

Analýza názorů učitelek v MŠ na edukaci dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí

Bc. Zuzana Diváková

Diplomová práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Zuzana Diváková**
Osobní číslo: **H200052**
Studijní program: **N0111A190015 Předškolní pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Analýza názorů učitelek v MŠ na edukaci dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o dětech ze sociálně znevýhodněného prostředí.
Vymezení základní terminologie a teoretických východisek o inkluzi dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí.
Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím metody polostrukturovaného rozhovoru s učitelkami mateřských škol.
Zpracování a následná analýza dat metodou otevřeného kódování v rámci zakotvené teorie.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi v rámci edukace dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí.

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

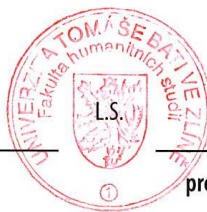
Seznam doporučené literatury:

- Felcmanová, L., Habrová, M., Bartůňková, R., Baslerová, P., Brodská, L., Cakirpaloglu, I., & Dubec, M. (2015). *Katalog podpůrných opatření: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Ivatts, A., Čada, K., Felcmanová, L., Greger, D., & Straková, J. (2015). *Začleňování romských dětí předškolního věku: Zvláštní zpráva o začleňování romských dětí do předškolního vzdělávání a péče: Česká republika*. Praha: Nadace Open Society Fund.
- Lechta, V. (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál.
- Němec, Z. (2019). *Systematická podpora sociálně znevýhodněných žáků ve vzdělávání*. Praha: Nová škola o. p. s.
- Svoboda, Z., Říčan, J., Morvayová, P., Zilcher, L., & Valášková, M. (2015). *Metodika tvorby strategického plánu školy pro vytváření inkluzivního prostředí*. Pedagogická fakulta J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.

Vedoucí diplomové práce: **doc. Mgr. Dušan Klapko, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **11. října 2021**
Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 11. října 2021

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⁾;
- беру на ве́доміі, же дипломова́ пра́це буде уложена в електроні́ке подо́бе в універзі́тнім інформа́ці́нім систе́му досту́пна к на́глядну́ті;
- 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 Zlíně15.4.2022.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá analýzou názoru učitelek v mateřské škole k tématu edukace sociálně znevýhodněných předškolních dětí na základě prostředí. Cílem teoretické části je popsat podporu těchto dětí dle dokumentu Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Zde je snahou snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání. Také je prosazován rovný přístup ve vzdělávání. V rámci teorie je také cílem systematizovat poznatky o inkluzivním vzdělávání v MŠ. Prostřednictvím kvalitativního výzkumu je cílem popsat specifika edukace dítěte se sociálním znevýhodněním na základě prostředí z pohledu učitelek v MŠ. A to na základě dat, která byla získána metodou Focus group a metodou polostrukturovaného rozhovoru.

Klíčová slova: inkluze, nejbližší sociální prostředí, podpůrná opatření, sociální znevýhodnění

ABSTRACT

The thesis deals with the analysis of teacher's opinions in maternity school on the topic of education of socially disadvantaged preschool children. The aim of theoretical part is to describe the support of these children according to the document Strategy of the Czech Republic's Education Policy 2030+. There is an effort to reduce inequalities in access to quality education. Equal access in education is also encouraged. Within the theory, there is the aim to systematize the information about inclusive education in maternity school. Through to the qualitative research, the goal is to describe the specifics of education of a child with social disadvantage based on the environment from the perspective of the teachers in the maternity school. This is based on the data collected through two methods: Focus group and semi-structured interview.

Keywords: inclusion, closest social environment, support measures, social disadvantage

Mé poděkování směřuje především k panu doc. Mgr. Dušanovi Klapkovi, Ph. D. za odborné vedení diplomové práce, cenné rady a podporu. Také děkuji učitelkám z mateřských škol za ochotu a účast ve výzkumném šetření. Zvláštní poděkování věnuji také mé nejbližší rodině, která mi byla významnou oporou.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ NA ZÁKLADĚ PROSTŘEDÍ.....	12
1.1 VYMEZENÍ POJMU SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ A JEHO EKVIVALENTY	12
1.2 ÚROVNĚ SOCIÁLNÍHO PROSTŘEDÍ	13
1.3 PŘÍČINY A DOPADY RODINY SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM V PROSTŘEDÍ NA ROZVOJ DÍTĚTE.....	14
2 ROLE RODINY V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	16
2.1 TYPY RODIN A JEJÍ FUNKCE	16
2.2 SPOLUPRÁCE MEZI MŠ A RODINOU	18
2.3 PŘÍSTUP KE VZDĚLÁVÁNÍ ZE STRANY ROMSKÉ RODINY.....	19
2.3.1 Další specifika jedince romského etnika	21
3 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	23
3.1 PŘÍSTUPY K VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ	24
3.1.1 Inkluze vs. integrace	25
3.2 PŘIPRAVENOST UČITELŮ NA INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	26
4 PODPORA VE VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ VE VYBRANÝCH DOKUMENTECH.....	28
4.1 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	29
4.1.1 Podpora dítěte s odlišným mateřským jazykem	30
4.2 STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY ČR DO ROKU 2030+.....	31
4.2.1 Strategické linie	31
5 PODPŮRNÁ A VYROVNÁVACÍ OPATŘENÍ	34
5.1 VYMEZENÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ DLE STUPNĚ	35
5.1.1 Plán pedagogické podpory.....	36
5.1.2 Individuální vzdělávací plán.....	36
5.2 ASISTENT PEDAGOGA.....	37
II PRAKTICKÁ ČÁST	40
6 METODOLOGIE VÝZKUMU	41
6.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY	41
6.2 VÝZKUMNÉ METODY	41
6.2.1 Metoda Focus group	42
6.2.2 Metoda polostrukturovaného rozhovoru.....	42
6.2.3 Metoda otevřeného kódování na základě zakotvené teorie	43

6.3	VÝZKUMNÝ SOUBOR A JEHO CHARAKTERISTIKA.....	43
6.4	REALIZACE VÝZKUMU	45
6.5	ETIKA VÝZKUMU	46
7	ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	47
7.1	OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ	47
8	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	62
8.1	KATEGORIE „LAXNÍ PŘÍSTUP RODIČŮ“	62
8.2	KATEGORIE „NEEFEKTIVNÍ KOMUNIKACE“	65
8.3	KATEGORIE „REALITA PŘEDŠKOLNÍ EDUKACE“	67
8.4	KATEGORIE „FÁZE REZIGNACE UČITELKY“	68
8.5	KATEGORIE „DÍTĚ JAKO OBĚŤ PROSTŘEDÍ“	69
9	ZÁVĚRY VÝZKUMU.....	73
9.1	DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU.....	75
9.2	SEBEREFLEXE VÝZKUMNÍKA.....	77
	ZÁVĚR.....	78
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	79
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	85
	SEZNAM OBRÁZKŮ.....	86
	SEZNAM TABULEK	87
	SEZNAM PŘÍLOH	88

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá analýzou názorů učitelek v mateřské škole na edukaci dětí se sociálním znevýhodněním na základě prostředí. Právě nejbližší sociální prostředí, ve kterém probíhá proces kulturní transmise, má vliv v několika rovinách na rozvoj osobnosti dítěte. Socioekonomické podmínky, které mohou být spojeny s nedostatečnou finanční situací rodiny, mohou znesnadnit uspokojování potřeb dítěte. Také přístup rodiny ke vzdělávání má dopad na rozvoj dítěte předškolního věku a formování jeho osobnosti.

Vzdělávací systém v České republice podporuje rovný přístup ve vzdělávání, s čímž je spojen proces inkluze, který směřuje ke společné edukaci všech jedinců bez ohledu na jejich postižení, znevýhodnění či jiné faktory. V teoretické části je charakterizováno povědomí a připravenost učitelů na inkluzivní vzdělávání na základě výzkumných šetření, což nám poskytuje přínosný pohled do reality. Ve společnosti tedy existují rozličné postoje a názory k inkluzi, což ale není cílem našeho zkoumání. Ve spojitosti s rovným přístupem ke vzdělávání a tématu sociálního znevýhodnění na základě prostředí, shledáváme dokument Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ jako velmi významný. Je zde stanoven cíl, který se vztahuje ke snížení nerovností v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnění maximálního rozvoje potenciálu dětí. Dokument se také zaměřuje na zvýšení povědomí rodičů o nezbytnosti předškolního vzdělávání. S tím je spojeno také partnerství mezi mateřskou školou a zákonnými zástupci, jelikož jejich spolupráce přispívá k efektivnímu vzdělávání.

Diplomová práce zahrnuje dvě hlavní části, přičemž cílem teoretické části je systematizovat poznatky o teoretickém konceptu inkluzivního vzdělávání v mateřské škole. Druhým cílem je popsat podporu dětí se sociálním znevýhodněním na základě prostředí v dokumentu Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Tento dokument je obdobně významný pro předškolní vzdělávání jako RVP PV. V praktické části je hlavním cílem popsat specifika edukace dítěte se sociálním znevýhodněním z pohledu učitelek v MŠ. V této části je pak jasně charakterizován výzkumný soubor, způsob získávání dat, jejich analýza a interpretace. Poté jsou shrnuty výsledná zjištění. Výzkumník přichází také s návrhem prohloubení dosavadních zjištění.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ NA ZÁKLADĚ PROSTŘEDÍ

Místo, kde dítě žije společně s rodinnými příslušníky, označujeme jako konkrétní lokální prostředí. V tomto území „*dochází k jeho bezděčné výchově a nahodilému vzdělávání*“ (Burkovičová, 2016, s. 8), přičemž zde můžeme zařadit také sociální prostředí, které nám může mnoho napovědět o kvalitě života daného jedince. Toto prostředí „*umožňuje predikci výskytu nežádoucích sociálních či ekonomických jevů*“ (Metodická příručka typologie situací a služeb pro rodiny s dětmi, 2015, s. 7). Sociální prostředí je formováno a tvořeno lidskými vztahy a procesy, které se realizují v rámci společnosti (Průcha, Walterová & Mareš, 2008, In Burkovičová, 2016). Nicméně pro dítě je nejbližší sociální skupinou rodina.

Ještě před definováním role rodiny v životě dítěte a také její významnosti při spolupráci s mateřskou školou (viz. kapitola 2), se nyní zaměříme obecně na vymezení základního pojmu sociálního znevýhodnění. A to z pohledu legislativy, ale také v rámci dalších autorů jako je Burkovičová (2016) či Lechta (2016). Také budeme definovat úroveň sociálního prostředí v životě dítěte. Tyto prostředí dítě ovlivňuje a zároveň je jimi i samo ovlivňováno.

1.1 Vymezení pojmu sociálního znevýhodnění a jeho ekvivalenty

Z legislativního hlediska bylo možné vymezit dítě se sociálním znevýhodněním dle Školského zákona. Ten popisoval jejich zařazení mezi děti se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Znění § 16 odst. 1 bylo před úpravou Školského zákona následovné: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním*“.

Nicméně zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, upravuje mimo jiné také § 16n odst. 1 kromě nadpisu a poznámky pod čarou na aktuální verzi, která je platná od 1. 9. 2016: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření*“. Novela tedy pracuje již s pojmem dítě/žák/student se speciálními vzdělávacími potřebami a nahrazuje tak pojem dítě/žáka/studenta se sociálním nebo zdravotním znevýhodněním.

K označení dítěte se sociálním znevýhodněním lze přirovnat dle Burkovičové (2016, s. 15) také ekvivalenty „*dítě nedostatečně podporované v osobnostním rozvoji*“ nebo také „*dítě z málo podnětného prostředí*“. To se může projevat odlišným používáním jazyka, který může mít slangovou formu. Lechta (2016) přichází s označením dítě s postižením, narušením či ohrožením (PNO). Pro tuto problematiku je důležitý pojem „ohrožení“. Ohrožené dítě je možné popsat jako osobu, u které se vyskytuje „*zjevné nebo skryté riziko vzniku postižení či narušení*“ (Lechta, 2016, s. 28) a mezi tyto jedince lze zařadit také děti se sociálním znevýhodněním na základě prostředí. Do kategorie ohrožených dětí lze začlenit dále jedince, jejichž zákonní zástupci jsou imigranti, a to může být příčinou problémů v procesu adaptace.

1.2 Úrovně sociálního prostředí

Je nezbytné, aby prostředí podporovalo dítě a poskytovalo mu dostatečný „*rozvoj kognitivního, psychomotorického, sociálně-emocionálního a morálního potenciálu*“ (Burkovičová, 2016, s. 10). Prostor, ve kterém se rozvíjí osobnost každého člověka, lze rozdělit na nejbližší, do kterého zařazujeme nejvíce podstatnou skupinu – již zmíněnou rodinu (Lechta, 2016), jejíž význam a vliv na jedince bude popsán v druhé kapitole.

Již nyní je nezbytné zmínit, že v rámci rodiny dochází k procesu kulturní transmise. Během tohoto procesu se předávají z generace na generaci určité prvky kultury, mezi lze zařadit „*soubor idejí, hodnot, postojů, přesvědčení, stereotypů a předsudků, morálních norem, zvyklostí, způsobů komunikace, forem sociálního života, který je charakteristický pro určité národní/etnické společenství*“ (Průcha, Burkovičová, Dopita, Paloncyová & Syslová, 2016, s. 67). Jedinci, kteří pocházejí z rodinného prostředí, jejíž sociálně-kulturní status je na nízké úrovni, jsou považováni za osoby sociálně znevýhodněné, stejně jako dítě s nařízenou ústavní či ochrannou výchovou. Tito jedinci ze znevýhodněného prostředí mají stejná práva v rámci vzdělávání, jelikož dle § 2 Školského zákona je „*vzdělávání založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana České republiky*“ a tito občané nejsou odsuzováni „*z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku*“ atd.

Druhým prostředím je okruh osob, se kterými se jedinec setkává. Tento vztah není ale tak silný, jako s rodinou. Může se jednat např. o spolužáky či učitele. Učitel v rámci inkluzivní školy by měl mít k dítěti s postižením, narušením či ohrožením (dále již PNO)

respekt, vnímat jeho specifika a být solidární. Prostředí, ve kterém převládá tento přístup k dítěti, je pozitivní pro jeho rozvoj a sebepojetí (Lechta, 2016).

Třetím definovaným prostředím, které popisuje Lechta (2016) je zároveň nejširší – je to místo, kde jedinec žije, např. vesnice. Tato tři prostředí na sebe vzájemně působí. Kovalčíková a Džuka (2014, s. 20) popisují sociálně znevýhodňující prostředí tak, „že *toto prostředí bez přihlídnutí na příčiny, které ho způsobily, můžou mít za následek znevýhodnění těch, kteří v něm žijí*“. Toto prostředí a jeho vliv může, ale také nemusí, zapříčinit znevýhodnění osoby. Naopak můžeme vidět rozdíl s pojmem „sociálně znevýhodněné prostředí“, což je dle autorů důsledkem nějakých příčin.

Dítě se kromě sociálního prostředí pohybuje také v kulturním prostředí, které svými slovy popisuje Burkovičová (2016) jako domácí místo, kde dítě vyrůstá a je obklopeno materiálními prvky. A právě toto vybavení může být charakteristické pro sociokulturní prostředí, ze kterého jedinec pochází. Pouze vybavenost v rámci hmotných věcí není jediným určujícím prvkem již zmíněného prostředí, ale můžeme zde zařadit také formu komunikování, náboženství a to, jak daní jedinci z rodiny tráví svůj volný čas. Prostředí může být určeno také socioekonomickým statutem rodiny, který lze vymezit množstvím příjmů, zaměstnáním či nejvyšším dosaženým vzděláním rodičů (Bradley & Corwyn, 2002, in Matoušek & Pazlarová, 2010).

1.3 Příčiny a dopady rodiny se sociálním znevýhodněním v prostředí na rozvoj dítěte

K definici sociálního znevýhodnění využívají Clegg a Ginsborg (2006) několik kritérií, přičemž hlavním je socioekonomický status rodiny, ale také je tento pojem spojován s vysokou mírou nezaměstnanosti či typem bydlení. Dle Průchy (2009) působí na dítě z tohoto prostředí vzdělání jeho zákonných zástupců, jelikož i dle tohoto faktoru se může vyvíjet vzdělávací dráha dítěte. Také má vliv typ rodiny, ve které dítě vyrůstá, což bude konkrétněji definováno v kapitole 2. Nicméně Šafránková a Kocourková (2013, s. 145) tvrdí, že socioekonomická úroveň dané rodiny může být v pořádku, ale i tak se může jednat o nesprávně stimulující prostředí pro dítě. Ingrid Paus-Hasebrink a Jasmin Kulterer (2014, s. 35) ovšem popisují problémy v rámci sociálně slabé rodiny, které působí na dítě v jejich každodenním životě a může se jednat o omezení vycházející z finančních zdrojů či z jejich nedostatečného vzdělání, málo volného času a volnočasových aktivit. Dle autorů jsou děti

ohroženy dvěma způsoby, přičemž jedním z nich je právě celková problémová situace, která ústí ze strany rodičů.

Lechta (2016) přibližuje psychické zvláštnosti dítěte s PNO, což má vliv v rámci jeho sociální role ve společnosti. V rodině dochází ke změně výchovných postojů, jelikož mají potřebu se k dítěti s PNO chovat jinak, např. poskytovat mu větší emoční podporu. To vede ke zvýšení jeho závislosti na okolí, snižuje to také jeho možnosti k sociálnímu učení a může dojít i k izolaci dítěte. Pokud chce být dítě samostatnější a snažit se vykonávat věci tak, jako děti bez PNO, dochází ze strany okolí spíše k odmítavému postoji, jelikož ti ho neustále považují často za méněcenného (Vágnerová, 2020, In Lechta, 2016). To vše se může odrážet v nedostatečném sebehodnocení dítěte či jeho postoji ke společnosti.

2 ROLE RODINY V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Rodina v životě dítěte hraje velmi důležitou roli, jelikož představuje vzory, se kterými se dítě identifikuje. Podílí se také na tvorbě jeho vlastní identity, protože mu poskytuje různorodou zpětnou vazbu k jeho činům, což napomáhá k formování jedince (Šulová, 2010).

Tato kapitola se zaměřuje na význam rodiny v životě dítěte a její funkce. Jsou zde vymezeny některé typy rodin – archetypální, nukleární a rodinu se specifickými potřebami (též mnohobproblémová či rodina se zvláštními potřebami), mezi které zařadíme mimo jiné také rodinu neúplnou či rodinu etnické menšiny. Dále jsou zde především popsány faktory v rodině ovlivňující vývoj dítěte. Zaměříme se také na dopady nízkého socioekonomického statusu rodiny na dítěte. V rámci předškolního vzdělávání bude popsána nezbytnost spolupráce mezi MŠ a rodiči. Její zefektivnění lze provést na základě opatření, které popisuje Katalog podpůrných opatření (Felcmanová, Habrová et al., 2015), což je popsáno v podkapitole 2.2.

2.1 Typy rodin a její funkce

Model rodiny se v průběhu času měnil od archetypálního typu, kdy žily rodiny více generací společně v jednom domově a vzájemně si pomáhaly či předávaly kulturní vzory. Poté převažovala moderní forma nukleární rodiny, ve které se nachází muž se ženou a jejich potomci. Tato rodina byla nezávislá vzhledem k ostatním příbuzným. Jednou z mnoha funkcí rodiny bylo poskytování socializace, se kterou se jedinec setkává od narození právě v rodinném kruhu. Zároveň rodina zajišťovala dítěti vhodné materiální prostředí a uspokojovala jeho základní potřeby. Rodina měla také „*starost o jejich výchovu citovou a zodpovědnost za mravní výchovu*“ (Walterová, 2004, s. 84-85).

Ve společnosti jsou také rodiny se specifickými potřebami, ve kterých se objevují různé sociální problémy. S podobným označením přichází také Matoušek a Pazlarová (2010), kteří hovoří o mnohobproblémové rodině či rodině se zvláštními potřebami. Podle Metodické příručky typologie situací a služeb pro rodiny s dětmi (2015, s. 11) můžeme dle tohoto označení zahrnout „*vicedětné, rodiny se členem zdravotně postiženým, rodiny v systému náhradní rodinné péče, rodiny etnických menšin nebo rodiny přistěhovalců*“. Zařazujeme zde také rodinu neúplnou, přičemž právě Šulová (2010, s. 136) zdůrazňuje význam dvojice rodičů v životě dítěte, jelikož mu poskytují „*komplementární model chování dvou pohlavních pólů*“.

Rodina se sociálním znevýhodněním může být následkem několika příčin – absencí zaměstnání rodičů dítěte, jinými zvyklostmi a pravidly v rodině, ale také kulturním či jazykovým znevýhodněním (Metodické doporučení MPSV č. 9/2009 k sociální práci s ohroženou rodinou, 2016). V rámci rodiny může být problémem již zmíněná nezaměstnanost zákonných zástupců či jejich nízké vzdělání. Jsou to faktory, které se podílejí na nedostatečném ekonomickém zabezpečení rodiny. Finanční problémy vedou ke zvýšenému stresu a tlaku na rodiče. Důsledkem může být zhoršení v rámci péče o dítě, omezení v komunikaci, neocenění dítěte nebo direktivnější výchova. Celkově nižší socioekonomický status zákonných zástupců se může odrážet ve způsobu trávení volného času či ve výchově dětí, kdy dochází k vyššímu množství trestů (Barnett, 2008; Bradley & Corwyn, 2002; Hoff et al., 2002, In Matoušek & Pazlarová, 2010). Navíc čím nižší je socioekonomický status rodiny, tím existuje vyšší pravděpodobnost, že dítě bude mít narušené sociální a emocionální dovednosti nebo se může objevit narušení v osvojování jazyka (Donkin, Roberts, Tedstone & Marmot, 2014).

Také dluhy či nákup alkoholu a cigaret má v rodině vliv na výchovu dítěte, jelikož nejsou často zabezpečeny základní materiální potřeby jedince. U dětí, které vyrůstají v takové znevýhodněné rodině, *„lze předpokládat budoucí obdobný vývoj a podobně špatnou finanční situaci“* (Metodická příručka typologie situací a služeb pro rodiny s dětmi, 2015, s. 12). To potvrzuje také Matoušek a Pazlarová (2010, s. 18). Děti, které nemají vhodné podmínky pro svůj vývoj, označují autoři za ohrožené, a právě u těchto jedinců budou v budoucnosti *„častější projevy sociálního selhání“*.

Nevhodné podmínky pro rozvoj dítěte může způsobovat také tíživá situace a tím je rozvod rodičů. Důsledkem toho cítí dítě vinu za rozpad vztahu svých rodičů a v některých situacích si plně neuvědomuje odchod jednoho z rodičů z rodiny. Nyní se zaměříme již na rodinu, ve které figuruje pouze jeden rodič a dítě. Zátěž, kterou nese rodič vychovávající dítě samostatně je především v riziku nezaměstnanosti, nevhodného bydlení, izolací ve společnosti či nelichotivou finanční situací. Ekonomické znevýhodnění v této rodině *„omezuje možnosti jejich dětí pro realizaci mimoškolního duševního, kulturního a sportovního rozvoje“* (Matoušek, Kodymová & Koláčková, s. 45, 2010). Zajištění těchto základních potřeb v životě je zároveň časově náročné, což se může projevit v nedostatku pozornosti k dítěti.

2.2 Spolupráce mezi MŠ a rodinou

Mateřská škola je první vzdělávací institucí a ovlivňuje rozvoj osobnosti dítěte. Je tedy nezbytné, aby rodina a MŠ byli partneři, kteří směřují společně ke stanovenému cíli (Manniová, 2007). „*Model partnerství rodiny a školy zahrnuje celou rodinu, včetně sourozenců a prarodičů*“ (Hájková & Strnadová, 2010, s. 178). Partnerství mezi předškolním zařízením a rodinou má kladný dopad na dítě a jeho rozvoj. Tato spolupráce se postupně rozvíjí, nicméně prvotní zájem by měla projevit mateřská škola. Může se ovšem stát, že rodiče nebudou mít zájem z několika důvodů, např. „*nedostatek času, vlastní nezáměr, pracovní přetíženost apod.*“ (Syslová, Kuchař, Schenková, Strakatá & Štěpánková, 2016, s. 45).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2021) popisuje spoluúčast zákonných zástupců na vzdělávání svého dítěte v mateřské škole jako dostatečnou, pokud je mezi vzdělávací institucí a rodinou důvěra, pochopení, vzájemný respekt, oboustranné vstřícné chování a otevřenost ke spolupráci. Mateřská škola podporuje zapojení rodičů do procesu vzdělávání a jeho plánování, o všem je dostatečně informuje a jejich cílem je jim porozumět v maximální míře. Pedagogičtí zaměstnanci a všichni, kteří se podílejí na předškolním vzdělávání, utvářejí bezpečné prostředí, kdy chrání soukromí dětí.

Pokud se zamyslíme nad inkluzivním vzděláváním (viz. kapitola 3), tak právě zde je spoluúčast rodičů v procesu vzdělávání obzvláště důležitá. Zákonní zástupci mají informace o dítěti, které mohou být pro mateřskou školu prospěšné a užitečné (Lenkvíková, 2020). Aby bylo zapojení rodičů efektivní, můžeme tuto spolupráci s rodiči podpořit pomocí individuálních konzultací, kde se mohou rodiče na cokoliv zeptat. Také učitel má dostatečný prostor k řešení aktuálních témat s rodiči. Pokud rodiče vidí zájem a snahu učitelek MŠ, dochází ke zvýšení důvěry a zlepšení vzájemných vztahů (Syslová et al., 2016). Navíc pokud rodiče pochopí systém vzdělávání a požadavky dané mateřské školy, tak může dojít k sjednocení nároků na dítě, což může vést ke zvýšení jistoty dítěte a jeho sebevědomí (Lenkvíková, 2020).

Nicméně existují také rodiče, kteří nechtějí své problémy řešit, jelikož se obávají reakce učitelů či ředitele a chtějí zůstat v anonymitě. Pro tuto situaci existuje možnost vytvoření tzv. schránky důvěry, do kterých mohou rodiče vkládat své postřehy či připomínky, a to bez uvedení svých osobních údajů. Další formou komunikace je také

sdělování informací na webových stránkách nebo na nástěnkách, které jsou umístěné v prostorách MŠ (Syslová et al., 2016).

Kromě zmíněných individuálních konzultací, schránky důvěry či informování prostřednictvím webových stránek školy uvádí dále Katalog podpůrných opatření (Felcmanová, Habrová et al., 2015) také formy podpory spolupráce mezi rodinou a mateřskou školou. Jedná se o situaci, ve které je neefektivní vzájemná komunikace nebo je zde bariéra v komunikaci z důvodu odlišné kultury. Mimo jiné se jedná také o dítě, které pochází z rodiny, která je specifická málo podnětným prostředím. Opatření, která může MŠ realizovat, se vztahuje k podpoře důvěry a zefektivnění komunikace. Je možné zorganizovat setkání rodičů nebo vytvořit informační příručky, které mohou být i v jiném jazyce, aby byla částečně překonána jazyková bariéra při předávání informací. K tomu může pomoci také využití tlumočnicka.

