

Příprava romských dětí na zahájení povinné školní docházky

Bc. Lenka Vaculíková



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Lenka Vaculíková
Osobní číslo:	H22873
Studijní program:	N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Příprava romských dětí předškolního věku na zahájení povinné školní docházky

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti přípravy na zahájení školní docházky a socio-kulturně znevýhodněných žáků.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovorů.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- BITTNEROVÁ, Dana (ed.). Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných: případ SIM – Středisek integrace menšin. Praha: Ermat, 2009. ISBN 978-80-87178-06-5.
- KUTÁLKOVÁ, D. Jak připravit dítě do 1.třídy. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-1040-4.
- MATĚJČEK, Zdeněk. Co, kdy a jak ve výchově dětí. Vyd. 6. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0519-7.
- ŠMELOVÁ, Eva. Individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-5115-2.
- VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

Vedoucí diplomové práce: **doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **11. prosince 2023**
Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 11. prosince 2023

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ 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 § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 19. 04. 2024

.....

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 nevydělečně 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 nahlédnutí 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 zveřejnění práce pořizovat na své náklady výpisy, o písy 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). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

ABSTRAKT

Závěrečná práce se zabývá připraveností romských dětí předškolního věku na povinnou školní docházku. V teoretické části se práce věnuje předškolnímu období a jeho teoretickému vymezení. Dále přibližuje téma vzdělávání předškolních dětí, sociálně emoční vývoj v tomto období, důležitost rodinného prostředí, definuje školní zralost a školní připravenost. Poslední oblast teoretické části je věnována romskému dítěti ve vzdělávání, romské rodině, sociálně znevýhodněným žákům a školnímu neúspěchu. Obsahem empirické části práce je popis metodologického šetření s následným popisem analýzy získaných výsledků pomocí kvalitativního výzkumu s využitím metody zakotvené teorie. Data byla získána pomocí hloubkových polostrukturovaných rozhovorů s romskými rodiči, kteří mají dítě předškolního věku. Cílem této práce je zjistit, jakým způsobem jsou děti připravovány na vstup do základní školy, romská rodina k přípravě dětí přistupuje a jaké podmínky pro vzdělávání mají děti v domácím a institucionálním prostředí.

Klíčová slova: předškolní období, předškolní vzdělávání, sociálně vyloučené dítě, Romové, školní zralost a školní připravenost

ABSTRACT

The final thesis deals with the readiness of Romani preschool children for compulsory schooling. The theoretical part of the thesis deals with the pre-school period and its theoretical definition. It also introduces the topic of education of preschool children, social-emotional development in this period, the importance of the family environment, defines school maturity and school readiness. The last area of the theoretical part is devoted to the Roma child in education, the Roma family, socially disadvantaged pupils and school failure. The content of the empirical part of the thesis is a description of the methodological investigation, followed by a description of the analysis of the results obtained through qualitative research using the grounded theory method. The data were obtained through in-depth semi-structured interviews with Roma parents who have a preschool-age child. The aim of this thesis is to find out how children are prepared to enter primary school, how Roma families approach the preparation of their children and what conditions for education children have in the home and institutional environment.

Keywords: preschool period, preschool education, socially excluded child, Roma, school maturity and school readiness

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucímu mé diplomové práce panu doc. Mgr. Jakubu Hladíkovi, Ph.D. za jeho ochotu, odborné vedení a cenné rady. Vážím si především vstřícnosti a veškerého času, který mi věnoval. Zároveň děkuji všem respondentům a kolegům z praxe, kteří byli ochotni věnovat svůj čas rozhovorům, díky kterým bylo možné provést výzkumné šetření. Vážím si vstřícného a obětavého přístupu všech výše uvedených.

Prohlášení

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do STAG jsou totožné.

Ve Zlíně dne 19.04.2024

.....

Bc. Lenka Vaculíková

ÚVOD.....	11
I. TEORETICKÁ ČÁST	13
1 OBDOBÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU DÍTĚTE	14
1.1 VYMEZENÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU Z POHLEDU VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE.....	14
1.2 SOCIALIZACE PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE	15
1.2.1 Mezníky v sociálním začleňování.....	17
1.3 SOCIÁLNÍ A PSYCHOLOGICKÁ ZRALOST DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	18
2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	20
2.1 POVINNÉ PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	20
2.2 ŠKOLNÍ ZRALOST	22
2.2.1 Školní připravenost.....	23
2.3 POVINNÁ ŠKOLNÍ DOCHÁZKA.....	23
2.4 KOMUNIKACE ŠKOLY A RODIČŮ	25
2.5 KOMUNIKACE MATEŘSKÉ A ZÁKLADNÍ ŠKOLY A RODINY	25
2.5.1 Spolupráce mateřské školy se základní školou	26
2.5.2 Důležitost rodinného prostředí pro vzdělávání	27
3 ROMSKÉ DÍTĚ, ROMSKÝ ŽÁK	28
3.1 ŽÁCI SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM	28
3.2 SOCIÁLNÍ VYLOUČENÍ.....	29
3.3 SOCIALIZACE ROMŮ A ROMSKÝCH DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	30
3.4 INTEGRACE ROMSKÝCH DĚTÍ.....	30
3.4.1 Rovný přístup ke vzdělání	31
3.5 VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ/DĚTÍ.....	32
3.5.1 Školní zralost a problematika vzdělávání u romských dětí/žáků	32
3.6 RODINA ROMSKÉHO DÍTĚTE	33
3.6.1 Vliv romské rodiny na vzdělávání.....	34
3.6.2 Příčiny selhávání romských žáků ve vzdělávání	35
II. PRAKTICKÁ ČÁST	37
4 METODOLOGICKÁ ČÁST	38
4.1 STANOVENÍ VÝZKUMNÉHO CÍLE.....	38
4.2 STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	38

4.3	POSTUP PŘI ZÍSKÁVÁNÍ DAT	39
4.4	VÝZKUMNÝ SOUBOR A JEHO VÝBĚR.....	39
4.4.1	<i>Výběr respondentů</i>	40
5	VÝSLEDKY VÝZKUMU	42
5.1	ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	42
5.1.1	<i>Otevřené kódování</i>	42
5.1.2	<i>Axiální kódování</i>	55
5.1.3	<i>Selektivní kódování</i>	57
5.2	INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	62
	ZÁVĚR	65
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	67
	POUŽITÉ INTERNETOVÉ ZDROJE.....	70
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	71
	SEZNAM OBRÁZKŮ	72
	SEZNAM PŘÍLOH.....	73
	PŘÍLOHA P 1: ROZHOVOR RESPONDENT Č. 1	74
	PŘÍLOHA P 2: ROZHOVOR RESPONDENT Č. 2	79
	PŘÍLOHA P 3: ROZHOVOR RESPONDENT Č. 3	82
	PŘÍLOHA P 4: ROZHOVOR RESPONDENT Č. 4	86
	PŘÍLOHA P 5: ROZHOVOR RESPONDENT Č. 5	88
	PŘÍLOHA P 6: ROZHOVOR RESPONDENT Č. 6	90
	PŘÍLOHA P 7: ROZHOVOR RESPONDENT Č. 7	92
	PŘÍLOHA P 8: ROZHOVOR RESPONDENT Č. 8	95

ÚVOD

Tématem mé diplomové práce je Přípravenost romských dětí předškolního věku na zahájení povinné školní docházky. Jakožto ředitelce mateřské školy je mi obecně předškolní vzdělávání velmi blízké. Zároveň si myslím, že je to jedno z aktuálních témat. Není to tak dávno, co se poslední rok předškolního vzdělávání stal povinným. Je spousta rovin a oblastí, které ovlivňují dítě při jeho cestě za vzděláním. Je také několik různých faktorů, které dítě při této cestě směřují. Jedním z hlavních faktorů je rodina a její motivace směrem k dítěti. Téma předškolního vzdělávání jsem propojila s nedílnou součástí naší společnosti, kterou je romská komunita. Diplomová práce celkově pojednává o problémech předškolní připravenosti romských dětí, které žijí v sociálně vyloučených lokalitách, a popisuje především charakteristiku romských rodin a jejich prostředí pro kvalitní vzdělávání.

Většina populace má vlastní zkušenosti s romskou komunitou, někdo kladné, někdo záporné. Některé zkušenosti jsou osobní, některé mohou být zprostředkované. Většinou se však jedná o pouhé předsudky o romské kultuře, jejich způsobu života a jejich výchově. Romská komunita, resp. Romové, se proto často stávají oběťmi předsudků a stereotypů, kterým musí čelit každý den. Protože mě vzdělávání romských dětí provázelo mými učitelskými začátky, je pro mě společné propojení s předškolním věkem více než zajímavé.

Také Matějček (1996) nebo také Vágnerová (1996) říkají, že nejvhodnější čas na socializaci a multikulturní výchovu dětí je právě v předškolním věku. V tomto věku děti ještě nemají předsudky, neberou ohled na to, jakou má jejich kamarád barvu kůže či jakého je vyznání. Zároveň se domnívám, že je předškolní vzdělávání velice důležité pro následný vstup do základní školy.

Cílem diplomové práce je zjistit, jaká je úroveň připravenosti romských dětí předškolního věku na povinnou školní docházku. V praktické části byl realizován kvalitativní výzkum formou hloubkových rozhovorů s romskými rodiči. Byly rozebírány především otázky, které zasahují do oblastí rodinného prostředí, vztahů romské rodiny ke vzdělávání a obecně podmínek pro vzdělávání. Cílem výzkumu je za využití rozhovorů s rodiči zjistit připravenost romských dětí plnit povinné předškolní vzdělávání na vstup do základní školy. Otázky a odpovědi z rozhovorů budou následně zpracovány metodou zakotvené teorie. Konkrétně bude využito otevřeného kódování, axiální kódování a selektivní kódování.

Výsledkem výzkumu by mělo být zjištění, jakým způsobem funguje prostředí romské rodiny na přípravu na povinné školní vzdělávání, jaký je vztah rodiny ke vzdělávání a jaké jsou podmínky rodinného prostředí pro vzdělávání dětí předškolního věku v romské komunitě. V neposlední řadě výzkum zjišťuje styl komunikace rodiny s mateřskou školou, která je dalším činitelem působícím při přípravě v předškolním věku. K tomuto sběru dat byly jako výzkumný vzorek zvoleni rodiče romského původu, kteří mají dítě předškolního věku.

Doufám, že tato práce bude užitečná pro všechny odborníky, kteří se v praxi setkávají s dětmi předškolního věku nebo rodiči, kteří jsou součástí romské komunity, nebo s jinými sociálně vyloučenými osobami.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 OBODBÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU DÍTĚTE

Říká se mu „kouzelný“ – a je to docela výstižný přívlastek. Jsme totiž teprve na půl cestě k životnímu realismu. Zatím však zákony logiky a jiné vymoženosti dospělého věku zdaleka ještě neplatí. V uvažování předškolního dítěte se podivuhodným způsobem směšuje příčina s účelem a věci, které se hýbou, mají v sobě notnou dávku života, ať jsou z plechu, nebo ze dřeva. A všechno, co se děje, má nějaký vztah, když ne k dítěti samotnému, tedy aspoň k světu lidí obecně. To všechno by však bylo pro „kouzelnost“ tohoto věku ještě málo. Největší kouzla dovede dělat jiná duševní funkce, která je právě nyní v nebývalém rozvoji – totiž fantazie. Ta bývá v předškolním období, jímž myslíme dobu přibližně od tří let do začátku školy, zpravidla velice živá, svěží, neotřelá a tvořivá (Matějček, 2017, s. 133).

Předškolní období je často přirovnáváno k věku hry a přípravy na školu. Jde o období, které je charakterizované stabilizací vlastní pozice ve světě a diferenciací vztahu ke světu. V poznávání světa a okolí pomáhá dítěti představivost, fantazijní zpracování informací a intuitivní uvažování, které ještě není kontrolováno logikou. Dítě přizpůsobuje své představy vlastním možnostem poznání a také aktuálním potřebám. Díky stále trvajícimu egocentrismu předškolní dítě často ulpívá na svém pohledu, který pro ně představuje určitou jistotu (Vágnerová, 2012).

Vágnerová dále označuje předškolní věk za období iniciativy. Dítě má potřebu něco dokázat, zvládnout a potvrdit si tak své kvality.

1.1 Vymezení předškolního věku z pohledu vývojové psychologie

Předškolní období je vymezováno od 3 do 6 až 7 let věku dítěte. Konec této vývojové fáze není určen pouze fyzickým věkem, ale především sociální zralostí a nástupem do školy. Předškolní věk se vyznačuje stabilizací vlastní pozice dítěte ve světě a diferenciací vztahu ke světu. V jeho poznání pomáhá dítěti představivost a fantazie, která je pro dítě předškolního věku typická pro zpracování informací a intuitivní uvažování, které ještě není regulováno logikou. Dítě své představy přizpůsobuje vlastním možnostem poznání i aktuálním potřebám. Přetrvává egocentrismus, který ovlivňuje uvažování i komunikaci a kvůli němuž dítě trvá na svém pohledu na danou věc, který pro něj představuje určitou jistotu. Předškolní období je označováno také jako období iniciativy, kvůli které má dítě potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit tak svoje kvality. K postupné diferenciaci dochází i v oblasti sociální, při které dochází k rodinnému přesahu a rozvíjí se vztahy s vrstevníky, vznikají první sociální vazby a začlenění do kolektivu. Toto období je proto

potřeba chápat jako fázi přípravy na život ve společnosti. Aby bylo dítě na život ve společnosti připraveno, je potřeba, aby dodržovalo jistý řád a pravidla chování v různých situacích. Musí se naučit prosadit, ale zároveň spolupracovat, a to zejména ve vrstevnické skupině. V období předškolním začíná důležitá sdílená aktivita, kterou je hra. Díky ní jsou ovlivněny vývojově podmíněné změny, vyžaduje sebezprosažení i přizpůsobení se ostatním, jinak řečeno se jedná o prosociální chování (Vágnerová, 2012).

Koťátková (2014) uvádí, že v období předškolního věku dítěte se hojně využívá možnosti rozšíření rodinné výchovy o mateřskou školu. Dítě je v tomto období již utvářející se osobnost a je objektem zájmu specializovaných disciplín z oblasti pedagogiky, psychologie, speciální pedagogiky nebo pediatrie a dalších. Všechny poznatky z uvedených disciplín spojuje hledání vhodných metod a postupů, jak o dítě pečovat, ale zároveň jej rozvíjet tak, aby byly vhodně utvářeny jeho základy pro další rozvoj osobnosti a vzdělávání (Koťátková, 2014, s. 13).

Do tří let věku dítěte je legislativně zakotvena možnost rodičovské dovolené. Tato doba umožňuje soustředěnou péči rodiny o dítě. V nejčastějších případech je dítě v nejužším a nejčastějším kontaktu s matkou, není proto pochyb, že je dítě po celé období předškolního věku úzce spjato s rodinným prostředím, a toto prožívání je pro něj velice silné. V případě výchovy bez vzájemné důvěry a vztahové opory je pro dítě životní start do lidské společnosti o to více náročný. Dítě nepřijaté ve svých potřebách se musí komplikovaně vypořádat se světem, který se mu otevírá, a jeho nástrahami (Koťátková, 2014).

1.2 Socializace předškolního dítěte

Doktorka Hoskocová (2006) ve své publikaci uvádí: „*Předškolní dítě se cítí dobře ve společnosti druhých dětí*“. V předškolním období však i nadále zůstává nejvýznamnějším prostředím, které zajišťuje primární socializaci dítěte, stále rodina. Dítě přesto začíná v tomto období projevovat výrazný zájem o společnost druhých dětí a je schopné s nimi spolupracovat. Skupina vrstevníků je pro socializaci dítěte mimořádně důležitá. Do života dítěte mimo jiné vstupuje také začlenění do mateřské školy, která v naší společnosti zajišťuje a zprostředkovává z velké části kontakt s vrstevníky. Na dítě však mateřská škola působí také individuálním přístupem a specificky výchovně.

Z pohledu rozvoje v sociální oblasti se vyvíjí sociální reaktivita, sociální kontrola, hodnotová orientace dítěte a dítě si osvojuje sociální role. Předškolní období může být chápáno také jako kritické, zejména při osvojení sociálních kontrol a sociálních rolí.

Socializace není jen socializací vnějších projevů chování, ale především socializací vnitřního prožívání dítěte – tedy je základem pro jeho celý emoční vývoj a úzce souvisí s rozvojem jeho vlastního sebepojetí (Hoskovcová, 2006, s. 31).

Dítě v předškolním období je objevitel. Pomocí smyslů objevuje prostor kolem sebe a jeho uspořádání. Objevuje materiály, tvary, jejich vlastnosti. Objevuje své pohybové možnosti, fungování těla, řeč a schopnost vyjádřit se. Objevuje sebe a druhé lidi, zjišťuje fungování mezilidských vztahů. Učí se přijímat pravidla společného soužití a základní pravidla slušného chování.

Nejvíce dětí přicházelo do mateřské školy právě po třetím roce života. Od doby, co bylo zavedeno povinné předškolní vzdělávání, které je z důvodu zavedené povinnosti bezplatné, se počet dětí přicházejících do mateřské školy zvýšil zejména v posledním roce před nástupem do první třídy základní školy.

Děti ve věku pěti až šesti let již dosahují určité vyrovnanosti a rozumnosti, která se začíná postupně prohlubovat v některých osobních zájmech a v soustředěnosti při poznávání a objevování nového. Děti v tomto věkovém období se již plynule domluví, uspokojivě pro sebe i pro druhé, i přesto, že jazyk ještě není po gramatické či logopedické stránce vždy zcela správný. Zdravé dítě v tomto věku projevuje vlastní iniciativu, rodiče i jiní dospělí mu již dostatečně důvěřují při samostatném plnění některých úkolů. Hra dosahuje vrcholných kvalit, protože dítě již vstřebalo různé potřebné informace, dovednosti a jeho pohybová koordinace je pro ně samotné čím dál více uspokojivá. Hra zůstává pro dítě stále v popředí významnosti a slouží jako metoda vzdělávání využívaná v nejrůznějších formách. Dítě již potřebuje a vyhledává partnery pro společnou hru, navazuje přátelství a blízké vztahy, i přesto, že často trvají krátce. Je otevřeno pro navazování vztahů, které intenzivně prožívá, a mají pro něj hlubší význam. Dítě čerpá s velkým zájmem informace, které se k němu dostávají z okolního světa a umí je na úrovni svých zkušeností zpracovávat. Zdokonalují se všechny myšlenkové operace jako například analýza, syntéza, srovnávání, třídění, zobecňování. Předškolní dítě s velkým zájmem zjišťuje příčinu, účel a význam zjištěných informací (Kotátková, 2014).

Osamostatňování a navazování nových vztahů je podmíněno rozvojem různých kompetencí, které dítěti umožňují zvládnout komunikaci, osvojit si základní normy chování a diferencovat sociální role, včetně svých vlastních. Připravenost k dalšímu socializačnímu rozvoji není podmíněna jenom zkušeností a dosažením potřebné úrovně poznávacích

procesů a řeči, ale i citovou zralostí a vyrovnaností. Socializace se uskutečňuje ve stále se rozšiřujícím a různorodějším sociálním kontextu (Vágnerová, 2012, str.150).

Socializace v předškolním období probíhá i mimo rámec rodiny. Předškolní věk lze označit jako fázi přesahu rodiny. Jde o přechodné období mezi rodinou a institucí, případně mezi dalšími sociálními skupinami. Je potřeba toto období vnímat jako období přípravy na život ve větší společnosti, a to z širšího hlediska nejen jako přípravu na to, že bude dítě nastupovat do školy. Vědomí rodinné identity je samozřejmou jistotou a jeho existence dítěti umožňuje zvládnout nové role a adaptovat se na nové prostředí. Socializace, ale i individuace, kterou chápeme jako rozvoj osobnosti jedince, probíhá v interakci s jinými lidmi. Dítě tedy pomocí socializace rozvíjí i svoji individuální stránku. Rozšíření kontaktů mimo rodinu, umožňuje dítěti vztahy s dalšími dospělými, umožňuje získávat nové zkušenosti, které jsou nepostradatelné pro jeho další vývoj. Socializace se neprojevuje pouze změnou vnějších projevů jedince, chováním atp. Projevuje se také rozvojem prožívání a hodnocením, rozvojem sebepojetí a sebehodnocením, které je součástí individuace.

1.2.1 Mezníky v sociálním začleňování

Koťátková (2014) vymezuje tři základní fáze, které v období do šesti let začínají a následně se uzavírají:

- 1. fáze – Je časově vyčleněna od porodu do doby, kdy se dítě zmocňuje prostoru tím, že začíná běhat. Ví, kdo jsou jeho nejbližší lidé.
- 2. fáze – Je charakterizována experimentací, hledáním vlastní identity a ukončuje ji identifikace s rodinou a svým místem v ní a schopností se od rodiny na určitou dobu separovat bez nepříjemných prožitků.
- 3. fáze – Začíná určitým zklidněním, vyrovnaností, ale i velkou iniciativností a zájmem o vrstevníky a ukončuje ji chuť intenzivně se učit, poznávat psanou formu řeči, přijímat pravidla a zajímat se o přináležení do vrstevnické a genderové skupiny – v období od čtvrtého do šestého roku.

Na začátku a na konci třetí fáze přicházejí dva významné mezníky spojené s přechodem z rodiny do mateřské školy a se vstupem do základní školy. Oba jsou vždy na úrovni, která je pro dítě velmi významným posunem z již zažitých skupin méně komplikovaného typu do složitější sociální skupiny s novými požadavky. To podněcuje kvalitativně složitější úroveň zrání a širší možnosti pro přijetí učení (Koťátková, 2014, s. 72).

Příchod dítěte do mateřské školy je mezníkem, díky kterému se dítě v tomto období dostává a začleňuje do nového společenství a je nuceno překonávat překážky s tím spojených, které jsou často rovněž zcela nové. Přejít z jedné životní fáze do druhé dává vždy větší vážnost následujícímu životnímu období. Dítěti přibývají v nové životní fázi další pravomoci i povinnosti, zároveň se však setkává s novými formami ocenění, což u něj vyvolává i nová očekávání. Vstupem do mateřské školy je dítě vnímáno rodinou i okolím jako statečné, šikovné a bývá povzbuzováno a oceňováno.

Se vstupem do základní školy jsou spojené různé rodinné rituály, které nástup do školy podpoří a zároveň dítě motivují. Patří mezi ně například nakupování aktovek, školních potřeb, rozhovory s dětmi jsou směřovány převážně na téma škola. V poslední čtvrtině 20. století vystoupily na povrch obavy spojené se stupňováním nároků na děti v mateřské škole, ale i na prvním stupni základní školy. Příchod dítěte do základní školy začal být spojován s obavami a pochybnostmi ze zvládnutí požadavků školy, problematicky byla chápána funkce školy a úloha učitele. Rodina má při této významné situaci důležitou funkci. Škola působí jako rodinný spojenec a pro dítě není přínosné, když jí rodina nedůvěřuje a její práci zpochybňuje.

1.3 Sociální a psychologická zralost dítěte předškolního věku

V období předškolního věku dítěte jsou nejvíce rozvíjeny kognitivní, jinak řečeno poznávací funkce, které mají vztah k poznávacím procesům a k vnímání dění kolem. Kognitivní procesy jsou psychické procesy, pomocí kterých člověk poznává sebe samého, ale i svět kolem sebe. Do kognitivních procesů lze zařadit vnímání, pozornost, paměť, představivost a fantazii, myšlení a řeč i schopnost kognitivního učení (Jucovičová, 2014).

V šesti letech už by mělo dítě zvládnout ovládat takové kognitivní dovednosti, aby bylo schopno a připraveno učit se číst, psát a počítat. Vývoj těchto schopností zahrnuje také změny v myšlení a jeho funkcích, změny v paměti, myšlenkových procesech a jazykových schopnostech, které jsou ovlivněné na jedné straně dědičností a na druhé straně působením vlivů sociálního prostředí, především vlivů výchovy a učení, vlivů rodiny a společenství, ve kterém dítě vyrůstá. Z výše uvedených informací vyplývá, že vývoj kognitivních schopností úzce souvisí se školní zralostí a připraveností dítěte. V době nástupu dítěte do základní školy by mělo dojít k takovému rozvoji kognitivních schopností, aby bylo dítě schopno se učit, aby mělo vytvořené předpoklady pro učení se čtení, psaní a počítání (Jucovičová, 2014).

