

**Univerzita Palackého v Olomouci**  
**Cyrlometodějská teologická fakulta**  
**Katedra křesťanské sociální práce**

*Charitativní a sociální práce*

*Bc. Sabina Kajsrlíková*

*Předškolní vzdělání romských dětí žijících v sociálně  
vyloučené lokalitě ve Vysokém Mýtě*

Diplomová práce

vedoucí práce: Mgr. Pavlína Jurníčková, Ph.D.

**2021**

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně a že jsem všechny použité informační zdroje uvedla v seznamu literatury.

V Olomouci dne

---

Sabina Kajsrlíková

## **Poděkování**

Chtěla bych touto cestou poděkovat Mgr. Pavlíně Jurníčkové, Ph.D. především za vedení mé diplomové práce, cenné rady, trpělivost a otevřený přístup. Velké poděkování patří také mé rodině, která mi po celou dobu studia byla velkou oporou.

## **Abstrakt**

Předkládaná diplomová práce má přispět k vytvoření náhledu, jak vnímají romští rodiče předškolní vzdělávání. Teoretická část práce se věnuje rodině romského dítěte, popisuje rodinné zázemí, výchovu dítěte a je zde zobrazen obecný pohled Romů na vzdělání. Druhá kapitola se zabývá předškolním vzděláváním.

Cílem diplomové práce bylo zjistit pozitiva a negativa v navštěvování předškolního vzdělávání romských dětí z pohledu jejich rodičů. Výsledky výzkumného šetření ukazují, že část rodičů v předškolním vzdělání vidí určité přínosy, např. příprava na školu, nové vědomosti, ale na druhou stranu se objevují i negativní vyjádření. Romští rodiče nalézají bariéry v kapacitě mateřských škol, omezených finančních prostředcích a v individuální rovině. Z výzkumného šetření vyplývá, že většina romských rodičů má informace o povinném předškolním vzdělávání. Dále bylo zjištěno, že důležitým předpokladem, aby romské dítě nastoupilo do předškolního zařízení, je dlouhodobá spolupráce sociálního či pedagogického pracovníka s rodinou.

## **Klíčová slova**

Romové, rodiče, předškolní vzdělávání, mateřské školy, sociálně vyloučená lokalita, učitelé, děti

## **Abstract**

The aim of the diploma thesis is to provide insight into the perception of preschool education by Roma parents. The theoretical part of the thesis deals with the family of a Roma child, describes the family background as well as child upbringing and presents a general view of the Roma people on education. The second chapter concentrates on preschool education.

The goal of the diploma thesis was to determine the positive and negative aspects of attending preschool by Roma children from the perspective of their parents. The results of the research survey show that some parents see certain benefits in preschool education, such as preparation for school and gaining new knowledge. On the other hand, they also expressed some negative opinions. Roma parents see problems in the capacity of kindergartens, limited financial resources and on an individual level. The research survey shows that most Roma parents are informed about compulsory preschool education. Moreover, the research established that a long-term cooperation of a social worker or teacher with the family is an important prerequisite for a Roma child to enter preschool.

## **Keywords**

Roma, parents, preschool education, kindergartens, socially excluded area, teachers, children

# Obsah

ÚVOD .....	7
1. Rodina romského dítěte .....	9
1.1. Tradiční romská rodina.....	9
1.2. Rodinné zázemí a odlišnosti romských dětí .....	10
1.3. Výchova dítěte v romské rodině.....	12
1.4. Pohled na vzdělání.....	14
2. Předškolní vzdělávání .....	18
2.1. Systém předškolního vzdělávání v České republice.....	18
2.2. Význam předškolního vzdělávání .....	19
2.3. Povinné předškolní vzdělávání a jeho dopady .....	21
2.4. Romské děti v předškolním vzdělávání.....	22
2.5. Předškolní kluby a jejich fungování .....	25
2.6. Souhrnná situace povinného předškolního vzdělávání.....	28
2.7. Povinné předškolní vzdělávání v době epidemiologických opatření .....	30
3. Metodologie výzkumu .....	33
3.1. Cíle výzkumu.....	33
3.2. Charakteristika výzkumného souboru .....	34
3.3. Kvalitativní šetření .....	36
3.4. Metody získávání kvalitativních dat.....	37
3.5. Metody zpracování kvalitativních dat .....	37
3.6. Metody analýzy kvalitativních dat .....	38
4. Analýza výsledných dat .....	38
4.1. Analýza dat získaných od rodičů.....	38
4.2. Analýza dat získaných od ředitelek MŠ a pedagogického pracovníka klubu .....	44
4.3. Analýza dat získaných od učitelek základní školy .....	48
5. Shrnutí výzkumných zjištění.....	51
6. Závěr výzkumu .....	57
Závěr.....	60
Seznam použitých zdrojů .....	61
Seznam tabulek .....	66
Seznam příloh.....	67

## ÚVOD

*„Te man kames pařiv te del, de man pařiv sar Romes. Te na, de man strom.“*

*„Jestli mi chceř projevıt ůctu, projev mi ji jako Romovi. Pokud ne, dej mi pokoj.“*

(romské pŕıslovı)

V Āeské republice tvoŕı Romové specifickou a nejpoetnjřı nrodnostnı menřinu. Vyznaujı se řpatnou a tıřivou bytovou situacı, patologickými jevy v rodině, vysokou mırou nezaměstnanosti, existenčními problémy, nızkou řivotnı ůrovnı a velmi podpŕumrnm vzdlnım.

Za znan problém můžeme povařovat averzi některých rodičů k tomu, aby pŕıjali za vzdlvacı proces svých dtı odpovědnost. Jednou ze skupin, kter pŕıliř nerozumı významu vzdlvnı jsou, kromě jiných jedinců, nkterı reprezentanti romského etnika.

Vtřina vrstevnık autorky pŕořla pŕedřkolnı výchovou a majı s nı spojen vzpomıanky. Bohužel mořnost docházet do mateŕsk školy není vřem dětem umořnna. Rodiče k tomuto rozhodnutı mohou vést rzn důvody. V pŕıpad romských rodičů se jedná o strach o sv dıt, finannı problémy ı nedostupnost mateŕskch řkol. Vtřina romských dtı nenavřtvovala jeřt donedávna řádnou mateŕskou řkolu ı jin pŕedřkolnı vzdlvnı a do řkoly tyto děti nastupovaly jen se zkuřenostmi z rodinného pŕostŕedı, kter bývá zpravidla nepodnětné. Pŕı vstupu do řkoly a pŕı zahjenı povinn řkolnı docházky se romsk dıt ocıtalo samo, bez kamard a vrstevnık, v cizım a pro něj nepŕtelenskm pŕostŕedı, bez pŕıtomnosti a pomoci rodiny, na kter je velmi zvisl. Pokud se pŕedřkolnıho vzdlvnı romsk děti neuastnı, pŕıchzejı o mořnost poznávat nov věci, o zkuřenost spolupracovat a poznat kolektiv dtı, nenauı se dennımu reřımu a sebeobsluže. Pokud rodiče nezabezpeı dıtti vstup do pŕedřkolnıho vzdlvnı, m prvnı zkuřenost s majoritnımi dětmi ař po nástupu do prvnı tŕıdy. Do té doby je odkázáno na to, aby trvılo voln as velmi pasivn v pŕostŕedı lokality.

Pŕedřkolnı docházka romských dtı je velmi nızk a zájem rodičů spolupracovat na výchově a vzdlvnı jejich dtı je minimlnı. Právě rodinné výchova m urujıcı vliv na formovnı osobnosti dıtte zvlřt v pŕedřkolnım věku.

Vzhledem k faktu, že mlo dtı, kter jsou ohrořen socilnım vylouenım, se ůuastnilo pŕedřkolnıho vzdlvnı, zavedla vláda Āesk republiky od zřı 2017 bezplatn povinn rok pŕedřkolnıho vzdlvnı. Tato povinnost platı pro děti, kter dovrřı pěti let věku

se zdůvodněním, že předškolní vzdělávání je důležitým nástrojem pro úspěšnou integraci (nejen romských) dětí a pro jejich následnou úspěšnost ve škole a v dalším životě.

V některých sociálně vyloučených lokalitách či v jejich blízkosti fungují díky nestátním neziskovým organizacím dětské skupiny či kluby. Předškolní aktivity probíhající v těchto klubech mají umožnit rodinám i dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí lepší start ve vzdělávacím systému. Bezpochyby kladně přispívají ke vstupu těchto dětí do povinného předškolního vzdělávání.

Teoretická část práce zahrnuje dvě kapitoly, první z nich je zaměřena na rodinu romského dítěte, autorka práce přiblíží rodinné zázemí, výchovu a pohled na vzdělání v romské rodině. Druhá kapitola popisuje již samotný systém a význam předškolního vzdělávání. Detailněji přibližuje povinné předškolní vzdělávání a jeho aktuální situaci.

Cílem diplomové práce je zjistit pozitiva a negativa předškolního vzdělávání u romských dětí z pohledu jejich rodičů, případně uvést, s jakými bariérami se setkávají. Výzkumné šetření probíhalo metodou polostrukturovaného interview s romskými rodiči, s ředitelkami mateřských škol, s učitelkami základních škol a s pedagogickým pracovníkem působícím v neziskové organizaci.

Motivací k napsání diplomové práce s názvem „*Předškolní vzdělání romských dětí žijících v sociálně vyloučené lokalitě ve Vysokém Mýtě*“ je dosavadní profesní zkušenost při práci s touto cílovou skupinou.

Autorka práce věří, že tato předkládaná diplomová práce bude zajímavým přínosem pro jedince zabývající se tématem předškolního vzdělávání, ale také třeba pro pracovníky pohybující se v sociálních službách, jejichž cílovou skupinou jsou lidé ze sociálně vyloučeného prostředí, především z prostředí romských rodin s dětmi.



## 1. Rodina romského dítěte

Rodina je základní a nejdůležitější společenská skupina. Je klíčovým činitelem socializace dítěte, seznamuje ho s předpokládaným chováním pro mužskou a ženskou roli. Rodina vytváří klima, které učí lásce a laskavosti, je bezpečné, učí dítě vztahům k druhým. Je to citové zázemí, kde si dítě osvojuje základní návyky a způsoby chování, které je běžné ve společnosti.

Klíčovým úkolem rodiny je připravit děti na vstup do praktického života. Od narození dítě přijímá informace, které zpracovává v souladu se svými vlohami, potřebami a zkušenostmi (Musilová, 2018, s. 75-83). Otázkou je, zda tyto definice platí ve všech směrech pro romské rodiny.

### 1.1. Tradiční romská rodina

Romská rodina má svoji specifickou. Od majoritní společnosti se odlišuje prioritami, strukturou a funkcí rodiny, rozdílnými cíli výchovy a sociálními rolemi.

Pokud Rom hovoří o rodině, tak zmiňuje celou svou velkou rodinu (sestřenice, teta, synovec, strýc, atd.), ale Čech má na mysli většinou pouze rodinu nukleární. Romové považují za svoji rodinu i vzdálené blízké. Hlavou rodiny je muž, který působí jako ochránce rodiny. Rom se při problémech může spolehnout na pomoc celé rodiny (Krajčíříková, 2012, s. 116). Balvín (2004, s. 43-44) zmiňuje, že pro romské rodiny je typická tzv. sociální solidarita, která je pro jednotlivce sociální a psychologickou zárukou, spojuje všechny členy rodiny. Jedinec nikdy nezůstává sám, je spleten různými rodinnými vztahy a právě díky rodinné soudržnosti získává postavení v rodině.

Romská rodina má mnohem silnější význam než česká rodina, uvádí Říčan (1998, s. 46). V praxi se autorka práce setkává s tím, že „výplata“ jednoho člena rodiny není pouze jeho, ale podělí z ní sourozence a jeho rodinu. Kdo má zrovna peníze, tak automaticky pomáhá ostatním příbuzným. Tento jev popisuje Říčan (1998, s. 52) jako ochotu dělit se „*bude-li mít Rom jen drobeček chleba, podělí se o něj třeba s deseti lidmi.*“ Horváthová (2002, s. 26) shrnuje, že když někdo v osadě něco potřeboval, zpravidla o to nežádal slovy „půjč mi, ale „dej mi.“ Zkrátka majetek všech členů se i v minulosti považoval za společný. Romská rodina je také schopná postarat se o své příbuzné, výjimkou nejsou nemocní a staří rodiče. Pokud jsou v nemocnicích, tak organizují každodenní vícečetné návštěvy a co nejdříve si odvázejí nemocného člena domů. Říčan (1998, s. 43) uvádí dobrý příklad, že romského seniora v domově důchodců lehce nenajdeme.

Vágnerová (2008, s. 679-680) sděluje, že v tradiční romské rodině chybí dodržování řádu, denního režimu, vyčlenění osobního prostoru a vlastnictví. Romové žijí přítomností a neovládají systematické plánování. Gulová a kol. (2010, s. 53) popisují romskou rodinu jako skupinu, v níž si všichni příbuzní pomáhají a jsou si oporou. Říčan (1998, s. 46) upozorňuje na to, že v posledních letech romská rodina zeslábla (vytržení z tradiční velkorodiny) nicméně, že si dodnes udržuje patriarchální ráz.

Romské rodiny vytvářejí skupinovou identitu, která je základem rodinné soudržnosti, solidarity a stability. Zároveň se v rodinách vyskytuje i silná sociální kontrola, která je založena na základě toho, že pokud má někdo jiný postoj či stanovisko, nemůže uspět (Navrátil, Punová, 2013, s. 102-103).

## **1.2. Rodinné zázemí a odlišnosti romských dětí**

V praxi se autorka práce setkává s tím, že bydlení lidí, kteří jsou ohroženi sociálním vyloučením, je diametrálně odlišné od bydlení většinové společnosti. Byty jsou velmi malé, nevybavené a v nevyhovujícím stavu. Velice často žijí rodiny v jedné či dvou místnostech. V romských rodinách je běžné, že s rodinou nukleární bydlí i starší děti se svými partnery a jejich dětmi. Někdy se můžeme setkat s tím, že byt obývají také prarodiče, teta, strýc či sestřenice s bratrancem, zkrátka rodina ubytuje kohokoliv, kdo v dané době nemá kde bydlet. Z toho vyplývá, že nikdo z nich nemá žádné soukromí. Děti nemají žádný vyčleněný prostor na hraní a trávení volného času. Vzhledem k tomuto uspořádání dítě nezná základní členění místností v domě či bytě. Neví, co znamená ložnice, obývací pokoj či pokoj dětský. V rámci doučování autorka práce pomáhala vypracovávat desetileté holčičce domácí úkol do školy. Zadání znělo: popiš a nakresli svůj dětský pokoj. V tomto případě je těžké dítěti vysvětlovat, jak vypadá dětský pokoj, když ono samo sdílí pokoj s rodiči a dalšími sourozenci. Aktuální doba distanční výuky ukazuje, že děti opravdu nemají prostor, vybavení ani podporu pro plnění školních povinností. Podle Vágnerové (2014, s. 631-632) jsou jednotlivé byty přeplněné a žádný z členů rodiny nemá vyhrazené své místo.

Děti se musí přizpůsobovat režimu dospělých, kteří jsou převážně nezaměstnaní a tím pádem mohou mít nepříznivý vliv na děti. Vzhledem k tomuto životnímu stylu a způsobu trávení volného času dospělých si dítě přebírá nevhodné vzorce, učí se nápodobou (Zíková, Jakoubek a kol., 2011a, s. 55). V praxi se autorka práce setkává s dětmi, které nemají od rodičů nastavený žádný režim, chodí spát, vstávají a stravují se kdy a jak chtějí, což je opak toho, na co je zvyklá majoritní společnost.

Způsob vybavení domácnosti nepřispívá k rozvoji dítěte, neobsahuje žádné knihy, didaktické hračky, které by dětem pomáhaly k rozvoji dovedností a znalostí či jako opora v učení. Doma děti nemají ani žádné pomůcky, které by je podněcovaly ke kreativním činnostem. Autorka práce na základě své praxe vychází z toho, že tato absence není jen vlivem nedostatku finančních prostředků, ale rodiče nechápou důležitost těchto předmětů. Mnohdy mají pouze mechanické hračky, které děti nerozvíjejí a jsou nevhodně vybrané vzhledem k věku dítěte. Rodiče nedovedou reálně posoudit jejich vliv na rozvoj dítěte.

Srovná-li autorka práce své dětství a dětství romských dětí, tak je v mnoha ohledech odlišné. Autorka nehovoří za celou komunitu Romů, ale vychází ze zkušeností z lokality, ve které pracuje. Její dětství bylo pestré, jezdila na výlety, dovolené, spala pod stanem, chodila do přírody, na prázdniny k prarodičům, zkrátka se jí snažili rodiče zabezpečit zábavu a vzpomínky. Dětství Romů je velmi nepodnětné, chudé a v podstatě všechny dny jsou pro ně stejné. Děti z lokality vůbec nevycházejí, výjimkou je cesta do školy, u starších cesta do obchodu. Rozdíl není ani v období školy a prázdnin, stále jsou děti odkázány na malý dvorek, kde si hrají mezi auty, domácími mazlíčky, popelnicemi a sušáky na prádlo. Romští rodiče nejedí s dětmi na výlety, většina z nich nenavštívila zoo či kino. Romské děti nechodí do žádných kroužků, ani nevykonávají jiné volnočasové aktivity. Děti neznají ani město, ve kterém žijí, natož okolí města. Z toho pramení potíže např. v předmětu prvouka, když děti mají napsat nejvyšší vrchol, rybník či nějakou památku, která se nachází v místě bydliště. Na tuto problematiku upozorňují i Zíková, Jakoubek a kol. (2011a, s. 60-61), podle nich zkušenost romských dětí s majoritní společností mimo svůj domov či lokalitu není ve většině případů žádná. S ostatními dětmi se setkávají v lepším případě v mateřské škole nebo až ve škole základní.

Romské děti se mnohem dříve stávají dospělými, navíc jsou od útlého dětství pravou rukou matky a starají se o mladší sourozence. Děti jsou od nejnižšího věku vedeny k nezávislosti a brzy se s ním jedná jako s dospělým. Říčan (1998, s. 104) uvádí, že jsou romské děti, na rozdíl od neromských, od malička přítomni rozhovorů dospělých. Rodiče před dětmi nic netají a jednají s nimi od nízkého věku jako s dospělými. Příklad z autorky práce z praxe: Čtyřleté dítě na otázku, co dělá maminka, odpoví, že se „šla hlásit na pracák“.

Nápadným rozdílem je dále absence pro majoritu přirozených odměn a trestů. Romští rodiče svým dětem nepřikazují, nezakazují, nevysvětlují. Děti mají mnohem více volnosti. Typické pro romské děti je, že pubertální vzpoura se často obrací proti pedagogickému sboru a škole jako celku. Na tuto benevolenci dětí naráží i Kolaříková (2018, s. 41-42), která uvádí, že je dětem povoleno vše. Děti nemají nastavené hranice, které by dítě mělo zakázáno

překročit. Po čtvrtém roce jsou na něho kladeny povinnosti, nejčastěji s úklidem, ale opět to není důsledné. Dítě je ovlivňováno širší rodinou, se kterou často žije, ale také dalšími lidmi, se kterými se stýká denně.

### 1.3. Výchova dítěte v romské rodině

*Romské dítě vyrůstá v komunitním prostředí, kde se vše řeší společně. Kdyby to bylo naopak, ostatní jedinci by dítě odsoudili. V romské komunitě se neočekává, že by někdo určitý problém vyřešil sám. Rozhoduje se komunitou. Romské dítě se učí nápodobou od druhých. A najednou se toto malé romské dítě objeví ve školním vzdělávacím systému, bez rodičů a široké rodiny, což se mu za celé dětství nestalo. A paní učitelka po něm chce, aby rozhodovalo i pracovalo samostatně. Aby nevyrušovalo, neradilo a nenechalo si radit druhými. V podstatě je dítě ve škole napomínané za něco, zač je běžně doma pochválené.*

(volný překlad úryvku Mileny Hübschmannové, 1998)

Výchova dítěte v rodině je ovlivněna řadou okolností, jakými může být životní styl, počet členů rodiny, jejich chování a interakce, finanční a sociální situace rodiny, hodnotový systém, kultura, tradice, zvyky. Tradiční model výchovných stylů hovoří o stylu autoritářském, liberálním a demokratickém. Rodiče v prostředí sociálního vyloučení jsou ve větší míře zastánci volné, liberální výchovy. Žijí pasivně a nedbají na smysluplné trávení volného času svých dětí (Kolaříková, 2018, s. 39-40). Autorka práce se ve své praxi nejvíce setkává s výchovným stylem tzv. nepřípravené rodiny. Mezi znaky nepřípravené rodiny podle Musilové (2018, s. 83) patří existenční a ekonomické problémy, nepřípravenost na výchovu z primární rodiny, nezralost rodičů k výchově, dětinský přístup, zásahy prarodičů do výchovy a závislost matky nebo otce na rodičích.

Výchova v romské rodině již v minulosti neprobíhala plánovitě, ale děti se postupně učily vše potřebné od svých rodičů a příbuzných (Horváthová, 2002, s. 29). Romské dítě je běžně vychováváno v širší rodině a s větším počtem sourozenců. Rodiče každému dítěti určí přezdívku, kterou v komunitě používá. Stejně jako v jiných kulturách, tak i Romové si předávají tradice a normy z generace na generaci (Balabánová, 1999, s. 338). Výchovu v romských rodinách ovlivňuje také chudoba. Každodenně se rodiče rozhodují, které ze základních potřeb uspokojí. Navrátil a Punová (2013, s. 97-98) upozorňují, že materiální chudoba výrazně ovlivňuje možnosti výchovy. Rodiče dávají dětem často jen to nejpotřebnější. Typické je, že rodiče nedokážou hospodařit s financemi, hodně utrácejí a výjimkou nejsou ani nevýhodné úvěry.

