

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Afirmativní přístupy v systému základního školství s důrazem na vzdělávání
romských žáků

Affirmative approaches in the primary school system with a Focus on
Educating Romapupils

Mgr. Šárka Rampasová

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Eva Šotolová, Ph.D.
Studijní program: Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika

2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Afirmativní přístupy v systému základního školství s důrazem na vzdělávání romských žáků vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 12. 4. 2016

.....

podpis

Děkuji paní doc. PaedDr. Evě Šotolové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, za poskytnutí cenných rad, připomínek, doporučení, zapůjčení odborné literatury a vstřícný přístup.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na afirmativní přístupy v systému základního školství s důrazem na vzdělávání romských žáků. Zmiňuje historické souvislosti, které jsou významné pro pochopení této problematiky. Pozornost je věnována koncepci Strategie romské integrace 2015 – 2020. Přibližuje nám cíle Strategie zaměřené na podporu vzdělávání Romů. Charakterizovány jsou determinanty, především rodina a škola, ovlivňující vzdělávací proces romských žáků. Popsána je významnost afirmativních přístupů, které mají důležitou roli pro dosažení sociální integrace, a které napomáhají v dosažení rovných příležitostí romské populace ve vzdělávání, včetně společenského a pracovního uplatnění.

Poslední kapitola se zabývá zhodnocením přípravné třídy řadící se mezi vyrovnávací přístupy k romským žákům ohroženým sociálním vyloučením a ověřuje, zda dvouletá docházka v přípravné třídě vyrovná opožděný psychomotorický vývoj romských dětí před nástupem do 1. třídy. Jako výzkumný nástroj byl použit dotazník určený pedagogům, již s těmito žáky dlouhodobě pracují. Komparace výsledků dětí před nástupem do přípravné třídy a po jejím absolvování byla provedena v oblasti percepčně motorické a kognitivní. Výsledky poukazují na efektivitu afirmativních přístupů při práci s dětmi a žáky sociálně znevýhodněnými.

KLÍČOVÁ SLOVA

historie Romů, asimilace, rodina, vzdělávání, pedagog, přípravná třída, asistent pedagoga, afirmativní přístupy, sociální vyloučení, integrace, inkluze

ABSTRACT

The diploma thesis deals with affirmative approaches in the primary school system, with a focus being placed on educating Roma pupils. It includes the historical context that is important to gain an understanding of the issues in this area, and concentrates on the concept of the Roma Integration Strategy for 2015–2020, presenting the objectives of the Strategy aimed at supporting the education of the Roma. The determinants that have an impact on the process of educating Roma pupils – the family and school in particular – are characterised. Furthermore, the significance of the affirmative approaches playing a major role in achieving social integration and facilitating the creation of equal opportunities for the Roma in education, including employment and social involvement, is illustrated.

The last chapter of the thesis aims to evaluate the preparatory class, which is among compensatory approaches to Roma pupils in danger of social exclusion, and verifies whether a two-year education in the preparatory class can compensate for Roma children's delayed psychomotor development before they enter the first grade. A questionnaire for teachers who work with these pupils on a long-term basis was used as the research tool. A comparison of the children's results before entering and after finishing the preparatory class was made for perceptual motor and cognitive skills. The results indicate an effectivity of the affirmative approaches used in the work with socially disadvantaged children and pupils.

KEYWORDS

Roma history, assimilation, family, education, teacher, preparatory class, teaching assistant, affirmative approaches, social exclusion, integration, and inclusion

OBSAH

1	Úvod	7
2	Teoretická východiska	9
2.1	Historické souvislosti s důrazem na vzdělávání Romů	9
2.2	Koncepce romské integrace	10
2.3	Definice řešeného problému	12
2.4	Výsledky klíčových analýz v oblasti vzdělávání	14
2.5	Principy a cíle strategie	15
3	Determinanty ovlivňující proces vzdělávání	19
3.1	Rodina	19
3.2	Vzdělávání v České republice	22
3.3	Předškolní vzdělávání	25
3.4	Základní vzdělávání	28
3.5	Středoškolské vzdělávání	29
4	Afirmativní přístupy	32
4.1	Asistent pedagoga	32
4.2	Přípravná třída	35
4.3	Celodenní výchovný systém	38
5	Role přípravné třídy pro děti ohrožené sociálním vyloučením z pohledu pedagoga ..	40
5.1	Stanovení cíle výzkumu	40
5.2	Výzkumné otázky	40
5.3	Metody výzkumu	40
5.4	Charakteristika sledovaného souboru	40
5.5	Vlastní šetření	41
5.5.1	Přínos přípravné třídy z pohledu pedagoga	41
5.5.2	Interpretace výsledků dotazníkového šetření	42

5.5.3	Přínos přípravné třídy u žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí ..	61
5.5.4	Porovnání screeningových šetření dětí před nástupem do přípravné třídy a po absolvování dvou let v přípravné třídě	62
5.6	Závěr výzkumného šetření	68
6	Závěr	70
7	Seznam použitých informačních zdrojů	74
8	Seznam příloh	76

1 ÚVOD

Vzdělávání romské populace je již několik let diskutovaným tématem naší společnosti. Odborná veřejnost usiluje o to, aby romské menšině byly umožněny rovné vzdělávací příležitosti jako ostatním, aby se snížil sociální propad mezi romskou menšinou a většinovou populací, aby dosáhli lepších životních šancí v zaměstnání, ve vzdělání, aby žili v lepších ekonomických podmínkách. Důležité bude, aby se, zejména, v oblasti vzdělávání maximálně využívalo vyrovnávacích přístupů, které podporují a napomáhají dětem, žákům a studentům ze sociálně znevýhodněného prostředí ve vzdělávání.

Téma práce jsem si nezvolila náhodně, ale kritériem volby byla moje dlouhodobá spolupráce se školami, které vzdělávají žáky romského původu. Jako speciální pedagog spolupracuji se školami, navštěvuji přípravné třídy, ve kterých jsou vzdělávány děti ohrožené sociálním vyloučením.

Diplomová práce v teoretické části přibližuje historické souvislosti, které mají dopad na sociální znevýhodnění ve vzdělávání Romů. Popisována je sociální asimilace, migrace romského obyvatelstva řízeným rozptylem, postupná integrace romské populace, zřizování speciálních tříd.

Další kapitola je zaměřena na koncepci Strategie romské integrace 2015 – 2020, na hlavní cíle, kterými je podpora romské menšiny ve vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu při dosahování sekundárního a terciárního vzdělávání. Dále je zaměřena na vytváření podmínek pro rozvoj a uchování romské kultury, tradic a romského jazyka, zapojení představitelů romské menšiny na národní úrovni, posílení funkční gramotnosti a kompetence v pracovním uplatnění.

Třetí kapitola charakterizuje determinanty, které ovlivňují vzdělávací proces romských žáků. Jedním z determinantů je rodina, která výrazně formuje osobnost jedince, dalším školní prostředí, které může ovlivnit životní cíle jednotlivce.

V neposlední řadě jsou v následující kapitole charakterizovány afirmativní přístupy, které se osvědčují v oblasti vzdělávání. Popsána je důležitost asistenta pedagoga, přípravná třída, celodenní výchovný systém, který napomáhá zlepšovat volnočasové aktivity romských dětí a mládeže.

Poslední kapitola se věnuje roli přípravné třídy pro děti ohrožené sociálním vyloučením z pohledu pedagoga. Konkrétně jsou uvedeny cíle vlastního šetření, výzkumné otázky,

metody průzkumu, charakteristika sledovaného souboru. Dotazníkovým šetřením budeme zjišťovat názory pedagogů na přípravnou třídu jako jeden z afirmativních přístupů u dětí ohrožených sociálním vyloučením. Budeme sledovat, jakým způsobem rodina spolupracuje se školou, zda přípravná třída ovlivní školní připravenost dětí při nástupu do 1. třídy, jaké strategie volí pedagogové pro dosažení úspěšnosti žáků ve vzdělávání a zda je důležitý asistent pedagoga. Budeme porovnávat screeningová šetření před nástupem do přípravné třídy a po dvouleté docházce v přípravné třídě u dětí romského původu ohrožených sociálním vyloučením. Budeme zjišťovat, zda dvouletá docházka vyrovná školní připravenost před zahájením povinné školní docházky. Cílem je poukázat na významnost afirmativních přístupů u dětí ohrožených sociálním vyloučením.

2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

2.1 Historické souvislosti s důrazem na vzdělávání Romů

Otázka problematiky vzdělávání romských žáků v podmínkách českého vzdělávacího systému je stále aktuálním tématem odborné veřejnosti. Toto téma se řeší již dlouhá léta. Mezi odborníky z pedagogické a speciálně pedagogické praxe jsou na tuto problematiku rozdílné názory. Pedagogové postrádají ucelené strategie ve vzdělávání, v motivaci žáků ke vzdělávání, jakým způsobem s rodiči komunikovat, jaké volit cesty k porozumění romskému etniku (Kaleja, 2011).

Pro pochopení současné situace vzdělávání Romů je důležité znát historické souvislosti s důrazem na vzdělávání Romů.

Pro Romy byl důležitým mezníkem rok 1958, kdy byl Národním shromážděním schválen zákon č. 74/1958 Sb., o trvalém usídlení kočovných a polokočovných osob. Od tohoto roku začala probíhat koncepce tzv. „sociální asimilace Romů“, což znamenalo propojení Romů s majoritní společností. Zákon měl vést i k rozptylu Romů mezi ostatní obyvatelstvo a tím tak potlačit specifické etnické projevy této menšiny. V tomto období byla romská populace pod dohledem národních výborů a veřejné bezpečnosti. Romským rodinám bylo přidělováno bydlení, pro jednotlivé osoby bylo zajištěno zaměstnání (Šotolová, 2011).

Na počátku 60. let ze Slovenska do Čech probíhala migrace romského obyvatelstva z důvodu nedostatečných pracovních příležitostí na Slovensku. Do Čech přicházeli Romové především do průmyslových měst, kde byl dostatek pracovních možností. Přesuny probíhaly násilně, jednalo se o tzv. řízený rozptyl. Členové Vládního výboru neřešili otázku rodových vztahů v romské komunitě, nikdo z nich nebyl původem Rom (Šotolová, 2011).

V 70. letech z důvodu nereálnosti koncepce „řízeného rozptylu“ byl Vládní výbor zrušen a jeho činnost převzalo ministerstvo práce a sociálních věcí. V těchto letech dochází ke změnám v řešení romské problematiky, předchozí koncepce je nahrazena „společenskou integrací“ romského obyvatelstva. Vzniká vládní komise pro otázky cikánského obyvatelstva a následně i Svazy Cikánů – Romů, ve kterých jsou zapojeni jejich zástupci. Začínají se podílet na řešení postupné integrace romské populace v ČSR a SSR. Tyto svazy však neměly dlouhodobé trvání, nástupem normalizace byla jejich činnost ukončena (Šotolová, 2011).

V normalizačním období byla schválena směrnice *O výchově a vzdělání výchovně zanedbaných a prospěchově opožděných cikánských dětí*, která kladla důraz na zřízení tříd pro adaptaci romských dětí v mateřských školách. Dále bylo doporučováno zřizovat speciální třídy pro prospěchově opožděné děti, zřizovat 1.–5. ročník základních škol, oddělení školních družin, školních klubů, zakládat výchovné skupiny v dětských domovech. Směrnice dále stanovila, že zařazování romských dětí do škol pro Romy by mělo být jen na dobu nezbytně nutnou (Šotolová, 2011).

Po roce 1970 MŠ ČSR vypracovalo koncepci zaměřenou na předškolní a školní výchovu romských dětí. Mezi hlavní body patřil kurz romštiny pro pedagogy z důvodu lepší komunikace s dětmi a rodiči, dále zde byla zdůrazňována významnost předškolní diagnostiky rozumových schopností a podle výsledků správné zařazení dítěte do příslušné školy (Šotolová, 2011).

Fónadová (2014) zmiňuje, že v devadesátých letech, po pádu socialistického režimu, pro Romy nastala nová situace. V roce 1991 byli uznáni národnostní menšinou, začal ustupovat asimilační tlak, na druhé straně u nás začaly vznikat nové ekonomické podmínky. Tato menšina, u které převládala nižší vzdělanost, začala být znevýhodňována v oblasti společenské, ekonomické, sociální a vzdělávací.

V dalším vývoji uvnitř romské populace začaly vznikat neformální skupiny, které chtěly na politické půdě zastupovat Romy. Postupně vznikaly romské strany, hnutí, sdružení a organizace usilující o prosazování zájmů romského obyvatelstva (Šotolová, 2011).

Přijetím Bratinkovy zprávy o situaci romské komunity vládou ČR v roce 1997 začala vláda usilovat o zlepšení podmínek Romů formou cílených koncepcí. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy si uvědomovalo, že pro úspěšnou integraci Romů do české společnosti je zásadní význam ve vzdělání, které je důležité pro jejich životní šance i pro dosažení rovnosti vzdělávacích příležitostí pro všechny děti, žáky a mladé lidi (Šotolová, 2011).

2.2 Koncepce romské integrace

První Koncepce romské integrace byla přijata vládou v roce 2000. Postupně se vytvářela snaha zlepšit vzdělávání romské populace, při základních školách byly zřizovány přípravné třídy, na školách s převahou romských žáků byly pro pedagogy uskutečňovány nejrůznější kurzy a školení. Na některých vysokých školách (Olomouc, Karlova univerzita,

Masarykova univerzita) byl pro budoucí pedagogy otevřen studijní obor romistika, který měl studenty seznámit s historií a romskou kulturou, budoucím učitelům měl napomoci k lepší komunikaci se žáky a rodiči (Balvín, 2004).

Na Univerzitě Karlově, Pedagogická fakulta v letech 1990–2010 realizovala pro pedagogy kurz romského jazyka, což mělo přispět k lepší komunikaci s žáky a s rodiči. Od roku 1990 do současnosti se na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy vyučuje obor romistika. Budoucí odborníci tak získávají vhled do problematiky romské menšiny.

Další koncepce byla schválena v roce 2005 a následně v roce 2009. Poslední cílenou koncepcí je Strategie romské integrace na rok 2015 – 2020, která byla schválena vládou 23. 2. 2015. Tato koncepce klade větší důraz na zlepšení situace romské menšiny v oblasti vzdělávání, v oblasti sociální, na pozitivní posun v soužití s majoritou, v oblasti romské kultury a jazyka. Chce se důrazněji zabývat problémy a ambicemi romské menšiny, protože pouze tím, že se bude posilovat postavení romské střední třídy a inteligence, povede cesta k vyrovnání nepříznivého postavení Romů, které vzniklo historickým vývojem ve srovnání s většinovou populací, a povede i k porozumění. (Strategie romské integrace do roku 2020, www.vlada.cz).

Cílem strategie je *„zvrátit do roku 2020 negativní trendy ve vývoji situace Romů v ČR zejména ve vzdělávání, zaměstnanosti, bydlení a v oblasti sociální; nastartovat a urychlit změny a dosáhnout pokroku při odstraňování neodůvodněných a nepřijatelných rozdílů mezi podstatnou částí Romů a většinovou populací, zajistit účinnou ochranu Romů před diskriminací, bezpečné soužití a povzbudit rozvoj romské kultury a jazyka“* (Strategie romské integrace do roku 2020, s. 2).

2.3 Definice řešeného problému

Po pádu totalitního režimu problematika romské populace patří k nejdiskutovanějším otázkám ve vývoji české společnosti. *„Romská integrace přitom představuje úkol, který proniká všemi základními oblastmi společenského a politického života a zasahuje celé území státu, i když se značnými regionálními a místními odlišnostmi a specifiky. Základními celospolečenskými trendy, které romskou integraci znesnadňují a brzdí, přitom jsou:“*

- *„Celkové směřování české společnosti po roce 1989 ke zvyšující se sociální a ekonomické diferenciaci“.* Za socialismu byli Romové převážně sociálně slabšími, vývoj po roce 1989 pro většinu nesl zásadní sociální propad.
- *„Směřování sociálních politik a systémů od principu solidarity k principu zásluhovosti“.* Klást větší důraz na adresnost, prevenci „zneužívání dávek“ a sankce, zásluhovost. Posílit sociální systém, aby pomoc byla poskytována na základě testované potřeby, která se doplňuje narůstajícími požadavky na náležité chování ze strany příjemců.
- *„Nekoherentnost sociálních politik, především nedostatečné zohledňování dopadů sociálních politik na děti“.* Sociální systém doposud nereflektoval nutnost zohlednit nepřímé dopady cílených politik na „třetí“ osoby. Sporné zůstává i to, že děti jsou často jako „rukojmí“ (podmínkou výplaty dávek je řádná péče o děti, docházka dítěte do školy apod.)
- *„Dlouhodobě koncepčně nezvládnutá situace v oblasti bydlení“.* Systémové změny v předchozích letech napomohly zlepšení bydlení populace středních a vyšších příjmových skupin (podpora hypoték, stavební spoření,...), bydlení chudších vrstev se řešilo pouze okrajově, což se projevilo katastrofálním propadem bydlení obyvatel s velice nízkým příjmem, podstatnou část tvořili i Romové.
- *„Nedostatečná možnost státu řešit integraci Romů na místní úrovni a negativní postoje části měst a obcí k romské integraci“.* Od 19. století patřila v českých zemích k povinnostem obce péče o chudé, po roce 1989 přijaté právní úpravy tuto povinnost ukládají obcím jen velmi vágně.
- *„Selhávání používaných integračních nástrojů, jejich postupná proměna z nástrojů integrace v nástroje podporující segregaci a nedostatečná inovace“.* Některé integrační nástroje se v době jejich zavedení staly dvousečnou zbraní

s ambivalentními dopady, příkladem toho jsou přípravné ročníky (nyní přípravné třídy) na základních školách. Žádoucí je sledovat, vyhodnocovat navržená opatření a flexibilně navrhovat jejich změny.

- *„Nízká efektivita dosud použitých integračních opatření.“* V období 2007–2013 byly do prevence sociálního vyloučení z evropských strukturálních fondů investovány značné prostředky, ale účinnost opatření je obecně nízká, příčiny zatím nejsou dostatečně analyzovány.
- *„Negativní postoje části majoritní společnosti včetně médií a politické reprezentace vůči romské menšině a vzrůstající otevřený anticiganismus.“* Je řada příčin, z důvodu kterých přetrvávají negativní postoje u většinové populace, mezi ně patří historicky vzniklé a přetrvávající předsudky, důležitou roli má vytváření a šíření vyloučených lokalit, které obývá romská populace.
- *„Rozporná očekávání společnosti ve vztahu k romské menšině, resp. romským aktivistům.“* Sociální propad romského etnika společnost řeší na vládní úrovni dominantně jako otázku sociální, na kterou je nutné v rámci běžných politik reagovat obecnými opatřeními. Představitelé romské menšiny jsou vyzýváni k zapojení se do řešení *„problémů své menšiny“*. Ze strany majority k řešení není dostatečná podpora. Klíčový program, který je na národní úrovni v kompetenci Úřadu vlády – Kanceláře Rady vlády pro záležitosti romské menšiny *„Prevence sociálního vyloučení a komunitní práce“*, byl během posledních let výrazně finančně zkrácen. Není dostatečně jasná představa, jakým způsobem podporovat aktivitu Romů a jakou roli by měli Romové v procesu integrace hrát.
- *„Nedostatečné zastoupení příslušníků romské menšiny v rozhodovacích procesech.“* Integrace romské menšiny je politický úkol, v rozhodovacích procesech na všech úrovních je zastoupení Romů v malém počtu, proto dobře míněná snaha o integraci může být ze strany minority vnímána jako jednání majority. Tím tak může docházet k prohlubování propasti mezi většinovou společností a romským etnikem, kdy na straně majority profesionální „integrační pracovníci“ věří v dobře odvedenou práci, která nemá u majority pozitivní zpětnou vazbu (Strategie romské integrace do roku 2020, s. 16–18).

2.4 Výsledky klíčových analýz v oblasti vzdělávání

Vládní orgány (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy) si uvědomují důležitost integrace romské menšiny a analýzami pravidelně mapují tuto problematiku. Sekretariát Rady vlády pro záležitosti romské menšiny každý rok zpracovává Zprávu o situaci romské menšiny, poslední zpráva byla projednána a schválena v listopadu v roce 2013. Zpráva obsahuje souhrn informací o situaci romské menšiny z podkladů resortů a krajů, souhrn klíčových analýz v oblasti vzdělávání obsahuje, že *„lepší vzdělávání Romů, především romských dětí, je konsensuálně považováno za jeden z nejdůležitějších předpokladů úspěšné integrace. V české společnosti se však jen obtížně hledá shoda na vhodném postupu, čímž je možný pokrok výrazně zpomalován. Základními problémy v oblasti vzdělanosti zůstávají hluboká statistická vzdělanostní propast mezi Romy a neromskou populací, vysoké zastoupení romských dětí v bývalých zvláštních školách, nyní označovaných často jako základní školy praktické, trendy k segregaci romských dětí v školním, předškolním a částečně i středním vzdělávání a malá připravenost romských dětí na školu v důsledku nízkého zapojení romských dětí do předškolní výchovy“* (Strategie romské integrace do roku 2020, s. 19).

Světová banka a Rozvojový program OSN ve svém výzkumu *„Směrem k rovnému začátku: uzavření propasti ve včasném vzdělávání romských dětí z východní Evropy“* upozornily na nízký počet romských dětí v předškolním vzdělávání v České republice ve srovnání s dalšími státy (ČR 28 % dětí, Maďarsko 76 %, Bulharsko 45 %, Rumunsko 37 %, neromové 79 %). Dále, výzkum poukázal na to, že romské rodiny upřednostňují kratší předškolní přípravu především v přípravných třídách, kde se mohou rozvíjet segregační trendy, protože přípravné třídy navštěvují hlavně děti ze sociálně vyloučených nebo sociálně ohrožených lokalit, a že krátkodobější předškolní příprava v přípravných třídách nenahradí dlouhodobější vzdělávání v mateřských školách.

V roce 2012 předložila vláda ČR Výboru ministrů Rady Evropy konsolidovaný Plán opatření pro výkon rozsudku Evropského soudu pro lidská práva v případě D. H. a ostatní proti ČR. Plán zahrnuje opatření, která mají odstranit nepřímou diskriminaci romských žáků, která byla shledána Evropským soudem pro lidská práva, dále by se měly nastavit účinné záruky, které zajistí objektivní zařazování žáků do vzdělávacího programu pro žáky s lehkým mentálním postižením. Výzkum FRA/ UNDP shledal, že romští žáci, kteří předčasně ukončují vzdělanostní dráhu, nepokračují ve studiu na střední škole (odhad

je 15 %), 58 % přechází do učňovských oborů. Tím, že získají výuční list, není jim umožněn přechod na vyšší odborné nebo vysoké školy.

V roce 2012 OECD ve zprávě „Rovnost a kvalita ve vzdělávání: Podpora znevýhodněných žáků a škol“ upozorňuje na nedostatečnou podporu ze strany současného vzdělávacího systému v ČR, který se výrazně nepodílí na inkluzi znevýhodněných žáků v hlavním vzdělávacím proudu. *„Nedochází tak k vzestupné mobilitě socioekonomicky znevýhodněných dětí, mezi něž patří významný podíl dětí romských“* (Strategie romské integrace do roku 2020, s. 20).

