

Příprava romských dětí na zahájení školní docházky

Bc. Lucie Válková

Diplomová práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Lucie Válková**
Osobní číslo: **H140584**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Příprava romských dětí na zahájení školní docházky**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti specifik romské kultury, vzdělávání Romů a multikulturní výchovy.

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

Realizace smíšeného výzkumu formou dotazníku a rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BALVÍN, Jaroslav. Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka. Praha: Radix, 2008. ISBN 978-80-86031-83-5.

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

ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ. Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3345-5.

ŠOTOLOVÁ, Eva. Vzdělávání Romů. 4. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1909-5.

ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

7. ledna 2015

Termín odevzdání diplomové práce:

17. dubna 2015

Ve Zlíně dne 7. ledna 2015


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně15.4.2015

.....Valtovi

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

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

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

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

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

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

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

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

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo 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 jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se věnuje přípravě romských dětí na zahájení školní docházky. Teoretická část nastiňuje historii příchodu Romů na naše území, popisuje Romy ve společnosti a romskou rodinu – tradiční a současnou. Poté charakterizuje dítě v předškolním období v různých oblastech, zabývá se vztahem k předškolnímu vzdělávání a nástupem do školy. Zaobírá se také vzděláváním a vlivem výchovy na vzdělávání Romů. Cílem praktické části je prozkoumat to, jak jsou romské děti připravovány na vstup do školy z pohledu jejich rodičů a učitelů.

Klíčová slova: mateřská škola, připravenost, Rom, romská rodina, školní docházka, výchova, vzdělání

ABSTRACT

This diploma thesis is devoted to the Preparation of Roma Children for Initiation of School Attendance. The theoretical part outlines the history of the arrival of Roma people to our territory and then it describes the Roma in society and Roma family – traditional and contemporary one. After that the theoretical part characterizes the child in the preschool period in different areas and deals with the relationship to early childhood education and entering the school. It also explores the education and the influence of upbringing the Roma children on their education. The objective of the practical part is to explore how Roma children are prepared for start of the school attendance from the perspective of their parents and teachers.

Keywords: kindergarten, readiness, Roma, Roma family, school attendance, upbringing, education

Děkuji Mgr. Jakobovi Hladíkovi, PhD., za odborné vedení, cenné rady a pochopení při vedení mé diplomové práce.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 HISTORIE ROMŮ V EVROPĚ	12
1.1 ŽIVOT ROMŮ V MINULOSTI	12
1.2 ROMOVÉ VE SPOLEČNOSTI.....	14
1.3 ROMSKÁ RODINA.....	16
1.3.1 Tradiční romská rodina	17
1.3.2 Výchova dětí v romské rodině.....	19
2 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	21
2.1 FYZICKÁ ZRALOST	21
2.1.1 Motorika.....	22
2.2 PSYCHICKÁ ZRALOST.....	23
2.2.1 Kognitivní vývoj	23
2.2.2 Řeč dítěte.....	25
2.3 SOCIÁLNÍ ZRALOST.....	26
2.4 ŠKOLNÍ ZRALOST A ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST	27
2.5 MATEŘSKÁ ŠKOLA.....	30
2.6 VSTUP DO ŠKOLY.....	32
3 VZDĚLÁVÁNÍ	34
3.1 VLIV ROMSKÉ VÝCHOVY NA VZDĚLÁNÍ	34
3.2 VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ	37
3.2.1 Vzdělávání dospělých Romů.....	38
II PRAKTICKÁ ČÁST	41
4 VÝZKUM	42
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE VÝZKUMU.....	42
4.2 HYPOTÉZY.....	43
4.3 METODY A PRŮBĚH VÝZKUMU	44
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	45
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU	46
5.1 VÝSLEDKY VÝZKUMU KVANTITATIVNÍ ČÁSTI	46
5.2 DISKUZE.....	54
5.3 VÝSLEDKY VÝZKUMU KVALITATIVNÍ ČÁSTI.....	57
5.3.1 Kategorie VELKÉ PŘÍPRAVY	60
5.3.2 Kategorie UČITEL – POMOCNÍK.....	61
5.3.3 Kategorie NEKONČÍCÍ PROBLÉMY.....	63
5.3.4 Kategorie ODLIŠNOST NAVŽDY	65

5.4	SHRNUTÍ.....	66
ZÁVĚR		67
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		68
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK		71
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ		72
SEZNAM PŘÍLOH		73

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá připraveností romských dětí na zahájení školní docházky. Problematika navštěvování předškolních zařízení romskými dětmi je aktuální téma. Hovoří se o něm v souvislosti s nástupem romských dětí do praktických škol. Hlavními body jsou příčiny nevzdělanosti těchto dětí a jejich následné neúspěchy. Tento problém považujeme za velký, protože neexistuje jasná odpověď, která by jej vyřešila, či aspoň přiblížila.

Teoretická část nás seznamuje s historií Romů v Evropě, s jejich dřívějším životem, s jejich tradicemi, hodnotami. Popisujeme zde romskou rodinu, která je pro Romy velmi důležitou skupinou. Ať je to tradiční či současná rodina, pořád má určité odlišnosti od rodiny majoritní. V rámci rodiny je zmíněna i výchova romských dětí. Dále se zabýváme tím, jak by měly být děti připraveny v oblasti fyzické, psychické a sociální, na vstup do základní školy. Rozlišujeme pojmy školní zralost a školní připravenost. Poslední část popisuje vzdělávání Romů a působení výchovy na jejich vzdělávání.

Praktická část vymezuje téma a cíle výzkumu, zvolené metody a průběh výzkumu a také výběr výzkumného souboru. Prezentuje také samozřejmě výsledky kvantitativního a kvalitativního výzkumu, které jsme uskutečnili u pedagogů romských dětí a u rodičů romských dětí, jež navštěvovaly 1. třídu základní školy.

Obecným cílem naší práce je zjistit, jak jsou romské děti připravovány na vstup do základní školy. Připravenost dětí na školní docházku je totiž důležitým bodem v jejich životě. Práce se tedy snaží odkrýt postoje romských rodičů ke škole a ke vzdělávání jejich dětí.

Diplomová práce se vztahuje pouze na účastníky našeho výzkumu. Proto nemůžeme generalizovat výsledky na všechny příslušníky romské minority.

Přípravou romských dětí na nástup do základní školy a vzděláváním Romů se zabývají například: Eva Šotolová, Martin Kaleja, Jiří Němec.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 HISTORIE ROMŮ V EVROPĚ

První zmínky o Romech v Evropě můžeme najít ve 14. století, kdy na ně bylo nahlíženo s údivem, neporozuměním a útlakem. Nazývali je různě, až to někdy zastíralo jejich skutečný původ (např. Egyptians). Kvůli tomu je v některých oblastech složité najít zprávy o jejich přítomnosti. Díky jejich neznámému původu byli často zaměňováni s jinými skupinami obyvatel a mnohdy procházeli v malých skupinách bez povšimnutí. Romové tedy pocházejí z východu a na konci 18. století byl odhalen původ jejich jazyka, který je spojován se sanskrtem (jedním z indických jazyků). Migrace probíhala po dobu 5-ti století. Romské skupiny se šířily do rumunského Valašska a do Čech a poté do celé západní Evropy. V letech 1407-1416 jejich příchod zaznamenalo Německo a Rumunsko. V dalších letech Francie, Itálie, Španělsko, tam byl jejich původ zapsán v kronice správně. Severní Evropa popisuje první Romy v 16. století. V 17. století byli deportováni z Portugalska, Španělska do Afriky a Ameriky. (Šotolová, 2011, s. 11-12) V roce 1750 se usazují moravští Romové na Uherskobrodsku (Sekyt in Šišková, 2001, s. 119). Na konci 15. století romské skupiny omezily svůj pohyb a zaměřili se na řemesla – rozvoj řemesel a obchodu. V 19. století vstupují Romové na území Itálie z Maďarska. Na konci 19. století utíkají do Velké Británie. 2. světová válka zapříčinila útěk Romů ze Slovinska a Chorvatska opět do Itálie. Romové z Jugoslávie se mihli Evropou v 60. letech 20. století, usadili se v Rakousku a ve Švédsku. Ve Francii a Nizozemí se objevili na konci 19. století z Maďarska a Rumunska. V 80. letech 20. století se usadila skupina Romů v Dánsku. (Šotolová, 2011, s. 13)

1.1 Život Romů v minulosti

Ze začátku byli Romové v Evropě vítáni, šlechticové a panovníci je přijímali na svých dvorech, kde od nich Romové dostávali průvodní a doporučující listy, kterými se prokazovali jinde. Romové přinášeli informace z jiných zemí, krásnou novou hudbu a nová řemesla – zpracování kovů. Měli také dobrou pověst v oblasti zvěrolékařství a léčitelství a romské ženy prý uměly předpovídat budoucnost. Brzy začali být pronásledováni církví z důvodu nevěrectví a čarodějnictví. Ze strany světské moci z důvodu špionáží, sabotáží, loupežnictví a nekalé konkurence řemeslnickým cechům. Pronásledování a útlak Romů se vleče celým jejich pobytem v Evropě. (Sekyt in Šišková, 2001, s. 119-120)

Za příčiny migrace považujeme perzekuci Romů, nátlak vedoucí k útěku. Často byli Romové zabiti, vyhošťováni, násilím nuceni usadit se a museli žít mezi nepřáteli. Nezbyvalo jim nic jiného než se opět vydat na cestu a doufat, že je jinde přijmou lépe. (Šotolová, 2011, s. 14) Velmi mnoho českých a moravských Romů zahynulo ve druhé světové válce ve vyhlazovacích táborech (Sekyt in Šišková, 2001, s. 119). Po roce 1960 se začali usazovat ve městech, jelikož na venkově už řemesla tolik nevynášela. Řemeslo je pro ně důležité, a proto si museli sami vyhledávat klientelu nebo mít určitou stálou. To znamenalo, že buď museli cestovat, nebo se usadit na jednom místě. Pro své cestování mají i jiné vysvětlení – připomíná jim to dřívější časy, mají zálibu v putování, potřebu změnit místo a hlavně mají pocit nezávislosti. Kočování je pro ně naplnění touhy po cestě, ale je také únikem od společnosti, která je utlačuje. (Šotolová, 2011, s. 14) Až od 90-tých let 20. století nastává změna a Romové mají svá základní politická práva – jsou uznáváni jako národnostní menšina a mluví se o neteritoriálním národu. Začátkem roku 1990 odcházejí Romové do západních zemí se usadit či s žádostí o azyl. Do ČR vstupuje vlna Romů z Rumunska, ze zemí bývalého Sovětského svazu a bývalé Jugoslávie. Slovenští Romové se snaží přes ČR dostat na západ nebo alespoň k nám. Přichází sem za prací a v hojném počtu jsou u nás zaměstnáváni na stavbách. (Sekyt in Šišková, 2001, s. 120-121)

Romy jsme začali považovat za menšinu po roce 1989. Přesný počet nebyl nikdy znám, jelikož se ke své národnosti moc nehlásí. Můžeme je považovat za homogenní národnostní skupinu, jelikož je vnitřně dělena. Sekyt (2001) uvádí členění do osmi skupin.

- **Romové** – hlásí se k příslušné národnostní menšině.
- **Moravští Romové** – etnikum, které žilo na území Moravy, někteří žijí ještě dodnes.
- **Čeští Romové** – etnikum, které žilo na území Čech, někteří žijí ještě dodnes.
- **Maďarští Romové** – etnikum, které žilo do druhé světové války na území Maďarska a Slovenska – oblast, kterou obývala maďarská národnostní menšina.
- **Slovenští Romové** – do roku 1945 žili na Slovensku.
- **Olašští Romové** – kočovali po střední Evropě, donuceni přizpůsobit se.
- **Sintí** – žili v západní Evropě, v pohraničních oblastech, někteří tam žijí dodnes.
- **Cikáni** – obecné označení pro Romy a Sintí, toto označení je pro Romy hanlivé. (Bartoňová, 2005, s. 58-59)

1.2 Romové ve společnosti

Hodnoty a normy

Nejvyšší hodnotou je pro Romy život. Pozitivně vnímají vše, co vede k zachování a pokračování života, naopak, negativně vnímají všechno, co život omezuje či nějak ohrožuje. Romové uctívají své předky a také starší jedince. Velkou lásku projevují také svým dětem – pokračovatelům rodu. Určitou hodnotu má také tzv. Romství – vzhled, znalost jazyka a zvyků a slušné vychování. Každý rod má jiná specifika, ale všichni mají úctu ke starším, jsou k nim zdvořilí, pohostinní a solidární. Na vysoké úrovni v žebříčku hodnot stojí peníze, které jsou potřeba k možnosti uctívat staré a k projevům lásky k dětem. Budoucnost pro Romy není moc důležitá, důležitější je minulost a hlavně přítomnost. Díky tomu si mnoho Romů neváží školního vzdělání, které přináší nějaké výsledky až po delší době. (Sekyt in Šišková, 2001, s. 121-122)

Některé hodnoty a normy přetrvávají v trochu pozměněných formách. Významnou normou je kolektivismus, což je důraz na skupinu. Romové se sdružují většinou v rámci svých příbuzenských vztahů. Kolektivismus se projevuje také tím, že člověk nemá své osobní vlastnictví určitých věcí (oblečení), nemá své vlastní místo ke spaní či své vyhrazené vlastní místo v domě. Romové všechno užívají společně, a proto není divu, když se tak chovají i jinde. Romská rodina má společné peníze a společně s nimi hospodaří. Peníze jsou pro Romy prostředkem k dosažení ostatních hodnot. (Vágnerová, 2004, s. 678)

Tradice

Romské zvyky a tradice se pomalu vytrácejí, jelikož nejsou generacemi plně dodržovány (Vágnerová, 2004, str. 680). Romové byli odjakživa uctiví, zdvořilí a pohostinní i k jiným etnikům, i když si od nich udržovali odstup. V oblasti jídla měli Romové – každá rodina, svou určitou přípravu pokrmů. Maso některých zvířat bylo považováno za nečisté, potraviny se nesměly přihřívat, nesměly upadnout na zem, nebo do nich nemohl spadnout vlas. Romské kroje jsou velmi podobné neromským, ale obsahují určité prvky, kterými se odlišují. Měli také zákaz předvádět nahá těla, ani v domácnosti se lidé neukazovali ve spodním prádle. Romské ženy se nemohly obnažit ani v místnosti, kde byl svatý obrázek. Dodržování tradic bylo přísně kontrolováno, následně trestáno pohrdáním či odměňováno úctou. Zostuzena byla potom celá rodina. Romové slaví křesťanské svátky, protože nemají

své vlastní. Tyto tradice se ale pomalu vytrácejí, jelikož mladí Romové jsou ovlivněni školou a médií. (Sekyt in Šišková, 2001, s. 122-123)

Soužití s Čechy

Mezi Čechy a Romy jsou neustálé problémy. Romům je vytýkána hlučnost, nevzdělanost, lenost, špatná pracovní morálka, špatné sousedské vztahy, nečestné jednání, kriminalita a prostituce. Naopak Romové vytýkají Čechům, že jsou vypočítaví, citově chladní, xenofobní a rasističtí. Chování a předsudky plynou z dřívější doby, mezi skupinami leží nevyřešené křivdy z minulosti. I přes přínos Romů v oblasti kultury a v oblasti materiální (výstavba silnic, železnic,...) je vnímá česká společnost jako přistěhovalce a parazity, kteří žijí na sociálních dávkách státu. Romové vnímají Čechy jako nepřátelské a ty, kteří odmítají pozitivní hodnoty. Neustále dochází k negativním jevům. Ustavičné xenofobní a rasistické názory, nahrazení pracovníků s nízkou kvalifikací – především Romů, jejich vytlačení do okrajových částí měst. Averzi vyvolávají i odchody Romů do zahraničí, kdy probíhají necitlivé kroky cílových zemí k České republice. Za pozitivní můžeme považovat postupnou emancipaci romské menšiny, kdy vytvářejí své vlastní občanské struktury a přejímají odpovědnost za svůj vlastní vývoj. I učitelé se snaží romským dětem pomoci k dosažení lepšího postavení ve společnosti. Existují i různá občanská sdružení či charitativní organizace, které věnují Romům pozornost. Vycházejí romské časopisy, knihy a některé rozhlasové a televizní programy pro Romy. (Sekyt in Šišková, 2001, s. 123-124) Romové mají tendence se sdružovat a projevovat se hlučnou zábavou, bez ohledu na čas a místo. Projevují tak svůj specifický kulturní standard, který je odlišný od našeho. Tento jev může vést ke konfliktům s majoritní společností. (Vágnerová, 2004, s. 680-681)

