

UNIVERZITA KARLOVA

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Jitka Urbánková Mikulová

**Zkušenosti přípravnými ročníky vsociálně vyloučených
lokality Mostecka**

Experience with Preparatory Classes in Socially Excluded Localities in Most

Praha 2018

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Jitce Lorenzové, Ph.D. za odbornou pomoc, cenné připomínky a vstřícný přístup v průběhu zpracování bakalářské práce.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 28.6.2018

.....

Jitka Urbánková Mikulová

Klíčová slova

Sociální znevýhodnění, sociálně vyloučená lokalita, předškolní vzdělávání, přípravná třída, základní škola, vzdělávání.

Keywords

Social disadvantage, socially excluded area, pre-school education, preparatory class, primary school, education.

Abstrakt

Bakalářská práce pojednává o problematice sociálního vyloučení a významu přípravných ročníků pro děti ze sociálně vyloučených lokalit. Přípravné ročníky jsou opatření, které by mělo podpořit nepříznivou situaci v procesu vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách Mostecka.

Cílem této práce je zjistit postoje a hodnocení učitelů k přípravným ročníkům v sociálně vyloučených lokalitách. Charakter práce je teoreticko-empirický. Teoretická část je zaměřená na vymezení pojmů dané problematiky. Empirická část se zaměřuje na kvalitativní výzkumné šetření, které je realizováno pomocí polostrukturovaných rozhovorů s učiteli přípravných tříd, ale tak s učiteli prvního stupně základních škol, kteří již měli zkušenost s výukou žáků z přípravných ročníků v sociálně vyloučených lokalitách

Abstract

The bachelor thesis deals with the topic of socially disadvantage environment and the mening of preparatory classes for children from the socially excluded areas. The preparatory classes are a measure which could help find a solution to this complicated issue in the education process in the socially excluded areas of Most.

The aim of the thesis is to determine the opinions and the evaluation from the teachers to the preparatory classes in the socially excluded areas. The charakter of the thesis is the theoretically-empirical. The theoretical part is aimed at definic the terms of the given issue. The empirical part is focused on the qualitive research which is implemented in form half-structured interviews with the teachers of the preparatory classes and also with the teachers from primary schools who had the expirience with teaching children from the preparatory classes in the socially excluded areas

OBSAH:	
ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 SOCIÁLNÍ VYLOUČENÍ	10
1.1 PŘÍČINY SOCIÁLNÍHO VYLOUČENÍ	14
1.2 OBLAST SOCIÁLNÍHO VYLOUČENÍ	16
<i>1.2.1 Prostorové vyloučení</i>	<i>17</i>
<i>1.2.1.1 Gheto</i>	<i>19</i>
<i>1.2.1.2 Slum</i>	<i>20</i>
1.3 SOCIÁLNĚ VYLOUČENÉ LOKALITY MOSTECKA	20
1.4 SOCIÁLNĚ VYLOUČENÉ LOKALITY S PŘEVAHOU ROMSKÉHO OBYVATELSTVA	21
2 ROMOVÉ	23
2.1 POSTAVENÍ ROMŮ V ČESKÉ SPOLEČNOSTI	23
2.2 VZÁJEMNÉ NEPOCHOPENÍ A NEZNALOST	25
2.3 ROMSKÁ RODINA	27
<i>2.3.1 Výchova v romské rodině</i>	<i>28</i>
2.4 VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH DĚTÍ	29
<i>2.4.1 Příčiny školní neúspěšnosti u romských dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí</i>	<i>31</i>
3 PŘÍPRAVNÉ TŘÍDY	36
3.1 CHARAKTER VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU V PŘÍPRAVNÉ TŘÍDĚ	38
3.2 VÝHODY A NEVÝHODY PŘÍPRAVNÝCH TŘÍD	39
EMPIRICKÁ ČÁST	41
1 CÍL VÝZKUMU	41
2 VÝZKUMNÁ OTÁZKA	41
3 VÝZKUMNÁ METODA	41
4 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU A VSTUP DO TERÉNU	42
5 ETIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	43
6 ANALÝZA DAT	44
7 VYHODNOCENÍ ZJIŠTĚNÝCH DAT	45

7.1 HLEDÁNÍ VZTAHU KE ŠKOLE JAKO K INSTITUCI	45
7.2 ZÁŠKOLÁCTVÍ	46
7.3 ZNALOST ČESKÉHO JAZYKA	47
7.4 SPOLUPRÁCE S RODINOU	48
7.5 ŠKOLA HROU	49
8 SHRNUÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	49
ZÁVĚR	53
POUŽITÉ ZDROJE	55
SEZNAM TABULEK	58
PŘÍLOHY 1	
PŘÍLOHA 2	

Úvod

Problematika sociálního vyloučení a s tím i spojený vznik sociálně vyloučených lokalit se táhne dějinami lidstva jako červená nit a i dnes je stále aktuální. Sociální vyloučení je problematikou „mnoha tváří“, a to díky jejímu multidimenzionálnímu charakteru. Lidé se s ní setkávají především prostřednictvím médií, která ne vždy volí vhodnou prezentaci.

Sociální vyloučení představuje systémový problém, jehož struktura je velice složitá a stejně tak složité jsou možnosti jeho řešení.

Po celé České republice jsou místa, která lze charakterizovat jako sociálně vyloučené lokality. Jejich přesný počet je jen obtížně zjistitelný, vzhledem k tomu, že vznikají a zanikají velmi rychle, ale značná část z nich vykazuje i trvalý charakter.

Na Mostecku se sociálně vyloučené lokality vyznačují především romskou problematikou. Nacházejí se zde sociálně vyloučené lokality jako je Chanov, Bečov, Obrnice a další, pro které je tato problematika příznačná. Tato problematika na Mostecku mě zajímá, protože zde žijí již dlouhou dobu. Vzhledem k vzrůstající nevráživosti místního obyvatelstva k obyvatelům sociálně vyloučených lokalit považuji hledání cest přinášejících možnou pomoc lidem nacházející se na okraji společnosti za velmi důležité. Tito lidé potřebují pomoc a podporu, aby byli schopni přetnout „bludný kruh“ sociálního vyloučení a začlenit se do většinové společnosti, což bývá velmi obtížné.

Jedním z nástrojů pomoci je zvyšování vzdělanostní úrovně u sociálně vyloučených jedinců. Díky vyššímu vzdělání se mohou lépe uplatnit na trhu práce a tím zvýšit svoji možnost začlenit se do většinové společnosti. V bakalářské práci jsem se zaměřila na přípravné třídy základních škol, a to především ve vztahu k romské problematice. Přípravné třídy mají za úkol vyrovnávat nedostatky ve vývoji v oblasti fyzické, psychické i sociální, a to u žáků, u kterých se předpokládá, že by úspěšně nezvládli vstup do 1. třídy základní školy. Přípravné třídy mají žáka systematicky připravovat na úspěšné začlenění se do hlavního vzdělávacího proudu 1. tříd základních škol a tím tak zvyšovat jeho vzdělanostní šance.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou a proto lze formulovat cíle ve vztahu k teoretické i praktické části práce.

Cílem teoretické části práce je s podporou odborné literatury nabídnout vhled do problematiky sociálního vyloučení a sociálně vyloučených lokalit. Poukázat na romskou problematiku a to především ve vztazích sociálního vyloučení a vzdělávání romských dětí a představit přípravné třídy jako jeden z možných nástrojů v boji proti sociálnímu vyloučení.

Hlavním cílem praktické části bakalářské práce je pomocí kvalitativního výzkumu zjistit, jaký mají učitelé přípravných a 1. tříd základních škol v sociálně vyloučených lokalitách Mostecka pohled na fungování přípravných tříd základních škol v těchto lokalitách.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Sociální vyloučení

Sociální vyloučení či exkluze představuje problematiku, se kterou se v současné době setkáváme velmi často, ať již v televizním zpravodajství, dokumentárních pořadech, na stránkách tisku či internetu. Nevhodná medializace často vyvolává až alarmující diskuze probíhající na různých sociálních chatech, ale media mohou sehrát i pozitivní úlohu v přístupu k této problematice, mohou přinášet objektivní informace, konstruktivní řešení a kromě jiného i pomáhat vyvracet vžitě předsudky.

V současné době, vzhledem k situaci ve světě a pro občany našeho státu především k situaci v Evropě, získává problematika sociálního vyloučení a vznik sociálně vyloučených lokalit na aktuálnosti. Byť se o sociálním vyloučení mluví a píše častěji než dříve, nejedná se o problematiku novou. Toušek o čtenějším výskytu sociálního vyloučení podotýká: „Ačkoliv se sociální vyloučení (též *exkluze* či *vytěsňování*) stalo velmi rychle běžnou součástí slovníků nejen sociologů, antropologů či sociálních pracovníků, ale i laické veřejnosti, je to stále pojem (koncept) relativně nový, lépe řečeno zánovní.“ (Toušek, 2007, str. 2) Jak již bylo řečeno, problematika sociálního vyloučení není ničím novým a s tímto procesem, byť v různých formách, se můžeme setkat v historii velmi často. Vylučování určitých osob, ale i celých skupin na okraj společnosti představuje v historii mechanismus sociální kontroly. Nutno podotknout, že na sociální vyloučení je současnou společností u nás nahlíženo jako na ohrožení soudržnosti členů dané společnosti a zpochybnění jejich společné identity.

Základ současné koncepce sociálního vyloučení, byl dán v 90. letech minulého století, kombinací prvků francouzské a anglické tradice.

Anglosaská tradice vycházela z konceptu chudoby, který spojoval sociální vyloučení s materiálním nedostatkem. Vzhledem k tomu, že je již od minulého století na sociální vyloučení nahlíženo jako na sociální problém multidimenzionálního charakteru, stala se anglická koncepce nedostačující. Chudoba má k sociálnímu vyloučení zcela jistě velmi úzký vztah. Dotýká se důležitých společenských oblastí jakými, jsou vzdělávání, zdravotnictví, kultura atd. Ovšem je důležité si uvědomit, že ne všichni chudí musí být sociálně vyloučení, ale ani všichni sociálně vyloučení nemusí být chudí.

„Obecně se lze setkat se třemi hlavními vymezeními rozdílů mezi chudobou a sociálním vyloučením:

(1) zatímco chudoba se týká pouze ekonomických podmínek, problematika sociálního vyloučení reflektuje širší podmínky života jedinců, domácností a komunit;

(2) chudoba je vnímána jako statický fenomén v určitém časovém okamžiku, zatímco sociální vyloučení je bráno jako dynamický koncept, pomocí něhož jsou studovány faktory, které ovlivňují propad do sociálního vyloučení, včetně chudoby;

(3) sociální vyloučení představuje extrémní formu chudoby.“ (Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR, 2015, str. 12)

Druhým konceptem, ze kterého vychází současně pojetí sociálního vyloučení je francouzská tradice, která se rozvíjela ve druhé polovině minulého století. V rámci tohoto konceptu se na sociální vyloučení pohlíželo především jako na problematiku, kde má být kladen důraz na vytváření sociální solidarity a podmínek umožňujících začlenění všech občanů do společnosti s možností aktivně se podílet na utváření společenského života.

Sloučení francouzské a anglosaské koncepce vedlo k vytvoření konceptu, který umožňoval lépe nahlížet na problémy společenských otázek v problematice sociálního vyloučení.

Jak již bylo výše uvedeno, sociální vyloučení představuje systémový problém s multidimenzionálním přesahem. Vzhledem k tomu, může tato problematika v sobě zahrnovat široké spektrum oblastí lidského života, ať již oblast bydlení, zdravotnictví, vzdělávání, přístup k veřejným službám, uplatnění na trhu práce, politickou participaci či další. Jednotlivé oblasti se většinou velmi často podmiňují a postupně se uzavírají do „bludného kruhu“ sociálního vyloučení, ze kterého je obtížné vystoupit, zejména bez náležité pomoci zvenčí.

Vzhledem k aspektu multidimenzionality je velmi obtížné vytvořit přesnou definici sociálního vyloučení. Definice sociálního vyloučení bývají označovány za vágní¹ a příliš obecné. Tento kritický postoj lze považovat za oprávněný, ale na druhou stranu tato problematika zasahuje do mnoha různorodých oblastí, což vytvoření „přesné“ definice podstatně limituje. Je důležité si uvědomit, že sociální vyloučení má negativní dopad jak na jedince či skupinu osob, tak i na celou společnost.

I přes obtížnost komplexního uchopení celé problematiky, nelze rezignovat na, byť pro někoho „vágní“, definování sociálního vyloučení. Sociálně vyloučení jedinci, skupiny osob,

1 „Koncept sociální exkluze je, navzdory svému širokému používání v akademické sféře i v diskurzu dokumentů Evropské unie, stále dost vágní. A tak je i dost vágní představa, na *koho a na co* má být zacílena politika bránící sociální okluzi (jaké atributy ohrožených jedinců a kolektivit, respektivě atributy společnosti, představujících riziko jejich vyloučení, mají být ovlivňovány a měněny a o které jedince či kolektivity se jedná).“ (Mareš, 2006, str.5)

ne vždy mohou sami zvrátit nepříznivou situaci. Je na společnosti, aby jim poskytla potřebnou pomoc, aby pomoc byla vhodná a účinná, je nutné vědět komu, kdy, kde, jak a proč pomáhat.

S vymezením sociálního vyloučení se setkáváme u řady autorů.

„Sociálním vyloučením (exkluzí) rozumíme proces, kdy jsou jednotlivci či celé skupiny vytěšňovány na okraj společnosti a je jim omezován nebo zamezen přístup k zdrojům, které jsou dostupné ostatním členům společnosti.“ (Toušek, 2007, str. 23)

„V diskurzu sociální politiky Evropské unie je sociální exkluze vymezována především jako důsledek kombinovaného vlivu nezaměstnanosti, nízké vzdělanosti a kvalifikace, nízkého příjmu, neadekvátního bydlení, zhoršeného životního prostředí, vysoké kriminality, nedostupné kvalitní lékařské péče a kvalitního vzdělávání, krize rodiny a dalších sociálních institucí, klíčových pro občanskou poučnost (církve, politické strany, občanská sdružení etc.).“ (Mareš, 2006, str. 8)

Výše uvedená vyjádření poukazují na skutečnost, že v dnešní společnosti je stěžejním problémem vymezení podstaty sociálního vyloučení, jako problematiky upření či krácení základních občanských práv (právo na uznání národnosti a kulturní identity, účast v politickém životě, kulturní kapitál společnosti atd.). Jak uvádí Toušek (2007) na sociální vyloučení není nahlíženo jenom jako na nerovnost vertikální, ale velký důraz je kladen i na problematiku nerovnosti horizontální. Ve společnosti není na jedince či skupiny osob nahlíženo pouze jako na ty, co jsou „nahore“ a „dole“, ale reflektuje se také rozdělení zaměřující se na „uvnitř“ a „vně“ Ve vertikální nerovnosti figurují: možnosti, moc, výhody versus chudoba, bezmoc, deprivace. Zatímco horizontální nerovnost obsahuje problematiku separace versus participace a integrace.