System není ekonomický, protože dochází ke zvyšování nákladů k řešení důsledků budoucí možné nezaměstnanosti a sociálního vyloučení některých Romů.

2.5 Principy a cíle strategie

Šotolová (2011) poukazuje na to, že pokud chceme, aby se zvyšovala vzdělanostní úroveň romského etnika, je nutné akceptovat jejich etnické, sociální a kulturní odlišnosti ve výchovně vzdělávacím procesu aby tak nedocházelo ke ztrátě a potlačování jejich identity. Hübschmannová in Šotolová (2011) zároveň upozorňuje na důležitost chránit jazyky minorit, a zároveň v rámci obohacování evropské kultury je pěstovat a rozvíjet, protože se jedná o hodnoty kulturního dědictví lidstva.

Poslední strategie romské integrace usiluje o to, aby byla překonána všechna historicky podmíněná znevýhodnění romské populace českou společností, a chce dosáhnout takového stavu, kdy *„nebudou existovat neodůvodněné a nepřijatelné rozdíly mezi značnou částí Romů a převážnou částí majoritní společnosti v neprospěch Romů v žádné sféře společenského života. Romové si uchovají svou specifičnost pouze jako národnostní menšina, tedy svoji identitu, jazyk, kulturu a národní povědomí a tradice budou přispívat touto rozmanitostí k obohacení společnosti. Soužití Romů s ostatní společností bude bezkonfliktní“* (Strategie romské integrace do roku 2020, s. 28).

Základními principy, ze kterých strategie vychází, jsou:

- *Zapojení Romů.* Názory a potřeby romské populace by se měly respektovat a být zohledněny. Opatření, která jsou navrhována, by měla umožnit větší seberealizaci Romů, uplatnění se při řešení záležitostí romské menšiny, podporovat proces emancipace Romů.

- *Desegregace.* V České republice se prolíná segregace územní (existence romských ghett) a sociální (fenomén romských škol). Trvalou složkou všech politik, která ovlivňuje romskou integraci, musí být odstraňování segregace.
- *Udržitelnost a realizovatelnost opatření.* Opatření, která jsou navrhována, by neměla být pouze krátkodobým řešením, měla by vést ke zlepšení podmínek Romů. Je nutné, aby opatření byla realizovatelná, aby z hlediska zdrojů a jejich dopadů byla dlouhodobě udržitelná.
- *Komplexní řešení a partnerství zainteresovaných subjektů.* Důležité jsou všechny subjekty romské integrace fungující na nadnárodní, národní i na lokální úrovni, meziresortní přístup a koordinace postupů všech zainteresovaných institucí.
- *Využití pozitivních opatření jako nástroje k odbourání vstupního znevýhodnění Romů.* Pozitivní opatření by měla vést k postupné kompenzaci znevýhodnění a k postupnému dosažení rovného přístupu znevýhodněné romské populace, což by mělo vést k rychlejšímu pokroku.
- *Uplatnění hlediska generové rovnosti.* Navrhovaná opatření, jejichž cílem je integrace Romů, budou vyhodnocována z hlediska dopadů rovnosti romských žen a mužů. Nedochozí by tak ke vzniku nových nerovností.
- *Uplatnění zásady nejlepšího zájmu dítěte.* Tato zásada vychází z Úmluvy o právech dítěte, u které je smluvní stranou Česká republika. Vzhledem k věkové struktuře romského obyvatelstva má zvláštní význam pro romskou integraci (Strategie romské integrace do roku 2020, www.vlada.cz).

Globální cíle strategie jsou definované ve třech rovinách, navazují na předchozí koncepce:

- **Rovina lidsko-právní.** Představuje užívání individuálních práv, které jsou zaručené Ústavou České republiky. Listinou základních práv a svobod, právem Evropské unie, dále Listinou základních práv Evropské unie a mezinárodními smlouvami o lidských právech.
- **Rovina národnostní.** Představuje vytvoření podmínek pro rozvoj romské kultury, jazyka, trvalou podporu specifické instituce, například Muzea romské kultury v Brně.
- **Rovina socio-ekonomická.** Představuje zastoupení Romů ve všech vrstvách české společnosti takovým způsobem, aby statisticky dosahovali výsledků podobných

v sociálně-ekonomických parametrech jako majoritní společnost. Je potřeba vytvářet taková opatření, která podpoří odlišné sociální zkušenosti romské menšiny.

Cílem strategie v oblasti rozvoje romského jazyka a vzdělávání je:

- Podporovat romskou menšinu v oblasti kultury, romského jazyka, tradic a zvyklostí, rozvíjet historické poznání, podporovat živou kulturu jako je romský festival Khamoro, pečovat o uchování romské kultury a paměti jako jsou Muzeum romské kultury, památníky obětí romského holocaustu v Letech u Písku a v Hodoníně u Kunštátu.
- Podporovat užívání romského jazyka. Dle výzkumů, které mapují jazykovou situaci Romů, které byly provedeny Ústavem jižní Asie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v roce 2009, 2010 bylo zjištěno, že mezi Romy postupně dochází ke ztrátě potřeby hovořit romským jazykem. Výsledky zároveň poukazují na to, že pedagogičtí pracovníci nejsou dostatečně připraveni pro práci s dětmi romské menšiny. Z důvodu nedostatku lektorů je problematická výuka romštiny. Výuka romštiny, která by byla nepovinným předmětem na školách, se nesečkala s podporou majority, přitom uchování jazyka pro rozvoj romské identity má klíčový význam.
- Rovný přístup Romů ve vzdělávání na všech úrovních. Základním problémem stále zůstává vzdělanostní propast mezi romským etnikem a většinovou populací, trendy segregace romských dětí v předškolním, školním a částečně i ve středním vzdělávání, nízká připravenost romských dětí na školu, nízké zapojení do předškolního vzdělávání, nízké ambice romské populace (Strategie romské integrace do roku 2020, www.vlada.cz).

Za hlavní problém ve vzdělávání romských žáků považují zahraniční studie a domácí pozorovatelé nízký počet romských dětí v předškolních zařízeních. Předškolní vzdělávání je velmi důležité pro školní docházku v hlavním vzdělávacím proudu. Koncepce navrhuje opatření, která by měla zajistit dostupnost předškolního vzdělávání všem dětem, jednak nárokovost místa v mateřské škole přímo v místě bydliště, jednak zpřístupnit zřizování přípravných tříd a zákaz zřizování přípravné třídy při základních školách praktických, které má často segregační dopady.

V předchozích letech se již osvědčila některá opatření při vzdělávání romských žáků v hlavním vzdělávacím proudu, mezi která patří profese – asistent pedagoga u dětí, žáků

a studentů se sociálním znevýhodněním. Je to nástroj, který se osvědčil na školách s větším počtem romských žáků. Poslední strategie navrhuje, aby byl tento program zachován a posílen v souvislosti s novelizací školského zákona, aby bylo financování asistenta pedagoga převedeno mezi personální náklady, které budou hrazeny normativním financováním regionálního školství pro školy, které vzdělávají žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pozice asistenta pedagoga by byla obligatorní.

Strategie se zabývá i otázkou podpory Romů v oblasti sekundárního a terciárního vzdělávání. Navržena jsou opatření, mezi která patří prodloužení povinné školní docházky z důvodu získání alespoň výučního listu, zlepšení přípravy pro volbu povolání na základních školách, vytvořit minimální závaznou podporu studentům středních škol, která by zahrnovala tutoring, doučování ke zvýšení sebevědomí i psychologickou podporu, že budou úspěšní. Školy, které by podporovaly sociálně znevýhodněné romské studenty, by byly financovány dotačním programem. Tato opatření budou sledována v rámci plnění cílů Romské strategie 2020.

Strategie podporuje i nadané romské studenty, MŠMT navrhuje, „*aby byl od roku 2016 systém podpory pro romské studenty VŠ jako zvláštní pozitivní opatření*“, finanční náklady by činily na jednoho studenta vysoké školy ročně 60 000 Kč.

Z důvodu nedostatečného vzdělání se Romové hůře uplatňují na trhu práce. Strategie si klade za cíl podpořit vzdělávací programy pro dospělé Romy, rozvíjet jejich klíčové kompetence a funkční gramotnost, čímž se posílí jejich kompetence v práci s běžnými současnými komunikačními prostředky, dále zvyšovat gramotnost v oblasti českého jazyka a komunikačních dovednostech. Dále je třeba realizovat různé specifické rekvalifikační kurzy, aby Romové získali sebedůvěru, lépe našli pracovní uplatnění (Strategie romské integrace do roku 2020, www.vlada.cz).

Problematika vzdělávání romské menšiny bude i nadále sledována, kancelář Rady vlády pro záležitosti romské menšiny vytvoří soubor indikátorů (ČŠI, veřejná ochránkyně práv, ČSÚ), pomocí kterých bude sledován pokrok.

3 DETERMINANTY OVLIVŇUJÍCÍ PROCES VZDĚLÁVÁNÍ

Vývoj osobnosti člověka ovlivňuje hereditární základ, rodina, škola, vrstevníci, sociální prostředí, ve kterém se osobnost pohybuje a žije. Dominantní roli určitě nejvíce sehrává rodina, rodinné prostředí a lidé, kteří obklopují jednotlivce a mají značný vliv na formování této osobnosti, a dále školní prostředí, ve kterém jedinec tráví spoustu času.

3.1 Rodina

Základní jednotkou lidského společenství je rodina, ve které se vytvářejí pevné vazby, vzájemná pomoc, spolupráce, plánování budoucnosti, seberepektování, láska, úcta k druhým a k sobě samému. Její podoba se mění změnami ve společnosti (kultura, tradice, náboženství, místo), podobu rodiny dále ovlivňují demografické, socio – ekonomické ukazatele. Na psychosociální vývoj člověka od raného věku působí výchova v rodině, označována jako rodinná výchova, která vytváří předpoklady pro další výchovné činitele. Výchova v rodině je jedinečná, má svou specifickou podobu. Výrazně ovlivňuje životní dráhu každého jedince (Kaleja, 2014).

Kaleja (2014) dále poukazuje na to, že pozitivní psychosociální vývoj dítěte negarantuje podnětné rodinné prostředí a ani rodina s nízkým socio-ekonomickým statutem, ale „*že nosným faktorem jsou veškeré osobnostní vrozené a získané dispozice dítěte,*“ (Kaleja, 2014, s. 50) na které se váže rodinné, školní, mimoškolní prostředí, mediální vlivy.

Rodina ve 21. století výrazně změnila svou podobu. Na základě sociologických a demografických studií se poukazuje na kritické momenty a zlomové situace, kterými musí dítě procházet. Velmi vysoká je rozvodovost, klesá počet narozených dětí, vznikají alternativní podoby rodin (Kaleja, 2014).

Hlavní funkcí rodiny je funkce ekonomická, sociálně-ochranná, socializační, biologicko-reprodukční. Pokud se jedná o rodinu, která nechce plnit své společenské role nebo je nemůže plnit z jakýchkoliv příčin, hovoříme o poruchách, které se vyskytují v rodině a mají dopad na psychosociální vývoj dítěte.

Příčinou objektivní často bývá nějaký handicap rodičů nebo výjimečná událost v rodině. Subjektivními příčinami jsou zanedbávání, nedodržování, vyhýbání se povinností

z důvodu nezvládnutí rodičovské role, neschopnost pečovat o dítě, propad k sociálně patologickým jevům. Smíšené příčiny prolínají předchozí navzájem (Kaleja, 2014).

Poruchy rodiny bývají dlouhodobé, celoživotní, významně determinují životy dětí i samostatné dospělé, kteří se často ocitnou v sociální exkluzi.

Kaleja (2013) dlouhodobě zabývající se problematikou romské integrace, uvádí z analýzy GAC z roku 2006 sociální vyloučení týkající se skupin, které jsou v analýze definovány jako: *„nedostatečně vzdělané osoby, dlouhodobě nebo opakovaně nezaměstnané, lidi s mentálním či fyzickým handicapem, osoby trpící nějakým druhem závislosti, osaměle žijící senioři, imigranti, příslušníci různě (etnicky, nábožensky, sexuální orientací apod.) definovaných menšin, lidé, kteří se ocitli v těžké životní situaci, z níž si sami nedokáží pomoci“* (Kaleja, 2013, s. 36).

Stejný autor dále uvádí, že *„koncepty sociálního vyloučení rodin mají značné dopady na všechny aspekty podílející se na formování osobnosti člověka. Výrazně zasahují do všech jeho osobnostních oblastí“*. Jedná se například o:

- *„kognitivní procesy, předpoklady k rozvoji vrozených schopností a získaných dovedností,*
- *hodnotový systém, na nějž se váží potřeby, motivace, zájmy,*
- *vztah a postoje k sobě sama, k lidem a k jiným živým tvorům,*
- *vztah ke kráse, sportu, kultuře, zvyklostem,*
- *vzdělanostní dráha, vztah a postoje ke vzdělávání, atributům souvisejícím se vzděláváním a jiné“* (Kaleja, 2014, s. 57).

Pro romskou populaci je rodina vysoce významná jako základní sociální jednotka, ve které je zajišťována reprodukce, výchova a ochrana jednotlivce. Romskou rodinu je nutné chápat jako celek, který vůči okolí vystupuje jednotně. Všechny členy rodiny spojuje jejich sociální solidarita, stálý fyzický a sociální kontakt. Tím, že dítě žije v neustálém kontaktu s ostatními členy rodiny, velice dobře se vyvíjí v sociální oblasti, brzy je samostatné a dokáže i samostatně jednat. Mezi dětmi a dospělými je vzájemná úcta. Děti žijí v bezpečí své komunity.

V letech 2006–2007 (Kaleja, 2014) realizoval výzkum zaměřený na sociálně vyloučené rodiny (především romské etnikum) s cílem zjistit z pohledu pedagogických pracovníků negativní vlivy, které působí na žáky v rodině, funkčnost rodiny, negativně ovlivňující

rodinné působení, socioedukativní potíže žáka, které mají přímý vztah na rodinné prostředí. Klíčovým zjištěním bylo

- rodiče jsou zaměřeni na současnost bez cílů a reálných představ o budoucnosti,
- žijí v nevyhovujících bytových podmínkách, neadekvátně pečují o byt,
- většina členů rodiny je nezaměstnaná, což souvisí s režimem dne, s vhodným využitím volného času,
- v rodinách je častá kriminalita, zneužívání psychotropních látek,
- nezralé vstupování do role matky, otce, důsledkem toho je nesprávná výchova dítěte (dítě není stimulováno ve vývoji),
- na výchově se otec rodiny podílí sporadicky, často přenecháno matce, která problémy řeší často křikem, bitím, rodiče nemají žádného koníčka, děti nemají vzor pro vyplnění volného času, otec má největší váhu při vystupování ve společnosti,
- v rodině často malá motivace ke studiu, vzdělání není prioritou, spíš chápáno jako povinnost, malá vzdělanost rodičů,
- děti jsou zvyklé na nedůslednost, na častou vzájemnou agresi, špatná spolupráce rodičů s učitelem (Kaleja, 2014).

Zároveň je důležité si uvědomit, že některá zjištění výzkumů našich odborníků zabývajících se romskou problematikou nelze generalizovat vzhledem k tomu, že mezi romskou menšinou jsou rodiny, které mají obdobný hodnotový systém jako většinová populace a žijí plnohodnotný život.

Pokud chceme, aby se situace sociálně vyloučených rodin zlepšila, je nutné více spolupracovat s politickými institucemi a občanskými subjekty, které zastupují romskou menšinu. Důležitá jsou i občanská sdružení, která se snaží komunikovat se sociálně vyloučenými rodinami.

Kaleja (2011) uvádí organizace, které se zabývají integrací Romů, přispívají ke zlepšování rovných příležitostí romské menšiny. Mezi ně řadí:

- Nadaci Open Society Fund, která se zaměřuje na vzdělávání i na další oblasti.
- Step by Step ČR, o. s. Cílem sdružení je realizace integrace, inkluze dětí a mládeže, minoritních skupin, handicapovaných dětí a mládeže, celoživotní vzdělávání učitelů.

- Nadace Open Society Fund Praha. Mezi programové oblasti této nadace patří zajištění stipendií pro studenty, stáže, rozvoj a posilování občanské společnosti, mezinárodní spolupráce.
- Člověk v tísni, o. p. s. Poskytuje pomoc v oblasti sociální integrace, v podpoře lidských práv.
- Nová škola, o. p. s. Tato organizace zajišťuje vzdělávání menšin, podporuje komunitní vzdělávání, vzdělávání asistentů pedagoga, v rámci vytváření rovných příležitostí prostřednictvím projektů pořádá konference, školení, semináře.
- Humanitas profes, o. p. s. Činnost této společnosti je zaměřena na rozvíjení občanského, demokratického, multietnického a multikulturního citění širší veřejnosti naší společnosti. Cíle činnosti realizuje formou konferencí, seminářů, kurzů pro veřejnost, ale i pro pedagogy, vychovatele, studenty.
- Partners Czech, o. p. s. Společnost zajišťuje vzdělávací programy pro učitele, úředníky, jiné neziskové organizace, příslušníky minorit.
- Střediska integrace menšin. Poskytují poradenské, vzdělávací, osvětové, volnočasové a informační služby pro děti, žáky, studenty, ale i pro pedagogy, asistenty pedagoga.

3.2 Vzdělávání v České republice

Dalším důležitým faktorem, který formuje člověka, je proces vzdělávání. K jeho primárním cílům (Kaleja, 2014, s. 85) řadí: „*Nabytí vědomostí, znalostí, zkušeností, životních kompetencí, kultivace potřeb, zájmů, hodnotového systému a rozvoj schopností.*“

Vzdělávací systém České republiky je zakotven ve Školském zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, opírá se o Národní program rozvoje vzdělávání, který rozpracovává cíle vzdělávání, stanovuje hlavní oblasti, obsah a prostředky vzdělávání důležité pro dosažení těchto cílů v souladu se školským zákonem.

„Vzdělávání je založeno na zásadách

- a) rovného 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,*

- b) *zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce,*
- c) *vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání,*
- d) *bezplatného základního a středního vzdělávání státních občanů České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ve školách, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí,*
- e) *svobodného šíření poznatků, které vyplývají z výsledků soudobého stavu poznání světa a jsou v souladu s obecnými cíli vzdělávání,*
- f) *zdokonalování procesu vzdělávání na základě výsledků dosažených ve vědě, výzkumu a vývoji a co nejširšího uplatňování účinných moderních pedagogických přístupů a metod,*
- g) *hodnocení výsledků vzdělávání vzhledem k dosahování cílů vzdělávání stanovených tímto zákonem a vzdělávacími programy,*
- h) *možnosti každého vzdělávat se po dobu celého života při vědomí spoluodpovědnosti za své vzdělávání“ (Školský zákon č. 561/2004 Sb., §2).*

Jednotlivé obory vzdělání v předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vycházejí z rámcově vzdělávacích programů, které vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání. Jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků (Školský zákon č. 561/2004 Sb., www.aplikace.mvcr.cz).

Do vzdělávací soustavy patří mateřská škola, základní škola, střední škola (gymnázium, střední odborná škola, střední odborné učiliště), konzervatoř, vyšší odborná škola, základní umělecká škola a jazyková škola s právem státní jazykové školy. Školské zařízení poskytuje služby a vzdělávání, zajišťuje ústavní a ochrannou výchovu, preventivně výchovnou péči. Patří sem školská zařízení pro zájmové vzdělávání, školská výchovná a ubytovací zařízení, školská zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, pro preventivně výchovnou péči (Školský zákon č. 561/2004 Sb., www.aplikace.mvcr.cz).

Mateřská, základní a střední škola se organizačně člení na třídy, vyšší odborná škola na studijní skupiny, konzervatoř a základní umělecká škola na oddělení a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky na kurzy. Ve školách a školských zařízeních vzdělávání zajišťují pedagogičtí pracovníci (Školský zákon č. 561/2004 Sb., www.aplikace.mvcr.cz).

Školní rok začíná 1. září a končí 31. srpna následujícího kalendářního roku.

Vyučovacím jazykem je český jazyk, příslušníkům národnostních menšin je umožněno právo na vzdělávání v jejich mateřském jazyce za podmínek stanovených v souladu se školským zákonem č. 561/2004 a zároveň i v souladu s Evropskou chartou regionálních či menšinových jazyků. V České republice byla ratifikována 15. 11. 2006. Česká republika se zavázala k vytváření příznivých podmínek, které budou podporovat rozvoj a používání romštiny ve veřejném životě (Třetí periodická zpráva o plnění závazků vyplývajících z Evropské charty regionálních či menšinových jazyků v České republice, www.docplayer.cz).

Důležitost využívání romského jazyka ve školství spatřuje Šotolová (2011) v posilování psychické determinace každého jedince, v rozvoji romské kultury i jazyka jako základního kulturního prostředku, v rozvoji publikační činnosti a ve sdělovacích prostředcích. Pokud se romský jazyk stane součástí školství, přirozenou cestou to povede k jeho kultivaci a za nových sociálních podmínek bude vyjadřovat kulturní hodnoty Romů.

„(1) Obec, kraj, popřípadě ministerstvo zajišťuje 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.

(2) Třidu příslušného ročníku mateřské školy lze zřídit, pokud se ke vzdělávání v jazyce národnostní menšiny přihlásí nejméně 8 dětí s příslušností k národnostní menšině, třídu základní školy lze zřídit, pokud se ke vzdělávání v jazyce národnostní menšiny přihlásí nejméně 10 žáků 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 12 dětmi nebo žáky s příslušností k národnostní menšině v jedné třídě.

(3) Třidu příslušného ročníku střední školy lze zřídit, pokud se ke vzdělávání v jazyce národnostní menšiny přihlásí nejméně 12 žáků s příslušností k národnostní menšině; střední školu s jazykem národnostní menšiny lze zřídit za předpokladu, že všechny třídy budou v průměru naplněny nejméně 15 žáky s příslušností k národnostní menšině.“ (Školský zákon č. 561/2004 Sb., §14).

Po ukončení jednotlivých typů škol je vydáno vysvědčení, výuční list, maturitní vysvědčení.

V posledních letech naše školství prochází změnami, které mají integrační a inkluzivní charakter, čímž dochází k nárůstu počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu.

Ve Školském zákoně se považují za děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami děti a žáci:

- se zdravotním postižením (postižení mentální, tělesné, sluchové, zrakové, narušené komunikační schopnosti, poruchy autistického spektra, kombinované postižení, vývojové poruchy učení a chování).
- Se zdravotním znevýhodněním (zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování).
- Se sociálním znevýhodněním (rodinné prostředí s nízkým socioekonomickým statusem, nařízená či ochranná výchova, postavení azylanta či uprchlíka, se školou nespolupracující rodiče, odlišný mateřský jazyk od vyučovacího jazyka ad.) (Kaleja, 2014).

