

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Bakalářská práce

2020

Kateřina Holubová

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra sociální pedagogiky

Postoj romské rodiny k předškolnímu vzdělávání

Bakalářská práce

Autor:	Kateřina Holubová, DiS.
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika se zaměřením na výchovnou práci v etopedických zařízeních
Vedoucí práce:	Mgr. Gabriela Caltová Hepnarová, Ph.D.
Oponent práce:	Mgr. Leona Stašová, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor: Kateřina Holubová, DiS.
Studium: P17K0256
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika se zaměřením na výchovnou práci v etopedických zařízeních

Název bakalářské práce: **Postoj romské rodiny k předškolnímu vzdělávání**

Název bakalářské práce The attitude of the Roma family to pre-school education
AJ:

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se bude zabývat romským etnikem a jeho přístupem k předškolnímu vzdělávání. Cílem práce je zjistit, jaký je postoj romské rodiny k předškolnímu vzdělávání na Kolínsku. V teoretické části popíšu témata romská komunita, systém předškolního vzdělávání a význam vzdělání pro romské rodiny. V praktické části budu zjišťovat, zda romské rodiny považují předškolní přípravu pro děti za potřebnou a zda děti těchto rodin do mateřských škol pravidelně dochází. Praktická část bude realizována kvalitativním výzkumem formou rozhovorů s vybranými rodiči romských dětí v Kolíně.

BITTNEROVÁ, Dana a Mirjam MORAVCOVÁ. Etnické komunity: Romové. Praha: FHS UK, 2013. ISBN: 978-80-87398-45-6 ŠOTLOVÁ, Eva. Vzdělávání Romů. Vyd. 4. Praha: Karolinum, 2011. ISBN: 978-80-246-1909-5 JARKOVSKÁ, Lucie. Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti. Praha: Portál, 2015. ISBN: 978-80-262-0792-4 OPRAVILOVÁ, Eva. Předškolní pedagogika. Praha: Grada Publishing, a.s., 2016. ISBN: 978-80-247-5107-8 KOŤÁTKOVÁ, SOŇA. Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014. ISBN: 978-80-247-4435-3

Garantující pracoviště: Katedra sociální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Gabriela Caltová Hepnarová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Leona Stašová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 6.11.2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucí bakalářské práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Kateřina Holubová

Poděkování

Tímto vřele děkuji vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Gabriele Caltové Hepnarové, Ph.D. za odborné vedení, pomoc cennými radami, poučnými připomínkami a za čas, který mi věnovala při řešení problematiky.

Dále děkuji všem respondentkám, které poskytly potřebné informace pro získání dat v rámci výzkumného šetření.

Veliké poděkování patří mé rodině, především mému partnerovi za laskavost, trpělivost, psychickou podporu a důvěru.

Anotace

HOLUBOVÁ, Kateřina. *Postoj romské rodiny k předškolnímu vzdělávání*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta univerzity Hradce Králové, 2020, s. 64. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá romským etnikem a jeho přístupem k předškolnímu vzdělávání. Zaměřuje se na specifika romské rodiny a na systém předškolního vzdělávání. Zkoumá, jak romské rodiny pohlíží na předškolní přípravu svých dětí v mateřských školách a zjišťuje, zda je pro ně tento způsob výchovy důležitý.

Hlavním cílem práce je zjistit, jaký je postoj romské rodiny k předškolnímu vzdělávání. Výzkumné šetření bude provedeno na základě kvalitativního výzkumu pomocí polostrukturovaných rozhovorů s romskými matkami, kdy je cílem zjistit jejich názor na předškolní vzdělávání a zda považují předškolní přípravu v mateřské škole pro své děti za potřebnou.

Klíčová slova: mateřská škola, postoj, předškolní dítě, rodina, Rom, vzdělávání

Annotation

HOLUBOVÁ, Kateřina. *The attitude of a Roma family to preschool education*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2020, s. 64. Bachelor Thesis.

This bachelor thesis deals with the Roma ethnic group and its attitude to preschool education. It is focused on Roma family specifics and the preschool education system. It studies a Roma families' opinion on their children's preschool preparation in kindergartens and tries to find out whether this way of upbringing is important to them.

The main goal of the thesis is to discover what is the attitude of a Roma family like to preschool education. The research is based on qualitative method and half structured interviews with Roma mothers. The aim is to find out what is their opinion about preschool education and whether they consider preschool preparation in kindergarten necessary.

Key words: kindergarten, attitude, preschool child, family, Gypsy, education

Obsah

Úvod	9
1 Romská komunita.....	11
1.1 Původ Romů a jejich současná situace v ČR.....	11
1.2 Specifika romské komunity	12
2 Romská rodina	18
2.1 Pojem rodina	18
2.2 Rodina romského dítěte	21
2.3 Postoj Romů ke vzdělávání.....	25
3 Dítě v systému předškolního vzdělávání	29
3.1 Předškolní dítě.....	30
3.2 Oblasti rozvoje dítěte v mateřské škole	32
4 Výzkumné šetření.....	35
4.1 Metody sběru dat.....	36
4.2 Analýza získaných dat	41
4.3 Kategorie	42
4.4 Interpretace výsledků	48
Závěr.....	53
Seznam použitých zdrojů	55
Seznam tabulek	59
Seznam příloh.....	60
Příloha A – Přepis rozhovoru s respondentkou 5.....	61

Úvod

Téma této bakalářské práce nese název Postoj romské rodiny k předškolnímu vzdělávání. Toto téma je zvoleno především z důvodu kladného vztahu autorky k dětem předškolního věku a je ovlivněno autorčiným zaměstnáním, kde působí jako sociální pracovníce v Sociálně aktivizační službě pro rodiny s dětmi. Zde při výkonu hlavní pracovní činnosti dochází k setkávání se s romskými rodinami a jejich dětmi, kde je možné pozorovat a zároveň posilovat vztah jednotlivých členů rodiny ke vzdělání.

Autorka bakalářské práce se tedy v této problematice denně pohybuje a zajímá ji vztah romské menšiny k předškolnímu vzdělávání a mateřským školám. Sama při své práci hledá odpovědi na toto téma, jelikož jí poté mohou pomoci lépe pracovat s danou skupinou dětí a jejich rodinami. Dané odpovědi mohou vést k lepšímu pochopení souvislostí, které jsou s tímto tématem spojeny, a díky správným odpovědím je možné tuto práci kvalitně vykonávat.

Dále je tato tematika zajímavá z pohledu chápání aktuálního stavu a přístupu pedagogů a laické veřejnosti k romské komunitě. Pokud se podaří uchopit podstatu věci samotné, může se do budoucna změnit pohled na dnes paušalizovaný názor na tuto minoritu lidí majoritní společnosti. Není očekáváno, že se tak stane hned po dokončení této práce, ale může to být malá kostička do celé velké stavebnice. I ta nejdlejší cesta začíná maličkým krokem. Autorka by byla moc ráda, pokud by tato práce byla tím pomyslným krůčkem vpřed.

Výsledky této bakalářské práce mohou využít zaměstnanci mateřských škol, učitelé prvních stupňů základních škol, sociální pracovníce a psychologičtí poradci se zaměřením na předškolní děti. Dále může být zajímavá pro pracovníky neziskových organizací zaměřující se na romskou komunitu a práci s romskými dětmi při tvorbě evropských a jiných projektů.

Tato bakalářská práce je čerpána z literatury autorů, kteří se ve větší či menší míře věnovali či nadále věnují tomuto tématu ve svých knihách a pracích. Zejména Davidová, Kajanová, Kaleja, Říčan a romský aktivista Holomek.

Hlavním cílem bakalářské práce je s oporou o odbornou literaturu analyzovat a popsat romskou rodinu, její vztah k předškolnímu vzdělávání, a zda je pro Romy podstatné a přínosné posílat své děti do mateřských škol.

Výzkumné šetření bude provedeno na základě kvalitativního výzkumu pomocí polostrukturovaných rozhovorů s romskými matkami, kdy je cílem zjistit, zda romské rodiny považují předškolní přípravu v mateřské škole pro své děti za potřebnou.

1 Romská komunita

Tato kapitola bude pojednávat o příslušnících romského etnika, jejich původu a kultuře. Zpočátku je potřeba si říci, kdo vlastně Romové jsou a jaký obtížný kus cesty jejich předkové ušli. Krátce bude zmíněna romská minulost, jelikož minulost utváří současnost. Dále budou popsána specifika romské komunity.

1.1 Původ Romů a jejich současná situace v ČR

Autorka má za to, že zkušenosti a znalosti starší generace se v určité míře promítají do života generace mladší. Se všemi podstatnými pozitivními i negativními důsledky. Z hlediska vzájemné úcty a tolerance považuje za podstatné, aby Romové i Češi znali alespoň částečně skutečný původ romské menšiny.

O původu Romů a výkladu názvu Rom se řadu let vedly četné spekulace. Kořeny romského etnika sahají až do středověké Indie a jejich příslušníci nesou etnické označení Rom/Romni – Rom/Romka. Dle etymologické souvislosti se považuje za průkazné, že název Rom je velmi starého původu a vznikl odvozením novindického slova Dom, které i v dnešní Indii slouží jako označení pro nízké kastovní postavení s podobným sociálním statutem, jako mají Romové (Šuler, 1999, s. 16, Gabal, 1999, s. 153). Dále slovo rom označuje manžela a romni manželku. Romové se však do roku 1971 nazývali Romy jen mezi sebou. Jedním z nejrozšířenějších názvů pro příslušníky romské menšiny byl v češtině výraz Cikán, anglicky Gypsy, maďarsky Cigan. Mezi neromy to bylo dříve běžné pojmenování a poukazovalo na neznalost původu Romů, avšak postupem času získalo negativní konotaci. Význam slova „Gypsy“ značí kohokoliv, kdo se potuluje a nežije na jednom místě. „Cikán“ je v Slovníku spisovného jazyka českého z roku 1989 vysvětlen jako synonymum pro podvodníka, dobrodruha, lháře, tuláka apod. (PFJCU, 2002, s. 193).

Označení cikán se v současnosti považuje za hanlivé a většina romské společnosti se s ním nikdy zcela neztotožnila a je pro ně neoblíbené až urážlivé. Sami Romové považují slovo Rom za hrdé označení a za cikána pokládají jedince, který nepracuje a je líný. Oslovení „cikán“ je pro ně přijatelné pouze mezi svými a blízkými. Pokud je někdo z neromů osloví Cikánem, cítí od nich zaujatost, předsudky a pohrdání.

Při oslovení Rom naopak cítí, že s nimi někdo chce komunikovat s respektem, úctou a jako rovný s rovným.

Romská komunita představuje jednu z největších neteritoriálních menšin na světě. Avšak většinová společnost není stále jednotná v nazývání Romů. Možností pro označení je hned několik a to např. romská populace, romské obyvatelstvo, romská komunita, etnická skupina či národnostní menšina. V České republice zastávají nejpočetnější skupinu Romové slovenští a maďarští. V malém počtu zde žijí čeští a moravští Romové, které pocházejí z přeživších rodin válečného holocaustu Židů a Cikánů, obdobně jako Cikáni němečtí – Sintové, kteří se sami nenazývají Romové. Téměř 10 % romské populace tvoří specifická skupina zvaná Romové olašští, kteří do roku 1959 žili kočovným způsobem života. Do dnešního dne si udržují vnitřní strukturu společnosti, hodnotový systém a udržují si svůj jazyk (Davidová a kol., 2010, s. 34-35). Dnešní mladí Romové, především ti, kteří žijí od dětství v ČR, si nedokáží ani představit, že ještě před 50–60 lety, žili jejich prarodiče v romských osadách nebo kočovali (Ivanová a spol., 2005, s. 178).

V současnosti jsou v Evropě Romové stále negativně vnímáni a většina z nich se potýká se značnými sociálními problémy především v oblasti bydlení, zdraví, vzdělání a nezaměstnanosti. Převážná část z nich tak dosud žije na pokraji sociálního vyloučení nebo je sociálně vyloučena zcela a žije v sociálně vyloučených lokalitách, které bývají na okrajích větších i menších obcí.

1.2 Specifika romské komunity

V těchto řádcích bude popisován soubor jedinečných znaků, které jsou pro romské etnikum charakteristické. Především v oblasti romského jazyka a romské kultury v podobě hudby, literatury a výtvarného umění. Osobnostní vlastnosti každého člověka, tedy i romských dětí, jsou produktem kultury, do které se narodí. Tyto osobnostní vlastnosti jedinců svým působením ovlivňují kvalitu realizovaných činností.

Romský jazyk

Jedním z nejdůležitějších znaků národních skupin je jazyk a za jazyk romské komunity je pokládána romština. Nejedná se však o typický národní jazyk, jelikož ne všichni Romové, především ve východní a jihovýchodní Evropě, romštinou hovoří. Mnoho Romů již romštinu neovládá a stala se tak pro ně cizím jazykem. Dle vědeckých odhadů v České republice a na Slovensku hovoří romsky nanejvýš polovina Romů, v Maďarsku ještě o něco méně. V Bulharsku a Rumunsku počet romsky hovořících Romů stoupá a největší podíl nalezneme v zemích západního Balkánu, Makedonii a Albánii, na místě, kde se nachází izolované velké romské osady (Mappes-Niediek, 2013, s. 205-206).

Kořen romského jazyka je tvořen základní indickou slovní zásobou, která zahrnuje přibližně sedm set slov. Ta je doplněna sedmdesáti slovy perskými a gramatickými zvláštnostmi. Avšak ne všechna pravá romská slova jsou obsažena ve všech dialektech. Slovní zásobu rovněž ovlivnily okolní jazyky. I přesto, že se Romové z různých zemí dokážou společně domluvit, tak dochází k tomu, že jiný důraz učiní dané slovo nesrozumitelným. Rovněž jako u příbuzných slovanských jazyků vznikla řada slov, která podobně zní, avšak mají v jiných jazycích různý význam. Z toho důvodu neexistuje žádná čistá romština a je tedy především jazykem, kterým se hovoří v rámci rodiny (Mappes-Niediek, 2013, s. 205-206).