Změny týkající se emocionálního a sociálního vývoje dítěte jsou v předškolním období dítěte velice znatelné, protože se projevují ve všech oblastech celé jeho osobnosti. Dítě se mění v osobnost se silnými i slabými stránkami, zároveň se stává méně závislé na rodičích, současně je však velmi zranitelné, protože stále potřebuje oporu dospělého člověka. Woolfson (2004) vymezil hlavní oblasti emocionálních a sociálních změn, kterými dítě prochází ve věku 2,5 až 5 let – přátelství, nezávislost, pohlaví, společenskost, morálka. Hartl, Hartlová (2009) označují sociální vývoj jako změny v sebepojetí, v identitě a změny v oblasti mezilidských vztahů. Sociální vývoj je dle nich vytvářen na základě mezilidských vztahů, vztahů k nejbližšímu, ale i širšímu sociálnímu okolí. Emocionální vývoj je pojímán jako citový doprovod v prožívání člověka, jako relativně trvalá součást vztahů k okolí a k sobě samému. S vývojem emocionality a socializace u dětí úzce souvisí vývoj sebehodnocení, které se velmi často odvíjí od hodnocení dospělých. Jak dítě vnímají a hodnotí dospělí, tak vnímá a hodnotí samo sebe. Na základě toho může dítě prožívat pocity méněcennosti, neschopnosti, viny, ale i pocit úspěchu a hrdosti. V předškolním období jsou osvojeny také základy sociálního chování ve společnosti lidí. Sociálním dovednostem se děti učí tzv. sociálním učením, učením nápodobou ostatních – většinou členy nejbližší rodiny. V sociálním prostředí si pak dítě často potvrzuje svoje místo, svoji identitu (Jucovičová a Žáčková, 2014).

Všechny výše uvedené etapy vývoje by měly být zralým dítětem zvládnuty před zahájením povinné docházky.

2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Předškolní vzdělávání je součástí pedagogické disciplíny pedagogiky předškolního věku, která se utvářela postupně tak, jak se utvářela a diferencovala pedagogika jako věda. V polovině 20. století se objevil i pojem „mateřská pedagogika“. V současnosti se nejčastěji používá termín předškolní pedagogika, tj. pedagogika zaměřená na dobu předškolní, před nástupem do školy.

Vzdělávací procesy, ať již spontánní, nebo záměrně navozované, mají v tomto věku významnou souvislost s naplněním fyziologických a dalších psychologických potřeb (bezpečí a jistoty, sounáležitosti a uznání). Souvisejí s vhodně zvolenou nabídkou vzdělávacích aktivit citlivě individualizovaných podle stavu rozvoje každého dítěte. Také dětská skupina vytváří podmínky pro sociální učení a umožňuje využít skupinovou vzájemnost ve prospěch vzdělávacích procesů. Jednou z nejdůležitějších podmínek pro kvalitní vzdělávací proces je profesní kvalita učitele (Průcha a Koťátková, 2013, s. 49). Předpokladem pro kvalitní vzdělávání je účelný přístup k rozvoji osobnosti dítěte, vhodné uspořádání obsahu vzdělávání, tj. metod a forem vzdělávací práce, kterou určuje didaktika předškolního vzdělávání. Didaktiku předškolního vzdělávání lze definovat jako výchovně vzdělávací tendence současného pojetí cíleného předškolního vzdělávání, které mají základ v rozvíjení osobnosti každého dítěte, v možnostech jeho aktivního uplatnění, maximálního rozvoje vrozených dispozic a osvojení sociálních dovedností vhodných k soužití v dětské skupině (Průcha a Koťátková, 2013, s. 51).

Předškolní vzdělávání bývá v rámci vzdělávání v České republice realizováno zpravidla v mateřských školách. Přizpůsobuje se kognitivním, fyziologickým, sociálním a emocionálním potřebám dětí předškolního věku. Zároveň zohledňuje a respektuje jejich vývojová specifika.

2.1 Povinné předškolní vzdělávání

O cílech předškolního vzdělávání hovoří zákon 561/2004 Sb., školský zákon, takto: Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnost vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně

pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami (§ 33 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon, ve znění pozdějších předpisů).

Předškolní vzdělávání mimo zákon upravuje také plošný dokument Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále též „RVP PV“), který formuluje principy předškolního vzdělávání s ohledem na specifika dětí předškolního věku a při respektování individuálního přístupu:

- Akceptovat přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a důsledně je promítat do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání.
- Umožňovat rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb.
- Zaměřit se na vytváření základů klíčových kompetencí dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání.
- Vytvářet předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí a bude tak každému dítěti umožňováno dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, respektive k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná.
- Na základě dlouhodobého a každodenního styku s dítětem i jeho rodiči může předškolní vzdělávání plnit i úkol diagnostický, zejména ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami (Bednářová a Šmardová, 2015, s. 1)

Předškolní vzdělávání funguje jako příprava dětí na proces vzdělávání jako takový. Často však právě mateřská škola nahrazuje funkci výchovnou, která by měla probíhat v rodině. Lze jen velmi těžce a efektivně připravit na školu dítě z nepodnětného prostředí. Při nástupu do školy může mít velké problémy i dítě, které není romského původu, ale prostředí v domácnosti nemá podnětné natolik, aby byl jeho nástup do základní školy bez větších potíží. Předškolní vzdělávání nespočívá v tom, aby byly děti hlídány nebo si chodily do mateřské školy „hrát“, než se vrátí rodiče z práce. Jedná se především o všestrannou přípravu dítěte na proces školního vzdělávání. V domácím prostředí není možné dítě tak efektivně připravit a efektivně modifikovat pro další vzdělávání, a to zejména v oblasti sociální. Mateřská škola má jasné stanovené cíle vymezeny v již zmiňovaném RVP PV.

Výchova a vzdělávání je významnou součástí socializačního procesu. Obě tyto složky jsou popisovány jako záměrné rozvíjení schopností, dovedností, morálních i charakterových vlastností. Výchovu lze charakterizovat jako záměrné působení činitelů výchovy na dítě. Působení se uskutečňuje pomocí různých výchovných metod. Vlivem výchovy je dítě ovlivněno i ve vztahu ke vzdělávání.

2.2 Školní zralost

Když zhruba před necelými padesáti roky zavedl, a postupně do zdravotnické a do školské praxe prosadil psycholog Jaroslav Jirásek i v Československu, **koncept školní zralosti**, šlo v té době o jedno z nejvýraznějších narušení jednotnosti školství. Trvalo ještě přibližně 10–15 let, než se orientační psychologické vyšetření stalo rutinní součástí péče o děti vstupující do povinného vzdělávání (Mertin, 2011). Myšlenky, podle kterých se určují odlišnosti u stejně starých dětí v tělesných a kognitivních předpokladech, ale také v sociální zralosti, které pak mohou ovlivnit školní výsledky, nebyly dříve příliš akceptovány. Do té doby vstupovaly do základní školy všechny děti, které dle věku odpovídaly době nástupu do základní školy. Pokud některé z dětí v první třídě neprosplávalo, mělo se více snažit nebo měli intenzivněji pracovat s dítětem rodiče. V takovém případě muselo dítě navštěvovat doučování. Pokud se nedostavily výsledky, bylo nutné opakování ročníku nebo bylo dítě doporučeno do zvláštní školy. Možností bylo také přesunutí dítěte zpět do mateřské školy. Uplynula doba, ve které došlo k významnému posunu v přístupu veřejnosti k této problematice, a v dnešní době jej nazýváme odkladem školní docházky. Jedná se již o rutinní, ale zároveň masové opatření akceptované rodičovskou i odbornou veřejností bez větších problémů.

Jirásek definuje školní zralost jako „dosažení takového stupně ve vývoji, aby se dítě mohlo bez obtíží účastnit společného vyučování“ (Jirásek a Tichá, 1968, str. 11). Zralé dítě lépe odolává zátěži i nárokům školy, a to nepochybně platí i v dnešní době.

Nástup do školy je velkou událostí nejen pro dítě, ale i pro celou rodinu. Jde o završení dosavadního vývoje a vstup do nové životní etapy. Je často diskutovanou otázkou, zda by se měl vývoj dítěte ponechat spontánnímu vývoji, nebo do něj nějakým způsobem vstupovat a zasahovat. V předškolním věku je nej přirozenější učení hrou a je kladen důraz na spontaneitu dítěte. Bednářová a Šmardová (2015) uvádí tzv. střední cestu, jak podpořit předškolní vývoj dítěte. Je třeba citlivě vnímat konkrétní dítě, poskytovat mu podněty a klást na něj takové nároky, které jsou v souladu s jeho potřebami a možnostmi, ale také

požadavky, které na něj bezesporu budeme klást po zahájení docházky do školy (Bednářová a Šmardová, 2015, s.1).

Děti stejného věku se mohou ve stejném věku odlišovat v oblasti fyzické vyspělosti, v kognitivních předpokladech a obecně ve zralosti a připravenosti pro zahájení školní docházky. Ještě větší rozdíly jsou mezi dětmi různého věku, které však nastupují do první třídy ve stejném termínu. Důležitým faktorem pro školní připravenost dětí jsou také rozdíly v rodinném zázemí, v podmínkách dané školy, třídy. Nároky na děti jsou přitom obdobné, avšak nejsou brány dostatečné ohledy na jejich odlišné předpoklady na různý věk a na rozdílné podmínky, které poskytuje rodina – míra podpory, kvalita domácí přípravy, klima rodiny atd.). Pedagogové se v tomto případě často setkávají s nejrozličnějšími odlišnostmi u dětí ve třídě a musí postupovat dle standardních požadavků první třídy, s ohledem na počet dětí ve třídě mají menší možnost individuálního přístupu. V tomto případě může docházet k chybám, že učitelé nehodnotí děti podle věku, nýbrž ve vztahu k výkonnosti k ostatním dětem ve třídě.

2.2.1 Školní připravenost

Školní zralost je obecně definována jako dosažení stupně vývoje dítěte v oblasti fyzické, mentální a emocionálně-sociální, aby bylo schopno se bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí. Kromě pojmu školní zralost se začal používat i pojem **školní připravenost**.

V odborné literatuře bývají pojmy školní zralost a školní připravenost často zaměňovány nebo používány souběžně. Některé odborné publikace však tyto pojmy oddělují a školní připravenost je vysvětlována jako určitá úroveň vědomostí, dovedností a návyků, které by mělo dítě ovládat před vstupem do školy. Školní připravenost je pak vnímána jako mezník a předpoklad školní zralosti. Jedná se o připravenost pro práci ve škole (Jucovičová a Žáčková, 2014).

Vágnerová pak odlišuje školní zralost, která je podmíněna biologickým zráním na rozdíl od školní připravenosti, kterou vnímá jako kompetenci závislou na prostředí a učení se.

2.3 Povinná školní docházka

Když dítě vstupuje do školy, má už podstatnou část svého tělesného a duševního rozvoje za sebou. Zvládlo základní pohybové dovednosti, osvojilo si návyky, které z něho činí kulturního tvora, naučilo se dobře mluvit, dovede přijímat úkoly a dovede i spolupracovat

na společném díle. Ovládá velmi širokou škálu citových projevů, od soucitu až po sebevědomí. K dospělému životu by to ovšem zdaleka ještě nestačilo. Nyní se na těchto základech musí dál stavět a dítě musí mnohé dovednosti ještě procvičit, rozvinout a vytrýbit. Mnohé funkce musí teprve dozrát – a to potřebuje čas. A je celá spousta věcí, kterým se musí nově naučit. Proto se stává školákem a na svém školním pracovišti se v procesu soustavného vzdělávání připravuje na pozdější pracovní a společenské zařazení (Matějček 2017, s. 239).

Podle nejrozumnějších skutečností se odborníci domnívají, že je škola jednou z nejdůležitějších zkušeností v životě dítěte. Jsou na ně kladeny nové požadavky v oblasti učení, udržení pozornosti a zapojení se do kolektivu. U některých dětí dochází ve škole k prvnímu delšímu kontaktu s jeho vrstevníky. Tato zkušenost může být příjemná, ale i bolestivá. Vzpomínky na úspěchy a selhávání v dětství mohou člověka provázet po celý život. Někdy trvá léta, než se překonají důsledky špatného začátku.

Je tedy velmi důležité dát dětem ten správný počáteční směr. Ten může ovlivnit nejen škola a samotný pedagog, ale především rodina, která je hlavním činitelem při ovlivňování dítěte, co se vzdělávání týče. Je to především proto, že děti stráví mnohem víc času doma než ve škole. Rodiče jsou tedy tím nejdůležitějším učitelem svého dítěte. Je mnoho věcí, které mohou dělat děti společně se svými rodiči doma, a tak ho mohou připravovat na to, aby vše, co se naučí, umělo dítě ve škole využít co nejlépe.

Při vstupu do školy se dítě najednou setkává s něčím neznámým, cizím, někdy i s nepřátelským prostředím. Tomu všemu musí čelit samo bez pomoci rodiny a celé komunity, na kterých bylo do té doby závislé. Tyto okolnosti ovlivňují školní neúspěch dítěte. Za časté problémy školního neúspěchu, se kterými se děti začnou brzy potýkat lze považovat:

- nedostatek prostoru a času na domácí přípravu;
- neochota rodičů zajistit základní školní pomůcky;
- prioritou pracovat doma (péče o sourozence) než ve škole;
- nezvyk na pevný denní režim, přísný řád a aktivity vyžadující dlouhodobé soustředění;
- neschopnost se samostatně rozhodovat a zodpovídat sám za sebe;
- nerozvinutá jemná motorika, neznalost kreslení a psaní;

- neznalost pojmů, které nejsou potřeba v praktickém životě a které děti získávají v praktickém životě z knih a encyklopedií;
- jazyková bariéra i u dětí, které již nemluví romsky, ale mají stále špatné užití českého jazyka.

2.4 Komunikace školy a rodičů

Komunikace je pojem, se kterým se pojí více významů, například proces, spojování, výměna informací, cesta. Slovo komunikace pochází z latinského *communis* (společný).

Mikuláščík (2010) vymezuje definici komunikace takto: „Komunikace je proces, který probíhá vždy alespoň mezi dvěma subjekty. Lidé si během komunikace vyměňují nejen informace, ale i své vztahy, postoje, pocity, nálady.“

Princip komunikace lze stručně popsat tímto způsobem. Na počátku je ten, kdo vyšle sdělení (verbální nebo neverbální), je označován jako **komunikátor**. Ten předává obsah **komunikačním kanálem**, na jehož základě se předávají informace a ve kterém působí rušivé vlivy, tzn. **komunikační šumy**. Sdělení je přijímáno **příjemcem** – posluchačem, čtenářem. Komunikační šumy, příjemce a odesílatel sdělení a jejich vzájemné interakce ovlivňují to, do jaké míry je sdělení pochopeno tak, jak ho sdělovatel myslel. Čím lépe, přesněji a rychleji je pochopeno to, co bylo sdělením zamýšleno, tím je sdělování efektivnější (Bejdáková a kol., 2018, s. 12).

Pojem komunikace vymezil i Průcha, Walterová a Mareš v Pedagogickém slovníku (1995). Z pedagogického hlediska je důležitá sociální komunikace, tj. sdělování a dorozumívání mezi lidmi. Mívá tuto strukturu: mluvčí – záměr sdělení – formulace sdělení – vlastní sdělení – posluchač – interpretace obsahu a záměr mluvčího – reakce posluchače. Sociální komunikace vytváří základní souvislosti mezi hlavními stránkami sociálního styku lidí – mezi činnostmi, interakcí a společenskými vztahy.

2.5 Komunikace mateřské a základní školy a rodiny

Hlavním cílem ve vzájemné komunikaci mezi mateřskou a základní školou je konzultovat záležitosti spojené s výchovně vzdělávacím procesem a prací obou druhů škol. Učitel mateřské školy by měl realizovat takové aktivity, které jsou v souladu s cíli předškolního vzdělávání. Prostřednictvím těchto aktivit jsou dětem vytvářeny předpoklady pro úspěšný vstup dítěte do prvního ročníku základní školy.

Učitelé mateřských a základních škol se spolupodílí na přípravě předškoláků pro vstup do první třídy základní školy. Při těchto akcích jsou děti seznamovány zajímavou a zábavnou formou se školním prostředím, s lidmi v základní škole a s činnostmi, které žáci na prvním stupni dělají. Děti plnící povinné předškolní vzdělávání tak mají možnost se nejen pozorovat, ale také se zapojit do společného učení, které akceptuje jejich věkové zvláštnosti a vzdělávací potřeby.

Komunikace mezi mateřskou a základní školou jistým způsobem přispívá k připravenosti dítěte na povinné školní vzdělávání. Zákonní zástupci jsou institucemi informováni o požadavcích, které by mělo jejich dítě před nástupem do první třídy zvládnout. Jsou jim také poskytovány návody a metody, jak s dítětem pracovat. Pokud dítě bude na přechod a zvládnutí základní školy řádně připraveno, je velká šance vyhnout se zklamání z neúspěchu. V takovém případě totiž může docházet k demotivaci, negativnímu postoji k učení, horším vzdělávacím výsledkům a psychosomatickým zdravotním potížím (Bejdáková a kol., 2018, s. 13).

2.5.1 Spolupráce mateřské školy se základní školou

Spolupráce mezi mateřskou a základní školou by měla být přirozená součást primárního a preprimárního vzdělávání. V současné době již funguje provázanost dokumentu rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a pro vzdělávání základní. Tato provázanost je pro další vzdělávání dítěte velice důležité. Základním bodem je však navození partnerských vztahů mezi pedagogy a vedením obou institucí. Především jde o předávání zkušeností v rámci školní připravenosti dětí a plánování vzájemných projektů, které podporují adaptaci budoucích školáků. Zkušenosti a praxe jasně dokazuje, že smysluplná spolupráce obou subjektů je velkým přínosem pro všechny zúčastněné strany – pro děti, rodiče i pedagogy základní a mateřské školy (Bejdáková a kol., 2018, s. 20).

Spolupráce výše uvedených subjektů může v praxi probíhat různě. Mnohé subjekty spolu nespolupracují vůbec. Může to být ovlivněno různými důvody, ať už provozními, organizačními nebo také proto, že intenzivní kooperaci nepovažují za důležitou. Jiné organizace mohou o spolupráci teprve uvažovat. Ve většině z nich funguje spolupráce nárazově, nepravidelně a nekoordinovaně.

Při plánování spolupráce mezi subjekty je zásadní určit reálný cíl, vědět, čeho má být dosaženo a jakým způsobem dojít k cíli. Je důležité dodržovat pravidla plánování. Cíl musí být přesně definovaný, uskutečnitelný, časově ohraničený a také měřitelný, přijatý

kompetentními osobami. Další podmínkou je znalost zdrojů, které budou potřebné k naplňování plánu, například personální a finanční zabezpečení, prostory, aktivity realizace. Je nutné znát faktory, jež mohou cíle pozitivně i negativně ovlivňovat. Vytvořený plán musí být především srozumitelný všem, kdo se ho budou snažit naplňovat (Bejdáková a kol., 2018, s. 29).

2.5.2 Důležitost rodinného prostředí pro vzdělávání

Rodinné prostředí pro vzdělávání je ovlivněno více faktory. Je potřeba se prvně zaměřit na to, jakou hodnotu pro rodinu vzdělávání má. Pokud rodiče vzdělávání přikládají velký význam, budou to stejně vnímat i děti. I v tomto případě však mohou existovat výjimky. Na vzdělávání má také vliv sociální původ rodiny a jejich zázemí. Rodina hraje v životě dítěte velice důležitou roli. Život dítěte ovlivňuje skrze podmínky, které jsou uloženy v kulturním, ekonomickém a sociálním kapitálu.

V dnešní společnosti vzrůstají nároky a požadavky na rodinu, což způsobuje, že rodina své funkce plní nedostatečně. Na druhé straně současná doba posiluje význam rodiny jako útočiště před veřejným světem a stává se protiváhou veřejného prostoru. Rodina je stále nenahraditelnou institucí, ale nepochybně došlo k určitým proměnám v plnění jejích funkcí (Kraus, 2008, s. 81).

3 ROMSKÉ DÍTĚ, ROMSKÝ ŽÁK

3.1 Žáci se sociálním znevýhodněním

Sociálně znevýhodnění žáci jsou v kontextu českého školství velmi širokou skupinou, která je rozdělena do čtyřech podskupin: a) žáci/děti z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, b) žáci/děti ohrožení sociálně patologickými jevy, c) žáci/děti s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou, d) žáci/děti v postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního právního předpisu (zákon č. 325/1999 Sb., o azylu, ve znění pozdějších předpisů). (In. Němec a Vojtová, 2009, str. 23).

V této kapitole se podrobněji zaměříme na žáky/děti z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením. Není jednoduché přesněji definovat tuto specifickou skupinu dětí a z hlediska korektnosti to není ani příliš žádoucí.

Obecná definice této kategorie dětí se dá vymezit prostřednictvím několika indikátorů: a) žáci, kteří pocházejí z rodin s nízkým ekonomickým statusem, rodiče jsou nezaměstnaní nebo dlouhodobě nezaměstnatelní, b) žáci, kteří pochází z neúplné rodiny, c) žáci, jejichž rodina je zasažena sociálně patologickými jevy, d) žáci žijící v rodině s větším počtem dětí a samotné prostředí je chudé a nepodnětné (možná dlouhodobá psychická deprivace dětí), e) žáci, jejichž rodina je sociálně vyloučena nebo zasažena sociální exkluzí, f) členové rodiny, v níž dítě či žák žije, jsou příslušníky etnických nebo náboženských menšin. Máme-li zodpovědně zařadit žáka do této skupiny, pak musíme brát v úvahu souběh více faktorů v životní situaci dítěte a faktor jeho individuální odolnosti, který ovlivňuje, jakým způsobem se dítě bude dále rozvíjet. Samotné naplnění jednoho nebo dvou indikátorů nemusí ještě indikovat nízký sociokulturní status a řadit žáka do této kategorie (Němec a Vojtová, 2009, s. 23). Děti, které pochází z takto nepodnětného prostředí mají většinou v průběhu ontogenetického vývoje nízký přísun kognitivních podnětů oproti jeho vrstevníkům. Úroveň kognitivního rozvoje je pak rozdílná, ale zároveň je jedním z hlavních kritérií pro započítání školní docházky a následnou úspěšnost v hlavním vzdělávacím proudu (Němec a Vojtová, 2009).

Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí často splývají s dětmi romskými, u kterých se kromě kulturní odlišnosti většinou vyskytuje i sociální a ekonomické znevýhodnění. Tyto děti jsou často nacházeny i mimo vymezené minoritní skupiny. V literatuře jsou děti ze sociálně znevýhodněného prostředí definovány jako „děti z nepodnětného prostředí“.

Může se jednat o rodinu s nízkou vzdělanostní úrovní, s nedostatečným zájem o dítě a jeho vzdělávání, s konzumním životním stylem apod. Většinou jsou u těchto dětí pozorovány komunikační obtíže v podobě chudé slovní zásoby a nerozvinutého komunikačního kódu (Bittnerová, 2009, s. 27).

3.2 Sociální vyloučení

Vzhledem ke své dynamice a rozsahu je sociální vyloučení vnímáno jako jeden z nejpalčivějších sociálních problémů v České republice. Existuje spousta studií týkajících se jednotlivých aspektů sociálního vyloučení a analýz jeho globálního rozsahu. I přesto byl však nástroj pro měření vyloučení objeven teprve nedávno. Sociální vyloučení je chápáno jako důsledek nedostatečných příležitostí pro všechny, kteří se chtějí podílet na budování společenského života. Stává se, že někteří lidé či komunity se na společenském bytí nemohou podílet a dostávají se tak do izolace od společnosti. Sociální vyloučení má zároveň značný etnický rozsah. Přibližně 80 % populace sociálně vyloučených osob a skupin v České republice tvoří právě Romové. Romové jsou zároveň považováni za nejrizikovější skupinu z hlediska vyloučení. Příčiny jejich vyloučení lze hledat ve strukturálních mechanismech, jako jsou například diskriminace, autonomní praxe, ale i v mechanismech individuálních, mezi které patří například ztráta pracovních návyků. (Toušek In Kajanová a Mrhálek, 2020). Obvykle existují vzájemně se ovlivňující faktory exkluze neboli sociálního vyloučení. Jedná se o faktory kulturní, symbolické, ekonomické, sociální a politické. Ekonomické vyloučení znamená nedostatečný přístup k materiálním či finančním zdrojům a mechanismům, které tyto zdroje rozdělují. Sociální část vyloučení se projevuje především menší vzájemnou solidaritou mezi vyloučenými, ale také mezi většinovou společností. To vede k menším příležitostem ke zlepšení sociálního postavení a může vést k nemožnosti opustit lokalitu, ve které žije. Symbolický faktor vyloučení znamená, že příslušnost k vyloučené lokalitě stigmatizuje její členy, což vede k další marginalizaci a diskriminaci. Za kulturní faktor sociálního vyloučení jsou považovány i možnosti zhoršené kvality vzdělávání, která souvisí s nižší úrovní vzdělání sociálně vyloučených, a tak jsou omezeny jejich budoucí možnosti. V rámci politické oblasti mají sociálně exkluzivní méně příležitosti k tomu, aby se dovolali svých práv. Zároveň je značně omezena participace na politické scéně a ve veřejném životě. Vyloučení mají sníženou možnost ovlivňovat společnost nebo svůj vlastní život, protože se jen velice zřídka účastní voleb a diskusí o své situaci (Kajanová a Mrhálek, 2020).