Podpůrná a vyrovnávací opatření pro děti a žáky se speciálně vzdělávacími potřebami jsou definována ve vyhlášce MŠMT č.73/2005, která se mění vyhláškou č. 147/2011. K podpůrným opatřením patří: speciální postupy, metody, formy, prostředky vzdělávání, kompenzační, rehabilitační, asistent pedagoga, snížení počtu žáků ad.

K vyrovnávacím opatřením pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním patří: individuální přístup při výuce, pedagogické a speciálně pedagogické metody a postupy, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, individuální vzdělávací plán, asistent pedagoga a další (Kaleja, 2014).

3.3 Předškolní vzdělávání

Cílem předškolního vzdělávání je rozvoj osobnosti dítěte v oblasti somatické, rozumové, emocionálně – sociální, citové, pracovní, osvojení si základních pravidel chování, základních životních hodnot, komunikačních dovedností. Dalším cílem je napomoci vyrovnávat nerovnoměrný vývoj dítěte před vstupem do základního vzdělávání, poskytnout pedagogickou péči dětem nebo speciálně pedagogickou péči dětem se speciálně vzdělávacími potřebami. O přijetí dítěte do mateřské školy rozhoduje ředitel. Přednostně se přijímají děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Předškolní vzdělávání probíhá pro děti zpravidla od tří let do šesti let věku dítěte. Podle platných

právních předpisů v našich podmínkách předškolní vzdělávání probíhá v mateřské škole, případně v přípravné třídě základní školy. Pokud nelze dítě v posledním roce před zahájením povinné školní docházky přijmout z kapacitních důvodů, zajistí obec, v níž má dítě místo trvalého pobytu, zařazení dítěte do jiné mateřské školy. Tento stupeň vzdělávání není pro děti povinný (Školský zákon č. 561/2004 Sb., §33).

Z majoritní populace 94 % dětí absolvuje předškolní přípravu v mateřské škole, na základě sociologického průzkumu společnosti GAC cca dvě pětiny romských dětí ze sociálně vyloučených rodin nenavštěvuje předškolní zařízení. Ostatní děti bez předškolní přípravy tvoří podíl 6 % (Kaleja, 2014).

Zvýšit úspěšnost romských žáků od počátku povinné školní docházky doporučuje Šotolová (2011) pravidelnou, alespoň, dvouletou docházkou do mateřské školy ve spolupráci s romskými politickými institucemi a občanskými subjekty, které budou podporovat romské rodiny.

V mateřské škole doporučuje Šotolová (2011) zajistit romským dětem prostřednictvím dobrovolných spolupracovníků z řad romského obyvatelstva příznivou atmosféru neformálním využitím emocionálního působení romštiny jako mateřského jazyka, vytvářet základy českého jazyka, postupně vytvářet podmínky k tomu, aby se český jazyk rozvíjel současně i s romským, který by vedl k lepšímu pochopení češtiny. Chyby romského dítěte při komunikaci v češtině vycházejí z následující charakteristiky (Šotolová, 2011, s. 44–45):

„Česká a romská gramatika se navzájem značně odlišují. Proto se i zde dopouštějí romští žáci mnohých chyb. Romština má 11 slovních druhů. Je to jazyk flexibilní, jména se skloňují, slovesa se časují. Číslo jsou dvě: jednotné a množné, rody pouze dva: mužský a ženský. Pádů je osm: ablativ, který čeština nemá, vyjadřuje vztah od, z. Romština si uchovala aspirované hlásky, každá z nich má svou hlásku párovou, neaspirovanou: č - čh, k- kh, t – th. Romština nemá české ř, některé romské děti je nerozeznávají od ž. Romské předložky se váží k prvnímu pádu, za určitých okolností k pádu šestému. Předložka s a se v romštině není, vyjadřuje ji prostý sedmý pád.“

Z výčtu charakteristiky romského jazyka je zřejmé, že pochopení a správné užívání pravopisných pravidel v českém jazyce je pro romské žáky mnohem obtížnější než pro české žáky (Šotolová, 2011).

V současné době mateřské školy mají nedostatečnou kapacitu pro všechny děti, navíc překážkou pro děti ze sociálně oslabené rodiny bývá bydliště (sociálně vyloučená lokalita), špatná finanční situace rodiny a ze strany rodičů nedoceněný přínos mateřské školy pro další rozvoj dítěte. Další možností předškolní přípravy je návštěva přípravné třídy, která byla doporučována dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí (Školský zákon č. 561/2004 Sb., vyhl.73/2005 Sb., 147/2011Sb.). Od 1. 5. 2015 dochází ke změně ve školském zákoně a přípravná třída je pro všechny děti.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání klade důraz

- na přirozený vývoj dětí předškolního věku,
- na umožnění rozvoje a vzdělávání každého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb,
- na vytváření základů klíčových kompetencí dosažitelných v období předškolního vzdělávání,
- na kvalitu předškolního vzdělávání z hlediska cílů vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledků, které má přinášet. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, www.msmt.cz)

„Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání byl formulován tak, aby v souladu s odbornými požadavky současné kurikulární reformy:

- *akceptoval přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a důsledně je promítal do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání,*
- *umožňoval rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb,*
- *zaměřoval se na vytváření základů klíčových kompetencí dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání,*
- *definoval kvalitu předškolního vzdělávání z hlediska cílů vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledků, které má přinášet,*
- *zajišťoval srovnatelnou pedagogickou účinnost vzdělávacích programů vytvářených a poskytovaných jednotlivými mateřskými školami,*
- *vytvářel prostor pro rozvoj různých programů a koncepcí i pro individuální profilaci každé mateřské školy,*

- *umožňoval mateřským školám využívat různých forem i metod vzdělávání a přizpůsobovat vzdělávání konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám,*
- *poskytoval rámcová kritéria využitelná pro vnitřní i vnější evaluaci mateřské školy i poskytovaného vzdělávání“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, s. 4).*

3.4 Základní vzdělávání

Vzdělávací dráha dítěte pokračuje na základní škole. „Školní docházka je povinná po dobu devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věk“ (Školský zákon č. 561/2004 Sb., §36).

Začíná nástupem dítěte do 1. třídy v šesti letech, nejpozději do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku. Pokud se žák po nástupu do 1. třídy projeví nedostatečně tělesně a duševně vyspělý, ředitel školy může se souhlasem zákonného zástupce, během 1. pololetí, udělit dodatečný odklad školní docházky o následující školní rok. Zároveň doporučí zákonnému zástupci dítěte vzdělávání dítěte v mateřské škole nebo v přípravné třídě základní školy, pokud lze předpokládat, že toto vzdělávání vyrovná vývoj dítěte (Školský zákon č. 561/2004 Sb., §36, 37).

Základní vzdělávání vychází z rámcového vzdělávacího programu.

„Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. V základním vzdělávání se proto usiluje o naplňování těchto cílů:

- *umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení*
- *podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů*
- *vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci*
- *rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých*
- *připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti*
- *vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě*

- *učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný*
- *vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učít je žít společně s ostatními lidmi*
- *pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, s. 8–9).*

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, s. 10).

Škola jako výchovná instituce přináší pro děti i rodiče většinou nežádoucí změny v hodnotách rodinné výchovy. Dítě je zvyklé na jiné postoje, hodnoty, zvyky i na jiný jazyk, často nerozumí paní učitelce ani dětem (Balvín, 2004).

U romských žáků je důležité, aby pedagogové vyvinuli maximální úsilí o adaptaci na školní prostředí, protože dochází ke změnám v oblasti zvyků, jiných postojů, hodnot, mluveného jazyka, než na co jsou zvyklí v domácím prostředí (Balvín, 2004).

Na základě dlouholetých zkušeností je Balvín (2004) v oblasti multikulturní výchovy, v oblasti vzdělávání romských žáků názoru, že státní politika by měla vytvářet školy, které jsou spíše komunikativní než komunitní. Autor dále zmiňuje, že není jednoduché překonávat izolaci škol, kde převažují romští žáci, protože čeští rodiče cíleně nechtějí posílat své děti do těchto škol. Tuto izolaci mohou výrazně ovlivnit pedagogové, kteří budou vytvářet prostředí přispívající k lepší komunikaci mezi romskými a neromskými žáky.

3.5 Středoškolské vzdělávání

Pro střední školy a gymnázia byly připraveny rámcové vzdělávací programy v několika fázích v Národním ústavu odborného vzdělávání, byly schváleny MŠMT a každý obor má svůj samostatný rámcový vzdělávací program. Ke vzdělávání na střední škole může být

přijet uchazeč, který splnil povinnou školní docházku nebo úspěšně ukončil základní vzdělávání, pokud zákon nestanoví jinak, a kteří splnili podmínky při přijímacím řízení pro přijetí na střední školu. Na gymnázia jsou přijímáni uchazeči podle kritérií školského zákona. O přijetí uchazeče ke vzdělávání na střední školu rozhoduje ředitel konkrétní školy (Školský zákon č. 561/2004 Sb., § 59).

„Střední vzdělávání rozvíjí vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty získané v základním vzdělávání důležité pro osobní rozvoj jedince. Poskytuje žákům obsahově širší všeobecné vzdělání nebo odborné vzdělání spojené se všeobecným vzděláním a upevňuje jejich hodnotovou orientaci. Střední vzdělávání dále vytváří předpoklady pro plnoprávný osobní a občanský život, samostatné získávání informací a celoživotní učení, pokračování v navazujícím vzdělávání a přípravu pro výkon povolání nebo pracovní činnosti“ (Školský zákon č. 561/2004 Sb., §57).

Student po ukončení příslušného vzdělávacího programu dosahuje středního vzdělání s výučním listem nebo střední vzdělání s maturitní zkouškou. Uchazeč, který získal střední vzdělání s výučním listem, může v délce 2 let absolvovat nástavbové studium zakončené maturitní zkouškou. Některé střední školy poskytují střední vzdělání s výučním listem ve zkrácené podobě pro uchazeče, kteří získali střední vzdělání s maturitní zkouškou. Náš vzdělávací systém umožňuje i vzdělávání na konzervatoři, které rozvíjí znalosti, dovednosti a další schopnosti žáka, které získal v základním a v základním uměleckém vzdělávání. Žáci jsou připravováni pro výkon náročných uměleckých, umělecko-pedagogických činností v oborech hudba, tanec, zpěv a hudebně dramatické umění. Ukončením studia na konzervatoři student dosahuje středního vzdělání s maturitou anebo vyššího odborného vzdělání. Vyšší odborné vzdělávání rozvíjí a prohlubuje znalosti a dovednosti, které student získal ve středním vzdělávání. Studentům poskytuje všeobecné a odborné vzdělání a praktickou přípravu pro výkon náročných činností. Po ukončení studia, absolvent získává vysvědčení o absolutoriu a diplom absolventa vyšší odborné školy, za jménem se uvádí „diplomovaný specialista“ zkráceně „DiS“ (Školský zákon č. 561/2004 Sb., www.aplikace.mvcr.cz).

Pokud chceme, aby se romský žák stal rovnocenným k žákovi českému, je zapotřebí ze strany pedagoga hlouběji poznat problematiku romského etnika romského žáka, konkrétně i rodinnou, pokud možno respektovat rodinnou výchovu. Úspěch v tomto

procesu znamená rovné příležitosti pro romské žáky, kteří se v budoucnu stávají občany a obyvateli domova, společný pro různé národnostní menšiny (Balvín, 2004).

4 AFIRMATIVNÍ PŘÍSTUPY

Na základě dlouhodobých analýz, šetření a výzkumů se došlo k závěru, že pro dosažení rovných příležitostí romské populace v ekonomické, školské a sociální oblasti je potřeba tzv. vyrovnávacích přístupů, které podpoří dlouhodobý cíl naší společnosti.

4.1 Asistent pedagoga

Jedním z důležitých afirmativních přístupů je asistent pedagoga. Tato profese je v českém vzdělávacím systému více než dvě desetky let. Spouštěcím podnětem bylo přijetí Vyhlášky č. 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách, podle které mohli vzdělávací činnost zabezpečovat dva pedagogičtí pracovníci ve speciálních třídách pro žáky s poruchou autistického spektra, ve třídách pro žáky hluchoslepé, na přípravných stupních a pro žáky s více vadami. Na počátku, po přijetí vyhlášky, byla činnost asistentů zajišťována pracovníky tzv. „civilní služby“ (náhradní plnění povinné vojenské služby) (Němec, 2014).

V letech 1997–98 byla uzákoněna profese „romský asistent.“ První asistenti pracovali na základních školách, kde se vzdělával větší počet romských žáků. Během následujících let docházelo k nárůstu počtu romských asistentů. K zavedení širšího pojetí asistence, která byla určena všem sociálně znevýhodněným žákům bez ohledu na etnickou příslušnost, došlo v letech 2000–2001, název profese byl změněn na „*vychovatel – asistent učitele*“, pro romské žáky měl asistent pocházet „*z osob dobře znající prostředí, ze kterého převážně žáci pocházejí*“. V letech 2004–2005 bylo novou školskou legislativou sjednoceno pojetí asistenta pedagoga (Němec, 2014).

V současné době je podle školského zákona (č.561/2004 Sb. § 16) asistent pedagoga pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (žáci se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním, sociálním znevýhodněním). Funkce asistenta pedagoga je zřizována ředitelem školy, nutný je souhlas krajského úřadu, u žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nutné doporučení školského poradenského zařízení. Předpoklady pro výkon práce asistenta pedagoga jsou dány závazně zákonem o pedagogických pracovnících, mezi které patří plná způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka (zákon č. 561/2004 Sb., §3). Zákon stanovuje i požadavky na odbornou kvalifikaci asistenta pedagoga, minimem

je základní vzdělání doplněné kvalifikačním kurzem pro asistenty pedagoga, maximem vysokoškolské vzdělání v pedagogickém oboru.

Náplň práce asistenta pedagoga je v kompetenci vedoucích pracovníků samotných škol, obecný koncipovaný základ poskytuje vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, která uvádí základní činnosti asistenta pedagoga:

„Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou:

- a) pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,*
- b) podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,*
- c) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku,*
- d) nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání“ (vyhláška č. 73/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb., §7 in Němec, 2014, s. 14).*

Náplň práce asistenta pedagoga definovaná vyhláškou je pouze základem, je nutné činnosti dodržovat, ale i rozvíjet podle specifických potřeb žáků a učitelů konkrétní školy. Legislativní úprava umožňuje rozdělit práci asistenta na přímou a nepřímou pedagogickou činnost. Podle nařízení vlády o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, je stanoven rozsah přímé pedagogické činnosti asistentů pedagoga při plném pracovním úvazku 20 až 40 hodin týdně, přesné stanovení poměru přímé a nepřímé pedagogické činnosti je v kompetenci ředitele školy (Němec, 2014).

„Platové zařazení asistenta pedagoga ve školách zřizovaných státem, krajem, obcí ve smyslu nařízení vlády č. 469/2002 Sb., ve znění nařízení vlády č. 331/2003 Sb., katalog prací č. 216.3, se uskutečňuje na základě nejnáročnějších požadovaných činností a odborné kvalifikace. Platové zařazení je možné od č. 4 do 8. platové třídy podle požadavků školy a školského zařízení na náročnost vykonávané práce. Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, proto mu náleží platový tarif podle přílohy č. 2 nařízení vlády č. 330/2003 Sb., ve znění pozdějších předpisů, a 8 týdnů dovolené“ (Němec, 2014, s. 14–15).

U asistenta pedagoga jsou kromě dosaženého vzdělání důležité i osobnostní rysy, schopnosti a dovednosti. Němec (2014) zmiňuje práci Drotárové, která se věnovala problematice asistentů pedagoga u žáků se sociálním znevýhodněním. Na základě dotazníkového šetření došla k závěru, že mezi nejdůležitější vlastnosti, schopnosti a dovednosti asistenta, který pracuje se žáky se sociálním znevýhodněním, patří kladný vztah k dětem a k lidem obecně, komunikativnost, empatie a trpělivost. Dále Němec (2014) poukazuje na zkušenosti s asistenty pedagoga Uzlové, podle které práce asistenta vyžaduje určitý ucelený a vyrovnaný komplex osobnostních dispozic: *„Práce asistenta pedagoga vyžaduje motivovaného člověka, k jehož základním charakteristikám patří komunikativnost, kreativita, tvořivost, flexibilita, schopnost týmové spolupráce, spolehlivost, dále trpělivost, vstřícnost, empatie a laskavost, ale také důslednost a odpovědný přístup. Zkrátka pozitivní, vyrovnanou osobnost. Asistent musí zvládnout vymezení hranic ve vztahu k učiteli, k začleněnému dítěti, jeho spolužákům i rodičům. Musí umět najít správnou míru v těchto vztazích, nebýt příliš dominantní ani submisivní“* (Uzlová in Němec, 2014, s. 17).

Práce asistenta pedagoga, který pracuje s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, může mít několik podob. Většinou je to přímá podpora žáků v průběhu vyučování, která probíhá přímo ve třídě nebo v jiné výukové místnosti se žáky pod dohledem učitele. Individuální výuka žáka mimo třídu by měla probíhat výjimečně, při odůvodněných případech (např. žák s těžkou poruchou chování, který závažně ruší výuku ostatních žáků). Asistent pedagoga by měl pracovat i s žáky se sociálním znevýhodněním, práce by u této skupiny žáků měla být zaměřena na doučování. Podle úrovně pozornosti žáků a dopolední výuky je doučování vhodné v odpoledních hodinách, podle možností v prostorách školy nebo v mimoškolním prostředí (nizkoprahové centrum, školní kluby, studovny u knihoven, ...) (Němec, 2014).

V nižším ročníku je lepší doučování individuální, ve vyšších je možné i skupinové. Asistent pedagoga by měl pravidelně a intenzivně komunikovat se zákonnými zástupci, buď přímo na půdě školy, nebo návštěvou v rodině, měl by rodiče informovat o vzdělávání dítěte, řešit vznikající problémy. Jakýkoliv nesoulad obou stran by se měl řešit s třídním učitelem, s vedením školy. U obou stran je důležitá vstřícnost (Němec, 2014).

Činnost asistenta pedagoga v rámci přímé pedagogické podpory žáků ve vyučování a během vyučování by měla být soustředěna na výuku v hlavních vyučovacích předmětech,

především v českém jazyce, cizím jazyce a matematice. U žáků se sociálním znevýhodněním je tato pomoc velmi důležitá (Němec, 2014).

Podle Balvína má velký význam pro romské žáky asistent pedagoga z řad romské populace, protože pro děti a žáky je vzorem, dokazuje, že i Rom může dosáhnout vzdělání a mít velmi dobré zaměstnání. Tím, že zná specifika a odlišnosti romského etnika, může u žáků lépe utvářet vztah ke škole, lépe komunikovat se školou a rodiči, vysvětlovat romské rodině důležitost vzdělání, je lépe přijímán širokou romskou rodinou než pedagog (Balvín, 2004).

Práci romských asistentů pedagoga považuje Balvín (2004) za velice důležitou nejenom v přípravných třídách, ale na všech typech škol – od mateřské školy přes základní, učňovské, střední – ale i vysoké. Stejný názor uznávají i někteří romští představitelé jako např. Ing. Karel Holomek, JUDr. Emil Ščuka. Důležité je, aby asistenti pedagoga působili na školách jako pomocníci českých učitelů, kteří budou pomáhat překonávat handicap romských dětí a žáků při nástupu do školy, budou rozvíjet potřebné komunikace mezi školou a romskou rodinou, mezi romskou menšinou budou šířit osvětu o důležitosti vzdělávání jejich dětí, motivovat žáky ke vzdělávání, pomáhat jim vytvářet vlastní perspektivu v životě. Učitel s asistentem pedagoga je i vzorem tolerantního soužití mezi lidmi různých národností a odlišných kultur, což je pro romskou populaci důležité v oblasti získávání důvěry.

4.2 Přípravná třída

Přípravná třída základní školy je legislativně vymezena ve Školském zákoně (č. 561/2004 Sb.), s účinností k 1. 5. 2015 ve znění zákona č. 82/2015 Sb.: „*Obec, svazek obcí nebo kraj mohou se souhlasem krajského úřadu zřizovat přípravné třídy základní školy pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj, přednostně děti, kterým byl povolen odklad povinné školní docházky. Přípravnou třídu lze zřídit, pokud se v ní bude vzdělávat nejméně 10 dětí*“ (Školský zákon č. 561/2004 Sb., ve znění zákona č. 82/2015 Sb., §47).

Právní norma specifikuje: „*O zařazování žáků do přípravné třídy základní školy rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce dítěte a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení. Obsah vzdělávání přípravné třídy je součástí školního vzdělávacího programu*“ (ŠZ 561/2004 Sb., §47, odst. 2 in Kaleja, 2014, s. 85–86).

28. dubna 1993 se vláda ČR usnesla k situační zprávě o problematice romské komunity týkající se neuspokojivých výsledků vzdělávání romských žáků, jako jednu z hlavních příčin uvedla jazykový handicap. Jedním z řešení problematiky vzdělávání romských dětí uvedla zřízení přípravných tříd, které by měly dětem pomoci s adaptací na nové prostředí a školní režim. Měly by rozvíjet jazyk, kulturu a tradice Romů, formou hry rozvíjet i český jazyk nezbytný pro výuku na běžných základních školách (Šotolová, 2011). Ve školním roce 1993/94 MŠMT ČR rozhodlo, že ověří efektivitu připravovaného opatření. V různých okresech byly zřízeny třídy (cca 25 – 30) s počtem deseti až patnácti dětí. Výsledkem analýzy byla doporučená opatření:

- *„Zakládat přípravné třídy, které by romským žákům umožnily zvládnout jazykový handicap a získat některé základní sociální dovednosti.*
- *Zřizovat od prvních ročníků málopočetné vyrovnávací třídy.*
- *Začleňovat romské děti do zájmových kroužků (hudebních, tanečních, pohybových, dramatických), aby děti zažily pocit úspěšnosti, který pozitivně působí na jejich vztah ke škole.*
- *Vytvářet ve škole multikulturní prostředí tak, aby byly pozitivně zohledněny zvláštnosti dětí odlišného kulturního a národnostního původu.*
- *Zvýšit profesní připravenost pedagogů, neboť musí být schopni a ochotni přijmout odpovědnost za každé dítě bez rozdílu sociálního a etnického původu“ (Šotolová, 2011, s. 63).*

Po roce 2000 na školách probíhala Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v oblasti vzdělávání a MŠMT uvedlo, že většina dětí, která absolvovala přípravnou třídu ve školním roce 2002/2003, úspěšně zvládá začátek povinné školní docházky. Vyšší úspěšnost měly děti, které absolvovaly přípravnou třídu při základní nebo mateřské škole, 98 % dětí odcházelo do 1. třídy běžné základní školy. Nižší úspěšnost vykazovaly děti, které navštěvovaly přípravnou třídu při tehdejších zvláštních školách (dnes základní školy praktické), 66 % dětí nastoupilo do 1. třídy při běžné základní škole (Kaleja, 2014).