2.3 Přístup ke vzdělávání ze strany romské rodiny

Rodinné prostředí, v němž romské dítě vyrůstá, má jiné vzory a postoje oproti majoritní společnosti. Z tohoto důvodu je v teoretické části zařazena tato podkapitola, která se vztahuje právě k přístupu romské rodiny ke vzdělávání dítěte. Toto téma se vztahuje k diplomové práci, která se zaměřuje na dítěte se sociálním znevýhodněním na základě prostředí. Toto znevýhodnění je možné objevit v některých případech právě v romském rodinném prostředí. Cílem autora diplomové práce je nahlédnout do zvyklostí a tradic tohoto typu rodiny. Velmi zajímavý pohled přitom předkládá především Fónadová (2014) se svou kvalitativní studií, která bude v této podkapitole popsána.

Pohlédneme-li na rozdíly v romské rodině oproti majoritě v České republice, jedná se především o rozdílné limity ve výchově, odlišný postoj k zaměstnání a životnímu stylu. Odlišují se i svým pohledem na materiální zázemí. Romové mají většinou i jiný postoj v oblasti vzdělávání (Kaleja, 2011). Dle zahraničních výzkumů může být předškolní vzdělávání prospěšné pro zvýšení „šancí pro děti ze znevýhodněných rodinných prostředí, z rodin migrantů a etnických menšin“ (Průcha et al., 2016, s. 150).

Odlišný postoj Romů ke vzdělávání potvrzuje také kvalitativní studie v publikaci „Nenechali se vyloučit“ od Fónadové (2014), která se zaměřila na sociálně úspěšné Romy. Kritérium autorky bylo alespoň středoškolské či vysokoškolské vzdělání účastníků a zaměstnání, které není manuálního charakteru. Postoj rodičů romské národnosti ke vzdělávání lze zahlédnout také ve výpovědi některých respondentů této studie. Jako

příklad je možné uvést vyjádření vztahující se ke školní přípravě, která se uskutečňovala v omezených sociálních a ekonomických podmínkách. Respondenti vzpomínají na to, že neměli prostor pro domácí přípravu do školy (ta probíhala např. v kuchyni, jelikož neměli svůj psací stůl) a také, že se rodiče neúčastnili třídních schůzek. Je zde popsán i posměch ze strany rodičů při získání vyznamenání na vysvědčení: „... *A dělali si z toho srandu. 'Kolik ti za to zaplatí?' a takhle, že to prodáme to vysvědčení*“ (Fónadová, 2014, s. 76). Účastník studie Martin s vysokoškolským vzděláním hovoří o odcizení s rodiči, kteří o něm hovořili jako „*gádžo-romové, 'to už nejsou naše děcka'* ... *Rodina mě poslala do kelu. Mé, mí rodiče nejsou šťastní z toho, že mám vysokou školu*“ (Fónadová, 2014, s. 77). Paní Simona zase popisuje svým výrokem její neshodu s rodiči v rámci neporozumění: „...*vím, že jsem na nějaké jiné úrovni, než jsou naši, a že já jim spoustu věcí nevysvětlím, že oni to nepochopí, a to nemyslím špatně, že jsou hloupi*“ (Fónadová, 2014, s. 77).

V rámci kvantitativního výzkumu (Kaleja, 2011), který analyzuje postoje zákonných zástupců romských dětí ke vzdělávání, bylo zjištěno několik zajímavých faktů. Stanoveným kritériem pro účast byl romský rodič, který má alespoň jedno dítě povinné školní docházky. Celkem se zúčastnilo 183 respondentů. Ve výzkumu je poutavé zjištění, že více jak 50 % rodičů z dotazovaných zastává názor, že vzdělání je pro dítě nutné, nicméně si nejsou jisti, zda to zvládne. Dále bylo zjištěno, že celkem 21 dětí respondentů se účastní vzdělávání v mateřské škole. Jedná se tedy o pouze 11 % z celkového počtu dětí. Neúčast v předškolním vzdělávání může být z několika důvodů: z již zmíněného postoje rodičů ke vzdělávání či jejich jazykové a všeobecně kognitivní zaostalosti. Vztahuje se to především na děti, které vyrůstají ve vyloučených lokalitách a v rodině nejsou např. vedeny ke správným hygienickým návykům, které jsou poté již upevňovány v mateřské škole. Dochází k tomu, že romské zákonné zástupce odrazuje pravidelná docházka jejich dětí do MŠ, jelikož se v MŠ projevuje sociokulturní znevýhodnění dětí v porovnání s neromskými dětmi. Nicméně právě účast v předškolním vzdělávání zvyšuje vzdělanostní úroveň romských dětí a napomáhá ke snížení případných problémů při nástupu do základní školy.

Lze shrnout, že zájem rodičů o vzdělání jejich dětí trvá většinou do třetí třídy základní školy, přičemž s přicházejícími problémy jejich zájem klesá. Pokud jsou navíc rodiče nespokojeni se školou, jejich komunikace je většinou přerušena. Má-li pedagog nějaký výchovný problém, je již často vhodnější toto řešit přímo s dítětem, jelikož zákonní zástupci se často chovají stejně nevhodně a pro dítě je poté tato situace spíš matoucí, protože má před sebou dva vzory/dvě autority: učitele a rodiče. Obecně lze popsat, že rodiče podporují dítě

pouze v rámci povinné školní docházky, protože jinak by mohl vzniknout problém např. s OSPOD (Orgán sociálně-právní ochrany dětí). Rodiče tedy očekávají, že se škola o děti postará a zároveň zaujímají postoj, že „škola stejně děti nic nenaučí“ (Kaleja, 2011, s. 47).

2.3.1 Další specifika jedince romského etnika

V teoretické části diplomové práce jsme se již věnovali nejbližšímu sociálnímu prostředí – tedy rodině. V předchozí podkapitole 2.3 byl popsán přístup ke vzdělávání dítěte ze strany romské rodiny. Z toho důvodu je důležité také uvést tři možné klasifikace romského jedince a další okolnosti, které se vztahují k jeho životu (např. typ rodiny, dialekt). Také je zde částečně zakomponován pohled společnosti na jedince romského etnika, přičemž tyto názory se příliš často generalizují.

Etnikum definuje Fónadová (2014) jako minoritu v kultuře, která má své specifické hodnoty, názory a postoje. Ze socioekonomického hlediska definujeme postavení skupiny ve společnosti, přičemž Romové jsou považováni za etnickou skupinu se sociálním handicapem. Společnost se „zaměřuje na jejich sociální integraci (inkluzi) do většinové společnosti především prostřednictvím vzdělávacího systému“ (Forray & Kozma, 2010, In Fónadová, 2014), jelikož právě romská menšina je nejčastěji považována v České republice jako skupina znevýhodněná (Burkovičová, 2016).

Jsou popsány tři možné klasifikace romského jedince. První je sebeidentifikace, kdy se člověk sám považuje za Roma. Další možností je identifikace osoby „experty“, kteří jsou s ním v nějakém kontaktu (př. učitel, pracovník na úřadě) a jako poslední variantou je klasifikace dle výzkumné osoby, která se pohybuje v terénu. Fónadová vybírala do své kvalitativní studie Romy dle jejich sebeidentifikace a pokud tohoto jedince jako Roma označila jiná osoba (Ladányi & Szelényi, 2001, In Fónadová, 2014). K tématu hlášení se k etnické či národnostní skupině se zamýšlí Kaleja a Zezulková (2016), jelikož počet osob, které se hlásí k romské etnicitě je nižší a není to z důvodu, že by se jich zde fyzicky nacházelo méně, ale protože mají zřejmě své důvody k tomu, aby se oficiálně k romství nehlásili. Autoři dále popisují údaje k roku 2001, kdy se ke svému původu přihlásilo dvanáct tisíc Romů. O jedno desetiletí bylo pak toto množství o polovinu nižší. Pro srovnání s aktuální situací, tak v rámci sčítání lidu České republiky v roce 2021, se dle Českého statistického úřadu k romské národnosti hlásí celkem 4 458 osob z celkového množství obyvatel ČR 10 524 167. Svou národnost nevedlo 3,32 mil. obyvatel. Nicméně jak udává

Listina základních práv a svobod v článku 3 (2), že každý jedinec má právo na svobodné rozhodnutí o své národnosti.

Nyní se zaměříme na popis romského dítěte, které většinou nepochází z klasické nukleární rodiny. Dítě se pohybuje v rodinném prostředí, které je široké a na jeho výchově se podílí nejen zákonní zástupci, ale hlavně také jeho prarodiče a ostatní členové rodiny. Kaleja (2011) dále konstatuje, že v romské rodině je přirozené, že se orientují většinou na nejmladší osobu, která pro ně symbolizuje radost a štěstí.

Je nutné zmínit, že jedinci řadící se do skupiny Romů mohou mít odlišný dialekt jazyka. Jejich jazyková zaostalost se projevuje v osvojování českého jazyka. Jejich forma češtiny je ovlivněna romštinou (tzv. etnolekt češtiny). Slovní zásoba dítěte předškolního věku je v rozmezí 2 000 až 3 500 slov. V porovnání s romským dítětem je to rozmezí mezi 400 až 800 slovy. Tyto děti mají v některých případech problémy s rozeznáním a pojmenováním základních barev, číslic, druhu zeleniny a ovoce či zvířat (Průcha et al., 2016).

Romy nelze vnímat jako homogenní část populace. Jejich znevýhodnění může být, jak již bylo zmíněno, v oblasti jazyku, ale odlišují se také jejich rodinné zvyky a tradice. Kaleja a Zezulková (2016) navíc poukazují na fakt, že společnost vnímá Romy často negativně na základě své zkušenosti, a potom svůj vytvořený postoj generalizují na celou tuto skupinu. Průcha, Walterová a Mareš (2013) hodnotí Romy a jejich vzdělávání ne příliš pozitivně, jelikož proces začleňování do společnosti shledávají jako problematický. A vezmeme-li na vědomí status romského dítěte, tak je dle Fónadové (2014) na dost nízké úrovni, což může dítěti komplikovat jeho šance na vzdělání.

Romové jsou znevýhodňováni v české společnosti. Je pro ně specifická častá nezaměstnanost a pobírání sociálních dávek, což také předurčuje jejich socioekonomický status. Oproti majoritě jsou dle Fónadové (2014, s. 28) jejich životní šance nižší a „*omezené příležitosti na trhu práce jsou jedním z hlavních ukazatelů socioekonomického znevýhodnění Romů*“. Nicméně je třeba upozornit na to, že nelze zařadit všechny romské děti mezi sociálně znevýhodněné a zároveň, že „*ne všechny znevýhodněné děti jsou děti romské*“ (Lechta, 2016, s. 438).

3 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Právo všech jedinců na vzdělání je zakotveno a specifikováno v množství mezinárodních smluv, listin a dokumentů. Jedná se např. o Listinu základních práv a svobod (zde článek 33) nebo také o Úmluvu o právech dítěte v článku 28, který popisuje práva dítěte na vzdělání. Dále také Zákon č. 198/2009 Sb. neboli Antidiskriminační zákon, který v § 1 odst. 1 udává rovné zacházení a zákaz diskriminace jedinců v oblasti přístupu ke vzdělávání.

Na úvod je nutno uvést mylnou představu o tom, že se inkluze vztahuje pouze na osoby s postižením, na děti se znevýhodněním či jinou etnicitou. Inkluze se vztahuje na všechny jedince bez rozdílu na jejich věk, sociální situaci či jiný faktor, který je může jistým způsobem odlišovat od ostatních (Kaleja & Zezulková, 2016). Právě inkluzivní vzdělávání směřuje k tomu, aby se všechny děti vzdělávaly společně v rámci jedné školy a byl tak podpořen rovný přístup ve společnosti. Jedná se navíc o vzdělávání „*rozvíjející kulturu školy směrem k sociální koherenci*“ (Hájková & Strnadová, 2010, s. 13). Vzdělávací instituce se snaží odstranit všechny překážky, které by mohly znesnadňovat tento cíl (Tiernan, 2021). Štech (2018) se ovšem zamýšlí nad tím, jestli cílem inkluze jsou převážně výsledky jedince v kognitivní oblasti či se jedná spíše o docílení kooperace, sdílení a socializace v rámci společenství. S tím souvisí myšlenky McRuer (2005, In Tiernan, 2021), který vidí smysl inkluzivního vzdělávání v tom, že jedinci získávají příležitosti v rámci společnosti. Lze tedy chápat, že z pohledu tohoto autora se jedná pouze o výhody určitého začlenění mezi jiné osoby. Jiná část společnosti uvažuje nad inkluzivním vzděláváním pouze jako o možnosti dosažení spravedlivého přístupu k získání výsledků (Ayres et al., 2012, In Tiernan, 2021). Lze se domnívat, že je zde podobnost s názorem Walterové (2004), dle které má inkluze za cíl začlenit všechny jedince do vzdělávání tak, aby byla podpořena úspěšnost jednotlivců.

Kromě inkluze existují také další přístupy v rámci výchovy a vzdělávání dětí, které jsou založeny na jiném principu. Právě to bude definováno v následující podkapitole (3.1). Kromě přístupů se v této kapitole pokusíme popsat rozdíly mezi inkluzí a integrací. Neměli bychom v současné společnosti již objasňovat ‚Co to je inkluze‘ a k čemu je vlastně potřebná, ale měli bychom se zabírat tím, jak můžeme efektivně dosáhnout inkluze (European Agency, 2014, In Lundqvist, 2021). V této kapitole je také zakomponován pohled na samotnou připravenost pedagogických pracovníků na inkluzivní vzdělávání. V rámci tohoto tématu bude zprostředkován popis dvou výzkumů, které se vztahují k úrovni povědomí učitelek o inkluzi a také k samotné připravenosti učitelek. Především

prostřednictvím této kapitoly se zaměříme na stanovený cíl teoretické části diplomové práce: Systematizovat poznatky o teoretickém konceptu inkluzivního vzdělávání v mateřské škole.

3.1 Přístupy k výchově a vzdělávání dětí

V rámci populace je každý jedinečný a s touto různorodostí je třeba pracovat. Existují ovšem přístupy, jak můžeme přistupovat k rozdílnosti člověka při výchově a vzdělávání. Jedná se o exkluzi, segregaci, integraci, inkluzi a poslední fází je „různorodost je normální“ (Scholz, 2007, In Lechta, 2016). Navíc je v této části také lehce přiblížen asimilační přístup.

Exkluzi lze popsat jako úplné vyloučení jedince z procesu výchovy a vzdělávání, jelikož nesplňuje stanovená kritéria. Fisher, Škoda, Svoboda a Zilcher (2014) uvádějí, že tuto skupinu označila společnost ještě před rokem 1989 jako jedince „osvobozené od vzdělávání“.

Segregativní (někdy také separativní) přístup spočívá v akceptaci těchto osob, ale formou vzdělávání, které je oddělené (př. speciální školy). Jako ideální je v rámci segregace tvořit skupiny, které jsou co nejvíce homogenní. Tento přístup převládal v Československé republice do roku 1989 (Lechta, 2016). Další formou je asimilační přístup, během kterého může dojít až k vědomému přehlížení rozdílnosti, nicméně v rámci tohoto přístupu lze osobám pomoci formou „*terapií a rehabilitací s cílem splynutí jedince s většinou*“ (Šmelová & Prášilová, 2018, s. 41).

Při výchově a vzdělávání je cílem v rámci integrace „*zařadit nebo spojit dvě odlišné (zdravotní kondici nebo vzdělávacími potřebami) skupiny*“ (Potměšil, Dokoupilová, Hanáková, Kmentová, Štěpničková, Urbanovská & Zvědělilková, 2018, s. 13), ale zároveň je třeba brát v potaz a respektovat jejich odlišnosti. Slowík (2016) doplňuje, že v rámci integrace má každá bytost své místo v lidské společnosti, přičemž mezi skupinami neurčujeme žádnou výraznou hranici. Při procesu integrace je nezbytné využít takové postupy a mechanismy, které budou vést k tvorbě „*a podpoře žádoucích koadaptačních procesních změn*“ (Kaleja & Zezulková, 2016, s. 5).

Dalším přístupem je model inkluzivního vzdělávání, přičemž tento termín byl již stručně definován v úvodu kapitoly. Hlavní myšlenkou je tedy akceptování a rovný přístup k osobám s odlišným intelektem nebo fyzickou zdatností, ale také k jedincům, kteří se odlišují v oblasti etnické, jazykové či kulturní (Šmelová, Prášilová, 2018). V případě inkluze tedy netvoříme rozdíly ve skupině dětí, ale pouze pracujeme s tím, že „*každý má*

nějaké individuální potřeby“ (Potměšil et al., 2018, s. 13). Rozdíl bychom tedy neměli vidět jako problém, ale spíš jako možnost obohacení, ze kterého mohou mít prospěch všichni jedinci (Schuelka, 2018). Na inkluzi je tedy potřebné pohlížet jako na proces, který napomáhá překonávat bariéry, které omezují účast a úspěch jedinců (UNESCO, 2017).

Poslední přístup ke vzdělávání „různorodost je normální“ lze popsat jako vyšší formu inkluze, která se ve společnosti a ve vzdělávání stává samozřejmou (Scholz, 2007, In Lechta, 2016). V souvislosti s tímto přístupem a použitím termínu „různorodost je normální“ se autor diplomové práce zamýšlí nad spojitostí s rozlišováním ‚inkluzí‘ a ‚plné inkluze‘ ve společnosti, kterou popisuje Tiernan (2021). V rámci inkluze se zabýváme spíš uspokojováním potřeb dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, nicméně stále ve společnosti existují a jsou možnosti zařazení dítěte do speciální třídy (Hornby, 2015, In Tiernan, 2021). Naopak v rámci ‚plné inkluze‘ je snahou, aby právě rozmanitost byla hlavním bodem vzdělávacího systému. Tím, by mohlo dojít k rozvoji inkluzivní společnosti. Nicméně již samotná existence speciálních škol a speciálních tříd ohrožuje tuto myšlenku (Ferguson, 2008, In Tiernan, 2021).

3.1.1 Inkluze vs. integrace

Hájková a Strnadová (2010, s. 13) konstatují, že *„inkluzí je charakteristikou takovéto kulturní společnosti, na jejímž životě se podílejí všichni bez rozdílu“*. K tomu je nápomocná také především spolupráce mezi mateřskou školou a rodinou dítěte. Inkluzi tak tedy můžeme chápat jako přístup k jedinci, kdy bezvýhradně přijmeme jeho speciální (individuální) potřeby (Fisher, Škoda, Svoboda & Zilcher, 2014, In Horňáková, 2006). Jak by měla škola postupovat, aby realizovala efektivní inkluzivní vzdělávání?

V rámci předškolního vzdělávání může škola dělat takové kroky, které podporují inkluzivní vzdělávání. Jedná se o následující prvky: úpravy v prostoru třídy v MŠ, zapojení dospělých osob do aktivit s dětmi, řešení aktuálních problémů, podpora komunikace, rozvoj vztahů mezi dospělými osobami a dětmi předškolního věku, realizace skupinových aktivit, vhodně zvolené přechody mezi činnostmi dětí či zpětná vazba. Velmi důležitým prvkem v podpoře inkluze je spolupráce a partnerství mezi rodinou a profesionálními pracovníky. Význam spolupráci mezi MŠ a rodinou jsme charakterizovali již v podkapitole 2.2. Dalším prvkem, který vede ke kvalitní inkluzi, je monitorování pokroků dítěte s cílem dosažení maximálního možného rozvoje daného jedince (Soukakou, 2012, In Lundqvist, 2021, s. 2).

Nicméně je nezbytné rozlišit, jak se inkluzivní vzdělávání odlišuje od integrativního. V rámci inkluze dochází k proměnám v rámci vzdělávací instituce v takovém směru, aby se co nejvíce přiblížila potřebám konkrétního dítěte. Naopak „v *integrativním vzdělávacím systému se mění žáci*“ se SVP (Wilhelm, Eggertdóttir & Gretar, 2006, In Bartoňová, Vítková et al. ,2016, s. 43).

3.2 Přípravenost učitelů na inkluzivní vzdělávání

Gabašová (2020) objasňuje inkluzi jako proces, který u množství učitelů vyvolává nesouhlas a dochází tak k pouze vykonávání a redukci na opatření v rámci administrace. Potřebná pomoc a podpora ve vzdělávání dětí někdy ovšem neprobíhá. Autorka tomu přisuzuje nedostatek financí ve školství, omezené množství času a také častý nesoulad při práci mezi pedagogickým pracovníkem a asistentem pedagoga. Gabašová dále uvádí, že problémem je nízký počet kvalifikovaných pedagogických pracovníků. European Agency (2014, In Lundqvist, 2021) ovšem popisuje, že jedním z důležitých prvků úspěšné inkluze je právě vysoce kvalifikovaný personál, jeho podpora a především dostatečné financování.

Ohledně povědomí a dalších znalostí učitelek mateřské školy (z České republiky) o inkluzivním vzdělávání byl proveden výzkumný projekt (Burkovičová, Zezulková, Schmidtová, Harčaríková, Lopúchová & Kaleja, 2014, s. 14–33). Zúčastnilo se celkem 172 učitelek a jejich nejvyšší dosažené vzdělání bylo buď středoškolské (45 učitelek), vysokoškolské v bakalářském (75 učitelek) či magisterském (22) stupni. Dle výsledků byla prokázána stanovená hypotéza, která se vztahovala k tvrzení, že čím má učitelka v MŠ vyšší vzdělání, tak má vyšší povědomí o inkluzi. Burkovičová se zamýšlí nad překvapujícím zjištěním, jelikož osm učitelek se SŠ vzděláním se nesešlo s pojmem „inkluze“ a nebyly tak schopné jej ani více definovat.

Adams, Mohamed, Moosa a Shareefa (2021) se pokusili prozkoumat připravenost pedagogických pracovníků na inkluzivní vzdělávání na Maledivách. Autor diplomové práce si je vědom, že se nejedná o stát, který je blízko České republiky. Cílem je ovšem přinést poznatky ze zahraničí. V rámci kvantitativního výzkumu využil kolektiv autorů metody dotazníkového šetření s 628 učiteli. Bylo zjištěno, že právě učitelé, kteří absolvovali školení či jinou odbornou přípravu v této oblasti mají větší znalosti, a především citlivost vůči potřebám dětí. Také jejich postoj je vysoce pozitivní. Na to má ovšem vliv ale také věk, vzdělání a dosavadní zkušenosti. Učitelé se znalostmi o dané problematice jsou tedy mnohem lépe připraveni realizovat kvalitně inkluzivní vzdělávání. To potvrzuje také Moti,

Merdassa a Dessalegn (2016, In Adams et al., 2021). Učitelé, kteří mají znalosti a povědomí o inkluzivním vzdělávání mají přínos pro samotnou praxi v procesu inkluze.

Kromě nezbytnosti dostatečných znalostí a případně absolvování vzdělávacích kurzů je také v rámci inkluze důležité využít spolupráce s dalšími pedagogickými pracovníky, zákonnými zástupci, vedením školy, ale také s poradenskými pracovníky. Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková (2016, s. 9) konstatují, že *„jsou to pak často asistenti pedagoga, na kterých může být úspěch či neúspěch inkluzivního vzdělávání do značné míry závislý.“* Nicméně spolupráci mezi odborníky (kromě již zmíněných se jedná i např. o lékaře a sociální pracovníky) shrnuje Lechta (2016) jako transdisciplinární přístup, což je zároveň jednou z podmínek úspěšného realizování inkluzivního vzdělávání. Ještě před doplňováním vzdělávání pedagogů je také podmínkou úspěchu to, aby měli učitelé pozitivní postoj k inkluzivnímu vzdělávání.

4 PODPORA VE VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ VE VYBRANÝCH DOKUMENTECH

Kurikulární dokumenty jsou sestaveny ve dvou úrovních – státní a školní, které poté popisují koncepci vzdělávání a její cíle. Kurikulární dokument na státní úrovni představuje Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha) z roku 2001, který je východiskem pro rámcové vzdělávací programy (RVP) a schvaluje je MŠMT. RVP jsou tvořeny pro mateřské školy, základní školy, gymnázia a školy uskutečňující odborné vzdělávání. Školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP) zařazujeme na školní úroveň a ty jsou tvořeny na základě příslušného RVP.

V této kapitole se budeme zabývat dvěma dokumenty a podporou ve vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním v prostředí. Prvním je kurikulární dokument Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV), který má stanovené tři následující hlavní rámcové cíle: „1. rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání; 2. osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost; 3. získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí“ (RVP PV, 2021, s. 10).

Všechny cíle pro teoretickou a výzkumnou část diplomové práce jsou stanoveny v šesté kapitole „Metodologie“. Pro teoretickou část byl stanoven cíl ve znění: Popsat podporu dětí se sociálním znevýhodněním na základě prostředí v dokumentu Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Z toho důvodu je v této kapitole zařazen druhý dokument, kterému se budeme věnovat. Jedná se o nově vzniklý dokument Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (dále již Strategie 2030+). Ten má podpořit rozvoj a modernizaci vzdělávací soustavy na příštích deset let. Tento dokument navazuje na již neplatnou Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, která měla stanovené tři hlavní priority. První se vztahovala ke snižování nerovností ve vzdělávání, přičemž bylo snahou o to, aby nedocházelo ke znevýhodnění při vzdělávání žádné skupiny ve společnosti. Úsilím také bylo, aby na vzdělávací příležitosti neměly vliv faktory jedinců jako například socioekonomický status osoby či to, že jedinec pochází z jiného kulturního prostředí. Druhá stanovená priorita této Strategie do roku 2020 se vázala k podpoře kvalitní výuky a učitele jako jejího klíčového předpokladu. Poslední stanovenou prioritou bylo odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém.

4.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Dle Průchy a Kořátkové (2013, s. 77) je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) dokument, který je závazný pro předškolní vzdělávání a zároveň „*vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku.*“. RVP PV byl vytvořen v roce 2004, kdy docházelo k různým úpravám, přičemž poslední aktualizace je platná k 1. 9. 2021. Dokument obsahuje 14 kapitol, přičemž se jedná v úvodu o obecné vymezení tohoto dokumentu a také systému předškolního vzdělávání. Dále jsou zde vymezeny pojetí, cíle a hlavní rámcové cíle, které byly již zmíněny úvodu této kapitoly.

V rámci vzdělávání jsou pro učitelky v MŠ důležité klíčové kompetence (výstupy v obecné úrovni), přičemž se jedná o „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot*“ (RVP PV, 2021, s. 10). Jedná se o kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské. Dokument dále obsahuje a popisuje vzdělávací oblasti: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnosti, Dítě a svět. Každá uvedená oblast zahrnuje dílčí cíle, vzdělávací nabídku a očekávané výstupy (RVP PV, 2021).