Lidé velmi často přistupují k problematice sociálního vyloučení, jako k něčemu, co tady existuje, ale jich se to bezprostředně netýká a jen neradi připouštějí, že ocitnout se v postavení sociálně vyloučeného občana, není až tak nereálné, jak se jim může zdát. V životě jedince dochází k situacím, kdy není v našich možnostech nepříznivou situaci zvrátit či vyřešit. Také rozhodnutí, která činíme, nemusí být vždy správná a i některé etapy v životě jedince jsou rizikovější než ty ostatní. Je toho velmi mnoho, co nás může posunout k hranici, za níž se již nachází často „bludný kruh“ sociálního vyloučení.

„Podíl osob ohrožených chudobou nebo sociálním vyloučením v České republice činí 14,6 procenta.² Česká republika je sice pod průměrem evropské osmadvacítky, který je 24,7 procenta³, nicméně ani to není důvod k přehnanému optimismu. Ohroženo chudobou či sociálním vyloučením je v Česku přibližně 1,5 milionů lidí, a z toho téměř 100 tisíc do šesti

² Viz výsledky Analýzy sociálně vyloučených lokalit v ČR z roku 2015.

³ Viz výsledky statistického šetření EU – SILC z roku 2013.

let a bez mála 180 tisíc lidí starších 65 let.“ (Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR, 2015, str.5)

Je důležité si uvědomit, že někteří jedinci či skupiny obyvatel jsou ohroženi sociálním vyloučením více než ostatní. Analýza sociálně vyloučených romských lokalit uvádí: „Jedná se například o:

- nedostatečně vzdělané osoby,
- dlouhodobě nebo opakovaně nezaměstnané,
- lidi s mentálním či fyzickým handicapem,
- osoby trpící nějakým druhem závislosti,
- osaměle žijící seniory,
- imigranty,
- příslušníky různě (etnicky, nábožensky, sexuální orientací aj.) definovaných menšin,
- lidé kteří se ocitli v těžké životní situaci, z níž si sami nedokáží pomoc a další.“

(Analýza sociálně vyloučených romských lokalit, 2006, str. 9)

Kumulace ohrožujících faktorů zvyšuje riziko sociálního vyloučení a znesnadňuje jednotlivcům či skupině osob najít v takovéto obtížné situaci vhodné a účinné řešení. Tito lidé většinou nestojí před řešením jednoho problému, ale potřebují řešit celou řadu těžkostí, které vedou ke vzniku obtížné životní situace a následnému propadu na „sociální dno“. Problémy se často kumulují a po určité době přestává být zřejmé, co bylo prvotní příčinou, jež vedla k sociálnímu vyloučení.

V České republice má významné postavení v problematice sociálního vyloučení etnická diskriminace. Ovšem ani Evropa a další oblasti světa nezůstávají této problematice ušetřeny, ba naopak, situace týkající se etnické diskriminace je v některých oblastech mnohem aktuálnější, než v České republice. Lidé přicházející z kulturně odlišného prostředí do hostitelské země, představují rizikovou skupinu ohroženou sociálním vyloučením. V důsledku odlišných vzorců kultury často dochází k nepochopení, ať již ze strany majoritní společnosti, tak i ze strany příchozích. „Normy, postoje, které rodiče v těchto kulturách předávají svým dětem, fungují třeba dobře v původním prostředí dané menšiny, v odlišné kultuře Evropy a Severní Ameriky, kde se úspěch zakládá na formálním vzdělávání a na hodnotě individuálního úsilí, se však mění v handicap. K tomu se přidává vždy přítomná institucionální diskriminace, sklon etablované většiny vyloučit příslušníky menšiny z provozu společenských institucí veřejné správy, vzdělávacího systému a především ze systému práce a směny.“ (Mareš, 2006, str. 3)

V České republice tvoří velkou část sociálně vyloučených obyvatel Romové.⁴ Příčiny této situace lze nelézt jak v historii usazování Romů v českém prostředí, tak i v nevhodně zvolených politických opatřeních v romské otázce a v neposlední řadě i vzájemné nepochopení mezi romskou minoritou a majoritou na lokální úrovni, která často vede ke generalizaci nevhodně mediálně reprodukovanou.

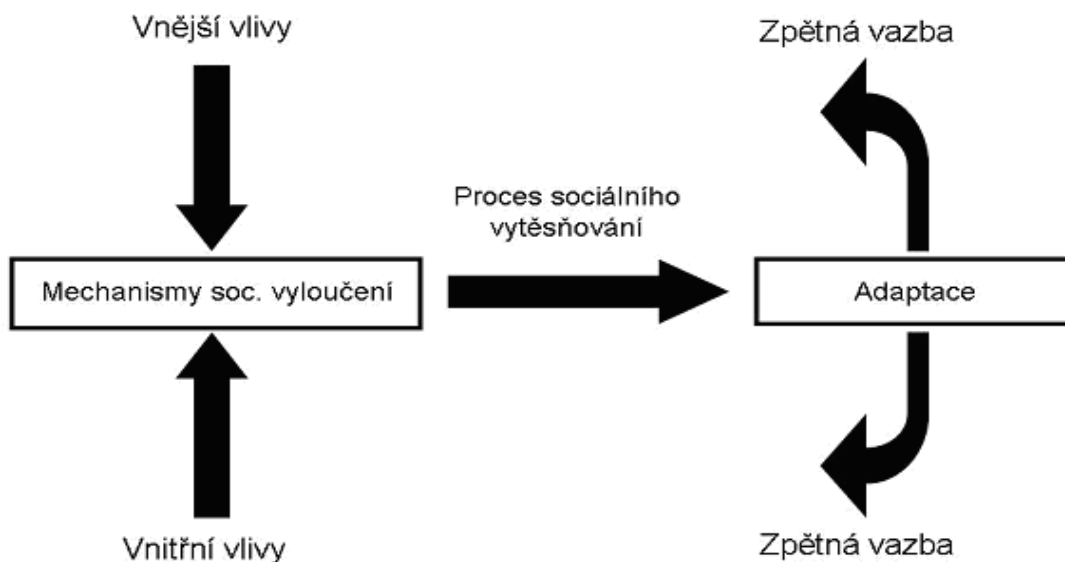
1.1 Příčiny sociálního vyloučení

Příčiny podílející se na vzniku sociálního vyloučení se týkají širokého spektra oblastí v lidském životě. Odborníci v dané problematice na ně často nahlízejí jako na příčiny vnější a vnitřní.

Vnější příčiny vztahující se k sociálnímu vyloučení představují jevy, které nemůže jedinec či skupina osob ovlivnit, nebo jen velmi obtížně a v omezené míře. „Vnější příčiny jsou dány širšími společenskými podmínkami nebo vyplývají z jednání lidí, kteří se nacházejí vně sociálního vyloučení, tj. jsou to příčiny *strukturální*.“ (Toušek, 2007, str. 2) Na tyto příčiny tedy lze nahlížet jako na strukturální a institucionální a týkají se oblastí bytové politiky, sociální politiky, charakteru trhu práce a jeho regulace a významně jsou zastoupeny ve veškerých systémech zajišťujících integraci. Do problematiky vnějších příčin sociálního vyloučení se zcela jistě promítají otázky rasizmu a diskriminace.

Vnitřní příčiny lze charakterizovat jako individuální, protože vycházejí z konkrétního chování jedince. Takové jednání často nejen zapříčiňuje sociální vyloučení, ale v důsledku vede i k jeho prohlubování. Prohlubující jednání stěžuje nepříznivou situaci jedince, či skupiny a komplikuje hledání vhodných opatření, vedoucích k vymanění se s pozice sociálního vyloučení. Toušek mezi vnitřní vlivy řadí: „ztráta pracovních návyků při dlouhodobé nezaměstnanosti; orientace na okamžité uspokojování potřeb vyplývajících z dlouhodobé frustrace; apatie a nízká motivace k řešení vlastních problémů atd.“ (Toušek, 2007, str. 4.)

4 Pro zajímavost lze uvést, jaká je situace v jiných státech, v USA jsou sociálním vyloučením ohroženi především Afroameričané a Hispánci, v e Velké Británii se tato problematika týká převážně přistěhovalců z bývalých afrických a asijských kolonií, ve Francii se jedná o přistěhovalce ze severní Afriky.



(Toušek, 2007, str. 6)

U jedinců, či skupin osob ocitnuvších se v situaci sociálního vyloučení, začíná docházet k procesu přizpůsobování se a to i v situaci, kdy se jedinec či skupina osob snaží nepříznivý stav zvrátit. Přizpůsobit se, a tím „přežít“ krizové období, takové jednání spouští adaptační mechanismy. Probíhající adaptační mechanismy negativně působí na snahy jednotlivců i skupin o úspěšné vymanění se ze sociálního vyloučení.

Sociální vyloučení vytváří specifické podmínky v životě jednotlivce či skupiny osob. Tito lidé se ocitají takzvaně „na okraji“ společnosti a nepříznivá situace může vést ke kriminálnímu a patologickému jednání, které bývá neslučitelné s normami a hodnotami majoritní společnosti. Takové jednání, bývá majoritní společností přijímáno velmi negativně a vede k prohlubování problémů a vzájemné nevraživosti mezi majoritou a minoritou. Nelegální jednání a patologické jednání považují obyvatelé ve vyloučeném prostředí za alternativní způsob obstarávání si obživy. Takovéto vzorce jednání se mezigeneračně⁵ předávají a v rámci sociálního vyloučení na ně přestává být nahlíženo jako na nevhodné či nepřijatelné jednání.

Děti a mladí lidé žijící v sociálně vyloučeném prostředí většinou přejímají maladaptivní model chování, se kterým se setkávají ve svém okolí, především u rodičů. Společnosti, ve kterém vyrůstají a vzorce chování, které se tam praktikují se pro ně stávají známé a tvoří přirozenou součást jejich života. Mladí lidé, žijící v „pasti“ sociálního

⁵ „Proces, v němž se učíme chování v souladu se společenskými normami – což je to, co lze označit za osvojení kultury -, umožňuje kulturní transmissi z jedné generace na následující. Přenášením hodnot, norem a vzorců jednání je kultura reprodukována v následujícím pokolení.“ (Kofa, 2004, str. 16)

vyloučení, často pod tíhou svého okolí, rezignují na plnohodnotný pracovní poměr a profesní stabilitu a stávají se „lidmi bez budoucnosti“.

1.2 Oblasti sociálního vyloučení

Vymanit se z kruhu sociálního vyloučení může být značně obtížné, díky mnoha oblastem, které v sobě zahrnuje. Většinou na sebe jednotlivé oblasti navazují a postupně vytvářejí kruh sociálního vyloučení a tím znesnadňují řešení jednotlivých oblastí a potažmo celku. Sociálně vyloučený jedinec či skupina osob se podle Touška (2007) často potýkají s:

- ekonomickým vyloučením – v podstatě představuje marginalizaci znevýhodněných osob, omezený či uzavřený přístup na trh práce vedoucí k dlouhodobé nezaměstnanosti, hledání uplatnění na černém trhu práce, nebo také řešení nepříznivé situace kriminální činností. Důsledkem ekonomického vyloučení bývá nedostatečné finanční zabezpečení, ztráta pracovních návyků, často také pocit méněcennosti a frustrace z budoucnosti.
- symbolické vyloučení – je spojeno se stigmatizací jedince či skupiny osob, kde významnou roli hraje etnicita
- kulturní vyloučení – znamená omezení přístupu a participace na kulturním kapitálu majoritní společnosti, omezený přístup ke vzdělání a informacím, což může vést k vytváření specifického kulturního kapitálu sociálně vyloučených skupin, který se může zásadně odlišovat od majoritního, a tak prohlubovat nepochopení mezi majoritou a minoritou.
- politické vyloučení – lidé na okraji společnosti většinou nemají možnost se angažovat v politickém dění ve společnosti. Sociálně vyloučené lokality se dostávají do „hledáčku“ jednotlivých politických stran před volbami, kdy politici usilují o hlasy voličů.
- prostorové vyloučení – jedná se o vyčlenění určité lokality pro sociálně vyloučené jedince. Tato lokalita se může nacházet jako v rezidenčním prostoru majoritní společnosti, tak i zcela odděleně. Jedná se o lokality, které bývají majoritou vnímány jako neatraktivní k bydlení či jako problémové.

Životní podmínky v sociálně vyloučené lokalitě zrcadlí život na okraji společnosti. Vytvoření takovéto lokality má dopad nejen na její obyvatele, ale i na široké okolí. Na Mostecku je sociálně vyloučených, nebo sociálním vyloučením ohrožených lokalit hned

několik. Vzhledem k tomu, že prostorové vyloučení je zde nejvíce zřetelnou a diskutovanou oblastí sociálního vyloučení, chtěla bych na problematiku prostorového vyloučení poukázat.

1.2.1 Prostorové vyloučení

Prostorové vyloučení (segregace) je jednou z oblastí sociálního vyloučení a to oblastí velmi významnou v této problematice. Představuje jeden z nejvíce patrných aspektů sociálního vyloučení. Burjanek k prostorovému vyloučení uvádí: „Segregaci chápáno ve vztahu k bydlišti, nazývanou také segregaci *rezidenční* nebo *sidelní*, můžeme obecně definovat jako nerovnoměrné rozmístění skupin populace v obytných částech města. Segregace je vlastně prostorovým vyjádřením sociální nerovnosti.“ (Burjanek, 2005, str. 21)

Prostorové vyloučení, ať již dobrovolné či nedobrovolné, představuje společenský jev, se kterým jsme se mohli setkat jak v minulosti⁶, tak i v současnosti a zcela jistě neztratí na významu ani v budoucnosti, alespoň té, která se nás bezprostředně týká.

U prostorové segregace je důležité si uvědomit, že ne vždy je na tento stav nahlíženo jako na negativní, nechtěný, ve kterém se skupina osob ocitá nedobrovolně. K prostorové segregaci dochází i záměrně a to cíleným vytvářením prostorové enklávy určitou skupinou osob. Jedná se většinou o uzavřené enklávy, ve kterých se jedinci sdružují na základě určitých společných atributů, ať už se jedná o společné náboženství, sociální statut atd. Důvodem vzniku dobrovolné segregace často bývá pocit sounáležitosti, může být i zdrojem vytváření identity a v neposlední řadě může jít i o pocit bezpečí. Ale ani takto pojatá prostorová segregace není žádoucím jevem ve společnosti, neboť v ní omezuje sociální integraci určité skupiny obyvatel.