Komunikace a chování

Romský komunikační styl je odlišný od komunikačního stylu majoritní společnosti. Dokáží člověka odhadnout pouhým pohledem a intuicí, umějí člověka „přečíst“, odhadnout jeho upřímnost a dokonce i rysy nebo vlastnosti. Romové se nebojí kritiky či nějaké výtky, ale musí být myšlena upřímně. Pro Romy je velmi důležitá rodina. Pokud se něco děje v rodině, ostatní věci jdou stranou. Mají schopnost empatie, umějí se vcítit do problémů

druhých a dokáží si představit, co ostatní prožívají. Nepotřebují slova, umí číst z držení těla a z pohledu do očí. Oplývají vysokou mírou emocí při jednání. Nejsou schopni určitého nadhledu a systémového přístupu. Proto musíme brát některé jejich výroky s rezervou a musíme je umět zpracovat. Jsou velmi impulzivní a mají nekontrolovatelné reakce, které patří k jejich každodenním projevům. Majorita není na takové chování zvyklá, a proto to vnímá jinak, až jako vyšší stupeň ohrožení. Romského člověka musíme nejprve nechat se vykřičet a poté můžeme začít řešit určitý problém. Nechceme tím říci, že Romové neumějí jednat v klidu, ale pokud dennodenně prožívají pocit ohrožení, obavy, nejistotu, mohou být ve svém postoji „zablokováni“ a nemohou svůj svět opustit. Přímět Roma k jinému postoji nám může trvat delší čas. Mají také nízkou schopnost generalizace. Je potřeba konkrétního jednání, častého opakování, předvádění situací dalším způsobem a poté můžeme počítat s efektivní prací Romů v budoucnu. Při hovoru bychom měli používat stejný slovník jako oni a ujišťovat se, zda sdělení pochopili tak, jak jsme ho mysleli. Postoje k Romům jsou až v 70% rasistické a xenofobní, velmi zřídka uvidíme veřejně tolerantní osoby. I když jsou Romové na takové chování zvyklí, každý další případ zabití či ohrožení ovlivňuje jejich další vidění a chápání věcí. Říkají si, proč by měli majoritě důvěřovat? Doba je složitá a každá pozitivní činnost ze strany majority je přijata nedůvěřivě a s obavami nebo není přijata vůbec. Mnozí aktivní členové majority, kteří chtějí Romům nějakým způsobem pomoci, většinou narazí na jejich nezájem. Dobré vztahy mezi majoritou a minoritou se budují zdlouhavě, v mnoha případech se až po delší době situace obrátí k dobrému. Proto je dobré pracovat trpělivě a nečekat okamžitý efekt. (Šišková, 2001, s. 145-148)

1.3 Romská rodina

Podle Matouška (1997, s. 8) je rodina „biologicky významná pro udržení lidstva, je také základní jednotkou každé lidské společnosti. Reprodukují člověka nejen jako živočicha, zprostředkuje mu vrůstání do jeho kultury a společnosti.“ Považuje ji za první ukázkou společnosti, se kterou se dítě setkává. Zajišťuje jeho osobní vývoj a tvorbu vztahů k ostatním lidem a skupinám lidí. Orientuje dítě na jisté hodnoty, podporuje ho a vystavuje ho určitým typům konfliktů. Učí dítě tomu nejpodstatnějšímu – sociálním dovednostem, které v životě potřebuje. (Matoušek, 1997, s. 8) „Každé dítě se rodí do určitého připraveného prostředí z hlediska ekonomického, psychologického, jeho výchova je závislá na sociálním prostředí rodiny.“ (Bartoňová, 2009, s. 45) Rodina je prostředí, které by mělo

poskytovat porozumění, mělo by navozovat pocit radosti, mělo by být místem, kde se může člověk zrealizovat, prožívat své úspěchy a tím zajišťovat spokojený život rodiny. Každá rodina má jiné rysy a ty ovlivňují osobnost dítěte, tak jako je každý jiný ve svém jednání a konání, tak každá rodina je jedinečná a neopakovatelná. (Bartoňová, 2009, s. 45)

Pro Romy je rodina důležitou skupinou. Jelikož dříve kočovali, rodina byla všechno, co měli. V dnešní době se členové rodiny na sebe mohou spolehnout, pomáhají si a nikdo z nich nezůstává sám. To potvrzuje i Říčan (1998, s. 46) kdy píše, že „například Rom v domově důchodců je výjimkou.“ O romské rodině můžeme slyšet, že by mohla být příkladem pro všechny národy díky své soudržnosti a pevným vazbám, které uchovávají (Kaleja, 2011, s. 57). Za rodinu považují i své další příbuzné, kteří většinou žijí blízko nich (dům, část města). Často vedle sebe žije i několik generací. Pokud někdo není z rodiny, ale žijí blízko sebe a setkávají se často, děti je oslovují jako tety a strýce.

Romská rodina je monogamní, stejně jako česká či slovenská. Základem je pár – jeden muž a jedna žena, kteří reprodukuje populaci. Vztah mezi mužem a ženou může být úředně uzákoněn (manželství) nebo může jít o druha a družku. Tímto se romské a neromské rodiny podobají. (Davidová, 2010, s. 53)

Z pohledu majoritní společnosti ale romská rodina vychovává dítě jen do doby, než se jim narodí další. Veškerá pozornost je upřena na nejmladšího člena rodiny. (Kaleja, 2011, s. 57)

1.3.1 Tradiční romská rodina

Tradiční romskou rodinu můžeme nazvat „velkorodinou“, jelikož je velice soudržná a velká a vyznačuje se vřelostí k jejím členům, hlavně dětem. Pro Romy je rodina nejdůležitější. Je nositelem tradice a má pro ně největší hodnotu. Mnohdy o sobě Romové tvrdí, že jsou lepšími rodiči než ostatní. Od neromských rodin se odlišuje historickým vývojem, etnokulturní sférou, demografickými podmínkami, sociokulturní charakteristikou a sociálně psychologickými zvláštnostmi. (Bartoňová, 2009, s. 57) „Tradiční, dobře romská nukleární rodina (tj. matka, otec a děti) byla veliká a značně soudržná, plná vřelosti k dětem.“ (Říčan, 1998, s. 44) Romské rodiny bývají velké. Mívají mnoho dětí, ale je to i tím, že spolu žije několik generací a děti vyrůstají mezi sestřenicemi či bratřenci. Domácnost můžou obývat také tety a strýcové nebo babičky a dědové. Všechny je považuje za blízké příbuzné a tím jeho svět nabývá jiného rozsahu. Navenek je romská rodina

jednotná a pocit solidarity je téměř totální. (Sekyt in Šišková, 2008, s. 128) Fajta – rod, je základní jednotkou společnosti a dá se velmi těžko vymezit. Její soudržnost je mnohem vyšší než u neromských rodin. Nejspíš je to tím, že v dobách, kdy kočovali, mohli přežít pouze pod podmínkou, že si budou všichni pomáhat. Romské rodiny jsou patriarchální. Žena má pro muže hodnotu především, pokud má děti, raději syny než dcery. Romské ženy rodí velmi brzy, někdy i okolo 15-ti let. O počtu dětí většinou rozhoduje muž, a pokud je žena neplodná, může být zapuzena, zahanbena ona sama, ale i její rodina. (Matoušek, 1997, s. 126) Nevěra mužů je víceméně tolerována, ale nevěra ženy je neospravedlnitelná a nepřijatelná. Muž může ženu kvůli její nevěře opustit, pokud to neudělá, je žena potrestána bitím nebo ostříháním dohola. (Říčan, 1998, str. 46) Rodiny občas nejsou moc stabilní, vyskytují se rozvody i rozchody. Stabilita je také ohrožena častými výkony trestu některého z rodičů či umístěním dítěte v ústavní péči. (Matoušek, 1997, s. 126-127)

Úkolem ženy je tedy obstarat děti a nakrmit rodinu. Muž pouze odevzdá vydělané peníze – pokud pracuje a žena se stará o jídlo a domácnost. Někdy nechávali muži na ženách i obstarávání dřeva na topení. (Říčan, 1998, s. 46)

Chalupová říká, že „většina romských rodin žije v tíživých materiálních podmínkách, jež vedou k tomu, že se Romové cítí od dětství společensky nejistí a odmítaní, k pocitům bezvýchodnosti, k pocitu, že člověk nemá vliv na svůj osud, a k následnému asociálnímu chování.“ (Matoušek, 1997, s. 127) Za několik posledních generací romská rodina zeslábla, protože jí nepasuje vytrhnutí z tradiční velkorodiny a ze soudržné obce (celého rodu), která fungovala i v chudé osadě (Říčan, 1998, s. 45).

V dnešní době již nejsou tyto znaky tak výrazné. Otec je stále hlava rodiny, má rozhodující slovo a ženy se starají o domácnost a o děti. Říká se, čím více dětí, tím více respektu. Počty dětí v dnešních romských rodinách jsou stále vyšší než u neromských rodin.

Příslušnost k rodině nebo komunitě je velmi důležitá. Děti se učí, že je důležité to, co si přejí nejbližší a je potřeba pokoušet se to plnit. Sebeprosazení na úkor rodiny může být tvrdě trestáno, například až vyloučením z komunity. Cílem rodičovství není výchova jednotlivce, ale spolupráce uvnitř rodiny, závislost na skupině a respektování kolektivních hodnot. (Navrátil a kol., 2003, s. 106)

Současná romská rodina se v poslední době přibližuje k tradičnímu způsobu života majoritní společnosti, což sebou přináší i negativa. Nemají správné návyky, neví jak

překonávat vzniklé problémy a neumějí se vyrovnat s novým postavením ve společnosti. Je také velice důležité působit na romskou rodinu v oblasti předškolní výchovy, školních institucí, při zvyšování kvalifikace zaměstnaných Romů a hlavně působit na romské ženy v oblasti sociálních zkušeností. Negativní postoje k Romům a neinformovanost majoritní skupiny vede k odmítání a nepochopení romské minority. (Bartoňová, 2009, s. 60) Majoritní společnost není tolerantní k romské společnosti, jelikož si myslí, že se nesnaží ani trochu uznat alespoň některá základní pravidla společného soužití. Tyto problémy často vedou až k averzi tohoto etnika. (Vágnerová, 2004, s. 674) Bylo by vhodné se seznámit s jejich kulturou a pochopit trochu jejich chování. V dnešní době se setkáváme i s negativními postoji Romů vůči majoritě. Romové mají složitou situaci, mnozí totiž nechápou svět, do kterého se dostali. (Bartoňová, 2009, s. 60)

1.3.2 Výchova dětí v romské rodině

Všichni víme, že každé etnikum či národ má rozdílné kulturní vzorce v rámci stylu výchovy, který uplatňují rodiče ke svým dětem a taky v tom, jak na své děti celkově nahlízejí. (Průcha, 2001, s. 167)

Asi všichni Romové mají velice rádi své děti. Je pro ně naprosto přirozené mít třeba každý rok dítě. Díky podmínkám, ve kterých žili dříve, nebo někteří žijí ještě dnes, se proto u nich projevuje pud sebezáchovy, zachování rodu. Ke svým dětem a často i k sobě jsou naprosto nekritičtí, jelikož své děti milují nadevše. Děti si užívají volnosti a vše prožívají společně s dospělými, kteří před nimi často nemají žádné tajnosti, i pokud jde o intimnější věci mezi rodiči. Vyrůstají tedy spíše ve světě dospělých než ve světě dětí a proto i vcelku brzy dospívají. (Davidová, 2004, s. 109) To potvrzuje i Sekyt, že romské děti vyrůstají mezi mnoha dospělými a příbuznými. Díky tomu se nikdy nebude muset rozhodovat samo za sebe. Děti jsou vychovávány k úctě ke starším a místo prosazování se učí podřizovat skupině. (Šišková, 2008, s. 128)

Pro matky romských dětí jsou důležité aktuální potřeby jejich dětí. To, jak se cítí, co zrovna chtějí a nechtějí. Zaměřují se tedy hlavně na péči o své děti a plnění jejich potřeb. Matky z majoritních společností oproti tomu své děti hlavně vychovávají. Zaobírají se povahou svých dětí a snaží se docílit toho, aby děti přijaly stejné hodnoty, které zastávají ony sami a aby se tak chovali i v jejich nepřítomnosti. Když např. dítě pobývá celý den mimo domov, večer je unavené a nemá napsány domácí úkoly, romské matky na jejich

napsání netrvají, protože zastávají názor, že dítě nemá být ve škole unavené. Indický znalec Kumar Vishwanatan, který se zabývá romskou komunitou v Ostravě, popisuje romské matky jako „zahradnice“, které o své květiny pečují, zalévají je, okopávají je, hnojí a občas něco přistříhnou. To, co z rostliny vyrostе, už záleží pouze na ní. Oproti tomu, majoritní matky popisuje jako „hrnčíře“, kteří tvarují své děti podle svých představ. Výchově je u nich přikládána velká hodnota a chlubí se tím, jak jsou děti vychované. Pokud není vychované, ostudu má matka. (Navrátil a kol., 2003, s. 106-107)

Výchova romských dětí se nám může zdát volnější a méně direktivní. Rodiče se k dětem chovají odlišně, kvůli jejich rozdílné mentalitě. Evropské rodiny kladou důraz na výchovu k samostatnosti a individualitě. Romské děti vyrůstají ve skupině příbuzných, kde existuje kolektivní rozhodování. (Bartoňová, 2009, s. 58)

Děti z romských rodin nevykazují neurotické rysy, protože nepocítují takový tlak na vysoké nároky ze strany rodičů jako neromské děti (Říčan, 1998, s. 45).

V poslední době se mění hodnotová orientace ve vztahu k dětem. Dříve se nestávalo, že by se romští rodiče zřekli svého dítěte, tak jako se tomu děje v současné době. (Bartoňová, 2009, s. 58) Některé romské rodiny se přestaly starat o své děti, protože zjistily, že se o ně postará stát (Vágnerová, 2004, s. 675).

2 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

„Předškolní období trvá od 3 do 6-7 let. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy.“ Nástup do školy s věkem dítěte souvisí, ale pohybuje se v rozmezí jednoho i více let (Vágnerová, 2005, s. 173). Podle Langmeiera a Krejčířové (1998, s. 84) se za předškolní období „označuje celé období od narození (někdy i včetně vývoje prenatálního) až do vstupu do školy.“ Měli bychom ale hovořit o třech letech před nástupem do školy a vnímat významné charakteristiky, které jej oddělují od období předcházejícího a následujícího. Předškolní období můžeme považovat za „období mateřské školy“, i když ji mnoho dětí nenavštěvuje a podstatou je rodinná výchova, o jejíž základ se mateřské školy opírají a napomáhají tak ostatnímu rozvoji dítěte. (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 84-85) „Šestileté děti, které již chodí do školy, nejsou zahrnuty mezi předškolní. Předškolní období dítěte znamená neobyčejně významnou dobu sociálního vývoje dítěte, neboť se zdaleka nejedná jen o dobu přípravy na školu.“ (Matějček, 2001 cit. podle Hoskocová, 2006, s. 30) Někdy bývá nástup do školy přirovnáván k nástupu do prvního zaměstnání. Dětem začínají první povinnosti. „V tomto věku by mělo dítě mít již rozvinuté perцепčně motorické a kognitivní funkce, které jsou důležité pro učení se čtení, psaní, počítání.“ (Jucovičová, 2014, s. 8) Je důležité, aby dítě bylo zralé i po fyzické stránce, sociální a emocionální. To všechno by mělo dítě splňovat ve věku šesti let, ale každé dítě se vyvíjí jinak a proto některé děti toho dosáhnou dříve, jiné později. Existuje i předčasný nástup do školy, kdy dítě ještě nedosáhlo věku šesti let. Naopak existuje i možnost odložení nástupu do ZŠ o jeden rok. Z pohledu vývoje dítěte je hranice šestého roku ideální pro vstup do školy, z důvodu kognitivních a perцепčně motorických funkcí, ale každé dítě se vyvíjí jinak, proto je důležité, přistupovat k tomu individuálně. (Jucovičová, 2014, s. 8-9)

2.1 Fyzická zralost

Typická baculatost batolecího období se mění ve štíhlost a vznikají nerovnosti v růstu trupu, končetin a hlavy. Ke konci předškolního období nastupuje období „vytáhlosti“. Probíhá osifikace kostí, dokončuje se osifikace zápěstních kůstek, což je významné pro rozvoj jemné motoriky. (Plevová in Šmelová, 2012, s. 51) Dítě by mělo odpovídat nárokům na věk šest let. Za velmi orientační bývají považovány míry 20kg/120cm, ale každé dítě je individuální, má jiné stravovací návyky a rodové dispozice. Někdy se uvádí

také „filipínská míra“, kdy si dítě má dosáhnout přes hlavu levou rukou na pravé ucho a pravou rukou na levé. Ještě se zmiňuje výměna mléčných zubů za „druhé“. Ale všechno je pouze orientační. Celkově mohou být malé, slabé a drobné děti ohroženy vyšší unavitelností, protože škola vyžaduje psychickou a fyzickou zátěž a proto by měly děti být v takovém fyzickém stavu, aby toto zatížení zvládly. (Jucovičová, 2014, s. 35-26)

2.1.1 Motorika

Předškolní děti potřebují neustálý pohyb, čímž si zdokonalují hrubou motoriku (Plevová in Šmelová, 2012, s. 53). Pohyby jsou přesnější a koordinovanější (Jucovičová, 2014, s. 19). Chůze se automatizuje a běh, skok, pohyb po nerovném terénu, výstup a sestup schodů se zdokonalují. Ke konci období jsou děti schopné složitější koordinace pohybů, např. jízdy na koloběžce, na kole, bruslení, lyžování či plavání. Děti střídají nohy na schodech, při hře se umí rozběhnout, otočit a zastavit. (Plevová in Šmelová, 2012, s. 54) Umějí skákat, lézt po žebřinách a hopsají (Špaňhelová, 2004, s. 9). V oblasti jemné motoriky je velmi oblíbenou činností „práce“ na pískovišti, kde umí dělat bábovičky a s pomocí dospělé osoby umí postavit cestu, hrad či tunel. Dovede tvarovat různé věci z plastelíny - zvířátka, auta, panenky, rodinu či samo sebe. Pomocí kostek umí stavět pyramidy. S LEGO kostkami staví věže, auta nebo domečky. Dítě umí užívat příbor, držet tužku, používat nůžky, házet a chytat míč. (Plevová in Šmelová, 2012, s. 54) Dítě v předškolním období by mělo umět: skládat skládačky nebo stavebnici podle vzoru, obkreslovat tvary či obrázky, dokreslovat začaté obrázky, vybarvovat omalovánky, hrát si s míčem, švihadlem, jezdit na kole, začínat plavat a lyžovat. V oblasti jemné motoriky by to mělo být vystříhování nebo vytrhávání jednoduchých tvarů a kreslení. (Jucovičová, 2014, s. 25-28) V kresbě se také velmi zlepšuje, ve čtyřech letech namaluje křížek, v pěti letech čtverec a v šesti letech trojúhelník (Špaňhelová, 2004, s. 9-10). Rozvíjí se kresba – z hlavonožce (ovál jako hlava a z ní vycházející končetiny) se stává kvalitní lidská postava (často vyžadováno u zápisu do ZŠ) (Jucovičová, 2014, s. 19). Můžeme zde vidět už i určité detaily, např. správný počet prstů na rukou (Špaňhelová, 2004, s. 10). Mezi základní aktivity dítěte se řadí kreslení a malování. Dítě se pomocí výtvarného projevu může projevit – znázornit svá přání, pocity, obavy a představy. Mezi pátým a šestým rokem nastupuje **stadium realistické kresby**, kterému předcházelo v prvním roce života **stadium črtací experimentace** (čmárání dítěte tužkou po papíru), následováno **stadiem prvotního obrazu** (po třetím roce života,

koordinovanější čáry, body, klikyháky), a ve čtvrtém roce života **stadium lineárního náčrtu** (uvědomělá a tematicky zaměřená kresba – většinou na člověka). Ve stádiu realistické kresby dítě kreslí spíše podle své představy, než podle předlohy. Doplňuje detaily a zpřesňuje proporce jednotlivých částí kresby. Dokáže napodobit i geometrické tvary (Pugnerová in Šmelová 2012, s. 106-108).

