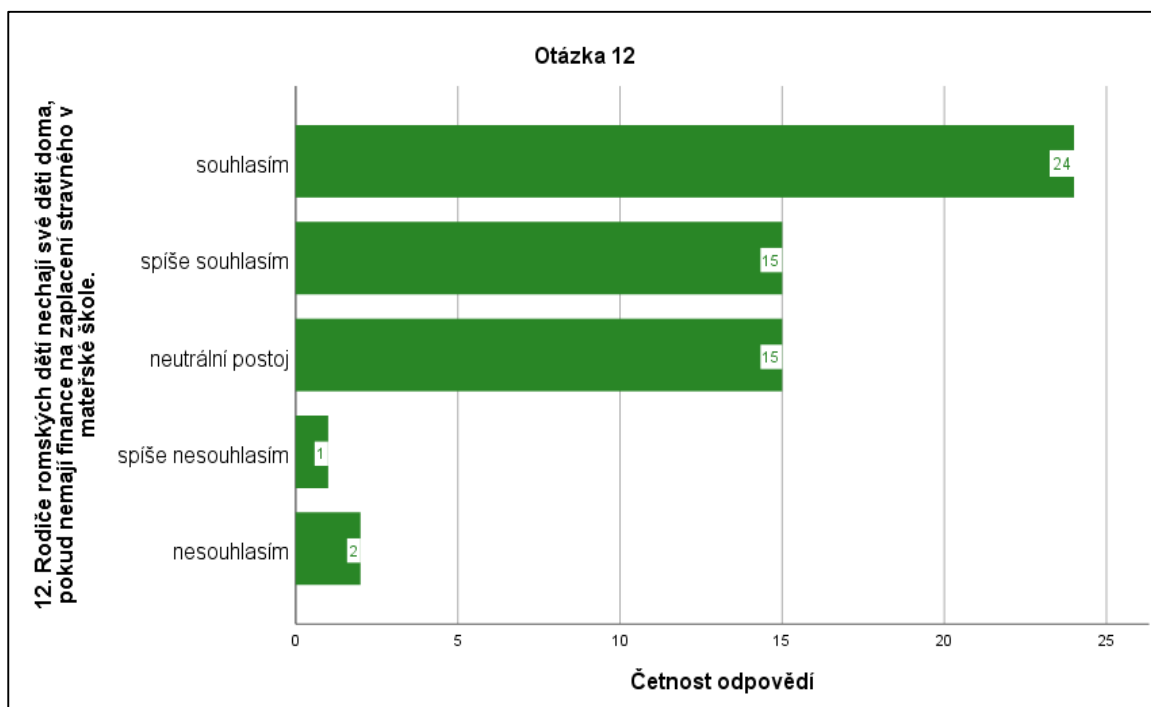


Graf 12 - účast na nadstandardních placených aktivitách

12. Rodiče romských dětí nechají své děti doma, pokud nemají finance na zaplacení stravného v mateřské škole.				
	Četnost	%	Platná	Kumulativní
nesouhlasím	2	3,5	3,5	3,5
spíše nesouhlasím	1	1,8	1,8	5,3
neutrální postoj	15	26,3	26,3	31,6
spíše souhlasím	15	26,3	26,3	57,9
souhlasím	24	42,1	42,1	100,0
Celkem	57	100,0	100,0	

Tabulka 17 - docházka vs. finance na zaplacení stravného v mateřské škole

Zde vidíme tabulku č. 17, která znázorňuje, jaké odpovědi dotazované označily na otázku č. 12. Nejčetněji byla uvedena odpověď „souhlasím“, a to u 24 respondentek (42,1 %). „Neutrální postoj“ a „spíše souhlasím“ bylo u obou kategorií zvoleno 15 respondentkami, což je 26,3 %. Grafické zpracování níže viz. graf č. 13.

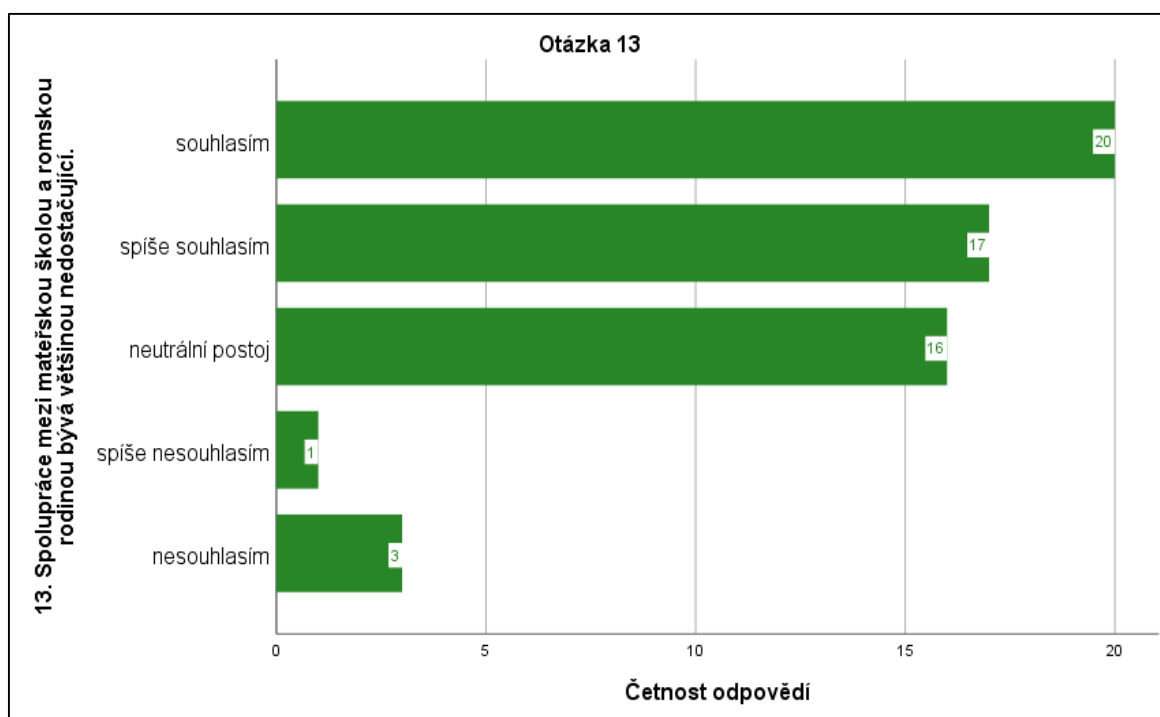


Graf 13 - docházka vs. finance na zaplacení stravného v mateřské škole

13. Spolupráce mezi mateřskou školou a romskou rodinou bývá většinou nedostačující.				
	Četnost	%	Platná	Kumulativní
nesouhlasím	3	5,3	5,3	5,3
spíše nesouhlasím	1	1,8	1,8	7,0
neutrální postoj	16	28,1	28,1	35,1
spíše souhlasím	17	29,8	29,8	64,9
souhlasím	20	35,1	35,1	100,0
Celkem	57	100,0	100,0	

Tabulka 18 - spolupráce mezi MŠ a romskou rodinou bývá většinou nedostačující

Tabulka č. 18 ukazuje odpovědi dotazovaných na otázku č. 13, přičemž zde převažovala odpověď „souhlasím“, kterou odpovědělo 20 (35,1 %) respondentek. Pouze jeden účastník (1,8 %) výzkumu označil odpověď „spíše nesouhlasím“. Grafické znázornění níže viz. graf č. 14.

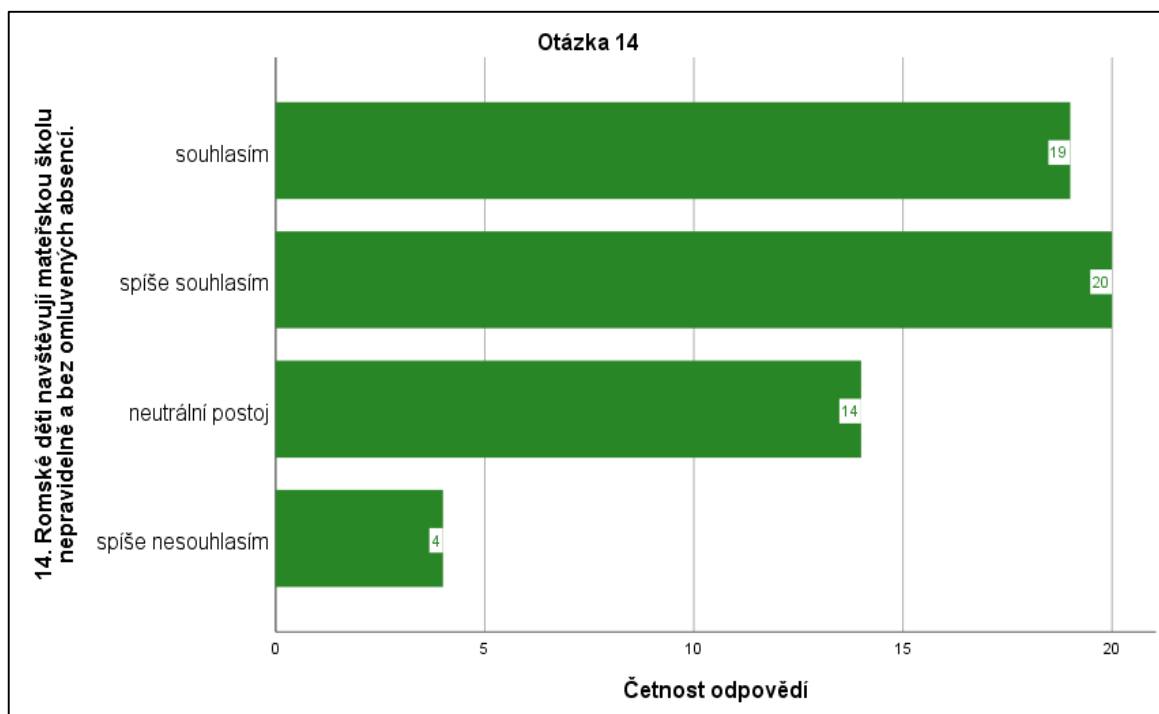


Graf 14 - spolupráce mezi MŠ a romskou rodinou bývá většinou nedostačující

14. Romské děti navštěvují mateřskou školu nepravidelně a bez omluvených absencí.				
	Četnost	%	Platná	Kumulativní
spíše nesouhlasím	4	7,0	7,0	7,0
neutrální postoj	14	24,6	24,6	31,6
spíše souhlasím	20	35,1	35,1	66,7
souhlasím	19	33,3	33,3	100,0
Celkem	57	100,0	100,0	

Tabulka 19 - nepravidelná docházka

Na tabulce č. 19 vidíme odpovědi učitelek na otázku č. 14. Nejvíce byla označována odpověď „spíše souhlasím“, a to u 20 dotazovaných (35,1 %). Poměrně čítné zastoupení u odpovědi „souhlasím“, kterou označilo 19 respondentek (33,3 %). Nejméně byla zvolena respondenty odpověď „spíše nesouhlasím“, kterou označily dotazované pouze ve 4 případech (7 %). Grafické zpracování uvádíme níže viz. graf č. 15.



Graf 15 - nepravidelná docházka

Shrnutí grafického znázornění druhé dotazníkové části

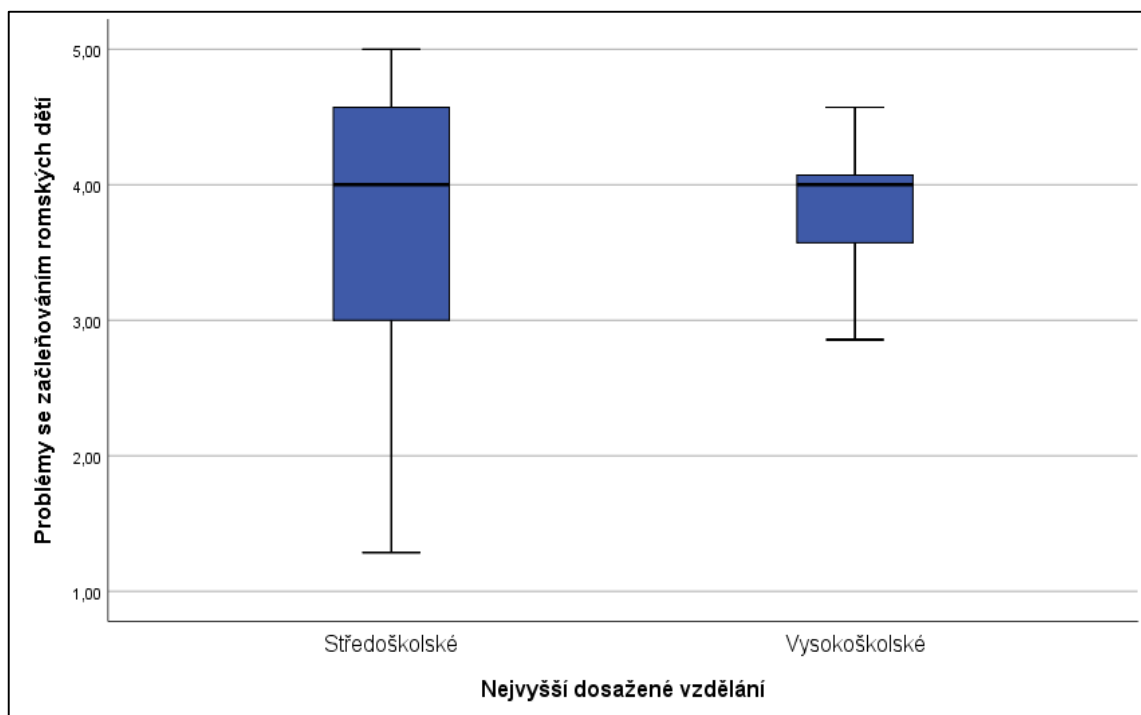
Tabulka č. 20 znázorňuje míru souhlasu s jednotlivými položkami u dílčích oblastí inkluze. Položky jsou řazeny dle míry souhlasu. Za zajímavé jsme považovali srovnání pohledu na problémy se začleňováním romských dětí vysokoškolsky a středoškolsky vzdělanými učitelkami, které ukazuje tabulka č. 21, taktéž graf č. 16.