Mnohem více diskutovaná je problematika prostorové segregace, která je projevem nedobrovolného sociálního vyloučení a je považována za nežádoucí vylučování určité skupiny obyvatel s negativním dopadem pro společnost. Toušek k prostorové segregaci jako negativnímu jevu uvádí: „Proč se prostorová segregace chápe jako jev negativní je nasnadě. Prostorové vyloučení znamená pro jedince bariéru rozvoje životních šancí. Nedobrovolně segregované skupiny zpravidla žijí v nejhorších stigmatizovaných částech města, v nevyhovujících, nuzných obydlích s nedostatečnou úrovní sanitárního vybavení a přístupu k běžným službám.“ (Toušek, 2007, str. 8)

⁶ „Segregace je jevem prastarým. Například Platón v Ústavě říká, že jakékoliv místo lze rozdělit do mnoha menších celků, z nichž část náleží bohatým a část chudým a obě skupiny stojí spolu v konfliktu.“ (Burjanek, 2005, str. 21)

Vyloučené lokality bývají z majoritní společnosti vyčleněny jednak symbolicky a také i prostorově. U symbolického vyčlenění se jedná o negativní nahlížení na danou oblast, projevující se např. hanlivým označováním, tím dochází k upevňování sociálního vyloučení a nárůstu bariér bránících rozvoji životních šancí. Některé vyloučené lokality bývají cíleně situovány tak, aby zde bylo i prostorové vyloučení, které může tvořit frekventovaná silnice, železniční trať, řeka atd. a to zřetelně signalizuje sociální rozdělení na „my a oni“. Prostorové oddělení od majoritní společnosti brání integraci.

Segregované oblasti jsou spojovány s řadou problematických jevů jako je například hluk, nepořádek, devastace okolí, ale i sociální problematika, kterou představuje nezaměstnanost, nízká úroveň vzdělání, šedá ekonomie, závislosti a v neposlední řadě také kriminalita⁷. Všechny tyto jevy, připisované obyvatelům sociálně vyloučených lokalit majoritou, jsou ve značné míře stigmatizují, je na ně nahlíženo jako na potencionálně problémové a podle toho, se k nim i společnost chová. U některých jedinců může takový přístup vést k frustraci ústící v apatii řešit nepříznivou životní situaci.

Nedobrovolná prostorová segregace je posuzována jako negativní jev, ohrožující sociální soudržnost společnosti. Dochází k vyvážení negativního vztahu mezi majoritní společností a obyvateli prostorově segregovaných oblastí, kdy vztah majority a minority lze charakterizovat jako „my versus oni“ a vzájemná nevráživost může eskalovat až k násilí.

Jak již bylo uvedeno, prostorové vyloučení představuje jeden z projevů sociálního vyloučení. U jednotlivých sociálně vyloučených lokalit se lze setkat s různou podobou. Může se jednat o dům či několik domů, ulici, ale i větší územní celky, kde bydlí i několik desítek rodin.

U jednotlivých forem prostorového vyloučení jsou nejčastěji používané názvy jako je ghetto, slum a jako protipól bývá často uváděná citadela. Názvy ghetto a slum bývají často používány nevhodně, cílem je většinou snaha podtrhnout pejorativní označení dané lokality bez zřetele na charakteristiku daného názvu a tak především název ghetto bývá používán nesprávně. „Pojmosloví v oblasti prostorové segregace je třeba chápat nikoli jako pouhé „slovíčkaření“, ale jako konstruktivní vytváření sociální reality. Slova mají tu moc skutečnost formovat. Jsou to nástroje pro třídění fakt a jejich kategorizaci. Pokud je používáme jako pouhé metafory, jejich význam zůstává skryt, hrozí nám, že skutečnost nazýváme špatnými jmény a její smysl nám uniká.“ (Toušek, 2007, str. 16)

⁷ Kriminální a patologické jednání bývá často důsledkem přizpůsobování se nepříznivým specifickým životním podmínkám. Vzorové jednání, které „usnadňuje“ život v sociálně vyloučeném prostředí se mezigeneračně předávají.

1.2.1.1 Ghetto

Ghetto⁸ lze zjednodušeně charakterizovat jako oblast představující nedobrovolnou segregaci na základě etnicity, rasy, národnosti, nebo také náboženství. Ghetto je poměrně často společností používaný název pro lokalitu, kterou většinová společnost shledává nevhodnou k bydlení a na její obyvatele, pohlíží jako na problémové spoluobčany⁹. Vzhledem k tomu, že lokality často nevykazují charakteristické znaky ghetta a přesto jsou tak nazývány, myslím si, že dochází k nadužívání tohoto označení.

Ghetto jako označení vyloučeného prostoru má velmi starou historii, která sahá až do 16. století. Jednalo se o vyčleňování Židů křesťany do vymezených lokalit. Označování takto vymezených lokalit se ve společnosti ujalo a v 19. století se již používalo v celé Evropě.

Po 2. světové válce se rozšiřuje použití názvu ghetto pro segregovanou oblast v USA, a to především v souvislosti s afroamerickým obyvatelstvem. „Černošská gettha“ se ve svých počátcích jevila jako úspěšný projekt. Stala se centry kultury a prosperujícími oblastmi, bohužel jen krátkodobě, poté nastal úpadek jak hospodářský, tak i kulturní.

„Pokud budeme uvažovat o ghettu jako analytickém pojmu, nikoli jako o pouhé metafoře, můžeme poznatky shrnout do několika bodů:

- Chudoba není definičním znakem ghetta.
- Ghetto je výrazem segregace, ale ne všechny segregované lokality jsou ghetta.
- Ghetto vytváří paralelní instituce vůči institucím majority.
- Ghetto je nástrojem vytváření identity segregovaných a má charakter komunity.
- Ghetto potlačuje sociokulturní rozdíly ve prospěch jednotné identity a může být účinným nástrojem sociosymbolické amalgamace různých skupin v jednotnou skupinu založenou na kategorii rasy.“ (Toušek, 2007 str. 11)

1.2.1.2 Slum

⁸ „Etymologie slova *ghetto* není interpretována shodně, ale podle některých zdrojů je poněkud prostší než by se mohlo zdát. Na ostrově kam byli Židé intervenováni, se dříve slévaly železné kovy a lokalita se označovala jako *campo ghetto*, termín by tak mohl být odvozen od italského *gettare*, označující *slévat, odlévat*. Sousedí bychom mohli volně přeložit jako *nová slévárna*.“ (Toušek, 2007, str. 9)

⁹ Předpokládám, že nejen díky americké filmové produkci, si hodně lidí pod pojmem ghetto představí prostor zasažený chudobou, násilím, kriminalitou, drogami, prostitucí atd. Místo kde neplatí zákony, pravidla určují gangy a cizinec sám, tu přežije jen stěží.

Slum lze charakterizovat jako segregovanou příměstskou či městskou lokalitu, jejímž základním znakem je chudoba. V českém prostředí by bylo možné použít ekvivalent „chudinská čtvrť.“¹⁰

„První užití pojmu se datuje do dvacátých let 19. st., kdy byl vztahován k chudým dělnickým čtvrtím v Londýně.“ (Toušek, 2007, str. 13)

Jak již bylo uvedeno, slum se vyznačuje výraznou chudobou obyvatel v dané lokalitě. Obydlí jsou ve velmi špatném stavu a počet obyvatel mnohonásobně převyšuje jejich kapacitu. Mezi další charakteristiky řadíme chybějící nebo nedostatečnou infrastrukturu, žádné nebo málo kvalitní služby, nevyhovující zdravotní podmínky a v neposlední řadě také šíření sociálně patologických jevů.

Vzhledem k tomu, že pojem ghetto je mnohem více frekventované, než slum, často dochází k jeho užití i v případě segregovaných oblastí, které vykazují charakteristiku slumu. V této souvislosti je důležité si uvědomit, že slum není nedobrovolnou segregací na základě etnicity, rasy či náboženství, ale jedná se o sociální vyloučení primárně zapříčiněné ekonomickou nedostatečností.

1.3 Sociálně vyloučené lokality Mostecka

Nejen oblast Mostecka, ale celý Ústecký kraj, patří mezi oblasti s nejvyšším počtem sociálně vyloučených lokalit.

Na tento fakt poukazuje Zpráva o stavu národnostních menšin v České republice za rok 2016, která čerpá z celorepublikové studie Analýzy sociálně vyloučených lokalit v ČR, když uvádí: „Nejvíce SVL se nachází v kraji **Karlovarském, Ústeckém, Olomouckém a Moravskoslezském** a na periferiích krajů. Obyvatelé SVL jsou převážně Romové, ale vyskytují se i SVL, kde Romové tvoří menšinu jejich obyvatel, zejména na severní Moravě.“ (Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2016, 2017, str. 5)

Jedním z výstupů výzkumného projektu Analýzy sociálně vyloučených lokalit v ČR (2015) je Mapa sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit v České republice, která zahrnuje i Odhady podílu Romů na celkovém počtu obyvatel lokalit ve kterých se odráží i romská problematika sociálně vyloučených lokalit Mostecka. Mezi nejznámější a to v celorepublikovém měřítku, patří bezesporu Chanov, ale i lokality jako je

10 Některé další oblastní názvy Slumu: Berrio – hispánské lokality v USA, villa miseria – Argentina, favela – Bralílie a jiné

Bečov, Obrnice, Janov, část Mostu se potýkají s problematikou sociálně vyloučených lokalit s převahou romského obyvatelstva.

1.4 Sociálně vyloučená lokalita s převahou romského obyvatelstva

Pro potřeby této práce nejlépe vystihuje pojem Rom charakteristika uvedená v Analýze sociálně vyloučených romských lokalit, kde je uvedeno: „Za Roma považujeme takového jedince, který se za Roma sám považuje, aniž by se nutně k této příslušnosti za všech okolností (např. při sčítání lidí) hlásil, a/nebo je za Roma považován významnou částí svého okolí na základě skutečných či domnělých (antropologických, kulturních nebo sociálních) indikátorů. Toto vymezení pojmu „Rom“ může být vnímáno jako politicky nekorektní, zdůrazňuje však skutečnost, že právě připsané romství je jednou z hlavních příčin sociálního vyloučení řady obyvatel.“ (Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2016, 2017, str. 5)

Romská sociálně vyloučená lokalita nemusí být etnicky homogenní. Romové nemusí statisticky tvořit většinu, ale určující je, že je za „romskou“ považována majoritou.

Sociálně vyloučené lokality mají různou podobu, ale to co mají společného je negativní postoj, který k nim většina společnosti zaujímá. Často bývají majoritou označovány dehonestujícími názvy jako např. špatná adresa, dům hrůzy, černo, Bronx, cikánské ghetto a jiné. Takový přístup většinové společnosti je pro obyvatele sociálně vyloučených lokalit diskriminující a značně limituje jejich možnosti a snahy úspěšně řešit nepříznivou životní situaci. Obyvatele těchto lokalit mají obecně malou šanci najít bydlení někde jinde, neboť na ně bývá nahlíženo jako na „problémové“ a „nepřízřusobivé“ a se stejnou diskriminací se setkávají i při hledání zaměstnání.

Vznikem a charakteristikou sociálně vyloučených lokalit s převahou romského obyvatelstva se obšírně zabývá Analýzy sociálně vyloučených romských lokalit a jako příčiny vzniku uvádí: „Sociálně vyloučené romské lokality vznikající především v důsledku:

- „přirozeného“ sestěhování se chudých romských rodin do lokalit s cenově dostupnějším bydlením,
- vylučování romských rodin z lukrativních bytů a přidělování náhradního bydlení v lokalitách s často vysokým podílem romského obyvatelstva,
- řízeného sestěhování (především ze strany obcí) neplaticů nájemného a obecně lidí považovaných za „nepřízřusobivé“ či „problémové“ do ubytoven a holobytů.“ (Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR, 2006, str. 10)

I když v sociálně vyloučených lokalitách tvoří převážnou část obyvatelstva Romové, je důležité si uvědomit, že nelze tento problém chápat jako ryze romský. Primární problém je sociální, nikoli etnický. Nelze na prostorové vyloučení, potažmo na sociální vyloučení, nahlížet jako na romský atribut. Celou problematiku ještě zhoršuje nevhodná medializace, vytvářející negativní obraz Romů, který vytváří iluzi, že snad jiní Romové ani nejsou. Proto je důležité náležitě zdůrazňovat, že se jedná o sociální problém a tak cíleně napomáhat jeho odetnizování. Jsou Romové, kteří žijí v rámci majoritní společnosti zcela bez problémů.

2 Romové

Romové představují etnikum, jehož nám známá historie, sahá do středověké Indie. Historie Romů je velmi spletitá a také často prodchnuta tragickými obdobími. Nelehký osud a především neustálé stěhování v důsledku vyhoštění, výrazně formovalo romské etnikum. Osud psanců je prostoupen celou jejich historií.

Romové se sami mezi sebou označují mnoha názvy, a to díky systému kast a podkast, který má původ v Indii a u Romů se stále vyskytuje v podobě vzniklé vývojem po staletí. Nadřazeným názvem pro celé toto etnikum se stalo označení Rom. Dohodli se tak účastníci historicky prvního Světového romského kongresu, který se konal 8. dubna v roce 1971 v Orpingtonu poblíž Londýna za účasti Romů ze 14 zemí (včetně ČSSR), byly zde položeny základy mezinárodní spolupráce Romů a romské hnutí získalo mezinárodní a politicko-sociální rozměr. Účastníci se kromě označení Rom dohodli na podobě vlajky a také schválili romskou mezinárodní hymnu.

2.1 Postavení Romů v české společnosti

Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2016 uvádí: „Romové jsou nejpočetnější národnostní menšinou žijící v ČR. Na základě kvalifikovaných odhadů koordinátorů pro záležitosti romské menšiny žilo v roce 2016 na území ČR **245 800** Romů, což představuje **2,3%** z celkové populace ČR¹¹“ (Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2016, 2017, str. 4)

Tab. č. 1: Počet Romů v jednotlivých krajích v roce 2016 dle kvalifikovaného odhadu koordinátorů pro záležitosti romské menšiny

kraj	kvalifikovaný odhad počtu Romů	odhad sociálně vyloučených Romů
hl. město Praha	17 000	20 %
Jihočeský	7 400	40 %
Jihomoravský	21 000	40 %
Karlovarský	13 800	50 %
Královéhradecký	9 600	40 %
Liberecký	15 700	40 %
Moravskoslezský	32 600	70 %
Olomoucký	13 000	60 %
Pardubický	11 500	30 %
Plzeňský	13 000	50 %
Středočeský	15 100	50 %
Ústecký	68 500	60 %

11 K 31. Prosinci 2016 měla ČR 10 578 820 obyvatel, viz. www.czso.cz

Vysočina	5 100	50 %
Zlínský	2 500	30 %
celkem	245 800	50 %

Pozn.: Uváděná data jsou zaokrouhlená na celé stovky, resp. na celé desítky procent.(Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2016, 2017, st. 4)

Postavení Romů v české společnosti nebylo v minulosti nikterak příznivé a ani současný stav není zdaleka vyhovující. Romové tvoří v České republice skupinu, která je předmětem řady předsudků a často v souvislosti s ní dochází nejen k symbolické exkluzi ze strany většinové společnosti. K tomu, jak je v české společnosti často nahlíženo na Romy, Říčan uvádí: „ Pro průměrného gádže je dnes Rom sále více v podstatě jen snědý asociál, jemuž nebude důvěřovat, od něhož je nutno očekávat hlavně násilí, lež a krádež, člověk na jedné straně mazaný, na druhé straně dětinský, neschopný plánovat a dbát na vlastní dlouhodobé zájmy, nevzdělaný, nespolehlivý, líný, špinavý a příznačný primitiv.“ (Říčan, 2000, str. 95) Lidem, kteří nemají přímou zkušenost s touto problematikou, se může takto vykreslený přístup k Romům zdát příliš dramatický, ale z vlastní zkušeností vím, že tento postoj k Romům ve společnosti existuje a já se sním na severu Čech setkávám poměrně často.