Uvádí se, že velká část Romů v české společnosti (hovoříme až o 50 % romské populace), trpí chudobou, je marginalizována, ohrožena sociálním vyloučením nebo žije přímo v sociálním vyloučení. Strategie romské integrace do roku 2020 vydaná Úřadem vlády České republiky v roce 2015 uvádí, že sociální vyloučení Romů může být chápáno také jako proces, během kterého jsou Romové jako skupina nebo jako jedinci vytěšňováni na okraj většinové společnosti. Je jim ztížen přístup ke zdrojům a příležitostem, které jsou běžným členům společnosti dostupné.

3.3 Socializace Romů a romských dětí předškolního věku

Sociální začlenění je proces, který zajišťuje, že osoby sociálně vyloučené společností nebo osoby ohrožené sociálním vyloučením dosahují příležitostí a možností, které jim mohou pomoci plně se zapojovat do ekonomického, sociálního i kulturního života většinové společnosti. Jedná se o možnosti, které jim umožňují žít takovým způsobem, který je ve společnosti považován za běžný. Pojmy „sociální vyloučení“ a „sociální začlenění“ se týkají především socio-ekonomické dimenze soužití většiny a menšiny (Strategie romské integrace do roku, 2020).

Potřeba studie začleňování romských dětí předškolního věku logicky vychází z několika faktorů vypovídajících o stavu romské populace a mezinárodního zájmu. Prvním faktorem je obtížná situace romských rodin a jejich dětí v zemích střední, východní a jihovýchodní Evropy, jenž je v posledních deseti letech stále častěji a intenzivněji zkoumána a dokumentována mnoha mezinárodními organizacemi a zůstává jednou z nejvyšších priorit lidskoprávní a politické agendy mezinárodních nevládních organizací.

3.4 Integrace Romských dětí

Pojem integrace má v České republice široký záběr ať už ve vztahu k Romům či jiným skupinám, kterými jsou například cizinci, nebo osoby se zdravotním postižením. Zahrnuje všechny vrstvy společenského života – identitní, kulturní a politickou. Ústřední otázkou v procesu integrace je skutečnost, zda je možnost, aby se jedinec anebo skupina obyvatel integrovali do společnosti, kterou obecně není přijímána a postoje vůči ní dle průzkumů veřejného mínění jsou převážně negativní a odsuzující (Strategie romské integrace do roku, 2020, s.12).

Integrace Romů do české společnosti neboli také romská integrace je pro účely strategie pojímána jako dvoustranný proces, který probíhá jak na straně Romů, tak na straně majoritní

části společnosti. Cílem procesu integrace je vytvořit celistvou a soudržnou společnost s bezkonfliktním soužitím. Integrace zahrnuje nejen sociální a ekonomické začlenění Romů a jejich postavení v oblasti vzdělávání, zaměstnanosti, bydlení a zdraví. Zároveň jde v integraci o posílení identity Romů s důrazem na oblasti jako jsou kultura a tradice. Rovněž zahrnuje posílení společensky historického vědomí a paměti národa, vytvoření tolerantního, nexenofobního prostředí a integraci romské menšiny v rovině politické. Za prostředek integrace je též považována emancipace romské menšiny, protože je uvedeno, že především sebevědomá menšina je schopna navázat zdravé a přirozené vztahy s většinovou společností, a také s dalšími minoritami (Strategie romské integrace do roku, 2020).

3.4.1 Rovný přístup ke vzdělání

Česká republika se v dlouhodobém měřítku potýká se sociálním vyloučením Romů. V reálu se jedná o to, že řada romských dětí nemá šance na stejné vzdělávání jako jejich vrstevníci. K oddělování dětí dochází již od předškolního věku a řada z nich končí vzdělávání kvůli stereotypům a diskriminačním přístupům. Častým projevem je odmítání romských dětí při zápisu do první třídy na jejich spádové škole, udržování segregovaných škol a tříd s vysokým počtem romských žáků nebo hledání různých překážek při poskytování podpůrných opatření při vzdělávání (www.amnesty.cz).

V současné době fungují tzv. přípravné třídy, které se snaží usnadnit vstup do školy nejen romským dětem. Podle výzkumů České školní inspekce (ČŠI) pochází velká část dětí přijatých do přípravných ročníků z romských rodin. Většina z nich je do přípravných ročníků přijímána také z důvodu nepravidelné nebo nulové docházky do mateřské školy. Česká republika se pokusila o změnu opatření, a to například změnou vyhlášek týkajících se informovaných souhlasů rodičů nebo práce pedagogických center. Často tyto změny ale nestačí, protože děti ze sociálně znevýhodněného prostředí potřebují podporu, která se jim v běžných školách nedostává (www.lidskaprava.cz). Cílem školy by mělo být najít si v prvé řadě cestu k rodičům romských žáků, navázat pozitivní vztahy a spolupráci mezi učiteli, dítětem a současně s jeho zákonnými zástupci. Je nutné, aby se škola snažila aktivně přesvědčovat, že je vzdělávání jejich dětí důležité i přesto, že v romské komunitě není prioritou. Učitelé by zároveň měli v rámci rovného přístupu ke vzdělávání pochopit a porozumět prostředí, v němž romské děti vyrůstají a žijí. Měli by se snažit pochopit jejich kulturu, způsob života, myšlení a jejich charakter. Učitelé by měli přistupovat k dětem individuálně a respektovat jejich potřeby.

3.5 Vzdělávání romských žáků/děti

V uplynulých padesáti letech nebylo snahou začlenit romské děti v masovém měřítku do školních kolektivů ostatních dětí na základě respektování jejich kulturní identity jako rovnocenné kulturní identity národa, ve kterém žijí. Hovořilo se o tzv. romském problému, který byl ve školách řešen v souladu s tehdejší vládní politikou vůči romské menšině, a to snahou o asimilaci. Školní jednotná praxe tehdy vycházela z dogmatu „průměrného žáka“ (všechny děti ve společnosti jsou stejné, mají průměrně stejné intelektové schopnosti, znalosti, návyky a potřeby) a vylučovala vše, co z tohoto průměru vybočovalo. Kulturní identita, jazyk a vlastní hodnoty romských dětí a jejich rodičů nebyly respektovány a v mnoha případech byly dokonce potlačovány jako nežádoucí (Sešity pro sociální politiku, 1999).

Výše uvedený přístup nejen ve vzdělávání u romských dětí stále přetrvává. I přes jednotné výchovné působení na všechny děti je stále velké procento romských dětí, které jsou kvůli své „jinakosti“ vyčleňovány z přirozených kolektivů školních tříd.

Česká republika vykazuje téměř ve všech mezinárodních studiích relativně vysokou nerovnost v přístupu ke vzdělávání. Hlavní výzvy se týkají nedostatečného poskytování předškolního vzdělávání a péče, odkladů nástupu do povinného vzdělávání a přesně diferencovaného vzdělávacího systému, v němž jsou některé děti, zejména Romové a děti se zdravotním postižením, strukturálně vyloučeny z mainstreamového vzdělávacího procesu. Takové strukturální vyloučení má obvykle podobu oddělných škol, v některých případech oddělených tříd v rámci škol. Před schválením školského zákona (2004) byly tyto instituce definovány jako zvláštní školy či třídy. Nový zákon je poté přejmenoval na „základní školy praktické“ (Ivatts a kol., 2011, str. 10).

3.5.1 Školní zralost a problematika vzdělávání u romských dětí/žáků

Romské děti jsou jednou ze specifických skupin sociálně znevýhodněných žáků. Příslušníkem menšiny je dle platné legislativní normy § 2 odst. 2 zákona č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změnách některých zákonů občan České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti. Podle § 2 odst. 1 zmíněného zákona je pak národnostní menšina společenství občanů České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu za účelem obyvatelstva a zároveň

projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmu jejich společenství, které se historicky utvářelo.

Odborníci uvádí, že mnohdy mívají romské děti první zkušenost se vzděláváním až při vstupu do základní školy, a to kvůli nepravidelné nebo nulové docházce v době plnění povinné předškolní docházky v mateřské škole. Tradiční romská rodina nedává dítěti takový základ jako rodiny dětí z majoritní společnosti, tudíž na to často nejsou učitelé na základních školách připraveni. Proto může od počátku docházet k nepochopení, nepochopení si a k různým nedorozuměním. Tyto situace mohou často vést ke školnímu neúspěchu dítěte.

Dá se říct, že téměř každé romské dítě je před vstupem do základní školy podrobeno vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně (PPP). Tato vyšetření jsou zaměřena na posuzování školní zralosti a inteligenčních schopností. Dříve byly děti na základě tohoto doporučení zařazovány do zvláštních škol. V dnešní době jsou ve většině případů romským dětem na základě doporučení z PPP uděleny odklady školní docházky nebo jsou začleněny do běžných tříd základních škol na základě podpůrných opatření, které rovněž stanovuje PPP.

Neúspěšné splnění testů školní zralosti u dětí z romských komunit ve velké míře nebývá ovlivněno mentálním handicapem, nýbrž jde o odlišné pojetí výchovy v romské rodině. Rodinná výchova nedává romskému dítěti takový základ, který je učitelem prvních tříd u všech dětí automaticky předpokládán. Tudíž dochází často k nedorozumění, která jsou dále prohlubována. Většina romských dětí zažívá traumata ze školního neúspěchu, a to většinou ihned v prvním pololetí 1. třídy. Ne příliš kladným přístupem rodiny ke vzdělání mají romské děti školu již předem zakotvenou jako nepřátelské prostředí. Tento problém často vnáší do počátků školní docházky nevraživost k výchovně vzdělávacímu procesu a znemožní tak zaujmout pozitivní vztah mezi romskou rodinou a školou (Sešity pro sociální politiku, 1999).

3.6 Rodina romského dítěte

Rodina je podle sociologických definic vymezována jako skupina osob navzájem spjatých pokrevními svazky, manželstvím nebo adopcí. Obecně jsou v rodině dospělí členové zodpovědní za výchovu dětí.

Rodina v nejširším pojetí může být definována jako institucionální zajištění lidské reprodukce legitimní v dané společnosti. Člověk vyžívá fyzicky i mentálně a potřebuje

pokryt reprodukci fyzickou i reprodukci sociální způsobilosti, aby mohl být vřazen do společnosti (Možný, 1999, s. 99).

Romové představují jednu z početně nejvýznamnějších etnických menšin v Evropě. Podle Evropské komise se odhadovaný počet Romů na evropském kontinentu pohybuje mezi deseti a dvanácti miliony osob, z toho přibližně šest milionů Romů žije ve státech Evropské unie (Němec, 2020, s. 19).

Romské děti vyrůstají v prostředí odlišných hodnot než většina dětí majoritní společnosti. Proces socializace prostřednictvím hodnot, vedení k jejich akceptaci a konečné identifikaci s nimi je provázen utvářením specifických mravních norem, jež jsou podmíněny životem v romské komunitě obklopené majoritní, neboli „bílou“ společnostmi (Němec a kol., 2010, s.16).

Romské děti často vyrůstají v rodině, ve které jsou oba z rodičů nezaměstnaní, a tudíž není čas rodiny striktně strukturovaný a systematický jako v rodinách, kde rodiče většinu dne tráví prací a diferencují ho mezi pracovním a volným časem. Tato skutečnost je jedním z důvodů, proč v romských dětech není utvořen smysl pro časovou posloupnost, která vytváří základ denního režimu nebo alespoň minimálního řádu, který by rodinu zavazoval vstát v danou dobu nebo se ve stanovený čas dostavit na sjednané místo. Dá se říct, že romské dítě vyrůstá v prostředí, které je charakteristické jinými systémovými vazbami k majoritě, ke škole, k vnímání času, k práci a dalšímu. K této oblasti se vztahuje také vztah k práci a financím, mezi které patří náhrada mzdy v podobě sociálních dávek. Toto utváří v dětech mylné představy o tom, že když už nejsou žádné peníze, tak se pro ně chodí na poštu (Němec a kol., 2010).

3.6.1 Vliv romské rodiny na vzdělávání

Romské děti vyrůstají v prostředí, které má na rozdíl od většinové společnosti odlišné hodnoty. Mezi výrazný romský fenomén, který stále přetrvává patří mateřství v brzkém věku. Mateřství v pozdějším věku je romskou komunitou vnímáno jako něco nenormálního a nezdravého. Hodnotu mateřství, související s větším počtem dětí, slučují s hodnotou zdraví. S tím souvisí další bariéra v hodnotovém systému romské rodiny, kterou je, že je téměř nepředstavitelné, že by se žena měla vzdělávat, protože by měla být připravována především pro roli matky. Obecně je hodnota vzdělávání v romském rodinném prostředí stavěna velmi nízko. I přesto se v některých rodinách tyto hodnoty postupně mění, a to především tam, kde rodiče přijímají některé z podpůrných projektů, mezi které patří

například vzdělávání v rodinách. Jedná se o projekty studentů, kteří chodí doučovat přímo do domácího prostředí.

3.6.2 Příčiny selhávání romských žáků ve vzdělávání

Důsledek sociálního nepřijetí, souvisí se sociálním vyloučením a odráží se na častém školním selhávání žáků ze sociálně znevýhodněných komunit. V případě České republiky se jedná právě o děti a žáky z komunity romské.

Do oblastí, které se zabývají výše uvedeným školním selháváním patří teorie zabývající se školní neúspěšností v souvislosti s příslušností k minoritě a výzkumy cíleně zaměřené na romskou populaci. Prezentované teorie a výzkumy pocházejí z jiných kulturních oblastí, a kromě práce specificky zaměřené na romskou populaci se zabývají minoritami, se kterými se v našich podmínkách nesetkáváme. Je proto nutné brát v úvahu limitnost a thezi. Zároveň se však často ukazuje, že i když jde o jiné země a jiné minority, situace a jejich důsledky se v oblasti institucionálního vzdělávání nijak zásadně neliší (Bittnerová, 2009, s. 38). Bittnerová dále vysvětluje, že se jedná o teorii popisující fenomén selhávání minorit v majoritní společnosti, která se však nezabývá pouze školou a školní neúspěšností. Pro nás je ale právě tato problematika podstatná. Příčinami, které ovlivňují školní neúspěch jsou příčiny biologické. Ty jsou dány rasovými rozdíly a dědičností. Dále jde o příčinu kulturních rozdílů a do třetí oblasti lze zařadit ovlivnění sociálními vlivy. Toto rozdělení je spíše intuitivní, než že by bylo oficiálně teoreticky vymezeno. Většina obecných teorií se zabývá minoritními populacemi nebo žáky obecně, nikoliv specificky romskou populací.

Školní úspěšnost nebo neúspěšnost je pro školy hlavním tématem. Z výzkumů a vyjádření učitelů, rodičů i veřejnosti většinou vyplývá, že hodnocení dětí souvisí s klasifikací. To v reálu znamená, že úspěšný žák je ten, který má dobré známky nebo přijatelné chování. Na druhé straně jsou tedy děti s nedostatečným prospěchem spojované s neúspěchem ve vzdělávání. Vlastní prožívání úspěšnosti samotným žákem je spojováno se subjektivní úspěšností. I malé subjektivní zážitky úspěšnosti posilují motivační podporu, posilují sebedůvěru a prolamují kruh beznaděje. Naopak trvalé a opakované zažívání neúspěchu vede zpravidla k rezignaci a bezmoci (Bittnerová, 2009).

Edukační problémy vymezuje Němec a Vojtová (2009) ve výčtu několika edukačních bariér, které stojí na sociální a kulturní odlišnosti daného etnika od životního stylu a hodnotového systému většinové společnosti. K účinnému vzdělávání dochází skrze poznání těchto bariér

a sociálně kulturních specifíků. Jedním z dominantních problémů již od počátku vstupu romských žáků do školy je jejich nedostatečná znalost vzdělávacího jazyka, což je příznačné pro většinu příslušníků menšin a etnik, například také právě pro Romy. Romové v České republice žijí stále ještě relativně izolovaným způsobem života ve starších zástavbách městských čtvrtí. Typickým prvkem je vícečetná rodina (3–7 dětí), velmi nízký sociálněekonomický status rodiny (oba dva nebo jeden z rodičů jsou nezaměstnaní a žijí ze sociálních dávek státu) a odlišné kulturní tradice a hodnoty. Romské děti, které především před rokem 1989 přicházely do školy z tohoto prostředí s nízkou jazykovou vybaveností, velmi brzo selhávaly a mnohdy byly přerazovány do zvláštních škol s odůvodněním, že vykazují nízký intelekt. Smyslem současné školské politiky je zařadit co nejvíce dětí do tzv. hlavního vzdělávacího proudu. Řada opatření mnohdy ztroskotá na neznalosti bariér a nedůsledném uplatňování vzdělávacích strategií a podmínek, které by tento proces integrace podporovaly (Němec a Vojtová 2009, s. 30).

Mezi výše zmíněné bariéry patří: a) hodnoty romské rodiny a hodnota vzdělávání, b) vnímání času a struktura dne, c) peníze, d) vnímání odlišností, e) české pojmy a jejich významy (Němec a Vojtová 2009, s. 30).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGICKÁ ČÁST

V druhé polovině závěrečné práce navazuji na teoretickou část. Ta v krátkosti vymezila základní údaje o období předškolního věku dítěte. Současně se zaměřila na předškolní vzdělávání společně se školní zralostí a připraveností. Věnovala jsem se také tomu, jak by v praxi měla fungovat komunikace mezi rodiči a školní institucí. V teoretické části byl dále podrobněji rozebrán pojem sociálně vyloučených osob, vzdělávání romských dětí a přístup romských rodin ke vzdělávání.

V praktické části navazuji na výše uvedené a budu se věnovat výzkumu, který měl za cíl zjistit, jakým způsobem jsou romské děti předškolního věku připravovány na povinnou školní docházkou. Podrobně se v něm věnuji zjišťování, jak fungují rodiče těchto dětí při přípravě, jaký postoj mají ke vzdělávání a jaké podmínky pro vzdělávání mají děti v domácím prostředí.

4.1 Stanovení výzkumného cíle

Vymezení hlavního cíle a dílčích cílů výzkumu:

Hlavní výzkumný cíl:

- Zjistit, jakým způsobem jsou romské děti předškolního věku připravovány na vstup do základní školy.

Dílčí výzkumné cíle:

- Zjistit, jakým způsobem probíhá vzdělávání dětí předškolního věku v romské rodině.
- Zjistit vztah ke vzdělávání rodiny romského dítěte.
- Zjistit, jakým způsobem komunikuje rodina s mateřskou školou ohledně připravenosti svého dítěte na nástup do první třídy.
- Zjistit, jaké mají romské děti podmínky pro vzdělávání v rodinném prostředí.

4.2 Stanovení výzkumných otázek

Hlavní výzkumná otázka:

- Jakým způsobem jsou romské děti předškolního věku připravovány na vstup do základní školy?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jaké jsou podmínky pro vzdělávání v rodinném prostředí?
- Jaký vztah ke vzdělávání mají rodiny romských dětí?
- Jak se rodiče podílí na přípravě dítěte do školy?
- Jaká je komunikace mezi romskými rodiči a mateřskou školou?

4.3 Postup při získávání dat

Pro získávání dat byla zvolena metoda polostrukturovaného hloubkového rozhovoru. Prostřednictvím hloubkového rozhovoru byly zkoumány jedinci určitého prostředí a specifické sociální skupiny (Švaříček, Šed'ová 2014). Rozhovor probíhal se zákonnými zástupci dětí. Respondentům byly kladeny připravené okruhy tematických otázek. Aby byla získána co nejvíce konkrétní data, byly kladeny další doplňující otázky. Tuto metodu sběru dat jsem zvolila, protože právě rozhovory umožňují zjistit emické stanovisko respondentů, jakožto hlavních aktérů v procesu předškolní přípravy romských dětí, které jsou v kontextu mé práce stěžejní. Zároveň lze díky možnosti nadstandardního dotazování a doptávání se získat relevantnější data. Lze tak ověřovat hypotézy na základě doplňujících otázek, získat větší důvěru a jistotu ke zkoumané osobě.

4.4 Výzkumný soubor a jeho výběr

Zaměřila jsem se tedy na cílovou skupinu respondentů, kterými byli zákonní zástupci romských dětí. Tuto skupinu respondentů jsem volila na základě důležitosti jejich vlivu výchovného působení na děti. Připravenost předškolních dětí na školní docházku a obecně jejich budoucí vztah ke vzdělávání je primárně ovlivňován rodinou a rodinným prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Proto výzkumný soubor tvoří 8 romských rodičů, kteří mají děti v povinném předškolním vzdělávání v mateřské škole. Pro volbu výzkumného souboru byla zvolena metoda záměrného výběru dat (Gavory, 2000). Výběr tohoto souboru byl zvolen cíleně na základě oslovení mateřské školy v Brně, ve které je vysoká docházka zejména romských dětí, a to proto, aby bylo možno získat potřebná data pro analýzu výzkumného problému.

Původně bylo osloveno 12 rodičů, z toho však čtyři rozhovor odmítli. Ostatních 8 respondentů bylo osloveno vedoucí paní učitelkou mateřské školy. Paní učitelka sloužila jako prostředník a spojenec mezi mou osobou a respondenty. Svojí přítomností vnášela

do rozhovorů klid a pocit bezpečí pro rodiče, kteří měli obavy a byli si nejistí. Na základě těchto setkání byly provedeny rozhovory v osobní rovině.

4.4.1 Výběr respondentů

Aby byla zachována anonymita respondentů, jsou respondenti uvedeni pod zcela smyšlenými jmény (u dětí používám první písmeno ze smyšleného jména respondenta). Zároveň byli respondenti seznámeni s postupem rozhovoru, který v průměru trval od 25 do 30 minut. Na základě informovaného souhlasu byli ujistěni, že v souladu se zachováním zásad GDPR a etickými zásadami kvalitativního výzkumu bude zachována veškerá anonymita odpovědí a uvedených údajů. Všichni respondenti vyjádřili souhlas s nahráváním rozhovoru.

Respondent č. 1

KEVIN – otec, 34 let. Jedná se o úplnou romskou rodinu. Rodina se skládá z obou rodičů a třech dětí. Rodina žije ve společné domácnosti s babičkou dětí (matka otce). Dítě plní povinnou předškolní docházku je nejstarší ze tří sourozenců. Podle údajů uvedených od otce nemají negativní vztah ke vzdělávání, ale ani o něm společně nehovoří. Rodina se zajímá o logopedickou úroveň syna, která je v současné době na horší úrovni a neodpovídá věku dítěte.

Respondent č. 2

ROMAN – otec, 30 let. Jedná se o úplnou romskou rodinu. Skládá se z rodičů a čtyř dětí. Společně žijí v jedné domácnosti. Každý den se však navštěvují společně se sestrou. Děti jsou tak denně v kontaktu se svými bratřenci a sestřenicemi a s těmi tráví veškerý svůj volný čas. Rodina nemá příliš kladný vztah ke vzdělávání.

Respondent č. 3

ANDREA – matka, 29 let. Rodina bydlí ve společné domácnosti s rodiči matky a jejím bratrem. Součástí domácnosti je také otec dětí. Dítě plní povinnou předškolní docházku je nejmladší ze čtyř sourozenců. Nejstarší sourozenec už dokončuje učiliště. Rodina nechává veškerou starostlivost o školní zralost svého dítěte na učitelkách mateřské školy. Vzdělávání vnímají spíše jako nutnost.

Respondent č. 4

NIKOLA – matka, 33 let. Rodina je šestičlenná a tráví veškerý svůj volný čas věnováním se rodině, rodinným setkáním a oslavám. Dívce se hodně věnuje starší sestra, protože maminka má ještě miminko a údajně vše nestíhá.

Respondent č. 5

MATIAS – matka, 38 let. Rodina je úplná. Chlapec má staršího bratra. O dalších sourozencích matka nehovořila. Podle informací matky se starší bratr o chlapce často stará, tráví spolu volný čas a vyzvedává jej ze školky. Matka do školky dochází velice málo, jen když starší syn z nějakého důvodu nemůže. Pokud to není nutné nebo se jim zrovna nechce, chlapec školku nenavštěvuje. Jeho docházka je nepravidelná.

Respondent č. 6

REBECA – matka, 28 let. Rodina žijící bez otce, pouze s matkou a 3 dětmi. Matka se snaží spolupracovat s mateřskou školou. Sama však nemá dokončené středoškolské vzdělání. Chodí na občasné brigády, ale oficiálně není nikde zaměstnaná.

Respondent č. 7

NICOL – matka, 25 let. Pětičlenná rodina ve finanční tísní. Společně žijí v malém bytě, kde mají všechny tři děti společný pokoj. Mateřskou školu navštěvuje dítě nepravidelně. Podle zjištěných informací by rodiče byli rádi, kdyby se děti vyučily a našly si práci, ale ke vzdělávání je nijak nemotivují.

