

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Diplomová práce

2017

Bc. Viktor Cina

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra speciáln pedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Viktor Cina

P ed-kolní vzd lávání Rom v eské republice - komunitní
mate ská -kola jako podpora inkluzivního vzd lávání Rom

Olomouc 2017

Vedoucí práce: doc. PhDr. V ra Vojtová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem uvedenou práci vypracoval samostatně pod vedením doc. PhDr.
Věry Vojtové, Ph.D. s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 25. 03. 2017

Bc. Viktor Cina

Děkuji paní doc. PhDr. Věře Vojtové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce a také za podnětné a cenné rady, které mi pomohly nejen práci napsat, ale také se v ní intuitivně neztratit.

OBSAH

ÚVOD.....	6
TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1 PEDAGOGICKÉ OBDOBÍ V ŽIVOTĚ DÍTĚTE.....	7
1.1 Tělesný vývoj.....	8
1.2 Kognitivní vývoj.....	9
1.3 Vývoj emočních schopností.....	12
1.4 Socioemoční vývoj v pedagogickém věku.....	14
1.5 Pedagogická zralost a připravenost.....	16
1.5.1 Tělesná zralost.....	18
1.5.2 Zralost rozumových schopností.....	19
1.5.3 Emoční a sociální zralost.....	21
Shrnutí.....	22
2 PEDAGOGICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ.....	23
2.1 Význam mateřské školy pro vývoj dítěte.....	24
2.2 Kurikulární nastavení pedagogického vzdělávání.....	26
2.3 Legislativní a politické nastavení pedagogického vzdělávání.....	28
2.4 Opatření pro školky nezralých dětí.....	31
Shrnutí.....	33
3 ROMSKÉ DĚTI PEDAGOGICKÉHO VĚKU V ČESKÉM VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU.....	34
3.1 Historické souvislosti Romů v českých zemích.....	36
3.2 Vývojová specifika romského dítěte.....	38
3.3 Postavení romských dětí v českém systému vzdělávání.....	41
3.3.1 Romské děti jako děti sociálně znevýhodněné.....	42

3.3.2	Podp rná opat ení pro d ti sociáln znevýhodn né.....	45
3.4	Specifický význam p ed-kolního vzd lávání pro romské d ti	48
	Shrnutí.....	49
	PRAKTICKÁ ÁST.....	52
4	ESKÉ FORMÁLNÍ P EDNÍ KOLNÍ VZD LÁVÁNÍ Z POHLEDU ROMSKÝCH MATEK.....	52
	Pedagogický problém	52
4.1	Cíl výzkumu a výzkumná otázka.....	52
4.2	Metodologie výzkumu.....	53
4.2.1	Polostrukturovaný rozhovor	53
4.2.2	Výzkumný soubor	54
4.3	Pr b h výzkumu, zpracování a interpretace výstup	57
4.3.1	Vyhodnocení získaných dat.....	58
4.3.2	Odpov na hlavní výzkumnou otázku	63
5	DISKUZE.....	65
5.1	Záv r výzkumu	66
	ZÁV R.....	70
	SOUHRN.....	71
	SUMMARY	72
	REFEREN NÍ SEZNAM	73
	SEZNAM TABULEK.....	82

ÚVOD

Ukazuje se, že může existovat určitá souvislost mezi absencí předkolního formálního vzdělání a následným neprospěchem v průběhu povinné školní docházky. Obecně se uvádí nízká úroveň romských dětí v předkolním vzdělávání. Romské rodiny nejenže své děti relativně méně přihlašují do předkolních zařízení, ale před MTMup ednost ují p ípravné t ídy. Kulturní odlišnost nebo jiné životní podmínky v kombinaci s dalšími faktory, včetně up ednostn ní p ípravných t íd p ed docházkou do MTMpodmi ují nízkou ú ast romských d tí ve formálním předkolním vzdělávání. Ve většině případů je to logicky vřídý zákonný zástupce, který se rozhodne své dítě nepřihlásit do MTMnebo p ípravné t ídy. Cílem diplomové práce je zjistit na základě jakých úvah romští rodiče své dítě předkolního v ku nepřihlásí k docházce do mateřské školy ani k docházce do p ípravné

P edkládaný text je dělen na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část je pojata obecněji, zaměřuje se na předkolní období v životě dítěte, předkolní vzdělávání, specifika romských dětí v předkolním v ku a postavení romských předkolních dětí v českém vzdělávacím systému. V praktické části je cíleno na problém relativně nízkého zastoupení romských dětí v českém systému předkolního vzdělávání.

Teoretická část práce vychází z domácí i zahraniční literatury. Ontogeneze je popsána komplexně, jednotlivé podkapitoly se zabývají různými oblastmi individuálního vývoje s důrazem na schopnosti potřebné pro školní vzdělávání. Souvisejícím tématem je školní zralost a připravenost, jímž je v nově podstatný prostor. Ve druhé kapitole je věnováno téma předkolního vzdělávání, pozornost je zaměřena na význam mateřské školy pro vývoj dítěte, kurikulární nastavení předkolního vzdělávání a legislativní a politické nastavení předkolního vzdělávání. Obsah této kapitoly je jasně výrazně sladěn s praktickou částí textu, o čemž se zde mj. vývojová specifika romského dítěte, postavení romských dětí v českém vzdělávacím systému a vzdělávací opatření pro romské děti.

Cílem praktické části je popsat faktory, které v rámci individuálního rozhodování vedou k tomu, že romští zákonní zástupci nepřihlásí své dítě do mateřské školy nebo p ípravné t ídy z ízené v základní škole. Prezentováno je kvalitativní šetření, které bylo realizováno s pěti informanty. Data byla získána prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru. Následně byla podrobena analýze, z níž vyplynulo devět různých důvodů, pro participanti své dítě nepřihlásili k formálnímu předkolnímu vzdělávání.

TEORETICKÁ ČÁST

1 PEDAGOGICKÉ OBDOBÍ V ŽIVOTĚ DÍTĚTE

V odborné literatuře bývá pedagogické období v křesťánské výchově vymezováno jako období mezi batolecím věkem a mladším školním věkem, přičemž takové vymezení lze označit za úzké. Podle Vágnerové (2005, s. 173), stejně jako podle dřívějších autorů, se jedná o období od 3 do 6 až 7 let věku. Langmeier a Krejčíková (2006, s. 87) nicméně uvádí širokou definici pedagogického období, čímž je myšlena celá doba od narození (ne kdy i v etn. vývoje prenatálního) až po vstup do školy. Toto méně obvyklé pojetí má svůj praktický význam při plánování sociálních a výchovných opatření pro děti před jejich povinnou školní docházkou.

Horní hranice pedagogického věku lze považovat za variabilní s ohledem na možnost realizace odkladu povinné školní docházky. § 36 zákona č. 561/2004 Sb.¹ uvádí, že školní docházka začíná poátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Při posuzování dolní hranice pedagogického věku je také vhodné zohlednit, že některé děti nastupují do mateřských škol již ve 2 letech, tedy v období formálního batolecím.

Při vymezování pedagogického období je nezbytné vedle sociálních mezníků a výchovy zohlednit i důležitost se zráním. Nolen-Hoeksema a kol. (2012, s. 96-98) uvádí, že s pojetím vývojových stádií úzce souvisí představa, že v ontogenezi člověka existují citlivá vývojová období, v nichž musí dle šplánu přirody nastat určité události, aby vývoj mohl probíhat normálně. Podle něho tedy lidé vykazují vrozenou posloupnost určitých a tělesných změn, která je relativně nezávislá na vnějším prostředí. Periodizace lidského vývoje vřdí vřdí z etel psychosociálním i biologicky podmíněným změnám.

Celý proces ontogeneze vykazuje určité společné prvky, jimiž se zabývají vývojoví psychologové, lékaři, pedagogové a jiní odborníci. Až v monografiích bývá lidský vývoj vřdí konceptualizován jako souhrn typických znaků v jednotlivých vývojových oblastech, nelze opomenout ani existenci ucelených teorií ontogeneze, s nimiž se v našich podmínkách lze setkat spíše výjimečně. Vynikající přehled teorií lidské ontogeneze nabízejí Damon, Lerner a kol. (2006), základní přehled pak Hopkins a kol. (2005). Jelikož

¹ Dále školský zákon.

² Dále MTM

plánovaný rozsah tohoto textu neumožňuje zahrnutí teorií vývoje, v t-ínou jsou prezentovány dílčí poznatky bez uvedení referenční teorie.

1.1 Tělesný vývoj

Průměrné dvouleté dítě dosahuje přibližně poloviny své dospělé výšky. Kdyby děti rostly stejnou rychlostí až do plnoletosti, jejich vzrůst by se blížil délce 4 metrů a váhily by několik tun. Dochází také ke změně tělesných proporcí – hlava postupně představuje menší a menší podíl na velikosti těla. Z kostí se v prvních letech života nejvýrazněji promění kotníky, zápěstí a kosti tvořící ruce a nohy. Vývoj svalové tkáně probíhá ve směru kefalokaudálním a proximodistálním (Shaffer a Kippová, 2014, s. 170-172).

Podle Tělové (2004, s. 66-67) je možné orientačně uvést, že dítě v předškolním období vyrostě roste o 5-7 cm a každý rok přibere 2-3 kg. Autorka zdrazuje zdokonalování pohybové koordinace – pohyby jsou přesnější, účelnější a plynulejší. Dítě již dokáže obstojně napodobovat sportovní aktivity. Rovněž sebeobsluha dosahuje pokročilejší úrovně – předškolák je schopen se obléknout, uklidit po sobě, zavázat si tkaničky a měl by být schopen samostatně pečovat o svoji hygienu.

Z předchozího odstavce je zřejmé prolínání vývojových linií. Na které děti jsou naprosto motoricky schopné sebeobsluhy, ze sociálního hlediska je třeba nemusejí být ale natolik samostatné, aby se o sebeobsluhu z vlastní iniciativy pokoušely. Allen a Marotzová (2008, s. 100) uvádí, že na základě vzrůstu tříletého dítěte lze odhadovat jeho výšku v dospělosti: u tříletých chlapců jejich výška představuje cca 53 % jejich dospělé výšky, u děvčát pak zhruba 57 %. Tepová frekvence tříletého je v průměru 90 až 110 tepů za minutu. Dechová frekvence dosahuje 22 až 30 nádechů za minutu, přičemž dítě stále dýchá do břícha. Tělesná teplota se pohybuje v rozmezí 35,5 až 37,4 °C. Tříleté dítě denně spotřebuje zkonsumovat asi 1500 kalorií. Jeho zraková ostrost podle Snellenových optotypů je přibližně 20 / 40.

Tříleté dítě podle Allena a Marotzové (2008, s. 109-110) přibere ročně 1,8 až 2,3 kg a jeho průměrná hmotnost činí 14,5 až 18,2 kg. Za jeden rok povyroste o 5 až 6,5 cm a průměrně měří 101,5 až 115 cm. Průměrná tepová frekvence je stejná jako u tříletého, tělesná teplota se zvyšuje na průměrných 36,6 až 37,4 °C. Denní spotřeba kalorií ve 4 letech výšky dosahuje hodnoty cca 1700. Ostrost sluchu lze orientačně posoudit podle reakcí dítěte na otázky a pokyny a zprůsobu jeho vyjadřování. Zraková ostrost je 20/30.

Rodiče a další vychovatelé si v t–inou s podrobn j–ím posuzováním t lesného vývoje a zdravotního stavu nemusejí d lat starosti, nebo hlavní kompetence má odborný lékař. Při posuzování –kolní zralosti je n kdy podce ován a mén –asto p ece ován význam faktor ovliv ujících raný vývoj dítěte. Mezi ohrožen j–í d ti pat í d ti s výrazn j–ími rizikovými faktory v pr b hu t hotenství, perinatální nebo v postnatální fázi. Podobn opatrn je nezbytné p istupovat k d tem se smyslovými a t lesnými vadami, chronickým onemocněním nebo d tem –asto nemocným (Bedná ová, TMardová, 2010, s. 2-3).

1.2 Kognitivní vývoj

Pr kopníkem výzkumu vývoje rozumových schopností je J. Piaget, jeho t teorie kognitivního vývoje je za len na do ka d e reprezentativní u ebnice vývojové i obecné psychologie a je v–eobecn pokládána za nosnou (viz nap . Plháková, 2004, s. 17). Z hlediska Piagetovy teorie se ty leté dítě dostává z úrovn p edpojmové (symbolické) na úrove názorového (intuitivního) my –lení. Nyní ji t doká t uvařovat v celostních pojmech, které formuluje na základ vstiflení podstatných podobností. Piaget realizoval celou adu pokus , v nich t dokázal, jak je v této dob dítě stále je–t vázáno na názor (Langmeier, Krej í ová, 2006, s. 90).

Typické znaky uvařování p ed–kolního dítěte lze podle Vágnerové (2005, s. 174-176) shrnout do následujících bod :

- 1) Zp sob, jak dítě nahlí t na sv t, jak a jaké informace si volí:
 - a) Centrace ó normální p ed–kolák ulpívá na jednom, obvykle percep n nápadném znak , který povařuje za podstatný, a p ehlí t ostatní, mén výrazné.
 - b) Egocentrismus ó ulpívání na vlastním názoru a opomíjení názor jiných. Egocentrický zp sob uvařování zahrnuje p esv d ení, t e je jediný mo t ný, tj. p edpoklad apriorní správnosti. P ed–kolní dítě má problém pochopit, pro by m lo posuzovat situaci z více hledisek. Chyb jící p edstava o mo t n e pluralit názor blokuje impuls k hledání objektivní pravdy.
 - c) Fenomenalismus ó d raz na zjevnou podobu sv ta, p ípadn na takovou p edstavu. P ed–kolák vesm s ztoto t uje podstatu sv ta s jeho viditelnými znaky.

- d) Prezentismus ó vázanost na aktuální podobu sv ta, která s fenomenalismem souvisí. Aktuáln vnímaný obraz sv ta p edstavuje pro dít subjektivní jistotu.
- 2) Zp sob, jak dít informace zpracovává, jak je interpretuje:
- a) Magi nost ó tendence pomáhat si p i výkladu d ní v reálném sv t fantazií a tak jeho poznání zkreslovat. P ed-kolní dít nemá jasn vyty enou hranici mezi skute ností a fantazijní produkcí.
- b) Animismus, respektive antropomorfismus ó p ipisování vlastností flivých (respektive lidských) bytostí i neflivým objekt m. Dít sv tu lépe porozumí, kdyfl ho m fle takto interpretovat. P ed-koláci bývají p esv d eni, fle fyzikální pohyb a prom ny také sledují n jaké cíle a jsou n jakým zp sobem motivovány a podobn (nap . eka utíká do mo e).
- c) Arteficialismus ó okolní sv t je považován za n í výtvor. To platí i pro lidské t lo, kdy se dít m fle domnívat, fle otvory do jeho t la nap . n kdo vydloubal.
- d) Absolutismus ó p esv d ení, fle poznání musí mít definitivní a jednozna nou platnost, cofl je projev d tské pot eby jistoty. Relativita názor dosp lých je mimo schopnosti chápání p ed-kolák .

Jako typické kognitivní omezení p ed-kolního v ku se ásto uvádí neporozum ní zachování mnofství. Kassin (2007, s. 331) p edkládá následující p íklad: pokud dosp lý vezme vysokou sklenici o objemu 2 dcl a nalije její obsah do hrnku o objemu 2 dcl, který je nífl-í a -ír-í, ví, fle mnofství kapaliny z stává stejné bez ohledu na zm nu tvaru. P ed-kolák ale nejspí- ekne, fle ve vysoké sklenici je kapaliny více. Podobn lze experimentovat t eba s hlínou nebo s mincemi.

V literatu e se v-ak lze setkat stále ást jí s názorem, fle mnoho d tí je schopných jífl v pr b hu p ed-kolního období zachování mnofství pochopit. Je otázkou, zda Piaget rozumové schopnosti p ed-kolák podcenil, nebo se jejich rozumové schopnosti od dob jeho pr kopnických bádání posunuly kup edu.³ Také je d leflité reflektovat interindividuální variabilitu ontogeneze nap . v d sledku sociálního znevýhodn ní nebo zdravotního postiflení.

Podle výzkum , které cituje Vágnerová (2005, s. 179), dovedou star-í p ed-kolní d tí uvařovat s vyuřlítím náro n j-ích kritérií, jako jsou funk ní vlastnosti (nap . vlak

³ Viz nap . Flynn v efekt.

i auto mohou vozit náklad), p í jiné souvislosti (nap . okoláda : rozteklá okoláda = led : ?) a stupn vyjád ení (nap . dimenze poklesu nebo nár stu, která je zachycena v analogii pes : velký pes = malý pták : ?).

Jednou z alternativ ke klasické Piagetov teorii je sociokulturní p ístup, který zd raz uje mezikulturní prom nlivost reality. Nolen-Hoeksema a kol. (2012, s. 110-111) vysledovali po átky tohoto dnes velmi moderního p ístupu v díle L. Vygotského. Novodob j-í auto i zd raz ují, fle jednotlivé spole nosti se li-í nap . v mí e poskytování p ílefitostí pro specifické innosti, ur ováním etnosti innosti, d razem kladeným na ur ité innosti nebo ízením úlohy dít te v dané innosti. Newmanová a Newman (2012, s. 46) dodávají, fle pro kultury i subkultury kolektivistické m fle být tlak v t-inové spole nosti, v nífl se mají integrovat nebo asimilovat na individualistické rozhodování, stresující.

Dal-í d lefitou oblastí, jefl bývá s kognitivním vývojem spojována, je d tská kresba a její vývoj. Davidová (2001, s. 21-27) popisuje, jak dít dosp je do stádia vizuálního realismu, které se obvykle objevuje mezi 7. afl 12. rokem v ku. Kdyfl dostane cca ro ní dít do ruky tuflku, bude škreslitõ skvrny. Rodi e ale obvykle tak malému dít ti psací prost edky nesv í. O n co pozd ji dít prochází stádiem š mánicõ. Stádium š áráníõ mezi 2. a 3. rokem p echází do šnezda eného realismuõ. Kolem 3. roku dít znázor uje lidi kresbou tzv. hlavonofc , jimfl chybí trup.

Mnohé d ti kresbu chápou jako hru. Hra je pro p ed-kolní v bec velmi d lefitá, n kte í auto i proto hovo í o p ed-kolním v ku jako o období hry. Formy d tské hry mohou být podle Langmeiera a Krej íové (2006, s. 101-102) r zné: p i n kterých jde o procvi ování t lesných funkcí, jiné jsou konstruk ní i realistické, dal-í zase úkolové. Na význam hry ve vývoji d ti se lze dívat optikou dvou krajních pohled : podle prvního p ístupu hra napomáhá rozumnému a ú elnému flivotu, podle druhého stanoviska má hra smysl sama o sob , je výrazem základních pot eb lov ka a nepot ebuje být obhajována jinými d vody.

Re-er-e odborné vývojov -psychologické a pedagogické literatury vede k záv ru, fle v sou asné dob p evafluje první názor, tedy fle hra významným zp sobem p íspívá k rozvoji r zných schopností a dovedností. Velice ásto citovaný je v této souvislosti op t L. Vygotský (viz nap . Shaffer a Kippová, 2014, s. 237) a jeho teorie zóny proximálního vývoje. Rodi e a dal-í vychovatelé jsou podle Vygotského schopni uspo ádat pro dít hru takovým zp sobem, aby jen mírn p evy-ovala jeho schopnosti a mírná dopomoc dosp lého byla prost edkem k rozvoji.

Kognitivní vývoj jako takový je nesmírně komplexní a v mnohém by jen pohlédnutím na vývojových mezníků do tohoto textu je nemohlo. Lerner, Liben, Müller a kol. (2015, s. iii-iv) v rámci kognitivního vývoje přímě samostatně mj. o percepci, pozornosti, paměti, symbolické reprezentaci, gestice nebo exekutivních funkcích. Jednou z nejdůležitějších schopností souvisejících s kognitivním vývojem je schopnost řeči.

1.3 Vývoj řečových schopností

O vzájemných vztazích mezi myšlením a řečí referuje například Plháková (2004, s. 312). Lerner, Liben, Müller a kol. (2015, s. 331) se domnívají, že lidská společnost dosáhla extrémní komplexnosti díky sociální interakci prostřednictvím řeči. Některé pedagogové (viz například Janík, Peřínková, Janík, 2014, s. 47-70) řadí kognitivní a řečové procesy na první místo, jde-li o důležitost vývojových procesů ve vzdělávání. Můžeme i proto Lechta a Třísňáková (2002, s. 13) uvažují o propojení řečového vývoje se všemi dalšími vývojovými liniemi a v této souvislosti užívají pojem dialektická determinace vývoje řeči. Pokud jde o vývoj řečových schopností jako takových, psycholingvisté se shodují, že se týká prakticky širokých oblastí: fonologie, morfologie, sémantiky, syntaxu a řečové pragmatiky (Shaffer a Kippová, 2014, s. 330-332).

Třileté dítě podle Allena a Marotzové (2008, s. 104-112) již dokáže mluvit o nepřítomných lidech, je schopno popsat, co dělají druzí, připojuje další informace k řečenému, správně odpovídá na jednoduché otázky, klade stále více otázek (zejména se ptá na místní určení a totožnost lidí a objektů), přivolává řečí pozornost k sobě, řečí organizuje chování ostatních lidí, připojuje se k ritualizované sociální interakci (například šachy, šprosímě), recituje, používá i několik přívlastků za sebou, rozlišuje mezi jednotným a množným číslem. Třileté dítě již užívá předložky, přívlastkové tvary zájmen a jmen, vytváří složitá souvětí, mluví tak docela srozumitelně, začíná správně používat minulý čas, užpo sobuje v danou strukturu mladšímu posluchači, správně odpovídá na otázky týkající se sociálního úsudku (například co je třeba dělat, když je člověk unavený).

Jsou-li započítány i lehčí vady výslovnosti, dosahuje prevalence vývojových poruch řeči v předškolním období až 19 % (Fířan, Krejčíková a kol., 2006, s. 181). Je nejednoznačné, zda lze například jednoduchou dyslalií, týkající se kupříkladu hlásky š, ť, u předškoláka pokládat za problematickou. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy⁴

⁴ Dále MŠMT.

si nicméně uvádí závaznost relativně vysoké prevalence těchto obtíží v předškolním věku, a proto v roce 2013 vyhlásilo rozvojový program Podpora logopedické prevence.

Z hlediska rozvoje kognitivních procesů je podle Vágnerové (2005, s. 195-196) významná egocentrická řeč, která není primárně určena pro jiné. Jedná se o řeč pro sebe, nehledá a nepotřebuje posluchače. Význam egocentrické řeči je trojí:

- 1) Expresivní řeč dítěte bez ohledu na možné posluchače slovně vyjadřuje své pocity. Tyto sdělení získávají svůj význam, na straně druhé lze předpokládat abreaktivní prvek.
- 2) Regulační řeč egocentrická řeč umožňuje sebeřízení. Děti si dávají různé pokyny, připomínají si, co je potřeba udělat atd.
- 3) Kognitivní řeč egocentrické vyjádření jako prostředek uvědomění, umožňuje dítěti pochopit situaci. Verbální komentář také usnadňuje zapamatování.