Důležitou kapitolou jsou podmínky předškolního vzdělávání, kde jsou popsány věcné neboli materiální podmínky MŠ, které se vztahují k vhodné vybavenosti a přizpůsobení prostoru pro daný věk dětí. V dokumentu je popis organizace, řízení MŠ, zajištění ze strany pedagogů, spoluúčast zákonných zástupců a také oblast vztahující se k životosprávě jedinců předškolního věku v podobě plnohodnotné stravy, pravidelného režimu či pobytu venku. Důležité jsou psychosociální podmínky, které zdůrazňují rovný přístup k dětem, kdy „*žádné z nich není zvýhodňováno ani znevýhodňováno. Jakékoliv projevy nerovnosti, podceňování a zesměšňování dětí jsou nepřijatelné.*“ (RVP PV, 2021, s. 32).

V kapitole „Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami“ jsou vymezena podpůrná opatření, kdy se snažíme o tvorbu vhodných podmínek pro rozvoj každého jedince a mělo možnost se dopracovat co nejvíce k samostatnosti. Aby bylo toto vzdělávání úspěšné, je nezbytné spolupracovat s rodiči dítěte a dalšími odborníky, snížit počet vzdělávajících se dětí ve třídě či zabezpečit asistenta pedagoga. Do již zmíněné oblasti v RVP PV byla navíc v srpnu 2021 nově začleněna část, která se zabývá dětmi předškolního věku, které mají nedostatečnou znalost českého jazyka. Je zde popsána jazyková příprava, kterou uskutečňuje mateřská škola, aby dítě bylo schopné přejít do ZŠ. Jsou zde ovšem stanoveny podmínky,

kdy v MŠ musí být alespoň čtyři děti, které mají povinné vzdělávání, aby mohla MŠ vytvořit skupinu pro jazykovou přípravu. RVP PV (2021, s. 37).

Na závěr je ještě nezbytné zmínit poslední kapitoly v tomto dokumentu, které nebyly doposud v této podkapitole popsány. Jedná se o vzdělávání dětí nadaných, vzdělávání dětí od dvou do tří let, autoevaluace MŠ a hodnocení výsledků, zásady pro zpracování ŠVP a také kritéria, která popisují soulad ŠVP s RVP PV. V dokumentu jsou také jasně popsány odborné činnosti učitele, jako např. evaluace, poradenské činnosti, projektování apod. (RVP PV, 2021).

4.1.1 Podpora dítěte s odlišným mateřským jazykem

Dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání může mateřská škola poskytovat jazykovou podporu, pokud se v MŠ vyskytují minimálně čtyři děti v povinném předškolním vzdělávání. Ředitel může vytvořit skupinu, která bude mít zdarma jazykovou přípravu. A to z důvodu snadnějšího přechodu z MŠ do ZŠ, jelikož by „*děti s nedostatečnou znalostí českého jazyka měly mít takové jazykové a sociokulturní kompetence v českém jazyce, které jim umožní se zapojit do výuky a dosáhnout školního úspěchu.*“ (RVP PV, 2021, s. 37). Zřízení této skupiny má svá pravidla, která jsou popsána v § 1, písm. e) ve Vyhlášce č. 14/2005 Sb. O předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Jedná se tedy o „*jazykovou přípravu v rozsahu 1 hodiny týdně*“. V této skupině může být ovšem maximálně osm dětí předškolního věku.

Dítěti s odlišným mateřským jazykem může napomáhat při vzdělávání asistent pedagoga, a to formou zprostředkování základních prvků komunikace (např. pomocí obrázkových piktogramů). „*U dětí, které už mají osvojené základy češtiny, asistent ověřuje porozumění a pomáhá s dalším rozvojem slovní zásoby*“ (Němec, Martinovská, 2018, s. 67).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zpřístupnilo navíc dokument „*Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro povinné předškolní vzdělávání*“ (2021), ve kterém je obsaženo deset oblastí s různými tématy, dle kterých lze rozvíjet jazykovou úroveň dítěte s odlišným mateřským jazykem. Jedná se o oblast seznamování, třída, mateřská škola, rodina, co rád/a dělám, čas, stravování, lidské tělo a oblečení, ale dále také téma „*Místo, kde žiji*“ pro podporu při vzdělávání. Poslední desátou oblastí je v dokumentu uvedena příroda. Je zde také metodická pomoc pro pedagogické pracovníky v podobě možností, jak s dítětem pracovat, např. „*dítě zařazovat do her v menších skupinách, správný mluvní vzor, vhodná vizualizace*“ (MŠMT, 2021, s. 18).

4.2 Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+

Dokument Strategie 2030+ obsahuje dva hlavní strategické cíle, přičemž první se vztahuje k proměně obsahu vzdělávání. Druhým strategickým cílem je snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí. V ČR jsou vysoké vzdělávací nerovnosti, které se projevují rozdílnými výsledky dětí z odlišných škol, přičemž často výsledky vzdělávání závisí na sociálním statusu zákonných zástupců. Dalším problémem je nedostačující množství pedagogických pracovníků s dostatečnou kvalifikací. Snahou tedy je, aby došlo ke změně, a tedy k vytvoření takového systému vzdělávání, který bude tvořit prostředí pro všechny děti a nebude se rozlišovat to, z jakého socioekonomického prostředí pocházejí. Cílem bude také individualizace výuky a možnost vzdělávání dětí v různorodých třídních kolektivech. Strategie 2030+ dále specifikuje finanční pomoc a metodickou podporu pro školy, ve kterých se nacházejí děti ze znevýhodněného prostředí. Na základě této pomoci bude možné zabezpečit dostatečná podpurná opatření. Vzdělávací systém se chce ovšem dále zaměřit na děti, které mají zdravotní či jiné znevýhodnění, a to formou zajištění příležitostí, na základě kterých budou mít tyto děti možnost zažít úspěch ve vzdělávání.

Pro předškolní vzdělávání vymezuje Strategie 2030+ v rámci druhého strategického cíle zvýšení účasti dětí (ve věkovém rozmezí od 3 až do 4 let) ve výchovně vzdělávacím procesu, jelikož je potvrzeno, že jedinci, kteří se účastnili vzdělávání v MŠ, tak získávají lepší výsledky.

Je důležité zmínit podstatný prvek ve vzdělávání, což je rodina, se kterou je potřebné spolupracovat. Strategie 2030+ klade za cíl tuto spolupráci podpořit formou „*vzděláváním pedagogů, tak metodickou podporou školních rad, zlepšováním informovanosti a zvyšováním vzájemné důvěry*“. Vzdělávací systém se také zaměří na edukaci zákonných zástupců dětí se sociálním znevýhodněním na základě prostředí, jelikož je nezbytné zvyšovat povědomí o významnosti předškolního a základního vzdělání.

4.2.1 Strategické linie

Strategie 2030+ má dále tyto dva strategické hlavní cíle rozpracované v pěti strategických liniích. V rámci každé této oblasti byly nalezeny části, které se vztahují k inkluzivnímu vzdělávání či podpoře při vzdělávání dětí se znevýhodněním a budou stručně popsány v této podkapitole.

První strategická linie „Proměna obsahu, způsobu a hodnocení vzdělávání“ se zaměřuje obecně na snížení množství učební látky ve školách, jelikož jsou děti přetěžovány a snahou je spíš porozumění látce do hloubky. Strategie 2030+ si klade za cíl zmodernizovat vybavení ve školách; tvořit prostředí, které je podporující k inovacím ve vzdělávání; cílem je také změnit pohled na práci s chybou, se kterou se má umět pracovat a netrestat za ni. Pro problematiku této diplomové práce je důležitá oblast digitálního vzdělávání, ve které se chtějí pokusit snížit tzv. digitální propast, které je rizikem pro děti se socioekonomickým, zdravotním či jiným znevýhodněním, jelikož nemusí mít tolik možností využívání moderních technologií jako jiné děti. Chtějí zrealizovat takovou formu podpory, aby měli všechny děti ve všech školách přístup k digitálním technologiím. Strategie 2030+ chce také vytvořit prostor pro individualizaci výuky ve školách a také zvýšení využití takových postupů, které budou využitelné v rámci heterogenního třídního kolektivu dětí. Formou občanského vzdělávání chtějí jedince „vést k vzájemnému respektu a toleranci“ (Strategie 2030+).

„Rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání“ je druhá strategická linie v tomto dokumentu, která se chce zaměřit také na opatření, která budou napomáhat předškolním dětem ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí v přípravě k nástupu do základní školy. Strategie 2030+ konstatuje, že *„dosážená úroveň vzdělanosti je v ČR ovlivněna nejen socioekonomickým statutem, ale i místem bydliště“*. To bylo vyvozeno na základě výsledků vzdělávání dětí na základních školách a gymnáziích. Snahou je tedy vyrovnat rozdíly v kvalitě vzdělávacích institucí. Důraz se také dále klade na zvýšení dostupnosti služeb, které souvisí s realizací výchovy a vzdělávání v předškolních institucích.

Dalším cílem je také omezení segregace ve školském systému, a tedy poskytnout pomoc školám, kterou navštěvují děti ze znevýhodněného prostředí. Upozorňují, že nestabilní či nevhodné bydlení je faktor, který se podílí částečně na neúspěšnosti jedince. Aby pomohli rodinám, které se vyskytují v krizové situaci, chtějí využít meziresortní spolupráci – oblast zdravotnictví, sociální služby a další organizace *„s cílem posílení a udržení kontaktu s rizikovými rodinami (nízký sociální status, výskyt sociálně patologických jevů)“*.

Jedním z cílů Strategie 2030+ v rámci třetí strategické linie „Podpora pedagogických pracovníků“ je, ať jsou školy *„schopny naplňovat potřeby svých žáků“*. Chtějí, aby ve společnosti byl rovný přístup ke vzdělávání a docházelo ke snižování nerovností. K tomu všemu bude potřeba schopných, připravených a kvalifikovaných pedagogů, pro které je v tomto dokumentu připravena podpora.

Čtvrtá linie ve Strategii 2030+ se zabývá zvýšením odborných kapacit, důvěry a vzájemné spolupráce. Představují zde také nový Resortní informační systém, který bude funkční také pro školy a školská zařízení. Cílem je, aby nebyly školy administrativně přetěžovány a byly dostatečně informovány.

Poslední strategická linie má za cíl zvýšení financování a zajištění jeho stability. Pro problematiku diplomové práce je v této linii podstatná finanční pomoc pro školy, kde je vysoké množství znevýhodněných dětí. Bude tedy snahou snižovat nerovnosti ve školách. Také bude „*podpořena tzv. podpůrná personální infrastruktura pracující s žáky a studenty se sociálním znevýhodněním a speciálními potřebami*“.

Na základě stručného přehledu jednotlivých linií lze zjistit, že ve Strategii 2030+ je v každé strategické linii popsána určitá forma podpory ve vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí. Pro přehlednost budou uvedeny zkratky pro jednotlivé strategické linie (dále jen SL). Pro shrnutí se jednalo tedy např. o snížení digitální propasti ve vzdělávání či poskytnutí příležitostí pro děti (1SL); zajištění opatření napomáhajících při přechodu dětí z MŠ do ZŠ a omezení segregace ve školách (2SL), podpora pedagogických pracovníků k zajištění rovného přístupu ve vzdělávání (3SL), snížení administrativní zátěže škol (4SL) a na závěr především financování škol s vysokým množstvím vzdělávajících se dětí se sociálním znevýhodněním na základě prostředí (5SL).

5 PODPŮRNÁ A VYROVNÁVACÍ OPATŘENÍ

Na základě § 16 Školského zákona lze definovat podpůrná opatření jako úpravy a změny, které je potřebné provést při vzdělávání jedince. Jedná se o taková opatření, která budou adekvátní pro dítě a jeho zdravotní stav, kulturní prostředí či životní podmínky. Existuje pět stupňů podpůrných opatření. První stupeň zajišťuje škola. O druhém až pátém stupni rozhoduje školské poradenské zařízení (ŠPZ). Podpůrná opatření jsou vymezena také ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, kde jsou popsány souvislosti s poskytováním.

Dle vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních zřizuje ŠPZ bezplatně stát, kraj, obec nebo svazek obcí. Mezi ŠPZ můžeme zařadit dva typy zařízení, přičemž první je pedagogicko-psychologická poradna (PPP), která dle § 5 zjišťuje připravenost dětí, odhaluje speciální vzdělávací potřeby dětí, nabízí poskytování poradenských služeb pro děti z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami, a kromě dalších činností tvoří také doporučení spojené s návrhy podpůrných opatření pro jedince. Druhým typem je speciálně pedagogické centrum (SPC), které poskytuje služby jedincům se zdravotním postižením či zdravotním znevýhodněním a realizuje speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku.

ŠPZ rozhoduje o určení podpůrného stupně (druhého až pátého) a východiskem jsou pro něj závěry lékařů a klinických odborníků. Jak ovšem vypadá proces uznání podpůrných opatření? Rodič s dítětem navštíví ŠPZ na základě doporučení školy či z vlastní vůle. Zde dochází k posouzení vzdělávacích potřeb dítěte a pokud je to nezbytné, dochází k určení podpůrných opatření, která budou optimální a vhodně stanovené dle obtíží daného dítěte (Kendíková & Vosmik, 2016).

Na základě spolupráce Univerzity Palackého v Olomouci a organizací Člověk v tísni byl vytvořen pro MŠMT projekt „Katalog podpůrných opatření“, který obsahuje osm oblastí: obecná část, mentální postižení nebo oslabení kognitivního výkonu, tělesná postižení a závažná onemocnění, narušení komunikační schopnosti, poruchy autistického spektra nebo vybraná psychická onemocnění, zrakové postižení nebo oslabení zrakového vnímání, sluchové postižení nebo oslabení sluchového vnímání a jako poslední je zde oblast vztahující se k sociálnímu znevýhodnění. Tento projekt má za cíl pomoci pedagogickým pracovníkům a poskytnout jim tento manuál (Potměšil et al., 2018; Katalog podpůrných opatření).

Na závěr je také zajímavé uvést slova Fishera, Škody, Svobody a Zilchera (2014), kteří popisují rozdíl mezi podpůrným a vyrovnávacím opatřením. Pro vzdělávání osob se znevýhodněním v sociální či zdravotní oblasti využíváme opatření vyrovnávací, mezi které řadíme např. „využívání pedagogických, popř. speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků“, ale také je zde možnost podpory asistenta pedagoga či pomoc školských poradenských zařízení (ŠPZ). Mezi další opatření lze zařadit i vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu. Podpůrná opatření popisují autoři (2014) jako opatření pro osoby se zdravotním postižením. Je možné využít speciálních metod a pomůcek nebo snížit počet účastníků vzdělávání ve třídě. Mimo jiné lze také uplatnit pomoc asistenta pedagoga, stejně jako u vyrovnávacích opatření.

5.1 Vymezení podpůrných opatření dle stupně

Podpůrná opatření prvního stupně jsou využívána pro děti, která mají ve vzdělávacím procesu drobné obtíže, nicméně i ty mohou mít velký vliv na průběh vzdělávání. Někdy jsou děti odkazovány do ŠPZ, ovšem to není často nutné a stačí zrealizovat úpravy v organizaci vzdělávání v podobě poupravení postupů. Kendíková a Vosmik (2016, s. 10) mimo jiné popisují také svou zkušenost při okamžitém poskytnutí podpory dítěti, přičemž nebylo zapotřebí „poradenské zařízení navštívit (popřípadě nebyli „onálepkováni“ nějakou diagnózou)“. Základní formou podpory školy je vytvoření plánu pedagogické podpory.

V § 16 vyhlášky č. 27/2016 Sb. je popsán proces, jak poskytovat podpůrná opatření od druhého stupně a výše. V rámci druhého stupně již pracujeme s návrhy a doporučeními ŠPZ, dle kterých může být zpracován individuální vzdělávací plán. Dítěti může škola poskytnout pomoc v podobě vzdělávání se didaktickými či speciálnědidaktickými pomůckami, které budou zvoleny dle obtíží dítěte. Může se jednat např. o výukové materiály větší velikosti, přehled denního režimu v podobě piktogramů, apod. Další možnosti podpory dítěte je využití dalšího pedagogického pracovníka, nicméně jen na omezené množství hodin v týdnu nebo také možnost pomoci sdíleného asistenta, který je k dispozici pro více dětí (Katalog podpůrných opatření).

U třetího stupně podpůrného opatření se realizují „úpravy v podmínkách vzdělávání. Je nutno využívat speciálních metod, forem a kompenzačních či rehabilitačních pomůcek“ (Potměšil et al., 2018, s. 10). Autor dále popisuje specifika tohoto stupně a formy pomoci v rámci snížení počtu dětí ve třídě, zařazení dalšího pedagogického pracovníka a také finanční pomoci škole. Při čtvrtém stupni se odborná pomoc zvyšuje – činnost asistenta

pedagoga se může vztahovat také k pomoci s pohybem či sebeobsluhou dítěti, které se vzdělává dle IVP. Dochází také k výraznějším úpravám v prostředí třídy. Poslední stupeň je nastaven tehdy, pokud všechna předchozí nejsou funkční. Je to nejvyšší míra podpory dítěte, kdy se modifikuje i obsah vzdělávání dle potřeb dítěte (Potměšil et al., 2018).

5.1.1 Plán pedagogické podpory

Škola by měla nejdříve realizovat „posílení přímé podpory pedagogem ve výuce (1. krok), a pokud ta se ukáže jako neúčelná, přistoupí k vypracování plánu pedagogické podpory“ (Kendíková & Vosmik, 2016). Tento plán se využívá jako podpůrné opatření prvního stupně, který zajišťuje škola. Učitel realizuje pedagogickou diagnostiku a zároveň spolupracuje se zákonnými zástupci, aby bylo možné diagnostikovat příčiny problémů dítěte. Pedagog poté vytváří PLPP na základě potřeb dítěte (Potměšil et al., 2018).

Dle § 10 vyhlášky č. 27/2016 Sb. se v tomto plánu vyskytuje charakteristika obtíží dítěte a jeho SVP. Škola v plánu určuje cíle podpory, kterých chce dosáhnout a také způsob, kterým se bude zjišťovat naplňování PLPP.

5.1.2 Individuální vzdělávací plán

Jedna z forem podpůrných opatření je vytvoření individuálního vzdělávacího plánu (dále již IVP), který je sestavován na daný školní rok. Zpracovává se pro dítě, kterému byl stanoven minimálně druhý stupeň podpůrných opatření. IVP je nástroj, dle kterého napomáháme integraci dítěte se SVP do běžné školy a poskytujeme mu individuální podporu. Tento plán vypovídá o tom, jak má probíhat vzdělávání daného dítěte (Kendíková, 2016).

IVP je specifikován v § 18 Školského zákona a také v § 3 a § 4 ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Na základě těchto legislativních dokumentů lze popsat podmínky vytváření IVP a osoby, které jsou v tomto procesu zainteresované. IVP tvoří škola na základě doporučení ŠPZ a písemné žádosti rodičů dítěte. Školní vzdělávací program je východiskem pro tvorbu IVP.

S IVP můžeme během školního roku pracovat – upravovat jej a doplňovat dle aktuální situace. Nejedná se totiž o neměnný dokument. Je uložena povinnost dvakrát za rok vyhodnotit stanovené postupy a opatření (Fisher, Škoda, Svoboda & Zilcher, 2014). Nicméně dle Kendíkové (2016) k tomu někdy nedochází, jelikož pracovníci ŠPZ jsou často časově vytíženi.

5.2 Asistent pedagoga

Úprava školské legislativy z roku 2005 umožnila pomoc při výchově a vzdělávání v podobě asistenta pedagoga, který pracuje s dětmi, které mají zdravotní postižení, ale také s dětmi „se sociálním znevýhodněním“. Asistent pedagoga je tedy jednou z možností podpůrných opatření. (Teplá, Felcmanová & Němec, 2019, s. 5-6)

Dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, § 2 definujeme asistenta pedagoga jako pedagogického pracovníka. „Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání“. Dále dle § 3 odst. 1 musí být pedagogický pracovníky, tedy i asistent pedagoga, v takové zdravotní kondici, která mu umožňuje vykonávat toto povolání. Dále má mít patřičné vzdělání a kvalifikaci. Tato osoba musí ovládat český jazyk a prokázat svou bezúhonnost.

Na základě zákona č. 563/2004 Sb., § 20 je vymezená odborná kvalifikace asistenta pedagoga, kterou může získat na základě úspěšného absolvování a zakončení studijního programu na vysoké škole, a to buď v oblasti pedagogických věd nebo v rámci celoživotního vzdělávání. Pro upřesnění, dle § 2 ve vyhlášce č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků je program celoživotního vzdělávání v oblasti pedagogických věd specifikován na absolvování 250 hodin výuky, přičemž je poté ukončení ve formě obhajoby závěrečné práce a také závěrečnou zkouškou. A dále v § 4 je definováno studium pro asistenta pedagoga, které je stanoveno alespoň na 120 hodin výuky a poté ukončeno závěrečnou zkouškou. Asistent pedagoga pak získává osvědčení.

Existuje také možnost zúčastnit se a dokončit vzdělávací program pro asistenty pedagogy, který buď realizuje VŠ nebo zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Toto jsou tedy možnost v rámci vysokých škol. Dále je v zákonu specifikované studium na vyšší odborné škole (opět v oboru pedagogiky), které je další variantou pro získání kvalifikace na tuto pozici. Dostačující je také vzdělání získané díky střední škole v oboru s pedagogickým zaměřením, přičemž toto studium je zakončeno maturitní zkouškou (Zákon č. 563/2004 Sb., § 20).

Narizení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických

pracovníků udává týdenní rozsah hodin přímé pedagogické činnosti asistenta pedagoga na 36 hodin. Přičemž pro asistenta pedagoga, který vykonává činnost jako podpůrné opatření, stanovuje toto nařízení 32 až 36 hodin přímé pedagogické činnosti týdně. Do 31. srpna 2021 ještě platilo ustanovení, že týdenní počet hodin přímé pedagogické činnosti asistenta pedagoga je 20 až 40 hodin.

Vyhláška č. 317/2005 Sb. uvádí v § 13 kariérní systém pro pedagogické pracovníky, který je rozlišen dle kategorií (př. ředitel, učitel mateřské školy). Zařazení pracovníka do stupně je podle náročnosti jeho činnosti, zodpovědnosti, realizování specializované činnosti či dle kvalifikačních předpokladů. Pro asistenta pedagoga existuje pět kariérních stupňů, které jsou vždy konkrétně vymezeny základní činností.

Po legislativním vymezení asistenta pedagoga, jeho kvalifikace, počtu hodin přímé pedagogické činnosti či zařazení do kariérního systému, je nezbytné popsat jeho hlavní činnosti, mezi které se zařazuje podpoření dítěte při procesu přizpůsobování se školnímu prostředí, ale také komunikace s dětmi, jejich rodiči či komunitou (Fisher, Škoda, Svoboda & Zilcher, 2014).

Nyní se zaměříme konkrétně na práci s dítětem se sociálním znevýhodněním na základě prostředí, které označuje Němec a Martinovská (2018) jako dítě, které má nedostačující podporu a pozornost v rodinném prostředí a také může být z neúplné rodiny či rodiny, která se řadí mezi socioekonomicky slabé. Asistent pedagoga napomáhá dítěti v rozvoji předškolních dovednostech – s jeho slovní zásobou, jemnou motorikou a základními znalostmi, př. barvy, tvary. Autoři konstatují, že jeho podpora je také důležitá při „zapojení dětí do kolektivu a při rozvíjení pracovní pozornosti“ či „v oblasti základních hygienických návyků a dovedností při stolování“ (Němec & Martinovská, 2018, s. 68).

Asistent by neměl svou pozornost věnovat pouze dítěti s PNO (postižením, narušením, ohrožením), ale také ostatním, jelikož tím napomáhá snížení „povědomí“ ostatních dětí o tom, že dané dítě s PNO má jiné či výjimečné postavení ve třídě (Devineová, 2004, In Lechta, 2016). Navíc existuje názor odborníka (Walker, 1999, In Lechta, 2016) o přítomnosti dospělé osoby, která může být částečně chápána jako bariéra v interakci mezi jedinci, jelikož se osoby necítí přirozeně.

V listopadu 2017 byla zveřejněna závěrečná zpráva na téma „Mapování využívání asistentů pedagoga a školních asistentů v MŠ a ZŠ“, kterou vypracovala Nová škola, o. p. s. Bylo zjištěno, že v rozmezí let 2012 až 2016 se počet asistentů pedagoga dvakrát zvýšil.

Do roku 2015 rostl počet asistentů pro děti se zdravotním postižením rychleji oproti počtu asistentů pedagoga pro děti se sociálním znevýhodněním na základě prostředí. Dle získaných dat bylo v roce 2015 nedostatek asistentů pedagoga v Ústeckém, Moravskoslezském a Jihomoravském kraji. Zpráva dále uvádí, že ke konci září 2016 bylo v České republice z celkového počtu 8831 asistentů pedagoga využito 20 % těchto zaměstnanců v mateřských školách a 80 % asistentů pedagoga v ZŠ.

Na závěr této kapitoly jsou uvedeny zajímavé poznatky z již zmiňovaného kvantitativního výzkumu od Kaleji (2011), kde byly zjišťovány také postoje romského rodiče k funkci asistenta pedagoga. Je vhodné připomenout, že se tohoto výzkumného šetření účastnilo 183 zákonných zástupců. Více jak 40 % rodičů se shoduje, že asistentem pedagoga by měl být Rom, jelikož je vhodným vzorem pro jejich děti. Taktéž více jak 60 % uvádí, že funkce asistenta pedagoga je dobrá, jelikož tento pracovník pomáhá dítěti.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkumná část diplomové práce má kvalitativní design, který „se vyznačuje celostním přístupem, hledáním smyslu věci, zkoumáním prožitků“ (Mišovič, 2019, s. 29) a není vázaný na již vytvořené teorie jiných autorů. Právě naopak, cílem je sestavit novou teorii nebo hypotézu a odhalit tak nové nepoznané jevy. Nicméně to, co je na základě výzkumného šetření vytvořeno a zformulováno, se vztahuje k danému vzorku, který participoval při sběru dat (Švaříček, Šedřová, Janík, Kačšák, Miková, Nedbálková & Zounek, 2007).

6.1 Výzkumné cíle a otázky

Pro výzkumnou část byl stanoven hlavní cíl popsat specifika edukace dítěte se sociálním znevýhodněním z pohledu učitelek v MŠ. Dále byly vytvořeny dílčí výzkumné cíle, přičemž první směřuje k interpretaci názorů učitelek na spolupráci s rodiči dětí se sociálním znevýhodněním na základě znalosti jejich sociálního prostředí. Druhý dílčí cíl pro výzkumné šetření je následující: Popsat edukační přístup učitelek v MŠ k dětem se sociálním znevýhodněním na základě znalosti jejich prostředí.

Hlavní výzkumná otázka zní: Jaká specifika obsahuje edukace dítěte se sociálním znevýhodněním z pohledu učitelek v MŠ? Dále byly zvoleny dvě dílčí výzkumné otázky pro tuto problematiku:

1. Jak hodnotí učitelky v MŠ spolupráci s rodiči dětí se sociálním znevýhodněním na základě znalosti jejich sociálního prostředí?
2. Jaký edukační přístup mají učitelky v MŠ k dětem se sociálním znevýhodněním na základě znalosti jejich prostředí?