Problémy se začleňováním romských dětí			
	N	Průměr	Sm. odchylka
12. Rodiče romských dětí nechají své děti doma, pokud nemají finance na zaplacení stravného v mateřské škole.	57	4,02	1,044
14. Romské děti navštěvují mateřskou školu nepravidelně a bez omluvených absencí.	57	3,95	,934
13. Spolupráce mezi mateřskou školou a romskou rodinou bývá většinou nedostačující.	57	3,88	1,087
10. U romských dětí se setkávám s častějšími výchovnými problémy než u dětí z majority.	57	3,77	1,053
11. Romské děti se většinou neúčastní nadstandardních placených aktivit v mateřské škole (např. plavání, divadel, výletů).	57	3,67	1,155
9. U romských dětí spatřuji odlišnosti v hygienických a stravovacích návycích.	57	3,61	1,130
8. Při komunikaci s romským dítětem vnímám jazykovou bariéru, vyplývající z rozdílného mateřského jazyka.	57	3,58	1,194

Tabulka 20 - problémy se začleňováním romských dětí

Podle dosaženého vzdělání			
Problémy se začleňováním romských dětí			
Nejvyšší dosažené vzdělání	N	Průměr	Sm. odchylka
Středoškolské	41	3,7561	,92098
Vysokoškolské	16	3,8482	,47371
Celkem	57	3,7820	,81714

Tabulka 21 - problémy se začleňováním romských dětí (dle dosaženého vzdělání)



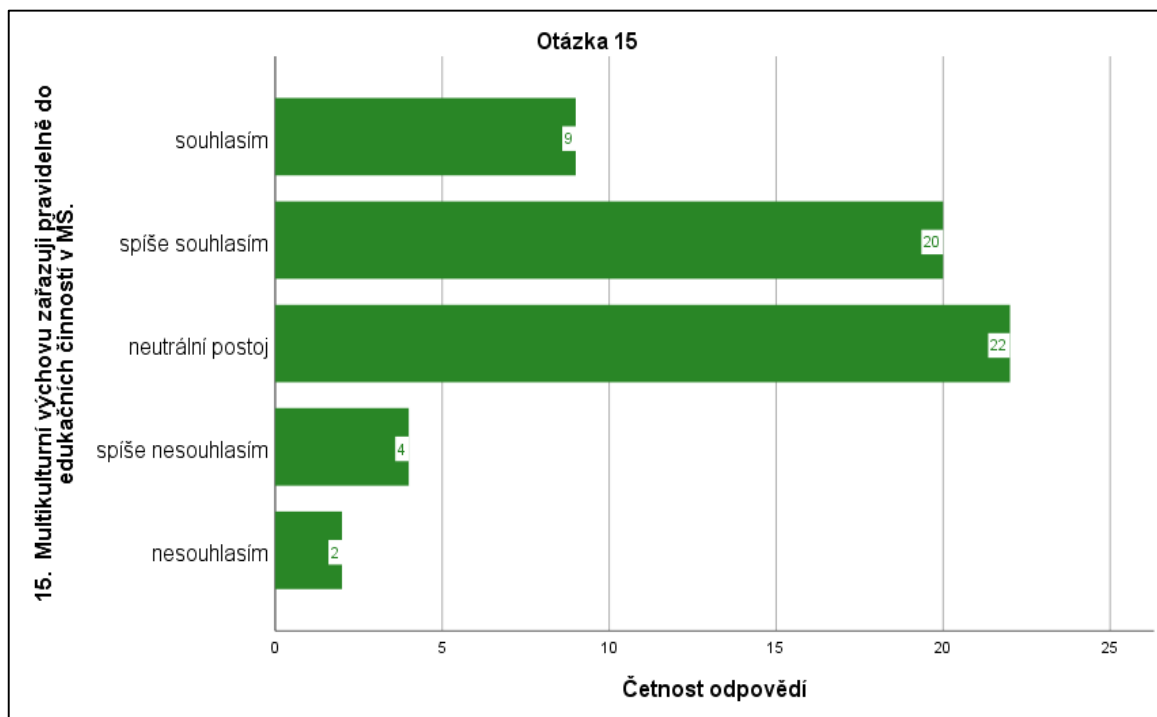
Graf 16 - problémy se začleňováním romských dětí (dle dosaženého vzdělání)

Grafy znázorňující přizpůsobení výchovně-vzdělávacího procesu k efektivnímu začlenění romských dětí do kolektivu

15. Multikulturní výchovu zařazují pravidelně do edukačních činností v MŠ.				
	Četnost	%	Platná	Kumulativní
nesouhlasím	2	3,5	3,5	3,5
spíše nesouhlasím	4	7,0	7,0	10,5
neutrální postoj	22	38,6	38,6	49,1
spíše souhlasím	20	35,1	35,1	84,2
souhlasím	9	15,8	15,8	100,0
Celkem	57	100,0	100,0	

Tabulka 22 - multikulturní výchova v MŠ

Tabulka č. 22 ukazuje četnost označených respondentek na otázku č. 15. Zde byl nejčastěji označován „neutrální postoj“, a to u 22 respondentek, což tvoří (38,6 %) výzkumného souboru. Další poměrně četnou odpovědí (35,1 %) byla „spíše souhlasím“, jež označilo 20 dotazovaných. Nejméně označovanou odpovědí pak byla možnost „nesouhlasím“, kterou zvolily 2 učitelky (3,5 %). Grafické zpracování ukazuje graf č. 17.

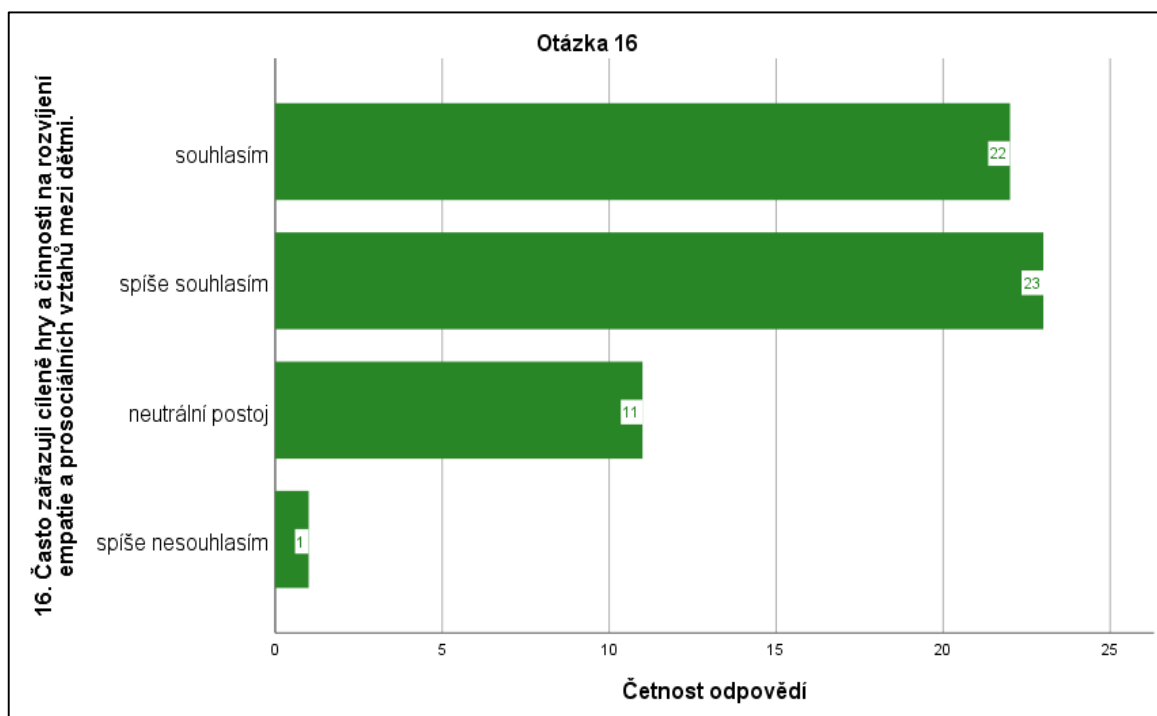


Graf 17 - multikulturní výchova v MŠ

16. Často zařazují cíleně hry a činnosti na rozvíjení empatie a prosociálních vztahů mezi dětmi.				
	Četnost	%	Platná	Kumulativní
spíše nesouhlasím	1	1,8	1,8	1,8
neutrální postoj	11	19,3	19,3	21,1
spíše souhlasím	23	40,4	40,4	61,4
souhlasím	22	38,6	38,6	100,0
Celkem	57	100,0	100,0	

Tabulka 23 - cílené zařazování her a činností

Na tabulce č. 23 vidíme zastoupení označených odpovědí na otázku č. 16. Zde byla nejvíce zastoupena možnost „spíše souhlasím“. Tuto označilo 23 dotazovaných (40,4 %). Další četnou odpovědí, a to u 22 respondentek bylo označeno „souhlasím“, což tvoří 38,6 % výzkumného souboru. Pouze v jednom případě byla zvolena odpověď „spíše nesouhlasím“ (1,8 %). Odpověď „nesouhlasím“ nebyla uvedena žádnou z respondentek. Grafické zpracování uvádíme níže viz. graf č. 18.

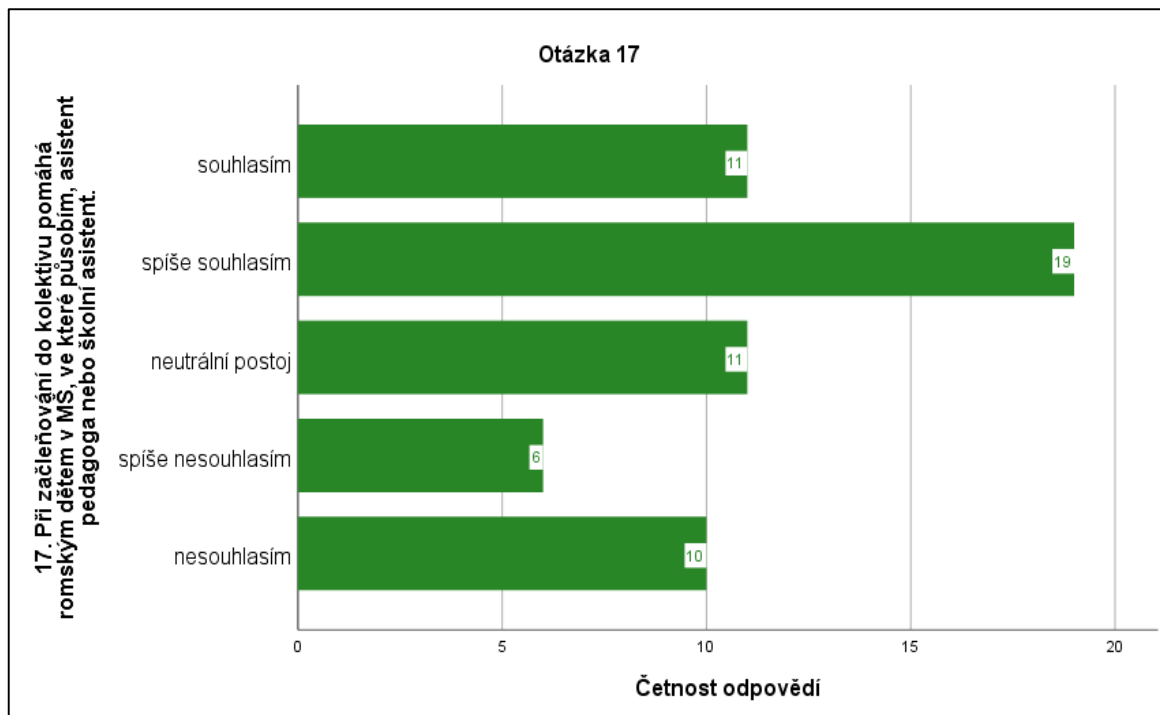


Graf 18 - cílené zařazování her a činností

17. Při začleňování do kolektivu pomáhá romským dětem v MŠ, ve které působím, asistent pedagoga nebo školní asistent.				
	Četnost	%	Platná	Kumulativní
nesouhlasím	10	17,5	17,5	17,5
spíše nesouhlasím	6	10,5	10,5	28,1
neutrální postoj	11	19,3	19,3	47,4
spíše souhlasím	19	33,3	33,3	80,7
souhlasím	11	19,3	19,3	100,0
Celkem	57	100,0	100,0	

Tabulka 24 - asistent pedagoga nebo školní asistent

Tabulka č. 24 předkládá odpovědi na otázku č. 17. Nejčastěji uváděnou odpovědí byla „spíše souhlasím“. Tuto uvedlo 19 respondentek, což je 33,3 % výzkumného souboru. „Neutrální postoj“ společně se „souhlasím“ bylo zvoleno 11 dotazovanými, tedy u 19,3 % účastníků výzkumu. Nejméně respondenty označily „spíše nesouhlasím“, což je 10,5 % učitelek z celkového počtu zkoumaných. Grafické zpracování uvádíme níže viz. graf č. 19.