Při nástupu do mateřské školy v ČR mluví většina romských dětí kombinací romského a českého jazyka tzv. romským etnolektem češtiny, který se naučily od svých rodičů a příbuzných. Tato vlastnost je znevýhodňuje při komunikaci s ostatními dětmi a učiteli. Pokud děti dobře nerozumí, ztrácí koncentraci, zájem o samotné dění a nestíhají dané tempo předškolní přípravy. Pedagog poté může mylně vyhodnotit, že se jedná o neposlušnost, nevychovanost či ADHD. Z těchto důvodů nebo z důvodu pomalejšího tempa většina romských dětí podstupuje vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, jehož častým výsledkem bývá odklad nástupu do první třídy ZŠ či přerazení dítěte do přípravné třídy.

Autorka se domnívá, že pokud by alespoň v etnicky smíšených třídách byl pracovník romské menšiny ať už jako pedagog, nebo výchovný poradce, byla by to pro děti velká výhoda. Romské děti by se mohly rychleji a lépe naučit základy spisovné

češtiny. Zlepšily by se jim jazykové dovednosti, rozšířila slovní zásoba a vyjadřování. To by jim velmi prospělo, nejen v úspěšném navazování sociálních kontaktů, i do budoucna. Pro neromské děti by mohlo být zase zajímavé poznat cizí jazyk, zvyky a kulturu. S čímž se, v domácím prostředí, běžně nesetkají.

Romská hudba

Romové se živilí hudbou ještě dříve, než opustili Indii. Již od pradávna to byla jedna z jejich hlavních možností obživy. Malé děti jsou v hudbě a tanci všelijak podporovány a tento talent je u nich rozvíjen. Každý Rom je prý hudebník, a pokud neumí hrát, umí alespoň tančit, či zpívat. Jedno romské přísloví praví: „*Bachtalo manuš, so barol gi'lenca pherasenca*“ - „*Šťastný člověk, co vyrůstá s písní a umí se radovat.*“ Hudba je pro Romy způsob sebevyjádření jeho identity. Romové při své cestě na západ nezanechali příliš materiálních hodnot v podobě budov, měst či jiných významných staveb. Byli spíše nemateriální. Předávali si znalosti jeden od druhého, syn od otce, dcera od matky. Ať už řemesla nebo jazyk, rodinná pouta, zvyklosti, hudbu a příběhy. Mezi usedlými Romy na Slovensku byli hudebníci společně s kováři nejváženější skupinou (Davidová, 2004, s. 55).

Díky těmto schopnostem si získávali úctu. Obzvláště hudba je i dnes přijímána majoritní skupinou obyvatelstva přívětivě.

Specifikovat romskou hudbu je obtížné. Po několik staletí se vyvíjela a přizpůsobovala místu, kde právě daná romská komunita vyrůstala a žila. Je také obtížný její notový zápis a skutečnost, že se jich moc nezachovalo. Předávaly se převážně ústně. Oblíbeným žánrem je čardáš a hudebními nástroji jsou housle, cimbál a loutna. Veliké oblibě se romští hudebníci těšili na Uherském dvoře, kde nejznámějšími romskými hudebníky byla Cinka Panna (1711–1772) a Josef Bihári (1764–1827).

Značná část romských dětí má vrozený hudební talent. Mateřské školy by v nich měly, a také to často dělají, tento talent rozvíjet a pomáhat jim. Ideálně formou návštěvy pěveckého kroužku. Mohou také přibližovat a učit romské dětské písničky i ostatní děti. Případně v rámci dětské besídky zařadit do programu soubor romských písní a prezentovat je tak i všem rodinným příslušníkům.

V dnešní době je velická část mladých Romů ovlivněna moderní populární hudbou, nebo hip-hopem. Ovšem i tak nadále poslouchá a tančí na klasickou romskou cimbálovku (Kartusová, 2017, s. 35-36). Mezi populární hudební interprety patří Radek Banga alias Gipsy.cz, Monika Bagárová, Jan Bendig, Věra Bílá, Ida Kellarová, Iva Bittová a další.

Romská literatura

Vydávání romské literatury bylo v minulém režimu velmi komplikované a z důvodu probíhající asimilace romského etnika i nežádoucí. Proto se nedochovalo příliš literárních děl, ani se o romských autorech moc nevědělo. Romské pohádky a příběhy se vyprávěly a vyprávějí většinou ústně a romská literární tvorba popisovala převážně tradice vlastní kultury. Až Sametová revoluce v roce 1989 znamenala obrat k lepšímu. Začaly se vydávat romské časopisy a knihy a mezi lety 1991-1994 existovalo také romské nakladatelství Romaňi čhib (Kartusová, 2017, s. 22-25).

Dnes je již skupinové vyprávění na ústupu a nahrazuje je jiný druh zábavy. Ovšem i tak jsou autoři, kteří tyto pohádky a historiky sbírají a sepisují pro další generace. Učitelé v MŠ by mohli tyto pohádky předčítat dětem před odpoledním odpočinkem. Například knihu *O Mamě Romě a romském pánbičkovi* od Hany Doskočilové. Která dětem přiblíží romskou kulturu zábavnou a milou formou.

Nejznámější romští autoři jsou Elena Lacková, Andrej Giňa, Tera Fabiánová a Iveta Kokyová, která žije v Hradci Králové.

Romské výtvarné umění

Romové jsou od přírody velmi zruční. Zkušenosti s různými materiály posbírali za dob kočování, kdy zdobili a zkrášlovali své vozy a obydlí, vyšivali látky a bohatě zdobili svůj šat a okolí. Většina z nich nemá výtvarné vzdělání, ale to nijak nesnižuje jejich kvality. Nejvíce uměleckých děl je shromážděno v Muzeu romské kultury v Brně. Zaměstnanci muzea kontaktují samotné umělce a sbírají jejich tvorbu. Ať už sochy, šperky, obrazy či jiné předměty. Velická část autorů totiž podporu muzea potřebuje, protože by se sami nezviditelnili. Tito autoři většinou žijí v odlehlých

částech nebo malých obcích Čech a Slovenska. Nejznámější umělci jsou Ceija Stojka, Rudolf Dzurko, Martin Matěj Holub a jiní (Kartusová, 2017, s. 29-30).

Romské děti mají přirozený cit a talent v oblasti umění a tvorby. V uměleckých kroužcích v MŠ (keramickém, výtvarném aj.), se mohou v této kategorii dále rozvíjet a tvořit. Děti si poté mohou své výtvary nosit domů, zdobit si jimi své domácnosti, nebo je darovat jiným. Ať už k životním jubileím, nebo jen tak pro radost.

Autorka má s romskou kulturou vlastní pracovní zkušenosti, kdy se podílí na vedení volnočasového klubu pro romské děti. Kde je zřejmý vrozený talent předškolních a školních dětí k tvořivosti, hudbě a tanci.

Jak uvádí Čížková (1999), romská kultura je odvíjena od stálého přesídlování romských rodin do míst usedlých kultur za účelem získání prostředků k přežití. Způsob života nezávisel na ročním období, ale na daném okamžiku. Z toho důvodu se Romové v rámci jejich kultury nenaučili životním stereotypům spojených s trpělivým úsilím při vytvoření vhodných životních podmínek.

Romská kultura kromě materiální a duchovní oblasti formovala rovněž charakterové vlastnosti těch, kteří ji tvořili. Výsledkem toho je:

- Nedotažení cílů při neúspěchu
- Nedisciplinovanost a netrpělivost
- Nízká pozornost
- Vznětlivost
- Důraz na okamžik bez ohledu na následky

Dobrý příklad, jak využít umělecký potenciál romských dětí je **ZŠ Jarovnice 192** na Slovensku. Škola byla založena v roce 1967. Dnes ji navštěvuje 1097 romských žáků. Jedná se o školu se 100 % zastoupením romského etnika. Na škole je 26 kroužků různého zaměření. Mimo jiné tanečně-pěvecký kroužek „Jagori“ (ohýnek) který od roku 1998 šíří a rozvíjí romské tance a písně. Pomáhá dětem s disciplínou, zodpovědností a pracovitostí, ale hlavně podporuje sebevědomí, kreativitu a individualitu. Tanečně-pěvecký kroužek „Jagori“ vystupoval v České republice, na Slovensku a v Polsku.

V kroužku „Šikovné ruky“, který je již necelých 10 let zaměřený na ruční výrobu dekorativních ozdob do domácnosti nebo módu se seberealizovalo velké množství žáků.

V hodinách výtvarné výchovy tvoří děti velmi zajímavá umělecká díla, která byla oceněna na mnoha výtvarných soutěžích a výstavách po celém světě. Některá z nich byla použita na pohlednice, nebo obálky knih.

Škola vydává od roku 2003 svůj vlastní občasník, časopis Khamoro. Je v něm zachycen život žáků ve škole i mimo ni a informuje o jednotlivých zájmových kroužcích (ZŠ Jarovice 192, 2019).

V České republice v současné době taková škola bohužel chybí.

2 Romská rodina

2.1 Pojem rodina

Rodina je považována za nejdůležitější malou primární společenskou skupinu, která je utvořena manželským svazkem mezi mužem a ženou a pokrevními vztahy mezi rodiči a dětmi. V jistých případech může dojít k nahrazení pokrevního vztahu a to osvojením. Rodina obvykle užívá společnou domácnost, kdy každý její člen plní společensky určenou a uznanou roli. Rodina utváří biopsychosociální systém, jenž má svůj význam a je funkční pouze za předpokladu, že jsou uspokojeny požadavky a potřeby každého člena rodiny. Posláním rodiny je plnit základní úlohy a funkce, které zajišťují začlenění jedince do společnosti ve všech fázích jeho života (Dunovský, 1999, s. 91-92).

Základní funkce rodiny

V průběhu dějin se funkce rodiny postupně měnily. Některé ustoupily do pozadí či plně zanikly. Jiné se naopak staly nezbytnými a důležitými pro zajištění smyslu rodiny v dané společnosti. V následujících řádcích jsou popsány základní funkce rodiny všech lidských společností (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 183).

- **Biologicko-reprodukční funkce**

Důležitá pro zachování lidské rasy, je tedy velice významná jak pro společnost, tak pro samotného jedince. Pro zabezpečení perspektivního rozvoje společnosti je zapotřebí stabilní reprodukční základny, kterou stále zastává rodina. Ta tvoří základní jednotku pro reprodukci nové generace početím a porozením nového jedince. Člověk jako takový má potřebu v uspokojování svých biologických a sexuálních potřeb a rovněž je pro něj významné uspokojení potřeby pokračování jeho rodu. Tato funkce může být rovněž označována jako funkce sexuální (Kraus, 2014, s. 133).

Rodina svou výchovou nejvíce ovlivňuje pohlavní roli dítěte. Jedná se o vrozenou dispozici, avšak její konkrétní projev je ovlivněn prostředím, společenskými normy, kulturou, a to především v rodině dítěte. Právě rodič je ten, který v první řadě pohlavní roli dítěte nejvíce utváří. Poté začne významnou roli sehrávat také mateřská a základní škola, vrstevníci, média aj. Již v mateřské škole se děti začínají učit o svém těle. Na konci předškolního období by měly dokázat pojmenovat jednotlivé části svého těla a znát některé orgány, a to i pohlavní, včetně jejich funkcí. Dále by měly mít povědomí o narození, růstu a o tom, co je prospěšné pro jejich zdraví a co mu naopak škodí (Kaláčková, 2019).

- **Ekonomicko-zabezpečovací funkce**

Každá rodina vede domácnost, hospodaří a ekonomicky zabezpečuje své potomky a další členy rodiny dle svých možností (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 183). Rodina je tedy významnou složkou v ekonomickém systému společnosti. Jednak jsou její členové důležití pro výrobní a nevýrobní oblast a zároveň jako celek představuje významného spotřebitele pro současný trh. Pro rodinný systém je důležité umět hospodařit s rodinným rozpočtem, jelikož v rámci rodiny dochází pravidelně k přerozdělování financí při určování priority nákupů. Funkce zabezpečovací není zaměřena pouze na materiální oblast, postupně přechází do sféry sociální, duševní až duchovní a poskytuje tak svým členům nejen materiální, ale i životní jistoty (Kraus, 2014, s. 134).

V MŠ se děti učí rozumět funkci peněz při hraní si na obchod a nakupování, deskové hry Monopoly Junior aj. Je to dobrá možnost, seznámit je s významem financí. Hry je učí i směnnému obchodu a děti se tím tak naučí znát hodnotu vykonané práce.

- **Emocionální funkce**

Jedná se o velice významnou a potřebnou funkci, jejímž úkolem je poskytnout emoční uspokojení všem svým členům, a to bez rozdílu věku (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 183). Je tedy nezastupitelná a důležitá stejně tak pro děti jako i pro dospělé.

Zahrnuje projevy lásky, emoční zabezpečení, sdílení pocitů a pomoc s jejich vyjadřováním. Takto funkce je v čase neměnná. Co se ale může změnit, je její kvalita a úroveň. V dnešní době bohužel přibývá rodin, které tuto emocionální funkci nedokáží správně a kvalitně plnit. Dětem ani dospělým se nedostává dostatek lásky, emocionálního uspokojení a tolik potřebné vzájemné lidské komunikace. V důsledku toho stoupá nárůst emocionálně deprimovaných jedinců všech věkových kategorií, a dokonce i týraných dětí. Selhání emocionální funkce lze sledovat u velkého množství toxikomanů, sebevrahů, agresorů a delikventů (Kraus, 2014, s. 136).

Mateřské školy tuto funkci plnohodnotně nahradit neumí a ani nemůžou. Mohou, ale zkusit zbořit některé stereotypy typu kluci nepláčou, držet emoce v sobě je správné apod.

- **Sociálně-podpůrná funkce**

Je součástí emocionální funkce rodiny a vystupuje do popředí tehdy, kdy se u některého z členů rodiny objeví psychosociální problémy či nějaké onemocnění (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 184). V minulých desetiletích se snažil tuto funkci zajišťovat stát, ale v dnešní době se od tohoto již upouští (důchodové, nemocenské pojištění, domovy důchodců, placené očkování atd.). Od roku 1990 se rodina stala více zainteresovanou složkou této funkce. Děti už nechodí na pravidelné preventivní lékařské a zubní prohlídky pod záštitou škol, lidé bývají dříve propouštěni ze zdravotnických zařízení do domácího ošetřování, za očkování si lidé připlácejí apod. Těmito aspekty, kdy je potřeba se postarat o nemocné, nebo se na zdraví finančně podílet, se zvyšují nároky na rodinu. U rodin, které jsou nekompletní, nebo disfunkční se tato funkce plní podstatně hůře a často na to doplácí právě děti. Ty si pak na základě těchto zkušeností tvoří svůj vlastní model chování, který poté v dospělosti přenášejí na své vlastní potomky (Kraus, 2014, s. 135).