Kaleja (2014, s. 87–88) uvádí na základě svých dlouholetých výzkumů v oblasti vzdělávání romských žáků, že *„romské dítě přichází do přípravné třídy ZŠ jinak připravené, než děti pocházející z majoritní společnosti“*. Romské dítě je již při vstupu do předškolního vzdělávání v obecném měřítku nejvíce omezeno v oblastech:

- *„základní hygienické návyky,*
- *psychosociální stránka,*
- *komunikační potenciál,*
- *jemná motorika,*
- *elementární akademické poznatky,*
- *všeobecné znalosti“* (Kaleja, 2014, s. 87 – 88).

Dále zmiňuje, že absolvování přípravné třídy nemá tak silný vliv na další vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu jako návštěva mateřské školy. Efektivita přípravné třídy je pouze na začátku vzdělávací trajektorie, potom během 1. stupně žáci začínají selhávat a přecházejí do základní školy praktické.

Naopak (Balvín, 2004) v přípravné třídě vidí významnou pomoc při překonávání jazykového handicapu romských dětí. Důležitost přípravné třídy spatřuje v zachování multikulturního postupu, respektu ke konkrétní sociální a jazykové situaci a v dodržení dvou zákonitostí:

- *„Předškolní řečová výchova romského dítěte by měla probíhat v jeho mateřštině, a to především v rodinném prostředí romském. Socializace romského dítěte totiž není myslitelná bez respektování specifičnosti romské rodiny a jejího dorozumívacího kódu.*
- *Vedle toho by měla být zastoupena i jazyková výchova v češtině v předškolním věku, a to proto, že romské dítě bude chodit do české školy vyžadující spisovný standard, který je v porovnání s mluvou romského dítěte pro ně obtížný, až nesrozumitelný. Tím může vyvolávat potenciální kódovou bariéru pro romského mladšího žáka, a to nezávisle na jeho inteligenční kapacitě. Předjetí této komunikační bariéry je možné využitím přípravné třídy (v originále přípravného ročníku – pozn. J. B.) pro budoucího romského mladšího školáka“* (Balvín, 2004, s. 50).

4.3 Celodenní výchovný systém

Pokud chceme, aby úspěšně probíhal proces výchovy a vzdělávání romských žáků, nutný je celodenní výchovný systém. Zajišťovat ho mohou občanská sdružení, nízkoprahová centra, která napomáhají lepší komunikaci mezi romskou komunitou a školními a mimoškolními institucemi, snaží se vytvářet prostor pro komunikaci a výměnu zkušeností v oblasti vzdělávání romských žáků s pedagogy a odborníky, podporují i studenty v jejich studiích. Zaměřují se na volnočasové aktivity romských dětí a mládeže. Zejména se jedná o kroužek divadelní, taneční, hudební, výtvarný, sportovní. Zajištěna bývá i výuka romského jazyka, případné doučování, dopomoc s domácími úkoly, příprava do školy. Pokud je zájem, organizovány bývají i víkendové výlety, v neposlední řadě i dětské tábory.

Sdružení byla nejvíce zakládána na počátku 90. let. Nejznámějšími byly R – Mosty v Praze, Ment v Praze, který se později transformoval do organizace Nová škola, Hnutí R (Hnutí spolupracujících škol). Balvín (2004) považuje Nadaci Dr. Rajka Djuriče pod vedením Emila Ščuky a Nadaci Dženo pod vedením Ivana Veselého za romská sdružení, která v oblasti výchovy a vzdělávání Romů po roce 1989 sehrála velmi významnou roli.

Valachová a kol. (2002) považuje za důležité ve vzdělávání romských žáků celodenní výchovný systém, jak autor říká „*ide o celodenní intenzivnu, odbornu edukačnú starostlivosť o znevýhodněné deti.*“

Děti se postupně učí plánovat volnočasové aktivity, zapojují se do činností, ve kterých jsou úspěšné.

Mezi výhody celodenního výchovného systému na základě výsledků výzkumu, Valachová a kol. (2002) radí:

- Větší zodpovědnost pedagogických pracovníků za realizaci výchovně vzdělávacích činností.
- Lepší návaznost mezi dopolední a odpolední činností.
- Větší intenzitu výchovného působení.
- Dosažení větší samostatnosti a aktivity žáků.
- Zkvalitnění a urychlení vývoje romských žáků.
- Upevnění důvěry rodičů ke škole.

- Celkové zlepšení prospěchu žáků.
- Akceleraci verbálních schopností žáků.
- Zlepšení docházky do školy, zlepšení zájmu o odpolední činnosti.
- Posílení sociálních vztahů mezi žáky (spolupráce, vzájemná pomoc,...).

5 ROLE PŘÍPRAVNÉ TŘÍDY PRO DĚTI OHROŽENÉ SOCIÁLNÍM VYLOUČENÍM Z POHLEDU PEDAGOGA

5.1 Stanovení cíle výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit, zda pedagogové vnímají přípravnou třídu jako jeden z afirmativních přístupů, který je prospěšný pro další vzdělávání romských dětí, a do jaké míry vyrovnává dvouletá docházka v přípravné třídě opožděný psychomotorický vývoj romských dětí ohrožených sociálním vyloučením.

5.2 Výzkumné otázky

1. Předpokládáme, že pedagog vnímá přípravnou třídu pro romské děti sociálně ohrožené jako jeden z afirmativních přístupů, který je důležitý před nástupem do 1. třídy základní školy.
2. Předpokládáme, že dvouletá docházka v přípravné třídě vyrovná u dětí psychomotorický vývoj, perцепčně motorickou oblast a kognitivní funkce.

5.3 Metody výzkumu

Průzkum proběhne dotazníkovým šetřením pro pedagogy přípravných tříd a běžných tříd základních škol. Pomocí dotazníku vlastní konstrukce budeme zjišťovat přínos přípravné třídy pro zvládnutí vzdělávání na základní škole z pohledu pedagoga. Zajímá nás bude, jakým způsobem ovlivňuje rodina vzdělávání svého dítěte, jaký přínos má pro žáky přípravná třída, jaké strategie ve výuce volí pedagogové, aby žáci byli úspěšní, a zda ve výuce hraje důležitou roli i asistent pedagoga. Výše jmenované oblasti obsahují uzavřené otázky s nabídkou odpovědí, některé otázky jsou formulovány s možností alternativní volby, jiné jsou koncipovány jako výčtové. Vyhodnocování proběhne kvantitativně. Dále provedeme porovnání screeningových šetření dětí před nástupem do přípravné třídy a po absolvování dvou let v přípravné třídě. Sledovat budeme oblast grafomotoriky, sluchové a zrakové vnímání, základní matematické dovednosti.

5.4 Charakteristika sledovaného souboru

Sledovaný vzorek tvoří žáci romského původu, kteří navštěvovali přípravnou třídu dva roky a nyní navštěvují Základní školu nebo Základní školu praktickou v Karlovarském regionu. V této oblasti je vyšší procento romské populace než jinde. Všichni žáci pocházejí

ze sociálně vyloučené lokality. Rodiče často tvoří smíšená manželství, většina z nich je nezaměstnaná, žijí z dávek hmotné nouze nebo ze sociálních dávek. Lidé z této části se do města dopravují buď vlastním dopravním prostředkem, nebo pěšky po frekventované silnici.

Kritériem výběru škol byla dlouhodobá spolupráce s pedagogy z přípravných tříd, kde jako speciální pedagog pravidelně realizují screeningová šetření dětí, komunikují s rodiči a spolupracují i s pedagogy základních škol, které navštěvuje sledovaný vzorek. Se školami spolupracují přes deset let, orientační šetření v přípravných třídách se pedagožkám osvědčují a každý rok je žádají.

Pro vyplnění dotazníku byli osloveni pedagogové ze základních škol Karlovarského regionu, kteří pracují s dětmi ohroženými sociálním vyloučením. Tyto dvě školy navštěvují žáci našeho sledovaného souboru. Dále byly osloveny pedagožky, které pracují v přípravné třídě při základní škole. Celkem bylo v červnu 2015 osloveno 41 pedagogů.

5.5 Vlastní šetření

5.5.1 Přínos přípravné třídy z pohledu pedagoga

Z oslovených pedagogů zpracovalo dotazník 36 učitelů – 2 pedagogové přípravné třídy, 19 pedagogů prvního stupně a 15 učitelů druhého stupně, mortalita činí 9,8 %. Dotazník obsahoval celkem 4 okruhy, každý okruh měl 5 otázek.

Tabulka č. 1 Skladba pedagogů v jednotlivých vzdělávacích stupních

Vzorek	Počet	V procentech
Přípravná třída	2	5,6 %
První stupeň	19	52,8 %
Druhý stupeň	15	41,7 %
celkem	36	100,1 %

Zdroj: vlastní zpracování

V přípravné třídě pracuje zkušená pedagožka, která svou profesní dráhu začínala v mateřské škole, nyní zhruba 15 let pracuje v přípravné třídě. Druhá paní učitelka pracovala v mateřské škole a nyní čtvrtým rokem pracuje v přípravné třídě. Obě pedagožky mají k dětem velice pěkný přístup, jsou klidné, tolerantní. Pomocnou rukou jim je asistentka pedagoga romského původu. V roce 2014 odmaturovala na střední škole sociální. Velice často pomáhá v jednotlivých třídách, navštěvuje rodiny, komunikuje spolu s ředitelem školy, s odborem sociálních věcí a s dalšími institucemi.

Na základních školách pracují kvalifikovaní pedagogové středního věku, kteří mají dlouholeté zkušenosti. Na obou školách pedagožky prvního stupně před 15 lety absolvovaly proškolení k programu činnostního učení. Tento způsob výuky byl zaváděn do praxe škol po roce 2001, kdy bylo založeno občanské sdružení Tvořivá škola, jako sdružení učitelů, lektorů a škol. Autorkou tohoto programu, zároveň lektorkou a autorkou učebnic je Zdena Rosecká, která v roce 1996 sestavila první současný program činnostního učení pro základní školy. Vycházela z didaktiky J. A. Komenského, z prvorepublikových reforem v oblasti učení a z vlastní čtyřicetileté pedagogické praxe s činnostním učením. Samotný název tohoto programu vysvětluje, že při výuce je využívána manipulace s předměty, s obrázky, názornost, žáci se učí zkušeností (Tvořivá škola, www.tvorivaskola.cz).

5.5.2 Interpretace výsledků dotazníkového šetření

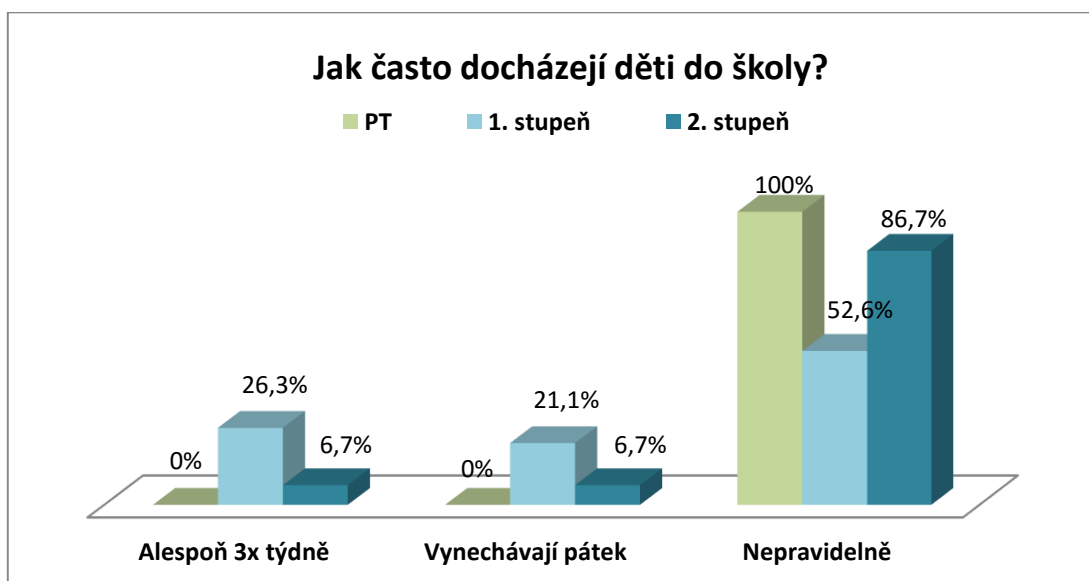
A. Vliv rodiny na vzdělávání dítěte

Tabulka č. 2 Jak často docházejí děti do školy?

		PT	%	1. stupeň	%	2. stupeň	%
a	Alespoň 3x týdně	0	0 %	5	26,32 %	1	6,67 %
b	Vynechávají pátek	0	0 %	4	21,05 %	1	6,67 %
c	Nepravidelně	2	100 %	10	52,63 %	13	86,67 %
	celkem	2	100 %	19	100 %	15	100,01 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 1 Jak často docházejí děti do školy?



Zdroj: vlastní zpracování

Touto otázkou sledujeme, jakou důležitost má pro rodiče vzdělávání jejich dítěte, jakým způsobem se staví k tomu, aby dítě chodilo pravidelně do školy, adaptovalo se na nové prostředí, lépe zvládlo pozdější nástup do 1. třídy.

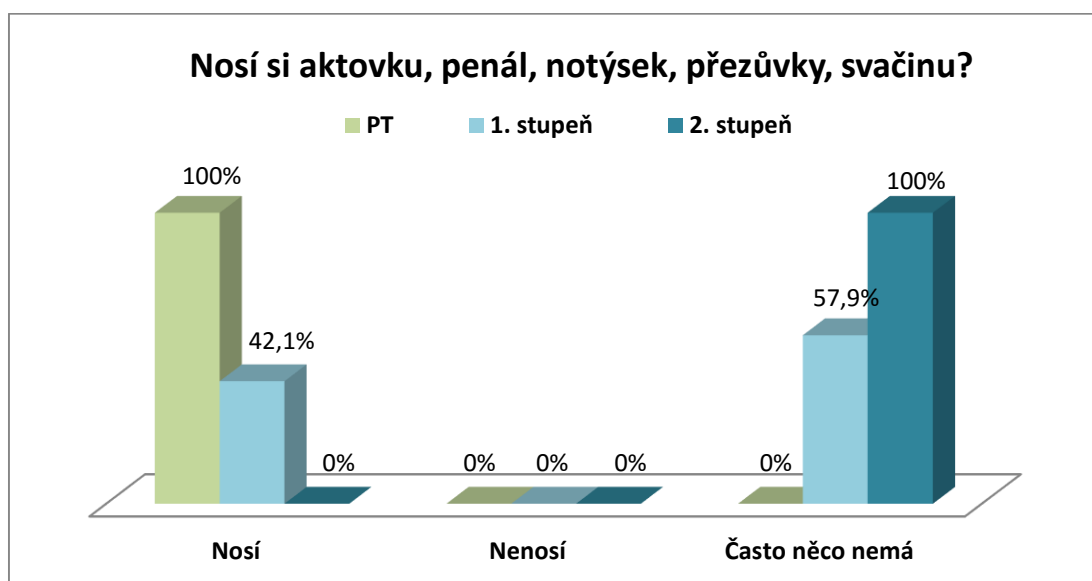
Z výpovědi respondentů je patrné, že žáci do školy docházejí nepravidelně, především v přípravné třídě a na druhém stupni základní školy. Zjištěné údaje korespondují s výsledky výzkumu 2006–2007 M. Kaleji – vzdělání není prioritou pro rodiče. Kromě odlišných hodnot rodiny nepravidelnost docházky může souviset s horší adaptací na nové sociální prostředí, či se špatnou dopravní dostupností. Na druhém stupni lze absenci přisoudit temperamentu a rychlejšímu sociálnímu zrání populace romského etnika.

Tabulka č. 3 Nosí si aktovku, penál, notýsek, přezůvky, svačinu?

		PT	%	1. stupeň	%	2. stupeň	%
a	Nosí	2	100 %	8	42,11 %	0	0 %
b	Nenosí	0	0 %	0	0 %	0	0 %
c	Často něco nemá	0	0 %	11	57,89 %	15	100 %
	celkem	2	100 %	19	100 %	15	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 2 Nosí si aktovku, penál, notýsek, přezůvky, svačinu?



Zdroj: vlastní zpracování

Zajímalo nás, jakým způsobem jsou rodiče schopni zajistit pro své děti základní školní potřeby.

Z výpovědi respondentů je patrné, že nejvýraznější podpora je při docházení do přípravné třídy, na prvním stupni výsledek vykazuje pokles. Časté zapomínání je nejmarkantnější

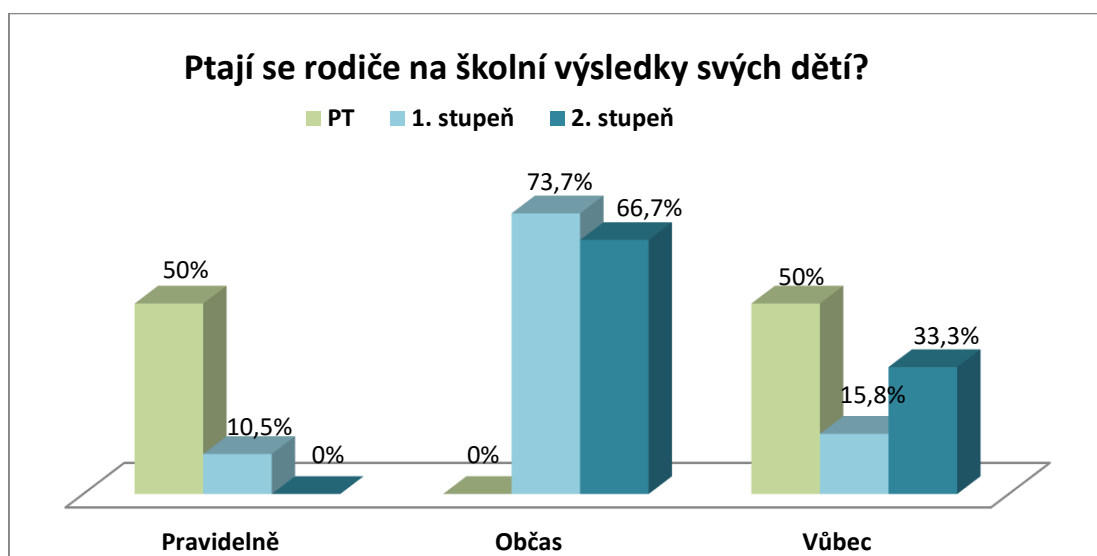
na druhém stupni. Z toho lze usoudit, že na základní škole rodiče předpokládají samostatnost svého dítěte, nedohlížíjí pravidelně na školní přípravu dítěte.

Tabulka č. 4 Ptají se rodiče na školní výsledky svých dětí?

		PT	%	1. stupeň	%	2. stupeň	%
a	Pravidelně	1	50 %	2	10,53 %	0	0 %
b	Občas	0	0 %	14	73,68 %	10	66,67 %
c	Vůbec	1	50 %	3	15,79 %	5	33,33 %
	celkem	2	100 %	19	100 %	15	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 3 Ptají se rodiče na školní výsledky svých dětí?



Zdroj: vlastní zpracování

Zajímalo nás, zda rodičům záleží na výsledcích jejich dětí a zda se zajímají, jak jejich děti ve škole prospívají.

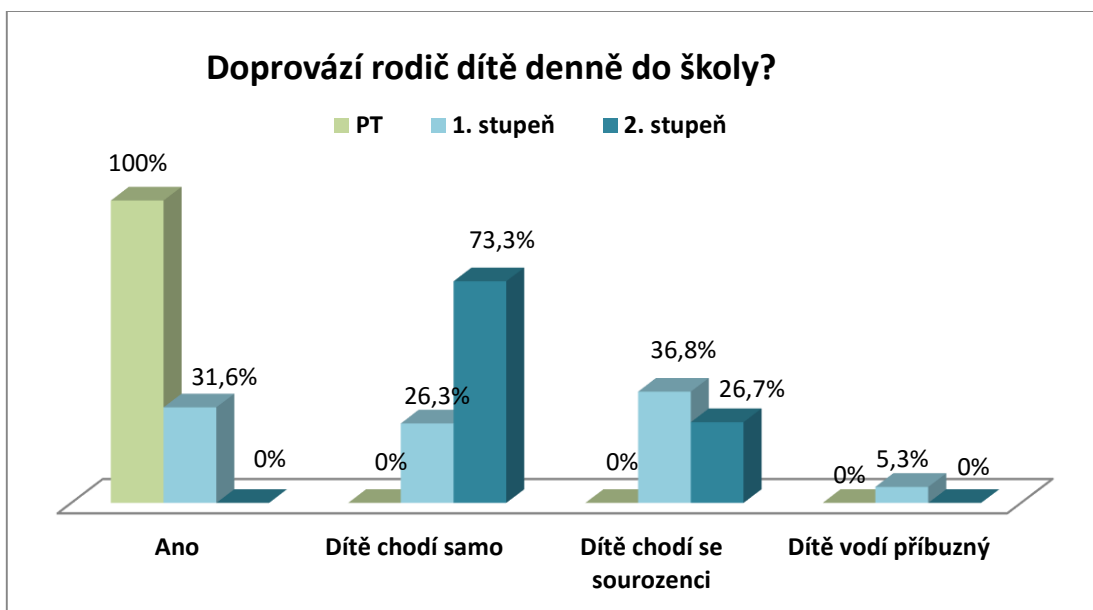
Výše uvedené položky poukazují na to, že většina rodičů se o výsledcích svých dětí informuje pouze někdy, pravidelnost je minimální. Pokud se rodiče informují, tak především na 1. nebo 2. stupni.

Tabulka č. 5 Doprovází rodič dítě denně do školy?

		PT	%	1. stupeň	%	2. stupeň	%
a	Ano	2	100 %	6	31,58 %	0	0 %
b	Dítě chodí samo	0	0 %	5	26,32 %	11	73,33 %
c	Dítě chodí se sourozenci	0	0 %	7	36,84 %	4	26,67 %
d	Dítě vodí příbuzný	0	0 %	1	5,26 %	0	0 %
	celkem	2	100 %	19	100 %	15	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 4 Doprovází rodič dítě denně do školy?



Zdroj: vlastní zpracování

Sledovaný vzorek žáků má od svého bydliště vzdálenou školu cca 1,5 km. Dostupnost do školy není jednoduchá.