Správný rozvoj motorických funkcí předchází vzniku specifických poruch učení. Pokud je vývoj v této oblasti nerovnoměrný, může být dítě ohroženo vznikem těchto poruch. Proto je dobré realizovat u dětí cílený percepčně motorický nácvik. (Jucovičová, 2014, s. 20)

2.2 Psychická zralost

Dítě v tomto období začíná chápat opačné pojmy, zná číselnou řadu nejméně do pěti nebo do deseti, umí dny v týdnu, roční období, ví co je minulost a budoucnost. V oblasti zrakového vnímání by mělo umět sestavit jednoduché puzzle, rozstříhaný obrázek, určit rozdíl mezi obrázky, mělo by znát pravou a levou stranu, mělo by znát všechny barvy a jednoduché geometrické tvary, mělo by znát pojmy jako – nahoře/dole, nad/pod,... V oblasti sluchového vnímání by mělo rozeznat hlásky, kterými slovo končí a začíná, pojmy nahlas/potichu, délku trvání tónu, směr odkud zvuk přichází. Dítě by se mělo umět soustředit aspoň pět minut, nejlépe deset. U jedné činnosti by mělo vydržet nejméně deset minut. Mělo by umět vyslechnout krátký příběh a jednoduše ho interpretovat. (Jucovičová, 2014, s. 29-31)

2.2.1 Kognitivní vývoj

V tomto období se velmi intenzivně vyvíjejí poznávací (kognitivní) procesy (vnímání, představivost, paměť, pozornost a myšlení). Pozornost je nejdůležitější, díky ní probíhají poznávací procesy správně – přesné vnímání a soustředěné myšlení. (Plevová in Šmelová, 2012, s. 54)

- **Vnímání** – „základní kognitivní proces, který nám umožňuje být v kontaktu s okolním světem, účelně jednat a orientovat se v životním prostředí. Přináší nám do vědomí informace, které jsou relativně přesnými obrazy skutečnosti.“ Předškolní dítě vnímá celostně, neanalyticky. Dozrává zrakové vnímání a stává se předpokladem pro učení čtení a psaní. Děti vidí lépe na dálku, a proto často

nevydrží u vnímání detailů. Postupně se rozvíjí schopnost lepšího vidění na blízko, tím i lepší vnímání detailů. S tím souvisí i schopnost rozlišovat různé detaily na obrázku (tvary, počty). To je důležité k rozlišování písmen. (Plevová in Šmelová, 2012, s. 54-55)

- **Představivost** – představy – „názorné obrazy předmětů a jevů, které v daném okamžiku nevnímáme nebo případně jsme je ani v dané podobě nikdy nevnímali.“ Děti tohoto věku mají velkou představivost, přičemž hranice mezi realitou a fantazií není přesně dána. Fantazie je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu. Dítě má někdy potřebu přizpůsobovat realitu svým potřebám, bez ohledu na její skutečnost. Opravdová lež se objevuje velmi málo, protože je to pro děti složitá myšlenková operace. (Plevová in Šmelová, 2012, s. 55-57) Fantazii vnímáme jako pozitivní věc ve vývoji dítěte, ale v předškolním věku už by mělo umět rozlišovat mezi tím, co je skutečné a co je jen výplodem fantazie. Děti lehce podlehnou nějaké představě nebo přání a následně se o něm snaží hovořit, přetvářet ho a dotvářet. (Špaňhelová, 2004, s. 57-58)

- **Paměť** – „funkce psychiky, která umožňuje uchovávání zkušeností a informací o okolním světě i o sobě samém. Je to schopnost zaznamenávat životní zkušenosti.“ Hlavním znakem paměti u dětí v tomto období, dle Vágnerové a Valentové (1994), je převaha konkrétnosti a mimovolnosti. Začíná se projevovat záměrná, úmyslná paměť, převládá mechanická paměť, ale rozvíjí se i slovně logická. (Plevová in Šmelová, 2012, s. 57-58) V předškolním období se zvyšuje kapacita paměti a schopnost rychlejšího zapamatování informací. Velkým pomocníkem jsou hry, které trénují paměť. Často vidíme rozdíl mezi dětmi, kterým se rodiče věnují a hrají s nimi například pexeso a dětmi, ze sociálně znevýhodněného prostředí, které tyto hry nikdy nehrály. (Jucovičová, 2014, s. 17)

- **Pozornost** – „psychická funkce, která zaměřuje naše vědomí na určité objekty, situace, pocity apod.“ V bdělém stavu se pořád na něco zaměřujeme, soustředíme. V období předškolního věku mají na pozornost vliv emoce. To,

jak je pozornost stálá, nezávisí jenom na věku, ale také na temperamentu a na druhu činnosti, kterou dítě vykonává. (Plevová in Šmelová, 2012, s. 58-59) Schopnost zapamatovat si je podmíněna pozorností. Čím více je dítě schopno soustředit se, tím je větší možnost zapamatovat si, a naopak. „Schopnost koncentrace pozornosti tak přímo souvisí se školní zralostí.“ (Vágnerová, 2008 citace podle Jucovičová, 2014, s. 17).

- **Myšlení** - Inteligence dítěte ve čtvrtém roce života stoupá na úroveň názorného myšlení. Jako příklad můžeme uvést pokus se skleničkami. Dáme před dítě dvě stejné skleničky, do kterých nasypeme stejný počet korálků, dítě souhlasí, že je v obou skleničkách stejný počet. Pokud jednu skleničku vyměníme za širší a přesypeme do ní stejný počet korálků z užší, dítě vyvozuje závěr, že v širší skleničce je korálků méně. (Špaňhelová, 2004, s. 10-11)

V šesti letech už by dítě mělo být připraveno učit se číst, psát a počítat.

2.2.2 Řeč dítěte

Prostřednictvím řeči zachycujeme, vyjadřujeme a sdělujeme výsledky našeho myšlení, ke kterým jsme došli pomocí myšlenkových operací (analýza, syntéza, srovnávání a třídění, abstrakce a zobecnění, konkretizace). Dítě se zbavuje předpojmového myšlení a přechází na názorné a intuitivní. Myšlení je pořád egocentrické a pro dítě je složité uvědomit si názor druhého, protože svět vidí pouze ze své perspektivy. Umí vyvozovat závěry, úsudky závisí na názornosti a rozumí tomu, co si osahá. Ke konci období se rozvíjí pojmové myšlení, a je schopno myšlenkových operací (analýza, syntéza, srovnávání). Rozvoj kognitivních procesů se zrcadlí i v řeči. Narůstá řečová aktivita, tvoří pojmy a zvyšuje se dětská zkušenost. Dítě vymýšlí vlastní slova pro různé věci. (Plevová in Šmelová, 2012, s. 59-62) Myslí si, že ve středu dění je ono samo – „pokud já nevidím ostatní, nevidí ani oni mě“. Díky názornému myšlení má dítě konkrétní představy. Buď vnímá globálně (unikají mu detaily) nebo vnímá detaily (uniká mu celek). Velmi dobře je rozvinutá fantazie. Řičan (2004) ji nazývá kouzelným světem předškoláka. Rodiče mají často strach, zda se u jejich dítěte neklube nějaká porucha, např. bájná lhavost, jelikož dítě si neustále vymýšlí to, co není pravda a co se nestalo. To je ale pro toto období charakteristické. Dítě nemá ještě přesnou představu o čase. Vnímá aktuální dění spíše než minulé a budoucí. Nejvíce se

rozvíjí slovní zásoba, je bohatší, dítě dokáže mluvit ve větách, souvětích a dokáže povyprávět kratší příběh. Občas se může stát, že myšlení je rychlejší než řeč a dítě může vynechávat slova, až věty. (Jucovičová, 2014, s. 12-16) Z řeči předškolního dítěte mizí patlavost, dokáže přednést jednoduchou báseň, zazpívá krátkou píseň a umí pojmenovat základní barvy. Rozšiřuje si znalosti o sobě, o světě a druhých lidech. U předškolních dětí je typické tykání, jelikož jsou na to zvyklé z domu. Až v posledním roce tohoto období se učí dítě vykat. Buďto ho na to začnou upozorňovat rodiče, kteří mu vysvětlí proč nebo pomocí nápodoby, kdy dítě vnímá, že rodiče si s některými dospělými vykají a tykají. (Špaňhelová, 2004, s. 10)

2.3 Sociální zralost

Velmi důležitou složkou je sociální zralost. Dítě přestupuje ze světa her do světa povinností, získává nové životní role a musí v těchto rolích fungovat. Opomíjení této složky může napáchat velké škody v dětském vývoji. (Jucovičová, 2014, s. 32) Sociálním vývojem rozumíme změny v sebepojetí, v identitě (pohlaví), změny v oblasti mezilidských vztahů (Jucovičová, 2014, s. 20). V tomto věku se dítě učí rozpoznávat emoce, což je obohacuje ve vztahu k druhým lidem (Plevová in Šmelová, 2012, s. 62). Za emocionalitu považujeme citový doprovod, je to součást prožívání člověka. Můžeme zde zaznamenat střídání emocí (smích – pláč), ubývá dětského negativismu, chápou emoce ostatních (zárodky empatie). Vyvíjí se sebehodnocení, většinou založené na hodnocení dospělými – jak jej hodnotí dospělí, hodnotí dítě samo sebe. Podle Říčana (2004) se rozvíjí i svědomí, kdy dítě může trpět prvními pocity viny. Neměly by se objevovat situace, kdy jeden rodič něco dovolí a druhý zakáže. Můžeme tím narušit psychickou a sociální stabilitu dítěte, jelikož dítě nebude mít jasno v tom, co je správně a co ne. Vzorem pro dítě je nejbližší rodina. (Jucovičová, 2012, s. 20-23) Zvyšuje se potřeba kontaktů s vrstevníky, protože dítě potřebuje partnera ke hře, tím se navazují první kamarádství, které mohou přerůst až v přátelství. Dítě si začíná vytvářet vlastní identitu. „To, jak dítě hodnotí samo sebe, je vzhledem k citové a rozumové nezralosti dětí předškolního věku zprostředkováno názorem jiných osob, zejména těch, které jsou pro dítě nějakým způsobem významné.“ Jsou to především rodiče. Děti si v tomto období začínají uvědomovat, že mají vlastní názor a můžou se sami rozhodnout. Tím formují svoji budoucí osobnost. (Plevová in Šmelová, 2012, s. 62-64)

Dítě by mělo být schopné trávit delší čas bez rodičů, mělo by zvládat řízenou činnost (pozornost), mělo by se orientovat v chodu třídy a školy, sedět delší dobu na místě a lehčí organizaci práce (co teď, co za chvíli). Dospělým by mělo vykat, mělo by navazovat kamarádské vztahy s ostatními a adekvátně řešit malé konflikty, které mohou vzniknout. Při nástupu do první třídy by mělo mít základy slušného chování (umět pozdravit, poděkovat), mělo by mít základy vlastní sebeobsluhy (oblékání, jídlo, WC). Mělo by znát své jméno, adresu bydliště a věk. (Jucovičová, 2014, s. 32-34)

2.4 Školní zralost a školní připravenost

Definicí ohledně školní zralosti bylo napsáno hodně. Můžeme ji tedy definovat například jako „způsobilost dítěte k absolvování školní výuky.“ (Jucovičová, 2014, s. 24) Vágnerová (2008) zahrnuje do školní zralosti „emoční stabilitu, schopnost koncentrace pozornosti, odolnost vůči zátěži, schopnost motorické a senzomotorické koordinace, lateralizaci ruky, manuální zručnost, vizuální a sluchovou diferenciaci a integraci, konkrétní a logické myšlení a schopnost autoregulace založenou na vůli a spojenou s vědomím povinnosti.“ (Jucovičová, 2014, s. 24-25) Jak říká Mertin a Gillernová (2010, s. 237) zralost se týká samotného dítěte. Rozsáhlejší definice podle Hartla a Hartlové (2000, s. 708) říká, že školní zralost je „způsobilost dítěte absolvovat školní vyučování; předpokládá určitou rozvoj jazyka a myšlenkových operací, schopnost aktivní pozornosti, soustředění i určitou úroveň soc. dovedností.“ Pokud dítě nastoupí do školy předčasně, může ztratit sebedůvěru a může dojít k neurotizaci až regresi.

„Jirásek cituje názory renomovaných badatelů v této oblasti (Kern, Hetzerová, Streblová), kteří rozeznávají tři hlediska školní zralosti:“

- Oblast rozumová – diferencované vnímání, schopnost dostatečné koncentrace pozornosti, analytického myšlení, racionální přístup (oslabení fantazie), adekvátní úroveň paměti a všeobecných vědomostí či vizuomotorické dovednosti.
- Oblast citová – schopnost ovládat emoce, potlačování impulzivních reakcí, motivace ke školní práci, umět se vyrovnat se strachem, napětím, trémou a neúspěchem. Dítě by mělo být odolné vůči zátěži, která pramení ze školní situace.

- Oblast sociální – zvládat odloučení od matky, schopnost začlenění do kolektivu, styk s jinými dětmi, přijetí role žáka a autority učitele. Dítě, které je sociálně zralé, je samostatné a vykazuje správné sociální návyky. (Svoboda, 2001, s. 624-625)

Bartoňová (2009, s. 70) uvádí srovnání (Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M. 2001, Zapletalová, J. 2006) čtyř základních oblastí školní zralosti, kde oproti Jiráskovi, přidává oblast tělesné schránky:

- Tělesná schránka – tělesná zdatnost dítěte a jeho zdravotní stav. Rozvoj jemné a hrubé motoriky a senzomotorické proměny. Ukončení první strukturální proměny.
- Rozumová a percepční zralost – dostatečná vyzrállost centrálního nervového systému a všech psychických funkcí – úroveň záměrné pozornosti, dostatečně rozvinuté vnímání, analyticko-syntetická činnost, úroveň paměti, celkový rozvoj řeči, schopnost komunikace, schopnost myšlení.
- Emoční zralost – dosažení citové stability, schopnost sebehodnocení a osamostatnění se. Dostatečná vyzrállost volných vlastností, schopnost přijímat nové poznatky, zvědavost. Schopnost vyrovnat se s pocity strachu, trémy a dostatečná odolnost vůči zátěži.
- Sociální zralost – schopnost vydržet bez matky, uznávat autoritu, žít v kolektivu, podřídit se školnímu režimu a přijmou roli žáka.

