

Edukace romských žáků a její problematika

Barbora Nekoksová

Bakalářská práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Institut mezioborových studií Brno
akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Barbora NEKOKSOVÁ**
Osobní číslo: **H098224**
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Edukace romských žáků a její problematika**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálu IMS "Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách"(IMS 2009), případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím bakalářské práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena na:

- osobnostní poznání daného etnika,
 - seznámení se s procesem edukace romských žáků v rámci sociálních a kulturních determinant ovlivňující vzdělanostní dráhu romského žáka, důležitost spolupráce rodiny a školy jako nezbytný předpoklad školní úspěšnosti,
 - možnosti přípravy romských žáků k úspěšnému dokončení povinného vzdělání,
 - zjištění efektivnosti pedagogické práce ve vztahu k romským žákům.
- Součástí práce bude empirická stať zaměřená na systematickou přípravu romských žáků pro vstup na základní školu (pozorování, rozhovor).

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

Balvín, J. Metody výuky romských žáků. Praha: RADIX, 2007.

Balvín, J. Romové a pedagogika. Ústí na Labem: Hnutí R, 2000.

Navrátil, S., Mattioli, J. Systémový přístup ke zvýšení úspěšnosti romských žáků v učení a jeho experimentální ověřování. Brno: Paido, 2002.

Němec, J. a kol. Edukace romských žáků v zrcadle výzkumných šetření. Brno: Sociálně pedagogický výzkum, 2010.

Šotolová, E. Vzdělávání Romů. Praha: Karolinum, 2008.

Vedoucí bakalářské práce:

PaedDr. Libuše Mazánková, Dr.

Katedra pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

8. dubna 2011

Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2012

V Brně dne 8. dubna 2011

doc. Ing. Antonín Řehoř, CSc.
vedoucí ústavu



PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
vedoucí katedry

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 prezenčnímu 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 užít 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.

BARBORA NEKOKSOVA

Jméno, příjmení studenta

V Brně 26. 8. 2013

Podpis

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 nevydělěčně 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 nahlázení 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 vzdělávacímu 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 jim 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 přihlídnou k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Téma bakalářské práce je zaměřeno na edukaci romských dětí předškolního věku. V jednotlivých kapitolách se pojednává o odlišnosti romského dítěte, která vyžaduje specifický přístup učitele, o sociálních a kulturních determinantech zahrnující spolupráci mezi učitelem a rodinou jako předpoklad ke školní adaptaci. Obsah se vztahuje k možnostem předškolní docházky a pojednává o vlivu pedagogického asistenta či učitele romské příslušnosti k výchovně-vzdělávací činnosti. Cílem výzkumné části je zjistit postoje romských matek k předškolnímu vzdělávání i z pohledu vedoucího pracovníka a poukázat na vliv školního prostředí pod vedením zkušeného romského učitele. Výzkumnou metodologii tvoří kvalitativní metody v podobě pozorování školního prostředí a řízeného rozhovoru s předem vybranými respondentkami. Výsledky prováděného výzkumu jsou zanalyzovány a shrnuty do závěrečného hodnocení.

Klíčová slova:

romské dítě, předškolní vzdělávání, mateřské školy, přípravné ročníky, romský asistent, romská rodina, osobnost pedagoga

ABSTRACT

The topic of the bachelor thesis is focused on education of preschool Roma children. Individual chapters deal with unlikeness of Roma children who need specific approach of the teacher. They also deal with social and cultural determinants including cooperation between teacher and family as a prerequisite for school adaptation. The content is related to the possibilities of preschool attendance and it discusses the influence of Roma teaching assistants or teachers on educational activities. The aim of the research part is to find out attitudes of Roma mothers towards preschool education and also the point of view of executives and point out the impact of school environment under the guidance of experienced Roma teacher. The research methodology consists of qualitative methods in the form of watching the school environment and guided interview with respondents who were chosen in advance. Results of performed research are analyzed and summed up in the final assessment.

Key words:

Roma child, preschool education, nursery schools, preparatory years, Roma assistant, Roma family, personality of the teacher

Poděkování

Děkuji paní PaedDr. Libuši Mazánkové, Dr. za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování bakalářské práce. Rovněž také za její ochotu a vstřícnost při řešení nejrůznějších problémů při zpracování této bakalářské práce.

Dále bych ráda poděkovala Veronice Vaňkové, vedoucí pracovníci Centra pro rodinu s dětmi a dále všem jejím kolegyním, které mi poskytly potřebné informace formou rozhovoru.

Barbora Nekoksová

Obsah

ÚVOD.....	2
1. Předškolní vzdělávání a jeho vymezení	4
2. Sociální a kulturní determinanty a jejich vliv na vzdělání	6
2.1 Romská rodina a její specifické znaky	6
2.2 Vliv rodiny na vzdělávací dráhu dítěte.....	8
2.3 Spolupráce rodiny a školského zařízení.....	10
3. Odlišnosti a vývojové zvláštnosti romského dítěte.....	13
3.1 Jazyk.....	15
3.2 Myšlení a vnímání.....	16
3.3 Emotivita	17
3.4 Specifika výchovy romského dítěte	19
4. Pedagogický personál	22
4.1 Učitel romských dětí a jeho kompetence.....	22
4.2 Asistent pedagoga	24
5. Vzdělávací systém předškolního vzdělávání	26
5.1 Mateřské školy	27
5.2 Přípravné třídy při základních školách.....	28
5.3 Rámcový vzdělávací program 2004 pro předškolní vzdělávání dle legislativního rámce.....	31
6. Výzkumná část	35
6.1 Metoda výzkumu.....	36
6.2 Výsledky výzkumu	40
6.3 Závěr výzkumné části	48
ZÁVĚR	50
Seznam literatury.....	52

ÚVOD

*„Každé dítě bez ohledu na příslušnost k národu, rase či náboženskému vyznání má právo na **vzdělání**, které má být zaměřeno na plný rozvoj jeho osobnosti.“*

Předškolní výchova a vzdělávání má zásadní význam při utváření a zdravém rozvoji osobnosti dítěte a to již v jeho útlém věku. Rané dětství je obdobím tělesného, duševního a mravního vývoje dítěte, člověka vůbec. Dítě si postupně osvojuje klíčové kompetence potřebné k vytvoření si základů pro celoživotní vzdělávání a další životní etapu. Tyto kompetence se v dítěti postupně utváří a upevňují se postupným zráním osobnosti dítěte. Nedostatečné osvojení základů může dítě do značné míry znevýhodňovat a omezovat ho v jeho životním a vzdělávacím vývoji. Zvláště děti ze sociálně deprivovaného prostředí se stávající nejvíce ohroženou skupinou v oblasti způsobu života a vzdělávání.

Většina romských dětí spolu s jejich rodiči představují etnickou skupinu nejen sociálně vyloučenou či sociálním vyloučením ohroženou a izolovanou, ale i ve většině případů vzdělanostně negramotnou. Obecně se traduje, že vzdělání nemá pro romské etnikum zásadní význam a hodnotu, o čemž pojednává mnoho literárních publikací. Romové spatřují hlavní životní hodnoty v zakládání rodinného života a v hmotném prospěchu vlastní rodiny. K uspokojení vlastních životních potřeb tak vzdělání není potřeba. Většina romských rodičů nechápe vzdělání jako prostředek ke zkvalitnění sociálních a ekonomických podmínek rodiny, natož jako sociálně-ekonomické zajištění lepší budoucnosti svých dětí. Romské děti se tak zbytečně dostávají do podmínek, které si samy nevybraly a nevědomky přicházejí o prožití dětských let v prostředí příznivě ovlivňující jejich osobnost. Děti ze sociálně vyloučených lokalit tráví prakticky celé své dosavadní roky života na ulici, respektive na romské ulici, navštěvují rodiny svých příbuzných a známých opět zpravidla na stejných nebo vedlejších ulicích. Málokdy se takové dítě až do svého nástupu do školy dostane někam mimo tyto poměrně přísně vymezené ulice ghetta, do přírody či jiných městských čtvrtí. Již v tomto období „bezcílného potulování“ dítě nepoznává něco nového, pro dítě zcela obohacujícího.

Určitou možností řešení nepodnětných situací romských dětí je včasná intervence prostřednictvím vytváření pozitivního postoje ke vzdělávání a formování etických zásad a to zásahem do výchovy a vzdělávání nejmladší generace, tedy dětí předškolního věku. Jedině tato pedagogická práce s malými dětmi může vést k úspěšnějšímu řešení romské problematiky a vytvářet tak kladnou motivaci ke vzdělání i mezi rodiči. Jedině vzdělaný romský jedinec dokáže pozitivně prezentovat nejen vlastní „já“, ale stane se také příkladem své komunitě.

Cílem práce je zjistit postoje romských matek k předškolnímu vzdělávání i z pohledu vedoucího pracovníka předškolního zařízení a poukázat na vliv školního prostředí pod vedením zkušeného romského učitele.

1. Předškolní vzdělávání a jeho vymezení

Koncepce přístupu k romskému vzdělávání začíná právě v předškolním vzdělání. Tato „*brána ke vzdělání*“, jak je mnohými označováno, se považuje za **prvopočátek** vzdělávání v celé jeho šíři, které je strukturováno a řízeno stanovenými pokyny Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Zahrnuje více než 80 % populace a vychází z rodinné výchovy, na kterou postupně navazuje a rodinu pojímá jako rovnocenného partnera při vzájemné spolupráci rodiny a školy. (Bartoňová, 2005) Výchovné rodinné působení doplňuje o specifické podněty podílející se na získání sociálních zkušeností, základních poznatků o životě a na bezproblémovém vstupu do navazujícího vzdělávání. Centrem zájmu se stává osobnost dítěte, která se pozvolným ovlivňováním vytváří a dozrává ve společenského jedince. „*Předností institucionální předškolní výchovy je odborné vedení dětí a hlavně cílené utváření vhodných podmínek pro jejich rozvoj a vzdělání. U znevýhodněných dětí jde o zlepšení jejich životních podmínek.*“ (Bartoňová, 2005, s. 189) Většina romských dětí vyrůstá v sociálně znevýhodněném a nepodnětném prostředí, které omezuje dítě v jeho vzdělávání v samotném začátku. K vyrovnání sociálních handicapů romského dítěte může dojít zařazením dítěte do mateřských škol od tří let. Omezení včasného začlenění dítěte spočívá v častém nedocenění významu předškolního vzdělávání a do mateřských škol dochází jen malé množství romských dětí. Tato skutečnost je ovlivněna i podmínkou, že se v mateřské škole platí určité poplatky. Podle vyhlášky č. 14/2005 Sb. o *předškolním vzdělání* by však měl být od úplaty osvobozen zákonný zástupce, který pobírá sociální příplatek. (§ 20 až 22 zákona č. 117/1995 Sb., o státní sociální podpoře, ve znění pozdějších předpisů) Navštěvuje-li romské dítě mateřskou školu, je na dobré cestě se úspěšně adaptovat na školní podmínky stejně jako si zajistit školní přípravu k zahájení povinné školní docházky.

Předškolní vzdělání je přístupné všem dětem bez rozdílu ve věku od tří do šesti (sedmi) let, přičemž přednostně jsou přijímány děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. „*Toto vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti, podílí se na zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji dítěte. Úkolem předškolního institucionálního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat dítěti zajišťovat prostředí s dostatkem podnětů.*“ (Bartoňová, 2005, s. 189)

Úkoly předškolního vzdělávání romských dětí:

1. Pomocí romských iniciativ apelovat na rodiče, aby romské děti navštěvovaly alespoň poslední ročník mateřské školy, a současně zvýšit počet romských dětí pravidelně docházejících do předškolních zařízení, a to vytvořením příznivé atmosféry a formou bezplatné docházky do mateřské školy.
2. Vytvořit základy českého jazyka pro romské děti.
3. Romštinu využívat jako pomocný didaktický prostředek.
4. Vypracovat programy projektů rozvoje dětí z málo podnětných rodin.

(Bartoňová, 2005, s. 195)

2. Sociální a kulturní determinanty a jejich vliv na vzdělání

Sociokulturní úroveň sociálního prostředí zahrnuje faktory, které vytváří vazby mezi sociálním a kulturním klimatem v rámci tohoto prostředí. Sociální prostředí má multifaktorovou povahu a proto záleží na specifikaci oblastí ovlivňující edukační proces dětí. Výběr determinant je sugestibilní vztahující se k odlišnostem sociokulturních prostředí, avšak vzájemně se doplňujícími o související faktory celkově ovlivňující socializaci jedince. Jednotlivé determinanty se vyznačují vzájemnou provázaností. *„Zatímco determinanty sociální jsou společné i některým rodinám majority, jsou determinanty kulturní úžeji vázány k určitému (v tomto případě romskému) etniku.“* (ORBIS SCHOLAE, 2009, s. 106)

2.1 Romská rodina a její specifické znaky

„Jedna matka, jeden otec a mnoho dětí, v tom je síla Romů.“ (romské přísloví in: Rous, 2003, s. 20)

Slovo rodina je spjato s třemi významnými slovy – dětství, domov, dítě. Rodina je nejužší společenství lidí, jejíž členové interaktivně navazují a upevňují biologické, psychické a společenské vazby. Tvoří základ budoucího života dítěte, proto ji nemůže nahradit ani zastoupit jiná sociální instituce. Každé dítě se narodí do přirozeného rodinného prostředí, které se stává pro dítě domovem respektive prostředím lásky, porozumění, výchovného působení a rodinných vazeb. Zvláště u romské rodiny se rodinná soudržnost vyznačuje svou pevností a trvalostí. Rodina a ostatní příbuzenstvo žije pospolitě, není proto překvapivým zjištěním, že v rodině žije několik jejích členů včetně dětí. Každý má svou specifickou úlohu a postavení spjaté s výkonem společenských práv a povinností v rámci romské komunity. Postavení ženy v rodině je zanedbatelné v porovnání s rolí ženy majoritní většiny. Muž považuje ženu za méněcennou, která je povinna zajišťovat chod domácnosti, pečovat o děti a plnit biologicko-reprodukční funkci rodiny. Příčinou brzkého mateřství ženy je zahájení pohlavního života již s obdobím dospívání a není výjimečným nízký věk při prvním porodu. Vážnost ženy a její postavení v rodině roste s věkem a s počtem dětí. Čím více dětí žena přivede na svět, tím více si upevňuje svou roli v rodině a je tak více uctívána a uznávána nejen muži, ale i ostatními členy rodiny. *„Hodnota mateřství (větší množství dětí) se v romské*

komunitě také slučuje s hodnotou zdraví, a naopak děti narozené matkám v pozdějším věku jsou komunitou vnímány jako něco nenormálního, nezdravého. V hodnotovém systému romské rodiny je též nepředstavitelné, že by se žena měla vzdělávat, protože má být připravena především na roli matky. Změna sociálního statusu ženy „v domácnosti“ v emancipovanou ženu, „která se začne vzdělávat“, je pro jejich muže nepředstavitelnou skutečností, která je mnohdy doprovázena žárlivými scénami, jež jsou předzvěstí ztráty dominantního patriarchy muže.“ (ORBIS SCHOLAE, 2009, s. 109-110)

Bartoňová (2005, s. 97) uvádí trojí dělení romské rodiny:

- **První skupina** v sobě zahrnuje rodiny, které se společensky integrovaly do majoritní společnosti. Rodiče zabezpečují řádnou výchovu a vzdělávání svých dětí. Pravidelně chodí do zaměstnání a někteří získali i kvalifikaci v oboru. Rodiny dosáhly určitého stupně absolvovaného vzdělání, bydlí spořádaně a dohlížejí na chování svých potomků.
- **Druhou skupinu** tvoří rodiny, které se zcela neztotožnily s normativní funkcí společnosti. Do zaměstnání docházejí nepravidelně, nezajišťují základní podmínky pro zdravý rozvoj svých dětí. Dítě vyrůstá v prostředí s nedostatečným výchovným působením a není mu zajištěna pravidelná školní docházka.
- **Poslední skupina** je zastoupena rodinami pocházející ze zaostalého prostředí. Žijí v rodových společenstvích. Převládá u těchto rodin zažitý kočovný způsob života, kdy žijí ve zcela nevyhovujících zdravotních a hygienických podmínkách. Pokud pracují, tak velice nepravidelně. Své děti neposílají do škol, svým rodinným prostředím vážně ohrožují jejich zdravý rozvoj a růst.

