

# Postoj romských rodičů k předškolnímu vzdělávání

Irena Lužíková

---

Bakalářská práce  
2012



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2011/2012

## **ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Irena LUŽÍKOVÁ**

Osobní číslo: **H09080**

Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**

Téma práce: **Postoj romských rodičů k předškolnímu vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti vzdělávání Romů.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace kvalitativního i kvantitativního výzkumu.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**DAVIDOVÁ, Eva. Romano drom: Cesty Romů 1945–1990. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0524-5.**

**KOLLÁRIKOVÁ Zuzana a Branislav PUPALA. Předškolní a primární pedagogika:**

**Předškolská a elementární pedagogika. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.**

**NEČAS, Ctibor. Romové v České republice včera a dnes. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0497-4.**

**ŠOTOLOVÁ, Eva. Vzdělávání Romů. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1524-0.**

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

Vedoucí bakalářské práce:

**doc. PhDr. Jana Kutnohorská, CSc.**

Ústav aplikovaných společenských věd

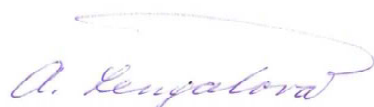
Datum zadání bakalářské práce:

**22. listopadu 2011**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**4. května 2012**

Ve Zlíně dne 12. ledna 2012



doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.

*děkanka*



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

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 23.4.2012.....

Luďková Jrena.....

*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 nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

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

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

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

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

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

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

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

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

V teoretické části mé bakalářské práce jsem se ve větší míře zaměřila na vzdělávání romských dětí, na postoje Romů ke vzdělávání i na jejich spolupráci se školou. Za důležité jsem považovala také nastínit základní specifika dítěte předškolního věku i obecnou charakteristiku romského etnika.

Zmíněné poznatky tak připravily důležitý podklad pro část praktickou, v níž se věnuji výzkumu současných postojů romských rodičů k předškolnímu vzdělávání, a to prostřednictvím dotazníkového šetření.

Klíčová slova: Romové, předškolní věk, vzdělávání, škola, rodina, učitel, majorita, minorita

## **ABSTRACT**

In theoretical part of my bachelor study I have increasingly focused on the education of Roma children, the attitudes of Roma to education and their cooperation with the school. I considered it important to outline the basic descriptions of preschool age and general characteristics of the Roma ethnic group.

These information prepared important background for practical part, which I devoted to research current attitudes of Roma parents to pre-school education, through a questionnaire survey.

Keywords: Roma, preschool age, education, school, family, teacher, majority, minority

Moc ráda bych chtěla touto cestou poděkovat doc. PhDr. Janě Kutnohorské, CSc. za odborné vedení a pomoc při zpracování této práce. Také bych chtěla poděkovat Prof. PhDr. Peteru Gavorovi, CSc. za cenné rady, které mi byly při psaní práce přínosem.

#### **MOTTO**

*„Ma de pr' oda, savi hin manuls morči, ale sikh, savo les hiin jilo.*

*Nehled' na to, jakou má člověk kůži, všímej si, jaké má srdce.“*

(Balvín, 2004, s. 55)

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

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU</b> .....	<b>13</b>
1.1 VÝVOJ MORÁLNÍHO UVAŽOVÁNÍ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....	13
1.2 SEBEPOJETÍ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....	14
1.3 VÝVOJ ŘEČI PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE .....	15
1.4 SOCIALIZACE DÍTĚTE .....	15
<b>2 SPECIFIKA ROMSKÉHO ETNIKA</b> .....	<b>17</b>
2.1 DEMOGRAFICKÉ ÚDAJE .....	17
2.2 ROMSKÁ RODINA A VÝCHOVA DÍTĚTE .....	18
2.3 SPECIFIKA ROMSKÉHO JAZYKA .....	20
2.3.1 Rozdíly mezi romštinou a češtinou .....	20
2.3.2 Romština a vzdělávání .....	20
<b>3 VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH DĚTÍ/ŽÁKŮ V ČESKÉ REPUBLICE</b> .....	<b>22</b>
3.1 PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	22
3.1.1 Předškolní vzdělávání romských dětí.....	23
3.1.2 Multikulturní výchova v rámci předškolního vzdělávání .....	24
3.1.3 Přípravné třídy pro děti ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí .....	25
3.2 MOŽNOSTI PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	25
3.2.1 Základní škola .....	25
3.2.2 Speciální základní škola .....	26
3.3 ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH DĚTÍ/ŽÁKŮ .....	27
3.4 MOŽNOSTI PEDAGOGICKÉHO VEDENÍ ROMSKÉHO DÍTĚTE/ŽÁKA .....	28
3.4.1 Osobnost učitele romského žáka .....	28
3.4.2 Romský asistent pedagoga .....	29
3.5 MOŽNOSTI POMOCI SOCIO-KULTURNĚ ZNEVÝHODNĚNÝM RODINÁM A JEJICH DĚTEM .....	30
3.5.1 Možnosti pomoci romské rodině.....	30
3.5.1.1 Sociální pedagog.....	30
3.5.1.2 Sociální poradenství.....	31
3.5.1.3 Metody sociálně-pedagogické pomoci .....	31
3.5.2 Možnosti pomoci romským dětem.....	32
<b>4 PŘÍSTUP ROMŮ KE ŠKOLSTVÍ</b> .....	<b>34</b>
4.1 VZTAH ROMSKÝCH RODIČŮ A DĚTÍ KE VZDĚLÁVÁNÍ .....	34
4.2 SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY.....	35
4.2.1 Spolupráce rodiny a mateřské školy .....	35
4.2.2 Spolupráce rodiny a základní školy .....	36
<b>II. PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>37</b>
<b>5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU</b> .....	<b>38</b>



5.1	VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍL PRÁCE .....	38
5.2	PROMĚNNÉ .....	39
5.3	VÝBĚR VÝZKUMNÉ METODY .....	39
5.4	VÝZKUMNÝ VZOREK .....	40
5.5	PRŮBĚH VÝZKUMU .....	46
<b>6</b>	<b>VÝSLEDKY VÝZKUMU.....</b>	<b>47</b>
6.1	ÚDAJE TÝKAJÍCÍ SE POSTOJŮ RESPONDENTŮ KE VZDĚLÁVÁNÍ .....	47
6.2	ÚDAJE O DOMÁCÍ PŘÍPRAVĚ DĚTÍ RESPONDENTŮ .....	52
6.3	ÚDAJE O ZKUŠENOSTECH RESPONDENTŮ S MŠ .....	55
<b>7</b>	<b>DISKUSE .....</b>	<b>61</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>63</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>64</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>67</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>68</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>69</b>

## ÚVOD

Důvodem pro výběr tématu mé bakalářské práce byl můj osobní zájem o tuto problematiku a také fakt, že jde o oblast poměrně málo prostudovanou. Téma, které se zabývá postojem romských rodičů k předškolnímu vzdělávání, jsem si vybrala především proto, že existuje velká pravděpodobnost, že se při své budoucí práci učitelky v MŠ, můžu setkat s Romy, komunikovat s nimi a vzdělávat jejich dítě. Jejich názory a postoje mohou být pro vzdělávání romského dítěte velmi podstatné, proto jsem se ve svém výzkumu zaměřila především na tuto oblast.

Předškolní vzdělávání pro mě představuje „vstupní bránu“ do společnosti, kterou by mělo projít každé dítě předškolního věku. Institucionálně je zastoupeno mateřskou školou (dále jen MŠ), která se podílí na celkovém vývoji dítěte, pomáhá rozvíjet mezilidské vztahy a osvojovat si základní pravidla chování ve společnosti. Na základě toho, že má MŠ ve všech oblastech pro dítě velký přínos, předpokládám, že dítě, které ji navštěvuje, se snadněji začlení do společnosti, než to, které je vychovááno celé předškolní období v rodině. O to více to platí pro děti z národnostních menšin, pro které může být začlenění do společnosti (často vlivem předsudků), velmi obtížné. V mé práci, jak již z tématu vyplývá, se budu zabývat dětmi romskými, jelikož si myslím, že jejich začlenění do společnosti je v mnoha ohledech tím nejproblémovějším. U těch romských rodin, které jsou sociálně vyloučené, se setkáváme s poměrně nízkou účastí dětí na předškolním vzdělávání. Z toho může vyplynout několik problémů, které se budou týkat jejich budoucí vzdělávací dráhy. Děti z málo podnětného prostředí, které nenavštěvovaly MŠ, budou, při nástupu do první třídy ZŠ v poměrně velké nevýhodě, před dětmi které MŠ navštěvovaly. Na ZŠ se dítě již začíná hodnotit, a pokud nemá dobré základy z předškolního vzdělávání, může za ostatními pokulhávat. Z této situace pak mohou učitelé usoudit mylné závěry, že romské dítě je intelektově slabší a proto může být přeloženo do základních škol speciálních. Avšak z této skutečnosti opět vyplývá, že romské děti nemají při vzdělávání rovnocenné podmínky jako děti z majoritní společnosti. Opět se může stát, že budou při přijímačkách na střední školy znevýhodněné, a tak nastoupí na střední školy praktické, nebo vzdělávání jednoduše ukončí. Z tohoto nízkého stupně vzdělání plyne horší uplatnění v práci a menší ohodnocení, z čehož plyne také horší sociálně-ekonomický status člověka. Z mého pohledu jde o „začarovaný kruh“, který se však může porušit kvalitní předškolní přípravou romských dětí v MŠ.

V teoretické části mé bakalářské práce se budu věnovat nejprve vymezením dítěte předškolního věku, přičemž se zaměřím na ty oblasti vývoje, které mají vliv na socializaci dítěte. Zde řadím zejména vývoj sebepojetí, vývoj řeči a morální vývoj dítěte. Za důležité jsem rovněž považovala zmínit charakteristiky romského etnika – jako např. romskou rodinu, výchovu dítěte v rodině či romský jazyk. Posléze se již konkrétně věnuji otázce vzdělávání romských dětí – možnostmi vzdělávání (běžná MŠ, přípravné třídy, běžné a speciální ZŠ), možnostmi pedagogického vedení romských dětí a také možnostmi pomoci sociálně znevýhodněným dětem a jejich rodinám. Poslední část teoretické části, se zabývá obecnými postoji Romů ke vzdělávání.

V praktické části mé práce se budu konkrétně věnovat postoji romských rodičů k předškolnímu vzdělávání, protože především jejich rozhodnutí má na celý budoucí život dítěte zásadní vliv. Hlavním cílem mého výzkumu bude zjistit, jak se romští rodiče staví k předškolnímu vzdělávání, jaké činnosti dítěti nabízí v rámci domácí přípravy a kolik času s dítětem při těchto činnostech stráví a také to, jaké zkušenosti mají romští rodiče s MŠ a jejich učitelkami.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

*„Dětství je dobou, v níž se odehrávají zásadní změny (tělesné, pohybové, citové) ve vývoji jedince, přičemž nejintenzivnější růst a vývoj probíhá v době předškolní. Délka dětství se pod vlivem individuálních i společenských podmínek liší a mění (Opravilová, In Kollariková et al., 2001).“*

Předškolní věk trvá od 3 do 6-7 let. V této době dítě většinou navštěvuje mateřskou školu, která jej po všech stránkách připraví na nástup do školy základní. Konec předškolního období není striktně vymezen věkem, ale spíše sociálně – a to právě nástupem do ZŠ (Vágnerová, 2005a).

Při charakteristice dítěte předškolního věku bych se dále chtěla zabývat těmi oblastmi, které mohou mít podle mého názoru vliv na pozdější úspěšnost/neúspěšnost romského dítěte v ZŠ. Těmito oblastmi jsou morální uvažování, sebepojetí, řeč a také socializace.

### 1.1 Vývoj morálního uvažování dítěte předškolního věku

Morální uvažování dítěte závisí na úrovni rozvoje jeho poznávacích procesů. Ovlivňuje jak chápání norem, tak i jejich interpretaci a následně i chování dítěte. Dle Piageta spadá dítě předškolního věku do heteronomního morálního stádia, ve kterém je motivováno k dodržování norem systémem odměn a trestů. To, jakým způsobem se bude chovat, určuje především autorita. Dítě v tomto věku přijímá jakékoli normy a o jejich kvalitě příliš neuvažuje, protože nemá vlastní názor a automaticky považuje za správné to, co určí dospělí. Na konci tohoto věku dochází ke zvnitřnění základních norem a začíná se utvářet svědomí dítěte (Vágnerová, 2005a).

Romské děti mívají ve škole zpočátku problémy s pochopením některých sociálních situací a s volbou vhodných způsobů chování. Situace ve škole se totiž liší od těch, které znají z domova. Později se sice naučí jaké normy a pravidla platí v majoritní společnosti, ale vnitřně se s nimi většinou neztotožní, protože to nejsou „jejich“ pravidla. Pokud je tedy poruší, nemají děti pocit viny, protože prohřešek neodporuje jejich vlastním vnitřním pravidlům. Někdy mohou romské děti vnímat ze svého pohledu pokárání či trest od učitele spíše jako křivdu a nespravedlnost (Vágnerová, 2005b).

## 1.2 Sebepojetí dítěte předškolního věku

Předškolní věk je období, kdy si dítě začíná ve větší míře uvědomovat samo sebe - vnímá své myšlenky, prožitky i poznatky. Svoji pozornost váže i na vnější znaky – tedy vzhled, tělesné kompetence či příslušnost k určité sociální skupině (Vágnerová, 2005a). U dětí, které se od ostatních liší vzhledem či způsoby chování (jako např. romské děti), bychom měli rozvíjet pozitivní vztah ke svému vzhledu a také ke své etnické či národnostní příslušnosti. Děti by v žádném případě neměly mít pocit, že je jejich příslušnost chápána jako něco negativního.

S obrazy o svém „já“ se nerodíme - základní kameny našeho sebepojetí utváří sociální prostředí (rodiče, sourozenci, učitelé či vrstevníci). Jednou z teorií, která pojednává o vzniku sebepojetí, je *teorie sociálního zrcadla*. Díky tomuto „zrcadlu“ si člověk všímá, jak jej vidí druzí lidé - co si o něm myslí a jak na něj reagují. Na základě těchto informací si pak člověk sám vytvoří vlastní pohled na sebe sama. Tento mechanismus je nejučinnější právě v dětství, kdy se sebepojetí dítěte teprve formuje (Helus, 2009).

Z toho vyplývá, že dětské sebepojetí je vzhledem k citové a rozumové nezralosti, ještě závislé na hodnocení jiných osob, které jsou pro něj autoritou. Dítě od nich přejímá nekriticky názor na sebe sama tak, jak je mu prezentován. Dospělí mohou sebepojetí ovlivňovat svým chováním k dítěti, verbálním vyjadřováním o něm, svými požadavky a také mírou citové akceptace (Vágnerová, 2005a).

Již v MŠ se můžeme setkat s přístupy k dítěti, které na utváření jeho sebepojetí nemusí mít zrovna pozitivní vliv. Dítě může být od učitele podceňováno nebo může dostávat tzv. „nálepky“, které mohou být jak pozitivní („ty jsi šikovný chlapec“), tak negativní („ty jsi nemehlo“). Obě tyto varianty nejsou pro dítě příznivé, jelikož zkreslují skutečnost a dítě si o sobě utvoří mylný obraz (Koťátková, 2005).

Cílem každého učitele i rodiče by měl být zejména zdravý tělesný i duševní vývoj dítěte. Každý z nás by si měl uvědomit, jak se k dětem chováme a jak k nim hovoříme, protože právě to má vliv na dětské sebepojetí. Jestliže na sebe bude dítě nahlížet negativně, může to mít neblahý vliv na jeho další vývoj a budoucí život.

### 1.3 Vývoj řeči předškolního dítěte

Předškolní dítě používá jazyk na takové úrovni, která odpovídá jeho poznávacím procesům. V průběhu tříletého období se zdokonalují verbální kompetence, které se rozvíjejí především v komunikaci s dospělými lidmi. Dítě se od nich učí různým způsobům vyjadřování a napodobuje jejich projev. Pro rozvoj verbálních schopností hraje tedy velký význam prostředí, ve kterém dítě vyrůstá (Vágnerová, 2005a).

Řečová výchova u dítěte předškolního věku by měla probíhat především v jeho mateřštině – v našem případě romštině. Romské dítě však na základní škole potřebovat především češtinu, proto by se měla učitelka v MŠ zaměřit také na jazykovou výchovu češtiny. Při práci s romskými dětmi a jejich rodiči by bylo také vhodné, kdyby si učitelka osvojila základy romštiny, aby tak dítěti usnadnila osvojení češtiny (Balvín, 2004).

Na počátku povinné školní docházky by dítě mělo mít dostatečnou slovní zásobu i potřebné jazykové dovednosti, což je důležitým předpokladem školní úspěšnosti (Vágnerová, 2005a).