Respondent č. 8

LAURA – matka, 24 let. Rodina se dvěma dětmi žijící ve společném nájmu. Udržují blízký vztah se sestrou matky. Mladá maminka je snaživá, dochází s dítětem na logopedii a snaží se s ním pracovat dle pokynů logopedky a učitelek.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Výsledky výzkumu byly zjišťovány způsobem kvalitativního výzkumu a metody zakotvené teorie. Postup analýzy získaných dat je podrobně zpracován v následujících podkapitolách.

5.1 Analýza získaných dat

5.1.1 Otevřené kódování

První fáze analýzy spočívala v rozčlenění jednotlivých částí pomocí kódů. Poté byly kódy seskupeny a uspořádány do relevantních a logických celků.

Získané informace z osmi hloubkových, polostrukturovaných rozhovorů byly následně zpracovány první metodou zakotvené teorie, již výše uvedeným otevřeným kódováním. Na základě otevřeného kódování a z něho vyvstalých kódů vzniklo 7 kategorií:

- Docházka do mateřské školy
- Způsob přípravy dítěte na 1. třídu
- Komunikace a spolupráce s mateřskou školou na přípravě do školy
- Školní zralost dítěte a jeho nedostatky v připravenosti na školu
- Domácí podmínky pro vzdělávání aneb trávení volného času
- Hovory s dětmi o nástup do 1. třídy aneb motivace ze strany rodiny
- Vztahy rodiny ke vzdělávání a jejich dosažené vzdělání

5.1.1.1 Kategorie č. 1 – Docházka do mateřské školy

Stěžejní kódy: aktivní docházka do MŠ, důvod nedocházení do MŠ, docházka do MŠ na základě zdravotního stavu, odůvodnění nepřítomnosti v MŠ, častá absence, výmluvy, srovnávání docházky MŠ a ZŠ.

Nejčastěji zmiňovaným kódem v této kategorii byla **docházka do mateřské školy**. Tento pojem byl zmiňován z několika různých pohledů pravidelnosti docházky do mateřské školy. Ve velké míře se jednalo o zmiňování aktivní a pravidelné docházky do mateřské školy. Na druhé straně se objevovaly také odůvodnění nepřítomnosti a nedocházení do mateřské školy. Při jednotlivých rozhovorech docházelo ke zjištění, že děti většinou navštěvují mateřskou školu pravidelně a jsou v ní zapsané.

Respondent K. (č.1) navštěvuje se svým dítětem speciální mateřskou školu: „*Navštěvuje, a to logopedickou.*“ Na otázku, zda dítě navštěvuje mateřskou školu pravidelně odpověděl A. (č. 3): „*Ano naše A. **chodí do školky pravidelně**...ve školce říkala učitelka, že letos je ta předškoláčka a musí do školky chodit pravidelně. Že je to stejný jako do školy. A. teda musím někdy nutit, moc se jí nechce. Ale nechci z toho mít problémy, tak skoro každý den jde.*“ Respondent N. (č. 4): „***Chodí do školky** od tří let..., ale je fakt, že je ve školce rád a když nechodí každý den, tak říkal, že je smutný, že tam má kamarády a on je doma s mladší sestrou.*“ Respondent R. (č. 6) odpověděl: „...ano“. N. (č. 7) také potvrdil pravidelnost docházky „*Ano, **navštěvuje pravidelně**...*“ Stejně odpověděl i respondent L. (č. 8): „*Ano, navštěvuje pravidelně.*“

V případě nepravidelné docházky se často jedná o nemoc dítěte. Například respondent R. (č. 2) uvedl: „***Pokud není nemocné, tak ano**...*“ Podobně je na tom N. (č. 4): „...*nebo je syn nemocný a do školky nejde.*“ Ze získaných informací také vyplývá, že důvodem nepravidelné docházky do mateřské školy je zpravidla i to, že se jim nechce, ať už z osobních důvodů nebo z důvodu špatného počasí. Tento způsob rodiče často porovnávají s důležitostí a nedůležitostí docházky do mateřské a základní školy. Docházku dle zjištěného ovlivňuje také věk dítěte a znalost povinností zákonných zástupců dětí předškolního věku. Respondent A. (č. 3) uvedl: „*Když byla mladší, tak jsem ji tam moc nedávala...Máme to celkem daleko a nechtělo se mně každý den jezdit tam a zpátky. A. je hodná a vydrží si hrát sama a u nás doma pořád někdo je.*“ N. (č. 4): „...*a tak se často stává, že je škaredé počasí... Ne, protože víte, jak je drahej benzín? Školka je sice zdarma, ale i ty obědy tam něco stojí a já stejně musím každý den vařit. Jezdíme skoro dvacet kilometrů, protože jsme se museli přestěhovat do podnájmu.*“ Respondent M. (č. 5) popsal situaci následovně: „*To záleží, **jestli se nám to zrovna hodí** a jestli se nám chce vstát. Někdy **prostě zůstaneme doma**. Prostě se nám **nechce vstát**. ...Když se do školky nejde tak to nevadí, až bude chodit do školy, bude to víc vadit.*“

5.1.1.2 Kategorie č. 2 – Způsob přípravy dítěte na 1. třídu

Stěžejní kódy: domácí příprava, nezájem rodičů, obavy rodičů, příprava v MŠ, přenechávání zodpovědnosti MŠ, srovnávání se sourozenci, vnímání přípravy dětmi.

Ve výzkumu byly zjišťovány způsoby přípravy dítěte na povinnou školní docházku. Obecně mě zajímalo, jak k přípravě rodiče přistupují a jak ji vnímají. Způsob přípravy dítěte na 1. třídu je dle zjištěného ovlivňován nejen domácí přípravou, ale z velké části přípravou v mateřské škole. Velká část respondentů se vyjádřila k domácímu způsobu přípravy. Část

z nich je dost ovlivněna vlastními obavami rodiny, že si nejsou jistí, jak se s dítětem připravovat. V případě, že jsou v rodině starší sourozenci stává se, že se domácí přípravy u mladšího sourozence ujímají právě oni. K. (č.1) uvedl, že domácí přípravu podporují, jen pokud je potřeba: „*Kolikrát si nese K. i papíry s úkoly domů a když neví, snažíme se to udělat spolu... Jinak moc ne, když je nemocnej, tak děláme, ale normálně moc ne. Já si myslím, že mu to půjde. Všem to jde. Někomu hůř, někomu líp...dává nám k tomu takovej list. To dělá doma nebo mu to dávám, když je nemocnej. Mám štěstí, že ho to baví a málo kdy řekne, že to nebude dělat. Jeho to spíš baví, jak jsem říkala...Když je doma, tak ho baví si kreslit a pořád něco čmárá. Na to je fakt dobřej. Taky moc rád tancuje a zpívá. Je divokej a u ničeho nevydrží. Ale to tak máme všichni. Občas od sestry Samanta se s ním učí. A to ho baví moc. Dává mu úkoly a on je plní.*“ A. (č. 3) uvádí: „*Nemá smysl děckám motat hlavu ještě doma. A. si raději hraje, než plní úkoly.*“ Respondent M. (č. 5) uvedl, že domácí přípravu nepodporují: „*Ne nemám na to čas. A raději to dělat nebudu, když tomu nerozumím.*“ R. (č. 6) domácí přípravu podporují v různých formách: „*Učíme se... Hrajeme hry a někdy si čteme. Zpíváme hodně taky... Jo fakt se snažím. I doma jí říkám, jak se má chovat.*“ N. (č. 7) uvádí: „*...Ale ona je docela šikovná, tak si myslím, že ani velkou přípravu nepotřebuje.*“ Respondent L. (č. 8) uvedl, že se doma připravují: „*Knihy s úkolama, počítání, procvičování samohlásek. Chodíme k logopedovi.*“

Z těchto odpovědí vyplývá, že domácí příprava není příliš aktivní ze strany rodiny. Obecně vnímám, že velká část rodin přenechává zodpovědnost přípravy dětí na školu na mateřské škole. A to je také úzce spojováno s nezájmem rodiny, pro které není domácí příprava prioritou. Respondent K. (č.1) jasně uvedl, že spoléhá na práci s dítětem v mateřské škole. „*Jak by se připravovalo? Jako samo? Však ve školce dělají každý den. Ani kolikrát nevím, co to dělají, protože to vidím na nástěnce nebo mají takový sešit pro ty děcka, které půjdou do školy. Ten nechávají v šatně a máme se jako rodiče podívat, co zrovna dělají... Mám ještě dvě mladší děti a s těma nic neudělám. Ale někdy o víkendu se snažím věnovat jen K., ale teda ne se školou a přípravou... Taky nemůže jen sedět doma a dělat úkoly. Toto ho čeká ve škole dost.*“ R. (č. 2): „*Nijak, očekáváme, že to zvládnou učitelky ve školce. Od toho ta školka je... Už jsem to říkal, proč bych ho měl připravovat. Dělají to ve školce...Už jsem Vám jednou říkal, paní učitelko, že od toho je snad mateřská škola. To platíme ze svých daní a ty učitelky taky, aby se s děckama učily a připravily je na školu.*“ Respondent A. (č. 3) uvedl: „*No právě proto chodí do školy skoro každý den, aby se připravila na první třídu. To je jasný, já to vím a je to rozumný...Tak to nepracujeme. Co říká A., tak ve školce pořád*

něco dělají.“ N. (č. 4) také uvádí, že občas dostanou z mateřské školy nějaké úkoly, které mají vypracovat doma, ale zároveň spoléhají na přípravu právě v mateřské škole: *„To dělají ve školce, ne? Jak by se mohl připravovat sám? Já tomu moc nerozumím... Občas dostaneme (když N. dlouho chybí) nějaké papíry na vyplnění. On si to pak doma udělá a když neví, tak se poradí.* Respondent M. (č. 5): *„Ve školce učitelky říkají, že ho připravují, ale nevím jak... Ne. Já tomu nerozumím. Učitelky tomu rozumí. Tak je necháváme dělat jejich práci.“* N. (č. 7) uvedl, že se do přípravy zapojuje starší sourozenec: *„Chodí do školky... Ani ne, já na to nemám moc nervy. Někdy starší dcera si hraje na školu s ní, ale já ne. Manžel je často v práci a já se musím starat, aby bylo doma uklizený a navařený, tak už bych to ani neměla kdy dělat.“*

Posledními kódy vyskytujícími se v této kategorii bylo srovnávání sourozenců rodiči a také hodnocení rodičů, jak podle nich dítě vnímá přípravu. Tyto kódy byly obsaženy jen u velmi malé části respondentů. A. (č. 3) uvádí: *„I starší děti si je dělaly samostatně, než jsem přišla domů, nebo když jsem byla na mateřské, tak jsem jim třeba pomohla.“* Respondent N. (č. 4). se vyjádřil následovně: *„Jeho to ale moc nebaví. Spíš ho do toho musím nutit a je vždycky rád, že to má hotové a může to ve školce vrátit.“*

Po prostudování této kategorie jsme přišli na to, že vznikají u rodičů jisté obavy z přípravy proto, že se nepovažují za odborníky. Zároveň byla ze strany rodiny velká nevole k přípravě dětí. V těchto případech se většinou nejednalo o rodinnou prioritu. Učitelky v mateřských školách za odborníky považují, tudíž počítají s jejich nasazením pro plnohodnotnou přípravu dětí do první třídy.

5.1.1.3 Kategorie č. 3 – Komunikace a spolupráce s mateřskou školou na přípravě do školy

Stěžejní kódy: iniciativa rodičů, zájem ze strany učitelů, spolupráce, přijetí doporučení, nezájem ze strany rodiny, naslouchání rodiny

Jedním z důležitých kritérií pro kvalitní přípravu dětí na školu je vzájemná komunikace rodičů s učiteli mateřské školy. Tato kategorie je díky získaným kódům zaměřena například na to, jaká je vlastní iniciativa rodičů a způsob vzájemné komunikace s učitelkami mateřské školy. Respondent K. (č.1) preferuje ke komunikace nabízené konzultační hodiny, kde společně s učiteli konzultují, jak si jeho dítě stojí: *„Ve školce mají taky konzultační hodiny a tam já chodím. Tam řekne učitelka, v čem je slabej... Nechávám to na ni. Říkám si, že kdyby byl nějaký problém, tak řekne. Ptám se, jen když K. něco řeší doma. Ale to není často,*

on si s každým rozumí a nemá problém mezi děčkama. Je to veselá povaha. Je trochu divokej, ale hodnej.“ Respondent (R., č.2) na otázku, zda komunikuje s mateřskou školou odpověděl stručně: „*Ne*“. A. (č. 3): „*...to právě nekonzultuji, ale zkusím, když myslíte.*“ M. (č. 5) zájem o komunikaci s učitelkami nejeví: „*Vlastně ani nevím. Často pro něj chodí starší brácha a někdy ho i vodí do školky. Učitelky mu něco říkají, ale on si to moc nepamatuje. Já chodím jen málo, když musím.*“ Respondent R. (č. 6) v komunikaci s učitelkami nevidí problém a dost komunikují: „*Hodně se bavíme s učitelkou. Je mladá a hodná. Dcera ji má moc ráda, tak poslouchám, co má za problémy.*“

Další respondenti se projeví v komunikaci spíše pasivně a využívají iniciativy ze strany učitelek mateřské školy. K. (č.1) preferuje ochotu komunikace ze strany učitelky, ale jak je uvedeno výše, nebrání se i vlastnímu zájmu: „*Když má učitelka s K. nějaký problém, tak to hned řekne. Řešíme to hned...Spíš učitelka říkala, že mu máme číst a nenechávat ho jenom u pohádek na televizi a hodně s ním mluvit, tak že se naučí. Mám ho někdy opravit, když vím, že už to umí říct, tak když ho slyším, že říká třeba žepa, tak řeknu ať řekne řepa.*“ Respondent R. (č. 2) na otázku, jak s nimi komunikuje paní učitelka mateřské školy odpověděl: „*Nic, jenom kdy mám zaplatit obědy a tak.*“ N. (č. 4): „*Ony jsou ve školce učitelky hodné a vždy řeknou, co se děje a co je potřeba. Já sama se jich neptám.*“ Respondent M. (č. 5) vlastní iniciativu nevyvíjí, ale přijímá informace ze strany učitelek: „*Jako jo. Říkají nám často nějaké věci. Ale prej je šikovný.*“ R. (č. 6) díky oblíbenosti paní učitelky naslouchá radám: „*Hodně se bavíme s učitelkou. Je mladá a hodná. Dcera ji má moc ráda, tak poslouchám, co má za problémy. Říká nám třeba, že nechce dělat úkoly a že si někdy dělá co chce. To dělá i doma. Neposlouchá moc. A učitelka říkala, že musíme trochu na tom zapracovat, aby mohla do školy...*“ N. (č. 7): „*...a právě učitelka říkala, že je N. moc šikovná. Že je ukecaná hodně a že hezky mluví, to má asi po mně (haha). Ty dvě starší toho tolik nenamluví, ale to ani manžel...*“ L. (č. 8) naslouchá paní učitelkám: „*Jo. Hodně. Ony jsou tam hodný učitelky. Říkají nám, co máme dělat.*“

Ať už je komunikace jakákoliv, někteří z rodičů se snaží poslouchat a spolupracovat na tom, co mateřská školka navrhne. Jednou z výjimek je respondent R. (č. 2), který uvádí, že na práci s dítětem nemá čas: „*Jo. Ale neděláme to, nemáme na to čas.*“ Rozdílný přístup má respondent A. (č. 3), který uvádí: „*Občas ano. Když třeba byla nemocná a zrovna procvičovala nebo dělali něco nového, tak nám po návratu dala učitelka nějaký list na doma. A. udělala, já zkontrolovala a přinesla do školky...*“ R. (č. 6) respektuje a pracuje na návrzích

učitelek: „...že je šikovná, ale že musí mít stanovené hranice, jinak se bude trápit a do školy nepůjde.“

5.1.1.4 Kategorie č. 4 – Školní zralost dítěte a jeho nedostatky v připravenosti na školu

Stěžejní kódy: nezralost, nedostatky, odklad školní docházky (OŠD), postup další práce, pozitivní přístup, (ne)zájem rodičů, předsudky, neznalost, speciální potřeby, individuální přístup, pedagogicko-psychologická poradna (PPP), obavy rodičů

Tato kategorie se zaměřuje na informace získané z rozhovorů s respondenty a týká se školní zralosti či problémových oblastí u dětí v předškolním věku. Z větší části se jedná o drobné nedostatky ve školní zralosti, na kterých rodiče pracují na základě doporučení učitelek mateřské školy. S nezralostí a nepřipraveností dítěte na povinnou školní docházku úzce souvisí také speciálně vzdělávací potřeby dětí a individuální přístup k nim. Častým problémem jsou logopedické (řečové) obtíže, které jsou aktuálně běžným problémem vyskytujícím se nejen u romských dětí předškolního věku. Několik rodičů bojuje s obavami, aby jejich děti dobře připravili a aby jim vlastní iniciativou neuškodili. Respondent K. (č. 1) je kvůli nezralosti dítěte rozhodnut podstoupit OŠD: „*Jak říkám, myslím si, že zralej ještě není a nechám ho ve školce.*“ R. (č. 2) se ke školní zralosti staví odmítavě: „*Proč by nebylo zralé, každé dítě přece musí do školy. Vy si snad myslíte, že jsme úplně degeši.*“ A. (č. 3) ještě nástup dítěte do školy neřeší a rozhodnutí nechává na mateřské škole: „*...jenom to, co mně řekne učitelka ve školce nebo na konzultacích.*“ Respondent N. (č. 4) má ke zralosti svého dítěte pozitivní přístup, což je důležité pro další práci s ním: „*N. není hloupej a já si myslím, že ve škole nebude mít nějaký velký problém.*“ U respondenta M. (č. 5) i přes neznalost pojmu školní zralost oceňují pozitivní přístup k nástupu do školy, i když se z jeho strany nejedná o příliš velký zájem zpravidelnit docházku do mateřské školy: „*Co to znamená? ...Tak jako myslím si, že je zralej, když s ním pracují ve školce. Učitelky sice říkaly, že by bylo fajn, kdybychom do té školky chodili častěji a nezůstávali zbytečně doma, aby byl mezi kamarády a tak ...*“ Další pozitivní přístup se objevil u respondenta N. (č. 7), který uvádí, že jeho dítě je dostatečně zralé pro nástup do školy: „*Myslím si, že nebude mít problém. I učitelka říkala, že do školy určitě půjde.*“

Další oblastí, která byla zkoumána v kontextu kategorie školní zralosti dítěte, byla oblast nedostatků, na kterých je potřeba před nástupem do mateřské školy ještě zapracovat, anebo je nutné na základě nich udělit odklad školní docházky. V tomto případě jsme se rodičů také

doptávali na jejich postup práce při odstraňování nedostatků. Respondent K. (č. 1) uvedl další postup při práci s dítětem a zároveň vyjádřil pozitivní přístup směrem k dítěti: „*Dotrénuje, co nevím, a hlavně letos hodně marodí, a tak nechodí... Když to vidím, tak si myslím, že to půjde... Nechám tomu volný průběh. Jak jsem říkala, je šikovnej, má toho ve školce dost a když je u nás Samanta, tak ho hned trénuje sama.*“ U respondenta A. (č. 3) byl zjevný nezáměr v rámci komunikace a v důsledku toho vyjádřil jisté obavy z postupu další práce s dítětem na jeho nedostatcích: „*...ale abych já chodila za učitelkou a ptala se na školní zralost, to ne. Nechávám to na nich, však tomu rozumí, ne? ...Můžu se jich zeptat, ale jde o to, jestli tomu budu rozumět. Aby to ještě nemusely vysvětlovat mně. Ted' je všechno jinací, než když jsem byla malá já. U nás ve školce jsme si jen hráli a do školy jsme stejně taky museli. Ted' se to moc řeší, ne?*“ U respondenta N. (č. 4) se objevily předsudky týkající se vlastností dítěte: „*On je hlavně líný něco dělat. Učitelky samozřejmě říkaly, že má zabrat a že mu některé věci nejdou, ale jak ho mám donutit?*“ Zároveň však uvedl nedostatky v připravenosti na školu: „*Hlavně psaní, tužku drží jak prase kost. To mu opravují i ve školce a doma mám prý taky. A taky ještě neumí všechny písmena dobře vyslovit a měla bych s ním začít chodit k logopedovi.*“ Zjevný byl i laxní přístup rodičů: „*...Ale ještě jsem nás nikam neobjednala. Třeba se to spraví samo, co?*“ U M. (č. 5) byl zjevný nezáměr, co se další práce týče: „*Ale tak co, když se mu nechce, se nezblázním.*“ Jako nedostatek uvedl R. (č. 6): „*... Jenom se ještě musí naučit držet tužku, jinak neříkala učitelka nic.*“ U respondenta L. (č. 8) byl zjevný zájem o nápravu řeči: „*...Jako jo, musím, když chodíme k logopedovi. Učitelky ve školce říkaly, že tam musíme, že špatně mluví a pak by nemohla do školy. Takže se zajímám, kdybych se nezajímala, tak nikam nechodím.*“

Ze získaných odpovědí vyplývá, že některé z dětí potřebují individuální přístup ve vzdělávání. Někteří z rodičů se s termíny speciální péče nebo speciální vzdělávací potřeby nesetkali. Někteří z nich však spolupracují se školskými poradenskými zařízeními (ŠPZ). Respondent K. (č. 1) dle svého výroku nezaznamenal žádné speciální metody u svého dítěte: „*Tak to nevím, co to je a jak to myslíte. Ty listy ze školky? Občas vyplňujeme i ten sešit ze školky, když K. dlouho chyběl, ale nic jinýho teda nedělám.*“ Dítě ovšem nenavštěvuje běžnou třídu mateřské školy, ale navštěvuje třídu speciální, kde jsou speciální vzdělávací potřeby naplňovány: „*Tak tu logopedii má. To proto chodí do speciální třídy s logopedií. Tam se mu věnují víc než v normální školce. Mají tam i jejich logopedku a ta se jim věnuje. Tak to jsem ráda, že už nemusím s ním nikam chodit a má to zadarmo ve školce. To bych doporučila všem. Nechápu, že se toho někteří rodiče bojí. Já to chválím.*“ Individuální

potřeby ve vzdělávání u svého dítěte uvedl i respondent A. (č. 3): „*Když měla A. tak 4 roky, tak nás učitelka poslala do poradny. Tam nám řekli, že je mají ve školce rozvíjet ve všem, že je pomalejší. Na asistentku, že to není a že máme zkusit jít zase do poradny, než půjde do školy. Tak budu volat a objednáám nás a uvidíme, co řeknou.*“ Pedagogicko-psychologická poradna doporučila speciální práci, ale ta se u rodičů nesetkala s významnějším zájmem, zřejmě z důvodu obav: „*Ano, to řekli, ale já už si to moc nepamatuji. Dostali jsme nějaké papír, kde bylo napsáno, jak a co máme dělat. A říkali, že takový podobný papír pošlou i do školky. Tak jsem si říkala, že tam tomu budou líp rozumět a už jsem to neřešila. Já tomu moc nerozuměla, to chápete, ne? Nejsem žádný učitel a školu sice mám, ale tohle nám tam neříkali. Tak to raději nechám na učitelích.*“ N. (č. 4) uvádí, že jeho dítě speciální přístup ve vzdělávání nepotřebuje: „*Nemá, nikdo nic neříkal a ani nevím, co to je...Ne on půjde normálně do školy, v létě bude mít 6 let. Nikdo se mnou nemluvil o tom, že by měl mít odklad. On není hloupej a normálně půjde v září do školy.*“ To stejné vyjádřil respondent M. (č. 5): „*Ne nepotřebuje. Je šikovný, zvládá všechno sám. A když potřebuje s něčím pomoci, tak si řekne. Umí poprosit.*“ R. (č. 6): „*Ne. Nepotřebuje.*“ N. (č. 7): „*Ne vůbec. Ani žádné nemá...Ne nepotřebuje. Nevím o ničem.*“ Respondent L. (č. 8) uvedl potřebu logopedické péče u svého dítěte: „*Chodíme jen na tu logopedii, tam dostává úkoly, někdy dostane i ze školky, tak to děláme, když se nám chce a je čas. Ona nám ta logopedka přesně ukáže, co dělat, tak to po ní opakuju a dobrý... Ne. Ve školce jinak všechno zvládá, jen je potřeba ji občas opravit, aby mluvila správně, ale učitelky to ví.*“

5.1.1.5 Kategorie č. 5 – Domácí podmínky pro vzdělávání aneb trávení volného času

Stěžejní kódy: čas s rodinou, užívání mobilu a tabletu, výmluvy, podpora čtení, snaha, čas strávený s technologiemi, bytové podmínky, složení rodiny, absence vzdělávacích pomůcek, dostupnost hraček, podnětnost prostředí