6.2 Výzkumné metody

Pro praktickou část diplomové práce, která se zabývá analýzou názorů učitelek v MŠ na edukaci dětí se sociálním znevýhodněním na základě prostředí, byly zvoleny tři výzkumné metody, které budou v této podkapitole stručně popsány. Pro sběr dat byla využita metoda polostrukturovaného rozhovoru a metoda Focus group (neboli „ohnisková skupina“). Pro analýzu a zpracování dat byla v diplomové práci zvolena metoda otevřeného kódování na základě zakotvené teorie.

6.2.1 Metoda Focus group

Morgan (2001, s. 13) konstatuje, že „*ohniskové skupiny jsou především skupinovým rozhovorem – nikoli ovšem ve smyslu výměny otázek badatele a odpovědi respondenta*“. Mezi účastníky ve skupině by měla probíhat diskuse na téma (jinými slovy také zaměření či ohnisko), které předkládá badatel či moderátor. Pro toto výzkumné šetření byly uvedené dvě role realizovány jednou osobou – autorem této diplomové práce.

Složení skupiny by mělo být dle Morgana (2001) takové, aby měli účastníci k tématu co říct a zároveň byli ochotni před ostatními hovořit. Zde se dostáváme k určitému bezpečí v rámci skupiny. Je výhodou, když se respondenti vzájemně znají, jelikož to může přispět k vyšší otevřenosti jedinců a vyjádření myšlenek či zkušenosti k danému tématu (Jarret, 1993, In Morgan, 2001). Navíc menší skupiny (tedy s nižším počtem účastníků) mají oproti větší skupině výhodu toho, že každý z účastníků má dostatečný prostor k vyjádření. U malé skupiny je navíc šance se vyhnout určitým problémům, které v rámci skupinové diskuse mohou nastat, např. pokud bude hovořit najednou více jedinců. Morgan (2001, s. 59) doporučuje šest až maximálně deset respondentů pro ohniskovou skupinu, nicméně doplňuje, že by se „*nikdo neměl cítit ve spodní nebo horní hranici omezen*“.

Každá výzkumná metoda má svá specifika, a tedy určité výhody a nevýhody. Ohnisková skupina může být pro účastníky zábavnější a zajímavější forma, jelikož zde také probíhají interakce mezi jednotlivci. Výzkumník navíc získává dostatek dat za kratší časový úsek a může se seznámit s různorodými myšlenkami a zkušenostmi, které se vztahují k dané problematice (Patton, 2002, In Švaříček et al., 2007).

Jak tedy probíhá diskuse ohniskové skupiny? V úvodu by měla být moderátorem představena pravidla, která se mohou vztahovat např. k tomu, že hovoří pouze jeden člověk nebo „*nesmí probíhat žádné vedlejší rozhovory mezi sousedy*“ (Morgan, 2001, s. 66). Autor navrhuje pro začátek diskuse jednotlivé představení členů, čímž napomůžeme k uvolnění atmosféry. Pro otevření diskuse by měly být dále zvoleny takové otázky, na které dokážou respondenti jednoduše reagovat. Dále již následuje zvolení tématu k diskusi.

6.2.2 Metoda polostrukturovaného rozhovoru

Na základě struktury rozhovoru se může jednat o rozhovor stukturovaný či nestrukturovaný. Další možností je také polostrukturovaný neboli také polostandardizovaný rozhovor, který dle Švarcové (2005, s. 28) „*nabízí respondentovi alternativní odpovědi, ale výzkumník klade doplňující a upřesňující otázky*.“ Výzkumník má v rámci tohoto typu rozhovoru připravené

některé otázky, nicméně má možnost se respondenta dodatečně zeptat a zjistit tak další podrobnější informace k problematice. Z pohledu Mišoviče (2019, s. 80) je tento způsob rozhovoru flexibilní a umožňuje „odhalit významné a často skryté a závažné aspekty lidského a organizačního chování“.

Pro výzkumnou část diplomové práce byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru a také metoda Focus group k získání dat k analýze názorů učitelek na zvolenou problematiku. Morgan (2001) popisuje realizaci individuálních rozhovoru až po Focus group jako výhodu, jelikož rozhovor „*může poskytnout hlubší a detailnější proniknutí do témat, která byla ve skupině diskutována pouze obecně*“ (str. 38).

6.2.3 Metoda otevřeného kódování na základě zakotvené teorie

Strauss a Glaser jsou autoři zakotvené teorie (též grounded theory). Z důvodu jejich pozdějších rozdílných názorů byla dále rozvíjena Straussem společně s autorkou Corbinovou (1999, s. 23), přičemž základním prvkem této metody je, že se „*nezačíná s teorií, jež se dokazuje. Spíše se začíná s oblastí studia a zkoumá se vše, co se v této oblasti vynořuje*“. Při analýze dat procházíme třemi různými fázemi kódování, mezi kterými lze přecházet a zpětně určité prvky upravovat a modifikovat. Jedná se o otevřené, axiální a selektivní kódování.

Při procesu otevřeného kódování pracujeme se základním prvkem – kódem, což „*je symbol přiřazený k úseku dat tak, že ho klasifikujeme nebo kategorizujeme*.“ (Hendl, 2016, s. 232). Při otevřeném kódování vyhledáváme a označujeme určité úseky v textu, přičemž se může jednat pouze o jedno slovo, celou větu nebo odstavec. Poté dané části přiřadíme kód. Vytvořené kódy budou rozděleny do určitých významových kategorií, které později charakterizujeme pomocí vlastností a dimenzí. Tento proces popisuje Hendl (2005) jako dimenzionalizaci.

6.3 Výzkumný soubor a jeho charakteristika

Výběr respondentů do výzkumného šetření byl proveden záměrně na základě dvou stanovených kritérií: jedná se o pedagogického pracovníka na pozici učitelky v mateřské škole a délka pedagogické praxe je minimálně jeden rok. Celkem se výzkumného šetření zúčastnilo 12 učitelek ze čtyř různých mateřských škol. Všichni respondenti byli ženského pohlaví. Základní informace o učitelkách jsou uvedeny v Tabulce 1.

Tabulka 1 - Charakteristika respondentů

Rozdělení respondentů dle způsobu sběru dat	Učitelka	Nejvyšší dosažení vzdělání	Délka pedagogické praxe
1. Ohnisková skupina	U1	Středoškolské s maturitní zkouškou	43 let
	U2	Vysokoškolské (bakalářský obor: Učitelství pro MŠ)	20 let
	U3	Vysokoškolské (bakalářský obor: Speciální pedagogika se zaměřením na raný věk)	2 roky
	U4	Středoškolské s maturitní zkouškou	6 let
	U5	Vysokoškolské (bakalářský obor: Učitelství pro MŠ)	2 roky
2. Ohnisková skupina	U6	Vysokoškolské (magisterské obor)	16 let
	U7	Středoškolské s maturitní zkouškou	6 let
	U8	Vysokoškolské (bakalářský obor: Učitelství pro MŠ)	1,5 roku
	U9	Vysokoškolské	11 let
	U10	Vyšší odborná škola	1,5 roku
1. Polostrukturovaný rozhovor	U11	Vysokoškolské (magisterský obor: Předškolní pedagogika)	4 roky
2. Polostrukturovaný rozhovor	U12	Středoškolské s maturitní zkouškou	16 let

Pro první ohniskovou skupinu bylo osloveno celkem sedm pedagogických pracovníků, nicméně těsně před realizací diskuse ohniskové skupiny se dvě učitelky neúčastnily ze zdravotních důvodů. V první skupině se zúčastnilo tedy celkem pět učitelek z jedné mateřské školy. Byla zde kombinace učitelek s delší pedagogickou praxí a také

dvě začínající učitelky. Jejich nejvyšší dosažené vzdělání se pohybovalo od středoškolského po vysokoškolské vzdělání. V této skupině byl zajímavý rozdíl jak ve věku, vzdělání tak i ve zkušenostech učitelek. Na začátku skupinové diskuse byly učitelky požádány o krátké představení své osoby a svých zájmů.

V rámci realizace druhé ohniskové skupiny bylo osloveno celkem osm učitelek, nicméně tři učitelky se nemohly zúčastnit z časových důvodů. V této druhé skupině bylo tedy celkem pět učitelek z jedné mateřské školy, jejichž vzdělání bylo na různé úrovni a taktéž délka pedagogické praxe byla různá. Učitelka s nejvyšším dosaženým vzděláním, tedy vysokoškolské studium na magisterském stupni, měla zároveň nejdelší pedagogickou praxi. Průběh druhé diskuse probíhal podobně jako u první ohniskové skupiny.

6.4 Realizace výzkumu

Dle Švaříčka et al. (2007) se výzkumník může dostat do čtyř různých rolí vzhledem k respondentům, kteří se účastní výzkumného šetření. Může se jednat o cizince, který se s účastníky setkává pouze z důvodu získání dat a vzájemně se tyto osoby nijak neznají. Druhou možností je role návštěvníka, kdy respondenti znají jméno výzkumníka a základní prvky jeho povahy. Navíc se setkávají opakovaně. „Zasvěcený“ je třetí pozicí výzkumníka, která se vyznačuje již rozvinutějším vztahem s účastníky výzkumu, jelikož se setkávají společně i mimo toto získávání dat pro výzkum. Poslední variantou, je domorodec, který také sám za sebe působí v dané skupině.

Jako první byla realizována výzkumná metoda Focus group, ve které byl výzkumník na pozici zasvěcené osoby. Tato diskuse byla uskutečněna s učitelkami z mateřské školy. Učitelky byly osloveny elektronickou formou (přes email) a přes aplikaci WhatsApp, přes kterou probíhala komunikace ohledně způsobu a termínu realizace. Diskuse v rámci ohniskové skupiny se uskutečnila v prostorách dané mateřské školy.

Na začátku realizace ohniskové skupiny byl učitelkám představen cíl výzkumu a sděleny pravidla pro diskusi. Respondenti měli prostor pro případné dotazy. Začátek diskuse byl uskutečněn formou požádání učitelek o krátké představení své osoby. Toto bylo z důvodu získání základních údajů o respondentech a také k uvolnění atmosféry. Poté bylo moderátorem stanovené téma, ke kterému se učitelky vyjadřovaly a měly dostatečný prostor pro diskusi. Jakmile se již učitelky nevyjadřovaly a nastala delší pauza, výzkumník do diskuse vstoupil s dalším tématem. Průběh druhé ohniskové skupiny byl velmi podobný

s tím rozdílem, že výzkumník byl v roli návštěvníka. Diskuse se opět uskutečnila v dané mateřské škole.

Průběh obou diskusí a rozhovorů byl se souhlasem učitelek nahráván na mobilní zařízení. Nahrávka byla poté při opakovaném poslechu přepsána do transkriptu (neboli přepis), který je doslovný a obsahuje také nespisovné výrazy učitelek.

Délka první Focus group byla 1 hodinu a 20 minut. Diskuse v rámci druhé ohniskové skupiny probíhala po dobu 50 minut. Dále se uskutečnily dva polostrukturované rozhovory s učitelkami (U11 a poté U12) v mateřských školách, ve kterých jsou učitelky zaměstnané. První rozhovor trval celkem 41 minut a délka druhého rozhovoru byla 27 minut.

V příloze diplomové práce se nachází transkripce první Focus group, ve které bylo pět respondentů (U1, U2, U3, U4 a U5). Taktéž je v příloze přepis druhého polostrukturovaného rozhovoru, který se uskutečnil s respondentem U12. V prepisech byly využity zkratky, které rozlišují dané osoby. Je zde využita zkratka „V“, která představuje výzkumníka, jenž se nachází v roli moderátora skupinové diskuse. Dále jsou zde učitelky uvedeny pod zkratkou „U“, ke které je přiřazeno číslo.

U výroků učitelek je zaznamenaná zkratka, která představuje daný transkript, ve kterém se výrok nachází. Jedná se o zkratku F1, F2, R1 nebo R2. Také je zde dále uvedeno, na kterém řádku se výrok nachází. Výsledná formulace pro orientaci v transkripcích je např. F2: 117-118. Pro vyšší orientace čtenáře v textu se jedná o výrok v transkriptu Focus group 2 na řádku 117 až 118.

6.5 Etika výzkumu

V průběhu realizace Focus groups či polostrukturovaných rozhovorů došlo v některých případech na negativní reakce a silné výroky učitelek z mateřské školy, které použily respondentky z důvodu diskuse či dialogu nad daným tématem. Zvolené téma někdy vyvolalo negativní emoce. Cílem práce není respondenty usvědčovat z případného rasismu či xenofobie. Výroky učitelek neznamenají, že by měly nekorektní přístup k dětem při výchově a vzdělávání. Učitelky byly obeznámeny s naprostou anonymitou ve výzkumu k diplomové práci. Anonymita učitelek z mateřské školy přispěla k vyšší otevřenosti k danému tématu a vytvoření důvěry s výzkumníkem.

V transkriptu nejsou uvedeny jména dětí, o kterých učitelky hovořily z důvodu zachování anonymity a zamezení případné identifikace respondentů či konkrétních dětí.

7 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

Na základě uskutečněných Focus groups a polostrukturovaných rozhovorů byly vytvořeny čtyři transkripty pro následné otevřené kódování. Celkový rozsah všech transkriptů byl zhruba 70 normostran, což bylo výzkumníkem vyhodnoceno jako dostačující k zodpovězení výzkumných otázek.

Pro analýzu dat byla zvolena metoda otevřeného kódování na základě zakotvené teorie. Následovalo prozkoumání speciálního programu ATLAS.TI, což je nástroj pro kvalitativní analýzu dat. Nicméně pro otevřené kódování nebyl tento software využit. Byla zvolena metoda tužka papír. Zvolené kódy byly poté výzkumníkem ještě přepsány do Microsoft Word, kdy došlo k opětovnému čtení a modifikaci již určených kódů.

Opakované pročitání získaných dat přispělo k uspořádání myšlenek výzkumníka k dané problematice. Na základě zvolených kódů k výroků učitelek z mateřské školy byly vytvořeny následující významové kategorie:

- laxní přístup rodičů,
- neefektivní komunikace,
- realita předškolní edukace,
- fáze rezignace učitelky,
- dítě jako oběť prostředí.

Každá kategorie obsahuje subkategorie, které naznačují její hlavní podstatu. Pro vyšší přehlednost čtenáře budou následovat tabulky, které obsahují již zmíněné kategorie, subkategorie a jejich charakteristiku v podobě vlastností a dimenzí. Mimo jiné jsou zde také uvedeny citace učitelek, na základě kterých došlo k sestavování kategorií.

7.1 Otevřené kódování

V této podkapitole jsou přehledně zobrazeny tabulky k jednotlivým kategoriím. Každá tabulka obsahuje subkategorie, které obsahují vlastnosti a dimenze. Taktéž jsou zde přiřazeny výroky (citace) učitelek z transkriptů, které byly pro danou subkategorii stěžejní.

Tabulka 1 - Kategorie „Laxní přístup rodičů“

Kategorie: Laxní přístup rodičů		
Subkategorie		
Nezájem o vzdělávání	Vlastnosti	Dimenze
	Bagatelizace předškolního vzdělávání	Znatelná Latentní
	Spolupráce s učitelkami	Neefektivní Problematická
	Neochota rodičů	Zjevná
	Ignorování komunikace s učitelkami	Záměrné
	Citace učitelek	
	<ul style="list-style-type: none"> • „No tam je nejdůležitější ještě donutit ty rodiče, aby vůbec na nějaké vyšetření s ním šli. Protože je vidět, že tam je problém v rodičích.“ (F1: 318-319) • „...’ tak on se to ve škole naučí“ (F1: 210) • „když jsme si sehnali tlumočnicka, teda U3 sehnala tlumočnicka, tak oni nejsou vůbec ochotni tam přijít“ (F1: 320-321) • „ti rodiče to prostě neřeší“ (F2: 384-385) • „A víc neřešili, více je nezajímalo“ (R2: 50) • „když ji napíšeme, tak v podstatě neodpoví nebo odpoví pozdě“ (R2: 139) • „Mateřskou školu zatím využívají tak, jako že si odpočinou od těch dětí, jelikož mají doma pět dětí a hodí se jim, když jsou v mateřské škole“ (R1: 52-53) 	
Absence dítěte	Vlastnosti	Dimenze
	Neúčast dítěte ve vzdělávacím procesu	Problematické
	Nerespektování vzdělávacího systému v rámci omlouvání dítěte	Zjevné
	Absence dítěte na školních akcích	Záměrná
	Citace učitelek	
<ul style="list-style-type: none"> • „chodili si, jak si chtěli, neomlouvali“ (F2: 61-62) 		

	<ul style="list-style-type: none"> • „problém, co se týče omlouvání, co se týče veškeré docházky jako děti do školky“ (F2: 27-28) • „Zaprvé do školky vůbec nechodil ani ta maminka“ (F2: 87) • „radši je třeba do té školky nedávají moc, protože co kdyby se jim něco stalo“ (F2: 117-118) • „Mají tu docházku velice velice slabou“ (F2: 198) • „A když byly akce, tak děti odhlásili. Neúčastnili se ani akcí, ani Hopsalína. Ted' mě napadá zrovna Hopsalín. Ani školy v přírodě, plavání, lyžařských výcviků. Tady o tohle byly vlastně ošizené.“ (R2: 188-190) • „prostě ten den odhlásili a už se po tom nepátralo. Oni je odhlásili na středu a ve čtvrtek přišli.“ (R2: 194-195) 	
Náhrada rodiče	Vlastnosti	Dimenze
	Předávání informací mezi MŠ a rodiči	Nespolehlivé Neefektivní
	Péče prarodiče o dítě	Finančně zatěžující
	Věk osoby zaopatřující péči o dítě	Nízký (<i>sourozenec</i>) Vysoký (<i>prarodiče</i>)
	Citace učitelek	
	<ul style="list-style-type: none"> • „s tím zpožděním je to hlavně z toho důvodu, že opravdu ty děti tam vodí sourozenci“ (F1: 64-65) • „vyfoť si to a ukaž to doma“ (F1: 65) • „problém v tom, že opravdu chodí ti sourozenci ráno i odpoledne a nevzkážou“ (F1: 67) • „vzvedával ho vlastně jeho nevlastní starší brácha, který chodil na základní školu, nevím asi z osmé nebo sedmé třídy“ (F2: 87-88) • „A řešil veškeré věci, co se ho týkali, jako i včetně financí. Snažil se to vždycky nějak urovnat“ (F2: 89) • „ten nejstarší to tam jako vyloženě zachraňuje tu rodinu.“ (F2: 100-101) • „V podstatě z 90 % zase hlídají prarodiče. Když potkáme dívku venku, tak babička dědeček fungují jo“ (R2: 126-127) • „Zapojili, jenomže oni v podstatě taky rezignovali. Jo, že viděli, že pomoc jako... Snažili se pomoci, platili, platili za tu maminku, nebo vlastně za dceru školně, jenomže to taky prý nešlo donekonečna, 	

	<p><i>protože oba dva jsou v důchodu. Takže v podstatě hlídají, hlídají tu malou jo. Ale víc platí, dotují pomůcky do školky, věci do školky. V podstatě kupují oni, že.“ (R2: 132-135)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>„děti, které dosud porodila, si osvojili ti prarodiče a tím, že už mají vysoký věk, přes 60 let, tak nedokážu dostatečně vzdělávat a aktuálně uspokojovat potřeby prostě vzdělávací, například tříletého dítěte a zaopatřují vyloženě ty biologické a základní potřeby děti.“ (R1: 34-37)</i> • <i>„Co se týče nějakých administrativních věcí a vyplňování papírů a podobně. Tak v tom problém je, protože nemají... Jejich gramotnost není na takové úrovni, aby správně vyplnili třeba ten papír nebo přihlášku do školy a podobně pro ty děti.“ (R1: 40-42)</i> • <i>„ale je vidět, že ti prarodiče jsou prostě jiná generace a taky to vzdělávání v té době asi nebylo na takové úrovni a nemají potřebu se nějak prostě rozvíjet a taky ani děti nějak rozvíjet.“ (R1: 47-49)</i> 	
	Vlastnosti	Dimenze
	Nespolehlivost při financování poplatků v rámci MŠ	Vysoká
	Lhaní a dezinformace ze strany rodičů	Znatelné Latentní
	Citace učitelů	
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>„říkají po výplatě, donesou nám to třeba s týdenním zpožděním“ (F1: 57)</i> • <i>„že bude sekát latinu“ (F2: 53)</i> • <i>„rodiče si slibovali, že třeba zaplatí školné, zaplatí stravné“ (R2: 113-114)</i> • <i>„Oni žijou od výplaty k výplatě nebo od sociálky k sociálce“ (F1: 104-105)</i> • <i>„rozrazil dveře, já jsem byla na opačné straně úplně herny a slyšela jsem ho jak řve úplně“ (F2: 78)</i> • <i>„Maminka jenom slibuje, že třeba dívka bude mít narozeniny, že dětem donese odměnu a řekne to před všema dětma, protože oni tu odměnu čekají logicky, že? A teď najednou dívka měsíc dva prostě v podstatě teďka už druhý měsíc chybí“ (R2: 136-138)</i> • <i>„Ona vám třeba nebo nám do očí prostě přijde do školky řekne, že to jde zrovna teď v tuto chvíli zaplatit a že teda dcera nebo tu</i> 	

	<p><i>dotyčnou napíšeme, že přijde, takže uděláme docházku a samozřejmě nepřijde, protože placeno nemá“ (R2: 111-121)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>„když to potom řešíš s maminkou nebo vlastně s tatškou. Tak oni ti, že 'od nás to nemaj'“ (R2: 173-174)</i>
--	--

Tabulka 2 - Kategorie „Neefektivní komunikace“

Kategorie: Neefektivní komunikace		
Subkategorie		
Jazyková bariéra	Vlastnosti	Dimenze
	Úroveň znalosti a schopnosti porozumět a hovořit českým jazykem ze strany rodičů	Úplná neznalost Částečná Spíš znalost Znalost
	Nepochopení požadavků učitelky	Částečné Úplné
	Citace učitelk	
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>„nerozumí nám, rodiče nám nerozumí, nekomunikují s náma. A je to hodně jako složité“ (F1: 11-12)</i> • <i>„Ale že jsem se snažila i ty obrázky, pomáhala jsem si s tím telefonem s tím překladačem“ (F1: 219-220)</i> • <i>„Prostě pokud není komunikace, a to jakákoliv, což on nedělá ani gesta, že by se snažil třeba rukama domluvit, tak je to ztracené“ (F1: 295-296)</i> • <i>„Pokud se nedorozumíme s rodičem, tak prostě potom je problém pracovat dál i s dítětem“ (F2: 294-295)</i> • <i>„maminka že, komunikace v angličtině“ (F2: 309)</i> • <i>„ani slovo česky“ (R2: 27)</i> • <i>„tam byla strašně těžká spolupráce s rodiči, oni vlastně defakto museli se vším, co jsme jim mi nabídli, souhlasit a oni nerozuměli, co vlastně mi po nich chceme“ (R2: 38-39)</i> • <i>„ona pořád říkala jakože 'Ano ano', ale ona v podstatě nevěděla, na co nám to ano říká“ (R2: 45-46)</i> • <i>„A oni netušili vlastně, co se po nich chce“ (R2: 52)</i> 	

Nezájem rodičů	Vlastnosti	Dimenze
	Ignorování komunikace ze strany rodičů	Záměrné
	Snaha rodičů o rozvoj komunikačních schopností dítěte v českém jazyce	Nízká
	Citace učitelek	
Obava učitelky při komunikaci s rodiči	<ul style="list-style-type: none"> „oni prostě nezvedají potom telefon, neozvou se, nenastoupí“ (F2: 54) „Bud' počítají s tím, že je dají do školky a že mi je prostě všechno naučíme a budeme s nima mluvit česky a budeme prostě nějak rozvíjet“ (F2:311-312) „když jsme si sehnali tlumočnicka, teda U3 sehnala tlumočnicka, tak oni nejsou vůbec ochotni tam přijít“ (F1: 320-321) „když ji napíšeme, tak v podstatě neodpoví nebo odpoví pozdě“ (R2: 139) 	
	Vlastnosti	Dimenze
	Stereotypní myšlení učitelek	Skryté
	Opatrnost učitelky v komunikaci s rodiči	Nízká Vysoká
	Citace učitelek	
<ul style="list-style-type: none"> „když jim něco řeknete, třeba i něco, jakože ne ve zlém úplně, ale prostě, co je třeba ne úplně hezké nebo jako špatně, tak aby to přijmuli“ (F2: 163-164) „vlastně ve finále nakonec aj jak kdyby mi už... Dopředu máme strach z té komunikace.“ (F2: 200-201) „člověk se pak prostě vnitřně aji bojí. Jako cokoliv už potom říct.“ (F2: 211) „jsem se s nima chtěla co nejméně potkávat a co nejmíň s nima řešit a bylo to...“ (F2: 212-213) „Protože ti rodiče, když jim začneme říkat jenom 'to neumí, to neumí, to nezvládá'. Tak ty rodiče to akorát úplně odradí, takže to chce vždycky najít něco dobrého“ (F1: 460-462) 		

	Vlastnosti	Dimenze
Předávání informací	Způsob komunikace mezi učitelkou a rodiči	Nespolehlivý Nedostatečný Neefektivní
	Citace učitelek	
	<ul style="list-style-type: none"> • „je to náročné jako zvlášť komunikace s rodiči, jako kdy se to, kdy se to řeší přes milion tet“ (F2: 34-35) • „když mají něco, tak třeba neřeknou. Jo, to je jako že prodělal neštovice, že měl, no tak jako co“ (F2: 129-130) • „anebo je posíláme po tom řidiči, po té paní, co ty děti přebírá“ (R1: 245) • „vyfoť si to a ukaž to doma“ (F1: 65) • „problém v tom, že opravdu chodí ti sourozenci ráno i odpoledne a nevzkážou“ (F1: 67) 	

Tabulka 3 - Kategorie „Realita předškolní edukace“

Kategorie: Realita předškolní edukace		
Subkategorie		
Rovný přístup	Vlastnosti	Dimenze
	Zamezení diskriminace	Maximální
	Pocit povinnosti rovného přístupu ze strany učitelky	Znatelný
	Citace učitelek	
	<ul style="list-style-type: none"> • „Musí jim být nabídnuto to, co ostatním“ (F2: 59) • „Prostě musíme přijmout všechny a musíme se podle toho umět chovat ke všem.“ (F2: 175-176) • „ale prostě budeme se chovat ke všem stejně.“ (F2: 185-186) • „protože pořád jsou to stejně lidé jako my“ (F2: 215) • „Samozřejmě chválit, chválit všechno, ale jak mi ho budou přechvalovat, aby ty ostatní děti si jako nemysleli, že prostě... On je, my ho máme nejradši, my ho pořád chválíme, ale ty ostatní děti jako ne“ (F2: 341-344) • „aby měli pocit, že jsou prostě všichni stejní“ (F2: 339) • „No, jak se třeba tváří, že nebo vidíme na tom dítěti, že třeba posmutní. Takže zase naopak se snažím vyzdvihovat jako jiné hodnoty, prostě ne ty materiální“ (F2: 360-362) 	
Nepřipravenost pedagogických pracovníků na inkluzivní vzdělávání	Vlastnosti	Dimenze
	Vzdělání pedagogických pracovníků	Středoškolské Vyšší odborné Vysokoškolské (Bc.) Vysokoškolské (Mgr.)
	Vzdělávací kurzy pro asistenta pedagoga	Neefektivní Nedostačující
	Povědomí o inkluzivním vzdělávání	Nedostatečné Spíš nedostatečné
	Citace učitelek	
<ul style="list-style-type: none"> • „A spousta učitelů nejsou připravení, jako co se týče znalostí, jako že jeho jejich vzdělání na to a nějaký kurz nebo nějaké 		