S plynutím normálního vývoje se egocentrická řeč postupně internalizuje, děti ani dospělí myšlenkové pochody většinou neprojevují navenek. Jinak tomu může být například u vývojových poruch, jako jsou poruchy autistického spektra, nebo v případě opožděného věkového vývoje. Jedním z důvodů, proč lidé vlastní myšlenkové pochody skrývají, je jejich idiosynkratický charakter mající za důsledek malou srozumitelnost pro ostatní, což může být pro děti s deficitem v tzv. teorii mysli obtížně reflektovatelné.

Shaffer a Kippová (2014, s. 358-359) píše o tzv. referenční komunikaci jako části jazykové pragmatiky. Autoři vysvětlují, že i starší předškoláci občas v rámci svého egocentrismu informují druhou osobu dvojnásobně, nebo předpokládají, že bez ohledu na konkrétní obsah sdělení je zřejmé, co je sděleným myšleno (například použijí v tuto chvíli na toho koně, a když v zorném poli komunikačního partnera je koní více). Od předškoláků tedy nelze očekávat teorii mysli na takové úrovni, aby přesně odhadli schopnost komunikačního partnera interpretovat jejich sdělení.

Z hlediska školského prospívání je jednou z nejdůležitějších dovedností čtení, kterou musí podobně jako věkové pragmatice předcházet osvojení řeči. Smolík a Málková (2014, s. 9-12) pojednávají mj. o schopnosti číst jako svého druhu nadstavbu řeči, jejíž oslabení například v důsledku deficitu fonetických a fonologických dovedností může ústít v prospěchové potíži u jinak normálně rozumově nadaného dítěte. Autoři doporučují diagnostiku čtenářských předpokladů již u předškoláků.

1.4 Socioemo ní vývoj v p ed-kolním v ku

V rámci socializace se dít v le uje do spole nosti. Podle Vágnerové (2005, s. 202) se v p ed-kolním v ku za íná diferencovat triáda oblastí, s nimiž se dít identifikuje: rodina, vrstevníci a -kola. V rámci t chto teritorií se dít u í novým sociálními rolím: horizontální roli vrstevníka, institucionáln vymezené roli fláka MTM a roli kamaráda. Nicmén sociální prost edí p ed-kolák mnozí auto i posuzují je-t diferencovan ji, hovo í se nap . o sociálním kontextu, kam mohou pat it obecné kulturní vlivy nebo specifika susedství.

U dvouletých d tí nebývají role rozd leny komplementárn , ale spí-e se vzájemn napodobují. Typicky si hrají soub fln (paraleln), kdy po sob pokukují a hrají si podobným zp sobem, ale každé samo. Afl v p ed-kolním v ku se objevuje hra spole ná ó asociativní. O n co pozd ji se d tí u í spolupracovat v rámci hry kooperativní. Sou ástí osvojování rolí je také vedení, soupe ivost nebo rozli-ování mezi genderovými rolemi (Langmeier a Krej í ová, 2006, s. 99). Problematice pohlavní neboli genderové identity je i v obecných monografiích v nován zna ný prostor.

Mimo osvojování sociálních rolí dochází v p ed-kolním v ku ke zkvalitn ní a rozvoji sociální reaktivity a sociálních kontrol. V této souvislosti se hovo í o internalizaci sociálních norem, av-ak ne v-echny rodiny svým d tem p edkládají normy šsociáln fládoucío (Mertin, Gillernová a kol., 2010, s. 19). Asi nejpopulárn j-í je Kohlbergova periodizace morálního vývoje, která navazuje na Piagetovu teorii. Z pohledu mezikulturní psychologie jsou sice morální normy velmi relativním konceptem.

Av-ak Kohlberg p edpokládal existenci univerzálních etických princip , jako je spravedlnost, d stojnost nebo rovnost. Ne každý lov k se v-ak dle uvedeného autora dostane do stádia postkonven ní morálky, kdy dodrfluje tyto a jiné univerzální etické principy, aby se vyhnul odsouzení sebe samého. U d tí je mofné o ekávat spí-e p edkonven ní morálku, tj. orientaci na trest nebo na odm nu, pop ípad morálku konven ní, orientovanou na to to šbýt hodným dít temõ nebo na autoritu (srov. Nolen-Hoeksema a kol., 2012, s. 114).

P es ve-kerou d lefitost vrstevnické skupiny a MTMmá rodina na p ed-kolní dít stále velmi výrazný vliv. Odborníci studují r zné dimenze rodinného fungování a jejich výchovné koreláty. Sobotková (2007, s. 31-36) referuje o adaptibilit rodinného systému, jeho autonomii, diferenciaci, hranicích nebo také nap . kohezi. Na základ seskupení

r zných charakteristik se pak hovo í o rodinných typech, jako nap . o rodin funk ní, dysfunk ní, nebo resilientní.

Existují genderov podmín né rozdíly ve výchovných praktikách rodi . Weiner a kol. (2003, s. 252) popisují výzkumy, podle nichfl bývají matky výchovn angaflovan j-í, d ti k nim cítí v t-í blízkost, zatímco otcové se ú astní spí-e volno asových aktivit a e-í pragmatické záleflitosti. Podobn uvafluje i Vágnerová (2005, s. 207).

Typická eská rodina se ov-em v posledních desetiletích zna n prom nila. Analyzuje se celá ada sociologických trend . Namátkov lze uvést nífl-í s ate nost, odkládání rodi ovství, dvoukariérová manflství, vy-í zam stanost flen, fenomén jediná kovství, prodluflující se souflití s rodi i, nejasnost genderových rolí nebo atypické rodiny, jako jsou rodiny homosexuálních pár (srov. Sobotková, 2007; Rabu-ic, Fu ík a kol., 2008; Chromková-Manea, Fu ík a kol., 2011). V n kterých publikacích lze dohledat, fle nízká s ate nost je pro romské rodiny typi t j-í nefl pro rodiny z v t-inové spole nosti. Z analýzy eského statistického ú adu (2015) je nicmén patrné, fle pokles s ate nosti je u nás patrné na úrovni celé populace cca od roku 1973.

P ed-koláci bývají p esv d eni o omnipotenci svých rodi , tito pro n p edstavují vzor, s nímfl se identifikují. Zkou-ejí si také r zné role dosp lých, ímfl posilují sebejistotu a p ípravují se na budoucí flivot. Jedná se o variantu sociálního u ení. (Vágnerová, 2005, s. 204-206). Nau í-li se p ed-kolák od rodi e chování v t-inovou spole ností neakceptované i jakkoli vy nívající, cofl je docela pravd podobné u d tí z kulturn odli-ného nebo znevýhodn ného prost edí, roste riziko jeho nep íjetí d tmi rodi konformních.

Narodí-li se dít s tzv. obtíflným temperamentem, budou na n rodi e reagovat jinak nefl na dít klidné, spavé. Podle Blatného a kol. (2010, s. 24-26) lze temperament chápat jako emocionální charakteristiky osobnosti, p ípadn jako ve-keré osobnostní charakteristiky, které se *štýkají formální, nikoliv obsahové stránky chování a proflívání.* Blatný a kol. (2010, s. 24-26) p edkládají vý et teorií temperamentu, z nichfl lze vyzdvihnout teorii Thomase a Chessové, kte í diferencují mezi snadným temperamentem (pravidelné biologické funkce, pozitivní reakce na nové stimuly, rychlá adaptace, p eváfln pozitivní nálada), obtíflným temperamentem (v podstat opak snadného) a tzv. pomalu se rozeh ívajícím temperamentem (negativní reakce st ední intenzity na nové podn ty a pomalé adaptace na jejich opakování).

Je-t v p ed-kolním v ku m fle p etrvávat a také asto p etrvává v raném v ku ustavený druh p ípoutání. Nolen-Hoeksema a kol. (2012, s. 119-120) referují o klasických

výzkumech J. Bowlbyho a jeho pokračovatelky M. Ainsworthové, kteří popsali děti jistě p ipoutané, nejisté p ipoutané (vyhýbavé), nejisté p ipoutané (ambivalentní) a dezorganizované. Typ p ipoutání lze s jistou mírou přesnosti určit dle reakcí dítěte na dočasný odchod primární pečující osoby, což je v t-inou matka (viz také Bowlby, 2010).

Pro rodiče dítěte s rušivým temperamentem musí být relativně obtížné zůstat v klidu a reagovat na všechny jeho potřeby fládoucím způsobem. Zřejmě pak i roste pravděpodobnost, že se mezi dítětem a pečující osobou vytvoří nevýhodný typ p ipoutání. Lerner, Lamb a kol. (2015, s. 179) zdokumentovali studie, podle jejichž výsledků děti rodičů v elých, citlivých a na emoce dítěte reagujících bývají ve srovnání s kontrolní skupinou kompetentnější co do seberegulace, sv domitosti, emo ní stability i p ív tivosti.

Přesto se zdá, že některé vývojové podmíněné jevy jsou kulturně konstantní. Shaffer a Kippová (2014, s. 374) popisují, jak se u předškoláků nap í sv tem objevují některé komplexní emoce, jako například zahanbení nebo vina. Jak bylo uvedeno, rodiče nebo jiní primární pečovatelé nicméně mohou d tské emoce a jejich expresi ovlivňovat. Jsou-li například rodiče v reakci na pochybení i neúspěch dítěte p ísní, zvyšují pravděpodobnost, že jejich děti budou na neúspěch reagovat intenzivnějším studem, zatímco úspěch bude doprovázen sníženou mírou p ýchy.

Jednotlivé výchovné metody a postupy lze sruřřovat do výchovných stylů, u nichž fló jako flto u abstraktních a v ase relativně stabilních proměnných fló se snadno sledují korelace s osobnostními charakteristikami. Klasicky, v návaznosti na klasické výzkumy K. Lewina a D. Baumrindové, se rozlišují tři výchovné styly: autoritářský, autoritativní (demokratický), permissivní (liberální) a zanedbávající (viz například, Mareš, 2001, s. 303). Nap í odbornou literaturou je z hlediska sociálních, kognitivních kompetencí a školních výsledků uváděn jako nejvhodnější styl demokratický. Průměrné hodnoty v uvedených sociálně fládoucích kritériích bývají spojovány se stylem autoritářským, styly permissivní a zanedbávající jsou považovány za zcela nevhodné (viz například Shaffer a Kippová, 2014, s. 544).

1.5 TMkolní zralost a p ipravenost

TMkolní zralost lze s Hartlem a Hartlovou (2000, s. 708) velmi obecně definovat jako *šzp sobilost dítěte absolvovat školní vyu ování.* TMkolský zákon v §33 uvádí, že předškolní vzdělávání *šnapomáhá vyrovnávat nerovnom rnosti vývoje dítěte p ed vstupem do základního vzdělávání.* Tedy je jaksi implicitně předpokládáno, že vývoj jako takový

i specifičnosti kolní zralost lze chápat vícedimenzionálně a mezi jednotlivými dovednostmi mohou vznikat nerovnoměrnosti. Počet dovedností ani jejich pojmenování není zcela ustáleno; například Bednářová a Mardová (2010, s. 2) citují pojetí amerického psychologa Golemana, který vyjmenovává sedm nejdůležitějších schopností. V české pedagogicko-psychologické praxi není preferován jeden diagnostický nástroj k měření kolní zralosti, jednotliví pracovníci nebo pracovníci používají různé testové baterie. Podobný stav konstatují pro Spojené státy americké i Newmanová a Newman (2012, s. 280).

Je zvykem rozlišovat kolní zralost psychickou a tělesnou, respektive biologickou. Jak uvádí Jucovičová a Fiáková (2014, s. 24), některé autoři ztotožňují biologickou připravenost pro školu s termínem kolní zralost a psychickou způsobilost označují termínem kolní připravenost. Jiní autoři používají oba pojmy jako synonyma a také zde je tak ino.

Dnes je více než dříve přijímán názor, že kolní zralost dítěte je dána nejen jeho vlastními charakteristikami, ale i okolnostmi na straně rodiny a školy. Na straně školy lze jít například o kvalifikovanost pedagoga, jejich zkušenosti s výukou v první třídě, po týdny ve třídách, složení třídy (počet chlapců po odkladu kolní docházky nebo etnické a sociokulturní složení kolektivu) nebo dostupnost poradenských služeb (Mertin, Krejčová a kol., 2013, s. 158-159). Markantní je vliv sociálního kontextu například u dětí cizinců, které by v domovské zemi neměly problémy s adaptací na kolní prostředí, avšak v jiném státě se mohou z mnoha důvodů potýkat s výraznými obtížemi.

Na straně rodiny lze uvažovat také celou řadu faktorů s možným vlivem na kolní zralost dítěte. Booth, Crouterová a kol. (2008, s. 30) uvádí, že úroveň vzdělání otců i matek je silným prediktorem kolní připravenosti s tím, že míra připravenosti je de facto přímo úměrná vzdělání rodičů. S mírou připravenosti na kolní docházku pozitivně koreluje také finanční příjem rodiny a sociální vrstva, do níž rodina spadá. S Newmanovou a Newmanem (2012, s. 281) lze doplnit, že kolní nezralost je častěji zjišťována u dětí samovlivitelů.

Chudoba, nízký socioekonomický status a nízké vzdělání rodičů jsou silnými prediktory kolní nezralosti. Součástí zde o činitele často uváděné v rámci sociálního znevýhodnění, které je podrobněji rozepsáno v následující kapitole. V této podkapitole budou dále diskutovány faktory kolní zralosti na straně dítěte. Jako důležitá opora bylo

použito Desatero pro rodiče dítěte školního věku⁵⁵, které publikovalo M^TMT v roce 2013.

1.5.1 Tělesná zralost

V zásadě platí, že dítě aspirující na zahájení povinné školní docházky by se nemělo výrazně odchylovat od norem, které byly nastíněny v první kapitole. Jucovičová a Fiáková (2014, s. 26-27) konstatují, že děti velmi malé, slabé a s drobnou konstitucí mohou být ohroženy zvýšenou unavitelností, nebo vyostření představuje psychickou i tělesnou zátěž. Také je třeba zvažovat, zda děti fyzicky nevyzrálé nebudou z důvodu své fyzické nezralosti hendikepovány v kolektivu dětí, zda se dokáží v konfrontaci s fyzicky silnějšími dětmi prosadit. Rizikem by v tomto případě byly i pocity méněcennosti.

Upozornění výše citovaných autorek má zřejmý původ v teorii E. Eriksona, který formuloval teorii psychosociálního vývoje. Ve školním období dítě podle Eriksona zažívá konflikt mezi vlastní vůlí a pocitem vlastní inferiority. Jak se školák učí zacházet s předem ty a osvojuje si v domoci, zažívá pocit kompetence. Je-li ve srovnání s ostatními nedostatečný, zakouší pocity méněcennosti. Pro školní věk zároveň platí, že dítě si začíná uvědomovat rasové nebo sociální rozdíly (Blatný a kol., 2010, s. 170).

Z uvedeného jasně plyne, že tělesnou a psychickou zralost lze pojímat separátně, ale v praxi se prolínají. Rodiče by měli brát v potaz nejen aktuální stav dítěte, ale i naplánovanou léčbu. Mertin, Krejčová a kol. (2013, s. 159) v této souvislosti zmíní rizika spojená s plánovaným pobytem v nemocnici.

S tělesnou zralostí souvisí chronologický věk. Děti ze školních ročníků narozené později, typicky v letních měsících, jsou logicky vystavené zvýšenému riziku nezralosti.

Říčan, Krejčová a kol. (2006, s. 303) píše, že procento navržených odkladů školní docházky o jeden rok je nepřímo úměrné věku. IQ mladších dětí s odkladem bývá v průměru vyšší než u starších dětí, jimž byl odklad taktéž doporučen.

M^TMT (2013, s. 1) spojuje fyzickou vyspělost s vyspělostí pohybovou. Předpokládá se, že dítě bude v domě ovládat své tělo a bude samostatné v sebeobsluze, tj. svlékne se, je samostatné při jídle, používá kapesník, uklidí po sobě apod.

⁵⁵ Dále Desatero.

1.5.2 Zralost rozumových schopností

Bednářová se (Mardová (2010, s. 3) se u předkolák podrobněji vnují následujícím poznávacím funkcím: vizuomotorika a grafomotorika, sluchové vnímání, zrakové vnímání, vnímání prostoru, vnímání času a základní matematické představy. Grafomotorika je podle Hartla a Hartlové (2000, s. 182) *š soubor psychomotorických inností, které jedinec vykonává při psaní a které nejsou jen záležitostí pohyb ruky, ale jsou ovlivňovány psychikou.* Dítě v MTM se zpravidla psát neví, případně se učí jen holkové písmo, a zralostí grafomotoriky se tedy míní hlavně správný úchop psacího prostředku a schopnost napodobit tvary, které se podobají elementům psacího písma.

Vizuomotorika s grafomotorikou těsně souvisí, nebo jak uvádí Vyskotová a Macháková (2013, s. 17), jde o propojení obou pohybů s pohyby těla. Dítě má být schopné viděná písmena zachytit do zrakové paměti a spojit mentální reprezentaci s pohyby ruky a prstů. MTMMT (2013, s. 3) zmiňuje požadavek na zručnost při zacházení s psacími nástroji denní potřeby, zvládnutí inností s drobnými předměty, schopnost napodobit základní geometrické obrazce apod.

Dítě s opožděným nebo nedokonalým řečovým vývojem mívají ve srovnání s ostatními větší obtíže ve čtení a psaní. Také se u nich ve věku 4-5 let vyskytují specifické poruchy učení, jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. Vychovatelé by měli věnovat pozornost nejen správné výslovnosti, ale i rozvoji aktivní slovní zásoby. Ne každé dítě s řečovými problémy je ale kólsky nezralé, někdy může jít o dílčí problém. (Bednářová, Mardová, 2010, s. 4) Vždy záleží i na tom, kdy byl ten který deficit zjištěn. Jsou-li například rodiče v lednu kalendářního roku, v němž má dítě nastoupit do první třídy, upozornit je jejich dítě patrně vyslovuje sykavky, má je-t relativně dost času, aby stav ve spolupráci s logopedem napravili.

Sluchové vnímání má zásadní vývoj pro vývoj řečových schopností. Vlivem oslabeného sluchového vnímání mohou během prvních roků základní kóly nastat problémy ve čtení, psaní, zapamatování si (Bednářová, Mardová, 2010, s. 4). Rodiče mohou sluchové vnímání rozvíjet například poslechovými nebo rytmickými cvičeními. MTMMT (2013, s. 3) předpokládá, že kólsky zralé dítě například s pomocí sluchu rozloží slovo na slabiky nebo vytleská slabiky ve slovech.

Mají-li být sluchové podněty v budoucnu využity, musejí být stejně jako podněty z jiných smyslových modalit uloženy v paměti. Vágnerová (2005, s. 191-192) uvádí, že vývoj explicitní paměti se projevuje ve třech oblastech:

- 1) Zvýšení paměťové kapacity a rychlosti zpracování informací o předkoláčích si zapamatují více, jsou-li schopni využít logických souvislostí. Navíc pomáhá i míra informovanosti v dané oblasti.
- 2) Rozvoj paměťových strategií o u typického předkoláka nelze očekávat žádné specifické strategie. Pod vedením dospělého by ale 5-6leté dítě mělo být schopné například ukazovat, pojmenovávat a opakovat.
- 3) Rozvoj metapaměti o 5leté děti mají základní informace o fungování paměti, nedovedou ale odhadnout úroveň vlastních paměťových schopností.

Jestliže tedy předkolák nemá vkupelem žádný všeobecný rozhled, zvyšuje se riziko, že v paměťových zkouškách nepodá dobrý výkon. Během se očekává, že předkolní dítě se budou orientovat v barvách, dnech v týdnu, geometrických tvarech apod. Dle MTTMT (2013, s. 4-5) si děti prvních ročníků zatím pamatují, co proflili a jsou schopni reprodukovat básničky, písničky apod.

Psychologové vycházející z tzv. celostních teorií zdrazují, že v době nástupu na základní školu by dítě mělo být schopné rozlišit část obrazce, který dříve vnímalo jako celek. Tato schopnost diferencovaného vnímání se týká vizuálních i akustických podnětů. O vývoji proleněného vnímání vypovídá i kresba, u níž se očekává bohatost z hlediska jednotlivých detailů (Langmeier a Krejčíová, 2006, s. 113). Předkolní děti jsou často konfrontovány s úkoly na vizuální diferenciaci, kde mají rozeznat tvary stejné a jiné. Z hlediska připravenosti dítěte pro výuku není je dleflitá i schopnost rozlišovat mezi zrcadlovými tvary, jifl je možno diagnostikovat pomocí Edfeldtova Reverzního testu.

Od fláka první třídy se očekává, že se bude připomen orientovat v prostoru. Znamená to, že chápe a uflívá pojmy nahoře-dole, vpřed-vzadu a vpravo-vlevo. Také by měl aktivně uflívat předlofkové vazby a pojmy jako vysoko, nízko, první, poslední (Bednářová, Třmardová, 2010, s. 5). Vykazuje-li dítě nevyhraněnou laterální, respektive pokud se tak rodí mějeví, je indikováno vyšetření ve školském poradenském zařízení, kde se používá například Zkouška laterality, jejímiž autory jsou Matějka a filab.

V prostorové orientaci se nicméně typicky uplatuje egocentrická perspektiva. Předkolní děti proto přece uží velikost nejbližších objektů nebo hru odhadují prostorové

vztahy. Vnímání času může být zkruseno p etrvávajícím prezentismem (Vágnerová, 2005, s. 191-192). P esto, jak jifl bylo uvedeno výše, se dnes o ekává, fle p ed-kolák se bude orientovat ve dnech v týdnu nebo bude schopen rozd lit den na ráno, odpoledne, ve er. MTMMT (2013, s. 6-7) od p ed-kolák o ekává v ku p im enou orientaci ve vlastním prost edí, okolním sv t i praktickém flivot . Znamená to nap ., fle dít ví, kam chodí do MTM kde bydlí, kde jsou obchody, k emu jsou peníze, má poznatky o m stech, horách, ekách nebo zná faktory po-kozující zdraví i rizikové chování, jako je íkana.

Základní matematické p edstavy za ínají u porovnávání (nap . velký-malý), pokračují t íd ním podle druhu (nap . jídlo, nábytek), podle barvy, velikosti nebo podle tvaru. Následn dít dokáfle t ídit dle dvou i více kritérií. (Bedná ová, TMardová, 2010, s. 5) TMolsky zralý p ed-kolák by m l mít p edstavu o ísle, ukazovat na prstech i p edm tech po et, orientovat se v elementárních íslech nebo porovnávat soubory do p ti prvk (MTMMT, 2013, s. 4).