Otázky v této oblasti byly zaměřeny na to, jak rodiny tráví s dítětem společný volný čas. Zároveň jsme se zaměřovali na informace týkající se podmínek domácího prostředí ke vzdělávání. Nejvíce se objevovaly kódy, které se dotýkají faktu, že rodiče nechávají děti trávit volný čas u různých technologií. V nejčastějším případě se jedná o používání mobilních telefonů, tabletů nebo sledování televize. K. (č.1) uvádí: „*... Má doma tablet, tak je spíš na něm. Tam hraje hry, co mu starší děcka instalovaly.*“ Respondent č. 1 si zároveň uvědomuje, že čas strávený pouze na telefonu není příliš podnětnou činností: „*Ale když jsem to viděla, tak mě to nepřišlo špatný. Hodně tam vyplňuje, plní úkoly nebo si maluje. Za mě je to lepší než televize, ne?*“ Co se týká iniciativy rodiče byl znát částečný nezájem, který

kompenzuje uvědomění si podstaty trávení času s dítětem: „*Hrajeme si, on má rád kovový autíčka a někdy si je pouštíme. Ale mám doma dvě mladší děcka a není tolik času. Ale když jsme doma jen spolu, tak si hrajeme. ... Jak jsem už říkala, času moc není, když mám dvě malé děti. Víkendy občas trávíme spolu. Ale je fakt, že i ty mladší děti už vydrží a mohla bych jim večer číst. Tak to zkusím.*“ R. (č. 2) uvedl, že tráví volný čas s rodinou své sestry, kde děti hodně času promarní na telefonu: „*Většinou jsme s dětmi u mé sestry, kde se scházíme každý den... Asi ne, co já vím, co na tom tabletu dělají.*“ Na otázku, zda tráví na telefonu většinu volného času a co na něm dělají, odpověděl: „*Jo... Točí videa na TikTok.*“ I respondent A. (č. 3) uvedl, že většinu svého volného času tráví s technologiemi: „*...U nás běží televize pořád a tím, že je u nás rušno a pořád plno lidí v obýváku, tak přes den spíš kouká na to, na co ostatní. Občas, když je nemocná anebo není nikdo doma, tak si zapne i ten program, který ji zajímá a je přímo pro děti.*“ Dle informací dítěte respondenta vlastní i telefon, ale nemá přehled o tom, co na něm dítě dělá: „*To víte, že má. Sice ne úplně nový, ale podědila po starších sourozencích. Pořád na tom něco mastí, ale to je v dnešní době normální, ne? Který dítě to nedělá? Já ji nechávám, ale občas chci, aby to ztlumila, protože to hrozně řve... Tak to Vám neřeknu. Starší děcka už tam něco měly a to oni si řeší samy, do toho já jim nezasahuju. A ani tomu tolik nerozumím jako oni.*“ Trávení volného času mimo technologie probíhá následně: „*Někdy si hrajeme, ale A. si ráda hraje sama nebo s děčkama z baráku. Já si taky ráda kreslila jako ona, a tak se někdy nechám přemluvit a kreslíme spolu... Děcka si rády hrajou spolu, občas se teda u toho porvou, ale to je normální.*“ N. (č. 4) uvedl: „*Má rád televizi a taky lego. U obojího by vydržel několik hodin. Musím ho vyhánět. Kničky ho moc nezajímají a teď ho sestřenka naučila hrát nějaké hry na mobilu a jeho sen je mít taky mobil. Tak jsem mu vysvětlila, že nemáme peníze a musí si ještě počkat. Taky tablet by chtěl, to je jasný.*“ Technologii využívá následovně: „*V televizi pohádky, a když má možnost si zahrát na mobilu, tak nějakou střilečku pro malý děcka. Já tomu nerozumím.*“ M. (č. 5) volný čas tráví se sourozenci u technologií: „*Neučí. Hrajou spolu na plejáku často nebo na mobilu hry. Nebo se dívá, jak starší brácha hraje hru.*“ Respondent R. (č. 6) uvádí o trávení volného času následující: „*...No. Málo. Bud' není moc čas nebo třeba máme návštěvu a tak. Pořád něco, je nás hodně doma, tak je veselo.*“ Volný čas však také tráví dost s technologiemi: „*No hodně často ten telefon, na tom by byl pořád. Vidí to u starších sourozenců. Ale jako zakazuju jí to, ale někdy s tím nic nedělám. To je to, že nemá hranice.*“ Mobilní telefon ovlivňuje volný čas dítěte respondenta N. (č. 7): „*To jo, má mobil. Na tom je taky často. Kouká na různé videa, nebo hraje hry. Někdy točí videa taky, jak tančí a zpívá... Jako jo, hodně. Myslím si, že až moc, ale tak když třeba nemáme zrovna co dělat,*

tak ať se nenudí, nezakazuju jí to. Vidí to u mě, že jsem na mobilu a u starších sourozenců, tak jí to nemůžu zakazovat. Společný volný čas jako rodina tráví následovně: „Koukáme spolu na pohádky, povídáme si, někdy si hrajeme... Taky chodíme na procházky. Někdy dostaneme úkol ze školky, tak to taky doma děláme. Ale to jen málo dostává, třeba jen když je dlouho nemocná.“ Technologie ovlivňují také dítě respondenta L. (č. 8), ti však využívají technologii i k výuce: *„Díváme se spolu na pohádky v televizi. Má tablet, tak tam má nějaké cvičení do školky, tak to taky někdy děláme spolu. Pak spolu procvičujeme ty věci do logopedie.“*

Ze získaných kódů vychází, že spousta rodin tráví volný čas s dětmi podporou předčtenářské gramotnosti. Jedná se o čtení knih nebo alespoň o motivování dětí k práci s knihou. K. (č.1): *„Každý den nečtu, ale někdy jo. Ráda mu čte i Samanta od ségry a to on má rád. Sedí a poslouchá.“* Respondent R. (č. 2) na odpověď, zda si s dětmi čtou, odpověděl: *„Ne.“* Podpora předčtenářské gramotnosti probíhá i u A. (č. 3): *„Když byli ti starší malí, tak jsem jim někdy četla. Ted' už oni občas čtou těm mladším. Není to každý den, jen když třeba A. řekne nebo máme novou knížku.“* N. (č. 4): *„Moc jim nečtu, je to moc nebaví ani jednoho. A nemyslím si, že bude N. nějaký velký čtenář. Ale co já vím, třeba ho to chytne ve škole.“* Odpověď na otázku podpory čtení respondenta M. (č. 5): *„Ne. Pohádky mu pouštím na telce.“* N. (č. 7): *„...koukáme spolu na knížky...“* L. (č. 8) čtou dětem, i když ne pravidelně: *„A někdy si čteme pohádky na dobrou noc. Ale ne každý večer.“* Respondent R. (č. 6) se k této otázce nevyjádřil.

To, jak rodiny tráví volný čas, dost ovlivňuje samotné rodinné prostředí, ve kterém rodina žije a dítě vyrůstá. Domácí prostředí respondent K. (č.1) popsal následovně: *„Tak zatím jsem to neřešila, protože chodí ještě do školky a mám dvě mladší děcka. My máme dvě místnosti a vlastní pokoj K. nemá.“* Co se týče vzdělávacího vybavení pro dítě, které by mělo dítě ke vzdělávání podněcovat, není v této rodině příliš dostačující: *„Pomůcky nemáme, jen hračky má a to od děcek od ségry nebo co si sám vybere, že chce.“* A. (č. 3): *„Pokoj vlastní A. nemá. Je nás doma hodně, a to teda nevím, že by každý dítě mělo mít vlastní pokoj. Však když jsou pohromadě, je jim líp. U nás to tak funguje, my držíme jako rodina spolu a děti jsou naše všechno. Knížky určitě doma máme, pastelky má, barvičky, nůžky a tak. Má všechno, o co si řekne, na dětech nešetříme.“* Respondent č. 3. N. (č. 4) popisuje bytové podmínky následovně: *„Jak jsem říkala, jsme ted' v nájmu a nevede se nám nejlíp. Máme obývací společný s kuchyní a ložnicí. Dětem usteleme v obývací a tam se i celý den pohybujeme... A pak děckám rozestelu, my s mužem se ještě díváme na telku a děcka u toho usnou, a pak*

jdeme do ložnice.“ K vybavení pomůckami M. (č. 5) uvedl: *„Má doma puzzle a stavebnice.“* Bytové podmínky mají stísněné, proto dítě obývá společný pokoj se starším sourozencem: *„Jo s tím starším bráchou.“* Vybavení popsal i respondent R. (č. 6): *„Má tam knížky, tablet, telefon.“* Respondent N. (č. 7) uvedl: *„Má pokoj se starší sestrou. Má moc ráda knížky s obrázky, tak si ráda prohlíží. Ráda poslouchá písničky a má ráda tanec...Ty knížky má hodně ráda.“* Domácí prostředí, jako ho popsal respondent L. (č. 8): *„Má doma různé knihy, puzzle. Má pokoj, zatím sama. Malej brácha je ještě malej, tak spí s náma v ložnici. Tak má ještě klid.“*

5.1.1.6 Kategorie č. 6 – Hovory s dětmi o nástup do 1. třídy aneb motivace ze strany rodiny

Stěžejní kódy: upřímná komunikace, pozitivní přístup, špatná zkušenost rodiny, odlišná očekávání, pozitivní motivace, obavy, motivace jinými členy rodiny, demotivace, příprava, srovnávání, nadšení dětí, vyhýbavá komunikace

Tato kategorie se zaměřila na to, jakým způsobem komunikují rodiče a členové rodiny s předškolním dítětem o nástupu do 1. třídy. Zajímalo nás, jaké jsou reakce dětí, zda se do školy těší. Také jsme se zabývali tím, jak k motivaci dětí přistupuje rodina. Zda jsou hovory s dětmi o škole v pozitivním nebo negativním duchu. Velmi pozitivními výsledky v této kategorii byly kódy získané v oblasti nadšení dětí a těšení se na nástup do první třídy. Zároveň byl dost vysoký výskyt kódů, které potvrzují pozitivní přístup rodičů a kladnou motivaci dětí. Občas se vyskytly obavy. K. (č.1) uvádí: *„K se těší, má rád učení a úkoly. Myslím, že bude dobřej.“* Byly znát i drobné obavy: *„Však víme, těší se všichni, pak je to přejde, co?“* Komunikace probíhá upřímně: *„Já jsem mu říkala, že bude ještě příští rok asi ve školce a pak, že půjde. Nic na to neříkal. Nic mu neuteče, ne? Já jsem ráda, že ho to všechno baví a těší.“* Vyskytly se obavy respondenta z důvodu vlastní špatné zkušenosti: *„Já byla horší. Doted' na to nerada vzpomínám. Měl jsme zlou učitelku a já nebyl úplná hvězda.“* Hovory o nástupu do školy vede se svým dítětem i respondent R. (č. 2): *„Jo často.“* Pozitivně motivuje dítě na nástup do školy: *„Že je to dobrý, že tam bude mít kamarády.“* Zároveň uvedl obavy: *„Těší se, jen se bojí, že ho tam bude šikanovat nějaký gadžo.“* A. (č. 3) uvedl, že jeho dítě se do školy netěší, ale snaží se pracovat na změně. Obavy dítěte jsou způsobeny demotivačními řečmi jeho starších sourozenců: *„To netěší. Ti starší řekli, jak je škola hrozná a co ji tam čeká. Škoda. Pamatuji se, když byli kluci malí, moc se těšili. Nikdo jim to neprotivil. A. to má v tomto horší, kluci jsou kluci... Já jí to vymlouvám. Říkám jí, že kluci to vidí jinak a že se jí ve škole určitě bude líbit. Ona je taková jiná. Důvěřivá*

a má ráda lidi. Myslím si, že bude spokojená. N. (č. 4) uvádí, že dítě se do školy těší a má jasnou motivaci: „Asi jo. Bere to jako samozřejmost... Jdou i jeho kamarádi, a tak to tak bere, a myslím, že nad tím ani moc nepřemýšlí. Proč taky, všichni tam musí a nic na tom nevymyslí.“ Stejně tak se těší i další dítě, je motivováno kamarády již chodícími do školy, i když hovory o nástupu do školy ze strany rodiny nejsou příliš aktivní M. (č. 5): „Říká, že jo... Tak jako půjdeme do školy, a že starší brácha chodí a že tam budou kamarádi. Když se na něco zeptá, co se dělá ve škole, tak mu odpovídám. Ale jako jo, bavíme se.“ R. (č. 6) uvádí taktéž, že se dítě těší, ale rodiče mají pasivní přístup ke komunikaci s dítětem o škole: „Jo. Hodně... Neříkala, ale říkala, že se těší... Ne, nemluví, jen když říká něco dcera. Tak poslouchám.“ N. (č. 7) na odpověď, zda se dítě těší do 1. třídy uvedl: „Ano.“ Na otázku, jakým způsobem hovoří o škole odpověděl: „Hovoříme hezky.“ Respondent L. (č. 8) uvádí pozitivní motivaci a přístup k rozhovorům. Dítě je dost motivováno i tím, že členové rodiny navštěvují základní školu: „Ano, myslím si, že ano. Říkala, že teď se byly s učitelkama podívat ve škole na prvňáky a že se jí tam moc líbilo. Tak to je dobře, že tam šly, aspoň bude vědět, do čeho jde a že to není tak hrozné, že se nemusí bát. Ona tam v té škole totiž viděla bratránka, co chodí teď do první třídy, tak to se jí taky líbilo. Je to syn od mé sestry, tak se znají. Často se vidíme, skoro každý den... Jo to on jí povykládá, mluví furt. I někdy si dělají úkoly spolu, když on má úkol, a my jsme tam nebo oni u nás, tak to dělají i s L. nebo ona kouká, jak to dělá.“

V této kategorii, se také dost projevovaly obavy, kvůli kterým se rodiče vyhýbají komunikaci o škole K. (č.1): „Raději mlčím, nechci ho odrazovat. Ať si na to dojde sám, že? Já si myslím, že učitelky, a to učivo už jsou teď lepší. Samanta od ségry je ve druhé třídě a je nadšená z jejich učitelky. To já nikdy nebyla, a tak třeba K. taky bude ve škole rád. Uvidíme... Samanta je ve škole ráda. Má tam kamarádky, hodnou paní učitelku. A to teda fakt nevím, jestli se spolu bavili o tom, jak to chodí ve škole. Já s nima fakt nejsem pořád a K. už je velkej kluk. A. (č. 3) jedná se svým dítětem na rovinu a připravuje na realitu: „Říkala jsem jí, že bude muset každý den něco dělat, že už se nebude mít tak dobře jako ve školce. Však co by ji čekalo? Všichni jsme to zvládli, a tak to zvládneme taky. Já bych to moc neřešila. Dnešní děti mají všechno naservírované. S námi se taky nikdo neštval. No, ne? Však ji nečeká nic strašnýho.“ N. (č. 4) dítě motivuje pozitivní upřímností: „Čeká ho učení a úkoly. Taky kamarádi a legrace. To jsem mu řekla. Nemá obavy, že by to nezvládl a nebojí se. Tak uvidíme, zda se to změní.“ Respondent M. (č. 5) uvádí, že dítě konzultuje situaci ve škole spíše se starším bráchou: „Ani ne, to spíš brácha jeho mu říká, co tam dělá a co se učí. My

mu jen říkáme, že se tam bude učit, že už to bude jiný než ve školce a že tam už bude muset chodit, že nebude moct být jen tak doma, když se mu tam nebude chtít.“ R. (č. 6) uvádí: „Jo, říkám, že se tam bude učit číst, psát a počítat a že se kvůli tomu musí naučit držet tu tužku, co ještě neumí. A že tam budou kamarádi ze školky s ní chodit. A taky hodně starší sourozenci se s ní o tom baví.“ N. (č. 7) se hodně baví s dítětem o tom, co nastane za změny, aby nemělo obavy: „Ano. Hodně se o tom bavíme, co se tam dělá jinak a co se změní.“ Respondent L. (č. 8) se o obavy nebojí: „To vidí u bratrance, tak jí to neříkám. Ona to ví.“

5.1.1.7 Kategorie č. 7 – Vztahy rodiny ke vzdělávání a jejich dosažené vzdělání

Stěžejní kódy: negativní zkušenosti, obavy, radost z ukončení školy, nedokončené vzdělání, vkládání nadějí, nezájem

Poslední kategorie se věnovala tomu, jak je vzdělávání obecně vnímáno rodinou, v tomto případě samotnými respondenty. Dále jsme se zabývali dosaženým vzděláním rodičů. Někteří z respondentů vyjádřili i negativní zkušenosti se školou. Hodně z nich doufá a vkládá naděje do svých dětí K. (č.1): *„Jak už jsem říkala, já ve škole nebyl rád. K. to pálí víc, jeho mama je chytrá. a to on má po ní. Já byl rád, že jsem dodělal základku a devět tříd. Musel jsem pak nastoupit na učňák na prodavače, ale nedodělal jsem to. Fakt na to nemám hlavu. K. bude lepší. Mám z něj radost a uvidíme. Ted' mu zatím ve školce učení jde. Ještě snad vylepší tu řeč, není mu moc rozumět. Tak asi tak.“* Respondent R. (č. 2) na otázku, jaký vztah ke škole má a jestli ho to bavilo, odpověděl: *„Ne. Za komančů bylo všechno na nic.“* Z odpovědi plyne dost negativní přístup ke vzdělávání a nedokončené základní vzdělání: *„Základka, no vlastně, v šesté třídě jsem musela odejít... Musela jsem jít pracovat... Ne ve škole mi to nešlo.“* A. (č. 3): *„Vztah ke vzdělávání? Tak já to беру tak, že všichni do školy musí. Nepřemýšlím nad tím. Tak stejně tam musí moje děcka. A. je jediná holka, jinak mám kluky. S těma je to horší, dělají problém, nechce se jim a čím jsou starší, tím musím chodit do školy častěji a pořád něco řešit. Doufám, že A. bude hodnější. Já mám základku a pak 3 roky učňák servírka. Tak si myslím, že bude po mně a taky jí to tak půjde. Já nejsem zastánce toho, že škola je na nic.“* N. (č. 4) uvedl: *„Já jsem ted' už 6 let doma. Předtím jsem pracovala ve fabrice. Jsem vyučená jako kadeřnice, ale nikdy jsem to nedělala. Ani se na to nechystám, protože tam se vydělat peníze nedají. Až budou děcka větší, tak se vrátím zase do té fabriky, tam se dají peníze vydělat. A to poradím i N. až se zeptá, co má dělat. Ať se vyučí a pak si najde práci.“* M. (č. 5) uvedl: *„Já chodila do školy i muž, ale nebavilo nás to moc. A mám výučňák, tak aspoň něco.“* Respondent R. (č. 6) o vztahu ke vzdělávání řekl: *„Jako chci, aby byla chytrá. Tak doufám, že jí to půjde. Já, kdybych byla chytřejší, tak jsem mohla*

třeba dělat maturitu. “ K dosaženému vzdělání uvedl: „Jako na učňák, ale skončila jsem v půlce, protože mě to nebavilo... “ N. (č. 7) uvedl: „Dobrý vztah. Mám učiliště, ale škola mě bavila. Víím, že to je potřeba a třeba to N. dotáhne dál. “ L. (č. 8) řekl: „Jako jo, ať se učí, bude mít pak větší možnosti. Já jsem se učila na učilišti, ale moc se mi nechtělo, teď toho docela lituju, ale já na to stejně neměla moc hlavu. Ani moji rodiče mě k tomu moc nevedli. Hlavně teda L. jsem měla hodně mladá, takže už jsem výuční zkoušky dělala s břichem.

5.1.2 Axiální kódování

Následně jsme pokračovali kódováním axiálním. V tomto případě jsou získaná data uspořádána jiným způsobem. Cílem je vytváření spojení mezi kategoriemi a subkategoriemi (Švaříček a kol., 2007) Vztahy mezi jednotlivými kategoriemi jsou určovány za pomoci tzv. paradigmatického modelu a následném zkonstruování teorie.

Paradigmatický model:

- **JEV** (hlavní myšlenka, ke které jsou vztahovány ostatní kategorie)
- **PŘÍČINNÉ PODMÍNKY** (jsou příčinou vyskytovaného jevu)
- **KONTEXT** (podmínky, které náležejí hlavnímu jevu, soubor podmínek)
- **INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY** (interakce náležící jevu)
- **STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE** (reakce na jev, interakce, vývoj)
- **NÁSLEDKY** (výsledky jednání)

5.1.2.1 Paradigmatický model

Jev – V našem případě je hlavní myšlenkou, ke které jsou pak vztahovány ostatní kategorie: **Romské dítě předškolního věku připravováno na 1. třídu.**

Příčinné podmínky – Zde jsme zařadili Kategorii č. 2 – Způsob přípravy dítěte na 1. třídu. Způsoby přípravy jsou v našem případě hlavní příčinou toho, zda dítě na nástup do 1. třídy bude nebo nebude připraveno. Způsob přípravy je ovlivněn především **nezájmem rodičů**, který v některých případech může souviset s **obavami**. Dále je to **přenechávání zodpovědnosti na MŠ** a absence **domácí přípravy**.

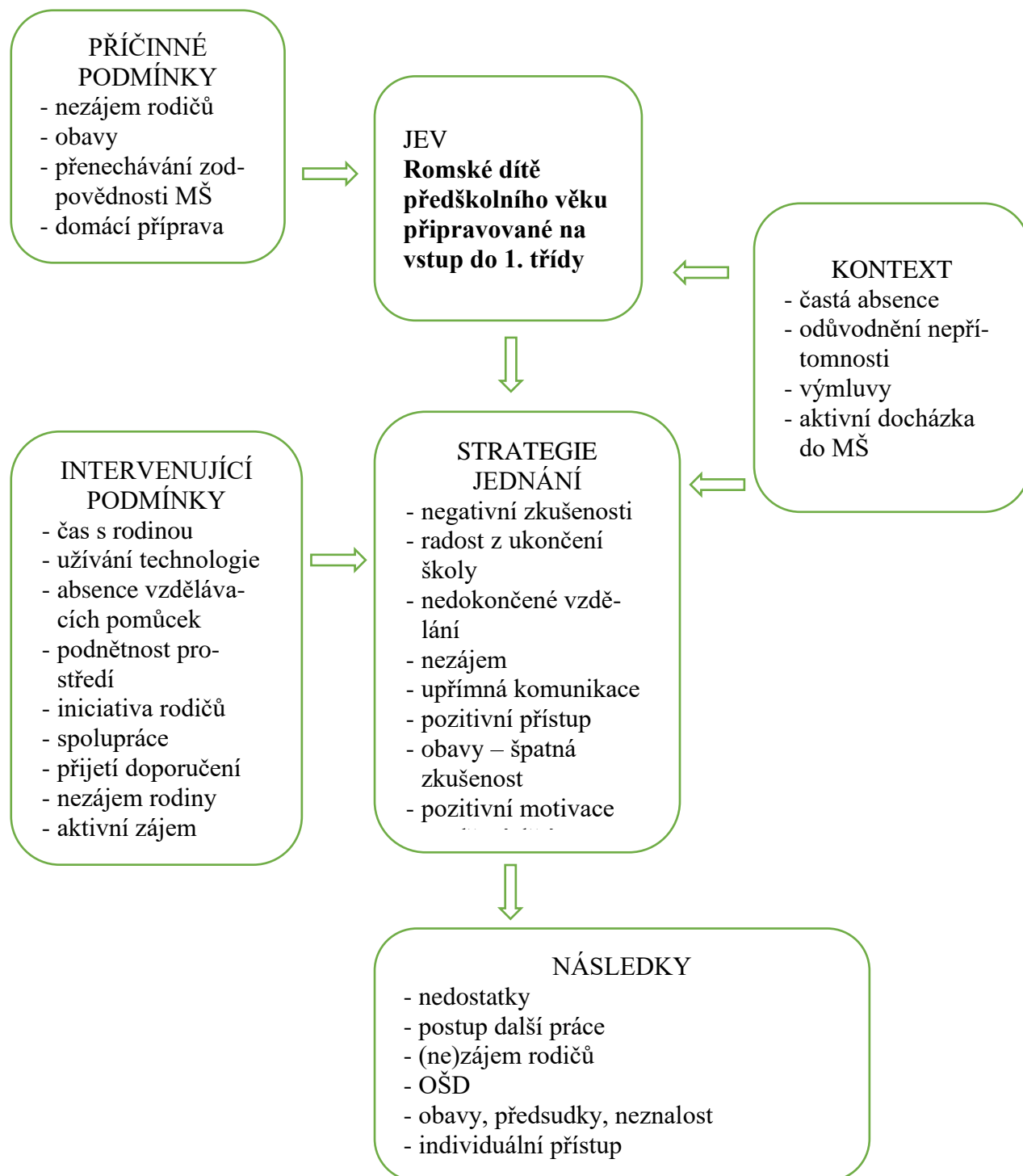
Kontext – Je v úzké souvislosti s jevem. V našem případě se jedná o tyto aspekty: **častá absence, odůvodnění nepřítomnosti, výmluvy, aktivní docházka do mateřské školy**. Aspekty vyplývající z Kategorie č. 1 – **docházka do mateřské školy**.

