

Význam předškolního vzdělávání z perspektivy rodičů romských dětí

Iveta Eliášová

Bakalářská práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Iveta Eliášová**
Osobní číslo: **H16479**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Význam předškolního vzdělávání z perspektivy rodičů romských dětí**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti předškolního vzdělávání, romské kultury a edukace romských dětí.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovorů.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BARTOŇOVÁ a VITKOVÁ. Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-158-4.

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

ŠOTOLOVÁ, Eva. Vzdělávání Romů. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1909-5.

ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára a kol. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I: dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005a. ISBN 80-246-0956-8.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Iva Staňková

Ústav pedagogických věd

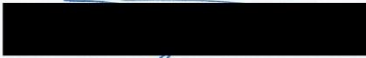
Datum zadání bakalářské práce:

27. listopadu 2018

Termín odevzdání bakalářské práce:

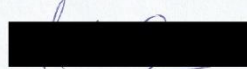
26. dubna 2019

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2018


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.

děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.

ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 23. 4. 2019



¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydávalečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá významem předškolního vzdělávání pohledem rodičů romských dětí. Práce je rozdělena na dvě části. V teoretické části je v první kapitole definován a popsán předškolní věk v životě dítěte a jeho základní pojmy. Druhá kapitola se zabývá zejména obecně Romy a romskou rodinou.

Praktická část zahrnuje výsledky kvalitativního výzkumu. Zvolenou metodou sběru dat je polo-strukturovaný rozhovor s rodiči romských dětí.

Klíčová slova: předškolní vzdělávání, Romové, majorita, minorita, sociokulturně znevýhodněné prostředí

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with the importance of pre-school education by the parents of Roma children. The thesis is divided into two parts. In the theoretical part, the first chapter defines and describes pre-school age in child's life and its basic concepts. The second chapter deals in particular with the Roma and the Roma family.

The practical part includes the results of qualitative research. The chosen method of data collection is a semi-structured interview with parents of Roma children.

Keywords: pre-school education, Roma, majority, minority, socioculturally disadvantaged environment

Poděkování

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Ivě Staňkové za odborné vedení, vstřícnost a za poskytnutí rad. Zároveň děkuji všem informantům, kteří svojí ochotou přispěli k realizaci celého výzkumu.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

„Nanebarvalooda, kas hin, al'eoda, so džanel
Bohatý není ten, kdo má, ale ten kdo zná
(Elena Lacková, 2002, s. 237)“

OBSAH

ÚVOD	10
I. 12	
TEORETICKÁ ČÁST	12
1 K ZÁKLADNÍM POJMŮM A VZTAHU K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE.....	13
1.1 VZTAH TÉMATU K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE	13
1.2 K ZÁKLADNÍM POJMŮM	13
2 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ DÍTĚTE	15
2.1 VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM ZAŘÍZENÍ.....	16
2.2 OBSAH A PODMÍNKY PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	17
2.3 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ.....	18
3 ROMOVÉ.....	21
3.1 POHLED NA MINULOST ROMŮ V HISTORICKÉM KONTEXTU	21
3.2 ROMSKÁ RODINA	22
3.3 ROMOVÉ A VZDĚLÁVÁNÍ.....	23
II. 25	
PRAKTICKÁ ČÁST	25
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	26
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	26
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE.....	26
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	27
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	27
4.5 METODA SBĚRU DAT.....	28
5 ANALÝZA DAT.....	30
5.1 KATEGORIE A KÓDOVÁNÍ.....	30
5.2 ANALÝZA JEDNOTLIVÝCH ROZHOVORŮ	32
5.3 PARADIGMATICKÝ MODEL ZAKOTVENÉ TEORIE	37
6 SHRNUTÍ VÝZKUMU (ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI).....	40
7 DOPORUČENÍ	41
ZÁVĚR	42
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	43
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	45
SEZNAM TABULEK	46

SEZNAM PŘÍLOH 47

ÚVOD

Následující bakalářská práce se věnuje významu předškolního vzdělávání z perspektivy rodičů romských dětí. Rozhodli jsme se zkoumat jev, který se objevuje u romských rodin. A to ten, že děti z romských rodin docházejí do mateřské školy, nebo do jiného předškolního zařízení, často jen sporadicky. Potvrzují to statistiky, i výpovědi samotných učitelek v předškolních zařízeních. Rozhodli jsme se zkoumat, jaké důvody vedou romské rodiče k tomu, aby dítě do MŠ neposílali, nebo posílali jen občas. Taky budeme zkoumat, jestli na docházku dětí má vliv to, jak vypadalo předškolní vzdělávání buď jednoho, nebo obou rodičů.

V České Republice se nejčastěji můžeme setkat právě s Romy, jako s nejpočetnější národnostní menšinou u nás. Ne vždy se ale můžeme setkat s kladným přijetím Romů do společnosti. Z pravidla je to spíše naopak – negativně zaujatý postoj vůči Romům mají už děti, které se s romskými žáky setkávají ve svých školách nebo třídách. Česká společnost obecně zápolí s mnohými problémy, které mají souvislost s romským obyvatelstvem. Může se jednat například o diskriminaci, v některých případech i s rasovým podtextem – z toho později plyne rasismus. Nebo může jít o ne příliš závažné přestupky, až po kriminální činnosti. Určitě je zapotřebí tyto situace řešit ne jenom s Romy, kterých se tyto činy týkají, ale i s ostatními členy celé společnosti. Takhle rozsáhlý jev nejde změnit z minuty na minutu, ani z hodiny na hodinu. Musí se postupovat po malých krůčcích, teprve pak se můžou začít měnit větší celky, až se změní postavení společnosti vůči všem národnostním i etnickým menšinám. No a kde jinde začít, než u těch nejmenších. Respektive u nastupující generace, která formuje svým postojem postoj společenství lidí na dalších několik desetiletí. Samozřejmě je také důležité měnit tenhle názor i u ostatních věkových skupin, ale je nezbytné věnovat čas a úsilí zejména nastupující generaci a postupně informace dostávat k čím dál starším lidem.

Hlavním výzkumným cílem je zjistit, jak vnímají rodiče romských dětí předškolní vzdělávání jejich dětí. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části nejprve uvádíme předškolní období dítěte. Říkáme, co je předškolní vzdělávání a ukotvujeme jej v rámci legislativy. V další části teoretické části se zabýváme Romy obecně, dále romskou rodinou, pohlédneme na Romy do minulosti, a také popisujeme romskou rodinu.

Druhou část bakalářské práce tvoří praktická, tedy výzkumná část. Zde zkoumáme názor rodičů romských dětí na předškolní vzdělávání formou polostrukturovaného rozhovoru.

Doufáme, že se nám podaří odhalit i další odpovědi na otázky vlivu rodiče na předškolní vzdělávání romského žáka.

V závěru celé práce budou shrnuty veškeré získané poznatky, seznam použité literatury a internetových zdrojů. Do příloh budou poskytnuty i přesné přepisy dvou uskutečněných rozhovorů, a informované souhlasy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 K ZÁKLADNÍM POJMŮM A VZTAHU K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE

Nyní si vysvětlíme, jaký vztah má naše téma se sociální pedagogikou. Řekneme, kde se s naším tématem, nebo s podobnými odvětvími můžeme setkat. Dále si vydefinujeme několik základních pojmů, které s naší problematikou úzce souvisí, a se kterými se může odborník v oblasti předškolního vzdělávání Romů běžně setkat. Setkáme se s nimi i v našem výzkumu, proto se nám jeví jako adekvátní je předem vysvětlit.

1.1 Vztah tématu k sociální pedagogice

Téma, i samotná problematika inkluze romských dětí do vzdělávacího procesu, se úzce váže se sociální pedagogikou. V dnešní multikulturní společnosti se určitě již každý z nás setkal s někým, kdo má kořeny své rodiny za hranicemi České Republiky, potažmo střední Evropy. Sociální pedagog se může setkat jak s romskými dětmi v rámci přímé práce s nimi, tak i s romskými rodiči. Proto je vhodné lépe poznat jejich názory, ať už na předškolní vzdělávání, nebo na vzdělávací proces jako takový. V návaznosti na lepší porozumění názorů Romů na vzdělávání můžeme získat informace, jak tyto jedince začlenit ne jen do kolektivu tříd, nebo vrstevnických skupin majoritní společnosti, ale později i do společnosti jako do celku. I přes již dlouhodobou snahu o toto začlenění romských jedinců do společnosti se ne zcela stoprocentně daří tento cíl splnit. Stále existují vyloučené lokality, kde romští jedinci žijí izolovaně od okolního společenství. Sociální pracovník – potažmo sociální pedagog se může v rámci své pozdější praxe věnovat těmto lokalitám a zejména romským jedincům zde žijícím. Může jim být oporou a rádcem při volbě jakékoliv úrovně vzdělání – např. při volbě mateřské školky v nejbližším okolí Romského jedince. Často totiž potřebují pomoc sociálního pracovníka při zajišťování podobných záležitostí.

1.2 K základním pojmům

Národnostní menšina je definovaná jako „*skupina osob, která je na rozdíl od ostatního obyvatelstva státu početně menší, nezaujímá vedoucí postavení a její příslušníci – občané tohoto státu – vykazují v etnickém, náboženském nebo jazykovém ohledu znaky, které je odlišují od ostatního obyvatelstva. Tito vykazují přinejmenším implicitně pocit*

sounáležitosti zaměřený na zachování vlastní kultury, vlastních tradic, vlastního náboženství nebo vlastního jazyka (Sulítka, 1998, s. 54).“ Do národnostních menšin řadíme právě i Romy.

Sociokulturní prostředí je definováno jako *„Prostředí života určité sociální skupiny, se specifickými charakteristikami její kultury (např. způsoby komunikace, trávení volného času, hodnotové orientace, ale i materiální charakteristiky, jako je např. počet knih v domácnosti). Jde o důležitou determinantu vzdělávacích procesů, zvl. v případě sociokulturního prostředí rodiny, v níž se rozvíjí dítě ještě před zahájením povinné školní docházky.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 220).

Předškolní vzdělávání: *můžeme říci, že předškolní vzdělávání „zabezpečuje uspokojování přirozených potřeb dítěte a rozvoj jeho osobnosti. Podporuje zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj dětí, vytváří předpoklady jejich pozdějšího vzdělávání. Stále významnějším účelem předškolního vzdělávání je vyrovnání rozdílů mezi dětmi způsobovaných rozdílnou kvalitou sociokulturního prostředí v rodinách.“* (Průcha, 2013, s. 229)

Předškolní zařízení u nás jsou to mateřské školy, speciální mateřské školy, přípravné ročníky základní speciální školy, přípravné třídy.

2 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ DÍTĚTE

Úvodem této první kapitoly si zejména objasníme, jak toto období definujeme, jak ho můžeme časově zařadit do života dítěte a jaké hlavní atributy by dítě v předškolním věku mělo mít. Obecně se tedy dá předškolní období dítěte definovat jako období mezi batolecím věkem a mladším školním věkem. Podle (Vágnerové, 2005) se jedná o období od 3 do 6 až 7 let věku dítěte. Stejně jako podle většiny domácích autorů. Předškolní období končí nástupem dítěte do povinné školní docházky.