Děti ve školce hrají různé hry a patří k nim i hra na nemocného a pana doktora. Správným vedením těchto her mohou učitelé ve školkách vysvětlovat, že postarat se o nemocného je naprosto v pořádku. Některé třídy ve školkách také mají své vlastní živé zvířátko, nebo rostlinu, o které se musí starat (křečka, rybičku, hrnkovou růži atd.).

- **Socializačně-výchovná funkce**

Rodina představuje primární socializační činitel. Připravuje dítě na vstup do lidské společnosti pomocí učení základním způsobům společenského jednání dané kultury. Jedná se o nejvýznamnější funkci rodiny, která spočívá v kvalitní výchově, náležitě péči a ve skutečném zájmu o děti (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 183). Dítě se učí napodobováním. Napodobuje také své rodiče a starší sourozence podle toho, jak se chovají. Ti jsou pro dítě jedním z hlavních zdrojů toho, jak se chovat ve společnosti a v určitých situacích. Bohužel si někteří rodiče myslí, že toto vše učí děti mateřská a základní škola a ta by dle nich také případně měla napravit některé nedostatky a chyby, které sami udělají. Avšak pokud rodina jako taková nebude spolupracovat, nemůže žádné školské zařízení tyto nedostatky napravit (Kraus, 2014, s. 92).

Mateřská škola by měla více komunikovat se samotnými rodiči a apelovat na ně, aby měly děti správný vzor ve své rodině. Rodina by měla přijímat hodnocení svých dětí s pochopením a se snahou napravovat své vlastní chyby. Protože i zde platí to, že co se malé děti naučí, budou mít tendenci učit i své vlastní děti v dospělosti.

Pokud nejsou jednotlivé funkce v rodinách ve všech aspektech plněny stejně dobře nebo jsou některé funkce plněny nedokonale či zcela nedostatečně, tak je hovořeno o dysfunkční neboli problémové rodině (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 184).

2.2 Rodina romského dítěte

Pro Romy má jejich romská rodina ohromný význam, je smyslem jejich života a stejně jako pro majoritu značí nejvýznamnější vztahovou instituci, která je základem pro citový a společenský život, socializaci a akulturaci všech svých příslušníků (Kajanová a kol., 2015, s. 43). Romská rodina je tvořena členy romské menšiny, s vlastními specifiky v rodinném a společenském životě. Liší se od majoritní společnosti vnímáním celkové struktury rodiny včetně sociálních rolí jednotlivých členů, funkcemi rodiny i cíli v rodinné výchově a hodnotovými prioritami. Za členy své rodiny považují všechny příslušníky svého rodu. Děti jsou pro romské rodiče na

prvním místě a jsou schopni pro ně udělat prakticky cokoliv. Vazby mezi jednotlivými členy rodiny jsou pevné, soudržné a chovají k sobě vzájemnou úctu a respekt, avšak mnohdy je jejich vnější chování pro většinovou společnost abnormální a podivné. Z důvodu silné fixace na své rodině se Romové často dostávají do tíživých existenčních problémů, což následně vede k sociopatologickým jevům společnosti (Kaleja a Knejp, 2009, s. 101-102).

Rozšířená romská rodina stále zastává celou řadu funkcí, kterou v majoritní populaci částečně či zcela vykonávají jiné instituce. Zároveň však postupně dochází k oslabování role širší rodiny, což je způsobeno aktuálními majoritními trendy a vzorci chování. Funkčnost širší rodiny dává možnost mladým dospělým zakládat brzy své vlastní rodiny, jelikož jim je poskytnuta pomoc v podobě nejen finanční, ale i přímé pomoci s péčí o novorozence. V romské rodině je rovněž běžné postarat se o své starší členy. Umístění romských seniorů do pečovatelských institucí je zcela výjimečné. Proto je obvyklé, že jsou romské rodiny vícegenerační a žijí společně v jedné domácnosti (Kajanová a kol., 2015, s. 44).

Jak píše Říčan (2000, s. 47) „*U romských dětí zřídka pozorujeme neurotické rysy. Nejsou pod tlakem vysokých nároků jako gádžovské děti, je méně tabuizovaných témat, méně vnitřních konfliktů atd. Za poslední generace romská rodina zeslábla. Především jí nesvědčí vytržení z tradiční velkorodiny a ze soudržné obce, která často výborně fungovala i v nuzné osadě.*“

Role ženy

Postavení romské ženy v rodině prošlo v průběhu posledních let významnými změnami, a to především ve směřování k rovnocennému postavení vůči romskému muži. Toto je nejvíce zjevné u mladší romské generace. Primární role romské ženy nadále spočívá v každodenní péči o děti, jejich výchově a v zajištění chodu domácnosti (Davidová a kol., 2010, s. 69). Avšak jak plyne z „Výzkumu o postavení romských žen v České republice“ z roku 2014, začíná romská žena v současnosti hledat i jinou možnost seberealizace. Rovněž se stávají živitelkami rodiny. Zajišťují sociální dávky

či chodí do zaměstnání. Navzdory většinovému názoru majoritní společnosti začínají romské matky vést své děti, dívky i chlapce bez rozdílu, ke vzdělání. Pro Romky jsou nejdůležitější životní prioritou děti, zdraví, bydlení a finance. Jako méně významné spatřují širší rodinu, bezpečí a vzdělání a nejméně důležité jsou pro ně sousedské vztahy a kariéra. Romky za svůj vzor nejčastěji považují rodinné příslušníky (Kajanová a kol., 2015, s. 53-55).

Role muže

Postavení romského muže se příliš nezměnilo, jeho primární role stále spočívá v ekonomickém zabezpečení rodiny (Davidová a kol., 2010, s. 69). Nicméně ne vždy tuto funkci muž plní a tato role poté částečně či zcela přechází na ženu bez zvýšení sociálního statusu. Romská rodina je dodnes patriarchální. Romský muž má v rodině hlavní slovo, jeho úkolem je rozhodovat, nést za rodinu odpovědnost a být nositelem prestiže rodiny. On je víc, než žena a pro ženu a děti je jeho slovo zákon. V případě, že zemře, přechází jeho práva a povinnosti na nejstaršího syna. I jeho slovu se matka a dcery musí podřídít. Z toho důvodu je pro něj čest důležitá. Ten, který je jí zbaven, ztrácí v komunitě vážnost a úctu ostatních. Tyto projevy obdivu si Rom získával plněním svých povinností. Což bylo postarat se o bydlení a topení. Pokud měl nějakou práci, tak k ní bral syny, aby se něčemu přiučili. Úkolem muže bylo zajistit dostatek financí, které pak odevzdal ženě. Ta následně zajišťovala jídlo, oděvy aj. Jakým způsobem je muž zajistil, nebylo důležité. Dnes se však situace mění.

Jak uvádí Kajanová a Urban (2014, s. 53) „*Spolu se závislostí na sociálních dávkách dochází ke změně role romského muže, který zůstává doma spolu s rodinou. Dávky často zařizuje žena, díky čemuž se muž stává závislý na příjmu ženy. V tomto smyslu se tedy role v romské rodině do jisté míry otáčejí. Muž v rodině nově začíná zastávat některé funkce, které byly dříve tradičně spojovány s ženskou rolí – např. vaření, pomoc s dětmi či další pomoc v domácnosti*“.

Výchova romských dětí

Jak již bylo zmíněno, rodina ovlivňuje dítě jak pozitivním, tak negativním způsobem. Převládajícím názorem většinové společnosti je, že romská výchova je neadekvátní, nevěnující se řádně svým dětem a volnomyšlenkářská, což může vést k neustupujícím předsudkům, diskriminaci a sociálnímu vyloučení. Je to však pravda?

Romská výchova se pro svou volnost, otevřenost, nedirektivnost, přátelskou atmosférou i nízkou náročností na plnění školních povinností může zdát přitažlivá pro děti z běžných rodin, kde jsou kladeny mnohem vyšší nároky na řád, povinnosti a vzdělání (Říčan, 2000, s. 47).

Romové své děti bezvýhradně milují. Jsou pro ně vším, jakýmsi svatým grálem. Od toho se také odvíjí jejich výchova v rodině. Romské dítě dělá to, co chce, kdy chce. Když chce spát, tak spí, když chce jíst, tak jí apod. Toto je jeden z nejmarkantnějších rozdílů mezi romskými a neromskými dětmi. Neromské děti mají výchovu více řízenou rodiči (Říčan, 2000, s. 46-47). Do šesti let se o ně stará výhradně matka. Po dovršení šesti let si výchovu synů bere na starosti otec a dcer matka. Otec učí syny řemeslu a tomu, jak se postarat o rodinu. Nejvíce povinností získává nejstarší syn. Ten má být otcův zástupce v případě jeho nedostupnosti, nebo skonu. Má se starat o své mladší sourozence, chránit je, hlídat počestnost sester a rozhodovat za ně. Dcery se od matek učí jak obstarat chod domácnosti, učí se uklízet, vařit, prát apod. Vždy jsou ale vedeny k tomu, že ženy jsou podřízené mužům (Kajanová a kol., 2015, s. 45, 64).

Romské dítě není nikdy samo. Samo nerozhoduje a ani nejedná jako samostatný jedinec. O všech věcech se v romské rodině rozhoduje společně. Což je na jednu stranu pozitivní, ale na druhou to ztěžuje jeho situaci při nástupu do MŠ a ZŠ, kde je na samostatnost brán velký zřetel. To, že dítě bude samo bez rodiny, je i jeden z rozhodujících faktorů pro to, že romské matky moc nechtějí umísťovat své děti do mateřských škol. Bohužel to často mívá špatné důsledky při nástupu do prvních tříd, protože jejich děti mají velmi často problém s českým jazykem, hygienou, schopností udržet pozornost, navázáním sociálních vazeb s převážně neromskými dětmi atd. S tím by měl pomoci povinný předškolní ročník, případně nultá neboli přípravná třída.

Romský aktivista Ing. Karel Holomek, který je vysokoškolsky vzdělaným Romem a hodnotí jiné Romy ze své perspektivy, uvádí: „*Romové ohromně milují své děti. Ale jak se jim věnují? Dítě roste jako dříví v lese. Nikoho nezajímá, jak si vede ve škole. Pro Romy totiž jejich potomci nejsou partneři. Jak se starají o to, aby dítě řádně chodilo do školy? Jak se starají o to, aby dítě ve škole prospívalo? Nijak.*“ (Lidové noviny, 1999).

Autorka ze své pracovní roviny shledává pozvolnou změnu dané situace a výše uvedený citát snad již brzy přestane být aktuální.

2.3 Postoj Romů ke vzdělávání

Vzhledem k tomu, že je tato bakalářská práce zaměřena především na pochopení postoje romských rodin k předškolnímu vzdělávání je třeba si tento pojem vymežit. Postoj (angl. attitude) je nedílnou součástí našeho běžného života a vědomě či nevědomě ovlivňuje přirozenou součást naší každodenní komunikace. S termínem postoj je možné se setkat v různých vědních oborech, především v psychologii.

Jednoduchá definice postoje dle Kassina (2007, s. 484) zní: „*Postoj je pozitivní, negativní, smíšená nebo lhostejná reakce na osobu, objekt a myšlenku.*“

Lze tedy říci, že postoj je stav mysli, který závisí na hodnotách a je pokaždé zaměřen na určitý objekt. Postojové hodnoty jsou vždy sociální povahy, např. nenávisť k menšinám (Výrost a Slaměník, 2008, s. 128).

Postoje představují specifické prvky ve struktuře osobnosti, nicméně psychologové nejsou ve vymezení pojmu postoje jednotní. Výsledkem komplementarity poznávání a cítění je hodnocení, které tak tvoří významný aspekt vztahu člověka ke světu. Hodnocení může být vyjádřeno verbální i neverbální formou a zrcadlí subjektivní prožívání jedince k určitému objektu, čímž mohou být osoby, jevy, věci ideje i jejich dílčí vlastnosti a vztahy mezi nimi. Samotné hodnocení je soubor více či méně vědomých prožívání hodnot a jejich vztahů a jejich subjektivní

z kognitivní (poznávací), afektivní (citové) a behaviorální (konativní) složky. Postoje můžeme obsahově analyzovat (podle vztahové hodnotové hierarchie), či kvantitativně měřit (podle škály).

Dělení postojů dle Hartla (2000, s. 442):

- a) Citové, poznávací
- b) Kladné, záporné
- c) Verbální, neverbální
- d) Skryté, zjevné
- e) Silné, slabé
- f) Soudržné, nesoudržné
- g) Vědomé, nevědomé
- h) Individuální, skupinové
- i) Stále, proměnlivé

Podle výše uvedeného se tedy dá očekávat, že postoj romských rodičů k předškolnímu vzdělávání bude závislý na jejich vlastních hodnotách s různou důležitostí, kterou jim přiřazují. Ať už jde o vzdělávání, vlastní zkušenosti, předsudky, aktivitu MŠ aj. V následujících řádcích autorka přiblíží, jakou důležitost přikládají Romové hodnotě vzdělávání.

Romové a vzdělávání

Vzdělávání je proces celoživotního získávání zkušeností. Romové mají ke vzdělávání historicky zakořeněný vztah. V dřívějších dobách se děti učily výhradně to, co rodič uznal za vhodné, že je pro ně potřeba. Nic víc, nic méně. Matky učily dcery, jak být dobrou ženou, matkou a hospodyňkou. Otcové své syny řemeslu a tomu, jak ekonomicky zajistit svou rodinu.