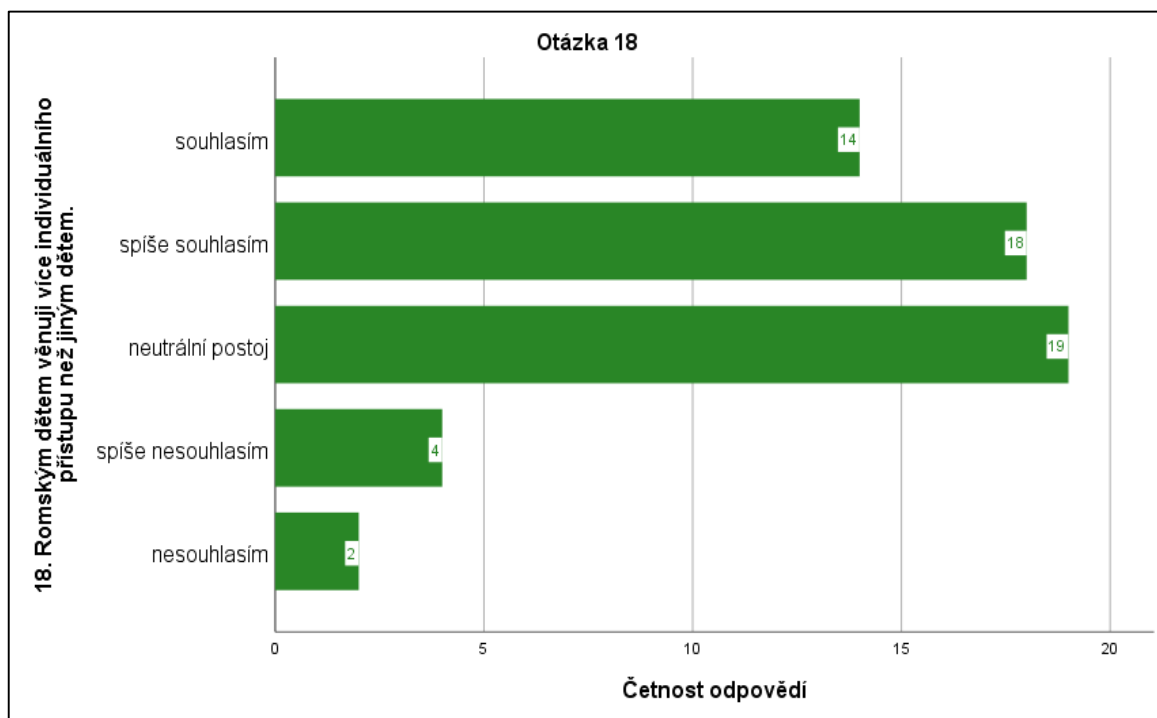


Graf 19 - asistent pedagoga nebo školní asistent

18. Romským dětem věnuji více individuálního přístupu než jiným dětem.				
	Četnost	%	Platná	Kumulativní
nesouhlasím	2	3,5	3,5	3,5
spíše nesouhlasím	4	7,0	7,0	10,5
neutrální postoj	19	33,3	33,3	43,9
spíše souhlasím	18	31,6	31,6	75,4
souhlasím	14	24,6	24,6	100,0
Celkem	57	100,0	100,0	

Tabulka 25 - více individuálního přístupu než jiným dětem

Na tabulce č. 25 vidíme odpovědi na otázku č. 18. Zde byl jako nejvíce označován „neutrální postoj“. Ten uvedlo 19 dotazovaných, což je 33,3 % z celkového počtu dotazovaných. Další čteně označovanou odpovědí bylo „spíše souhlasím“, a to u 18 respondentek (31,6 %). Nejméně byla zvolena možnost „nesouhlasím“. Tuto uvedly 2 učitelky (3,5 %). Grafické zpracování předkládáme na grafu č. 20.

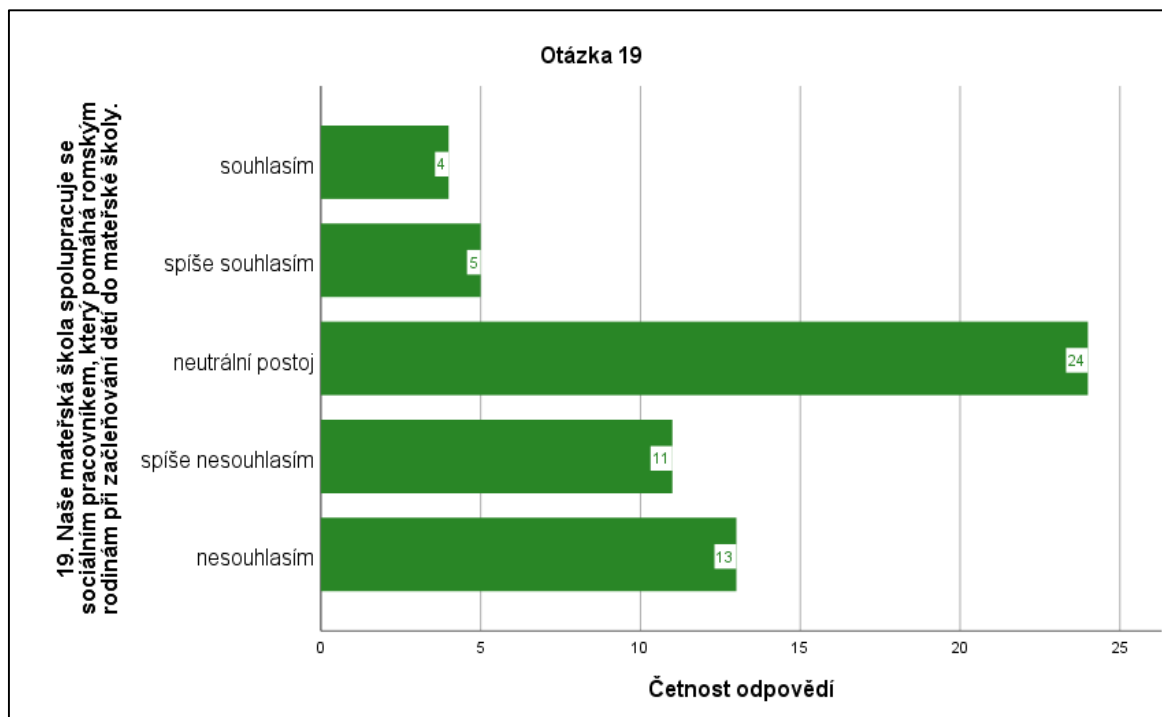


Graf 20 - více individuálního přístupu než jiným dětem

19. Naše mateřská škola spolupracuje se sociálním pracovníkem, který pomáhá romským rodinám při začleňování dětí do mateřské školy.				
	Četnost	%	Platná	Kumulativní
nesouhlasím	13	22,8	22,8	22,8
spíše nesouhlasím	11	19,3	19,3	42,1
neutrální postoj	24	42,1	42,1	84,2
spíše souhlasím	5	8,8	8,8	93,0
souhlasím	4	7,0	7,0	100,0
Celkem	57	100,0	100,0	

Tabulka 26 - spolupráce se sociálním pracovníkem

Tabulka č. 26 předkládá přehled odpovědí na otázku č. 19. Vidíme, že nejčastější odpovědí učitelek byl „neutrální postoj“, který uvedlo 24 dotazovaných (42,1 %). Nejméně zvolenou odpovědí je „souhlasím“, jež označily 4 učitelky (7 %). Grafické zpracování níže viz. graf č. 21.

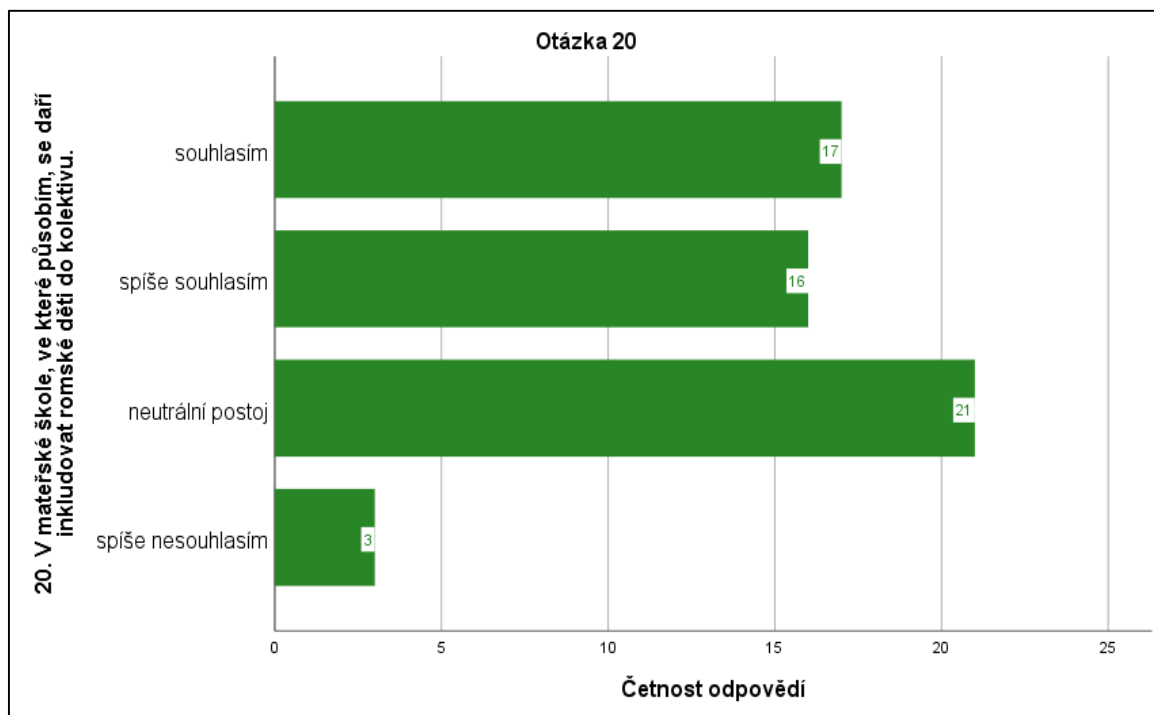


Graf 21 - spolupráce se sociálním pracovníkem

20. V mateřské škole, ve které působím, se daří inkludovat romské děti do kolektivu.				
	Četnost	%	Platná	Kumulativní
spíše nesouhlasím	3	5,3	5,3	5,3
neutrální postoj	21	36,8	36,8	42,1
spíše souhlasím	16	28,1	28,1	70,2
souhlasím	17	29,8	29,8	100,0
Celkem	57	100,0	100,0	

Tabulka 27 - úspěšnost inkluze

Na tabulce č. 27 uvádíme zastoupení odpovědí na otázku č. 20. Vidíme, že jako nejvíce označovaný byl „neutrální postoj“. Ten uvedlo 21 učitelek, což je 36,8 % výzkumného souboru. U třech respondentek (5,3 %) byla zvolena odpověď „spíše nesouhlasím“. Možnost „nesouhlasím“ nebylo uvedeno žádnou dotazovanou. Grafické zpracování předkládáme na grafu č. 22.