Co se týká **kognitivní stránky** vývoje dítěte, typicky dítě myslí v tzv. egocentrismu. Samo dítě je ve středobodu svého zájmu a jedná ve svém nejlepším prospěchu, ovšem subjektivně zabarveném. Myšlení dítěte v tomto věku klade důraz na přítomný okamžik a aktuální vzezření okolního světa. Dalším důležitým znakem toho vývojového období dítěte je magičnost. Dítě si přikrášluje realitu pomocí fantazie, ale posléze nedokáže přesně určit hranice mezi reálnými a fantazijními myšlenkami. V této spojitosti se často můžeme domnívat, že dítě lže a skutečnost si značně přikrášluje. Pro samotné dítě je ale jeho realita opravdová a nepřipadá mu na ní nic lživého, dítě tak nekoná úmyslně. Posledním atributem dětského myšlení je tzv. absolutismus. Absolutismu je sklon k definitivnosti a jednoznačnosti usouzeného. Tenhle jev přisuzujeme potřebě dětské jistoty. (Vágnerová, 2000) Děti v předškolním věku nemají rozvinuté kritické myšlení, ani nepomýšlí na pluralitu názorů. To znamená, že jejich názor je dle dětí ten správný a žádný jiný neexistuje. Když si mají vybrat jakoukoliv věc z více možností, vyberou tu, kterou dobře znají, nebo tu, které více věří. Takový výběr postrádá z pohledu dospělé osoby smysl, rozum a logické myšlení. Může se objevit i varianta, kdy dítě vybere první vyřčenou možnost a na další možnosti již nevěnuje pozornost, připadá mu první varianta jako jediná správná. Dále bychom měli mít na mysli, že pozornost a soustředěnost dětí předškoláků je krátkodobá a nestálá. To v praxi znamená, že se dítě nedokáže soustředit na jednu věc příliš dlouho. Konkrétní doba záleží na vyspělosti a úrovni vývoje, ale obecně se uvádí kolem 10 až 15 minut na jednu konstantní činnost.

V přímé praxi s dětmi předškolního věku bychom měli dodržovat určitá pravidla, která souvisí s výše uvedenými specifiky dětského vývoje. Určitě je zapotřebí přistupovat ke každému dítěti co nejvíce individuálně a s respektem. Každé dítě je vývojově na odlišné úrovni, proto nejde příliš zobecňovat pravidla pro práci s nimi. Velkou roli hraje ve vzdělávání dětí předškolního věku motivace do všech úkolů. Děti potřebují slyšet chválu,

pokud se jim daná práce povedla, anebo jasnou, stručnou a věcnou konstruktivní kritiku, ze které se může ponaučit a která ho zároveň bude motivovat do dalších činností. Nyní se blíže podíváme na **motorický vývoj**. V začátku období dítě umí běhat, jezdit na tříkolce, mluvit, dobře spolupracující ruce dokážou vykonávat jemnější činnosti. Dítě si uvědomuje existenci své osoby a okolí a dokáže již lépe zvládat zklamání. „*Funguje do určité míry samostatně, dokáže si obléct základní oblečení, najíst se a provádět základní hygienické úkony*“. (Thorová, 2015, s. 381) Dále autorka uvádí, že se „*dítěti zlepšuje systematičnost a vytrvalost, rozvíjí se u nich pracovní chování. Děti jsou živé, zvědavé, komunikativní, mají spoustu energie, věnují se pohybovým aktivitám, napodobují dospělé, snaží se pomáhat v domácnosti a usilovně si osvojují společenská pravidla*“. (Thorová, 2015, s. 382)

2.1 Vzdělávání dítěte v předškolním zařízení

(Opravitlová, 2016, s. 14) determinuje pedagogicky předškolní vzdělávání jako „*proces cíleného a organizovaného působení na dítě předškolního věku, které ho má rozvíjet, podporovat, motivovat a směřovat k získání tzv. kompetencí budoucího školáka*.“ Z jiného úhlu pohledu předškolní vzdělávání definuje (Bartoňová, 1998, s. 47), a to: „*Předškolní vzdělávání se považuje za prvopočátek vzdělávání, které se organizuje a řídí požadavky a pokyny MŠMT..., je koncipováno jako otevřený systém, který vychází z rodinné výchovy a spolupracuje s rodinou jako s rovnocenným partnerem*.“ Předškolní výchova je dle (Trubíniové, 2007, s. 375) definována jako „*výchova jako jev se uskutečňuje zejména záměrným působením dospělých na dorůstající generaci*“.

V České Republice se předškolní vzdělávání realizuje v mateřských školách, nebo případně v přípravných třídách (tzv. nultých ročnících) základní školy. Tento typ vzdělávání sice není povinný, ale drtivá většina dětí z majoritní společnosti jej absoluuje. Podle sociologického výzkumu společnosti GAC z roku 2009 se zhruba dvě pětiny dětí ze sociokulturně vyloučených rodin neúčastní tohoto stupně vzdělání. (Kaleja, 2013, s. 23)

Ovšem umístění dítěte do předškolního zařízení je často velmi složitá situace jak pro majoritní, tak pro minoritní společnost. A to hned z několika důvodů – například nedostatek financí v rodině, špatná kapacitní situace zejména v místě bydliště, nebo nedocenení MŠ (ve většině případů spíše v romských rodinách). Další možností docházení dítěte do předškolního zařízení je navštěvování přípravné třídy základní školy. Tyto přípravné třídy jsou určeny především pro děti ze sociokulturně znevýhodněných rodin.

Pomáhají dětem prioritně s českým jazykem, učí děti správnou výslovnost, skloňování, gramatickou stránku českého jazyka a podobně. V neposlední řadě se zde děti učí i správným hygienickým návykům, či správné socializaci do kolektivu vrstevníků ve formálním vyučování.

„Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení.“ (RVP, 2018, s. 6-7) Dále se zde uvádí, že předškolní vzdělávání rozumně organizuje a zpestřuje denní režim dítěte. Dává dítěti možnost odporné péče a poradenství. Zdůrazňují se společensky silné základy, které pak mohou být těžištěm pro další vzdělávání jedince. Důležitost je kladena i na smysluplnost stráveného času v mateřské škole. Dítě by zde mělo čas prožívat v příjemném prostředí i atmosféře, učení v mateřské škole by měl být pramen do další části života a do dalšího vzdělávání. (RVP, 2018)

Školní zralost dle (Hartla a Hartlové 2000, s. 708) lze obecně definovat jako *„způsobilost dítěte absolvovat školní vyučování“*. Školský zákon v §33 uvádí, že předškolní vzdělávání *„napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání.“*

2.2 Obsah a podmínky předškolního vzdělávání

Jde jen stěží přesně určit, co je konkrétní náplň obsahu předškolního vzdělávání. Dítě se i v tak nízkém věku musí naučit mnoha různým dovednostem, schopnostem, vědomostem a informací ze všech oblastí lidského poznání. Představa o naplnění obsahu se může měnit v závislosti na způsobu života dané rodiny. Protože v dnešní době jsou kladeny jiné nároky na znalosti, schopnosti a dovednosti dětí, než na ty, které do mateřské školy docházely před několika lety. Ať už se jedná o moderní technologie, práce s internetem a podobně. Důležité je i najít hranici mezi tím, co dítě skutečně nezbytně nutně potřebuje znát, a mezi tím, co by jej mohlo přetěžovat. Vznikla například teorie jakéhosi základního učiva, která trvala na vědeckosti a na relevantnosti předávaných informací. Tato teorie kladla důraz na co největší propojení teorie s praxí. Existuje další teorie, a to teorie struktur: Její hlavní myšlenkou je, že důležitější pro dítě je pochopit zejména principy, vztahy a souvislosti mezi konkrétními věcmi, než získat určité obecné poznatky ke konkrétním činnostem. (Opravilová. 2016)

V Evropě se v průběhu sedmdesátých let minulého století vypracovávalo tzv. kurikulum. Zde byl nejenom obsah vzdělávání, ale také metody vzdělávání, podmínky vzdělávání, způsob hodnocení a organizace vzdělávání. (Opravilová, 2016) V České Republice se tento pojem začal používat později, až na konci 20. století. Tohle kurikulum se rozumí jako jakýsi katalog toho, čemu se má dítě naučit a čemu má porozumět, jaké má mít schopnosti. Je to ovšem pluralitní proces. Nejde tedy jen o to, naučit dítě jednomu z výše uvedených prvků. Jde o to, předat mu co možná nejkomplexnější nabídku toho, čemu by se mělo naučit a co by si mělo osvojit. Kurikulum můžeme také brát jako souhrn krátkodobých, nebo dlouhodobých cílů v oblasti zaměření na konkrétní skupinu, či jednotlivce.

Kurikulum můžeme také označit jako soubor všech získaných životních zkušeností jedince. Z těchto zkušeností posléze vychází další vzdělávací působení. Zkušenosti i v procesu učení člověka příliš ovlivňují. Ať už v pozitivním, nebo v negativním slova smyslu. Pedagogovi tyto zkušenosti nejsou ve valné většině případů známy předem, ale měl by s nimi počítat. (Opravilová, 2016) Měl by počítat i s velkou individuálností všech zkušeností. Každý jedinec má své vlastní, zcela originální zkušenosti. Najít na světě člověka, se zcela totožnými zkušenostmi, je takřka nemožné. Proto nemůžeme pohlížet na skupinu lidí jako na celek, ale zejména učitelé ve vzdělávacím procesu by k dětem měli přistupovat co nejvíce individuálně. A v co možná největší míře by měl učitel respektovat originální zkušenosti každého jedince. Když tyto zkušenosti vezme tím správným koncem, můžeme je využít k usnadnění vzdělávacího procesu.

2.3 Legislativní ukotvení

Základním normativním dokumentem pro předškolní vzdělávání je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, a vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání. Podle školského zákona poskytují mateřské školy veřejnou službu a legislativně jsou zakotveny jako druh školy. Vyhláška o předškolním vzdělávání upravuje především okolnosti o provozu mateřských škol a o její organizaci. Dále reguluje počty přijatých dětí ve třídách, stravování dětí, hygienu, bezpečnost dětí či úhradu za předškolní vzdělávání v MŠ.

Základní kompetence zřizovatele libovolné školy definuje školský zákon: „Vydává zřizovací listinu školské právnické osoby; rozhoduje o změnách zřizovací listiny školské

právnícké osoby; rozhoduje o sloučení, splynutí, rozdělení a zrušení školské právnícké osoby; jmenuje a odvolává ředitele školské právnícké osoby a stanoví jeho plat, popřípadě mzdu; jmenuje a odvolává třetinu školské rady, pokud se školská rada zřizuje.“ (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Zřizovatel, tzn. obec nebo svazek obcí, má v kompetenci zřizovat a rušit mateřské školy. Obec nebo kraj jsou dále povinni: *„...zajistit podmínky pro předškolní vzdělávání dětí přednostně přijímaných podle § 34 odst. 3. Za tímto účelem obec a) zřídí mateřskou školu, nebo b) zajistí předškolní vzdělávání v mateřské škole zřizované jinou obcí nebo svazkem obcí. V rámci dopravní obslužnosti území kraje je kraj povinen zajistit dopravu do spádové mateřské školy a ze spádové mateřské školy, pokud vzdálenost této školy od místa trvalého pobytu dítěte přesáhne 4 km.“ (Zákon č. 561/2004 Sb.)* Zřizovatel dále zasahuje do chodu školy tím, že může ze svého postu regulovat počet přijatých žáků. Hodnocení školy má na starosti Česká školní inspekce, ale i zřizovatel sám.

„Současná vzdělávací politika v České republice vychází z přesvědčení, že člověk se musí vzdělávat po celý život a že by měl mít zájem na svém vzdělávání, učení i vědění, které mu umožňuje dokonalejší a bohatší interakci se světem. Za důležitý prvopočátek tohoto procesu je považováno předškolní vzdělávání a jako takové dnes nachází významnou podporu státu.“ (RVP pro předškolní vzdělávání, 2018)

Hlavní principy Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání RVP PV byl formulován tak, aby v souladu s odbornými požadavky současné kurikulární reformy:

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

- vytvářel prostor pro rozvoj různých programů a koncepcí i pro individuální profilaci každé mateřské školy
- umožňoval mateřským školám využívat různé formy i metody vzdělávání a přizpůsobovat vzdělávání konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám
- poskytoval rámcová kritéria využitelná pro vnitřní i vnější evaluaci mateřské školy i poskytovaného vzdělávání. (RVP,2018, s. 5)

Jedním z dalších důležitých pedagogických dokumentů, kde jsou uvedeny cíle, obsah učení, hodnocení výsledků učiva, a plán učiva je už výše zmíněné kurikulum.