Pojem školní připravenost Vágnerová (2008) „definuje jako motivaci ke školní práci, rozlišování různých rolí a rozlišování adekvátního chování, které je s nimi spojeno, určitou úroveň verbální komunikace a respektování běžných norem chování a hodnotového systému.“ (Jucovičová, 2014, s. 24-25)

Svoboda (2001, s. 624) říká, že připravenost dítěte znamená „výsledek výchovných vlivů v rodině, případně v předškolních zařízeních.“

V knize Emoční inteligence uvádí Goleman (1997), že připravenost dítěte závisí na znalosti, jak se učit. Uvádí také sedm nejzákladnějších bodů této schopnosti:

1. Sebevědomí – dítě by mělo mít pocit, že zvládá svoje pohyby, chování a okolní svět. Mělo by být přesvědčeno, že když se o něco pokusí, dospělí mu mohou pomoci a snaha bude oceněna úspěchem.
2. Zvědavost – dítě by mělo mít pocit, že je dobré a příjemné se dozvídat nové věci.
3. Schopnost jednat s určitým cílem – dítě by mělo být schopno uvědomovat si vlastní schopnosti, ovlivňovat dění a jednat vytrvale.
4. Sebeovládání – mělo by být schopno se přizpůsobit a ovládat vlastní chování odpovídající věku.
5. Schopnost pracovat s ostatními – porozumění ostatním a být pochopeno druhými.
6. Schopnost komunikovat – výměna myšlenek, pocitů a představ. Důvěra v lidi okolo a příjemné pocity ze spolupráce s ostatními dětmi a dospělými.
7. Schopnost spolupracovat – rovnováha mezi vlastními potřebami a potřebami ostatních. (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 2)

Monatová (2000, s. 67) rozděluje připravenost na vnitřní a vnější. U vnější připravenosti se jedná o zájem o zevní stránky. Jak vypadá třída, jaké jsou v ní obrazy, uspořádání stolů a židlí, mnoho dětí,... a úkoly, které jim zadávají učitelé, nepovažují za závazné. Jsou to děti snaživé, ale nároky od učitelů jsou pro ně nesplnitelné, protože nemají vytvořený návyk rozumové práce, nejsou schopni přemýšlet. V předmětech, kde není potřeba přemýšlet, mohou vynikat. Je tedy potřeba individuální přístup a systematická výchova k aktivnímu myšlení. Vedle toho vnitřní připravenost je způsobilost dítěte ke školní docházce. Za tu považujeme určitý stupeň poznatků a rozumových citů, schopností, ukázněnost, schopnost sociálních vztahů, přizpůsobení se, učební návyky a dovednosti, ale především zájem a snaha učit se.

Školní zralost je tedy spíše dána biologickým zráním organismu, a školní připravenost ovlivňuje výchova, učení a působení vlivů sociálního prostředí (Jucovičová, 2014, s. 25).

„...je kvalitní příprava na základní školu jedním z cílů výchovné práce v mateřské škole.“ Proto by měly obě instituce spolupracovat, mít stejné požadavky a měla by mezi nimi existovat návaznost, aby dovednosti získané v mateřské škole neztrácely na významu při nástupu na základní školu. Odlišnosti mezi těmito institucemi mohou vést k neschopnosti dítěte přizpůsobit se nárokům první třídy a neschopnosti zvládat její nároky. Říká se, že

každé dítě ve věku šesti let je schopno se vzdělávat, jestliže je vhodně upraven obsah a podoba vzdělávání. (Mertin a Gillernová, 2010, s. 236-238)

2.5 Mateřská škola

Často se rodiče zamýšlí nad tím, zda dát dítě do školky. Mají k tomu různé důvody, například babičku v důchodě, která by dítě pohlídala nebo je maminka zrovna na mateřské dovolené a dítě by mohlo být doma s ní. Navštěvovat mateřskou školu není povinné, proto do ní mnoho dětí vůbec nechodí. V poslední době je možnost navštěvovat různá mateřská centra, toho dnešní rodiče využívají. Je hlavně důležité, aby dítě navštěvovalo nějaký kolektiv a dostalo nějaké pravidla.

Podle §33: „Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“ (Česko, 2004)

Pro úspěšný vstup dítěte do školy je důležité navštěvovat předškolní vzdělávací zařízení (MŠ). Dítě zde získává potřebné kompetence, rozvíjí kognitivní funkce, učí se sociálním dovednostem a fyzickým schopnostem. Navštěvování mateřské školy není v ČR povinné, ale většina dětí (94%) do ní dochází. Menší docházku zaznamenáváme u dětí ze sociálně vyloučených romských rodin. Společnost GAC uskutečnila v roce 2010 výzkum, který uvedl, že až dvě pětiny nastupuje do základní školy bez absolvování mateřské školy. U ostatních dětí je to pouze 6%. Proto romské děti vykazují nižší připravenost pro úspěšné absolvování povinné školní docházky. Často právě kvůli tomu, jsou romské děti přeřazovány do škol se speciálními vzdělávacími potřebami. Tam nejsou ale vzdělávány v dostatečně stimulujícím prostředí, kde by mohli dosáhnout lepších výsledků. (Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2010, 2011, s. 44) Z pozdějšího mezinárodního srovnávacího výzkumu WB, UNDP s názvem „Směrem k rovnému začátku: uzavření propasti ve včasném vzdělávání romských dětí z východní Evropy“, který byl prováděn v Bulharsku, Rumunsku, Maďarsku, Slovensku a v České republice vyplynulo, že v ČR se zmenšil rozdíl v účasti v předškolním vzdělávání. Romské děti

v předškolním zařízení (28%) a ostatní děti v předškolním zařízení (79%). Podíl romských dětí navštěvujících mateřské školy roste. (Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2012, 2013, s. 63)

V Moldavě nad Bodvou děti musí chodit asi dva kilometry k nejbližší škole. I přes vzdálenost, počet zapsaných je vysoký - sociální dávky pro rodiče jsou závislé na účasti jejich dítěte na školní docházce. (Roma education, key to integration, 2013) Dostupnost mateřských škol je v dnešní době velmi složitá pro všechny. V sociálně vyloučených lokalitách, kde Romové mohou žít je to ještě složitější. Velkým znevýhodňujícím faktorem je i finanční situace romských rodin. Ty často nejsou schopné, mnohdy ani ochotné, platit náklady spojené s docházkou do mateřských škol. Důležitou roli hraje i to, že romští rodiče nedoceňují význam předškolní přípravy. Považují je za nadstandard a raději si dítě ponechají doma, kde mu zajistí péči bezplatnou. (Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2010, 2011, s. 44) Nejčastější důvody pro nezasílání romského dítěte do mateřské školy byly argumenty, že je dítě příliš malé (26%), že nepotřebuje školní vzdělání (40%) a že je to příliš drahé (21%). (Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2012, 2013, s. 66) Rostoucí náklady, spojené s náklady na oblečení, jídlo a cestování odrazují rodiče, aby posílali své děti do školy. I když jsou žáci schopni se učit, vedlejší poplatky, jako je doučování a výlety, omezují jejich účast. Navíc, ve většině zemí střední a jihovýchodní Evropy, eliminace bezplatného poskytování mateřských škol je nyní rostoucí finanční bariéra ke vzdělání. (The Right of Roma Children to Education, 2011, s. 21)

Čemu by se dítě díky mateřské škole či mateřskému centru mělo v předškolním období naučit?

- Žít podle určitých pravidel, jež jsou trochu jiná, než v rodině.
- Žít v kolektivu dětí – dítě by si mělo zvykat, že všechno není jenom podle něj, že se musí podělit o hračky, že se musí naučit vyjádřit svůj názor a přijmout názor druhého.
- Odpoutat se od rodiny. Dítě se učí tomu, že je rodič odvede ráno do MŠ a odpoledne se pro něj vrátí – učí se jistotě. Dítě zatím nemá pojem o čase, ale ví, co po čem následuje, a že po spaní půjdou ven a tam už si ho rodič vyzvedne.
- Žít s jinou autoritou, než jsou rodiče – při příchodu do MŠ či mateřského centra dítě musí vědět, že teď bude poslouchat paní učitelku/tetu a ta mu bude určovat pravidla. (Špaňhelová, 2004, s. 12)

Navštěvování mateřské školy či mateřského centra je pro dítě určitě obohacující. Učí se novým znalostem, hrám, vytváří nové fantazie, pohádky,...Učí se také tomu, že někdy musí stát za svým názorem. Učí se autoritě a konverzaci s dospělou osobou. (Špaňhelová, 2004, s. 12)

2.6 Vstup do školy

Předškolní věk je velmi široké vývojové období. Zahrnuje období od věku batolete (3 roky) až po nástup dítěte do školy. Je to období navštěvování mateřské školy. Do školy dítě nastupuje v šesti letech, často i v sedmi. Někdy se může stát, že i dříve (dle zákona č. 561/2004 Sb. a jeho novely č. 472/2011 Sb., tzv. školského zákona, paragraf 36, odst. 3). Dítě se v toto období velmi mění, rozvíjí se řeč, myšlení, paměť, pozornost, smyslové vnímání, motorické a grafomotorické schopnosti. Objevují se změny v emoční a sociální oblasti, dítě se začíná socializovat a přijímá novou roli – roli předškoláka a školáka. (Jucovičová, 2014, s. 10)

„Všechny děti, které završí do 31.8. daného roku šestý rok svého věku, jsou povinné dostavit se k zápisu do školy.“ (Špaňhelová, 2004, s. 70) Poté buď začínají od září navštěvovat danou základní školu, nebo mají doporučen odklad. Odklad nastupuje v případě, že dítě není dostatečně vyzrálé v oblasti citové (zmizelo období vzdoru, nastoupila citová stabilita, má méně impulzivních reakcí a dovede se motivovat na školní vyučování, zvládá odloučení od rodičů), rozumové (dítě je racionálnější, mírní svou fantazii, zájem o nové poznatky, schopnost soustředit se delší dobu) či sociální (potřeba stýkat se s jinými dětmi, umět se podřídit). Pokud mají rodiče nějaké pochybnosti ohledně zralosti dítěte, mají možnost navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu, kde jim pomůžou se rozhodnout. (Špaňhelová, 2004, s. 70-71) Všechny děti nejsou stejné a proto panují mezi nimi rozdíly ve všech oblastech. Rozdíly panují i mezi chlapci a dívkami. Studie zmiňují nerovnoměrný vývoj psychiky, rozdílnou dynamiku vývoje, individuální zvláštnosti dítěte či nezralost některých psychických funkcí. Na základě poznatků a různých charakteristik na počátku školní docházky můžeme vyvodit určitou úroveň schopností a dovedností, které jsou důležité pro úspěšné zvládnutí školní docházky. (Petrová in Šmelová, 2012, s. 69) „Školnímu neúspěchu lze předcházet včasnou a objektivní diagnostikou nedostatků v rozvoji dětské psychiky a z ní odvozených podnětů pro nápravu zjištěných odchylek a nerovnoměrností.“ (Petrová in Šmelová, 2012, s. 69)

Nástup do školy mění dítěti život. Doba nástupu do školy je určena, již J. A. Komenský o ní přemýšlel a 6-tý rok určil jako nejvhodnější pro vstup do této fáze. Upozornil také, že ne všechny děti jsou v té chvíli zralé. Po nástupu do školy jsou děti nabádány k soustavné, disciplinované práci, kde je kontroluje učitel. Dítě musí odložit některé své jiné potřeby, vydržet bez rodičů a zapojit se do nového kolektivu (pokud nenavštěvovaly mateřskou školu). Je normální, že některé děti se špatně přizpůsobují kolektivu, pozornost je vratká, mají chuť si hrát, jsou neposedné, vykřikují a zapomínají. Někdy tyto znaky zmizí brzo, jindy to trvá klidně celý rok nebo déle. „Obecně lze tedy chápat školní zralost jako takový stupeň vývoje tělesných i duševních schopností a dovedností dítěte, který je nutným předpokladem úspěšného zvládnutí školních požadavků. (Petrová in Šmelová, 2012, s. 73) Vstup do školy je dle Vágnerové (2008) velkou změnou pro dítě. Ovlivňuje další rozvoj dětské osobnosti a to, jak prožije zbytek dětství. (Petrová in Šmelová, 2012, s. 70)

Role školáka je pro mnoho dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (lehčí formy mentálního postižení, sociální znevýhodnění, specifické poruchy učení) složitá a spojená s plněním důležitých povinností. Vágnerová (1999) podotýká, že to, jak dítě hodnotíme na začátku jeho školní docházky, ovlivňuje jeho další výkon. Pozitivní hodnocení může pomoci překonat nejistotu z nového prostředí. (Bartoňová, 2009, str. 71)

3 VZDĚLÁVÁNÍ

Vzdělání zaujímá v životě člověka stále podstatnější pozici. Stále se mění, a proto bychom ho měli aktivně zpracovávat a ne pouze pasivně přijímat. Vzdělávací systém by nás měl naučit přijímat sociální role, připravit nás na život ve společnosti, a připravit nás, abychom se uměli uplatnit v měnících se podmínkách zaměstnání. (Bartoňová, 2009, s. 83)

Vzdělávací systém České republiky popisuje s účinností od roku 2005 zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Říká, že vzdělání a výchova se uskutečňuje za určitých podmínek. Určuje také práva a povinnosti fyzických osob při vzdělávání a vymezuje působnost orgánů, které vykonávají státní správu a školskou samosprávu. (Česko, 2004) Školství zajišťuje žákům vzdělání na úrovni, které odpovídá jiným školám téhož druhu. Cílem škol je to, aby vybavili žáky znalostmi, díky kterým se mohou začlenit do praktického života nebo pokračovat dál ve studiu. (Šotolová, 2011, s. 49)

Podle §16, „dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.“ (Česko, 2004)

Sociálním znevýhodněním je rozuměno

- a) „rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,
- b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo
- c) postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.“ (Česko, 2004)

„Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.“ (Česko, 2004)

3.1 Vliv romské výchovy na vzdělání

Společnost si velmi často klade otázku, jakou roli hraje v životě Romů vzdělání. Přemýšlí, zda škola Romům pomáhá nebo jestli udržuje jejich nedobré postavení ve společnosti.

Škola je pro ně represivní instituce a mají k ní nedůvěru, chápou ji jako „bílou instituci“. Vzdělání pro Romy nemá až tak významné postavení, orientují se spíše na věcné hodnoty. „Jejich postoj ke škole je ovlivněn i nízkou vzdělaností úrovní a nízkou úrovní kultury rodiny. Celková úroveň vzdělanosti romského etnika je nízká, starší generace je téměř negramotná.“ (Bartoňová, 2009, s. 60).

Potíže, které existují mezi majoritou a minoritou vychází také z nízké úrovně romského vzdělání. Škola je pro ně prostředek k dosažení budoucích výhod. Romové ale neplánují a už vůbec nepřemýšlí o budoucnosti. Školu tedy považují za instituci, která se k nim chová represivně a vyvolává jejich nedůvěru. Škola nenaučí děti tomu, co oni považují za cenné. Proto mají mnohdy ke vzdělání odpor. (Říčan in Vágnerová, 2004, s. 685) Jsou také nesystematičtí a to jim brání k dosažení vzdálenějšího cíle. Jejich volná a nedirektivní výchova vytváří možnosti, které se liší od standardu majoritní společnosti. Proto se nám může zdát jejich chování jako poruchové, ale z jejich hlediska je to zcela normální. Romové nemají dostatečně rozvinuté dovednosti a návyky, které potřebují ke školní úspěšnosti. Neumějí pracovat samostatně, nejsou dostatečně pozorní, a nejsou schopni se učit něco nazpaměť, protože si pamatují pouze to, co je zaujalo. Dalším problémem je neznalost jazyka majoritní společnosti. Většinou užívají nářečí nebo romštinu a češtinu dohromady. Romské děti jsou mnohem méně stimulovány k tomu, aby se více vyjadřovaly. Velkým problémem je i nedostatečné vzdělání romských rodičů. Dítě se jim chce podobat. Důležitým bodem je i spolupráce rodičů se školou, která se odehrává většinou pod sociálním tlakem. Romští rodiče by si sice přáli, aby jejich děti dobře prospívaly, ale nejsou schopni je k tomu vést. Důvodem je i to, že oni sami ve škole nepospívali, tak ani jejich očekávání nejsou příliš velká. (Vágnerová, 2004, s. 684-688) Jelikož pro Romy není vzdělání dětí prioritou, málo své děti motivují k dobrým výsledkům ve škole. Děti nemají správné návyky, režim dne je špatný a nepřipravují se na školní vyučování a rodiče je v téhle oblasti nekontrolují. Škola má přesná pravidla a strukturovaný systém, což romská rodina nemá. Proto není možné ji navštěvovat libovolně a děti se v ní děti nesmí chovat, jak se jim zlíbí. To je rozdíl mezi romskými a neromskými žáky. Pro romské děti je škola větší zátěž a dělá jim problém dodržovat její režim a řád. Velký problém je také adaptační nepřizpůsobivost. Prostředí romských rodin je primitivnější, a proto adaptace dětí je složitější. (Bartoňová, 2009, s. 61) U běžných dětí by měl nastat proces adaptace na školní

prostředí – přizpůsobení se školnímu režimu. Romští rodiče naopak tvrdí, že škola by se měla přizpůsobit dítěti. (Kaleja, 2011, s. 39)

Může se také stát, že romské matky neposílají své děti do školy z různých důvodů, například nemají peníze na svačinu, dítě musí hlídat mladšího sourozence, nebo se dítěti prostě nechce. Díky těmto skutečnostem mívají dospívající velké problémy s výběrem profese. Většina dětí po dokončení základní školní docházky navštěvuje učební obory, ale velmi mnoho z nich s tím po krátké době přestane. Jen velmi malé procento studuje na středních a vysokých školách. Mladí Romové si velmi rychle zvykají na život „na podpoře“, a proto pro ně není vzdělání až tak důležité. (Bartoňová, 2009, s. 61) Někteří rodiče posílají děti do školy pouze proto, aby nenastal nějaký rozpor s odborem péče o dítě (OPD), aby měli nárok na dávky státní sociální podpory. Myslí si, že se o ně škola postará a přebere za ně plnou zodpovědnost, ale také si myslí, že je tam nic nenaučí. Tento přístup rodičů se může negativně projevit na přístupu dětí ke vzdělání. (Kaleja, 2011, s. 46-47)