Vágnerová (2014, s. 637) označuje výchovu Romů jako volnou, nedirektivní, která se vyznačuje benevolencí rodičů, minimem omezení a povinností pro děti. Romské děti nejsou zvyklé fungovat samostatně, neboť pomoc považují za samozřejmou. Děti z rodiny nemají rozvinutou pozornost, neumějí se učit, nikdo je nenutí, aby cokoliv dokončily. Navrátil a Punová (2013, s. 101) poznamenávají, že v romských rodinách chybí výchovné strategie. Výzkumným šetřením zjistili absenci vymezení hranic, chybějící koordinaci výchovy a žádná pravidla natož tresty za jejich porušení. Došli k závěru, že tento výchovný model se předával a bude nadále předávat z generace na generaci: „*Dítě milujeme, neomezujeme ho, dáváme mu jen najevo svou lásku, ale nemáme na něj žádné požadavky a povinnosti*“ (výpověď účastníka výzkumu, In Navrátil a Punová, 2013, s. 101). Podle Šotolové (2008, s. 52) romské dítě vyrůstá velmi živelně, není nikým vedeno a může si dělat, co chce. Při vyšetření školní zralosti se ukazuje, že výchova je ve většině případů rodiči zanedbána.

Při výchově romských dětí nejsou uplatňovány některé principy, na kterých se výchova dětí majoritní společnosti zakládá. Z toho pramení problémy s režimem v mateřské či základní škole. Dítě není schopné pochopit, že je stanovená určitá povinnost a poté zábava – dokreslete obrázek a můžete si jít hrát. Dle Gulové a kol. (2010, s. 21) výchova záleží na kultuře zvyklostí a normách určitého etnika.

Můžeme říci, že cílem majoritní rodiny dle tradice je např. připravit děti na budoucí život, na jeho profesní a sociální žití a obecně jsou děti vedeny k samostatnosti. Výchovu romských rodičů můžeme definovat jako velmi přecitlivělou a jako neochotu naučit své děti čemukoliv jinému, než je nutné. To vyplývá z orientace Romů na současnost. Romové neřeší, co bude zítra, pozítří. Ve všech kulturách a dobách minulých se mezi generacemi předávaly tradice a normy. Jinak tomu není ani u Romů, kdy je jejich výchova zaměřená na „přežití“ ve vyspělém světě vysvětluje Balabánová (1999, s. 338). Romské děti jsou odkázány na fungování v rámci širší rodiny a komunity. Muž i žena v romské rodině zastávají odlišné role. Muž reprezentuje rodinu navenek, je přirozenou autoritou rodiny. Role ženy je především praktická, starost o děti a rodinu. Podle tradic romského uspořádání se muž jako otec chová pasivně a veškerou výchovu nechává na manželce, která je k tomu předurčena (Navrátil, Punová, 2013, s. 102).

Romská žena nemá na starost jen domácnost, další povinností ženy je výchova dětí a péče o ně. Mateřství je v komunitě vnímáno jako největší hodnota. Žena je ceněná pro svou plodnost, mužům je nevěra prominuta, ale u žen je to chápáno jako nejhorší čin a je celou komunitou odsouzena. Pokud je žena neplodná, tak je nerespektována a ztrácí svoji ženskost, před Romy nemá hodnotu (Kaleja, 2009, s. 102-105). Romská žena své děti miluje nade vše,

pro své děti udělá cokoli. Avšak nejvíce se starají o nejmladší dítě v rodině, o ostatní děti se stará nejstarší sourozenec. Romská žena je předurčena k tomu, aby rodila často, a tím zvyšovala autoritu v rodině. Otcové mají své děti také rádi, ale veškerou výchovu nechávají na jejich matce. Každá správná romská žena musí svého muže reprezentovat. V době, kdy jsou muži v práci, tak mají ženy na starost domácnost – úklid, vaření, praní a péči o děti (Kaleja, 2009, s. 102-105).

Po obědě zpravidla následuje zkrášlování, líčení ženy a výběr správného outfitu a jejich čekání na příjezd manžela ze zaměstnání. Několikrát byla autorka práce svědkem toho, jak žena z domluvené schůzky, kterou iniciovala ona za účelem pomoci s vyřízením dokumentů, spěchala domů, aby byla připravená na příjezd manžela. V lokalitě, ve které se autorka práce pohybuje, nikdy neviděla otce s kočárkem, hrát si s dítětem, pohoupat ho na houpačce, atd. Pro děti do školky či školy chodí jen ženy, přestože jsou otcové doma. V romské rodině jsou jasně vymezené role a z nich vyplývající povinnosti, převážně ale pro ženu a děti.

#### **1.4. Pohled na vzdělání**

V romských rodinách není běžné, aby se její členové zajímali o průběh vzdělávání svých dětí. Romské děti neznají, že by se jejich rodiče ptali po příchodu ze školy, jaké dostaly známky, či dokonce, jaké mají úkoly. Podobně fungují i rodiče předškolních dětí, kdy se jejich nezeptají, jaký měly den ve školce, co tvořily, zda byly na procházce apod. Není běžné, aby romský rodič zkontroloval dítěti žákovskou knížku či notýsek. Rodiče si neuvědomují, že je nutná alespoň částečná interakce s dítětem a pedagogem. Romských rodičů, kteří by konzultovali s učitelem domácí úkol či se ho ptali na pokroky dítěte, je málo.

Na zajímavé postoje rodičů poukazují Horňák a Scholzová (2005, In Kaleja, 2011, s. 39). Rodiče minoritní společnosti hájí názor, že by se škola měla přizpůsobovat potřebám jejich dětí a rodiny. Zatímco rodiče majoritní společnosti si uvědomují, že se jejich dítě musí přizpůsobit nárokům školy a pedagogů.

Říčan (1998, s. 113) píše o tom, že Romové chápou školu jako represivní instituci a mají k ní často nedůvěru, která se přenáší na děti. Dále uvádí, že ve vzdělání svých dětí vidí Romové nebezpečí, které spočívá v odcizení z komunity.

Mnoho Romů, ať dospělých nebo dětí, vnímá školu jako negativní zařízení. A není se čemu divit, každý den se děti potkávají s učiteli, kteří jim nerozumí. I se spolužáky navíc mají konflikty. Autorka práce od dětí často slýchává, že si na ně učitelka zasedla nebo dělá rozdíly, ať už při klasifikaci či v přístupu k žákům. Tuto zkušenost rodiče přenáší na své děti, které

jí slýchávají již od útlého dětství. Také se setkává s tím, že dítě, které má nastoupit do první třídy, sděluje, že se do školy netěší, že to tam není „dobrý“. Zíková, Jakoubek a kol. (2011a, s. 49) jsou toho názoru, že postoj dítěte ke škole je dán předchozím poznáním a emocemi. Majoritní rodiny zpravidla připravují prostor pro získání role žáka a aktivity pro dítě jsou v dané rodině uzpůsobeny věku dítěte. V sociálně vyloučených rodinách je role žáka limitována možnostmi rodiny. Podobnou praxi zaznamenal i Nečas (2002, s. 111), neboť rodiče vnímají školu jako zlo či jako útlak, výrazně podceňují vzdělávání a díky tomu mají nepřátelský postoj k pedagogům. Podle Kolaříkové (2018, s. 42) Romové, kteří jsou ohroženi sociálním vyloučením, vnímají školu jako instituci, která v nich nevzbuzuje důvěru. Někteří z nich ji chápou jako něco, co může dětem uškodit a negativně je ovlivnit. Shodný názor mají Kajanová a Urban (2009, s. 48-52), kteří uvádějí, že Romové žijící v sociálně vyloučených lokalitách nechápou vzdělání jako hodnotu. Autoři to vysvětlují s odvoláním na osobní zkušenost Romů, neboť jejich uplatnění na trhu práce neodpovídá dosaženému vzdělání. Další vysvětlení autorka práce spatřuje v nízké motivaci rodiny ke zvyšování kvalifikace, v zakládání rodiny ve velmi nízkém věku, často po skončení povinné školní docházky. Zároveň je důležité, aby mladí Romové po základní škole pokračovali ve studiu na středních školách, a tím si zvýšili možnosti najít uplatnění na trhu práce.

Mnohdy se stává, že si rodiče nepřejí, aby se jejich dítě dále účastnilo vzdělávání. Gulová a kol. (2010, s. 21) jako důvod uvádějí strach z odcizení při studiu v jiném městě či se rodina bez studenta neobejde, protože potřebuje jeho pomoc v domácnosti. Mezi nejreálnější důvod však řadí vidinu příjmu v podobě sociálních dávek, neboť právě v praxi se často absolvent základní školy hlásí na úřad práce, což je v podstatě jen krátké řešení celé situace, ale typické pro lidi žijící v sociálně vyloučených lokalitách.

Mnozí odborníci nabádají, že je třeba zvýšit vzdělanostní úroveň mladých Romů, neboť může pomoci zvýšit jejich budoucí ekonomické a sociální postavení.

Většina romských dětí, které nastupují do vzdělávacího systému, se poprvé za svůj život ocitají bez matky, navíc v neznámém prostředí, ke kterému mají již dopředu vytvořený negativní vztah (Balabánová 1999, s. 337). Romské dítě, které přichází do základní školy bez předchozí docházky do předškolního zařízení, je vystaveno silné konfrontaci s výchovným prostředím odlišným od prostředí rodinného, s odlišnými hodnotami a pro dítě často nepochopitelnými požadavky (Kajela, 2011, s. 25). Romské děti mají ve školách problémy s učením a v kolektivu spolužáků se stávají neoblíbenými. Nízká vzdělanostní úroveň rodičů je činitelem, který ovlivňuje vzdělání jejich dětí. Rodiče nevytvářejí dětem potřebné podmínky pro vzdělávání, ani je nemotivují k dosažení úspěchu (Vágnerová, 2014, s. 636).

Portik (2003, s. 5) je přesvědčen, že dítě ztrácí motivaci, pokud se rodiče nezajímají o jeho práci ve škole, prospěch či známky. V tomto případě dítě chápe školu jako zbytečnost. Romské děti vstupují do vzdělávacího procesu se znevýhodněním, které si odnášejí z domova. Na rozdíl od jiných dětí mají nevýhodu, neboť neovládají obecnou češtinu, také mají problémy s komunikačními dovednostmi – malá slovní zásoba, špatná výslovnost.

Většina romských dětí přichází do mateřských a základních škol s romským etnolektem češtiny (Balabánová, 1999, s. 339). Problémem, se kterými se děti ve škole střetávají, je rozdíl mezi osvojeným jazykem a tím, který se používá ve vzdělávacím systému. Neznamená to, že by romské děti jazyku nerozuměli, ale neumí ho využívat v plném rozsahu. Děti v domácím prostředí umí vyslovit vše, co potřebují a chtějí. Ovšem způsob vyjadřování, které se naučilo v rodině, je výrazně odlišný od zvyků, které jsou běžné ve většinové společnosti (Zíková, Jakoubek a kol., 2011a, s. 75-76). S tímto názorem souhlasí i Kaleja (2011, s. 45-46), který také podtrhuje náročný vstup romského dítěte do školy, ten je odlišný a těžší než u dětí neromského původu.

Pedagogové očekávají, že rodiče budou dětem nápomocní při školní přípravě. Romští žáci postupně začínají ve škole zaostávat, objevují se horší známky, nezvládají výuku. Rodiče nevedou děti k povinnostem, a tím dochází k tomu, že děti nenosí úkoly. Dle Vágnerové (2008, s. 687-688) si většinou romští rodiče přejí, aby jejich děti školu zvládaly a prospívaly, jenže problém je v tom, že nejsou schopni je k učení vést. Důvod pramení z vlastní zkušenosti, kdy oni sami nepospívali, a nechápou, proč by to mělo být jinak. Zároveň zdůrazňuje, že i romská rodina může být schopna spolupracovat se školou, ale většinou se tak děje díky formálnímu tlaku. Ze zprávy veřejného ochránce práv, která vyšla v roce 2012 vyplývá, že se rodiče dětí, které žijí v sociálně vyloučeném prostředí, neúčastní na aktivitách a vzdělávání svých dětí (RECI, 2015, s. 9-10).

Zíková, Jakoubek a kol. (2011a, s. 65) představují příčiny špatné spolupráce rodičů. Nejčastěji se jedná o nedůvěru rodičů ve školu jako instituci, ostych, obavy ze špatného přístupu pedagoga, nezájem či osobní problémy rodičů. Postoj rodičů ke škole lze profesionálním působením pedagoga změnit, to ovšem neznamená, že začne spolupracovat. Gulová a kol. (2010, s. 21) dodávají, že vztah mezi rodičem dítěte a školou i angažovanost rodičů je důležitým ukazatelem jeho školního úspěchu. Zásadní je problém nedostatečné komunikace ze strany rodiny, která se omezuje jen na nejnutnější povinnosti.



## **Shrnutí**

V první kapitole bylo hlavním záměrem přiblížit romskou rodinu, která má obzvláště pro členy komunity velký význam, a to díky soudržnosti, pevným vazbám a vztahům, které mezi sebou mají. Bez ohledu na jakékoliv odlišnosti majoritní či minoritní společnosti je základem těchto společenství rodina. V obou případech ale plní určité úkoly, často se tyto funkce diametrálně rozlišují, avšak mají významnou úlohu při výchově dětí. Kapitola přiblížila také specifickou výchovu, která se vyznačuje absolutní volností romských dětí.

Značnou překážku představuje neochota některých rodičů přijmout z nejrůznějších důvodů zodpovědnost za vzdělávací proces svých dětí. Vzdělání pro romské rodiče ve většině případů není důležité. Právě vzdělávání je stěžejním tématem praktické části diplomové práce, kdy ve výzkumné části bude zjišťován pohled romských rodičů se zaměřením jen na předškolní vzdělávání. Tématem předškolního vzdělávání se zabývá primárně druhá kapitola, avšak zde v první kapitole je zmíněn obecný pohled na vzdělávání jako celek v kontextu romské rodiny.

## 2. Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání je specifický systém vzdělávání, který má pro rozvoj dítěte významné klady. Je důležité, aby dítě do školy vstupovalo s určitými předpoklady, které získává právě v mateřské škole. Z toho důvodu se zavedl poslední povinný školní rok v mateřské škole, aby se předešlo mimo jiné vzdělávacím problémům při vzdělání na základních školách. Jedna ze skupin naší společnosti, která se do preprimární edukace ve většině případů nezapojuje, děti se jí neúčastní, jsou rodiče ze sociálně vyloučených lokalit.

### 2.1. Systém předškolního vzdělávání v České republice

Předškolní vzdělávání je součástí systému vzdělávání České republiky a je upravováno zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. *„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů“* (§ 33, zákon č. 561/2004 Sb.).

Předškolní vzdělávání *„napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání. Jeho cílem je zabezpečit úspěšný nástup všech dětí do základního vzdělávání, zajistit včasnou intervenci a všestranný rozvoj dítěte, včetně dětí z odlišného sociálního a kulturního prostředí“* (Vláda ČR, 2019, s. 27 [online]).

Předškolní vzdělávání se v našich podmínkách realizuje v mateřské škole, případně v přípravné třídě základní školy, v lesní mateřské škole či individuální formou na základě žádosti rodiče dítěte (MŠMT, 2020d [online]).

Podle psychologů Rubtsova a Yudiny (2010, s. 14-15) je cílem preprimárního vzdělávání ochraňovat a zdokonalovat fyzický, citový a mentální stav dětí. Dále zabezpečovat neustálý proces přípravy žáků na budoucí život, vztahy s ostatními jedinci a v neposlední řadě respektovat osobitost každého dítěte. K dosažení těchto cílů, je potřeba, aby dítě bylo v neustálé kooperaci a interakci s jinými dětmi. Vyhnálková a Kantorová (2013, s. 33) za cíl edukace v předškolním systému považují získávání kvalit, postojů, vztahů, norem, řádu, které danému dítěti pomáhají k přichystání se na další posun ve vzdělávací sféře.

V souladu s novými principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR a zakotvenými v zákoně o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň v systému kurikulárních

dokumentů představují Národní program vzdělávání (NPV) a Rámcové vzdělávací programy (RVP). Zatímco NPV formuluje požadavky na vzdělávání, které jsou platné v počátečním vzdělávání jako celku, RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách (MŠMT, 2018, s. 4-5 [online]).

Vzdělávací proces probíhá v souladu s předškolním kurikulem (RVP PV), které odpovídá specifikům, možnostem a potřebám dětí předškolního věku a tvoří rámec pro tvorbu školního kurikula. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání definuje základní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku (MŠMT, 2018, s. 5 [online]). Podle RVP PV je úkolem předškolního vzdělávání doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a poskytovat dětem mnohostranné podněty k aktivnímu rozvoji v prostředí, v němž se mohou cítit bezpečně a spokojeně. Příprava dětí na další životní a vzdělávací cestu je vnímána jako celostní rozvoj, který vedle kognitivních aspektů zahrnuje tělesný rozvoj, zdraví, soužití s druhými, osvojování si společenských norem a hodnot (MŠMT, 2018, s. 6-7 [online]).

## **2.2. Význam předškolního vzdělávání**

Hlavním úkolem předškolního vzdělávání je podpořit rozvoj osobnosti dítěte, umožnit rozvíjení vědomostí, znalostí, dovedností a návyků, které dítěti zajistí, že bude připravené na vstup do školy. Pro děti, které pocházejí z nepodnětného prostředí, z prostředí sociálně slabého, je velmi důležité, aby začala předškolní docházka co nejdříve.

Výzkumy ukazují, že vysoce kvalitní předškolní vzdělávání s důrazem na kontinuitu péče a vzdělání z dlouhodobého hlediska prospívá dítětem ze sociálně znevýhodněných prostředí (Eurydice, Network, 2009, s. 17-18). McClelland a kol. (2006, s. 471-473) zjistili, že pokud vzdělávání u dětí začne co nejdříve (2–3 rok) rozvíjí se jejich dovednosti v jazyce, matematice a vědách a také podporuje rozvoj učení a sociálních dovedností.

Dovednosti, které se u dítěte formují v prvních šesti letech, by měly být před vstupem do školy natolik naučené a zautomatizované, aby se dítě mohlo dále rozvíjet. Vyrůstá-li dítě v podnětném prostředí, nachází-li v rodině adekvátní vzory a je jeho sociální, fyzický a duševní vývoj zdravý, poté dítě vstupuje do vzdělávacího systému připravené (Ranglová, Sedláčková, Lánská, 2013, s. 10-11). Oproti tomu romské dítě je již při vstupu do předškolního zařízení nejvíce omezeno v oblasti hygienických návyků (dětí majority je mají zafixované), komunikace (slovní zásoba neodpovídá jazykové úrovni věku dítěte, některé

české slova neznají), motoriky a poslední jsou poznatky (znalost barev, vyjmenovat dny v týdnu, ovoce, zeleninu, zvířátka jejich zvuky, atp.), (Kaleja, 2011, s. 82-83).

Důležitou roli v předškolním věku sehrává předškolní příprava, ať už se jedná o tu rodinnou či institucionální (Ranglová a kol., 2013, s. 10). Vstupem do mateřské školy se dítě dostává do kontaktu s ostatními dětmi, s učitelkami a institucí jako samotná osoba. Prvním projevem emoční a sociální zralosti je zvládnutí odpoutání od rodičů a nejbližších, které pro dítě znamenají bezpečí. V mateřské škole se dítě naučí sociálním normám a pravidlům, osvojuje si základy slušného chování, zdvořilosti. V předškolním vzdělávání se děti učí určitým rolím. Jsou to jiné role, než které využívá doma (role kamaráda, žáka, vrstevníka). Paní učitelky se setkávají s tím, že se děti vychloubají, hádají, soupeří spolu, posmívají se, žalují, provokují a občas jsou i agresivní. Konflikty učí děti zvládat frustraci a rozvíjí obranu. Často mezi sebou děti závodí, kdo je rychlejší, kdo namaluje hezčí obrázek, skočí dál. Těmito způsoby chování se učí soupeření a fungování s ostatními na základě určitých pravidel. Děti se rádi seznamují, společně si hrají a vzájemně si pomáhají. Z toho důvodu je docházka do mateřských škol pro předškolní děti významná, neboť prostřednictvím druhých se rozvíjejí. Dítě se potřebuje naučit fungovat mimo rodinu (Kolaříková, 2018, s. 36-38).

Dle Kolaříkové (2018, s. 42-43) je účast v předškolní edukaci velkou výhodou pro všechny děti z majoritní společnosti, tak pro děti ze sociálně vyloučených prostředí. Díky vzájemnému fungování dětí z majority i minority se setkávají s odlišnými tradicemi, jiným způsobem života a rozmanitostí. Od útlého věku se naučí vnímat odlišnosti jako všední součást existence. Společné předškolní vzdělávání je zásadně důležité pro romské dítě, neboť si uvědomí, že životním prostorem není jen jeho bydliště, ale i oblast mimo něj, také se naučí hledat vrstevníky a kamarády v běžném kolektivu dětí mateřské školy. Pedagog očekává trpělivou práci s romskými rodiči, neboť je potřeba, aby se zapojili do spolupráce s mateřskou školou. Učitel musí přistupovat k dítěti individuálně a tento přístup zaručí úspěchy a posílí sebevědomí dítěte. Dále výuka musí být velmi kreativní a úkolem pedagoga je prostřednictvím svého působení zmírňovat dopady nepříznivé sociální situace dítěte a jeho rodiny. Šotolová (2008, s. 52) sděluje, že se dítě ocitá v diametrálně odlišném prostředí, a proto je adaptace romských dětí na režim a nároky mateřské školy velmi zdoluhavá a těžká. Na problematiku adaptaci romských dětí ve svém výzkumu narazil Lukšík (2019, s. 673-674) a doporučuje, aby v praxi byla adaptivní fáze věnována velká pozornost.

Absence předškolního vzdělávání ovlivňuje úspěšnost zvládnutí nároků ve školách. V romských rodinách se dítěti nedostávají potřebné dovednosti, znalosti a návyky,

a to z důvodu nevědomosti rodičů, převážně matek, které nevědí, co by děti měly před vstupem do školy znát (Ranglová a kol., 2013, s. 11-12).

### **2.3. Povinné předškolní vzdělávání a jeho dopady**

Jedním z důvodů změny školského zákona bylo, aby v raném věku všechny děti měly možnost se společně potkávat v předškolních zařízeních a aby vznikala zároveň přirozená sociální vazba.

Předškolní vzdělávání bylo do roku 2017 obligatorní. Změnou zákona je předškolní vzdělávání povinné pro dítě, které do začátku školního roku dovrší pěti let, tato povinnost se zavedla od školního roku 2017/2018. Povinné předškolní vzdělávání se plní primárně v mateřské škole v rozsahu nejméně čtyři hodiny denně. Cílem jeho zavedení je zkvalitnit připravenost dětí na zahájení povinné školní docházky.