Učitelé ve státních mateřských školách – ve státní MŠ jsou pedagogičtí pracovníci, ale i nepedagogičtí. Nyní se maříme spíše na pedagogické. V zákoně o pedagogických pracovnících je definováno, kdo je pedagogický pracovník: „*Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.*“ (Zákon č. 563/2004 Sb.) Na to, aby se člověk směl stát pedagogickým pracovníkem, musí splňovat specializované kvalifikační předpoklady.

3 ROMOVÉ

Na úvod této kapitoly bychom měli vysvětlit, kdo vlastně Romové jsou. Romové jsou na našem území vnímáni jako národnostní menšina. V České Republice je národnostní menšina definována zákonem č. 273/2001 Sb. (zde uvádíme zkráceně): Národnostní menšina je společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo. Příslušníkem národnostní menšiny je občan České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti. (Zákon č. 273/2001 Sb.)

Termínem "Romové" označujeme danou skupinu lidí, kteří mají svůj specifický jazyk, společný historický i geografický původ a mnoho dalších konkrétnějších kulturních rysů, tradic a zvyků. Stěhování Romů na oblast České republiky na začátku 14. století. Při sčítání lidu v roce 2011 se přihlásilo k romské národnosti pouze pět tisíc občanů, podle odhadů jich na našem území žije něco kolem 300 000. (Český statistický úřad, 2011) V České republice žije pět různých skupin Romů – slovenští Romové, olašští Romové, čeští a moravští Romové, Sinti a maďarští Romové. Nejvíce jsou v současné době zastoupeni slovenští Romové, občas se můžeme setkat s Olachy.

3.1 Pohled na minulost Romů v historickém kontextu

Obecně se mnoho autorů shoduje, že Romové přišli na naše území z Indie. Historie Romů sahá do dob středověké Indie (Buryánek, 2004) Za druhé světové války, které byla pro Romy devastující, byli zejména Čeští a moravští Romové, a Sinti vyvražďeni. Kulminace rasové netolerance vypuklo za druhé světové války, kdy byli Romové spolu s Židy, označeni Adolfem Hitlerem za zástupce cizí rasy. Kvůli tomuto důvodu byli masově posíláni do koncentračních táborů. Zde končili všichni, kdo nebyli příslušníci árijské rasy. Můžeme tedy konstatovat, že se jednalo o genocidu. Důvodem nebyl jejich styl chování, úroveň dosaženého vzdělání, nebo životní styl. Šlo o čistě rasově motivovaný podtext.

Označení Rom se používá od roku 1971, kdy se zástupci Romů dohodli na používání tohoto označení a požadovali uznání a respektování tohoto názvu i majoritní společností. Dohoda byla stvrzena na prvním Mezinárodním romském sjezdu. (Guy, 2001) Tento výraz má své opodstatnění. Ve všech evropských dialektech romštiny se objevují slova „rom“ a „romni“, což v překladu znamená muž a žena.

Co se týče romských svátků, Romové nemají vyloženě své svátky. V tomto ohledu se perfektně adaptovali na prostředí země, ve které žijí. Svátky tedy mají ve stejném termínu, jako je známe my v ČR (Vánoce, Velikonoce, a podobně). Existuje mezinárodní den Romů, který se slaví každý rok 8. dubna. Na tomto mezinárodním dni, ale i na podobě romské vlajky, a znění romské hymny se Romové shodli na výše zmiňovaném Mezinárodním romském sjezdu. (Guy, 2001)

3.2 Romská rodina

O romské rodině je všeobecně známo, že nejvíce lpí na své soudržnosti. Má velmi pevné vnitřní vazby, a tyto vazby mezi sebou všichni členové rodiny udržují. Socioekonomický status náleží v dané rodině ženě. Všechny činnosti spojené s vedením domácnosti, péčí o děti, prezentace rodiny na venek, vše má na starost žena. Mimo jiné by se měla starat o muže, pečovat o něj. Postavení ženy v komunitě se upevňuje opakovaným otěhotněním, popřípadě mateřstvím. Muž v romské rodině funguje pouze „formálně“, dá se říci, že je pasivním rodičem. To znamená, že výchovu svých dětí nechává zcela na manželce.

V současné době se ale tento trend výrazně mění, otec se více zapojuje do chodu domácnosti. V početných rodinách se často věnuje největší pozornost nejmladšímu potomkovi. Díky tomu jsou upozaděvány starší děti, které mnohokrát pomáhají s péčí o nejmladšího sourozence. Žena ví, že na otce se nemůže plnohodnotně spolehnout, tudíž spoléhá na pomoc starších potomků. (Kaleja, 2013) Děti jsou v romské rodině vychovávány spíše liberálním stylem. Romové nezatěžují děti žádnými zákazy, rozkazy, ani příkazy. Díky tomu, že Romové svým životním stylem směřují k budoucímu životu ve vícegeneračním společenství, necítí takovou potřebu učit děti samostatnosti. Pro české děti je tahle tendence vést děti k zodpovědnějšímu a samostatnějšímu životu silnější. Tento jejich zděděný fond, kterým disponují, se prolíná i do školy a do školní výuky. Dětem připadá nezvyklé se v hodině přihlásit, když chtějí odpovědět na položenou otázku pro

celou třídu. Doma je k takovému kroku většinou nikdo nevede a je to pro ně samozřejmé chování. Tento jev může majoritní společnost vést k úsudku, že jsou děti nevychované a může posilovat negativní předsudky vůči romským dětem.

Největším trestem pro romského člena společnosti je moment, kdy ho ostatní členové vyčlení z kolektivu komunity, ve které vyrůstal. Je tak nucen žít život sám na okraji společnosti. Žít samostatně na základě vyvrhnutí z komunity je nejhorší situace, která může Roma v jeho životě potkat. V takovém momentě má jedinec šanci na to, že jej začlení jiná skupina nebo komunita mezi sebe, nemá ale do dalšího působení v ní kladný nástup a nemusí zde mít nejvýhodnější postavení.

Jedna z velkých předností Romů, oproti majoritě je jejich vztah ke starším lidem. Nejspíše vyplývá z faktu, že s nimi žijí po celý život v blízkosti. Rom nikdy nenechá člena své domácnosti, nebo člena rodiny ve stáří napospas svému osudu. Ve většině případů se rodina naopak semkne a stará se o nemohoucího starého jedince. V tomto ohledu by Romové mohli být skvělým příkladem pro majoritu.

3.3 Romové a vzdělávání

I když jsou Romové hojně zastoupeni v české společnosti, jsou s nimi spojené kontroverzní či negativní jevy. A to kupříkladu nízký stupeň vzdělání většiny Romů, vysoká míra nezaměstnanosti, nebo právní přestupky až kriminální činnosti.

Předškolní vzdělávání má významný vliv na připravenost do školních zařízení. Usnadňuje přechod mezi těmito dvěma stupni vzdělávání a to ne jenom pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Má za úkol zpříjemnit dětem přestup z MŠ, kde se spíše děti učí hrou. Na ZŠ je potřeba dbát na dodržování pravidelného režimu, postupně se přidávají další povinnosti (jako např. plnění domácích úkolů, plnění určité role ve školní třídě, apod.)

Jedním z důležitých aspektů ve vzdělávání Romských dětí je jistojistě jejich mateřský jazyk – romština. *Romština patří do skupiny západních novoindických jazyků. Při putování Romů z Indie vznikly tři základní dialektové skupiny romského jazyka:*

- arménská,
- evropská,
- syrská. (Šotolová, 2008, s. 27)

Romský jazyk se neustále vyvíjí a přizpůsobuje se jazyku, kterým mluví majoritní společnost. To znamená, že romština přijímá slova, která v minulosti sama neměla. Dříve takové slovo nebylo potřeba, tudíž nemohlo vzniknout. Romština samotná má ale i svůj systém, díky kterému je schopna vytvářet nová a nová slova svépomocí. Kvůli neustálým tlakům majoritní společnosti a jiných kultur na romštinu, vzniklo v Evropě hned několik nářečí. V ČR se objevuje romština maďarská, slovenská, olašská, česká a německá. (Šotolová, 2008) *„Nejpočetnější jsou skupiny slovenských Romů, které tvoří asi 80% romské populace u nás. Maďarští Romové tvoří zhruba 10%, olašští stejný počet, čeští Romové a Sintí – němečtí Romové – byli za 2. světové války téměř vyvražděni.“* (Šotolová, 2008, s. 28)

Romové si myslí, že všechno, co v životě budou potřebovat, je naučí rodina (ať už rodiče, sourozenci, tak například vzdálenější rodina – bratřenci, tety, apod.) Vzdělávání obvykle nepřikládají velkou váhu. V žebříčku hodnot Romských jedinců stojí vzdělání hluboko pod např. materiálními věcmi, nebo pod rodinnými vztahy. Z tohoto tvrzení plyne, že se často setkáváme s tím, že rodina žáka ve vzdělávání spíše nepodporuje. Na scénu tedy musí přijít vlastní zájem žáka. Nejvíce musí být motivovaný on sám. I s ohledem na již zmíněné, můžeme konstatovat, že Romové vzdělání nepovažují za příliš důležité. Na druhou stranu je zde i vysvětlení, proč pro Romy není vzdělání na vrchních příčkách žebříčku hodnot. *„Jednou ze základních podmínek odstranění společenské nerovnosti Romů je změna filozofie školského systému, který je povinen akceptovat ve výchovně-vzdělávacím procesu přítomnost romských dětí s jejich etnickou, kulturní a sociální odlišností.“* (Šotolová, 2008, s. 40) Autorka uvádí, že školský systém není dostatečně připraven na žáka odlišné etnické skupin, nebo národnostní menšiny. Nemusí se jednat jen o Romy. Kupříkladu tím, že školy nejsou adekvátně připravené na žáka, který řádně neumí český jazyk a ovládá jen jeho mateřský. Faktem je, že žák by měl být učen už v rodinném prostředí jazyku, kterým bude vyučován. Tak, aby mu jednak byl co nejvíce usnadněn již tak těžký vstup do školní docházky, a jednak mohl své jazykové znalosti dál rozvíjet a měl pevné základy pro stavění dalších pilířů v našem případě českého jazyka. V praxi to ale pravidlem zatím nebývá.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V první teoretické části jsme se zaměřili na téma předškolní vzdělávání obecně a jeho vymezení. Ve druhé části teoretické sekce práce jsme se věnovali Romům a Romům ve vzdělávání – to vše z hlediska odborné literatury. V praktické části se nyní proto budeme věnovat zpracování odpovědí z rozhovorů konaných s rodiči romských dětí. Snahou bude porovnání teoretických poznatků prezentovaných odborníky v odborné literatuře a reálnými myšlenkami a názory prezentovaných přímo od rodičů romských dětí.

„Termínem kvalitativní výzkum rozumíme jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace. Může to být výzkum týkající se života lidí, příběhů, chování, ale také chodu organizací, společenských hnutí nebo vzájemných vztahů.“ (Strauss, Corbinová, 1999, str. 10) Kvalitativní výzkum zkoumá problém do hloubky, nelze takový výzkum zobecňovat a výstupem nejsou čísla, nýbrž subjektivní pohled na daný problém od zkoumaných osob.

4.1 Výzkumný problém

Výzkum je zaměřen na problematiku vzdělávání Romů. Toto téma je v České Republice, ale i ve světě stále důležitým a často řešeným tématem. Pro naše výzkumné šetření byl stanoven výzkumný problém: Pohled rodičů romských dětí na předškolní vzdělávání. K formulování tohoto výzkumného problému nás motivovala skutečnost, že do mateřských škol už k zápisu nedochází příliš romských žáků. Proto jsme chtěli znát odpověď na to, jak tuto skutečnost vnímají rodiče romských dětí, kteří mají stoprocentně zásadní slovo při určení, zda dítě do mateřské školy docházet bude či nikoliv. Po případě v jakém časovém rozsahu. Chtěli jsme také znát důvody, proč se pro jednu z variant docházky rodiče rozhodli.