Situaci ještě zhoršují média, která často prezentují Romy jako lidi, kteří nechtějí pracovat a zneužívají tak sociální dávky, které plynou z peněz daňových poplatníků, zanedbávají své děti atd. Média tak reagují na poptávku, lidé chtějí slyšet, že Romové jsou špatní, protože tím si odůvodňují svůj negativní přístup k Romům a ospravedlňují si svůj radikální postoj, který v některých případech eskaluje až v násilí.

Takto vypjatý vztah mezi minoritou a majoritou má své kořeny již v dávné minulosti. Odlišný historický vývoj romského etnika na našem území, oproti majoritní společnosti, měl značný vliv na specifický způsob života Romů. V mnoha ohledech se jejich životní styl rozchází se stylem majoritní společnosti. Jedná se především o přístup k výchově dětí, ke vzdělání, ale také třeba i k penězům, mají jinak uspořádaný hodnotový systém a zvyky v rodině jsou také odlišné.

„Prakticky až do roku 1945 žili Romové mimo společnost, která je mezi sebe nehodlala přijmout, a tak se jejich život, návyky, hodnotová orientace i kultura vyvíjely převážně izolovaně uvnitř tradičních soustředění či v rámci rodových komunit, bez výraznějších vlivů okolí. Svět odlišných kultur životních názorů a postojů ještě posiloval tradičně zakořeněné předsudky na obou stranách někdy tak silně, že se staly vážnou

překážkou možné koexistence těchto dvou odlišných kultur, světů.“ (Davidová, 1995, str. 177)

Vzhledem k historickému vývoji romské komunity na našem území a k současnému negativnímu postoji nezanedbatelné části většinové společnosti se nelze divit, že Romové vůči majoritě zaujímají obranu a nepřátelskou pozici.

Jak již bylo výše uvedeno, tyto rozdíly vedly a vedou k vzájemnému nepochopení Romů s okolním obyvatelstvem a negativně se projevují ve společném soužití. Vzhledem k dlouhodobému charakteru této problematiky zákonitě vyvstává otázka: „Jak bylo s těmito rozdíly pracováno a jak by mělo být, aby došlo ke zlepšení vzájemného soužití obyvatel?“ Snaha řešit tuto problematiku má kořeny hluboko v minulosti a v rámci těchto snah bylo lidstvo svědky řady nevhodných až extrémních přístupů k této problematice.

Zaznívají požadavky o zajištění svébytné romské kultury. V žádném případě nepopírám důležitost těchto apelů, vedoucích k podpoře či spíše k „restaurování“ romské kultury, ale je nutné si uvědomit, že četné a nevhodné zásahy do života Romů, nepáchaly v jejich kultuře nevratné změny.

Svědectví o životě Romů, které nám přinášejí autoři jako je např. Elena Lacková, Vlado Oláh¹², ukazují jak je romská kultura bohatá a zajímavá. Nutno ale podotknout, že je většinou popisována kultura Romů žijících v romských osadách na Slovensku, kde Romové udržovali a někdy stále udržují svojí kulturu. Z vlastní zkušenosti ale musím konstatovat, že tento obraz života Romů ve slovenských osadách, jen velmi málo připomíná život Romů v Ústeckém kraji. Zde žijí Romové v lepších podmínkách, než jaké skýtaly a skýtají mnohé romské osady na Slovensku, ale jejich kultura se výrazně změnila, respektive vytratila.

V důsledku dosídlování a zajišťování pracovních míst na severu Čech a později také díky snaze o úplnou asimilaci spojenou s rozptylem romského obyvatelstva, došlo u Romů k přetrhání rodinných vazeb a jejich odtržení od kulturních tradic. Díky těmto okolnostem nedocházelo mezi Romy ke kulturnímu mezigeneračnímu přenosu původní kultury.

2.2 Vzájemné nepochopení a neznalost

Vzájemné nepochopení mezi Romy a většinovou společností často vyplývá z oboustranné nedostatečné informovanosti o hodnotovém systému a životním stylu.

Romové tvořící v české společnosti etnickou menšinu se dostávají do kontaktu s dominantní majoritní kulturou poměrně intenzivně. Otázkou zůstává, jak ji Romové chápou.

¹² Často bývají nazýváni buditeli romského národa.

Na druhou stranu, ani česká společnost nemá dostatečné povědomí o sociální struktuře romského etnika o jeho historii, kultuře či jazyku. Jakoubek uvádí: „mnohé z problémů Romů (v dnešní době ve vztahu k majoritní společnosti) nejsou zapříčiněny (pouze) diskriminací ze strany státu, netolerancí a nenávisť spoluobčanů či útlakem minulého režimu, ale *vyplývají z povahy dané kultury*, a jsou této kultuře vlastní.“ (Jakoubek, 2009, str. 84-85) Myslím si, že „znalost Romů“ by byla ku prospěchu všech, jak Romům, kteří byli často vytrženi ze svého kulturního prostředí a bylo vyvinuto značné úsilí, aby svojí kulturu opustili, tak ostatnímu obyvatelstvu v našem státě. „Znalost Romů“ by mohla přinést hlubší vhled do dané problematiky.

„Chování a reakce okolí ve vztahu k Romům spočívají ve velké míře v nevědomosti, předsudcích a negativních stereotypech, které se během staletí vytvořily. Je třeba rozšiřovat poznatky o historii, etnografii, kultuře a jazyce Romů. Znalost určitých historických souvislostí je základním předpokladem pochopení současné situace Romů“ (Šotolová, 2000, str. 72)

V Ústeckém kraji žije v současné době značná část Romů v sociálně vyloučených lokalitách, kde dochází k mísení prvků jak romské kultury, tak i majoritní společnosti. Tento jev, slučování obou kultur, bohužel nevede ke sblížování obou skupin obyvatelstva, ale spíše naopak.

Mnoho pozitivních aspektů z romské kultury se vytratilo a četné negativní vlivy z majoritní společnosti byly přijaty. Je důležité si uvědomit, že Romové vždy žili na okraji společnosti a nejčastěji byli a jsou v kontaktu s lidmi z majoritní společnosti, kteří se také nacházejí v nepříznivém sociálním postavení, s vyšším předpokladem výskytu nežádoucího chování.

Romové se dostali do situace, kdy jejich původní kultura ztrácí sílu sjednocovat jejich etnikum a kulturu majoritní společnosti nepřijali v takové míře, aby jejich jednání u většinové společnosti nevyvolávalo nepochopení či pohoršení.

Mezi nejvyšší romské hodnoty vždy patřila rodina, úcta ke stáří, pohostinnost a prokazování úcty a především samotné romství. Bohužel, poslední jmenovaná hodnota, je v dnešní době vnímána Romy spíše jako handicap. K romské národnosti se dnes hlásí jen malá část Romů, romštinu dnešní Romové téměř nepoužívají, vytrácejí se jejich zvyky a tradice.

Tím, že Romové preferují v určitých oblastech života jiné vzorce chování, než většinová populace v ČR, dochází často k vzájemnému nepochopení. S touto problematikou

se ve velké míře setkáváme i v oblasti vzdělávání. Vzorce chování jak romských dětí, tak také učitelů, spolužáků i ostatních zaměstnanců vzdělávacích zařízení bývají mylně interpretovány.

2.3 Romská rodina

V životě Romů rodina stále představuje základní instituci, která má zásadní vliv v oblasti socializace, akulturace, utváření citového a společenského života. Pro Romy byla vždy typická široká rodina, která se vyznačovala svojí soudržností, pevnými vazbami mezi jednotlivci a určitou úctou a respektem v rámci rodinné hierarchie.

Smysl svého já nacházejí Romové uvnitř své široké rodiny.	Akademický úspěch nemá pro Romy žádný význam. Nízká úroveň vzdělání je pak důvodem vysoké nezaměstnanosti.
Každý má své místo ve složitém příbuzenském systému, který má svá pravidla (role ženy, nejstaršího syna). Tato pravidla považují za zákon.	Škola a úřady jsou „bílé“ instituce. Jsou podezřelé a není jasné k čemu slouží, protože je v praxi dokázáno, že Romové stejně málokdo zaměstná.
Staří jsou váženi pro moudrost a zkušenost.	Stejně jako jsou neromové informováni o dění ve světě a v zemi, vědí Romové vše o svých příbuzných. Rodina je pro ně tím, čím je pro neromy svět.
Romské dítě je bezvýhradně milováno. Návštěva dospělých nemůže být návštěvou pouze dospělých.	Romský způsob uvažování je ovlivněn dávným nelehkým soužitím Romů a neromů. Neznalost, nedůvěra a předsudky jsou vzájemné. Romové však potkávají neromy častěji a jsou v pozici slabšího.

(tab. č.2 Pravidla soužití v romské komunitě, Janebová, Kasíková, 2007, str.295)

Nutno zde podotknout, že současný život v romských rodinách se vyznačuje četnými změnami. Pod vlivem současných trendů a vzorců chování se romská rodina mění. Dochází ke ztrátě určitých funkcí, které byly s tradiční romskou rodinou spojovány. Setkáváme se s jednáním, které by bylo v tradiční romské rodině nepřípustné, jako příklad lze uvést prostituci či odkládání dětí do dětských domovů.

Přes četné proměny, vykazuje romská rodina své specifické znaky. Jakoubek jako její charakteristické znaky uvádí:

„1) Absence individualismu (jedinec je zde především součástí rodiny), 2) absence soukromí resp. intimacy; výrazný (rodinný) kolektivismus, jehož jedním velice významným projev je 3) absence soukromého majetku členů rodiny.“ (Jakoubek, 2009, str. 78-79)

Absence individualismu je pro romskou rodinu typická. Identita jedince se odvíjí od jeho pozice v rámci rodiny. Jedinec nabývá osobního respektu a vlastní identity teprve v rámci své rodiny a na jejím pozadí.

V romské rodině je stále patrný silný rodinný kolektivismus. Důraz na samostatné rozhodování je v romské rodině potlačen. Veškeré záležitosti se řeší v rámci širšího rodinného společenství, a to velmi často za bouřlivé diskuse.

U Romů je v rámci rodiny běžné kolektivní vlastnictví, pro které je charakteristické používání slova „dát“ a ne „půjčit“, to Romové nepoužívají, protože se neočekává vrácení výpůjčky. Ani slova „děkuji“ a „prosím“, nejsou často používána. Přespřílišnou zdvořilostí bychom z Roma dělali lakomce, pro kterého není samozřejmostí pohostinnost.

Neznalost těchto kulturních odlišností v chování Romů zapříčiňuje, že je majoritní společnost stigmatizuje a především na děti je nahlíženo jako na nevychované, hluché, nespolehlivé a nesamostatné.

Romská rodina je výrazně patriarchální. Muž je v romské rodinné hierarchii postaven výše než žena. Nejvyšší úctu a respekt náleží nejstaršími muži v rámci široké rodiny.

Postavení ženy v romské rodině je určováno mateřstvím a jeho četné opakování postavení ženy upevňuje. Ve značné míře stále ještě platí, že „Čím více dětí, tím více úcty“ Žena zajišťuje veškerou péči o rodinu včetně výchovy dětí, na které se otec většinou nepodílí.

2.3.1 Výchova v romské rodině

Výchovný styl v rodině je do značné míry ovlivněn vzorci a normami určité kultury. „Romské dítě bývá vychováváno v širší rodině s větším počtem sourozenců než je zpravidla běžné. Každé dítě má v rodině svoje místo a svojí přezdívku.“¹³(Balabánová, 1999, str. 315)

Děti velmi záhy zaujímají svojí roli v rámci hierarchie v rodině. Role jsou rozdělené a pevně dané podle pohlaví a narození. Největší pozornost patří vždy tomu nejmladšímu dítěti, byť jej od staršího sourozence dělí jen měsíce.

„Děti jsou vedeny od útlého věku k samostatnosti a brzy s nimi rodiče jednají jako s dospělými lidmi, rovnocennými partnery. Jsou zasvěcovány do problémů dospělých lidí

¹³ Tento zvyk vychází ze staré tradice, kdy Romové věřili, že když se nebudou oslovovat jménem, tak zmátnou nemoc i smrt a ti je pak nenajdou.

v rodině a berou na nich účast. To je také jeden z důvodů, kromě rasových somatických znaků, proč dříve dospívají. Jejich myšlení je velmi konkrétní a situační – nepřemýšlí o budoucnosti.“ (Balabánová, 1999, str. 316)

Romská rodina se vyznačuje velmi volnou výchovou a nedirektivním přístupem k dětem. Dítě si samo určuje co bude dělat a kdy, a to i v oblastech spaní či stravování a rodiče jeho přání většinou respektují. Což vede k tomu, že romské děti často nemají žádný denní režim. Tento přístup částečně vyplývá z přístupu Romů k času. Romové jsou orientováni na minulost, ale především na přítomnost a budoucností se nezaobírají. Z tohoto přístupu k životu vychází i jejich snaha okamžitého uspokojování potřeb a tužeb.

Romské děti zvyklé na specifický styl výchovy, mívají často problémy se začlenit do každodenního chodu školy. Mají problémy se zorientovat ve školním prostředí, které jim v mnoha ohledech připadá zcela cizí a nedokážou ho pochopit, ale tento problém je oboustranný, ani jim okolí nerozumí a tudíž je jen těžko dokáže pochopit a adekvátně reagovat na vznikající situace. A opět je tu onen bludný kruh přinášející rozhořčení na obou stranách.