Novela školského zákona č. 178/2016 Sb. zavedla povinné předškolní vzdělávání pro děti, které dosáhnou pátého roku věku před začátkem školního roku až do zahájení povinné školní docházky v základní škole. Školský zákon umožňuje plnění povinného předškolního vzdělávání také formou individuálního vzdělávání. Individuální vzdělávání může probíhat po celý školní rok nebo jen po jeho určité části. Pokud zákonný zástupce plánuje své dítě individuálně vzdělávat po převažující části školního roku, musí svůj záměr oznámit řediteli mateřské školy, do které je dítě zapsáno, nejpozději tři měsíce před začátkem školního roku, ve kterém se má dítě začít povinně vzdělávat (MŠMT, 2019 [online]).

Velmi dobrým krokem je postupné rozšiřování přípravných ročníků při základních školách. V přípravné třídě jde o přemostění sociálně znevýhodněného prostředí, připravení dětí i jejich rodin na systém vzdělávání, vybudování důvěry a podpoření vztahů mezi dětmi z různých prostředí. Ve Vysokém Mýtě v blízkosti sociálně vyloučené lokality v Husově ulici je zřízena jedna přípravná třída ZŠ, tzv. nultý ročník – „nuláček“.

Přípravná třída je určena pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky a pro děti, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj, přednostně pro děti, kterým byl povolen odklad povinné školní docházky (§ 47, zákon č. 561/2004 Sb.). Balvín (2004, s. 48) uvádí, že tyto třídy vznikaly od roku 1993, jejich hlavním účelem byl přechod nejen romských dětí do školního života. Upozorňuje, že v začátcích fungování se vytvořily různé názory spíše negativního rázu. Vedení mateřských škol oponovalo, že i pro přípravu romských dětí na základní školu plně dostačuje předškolní výchova, resp. poslední rok mateřské školy, kde se dětem dostává individuálního přístupu.

Jenže problémem, který tomu v devadesátých letech bránil, byla neschopnost romských rodičů přihlásit své děti do mateřských škol.

Hlavním smyslem je příprava dětí se sociálním či jazykovým znevýhodněním, se sníženou koncentrací pozornosti, s grafomotorickými obtížemi, vadami řeči, sníženou koordinací pohybu a jiným znevýhodněním (ZŠ Jiráskova [online]). Podle Šotolové (2008, s. 52-53) jsou přípravné třídy vyřešením problematiky malého počtu romských dětí v předškolních zařízeních. Romské děti před zřízením přípravných tříd nastupovaly do povinné školní docházky nepřipravené, což ovlivňovalo jejich další školní prospívání. V těchto třídách se děti adaptují na prostředí a školní režim než nastoupí do prvních tříd.

Dlouhodobé pozitivní zkušenosti s přípravnými třídami signalizuje vícero škol. Pro jejich zachování se také některé školy domluvily s místními mateřskými školami a poslední rok mateřské školy realizují společně nebo formou spolupráce (Moree, 2019, s. 22).

#### **2.4. Romské děti v předškolním vzdělávání**

Tato podkapitola se zaměřuje právě na předškolní vzdělávání romských dětí. Zkušenost s předškolním vzděláváním je pro romské dítě velmi významná, neboť mu usnadní vstup do základního vzdělávání a nastartuje jeho vzdělávací dráhu nejlepším směrem.

Předškolní vzdělávání, kterého se účastní děti různých menšin, je velkým přínosem pro celou společnost. Společně se děti učí snášenlivosti, pochopení, porozumění a vzájemné empatii, tím jsou postupně odbourávány stereotypy a předsudky (Kropáčková, Syslová, Čapek Adamec, 2019, s. 19).

*„Základními problémy v oblasti vzdělanosti jsou propast mezi Romy a většinovou populací, vysoké zastoupení romských dětí ve vzdělávání s nižšími ambicemi, trendy k segregaci romských dětí v předškolním, základním a středním vzdělávání a malá připravenost romských dětí na školu v důsledku malého zapojení romských dětí do předškolního vzdělávání“ (Vláda ČR, 2014, s. 21-22, [online]).*

Problémem je, že řada romských dětí v minulosti nenavštěvovala žádné mateřské školy a děti vstupovaly do vzdělávacího proudu až v 6 letech. Je velmi důležité, aby se začlenily romské děti do předškolního vzdělávání, neboť se jedná o rozhodující faktor pro zvýšení vzdělanostní úrovně Romů (RECI, 2015, s. 18). Dle Čady a kol. (2015, s. 78, s. 13) děti ze sociálně vyloučených lokalit, které docházely do mateřské školy, jsou ve svém vzdělávání úspěšnější, než děti, které nastoupily až do první třídy. Tento vliv však výrazně roste s dobou, kterou děti v předškolních zařízeních tráví. Podle Nikolai a kol. (2007, s. 47)

jsou romské děti ovlivněny sociokulturním znevýhodněním vyplývajícím z jejich životních podmínek a reality „ghetta“.

Právě předškolní vzdělávání může výrazně přispět k vyrovnání různých nerovností a handicapů, které mají romské děti při vstupu do školy. Podle Romského vzdělávacího fondu (2007, s. 33-34) romské rodiny chápou předškolní výchovu jako drahou, zbytečnou a chybí jim informace. Nikolai a kol. (2007, s. 47-48) přínos předškolního vzdělávání shledávají v jazykové stránce, neboť paní učitelka je mnohdy jediným vhodným vzorem v okolí dítěte, také zmiňují oblast získávání sociálních dovedností a osvojování pravidel a jednání, které dítě musí znát, aby se mohlo bezproblémově začlenit mezi vrstevníky. Podle Páchové (2013, s. 86-89) jsou romské děti pocházejících ze sociálně slabého prostředí ochuzeny o rozvíjení v oblasti kognitivních schopností. Romští rodiče si s dětmi v předškolním věku nehrají, neučí je poznávat barvy či jim nekupují didaktické knihy.

Dle Šotolové (2008, s. 40) je potřeba, aby se romské děti účastnily předškolního vzdělávání alespoň dva roky před začátkem školní docházky. Nikolai a kol. (2007, s. 43) rovněž uvádějí, že u dětí, které jsou ohroženy sociálním vyloučením „*by včasná a dostatečně dlouhá předškolní výchova v mateřské škole měla šanci velmi pozitivně ovlivnit jejich vývoj, jazykovou vybavenost a připravenost na vstup do školy.*“ Bartoňová (2005, s. 202-203) uvádí požadavky pro zlepšení vzdělávání v předškolním systému zaměřené na romské děti. Prvním úkolem je zvýšení počtu pedagogických asistentů, dále rozšíření činností neziskových organizací, které jsou zaměřené právě na cílovou skupinu romských rodin a zvýšení počtu přípravných tříd vidí jako poslední nezbytnost. Čada a kol. (2015, s. 77-78) upozorňují na důležitý fakt týkající se mateřských škol, aby do ní rozhodli rodiče přihlásit své dítě, musí se nacházet v blízkosti bydliště či lokality (docházková vzdálenost max. 15 minut).

Z publikací, od učitelek či z praxe má autorka práce informace, že je účast romských dětí na předškolním vzdělávání nižší, než u neromských dětí. Jedním z důvodů, které udává odborník na romskou populaci Kaleja (2011, s. 84), je finanční nedostupnost rodiny, např. platby školného a obědy. Vzhledem k tomu, že rodiny nedisponují prostředky, aby dítěti uhradily potřebné poplatky, je většina z nich odkázána na výchovu jen v rodinách, jenže ta se odehrává v nedostačujícím prostředí. Lukšík (2019, s. 671-672) ve svém výzkumu zjišťoval důvody, proč romské ženy nepřihlašují své děti do předškolních zařízení. Závěry ukazují, že pokud je matka nezaměstnaná tak dítě do předškolního zařízení nepřihlašuje, neboť nechce být doma sama a také má o něho strach. Další překážka je v romské kultuře, neboť Romové nemají pozitivní postoje k dlouhodobému školnímu vzdělávání dětí. Zíková, Jakoubek a kol. (2011b, s. 69-70) také upozorňují na problém, že děti ze sociálně vyloučených lokalit

většinou nedocházejí do mateřských škol, a tudíž nemají možnost před vstupem do školního prostředí nabývat komunikační znalosti, které jsou potřebné. Děti se dostávají do situace, kdy nerozumí, co učitelé říkají či požadují. Především u předškolních dětí je slovní zásoba, se kterou děti přicházejí do mateřské školy, výrazně odlišná od té, kterou mají děti, jež nepocházejí ze sociálně vyloučeného prostředí. Z toho důvodu je nutné, aby pedagog kladl dětem kontrolní otázky a tím si ověřil, zda informaci dítě rozumí.

Účastnit se předškolního vzdělávání je pro romské děti velká nutnost. Bohužel rodiče často disponují různými důvody, proč tomu tak není. Jsou to příčiny, které pramení ze špatných zkušeností s jakýmkoliv institucemi, z neznalosti, neinformovanosti, z tradic a zvyklostí. Na základě těchto různých důvodů, proč dítě není přihlášeno v mateřské škole, dochází k tomu, že je většině romských dětí doporučený odklad, a to z důvodu nedostatečně osvojených primárních znalostí a dovedností, které jinak touto docházkou mohlo získat. Rada Evropské Unie (2013, s. 9 [online]) realizovala výzkum v oblasti efektivní integrace, kde se dotazovala matek, co musí umět dítě před vstupem do základní školy. Romské maminky zmiňovaly správné držení ruky, znát barvy, atd. Na základě tohoto výzkumu můžeme říci, že očekávání romských matek a matek majoritní společnosti v oblasti dovedností je totožné. Romské matky tyto dovednosti a znalosti však neumějí své děti naučit.

Romské děti většinou nenavštěvují mateřské školy, tím pádem přicházejí o možnost začít se stýkat s jinými dětmi. Tudíž než začnou děti docházet do školy, tak doposud nemají žádnou zkušenost s neromskými dětmi, řízenou systematickou aktivitou ani kolektivní činností (Balabánová, 1999, s. 337-338).

Simonová, Potužníková, Straková (2017, s. 86-88) zdůvodňují, že na základě zahraničních výzkumů nemusí stačit sociálně znevýhodněným dětem „jen“ docházka do mateřské školy. Uvádějí, že pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí je důležitá kvalita daného vzdělávání. Obávají se, že školský systém není nastaven tak, aby těmto znevýhodněným dětem poskytl to, co potřebují. Zpochybňují připravenost pedagogů, neboť děti ze sociálně znevýhodněného prostředí jsou odlišné od ostatních dětí. Odlišnost je nejvýraznější v sociálních návycích, sebeobsluze, dovednostech, znalostech, které by děti měly mít osvojené z domova.

V praxi se autorka práce setkává s tím, že děti neznají barvy, jenže oni neznají český význam pro tato slova. Když jim je řekneme romsky, tak reagují správně. To samé je se zvířátky, většina dětí neviděla, kromě psa a kočky žádné naživo. Od kolegů, kteří pracují s malými dětmi, má autorka informace, že si neumějí hrát samostatně, nevydrží u žádné delší a řízené aktivity. Nemají rozvinutou fantazii, nevědí, jak skládat z kostiček. Na druhou stranu



jejich nejoblíbenější aktivita je tematická hra na prodavače a zákazníka, neboť se u ní využívá i pokladna s penězi. Malé děti poznají padesátikorunu a vědí i to, co by si za ní koupily. Podle Říčana (1998, s. 111) v romských rodinách nenajdeme pastelky, fixy, omalovánky, knížky, stavebnice, ani papír. Dítě nemá žádnou zkušenost se čtením knihy ani se správným držetím tužky. Neznají zvuky zvířátek, barvy, žádnou básničku. Za to je velmi samostatné, fyzicky zdatné a umí si poradit v každé situaci.

V posledních letech se při mateřských školách zřizují pozice romský či školní asistent. Díky romským asistentům dochází k zvyšování počtu romských dětí v dané mateřské škole. Tyto pozice jsou zřizovány v mateřských školách, které sídlí v blízkosti romských lokalit, nebo v případě, že se jedná o spádovou školu, kde se nachází větší koncentrace romských obyvatel (Šotolová, 2008, s. 57-58). Asistenti pomáhají dětem lépe se aklimatizovat v novém a pro něho neznámém prostředí. Je pro dítě oporou, neboť dítě v asistentovi vidí „svou rodinu“ a je prostředníkem při komunikaci, jak s dítětem, tak rodiči.

## **2.5. Předškolní kluby a jejich fungování**

Populační nárůst v minulých letech zvýšil potřebu kapacit mateřských škol především ve velkých městech a v některých přilehlých obcích (MAP, 2017, s. 29). Vzhledem k faktu, že je v mateřských školách trvale nedostatek volných míst po celé České republice, se ještě hůře do předškolního vzdělávání zapojují děti ze sociálně vyloučených lokalit. Například ve Strategii romské integrace do roku 2020 (Vláda ČR, 2014, s. 44, [online]) je definován cíl „*zvýšení přístupu romských dětí ke kvalitnímu předškolnímu vzdělávání*“ tím, že bude zajištěna dostupná infrastruktura pro předškolní vzdělávání v mateřských školách tak, aby nedocházelo k segregaci romských dětí.

Situaci ohledně umístění dítěte v předškolním zařízení zlepšila změna zákona, kdy vznikla povinnost, účastnit se předškolního vzdělávání. Daný stav sociálně znevýhodněných rodin zlepšují dětské skupiny a předškolní kluby. Jejich fungování je obrovským přínosem, neboť se jedná o záchrannou síť pro děti, které v dané době nemají jinou možnost vzdělávání. Předškolní kluby se nacházejí ve větší míře v sociálně vyloučené lokalitě či její blízkosti. Rodiče i děti proto zvládají lépe začátek docházky do tohoto zařízení, neboť dítě mají v blízkosti, skoro „doma“. Předškolní kluby jsou zřízeny pro děti, které z různých důvodů nenavštěvují běžnou mateřskou školu, vyrůstají v nepodnětném prostředí, jejich rodiče nevidí ve vzdělání smysl. A právě tyto děti potřebují předškolní výchovu nejvíce, neboť bez ní vstupují do školy nepřipraveny. Tyto kluby je nutno chápat jako doplněk či alternativu k běžným mateřským školám, nikoliv jako konkurenci.

Podle Ranglové a kol. (2013, s. 7-8) je cílem těchto klubů fungovat pro děti a jejich rodiče jako přestupní stanice k vzdělání v klasických školách. Jejich zřízení nepodléhá zákonu č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ale jedná se o podpůrnou službu.

Předškolní kluby a jejich fungování je zajištěno principy bezplatnosti, dobrovolnosti, podpory v samostatnosti, ochrany důstojnosti i soukromí, dodržování lidských práv a svobod, získávání rovných příležitostí, absencí diskriminace a důraz na minimalizaci překážek (Ranglová a kol., 2013, s. 16).

Taková možnost vzdělávání pro předškolní děti funguje i v sociálně vyloučené lokalitě ve Vysokém Mýtě. Pedagog předškolního dětského klubu ve výzkumném šetření sdělil: *„Naším záměrem je děti ze sociálně vyloučeného prostředí připravit na vstup do MŠ a ZŠ, zkrátka se snažíme vyrovnat nerovnosti ve znalostech a dovednostech vrstevníků z majority. Pomáháme jim poznávat svět, zprostředkováváme jim nové zážitky, učíme je fungovat v kolektivu. Snažíme se naučit děti základní hygienické návyky, pravidla stolování, kouzelná slovíčka, což je ve zkratce výčet, který děti nemají naučené z domova.“*

Fungování předškolního vzdělávání touto formou je podmíněno získáním grantu od donátorů. Včasná předškolní příprava a následná pedagogická podpora přispívá k vyrovnávání rozdílů hned na začátku a umožňuje snazší vstup dětí do klasické mateřské a základní školy. Podporuje cestu k radostnějšímu dětství a úspěšnější dospělosti. Pedagogický pracovník dokáže reflektovat speciální potřeby těchto dětí a pomoci jim se zorientovat v pro ně často složitém prostředí. Pedagogovi v sociálně vyloučené lokalitě ve Vysokém Mýtě je k dispozici oblastní poradkyně, která je z řad romské komunity. Výhodou je, že zná místní prostředí i potřeby lidí ze sociálně vyloučené lokality. Předškolní klub funguje pětkrát týdně, každý den po čtyřech hodinách. Docházka je bezplatná a svačinky si děti nosí z domova. Po rodičích pedagogové důrazně vyžadují dodržování pravidel, na kterých se při počátečních setkáních domluvili. Jedná se o včasné omlouvání dítěte, pravidelnou a včasnou docházku - stejně jako v běžné mateřské škole.

Ředitelé mateřských škol se potýkají s problémem pravidelné docházky romských dětí. Je potřeba rodiče naučit, aby své děti řádně omlouvali. Z autorčiny zkušenosti v lokalitě vyplývá, že rodiče se snaží dítě přivést včas a pravidelně, ale ne vždy se to rodičům podaří. Někdy se stává, že dítě má absenci z důvodu chybějící svačiny, neboť rodiče neměli peníze, aby mu jí obstarali. Bohužel nejčastější příčinou nepravidelné docházky, což autorce práce potvrdila oblastní poradkyně, jsou problémy se vstáváním. S tím souvisí bytové problémy, počet dětí a dospělých obývajících jeden byt. Na tuto zkušenost, že obvykle v bytě není místnost, kde by děti mohly usínat, naráží ve své praxi i Jirásek a kol. (2016, s. 27).

V důsledku toho dítě ráno nechce vstávat a rodiče ho nechávají doma. Také upozorňuje na nutnost pravidelného vysvětlování toho, jakou důležitost předškolní vzdělávání má. Je nutné neustále rodičům připomínat, že díky pravidelné docházce mají děti více možností k rozvoji myšlení, dovedností, návyků, učí se spolupracovat s dětmi, dodržovat pravidla a také se připravují na zápis a fungování v novém prostředí mateřské školy (Jirásek a kol., 2016, s. 8-9). V běžných mateřských školách se mohou ředitelé škol setkávat s problémy neplacení školného a dalších poplatků. Vychází ze zkušenosti, že ve většině případů se nejedná o to, že by rodiče nechtěli zaplatit. Spíše, že mají obavy z komunikace a stydí se za své pochybení.

V předškolní přípravě musí fungovat spolupráce s rodiči malých dětí, k tomu pomáhá oblastní poradkyně. Předškolní příprava v rámci neziskové organizace dětem umožňuje účastnit se zážitkových akcí mimo lokalitu. Organizují se společné akce pro rodiče a děti, např. besídky, logopedické aktivity, kreativní a výtvarné činnosti, atd. Rodiče docházejí na tzv. rodinné dopoledne, kdy rodič přijde ráno s dítětem a stráví s ním smysluplně čas.

Podle Ranglové a kol. (2013, s. 37) mohou pracovníci předškolních klubů rodiče podporovat v dalších oblastech, může se jednat o doporučení a asistenci při domlouvání schůzek s logopedem, pedagogicko-psychologickou poradnou či lékařem specialistou. Pedagog v předškolním klubu pomáhá rodičům s výběrem mateřské školy či s přípravou dítěte na zápis do přípravné třídy základní školy.

V průběhu své praxe autorka práce vyzorovala, že dítě většinou stráví v předškolním klubu maximálně dva roky. Je to doba, kdy si dítě zvykne být bez rodičů, naučí se samostatnosti, dennímu režimu, sebeobsluze, fungování v kolektivu ostatních dětí a získá určité dovednosti a znalosti. Po tomto období je ve většině případů rodina i dítě připraveno opustit „lokalitu“ a začít navštěvovat běžnou mateřskou školu. Díky tomu, že dítě prošlo touto dětskou skupinou, se vyhne nezdarům v mateřské škole. Navíc se bude lépe cítit v kolektivu dětí, neboť bude vědět, co ho v jiném prostředí čeká. Fungování těchto předškolních klubů je bezesporu zásluhou speciálních pedagogů a sociálních pracovníků. Docházejí tam děti, které by se bez nich jinak nerozvíjely a byly by odkázány jen na svou rodinu. Na základě praxe jejich fungování autorka hodnotí velmi kladně, zmínila by pouze jeden zápor, kterým je to, že do nich docházejí pouze děti ze sociálně slabých rodin. Místo toho, aby dítě mělo možnost ráno odejít z lokality či ubytovny a jít do školky, kde se uvidí s dětmi, které nejsou zatíženy problémy jako jen on, tak tráví čas s dětmi, se kterými se vidí i celý den na ubytovně. Sice má možnost být v kontaktu s paní učitelkou, má k dispozici didaktické hry, zažívá spoustu

dobrodružství, je k němu individuálně přístupováno, ale nemá možnost začlenit se a učit se fungovat s dětmi z majority.

## **2.6. Souhrnná situace povinného předškolního vzdělávání**

K překonání sociálního znevýhodnění dětí slouží pravidelná docházka do mateřské školy. Předškolní vzdělávání je zákonem stanovené jako povinnost pro zákonné zástupce přihlásit své dítě do mateřské školy, ale stále i po tomto zavedení se najdou rodiny, které se tomu vyhýbají.

Ve Zprávě o situaci romských komunit z roku 2004 (Vláda ČR, 2006, s. 10 [online]) je uvedeno: „*Nadějí je zavedení bezplatného posledního ročníku mateřské školy pro všechny děti, které jistě přivede další část romských dětí do předškolní přípravy.*“ Bezplatné vzdělávání pro povinné vzdělávání v posledním ročníku mateřské školy je uzákoněno, avšak z průzkumů vyplývá, že stále není tento cíl splněn i přes onu zmíněnou povinnost.