4.2 Výzkumné cíle

Hlavním výzkumným cílem je zjistit, jak vnímají rodiče romských dětí předškolní vzdělávání.

Dílní cíle jsou následující:

1. Zjistit, jaké osobní zkušenosti mají sami rodiče s navštěvováním předškolního vzdělávání.

2. Zjistit, jaké jsou důvody rodičů pro pravidelnou docházku dětí do předškolního zařízení.
3. Zjistit, jaký mělo předškolní vzdělávání vliv na školní úspěchy a adaptaci dítěte do třídního kolektivu.
4. Zjistit, jaké vidí rodiče pozitiva a negativa v navštěvování předškolního vzdělávání.

4.3 Výzkumné otázky

Všechny výzkumné otázky jsou v návaznosti na výzkumné cíle, viz výše.

Hlavní výzkumná otázka zní: Jak vnímají rodiče romských dětí předškolní vzdělávání?

Dílní výzkumné otázky jsou následující:

1. Jaké osobní zkušenosti mají sami rodiče s navštěvováním předškolního vzdělávání?
2. Jaké jsou důvody rodičů pro pravidelnou docházku dětí do předškolního zařízení?
3. Jaký mělo předškolní vzdělávání vliv na školní úspěchy a adaptaci dítěte do třídního kolektivu?
4. Jaké vidí rodiče pozitiva a negativa v navštěvování předškolního vzdělávání?

4.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořil 6 rodičů romských dětí, ovšem jeden informant byl z výzkumu odstraněn pro nedůvěryhodnost zodpovězeného. Po ověření informací sdělených ze strany informanta u třídní učitelky dítěte jsme odhalili, že se jednalo o lživou výpověď a tudíž jsme vyhodnotili rozhovor jako nepotřebný a nevyhovující pro náš výzkum. Informant si v průběhu rozhovoru protičeřil, očividně vymýšlel odpovědi tak, aby se to „hodilo“ hlavně jemu samotnému. Ve finále tedy výzkumný soubor tvořil 5 informantů (4 ženy, 1 muž) – všichni jsou rodiče romských dětí. Mezi kritéria pro výběr informantů patřilo: dítě musí již absolvovat povinnou školní docházku, a tudíž by správně mělo mít již úspěšně dokončenou docházku do zařízení předškolního vzdělávání. Výběr proto byl záměrný. Rodiče, kteří splňovali naše kritéria, jsme postupně sami oslovovali. Záměrně jsme v rámci výzkumu oslovili jak rodiče dětí, kteří navštěvovali MŠ, tak rodiče dětí, které ji navštěvovali buď jen zřídka kdy, nebo skoro vůbec. To proto, aby bylo možné porovnat oba případy různě pravidelné docházky do předškolního zařízení.

Všechny informanty jsme oslovili, seznámili je s významem i účelem výzkumu a požádali jsme o poskytnutí rozhovoru. Informanty, kteří souhlasili, jsme poučili o způsobu kladení otázek, přičemž byla zdůrazněna anonymita celého šetření a naše zavázání o mlčenlivosti celého výzkumu. Jméno žádného z informantů, ani jména dětí nikde nejsou uveřejněna.

4.5 Metoda sběru dat

Praktická část této bakalářské práce byla realizována formou kvalitativního výzkumu. Metodu sběru dat jsme zvolili polostrukturovaný rozhovor.,, ...vedení kvalitativního rozhovoru je uměním i vědou zároveň. Vyžaduje dovednost, citlivost, koncentraci, interpersonální porozumění a disciplínu.“ (Hendl, 2005, s. 166) Johnson (2001) rozhovor dále vyjasňuje: „Rozhovor je do určité míry strukturovaná konverzace, kterou badatel řídí pomocí hlavních, navazujících a pátracích otázek. Hlubkový rozhovor je výsledkem spolupráce výzkumníka a účastníka, ale nelze si romanticky myslet, že se jedná o rovnocenný vztah totožný s konverzací dvou dobrých přátel u kávy“ (in Švaříček, Šeďová 2014, s. 162) Všechny rozhovory byly nahrávány a následně přepsány do textové podoby. Z nahrávek byl odstraněn komunikační šum pro lepší přehlednost našich rozhovorů. Časová náročnost rozhovorů se lišila – nejkratší rozhovor trval 25 minut, nejdelší potom 46 minut. Sběr dat do našeho výzkumu probíhal v průběhu měsíce března roku 2019.

Před začátkem rozhovoru byl každý informant seznámen s tím, za jakým účelem rozhovor provádíme, a také, že je potřeba uvádět pravdivé a co možná nejpodrobnější informace pro dostatečné informační nasycení práce. Všichni informanti podepsali informovaný souhlas, tím souhlasili s podmínkami blížícího se rozhovoru. Jeden originální výtisk informovaného souhlasu vlastní osobně každý informant, jeden výtisk souhlasu vlastníme my.

Bylo předem stanoveno 11 otázek do rozhovoru, a to následující:

1. Kolik máte dětí a kolik jim je v současné době let? – také uveďte, jestli docházelo, nebo nedocházelo do předškolního zařízení, a jak dlouho.
2. Jak často chodilo Vaše dítě do mateřské školy?
3. Co by Vám pomohlo k tomu, aby Vaše dítě chodilo do školky pravidelně každý den?

4. V čem vidíte přínos/význam mateřské školy? Proč je dobré chodit do mateřské školy?
5. Jak vypadalo Vaše osobní předškolní vzdělávání?
6. Cítí se Vaše dítě přijaté do kolektivu, a proč?
7. Jak vypadají školní výsledky Vašeho dítěte? Jak zvládá učení?
8. Co je na navštěvování MŠ nejlepší, a proč?
9. Co je na navštěvování MŠ nejhorší, a proč?
10. Byl/a jste spokojen/a s výběrem MŠ? A proč?
11. Je něco, co byste chtěl/a doplnit? Na co jsme v rozhovoru zapomněli?

5 ANALÝZA DAT

Závěrečná část naší bakalářské práce bude zaměřena na analýzu dat a následně na jejich interpretaci z rozhovorů s rodiči romských dětí. Celkem tedy 5 zkoumaných rozhovorů podrobíme detailnímu otevřenému kódování. Po důkladném otevřeném kódování vytvoříme paradigmatický model ze zakotvené teorie kvalitativního výzkumu.

5.1 Kategorie a kódování

Nejprve uvedeme definici kódování: „Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník pracuje.“ (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 211).

Analýza získaných dat proběhla technikou otevřeného kódování. „Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena a s takto nově pojmenovanými fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 211) Metoda otevřeného kódování se dá s úspěchem užít v rozlehším spektru výzkumných děl, poněvadž jde o účinnou a snadno srozumitelnou metodu. Posléze jsme použili tzv. kódování v ruce, čili metoda tužka papír. „Jakmile máme vytvořený seznam kódů, je možné začít s jejich systematickou kategorizací.“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 221) Tímto způsobem bylo vytvořeno celkem 5 kategorií, které byly vystaveny dalšímu rozboru.

- Tabulka kategorií, které jsou vytvořené otevřeným kódováním:

KATEGORIE	KÓDY
Výhody docházky do MŠ	Kolektiv, vrstevníci, pravidelný režim, učení se českého jazyka, odpočinek rodičů.
Nevýhody docházky do MŠ	Strava, rasismus, diskriminace, časně vstávání.
Dostupnost MŠ	Vzdálenost od místa bydliště, počet přijímaných dětí.

Vliv MŠ na dítě

Připravenost na ZŠ, inkluze, vztah s vrstevníky.

Tabulka č. 1: otevřené kódování

Výhody docházky do MŠ

První kategorie, kterou jsme vytvořili, se nazývá: „výhody docházky do MŠ“. Tato kategorie přináší odpověď na otázku - jaké vidí rodiče pozitiva a negativa v navštěvování předškolního vzdělávání.

V této kategorii jsme prozkoumali, jaký pohled mají rodiče na kolektiv dětí v předškolním zařízení, zabývali jsme se důležitostí vrstevnické skupiny. Také jsme se věnovali pravidelnému režimu, na který se děti musejí adaptovat. Dále taky osvojování českého jazyka. V neposlední řadě rodiče uváděli jako výhodu to, že v době kdy je dítě v předškolním zařízení, mají čas na odpočinek a mohou využít svůj volný čas dle jejich potřeb.

Kódy zahrnuté v této kategorii jsou: kolektiv, vrstevníci, pravidelný režim, učení se českého jazyka, odpočinek rodičů.

Nevýhody docházky do MŠ

Druhá kategorie, která byla vytvořena se nazývá: „nevýhody docházky do MŠ“. Úzce souvisí s první kategorií. Tato kategorie taktéž přináší odpověď na otázku - jaké vidí rodiče pozitiva a negativa v navštěvování předškolního vzdělávání.

Kódy v této kategorii jsou následující: strava, rasismus, diskriminace, časné vstávání.

Dostupnost MŠ

Třetí z našich kategorií se nazývá: „dostupnost MŠ“. Zde se zabýváme tím, do jaké míry jsou předškolní zařízení přístupné Romským rodičům, potažmo Romským dětem. A také, co tuto dosažitelnost nejvíce ovlivňuje. Tato kategorie zodpovídá otázku - jaké jsou důvody rodičů pro pravidelnou docházku dětí do předškolního zařízení.

Do této kategorie jsme zahrnuli následující kódy: vzdálenost od místa bydliště, počet přijímaných dětí.

Vliv MŠ na dítě

Poslední kategorie se nazývá: „vliv MŠ na dítě“. Tato kategorie si klade za cíl prozkoumat hlubší působení daného předškolního zařízení na samotné dítě. Tato kategorie odpovídá na

otázku - jaký mělo předškolní vzdělávání vliv na školní úspěchy a adaptaci dítěte do třídního kolektivu.

Kódy v této kategorii jsou tyto: připravenost na ZŠ, inkluze, vztah s vrstevníky.

5.2 Analýza jednotlivých rozhovorů

Informant „A“

První informantkou byla žena. Vychovává svých pět dětí s manželem – (nejstarší dcera 16 let, syn 14 let, syn 13 let, dcera 12 let, nejmladší dcera 10 let). Docházka každého z dětí do předškolního zařízení se velmi lišila. *„Třetí je taky kluk, ten byl často nemocný. Ale když mohl, tak jsem ho tam posílala. Čtvrtá holka má 12 roků, ta nechodila vůbec.“* A potom dodala: *„taky holka, ta má 10 roků a do školky chodila.“* Pokud jde o domluvu a jednání s naší první informantkou, šlo vše dle toho, jak jsme se domluvili - na sjednaný termín se dostavila v řádném čase. Zpočátku byla stydlivá, a nechtěla sdělit všechny informace tak, jak doopravdy jsou. Postupem času se ale rozpovídala a dávala pravdivé údaje. *„Dokud neonemocněly, tak chodili často, každý den oni právě chodili. Myslím tady ty tři děcka, první navštěvovali školku, jenom čtvrté děcko, ta dcerka, tu jsem si nechala doma, protože ona byla taková slabší, tak jsem ju nechala doma.“* Dále informantka uvádí, že by dle jejího názoru bylo vhodné, aby děti do předškolního zařízení doprovázeli sociální pracovníci. *„Rodičům se často nechce vstávat tak brzo, aby děti chodily do školky. Nemůžou tak doprovodit děcka do školky, ty tam teda vůbec nechodí. Proto by bylo dobré, kdyby chodili ty sociální pracovníci a děti vodili oni radši.“* Uvádí taktéž situaci se zkušenostmi s jejím předškolním vzděláváním: *„Já jsem byla hodné děcko. Já jsem chodila strašně moc ráda do školky. My jsme se o tom bavili tady s učitelkama. Jsem byla takové hodné děcko samá pochvala, rodiče z toho měli velký radost.“* Do školky tedy chodila, byla tam spokojená i oblíbená jak v kolektivu ostatních dětí, tak mezi vyučujícími. Na vzdělávání jako takové klade sama velký důraz. S odstupem času jí mrzí, že nepokračovala po základní škole alespoň na střední odborné učiliště. Na otázku, zda jsou děti přijaté do kolektivu emotivně líčila: *„Jsou přijaté a mají je rádi.“* ... *„Oni když jdou na vycházky, tak chtěou být spolu, drží se za ruky i s těma ostatníma. Tak paní učitelka říkala, že si ty naše děcka ostatní děcka střídají.“* Následně neshledala žádný problém ve vztahu učitelek v mateřské škole s jejími dětmi. Dále potom uznává, že předškolní zařízení má vliv na školní výsledky. *„Je to znát. Někteří mají pomalejší tempo, ale zvládají to.“* Jako nejhorší

stránku mateřské školy uvedla stravování „...v tom vaření to byla občas hrůza. Naše děcka nejsou zvyklé na ty pomazánky“ Jinak ale byla s MŠ spokojená, i díky tomu, že se znala s paní ředitelkou i některými učitelkami.