Výchova ve skupině vede romské děti k problémům ve vzdělávání. Neumějí pracovat samostatně a neumí se individuálně prosadit v situacích, které mohou nastat. Rozdíl je i v přístupu matek z majoritní a minoritní společnosti ke škole. Neromské matky zajímají spíše výkony dětí ve škole, jak se tam cítí, což dávají do spojitosti s jeho učením. Romské matky zajímá spíše to, jak se dětem chovají a jak se k nim chová učitel. Svůj postoj ke škole potom řídí podle toho, jak jsou tam děti spokojené. Romský styl výchovy má také vliv na časté záškoláctví. Proto je důležité si uvědomit, že nepřímá výchova je důležitější než přímá výchova. Domov, rodina i škola mají velice důležitou funkci v tvorbě osobnosti dítěte. (Bartoňová, 2009, s. 61-63)

Rodinná výchova romského dítěte by se měla vnímat jako rovnocenná součást výchovně vzdělávacího procesu. Neměla by se chápat jako odlišná soustava výchovy, kterou musí učitel měnit likvidovat. Pokud se tak děje, dítě se stává rovnocenným žákem dítěti českému. (Balvín, 2004, s. 47)

Postoje rodičů velmi ovlivňují postoje dětí ke vzdělávání. Portik (2003) říká, jestliže rodiče nevnímají vzdělání jako přínos životu, pokud nemají zájem o školní práci dětí, o to, co se děti učí, považuje dítě školu za bezvýznamnou. (Kaleja, 2011, s. 39)

3.2 Vzdělávání Romů

Dříve se tvrdilo, že všechny děti ve společnosti jsou stejné, oplývají přibližně stejnými intelektovými schopnostmi, znalostmi, návyky, zálibami a vše, co z tohoto průměru vybočovalo, se vylučovalo. Jako nežádoucí byly potlačovány kulturní identita a jazyk a nebyly respektovány vlastní hodnoty romských rodičů a jejich dětí, ty byly dokonce potlačovány. Dnes je hlavním cíle státu možnost poskytnout romským dětem, ale i dětem z jiných etnických kultur plnohodnotné základní vzdělání v základních školách běžného typu. Většina majoritní společnosti je ale orientována protiromsky. Proto je důležité, aby ve státní správě, ve školství a na sociálních odborech pracovali lidé, kteří o Romech vědí víc, pohybují se mezi nimi a mají s nimi, pokud možno, pozitivní zkušenost. (Balabánová in Balvín, 1997, s. 79-81) „Jednou ze základních podmínek odstranění společenské nerovnosti Romů je změna přístupu školského systému, který je povinen akceptovat ve výchovně-vzdělávacím procesu přítomnost romských dětí s jejich etnickou, kulturní a sociální odlišností.“ Škola odpovídá za kvalitu výchovné složky vzdělávacího procesu, jehož cílem je připravit romské děti na plnohodnotné občanství. Důležitá je také pozitivní emancipace při snažení o cílevědomou orientaci všech dětí k tolerantnímu soužití. (Šotolová, 2011, s. 50)

Projekt Varianty v roce 2002 určil hlavní problémy, které se začnou vyskytovat u romských dětí brzy po příchodu na základní školu. Děti nemají dostatek času a prostoru na domácí přípravu, rodiče nejsou ochotni zajistit základní školní pomůcky, děti nejsou zvyklé na pevný denní režim, řád a aktivity, které vyžadují delší dobu soustředění. Děti se neumí samostatně rozhodovat a zodpovídat sami za sebe, nemají rozvinutou jemnou motoriku, neumějí kreslit a psát, neznají pojmy, které jiné děti získávají z knih a encyklopedií. Prioritou je práce doma (péče o sourozence). Problémem je i jazyková bariéra u dětí, kteří již nemluví romsky, ale používají etnolekt češtiny. (Člověk v tísní, o.p.s, in Kaleja, 2011, s. 84) Ředitelka odboru předškolního, základního a základního uměleckého vzdělávání MŠMT (ČR) Jiřina Tichá (2008) přidává problémy a překážky, které brání integraci romských dětí do hlavního vzdělávacího proudu: „nedostatečná školní příprava, často málo motivující rodinné prostředí, absence práce s knihami, hračkami, slabá motivace pro školní práci, absence denního režimu, neprospěch, nezažití úspěchu, postoje romských rodičů ke škole a předsudky některých učitelů vůči Romům, nízké očekávání učitelů, sociální problémy (špatné hygienické podmínky, bytové podmínky, nezaměstnanost rodičů,

chybějící vzor aj.), nízké vzdělání rodičů, neznalost vyučujícího jazyka (etnolekt), obavy ze školního prostředí (i rodičů), školy s převahou romských žáků (více než 30%), v některých školách snížené požadavky na romské žáky (nepřípustné).“ (Kaleja, 2011, s. 58)

Do výchovného systému patří i řada výchovných projektů škol s převahou romských žáků. Školy jsou nazývány komunitními školami a využívají ve výchovně vzdělávací praxi vztahů mezi školou a romskou rodinou, mezi školou a přirozeným prostředím romských žáků, mezi subjektem (učiteli) a objektem (žáky). (Balvín, 2004, s. 11)

V jednom romském středisku byla zorganizována akce, kde u romských dětí ověřovali účinnost stimulačního programu rozvoje osobnosti a intelektu. Cílem bylo ověření účinnosti původních stimulačních programů a příprava nového programu postupu rozvoje osobnosti a intelektu romských dětí. V programu byl kladen důraz na grafomotoriku, řeč, sluchové a zrakové vnímání, matematické představy, a pravolevou orientaci. Do programu byly zahrnuty základy hygienických návyků, stolování a chování ve škole. Děti byly za výkony pravidelně odměňovány různými sladkostmi, razítky, pastelkami, samolepkami či pexesem. Výzkumným souborem bylo 18 předškolních dětí narozených v letech 1995-1996, které navštěvovaly mateřskou školu, děti, které ji nenavštěvovaly a děti, které navštěvovaly přípravný ročník základních škol. Výsledky ukázaly, že romské děti předškolního věku mají největší nedostatky v jazykové oblasti. Průměru dosáhli v orientačním testu školní zralosti a v IMV-5 – informativní posouzení mentální úrovně. Ukázalo se, že kurz byl pro děti přínosný a přispěl k rozvoji jejich osobnosti – posuny v sociální a věcné informovanosti, zlepšení v orientačním testu školní zralosti. (Poledňová, Zobačová in Gulová, Štěpařová, 2004, s. 137-138)

Vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí bychom mohli přirovnat k pyramidě, kde nejširší je základ, na kterém budujeme další patra. Tak i základem vzdělání je vytvoření zájmu dítěte a pochopení souvislostí. (Němec, 2005, str. 42)

3.2.1 Vzdělávání dospělých Romů

Vzdělanostní úroveň romských rodičů je nízká, mnohdy jsou na tom hůře rozumově než jejich dospívající děti (Bartoňová, 2009, s. 59).

Existují kurzy pro doplnění základního vzdělání. Ty ale potřebují nejen aktivnější propagaci, ale také by měly být zaměřeny více na praktické činnosti, které je možno

uplatnit na trhu práce. Další předností by měla být finanční podpora sociálně znevýhodněným studentům, včetně romských, ve středním a vyšším vzdělávání. Cílem je pomocí úhrady školného, cestovného, stravného či školních pomůcek umožnit žákům pokračovat v dalším vzdělávání, které by ze sociálních důvodů nemohli uskutečnit. (Balvín, 2008, s. 36-37)

Měla by být rozšířena nabídka speciálních kvalifikačních programů. V lokalitách ohrožených sociálním vyloučením by se měly zavádět osvětové programy pro dospělé Romy, hlavně pro matky. Vzdělávání dospělých se skládá z několika programů a aktivit, které se mohou obsahově překrývat. Například job klub, což jsou kurzy ke zvyšování funkční gramotnosti. Kurzy sociálních dovedností, které jsou potřebné k udržení zaměstnání. Tam se učí jak psát CV, vyplňovat formuláře, posilují znalosti z českého jazyka, PC, trénují komunikační dovednosti, telefonní hovory a podobně. Dále můžeme zmínit motivační programy, kde se trénuje zvyšování sebevědomí, motivují ke vzdělání, pomáhají se zorientovat na trhu práce či vyvádějí účastníky z pasivity. Dále si mohou dospělí doplnit vzdělání za účelem zvýšení kvalifikace (výuční list, maturitní zkouška). (Bartoňová, 2009, s. 110)

To, že mnozí nechtějí zaměstnávat Romy, není dáno pouze rasovou odlišností, ale i tím, že Romové jsou známí jejich slabou pracovní morálkou a nespolehlivostí (Vágnerová, 2004, s. 676).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM

V této kapitole představujeme téma a cíle výzkumu, metody výzkumu a výběr výzkumného souboru. Pro naše téma jsme si zvolili smíšený výzkum, použili jsme tedy kvantitativní metodu - dotazník a kvalitativní metodu – rozhovor. Problém jsme nejprve chtěli podchytit ze širšího hlediska pedagogů a poté získat hlubší informace od romských rodičů. Téma našeho výzkumu je: **Příprava romských dětí na zahájení školní docházky**. Pro toto téma jsme se rozhodli na základě osobních zkušeností s romskými dětmi v jednom nízkoprahovém zařízení pro děti a mládež. Děti, které do tohoto centra dochází jsou z 90% romského původu. Během dobrovolného navštěvování, které trvá přes rok a půl z tohoto zařízení nastoupilo několik dětí do základní školy. V průběhu roku jsme s předškoláky trénovali nějaké dovednosti, učili se básničky či správně vybarvovat. Proto nás začala zajímat otázka domácí či předškolní přípravy romských dětí. Jak se dětem jejich rodiče věnují, zda se jim vůbec věnují. I v literatuře často najdeme zmínky o romských dětech v mateřské škole, jejich vztahu ke vzdělávání či přípravě na základní školní docházku.

4.1 Výzkumný problém a cíle výzkumu

V literatuře se můžeme dočíst, že romské děti velice málo navštěvují mateřské školy, že jejich příprava je velmi malá a nemají základní sociální, psychické a fyzické dovednosti. Rozhodli jsme se tedy zjistit, jak přípravu dětí vidí učitelé v porovnání s neromskými dětmi a později i sami romští rodiče, kteří za dítě zodpovídají a mají vliv na to, jaký bude jejich start v základním vzdělávání.

Výzkumné otázky:

1. Jak jsou na tom romské děti v porovnání s neromskými ohledně připravenosti na školní docházku?
2. Jaký vztah mají romští rodiče ke vzdělávání?
3. Jak se romští rodiče věnují svým dětem?
4. Jak se s nimi učí?

5. Posílají romští rodiče své děti do školy?
6. Jaký mají romští rodiče vztah s učiteli svých dětí/ se školou?
7. Jaký názor mají romští rodiče na předškolní vzdělávání?
8. Jaké problémy mají jejich děti ve škole?

Na základě výzkumného problému jsme si stanovili hlavní cíl:

Zjistit, jaká je připravenost romských dětí na vstup do základní školy.

Na hlavní cíl navazují dílčí cíle:

1. Zjistit, zda je potřeba individuální péče/přístupu k romským dětem.
2. Zjistit, jaký je pohled učitelů na přípravu romských dětí.
3. Zjistit, ve kterých oblastech vynikají romské děti a ve kterých neromské děti.
4. Zjistit, jaký je pohled romských rodičů na předškolní vzdělávání.
5. Zjistit, jaký je pohled romských rodičů na vzdělávání.
6. Zjistit, jak se romští rodiče věnují svým dětem před nástupem do školy.
7. Zjistit, v jaké oblasti jsou děti nejvíce připravovány.
8. Zjistit, jak jsou děti motivovány ke vzdělávání.

4.2 Hypotézy

1. Předpokládáme, že v oblasti vlastní sebeobsluhy, existuje mezi žáky romského a neromského původu rozdíl.
2. Předpokládáme, že v oblasti hrubé motoriky, existuje mezi žáky romského a neromského původu rozdíl.
3. Předpokládáme, že v oblasti jemné motoriky, existuje mezi žáky romského a neromského původu rozdíl.
4. Předpokládáme, že v oblasti zrakové percepce, existuje mezi žáky romského a neromského původu rozdíl.
5. Předpokládáme, že v oblasti sluchové percepce, existuje mezi žáky romského a neromského původu rozdíl.
6. Předpokládáme, že v oblasti pozornosti, existuje mezi žáky romského a neromského původu rozdíl.

7. Předpokládáme, že v oblasti jazykových dovedností, existuje mezi žáky romského a neromského původu rozdíl.
8. Předpokládáme, že v oblasti vědomí o tom, kdo je, existuje mezi žáky romského a neromského původu rozdíl.
9. Předpokládáme, že v oblasti začlenění se do společnosti, existuje mezi žáky romského a neromského původu rozdíl.
10. Předpokládáme, že v oblasti základů slušného chování a společenských pravidel, existuje mezi žáky romského a neromského původu rozdíl.
11. Předpokládáme, že v oblasti závislosti na rodičích, existuje mezi žáky romského a neromského původu rozdíl.

4.3 Metody a průběh výzkumu

Pro náš výzkum jsme zvolili smíšený výzkum - kvantitativní i kvalitativní metodu výzkumu. Chtěli jsme zajistit větší počet dat od učitelů základních škol a poté zjistit hlubší informace od romských rodičů. První část výzkumu se tedy uskutečnila pomocí dotazníku, který obsahoval uzavřené a škálové otázky. Dotazník byl anonymní a otázky v něm byly vytvořeny srozumitelně. Po vytvoření jsme dotazník rozdali pěti učitelům s tím, aby nám řekli, zda je dostatečně srozumitelný. Po vrácení nebyla shledána potřeba dotazník upravovat. Proto jsme ho na začátku ledna odeslali všem školám na Uherskohradištsku a roznesli do základních škol na Uherskobrodsku. Do konce ledna se vrátilo 19 dotazníků, ve kterých byla zaznamenána odpověď, že pedagogové mají zkušenost s romským dítětem v první třídě. Pouze tyto dotazníky jsme mohli použít. Mohlo by se zdát, že je to malý počet, ale zde je několik důvodů, které to mohou vysvětlit:

- pedagog učí romské děti opakovaně, někteří pedagogové v životě romské dítě neučili
- Romové většinou žijí pohromadě – pedagog může učit více romských dětí najednou
- mnoho škol nemá zkušenosti s romskými dětmi
- některé školy takové informace neposkytují

Dotazníky jsme vyhodnotili pomocí párového t-testu, jelikož jsme porovnávali romské a neromské žáky ve stejných oblastech. Na základě výsledků jsme se pustili do kvalitativní části našeho výzkumu. Ta se uskutečnila pomocí rozhovorů. Rozhovory byly

polostrukturované, abychom měli možnost doptávat se na potřebné věci. Rozhovory byly získávány v průběhu února. Poté byly zpracovávány pomocí otevřeného kódování, které podle Švaříčka a Šed'ové (2014, s. 211) získané údaje rozebírá, konceptualizuje a skládá novým způsobem. Text je rozbit na jednotky, kterým jsou přidělena jména, a s tím se potom dále pracuje. My jsme si jako následující vybrali techniku vyložení karet, kdy se seznam vytvořených kódů uspořádá do nějaké dějové linky a na základě uspořádání se vytváří text, který je převyprávěním obsahu určitých kategorií (Švaříček, Šed'ová, 2014, str. 226).

4.4 Výzkumný soubor

Základním souborem v kvantitativní části našeho výzkumu jsou pedagogové základních škol, kteří mají zkušenosti s romskými žáky v první třídě. Výběrovým souborem jsou pedagogové základních škol, kteří mají zkušenosti s romskými žáky v první třídě na Uherskobrodsku a Uherskohradištsku.

Základním souborem v kvalitativní části našeho výzkumu jsou rodiče romských dětí, jejichž dítě navštěvovalo první třídu. Výběrovým souborem jsou rodiče romských dětí, jejichž dítě navštěvovalo první třídu na Uherskobrodsku a Uherskohradištsku.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

První část kvantitativního výzkumu jsme tvořili popisně. Druhou část kvantitativního výzkumu jsme zpracovávali pomocí párového t-testu. Kvalitativní část výzkumu vznikla pomocí otevřeného kódování a následnou technikou vyložení karet.

5.1 Výsledky výzkumu kvantitativní části

První část dotazníku

První otázka dotazníku se ptala na délku práce ve školství. Jeden respondent odpověděl, že učí do 2 let. Tři respondenti odpověděli, že učí do deseti let a patnáct respondentů vypovědělo, že učí více jak 10 let. Tímto bychom mohli považovat odpovědi v dotazníku za věrohodné, jelikož respondenti nebyli v tomto oboru velkými nováčky.