2.4 Vzdělávání romských dětí

„Vzdělávání romských dětí v českých školách je třeba vnímat jako problém, jehož řešení může do značné míry ovlivnit současnou situaci soužití romské minority s majoritou.“(Balabánová, 1999, str. 310)

Vzdělávání je bezesporu jedním ze základních nástrojů v boji proti nežádoucímu jevu, které sociální vyloučení představuje. „Šetření v terénu ukázalo, že mobilitní potenciál potřebný k opuštění sociálně vyloučené lokality vykazují jednotlivci (popřípadě rodiny jednotlivců), kteří dosáhli vyššího než základního vzdělání. Podpora vzdělávání Romů vedoucí k získání kvalifikace a následnému profesnímu uplatnění má tedy zásadní význam při řešení problematiky vyloučení Romů.“ (Analýza sociálně vyloučených romských lokalit, 2006, str.53)

Na zajišťování školní úspěšnosti vedoucí k získání určité kvalifikace umožňující uplatnit se na trhu práce, bychom měli nahlížet jako na významný integrační prvek ve společnosti. Na problematiku nedostatečného zastoupení romských žáků a studentů v sekundárním a terciárním vzdělávání upozorňuje Zpráva o stavu romské menšiny za rok 2016: „O počtech ani relativním zastoupení romských žáků a studentů účastnících se sekundárního nebo terciárního vzdělávání nejsou k dispozici relevantní statistiky. Přesto, na

základě odhadů, lze tvrdit, že jejich zastoupení je nízké v případě sekundárního a ještě nižší v případě terciárního vzdělávání.“ (Zpráva o stavu romské menšiny za rok 2016, 2017, str.34) „Přes schopnost „ukázat, co umíme“ se lidé začleňují do společnosti, svými schopnostmi, znalostmi a prospěšností získávají u druhých lidí prestiž. Z tohoto úhlu pohledu je pak možno nahlížet na vzdělání nejen jako na ekonomický stimul, ale také jako na vstupenku do společnosti, ve které bude nositel tohoto vzdělání přijat.“ (Samková, 2011, str. 49)

Je důležité si uvědomit, že vzdělání může na jedné straně představovat účinný nástroj v boji proti sociální segregaci, ale na druhé straně, také sociální segregaci podporovat. Vzdělání významně určuje pozice jedince na trhu práce.

Právě nedostatečná úroveň vzdělání významné části obyvatel, je jedním z typických znaků sociálně vyloučené lokality s převahou romského obyvatelstva. Dochází zde k nežádoucímu jevu, kdy v tomto prostředí školský systém neslouží jako nápomocný nástroj v pomoci jednotlivcům i skupinám vymanit se ze složité pozice sociálního vyloučení, ale bohužel napomáhá k jeho mezigeneračnímu přenosu. Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR uvádí: „Většina dospělých obyvatel SVL dosáhla nanejvýš základního vzdělání. Přitom základní školy, respektive školský systém, jsou významným hybatelem mezigeneračního přenosu sociálního vyloučení. Pouze základní vzdělání má zhruba 7 z deseti obyvatel SVL v produktivním věku, existují dokonce důkazy, v poklesu dosažené úrovně vzdělanosti. Obecně platím, že čím je daná lokalita více etnicky homogenní, tím nižší úroveň vzdělání zde obyvatelé mají.“ (Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR, 2015, str. 74)

Zvyšování vzdělanosti a profesionality, by bylo přínosem pro Romy při řešení řady problémů jak v sociální, tak i ekonomické oblasti. Východisko lze hledat ve vytváření takových podmínek ve školním vzdělávání, které by umožnily romským dětem dosáhnout takového vzdělání, které by jim otevřelo dveře k participaci v ekonomickém i společenském životě majority. Otázka vzdělávání lidí potýkajících se se sociokulturním handicapem je ovšem mnohem složitější. Nestáčí „pouze“ provést účinná opatření v rámci školského systému, ale nezbytný je také pozitivní a aktivní přístup konkrétní skupiny obyvatel, na které se opatření zaměřují. Pro dosažení školní úspěšnosti je důležité, aby na vzdělávání Romové nenahlíželi jako na nutné zlo, vynucované majoritní společností, ale jako na nástroj pomoci, který může přinést zlepšení v jejich tíživé ekonomické i sociální situaci. Vybudovat pozitivní pohled na vzdělávání u občanů v sociálně vyloučených lokalitách, vzhledem k velkým odlišnostem ve způsobu života a preferovaných hodnotách oproti většinové společnosti, je

nelehký úkol. Podporu je zapotřebí hledat zejména u organizací a institucí, které se těší v dané lokalitě respektu a důvěře romských obyvatel.

Značné kulturní rozdíly romské a majoritní společnosti, zapříčiňují časté rozčarování romských dětí při nástupu do školy, kde jim školní prostředí připadá odlišné, neznámé a často až nepřátelské a tak jejich první zkušenosti bývají často negativní, což může vést k jejich uzavření se a odmítnutí aktivně se zapojit do školního vzdělávání. Často vnímají školu jako nepřátelské prostředí. „Aby mohlo být dítě ve škole úspěšné, musí ji nejprve přijmout za svou. Škola by měla být pro dítě místem, kam rádo chodí, kde se dobře cítí.“ (Balabánová, 1999, str. 321). Je důležité si uvědomit, že tzv. „startovací pozice“ při zahájení školní docházky je u romských dětí, oproti ostatním, odlišná zásadním způsobem.

2.4.1 Příčina školní neúspěšnost romských dětí v sociokulturně znevýhodněném prostředí

Romské děti i přes zvýšenou snahu českého školství zaměřit se na nežádoucí jev školní neúspěšnosti u romských žáků, stále patří do skupiny, která se vyznačuje velmi nízkou školní úspěšností, potažmo vzdělaností. Velká část romských dětí má pouze základní vzdělání. Nízká vzdělanost Romů má dlouholetý charakter a ani současná situace, byť je jí věnována zvýšená pozornost, nevykazuje významné zlepšení.

Důvodem není nízký intelekt romských dětí, i když je tento mýtus v široké veřejnosti hluboce zakořeněn, ale celá řada dílčích faktorů, které dohromady vytvářejí bariéru zabraňující dosažení vyššího vzdělání.

Bariérám zapříčiňujícím školní neúspěšnost romských dětí v sociálně vyloučených lokalitách se věnuje Analýza sociálně vyloučených romských lokalit kdy ve výstupní zprávě uvádí: „Prostřednictvím terénního šetření v jednotlivých lokalitách jsme identifikovali dva hlavní okruhy faktorů podílejících se na nízké úspěšnosti romských žáků v českém školském systému.

První oblast tvoří faktory vycházející z životních podmínek romských rodin a prostředí romských sociálně vyloučených lokalit.

Druhou oblastí jsou faktory, které tvoří institucionální okolí lokalit (úřady, školy, nestátní neziskové organizace, systém vzdělávání) a míra participace subjektů při řešení problematiky vzdělávání obyvatel z romských sociálně vyloučených lokalit.“ (Analýza sociálně vyloučených romských lokalit, 2006, str. 54)

Mezi významné faktory podílejícími se na vytváření bariér ve vzdělávacím procesu romských dětí ze sociálně vyloučených lokalitách, lze zařadit:

a) Nízkou motivaci ke studiu – představuje významný faktor v otázce vzdělávání a to nejen u romských dětí. Ale bohužel právě u romských dětí se velmi často setkáváme s velmi nízkou motivací ke studiu. Nízká míra motivace vychází především z rodinného prostředí, ve kterém romské děti vyrůstají. Romské rodiny většinou nepřirazují vzdělání vysokou hodnotu. Tento přístup ke vzdělávání má i své historické souvislosti, kdy kočovný způsob života Romů vzdělání nevyžadoval, důležitá byla řemeslná flexibilita, závislá na dobových potřebách obyvatel. Ani v období komunistického režimu nebylo nutné zvyšování kvalifikace, protože byla velká poptávka po nekvalifikované pracovní síle. Až po roce 1989 dochází k zásadním změnám na trhu práce.

„Romové žijící v sociálně vyloučených lokalitách nevnímají vzdělání jako prostředek k získání kvalitního profesního uplatnění, tedy jako prostředek společenské integrace a toto vnímání stavu přenáší logicky i na své děti.“ (Analýza sociálně vyloučených romských lokalit, 2006, str. 54) Vzdělání je investicí, u které nedochází k brzké návratnosti, což u Romů představuje problém vzhledem k jejich orientaci na přítomnost, tudíž investici do vzdělání vnímají jako nevýhodnou.

V problematice motivace sehrává důležitou roli současné nastavení systému dávek státní sociální podpory. Rodiče, místo aby děti vedli a motivovali k získání vyššího vzdělání, posílají je na úřad práce pro sociální dávky, které představují okamžitý a poměrně jistý zdroj peněz.

Významnou roli v problematice nedostatečné motivace ke studiu u romských dětí v sociálně vyloučených lokalitách hraje absence pracovních vzorů.

Fakt, že vzdělání pro romské rodiče nepředstavuje důležitou hodnotu, se projevuje i v jejich přístupu ke škole. Děti většinou tento postoj přejímají a pod jeho vlivem se vytváří či spíše nevytváří patřičná motivace pro školní práci. Škola se tak často stává místem konfrontace rozdílného hodnotového systému romské rodiny a většinové společnosti.

b) Diskriminace při vstupu do vzdělávacího systému – v rámci vzdělávacího systému v České republice se u romských dětí setkáváme s diskriminací především při jejich nadměrném zařazování do základních škol praktických.

Každoročně bývá určité skupině dětí schválen odklad školní docházky a to z důvodu vykazování určitých znaků, bránících uspokojivému zvládnutí školních požadavků. S odkladem školní docházky se setkáváme u dětí v celé České republice, ale nutno dodat, že školní nepřipravenost je velmi častá především u dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a určitých etnických skupin. U této skupiny dětí často dochází k situaci, kdy dítě v diagnostickém procesu otázkám porozumí, ale k selhání dojde proto, že nejsou prosty vlivu kulturního prostředí.

U diagnostiky romského předškoláka ve školském poradenském zařízení dochází často k situaci, kdy je romské dítě shledáno nepřipravené či neschopné zahájit školní docházku. Balabánová k této problematice uvádí: „**Výsledky inteligenčních testů** (více ve verbální méně v nonverbální části) ukazují u drtivé většiny vyšetřených romských dětí na **omezené inteligenční schopnosti**.“ (Balabánová, 1999, str. 314) Což je samozřejmě zavádějící a romské děti jsou takto poškozovány.

Je důležité si uvědomit, že testy jsou standardizovány pro děti z majoritní společnosti a tudíž nezohledňují odlišné kulturní a sociální zkušenosti romských dětí. „Pro psychology zjišťující školní zralost, resp. připravenost romských dětí, je velkým problémem, jakou metodu zvolit. Ve všech běžných testech, včetně testů inteligence, vycházejí romské děti v průměru podstatně hůře, nelze proto použít norem určených pro neromské děti.“ (Říčan, 2000, st. 115) Pozitivní posun v této problematice by mohlo přinést vytvoření takové baterie psychologických testů zjišťujících školní připravenost, u kterých by kulturní a sociální zkušenosti neovlivňovaly výsledky testů. Mohlo by se jednat o baterii „cultural free“ psychologických testů, které se používají například ve Velké Británii při testování dětí imigrantů.

c) Školní nepřipravenost – nástup do školy představuje velmi důležitý životní mezník, jedná se o velmi důležitou, mimořádnou a často i náročnou událost v životě dítěte. Škola klade na dítě jiné požadavky, než na jaké bylo zvyklé v předškolním zařízení a především v rodinném prostředí. Zvládnutí těchto požadavků předpokládá určitou vyzrálost a připravenost v celé řadě oblastí ať již v rovině psychické, sociální či fyzické.

Značná část romských dětí nenavštěvuje předškolní zařízení, tyto děti pak většinou vstupují do prvních tříd bez patřičných kompetencí, které jsou důležité k úspěšnému zvládnutí požadavků školy. Často jim chybí specifické sociální zkušenosti, které by jim usnadňovaly adaptaci na školní prostředí a požadavky. Jejich absence v předškolních zařízeních se pro ně stává velkým handicapem. Říčan k této problematice uvádí: „Velmi **málo romských dětí**

prochází mateřskou školou a výchova v romské rodině zpravidla není dobrou přípravou pro školní práci. Dítě zřídka získává zkušenost s knížkou, hračkami, tužkou a papírem (mnohem spíše s televizí a videem). Chybí omalovánky, doplňovačky, knihy a stavebnice.“ (Říčan, 2000, str. 115)

Mezi časté důvody, kvůli kterým romské děti nedocházejí do předškolních zařízení, patří nedocení patřičné hodnoty předškolní výchovy, které většinou souvisí s celkově negativním přístupem ke vzdělání. Dalším z důvodů je specifický životní styl v široké romské rodině, který se příliš neslučuje s předškolní výchovou. Jedním ze znaků jejich kolektivního způsobu života je automatické přebírání péče o mladší sourozence staršími. Děti z jednotlivých rodin se většinou sdružují v jedné velké skupině, která bývá sice velmi soudržná, ale postrádá zájem dospělých ať už se jedná o vedení a dohled nad dětskými aktivitami, tak i ve vymezení denního režimu. Velmi častým důvodem jsou i finanční náklady spojené s předškolním vzděláváním. Placení stravného, či dokonce školného, je pro romské rodiny finanční zátěž.

Velmi významnou bariéru představuje nedostatečná znalost českého jazyka. Značná část romské populace a především mladší generace, romštinu¹⁴ nepoužívají a jejich znalosti tohoto jazyka se dost část omezily pouze na určitá slova či fráze. U romských rodičů je dnes zcela běžné, že při komunikaci s dětmi nepoužívají romštinu, ale češtinu a velmi často se jedná o tzv. romský etnolekt češtiny. „Romský etnolekt češtiny je tedy česká fonetika poznamenaná romskou výslovností, jsou to gramatické modely a sémantická pole romských slov vyjadřované českými výrazovými prostředky.“ (Hübschmannová, 2002, str.68) Ale domnívám se, že u této problematiky lze očekávat postupné zlepšování situace a to díky působení médií a moderních technologií. Nicméně, do škol stále ještě nastupuje velké množství romských dětí, které český jazyk ovládají na takové úrovni, která se pro ně často stává handicapem v procesu školního vzdělávání. „Základem jazykové výbavy většiny romských dětí přicházejících do prvního ročníku základní školy je, až na výjimky, romský etnolekt češtiny. Tyto děti jsou znevýhodněné ve srovnání s dětmi ostatními především tím, že neovládají obecnou češtinu. (Balabánová, 1999, str. 317)

Školní tempo je pro děti, které nedostatečně ovládají český jazyk velmi rychlé, aby porozuměly učiteli, musí se důkladně soustředit. V důsledku toho se děti většinou rychle unaví, ztrácejí s učitelem kontakt, přestávají se zajímat o školní práci a začínají „zlobit“. Učitel jejich chování často vnímá jako chování narušující průběh vyučování.