(Rous, 2003) V tradiční romské rodině vyrůstá několik nezaopatřených dětí, jež jsou považovány za největší bohatství rodiny, ale péče o ně bývá často nedůsledná a nevyhovující v českých podmínkách. „*Děti a často ani dospělí nerozlišují stupeň příbuznosti s jinými (např. bratra od bratrance). Svět dětí splývá se světem dospělých, takže všude, kde jsou dospělí, jsou i děti.*“ (s. 22) Sebekázeň, odpovědnost a obětavost rodičů zcela při výchově absentuje, což postupně přináší důsledky v podobě nedostatečné péče o dítě vedoucí k riziku odebrání dítěte. Romské děti tvoří většinové zastoupení i v dětských domovech.

Kaleja (2011) zmiňuje výsledky výzkumu prováděného mezi učiteli romských žáků, jehož cílem bylo zjistit nedostatky romských rodin pocházejících ze sociálně vyloučených lokalit. Dospěl k závěru, že rodiny se potýkají s následujícími rizikovými faktory:

- 1) **Existenční problémy rodiny** – nevyhovující bydlení, nedůsledná hygiena, nezaměstnanost, špatné stravovací návyky.
- 2) **Patologické jevy v rodině** – alkoholismus, gamblerství, toxikomanie, agresivní projevy chování.
- 3) **Sociální stránka rodiny** – brzké těhotenství související s časným zakládáním rodiny, velký počet dětí v rodině, sourozenci v roli rodičů.
- 4) **Vzdělání – postoje rodiny** – chybí motivace, nedostatečný zájem, vzdělání není prioritou, absence vzorů, rodiče neumí motivovat. (s. 57)

Bartoňová (2005) uvádí, že současná romská rodina se prostřednictvím vytváření nových mezilidských vztahů postupně identifikuje s tradičním způsobem života většinové společnosti, což obnáší i svá rizika. Rodina se ocitá v odlišném způsobu života, jehož následkem může mít rodina nouzi v přijímání potřebných návyků k vyrovnání se s novým postavením ve společnosti včetně nového prostředí. „*Moderní civilizace s sebou přináší nové hodnotové systémy, na které mají romské rodiny problém reagovat, přizpůsobit se jim.*“ (Bartoňová, 2005, s. 97)

2.2 Vliv rodiny na vzdělanostní dráhu dítěte

„Je obecně známo, že jednotlivá etnika a národy mají odlišné kulturní vzorce, pokud jde o styly výchovy uplatňované rodiči k jejich dětem, ale také vůbec v tom, jak dospělí určitého etnika nahlíží na děti a mládež, na intergenerační vztahy a komunikaci aj.“ (Průcha, 2001, s. 167)

Rodina a její vliv na školní proces dítěte má své počátky jednak v dostatečném pochopení a uvědomění si významu vzdělání a jednak v rozhodnutí rodiny o zahájení školní docházky dítěte zejména v preprimárním vzdělávání. Již tento okamžik můžeme považovat za úspěšný

vzhledem k všeobecnému pojetí vzdělání romskou minoritou. Stojí však za vlastní uvážení, zda Romové sami chtějí své děti vést ke vzdělání, zda se nejedná „jen“ o impuls ze strany majority k tomu, aby byli schopni se asimilovat a vést podobný život jako většinová společnost v českých podmínkách. *„Přestože řada rodin vysoce reflektuje hodnotu vzdělávání a uvědomuje si smysl školní docházky, převládá mateřská odpovědnost spolu s elementárními hodnotami „romské cti“.* (ORBIS SCHOLAE, 2009, s. 107) Preference hodnoty mateřství se odvíjí od romského pojetí života. Romové nikdy ke svému životu neměli potřebu se vzdělávat. Zdokonalovali se a získávali zkušenosti v jiných oblastech života. Živili se zejména muzikantstvím či prací v řemeslných oborech, v nichž nacházeli své uplatnění zejména v povolání kováře. Žili kočovným způsobem života související s častou migrací spojenou s nahodilými krádežemi, které jsou v dnešní době součástí většiny romských rodin včetně dětí.

Vzdělávání a výchova úzce souvisí a současně koreluje s otázkou hodnot a hodnotové orientace existující a nacházející se v každé rodině. Rodina je charakteristická svými vytyčenými hodnotami, kterými se její členové řídí a snaží se o jejich naplnění a dodržování. Takto obohacené rodinné prostředí se stává zdrojem rodičovských vlivů působících na dítě, pod jejichž smyslem dítě přejímá rodinné hodnoty, na jejímž základě modifikuje své chování a jednání. Romská rodina není výjimkou, jen je třeba brát v úvahu její hodnotový žebříček, který je zcela odlišný od žebříčku majoritní společnosti co do míry významu. Preference hodnot se výhradně týká celé rodiny a jejích členů, nikoliv jen jednotlivců. Proto vícečetná rodina, jejíž příslušníci postrádají základy vzdělání, se nemůže stát vzorem a motivací dítěte pro účast na povinné školní docházce. Je také otázkou, zda hodnoty romské rodiny nabývají důležitosti a preference před ostatními a zda-li můžeme u romské rodiny považovat vzdělání za hodnotu. Kaleja (2011, s. 38) uvádí, že *„Romové jsou charakterističtí tím, že vzdělávání nepovažují za hodnotu. Za hodnotu považují stáří, neboť o své starší příbuzné velice pečují, plně je respektují a učí se z jejich životních moudrých zkušeností. Ti jim poskytují životní moudra, vedou je životní cestou. Za hodnotu rovněž považují rodinu, zdraví, vlastnictví apod. Vzdělání je na jiném (nižším) stupni hodnotového žebříčku v porovnání s většinovou společností.“*

Postoje rodičů výrazně ovlivňují postoje dětí k otázce vzdělávání, vzdělanostních drah. (Kaleja, 2011, s. 39) Získané postoje se pozitivně či negativně odrážejí od vzdělanosti

samotných rodičů. Rodiče ze sociálně vyloučených lokalit disponující velmi nízkým vzděláním, často absolventi zvláštních či segregovaných škol, se nemohou stát adekvátní podporou romského dítěte při jeho startovacím vzdělávacím procesu. Zde je patrné, že vzdělanostní úroveň rodičů je nízká a rodiče jsou rozumově zaostalejší než jejich děti. (Bartoňová, 2009) Negramotnost a postoj k nedocenené hodnotě vzdělání znamená pro dítě nemotivační podporu ze strany rodičů, kteří své dítě distancují nejen od školního prospěchu, ale i od společenského dění a navazování interkulturních vztahů s ostatními dětmi. Je žádoucí, aby u rodin s nízkým či nedostatečným vzděláním, existovala včasná intervence v podobě terénní spolupráce nebo spolupráce se státními či neziskovými organizacemi zaměřující se na skupiny a jedince ohrožené sociálním vyloučením a to prostřednictvím osvětového a cíleného poradenství zaměřeného na vysvětlení významu vzdělávání dětí, jeho možností a forem. Poskytnout rodičům vhled do prostředí české školy a usilovat o multikulturní soužití romských dětí s dětmi majority.

Vzdělání rodičů nejen výrazně determinuje jejich postoj ke vzdělání svých dětí, ale rovněž vzdělanostní aspirace jejich dětí jsou poté odlišné. (Kaleja, 2011) U dětí předškolního věku jsou vzdělanostní aspirace vázány na podporu rodičů, učitelů a všech, kdo se alespoň parciálně podílí na vzdělávacím procesu. (Kaleja, 2011) je toho názoru, že pokud rodiče i celé rodinné zázemí nevnímá vzdělání jako vklad do života, jestliže rodiče neprojevují zájem o práci dítěte ve škole a nezajímá je také obsah vzdělávání dítěte, dítě postrádá zpětnou vazbu od rodičů (autorita) a vnímá školu jako bezvýznamnou instituci.

2.3 Spolupráce rodiny a školského zařízení

„Domov a škola jako společenské instituce hrají při utváření sociálních vztahů jednotlivých dětí rozhodující úlohu. Postavení školy by mělo vždy vést k tomu, aby dítěti pomáhala a v žádném případě by neměla být stresujícím činitelem. Škola ovlivňuje v dnešní době člověka od narození až po dospělost, vytváří pro dítě určité společenství. Od určitého věku dítěte nemůže rodina jeho komplexní a multikulturní rozvoj vlastními silami zabezpečit a je v tomto směru odkázána na spolupráci s jinými specializovanými institucemi.“ (Bartoňová, 2009, s. 56)

Pro romské dítě je škola dosavadní diametrální změnou jeho svobodného způsobu života. Ve škole jsou nastaveny jiné podmínky, než ty, ve kterých vyrůstal v rodinném prostředí. Ve školním prostředí je zaveden řád, pravidla a strukturovaný systém, k němuž dítě nebylo nikdy vedeno. Dítě se ocitá v novém prostředí, pro něj zcela neznámém. Dítě není zvyklé na denní režim, který s sebou přináší jisté návyky a povinnosti, které nejsou rodiči kontrolovány.

Spoluúčast rodiny na edukačním procesu dítěte hraje významnou roli v oblasti budování vzájemných vztahů se zástupcem školní instituce. Je otázkou, jakým způsobem rodina školní instituci vnímá. Většina rodičů ji považuje za represivní už z důvodu většinové zaměřenosti. Vše se dle subjektivního názoru odvíjí od navozených mezilidských vztahů. Jedná-li se o rodinu s převažujícími negativními zkušenostmi či o rodinu izolovanou a uzavřenou od komunikace s majoritou, je jasné, že tento postoj se bude odrážet i do školního nesegregovaného prostředí. Dobře fungující rodina, nazveme-li ji „romskou elitou“, se dokáže v multikulturní společnosti adekvátně prosadit. Dbá na důstojné postavení sebe i svých dětí. Svě děti se snaží prosadit do nesegregovaného školství a nepodporuje odmítavé postoje k většinové společnosti. Elitní rodiny se dokážou srovnat ve svých nárocích stejně jako české rodiny ba dokonce z vlastní zkušenosti mohou říci, že i více.

Postoje rodičů ke škole významně ovlivňují postoje jejich dětí. Bartoňová (2009, s. 61) uvádí, že *„postoj romských matek ke škole jako k místu, které dítě vychovává a vzdělává, je odlišný od matek majoritní společnosti. Ne-romské matky jsou více zaměřeny na výkony svých dětí ve škole. Jak se dítě ve škole cítí, dávají často do kontextu s jeho učením. Romské matky často zajímá, jak se k dětem ve škole chovají, jak se k nim chová učitel. Postoj ke škole vytvářejí podle spokojenosti svých dětí.“* Pozitivním přístupem rodiče zajišťují dítěti možnost k tomu, aby rádo školu navštěvovalo, a naopak negativním postojem ubírají dítěti na jeho rozvoji a izolují ho od společenského dění. U rodin patřících k jiné etnické menšině je riziko konfliktu se školní institucí vyšší, neboť představy rodičů se neztotožňují s postoji a normami školy. Dítě se tak nečinně dostává do situace, kterou nedokáže vlastním rozumovým vybavením ovlivnit a řídí se proto názory a rozhodnutím dospělých. U dítěte tak může nastat citový a názorový konflikt. Včasné řešení konfliktní situace náleží převážně škole, jakožto nositeli společenské prestiže, která by se měla snažit zmírnit či odstranit nežádoucí podněty a vyhnout se tak hrozící distanci rodičů při další spolupráci. Aby se postupně eliminovaly neefektivní projevy spolupráce domov-rodina-škola, je potřebné vzdělávat učitele romských

děti k pochopení jejich světa, životních podmínek a určitých specifik. Dá se předpokládat, že pedagog s rozšířením znalostí o romském etniku dokáže úspěšněji pracovat jak s rodiči, tak s dětmi a regulovat důsledky nedostatečně a nevhodné výchovy.

Kritérium pro úspěšnou spolupráci lze hledat v osobnostních předpokladech pedagoga, který by měl být alespoň minimálně seznámen s problematikou a předejít tak nesprávnému přístupu v rámci edukačního procesu. Vše by mělo probíhat na bázi citlivé komunikace s projevením vzájemné úcty a respektu. Obě strany by měly usilovat o vytvoření rovnocenného partnerství. V tomto duchu by měla rodina i škola na základě společné harmonie působit i na dítě. Škola a rodina musí splynout v jeden ucelený celek, který se postará o blaho a prospěch dítěte. Na začátku společné interakce by se měl učitel v případě hodnocení dítěte vyhýbat negativním vyjádřením o žákovi, která mohou vyústit v apatii romské rodiny vůči škole. Naopak vyzdvižením pozitivních stránek dítěte učitel motivuje rodiče, povzbuzuje je k výchově a prezentuje pozitivní vliv školního prostředí na dítě. Poté, co si rodina získá přízeň učitele a je přesvědčená o jeho kvalitách, může dojít k postupnému řešení nežádoucích projevů v chování dítěte. *„Rodiče komunikaci se školou udržují v případě, jsou-li subjektivně se školou, jejím působením spokojeni. Vyžaduje-li škola po rodičích aktivní výchovné působení u výchovně problémového dítěte, komunikaci se školou často přeruší. Při komunikační interakci s majoritou užívají etnické kulturní prvky, kterým majorita nemůže porozumět, protože nezná jejich podstatu. Tím se často dostávají do kulturního střetu, neboť pozitivně hodnocené jevy v komunitě Romů nemusí být pozitivně hodnoceny ve většinové společnosti a naopak.“* (Kaleja, 2011, s. 46)

3. Odišnosti a vývojové zvláštnosti romského dítěte

Osobnost každého jedince prochází kontinuálním vývojem s působností vzájemné interakce subjektu a objektu. „Vývoj je plynulejší a dochází k postupné diferenciaci v oblasti dětské psychiky. V tomto období nastává velký rozvoj duševní i mentální, dítě zdolává dané úkoly, cíle, získává nové zkušenosti, které ho provázejí v dalším životě.“ (Bartoňová, Bytešnicková, 2012, s. 231) Vývoj malého dítěte probíhá neustále prostřednictvím vlivu vnitřního a vnějšího prostředí, jehož působením dítě přijímá psychické potřeby, které je nutné uspokojovat tak, aby směřovaly k vývoji zdravé osobnosti dítěte. „Určité psychické potřeby jsou společné dětem zdravým i dětem s postižením a musejí být v náležitě míře a v pravý čas uspokojeny, aby se dítě mohlo rozvinout ve zdravou osobnost.“ (Bartoňová, 2009, s. 67) Podle odborníků je vývoj periodizován do šesti stádií:

- novorozeně a kojeneček,
- batole,
- předškolní věk,
- dětství a prepuberta,
- puberta,
- adolescence.