Podle výzkumu České školní inspekce zavedení povinné předškolní docházky zatím nepřineslo očekávané výsledky, tudíž se nepodařilo zapojit děti, na které bylo primárně cíleno. Problém je, že se jedná o děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, pro které by vzdělání bylo nejvíce přínosné a potřebné (ČŠI, 2018 [online]). Nejnovější výroční zpráva České školní inspekce za rok 2019/2020 shrnuje negativní zjištění, že se stále nedaří realizovat záměr MŠMT, a to zvýšit podíl dětí zapojených do předškolního vzdělávání. Dalším faktem ve zkoumaném období je, že se nemění zastoupení pětiletých dětí, které se účastní povinného předškolního vzdělávání, dokonce došlo k poklesu (Zatloukal a kol., 2020, s. 46). Je pozoruhodné, že tento podíl se od zavedení povinného předškolního vzdělávání nezměnil, a dokonce v uplynulém školním roce klesl na 93 % (loni to bylo 95,8 % a předloni 95,2 %). Část dětí se vzdělává individuálně (celkem 2 169, což činí podíl 1,7 % z celkového počtu dětí 5letých a starších v MŠ (Zatloukal a kol., 2020, s. 16). Souhrnně lze říci, že zhruba 2–3 % dětí se povinného předškolního vzdělávání stále neúčastní. Zvýšit podíl dětí zapojených v povinném předškolním vzdělávání je jedním z úkolů Dlouhodobého záměru MŠMT na období 2019–2023 (Zatloukal a kol., 2019, s. 14).

Ze zprávy České školní inspekce dále vyplývá, že ve zjišťovaném období (od 1. září 2017 do 31. ledna 2018) bylo k individuálnímu vzdělávání v MŠ zapsáno necelých 1 500 dětí (1,2 % z celkového počtu dětí, tedy jak těch v režimu pravidelné docházky, tak těch individuálně vzdělávaných), (ČŠI, 2018 [online]). Možné vysvětlení autorku práce napadá: obecně lze říci, že romské rodiny často migrují. Tím pádem mají různá místa pobytu. Poté ale narazí při podání přihlášky v mateřské škole na problém. Neboť ty ve větších městech

nabírají děti dle spádovosti. Těmto rodinám nezbyvá nic jiného, než obcházet školky a zkoušet, zda nemají místo, či si požádat o individuální vzdělávání a vyhnout se tak porušování zákona. Jedním ze způsobů vzdělávání je dítě přihlásit do dětské skupiny neziskových organizací (za předpokladu, že v sociálně vyloučené lokalitě je zřízena), či si zajistit správné místo trvalého pobytu nebo dítě vzdělávat v domácím prostředí, což je nejméně vhodný způsob řešení.

V členění podle krajů sice nebyly zaznamenány žádné významné rozdíly, za zmínku však stojí fakt, že nejvyšší podíl těchto dětí byl nově zapsán v Ústeckém kraji (1,5 %). Ten patří mezi regiony s nejvyššími počty dětí nacházejících se v sociálně a ekonomicky složitějším prostředí. Právě na ně bylo povinné předškolní vzdělávání v posledním roce před zahájením školní docházky cíleno především. V absolutních číslech ovšem počty dětí v individuálním vzdělávání v jednotlivých krajích představují jen desítky, maximálně stovky (nejvíce ve Středočeském kraji 227 dětí), (ČŠI, 2018 [online]).

Rodiče více přihlašují předškolní děti do nultých ročníků základních škol či hledají různé klíčky, jak se povinnosti vyhnout nebo děti zkrátka nemohou přihlásit, neboť nemají finance na zaplacení obědů. Navýšení počtu dětí v předškolním vzdělávání by v příštím školním roce mohl zlepšit projekt obědy zdarma ve školkách. Pro pilotní fázi projektu vybralo MŠMT Karlovarský a Ústecký kraj, protože se zde nachází nejvíc rodin, které potřebují pomoci. Oba kraje patří mezi ty, které mají podle průzkumů České školní inspekce v průměru nejhorší výsledky žáků ve vzdělávání. Mnoho výzkumů přitom podle MŠMT potvrzuje, že úspěch či neúspěch ve škole může souviset s předškolním vzděláváním. Podle úřadu by to mělo motivovat sociálně slabé rodiny k zapojení dětí do předškolního vzdělávání, které podle odborníků zvyšuje šance na úspěch ve škole i pozdějším životě (Romea, 2021 [online]).

Jedním z cílů Strategie vzdělávací politiky do roku 2020 bylo dosažení výrazného snížení nerovností ve vzdělávání komplexním posilováním kvality celé vzdělávací soustavy, zvýšení účasti dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí na předškolním vzdělávání jako prevenci možného školního neúspěchu a včasnými opatřeními redukovat dopad rizikových faktorů na straně rodiny a také zavedení povinného předškolního vzdělávání (MŠMT, 2014 [online]). V nové Strategii do roku 2030 se zhodnocuje, že v předchozích letech nebyly naplněny všechny cíle vzdělávací politiky ČR do roku 2020. Cílem Strategie 2030+ je zaručit spravedlivé šance dosáhnout na kvalitní vzdělání všem dětem v ČR, zlepšit kvalitu zaostávajících částí vzdělávací soustavy a maximálně rozvinout potenciál všech žáků vstupujících do vzdělávání. Tento cíl byl obsažen již ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020, ale bohužel se ho podařilo plnit jen z malé části (MŠMT, 2020e [online]).

Mezi současné problémy předškolního vzdělávání podle expertního týmu pro přípravu Strategie 2030+ (MŠMT, 2020e [online]) patří nedostatečná účast dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí na předškolním vzdělávání a omezená schopnost vzdělávací soustavy reagovat na rizikové faktory na straně rodiny (chudoba, stres, nekvalitní a nestabilní bydlení, rozpady rodin apod.). Z toho důvodu je specifickým cílem této nové Strategie, kterého by mělo dosáhnout české vzdělávání do roku 2030: „*Zvýšit účast dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí na předškolním vzdělávání jako prevenci možného školního neúspěchu, včasnými opatřeními redukovat dopad rizikových faktorů na straně rodiny*“ (MŠMT, 2020e, s. 23 [online]).

Možné řešení zvýšení počtu dětí v mateřských školách znázorňují Nikolai a kol. (2007, s. 42-44), podle kterých je důležité, aby se změnil přístup některých mateřských škol k matkám z těchto lokalit a také i přístup k rodinám, které nepošílají své předškolní děti do MŠ. Navrhují vytvořit a uplatňovat určité sankce či formy nátlaku, aby tak rodiny činily. Upozorňují na důležitý fakt, že spouště rodičů nedochází, že své dítě sami znevýhodňují, pokud možnosti docházky do mateřské školy nevyužijí.

## **2.7. Povinné předškolní vzdělávání v době epidemiologických opatření**

Loňská jarní koronavirová krize se dotkla všech oblastí, včetně školství. Dne 11. března vydalo Ministerstvo zdravotnictví ČR mimořádné opatření, kvůli kterému došlo k uzavření základních, středních a vysokých škol (MZČR, 2020 [online]). Toto rozhodnutí uzavřelo i přípravné třídy, ve kterých lze splnit povinnost předškolního vzdělávání. Mateřských škol se zavření nedotklo a ministr školství pouze doporučil „*Zvážit omezení nebo přerušování provozu mateřské školy*“ (MŠMT, 2020a [online]). O uzavření či neuzavření mateřských škol rozhodoval ředitel či zřizovatel. Mezitím, co se vymýšlela strategie, jak školy začnou vzdělávat distančním způsobem, o potřebě zavedení distanční výuky ve většině zavřených mateřských škol nikdo nehovořil. Během jarní epidemie se v důsledku nejasných návodů ze strany MŠMT, kdy na jedné straně měla mateřská škola povinnost vzdělávat předškolní děti a na druhé straně byla na jeho zřizovatele převedena odpovědnost za uzavření či nikoliv, stejně došlo k tomu, že většina mateřských škol se zavřela a zůstaly otevřené jen ty, kam docházely děti zaměstnanců IZS a pracovníků působících v sociální oblasti.

MŠMT zveřejnilo instrukce ohledně povinného předškolního vzdělávání v té době, kdy docházelo k znovuotevíráním škol „*Ani dítě plnící povinné předškolní vzdělávání však nemusí do MŠ nutně do konce školního roku nastoupit, může se se školou domluvit na domácí*

výuce“ (MŠMT, 2020b [online]). Na základě těchto neočekávaných událostí došlo k tomu, že děti, které měly být povinně vzdělávány před nástupem do první třídy, byly odkázány na domácí výuku, u které nebyla striktně vyžadována zpětná vazba. Díky zavření mateřských škol se ocitly bez vzdělávání i děti ze sociálně vyloučené lokality. Ve všech případech se jednalo o děti, které nastoupily poprvé do školky jako předškoláci na povinné vzdělávání v září 2019. A od 18. března 2020 se zařízení uzavřelo. Opětovný návrat dětí do mateřských škol se konal dne 25. května 2020. Vzhledem k obavám rodičů, strachu o své dítě a své blízké, děti ze sociálně vyloučené lokality ve Vysoké Mýtě do konce školního roku nenastoupily. Zkrátka děti, kterých se týkala povinnost předškolního vzdělávání, byly nedobrovolně „ochuzeny“ o prezenční výuku.

Jaké to mělo dopady můžeme sledovat již dnes, jak se dětem daří v „online“ výuce v prvním ročníku základní školy. Z praxe autorka práce může reflektovat zkušenost, že děti mají obrovské problémy, neboť se jim od září střídají karantény ve třídách, prezenční výuka s distanční výukou, před Vánoci se ve školách na krátkou dobu objevily a po jarních prázdninách jsou opět v distanční výuce. Některé děti stále nemají potřebné vybavení na online výuku, nestíhají tempu třídy, chybí jim denní režim, kontakty s kamarády, motivace k plnění povinností. A to nejdůležitější: nedostává se jim podpory ani pomoci od rodiny. Na tento problém pasivního rodiče upozorňuje i Kaleja a Zezulková (2013, s. 72), neboť ve většině případů pomoc od rodičů nelze očekávat. V domácím prostředí není dítě ke školní práci motivováno a postrádá rodičovskou podporu. Proto je nutné, aby učitel netrestal žáka za to, za co sám nemůže. Z toho pramení nezbytnost aktivní spolupráce a komunikace s rodiči. Z praxe může autorka poznamenat, že povinný předškolní rok nesplnil cíl začlenit romské dítě do mateřské školy.

Během letních prázdnin mateřské školy očekávaly od MŠMT pokyny a doporučení. MŠMT od 17. 8. 2020 začalo rozesílat manuály pro fungování škol v novém školním roce. Instrukce neobsahovaly metodické řešení samotného vzdělávání. Z novely školského zákona vyplynulo, že v případě uzavření všech škol musí i mateřská škola zajišťovat distanční vzdělávání dětem, kterých se týká povinné předškolní vzdělávání (MŠMT, 2020c [online]).

Zavedením povinného předškolní vzdělávání by měla být mateřská škola chápána jako instituce, které je stejně významná jako jiný stupeň vzdělávání, ale v aktuální době nouzového stavu se ukázalo, že je mateřská škola stále vnímána jako místo zabezpečující dohled o děti zaměstnaných rodičů.

## **Shrnutí**

Druhá kapitola se zaměřovala na předškolní vzdělávání jako celek. První část byla věnována nastavení systému a další podkapitoly přiblížily význam preprimární edukace a povinnost docházky. Následující podkapitola se zabývala přímo předškolním vzděláváním romských dětí. Právě romské děti často do předškolního systému nejsou přihlášeny a jejich absence ovlivňuje následné školní úspěchy v základní škole. Zároveň byla objasněna existence předškolních klubů pro sociálně znevýhodněné děti. Tyto kluby fungují díky podpůrným službám neziskových organizací. Pro romské děti je to vhodný krok k tomu, aby se vyrovnaly jejich dovednosti a znalosti v porovnání s ostatními dětmi a aby mohly úspěšněji vstoupit do mateřské školy.

Poslední podkapitola byla zaměřena na zhodnocení situace od zavedení povinného předškolního vzdělávání do současné doby. Byly zde ilustrovány dosavadní výsledky výzkumů České školní inspekce, která zjistila, že se zatím nepodařilo zapojit ty děti, na které bylo nejvíce cíleno.

Na základě výše uvedeného textu lze zhodnotit, že existuje určitá souvislost mezi účastí romského dítěte v předškolním vzdělávání a následným prospěchem v další vzdělávací etapě a naopak. Z tohoto důvodu se ve výzkumném šetření autorka zaměří na zjištění, jak romští rodiče vnímají předškolní vzdělávání (pozitiva, negativa, zkušenosti).



### 3. Metodologie výzkumu

Cílovou skupinou výzkumného šetření jsou romští rodiče, jejichž dítě či děti jsou v předškolním věku. Výzkum se odehrával v sociálně vyloučené lokalitě ve Vysokém Mýtě. Některé rozhovory proběhly v bytech účastníků výzkumu, jiné v prostoru neziskové organizace, která v lokalitě provozuje komunitní centrum a poskytuje služby pro rodiny s dětmi.

#### 3.1. Cíle výzkumu

Pro děti ze sociálně vyloučených oblastí je jejich prostředí často jediným, které v předškolním věku znají. Mnohé z těchto dětí nemají před zahájením povinné školní docházky možnost rozvíjet své schopnosti a dovednosti v rodině, natož v předškolních zařízeních. **Cílem výzkumného šetření je zjistit pozitiva a negativa v navštěvování předškolního vzdělávání romských dětí z pohledu jejich rodičů, případně to, s jakými bariérami se setkávají.** Ve výzkumu se autorka zaměří na zjištění, jaké další možnosti vzdělávání dětí Romové využívají mimo zápis do běžných mateřských škol.

#### Hlavní cíl - **Zjistit, jak rodiče vnímají předškolní vzdělávání.**

K naplnění hlavního cíle si autorka práce stanovila tyto dílčí výzkumné cíle:

**Dílčí cíl č. 1** Zjistit, co vede romské rodiče k tomu, že jejich dítě je přihlášeno v předškolním zařízení.

**Dílčí cíl č. 2** Zjistit, jaké mají rodiče zkušenosti s předškolním vzděláváním.

**Dílčí cíl č. 3** Zjistit, jak rodiče vycházejí s učiteli a jaká je jejich angažovanost na aktivitách předškolního vzdělávání.

**Dílčí cíl č. 4** Zjistit, zda mají rodiče informace o povinném předškolním vzdělávání.

Nad rámec stanového hlavního cíle si autorka práce stanovila cíl vedlejší.

#### Vedlejší cíl - **Zjistit, jak jsou romské děti připravené na vstup do vzdělávacího systému z pohledu pedagogů mateřských a základních škol.**

Dílčí výzkumné cíle si autorka práce stanovila následovně:

**Dílčí cíl č. 5** Zjistit, s jakými překážkami se setkávají pedagogové mateřských a základních škol u romského dítěte.

**Dílčí cíl č. 6** Zjistit, jakou mají pedagogové zkušenost s romskými rodiči.

### 3.2. Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor byl vybrán metodou záměrného výběru. Jedná se o nejvíce používanou metodu v kvalitativním výzkumu (Miovský, 2006, s. 135). Výběr místa výzkumného šetření byl zvolen účelně, neboť se autorka v lokalitě pohybuje jako sociální pracovnice. Z toho důvodu měla přístup k účastníkům výzkumu zjednodušený.

Ve Vysokém Mýtě se nacházejí dvě větší sociálně vyloučené romské lokality. Jedna z nich se nachází v Husově ulici separovaně na okraji města v průmyslové zóně a nazývá se lokalita „farma“. Dříve prostory sloužily jako kasárny, dnes jsou tyto domy ve vlastnictví města. Zde žije okolo sta dospělých romských osob, třicet pět mladých lidí do šestadvaceti let a osmdesát osm dětí do patnácti let. Druhá sociálně vyloučená lokalita se nachází v ulici Čapkovského. Zde žije okolo čtyřiceti romských obyvatel. V územním obvodu Vysokého Mýta jsou umístěné další dvě lokality s větším výskytem příslušníků menšin. Výzkum se odehrával pouze v lokalitě na ulici Husova.

Kritéria pro výběr výzkumného souboru byla následující: soubor je tvořen dvanácti rodiči, které v současné době mají alespoň jedno dítě v předškolním vzdělávacím proudu ve věku od 3 do 6 let. Autorka práce v následujícím textu používá převážně termín „rodiče.“ Výzkumného šetření se ale většinou účastnily maminky, pokud byl přítomen i otec dítěte, tak byl spíše pasivním účastníkem. Z toho důvodu jsou v tabulce č. 1 (Tabulka 1) výzkumného souboru uváděny informace (věk, vzdělání) jen maminek dětí. Romské ženy jsou mnohem více angažované do výchovy a péče o dítě. Autorka práce předpokládala při rozhovorech jejich větší zájem a účast, než by tomu bylo s otci dětí. Do výzkumného souboru byl zařazen jeden pedagogický pracovník působící v neziskové organizaci, dvě učitelky základních škol a dvě ředitelky mateřských škol z Vysokého Mýta. Obě tyto mateřské školky jsou spádovými oblastmi sociálně vyloučené lokality v ulici Husova, kde má dítě povinnost splnit podmínku povinného předškolního vzdělávání.

Schůzka s informanty proběhla na podzim, kdy je autorka práce informovala o tématu diplomové práce, seznámila je s cíli výzkumu a realizací polostrukturovaného rozhovoru. Rodiče byli poučeni o anonymním zpracování zjištěných informací a byli seznámeni s tím, kdo bude mít přístup k získaným informacím. Byl jim předán informovaný souhlas, v němž byla uvedena informace o anonymním způsobu zpracování informací. Informanti souhlasili s nahráváním ve formě audionahrávky.

Informace získané od pedagogů základních škol, ředitelek mateřských škol a pedagogického pracovníka neziskové organizace mají doplňující charakter a téma rozšiřují o další poznatky a úhel pohledu. I tato výzkumná data byla využita anonymně.

Výzkumné šetření neprobíhalo dle původních představ autorky práce, neboť bylo problematické realizovat v covidové době osobní setkávání. Často se stávalo, že naplánované schůzky překazily karantény jednotlivých rodin, strach či jiné osobní důvody vzhledem k vyhlášenému nouzovému stavu. I domlouvání rozhovorů s pedagogy nebylo jednoduché vzhledem k distanční výuce a plánu konzultací pro jednotlivé žáky. Výzkum probíhal formou dopředu domluvených návštěv a společného setkání s informanty v měsících lednu až březnu 2021 v jednotlivých bytech rodičů, v prostorách neziskové organizace, v základních a mateřských školách ve Vysokém Mýtě. Délka jednotlivých rozhovorů byla různá, průměrně trval rozhovor čtyřicet minut.

#### Charakteristika výzkumného souboru

	rodič	věk	vzdělání	počet dětí	věk dětí	docházka dle zařízení	datum rozhovoru
Rodiče	č. 1	27	základní	3	4, 6, 9	dětský klub NO a nultý ročník ZŠ	17. 2. 2021
	č. 2	22	základní	2	2, 3	dětský klub NO	23. 2. 2021
	č. 3	32	základní	2	5, 11	běžná MŠ	19. 1. 2021
	č. 4	33	SOU	4	2, 5, 13, 14	dětský klub NO	18. 1. 2021
	č. 5	38	základní	3	4, 8, 16	dětský klub NO	25. 1. 2021
	č. 6	29	základní	3	3, 6, 9	dětský klub NO a nultý ročník ZŠ	10. 3. 2021
	č. 7	25	základní	2	4, 5	dětský klub NO a běžná MŠ	16. 3. 2021
	č. 8	22	základní	3	2, 4, 4	dětský klub NO	08. 3. 2021
	č. 9	27	SOU	2	3, 6	dětský klub NO a nultý ročník ZŠ	01. 2. 2021
	č. 10	26	SOU	1	4	běžná MŠ	05. 3. 2021
	č. 11	32	základní	3	4, 6, 11	dětský klub NO a nultý ročník ZŠ	02. 2. 2021
	č. 12	38	základní	4	2, 5, 11, 17	dětský klub NO	15. 3. 2021

Tabulka 1 Charakteristika výzkumného souboru – rodiče

	respondent	vzdělání	délka praxe	datum rozhovoru
ředitelky MŠ	Ř. 1	VŠ magisterské	33	19. 01. 2021
	Ř. 2	VŠ magisterské	35	21. 01. 2021
učitelky ZŠ	U. 1	VŠ magisterské	4	08. 03. 2021
	U. 2	VŠ magisterské	43	03. 03. 2021
pedagogický pracovník neziskové org.	P. P.	VŠ bakalářské	6	17. 02. 2021

**Tabulka 2** Charakteristika výzkumného souboru - ostatní účastníci výzkumného šetření

### 3.3. Kvalitativní šetření

Vzhledem k povaze zkoumaného problému a vzhledem ke stanoveným výzkumným cílům autorka práce zvolila kvalitativní metodu zkoumání. Dle Hendla (2016, s. 45) někteří odborníci považují kvalitativní výzkum za dodatek klasických kvantitativních výzkumných strategií. Kvalitativní výzkum v sociální oblasti získal rovnou pozici s jinými formami výzkumu. Za kvalitativní výzkum Strauss a Corbinová (1999, s. 10-11) definují jakékoliv bádání, jehož výsledků se nedosahuje prostřednictvím statistických procedur či jiných způsobů kvantifikace. Jedná se o výzkum, který se týká života lidí, příběhů, chování či vzájemných vztahů. Švaříček (2014, s. 17) určuje kvalitativní přístup jako „*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. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.*“

Podle Hendla (2016, s. 46) neexistuje jediný všeobecně respektovaný styl, jak provádět či formulovat kvalitativní výzkum. Ve většině případů si výzkumník nejdříve stanoví téma a určí cíl a otázky výzkumu. Během samotného bádání již nevznikají nová rozhodnutí ani nedochází ke změně výzkumného plánu. Výzkumník si určí na základě vlastního rozhodnutí, kde provede šetření, a také dochází k výběrům informantů, které sleduje v určitém čase. Výzkumník vyhledává a rozebírá jakékoliv poznatky, které vedou k objasnění výzkumných cílů. Při šetření se výzkumník seznamuje s novými lidmi, pohybuje se v terénu. Hendl (2016, s. 46) za klad použití tohoto výzkumu považuje získávání podrobného popisu při zkoumání jedince, skupiny, události či fenoménu. Další přínos spatřuje v možnosti

zkoumat tento fenomén v přirozeném prostředí a dobře tak reagovat na místní podmínky a situace. Za nevýhody určuje časovou náročnost analýzy dat i jejich sběr a také to, že výsledky mohou být ovlivněny osobními preferencemi výzkumníka.