1.5.3 Emo ní a sociální zralost

Star-í p ed-kolák by m l být schopen trávit del-í as mimo rodinu. Dále by m l zvládat vy-í nároky na ízenou innost. Skute nost, fle dít nav-t vovalo del-í dobu MTM vldy neznamená spln ní tohoto p edpokladu, protofle n které MTM poskytují d tem zna nou volnost. Rodi e pak mohou argumentovat pochybením základní íkoly, protofle v MTM problémy nezaznamenali (Jucovi ová a fiá ková, 2014, s. 33). P í inou ípatného zvládání vyu ování ale m fle být nap . i rozvoln ný prázdninový reffim nebo problematická adaptace na nové podmínky.

MTMMT (2013, s. 2) o ekává i schopnost samostatného vystupování, schopnost sd lit sv j názor, projevovat se bez výrazných výkyv v náladách, p im ené reakce na neúsp ch nebo dodrflování dohodnutých pravidel. Tímto pofladavkem jsou v podstat znevýhodn ni rodi e uplat ující liberální výchovný styl⁶, kde se s nácvikem dodrflování pravidel nepo ítá. S citovou zralostí podle Langmeiera a Krej íové (2006, s. 114) souvisí i p ipravenost pro práci. I kdyfl se r zné vzd lávací systémy nebo pedagogické sm ry li-í ve svých pofladavcích, v-echny vyfladují od íkolák ur itou míru pracovní schopnosti, vytrvalosti, úsilí a soust ed nosti. P ed asné nároky na samém íkolním po átku mohou vést k vytvo ení nesprávných návyk .

⁶ Viz podkap. 1.4.

Podmínkou příznivé adaptace je i schopnost dítěte začlenit se do vrstevnické skupiny, schopnost brát na druhé ohledy. Děti příliš citlivé jsou snadno vyvedeny z míry, nesnesou prohru v konfrontaci s ostatními nebo například trpí strachem. Dítěť je též schopnost odložit bezprostřední uspokojení vlastních potřeb (Křížan, Krejčíková a kol., 2006, s. 306).

Samozřejmě se předpokládá, že na kterém dítěti bude adaptace na režim základní školy trvat déle, například v úvodu týdne. Pokud jde o délku koncentrace pozornosti, MTMMT (2013, s. 4) uvádí cca 10-15 minut. U dětí s poruchami pozornosti, jejichž prevalence může dosahovat vysokých jednotek procent, se předpokládá užití rozsah pozornosti nebo například její snadná distraktibilita, tj. nízká odolnost vůči okolním i vnitřním rušivým podnětům.

Shrnutí

Jako předškolní věk bývá vymezováno období od 3 let do nástupu do základní školy. Doba nástupu do základní školy je vymezena legislativně. Věk, kdy děti nastupují do MTMMT, se v posledních letech snižuje, takže již se lze v MTMMT setkat s dětmi 2letými. V odborné literatuře bývá ontogenetický vývoj dělen na tělesný a psychický, přičemž v centru zájmu tohoto textu je především vývoj psychický. V jeho rámci se diferencuje například mezi vývojem kognitivním, vývojem emocionálních schopností nebo socioemočním vývojem. Pomyslnými hybnými silami individuálního vývoje jsou zránění a učení, respektive environmentální faktory obecně.

Výše byly popsány některé typické projevy dítěte předškolního věku. Jelikož neexistuje jednotné pojetí školní zralosti a připravenosti, přičemž jejich posuzování se takovéto typické projevy zohledňují, jsou zatím pouze do testů školní zralosti a připravenosti. Pedagogové a další osoby vycházejí také ze svých praktických zkušeností. Vždy by ale měl být reflektován i sociální kontext, protože připraveností dítěte pro školu je dána nejen jeho vlastními charakteristikami, ale též proměnami na straně rodiny a školy.

2 PEDAGOGICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Pedagogické vzdělávání lze vymezovat různě, například legislativně, pedagogicky nebo psychologicky. Opravilová (2016, s. 14) vymezuje pedagogické vzdělávání jako *špecifický cílený a organizovaný proces působící na dítě pedagogického vku, který ho má rozvíjet, podporovat, motivovat a směřovat k získání tzv. kompetencí budoucího občana*. Psychologicky bývá pedagogické vzdělávání definováno jako proces, zpravidla se zdůrazňuje celkový vývoj osobnosti dítěte a jeho socializace. Vágnerová (2005, s. 211-214) upozorňuje, že dítě pedagogického vku musí být pro vzdělávání v pedagogickém zařízení zralé a připravené, tj. musí mít zejména schopnost respektovat autoritu cizího dospělého člověka, schopnost prosadit se v kolektivu, aniž by tím trpěl někdo jiný, schopnost sdílet, projevovat solidaritu, zvládat konflikty a pocity zklamání. Obdobně i občanský zákon chápá cíle pedagogického vzdělávání široce, v § 33 je uveden rozvoj osobnosti občana, rozvoj citového, rozumového i tělesného vývoje, osvojování základních pravidel chování, základních životních hodnot a sociálních vztahů. Tamtéž občanský zákon popisuje pedagogické vzdělávání jako utváření základních předpokladů pro pokračování ve vzdělávání. Důležitými nerovnoměrnostmi ve vývoji by mělo pedagogické vzdělávání pomáhat tyto předpoklady a legislativně je vymezena speciálně pedagogická péče pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

V českém prostředí se pedagogické vzdělávání dříve označovalo jako výchova v raném věku. Pojem pedagogické vzdělávání se začal dle sledů aplikovat od roku 1997 v souvislosti s mezinárodním označením ISCED, což je mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání podle UNESCO. Pedagogické vzdělávání bývá někdy ztotožňováno s označením raná péče, avšak vzhledem k situaci v ČR se zdá být vhodnější termín raná péče vyhradit pro výchovu dětí do 3 let věku (Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014, s. 17).

Pedagogické vzdělávání je legislativně vymezeno primárně jako vzdělávání institucionální a formální. Vedle občanského zákona jsou jednotlivé aspekty kodifikovány i v dalších legislativních dokumentech, což bude dále adresováno níže. Nejprve bude pozornost věnována významu MŠMT pro vývoj dítěte a kurikulárnímu nastavení pedagogického vzdělávání.

2.1 Význam mateřské školy pro vývoj dítěte

Matjek (1992, s. 109) se nedlouho po tzv. sametové revoluci obával, že MTM kladly nadměrný důraz na přípravu dítěte pro školu na úkor přípravy pro život. Na jiném místě tentýž autor zdůrazňuje, že MTM dítěti umožní uje uvolnit se z vázanosti na úzkém rodinném prostředí. Skupina dětí předškolního věku je pro dítě nastupivě do MTM cílovou společenskou skupinou, díky níž se dítě socializuje. Nebo jsou to právě vrstevníci, upozorňuje Matjek (2005, s. 277-278), z nichž budou nominováni přátelé, spolupracovníci, partneři apod. Po tomto roce věku již dítě opouští paralelní hru, která je charakteristická hraním si bez ohledu na druhého, tzv. vedle sebe. Předškolák již má být schopen souinnosti a spolupráce, byť třeba jen krátce. Langmeier a Krejčová (2006, s. 96-98) zmíní související termín socializace emočního prožívání. Aby dítě reagovalo přiměřeně, musí alespoň částečně rozumět subjektivitě druhých. Poátky uváděvané teorie myslí jsou experimentálně prokázány u dětí předškolního věku. Zdá se, že v částečné výhodě jsou v tomto ohledu děti, které mají alespoň jednoho sourozence. Výrazně znevýhodněny jsou pak děti, jejichž rodiče s nimi zacházejí hrubě nebo je praktikují zanedbávající výchovný styl.

Základní proces předškolní výchovy a vzdělávání, který musí v prostředí MTM docházet, bývá označován jako proces socializace a kultivace osobnosti. A když tento proces má být probíhat i v rámci neformálního vzdělávání, které se uskutečňuje mimo instituce vzdělávacího systému a nevede k ucelenému školskému vzdělání (srov. MTMT, 2016), obvykle se předpokládá, že nejpromyšleleji probíhá v rámci organizovaného vzdělávání. Vzdělání získané organizovanou edukací v optimálním případě představuje trvalejší hodnotu, odpovídající stavu vývoje společnosti (Opravilová, 2016, s. 14). Předškolní vzdělávání v rámci vzdělávacího systému by tak mělo být jakousi garancí, že dítě se budou v novat pedagogové s odpovídajícími kompetencemi a že bude naplňován potenciál dítěte při dosahování vzdělávacích cílů.

Předškolní vzdělávání lze chápat jako jeden ze způsobů, jak zlepšit sociální a ekonomické vyhlídky znevýhodněné minority. Instituce předškolního vzdělávání by měly dítě vybavit obecnými kompetencemi, které jim pomohou přizpůsobit se a umožní jim využívat další vzdělávací možnosti, jež škola nabízí. Čím lépe je dítě vybaveno na začátku, tím efektivněji se o to i ze společenského hlediska bude jeho vzdělávání ve škole (Výkonná agentura pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast, 2010,

s. 17-18). Národní státy a jejich sdružení, především Evropská unie, tedy pojmají formální předkolní vzdělávání jako klíčový prostředek pro ekonomické řešení sociálních nerovností a sociálního znevýhodnění obecně, který má v konečném důsledku celospolečenskou návratnost.

Aby mohly být v rámci formálního předkolního vzdělávání vyrovnány výše uvedené nerovnoměrnosti ve vývoji dítěte, musejí pedagogicky MTM disponovat sadou kompetencí, včetně kompetencí diagnostických. Mertin, Gillernová a kol. (2010, s. 88) uvádí následující oblasti, které lze u předkolního dítěte diagnostikovat a rozvíjet:

- Pohybové dovednosti – hrubá i jemná motorika, lateralita, grafomotorické dovednosti aj.
- Základní návyky – oblékání, samostatnost, hygienické návyky, pracovní návyky aj.
- Kognitivní funkce – záměrná paměť, úmyslná pozornost, verbální a logické myšlení, diferencované vnímání aj.
- V domácnosti – znalost barev, přirody, zvířat, lovků, počasí aj.
- Časová a prostorová orientace – používání základních časových pojmů, orientace levoprávně, pojmy nahoru-dolů aj.
- Pedagogické představy – orientace v sadě prvků, přiznávání aj.
- Sociální dovednosti – interakce s vrstevníky, s autoritou, dodržování pravidel tady aj.
- Tělesná zralost – viz výše.

Současná vláda ČR považuje formální předkolní vzdělávání za natolik důležitý, že v novele školského zákona platné od školního roku 2017/2018 bude předkolní rok ve veřejných předkolních zařízeních povinný. Syslová, Borkovcová a Pracha (2014, s. 20) se domnívají, že domácí péče a vzdělávání v předkolním věku přináší v tiché době problémy pro děti sociálně ohrožené. Ani za pomoci různých podpůrných opatření domácí vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí obvykle nepostačuje k vyrovnání rozdílů. Z tohoto úhlu pohledu bude povinný předkolní rok ve veřejných předkolních zařízeních významným přínosem pro různé znevýhodněné skupiny. Nicméně pro rodiny s dobrým socioekonomickým postavením, které nepocházejí z minorit a zároveň mají své děti vzdělávat doma, může být toto nařízení komplikací.

2.2 Kurikulární nastavení p ed-kolního vzd lávání

Kurikulární dokumenty jsou v R vytvá eny na státní a -kolní úrovni. Nejd leflit j-ím dokumentem upravujícím p ed-kolní vzd lávání v R je Rámcový vzd lávací program pro p ed-kolní vzd lávání⁷, který p vodn vydalo MTMMT v roce 2001 a následn v aktualizované verzi v roce 2004 a nejnov ji roce 2016. RVP PV spadá do eského systému kurikulárních dokument a je mu nad azen Národní program vzd lávání. Na -kolní úrovni pak vedení -kol a dal-í osoby zpracovávají -kolní vzd lávací programy. Takto je zaji-t na kontinuita kurikulárních dokument , p i emfl -koly mají p i sestavování vlastních program v t-í míru svobody, nefl jak tomu bylo v dob platnosti tradi ních osnov.

Rámcové vzd lávací programy mají ur ité společné rysy, o nichfl p í-í Vete-ka a Tureckiová (2008, s. 69):

- Vycházejí z nové strategie vzd lávání, která klade d raz na klí ové kompetence, jejich provázanost s obsahem vzd lávání a uplatn ní získaných v domostí a dovedností v flivot .
- Vycházejí z koncepce celoflivotního vzd lávání.
- Formulují o ekávanou úroveň vzd lání, p i emfl tato je stanovena pro v-echny absolventy jednotlivých etap vzd lávání.
- Podporují pedagogickou autonomii -kol a profesní odpově dnost pedagog za výsledky vzd lávání.

RVP PV vymezuje základní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzd lávání p ed-kolák , p i emfl tato pravidla se vztahují na eduka ní innosti probíhající ve vzd lávacích institucích za azených do sít -kol a -kolských za ízení, tj. MTM, MTM z ízených dle § 16 odst. 9 -kolského zákona, v lesních MTMa p ípravných t ídách ZTM (MTMMT, 2016, s. 4-5).

⁷ Dále RVP PV.

RVP PV stanovuje následující zámy:

1. Rámcové cíle o jedná se o zámy v obecné úrovni, které obsahují tři druhy cíl:
 - a. Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznávání.
 - b. Osvojení hodnot.
 - c. Získání osobnostních postojů.
2. Dílčí cíle v oblastech o jedná se o cíle poplatné úrovni oblastní:
 - a. Biologické.
 - b. Psychologické.
 - c. Interpersonální.
 - d. Sociálně-kulturní.
 - e. Environmentální (MTMT, 2016, s. 9).

Vzdělávací výstupy jsou pak v RVP PV formulovány komplementárně k zámy:

1. Klíčové kompetence o navazují na rámcové cíle a jejich obsah souvisí s dílčími výstupy:
 - a. Kompetence k učení o dítě ukonující předškolní vzdělávání např. soustředně pozoruje, experimentuje a uvažuje při tom jednoduchých pojmech, má elementární poznatky o světě lidí, učí se s chutí a dokáže hodnotit svoje osobní pokroky.
 - b. Kompetence řešení problémů - dítě ukonující předškolní vzdělávání si např. všíká problém v bezprostředním okolí, řeší ty, na které stačí, těží z bezprostřední zkušenosti, ale vyvažuje i dřívejší poznatky.
 - c. Kompetence komunikativní - dítě ukonující předškolní vzdělávání např. ovládá řeč, hovoří ve správně formulovaných větách, dokáže vyjadřovat své pocity, emoce a ovládá dovednosti předcházejícího psaní.
 - d. Kompetence sociální a personální o dítě např. samostatně rozhoduje o svých činnostech, umí si vytvořit názor, uvědomuje si své jednání, napodobuje modely prosociálního chování.
 - e. Kompetence činností a občanské o dítě se např. učí své činnosti a hry plánovat, organizovat a vyhodnocovat, dokáže poznat vlastní silné stránky a spolupřítváí pravidla společného soužití mezi vrstevníky.

2. Díl í výstupy ó poznatky, dovednosti, hodnoty a postoje:
 - a. Biologické.
 - b. Psychologické.
 - c. Interpersonální.
 - d. Sociáln -kulturní.
 - e. Environmentální (MTMMT, 2016, s. 9-13).

Je logické, že v p ímé pedagogické innosti se stanovují vzd lávací cíle, jejich obsah je v souladu se kolním vzd lávacím programem. Implementace tedy probíhá nejprve na úrovni MTM jako organizace a následn na úrovni t ídy, potom dle pot eby na úrovni konkrétní skupiny nebo jedince. Díky zachování pedagogické autonomie je možné, aby byly vyuffívány alternativn zam ené vzd lávací programy, jako nap . waldorfský, Montessori nebo daltonský (viz nap . Ko átková, 2014, s. 215-239).

2.3 Legislativní a politické nastavení p ed-kolního vzd lávání

Legislativní a politické nastavení p ed-kolního vzd lávání je úzce spjato se systémem kurikulárních dokument , což se v roce 2016 po novelizaci kolského zákona a p íslu-ných vyhlá-ek v rámci implementace tzv. společného vzd lávání odrazilo v aktualizacích rámcových vzd lávacích program .

Na období 2015-2020 byl v roce 2014 schválen Dlouhodobý zám r vzd lávání a rozvoje vzd lávací soustavy R⁸. Mezi hlavní úkoly v oblasti eského p ed-kolního vzd lávání pat í zavedení povinného posledního ro níku p ed-kolního vzd lávání a také zlep-ení v za le ování d tí ze znevýhodn ných skupin (MTMMT, 2015). Každé z celkových osmi plánovaných opat ení Strategie 2020 je roz len no na díl í opat ení, která jsou termínovaná, jsou pro n vymezeny zdroje financování a také je uvedeno, do gesce kterého ministerstva nebo souboru institucí spadá.

V zahrani ní lze jifl roky pozorovat velký zájem o fungování, ízení a hodnocení p ed-kolního vzd lávání. Orgány Evropské unie a OECD srovnávají národní systémy p ed-kolního vzd lávání a výstupy jsou periodicky publikovány. V-eobecn známým rozdílem jsou v kové odli-nosti v zahajování povinné kolní docházky (Syslová, Borkovcová, Pr cha, 2014, s. 27-29). Ur itý problém p í mezinárodním srovnávání

⁸ Dále Strategie 2020.

představuje skutečnost, že v jednotlivých státech je předkolní vzdělávání pojato různě, například s ohledem na národní tradice. A nejen to – v demokratických státech mají instituce zajišťující předkolní vzdělávání značnou svobodu při koncipování vzdělávacích programů (viz výše). Protipólem je pak potřeba koncipovat vzdělávání s ohledem na globální společenské změny.

OECD v Profilu národní politiky pro ČR vyhodnotilo tehdy platný RVP PV jako celkově dobře strukturovaný dokument. V mezinárodním srovnání kurikulárních dokumentů byly identifikovány silné stránky tehdy platného RVP PV (mapování a identifikace důležitých potřeb učení, identifikace a rozpoznání speciálních potřeb, vyvážený obsah pokrývající kognitivní i sociálně-emoční pedagogické oblasti, důležitost role hry ve vývoji dítěte, zapojení rodičů, důležitost vedení pro efektivní implementaci), ale i vytknuty nedostatky (rozmezí kurikula – péče o děti do 3 let v ČR spadá pod Ministerstvo práce a sociálních věcí, kurikulární sladění – chybí dostatek explicitních odkazů na primární vzdělávání, reflexe důležitosti vkové přiměřenosti – RVP PV obsahuje je málo návodů na to, jak připravit aktivity dle jejich věku, respekt ke kulturní rozdílnosti a sociální integraci, reflexe obsahu vzhledem k mnicím se potřebám společnosti – například s ohledem na rozvoj ICT, komunikační dovednosti pedagogů – například problematika diskuse s rodiči o rozvoji jejich dítěte) (Syslová, Borkovcová, Pracha, 2014, s. 97-100).

Kurikulární reforma, za jejíž počátek lze považovat zavedení rámcových vzdělávacích programů, je vyhodnocována také na národní úrovni. Dotazníková studie prováděná například Národním ústavem pro vzdělávání⁹, který lze považovat za oficiální nástupce dřívějšího Institutu pedagogicko-psychologického poradenství. NÚV v nedávné době realizoval například studii zaměřenou na problematiku zavádění dětí mladších tří let do MŠ¹⁰.

etné kontroverze vyvolává již zmínované společné vzdělávání, které vychází z principů inkluzivního vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání není pouhou integrací, ale – jak vymezuje Tannenbergerová (2016, s. 35-37)¹⁰ – systém vzdělávání, který umožní všem dětem navštěvovat běžné MŠ, ideálně v lokalitě jejich bydliště. Inkluzivní vzdělávání podle uvedené autorky staví na principech, které je možné nalézt v právních dokumentech

⁹ Dále NÚV.

¹⁰ Upraveno s ohledem na problematiku předkolního vzdělávání.

nadnárodního i národního charakteru, ale také v odborné literatuře. Nejdříve jimi principy jsou:

- Humanizmus a demokracie a inkluze by měla být přirozeným důsledkem aplikace lidských práv a hodnot svobodné společnosti, která má demokratické základy.
- Heterogenita a roznorodost je přirozenou součástí společnosti a je brána jako přínos a podnět k rozvoji.
- Spolupráce a rozvoj přirozeného soužití jedinců, kteří disponují různými talenty, ale i nedostatky.
- Regionalizace a inkluzivní zaměření v pravém slova smyslu lze vytvořit jen s promítnutím komunitního prvku.
- Otevřenost a efektivita a otevřenost vzhledem k okolím jako základ inkluze. Ta musí být promyšlená a realizovaná v bezpečném prostředí.
- Individualizace a akceptování potřeb jedinců v edukačním procesu tak, aby se mohli plnohodnotně rozvíjet.
- Celistvost a rozvoj kládá se týká intelektových, sociálních, etických a dalších složek.

Politika inkluzivního vzdělávání bývá napadána jak z pravicových, tak levicových pozic. Vzhledem k tomu, že její implementace v plné míře začala až v září 2016, zatím nejsou k dispozici vyhodnocení efektivity nebo jiné evaluace. Pravděpodobně nejzásadnější legislativní změny související s politikou společného vzdělávání se týkají školského zákona, vyhláškou o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky nadaných (č. 27/2016 Sb.), vyhláškou o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (č. 197/2016 Sb.) a vyhláškou o vedení dokumentace škol a školských zařízení (č. 202/2016 Sb.). Pedagogické vzdělávání je ale upraveno i jinými legislativními dokumenty, například vyhláškou o pedagogickém vzdělávání (č. 14/2005 Sb.). Konkrétní legislativní změny týkající se žáků, o nichž se dříve pojednávalo jako o žácích sociálně znevýhodněných (nezávislá romského původu), jsou diskutovány v následující kapitole.

níže nicméně naznačuje trend vzrůstajícího počtu chlapců v předškolních letech. Předškolní děti jsou zizovány na stále menším počtu dětí, celkový počet dětí v nich více méně stagnuje.