Intervenující podmínky – Tyto podmínky buď zlehčují, nebo znesnadňují použití jednotlivých strategií jednání, a proto s nimi úzce souvisí. V našem případě sem řadíme Kategorii č. 5 – Domácí podmínky pro vzdělávání aneb trávení volného času. Aspekty ovlivňující vzdělávání dětí v domácím prostředí: **efektivní trávení času s rodinou**. Dále jde o **absenci pomůcek ke vzdělávání** či hraček, **nepodnětné prostředí**, dávání přednosti **užívání technologií** – mobilů a tabletů pro hraní her. K intervenujícím podmínkám jsme zahrnuli i Kategorii č. 3 – Komunikace a spolupráce s mateřskou školou na přípravě do školy. Zde se jedná o vlastní **iniciativu rodičů, spolupráci, přijetí doporučení** od odborníků, učitelů, **nezájem rodičů**, nebo v opačném případě **aktivní zájem rodiny**.

Strategie jednání – Slouží ke zvládnutí jevu. V případě našeho výzkumu se jedná o vnímání rodiny a její vztah ke vzdělávání, což úzce souvisí s tím, jak následně rodina s dítětem o nástupu do školy hovoří. Kategorie č. 7 – Vztah rodiny ke vzdělávání a jejich dosažené vzdělání – **negativní zkušenosti, radost z ukončení školy, nedokončené vzdělání, nezájem**. Kategorie č. 6 – Hovory s dětmi o nástupu do 1. třídy aneb motivace ze strany rodiny – **upřímná komunikace, pozitivní přístup, obavy spojené se špatnou zkušeností, nadšení dětí**.

Následky – Jedná se o poslední fázi axiálního kódování a o důsledky strategie jednání. V případě našeho výzkumu se jedná o souvislost vztahů rodiny ke vzdělávání a následné hovory s dětmi, které ovlivňují jejich zralost a připravenost na školu. Kategorii č. 4 – Školní zralost dítěte a jeho nedostatky v připravenosti na školu – v této kategorii nám vyvstává problematika související s **obavami rodičů**, nutným **individuálním přístupem** k dětem, stanovením **dalšího postupu práce** pro děti, které mají potíže se zralostí v některé oblasti. Jako další problém v nezralosti a nepřipravenosti se jeví **nezájem rodičů** nebo jejich **neznalost a předsudky** proti škole. To vše často vrcholí **odkladem školní docházky (OŠD)**.

Obrázek č. 1 – Paradigmatický model



5.1.3 Selektivní kódování

Poslední fází výzkumu zakotvené teorie je tzv. selektivní kódování. Zahrnuje výběr jedné klíčové kategorie, kolem které je organizován analytický příběh. Všechny ostatní kategorie jsou potom vtaženy k této jedné centrální kategorii. Tato centrální kategorie by měla

odpovídat zkoumanému jevu a dobře jej popisovat. Obvykle jde o tu kategorii, která je do paradigmatického modelu zasazena jako jev. Selektivní kódování zahrnuje popis pravidelností – tedy opakujících se vztahů mezi vlastnostmi a dimenzemi kategorií (tyto pravidelnosti se začínají vynořovat již během axiálního kódování) (Švaříček a kol., 2007, str. 233).

V selektivním kódování je jistá podoba s axiálním kódováním, ale je prováděno na vyšší a abstraktnější úrovni analýzy. Selektivní kódování nastupuje v momentě, kdy se pokoušíme formulovat teorii o předmětu našeho zkoumání a zaměřujeme se na souvislosti hlavní pojmové kategorie teorie s dalšími kategoriemi (Kusá, 2021).

Na základě vytvoření centrální kategorie je potřeba vytvořit kostru příběhu, která se bude propojovat s ostatními kategoriemi.

Postup selektivního kódování spočívá v dalších krocích. Je však potřeba si uvědomit, že postup kódování nemusí v praxi probíhat v daném pořadí, ale může se vzájemně proplétat.

Kroky selektivního kódování:

- podrobné vyložení kostry příběhu
- určení centrální kategorie
- ověřování údajů (Strauss, Corbinová, 1999).

Centrální kategorie

Jako centrální kategorii jsem si zvolila tu, která dle mého názoru nejzásadněji vystupovala ze všech uvedených rozhovorů - „**Rodinné prostředí jako vliv připravenosti dítěte na vstup do 1. třídy**“. Poté jsem vybranou kategorii uvedla do vztahu s ostatními kategoriemi a pojmy, které vycházely z paradigmatického modelu a postupně ověřovali jejich vztahy.

Tuto kategorii jsem zvolila především na základě získaných dat. Domácí příprava je pojítkem většiny z kategorií. Jedná se o propojení domácího prostředí, trávení volného času rodiny, úzce souvisí také vztah rodiny ke vzdělávání, motivace dítěte, hovory s dítětem o vstupu do školy a vlastní zájem rodiny ve spolupráci s mateřskou školou. Všechny tyto aspekty ovlivňující připravenost dítěte na vstup do školy jsou propojovány právě s domácím prostředím rodiny.

Po vytvoření centrální kategorie jsem postupovala podrobným vyložním kostry příběhu.

Kostra příběhu

V kostře příběhu jsem konkrétně popsala vztahy mezi vytvořenými kategoriemi, jejich souvislosti a návaznosti.

V centru pozornosti při vytváření kostry příběhu je od počátku **romské dítě v předškolním věku a jeho připravenost na vstup do základní školy**. Dítě je uvedeno jako hlavní jev zkoumání, je ovlivňováno nespočtem vjemů a situacemi, které se dějí v jeho bezprostřední blízkosti. Primárně je nejvíce ovlivňováno rodinou, jejími členy, kulturou, způsobem života, stylem výchovy, podnětností prostředí, sociálním začleněním a dalšími faktory. Právě rodina je činitel, který formuje dítě již od útlého věku, a to se týká i vztahu a zájmu o vzdělávání. Výše uvedené vlivy rodiny působí na dítě jako jistý nástroj, na jehož základě se bude dítě rozhodovat po celý svůj život. Ze zjištěného vyplývá, že centrální kategorie je s připraveností romského předškolního dítěte úzce spjata.

1. Domácí podmínky pro vzdělávání

Vnímám, že je velice důležité, v jak podnětném prostředí dítě žije a vyrůstá. Je tím ovlivněn jeho všestranný vývoj nejen po fyzické stránce, ale především po stránce sociální a emocionálně-psychické. Podnětné prostředí nesouvisí pouze s materiálním zabezpečením, tedy s tím, zda je dítě zahrnuto spoustou hraček, pomůcek, knížek, her, technologiemi či didaktickými pomůckami. **Kvalita podnětného prostředí** je v úzkém spojení s laskavým přístupem k dítěti, které je obkloповáno láskou, přijetím a respektujícím jednáním nejen ze strany svých rodičů, ale také sourozenců a dalších členů rodiny. Při poslechu a zpracovávání získaných dat jsem si všimla, že v rodinách respondentů jsou častým úskalím bytové podmínky. Početné rodiny často žijí v menších bytech. Rodiny často mají více dětí, tudíž na předškolní dítě nezbyvá tolik času a zároveň se stává, že zodpovědnost za rozvoj dítěte přebírají starší sourozenci, pokud jsou přítomni. Dále považuji za problém **neefektivní trávení volného času**, kdy rodiče při péči o domácnost a děti nemají energii na nějakou další práci s nimi. Z odpovědí dost často vyplývalo, že rodiče příliš **nejeví zájem o přípravu dítěte** na základní školu. Tento nezájem souvisel v některých případech s **obavami**, aby dítěti neuškodili. V jiných případech, kterých byla většina, rodiče přenechávali zodpovědnost na mateřské škole a nepřipouštěli si, že je důležité již v předškolním období pracovat s dítětem na všestranném rozvoji. **Institucionální vzdělávání považují za jakousi jistotu**, že jejich dítě zvládne nástup do 1. třídy bez větších obtíží, že bude zralé a připravené. To, jaký režim a celkové vnímání na přípravu dítěte má

romská rodina, se odvíjí také od jejich osobního vztahu a vlastních zkušeností se vzděláváním.

2. Vztah rodiny ke vzdělávání

Z dosavadních dat mi vyplývá, že to, jak rodina romského dítěte vnímá a přistupuje k předškolní přípravě, je z velké části ovlivněno jejich vztahem ke vzdělávání osobně. Většinová část respondentů přistupuje ke vzdělávání laxnějším způsobem. Uvědomují si, že jejich dosažené vzdělání není příliš vysoké, což nepovažují za základní problém. Naopak zde vidím jistou **skepsi ze strany respondentů**. Pro ně samotné **nebylo vzdělání v rodině prioritou**. Nebyli vychovávaní v tom, že je vzdělání potřebnost a nutnost. Proto ani oni samotní nestaví vzdělání na první místo v **žebříčku rodinných hodnot**. Dle nich jsou i jiné věci, které mají nárok na upřednostnění, a to je rodina sama o sobě. Na základě **obav rodiny**, že by děti nepřipravili dostatečně a správně, mají tendence přehazovat zodpovědnost za připravenost dítěte na mateřskou školu, konkrétně pak na učitelky, které děti vzdělávají. Tím se dostáváme k další oblasti, která úzce souvisí se vztahem rodiny ke vzdělávání.

3. Rodina a mateřská škola

Dle mého názoru je **vzájemná spolupráce rodiče a učitele mateřské školy ke kvalitní přípravě dítěte nezbytná**. Jedná se o to, že učitel může často rodičům odkrýt spoustu skutečností, na které by rodič ani sám v domácím prostředí nepřišel. V tomto případě jde zejména o zvládání oblasti sociální, která souvisí nejen ze schopností dítěte začlenit se do kolektivu, ale také o všeobecnou spolupráci v týmu, kooperaci se spolužáky, zvládání případného neúspěchu, projevení svého názoru. Respondenti odpovídající na otázky berou **komunikaci s učiteli jako samozřejmost**. Problém vidím v tom, že často nevynaloží vlastní úsilí ke zjištění, aby zjistili, jak si jeho dítě stojí v předškolní přípravě. Spousta z nich **čeká na iniciativu učitele**, který je dle jejich slov odborník, rozumí tomu a měl by vědět co dělá.

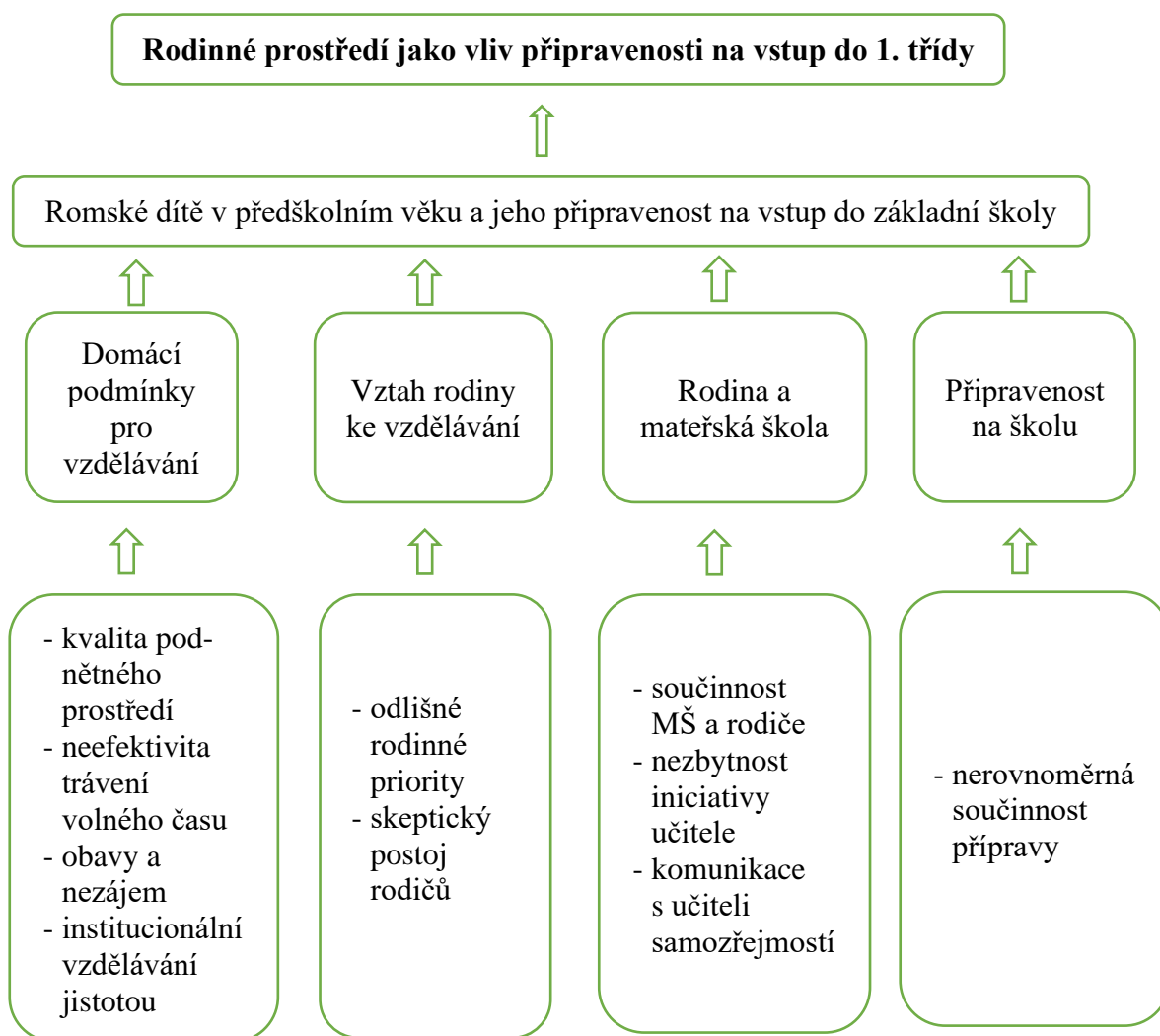
Dle zjištěného vnímám **součinnost rodiny a mateřské školy** z vyplynulých dat pozitivně. I přes případnou neaktivní komunikaci ze strany rodičů jsem se setkala s velmi **pozitivním přístupem a zájmem pracovat** na doporučeních učitelek při další práci s dítětem. Rodiče respektují učitele jako autoritu. Pozorně naslouchají, a i přesto, že není domácí příprava prioritní, jsou ochotni zapracovat na změnách v případě, že učitel řekne, kde jsou mezery a co je potřeba zlepšit. Zároveň však nevnímají školní nezralost svého dítěte jako nedostatek. Naopak je přístup rodičů vstřícný bez negativních emocí. Považuji za správné, že i přes svoje stanovisko ke vzdělávání rodiče pozitivně motivují na vstup do 1. třídy. Snaží se

komunikovat v superlativech, jejich komunikace je zcela otevřená a upřímná. V tomto případě nemá dítě žádné zkreslené představy o tom, jak to ve škole funguje.

4. Přípravenost na školu

Poslední článek, který vnímám jako takové pojítko všech výše uvedených kategorií, je připravenost na školu. Tuto kategorii jsem uvedla jako poslední, protože výše uvedené kategorie tuto kategorii bezpodmínečně nejvíce ovlivňují, ať už se jedná o domácí přípravu, komunikaci rodiče s učiteli mateřské školy nebo obecně přístup rodiny ke vzdělávání. Toto všechno jsou aspekty, které ovlivňují připravenost a školní zralost předškolního dítěte. Jeden bez druhého tvoří **nerovnoměrnou součinnost**, která se odráží na rozvoji osobnosti dítěte po všech stránkách.

Obrázek č. 2 – Model selektivního kódování



5.2 Interpretace výzkumných otázek

V rámci výzkumného šetření jsem se zabývala připraveností romských dětí předškolního věku na vstup do základní školy z pohledu rodiny. Výzkumný vzorek tvořili romští rodiče dětí, kteří mají dítě předškolního věku. Celý tento výzkum směřoval k závěru, jak rodina přistupuje k tomu, aby jejich dítě bylo připraveno na povinnou školní docházku. Zabývala jsem se způsobem přípravy dítěte. Dále jsem se věnovala domácímu prostředí romské rodiny a vliv prostředí na rozvoj dítěte. Také jsme se dostali k otázce motivace dítěte, jakým způsobem rodina komunikuje s dítětem o nástupu do mateřské školy a zda vůbec. Respondenti se vyjadřovali k vlastnímu přístupu ke vzdělávání, jejich dosaženému vzdělání a zkušenostem, kterými si při studiích prošli. A společně jsme řešili také způsob spolupráce a komunikace s učitelkami mateřské školy.

Mongersternová (In Šulová, 2003, s. 420) uvádí: Raný vývoj dítěte je silně ovlivněn sociokulturním prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Primární vliv na vývoj má rodina a výchovné praktiky, které rodiče při výchově aplikují. Rodiče zároveň do výchovy přinášejí svoji kulturní minulost, reprezentují budoucnost v přítomnosti a jsou představitelé určité kulturní kontinuity, kterou předávají svým dětem.“ Výše uvedený výrok nám vysvětluje, že období předškolního vzdělávání je třeba chápat jako období přípravy na život do společnosti. Tato myšlenka navazuje na stanovené výzkumné cíle empirického výzkumu. Hlavním výzkumným cílem tedy bylo zjistit, jakým způsobem jsou romské děti předškolního věku připravovány na vstup do základní školy. Na základě stanovených dílčích cílů pak bylo zjišťováno, jaké jsou podmínky pro vzdělávání v rodinném prostředí, dále pak jak se rodiče podílí na přípravě do školy, jaká je komunikace mezi romskými rodiči a mateřskou školou a v neposlední řadě to, jaký mají romští rodiče vztah ke vzdělávání.

Hlavní výzkumná otázka zněla: „**Jakým způsobem jsou romské děti předškolního věku připravovány na vstup do základní školy?**“

Odpověď na tuto otázku bylo možno stanovit až na základě ověřených metodologických postupů, které byly postupně odkrývány pomocí metod zakotvené teorie. Na základě zpracování dat jsme již za pomoci prvního kroku otevřeného kódování vytříbili několik základních kategorií, které nám vytyčily základní problematiku výzkumného cíle. Tyto kategorie byly dále zpracovány za pomoci axiálního kódování, které nám přiblížilo další aspekty problematiky.

Z uvedených dat vyplývá, že způsob, jakým jsou romské děti připravovány na vstup do základní školy, je ovlivněn především přístupem, zájmem a nastavením hodnot romské rodiny. Jako další důležitý faktor se jeví spolupráce s mateřskou školou a zodpovědnost, kterou do mateřské školy rodina vkládá. Děti jsou po stránce vzdělávací odborně připravovány a rozvíjeny nejvíce právě v rámci předškolního vzdělávání a docházky do mateřské školy.

Všichni respondenti uvedli, že jejich děti jsou zapsány v mateřské škole. Docházka dětí většiny respondentů sice není stoprocentní, ale i přesto je vidět zájem. Respondenti z velké části vyjádřili obavy z domácí přípravy. Jejich obavy jsou nejčastěji spojené s tím, že se rodiče nepovažují za odborníky a mají pocit, že nemají dětem co předat nebo by mohli udělat něco špatně. Obavy se současně pojí s vlastními negativními zkušenostmi z dětství nebo přístupem jejich rodičů. Za důkladnou přípravu považují práci dítěte dle metod a forem učitele v mateřské škole. Pedagogy respektují a uznávají jejich práci. Ovšem veškerá zodpovědnost týkající se připravenosti dítěte na povinné školní vzdělávání je ze strany rodičů přenechávána zcela na pedagozích mateřských škol.

Další oblastí, která souvisí s připraveností romského dítěte na vstup do školy, bylo analyzování podmínek vzdělávání v rodinném prostředí. Na základě této analýzy jsem dospěla k závěru, který navazuje na další stanovenou dílčí otázku: **„Jaké jsou podmínky pro vzdělávání v rodinném prostředí?“**

Dle zpracovaných dat se podmínky rodinného prostředí promítají ve více úrovních, kterými je bytová situace rodiny, početnost rodiny, dostupné vybavení, prostředí pro výchovu a vzdělávání, trávení volného času. Respondenti romských rodin uvedli, že žijí ve větším počtu, zároveň však na menší obytné ploše. Většinou se jedná o byty v počtu dvou až třech pokojů. Prostory pro žití jsou tedy velmi stísněné a zároveň je jen malá šance na možnost soukromí. Tyto domácnosti oplývají technologiemi jako jsou televize, mobilními telefony či tablety. Těmto technologiím věnují většinu svého volného času. Co však považují za pozitivní, že větší část respondentů uvedla, že mají děti k dispozici knihy. Nejedná se sice o aktivní práci s knihou a rozvoj předčtenářské gramotnosti, ale pouze o probuzení povědomí o existenci a způsobu užívání knih. Jednoznačně nevyplývá, že by se jednalo o podnětné prostředí pro vzdělávání dětí. Respondenti obecně tráví velký čas se svou rodinou, každopádně individuální čas strávený s dítětem není prioritní. Ze zpracovaných dat vnímám, že děti tráví čas spíše se svými rodinnými vrstevníky nebo staršími sourozenci právě u výše zmiňovaných elektronických technologií.

I to, jakým způsobem funguje domácnost romské rodiny, ve které vyrůstají děti, je ovlivněno tím, v jakém prostředí byli vzdělávání jejich rodiče. Davidová (2004) uvádí, že průběh výchovy romských dětí probíhá velice liberálně. Romští rodiče na své děti nekladou příliš velké nároky a přistupují k nim nekriticky. Děti mají spoustu volnosti a společně se svými rodinami prožívají radosti i strasti všedních dnů. Důsledkem toho, že děti již ve svém mladistvém věku řeší starosti společně s rodiči je, že rychleji dospívají. Všechn liberální přístup rodiny však ovlivňuje vývoj dítěte a postoj nejen ke vzdělávání, ale k celému životu. **„Jaký vztah ke vzdělávání mají rodiny romských dětí?“**, tak zněla další z dílčích otázek. Z analýzy dat plyne, že vztah romských rodičů ke vzdělávání nepatří mezi prioritní hodnoty rodiny. Jejich přístup je ovlivněn tím, v čem byli oni sami vychovávaní. Nezdá se, že by pro ně bylo vzdělávání důležitým i přesto, že by chtěli, aby jejich děti něco dokázaly. Vztah rodičů je základním faktorem, který následně souvisí a ovlivňuje další přístupy při přípravě dítěte na školu.

Odpovědi na otázku **„Jak se rodiče podílí na přípravě do školy?“** jsou následující. Respondenti uvedli, že respektují doporučení učitelů mateřské školy v případě docházení dítěte na logopedii, také pokyny logopeda. I přesto, že jejich vlastní iniciativa je spíše pasivní a nespolehlivá, snaží se plnit zadané úkoly a pracovat na nedostatecích v oblastech, které jsou odborníky uvedeny. Příprava rodičů tedy souvisí s požadavky osob, které se odborně podílí na vzdělávání předškolních dětí.

Výše rozebíraná dílčí otázka úzce souvisí s poslední výzkumnou otázkou: **„Jaká je komunikace mezi romskými rodiči a mateřskou školou?“** Z analyzovaných dat jasně vyplývá, že rodiče jsou spíše aktivními posluchači než iniciátory rozhovorů na téma připravenosti jejich dítěte. Pokud není podnět ze strany učitele, tak se rodiče dotazují jen v případě vzniklého nebo vznikajícího problému. Předpokládají, že kdyby se dělo něco netradičního v rámci vzdělávání jejich dítěte, tak by paní učitelky rodiče upozornily. Nepovažují za důležité rozebírat problémy.

ZÁVĚR

V závěru diplomové práce bych chtěla shrnout její veškerá zjištění. Ve své práci jsem zkoumala připravenost romských dětí předškolního věku na povinnou školní docházku. Závěrečná práce byla rozdělena na dvě části, na část teoretickou a praktickou. Teoretická část přibližuje pojmy týkající se období předškolního věku dítěte, vymezuje pojmy z pohledu vývojové psychologie. Věnuje se oblasti socializace a sociálním mezníkům předškolního dítěte a sociální a emoční zralosti dítěte. V kapitole o předškolním vzdělání jsem se věnovala školní zralosti a připravenosti. Současně s tím jsem se zabývala tématy komunikace školy, rodiny a činiteli výchovy. Poslední kapitola teoretické části se zabývala romským žákem, rodinou romského dítěte, jejich vlivem na vzdělávání. Celá teoretická část této práce předcházela praktické, tedy výzkumné části.