V každém vývojovém stupni dítě prožívá své dětství, které má pro každé období určitá specifika a vyžaduje se i jiný výchovný přístup. V každé etapě dochází k procesům vývojových změn, rozvíjí se psychické procesy, aktivity a činnosti dítěte. V předškolním období, stejně jako v ostatních stádiích, si dítě vytváří vlastní sebepojetí závislé na názoru svých rodičů, od kterých dítě postupně přebírá pohledy na sebe samo. Postupně se tyto názory dospělých přetváří ve vlastní uvědomění svého já. „Tím, že dítě vstupuje do společenství – rodina, škola, vrstevnická skupina, musí se vyrovnávat i s příchodem určitých rolí, vytvořit si svoje „JÁ“. Je nutné učit děti nacházet jistotu, bezpečí především sám v sobě, věřit si.“ (Bartoňová, 2005, s. 123) Sebevědomí se vyvíjí současně s dozráváním psychického vývoje dítěte. „Na začátku období je dítě hravé a na konci období dítě připravené na školu.“ Předškolní období s sebou přináší fázi tzv. identifikace s rodičem stejného pohlaví. V tomto vývojovém stadiu začíná na

dítě působit i širší okolí, vrstevnická skupina, kolektiv školského zařízení, ale i širší rodina.“ (Bartoňová, Bytešníková, 2012, s. 231) Rodina nadále zůstává základní výchovnou jednotkou, na kterou posléze navazuje mateřská škola. Na vývoji romského dítěte se podílí nejen rodina, ale i její prostředí. Osobnost romského dítěte podléhá vlivu rodinného prostředí, ale zcela odlišně než se společensky považuje. Sociálně nepodnětné prostředí podmiňuje a je podmiňováno dalšími sociálními potížemi, od kterých nelze čekat příznivý dopad na osobnost dítěte. V rodinném prostředí se objevují kromě existenciálních obtíží i jejich důsledky postihující osobnost dítěte po fyzické a psychické stránce. Vyskytuje se nepřipravenost v oblasti základních vědomostí, dovedností, chybí základní kulturní a hygienické návyky. Dítě je sociálně „postiženo“ v oblasti komunikace, smyslového vnímání, myšlení, emotivity, školní zralosti ad. Tyto vnitřní sociální potřeby, společně s odlišnou kulturou, odlišným jazykem a uznáváním jiných hodnot, se stávají pro romské dítě obtížně slučitelné se školním prospěchem. *„Školní úspěch je úzce spojen i s rozvojem poznávacích procesů, které ovlivňují dědičné dispozice jedince. Dalším faktorem je i dostatečně stimulující prostředí.*“ (Bartoňová, 2009, s. 70) V nepodnětném bilingvním prostředí romské dítě trpí i jazykovou nedostatečností, což má podle výzkumů značné zastoupení v problematickém prospěchu ve školním procesu. Bittnerová (2009) upozorňuje na problémy romských dětí v oblasti jazykové, kdy jejich znalost češtiny je na úrovni pro školu nedostatečné. Dále uvádí, že děti nemají oporu ani v romštině, které chybí slovní generalizované výrazy např. pro hromadné označení kategorií jako zvířata, ovoce aj. Skladba romského jazyka je primitivnější a je postihnuta nedostatkem abstraktních pojmů a malou slovní zásobou. (Bartoňová, 2009, s. 76) říká, že *„ústava zajišťuje vzdělávání v menšinovém jazyce. V případě Romů zatím tato možnost není využívána, neznamená to však, že by svůj jazyk neuznávali.*“ Tato implementace romského jazyka do vzdělávacích osnov mateřských i základních škol zajistí, že děti mají možnost se naučit svému rodnému jazyku, své kultuře, ale určitě nezajistí úspěšnost dětí ve škole. Předškolní vzdělávání se vlivně nabízí ke zdůraznění svého významu právě v rozvoji jazykových kompetencí dítěte pro zvládnutí vyučovacího jazyka v základní škole. Ve chvíli, kdy dítě bude mít vytvořeny pevné základy českého jazyka, může projevit zájem o možnost výuky romštiny v navazujícím vzdělávání.

3.1 Jazyk

Komunikace ve většině romských rodin probíhá na bázi romské modifikace češtiny tzv. etnolektu (romská podoba mluvené češtiny), přičemž dítě nezvládá komunikovat a plnohodnotně užívat ani romský, ani český jazyk, popřípadě i slovenský jazyk (u rodin pocházejících z početných romských osad na Slovensku). V případě trojjazyčného prostředí u rodin pocházejících ze Slovenska a žijících v České republice, je náročnost komunikace a rozvoj řeči ještě obtížnější. V dítěti to může vyvolat určitý zmatek, který se posléze promítne do samotného vzdělávání. Etnolekt brání dítěti pochopit výklad ve škole a omezuje jej v ovládnutí vyučovacího jazyka. Němec, Jelínková (2008, s. 585) uvádí, že *„dětí před nástupem školní docházky nemají dostatečnou možnost seznámit se se spisovnou normou českého jazyka, který je v rodině značně ovlivněn mnoha interferencemi (vzájemným působením češtiny a romštiny). Jednou z příčin školního neúspěchu proto bývá neznalost českého jazyka stejně jako formálního jazyka školy a neznalost významu pojmů. Neschopnost myslet ve vyučovacím jazyce může být učitelem nesprávně vnímáno jako snížený intelekt dítěte. Přípravné třídy nejen rozvíjejí slovní zásobu dětí, ale na konkrétních příkladech se jí učí rozumět a prakticky užívat.“*

Pro uvědomění si vlastní identity je potřebné v dítěti rozvíjet i mateřský jazyk a to takovým způsobem, aby na něj dítě bylo pyšné, nestydělo se ho užívat v běžné komunikaci s rodinou, s vrstevníky, na veřejnosti. Dítě se prostřednictvím mateřského jazyka ztotožňuje se svoji etnicitou a pociťuje sounáležitost ke své komunitě. V některých rodinách se mateřský jazyk postupně vytrácí. Na otázku: *„Mluvíte v rodině romsky?“* se ve většině případů dostalo odpovědi, že se v rodině romsky nemluví, ale přesto romsky rozumí. Při kladení otázek v romštině děti i rodiče porozuměli, přičemž rodiče v zápětí i romsky odpověděli, dětem poskytnutí odpovědi značně trvalo a stalo se, že neodpověděly vůbec. Otázkou je, který jazyk primárně u těchto dětí rozvíjet. K tomu, aby u romských dětí byla vytvářena sebejistá identita a věděly tak, kým jsou, má romský jazyk dominantní postavení vůči jazyku majority. Podporuje sebevědomí dítěte a zároveň posiluje jeho příslušnost ke svému etniku. Určité zábrany spatřuji ve vztahu ke škole v komunikaci se svými vrstevníky, s učiteli a dalšími školními institucemi či odborníky. Objevuje se tak další krizový moment, kdy dítě i rodiče by měli zvládat komunikovat i v českém jazyce. Na dítě jsou tak kladeny nároky dvojjazyčného prostředí se silnou potřebou osvojení si alespoň jednoho jazyka. Určitou možností, jak dítěti

usnadnit jazykovou nedostatečnost ve školním prostředí, je poskytnout nabídku vzdělávacích činností směřujících ke zvládnutí vyučovacího jazyka. „*Při osvojení vyučovacího jazyka v předškolním období dětí je žádoucí stimulovat eventuální nabídkou kurzů českého jazyka pro matky, tyto kurzy by mohly organizovat školy pro zájemce z řad občanů romského původu aj. národnostních menšin.*“ (Mezinárodní konference 4. setkání národnostních menšin 23. setkání hnutí R 11. – 12. listopadu 2004, 2005, s. 44) Podporou znalosti vyučovacího jazyka se může komunikace dítěte zdokonalit v oblasti jazykových dovedností, výslovnosti a celkového souvislého vyjadřování, jejichž potřebnost se projeví v nástupu dítěte do školního prostředí.

3.2 Myšlení a vnímání

Bartoňová (2005) uvádí, že rozvoj řeči je úzce spjat s myšlením, které přispívá k celkovému rozvoji osobnosti dítěte. Myšlení romského dítěte se odlišuje tím, že neodlišuje skutečnost od fantazie či snů. To, co se právě odehrává v myšlení, považují za reálné bez rozlišení, zda se jedná o realitu či prosté plody fantazie. Toto nerozlišení může být ve škole považováno jako lhaní. Budeme-li romskému dítěti vyprávět pohádku, stane se v jeho očích a myslí skutečným příběhem. (Bartoňová, 2005, s. 127) podotýká, že „*romské děti nemůžeme motivovat budoucností, žijí pouze současností.*“ Na tomto základě je myšlení romského dítěte konkrétní a situační orientované bezprostředním prožíváním a praktickou zkušeností. Učení by mělo být pojímáno zážitkově s co nejjednoduššími teoretickými postupy. Prezentace učebního obsahu názornou ukázkou znamená pro dítě lepší uchopitelnost a zapamatovatelnost upevňující se s užitím průběžného opakování. Zdá se být vhodné, aby učitel předškolní edukace postupoval od názorného procesu k pozvolně abstraktnímu myšlení, přičemž abstraktně myslet se výrazně rozvíjí s obdobím školního věku. „*Myšlení mnohých romských dětí se utváří v podmínkách neplnohodnotného smyslového poznávání, nedostatečného rozvoje řeči a omezené činnosti.*“ (Bartoňová, 2005, s. 128) Poznávací procesy se u dítěte raného věku rozvíjejí s objevováním předmětů a jevů obklopující jednotlivé smysly dítěte. Čím více dítě zaměřuje své smyslové poznání na pestrý svět kolem sebe, tím více praktických zkušeností si z tohoto světa odnáší a zdokonaluje své vnímání. Romské dítě je však od malička stimulováno jiným způsobem než dítě neromské. „*V romské rodině běžně nenajdeme knížky,*

kreslící potřeby či jiné pomůcky sloužící k rozvoji jemné motoriky, grafomotoriky apod. Intelektové impulzy přicházejí jiným směrem a mají zcela jiný charakter, což má za následek nedostatečně vyvinutou jemnou motoriku a nevládnutí kulturních a hygienických návyků potřebných pro školní práci.“ (Kaleja, 2011, s. 56) Dítě nedokáže adekvátně manipulovat s hračkami, nezná jejich význam ani podobu toho, co vyjadřují. Vybavení, které najdeme v mateřských školách, ve většině romských rodin naprosto absentuje. Jakmile se romské dítě ocitne v prostředí mateřské školy, je zřejmě tzv. v pohádkovém světě. Je obklopeno dětskými výtvary, postavičkami, obrázkovým materiálem, knihami, zkrátka vším, co je pro romské dítě vzácností. Není pro nás překvapením, když toto prostředí vykouzlí na tváři romského dítěte úsměv a dětské nadšení.

Dětské poznání vyžaduje kromě subjektivního vnímání i soustředěnou pozornost na vnímaný objekt. Romské dítě má tendenci neudržet svoji pozornost dlouhodobě a záměrně. Je těkavé a není zvyklé řešit úkoly, rozhodovat samostatně. Je zvyklé, že na jeho odpovědnosti se podílí více členů. Dítě inklinuje k předávání svého řešení úkolu druhým. Počítá s tím, že rodina či blízcí za něj úkol vyřeší. Nezájem dítěte o splnění úkolu může souviset jednak s antipatií dítěte k úkolu a jednak i ztrátou smyslu jeho vyřešení. V souvislosti s hodnotami, postoji a zájmy romské rodiny, dítě postrádá smysl úspěchu a radosti z něj. Splnění úkolu vyžaduje i značnou trpělivost, která společně s motivací k samostatnému řešení, činí romskému dítěti potíží. Jelikož romské dítě vyrůstá v prostředí „komunitní spolupráce“, je hůře adaptabilní na samostatný přístup. Jakmile si je dítě jisté oporou, stane se pro něj jistotou, kterou se bude snažit vyhledávat. K tomu, aby romské dítě zůstalo soustředěno a nacházelo motivy ke své práci, se nabízí vhodná volba metody ze strany učitele. Jeho výklad by měl být zajímavý, poutavý, s novými prvky, s praktickou zkušeností a s možností zapojit děti do dění. Děti by měly mít pocit, že ony jsou hlavními aktéry výukového procesu s jasně stanovenými hranicemi.

3.3 Emotivita

Citový vývoj dítěte směřuje k celkovému rozvoji jeho osobnosti a odvíjí se od způsobu prožívání. *„Emocionalita je spjata s osobami, které přicházejí s dítětem do kontaktu, projevuje k nim přítulnost, radost ze styku s nimi.“* (Bartoňová, 2005, s. 116) Dítě

předškolního věku se dokáže vcítit do psychiky jiných a ztotožnit se tak s pohádkovými postavami, hrdiny dobrodružných příběhů. Toto citové zaujetí se může projevit potřebou být součástí jejich existenci ve světě mimo realitu a prožívat jejich vysněné schopnosti. *„City se projevují a uplatňují při veškeré činnosti, ale i v chování, stávají se obsažnější a diferencovanější. Je pro ně charakteristická změna v obsahu citů a způsobu projevoování citů. Vývoj uvědomění si sebe sama souvisí s uvědomováním si vlastních prožitků a projevů. Dochází k rozvoji volního chování a jednání.* (Bartoňová, 2005, s. 118) Postupným zráním osobnosti respektive nervového systému dítěte se emoce stávají ovladatelnějšími.

Emotivní způsob prožívání u romských dětí úzce souvisí s jejich temperamentovými vlastnostmi, které jsou geneticky podmíněny. U dětí je nápadná jejich živost, vzrušivost, impulzivita spojená s neschopností kontrolovat prožívané emoce, které ovlivňují hodnocení prožitku a vylučují rozumové uvažování. Citové prožitky jsou viditelné v celkovém způsobu jednání a chování s prvky emočních projevů, které jsou dětmi nedostatečně ovladatelnými. (Vágnerová, 2007) Romské děti uvažují na základě toho, co právě prožívají. Tento aktuální prožitek blokuje úvahu a hodnocení situace. Dítě nedokáže rozlišit důsledky svého jednání od svého prožitku. Nedokáže rozlišit co je dobré, co je špatné, co smí, nesmí, protože k výchově zahrnující i normy není od malička vedeno. Podle Vágnerové (1996) je ovládání okamžitých impulsů dáno citovou zralostí dítěte. *„Emocionální regulace, směřující k okamžitému uspokojení, by měla být postupně nahrazována regulací na vyšší úrovni, vědomím povinností a vůlí. Pro adekvátní školní adaptaci je třeba, aby bylo dítě schopné odložit uspokojení, podřídit se příkazu a prioritě významnějšího cíle.“* (Vágnerová, 1996, s. 16) U dítěte předškolního věku musíme však přihlídnout k aktuálním potřebám, jejichž uspokojení není v rámci nezralosti schopné odložit (např. jídlo, hra ad.)