Tabulka 1. Předškolní děti a předškolní skupiny - počet dětí, dětí ve školních letech 2010/11 až 2014/15 (zdroj MŠMT, 2015a, s. 80)

	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Předškolní děti					
Počet dětí	192	198	238	235	246
Počet dětí	235	242	282	277	300
Počet dětí	2922	3055	3480	3520	3819
- z toho dívky	1279	1268	1411	1497	1573
Předškolní skupiny					
Počet dětí	62	57	53	51	55
Počet dětí	42	47	41	41	44
Počet dětí	248	274	284	264	268
- z toho dívky	86	76	79	89	87

Rozhodnutí o odkladu školní docházky by mělo být realizováno u dětí výrazně školsky nezralých (Jucovičová a Fiáková, 2014, s. 39). Je otázkou, zda tento kalendářní rok bylo tak jako 11 % dětí bez postižení skutečně výrazně školsky nezralých, nebo při realizaci odkladu byly významné i jiné faktory, například obavy rodičů nebo tendence specialistů vyhovět přání rodičů. Názorová pluralita a množství různorodých doporučení,¹⁵ což by dítě mělo před vstupem do první třídy umět, mohou u rodičů vyvolávat obavy. Statistiky přitom nezahrnují možnost, že odklad byl realizován z důvodu sociálního znevýhodnění. Děti v předškolních letech sice bývají sociálně znevýhodněné, ale ne všechny sociálně znevýhodněné děti navštíví předškolní třídy. Kontroverzní je naproti tomu kategorie širší vývojovými poruchami u dětí, nebo u dětí předškolních lze diagnostikovat pouze rizika vývojových poruch u dětí, protože tyto děti ještě nemají plnohodnotnou přítomnost osvojit si školské dovednosti, jako čtení a psaní.¹⁶

¹⁵ Viz například Ebbertová (2011).

¹⁶ Pedagogicko-psychologické poradny proto často nediodnostikují vývojové poruchy u dětí ani v 1. ročníku základní školy.

Shrnutí

Termínem předkolní vzdělávání se v našich podmínkách zpravidla označuje formální vzdělávání dětí předkolního věku ve vzdělávacích institucích zřízených doškol a školských zařízení, což jsou MŠ, MŠZ zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona, lesní MŠ a právnické ústavy ZŠ.

Předkolní vzdělávání v ČR bylo v posledních desetiletích významnými změnami, z nichž dle mého názoru zaujímá kurikulární reforma. Systém kurikulárních dokumentů je aplikován na státní i předkolní úrovni. Obecným dokumentem je Národní program vzdělávání, jemuž jsou podřízeny rámcové vzdělávací programy. V oblasti předkolního vzdělávání platí RVP PV, jehož poslední verze byla vydána v roce 2016. V RVP PV jsou stanoveny záměry (rámcové cíle a dílčí cíle), kterým jsou komplementárně formulovány výstupy (klíčové kompetence a dílčí výstupy). Uplatňována je přitom zásada holistického rozvoje dítěte. V mezinárodním srovnání byly identifikovány silné i slabé stránky RVP PV.

Předkolní vzdělávání má pro vývoj dítěte zásadní význam, na což poukazovali již klasici pedagogicko-psychologického výzkumu, jako například Z. Matějček. Asi nejproblematictější je formální předkolní vzdělávání pro děti ohrožené, tzv. sociálně znevýhodněné. Pedagogové předkolního vzdělávání by měli disponovat kompetencemi, které umožní vyrovnat nerovnoměrnosti v jejich vývoji. Tento cíl je politicky natolik významný, že od školního roku 2017/2018 bude předkolní rok ve veřejných předkolních zařízeních povinný.

Zákonní zástupci dítěte předkolního věku mohou požádat o náhled školské poradenské zařízení, detského lékaře, klinického psychologa nebo jiného specialistu, který se dle svých kompetencí vyjádří k možnosti dítěte nastoupit do prvního ročníku základní školy. Pro děti školsky nezralé a nepřípravě existuje institut odkladu povinné školní docházky. Výše byla popsána některá další opatření pro školsky nezralé a nepřípravě děti.

3 ROMSKÉ DŮVĚDNÉ KOLNÍHO V KŮ V ESKÉM VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU

Hovoří-li se o romství, je jím pravděpodobně nejčastěji myšlen etnický původ. Podle Jandourka (2009, s. 100) je etnikum skupina jedinců, kteří se od jiných skupin odlišují svou etnicitou neboli souhrnem faktorů kulturních, rasových, teritoriálních a jazykových, dále pak svou historií, sebepojetím, v doměním společného původu. Etnicita bývá odlišována od rasy, která v úzkém pojetí postihuje určitou skupinou lidí sdílející podobné rysy, je-li mohou, ale nemusejí být patrné navěnek. Tímto způsobem definují rasu například Hartl a Hartlová (2000, s. 409), přičemž definice je uvedena pod synonymickým pojmem šplmeno. Z biologického pojetí rasy vychází představa o romském antropologickém typu. Někteří autoři dokonce pojmají romství (romipen) jako svébytný antropologický typ (Jakoubek a Poduška, 2003, s. 11). Takové pojetí je v současnosti neudržitelné, protože genetické výzkumy však naznačují, že biologické rozdíly mezi jednotlivými rasami, jako například indiány a bílými, jsou spíše povrchní, a proto je rasa více než reálně existující entitou psychosociálním konstruktem (srov. Keith, 2011, s. 4). Z toho lze vydedukovat, že i Romové se od ostatních lidí liší jen nevýrazně (srov. Horváthová, 2002, s. 3). Určitým definičním kompromisem jsou široká pojetí rasy, která zahrnují například i kulturní vlivy. Pak se ovšem do značné míry stírají hranice s pojmy rasa a etnicita.

Termín národnost zpravidla označuje příslušnost k určitému národu, ale objevuje se i široké pojetí odkazující na příslušnost k určité etnické skupině (srov. Kutnohorská, 2013, s. 15). Mohou tak nastat situace, kdy se určitá osoba cítí být Romem, avšak oficiálně má českou národnost a také českou státní příslušnost.

Někteří autoři píšou o Romech bez poukazu na jejich rasu, etnicitu i národnost jako o skupině s kořeny v Indii. Takto je možné Romy definovat pouze prostřednictvím jejich historického původu. V tomto ohledu je možné o Romech uvažovat jako o obcích s romskou národností. A jelikož Rom je v Řemenina, hovoří se někdy o národnostní menšině (srov. vláda ČR, 2015, s. 7). Pojví-li se s národnostní menšinou relativně často určité negativní společenské jevy, jako je diskriminace, nezaměstnanost nebo rizikové chování, hovoří se o sociálním vyloučení i znevýhodnění (národnostní) menšiny. Avšak, jak uvádí Navrátil a kol. (2003, s. 16), menšina může být i ne-etnická, ne-rasová a její vymezení může být založeno na specifických obecně.

Sociální vyloučení obyvatel se nezávazně koncentruje v určitých typech lokalit, pro něž se vžil označení sociálně vyloučené lokality. Nezávazně se hovoří o tom, že v ČR jsou tyto lokality majoritou nejčastěji označovány jako romské (srov. Peková a Kaděábková, 2012, s. 90). Není možné prohlásit, že lokalita je sociálně vyloučená proto, že je obydlená Romy. Navrátil a kol. (2003, s. 15) píše, že sociálním vyloučením jsou ohrožené rizikové skupiny, jako jsou osamělí rodiče, mladí manželé s dětmi, osoby chronicky nemocné a zdravotně postižené, lidé v penzi nebo etnické skupiny. Do tzv. sociálně vyloučené lokality tak mohou být společně marginalizovány osoby například na základě nízkých finančních příjmů.

Sociálně vyloučené lokality tedy nemusejí být etnicky homogenní. Mohou se vyznačovat vysokou mírou chudoby, kriminality, nezaměstnanosti, šobjektivního nebezpečí nebo nízkou mírou špenetrace do státu (srov. Tábort a kol., 2014, s. 130-132). Mareš (2000, cit. podle Peková a Kaděábková, 2012, s. 90) soudí, že se sociálně vyloučené lokality vyznačují nízkou mírou sociální organizace, flivotními strategiemi zaměřenými například na přítomnost, oslabenou funkci soukromého vlastnictví nebo absencí majetku v obci. V ČR se běžně uvádějí sociálně vyloučené lokality na úrovni regionů (například Ústecko, Mostecko, Ostravsko), ale i v rámci jednotlivých měst (například sídliště Chanov). V souvislosti s vyloučenými městskými lokalitami se užívá termín ghetta.

Minorita je ve vztahu k většině obvykle v nerovném postavení, což na jedné straně může znamenat, že většina o minoritu nějakým způsobem pečuje, nebo ji na straně druhé utiskuje a ignoruje. Šívan (1998, s. 11) ve své knize uvádí: „My, etnografové, jsme odpovědní za naše Romy.“ Jednak poukazuje na nerovnost postavení Romů, jednak používá romštinu, aby vyjádřil péči o Romů. Psychosociální proces adaptace menšinové kultury na kulturu většinovou bývá označován jako akulturace. V odborné literatuře bývá diferencováno mezi různými akulturačními strategiemi (viz například Spielberger a kol., 2004, s. 30-31).

Vzhledem k roznorodosti akulturace a heterogenitě Romů jako etnika nelze říct, že všichni Romové mluví romsky. Le existují jisté sdílené kulturní znaky, o nichž by bylo možné tvrdit, že konstituují romství. Jakoubek (2012, s. 40) při analýze specifické formy kriminality používá pojem Rom v uvozovkách, aby zdůraznil, že v aplikovaném konceptuálním terénu skupinu vymezuje nositelstvím určité kultury a jiné determinanty (jazykové, biologické) ponechává stranou. Kulturu pak chápe jako negenetickou, sdílenou a adaptivní. Autor tak činí proto, aby se distancoval od předšudečných a deterministických teorií.

Identifikovat interindividuální variabilitu i celou etnickou skupinu je úkolem různých humanitních oborů, především demografie, sociologie, psychologie, etnologie, folkloristiky a historiografie. Multidisciplinárním oborem, který integruje poznatky z různých vědních oborů snažících se zkoumat Romy a romství, je romistika (Nečas, 1999, s. 4). Pro potřeby tohoto textu lze Romy chápat jako v České Republice minoritní etnickou skupinu, která je nositelem určitých kulturních atributů, mezi nimiž patří například jazyk a historie s prapůvodem v Indii.

3.1 Historické souvislosti Romů v českých zemích

Jak již bylo uvedeno výše, prapůvodní lokací Romů je pravděpodobně indický subkontinent. Romové zřejmě nikdy netvořili homogenní společenství. Jejich odchod z Indie se datuje nejspíše mezi 3. a 10. století našeho letopočtu. Z Malé Asie se Romové dostali přes Balkán do Evropy. Nezanedbatelný čas zřejmě strávili v oblasti dnešní Arménie a Turecka. Romové nepatřili do již existující ekonomické struktury daných zemí a vždy působili jako cizí prvek. Na formování antipatií k romskému etniku jako celku, by takový nikdy netvořili, se podílely jim zapříčiněné ztráty movitých statků a parazitický způsob života některých z nich (Horváthová, 2002, s. 5-17). O historii Romů panují značné nejasnosti, a proto i výše v textu je několikrát vyjádřena nejistota. Chybí nosné historické záznamy. Některé autoři, jako například Pape (2007, s. 9), hovoří o ztracené historii.

Dokonce není ani zřejmé, které nejstarší zprávy o Romech v českých zemích lze pokládat za podložené (Nečas, 1999, s. 17). Zkombinuje-li se tato historická nejistota s předpokladem, že Romové nikdy netvořili homogenní společenství (viz například Horváthová, 2002, s. 7), jsou mnohá doporučení pro vzdělávání Romů, která vycházejí z historických poznatků, zpochybnitelná. Výjimku by mohly představovat například poznatky z novodobé historie.

Heterogenita Romů jako skupiny se odráží v různých kritériích, pomocí nichž bývají Romové děleni. Bartoňová (2005, s. 97) dělí rodiny dle míry společenské integrace, respektive akulturace. Kelnarová a Matějková (2014, s. 80-81) uvádějí tři základní způsoby dělení Romů :

1. Vnitřní dělení dle původu (česko-moravští, němečtí, olomoučtí), dle profese (například kočíkářství, kovářství), dle bydliště (venkovští, městští), ale také například podle majetku nebo dělení na *flufle Roma* a *dege-e Roma*, případně *pinaví* jsou například ti, kdo jedí zbytky jídel, v etnologizovaných jídel.

2. Vn j-í ó nap . slu-ní a neslu-ní, dle barvy (ola-tí mívají sv tlej-í pigmentaci a sv tlej-í vlasy a bývá u nich nej ast ji vid t klasické romské oble ení).
3. Odborné ó nap . dle dialektických skupin (balkánsko-karpatsko-baltská, grubertsko-ahmarská, erharská a kaldera-sko-lovárská).

P edsudky a stereotypy jsou z ejm nej t sn ji spjaty s vn j-ím d lením, av-ak i Romové sami mezi sebou mohou projevovat p edsudné jednání, které je základem autostereotyp . Tyto mohou být i pozitivního rázu. Dne-ní p edsudky v i Rom m nemohou být zcela stejné, jako tomu bylo v dávných dobách. Podle Těv íkové (2003, s. 105-118) v t-inová spole nost pokládá Romy za hlu né, vulgární, etnicky nesná-enlivé, vypo ítavé, psychicky labilní, nesoudné v i sob samým, agresivní, nedostate n estné, egoistické aj.

Nicmén nelze opomíjet ani roli odli-né barvy pleti jako takové ve formování negativních postoj , p edsudk v i Rom m. Hewstone, Stroebe a kol. (2006, s. 98) poukazují na to, fle jifl d ti v p ed-kolním v ku poznají znaky etnických skupin, zejména barvu pleti. P ed-koláci z ejm nejen p ebírají p edsudky od dosp lých, ale ve ty ech i p ti letech formují vlastní, leckdy je-t siln j-í p edsudky, nefl jaké vykazují dosp lí.

Má se za samoz ejmé, fle negativní p edsudky v i Rom m sehrávají d lefitou úlohu v p í inném et zci vedoucím k jejich diskriminaci, a to i ve vzd lávání, by v §2 -kolského zákona je jako první zásada vzd lávání uveden pořadavek na rovný p ístup. Hartl a Hartlová (2000, s. 115) definují diskriminaci jako *š omezování nebo upírání práv ur ité skupin obyvatel z d vod etnických, nábofenských, jazykových, sexuálních aj.õ* Jsou-li uplat ovány opa né postupy ve smyslu zvýhod ování ur ité skupiny obyvatelstva, jedná se o tzv. podp rnou akci neboli pozitivní diskriminaci.¹⁷

V roce 2011 se v R k romské národnosti ve ejn p íhlásilo 13 150 lidí. Nicmén je t eba reflektovat fakt, fle kolonku s národností nechalo nevypln nou 2,74 milionu obyvatel a nap . 15 070 obyvatel se p íhlásilo k nábofenství Rytí jed z filmové série Hv zdné války. (ihned.cz, 2011) Je-li nífle pojednáváno o Romech, musí být tato kategorie chápána vřlady s rezervou, s p íhlédnutím k vý-e uvedeným relativizujícím okolnostem.

Evropské instituce dnes považují Romy za mezinárodní i evropskou men-inu. Za ú elem vyrovnávání sociálních rozdíl jsou uplat ovány r zné nástroje tzv. men-inové romské politiky (Mappes-Niediek, 2013, s. 14-15). Je sporné, zda je v t-inová spole nost

¹⁷ Viz nífle.

o podstatu, účinnosti a dalších aspektech těchto politických kroků dostatečně informována. Jestliže tomu tak není, mechanismus interpersonálního srovnávání a vnímané (ne)spravedlnosti by mohl vést k formování či upevnění negativních předpokladů. Navrátil a kol. (2003, s. 211-218) považují za příklady dobré praxe v boji proti sociálnímu vyloučení Romů v ČR komunitní bydlení, terénní programy v sociálně vyloučených lokalitách, důraz na romská práva a přístup ke spravedlnosti nebo speciální programy pro integraci žáků ve školách. Aby mohly být romské děti ve školách nějakým způsobem zohledněny a začleněny, musejí je navštěvovat. Nejde jen o motivaci Romů k ústí v předškolním vzdělávání, ale i překonání bariér vzdělávání. O dlouhodobých potřebách Romů v předškolním vzdělávání píše např. Pavel Íková (2004, s. 113).

3.2 Vývojová specifika romského dítěte

Ívan (1998, s. 108-116) v dříve publikované monografii uvádí, že romské dítěství je z důvodů sociálních i biologických kratší. Romské děti podle uvedeného autora bývají dříve zapojovány do aktivit dospělých, odmalička se účastní rozhovorů a rozhodování o záležitostech dospělých. Autor také uvádí (dnes již velmi sporný) názor, že Romové si cení vzdělání méně než většinová společnost. Také ale uvádí, že již v roce 1997 byly identifikovány případy, kdy romským rodičům eminentně záleželo na vzdělání jejich dětí. Podle Ívanova romské děti bývají živější, temperamentnější, s čím souvisí pro pedagogy náročnější ukázkovost. Autor hovoří také o snížené schopnosti zámrné koncentrace pozornosti. Dále Ívan konstatoval, že častým handicapem Romů je nevyhovující bydlení a řívospráva s dopadem na zdravotní stav. Velmi málo romských dětí v době vydání knihy procházelo mateřskou školou a výchova v rodině podle autora nebyla dobrou přípravou pro školní práci (nezručnost s obvyklými hračkami, například kostkami, slabší jemná motorika, nezvyk komunikovat s dospělým *gádfem*, nesamostatnost, snížená schopnost eřit úkoly a rozhodovat se individuálně, návyk učit se zpaměti). O malém množství hraček v romských rodinách se píše i v dalších publikacích (viz například Jakoubek, Hirt a kol., 2004, s. 250).

V soudobé odborné literatuře se lze setkat s tak negativním zobecujícím hodnocením Romů zídka. Příkladem může být popis odlišností Romů od majoritní společnosti z pera Kelnarové a Matjkové (2014, s. 82), podle nichž jsou Romové snadnější vzrušiví, impulzivní, výbušní, nemají dostatek sebereflexe, uvařují pod vlivem aktuálních emocí, nechají se snadno ovlivnit, jejich myšlení je zaměřené na bezprostřední účinek

i profítek, abstraktní uvařování nemá velký osobní význam, v p ístupu k úkol m mají nízkou motivaci a trp livost, v le a sebeovládání jsou málo rozvinuté.

Autorky neuvád jí zdroj svých poznatk a z v deckého hlediska je vý-e uvedený odstavec snadno zpochybnitelný. Jak konstatují Lerner, Lamb a kol. (2015, s. 187-190), nosné výzkumné poznatky ohledn mezikulturních rozdíl v temperamentových rysech, jako je nap . schopnost sebekontroly, jsou dostupné pro asijské d ti a d ti z tzv. západní kultury. Pro ostatní kultury jsou záv ry mén p esv d ivé a také si mohou proti e it. Nic to v-ak nem ní na faktu, že kultura se do individuálního vývoje promítá zásadním zp sobem, nebo kulturní pravidla stanovují, jaké rysy jsou fládoucí, a které je t eba potla ovat.

Navrátil a kol. (2003, s. 134) vysv tlují, jak nízká úrove formálního vzd lání Rom ve srovnání s majoritní spole ností negativn ovliv uje jejich uplatn ní na trhu práce. Ne as na p elomu milénia uvád l, že úrove vzd lání Rom stagnovala a o ekával spí-e obrat k hor-ímu. Autor popisoval, jak romské rodiny mluví rom-tinou nebo etnolektem a d ti jsou tím pádem ásto nep ípravené komunikovat ve vyu ovacím jazyce. Dále autor popisoval, jak rodi e podce ovali vzd lání a -kolu chápali spí-e jako nutné zlo, nebo dokonce represi. D sledkem byl ned v ivý afl nep átelský vztah Rom k pedagogické ve ejnost a -kolským ú ad m. Na stran druhé autor popisoval nedostate nou citlivost test -kolní zralosti na etnické a kulturní odli-nosti romský d tí (Ne as, 1999, s. 111).

V roce 2015 byla situace s pr m rnou úrovní dosařeného vzd lání Rom stále neut -ená. Median (2015, s. 1-9) zkoumal 756 romských domácností z vylou ených oblastí a jako kontrolní vzorek pouřil cca 350 domácností neromských z bezprost edního okolí. Celkem bylo dotazováno 4402 osob. V t-ina romských participant (68 %) nem la ani nejniř-í stupe st edního vzd lání. Mezi men-inou Rom , kte í dokon ili st ední vzd lání, byla v t-ina pracovn aktivních. Dále byla potvrzena nízká ú ast romských d tí v p ed-kolním vzd lávání. V t-ina z dnes ekonomicky aktivních respondent p ed-kolní vzd lávání neabsolvovala. Mezi ekonomicky aktivními respondenty z kontrolní skupiny byla situace do zna né míry opa ná.

Tabulka 2. Roky strávené v před-kolním vzdělávání u ekonomicky aktivních respondentů 15-64 let (zdroj Median, 2015, s. 6)

	Neromové	Romové
Nenavštívoval (a)	18	57
1 rok	4	9
2 roky	16	9
3 a více let	60	20
Neví	3	6

Horizontální prospívání Romů lze podle Štípana (1998, s. 116) vysvětlit pomocí Bernsteinovy teorie jazykového kódu. Bernstein komparoval mezi příslušníky různých sociálních vrstev a u nižších vrstev popsal tzv. omezený jazykový kód. Tento se liší od tzv. rozvinutého kódu z obsahového i formálního hlediska. Štípan uvádí, že k handicapu danému omezeným jazykovým kódem přistupují charakteristiky romského jazyka. V romštině se z důvodu používají obecné pojmy a v nich kterých případech ani neexistují. Důsledkem má být příliš konkrétní myšlení. Dalším charakteristickým rysem romštiny je časté užívání téhož slova pro dvě nebo více českých slov (dít se tak např. musí naučit, že délka a velikost se v češtině pojí se dvěma slovy).

Romské děti, v jejichž rodinách se stále mluví romsky, lze chápat jako bilingvní, nebo si lze jen stěží představit, že by se v nich jaké české rodině hovořilo pouze romsky. Gillernová, Kebza a Rymelová (2011, s. 103) uvádí, že u dětí vyrůstajících od narození dvojjazyčně je prolínání jazyků přirozené. I tak ale děti mohou míchat slovní zásobu i si přelst gramatiku obou jazyků. Jakkoliv je Štípan v názoru o negativním vlivu romštiny na horizontální úspěšnost romských dětí politicky nekorektní, mohl by mít logické opodstatnění. Podobně se vyjadřují také Němec a Jelínková (2008, s. 585), když konstatují, že vzájemné přenosy češtiny a romštiny má negativní dopad na horizontální úspěšnost romských dětí. Štípanův autodiagnostický např. Hájková a Strnadová (2010, s. 50), upozorňují na nutnost pedagogických opatření spojených se vzdáváním bilingvních dětí.