	<p><i>školení ohledně inkluzivního vzdělávání si myslím, že není dostatečné“ (R1: 277-279)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>„kolikrát váhám, jak tomu dítěti přistoupit“ (R1: 280)</i> • <i>„mělo mít pedagoga, který má plně vystudované speciální vzdělání“ (R1: 282-283)</i> • <i>„asistentka toho pedagoga nebo školního asistenta tak mají jenom ten krátký kurz, který teda rozhodně nenaplní znalostní ani praktické, ani teoretické“ (R1: 298-299)</i> • <i>„paní učitelka, která byla teda starší, teď už je v důchodu a klasický systém minulých generací... maturita s pedagogickým zaměřením, žádné povědomí o těchto nemocech nebo o takovém přístupu“ (R1 303-305)</i> 	
Nastavení systému vzdělávání	Vlastnosti	Dimenze
	Tlak systému	Spíš vysoký
	Počet dětí ve třídě	Vysoký
	Připravenost předškolních zařízení na inkluzivní vzdělávání	Nízká
	Citace učitelek	
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>„třídy jsou plně obsazeny a počtu 25 -26 dětí je na učitelku velmi náročné, když tam má nějaké inkludované děti“ (R1: 260-261)</i> • <i>„Bylo to docela rychle, rychlý přechod na inkluzivní vzdělávání“ (R1: 276-277)</i> • <i>„já vím, že možná budu teď hnusná, ale zasloužili by si to třeba ze sociálně slabších rodin, ale z bílých.... jiné děti...“ (F2: 56-57)</i> • <i>„Že my na to nejsme vlastně přizpůsobeni. Oni nám nedávají takové podmínky, aby my jsme se měli dobře s takovýma dětma“ (F1: 492-493)</i> • <i>„Ale vy dostanete asistenta pro jedno dítě, Že tam máme dalších pět, které by toho asistenta potřebovaly, to už nikoho nezajímá“ (F1: 494-496)</i> 	

Tabulka 4 - Kategorie „Fáze rezignace učitelky“

Kategorie: Fáze rezignace učitelky		
Subkategorie		
Opatrnost	Vlastnosti	Dimenze
	Lítost ze strany učitelky	Znatelná Zatěžující
	Vyhýbání se konverzace s rodiči	Záměrné
	Vcítění do role rodičů/děti	Zatěžující
	Citace učitelek	
	<ul style="list-style-type: none"> • „když jim něco řeknete, třeba i něco, jakože ne ve zlém úplně, ale prostě, co je třeba ne úplně hezké nebo jako špatně, tak aby to přijmuli“ (F2: 163-164) • „Ještě jsme si nenašli tu odvahu“ (F2: 178-179) • „jsem se s nima chtěla co nejméně potkávat a co nejmíň s nima řešit a bylo to...“ (F2: 212-213) • „možná je to pro mě takové ošemetné. Potom, když se berou takové ty témata, jako co se týkají rodiny a takhle že? Kolikrát jsem se bojím třeba něco říct“ (F2: 230-231) • „bojíme se té komunikace s tatínkem“ (F2: 241-242) • „my mu nemůžeme zas říct, aby byl s ní doma, musí vydělávat taky ty peníze“ (F2: 243-244) • „Bylo mi jich líto, bylo to těžký“ (R2: 55) • „že nám to bylo třeba líto. Nejvíc takové na srdíčko, protože těch dětí nám bylo líto, když jim nebylo dopřáno“ (R2: 221-222) 	
Bezradnost	Vlastnosti	Dimenze
	Zoufalství učitelky	Zjevné Zatěžující
	Motivace učitelky	Chybějící Snižující se
	Citace učitelek	
	<ul style="list-style-type: none"> • „vlastně ve finále nakonec aji jak kdyby mi už... Dopředu máme strach z té komunikace.“ (F2: 200-201) 	

	<ul style="list-style-type: none"> • „člověk se pak prostě vnitřně aji bojí. Jako cokoliv už potom říct.“ (F2: • „Že my na to nejsme vlastně přizpůsobeni. Oni nám nedávají takové podmínky, aby my jsme se měli dobře s takovýma dětma“ (F1: 492-493) • „Ale vy dostanete asistenta pro jedno dítě. Že tam máme dalších pět, které by toho asistenta potřebovaly, to už nikoho nezajímá“ (F1: 731-733) • „Kdo nám pomůže? (F1: 502) • „i když se snažíme, tak ono to vlastně někdy je až k ničemu“ (F2: 29-30) • „Když nespolupracuje rodič, my neuděláme vůbec nic“ (F1: 358) • „A prostě je to všechno smeteno ze stolu v podstatě. Jako jo, že naše úsilí je prostě k ničemu“ (F2: 381) • „my jsme se snažili, co jsme mohli, ale nakonec zákonný zástupce rozhodl nebo spíš nerozhodl a bylo“ (R2: 209-210) • „Tak jsme si s kolegyní říkali, že podáš prst a stáhnou ti ruku. To máš za to, že se tady o něco snažíš.“ (R2: 228-229) 	
Ústupky	Vlastnosti	Dimenze
	Rozdílné chování učitelky	Vědomé
	Lítost učitelky nad situací	Latentní
	Vcítění do role rodiče/dítěte	Zatěžující Znevýhodňující
	Citace učitelek	
	<ul style="list-style-type: none"> • „jako kdyby víc jít prostě na ruku“ (F2: 264-265) • „že sama vím, že bych se u jiné rodiny prostě zachovala jinak, než když vím, že tam prostě ta maminka je na to sama, že více prostě se snažím“ (F2: 265-266) • „někdy tě ty situace zaženou, že musíš uvažovat ne jako pedagog, ale jako člověk se srdíčkem na pravém místě“ (R2: 231-232) • „že jsme ze svého ten balíček zaplatily, aby se jich to nedotklo, protože oni z toho neměli rozum“ (R2: 186-187) 	
Stagnace	Vlastnosti	Dimenze
	Ztráta zájmu	Úplná

		Částečná
	Snaha učitelky o změnu	Žádná
	Citace učitelek	
	<ul style="list-style-type: none"> • „A ani to asi vidět nechceme“ (F1: 279) • „Proč my bychom to dělaly?“ (F1: 580-581) • „vlastně jsem mu už radši jakoby nic neříkala“ (F2: 194-195) 	
Rezignace	Vlastnosti	Dimenze
	Lhostejnost učitelky	Úplná Částečná
	Nezájem učitelky	Zjevný Vědomý
	Citace učitelek	
	<ul style="list-style-type: none"> • „Mě to je jedno, jestli bude říkat 'how do you do' nebo mi řekne 'jak se máš'“ (F1: 325-326) • „Jako tak hádat se s ní nebudu“ (F2: 192) • „a pak už se blížil konec školního roku a už jsme měli takovou vidinu spíš toho, že už půjde do školy, protože už měl jednou odklad a už jsme jako tak doufali spíš, že to, že už se v podstatě jako že už půjde jako do školy“ (R1: 133-136) • „a i když se choval tak, jak se choval, už to bylo aji neúnosné, tak jsme ho nechali, protože jsme věděli, že jakákoliv jako výtko nebo kritika na jeho osobu bude dalším motivem toho jeho agresivního jednání a bude ubližovat dětem, bude ubližovat učitelům, takže jsme ho nechtěli v podstatě takhle provokovat“ (R1: 136-139) • „Obtěžovalo to jak mě, tak i děti“ (R1: 265) 	

Tabulka 5 – Kategorie „Dítě jako oběť prostředí“

Kategorie: Dítě jako oběť prostředí		
Subkategorie		
Napodobování chování rodiče	Vlastnosti	Dimenze
	Přejímání vulgárních slov dítětem	Zatěžující (pro učitelku) Spíš nezatěžující (pro dítě)
	Citace učitelek	
	<ul style="list-style-type: none"> „ona si ráno hrála, ona si vzala takhle telefon a hrála si na sociálku 'No já dneska nemůžu jít...dneska přijde sociálka jo'“ (F1: 469) „dítě jako by suplovalo tu maminku, že se chovalo v té třídě k ostatním dětem jako nadřazeně, jako ta maminka se chová nadřazeně třeba k té dotyčné. Že ona zkoušela jako ukazovat, že já jsem tady pánem A mluvila tím. Takovým přisprostlým jazykem“ (R2: 151-154) „tak jsme se malé ptali, jestli vlastně ví, co říká a ona že 'ne, že to používá maminka nebo že maminka takhle řekla tatínkovi'“ (R2: 158-159) „malá řekla, že teda 'maminka strašně křičí po tatínkovi' a opakovala ty slovíčka, že 'ty seš...' jo a 'ty seš...'“ (R2: 162-163) 	
Nešťastné dítě	Vlastnosti	Dimenze
	Nejistota dítěte	Zatěžující
	Neporozumění z důvodu jazykové bariéry	Úplné Částečné
	Citace učitelek	
	<ul style="list-style-type: none"> „děti se ptají, že co prostě budou dělat ony, když toho tatku doma nemají, nebo jak to... a šlo cítit, že jim to není příjemné“ (F2: 236-237) „celý den ve školce plakal a prosil nás anglicky, ať mu zavoláme maminku“ (F2: 277-278) „ty děti byly nešťastné, protože nerozuměli, co se po nich chce“ (R2: 28-29) „On se začal projevovat tak, že už by si chtěl hrát s těma klukama, ale ta jazyková bariéra byla natolik velká, nebo v podstatě tam nebylo jako vůbec kde by se chytil“ (R2: 58-59) „báli jít do toho běžného kolektivu ve třídě“ (R2: 30) 	

	<ul style="list-style-type: none"> „Jenomže ty děti byly nešťastné. Ony prostě nemohly fungovat“ (R2: 51) 	
Vyčlenění dítěte	Vlastnosti	Dimenze
	Absence dítěte na školních akcích	Záměrná
	Vyčlenění dítěte z důvodu pozdního příchodu do MŠ	Částečné
	Citace učitelek	
	<ul style="list-style-type: none"> „ale je to o tom přístupu těch rodičů k těm dětem, aby jim daly najevo, že je chtějí, to, že o ně stojí“ (F1: 94-95) „oni si neuvědomí, že pro ně je nějaký...to divadlo...pro ně obohacení. Oni to neví“ (F1: 106-107) „učitelky je přesvědčují, prostě ty rodiče ať tam přijdou, že prostě ty děti se na to těší“ (F2: 42-43) „oblečení někdy jim zapáchá a ty děti si s něma nechtějí třeba hrát“ (F1: 35) „rodiče neměli ani snahu chodit jako na školní akce, a tak a ty děti pak byly na základě toho celkem vyčleněné“ (F2: 40-41) „Tak nedělali, tudíž to dítě se toho výchovného procesu ani neúčastnilo“ (R2: 114) „A když byly akce, tak děti odhlásili. Neúčastnili se ani akcí, ani Hopsalína. Ted' mě napadá zrovna Hopsalín. Ani školy v přírodě, plavání, lyžařských výcviků. Tady o tohle byly vlastně ošizené“ (R2: 188-190) „První ty děti teda jako odhlásili a řekli, že 'ony nechcou ty holky asi na to plavání“ (R1 91-92) „řekneme uklízíme, a to dítě si nepohraje“ (F1: 75-76) „když chodí pozdě a není vyhraná, tak prostě nechce uklízet, nechce dělat to co my děláme, nechce se s náma zapojovat“ (F1: 80-81) 	
Nevhodné oblečení	Vlastnosti	Dimenze
	Zapáchající oblečení z důvodu kouření v domácnosti	Nepříjemné
	Velikost obuvi	Příliš malá Příliš velká
	Oblečení pro zimní období	Nedostačující

	Citace učitelek
	<ul style="list-style-type: none">• „a pak někdo má boty po někom a jsou... a jde na nich moc vidět, že ty boty mu nesedí tomu dítěti“ (F1: 32-33)• „oblečení někdy jim zapáchá a ty děti si s něma nechtějí třeba hrát“ (F1: 35)• „oblečení vypadalo velice různě i v zimě, tepláky...kotníky mu lezly, ani ne pořádné boty, ani ne bundu“ (F2: 95-96)• „Dcera její chodí nepěkně oblečená, ne, nechci říct zanedbaná, ale oblečení dvakrát nevoní. Je vidět, že se tam kouří“ (R2 123-124)

8 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

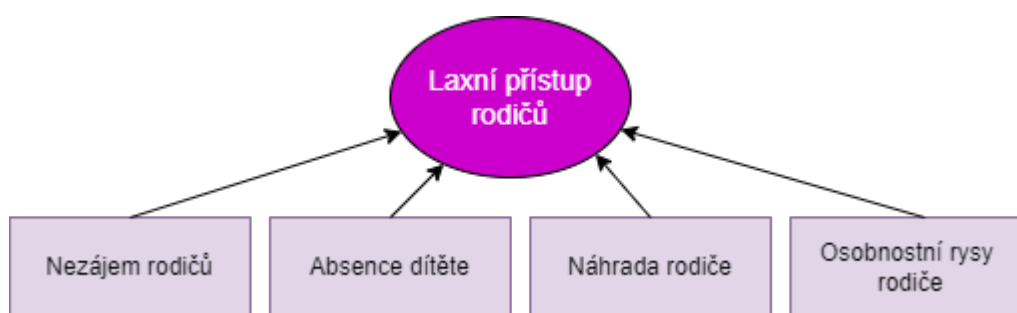
Na data je nahlíženo z několika pohledů. Především se jedná o náhled na data z perspektivy kurikulárního dokumentu RVP PV neboli Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který byl popsán v teoretické části této diplomové práce. Také jsou data interpretována z hlediska dokumentu Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, přičemž je zde opět návaznost na deskripci dokumentu v teoretické části. Tyto dokumenty jsou zde začleněny z toho důvodu, jelikož jsou autorem diplomové práce považovány za stěžejní pro předškolní vzdělávání. Dále je snaha o pohled z psychologického hlediska apod.

V této kapitole budou interpretovány data v rámci jednotlivých pěti kategorií:

- laxní přístup rodičů,
- neefektivní komunikace,
- realita předškolní edukace,
- fáze rezignace učitelky,
- dítě jako oběť prostředí.

8.1 Kategorie „Laxní přístup rodičů“

Na základě otevřeného kódování byla vytvořena kategorie „Laxní přístup rodičů“, která obsahuje čtyři subkategorie: nespolupráce s MŠ, absence dítěte, náhrada rodiče a osobnostní rysy rodiče.



Obrázek 1 - Schéma kategorie „Laxní přístup rodičů“

Z pohledu RVP PV (2021) můžeme dle slov učitelek nahlížet na přístup rodičů ke vzdělávání jako na problematický. Dle kurikulárního dokumentu, který je závazný pro předškolní vzdělávání, je spoluúčast rodičů založena na oboustranné ochotě spolupracovat. Bylo zjištěno, že v případě zákonných zástupců se jedná o projevení nezájmu

při potřebě navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu či speciálně pedagogické centrum z důvodu vyšetření dítěte. Z výroku učitelky „*když jsme si sehnali tlumočníka, teda U3 sehnala tlumočníka, tak oni nejsou vůbec ochotni tam přijít*“ (F1: 320-321) je zjevná neochota rodičů při snaze o odstranění jazykové bariéry s mateřskou školou, což znesnadňuje společné jednání o vzdělávání dítěte, které je dle RVP PV důležité a ignorování komunikace ze strany rodičů je potom velkou přítěží pro MŠ. Je nutné si uvědomit, že právě odlišný hodnotový systém je jedním z problémů inkluze národnostních menšin, a tudíž z hlediska sociální inkluze můžeme tuto problematiku na základě získaných dat potvrdit.

Ze získaných dat dále vyplývá bagatelizace (neboli zlehčování/podceňování významu) předškolního vzdělávání ze strany zákonných zástupců, kteří přikládají vyšší významnost vzdělávání na základní škole (viz. citování rodiče učitelkou „... *'tak on se to ve škole naučí'*“ (F1: 210)). Je nutné upozornit, že dle RVP PV „*koncepce předškolního vzdělávání je založena na týchž zásadách jako ostatní obory a úrovně vzdělávání a řídí se s nimi společnými cíli: orientuje se k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání*“ (2021, s. 6). Důležitost předškolního vzdělávání potvrzuje také Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (dále již pouze Strategie 2030+), jelikož uvádí fakt, že dítě, které v minulosti absolvovalo vzdělávání v MŠ, prokazuje lepší výsledky v mezinárodních šetřeních. Strategie 2030+ si klade za cíl podpořit rodiče ve vyšší odpovědnosti při výchově a vzdělávání. V dokumentu je navíc konkrétně uvedena edukace rodičů dětí ze znevýhodněného prostředí. Na základě toho výzkumník předpokládá, že zjištění v podobě laxního přístupu rodičů a bagatelizace předškolního vzdělávání lze chápat jako problém vztahující se i na širší spektrum zákonných zástupců v České republice. Dle získaných dat v diplomové práci se lze domnívat, že cíl Strategie 2030+ v podobě edukace rodičů je nezbytný a mohl by být přínosný v rámci zvýšení povědomí o důležitosti předškolního vzdělávání.

S tím také souvisí zvýšená absence dětí se sociálním znevýhodněním na základě prostředí. Velmi často se v datech objevovaly výroky vztahující se na toto téma, např. „*chodili si, jak si chtěli, neomlouvali*“ (F2: 61-62). Z hlediska rámcových cílů v RVP PV (2021) lze předpokládat, že neúčast dítěte může pedagogickým pracovníkům v MŠ znesnadňovat plnění stanovených záměrů pro předškolní vzdělávání.

V problematice laxního přístupu rodičů byla zjištěna poměrně vysoká nespolehlivost rodičů v oblasti financování poplatků v mateřské škole, což je zároveň propojeno

s neúplnými či až nepravdivými informacemi ze strany zákonných zástupců. Takovou situaci jasně popsala učitelka – „*Ona vám třeba nebo nám do očí prostě přijde do školky řekne, že to jde zrovna teď v tuto chvíli zaplatit a že teda dcera nebo tu dotyčnou napíšeme, že přijde, takže uděláme docházku a samozřejmě nepřijde, protože zapláceno nemá*“ (R2: 107-110). Takové chování rodičů je v rozporu s psychosociálními podmínkami v RVP PV, jelikož aby bylo vzdělávání pro dítě předškolního věku plně vyhovující, tak „*dospělí se chovají důvěryhodně a spolehlivě*“ (2021, s. 32). Z dat dále vyplývá, že socioekonomická úroveň rodičů dětí je na nízké úrovni, a právě tento problém je spojen s již zmíněným lhaním zákonných zástupců. Jejich laxní přístup se projevuje tedy nejen v oblasti vzdělávání dítěte, ale také v podobě přístupu k zajištění financí – „*Oni žijou od výplaty k výplatě nebo od sociálky k sociálce*“ (F1: 104-105). Z tohoto tvrzení učitelky lze odhadovat, že zákonní zástupci upřednostňují dobrovolnou nezaměstnanost, nicméně výzkumné šetření nebylo primárně zaměřeno na toto téma a z toho důvodu není možné objasnit přístup rodičů k zaměstnání a celkovému zajištění financí v rodině.

Z dat odhalena a sestavena subkategorie „Náhrada rodiče“ a to ze strany sourozence či prarodičů, jejichž věk je buď příliš nízký či vysoký. Pro upřesnění se jedná o poskytování péče v kontextu vyzvedávání či přivádění dítěte do MŠ, komunikace s učitelkou a předávání informací. Z pohledu výzkumníka se může v některých situacích jednat o laxní přístup rodičů a následnou „náhradou“ zákonného zástupce jinou osobou. Z uskutečněného rozhovoru byla navíc získána data ohledně pěstounské péče, kterou zajišťují právě prarodiče a z toho důvodu bylo toto téma také zahrnuto do subkategorie.

Z hlediska výchovy dítěte prarodiči bylo zjištěno, že je pro ně péče zatěžující v rámci financování potřeb dítěte a placení poplatků v mateřské škole. To lze potvrdit z výroku učitelky: „*...snažili se pomoci, platili, platili za tu maminku, nebo vlastně za dceru školné, jenomže to taky prý nešlo donekonečna, protože oba dva jsou v důchodu*“ (R2: 120-122). Srovnáme-li toto zjištění s poznatky, které uvádějí (Backhouse & Graham, 2012, In Moštková & Sobotková, 2016), tak lze potvrdit, že finanční problémy jsou jedním z prvků, který znesnadňuje život prarodičům. Nicméně z pohledu výzkumníka je již diskutabilní, zda finanční příspěvky v případě pěstounské péče jsou či nejsou pro rodinu dostačující, jelikož dle kvalitativní výzkumné studie prarodiče tvrdí „*že největší výhodou je příspěvek na péči, díky němuž mohou dětem dopřát navštěvování kroužků, nákup školních potřeb, nového oblečení a spořit jim na budoucnost.*“ (Moštková & Sobotková, 2016, s. 56). Tato problematika je ovšem velmi individuální stejně jako další komplikace v životě

prarodičů, které jsou spojené s jejich fyzickou kondicí, obtížemi s péčí o domácnost či chybějící socializací prarodičů. Náročnost péče může mít také dopad na jejich psychický stav, což se může vyznačovat úzkostí či depresí. (Backhouse & Graham, 2012, In Mošťková & Sobotková, 2016)

Druhou formou určité náhrady či zastoupení rodičů je sourozenec dítěte, který předává informace mezi MŠ a zákonnými zástupci. V rámci analýzy dat bylo zjištěno, že tato komunikace nebyla příliš efektivní, viz. popis učitelky konkrétní situace: „*problém v tom, že opravdu chodí ti sourozenci ráno i odpoledne a nevzkážou*“ (F1: 67). Komunikace mezi rodiči s MŠ je velmi důležitá a z pohledu RVP PV dochází např. také k podávání informací rodičům o rozvoji jejich dítěte. Pokud ovšem předškolní dítě doprovází a vyzvedává z MŠ sourozenec, může dojít ke ztížení komunikace s rodiči. Jak již bylo zmíněno na začátku této kapitoly v rámci subkategorie nezájmu o vzdělávání, tak někteří rodiče neprojevují zájem a nekomunikují. Tato problematika bude interpretována v rámci následující kategorie „Neefektivní komunikace“.

8.2 Kategorie „Neefektivní komunikace“

Při analýze dat byly zjištěny obtíže při komunikaci mezi učitelkou a zákonnými zástupci, které jsou zřejmě ve spojitosti s laxním přístupem rodičů ke vzdělávání. Neefektivní komunikace je i mezi učitelkami a dětmi předškolního věku z důvodu jazykové bariéry. Toto jsou hlavní příčiny vztahující se k „Neefektivní komunikaci“, což je další stanovená hlavní kategorie výzkumné části diplomové práce. Na následujícím schématu může čtenář vidět čtyři subkategorie, které se vážou k této kategorii.



Obrázek 2 - Schéma kategorie „Neefektivní komunikace“

Problematika z hlediska pravidelného informování rodičů učitelkou o rozvoji dítěte, které je dle RVP PV (2021) důležitá při vzájemné spolupráci, byla zmíněna již v předchozí kategorii při vyzvedávání dítěte sourozencem. V tomto případě je dle výroků učitelek komunikace opět velmi neefektivní z důvodu jazykové bariéry, která se pohybuje na různé

škále znalosti českého jazyka ze strany zákonných zástupců. Domluva s rodiči je tedy dle učitelek velmi komplikovaná, př. citace učitelek „*nerozumí nám, rodiče nám nerozumí, nekomunikují s náma. A je to hodně jako složité*“ (F1: 11-12). Dochází tedy velmi často k nepochopení požadavků učitelky, což potvrzuje učitelka: „*ona pořád říkala jakože 'Ano ano', ale ona v podstatě nevěděla, na co nám to ano říká*“ (R2: 45-46).

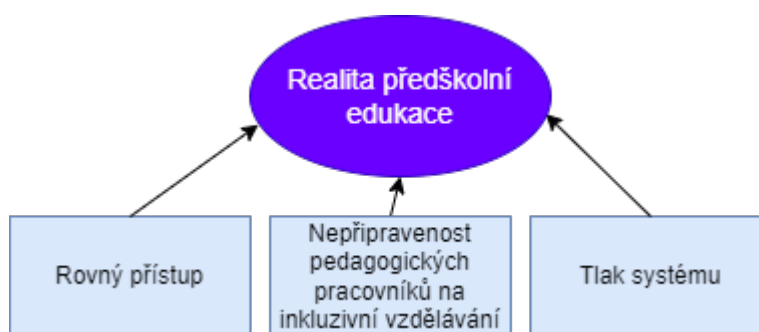
V rámci neefektivní komunikace se i zde projevuje laxní přístup rodičů v podobě jejich nezájmu. Dle výroků učitelek rodiče záměrně ignorují kontakt s MŠ, viz. výrok učitelky „*když ji napíšeme, tak v podstatě neodpoví nebo odpoví pozdě*“ (R2: 139) Taktéž rodiče neprojevují snahu o rozvoj komunikačních schopností dítěte v případě odlišného jazyka, čímž znesnadňují odstraňování jazykové bariéry. Přitom právě spolupráce a komunikace mezi rodinou a školou je nezbytná. To potvrzuje také Stárek, Buchtová a Klugerová (2021, s. 13), jelikož „*bez vzájemné součinnosti není možné zajistit pozitivní dopad na samotné dítě*“. Jak uvádí RVP PV (2021), mělo by se jednat o partnerství.

Z dat bylo dále zjištěno, že pokud dítě předškolního věku vyzvedává jeho sourozenec, objevují se v některých případech problémy, kdy nejsou předány informace mezi MŠ a rodiči. To lze potvrdit na základě kvalitativního šetření (Stárek, Buchtová & Klugerová, 2021, s. 63), kde se objevují obtíže v komunikaci, kdy starší sourozenec „*často nepřináší žádné zprávy od rodičů*“. Ze získaných dat bylo odhaleno, že tyto problémy v komunikaci se objevují také ve spojení s jinými osobami, které dítě z MŠ vyzvedávají nebo přivádějí. Lze tedy shrnout, že pro MŠ se tak jedná o velmi nespolehlivou a neefektivní formu komunikace, která opět pramení z přístupu rodičů ke vzdělávání.