14 „Na území ČR se vyskytuje romština slovenská, maďarská, olašská, česká a německá. Jsou to jazyky různých subetnických skupin, které se od sobe liší asi jako spisovná němčina a některý německý dialekt. Nejpočetnější jsou skupiny slovenských Romů, kteří tvoří asi 80% romské populace u nás.“ (Šotolová, 2000, str. 26)

3 Přípravné třídy

Přípravné třídy byly od roku 1993 zřizovány za účelem zvyšovat vzdělanostní šance u dětí ze sociálně znevýhodněných prostředí. Zamýšleným záměrem byla kompenzace

nepodněného prostředí a příprava dětí na vstup do první třídy v rámci hlavního vzdělávacího proudu. Cílovou skupinou byly především romské děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, vzhledem k tomu, že právě nedostatečné vzdělání je u nich vnímáno jako závažný problém, mající významně negativní dopad na jejich budoucí život.

V současné době, nejsou přípravné třídy určeny pouze pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí. Do přípravných tříd jsou zařazovány děti, u kterých je předpoklad, že nedojde k bezproblémovému začlenění do vzdělávacího procesu v 1. ročníku základní školy. Snahou je tak u nich předcházet případným neúspěšným začátkům, které by mohly mít negativní dopad na jejich další vzdělávání a také mnohdy neopodstatněnému zařazování těchto dětí do škol praktických.

Vzhledem k zacílení této bakalářské práce na problematiku sociálně vyloučených lokalit s převahou romského obyvatelstva, zaměřím se v této části práce především na význam přípravných ročníků při práci s romskými dětmi.

Většině těchto romských dětí je doporučen odklad školní docházky z důvodu nedostatečné školní zralosti a připravenosti. Je důležité si uvědomit, že pouhé prodloužení setrvání dětí v domácím málo podnětném prostředí, bez potřebných opatření zajišťujících nápravu nežádoucí situace, nemá pro budoucí školní docházku valný význam. Přípravné třídy představují jeden z možných nápravných prostředků v dané problematice. Balabánová k přípravným třídám uvádí: „Obecně má přípravný ročník velký význam pro rychlejší adaptaci romského dítěte v prvním ročníku a může rozhodujícím způsobem ovlivnit tempo vyučovacího procesu.“ (Balabánová, 1999, str. 325)

Vhodně zvolené předškolní vzdělávání pozitivně ovlivňuje postoj dítěte ke vzdělání a tím i možnou úroveň dosaženého vzdělání. Greger k předškolnímu vzdělání uvádí: „Výzkumné studie ukazují, že nejvyšší potenciál vyrovnávat handicap, které si dítě přináší do života, má předškolní vzdělávání. V raném věku dochází k rychlému kognitivnímu vývoji a na vědomosti a dovednosti, které dítě v této době získává, může potom navazovat v průběhu celého dalšího vzdělávání. Ekonomické studie přesvědčivě ukazují, že návratnost prostředků investovaných do vyrovnávání handicapů je nejvyšší právě v období předškolního vzdělávání. Jedním z nástrojů, které mají zajistit lepší vzdělávání dětí, ze sociálně znevýhodněného prostředí jsou přípravné třídy.“ (Greger, 2015, str.7)

Jako jednu z priorit shledává předškolní vzdělávání i Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020.¹⁵ Snahou předškolního vzdělávání by mělo být naplňování potřeb malých dětí a to jak fyziologických a kognitivních, tak i sociálních a emocionálních.

¹⁵ Schváleno vládou ČR 9. Července 2014

Důležité je vytvářet podnětné, obsahově bohaté a ochraňující prostředí, které dítěti zajistí možnost svobodného projevu, širokého rozvoje a uspokojí jeho potřebu bezpečí. U dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, má kvalifikovaně vedená předškolní výchova a vzdělávání značný potenciál eliminovat handicapy vzniklé nepříznivými životními podmínkami v životě dětí ve vztahu k jejich možnému budoucímu vzdělávání.

Jedním z nástrojů, které mají zlepšit vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, jsou přípravné třídy. K problematice vzdělávání romských dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí Zpráva o stavu romské menšiny za rok 2016 uvádí: „Předškolní vzdělávání je důležitým nástrojem pro úspěšnou integraci romských dětí, pro jejich následnou úspěšnost ve škole i dalším životě. V ČR je zajištěno buď prostřednictvím MŠ, nebo přípravných tříd ZŠ. Na rozdíl od základního vzdělávání nebylo předškolní vzdělávání až dosud povinné. V dubnu 2016 schválil Parlament České republiky novelu školského zákona (č. 178/2016 Sb), která od školního roku 2017/2018 zavádí bezplatný povinný rok předškolního vzdělávání před zahájením povinné školní docházky.“ (Zpráva o stavu romské menšiny za rok 2016, 2017, str. 28)

Školský zákon upravuje přípravné třídy v § 47 v následujícím znění: „§ 47 (1) Obec, svazek obcí, kraj a registrované církve a náboženské společnosti, které bylo přiznáno oprávnění k výkonu vlastního práva zřizovat církevní školy, mohou 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 a kterým byl povolen odklad povinné školní docházky. Přípravné třídy lze zřídit, pokud se v ní bude vzdělávat nejméně 10 dětí. Ke zřízení přípravné třídy základní školy obcí, svazkem obcí a krajem je nezbytný souhlas krajského úřadu, v případě přípravných tříd zřizovaných registrovanou obcí a náboženskou společnostmi, které bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, souhlas ministerstva.

(2) O zařazování žáků do přípravné třídy základní školy rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce dítěte a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení, které k žádosti přiloží zákonný zástupce. Obsah vzdělávání v přípravné třídě je součástí školního vzdělávacího programu.“ (Školský zákon, 2017, str.41)

3.1 Charakter vzdělávacího programu v přípravné třídě

Postavení přípravných tříd ve školském systému vykazuje určitá specifika, která jsou dána především předmětem činnosti přípravných ročníků a také propojením předškolního

vzdělávání, základního vzdělávání a vzdělávání dětí se specifickými potřebami. Bartoňová mezi specifika vzdělávání v přípravných ročnících řadí:

„Obsah vzdělávání v přípravných třídách je součástí školního vzdělávacího programu základní školy, ale vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

Časový rozvrh vzdělávání je určen počtem vyučovacích hodin stanovených Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání pro první ročník.

Přípravná třída se nezapočítává do povinné školní docházky.

Děti se neklasifikují.

Do třídy jsou přijímány děti na základě školského poradenského zařízení.

Učitel přípravné třídy vypracuje na konci druhého pololetí školního roku zprávu o průběhu předškolní přípravy dítěte v daném školním roce. Zpráva obsahuje vyjádření o dosažené úrovni hlavních cílů vzdělávání ve struktuře vymezené Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání.“ (Bartoňová, 2012, str. 268)

Přípravné třídy jsou součástí předškolního vzdělávání, ale svým charakterem se více přibližují základnímu vzdělávání. Vzhledem k tomu, že přináleží do předškolního vzdělávání je u nich pro tvorbu školního vzdělávacího programu základním východiskem Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV), který uvádí: „Instituce poskytující předškolní vzdělávání, res. jejich učitelé, sledují při své práci tyto *rámcové cíle (záměry)*:

1. rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání
2. rozvíjení základních hodnot, na nichž je založena naše společnost
3. získávání osobní samostatnosti a schopnost projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.“ (RVP PV, 2018, str.10)

RVP PV uvádí klíčové kompetence, které představují předpokládané výstupy v rámci předškolního vzdělávání. „Pro etapu předškolního vzdělávání jsou za *klíčové* považovány tyto *kompetence*:

1. kompetence k učení
2. kompetence k řešení problémů
3. kompetence komunikativní
4. kompetence sociální a personální
5. kompetence činnostní a občanská.“ (RVP PV, 2018, str.11)

K naplňování vymezených cílů předškolního vzdělávání je důležitý především vzdělávací obsah. „Vzdělávací obsah je v RVP PV uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Tyto oblasti jsou nazvány:

1. Dítě a jeho tělo
2. Dítě a jeho psychika
3. Dítě a ten druhý
4. Dítě a společnost
5. Dítě a svět.“ (RVP VP, 2018, str. 14)

Je důležité si uvědomit, že děti v přípravných třídách mají v porovnání s dětmi v mateřských školách specifické vzdělávací potřeby. Odkladem školní docházky a zařazením do přípravných tříd se má docílit jejich uspokojení.

3.2 Výhody a nevýhody přípravných tříd

Zřizování přípravných tříd je stále aktuální téma mnoha odborných diskusí, ale vyvolává i zájem široké veřejnosti. Příznivci i odpůrci poukazují na klady a zápory přípravných tříd. Znalost výhod a nevýhod fungování přípravných ročníků je velmi důležité pro práci na optimalizaci jejich činnosti.

Zřizování přípravných tříd přináší určité výhody, ale také jisté nevýhody. Výhody přípravných ročníků spatřuji především v tom že:

° Děti mají čas se adaptovat na školní prostředí. Zvykají si na školní režim, seznamují se se školním prostředím, zaměstnanci školy, spolužáky atd. Cílem je, aby děti nevnímaly školu, jako neznámou a nepřátelskou instituci. Především romské děti, které přicházejí z kulturně odlišného prostředí, mají tento problém. Setkávají se s kulturně odlišným prostředím, chováním, názory, nevědí, jak se v určitých situacích chovat atd. Prostředí školy se pro ně stává nepříjemným místem, kterému se raději vyhýbají.

Přípravné třídy by měly s touto problematikou pracovat a vytvářet pozitivní, případně pozměňovat negativní pohledy dětí na školu.

° V přípravných třídách se neplatí školné a stravování ve školní jídelně není povinné. Tento fakt vnímají velmi pozitivně především rodiče ze sociálně znevýhodněného prostředí a bývá také jedním z hlavních motivů jejich souhlasu se zařazením dítěte do přípravného ročníku. Tyto děti se také většinou nestravují ve školní jídelně a to z finančních důvodů, kdy je pro rodiče výhodnější společné stravování v rodině.

° Škola by měla být v kontaktu s rodiči. Vzhledem k nízkému počtu dětí v přípravných třídách by mohlo být méně obtížné navázat kontakt, postupně získávat jejich důvěru a v ideálním případě je zapojit do školních a mimoškolních aktivit.

Snaha navázat kontakt s rodiči je důležitá a to především u romských dětí, kde je vzdělání považováno za zbytečné. Získání důvěry romských rodičů, především matky, která mívá za úkol se starat o výchovu dítěte, vytváří vhodné podmínky pro budování pozitivního vztahu dítěte ke škole, ale i ke změně pohledu Romů na vzdělávání.

Činnost přípravných tříd vykazuje i určité nevýhody:

- Příprava dětí na vstup do první třídy trvá v přípravné třídě pouze 10 měsíců. U dětí které vyrůstaly v sociokulturně znevýhodněném prostředí, kde nebyl brán patriční zřetel na jejich předškolní přípravu, je to velmi krátký časový úsek.
- Přípravné třídy, především v sociálně vyloučených lokalitách s velkým zastoupením romského obyvatelstva, bývají považovány za segregační.
- Zřizování přípravných tříd na školách praktických často zapříčiňuje, že děti zahajují povinou školní docházku nástupem do prvních tříd v těchto školách. Účelem přípravných tříd by mělo být připravit děti na vstup do prvních tříd základních škol v hlavním vzdělávacím proudu.

Veškerá opatření na podporu vzdělávání žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí mají za cíl zvyšovat počet těchto žáků v hlavním vzdělávacím proudu, zvyšovat jejich školní úspěšnost a tím i možnost dosáhnout potřebného vzdělání, které jim usnadní uspět na trhu práce. Přípravné třídy mohou tyto cíle významně podpořit.

EMPIRICKÁ ČÁST

1 Cíl výzkumu

Praktická část bakalářské práce je zaměřená na efektivitu přípravných tříd základních škol ve vybraných sociálně vyloučených lokalitách Mostecka, které jsou charakteristické velkou romskou populací.

Cílem praktické části bakalářské práce je zjistit, jak učitelé přípravných a 1.tříd základních škol ve vybraných sociálně vyloučených lokalitách Mostecka s romskou problematikou, nahlízejí na fungování přípravných tříd. Zda je spatřují jako přínosné v problematice vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí a jak je hodnotí na základě jejich vlastní pedagogické zkušenosti.

2 Výzkumná otázka

„V komplexnějším výzkumném šetření jen zřídka vystačíme s jednou výzkumnou otázkou. Poměrně běžným uspořádáním je volba jedné základní a velmi obecné otázky, která je dále rozložena na několik otázek specifických, jež jsou přesněji zaostřeny.“ (Švaříček, Šedřová, 2014, str. 70)

Základní otázku praktické části bakalářské práce jsem formulovala následovně: *Jak vnímají učitelé přípravných a prvních tříd základních škol v sociálně vyloučených lokalitách Mostecka fungování přípravných tříd?*

Z této základní výzkumné otázky jsem následně formulovala otázky dílčí:

V jakých oblastech spatřujete přínos přípravných tříd?

Považujete vy osobně přípravné třídy za efektivní? (rozved'te)

Kde vidíte prostor pro zlepšení fungování přípravných tříd?

Existují metody, které můžete označit za efektivní při práci s dětmi v přípravných ročnících?

3 Výzkumná metoda

K dosažení stanoveného cíle v praktické části práce jsem zvolila kvalitativní výzkum.

Švaříčkovo definici kvalitativního výzkumu zní: „Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů

založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.“ (Švaříček, Šedřová, 2014, str. 17)

O kvalitativních datech Hendl uvádí: „Síla kvalitativních dat spočívá v tom, že jsou přirozeně uspořádaná a popisují každodenní život. Vyznačují se lokální zakotveností a nejsou vytrhována z kontextu dění.“ (Hendl, 2012, str. 161)

Nevýhodou kvalitativního výzkumu je jen obtížné či nemožné zobecnění poznatků výzkumu na širokou populaci. Data většinou platí jen pro vzorek na kterém byla získána.

Při výběru metody pro sběr dat jsem vycházela z cíle výzkumu. Metodu jsem volila tak, aby korespondovala s výzkumnou otázkou, byla vhodná pro zvolený vzorek a pomohla mi získat požadovaná data, potřebná pro zjištění vnímání určitých jevů samotnými respondenty.

Jako metodu jsem zvolila hloubkový rozhovor, konkrétně typ polostrukturovaného rozhovoru. „Rozhovor je nejčastěji používaná metody sběru dat v kvalitativním výzkumu. Používá se pro něj označení hloubkový rozhovor (in - depthinterview), jež můžeme definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.“ (Švaříček, Šedřová, 2014, str. 159)

Polostrukturovaný rozhovor se skládá z předem připravených otázek, které vycházejí z hlavní výzkumné otázky a mají ji konkretizovat.

4 Výběr výzkumného vzorku a vstup do terénu

Kvalitativní výzkum má jiná kritéria výběru výzkumného vzorku než výzkum kvantitativní. Výzkumník nevolí náhodný výběr vzorku, ale cíleně vybírá vhodný výzkumný vzorek, aby tak prostřednictvím výzkumu co nejvíce proniknou do vybrané problematiky a získat patřičný vhled. Výzkumný vzorek proto musí výstižně reprezentovat zkoumaný problém.