Romové při vzdělávání svých dětí často neměli zájem o pomoc od většinové společnosti a zároveň spatřovali nebezpečí v tom, že by jim vzdělání mohlo děti odcizit. Což vedlo a stále v některých případech vede k tomu, že děti nedokončují ani základní vzdělání. Rodiče projevují malou snahu v dodržování pravidelné školní docházky, nevěnují dostatečnou péči domácí přípravě a minimálně spolupracují se

školou (Říčan, 2000, s. 113-114). Romové se domnívají, že škola jejich děti nic nenaučí, ale zároveň doufají, že za ně škola přebere veškerou zodpovědnost a postará se o ně. Tento nepříliš pozitivní vztah ke škole přebrali od svých rodičů a následně předávají svým dětem. Ty ho přijmou a následně opět předávají další generaci.

I tak existuje dostatek světlých výjimek, kdy romské děti uspěly v neutěšeném rodinném zázemí a vymanily se z negativního pohledu rodičů na vzdělávání. Dosáhly slušné prestiže na žebříčku sociálních hodnot společnosti, přestože byly ze začátku automaticky považovány za absolventy praktických, nebo zvláštních škol (Sedláčková, 2011, s. 16-17).

Z provedeného „Výzkumu o postavení romských žen v České republice“ z roku 2014 vyplývá, že dnešní generace romských matek začíná pokládat vzdělání svých dětí za významné a pro své děti by si přály dosažení vyššího vzdělání než jen základní (Kajanová a kol., 2015, s. 52-53).

Pro Romy má velký význam komunita, a to především z toho důvodu, že velká část z nich má negativní zkušenosti s majoritním okolím. Kontakt s vnějším světem mimo komunitu přináší někdy násilí a strach. Toto se děje i ve školkách a školách. Pokud mělo dítě špatné zážitky ze školky, ponechá si je v sobě a nebude chtít dávat své dítě do školky také. Častokrát mají také dojem, že školka a škola je pro dítě nepotřebná, protože nevidí rozdíl mezi dítětem, které školku navštěvuje a které ne. Také si myslí, že souvislost mezi úspěchem ve školce a škole nesouvisí se sociálním a ekonomickým úspěchem v dospělosti. Část romských rodičů považuje školku a školu za negativní narušení vzdělávacího procesu v rámci komunity (Liégeois, 2007, s. 74).

3 Dítě v systému předškolního vzdělávání

Mateřská škola je vzdělávací instituce, ve které probíhá předškolní vzdělávání. Předškolní vzdělávání je ukotveno v zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), který je zpracován Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Je zaměřeno na děti nejčastěji ve věku od 3 do 6 let. Jakmile dítě dosáhne věku 5 let, je pro něj následující školní rok předškolní vzdělávání povinné do doby, než nastoupí do základní školy (z. 561/2004 Sb., §34).

Jedná se o proces, který cíleně a organizovaně působí na dítě předškolního věku, a to formou podpory, motivace a rozvíjení. Dále směřuje předškolní dítě k získání kompetencí budoucího žáka tak, aby mělo vytvořeno dobré předpoklady pro pokračování v dalším vzdělávání (Opravitová, 2016, s. 14).

Další opodstatněný cíl předškolního vzdělávání spočívá v napomáhání vyrovnání rozdílů ve vývoji dětí před zahájením povinné školní docházky a v poskytování speciálně pedagogické péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami (z. 561/2004 Sb., §33).

Dětství

Dětství značí období, kdy se dítě vyvíjí a připravuje na dospělost. Je to složitý a těžce říditelný proces, kdy je dítě ze začátku přímo závislé na rodičích a jeho nejbližším okolí. V rámci socializace tuto závislost opouští kvůli dosažení svého sociálního statusu, aby získalo své místo ve společnosti. Pro úspěšné zvládnutí je zapotřebí dostatečně uspokojovat požadavky a potřeby dítěte v době, kdy je to třeba. Také musí být respektována jeho práva. Z logiky věci, je tedy nutné chápat dětství jako sociální jev (Dunovský, 1999, s. 40-41).

3.1 Předškolní dítě

Je charakterizováno jako dítě v předškolním věku v rozsahu od 3 do 6 let. V tomto období dítě zpravidla navštěvuje mateřskou školu. Předškolní období končí nástupem do základní školy, nejčastěji v 6 letech, v dnešní době již však není výjimkou školní odklad a nástup dítěte do školy tak začíná v 7 letech.

Jak píše Hoskovcová a kol. (2009, s. 31) „*Předškolní věk je ve vývoji psychické odolnosti mimořádně důležitý. Je to období od tří do přibližně šesti let. Hlavním vývojovým úkolem dítěte je naučit se **fungovat ve společnosti mimo rodinu.***“

Předškolní dítě prochází rozsáhlými změnami. Rozvíjí se myšlení, paměť, řeč, pozornost, smyslové vnímání, motorické a grafomotorické schopnosti. Dítě je významně socializováno, při čemž dochází ke změnám v emoční a sociální oblasti a přijímá nové životní role – předškoláka a následně školáka (Jucovičová a Žáčková, 2014, s. 10).

Dítě je jako objevitel, od narození pozoruje život kolem sebe. Nejprve se k různým podnětům dostává náhodně a až poté je začne podrobněji zkoumat. Do vnímání nespadá jen plocha, po které se pohybuje, ale i okolní objekty jako je nábytek, uspořádání věcí a řeč. Jakýkoliv dosud nepoznaný impulz nabízí dítěti nové podněty, které jej zaujmou a vedou k prozkoumání. Jakmile dítě vstoupí do mateřské školy, jako první jej zaujme prostor, který je odlišný od toho, co zná z domova a řeč, kterou mluví ostatní děti a dospělí. Vše je uzpůsobeno rozměrům dítěte, což v něm navozuje pocit, že je tento svět vytvořen pouze pro děti. Děti jsou zde ty důležité osoby a tento svět je pro ně dostupný, zajímavě vybavený a dochází zde k vytváření dětských skupin (Kotátková, 2008, s. 21). Již od třetího roku se děti vzájemně pobízejí a inspirují se. Když se jim něco podaří, tak se cítí spokojené a šťastné. Společně si užívají různé pohybové, kreativní, tvořivé a jiné aktivity. Jestliže některé děti mají výrazné rozdíly v pohybových či jiných dovednostech, nejsou terčem posměchu ostatních předškoláků. Děti nehodnotí, co je dobře nebo špatně a netrpí předsudky. Zaměřují se především na prožitek a radost z pohybových a poznávacích her, z tvořivých činností a realizací svých nápadů. Z jazykového hlediska se ve školce denně setkávají s různorodou

směsicí slov jiných dětí, které mají svá vlastní slůvka, více či méně upravená podle svých rodinných zvyklostí. Navzájem se snaží pochopit jeden druhého tak, aby došlo k uspokojení svých potřeb a tužeb, které sdělují specifickou mluvou. Tím si tvoří ze začátku vlastní jazyk, který je pod dohledem pedagogů směřován ke správné výslovnosti a gramatice. Naučí se tak tedy češtinu, která je velmi důležitá pro následné začlenění do společenstva při nástupu do ZŠ. Jak už autorka výše popsala je neznalost českého jazyka jedním ze základních hendikepů romských dětí, při nástupu do ZŠ. Pedagogičtí pracovníci se však cíleně zaměřují na zdravý rozvoj dítěte, a to v oblasti hrubé a jemné motoriky a její koordinace, prostorové orientaci, soustředění, tvořivosti, myšlení a správné gramatice a výslovnosti (Kořátková, 2008, s. 24-27). Samozřejmě je zde velmi důležitá kooperace s rodinou, která by měla být spojencem vzdělávacích institucí všech kategorií. Pokud bude v dítěti zpochybňována funkce MŠ a ZŠ rodiči, může to v něm utvořit předsudky a negativní vztah ke škole a vzdělávání jako takovému.

Z výše popsaného se autorka domnívá, že navštěvovat MŠ je pro dítě velmi přínosné. Ať už z pohledu zvládnání motoriky, soběstačnosti v hygieně, rozumového chápání a řeči či vývoje osobnosti. To je ovlivněno z částí dědičnosti a z části výchovou rodičů a pedagogů a prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Pokud dítě nemá tyto dovednosti a znalosti při nástupu na ZŠ, musí se vše, co neumí, doučit. V tomto věku se ale u dětí projevují znaky nálepkování, škatulkování, počátky šikany a posměšků. Začínají se tvořit více či méně separované skupinky. Každý jedinec, který něčím začíná vybočovat z řady je vyloučený z komunity. Je v menšině a ta bývá zpravidla utlačována většinou. Později se začnou projevovat problémy se zvládnáním učiva a kázní, jak autorka popsala v předchozích odstavcích. Toto vše je možné z velké většiny eliminovat pravidelnou docházkou do MŠ.

3.2 Oblasti rozvoje dítěte v mateřské škole

Tato podkapitola se bude věnovat vybraným oblastem, a to konkrétně oblasti školní připravenosti, samostatnosti a sociálních vztahů, které MŠ u dětí rozvíjí. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP) vydalo MŠMT pro mateřské školy a přímo určuje, na kterých oblastech musí učitelé s dětmi pracovat. Nejedná se ale o výčet schopností, které musí dítě bezpodmínečně povinně splnit, ale každé dítě, které opouští MŠ, by mělo dosahovat výstupům v míře odpovídajícím jeho individuálním potřebám a možnostem (RVP, 2018, s. 14-15).

Školní připravenost

Též používán termín školní zralost, který je již zaznamenán ve Velké didaktice J. A. Komenského. Jedná se o tradiční označení, které má však blíže k biologii a vývojové psychologii. Pojem školní připravenost zdůrazňuje aktivní složku ve výchově a přípravě dítěte na školu (Matějček, 2011, s. 119). Pro tuto práci je dle autorky vhodnější termín školní připravenost, jelikož je považován za historicky se měnící charakteristiku, která je ovlivněna měnící se praxí ve výchovně-vzdělávací oblasti. Tato proměnlivost je závislá na daném školním systému. Je to celková charakteristika dítěte, ve které je zahrnut biologicko-psychický vývoj dítěte, požadavky školy a výchovné vlivy (Kolláriková a Pupala, 2001, s. 220). Samotná klasifikace jednotlivých složek není zatím přesně dána. Podle pedagogické praxe a učebnic vývojové psychologie se většinou uvádějí tyto kategorie:

- Kognitivní – zjišťuje se, jak je rozvinuto myšlení, představivost, vnímání, pozornost a paměť
- Emocionálně-sociální – zjišťuje se, jak je rozvinutá schopnost respektovat školské normy chování, styl komunikace se spolužáky a pedagogy, jak je dítě schopno přijmout roli žáka aj.
- Pracovní – udává, jak moc je dítě schopno vydržet u zadaných úkolů a zda je vůbec schopno je převzít
- Somatické – pediatr posuzuje, zda je dítě dostatečně zdravě vyvinuto pro nástup do ZŠ. Zvláště jeho centrální nervový systém (CNS), emoční odolnost a stabilita vůči školní zátěži

Předpokládá se, že aby mohlo dítě zdárně nastoupit do prvního ročníku ZŠ, musí dosáhnout alespoň jisté prahové úrovně ve všech kategoriích. Školní připravenost je přímou měrou závislá na školní úspěšnosti v prvních třídách. Hodnotu školní připravenosti tedy můžeme považovat za potenciál úspěchu (Kolláriková a Pupala, 2001, s. 221).

Vliv na to, jak je dítě připravené na přestup z MŠ do ZŠ má rodina a pedagogický pracovník dané MŠ, kterou dítě navštěvuje.

Samostatnost

Převzetí zodpovědnosti za vlastní činy vždy bylo úzce spjaté se samostatností (Hoskovcová a kol., 2009, s. 91). Pacovský (1994, s. 38) uvádí, že samostatnost je synonymem soběstačnosti. Samostatný člověk je ten, který nemá závažné omezení duševních a tělesných funkcí a bez asistence druhých zvládá všechny potřebné aktivity ve svém prostředí. V tomto případě není důležité, zda jde o dítě, nebo dospělého člověka. Mozek dítěte v předškolním věku je velmi učenlivý a dá se říct, že se v tomto období učí nejlépe za celý svůj život. Je proto žádoucí, aby se co nejdříve naučilo samostatnosti ať už psychické, nebo fyzické.

Dle RVP (2018, s. 16,21,22) by dítě mělo po absolvování MŠ dokázat mimo jiné správně držet tělo, ovládat jemnou motoriku ruky a oka, zvládat sebeobsluhu v hygienických záležitostech a stolování, vnímat všemi smysly, zvládat prostorovou orientaci a základní pohybové dovednosti, umět zacházet s hračkami, jednoduchými nástroji a předměty denní potřeby, zvládat odloučení od rodiny na určitou dobu, rozhodovat o svých činech, mít vlastní názory a postoje, vyjadřovat souhlas a nesouhlas, respektovat pravidla a jiné osoby, vyjadřovat své prožitky a pocity, uvědomovat si lásku, radost, soucit strach i smutek, a mnoho dalšího.

Učitel a rodina by zde měli maximálně zapracovat na tom, aby se dítě naučilo co nejvíce (Hoskovcová a kol., 2009, s. 91).

Sociální vztahy

Předškolní třída je sociální skupina jedinců, kteří vzájemnou interakcí utvářejí sociální vztahy. Vztahy mezi jednotlivými jedinci mají určité parametry. Stimulaci, vzájemné ovlivňování, akci a reakci aj. Každý jedinec si hledá vlastní místo ve skupině. Ať je aktivní, nebo pasivní, potřebuje, aby ho skupina přijala jako člena. V ní se poté utváří vztahy různých podob. Reakce na jeho akci mu dává zpětnou vazbu, podle které pak upravuje své chování. Vyhodnocuje reakce okolí a přizpůsobuje se jim (Kolláriková, Pupala, 2001, s. 112-113). Tím, že je předškolák schopný navazovat sociální kontakty se potvrzuje jeho zralost. Tyto vztahy jsou ale jiné než sourozenecké. Kamarády si člověk vybere sám a většinou si vybere někoho, kdo má stejný nebo podobný charakter, reakce a uvažování (Mertin a kol., 2010, s. 127).