Celý rozhovor hodnotíme kladně. Ze začátku sice panoval u informantka ostych, posléze byl rozhovor veden v příjemné a přátelské atmosféře.

Informant „B“

Druhá informantka byla také žena, vychovávající 2 děti (starší dcera 9 let, mladší syn 7 let). Oba dva navštěvovali MŠ. Domluva na uskutečnění rozhovoru byla s informantkou těžší. Dvakrát nepřišla na sjednaný termín, vždycky se ale zpětně omluvila a uvedla důvod své nepřítomnosti, který chtěla doložit i písemným potvrzením.

Doba navštěvování MŠ se ale u každého z dětí lišila. „Holka chodila hned od třech roků, kluka jsme dali až na ten poslední rok.“ Dále uvedla, že děti občas do MŠ nepřišli. Nejčastěji z důvodu nemoci, nebo z důvodu vycestování do zahraničí. „Jezdíme několikrát do roka do Anglie za příbuznými, takže když oni třeba přijeli pozdě večer, tak jsme je prostě nechali jeden den doma. Stejně by v té školce nic nedělali, oni byli hodně moc unavení vždycky.“ V rozhovoru dále říká, že jako plusový bod výběru daného zařízení byla vzdálenost od místa bydliště. Děti do MŠ mohly docházet pěšky. Následně kvituje pomoc sociální pracovnice. „Pak s výběrem školky nám hodně pomohla naše terénní sociální pracovnice.“ ... „Pomohla nám i s tím zápisem.“ Zmiňuje taky, že je pro dítě důležité, aby mělo denní řád. Ve školce se dle informantka dítě naučí hlavně český jazyk. „My sice doma normálně mluvíme i česky, ale i romsky. To víte, musíme mluvit i romsky. Ale děcka by měli česky aspoň trochu umět. Ale v té školce přece mluví víc česky.“ Říká taky, že sama nikdy MŠ nenavštěvovala, ani nikdo z jejích sourozenců (tehdy to totiž nebylo povinné). Uznává, že později měla zejména s českým jazykem, ale i s ostatním učivem ve škole problémy. „A protože vím, že mi ta školka ve škole chyběla, dala jsem moje děcka do školky.“ Poté popisovala přijetí jejich dětí vrstevníky. Zde zaznamenala problém zejména u dcery, které pak přetrvávaly i při přechodu na základní školu. Nyní je ale vše v pořádku, kamarádí se s většinou spolužáků. V případě syna byla situace lepší od začátku, a do kolektivu byl přijat bez větších problémů. V další části vyprávěla přístup učitelek MŠ, s nimiž neměla dobré zkušenosti „Třeba, když se pořádala nějaká akce, nebo jeli děcka na výlet, tak mi to ta učitelka ani neřekla, že někam jedou, a já jsem to pak nemohla zaplatit ani, a tím pádem dcera nemohla jet.“ ... „Tak mi řekla, že bych na to stejně neměla

peníze.“ Zde se opravdu mohlo jednat o diskriminaci na základě rasového podtextu. Ohledně školních výsledků informantka uvádí, že si myslí, že MŠ oběma dětem pomohla k lepšímu přechodu do povinné školní docházky. „*Tomu taky školka hodně pomohla, naučil se tam toho hodně, těch věcí.*“ Jako nejhorší věc uvádí fakt, že MŠ začíná moc brzo ráno. Díky tomu si myslí, že by ulehčilo rodičům práci, kdyby se do doprovodu dětí do MŠ zapojili sociální pracovníci. „*Právě by bylo super, kdyby se třeba udělalo, že by sociální pracovníci vodili ty děcka do školky.*“ Naopak jako nejlepší věc vidí v tom, že se pro rodiče naskytne volný čas bez dětí a že se děti mohou v MŠ účastnit výletů.

Informantka po dobu celého rozhovoru působila klidně, zodpovídala na kladené otázky s rozvahou, přitom přesvědčivě. Panovala příjemná a ničím nerušená atmosféra.

Informant „C“

Jednalo se o ženu, vychovává 3 děti bez manžela či partnera. Její děti jsou (syn 11 let, dcera 8 let, syn 7 let). Dva mladší sourozenci navštěvovali MŠ pravidelně, nejstarší syn jen poslední rok.

S informantkou byla složitější domluva – nejprve s rozhovorem souhlasila, později si svou účast na výzkumu rozmyslela, ale v zápětí opět souhlasila. Na první schůzku se nedostavila, na druhou už úspěšně ano. Po dobu rozhovoru působila dost flegmaticky, bylo jí jedno, jak dlouho bude rozhovor trvat, ani se zvlášť neptala na podrobnosti nebo důvody našeho výzkumu.

K docházce prvních dvou sourozenců informantka sdělila: „*To víte, občas jsme je doma nechávali. Znáte děcka, oni hned jsou celí nemocní, tak to jsme je pak do té školky nedávali vůbec. Bylo to ale jen občas.*“ Starší syn chodíval průměrně vícekrát za měsíc oproti dvěma mladším sourozencům. „*Tomu staršímu se tam hodně líbilo, chtěl tam bývat pořád.*“ Za největší výhodu považuje řád dne, blízkost mateřské školy od bydliště a učení českého jazyka. „*Já Vám nevím, mně se nejvíc líbí to, jak se naučí mít režim dne, že někde neskáčou po venku a tak, však víte...*“ Sama v dětství navštěvovala předškolní zařízení, není si jistá jakého typu. „*...pamatuju si, že jsme tam měli dost krásné hračky, moc ráda jsem chodila tam....*“ Přesto že je informantka ze šesti sourozenců, jen ona jako nejmladší dítě a její dvojče navštěvovali předškolní zařízení, nikdo z jejich sourozenců nic takového nenavštěvoval. Jako velkou nevýhodu MŠ vnímá stravu. Naopak mezi výhody řadí možnost výletů pro děti. Následně informantka popisovala přijetí dětí do kolektivu. „*Ty vaše děcka se taky neumí chovat k našim děckám Vám řeknu. Já jsem to viděla jednou, vaše*

bilé děčka zavírali moji dcerku do skříňky a tak, no hrůza.“ ...“ona měla z toho pak trauma, museli jsme k doktorovi.“ Po této zkušenosti změnila svým dětem mateřskou školu a situace se uklidnila. „Cérka si našla v té druhé školce kamarádů moc, už to bylo lepší.“ Co se týká dvou ostatních sourozenců, ti nikdy neměli problém s kamarády, vždy plně byli přijati do kolektivu. Posléze komentuje přístup učitelek v MŠ. „Učitelky jak které. Některé jsou dobré a některé špatné. My jsme měli oboje. V té druhé školce byly ty učitelky lepší, v té první se na moje děčka dívali skrz prsty, myslím, že kvůli tomu že jsou cikánské.“ Na závěr uvádí míru své spokojenosti s předškolním zařízením „No, jako ani jsem nebyla spokojená ani našťvaná. Bylo mi to celkem jedno, kde děti jsou. Jim se líbí všude.“ ... „jen ta první školka se mi nelíbila vůbec, tak jsme šli jinam.“

Informantka působila v průběhu rozhovoru nejistě, občas se zadržovala a různě doplňovala věty, které už ukončila. Atmosféra byla průměrná, bylo cítit, že informantka chce mít rozhovor co nejdříve za sebou.

Informant „D“

Jediný muž, který se zúčastnil našeho výzkumu. Společně s manželkou vychovává 4 děti (všechny čtyři děti jsou synové – 11, 10, 8 a 7 let). Ovšem ani jeden ze čtyř synů nedocházel do předškolního zařízení.

Informant na první domluvenou schůzku nedorazil, ale předem se omluvil. Na druhou se úspěšně dostavil. Rozhovor probíhal zejména ze začátku v celku arogantním naladění. Postupem času se ale nálada zlepšovala, až se přehoupala do lehce nadprůměrné atmosféry. Také to byl náš nejkratší rozhovor.

Žádné z dětí nedocházelo do MŠ. „Mám čtyři děčka a ani jedno do školky nechodilo. Nechtěli jsme je dávat kdesi pryč.“ Dále doplňuje „Nikdy...vlastně jednou jsme se tam byli všichni podívat, a ne, nedali jsme je tam. Chtěli jsme, aby děčka byli doma s náma.“ Za výhodu docházky do MŠ považuje skutečnost, že se dítě naučí český jazyk. „Jediné, co můžu říct je to, že je dobré ten jazyk. Romové nikdy češtinu nenaučí tak dobře jak vy umíte.“ Mezi nevýhody informant uvedl: „My ty vaše jídla moc nemusíme, taky proto tam naše děčka nechodili...“ Taky si stěžoval na brzké vstávání. „komu by se chtělo pořád tak vstávat?“ Na dotaz, jestli sám navštěvoval předškolní zařízení odpověděl: „Nikdy jsem do žádné školky, nebo ničeho, nechodil. Nebyly na to peníze, ani čas. Radši jsem byl doma a venku s kamarádama, než někde ve školce... Navíc to v té době nebylo povinné, tak co tam bych dělal.“ A dodává: „Nikdy mně žádná školka nechyběla, je mi to jedno. Myslím, že to

není důležité tak moc, jak vy tady všichni říkáte. “ Na otázku, jak jeho děti byli přijaté do školního kolektivu, odpověděl, že neviděl žádné problémy. Všechny děti se bez větších problémů adaptovaly do třídního kolektivu. Ze strany učitelek taktéž nespatriil odlišné či nevhodné chování. Co se týká školních úspěchů, zde přiznal menší zádrhel u synů v českém jazyce. *„Jako jedině můžu říct, že ze začátku mývali problém s tou češtinou. My jim to s manželkou taky nevysvětlíme jak se co píše, a tak, víte co.“*

Rozhovor byl slabě průměrný. Informant byl v mnoha odpovědích stručný. Díky tomu že jeho děti nechodili vůbec do předškolního zařízení, neměl porovnání, jak to v MŠ probíhá a čemu všemu se zde děti mohou naučit.

Informant „E“

Poslední naší informantkou je žena vychovávající 3 děti (dcera 10 let, dcera 8 let, syn 7 let). Všechny tři děti vychovává společně se svým přítelem.

S informantkou „E“ byla skvělá domluva, na smluvený termín přišla dokonce s dostatečným předstihem. Rozhovor byl již od začátku velice vlídný, pohodový a přátelský.