O zobecnění sociálního systému Romů se pokusil Pekárek (1997, s. 36-37): rozhodování je zpravidla společné, neschopnost být sám, vyhoštění z rodiny je nejvážnější trest, mnohost jako podmínka přežití, část je minulost a přítomnost, budoucnost neexistuje, čas se neodvozuje od ročních období, změna místa a prostředí zvykne nadjí na přechlívání, setrvávání na jednom místě naopak zvykne nebezpečí, způsob obživy je podřízen neustálé změně, základní dovedností je umět se vyhnout nebezpečí. Pekárekovy úvahy jsou dnes již

letité, avšak i v době jejich publikování musely být kontroverzní. Snad je třeba říci lze hodnotit práci Bakaláře (2004).

Celkově lze konstatovat, že v české literatuře nelze vždy jednoznačně oddělit vývojová specifika romského dítěte nebo specifické charakteristiky romských rodin od tradujících se předpokladů nebo vlivů, které již nejsou aktuální. Také například Vanáková (2009, s. 5) negativně hodnotí stav českého výzkumu romských dětí v oblasti náhradní rodinné péče. Již dříve z dosud realizovaných výzkumů podle jejího názoru nepřednesl prokazatelný výsledek, že by výchova romských dětí byla výrazně obtížnější než výchova dětí jiného etnika. Autorka se ve své publikaci soustředí na posilování identity romského dítěte v náhradní rodinné péči.

3.3 Postavení romských dětí v českém systému vzdělávání

O Romech v českém systému vzdělávání se v posledních letech nejčastěji hovoří jako o třídách sociálně znevýhodněných.¹⁸ V českém vzdělávání třída sociálně znevýhodněných byl definován mládežnickým zákonem z roku 1997, kdy Usnesení vlády ČR zohlednilo tzv. Bratinkovu zprávu o stavu romské komunity v ČR. Díky tomuto usnesení bylo možné například získat pozice romských pedagogických asistentů. Celkově je možné konstatovat, že v průběhu 90. let MŠMT prostřednictvím několika švýrovnávacích akcí zajistilo lepší adaptaci romských dětí na školách (Člověk v tísni, 2002, s. 2002).

Dalším zlomovým momentem byl rozsudek Evropského soudu pro lidská práva ve věci D. H. a ostatní z roku 2007. MŠMT v reakci na závazky plynoucí z implementace rozsudku a Úmluvy o právech osob se zdravotními postihy z roku 2009 vyhotovilo Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015, s. 12).

Rozsudek D. H. má přímou spojitost se vzděláváním romských dětí. Dle Kostlána (2013) rozsudek dospěl k tomu, že česká vláda porušila právo 18 romských dětí na vzdělání a zákaz diskriminace tak, že byly zařazeny do zvláštních tříd. Autor se nicméně v době publikace článku domníval, že za 6 let od vznesení rozsudku se český přístup ke vzdělávání Romů příliš nezměnil. Podobný názor v roce 2015 mají také například Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol. (2015, s. 12).

¹⁸ Legislativní definice sociálního znevýhodnění je uvedena níže.

Přítomnost a podobných úvahách se vychází především ze statistik o počtu Romů v praktických, dříve zvláště v kolech. Organizace, jako je Amnesty International, na základě statistické nerovnosti, kdy v praktických kolech končí velké množství romských dětí, apelují na nápravu stavu. Hovoří se o nerovných příležitostech, diskriminaci a segregaci. Tyto názory jsou často podporovány médii hlavního proudu (viz například Stuchlíková, Majbrová, 2015). Názory vinící Romy za výchovné nedostatky apod. jsou v současném hlavním proudu poměrně vzácné (viz například Doležal, 2015), respektive se namísto Romů jako takových přičítají například o těchto sociálně znevýhodněných. Již dlouhodobě se objevují výtky směrem k pedagogicko-psychologickým metodám, jimiž jsou Romové ve kolech poradenských zařízení posuzováni. Hovoří se o kulturní nepřiměřenosti testových metod (viz například Nečas, 1999, s. 111).

Zcela okrajově se hovoří o metodologických problémech spojených s vytvářením tzv. kulturně nezávislých psychodiagnostických metod nebo metod pedagogické diagnostiky. Významným problémem jsou převody diagnostických metod ze zahraničí, které jsou jednak nákladné, bývá složité vyjednat autorská práva a soukromé společnosti, které tyto metody v ČR vydávají, se mohou obávat případných soudních sporů. Dalším problémem je, že tvorba i převod diagnostických metod se zařazením jakýchkoliv minorit do statistických norem výrazně prodražila.

Předmětný text byl zpracováván v roce 2016, v jehož průběhu došlo ke změně kolecké legislativy. V textu je proto prezentován jak kolecký zákon s účinností do 30. 8. 2016, tak kolecký zákon s účinností od 1. 9. 2016. Aby bylo zamezeno terminologické rozdílnosti, je užíván termín sociální i kulturní znevýhodnění, a pokud tento se již v novele koleckého zákona neobjevuje. Tento postup vychází i ze skutečnosti, že obsáhlé katalogy podpůrných opatření, s nimiž je v textu pracováno, užívají termín sociální znevýhodnění, protože byly vypracovány před účinností novely koleckého zákona. V prosinci 2016 byla dostupná i online verze katalogu podpůrných opatření, kde stále figuroval pojem sociální znevýhodnění.

3.3.1 Romské děti jako děti sociálně znevýhodněné

V §16 koleckého zákona bylo do září 2016 vymezeno, že *šdít tem, flákem a studentem se speciálními vzdávacími potřebami osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.* Takto vymezenou kategorií speciálních vzdávacích potřeb zjišťovalo koleckého poradenské zařízení. Sociální

znevýhodnění bylo tamtéž definováno jako: a) *š rodinné prostředí s nízkým sociálním kulturním postavením, ohrožení sociálním patologickými jevy, b) na území ústavní výchova nebo uložení ochranné výchovy, nebo c) postavení azylanta, osoby poskytující doplňkovou ochranu a ústavní výchovu* (Zákon č. 147/2005 Sb., § 1). Zdravotní postavení a zdravotní znevýhodnění stojí mimo rámec této práce, by mnohdy dochází k souhrnu sociálního a zdravotního znevýhodnění i postižení.

Vyhláškou 147 ze dne 25. května 2011, kterou se změnila vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v § 1 uvádí, že za *žáka se sociálním znevýhodněním se pro účely poskytování vyrovnávacích opatření podle odstavce 2 považuje zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k získání potřebných znalostí vyučovacího jazyka*.

Metodické doporučení k zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků a žáky se sociálním znevýhodněním z roku 2009 zahrnovalo ustanovení, že při realizaci podpůrných a vyrovnávacích opatření pro děti a žáky se sociálním znevýhodněním je třeba věnovat pozornost dětem a žákům romským, pro potřeby daného doporučení *št m, jejichž rodiče se za Romy považují, aniž by se kvůli okolnostem hlásili, nebo jsou za Romy považováni významnou částí svého okolí*. (MŠMT, 2009, s. 1).

Koncept sociálního znevýhodnění byl v legislativě definován velmi obecně. Felcmanová, Habrová a kol. (2015, s. 9-18) upozorují, že *žáků se sociálním znevýhodněním v procesu vzdělávání je velmi pestrá. Jednotlivé aspekty sociálního znevýhodnění lze uvažovat na různých úrovních:*

- 1) Kulturní odlišnost a jiný mateřský jazyk *ó* týká se žáků *p* vodem z ciziny, s odlišnou kulturní tradicí, náboženstvím *i* sexuální orientací, žáci z rodin s alternativním stylem života apod. Pro rozpoznání projevu je vhodné klást si otázky týkající se příčin jednání *i* v situacích, které lidé jinak považují za samozřejmé. Odlišné vzorce chování se totiž mohou projevovat v jakékoliv oblasti veřejného *i* soukromého života.
- 2) Dysfunkční rodina a psychické strádání *ó* uvažovat lze sociální patologii, umístění dítěte mimo rodinu, pracovní vytížení rodičů *a* sekundární deprivaci, rozpad rodiny

aj. Mezi symptomy patří úzkostnost, pocitlivost, agresivita, přílišné obavy ze selhání, upnutí na pedagoga, rizikové chování (např. zákoláctví) nebo rodiče mohou usilovat o zapojení žáka do jejich sporu.

- 3) Rodina nepodporující dítě ve vzdělávání – rodina nemá nutné kompetence pro podporu žáka při vzdělávání, rodiče nepovažují vzdělávání za důležité, pracovní vytížení rodiče nepodporují žáka ve vzdělávání apod. Některé ze symptomů jsou vysoká absence a zákoláctví, absence na školních akcích, špatné stravovací návyky, rodiče ani žák nepovažují vzdělání za důležité životní hodnotu, což se projevuje nezájmem a lhostejností.
- 4) Vyloučení z důvodu odlišnosti od většiny – žák fyzicky se odlišující, žák vykazující odlišnou sexuální orientaci, žák z rodiny v tíživé finanční situaci. Tento typ vyloučení úzce souvisí s klimatem třídy i celé školy, reakce okolí by měly být tolerantní.
- 5) Umístění žáka mimo rodinu – je nezbytné zvažovat celou plejádu faktorů, např. jak nastalou situaci vnímá žák, jak na ni reaguje, co umístění přineslo, co následuje. Ve všech případech je role pedagogických pracovníků významná z hlediska podpory žáka i jeho rodiny.

Takto vymezené ukazatele sociálního znevýhodnění je možné chápat jako vzdělávací bariéry. Organizace školství uvádí jako bariéry pro vzdělávání Romů například nedostatek času a prostoru na domácí přípravu na vyučování, nezvyk na pevný denní režim, nerozvinutou jemnou motoriku nebo prioritu pracovat doma než ve škole ve smyslu péče o sourozence (Školství, 2002, s. 200).

V novelizovaném školském zákoně je termín sociálního znevýhodnění v § 16 nahrazen slovním spojením *školní prostředí nebo jiné životní podmínky dítěte*. Podpůrná opatření jsou stanovena postupově dle závažnosti a druhu speciálních vzdělávacích potřeb žáků. Zásadní se mění systém práce školských poradenských zařízení. Jednou z nejvýraznějších změn je podpůrné opatření s názvem pedagogická intervence. Z hlediska organizačního se jedná o období důležitých reedukací¹⁹, avšak dříve je zde kladen důraz na dovednosti a procvičování látky. Školy, v etnicky rozmanitých, mají od září 2016 větší autonomii v tom smyslu, že speciální vzdělávací potřeby vyplývající z mírných obtíží, kam spadají i vzdělávací potřeby vyplývající z kulturního prostředí nebo

¹⁹ Tyto jsou nahrazeny a rozlišeny podpůrných opatřeními s názvem pedagogická intervence.

jiných životních podmínek dítěte, mohou prostřednictvím prvního stupně podpůrných opatření dítěti naopak dle koly bez doporučení kolního poradenského zařízení. Další dopady novelizace české legislativy na vzdělávání Romů reflektuje Zpráva o stavu romské menšiny v ČR za rok 2015 (vláda ČR, 2016, s. 25-26).

3.3.2 Podpůrná opatření pro děti sociálně znevýhodněné

Vešným nerovných podmínek, kterým jsou v nich kterých případech romské děti v českém vzdělávacím systému vystavovány, má být inkluze a inkluzivní pedagogika. Hájková a Strandová (2010, s. 12) chápou inkluzi nejen jako optimalizovanou a rozdílnou integraci, nýbrž jako koncept, podle něhož by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu. Inkluzivní pedagogika pak představuje *š individualizovanou a na individuální schopnosti dítěte orientovanou podporu u ebních procesů bez statických výkonnostních norem a umocňující zohlednění specifických vzdělávacích potřeb žáků v heterogenních u ebních skupinách.*

V ČR dosud chybí systematické zpracování speciálních vzdělávacích potřeb vyplývajících ze sociálního znevýhodnění a možností podpůrných opatření. Díky projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR jsou nyní dostupné katalogy, které problematiku konceptualizují u nás nevidaným způsobem. Felcmanová, Habrová a kol. (2015, s. 19-338) rozdělují podpůrná opatření²⁰ pro žáky sociálně znevýhodněné do celkem 10 oblastí:²¹

- 1) Organizace výuky - pedagogické podle Felcmanové, Habrové a kol. (2015, s. 27-59) v oblasti změny organizace výuky při edukaci dětí, žáků a studentů sociálně znevýhodněných lze například upravovat režim výuky, pracovat s dítětem samostatně u stolu, jinak prostorově uspořádat výuku, snížit počet žáků ve třídě nebo vzdělávat žáky v jiném neformálním prostředí.
- 2) Modifikace vyučovacích metod, forem a pomůcek včetně například metody aktivního učení (například brainstorming), individuální výuka, prevence únavy a podpora koncentrace pozornosti, kooperativní učení nebo pravidelná kontrola pochopení osvojeného učiva. Pomůcky lze dlelit na didaktické (například hry pro rozvoj sociálních dovedností) a speciální didaktické pomůcky (například pohyblivé modely)

²⁰ V novelizaci české legislativy se neodekává dělení na podpůrná a vyrovnávací opatření, přičemž mají pouze opatření podpůrná, a proto i zde citované katalogy operují pouze s podpůrnými opatřeními.

²¹ Níže upraveno a zkráceno.

- 3) Intervence o např. spolupráce rodiny a školy, rozvoj jazykových kompetencí, funkční analýza chování nebo rozvoj specifických dovedností a poznávacích funkcí.
- 4) Úprava obsahu vzdělávání o základním východiskem při úvahách o obsahu vzdělávání by měl RVP PV. Auto i píší mj. o respektování specifík žáka, úpravu obsahu a rozsahu učiva nebo rozdělení učiva pro žáky ohrožené předčasným odchodem ze vzdělávání (v předškolním věku jde např. o odklad povinné školní docházky)
- 5) Hodnocení o např. individualizace hodnocení nebo rozšířené formy hodnocení. Ažkoli v předškolním vzdělávání děti nejsou zpravidla hodnoceny známkami, s hodnocením jsou spojena obdobná rizika jako ve školním věku (srov. Blatný a kol., 2010, s. 170).
- 6) Podpora sociální a zdravotní o např. možnost nosit si vlastní stravu.
- 7) Práce s třídním kolektivem a úprava prostředí o např. podpora pozitivních vztahů v rámci třídního kolektivu, nácvik řešení krizových situací a ovlivňování postojů žáků.

Někdy jsou negativa, potažmo rizikové faktory zdrazovány navzdory využitelným faktorům ochranným. Využitelnost protektivních faktorů ve vzdělávání nebo v rámci poradenství zdrazují Kebza a Těšlová (2008, s. 18-19). Autoři na základě rešeršních studií vytvořili pohled protektivních a rizikových faktorů pro dítě, rodinu, školu a společnost. Z takové koncepce vyplývá mj. to, že v rámci afirmativní akce nemusí být cílenou pouze na romské dítě a jeho rodinu. Mezi protektivní faktory na straně dítěte patří např. bezproblémový prenatální a perinatální vývoj, jistá citová vazba k pečující osobě, nadprůměrná inteligence, pozitivní temperament nebo vysoká sebevědomost. Na úrovni rodiny může protektivní působit rodinná harmonie a stabilita, pevné rodinné hodnoty, podporující a milující rodiče, ekonomická jistota a záměrnost nebo vysoká očekávání rodičů.

Za určitou formu podpůrných opatření lze chápat i zohlednění sociálního znevýhodnění při posuzování školní zralosti a připravenosti. Felcmanová a kol. (2015, s. 117-120) vytvořili posuzovací schéma určené k posouzení školní zralosti a připravenosti u dětí se sociálním znevýhodněním:

- 1) Sebeobsluha a samostatnost ve výuce o optimálně se dítě dokáže obléknout, je soběstačné při uflívání toalety a umí jíst přiborem. Takové dítě se připraven

orientuje v režimu výuky i v budovách a dokáže si na hodinu připravit potřebné materiály a pomůcky.

2) Dílčí funkce:

- a. Sluchové vnímání – např. diferencuje zvukově podobné hlásky, je schopné určit hlásky ve slovech.
- b. Zrakové vnímání – rozlišuje symboly lišící se tvarem nebo rotovaně.
- c. Prostorová orientace – např. zná význam pojmů nahoru, dole, nad, pod.
- d. Jemná motorika – např. kresba odpovídá vku, dítě dokáže manipulovat s drobným materiálem.
- e. Vnímání posloupností a časového sledu – např. dítě je schopné vyjmenovat dny v týdnu ve správném pořadí.
- f. Zvládání myšlenkových operací – dítě by mělo chápat pokyny a výklad pedagoga a mělo by být schopné adekvátně reagovat a efektivně splňovat stejnorodé úkoly jako spolužáci. V myšlení by se již měla uplatňovat logika, zvažování více hledisek, tendence.

Autoři ke každému z těchto kritérií uvádějí typické stavy: optimální stav (kdy dítě zvládá tak, jak je očekáváno), stupeň 1 (dítě má v dané oblasti závažnější obtíže vyžadující podporu, avšak není nezbytné zapojení kolektivního poradenského zřízení) a stupeň 2 a 3 (dítě vykazuje závažné obtíže, je nezbytná spolupráce se kolektivním poradenským zřízením).

Vláda ČR si je nicméně dobře v domě skutečnosti, že změny ve kolektivní musejí být systémové a zohledňovat i střední a dlouhodobé záměry. V roce 2015 proto vláda ČR schválila Strategii romské integrace do roku 2020,²² která navazuje na Koncepti romské integrace na období 2010-2013. Romská strategie si klade za cíl prevenci negativních trendů ve vývoji situace Romů v ČR, především pokud jde o oblast vzdělávání, zaměstnanosti, bydlení a také oblast sociální. Integrace Romů 2020 vymezuje tematické strategické cíle (např. zvýšení zaměstnanosti Romů, podpora romského jazyka a kultury, snížení rozdílů ve vzdělání mezi většinou společnosti a Romy), horizontální

²² Dále Integrace Romů 2020.

strategické cíle (zajištění rovného zacházení s Romy, bezpečné soužití) a strukturální strategické cíle (např. podpora participace Romů na veřejném životě, úsilí o unijní a mezinárodní spolupráce) (vláda ČR, 2014).

3.4 Specifický význam předkolního vzdělávání pro romské děti

S ohledem na sociokulturní odlišnost Romů se předpokládá, že aby Romové mohli prospívat ve veřejném vzdělávacím systému, měli by do něj vstupovat patřičně připravení, tj. seznámení s vžitými kulturními koncepty.²³ Nastoupí-li romské dítě do prvního ročníku základní školy bez předchozích zkušeností s vžitou kulturou, které dítě z majority učinily v MŠ nebo jiném předkolním zařízení a také ve vlastní rodině, má ztíženou výchozí pozici. Proto jsou prosazovány různé programy v asné péči, zizovány připravené tídy a uplatňovány další postupy pro vyrovnání vývoje romských dětí.²⁴ Ony kulturní koncepty jsou zprostředkovány různými výchovnými zkušenostmi, v etnických zkušenostech s hroukami nebo různými jinými vzdělávacími prostředky hmotné i nehmotné povahy.²⁵

U romských rodin jsou preferovány jiné formy předkolního vzdělávání připravené tídy ZŠ (vláda ČR, 2016, s. 26). Tyto však nejsou zizovány na všech ZŠ a jejich kapacita je tím pádem omezená, není je vzdělávací kapacita MŠ. Další bariérou, jež však byla odstraněna novelizací školského zákona v roce 2015, bylo potěbné doporučení ující vyjádření školského poradenského zařízení. Bez něj nemohlo být dítě do připravené tídy vloženo. Pokud dítě např. rodina nechce školské poradenské zařízení navštívit, nebo nechce být oficiálně vedena jako sociálně znevýhodněná, vzhledem k výše uvedeným preferencím připravených tíd rostla pravděpodobnost, že dítě vstoupí do prvního ročníku ZŠ bez zkušeností s organizovaným předkolním vzděláním. Problém relativně nízké úasti romských dětí v předkolním vzdělávání je v českých zemích aktuální po desetiletí.²⁶

Na které statistiky naznačují, že předkolní zkušenost romských dětí s vžitým systémem vzdělávání, může působit jako resilientní faktor, který rozhoduje o tom, zda romské dítě bude v průběhu povinné školní docházky úspěšné. Nemusí přitom jít pouze o bezprostřední zkušenost se vzdělávacími prostředky, ale také o postupné vytváření

²³ Posuzovací schéma určené k posouzení školní zralosti a připravenosti u dětí se sociálně znevýhodněným viz výše.

²⁴ Vztahným tématem je také povinný poslední rok předkolního vzdělávání, připravovaná novelizace školského zákona viz výše.

²⁵ Viz výše.

²⁶ Viz výše.

vzdání jako hodnoty. Nicméně aplikovat generalizaci, že Romové vzdání jako hodnotu neuznávají, respektive není pro ně prioritní, v současné době nelze. Vzhledem k nedostatku podloženým historickým pramenům o Romech a oponujícím poznatkům, u kterých autor (viz například Pape, 2007, s. 13) je možné, že Romové si vždy cenili vzdání.

Shrnutí

Individuální a speciální vzdávací potřeby Romů předkolního věku představují nesmírně komplexní téma. Problematické je již jen samotné vymezení romství, o něm lze dojít například k neshodě v tom, zda se osoba sama za Roma považuje, a zda ji za Roma považuje její okolí. Z hlediska sčítání lidu, provedeného v roce 2011, je v ČR pouze 11 tisíc osob romské národnosti. Odhady postavené na posouzení okolím by mohly být údajově vyšší. Takto relativizovanou sociální skupinu, jejíž historie je navíc velmi špatně zdokumentována, lze jen stěží popisovat obecně.

Zpravidla se uvádí, že Romové jsou více než v tuzemské společnosti ohroženi sociálním vyloučením. Mezi příklady dobré praxe v boji proti sociálnímu vyloučení patří komunitní bydlení, terénní programy v sociálně vyloučených lokalitách, důraz na lidská práva nebo speciální programy pro integraci žáků ve školách, respektive podpůrná opatření vyplývající z kulturního prostředí nebo jiných specifických podmínek dítěte.

Předpokladem integrace dle školské legislativy platné do 30. 8. 2016, respektive podpůrných opatření dle školské legislativy platné od 1. 9. 2016, je poznání speciálních vzdávacích potřeb, které je v kompetenci školského poradenského zařízení, tj. pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. Pokud jde o první stupeň podpůrných opatření, což jsou opatření pro děti s mírnými obtížemi, primární úlohu od 1. 9. 2016 sehrává škola. Teprve v případě nefunkčnosti nebo nedostatku školou navržených podpůrných opatření prvního stupně se angažuje školní poradenská pracovníkyně, které může podpůrná opatření prvního stupně doplnit, případně může navrhnout podpůrná opatření vyššího stupně. Výraznou novinkou je možnost doučování, které formálně spadá pod podpůrná opatření s názvem pedagogická intervence.