Dle RVP (2018, s. 23,24,26) by dítě mělo mít před nástupem do ZŠ povědomí o navazování kontaktů s dospělými a dětmi, ovládat stud, porozumět emocím a náladám, spolupracovat s ostatními lidmi, vnímat potřeby a přání druhých, respektovat druhé a jejich názory, dodržovat dohodnutá pravidla ve školce a doma, obhájit si svůj názor, bránit se násilím od jiných dětí, neubližovat a neponižovat, chovat se opatrně při setkání s cizími jedinci, mít soucit. Zdravit, děkovat, prosit, domluvit se na společném řešení problému, vyjednávat, dodržovat pravidla hry a být spravedlivý, neničit hračky a pomůcky ostatním a uvědomovat si, že ne každý člověk je hodný a milý. Nelhat a nekrást, či nijak jinak porušovat normy společenského chování. Bránit ostatní. Vnímat umění a kulturu aj.

4 Výzkumné šetření

V této části bakalářské práce je přiblížen realizovaný výzkum společně s jeho cílem a vědecko-výzkumným problémem. V plánu výzkumného šetření je popsána charakteristika zvolené výzkumné strategie zahrnující výběr vzorku zkoumaných osob, prostředí realizovaného výzkumu, podmínky a rizika výzkumu. Získaná data jsou podrobena analýze a jejich výsledky následně interpretovány.

Cíl výzkumu

- Cílem výzkumu je zjistit, zda romské rodiny považují předškolní přípravu v mateřské škole pro své děti za potřebnou.

Dle Maxwella (2005, s. 63) jsou cíle děleny na tři typy, a to na **intelektuální**, který má posloužit k rozšíření odborného poznání, **praktický**, zda bude možné výsledky využít v praktické oblasti a **personální**, jakým způsobem obohatí samotného výzkumníka.

Daný cíl výzkumu je relevantní ve vztahu k romským rodičům, sociálním pracovníkům, pracovníkům v sociálních službách, pedagogickým pracovníkům a dalším odborníkům, např. výchovným poradcům. Sdílet jej budou moci romští rodiče, sociální a pedagogičtí pracovníci. Získané poznatky budou též zajímat mateřské a základní školy, neziskové organizace zabývající se romskou tematikou a další školská zařízení, při práci s touto menšinou. Zároveň bude také zodpovězena autorčina již dříve zmíněná otázka týkající se pohledu romských rodičů na předškolní vzdělávání, což může být nápomocné při jejím současném zaměstnání. Všechny tři typy cílů jsou dle výše uvedeného naplněny.

Vědecko-výzkumný problém

- Přínos předškolního vzdělávání z pohledu romských rodičů pro jejich dítě.

Autorka se zajímá o to, jak romští rodiče pohlíží na předškolní vzdělávání jejich dětí, co je pro ně v této oblasti prioritou, zda spatřují nějaká pozitiva v docházce jejich dětí do mateřské školy a zda to nějakým způsobem ovlivňuje jejich postoj.

Výzkumné otázky

Na základě výše uvedeného vědecko-výzkumného problému jsou formulovány následující výzkumné otázky, které přímo z vědecko-výzkumného problému vychází a není mezi nimi dána vnitřní hierarchie (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 70).

VO1: Jak si romští rodiče myslí, že mateřská škola připraví jejich dítě na nástup do základní školy?

VO2: Jakou roli hraje podle romských rodičů mateřská škola při rozvoji samostatnosti jejich dítěte?

VO3: Jak je dle romských rodičů mateřská škola nápomocná jejich dítěti v navazování sociálních vztahů?

Výzkumné otázky se zaměřují na oblasti rozvoje dítěte v mateřské škole, a to konkrétně na oblast školní připravenosti, samostatnosti a sociálních vztahů. Tyto oblasti by dle autorky, měly hrát významnou roli v přínosech docházky do mateřské školy.

4.1 Metody sběru dat

Pro vypracování výzkumného šetření byl zvolen kvalitativní výzkum, jelikož umožňuje hlouběji proniknout do zkoumané problematiky. Hendl (2005, s. 52) za přednosti kvalitativního výzkumu udává například získávání podrobného popisu a vzhledu při zkoumání jedince, skupiny, události a fenoménu, zkoumání fenoménu v přirozeném prostředí, možnost studování procesů, navrhování teorií a další.

V sociálních vědách kvalitativní přístup určuje to, jak různorodým pojmům a vztahům rozumí samotní aktéři sociální reality. Aktéři jsou považováni za naivní vědce, jelikož jsou odborníky na sociální situace, které sami prožívají. Výzkumník má za cíl zachytit pohled z perspektivy subjektu tedy pochopit situaci z pohledu samotného aktéra. Podstatné je zachytit všední detaily každodenní reality, pochopit chování a význam v sociálním kontextu, klást důraz na čas a proces a zkoumat jedince v jejich přirozeném prostředí (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 18).

Pro získávání potřebných dat a informací byl pro tento kvalitativní výzkum zvolen hloubkový polostrukturovaný rozhovor neboli interview s otevřenými otázkami. Tato metoda kombinuje výhody a minimalizuje nevýhody strukturovaného a nestrukturovaného rozhovoru. Hlavním důvodem použití této metody je, že v průběhu polostrukturovaného rozhovoru je možné pokládat k pevně daným otázkám také doplňující otázky. A to i u odpovědí na které již účastník předtím odpověděl. Je tak větší pravděpodobnost dosažení vyšší přesnosti dat, než při zcela strukturovaném rozhovoru (Miovský, 2006, s. 161).

Předem byl připraven seznam tazatelských otázek, které byly vytvořeny v návaznosti na jednotlivé výzkumné otázky.

Tabulka č. 1 – Tabulka tazatelských otázek

Výzkumná otázka	Číslo	Tazatelská otázka
<p>VO1 Jak si romští rodiče myslí, že mateřská škola připraví jejich dítě na nástup do základní školy?</p>	1	V čem vidíte prospěšnost docházky Vašeho dítěte do školky?
	2	V případě, že by nebyl povinný ročník, dala byste své dítě do školky? Proč?
	3	Máte představu o tom, jaké činnosti školka u dětí rozvíjí?
	4	Jaké a v čem dělá Vaše dítě pokroky při návštěvě školky?
	5	Jak se zlepšily jazykové dovednosti (slovní zásoba, vyjadřování se) Vašeho dítěte po nástupu do školky?
<p>VO2 Jakou roli hraje podle romských rodičů mateřská škola při rozvoji samostatnosti jejich dítěte?</p>	6	V čem je Vaše dítě samostatnější ve smyslu rozhodování se od nástupu do školky?
	7	Jaké má Vaše dítě povinnosti ve školce a jak se mu je daří plnit?
	8	Jak je Vaše dítě ve školce spokojené?
	9	Jaké zážitky Vám Vaše dítě vypráví po stráveném dni ve školce?
	10	Co Vaše dítě nejvíce baví ve školce?
	11	V čem se změnila sebeobsluha Vašeho dítěte, jako je hygiena, oblékání, stravování?
<p>VO3 Jak je dle romských rodičů mateřská škola nápomocná jejich dítěti v navazování sociálních vztahů?</p>	12	Umělo Vaše dítě při nástupu do mateřské školy česky, nebo romsky?
	13	Zaznamenala jste, zda školka rozvíjí u Vašeho dítěte základy slušného chování?
	14	Jak se zapojuje Vaše dítě do kolektivu dětí ve školce?
	15	Jak si myslíte, že ostatní děti přijaly Vaše dítě mezi sebe?
	16	Jedná se jen o děti romské, nebo i neromské?
	17	Jakou máte zkušenost s přístupem učitelek v mateřské škole k Vašemu dítěti? Jsou spravedlivé, či máte nějaké rozpory?
	18	Jak moc je běžné mezi romskými rodinami, že dávají děti do školky?

Vzorek respondentů

S ohledem na vědecko-výzkumný problém a výzkumné otázky byla shledána nejvhodnější metoda výběru vzorku formou prostého záměrného neboli účelového výběru. V kvalitativním výzkumu se jedná prakticky o nejpoužívanější metodu výběru. Respondenti byli vybráni cíleně dle stanovených kritérií a předem souhlasili se zapojením se do výzkumu. Zároveň nebylo zapotřebí příliš velkého výběrového souboru a jedinci, kteří odpovídali souboru kritériím, byli poměrně jednoduše dostupní (Miovský, 2006, s. 135, 136).

Pro daný kvalitativní výzkum bylo zvoleno pět respondentek. Výhodou bylo, že autorka pracuje jako sociální pracovníce v neziskové organizaci, konkrétně v Sociálně aktivizační službě pro rodiny s dětmi (dále SAS), tudíž se jednalo o romské klientky této služby, které mají s autorkou navázaný důvěrný vztah pramenící ze vztahu mezi klientkou a sociální pracovnící. Profil respondentek vychází z podmínek pro cílovou skupinu SAS. Přesto, že je bakalářská práce zaměřena na postoj romských rodičů, tak bylo shledáno za efektivnější provést výzkum pouze s romskými matkami, jelikož jak bylo v předešlých kapitolách uvedeno, v tradiční romské rodině otec vystupuje jako živitel rodiny a matka pečuje o děti a domácnost. V romských rodinách, ve kterých byl výzkum realizován, byla matka buď samoživitelka anebo záležitosti týkající se dětí obstarávala převážně sama.

Při výběru respondentek rozhodovala daná kritéria a to taková, že se muselo jednat o ženy romského původu, které se identifikují a cítí být Romky a bylo zapotřebí, aby měly vlastní zkušenost s návštěvou jejich dětí do mateřské školy, nejlépe aby v danou dobu jejich dítě mateřskou školu aktuálně navštěvovalo. Respondentky tak měly informace potřebné pro tento výzkum v živé paměti. Respondentky byly předem informovány, o jaký výzkum se jedná, a byly ujištěny, že rozhovory s nimi budou použity pouze pro účely výzkumu bakalářské práce autorky. Dále byly ubezpečeny, že se jedná o anonymní rozhovory a jejich osobní údaje nebudou dle zákona č. 110/2019 Sb. o zpracování osobních údajů nikde zveřejňovány.

Prostředí výzkumu

Výzkumné šetření bylo realizováno v Kolíně, kde autorka vykonává svou pracovní činnost v SAS. S respondentkami bylo předem domluveno, kde pro ně bude vhodnější rozhovor provést, tak aby se cítily co nejkomfortněji. Rozhovory byly uskutečněny ve dvou typech prostředí. Jedním typem bylo přirozené prostředí rodiny, a to přímo na ubytovně, kde respondentka s rodinou žije. Respondentky, které si vybraly toto prostředí, uvedly, že u sebe doma budou ve větším pohodlí a tím se budou cítit více uvolněně. Druhým typem bylo prostředí neziskové organizace v prostorách SAS v terapeutické místnosti, která nabízí klidné zázemí. Tento typ prostředí zvolily respondentky, které prostory SAS dobře znají a v domácím prostředí nemají takové podmínky pro to, aby rozhovor mohl proběhnout kvalitně bez rušivých elementů.

Jako výzkumník vstupovala autorka do terénu v roli zasvěcené osoby. Role zasvěceného výzkumníka spočívá v tom, že se jedinec se svými respondenty setkává i mimo rámec výzkumu (Švaříček a Šedřová, 2007, s. 76). Autorka je mimo výzkum v pravidelném kontaktu s respondentkami jako sociální pracovnice SAS v rámci výkonu služby. Tato skutečnost pomohla k tomu, že nebylo zapotřebí budovat důvěru a respondentky odpovídaly na otázky v rozhovoru zcela otevřeně.

Všechny respondentky jsou klientkami neziskové organizace, která poskytuje sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi. SAS pomáhá rodinám s dětmi minimalizovat rizika a možné následky sociálního vyloučení. Podporuje rozvoj schopností a dovedností, které vedou ke zdravému rozvoji dětí. Konkrétně poskytuje poradenství v oblasti bydlení, zaměstnání, hospodaření, péče a výchovy dětí apod. Dále klientům nabízí asistenci při jednání s různými institucemi např. školou, úřady, lékaři, soudy aj. Rovněž zajišťuje aktivizaci pro děti i rodiče v podobě doučování, nácviků, workshopů či společných aktivit.

Menší komplikace, při provádění rozhovorů, spočívala v tom, že rozhovory byly prováděny v době koronavirové pandemie. U některých klientek se to částečně odrazilo na jejich uvolněnosti a sdílnosti a hovor stáčely k problémům aktuální doby. Bylo zapotřebí daným respondentkám nejprve poskytnout emoční podporu. Poté se respondentky uvolnily tak jako obvykle a vrátily se k rozhovoru.

Rozhovor s respondentkami byl nahrán na záznamové zařízení, o čemž byly respondentky předem informovány a udělily k nahrání rozhovoru souhlas.

4.2 Analýza získaných dat

Pro přehlednost jsou základní informace o respondentkách uvedeny v následující tabulce:

Tabulka č. 2 – Tabulka základních údajů

Respondentka	Věk	Počet dětí	Pohlaví a věk dítěte, které aktuálně navštěvuje MŠ
R1	29	3	Dcera, 5 let
R2	35	4	Syn, 6 let
R3	28	3	Syn, 7 let
R4	40	5	Dcera, 5 let
R5	42	6	Syn, 6 let

Prvním krokem analýzy byl doslovný přepis rozhovorů neboli transkripce údajů z audiozáznamu do písemné formy. Pro přepis byl využit program Microsoft Word. Získaná data byla následně vytištěna. Rozhovory v tištěné podobě byly dále vyhodnocovány dle zakotvené teorie pomocí otevřeného kódování.

Otevřené kódování je proces, při kterém dochází k rozebírání, porovnávání, konceptualizaci a kategorizaci získaných dat. Probíhá tím způsobem, že se určité jevy, události a jiné části označují pojmy čili kódy. Tyto části mohou být jednotlivé věty, slova, nebo odstavce. Kódy, u kterých je při vzájemném porovnávání zjištěno, že náleží podobnému jevu, jsou následně zařazeny do kategorií. Kategorie tak tvoří nadřazenou třídu pro seskupené kódy (Strauss a Corbinová, 1999, s. 42). Názvy jednotlivých kategorií autorka určila dle nadřazeného významu.

Při hledání jednotlivých kódů v odpovědích respondentek velice pomohlo označovat kódy s podobným významem stejnou barvou.