Graf 1 Působení ve školství

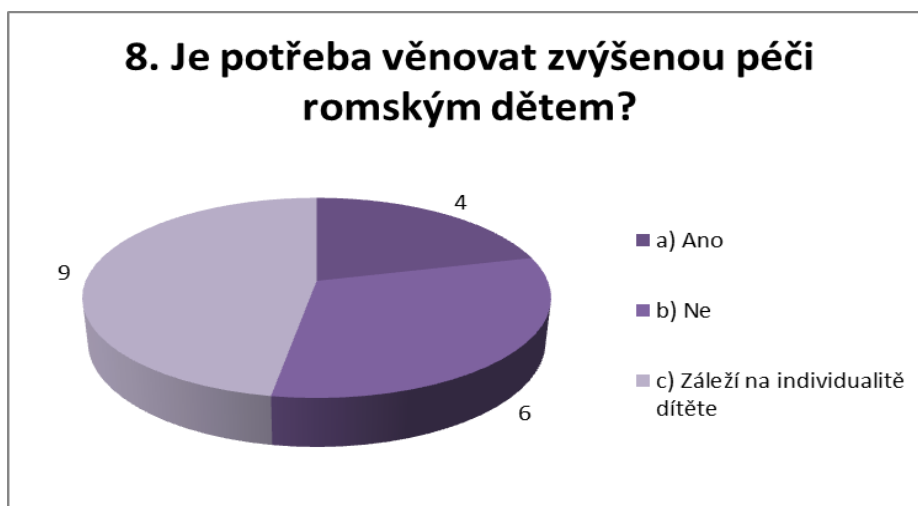
Ve druhé otázce všech devatenáct respondentů odpovědělo, že mají zkušenost s dítětem romského původu v 1. třídě. Pokud by bylo jinak, dotazník bychom nemohli použít, jelikož se týká přípravy romských dětí na zahájení školní docházky. Z odpovědí všech devatenácti respondentů vyplývá, že oslovené školy na Uherskobrodsku a Uherskohradištsku nezřizují přípravné třídy. Dále jsme se z dotazníku dozvěděli, že třináct respondentů se vyjádřilo kladně, že s rodiči romských dětí spolupracuje, šest respondentů se vyjádřilo, že s rodiči romských dětí nespolečně pracuje. Pátá otázka se týkala potřeby jiného přístupu ke vzdělávání romských dětí. Tři respondenti se vyjádřili, že je potřeba jiného přístupu ke vzdělávání

těchto dětí. Šest respondentů se vyjádřilo, že není potřeba používat jiný přístup a deset respondentů uvedlo, že záleží na individualitě dítěte.



Graf 2 Přístup k romským dětem

Dále jsme se respondentů ptali na motivaci dětí ke vzdělávání. Dva respondenti se vyjádřili, že je těžší motivovat ke vzdělávání romské děti. Ostatní uvedli, že záleží na individualitě dítěte. Nikdo z nich nezvolil možnost neromské dítě. Další otázkou jsme zjišťovali, zda je potřeba předškolního vzdělávání u romských dětí větší, než u dětí neromských. Dvanáct respondentů zaznačilo odpověď Ano. Sedm respondentů nepovažuje potřebu předškolního vzdělávání u romských dětí za důležitější než u dětí neromských. U předposlední otázky jsme zaznamenali odpovědi: čtyři respondenti odpověděli, že je potřeba věnovat romským dětem zvýšenou péči a šest respondentů odpovědělo, že není potřeba věnovat romským dětem zvýšenou péči. Devět respondentů odpovědělo, že záleží na individualitě dítěte.



Graf 3 Zvýšená péče romským dětem

Poslední otázka z první části se týkala kázeňských přestupků. Sedmnáct respondentů odpovědělo, že romské děti nemají více kázeňských přestupků než neromské děti. Jeden respondent vepsal dopověď, že nedokáže posoudit, jelikož učil teprve 2 romské děti. Jeden respondent zaznačil odpověď ANO, tedy že romské děti mají více kázeňských přestupků.

Druhá část dotazníku

Odpovědi této části dotazníku byly zaznamenávány na škále 1-5. Pedagogové vyznačovali číslem 1,2,3,4,5, jak se podle nich projevují žáci romského a neromského původu v daných oblastech.

1 – Výborně

2 – S menšími potížemi

3 – Tak napůl

4 – Velmi málo

5 - Vůbec

Otázka č. 10 – Vlastní sebeobsluha

Průměr žáci romského původu = 2,53

Průměr žáci neromského původu = 2,00

Prostřednictvím t testu byl zjištěn signifikantní rozdíl mezi uvedenými průměry ($p = 0,004$)

H_0 : Mezi průměry žáků romského a neromského původu v oblasti vlastní sebeobsluhy neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi průměry žáků romského a neromského původu v oblasti vlastní sebeobsluhy existuje statisticky významný rozdíl.

V průměrech mezi žáky romského a neromského původu **existuje statisticky významný rozdíl**, tudíž tento výsledek **není možno připsat na vrub náhodě**. Odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu.

Pedagogové hodnotí oblast sebeobsluhy (WC, hygiena, oblékání) žáků romského původu na nižší úrovni než u žáků neromského původu.

Otázka č. 11 – Hrubá motorika

Průměr žáci romského původu = 1,53

Průměr žáci neromského původu = 1,79

Prostřednictvím t testu byl zjištěn signifikantní rozdíl mezi uvedenými průměry ($p = 0,06$)

H_0 : Mezi průměry žáků romského a neromského původu v oblasti hrubé motoriky neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi průměry žáků romského a neromského původu v oblasti hrubé motoriky existuje statisticky významný rozdíl.

V průměrech mezi žáky romského a neromského původu **neexistuje statisticky významný rozdíl**, tudíž tento výsledek **je možno připsat na vrub náhodě**.

Odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme nulovou hypotézu.

Otázka č. 12 – Jemná motorika

Průměr žáci romského původu = 2,68

Průměr žáci neromského původu = 2,11

Prostřednictvím t testu byl zjištěn signifikantní rozdíl mezi uvedenými průměry ($p = 0,002$)

H_0 : Mezi průměry žáků romského a neromského původu v oblasti jemné motoriky neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi průměry žáků romského a neromského původu v oblasti jemné motoriky existuje statisticky významný rozdíl.

V průměrech mezi žáky romského a neromského původu **existuje statisticky významný rozdíl**, tudíž tento výsledek **není možno připsat na vrub náhodě**. Odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu.

Pedagogové hodnotí oblast jemné motoriky (malování, kreslení, držení pera) žáků romského původu na nižší úrovni než u žáků neromského původu.

Otázka č. 13 – Zraková percepce

Průměr žáci romského původu = 2,26

Průměr žáci neromského původu = 1,63

Prostřednictvím t testu byl zjištěn signifikantní rozdíl mezi uvedenými průměry ($p = 0,004$)

H_0 : Mezi průměry žáků romského a neromského původu v oblasti zrakové percepce neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi průměry žáků romského a neromského původu v oblasti zrakové percepce existuje statisticky významný rozdíl.

V průměrech mezi žáky romského a neromského původu **existuje statisticky významný rozdíl**, tudíž tento výsledek **není možno připsat na vrub náhodě**. Odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu.

Pedagogové hodnotí oblast zrakové percepce (rozlišování barev, tvarů) žáků romského původu na nižší úrovni než u žáků neromského původu.

Otázka č. 14 – Sluchová percepce

Průměr žáci romského původu = 2,32

Průměr žáci neromského původu = 1,84

Prostřednictvím t testu byl zjištěn signifikantní rozdíl mezi uvedenými průměry ($p = 0,008$)

H_0 : Mezi průměry žáků romského a neromského původu v oblasti sluchové percepce neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi průměry žáků romského a neromského původu v oblasti sluchové percepce existuje statisticky významný rozdíl.

V průměrech mezi žáky romského a neromského původu **existuje statisticky významný rozdíl**, tudíž tento výsledek **není možno připsat na vrub náhodě**. Odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu.

Pedagogové hodnotí oblast sluchové percepce (filtrace vedlejších zvuků) žáků romského původu na nižší úrovni než u žáků neromského původu.

Otázka č. 15 - Pozornost

Průměr žáci romského původu = 2,68

Průměr žáci neromského původu = 2,16

Prostřednictvím t testu byl zjištěn signifikantní rozdíl mezi uvedenými průměry ($p = 0,004$)

H_0 : Mezi průměry žáků romského a neromského původu v oblasti pozornosti neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi průměry žáků romského a neromského původu v oblasti pozornosti existuje statisticky významný rozdíl.

V průměrech mezi žáky romského a neromského původu **existuje statisticky významný rozdíl**, tudíž tento výsledek **není možno připsat na vrub náhodě**. Odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu.

Pedagogové hodnotí pozornost žáků romského původu na nižší úrovni než u žáků neromského původu.

Otázka č. 16 – Jazykové dovednosti

Průměr žáci romského původu = 3,16

Průměr žáci neromského původu = 2,16

Prostřednictvím t testu byl zjištěn signifikantní rozdíl mezi uvedenými průměry ($p = 0,0001$)

H_0 : Mezi průměry žáků romského a neromského původu v oblasti jazykových dovedností neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi průměry žáků romského a neromského původu v oblasti jazykových dovedností existuje statisticky významný rozdíl.

V průměrech mezi žáky romského a neromského původu **existuje statisticky významný rozdíl**, tudíž tento výsledek **není možno připsat na vrub náhodě**. Odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu.

Pedagogové hodnotí oblast jazykových dovedností (slovní zásoba, způsob vyjadřování, opačné výrazy) žáků romského původu na nižší úrovni než u žáků neromského původu.

Otázka č. 17 – Vědomí o tom, kdo je

Průměr žáci romského původu = 2,37

Průměr žáci neromského původu = 1,95

Prostřednictvím t testu byl zjištěn signifikantní rozdíl mezi uvedenými průměry ($p = 0,03$)

H_0 : Mezi průměry žáků romského a neromského původu v oblasti vědomí o tom, kdo je neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi průměry žáků romského a neromského původu v oblasti vědomí o tom, kdo je existuje statisticky významný rozdíl.

V průměrech mezi žáky romského a neromského původu **existuje statisticky významný rozdíl**, tudíž tento výsledek **není možno připsat na vrub náhodě**. Odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu.

Pedagogové hodnotí oblast vědomí o tom, kdo jsou (jeho jméno, jména rodičů, bydliště) žáků romského původu na nižší úrovni než u žáků neromského původu.

Otázka č. 18 – Začlenění do společnosti

Průměr žáci romského původu = 2,21

Průměr žáci neromského původu = 1,79

Prostřednictvím t testu byl zjištěn signifikantní rozdíl mezi uvedenými průměry ($p = 0,04$)

H_0 : Mezi průměry žáků romského a neromského původu v oblasti začlenění do společnosti neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi průměry žáků romského a neromského původu v oblasti začlenění do společnosti existuje statisticky významný rozdíl.

V průměrech mezi žáky romského a neromského původu **existuje statisticky významný rozdíl**, tudíž tento výsledek **není možno připsat na vrub náhodě**. Odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu.

Pedagogové hodnotí oblast začlenění se do společnosti (zda má nějaké kamarády) žáků romského původu na nižší úrovni než u žáků neromského původu.

Otázka č. 19 – Základy slušného chování, společenská pravidla

Průměr žáci romského původu = 2,68

Průměr žáci neromského původu = 2,05

Prostřednictvím t testu byl zjištěn signifikantní rozdíl mezi uvedenými průměry ($p = 0,002$)

H_0 : Mezi průměry žáků romského a neromského původu v oblasti základů slušného chování a společenských pravidel neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi průměry žáků romského a neromského původu v oblasti základů slušného chování a společenských pravidel existuje statisticky významný rozdíl.

V průměrech mezi žáky romského a neromského původu **existuje statisticky významný rozdíl**, tudíž tento rozdíl **není možno připsat na vrub náhodě**. Odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu.

Pedagogové hodnotí základy slušného chování a společenských pravidel (zdravení, děkování, autorita) žáků romského původu na nižší úrovni než u žáků neromského původu.

Otázka č. 20 – Závislost na rodičích

Průměr žáci romského původu = 2,32

Průměr žáci neromského původu = 2,05

Prostřednictvím t testu byl zjištěn signifikantní rozdíl mezi uvedenými průměry ($p = 0,1$)

H_0 : Mezi průměry žáků romského a neromského původu v oblasti závislosti na rodičích neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi průměry žáků romského a neromského původu v oblasti závislosti na rodičích existuje statisticky významný rozdíl.

V průměrech mezi žáky romského a neromského původu **neexistuje statisticky významný rozdíl**, tento rozdíl **je tedy možno připravit na vrub náhodě**.

Odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme nulovou hypotézu.

5.2 Diskuze

Cílem kvantitativní části našeho výzkumu bylo zjištění názorů pedagogů na připravenost žáků romského a neromského původu – jejich porovnávání. První část kvantitativního výzkumu zjišťovala údaje o délce praxe ve školství. Zjistili jsme, že z 19-ti respondentů jich 15 pracuje ve školství více jak 10 let. Tím pádem bychom odpovědi mohli považovat za důvěryhodné, jelikož nám neodpovídali poměrně noví pedagogové, kteří mají zatím málo zkušeností s žáky z majoritní a minoritní společnosti. Dále byla zmíněna otázka přípravných tříd, zda ji školy zřizují. Odpovědi byly záporné. Možná by stálo za zamyšlení, zda by nebylo dobré, alespoň nějakou přípravnou třídu v okolí zřídit. Ať pro děti z minoritní či majoritní společnosti. Poté jsme se dozvěděli, že spolupráce rodičů se školou i pedagogy je poměrně dobrá, pouze v 1/3 případů se neprovádí, ať už ze strany školy či pedagogů. Rodiče komunikují se školou pouze v případě, že jsou s ní spokojeni. Pokud škola vyžaduje aktivní výchovné působení po rodičích, komunikace z jejich strany často končí. (Kaleja, 2011, s. 46) Více jak polovina pedagogů uvedla, že záleží na každém dítěti, zda je k němu potřeba jiného přístupu k jejich vzdělávání. Nelze tedy označit ani jednu skupinu, která by potřebovala jiný přístup ke vzdělávání. Dále, potřeba motivace dětí ke vzdělání je v obou společnostech stejná, ta závisí na osobnosti každého dítěte. V různých literaturách se můžeme dočíst, že romské děti mateřské školy moc nenavštěvují.

Romští rodiče nedoceňují význam předškolní přípravy. Mateřské školy považují za nadstandard a dítě si radši ponechají doma, kde mu zajistí péči bezplatnou. (Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2010, 2011, s. 44) Větší polovina pedagogů také označila, že je potřeba, aby romské děti mateřské školy navštěvovaly, více než děti neromské. Je to nejspíše tím, že romské rodiny nemají až takový řád a nejsou tak důslední při přípravě na školní docházku. Proto by bylo dobré, aby romské děti alespoň minimálně jeden rok před nástupem do první třídy navštěvovaly mateřskou školu. U otázky zvýšené péče o romské děti se nevyskytly rozdíly, spíše opět vše záleží na individualitě dítěte, a je jedno, zda je romské či neromské. Pedagogové také nezaznamenávají větší počet kázeňských přestupků u romských dětí. Velký vliv na to bude mít to, že jsme se ptali učitelů na prvním stupni, kde se zatím děti v téhle oblasti moc neprojevují.

Pedagogové porovnávali žáky romského a neromského původu v různých oblastech. Kromě oblasti **hrubé motoriky** (běh, skákání) a **závislosti na rodičích** jsou mezi žáky rozdíly, které můžeme považovat za významné. V oblasti **vlastní sebeobsluhy** (WC, hygiena, oblékání) to může být způsobeno netrpělivostí rodičů, kdy potřebují, aby dítě bylo rychle obléknuto, umyto či sbaleno, tak to radši udělají sami, než aby čekali, že to udělá samo. Ke svým dětem a často i k sobě jsou naprosto nekritičtí, jelikož své děti milují nadevše (Davidová, 1995, s. 106). A tak jim dělají, co jim na očích vidí. Jsou to dva odlišné pohledy, ale se stejným výsledkem. V oblasti **hrubé motoriky** (běh, skákání) rozdíly nejsou. Naopak u **jemné motoriky** můžeme přičítat jejich horší výsledky opět romské netrpělivosti a nepotřebě mít dokonalé dítě. To jsme si potvrdili, také v našem rozhovoru, kdy respondentka řekla: *Protože když ty děti zase máme moc rádi, tak že nám to tak nevadí, že třeba neumí tak držet tu tužku.* V romské rodině často nenajdeme knížky, pastelky či různé jiné potřeby pro rozvoj jemné motoriky, grafomotoriky apod. Můžeme tedy říci, že intelektové podněty přicházejí z jiné strany a mají odlišný charakter. Důsledkem toho může být nedostatečně vyvinutá jemná motorika a nezvládnutí kulturních a hygienických návyků, které jsou důležité při vstupu do školy. (Kaleja, 2011, s. 56) Horší výsledky v oblasti **zrakové** (rozlišování barev, tvarů) a **sluchové percepce** (filtrace vedlejších zvuků) můžeme zařadit k problému nenavštěvování mateřských škol. Pokud je děti navštěvují, tak velice nepravidelně, a pak není možno zajistit jejich systematické učení. Něco se tam dozví, ale protože se tam několik dní neobjeví, není možné si to po jedné návštěvě zapamatovat. **Pozornost** žáků romského původu je také

na nižší úrovni než u žáků neromského původu. Romské děti nemají řád, rodiče je nechávají dělat, co děti chtějí a ve škole potom mají problém s udržení pozornosti a sezení na místě. Jsou velmi impulzivní a mají nekontrolovatelné reakce, které patří k jejich každodenním projevům (Šišková, 2001, s. 146). Rozdíly vyšly i **v jazykových dovednostech** (slovní zásoba, způsob vyjadřování, opačné výrazy). Důvodem rozdílu může být to, že v rodině mluví romsky a češtinu slyší pouze z okolí. Také nenavštěvování školky, kde by dítě bylo v častém styku s češtinou a rychleji by ji vstřebávalo. Hlavním důvodem asi je jejich odlišný mateřský jazyk, který byl první, jenž se naučili. Děti mnohdy ani neznají, jak se **jmenují jejich rodiče, či kde bydlí**. Tyto dovednosti se většinou učí v mateřských školách nebo je to učí sami rodiče. Problémem u žáků romského původu je i jejich **začlenění do společnosti** (zda má nějaké kamarády). Ostatní žáci je nemusí přijímat z různých důvodů, například kvůli odlišné barvě pleti, kvůli tomu, že jim plně nerozumí (pokud neumí dobře česky) nebo že se jim nelíbí jejich chování. Můžou být také ovlivněni svými rodiči, kteří je můžou nabádat k tomu, aby se s romskými dětmi z různých důvodů nebavili. Negativní postoje k Romům a neinformovanost majoritní skupiny vede k odmítání a nepochopením minority. Bylo by vhodné se seznámit s jejich kulturou a pochopit trochu jejich chování. (Bartoňová, 2009, s. 60) Mnohým žákům romského původu chybí také **základy slušného vychování a společenská pravidla** (zdravení, děkování, autorita). Tuto neznalost můžou přejímat od svých rodičů, kteří jí taktéž nemusejí oplývat. Sekyt říká, že romské děti vyrůstají mezi mnoha dospělými a příbuznými (Šišková, 2008, s. 128). Rodiče jsou jejich vzorem a oni to dělají tak, jak jejich rodiče. Problém autority je u nich složitý, jelikož žijí většinou ve větších skupinách, kde se znají, všichni jsou pro ně strýcové a tety. Proto nechápou, že je někdo, komu musí vykat. **V závislosti na rodičích** rozdíly nejsou.