Text výše se soustředil na sociální znevýhodnění Romů. Sociální znevýhodnění je společensky velmi obecné, mezi jeho ukazatele patří kulturní odlišnost, jiný mateřský jazyk, dysfunkční rodina, psychické strádání, rodina nepodporující dítě ve vzdávání, vyloučení z důvodu odlišnosti od většiny a umístění dítěte mimo rodinu. Ne každý Rom musí být

a priori sociálně znevýhodněný, nutné je zohlednit vývojová specifika romského dítěte a celkový sociální kontext.

Některé starší poznatky o vývojových specifických romských dětech jsou s velkou pravděpodobností syčeny předsudky a stereotypy, pokud se sledovanému jevu nepřistupují dostatečně diferencovaně. Například na prohlášení, že Romové si cení vzdělání méně než v tichonová společnost, lze navázat například otázkami: Kteří Romové? Muži i ženy? Romové posuzovaní okolím, nebo ti, kdo se za Romy oficiálně prohlásili? V jakých geografických oblastech? Věchňi dotazovaní? Bez ohledu na jiné proměnné, jako například v křídě socioekonomický status?

Negativní zobrazení hodnocení nějakého etnika je v dnešní společnosti nepřijatelné. Nosné vědecké poznatky o mezikulturních rozdílech v osobnostních charakteristikách, jako jsou například temperamentové rysy, jsou dostupné pro asijské děti a děti z tzv. západní kultury. Dle jednoho z nemnoha dostupných reprezentativních výzkumů je vzdělanostní úroveň Romů ve srovnání s v tichonovou společností nižší. V tichona dotázaných romských participantů neměla ani nejvyšší stupeň edokolského vzdělání. Pokud ale dotazovaní Romové měli ukončené středokolské vzdělání, v tichonu byli pracovní aktivní. Ekonomicky aktivní respondenti v tichonu neabsolvovali předkolsní vzdělávání, což svědčí o nízké úrovni romských dětí v předkolsním vzdělávání.

Největším českým projektem, zaměřeným na vzdělávací potřeby souvisejících se sociálním znevýhodněním a možností jejich zohlednění, je Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR. Jedním z výstupů projektu jsou katalogy, z nichž mohou pedagogové a další zainteresované osoby v rámci vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí, žáků a studentů čerpat. Katalogy podávají návod například na změny v organizaci výuky (například časová a místní úprava, vytvoření dalších pracovních míst nebo snížení potíží žáků), modifikaci vyučovacích metod, forem a záležitostí pomoci (například podpora motivace žáků, speciální didaktické pomůcky), realizaci intervencí (například rozvoj jazykových kompetencí, funkční analýza chování nebo nácvik sociálního chování), úpravu obsahu vzdělávání (například respektování specifika žáka, rozdělení úloh pro žáky ohrožené předčasným odchodem ze vzdělávání, obohacování úloh) a změny v hodnocení (například rozšířené formy hodnocení, obsahující slovní nebo kombinované hodnocení).

Při posuzování předkolsní zralosti a připravenosti dětí sociálně znevýhodněných lze vycházet z posuzovacího schématu, v jehož rámci je zohledněna sebeobsluha a samostatnost ve výuce, dílčí funkce (sluchové a zrakové vnímání, prostorová orientace, jemná motorika, vnímání posloupností a časového sledu) a zvládnutí myšlenkových operací.

Dle zjištěných deficit je, nebo není indikována spolupráce se školským poradenským zařízením. Schéma bylo vytvořeno záměrně tak, aby zahrnovalo ukazatele pozorovatelné v rámci běžné pedagogické činnosti. Za jeho nevýhodu lze považovat úzké zaměření, například nebere v potaz ochranné faktory na straně dítěte nebo celé rodiny.

Existují totiž jedinci, rodiny nebo i celá společenství, která prospívají navzdory negativním okolnostem. A mohli by se u takových lidí dalo hovořit o sociálním nebo jiném znevýhodnění, daří se jim stejně (nebo dokonce lépe) jako lidem neznevýhodněným. Pro mnohé propínající k prosívání navzdory rizikům se zkoumají v rámci psychické odolnosti neboli resilience. Texty o resilienci obsahují nicméně také poznatky pojednávající o faktorech rizikových, vývoj ohrožujících.

PRAKTICKÁ ÁST

4 ESKÉ FORMÁLNÍ PEDKOLNÍ VZD LÁVÁNÍ Z POHLEDU ROMSKÝCH MATEK

Pedagogický problém

Z teorie uvedené výše plyne, že romské děti jsou vzhledem k rozdílným individuální, skupinovým i společenským faktorům v rámci českého vzdělávacího systému často identifikovány jako sociálně znevýhodněné. Ukazuje se, že může existovat určitá souvislost mezi absencí pedikolního formálního vzdělání a následným neprospěchem sociálně znevýhodněných v průběhu povinné kolní docházky. Romské rodiny nejenže své děti relativně méně přihlašují do pedikolních zařízení, ale ped MTM upřednostují před právně tídý. Přestože se v současné době objevuje tendence prosazovat domácí vzdělávání (tzv. *unschooling*), v hlavním proudu převládá názor, že nízká úroveň romských dětí v pedikolním vzdělávání je společenským problémem.

4.1 Cíl výzkumu a výzkumná otázka

Cílem výzkumu je identifikovat faktory individuálního rozhodování, které vedou k tomu, že romští zákonní zástupci nepřihlásí své dítě do MTM nebo do právně tídý. Tento výzkumný cíl lze přetřansformovat do jedné hlavní výzkumné otázky:

Na základ jakých úvah romští rodiče své dítě pedikolního vku nepřihlásí k docházce do mateřské kolny ani k docházce do právně tídý?

Následně byly vypracovány dílejší výzkumné otázky, jejichž zodpovězení umožní odpovědět na hlavní výzkumnou otázku:

1. *Co si romské matky myslí o vzdělávání v MTM?*
2. *Co si romské matky myslí o vzdělávání v právních tídách ZTM?*
3. *Co si romské matky myslí o podpůrných opatřeních jako pedagogickém nástroji kompenzace speciálních vzdělávacích potřeb romských dětí?*
4. *Co by se podle romských matek mělo v pedikolním vzdělávání změnit?*
5. *Existují podle romských matek nějaké překážky, které jim brání v tom, aby své dítě přihlásili do pedikolního zařízení? Jaké?*

By je jifl novela –kolského zákona, která stanovuje povinný poslední rok p ed–kolního vzd lávání, p ipravena, nelze opomenout fakt, že takové legislativní ustanovení potla uje dosud existující princip dobrovolnosti a autonomie. Zajisté existují i romské rodiny, které by byly schopné svým d tem poskytnout kvalitní domácí vzd lání. S postupnou popularizací tohoto typu vzd lávání lze o ekávat, že po tomto typu vzd lání poroste společenská poptávka. Není tedy p ekvapující, že se objevují více i mén odborné články, které poukazují na postupy, jimifl budou moci rodi e na ízení obejít.

4.2 Metodologie výzkumu

P edkládaný výzkum má kvalitativní povahu. Jeho realizace se v p eváfné mí e ídila doporu eními a len ním dle Miovského (2006) a áste n dle Hendla (2005). Rovn fl podkapitoly níže jsou len ny s ohledem na monografii Miovského.

Miovský (2006, s. 92-116) rozli–uje mezi p ti základními typy výzkum v kvalitativním p ístupu. Hendl (2005, s. 103-140) v této souvislosti hovo í o základních p ístupech kvalitativního výzkumu, by na rozdíl od Miovského d lení pojímá í eji, zasahuje do metod analýzy i ír–ích epistemologických východisek. P edkládaný výzkum lze chápat jako p ípadovou studii o p ti p ípadech.

4.2.1 Polostrukturovaný rozhovor

Vyuflita byla forma polostrukturovaného rozhovoru, který lze chápat jako dotazník s následným doptáváním. Níže je popsáno tzv. jádro interview, tedy minimum témat a otázek, které tazatel musí probrat (viz Miovský, 2006, s. 160), p í emfl r zné dopl ující otázky, parafráze, shrnutí apod. popsány jifl nejsou. V pr b hu dotazování byl kladen d raz na otev ené otázky, které na rozdíl nap . od uzav ených otázek neskýtají riziko sugestivního dotazování. V pr b hu interview byly samoz ejm pouflity i uzav ené otázky, ale toto bylo minimalizováno. V od vodn ých p ípadech byly pokládány také alternativní otázky, kdy participantky dostaly na výb r z n kolika alternativ. Zji– ovány byly i základní údaje o rodin , av–ak odpovídající okruhy a otázky nejsou níže za azeny.

Jádro interview reprezentují následující okruhy (uvedeny jsou p íklady otev ených otázek):

1. Vzd lávání v MTM *Jaké máte zkušenosti s mate skými –kolami? Co si myslíte o fungování mate ských –kol? Jaké podle vás jsou mate ské –koly?*

2. Vzdávání v p ípravných t ídách ZTM *Jaké máte zku-enosti s p ípravnými t ídami? Co si myslíte o p ípravných t ídách p i ZTM Jaké podle vás jsou p ípravné t ídy p i ZTM*
3. Podp rná opat ení pro romské fláky: *Co podle va-eho názoru ud lají u itelé jinak nebo navíc, kdyfl vidí, fle jde o romské dít ? Jak u itelé pomáhají romským d tem? Jak jiní pracovníci -kol nebo -kolských za ízení pomáhají romským d tem?*
4. Zm na p ed-kolního vzdávání: *Jaké má podle va-eho názoru eské p ed-kolní vzdávání nedostatky? Co by se m lo v na-em systému p ed-kolního vzdávání zm nit? Co byste vy sama ve -kolkách zm nila? Co byste vy sama v p ípravných t ídách zm nila?*
5. Bariéry p ed-kolního vzdávání Rom : *Pro va-e dít nechodí do -kolky? Pro va-e dít nechodí do p ípravné t ídy? Pro jste se rozhodla nep ihlásit va-e dít do -kolky? Pro jste se rozhodla nep ihlásit va-e dít do p ípravné t ídy? Co vám bránilo v p ihlá-ení va-eho dít te do -kolky? Jaké byly p ekáfky, kdyfl jste cht la dít p ihlásit do p ípravné t ídy p i ZTM*

Z podstaty polostrukturovaného interview vyplývá, fle jeho pr b h je dle pot eby a p edev-ím výzkumných cíl v pr b hu možné m nit. Tak se mohlo stát, fle n které otázky z okruhu bariér p ed-kolního vzdávání Rom byly zodpov zeny jifl p i dotazech na okruh první, tj. vzdávání v MTMV pr b hu zisku dat byly respektovány etické zásady, v etn ochrany osobních údaj .

4.2.2 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl vybrán metodou ú elového výb ru s jeho výhodami a omezeními. Jedná se tedy o nepravd podobnostní metodu výb ru výzkumného souboru. Jelikofl se jedná o výzkum kvalitativní, bez nárok na zobecn ní na romskou populaci, není tato forma výb ru výzkumného souboru problematická. Hlavní výhodou byla dostupnost osob, nebylo pot eba potenciální ú astníky nijak zvlá- motivovat k ú asti ve výzkumu, ímfl by ostatn mohla být i zkreslena data. Výzkumník a zkoumané osoby se ve ty ech p ípadech z p ti osobn znali, cofl m fle skýtát svébytné problémy. Jedna z participantek byla do výzkumu nominována jinou, kterou výzkumník osobn znal. V tomto smyslu byl vyufit výb r ásti vzorku metodou sn hové koule, která podle Miovského (2006, s. 131) kombinuje ú elový a náhodný výb r.

Kritéria použitého ú elového výb ru byla následující: žena, má dítě v předkolním věku nebo v mladším kolním věku, identifikuje se jako Romka, dítě nechodí do MŠ. Ženy byly upřednostněny proto, že autor výzkumu jednak předpokládal jejich větší angažovanost ve výchově dítěte, jednak vycházel z předpokladu, že jsou-li děti svěřeny do péče jednoho z rodičů, zpravidla to bývá matka. Ideální by bylo hovořit jak s ženami, tak s otci dítěte, případně s dalšími osobami, které by do rozhodování o předkolním vzdělávání dítěte mohly být zapojeny (např. babičky). Druhé kritérium bylo zvoleno proto, že rodiny s odrostlejšími dětmi si jednak jistě nemusejí pamatovat, jak se rozhodovaly, kdyby byly jejich děti v předkolním věku, jednak by se dnes mohly rozhodovat jinak. Žijící ženy se samy za Romky považují, jejich etnická identita je zřejmá, dále však nebylo řečeno, jakým Romem se cítí apod.

Na základě subjektivního odhadu je možné říci, že všechny zkoumané osoby byly upřímné. Toto bylo dáno nejen důvěrou k výzkumníkovi, ale také ne příliš ofehavým a intimním námětem výzkumu. Spíše než v této by bylo možné polemizovat v tom smyslu, že například zněpředsudky a stereotypy vůči Romům (ale také eventuální předsudky a stereotypy Romů vůči většině) jistě jsou tématem, o němž lidé bledně nemluví, respektive taková témata mohou vnitřně cenzurovat. Přítomných osob bylo osloveno s využitím sociální sítě Facebook, kde jsou Romové poměrně aktivní a v případě zájmu o kvantitativní zjištění by tato síť mohla posloužit i jako zdroj pro větší množství účastníků.

Pokud jde o výzkumný soubor, základní demografické charakteristiky přítomných jsou popsány v tabulce níže.

Tabulka 3. Základní popis výzkumného souboru (zdroj vlastní zpracování)

Označení	Věk	Vzdělání	Zaměstnání	Rodinný stav	Počet dětí
Informant 1	25	základní	nezaměstnaná	svobodná	1
Informant 2	24	SOU	v domácnosti	soužití s partnerem	1
Informant 3	29	SOU	prodávka	vdaná	3
Informant 4	28	základní	nezaměstnaná	soužití s partnerem	3
Informant 5	24	SOU	rod. dov. ²⁷	soužití s partnerem	2

Z hlediska pohlaví je výzkumný soubor homogenní, což je výše diskutováno. Všechny účastnice žijí ve městech. Informantka 2 nepracuje a zaměstnání si ani

²⁷ Rodičovská dovolená.

nehledá, stará se o domácnost a její partner je s tímto stavem spokojený. Data byla získávána prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru, který je podrobněji popsán níže.

Informant 1

Jedná se o 25letou ženu z v-tého moravského města, která nemá středně-kolské vzdělání. V současnosti je nezaměstnaná, stará se o 6letého syna, jenž byl vyřazen odklad povinné školní docházky o jeden rok. Chlapec v vývoji podle jejího názoru probíhá standardně, dochází pravidelně jen na alergologii. Matka u svého syna vnímá určité obtíže s eí, avšak o vyhledání logopeda zatím neuvažuje. Sama je zdravá, s níž se dlouhodobě sdílí. Vzhledem k životní situaci jsou její finanční příjmy výrazně omezené, takže se spoléhá na pomoc širší rodiny své matky a otce, u nichž také v t-í pokojovém bytě se synem bydlí. S otcem chlapce se nestýká, tento je sice uveden v rodném listě syna, avšak nejeví o něj zájem. Syn pravidelně nenavštěvuje žádné předškolní zařízení. Matka s ním v průměru jedenkrát týdně chodí do lokálního komunitního centra, které je oficiálně nízkoprahovým zařízením pro děti a mládež poskytujícím sociální služby. Rodina nemluví romsky, pouze česky.

Informant 2

24letá žena z moravského města se využívala pekařkou a v současné době je v domácnosti. Dříve jako pekařka asi 2 roky pracovala, ale ranní směny pro ni byly velmi náročné. Jelikož její partner má stabilní a poměrně dobré placené zaměstnání (je zaměstnán na řídnické pozici v nadnárodní výrobní společnosti), domluvili se, že žena zůstane v domácnosti. Informantka je nyní navíc těhotná. Zatím má jedno dítě, 4letou dceru, o kterou se v průběhu dne stará. Rodina má pronajatý dvoupokojový byt. Otec, bez středně-kolského vzdělání, je zdravý a stejně tak informantka. Během se stýkají s širší rodinou. Dcera nenavštěvuje a nenavštěvovala žádné předškolní zařízení. Rodina zná romštinu, ale mluví pouze česky.

Informant 3

Těto 29letá informantka žije v menším městě v-echách, kde pracuje jako pokladní v místním supermarketu. Sama se využívala prodavačkou, otec je využitý obráběčem. Rodina je úplná, jedná se o sezdané soužití biologických rodičů, kteří spolu mají

dohromady tři děti: dívku (10 let), chlapce (7 let) a chlapce (5 let). Starší děti chodí na základní školu, pětiletý chlapec bývá přes den u prarodičů. Jelikož otec pracuje na směnny provoz (místní výrobní firma), když přes den není v zaměstnání, stará se o chlapce dopoledne on. Matka považuje svůj i otcův zdravotní stav za dobrý. Starší sourozenci mají nekonkretizované zdravotní obtíže, mladší chlapec je podle jejího sdělení zcela zdravý. Rodina se běžně stýká s příbuznými, matka uvádí, že se zapojuje i do místní komunity. Rodina výjimečně mluví romsky, považuje řečtinu.

Informant 4

28letá participantka žije se svým partnerem ve vztáhu v moravském městě. Se stávajícím, výraznějším partnerem, má jedno dítě, šestiletého chlapce. Z předchozího vztahu má dvě starší děti – 11letou dívku a 8letou dívku. Starší děti se sporadicky stýkají se svým biologickým otcem. Stávající partner informantky je v invalidním důchodu a v průběhu dne se se svojí partnerkou stará o nejmladšího chlapce, svého syna, jenž byl vyřazen odkladatelskou docházkou. Informantka má pouze základní vzdělání, nyní si hledá práci, pracuje například jako uklízečka, dělník-manipulant apod. Starší děti navštěvují běžnou základní školu, mají prospěchové obtíže, ale jejich zdravotní stav je dobrý. Rodina nyní bydlí v pronajatém dvoupokojovém bytě. V rodině se mluví romsky i česky.

Informant 5

24letá participantka je nyní se svou šestiletou dcerou na rodičovské dovolené, přičemž se stará i o svého tříletého syna. Jedná se o úplnou rodinu, kdy biologičtí rodiče žijí v nesezdaném svazku. Rodina pochází z vztáhu moravského města. Tříletý syn navštěvoval cca čtvrt roku místní MŠ. Matka se vyučila řádkářkou, pracovala v úklidové firmě, její partner je vyučený karosář a nyní pracuje jako stavební dělník. Rodina je zdravá a kontaktuje se s příbuznými. Sporadicky se v domácnosti používají romská slova, považuje český jazyk. V pronajatém třípokojovém bytě jsou dle sdělení participantky spokojení, nicméně přes zimu má otec méně práce, a proto se organizace domácnosti cca na tři měsíce v roce poněkud promění.

4.3 Průběh výzkumu, zpracování a interpretace výstupů

Data byla získávána v průběhu 12 telefonních hovorů, jejichž délka se pohybovala mezi 5 minutami a 1 hodinou. Získávání probíhalo v listopadu a prosinci 2016. Rozdělení

zisku dat do více hovor nebylo předem plánováno a bylo důsledkem časové zaneprázdněnosti účastníků. Další důvodem rozdělení do více hovor byla rozdílná výstřednost jednotlivých rozhovorů. Telefonní hovory probíhaly prostřednictvím mobilních telefonů, programu Skype a Viber, přičemž volba komunikačního prostředku se řídila preferencí účastnic. Zvukový záznam byl ukládán pomocí programu Kanda Video Call Recoder a audio záznam pomocí programu ACR pro Android. Vzhledem k omezené kvalitě videozáznamu nebylo předistoupeno k jeho analýze.

Po adí otázek se řídilo výše uvedeným jádrem interview, avšak v situaci, kdy účastnice hovořila o daném tématu, aniž by jí byla položena patřičná otázka, jí byl ponechán prostor. Vzhledem k záznamu jednotlivých hovorů bylo později snadné si rozhovor zrekapitulovat, v daném místě zastavit atp.

Rozhovory byly následně popsány, ponechány byly odchylky od gramaticky správné mluvy, přechytlivky, obraty z etnolektu apod. Jihl v průběhu samotných rozhovorů a následně ve fázi popisů bylo možné identifikovat určité celky, tj. trasy, vzorce. V samotné analýze se stalo, že nebylo možné pomocí metody porozumění nacházet spojitosti, obecnější kategorie apod. Pak lze hovořit o prostém výřtu výrok (srov. Mioviský, 2006, s. 221-222).

4.3.1 Vyhodnocení získaných dat

Tato podkapitola je věnována zjištění odpovědí na jednotlivé výzkumné otázky. Odpovědi jsou ponechány v původním znění. Až na výjimky nejsou vypsány všechny relevantní odpovědi, spíše ty ilustrativní.

Co si romské matky myslí o vzdělávání v MTM?

V této části rozhovoru byly zjištěny názory romských matek na vzdělávání v českých MTM. Příkladně se v rozhovoru objevovaly i postoje, tj. pozitivní a negativní hodnocení směřující ke vzdělávání v MTM, přičemž tyto byly většinou založeny na osobní zkušenosti nebo zkušenosti sdělené prostředkováním od blízkých. Názory i postoje na vzdělávání v MTM mohou ovlivňovat proces rozhodování, zda přihlásit dítě do konkrétního předškolního zařízení.

Většina informantek se shodne na tom, že MTM jsou svým zaměřením užitečné.

Informant 3: *Školky jsou určitě dobré, i když pak líp zvládnou základku.*

Informant 4: *Školky nebyly špatné, ale neumějí dobře kreslit a tak.*

Objevily se i názory, že chování pedagogek v MTM mTM může být v i Rom mTM diskriminační, respektive, že MTM jsou určené spíše pro děti z v t-inové populace.

Informant 1: *šSetkala jsem se s tím, že cigány ve školách nechcous. eknou: šNemáme místo, b fte jinam.õõ*

Informant 5: *šŠkolky moc pro Romy nejsou. Romové jsou takoví fliv j-í, víte co, a oni tam takové děti jakofe moc ne-e.õ*

Pokud jde o fungování MTM, objevila se kritika n kterých aspektTM p ed-kolního stravování:

Informant 3: *šJídlo ve školách Rom mTM moc nechutná í d ti tam musejí jíst í kdyfl jim to nechutná í tak se mi to nelíbí.õ*

Informant 2: *šTam máte r zný mlíka, aje í kdyfl bych chtěla pro ceru vlastní jídlo, tak bude problém, že ostatní to budou cht t taky a že se musíjou do drřovat pravidla.õ*

CelkovTM lze říci, informantky považují vzdTM lávání v MTM za pTM ínosné, av-ak názory a postoje smTM rem k MTM jsou negativnTM zabarvené, protofe n které z participantek se v prost edí MTM setkaly s diskriminačním chováním. Rozhodování o vTM azení vlastního dítěte do MTM může být ovlivnTM no také názorem, že MTM jsou určené primárnTM pro v t-inovou populaci. Objevily se negativní názory na kvalitu p ed-kolního stravování, respektive na vnímanou nemořnost dávat dítěti nav-tTM vujícímu MTM vlastní jídlo.