U těch romských dětí, které ke své komunikaci používají převážně romštinu, může jít ve škole o značný problém. Děti jsou nuceny opustit od svého mateřského jazyka a nahradit ho neovládnutou češtinou. Je logické, že jim chybí jazykový cit a nerozvíjí se schopnost používat verbální prostředky požadovaným způsobem. Romské děti proto využívají ve větší míře komunikaci neverbální a také jsou na ni u druhých lidí více citlivé (Vágnerová, 2005b).

### 1.4 Socializace dítěte

*„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 (Mongersternová, In Šulová, 2003, s. 420).“*

Předškolní období je třeba chápat jako období přípravy na život ve společnosti. Socializace již neprobíhá pouze v rámci rodiny, ale také v interakci s jinými lidmi. V rodině si dítě osvojuje základy sociálního chování, a ty pak využívá i v kontaktu s druhými lidmi (učiteli,

vrstevníky). Mezi tři nejdůležitější oblasti, které na dítě předškolního věku působí, jsou rodina, mateřská škola a vrstevníci. Rodiče dítěti poskytují model chování, které dítě bere za vzor a snaží se ho co nejvíce napodobit a identifikovat se s ním. Tím, že si dítě zkouší role dospělých, se připravuje na budoucí život. Také sourozenci jsou pro dítě velmi důležitým zdrojem informací, jelikož mu někdy jako první ukazují, že život může být boj (Vágnerová, 2005a).

Pro socializaci dítěte má rostoucí význam mimo rodiny i MŠ, která dítěti zprostředkovává nejen kontakt s vrstevníky, ale i výchovné působení. Mimo to, také zajišťuje adekvátní vývoj i dětem z rodin, kde jim není z různých důvodů věnována pozornost a péče. Dítě v MŠ získává zkušenosti nad rámec běžných zkušeností z rodiny, přivyká cizí autoritě a podřizuje se určitému řádu (Hoskocová, 2006).

V mateřské škole se dítě setkává s vrstevníky, kteří rovněž přispívají k jeho socializaci - dítě ve vztazích s nimi získává nové informace, rozvíjí některé vlastnosti a sociální dovednosti (Vágnerová, 2005a).

Pro romské děti je přijetí vrstevnickou skupinou stejně důležité jako pro všechny děti, a to i tehdy, jedná-li se o skupinu odlišnou, která k nim může zaujímat různé postoje. Také postoj romských dětí k neromským prochází svým vývojem. V mladším školním věku k nim mají pozitivnější vztah, avšak vrstevníci o ně nemají (kvůli jejich odlišnosti) příliš zájem. Pod vlivem těchto negativních zkušeností se poté jejich snahy o navázání kontaktu snižují. (Vágnerová, 2005b).

Východiskem by dle mého názoru mohla být právě mateřská škola, kde si spolu děti společně hrají a ještě nejsou zatíženy předsudky, tak jako starší děti či dospělí. Předškolní děti sice vnímají jisté odlišnosti (např. barvu pleti), ale ještě je nepovažují za důležité. Pokud se jedná o bezproblémové soužití dětí romských a neromských, pak se mezi nimi mohou utvářet velmi významná přátelství, která mohou usnadnit romským dětem přechod do základní školy. Za velmi důležité považuji také to, aby učitelka v mateřské škole začleňovala do své práce prvky multikulturní výchovy a tím podporovala kladné vztahy mezi dětmi.



## 2 SPECIFIKA ROMSKÉHO ETNIKA

Abychom mohli s úspěšností vzdělávat romské děti, musíme si uvědomit některé zvláštnosti (rodinné vztahy, přístupy k výchově, romský jazyk), které se k romskému etniku vztahují, a které mohou vzdělávací proces ovlivnit.

I přesto, že Romové nemají vlastní stát, považujeme je za národnostní menšinu, která má své etnické znaky (vlastní jazyk, normy, hodnoty, kulturu a tradice). Tuto menšinu můžeme rozdělit do několika podskupin, které se od sebe liší jak jinými zvyklostmi a jazykem, tak i jiným životním stylem. V České republice žijí Romové slovenští (až 80%), dále Romové Olašští, kteří stále dodržují své tradice a mluví romsky a Romové moravští, kteří byli z velké části vyhlazeni za druhé světové války (Šotolová In Vágnerová, 2005b).

Velmi diskutabilní téma je označení Romů. Slovo „Rom“ je pravděpodobně odvozeno od indického slova „dom“, což je výraz pro „člověka“ (Hladík, 2006). Z mého hlediska jde o označení poměrně neutrální a navíc má i starší původ než slovo „Cikán“. To pochází z 11. století a je zřejmě odvozeno od byzantského slova „Atsinganoi“, což bylo obecné označení pro lidi, kteří se zabývali věštěním a čarováním (Nečas, 2002). Ve své práci využívám právě proto spíše označení Rom, i když jsem si vědoma, že může jít o užší vymezení a že ne všichni „Romové - Cikáni“ se jím označují.

### 2.1 Demografické údaje

*„Při studiu národnostních/etnických menšin je třeba se smířit s realitou, že získat přesnější informace o jejich přesném stavu je téměř nemožné a odhady se pohybují pouze v rovině spekulací (Jakoubek, 2009, s. 220).“*

V případě romské populace zůstává hlavním zdrojem dat o demografických údajích sčítání lidu. Výsledky však zcela neodpovídají reálné situaci. To ukázalo i poslední sčítání lidu v roce 2011, kdy se podle předběžných výsledků k romské příslušnosti přihlásilo pouze 13 000 Romů. Odhadovaný počet Romů v České republice je přitom 250 tisíc. Odborníci za tím vidí zejména strach se oficiálně přihlásit ke své národnosti, protože si Romové myslí, že poskytnuté informace mohou být zneužity v jejich neprospěch. Někteří Romové svou

příslušnost nepřiznají, jelikož ji považují za méněcennou, za což mohou zejména postoje a názory majoritní společnosti (Zprávy.idnes.cz [online]. 2011).

Věková struktura romské populace je velmi mladá. Vzhledem k vysokému zastoupení dětí, a k nízkému zastoupení starých osob, má věková pyramida poměrně širokou základnu a velmi úzký vrchol. Dle odhadů děti mladší 15 let představují u romské populace přibližně 40% z celkového počtu. Takto početná mladá generace zajistí v blízké budoucnosti početní růst romské populace. K základním demografickým charakteristikám patří také vysoká úroveň plodnosti a úmrtnosti. Vysoká úmrtnost je nejčastěji zdůvodňována přístupem Romů ke svému zdraví, menším využívání lékařské péče, horšími životními podmínkami a také špatnými stravovacími návyky (Jakoubek, 2009).

## 2.2 Romská rodina a výchova dítěte

Pro Romy je rodina základní institucí, která má význam pro jejich socializaci, citový i společenský život. Donedávna byla pro většinu Romů charakteristická patriarchální velkorodina (jak již z názvu vyplývá, tvořilo ji několik základních rodin). I dnešní romská rodina má stále její prvky – většinou ji tvoří rodiče, ženatí synové, jejich ženy a děti a prarodiče. Rodina nového typu je však více založena na rovnocenném vztahu ženy a muže. Rovněž zde stále přetrvává úcta ke starým lidem, které Romové považují za studnu životních zkušeností a moudrosti (Davidová, 2004).

Pro Romy, kteří ještě žijí tradičním životem a ctí staré zvyklosti, je rodinné pouto tak silné, že může být pro jednotlivce těžké se od rodiny odpoutat. Mezi případy, kdy je jedinec nucen žít v odloučení od své rodiny, může patřit studentský život na internátní škole. Zde může mladý Rom vlivem působení majoritní společnosti přivyknout některým jejím zvyklostem, které se od tradičního života Romů značně odlišují. To může způsobit, že členové jeho rodiny na něj mohou zanevřít a v nejkrajnějším případě může být i vyloučen z jejich komunity. To pro Roma může být velmi stresující situace, jelikož se musí rozhodnout, zda je pro něj více prioritní rodina či škola. Zde bych však chtěla podotknout, že tyto případy nejsou až tak časté. Podle mého názoru neexistuje tolik motivovaných Romů ke studiu, kteří pocházejí z těchto romských komunit. Ti, kteří chtějí studovat a podmínkou je internátní škola, pocházejí z velké většiny z rodin, které je ve studiu podporují.

U Romů, kteří žijí v sociálně vyloučeném prostředí (např. v tradičních romských osadách), nejsou výjimkou dřívější partnerské vztahy, které jsou důsledkem jejich rychlejšího dospívání. Z toho vyplývá, že se zde můžeme setkat i s velmi mladými romskými matkami. Plodnost je zde velmi ctěná, proto Romové nepovažují za zvláštní více-početné rodiny s mnoha dětmi. V současnosti můžeme ale zaznamenat postupné snižování porodnosti romských žen, i přesto je však míra porodnosti stále vysoká (oproti normě majoritní společnosti). U romských rodin, které jsou do společnosti začleněny a normálně v ní fungují, se počet dětí příliš neliší od rodin majoritní populace (Davidová, 2004).

Výchova romských dětí probíhá ve velké míře liberálně. Na své děti nemají příliš velké nároky a přistupují k nim nekriticky. Děti mají volnost a společně s celou rodinou prožívají všední radosti, ale i starosti. Můžeme tedy říci, že dětství v romské rodině není bezstarostné a není ušetřeno problémů dospělých – možná i proto romské děti mnohem dříve dospívají. V rodině si děti získávají především poznatky pro život, osvojují si pravidla skupinového chování, specifické etické normy a formují si svou sounáležitost se svým romstvím. Můžeme se setkat i s tím, že se v romské rodině neklade takový důraz na jednotlivce, což může mít za následek to, že se nerozvíjí zdravá soutěživost, ctižádost a cílevědomost. V současné době můžeme pozorovat i postupné oslabování tradiční výchovné funkce rodiny vlivem předškolní výchovy a povinné školní docházky. Na výchovu dítěte má jistě vliv i romský styl života. Ten se vyznačuje sklonem k nepravidelnosti a nesystematičnosti, nevýraznou strukturou denního programu, a chybějícím vymezením prostoru a osobních věcí. V životním stylu Romů můžeme zaznamenat jejich specifický vztah k času, který je více zaměřen na přítomnost, než na budoucnost. Díky tomu mají romské děti sklony k impulzivité a k bezprostřední realizaci okamžitých nápadů, což může vést k potížím v soužití s majoritní společností (Davidová, 2004).

Při vzdělávání romského dítěte si musíme uvědomit, že je velmi úzce propojeno se svou rodinou. Ta má pro něj význam stabilizační (poskytuje mu v nejisté situaci stabilitu a dobré zázemí), kompenzační (chybí-li dítěti vztahy s příslušníky majoritní společnosti), sociální (dítě není nikdy samo) a ochranný. Toto společenství má pro jednotlivce ještě větší význam, pokud jsou vztahy s okolím negativní (Balvín, 2004).

## 2.3 Specifika romského jazyka

Romština patří mezi novoindecké jazyky. Nejvíce významových shod najdeme u těch výrazů, které nejméně podléhají proměnám v čase - části těla, základní příbuzenské vztahy, základní činnosti, vlastnosti a děje. Romský jazyk se dále diferencoval dle prostředí, kterým Romové při svých cestách procházeli. Vznikly tři základní dialektové skupiny - arménská, evropská a syrská. Existuje však daleko více podob romských dialektů, které můžeme svým počtem přirovnat k jazykům slovanským (Hübschmannová In Moravské zemské muzeum, 1999).

### 2.3.1 Rozdíly mezi romštinou a češtinou

Odlišnosti mezi romštinou a češtinou můžeme vymežit dle jednotlivých jazykových rovin:

- *Rovina foneticko-fonologická* – Zde si můžeme všimnout odlišného dodržování délky samohlásek, jiného přízvuku a intonace - celková melodie romštiny je tedy úplně jiná než melodie češtiny. Děti mohou mít rovněž problémy s výslovností souhlásky „ř“ nebo dvojhásek „ou“ či „au“ (Štolová, 2008).
- *Rovina gramatická* – I v gramatice se romština od češtiny odlišuje. Má jedenáct slovních druhů, rozlišují se pouze dva rody (mužský a ženský) a má osm pádů. Romské děti ve škole dělají nejčastěji chyby v užívání pádů a předložek (Hübschmannová In Moravské zemské muzeum, 1999).
- *Rovina lexikálně-sémantická* (slovní zásoba) – V romštině se objevuje menší využívání obecných pojmů (ovoce, zelenina, zvířata) a méně často jsou také používána slova abstraktního významu (Vágnerová, 2005b).

### 2.3.2 Romština a vzdělávání

Řeč bychom u dětí měli rozvíjet již v raném dětství, jelikož je považována za nástroj myšlení, tvoří podstatnou složku mezilidských vztahů a také se díky ní rozvíjí a upevňují paměťové schopnosti (Čerešňáková In Balvín, 2008). Dítě, které si neosvojilo jazyk majoritní společnosti, bude mít problémy orientovat se v různých situacích a porozumět, co mu učitelé a spolužáci sdělují. Jejich vzájemná komunikace bude obtížná a ostatní děti se jí raději vyhnout. Tak se romské dítě může dostat do sociální izolace, kterou překoná, jen pokud si osvojí potřebné jazykové dovednosti. Problémem bývá zejména chudý slovník, nesprávné používání gramatiky, jazyková necitlivost a omezená schopnost užívat standardní komunikační vzorce (Vágnerová, 2005b).

Romským dětem chybí také komunikační způsobilost (schopnost ovládnutí jazyka a jeho používání v komunikaci), která se utváří především prostřednictvím sociálního učení v interakci s jinými lidmi (Čerešňíková In Balvín, 2008).

Určité znevýhodnění, které pramení z nedostatečného osvojení jazyka majoritní společnosti, by se mohlo zlepšit, pokud by se na školách učilo i romsky – tak by se obecně zvýšila vzdělanost Romů a jejich motivace k učení (Hübschmannová In Moravské zemské muzeum, 1999). Výuka v romském jazyce však realizována není, a to z toho důvodu, že to romští rodiče nepožadují a dále proto, že neexistují kvalifikovaní učitelé, kteří by ovládali romský jazyk natolik, aby v něm mohla probíhat výuka (Šotolová, 2008).

*„Mezi cíle rozvoje jazykových a komunikačních dovedností romského dítěte z málo podnětného prostředí patří:*

- *Rozvoj slovní zásoby dítěte.*
- *Rozvoj a posílení paměťových schopností dítěte.*
- *Rozvoj základních myšlenkových operací prostřednictvím rozvoje schopnosti poslouchat, rozumět mluvenému a formulovat vlastní výpovědi.*
- *Rozvoj schopnosti komunikovat v českém jazyku.*
- *Zlepšování komunikačních dovedností i v mateřském jazyku (Čerešňíková In Balvín, 2008, s. 58).“*

I přes problémy, které se mohou vázat k výuce dětí, které mluví romsky, bychom u nich měli posilovat kladný vztah k jejich mateřskému jazyku. K tomu mohou posloužit romské pohádky, povídky či poezie.

### 3 VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH DĚTÍ/ŽÁKŮ V ČESKÉ REPUBLICE

Vzdělávání romských dětí/žáků má svá specifika, která by měl každý učitel znát a respektovat. Jedná se především o odlišný rodinný základ, jinou kulturu, jazyk, hodnoty a normy. Každé dítě má právo na to, aby mu bylo poskytnuto kvalitní vzdělání, které by odpovídalo jeho individuálním předpokladům a schopnostem. V této kapitole bych se chtěla věnovat zejména možnostem vzdělávání, které se romskému dítěti v ČR nabízejí; možnostem pedagogického vedení a pedagogicko-psychologické pomoci romské rodině a dětem.

#### 3.1 Předškolního vzdělávání

Jedná se o počáteční stupeň veřejného vzdělávání, které je legitimní součástí vzdělávacího systému. Probíhá v mateřských školách nebo v přípravných třídách, a je určeno pro děti od tří do šesti/sedmi let (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004). Předškolní vzdělávání není ze zákona povinné, proto je jen na rodičích, zda dítěti zprostředkují tuto možnost, která má pozitivní vliv na pozdější úspěšnost dětí, úroveň jejich výkonů i schopnosti jejich integrace (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001).

Obecným cílem předškolního vzdělávání je dosažení klíčových kompetencí, které nemají význam jen v oblasti dalšího (celoživotního) vzdělávání, ale také v širších společenských oblastech (Vágnerová, 2005a).

*„Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni, pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání má smysluplně obohacovat denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytovat dítěti odbornou péči (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004, str. 7)“.*

Podle mého mínění je předškolní vzdělávání také významným pomocníkem při integraci romských dětí ze sociálně-znevýhodněného prostředí do společnosti. Mateřská škola pomáhá s vyrovnáváním rozdílů mezi dětmi, které mohou pramenit z nepodnětného rodinného prostředí, a tím zlepšovat životní u vzdělávací šance romských dětí. Napomáhá také dítěti chápat okolní svět, motivuje jej k dalšímu poznávání, učí dítě žít ve společnosti

ostatních lidí a také mu přibližuje základní společenské normy a hodnoty (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004).