4.3 Kategorie

Na základě otevřeného kódování, které je základním prvkem analytické práce, vznikly tyto kategorie:

- Prospěšnost
- Samostatnost
- Soběstačnost
- Začlenění
- Přístup

Dále budou jednotlivé kategorie rozebrány podrobněji.

Kategorie Prospěšnost

Kódy: příprava, zkušenost, učení, pokroky, zlepšení, režim, rozvoj dětí, zapojení, čas, jazykové dovednosti, aktivity

Kategorie Prospěšnost je svázána se školní připraveností, které se autorka věnovala v této práci v kapitole 3.1. Odkazuje na tazatelské okruhy pod čísly 1-5. Respondentky byly dotazovány na to, jak si myslí, že se jejich děti zlepšily poté, co začaly navštěvovat MŠ a jak je pro ně a jejich děti školka prospěšná. Jaké udělaly pokroky v tom, co se naučily od učitelek a kamarádů.

R1: „*Naučí se tam ňáky ty věci, co potřebuje do školy. No umí tedy držet příbor jako velká holka a má lepší výslovnost.*“ Respondentka sice neví přesně, co se děti ve školce učí, ale je si jistá, že se v tom zlepší. Také, že se její dcera naučí správnému držení jídelního příboru a zlepší se její výslovnost. Tu zmiňuje většina respondentek. R1: „*Tak ted' mluví jak nějaká baronka.*“ R4: „*Naučila se říkat L, R, sykavky. Mají tam logopedii. Paní učitelka rozvíjí logopedii. Umí lépe mluvit.*“ R2: „*No tak pokroky, hlavně mluvení.*“ R5: „*To mluvení je asi lepší.*“

Učitelky se snaží dle souladu s RVP v dětech prohlubovat základní znalosti a umění pohybu a motoriky. Cílí tak na to, aby se děti zlepšily v daných kategoriích

a byly úspěšně připravené na zápis do ZŠ. Využívají různé aktivity, které jim v tom pomáhají. Děti se rády učí hrou a tyto praktické znalosti a zkušenosti takto lépe vstřebávají. R3: „*Kreslí si, maluje, prohlíží si obrázky a povídá o nich, povídá, jaká je to barvička třeba u pastelek.*“ R5: „*Umí vymalovat obrázky. Hygienu, malování, písničky.*“ „*To mluvení je asi lepší.*“ R2: „*Třeba to učení ve školce, předtím neuměl počítat, nerozeznával třeba zvířátka.*“ „*No učeť kreslení, tělocvik, mají kroužky.*“ R4: „*Pohyb, počítání, barvy, základy písmen a kolektivní práci.*“ *Připraví je do školy na to učení. Učí se tím hraním*“ R1: „*Jo a už si skoro zaváže tkaničku u kecek. Jo naučila se tam zdravít a taky umí nějaké ty básničky. Tak si myslím, že se tam naučí i takový ty pravidla společnosti.*“ R5: „*některý děti, které nechodí do školky, jdou do první třídy a už se bojí, mají strach, jsou vyplašení. Ale Tadeášek v pohodě, už je připravený na tu školu.*“

Zlepšení dítěte v konkrétní věci je samo o sobě velmi prospěšné. To, že dítě tráví čas v mateřské škole je prospěšné i pro matku, a to v tom smyslu, že si tak může na pár hodin denně odpočinout od starostí o dítě, nebo může začít chodit do zaměstnání, případně na brigádu. Tím se zvýší příjem financí do rodinného rozpočtu. R3: „*Máma může jít potom do práce.*“ R4: „*Já na to nemám tolik čas.*“ R1: „*Já mám čas na něco jinýho.*“

Kategorie Samostatnost

Kódy: stesk, radost, lítost, vzdor, zážitky, vyprávění

Odkazuje na tazatelské okruhy pod čísla 6-11. Samostatné dítě je takové, které dokáže zvládat své emocionální rozpoložení. Takové, které si dokáže vyhrát samo se sebou, umí projevovat správné emoce ve správný čas, samostatně se rozhodovat, mít vlastní názory aj. R5: „*Po školce se mu stýská, líbilo se mu tam.*“ R1: „*Jo malá je tam šťastná.*“ R4: „*Hodně se těší do školky, nebrečí.*“ Nástup dětí do školky je významný i náročný moment jak pro dítě, tak pro rodiče. Zpravidla dochází k prvnímu odloučení na delší čas dítěte od rodiče. R5: „*No von tam chtěl mě. Taky brečel ve školce. Nechtěl jíst, odmítal jídlo. Ale pak se to nějak uklidnilo. Pak už si našel kamarády. A říkal: Mami jdi, jdi už, jdi. A když jsem pro něho šla, tak byl radostí červeněj, utíkal za mnou. A říkám, tak co ve školce? Dobrý. Chtěl mě i děti. Víte co. Jako každý dítě.*“

Samostatnost můžeme dělit na úplnou, částečnou a nedostatečnou. R3: „*On samostatnej moc není, když je sám, tak je uzavřený vztekloun, nebo kouká sám na pohádky, to se nedá moc říct, že je samostatnej. Je mu potřeba říkat co má dělat. Jako sám od sebe neudělá nic. Nenajde si zábavu, všechno na pokyn.*“

Učitelé ve školce by měli podporovat děti v samostatnosti. Aby se samy rozhodly, s kým se budou kamarádit, s čím si budou hrát, co budou kreslit. V odpovědi na otázku „V čem je Vaše dítě samostatnější ve smyslu rozhodování se od nástupu do školky“ rodiče často odpovídají, že na volbě oblečení. R5: „*Oblíkání.*“ R4: „*Ráno si vybere samo, co si vezme na sebe, v čem chce být ve třídě. S kým se bude kamarádit.*“ R1: „*Tak teď má svou hlavu, ale to je asi tím věkem. Je drzá jako opice, ale co, je šťastná.*“ „*někdy si sama vyhraje, jako že kreslí a taky se sama oblíkne.*“

Samostatné dítě rádo vypráví a nemá problém s tím, začít samo. Bez dotazování. Rádo rodičům poví, co ve školce dělalo a s kým, jak a na co si s ostatními hrálo, jeho postřehy atd. R4: „*Vypráví, co celý den dělaly, kde byly na procházce, jaké bylo divadýlko, jaké bylo plavání, co mely dobrýho k jídlu, jak paní kuchařka nadává dětem, když nechtějí jíst. S čím si hrály, jestli po O usnula, nebo neusnula, jaké vylomeniny dělaly, když nespaly, jakou jim paní učitelka četla nebo pustila pohádky před spaním, co vyráběly.*“ R2: „*Co se tam naučil.*“ R1: „*Tak většinou mi říká, jak si s holkama hrály a tak. Někdy co měli k obědu anebo kde byli na procházce nebo hřišti. Někdy mi říká, že hráli třeba takový to divadýlko anebo třeba co vyráběli, to hlavně, když si to nese domů.*“

Děti se ve školce zapojují do režimu, který nastavuje učitelka. Tento režim musí dodržovat a řídit se jím. R5: „*Dcera Andrea chce taky dát Natálu do školky, že hrozně zlobí, aby se naučila jiný režim.*“ Respondentky rovněž považovaly za přínosné, pokud jejich děti ve školce učitelky vedly ke stejnému nebo podobnému režimu jako mají nastavený u nich doma. R5: „*Tady to maj jako dobrý. Chodí s nima do tělocvičny cvičit, potom na dvůr, nebo na procházky. Maj to dobrý. Maj ten režim, víte. Ten režim, co já je učím. Tak voni to maj ve školce to samý. Že se převlíknou, jdou ven, přijdou, převlíknout, jdou na záchod, umejou si ruce, jdou potom jíst a tak. Jako tohleto jako se mi líbí, protože ten režim je taky učím. I holky jsem to učila. To je správný no. Jsem jako se školkou spokojená. Jako já si nestěžuju na tu školku.*“

Kategorie Soběstačnost

Kódy: Povinnost, praktiky výchovy, motivace, zručnost, hygiena, oblékání, stravování

Odkazuje na tazatelské okruhy s číslem 6-11.

Soběstačností se rozumí to, jak je dítě schopné samo plnit úkoly všedního dne. Zda je schopné zvládat základní hygienu, samo se obléknout, stolovat. Jak je zručné v plnění jednotlivých úkolů, jak si umí hrát s hračkami, jestli si plní své povinnosti a jak dobře atd. R4: *„Učí je čistit zoubky ve školce, má tam svůj kelímek s kartáčkem, sama se oblékne, převlékne, obuje si boty a už si umí zavázat tkaničku, ale nejdřív jí to vůbec nešlo a nebavilo jí to. Umí hezky jíst sama příborem, rozezná vidličku od nože a nepřehazuje to v ruce. Ví, co do které ruky patří, ale občas to přehodí. Umí si říct na záchod, chodí sama, občas je potřeba ji zkontrolovat. Ve školce kontrolují mytí rukou před a po jídle.“* R1: *„Tak sama se oblíkne, to se ještě semnou hádá, co si jako vezme. No a jí sama, to dá rozum, a tak nikdy neměla problém si něco sama z lednice vzít. A hygiena? No tak záchod zvládá bez obsluhy a ruce si taky umyje sama. Do česání ji musím honit po bytě, měru jednu. To nemá ráda.“*

Některé děti se snaží být aktivní i doma. R5: *„Pomáhá i v domácnosti, jde mi pomoci oloupat brambory.“* V MŠ už mají děti i své povinnosti, které musí plnit, je jim tak vštěpován princip toho, jak by se měly chovat do budoucna. Naučit je základní pracovní návyky. R1: *„Prý si mají uklízet po sobě.“* R3: *„Učí ho k tomu, aby si sám uklidil, hračky si sám vrátí do krabice na své místo.“* R5: *„Naučil se více uklízet, poslouchat.“*

Soběstačnost dítěte je závislá na praktikách výchovy. Pokud se k ní dítě nevede systematicky a od útlého věku, velmi těžce potom nese přechod do ZŠ, kde se už jistá dávka soběstačnosti považuje za nutnou až samozřejmou. R5: *„Tadeáš už si i jídlo nabírá sám, namaže si to, zamete mi už. Jako učím ho.“* Někteří rodiče si myslí, že dítě nic nemusí a vše dělají za něj. Co vše by dítě mělo zvládat samo před nástupem do základní školy, udává RVP.

Kategorie Začlenění

Kódy: Kolektiv, vztahy, komunikace, hra, řeč, etnicita

Odkazuje na tazatelské okruhy 12-18. Pro dítě je velmi důležité začlenit se do kolektivu. Aby ho ostatní děti přijaly mezi sebe. R1: „*Má tam ty kamarádky, a to ne jenom romské.*“ Není podstatné, zda jako aktivního, nebo pasivního člena. Tím se učí navazovat vztahy. V tomto věku není důležité, zda to budou dlouhé, nebo krátké vztahy. R4: „*Někdy se s někým kamarádí, pak zase nekamarádí, podle toho, jakou mají náladu.*“ Jde o to, aby se naučilo tyto vztahy vůbec navazovat. Socializovat se.

Pro úspěšné navázání vztahů by mělo být dítě komunikativní, nestydět se mluvit stejnou řečí, případně nějak zaujmout druhého jedince, hrát si s nimi. R1: „*Jo ona je taková živá a průbojná, takže problém nemá. A když ji nějaké děcko něco řekne, tak ho pošle do řitě romsky.*“

Romské matky podle odpovědí chtějí, aby se jejich děti učily i česky. Aby se mohly mezi sebou domluvit. R2: „*Tak jsem ráda za tu komunikaci mezi dětma. I ta čeština, nebo ta výslovnost, mezi těma dětma. Je to trošičku jiný.*“ R5: „*Ne, když uměj romsky a neuměj česky. Víte co, nerozumějí.*“ R4: „*Romštinu používáme jen doma, ale učila jsem je mluvit i česky*“

Respondentky uváděly, že děti ve školce nedělaly rozdíl v etnicitě. Dle výpovědi matek měly romské děti i neromské kamarády. Pakliže nějaké výhrady jsou, tak je to dle mínění respondentek po zásahu rodičů. R4: „*Myslím, že to vůbec nikdo neřeší, že je Romka, že to ani nevnímají a baví se s ní stejně, jako s ostatníma.*“ „*Ve školce se baví všichni se všema, nedělají rozdíly. Já jsem ráda, že se kamarádí i s bílými.*“

R1: „*I neromské, takové ty dvě, co s ní taky kamarádí. A pak další. Myslím, že problémy ani nejsou. Jen občas nějaké ty kecy, to maj od rodičů.*“ R2: „*Tam je jen jeden chlapeček cigan, jinak samý bílí a bez problému se skamarádili. Já tam žádný problém nevidím.*“ R5: „*Měly kamarády, k holkám se ostatní cpaly. Normálně se zapojily do kolektivu a do školky chodily rády. Kamarády měly namíchaný.*“

Kategorie Přístup

Kódy: Důvěra, obavy, postoj, strach, spokojenost, základy slušného chování, učitelky, stud

Odkazuje na tazatelské okruhy 12-18. Na přístup se dá pohlížet z několika rovin.