Pro výzkum realizovaný v rámci této bakalářské práce jsem záměrně zvolila tři základní školy v sociálně vyloučených lokalitách Mostecká, za účelem uskutečnění polostrukturovaného rozhovoru s jejich pedagogickými pracovníky. Záměrem bylo uskutečnit šest polostrukturovaných rozhovorů s učiteli přípravných a 1.tříd. Konkrétně se jedná o základní školu v Chanově, Janově a lokalitě „Stovky“ ve staré zástavně města Mostu.

Výše uvedené základní školy jsem zvolila jako výzkumný vzorek, vzhledem k tomu, že vykazují charakteristiky vyhovující potřebám výzkumu této bakalářské práce.

Všechny tři základní školy se nacházejí v sociálně vyloučených lokalitách s převahou romského obyvatelstva. Mají přípravné třídy, kam docházejí především romské děti. Podle vyjádření učitelek, tvoří romské děti v jejich přípravných třídách 100%, 90% a 80% veškerých žáků. Rozhovor mi poskytly tři učitelky z přípravných tříd a tři z prvních tříd základních škol.

Tab. č. 3 Charakteristika pedagogických pracovníků

Respondent	Věk	Praxe	Vzdělání
U1 1.třída ZŠ	33	8 let	Vysokoškolské vzdělání Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
U2 1.třída ZŠ	38	15 let	Vysokoškolské vzdělání Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
U3 1.třída ZŠ	45	20 let	Vysokoškolské vzdělání Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
U4 přípravná třída ZŠ	31	10 let	Vysokoškolské vzdělání Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
U5 přípravná třída ZŠ	41	17 let	Vysokoškolské vzdělání Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
U6 přípravná třída ZŠ	39	12 let	Vysokoškolské vzdělání Speciální pedagogika pro učitele

Tyto učitele jsem kontaktovala a stručně jsem představila svůj výzkum, jeho realizaci a následně požádala o možnost provést s nimi rozhovory. Setkala jsem se se vstřícným přístupem a provedení rozhovorů mi bylo umožněno. Rozhovory proběhly mimo školu, protože všechny dotazované preferovaly mimoškolní prostředí, z důvodu zajištění většího klidu a soukromí.

5 Etika výzkumního šetření

„Každý výzkum, který je prováděn na lidech a s lidmi, má své *etické limity*. Ty bývají nejčastěji uváděny v souvislosti s respektováním intimity lidského myšlení, resp. citů zkoumaných subjektů“ (Pelikán, 2004, str. 35)

Dotazované jsem seznámila s tématem bakalářské práce a záměrem výzkumu. Z rozhovorů s nimi vyplynulo, že velmi důležitým etickým aspektem mého výzkumu bude důvěra a to ve smyslu zajištění anonymity všech dotazovaných. Vzhledem k tomu, že je výzkum spojený s romskou problematikou, kterou dotazované vnímaly jako citlivé téma v současné společnosti, byla požadována anonymita. Obávali se, aby jejich odpovědi někdo neshledal diskriminační či xenofobními ve vztahu k romské populaci.

Všechny dotazované jsem ubezpečila, že získaná data nebudou poskytnuta žádné jiné osobě ani instituci a budou sloužit pouze účelům mého výzkumného šetření. Pro zachování anonymity nebudu používat konkrétní jména osob, ale v rámci výzkumu budou označeny číslem.

Bylo mi odsouhlaseno, že můžu nahrávat rozhovory na diktafon a všechny zúčastněné ústně souhlasily s výzkumem. „Písemný souhlas s výzkumem není vždy vyžadován, vyžadován vždy však je souhlas. Ústní souhlas je vhodné nahrát na diktafon spolu s vysvětlením podoby výzkumu a ujištění o důvěrnosti dat. Souhlas vyslovený ústně je vhodný pro méně riskantní výzkum a pro výzkum s vysokou mírou ochrany účastníků (kdy by podpis mohl vést k identifikaci)“ (Švaříček, Šedřová, 2014, str. 46)

6 Analýza dat

„Účelem kvalitativní analýzy není přinést představu o rozložení jevů v populaci, nýbrž přesvědčivou evidenci o tom, že daný jev existuje a je určitým způsobem strukturován. Kvalitativní analýza je proto vždy do značné míry popisná a svým způsobem literární.“ (Švaříček, Šedřová, 2014, str. 210)

Potřebná data pro realizaci výzkumu jsem získala provedením šesti polostrukturovaných rozhovorů.

Rozhovory byly nahrávány na diktafon a následně u nich byla provedena doslovná transkripce. Hendl k transkripci uvádí: „Transkripcí se nazývá proces převodu mluveného projevu z interview nebo ze skupinové diskuse do písemné podoby. Jedná se o časově velmi náročnou proceduru. Pro podrobné vyhodnocení je však transkripce podmínkou.“ (Hendl, 2012, str. 208)

Pro analýzu získaných dat jsem zvolila otevřené kódování. „Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dál pracuje.“ (Švaříček, Šedřová, 2014, str. 211)

Při kódování textu jsem zvolila metodu „papír a tužka“. Doslovně přepsaný text jsem si rozdělila na jednotky ke kterým jsem přiřazovala kódy, vpisováním do textu. Jako kódy jsem používala slova, nebo krátké fráze. Velmi se mi osvědčilo očíslovat řádky analyzovaných prepisů a uvádět je u vytváření seznamu kódů a tím zjednodušit jejich zpětné dohledávání.

Následně jsem přiřadila kódy ke kategoriím (příloha 1), které je charakterizovaly.

Pro další zpracování dat jsem zvolila techniku „vyložení karet“. K této technice Šed'ová uvádí: „výzkumník vezme kategorizovaný seznam kódů, kategorie vzniklé skrze otevřené kódování uspořádá do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání sestaví text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií.“ (Šed'ová, 2014, st. 226)

7 Vyhodnocení zjištěných dat

7.1 Hledání vztahu ke škole jako k instituci

Kategorie „Hledání vztahu ke škole jako k instituci“ je tvořena těmito kódy: zbytečná škola, špatný vliv rodiny, vstřícný přístup, práce s žáky. Tyto kódy jsou tučně vyznačeny v textu.

Děti ze sociálně vyloučených lokalit velmi často nastupují do přípravných tříd nemotivované ke vzdělávání. V jejich rodinách není vzdělávání přisuzovaná patřičná hodnota. Na vzdělání je nahlíženo jako na něco **zbytečného**, co nepřináší žádný užitek, odvádí děti od rodiny a stojí peníze. Děti přicházející z takového prostředí nejeví zájem o výuku a nechtějí se zapojovat do školních činností.

*„To slyším pořád, že máma, táta, teta říkali, že **je škola zbytečná**, ať se neučí, že je to k ničemu.“*

*„Na tyhle děti má hodně **špatný vliv prostředí, ve kterém žijí**. Dospělí kolem nich nemají vzdělání, nepracují, ale peníze dostávají. Tak proč by se učily? Nevidí ve vzdělávání žádné výhody. Stojí to peníze a trvá to dlouho.“*

Velkou výhodou přípravných tříd, je malý počet žáků ve třídě. Učitelé tak mají dobré podmínky **pracovat s žáky** jak ve skupině, tak i jednotlivě. Oceňují, že díky malému počtu žáku, se můžou více zaměřit na konkrétní potřeby jednotlivce. Snaží se, aby škola byla pro děti zajímavá, podněcovala jejich zvědavost, tvořivost a umožňovala jim prožít pocit úspěchu. Učitelé **vstřícným přístupem**, ale především zájmem o děti, mění negativní přístup dětí ke škole. Pro děti z nepodnětného prostředí tak škola získává na přitažlivosti.

*„Každý školní rok mám na konci radost, když vidím, jaký **pokrok ty moje děti udělaly**. Když přijdou, tak se **nechtějí zapojovat** do žádných činností. Ze začátku je to fuška, ale jak jich je málo, tak se na tom **dá dobře pracovat** a oni se postupně zapojují. Samozřejmě né všechny, ale vesměs mám pozitivní zkušenosti.“*

*„U dětí, které přicházejí z rodin, kde se jim moc nevěnují, je opravdu znát, zda prošly přípravným ročníkem. Děti, které prošly přípravkou, nemají problém se školou jako takovou, tu už znají, s učením už to bývá někdy horší. Ale děti ze stejného prostředí bez přípravy, mají problém, **školní prostředí jim je úplně cizí**, ve výuce nestíhají. Ty pak často do školy nechodí.“*

7.2 Záškoláctví

Kategorie „Záškoláctví“ je tvořena těmito kódy: absence, škola cizí prostředí, hlídání sourozenců, docházka. Tyto kódy jsou tučně vyznačeny v textu.

Záškoláctví je velký problém u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Děti do školy nechodí a rodiče jejich školní **absenci** tolerují, někdy i podporují.

Důvodem záškoláctví není jen přejatý názor široké rodiny, že je škola zbytečná, ale děti se ve škole často necítí dobře. Vidí školu jako **cizí prostředí**, kterému nerozumí a lidé se tam chovají způsoby, které oni nechápou. Dalším z důvodů, proč děti nedocházejí do školy, je vymezení jejich role v rámci rodiny, ze které plynou jejich povinnosti, většinou se jedná o **hlídání mladších sourozenců**.

*„Hodně často se i stává, že když se ptám dětí, proč **nebyly ve škole**, tak jako důvod udávají, že **musely hlídat mladší sourozence**.“*

*„**Děti chodí za školu, protože je podle nich divná**, musí tam poslouchat, pořád jim někdo říká co mají dělat a na to oni nejsou z domova zvyklí, tam si dělají, co chtějí. Myslí si, že se k nim takhle chováme, protože je nemáme rádi.“*

Přípravné ročníky mají pozitivní vliv na **snížení záškoláctví**. Děti mají možnost sžít se se školním prostředím, předtím než nastoupí do první třídy. Učitelé se snaží, aby se jim ve škole líbilo a měly pozitivní vztah k učení. To vše se pak odráží ve **snížené míře záškoláctví**. Tento pozitivní vliv přípravného ročníku na záškoláctví je především znát v 1.třídě základní školy, kdy děti z přípravných tříd mají mnohem **vyšší docházku**.

Bohužel na jejich povinnosti v rodině, především **hlídání sourozenců**, přípravné třídy velký vliv nemají.

*„Děti ocení, když se jim učitelé věnují **a pak do školy chodí**. Škola je často jediným místem, kde zažívají pocit, že jde skutečně o ně.“*

*„Děti z přípravy ty jo, **ty většinou chodí**, ale taky né všechny. U těch ostatních už je to horší. V první třídě mám mnohem víc dětí, než je v přípravce a nemám takový prostor se jim věnovat.“*

*„Bohužel mám i takové případy, že by se děcka chtěla učit a do školy chodit a je vidět, že je škola baví a mají snahu, ale musí **hlídat mladší sourozence**.“*

7.3 Znalost českého jazyka

Kategorie „Znalost českého jazyka“ je tvořena těmito kódy: neznalost češtiny, romský etnolekt češtiny, nepochopení, komunikační dovednosti. Tyto kódy jsou tučně vyznačeny v textu.

Málokteré romské dítě umí romsky. Často znají jenom některá romská slova, někdy fráze, ale velmi omezeně. Romské děti většinou **nemají ani dobrou znalost českého jazyka**. Používají tzv. **romský etnolekt češtiny**.

Problém se spisovnou češtinou, významně komplikuje vzdělávací proces. Komunikační kód žáka a učitele je odlišný, což generuje větší výskyt **komunikačního nepochopení**.

*„Občas na ně mluvím a oni na mě koukají a **vůbec nechápou co po nich chci**. To ty z přípravy jsou na tom lépe, ty chápou a reagují.“*

*„Na začátku školního roku, to bývá oříšek. Trvá nám určitou dobu, než se nějakým způsobem sladíme. Děti mají z rodiny tak **omezenou slovní zásobu**, že je dost těžké s nimi pracovat.“*

Jedním z hlavních úkolů učitele v přípravném ročníku je odstraňovat jazykové bariery a podporovat **komunikační dovednosti**. Učitelé u dětí **rozdělávají spisovnou češtinu**, rozšiřují jejich **slovní zásobu** a přibližují jim **komunikační kód školy**. Významný je zde opět malý

počet žáků ve třídě, vytvářející učiteli dobré podmínky pro jeho pedagogické působení na **zlepšování jazykové vybavenosti žáků**.

Učitelé shledávají svoje působení na **rozvoj jazykových dovedností** žáka jako efektivní, ale narážejí na časový limit, představující deset měsíců školní docházky. Učitelům také chybí podpora v rodinách, kde je převážně používán **romský etnolekt češtiny**.

„Slovní zásobu si děti rozšiřují rychle, obzvláště když jich je takhle málo ve třídě. Vyžaduje to důkladnou přípravu, ale jak je člověk zaujme, tak se s nimi pracuje hezky. S gramatikou už je to horší.“

*„Děti z přípravného ročníku jsou již navyklé na školní práci, **dobře se s nimi komunikuje**.“*

7.4 Spolupráce s rodinou

Kategorie „Spolupráce s rodinou“ je tvořena těmito kódy: nezáměr o vzdělání, spolupráce. Tyto kódy jsou tučně vyznačeny v textu.

Vzhledem k charakteru vyloučených lokalit s převahou romského obyvatelstva, se učitelé potýkají s **nezájmem rodičů o vzdělávání** svých potomků. Problém spatřují především v pohledu na vzdělání. **Rodiče mu nepřikládají důležitost**. Vzdělání pro ně představuje dlouhodobou záležitost, příliš úsilí s odloženým finančním ohodnocením až na dobu po studiu, což neodpovídá způsobu jejich života.

Učitelé si uvědomují, že podpora dětí od rodičů při vzdělávání a **úzká spolupráce** se školou je, alespoň prozatím, jen těžko představitelná. Ale právě v této oblasti vidí velký potenciál zefektivnění fungování přípravných tříd.

*„Kdyby rodiče **spolupracovali**, tak by děti mohly být úplně někde jinde.“*

*„Nevím, jestli se to někdy změní, ale bylo by fajn, kdyby pochopili, že vzdělání je důležité. Je to smutné, že je to **nezajímá**, hlavně kvůli těm dětem, ale i pro nás je to demotivující, když se neseťkáme se zájmem ze strany rodičů a co teprve pro ty děti.“*

7.5 Škola hrou

Kategorie „Škola hrou“ je tvořena těmito kódy: hra,aktivizace, pozitivní vztahy. Tyto kódy jsou tučně vyznačeny v textu.

Učitelé v přípravných ročnících používají širokou škálu vyučovacích metod, které v rámci vyučování vzájemně doplňují a obměňují. Důraz je kladen na **aktivizaci** žáka.