Na závěr budeme nahlížet na neefektivní komunikace ze strany učitelky. Z dat lze usuzovat, že z psychologického hlediska jsou zde tendence stereotypního myšlení učitelek. Jedná se o tvorbu zjednodušených úsudků. Ze strany učitelek se lze domnívat, že se jedná konkrétně o heterostereotypy, které se vztahují k osobám jiné skupiny, př. jiné národnosti či rasy (Vybíral, 2005). V případě tohoto výzkumného šetření je zde jako příklad situace, kterou popisuje U7: „*člověk se pak prostě vnitřně aji bojí. Jako cokoliv už potom říct*“ (F2: 211). Učitelka v dané situaci již nechtěla komunikovat s prarodičem, který se nechoval vhodným způsobem. Jednalo o prarodiče romského původu. Celkově lze usoudit, že učitelky byly v rámci komunikace s rodiči opatrné. Tato opatrnost učitelek v MŠ se částečně projevuje také ve významové kategorii „*Fáze rezignace učitelky*“.

8.3 Kategorie „Realita předškolní edukace“

Při výchově a vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním na základě prostředí podporují učitelky v MŠ rovný přístup. Z analýzy dat je možné usuzovat, že realizace takového přístupu je z pohledu učitelek poměrně náročná. I z důvodu nepřipravenosti pedagogických pracovníků či vysokého tlaku vycházejícího ze vzdělávacího systému v České republice. Na základě těchto zjištění byla vytvořena kategorie „Realita předškolní edukace“, do které byly zahrnuty tři subkategorie, které jsou zobrazeny v následujícím schématu.



Obrázek 3 - Schéma kategorie „Realita předškolní edukace“

Z hlediska stanovených psychosociálních podmínek v RVP PV (2021) jsou si děti předškolního věku rovnocenné a „*projevy nerovnosti, podceňování a zesměšňování dětí jsou nepřipustné*“ (2021, s. 32). Na základě dat lze potvrdit, že učitelky přistupují k výchově a vzdělávání v rámci rovného přístupu. Projevují snahu o zamezení diskriminace v edukaci. Nicméně se lze domnívat, že z některých výroků učitelek lze cítit nezáměr a pouze nutnost či povinnost tuto rovnocennost dodržovat, viz. „*Prostě musíme přijmout všechny a musíme se podle toho umět chovat ke všem*“ (F2: 175-176)).

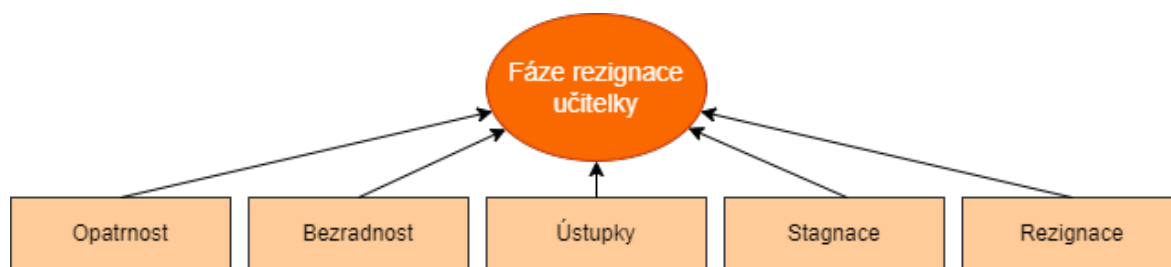
Z dat vyplynulo, že dosažené vzdělání především asistentů pedagoga je nedostatečné, přičemž jejich neznalost či nezkušenost vede k neefektivní edukaci dětí, viz. „*asistentka toho pedagoga nebo školního asistenta tak mají jenom ten krátký kurz, který teda rozhodně nenaplní znalostní ani praktické, ani teoretické*“ (R1: 298-299). Nicméně ani připravenost pedagogických pracovníků v rámci inkluzivního vzdělávání je někdy spíše nedostatečná, viz.: „*A spousta učitelů nejsou připravení, jako co se týče znalostí, jako že jeho jejich vzdělání na to a nějaký kurz nebo nějaké školení ohledně inkluzivního vzdělávání si myslím, že není dostatečné*“ (R1: 277-279). Z pohledu Strategie 2030+ je nezbytné, aby školy naplňovaly potřeby jedinců při vzdělávání a umožnily jim jejich všeobecný rozvoj v maximální možné míře. S tím je také spojena podpora pedagogických pracovníků. Na zdokonalování znalostí pedagogů můžeme nahlížet také v rámci RVP PV (2021, s. 23) v oblasti personálního

a pedagogického zajištění: „Pedagogičtí pracovníci se sebevzdělávají, ke svému dalšímu vzdělávání přistupují aktivně“.

Celkově lze z dat vyvodit, že učitelky v MŠ pocítují tlak vzdělávacího systému, který jim částečně znesnadňuje inkluzivní vzdělávání, např. v podobě vysoké počtu dětí ve třídě či nedostatečného množství asistentů pedagoga.

8.4 Kategorie „Fáze rezignace učitelky“

Na základě získaných dat byly výzkumníkem odhaleny určité formy chování učitelek z mateřských škol, které se vyznačovaly opatrností, bezradností, zoufalstvím, strachem a stresem v důsledku vzniklých situací. V následujícím schématu je zobrazena hlavní kategorie „Fáze rezignace učitelky“ a její subkategorie.



Obrázek 4 - Schéma kategorie „Fáze rezignace učitelky“

Bylo odhaleno, že v některých situacích výchovně vzdělávacího procesu (konkrétně v rámci spolupráce s rodiči) působí učitelka zoufale, bezradně, až vystresovaně. Právě interakce mezi učitelem a rodiči je jedním z mnoha zdrojů stresu učitele (Mlčák, 2000, In Krninský, 2012). Do tohoto procesu zařazujeme samozřejmě také spolupráci s rodičem, při které šla cítit opatrnost učitelek, viz. „člověk se pak prostě vnitřně aji bojí. Jako cokoliv už potom říct.“ (F2: 211). Toto je zároveň také ve spojitosti s předpokladem stereotypního myšlení v rámci významové kategorie „Neefektivní komunikace“, která byla již interpretována.

Při srovnání s daty od Soukupové (2021), která zkoumala v diplomové práci problematiku zákonného zástupce jako zdroje stresu pedagogických pracovníků v MŠ bylo zjištěno, že stres učitelek se objevuje mimo jiné také při komunikaci s rodiči, kteří prokazují pasivní přístup k řešení problémů a nejeví zájem o spolupráci s MŠ. Taktéž neznalost chodu školy a pohledu na MŠ jako na nedůležitou vzdělávací instituci ze strany rodičů, vedla k nepříjemným až stresujícím situacím pro učitele. Můžeme tedy potvrdit získaná data, že tyto nepříjemné situace mají negativní vliv na psychické rozpoložení a chování učitelek. Přitom právě pozitivní vztah mezi rodinou a pedagogickými pracovníky přispívá k lepšímu

rozpořování učitelů a dobré atmosféře. Tento vztah je tvořen postupně, přičemž vyžaduje trpělivost a obětavost. Může dojít k vytvoření důvěry, která vede ke vzájemnému porozumění (Guerra & Luciano, 2010).

Obětavost učitelek se v některých případech proměnila v ústupky z důvodu znevýhodnění dané rodiny, např. v oblasti nedostatku financí: „že jsme ze svého ten balíček zaplatily, aby se jich to nedotklo, protože oni z toho neměli rozum“ (R2: 186-187). Chování učitelek bylo v některých situacích založeno na lítosti a vcítění se do role rodiče. Toto se projevilo také při opatrnosti v komunikaci např. s rodičem samoživitelem.

Budeme-li nahlížet na pocity a formy chování učitelky z pohledu vzdělávacího systému v České republice, lze zjistit, že učitelky taktéž pociťují bezradnost a zoufalství. V rámci významové kategorie „Fáze rezignace učitelky“ je propojení s kategorií „Realita předškolní edukace“. Učitelky vyjadřovaly své pocity ve spojitosti s nevhodně nastavenými podmínkami pro vzdělávání dětí se znevýhodněním, viz. citace učitelky „Ale vy dostanete asistenta pro jedno dítě. Že tam máme dalších pět, které by toho asistenta potřebovaly, to už nikoho nezajímá“ (F1: 731-733). Z dat vyplynula snižující se motivace učitelek, viz. při zmíněné situaci. Učitelky si jsou vědomy své snahy, která je ale ve výsledku někdy zbytečná.

Dle výroků se postupně objevovaly již prvky stagnace, kdy učitelky ztrácejí zájem a neprojevují snahu o změnu situace, viz. učitelka: „Proč my bychom to dělaly?“ (F1: 580-581). Některé situace pak již vyvrcholily až k rezignaci učitelky, kdy z pohledu výzkumníka zaujímaly učitelky k problému lhostejný postoj a nezajímalo je to. Rezignace je dle Vágnerové (2014) projevem bezmocnosti jedince v rámci nalezení vhodného východiska. Rostoucí nároky na pedagogické pracovníky potvrzuje Strategie 2030+, která chce nastavit opatření k podpoře učitelů, jelikož se jedná o psychicky zatěžující zaměstnání. Cílem je posílit tzv. well-being pedagogů, tak, aby nedocházelo ke snižování vnitřní motivace těchto osob a zamezilo se syndromu vyhoření. Cílem Strategie 2030+ je zakomponovat do profesní podpory také zvládání zátěže za pomoci školních psychologů.

8.5 Kategorie „Dítě jako oběť prostředí“

Na základě informací, které výzkumník zjistil z uskutečněných rozhovorů a Focus group s učitelkami z mateřské školy, vyplynulo, že dopad sociálního znevýhodnění vzhledem k dítěti je v několika oblastech. Jedná se o působení na psychickou stránku dítěte, kdy se dítě jeví jako nešťastné. Dalším důsledkem znevýhodnění, které vychází z přístupu rodičů

ke vzdělávání, je částečné vyčlenění dítěte z kolektivu a školních akcí, přičemž dochází k ochuzení dítěte o kulturní zážitek. Výzkumník z dat dále usoudil, že některé děti se sociálním znevýhodněním na základě prostředí, jsou nedostatečně materiálně vybaveny, konkrétně se jedná o nevhodné oblečení. Na základě těchto důvodů byla vytvořena hlavní kategorie „Dítě jako oběť prostředí“, která zahrnuje čtyři subkategorie, které jsou znázorněny v následujícím schématu.



Obrázek 5 - Schéma kategorie „Dítě jako oběť prostředí“

Z pohledu sociologie nerovnosti a chudoby, kterou popisuje Mareš (1999), je nutné zmínit, že děti přejímají při procesu socializace hodnoty a postoje svých rodičů. Taktéž vnímají a jsou ovlivněny nízkými aspiracemi, které v rodině panují. Autor hovoří o tzv. kultuře bídy, která se často předává z jedné generace na druhou. V rámci stanovených kategorií „Dítě jako oběť prostředí“ a „Laxní přístup rodičů“ můžeme vidět propojení, např. z citace učitelky „*Oni žijou od výplaty k výplatě nebo od sociálky k sociálce*“ (F1: 104-105). V tomto případě hrozí riziko, že dítě je do budoucna ohroženo předáním těchto hodnot, které jsou zakotveny v dané rodině s laxním přístupem. Toto se může odrazit také v přístupu dítěte ke vzdělávání. Předávání negativních hodnot shledává výzkumník jako rizikové a ohrožující. A proto v tomto výzkumu můžeme na dítě nahlížet jako na oběť prostředí.

Dítě je dle výroků učitelek negativně ovlivněno rodinou, ze které pochází. Může se jednat např. o přejímání vulgarismů, viz. výrok učitelky „*malá řekla, že teda 'maminka strašně křičí po tatínkovi' a opakovala ty slovíčka, že 'ty seš...' jo a 'ty seš...'*“ (R2: 162-163). Zamyslíme-li se nad tímto jevem z psychologického hlediska v rámci Bandurova modelového učení, tak pro dítě je právě rodič modelem (vzorem), kterého pozoruje. Lze hovořit tedy také o observačním učení. V případě dítěte se jedná o situaci s rodičem, kdy „*čím intenzivnější příznivý emoční vztah máme k tomu, kdo je nám vzorem, tím vyšší je pravděpodobnost, že budeme napodobovat jeho chování*“ (Vybíral, 2005, s. 77). Dle autora pak dítě začne používat totožné výroky jako osoba, ke které vzhlíží a cítí k ní silnou emoční vazbu.

Lze usoudit, že přejímání vulgarismů dětmi je pro učitelky v mateřské škole spíš zatěžující. Aby došlo ke zlepšení kontaktu s rodinami ohroženými sociálně patologickými jevy či s nižším sociálním statutem, tak právě Strategie 2030+ si stanovuje cíl podpory. Konkrétně se jedná o posílení mezirezortní spolupráce vzdělávacích institucí nebo také se sociálními službami (př. OSPOD). Tato podpora by mohla mít kladný dopad na dítě se sociálním znevýhodněním na základě prostředí v rámci vzdělávání

Z výroků učitelek bylo dále zjištěno, že dochází k vyčlenění dítěte z předškolního vzdělávání v době, kdy je mateřskou školou realizována kulturní akce. Na základě popisu učitelek lze vyvodit, že se jedná o záměrnou absenci dítěte ze strany rodičů. Z názorů učitelek vyplývá, že příčinou je přístup rodičů a jejich chybějící povědomí o důležitosti těchto kulturních akcí pro dítě. Z hlediska odstraňování socioekonomické bariéry je v rámci Strategie 2030+ nastavena podpora rodin z hospodářsky slabých regionů ve formě „*omezení nákladů souvisejících se školní docházkou, jako jsou platby za vybavení, výlety a akce školy*“. Je zde tedy šance, že některé děti již nebudou v budoucnosti vyčleňovány z kulturních akcí, které pořádá mateřská škola, díky finanční podpoře státu. Ovšem je nutné si uvědomit, že by se mělo jednat pouze o určité regiony České republiky.

Kromě již zmíněné absence dítěte na školních akcích bylo z dat odhaleno, že dochází také k částečnému vyčlenění dítěte z důvodu pozdního ranního příchodu do MŠ. To má poté dle slov další dopady v rámci edukace dítěte, viz. výrok učitelky: „*když chodí pozdě a není vyhraná, tak prostě nechce uklízet, nechce dělat to co my děláme, nechce se s náma zapojovat*“ (F1: 80-81). Lze předpokládat, že v rámci pozdního příchodu je zde spojitost s laxním přístupem rodičů ke vzdělávání.

Ještě před uzavřením interpretace výsledků v rámci významové kategorie „Dítě jako oběť prostředí“ zbývá okomentovat zjištěný fakt, že se objevily případy dětí se sociálním znevýhodněním na základě prostředí, které měly nevhodné oblečení (tj. další subkategorie). Dle slov učitelek se jednalo o zapáchající oblečení, nevhodnou velikost obuvi či nedostačující oblečení pro zimní období. Jaká je ovšem spojitost této problematiky s nevhodným oblečením dítěte vzhledem k edukaci?

Zaprvé můžeme hovořit ze sociálního hlediska o případné vyloučení dítěte z dětského kolektivu, což dokládá také výrok učitelky: „*oblečení někdy jim zapáchá a ty děti si s něma nechťejí třeba hrát*“ (F1: 35). Toto má negativní dopad na psychiku dítěte.

Zadruhé lze předpokládat, že finanční situace konkrétních rodin, o kterých učitelky hovořily, nejsou na příliš vysoké úrovni. Dle kolektivu autorů (Stárek, Buchtová & Klugerová, 2021) může vést nedostatečné množství finančních prostředků v rodině ke konfliktům. Z pohledu psychického vývoje dítěte mohou mít právě tyto situace negativní dopad na jedince předškolního věku. *„Tyto prožitky se dítěti velice hluboce zarývají do paměti“* (Stárek, Buchtová & Klugerová, 2021, s. 11).

A zatřetí dále budeme nahlížet na socioekonomickou úroveň rodičů, jelikož právě toto *„může podpořit a v opačném případě i znemožnit dosaženou úroveň vzdělání, které chce dítě dosáhnout“* (Stárek, Buchtová & Klugerová, 2021, s. 12). Pro upřesnění je důležité odpovědět na otázku v rámci spojitosti této problematiky s edukací dítěte. Z pohledu výzkumníka se jedná o negativní dopad na psychický vývoj dítěte z důvodu vyčlenění dítěte z kolektivu kvůli zápalu. A také je zde riziko nevhodného vlivu eventuálních konfliktů v rodině kvůli neuspokojující finanční situace. A dále se jedná o riziko ohrožení dosažené úrovně vzdělání dítěte v budoucnosti.

9 ZÁVĚRY VÝZKUMU

V rámci analýzy dat byla uskutečněna metoda otevřeného kódování na základě zakotvené teorie. Z důvodu rozsahu diplomové práce již nebylo výzkumníkem zrealizované axiální a selektivní kódování. Výzkumník interpretoval data z několika pohledů – z perspektivy kurikulárního dokumentu RVP PV, Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, ale také z hlediska teoretických východisek či zrealizovaných kvalitativních výzkumů. Byla zde snaha výzkumníka posuzovat výsledky výzkumu také z psychologického pohledu. Tato kapitola „Závěry výzkumu“ se zaměřuje především na zodpovězení výzkumných otázek, které byly stanoveny. Dále bude v této části popsán návrh výzkumníka na rozšíření zjištění, které vzešly z výzkumného šetření v rámci významové kategorie „Fáze rezignace učitelky“. Poté budou v podkapitole 9.1 srovnány výsledky s kvalitativní studií z publikace od Stárka, Buchlové a Klugerové (2021). Taktéž jsou dále zmíněny limity výzkumu a sebereflexe výzkumníka.

Hlavní výzkumná otázka zní: Jaká specifika obsahuje edukace dítěte se sociálním znevýhodněním z pohledu učitelek v MŠ? Z celkového pohledu učitelek lze usoudit, že edukace dítěte se sociálním znevýhodněním na základě prostředí nese specifika především v kooperaci s rodinnými příslušníky. Tato interakce je z pohledu učitelek náročná, jelikož dochází k neefektivní komunikaci, která znesnadňuje řešení aktuálních témat v rámci rozvoje a vzdělávání dítěte předškolního věku. Zjištěným specifíkem je neinformovanost učitelek ohledně absence dítěte v MŠ. Bylo zjištěno, že dochází k záměrné absenci dětí na školních akcích s kulturním programem a dítě je vyčleněno z těchto událostí. To může zapříčinit ochuzení dítěte o kulturní zážitek, a tedy následné obohacení jedince. Taktéž se může jednat o zamezení socializace dítěte. Dalším specifíkem, které přináší zjištění výzkumného šetření diplomové práce, je nedostatečné materiální vybavení dítěte v podobě nevhodného oblečení, které má dle výroků učitelek nepřiměřenou velikost či je zapáchající. Toto může být rizikem vyloučení jedince z kolektivu ostatními dětmi a může to mít negativní dopad na psychickou stránku dítěte. Na základě dat bylo také zjištěno, že dochází k přejímání vulgarismů dětmi předškolního věku. Dítě celkově přejímá hodnoty a postoje z rodinného prostředí. Lze se domnívat, že v rámci sociálně znevýhodněné rodiny zde může být riziko přejímání případných nízkých aspirací rodičů či přístupu ke vzdělávání. Toto může být pro dítě v budoucnosti ohrožující.

Učitelky zdůrazňovaly v mnoha případech nezáměr rodičů, což z pohledu výzkumníka byla příčina mnoha nesnází, se kterými učitelky v MŠ pracují. Lze tedy shrnout, že v rámci

analýzy názorů učitelek na edukaci dětí se sociálním znevýhodněním na základě prostředí je působení rodiny tak zásadní, že učitelky popisují komplikované situace především ve spojitosti s rodinou dítěte.

Pro výzkumnou část diplomové práce byly dále stanoveny dvě dílčí výzkumné otázky pro tuto problematiku. Jak hodnotí učitelky v MŠ spolupráci s rodiči dětí se sociálním znevýhodněním na základě znalosti jejich sociálního prostředí? Z dat bylo zjištěno, že učitelky hodnotí spolupráci s rodiči často jako náročnou z několika důvodů. Především se jedná o nezáměr rodičů a bagatelizaci celkového předškolního vzdělávání, které se jeví jako nevýznamné. S tím souvisí také přístup zákonných zástupců v rámci omlouvání absence dítěte, kdy jsou učitelky často neinformované. Komunikace s rodiči je z výroků učitelek zhodnocena jako poměrně neefektivní, a to také v případě jazykové bariéry. Tito rodiče mají různou úroveň znalostí českého jazyka, a to může vést k nepochopení požadavků od učitelky. K tématu komunikace příliš nepřispívá ani zastoupení nebo také náhrada rodičů prarodiči či sourozenci předškolních dětí, a to především při přivádění a vyzvedávání dětí z mateřské školy. To způsobuje další znesnadnění komunikace mezi učitelkami a rodiči. A to především v případě, kdy sourozenci dítě přivádí do MŠ a také vyzvedávají a nedojde k přenosu informací směrem k zákonným zástupcům dítěte. V rámci spolupráce je také ještě potřebné zmínit fakt, který se vztahuje k nespolehlivosti vybraných rodičů ve financování poplatků v mateřské škole. Je nezbytné dodat, že nebyly všechny zkušenosti učitelek v rámci spolupráce pouze negativní. Nicméně z pohledu výzkumníka byly učitelkami často zmíněny situace a názory, které se vztahovaly ke spolupráci s prvky neefektivní komunikací a laxním přístupem rodičů k předškolnímu vzdělávání.

Druhá stanovená dílčí výzkumná otázka zjišťuje, jaký edukační přístup mají učitelky v MŠ k dětem se sociálním znevýhodněním na základě znalosti jejich prostředí? Dle výroků učitelek bylo zjištěno, že k dětem se sociálním znevýhodněním přistupují v rámci rovného přístupu. Snaží se zamezit jakékoliv diskriminace či projevům rozdílného chování vzhledem k dětem předškolního věku. Nicméně z pohledu výzkumníka zde byla zachycena ve vybraných případech pouhá povinnost tento rovný přístup uplatňovat. Lze se domnívat, že toto také souvisí s tlakem vzdělávacího systému v České republice na učitele, který byl taktéž odhalen na základě dat a popsán v rámci významové kategorie „Realita předškolní edukace“.

Z dat vyplynuly také další zjištění, která by mohla být předmětem dalšího zkoumání v budoucnosti. Výzkumníkem byly odkryty a naznačeny postoje v chování učitelek

v průběhu interakce s rodiči dětí se sociálním znevýhodněním na základě prostředí. Dle výroků učitelek a následného otevřeného kódování, byla vytvořena významová kategorie „Fáze rezignace učitelky“, jejíž interpretace je v podkapitole 8.4. Z dat bylo odhaleno, že určité interakce s rodiči dětí se sociálním znevýhodněním na základě prostředí mají negativní vliv na učitelky v mateřské škole. Jedná se o interakce a řešení aktuálních témat v edukačních procesech, které se vztahují ke vzdělávání a rozvoji dítěte předškolního věku. Učitelky projevují v počátcích tendence vcítění se do role rodiče, ale také do dítěte se sociálním znevýhodněním. Další fází byly projevy zoufalosti a bezradnosti učitelek, kdy docházelo k ústupkům směrem k rodičům. Z výroků učitelek byla odkryta snižující se motivace a snaha o změnu v důsledku spolupráce s rodiči. Na základě laxního přístupu rodičů se již projevovala částečná až úplná lhostejnost učitelek ke konkrétní situaci, což v některých případech směřovalo již k postoji vědomé rezignace učitelky. Výzkumník přichází s návrhem výzkumného šetření do budoucna, které by se zaměřovalo na hlubší zkoumání interakce mezi rodiči dětí se sociálním znevýhodněním a učitelkami z mateřské školy. Výzkumník navrhuje pro toto výzkumné šetření využití metody pozorování a metody hloubkového rozhovoru s učitelkami v MŠ.

9.1 Diskuse a limity výzkumu

V této podkapitole se budeme zabývat srovnáním výsledků výzkumné části diplomové práce s výsledky kvalitativního výzkumu, jehož cílem je *„upozornit na problematiku postavení dětí se sociálním znevýhodněním v konkrétní mateřské škole a zkoumání pedagogické práce s těmito dětmi“* (Stárek, Buchlová & Klugerová, 2021, s. 57). Na závěr budou uvedeny limity výzkumu.

Na základě uskutečněných dvou ohniskových skupin a dvou polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami z mateřské školy byly získány, analyzovány a interpretovány výsledky výzkumného šetření. V rámci diskuse bude na data nahlíženo ve spojitosti s výsledky kvalitativního šetření, které je publikováno v knize *„Vybrané aspekty ovlivňující edukační proces dítěte“* (Stárek, Buchlová & Klugerová, 2021, s. 57–77). Ještě před porovnáním výsledků bude stručně popsána metodologie výzkumu, který realizovala Buchlová. Výzkumný soubor tvořily dvě učitelky z mateřské školy, která se nachází ve vesnici na Vysočině. Dále zde figurovala asistentka pedagoga a dále tři děti ve věku od 5 do 7 let. Jednalo se o děti se sociálním znevýhodněním. Autorka výzkumu zvolila několik výzkumných metod, přičemž se jednalo o případovou studii, metodu pozorování,

obsahovou analýzu dokumentů a polostrukturovaný rozhovor s učitelkami z MŠ. Dále autorka definovala u jednotlivých dětí jejich osobní, rodinnou, zdravotní, školní a sociální anamnézu. Taktéž zde zahrnuje popis spolupráce MŠ s rodiči konkrétních dětí.

V rámci výsledků případové studie bylo zjištěno, že je problém v rámci docházky dětí se sociálním znevýhodněním, a to především v rámci omlouvání absence a nezodpovědného přístupu rodičů, kteří neinformují učitelky v MŠ. Také se zde vyskytovala nepravidelná docházka dítěte, která může mít negativní vliv na úspěšnost vzdělávání dítěte. Taktéž bylo zjištěno, že rodiče s dětmi nevyužívají akcí pořádaných MŠ (Stárek, Buchlová & Klugerová, 2021). Na základě těchto poznatků lze potvrdit zjištění v této diplomové práci, kdy byl zjištěn nezájem rodičů o vzdělávání a s tím částečně spojená i nedostatečná komunikace (viz. významová kategorie „Laxní přístup rodičů“ a „Neefektivní komunikace“). Dále je zde propojení s neuvědomováním si důležitosti přítomnosti dítěte např. na kulturních akcích školy ze strany zákonných zástupců. Docházelo k záměrné absenci dětí na těchto událostech. Toto vede k propojení s kategorií „Dítě jako oběť prostředí“, kdy je vyčleňováno z kolektivu a je ochuzeno o kulturní zážitek, který má pro něj přínosnou hodnotu.