Kromě charakteristických emočních projevů příznačných pro romské děti se objevují i emoční stavy, které jsou výsledkem různých zátěžových situací. Tyto stavy nám vypovídají o aktuálním psychickém ladění, jenž je součástí aktuálního rozpoložení dítěte ve školním prostředí. *„Pod vlivem emočních výkyvů může dojít k dočasné změně motivace a upoutání pozornosti jiným směrem, obvykle k aktuálnímu problému (např. konfliktu rodičů, úmrtí či nemoci v rodině apod.) Změna výkonu, která je tímto způsobem vyvolána, bývá jen dočasná a její náprava závisí především na odstranění nepříznivé situace. Spíše jde o to, aby učitel i rodiče byli schopni rozeznat změnu v chování dítěte a její příčinu.* (Vágnerová, 1996, s. 20)

Neskrývané bezprostřední emoce mohou vyústit i v konfliktní situace, proto je vhodné děti usměrňovat, adekvátně na ně zareagovat popřípadě vůbec nereagovat, pokud se konflikt netýká ostatních dětí či nenarušuje dění ve třídě. *„Konfliktní situace může vzniknout i např. v souvislosti s adaptací dítěte v mateřské škole a v dětském kolektivu vůbec. U nesamostatného a nadměrně závislého dítěte přetrvává strach z opuštění matkou. Trauma, vyplývající z nezvládnuté adaptace, se kromě emoční oblasti projevuje i v oblasti řečové.“* (Vágnerová, 1996, s. 12) Zvláště romské děti se obtížně vyrovnávají s osamostatněním v mateřské škole. Nastává okamžik, kdy se dítě poprvé na delší čas ocitá bez přítomnosti své matky. Romské děti prožívají tuto situaci velmi emotivně, přičemž může být narušena citová stabilita v důsledku emoční nezralosti. Dítě se neustále zajímá, kdy se maminka vrátí, nedokáže se soustředit a přeje si být v přítomnosti s matkou. Romské děti jsou pravděpodobně silně fixované na matce, že ani doprovod a případně pobyt sourozenců s dítětem ve školním prostředí nezmírní jeho stesk. Samozřejmě se jedná o individuální případy, proto nelze takto citově založené jedince generalizovat na celou komunitu. Ostatně předškolní věk je obdobím prvního sociálního kontaktu se školním prostředím postupně formující sociální zralost dítěte a pro každé dítě je tento okamžik životní. Záleží na vzájemné spolupráci rodiny a školy, jaké nejvhodnější strategie zvolí k tomu, aby se dítě efektivně sociálně zadaptovalo.

3.4 Specifika výchovy romského dítěte

Výchova dítěte z etnicky odlišného prostředí probíhá poměrně volně a nedirektivně. *„Postoje rodičů k výchově svých dětí jsou podmíněny jejich odlišnou mentalitou. Mění se i hodnotové orientace ve vztahu k dětem. Dříve nebylo myslitelné, aby se romští rodiče zřekli svých dětí, jak se tomu děje v současné době.“* (Bartoňová, 2005, s. 94) Zodpovědnost za výchovu dítěte přebírá nejen nukleární rodina, ale i celá societa. Rodiče své děti nadevše milují, ale jejich výchova i péče není důsledná a nejsou uspokojovány základní potřeby dítěte. Dítěti poskytují dostatek svobody, což se posléze odrazí ve školní dráze dítěte, kde jsou nastavena pravidla a řád, s jehož respektováním má dítě těžkosti. Dětský svět se brzy vytrácí a proměňuje se v život časně vyspělého jedince. Rodiče se nevyvarují užívání vulgarismů před dítětem, fyzického napadení, páchání kriminality a nemají před dítětem tajnosti, což v praxi znamená,

že s dítětem sdílí všechny situace a okolnosti včetně intimní stránky života. Děti se stávají svědky nežádoucích až patologických jevů, ke kterým jsou svými rodiči vedeny již od útlého věku. Lze očekávat, že s častým opakováním těchto jevů bude dítě stále více ovlivňováno do doby, kdy si je přijme za vlastní a bude je považovat za normální jev.

Předpokládá se, že dítě ze sociálně a kulturně odlišného prostředí, je před svým zahájením povinné školní docházky určitým způsobem vychováváno a vzděláváno svými rodiči, přičemž se tato edukace vyznačuje jistými interkulturními rozdíly spočívající v míře osvojených dovedností související s jejich kvalitou a obsahem. Záleží, jak je ze strany rodičů nahlíženo na výchovu dítěte, jaké styly výchovy rodiče preferují a jakými kulturními vzory se rodina řídí. Dítě je ovlivňováno nejen rodinnými normami a vzory, nýbrž i institucí předškolní výchovy. (Průcha, 2001)

Romské dítě vyrůstá v sociálním prostředí, které se vyznačuje odlišnými normami, hodnotami, vzory chování, způsoby komunikace, které determinují specifickou výchovu dítěte. Na výchově se podílí nejen nukleární rodina, ale i příbuzní a ostatní členové rodiny. Dítě tak ztrácí schopnost být samostatný, nemusí se nad ničím zamýšlet a o něčem samo rozhodovat. Primárně je výchova směřována vždy na nejmladší dítě v rodině, což ostatní sourozenci musí plně respektovat a není výjimkou, že se také podílí na výchově svého nejmladšího sourozence, který je symbolem radosti a štěstí. Starší děti jsou k tomu svými rodiči vedeny a považují to za komunitní jev. (Kaleja, 2011) Na první pohled se nám může zdát, že jsou starší děti zanedbávány na úkor mladšího a rodina neplní své funkce, tak jak se od ní očekává. Kde je však záruka toho, že tato myšlenka je mylná dle principu výchovy romské rodiny? Posuzování odpovědí by zřejmě vycházelo primárně dle sugestivních měřítek členů většinové společnosti bez osobních zkušeností či poznatků o romském etniku. Majoritní společnost může tak vnímat tento jev negativně. Nepostarat se o všechny děti stejným dílem může považovat za hříšné či neodpovědné plnění rodičovských kompetencí vztahující se ke všem dětem stejně. (Bartoňová, 2009) uvádí, že i děti nemají v rodině stejné postavení a existují mezi nimi hierarchizované vztahy spojené s určitým výkonem práv a povinností.

Jistá odlišnost je podmíněna i rodinnými vzory a jejich postoji k vlastnímu i k životu dítěte. Dítě vyrůstá nejen v sociálně nestimulujícím a nepodnětném prostředí, ale také žije v místě, ve kterém chybí limity výchovy, pro většinou společnost nežádoucí, patologické. Rodiče dítěti poskytují dostatek svobody, aniž by dítě bylo schopno sebekontroly a jisté odpovědnosti za své chování. Neangažovanost rodičů při výchově předurčuje dítě k tomu, aby trávilo svůj volný čas nezávisle, a většinou končí na „ulici“, respektive na „romské ulici“, kde dítě hledá naplnění časového a zážitkového prostoru mezi svými vrstevníky. (Kaleja, 2011)

V komunitě Romů se setkáváme s odlišným pojetím výchovy. Výchovu v komunitě Romů lze vnímat jako cílené působení subjektu na objekt, s vědomím intencionálních a funkcionálních vlivů výchovy. Směr výchovy se diferencuje (pozitivní, negativní) podle normativního rámce minoritní kultury. Požadavky na chovné působení jsou kladeny liberálněji ve srovnání s požadavky většinové společnosti. Intencionální výchovné vlivy rodičů jsou nastaveny odlišně, opírají se o řadu faktorů stejně tak jako u rodičů majoritní společnosti, ovšem s přihlédnutím k romské etnicitě. (Kaleja, 2011)

(Kaleja, 2011, s. 57) *Výchova v romské rodině má charakter kolektivismu. Vede jednotlivce ke kolektivnosti, nepodporuje individuální životní dráhu dítěte. Kolektivistické převažování zájmů se projeví i v edukační realitě dítěte, která zakládá na samostatné práci a individuálním prosazování v různých situacích.*

4. Pedagogický personál

„Děti a mladiství potřebují učitele jako celého člověka, osobnost s lidským vztahem, s porozuměním pro třídu i pro osobní problémy jednotlivých žáků. Děti vítají, když učitel pomůže s obtížemi učení a v případě potřeby i s jinými starostmi; v některých případech učitel či učitelka nahradí chybějící model, třeba otce nebo laskavou matku. (Kaleja, 2011, s. 62)

Rozhodující význam pro integraci dětí do vzdělávacího procesu mají dobře připravení učitelé po stránce odborné, pedagogické i po stránce znalostní zahrnující základní poznatky o romské komunitě, kteří vykonávají svou pedagogickou činnost v souladu s vlastními či postupně se utvářejícími kompetencemi. Termín kompetence vychází ze slova způsobilost či předpoklad k vykonávání profese či činnosti. V pedagogické praxi ji můžeme vymezit jako pedagogickou způsobilost, která je dána nejen studijní přípravou učitele, ale i jeho osobnostním vybavením.

4.1 Učitel romských dětí a jeho kompetence

*„Učitel je často přirovnáván k umělci, který formuje nejkřehčí hmotu ve vesmíru – **dětskou duši.**“ (Balvín, 2004, s. 16)*

Jak bylo již zmíněno, rodiče se zajímají primárně o to, jak se dítě ve škole cítí. Spokojenost dítěte a jeho začlenění do kolektivu souvisí s osobnostními kvalitami pedagoga, který užívá vhodných a relevantních vzdělávacích strategií využitelných jak pro práci s dětmi, tak k budování příznivého přístupu ke vztahu mezi školou a celou místní komunitou. *„Nazveme-li kvality související s osobností člověka osobnostními kompetencemi, poté je můžeme pojmut jako osobnostní psychické kvality učitele. (Kaleja, 2011, s. 65)* Implementací dobře nastaveného přístupu s vhodně volenými metodami a formami vzdělávací činnosti může pedagog dosáhnout zaslouženého úspěchu. I sebemenší úspěchy činí pedagoga cenným a potřebným, je třeba však stále nalézat nové kroky v pedagogickém působení.

*„Učitel by měl mít určitý soubor kvalit, pro který jej žáci, případně jejich rodiče považují za ideálního pedagoga. Soubor příslušných oceňovaných **kvalit** úzce souvisí s osobností člověka:*

- *s jeho temperamentem,*
- *s charakterem,*
- *sociální citění,*
- *pevná vůle,*
- *intelektová stránka.“* (Kaleja, 2011, s. 47)

Dobrý učitel, s vědomím emocionálních, psychických a sociálních vlivů dopadajících na osobnost romského dítěte v edukačním prostředí, by měl respektovat a využít toto působení pro pozitivní výsledky. Pokud tato determinovanost není učitelem poznána, výchovně-vzdělávací proces se s největší pravděpodobností stane ve svých výsledcích neúspěšným. Učitel s otevřeným, upřímným a citovějším přístupem dosahuje lepších výsledků než ten, který využívá strohé pedagogické vedení s převažujícím racionálním rozhodováním. Vždyť racionální uvažování je romskému dítěti cizí, převažují spíše city a smysly, které primárně ovlivňují jejich jednání.

Kaleja (2011) vymezuje potřebné **kompetence učitele** romských dětí následovně:

1. **znalost etnika** – učitel se znalostí specifických aspektů romského dítěte a s pochopením existenčních problémů je mnohem blíže celé romské komunitě. Se znalostí etnika se snáze ve vzájemném působení rozvíjí vlastní národní identita, kterou učitel uvádí směrem harmonického souladu s výchovou a porozumění jiným lidem.
2. **znalost základů jazyka minoritní společnosti** – znalost etnického jazyka obohatí profesionální přístup učitele. Zpívá-li učitel romskou píseň, ukazuje dětem, jaký postoj zaujímá k jejich kultuře.
3. **ochota poskytnout primární poznatky o kultuře etnika** – znalost kultury je možné zahrnout do vzdělávacího obsahu prostřednictvím volné modifikace vzdělávacího programu dle specifických potřeb dětí.

4. **přísná spravedlnost vůči všem** – vyjadřování názorů, postojů, hodnocení učitele adresované všem dětem stejně, což zamezí případnému nedorozumění.

5. **prosociální charakter řešení výchovně vzdělávacích problémů** – prosociální jednání ze strany učitele znamená navázat otevřenou a upřímnou komunikaci s dítětem v případě řešení výchovně-vzdělávacích problémů. Názornost vysvětlení v souladu s etikou výchovy posiluje pozitivní charakterové vlastnosti dítěte. *„Každodenní zkušenost pedagogů ukazuje, že odevzdávat vědomosti lze i se zamračenou anebo přísnou tvář, ale získat si srdce dětí a vychovávat je k přátelství a spolupráci je možné jen s přátelstvím a radostným úsměvem.“* (<http://www.ucitelskenoviny.cz> – č. 18/2008)

6. **citlivá komunikace s rodiči** – budování partnerského vztahu rodiny a školy vychází z mezilidsky nastavené komunikace. Efektivně komunikovat lze na základě oboustranně vytvořeného porozumění a důvěry. Pokud rodiče náležitě neplní povinnosti vyplývající ze školní docházky, dochází k pasivnímu postoji rodiny ke škole. Romské dítě potřebuje nadprůměrnou péči ve srovnání s ostatními a jedině v korektní spolupráci existuje způsob pomoci dítěti překonat sociální znevýhodnění a zvládat požadavky školy.

4.2 Asistent pedagoga

Pedagogická pozice asistenta navazuje na pedagogickou činnost učitele a je podle názorů z řad učitelů nepostradatelný zejména pro oblast komunikace s rodinou, zastává tedy roli prostředníka či mediátora mezi rodinou a školou. Asistent je přirozenou autoritou pro romské dítě a jeho funkce přispívá k lepšímu vnímání vzdělávání romskými rodiči a k minimalizování obtíží romských dětí při vstupu do základní školy.

Kaleja (2011) definuje **základní a konkrétní kompetence** dle vyhlášky MŠMT následovně:

Základní kompetence asistenta pedagoga spočívají v hlavních činnostech, kterými jsou *„pomoc dětem při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází.“* (s. 88)

Konkrétní kompetence každého asistenta pedagoga „*upravuje školská instituce (ředitel školy) na základě specifických potřeb dětí. V praxi to může vypadat tak, že konkrétní pracovní náplně jednotlivých asistentů pedagoga se v porovnání s několika školami liší.*“ (s. 88)

Podle legislativního ustanovení **Zákona o pedagogických pracovnících** § 20 č. 563/2004 Sb. je asistentem pedagoga pedagogický pracovník:

a) *vykonávající přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace* (odst. 1)

b) *vykonávající přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích ve škole, ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči* (odst. 2)

Dříve pojem *asistent pedagoga* byl označován termínem *romský pedagogický asistent*, nyní modifikovaný na *vychovatel – asistent* v kontextu edukace dětí se sociálním znevýhodněním. Pozice se týká výhradně primárního vzdělávání, nicméně není vyloučena i pro preprimární vzdělávání vždy v kombinaci s učitelem majoritní společnosti či naopak. Toto spojení je podle mého názoru nezbytné pro následující vývoj společnosti dětí a dospělých, jejíž součástí bude i nadále multikulturní soužití obyvatelstva. Interakce pedagoga a jeho asistenta by se měla vzájemně doplňovat o relevantní účinné metody a edukační strategie se základními znalostmi romského etnika. Cestou vzájemné součinnosti poukázat na bezkonfliktní vztah bez předsudků s prvky tolerance, porozumění a přátelství. Činnost vychovatele – asistenta kompetentně směřuje nejen k dětem, ale i k jejich rodinám. Snaží se eliminovat překážky romských dětí při vstupu do školy, pomáhá s adaptací na školní prostředí, při výchovně-vzdělávací činnosti, při komunikaci s rodinou a spolupracuje postupně i s celou komunitou, ze které dítě pochází. Asistent svým postavením vnáší do romské komunity osvětové tendence. Představuje vzájemné obohacování dvou odlišných kultur a pozitivně vyzdvihuje sám sebe a prezentuje svou etnickou příslušnost cestou ke vzdělání. (Kaleja, 2011)

5. Vzdělávací systém předškolního vzdělávání

„Předškolní vzdělávání se považuje za prvopočátek vzdělávání, které se organizuje a řídí požadavky a pokyny MŠMT. Zahrnuje více jak 80% populace, je koncipováno jako otevřený systém, který vychází z rodinné výchovy a spolupracuje s rodinou jako s rovnocenným partnerem.“ (Bartoňová In Vítková (ed.) 2004, s. 47)

Podle ustanovení školského zákona Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) § 33 zákona č. 317/2008 Sb. je cílem předškolního vzdělávání *„podpora vývoje osobnosti podílející se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji, osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“* Předškolní vzdělávání je určeno pro děti ve věku zpravidla od 3-6 let, přičemž minimálně v období před dovršením 6. roku věku dítěte by mělo romské dítě navštěvovat předškolní zařízení k tomu, aby bylo schopno úspěšně zahájit povinnou školní docházku. Děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky by měly být přijímány přednostně. Pokud dítě není přijato z kapacitních důvodů, povinností obce je zajistit umístění dítěte do jiné mateřské školy dle jeho trvalého pobytu. (§ 34 zákona č. 317/2008 Sb.)