### 3.1.1 Předškolní vzdělávání romských dětí

I přesto, že mateřská škola hraje nezastupitelnou úlohu při přípravě dítěte do základní školy, stále velký počet romských rodičů tuto možnost nevyužívá, což způsobuje nerovnost v rozvíjení základních dovedností a schopností dětí. Rodinné prostředí romského dítěte ho zpravidla nestimuluje tolika podněty, a proto jeho vývoj může být oproti dětem, které mateřskou školu navštěvují, mírně opožděn (Němec, 2005).

V důsledku nižší účasti v předškolním vzdělávání vykazují romské děti nižší připravenost pro vstup a úspěšné absolvování povinné školní docházky v běžné základní škole (Vláda.cz [online], 2010).

Především kvůli tomu je velmi důležité, aby se zvýšil počet romských dětí, které by do MŠ pravidelně docházely. MŠ může vytvořit příznivou atmosféru pro romské děti tím, že neformálně využívá působení romštiny na děti prostřednictvím pedagogických asistentů z řad romského obyvatelstva. Také učitelka může využívat romštiny při své didaktické činnosti – např. v písničkách či básničkách (Šotolová, 2008).

Při řešení problematiky účasti romských dětí v MŠ, musíme také přihlídnout faktu, že je předškolních institucí nedostatek a že jsou mnohdy přeplněné. V případě sociálně vyloučených romských rodin je překážkou také bydliště ve vyloučené lokalitě, kde je dostupnost MŠ horší. Dalším znevýhodňujícím faktorem je špatná finanční situace romských rodin, které nejsou schopné (či ochotné) platit náklady, které jsou spojené s předškolním vzděláváním. Rodiče také nedoceňují význam předškolní přípravy v MŠ – ta je spíše vnímána jako nadstandard (Vláda.cz [online], 2010).

Jestliže romské dítě MŠ navštěvuje, pak učitelé musí řešit problémy s jejich adaptací na nové podmínky. Tu může ovlivňovat kromě vrozených předpokladů dítěte i výchovný styl a sociální status dítěte v rodině. Pro dítě je tato nová situace zátěží a může na ni reagovat různými způsoby (např. výchovné problémy, agresivita). Proto je velmi podstatná pomoc učitelů ve spolupráci s rodiči. Pro úspěšný adaptační proces je důležitá/pohodová atmosféra v domácím prostředí, kvalitní citová vazba dítěte na matku, posilování odolnosti vůči stresu nebo postupné rozvíjení osamostatňování dítěte. MŠ pomáhá dítěti v adaptaci tím, že mu i jeho rodičům umožní poznat nové prostředí, nabízí rodičům trávení společ-

ných chvil s dítětem v prostorách MŠ, vybírá vhodné formy a metody práce, vytváří klidné a přátelské prostředí a přistupuje k dítěti individuálně (Záhumenská In Balvín, 2008).

### 3.1.2 Multikulturní výchova v rámci předškolního vzdělávání

Dle pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 160) je multikulturní výchova „*interdisciplinární oblast teorie a výzkumu, a soubor praktických aktivit. Usiluje o to, vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní, eliminovat nebo oslabovat etnické či rasové předsudky. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, kultur a ras.*“

Multikulturní výchovu ve škole můžeme rozlišit na dva proudy. První proud se věnuje dětem z majoritní společnosti a učí je poznávat odlišné kultury a tolerovat je. Druhý proud se zabývá přípravou prostředí pro děti z menšin tak, aby se vzhledem ke svým jazykovým, psychickým i kulturním odlišnostem, mohly v majoritní společnosti kvalitně vzdělávat. Již v mateřské škole můžeme do obsahu vzdělávání zařadit prvky multikulturní výchovy. U dětí podporujeme tolerantní postoje a prosociální chování vůči ostatním lidem, seznamujeme je s odlišnými kulturami a nabízíme jim hry, které podporují vzájemnou spolupráci. Je důležité, aby se děti naučily poznávat vzájemné odlišnosti, uměly je přijímat a vnímat je jako obohacení, ale zároveň učitelé musí vyzdvihnout fakt, že i přes veškeré odlišnosti jsme všichni lidé, kteří toho mají mnoho společného (Čermáková, 2000).

Právě učitelé jsou při multikulturní výchově v mateřské škole tím nejdůležitějším prvkem. Jejich postoje, názory a případné předsudky, které se týkají odlišných kultur, mají samozřejmě na děti vliv. Ty, v rámci sociálního učení, učitele napodobují a přejímají jejich názory a postoje. Právě proto by se měly na učitele v této oblasti klást větší požadavky a v rámci jejich vzdělávání by si měli osvojit kladné postoje k příslušníkům jiných kultur. V opačném případě učitel dává dětem špatný vzor, což může mít za následek snížení určitého etnika v jejich očích. Multikulturní programy do své práce zařazují také různé organizace, mezi které patří např. ADRA se svým projektem „PRVák“ nebo společnost pro Fair trade se svojí příručkou „Watoto – Světem k jiným dětem“. Obě tyto organizace se snaží zprostředkovat život dětí z různých zemí, a to vše hravou formou a názorně pomocí obrázků. Život v jiné zemi se snaží také přiblížit dětem tím, že jej porovnávají s životem v České republice.



### 3.1.3 Přípravné třídy pro děti ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí

Romské děti mají i jinou možnost předškolní přípravy, a to v podobě přípravných tříd. Z výzkumů, které nedávno proběhly, vyplývá, že absolvování tohoto přípravného ročníku nenahradí dlouhodobější a intenzivní přípravu dítěte v MŠ, ale i tak se prokázalo, že děti, které tyto ročníky navštěvovaly, měly menší problémy při nástupu do první třídy základní školy (Němec, 2005).

Již v roce 1993/1994 byla experimentálně ověřena efektivita přípravných tříd. V roce 1997/98 bylo v České republice zřízeno při mateřských, základních a zvláštních školách 47 přípravných tříd a z toho více jak 90% v lokalitách se silným zastoupením romského obyvatelstva, avšak rodiče dětí o tyto třídy neměli příliš velký zájem. V současné době oblast přípravných tříd upravuje zákon č. 561/2004 Sb., který vešel v platnost k 1. 1. 2005. V přípravných třídách se děti adaptují na nové prostředí i školní režim, hravým způsobem si osvojí český jazyk a získají základní dovednosti a návyky. Mimo to si zde děti také rozvíjí romský jazyk, kulturu a tradice. Děti by zde měly zakoušet pocity úspěšnosti, které působí pozitivně na jejich vztah ke škole. Právě díky přípravným třídám dokončilo mnoho romských dětí povinnou školní docházku a snížil se jejich počet ve školách praktických. Podle vyhlášky č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých záležitostech plnění povinné školní docházky může navštěvovat přípravou třídu pouze 15 žáků a obsah vzdělávání se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (Šotolová, 2008).

## 3.2 Možnosti primárního vzdělávání

### 3.2.1 Základní škola

Pro romské dítě je (po psychické i sociální stránce) nejnáročnější především počátek povinné školní docházky. V případě, že nenavštěvovalo MŠ, může to být pro něj šok, jelikož ve škole na něj působí jiné zvyky, hodnoty a jazyk, na které nebylo z domu zvyklé. Pro učitele to znamená především to, aby respektovali rodinnou výchovu a snažili se na ni navázat – tak u dítěte snáze vytvoří pozitivní vztah nejen ke škole, ale i k společnosti. Nezbytnou podmínkou pro školní úspěšnost romského dítěte je klima školy a úroveň vztahů mezi učiteli, rodiči a žáky. Rozhodující roli zde sehrává především osobnost učitele, jeho schopnost navázat s dětmi i rodiči citový vztah, učit české a romské děti žít společně a respektovat základní hodnoty společného života (Balvín, 2004).

Od počátku školní docházky vytváříme příznivou atmosféru pro rozvoj romského dítěte a pěstujeme v něm pocit lidské důstojnosti. Do vyučování zapojujeme pozitivní informace o historii Romů a jejich kultuře, seznamujeme ostatní děti s jejich specifickými pozitivními schopnostmi a můžeme je také naučit základy romštiny. Ve třídě s romskými žáky zařazujeme rozšířenou hudební a pohybovou výchovu a vhodné je rovněž zařadit romštinu jako nepovinný předmět (Němec, 2005).

Jestliže učitel při výchovně-vzdělávacím procesu nerespektuje rodinnou výchovu, pak to zákonitě vede k neúspěchu dítěte a k negativním důsledkům, které se mohou promítnout do dalšího života romského žáka (Balvín, 2004). Mezi další příčiny školní neúspěšnosti romských dětí/žáků můžeme zařadit odlišný jazykový základ, odlišnou kvalitu rodinné výchovy, nedocenění vzdělání ze strany dospělých Romů, z čehož také vyplývá nedostatečná domácí příprava na školu a také nedostatečná připravenost učitelů pro práci s minoritami (Šotolová, 2008).

### 3.2.2 Speciální základní škola

Další možností vzdělávání romských dětí je i škola speciální, která jim však není primárně určena. Zde je dítě umístěno především pro svůj sociální a kulturní handicap, kvůli kterému nezvládá nároky běžné základní školy (např. neovládá český jazyk). Zařazení žáka do speciální školy se považuje za diskriminující, jelikož po ukončení školy mohou takoví žáci prakticky pokračovat jen na praktická odborná učiliště. Jako jejich absolventi jsou pak zařazováni do nižších kvalifikačních tříd, z čehož plyne nízké uplatnění na trhu práce a následné špatné finanční ohodnocení, čímž se takový člověk dostává do špatné sociální situace (Balvín, 2004).

K tomu, aby dítě bylo zařazeno do speciální ZŠ, je potřebné psychologické vyšetření. U romských dětí můžeme narazit na určité problémy, které mohou výsledek poněkud zkreslit. Odborníci by proto měli využívat takové metodiky, které by respektovaly specifika daného etnika, a v kterých by se daly objektivně zachytit skutečné schopnosti a dovednosti dětí. Mezi metodiku, která je zaměřená na vyloučení mentální retardace romských dětí, patří RR screening. Mezi charakteristiky tohoto vyšetření patří:

- Je neverbální (zohledňuje tak nedostatečné verbální dovednosti).
- Je časově nenáročná.
- Řešení úloh není časově limitované.

- Materiál při vyšetření představují barevné obrázky (slouží k upoutání pozornosti).
- Vzhledem k nepodnětnému prostředí, v němž vyšetřované romské děti vyrůstají, je obsahově přiměřené (Farkašová, 2005).

Dle mého názoru by měly být praktické školy vyhrazeny výhradně dětem s mentálním postižením a ne dětem romským. Mnohdy je zde romské dítě umístěno, jelikož se u něj může projevit tzv. *zdánlivá retardace*, která je způsobena nepodnětným rodinným prostředím. Tento stav se dá relativně dobře napravit, jestliže se dítěti věnuje nepřetržitá, záměrná péče s dostatkem podnětů. Praktická škola může mít pro dítě negativní důsledky, jelikož její vzdělávací obsah je přizpůsoben především dětem s mentálním deficitem (tudíž s nižší inteligencí). Jak ale můžeme tvrdit, že romské děti mají nižší inteligenci než děti majoritní společnosti? Většinou jde o děti, které do této školy svými schopnostmi a předpoklady vůbec nepatří a velmi zde po celou školní docházku strádají. Sami romští rodiče tento problém mnohdy nevidí a sami žádají, aby bylo jejich dítě umístěno právě do praktické školy, protože tam bude mezi „svými“. V současné době můžeme v této oblasti vidět zlepšení, jelikož stále více romských žáků navštěvuje běžné základní školy a ve školách praktických romských žáků naopak ubývá.

### 3.3 Alternativní vzdělávání romských dětí/žáků

Existuje i jiná možnost vzdělávání romského dítěte, a to v podobě alternativních škol. Jedná se o školy, které na rozdíl od běžných pedagogicko-didaktických koncepcí, uplatňují nové formy a metody vyučování, nebo jiné didaktické přístupy. Vzdělávání je přizpůsobeno individuálním možnostem každého dítěte, což by teoreticky bylo pro romské děti velmi přínosné. Bohužel je převážná část alternativních škol soukromá (a tedy placená), a proto romské děti nemají v podstatě možnost se do takových škol dostat. Avšak při práci s dětmi v běžných školách se dají efektivně využít alespoň prvky těchto programů. Stručně bych proto chtěla seznámit s některými alternativními školami, jejichž metod můžeme využít:

- **Školy Celestina Freineta** dítěti poskytují možnost být sám sobě subjektem výchovy a sám sebe rozvíjet. Škola se snaží o to, aby dítě nebylo pouhým pasivním objektem výchovy, ale aby projevovalo vlastní aktivitu ve specifických činnostech. Učitel zde často vystupuje vzhledem k dítěti jako poradce.

- **Waldorfské školy** u žáků rozvíjí schopnost vlastního úsudku a vlastní orientace ve vztahu ke světu a k společnosti. Žák se sám rozhoduje na základě vlastních zkušeností a ideálů, jakým směrem se bude jeho vztah ke světu formovat.
- **Jenský plán**, podle kterého si pedagogickou situaci každý žák musí prožít vlastní činností (Balvín, 2004).

Mimo alternativní školy existují i programy výchovy a vzdělávání pro romské žáky, mezi něž patří např. program *Začít spolu*. Ten je zaměřený na úspěšný start a překonání překážek při nástupu dítěte na 1. stupeň základní školy. V ČR se můžeme setkat jak se školami mateřskými, tak i základními, které se tímto programem řídí. Při výběru dětí a žáků se dává přednost právě dětem romským, jelikož je jeho filosofie postavena na respektování a využívání konkrétního kulturního prostředí určité národnosti. Mezi základní principy tohoto programu patří:

- **Spolupráce s rodinou** – citlivé začleňování do práce školy a otevřený přístup k rodině.
- **Utváření osobnosti** – program respektuje osobnost každého dítěte a snaží se vytvářet základy schopnosti přijímat změny a vyrovnávat se s nimi, kriticky myslet a umět si vybírat, rozpoznávat problémy a řešit je, být tvůrčí a mít představivost, sdílet zájem a odpovědnost vůči společenství.
- **Individuální přístup** – tento program je sestaven tak, aby vyhovoval zvláštním individuálním potřebám i kulturním tradicím každého jednotlivce.

V tomto programu jde skutečně o to „začít spolu“ – střetávají se zde totiž Romové a neromové a učí se spolu žít a vzájemně spolupracovat (Balvín, 2004).

### 3.4 Možnosti pedagogického vedení romského dítěte/žáka

#### 3.4.1 Osobnost učitele romského žáka

Ať již jde o učitele MŠ či ZŠ, každý se ve své praxi může setkat s romským dítětem či žákem, a proto by všichni učitelé měli projít v průběhu svého vzdělávání specifickou přípravou. Ta by měla zahrnovat nejen poznatky o romském etniku (např. historie, zvyky a tradice, specifika romské rodiny) a metody práce s ním, ale také rozvoj kladných osobnostních

vlastností člověka. Vzdělávání budoucích učitelů by tedy nemělo být pouze o předávání poznatků, ale i o vytváření vztahů mezi člověkem a ostatními lidmi (Balvín, 2004).

*„V drtivé většině však nejsou pedagogičtí pracovníci na romskou komunitu profesně vybavení, a místo aktivní snahy o navázání trvalejší citové vazby mezi žákem a učitelem převládá tendence natírání romských dětí nabílo (Balvín, 2004, s. 39).“*

Mezi základní požadavky na učitele při práci s romským dítětem/žákem patří:

- Učitel by si měl v první řadě uvědomit, že neučí děti svého národa, ale děti jiné národnosti, jejichž kulturu by měl respektovat a podílet se na jejím rozvíjení.
- Ke všem žákům bez rozdílu by měl přistupovat jako k lidské bytosti, která má právo na svůj vlastní rozvoj úměrný jeho možnostem.
- Měl by poznat sociální situaci každého dítěte/žáka, respektovat ji a vycházet z ní ve svém výchovně-vzdělávacím působení.
- Při tomto působení by měl také respektovat potřeby a ke každému přistupovat individuálně.
- Vytváření a upevňování pozitivních vztahů mezi všemi dětmi a zamezování případné šikany
- Spolupráce s rodinou a snaha ji poznávat.
- Tvořivě přistupovat k novým tvořivým výchovným přístupům (Balvín, 2004).

*„Úloha učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu je následovná: respektovat individualitu každého dítěte, věřit v úspěchy každého dítěte, opouštět chyby, být diskrétním důvěrníkem dítěte, být důsledný a spravedlivý a oceňovat odlišnosti dětí...Na základě pozorování si učitel plánuje činnost, která by měla být pro dítě stimulační, směřovala by k rozvoji jeho osobnosti, schopností a dovedností (Záhumerová, In Balvín, 2008, s. 415).“*

### 3.4.2 Romský asistent pedagoga

Na vzdělávání romských dětí a žáků se mohou podílet romští pedagogičtí asistenti, kteří působí převážně na školách s jejich větším zastoupením. Funkci asistenta přináší Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, podle něhož vykonávají ve školách přímou pedagogickou činnost. Asistent musí být starší 18 let, musí mít minimálně dokončené základní vzdělání a musí být trestně bezúhonný. K tomu, aby mohl romský pedagogický asistent svou práci vykonávat, je nutné absolvování akreditovaného kurzu pedagogického mi-

nima. Jejich práce je důležitá z toho hlediska, že přispívá ke vzájemnému poznání majoritní a minoritní společnosti (Šotolová, 2008).