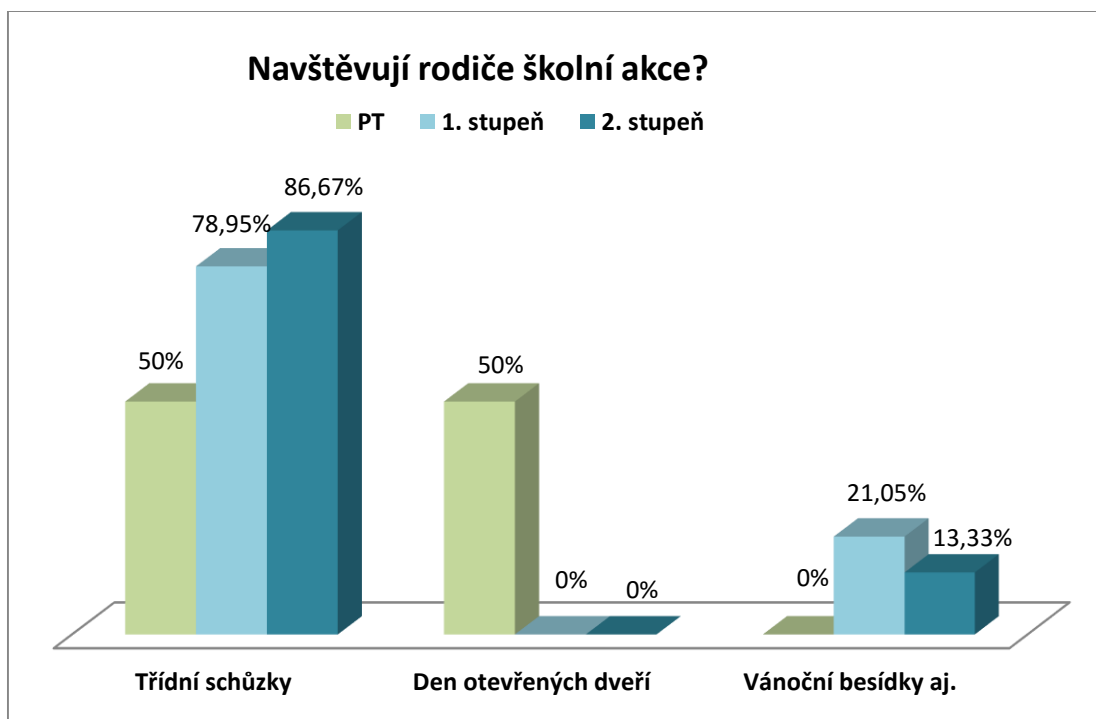
Z výpovědi respondentů rodič doprovází dítě do školy v předškolním a mladším školním věku. Samostatnost rodiče očekávají od dítěte na druhém stupni, kdy se do školy dopravuje samostatně nebo chodí se sourozenci.

Tabulka č. 6 Navštěvují rodiče školní akce?

		PT	%	1. stupeň	%	2. stupeň	%
a	Třídní schůzky	1	50 %	15	78,95 %	13	86,67 %
b	Den otevřených dveří	1	50 %	0	0 %	0	0 %
c	Vánoční besídky aj.	0	0 %	4	21,05 %	2	13,33 %
	celkem	2	100 %	19	100 %	15	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 5 Navštěvují rodiče školní akce?



Zdroj: vlastní zpracování

Touto otázkou sledujeme, jaký postoj zaujímají rodiče ve vztahu ke škole, zda mají zájem o výsledky svého dítěte, zda se zajímají o zapojení dítěte ve školním kolektivu při různých školních akcích.

Výsledky odpovědí vypovídají, že rodiče mají zájem o školní výsledky svých dětí, většina z nich chodí na třídní schůzky, nevyužívají Dny otevřených dveří, kdy mohou vidět své děti při vyučování, popř. i jiné aktivity na škole jako jsou vánoční besídky.

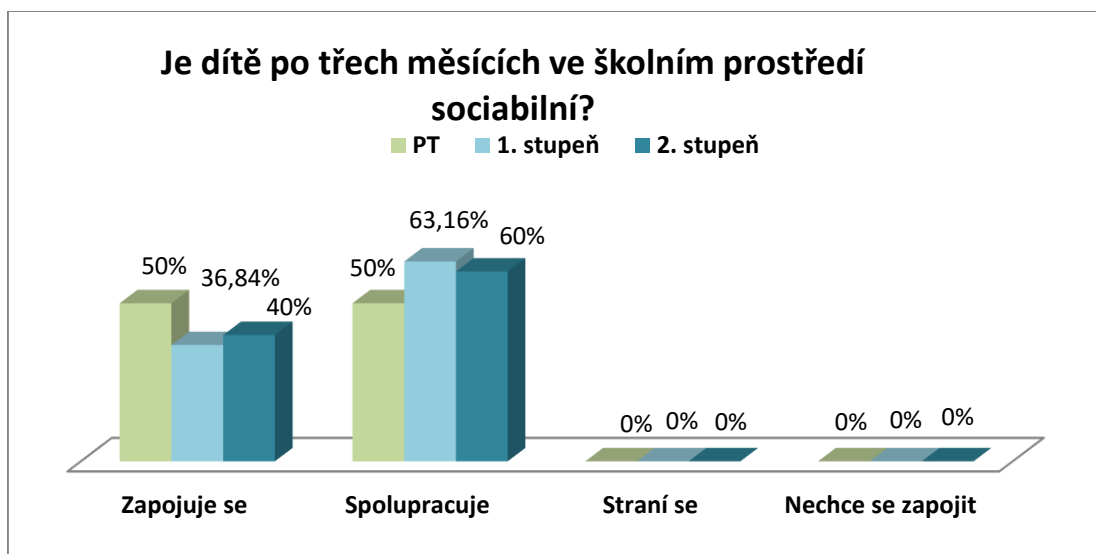
B. Přínos přípravné třídy

Tabulka č. 7 Je dítě po 3 měsících ve školním prostředí sociabilní?

		PT	%	1. stupeň	%	2. stupeň	%
a	Zapojuje se	1	50 %	7	36,84 %	6	40 %
b	Spolupracuje	1	50 %	12	63,16 %	9	60 %
c	Straní se	0	0 %	0	0 %	0	0 %
d	Nechce se zapojit	0	0 %	0	0 %	0	0 %
	celkem	2	100 %	19	100 %	15	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 6 Je dítě po třech měsících ve školním prostředí sociabilní?



Zdroj: vlastní zpracování

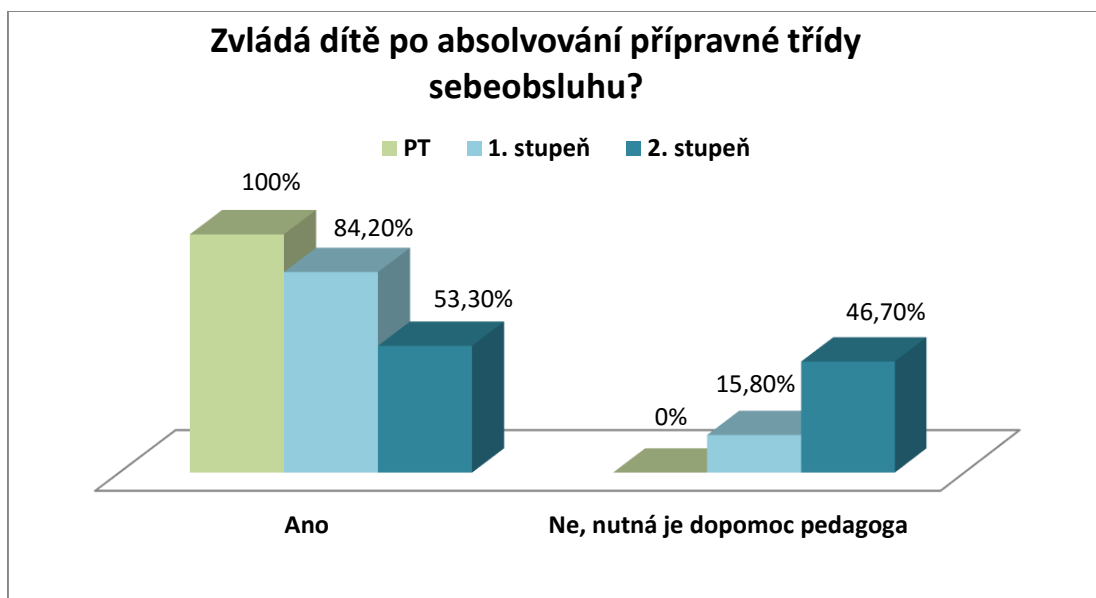
V této otázce sledujeme, jakým způsobem se žáci adaptují na školní prostředí po absolvování přípravné třídy. Z odpovědí respondentů lze říci, že děti se ve škole adaptují velice dobře, při vyučování se zapojují a spolupracují s ostatními spolužáky a s třídním učitelem.

Tabulka č. 8 Zvládá dítě po absolvování přípravné třídy sebeobsluhu?

		PT	%	1. stupeň	%	2. stupeň	%
a	Ano	2	100 %	16	84,21 %	8	53,33 %
b	Ne, nutná je dopomoc pedagoga	0	0 %	3	15,79 %	7	46,67 %
	celkem	2	100 %	19	100 %	15	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 7 Zvládá dítě po absolvování přípravné třídy sebeobsluhu?



Zdroj: vlastní zdroj zpracování

V této otázce jsme se zaměřili na samostatnost, zda se dítě v přípravné třídě naučilo připravovat se na vyučování, zda se samostatně orientuje ve třídě, v lavici, zda je schopné si na hodinu připravit pomůcky a učebnice.

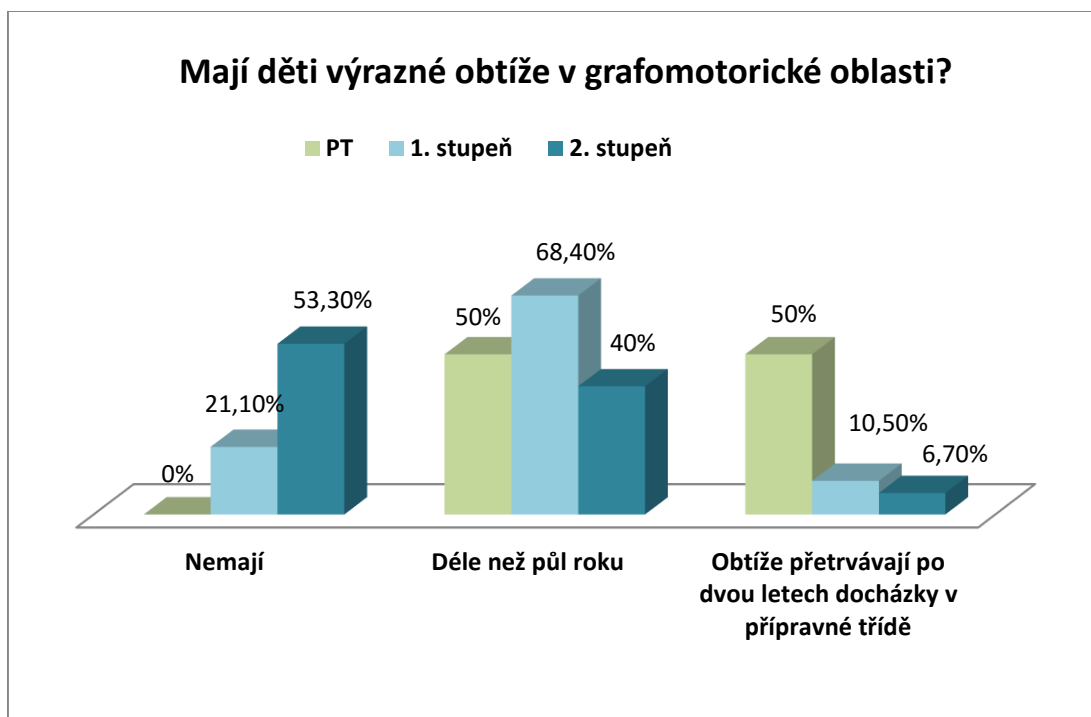
Z odpovědí je vidět, že většina žáků sebeobsluhu při vyučování zvládá bez výraznějších obtíží, na druhém stupni je příprava slabší z důvodu rychlejšího vývoje v období puberty a z důvodu nastavených hodnot v rodině.

Tabulka č. 9 Mají děti výrazné obtíže v grafomotorické oblasti (napodobit jednoduchý tvar, zvládnout opis psacího písma)?

		PT	%	1. stupeň	%	2. stupeň	%
a	Nemají	0	0 %	4	21,05 %	8	53,33 %
b	Déle než půl roku	1	50 %	13	68,42 %	6	40 %
c	Obtíže přetrvávají po dvou letech docházky v přípravné třídě	1	50 %	2	10,52 %	1	6,67 %
	celkem	2	100 %	19	99,99 %	15	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 8 Mají děti výrazné obtíže v grafomotorické oblasti?



Zdroj: vlastní zdroj zpracování

Při nástupu do přípravné třídy většina dětí romského původu poprvé drží v ruce tužku nebo pastelku. V této souvislosti lze předpokládat grafomotorické obtíže z důvodu nerovnoměrného vývoje v této oblasti. Výše uvedenou otázkou nás zajímalo, zda opožděný vývoj v grafomotorické oblasti dorovná dvouletá docházka v přípravné třídě.

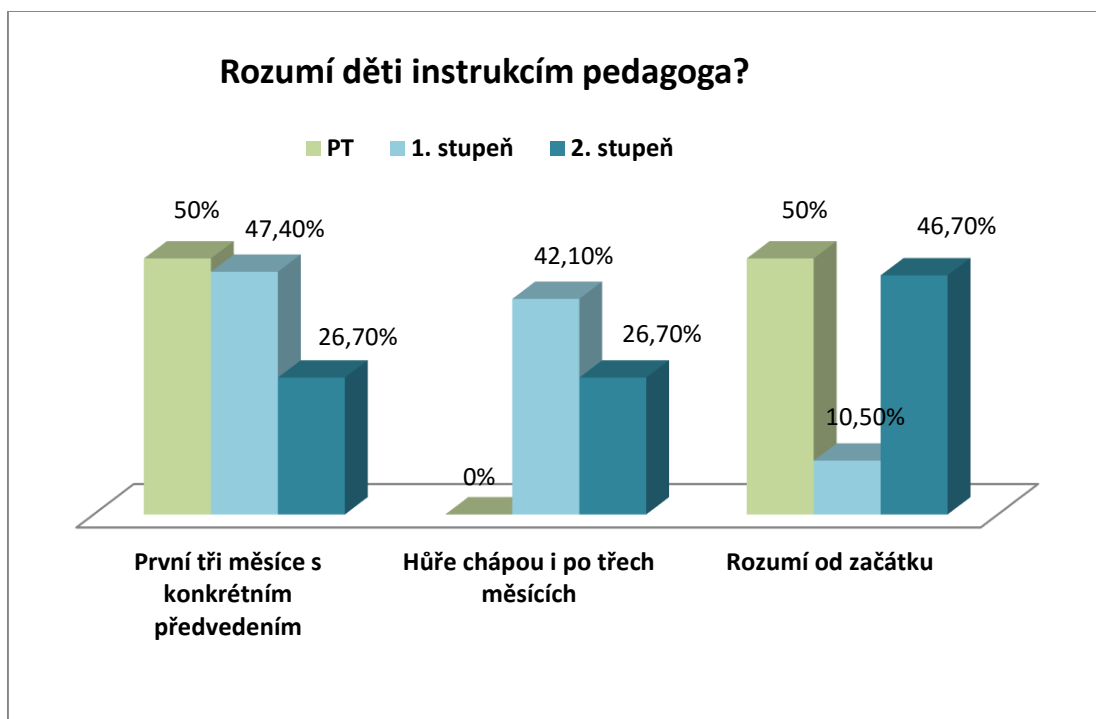
Zjistili jsme, že grafomotorické obtíže u žáků přetrvávají do mladšího školního věku, ve 40 % zůstávají i u žáků na druhém stupni.

Tabulka č. 10 Rozumí děti instrukcím pedagoga?

		PT	%	1. stupeň	%	2. stupeň	%
a	První tři měsíce s konkrétním předvedením	1	50 %	9	47,37 %	4	26,67 %
b	Hůře chápou i po třech měsících	0	0 %	8	42,11 %	4	26,67 %
c	Rozumí od začátku	1	50 %	2	10,52 %	7	46,67 %
	celkem	2	100 %	19	100 %	15	100,01 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 9 Rozumí děti instrukcím pedagoga?



Zdroj: vlastní zpracování

Z charakteristiky komunikace romského dítěte podle E. Šotolové v teoretické části nás touto otázkou zajímalo, jakým způsobem se dítě adaptuje ve školním prostředí na komunikaci v českém jazyce.

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že s porozuměním má obtíže polovina žáků na 1. stupni, u některých obtíže přetrvávají i na druhém stupni. Pro lepší pochopení se pedagogům osvědčuje názornost. Porozumění se promítá do jejich slovní zásoby, která je z části omezená. V jejich rodinném prostředí je to etnolekt. Podle charakteristiky Šotolové (2011) se jedná o neustálenou formu nevlastního jazyka, který je bilingvní populací používán jako druhý jazyk. Prolínají se v něm vlivy jazyka vlastního, prvního. Někdy jde v rodinném prostředí o kombinaci několika jazyků (romský, český, maďarský, slovenský).

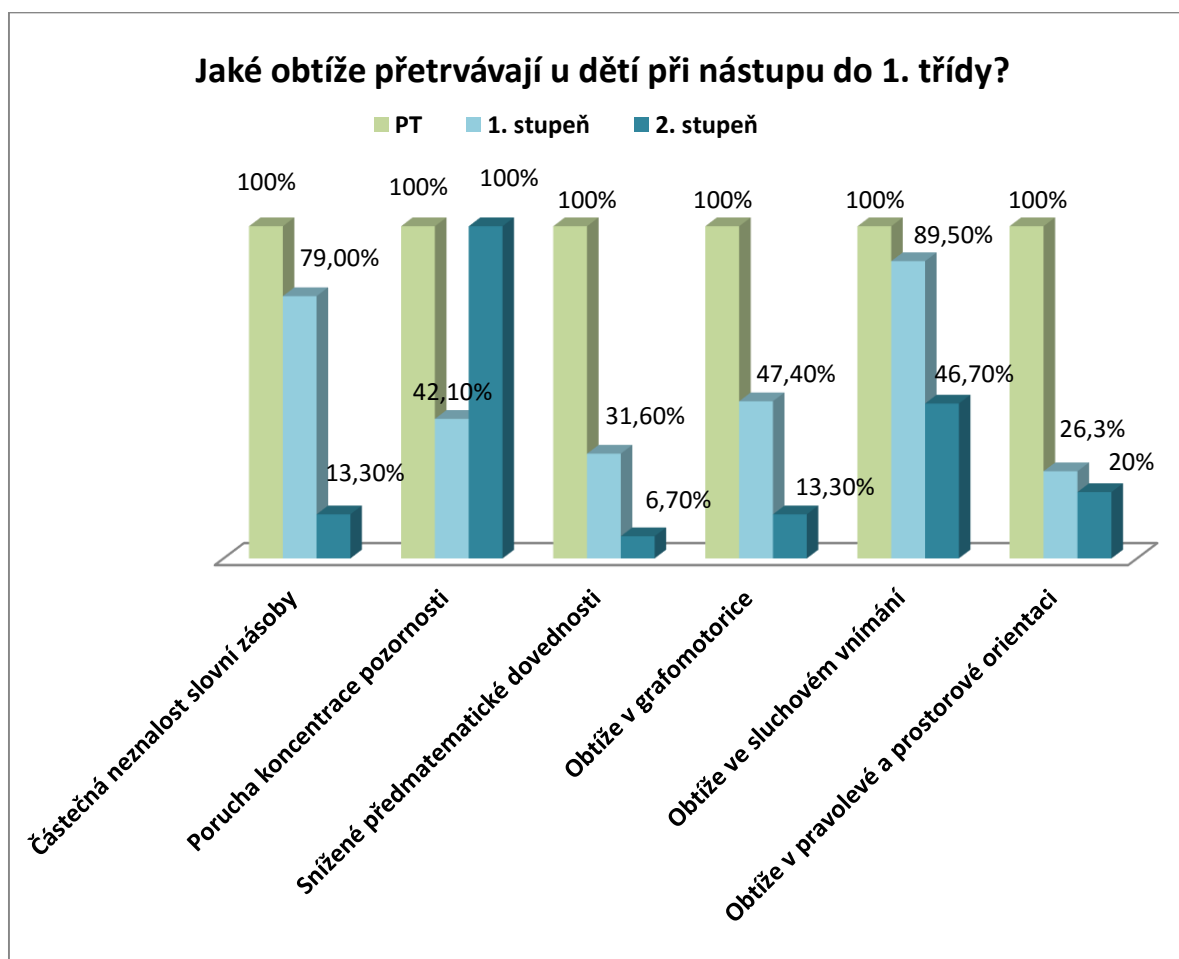
Jazyková bariéra hraje významnou roli pro identitu romské populace, proto je důležité podporovat užívání mateřského jazyka.

Tabulka č. 11 Jaké obtíže přetrvávají u dětí při nástupu do 1. třídy?

		PT	%	1. stupeň	%	2. stupeň	%
a	Částečná neznalost základní slovní zásoby	2	100 %	15	78,95 %	2	13,33 %
b	Porucha koncentrace pozornosti	2	100 %	8	42,11 %	15	100 %
c	Snížené základní matematické dovednosti	2	100 %	6	31,58 %	1	6,67 %
d	Obtíže v grafomotorice	2	100 %	9	47,37 %	2	13,33 %
e	Obtíže ve sluchovém vnímání	2	100 %	17	89,47 %	7	46,67 %
f	Obtíže v pravolevé a prostorové orientaci	2	100 %	5	26,32 %	3	20 %
	Celkem respondentů	2		19		15	

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 10 Jaké obtíže přetrvávají u dětí při nástupu do 1. třídy?



Zdroj: vlastní zpracování

Touto otázkou sledujeme, do jaké míry jsou děti připravené na vzdělanostní dráhu na základní škole po dvou letech v přípravné třídě.

Z výsledků odpovědí lze říci, že obtíže přetrvávají v kognitivních funkcích, ale i v percepčně motorických po dobu docházky na 1. stupni, kromě koncentrace pozornosti a sluchového vnímání, na 2. stupni dochází k vyrovnání nezralých oblastí.

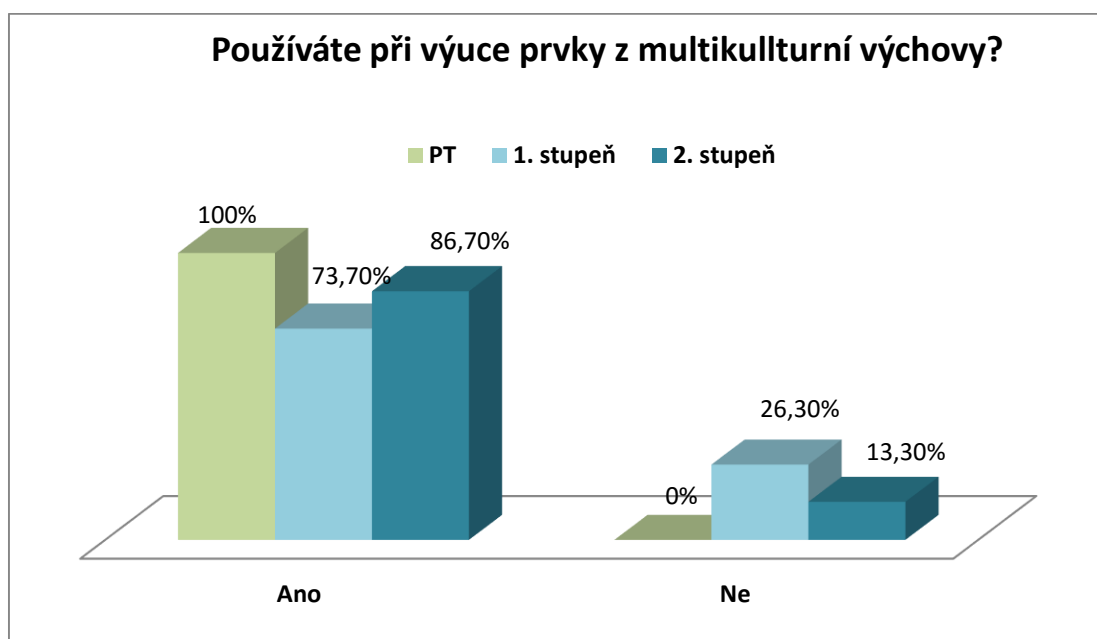
C. Strategie úspěšného učení se.