Došli jsme tedy k závěru, že podle pedagogů, by se měly romské děti více připravovat na začátek své školní docházky, ať už doma, ale nejlépe v mateřské škole, kde by mohli dosáhnout stejné úrovně, jako děti z majoritní společnosti.

5.3 Výsledky výzkumu kvalitativní části

Z přepisů rozhovorů a po jejich následném otevřeném kódování jsme vytvořili 4 kategorie.

Kategorie	Kódy
Velké přípravy	<p>JČ – budoucnost (7-8), základní poznání (21), zájem o dítě (22-23), připravenost hrou (52), základní připravenost (66-67).</p> <p>ML – základní schopnosti (8), domácí příprava (9-10), důležitost vzdělání (15-16), důsledná příprava (34), jemná motorika (45), brzké učení (49-50), brzká domácí příprava (50), matematické schopnosti (51-52), zájem o dítě (107), důslednost (107-108).</p> <p>MV – začlenění do společnosti (14), špatná výběr (16-17), nezvládnutí (17-18), nucená domácí příprava (40-41), základy poznání (42-44, 146-147), jemná motorika (45), fyzické dovednosti (46), základy motoriky (147-150), důslednost (187-190).</p> <p>PB – osamostatnění (5-6), předškolní příprava (9), příprava na školu (10), domácí příprava (16-18), základy jazyka (21), základy jemné motoriky (22), základy PC (22-23), poznání okolí (24-25), základy psaní (25-26), nápodoba (28-30), příprava na samostatnost (31-34), neustálá příprava (75-81).</p> <p>JŠ – příprava na školu (6), začlenění do společnosti (6), možnosti dítěte (7-9), jemná motorika (15), základní povědomí (16-17),</p>

	domácí příprava (28, 36), předškolní příprava (28, 29-30), samostatnost (65-66), zájem o dítě (66-68), nákladné dítě (69-70).
Učitel – pomocník	<p>JČ – zklamání od učitele (93-96), neúcta od učitele (98-100), vliv ředitele (101), volnější přístup (111-113), podpora od učitelky (113), neznalost (123-125), zasvěcení do učiva (130-131), ochota učitele (133-134).</p> <p>ML – důslednost učitele (67-68), dlouho ze školy (80-81), pomoc starších (82-83), chvála učitele (104-105), špatný styl výuky (127-129), chvála učitele a školy (180-181), rovnocenný přístup (182-183).</p> <p>MV – individuální zaměření (8-10), učitel pro žáka (106-109), jiné vzdělání (110-112), dobrý učitel (163-164), komunikace učitel x rodič (195-197), bezproblémová komunikace (197-198).</p> <p>PB – vstřícnost školy (71-72).</p> <p>JŠ – dobrovolná činnost učitelky (57-60).</p>
	<p>JČ – finanční situace (72-74), „nemoc“ (86-87), zklidnění (88-90), odbourání medikace (91-93), problémy kvůli barvě (115-116), problémy mezi Rom (151-156).</p> <p>ML – rozdílnost dětí (28-29), spojitost dvojčat (29-31), problémy s učením (61-64), nezáměr o školu (90-91), diskriminace (96-97, 134, 150-152), problémoví ne-Romové (119-121), samý Rom (136), jiná doba (142-144), problémy ve škole (144-145),</p>

<p style="text-align: center;">Nekončící problémy</p>	<p>problémy v domě (145-146), spádová škola (153), spojitost školka – škola (154-158), žádní kamarádi (158), problémy mezi Romy (164-169), moc dětí (169-170).</p> <p>MV – závislost na matce (55-58, 63-66), „doma“ (59), potřeba rodiny (160-161), problémy starších (166), zásah úřadů (167-168), kumulace Romů (176-177), stesk po bratřech (180), mnoho Romů = problém (200, 204-207), volný čas = problém (208-209).</p> <p>PB – známosti (65-67), vyřešené problémy (69-71), tvorba problémů (89-90), důležitost rodičů (90-91), problémy mezi Rom (93-94), bezproblémové řešení (94-95), obrat v chování (95-97).</p> <p>JŠ – závislost synů (19, 20-21), nezávislost dcery (19-20), závislost bez následků (22-23), problémy s nástupem (48-49), zásah úřadů (50), jak je to možné? (51), jiná ZŠ (53), problémy mezi Romy (78-79).</p>
<p style="text-align: center;">Odlišnost navždy</p>	<p>JČ – odlišný přístup k dětem (47-48), volnější výchova (48-51), samostatnost (68-70), důvod (136-137).</p> <p>ML – nesouhlas (55-57), rozdílnost dvojčat (86-88), jiná doba (111-112, 116-118), žádný respekt (113-116, 118).</p> <p>MV – nestudijní typ (20-22), vysoké cíle (25), 50 na 50 (96), vzdalování se kultuře (133-139).</p>

	PB – jiná doba (46), jiné zájmy (46-48), PC (48). JŠ – odlišnost dětí (74-75).
--	---

Tabulka 1 Kategorie a kódy

5.3.1 Kategorie VELKÉ PŘÍPRAVY

Před nástupem na základní školu je potřeba určité přípravy, ať už domácí, ale hlavně příprava z mateřských škol. Příprava dětí by měla probíhat nejprve doma a následně v mateřské škole. Rodiče by své děti měli učit už odmala. Všichni romští rodiče tvrdili, že své děti před nástupem na základní školu připravovali. Někteří je připravovali již od tří let, kupovali různé materiály do první třídy a učily své děti nějakým základům. Děti by se měly rozvíjet před nástupem do školy ve fyzické, psychické i sociální oblasti. Nejvíce rodiče učí své děti poznávat barvy, učí je základům psaní (své jméno) a kreslení. Děti dostávají povědomí o tom, co jsou čísla, učí se počítat alespoň do pěti, podle jedné respondentky až do sta. Rodiče své děti vzdělávají i v oblasti jemné motoriky, kdy je učí zavazovat tkaničky, držet správně tužku při psaní či nůžky při stříhání. Učí je správně vybarvovat, aby nepřetahovali okraje. Děti podle rodičů umí také poznávat zvířata a rostliny. Rodiče také čtou dětem pohádky nebo jim je pouštějí v televizi.

Od navštěvování mateřské školy rodiče očekávají, že se děti naučí být mezi více lidmi, být v kolektivu, ale naučí se také samostatnosti a dokáží být určitou dobu bez rodičů. Samozřejmě očekávají i přípravu na školu. Samostatnost a odloučení do rodičů trénují také pomocí škol v přírodě a různých pobytů mimo domov. S nízkoprahovým centrem jezdí na desetidenní tábory a různé pobytové akce. Ve školce by také měli dostat nějaký řád, který často doma nemají. Školky považují za instituci, kde se děti učí různým základům pomocí hry. Protože když přijdou do školy, tak tam už opravdu musí poslouchat a vědět, že to není hra. Za důležité rodiče považují navštěvovat mateřskou školu hlavně před nástupem na základní školu. Poslední rok před nástupem do školy, často nazývají předškolní školičkou. Mateřské školy v dnešní době nabízejí mimo základní činnosti jako počítání, učení básniček, zpívání, hry na nástroj i mnoho dalších kroužků, které mohou děti navštěvovat. Některé jsou zaměřeny na začátky cizího jazyka, většinou angličtiny, rozvíjejí jemnou motoriku pomocí kroužku keramiky, výtvarky či nabízejí možnost navštěvování základů

informačních technologií – PC. V některých mateřských školách děti mohou navštěvovat i logopedii. Tu mohou rodiče navštěvovat i mimo školu, například kvůli rychlému mluvení. Jedna respondentka uvedla, že ji syn navštěvoval kvůli tomu, protože mluvil tak rychle, že mu nebylo moc rozumět.

Po nástupu na základní školu potřebují děti pomoc a kontrolu od rodičů. Rodiče se s dětmi snaží každý den dělat domácí úkoly a učit se s nimi. Dennodenní důsledná kontrola těchto malých dětí je potřebná, musí se kontrolovat aktovka, co se má v deníčku podepsat a případně podepsat zkontrolovaný domácí úkol. Některé děti požadují po rodičích, aby si domácí úkoly mohli napsat až po příchodu z venku. Rodiče jsou ale nekompromisní a trvají na to, že první musí proběhnout domácí příprava a poté teprve můžou jít ven. Děti jsou učeny i nezáměrně. Jeden respondent vyprávěl příhodu, kdy šli se synem nakupovat a on se snažil slabikovat různé názvy. Například napsal TESCO četl s Cé. Dítěti tedy musel vysvětlit, že písmeno Cé se někdy čte jako Ká. Dnes již syn ví, že název se čte jako TESCO. Poté ještě přidal, že když jdou po ulici a on někoho pozdraví, a děti ne, je hodně našťvaný. Vysvětlil jim tedy, že když někoho pozdraví on, oni musí také, že je to prostě slušnost.

Všichni respondenti uvedli, že je pro ně vzdělání jejich dětí důležité, hlavně proto, že jejich vzdělání je buď základní, praktické či nedokončené střední. Vzdělání je důležité kvůli práci, aby měli aspoň nějakou školu (aspoň vyučení). Jedna z respondentek uvádí, že pokud to nejde, tak to nejde. Jako příklad popsala svého syna, který změnil střední školu, protože se mu tam nelíbilo a nakonec ani změněnou školu nedodělal. To potvrdila i další z respondentek – pokud to dítě bude bavit a půjde mu to, dá ho dál.

5.3.2 Kategorie UČITEL – POMOCNÍK

Role učitele je ve škole ta nejdůležitější. Děti by měly mít pocit, že se na něj mohou spolehnout. Důležitá je komunikace s rodiči dětí ohledně jejich prospěchu či možných problémů. Rodiče jsou s učiteli domluveni, že pokud nastane nějaký problém, ohledně čehokoliv, tak jim učitel dá nějak vědět. Vždycky se s těmi učiteli dá domluvit. Problémy v komunikaci se školou tedy nevidí. Učitel působí hlavně jako pomocník. Děti mnohdy něco neví, a tak jim rodiče radí, aby se ptali učitelů, že jim to vysvětlí. I kdyby si učitelé měli najít krátký čas na dítě, musí se dítě zeptat a říct, že tomu nerozumí, že neví jak to

udělat a napsat. Dětem se dostávalo pomoci i od učitelek v mateřské škole. Chlapeček jedné z respondentek měl rok a půl opožděný vývoj. Učitelky v MŠ se mu cílevědomě věnovaly a cvičily s ním logopedii.

Často si učitelé zakládají kroužky mimo vyučování, kde doučují slabší děti. Jedna respondentka vyprávěla, že si paní učitelka bere jejího syna po obědě znova do třídy, kde ho doučuje. Nemusela by, ale je to její svobodná vůle jestli si ho vezme nebo ne. Někteří učitelé ale prosby o doučování zamítají. Jedna respondentka vypověděla, že chtěla, aby jejího syna doučoval jeho třídní učitel. On jí odvětil, že není postižený a proto ho doučovat nebude. Pouze pokud bude mít potvrzení z poradny, tak ano. Většina dotazovaných rodičů popisovala spolupráci se školou jako pozitivní, a učitele jako skvělé lidi, se kterými nemají problém. Učitelé jim vyhovují momentálně ve všem. Jedna respondentka chválila paní učitelku jejich synů z prvního stupně. Ta nešla s učivem dál, pokud to všichni nepochopili. Ale poté přiznala, že když přišli na druhý stupeň, nebyli zvyklí na rychlejší tempo a čekali, že jim učivo bude někdo stále dokola opakovat. Jednomu respondentovi vyšla paní ředitelka vstříc. Školy se zajímají a děti jim nejsou lhostejné. Jedna respondentka neměla moc pozitivní zkušenost s učitelem. Ten k ní měl špatný přístup. Když spolu hovořili, stál, něco dělal a nemluvil s ní z očí do očí. Mluvil s ní jakoby z boku. To se ale po pár dnech změnilo, nejspíše díky návštěvě respondentky u ředitele školy. Učitel záhy změnil svůj přístup. S přímou diskriminací nemají rodiče žádné zkušenosti. Vždycky je brali normálně. Nikdy se nestalo, že by někdo řekl: Vy jste Rom, Vaše děti taky...

Některým učitelům na dětech velmi záleží a snaží se pro ně udělat co nejvíc. Dívka jedné z respondentek byla na začátku školní docházky velmi slabá a nezvládala školu. Respondentka vypověděla, že by jí nevadilo, kdyby dcera propadla, přece jenom je to první třída, začátek. Ale paní učitelka se bránila, že dívka musí projít, že ji tak nenechá. Jak všichni víme, někteří Romové nemají ukončené základní vzdělání či navštěvovali praktickou školu. Jejich občasné nevědomí v oblasti vzdělání může pramenit právě z tohoto důvodu. Dalším důvodem může být i to, že vyšli ze základní školy a po delší době zapomínají co a jak bylo. Proto potřebují občas i pomoc od samotných učitelů, aby jim ukázali a poradili, jak se s dětmi mají učit, či jak jim to správně vysvětlit. Jedna respondentka s tím má zkušenosti. Zašla do školy a nechala si od paní učitelky vysvětlit matematiku. Další hledají pomoc u svých starších dětí, které prosí, aby to mladšímu sourozenci vysvětlili.

Romské děti problémy s učiteli nemají. Mají je rádi a chválí se s nimi.

5.3.3 Kategorie NEKONČÍCÍ PROBLÉMY

Problémy jsou všude a budou pořád. U dotazovaných rodičů jsme narazili na problém diskriminace ohledně nástupu dětí do prvních tříd. V místě, kde jsme výzkum prováděli, existují 4 základní školy. Před několika lety měla jedna z respondentek problém s umístěním svých dvou synů na základní školu. Žádala o nástup ředitele školy, která byla blízko mateřské školy, kterou její synové navštěvovali. Ředitel, i přesto, že ji znal, odmítl její děti přijmout. Odkázal ji na školu, pod kterou spadali, díky jejich adrese. Od té doby romské děti nejvíce navštěvovaly právě tuto základní školu. Chlapci tedy začali chodit na třetí základní školu, kde ale neměli žádné kamarády ze školky, v čemž jejich maminka viděla velký problém. Minulý rok při zápisu dětí do školy, někteří rodiče zjistili, že jim jejich dítě nevezmou a odkázali je na ostatní základní školy. Rodiče byli velmi rozhořčeni a nechápali, jak si to paní ředitelka dovolila takto říct. Někteří to řešili přes ministerstvo, někteří jenom v kruhu nejbližším. Jedna respondentka si vybrala pro své dítě katolickou školu, další dala dítě na druhou základní školu. Jedno dítě žádající ten rok o nástup ředitelka přijmula. Jednalo se o chlapce, jehož starší sourozenci tuto školu dříve navštěvovali. Jeho otec to okomentoval důvodem, že se již dlouho znají. Původ všeho nakonec prozradila jedna z respondentek, týkal se totiž jejich starších synů, kteří školu navštěvovali a v poslední době tam měli dost problému ohledně chování. Podle ní se tedy školský odbor domluvil, že ty děti co mají nastoupit, rozhodí na ostatní školy. Její chlapec nepřijatý na žádanou základní školu to ze začátku nesl těžce a smutnil po starších bratrech, chtěl na stejnou školu, jako chodí oni. Maminka se mu to snažila vymlouvat a uklidňovat ho. Chlapec to pochopil, ale občas si stále zasteskne.