Všechny děti chodily do mateřské školy pravidelně. *„Všecky svoje děti jsem poctivě do školky od začátku dávala, chci, aby šli příkladem pro ostatní Cikány.“* Výhody informantka uvádí více volného času pro sebe *„...já hraju v kapele. A když byly děti ve školce, tak jsem mohla trénovat, cvičila jsem si noty a tak. Prostě má člověk hned víc času a navíc ví, že je o jeho děcka dobře postarané.“* Další výhodou vidí ve vzdálenosti bydliště od MŠ. *„my to máme fakt kousíček, jen přejdeme ulicu a jsem tam. Děti trejí aj samy.“* Negativum vidí informantka v tom, že není dostatek místa v předškolních zařízeních. *„Nejhorší je, že není zas tolik míst, co by jsme chtěli. Když už to děcko chceme někam dát, tak není kam. To je binec, fakt. Když už se rozhodnu, tak bych to měla dostat. A nebo to místo dostane někdo bílý.“* Taky si informantka stěžovala na stravu v MŠ. *„Ty naše děcka to vaše nejí. Prostě na to nejsou zvyklí, my je nenutíme jest úplně všecko. Co chcou, to dostanou. Co nechcou, nemusí jest. A to ve školce moc není.“*

Dále potom informantka popisuje zkušenosti se svojí docházkou do předškolní instituce. *„Já jsem do školky chodila moc ráda. I když je to dávno, moc ráda vzpomínám. Byla jsem šikovná. Školka a celkově vzdělání je hodně moc důležitá.“* Je tedy evidentní, že vzdělání přikládá velkou váhu. Sama absolvovala školský systém od začátku a vidí v něm velký potenciál. Děti zapadly do kolektivu ihned, neměly žádný výrazný problém. To samé platí

i v přístupu učitelkám v MŠ k dětem. „*Paní učitelky byly úžasné, tož, fakt. Byly to takové tetičky pro děcka.*“ Z toho vyplývá, že s výběrem školky byla spokojená „*Byla jsem spokojená moc a moc. Doporučila jsem ji i všem ostatním v rodině. Jsou tam skvělé učitelky, fakt.*“

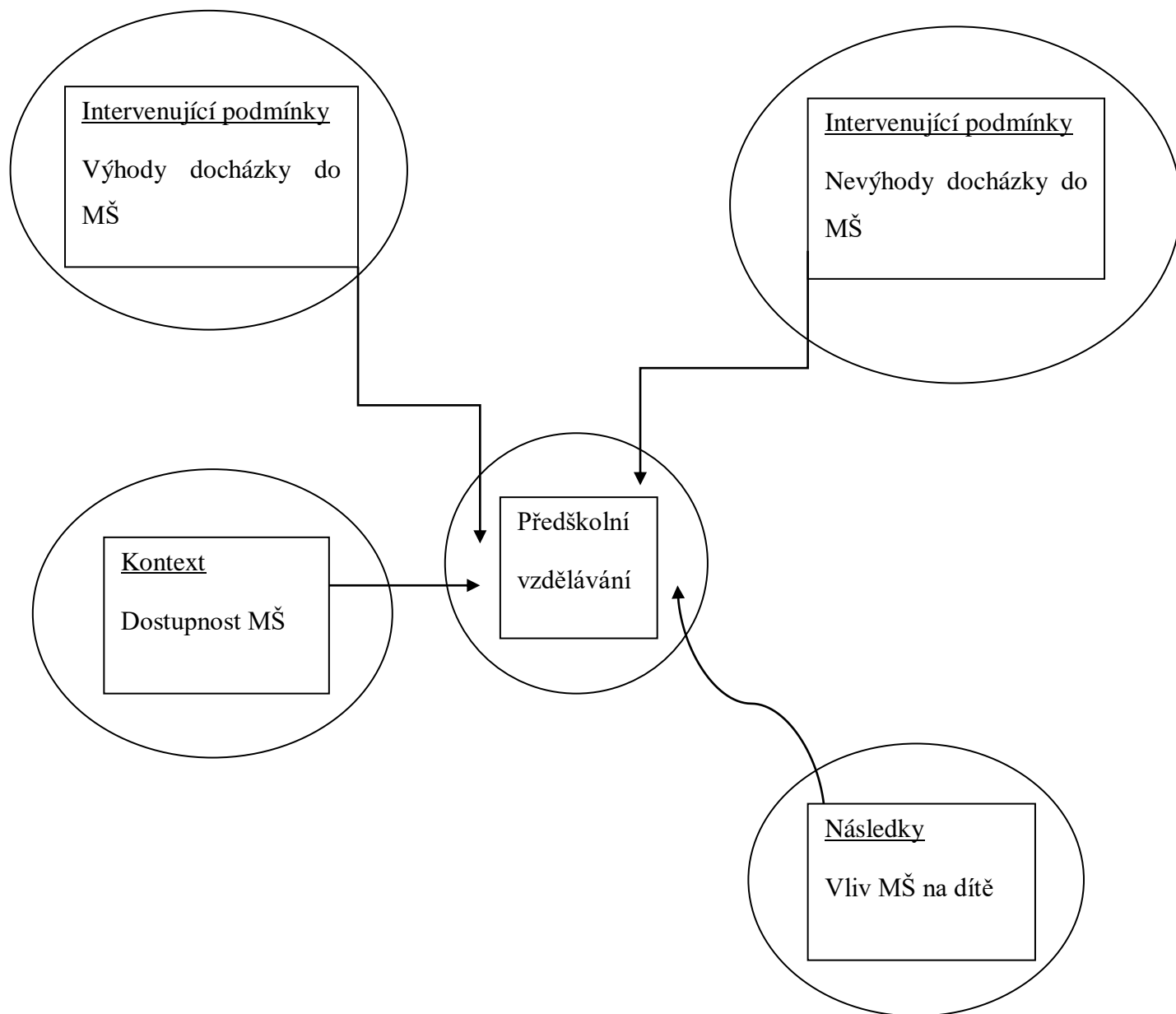
Rozhovor byl uvolněný od začátku do konce. Informantka byla velmi sdílná a s radostí vyprávěla svůj pohled na dané téma.

5.3 Paradigmatický model zakotvené teorie

Zakotvená teorie dle Šed'ové „*představuje sadu systematických induktivních postupů pro vedení kvalitativního výzkumu zaměřeného na vytváření teorie.*“ (Strauss a Corbinová, 1999, s. 14) sdělují, že je to teorie „*induktivně odvozená ze zkoumaného jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů.*“

Axiální (selektivní) kódování lze jednoduše definovat jako proces kódování, ve kterém hledáme vztahy mezi kategoriemi z otevřeného kódování. Posléze tyto vztahy ověřujeme a dále rozvíjíme vlastnosti kategorií.

Paradigmatický model spojujeme zde subkategorie a kategorie samotné do souboru vztahů, který určuje příčinné podmínky, jev, intervenující podmínky, strategie jednání a interakce a následky. Tento model umožňuje systematicky přemýšlet o datech a vzájemně je mezi sebou uvádět ve vztah komplikovanými metodami.



Popis paradigmatického modelu

Nyní si popíšeme již zmíněný paradigmatický model. Jev, který se označuje jako hlavní, a zároveň základní myšlenka empirické části našeho výzkumu je **předškolní vzdělávání**. Kontext představující základnu širších podmínek, za kterých daný jev probíhá je kategorie **dostupnost MŠ**. Intervenující podmínky, které působí na jev, jsou v našem případě **výhody docházky do MŠ** a **nevýhody docházky do MŠ**. Celkové následky, které plynou z použité strategie konání, představuje kategorie **vliv MŠ na dítě**.

Předškolní vzdělávání je těžištěm a hlavním tématem celého našeho výzkumu, proto stojí ve středu zkoumaného modelu. Ve chvíli, kdy se rodiče rozhodují a volí si tu správnou mateřskou školu, nejčastěji rozhoduje vzdálenost od místa bydliště, nebo kapacitní možnosti, tudíž je zde kategorie **dostupnost MŠ**. Kategorie **výhody a nevýhody docházky do MŠ** jsme zařadili do intervenujících podmínek z toho důvodu, že mají možná největší váhu při rozhodování, kdy (nebo jestli vůbec) se rodiče rozhodnou pro umístění dítěte do předškolní instituce. Do následků jsme zařadili **vliv MŠ na dítě**. Zkoumáme zde, jaký má dopad účast na předškolním vzdělávání na dalším vývoji dítěte. Pokoušíme se o co nejkompexnější pohled na problematiku tohoto vlivu.

6 SHRNUÍ VÝZKUMU (ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI)

Na začátku praktické části jsme si vymezili základní pojmy, které se váží s touto kapitolou. To jsou např. zakotvená teorie, axiální kódování nebo paradigmatický model. Posléze jsme rozhovory rozebrali a uvedli konkrétní citace informantů, dokládající naše tvrzení.

Samotná práce v terénu nebyla vždy jednoduchá. Taktéž přístup ke každému rodiči měl své nástrahy. Někteří z nich se na smluveném místě nenacházeli v době, na které jsme se předem domluvili. Proto jsme se museli domlouvat vícekrát na jednom rozhovoru a tak tento proces zbytečně zpomaloval sběr potřebných dat k našemu výzkumu.

Už z první otázky můžeme usoudit, že se velmi různí pohled na docházku romských dětí do mateřské školy. Z toho plyne, že nejsou všichni stejní a neměli bychom pěstovat negativní předsudky proti všem lidem, kteří jsou „pouze“ na první pohled jiní. Rodiče často uváděli i to, že je pro děti přínosný význam zorganizovanosti a režimu dne. Což je překvapující, Romové obecně nemají příliš v oblibě organizaci jejich denního režimu cizím člověkem. Je ale s podivem, jaká četnost existuje různých diskriminací, nebo rasistických podtextů už u dětí předškolního věku a jejich okolí.

Dále můžeme říci, že děti, které do školky nechodili, měli zhoršený prospěch při přestupu do ZŠ. Ti, kteří do předškolního zařízení docházeli alespoň několikrát týdně, měli minimálně průměrné studijní výsledky. Z toho vyplývá, že vliv předškolního zařízení nemůžeme jen tak pominout. Je důležitým aspektem v dalším vzdělávání daného jedince.

Největší přínos vidí informanti v tom, že se dítě naučí český jazyk a taky se děti mají šanci začlenit do kolektivu. Je to i nejčastější důvod k tomu, aby děti do MŠ docházeli.

7 DOPORUČENÍ

Navrhujeme, aby terénní sociální pracovníci více informovali samotné rodiče o možnostech předškolního vzdělávání. Zdá se ze zhotovených rozhovorů, že nemají dostatečné znalosti o průběhu a důležitosti předškolního vzdělávání.

Dále samy rodiče v průběhu rozhovorů vyjádřili přání, aby děti do mateřských škol doprovázel sociální pracovník. Dle rodičů by tento krok mohl napomoci k tomu, aby se předškolního vzdělávání účastnilo více dětí. Rodiče často nejsou schopni brzkého vstávání tak, aby mohli dítě doprovodit do mateřské školy sami.

ZÁVĚR

Téma bakalářské práce jsme zvolili z důvodu stále aktuálního problému v oblasti vzdělávání Romů. Jak jsme již popsali výše v naší práci, je tohle stále dost palčivý námět k řešení. Současně se v majoritní společnosti řeší nedostatečný počet volných míst pro děti do mateřských škol. Často na romské děti jednoduše „nezbude místo“. Jeví se nám jako nutnost začít tento problém řešit v republikovém měřítku.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak vnímají rodiče romských dětí předškolní vzdělávání. V teoretické části jsme se seznámili s předškolním obdobím, předškolním vzděláváním a s jeho právním ukotvením. V druhé části jsme se věnovali otázce Romů. Podívali jsme se na minulost Romů z historického kontextu, dozvěděli jsme se informace o romské rodině a také o vzdělávání Romů.