Dětem pomáhají při překonávání psychologického i verbálního šoku, při rozvíjení komunikace mezi školou a rodinou, při rozšiřování osvěty mezi romskými rodiči o důležitosti vzdělávání (prospěšnosti mateřských škol a předškolní přípravy), při motivování dětí/žáků ke vzdělávání a při utváření identického národnostního vzoru (Balvín, 2004).

*„Asistent obvykle zná velmi dobře prostředí, ze kterého děti pocházejí a může být nepostradatelným pomocníkem ve výchovně vzdělávací práci učitele, ale též nepostradatelným socializačním mediátorem mezi vyučujícím a rodiči (Němec, 2005, s. 12).“*

### **3.5 Možnosti pomoci socio-kulturně znevýhodněným rodinám a jejich dětem**

#### **3.5.1 Možnosti pomoci romské rodině**

Pomoc by měla být nasměrována především na romské rodiny z málo podnětného sociálního prostředí, a to především prostřednictvím výchovného působení. Mluvíme zde o tzv. sociálně-pedagogické pomoci. Ta by měla být vždy poskytována odborníky, jelikož neodborný laický zásah by mohl rodině spíše uškodit (Határ, 2006 In Balvín, 2008).

Romové patří k etnickému společenství, které se projevuje specifickým sociálním chováním – např. odlišnými sociálními návyky či cítěním. Toto odlišné chování je pravděpodobně důsledkem dlouhodobé izolace od majoritní společnosti. Chybějící vazby rovněž zapříčiňují to, že nedochází v uspokojivé míře k procesu socializace. To má nepříznivé důsledky zejména pro děti, jelikož jsou vystaveny nedostatečně stimulujícímu, málo podnětnému výchovnému působení. Proto můžeme říci, že většina romských dětí vyrůstá v ohrožených rodinách. Alarmující je také fakt, že děti žijí v přeplněných domácnostech, kde nemají vlastní koutek pro hru, nepravidelně se stravují a nekvalitně spí, což samozřejmě vede ke zhoršování duševního i fyzického zdraví. Z takového prostředí si děti jen velmi málo odnáší studijní, hygienické a pracovní návyky. Proto je značná část těchto dětí odkázána na pomoc společnosti (Balvín, 2008).

##### **3.5.1.1 Sociální pedagog**

Takovou pomoc může dítěti, ale i celé jeho rodině (zejména matkám) zajistit sociální pedagog, který je dle Bakáškové (In Balvín, 2008, s. 314) „odborníkem, jenž musí mít všeo-

*becné kompetence spočívající v pomoci i podpoře dětem, mládeži, dospělým i rodičům, a jenž hledá možnosti zlepšení kvality života prostřednictvím výchovy, vzdělávání, prevence a poradenství. “*

Při práci s romským etnikem je třeba, aby sociální pedagog poznal romskou rodinu v jejím přirozeném prostředí, jelikož je třeba počítat s odlišnostmi, které je třeba akceptovat (Selická In Balvín 2008).

Sociální pedagog usiluje o dosažení pozitivních změn v životě romské rodiny, a o zabezpečení podmínek pro zdravý tělesný i duševní rozvoj romských dětí. Jeho záměrem je u svých klientů (romských rodičů či dětí) podporovat asertivní chování, efektivní komunikaci, solidaritu, úctu i jiné osobnostní vlastnosti. On sám samozřejmě těmito i mnohými dalšími vlastnostmi (otevřenost, pravdomluvnost, pracovitost či spravedlnost, citová stabilita, trpělivost) musí disponovat (Tokárová In Balvín, 2008).

### **3.5.1.2 Sociální poradenství**

Sociální pomoc se dá vymezit jako řešení hmotné nebo sociální nouze, z níž se člověk nedokáže dostat vlastními silami - není schopen si obstarat teplé jídlo, oblečení a přístřeší. Mezi formy sociální pomoci řadíme mimo jiné sociální poradenství, díky němuž rodina získává dostatek informací o způsobech řešení svých problémů, a také informace o subjektech, které tuto pomoc zabezpečují (Selická In Balvín, 2008).

### **3.5.1.3 Metody sociálně-pedagogické pomoci**

Na efektivnost práce sociálního pedagoga má rozhodující vliv pracovní metoda, jež využije. Vhodná metoda vede k úspěchu a spokojenosti klientů, naopak nevhodně zvolená metoda vede k nezdaru, a v případě romské rodiny může dojít i ke ztrátě důvěry. Pracovník musí velmi pečlivě diagnostikovat situaci, v níž se rodina nachází, a vzhledem k této situaci zvolit odpovídající metodu. Také určuje, zda bude lepší pracovat s jednotlivcem, se skupinou nebo s celou komunitou. Při práci s jednotlivcem je vhodná případová studie, při níž sociální pracovník diagnostikuje příčiny, které způsobují komplikace v životě jedince, a stanovuje nápravně-výchovná opatření. Při práci s celou rodinou volíme metodu skupinovou, jejímž cílem je psychosociálně působit na všechny její členy. Komunitní metoda zahrnuje takové činnosti (přednášky, besedy), které jsou zaměřené na pozitivní ovlivňování sociálního prostředí (Selická In Balvín, 2008).

Při práci s romskými rodinami sehrávají důležitou úlohu metody výchovného působení, které se zaměřují na vzdělávací činnosti a edukaci dospělých. Za vhodné jsou považovány kurzy ručních prací, vedení domácnosti nebo základy ekonomiky domácnosti (Selická In Balvín, 2008). Mezi cíle těchto metod řadíme odstranění vnějších překážek, které by bránily začlenění romských komunit do společnosti, zlepšení kvality života obyvatel romských osad nebo vytvoření tolerantních vztahů mezi obyvateli osady a majoritní společností (Lehoczká, Haburajová In Balvín, 2008).

### 3.5.2 Možnosti pomoci romským dětem

Romským dětem se pomoci dostává především ve školách. Ty mohou podporovat vzdělávací rozvoj romských dětí pomocí vhodně zvoleného výchovného přístupu. V tom by mělo převažovat ocenění úsilí i minimálních výsledků, stanovení přiměřených cílů, využití slovního hodnocení, pomoc při přípravě na vyučování nebo zavedení celodenního výchovného systému. Účelné mohou být i alternativní školy a vzdělávací programy, které lépe vyhovují potřebám a možnostem romských dětí (Zelina, 2003 In Vágnerová, 2005b).

Ve školách může jít rovněž o poradenství ve věcech, týkajících se vztahů ve třídě (např. vztah dětí k romskému dítěti). Mezi hlavní cíle výchovného poradenství patří dle Boroša (1980) diagnostikování žáků, u kterých se projevují výchovné těžkosti, navrhování potřebných opatření pro jejich nápravu a předcházení poruchám chování žáků. Na školách je důležité také psychologické poradenství, které realizuje školní psycholog a jehož úkolem je komplexně diagnostikovat stav poruch chování a navrhnout opatření pro nápravu. Romským rodičům poskytuje cenné rady ohledně toho, jak zmírnit dopad málo podnětného prostředí pro úspěšný vstup dítěte do první třídy základní školy (Selická In Balvín, 2008).

Dalším činitelem, jenž se může podílet na pomoci romským dětem, je učitel. Aby jim mohl pomoci, musí se nejdříve seznámit se zvláštnostmi, které toto prostředí přináší. Nejprve se musí obeznámit s úrovní znalostí a dovedností dětí a z nich vyplývající možnosti dalšího rozvoje. Ze začátku školní docházky může být užitečné vypracování individuálního vzdělávacího plánu. Dost často se totiž stává, že dítě nestačí především v předmětech, které jsou závislé na jazykových schopnostech. Proto by se pro dítě měly stanovit takové cíle, které by pro něj nebyly stresové a poskytovaly dostatek času, aby svůj jazykový deficit dohnalo. Na pomoci těmto dětem se spolu s učitelem může podílet také pedagogicko-psychologická poradna (ta může pomoci se zjištěním schopností a předpokladů dítěte,



předpoví, s jakými potížemi je třeba počítat a také doporučí nejvhodnější způsob výchovy a výuky) multikulturní centra či sociální pedagog (Vágnerová, 2005b).

Sociálního pedagog může při práci s romskými dětmi využívat různé moderní kreativní metody a hry. Může se jednat o čtení příběhů (příběhy ze života, povídky, pohádky, bajky), které dětem pomáhají upevňovat morální hodnoty, rozvíjet schopnosti empatie a vytvářet pozitivní mezilidské vztahy. Další takovou kreativní metodou je kreslení, pomocí něhož se dítě učí poznávat své pocity a pomocí něhož vyjadřuje vztahy k sobě i k okolí. Dále se využívají různé další hry či hlavolamy nebo zpívání v kruhu (Selická In Balvín, 2008).

## 4 PŘÍSTUP ROMŮ KE ŠKOLSTVÍ

### 4.1 Vztah romských rodičů a dětí ke vzdělávání

*„Sami rodiče mají na školu většinou špatné vzpomínky a zvažují, zda jí mají své děti svěřit. Jsou přesvědčeni, že jejich děti si v životě dovedou počínat stejně úspěšně jako děti, které absolvovaly povinnou školní docházku. Domnívají se, že neexistuje žádný vztah mezi vzděláním a ekonomickým či sociálním úspěchem (Balvín, 2004, s. 45).“*

Mezi objektivní příčiny, které ovlivňují přístup dětí/žáků ke vzdělání, je subjektivní vnitřní vztah romských rodičů ke vzdělání. To v jejich hodnotové orientaci nezaujímá významnější postavení – jsou orientováni spíše hmotně. Rom, který se rozhodne pro získání vzdělání, nastoupí velmi obtížnou cestu, která je svojí náročností naprosto nepřiměřená společenské a ekonomické prestiži na jejím konci (Šotolová, 2008).

Vzdělání je v hodnotovém žebříčku romských rodin ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí na nízké pozici a nepovažují jej za důležitý prvek při zvyšování kvality života. Prioritní je pro ně zajistit především základní životní potřeby pro svou rodinu, proto často vzdělávání odstaví na druhou kolej. Tento postoj Romů může vyvolat záškoláctví a využívaní dětí na domácí práce, jako např. starost o mladší sourozence (Kopčanová In Farkašová, 2005).

Pro romskou skupinu je typická nízká vzdělanost, jejímiž příčinami jsou většinou faktory socio-kulturního charakteru. K tomu, aby Romové pochopili důležitost vzdělání, je nutné, aby ve svém uvažování plánovali do budoucnosti. Kvalitní vzdělání není krátkodobou záležitostí a jeho „plody“ sklízíme až po nějaké době. Romská skupina je však charakteristická tím, že své uvažování zaměřuje spíše na přítomnost. Dospělí Romové mnohdy chtějí své děti zařadit co nejdříve do pracovního procesu, aby byla rodina lépe finančně zajištěna. Navíc školu chápou jako instituci, která je reprezentantem jiné kultury, než je jejich vlastní – chovají se k ní represivně a nemají jejich důvěru. Romové mají k takovému vzdělávání odpor, chápou jej jako cizorodý prvek, který může jejich děti ovlivnit nežádoucím způsobem (Vágnerová, 2005b).

Romské děti začínají povinnou školní docházku (jako všechny ostatní děti) s nadšením, pozitivním očekáváním a po počáteční adaptační fázi jsou připraveni pracovat tak, jak nejlépe umí. Problémem však je, že náš školní systém pro ně není připraven vytvořit adekvát-

ní podmínky, proto prvotní nadšení dětí opadá a mnohdy je střídá nechuť a nezájem ke škole (Farkašová, 2005).

Škola je většinou jedna z prvních institucí, ve které dítě pocítí svou odlišnost a postavení příslušníka menšiny. Romští žáci většinou nemají mnoho důvodů k tomu, aby se ve školním prostředí cítili dobře. Příčinou nemusí být pouze problémy s učením, ale i potíže se začleněním do skupiny vrstevníků. Romští žáci patří mezi neoblíbené, odmítané a přehlížené. Jsou ostatními hodnoceni jako neúspěšní a kvůli tomu mají nízký sociální status. Není proto divu, že mají romští žáci ke škole spíše negativní vztah. Z mého pohledu žákům samotným spíše vyhovuje méně náročná cesta vzdělávání v podobě speciální školy, kde se střetávají s jinými romskými dětmi, které je akceptují a jejich odlišnost je naopak spojuje (Vágnerová, 2004).

## **4.2 Spolupráce rodiny a školy**

### **4.2.1 Spolupráce rodiny a mateřské školy**

Již od předškolního vzdělávání je důležité poznat romskou rodinu, jelikož pro učitele je znalost socio-kulturního prostředí, z něhož dítě pochází, velmi podstatná. Učitelé by měli poznat romskou rodinu nejen z přímého kontaktu s nimi, ale i z hlediska teoretického. Pro to, aby byly vytvořeny optimální podmínky pro výchovu dítěte v MŠ, je důležité sjednotit výchovné působení školy a rodiny. Pro posílení vlivu MŠ na dítě je účast rodiny velmi podstatná – spolupráce je vhodná se všemi členy, kteří mají na dítě vliv a mají k němu blízký vztah (např. i prarodiče). Základem pro dobré vztahy je komunikace, vzájemný respekt, akceptování rozdílů a zájem o dobro dítěte. Rodiče mohou kdykoliv navštívit mateřskou školu a sledovat své děti při hře i aktivitách, a zároveň mohou dětem předvést vlastní schopnosti. V zájmu co nejefektivnějšího rozvoje osobnosti dítěte je, aby byli jeho rodiče vtaženi do spolupráce a zapojeni do výchovného prostředí prostřednictvím různých forem výuky. V ideálním případě se mezi učitelem a rodiči utvoří trvalejší vztahy, které ve svých důsledcích pomáhají dětem v pozitivní socializaci. Tento vztah navíc romské rodiče motivuje k větší starostlivosti o dítě v domácím prostředí a k většímu zájmu o celkový proces předškolní výchovy prostřednictvím MŠ. Zmíněné výsledky vyžadují dlouhodobou a systematickou spolupráci (Vavřeková In Balvín, 2008)

Jestliže se v MŠ vyskytne problém, který se týká dítěte, při rozhovoru s rodiči by učitelka měla nejprve vyzdvihnout kladné vlastnosti jejich dítěte, měla by také ocenit snahu dítěte i rodičů a až poté se situací zabývat. Rodičům vždy učitelky zdůrazňují, že pro dobrý vývoj dítěte je potřebná jejich úzká spolupráce. Zároveň by učitelky měli rodičům sdělit, jakým způsobem by mohli být prospěšní – poskytnou jim specifické informace o jejich pomoci, jak se zapojí do aktivit. Smysluplné zapojení rodin vyžaduje čas, kvalitní přípravu a dobrou znalost jejich zájmů (Vavreková In Balvín, 2008).

Případná nejednotnost mezi rodinou a školou má škodlivý dopad na celkový vývoj dítěte. Může mít problém např. s tím, že neví, kdo mu říká „pravdu“. Rodina nebo škola? Tato rozporuplnost pak může v konečném důsledku znamenat, že dítě ztratí k jedné z těchto institucí důvěru. Někdy je problém při vzájemné spolupráci především nízké vzdělání rodičů. Proto by měly být v rámci celoživotního vzdělávání podporovány programy, které se zaměřují konkrétně na romské matky. Taktéž je potřeba realizovat osvětové programy především v ohrožených lokalitách s větší koncentrací romské populace.

#### **4.2.2 Spolupráce rodiny a základní školy**

Spolupráce mezi školou a romskou rodinou nemusí být vždy jednoduchá a může být v některých případech velmi problematická. Můžeme se setkat s několika typy problémových situací. Mohou to být rodiče, kteří o své dítě neprojevují zájem a se školou nekomunikují a ignorují ji. Dále jsou to rodiče, kteří zájem projevují a chtějí, aby jejich dítě prospívalo, ale nejsou schopni je v tomto směru systematicky vést a věnovat se dítěti v otázkách školy. Rodiče na dítě nemají příliš velké nároky a v podstatě ani neočekávají, že by ve škole mohlo prospívat, jelikož oni sami se školou mají se školou spíše negativní zkušenosti. Neúspěch dítěte bývá nejčastěji vysvětlován jako důsledek nepochopení učitele. Pokud se podaří rodiče motivovat a získat je pro spolupráci, nebo pokud oni sami pochopí význam vzdělání pro budoucnost svých dětí, obvykle se prospěch jejich dětí výrazně zlepší (Vágnerová, 2004).