Co si romské matky myslí o podpTM rných opatTM eních jako pedagogickém nástroji kompenzace speciálních vzdTM lávacích potTM eb romských dětí?

Toto téma p edstavuje analogii k p edchozímu s tím rozdílem, že tentokrát se pozornost zamTM ovala na pTM ípravné tTM ídy pTM i ZTM

PTM evařuje názor, že pTM ípravné tTM ídy poskytnou kvalitnTM j-í vzdTM lávání neřl MTM

Informant 2: *šJá jsem taky chodila do pTM ípravky a do školky ne. Bylo to tam lep-í, protofe se ke mnTM nechovali jak k malému dTM cku.õ*

Informant 4: *šV té pTM ípravce uTM ijou pravy uTM itelky, ne jak ve školce.õ*

Informant 5: *šAji pTM ítel íkal, že pTM ípravky jsou lep-í í neřl školky.õ*

Informant 3: *šDíky tomu, že do školky chodí i ta malá dTM cka í je to promíchané í lep-í pTM íprava pro školku je pTM ípravná tTM ída í tam se fakt uTM í.õ*

Názory na kvalitu vzdTM lávání v pTM ípravných tTM ídách byly u n kterých informantek doplnTM é vy-í vnímanou prestifností pTM ípravných tTM íd pro samotné děti.

Informant 3: *šD ti se t -í do -koly í p ípravka je ve -kole í tak jim to p ípadá, jakoby chodily do -koly. Je to pro n í p íjemn j-í.õ*

Informant 3: *šM j star-í kluk í chodil do p ípravky í v-em íkal, fle chodí do -koly a p ípadal si frajer.õ*

Informant 2: *šP íprava je ur it lep-í jak -kolka í ufl to není u u, u u í ufl to d cko si jenom furt nehraje í pak se ho zeptá n kdo í ekne: šChodím do -koly!õõ*

Ve dvou p ípadech se objevil také názor, fle v p ípravných t ídách se d ti seznámí s pedagogfkami, které budou mít v pr b hu docházky na ZTM

Informant 4: *šTy u itelky je pak majou t eba v první t íd í je líp znajou.õ*

Informant 3: *ší m flou t eba se s d tmi seznámít í asi pak editel rozhodne, jestli je tyto u itelky budou u it i v první t íd .õ*

Negativní názor na p ípravné t ídy se objevil jeden, postihoval zprost edkovanou zku-enost, kdy pedagogfky v p ípravné t íd m ly s jinou romskou matkou e-ít hrubým zp sobem absenci.

Informant 4: *šMusle se stát ale í ty u itelky tam sou p ísny í tak t eba, kdyfl nechodíte í jim je to jedno í oni vám vynadajou normáln , jak kdybyste byla taky n jakej flák.õ*

P evafloval názor, fle p ed-kolní vzd lávání v p ípravných t ídách ZTM je kvalitn j-í nefl vzd lávání v MTM Participantky své názory a postoje opíraly mimo jiné o osobní zku-enost nebo názory významných druhých. Obecný názor na relativn vy-í kvalitu vzd lávání v p ípravných t ídách byl sycen díl ími názory, nap . fle v p ípravných t ídách u í kvalitn j-í pedagogfky (my-leno pedagogfky elementaristky vs. pedagogfky p ed-kolního vzd lávání) nebo fle smí-ené t ídy v MTM jsou pro vzd lávání d tí v p ed-kolním roce p ed nástupem na ZTM nevhodné.

Co si romské matky myslí o podp rných opat eních jako pedagogickém nástroji kompenzace speciálních vzd lávacích pot eb romských d tí?

V této ásti byly zji- ovány postoje a názory participantek na podp rná opat ení pro sociáln znevýhodn né d ti, respektive romské d ti. Jelikofl tato podp rná opat ení mají mimo jiné zlep-ít adaptaci a úsp -nost d tí ve formálním p ed-kolním vzd lávání, hypoteticky by mohla hrát roli v rozhodování, zda bude dít p ípravnou t ídu nav-t vovat. Teoreticky by v-ak tato podp rná opat ení mohla být hodnocena také negativn , nap . z d vodu obav ze stigmatizace.

Podp rná opat ení v MTMnebo p ípravných t ídách zú astn né feny p íli– neznaly, proto nebylo mofné diferencovat mezi podp rnými opat eními v MTMa v p ípravných t ídách.

Informant 1: šNevím, co by mohly d lat jinak?õ

Informant 2: šN co ur it budou d lat í ale nevím, co.õ

Informant 3: šUr it mají n jaké postupy, co se u ily ve –kole í ur it se tomu te v nuje hodn pozornosti í t eba d tem dají více asu, pokud to pot ebují.õ

Informant 5: šNevím í n co asi jo.õ

Jedenkrát se objevil názor, fe v MTMnaopak v í romským d tem p istupují neférov , diskrimina n .

Informant 4: šOni tam t eba moc cigány nechcouí tak eknou, on je–t nic neumí, nechte si ho doma.õ

Dle vý–e uvedeného participantky nevnímají podp rná opat ení pro sociáln znevýhodn né d ti jako p ínosná, respektive o nich mají pouze minimální pov domí. Op t se zde objevil názor, fe MTMromské d ti diskriminují, av–ak bez p ímé spojitosti s podp rnými opat eními.

Co by se podle romských matek m lo v p ed–kolním vzd lávání zm nit?

Odpov na uvedenou otázku dílem vyplývá z p edchozích zji–t ní. Je logické, fe pokud romské matky z n jakého dvodu formální p ed–kolní vzd lávání odmítají, jeho ur ité reformy í díl í zm ny by je mohly p im t ke zm n postoje í názoru, cofl by se mohlo projevit í v chování ó ve v t–í mí e by p ihla–ovaly své d ti do MTMnebo p ípravných t íd.

Prakticky ihned se objevil jednomyslný názor, fe celé p ed–kolní vzd lávání by m lo být bezplatné.

Informant 1: šUr it by to mohlo být úpln zadarmo.õ

Informant 2: šFurt v–em p ídavajou í policajt m, doktor m aji u itel m í pro by to, sakra, nemohlo byt úpln zadarmo?õ

Informant 3: šMyslím, fe n komu m fe vadit placení –kolného, ale nevím, jestli ufl te poslední rok není zadarmo. Taky t eba za kroufky, nevím.õ

Informant 4: šTak ur it í pro v–echny zadarmo.õ

Informant 5: šTady není co e–it, –kolky, p ípravky, zadarmo í protofe to furt sly–íte o projektech z Evropské unie, tak pro by to nemohlo být pro v–echny?õ

Dál se objevil názor, že by měl být více prosazován rovný přístup, bez ohledu na etnikum nebo socioekonomické postavení rodiny.

Informant 1: *š Ned lat rozdily, cigán necigán.õ*

Informant 3: *š Nevím, jestli se dá mluvit o nějaké diskriminaci, ale já myslím, že trochu možná ano a možná se to týká těch slabších rodin.õ*

Jiný názor volal po potřebných změnách na všech základních úrovních.

Informant 2: *š Pípravky by měly být na všech úrovních a třeba známá učitelka dala kluka do pípravky, ale já na jedné úrovni plno, na druhé pípravku neotevřeli.õ*

Romské matky by uvítaly, kdyby bylo formální předkolní vzdělávání zcela bezplatné, tj. například by nebylo potřeba hradit pomůcky, stravu apod. Dále se objevil požadavek na rovný (nediskriminativní) přístup pedagogů. Jiným identifikovaným významným názorem je větší dostupnost potřebných služeb, tj. aby byly zajišťovány na všech základních úrovních.

Existují podle romských matek nějaké překážky, které jim brání v tom, aby své dítě přihlásily do předkolního vzdělání?

Důležitostí tohoto tématu je například. A pokud bylo řečeno v předchozích okruzích polostrukturovaného rozhovoru, zde se buďto shrnulo, připomnělo nebo účastnice vyprávěly o dosud nezmíněných názorech o předemtných bariérách.

Jedna z překážek se kryla s výše uvedeným aspektem na bezplatnost předkolního vzdělávání.

Informant 1: *š Kdyby byla školka úplně zadarmo, tak bych tam malého od začátku dala a třeba už by si ho zvykal.õ*

Další vnímaná překážka se týkala dojíždění a organizačních záležitostí.

Informant 2: *š Mnoho peněz zas tak nejde a ale neřeknu, že bych tam malou dovezla, pak zas přivezla.õ*

Objevoval se také názor, že když je někdo z rodičů v domácnosti, není předkolní vzdělávání potřeba:

Informant 2: *š Já jsem doma, nepotřebuju tam malou vozit a pak zas pro ni jezdit.õ*

Informant 3: *š Přítel hodná v domě udělá a postará se i o malého. Momentálně nevidím potřebu malého dávat do školky nebo pípravky a starší děti mají ve škole dobré známky.õ*

Informant 4: *šTak my sme oba doma te í takfle není v bec problém se í postarat í nepot ebuje -kolku ani p ípravku.õ*

Zji-t ny byly finan ní a organiza ní p ekáfky, na základ jejichfl existence romské matky nep íhlásí své dít k formálnímu p ed-kolnímu vzd lávání. A koli participantky v t-inou považují formální p ed-kolní vzd lávání za p ínosné, pokud ho srovnají s vlastním výchovným p sobením, n které z nich up ednostní vlastní pé i o dít í pé i jiného rodinného p íslu-níka. P idat bylo dále mofné výtky sm rem ke stravování v p ed-kolních za ízeních, nedostupnosti p ípravných t íd a samoz ejm také výtky sm rem k údajným diskrimina ním praktikám a dal-ích z vý-e uvedených názor í postoj í. íádná z participantek nepohlásila, fle své dít dobrovoln do MTMnebo p ípravné t ídy nikdy nep íhlásí.

4.3.2 Odpov na hlavní výzkumnou otázku

Po zhodnocení vý-e uvedeného je mofné konstatovat, fle zú astn ní rom-tí rodi e, respektive v tomto p ípad matky, své dít p ed-kolního v ku nep íhlásí k docházce do MTM nebo p ípravné t ídy z následujících d vod :

- Názor, fle b flné p ed-kolní vzd lávání je svou povahou uzp sobeno šv t-inovému temperamentuõ a není p ípraveno na fliv j-í (romské) d tí.
- Obav z odmítnutí, respektive diskriminace na základ etnického p vodu.
- Nekonvenující pravidla stran p ed-kolního stravování.
- Obavy z p íli-autoritativního p ístupu pedagog sm rem k rodi ím.
- Dostupnost a kapacitní d vody.
- Nedostate né pov domí o podp rných opat eních.
- Odmítání plateb (p edev-ím MTM).
- Vlastní organiza ní d vody (dojífld ní apod.).
- Up ednostn ní neformálního p ed-kolního vzd lávání v rámci rodiny.

V-echny zú astn né cháपालy, fle p ed-kolní vzd lávání má smysl. Ani jednou se neobjevilo vysloven í odmítání organizovaného p ed-kolního vzd lávání. Nelze tvrdit, fle by se objevil názor, který by popíral vzd lání jako hodnotu. Mofná pon kud p ekvapiv se ani jedinkrát neobjevil názor, fle v rámci p ed-kolního vzd lávání by se m la vyu ovat

rom-tina, měla by být n jak zohledn na apod. Na stran druhé je -koda, fle dotázané nem ly hlub-í pov domí o mofnostech podp rných opat ení, mofná by pak i byly motivovan j-í p íhlásit své dít do MTMnebo do p ípravné t ídy. Dále je pot eba reflektovat, fle jedna ze zú astn ných se svým dít tem dochází do nízkoprahového za ízení.

5 DISKUZE

Prezentované kvalitativní –et ení si vytklo za cíl poznat faktory individuálního rozhodování, které vedou k tomu, že rom-tí zákonní zástupci nep íhlásí své dít do MTM nebo do p ípravné t ídy. By se –et ení zú astnilo p t matek, ani jednou nebylo patrné, že by ú ast muflských prot j-k nebo jiných zainteresovaných osob (pokud v rodin byli) zásadn chybl a.

Nicmén rozhovory s dal-ími rodinnými p íslu-níky nebo jinými osobami, které by do rozhodování mohly zasahovat, by výzkumné –et ení zajisté obohatily. Data by pak mohla být srovnávána. Dal-ím zp sobem, jak by mohl být výzkum metodologicky vylep-en, by bylo pouflití v t-ího mnofství výzkumných metod nebo zaji-t ní dlouhodob j-ího sledování. Rozhovory by také mohly být del-í, p ínosný by mohl být kvótní nebo stratifikovaný výb r. Jiná forma výzkumu by mohla uvedené údaje propojit do smysluplných rozhodovacích sekvencí.

Formou polostrukturovaného rozhovoru bylo zji-t no dev t faktor , které se v p ípad dotázaných hypoteticky promítly do rozhodnutí nep íhlásit vlastní dít k formálnímu p ed-kolnímu vzd lávání. Hypoteticky proto, že se zde vychází z p edpokladu, že sd lované informace (názory a postoje) a reálné chování jsou jednozna n propojeny, což v praxi ó je-li p íjat nap . p edpoklad existence neracionálního i neuv domovaného rozhodování ó nemusí platit.

Nyní se zdá, že p í iny nízkého zastoupení romských d tí v p ed-kolním vzd lávání jsou r zné, n které na úrovni aktivního rozhodování, n které pramenící z obav, zatímco dal-í mají p vod v neflexibilním nastavení vzd lávacího systému nebo jiných p í inách. P esn ji zji-t né p í iny by mohly být východiskem pro plánování intervencí, které by romské rodi e p esv d ili o pot ebnosti organizovaného p ed-kolního vzd lávání. Chyb jíci dobrovolnost se m že promítnout v poklesu motivace ke spolupráci apod.

Názor, že pro Romy vzd lání není hodnotou, provedená kvalitativní sonda ani vzdálen enazna uje. Takto malá kvalitativní studie si v-ak nem že inít fládné nároky na zobecn ní, ale pouze nastolovat hypotézy nebo výzkumné otázky. Studie tedy nazna ila, že pro n které Romy domácí p ed-kolní vzd lávání a formální p ed-kolní vzd lávání p edstavují substituty. Je v-ak otázkou, nakolik jsou takto smý-lející Romové kulturn odli-ní od v t-inové spole nosti. Zda v jejich p ípad skute n nelze domácí p ípravu zam nit s institucionalizovanou formální p ípravou na povinnou -kolní docházku. Provedená teoretická re-er-e totifl jednozna n ukazuje, že Romové jsou zna n

heterogenní skupinou. Zú astn ní byli specifi tí jifi v tom ohledu, fle kařdý z nich vlastnil mobilní telefon nebo počíta s p ipojením k internetu. Skute n sociáln slabí Romové mohou být materiáln výrazn ěi deprivováni.

Statistiky o ú asti romských d tí v p ed-kolním vzd lávání jsou áste n zkreslené tím, fle n kte í Romové své d tí vodí do nízkoprahových center, kde také probíhá ur itá forma vzd lávání. Bylo by zajímavé vyhodnotit, jak kvalitní sociální sluffby tato nízkoprahová za ízení romským p ed-kolák m poskytují, jaké informace podávají zákonným zástupc m, kolik romských d tí vlastn v pr b hu roku tato za ízení nav-tíví, jak pravideln docházejí a zda nap . ást romských rodi p i rozhodování o tom, zda své dít p ihlásí do MTMnebo do p ípravné t ídy, není ovlivn na informacemi od sociálních pracovník nebo pracovník v sociálních sluffbách z t chto za ízení.

O konceptu sociálního znevýhodn ní, respektive jiné kultury a řivotních podmínek a na n j nasedajících podp rných opat ení, nem l nikdo ze zú astn ných -ir-í pov domí. Systémová podpora inkluzivního vzd lávání v R pat í mezi velké projekty, jejichř cílovými skupinami jsou mj. Romové ve vzd lávacím systému. Je vhodné se ptát, zda je neobeznámenost romských rodi s tímto projektem a inkluzivní pedagogikou jako takovou obecn j-ím jevem, nebo zú astn né romské matky pat íly mezi men-í podíl neinformovaných rodi .

Romský jazyk ve vzd lávacím kontextu byl pro zú astn né prakticky irrelevantní. N které participantky doma romsky mluví, ale v bec se nezmínily, fle by cht ly rom-tinu jakkoli prosazovat v systému p ed-kolního vzd lávání. Op t to m fle být d sledek specifi nosti zú astn ných osob, ve skupin Rom ur it existují osoby, které by rom-tinu v rámci organizovaného p ed-kolního vzd lávání uvítaly.

Získaná data by mohla být vyuffita v-í eji pojatém kvantitativním nebi kvalitativním -et ení, které by odhalilo nap . typické zp soby, jimifi se Romové p i rozhodování o p ed-kolním vzd lávání svých d tí ídí. Výsledné údaje by mohly nap . napomoci dosaření konsenzu mezi romskou men-inou a majoritou, cořl by mohlo p isp t k návrh m legislativních, organiza ních nebo jiných opat ení, které by p isp ly k vy-í ú asti romských d tí ve formálním p ed-kolním vzd lávání.

5.1 Záv r výzkumu

Cílem výzkumu bylo ur it, na základ jakých úvah (názor a postoj) rom-tí rodi e p istupují k zapojení svého dít e p ed-kolního v ku do mate řské -koly. Hlavní výzkumná

otázka byla rozdělena do pět dílčích výzkumných otázek. Výzkumný soubor byl vybrán metodou účelového výběru. Celkem se kvalitativního výzkumu zúčastnilo pět participantek, romských matek. Formou polostrukturovaného rozhovoru bylo zjištěno devět faktorů, které se v případě dotázaných hypoteticky promítly do rozhodnutí nepohlásit vlastní dítě k formálnímu předkolnímu vzdělávání.

Tyto důvody lze chápat jednak jako obavy (z diskriminace, odmítnutí, autoritativního postupu pedagoga, nepřipravenosti vzdělávacího systému na temperament romských dětí, nedostatečné kapacity), jednak jako nesouhlas s nastavením vzdělávacího systému (stravování a platby v rámci předkolního vzdělávání). Důležitým faktorem je vnímaná nepotřebnost formálního vzdělávání v situaci, kdy se má o dítě kdo postarat, typicky rodinný příslušník. Vzdělávání v případech dětí bylo participantkami vnímáno jako kvalitnější než vzdělávání v mateřských školách. Další důvody byly individuální problémy s dojížděním apod. Uvedené důvody, respektive hypotetické příčiny, lze pojmenovat v termínech principů inkluzivního vzdělávání, jak byly popsány v teoretické části textu. Důležitý je poznatek, že ani jedna účastnice výzkumu organizované předkolní vzdělávání v rámci českého předkolního vzdělávání neodmítá.

Pro praxi lze na základě výše uvedených zjištění doporučit například:

- Osvětou zaměřenou na obeznámení romských rodičů s tím, jak je předkolní vzdělávání hlavního směru připraveno na práci s dětmi pocházejícími z kulturně odlišného nebo znevýhodněného prostředí.
- Analogicky k výše uvedenému doporučení si mohou jednotlivá předkolní zařízení položit otázku, zda jsou skutečně na edukaci dětí pocházejících z kulturně odlišného nebo znevýhodněného prostředí připravena a co dalšího mohou změnit pro to, aby aktuální stav v tomto ohledu napravila.
- Intervizi, supervizi, získávání zkušených vazeb nebo jiné techniky, jak zjišťovat, zda ze strany předkolních zařízení nedochází k diskriminaci nebo jinému nevhodnému chování směrem k rodičům romských dětí.
- Lze předpokládat, že sami romští rodiče již mohou k předkolním zařízením na základě dřívějších zkušeností postupovat s nedvěrou, což může být např. formou konzultace speciálně vyškolený pedagogický pracovník.

- Dále lze předkolním zařízením doporučit jiné osvětové postupy, které by romským rodičům objasnily výhody formálního předkolního vzdělávání ve srovnání s neformálním vzděláváním v rámci rodiny.

Uvedená obecná doporučení je možné dále specifikovat:

- Předkolní zařízení mohou uspořádat přednášky i besedy pro rodiče, do nichž bude zařazené téma inkluzivního (společného) vzdělávání. Například takové besedy pomohou realizují s ústí pracovníci pedagogicko-psychologických poradenských a zákonné zástupce informují o takových připravovaných akcích. Informační materiály, jako například brožury i plakáty, by mohly zdůrazňovat, že zvláštní pozornost bude věnována romským dětem a specifickému významu předkolního vzdělávání pro jejich rozvoj. Atraktivnost takové osvětové akce pro romské rodiče může být zvýšena například zazením etnicky vyvážených fotografií na propagační materiály.
- Předkolní zařízení mohou také navázat spolupráci se školami, úřady zajišťujícími sociálně-právní ochranu dětí nebo neziskovými organizacemi, aby tyto informovaly romské zákonné zástupce o požadované akci.
- Téma vzdělávání romských dětí (respektive dětí z odlišného kulturního prostředí nebo s jinými specifickými podmínkami) by mělo být součástí školních vzdělávacích programů předkolních zařízení. Součástí patřičné kapitoly by měla být podporná opatření pro tyto děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Na besedách a přednáškách by zákonní zástupci měli být ujištěni, že dané předkolní zařízení je na edukaci romských dětí připraveno, prezentovány by měly být příklady úspěšné praxe.
- Vhodné je, aby se takových osvětových akcí aktivně účastnili i romští rodiče, kteří již s daným předkolním zařízením učinili dobrou zkušenost (peer princip). Předkolní zařízení mohou také učinit kroky, aby součástí jejich personálu byli romští pracovníci, o nichž mají například tzv. romské asistenty, pedagogy romské národnosti nebo romské pracovníky na jiných pozicích.
- Školní vzdělávací programy také mohou zahrnovat opatření, která nejsou přímo podpornými opatřeními, ale přibližují vzdělávání romským rodinám. Do výukových materiálů, jako například pracovních listů, písniček nebo rukodělných výrobků, mohou předkolní zařízení organicky začlenit téma romství a mezikulturní tolerance (viz

např. Vopel, 2009). S ohledem na získané poznatky lze uvést také například úpravy jídelníku, kdy mohou být zařazeny variace na klasická romské pokrmy. Dále je možné například tematicky vyzdobit prostředí školy.

- Zvláštní důraz by měl být kladen na téma plán pedagogické podpory, které jsou ve školním roce 2016/2017 novým nástrojem, jak mohou školy systematicky naplňovat speciální vzdělávací potřeby dětí. Při vypracovávání těchto plánů je rizikem přílišná formálnost, a proto je vhodné, aby se pedagogičtí pracovníci dohodli na relevantních podpůrných opatřeních a sdíleli zkušenosti. Mimo výše uvedeného lze doporučit studium katalogů podpůrných opatření, které byly v rámci tohoto textu citovány. Jelikož každé dítě je individuum, nelze uvést prostý výčet podpůrných opatření.
- Vhodné je sledovat vzdělávací nabídku různých neziskových organizací nebo také například Národního ústavu pro vzdělávání, který v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků nabízí různé relevantní kolektivní viz například dlouhodobý projekt KIPR. Takto lze nejen patřit k rozvíjení kvalifikací pedagogických pracovníků, ale získat také metodické vedení, intervizi či supervizi.