Německý autor Günter Grass v roce 1992 o Romech řekl: *„Mají v sobě zarážející krásu, která nás činí ošklivými samy před sebou. Jejich pouhá existence zpochybňuje naše hodnoty. Potřebujeme je. Mohli by nám pomoci alespoň trochu pohnout naším zkostnatělým pořádkem. Mohli bychom se od nich naučit, jak bezvýznamné jsou naše hranice, protože oni žádné neznají. Jsou doma všude v Evropě; třeba právě oni jsou těmi, za něž se skálopevně pokládáme my – totiž rozenými Evropany.“* (Günter Grass, 1992) Určitě je v tomto tvrzení mnoho pasáží k zamyšlení. Skutečně potřebujeme nějaké hranice? K čemu vlastně jsou? Možná, kdybychom neměli „naše“ a „jejich“ území – (ať už se jedná o území v rámci jedné obce, jednoho kraje, nebo v rámci jedné republiky), mohlo by být soužití obou stran mnohem jednodušší. Kdybychom nežili vedle sebe, ale spolu. I když Romové a majorita žijí již po relativně dlouhou dobu na jednom území, do teď vždy žili pouze vedle sebe.

Pokud bychom realizovali výzkum za nějaký čas znovu, určitě bychom se zaměřili jak na pohled dětí samotných, tak pohled učitelů MŠ. Určitě by to byl obohacující faktor celého výzkumu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Přípravná třída pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí*. In Pipeková, J. (ed.) Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno, Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6
2. GUY, Will. *Between past and future: the Roma of Central and Eastern Europe*. Hertfordshire: University of Hertfordshire Press, 2001. ISBN 9781902806075.
3. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-717-8303-X
4. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
5. JAN BURYÁNEK, ET AL. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy: projekt Varianty*. Praha: Člověk v tísni v Nakladatelství Lidové noviny, 2004. ISBN 8071067156.
6. OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2016. 224 s. ISBN 978-80-247-5107-8
7. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
8. KALEJA, Martin. *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7464-233-3.
9. KALEJA, Martin a kol. *Romové – otázky a odpovědi v českém a slovenském kontextu*. Ostravská univerzita v Ostravě: Oftis, 2012. 204 s. ISBN 978-80-7464-175-6
10. LACKOVÁ, Elena. *Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou*. Praha: Triáda, 2002. 2. vyd. ISBN 80-86-138-47-X.
11. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
12. STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. 1. vyd. Brno: Podané ruce, 1999. 200s. ISBN 80-85834-60-X.

13. SULITKA, A. *Národnostní menšiny v České republice*. In ŠIŠKOVÁ, T. (ed.) *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 1998, s. 54-68. ISBN 80-7178-285-
14. ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1524-0.
15. ŠULEŘ, Petr. *Romové: tradice a současnost*. Brno: Muzeum romské kultury, 1999. ISBN 80-902476-1-x.
16. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
17. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
18. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

Internetové zdroje:

19. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. ledna 2018*, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 26.04.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>
20. 14/2005 Sb. Vyhláška o předškolním vzdělávání. *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © [cit. 26.04.2019]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-14>
21. 561/2004 Sb. Školský zákon. *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © [cit. 26.04.2019]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
22. 273/2001 Sb. Zákon o právech příslušníků národnostních menšin. *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © [cit. 26.04.2019]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2001-273>
23. ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Obyvatelstvo podle věku, národnosti a pohlaví*. In. Český statistický úřad. [online]. 2011 Dostupný z: <https://www.czso.cz/>

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

RVP Rámcový vzdělávací program

MŠ Mateřská škola

ZŠ Základní škola

např. například

et al. a kolegové

s. strana

Sb. sbírka

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – Přehled kategorií a kódů

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI: Informovaný souhlas

Příloha PII: Přesná transkripce rozhovoru s informantem „A“

Příloha PIII: Přesná transkripce rozhovoru s informantem „B“

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

INFORMOVANÝ SOULAS

Byl/a jste požádán/a o rozhovor za účelem získání dat a informací pro kvalitativní výzkum k mé bakalářské práci. Výzkum probíhá v rámci bakalářského studia Fakulty humanitních studií na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

Název práce je „*Význam předškolního vzdělávání z perspektivy rodičů romských dětí*“.

Vaše spolupráce na projektu je dobrovolná. Účast na projektu spočívá v nahrávaném rozhovoru. Důraz je kladen na:

(1) Anonymitu dotazovaných – v prepisech rozhovorů budou odstraněny identifikující údaje.

(2) Mlčenlivost výzkumnice ve vztahu k osobním údajům o účastnících výzkumu.

(3) Po přepsání rozhovorů dojde k autorizaci textu – tzn., že budete mít možnost vyjádřit se k uvedeným údajům a upravit je, pokud o to budete mít zájem.

(4) Jako dotazovaný máte právo kdykoli odstoupit od výzkumné aktivity, a to i v průběhu rozhovoru.

(5) Všechny audio i jiné záznamy budou do 2 let od odevzdání bakalářské práce smazány.

Děkuji za pozornost věnovanou těmto informacím a žádám Vás tímto o poskytnutí souhlasu s Vaší účastí ve výzkumu.

Svým podpisem zde souhlasíte se svou účastí na tomto projektu.
Jeden výtisk tohoto formuláře náleží Vám.

Podpis informanta:

Jméno řešitelky práce, podpis:

Iveta Eliášová

Ve dne

PŘÍLOHA P II: PŘESNÁ TRANSKRIPCE ROZHOVORU S INFORMANTEM „A“

ROZHOVOR Č. 1 – INFORMANT „A“

- 1. Kolik máte dětí a kolik jim je v současné době let? – také uveďte, jestli docházelo, nebo nedocházelo do předškolního zařízení, a jak dlouho.**

Moje první dítě je holka, je jí dneska 16 roků. Chodila do školky pravidelně každý den. Druhé děcko je kluk, ten má 14 roků a také chodil do školky, moc rád. Třetí je taky kluk, ten byl často nemocný. Ale když mohl, tak jsem ho tam posílala. Čtvrtá holka má 12 roků, ta nechodila vůbec. No a to moje nemladší, taky holka, ta má 10 roků a do školky chodila.

- 2. Teď bych vás poprosila - Jak často do školky chodili? Jestli pravidelně, nebo nepravidelně, kolikrát třeba za týden/za měsíc**

Dokud neonemocněly, tak chodili často, každý den oni právě chodili. Myslím tady ty tři děcka, první navštěvovali školku, jenom čtvrté děcko, ta dcerka, tu jsem si nechala doma, protože ona byla taková slabší, tak jsem ju nechala doma. To byla ta čtvrtá, to čtvrté děcko. No a ta poslední chodili taky do mateřské školky též. Děcka často nemocné nebyly, jenom když to přišlo, tak prostě zůstali doma. Když mohly, tak jsem je do školky posílala. Vždycky aspoň dvakrát za ten týden šli všichni do školky, oni už se pak těšili.

Proč jste to čtvrté dítě neposílala do školky?

Ona byla opravdu slabší. Měla aj velké zdravotní problémy, takže bylo pro ní lepší, aby zůstala s náma doma. Ale my jsme ji i tak učili, doma jsme mluvili česky, takže ona vůbec nezaostávala. Ve škole to pak měla o cosi složitější, ale ona si rychle udělá kamarády, nebyl to pro ni problém. Jen ze začátku, než si zvykla, pak bylo všechno v pořádku.

- 3. A co vám pomáhalo k tomu, aby ty děti chodily do školky pravidelně každý den?**

Aby se naučili česky mluvit, aby se naučili. Aby se ty děcka naučili, jak bych vám to řekla, aby nebyly ty nejhorší děcka, aby byly ty nejlepší. Takže vedla jsem je, aby nemuseli krást, aby nemuseli kouřit, protože už teď když to vidím, tak to je úplně jiná doba. Děcka začínají už v šesti letech kouřit, kdyby aspoň v těch 12 letech - a to nejsou jenom ti naši ale i ti vaši. Takže jen ta čtvrtá dcerka, ta zůstala

doma. Nechtěla jsem ji nikam posílat. Ti ostatní už pak chodili do školky normálně. Vždycky, když nebyli nemocní, tak tam šli.

4. V čem vidíte přínos/význam mateřské školy? Proč je dobré chodit do mateřské školy?

Já jsem měla školku blízko, takže s dálkou jsem problém neměla. Rodičům se často nechce vstávat tak brzo, aby děti chodily do školky. Nemůžou tak doprovodit děcka do školky, ty tam teda vůbec nechodí. Já jsem byla ráda, že ty děcka opravdu mají tu školku zajištěnou, protože jsem si odpočinula, takže mě to vyhovělo já jsem byla úplně šťastný člověk ráno, že ty děcka můžu odprovdit do školky a že jsou tam do půl třetí do tří hodiny. Že jsem mohla udělat ještě další věci, na které jsem neměla na to čas. Dřív opravdu byly horší časy. A když jsem si děcka udělala tak se musím o ty děcka i postarat ne že je porodím a že je vyhodím kde chtějí. Jsou i takoví, ale já mezi nimi nepatřím. No jsou opravdu i takoví, kvůli tomu to říkám. Slyšela jsem, že by někomu vyhovovalo třeba to, že by někdo ze sociálky přišel, a odvedl děti do školky místo rodičů. Aby ty rodiče nemuseli tak brzo vstávat. Ale to neplatí v mojí rodině, já jsem svoje děcka vždycky v pořádku do školky i do školy dovedla. A proč je dobré chodit do školky? Hlavně kvůli té češtině, že se děti naučí. Oni jsou rádi, protože opravdu aby ty děcka nemuseli navštěvovat jenom tu školu. Protože jako ti rodiče to ani nechtějí ty děti dát jenom do školky. Pak jsou mezi nimi mezi dětmi, které do školky chodili a které do školky nechodili velké rozdíly. Oni jsou slabší, o tom rozhoduje psycholog, ale na školku se těší. Líbí se jim tam. Co se týká té nejstarší holky, která už má 16 roků, takže navštěvuje ZŠ, a ta je úplně bez problémů chodila do školky od začátku, velice si to pochvalovala, takže se všichni naučili to dobré a su ráda, že jsem ty děcka tak vedla.

5. Jak vypadalo vaše předškolní vzdělávání?

Já jsem byla hodné děčko. Já jsem chodila strašně moc ráda do školky. My jsme se o tom bavili tady s učitelkami. Jsem byla takové hodné děčko samá pochvala, rodiče z toho měli velký radost. Já říkám jednou, „paní učitelko!“, ona kousek od nás bydlela, každé ráno mě za ručičku vodila, a to jsem chodila do druhé třídy. Myslím jako ve školce druhý rok. To jsem byla hodně malé děčko. Šli jsme každé ráno za ručičku. Protože jsme jezdili autobusem do školy a zpátky to samé. Takže maminka byla bez starostí, protože maminka taky pracovala a tatínek taky

pracoval, takže ona nestíhala. Jo takže ona nestíhala. Takže vždycky ta učitelka byla taková hodná ale díky mě, protože já jsem jí nezlobila. Ona mě opravdu tak měla ráda. A já jsem taky jí měla ráda. Veškeré učivo jsem věděla, jako první jsem se vždycky hlásila, protože mě to bavilo. Na besídkách když jsme nacvičovali, jsem vždycky všechno uměla, všechny písničky, co jsme zpívali, jsem znala na paměť. Já si to opravdu pamatuju. Jen dnes lituji, že jsem si neudělala školu po základní škole. Teď vidím jak moc je to vzdělání potřeba. Tehdy jsem otěhotněla a už se mi do toho nechtělo. Už jsem si říkala, že už bych to asi nestihla, protože už jsem se musela starat o to děcko. A nechci to děcko nijak stavět před tu školu. Školka tehdy nebyla povinná. I tak jsem ráda ale, že jsem do té školky chodila. Moc jsem se tam naučila, byla jsem ráda mezi těma dětma.