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

V rámci teoretické části mé bakalářské práce jsem se snažila čtenářům poskytnout základní informace a poznatky, které se týkají vzdělávání romských dětí a obecných přístupů Romů ke vzdělávání. Ve svém výzkumu, který popisuji v praktické části, jsem se zaměřila zejména na předškolní vzdělávání, a to z toho důvodu, že k němu budu mít v budoucnu pravděpodobně nejbližší. K rozhodnutí oslovit právě romské rodiče, jsem dospěla z toho důvodu, že svými postoji mají na dítě největší vliv.

### 5.1 Výzkumný problém a cíl práce

Problematika předškolního vzdělávání romských dětí je v současné době mediálně poměrně diskutovaným tématem, a proto jsem se rozhodla zjistit, jak se k tomuto počátečnímu vzdělávání staví romští rodiče. Právě oni totiž za dítě rozhodují a mají vliv i na to, zda dítě MŠ navštěvuje. Na základě vymezení výzkumného problému jsem si stanovila tři hlavní výzkumné cíle:

- I. Zjistit vztah romských rodičů k předškolnímu vzdělávání.
- II. Zjistit jakým způsobem přistupují romští rodiče k výchově svých dětí v rodinném prostředí.
- III. Zjistit zkušenosti romských rodičů s MŠ.

Na tyto cíle pak navazuje sedm dílčích výzkumných cílů:

1. Zjistit, jaké je povědomí romských rodičů o mateřské škole a jejích učitelkách.
2. Zjistit, zda souvisí věk, pohlaví a nejvyšší dosažené vzdělání romských rodičů s jejich pohledem na předškolní vzdělávání svých dětí.
3. Zjistit, v jakých činnostech romští rodiče své děti rozvíjejí.
4. Zjistit, kolik času romští rodiče věnují svým předškolním dětem v rámci přípravy na docházku do základní školy.

5. Zjistit, zda souvisí celkový počet dětí v rodině, s tím, kolik času věnují romští rodiče dítěti předškolního věku.
6. Zjistit, v jakých oblastech může nejčastěji docházet k rozporům mezi učitelkou MŠ a romskými rodiči.
7. Zjistit, zda se romští rodiče setkali v předškolních zařízeních s diskriminací kvůli své odlišné etnické příslušnosti.

## 5.2 Proměnné

V souvislosti s cíli práce, musím vymezit jednotlivé proměnné. Jako nezávislé proměnné jsem určila věk, pohlaví a nejvyšší dosažené vzdělání romských rodičů, které mohou být příčinou jejich postoje ke vzdělávání (závislá proměnná). Další nezávislou proměnou je celkový počet dětí v rodině, který může mít vliv na čas, jenž romští rodiče věnují svému předškolnímu dítěti.

## 5.3 Výběr výzkumné metody

Na počátku práce jsem stála před zásadní otázkou – a to jaká metoda bude pro můj výzkum vhodnější. Po delším uvažování jsem se rozhodla zvolit kvantitativní výzkum a metodu dotazníku. Důvodem byla skutečnost, že touto formou mohu oslovit více respondentů, čímž také získám více různorodých názorů.

Při vytváření dotazníku jsem vycházela především ze skutečnosti, pro koho je určen. Volila jsem proto ve větší míře otázky uzavřené (či polo-uzavřené), které byly kladeny s co největší srozumitelností. Také počet otázek a jejich obsáhlost jsem se pokusila uzpůsobit do takové míry, aby se nestal dotazník zdlouhavou záležitostí. Pro pozdější lepší orientaci v dotazníku jsem jej rozdělila na čtyři základní oblasti.

Jelikož jsem z větší části (80%) při výzkumu využila elektronického dotazníku, nebyla jsem při jeho vyplňování přítomna. S jednotlivými respondenty jsem však byla v kontaktu, a proto tedy nebyl problém se na mě obracet s případnými dotazy. Další část dotazníků byla vyplněna již v mé přítomnosti.

## 5.4 Výzkumný vzorek

Jak již bylo řečeno v předešlém textu, svůj výzkum zaměřuji na romské rodiče, kteří mají v současné době dítě předškolního věku. V mém případě jsem tedy využila záměrný výběr respondentů. Jako první jsem si určila kontrolními znaky, podle nichž jsem se při výběru orientovala (romská příslušnost). Posléze jsem zjišťovala, jestli se v jejich rodině nachází dítě předškolního věku. Při svém výzkumu jsem také pracovala v jednom případě i s prarodičem, který měl ke svému vnoučeti velmi blízko a o výzkum projevil zájem. Myslím si, že to mému výzkumu neuškodilo, jelikož jsem získala údaje také od starší generace.

Dále bych čtenáře ráda seznámila se základními údaji o respondentech, které z mého výzkumu vyplynuly. Tyto údaje jsou zároveň proměnnými, s nimiž budu pracovat v závěru práce. Jedná se o pohlaví, věk, nejvyšší dosažené vzdělání, celkový počet dětí v rodině a počet dětí předškolního věku v rodině.

Nejprve však musím zmínit, s jakými Romy vlastně ve výzkumu pracuji. Vzhledem k tomu, že sběr dat z velké části proběhl prostřednictvím elektronického dotazníku, k jehož vyplnění je nutný určitý stupeň počítačové gramotnosti a připojení na Internet, můžeme větší část respondentů považovat za více integrovanou do společnosti, než skupinu druhou. V tabulce č. 1 uvádím (z celkového počtu mých respondentů) počet Romů, kteří se do společnosti integrovali a počet Romů, kteří žijí v romské komunitě. Na základě této skutečnosti budu při dalším zpracování získaných informací rozdělovat údaje od Romů integrovaných a údaje od Romů, žijících v komunitě. Pro přehlednost jsem zvolila označení: *Respondenti A*, *Respondenti B*.

Tabulka č. 1 – Míra integrace Romů do společnosti

Míra integrace Romů	n	%
Integrovaní do společnosti (Respondenti A)	52	78,8
Žijící v romské komunitě (Respondenti B)	14	21,2



Tabulka č. 2 – Informace o pohlaví respondentů

Pohlaví	Respondenti A		Respondenti B	
	n	%	n	%
Ženy	23	34,8	10	15,2
Muži	29	44,0	4	6,0

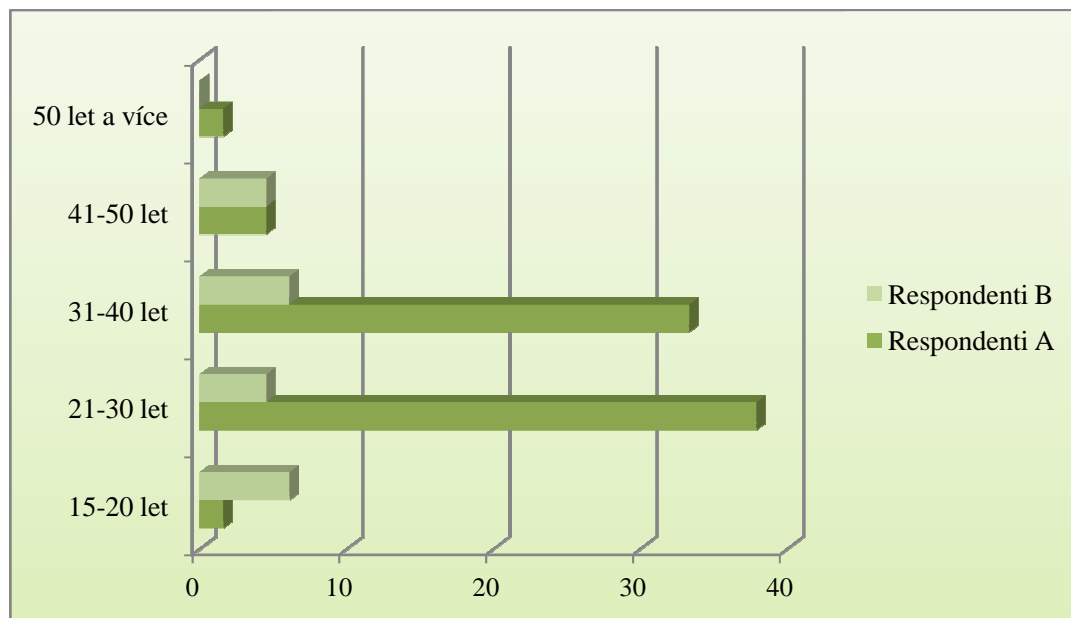
**Interpretace:** Mého výzkumu se zúčastnilo celkově 66 osob, přičemž 50% respondentů tvořily ženy a zbývajících 50% tvořili muži. Ač se může zdát, že byl tento poměr respondentů dopředu zamýšlen, jedná se o pouhou náhodu. Porovnáme-li poměr mezi respondenty A a respondenty B z hlediska pohlaví, zjistíme, že větší zastoupení mužů (44%) mají respondenti A, zatímco u respondentů B odpovídaly většinou ženy (15,2%).

Tabulka č. 3 – Věk respondentů

Věk	Respondenti A		Respondenti B		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
15-20 let	1	1,6	4	6,1	5	7,7
21-30 let	25	37,9	3	4,5	28	42,4
31-40 let	22	33,3	4	6,1	26	39,4
41-50 let	3	4,5	3	4,5	6	9,0
50 a více let	1	1,6	0	0	1	1,6

**Interpretace:** Z výzkumného šetření vyplynulo, že největší procento respondentů má dítě předškolního věku v rozmezí 21-30 let a 31-40 let, což je pro rodičovství dle mého názoru nejideálnější věk. Výrazně pak ubývá respondentů ve věku 41-50 let a 15-20 let. V jednom případě byl výzkum proveden s prarodičem dítěte předškolního věku, který měl ke svému vnoučeti velmi blízko a měl zájem se k tématu vyjádřit. U respondentů B, si můžeme po-

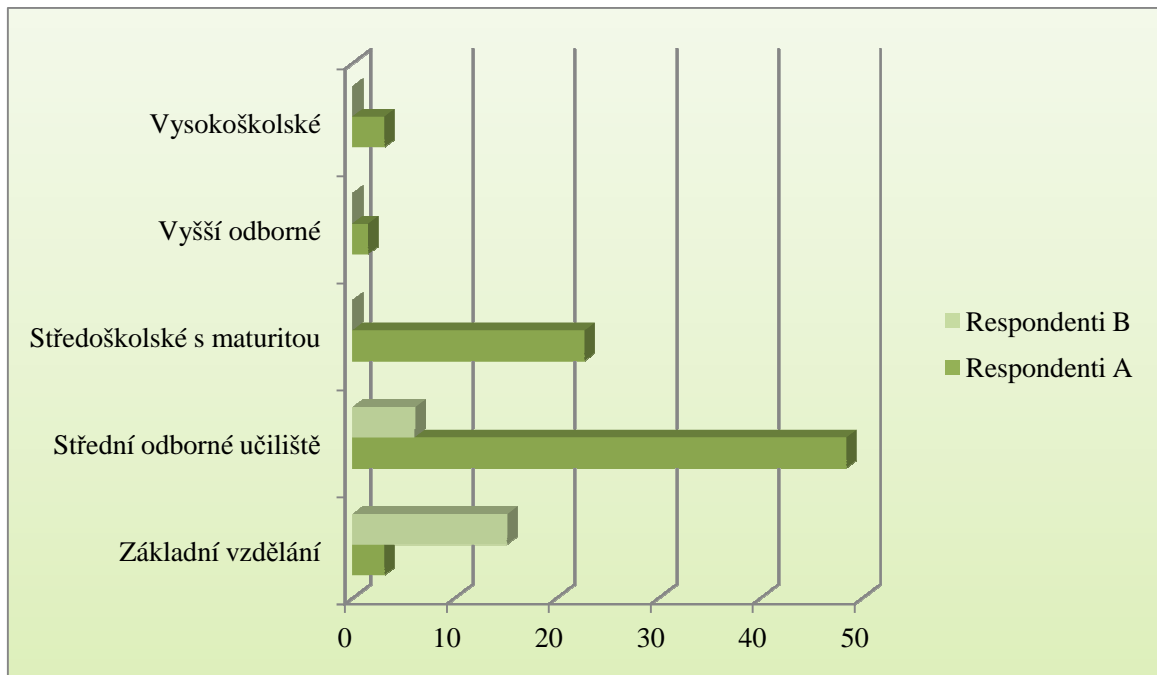
všimnout vzhledem k jejich celkovému počtu, poměrně vysokého zastoupení ve věku 15 - 20 let.



Graf č. 1 – Věk respondentů

Tabulka č. 4 – Přehled nejvyššího dosaženého vzdělání respondentů

Nejvyšší dosažené vzdělání	Respondenti A		Respondenti B		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
Základní vzdělání	2	3,1	10	15,1	12	18,2
Střední odborné učiliště	32	48,4	4	6,1	36	54,5
Středoškolské s maturitou	15	22,7	0	0	15	22,7
Vyšší odborné	1	1,5	0	0	1	1,5
Vysokoškolské	2	3,1	0	0	2	3,1



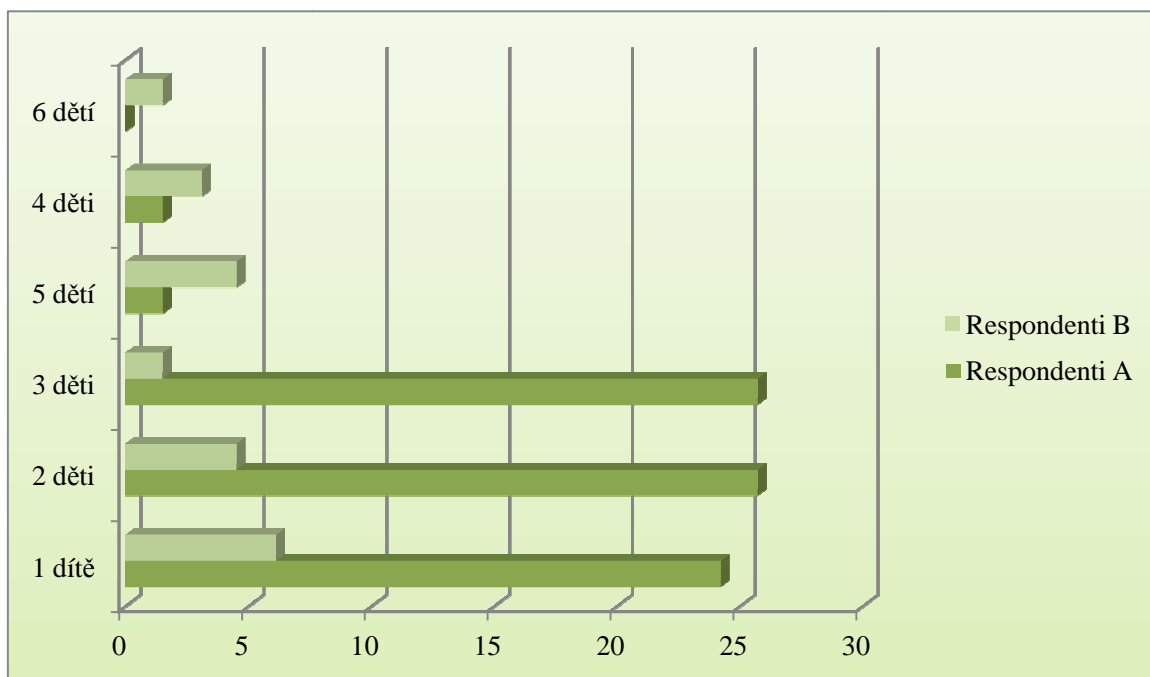
Graf č. 2 – Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

**Interpretace:** V další položce mého dotazníku se respondentů ptám na jejich nejvyšší dosažené vzdělání. Tento údaj je v mé práci podstatný proto, že jej budu v závěru práce dávat do spojitosti s názory respondentů na předškolní vzdělávání a také s tím, zda jejich dítě navštěvuje MŠ. Největší zastoupení (54,6%) respondentů dokončilo střední odborné učiliště, následovala střední škola s maturitou (22,7%) a základní škola (18,2%). 4,5% respondentů z mého šetření dosáhlo vzdělání vyššího odborného či vysokoškolského.

Největší zastoupení respondentů A dosáhlo středního odborného učiliště, zatímco větší část respondentů B má pouze základní vzdělání. Můžeme tedy říci, že respondenti, kteří jsou lépe integrováni do společnosti, mají vyšší vzdělání, než respondenti, kteří žijí v romské komunitě.

Tabulka č. 5 – Přehled celkového počtu dětí v rodině respondenta

Počet dětí v rodině	Respondenti A		Respondenti B		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
1	16	24,2	4	6,1	20	30,3
2	17	25,7	3	4,5	20	30,3
3	17	25,7	1	1,5	18	27,3
5	1	1,5	3	4,5	4	6,0
4	1	1,5	2	3,1	3	4,6
6	0	0	1	1,5	1	1,5
<b>Aritmetický průměr</b>	<b>2,1</b>		<b>3</b>		<b>2,3</b>	



Graf č. 3 – Celkový počet dětí v rodině respondentů

**Interpretace:** Při mém šetření jsem považovala za důležité také zjistit, jaký je celkový počet dětí v rodině respondentů. Z výsledků vyplynulo, že nejvíce dotazovaných rodin má 1 nebo 2 děti (60,6%), na druhém místě jsou 3 děti (27,3%). 4 respondenti (6%) má

v rodině 5 dětí, 3 respondenti (4,6%) 4 děti a 1 respondent 6 dětí. Na jednu rodinu tak v průměru vyšlo 2,3 dítěte.