Realizaci předškolního vzdělávání zabezpečují mateřské školy, případně i přípravné ročníky při základních školách, dříve i přípravné ročníky při speciálních, zvláštních či mateřských školách. Tento typ vzdělávací soustavy není zpravidla obligatorní, ale pro romské děti má význam zcela zásadní. Součástí obsahu a osnov předškolního vzdělávání je *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004)*, dle jehož předloh si škola vytváří vlastní školní vzdělávací programy. RVP PV (2004) vymezuje povinný obsah, rozsah a podmínky předškolního vzdělávání a dále je závazným základem pro stanovení výše finančních prostředků. (Kaleja, 2011) O jednotlivých vzdělávacích oblastech a podmínkách předškolního vzdělávání bude pojednáno v následující kapitole (viz. podkapitola 5.3 RVP PV 2004).

5.1 Mateřské školy

Mateřská škola je základním veřejným předškolním zařízením, jejíž fungování v resortu školství je legislativně zabezpečováno zákony, vyhláškami a opatřeními MŠMT. Z novelizovaného školského zákona č. 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů vychází vyhláška MŠMT č. 14/2005 Sb., *o předškolním vzdělávání*. Vyhláška vymezuje podrobnosti o podmínkách provozu a organizaci mateřské školy, počty přijatých dětí ve třídách mateřských škol a pojednává o speciálně pedagogické podpoře poskytované dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento výčet je pouze demonstrativní vztahující se k aktuální myšlence, vyhláška přináší další pokyny v předškolním vzdělání. Pedagogická činnost v mateřské škole směřuje k fyzické, psychické a sociální samostatnosti v rozsahu osobnostních předpokladů dítěte a k osvojení kompetencí důležitých pro život a další vzdělávání. *„Úkolem mateřské školy je kompenzace vývojových nerovnoměrností u dětí z rozdílného sociálně znevýhodněného či jazykového prostředí ještě před vstupem do základního vzdělání.“* (Bartoňová, 2005, s. 189)

V oblastech, kde rodina zaostává v plnění své funkce, se mateřská škola snaží o doplnění potřebných návyků v péči a výchově dítěte. Docházka do mateřské školy by měla obsahovat nejen práci s dětmi, ale i s rodiči ve vztahu romský rodič – dítě – pedagog. Na základě této koncepce lze efektivněji dosahovat stanovených cílů se snahou dojít k uspokojivým výsledkům společné práce. Mateřská škola se snaží vytvořit příznivou atmosféru pro výchovu romských dětí. Bartoňová (2009) se vyjadřuje ke vnímání prostředí mateřské školy z pohledu romských matek jako nositelek výchovy svých dětí a říká, že *„postoj romských matek ke škole jako k místu, které dítě vychovává a vzdělává, je odlišný od matek majoritní společnosti. Neromské matky jsou více zaměřeny na výkony svých dětí ve škole. Jak se dítě ve škole cítí, dávají často do kontextu s jeho učením. Romské matky spíše zajímá, jak se k dětem ve škole chovají, jak se k nim chová učitel.“* (s. 61)

Pro mateřskou školu a její fungování je závazný vzdělávací obsah Rámcového programu pro předškolní vzdělávání, dle kterého je realizována nabídka vzdělávacích programů. *„Mateřské školy vytvářejí na základě Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání školní vzdělávací programy, ve kterých pružně reagují na potřeby dětí.“* (<http://aplikace.msmt.cz/PDF/INtextkonceptcevcasnepece.pdf>, s. 7) Dítě je důsledně rozvíjeno ve vztahu k jeho individuálním vzdělávacím potřebám a možnostem. *„V procesu*

edukace by měl pedagog uplatňovat odpovídající formy a metody práce, využívat kooperativního a činnostního učení, významnou roli sehraává i spontánní sociální učení. Předškolní vzdělání plní funkci i diagnostickou, a to zejména ve vztahu ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.“ (Bartoňová, 2005, s. 189-190)

Kaleja (2011) výstižně a přesně popsal vliv mateřské školy ve své publikaci a říká, že „romské děti, které docházely do mateřských škol, jsou ve svých vzdělávacích drahách jednoznačně úspěšnější. Problémem však je to, že mateřské školy navštěvuje stále jen menšinový podíl romských dětí. Vliv mateřských škol pozitivně převažuje v edukační přípravě romských dětí nad přípravnými ročníky. Jednak je to dáno soustavnou dlouhodobou výchovnou péčí a přípravou romských dětí v MŠ a jednak faktem, že přípravné ročníky ztrácí svůj intenzivní význam z důvodu předešlých let, kdy byly zřizovány při zvláštních školách. Nelze však opomíjet dílčí význam nultých ročníků, který zajisté přispívá k úspěšnému vstupu do ZŠ, avšak z pohledu dlouhodobé školní úspěšnosti a udržitelnosti se v primárním vzdělávání se projevuje pouze na začátku zahájení povinné školní docházky. V každém případě je jisté i dle výzkumných šetření, že docházka, ať už do MŠ či nultého ročníku, přispívá dítěti k tomu, aby se svým tempem a znalostním vybavením dorovnaly dětem z majority. Do značné míry je docházka romských dětí do MŠ ovlivněna jejím zpoplatněním respektive poskytovanými službami za úhradu. Ekonomická situace rodiny se ocitá na pokraji chudoby a výdaje romské rodiny směřují do jiných oblastí než investování do vzdělávání. (s. 83)

5.2 Přípravné třídy při základních školách

Jednou z edukačních strategií předškolního vzdělávání romských dětí podílející se na vzdělávání v jeho samotném počátku, jsou přípravné třídy resp. nulté ročníky zřizované při základních i mateřských školách a při speciálních základních i mateřských školách. V současnosti se existencí přípravných tříd nejčastěji řeší předškolní docházka. V souvislosti s metodickým pokynem MŠMT jsou přípravné ročníky při ZŠ legislativně vymezeny ve Školském zákoně č. 561/2004 Sb. a také vyhláškami MŠMT. „Obec, svazek obcí nebo kraj mohou se souhlasem krajského úřadu zřizovat přípravné třídy základní školy pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, které jsou sociálně znevýhodněné a u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj. Přípravnou

třidu lze zřídit, pokud se v ní bude vzdělávat nejméně 7 dětí.“ (§ 47 zákona č. 371/2008 Sb., odst. 1) „O zařazení žáků do přípravné třídy základní školy rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce dítěte a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení. Obsah vzdělávání přípravné třídy je součástí školního vzdělávacího programu.“ (§ 47 zákona č. 371/2008 Sb., odst. 2) Vzdělávání v přípravných ročnících má charakter vzdělávání a výchovy v mateřských školách, proto se nezapočítává do plnění povinné školní docházky.

Koncepce (Projekt) včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí uvádí, že *„přípravné třídy mají zkušenosti s přípravou dětí na zahájení povinné školní docházky v hlavním vzdělávacím proudu již od roku 1997. Monitoring efektivity přípravných ročníků (2003) potvrzuje, že většina dětí, které absolvovaly tuto předškolní přípravu, zahajuje úspěšně povinnou školní docházku v běžných základních školách.“*

Romské dítě je při svém vstupu do přípravné třídy omezeno v oblastech, ve kterých se odlišuje svou připraveností od ostatních dětí majoritní společnosti a ztrácí tak plynulou návaznost na dovednosti jinak osvojené v rodinném prostředí. (Kaleja, 2011) Oblasti, které jsou nejvíce postiženy a vyžadují zvláštní pozornost, můžeme shrnout do následujících bodů:

1) základní hygienické návyky, které má dítě běžně osvojené a zafixované

2) psychosociální stránka osobnosti (dítě přichází do styku s prostředím, jehož součástí je určitý řád, který dítě nezná, je pro něj cizí a nedokáže mu porozumět)

3) komunikační potenciál (dítě je omezeno jazykovou úrovní s nedostatečnou slovní zásobou, některé děti nerozumí či vyrůstají v prostředí, kde se hovoří majoritním jazykem a v komunikaci uplatňují tzv. etnolekt (romská podoba mluvené češtiny, slovenštiny)

4) jemná motorika (absence vedení rodičů, nevyhovující podmínky a omezené možnosti např. dítě postrádá školní pomůcky jako jsou tužky, pastelky, omalovánky aj.)

5) elementární akademické poznatky (dítě by mělo zvládnout napočítat do 10, dokázat pojmenovat a určit barvy, barevné rozlišení, napsat své jméno ad.)

6) globální (všeobecné) poznatky – dítě nedokáže všeobecně rozpoznat ovoce, zvířátka, zeleninu se základním určením druhů

Školní prostředí přípravné třídy působí příznivě na socializaci dítěte, které se stává součástí školního společenství, ve kterém je nastavený určitý řád a pravidla. Učitelé se pravidelně potýkají s neschopností rodičů dodržet školní režim, který se týká zejména včasného příchodu dětí do třídy v důsledku nerozlišení časové struktury dne, která se týká běžného života majoritní společnosti. Školním režimem ve společenství si děti osvojují pravidla nenásilnou formou a postupně si zvykají na požadavky a nároky, které se s postupem školní docházky zvyšují. *„Hlavní činností v přípravné třídě je hra, prostřednictvím které dochází ke kvalitativnímu osobnostnímu rozvoji dítěte ve všech sférách. Dbá se na individuální zvláštnosti dítěte, přihlíží se k věku dítěte a jeho schopnostem. Uplatňují se netradiční, alternativní metody a formy práce. Délka vyučovací hodiny je upravována učitelem v závislosti na stavu pozornosti, zájmu a únavě dítěte. V přípravné třídě na konci školního roku dítě nedostává vysvědčení, ale pochvalný list.“* (Kaleja, 2011, s. 84) Prostřednictvím rozmanitých her se pravidlům dítě nejlépe naučí. Učitel formou hry s pravidly týkající se reality a samotné hry, imituje reálný svět a tímto způsobem dokáže vysvětlit jeho principy. Herním způsobem dokáže proniknout i do života rodiny a seznámit se s jejím prostředím, hodnotami, vzájemnou komunikací. Herní činností děti prožívají sociální role související s vytvářením si vlastní odpovědnosti za své chování. (ORBIS SCHOLAE, 2009) Jiří Němec v publikaci Orbis Scholae (2009, s. 114) uvádí, že *„děti jsou připraveny na úkoly spojené se školní docházkou především v oblasti grafomotorické, mají zažité správné uchopení psací potřeby, uvolněnou ruku, výborně zvládají uvolňovací a procvičovací aktivity, které předcházejí výuce psaní.“* Děti navštěvující přípravnou třídu jsou již seznámeny se školním prostředím, znají základní pravidla chování a většinou vědí, co budou učitelé požadovat a co se od dětí očekává. Zažité školní návyky se posléze promítnou do spolupráce s učiteli i do vzájemného soužití se svými vrstevníky. Pro děti absolvující nultý ročník není přechod do základní školy tak psychicky náročný, jako pro děti přicházející přímo z rodin či mateřských škol.

Význam přípravných tříd hodnotí učitelé základních škol kladně, avšak s jistým omezením. Do třídy přicházejí děti dosahující různé školní připravenosti. Tato skutečnost vyžaduje, aby učitel dorovnal případné nerovnosti vhodnými vzdělávacími strategiemi, jejichž realizace je značně časově a psychicky náročná. Cílem nultých ročníků je obecně zabezpečit rovný přístup ke vzdělání všem dětem bez rozdílu a vyrovnat tak jejich vzdělávací potřeby. Děti jsou

připravovány na úroveň běžné základní školy. Stojí však za zmínku, že existují nulté ročníky při základních školách v lokalitách s vyšším zastoupením romské populace. V těchto ročnících je zastoupení romskými dětmi většinové. Budou tyto děti adekvátně připraveny na běžnou školní docházku nebo se nacházejí na cestě k umístění do „romských základních škol“? Předpokládám, že úroveň připravenosti v nultých ročnících bude rozdílná stejně tak jako rozdílné školní nároky. Pokud směřujeme k inkluzivnímu zařazování romských dětí do běžných škol, musí být v tomto smyslu i vzdělávány.

5.3 Rámcový vzdělávací program 2004 pro předškolní vzdělávání dle legislativního rámce

„Školská reforma vycházející z nového školského zákona z ledna roku 2005 přinesla několik změn. Především došlo ke změně dosavadního systému kurikulárních dokumentů, které se nyní dělí na dvě úrovně – státní a školní.“ (Němec, Jelínková, 2008, s. 588)

Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání (dále Rámcový vzdělávací program nebo RVP PV) je součástí legislativního systému kurikulárních dokumentů, který předkládá předškolním pedagogům zákonná pravidla ve vzdělávání dětí předškolního věku. Jedná se o veřejný dokument přístupný pro pedagogy i nepedagogickou veřejnost (rodiče), který stanovuje zásady vzdělávání na jednotlivých školách. Na základě Rámcového vzdělávacího programu si školy vytváří vlastní školní vzdělávací program. Tento dokument *„vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku“* (s. 6), jež jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách s programem upraveným podle speciálních potřeb dětí a v přípravných třídách základních škol. *„Obsah předškolního vzdělávání představuje hlavní prostředek vzdělávání dítěte v mateřské škole. V RVP PV je vymezen tak, aby sloužil k naplňování vzdělávacích záměrů a dosahování vzdělávacích cílů. Vzdělávací obsah se stanovuje pro celou věkovou skupinu společně, tj. pro děti ve věku od 3 do 6 (7) let.“* (s. 14) Jeho součástí jsou jednotlivé vzdělávací oblasti, do jejichž záměrů jsou zakomponovány dílčí cíle, vzdělávací nabídka a očekávané výstupy (předpokládané výsledky). Jejich realizace spočívá v praktickém využívání metodických pracovních listů s tématy na každé roční období s určitým záměrem a očekávaným výsledkem dle Rámcového vzdělávacího programu. RVP PV slouží jako podklad

či pedagogický nástroj k tomu, aby učitelé měli představu o vytvoření vlastního školního programu.