Základem praktické části diplomové práce byl výzkum. S ohledem na cíl výzkumu jsem zvolila formu kvalitativního šetření. Ke sběru dat jsem použila metodu hloubkového polostrukturovaného rozhovoru, který byl velice přínosný a podstoupilo ho celkem osm respondentů. Všichni respondenti byli romskými rodiči dětí plnících povinnou předškolní docházku. Pro další výzkumný postup byl stanoven jeden hlavní výzkumný cíl a k němu další čtyři dílčí výzkumné cíle, které s hlavním cílem úzce souvisí. Pro kompletní analýzu získaných dat byla aplikována metoda zakotvené teorie skládající se ze třech kroků. Pomocí otevřeného kódování jsem získala 7 kategorií, které byly dále zpracovány v kódování axiálním. Selektivní kódování stanovilo centrální kategorii a kostru celého výzkumu. Za nejnáročnější část považuji samotný sběr dat při osobním setkání s respondenty. Při některých rozhovorech bylo velmi náročné vzájemné napojení mezi mnou a respondentem a získání si jejich důvěry. V těchto případech bylo náročnější rozvinout rozhovor více dopodrobna a získat tak co nejpřesnější údaje.

Téma závěrečné práce je mi osobně velmi blízké. Osobně jsem několik let pracovala jako učitelka v mateřské škole s romskými dětmi a s dětmi sociálně vyloučenými. Denně jsem přicházela do styku s romskými rodiči. Na základě zkušeností vyplývajících z výzkumného šetření se mi potvrdilo to, že učitelé jsou pro Romy jakýmsi pilířem jistoty. Romští rodiče uznávají pedagogy jako profesionály a zcela důvěřují správnosti jejich přístupu ke vzdělávání a k dětem. Práce učitele s romským rodičem není jednoznačná, ale zároveň není zcela snadná.

Na základě zmíněné teorie se mi podařilo objasnit, že Romové v mnoha oblastech přistupují k výchově dětí odlišným přístupem na rozdíl od jedinců minoritní společnosti. To však nevylučuje jejich bezmeznou lásku k rodině, kterou si projevují vzájemným setkáváním a pomáháním si při různých situacích. Vzdělávání však nepatří mezi jejich prioritu v žebříčku hodnot. Není jim známa důležitost vzdělání a jejich postoj k němu je dosti odtažitý a spojovaný s různými obavami. V krátkosti se dá říct, že předškolní vzdělávání nepovažují za tak důležité jako vzdělávání v základní škole. Nespojují si dohromady určité souvislosti, které bez sebe nemohou fungovat.

Jsem přesvědčená, že začleňování romských dětí do školních kolektivů mezi děti z většinové společnosti je správným krokem. Vzájemným působením se děti již od útlého věku učí vnímat odlišnosti nejen sociální, ale také náboženské a kulturní zvyklosti, přístup k práci a vzájemné spolupráci. Mnohé se mohou naučit o sebe navzájem.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ANDERSON, Jean, Susan FISCHGRUND a Mary LOBASCHER. *Dobrý START DO ŠKOLY: Jak můžete připravit vašemu dítěti dobrý vstup do školy*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-92-5.
- BARŠA, Pavel. *Politická teorie multikulturalismu*. 2. vyd. Politologická řada. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2003. ISBN 80-7325-020-9.
- BAUM, Detlef. *Výzkumné metody v sociální práci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2014. ISBN 978-80-7464-390-3.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vyd. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0793-9.
- BEJDÁKOVÁ, Sandra, Jarmila STŘECHOVÁ, Lenka SUCHARDOVÁ, Jana VÍTKOVÁ, Helena ZDRUBECKÁ a Zdenka ŽENATOVÁ. *Školní zralost a komunikace*. Praha: Dr. Josef Raabe, 2018. ISBN 978-80-7496-390-2.
- BITTNEROVÁ, Dana. *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných*. Praha: ERMAT, 2009. ISBN 978-80-87178-06-5.
- DAVIDOVÁ, Eva. *Romano drom: Cesty Romů : 1945-1990 : změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. 2., přeprac. vyd. Interface. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0524-5.
- DVOŘÁKOVÁ, Markéta; KOLÁŘ, Zdeněk; TVRZOVÁ, Ivana a VÁŇOVÁ, Růžena. *Základní učebnice pedagogiky*. Pardubice: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-9574-4.
- HENDL, Jan. *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. Páté, rozšířené vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0981-2.
- HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1424-8.
- IVATTS, Arthur; ČADA, Karel; FELCMANOVÁ, Lenka; GRAGER, David a STRAKOVÁ, Jana. *Začlenění romských dětí předškolního věku*. Roma Early Childhood Inclusion, 2011. ISBN 978-80-87725-31-3. UNICEF.

JIRÁSEK, Jaroslav. *Psychologická hlediska předškolních prohlídek*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1968. ISBN PK-0052.186.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.

KNOTOVÁ, Dana; LAZAROVÁ, Bohumíra; LOJDOVÁ, Kateřina a PEVNÁ, Kateřina. *Úvod do sociální pedagogiky*. Brno, 2014. ISBN 978-80-210-7077-6. Dostupné z: <https://hdl.handle.net/11222.digilib/131852>. [cit. 2024-04-02].

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. 2. VYŠEHRADEK, 2017. ISBN 978-80-7429-797-7.

MERTIN, Václav. Školní zralost. Online. *Rozdíly v sociálním chování*. Č. B 1.34, s. 15. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/wpcontent/upload/prilohy/10315/skolni_zralost.pdf. [cit. 2024-01-02].

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. 1. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2339-6.

MOŽNÝ, Ivo. *Sociologie rodiny*. Základy sociologie. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. ISBN 80-85850-75-3.

NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes*. 4. dopl. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1999. ISBN 80-7067-952-2.

NĚMEC, Jiří a VOJTOVÁ, Věra. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním: Education of Socially Disadvantaged Pupils*. Masarykova univerzita, Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-191-1.

NĚMEC, Jiří. *Edukace romských žáků v zrcadle výzkumných šetření*. Sociálně pedagogický výzkum. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5148-5.

NĚMEC, Zbyněk. *"Zvedněte ruce, kdo půjde do míst, kde necítí uznání": o segregaci romských žáků ve vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-219-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 1. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

Romové v České republice (1945-1998). Sešity pro sociální politiku. Praha: Socioklub, 1999. ISBN 80-902260-7-8.

Strategie romské integrace do roku 2020. Praha: Úřad vlády České republiky, Kancelář Rady vlády ČR pro záležitosti romské menšiny, 2015. ISBN 978-80-7440-142-8.

STRAUSS, Anselm L. a CORBIN, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. SCAN. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

ŠULOVÁ Lenka a Chantal ZAUCHE-GAUDRON. *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0752-2.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál, c2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

WOOLFSON, Richard C. *Bysřré dítě*. Přeložil Jana JINDROVÁ. Praha: Ottovo nakladatelství, divize Cesty, 2004. ISBN 80-7181-134-3.

Zákon 561/2004 Sb. *Zákony pro lidi* [online]. 2016 [cit. 2023-12-28]. Dostupné www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561

POUŽITÉ INTERNETOVÉ ZDROJE

AMNESTY INTERNATIONAL ČESKÁ REPUBLIKA. *Rovný přístup ke vzdělávání*. Online. Dostupné z: <https://www.amnesty.cz/diskriminace/rovny-pristup-ve-vzdelavani>. [cit. 2024-01-30].

Diskriminace Romů v českém vzdělávání. Online. Dostupné z: <http://www.lidskaprava.cz/student/vsechna-temata/clanky/diskriminace-romu-v-ceskem-vzdelavani>. [cit. 2024-01-30].

KAJANOVÁ, Alena a MRHÁLEK, Tomáš. Journal of nursing and social sciences related to health and illness. Online. *Social sciences in health*. 2020, č. 4, s. 3. Dostupné z: <https://doi.org/10.32725/kont.2020.043>. [cit. 2024-02-08].

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

atd. a tak dále

atp. a tak podobně

aj. a jiné

OŠD Odklad školní docházky

PPP Pedagogicko-psychologická poradna

RVP RV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ŠPZ Školské poradenské zařízení

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1 – Paradigmatický model.....	57
Obrázek č. 2 – Model selektivního kódování.....	61

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P 1: Rozhovor respondent č. 1

Příloha P 2: Rozhovor respondent č. 2

Příloha P 3: Rozhovor respondent č. 3

Příloha P 4: Rozhovor respondent č. 4

Příloha P 5: Rozhovor respondent č. 5

Příloha P 6: Rozhovor respondent č. 6

Příloha P 7: Rozhovor respondent č. 7

Příloha P 8: Rozhovor respondent č. 8

PŘÍLOHA P 1: Rozhovor respondent č. 1

1. Navštěvuje Vaše dítě pravidelně mateřskou školu? Pokud ne, proč?

Navštěvuje, a to logopedickou školku. K. nebylo vůbec rozumět, a tak učitelky po půl roce v normální školce řekly, že by mohl chodit do speciální třídy. Já proti tomu nebyl, mám to blíž, učitelky tam jsou hodný a je tam i jeho bratranec a nevlastní sestra. Nevím, proč bych ho do školky nedával. Má se tam dobře, nají se, vyspí, pohraje a já jdu pro děcka kolem čtvrté hodiny. Většinou jdu já nebo ségra a bereme všechny tři. Kolikrát se jim domů ani nechce a řvou, že si chtějí ještě hrát.

2. Jakým způsobem se Vaše dítě připravuje na 1. třídu?

Jak by se připravovalo? Jako samo? Však ve školce dělají každý den. Ani kolikrát nevím, co to dělají, protože to vidím na nástěnce, nebo mají takový sešit pro ty děcka, které půjdou do školy. Ten nechávají v šatně a máme se jako rodiče podívat, co zrovna dělají. Kolikrát si K. nese i papír s úkoly domů a když neví, snažíme se to doma udělat spolu. Když on pořád ne moc dobře mluví, a taky si říkám, že mladší příbuzní ještě budou ve školce, že ho tam nechám i další rok. Dáme mu ten odklad a pak mu to půjde líp, bude starší a tak.

3. A pracujete na přípravě do školy i doma?

Moc ne, když je nemocnej, tak děláme, ale normálně moc ne. Já si myslím, že mu to půjde. Všem to jde. Někomu hůř, někomu líp. Se mnou nikdy nikdo nic nedělal a ve školce už vůbec ne.

4. A proč nezkusíte nějakou práci i doma?

Proč? Máme ještě dvě mladší děti a s těma nic neudělám. Ale někdy o víkendu se snažím věnovat jen K., ale teda ne se školou a přípravou. Jdeme spolu třeba ven nebo do kina. Taky nemůže jen sedět doma a dělat úkoly. Toho ho čeká ve škole dost.

5. Zajímáte se o školní zralost Vašeho dítěte?

Jak říkám, myslím si, že zralej ještě není a nechám ho ve školce. Dotrénuje, co neví, a hlavně letos hodně marodí, a tak nechodí. Když je doma, tak ho baví si kreslit a pořád si něco čmárá. Na to je K. fakt dobrej. Taky moc rád tancuje a zpívá. Je divokej a u ničeho nevydrží. Ale to tak máme všichni. Občas od sestry starší Samanta se s ním učí. A to ho baví moc. Dává mu úkoly a on je plní. To jsem zvědavá, jestli ho to tak bude bavit i ve škole. Když to vidím, tak si myslím, že mu to půjde.

6. Budete dotrénovávat, co bude potřeba společně s K., nebo tomu necháte volný průběh?

Nechám tomu volný průběh. Jak jsem říkala, je šikovnej, má toho ve školce dost, a když je u nás Samanta, tak ho hned trénuje sama 😊.

7. Konzultujete připravenost Vašeho dítěte na školu s učitelkou mateřské školy?

Když má učitelka s K. nějaký problém, tak to hned řekne. Řešíme to hned. Však ona ví, jestli je nebo není připravenej, a já říkal, že bude asi další rok ve školce. Tak čas na přípravu má. Ve školce mají taky konzultace a tam já chodím. Tam řekne učitelka, v čem je slabej, a dává nám k tomu takový listy. To dělá nebo mu to dávám, když je nemocnej. Mám štěstí, že ho to baví a málo kdy řekne, že to nebude dělat. Jeho to spíš baví, jak jsem říkal.

8. A ptáte se paní učitelky i vy? Nebo to necháváte na ní?

Nechávám to na ní. Říkám si, že kdyby byl nějaký problém, tak řekne. Ptám se jen když K. něco řeší doma. Ale to není často, on si s každým rozumí a nemá problém mezi děckama. Je to veselá povaha. Je trochu divokej, ale hodnej.

9. Využíváte nějaké speciální metody pro přípravu Vašeho dítěte na 1. třídu?

Tak to nevím, co to je a jak to myslíte. Ty listy ze školky? Občas vyplňujeme i ten sešit ze školky, když K. dlouho chyběl, ale nic jinýho teda nedělám.

10. Pracujete s chlapcem na rozvoji řeči i doma nebo dostáváte ze školky nějaké úkoly na procvičení domů?

To ne, nedostáváme. Já se toho bojím a věřím jim. Jsou to odborníci. Spíš učitelka říkala, že mu máme číst a nenechávat ho jenom u pohádek na televizi a hodně s ním mluvit. Tak, že se naučí. Mám ho někdy opravit, když vím, že už to umí říct. Tak když ho slyším, že říká třeba žepa tak řeknu, ať řekne řepa.

11. A Vy necháváte K. sledovat televizi, anebo jste to omezili?

Moc jsme to neomezili, ale občas mu to vypnu, to je jasný. Ona ho teď televize ani tolik nebaví, co má doma tablet, tak je spíš na něm. Tam hraje hry, co mu starší děcka nainstalovaly. Ale když jsem to viděl, tak mě to nepřišlo špatný. Hodně tam vyplňuje, plní úkoly nebo si maluje. Za mě je to lepší než televize, ne?

12. Má Vaše dítě nějaké speciální potřeby ve vzdělávání?

Tak tu logopedii má. To proto chodí do speciální třídy s logopedií. Tam se mu věnují víc než v normální školce. Mají tam i jejich logopedku a ta se jim věnuje. Tak to jsem ráda, že už nemusím s ním nikam chodit a má to zadarmo ve školce. To bych doporučil všem. Nechápu, že se toho někteří rodiče bojí. Já to chválím.

13. Jaké podmínky pro vzdělávání má Vaše dítě v domácím prostředí? Například vlastní pokoj, pomůcky, dostatek knih, didaktické pomůcky, návštěvy divadel, atp.?

Tak zatím jsem to neřešil, protože chodí ještě do školky a máme dvě mladší děcka. My máme dvě místnosti a vlastní pokoj K. nemá. Knížky doma máme, to zase jo. On je má rád a hodně si v nich prohlíží. Pomůcky nemáme, jen hračky má, a to od děcek od ségry nebo co si sám vybere, že chce. Chodíme občas do kina se staršíma děckama, divadla mají ve školce. Má televizi a tablet, tam se toho taky hodně dozví.

14. A čtete K. pohádky z knížek, které si tak rád prohlíží? Hrajete si spolu?

Každý den nečtu, ale někdy jo. Ráda mu čte i Samanta od ségry, a to on má rád. Sdí a poslouchá. Hrajeme si, on má rád kovový autíčka a někdy si je pouštíme. Ale mám doma dvě mladší děcka a není tolik času. Ale když jsme doma jen spolu, tak si hrajeme.

15. Proč nečtete častěji? Nemáte na to čas? Udělala byste si ho?

Jak jsem už říkal. Času moc nemám, když máme dvě mladší děti. Víkendy občas trávíme spolu, ale je fakt, že i ty mladší děti už vydrží a mohla bych jim večer číst. Tak já to zkusím.

16. Těší se Vaše dítě do 1. třídy?

K. se těší, má rád učení a úkoly. Myslím, že bude dobře. Však víme, těší se všichni, pak je to přejde, co?

17. Jakým způsobem hovoříte se svým dítětem o nástupu do školy?

Já jsem mu říkala, že bude ještě příští roka asi ve školce a pak, že půjde. Nic na to neříkal. Nic mu neuteče, ne? Já jsem rád, že ho to všechno baví a těší se. Já byl horší. Doted' na to nerada vzpomínám. Měli jsme zlou učitelku a já nebyl úplně hvězda.....

18. A chápe, proč půjde o rok později?

To nevím. Nebavili jsme se spolu o tom. Teda byl trochu zklamanej, protože mu odešli kamarádi do školy a on zůstal ve třídě sám nejstarší, ale brzy ho to přešlo a do Vánoc byl v pohodě. On si ještě rád hraje a ve škole už na to nebude mít tolik času.

19. Připravujete Vaše dítě na to, co ho v 1. třídě čeká?

Raději mlčím, nechci ho odrazovat. Ať si na to dojde sám, že? Já si myslím, že učitelky, a to učivo už jsou teď lepší. Samanta od ségry je ve druhé třídě a je nadšená z jejich učitelky. To já nikdy nebyl, a tak třeba K. taky bude ve škole rád. Uvidíme.

20. A Samanta mu třeba neříká, jak to ve škole chodí?

Samanta je ve škole ráda. Má tam kamarádky, hodnou paní učitelku. A to teda fakt nevím, jestli se spolu bavili o tom, jak to chodí ve škole. Já s nima fakt nejsem pořád a K. už je velký kluk.

21. Jaký vztah ke vzdělávání máte vy? Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Jak už jsem říkal, já ve škole nebyl rád. K. to pálí víc, jeho mama je chytrá, a to on má po ní. Já byl rád, že jsem dodělal základku a devět tříd. Musel jsem pak nastoupit na učňák na prodavače, ale nedodělal jsem to. Fakt na to nemám hlavu. K. bude lepší. Mám z něj radost a uvidíme. Ted' mu zatím ve školce učení jde. Ještě snad vylepší tu řeč, není mu moc rozumět. Tak asi tak.

PŘÍLOHA P 2: Rozhovor respondent č. 2

1. Navštěvuje Vaše dítě pravidelně mateřskou školu? Pokud ne, proč?

Pokud není nemocné tak ano.

2. Jakým způsobem se Vaše dítě připravuje na 1. třídu?

Nijak, očekáváme, že to zvládnou učitelky ve školce. Od toho ta školka je.

3. Kolik máte dětí?

Čtyři.

4. A ani s jedním jste se neučili?

Ne.

5. Navštěvují všechny děti ZŠ?

Jo.

6. Takže doma na přípravě nepracujete?

Ne.

7. Proč? Máte k tomu nějaký důvod?

Už jsem to říkal. Proč bych ho měl připravovat. Dělají to ve školce.

8. Někaké speciální potřeby Vaše dítě má?

Ne, je samostatné.

9. Komunikujete s MŠ, jak na tom Vaše dítě je?

Ne.

10. Takže Vás paní učitelky neinformují?

Jo, to jo.

11. A co Vám říkají?

Nic, jenom kdy mám zaplatit obědy a tak.

12. Takže vzdělávání s Vámi neřeší? Třeba jestli je potřeba odklad?

To jsem ještě s nikým neřešil.

13. Dostáváte nějaké úkoly od paní učitelky na práci domů?

Jo. Ale neděláme to, nemáme na to čas.

14. A jak trávíte svůj volný čas?

Většinou jsme s dětmi u mé sestry, kde se scházíme každý den.

15. A nedostane se Vaše dítě k přípravě na školu ani mezi staršími sourozenci nebo bratřenci?

Asi ne, co já vím, co na tom telefonu dělají.

16. Čtete svým dětem?

Ne.

17. Zajímáte se o to, jestli je Vaše dítě zralé na školu?

Proč by nebylo zralé, každé dítě přece musí chodit do školy. Vy si snad myslíte, že jsme úplní „degeši“.

18. Ptám se proto, že ne všechny děti jsou v předškolním věku připraveny na vstup do první třídy.

Už jsem Vám jednou říkal, paní učitelko, že od toho je snad mateřská školka. To platíme ze svých daní a ty učitelky taky, aby se s děčkama učily a připravily je na školu.

19. Říkal jste, že Vaše děti mají mobil, tráví na něm hodně času?

Jo.

20. A co na něm dělají?

Točí videa na TikTok.

21. Takže nějaké vzdělávací programy tam nemají?

Co to je? To je nějaká aplikace?

22. Bavíte se s Vaším dítětem o tom, že půjde do první třídy?

Jo často.

23. A co mu o škole říkáte?

Že je to dobrý, že tam bude mít kamarády.

24. Takže se těší?

Těší. Jen se bojí, že ho bude šikanovat nějaký gadžo.

25. Půjde tam s nějakými kamarády ze školky?

Jo.

26. Jaký vztah ke škole máte Vy? Bavilo Vás to?

Ne. Za komančů bylo všechno na nic.

27. A jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Základka, no vlastně, v šesté třídě jsem musel odejít.

28. Jako na jinou školu?

Ne, domů.

29. Takže jste do školy už nechodil?

Ne.

30. Proč?

Musel jsem jít pracovat.

31. To chtěli Vaši rodiče?

Ne, ve škole mi to nešlo.

PŘÍLOHA P 3: Rozhovor respondent č. 3

1. Navštěvuje Vaše dítě pravidelně mateřskou školu? Pokud ne, proč?

Ano, naše A. chodí do školky pravidelně. Když byla mladší, tak jsem ji tam moc nedávala, ale ve školce říkala učitelka, že letos je ta předškolačka a musí do školky chodit pravidelně, že je to stejný jako do školy. A. teda musím někdy nutit, moc se jí nechce. Ale nechci z toho mít problémy, tak skoro každý den jde.

2. A proč jste ji do školky nedávala, když byla mladší?

Máme to celkem daleko a nechtělo si mě každý den jezdit tam a zpátky. A. je hodná a vydrží si hrát sama a u nás doma pořád někdo je. Bydlíme pohromadě s rodiči a bratrem a pořád u nás jsou nějaký děcka nebo někdo, kdo pohlídá. Já teď chodím do práce, a tak se mně hodí, že je A. ve školce každý den. Vyzvednu ji kolikrát až po čtvrté hodině.

3. Jakým způsobem se Vaše dítě připravuje na 1. třídu?

No právě proto chodí do školky skoro každý den, aby se připravila na první třídu. To je jasný, já to vím a je to rozumný. Kdo by odpoledne, když přijde z práce kolem pátý hodiny, dělal s děckama nějaký úkoly? I starší si je dělaly samostatně, než jsem přišla domů, nebo když jsem byla na mateřský, tak jsem jim třeba pomohla.

4. A pracujete na přípravě do školy i doma?

Tak to nepracujeme. Co říká A., tak ve školce pořád něco dělají. Nemá smysl děckám motat hlavu ještě doma. A. si raději hraje, než plní úkoly.

5. Dostáváte občas nějaké úkoly ze školky?

Občas ano. Když třeba byla nemocná a zrovna procvičovali nebo dělali něco nového, tak nám po návratu dala učitelka nějaký listy na doma. A. udělala, já zkontrolovala a přinesla do školky. Ale já jí jinak nic nedávám nebo nesháním.

6. Zajímáte se o školní zralost Vašeho dítěte?

To, co mně řekne učitelka ve školce nebo na konzultacích, ale abych já chodila za učitelkou a ptala se na školní zralost, to ne. Nechávám to na nich, však tomu rozumí, ne?

7. To určitě ano, ale zájem o připravenost na školu je oboustranný proces a ve školce by uvítali Vaši pomoc. Zkusíte se jich zeptat, co máte trénovat s A.?

Můžu se jich zeptat, ale jde o to, jestli tomu budu rozumět. Aby to ještě nemuseli vysvětlovat mně? Ted' je všechno jinačí, než když jsem byla malá já. U nás ve školce jsme si jen hráli a do školy jsme stejně tak museli. Ted' se to moc řeší, ne?

8. Konzultujete připravenost Vašeho dítěte na školu s učitelkou mateřské školy?

To právě nekonzultuji, ale zkusím tedy, když myslíte.

9. Využíváte nějaké speciální metody pro přípravu Vašeho dítěte na 1. třídu?

Doma? To určitě ne. Občas se A. dívá ČT Edu, tam bývají pořady pro děti, které je vzdělávají.

10. Kolik času A. sleduje televizi?

U nás běží televize pořád a tím, že je u nás rušno a pořád plno lidí v obýváku, tak přes den spíš kouká na to, na co ostatní. Občas, když je nemocná anebo není nikdo doma, tak si zapne i ten program, který ji zajímá a je přímo pro děti.

11. A má tablet nebo mobil?

To víte, že má. Sice ne úplně nový, ale podědila po starších sourozencích. Pořád na tom něco mastí, ale to je v dnešní době normální, ne? Který dítě to nedělá? Já ji nechávám, ale občas chci, aby to ztlumila, protože to hrozně řve.