Respondenti A mají v převážné většině 1-3 děti, naopak u respondentů B není výjimkou 5 či 6 dětí v rodině. Zde se také můžeme podívat na průměr. Zatímco respondenti A mají v průměru 2,1 dítě, respondenti B mají v průměru 3 děti.

*Tabulka č. 6 – Počet dětí předškolního věku v rodině respondentů*

Počet dětí předškolního věku	Respondenti A		Respondenti B		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
1	41	62,1	6	9,1	47	71,2
2	11	16,7	8	12,1	19	28,8
<b>Aritmetický průměr</b>	<b>1,2</b>		<b>1,6</b>		<b>1,3</b>	

**Interpretace:** Převážná většina respondentů (71,2%) má v rodině 1 dítě předškolního věku. Zbytek (28,8%) rodin má děti 2. Jiné odpovědi se v získaných údajích nevyskytly.

#### **Shrnutí:**

Vzhledem k tomu, že má téměř 90% oslovených respondentů 1-3 děti (viz tabulka č. 5), usuzuji, že je mají ve velké většině ve věku 21-40 let. Myslím si, že se do životního stylu Romů začíná pozvolna promítat trend, jenž lze pozorovat u rodin majoritní populace. Tedy mít děti především v pozdějším věku a mít jich tolik, kolik je rodina schopna uživit. Jak můžeme vidět v tabulce, v převážné většině se jedná o Romy, kteří jsou do společnosti integrováni a přejímají její normy.

## 5.5 Průběh výzkumu

Výzkum započal v únoru 2012 a ukončen byl na konci března 2012. Nejdříve jsem data sbírala v terénu (převážně ve městech Holešov, Kroměříž a Zlín), avšak velkého úspěchu jsem se nedočkala. Spíše jsem narážela na neochotu a nezájem ze strany Romů. Při terénním sběru dat jsem získala pouhých 21,2 % z celkového počtu získaných dotazníků. Na konci února jsem se rozhodla, že budu hledat respondenty moderní cestou – přes internet. Velkým pomocníkem se pro mě stal elektronický dotazník, s jehož pomocí jsem získala přes 50 vyplněných dotazníků. Respondenty jsem oslovovala z velké části prostřednictvím internetových diskusí, skupin a stránek, na kterých Romové mezi sebou komunikují. Pro přehlednost uvádím údaje v tabulce č. 7.

*Tabulka č. 7 – Sběr dat od respondentů*

Sběr dat	n	%
Přes Internet (e-dotazník)	52	78,8
Na ulici	14	21,2

**Interpretace:** Můžeme si povšimnout, že převážnou většinu respondentů jsem oslovila prostřednictvím elektronického dotazníku. Proto musím upozornit na jednu podstatnou informaci. Téměř 80% respondentů mého výzkumu byli Romové, kteří mají přístup k Internetu, a proto se dá předpokládat vyšší vzdělání a větší míru integrace do majoritní populace (viz výše).

Celkem bylo odesláno 250 dotazníků, přičemž vyplněných zpět přišlo 70 (jak přes Internet, tak přímým dotazováním na ulici). Návratnost dotazníku je tedy 28%. Při zpracování dat jsem však musela další 4 dotazníky (vzhledem k chybějícím odpovědím) z výzkumu vyřadit. Výsledný počet dotazníků je tedy 66.

Abych z těchto údajů získala použitelné informace, musela jsem je v další fázi výzkumu zpracovat. Jako první jsem data uspořádala a sestavila tabulky četností, posléze jsem tato data znázornila graficky a u údajů, u kterých to bylo možné, jsem vypočítala aritmetický průměr. Na závěr mé praktické části pak shrnuji všechny výsledky výzkumu.

## 6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V této části bych čtenáře ráda seznámila s výsledky mého výzkumu, jenž je zaměřen na postoje romských rodičů k předškolnímu vzdělávání. Získané výsledky jsou zpracované v přehledných tabulkách nebo v grafické podobě.

### 6.1 Údaje týkající se postojů respondentů ke vzdělávání

V této kapitole bych se ráda podělila o výsledky výzkumného šetření, které se týkají postojů respondentů k předškolnímu vzdělávání. Jedná se o jednu ze stěžejních částí mého dotazníku, z jejichž výsledků se dovídáme ty nejdůležitější informace, které nás v rámci výzkumu předně zajímaly. Ptám se zde obecně na názory respondentů, jež se týkají institucionálního vzdělávání, i na názory, které se již konkrétně vztahují na vzdělávání předškolní. V další sérii otázek se zajímám rovněž o to, jaký mají respondenti názor o úloze MŠ při přípravě dítěte do 1. třídy ZŠ.

Tabulka č. 8 – Přehled výsledků o názorech respondentů na mateřskou školu

Možnosti	Respondenti A		Respondenti B		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
Dítě v MŠ získá znalosti, dovednosti a také naváže první dětská přátelství, která mu pomohou v pozdějším začlenění do společnosti.	42	63,6	3	4,6	45	68,2
MŠ je pro děti velmi důležitá, jelikož je připraví na školní docházku.	8	12,1	3	4,6	11	16,7
MŠ není nezbytná k tomu, aby dítě zvládlo bez problémů nástup do základní školy.	2	3,1	4	6,0	6	9,1

MŠ pro dítě není důležitá - hlavní je to, co se dítě naučí z domova od rodičů.	0	0	3	4,6	3	4,6
MŠ je místo, které je určeno pouze na hlídání dětí.	0	0	1	1,5	1	1,5

**Interpretace:** Z mých výsledků vyplynulo, že 85% dotázaných má k MŠ pozitivní vztah. Z toho 68,2% respondentů zastává názor, že MŠ pomůže jejich dítěti navázat první přátelství, která mu pomohou k pozdějšímu začlenění do společnosti. 16,7% respondentů si myslí, že je MŠ důležitá hlavně proto, že připraví jejich dítě do ZŠ. Zde se jedná především o údaje získané od respondentů A.

Dalších 15 % dotázaných má k MŠ spíše negativní či neutrální postoje, které vyjádřili v tvrzeních, že MŠ není nezbytná k bezproblémovému nástupu do ZŠ (9,1%), nebo že pro dítě není důležitá, jelikož se vše potřebné naučí v rodině (4,5%). Jeden respondent (1,5%) uvedl, že pro něj MŠ představuje pouze hlídání dětí. Z větší části jde o odpovědi respondentů B.

*Tabulka č. 9 – Názor o důležitosti MŠ při začleňování dětí do společnosti*

Možnosti	Respondenti A		Respondenti B		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
Ano	52	78,8	4	6,0	56	84,9
Ne	0	0	7	10,6	7	10,6
Nevím	0	0	3	4,6	3	4,5

**Interpretace:** Při mém výzkumu pro mě byla také důležitá otázka, zda si rodiče myslí, že má MŠ vliv na začleňování dítěte do společnosti. 84,9% respondentů si myslí, že je MŠ v tomto směru důležitá, což považuji za velmi pozitivní výsledek. 10,6% respondentů si naopak myslí, že MŠ není pro začlenění dítěte důležitá a 4,5% dotázaných nevědělo. Nega-



tivní názor zastává většina respondentů B, zatímco všichni respondenti A se vyjádřili kladně.

Tabulka č. 10 – Názory respondentů na institucionální vzdělávání

Možnosti	Respondenti A		Respondenti B		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
Vzdělávání je prostředek k úspěšnějšímu a kvalitnějšímu životu.	47	71,2	2	3,1	49	74,3
Vzdělávání zvyšuje možnost uplatnění na trhu práce.	5	7,6	3	4,6	8	12,2
Vzdělávání není podstatné, jelikož není rozhodující pro přijetí do zaměstnání.	0	0	4	6,0	4	6,0
Institucionální vzdělávání není důležité – všemu důležitému se dítě naučí v rodině.	0	0	4	6,0	4	6,0
Neumím se vyjádřit.	0	0	1	1,6	1	1,6

**Interpretace:** Respondenty bych zde vymezila na ty, kteří se k institucionálnímu vzdělání staví spíše kladně (86,4%), negativně (12%) či neutrálně (1,6%). Ze zmíněných 86,4% respondentů si 74,6% myslí, že je vzdělání prostředkem k úspěšnějšímu a kvalitnějšímu životu a 12,1% zastává názor, že vzdělání zvyšuje možnost uplatnění se na trhu práce. Z těch, kteří smýšlí spíše negativně, upřednostňuje 6% názor, že vzdělání není podstatné, jelikož není pro přijetí do zaměstnání podstatné, a dalších 6% si myslí, že se dítě všemu důležitému naučí v rodině. Jediný respondent (1,6%) se nedovedl k odpovědi vyjádřit. Opět si můžeme všimnout, že se respondenti A staví ke vzdělávání kladně, zatímco respondenti B záporně.

Tabulka č. 11 – Názory respondentů na důležitost MŠ při přípravě do 1. třídy ZŠ.

Možnosti	Respondenti A		Respondenti B		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
Ano	52	78,8	6	9,0	58	87,8
Ne	0	0	4	6,1	4	6,1
Nevím	0	0	4	6,1	4	6,1

**Interpretace:** Převážná většina respondentů (87,8%) uvádí, že MŠ hraje důležitou roli při přípravě dětí do 1. třídy základní školy. 6% respondentů nepřikládá MŠ při této přípravě větší důraz a dalších 6% se nedovejde vyjádřit. Na celkový počet kladných odpovědí mají zásluhu názory respondentů A. Všechny záporné nebo neutrální odpovědi naopak obstarali respondenti B.

Tabulka č. 12 – Názory respondentů na míru rozvoje daných činností v MŠ

Možnosti	Průměr	Rozptyl
Pohybové dovednosti (hrubá motorika)	1,4	1,0
Procvičování jemné motoriky (kreslení, malování, navlékání korálků aj.)	1,6	0,5
Samostatnost (např. při jídle)	1,4	0,9
Sebeobsluha (WC, hygiena, oblékání)	1,3	0,9
Jazykové dovednosti (slovní zásoba)	1,5	0,7
Vztahy mezi dětmi (spolupráce)	1,2	1,2
Základy slušného chování	1,3	1,0
Začlenění do společnosti	1,4	0,8
Získávání poznatků a vědomostí o okolním světě	1,3	0,9

**Interpretace:** V této otázce bylo úkolem respondentů zaznačit na škále, do jaké míry rozvíjí MŠ u dětí uvedené činnosti. Dle průměru jednotlivých odpovědí vyplynulo, že všechny položky dosáhly kladných hodnot. Podle respondentů rozvíjí MŠ u dětí nejvíce jemnou motoriku (zde můžeme zařadit zejména kreslení, malování, grafomotorické cvičení, vystřihování či manipulační činnosti). Tato položka dle mého názoru dostala nejvyšší hodnocení (+ 1,6) zejména proto, že se jedná většinou o činnosti, jejichž výsledkem je určitý produkt (kresba, pracovní list, výrobek). Ten pak rodiče mohou vidět na nástěnce či výstavce v MŠ. S hodnotou + 1,5 následuje rozvoj jazykových dovedností, které učitelky MŠ rozvíjí především prostřednictvím společného povídání, básniček a písniček. To se pak odráží ve výslovnosti dítěte a v jeho vyjadřování. Míru rozvoje pohybových dovedností, samostatnosti a začlenění do společnosti respondenti hodnotili v průměru hodnotou + 1,4. Rozvoj sebeobsluhy, základů slušného chování, a získávání poznatků o okolním světě dostalo v průměru hodnocení + 1,3. Nejméně (+1,2) dle respondentů rozvíjí MŠ vztahy mezi dětmi.

### **Shrnutí:**

Z mého výzkumného šetření, které se zaměřovalo na postoje a názory respondentů na předškolní vzdělávání vyplynulo, že převážná většina má k němu pozitivní vztah a vnímá MŠ jako instituci, která dítě adekvátně připravuje do 1. třídy ZŠ (respondenti A). Dítě se zde také setkává se svými vrstevníky, což mu (podle 85 % respondentů) napomáhá začleňovat se do společnosti. Dle očekávání respondenti B zaujímali ke vzdělávání méně kladný postoj, než respondenti A.

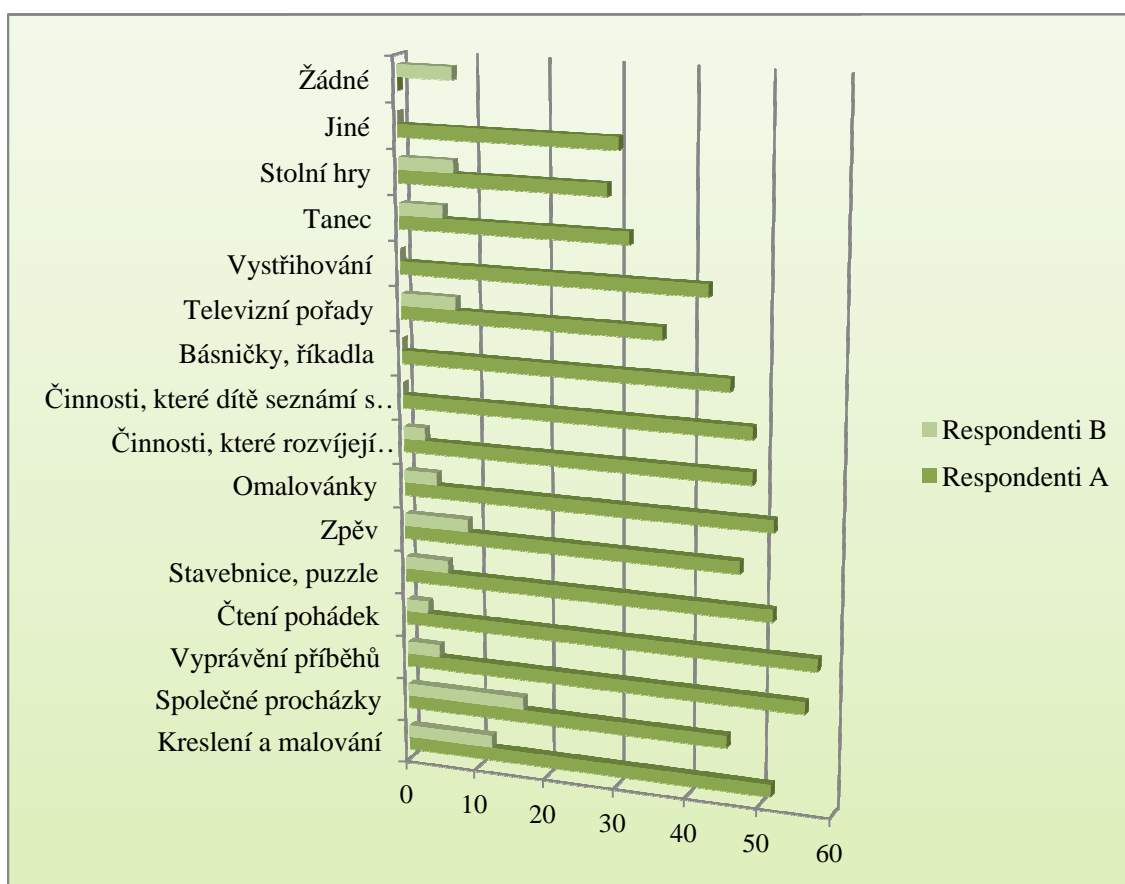
## 6.2 Údaje o domácí přípravě dětí respondentů

Následující položky v mém dotazníku slouží ke zjištění toho, jaké činnosti rodiče v rámci domácí přípravy dítěti nabízí a kolik při nich společně stráví času. Myslím si, že domácí příprava dítěte je, velmi podstatná pro jeho dobrý start v ZŠ.