6. Cítí se Vaše dítě přijaté do kolektivu, a proč?

Jsou. Jsou přijaté a mají je rádi. Fakt opravdu nedělám si srandu, když tam přijde P. nebo ten R. nebo M. nebo M. už se na ně ty děcka těší ve třídě, protože jsou takoví, že si s nima hrajou. Oni když jdou na vycházky, tak chtějí být spolu, drží se za ruky i s těma ostatníma. Tak paní učitelka říkala, že si ty naše děcka ostatní děcka střídají. Ne že by se ty vaše děcka styděly za naše děcka, oni je opravdu mají rádi. Kuchařky učitelky a ředitelky no opravdu, já když tam chodím pro ty děcka, protože jsem tam chodila pro ty děcka, když jsem na to měla čas, říkám, nebylo vůbec co řešit, ani když mě uviděli učitelky, křičely „M. přišla maminka.“ a M.: „ne, ne, ještě chvilku počkej, já si chcu ještě hrát.“

Popište přístup učitelek k dětem. Já si myslím, že učitelky mají velký vliv na děcka. Ty učitelky se starají o ty děcka, opravdu. Takže neměli jsme žádný konflikt nebo žádné problémy vždycky jako sama jsem je pochvala. Neviděla jsem nikdy, že by někoho vyzvedávali nad někým, nebo že by někomu nadržovaly. Třeba kvůli tomu že je bílý, nebo že je černý. Protože naše děcka tam dlouho chodily, takže učitelky už znají i děcka i nás – mě a manžela. Myslím si, že v tom to není problém. Jsou tam jiné děcka od září, co tam začali chodit, tak s těma jsou problémy, ale to nejsou naše děcka, to jsou jiné děcka, tak to slyším to jednání s těma rodičema. To asi není v pořádku. Ale co se týče našich děcek samá pochvala.

7. Jak vypadaly školní výsledky Vašich dětí?

Je to znát. Někteří mají pomalejší tempo, ale zvládají to. Já když si vezmu to naše děcko, které chodí do třetí třídy a chodilo i do školky tak mu třeba matematika

násobení jde úplně samo. Tady ve třetí třídě dětem, které do školky nechodili ta matematika a násobení vůbec nejdou. Takže myslím, že to je velký rozdíl - kdo do školky chodil a kdo nechodil. Ale samozřejmě každé dítě je jiné. Ta první třída je horší, protože pro některé je to úplně začátek všeho. Pro děti co nechodili do školky a nastoupili do první třídy, paní učitelka něco řekla a polovina nerozuměla, protože neuměla česky. Jinak všechny moje děcka postupně byly ve škole výborné. Měli dobré známky všichni. I paní učitelky si je pochvalují, že i v chování jsou skvělí. I ta dcerka, která do školky nechodila, tak se v průběhu první třídy srovnala, a je na stejné úrovni jako ty ostatní děcka. Tak uvidíme, jak dlouho jim to vydrží, snad to vydrží dlouho. Vedeme je i s manželem k dobrým známkám.

8. Co myslíte, že je na navštěvování MŠ nejhorší. A proč?

Já nevím, asi nic pro mě. Ale abych vám řekla pravdu, v tom vaření to byla občas hrůza. Naše děcka nejsou zvyklé na ty pomazánky. Oni co se týče třeba tvarohové pomazánky, nebo česnekové pomazánky to nemusí. Protože my to doma neděláme. Nebo kvasnicové pomazánky to vůbec. Takže ty děcka na to nejsou zvyklé. Jinak jsem asi žádný problém neměla.

9. Co je na navštěvování MŠ nejlepší. A proč?

Co se týče výletu tak jsou naše děcka nejvíce šťastní. Opravdu oni to mají asi v sobě. Ještě se nestalo, že by ty děcka naše nejeli na ty výlety. Opravdu jsou šťastní, když můžou jet. Protože ne vždycky někam jedou s rodičema. Oni na to samotní nemají peníze vůbec. Nebo nemají čas.

10. Byla jste spokojená s výběrem školky pro vaše děti?

Nezvolila bych jinou, jsem spokojená, protože víte proč? Protože já už tam znám i paní ředitelku i paní učitelky a všichni jsou s námi spokojení. Takže my jsme si vybrali tu školku a všechny děcka tam chodili a všechny děcka, které tam budou chodit tak budou taky spokojeny.

11. Je něco, co byste chtěla doplnit? Je něco, co jsme zapomněly v rozhovoru zmínit?

Myslím, že ne. Nic mě nenapadá.

PŘÍLOHA P III: PŘESNÁ TRANSKRIPCE ROZHOVORU S INFORMANTEM „B“

ROZHOVOR Č. 2 – Informant „B“

- 1. Kolik máte dětí a kolik jim je v současné době let? – také uveďte, jestli docházelo, nebo nedocházelo do předškolního zařízení, a jak dlouho.**

Mám dvě děti. Jednu holku a jednoho kluka. Holka je starší, ta má teď 9 roků. Kluk, ten je mladší a má 7 roků. Ten teďka chodí do první třídy. Oba dva chodili do školky.

- 2. Jak často do školky chodili? Jestli pravidelně, nebo nepravidelně, kolikrát třeba za týden/za měsíc.**

Holka chodila hned od třech roků, kluka jsme dali až na ten poslední rok. A když mohli, chodili každý den. Jen někdy jsme je nechávali doma – když třeba byli nemocní, nebo když jsme jeli pryč. Jezdíme několikrát do roka do Anglie za příbuznými, takže když oni třeba přijeli pozdě večer, tak jsme je prostě nechali jeden den doma. Stejně by v té školce nic nedělali, oni byli hodně moc unavení vždycky.

- 3. A co vám pomáhalo k tomu, aby ty děti chodily do školky pravidelně každý den?**

Určitě to, že jsme měli školku jenom kousek od našeho baráku. Takže naše děcka mohly chodit na poslední chvíli, a i tak to stihli tam dojít. Pak s výběrem školky nám hodně pomohla naše terénní sociální pracovnice. Ona věděla která školka je dobrá, a ona nám jednu doporučila, tak jsme tam naše děcka, obě dvě, přihlásili. Pomohla nám i s tím zápisem.

- 4. V čem vidíte přínos/význam mateřské školy? Proč je dobré chodit do mateřské školy?**

No, hlavně kvůli té češtině. My sice doma normálně mluvíme i česky, ale i romsky. To víte, musíme mluvit i romsky. Ale děcka by měli česky aspoň trochu umět. Ale v té školce přece mluví víc česky. Pak se taky naučija víc režimu. Aby měli zorganizovaný den. Přesně vija, kdy mají oběd, kdy jdou na vycházku a tak. To se mi líbí. Pravidelně do té školky chodili, zakládali jsme si na tom, aby tam chodili co nejvíc. Ale někdy to prostě nejde, takže občas jeden den v týdnu aj vynechali. Ale nemyslím si, že by to vadilo.

5. Jak vypadalo Vaše předškolní vzdělávání?

Mně je 33 roků, za nás to nebylo povinné. Takže já jsem nechodila vůbec. Ani jeden můj sourozenec nechodil. Aspoň co si já tak pamatuju. A pak, když jsem chodila do školy, tak jsme měla velký problém hlavně s češtinou. Doma jsme česky nemluvili vůbec, takže to bylo hodně zajímavé. Ve třídě jsem žádný velký problém neměla. Vždycky jsem měla hodně děcek za kamarády. S učením to bylo horší, ale zvládla jsem to nakonec. A protože vím, že mi ta školka ve škole chyběla, dala jsem moje děcka do školky. Aby právě tohle všechno uměli dřív, než ve škole. Pak by to měli zbytečně těžké.

6. Cítí se Vaše dítě přijaté do kolektivu, a proč?

Musím Vám říct, že v té školce ta moja holka měla velký problém. Ostatní děcka jí dávaly najevo, že není bílá. Škaredě jí nadávaly. To ani nechcete slyšet. Ale postupem času se to zlepšilo hodně, takže pak si našla nějaké kamarádky. Kluk na tom byl lepší, ten je takový lepší v tomto. On si udělá kamarády všude a vždycky. Ten si našel hodně kamarádů a takový problém neměl.

A potom ve škole? Měla holka stejný problém?

Ve škole pak taky. Ale nebyla ve škole jediná černá, tak se kamarádila s tou holkou, která je naše. Ale pak ve druhé třídě už to bylo lepší. Kamarádili se tam už všichni.

Popište přístup učitelek MŠ k dětem.

No, tam taky nemáme dobré zkušenosti. Tam jsme měli problém s jednou učitelkou, ještě že brzo odešla. Ta tu naši holku vyloženě diskriminovala, jo. Třeba, když se pořádala nějaká akce, nebo jeli děcka na výlet, tak mi to ta učitelka ani neřekla, že někam jedou, a já jsem to pak nemohla zaplatit ani, a tím pádem dcerka nemohla jet. A pak jsem se férově té učitelky zeptala, proč mi to neřekla. Tak mi řekla, že bych na to stejně neměla peníze. Přitom to není pravda, přitom já bych jí to zaplatila, a moc ráda. Pro svoje děcka chcu jenom to nejlepší. Takže proč bych jí tam nepustila, nebo proč bych jí to nezaplatila. Chápete takové jednání? Já teda do dneska ne. Ale pak brzo z té školky odešla, tak aspoň že tak. Měla jsem na ni už nervy. To byl jasný rasismus!

A paní učitelka u Vašeho syna byla jiná?

Jojo, jasné. Ta byla mladá, ta to s děckama uměla. Ale uměla to aj rodičama. Takže tam to bylo všechno v pořádku.

7. Jak vypadaly školní výsledky Vašich dětí?

Holka na tom byla horší. Moc nestíhala, bylo to na ni všechno rychlé. Nám s manželem moc nezáleží na dobrých známkách, hlavně ať to děcko nějak tu školu zvládá. Takže známky neměla zas tak dobré, ale to je jedno. Ta školka jí i tak pomohla, ona je pomalejší od začátku. U toho kluka to je jinačí. Ten se hodně snaží, aj se dobře učí. Toho musím pochválit. Nejvíc ho baví matematika, z ní má nejlepší známky. Na něho jsme doma pyšní hodně. Tomu taky školka hodně pomohla, naučil se tam toho hodně, těch věcí. A to jsme i s manželem rádi, že to bylo k něčemu.

8. Co myslíte, že je na navštěvování MŠ nejhorší, a proč?

Nejhorší je to vstávání ráno. To je fakt hrůza. Děcka jsou tak malá, a tak brzo musí vstávat. Mohla by ta školka začínat později. I pro ty rodiče by to bylo lepší, protože musí vstávat s těma děčkama. Ale tak co se dá dělat, nějak se to musí udělat. Právě by bylo super, kdyby se třeba udělalo, že by sociální pracovníci vodili ty děcka do školky. Všechny, které bydlí daleko, nebo kteří chtějí. To by to moc ulehčilo, věřte mi.

9. Co je na navštěvování MŠ nejlepší. A proč?

Nejlepší pro děcka jsou ty výlety. My se třeba nedostaneme samy s děčkama někam na výlety, kromě té Anglie, takže děcka jsou velice rádi, když můžou někam jet. Pak je dobré i to, že mají rodiče chvíli čas pro sebe, když jsou děcka v té školce.

10. Byla jste spokojená s výběrem školky pro vaše děti?

Ano, se školkou jsem byla spokojená. Hlavně teda proto, že jsme ji měli blízko. Jen ta první učitelka nám vadila, ale jak jsme říkala už, ta brzo odešla. Pak to bylo všechno v pořádku.

11. Je něco, co byste chtěla doplnit? Je něco, co jsme zapomněli v rozhovoru zmínit?

Ne, všechno jsme řekly.