### **3.4. Metody získávání kvalitativních dat**

K výzkumné části diplomové práce je použita metoda polostrukturované interview. Polostrukturované interview je podle Miovského (2006, s. 159) nejrozšířenější podoba rozhovoru. Upozorňuje, že použití dalších dvou typů rozhovorů, tj. strukturovaného a nestrukturovaného přináší mnoho nevýhod. Vysvětluje, že využití polostrukturovaného interview je náročnější na přípravu. Je také důležité, aby si výzkumník vytvořil určité schéma, které je pro něho závazné. Hlavním účelem schématu je specifikování otázek, na které se výzkumník bude účastníků dotazovat.

Při rozhovorech s informanty autorka práce využila „inquiry“, což Miovský (2006, s. 160) doporučuje aplikovat pro upřesnění a vysvětlení jeho odpovědí, pokládáme jim další doplňující otázky a tím naše téma rozpracováváme do hloubky. Tímto procesem získáváme zpětnou vazbu od účastníků, jak dané otázky rozuměli. Při sběru dat se autorka práce řídila instrukcemi, které udává Hendl (2016, s. 173) a za velmi podstatné považuje formulování otázek informantům ve zřetelné podobě. Proto autorka práce v průběhu rozhovoru kladla otázky co nejsrozumitelněji a vždy nechala dotazovanému prostor na rozmyšlení své odpovědi. Autorka práce se snažila otázky klást takovým způsobem, aby je rodiče pochopili správně, aby byla zaručena jejich pravdivost a kvalita odpovědi. Otázky, které autorka práce pokládala účastníkům, jsou uvedeny v přílohách této práce, viz. (Příloha č. 1, 2, 3, 4).

U polostrukturovaného interview je stanovené tzv. jádro, které se skládá z minima témat a otázek, které musí tazatel použít. Obvykle dochází pouze ke změně pořadí daných otázek či znění jejich pokládání. Nevýhody rozhovorů Miovský (2006, s. 161) nespatřuje, jen upozorňuje, že by pokládáním nevhodných otázek mohlo dojít k získávání informací, které nejsou relevantní ke stanoveným cílům. Naopak za přínosy polostrukturovaného interview řadí možnost detailněji se dotazovat účastníků.

### **3.5. Metody zpracování kvalitativních dat**

Tuto část výzkumu považuje Miovský (2006, s. 195) za velmi důležitou, neboť v ní výzkumníci zpracovávají data a připravují je pro další krok – analýzu. Miovský (2006, s. 197-198) za nejčastěji používané metody pro fixování dat považuje audiozáznam a videozáznam. Právě audiozáznam autorka práce využila při samotných rozhovorech

s účastníky. Za výhodu spatřuje možnost nepořizovat si veškeré poznámky při samotném rozhovoru a díky tomu se plně věnovat účastníkům a aktivně jim naslouchat. Tento konkrétní a autentický zvukový záznam zachycuje všechny kvality mluveného slova.

Dalším krokem bylo připravení dat pro analýzu. Z těchto nahraných materiálů byla provedena tzv. doslovná transkripce, tedy přepis mluveného rozhovoru do písemné podoby. Hendl (2016, s. 212) tomuto procesu přiřazuje velkou náročnost a také jej vidí jako nutnost pro další podrobné vyhodnocení.

### 3.6. Metody analýzy kvalitativních dat

Nejpracnější a nejtěžší fází vypracování studie je analýza kvalitativních dat. Získaná rozsáhlá data z polostrukturovaných rozhovorů s rodiči, ředitelkami MŠ, učitelkami ZŠ, pedagogickým pracovníkem bylo potřeba dále zpracovat.

Pro zpracování dat z kvalitativních polostrukturovaných interview autorka práce použila metodu vytváření trsů, podle Miovského (2006, s. 221). Miovský dále (2006, s. 221) interpretuje tuto metodu jako seskupení určitých výroků do skupin, např. dle místa, situací či specifických fenoménů. Na základě takového postupu se vytváří konkrétní kategorie, jejich zahrnutí do určitého trsu je učiněno na základě opakujících se vlastností. Jednotným znakem daného trsu může být tematická, prostorová či personální podobnost. Podstatou této metody je vyhledávat ve výrociích respondentů všechny pasáže, jež se týkají jednoho ohraničeného tématu. V následné části diplomové práce se její autorka bude zabývat souhrnným rozbořem získaných dat. Pro analýzu je použita výše zmiňovaná metoda vytváření trsů z polostrukturovaných interview.

Na základě aplikování této metody došlo k rozčlenění do následujících oblastí.

## 4. Analýza výsledných dat

Analýzu dat z polostrukturovaných interview autorka práce provedla rozdělením dle výzkumného souboru, tzn. na analýzu dat získaných od **rodičů, ředitelek MŠ a pedagogického pracovníka** a analýzu dat od **učitelek** základní školy. U jednotlivých skupin účastníků rozhovoru došlo k rozčlenění na trsy.

Odpovědi informantů z jednotlivých rozhovorů jsou přepsány doslovně, bez použití pravidel spisovného jazyka.

### 4.1. Analýza dat získaných od rodičů

Analýza dat získaných od romských rodičů byla rozdělena do následujících pěti trsů:

- I. **důvod** docházky dítěte do předškolního zařízení

- II. **zkušenost** rodičů s předškolním vzděláváním
- III. **vztah** rodič vs. učitel a **angažovanost** rodičů na aktivitách zařízení
- IV. **přínosy a bariéry** předškolního vzdělávání
- V. **informovanost** rodičů o povinném předškolním vzdělávání

#### I. důvod docházky dítěte do předškolního zařízení

Jen polovina dotazovaných rodičů odpověděla, že jejich dítě navštěvuje předškolní zařízení, aby se naučilo nové **dovednosti** a bylo mezi svými vrstevníky: „*Aby toho věděl víc a víc se toho naučil. Vnímám to pozitivně, školka není zbytečná. Mně tam chodili i starší kluci, byla jsem na mateřský a do školky chodili. Seznámí se s ostatními dětmi*“ (č. 4), podobně reagovala i účastnice (č. 3) „*Aby si tam hrál, naučil barvy, uklízet, počítat. Aby se připravil do první třídy*.“ Rodič (č. 11) sdělil: „*Chodí, aby se něco naučila, byla hodně zakřiknutá, mluvila málo. Mezi dětma se rozmluvila*“, podobně i rodič (č. 12): „*Sem chodí jen chvílí, aby si zvykla na kolektiv, děti a učitelku*.“ Rodič (č. 5) uvedl: „*Dávám ho sem k nám, protože je to tadyk u nás a já nemusím ho nosit daleko. No a něco se tam naučí*.“ Shodně i rodič (č. 9).

Další tři rodiče uvedli jako důvod docházky dítěte do předškolního zařízení návrat do **zaměstnání**. Neboť maminkám skončila mateřská dovolená a musely si najít práci: „*Nejstarší chodí do školy a ti dva mladší ti jako do školky, musej no, přestala jsem brát peníze a tak jsem musela hledat práci. Jenže teď jsem stejně doma, všechno zas zavřený, že jo*“ (č. 6), shodně se vyjádřila i účastnice (č. 1): „*Tak já si pomalu musím hledat práci, už nemám mateřskou a tak musím. Oni se děcka zvyknou a učitelky se o ně postaraj a prostřední dcera musí, že jo, chodit*.“ I rodič (č. 10) musel dát své dítě do předškolního zařízení neboť: „*Hledala jsem zaměstnání a kvůli tomu jsme ho museli dát do školy. Už jsem neměla mateřskou. Kdybych neměla zaměstnání, tak bych ho tam stejně dala*.“ Ostatní zmínili **jiné důvody**, jako např. účastnice (č. 8): „*Mám tři malý děti, nestíhám se jim věnovat tak, jak no ty ostatní mámy. Já si uklidím, co tam jsou a odpočnu*.“ Rodiče (č. 2) přihlásili své dítě protože: „*Tadyk školku máme blízko a už malej potřeboval k dětem, doma další dítě a já už jsem to s nima nedávala*.“ Rodič (č. 7) své dítě do předškolního zařízení nyní nedává, protože: „*Kvůli tý nemoci, já je nechci nikam dávat, hrozně se bojím, je to hrozná situace. U kluka, ten už musí chodit, mně ředitelka začala vyhrožovat sociálkou, že nechodí*.“

#### II. zkušenost rodičů s předškolním vzděláváním

Z rozhovorů s rodiči vyplývá, že deset z nich **nemá** osobní zkušenost z dětství s předškolním vzděláváním. Jen dvě účastnice výzkumu docházely do mateřské školy:

„Já jsem do školky chodila, aby máma mohla chodit do práce, ségra taky chodila“ (č. 9) a rodič (č. 10): „Ano, chodila, přítel jenom jeden rok si myslím. Já jsem chodila od tří let.“

Zajímavé byly odpovědi účastníků, kteří zdůrazňovali, že pro jejich komunitu předškolní vzdělávání „není“: „Oni školky pro cikány nejsou, děti jsou jiný, takoví divoký“ (č. 5) či vyjádření rodiče (č. 1): „Cigáni dřív vůbec do školky děti nedávali, kdo je tam dal, tak byl divnej“. Z rozhovorů bylo zjištěno, že se neúčastnili předškolního vzdělávání, neboť jejich rodiče nechodili do práce či matka byla doma s mladšími sourozenci, např. rodiče (č. 2): „Noo ne, nedala nás máma, nedala do školky. Ona stejně byla s náma a bráchou a ségrou doma tak jsme byli s ní“ a (č. 11): „Já jsem do školky nechodila, mámě to nepřišlo důležitý, šla jsem až do první třídy.“ I účastník (č. 8) nedocházel do předškolního zařízení neboť: „Máma nechodila do práce, tak jsme byli doma.“ Rodič (č. 7): „Ne nechodila jsem, ani nikdo z rodiny, no naštěstí ne“ shodně i rodič (č. 6): „Já ne, mě naši nedali a bráchu taky ne.“ Podobně i rodič (č. 3, č. 4 a č. 12). Vzhledem k tomu, že rodiče nebyli začleněni do předškolního vzdělávacího procesu, tak nemají ani žádné zážitky z mateřské školy. Rodič (č. 9) si nic konkrétního nepamatuje: „Jen z vyprávění, že jsem se tam těšila, jako nyní můj syn.“ Účastnice (č. 10) si vybavuje: „Bazén, že jsme chodili plavat, chodila jsem ráda.“

### III. vztah rodič vs. učitel a angažovanost rodičů na aktivitách zařízení

Přístup učitelů vnímají romští rodiče rozdílně, někteří si spolupráci velmi chválí a jsou **spokojení**, např. rodič (č. 1, č. 5, č. 8, č. 9, č. 10 a č. 11). Rodič (č. 2) sděluje: „Tady u nás ve školce je dobrá učitelka, kluk se sem těší, i na asistentku“ i rodič (č. 4) si na učitele předškolního zařízení nestěžuje: „Ano ve školce nemám problém, horší je to u starších synů ve škole.“ Tři z rodičů se setkali s **neprofesionálním přístupem**: „Oni nejsou komunikativní, když se jedná o cikány, jsou odtazítý“ (č. 3), totožnou odpověď má i rodič (č. 6): „Víte, oni viděj cikána a nechtěj nás. Učitelky dělaj rozdíly mezi dětma. My cikáni se jim moc nelíbíme, to poznáte, jak s tebou mluvěj. Ale snažím se dělat, co chtěj, abych pak neměla problémy na sociálce.“ Rodič (č. 7) nevychází s pedagogem: „Ne nevycházím s něma, oni nám nic neříkaj a pak třeba máme něco přinýst a my to nemáme, tak nadávaj.“ Z rozhovoru s rodičem (č. 12) vyplynulo, že velmi záleží na vztahu s konkrétním učitelem či pracovníkem: „Když toho mám hodně, pomáhají mi pracovnice, vypisovat papíry a tak. Na děti sou hodní.“

Z rozhovorů s rodiči lze konstatovat, že **angažovanost** a svolnost rodičů podílet se na akcích zařízení není vysoká. Bylo zjištěno, že záleží, kde je dítě přihlášeno, od toho se poté odvíjí ochota rodičů se jich účastnit. Pokud se jedná o **mateřskou školu**, kde jsou přítomni i majoritní rodiče, tak se akcí romští rodiče zpravidla neúčastní (rodič č. 1, č. 7, č. 10 i č. 11).



Rodič (č. 3) sdělil: „*Jak kdy, spíš ne, cejtla jsem se mezi ostatními nic moc. Kluk se bojí vystupovat, akorát má z toho nervy a nechce chodit do školky*“ shodnou zkušenost má i rodič (č. 6): „*Do školy ke klukoj nechodím, tam na Vás všichni divně koukaj, to tam rači nechodím. No a tak k nejmladšímu bych šla, se ostatníma se známe, že jo, ale nic se teď nemůže dělat, všechno je zavřený.*“ Do aktivit se romský rodič zapojuje dle výpovědí aktivněji, pokud dítě dochází do **předškolního klubu**, např. rodič (č. 4): „*Ano v klubu chodíme na rodinné kluby a logopedie. Je to dobrý, syn je rád, když se jdu na něho podívat. Při rodinných klubech tvoříme a vyrábíme. Se staršími syny nic takového nebylo.*“ Rodič (č. 8) sdělil, že by se účastnil, ale: „*Teď nic kvůli covidu není. Jen o Vánocích byla besídka. Vím, že ženský loni chodily s dětma do klubu a společně tam pekly a hrály si.*“ Totožnou odpověď kvůli pandemii a uzavřené školky má i rodič (č. 2, č. 5, č. 9). Zda se rodič takových besídek účastní, záleží na dalších dětech v rodině, jako uvádí účastnice (č. 12): „*Když tady ve školce měla holka vystoupení a den pro rodiče, tak jsem tam chvilku byla. Jenže mám mimino a je to těžký.*“

#### IV. přínosy a bariéry předškolního vzdělávání

**Přínosy** předškolního vzdělávání rodiče vnímají různě. Tři rodiče uvedli **pečovatelskou** funkci předškolního zařízení: „*Tak hlídaj děti, to je nejdůležitější. Pak se učej barvy, zvířata a tak*“ (č. 6) a (č. 10): „*Je tam o ně postaráno a něco se naučej.*“ Rodič (č. 1) sděluje: „*Učitelky se postaraj, že jo, ale člověk má strach aby se něco dítěti nestalo, že jo, nikdy nevíš, co se stane. Rači bych je měla doma, jenže co když budu už mít práci.*“ Pět rodičů se spíše přiklání k **vzdělávací** funkci: „*Ve školce se dítě naučí skamarádit s ostatními, naučej se vše, aby mohl být dobrý ve škole. Teď v nuláčku, co se učí jako předškolák, tak už umí ze školky. Učitelka ho chválí*“ (č. 9). Shodný názor na význam předškolního zařízení má rodič (č. 3): „*Aby děti nebyly hloupý a něco se naučily*“ i rodič (č. 4): „*Školka připraví dítě dobře na první třídu*“ podobně se vyjádřil i rodič (č. 7, č. 11). Někteří rodiče na význam předškolního zařízení reagovali **nerozhodně** vzhledem k tomu, že do něho sami nechodili, rodič (č. 2): „*Já moc nevím, co se tam učej, i když teď u syna aspoň jo, jak jsme my, no víte, nechodili do školy, tak nevím.*“ Podobně hovořil rodič (č. 5): „*Nevím no, asi že jsou děti mezi sebou, že si můžou hrát a tak. Oni malujou, učej držet tužku, zpívaj*“ i rodič (č. 8): „*Já jsem do školky nechodila tak nevím, co se tam učej, ale tadyk od učitelky vím, že dělaj nějaký úkoly a vyráběj s dětma. Něco se tam naučej*“ shodně odpověděl i rodič (č. 12).

**Bariéry** rodiče shledávají v **kapacitě** mateřských škol. Účastnice výzkumného šetření (č. 2) měla zájem své dítě přihlásit do mateřské školy: „*Prej nemaj místo a jiný ženský se tam dostaly, ve školce na něj neměli místo, ředitelka no mě to volala*“, podobnou zkušenost má

i účastnice (č. 7): „*Kluk mi chodí do školky do města a holka sem k nám, tu mě tam nechtěli vzít.*“ Další bariérou, se kterou se rodiče setkávají, jsou **finance**, často nemají finanční prostředky na zaplacení školného a obědů: „*Taky nechoděj, když nemám na svačiny, bez ní tam jít nemůžou. Někdy to nemám za co koupit*“ (č. 8), totéž trápí i rodiče (č. 1): „*Musím platit vobědy, a ne vždycky mám peníze*“ a (č. 6): „*Furt jenom něco platíme. Svačiny, obědy, oblečení a já na to prostě nemám. A když kluk nemá svačinu, tak tam jít nemůže. Tak je doma.*“

**Strach** o své dítě je další překážka, která byla rozhovory zjištěna. Romští rodiče vyjádřili strach o dítě během odloučení a jeho pobytu v předškolním zařízení. A právě možnost mít dítě v předškolním zařízení a zároveň blízko u sebe jim umožňuje předškolní klub v lokalitě. Z toho důvodu si rodiče při rozhovorech chválili jeho fungování. Deset rodičů z dvanácti při rozhovoru sdělilo informaci, že kdyby v lokalitě nefungoval dětský klub, tak by své dítě dříve než v pěti letech do mateřské školy nepřihlásili. Například rodič (č. 8) sdělil: „*Ně, to by nechodily, jsou malí, tadyk jsem je dala, protože je mám kousek a když je potřeba, tak jsem u nich. Tam do tý školky ve městě bych je nedala*“, podobně reagoval i rodič (č. 9): „*Kdyby nefungoval tady u nás dětskej klub, tak by syn nechodil tak brzo do školky. Mám o něho strach, ve třech letech bych ho nedala do školky. Tady u nás jo, mám to blízko. Normálně by šel až v 5 letech jako předškolák*“, stejně odpovídal i rodič (č. 11, 12). Rodič (č. 1) uvedl: „*Kdyby tady u nás nebyla školka, tak by nejmladší byl ještě se mnou doma, když nemám práci*“ i rodič (č. 5): „*Tím, že je v podstatě doma, tak to zvládnul dobře, a má tam tetu to je jejich asistentka, tu zná, tak to zvládá. Ale ze začátku za mnou brečel, jinam bych ho nedala.*“ Podobně reagovali i rodiče (č. 2, č. 4 a č. 7). Účastnice (č. 6) odpověděla, že by odloučení nezvládla: „*Já bych z toho byla na prášky, kdyby musel jinam jít.*“

#### V. informovanost rodičů o povinném předškolním vzdělávání

Deset rodičů v rozhovorech oznámilo, že mají určité informace o povinném předškolním vzdělávání. Zbývá dva rodiče mají menší děti a informace zatím nezjišťují. Rodič (č. 8): „*Já to neřeším, všechny tři děti jsou malý a je na to čas.*“ Rodič (č. 2) informace zatím nezjišťuje: „*Nevím nic k tomu, ale moje děti jsou malý, tak to nechávám být.*“

Dva rodiče ve výzkumu poznamenali, že se o povinnosti dozvěděli **od ostatních rodičů** z lokality, např. (č. 12): „*Vím to od holek tady od ostatních*“ i (č. 5): „*Něco venku si říkali ženský, ale já tomu vůbec nerozumím, budu si to muset zjistit.*“ Tři rodiče toto sdělení ví od **sociální pracovnice**, která působí v lokalitě a je všem obyvatelům k dispozici: „*Vod sociální pracovnice. Ta mně dala letáček. A pak sem se s ní sešla a poradila mně*“ (č. 1).

Stejně odpověděl rodič (č. 7): „*Tady od sociální pracovnice*“ i rodič (č. 6): „*To mně to tadyk říkala sociální pracovnice a pomohla mně to všechno vyplnit, protože já to neumím.*“ Dále pět účastníků zmínilo **pedagoga předškolního klubu**, například rodič (č. 3): „*Učitelka mně to říkala, už loni, že kluk bude ve třídě předškoláků*“ stejnou pomoc využil i rodič (č. 9): „*Od paní učitelky z klubu, ta mi všechno zařizovala, museli jsme i do poradny a s přihláškou mi pomáhala. Měli jsme kvůli tomu i setkání, dávala nám letáčky*“, podobně odpověděli i účastníci (č. 4, č. 10, č. 11).

Zajímavé odpovědi rodičů byly k nastavení povinného předškolního vzdělávání. Jen čtyři rodiče z dvanácti vnímají zavedení předškolního vzdělávání jako **dobry krok**: Rodič (č. 3) vyjádřil: „*Ne, pro nás se nic nemění. Stejně chodí do školky pořád*“ podobně i rodič (č. 4): „*Nemám, je to lepší když to takhle udělali. Když byli synové mladší, tak to ještě nebylo a chodili do školky. S radostí utíkali do školky, jak se těšili. Dřív děti chodili až do první třídy a nic neuměli.*“ Rodič (č. 10) si myslí, že zavedením povinného vzdělávání se: „*Aspoň takhle nebudou rozdíly mezi dětmi, je to dobrý*“ stejně tak rodič (č. 9) nemá výhrady: „*Je dobře, že je to povinný.*“ Tři rodiče si chtějí o vzdělání rozhodovat **samostatně** a vadí jim, že je to nařízené: „*Tak jako jestli dám kluka do školky nebo nedám bych si jako máma chtěla rozhodovat sama. Třeba se tam budu bát ho dát. No uvidíme*“ (č. 2), shodně vypovídal i rodič (č. 12): „*Jen bych si spíš o tom chtěla rozhodovat sama.*“ Individuálně by o vzdělání chtěl rozhodovat i rodič (č. 11): „*Tak úplně nemám, ale myslím si, že by o tom měli rozhodovat rodiče sami. Třeba nejstarší syn nechodil vůbec a nemyslím si, že by nějak zaostával.*“ Tři rodiče se vyjádřili, že by byli rádi, kdyby bylo vzdělání **zdarma** i včetně obědů, (č. 1): „*Asi ne, aspoň se děti naučej do školy, ale musím platit vobědy, a ne dycky mám peníze*“ podobně se vyjádřil i rodič (č. 6): „*Aby to bylo všechno zadarmo, já na to pak nemám peníze.*“ Také rodič (č. 8): „*Když už tam musím děcka dát, tak ať to aspoň nic nestojí.*“ Dva rodiče sdělili (č. 7): „*Podle mě je to k ničemu, asi jak pro jaký dítě*“ a rodič (č. 5): „*Jestli říkáte, že je to povinný, tak ho tam budu muset dát před školou, ale nechce se mi ho dávat mezi tolik jiných dětí a ty učitelky tam nejsou dobrý. To spíš by šel do školy no do toho nuláku.*“

### **Shrnutí analýzy dat získaných od rodičů**

Z rozhovorů vyplývá, že deset rodičů z dvanácti nemá osobní zkušenost s předškolním vzděláváním. Někteří rodiče nevědí, proč je důležité, aby jejich dítě navštěvovalo takové zařízení. Z výzkumu se dále zjistilo, že deset rodičů své dítě přihlásilo do předškolního vzdělávání, neboť v lokalitě byl zřízen předškolní klub. Stejní rodiče se vyjádřili, že kdyby klub nefungoval, jejich dítě by do jiného zařízení nechodilo. Dva účastníci zmínili jako důvod

docházky dítěte do vzdělávacího zařízení svou práci. Tři rodiče se setkali s neprofesionálním chováním ze strany pedagogů, ostatní s nimi nemají problémy a respektují je.