Graf 22 - úspěšnost inkluze

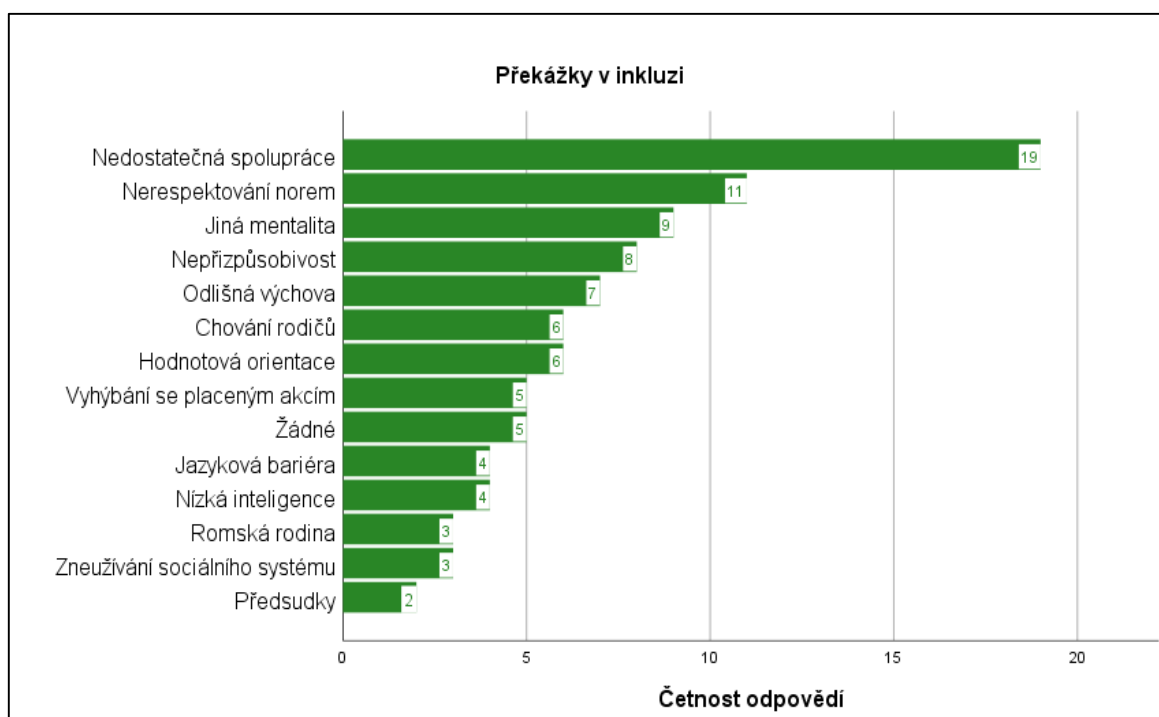
21. Co vnímáte jako největší překážku v inkluzi romských dětí do mateřských škol?

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Nedostatečná spolupráce	19	33,30
Nerespektování norem	11	19,30
Jiná mentalita	9	15,80
Nepřizpůsobivost	8	14,00
Odlišná výchova	7	12,30
Chování rodičů	6	10,50
Hodnotová orientace	6	10,50
Vyhýbání se placeným akcím	5	8,80
Žádné	5	8,80
Jazyková bariéra	4	7,00
Nízká inteligence	4	7,00

Romská rodina	3	5,30
Zneužívání sociálního systému	3	5,30
Předsudky	2	3,50

Tabulka 28 - překážky v inkluzi

Tabulka č. 28 ukazuje přehled odpovědí na otevřenou otázku v dotazníku č. 21. Vidíme, že jako nejvíce zmiňovanou překážkou je „nedostatečná spolupráce“, kterou sdělilo 19 učitelek. Další významnou vnímanou překážkou je „nerespektování norem“, o které hovoří 11 účastníků výzkumu. Dalších 9 dotazovaných konstatuje „jiná mentalita“. Poměrně často, a to u 8 učitelek se setkáváme s odpovědí „nepřizpůsobivost“. Sedm dotazovaných zmiňuje „odlišnou výchovu“. „Hodnotová orientace“ spolu s „chováním rodičů“ se vyskytovala u 6 učitelek. Celkově 5 respondentek spatřuje překážku ve „vyhýbání se placeným akcím“ a dalších 5 nevidí překážky nikde a vyjádřilo „žádné“. Další 4 účastníci zmínili „jazykovou bariéru“ a taktéž „nízkou inteligenci“. Tři učitelky z celkového počtu výzkumného souboru shledávají příčinu překážek v „romské rodině“, a nebo ve „zneužívání sociálního systému“. Další konstatovanou překážkou byly u 2 respondentek „předsudky“. Grafické zpracování volných odpovědí uvádíme níže viz. graf č. 23.



Graf 23 - překážky v inkluzi

Shrnující grafické znázornění třetí dotazníkové části

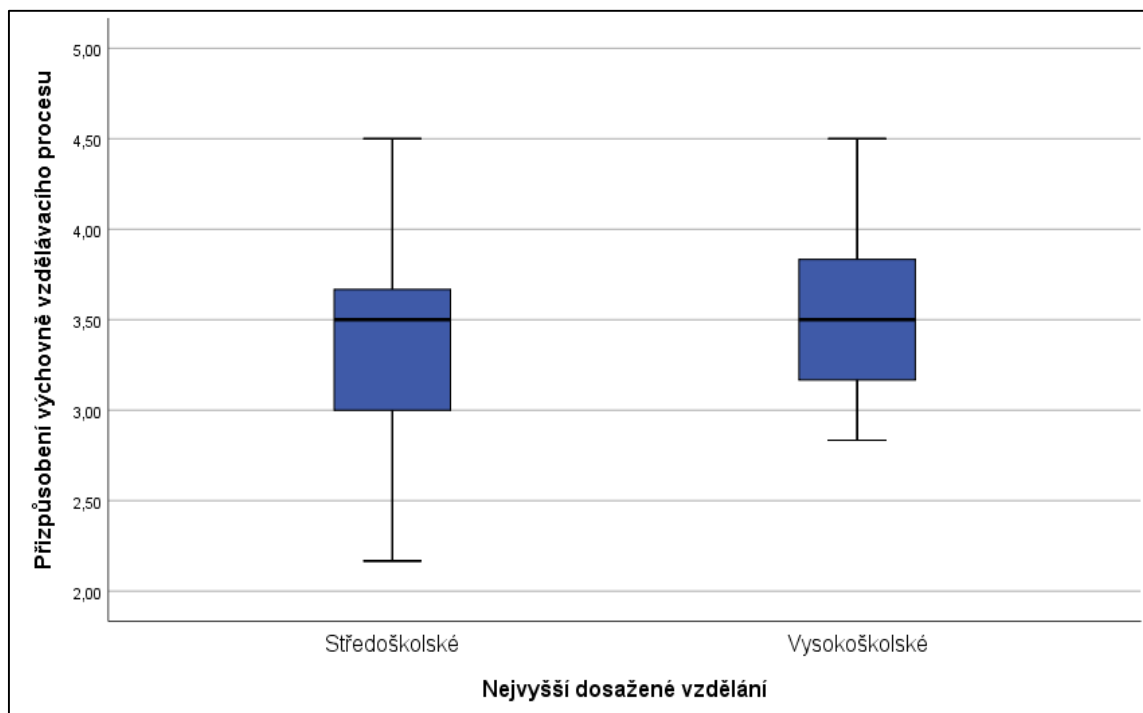
Tabulka č. 29 znázorňuje míru souhlasu s jednotlivými položkami u dílčích oblastí inkluze. Položky jsou řazeny dle míry souhlasu. Za zajímavé jsme považovali srovnání přizpůsobení výchovně-vzdělávacího procesu mateřských škol u vysokoškolsky a středoškolsky vzdělaných učitelek, které předkládá tabulka č. 30 a graf č. 24.

Přizpůsobení výchovně-vzdělávacího procesu			
	N	Průměr	Sm. odchylka
16. Často zařazují cíleně hry a činnosti na rozvíjení empatie a prosociálních vztahů mezi dětmi.	57	4,16	,797
20. V mateřské škole, ve které působím, se daří inkludovat romské děti do kolektivu.	57	3,82	,928
18. Romským dětem věnuji více individuálního přístupu než jiným dětem.	57	3,67	1,041
15. Multikulturní výchovu zařazují pravidelně do edukačních činností v MŠ.	57	3,53	,966
17. Při začleňování do kolektivu pomáhá romským dětem v MŠ, ve které působím, asistent pedagoga nebo školní asistent.	57	3,26	1,370
19. Naše mateřská škola spolupracuje se sociálním pracovníkem, který pomáhá romským rodinám při začleňování dětí do mateřské školy.	57	2,58	1,149

Tabulka 29 - přizpůsobení výchovně-vzdělávacího procesu

Podle dosaženého vzdělání			
Přizpůsobení výchovně-vzdělávacího procesu			
Nejvyšší dosažené vzdělání	N	Průměr	Sm. odchylka
Středoškolské	41	3,4715	,61678
Vysokoškolské	16	3,5833	,59938
Celkem	57	3,5029	,60871

Tabulka 30 - přizpůsobení výchovně-vzdělávacího procesu (dle vzdělání)



Graf 24 - přizpůsobení výchovně-vzdělávacího procesu (dle vzdělání)

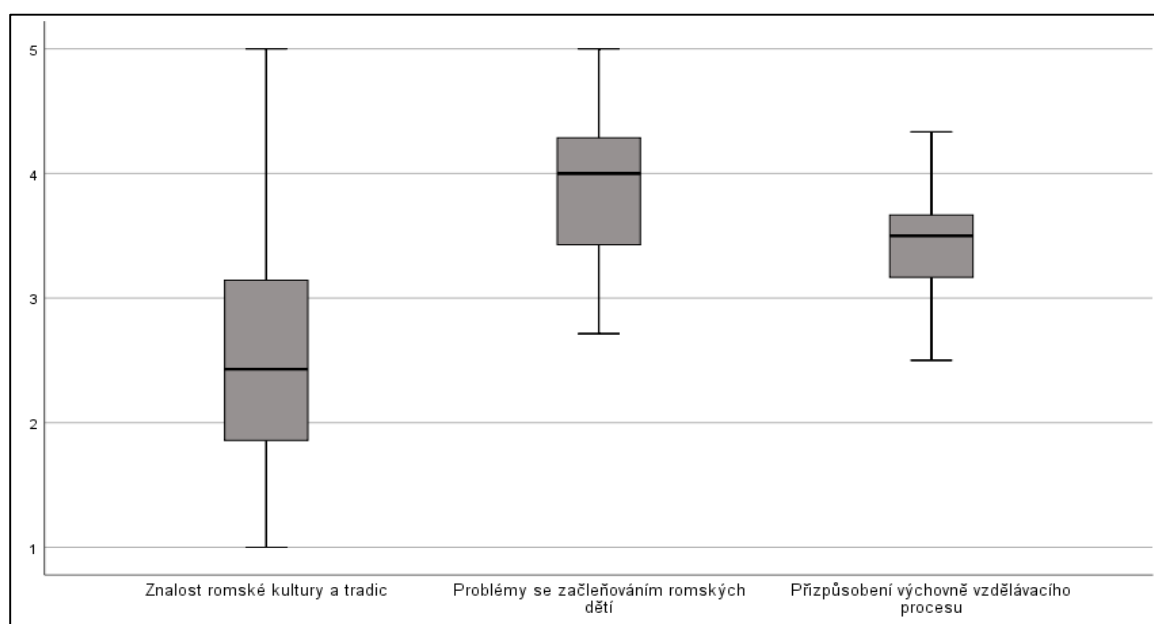
Závěrečné grafické znázornění průběhu procesu inkluze romských dětí v běžných mateřských školách

V dané kapitole předkládáme závěrečné vyhodnocení dílčích část našeho dotazníku. Výsledky jsou rozděleny na tři oblasti a shodují se s dílčími výzkumnými otázkami.

Zkoumané oblasti					
	N	Minimum	Maximum	Průměr	Sm. odchylka
Znalost romské kultury a tradic	57	1,00	5,00	2,5789	,98842
Problémy se začleňováním romských dětí	57	1,29	5,00	3,7820	,81714
Přizpůsobení výchovně-vzdělávacího procesu	57	2,17	5,00	3,5029	,60871

Tabulka 31 - závěrečné shrnutí dílčích částí dotazníku

Na tabulce č. 31 uvádíme závěrečné shrnutí dílčích částí v dotazníku. Jak můžeme vidět, výzkumu se zúčastnilo celkem 57 respondentek. V první oblasti, která se týká zlatosti romské kultury a tradic, tabulka ukazuje, že průměrná hodnota byla 2,58, přičemž minimální 1 a maximální 5. U oblasti problémů se začleňováním romských dětí průměrná hodnota byla 3,78, kde minimální hodnota byla 1,29 a maximální 5. U poslední části dotazníku, kterou je přizpůsobení výchovně vzdělávacího procesu mateřskými školami, je průměrnou hodnotou odpovědi 3,50, avšak minimální hodnota byla 2,17 a maximální 5. Můžeme konstatovat, že největší rozdíly mezi odpověďmi byly v první oblasti, kde byla směrodatná odchylka na nejvyšší hodnotě. Grafické znázornění závěrečné analýzy předkládáme níže na grafu č. 25.