Tabulka č. 12 Používáte při výuce prvky z multikulturní výchovy?

		PT	%	1. stupeň	%	2. stupeň	%
a	Ano (Vyjmenujte)	2	100 %	14	73,68 %	13	86,67 %
b	Ne	0	0 %	5	26,3 2%	2	13,33 %
	celkem	2	100 %	19	100 %	15	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 11 Používáte při výuce prvky z multikulturní výchovy?



Zdroj: vlastní zpracování

Multikulturní výchova je při výuce důležitá z důvodu tolerance k přirozeným odlišnostem spolužáků. Zajímalo nás, zda pedagogové při výuce používají určité prvky této výchovy.

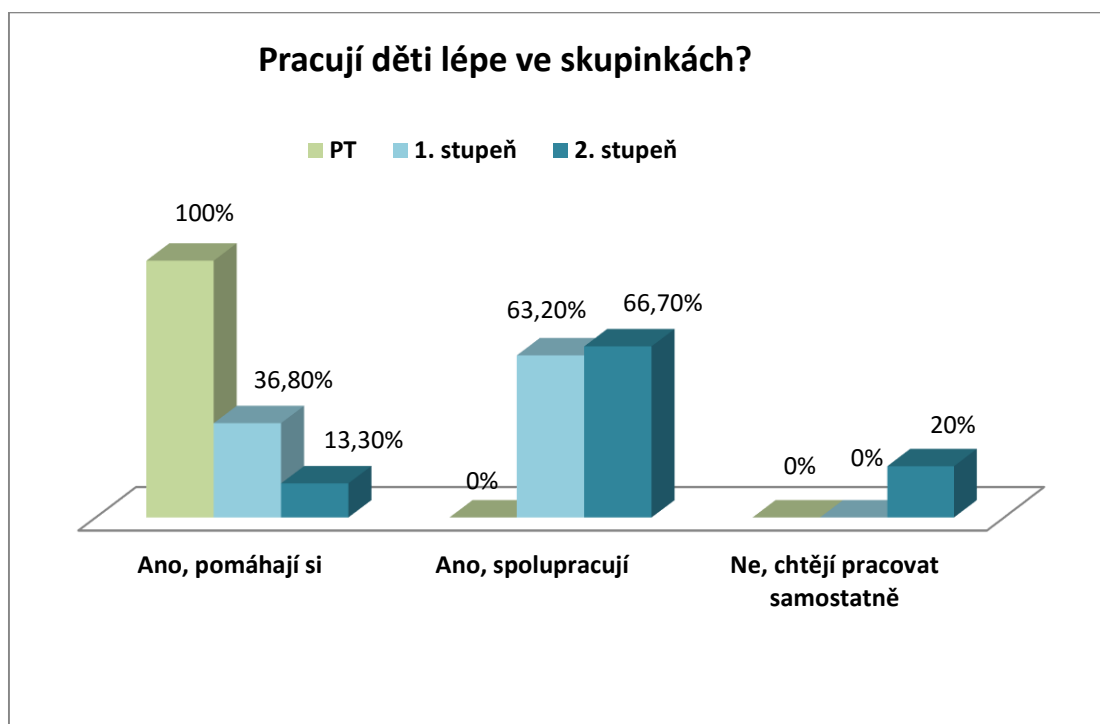
Z odpovědí respondentů lze říci, že většina pedagogů se snaží maximálně využívat prvky z multikulturní výchovy. Osvědčují se jim pohádky, písničky, povídání si o tradicích, zvycích v rodinách.

Tabulka č. 13 Pracují děti lépe ve skupinkách?

		PT	%	1. stupeň	%	2. stupeň	%
a	Ano, pomáhají si	2	100 %	7	36,84 %	2	13,33 %
b	Ano, spolupracují	0	0 %	12	63,16 %	10	66,67 %
c	Ne, chtějí pracovat samostatně	0	0 %	0	0 %	3	20 %
	celkem	2	100 %	19	100 %	15	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 12 Pracují děti lépe ve skupinkách?



Zdroj: vlastní zpracování

Touto otázkou sledujeme, jakým způsobem se děti v přípravné třídě naučily spolupracovat se svými spolužáky.

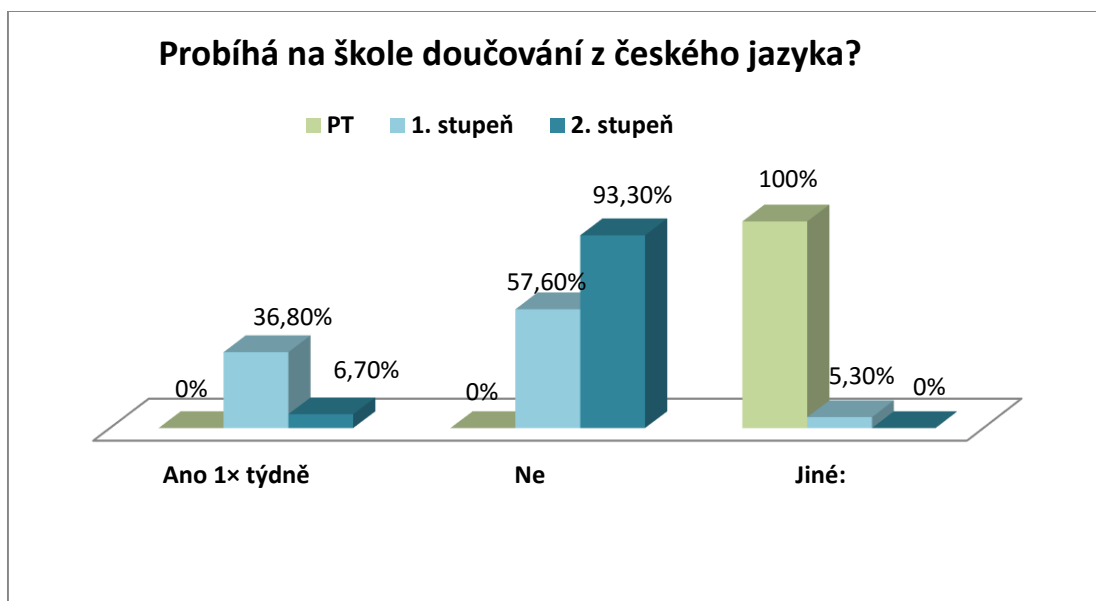
Z výsledků respondentů lze říci, že děti jsou vedeny ke spolupráci mezi sebou, raději pracují společně ve skupině než jednotlivě. Výsledky zároveň vyplývají i z jejich rodinného prostředí, kde je důležitá soudržnost rodiny.

Tabulka č. 14 Probíhá na škole doučování českého jazyka?

		PT	%	1. stupeň	%	2. stupeň	%
a	Ano 1× týdně	0	0 %	7	36,84 %	1	6,67 %
b	Ne	0	0 %	11	57,89 %	14	93,33 %
c	Jiné:	2	100 %	1	5,26 %	0	0 %
	celkem	2	100 %	19	99,99 %	15	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 13 Probíhá na škole doučování českého jazyka?



Zdroj: vlastní zpracování

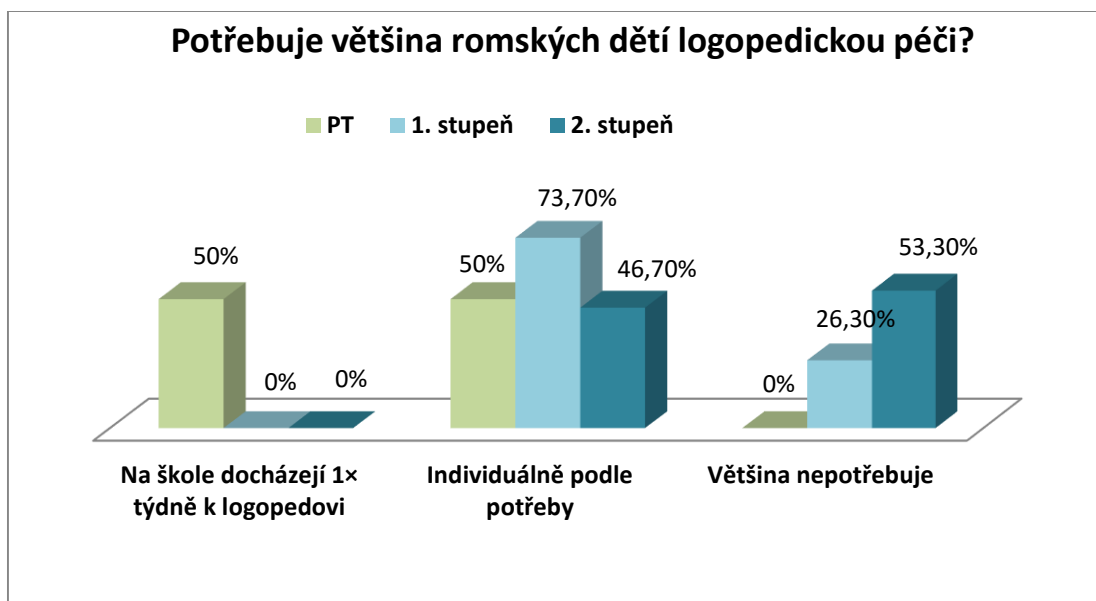
Na školách mají žáci možnost docházet na doučování českého jazyka. Z výsledků odpovědí tuto možnost využívají částečně žáci na 1. stupni, na 2. stupni doučování nevyžívají.

Tabulka č. 15 Potřebuje většina romských dětí logopedickou péči?

		PT	%	1. stupeň	%	2. stupeň	%
a	Na škole docházejí 1x týdně k logopedovi	1	50 %	0	0 %	0	0 %
b	Individuálně podle potřeby	1	50 %	14	73,68 %	7	46,67 %
c	Většina nepotřebuje	0	0 %	5	26,32 %	8	53,33 %
	celkem	2	100 %	19	100 %	15	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 14 Potřebuje většina romských dětí logopedickou péčí?



Zdroj: vlastní zpracování

U některých dětí kromě chudé slovní zásoby bývá i porucha řeči. Zajímalo nás, zda děti navštěvují logopeda, který pracuje přímo na škole.

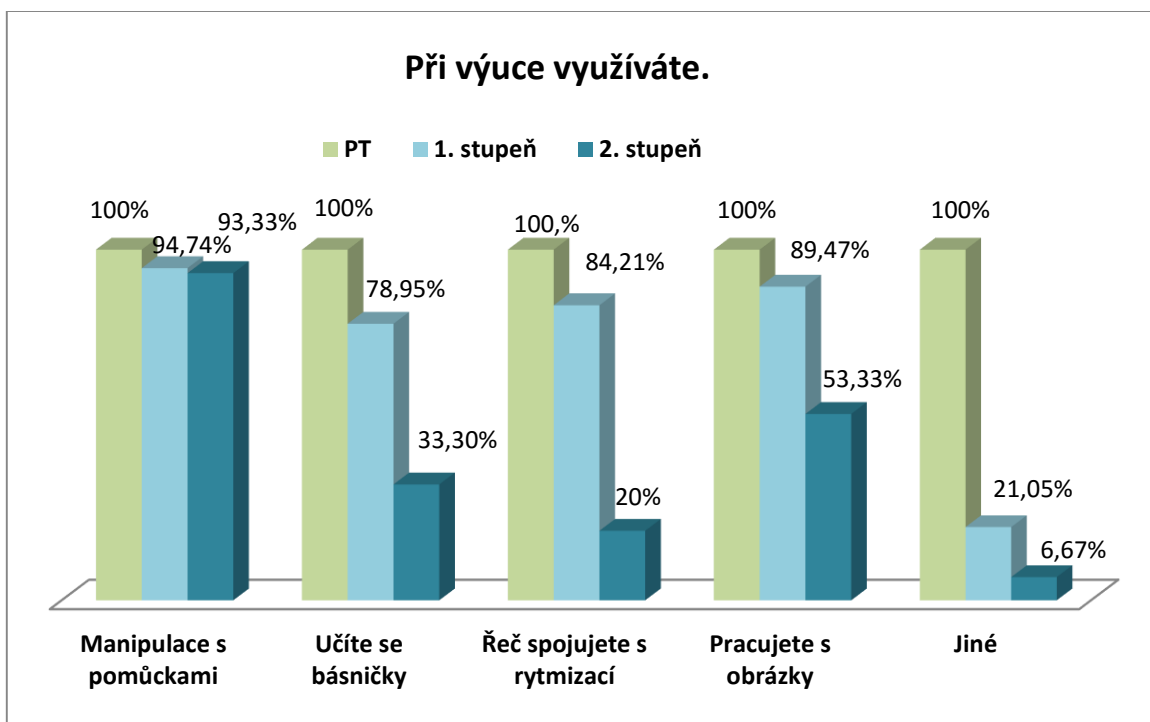
Zjistili jsme, že logopedická péče probíhá individuálně, podle potřeby dítěte. Logopedická péče probíhá nejen v přípravné třídě, ale i na obou stupních základní školy.

Tabulka č. 16 Při výuce využíváte

		PT	%	1. stupeň	%	2. stupeň	%
a	Manipulace s pomůckami	2	100 %	18	94,74 %	14	93,33 %
b	Učíte se básničky	2	100 %	15	78,95 %	5	33,3 %
c	Řeč spojujete s rytmiací	2	100 %	16	84,21 %	3	20 %
d	Pracujete s obrázky	2	100 %	17	89,47 %	8	53,33 %
e	Jiné	2	100 %	4	21,05 %	1	6,67 %
	Celkem respondentů	2		19		15	

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 15 Při výuce využíváte



Zdroj: vlastní zpracování

Při výuce pedagogové využívají multisenzoriální přístup. Pracují s vizuální oporou, manipulací, propojují zrakový vjem se sluchovým.

Nejvíce je využívána názornost, a to i na 2. stupni. Kromě výše uvedených způsobů při výuce využívají počítačové programy a interaktivní tabuli.

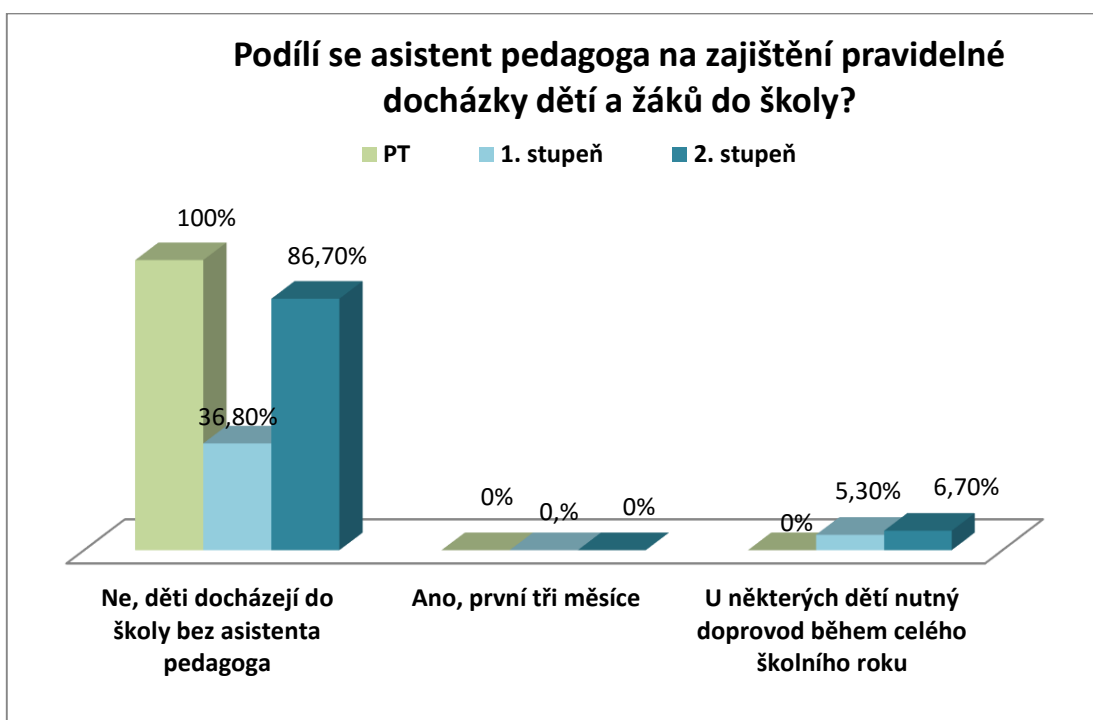
D. Přínos asistenta pedagoga

Tabulka č. 17 Podílí se asistent pedagoga na zajištění pravidelné docházky dětí a žáků do školy?

		PT	%	1. stupeň	%	2. stupeň	%
a	Ne, děti docházejí do školy bez asistenta pedagoga	2	100 %	7	36,84 %	13	86,67 %
b	Ano, první tři měsíce	0	0 %	0	0 %	0	0 %
c	U některých dětí nutný doprovod během celého školního roku	0	0 %	1	5,26 %	1	6,67 %
d	Respondenti nemají zkušenost	0	0 %	11	57,89 %	1	6,67 %
	celkem	2	100 %	19	99,99 %	15	100,01 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 16 Podílí se asistent pedagoga na zajištění pravidelné docházky dětí a žáků do školy?



Zdroj: vlastní zpracování

Zajímalo nás, zda asistent pedagoga musí zajišťovat příchod dětí do školy z důvodu pravidelnosti.

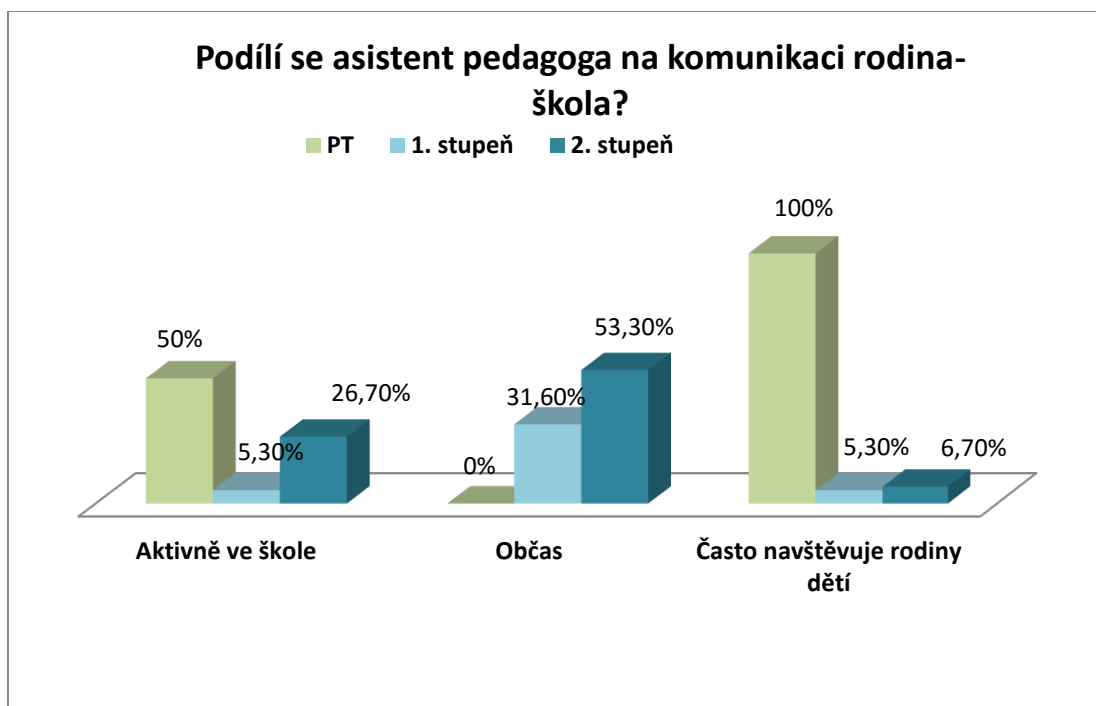
Z odpovědí lze říci, že žáci docházejí do školy bez asistenta pedagoga. Na 1. stupni polovina pedagogů uvedla, že nemají zkušenost.

Tabulka č. 18 Podílí se asistent pedagoga na komunikaci rodina – škola?

		PT	%	1. stupeň	%	2. stupeň	%
a	Aktivně ve škole	1	50 %	2	10,53 %	4	26,67 %
b	Občas	0	0 %	5	26,32 %	8	53,33 %
c	Často navštěvuje rodiny dětí	1	50 %	1	5,26 %	1	6,67 %
d	Respondenti nemají zkušenost	0	0	11	57,87 %	2	13,33 %
	celkem	2	100 %	19	99,98 %	15	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 17 Podílí se asistent pedagoga na komunikaci rodina – škola?



Zdroj: vlastní zpracování

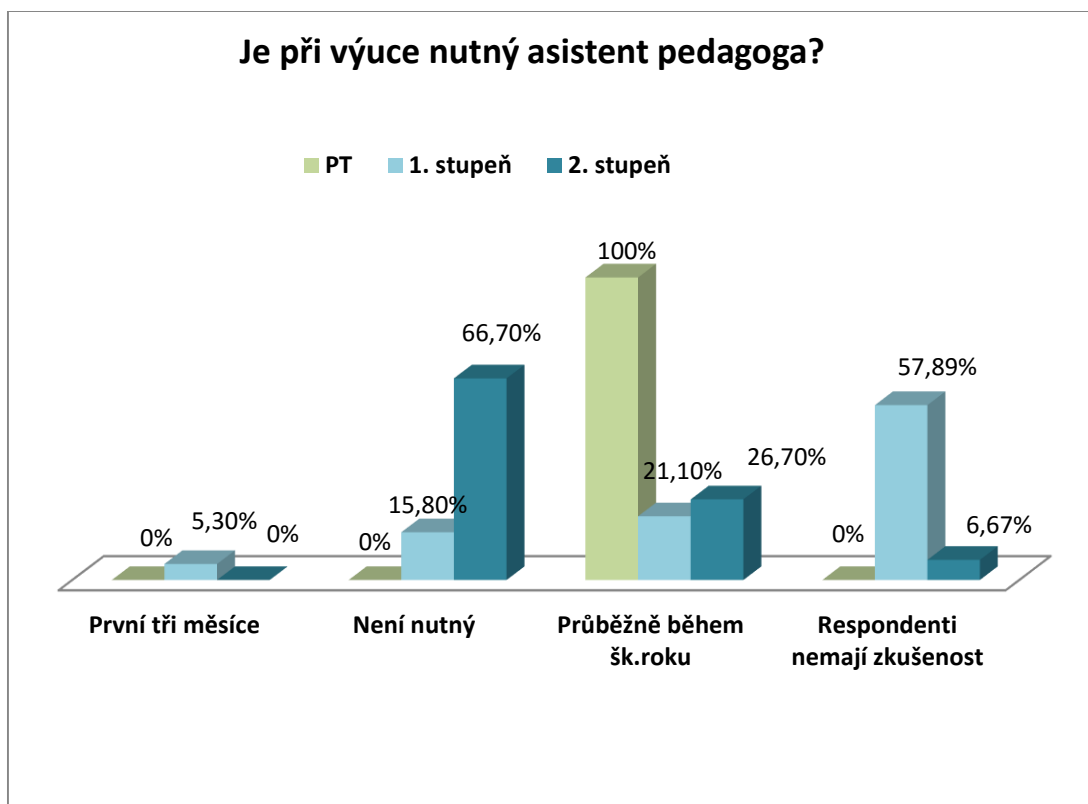
Zajímalo nás, jaké místo zaujímá asistent pedagoga při komunikaci rodičů se školou. Z výsledků lze konstatovat, že asistent pedagoga pracuje na školách minimálně a že většina pedagogů nemá s pomocí asistenta pedagoga zkušenost.