Část rodičů v předškolním vzdělání vidí určité přínosy, např. příprava na školu, nové vědomosti, ale na druhou stranu převažují spíše negativní vyjádření. Romští rodiče nalézají bariéry v kapacitě, omezených finančních prostředcích a v individuální rovině. Z výzkumného šetření bylo zjištěno, že většina romských rodičů má informace o povinném předškolním vzdělávání, ale ne ve všech případech jsou dostatečné.

#### 4.2. Analýza dat získaných od ředitelek MŠ a pedagogického pracovníka klubu

Analýza dat získaných od ředitelek MŠ a pedagogického pracovníka dětského klubu byla rozdělena do následujících pěti trsů:

- I. **příchod** dítěte do mateřské školy a jeho **adaptace**
- II. **komunikace a aktivita** rodičů či jiné problémy
- III. **přípravenost** dětí na vstup do školy
- IV. **kapacita** mateřské školy
- V. zhodnocení zavedení **povinného vzdělávání**

##### I. příchod romských dětí do mateřské školy a jeho adaptace

Ředitelky mateřských škol mají totožnou zkušenost s nástupem romského dítěte do zařízení: „Většinou nastupují až v povinném předškolním věku, což u takových dětí je pozdě, jeden rok jim nestačí“ (Ř. 1). Ředitelka (Ř. 2) sdělila: „U nás je to obvykle předškolní ročník, avšak najdou se výjimky, kdy dítě nastoupilo ve 4 letech.“

Ředitelky se shodly, že znalosti a dovednosti dětí jsou průměrné: „Většinou odpovídají věku, pokud nastoupí ve 3 až 4 letech, tak jsou předškoláci většinou trochu slabší, ale jsou i výjimky. Nedá se to paušalizovat, je to hodně individuální“ (Ř. 1). Podle druhé účastnice (Ř. 2) jsou jejich znalosti „Průměrné až podprůměrné, při pravidelné docházce se nerovnosti vyrovnají.“ Do dětského klubu docházejí romské děti s minimální zkušeností pobývat v cizím prostředí bez rodičů, pedagog dále popisuje: (P. P.) „Jsou k nám přihlašovány děti, které se nedostaly do mateřské školy kvůli kapacitě. A pak se ve větší míře jedná o děti, které by rodiče do běžné školky nepřihlásili.“

Z dlouholeté praxe ředitelek vyplývá nepřipravenost romských dětí z jejich domácího prostředí na předškolní vzdělávání. Poté dochází k tomu, že přichází dítě s nedostatečně osvojenými hygienickými návyky a minimální sebeobsluhou: „Je to velmi individuální, dětem tyto návyky chybí, ale při pravidelné docházce je možné návyky osvojit, nemívají s tím

*problém. U romských dětí máme problém s autoritou, dítěti trvá, než nás začne brát jako někoho, koho musí poslouchat“ (Ř. 1). Pedagog při rozhovoru hovořil o velmi nízkých znalostech, se kterými děti do klubu přicházejí, popisuje (P. P.): „Dítě nezná základní věci, které v běžné rodině učíme své děti od útlého věku. Typickým příkladem je poznávání zvířátek, jejich zvuky, a to nemluví o barvách. Je viditelné, že si s dětmi doma nikdo neprohlíží knížku, nepovídá, nevypráví jim pohádky a nehraje si s nimi.“*

K nástupu romského dítěte do mateřské školy obě účastnice zmiňovaly vazbu dítěte k rodičům a naopak: „*Různě, záleží na individualitě dítěte, u rodičů stejně“ (Ř. 1). Ředitelka (Ř. 2) vyjádřila svou zkušenost: „Odloučení od rodiny nemá hladký průběh, adaptační trvá minimálně 2 měsíce.“ Z jejich praxe je zřejmá shoda ohledně procesu odloučení, mají zkušenost s odloučením, které rodiče zvládají velmi těžce, někdy hůře než samotné děti. Také popisují, že dítě často není po příchodu do mateřské školy: „Zvyklé fungovat v kolektivu, neumí si hrát a potřebuje velkou podporu učitelky“, upozorňuje ředitelka (Ř. 2). Ředitelka (Ř. 1) má jinou zkušenost: „Je to stejné jako u všech dětí, některé jsou průbojnější, jiné ostýchavější, záleží na povaze.“ Pedagogický pracovník k odloučení sdělil (P. P.): „U nás to rodiče zvládají dobře, neboť máme adaptační dny, kdy se za dítětem může rodič přijít podívat. Děti to zvládají dobře, protože jsme v jejich lokalitě, kde to znají.“*

## II. komunikace a aktivita rodičů či jiné problémy

Obě ředitelky mateřských škol si posteskly, že **komunikace** a obecně spolupráce se sociálně znevýhodněnými rodiči není taková, jakou by si představovaly. Ředitelka (Ř. 2) se ke komunikaci vyjadřuje: „*Náročná, někdy chybí porozumění obsahu sdělení, objevuje se i nedůvěra.*“ Komunikace je podle druhé ředitelky (Ř. 1): „*Převážně hodně složitá, nebyvají spolehliví, nemluví pravdu, neplní si finanční závazky (platby za obědy).*“ Co se týče zapojení do aktivit rodičů na společných akcích, tak obě účastnice výzkumu vyjadřovaly jejich pasivitu a nečinnost (Ř. 1): „*Nepamatuji se, že by se do něčeho zapojili, do žádné akce, je to škoda.*“ Druhé účastnice (Ř. 2) se v praxi osvědčilo zapojení osobitého přístupu pedagogického pracovníka do vztahu učitel - rodič: „*Rodiče potřebují k zapojení motivaci pedagoga a individuální přístup.*“ Pedagog z dětského klubu vyjádřil, že má také zkušenost s nezájmem rodičů zapojovat se do organizovaných **akcí** (P. P.): „*Je v nich zakořeněná zkrátka nějaká neochota čehokoliv se účastnit. V předškolním klubu pořádáme rodinné kluby pro rodiče, je to moc fajn, neboť rodiče mají možnost vidět, jak s dětmi trávíme dopoledne. Na dětech je vidět obrovská radost z toho, že s mámou stríhají, lepí a že mu maminka s tím pomáhá, což ve většině případů z domova nezná.*“

Komunikace a zapojení rodičů do chodu mateřské školky nejsou jedinými problémy, kterým musí ředitelky čelit. Další potíží jsou **úplaty za vzdělání a stravu** (Ř. 2): „*Obecně s touto povinností mají problém. Stává se nám, že dítě dochází září, říjen do školky a poté přestává chodit, neboť rodiče vůči naší mateřské škole mají dluh. Romské rodiny mají problém i u předškoláků platit pouze stravné.*“ Podobnou zkušenost z praxe má i ředitelka (Ř. 1): „*Rodiče neplní své závazky, zaplacení obědů je pro ně existenčně náročné. Nějakou dobu to rodičům prochází, ale je třeba nastavit nějakou hranici, za jakou už nelze jít. Když se blíží termín placení, tak děti přestávají do školky chodit.*“

### III. přípravenost dětí na vstup do školy

U obou účastnic došlo ke shodě sdělení ohledně problémů dětí s řečí a českým jazykem, ředitelka (Ř. 1) uvádí: „*Všechny romské děti mají problémy s řečí, od útlého dětství na ně doma špatně mluví a s dětmi se to poté táhne dál. Nechodí k logopedům, i přes naše naléhání. Spíš mají problémy celkově s češtinou.*“ Přípravenost dětí dle stanovených kritérií před zahájením docházky do základní školy není taková, jaká by měla být: „*Z naší praxe mohu říci, že většinu těchto dětí doporučujeme do přípravného ročníku nebo OŠD právě z důvodu nepravidelné a málo časté docházky do povinného předškolního ročníku. Pokud nastoupí až povinně (většinou na popud OSPOD), nejsou děti připravené na vstup do školy v řádném termínu*“ (Ř. 1). I druhá ředitelka (Ř. 2) má také zkušenost s nepravidelnými docházkami dětí, z čehož pak plyne, že: „*Předškolní dítě má nepostačující znalosti a dovednosti.*“ Na problém nepravidelné docházky upozorňuje i pedagog předškolního dětského klubu (P. P.): „*Ze začátku, když začne dítě docházet, tak bývá slabší a nepravidelná. Také záleží na tom, zda rodiče pracují. Někdy se stane, že děti nepřijdou jen z toho důvodu, že rodiče zaspali, či se jim nechtělo vstávat. Vyžadujeme od nich omlouvání dětí.*“

### IV. kapacita mateřské školky

Mateřské školy, které byly vybrány pro výzkum, mají odlišnou kapacitu. Ředitelka (Ř. 2): „*Kapacita naší malé školky je padesát dětí, každý rok řešíme problém, že se na všechny přihlášené děti zkrátka kapacitně nedostane, máme převis minimálně deset dětí. Z romského etnika máme momentálně pět dětí.*“ Vedoucí druhé mateřské školky (Ř. 1) shrnuje, že: „*V současné době již můžeme kapacitně přijmout úplně všechny děti. Ale ze začátku roku tomu tak nebylo. Kapacita je osmdesát sedm dětí, aktuálně máme čtyři děti romské.*“ Kapacita dětského klubu je omezená (P. P.): „*Kapacitu vzhledem k malému prostoru máme stanovenou maximálně 12 dětí. V současné době jich je přihlášeno deset a pravidelně dochází sedm, zbytek nepravidelně. Nyní je docházka různá, vzhledem k situaci.*“

## V. zhodnocení zavedení povinného vzdělávání

Obě ředitelky mateřských škol schvalují zavedení povinného předškolního vzdělávání, podle (Ř. 1): *„Je to dobrý krok pro děti, které školku potřebují, děti z ubytoven, ze sociálně slabých rodin.“* Dle ředitelky (Ř. 2) mělo být jeho zavedení již dříve: *„Alespoň by se předešlo zbytečnému přechodu dětí na zvláštní školy či opakování ročníku. Neboť často v prvních třídách končily děti, které nebyly z domova připravené.“* Rodiče na zavedení této povinnosti v praxi reagují různým způsobem, dle ředitelky (Ř. 2): *„Berou to tak, že s tím nic nezmůžou. Majoritní rodiče jsou až na výjimky se zavedením v souladu, ale samozřejmě se najdou rodiče, kteří stále chtějí své děti vzdělávat doma. V těchto případech se to řeší individuálním vzděláváním. A romští rodiče to berou jako nařízení, což se jim příliš nelíbí. Jako povinnost vodit dennodenně dítě k nám, což jim nezapadá co jejich zajatého režimu. V praxi hledají klíčky, neomlouvají děti, atd.“* Ředitelka mateřské školy (Ř. 1) hovoří o nutnosti posílení vztahu rodič vs. učitel: *„Vždycky se najdou rodiče, kterým se určité věci nelíbí, romští rodiče té povinnosti ze začátku nerozumí, poté se s ní naučí fungovat. Je potřeba s rodiči mluvit a vysvětlovat jim co všechno to obnáší.“*

Ředitelky se k příčinám malého zájmu romských rodičů o vzdělání svých dětí v mateřských školách vyjadřují, (Ř. 1): *„Dle mého názoru nemají rodiče zájem. Pokud ho zpočátku mají, časem zjistí, že je to pro ně každodenní povinnost děti vodit a hledají důvody, proč chodit nemohou a nebudou“* a ředitelka (Ř. 2) vidí spíše problém v oblasti: *„Absence osvěty v romské komunitě.“* Pedagogický pracovník uvádí (P. P): *„Fixace na své dítě, špatné zkušenosti s pedagogií.“*

### **Shrnutí analýzy dat získaných od ředitelek MŠ a pedagogického pracovníka klubu**

Romské dítě do předškolního zařízení dle ředitelek mateřských škol začíná docházet nejčastěji v pěti letech. Děti nastupují s absencí základních návyků a problémem přijmout paní učitelku jako autoritu. Počátky pro romské dítě ani rodiče nejsou jednoduché vzhledem k vzájemným silným vazbám. Nejen v začátcích jsou rodičům k dispozici učitelky, které se snaží rodinu ve všech oblastech podporovat. Obě ředitelky se shodly, že často romským dětem jeden povinný rok k dorovnání rozdílů s majoritními dětmi nestačí. Z výzkumného šetření vyplynulo, že je možné romské dítě v předškolním zařízení dostatečně připravit na vstup do základní školy, v praxi se ale naráží na velmi nepravidelnou docházku. Zapojení do aktivit mateřských škol je v porovnání s majoritními rodiči nulové. S neochotou romských rodičů má zkušenost i pracovník předškolního klubu.

### 4.3. Analýza dat získaných od učitelek základní školy

Analýza dat získaných od učitelek základní školy byla rozdělena do čtyř trsů:

- I. **výchova** dítěte v rodině a **podpora** dětí ve vzdělání
- II. děti v **předškolním vzdělávání** či jeho absence
- III. **problémy** ve výuce
- IV. **zlepšení** situace

#### I. výchova dítěte v rodině a podpora dětí ve vzdělání

Romské dítě nemá často z rodiny vytyčené hranice, denní režim a z toho plyne, že si může dělat, co chce. Učitelka (U. 2) zmiňuje svou zkušenost s romským dítětem: „Často se snaží prosadit nevhodným chováním nebo na sebe upozornit.“ Učitelka (U. 1) sděluje tuto praxi: „Styl výchovy se výrazně projevuje ve škole. Mají problémy s dodržováním školních pravidel a školního režimu (výuka, přestávky).“ Učitelka (U. 2) upozornila na osobní zkušenost s benevolentní výchovou romských rodičů, kdy děti učí podvádět: „Rodiče se často snaží obejít své rodičovské povinnosti.“

V oblasti spolupráce mají učitelky základní školy totožné zkušenosti jako ředitelky. Obě skupiny pedagogů se shodují, že spolupráce je problémová. Učitelka (U. 1) se podělila o svou praxi: „Sami si o pomoc nikdy neřekli, vše řešili, až když to bylo opravdu nutné - až po několikátém upozornění. Své děti mají rádi, ale škola a učení pro ně není prioritou, neprojevovali o to zájem. Dále jsme v komunikaci “naráželi” na problémy - nepravidelné sledování aktualit a školních akcí, nepodepisování informací, zapomínání pomůcek a vybavení na výuku jejich dětí, nepřítomnost rodičů na třídních schůzkách, apod.“ Učitelka (U. 2) vidí rozdíl v kvalitě spolupráce mezi rodiči mladších a starších dětí. Z první a druhé třídy má zkušenost, že: „Rodiče malých dětí ve věku od 3 do 8 let mají o děti zájem a velmi je ochraňují. Snaží se s učitelem spolupracovat a naslouchají mu.“ Poté dodává, že od kolegyň působících na druhém stupni slýchává, že záhy zájem rodičů velmi upadá: „U starších dětí již zájem a pravidelná spolupráce rodičů se školou selhává.“

Navíc učitelé základní škol se v praxi setkávají s nepřipraveností a často i neochotou rodičů pomoci svým dětem při vzdělání. Učitelka (U. 1) sdělila: „Ohledně plnění úkolů mám dojem, že tyto děti často nemají doma žádnou podporu a pomoc, takže jsou na to samy.“ Podle učitelky se děti domácí přípravě (U. 2): „Velmi často a téměř nevěnují. Na výuku se pravidelně nepřipravují a v rodině jim nikdo nepomáhá.“



## II. děti v předškolním vzdělávání či jeho absence

Před zavedením povinného předškolního vzdělávání se pedagogové při své profesi setkávali s dětmi, které do mateřské školy nedocházely. Učitelka (U. 1) je ráda, že je předškolní vzdělávání zavedeno, neboť: *„Děti už se učí pracovní návyky, učí se plnit si své povinnosti, což působí to i na jejich socializaci v dětském kolektivu.“* Učitelka (U. 2) se k povinnému předškolnímu vzdělávání vyjadřuje: *„Je velmi důležité a potřebné pro kvalitní přípravu dítěte do školy.“* Dále podrobněji popisuje osobní názor ohledně přínosu povinného předškolního vzdělávání pro: *„Celou populaci dětí, ovšem pro skupinu znevýhodněných dětí bych doporučovala volit práci v malých skupinách od 8 do 10 dětí.“* Avšak pro romské děti pozoruje přínos spíše v angažovanosti neziskových organizací. Osobní zkušenost má s: *„Předškolním klubem, který funguje v Husově ulici. Jsou tu soustředěné pouze děti od 3 let věku. Výhodou je, že se pracuje s malým počtem dětí a se záměrem na přednostně individuální péči pro každé dítě.“* Jedním z důvodů, proč rodiče neumísťují své děti do předškolního vzdělávání, je strach o své dítě. Učitelka (U. 2) popisuje fungování předškolního klubu: *„Je v oblasti jednoho zabydleného prostoru, kde rodiče zavedou své dítě do prostředí, které dobře znají. Rodiče mají jistotu, že mají své dítě v blízkosti a mohou se dokonce na výuce i částečně podílet.“* Z rozhovorů s pedagogy vyplynula potřeba zajistit vstup romského dítěte do předškolního vzdělávání co nejdříve. Dle učitelky (U. 1) jeden rok může být pro některé děti málo: *„Nicméně u takových dětí jsou značné mezery a tyto rozdíly mezi nimi se ve škole nadále zvětšují.“* Učitelka základní školy (U. 2) přibližuje tuto problematiku: *„Záleží však na individuálních schopnostech dítěte. Především na rodinném prostředí, jaké podněty dítě dostávalo, jak bylo vedeno. Děti z rodin nejsou však často na školu dostatečně připravené.“*

## III. problémy ve výuce

Učitelka (U. 1) má zkušenost: *„S nezvladatelnými emocemi a agresí romských dětí jak vůči sobě, tak k dospělým. Často se řeší výchovné problémy, což se samozřejmě vždy odráží pak v celém kolektivu.“* Učitelka (U. 2) se praxi setkává s tím, že je: *„Dítě je často nepřipravené a obtížně přizpůsobivé. Nemá vypěstované základní pracovní návyky, nedokáže se soustředit, narušuje výuku a je velmi často nesamostatné – vyžaduje individuální přístup u činnostech, které by mělo již dávno znát (např. rozlišování barev, vážne pravolevá orientace, správné držení tužky, sebeobsluha, dodržování osobní hygieny, soustředěnost a samostatnost při krátké práci).“* Učitelka základní školy (U. 1) podobně jako ředitelky školy mateřské při vyučování naráží na chudou slovní zásobu: *„Časté bývají i vady řeči a doporučuje se*

*spolupráce s logopedem. Občas některým slovům nerozumí, učí se stále nová slova a slovní zásobu si postupně rozšiřují. Vyjadřují se jazykem, jakým jsou zvyklí ze své rodiny.“*

#### IV. zlepšení situace

Učitelky základních škol se autorka práce tázala, co by se podle jejich názoru muselo stát, aby vzdělávání romských dětí probíhalo alespoň zčásti jako u většinové společnosti. Podle učitelky (U. 1) by: *„Nejlepším krokem byla změna přístupu celých komunit a rodičů k výchově dětí a ke vzdělávání. Pomohlo by jim, aby měli vždy nějaký cíl, kterého by chtěli dosáhnout jak dospělí, tak děti.“* Učitelka (U. 2) vidí potřebu: *„Zaměřit se nejen na práci s dětmi, ale i na spolupráci s rodiči. Dokázat je vhodně motivovat s cílem, že nemáme zájem je převychovat, ale naučit se společně vnímat, spolupracovat a neubližovat si.“* Učitelka (U. 1) vyzdvihuje potřebu právě předškolního vzdělávání: *„Určitě by pomohlo dětem navštěvovat mateřskou školu už od 4 let a zapojovat se tak do kolektivu. Také by se měl posílit zájem o koníčky a společenské aktivity s ostatními.“*

#### **Shrnutí analýzy dat získaných od učitelky základní školy**

Pedagožky základních škol vidí v povinném předškolním vzdělávání důležitý krok, který dětem pomáhá zvládat nároky při vstupu do základní školy. Obě mají zkušenost s dětmi, které měly značné mezery ve znalostech a dovednostech, neboť nedocházely do předškolního zařízení. Předškolní vzdělávání vnímají jako důležitou pro kvalitní přípravu dětí do škol a ve své praxi naráží na nepřipravenost romských dětí na proces vzdělávání. Během své profese se setkávají s romskými dětmi, které nemají nastavené hranice ani režim. Výjimkou nejsou romské děti s vadami řeči, dále s problémy se samostatností, soustředěností a sebeobsluhou. Podobně jako ředitelky mateřských škol, tak i pedagožky si stěžovaly na spolupráci s rodiči, která není jednoduchá.

## 5. Shrnutí výzkumných zjištění

V této části práce autorka shrne výsledky provedeného šetření. Cílem výzkumného šetření této diplomové práce bylo zjistit pozitiva a negativa v navštěvování předškolního vzdělávání romských dětí z pohledu jejich rodičů, případně s jakými bariérami se setkávají. Ve výzkumu se autorka také zaměřila na zjištění, jaké další možnosti vzdělávání dětí Romové využívají mimo zápisu do běžných mateřských škol. **Hlavním** cílem této diplomové práce bylo zjistit, jak romští rodiče vnímají předškolní vzdělávání. **Vedlejší** cíl se týkal zjištění, jak jsou romské děti připravené na vstup do vzdělávacího systému z pohledu pedagogů mateřských a základních škol.

Autorka práce upozorňuje, že závěry, ke kterým v rámci svého výzkumu dospěla, nelze zobecnit na všechny romské rodiče. Zodpovězení výše uvedených cílů získáme postupným vyhodnocením dílčích cílů výzkumného šetření.