Spolupráce s rodiči dětí se sociálním znevýhodněním je dle výsledků výzkumu velmi komplikovaná. Zákonní zástupci se nezajímají, někteří dělají naschvály a nesouhlasí s přístupem v MŠ (Stárek, Buchlová & Klugerová, 2021). Opět je zde shoda s daty v rámci vytvořené kategorie „Neefektivní komunikace“ a „Laxní přístup rodičů“, kdy rodiče projevují podobné chování. Navíc bylo zjištěno, že dochází k časté náhradě rodičů při vyzvedávání a doprovodu dítěte do MŠ ze strany sourozenců či prarodičů, což opět dle učitelek znesnadňuje komunikaci. Lze tedy shrnout, že došlo k potvrzení některých získaných dat výzkumné části diplomové práce na základě výzkumného šetření (Stárek, Buchlová & Klugerová, 2021), které se zaměřovalo také na problematiku dětí se sociálním znevýhodněním. Navíc zde byla použita shodná výzkumná metoda polostrukturovaného rozhovoru s učitelkami z MŠ.

Na závěr této podkapitoly je nutné popsat limity výzkumu. Za limit lze považovat genderovou nevyváženost výzkumného souboru, jelikož se výzkumu zúčastnily pouze osoby ženského pohlaví. Je možné, že pohled na tuto problematiku by byl u mužů odlišný.

Další limit ze strany výzkumného souboru se vztahuje k realizaci metody Focus group, kde se objevovaly v některých případech tendence respondentů směřovat diskusi spíše k rozhovoru s výzkumníkem. Toto lze přisuzovat nedostatečným zkušenostem respondentů s realizací diskuse tohoto formátu.

9.2 Sebereflexe výzkumníka

V rámci sebereflexe se chci především zaměřit na mou cestu v rámci výzkumné části. Pozitivně hodnotím svou zkušenost s realizací metody Focus group, která byla velmi náročná ve srovnání s realizací kvantitativního výzkumu v rámci mé bakalářské práce z roku 2020, kde jsem využila metodu dotazníkového šetření. Na základě metody Focus group jsem rozšířila své znalosti v možnostech realizace kvalitativních výzkumů.

Již prvotní komunikace s učitelkami z F1 byla obtížná z důvodu vysokého počtu účastníků. Bylo poměrně náročné se domluvit na společném termínu z důvodu časové vytíženosti učitelek z mateřské školy. Termín realizace F1 a F2 jsem musela z organizačních důvodů dvakrát přesunout. Snažila jsem se tedy v maximální možné míře přizpůsobit respondentům. Zároveň bylo mým cílem, aby v diskusi bylo alespoň šest učitelek, což se bohužel v rámci skupin nepodařilo, jelikož v každé skupině bylo pět učitelek. Zde ovšem je nutné podotknout, že jsem oslovila v rámci dané mateřské školy vyšší počet učitelek, nicméně jak již bylo zmíněno, účast byla poté nižší.

Jako velmi náročnou hodnotím analýzu dat, během které jsem pracovala se zhruba 70 normostranami textu (transkripce rozhovorů a Focus group). Bylo nutné si vytvořit systém, na základě kterého bych získaná data jasně zorganizovala. Po otevřeném kódování jsem se dopracovala k vytvoření tabulek (viz. podkapitola „Otevřené kódování“), významových kategorií, které jsem vložila do diplomové práce, ačkoliv to nebylo původně v plánu. Ze svého pohledu jsem vyhodnotila tyto tabulky jako užitečné a přehledné.

ZÁVĚR

Diplomová práce přibližuje čtenáři téma sociálního znevýhodnění dítěte na základě prostředí, a to také z pohledu učitelek v mateřské škole. Hlavním cílem práce bylo popsat specifika edukace dítěte se sociálním znevýhodněním z pohledu učitelek v MŠ. Teoretická část se vztahuje k nejbližšímu sociálnímu prostředí a významnosti rodiny v rámci předškolního vzdělávání. Pozornost je věnována také především inkluzivnímu vzdělávání a podpůrným opatřením. Dále je teoretická část zaměřena na významné dokumenty, přičemž se jedná o Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ a na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

Ve druhé části diplomové práce byl představen zrealizovaný kvalitativní výzkum. Data byla získána na základě metody Focus group a metody polostrukturovaného rozhovoru. Výzkumný soubor tvořilo dvanáct učitelek ze čtyř různých mateřských škol. Získaná data byla analyzována metodou otevřeného kódování na základě zakotvené teorie. Bylo vytvořeno pět hlavních významových kategorií: Laxní přístup rodičů, Neefektivní komunikace, Realita předškolního vzdělávání, Fáze rezignace učitelky a Dítě jako oběť prostředí. Na data bylo při interpretaci nahlíženo z několika pohledů. Zjištění výzkumného šetření jsou následující. Z pohledu učitelek je ve spojitosti s edukací dětí se sociálním znevýhodněním na základě prostředí kladen důraz na spolupráci s rodiči, která se vyznačuje jejich nezájmem a laxním přístupem, bagatelizací předškolního vzdělávání a neefektivní komunikací. Docházelo také k záměrné absenci, a tedy vyloučení dítěte při školních akcích ze strany zákonných zástupců. Mimo jiné zde bylo zjištěno přejímání vulgarismů dítětem a nedostatečné materiální zajištění jedince předškolního věku. Z výroků učitelek bylo zjištěno, že k dětem se sociálním znevýhodněním přistupují učitelky v rámci rovného přístupu. Ačkoliv v některých případech se jednalo z pohledu výzkumníka pouze o určitou povinnost učitelek.

Celková interakce s rodiči je dle stanovisek učitelek naprosto zásadní a výrazný prvek, jenž souvisí s edukací dítěte. V tomto případě dochází k znesnadnění celkové spolupráce mezi mateřskou školou a rodinou dítěte se sociálním znevýhodněním na základě prostředí. Dále bylo odhaleno, že tato nefunkční kooperace byla i částečnou příčinou projevů bezmocnosti, zoufalství a také náznaků rezignace učitelky. Výzkumník přichází s návrhem výzkumného šetření v budoucnosti s cílem prohloubení dosavadních zjištění v rámci významové kategorie „Fáze rezignace učitelky“.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Adams, D., Mohamed, A., Moosa, V., & Shareefa, M. (2021). Teachers' readiness for inclusive education in a developing country: fantasy or possibility?, *Educational Studies*, DOI: 10.1080/03055698.2021.1908882.
2. Bartoňová, M., Vítková, M., Bočková, B., Bytešníková, I., Hloušková, L., Horáková, R., ... Zámečníková, D. (2016). *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: Masarykova univerzita.
3. Burkovičová, R. (2016). *Děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v předškolním vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
4. Burkovičová, R., Zezulková, E., Schmidtová, M., Harčariková, T., Lopúchová, J., & Kaleja, M. (2014). *Edukace dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
5. Clegg, J., & Ginsborg, J. (2006). *Language and Social Disadvantage: Theory into Practice*. England: John Wiley & Sons Ltd.
6. Český statistický úřad. *Obyvatelstvo podle národnosti a krajů v roce 2021*. Dostupné z:
https://www.czso.cz/documents/142154812/176236044/sldb2021_pv_obyvateľstvo_podle_narodnosti_vc_kombinaci.xlsx.
7. Donkin, A., Roberts, J., Tedstone, A., & Marmot, M. (2014). Family socio-economic status and young children's outcomes. *Journal of Children's Services*. 9 (2). p. 83-95. DOI: 10.1108/JCS-01-2014-0004.
8. Felcmanová, L., Habrová, M., Bartůňková, R., Baslerová, P., Brodská, L., Cakirpaloglu, I., ... Vávrová, P. (2015). *Katalog podpůrných opatření: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-szn.pdf>.
9. Fisher, S., Škoda, J., Svoboda, Z., & Zilcher, L. (2014). *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. Triton.

10. Fónadová, L. (2014). *Nenechali se vyloučit: Sociální vzestupy Romů v české společnosti (kvalitativní studie)*. Brno: Masarykova univerzita. DOI: 10.5817/CZ.MUNI.M2106574-2014.
11. Gabašová, J. (2020). *Otevřená komunikace a řešení konfliktů ve třídě*. Praha: Raabe.
12. Guerra, M., & Luciano, E. (2010) Sharing the Responsibility of Education: The Relationship between Teachers and Parents in 0-6 Year-Old Children Services and Schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), p. 3308-3313. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.506>
13. Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada.
14. Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání*. Praha: Portál.
15. Kaleja, M. (2011). *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
16. Kaleja, M., & Zezulková, E. (2016). *Školská inkluze versus exkluze: Vybrané kontexty vzdělávání sociálně vyloučených dětí a žáků s potřebou podpůrných opatření*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
17. Kendíková, J. (2016). *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe.
18. Kendíková, J., & Vosmik, M. (2016). *Jak zvládnout problémy dětí se školou? Děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole – praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. Pasparta.
19. Kovalčíková, I., & Džuka, J. (2014). Konceptualizácia pojmu sociálne znevýhodňujúce prostredie. *PEDAGOGIKA.SK*, 5 (1), s. 5-27. Dostupné z: <https://www.casopispedagogika.sk/studie/kovalcikova-iveta-dzuka-jozef-konceptualizacia-pojmu-socialne-znevychodnujuce-prostredie.html>.
20. Krninský, L. (2012). Pracovní zátěž a stres v povolání učitele (přehledová studie). *e-Pedagogium*, 12(1), 82-108. DOI: 10.5507/epd.2012.007.
21. Lechta, V. (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál.
22. Lenkvíková, K. (2020). Rodiče jako spoluaktéři inkluzivního vzdělávání. *e-Pedagogium*, 20 (1), p. 27-44. DOI: 10.5507/epd.2020.005.

23. Lundqvist, J. (2021). Ways to implement preschool inclusion: A multiple-case study. *International Journal of Educational Research Open*, 2. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100097>.
24. Manniová, J. (2007). Rodičovská autorita a štýly výchovy –činitele ovplyvňujúce výchovu v rodine. *Pedagogická orientace*, 1, p. 34-44. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/922/776>.
25. *Mapování využívání asistentů pedagoga a školních asistentů v MŠ a ZŠ: Závěrečná zpráva.* (2017). Praha: Nová škola, o. p. s. Dostupné z: https://issuu.com/novaskolaops/docs/mapov_n_vyu_v_n_ap_a_a_v.
26. Mareš, P. (1999). *Sociologie nerovnosti a chudoby*. Praha: Sociologické nakladatelství.
27. Matoušek, O., & Pazlarová, H. (2010). *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny*. Praha: Portál.
28. Matoušek, O., Kodymová, P., & Koláčková, J. (2010). *Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. Praha: Portál.
29. Metodická příručka typologie situací a služeb pro rodiny s dětmi. (2015). Dostupné z: <http://www.pravonadetstvi.cz/files/files/Typologie-sluzeb-pro-rodiny-s-detmi.pdf>.
30. Ministerstvo práce a sociálních věcí. *Metodické doporučení MPSV č. 9/2009 k sociální práci s ohroženou rodinou.* (2016). Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/225508/Metodicke_doporuceni_MPSV_c-9.pdf/ba7a119a-a609-3383-dbaa-76ee24b356ee.
31. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro povinné předškolní vzdělávání*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/55831/>.
32. Mišovič, J. (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Sociologické nakladatelství.
33. Morgan, D. L. (2001). *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert.

34. Mošťková, Š., & Sobotková, I. (2016). Příbuzenská pěstounská péče: Když dítě vychovávají prarodiče. *E-PSYCHOLOGIE, elektronický časopis ČMPS*, 10 (4), s. 50. Dostupné z: https://e-psycholog.eu/pdf/mostkova_sobotkova.pdf.
35. Němec, Z., & Martinovská, P. (2018). *Asistent pedagoga v mateřské škole*. Praha: Raabe.
36. Němec, Z., Šimáčková-Laurenčíková, K., & Hájková, V. (2016). *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Charles University, Faculty of Education Press.
37. Paus-Hasebrink, I., & Kulterer, J. (2014). Young People, *Media and Health: Risks and rights. Socially Disadvantaged Children, Media and Health*. Göteborg: Nordicom. Dostupné z: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1534781/FULLTEXT01.pdf>.
38. Potměšil, M., Dokoupilová, I., Hanáková, A., Kmentová, S., Štěpničková, N., Urbanovská, E., & Zvědělilková, J. (2018). *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. DOI: 10.5507/pdf.18.24452951.
39. Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
40. Průcha, J., Burkovičová, R., Dopita, M., Paloncyová, J., & Syslová, Z. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer.
41. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník. Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání*. Praha: Portál.
42. Schuelka, M. J. (2018). *Implementing inclusive education*. K4D Helpdesk Report. Brighton, UK: Institute of Development Studies.
43. Slowík, J. (2016). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada.
44. Soukupová, M. (2021). *Rodič jako zdroj stresu při práci učitele* [Diplomová práce, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky]. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/10563/49606>.
45. Stárek, L., Buchtová, E., & Klugerová, J. (2021). *Vybrané aspekty ovlivňující edukační proces dítěte*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.

46. Strauss, A. L., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
47. Syslová, Z., Kuchař, F., Schenková, H., Strakatá, M., & Štěpánková, L. (2016). *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
48. Šafránková, A., & Kocourková, V. (2013). Analysis of the Teachers' Attitudes and Needs in Relation to Socially Disadvantaged Pupils in the Czech Republic. *PEDAGOGIKA.SK*, 4 (2), s. 145. Dostupné z: http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-4/cislo-2/studia_safrankova.pdf.
49. Šmelová, E., & Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál.
50. Štech, S. (2018). Inkluzivní vzdělávání – obtížné zvládnání „rozmanitosti“ v praxi. *Pedagogická orientace*, 28 (2), s. 382-398. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10343/pdf>.
51. Šulová, L. (2010). *Raný psychický vývoj jedince*. Praha: Karolinum.
52. Švarcová, I. (2005). *Základy pedagogiky pro učitelské studium*. Praha: VŠCHT.
53. Švaříček, R., Šed'ová, K., Janík, T., Kačšák, O., Miková, M., Nedbálková, K., ... Zounek, J. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
54. Teplá, M., Felcmanová, L., & Němec, Z. (2019). *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Verlag Dashöfer.
55. Tiernan, B. (2021). Inclusion versus full inclusion: implications for progressing inclusive education, *European Journal of Special Needs Education*, DOI: 10.1080/08856257.2021.1961197.
56. UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>.
57. Vágnerová, M. (2014). *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
58. Vybíral, Z. (2005). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.
59. Walterová, E. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido.

Legislativní a kurikulární dokumenty:

1. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2014.) *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*.
2. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*.
3. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.
4. Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků.
5. Sdělení č. 104/1991 Sb., Úmluva o právech dítěte.
6. Ústavní zákon č. 2/1993 Sb., ve znění ústavního zákona č. 162/1998 Sb. Listina základních práv a svobod.
7. Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání.
8. Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.
9. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.
10. Zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů.
11. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.
12. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod.	A podobně
ČR	Česká republika
F1	Focus group 1
F2	Focus group 2
IVP	Individuální vzdělávací plán
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Např.	Například
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
PLPP	Plán pedagogické podpory
Popř.	Popřípadě
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
Př.	Příklad
R1	Rozhovor 1
R2	Rozhovor 2
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
S.	Strana
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
U1/U2/...U12	Učitelka 1/ Učitelka 2/...Učitelka 12
V	Výzkumník
VŠ	Vysoká škola
ZŠ	Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 - Schéma kategorie „Laxní přístup rodičů“	62
Obrázek 2 - Schéma kategorie „Neefektivní komunikace“	65
Obrázek 3 - Schéma kategorie „Realita předškolní edukace“	67
Obrázek 4 - Schéma kategorie „Fáze rezignace učitelky“	68
Obrázek 5 - Schéma kategorie „Dítě jak oběť prostředí“	70

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 - Charakteristika respondentů.....	44
Tabulka 2 - Kategorie „Neefektivní komunikace“	51
Tabulka 3 - Kategorie „Realita předškolní edukace“	54
Tabulka 4 - Kategorie „Fáze rezignace učitelky“	56
Tabulka 5 – Kategorie „Dítě jako oběť prostředí“	59

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA 1: ROZHOVOR (R2) S UČITELKOU (U12)

PŘÍLOHA 2: FOCUS GROUP (F1) S UČITELKAMI (U1, U2, U3, U4, U5)

PŘÍLOHA 1: ROZHOVOR (R2) S UČITELKOU (U12)

- 1 V: „Chci se tě zeptat, jestli souhlasíš s tím, že budu nahrávat tento rozhovor na nahrávací
2 zařízení?“
- 3 U12: „Ano, v pořádku.“
- 4 V: „Děkuji, tak já bych teda začala, jestli by ses mi trošku představila. Jaká je délka tvojí
5 pedagogické praxe?“
- 6 U12: „Tak je to necelých 16 roků. Počítat sekund jsem právě všechno všechno.“
- 7 V: „A jaké je tvé nejvyšší dosažené vzdělání?“
- 8 U12: „Úplné odborné středoškolské s maturitou.“
- 9 V: „Děkuji. A teda já bych se zeptala v rámci toho tématu, na které se zaměřuje moje
10 diplomová práce, dle čeho bys v mateřské škole klasifikovala, že dítě pochází ze sociálně
11 znevýhodněného prostředí, nebo které děti bys mezi ně zařadila?“
- 12 U12: „Určitě, určitě menšiny, určitě vietnamské děti. Co jsem měla zkušenost, určitě
13 romské děti a sociálně slabé, rodiče v rozluce, maminky bez práce a tady tyhle děti. Nebo
14 také děti cizinců. Taky tady byla zkušenost tady s tímhle.“
- 15 V: „A ty to, co jsi zmínila, máš s nimi nějakou zkušenost s některými, teda vietnamskými
16 třeba.“
- 17 U12: „Ano ano,“
- 18 V: „Tak tomu se teda dostaneme postupně. Jak hodnotíš obecně edukaci těchto dětí? Je
19 to náročnější?“
- 20 U12: „Určitě náročnější na přípravu, na vlastně na všechno. Na začlenění dětí do kolektivu,
21 do běžného fungování ve třídě. Náročné vlastně i pro ty děti samotné, protože tam se dějou
22 věci, které zasahují, narušují je jakýmkoliv způsobem, byť kladným nebo záporným.
23 Určitě.“
- 24 V: „Zmínila si vzdělávání menšin. Máš nějakou zkušenost s těmito dětmi?“
- 25 U12: „Co se týká konkrétně těchto dětí, konkrétně začlenění vlastně do, když k nám přišli
26 sourozenci vietnamského původu, kteří byli vychováváni ve Vietnamu babičkou a vrátili
27 se do České republiky k rodičům, takže ani slovo česky ani absolutně neměli žádné
28 povědomí o tom, jak to funguje. Prostě jiná nátura přišla k jiné nátuře a de facto ty děti
29 byly nešťastné, protože nerozuměli, co se po nich chce. Z počátku vlastně jsme fungovali
30 na 99 % jenom v šatně, protože oni on se báli jít do toho běžného kolektivu ve třídě, takže
31 všechno svačinky jakákoliv činnost jsme jim nabízeli. Povídání prohlížení knížek pro ty
32 běžné činnosti ve školkách, tak probíhaly právě v té šatně v podstatě mezi blokama, takže

33 jedna jsem byla u ostatních dětí, jedna byla tam až se námi nakonec postupem nevím
34 měsíce dvou podařilo vtáhnout aspoň do role pozorovatele toho dění ve třídě. Jo tady,
35 takže ten začátek u nich byl náročný i pro ně, protože nerozuměli, a i pro nás, protože jsme
36 vlastně nemohli se věnovat naplno té dětské skupině, kterou jsme měli. Bylo strašně
37 náročné, vyčerpávající.“

38 V: „A měly tyto děti, nebo to dítě mělo asistenta pedagoga, nebo nemělo?“

39 U12: tam byla strašně těžká spolupráce s rodiči, oni vlastně defakto museli se vším, co
40 jsme jim mi nabídli, souhlasit a oni nerozuměli, co vlastně mi po nich chceme. Takže
41 asistenta získal klučina až vlastně v době, kdy opustil mateřskou školu a nastoupil na
42 základku. Tam už měl i rodilého mluvčího. A sestra ta zůstala ve školce až ...Ano, oni byli
43 o 2 roky od sebe. A ta se taky nějak jako chytla rozmluvila, začala vnímat, chápat a
44 začlenila se do fungování běžné třídy úplně bez problémů.“

45 V: „Takže vlastně ta jazyková bariéra vlastně znesnadnila celkově získání toho asistenta?“

46 U12: „Ano, ano a oni rodiče chtěli, ona pořád říkala jakože 'Ano ano', ale ona v podstatě
47 nevěděla, na co nám to ano říká my jsme jí poslali do poradny, když jsme jí nabídli přesně
48 postup toho, jak uchopit. Co proto vlastně by pro to měla udělat, tak vlastně v podstatě
49 nevěděla, nebo nevěděla, nerozuměla tak. A taky zpočátku tam byla taková situace, že oni
50 nechtěli. Oni vlastně, oni prostě úplně bylo všechno v pořádku. Oni jenom chtěli, aby
51 chlapec se sestrou byli ve školce, aby byli s dětma. A víc neřešili, více je nezajímalo.
52 Jenomže ty děti byly nešťastné. Ony prostě nemohly fungovat Měli vypracovat pracovní
53 list. Ostatní děti chápaly, tvořily oni u toho seděli. A oni netušili vlastně, co se po nich
54 chce, jo. Ze začátku byli nešťastní, my jsme byli nešťastní, ale rodičům to bylo jedno.
55 Kdežto kdyby bylo spolupráce s rodiči na trošku jiné úrovni, tak si myslím, že by situace
56 byla úplně jiná. Bylo mi jich líto, bylo to těžký.“

57 V: „Takže vlastně to vycházelo z toho jejich nezájmu, a hlavně i z toho jazyka, který
58 vlastně byl jako bariéra.“

59 U12: „Ano, ano. A navíc ještě u toho staršího u toho chlapce. On se začal projevovat tak,
60 že už by si chtěl hrát s těma klukama, ale ta jazyková bariéra byla natolik velká, nebo v
61 podstatě tam nebylo jako vůbec kde by se chytil, tak jeho odezva byla, že jednal agresivně,
62 že prostě neuměl to říct tak to řekl gestem. Řekl to prostě, že bouchnul, kousnul nebo
63 ukopnul. Prostě to bylo takové, co jsme se bavily s kolegyní... jakoby takové volání o
64 pomoc. 'Já nevím, co po mě chcete', jo, že se spíš bránil, no. Což ho to potom přešlo jo,
65 potom začal vlastně fungovat. Rodiče potom začali chodit, docházet dost SPC a už to
66 začalo být o něčem jiném. Ale ty začátky teda byly krutý, no.“

67 V: „To muselo být náročné teda, no ještě když tam vlastně nebylo ani ten asistent.“

68 U12: „On tam neměl vlastně absolutně nikoho, oni tam byli úplně sami, a navíc ještě ani
69 nebyli spolu ve třídě. Oni byli zpočátku s námi a dívka potom šla do mladší třídy. Chlapec
70 šel do třídy předškolních dětí, takže oni ani nezůstali spolu. takže vlastně ještě i od sebe
71 jako sourozenci byli odtrhnutí. Jo, takže vůbec nezávidím, vůbec nezávidím.“

72 V: „Takže když ani s těmi rodiči se člověk nedomluví, tak celé to vzdělávání. Je to už
73 potom vlastně skoro ani neprobíhá tak.“

74 U12: „To vlastně ani nebylo no, přesně tak. Rodiče, co měli starost, tak vlastně o tom, aby
75 fungoval obchod. Děti kroužily vždycky na kole v odpoledních hodinách kolem obchodu
76 a to bylo vlastně všechno, co dělal jenom.“

77 V: „A když vezmeme v potaz naopak spolupráci nebo komunikaci s rodiči nějaké té
78 skupiny, o které jsme na začátku hovořily, třeba dítě romské, tak jak třeba hodnotíš
79 spolupráci s těmito rodiči? Jestli máš tu zkušenost?“

80 U12: „Měla jsem děti, které byly romského původu. Vzpomněla jsem si na začátek
81 pedagogické práce. Tak musím říct, že s nimi jsem nikdy žádný problém neměla, ba
82 naopak. Měla jsem maminku, kterou která měla vždycky všechno první zaplacené,
83 zajímala se. Dcera její chodila čistě oblékaná byla úžasná, šikovná. mnohem třeba v
84 kresleném projevu vyčnívala a nikdy za celé 4 roky, co jsem dívenku měla, tak tam nebyl
85 ani jednou problém. Mamka byla ta jako fungovala skvěle. V druhé školky, ve které jsem
86 působila, jsem měla taky děvčátko romského původu. Tam to bylo zase o tom, že prostě
87 dívenka byla pro rodiče na prvním místě, takže tam, kdyby se na ni někdo křivě podíval,
88 tak maminka by ukousla hlavu v uvozovkách. Ale říkám, nikdy s nima nebyl žádný
89 problém. Oni, třeba naopak, jako možná jsem měla štěstí na to, že chtěli. Vždycky chtěli,
90 zajímali se. Takže tam problém nebyl.“

91 V: „Tak ono, pokud vlastně ti rodiče mají ten zájem, tak se vlastně úplně jinak pracuje,
92 předpokládám.“

93 U12: „Ano.“

94 V: „A jestli se teda můžu ještě zeptat, jak jsi zmínila teda u toho druhého dítěte tu rodinu,
95 kdy oni teda pro ně bylo to dítě to nejvíc v jejich životě jsem teda pochopila.“

96 U12: „Ona byla nejmladší dcera ze všech sourozenců, byla nejmladší, maminka byla už
97 starší. Takže dívenka byla taková opečovávaná, milovaná, prostě hýčkaná. Ale říkám, co
98 se týkalo pomůcek, když jsme někde jeli, když se něco mělo platit, když bylo divadlo, tak
99 byly mezi prvníma, co měli zaplacené. A zajímali se, ptali se.“