Vzdělávací program obsahuje jednotlivé *vzdělávací oblasti*, které jsou rozpracovány a aplikovány pedagogy v přímé práci s dětmi. Jedná se o následující oblasti:

- **biologické** (oblast Dítě a jeho tělo):

Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti biologické je *„stimulovat a podporovat růst a neurosvalový vývoj dítěte, podporovat jeho fyzickou pohodu, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost i pohybovou a zdravotní kulturu, podporovat rozvoj jeho pohybových i manipulačních dovedností, učit je sebeobslužným dovednostem a vést je k zdravým životním návykům a postojům.“* (s. 16)

- **psychologické** (oblast Dítě a jeho psychika):

Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti psychologické je *„podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení.“* (s. 18)

- **interpersonální** (oblast Dítě a ten druhý)

Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v interpersonální oblasti je *„podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů.“* (s. 24)

- **sociálně-kulturní** (oblast Dítě a společnost)

Cílem vzdělávacího snažení pedagoga v sociálně-kulturní oblasti je *„uvést dítě do společenství ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními, uvést je do světa materiálních a duchovních hodnot, do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky i postoje a umožnit mu aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí.“* (s. 26)

- **environmentální** (oblast Dítě a svět)

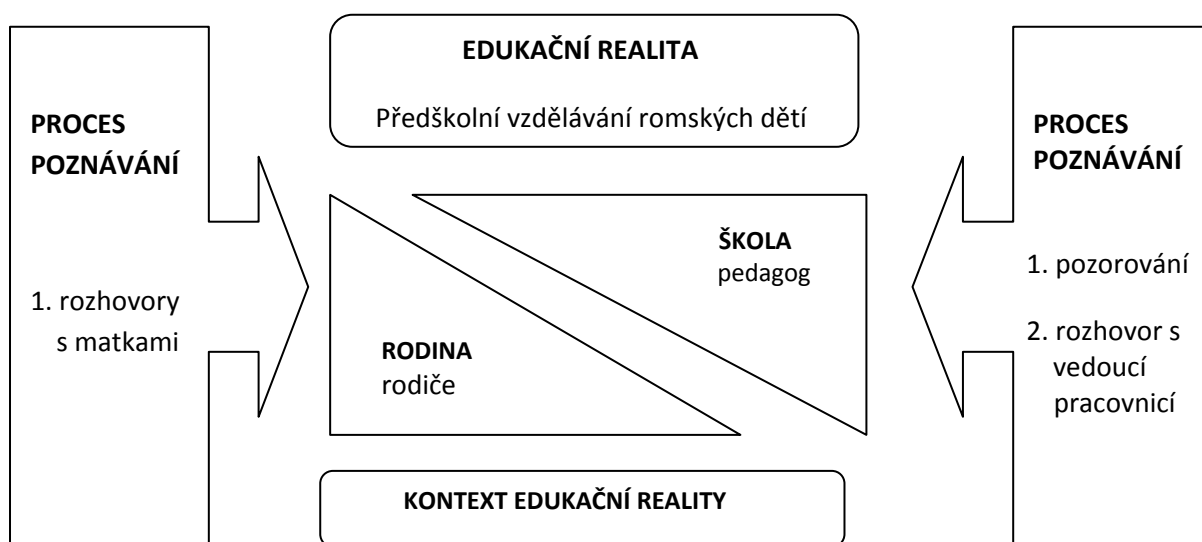
Vzdělávací činností pedagoga v oblasti environmentální je „založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí – počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu – a vytvořit elementární základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí.“ (s. 29)

Z uvedených oblastí čerpají při své pedagogické činnosti i učitelé přípravných tříd, kteří zohledňují vzdělávací potřeby romských dětí a vytvářejí vlastní vzdělávací program tak, aby odbourávali handicapy těchto dětí. Po absolvování předškolního vzdělání by měly děti být vybaveny klíčovými kompetencemi na úrovni, která je pro ně dosažitelná. Koncepce Rámcového vzdělávacího programu vychází z respektování osobnostních potřeb a možností každého dítěte. Nastavení rámcových cílů předškolního vzdělávání se týká vzdělávání všech dětí společně, přičemž jejich naplňování by se mělo přizpůsobit dětem tak, aby vyhovělo potřebám a možnostem každého z nich. Vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním, v tomto případě romských dětí, se uskutečňuje podle požadavků stanovených RVP PV. „Správně stanovený cíl představuje orientační body cílevědomé práce. Systém cílů, s nimiž pracuje RVP PV a od kterých by se měla odvíjet činnost mateřských škol, vyžaduje, aby učitelky dokázaly s cíli pracovat, neboť jedině tak mohou zajistit rozvoj a zkvalitňování klíčových kompetencí dětí, a to s ohledem na jejich individuální rozvojové možnosti.“ (Šmelová, 2008, s. 436) Rozvoj osobnosti dítěte a podmínek předškolního vzdělávání se odvíjí od snah pedagogů, kteří svým přístupem ovlivní proces vzdělávání prostřednictvím optimalizace dětského vývoje v oblasti učení, komunikace s ostatními, pomoci k dosažení samostatnosti. Prospěchu romských dětí lze dosáhnout úpravou vzdělávacího obsahu i podmínek vzdělávání v důsledku snížené sociální adaptability a zvýšené potřeby edukace ve vzdělávacích oblastech. „V mateřské škole jsou uplatňovány speciální vzdělávací metody umožňující včasnou diagnostiku a rozvojovou stimulaci dětí. RVP PV podporuje integraci dětí všude tam, kde je to vzhledem k druhu a míře znevýhodnění dítěte možné, resp. kde lze vytvořit a zajistit potřebné podmínky.“ (s. 38) Pokud budou děti se znevýhodněním vzdělávány v běžné mateřské škole, nutností je uzpůsobit školní program jejich potřebám. V případě potřeby zvolit tvorbu individuálních vzdělávacích programů, které by maximálně vyhověly sociální situaci romského dítěte a jeho vzdělávacím potřebám

v návaznosti na jeho psychické a fyzické možnosti. Kromě zvolení vhodných vzdělávacích metod a prostředků k úspěšnému předškolnímu vzdělávání romských dětí je důležité i profesionální uplatňování postojů pedagogů a dalších odborníků k tomuto procesu. Spolupráce předškolního pedagoga s příslušným odborníkem se podílí na péči o dítě a jeho vzdělávání. Dítě se sociálním znevýhodněním je zvýšeně citlivé na působení okolí než je tomu u dítěte, které není ve svém důsledku prvotně omezeno. Pedagog, který si je vědom jiných osobnostních předpokladů dítěte, by měl postupovat taktně a v souladu se základními požadavky RVP PV.

6. Výzkumná část

K volbě a realizaci výzkumných strategií bylo využito kvalitativně orientovaného výzkumu a jeho výzkumných metod. Výzkumný záměr se shoduje s obecně stanoveným cílem: *zjistit postoje romských matek k předškolnímu vzdělávání i z pohledu vedoucího pracovníka předškolního zařízení a poukázat na vliv školního prostředí pod vedením zkušeného romského učitele*. V následujícím schématu je poukázáno na interakci rodinného a školního prostředí v kontextu edukační reality s možností nahlédnout do edukačního procesu formou realizace kvalitativní metody pozorování a řízeného rozhovoru.



Obr. 1: Grafické zobrazení výzkumného designu (Jiří Němec in: ORBIS SCHOLAE, 2009, s. 103)

Jak vyplývá z uvedeného výzkumného designu, prováděly se výzkumné metody vztahující se k rodinnému a ke školnímu prostředí, přičemž škola zahrnuje i práci s rodinou. Ke zkoumání kontextu školní edukační reality byla užita kvalitativní metoda pozorování školního prostředí a individuální řízený rozhovor k naplnění stanoveného cíle. V kontextu rodiny a jejího vztahu k předškolnímu vzdělávání byly realizovány také individuální řízené rozhovory s cílem zajistit kvalitativní údaje a následně je zanalyzovat. Výběr respondentů podlel záměrné návaznosti na dané téma.

6.1 Metoda výzkumu

System metody pozorování edukačního procesu v interakci učitel - žák - rodič v mateřském centru s cílem poznat školní prostředí pod vedením zkušeného romského učitele. (dle námětu projektového vzdělávacího programu *Začít spolu* a *Rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání* realizovaného v Centru pro rodiny s dětmi)

1. *příchod do mateřského centra*

Konkrétní poznatky:

- > nabídka spontánních nebo námětových her k ranní adaptaci na školní prostředí s dostatkem prostoru a času; řízené a neřízené činnosti vedoucí k uvolnění dítěte před vzdělávacím programem a zároveň přizpůsobené jeho potřebám; děti si hrají a zároveň napodobují svým námětem dospělé a učí se různým sociálním rolím; učí se zvládat různé situace a chápat jejich kontext;
- > poskytnutí prostoru pro společný pobyt v mateřském centru, aby se matky podílely na vzdělávacím procesu s cílem poznat bezpečné prostředí, pomoci dítěti s adaptací, s překonáním úzkosti, vyvolat zájem u matek se s dětmi vzdělávat i v domácím prostředí;
- > rozvíjení motoriky a sebeobslužných činností při svačínové přestávce; připomenutí dodržování hygienických požadavků před stolováním;
- > poradenství matkám ohledně rozvrhnutí si ranního programu tak, aby své děti nepřiváděly do centra ve stresu a spěchu;
- > rozvrhnutí úkolů zaměřené na téma, o kterém si budou děti v ten den povídat a tím jsou motivovány pro pozdější činnosti v centru;
- > stanovení si jasných pozitivních pravidel, které budou po celou dobu pobytu dětí dodržovány; umístění písemné a obrazové podoby pravidel na nástěnku (př. Když jeden mluví, ostatní naslouchají, po hře centrum uklidíme, vzájemně si pomáháme aj.)

2. zahájení výchovně-vzdělávací činnosti s dětmi popřípadě i s jejich rodiči

Konkrétní poznatky:

- > denní program zahrnuje každodenní činnosti, práci a hru se zřetelem na potřeby vývoje dětí;
- > prostředí mateřského centra je rozděleno na pracovní koutky umožňující hru a tvůrčí práci dětí;
- > tvorba vzdělávacího programu vedeného ve smyslu přípravy na zápis do základní školy s tématy pracovních listů vztahující se vždy k ročnímu období;
- > děti se učí hrou a prací s různým materiálem; pracují jednotlivě na bázi prožitkového učení či ve skupinkách formou kooperativního učení, ve kterých si vzájemně pomáhají, komunikují, rozhodují se, učí se chápat názory ostatních, akceptují rozdíly mezi sebou; děti jsou vedeny k samostatnosti, odpovědnosti a spolupráci;
- > činností, která u dětí aktivně převládá a vyvolává u dětí prožitek, radost, jsou **výtvarné aktivity** rozvíjející jemnou motoriku, hmat, zrakovou perцепci; děti se učí vnímat barvu a tvar; poznávají své jméno při podepisování svého výkresu;
- > výtvarné pomůcky jsou v mateřském centru přístupné v policích, kde jsou pečlivě uspořádány tak, aby měl učitel přehled;
- > učitel si předem naplánuje výtvarnou činnost na dané téma a přichystá si potřebné pomůcky a dětem názorně vysvětlí techniky, které budou děti provádět;
- > své výtvary si děti mohou odnést domů nebo jsou využity k výzdobě interiéru; učitel spolu s dětmi umístí dětské práce na školní nástěnku, aby byly dětem přístupné a mohli je shlédnout i jejich rodiče;
- > učitel podporuje **zájem o literaturu**, čtení a psaní a jejich nápodobu; děti se učí vnímat mluvenou a psanou podobu písma; manipulují s obrázkovými, pohádkovými, naučnými knihami včetně encyklopedií a seznamují se s písmenky, obrázky, textem k předčítání; písmenka dle abecedy i číslice vzestupně jsou součástí stabilní výzdoby mateřského centra;

- > učitel vytváří pozitivní vztah ke knize; usiluje o vytvoření knižní hodnoty; určí druh a úroveň knihy dle věku a zájmu dítěte; knihy se obměňují podle záměru učitele;
- > knihy stejně jako výtvarné pomůcky mají své umístění ve vestavěných policích a jsou vystaveny tak, aby děti zaujaly a byly v úrovni jejich očí;
- > učitel je pro dítě partnerem ve zkoumání a poznávání vyučovacího jazyka; neopomíjí však ani jazykový základ romštiny, který u dětí a rodičů zkoumá prostřednictvím navázání komunikace v romském jazyce;
- > učitel je ochoten dítěti zapůjčit knihy k domácímu předčítání a zintenzivnit tak vývoj řeči romského dítěte s aktivním zapojením matky;
- > pro drobnou manipulaci a stolní hry učitel užívá **manipulačních a společenských her**; dítě se rozvíjí v sociálních dovednostech, učí se barvám, počítání, dodržování pravidel, sebeovládání, přijímat úspěch/neúspěch, dokázat se s ním vyrovnat ad.;
- > při manipulaci s kostkami má dítě volnost ve výběru, prostor pro sebevyjádření a rozvoj fantazie, představivosti a tvořivosti;
- > dítě vytváří stavby k tématům (silnice, hrady, statek pro zvířátka apod.); učí se třídít kostky podle barev, velikostí a tvaru a umístit do příslušného boxu;
- > dokončené stavby učitel ohodnotí a případně ocení plyšovou hračkou; učitel užívá slovního hodnocení s převahou pochvaly a povzbuzování dětí jako motivační hodnoty pro děti;
- > děti mohou provádět stavby ze stavebnic dle vlastní fantazie, hrát pexeso, skládat puzzle, navlékat korálky dle návodu či vlastní fantazie;
- > učitel pozoruje náročnost úkolu a případně se do jeho plnění zapojí v případě, že si děti neví rady anebo požádají o pomoc; motivuje děti k tomu, aby nejprve požádaly o radu svého kamaráda, což považuje za efektivní pro týmovou spolupráci
- > učitel děti učí, jak se o věci starat a podněcuje je k dokončení započaté práce; po činnosti děti směřuje k úklidu a roztřídění materiálu;
- > součástí každodenního programu v mateřském centru je hudební činnost s pohybovým vyjádřením; učitel s dětmi zpívá dětské písničky, důraz klade i na romské písničky a dává

prostor pro uznávání své kultury; učitel má k dispozici dětské hudební nástroje (bubínek, rolničky, triangl aj.), které využívá při tanci a rytmizaci písní v kombinaci s vytleskáváním písní.

3. rodinné poradenství

Konkrétní poznatky:

- > mateřské centrum podporuje rodinnou výchovu a pomáhá v péči o dítě;
- > nabízí poradenské služby rodičům v oblasti výchovy a vzdělávání svých dětí a podporuje osvětové aktivity v otázkách edukace cílené romským rodinám;
- > zahrnuje poradenství v oblasti zdravotní péče a zdravého životního stylu pro malé děti a rodiče, přičemž sám pedagog se zásadami zdravého životního stylu působí jako přirozený vzor pro děti i rodiče;
- > usiluje o rozvoj rodičovských kompetencí v oblasti péče, vývoje a vzdělávání dítěte a jeho výchovy;
- > citlivým a taktním přístupem přispívá k osvojení vhodných výchovných metod péče o dítě a ke stanovení hranic, respektu k vývojovým zvláštěnostem dítěte v jeho jednotlivých fázích;
- > formou konzultací, informování, nácviků a asistence mají rodiče možnost prohlubovat svůj vztah k dítěti a současně získávat konkrétní dovednosti pro podporu jeho rozvoje;
- > podporuje kvalitní vzdělávání s důrazem na nesegregované vzdělávání;
- > rodiče a děti připravuje na zápisy do mateřských a základních škol a zajímá se o dodržování následné školní docházky
- > nabídka služeb v oblasti přidělení doprovodu na zápisy, pomoc s administrací a případnými stížnostmi;
- > poradenství ve smyslu zajištění kvalitní úrovně životytí (oblékání, stravování, hygiena dětí, péče o domácnost, hospodaření rodiny atd.)

K výzkumné metodě řízeného rozhovoru byl stanoven předpoklad reflektující názory respondentů-matek s dětmi, jež docházely do běžné mateřské školy a pohled zkušeného vedoucího pracovníka na předškolní vzdělávání romských dětí. Výběr vhodných kandidátek pro výzkumnou metodu pravděpodobně nereprezentuje matky s dětmi v sociální tísní či pocházející se sociálně znevýhodněného prostředí, o kterých je v textu pojednáváno. Nicméně stanovený předpoklad přinese objasnění dvou proměnných, v jejichž smyslu je nutné vést ostatní romské ženy respektive rodiny a jejich děti. Pravděpodobné riziko realizace řízeného rozhovoru s primárně vyhledanými respondenty spočívalo v nedostatečné uchopitelnosti a analýze odpovědí, které by pro vznešení určitého výsledku výzkumného záměru nebyly dostatečně relevantní.