Tím vyplývá na povrch problém romských dětí. Hlavně tedy jejich počtu ve třídách. Tři respondentky se o něm zmínily ve svých odpovědích. Mluvily o tom, že když jsou třeba dvě romské děti ve třídě, není to až tak hrozné, ale pokud je jich více, tři, čtyři, že to už je moc. Chlapec jedné z nich chodil do třídy sám, Rom, nikdy s nikým žádný problém neměl. Její druhý syn chodí do třídy s dalším Romem, tam už problémy občas nastávají. Nejčastější konflikty jsou o přestávkách. To potvrzují i dvě respondentky, že ví o problémech mezi Romy na škole, že si například nadávají do Cigánů. Nutno zmínit, že

jedna z nich pochází z jiného města a její děti navštěvují jinou školu. ta také hovořila o tom, jak k nim chodil otec druhých romských dětí, protože děti se mlátily po ulici a nadávaly si. Nakonec vše po promluvě s ředitelem skončilo. Problém popisoval i respondent u svých dcer. Když byly mladší, obtěžoval je romský chlapec. Opět to skončilo po domluvě s ředitelkou. Obrat nastal za několik let, kdy se chlapec jedné z nich u nějakého problému zastal.

Problémy ve třídách ale nejsou jenom kvůli romským dětem. Jedna respondentka zmiňovala, že i holky a kdejakí kluci dělají problémy. Druhá respondentka to potvrdila slovy, že problémy jsou: Padesát na padesát.

Mnoho Romů pohromadě nedělá dobrotu ani v domě, kde jich převážná část bydlí. Bijí se, rýpou do sebe. Ať se prý město nediví, když je sem všechny stěhuje. Mají myslet na to, kolik tu je dětí. Někdo má tři, čtyři i pět.

Dalším problémem je závislost na rodičích, kdy děti jedné z respondentek visely pouze na ní. Kvůli tomu nemohli přespat ani u sestry. Pouze u babičky. Měli s tím problém i ve školce, kdy brečeli a chtěli, aby s nimi jejich maminka zůstala. Chvíli s nimi pobyla a poté co se zabavili, odešla. Druhá respondentka uvádí, že její synové jsou na ní závislí, ale dcera nemá problém jít na víkend k babičce. Tato závislost je ale neomezuje v základní školní docházce, tu v tomto směru zvládají.

Jako problém popisovala jedna z respondentek nástup svých synů do školy. Po půl roce jednoho z nich chtěli vrátit do školky, ale s tím, že se vrátí jen jeden, ona nesouhlasila. Vrátili se tedy oba. Neříká, že by byli nějak opoždění, ale musela jim učivo přednášet pořád dokola, aby to pochopili. Stále mezi nimi panují rozdíly. O slabším synovi povídala, že není hloupý, ale že ho ta škola nebaví. Že spíš radši kreslí. Kvůli tomu byla i ve škole. Učitelé ho už tak berou a raději ho ani nevyvolávají k tabuli.

Velkým problémem jsou hlavně peníze. Jedna z respondentek uvádí, že by svým dětem ráda dopřála i další doučování, ale bohužel na to nemá peníze. Kvůli dojíždění do školy se i přestěhovali, aby děti mohly do školy pouze docházet. S tím souvisí i problém jednoho z jejích synů. Ten je hyperaktivní a dostal na to léky, které bral několikrát denně, učitelka v minulé škole to vyžadovala. Chlapec byl unavený a často i při hodinách usínal. Po přestěhování léky vynechali, učitel v nové škole je nevyžadoval, prý je chlapec normální, pouze nedává pozor.

Jeden respondent vidí problém při začleňování romských dětí do běžných škol v tom, že se dětem nechce pracovat. Jejich rodiče to potom řeší tak, že vykládají, že jsou tam jejich děti diskriminované.

5.3.4 Kategorie ODLIŠNOST NAVŽDY

Odlíšnost mezi Romy a majoritní společností je evidentní. Ať už ve výzoru, či v chování. Dva respondenti na téma odlišnost uváděli například to, že děti ve školách nejsou moc zvyklé na romské spolužáky. Že děti na ně „hledí“, když přijdou poprvé do školy. Tento problém se týká hlavně základních škol. Praktické školy mají mnohem více romských žáků, tam se na ně tak nedívají. Respondentka uvádí, že by své děti nechtěla dát na praktickou školu jenom kvůli tomu, že jsou odlišné. Říká, že tento problém je pouze u mladších dětí, starší už to tak neberou. Romové vnímají také odlišnost ve výchově dětí.

Jedna z respondentek přiznala, že jejich výchova není tak důsledná, jako výchova majoritní společnosti. Odůvodnila to tím, že oni mají své děti moc rádi, a tak jim nevádí, že něco neumí dostatečně. Necháávají děti dost odpočívat. Naopak uvádí sebeobsluhu jako oblast, kde jsou na tom Romové lépe. Děti se prý o sebe umí postarat už například ve čtyřech letech, dívky umí po sobě uklidit či umýt talíř. I chlapeci. Odlíšnosti nacházíme i mezi samotnými sourozenci, kdy jeden z nich, je na tom lépe a druhý hůře. Jsou uváděny příklady, kdy jeden syn nedostudoval učební obor a druhý syn má vyhlídky na policejní školu, popřípadě obchodní. Jako další příklad byl uváděn chlapec, který prospívá s dvojkami, maximálně pár trojkami v porovnání s bratrem, kterého škola nebaví a prospívá jen tak tak. Tyto odlišnosti ale nemůžeme připisovat pouze Romům. Rozdíly mezi sourozenci jsou i v majoritní společnosti.

Ohledně odlišností mezi romskými a neromskými dětmi v různých oblastech dvě respondentky nesouhlasí s tím, že Romové jsou na tom hůře, než neromské děti. Podle jedné, učitel nemůže říct, že je to romské dítě, a nemůže to tak říci, protože i neromské děti neví například v osmé třídě, jaké I/Y se píše ve slově. Druhá z respondentek to doplňuje tím, že je to: *Tak na půl*.

Odlíšnost můžeme najít mezi rodiči a dětmi. Několikrát bylo zmíněno spojení slov: *Jiná doba*. Jedna respondentka zmiňovala svou návštěvu ve škole, a byla rozhořčena z chování dětí, neúctě k učiteli. Porovnávala to s dobou, kdy byla sama na základní škole. Další respondent popisoval, že děti v jeho době měl větší znalosti, navštěvovali knihovny a četli

knížky. Dnešní děti nečtou, sedí pouze u PC a chatují s přáteli. Jedna z respondentek uvedla, že již v jejich rodině nemluví romsky, ale pouze česky. Romský jazyk znají, děti ho umí používat, hlavně z důvodu toho, aby věděli, o čem se ostatní baví.

5.4 Shrnutí

Před nástupem do školy probíhají **velké přípravy**. Ty probíhají doma i v mateřské škole. Rodiče své děti připravují v různých oblastech, podle jejich nejlepšího svědomí. V průběhu docházky je stále potřeba různých příprav na vyučování. Ve škole se děti sekávají s **učitelem – pomocníkem**. Ten je jim po ruce po celou dobu výuky. Mohou se na něj spolehnout, měli by mu důvěřovat a přijímat jeho poznatky. Učitelé předávají své schopnosti dětem a snaží se jim pomoci, aby uspěli v dalším vzdělávání a v životě. Mohou pomoci i samotným rodičům, pokud je o to požádají. S nástupem do školy vznikají **nekončící problémy**. Ať už je to v oblasti připravenosti nebo chování. Problémem je i začleňování romských dětí do běžných tříd, kdy větší počet romských dětí ve třídě není zrovna ideální. Za problém rodiče považují nedostatek financí, které by mohli použít pro více možností a lepšímu vzdělání svých dětí. **Odlišnost** mezi Romy a majoritní společností bude **vždycky**. Kam se podíváme, tam je to jiné. Děti nejsou zvyklé na romské děti ve školách, učitelé se potýkají s jinou výchovou romských dětí. Odlišnosti jsou i v různých dovednostech, návycích a schopnostech romských dětí.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se zabývali připraveností romských dětí na zahájení školní docházky, s cílem zjistit, jaký je pohled pedagogů na připravenost romských dětí v porovnání s dětmi neromskými a jak romští rodiče své děti připravují na vstup do základní školy. Hledali jsme odpovědi na otázky ohledně vztahu, rozdílů či problémů ve vzdělání. Toto téma považujeme za důležité, jelikož vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí je momentálně aktuální.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že podle pedagogů, jsou romské děti hůře připravovány na vstup do základní školy než děti neromské. Jako důvod se jeví časté nenavštěvování mateřských škol a také vliv odlišného prostředí, ve kterém Romové vyrůstají. Jejich odlišná kultura a jiný způsob výchovy dětí může zapříčiňovat, že vzdělávání, které je uzpůsobeno pro majoritní společnost, jim nevyhovuje. Ve čtyřech kategoriích jsou popsány přípravy romských rodin a jejich dětí na vstup do školy a jejich očekávání od mateřských škol. Popisují se zde možnosti, které mateřské školy nabízejí, povinnosti které rodiče plní při kontrole svých dětí a hlavně důležitost vzdělání. Dále jejich vztahy se školou a učiteli, učitelská ochota i neochota. Pomoc rodičům při vzdělávání jejich dětí. Poté jsou zde nastíněny problémy, které nastaly před nástupem na základní školu a v průběhu docházky. Problémy mezi dětmi, ať už romskými či neromskými. Problémy ohledně závislosti na rodičích, vrácení do školky a samozřejmě ohledně financí. Jako poslední popisujeme to, jaké se mohou vyskytovat odlišnosti, které oddělují majoritní a minoritní společnost, rodiče a děti či sourozence. Je to například odlišná výchova a jiná doba v souvislosti mezi dětmi a rodiči. Vzdalování se od kultury – rodiny přestávají mluvit doma romsky, užívají pouze češtinu.

Pomocí výsledků jsme dosáhli stanovených cílů a odpověděli na výzkumné otázky.

Nepředpokládali jsme, že romští rodiče budou až tak ochotní vyprávět své příběhy. Byli jsme docela překvapeni jejich sdílností. Očekávali jsme také, že jejich příprava bude omezenější než u majoritní společnosti. Podle toho, co vypovídali, byl opak pravdou.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BALVÍN, Jaroslav, 1997. *Romové a zvláštní školy: Sborník z 10. setkání Hnutí R v Ostravě*. Ústí nad Labem: Hnutí R. ISBN 80-902-1496-7.
2. BALVÍN, Jaroslav, 2004. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix. ISBN 80-860-3148-9.
3. BALVÍN, Jaroslav, 2008. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. Praha: Radix. ISBN 978-808-6031-835.
4. BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2005. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD. ISBN 80-866-3337-3.
5. Bartoňová, Miroslava, 2009. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5103-4.
6. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2010. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press. ISBN 978-802-5125-694.
7. DAVIDOVÁ, Eva, 2010. *Kvalita života a sociální determinanty zdraví u Romů v České republice a Slovenské republice*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-428-5.
8. DAVIDOVÁ, Eva. 2004. *Romano drom: Cesty Romů 1945 - 1990*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0524-5.
9. HARTL, Pavel a Helena HARLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.
10. HOSKOVCOVÁ, Simona, 2006. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1424-8.
11. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2014. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4750-7.
12. KALEJA, Martin, 2011. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. ISBN 978-80-7368-943-8.
13. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 1998. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada publishing. ISBN 80-7169-195-X.
14. MATOUŠEK, Oldřich, 1997. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 2 rozšířené. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-85850-24-9.

15. MONATOVÁ, Lili, 2000. *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*. Brno: PAIDO. ISBN 80-85931-86-9.
16. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Editor Lenka Gulová, Ema Štěpařová. Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU a Kabinet multikulturní výchovy při Pedagogické fakultě MU, 2004. ISBN 80-866-3314-4.
17. NAVRÁTIL, Pavel, 2003. *Romové v české společnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-741-8.
18. NEKOKSOVÁ, Barbora, 2013. *Edukace romských žáků a její problematika*. Brno, Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
19. NĚMEC, Jiří, 2005. *Včela má pilu, aneb, Přípravné třídy pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3727-X.
20. PRŮCHA, Jan, 2001 *Multikulturní výchova: Teorie - praxe - výzkum*. Praha: ISV nakladatelství. ISBN 80-85866-72-2.
21. MERTIN, Václav a Ilona Gillernová, 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.
22. ŘÍČAN, Pavel, 1998. *S Romy žít budeme - jde o to jak*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-250-5.
23. SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ, 2001, *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-545-8.
24. ŠIŠKOVÁ, Tatjana, 2001. *Menšiny a migranti v České republice: My a oni v multikulturní společnosti 21. století*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-648-9.
25. ŠIŠKOVÁ, Tatjana, 2008. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-182-2.
26. ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ, 2012. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3345-5.
27. ŠOTOLOVÁ, Eva, 2011. *Vzdělávání Romů*. 4. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1909-5.
28. ŠPAŇHELOVÁ, Ilona, 2004. *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá fronta. ISBN 80-204-1187-9.
29. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

30. VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-802-3.
31. VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.

Elektronické zdroje

32. ČESKO. Zákon č. 561/2004 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon. In: *Sbírka zákonů Česká republika*. 2004. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>
33. Roma education, key to integration. In: *www.Euronews.com* [online]. 2013 [cit. 2015-04-12]. Dostupné z: <http://www.euronews.com/2013/07/08/education-the-key-to-integrating-the-roma-community/>
34. The Right of Roma Children to Education. In: *Www.unicef.org* [online]. 2011 [cit. 2015-04-12]. Dostupné z: http://www.unicef.org/ceecis/UNICEF_ROE_Roma_Position_Paper_Web.pdf
35. Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2010. In: *Romea.cz* [online]. 2003-2015 [cit. 2015-03-04]. Dostupné z: <http://www.romea.cz/dokumenty/zprava-romove-CR-2010.pdf>
36. Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2012. In: *Vláda České republiky* [online]. 2009-2014 [cit. 2015-03-04]. Dostupné z: http://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/III_Zprava_pripominky_1_11_2013.pdf

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

CV	Curriculum vitae – životopis.
ČR	Česká republika.
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
MŠ	Mateřská škola.
např.	například
OPD	Odbor péče o dítě.
ZŠ	Základní škola.

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Graf 1 Působení ve školství	46
Graf 2 Přístup k romským dětem	47
Graf 3 Zvýšená péče romským dětem	48
Tabulka 1 Kategorie a kódy.....	55-58

SEZNAM PŘÍLOH

P1: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vážení pedagogové,

jsem studentka druhého ročníku navazujícího magisterského studia oboru Sociální pedagogika na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, jenž bude sloužit ke zpracování mé diplomové práce na téma Příprava romských dětí na zahájení školní docházky. Dotazník je zcela anonymní a získané údaje poslouží pouze k uvedenému účelu.

Předem Vám děkuji za kompletní a pravdivé vyplnění předloženého dotazníku.

Bc. Lucie Válková

1. Jak dlouho pracujete ve školství?
 - a) Do 2 let
 - b) Do 10 let
 - c) Více jak 10 let

2. Máte zkušenost s dítětem romského původu v 1. třídě?
 - a) Ano
 - b) Ne

3. Zřizuje Vaše základní škola přípravnou třídu?
 - a) Ano
 - b) Ne

4. Spolupracujete s rodiči romských dětí při jejich vzdělávání?
 - a) Ano
 - b) Ne

5. Je potřeba použít jiný přístup ke vzdělávání romských dětí?
 - a) Ano
 - b) Ne
 - c) Záleží na individualitě dítěte

6. Které děti je těžší motivovat ke vzdělávání?
 - a) Romské
 - b) Neromské
 - c) Záleží na individualitě dítěte

7. Souhlasíte s tvrzením, že potřeba předškolního vzdělávání je u romských dětí větší než u neromských?
 - a) Ano

b) Ne

8. Je potřeba věnovat zvýšenou péči romským dětem?

a) Ano

b) Ne

c) Záleží na individualitě dítěte

9. Mají romské děti více kázeňských přestupků než neromské děti?

a) Ano

b) Ne

V tabulce zaznačte číslem 1, 2, 3, 4 či 5, jak se podle Vás projevují děti romského a neromského původu v daných oblastech.

1 – Výborně

2 – S menšími potížemi

3 – Tak napůl

4 – Velmi málo

5 – Vůbec

<u>Oblasti</u>	<u>Žák romského původu</u>	<u>Žák neromského původu</u>
10. Vlastní sebeobsluha (WC, hygiena, oblékání)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11. Hrubá motorika - běh, skákání)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12. Jemná motorika (malování, kreslení, držení pera)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
13. Zraková percepce (rozlišování barev, tvarů)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14. Sluchová percepce (filtrace vedlejších zvuků)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
15. Pozornost	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

16. Jazykové dovednosti (slovní zásoba, způsob vyjadřování, opačné výrazy)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
17. Vědomí o tom, kdo je (jeho jméno, jména rodičů, bydliště)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
18. Začlenění do společnosti (zda má nějaké kamarády)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
19. Základy slušného chování, společenská pravidla (zdravení, děkování, autorita)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
20. Závislost na rodičích	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5