Tabulka č. 13 – Provozované činnosti v rámci domácí přípravy dítěte

Činnosti	Respondenti A		Respondenti B		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
Kreslení a malování	34	51,5	8	12,1	42	63,6
Společné procházky	30	45,4	11	16,7	41	62,1
Vyprávění příběhů	37	56,0	3	4,6	40	60,6
Čtení pohádek	38	57,6	2	3,0	40	60,6
Stavebnice, puzzle	34	51,5	4	6,0	38	57,6
Zpěv	31	47,0	6	9,0	37	56,0
Omalovánky	34	51,5	3	4,6	37	56,0
Činnosti, které rozvíjí samostatnost dítěte	32	48,5	2	3,0	34	51,5
Činnosti, které dítě seznámí s okolním světem	32	48,5	0	0	32	48,5
Básničky, říkadla	30	45,4	0	0	30	45,5
Televizní pořady	24	36,3	5	7,6	29	44,0
Vystřihování	28	42,4	0	0	28	42,4
Tanec	21	31,8	4	6,0	25	37,9
Stolní hry	19	28,8	5	7,6	24	36,4
Jiné	20	30,3	0	0	20	30,3
Žádné	0	0	5	7,6	5	7,6

**Interpretace:** Z mého výzkumu vyplynulo, že nejčastěji označenou činností, kterou rodiče dětem doma nabízí je kreslení a malování (63,6%). Následují společné procházky (62,1%), vyprávění příběhů a čtení pohádek (60,6%), stavebnice a puzzle (57,6%), zpěv a omalovánky (56%) a činnosti rozvíjející samostatnost dítěte (51,5%). V rozmezí od 50-40% to byly činnosti, které seznámí dítě s okolním světem, básničky, televizní pořady a vystřihování. V rozmezí od 38-36% se jednalo o tanec a stolní hry. 30% respondentů zaznačilo také možnost „jiné“, kde jednalo zejména o sport (jízda na kole) a PC. V tabulce č. 13 si můžeme povšimnout, že se dětem ve větší míře věnují respondenti A. Zde se nejčastěji objevuje položka „čtení pohádek“, avšak všechny činnosti jsou v podstatě vyrovnané. Respondenti B s dětmi nejčastěji chodí na procházky nebo s nimi malují, avšak vůbec se nevyskytla položka „činnosti, které děti seznámí s okolním světem“. 7,6% respondentů B také uvedlo, že žádné činnosti dítěti v rámci domácí přípravy nenabízí.



Graf č. 4 - Provozované činnosti v rámci domácí přípravy dítěte

Dále mě při výzkumu zajímal také čas, který rodiče dítěti při výše zmíněných činnostech věnují.

Tabulka č. 14 – Čas strávený s dítětem v rámci domácí přípravy

Možnosti	Respondenti A		Respondenti B		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
2 hodiny	17	27,9	4	6,5	21	34,4
4 hodiny	15	24,6	0	0	15	24,6
3 hodiny	11	18,0	1	1,6	12	19,7
Většinu dne (cca 10 hodin)	6	9,8	0	0	6	9,8
5 hodin	5	8,2	0	0	5	8,2
1 hodinu	0	0	4	6,5	4	6,5
6-7 hodin	3	4,9	0	0	3	4,9
<b>Aritmetický průměr</b>	<b>4,5</b>		<b>1,7</b>		<b>3,7</b>	

**Interpretace:** Největší část (34,4%) respondentů věnuje dítěti při činnostech v rámci domácí přípravy 2 hodiny svého času. Další velké zastoupení (24,6%) mají ti, kteří se dětem věnují 4 hodiny denně. O něco méně (19,7%) je těch, kteří s dětmi stráví 3 hodiny. Více jak 5 hodin denně se svým dítětem věnuje 13,1% dotázaných. V získaných údajích se také vyskytla odpověď „většinu dne“ (9,8%), což se týká zejména matek dětí, které jsou na mateřské dovolené. Pouhou 1 hodinu denně se, při výše zmíněných činnostech, dětem věnuje 6,5% respondentů. Dle mých výpočtů tedy rodiče dětem v průměru věnují 3,7 hodiny při činnostech, které dítě připraví do ZŠ.

Podíváme-li se na údaje konkrétně u respondentů A a respondentů B, zjistíme, že respondenti A se v průměru věnují svým dětem 4,5 hodiny denně, zatímco respondenti B jen 1,7 hodin denně. K této otázce se vyjádřilo pouze 9 respondentů B, jelikož 5 z nich uvedlo, že dítěti žádný čas nevěnují.

**Shrnutí:**

Respondenti svému dítěti nabízí poměrně širokou nabídku činností (zejména kreslení, vycházky, čtení pohádek, stavebnice či zpěv) a při zmíněných činnostech se dítěti věnují poměrně dlouhou dobu (z největší části 2 hodiny denně). To je podle mého názoru při dostatečně podnětném prostředí dostatek času na přiměřený rozvoj dítěte. Musíme si však uvědomit, že existují rozdíly mezi respondenty A a respondenty B. Přiměřenou nabídku činností a dostatek času dítěti nabízí zejména respondenti A, zatímco respondenti B nabízí dítěti menší nabídku činností i méně času.

**6.3 Údaje o zkušenostech respondentů s MŠ**

V úvodu této části bych nejdříve chtěla seznámit čtenáře s informacemi, které nám ukazují, kolik dětí dotazovaných navštěvuje MŠ. Dále bych již podala údaje o zkušenostech těch, jejichž děti MŠ navštěvují. Tyto zkušenosti se konkrétně týkají toho, jak vnímají rodiče učitelku svého dítěte, jestli s ní měli někdy problémy a jestli v MŠ zaznamenali známky diskriminace vůči svému dítěti. Pokud ano, mohli se respondenti vyjádřit, čeho se tato situace týkala. Poslední položka mého dotazníku zjišťuje, zda je dítě v MŠ spokojené.

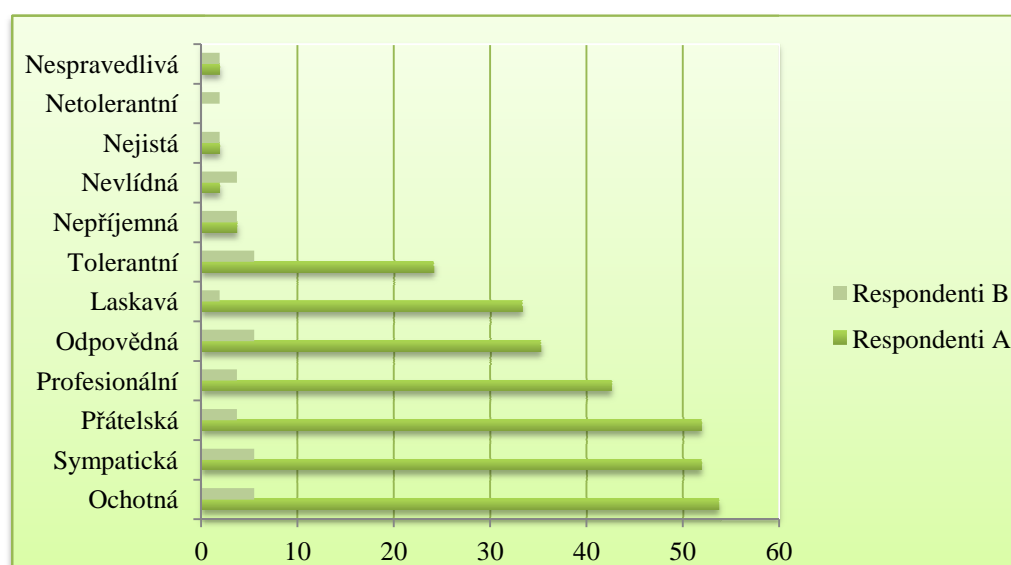
*Tabulka č. 15 – Informace o návštěvnosti MŠ dětmi respondentů*

Možnosti	Respondenti A		Respondenti B		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
Ano	49	74,2	5	7,6	54	81,8
Ne	3	4,6	9	13,6	12	18,2

**Interpretace:** Až 81,8% oslovených respondentů své dítě do MŠ posílá. Jedná se o poměrně vysoké číslo, což je velmi příznivý výsledek. Děti zbývajících 18,2 % respondentů MŠ školu nenavštěvují. U respondentů B si můžeme povšimnout velmi nízké návštěvnosti jejich dětí do MŠ. Naopak respondenti A své dítě posílají do MŠ téměř vždy (až 74,2 % z celkového počtu respondentů).

Tabulka č. 16 – Charakteristika učitelky MŠ dle respondentů

Možnosti	Respondenti A		Respondenti B		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
Ochotná	29	53,7	3	5,5	32	59,2
Sympatická	28	51,9	3	5,5	31	57,4
Přátelská	28	51,9	2	3,7	30	55,6
Profesionální	23	42,6	2	3,7	25	46,3
Odpovědná	19	35,2	3	5,5	22	40,7
Laskavá	18	33,3	1	1,9	19	35,2
Tolerantní	13	24,1	3	5,5	16	29,6
Nepříjemná	2	3,7	2	3,7	4	7,4
Nevlídná	1	1,9	2	3,7	3	5,6
Nejistá	1	1,9	1	1,9	2	3,7
Netolerantní	0	0	1	1,9	1	1,9
Nespravedlivá	0	0	1	1,9	1	1,9



Graf č. 5 - Charakteristika učitelky MŠ dle respondentů



**Interpretace:** Drtivá většina respondentů charakterizuje učitelku svého dítěte velmi pozitivně. Nejčastěji ji vymezují jako ochotnou, sympatickou, přátelskou a profesionální. Negativní charakteristiky se objevují jen zřídka a to v rozmezí 2-7%. To považují za velmi pozitivní zjištění, jelikož pokud rodiče chovají k učitelce sympatie a charakterizují ji převážně kladnými přívlastky, pak to signalizuje na jejich dobrou spolupráci. Ta má pak samozřejmě vliv na dítě. Zde bych opět upozornila na respondenty B, kteří zaujímají k učitelkám jak negativní, tak i pozitivní postoje. Pro přehlednost můžeme vidět na grafu č. 5 názory na učitelku MŠ respondentů A a respondentů B.

Tabulka č. 17 – Problémy respondentů s učitelkami MŠ

Možnosti	Respondenti A		Respondenti B		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
S učitelkou jsem problémy nikdy neměl/a	44	81,4	1	1,9	45	83,3
Jiný pohled na výchovu a vzdělávání dítěte	2	3,7	1	1,9	3	5,6
Nespravedlivý přístup učitelky k mému dítěti	1	1,9	2	3,7	3	5,6
Jiné	1	1,9	1	1	1	1,9
Stravování v MŠ	1	1,9	0	0	1	1,9
Absence v docházce do MŠ	0	0	1	1,9	1	1,9

**Interpretace:** Jak již vyplývá z výsledků předchozí otázky, vztah oslovených rodičů a učitelky jejich dítěte, je poměrně na dobré úrovni. Z toho usuzuji, že právě proto nemělo s učitelkou velké množství (83,3%) respondentů nikdy žádný problém. Pokud se problémy vyskytly, tak se týkaly zejména odlišného pohledu učitelky a rodičů na výchovu dítěte, anebo nespravedlivého přístupu učitelky k dítěti. Menší zastoupení odpovědí se vyskytlo u položek, které se týkají stravování v MŠ (některé romské děti mohou mít problémy s čes-

kými jídly – např. s čočkou) nebo absencí dítěte. Zde bych chtěla podotknout, že si samozřejmě uvědomuji, že předškolní vzdělávání není povinné. Přesto jsem uvedla i tuto možnost, jelikož některé učitelky mohou rodičům vytykat, že dítě vodí do MŠ nepravdělně a velmi málo. S větší mírou problémů s učitelkami MŠ se můžeme setkat u respondentů B.

Tabulka č. 18 – Zkušenosti respondentů s diskriminací

Možnosti	Respondenti A		Respondenti B		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
Ne	48	88,9	2	3,7	50	92,6
Ano	1	1,9	3	5,5	4	7,4

**Interpretace:** Tento údaj není z mého hlediska příliš překvapivý, dáme-li si ho do souvislosti s předchozími výsledky. Ti rodiče, kteří se s diskriminací v MŠ setkali, uvedli často negativní charakteristiku učitelky a také s ní měli problémy, které se týkaly nespravedlivého přístupu k jejich dítěti. Jak můžeme vidět v tabulce č. 18, jedná se o poměrně nízké procento respondentů. Téměř 93% rodičů se s žádnými formami diskriminace v MŠ ze strany učitelek či jiného personálu neseťkalo. Ve větší míře (5,5%), uvádí právě respondenti B, že se v MŠ setkali s diskriminací. Čeho se tato diskriminace týkala, uvádím v tabulce č. 19.

Tabulka č. 19 – Informace o tom, čeho se týkala diskriminace dětí v MŠ

Možnosti	Respondenti A		Respondenti B	
	n	%	n	%
Preference dětí z bohatších rodin	0	0	1	25,0
Verbální rozepře mezi dětmi	1	25,0	1	25,0
Podceňování dítěte ze strany učitelky	0	0	1	25,0

**Interpretace:** V tabulce č. 19 můžeme vidět odpovědi 4 respondentů (100%), kteří se v MŠ s diskriminací setkali. Ve dvou případech se jednalo o znevýhodnění dítěte (např. podceňování) ze strany učitelky, přičemž v jednom z nich hrála roli finanční situace rodiny. U zbylých dvou situací se nejednalo podle mého názoru o diskriminaci, ale spíše o určitý druh agrese (v podobě nadávek či urážek) ze strany dětí. V tomto případě by měla výchovně zasáhnout učitelka a začlenit do svého třídního vzdělávacího plánu prvky multikulturní výchovy.

Tabulka č. 20 – Informace o tom, zda je dítě respondentů v MŠ spokojené

Možnosti	Respondenti A		Respondenti B		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
Ano	49	90,8	2	3,7	51	94,5
Ne	0	0	3	5,5	3	5,5

**Interpretace:** Podle uvedených výsledků (viz tabulka č. 20) je patrné, že převážná většina romských dětí, jejichž rodiče se výzkumu zúčastnili, je v MŠ škole spokojená a cítí se v ní dobře. Tyto pozitivní zkušenosti již na počátku vzdělávacího procesu pak mohou v budoucnosti ovlivnit jejich celkové postoje ke vzdělávání a ke škole. 6% respondentů uvedlo, že jejich dítě v MŠ spokojené není, což je dáno nejspíše tím, že se v ní setkávají s nadávkami od ostatních dětí nebo s nespravedlivým přístupem ze strany učitelky. U této otázky bych však měla zdůraznit, že se nejedná o přímý názor samotných dětí, ale o názory jejich rodičů, a proto se zde může vyskytnout určité zkreslení. S názorem, že je dítě v MŠ nespokojené, se setkáváme především u respondentů B.

### Shrnutí:

Zkušenosti respondentů s MŠ jsou nad mé očekávání velmi dobré. Ti, jejichž děti navštěvují MŠ (82%), mají většinou s učitelkou dobrý vztah a neměli s ní v minulosti žádný konflikt. Jen velmi malé procento respondentů se setkal ze strany učitelky s diskriminací. Od vztahu rodič-učitelka, se odvíjí i celková spokojenost dítěte v MŠ. Vzhledem k tomu, že jsou tyto vztahy na dobré úrovni, tak i míra spokojenosti dětí v MŠ je vysoká.

Opět bych zdůraznila rozdíly mezi oběma skupinami respondentů. Respondenti A své dítě do MŠ posílají častěji, mají pozitivní postoj k učitelce, se kterou většinou nemají vážnější problém a jejich dítě je v MŠ spokojené. Naopak respondenti B své dítě do MŠ nedávají příliš často. Ta část respondentů B, jejichž dítě MŠ navštěvuje, uvádí negativnější postoje k učitelce, také se zde objevuje více problémů (např. i diskriminace), z čehož vyplývá, že si většina respondentů B myslí, že jejich v MŠ není spokojené.

## 7 DISKUSE

Mého výzkumu se zúčastnily dvě odlišné skupiny respondentů. V prvním případě se jedná o skupinu, která prokázala při vyplňování e-dotazníku určitou míru počítačové gramotnosti a také má přístup k Internetu. Z toho usuzuji, že se jedná o Romy, kteří jsou více integrováni do společnosti a běžně v ní fungují. Druhou skupinu respondentů tvoří Romové, od nichž jsem získávala informace při osobním dotazování, a to zejména v holešovské lokalitě, která se nachází na okraji města. Můžeme tedy říci, že se jedná převážně o Romy sociálně vyloučené. Při vyhodnocování získaných údajů jsem tyto dvě skupiny od sebe oddělila, abychom mohli vidět rozdíly v názorech a postojích ke vzdělávání. Z těchto výsledků vyplynulo, že Romové, kteří jsou do společnosti více integrováni, zastávají kladnější postoje ke vzdělávání, než ti Romové, kteří žijí v sociálně vyloučené romské komunitě.

V této části bych se dále chtěla zaměřit na své výzkumné cíle, které jsem si stanovila na počátku výzkumného šetření. Na základě získaných údajů od respondentů A a B, bych vymezila několik závěrů:

- Respondenti A se o předškolním vzdělávání vyjadřují ve velké míře kladně, zatímco respondenti B mají k předškolnímu vzdělávání spíše negativní postoj.
  - Povědomí respondentů A o MŠ je z velké části dobré, čemuž také odpovídají výsledky výzkumu. Povědomí respondentů B o MŠ je podstatně horší. Moji pozornost jsem rovněž zaměřila na názory a postoje respondentů k učitelkám MŠ, jelikož jejich vzájemný vztah je velmi důležitý. Opět zde můžeme zaznamenat kladné hodnocení od respondentů A, a převážně negativní hodnocení od respondentů B.
  - Z mých výsledků vyplynulo, že největší vliv na postoj Romů k předškolnímu vzdělávání, má především jejich nejvyšší dosažené vzdělání. U respondentů B si můžeme povšimnout, že většina má pouze základní vzdělání, což také podle předpokladu odpovídá převážně negativním postojům. Respondenti A mají většinou vzdělání vyšší (zejména středoškolské), což se promítá do jejich kladnějších postojů k předškolnímu vzdělávání. Tyto postoje respondentů mohou být ovlivněny také věkem a pohlavím, avšak v mém výzkumu tyto souvislosti nejsou příliš patrné.