Graf 25 - závěrečné shrnutí dílčích částí dotazníku

5.2 Interpretace dat

Shrnutí výzkumné části

Cílem naší práce bylo zjistit, jak probíhá inkluze dětí z romské minority v předškolním vzdělávání. Pro náš výzkum jsme zvolili běžnou mateřskou školu. Osloveny byly kvalifikované učitelky působící v mateřských školách, které mají praxi se vzděláváním romského dítěte a mají také zkušenost s romskými rodiči.

Vyhodnocení výzkumných otázek

VO1: Znají učitelé v mateřských školách romskou kulturu a tradice?

Výzkum nám ukázal, že zhruba polovina učitelů v mateřských školách zná něco z tradiční romské kultury. Nejvíce učitelů odpovědělo souhlasně na otázku, zda by vyjmenovali

několik osobností romského původu, působící v oblasti kultury a veřejného života, a následovalo pojmenování alespoň jednoho tradičního romského jídla. Usuzujeme, že tyto informace jsou běžně dostupné s masmédií, a proto byla největší míra souhlasu právě u těchto výroků. U ostatních otázek se již předpokládala určitá znalost romské kultury a tradic, neboť nejsou běžně prezentovány. Nejméně učitelek tak pozná romskou vlajku a hymnu. Přibližně polovina učitelů by pojmenovala pravděpodobnou pravlast Romů, zajímá se o život romské populace a navštívila, nebo by se ráda podívala do Muzea romské kultury v Brně. Nejvíce znalostí romské kultury a tradic prokázaly učitelky s vysokoškolským vzděláním.

VO2: Setkávají se učitelé MŠ při začleňování romských dětí s nějakými problémy, plynoucí z jiné kultury a tradičních hodnot?

Jako největší problém v začleňování romských dětí do mateřských škol, spatřuje většina učitelek v nepravděpodobné docházce. Nejčastějším důvodem absencí bývá, že rodiče romských dětí nemají na zaplacení stravného v mateřské škole, a tak děti nechávají doma. Jako další problémy učitelky označily nespolupracující romskou rodinu a častější výchovné problémy romských dětí než dětí z majority. Z výzkumu rovněž vyplynulo, že romské děti se většinou neúčastní placených aktivit v mateřské škole. Jisté rozdíly spatřují respondentky v hygienických a stravovacích návycích. Mezi překážky řadí i jazykovou bariéru. Více problémů při začleňování romských dětí do MŠ vnímají vysokoškolsky vzdělané učitelky.

VO3: Přizpůsobují mateřské školy výchovně-vzdělávací proces k efektivnímu začlenění romských dětí do kolektivu?

Z výsledků výzkumu vyplývá, že učitelky zařazují do edukačního procesu cíleně hry a činnosti na rozvíjení empatie a prosociálních vztahů. Respondentky sdělily, že se jim daří inkludovat romské děti do mateřské školy. Z vyhodnocených výroků můžeme vidět, že většina učitelek věnuje romským dětem více individuálního přístupu než ostatním dětem. Výsledky, týkající se zařazování multikulturní výchovy, nasvědčují tomu, že této oblasti učitelé nevěnují pravidelnou pozornost. Učitelky uvedly, že pomoc asistentů pedagoga a spolupráce se sociálním pracovníkem při začleňování romských dětí do prostředí mateřské školy je méně využívána. Podle dalších výsledků, zohledňující vzdělání učitelů, přizpůsobují výchovně-vzdělávací proces více učitelky vysokoškolsky vzdělané.

Rozmanité odpovědi jsme získali z otevřené otázky, týkající se největší překážky v inkluzi romských dětí do mateřských škol. Jako největší problém vidí učitelky MŠ nedostatečnou spolupráci romské rodiny s mateřskou školou. Mezi další překážky bránící inkluzi patří nerespektování norem, jiná mentalita, nepřizpůsobivost, odlišná výchova, chování rodičů, hodnotová orientace, vyhýbání se placeným akcím, jazyková bariéra, nízká inteligence, romská rodina, zneužívání sociálního systému, předsudky. Část dotazovaných uvedla, že nevidí žádné překážky.

HVO: Jak probíhá proces inkluze romských dětí v běžných mateřských školách?

Na základě výsledků námi zkoumaných oblastí vyplývá, že pouze polovina z dotazovaných má znalosti, které se týkají romské kultury a tradic. Vzhledem k tomu, že respondentky byly učitelky, které učí nebo učily v předchozích třech letech romské děti, předpokládali bychom větší zájem o romskou kulturu a tradice a rovněž hlubší znalosti týkající se života naší největší minority. Skoro $\frac{3}{4}$ učitelek spatřuje problémy při začleňování romských dětí do kolektivu v běžných mateřských školách. Přes uvedené aspekty však většina mateřských škol přizpůsobuje výchovně-vzdělávací proces pro efektivní začlenění romských dětí. Závěrem naší výzkumné části tak konstatujeme, že proces inkluze romských dětí do běžných mateřských škol probíhá s určitými nedostatky. Ty jsou důsledkem mnohdy nezájmu romských rodičů o vzdělávání jejich dětí, zároveň však i neznalostí učitelek z oblasti kultury a tradic romské minority.

5.3 Diskuze

Na základě zjištěných dat v rámci námi realizovaného výzkumu v mateřských školách shledáváme, že na většině oslovených mateřských škol se z pohledu učitelek daří inkluovat romské děti, a to i přes problémy související s jinou kulturou a tradičními hodnotami v romských rodinách.

Výsledky naší praktické části tak korespondují např. s výsledky studie zaměřené na začleňování romských dětí předškolního věku. (Ivatts a kol., 2015, s. 44-47) Studie upozorňuje mimo jiné na nedostatečné vzdělávání pedagogů v oblasti multikulturní výchovy a nutnosti zařazovat předměty zaměřené na teorii a praxi inkluzivního vzdělávání v předškolních zařízeních. My jsme v první části našeho dotazníku zkoumali znalost učitelů života romské minority. Závěry šetření ukázaly u poloviny dotazovaných na neznalost kultury a tradic této naší největší minority. Na středních i na vysokých školách, které připravují budoucí pedagogy, je v nedostatečné míře prezentována romská kultura

a učitelé tak mnohdy nevědí, jak s dětmi pracovat. Potvrzuje se tak již zmíněná potřeba změny ve vzdělávání pedagogů.

Studie také poukazuje na problémy spojené s docházkou romských dětí do MŠ z důvodu nedostatku finančních prostředků jejich rodičů. Jak vyplynulo z našeho dotazníkového šetření, rodiče sice dítě do mateřské školy posílají, ale v momentě, kdy nemají peníze na zaplacení stravného, ho nechávají doma. Od placení školného bývají obvykle rodiny osvobozeny, poněvadž naplňují podmínku § 6, odst. 1 vyhlášky č.14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů - zákonný zástupce dítěte, který pobírá opakující se dávku pomoci v hmotné nouzi.

Organizace Člověk v tísni realizovala výzkum, jehož cílem bylo zjistit, jak vnímají učitelé a rodiče sociálně znevýhodněných dětí zavedení povinného ročníku v mateřské škole. (Lánská, 2018)

Výsledky, které z tohoto šetření vyplynuly, se shodují s výsledky odpovědí respondentů v našem dotazníku. Vláda sice zavedla povinný rok předškolního vzdělávání, ale zároveň nevymezila počet hodin, které je možné brát jako omluvené, tak jak je to na základní škole. Záleží jen na uvážlivosti romského rodiče, zda dítě do mateřské školy bude posílat či nikoli. Shodné odpovědi se týkaly i míry účasti romských zákonných zástupců o dění v předškolních zařízeních, která se jeví jako nedostačující. Rodiče se sami aktivně neúčastní akcí školky, nechodí na třídní schůzky ani konzultace.

K zamyšlení jsou také dotazníky, kde byla většina položek zodpovězena neutrálně, nevyjadřující žádné stanovisko. Jako jeden z důvodů takových odpovědí si vysvětlujeme obavy z vyjádření vlastního názoru a z toho plynoucí možné obvinění z rasismu. Jako další důvod spatřujeme v nezájmu účastnit se dotazníkového šetření. Je nezbytné dodat, že takové dotazníky nemají příliš velkou vypovídající hodnotu a mohly částečně ovlivnit výsledky našeho výzkumu.

Za velmi přínosné bychom považovali možné pokračování výzkumu. Podnětný by byl kvalitativní výzkum vedený formou rozhovorů s učitelkami.

5.4 Doporučení pro praxi

Jedním z problémů, se kterým se setkávají učitelky v mateřských školách již při nástupu dítěte do předškolního zařízení, je jazyková bariéra. Učitelé nejsou schopni při současných počtech dětí ve třídách zajistit individuální přístup tak, jak by děti optimálně potřebovaly.

Jako vhodné řešení navrhujeme podpůrné opatření s finanční dotací na individuální práci s dítětem k rozvíjení slovní zásoby. S tím souvisí poskytování dostatečných financí školám na zakoupení dvojjazyčných materiálů, které by komunikaci s dítětem usnadnily a také speciálních didaktických pomůcek, které by pomohly dítěti v rozvoji sociálním, motorickém i kognitivním.

Romští zákonní zástupci by měli být motivováni k přihlášení dítěte do mateřské školy od tří let. Zde se setkáváme s problémem, kde ve velkých městech je nedostatek volných míst v mateřských školách, mnohdy i pro čtyřleté děti. Tuto situaci máme upravenou školským zákonem a obce postupně musí zajistit volná místa pro děti do spádové školky. Avšak Romové nechodí přihlásit své dítě v řádném termínu zápisu do MŠ, obvykle přijdou až v září, kdy bývá kapacita zpravidla již naplněna. Některé mateřské školy romské děti ani nepřijímají, ředitelé jednoduše oznámí zákonným zástupcům, že již mají plno a romské matky obvykle neznají žádné opravné prostředky, jak se v tomto případě domoci svých práv. Jako doporučení navrhujeme postulát MŠ k užší spolupráci s OSPODem, který by měl zajistit v těchto rodinách potřebnou informovanost a součinnost.

Opatřením, které by podpořilo inkluzi romských dětí do MŠ, je dotování stravy všem dětem ze sociálně slabých rodin, a to po dobu docházky dítěte do mateřské školy. Vládní plán na financování obědů pro všechny děti se nepodařilo zrealizovat, avšak školy se mohou přihlásit do dotačních programů ministerstva školství na obědy zdarma pro děti z chudých rodin. Bohužel program není určený pro MŠ. Mateřské školy se mohou zapojovat pouze do projektů financovaných z evropských peněz z programu MPSV, se kterými je však spojeno mnohem více administrativy.

V mateřských školách dnes probíhá spousta hrazených aktivit (výlety, plavání, divadla, exkurze), ze kterých jsou romské děti obvykle vyloučeny, proto bychom navrhovali jako další doporučení součinnost s úřadem práce, který by placené aktivity uhradil ze sociálních dávek, které rodiče čerpají.

Dobrým předpokladem pro úspěšnou inkluzi je i vzdělanost učitelů v mateřských školách. Mateřské školy jsou zařazeny mezi státní instituce poskytující vzdělání, a proto je nezbytné, aby učitelé v MŠ měli vysokoškolské vzdělání. Také školy, které připravují budoucí učitele, by měly více času povinně věnovat multikulturní výchově, aby byli pedagogové připraveni pracovat s dětmi z kulturně odlišného prostředí. Sami učitelé by měli aktivněji přistupovat k romským rodinám, oprostít se od mnohdy vlastních předsudků a stereotypů, zajímat se

o život dětí mimo mateřskou školu, komunikovat s rodiči, vytvářet pozitivní klima založené na vzájemné důvěře a pochopení.

V mateřských školách v mnoha případech pomáhá se začleněním dětí asistent pedagoga, avšak romské děti obvykle nedosahují na podpůrná opatření, která by jim asistenta pedagoga zajistila. Školy však o něj mohou žádat na MŠMT v dotačním titulu „Integrace romské menšiny“. Mnohdy o těchto možnostech školy neví a z nevědomosti pak nevytváří romským dětem optimální podmínky k jejich rozvoji. Doporučujeme větší publicitu ze strany zřizovatele a pracovníků z krajských úřadů.

Vzhledem k temperamentu romských dětí by bylo jistě přínosné uvažovat o možnosti jejich zařazení do alternativních mateřských škol, které na rozdíl od tradičního školství nevyžadují striktní dodržování pravidel a uniformitu. I když stále převažují mezi alternativami soukromé placené školy, začínají se objevovat i státní školy s nabídkou alternativního vzdělávání.

ZÁVĚR

V naší diplomové práci jsme se zabývali inkluzí dětí z romské minority v předškolním vzdělávání. Smyslem diplomové práce bylo analyzovat dosavadní způsoby začleňování romských dětí a jejich konfrontace pohledem učitelek mateřských škol. Předškolní příprava je velmi důležitá zejména pro děti ze sociálně exkludovaných rodin, které nejsou z domu zvyklé na řád a plnění si svých povinností. V mateřské škole se děti naučí dodržovat pravidla, nastavený režim a mnohem snadněji pak zvládnou přechod do první třídy.