**Dílčím cílem č. 1** bylo zjistit, co vede romské rodiče k tomu, že je jejich dítě přihlášeno v předškolním zařízení.

Pro přihlášení svého dítěte uváděli rodiče různé důvody. Polovina rodičů své dítě přihlásila, neboť chce, aby získalo nové znalosti a dovednosti. Tři rodiče k tomu rozhodnutí vede jejich zaměstnání, protože nemají nikoho v rodině, kdo by jim dítě pohlídal. Ostatní rodiče k tomuto kroku mají jiné důvody, které souvisí zejména s dalšími dětmi či členy v rodině. Tito rodiče volí docházku do zařízení, neboť si od dítěte odpočinou a mohou se věnovat mladším dětem či domácnosti. Romští rodiče v sociálně vyloučené lokalitě ve Vysokém Mýtě mají možnost využívat podpůrnou službu neziskové organizace a přihlásit své dítě do dětského předškolního klubu. Z celkových 12 rodičů má 10 z nich své dítě právě v tomto zařízení. Z rozhovorů vyplynulo, že do něho některé děti dochází již od tří let. Zároveň kdyby v lokalitě zřízen nebyl, tak by děti do jiného předškolního zařízení v tak útlém věku rodiče nepřihlásili. To souvisí s obavou rodičů z cizího prostředí mateřských škol, z pedagogů a ostatních rodičů. Z rozhovorů bylo zjištěno, že až na pracující rodiče by ostatní své dítě do běžné mateřské školy přihlásili nejdříve ve čtyřech letech, ale většina však až jako předškoláka.

**Dílčím cílem č. 2** bylo zjistit, jaké mají rodiče zkušenosti s předškolním vzděláváním.

Z rozhovorů vyplynulo, že téměř nikdo z rodičů nenavštěvoval předškolní zařízení. Chybí jim představa a informace o harmonogramu dne, nárocích na dítě při vstupu do mateřské a základní školy. Učitelky i ředitelky právě tuto neznalost vidí v každodenní praxi,

kdy rodiče nerozumí jejich požadavkům či instrukcím. Rodiče nemají nejen tyto znalosti, ale ani žádné zkušenosti z předškolního vzdělávání. Dva rodiče byli do předškolního zařízení přihlášení z důvodu pracovních povinností jejich rodičů. Ostatní rodiče nedocházeli do těchto zařízení, neboť jejich rodiče byli nezaměstnaní či měli ještě mladší sourozence. Vyjádřili se také, že v jejich letech do školky až na výjimky nikdo z romských dětí nechodil. Také bylo řečeno, že pro jejich rodiče nebylo předškolní vzdělání důležité a nastupovali až do první třídy.

**Dílčím cílem č. 3** bylo zjistit, jak rodiče vycházejí s učiteli a jaká je jejich angažovanost na aktivitách předškolního vzdělávání.

Devět rodičů má dobrou zkušenost s pedagogy předškolních zařízení. Vyjádřili, že se k nim pedagogové většinou chovají slušně a ohleduplně. Kromě učitelek zmiňovali i ochotu asistentů. Rodiče také vychvalovali jejich přístup k dětem a z jejich zkušenosti jsou na ně hodné a příjemné. O to více se následně děti do školky těší. Tito rodiče také nezaznamenali rozdílný přístup pedagoga oproti jiným rodičům.

Ostatní tři rodiče mají s pedagogy spíše zápornou zkušenost. Z osobní zkušenosti se k nim chovají učitelky odměřeně, nepříjemně a diametrálně odlišně než k rodičům z majority. Rodiče si všimli rozdílného chování pedagogů k jejich dětem. Také si stěžovali na špatnou komunikaci s učiteli.

Z výzkumu byla zjištěna malá účast romských rodičů na aktivitách předškolních zařízení. Jejich zapojení má různou podobu, odvíjí se dle zařízení, kam dítě dochází. Z výzkumu vyplynulo minimální či spíše žádné zapojení romských rodičů do aktivit předškolních zařízení. Rodiče se více zapojují do činností předškolního klubu než do aktivit mateřské školy. Důvodem této pasivity je podle rodičů i přímý kontakt s majoritními rodiči právě při takové akci. Z rozhovorů je zřejmé, že romští rodiče o takový kontakt nestojí. Rodiče také zmínili, že v současné době se žádné aktivity ani v klubu neodehrávají kvůli zhoršené epidemiologické situaci. V rozhovorech rodiče zmínili aktivní zapojení do programů předškolního klubu, kde si s dětmi hráli a vyráběli.

**Dílčím cílem č. 4** bylo zjistit, zda mají rodiče informace o povinném předškolním vzdělávání.

Z rozhovorů bylo zjištěno, že informace o povinnosti umístit své dítě v předškolním zařízení před nástupem do základní školy rodiče mají. Dva rodiče se o tuto informaci osobně nezajímali, neboť mají malé děti, kterých se tato povinnost zatím netýká. Další dva rodiče se

o povinnosti dozvěděli od ostatních rodičů z lokality. Z celkových dvanácti účastníků výzkumného šetření má informaci o povinném vzdělávání deset z nich. Rodiče jsou informováni prostřednictvím pedagogického pracovníka v předškolním klubu či sociálních pracovníků. Sociální pracovníky rodiče také zmiňovali jako podporu při řešení jejich problémů a poskytování odborného poradenství nejen v oblasti vzdělávání. Někteří rodiče se o této povinnosti dozvěděli z letáků, které jsou umístěné v předškolních zařízeních, jiní od ostatních rodičů z lokality nebo z doslechu. Čtyři rodiče mají své dítě v nultém ročníku, dva v mateřské škole, které již tuto povinnost plní, neboť půjdou příští školní rok do první třídy.

Na základě výzkumného šetření bylo zjištěno, že ne všichni rodiče vnímají povinné předškolní vzdělávání kladně. Tři rodiče povinnost chodit do předškolního zařízení rodiny berou jako omezování jejich svobody a zasahování státu do soukromého rozhodování a také se jim nelíbí přihlašovat své dítě do cizího prostředí, kde nikoho neznají. Dalším třem rodičům by tato povinnost nevadila, ale za předpokladu, že by bylo vše zdarma včetně obědů. Čtyři rodiče chápou povinné předškolní vzdělávání příznivě. Dva rodiče vypověděli, že když se jedná o povinnost, tak to nezmění. Z rozhovorů vyplynulo, že by rodiče raději své dítě přihlásili do nultého ročníku základní školy pro splnění této povinnosti než do školy mateřské. Volba nultého ročníku má logické vysvětlení, neboť základní škola, kde je i tato přípravná třída je v bezprostřední blízkosti sociálně vyloučené lokality. Rodiče tam mnohem snáz pustí dítě, než do vzdálenější mateřské školy, neboť ho mají pořád velmi blízko.

**Dílčí cílem č. 5** bylo zjistit, s jakými překážkami se setkávají pedagogové mateřských a základních škol během výuky u romského dítěte.

Adaptace na nové prostředí mateřských škol je podle pedagogů pro romské děti velmi obtížná. Dle ředitelky mateřských škol jsou děti velice fixované na rodiče a trvá jim delší dobu, než si na prostředí zvyknou. Romské děti dle výpovědí pedagogů nejsou při příchodu zvyklé na kolektiv dětí a potřebují citlivou podporu pedagogů.

Ředitelky pracují s romskými dětmi, které nejsou z domova připravené na vstup do mateřské školy, např. v oblasti hygienických návyků a také mají nepostačující znalosti a dovednosti ve srovnání s majoritními dětmi. Dále se pedagogové velmi často setkávají s logopedickými vadami dětí a obecně s problémy s řečí a českým jazykem. Avšak dle rozhovorů lze tyto nedostatky u romských dětí pravidelnou docházkou vyrovnat a zlepšit do takové míry, aby byly připravené na vstup do základní školy. V praxi se však ukazuje, že děti mají velmi nepravidelnou docházku. Na jejím základě je romským dětem velice často doporučován odklad povinné školní docházky.

Učitelky základních škol při výuce narážejí na velmi volnou výchovu romských rodičů, díky níž nemají děti vytyčené hranice a nejsou zvyklé na žádný režim a na žádná pravidla. Romské děti také mívají problémy vnímat učitelku jako autoritu, kterou musí poslouchat, v praxi se stává, že učitele nerespektují.

**Dílčím cílem č. 6** bylo zjistit, jakou mají pedagogové zkušenost s romskými rodiči.

Pedagogové základních i mateřských škol se ve svých praxích setkávají u romských rodičů se lží, nedůvěrou, nespolehlivostí a neporozuměním obsahu sdělení. Dále zmiňovali jako potíže komunikaci s rodiči, která je podle jejich slov složitá. Pedagogové také vyjádřili minimální zájem rodičů o vzdělání svých dětí, ti se zpravidla neúčastní rodičovských schůzek, nesledují aktuality, nepodepisují informace, neúčastí se besídek či akcí předškolních zařízení, natož aby pomohli s přípravami, na které jsou učitelky zvyklé od majoritních rodičů. Z výzkumu vyplývá, že rodiče se akcí organizovaných mateřskými školami neúčastní nejčastěji kvůli ostatním rodičům. Do předškolního klubu občas docházejí. Je to dáno tím, že v předškolním klubu se všichni vzájemně znají, proto jsou romští rodiče angažovanější. Ředitelky mateřských škol se běžně setkávají s problémy placení obědů a školného. Učitelky základních škol si stěžují na nepřipravenost a neochotu romských rodičů pomoci svým dětem při výuce a při následné domácí přípravě.

**Hlavním výzkumným cílem této diplomové práce bylo zjistit, jak romští rodiče vnímají předškolní vzdělávání.**

Na základě výzkumného šetření bylo zjištěno, že romští rodiče vnímají předškolní vzdělávání velmi různě a odlišným způsobem k němu přistupují. Z výzkumu vyplývá, že pět rodičů z dvanácti vnímá předškolní vzdělávání jako přínosné pro dítě, čtvrtina jako místo, kde je o něho postaráno a u třetiny rodičů se objevily i názory, že je zbytečné. Rodiče argumentovali tím, že oni sami také do mateřské školy nechodili a nevidí důvod, proč by to u jejich dětí mělo být jinak. Je nutné si uvědomit minimální či žádnou zkušenost romských rodičů s předškolním vzděláváním, a proto ho vnímají jako nepotřebné a nedůležité. Na základě výzkumného šetření lze dojít k závěru, že romští rodiče přistupují k předškolním zařízením s nedůvěrou. Nedůvěru lze dle autorky práce pochopit, neboť se jedná o jejich děti, které nesmírně milují. V lokalitě působí pedagogičtí i sociální pracovníci, kteří jsou připraveni být rodičům k dispozici, řešit individuální problémy a podporovat je v získání jiného náhledu na předškolní zařízení. K povinnému předškolnímu vzdělávání se třetina rodičů vyjádřila kladně. Čtvrtině rodičů vadí, že si nemohou rozhodnout samostatně, zda dítě

přihlásí či nikoliv a pět rodičů by chtělo, aby bylo povinné předškolní vzdělávání zcela zdarma.

Rodiče, kteří se účastnili výzkumu mají společné tyto znaky. Pochází ze sociálně vyloučeného prostředí a nezúčastňovali se předškolního vzdělávání. Mají většinou ukončenou pouze povinnou školní docházku, v nízkém věku založili rodiny. Lze je označit jako ochranné a úzkostné, neboť se velmi strachují o své děti. S tím souvisí obava přihlásit své dítě do preprimární edukace. Sledované rodiče také spojuje nedůvěra ve školský systém, která je právě často spojována s obavou o své dítě či špatnou zkušeností s pedagogy. Další společnou charakteristikou zkoumaných rodičů je generační nezájem o vzdělání svých dětí. Z výzkumu je patrné, že rodiče si chtějí o svých dětech rozhodovat samostatně, včetně umístění dětí do mateřské školy. Zavedení povinné předškolní docházky chápou jako zasahování do svého rodinného života.

**Vedlejší cíl se týkal zjištění, jak jsou romské děti připravené na vstup do vzdělávacího systému z pohledu pedagogů mateřských a základních škol.**

Na základě rozhovorů s pedagogy bylo zjištěno, že děti zpravidla nejsou ze svého rodinného prostředí připraveny na vstup do mateřských škol a často ani v pozdějším věku dítěte na vstup do školy základní. Do předškolních zařízení romské děti přicházejí bez znalostí hygienických návyků, sebeobsluhy a jejich dovednosti a znalosti neodpovídají věku. Z toho důvodu je potřeba, aby děti pravidelně docházely do předškolních zařízení, kde lze tyto rozdíly vyrovnat. Ředitelky mateřských škol i učitelky základních škol hodnotily zavedení povinného předškolního vzdělávání kladně. Díky němu je romské dítě začleněno alespoň na jeden rok, ovšem z jejich praxe vyplývá, že jen povinný rok romským dětem nestačí a následně se nepřipravenost projevuje v prvních ročnících základní školy.

Cílem výzkumného šetření této diplomové práce bylo **zjistit pozitiva a negativa v navštěvování předškolního vzdělávání romských dětí z pohledu jejich rodičů, případně s jakými bariérami se setkávají.** Ve výzkumu se autorka také zaměřila na zjištění, jaké další možnosti vzdělávání dětí Romové využívají mimo zápisu do běžných mateřských škol.

Romští rodiče příliš v rozhovorech přínosy nesdělovali. Někteří rodiče viděli hlavní úkol mateřské školky v hlídání dětí, ale více rodičů ji chápe jako zařízení, ve kterém se dítě něco naučí a rozvíjí se.

Jako bariéru předškolního vzdělávání někteří rodiče uvedli finance. Rodičům nezbyvají finanční prostředky na zaplacení školného, obědů či výletů. Za další problém

v rozhovorech rodiče uvedli kapacitu. Především pracující rodiče, kteří měli zájem o umístění dítěte do předškolního zařízení, v praxi narazili na odmítnutí přijetí dítěte. V tomto případě se ale nejednalo o děti pětileté, tzn. o předškoláky.

Romští rodiče jsou velice fixováni na své děti, jsou zvyklí je mít neustále v určité blízkosti. Děti tráví své dětství jen v dané lokalitě a jiné prostředí a vrstevníky z majority neznají. S tím souvisí problém, který rodiče nazývali jako svou vnitřní bariéru přihlásit dítě do neznámého prostředí. Rodiče již mají leckdy špatnou zkušenost s paní učitelkou ze školy a například ve spojení s osobním strachem rodiče nechtějí dítě do mateřské školy přihlásit. Výzkumem bylo zjištěno, že mají rodiče obavu o své dítě, a to především aby se mu něco nestalo a další bariérou byl strach z odloučení.

Na základě těchto obav a bariér rodičů, kteří jsou ohroženi sociálním vyloučením, jsou zřízeny „nízkoprahové“ předškolní kluby. Tato zařízení fungují v dané lokalitě či její bezprostřední blízkosti, rodiče neplatí školné a pracovníci pracují individuálně nejen s dětmi, ale i celou rodinou. Z rozhovoru bylo zjištěno, že kdyby v dané lokalitě nefungoval dětský klub, tak děti, které jsou tam nyní přihlášeny, by do běžné mateřské školy nenastoupily. Rodiče se k fungování klubu vyjadřovali velmi pozitivně a sdíleli, že je pro ně podporou. Uvedli, že mají v plánu své děti ponechat v klubu do pěti let věku dítěte a následně plnit povinné předškolní vzdělávání. Pro splnění povinného předškolního vzdělávání upřednostňovali rodiče přípravné třídy před běžnou mateřskou školou.



## 6. Závěr výzkumu

Práce se zaměřuje na sociálně vyloučenou lokalitu ve Vysokém Mýtě, ovšem zcela poukazuje na velmi častou problematiku sociálně vyloučených romských rodin v rámci jiných prostředí.

Z rozhovorů s ředitelkami mateřských škol a učitelkami základní školy vyplývá potřeba pravidelné docházky do mateřské školy, která má vliv na úspěšnost při vstupu na školu základní. Za nejdůležitější kritérium pedagogové považují pravidelnou docházku. Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že důležitým předpokladem, aby dítě vůbec nastoupilo do předškolního zařízení, je dlouhodobá spolupráce sociálního či pedagogického pracovníka s rodinou.

Z výzkumu je zřejmé, že na základě minimálních či nesprávných znalostí romských rodičů může dojít k chybnému vnímání předškolního vzdělávání jejich dětí. Někteří je vnímají jako nedůležité, někteří z nich si uvědomují jeho význam a chápou, že dítě musí znát barvy, tvary či umět počítat. Problém spočívá spíše v nevědomosti rodičů, jak své děti systematicky rozvíjet a motivovat k učení.

**Je nutné se věnovat problematice vzdělávání romských dětí a to především posilováním konkrétních kroků a úsilí v dané lokalitě. Na základě výše uvedených výzkumných zjištění lze navrhnout např.:**

**Osvětu** romským rodičům zaměřenou na seznámení s tím, jak jsou předškolní zařízení, pedagogové a asistenti připraveni na práci s dětmi, jaký je denní program v mateřské škole, jaké jsou aktivity či kroužky. Neboť ve výzkumném šetření bylo zjištěno, že ve většině případů romští rodiče nemají s předškolním vzděláváním osobní zkušenost a chybí jim přehled o tom, proč je docházka do mateřské školy důležitá a také nemají dostatečné informace, které by je přesvědčily o důležitosti své dítěte vzdělávat v takovém zařízení. Je nutné, aby rodiče byli seznámeni s konkrétními výstupy předškolního vzdělávání a jejich významu pro dítě.

Dále by mateřské školy měly využít různé **postupy**, které by romským rodičům objasnily výhody v přihlášení dítěte do předškolního vzdělávání ve srovnání s neformálním vzděláváním v rámci rodiny. Veřejná ochránkyně práv doporučuje k informování využívat stručné a přehledné letáky a umístit je na veřejně přístupná místa. Za nejlepší způsob ovšem považuje osobní předání konkrétním rodičům. Pro jejich tvorbu ombudsman doporučuje využívat metodu, tzv. easy to read (Ombudsman, 2019 [online]).

Rovněž lze doporučit zavedení **předškolních klubů**, dětských skupin či komunitních center v každé větší sociálně vyloučené lokalitě či v ubytovnách. Tyto kluby by zajišťovaly předškolní přípravu dětí ve věku od 3 do 6 let, které z různých důvodů nenavštěvují mateřskou školu. Na základě výsledků výzkumného šetření lze konstatovat, že díky fungování těchto zařízení v rámci podpůrných sociálních služeb se zvyšuje zájem romských rodičů o předškolní vzdělávání. Výhodou této služby je bezplatnost, neboť právě finanční problémy rodičů jsou jedním z důvodů, proč své dítě do školky nepřihlásí.

Zabezpečit **financování** předškolního vzdělávání daných rodin – stravování, dopravu, příspěvky do školních fondů. Vítané by bylo rozšíření **projektu** obědy do mateřských škol i mezi ostatní kraje, protože umožňuje snížit práh pro romské rodiny, které by jinak ze sociálně ekonomických důvodů své děti do mateřské školy nezapsaly.

**Motivovat** romské rodiče k zájmu o předškolní vzdělávání a zdůrazňovat jeho výhody (např. prostřednictvím mateřských škol, neziskových organizací, sociálních pracovníků či oblastních poradců).

**Dalším doporučením by mohla být spolupráce** sociálních pracovníků a terénních pracovníků s rodinami působícími v sociálně vyloučených lokalitách na zapojení romských dětí do předškolního vzdělávání, a to s cílem zvýšení účasti dětí ze sociálně znevýhodňujících prostředí na předškolním vzdělávání jako možnou prevenci školního neúspěchu a snižování rizikových faktorů na straně rodiny.

Využívání **partnerské komunikace** pedagogů s rodiči tak, aby se eliminovaly či zmírňovaly obavy a nejistoty z prostředí předškolního zařízení.

#### **Výše uvedená doporučení lze dále specifikovat:**

Mateřské školy mohou zřídit **pozici školního asistenta** či romského asistenta, který by poskytoval větší podporu zejména dětem ohroženým školním neúspěchem, např. pomoc s adaptací, socializací a zapojením do kolektivu. Navíc rodiče by měli mít nablízku pracovníka, se kterým by si mohli vytvořit důvěrnější vztah. V lokalitě, kde probíhal výzkum, je zřízena pozice **oblastního poradce**, který pochází ze stejného sociokulturně znevýhodněného prostředí, jako rodiče. Poradci dobře znají místní prostředí a potřeby lidí z komunity.

Předškolní zařízení mohou uspořádat pro rodiče **přednášky** či **besedy**, do nichž bude začleněno téma vzdělávání. Např. mateřské školy takové besedy běžně realizují s účastí pracovníků pedagogicko-psychologických poraden a zákonných zástupců školy a včas informují o takových připravovaných akcích. Cílem by mělo být seznámení i romských

rodičů s těmito akcemi v mateřských školách. Na základě rozhovoru s pedagogem předškolního klubu se běžně v komunitním centru pořádají akce, besedy, workshopy s nejrůznějšími odborníky.

Nabízet rodičům možnost **zapůjčení** si didaktických pomůcek, hraček, knih a her, neboť v rodinách nejsou dětem běžně k dispozici.

Mateřské školy mohou navázat **spolupráci** se základními školami, s neziskovými organizacemi či úřady zajišťujícími sociálně-právní ochranu dětí, aby informovaly romské rodiče o výhodách předškolního vzdělávání, o pořádaných akcích a podporovaly je tak v navštívení dnů otevřených dveří.

## Závěr

Jakékoliv dítě si zaslouží mít možnost rozvíjet se v kolektivu svých vrstevníků. Každé dítě má určité dovednosti a talent, kterým může obohatit ostatní. Děti v předškolním věku se velmi rychle učí, a proto je toho období jejich života potřeba co nejlépe využít pro jejich rozvoj. Vzdělání v mateřské škole je pro dítě určitým mezníkem, neboť je v něm připravováno na další vstup do vzdělávacího systému. Romské děti často nenavštěvují mateřské školy a do školy nastupují nepřipravené. Zavedením povinného předškolního vzdělávání si Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a další zainteresované skupiny, organizace, odborníci i pedagogové slibovali zvýšení počtu sociálně znevýhodněných dětí v mateřských školách. Jenže podle dosavadních výzkumů zatím neplní tato změna očekávané výsledky.