- Při přípravě dětí v domácím prostředí poskytují respondenti A větší nabídku činností a tráví s dítětem více času (v průměru 4,5 hodiny denně). Respondenti B nabízejí dětem poměrně užší nabídku činností a také čas strávený s dítětem je nižší (v průměru 1,7 hodiny denně).
  - Respondenti A dětem poskytují většinu činností z nabízených možností. Nejvíce se objevilo čtení pohádek, vyprávění příběhu, kreslení a malování, omalovánky, činnosti podporující samostatnost dítěte nebo činnosti, které dítě seznamují s okolním světem. U respondentů B jsme se v největší míře setkali se společnými procházkami, kreslením a malováním, zpěvem, tancem a televizními pořady. 7,6% respondentů B (z celkových 21,2%) uvedlo, že dětem v rámci domácí přípravy, žádné činnosti nenabízí.
  - Z výzkumu vyšlo najevo, že respondenti B nabízejí dětem poměrně nízkou nabídku činností k jejich rozvoji, a při těchto činnostech se jim věnují jen velmi málo. Musíme si však uvědomit důvod tohoto zjištění. U respondentů B se vyskytuje v rodině relativně vysoké číslo celkového počtu dětí v rodině. 12% z nich má v rodině navíc 2 děti předškolního věku, což ovlivňuje nabízené činnosti i čas respondentů, který věnují dětem.
- Převážná část respondentů A má zkušenosti s MŠ, protože ji jejich děti navštěvují. Tyto zkušenosti jsou vesměs kladné. Naopak méně zkušeností s MŠ mají respondenti B, jelikož pouhých 7,6% (z celkových 21,2% respondentů B) posílá své dítě do tohoto předškolního zařízení. Zkušenosti této části respondentů B jsou z větší části negativní či neutrální. Avšak i zde můžeme zaznamenat pozitivní zkušenosti.
  - V jedné z dílčích otázek jsem se také zajímala o to, v jakých oblastech většinou dochází k rozporům mezi rodiči a učitelkami MŠ. K těm dochází dle výsledků jak u respondentů A, tak i u respondentů B. Jedná se zejména o rozepře, které se týkají rozdílného pohledu na vzdělávání dětí nebo nespravedlivého přístupu učitelek MŠ k dítěti. Respondenti A z velké části uvedli, že k problémům mezi nimi a učitelkou MŠ, nikdy nedošlo.
  - S diskriminací se setkalo 7,6% respondentů, přičemž z velké většiny se jednalo, o respondenty B. Diskriminaci ze strany učitelky respondenti popisují tak, že učitelka jejich děti podceňuje a upřednostňuje především děti z majoritní společnosti. Zde mohou hrát negativní roli předsudky vůči této skupině.

## ZÁVĚR

V závěrečné části mé práce bych chtěla ve stručnosti shrnout, o čem tato práce pojednávala. V teoretické části jsem se zabývala charakteristickými znaky předškolního dítěte a specifickými, které se týkají romského etnika. Dále jsem také shrnula základní informace o vzdělávání romských dětí a o postojích romských rodičů ke vzdělávání. V praktické části pak čtenáře seznamuji s výsledky mého výzkumu, který pojednává právě o postojích Romů ke vzdělávání (konkrétně k předškolnímu vzdělávání).

Cílem mého výzkumu bylo zjistit, jaký mají romští rodiče vztah ke vzdělávání, jaké činnosti dítěti nabízí v rámci domácí rodinné přípravy a jaké mají zkušenosti s MŠ. Zde mě zajímalo, kolik romských dětí navštěvuje MŠ, jestli se zde setkali s diskriminací, jaký mají romští rodiče názor na učitelku MŠ a zda s ní měli nějaké spory a neshody. V mém výzkumu jsem pracovala s dvěma skupinami Romů – s těmi, kteří jsou více integrováni do společnosti, a s těmi, kteří žijí v sociálně vyloučené romské komunitě. Údaje, které jsem při sběru dat získala od respondentů z různého prostředí, jsem zpracovala zvlášť do tabulek, abych výsledky mohla mezi sebou porovnat. Když jsem získané údaje od těchto dvou skupin porovnávala, zjistila jsem, že Romové, kteří jsou do společnosti více začleněni, mají k předškolnímu vzdělání kladnější vztah, mají lepší vztahy s učitelkou, kterou hodnotí převážně pozitivně a také jejich děti jsou v MŠ více spokojené, než je tomu u Romů, kteří žijí v sociálně vyloučené komunitě. Ti naopak zastávají z velké části negativní postoje, učitelky v MŠ hodnotí spíše zápornými přívlastky a také s ní mívají častěji spory.

Celkový přínos mé práce vidím především v tom, že teoretická i praktická část může pomoci učitelkám MŠ s problematikou vzdělávání romských dětí a přístupem k jejich rodičům. Při četbě této práce se totiž seznámí s rozdílnostmi ve způsobech výchovy v romské rodině a s kulturními odlišnostmi Romů a s jejich obecnými postoji ke vzdělávání. Teoretická část může posloužit jako edukační materiál v podobě příručky či informačního letáku pro učitelky MŠ, pro rodiče i pro širokou laickou veřejnost. Z výsledků výzkumu, které předkládám v praktické části, se pak čtenáři mohou seznámit s postoji Romů ke vzdělávání, a také s tím, v jakých oblastech může docházet ke konfliktům mezi romskými rodiči a učitelkami MŠ. Výsledky výzkumu pak mohou objasnit některé otázky týkající se postoje romských rodičů ke vzdělávání svých dětí v mateřské škole. S těmito výsledky se také může seznámit i širší veřejnost, a to na internetových stránkách (viz literatura), na kterých jsem zadávala svůj elektronický dotazník.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BALVÍN, J., M. LYKO a M. BENĎÁKOVÁ. *Rómska rodina a škola v socio-kultúrnom priestore: zborník vedeckých štúdií z vedeckého seminára*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Ústav romologických štúdií, 2008. 416 s. ISBN 978-80-8094-235-9.
- [2] BALVÍN, Jaroslav. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Vyd.1. Praha: Radix, 2004. ISBN 80-86798-01-1.
- [3] ČERMÁKOVÁ, Jarmila Hannah. *Ty + Já = kamarádi: hry, básničky, pohádky a teorie podporující multikulturní výchovu*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2000. 152 s. ISBN 8085866765.
- [4] DAVIDOVÁ, Eva. *Romano drom: Cesty Romů 1945-1990 : změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. Vyd. 2. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. 273 s. ISBN 80-244-0524-5.
- [5] FARKAŠOVÁ, Eva a Elena KRETOVÁ. *Rómské deti z pohľadu psychológie v prácach VÚDPaP*. Bratislava: VÚDPaP, 2005. ISBN 80-969401-2-0.
- [6] GAVORA, Peter a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 978-80-223-2951-4.
- [7] HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. 286 s. ISBN 978-80-7367-628-5.
- [8] HLADÍK, Jakub. *Multikulturní výchova: socializace a integrace menšin*. Vyd. 1. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006. 73 s. ISBN 80-7318-424-9.
- [9] HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 160 s. ISBN 80-247-1424-8.
- [10] JAKOUBEK, Marek a Lenka JAKOUBKOVÁ BUDILOVÁ. *Cikánské skupiny a jejich sociální organizace*. Vyd. 2. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2009. 359 s. ISBN 978-80-7325-178-9.
- [11] KOLLÁRIKOVÁ Zuzana a Branislav PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolní a elementární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- [12] KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Vyd.1. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.



- [13] LUŽÍKOVÁ, Irena. *Postoj romských rodičů k předškolnímu vzdělávání* [online]. © 2012. Dostupné z WWW: <<http://postoj-romskych-rodicu-k-pre.vyplnto.cz>>.
- [14] MORAVSKÉ ZEMSKÉ MUZEUM. *Romové – tradice a současnost: O Roma – Angodez the akának*. Brno: SVAN, 1999. ISBN 80-85956-14-4.
- [15] *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN: 80-211-0372-8.
- [16] NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes*. Vyd. 5. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. 129 s. ISBN 80-244-0497-4.
- [17] NĚMEC, Jiří. *Včela má pilu, aneb, Přípravné třídy pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2005. 85 s. ISBN 80-210-3727-X.
- [18] PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [19] ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Vyd. 3. Praha: Karolinum, 2008. 123 s. ISBN 978-80-246-1524-0.
- [20] ŠULOVÁ Lenka a Chantal ZAOUCHÉ-GAUDRON. *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0752-2.
- [21] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [22] VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2004. 870 s. ISBN 80-7178-802-3.
- [23] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005a. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
- [24] VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005b. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.
- [25] VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY. *Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2010*. *Vláda.cz* [online]. © 2010 [cit. 2012-03-05]. Dostupné z WWW: <<http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-stavu-romske-mensiny-v-ceske-republice-za-rok-2010-88326/>>.

- [26] VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN: 80-87000-00-5.
- [27] ZPRÁVY.IDNES. Romové se nehlásili k národnosti. Cítí se být Čechy, říká aktivista. *Zprávy.idnes.cz* [online]. ©1999 – 2012 [cit. 2012-01-04]. Dostupné z WWW: <[http://zpravy.idnes.cz/romove-se-nehlasili-k-narodnosti-citi-se-byt-cechy-rika-aktivista-pyn-/domaci.aspx?c=A111216\\_1702641\\_ostrava-zpravy\\_jog](http://zpravy.idnes.cz/romove-se-nehlasili-k-narodnosti-citi-se-byt-cechy-rika-aktivista-pyn-/domaci.aspx?c=A111216_1702641_ostrava-zpravy_jog)>.

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR Česká republika

MŠ Mateřská škola

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

ŽŠ Základní škola

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Graf č. 1 - Věk respondentů.....	42
Graf č. 2 - Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů .....	43
Graf č. 3 - Celkový počet dětí v rodině respondentů .....	44
Graf č. 4 - Provozované činnosti v rámci domácí přípravy dítěte .....	53
Graf č. 5 - Charakteristika učitelky MŠ dle respondentů .....	56

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka č. 1 – Míra integrace Romů do společnosti .....	40
Tabulka č. 2 – Informace o pohlaví respondentů.....	41
Tabulka č. 3 – Věk respondentů .....	41
Tabulka č. 4 – Přehled nejvyššího dosaženého vzdělání respondentů .....	42
Tabulka č. 5 – Přehled celkového počtu dětí v rodině respondenta .....	44
Tabulka č. 6 – Počet dětí předškolního věku v rodině respondentů .....	45
Tabulka č. 7 – Sběr dat od respondentů.....	46
Tabulka č. 8 – Přehled výsledků o názorech respondentů na mateřskou školu.....	47
Tabulka č. 9 – Názor o důležitosti MŠ při začleňování dětí do společnosti.....	48
Tabulka č. 10 – Názory respondentů na institucionální vzdělávání .....	49
Tabulka č. 11 – Názory respondentů na důležitost MŠ při přípravě do 1. třídy ZŠ .....	50
Tabulka č. 12 – Názory respondentů na míru rozvoje daných činností v MŠ .....	50
Tabulka č. 13 – Provozované činnosti v rámci domácí přípravy dítěte .....	52
Tabulka č. 14 – Čas strávený s dítětem v rámci domácí přípravy .....	54
Tabulka č. 15 – Informace o návštěvnosti MŠ dětmi respondentů.....	55
Tabulka č. 16 – Charakteristika učitelky MŠ dle respondentů .....	56
Tabulka č. 17 – Problémy respondentů s učitelkami MŠ .....	57
Tabulka č. 18 – Zkušenosti respondentů s diskriminací.....	58
Tabulka č. 19 – Informace o tom, čeho se týkala diskriminace dětí v MŠ.....	58
Tabulka č. 20 – Informace o tom, zda je dítě respondentů v MŠ spokojené.....	59

## SEZNAM PŘÍLOH

P I dotazník

## **PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK**

### **Postoj romských rodičů k předškolnímu vzdělávání**

Dobrý den, jmenuji se Irena Lužíková a studuji na univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně – obor učitelství pro mateřské školy. Do rukou se Vám dostal dotazník, který zkoumá vztah romských rodičů k předškolnímu vzdělávání. Tento dotazník je zcela anonymní a informace, které v něm poskytnete, budou sloužit výhradně pro vědecké potřeby.

---

**VĚK:**

**POHLAVÍ:**

**NEJVYŠŠÍ DOSAŽENÉ VZDĚLÁNÍ:**

Základní

Střední odborné učiliště

Středoškolské s maturitou

Vyšší odborné

Vysokoškolské

Jiné.....

**CELKOVÝ POČET DĚTÍ V RODINĚ:**

**SOUČASNÝ POČET DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU (tj. 3-6 let):**

---

- 1. Vyberte tvrzení, které se nejvíce podobá Vašemu pohledu na mateřskou školu (vyberte jednu možnost):**

MŠ je pro děti velmi důležitá, jelikož je připraví na školní docházku.

MŠ je místo, které je určeno pouze na hlídání dětí.

Dítě v MŠ získá znalosti, dovednosti a také naváže první dětská přátelství, která mu pomohou v pozdějším začlenění do společnosti.

MŠ není nezbytná k tomu, aby dítě zvládlo bez problémů nástup do základní školy.

MŠ pro dítě není důležitá - hlavní je to, co se dítě naučí z domova od rodičů.

Neumím se vyjádřit

**2. Myslíte si, že má MŠ vliv na začlenění Vašeho dítěte do společnosti?**

Ano

Ne

Nevím

**3. Jaké tvrzení nejvíce vystihuje Váš názor na institucionální vzdělávání? (vyberte jednu možnost)**

Vzdělávání je prostředek k úspěšnějšímu a kvalitnějšímu životu

Institucionální vzdělávání není důležité – všemu důležitému se dítě naučí v rodině

Vzdělávání zvyšuje možnost uplatnění na trhu práce

Vzdělávání není podstatné, jelikož není rozhodující pro přijetí do zaměstnání

Neumím se vyjádřit

**4. Hraje podle Vás mateřská škola důležitou roli v přípravě dítěte do 1. třídy základní školy?**

Ano

Ne

Nevím

**5. Na škále znázorněte (pomocí křížků), do jaké míry MŠ u dětí rozvíjí tyto činnosti:**

	+2	+1	0	-1	-2
<i>Pohybové dovednosti (hrubá motorika)</i>					
<i>Procvičování jemné motoriky (kreslení, malování, navlékání korálků aj.)</i>					



<i>Samostatnost (např. při jídle)</i>					
<i>Sebeobsluha (WC, hygiena, oblékání)</i>					
<i>Jazykové dovednosti (slovní zásoba, vyjadřování)</i>					
<i>Vztahy mezi dětmi (spolupráce)</i>					
<i>Základy slušného chování</i>					
<i>Začlenění do společnosti</i>					
<i>Získávání poznatků a vědomostí o okolním světě</i>					

**6. Označte, jaké činnosti dítěti nabízíte v rámci domácí přípravy:**

Činnosti, které rozvíjí samostatnost dítěte

Čtení pohádek

Vyprávění příběhů

Básničky, říkadla

Zpěv

Stavebnice, puzzle

Kreslení a malování

Vystřihování

Omalovánky

Tanec

Činnosti, které dítě seznámí s okolním světem

Televizní pořady

Společné procházky

Stolní hry

Žádné

Jiné .....

**7. Kolik času denně s dítětem strávíte při těchto činnostech?**

Vyjádřete číselně: .....

**8. Navštěvuje Vaše dítě mateřskou školu?**

Ano

Ne

(v případě, že Vaše dítě nenavštěvuje MŠ, pak na otázky 8-11 neodpovídejte)

-----

**9. Charakterizujte učitelku MŠ, která učí Vaše dítě (můžete vybrat více možností):**

Sympatická

Ochotná

Přátelská

Profesionální

Tolerantní

Laskavá

Odpovědná

Netolerantní

Nepříjemná

Arogantní

Nevlídná

Nepřátelská

Nejistá

Nespravedlivá

Jiná.....

**10. Pokud jste měl/a s učitelkou MŠ nějaké rozpory, uveďte, čeho se nejvíce týkali:**

S učitelkou MŠ jsem problémy nikdy neměl/a

Jiný pohled na výchovu a vzdělávání dítěte

Absencí v docházce do MŠ

Stravování v MŠ

Nespravedlivý přístup učitelky k mému dítěti

Jiné .....

**11. Setkal/a jste se v mateřské škole s diskriminací?**

Ano

Ne

*Jestliže ano, stručně popište, o jakou šlo situaci:*

.....

.....

**12. Je Vaše dítě ve školce spokojené?**

Ano

Ne

Děkuji za Váš čas i ochotu při vyplňování dotazníku!