Se snahami o začlenění Romů se v naší zemi setkáváme již od padesátých let minulého století, s pokusy přes asimilaci k integraci až po dnešní inkluzi. V současné době však žije stále většina romské populace ze sociálních dávek, a bohužel se to začíná odrážet i v postojích mladé generace Romů, kteří život v mnohdy nuzných podmínkách, závislý na sociálních dávkách, přebírají jako svůj předobraz budoucího života. Přesto se však najdou Romové, kteří se i přes počáteční handicap začlenili do majoritní společnosti, a to zejména tím, že vystudovali a našli tak snadněji práci.

Diplomová práce poukazuje na fakt, že mateřské školy nejsou na proces inkluze dostatečně připraveny. Učitelé neumí pracovat s dětmi z jiného kulturně odlišného prostředí, neznají a ani se nezajímají o život Romů. Pro úspěšné vzdělávání největší minority žijící v Česku by jistě bylo vhodné znát základní hodnotové žebříčky romské minority, jejich tradice a kulturu, aby učitelé snadněji pochopili chování a jednání romských dětí i rodičů.

Sami učitelé také často zapomínají, v důsledku vlastní potřeby předat dětem co nejvíce informací, na to podstatné, a to rozvíjení prosociálních vztahů. K tomu, aby dítě obstálo při vzdělávání, je potřeba, aby si věřilo, aby zažilo pocit úspěchu ze zvládnutého úkolu. A je to jedno, zda se jedná o romské nebo „neromské“ dítě. Ale u romských dětí je to důležitější, protože ony pocit méněcennosti zažívají také kvůli svému původu.

V dnešní moderní společnosti by měla být multikulturní výchova samozřejmostí a právě předškolní věk, kdy je dítě bez předsudků, je ideálním obdobím pro vytváření vzájemných pozitivních vztahů. Chceme-li vychovat z nastupující počítačové generace moderní multikulturní občany bez předsudků, rasismu a xenofobie, je nezbytné sofistikovaně zařazovat činnosti, ve kterých se děti naučí poznávat emoce své i svých kamarádů, a nesoudit na základě předpojatosti. Tento lidsky ničím nenahraditelný faktor je přivede k cíli výchovy, k lidství.

Pokud si jako budoucí sociální pedagogové přejeme, aby pohled majority na Romy byl jiný, je potřeba, aby se změnili zejména oni sami, avšak s naší multilaterální pomocí, která začíná již v mateřské škole.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Terminologický výkladový slovník zosociálnej pedagogiky*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2013. ISBN 978-80-8105-514-0.
2. BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Public promotion, 2008. ISBN 978-80-969944-0-3.
3. BALVÍN, Jaroslav. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix, 2004. ISBN 80-86031-48-9.
4. BALVÍN, Jaroslav. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. Praha: Radix, 2008. ISBN 978-80-86031-83-5.
5. BALVÍN, Jaroslav. *Odborný a fotografický profil*. [online]. [cit. 22. 1. 2019]. Dostupné z: <http://jaroslavbalvin.eu/odborny-a-fotograficky-profil/>.
6. BARTOŇOVÁ, Miroslava, Dagmar OPATŘILOVÁ a Marie VÍTKOVÁ. *Přístupy k dětem a mládeži se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním mimo školu: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2013. ISBN 978-80-7315-242-0.
7. BEATY, Janice J. *Skillsforpreschoolteachers*. 9th ed. UpperSaddle River, N.J.: PearsonEducation, c2012. ISBN 0-13-038840-8.
8. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Eva DANDOVÁ, Jana KRATOCHVÍLOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Zora SYSLOVÁ a Lenka ŠULOVÁ. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-319-3.
9. BURKOVIČOVÁ, Radmila a Jana NAVRÁTILOVÁ. *Realizace multikulturní výchovy a vzdělávání v mateřské škole*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7464-676-8.
10. ČESKO. *Zákon č. 561/2004 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2004, částka 190, s. 10262-10324. Dostupný také z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4494>.
11. ČESKO. *Vyhláška č. 14/2005 Sb. ze dne 29. prosince 2004 o předškolním vzdělávání*. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2005, částka 4, s. 61-63. Dostupný také z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4602>.
12. DOUBEK, David, Markéta LEVÍNSKÁ a Dana BITTNEROVÁ. *Pomoc a pořádek: kulturní modely v pomáhajících profesích*. V Praze: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, 2015. ISBN 978-80-87398-48-7.

13. DĚDIČ, Miroslav. *Květušínská poema*. Praha: Občanské sdružení RomPraha. 2006. ISBN 80-260-5866-6.
14. ESSA, Eva. *Jak pomoci dítěti: metody zvládání problémů dětí v předškolní výchově*. Brno: ComputerPress, 2011. ISBN 978-80-251-2928-9.
15. FÓNADOVÁ, Laura. *Nenechali se vyloučit: sociální vzestupy Romů v české společnosti: (kvalitativní studie)*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6574-1.
16. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výskumu*. 4.vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008. ISBN 978-80-223-2391-8.
17. GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-x.
18. HORVÁTHOVÁ, Jana. *Devleskere čhave: svedectvom starýchpohládníc*. Poprad: Vydavateľstvo Region Poprad, 2006. ISBN 80-969344-0-6.
19. HRONCOVÁ, J., a EMMEROVÁ, I. *Sociálna pedagogika*. Banská Bystrica, 2004. ISBN 80-8083-028-2.
20. IVATTS, A., Karel ČADA, Lenka FELCMANOVÁ, David GREGER a Jana STRAKOVÁ. *Začleňování romských dětí předškolního věku: zvláštní zpráva o začleňování romských dětí do předškolního vzdělávání a péče: Česká republika*. Přeložil Patricie VLACHOVÁ. Praha: [Nadace Open Society Fund], 2015. ISBN 978-80-87725-28-3.
21. KALEJA, Martin. *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2013, 122 s. ISBN 978-80-7464-233-3.
22. KLÍMA, Jiří. *Pediatric*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. Učebnice pro SZŠ a VZŠ. ISBN 80-86432-38-6.
23. KOCÁBKOVÁ, Lenka. *Rozvíjíme empatii u dětí předškolního věku* [online]. [cit. 18. 10. 2018]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/r/PBC/9887/ROZVIJIME-EMPATII-U-DETI-PREDSKOLNIHO-VEKU.html/>.
24. KOCUROVÁ, Lucie. *Ve škole je poznat, které dítě k nám chodilo. Reportáž z žižkovské „školky“ pro děti ze složitého prostředí*. [online]. [cit. 30. 10. 2018]. Dostupné z: <https://cimburacka.cz/ve-skole-je-poznat-ktere-dite-k-nam-chodilo-reportaz-z-zizkovske-skolky-pro-deti-ze-sloziteho-prostredi/>.
25. KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

26. KOLAŘÍKOVÁ, Marta. *Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2015. ISBN 978-80-7510-161-7.
27. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.
28. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
29. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.
30. LÁNSKÁ, Kateřina. *Shrnutí: Závěry ze šetření o dopadech povinného předškolního ročníku mezi učitelkami MŠ a rodiči dětí ohrožených sociálním vyloučením*[online]. [cit. 22. 1. 2019]. Dostupné z: <https://www.clovekvtsni.cz/shrnuti-zavery-ze-setreni-o-dopadech-povinneho-predskolniho-rocniku-mezi-ucitelkami-ms-a-rodici-deti-ohrozenych-socialnim-vyloucenim-5300gp>.
31. MAPPE-S-NIEDIEK, Norbert. *Arme Roma, böse Zigeuner*. 2012. Berlin. ISBN 978-3-86153-684-0.
32. MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.
33. MŠMT. *Vzdělávání Romů dva roky po štrasburském rozsudku*[online]. [cit. 19. 10. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/vzdelavani-romu-dva-roky-po-strasburskem-rozsudku>.
34. MŠMT. *Přípravné třídy základních škol od školního roku 2017/2018*[online]. [cit. 23. 10. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/pripravne-tridy-zakladnich-skol-od-skolního-roku-2017-2018>.
35. NĚMEC, Jiří. *Včela má pilu, aneb, Přípravné třídy pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3727-X.
36. NĚMEC, Jiří. *Edukace romských žáků v zrcadle výzkumných šetření*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. Sociálně pedagogický výzkum. ISBN 978-80-210-5148-5.
37. ODBOR KANCELÁŘE HEJTMANA, ODDĚLENÍ NEZISKOVÉHO SEKTORU. *Koncepce romské integrace na období 2015 – 2018 ve Zlínském kraji* [online]. [cit. 2019-01-22]. Dostupné z: <https://www.kr-zlinsky.cz/koncepce-romske-integrace-na-obdobi-2015-2018-ve-zlinskem-kraji-cl-705.html>.

38. PACHOLÍK, Viktor, Milena LIPNICKÁ, Eva MACHŮ, Alicja LEIX a Martina NEDĚLOVÁ. *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-566-5.
39. PFEFFER, Simone. *Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-764-7.
40. PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.
41. PRŮCHA, Jan. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: WoltersKluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-323-5.
42. PRŮCHA, Jan a kol. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
43. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie]* : přepracované vydání. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.
44. ŘÍČAN, Pavel a KOL. *Dětská klinická psychologie*. 4. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1049-8.
45. STINGLOVÁ, Helena. *Ministr školství vyznamenal docentku Evu Šotolovou z Pedagogické fakulty* [online]. [cit. 28. 1. 2019]. Dostupné z: <https://iforum.cuni.cz/IFORUM-12704.html>.
46. SVOBODA, Jan. *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0603-3.
47. SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, společnost pro kvalitní vzdělávání, 2010. ISBN 978-80-87553-64-0.
48. SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.
49. ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Vyd. 3. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1524-0.
50. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
51. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

atd.	a tak dále
např.	například
s.	strana
č.	číslo
VO	výzkumná otázka
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
tzv.	takzvaně
MŠ	mateřská škola
ČR	Česká republika
RVP PV	rámcově vzdělávací program předškolního vzdělávání
ZŠ	základní škola
popř.	popřípadě
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
ISCED	Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání
SVP	Speciální vzdělávací potřeba
Sb.	Sbírký
RVP ZŠ	rámcově vzdělávací program předškolního vzdělávání
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
kol.	kolektiv

SEZNAM POUŽITÝCH TABULEK

Tabulka 1 - popisná statistika	50
Tabulka 2 - věková kategorie.....	51
Tabulka 3 - délka praxe	51
Tabulka 4 - nejvyšší dosažené vzdělání.....	51
Tabulka 5 - zajímám se o historii a život Romů.....	52
Tabulka 6 - dovedu pojmenovat pravděpodobnou pravlast Romů.....	53
Tabulka 7 - slyšel/a jsem někdy romskou hymnu.....	54
Tabulka 8 - poznám romskou vlajku	55
Tabulka 9 - pojmenuji alespoň jedno tradiční romské jídlo	56
Tabulka 10 - Muzeum romské kultury v Brně.....	56
Tabulka 11 - znalost romské kultury a tradic	59
Tabulka 12 - znalost romské kultury a tradic (dle dosaženého vzdělání).....	59
Tabulka 13 - při komunikaci s romským dítětem vnímám jazykovou bariéru.....	60
Tabulka 14 - hygienické a stravovací návyky	61
Tabulka 15 - u romských dětí se setkávám s častějšími výchovnými problémy	62
Tabulka 16 - účast na nadstandardních placených aktivitách.....	63
Tabulka 17 - docházka vs. finance na zaplacení stravného v mateřské škole	64
Tabulka 18 - spolupráce mezi MŠ a romskou rodinou bývá většinou nedostačující .65	
Tabulka 19 - nepravidelná docházka	66
Tabulka 20 - problémy se začleňováním romských dětí	67
Tabulka 21 - problémy se začleňováním romských dětí (dle dosaženého vzdělání)..67	
Tabulka 22 - multikulturní výchova v MŠ.....	68
Tabulka 23 - cílené zařazování her a činností.....	69
Tabulka 24 - asistent pedagoga nebo školní asistent	70
Tabulka 25 - více individuálního přístupu než jiným dětem	71
Tabulka 26 - spolupráce se sociálním pracovníkem.....	72
Tabulka 27 - úspěšnost inkluze.....	73
Tabulka 28 - překážky v inkluzi	75
Tabulka 29 - přízpůsobení výchovně-vzdělávacího procesu	76
Tabulka 30 - přízpůsobení výchovně-vzdělávacího procesu (dle vzdělání).....	76
Tabulka 31 - závěrečné shrnutí dílčích částí dotazníku	77

SEZNAM POUŽITÝCH GRAFŮ

Graf 1 - zajímám se o historii a život Romů.....	52
Graf 2 - dovedu pojmenovat pravděpodobnou pravlast Romů.....	53
Graf 3 - slyšel/a jsem někdy romskou hymnu	54
Graf 4 - poznám romskou vlajku	55
Graf 5 - pojmenuji alespoň jedno tradiční romské jídlo	56
Graf 6 - Muzeum romské kultury v Brně	57
Graf 7 - vyjmenuji několik známých osobností romského původu	58
Graf 8 - znalost romské kultury a tradic (dle dosaženého vzdělání)	59
Graf 9 - při komunikaci s romským dítětem vnímám jazykovou bariéru.....	60
Graf 10 - hygienické a stravovací návyky	61
Graf 11 - u romských dětí se setkávám s častějšími výchovnými problémy.....	62
Graf 12 - účast na nadstandardních placených aktivitách.....	63
Graf 13 - docházka vs. finance na zaplacení stravného v mateřské škole	64
Graf 14 - spolupráce mezi MŠ a romskou rodinou bývá většinou nedostačující	65
Graf 15 - nepravidelná docházka	66
Graf 16 - problémy se začleňováním romských dětí (dle dosaženého vzdělání)	68
Graf 17 - multikulturní výchova v MŠ	69
Graf 18 - cílené zařazování her a činností	70
Graf 19 - asistent pedagoga nebo školní asistent	71
Graf 20 - více individuálního přístupu než jiným dětem	72
Graf 21 - spolupráce se sociálním pracovníkem.....	73
Graf 22 - úspěšnost inkluze	74
Graf 23 - překážky v inkluzi	75
Graf 24 - přizpůsobení výchovně-vzdělávacího procesu (dle vzdělání).....	77
Graf 25 - závěrečné shrnutí dílčích částí dotazníku.....	78

SEZNAM PŘÍLOH

P I Rešerše

P II Slovník klíčových pojmů

P III Dotazník

PŘÍLOHA P I: REŠERŠE

1) BAKOŠOVÁ, Zlatica. Terminologický výkladový slovník zo sociálnej pedagogiky. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2013. ISBN 978-80-8105-514-0.