Tabulka č. 19 Je při výuce nutný asistent pedagoga?

		PT	%	1. stupeň	%	2. stupeň	%
a	První tři měsíce	0	0 %	1	5,26 %	0	0,0 %
b	Není nutný	0	0 %	3	15,79 %	10	66,67 %
c	Průběžně během školního roku	2	100 %	4	21,05 %	4	26,67 %
d	Respondenti nemají zkušenost	0	0 %	11	57,89 %	1	6,67 %
	celkem	2	100 %	19	99,99 %	15	100,01 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 18 Je při výuce nutný asistent pedagoga?



Zdroj: vlastní zpracování

Touto otázkou nás zajímalo, zda práce asistenta pedagoga probíhá přímo v průběhu vyučování.

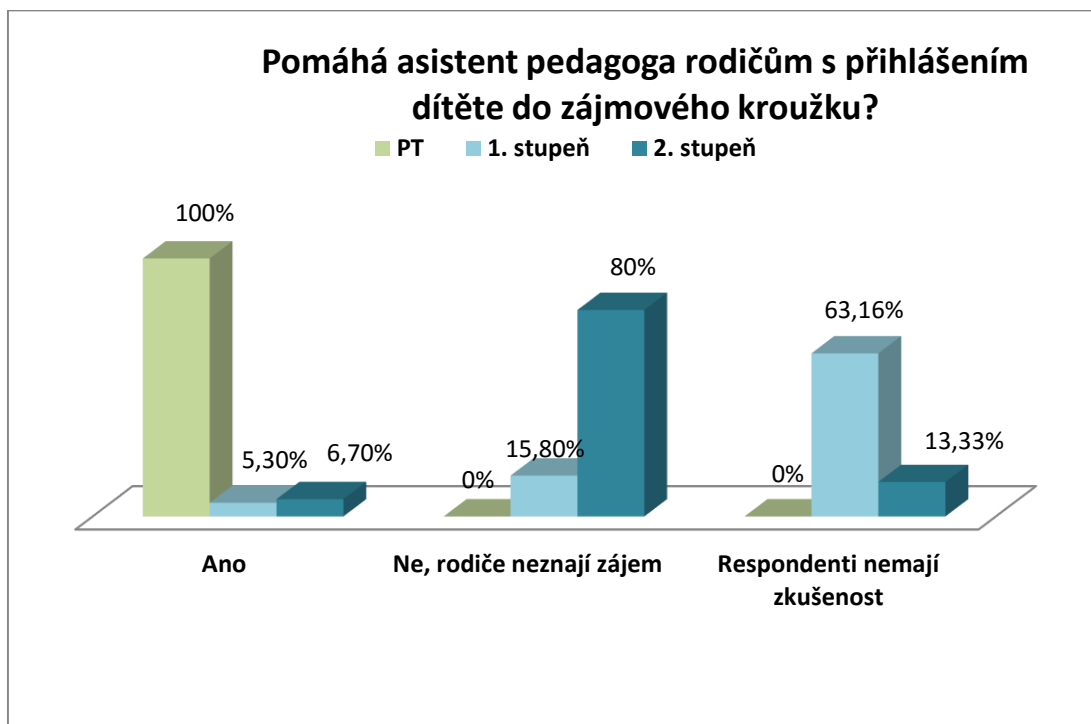
Většina pedagogů uvádí, že nemají zkušenost s asistentem pedagoga u žáků se sociálním znevýhodněním. V přípravné třídě je asistent pedagoga nutný průběžně během školního roku, v ojedinělých případech na prvním, na druhém stupni. Z výše uvedených odpovědí lze říci, že nedoceňujeme význam asistenta pedagoga na 2. stupni.

Tabulka č. 20 Pomáhá asistent pedagoga rodičům s přihlášením dítěte do zájmového kroužku?

		PT	%	1. stupeň	%	2. stupeň	%
a	Ano	2	100 %	1	5,26 %	1	6,67 %
b	Ne, rodiče nemají zájem	0	0 %	6	31,58 %	12	80 %
c	Respondenti nemají zkušenost	0	0 %	12	63,16 %	2	13,33 %
	celkem	2	100 %	19	100 %	15	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 19 Pomáhá asistent pedagoga rodičům s přihlášením dítěte do zájmového kroužku?



Zdroj: vlastní zpracování

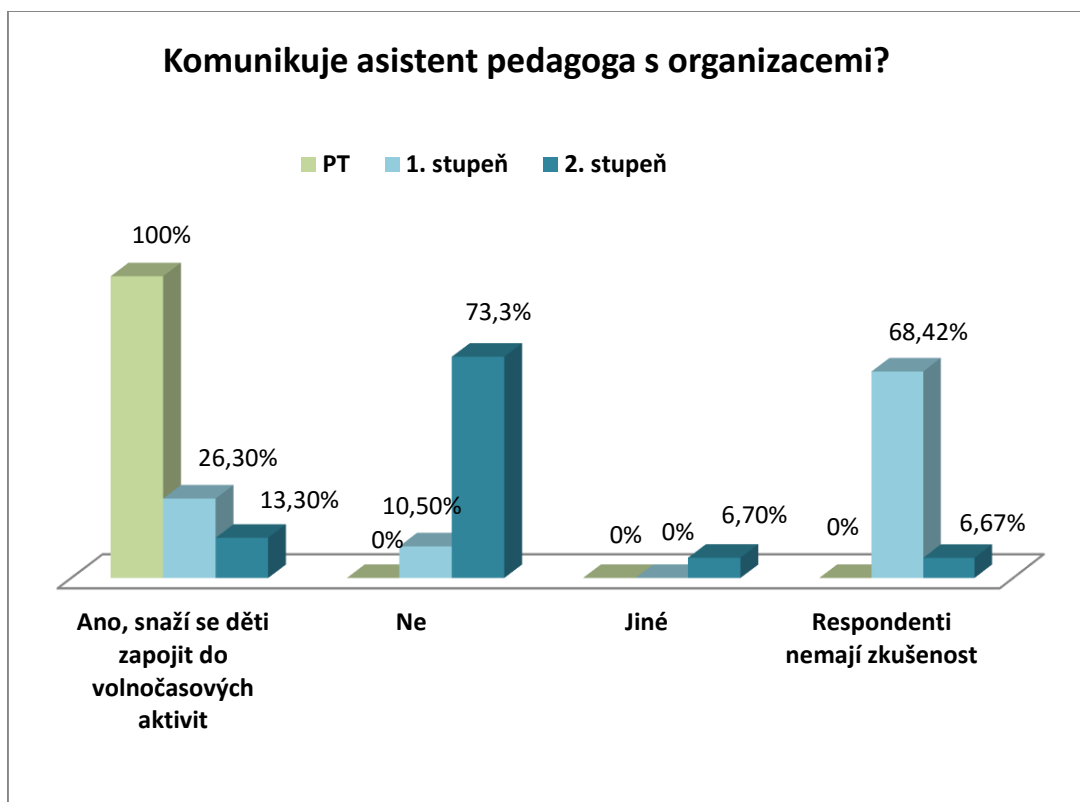
Z výše uvedených odpovědí lze říci, že asistent pedagoga nepomáhá dětem se zapojením se do kroužku. Pedagogové uvádějí nezájem ze strany rodičů a dále respondenti nemají zkušenost s touto činností asistenta pedagoga.

Tabulka č. 21 Komunikuje asistent pedagoga s organizacemi?

		PT	%	1. stupeň	%	2. stupeň	%
a	Ano, snaží se děti zapojit do volnočasových aktivit	2	100 %	4	21,05 %	2	13,33 %
b	Ne	0	0 %	2	10,53 %	11	73,33 %
c	Jiné:	0	0 %	0	0 %	1	6,67 %
d	Respondenti nemají zkušenost	0	0 %	13	68,42 %	1	6,67 %
	celkem	2	100 %	19	100 %	15	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 20 Komunikuje asistent pedagoga s organizacemi?



Zdroj: vlastní zpracování

Asistent pedagoga je prospěšný ve školním prostředí, ale žákům může pomáhat i ve volnočasových aktivitách. Zajímalo nás, zda pracuje i v této oblasti.

Většina respondentů uvádí, že nemají zkušenost, kdy asistent pedagoga pomáhá dětem zapojit se do volnočasových aktivit, 8 pedagogů zkušenost má.

5.5.3 Přínos přípravné třídy u žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí

Nástup do školy a zároveň zahájení školní docházky je pro dítě velkou životní změnou. Pro toto období je důležité, aby dítě bylo na vzdělávací dráhu zralé v oblasti mentální, fyzické, emocionálně – sociální a základní vzdělávání zvládlo bez výraznějších obtíží, neboť neúspěch a obtíže při osvojování si dovedností nepovedou k získání vyššího vzdělání a k uplatnění se na pracovním trhu.

Při posuzování školní zralosti (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 2) považuje za důležité oblasti:

- „Tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav
- Úroveň vyspělosti poznávacích (kognitivních) funkcí

- Úroveň přesnosti (pracovní předpoklady, návyky)
- Úroveň zralosti osobnosti (emocionálně-sociální)

Z dokumentace 49 žáků, kteří navštěvovali dva roky přípravnou třídu, porovnáváme screeningová šetření dětí před nástupem do přípravné třídy a před nástupem do 1. třídy, sledujeme, do jaké míry dvouletá docházka v přípravné třídě vyrovná u dětí opožděný psychomotorický vývoj.

Porovnáváme oblast grafomotoriky, sluchové a zrakové vnímání, základní matematické dovednosti. Tyto oblasti mají velký význam pro osvojování čtení, psaní a počítání. Pokud tyto oblasti nejsou zralé, žáci mají v osvojování dovedností základního trivia obtíže, které ovlivňují jejich další vzdělávací etapu.

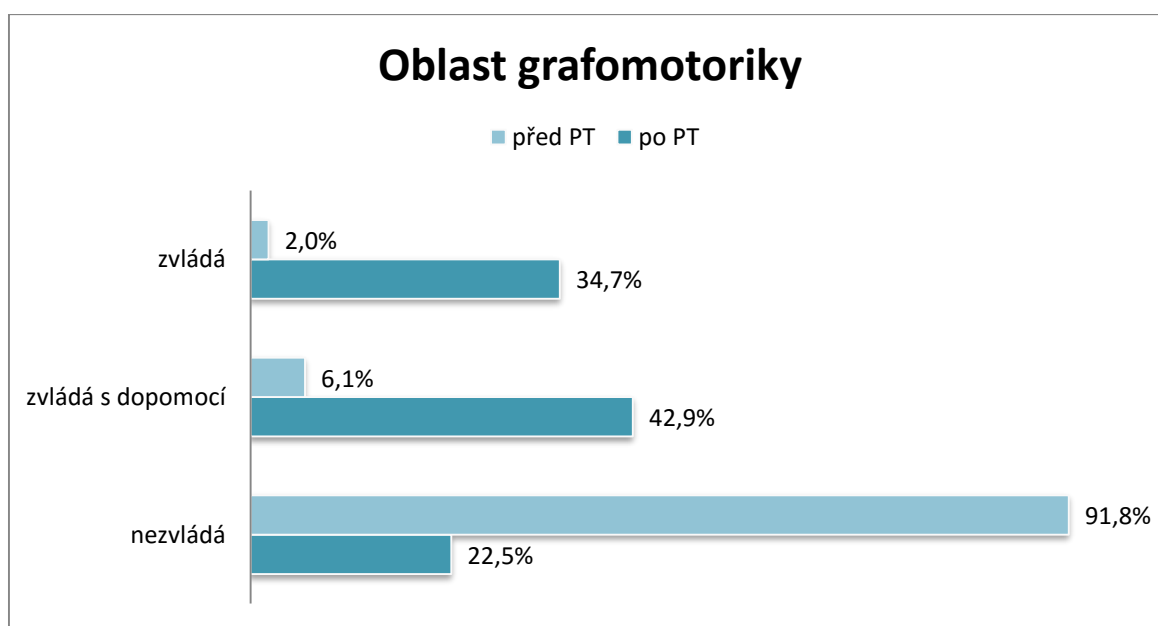
5.5.4 Porovnání screeningových šetření dětí před nástupem do přípravné třídy a po absolvování dvou let v přípravné třídě

Tabulka č. 22 Oblast grafomotoriky

	Zvládá před PT	Zvládá po PT	Zvládá s dopomocí před PT	Zvládá s dopomocí po PT	Nezvládá před PT	Nezvládá po PT
Oblast grafomotoriky	1	17	3	21	45	11
V procentech	2,04 %	34,69 %	6,12 %	42,86 %	91,84 %	22,45 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 21 Oblast grafomotoriky



Zdroj: vlastní zpracování

Screeningové šetření grafomotoriky realizujeme testem Orientační zkouška školní zralosti Jaroslava Jiráka, který mapuje úroveň (vyspělost) jemné motoriky, vizuomotorickou koordinaci.

Před nástupem do přípravné třídy 91,84 % našeho sledovaného vzorku mělo výrazné obtíže v grafomotorické oblasti. Tužku děti většinou při šetření drží poprvé, neumí nakreslit jednoduchý obrázek.

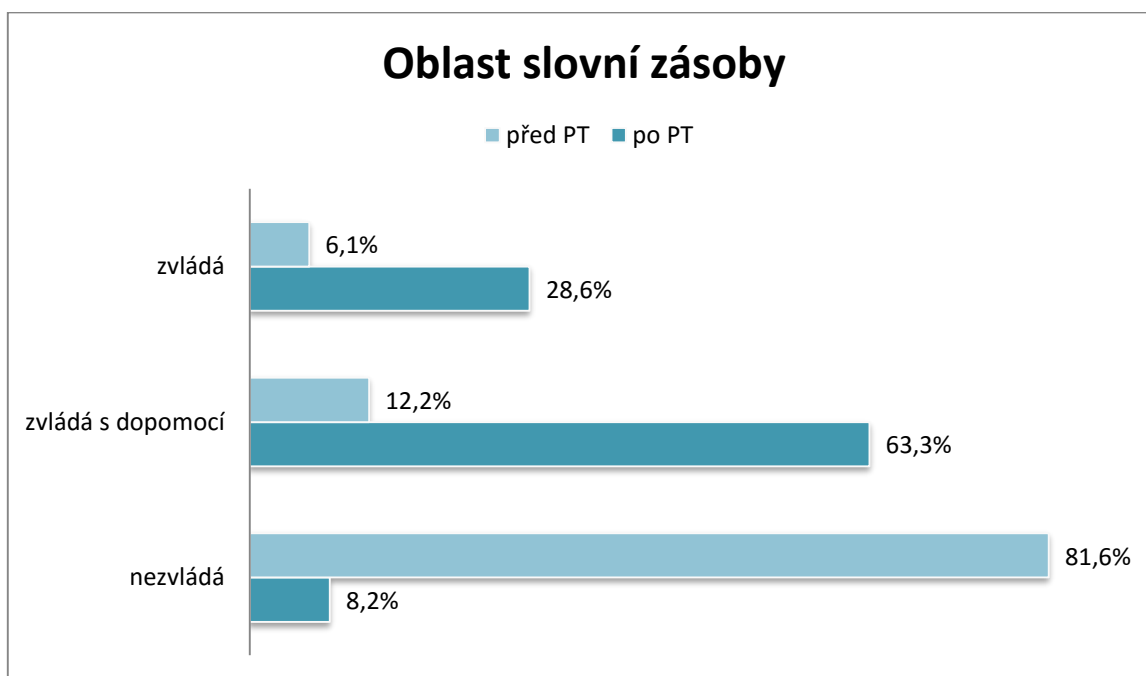
Po dvouleté návštěvě přípravné třídy u 34,69 % žáků je oblast grafomotoriky v normě, dalších 42,86 % žáků zvládá grafomotorické dovednosti s dopomocí pedagoga, pouze 24 % žáků má i po absolvování přípravné třídy výrazné obtíže v této oblasti.

Tabulka č. 23 Slovní zásoba

	Zvládá před PT	Zvládá po PT	Zvládá s dopomocí před PT	Zvládá s dopomocí po PT	Nezvládá před PT	Nezvládá po PT
Slovní zásoba	3	14	6	31	40	4
V procentech	6,12 %	28,57 %	12,24 %	63,27 %	81,63 %	8,16 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 22 Oblast slovní zásoby



Zdroj: vlastní zpracování

Na řeč, neboli na komunikační schopnosti dítěte, jsou v dnešní době ve škole kladeny vysoké nároky. Pokud u dítěte není řeč dostatečně rozvinutá, může ve školním vzdělávacím proudu docházet k obtížím při čtení, psaní, celkově u žáků může vážnout sociální porozumění.

U screeningového šetření úrovně slovní zásoby mapujeme pomocí obrázkové slovníkové zkoušky Ondreje Kondáše. Tento test obsahuje 30 obrázků, které znázorňují běžné předměty, zvířata a činnosti.

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že většina dětí sledovaného vzorku má před nástupem do přípravné třídy chudou slovní zásobu, popř. používá slova ze svého rodinného prostředí. Po absolvování přípravné třídy dochází u dětí k výraznému zlepšení, ale slovní zásoba v českém jazyce zůstává i dále zčásti omezená. Důvodem může být etnolekt, kombinace několika jazyků v rodině, případně vady řeči.

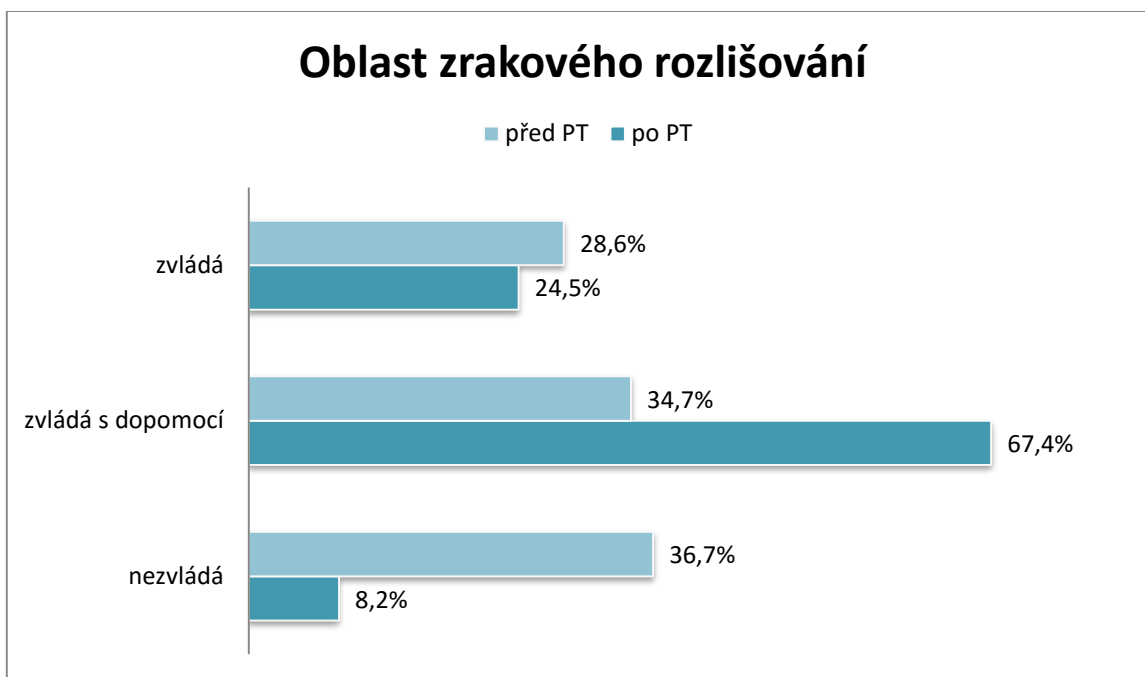
Po dvouleté docházce v přípravné třídě má pouze 8 % našeho sledovaného vzorku výrazné přetrvávající obtíže, které bývají způsobené vadou řeči, genetickou zátěží v rodině.

Tabulka č. 24 Zrakové rozlišování

	Zvládá před PT	Zvládá po PT	Zvládá s dopomocí před PT	Zvládá s dopomocí po PT	Nezvládá před PT	Nezvládá po PT
Oblast zrakového rozlišování	14	12	17	33	18	4
V procentech	28,57 %	24,49 %	34,69 %	67,35 %	36,73 %	8,16 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 23 Oblast zrakového rozlišování



Zdroj: vlastní zpracování

Zrakové vnímání má od narození dítěte nezastupitelnou roli pro poznávání světa, je důležité pro rozvoj řeči, vizuomotorické koordinace, prostorové orientace, základní matematické představy (Bednářová, Šmardová, 2015).

Orientačním šetřením se v přípravné třídě zaměřujeme na zrakovou diferenciaci. Před nástupem do přípravné třídy 63,26 % dětí našeho vzorku zvládá samostatně nebo s dopomocí pedagoga rozlišit detaily u obrázků (horno – dolní postavení). Během docházení do přípravné třídy se děti učí postupně rozlišovat i obtížnější tvary. Před nástupem do 1. třídy by děti měly rozlišit i tvary zrcadlově odlišné.