Celkově lze říci, že téma inkluzivního vzdělávání, prevence rasismu, skupinových stereotypů a předstůl je velmi komplexní a inspiraci mohou pedagogičtí pracovníci čerpat také například v Critical Whiteness Studies, což je kritický směr s původem v USA, který se zaměřuje na zcela evidentní projevy rasismu. Zejména je relevantní pedagogika postavená na poznatcích Critical Whiteness Studies. Jako příklad lze uvést monografii Appelbaumové (2010), která se systematicky zabývá tématem, jako mohou majority reflektovat své postoje a chování k minoritám a jak lze v tomto ohledu připravovat pedagogy.

ZÁV R

Cílem diplomové práce, která byla výše prezentována pod názvem Pedagogická podpora inkluzivního vzdělávání Romů v České republice - komunitní mateřská škola jako podpora inkluzivního vzdělávání Romů.

Podkládaný text se zabýval pedagogickým vzdáváním romských dětí a byl rozdělen na dvě části - teoretickou a praktickou.

Teoretická část byla zaměřena na pedagogické období v životě dítěte, pedagogické vzdávání a postavení romského dítěte v českém pedagogickém vzdávání. Pedagogické období bylo popsáno z ontogenetického hlediska a zvýšená pozornost byla věnována školní zralosti a připravenosti. Druhá kapitola pojednávala o významu mateřské školy pro vývoj dítěte, kurikulárním nastavení pedagogického vzdávání a legislativně-politickém nastavení pedagogického vzdávání. Třetí kapitola se zabývala problematikou romských dětí v českém vzdávacím systému. Romské děti mají určitá vývojová specifika, která když negativně zasahují do jejich vzdávání, konstituují speciální vzdávací potřeby. Souhrnem těchto potřeb tvoří tzv. sociální znevýhodnění romského dítěte ve vzdávacím systému. Podpůrná opatření slouží k naplnění speciálních vzdávacích potřeb. V celé teoretické části bylo využito české i zahraniční odborné literatury.

V praktické části je prezentována kvalitativní studie, jejíž cílem bylo zjistit názory romských matek. Cílem praktické části práce bylo odpovědět na otázku, jaké úvahy vedou romské rodiče k tomu, že své dítě nepřihlásí k docházce do mateřské školy ani k docházce do předškolní školy. Prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů bylo zjištěno devět faktorů, které by se hypoteticky mohly podílet na rozhodování o tom, zda romská matka své dítě nepřihlásí k formálnímu pedagogickému vzdávání.

Podkládaná kvalitativní studie může posloužit v návazném zjištění faktorů, které se podílejí na nízké úrovni romských dětí v pedagogickém vzdávání. Další rozhovory, použití jiných výzkumných metod, osobní setkání, dlouhodobé sledování, kvótní nebo stratifikovaný výběr apod. by byly způsobem, jak získat validnější informace nebo získané informace doplnit.

SOUHRN

Diplomová práce s názvem *Před-kolní vzdělávání Romů v České republice - komunitní mateřská škola jako podpora inkluzivního vzdělávání Romů*, je věnována otázkám vzdělávání těchto dětí zejména v období před-kolním. V teoretické části se zaměřuje na před-kolní období v životě dítěte, před-kolní vzdělávání, specifika romských dětí v před-kolním věku a postavení romských před-kolních dětí v českém vzdělávacím systému. V praktické části se zabývá problémem nízkého zastoupení romských dětí v českém systému před-kolního vzdělávání. Cílem kvalitativního výzkumu bylo identifikovat, jaké faktory ovlivňují romské rodiče při rozhodování, zda své dítě přihlásí do mateřské školy.

SUMMARY

The title of my graduation thesis is " Pre-school Romany education In the Czech Republic - the community nursery school as the support of inclusive Romany education".

It deals with the Romany children education, especially their pre-school education.

The theoretical part focuses on pre-school life of a child, pre-school education, special characteristics of Romany children and their position in the Czech educational system.

The aim of the qualitative research was to identify which factors are the most important for the decision of the Romany parents whether to enroll their children in a nursery school or not.

REFERENČNÍ SEZNAM

1. ALLEN, K. a Lynn R. MAROTZOVÁ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008. 187 s. ISBN 978-80-7367-421-2.
2. *Analýza determinantů pracovní aktivity obyvatel sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených oblastí* [online]. Median, 2015 [cit. 2015-09-17]. Dostupné z: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/dokumenty/dokumenty-k-oblasti-vzdelavani/vyzkumna-zprava-vzdelani-a-pracovni-aktivita-median/download>
3. BAKALÁŘ, Petr. *Psychologie Romů*. 1. vyd. Praha: Votobia, 2004. 179 s. ISBN 80-722-0180-8.
4. BARTOŠOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a mládeže se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005. 420 s. ISBN 80-86633-37-3.
5. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta TĚMÁRDŮVÁ. *Žalost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2010. 100 s. ISBN 978-802-5125-694.
6. BLATNÝ, Marek (Ed.). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. 301 s. ISBN 978-80-247-3434-7.
7. BOOTH, Alan a Ann C. CROUTEROVÁ (Eds.). *Disparities in school readiness: how families contribute to transitions into school*. New York: Lawrence Erlbaum, 2008. 320 s. ISBN 9780805864359.
8. BOWLBY, John. *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál, 2010. 360 s. ISBN 978-80-7367-670-4.
9. ÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
10. ÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1993. 415 s. ISBN 80-706-6534-3.
11. DAMON, William a Richard M. LERNER (Eds.). *Handbook of child psychology*. 6. vyd. Hoboken, N. J.: John Wiley, 2006a. 1063 s. ISBN 04712728764.

12. DAVIDOVÁ, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 205 s. ISBN 80-717-8449-4.
13. MŠMT R. *Desatero pro rodiče dětí předškolního věku: Materiál pro PV, č. j. MSMT-9482/2012-22* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013 [cit. 2015-09-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/desatero-pro-rodice-deti-predskolniho-veku>
14. DOLEŽAL, Jiří X. *Třetina dětí v praktických školách jsou Romové? Samozřejmě! Často vinou jejich rodičů*. *Reflex* [online]. 2015 [cit. 2015-09-16]. Dostupné z: <http://www.reflex.cz/clanek/komentare/63688/jiri-x-dolezal-tretina-deti-v-praktickych-skolach-jsou-romove-samozrejme-casto-vinou-jejich-rodicu.html>
15. EBBERTO VÁ, Birgit. *100 výtvarných cíl, které by měl znát každý předškolák*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2011. 138 s. ISBN 978-80-251-3545-7.
16. FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ (Eds.). *Katalog podpůrných opatření: Díl 1 – část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění* [online]. 2015 [cit. 2015-09-16]. ISBN 978-80-244-4692-9. Dostupné také z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/katalog-szn/katalog-szn.pdf>
17. FELCMANOVÁ, Lenka (Ed.). *Metodika ke katalogu podpůrných opatření: k dílu 1 – části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 226 s. ISBN 978-80-244-4672-1.
18. GILLERNOVÁ, Ilona, Vladimír KEBZA a Milan RYMEŠ. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: pohled na přelomu tisíciletí*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. 256 s. ISBN 978-80-247-2798-1.
19. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-717-8303-X.
20. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
21. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
22. HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE (Eds.). *Sociální psychologie: moderní úvahy o sociální psychologii*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 769 s. ISBN 80-736-7092-5.

23. HOPKINS, Brian (Ed.). *The Cambridge encyclopedia of child development*. New York: Cambridge University Press, 2005. 670 s. ISBN 05-216-5117-4.
24. HORVÁTHOVÁ, Jana. Kapitoly z dějin Romů. *Olomoucký kraj* [online]. Úvod k výtisni, 2002 [cit. 2015-09-17]. Dostupné z: <https://www.kr-olomoucky.cz/download.html?id=10226>
25. CHROMKOVÁ MANEA, Beatrice a Petr FUKA. *Sociální studia: časopis katedry sociologie FSS MU*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 8(4). ISSN 1803-6104. Dostupné také z: <http://socstudia.fss.muni.cz/?q=content/bari%C3%A9ry-rodin%C4%8Dovstv%C3%AD>
26. JAKOUBEK, Marek a Tomáš HIRT (Eds.). *Romové: kulturologické etudy*. Plzeň: Alenka, 2004. 383 s. ISBN 80-86473-83-X.
27. JAKOUBEK, Marek. *Romové - konec (ne)jednoho mýtu: tractatus culturo(mo)logicus*. 1. vyd. Praha: BMSS-Start, 2004. 317 s. ISBN 80-861-4021-0.
28. JAKOUBEK, Marek. Šromská a kriminalita a specifika, příjmy, souvislosti. *Anthropologia integra*, 2012, 3.1: 39-50.
29. JAKOUBEK, Marek a PODUŠKA, Ondřej. *Romské osady v kulturologické perspektivě*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 2003. 174 s. ISBN 80-7239-140-2.
30. JANDOUREK, Jan. *Úvod do sociologie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. 231 s. ISBN 978-80-7367-644-5.
31. JANÍK, Miroslav, Karolína PETKOVÁ a Tomáš JANÍK. Standardy pro učitelské vzdělávání: reflexe vývoje ve Spolkové republice Německo. *Orbis Scholae*, 2014, 8(3): 47-70. ISSN 2336-3177.
32. JUCOVICOVÁ, Drahomíra a Hana FIALKOVÁ. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014. 141 s. ISBN 978-80-247-4750-7.
33. VSD a JUM. K romské národnosti se veřejně hlásí 13 150 lidí. Mění se Rytířem jedi ze Star Wars. *Ihned.cz* [online]. 2011 [cit. 2015-09-17]. Dostupné z: <http://domaci.ihned.cz/c1-54211050-k-romske-narodnosti-se-verejne-hlasi-13-150-lidi-mene-nez-k-rytirum-jedi-ze-star-wars>

34. KADE ÁBKOVÁ, Jaroslava a Jitka PEKOVÁ. *Územní samospráva - udržitelný rozvoj a finance*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. 297 s. ISBN 978-80-7357-910-4.
35. KEITH, Kenneth D. (Ed.). *Cross-cultural psychology: contemporary themes and perspectives*. Malden: Wiley-Blackwell, 2011. 600 s. ISBN 978-1-4051-9804-2.
36. KASSIN, Saul M. *Psychologie*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2007, 771 s. ISBN 978-802-5117-163.
37. KELNAROVÁ, Jarmila a Eva MATĚJKOVÁ. *Psychologie a komunikace pro zdravotnické asistenty - 4. ročník*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014. 144 s. ISBN 978-80-247-5203-7.
38. KOSTLÁN, František. Uplynulo 6 let od rozsudku Evropského soudu pro lidská práva v případě D. H. Vzdělávání romských dětí se ale příliš nezměnilo. *Romea.cz* [online]. 2013 [cit. 2015-09-16]. Dostupné z: <http://www.romea.cz/cz/zpravodajstvi/domaci/uplynulo-6-let-od-rozsudku-evropskeho-soudu-pro-lidska-prava-v-pripadu-d-h-vzdelavani-romskych-deti-se-ale-prilis-nezmenilo>
39. KOŘÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014. 256 s. ISBN 978-80-247-4435-3.
40. KUTNOHORSKÁ, Jana. *Multikulturní otázky a odpovědi pro praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2013. 160 s. ISBN 978-80-247-4413-1.
41. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍKOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
42. LECHTA, Viktor a Eva TĚKODOVÁ. *Symptomatické poruchy dětí u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 191 s. ISBN 80-717-8572-5.
43. LERNER, Richard M. a Michael E. LAMB (Eds.). *Handbook of child psychology and developmental science: socioemotional processes*. 7. vyd. Hoboken, N. J.: John Wiley, 2015. 1085 s. ISBN 978-1-118-13679-9.
44. LERNER, Richard M., Lynn LIBEN a Ulrich S. MÜLLER (Eds.). *Handbook of child psychology and developmental science: cognitive processes*. 7. vyd. Hoboken, N. J.: John Wiley, 2015. 1123 s. ISBN 978-1-118-13678-2.

45. MAPPEŠ-NIEDIEK, Norbert. *Chudáci Romové, zlí Cikáni: co je pravdy na našich p edsudcích*. 1. vyd. Brno: Host, 2013. 279 s. ISBN 978-80-7294-869-7.
46. MAREŠ, Jiří (Ed.). *Pedagogická psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013. 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.
47. MATJEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN, 1992. 223 s. ISBN 80-04-25236-2.
48. MATJEK, Zdeněk. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum, 2005. 445 s. ISBN 80-246-1056-6.
49. MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ (Eds.). *Výchovné poradenství*. 2. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. 363 s. ISBN 978-80-7478-356-2.
50. MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ (Eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010. 248 s. ISBN 978-80-7367-627-8.
51. MŠMT ČR. *Metodické doporučení k zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků a žáky se sociálním znevýhodněním: č. j. 27607/2009-60* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009 [cit. 2015-09-16]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/1549_1_1/
52. MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ (Eds.). *Katalog podpůrných opatření: obecná část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2015-09-16]. ISBN 978-80-244-4675-2. Dostupné také z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-vseobecny/katalog-vseobecny.pdf>
53. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
54. NEJEDL, Ctibor. *Romové v České republice v era a dnes*. 4. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1999. 130 s. ISBN 80-7067-952-2.
55. MŠMT ČR. *Neformální vzdělávání* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016 [cit. 2016-11-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/neformalni-vzdelavani-1>
56. NAVRÁTIL, Pavel (Ed.). *Romové v české společnosti: jak se nám spolu říká a jaké má naše soužití vyhlídky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 223 s. ISBN 80-7117-8741-8.

57. NEWMANOVÁ, Barbara M. a Philip R. NEWMAN. *Development through life: a psychosocial approach*. 11. vyd. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning, 2012. 769 s. ISBN 978-1-111-34466-5.
58. NOLEN-HOEKSEMA, Susan (Ed.). *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. 3., přeprac. vyd. Praha: Portál, 2012. 884 s. ISBN 978-802-6200-833.
59. OPRAVILOVÁ, Eva. *Pedagogická psychologie*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2016. 224 s. ISBN 978-80-247-5107-8.
60. PAPE, Iveta. Jak pracovat s romskými žáky. *Asistentpedagoga.cz* [online]. Praha: Slovo 21, 2007 [cit. 2016-12-01]. Dostupné z: http://www.asistentpedagoga.cz/assets/content/files/Jak_pracovat_s_romskymi_zaky.pdf
61. PAVEL, IVO, Nina. *Romové v českých zemích v letech 1945-1989*. 1. vyd. Praha: Ústav pro dokumentaci a vyšetřování zločinů komunistického režimu, 2004. 183 s. ISBN 80-86621-07-3.
62. PEKÁREK, Pavel. Zánik sociálního systému Romů. *Demografie*. 1997, 39(1): 36-37.
63. PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 2004. 472 s. ISBN 80-200-1086-6.
64. RABUŠKA, Ladislav a Petr FURŠT (Eds.). *Sociální studia: časopis katedry sociologie FSS MU*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 5(2). ISSN 1803-6104. Dostupné také z: <http://socstudia.fss.muni.cz/?q=content/partnerstv%C3%AD-rodin%C4%8Dovstv%C3%AD-rodina>
65. MONTAGNA, R. *Rámcový vzdělávací program pro pedagogické vzdělávání* [online]. Praha: MONTAGNA, 2016. 47 s. [cit. 2016-11-06]. Dostupné také z: <http://www.nuv.cz/file/680/>
66. FURŠT, Petr a Dana KREJČOVÁ (Eds.). *Diagnostická klinická psychologie*. 4. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. 608 s. ISBN 80-247-1049-8.
67. FURŠT, Petr. *S Romy flít budeme - jde o to jak: různé situace, kořeny problémů, naděje a budoucnost*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 143 s. ISBN 80-717-8250-5.
68. SHAFFER, David R. a Katherine KIPPOVÁ. *Developmental psychology: childhood and adolescence*. 9. vyd. Australia: Wadsworth, 2014. 718 s. ISBN 11-118-3452-0.

69. SMOLÍK, Filip a Gabriela MÁLKOVÁ. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014. 248 s. ISBN 978-80-247-4240-3.
70. SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 219 s. ISBN 978-807-3672-508.
71. SPIELBERGER, Charles Donald (Ed.). *Encyclopedia of applied psychology*. Boston: Elsevier / Academic Press, 2004. 2688 s. ISBN 978-0-12-657410-4.
72. STUHLÍKOVÁ, Lucie a Markéta TRAJBROVÁ. Romové pejsci, bílí kočičky. Segregace na školách se horší. *Aktuálně.cz* [online]. 2015 [cit. 2015-09-16]. Dostupné z: <http://zpravy.aktualne.cz/domaci/romove-pejsc-bili-kocicky-segregace-na-skolach-se-horsi/r~cdb4c46ae90111e4a788002590604f2e/>
73. SYSLOVÁ, Zora, Irena BORKOVCOVÁ a Jan PRŮCHA. *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2014. 213 s. ISBN 978-80-7478-354-8.
74. Sčítání lidu, domácností a obyvatel. *Český statistický úřad* [online]. 2015 [cit. 2015-09-09]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/snatecnost>
75. *Strategie romské integrace do roku 2020* [online]. Praha: vláda České republiky, 2015 [cit. 2016-06-12]. Dostupné z: <http://www.vlada.cz/assets/clenove-vlady/pri-uradu-vlady/jiri-dienstbier/aktualne/Strategie-romske-integrace-do-roku-2020.docx>
76. TRAJBROVÁ, Stanislava. Sociální práce s Romy prizmatem hodnot Romů. *Sociální práce*. 2003, 7(4): 105-118. ISSN 1213-6204.
77. TRAJBROVÁ, Iva a Vladimír KEBZA. Hlavní koncepce psychické odolnosti. *Československá psychologie*. Praha: Psychologický ústav AV ČR. 2008, ročník 52, číslo 1, 1-19. ISSN 0009-062X.
78. TRAJBROVÁ, Jiřina (Ed.). *Soudobá sociologie*. Praha: Karolinum, 2014. 336 s. ISBN 978-80-246-2558-4.
79. TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Pro vodce školní inkluze, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současně?*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2016. 135 s. ISBN 978-80-7552-008-1.

80. VAN ÁKOVÁ, Martina. Romské dítě v náhradní rodině. *Nahradnirodina.cz* [online]. Rozum a cit, 2009 [cit. 2015-09-17]. Dostupné z: www.nahradnirodina.cz/files/File/romske_dite_v_nr.pdf
81. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 978-802-4609-560.
82. VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8.
83. Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *2011*. 2011. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>
84. VYSKOTOVÁ, Jana a Kateřina MACHÁČKOVÁ. *Jemná motorika: vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2013. 176 s. ISBN 978-80-247-4698-2.
85. MŠMT ČR. *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2013* [online]. Praha: MŠMT, 2014 [cit. 2015-09-17]. ISBN 978-80-87601-21-1. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/33944_1_1/
86. MŠMT ČR. *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2014* [online]. Praha: MŠMT, 2015a [cit. 2015-09-17]. ISBN 978-80-87601-31-0. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/36121_1_1/
87. *Vzdělávání a péče v raném dětství v Evropě pro ekonávání sociálních a kulturních nerovností*. Brusel: Výkonná agentura pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast, 2010. ISBN 978-92-9201-025-6.
88. Lov k v tísni, společnost p i T, o.p.s. *Vzdělávání Romů v ČR: Projekt Varianty* [online]. Praha: Člověk v tísni, 2002 [cit. 2016-12-03]. Dostupné také z: <https://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/podkapitoly/b02romove/18.pdf>
89. WEINER, Irving (Ed.). *Handbook of psychology: developmental psychology*. 1. vyd. New York: Wiley, 2003. 8560 s. ISBN 04-713-8405-4.

90. Zákon č. 561 ze dne 10. listopadu 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání: školský zákon. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
91. MŠMT ČR. Zápisy do 1. ročníků základního vzdělávání: Rok 2015/16[online]. Praha: MŠMT, 2015b [cit. 2015-09-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/35321/download/>
92. *Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2015*[online]. Praha: Vláda ČR, 2016 [cit. 2016-12-03]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/Zprava-o-stavu-romske-mensiny-za-rok-2015.doc>

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1. Přípravné třídy a přípravný stupeň - počet škol, třídy ve školních rocích 2010/11 až 2014/15 (zdroj MŠMT, 2015a, s. 80).....	32
Tabulka 2. Roky strávené v předškolním vzdělávání u ekonomicky aktivních respondentů 15-64 let (zdroj Median, 2015, s. 6).....	40
Tabulka 3. Základní popis výzkumného souboru (zdroj vlastní zpracování).....	55

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Viktor Čina
Katedra:	Ústav speciální pedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Věra Vojtová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Předškolní vzdělávání Romů v České republice - komunitní mateřská škola jako podpora inkluzivního vzdělávání Romů
Název v angličtině :	Pre-school Romany education In the Czech Republic - the community nursery school as the support of inclusive Romany education.
Anotace práce:	Diplomová práce s názvem Předškolní vzdělávání Romů v České republice - komunitní mateřská škola jako podpora inkluzivního vzdělávání Romů, je věnována otázkám vzdělávání těchto dětí zejména v období předškolním. V teoretické části se zaměřuje na předškolní období v životě dítěte, předškolní vzdělávání, specifika romských dětí v předškolním věku a postavení romských předškolních dětí v českém vzdělávacím systému. V praktické části se zabývá problémem nízkého zastoupení romských dětí v českém systému předškolního vzdělávání. Cílem kvalitativního výzkumu bylo identifikovat, jaké faktory ovlivňují romské rodiče při rozhodování, zda své dítě přihlásí do mateřské školy.
Klíčová slova:	Předškolní vzdělávání, mateřská škola, Romové, romští rodiče, předškolní děti

<p>Anotace v angličtině :</p>	<p>The title of my graduation thesis is " Pre-school Romany education In the Czech Republic - the community nursery school as the support of inclusive Romany education".</p> <p>It deals with the Romany children education, especially their pre-school education.</p> <p>The theoretical part focuses on pre-school life of a child, pre-school education, special characteristics of Romany children and their position in the Czech educational system.</p> <p>The aim of the qualitative research was to identify which factors are the most important for the decision of the Romany parents whether to enroll their children in a nursery school or not.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině :</p>	<p>Pre-school education, nursery school, Romany, Romany parents, pre- school children</p>
<p>Přílohy vázané v práci:</p>	
<p>Rozsah práce:</p>	<p>141088 znaků včetně mezer ,65 stran text</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>český</p>