S myšlenkou sestavit výkladový slovník přišla doc. PhDr. Zlatica Bakošová, CSc. Na slovníku s ní spolupracovali zejména členové Sekce sociální pedagogiky společnosti Slovenské akademie věd, a také čeští a polští sociální pedagogové. Je vhodným studijním materiálem, ale i pomůckou pro pedagogy vyučující studenty pomáhajících profesí.

2) BAKOŠOVÁ, Zlatica. Sociálna pedagogika ako životná pomoc. Bratislava: Public promotion, 2008. ISBN 978-80-969944-0-3.

Knihy je psaná jako vysokoškolská učebnice zejména pro studenty oboru sociální pedagogika, je však přínosná i pro ostatní příbuzné vědy. Navazuje na předchozí publikace autorky a je výsledkem její vědeckovýzkumné a také pedagogické práce. Publikace poukazuje na pomáhající charakter sociální pedagogiky, obsahuje teoretické přístupy, představuje sociální pedagogiku jako životní pomoc, podloženou výzkumy, příklady případových studií i zkušeností ze zahraničních pobytů.

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

Knihy popisuje edukační proces při vzdělávání romských žáků. Důraz klade na změnu postoje učitele k romskému žákovi, akceptaci romské kultury a zachování romské identity v prostředí majority. Obsahuje inspirativní vzdělávací formy a metody práce s romskými dětmi, které mají vést k jasnému cíli - vzdělání a výchově v takovém rozsahu, které následně zajistí romským žákům rovnoprávné postavení ve společnosti.

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

Tato monografie navazuje na úspěšnou autorovu knihu Metody výuky romských žáků a je její rozšířenou verzí. Zabývá se progresivními metodami při výuce romských žáků, a to z hlediska teoretického i praktického a obsahuje i fotografie dokumentující mimo jiného život romských dětí ve škole i doma. Publikace je odrazem autorovi dlouholeté výzkumné činnosti a vychází i z praktických zkušeností samotných učitelů romských žáků.

5) BARTOŇOVÁ, Miroslava, Dagmar OPATŘILOVÁ a Marie VÍTKOVÁ. Přístupy k dětem a mládeži se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním mimo školu: texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2013. ISBN 978-80-7315-242-0.

Tato kniha je zpracována jako forma studijní opory určená pro distanční vzdělávání. Vymezuje východiska speciální pedagogiky, popisuje opatření pro děti a žáky se zdravotním postižením, i se sociálním znevýhodněním. Popisuje možnosti při vzdělávání těchto žáků, přibližuje nové směry, ukazuje způsoby výchovy k podpoře zdraví i nové technické podpory pro osoby se zdravotním postižením.

6) BEATY, Janice J. Skills for preschool teachers. 9th ed. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Education, c2012. ISBN 0-13-038840-8.

Kniha je určená primárně předškolním pedagogům, ale je přínosná i pro ostatní pedagogické pracovníky, kteří pracují s dětmi ve věku od tří do pěti let v předškolních zařízeních. Poskytuje praktické tipy, nové strategie ve vzdělávání dětí v raném věku, vycházejících z empirických výzkumů. Odborníci ocení odpovídající standardy programu NAEYC v každé kapitole, stejně jako sekci o inkluzi a pomoci dětem uspět ve třídě.

7) BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Eva DANDOVÁ, Jana KRATOCHVÍLOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Zora SYSLOVÁ a Lenka ŠULOVÁ. Školní zralost a její diagnostika. Praha: Raabe, 2017. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-319-3.

Publikace je určená zejména pedagogům v mateřských školách a na prvním stupni základních škol a popisuje jakým optimálním způsobem připravit dítě na vstup do první třídy základní školy. V knize je popsána pedagogická diagnostika i rozvíjení jednotlivých poznávacích funkcí. Nechybí ani legislativa v podobě novelizace školského zákona.

8) BURKOVIČOVÁ, Radmila a Jana NAVRÁTILOVÁ. Realizace multikulturní výchovy a vzdělávání v mateřské škole. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7464-676-8.

Kniha popisuje multikulturní výchovu dětí v mateřských školách, zabývá se otázkami vlivu hudby na osobnostní a sociální rozvoj u dítěte v předškolním věku. Obsahuje výzkum zkoumající data dětí v mateřských školách, jejichž jeden nebo oba rodiče mají cizí státní příslušnost anebo národnost.

9) DOUBEK, David, Markéta LEVÍNSKÁ a Dana BITTNEROVÁ. Pomoc a pořádek: kulturní modely v pomáhajících profesích. V Praze: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, 2015. ISBN 978-80-87398-48-7.

Publikace vychází z etnografického výzkumu, který byl zaměřen na začleňování Romů do společnosti pohledem odborníku z pomáhajících profesí. Poukazuje na situaci současné ne mnohdy adresné pomoci Romům, kteří žijí v nevyhovujících podmínkách ve vyloučených lokalitách. Řeší otázku proč tomu tak je, vychází přitom z teorie kulturních modelů. Zjišťuje povahu pomoci, která je Romům poskytována, sleduje motivaci i cíl pomáhajících.

10) DĚDIČ, Miroslav. Květušínská poema. Praha: Občanské sdružení RomPraha. 2006. ISBN 80-260-5866-6.

Tato publikace patří mezi nejznámější knihy autora. Vychází z deníků, které si sám autor psal při svém působení v Květušínské škole, kde pracoval jako učitel. Literárně popisuje způsoby výchovy a vzdělávání romských dětí v 50. letech minulého století. Popisuje změny v myšlení i přístupu romských žáků ke vzdělávání. Kniha je doplněna o řadu dobových fotografií romských dětí z Květušínské školy.

11) ESSA, Eva. Jak pomoci dítěti: metody zvládnání problémů dětí v předškolní výchově. Brno: ComputerPress, 2011. ISBN 978-80-251-2928-9.

Kniha se zabývá problémovým chováním dětí v předškolním věku. Podrobně rozebírá až 40 druhů konkrétního problémového chování a zároveň poskytuje strategie ve formě konkrétních návodů a metod, jak v těchto situacích postupovat. Je určena pro předškolní pedagogy, ale i studenty a rodiče, kteří chtějí efektivně pracovat s malými předškoláky.

12) FÓNADOVÁ, Laura. Nenechali se vyloučit: sociální vzestupy Romů v české společnosti: (kvalitativní studie). Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6574-1.

Publikace představuje Romy, kteří se, navzdory svému ekonomicky nízkému postavení ve společnosti, dokázali vymanit z nepříznivé sociální situace a dosáhnout vyššího socioekonomického postavení než ostatní členové minority. Součástí knihy je kvalitativní výzkum, který dává odpověď na otázku, jak se podařilo zkoumaným Romům překonat překážky spojené s jiným etnickým původem.

13) GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. 4.vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008. ISBN 978-80-223-2391-8.

Kniha slouží především jako manuál pro budoucí výzkumníky kvalitativního i kvantitativního výzkumu a je tak určena zejména studentům z řad vysokoškoláků. Ukazuje, jakým způsobem se mají stanovit základy výzkumu, od kterých se pak budou odvíjet použité metody a způsoby vyhodnocování.

14) GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN. Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-x.

Předkládaná publikace našich významných psychologů obsahuje nová hlediska na otázky z oblasti psychologie a pedagogiky dítěte předškolního věku. Kromě toho nabízí aktuální témata, jako je rozvíjení sociálního chování u dětí a integrace dětí z cizojazyčného prostředí do předškolních zařízení. Je určena pro studenty předškolní pedagogiky, ale i učitelům a ředitelkám mateřských škol.

15) HORVÁTHOVÁ, Jana. Devleskere čhave: svedectvom starých pohľadnic. Poprad: Vydavateľstvo Region Poprad, 2006. ISBN 80-969344-0-6.

PhDr. Horváthová Jana je historička, etnografka romského původu a je ředitelkou Muzea romské kultury v Brně. Ve své knize prezentuje pohlednice s romskou tematikou, které jsou doplněné o text přibližující tradiční způsob života Romů, jejich styl oblékání, způsob obživy, ale také popisuje perzekuci, které byli Romové v průběhu dějin vystaveni.

16) HRONCOVÁ, J., a EMMEROVÁ, I. Sociálna pedagogika. Banská Bystrica, 2004. ISBN 80-8083-028-2.

Publikace popisující dějiny sociální pedagogiky od starověku až po současnost. Kniha také mapuje vývoj sociální pedagogiky v Čechách, ale i v okolních zemích jako je Polsko, Slovensko, Německo. Řeší rovněž vztah sociální pedagogiky k jiným vědám. Je určena zejména studentům sociální pedagogiky.

17) IVATTS, A., Karel ČADA, Lenka FELCMANOVÁ, David GREGER a Jana STRAKOVÁ. Začleňování romských dětí předškolního věku: zvláštní zpráva o začleňování romských dětí do předškolního vzdělávání a péče: Česká republika. Přeložila Patricie VLACHOVÁ. Praha: [Nadace Open Society Fund], 2015. ISBN 978-80-87725-28-3.

Publikace obsahuje zprávu o začleňování romských dětí do předškolního vzdělávání a o včasné péči o tyto děti. Upozorňuje na nerovnosti v možnostech romských dětí navštěvovat

předškolní zařízení, na problémy spojené se začleňováním. V závěru uvádí doporučení, jak zajistit rovnost ve vzdělávání pro všechny děti již od raného věku.

18) KALEJA, Martin. Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2013, ISBN 978-80-7464-233-3.

Monografie pojednává o významu vzdělávání v životě romských žáků. Obsahuje kvantitativně orientovaný výzkum, který odpovídá na otázku, zda vnímají romští žáci vzdělávání jako životní hodnotu. Kniha přináší nové pohledy a rozvíjí stávající zjištění, týkající se vzdělávání romské minority.

19) KLÍMA, Jiří. Pediatrie. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. Učebnice pro SZŠ a VZŠ. ISBN 80-86432-38-6.

Kniha určená pro studenty střední zdravotní školy. Seznamuje studenty s obecnou i vývojovou psychologií, ale také se základy sociální psychologie, pedagogiky a metodologie.

20) KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. Předškolní a primární pedagogika. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

Tato kniha je určena zejména pro učitele a vychovatele dětí působící na děti předškolního a mladšího školního věku a také pro studenty pedagogiky. Přední slovenští a čeští psychologové a pedagogové sestavili publikaci z nejnovějších poznatků, zejména psychologických a sociálních faktorů ovlivňující edukaci dětí. Seznamují čtenáře s koncepcí preprimárního a primárního vzdělávání v Čechách i na Slovensku.

21) KOLAŘÍKOVÁ, Marta. Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2015. ISBN 978-80-7510-161-7.

Monografie je zaměřena na ontogenetické období předškolního věku, na jeho specifika ve vývoji a také na možná ohrožení plynoucí z nepodnětného prostředí. Obsahuje výzkum, který definuje problémy při začleňování dětí ze sociálně exkludovaného prostředí do předškolního vzdělávání a také navrhuje opatření vedoucí k podpoře těchto dětí do vzdělávacího procesu.

22) KRAUS, Blahoslav. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.