12. A co sleduje? Nebo si hraje?

Tak to Vám neřeknu. Starší děcka tam už něco měly, a to oni si řeší sami, do toho já jim nezasahuju. A ani tomu tolik nerozumím jak oni.

13. Má Vaše dítě nějaké speciální potřeby ve vzdělávání?

Když měla A. tak 4 roky, tak nás učitelka poslala do poradny. Tam nám řekli, že ji mají ve školce rozvíjet ve všem, že je pomalejší. Na asistentku, že to není a že máme zkusit jít zase do poradny, než půjde do školy. Tak budu volat a objednáme nás a uvidíme, co řeknou.

14. A v poradně Vám řekli, jak máte s A. pracovat?

Ano, to řekli, ale já už si to moc nepamatuji. Dostali jsme nějaký papír, kde bylo napsáno, jak a co máme dělat. A říkali, že takový podobný papír pošlou i do školky. Tak jsem si říkala,

že tam tomu budou líp rozumět a už jsem to neřešila. Já tomu tedy moc nerozuměla, to chápete, ne? Nejsem žádný učitel a školu sice mám, ale tohle nám tam neřikali. Tak to raději nechám na učitelkách.

15. Jaké podmínky pro vzdělávání má Vaše dítě v domácím prostředí? Má vlastní pokoj, potřebné pomůcky, dostatek knih, didaktické pomůcky, navštěvujete divadla nebo něco podobného?

Pokoj vlastní A. nemá. Je nás hodně, a to teda nevím, že by každé dítě mělo mít vlastní pokoj. Však, když jsou pohromadě, je jim líp. U nás to tak funguje, my držíme jako rodina spolu a děti jsou naše všechno. Knížky určité doma máme, pastelky má, barvičky, nůžky a tak. Má všechno o co si řekne, na dětech nešetříme. Máme rádi cirkus, tam chodíme každý rok, kino taky. Ale jinak nikam speciálně nechodíme. Rodiny se scházíme, oslavujeme a veselíme se. S děčkama na karnevaly ještě chodíme.

16. Hrajete si spolu někdy?

Někdy si hrajeme, ale A. si ráda hraje sama nebo s děčkama z baráku. Já si taky ráda kreslila jako ona, a tak se někdy nechám přemluvit a kreslíme si spolu.

17. To je hezké, že si spolu kreslíte. To chválím. A taky někdy dětem čtete?

Když byli Ti starší malí, tak jsem jim někdy četla. Ted' už oni občas čtou těm mladším. Není to každý den, jen když třeba A. řekne nebo máme novou knížku.

18. Těší se Vaše dítě do 1. třídy?

To netěší. Ti starší jí řekli, jak je škola hrozná a co ji tam čeká. Škoda. Pamatuji se, když byli kluci malincí, moc se těšili. Nikdo jim to neprotivil. A. to má v tomto horší. Kluci jsou kluci.

19. Jakým způsobem hovoříte se svým dítětem o nástupu do školy?

Já jí to vymlouvám, říkám ji, že kluci to vidí jinak a že se jí ve škole určitě bude líbit. Ona je taková jiná. Důvěřivá a má ráda lidi. Myslím, že bude spokojená.

20. Přípravujete Vaše dítě na to, co ho v 1. třídě čeká?

Říkala jsem jí, že bude muset každý den něco dělat, že už se nebude mít tak dobře jako ve školce. Však co by ji čekalo? Všichni jsme to zvládli, a tak to zvládne taky. Já bych to moc neřešila. Dnešní děti mají všechno naservírované. S námi se nikdo tak neštvál. No, ne? Však ji nečeká nic strašného.

21. Jaký vztah ke vzdělávání máte Vy? Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Vztah ke vzdělávání? Tak já to беру tak, že všichni do školy musí. Nepřemýšlím nad tím. Tak stejně tam musí moje děcka. A. je jediná holka, jinak mám kluky. S těma je to horší, dělají problémy, nechce se jim a čím jsou starší, tím musím chodit do školy častěji a pořád něco řešit. Doufám, že A. bude hodnější. Já mám základku a pak roky učňák servírka. Tak si myslím, že bude po mně a taky jí to tak půjde. Já nejsem zastánce toho, že škola je na nic.

PŘÍLOHA P 4: Rozhovor respondent č. 4

1. Navštěvuje Vaše dítě pravidelně mateřskou školu? Pokud ne, proč?

Ano, navštěvuje pravidelně.

2. Jakým způsobem se Vaše dítě připravuje na 1. třídu?

Chodí do školky.

3. Připravujete se i doma?

Ani ne, já na to nemám moc nervy. Někdy starší dcera si hraje na školu s ní, ale já ne. Manžel je často v práci a já se musím starat, aby bylo doma uklizený a navařený, tak už bych to ani neměla kdy dělat. Ale ona je docela šikovná, tak si myslím, že ani velkou přípravu nepotřebuje.

4. Zajímáte se o školní zralost Vašeho dítěte?

Jako jak?

5. Myslím třeba ve školce, jestli se bavíte s paní učitelkou, jak na tom Vaše dcera je? Zda je zralá a připravená na školu?

Ano, to jo. To řešíme. A právě učitelka říkala, že je N. moc šikovná. Že je ukecaná hodně a že hezky mluví, to má asi po mně (haha), ty dvě starší toho tolik nenamluví, ale to ani manžel. A tady to malé, to teprve uvidíme (pozn. matka drží v ruce malé roční miminko).

6. Takže to vypadá, že dcera nebude mít problém nastoupit do školy?

Myslím si, že ne. I učitelka říkala, že do školy určitě půjde.

7. Využíváte nějaké speciální metody pro přípravu Vašeho dítěte na 1. třídu?

Ne, vůbec. Ani žádné neznám.

8. Má Vaše dítě nějaké speciální potřeby ve vzdělávání?

Ne. Nepotřebuje. Nevím o ničem.

9. Jaké podmínky pro vzdělávání má Vaše dítě v domácím prostředí? Má vlastní pokoj, pomůcky, dostatek knih. Chodíte do divadel nebo podobně?

Má pokoj se starší sestrou. Má moc ráda knížky s obrázky, tak ty si ráda prohlíží. Ráda poslouchá písničky a má ráda tanec. My i doma hodně tančíme, když trávíme čas s rodinou

nebo máme oslavu. Tak to jí jde. Někdy si čteme i spolu, ale hodně je fixovaná na tu starší sestru, tak ta jí třeba i večer čte. Ty knížky má hodně ráda.

10. A má N. doma k dispozici i tablet nebo mobil?

To jo, má mobil. Na tom je taky často. Kouká na různé videa nebo hraje hry. Někdy točí videa taky, jak tančí a zpívá.

11. Tráví na mobilu hodně času?

Jako jo, hodně. Myslím si, že až moc, ale tak když třeba nemáme zrovna co dělat, tak ať se nenudí, nezakazuju jí to. Vidí to u mě, že jsem na mobilu a u starších sourozenců, tak jí to nemůžu zakazovat.

12. A jak trávíte s dcerou čas Vy?

Koukáme se spolu na pohádky, povídáme si, někdy si hrajeme nebo koukáme spolu na knížky. Taky chodíme na procházky. Někdy dostaneme úkol ze školky, tak ho taky doma děláme. Ale to jen málo dostává, třeba jen když je dlouho nemocná.

13. Těší se Vaše dítě do 1. třídy?

Ano.

14. Jakým způsobem hovoříte se svým dítětem o nástupu do školy?

Hovoříme hezky.

15. Připravujete Vaše dítě na to, co ho v 1. třídě čeká?

Ano. Hodně se o tom bavíme, co se tam dělá jinak a co se změní.

16. Jaký vztah ke vzdělávání máte Vy? Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Dobrý vztah. Mám učiliště, ale škola mě bavila. Vím, že to je potřeba a třeba to N. dotáhne dál.

PŘÍLOHA P 5: Rozhovor respondent č. 5

1. Navštěvuje Vaše dítě pravidelně mateřskou školu? Pokud ne, proč?

To záleží, jestli se nám to zrovna hodí a jestli se nám chce vstávat. Někdy prostě zůstaneme doma.

2. Proč zůstáváte doma?

Prostě se nám nechce vstávat. Když do školky nejde, tak to nevadí. Až bude chodit do školy bude to víc vadit.

3. A stává se to často, že takto nejdete do školky?

Ani ne, třeba dva dny v týdnu.

4. Jakým způsobem se Vaše dítě připravuje na 1. třídu?

Ve školce učitelky říkají, že ho připravují. Ale nevím jak.

5. A zajímáte se o to, jak je Vaše dítě připravováno ve školce?

Ne. Já tomu nerozumím. Učitelky tomu rozumí. Tak je necháváme dělat jejich práci.

6. A Vy s dítětem doma pracujete a připravujete ho?

Ne. Nemáme na to čas. A raději to dělat nebudu, když tomu nerozumím.

7. Zajímáte se o školní zralost Vašeho dítěte?

Co to znamená?

8. Jestli se zajímáte o to, zda je Vaše dítě zralé a připravené na vstup do první třídy?

Tak jako myslím si, že je zralejší, když s ním pracují ve školce. Učitelky sice říkaly, že by bylo fajn, kdybychom do té školky chodili častěji a nezůstávali zbytečně doma, aby byl mezi kamarády a tak. Ale tak co, když se nám nechce, se nezblázním.

9. Konzultujete připravenost Vašeho dítěte na školu s učitelkou mateřské školy?

Jako jo. Říkají nám často nějaké věci. Ale prej je šikovný.

10. Takže Vás neupozorňovali, že byste měli s dítětem více pracovat?

Vlastně ani nevím. Často pro něj chodí starší brácha a někdy ho i vodí do školky. Učitelky mu něco říkají, ale on si to moc nepamatuje. Já chodím jen málo, když musím.

11. Využíváte nějaké speciální metody pro přípravu Vašeho dítěte na 1. třídu?

Ne, říkala jsem, že to dělají učitelky, aspoň si myslím. My tomu nerozumíme.

12. Má Vaše dítě nějaké speciální potřeby ve vzdělávání?

Ne. Nepotřebuje. Je šikovný, zvládá všechno sám. A když potřebuje s něčím pomoci, tak si řekne. Umí poprosit.

13. Jaké podmínky pro vzdělávání má Vaše dítě v domácím prostředí? Má doma dítě k dispozici hračky nebo jiné pomůcky, knihy? Navštěvujete divadla nebo kina?

Má doma puzzle a stavebnice.

14. Dětský pokoj má také?

Jo, s tím starším bráchou.

15. A hraje si někdy společně s bráchou nebo se spolu učí?

Neučí. Hrajou spolu na plejáku často nebo na mobilu hry. Nebo se dívá, jak starší brácha hraje hru.

16. A čtete doma dítěti knížky.

Ne, pohádky mu pouštím na telce.

17. Těší se Vaše dítě do 1. třídy?

Říká, že jo.

18. Jakým způsobem hovoříte se svým dítětem o nástupu do školy?

Tak jako bavíme se, že půjde do školy a že starší brácha chodí a že tam budou kamarádi. Když se na něco zeptá, co se dělá ve škole, tak mu odpovíme. Ale jako jo, bavíme se.

19. Připravujete Vaše dítě na to, co ho v 1. třídě čeká?

Ani ne, to spíš brácha jeho mu říká, co tam dělá a co se učí. My mu jen říkáme, že se tam bude učit, že už to bude jiný než ve školce a že tam už bude muset chodit, že nebude moct být jen tak doma, když se mu tam nebude chtít.

20. Jaký vztah ke vzdělávání máte Vy? Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Jako chodila jsem do školy, i muž, ale nebavilo nás to moc. Ale mám výučňák, tak aspoň něco.

PŘÍLOHA P 6: Rozhovor respondent č. 6

1. Navštěvuje Vaše dítě pravidelně mateřskou školu? Pokud ne, proč?

Ano.

2. Jakým způsobem se Vaše dítě připravuje na 1. třídu?

Učíme se.

3. Učíte se doma?

Jo, hrajeme hry a někdy si čteme. Zpíváme hodně taky.

4. Tak to je skvělé, že pracujete s dcerou i doma. Zajímáte se o školní zralost Vašeho dítěte?

Hodně se bavíme s učitelkou. Je mladá a hodná. Dcera ji má moc ráda, tak poslouchám, co má za problémy. Říká nám třeba, že nechce dělat úkoly a že si někdy dělá co chce. To dělá i doma. Neposlouchá moc. A učitelka říkala, že musíme trochu na tom zapracovat, aby mohla do školy. Že je šikovná, ale že musí mít stanovené hranice, jinak se bude trápit a do školy nepůjde.

5. Takže konzultujete připravenost Vašeho dítěte na školu s učitelkou mateřské školy a spolupracujete?

Jo. Fakt se snažím. I doma jí říkám, jak se má chovat. My máme hodně dětí, má tři starší sourozence, oni odmítají a ona to asi vidí u nich, tak to přebírá to chování. Ale to nemůže, to je jasné. Tak někdy i zařvu, ale tak musí vědět, co si nesmí dovolit, to tak nejde. Pak by kvůli tomu nemohla do školy, že neumí poslouchat.

6. A jiné potíže nemá?

Ne. Jenom se ještě musí naučit držet tužku, jinak neříkala učitelka nic.

7. Využíváte nějaké speciální metody pro přípravu Vašeho dítěte na 1. třídu?

Ne.

8. Má Vaše dítě nějaké speciální potřeby ve vzdělávání?

Ne. Nepotřebuje.

9. Jaké podmínky pro vzdělávání má Vaše dítě v domácím prostředí? Má vlastní pokoj, hračky, pomůcky, knížky?

Má tam knížky, tablet, telefon.

10. A co nejvíc využívá?

No hodně často ten telefon, na tom by byla pořád. Vidí to u starších sourozenců. Ale jako zakazuju jí to, ale někdy s tím nic nedělám. To je to, že nemá ty hranice. Tak někdy ji řeknu, ať si vezme knížku.

11. A hraje si s dcerou někdy i Vy, nebo přečtete si knížku společně?

No, málo. Bud' není moc čas, nebo třeba máme návštěvu a tak. Pořád něco, je nás hodně, tak je veselo.

12. Těší se Vaše dítě do 1. třídy?

Jo. Hodně.

13. Řeklo Vám, na co se těší?

Neříkala, ale říkala, že se těší.

14. Jakým způsobem hovoříte se svým dítětem o nástupu do školy?

Nemluvím. Jen když říká něco dcera, tak poslouchám.

15. Připravujete Vaše dítě na to, co ho v 1. třídě čeká?

Jo. Říkám, že se tam bude učit číst, psát a počítat a že se kvůli tomu musí naučit držet tu tužku, co ještě neumí. A že tam budou kamarádi ze školky s ní chodit. A taky hodně starší sourozenci se s ní o tom baví.

16. Jaký vztah ke vzdělávání máte Vy? Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Jako chci, aby byla chytrá. Tak doufám, že jí to půjde. Já, kdybych byla chytřejší, tak jsem mohla třeba dělat maturitu.

17. A chodila jste na střední školu?

Jako na učňák, ale skončila jsem v půlce, protože mě to nebavilo.

18. A nechtěla jste začít studovat něco jiného?

Ne, to už se mi nechtělo.

PŘÍLOHA P 7: Rozhovor respondent č. 7

1. Navštěvuje Vaše dítě pravidelně mateřskou školu? Pokud ne, proč?

N. chodí do školky od tří let. Školku nemáme u nás na vesnici a musíme ho vozit. A tak se často stává, že je škaredé počasí nebo je syn nemocný a do školky nejde.

2. A mrzí to syna nebo je raději doma?

Tak to se musíte optat jeho, ale je fakt, že je ve školce rád, a když nechodí každý den, tak říkal, že je smutný, že tam má kamarády a on je doma s mladší sestrou.

3. A neuvažujete o tom, že by chodil do školky častěji?

Ne, protože víte, jak je drahej benzín. Školka je sice zdarma, ale i ty obědy tam něco stojí, a já stejně musím každý den vařit. Jezdíme skoro dvacet kilometrů, protože jsme se museli přestěhovat do podnájmu.

4. Jakým způsobem se Vaše dítě připravuje na 1. třídu?

To dělají ve školce, ne? Jak by se mohl připravovat sám? Já tomu moc nerozumím. Občas dostaneme (když N. dlouho chyběl) nějaké papíry na vyplnění. On si to pak doma dělá, a když neví, tak se poradí. Jeho to ale moc nebaví. Spíš ho do toho musím nutit a je vždycky rád, že to má hotové a může to ve školce vrátit.

5. Dostáváte občas nějaké úkoly ze školky, i když chodí pravidelně?

To si nemyslím. Nevšimla jsem si. Myslím, že dostává úkoly, jen když tam není.

6. Zajímáte se o školní zralost Vašeho dítěte?

N. není hloupej a já si myslím, že ve škole nebude mít nějak velký problém. On je hlavně líný něco dělat. Učitelky samozřejmě říkaly, že má zabrat a že mu některé věci nejdou, ale jak ho mám donutit?

7. A které věci mu nejdou dle učitelek?

Hlavně psaní, tužku drží jak prase kost. To mu opravují i ve školce a doma mám prý taky. A taky ještě neumí všechny písmena dobře vyslovit a měla bych s ním začít chodit k logopedovi. Ale ještě jsem nás nikam neobjednala. Třeba se to spraví samo, co?

8. To Vám nejlépe řekne právě logoped a myslím, že je dobré se objednat. Máte kontakty?

Dala nám paní učitelka ve školce kontakt na logopedku ve městě. Zkusím ho najít a objednáme N.

9. Konzultujete připravenost Vašeho dítěte na školu s učitelkou mateřské školy?

Ony jsou ve školce učitelky hodné a vždy řeknou, co se děje a co je potřeba. Já sama se jich neptám.

10. Využíváte nějaké speciální metody pro přípravu Vašeho dítěte na 1. třídu?

Jak jsem již říkala jen to, co dostaneme ve školce. N. se do úkolů nějak nežene. To jsem zvědavá, jak se mu bude chtít dělat úkoly, až bude chodit do školy.

11. A co N. baví? Čím se doma „zabaví“?

Má rád televizi a taky lego. U obojího by vydržel několik hodin. Musím ho vyhánět. Knížky ho moc nezajímají a teď ho sestřenka naučila hrát nějaké hry na mobilu a jeho sen je mít taky mobil. Tak jsem mu vysvětlila, že nemáme peníze a musí si ještě počkat. Taky tablet by chtěl, to je jasný.

12. A co sleduje nebo si hraje?

V televizi pohádky, a když má možnost si zahrát na mobilu, tak nějakou střílečku pro malý děcka. Já tomu moc nerozumím.

13. Má Vaše dítě nějaké speciální potřeby ve vzdělávání?

Nemá, nikdo nic neříkal a ani nevím, co to je.

14. Byla jste s N. v poradně ohledně odkladu?

Ne. On půjde normálně do školy, v létě bude mít 6 let. Nikdo se mnou nemluvil o tom, že by měl mít odklad. On není hloupej a normálně půjde v září do školy.

15. Jaké podmínky pro vzdělávání má Vaše dítě v domácím prostředí? Má vlastní pokoj, pomůcky, hračky, dostatek knih, navštěvujete výstavy či divadla?

Jak jsem říkala, jsme teď v nájmu a nevede se nám nejlíp. Máme obývací společný s kuchyní a ložnici. Dětem usteleme v obývací a tam se i celý den pohybujeme. Já vařím, děcka si hrajou a koukají na televizi. A pak děckám rozestelu, my s mužem se ještě díváme na telku a děcka u toho usnou, a pak jdeme do ložnice.

16. Hrajete si spolu někdy nebo čtete dětem?

Děcka si rády hrajou spolu, občas se teda u toho porvou, ale to je normální. Moc jim nečtu, je to moc nebaví ani jednoho. A nemyslím si, že bude N. nějaký velký čtenář. Ale co já vím, třeba ho to chytne ve škole. U nás se nikdy moc nečetlo a ani knih doma moc nemáme. A teď, když jsme se stěhovali, tak skoro žádné knihy nemáme.

17. Těší se Vaše dítě do 1. třídy?

Asi jo. Bere to jako samozřejmost.

18. Jakým způsobem hovoříte se svým dítětem o nástupu do školy?

Jdou i jeho kamarádi, a tak to tak bere, a myslím, že nad tím ani moc nepřemýšlí. Proč taky, všichni tam musí a nic na tom nevymyslí.

19. Připravujete Vaše dítě na to, co ho v 1. třídě čeká?

Čeká ho učení a úkoly. Taky kamarádi a legrace. To jsem mu řekla. Nemá obavy, že by to nezvládl a nebojí se. Tak uvidíme, zda se to změní.

20. Jaký vztah ke vzdělávání máte Vy? Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Já jsem teď už 6 let doma. Předtím jsem pracovala ve fabrice. Jsem vyučená jako kadeřnice, ale nikdy jsem to nedělala. Ani se na to nechystám, protože tam se vydělat peníze nedají. Až budou děcka větší, tak se vrátím zase do fabriky, tam se dají peníze vydělat. A to poradím i N., až se zeptá, co má dělat. Ať se vyučí a pak si najde práci.

PŘÍLOHA P 8: Rozhovor respondent č. 8

1. Navštěvuje Vaše dítě pravidelně mateřskou školu? Pokud ne, proč?

Ano, navštěvuje pravidelně.

2. Jakým způsobem se Vaše dítě připravuje na 1. třídu?

Knihy s úkolama, počítání, procvičování samohlásek. Chodíme k logopedovi.

3. Zajímáte se o školní zralost Vašeho dítěte?

Jako jo, musím, když chodíme k logopedovi. Učitelka ve školce říkala, že tam musíme, že špatně mluví a pak by nemohla do školy. Takže se zajímám, kdybych se nezajímala, tak nikam nechodím.

4. Takže konzultujete připravenost Vašeho dítěte na školu s učitelkou mateřské školy a spolupracujete?

Jo, hodně. Ony jsou tam hodný učitelky. Říkají nám, co máme dělat.

5. Využíváte nějaké speciální metody pro přípravu Vašeho dítěte na 1. třídu?

Chodíme jen na tu logopedii, tam dostává úkoly, někdy dostane i ze školky, tak to děláme, když se nám chce a je čas. Ona nám ta logopedka přesně ukáže, co dělat, tak to po ní opakuju a dobrý.

6. Má Vaše dítě nějaké speciální potřeby ve vzdělávání?

Ne, ve školce jinak všechno zvládá, jen je potřeba ji občas opravit, aby mluvila správně, ale to učitelky ví.

7. Jaké podmínky pro vzdělávání má Vaše dítě v domácím prostředí? Má vlastní pokoj, hračky, pomůcky či knihy?

Má doma různé knihy, puzzle, pomůcky. Má pokoj, zatím sama. Malej brácha je ještě malej, tak spí s náma v ložnici. Tak má ještě klid.

8. A děláte něco doma společně? Hrajete si nebo si čtete?

Díváme se spolu na pohádky v televizi. Má tablet, tak tam má nějaké cvičení do školky, tak to taky někdy děláme spolu. Pak spolu teda procvičujeme ty věci do logopedie. A někdy si čteme pohádku na dobrou noc, ale ne každý večer.

9. Těší se Vaše dítě do 1. třídy?

Ano, myslím si, že ano. Říkala, že teď se byly s učitelkama podívat ve škole na prvňáky a že se jí tam moc líbilo. Tak to je dobře, že tam šly, aspoň bude vědět do čeho jde, a že to není tak hrozné, že se nemusí bát. Ona tam v té škole totiž viděla bratrána, co chodí teď do první třídy, tak to se jí taky líbilo. Je to syn od mé sestry, tak se znají. Často se vidíme, skoro každý den.

10. Tak to jí bratranec asi taky hodně poví o škole, že?

Jooo, to on jí vykládá, mluví furt. I někdy si dělají úkoly spolu, když on má úkol a my jsme tam nebo oni u nás, tak to dělají i s L., nebo ona kouká, jak to dělá.

11. Jakým způsobem hovoříte se svým dítětem o nástupu do školy?

Česky.

12. Myslím, jestli dítě připravujete tím, že o tom s ním hodně mluvíte?

Jo tak. Haha a já že česky, jsem to nepochopila. Jako mluvíme, ale ne hodně. Pobaví se s bratrancem, ale když se jí třeba nechce trénovat ta logopedie, tak jí jako řeknu, že musí, jinak nebude moct do školy.

13. Připravujete Vaše dítě na to, co ho v 1. třídě čeká?

To vidí u bratrance, tak jí to neříkám. Ona to ví.

14. Jaký vztah ke vzdělávání máte Vy? Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Jako jo, ať se učí, bude mít pak větší možnosti. Já jsem se učila na učilišti, ale moc se mi nechtělo, teď toho docela lituju, ale já na to stejně neměla moc hlavu. Ani moji rodiče mě k tomu moc nevedli. Hlavně teda L. jsem měla hodně mladá, takže už jsem výuční zkoušky dělala s břichem.