A to:

- přístup dětí ke školce
- přístup rodiny ke školce
- přístup pedagogů k romským dětem

Děti budou mít takový přístup, jaké budou mít ze školky pocity, dojmy a jaké v nich, čas strávený v MŠ, vyvolá emoce. Pokud se dítě bude cítit dobře a bude se v tomto prostředí nenásilnou a hravou metodou učit, mít důvěru v spolužáky a učitelky, nebát se, bude informace vstřebávat rychleji a také je bude rádo aplikovat i mimo školku. Příkladně základy slušného chování. Pozdravit, poděkovat, poprosit atd. R4: „*Jo zaznamenala, zdraví, děkují, učím je to i doma. Při příchodu i odchodu do školky tak si s paní učitelkou podávají ruce na pozdrav.*“ R1: „*no jo, vždyť jsem říkala, že mě opravuje a že začala zdravit.*“ R2: „*to se tam naučil a používá i doma.*“ R3: „*Umí už pozdravit, poděkovat a jako jinak to chování doma je katastrofální, to víte no. Ale jako jo, když někam jdeme tak to už i pozdraví, poděkuje, je vidět, že ta škola ho hodně naučila, neposlechne třeba mě jako rodiče, a poslechne jakoby paní učitelky, ano.*“ R5: „*Naučil se slušnému vychování. Ale stále se stydí*“

Důležitou částí je také přístup rodičů, ke školce. Jak už autorka psala dříve, zkušenosti rodičů, se promítají do jejich přístupu a ten pak používají při výchově dětí. Pokud budou mít rodiče dobrý přístup ke školce, budou své děti posílat pravidelněji. R1: „*Tak co mám kamarádky, tak ty děcka dávají. Né všicky, ty, co maj ještě další v kočáru, tak si je nechávaj doma. Ale tak máme aspoň chvíli klid. Tak nechoděj tak pravidelně, někdy se nám nechce, ale jo, jsme za kolku rádi. Maj tam teplí jídlo, jsou s děckama, jezďej na výlety, malujou si a tak, tak to aspoň nemusím tolika dělat já. No taky se tam učeť, tak bude aspoň něco umět, než pomaže do školy.*“ R3: „*Já, co takhle znám, tak když dítě doma řekne, že nejde, tak nejde. Asi takhle vám to řeknu narovinu. Ale já jsem jiná, já prostě řeknu, že ráno vstaneš a půjdeš. On mi třeba ráno povídal,*

mami mě bolí břicho, ale já mu na to neskočím, jsem z jiný rodiny. Jiná osobnost. Tak jsem mu řekla prostě ne, do školky půjdeš a paní učitelce jsem řekla, že mi ráno říkal, že ho bolí břicho. Ale víte, jaký jsou děti, kdyby něco bylo, dejte mi vědět. Jo dobře, domluvily jsme se, ale opravdu mu bylo zle, protože na 10. mi volala, že Fabiánkovi je opravdu zle, nejí, nekomunikuje, nic přijdte si pro něj, tak teprve pro něho jdu. Dokud prostě není nemocnej, já ho do školky nosím, nebo když se něco neděje vážnýho. Ale jako jiní Romové, když dítě řekne, mami, já nejdu, mně se nechce, bolí mě břicho, tak jako dobrý, běž spát, tak to u mě není, ani nebylo. Chodily i moje starší dcery pravidelně.“ R4: „Jak u kterých, my se snažíme žít jinak. Jsme slušní Romové.“

Učitelky v MŠ musí ke všem dětem přistupovat stejně. A také to dle odpovědí respondentek dělají. R4: „Rozpory tam nevidím, holka je má ráda, když je něco potřeba, tak to s nimi vyřídím.“ R2: „Já bych řekla, že normálně, že tam není žádný problém. Já jsem tam žádný nenašla. Jsou chápaví. Jsou tam dvě učitelky a jsou spravedlivé. Když se mi něco nelíbilo, tak jsem jim to řekla.“ R1: „Tak jo, jsou to dobrý učitelky. No, když se tam něco nepovede a je průser, tak mi to dají sežrat, že se to takhle nedělá. Ale jinak se ke mně i k malý chovaj dobře.“ R3: „jo jako dobrý, jsou hodný, spravedlivý. Jako nestěžuju si na ně.“

4.4 Interpretace výsledků

Na základě vědecko-výzkumného problému byly stanoveny tři výzkumné otázky, na které jsou získány odpovědi pomocí analýzy rozhovorů a vytvořením výše uvedených kategorií. Při provádění analýzy byly tazatelské otázky tvořené tak, aby jejich odpovědi směřovaly k jednotlivým výzkumným otázkám. Odpovědi respondentek se však i přes tuto snahu prolínaly a vztahovaly se i k jiným výzkumným otázkám, než bylo předem stanoveno.

VO1: Jak si romští rodiče myslí, že mateřská škola připraví jejich dítě na nástup do základní školy?

Autorka očekávala, že odpovědí na tuto otázku budou konkrétní věci, o kterých si romské matky myslí, že pomůže jejich dětem při nástupu do základní školy. Všechny respondentky ale odpověděly, že se ve školce „něco“ naučí, co jim pomůže při nástupu. Konkrétní okruhy však většinou nedokázaly pojmenovat. Skoro vždy to byly jen neurčité odpovědi, vyznačující jistý okruh znalostí a zkušeností, které děti podle nich získají. R1: *„Malá si tak může hrát s děckama, já mám čas na něco jinýho a naučí se tam nějaký ty věci, co potřebuje do školy.“* R2: *„Je to pro něj jako dobrý ne, kvůli tý škole hlavně, že než začne chodit do školy. Začíná se to ve školkách, takže já s tím vlastně nemám žádný problém. Já to vidím jakoby dobrej začátek pro ty děti.“* V podobném tónu odpovídaly skoro všechny matky. Bylo potřeba, aby se autorka konkrétně dotazovala a respondentky uváděly více podrobností. Až na doplňující otázku *„V jakých konkrétních činnostech připravuje školka děti na nástup.“* odpověděly R3: *„Já, co vím, tak ho učí kreslit, držet tužku, držet příbor, také ty základní kroky, cvičí.“* R2: *„No učeť. Učeť kreslení, tělocvik, mají kroužky. Já opravdu můžu říct, tak ta školka, je prospěšná, co se týče dětí, protože i ten kluk co se týče jakoby mluvení a kolektivu a těch dětí a všechno možný.“*

Aby jedinec dokázal říct, že je na něco připravený, musí vědět, co je pro něj dobré a jestli se tím, co se naučil, pro něj něco zlepšilo. Stejně je to i v případě rodičů, kteří hodnotí za své děti. Je pro ně prospěšné, když budou mít děti pravidelný režim, naučí se dobře česky, projdou určitým druhem přípravy, díky které získají základní praxi a dovednosti? Všechny dotázané matky si myslí, že ano. Ze získaných odpovědí je tedy zřejmé, že romské matky sice neví přesně, co se dítě v mateřské škole naučí, ale určitě je to pro ně prospěšné. Z těchto odpovědí tedy vyplývá, že dle romských matek, budou jejich děti po absolvování mateřské školy dobře připravené na nástup do základní školy.

VO2:Jakou roli hraje podle romských rodičů mateřská škola při rozvoji samostatnosti jejich dítěte?

Většinová část rodičů si přeje, aby jejich dítě bylo co nejdříve soběstačné a samostatné. I v této oblasti, je mateřská škola povinná s dětmi pracovat. Ovšem pro přijetí do školky je ve velké části případů nutná i spolupráce rodičů. Dítě, by například již nemělo mít pleny, ale mělo by si nějakým způsobem samo říct, že potřebuje na toaletu. Součinnost rodičů a školky je zde nutností. To, co se dítě naučí a dělá ve školce, by mělo dělat i doma. Je jedno, zda jde o zvládnání manuálních činností jako je oblékání, zavazování tkaniček, správné stolování atd. nebo o zvládnání emočních stavů, například stesk po matce, umět projevit lítost, radost apod. R4: *„Ráno si vybere samo, co si vezme na sebe, v čem chce být ve třídě. S kým se bude kamarádit.“* „Učí je čistit si zoubky ve školce, má tam svůj kelímek s kartáčkem, sama se oblékne, převlékne, obuje si boty a už si umí i zavázat tkaničku, ale nejdřív jí to vůbec nešlo a nebavilo jí to. Umí hezky jíst sama příborem, rozezná vidličku od nože a nepřehazuje to v ruce. Ví, co do které ruky patří, ale občas to přehodí. Umí si říct na záchod, chodí sama, občas je potřeba ji zkontrolovat.“ R3: *„Daneček si zatím ještě sám tkaničku nezaváže, botičky má na suchý zip, ale oblíkne se sám, botičky si oblíkne, bundičku, ale pořád to ještě není ono, ale v té školce se to učí, trénuje to.“* Předpokladem ale je, že by základy soběstačnosti a samostatnosti mělo dítě mít již při nástupu do mateřské školky. V ní by se měly tyto věci pilovat a doplňovat.

Dle odpovědí rodičů hraje školka velmi důležitou a pozitivní roli v pohledu na samostatnost jejich dětí. Ovšem je nutné zmínit, že s dětmi je důležité pracovat pořád. Jak ve školce, tak i v rodinném prostředí. Pokud bude mít dítě dva režimy, ve školce a doma, neosvojí si základy samostatnosti tak dobře, rychle a kvalitně. R5: *„Maj to dobrý. Maj ten režim, víte. Ten režim, co já je učím. Tak voni to maj ve školce to samý. Že se převlíknou, jdou ven, přijdou, převlíknou, jdou na záchod, umejou si ruce, jdou potom jíst a tak. Jako tohleto jako se mi líbí, protože ten režim je to učím. I holky jsem to učila. To je správný no. Jsem jako se školkou spokojená. Jako já si nestěžuju na školku.“* Značnou část těchto základních dovedností se dítě učí pozorováním. Pokud si budou rodiče například pravidelně čistit zuby, umývat si ruce před jídlem, rozumně projevovat své emoce a vyprávět o nich, používat základy slušného vychování,

děkovat, prosit atd., budou to učit i své děti a vyžadovat to po nich. Toto vše by se mělo stát automatickou rutinou. Čím dříve, tím lépe.

VO3: Jak je dle romských rodičů mateřská škola nápomocná jejich dítěti v navazování sociálních vztahů?

Umět navázat sociální vztahy s jinými jedinci je velmi důležité. Je to schopnost, která je potřebná pro celý život. To, jak dítě dokáže tyto vztahy navázat je dáno částečně osobností a částečně zkušeností, kterou dítě získává postupně při interakci s ostatními jedinci všech věkových kategorií. Podle reakce ostatních na jeho jednání si dítě utváří povědomí o tom, co udělalo dobře nebo špatně a jak reagovat nebo jednat příště. V mateřské škole se dítě dostává do bližšího delšího kontaktu s pro něj cizími osobami. Jeho mozek zpracovává obrovské množství nových vjemů a podnětů a učí se na ně reagovat.

Postupně například zjistí, komu může a nemůže důvěřovat, že když se bude slušně chovat, může získat jisté výhody atd. Se stoupajícím morálním kreditem se může stát vůdcem skupinky dětí. Tvoří se zde první přátelství a nepřátelství, první dětské platonické lásky. To vše a mnohem více se stává díky tomu, že se dítě naučilo navazovat sociální vztahy. Ať už se vytvoří krátkodobé, nebo dlouhodobé vztahy, posunou dítě ve vztahové oblasti vývojově kupředu.

Aby dokázalo dítě navázat vztah, je potřeba aby druhému jedinci rozumělo. Aby mluvílo jeho jazykem. Romské děti, které se před školkou setkaly pouze s etnolektem romštiny mají prvotní podstatnou nevýhodu. Ovšem jelikož je dětský mozek v tomto věku velmi učenlivý, dokáží romské děti tento handicap poměrně rychle odstranit. Romské matky si toto uvědomují, a pokud to samy zvládnou a chtějí, tak dítě učí hovořit česky. R5: „*Oni fakt neuměj romsky vůbec. Já jsem je naučila, povídali jsme si a už mluvily česky. A Sofinu (vnučku) taky učím česky, protože já umím česky, já neumím romsky.*“ „*Ne, když uměj romsky a neuměj česky. Víte co, nerozumějí. Tak Andrea taky neumí cigánsky. A holky Andrey to samý. Ani bych nechtěla tak mluvit. To je vostuda.*“ R4: „*Romštinu používáme jen doma, ale učila jsem je česky.*“ R1: „*Tak napůl. Mám taky české kamarádky, a tak byla v kontaktu i s nima. Ale více*

doma používáme romštinu. Když mluvím česky, tak mě ta naše paní chytrá upozorňuje, že takhle se to nemá říkat, jako že jim to říká paní učitelka.

Příroda má ráda rozmanitost. Proto je více než žádoucí, aby bylo romské dítě ve smíšeném kolektivu s neromskými dětmi. Má poté mnohem více možností a získá také více zkušeností. Mateřské školy se maximálně snaží, míchat etnicky různé děti do tříd. R4: *„Ve školce se baví všichni se všema, nedělají rozdíly. Já jsem ráda, že se kamarádí i s bílými.“*

Pokud ale děti nebudou navštěvovat školku častěji, než jen poslední povinný ročník a budou pouze uzavřeny ve své komunitě, nedostane se jim tolik potřebné rozmanité interakce. Ve škole pak budou tyto vztahy s etnicky jinými dětmi navazovat mnohem obtížněji. Matky v dotazníku uvedly, že chtějí a dávají své děti do školky, ale zároveň přiznávají, že jsou i takové, které to nedělají. R4: *„Jak u kterých, my se snažíme žít jinak. Jsme slušní Romové.“* R1: *„Tak co mám kamarádky, tak děcka dávají. Né všechny, ty, co maj ještě další v kočáru, tak si je nechávají doma. Ale tak my máme aspoň chvíli klid. Tak nechoděj tam pravidelně, někdy se nám nechce, ale jo, jsme za školku rádi.“*

Školka ovšem tvoří i jiné sociální vztahy než mezi dětmi. A to mezi rodiči a pedagogy. Rodič musí školce a jejím zaměstnancům věřit. Věřit, že učitelka nebude jejich děti diskriminovat, či jinak znevýhodňovat. Pedagogové zase musí věřit rodičům, že budou plnit jejich doporučení a požadavky. R4: *„Rozpory tam nevidím, holka je má ráda, když je něco potřeba, tak to s nimi vyřídím. Občas s paní ředitelkou jsou problémy, ale děti ji milují.“* R2: *„Já bych řekla, že normálně, že tam není žádný problém, já jsem tam žádný nenašla. Jsou chápaví. Jsou tam dvě učitelky a jsou spravedlivé. Když se mi něco nelíbilo, tak jsem jim to řekla.“*

Z výše uvedeného vyplývá, že mateřská škola je velmi nápomocná při navazování sociálních vztahů a má v tomto ohledu nenahraditelnou funkci.

Závěr

Bakalářská práce se zabývá problematikou postoje romské rodiny k předškolnímu vzdělávání. Téma bylo zvoleno na základě toho, že i v dnešní společnosti se s nízkou či nepravidelnou docházkou romských dětí do mateřských škol setkává nejedna mateřská škola. Tato skutečnost je poté řešena za pomoci orgánu sociálně právní ochrany dětí či sociálních služeb.

Teoretická část je zpracována s oporou odborné literatury a dalších dostupných dat, které jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů. Součástí této části je vymezení odborných poznatků a základních pojmů.