Předpoklad: Jestliže zaměstnanost romských matek predikuje umístění jejich dětí do mateřských škol, pak celkově zaujímají i účelový postoj k předškolnímu vzdělávání.

6.2 Výsledky výzkumu

Rozhovor s vedoucí pracovnící Centra pro rodinu s dětmi

1. V čem spatřujete hlavní smysl předškolního vzdělávání romských dětí?

„Jedním z předpokladů smyslu předškolního vzdělávání je kvalitní příprava na zápis dětí do základní školy, nejlépe do nesegregované základní školy. Nejvíce sociálně ohroženy jsou děti, které vyrůstají v lokalitách s větší romskou koncentrací. V těchto lokalitách běžně najdeme přípravné ročníky při základních školách většinově zastoupené romskými dětmi a rodiče umísťují další děti právě do tohoto předškolního zařízení. Dále paní (A) nachází význam v kvalitní přípravě v mateřských školách, odkud je dítě nejlépe vybavené „souborem kvalit“ potřebných pro vstup do základní školy. Dítě si v mateřské škole zvykne na kolektiv dětí se zastoupením českých dětí společně utvářející multikulturní prostředí, výhodou pro romské děti je osvojení si znalosti češtiny.

2. Jakou roli, podle Vás, zastává předškolní vzdělávání v romské rodině?

„Paní (A) pocitově uvádí, že se v současnosti postupně zvyšuje zájem o mateřské školy. Určitý problém spatřuje ve zpoplatnění docházky do MŠ, což pro ekonomicky neaktivní rodiny se projevuje nezájmem rodičů. Pokud rodiče i přesto zájem projeví, stane se, že mateřské školy jsou přeplněné a z kapacitních důvodů nemohou být děti přijaty. Překážka se objeví i v případě, že se rodiče zajímají o zápis do MŠ pozdě a včas nepodají přihlášku. Rizikovou skupinu tvoří i matky, které přirozeně bývají s nejmladším dítětem v domácím prostředí. Naopak integrovaná skupina matek, jejichž každodenním rituálem je chození do zaměstnání, dokáže úspěšně prosadit své dítě do mateřské školy. Na projevení zájmu o předškolní docházku do mateřských škol se význačně podílí např. doporučení MŠ od svých známých, mateřskou školu navštěvují již starší sourozenci nebo participující zejména neziskové organizace podporující rodiny s dětmi v jejich vzdělávacích možnostech. Paní (A) vyvrátila konkrétním příkladem převažující stereotyp o umisťování dětí do segregovaných škol, kam docházeli jejich rodiče. Matka s vlastní zkušeností segregace odmítá v jejím duchu vést své dítě.“

3. Jaký typ předškolního zařízení je podle Vás nejvíce rozšířen mezi romskými rodinami?

„Většina romských dětí dochází do přípravných ročníků, které jsou zřizovány zejména při základních segregovaných školách. Výhodou je jejich bezplatnost, kapacitní přístupnost. Mateřské školy jsou v tomto ohledu inkluzivnější už z důvodu, že její docházka trvá 2 roky oproti roční docházce nabízející nulté ročníky.“

4. Co považujete za úspěch, že matky s dětmi se rozhodnou pro předškolní vzdělávání?

„Čím více se vyskytují v rodinách sociální problémy, tím menší zájem projevují. Paní (A) považuje za významné, že skupina matek, která prožívá různé sociální potíže, se i přesto snaží o dostání vzdělání svému dítěti. Matky, které jsou zaměstnané a neprožívají sociální problémy, nemají pocit, že jim něco chybí.“

5. Jak vnímáte současnou situaci romských rodin ve vztahu k předškolnímu vzdělávání?

„Paní (A) vnímá zvýšení zájmu z řad svých klientů, kteří oceňují předškolní přípravu a hodnotí ji jako potřebnou ve vztahu k navazujícímu vzdělávání. Určitá rizika spatřuje ve zmeškání

řádného zápisu, nedostatečné kapacitě či zpoplatnění mateřských škol. Rodiče v tomto případě zvolí „výhodnější“ variantu a ponechají si dítě v rodinném prostředí.“

6. Co očekáváte od předškolního vzdělávání romských dětí?

„Paní (A) osobně očekává naplnění několika cílů: zaprvé by ráda zdůraznila, že očekávání jsou velmi podobná jako u neromských dětí – připravit dítě na zápis do ZŠ, rozvíjet osobnost dítěte v sociálních dovednostech, v kognitivních funkcích atd., začlenit dítě do skupiny vrstevníků, stejně jako naučit dítě i rodiče pohybovat se na instituci, umět respektovat pravidla a daný řád aj. Paní (A) má dále očekávání, že naopak školní instituce pomohou dětem se sociálním handicapem tuto nevýhodu vyrovnat a učitelé budou dítě vnímat jako celistvou osobnost s kontextem jeho životního stylu.“

Rozhovor s matkou, která žije ve funkční rodině, manžel i matka pracují, vychovávají 2 syny. Matka vystudovala Střední průmyslovou školu s maturitní zkouškou.

1. V čem spatřujete hlavní smysl předškolního vzdělávání svých dětí?

„Paní (B) považuje za důležité, aby její synové v mateřské škole navázali vztah s kolektivem dětí a celkově si zvykli na kolektivní soužití v mateřské škole. Synové navštěvují mateřskou školu s převahou dětí majoritní společnosti. Paní (B) spatřuje význam mateřské školy v získání školních návyků, řádu, zkušeností a v odpoutání dítěte od rodiny ve smyslu, aby se dítě osamostatnilo.“

2. Absolvovala jste sama předškolní přípravu?

„Ano. Paní (B) docházela 2 roky do mateřské školy v maloměstě. Její rodiče vedli své děti k předškolní docházce už z důvodu, že byli zaměstnáni a považovali docházku do mateřské školy za nezbytnou. Ostatní sourozenci paní (B) byli prioritně vedeni ke školní docházce a motivováni k tomu, aby byli profesně zaměřeni do budoucího života.“

3. Jakou hodnotu/roli zastává předškolní vzdělávání ve Vaší rodině?

„V rodině paní (B) je kladen velký důraz na předškolní přípravu, ať už ze strany jejích rodičů či ze strany vlastní role matky. Společně s manželem považují PV za dobrý start pro navazující

povinnou školní docházku. Přiklání se k názoru, že je povinnost školu navštěvovat, vyvíjet mezilidské vztahy a návyky k multikulturnímu soužití. Manžel pochází také z prostředí, kde jsou rodiče zaměstnaní, a byl ve stejném směru veden k docházce do mateřské školy.“

4. Rozhodla jste se docházet se svými dětmi do předškolního zařízení dobrovolně, na doporučení, jiným způsobem?

„V období, kdy měl syn 4 roky, paní (B) umístila své dítě do mateřské školy, kam docházela dcery její susedky, s níž se její syn přátelil. Paní (B) byla informována o volném místě a na popud své susedky podala přihlášku. Vzápětí se jí dostala odpověď s nepřijetím jejího syna z kapacitních důvodů. I přesto, že byl syn nakonec po dlouhotrvajícím zájmu přijat, paní (B) svého syna do této mateřské školy neumístila. Vyhledala jinou mateřskou školu nacházející se přímo v místě, kde paní (B) pracovala. Tento výběr byl pro ni výhodnější z hlediska blízkosti zaměstnání a z vstřícného přístupu paní ředitelky, která syna přijala.“

5. Co očekáváte od předškolního vzdělávání?

„Jelikož mladší syn je jazykově opožděnější, paní (B) spoléhá na rozvoj řeči v mateřské škole. V současnosti navíc dochází se synem do logopedického zařízení. V kombinaci předškolního a specializovaného zařízení spoléhá na zlepšení jazykového potenciálu svého syna prostřednictvím interaktivní komunikace s dětmi, s učiteli i s logopedickou péčí odborníků. Paní (B) vyhledává pro své děti kontakt s českými dětmi. Výskyt dětí v místě bydliště s větší koncentrací romského obyvatelstva považuje za nepřínosný. Paní (B) zmínila i negativní zkušenost svého multikulturního přání, která měla dopad na utváření sebepojetí a sebehodnocení mladšího syna. Mladší syn pocítil v kolektivu dětí jistou odlišnost, na kterou byl svými vrstevníky upozorňován ve smyslu „jiné barvy pleti“. Dítě trpělo pocity méněcennosti a snažilo se tento „komplex“ odstranit formou hygienického opatření. Paní (B) posilovala sebedůvěru syna vysvětlením, že odlišná barva pleti ještě neznamena, že je jiný než ostatní.

6. Jak vnímáte současnou situaci romských rodin ve vztahu k předškolnímu vzdělávání?

„Paní (B) přímo uvedla na příkladě, že 2 z 10 rodin ze svého okolí má zájem své děti posílat do předškolního zařízení. Uvádí, že prvotním důvodem nezájmu rodičů je očekávané nepřijetí dítěte z důvodu nezaměstnanosti rodičů. U ostatních matek nachází nízké prosazení

svého zájmu a postrádá u nich dlouhodobé udržení kontaktu s mateřskou školou, který by mohl časem vést k úspěšnému nástupu dítěte do MŠ. Jisté úskalí spatřuje i v preferenci mateřské školy v blízkosti bydliště. U matek s předem preferovanou mateřskou školou absentuje možnost vyhledat další nabízející se typy mateřských škol. Jejich jediný výběr je ohrožen ve svém výsledku. Rozhodování o příslušné mateřské škole značně ovlivňuje i docházka např. starších sourozenců.

Rozhovor s matkou vychovávající 2 děti, žijící v úplné rodině, vystudovala bakalářský obor Sociální pedagogika na Masarykově univerzitě.

1. V čem spatřujete hlavní smysl předškolního vzdělávání svých dětí?

„Paní (C) jako hlavní pozitivum docházky svých dětí do mateřské školy spatřuje ve výchovně-vzdělávací výpomoci, neboť matka je profesně zaneprázdněná a nemá časové možnosti ke každodennímu trávení volného času s dětmi. Vyzdvihuje význam mateřské školy v aktivním pobytu v dětském kolektivu a v posilování návyku na společnost ostatních dětí vůbec. Vzdělávací nabídka MŠ rozvíjí její děti v základech již osvojených potřeb a to v oblasti hrubé motoriky formou pohybu s hudebními prvky, jemné motoriky, slovní zásoby, posílení paměti formou básniček, zpívání písniček aj.“

2. Absolvovala jste sama předškolní přípravu?

„Paní (C) nenavštěvovala žádné předškolní zařízení. Přímo nastoupila do základní školy bez potíží. Paní (C) obecně považuje za nejzávažnější sociokulturní handicap jazykovou bariéru dětí. Sama vyrůstala v prostředí, kde se užíval převážně český jazyk, jen v ojedinělých případech rodiče hovořili romsky, ale pouze tehdy, když si chtěli vzájemně sdělit něco tajného. Paní (C) využila romský jazyk pouze v kontaktu s okolím a s dětmi. V rodinném prostředí získala jazykový základ českého jazyka potřebného pro vyučovací proces v základní škole.“

3. Jakou hodnotu/roli zastává předškolní vzdělávání ve Vaší rodině?

„Pro paní (C) bylo prioritní umístit děti do mateřské školy s převahou českých dětí a zejména z důvodu své pracovní zaneprázdněnosti. Nepochybuje o tom, že její děti nejsou dostatečně připravené z rodinného prostředí pro vstup do základní školy, ale předpokládá, že v mateřské škole budou dle vzdělávacích osnov dobře připraveny na zápis do základní školy.“

4. Rozhodla jste se docházet do předškolního zařízení dobrovolně, na doporučení, jiným způsobem?

„Výběr mateřské školy souvisel s výkonem profese matky paní (C), která zde pracovala jako asistentka. Dle osobního názoru paní (C) se vyplatí za kvalitní mateřskou školou i dojíždět.“

5. Co očekáváte od předškolního vzdělávání?

„Paní (C) očekává dobrou přípravu na zápis do základní školy a podání základních informací o průběhu vzdělávacího procesu v základní škole. Zmiňuje důsledek absence předškolní docházky u dětí, které přicházejí k zápisu nepřipravené a ocitají se v odlišné situaci odlišných podmínek vyvolávající u dítěte „kulturní šok“.“

6. Jak vnímáte současnou situaci romských rodin ve vztahu k předškolnímu vzdělávání?

„Současná situace svědčí o zvýšeném zájmu romských matek umístit děti do předškolního zařízení. Paní (B) i paní (C) se shodují v názoru, že matky preferují mateřskou školu v blízkosti bydliště, zásadní roli sehraje i dosavadní umístění starších sourozenců. Převažuje i zažitý stereotyp umístit dítě do zvláštní (praktické) či speciální školy, kterou navštěvovali rodiče dítěte bez vědomí nabízejících se integrovanějších možností v předškolním vzdělávání. Paní (C) vnímá zlepšení situace i ve zvýšeném zájmu rodičů si zabezpečit zaměstnání.“

Rozhovor s matkou vychovávající 2 děti, žijící v úplné rodině, vystudovala Střední odbornou školu v oboru hotelnictví s maturitní zkouškou

1. V čem spatřujete hlavní smysl předškolního vzdělávání svých dětí?

„Děti navštěvují smíšenou mateřskou školu s převahou dětí majority. Paní (D) zmiňuje značný vliv kontaktu s ostatními dětmi, navázání mezilidských vztahů v mateřské škole. Tím,

že se dítě celý život pohybuje ve stálém rodinném kruhu, potřebuje si navyknout na společenské školní prostředí. Dítě je často závislé na matce a v určitém věku je třeba mu ukázat cestu, aby si postupně vytvářelo vztah ke společenskému životu a zbavilo se případných obav ze společnosti. Paní (D) spatřuje význam odlišného přístupu v mateřské škole, který je rozdílný od přístupu rodiny. Dodává, že se dítě naučí užitečným věcem v mateřské škole rozvíjející jeho současné základy. Poněvadž je paní (D) každodenně v zaměstnání, postrádá stálé hlídání svých dětí. Jasný záměr umístit děti do mateřské školy značně matce ulehčil bezproblémové docházení do zaměstnání.“

2. Absolvovala jste sama předškolní vzdělávání?

„Ano. Paní (D) docházela do mateřské školy společně se svými ostatními sourozenci, její sestry docházely do jeslí.“

3. Jakou hodnotu/roli zastává předškolní vzdělávání ve Vaší rodině?

„Paní (D) srovnala situaci s klientskými rodinami, jejichž členové nemají zaměstnání a prakticky celé dny tráví s dítětem volný čas. Doporučuje však svým přesvědčením dávat děti do mateřských škol už z pohledu, že si matka odpočine, dítě si zvykne na kolektiv dětí, osamostatní se, naučí se povinností a školnímu řádu. Pokud se dítě pohybuje stále jen v domácím prostředí, odmítá vzdělávací aktivity s rodiči. Určité východisko paní (D) vidí v alespoň roční docházce dítěte do MŠ před nástupem do ZŠ, pokud by matka byla nezaměstnaná. Přínos mateřských škol spočívá podle osobní zkušenosti paní (D) v navyku si dítěte na určité povinnosti spojené s docházkou do MŠ, které dítě neobtěžují ba naopak vytvářejí potřebnost poznání okolního světa, které pozitivně převažuje nad skutečností, dle které se dítě v domácím prostředí nudí a chybí mu smysl všedního prožívání. Kladně hodnotí i odlišnost přístupů učitele a rodiče a poukazuje na potřebnost přijímání učitelského přístupu. Při společné rozvinutější komunikaci se paní (D) zmínila i o vlivu její tchýně na předškolní vzdělávání, která usilovala o hlídání dětí v rodinném zázemí. Převažovaly u ní špatné zkušenosti, zásadně byla proti docházce svých vnoučat jak do segregovaných, tak i nesegregovaných mateřských škol. Spatřovala jen negativní důsledky např. že děti budou bité, pořádně se nenasytí, nebude o ně dostatečně postaráno, děti pochyťí sprostá slova od svých vrstevníků aj. Podle paní (D) měla v sobě zakódované předsudky, kterými zavrhovala předškolní docházku.