Nástup do předškolní i školní povinné docházky je obtížným a náročným obdobím pro všechny rodiny. Romští rodiče často nemají dostatečné informace o předškolním vzdělávání, také nedisponují osobními zkušenostmi z prostředí mateřských škol. Sociálně znevýhodněné rodiny se potýkají i s obavou o své dítě s nedostatečným materiálním vybavením, financemi a dostupností mateřských škol. Je nutné, aby fungovala pomoc a podpora sociálních či terénních pracovníků pro zapojení rodiny do předškolního vzdělávání. Sociální pracovník by měl působit jako průvodce rodiny, nejprve by rodičům měl poskytnout potřebné informace (povinný předškolní rok, platby za obědy a školné). Poté rodinu podporovat a motivovat v podání přihlášky jejich dítěte do mateřské školy, neboť z výzkumného šetření vyplynulo, že rodiče mají obavu nechat dítě v cizím prostředí a stále přetrvává nedůvěra k učitelům. Z toho důvodu je potřeba pracovat s rodinou jako celkem a postupně odmazávat obavy a zlepšovat přístup rodičů ke vzdělávání svých dětí.

Rodiče, školy a další zainteresované subjekty musí společně spolupracovat a efektivně komunikovat, neboť je jisté, že účast v předškolním vzdělávání zvyšuje šanci na úspěchy v dalším stupni vzdělávání.

## Seznam použitých zdrojů

### Literární zdroje

BALABÁNOVÁ, Helena. 1999. Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění. In: Kolektiv autorů. *Romové v České republice (1945-1998)*. Praha: Sociopress, s. 333-351. ISBN 80-902260-7-8.

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

BARTOŇOVÁ, Miroslava. 2005. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-37-3.

ČADA, Karel a kol. 2015. *Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR*. Praha: GAC spol. s r. o. Bez ISBN.

EURYDICE, NETWORK. 2009. *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. ISBN 978-92-9201-007-2.

GULOVÁ, Lenka a kol. 2010. *Analýza vzdělávacích potřeb romských žáků*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5342-7.

HENDL, Jan. 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

HORVÁTHOVÁ, Jana. 2002. *Kapitoly z dějin Romů. Člověk v tísní*. Praha: Lidové noviny. ISBN 80-7106-615-X.

HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. 1998. *Šaj pes dovakeras. Můžeme se domluvit*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-7067-905-0.

JIRÁSEK, Aleš a kol. 2016. *Předškolní klub Amálka, příručka dobré praxe*. Spolupráce s rodiči dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Chrudim: Amalthea. Bez ISBN.

KAJANOVÁ, Alena a David URBAN. 2009. Sociálně zdravotní situace Romů v ČR v současnosti. In KAJANOVÁ, Alena et al. *Sociální práce s etnickými a menšinovými skupinami: etnické, marginální a rizikové skupiny*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, s. 47-53. ISBN 978-80-7394-181-9.

KALEJA, Martin. 2009. Psychosociální paradigmata romské rodiny aneb to, co ještě o romské rodině nevíme. In KALEJA, M., J. KNEJP (eds.). *Mluvme o Romech: Aven vakeras pal o Roma*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, s. 101-109. ISBN 978-80-7368-708-3.

KALEJA, Martin a Eva ZEZULKOVÁ. 2013. *Základní východiska edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7464-272-2.

KALEJA, Martin. 2011. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-943-8.

KOLAŘÍKOVÁ, Marta. 2018. *Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě. Fakulta veřejných politik. ISBN 978-80-7510-285-0.

KRAJČÍŘÍKOVÁ, LUDMILA. 2012. Rómska rodina na Slovensku. In KALEJA, Martin. *Romové - otázky a odpovědi v českém a slovenském kontextu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, s. 113-126. ISBN 978-80-7464-175-6.

KROPÁČKOVÁ, J., Z. SYSLOVÁ, M. ČAPEK ADAMEC a kol. 2019. *Metodika předškolního vzdělávání zaměřená na didaktické aspekty práce s dětmi*. Praha: Univerzita Karlova Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-923-0.

MIOVSKÝ, Michal. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.

MOREE, Dana. 2019. *Cesty romských žáků ke vzdělávání*. Dopady inkluzivní reformy. Praha: Nadace OSF. Bez ISBN.

MUSILOVÁ, Marcela. 2018. Rodina. In ŠMELOVÁ, E., M. PRÁŠILOVÁ a kol. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, s. 75-89. ISBN 978-80-262-1302-4.

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

NIKOLAI, Tomáš, a kol. 2007. *Příběhy ze špatné čtvrti: aneb jak pracovat s tématem segregace nejen ve školství*. Praha: Člověk v tísni. ISBN 978-80-86961-45-3.

PORTIK, Milan. 2003. *Determinanty edukácie rómskych žiakov (asistent učiteľa)*. Prešov: PF PU. ISBN 80-8068-155-4.

RANGLOVÁ, K., P. SEDLÁČKOVÁ, K. LÁNSKÁ a kol. 2013. *Průvodce nízkoprahovými předškolními kluby*. Předškolní vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí a spolupráce s jejich rodinami. Praha: Člověk v tísni. Bez ISBN.

RECI. 2015. *Začleňování romských dětí předškolního věku*. Zvláštní zpráva o začleňování romských dětí do předškolního vzdělávání a péče, Česká republika. Open Society Foundations. ISBN 978-80-87725-31-3.

ROMSKÝ VZDĚLÁVACÍ FOND. 2007. *Rozvoj vzdělávání Romů v České republice*. Hodnocení situace v České republice a strategické směrnice Romského vzdělávacího fondu. Hungary: ROMA EDUCATION FUND. ISBN 978-963-9832-00-8.

ŘÍČAN, Pavel. 1998. *S Romy žít budeme - jde o to jak, dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-250-5.

SIMONOVÁ, J., E. POTUŽNÍKOVÁ a J. STRAKOVÁ. 2017. Poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání - postoje a názory ředitelk mateřských škol. In *Předškolní*

vzdělávání a přechod do základní školy. Praha: Univerzita Karlova, Orbis schoale, s. 71-91. ISSN 2336-3177.

STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu*. Postupy a techniky metody zakotvené teorie. Boskovice: Albert. ISBN 80-85834-60-X.

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

ŠVAŘÍČEK, Roman. 2014. Kvalitativní přístup a jeho teoretická a metodologická východiska. In ŠVAŘÍČEK, R., K. ŠEĐOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál, s. 12–27. ISBN 978-80-262-0644-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2008. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-414-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2014. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0696-5.

VYHNÁLKOVÁ, Pavla a Jana KANTOROVÁ. 2013. Education in the Czech Republic. In Brown, M. A., WHITE, J. (eds.) *Exploring childhood in a comparative context: An Introductory Guide for Students*. Abingdon: Routledge, s. 28-45. ISBN 978-0-415-69652-4.

ZATLOUKAL, Tomáš a kol. 2019. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019*. Výroční zpráva České školní inspekce. Praha, ČŠI. ISBN 978-80-88087-23-6.

ZATLOUKAL, Tomáš a kol. 2020. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020*. Výroční zpráva České školní inspekce. Praha, ČŠI. ISBN 978-80-88087-43-4.

ZÍKOVÁ, T., M. JAKOUBEK a kol. 2011a. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-261-0053-9.

ZÍKOVÁ, T., M. JAKOUBEK, a kol. 2011b. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-261-0052-2.

## **Elektronické a jiné zdroje**

ČŠI. 2018. *Dopady povinného předškolního vzdělávání na organizační a personální zajištění a výchovně-vzdělávací činnost mateřských škol za období 1. pololetí školního roku 2017/2018*. Praha: Česká školní inspekce. [online]. ©2020 [cit. 2020-09-02]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/getattachment/494adcd7-2e4b-40a7-b564-383d964ce14d/TZ-Dopady-povinneho-predskolniho-vzdelavani.pdf>

LUKŠÍK, Ivan. 2019. *Children from Marginalised Roma Communities at the School Gates: The Disconnect Between Majority Discourses and Minority Voices*. Early Childhood Educ J 47, [online]. [cit. 2021-04-04], 665–675. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00959-z>

MAP. 2017. *Analýza vývoje a situace vzdělávání v ORP Pardubice*. Projektový tým projektu MAP rozvoje vzdělávání v ORP Pardubice. [online] [cit. 2021-03-20]. Dostupné

z:<https://www.pardubice.eu/projekty/projekty-spolufinancovane-z-dotacnich-programu/fondy-evropske-unie/mistni-akcni-plan-rozvoje-vzdelavani-orp-pardubice/vystupy-projektu-map-orp-pardubice/?file=43576&page=4442659&do=download>

MCCLELLAND, M. M., A. C. ACOCK a J. F. MORRISON. 2006. *The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school*, *Early Childhood Research Quarterly*, Volume 21, Issue 4, [online] [cit. 2021-03-15], 471-490. ISSN 0885-2006. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.09.003>

MŠMT. 2014. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. [online]. ©2013-2021 [cit. 2021-03-18]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1>

MŠMT. 2018. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. [online]. ©2013-2021 [cit. 2021-03-06]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>

MŠMT. 2019. *Metodické doporučení k průběhu individuálního vzdělávání dětí v mateřských školách a ověření dosahování očekávaných výstupů*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. [online]. ©2013-2021 [cit. 2021-03-06]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/50179/>

MŠMT. 2020a. *Informace k vyhlášení nouzového stavu v ČR*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. [online]. ©2013-2021 [cit. 2021-03-06]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/informace-k-vyhlaseni-nouzoveho-stavu-v-cr>

MŠMT. 2020b. *Nejčastější dotazy k aktuálním opatřením ke koronaviru*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. [online]. ©2013-2021 [cit. 2021-03-06]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/faq-nejcastejsi-dotazy-k-aktualnim-opatrenim-ke-koronaviru>

MŠMT. 2020c. *Provoz škol a školských zařízení ve školním roce 2020/21 vzhledem ke covid-19*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. [online]. ©2013-2021 [cit. 2021-03-06]. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/file/53580\\_1\\_1/](https://www.msmt.cz/file/53580_1_1/)

MŠMT. 2020d. *Souhrnné informace*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. [online]. ©2013-2021 [cit. 2020-09-02]. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/file/52658\\_1\\_1/](https://www.msmt.cz/file/52658_1_1/)

MŠMT. 2020e. *Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Praha: Externí expertní skupina pro přípravu Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. [online]. ©2013-2021 [cit. 2021-03-18]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/file/51582\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/51582_1_1/)

MZČR. 2020. *Mimořádné opatření – uzavření základních, středních a vysokých škol od 11. 3. 2020*. Praha: Ministerstvo zdravotnictví České republiky. [online]. ©2021 [cit. 2021-03-06]. Dostupné z [http://www.mzcr.cz/dokumenty/mimoradne-opatreni-zavrenizakladnichstrednich-a-vysokych-skol-od-11320\\_18696\\_4135\\_1.html](http://www.mzcr.cz/dokumenty/mimoradne-opatreni-zavrenizakladnichstrednich-a-vysokych-skol-od-11320_18696_4135_1.html)



NAVRÁTIL, Pavel a Monika PUNOVÁ. 2013. Možnosti výchovy k růstu v romských sociálně vyloučených rodinách. In *Prevence úrazů, otrav a násilí.*, č. 2, s. 91-106. [online] [cit. 2020-02-15]. ISSN 1804-7858. Dostupné z: <http://casopis-zsfju.zsf.jcu.cz/prevence-urazu-otrav-a-nasili/administrace/clankyfile/20131219081619795741.pdf>

OMBUDSMAN. 2019. *Doporučení veřejné ochránčyně práv k povinnému předškolnímu vzdělávání.* Brno: Kancelář veřejného ochránce práv. [online]. ©2021 [cit. 2021-03-20]. Dostupné z: <https://www.ochrance.cz/aktualne/doporučení-ombudsmanky-jak-zajistit-povinne-predskolni-vzdelavani-vsem-petiletym-dete/>

PÁCHOVÁ, Anna. 2013. *The Problematic Nature of Culture-Fair Testing: Training Effect Differences Among Czech and Roma Children.* Baltic Journal of Psychology. Latvia: University of Latvia. Volume 14 (1/2), s. 79–91. ISSN 1407-768X. Dostupné z: [https://www.lu.lv/fileadmin/user\\_upload/lu\\_portal/apgads/PDF/Balt-Psy-Journal2013\\_Vol-14\\_1-2\\_.pdf](https://www.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/apgads/PDF/Balt-Psy-Journal2013_Vol-14_1-2_.pdf)

RADA EVROPSKÉ UNIE. 2013. *Council recommendation on effective Roma integration measures in the Member States.* Brusel [online]. [cit. 2021-03-09]. Dostupné z: [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/lisa/139979.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/lisa/139979.pdf)

ROMEIA. 2021. *MŠMT otestuje obědy zdarma pro děti z chudých rodin ve školkách v Ústeckém a Karlovarském kraji.* Praha: ROMEIA, o. p. s. [online]. ©2003-2020 [cit. 2021-03-18]. Dostupné z: <http://www.romeia.cz/cz/zpravodajstvi/domaci/msmt-otestuje-obedy-zdarma-pro-deti-z-chudych-rodin-ve-skolkach-v-usteckem-a-karlovarskem-kraji>

RUBTSOV, Vitaliy a Elena YUDINA. 2010. *Current problems of preschool education. Psychological Science* [online]. 5-19 [cit. 2021-03-10]. ISSN 18142052. Dostupné z: [https://psyjournals.ru/files/31229/psyedu\\_2010\\_n3\\_Rubtsov\\_Yudina.pdf](https://psyjournals.ru/files/31229/psyedu_2010_n3_Rubtsov_Yudina.pdf)

VLÁDA ČR. 2006. *Zpráva o stavu romských komunit v České republice za rok 2004.* Praha: Vláda České republiky. [online]. © 2009-2021 [cit. 2021-03-06]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/archiv/zpravy/zprava-o-stavu-romskych-komunit-v-ceske-republice-za-rok-2004-20260/>

VLÁDA ČR. 2014. *Strategie romské integrace.* Praha: Vláda České republiky. [online]. ©2009-2021 [cit. 2020-10-06]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/Strategie-romske-integrace-do-roku-2020.pdf>

VLÁDA ČR. 2019. *Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2018.* Praha: Vláda České republiky [online]. ©2009-2021 [cit. 2020-09-02]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-stavu-romske-mensiny-v-ceske-republice-za-rok-2018-177049/>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. (školský zákon)

ZŠ Jiráskova. Přípravná třída. [online]. ©2021 [cit. 2021-09-02]. Dostupné z: <https://www.zs-jiraskova.cz/pripravna-trida/info-pro-rodice>

## Seznam tabulek

Tabulka 1 Charakteristika výzkumného souboru – rodiče .....	35
Tabulka 2 Charakteristika výzkumného souboru - ostatní účastníci výzkumného šetření .....	36

## Seznam příloh

Příloha č. 1 Otázky pro výzkumné šetření – rodiče předškolních dětí.....	68
Příloha č. 2 Otázky pro výzkumné šetření – ředitel mateřské školy .....	69
Příloha č. 3 Otázky pro výzkumné šetření – pedagogický pracovník v předškolním klubu...	70
Příloha č. 4 Otázky pro výzkumné šetření – učitelka základní školy .....	71

## **Příloha č. 1 Otázky pro výzkumné šetření – rodiče předškolních dětí**

1. Kolik Vám je let, jaké máte dosažené vzdělání?
2. Kolik máte dětí, kolik je dětem let?
3. Jak dlouho Vaše dítě dochází do vzdělávacího proudu? Od kolika let je přihlášeno?
4. Těší se Vaše dítě do MŠ? Jak to bylo u sourozenců?
5. Chodila jste do mateřské školy? Chodili vaši sourozenci do MŠ? A manžel?
6. Pamatujete si nějaké zážitky z MŠ?
7. Z jakého důvodu Vaše dítě navštěvuje předškolní zařízení?
8. Do jakého zařízení Vaše dítě dochází? A kde máte nejbližší předškolní zařízení?
9. Dozvěděla jsem se, že zde nezisková organizace provozuje předškolní přípravu. Dochází tam Vaše dítě? Nebo je přihlášeno v mateřské škole? Od kolika let je přihlášeno v předškolní přípravě? Od kolika let by docházelo do běžné mateřské školy?
10. Jak se Vašemu dítěti líbí v mateřské škole?
11. Jak často dítě do školky chodí? Pravidelně, nebo nepravidelně?
12. V čem vidíte přínos/význam mateřské školy? Proč je podle Vás dobré, aby dítě docházelo do mateřské školy? Nebo máte opačný názor?
13. Vnímáte, že je v navštěvování mateřské školy něco špatného?
14. Jakou máte zkušenost s paními učitelkami?
15. Vyhovuje Vám přístup paní učitelky, resp. celé MŠ?
16. Podíli jste se na aktivitách MŠ (představení, besídka)?
17. Jste v kontaktu s ostatními rodiči?
18. Máte informaci, že je stanovená povinnost, aby dítě poslední rok před nástupem do ZŠ, navštěvovalo mateřskou školu?
19. Jak jste se o této povinnosti dozvěděli?
20. Máte nějaké výhrady k nastavení povinného roku v mateřské škole?

## **Příloha č. 2 Otázky pro výzkumné šetření – ředitel mateřské školy**

Délka Vaší praxe.....

Vaše vzdělání.....

1. Jaký je Váš osobní názor na zavedení povinného předškolního vzdělávání?
2. Jakou máte odezvu od rodičů na tuto povinnost?
3. Jaká je kapacita Vaší mateřské školy? Dostáváte se do situace, že se na nějaké dítě kapacitně nedostane?
4. Kolik je u Vás v MŠ dětí romského etnika?
5. Co je podle Vás příčinou toho, že je v MŠ tak málo romských dětí? (Dle údajů ČSI se do předškolního vzdělávání stále nezapojí 3% dětí.)
6. Jsou romské děti připraveny na zahájení povinného předškolního vzdělávání?
  - a) Splňují romské děti před zahájením povinné školní docházky kritéria v oblasti hrubé motoriky?
  - b) Splňují romské děti před zahájením povinné školní docházky kritéria v oblasti chování, sebeobsluhy a hygienických návyků?
  - c) Splňují romské děti před zahájením povinné školní docházky stanovená kritéria v oblasti znalostí a dovedností? Odpovídají tyto znalosti a dovednosti v porovnání s úrovní dětí většinové společnosti?
7. Kolik je romskému dítěti průměrně let, když dochází ze strany rodičů k zápisu ve Vaší mateřské škole?
8. Jaké jsou při nástupu do mateřské školy jeho znalosti?
9. Objevují se u romských dětí řečové vady?
10. Jak dítě zvládá odloučení od rodiny? Jak dlouho trvá adaptace jak dítěte, tak rodičů?
11. Jak dítě zvládá seznamovat se a fungovat s ostatními dětmi?
12. Jaké máte zkušenosti se zapojením romských rodičů do aktivit mateřské školy?
13. Jaká je komunikace s romskými rodiči?
14. Jaký názor mají rodiče na úplatu školného a stravného?
15. Vzhledem k povinnému školní docházce v MŠ, stalo se Vám, že nějaké dítě nebylo přihlášeno? Jak se tato situace v praxi řeší?

### **Příloha č. 3 Otázky pro výzkumné šetření – pedagogický pracovník v předškolním klubu**

Délka Vaší praxe.....

Vaše vzdělání.....

1. Jaký je Váš osobní názor na zavedení povinného předškolního vzdělávání?
2. Jaký názor slýcháváte od rodičů, jak vnímají tuto povinnost?
3. Jste v každodenním kontaktu s rodiči žijících v sociálně vyloučené lokalitě, jak Vás vnímají?
4. Jak jsou na tom romské děti s docházkou do předškolního vzdělávání?
5. V jakých případech využívají docházku do dětského předškolního klubu, který je součástí komunitního centra v ulici Husova?
6. Kolik dětí v současné době dochází? Jak jsou na tom děti s pravidelností docházky?
7. Proč rodiče nepřihlásí dítě do běžné mateřské školy?
8. Jak dlouhou dobu dochází dítě do Vaše předškolního klubu?
9. Jaká je spolupráce s rodiči?
10. Co je cílem dětského předškolního klubu?
11. Jaké znalosti a dovednosti dítě má naučené ze své rodiny, když přichází do Vašeho předškolního dětského klubu?
12. S jakými problémy se rodiny s dětmi potýkají v této sociálně vyloučené lokalitě?

## **Příloha č . 4 Otázky pro výzkumné šetření – učitelka základní školy**

Délka Vaší praxe.....

Vaše vzdělání.....

1. Jaký máte názor na zavedení povinného předškolního vzdělávání?
2. Myslíte, že toto zavedení je vhodný krok, jak znevýhodněné děti dostat do mateřské školy? (Dle údajů ČSI se do předškolního vzdělávání stále nezapojí 3% dětí.)
3. Jaké máte zkušenosti s výukou romských dětí ve spojitosti s předškolním vzděláním? (např. jsou dostatečně připravené, aby zvládli první ročník ZŠ, ....)
4. S jakými problémy se potýkáte jako pedagog základní školy během výuky u romského dítěte?
5. Myslíte si, že dítěti, které žije v sociálně vyloučené lokalitě, stačí pouze jeden rok v mateřské škole na osvojení všech dovedností a znalostí, které do té doby nezískal?
6. Poznáte v první třídě na konkrétním žákovi, že absolvovalo pouze povinné předškolní vzdělávání?
7. Působila jste profesně i v přípravném ročníku základní školy, jaký rozdíl vnímáte právě mezi přípravnou třídou a mateřskou školou?
8. Stává se Vám při výuce, že by Vám romské dítě nerozumělo? Jak jsou na tom děti se slovní zásobou, jak se oproti dětem z majority vyjadřují?
9. Jak myslíte, že děti ze sociálně vyloučeného prostředí tráví volný čas po výuce?
10. Jakou máte zkušenost s romskými rodiči?
11. O romských dětech se v odborné literatuře dočteme, že mají „volnost“, nikdo je nekontroluje, nemají denní režim, nejsou zvyklé plnit žádné příkazy. Je tento způsob výchovy viditelný i ve škole? Jsou schopny Vás děti vnímat jako autoritu?
12. Jaký by měl být podle Vás správný krok k tomu, aby vzdělání romských dětí probíhalo tak, jako u většinové společnosti?