První kapitola pojednává o romské komunitě, jejím původu a současné situaci v ČR. Dále jsou zde popsány specifika romské kultury, které zahrnují romský jazyk, romskou hudbu, romskou literaturu a romské výtvarné umění.

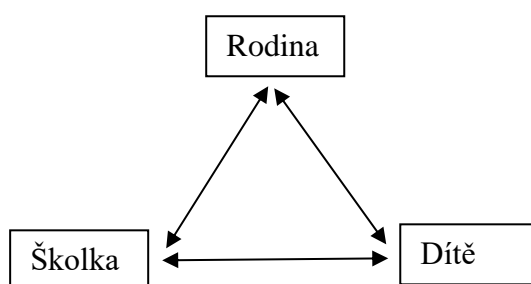
Druhá kapitola se věnuje vymezení pojmu rodina společně s jejími základními funkcemi a popisu romské rodiny včetně role ženy, role muže a výchovy romských dětí. Rovněž je tato kapitola zaměřena na postoj Romů ke vzdělání.

V třetí kapitole je popsáno dítě v systému předškolního vzdělávání, kde je vymezen pojem předškolní vzdělávání, dětství a předškolní dítě. Pro propojení s výzkumným šetřením jsou podrobněji objasněny oblasti rozvoje dítěte v mateřské škole, a to školní připravenost, samostatnost a sociální vztahy.

Výzkumné šetření bylo zpracováno formou kvalitativního výzkumu a zabývalo se přínosem předškolního vzdělávání z pohledu romských rodičů pro jejich dítě. Kvalitativní výzkum byl realizován pomocí polostrukturovaných rozhovorů s romskými matkami, které se samy identifikují jako Romky a mají děti v předškolním věku. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, zda romské rodiny považují předškolní přípravu v mateřské škole pro své děti za potřebnou.

Romské rodiny, jak bylo zjištěno z provedeného výzkumného šetření, spatřují v předškolní přípravě svého dítěte v mateřské škole přínosy. Což utváří kladný postoj k předškolnímu vzdělávání. V dnešní době již začíná být pro romské rodiny běžné dávat své děti do mateřských škol, a to i v případě, že by nebyl předškolní ročník

povinný. Některé romské děti navštěvují mateřskou školu již před povinným předškolním ročníkem. Dle zjištěných informací od dotazovaných respondentek se situace ohledně absence romských dětí v mateřských školách začíná povolna měnit k lepšímu. Ze získaných odpovědí vyplývá, že rodiče, školka a dítě tvoří uzavřený trojúhelník. Tyto jednotlivé vrcholy spojuje důvěra rodiče ve školku, školku v rodiče, dítě ve školku a dítě v rodiče, školku v rodinu a školku v dítě. Pokud je jedna z těchto stran nefunkční, celek jako takový se deformuje a není plnohodnotný.



Tuto bakalářskou práci lze z hlediska přínosu pro sociální pedagogiku považovat za informativní zdroj pro pedagogické a sociální pracovníky při jejich práci s romskými rodinami. Práce je souhrnem důležitých informací o romské komunitě a jejich dětí v předškolním věku ve spojitosti s jejich postojem k předškolnímu vzdělávání a návštěvou mateřských škol.

Seznam použitých zdrojů

Literární zdroje

- ČÍŽKOVÁ, J. *Specifika romských dětí při začleňování do české společnosti in Otevřené otázky sociální pedagogiky*. Sborník z konference Multikulturní výchova v období globalizace konané na Pedagogické fakultě UP v Olomouci 21. a 22. 10. 1999. Praha: Grada, 2000.
- DAVIDOVÁ, Eva. *Romano drom: Cesty Romů: 1945–1990: změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. 2., přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. Interface. ISBN 80-244-0524-5.
- DAVIDOVÁ, Eva a kol. *Kvalita života a sociální determinanty zdraví u Romů v České a Slovenské republice*. Praha: TRITON, 2010. ISBN 978-80-7387-428-5.
- DUNOVSKÝ, Jiří a kol. *Sociální pediatrie*. 1. vydání. Praha: Grada, 1999. ISBN 80-7169-254-9.
- GABAL, Ivan a kol. *Etnické menšiny ve střední Evropě: konflikt nebo integrace*. Praha: G plus G, 1999. ISBN 80-86103-23-4.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HOSKOVCOVÁ Simona a Lucie SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ. *Výchova k psychické odolnosti dítěte. Silní pro život*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2206-1.
- IVANOVÁ, Kateřina, Lenka ŠPIRUDOVÁ a Jana KUTNOHORSKÁ. *Multikulturní ošetřovatelství I*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-1212-1.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana, ŽÁČKOVÁ. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada Publishing, a.s., 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.
- KAJANOVÁ, Alena a kol. *(Ne)rovnosti v romských rodinách*. 1. vydání. Praha: NLN, s.r.o., 2015. ISBN 978-80-7422-455-3.
- KALEJA, Martin a Jan, KNEJP. *Mluvme o Romech*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009. ISBN 978-80-7368-708-3.

- KARTUSOVÁ, Nikola. *Kultura Romů – cesta ke zviditelnění*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Učitelství 1. stupně ZŠ, 2017.
- KASSIN, Saul. *Psychologie*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1716-3
- KOLLÁRIKOVÁ Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- KOŤÁTKOVÁ Soňa. *Dítě a mateřská škola*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.
- KRAUS, Blahoslav. *Společnost, rodina a sociální deviace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-411-3.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie, 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- LIÉGEOIS, Jean-Pierre. *Roma in Europe*. Council of Europe Publishing, 2007. ISBN 978-92-871-6051-5.
- MAPPEŠ-NIEDIEK, Norbert. *Chudáci Romové, zlí Cikáni: co je pravdy na našich předsudcích*. Brno: Host, 2013. ISBN 978-80-7294-869-7.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0000-0.
- MAXWELL (2005) in ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014, s. 384. ISBN 978-80-262-0644-6.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy. 2., rozš. a přeprac. vyd.* Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.

- PACOVSKÝ (1994) in KRIVOŠÍKOVÁ, Mária. *Úvod do ergoterapie*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2699-1.
- ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. 2. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-410-9.
- SEDLÁČKOVÁ, Alena. *Romské děti a vývoj jejich postojů ke vzdělávání*. Diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého. Fakulta pedagogická. Ústav speciálněpedagogických studií. Speciálně pedagogická andragogika. 2011.
- STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-x.
- ŠULEŘ, Petr. *Romové: tradice a současnost*. Brno: Muzeum romské kultury, 1999. ISBN 80-85956-14-4.
- VÝROST, Jozef a Ivan, SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*, 2. přepracované a rozšířené vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.

Legislativní zdroje

- Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, Praha: MŠMT, 2018

Internetové zdroje

- KALÁČKOVÁ, Tereza. *Poradce ředitelky mateřské školy. Sexuální výchova 1. část* [online]. Nakladatelství FORUM, 2019. [cit. 2020-03-02]. Dostupné z: <https://poradcems.cz/sexualni-vychova-cast-1/>
- Pedagogická fakulta jihočeské univerzity. *Původ názvů Rom – Cikán* [online]. Projekt Varianty. Člověk v tísni, společnost při ČT, o.p.s., 2002. [cit. 2019-04-05]. Dostupné z: <https://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/podkapitoly/b02romove/17.pdf>

- Lidové noviny, 24. července 1999 in Romové v České republice. *Ing. Karel Holomek – romský aktivista* [online]. Český rozhlas / Czech Radio, 1997-2020. [cit. 2019-09-02].
Dostupné z: <http://www.romove.radio.cz/cz/clanek/18917>
- ZŠ Jarovice 192. *O nás* [online]. 2019. [cit. 2020-02-20].
Dostupné z: <https://zsjarovnice.sk/>

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Tabulka tazatelských otázek

Tabulka č. 2 – Tabulka základních údajů

Seznam příloh

Příloha A – Přepis rozhovoru s respondentkou 5

Příloha A – Přepis rozhovoru s respondentkou 5

V čem vidíte prospěšnost docházky Vašeho dítěte do školky?

Aby se něco naučil. Tak aby uměl alespoň ty základní věci. Aby se naučil mluvit a tak. Tadeáš chodí do školky už 2 roky.

V případě, že by nebyl povinný předškolní ročník, dala byste své dítě do školky? Proč?

Jo dala. Protože jsou připraveni už na tu školu. Některý děti, které nechodí do školky, jdou do první třídy a už se bojí, jsou vyplašení. Ale Tadeášek v pohodě, už je připravený na tu školu.

A co si myslíte o tom, že je v současné době předškolní ročník povinný?

Myslím, že je to dobře. Dávala jsem děti do školky, i když povinný ročník ještě nebyl. Dávala jsem tam děti, aby se naučily být samostatný. Dcera Tereza na mě byla hodně nalepená, když byla malá.

Máte představu o tom, jaké činnosti školka u dětí rozvíjí?

Naučily se dost věcí.

Jaké například?

Hygienu, malování, písničky. Naučily se být samostatný. Tadeáš je samostatný, pomáhá i v domácnosti, jde mi pomoci oloupat brambory. Naučil se slušnému vychování. Ale stále se stydí. Po školce se mu stýská. Líbí se mu tam.

Jaké a v čem dělá Vaše dítě pokroky při návštěvě školky?

Tady to maj jako dobrý. Chodí s nima do tělocvičny cvičit, potom na dvůr, nebo na procházky. Maj to dobrý. Maj ten režim, víte. Ten režim, co já je učím. Tak voni to maj ve školce to samý. Že se převlíknou, jdou ven, přijdou, převlíknou, jsou na záchod, umejou si ruce, jdou potom jíst a tak. Jako todleto jako se mi líbí, protože ten režim je učím. I holky jsem to učila. To je správný no. Jsem jako se školkou spokojená. Jako já si nestěžuju na tu školku.

Jak se zlepšily jazykové dovednosti (slovní zásoba, vyjadřování se) Vašeho dítěte po nástupu do školky?

Je to lepší. Pojmenovává věci, například jablko je zelený, prohlíží knížky a povídá o tom, co vidí na obrázku.

V čem je Vaše dítě samostatnější ve smyslu rozhodování se od nástupu do školky?

Naučí se všechno, osamostatní se. Pomáhají v domácnosti. Dcera Andrea chce dát také Natálu do školky, že hrozně zlobí, aby se naučila jiný režim.

Jaké má Vaše dítě povinnosti ve školce a jak se mu je daří plnit?

Uklízet, poslouchat...snaží se

Jak je Vaše dítě ve školce spokojené?

Je spokojený. Do školky se těší, chodí tam rád.

Jaké zážitky Vám Vaše dítě vypráví po stráveném dni ve školce?

Co jedl, co dělali.

Co Vaše dítě nejvíce ve školce baví?

Libí se mu, jaké mají ve školce hračky, že tam má kamarády.

V čem se změnila sebeobsluha Vašeho dítěte, jako je hygiena, oblékání, stravování?

Sám se oblíká, myje ruce. Tadeáš už si i jídlo nabírá sám, namaže si to, zamete mi už.

Umělo Vaše dítě při nástupu do mateřské školy česky nebo romsky?

Umí česky. Já rozumím romsky, ale já to sama neumím. Děti jsou po mně, taky neumí.

Takže mluvily česky, rovnou při nástupu do školky?

Jo od malička. Ony fakt neuměj romsky vůbec. Já jsem je naučila, povídali jsme si a už mluvily česky. A Sofinu (vnučku) taky učím česky, protože já umím česky, já neumím romsky.

Zaznamenala jste, zda školka rozvíjí u Vašeho dítěte základy slušného chování?

Ano. Pozdraví, poděkuje. Je slušný.

Jak se zapojuje Vaše dítě do kolektivu dětí ve škole?

Normálně se zapojil do kolektivu a do školky chodí rád. Připravuje si s radostí věci do školky.

Jak si myslíte, že ostatní děti přijaly Vaše dítě mezi sebe?

Má kamarády. Hned se k němu cpaly.

Jedná se jen o děti romské nebo i neromské?

Kamarády má namíchaný.

**Jakou máte zkušenost s přístupem učitelek v mateřské škole k Vašemu dítěti?
Jsou spravedlivé, či máte nějaké rozpory?**

Máme hodné učitelky. Já jim věřím. Přístup mají normální. Ale se Sárou jsem měla trable, já jsem ji převlíkla, ale než jsem vyšla ven, tak ona za mnou přišla v bačkorách a začala rvát: „Mami já tady nechci bejt.“ Začala hodně vyvádět, tak jsem ji radši vzala domů, tak jsem ji nechala dva dni doma a pak jsem ji nějak překecala a potom jsme na sebe s paní učitelkou mrkly, aby zamkly. Sára si hrála, chvíli brečela, ale zvykla si.

Takže jste byla s paní učitelkou domluvená?

Jo jsme na sebe mrkly a ony vždycky zamkly, aby nemohla utéct a zabralo to.

Jak moc je běžné mezi romskými rodinami, že dávají děti do školky?

No já nevím no. Některý třeba jo, některý ne. Jak kdo. Někteří s tím mají problém a nechtějí je tam dávat, ale mladší generace se snaží.

A z jakého důvodu myslíte, že nechtějí dávat své děti do školy?

Já nevím. Třeba ty děti, víte co, brečej. Ale ony je musej naučit k tomu naučit, že jo. Já jsem taky se toho vzdala a Tadeáše jsem tam prostě nosila a musela jsem ho nějak naučit. Převlíknul se a dala jsem ho.

Měla jste z něčeho nějaké obavy?

Já nevím, ale není to tak těžký je tam dát. Ale tam se jim jako nic nestane, jsou tam hlídány. Tadeáš měl strach.

Že tam bude bez Vás?

No von tam chtěl mě. Taky brečel ve školce. Nechtěl jíst jo, odmítal jídlo. Ale pak se to nějak uklidnilo. Pak už si tam našel kamarády. A říkal: „Mami jdi. Jdi už, jdi.“ A když jsem pro něho šla, tak byl červeněj, utíkal za mnou. A říkám, tak co ve školce? „Dobrý.“ Chtěl mě i děti. Víte co. Jako každé dítě.

Moc Vám děkuji za rozhovor.