4. Rozhodla jste se navštěvovat předškolní zařízení dobrovolně, na doporučení, jiným způsobem?

„Paní (D) si sama vyhledala vhodné mateřské školy pro své děti, podmínkou byla její lokalita v místě bydliště, aby to bylo pro paní (D) a její děti co nejpohodlnější.

5. Co očekáváte od předškolního vzdělávání?

„Paní (D) si zakládá na požadavku, aby se její dítě ve školce dobře cítilo, něco se přiučilo a stavělo na svých již osvojených základech z rodiny. Dítě bude připravováno dle vzdělávacích osnov mateřské školy a k tomu paní (D) přidává, že záleží i na rodičovské povinnosti dítě podporovat, vyhranit si čas pro jeho školní potřeby, poskytnout prostor pro sdílení jeho zážitků a potřeb, zajistit peněžní prostředky pro zpoplatnění mateřské školy aj. Dítě připravit na povinnosti spojené se školní docházkou a podporovat ho způsobem, aby tyto povinnosti zvládalo. Paní (D) podporuje u dětí různé kroužky s tím, že pokud si dítě nenajde vztah k žádnému kroužku, nebude jej k jeho osvojení nutit. U dětí nejprve posiluje splnění povinností a poté věnování se svým zábavným činnostem.“

6. Jak vnímáte současnou situaci romských rodin ve vztahu k předškolnímu vzdělávání?

„Stále více mladých matek si přeje změnu k lepšímu, mají vysněné plány. Je třeba je vést v duchu „*bez vzdělání práci nezískáš*“. Některé matky si uvědomují význam vzdělání, včetně předškolního vzdělávání a jsou na dobré cestě. Existují však citelné existenční propady mezi jednotlivými rodinami a tím i míra vědomosti a kladení důrazu na vzdělání. Musí však stále fungovat nějaký vzor, příklad, nejlépe z okolí romské komunity, který bude matky podněcovat k určitému kroku. Jakmile matky zjistí, že to jde, bude je to motivovat a půjdou si za výsledkem. Perspektivou se může stát materiální hodnota, jež zaujímá v hodnotovém žebříčku romské komunity významnou pozici, dále vybudované životní ambice. Paní (D) se vyjádřila i k okolnosti, proč je romské dítě schopné prospívat v náhradní rodinné péči? Vlastně si i na otázku sama zodpověděla: „Protože stačí tomu dítěti ukázat cestu“. K předškolnímu vzdělávání se na závěr vyjádřila myšlenkou, že by mělo být uzákoněno jako povinné a finančně zvýhodněné respektive bezplatné pro všechny rodiny stejně.

6.3 Závěr výzkumné části

Výzkumný záměr metody pozorování vychází ze školního prostředí, které rozvíjí svými požadavky dětskou osobnost po stránce psychosociální a kognitivní. Děti nacházejí v mateřském centru potřebné zázemí a bezpečí. Společně s účastí matek se ve školním prostředí cítí spokojeně a jistě. Mají dostatek času a prostoru pro veškeré aktivity, které děti podněcují k vlastní činnosti s ohledem na své tempo. Žádné z dětí není na úkor druhého zvyhodňováno a vzájemně jsou si oporou. Prostor se pro děti stává atmosférou kamarádských vztahů včetně role učitele. Učitel ovlivňuje vztahy uvnitř skupiny prosociálním chováním. Vzdělávací činnosti v mateřském centru vychází z přímých prožitků dítěte, ze samostatné i skupinové činnosti, individuální volby a z dětské zvědavosti objevovat svět kolem sebe. Rodiče i děti vnímají učitele jako sobě rovnocenného, který postupně získává podrobný vhled do rodiny a naráží na výskyt převažujících existenciálních problémů postihující péči o dítě, včetně narušených rodinných vztahů. I přesto, že učitel je romské příslušnosti a očekává se, že zná prostředí romské rodiny, její mentalitu, zanechalo poznání existenčních podmínek většiny romských rodin včetně dětí na učiteli značnou duševní přítěž.

Při své výchovně-vzdělávací činnosti učitel postupoval odpovědně s profesionálním pedagogickým přístupem s prvky odpovídající pojetí humanistické výchovy:

- *přiměřeně projevoval úctu k dítěti a naopak dítě k učiteli,*
- *vychází z jedinečnosti dítěte a respektuje jeho vzdělávací potřeby,*
- *reprezentuje potřebu tolerance ve vztahu k utváření mezilidského společenství, ale také vůči jiným názorům,*
- *aktivně podporuje zvědavost a tvořivost dětí,*
- *kolektiv dětí vede v duchu spolupráce ve třídě dle náročnosti úkolu,*
- *splnění úkolu hodnotí slovně a ve vztahu k humanistickým zásadám, dbá na účasti rodiny při vzdělávacích činnostech*
- *dítě podporuje v uvědomění si vlastní identity a využívá romského jazyka jako přídatného didaktického prostředku*

Výchovně-vzdělávací činnost se netýkala výhradně jen dětí, nýbrž i spoluúčasti rodičů. Matky jsou pravidelně informovány o všem, co se v mateřském centru děje. Mají možnost aktivně participovat na dění v centru, vstupovat a podílet se na vzdělávací činnosti společně s dítětem. Ve vztahu mezi učitelem a rodičem panuje oboustranná důvěra, otevřenost, porozumění. Matky projevovaly ochotu spolupracovat, aniž by projevily známky nezájmu či na vzájemnou součinnost rezignovaly. Učitel aspiruje na porozumění potřeb jednotlivých rodin i dětí a snaží se jim vyhovět. Dbá na pravidelnou informovanost o prospívání dítěte s cílem domluvit se na dalších postupech při edukaci. Interní záležitosti rodiny jsou v zájmu ochrany soukromí rodiny důvěrně skryty v učitelově mysli s možností otevřít klientský případ na supervizních či interních setkáních v rámci svého pracoviště.

Shrnutí metody řízeného rozhovoru se týká poskytnutých odpovědí romských matek, které pravidelně docházejí do zaměstnání a jejichž děti navštěvují **běžné mateřské školy** se zastoupením většiny českých dětí. Pokud se zaměříme na stanovený předpoklad před zahájením samotných rozhovorů, je zřejmé, že byl splněn ze všech nabízených úhlů pohledu. Zaměstnanecký poměr romských matek určuje jejich vztah k předškolnímu vzdělávání hned ze dvou důvodů. První skutečností je jejich faktická časová zaneprázdněnost, která udává potřebu své děti umístit do předškolního zařízení se zřejmým uvědoměním si druhé, navazující skutečnosti. Ta spočívá v očekávání příslibu předškolního vzdělávání. Matky se shodují, že navázání sociálního kontaktu se školním prostředím a s jeho zástupci nabývá na prioritním významu v současné interakci s vytvořením si základů školních návyků. Jelikož se jedná o matky plně integrované do majoritní společnosti a žijí způsobem života jako většina z nás, vyžadují konformní styk s většinovou společností a v jeho smyslu vedou i své děti. Formulace otázek byla směřována i na rodiny a jejich děti pocházející ze sociálně znevýhodněného prostředí a byl poskytnut dostatečný prostor k vyjádření vlastního pojetí současné situace. Rodiny a děti se sociálním znevýhodněním tvoří pracovní klientelu dotazovaných matek a jejich odpovědi považují za podnětné. Všechny dotazované respondentky včetně vedoucí pracovnice vnímají situaci se zlepšujícími se okolnostmi, ale i s výskytem perzistentních a kumulujících se sociálních problémů. Ve vztahu k předškolnímu vzdělávání spatřují východisko v motivaci, v přesvědčení a vůbec v poskytnutí základních informací, které jsou pro romské rodiny a děti převážně osvětové.

ZÁVĚR

Pohled na problematiku edukace romských žáků se zaměřením na předškolní vzdělávání determinuje vlastní poznání výchovně-vzdělávací činnosti dětí předškolního věku se specifickým vývojem. Tento vývoj romské dítě předurčuje ke specifickým vzdělávacím potřebám, na které pružně reaguje soustava současného školského systému. Předškolní období ve vztahu k současné situaci romské komunity obsahuje parciální, ale významný krok k zásadní změně v oblasti zajištění kvalitnějších životních výhledů nejmladší romské generace. Výskyt existenciálních problémů, nezáměr či nevědomost rodičů o možnosti kvalitního vzdělávání, pocit jistých odlišností aj. umocňuje sociokulturní handicap romského dítěte, s kterým nejen vyrůstá, ale potýká se s ním i v průběhu dalšího vývoje. K vyrovnání se s tímto handicapem mohou včasnou intervencí pomoci předškolní zařízení a zabránit tak v jeho prohlubování.

Bakalářská práce ve svých jednotlivých kapitolách vymezuje podpůrné vlivy edukačních mechanismů se zřetelem na specifičnost romského dítěte, rodiny a jejího prostředí. Efektivita předškolní docházky nasvědčuje nejvíce multikulturní otevřenosti běžné mateřské školy, která je schopna lépe integrovat dítě svým tříletým zaměřením a smíšeným prostředím dětí majority a minority. Pravidelná docházka dítěte spočívá v otevřeném přístupu rodiny a školy ve snaze vytvořit dítěti prostředí harmonických vztahů. Nedílnou součástí takto zaktivizovaného prostředí je i zabezpečení cílené asistence romským dětem. Vychovatel či „romský asistent“ v kombinaci s působením, v tomto případě, předškolního pedagoga se jeví jako vzorový příklad tolerantní a multikulturní spolupráce ve vztahu k dětem i rodině.

Závěr výzkumné části poukazuje na nepostradatelnost osobnosti učitele romské příslušnosti ve výchovně-vzdělávací činnosti v doplnění o zkušené pedagogické vedení a charakterové vlastnosti ovlivňující osobnost dítěte a jeho vlastní sebeuvědomění ve školním prostředí. Vhled do problému a cílená spolupráce pedagoga s rodiči předpokládá oboustrannou schopnost řešit tíživou sociální situaci a zpřístupnění informovanosti o předškolním vzdělávání. Úspěšnost spolupráce vychází i z vlastního přesvědčení matek o účasti na práci školy zahrnující poznatky o tom, jak se dítě učí a jak je s ním ve škole zacházeno. Podněcování rodičů a dětí k vyrovnání se se současnými požadavky na člověka

aktivně zasahuje do řešení problémových oblastí sociální, ekonomické a kulturní povahy včetně přístupu ke vzdělání. Praktické zkušenosti zaměstnaných matek ve vztahu k předškolnímu vzdělávání ve druhé části prováděného výzkumu dokazují, že zájem o kvalitní mateřskou školu je podmíněn odpovědným přístupem rodiny ve vztahu k dítěti a k jeho životním aspiracím.

Pokud podrobně nahlédneme do romské problematiky, odhalíme nespočet negativních okolností ovlivňující život romské rodiny v jejím základu, v životě nejmladších jedinců. S tím, s čím se musí potýkat romské dítě již od útlého věku, je lidské mysli nepřipustné až degradující. Prostřednictvím včasné pedagogické a odborné intervence je třeba preventivně a osvětově působit na rodiny s dětmi tak, aby se jejich životní podmínky změnily i ve prospěch samotných dětí. Doporučila bych uzákonit povinnou předškolní docházku do mateřských škol alespoň na dva roky s cílenou individuální asistencí.

Seznam literatury

Odborná literatura:

Balvín, J. *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám*. Mezinárodní konference 4. Setkání národnostních menšin 23. setkání hnutí R 11.-12. listopadu 2004, Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin: Praha, 2005, 302 s.

Balvín, J. a kol. *Romové a pedagogika*. 15. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci 24. – 25. března, Ústí nad Labem, 2000.

Balvín, J. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Hnutí R, Radix: Praha, 2004, ISBN 80-86031-48-9, 207 s.

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

Bartoňová, M. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. Masarykova univerzita: Brno, 2009, 224 s.

Bartoňová, M., Bytešníková, I. *Předškolní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Masarykova univerzita: Brno, 2012.

Bittnerová, D. *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných, Případ SIM – Středisek integrace menšin*. ERMAT: Praha, 2009.

Gardošová, J., Dujková, L. a kol. *Vzdělávací program Začít spolu*. Portál: Praha, 2012 ISBN 978-80-262-0106-9, 160 s.

Kaleja, M. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity: Ostrava, 2011, ISBN 978-80-7368-943-8, 163 s.

Němec, J., Jelínková, K. *Přípravné třídy z pohledu učitelů prvního stupně*. IN: Svatoš, T., Doležalová, J. Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy, Sborník sdělení 16. konference ČAPV, Gaudeamus UHK, 2008.

Průcha, J. *Multikulturní výchova teorie – praxe – výzkum*. ISV nakladatelství: Praha, 2001, 211 s.

Rous, J. *Romové – vhléd do problému*. Kabinet MV ve spolupráci s Katedrou sociální pedagogiky: Brno 2003, 51 s.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2004. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006, ISBN 80-87000-00-5, 48 s.

Rada vlády pro záležitosti romské komunity. *Zpráva o stavu romských komunit v České republice 2004. Koncepce romské integrace*. Praha: Úřad vlády, Kancelář Rady vlády ČR pro záležitosti romské komunity, 2005.

Šmelová, E. *Dítě v kontextu současného předškolního vzdělávání*. IN: Svatoš, T., Doležalová, J. Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy. Sborník sdělení 16. konference ČAPV, Gaudeamus UHK, 2008.

Vágnerová, M. *Komplexní problematika školního neprospěchu*. Technická univerzita v Liberci: Liberec, 1996, ISBN 80-7083-174-X.

Vágnerová, M. *Poruchy adaptace*. Technická univerzita v Liberci: Liberec, 1996, ISBN 80-7083-177-4.

Vágnerová, M. *Psychologické podmínky vzdělávání zdravotně, sociálně a sociokulturně znevýhodněných lidí*. Technická univerzita v Liberci: Liberec, 2007, ISBN 978-80-7372-184-8

Vítková, M. *Integrativní speciální pedagogika /integrace školní a speciální/*. Paido: Brno, 2004, 463 s.

Internetové odkazy:

<http://www.nuv.cz/vzdelavani-v-cr/predskolni-vzdelavani>

Koncepce (Projekt) včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání, MŠMT, 2005, dostupný online:

<http://aplikace.msmt.cz/PDF/INtextkonceptevcasnepece.pdf>

<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1091&PHPSESSID=0f25f5ca140cecb2f5e2a53fa17d088d>

Novinové zdroje a časopisy:

ORBIS SCHOLAE, kolektiv autorů, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta: Praha, 2009, roč. 3, č. 1, ISSN 1802-4637

Zákony a vyhlášky:

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

dostupný online:

<http://msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon>

Zákon č. 317/2008 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (školský zákon) dostupný online:

<http://www.mvcr.cz/soubor/sb103-08-pdf.aspx>

Zákon č. 563/2004 Sb. *o pedagogických pracovnících*,

dostupný online:

<http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

vyhláška č. 14/2005 Sb., *o předškolním vzdělávání*,

dostupné online:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-skolstvi/novela-vyhlasky-c-14-2005-sb-o-predskolnim-vzdelavani?highlightWords=vyhl%C3%A1%C5%A1ka+%C4%8D.+14%2F2005>