Kniha komplexně vypovídá o historickém vývoji sociální pedagogiky v České republice i v zahraničí. Ukazuje metodologická východiska i velmi rozšířené využití oboru v praxi. Podává informace o sociálním prostředí v kontextu školy a dalších výchovných institucí a také o možnostech využití oboru sociální pedagogiky, jako pomáhající profese, v různých životních situacích. Je určena studentům i zájemcům o sociální pedagogiku.

23) KRAUS, Blahoslav. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

Kniha se snaží o ucelený pohled na celou oblast sociální pedagogiky, přesto však s ohledem na rozsah přináší základní poznatky. Věnuje se v krátkosti historii sociální pedagogiky, metodologickým východiskům, sociálnímu prostředí a sociální pedagogice jako životní pomoci. Je určena pro studenty oboru sociální pedagogiky a také ostatním zájemcům o daný obor.

24) LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

Kniha sloužící především jako učebnice pro studenty z řad psychologů, pedagogů, pediatrů, ale i odborné veřejnosti. Poskytuje ucelený přehled o psychickém vývoji jedince.

25) MAPPE-S-NIEDIEK, Norbert. Arme Roma, böse Zigeuner. 2012. Berlin. ISBN 978-3-86153-684-0.

Kniha reálně vyvrací předsudky a společenské stereotypy o Romech. Autor tak hledá odpovědi na to, proč jsou Romové jiní a zda je možná nějaká změna v jejich postavení ve společnosti. Srovnává prostředí v Maďarsku, na Slovensku a v dalších zemích na Balkáně. Zásadní problém spatřuje v bídě, ve které tito obyvatelé přežívají. Kritizuje různé projekty od lidí, kteří se na bídném životě Romů zviditelňují a obohacují. Domnívá se, že na místo politiky podporující romskou identitu je nutná reforma sociální politiky zaměřená na ukončení bídy těchto občanů.

26) MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.

Publikace psaná jako manuál, která nabízí žákům, pedagogům, rodičům a dalším zájemcům přehled o možnostech podpory žáků s potřebou podpůrných opatření. Kromě obecné části obsahuje jednotlivé kapitoly zaměřené na konkrétní druh znevýhodnění a způsoby podpory.

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

Knihy popisuje problémy dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí prostřednictvím tří výzkumných modelů. Klade důraz na učitele přípravných tříd, ale také na učitele působící přímo v romské rodině, popisuje kognitivní schopnosti romských žáků. Na závěr hodnotí výsledky výzkumného šetření a dává doporučení pro praxi.

28) NĚMEC, Jiří. Edukace romských žáků v zrcadle výzkumných šetření. Brno: Masarykova univerzita, 2010. Sociálně pedagogický výzkum. ISBN 978-80-210-5148-5.

Monografie popisující kulturní a sociální aspekty, které ovlivňují vzdělávání romských žáků. Kniha se zabývá romskou rodinou, jejich vlivu na edukační proces. Rozkrývá problematiku z úhlu pohledu asistentů pedagoga, hledá optimální strategie pro úspěšné vzdělávání romských dětí, nabízí zjištěné závěry.

29) PACHOLÍK, Viktor, Milena LIPNICKÁ, Eva MACHŮ, Alicja LEIX a Martina NEDĚLOVÁ. Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-566-5.

Publikace nabízí aktuální téma a to z oblasti vzdělávání dětí se specifickými potřebami v předškolním zařízení. Autoři se věnují teoretickému vymezení specifických potřeb, kladou důraz zejména na zvláštnosti přístupu k těmto dětem s ohledem na jejich psychický a sociální vývoj. Pozornost soustředí i na děti ze sociálně znevýhodněného prostředí a děti nadané, ukazují možnosti jejich vzdělávání, které dokládají výzkumnými zjištěními.

30) PFEFFER, Simone. Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-764-7.

Knihy vhodná pro učitele v mateřských školách, ale i pro rodiče dětí. Nabízí spoustu nápaditých inspirací, jakým způsobem lze rozvíjet u dětí v předškolním věku emoční a sociální dovednosti. Praktická část je doplněna i o teorii prosociálního chování.

31) PROCHÁZKA, Miroslav. Sociální pedagogika. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.

Publikace je určena studentům a zájemcům o sociální pedagogiku. Je rozdělena do tří částí. V úvodní části se autor věnuje historickým a současným ideám, ve druhé části se věnuje specifikům samotné sociální pedagogiky. Třetí kapitola obsahuje vybraná témata, která se vztahují k sociální pedagogice.

32) PRŮCHA, Jan. Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-323-5.

Kniha je ucelenou monografií encyklopedického typu o možnostech vzdělávání v raném a předškolním věku. Pohlíží interdisciplinárně na toto období života dítěte např. z hledisek vývojových, legislativních. Uvádí způsoby organizace vzdělávání v raném a předškolním věku v ČR i v zahraničí, a to včetně výzkumů.

33) PRŮCHA, Jan a kol. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

Kniha obsahuje výklady různých nových odborných pojmů, které přináší vývoj pedagogiky a jí příbuzných oborů.

34) ŘÍČAN, Pavel. Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.

Odborná kniha psaná srozumitelně s cílem popularizovat vývojovou psychologii. Psychologie, je dle Říčana, vědou dvou tváří, v publikaci se snaží načrtnout celý lidský život, který má čtenáře povzbudit, aby hledal smysl vlastní existence.

35) ŘÍČAN, Pavel a KOL. Dětská klinická psychologie. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1049-8.

Kniha je určena primárně pro klinické psychology, ale mohou z ní čerpat i dětské psychiatři, pediatři a další odborníci, ale i studenti, neboť je psána srozumitelně. Zabývá se oblastmi psychodiagnostiky, psychoterapie a také poradenství. Věnuje se poruchám řeči a výskytu agresivity v dětství, reaguje na nové možnosti v oblasti diagnostiky.

36) SVOBODA, Jan. Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0603-3.

Kniha je určena především pedagogům předškolních a mladších školních dětí, je vhodná i pro jejich rodiče. Upozorňuje na vzrůstající agresivitu dětí, zároveň se snaží poukázat na důvody, kvůli kterým agresivita u takto malých dětí propuká. Teorie je doplněna o kazuistiky a způsoby řešení.

37) SVOBODOVÁ, Eva. Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání. Praha: Raabe, společnost pro kvalitní vzdělávání, 2010. ISBN 978-80-87553-64-0.

Nedílnou součástí naší práce je také poukázání na rozvíjení vzájemných empatií mezi dětmi již od útlého věku. Publikace upozorňuje na důležitost prosociálního chování v životě člověka. Autorka vymezuje základní pojmy, definuje potřeby v životě dítěte, klíčové kompetence z RVP PV. Popisuje jednotlivé činnosti v mateřské škole jako prostor pro sociální učení a poznávání vzájemných emocí. Nabízí ukázky her a činností rozvíjející prosociální chování u dětí.

38) SVOBODOVÁ, Eva. Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

Knihy je určena pedagogům působícím v mateřských školách, ale i studentům předškolní pedagogiky. Seznamuje čtenáře se vzdělávacím programem pro mateřské školy RVP PV a je průvodcem při vytváření školního vzdělávacího programu, ale i třídních vzdělávacích programů a to včetně evaluace výchovně-vzdělávacího procesu. Objasňuje jednotlivé činnosti v průběhu dne v mateřské škole, nabízí formy a metody práce.

39) ŠOTOLOVÁ, Eva. Vzdělávání Romů. Vyd. 3. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1524-0.

Abychom pochopili mentalitu Romů, je nezbytné znát historii tohoto etnika. Kniha pojednává o vzdělávání největší teritoriální menšiny v rámci Evropy. Uvádí podstatné historické souvislosti, a to od druhé světové války po současnost. Popisuje romský jazyk jako důležitou součást vzdělávání romských dětí, shrnuje průřez vzdělávacími programy v ČR. Uvádí způsoby vzdělávání Romů ve vybraných státech Evropy. V závěru shrnuje možnosti mezikulturní spolupráce při Radě Evropy.

40) VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

Monografie zabývající se psychickým vývojem od prenatálního vývoje do dvaceti let. Autorka se zabývá zejména psychickými změnami od kojeneckého věku po adolescenci.

41) VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I: dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

Autorka v knize vymezuje předmět a metody vývojové psychologie, zkoumá dědičnost, prostředí, vyjmenovává teorie vývoje osobnosti. Zaměřuje se na období dětství, které dělí na

prenatální, novorozenecké a kojenecké, batolecí, předškolní a školní věk. Poslední samostatnou kapitolou je dospívání.

PŘÍLOHA P II: SLOVNÍK KLÍČOVÝCH POJMŮ

1. **Sociálně vyloučená lokalita** - neudržovaná část obce nebo města, kde obvykle bydlí nízkopříjmoví jedinci trpící sociálním vyčleněním.
2. **Grafomotorika** - stupeň rozvoje dovedností dítěte jako je např. psaní, kreslení, obkreslování. Její úroveň je jedním z kritérií školní zralosti.
3. **Socioekonomický původ** - pozice k určité společenské třídě.
4. **Sociálně-patologické jevy** - negativní jevy, ohrožující zejména děti a mládež.
5. **Odklad** - odložení zahájení povinné školní docházky, která začíná obvykle v 6 letech.
6. **Zápis** - oficiální správní proces školy, na základě kterého je dítě následně přijato či nepřijato ke vzdělávání v dané instituci.
7. **Asimilace** - jednatel nebo skupina se přizpůsobí většině.
8. **Stigma** - pro společnost možný nežádoucí rys, kterým se jednatel odlišuje od ostatních a vyčleňuje se tak z většinové společnosti.

PŘÍLOHA P III: DOTAZNÍK

Dobrý den,

jsem studentkou Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a dovoluji se na Vás obrátit s prosbou o účast na dotazníkovém šetření zaměřeném na zkoumání inkluze dětí z romské minority do předškolního vzdělávání. Dotazník je anonymní a jeho výsledky budou použity pro výzkumné účely v praktické části mé diplomové práce.

U otázek 1 až 20 označte křížkem výrok vyjadřující intenzitu Vašeho souhlasu či nesouhlasu s daným tvrzením. U poslední otázky uveďte vlastní názor. Prosím o úplné a řádné vyplnění všech otázek. **Děkuji za Váš čas a ochotu.**

Doplňte obecné informace:

Kolik je Vám let?	
Jaká je Vaše délka praxe?	
Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?	

Zakřížkujte výrok, se kterým se nejvíce ztotožňujete.

1. část	naprosto souhlasím	spíše souhlasím	neutrální postoj	spíše nesouhlasím	naprosto nesouhlasím
1. Zajímám se o historii a život Romů.					
2. Dovedu pojmenovat pravděpodobnou pravlast Romů.					
3. Slyšel/a jsem někdy romskou hymnu.					
4. Poznám romskou vlajku.					
5. Pojmenuji alespoň jedno tradiční romské jídlo.					
6. Navštívil/a jsem, nebo bych se rád/a podíval/a do Muzea romské kultury v Brně.					
7. Vyjmenuji několik známých osobností romského původu, působící v oblasti kultury a veřejného života.					

2. část	naprosto souhlasím	spíše souhlasím	neutrální postoj	spíše nesouhlasím	naprosto nesouhlasím
8. Při komunikaci s romským dítětem vnímám jazykovou bariéru, vyplývající z rozdílného mateřského					
9. U romských dětí spatřuji odlišnosti v hygienických a stravovacích návycích.					
10. U romských dětí se setkávám s častějšími výchovnými problémy než u dětí z majority.					
11. Romské děti se většinou neúčastní nadstandartních placených aktivit v mateřské škole (např. plavání, divadel, výletů).					
12. Rodiče romských dětí nechají své děti doma, pokud nemají finance na zaplacení stravného v mateřské škole.					
13. Spolupráce mezi mateřskou školou a romskou rodinou bývá většinou nedostačující.					
14. Romské děti navštěvují mateřskou školu nepravidelně a bez omluvených absencí.					

3. část	naprosto souhlasím	spíše souhlasím	neutrální postoj	spíše nesouhlasím	naprosto nesouhlasím
15. Multikulturní výchovu zařazují pravidelně do edukačních činností v MŠ.					
16. Často zařazují cíleně hry a činnosti na rozvíjení empatie a prosociálních vztahů mezi dětmi.					
17. Při začleňování do kolektivu pomáhá romským dětem v MŠ, ve které působím, asistent pedagoga nebo školní asistent.					
18. Romským dětem věnuji více individuálního přístupu než jiným					

19. Naše mateřská škola spolupracuje se sociálním pracovníkem, který pomáhá romským rodinám při začleňování dětí do mateřské školy.					
20. V mateřské škole, ve které působím, se daří inkludovat romské děti do kolektivu.					
<p>21. Co vnímáte jako největší překážku v samotné inkluzi romských dětí do mateřských škol? (vypište)</p> <p>Nesnadná komunikace s rodiči. Děti se přizpůsobí kolektivu i učitelce.</p>					