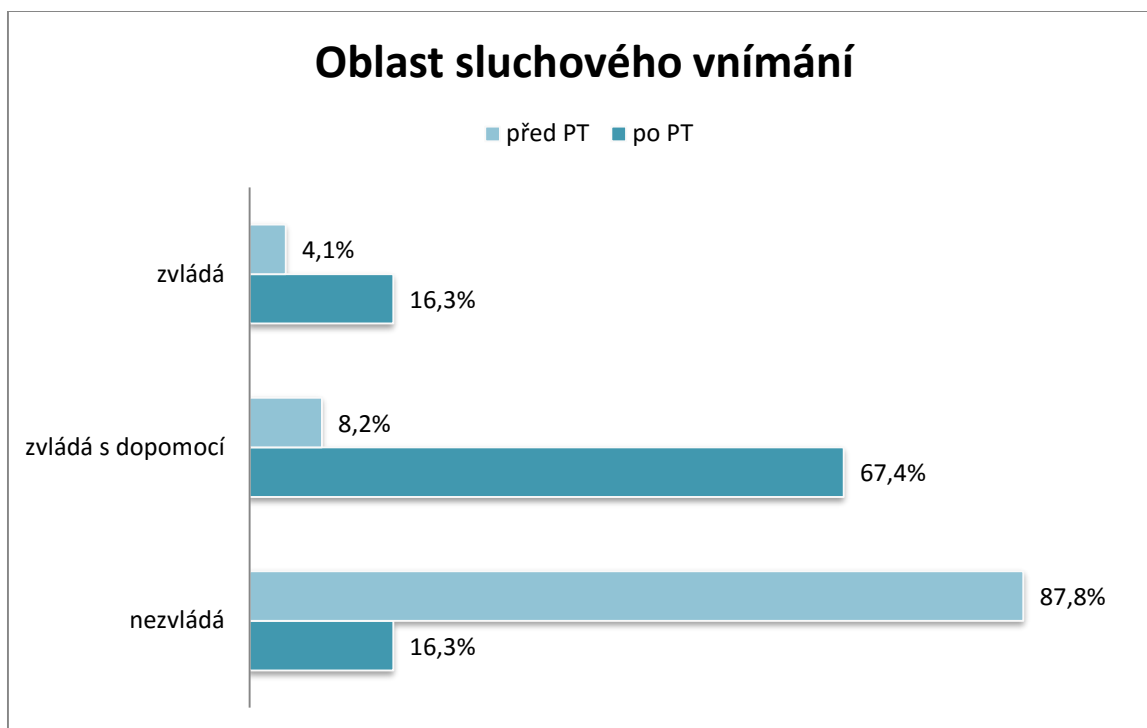
Pouze 8,16 % dětí sledovaného vzorku po dvou letech nezvládá rozlišování detailů u tvarů zrcadlově odlišných, ostatní detaily rozliší samostatně nebo pod vedením pedagoga.

Tabulka č. 25 Sluchové vnímání

	Zvládá před PT	Zvládá po PT	Zvládá s dopomocí před PT	Zvládá s dopomocí po PT	Nezvládá před PT	Nezvládá po PT
Oblast sluchového vnímání	2	8	4	33	43	8
V procentech	4,08 %	16,33 %	8,16 %	67,35 %	87,76 %	16,33 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 24 Oblast sluchového vnímání



Zdroj: vlastní zpracování

Bednářová, Šmardová (2015) vysvětluje sluchové vnímání jako jeden z prostředků komunikace, který významně ovlivňuje rozvoj řeči a myšlení. Důležitý je rozvoj fonematického uvědomování, které zahrnuje naslouchání, rozlišení figury a pozadí, sluchovou diferenciaci, sluchovou analýzu a syntézu, sluchovou paměť, vnímání rytmu. Sluchové vnímání je důležité pro zvládnutí čtení a psaní.

Orientačním šetřením v přípravné třídě mapujeme úroveň vnímání rytmu (napodobit rytmickou strukturu, vytleskávání slov), rozlišit slova, která jsou stejná a která ne. Před nástupem do přípravné třídy většina dětí v této oblasti selhává z důvodu chudé slovní zásoby, neporozumění zadaných instrukcí. Po přípravné třídě dochází ke zlepšení.

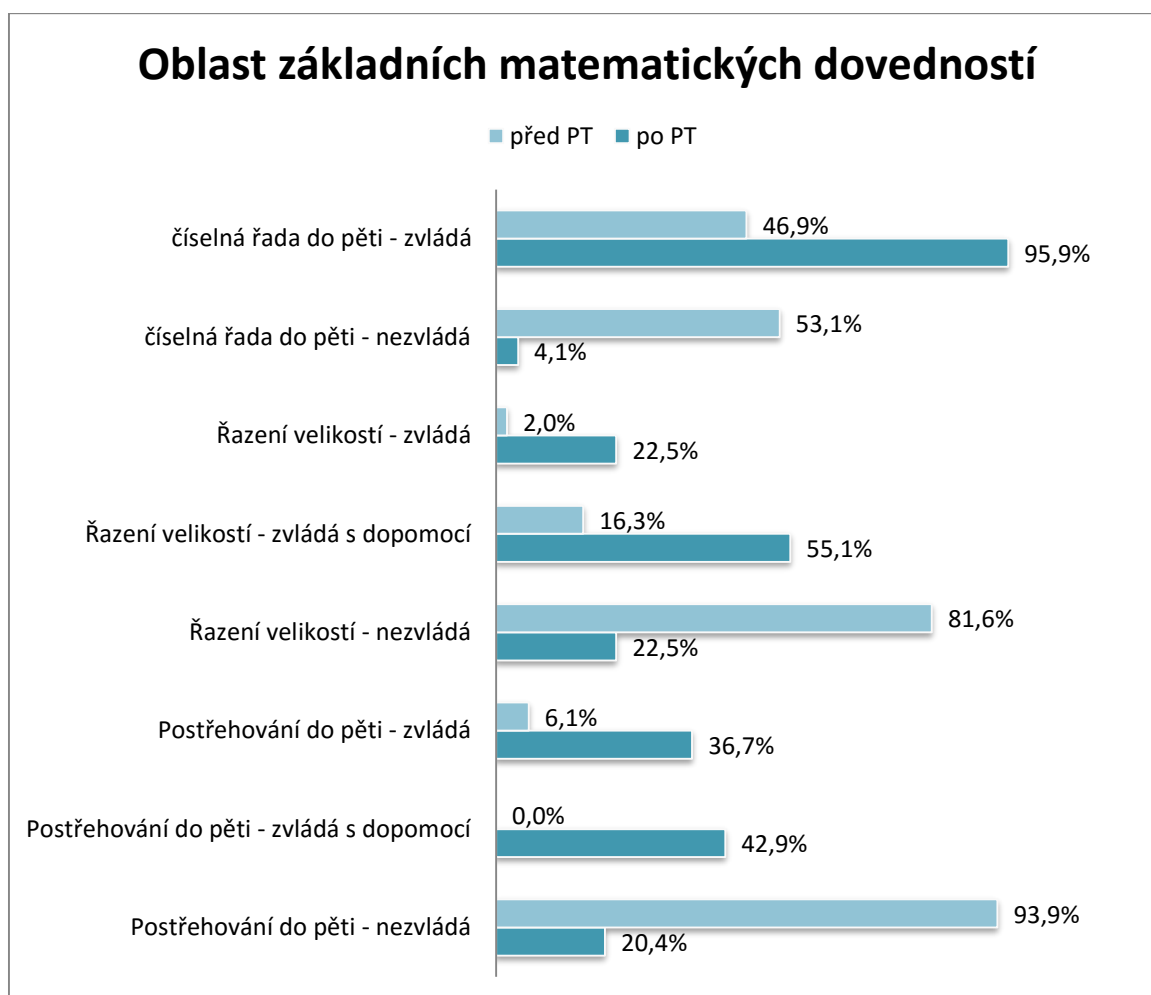
Z porovnání výsledků lze říci, že posun u dětí v této oblasti je výrazný, ale většina žáků potřebuje oporu pedagoga formou konkrétního vysvětlování na příkladech.

Tabulka č. 26 Základní matematické dovednosti

Oblast základních matematických dovedností	Zvládá před PT	Zvládá po PT	Zvládá s dopomocí před PT	Zvládá s dopomocí po PT	Nezvládá před PT	Nezvládá po PT
Číselná řada do pěti	23	47	0	0	26	2
V procentech	46,94 %	95,92 %	0 %	0 %	53,06 %	4,08 %
Řazení velikostí	1	11	8	27	40	11
V procentech	2,04 %	22,45 %	16,33 %	55,10 %	81,63 %	22,45 %
Postřehování do pěti	3	18	0	21	46	10
V procentech	6,12 %	36,73 %	0 %	42,86 %	93,88 %	20,41 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 25 Oblast základních matematických dovedností



Zdroj: vlastní zpracování

Pro rozvoj matematických dovedností v předškolním věku je důležitá motorika, percepce, řeč, pomocí kterých se utváří číselná představa (určování počtu prvků, porovnávání, třídění, řazení podle velikostí). Pro rozvoj je důležitá manipulace s předměty a vizualizace (Bednářová, Šmardová, 2015).

Screeningovým šetřením mapujeme u dětí úroveň matematických dovedností. 46,94 % našeho sledovaného vzorku před přípravnou třídou umí počítat po jedné do pěti, po přípravné třídě je to 95,92 %.

Před přípravnou třídou 81,63 % dětí nedokáže seřadit obrázky podle velikosti, po přípravné třídě je to pouze 22,45 %. Postřehování počtu do 5 zvládá samostatně po přípravné třídě 36,73 %, s dopomocí pedagoga 42,86 %.

5.6 Závěr výzkumného šetření

Výzkumným šetřením bylo sledováno, jakým způsobem je u pedagogů vnímána přípravná třída pro romské děti ohrožené sociálním vyloučením, zda dvouletá docházka v přípravné třídě vyrovná u dětí psychomotorický vývoj, percepčně motorickou oblast a kognitivní funkce.

Předpokládali jsme, že pedagog vnímá přípravnou třídu pro romské děti sociálně ohrožené jako jeden z afirmativních přístupů důležitý před nástupem do 1. třídy základní školy. Tento předpoklad se naplnil.

Z první části výzkumného šetření pomocí dotazníku je patrné, že pedagogové vidí přípravnou třídu u žáků romského původu jako velmi efektivní afirmativní přístup před nástupem do hlavního vzdělávacího proudu. Z výpovědi pedagogů vyplývá, že přípravná třída má u žáků romského původu veliký význam. Při nástupu do 1. třídy děti nemají problém se začleněním se mezi ostatní, rády spolupracují, komunikují se spolužáky a s pedagogy bez obtíží, aktivně se zapojují během výuky. Jsou zvyklé i na své pracovní místo a pomůcky, které se používají běžně ve výuce. Dále je z výsledků šetření patrné, že pro lepší pochopení učiva je nutné využívat názornost, manipulaci s předměty, osvědčuje se i interaktivní tabule. Asistent pedagoga je nejvíce využíván v přípravné třídě, kdy děti potřebují podporu a vedení pedagoga u jednotlivých činností. Na základní škole většina pedagogů s asistentem pedagoga nemá zkušenost anebo ho nepotřebují. Za zamyšlení ale určitě stojí zapojení asistenta pedagoga na 2. stupni, který by dohlédl

na pravidelnou docházku do školy, mohl by žákům pomoci zapojit se do volnočasových aktivit, které se nabízejí v nízkoprahovém centru Khamoro.

Předpokládali jsme, že dvouletá docházka v přípravné třídě vyrovná u dětí psychomotorický vývoj, percepčně motorickou oblast a kognitivní funkce. Tento předpoklad se nenaplnil.

Z druhé části výzkumného šetření lze říci, že dvouletá docházka v přípravné třídě zcela nevyrovná u dětí opožděný psychomotorický vývoj, ale výrazně ho zmírní. Pokud u dětí není značná absence, po dobu dvou let dochází k výraznému posunu v percepčně motorické oblasti a v kognitivních funkcích. Výsledek je viditelný na základní škole, kde žáci prospívají až do deváté třídy bez opakování ročníku.

Z našeho sledovaného vzorku dětí o počtu 49 pouze pětina selhávala v hlavním vzdělávacím proudu základní školy a po opakovaném psychologickém vyšetření bylo doporučeno vzdělávání na základní škole praktické.

Vzorek našeho šetření byl malý. Vzhledem k malému počtu nelze závěry zobecňovat, ale výsledek poukazuje na některá obecná tvrzení.

Před vznikem přípravné třídy v našem sledovaném regionu žáci na základní škole měli značné problémy v oblasti sociální a v oblasti učení, docházelo k častému opakování ročníků. Po absolvování přípravné třídy došlo k výraznému zlepšení žáků v těchto oblastech.

6 ZÁVĚR

Otázka problematiky vzdělávání romských žáků v podmínkách českého školství je dlouhá léta aktuálním tématem. Raný a předškolní vývoj dítěte může výrazně ovlivnit jeho další vzdělávací dráhu. Pokud dítě vyrůstá v podmínkách, které ho znevýhodňují, potom je žádoucí tento stav změnit. Důležité je, aby dítě mohlo navštěvovat předškolní zařízení (mateřskou školu nebo přípravnou třídu) a došlo tak k vyrovnání jeho psychomotorického vývoje. Postupnou adaptaci na nové prostředí je vhodné podpořit přítomností asistenta pedagoga, nejlépe z řad romské menšiny, čímž se bude předcházet případným obtížím. Zároveň se bude posilovat důvěra a komunikace mezi rodičem a školou. Asistent pedagoga z řad romské menšiny zároveň bude i vzorem pro ostatní v oblasti pracovního uplatnění a v dosažení dobrého vzdělání.

Většinová populace často Romy generalizuje, má zažitě předsudky a stereotypy v pohledu na romskou menšinu. Je nutné si uvědomit, že mezi námi žije spousta Romů, kteří se začlenili mezi běžnou populaci bez obtíží, dosáhli velmi dobrého vzdělání, mají velmi dobré pracovní uplatnění.

Práce je členěna takovým způsobem, aby čtenáře seznámila s problematikou vzdělávání romských žáků.

První kapitola popisuje historické souvislosti, které ovlivnily postavení Romů v naší společnosti. Popsány jsou cíle koncepce Strategie romské integrace na rok 2015 – 2020, které by měly vést k lepším společenským podmínkám romské menšiny v našem státě. Druhá kapitola je zaměřena na determinanty, které ovlivňují vzdělávací proces romských žáků. Charakterizována je rodina, předškolní a základní vzdělávání z hlediska platné legislativy. Přiblížena jsou i některá výzkumná šetření, kterými se dlouhodobě zabývají naši přední odborníci. Následuje třetí kapitola, která nás seznamuje s důležitostí afirmativních přístupů. Osvědčují se v oblasti vzdělávání u žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Pozornost je věnována asistentům pedagoga, přípravné třídě a celodennímu výchovnému systému.

Poslední kapitola práce obsahuje výzkumné šetření provedené formou dotazníku u pedagogů přípravných tříd a základních škol. Sleduje, jakým způsobem je vnímána přípravná třída jako jeden z důležitých afirmativních přístupů u pedagogů a porovnává screeningová šetření žáků po dvouleté docházce v přípravné třídě. Soubor šetření byl

zaměřen na žáky ze sociálně vyloučené lokality. V této části je používán termín děti / žáci romského původu, protože na základě sdělení ředitelů škol sledovaného vzorku žádné dítě nemá romskou národnost.

Výsledky šetření poukazují na důležitost afirmativních přístupů, na předškolní vzdělávání všech dětí. Důležitou roli hraje postoj pedagogů, respektování specifických etnických projevů, vhodné metody, formy a strategické postupy ve vzdělávání, které podporují úspěšnost všech žáků.

Věřím, že práce bude přínosem pro všechny, kteří se zabývají romskou problematikou. Výsledky výzkumného šetření ukazují, že s maximální podporou pedagogů žáci sociálně znevýhodnění zvládají vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu.

Diplomová práce byla zpracovávána v období platné legislativy dle Školského zákona č. 561/2004 Sb., přestože v současné době probíhají změny, které budou platné od 1. 9. 2016.

Resumé

Vzdělávání sociálně vyloučených žáků v našich podmínkách je ovlivněno řadou faktorů. Důležitou roli má rodina, rodinné prostředí, které formuje osobnost člověka. Škola, osobnost pedagoga, školní prostředí patří k dalším determinantům, které mohou výrazně ovlivnit životní šance každého člověka.

Důležité je si uvědomit, že zlepšení celospolečenského postavení romské populace lze docílit systematickým přístupem, který bude především uplatňován v oblasti vzdělávání, v oblasti sociální.

Diplomová práce poukazuje na propojenost afirmativních přístupů, kterými lze docílit rovné vzdělávací příležitosti Romů, a přibližuje, jakým způsobem ovlivňuje hlavní vzdělávací dráhu dvouletá docházka v přípravné třídě.

Summary

The education of socially excluded pupils is determined by a number of factors in our circumstances. The family and the family environment that informs the personality play an important role. The school, the teacher's personality, and the school environment are among other determinants that may have a significant impact on an individual's prospects in life.

It is important to realise that an improvement in the position of the Roma population across the society can be achieved using a systematic approach implemented primarily in the area of education and in the social area.

The diploma thesis points out the links between the affirmative approaches which can secure equal educational opportunities for the Roma, and explains how a two-year education in the preparatory class influences the main educational path.

7 SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

- Balvín, J. *Metody výuky romských žáků*. Praha: Radix 2007. ISBN 978-80-86031-73-6.
- Balvín, J. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix 2004. ISBN 80-86031-48-9
- Balvín, J. *Pedagogika, andragogika a multikultura*. Praha: Hnutí R, Radix 2012. ISBN 978-80-86798-07-3.
- Bednářová, J. *Diagnostika dítěte předškolního věku*, Brno: Computer Press, a.s. Brno, 2011
- Bednářová, J., Šmardová, V. *Školní zralost. Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*, Edika v Brně, Brno, 2015. ISBN 978-80-266-0793-9.
- Bittnerová, D. *Etnické komunity – Romové*. Fakulta humanitních studií v Praze, Praha, 2013. ISBN 978-80-87398-45-6.
- Fónadová, L. *Nenechali se vyloučit (Sociální vzestupy Romů v české společnosti)*. Masarykova univerzita Brno, 2014. ISBN 978-80-210-6574-1.
- Gavora, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- Kaleja, M. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7464-544-0
- Kaleja, M., Zezulková, E., Franiok, P. *Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v pedagogické komunikaci*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7464-022-3.
- Kaleja, M. *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol*. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7464-233-3.
- Kaleja, M. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.
- Němec, Z., Šimáčková-Laurenčíková K., Hájková V. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta Praha, Karolinum 2014. ISBN 978-80-7290-712-0.

Němec, Z. a kol., Nová Škola, o.p.s. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, o.p.s., 2014. ISBN 978-80-903631-9-9.

Šotolová, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1909-5.

Valachová, D., Kadlečíková, Z., Butašová, A., Zelina, M. *Vzdelávanie Rómov*. Bratislava: Media Trade, spol.s.r.o., SPN 2002. ISBN 80-08-03339-8.

Elektronické zdroje

Strategie romské integrace do roku 2020. [online]. [cit. 2015-12-22]. Dostupné z: http://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/aktuality/2014_05_13_Romska-strategie-2020.doc

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání č. j. MSMT – 2647/2013-210.[online]. [cit. 2015-12-22]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/opatreni-ministra-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-kterym-se-4>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Výzkumný ústav pedagogický Praha 2004. [online]. [cit. 2015-12-22]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/35586>

Školský zákon č. 561/2004. [online]. [cit. 2015-04-22]. Dostupné z: http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=561/2004&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy

Školský zákon č. 82/2015. [online]. [cit. 2016-02-22]. Dostupné z: http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=82/2015&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy

Tvořivá škola. [online]. [cit. 2015-12-22]. Dostupné z: <http://www.tvorivaskola.cz/tvoriva-skola-historie-a-vyvoj/t1003>

Třetí periodická zpráva o plnění závazků vyplývajících z Evropské charty regionálních či menšinových jazyků v České republice. [online]. [cit. 2016-01-22]. Dostupné z: <http://docplayer.cz/685024-Iii-treti-periodicka-zprava-o-plneni-zavazku-vyplyvajicich-z-evropske-charty-regionalnich-ci-mensinovyh-jazyku-v-ceske-republice.html>

8 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1

Dotazník pro pedagogy (vzdělávání romských žáků).

A. Vliv rodiny na vzdělávání dítěte.

1. Jak často docházejí děti do školy?

- alespoň 3x týdně
- vynechávají pátek
- nepravidelně

2. Nosí si aktovku penál, přezůvky, notýsek, svačinu?

- nosí
- nenosí
- často něco nemá

3. Ptají se rodiče na školní výsledky svých dětí?

- pravidelně
- občas
- vůbec

4. Doprovází rodič dítě denně do školy?

- ano
- dítě chodí samo
- dítě chodí se sourozenci
- dítě vodí příbuzný

5. Navštěvují rodiče školní akce?

- třídní schůzky
- Den otevřených dveří
- Vánoční besídky a jiné besídky

B. Přínos přípravné třídy.

1. Je dítě po 3 měsících ve školním prostředí sociabilní?

- zapojuje se
- spolupracuje
- straní se
- nechce se zapojit (nutná podpora učitele nebo asistenta pedagoga)

2. Zvládá dítě po absolvování PT sebeobsluhu?

- ano
- ne, nutná je dopomoc pedagoga

3. Mají děti výrazné obtíže v grafomotorické oblasti (kresba postavy, napodobit jednoduchý tvar, zvládnout opis psacího písma)?

- nemají
- déle než půl roku
- obtíže přetrvávají po dvou letech docházky v přípravné třídě

4. Rozumí děti instrukcím pedagoga?

- první tři měsíce s konkrétním předvedením
- hůře chápou i po třech měsících
- rozumí od začátku

5. Jaké obtíže přetrvávají u dětí při nástupu do 1. třídy ?

- částečná neznalost základní slovní zásoby
- porucha koncentrace pozornosti
- snížené předmatematické dovednosti
- obtíže v grafomotorice
- obtíže ve sluchovém vnímání (rozlišování hlásek ve slově, délka slabik,...)
- obtíže v pravolevé a prostorové orientaci

C. Strategie úspěšného učení se.

1. Používáte při výuce prvky z multikulturní výchovy (tradice, kultura, zvyky, národnosti, odlišný jazyk, ...)

ano (vyjmenujte) _____

ne

2. Pracují děti lépe ve skupinkách?

ano, pomáhají si

ano, spolupracují

ne, chtějí pracovat samostatně

3. Probíhá na škole doučování českého jazyka?

ano 1x týdně

ne

jiné: _____

4. Potřebuje většina romských dětí logopedickou péči?

na škole docházejí 1x týdně k logopedovi

individuálně podle potřeby

většina nepotřebuje

5. Při výuce využíváte:

manipulaci s pomůckami

učíte se básničky

řeč spojujete s rytmizací

pracujete s obrázky

jiné: _____

D. Přínos asistenta pedagoga.

1. Podílí se asistent pedagoga na zajištění pravidelné docházky dětí a žáků do školy?

- ne, děti docházejí do školy bez asistenta pedagoga
- ano, první tři měsíce
- u některých dětí nutný doprovod během celého školního roku

2. Podílí se asistent pedagoga na komunikaci rodina – škola?

- aktivně ve škole
- občas
- často navštěvuje rodiny dětí

3. Je při výuce nutný asistent pedagoga?

- první tři měsíce
- není nutný
- průběžně během šk. roku

4. Pomáhá asistent pedagoga rodičům s přihlášením dítěte do zájmového kroužku?

- ano
- ne, rodiče nemají zájem

5. Komunikuje asistent pedagoga s organizacemi (Člověk v tísni, Khamoro)?

- ano, snaží se děti zapojit do volnočasových aktivit
- ne
- jiné: _____

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				