Metoda, která se jim osvědčila a je velmi oblíbená i u dětí, je **hra**. Obzvláště na začátku školního roku učitelé **her** hojně využívají. Děti jsou při **hře uvolněné, přátelské, více komunikují** a učitelům se tak lépe daří vytvářet příjemnou a přátelskou atmosféru ve třídě, díky které, se utváří **pozitivní vztah** mezi učitelem a žákem a **dobré vztahy v kolektivu**. Školní prostředí, kde se dětem líbí a jsou spokojené, má příznivý dopad na **zvyšování jejich vlastní aktivity**. V takovém prostředí i **lépe zvládají složitější vyučovací metody** (vysvětlování, samostatná práce žáků, dialog atd.), které učitelé postupně zařazují do vyučovacího procesu. Důraz je kladen i na **tvořivost žáka**.

Díky tomu, že učitelé v přípravných třídách zařazují do výuky různé vyučovací metody, jsou děti většinou schopné v 1.třídách základních škol **pracovat samostatně i ve skupině, dokáží se soustředit na určitou činnost, zvládají požadované praktické pracovní a pohybové činnosti atd.**

„Na začátku školního roku, když se vzájemně poznáváme a já se snažím vytvářet příjemné školní prostředí, tak se mi nejvíc osvědčily hry různého druhu a zaměření.“

„Paní učitelka v přípravné třídě, co já vím, zařazuje hodně do vyučování různé hry, které se jí osvědčily. Ale také používá i jiné vyučovací metody, díky kterým mají děti v první třídě například dobrou grafomotoriku, soustředí se a většinou se s nimi dobře pracuje.“

8 Shrnutí výzkumného šetření

Díličí výzkumné otázky:

1.V jakých oblastech spatřujete přínos přípravných tříd:

Všichni dotazovaní se shodli, že přínos přípravných tříd spatřují především v rozvíjení jazykových schopností a komunikačních dovedností, protože děti přicházejí do přípravných tříd se špatnou znalostí spisovné češtiny, velmi omezenou slovní zásobou, mají problém ve vyjadřování a vzájemné komunikaci

Druhou oblastí, kterou respondenti uvedli jako přínosnou ve vztahu k činnostem přípravných tříd je vytváření pozitivního vztahu ke škole jako k instituci. Děti mají již

z domova vytvořený negativní postoj ke škole, který se vytváří v důsledku preferenčních hodnot rodiny, ve kterém vzdělání nezaujímá významné místo. Učitelé se tak snaží vstřícným, chápajícím a individuálním přístupem k dětem, měnit jejich záporný postoj ke škole na kladný.

2. Považujete vy osobně přípravné třídy za efektivní? (rozved'te)

Přípravné třídy spatřují všichni respondenti efektivními, jenom někteří poukazují na nedostatečnou délku docházky do přípravné třídy. Efektivitu vidí v rozvoji žáka v oblasti fyzické, kognitivní a sociální a opět zmiňují především jazykové schopnosti a komunikativní dovednosti.

Především učitelé 1.tříd základních škol poukazují na pozitivní působení přípravných tříd na žáka a to v problematice záškoláctví. Jako efektivní spatřují činnost učitelů přípravných tříd při vytváření školního prostředí, které je nestresující, je motivační, podnětné a zábavné. Žáci se nebojí chodit do školy a značná část z nich si ke škole vytvoří pozitivní vztah a tím dochází k velkému snížení absence. Tento pozitivní jev má pak podle učitelů přetrvávající charakter i do dalších ročníků základní školy.

3. Kde vidíte prostor pro zlepšení fungování přípravných tříd?

Prostor pro zlepšení spatřují učitelé ve větší spolupráci s rodinou. Rodiče dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí většinou nejeví zájem o vzdělávání svých dětí. Rodiče dětí ve vzdělání nepodporují a ani jim nevytvářejí vhodné podmínky k učení v rámci domova. Se školou komunikují jen ve velmi omezené míře a do školních aktivit se nezapojují. Učitelé si uvědomují, že změnit po generace vžitý negativní postoj ke škole je nesnadné.

Někteří učitelé vidí prostor pro zlepšení v užší spolupráci s mimoškolními institucemi jako je Kluby národnostních menšin, nízkoprahová centra, centra volného času atd.

4. Existují metody, které můžete označit za efektivní?

Učitele uvádějí, že volí různé metody vyučování. Dbají na jejich vzájemné doplňování a metody podle potřeby doplňují, aby tak u dětí zvyšovaly jejich školní připravenost a tím jim usnadňovali úspěšné začlenění do vzdělávacího procesu v 1. ročníku základní školy, s ohledem na jejich konkrétní potřeby a možnosti.

Jako efektivní a velmi oblíbenou i u žáků uvádějí metodu hry. V hodinách při práci s dětmi často zařazují do výuky didaktické a námětové hry, které mají široké využití a

pomáhají učitelé vyrovnávat nedostatky ve vývoji žáku jako v oblasti fyzické, kognitivní i sociální.

Základní výzkumná otázka zněla:

Jak vnímají učitelé přípravných a prvních tříd základních škol v sociálně vyloučených lokalitách Mostecka fungování přípravných tříd?

Učitelé přípravných a 1. tříd základní školy vnímají přípravné ročníky v sociálně vyloučených lokalitách Mostecka jako efektivní a smysluplné. Kladně hodnotí jejich význam v přípravě dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí na úspěšné zařazení se do hlavního vzdělávacího proudu v rámci základních škol.

Jak učitelé přípravných tříd, tak i učitelé prvních tříd základních škol shledávají v problematické vzdělávání dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí činnost přípravných tříd jako přínosnou a to v celé řadě oblastí..

Mezi nejdůležitější řadí sblížování žáka se školním prostředím. Žáci se seznamují a sžívají s prostředím školy. Škola pro ně přestává být neznámá. Učitelé přípravných tříd pomáhají měnit většinou negativní postoj dětí ke škole a vzdělávání. Tyto negativní postoje získávají děti v rodinách, kde vzdělání není považované za důležité a v hierarchii hodnot zaujímá bezvýznamné místo. Vstřícným a chápavým přístupem k těmto dětem, se učitelům v přípravných třídách většinou daří negativní postoje dětí ke škole a vzdělávání přetvářet.

Jako další přínos těchto přípravných tříd spatřují učitelé ve snižování výskytu negativního jevu záškoláctví, který je u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí velmi častý. Podaří-li se vytvořit pozitivní vztah k učiteli a školnímu prostředí, automaticky dochází u těchto dětí ke snižování absence.

Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, mají velmi často jako handicap jazykovou bariéru, která vychází z nedostatečné znalosti spisovného českého jazyka a jeho používání. Učitelé si uvědomují, že bez snižování jazykového handicapu, budou tyto děti jen obtížně zvládat vzdělávací proces v rámci základní školy. Proto je na rozvoj jazykových dovedností v přípravných třídách kladen velký důraz.

Výzkumné šetření bylo provedeno ve specifickém prostředí sociálně vyloučených lokalit Mostecka, tudíž jeho výsledek nelze zobecnit na všechny sociálně vyloučené lokality v České republice.

ZÁVĚR

Problematika sociálního vyloučení a sociálně vyloučených lokalit je stále aktuální a dnes, možná více než kdy jindy, vzhledem k celosvětovému dění.

V České republice přibývá sociálně vyloučených lokalit a tento fakt potvrdilo srovnání výzkumných projektů, kterými jsou Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti (2006) a Analýza sociálně vyloučených lokalit (2015), kde se prokázalo, že se celkový počet lokalit téměř zdvojnásobil.

Sociálně vyloučené lokality jsou z velké části tvořeny romským obyvatelstvem. Jednou z nejvíce zasažených lokalit touto problematikou je Ústecký kraj, tudíž i oblast Mostecka, kde žiji a proto jsem se v bakalářské práci zaměřila na problematiku sociálního vyloučení a to především ve vztahu ke vzdělávání romských dětí v přípravných ročnících základních škol v sociálně vyloučených lokalitách.

Práce je koncipována jako teoreticko – praktická.

V teoretické části jsem se zaměřila na sociální vyloučení, jeho příčiny a důsledky. Zabývala jsem se také prostorovým vyloučením, které je nejvíce znatelným projevem vyloučení sociálního.

Pro lepší vhled do problematiky jsem se věnovala romské otázce a to především ve vztahu ke vzdělávání romských dětí v sociokulturně znevýhodněném prostředí.

Přípravné třídy základních škol je další velké téma, které se v bakalářské práci objevuje. Přípravné třídy představují systémovou pomoc pro děti, u kterých je předpoklad, že by mohly mít problém úspěšně se zapojit do vzdělávacího procesu v 1. třídě základní školy. U dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, kterým byl udělen odklad školní docházky, aby mohl být vyrovnán jejich nedostatečný vývoj a mohly se tak úspěšně začlenit do hlavního vzdělávacího proudu základní školy, jsou přípravné třídy základních škol vhodným řešením.

V praktické části bakalářské práce pomocí kvalitativního výzkumu zjišťuji, jaký je pohled učitelů přípravných a 1. tříd základních škol na činnost přípravných tříd základních škol, na jejich efektivitu a přínos.

Jako výzkumnou metodu jsem použila polostrukturovaný rozhovor. Získaná data byla zpracována pomocí otevřeného kódování s vytvořením kategorií a následným použitím techniky výkladu karet.

Jako výzkumný vzorek byli záměrně vybráni učitelé přípravných a 1. tříd základních škol ve třech sociálně vyloučených lokalitách Mostecka a díky poskytnutým rozhovorům se mi podařilo získat potřebná data pro výzkumné šetření.

Z výzkumu vyplynulo, že učitelé přípravných a 1. tříd základních škol vnímají přípravné třídy jako efektivní a smysluplné. Toto tvrzení koresponduje s teorií o přípravných třídách základních škol v teoretické části bakalářské práce, která spatřuje v jejich činnosti důležitý nástroj v boji proti sociálnímu vyloučení.

Je důležité upozornit, že se jednalo pouze o výzkum záměrně vybraných lokalit, tudíž výsledky výzkumu nelze zobecnit.

Bezesporu existují sociálně vyloučené lokality, které se potýkají se stejnou problematikou a bylo by přínosné provést také v těchto lokalitách výzkumné šetření zabývající se činností přípravných tříd základních škol a následně z těchto šetření získat možné podněty pro zefektivnění činnosti přípravných tříd základních škol.

POUŽITÉ ZDROJE

1. Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR [online]. GAC spol. s.r.o., 2015 [cit. 2017-08-10]. Dostupné z:
https://www.esfcr.cz/mapa-svl-2015/www/analyza_socialne_vyloucenych_lokalit_gac.pdf
2. Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti [online]. GABAL ANALYSIS & CONSULTING, 2006 [cit. 2017-21-10]. Dostupné z:
https://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_MAPA_analyza_SVL_a_AK_CJ.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase_prace_vystupy&midSEO=GAC_MAPA_analyza_SVL_aAK_CJ.pdf
3. BALABÁNOVÁ, H. *Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění*. In: LISÁ, H. a kol. *Romové v České republice, 1945 – 1998*. Praha: SOCIOKLUB, 1999. ISBN 80-902260-7-8
4. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. a kol. *Vzdělávání žáků se speciálními potřebami VI*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-235-2
5. BURJANEK, A. *Sociálně vyloučené lokality města: názvosloví a charakteristiky*. In: FERENČUHOVÁ, S. a kol. *Město: proměnlivá ne-samozřejmost*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-86818-86-3
6. DANIEL, B. *Dějiny Romů: Vybrané kapitoly z dějin Romů v západní Evropě, v Českých zemích a na Slovensku*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1994. ISBN 80-7067-395-8
7. DAVIDOVÁ, E. a kol. *Romové – bydlení, soužití*. Praha: SOCIOKLUB, 2000. ISBN 80-902260-8-6b
8. FÓNADOVÁ, L. *Nenechali se vyloučit*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6574-1
9. GREGER, D. *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: Univerzita Karlova, 2015. ISBN 978-80-7290-861-5
10. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6
11. HIRT, T., JAKOUBEK, M. a kol. *“Romové“ v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2006. ISBN 80-86898-76-8
12. HÜBSCHMANNOVÁ, M. *Můžeme se domluvit – Šaj pes dovakeras*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0496-6

13. JAKOUBEK, M. *Romská kultura – jedna z výrazných determinant chudoby a ekonomického neúspěchu Romů*. In: KOLEJA, M., KNEJP, J. a kol. *Mluvme o Romech – Aven vakeras pal o Roma*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009. ISBN 978-8073-6870-83
14. JAKOUBEK, M., BUDILOVÁ, L. *Romové a Cikáni – neznámí i známí*. Voznice: Leda, 2008. ISBN 978-80-7335-119-9
15. JANEBOVÁ, E., KASÍKOVÁ, H. *Interkulturní výchova*. In: VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0
16. JEDLIČKA, R. a kol. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha: Themis, 2004. ISBN 80-7312-038-0
17. KELLER, J. *Exkluze jako sociální problém a jako otázka metodologická*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2014. ISBN 978-80-7464-490-0
18. KOŤA, J. *Socializace*. In: JEDLIČKA, J. a kol. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha: Themis, 2004. ISBN 80-7312-038-0
19. LISÁ, H. a kol. *Romové v České republice, 1945 – 1998*. Praha: SOCIOKLUB, 1999. ISBN 80-902260-7-8
20. MAREŠ, P. *Faktory sociálního vyloučení*. Praha: VÚ PSV, výzkumné centrum Brno, 2006. ISBN 80-8707-15-8
21. NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999. ISBN 80-7067-952-2
22. PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-569-8
23. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. ledna 2018. In: Ministerstvo mládeže a tělovýchovy [online]. Praha, 2018 [cit. 2018-12-03].
Dostupné z:
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>
24. ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-410-9
25. SAMKOVÁ, K. *Romská otázka: psychologické důvody sociálního vyloučení Romů*. Praha: Blinkr, 2011. ISBN 978-80-87579-03-9
26. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7

27. Školský zákon ve znění účinném od 1.9. 2017 do 31.8. 2018, MŠMT ČR [online]. Praha, 2017 [cit. 2018-05-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>
28. ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada, 2001. ISNB 80-247-0277-0
29. ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. ISNB 978-80-262-0644-6
30. TOUŠEK, L. *Sociální vyloučení a prostorová segregace* [online]. Plzeň: Centrum aplikované antropologie a terénního výzkumu, 2007 [cit. 2017-08-11]. Dostupné z: http://www.caat.cz/attachments/143_143_Ladislav_Tousek_Socialni_vylouceni_a_prostorova_segregace.pdf.
31. VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISNB 978-80-247-1734-2
32. Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2016 [online]. Praha, 2017 [cit. 2017-14-12]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-stavu-romske-mensiny-za-rok-2016-158612/>

SEZNAM TABULEK

Tab. č. 1	Počet Romů v jednotlivých krajích v roce 2016 dle kvalifikovaného odhadu koordinátorů pro záležitosti romské menšiny	23
Tab. č. 2	Pravidla soužití v romské komunitě	27
Tab. č. 3	Charakteristika pedagogických pracovníků	43