100 „V: Ano, takže zajímali se a měli ten zájem? To jsem se chtěla právě zeptat. Takže měli
101 zájem o to vzdělávání a dávali teda tomu vlastně předškolním vzdělávání tu hodnotu?“
102 U12: „Zrovna v tom jednom případě to bylo u té holčičky, kdy maminka říkala, budu
103 citovat, že 'chci, aby z ní něco bylo, nechci aby skončila jako blbá uklízečka jako já'.
104 Maminka si v předškolním, v posledním roce, než dívka nastoupila do školy, chodila i
105 pro pracovní listy. Nebylo to třeba, ale ona, ale chtěla jo. Takže ta iniciativa vycházela z ní
106 a strašně pěkně se s ní spolupracovalo. Dodneška, když je potkám tak tak 'Dobrý den, paní
107 učitelko dcera chodí na nějakou střední školu v současné době'. Takže byť je to Romka,
108 tak prostě. Věřu je šikovná.“
109 V: „Takže v rámci vlastně edukace romských dětí si měla spíš tu pozitivní zkušenost?“
110 U12: „Spíš pozitivní zkušenost, ano.“
111 V: „A když bych se teda ještě zeptala. Mluvila jsi na začátku o dětech ze sociálně
112 ekonomicky znevýhodněné rodiny, kde je nedostatek financí. Máš třeba nějakou zkušenost
113 s edukací tohoto dítětem?“
114 U12: „No zkušenost určitě mám. Z větší části to je taková zkušenost, že by rodiče si
115 slibovali, že třeba zaplatí školné, zaplatí stravné. Tak nedělali, tudíž to dítě se toho
116 výchovného procesu ani neúčastnilo. Nebo nemělo možnost, byť by chtělo, tak se nemohlo
117 účastnit tady z těchto důvodů, že vlastně neměli zaplaceno. Děje se to shodou náhod i teď v
118 naší třídě. Kdy, byť holčička by ve škole třeba ráda byla tak tím, že maminka nemá
119 zaplaceno, slibuje. V podstatě nám lže, tak tam o té edukaci se ani moc mluvit nedá no. Je,
120 to je to těžká domluva. Ona vám třeba nebo nám do očí prostě přijde do školky řekne, že to
121 jde zrovna teď v tuto chvíli zaplatit a že teda dcera nebo tu dotyčnou napíšeme, že přijde,
122 takže uděláme docházku a samozřejmě nepřijde, protože placeno nemá, že. Takže nám
123 prostě lže. Tady není na ně spolehnutí na ty rodiče. Takže těžko třeba s tou maminkou
124 dotyčnou se strašně těžko pracuje. Dcera její chodí nepěkně oblečená, ne, nechci říct
125 zanedbaná, ale oblečení dvakrát nevoní. Je vidět, že se tam kouří, že domácnost je taková
126 divočejší. Maminka mnohdy si stěžuje na to, že nemůže fungovat, protože její manžel je
127 závislý nebo gambler, nebo nějaká taková patologická záležitost tam u nich je. V podstatě
128 z 90 % zase hlídají prarodiče. Když potkáme dívku venku, tak babička dědeček fungují
129 jo. Maminka, že pracuje, tak maminku vidíme, že prostě nepracuje, že někde stojí opodál a
130 kouří. A ono je to takové lhaní, je to takové nefér. A přijde mi to horší než třeba moje
131 zkušenost s romskými dětmi, nebo vlastně s těma dvěma Vietnamci.“
132 V: „A no a třeba ti prarodiče. Stalo se, že by se nějak už zapojili?“

133 U12: „Zapojili, jenomže oni v podstatě taky rezignovali. Jo, že viděli, že pomoc jako...
134 Snažili se pomoci, platili, platili za tu maminku, nebo vlastně za dceru školné, jenomže to
135 taky prý nešlo donekonečna, protože oba dva jsou v důchodu. Takže v podstatě hlídají,
136 hlídají tu malou jo. Ale víc platí, dotujou pomůcky do školky, věci do školky. V podstatě
137 kupují oni, že. Maminka jenom slibuje, že třeba dívenka bude mít narozeniny, že dětem
138 donese odměnu a řekne to před všema dětma, protože oni tu odměnu čekají logicky, že? A
139 teď najednou dívenka měsíc dva prostě v podstatě teďka už druhý měsíc chybí.
140 Komunikace s ní je velmi špatná, když ji napíšeme, tak v podstatě neodpoví nebo odpoví
141 pozdě. Takže. Je to těžké. Byť bysme třeba chtěli, byť by jsme tu dívence strašně rádi...Že
142 jsme dneska jsme si právě říkaly s kolegyni, že i nám je líto, že v podstatě ona by byla
143 spokojenější už v té školce, než v té situaci, v jaké je. Navíc rodiče jsou v rozluce.
144 Partner.... Oni se asi rozhádali, nebo maminka dala nějaké ultimátum. On se odstěhoval a
145 děti paradoxně teskní po tatínkovi, že chtějí vlastně tátu., takže Bůh ví, co se tam u ní děje.
146 No nezávidím.“

147 V: „A když si teda mluvila obecně o té situaci, že vlastně zřejmě v té rodině, teda
148 například, že tam kouří jo, jestli mají ti rodiče evidentně asi nějaké rozepře, tak to se
149 vlastně i může konat samozřejmě i v jiných rodinách. Stalo se ti třeba někdy obecně teď
150 nemyslím pouze u dětí z nějaké chudší rodiny, ale stalo se ti někdy, že by třeba děti
151 reprodukovali nějakou takovou tu situaci z domova?“

152 U12: „V rámci komunikace určitě používali výrazy, které doma slyšeli a i u toho chování
153 takového. Prostě kopírovaly. Taky se mi teď se mi vybavila situace, kdy dítě jako
154 by suplovalo tu maminku, že se chovalo v té třídě k ostatním dětem jako nadřazeně, jako
155 ta maminka se chová nadřazeně třeba k té dotyčné. Že ona zkoušela jako ukazovat, že já
156 jsem tady pánem A mluvila tím. Takovým přisprostlým jazykem. Takže ano stalo. Takže
157 v té komunikaci určitě v komunikaci i v chování. Že prostě to, co slyšela doma, tak
158 zkoušela i v té školce říkat.“

159 V: „A jak si na to reagovala?“

160 U12: „Bylo to v podstatě...bylo to v podstatě s tou sprostou mluvou, tak jsme se malé
161 ptali, jestli vlastně ví, co říká a ona že 'ne, že to používá maminka nebo že maminka takhle
162 řekla tatínkovi, nebo naopak. Tak jsme se jí snažili vysvětlit, že byť teda rodiče nejsou
163 spolu a že třeba někdy se pohádají, že to je normální, že prostě občas i dospělí se takhle
164 hádají, načež malá řekla, že teda 'maminka strašně křičí po tatínkovi' a opakovala ty
165 slovíčka, že 'ty seš...' jo a 'ty seš...'. No a samozřejmě, že to zkusí na ty děti a děti co

166 slyší, tak poví, že takto začali používat i mezi sebou, aniž by vlastně věděli, co to znamená,
167 že.“

168 V: Takže jestli tomu dobře rozumím. Tak ten konflikt mezi rodiči se přesunul na to dítě.
169 A to dítě to...“

170 U12: „...poslalo dál.“

171 V: „...poslalo dál i na ty ostatní děti, takže to mělo dopad na celou třídu jestli tomu dobře
172 rozumím?“

173 U12: „Ano, na ty naše malé určitě, protože tam proběhlo období, kdy vlastně to slovo
174 docela často používali a museli jsme říct, že takové slovíčko je prostě špatné, že to říkají
175 občas dospělí, když se zlobí. Snažili jsme se tu situaci prostě řešit operativně za chodu
176 podle vzniklé situací. Takže tady v tomhle ano. A hlavně když to potom řešíš s maminkou
177 nebo vlastně s tatínkou. Tak oni ti, že 'od nás to nemaj'. Jo, a přitom ty děti malinké oni
178 prásknou úplně všechno na sebe. Oni poví, oni poví prostě tak, jak to je bezelstně,
179 upřímně, protože oni ještě neumí tady ty manipulace prohlédnout.“

180 V: „Takže si ro řešila s rodiči a ti to teda popírali?“

181 U12: „Ano, že od nich to nemá, že to musí mít pocit ze školky nebo z hřiště, nebo od
182 někud z venku. Ale od nich teda rozhodně ne.“

183 V: „Ještě bych se vrátila ještě k tématu, které by mě zajímalo. Jaký máš názor na to přístup
184 rodičů k účasti dětí na akci pořádanou mateřskou školou? Mají ten zájem, když se
185 zaměříme na rodiny např. s nízkým socioekonomickým statusem?“

186 U12: „Stávalo se velmi často, že ti rodiče ty děti odhlašovali. Nebo když jsme třeba
187 vybírali SRPŠ, tak nám to dávali po částech nebo takřka vůbec. Takže jsme rodičům
188 snažili vysvětlit, že velikonoční nebo vánoční balíček nebudou mít, protože nemají
189 uhrazené. A jak k tomu přijdou ostatní děti, že je to nespravedlivé. A když jsme se
190 uchýlovaly k tomu, že jsme ze svého ten balíček zaplatily, aby se jich to nedotklo, protože
191 oni z toho neměli rozum. A než vysvětlovat, proč maminka a tatínek neplatí...A když byly
192 akce, tak děti odhlásili. Neúčastnili se ani akcí, ani Hopsalína. Ted' mě napadá zrovna
193 Hopsalín. Ani školy v přírodě, plavání, lyžařských výcviků. Tady o tohle byly vlastně
194 ošizené.“

195 V: „A jak reagovali ti rodiče?“

196 U12: „Některé reakce byly takové že 'co po nich pořád chceme, že toho placení mají až
197 až'. Anebo prostě...bud' v podstatě to otáčeli do útoku proti nám že 'pořád něco, pořád
198 nějaké peníze, pořád něco' anebo prostě ten den odhlásili a už se po tom nepátralo. Oni je
199 odhlásili na středu a ve čtvrtek přišli.“

200 V: „A pro upřesnění – tyto situace byly u jakých dětí?“
201 U12: „U sociálně slabých.“
202 V: „Ještě bych se na závěr zeptala, jak nahlížíš na inkluzi v této době? Nebo i z pohledu
203 připravenosti pedagogů?“
204 U12: „V podstatě si myslím, že jakákoliv inkluze je náročná pro fungování v běžné třídě.
205 Třeba jedno dvě děti s asistentem, ale za podmínek že budou mít rodilého mluvčího nebo
206 že opravdu bude dobrá komunikace s rodiči na dobré úrovni, že budou mít zájem, tak
207 v tom nevidím problém. Problém vidím v případě, že bude třeba vietnamské, romské,
208 sociálně znevýhodněné v kolektivu a rodiče nebudou mít zájem se jakýmkoliv způsobem
209 podílet či komunikovat, spolupracovat. Tak to je těžko. Jinak za mě osobně, pokud bych
210 měla mít romské dítě nebo vietnamské, tak v tom nevidím vůbec žádný problém. Ale jak
211 jsem řekla, za podmínek, že prostě fakt ta spolupráce bude cvakat a fungovat. Že
212 doporučíme rodiče, ano zkusíme, pomůžeme si navzájem, ale ta pomoc musí být i z jejich
213 strany. Protože tam jde přece o ty jejich děti. A většinou tady v tomhle směru pokulhává,
214 protože my jsme se snažili, co jsme mohli, ale nakonec zákonný zástupce rozhodl nebo
215 spíš nerozhodl a bylo. A potom přišlo spíš na takovou rezignaci, že pluli s davem, aniž by
216 jim to něco dalo. Nějak... Oni se určitě nějak rozvíjeli, byť v roli pozorovatele, oni se
217 zapojili, pochopili časem co se po nich chce. Ale říkám... kdyby ta komunikace byla
218 trošičku jinde, na trošičku jiné úrovni a kdyby se chtělo, tak by to bylo úplně jiné, úplně.
219 Hlavně by to těm dětem strašně pomohlo. Takže za mě ano, ano. V rozumném počtu,
220 s asistentem, s rodilým mluvčím. Ano určitě. Samozřejmě by museli taky přijmout naše
221 nějaké takové osnovy, náš Rámcový vzdělávací program. Prostě přijmout to, že se
222 vzdělávají v České republice, podle našeho nějakého školního vzdělávacího programu
223 Prostě jako přijmou to, že to tak bude. Oni taky někteří u nás takhle a u nás takhle. A pak
224 přihlásí dítě do běžné mateřské školky, a to je potom taky těžko. Takže kdybych to měla
225 shrnout, tak nejtěžší byla spolupráce s těma ekonomicky sociálně znevýhodněnými. To
226 bylo také...nejvíc i, že nám to bylo třeba líto. Nejvíc takové na srdíčko, protože těch dětí
227 nám bylo líto, když jim nebylo dopřáno
228 V: „I to, jak si zmínila, že jste kupovaly ze svých peněz ty balíčky.“
229 U12: „Ano tak jasně že jo. To by udělal každej. To prostě nejde. Deset dětí dostanou
230 balíček a dvě se budou smutně dívat. Vždy to je úplně proti všemu.“
231 V: „Ti rodiče potom dostanou tu učitelku do takové pozice...“
232 U12: „A jim je to hlavně jedno. Teď si mi úplně vybavila situace, kdy ti rodiče 'Jee, to jsi
233 dostala, no to je super, tak pojd', tak jdem'. Že ani nebylo třeba 'děkuju' nebo takhle. Tak

234 jsme si s kolegyní říkali, že podáš prst a stáhnou ti ruku. To máš za to, že se tady o něco
235 snažíš. Ale pak toho dospěláka upozadíš a řekneme si, tak si tu čokoládou figurku zbaští
236 to děcko. Jako někdy tě ty situace zaženou, že musíš uvažovat ne jako pedagog, ale jako
237 člověk se srdíčkem na pravém místě. Někdy to není jednoduchý.“

238 V: „Ano. Za mě je to tedy asi vše. Je něco, co bys chtěla ještě dodat?“

239 U12: „Asi ne. Jako vybavila si mi ty děti, které jsem měla. Nenapadá mě nic, co by bylo
240 takové...co by jako bylo potřeba ještě říct.“

241 V: „Tak já ti velmi děkuji za účast v tomto rozhovoru.“

242 U12: „Nemáš vůbec za co.“

243

PŘÍLOHA 2: FOCUS GROUP (F1) S UČITELKAMI U1, U2, U3, U4, U5)

1 V: „Dle čeho byste v mateřské škole klasifikovaly, že je dítě ze sociálně znevýhodněného
2 prostředí? Co to může naznačovat?“

3 U1: „No...třebas to může být i to...první styk s rodičema. Jo, co ti třebas napoví. Potom,
4 že to dítě přijde a přijde do, u nás třeba do školky, do jakékoliv školky. A teď tam vidí plno
5 hraček, plno pomůcek. To nezná, to neumí, teď i třeba že dostane jídlo. To jsem už taky
6 zažila. Takže, tam, to jsou takové signály, že třebas nemají na jídlo. I možná to oblečení,
7 až se jim těm rodičům řekne. I ten dialog se začátku prostě s tím rodičem. Tak to si myslím,
8 že je takové prvotní.“

9 U2: „Tak já myslím, že se velmi často teď objevují právě ty případy, že jsou to právě ty děti,
10 které přicházejí z těch jiných rodin, které jsou cizojazyčné. Jsou tam hodně tyhle děti
11 ochuzeny o český jazyk, nerozumí nám, rodiče nám nerozumí, nekomunikují s náma. A je
12 to hodně jako složité. Takže myslím, že do této kategorie spadají určitě tyto děti. Romské
13 děti v tom, že ne každý Rom je chudý, ale většinou je to taková ta, nemusí být jenom chudá,
14 ale i sociálně nezapojená ta rodina. Oni žijí prostě jen v té svoji komunitě, ve které je to dítě
15 zvyklé. Ale vůbec se neodstane s dětmi s ostatníma dětma nebo vůbec s náma jako
16 s institucí, do které se chodí s nějakými pravidly, které musí dodržovat. To je to nejhorší.
17 Aby oni si nějakým způsobem byly schopny zapojit. A nejhorší je to, že náš stát udělá
18 to, že jim dá povinné vzdělávání poslední rok a pak nám tam ty děti zůstávají další rok
19 a stejně odchází do školy a nejsou zvyklé, protože ony se formují od 3 let a my je v 6 letech
20 je máme naučit nějaká pravidla, které ony už mají dávno zažité a ty děti už se to jen tak
21 jednoduše nenaučí, že. Takže stejně do té první třídy odchází a jsou úplně...nechci říct
22 marné. Takže to je asi můj názor.“

23 U3: „Jo, já souhlasím s holkama. Určitě, oblečení, to že prostě dítě se dívá...to se třeba
24 konkrétně se stalo. Že prostě normálně dítě, které má doma bonbóny a všechno, tak
25 se o ně ve školce pak moc nezajímá. Jakoby, že je vidí. Tak to je třeba konkrétní případ.
26 Třeba u našich XXX, že prostě ta XXX na ní to jde strašně vidět, jak ona to chce. A všimá
27 si toho, že to tam prostě jen leží na stole a strašně by to chtěla. Potom to oblečení a ten
28 kontakt s rodiči, jak komunikují, jak vypadají. Jestli vůbec mají na to, jestli nám můžou
29 zavolat. Nebo řeknou, že nemají na kredit. Nebo že neměli kredit zrovna. Tak to mi taky
30 přijde, že tam to spadá to dítě, že víme, že ty finance tam asi nejsou. Takže asi tak.“

31 UJ: „Za mě taky, to, co už řekly holky. To oblečení hlavně. Myslím si, že to jde na první
32 pohled znát. Že někdo chodí v nejnovějším oblečení a pak někdo má boty po někom a jsou...
33 a jde na nich moc vidět, že ty boty mu nesedí tomu dítěti. A rodičům můžem říkat několikrát,
34 že ty papuče jsou špatné do té školky že si může něco udělat, ale stejně chodí ve stejných. A
35 to...oblečení někdy jim zapáchá a ty děti si s něma nechtějí třeba hrát. A komunikace
36 s rodinou, hlavně i myslím, že to jde poznat na tom, jak platí úplatu a stravu potom. Zpoždění
37 a taháme to z nich. Nebo akce třeba. Když máme divadlo, třeba se ty děti neúčastní, protože
38 to rodiče na to nemají že.“

39 V: „Jestli chcete něco dodat? (Pozn. U4 kroutí hlavou a naznačuje „ne“). Já se chci ještě
40 zeptat ohledně těch hraček, co zmiňovala U1, tak můžete nám popsat tuto situaci? Jestli
41 si to vybavujete.“

42 U1: „No, třebas jako, u těch menších dětí. Já neříkám, že tam máme nějakého, teď
43 momentálně, nějakého sociálně... Ale oni si většinou něco přinesou, nebo ukážou, nebo něco
44 takového. Tak i to je, že ten dotyčný nic nepřinese, nic prostě nemá...žádnou něco...A teď
45 ty novinky, co jsou, tak jsou strašně drahé. To víme všichni, kolik to stojí takové věci. Ale
46 i tak, jako to dítě, když přijde z domu, kde třebas není ani televize třebas. To myslím, teď
47 ty plně hrozný případy. Jako televize mě taky nespasí... Ale prostě nemají tam nic – nemá
48 pastelky, nemá papíry. Tak je prostě zaujaté, chce si všechno vyzkoušet. Tam nakreslit, tam
49 modelovat, tam kočárek povozit. Jo, že? Potom už ho to, až se nasytí, tak samozřejmě
50 za nějaké ty měsíce přijde do nějakého stavu, že ví, že v té školce to tam je, že to na něčeho
51 čeká, že si může v klidu pohrát. Tak bych to myslela.“

52 V: „Ano. Ještě jestli se můžu zeptat U5 ohledně těch financí, jak jste zmínila ty akce. Tak
53 jak ti rodiče reagovali? Vy je nějak upomenete nebo co oni na to řeknou? Nebo
54 se vymlouvají? Jak to probíhá?“

55 U5: „Tak nám se myslím ještě nestalo, že by nám někdo nezaplatil. Ale tak mě to napadlo
56 jako. Ale jako někdy je problém s těma rodičema, vytahat to z nich ty peníze. Nosí nám to,
57 prostě říkají po výplatě, donesou nám to třeba s týdenním zpožděním. Platíme to pak z našich
58 a pak nám to dávají. Ale myslím, že se ještě nestalo, že by někdo nezaplatil, a to dítě by nešlo
59 na to divadlo.“

60 V „Ano. Ale jestli ten termín je stanovený a vy ty peníze potřebujete mít vybrané a ten rodič
61 to donese třeba až za týden, tak vy to berete ze svých soukromých peněz?“

62 U5: „Spíš ty, co tam jsou navíc. Ale to je třeba jeden případ. A to se nám stalo třeba loni.
63 Teď už si to hlídáme, že fakt jako ty penízky tam jsou na to.“

64 U4: „No, tam s tím zpožděním je to hlavně z toho důvodu, že opravdu ty děti tam vodí
65 sourozenci. Neřeknu, už říkáme, vyfoť si to a ukaž to doma. Popřípadě to maminka
66 to zapomene, nemám drobné, nebo jenom tak vyletí z auta a dodá to později. Ale vidím ten
67 problém v tom, že opravdu chodí ti sourozenci ráno i odpoledne a nevzkážou.“

68 U3: „Jo u nás taky byla taková situace a s náma se ten rodič domluví, že prostě řekne, jestli
69 by to mohl zaplatit později, až mu přijde nějaká ta podpora. Takže na domluvě to když tak
70 funguje.“

71 V „Aha a napadá Vás ještě nějaký jiný faktor, který může mít vliv na to dítě a může to být
72 ohrožující pro něj? I ze strany těch rodičů? Myslíte si, že to má vliv na to dítě? Ti rodiče?“

73 U2: „Tak stoprocentně. Vemte si jenom drogy, když vezme v úvahu, alkohol, cigarety, nebo
74 pozdí příchody rodičů. Jako... když to dítě přivádí do školky. To na to dítě má taky dost
75 velký vliv, prostě že tam přijde, je tam za dvě minuty čtvrt a my ve čtvrt řekneme uklízíme,
76 a to dítě si nepohraje. A jak je to prostě týden, čtrnáct dnů v kuse, měsíc v kuse, dva měsíce
77 v kuse. Tak to dítě to podle mě taky chápe moc dobře, že ten rodič mu to...samozřejmě
78 u XXX naši, když to tak řeknu... nevím, jestli to tu můžu říct. Tak tam to je třeba jinak. Tam
79 mamka tvrdí, že si doma hraje, ta už třeba tu potřebu ve školce nemá a třeba s tou maminkou
80 je a je doma spokojená. Myslím si, třeba XXX když chodí pozdě a není vyhraná, tak prostě
81 nechce uklízet, nechce dělat to co my děláme, nechce se s náma zapojovat a to je jeden
82 z důvodů, který prostě pro ni je taky... takový co ji narušuje její režim. Potom je to zase ten
83 pozdní příchod té maminky, když některá maminka přijde ve třičtvrtě na pět, a to dítě tam je
84 od čtyř hodin samo s tou učitelkou, myslím si, že to na to dítě taky nemá dobrý vliv.
85 A nejhorší je to právě u takových dětí, které mají ještě nějakou... ještě nedagnostikovanou
86 poruchu ještě, ale něco tam ještě třeba je...nějaká speciální vzdělávací potřeba, kterou tu dítě
87 má...a u toho můžu jít hodně do hloubky, nějakých pět šest let zpátky a vrátit se k našemu...
88 M.N. ... U1 určitě ví. Tam to prostě bylo jasné. Ten kluk tam byl v v šest hodin ráno
89 a odcházel za pět minut půl páté, měl poruchu PAS a na něm se to všechno odrazilo.
90 A ta maminka prostě s tím nehodlala nic dělat. A myslím si, že nepocházel ze žádného
91 sociálně slabého prostředí, nepocházel z nefunkční rodiny, když to tak vezmu. Ta nefunkční
92 rodina se právě stala až díky tomu, že ten tatínek to začal řešit a ta maminka to nechtěla řešit
93 a tím vznikly ty spory a ta rodina se tím pádem rozpadla. Ale na toho kluka to mělo strašný
94 vliv. Takže není to jenom o tom, že to musí být nefunkční rodina, ale je to o tom přístupu

95 těch rodičů k těm dětem, aby jim daly najevo, že je chtějí, to, že o ně stojí. Samozřejmě je
96 profese, kdy prostě opravdu ráno v 6 hodin musí být v práci a do 4 hodin tam to dítě má.
97 Ale pak na té mamince člověk vidí, že prostě přiletí pro to dítě a když může, tak si ho nechá
98 doma. A když si s ním chce užít ten víkend, tak si to s ním užije, a to dítě přijde třeba plně
99 zážitků a zas to má nějaký kompenz. Ale některé děti ten kompenz nemaj.“

100 U1: „Já bych ještě třebas...mě ještě tak napadlo k těm vybíráním penězům...úplaty jsou
101 někde jinde. Samozřejmě, že my to vidíme. Ale jaksi nemohu říct rodičům, z nějaké
102 profesního postu, ve kterém jsem, říct: 'prosím Vás, vy nemáte ty peníze na zaplacení,
103 ale vy máte na cigarety jo'. Všichni mají mobily v ruce, každý telefonuje, a protože to je i...
104 zaprvé ti rodiče... neříkám, že všichni neumí hospodařit. Nikdo je to nenaučil. Oni žijou
105 od výplaty k výplatě nebo od sociálky k sociálce a pro nějaké...aby těm dětem... já neříkám,
106 že ty peníze...ale oni si neuvědomí, že pro ně je nějaký...to divadlo...pro ně obohacení.
107 Oni to neví. No a co já jim řeknu? No tak odložte tu cigaretu, z každého táhne, alkohol,
108 viz naše ta...hvězda instagramu... když je dítě... když je holčička vidí, jak matka se tam
109 zhrouť a řve, že se chce zabít. No, tak co chceš potom. A ona maminku miluje...ona nepůjde
110 k nikomu.“

111 V: „Myslíte, že toto je celkově vliv vzdělanosti těch rodičů?“

112 U1: „Já nevím no, tak někdo má třebas jako... Nemůžeme všechny zahazovat do jednoho
113 pytle... Někdo je zaučený...ale je třeba s nějakým partnerem, který ho stáhne... nevím.
114 Vyjádřete se, jestli tam máte někoho, kdo je lepší rodič a nežijou spolu...nevím.

115 U3: „Já si říkám, že někdy než to vzdělání, tak i spíš i potom ta profese, ve které se ten
116 člověk nachází nějakou dobu. To mám třeba takovou zkušenosti... nebo všimla jsem si toho
117 u lidí. Ať e to prodavačka...Je to prostě jiné, když třeba dělá uklízečku 10 let, pak se stane
118 prodavačkou. Tak si myslím, že to ovlivňuje ta komunita lidí, s kterými pracuje, o čem
119 se baví, jakou má zodpovědnost ten člověk v té práci. Že to ovlivňuje potom prostě jeho
120 inteligenci a jeho status. A ještě jsem asi zapoměla tu otázku, na kterou jste se ptala. Ale mě,
121 co napadlo v první chvíli bylo střídání partnerů v domácnosti a vůbec nějaká stabilita tady
122 toho, že to ty děti dost poznamenává, když se tam střídají, odchází. Oni neví prostě
123 co se děje. Už ho nikdy nevidí. Pak toho člověk, ke kterému se připoutají na půl roku...tak
124 to si myslím, že je taky dost ovlivňuje.“

125 V: „Otázky se vztahovala k tomu, co dalšího ovlivňuje ty děti – třeba v rámci těch rodičů.
126 Ještě někoho něco napadá?“

127 U2: „No já už jenom asi to že, že asi nefunkčnost dnešních rodin. Jako opravu dneska
128 partneri se neumí domluvit, neumí spolu žít, neumí spolu vycházet, neumí si vyjít vstříc.
129 Nemají tam toleranci, žádná prostě sebeúcta. Ústa k druhému...prostě vůbec nic...
130 v dnešních rodinách opravdu. Když dívám zpátky zase, opravdu 20 let zpátky když moje
131 děti byly ve školce a my jsme začínali s mým mužem...těch 20 až 25 let... to teď nemluví
132 o praxi ale čtvrt století zpět. U1 by mohla jít i těch 50 let zpět (*smích*) a porovnávala
133 by to s dnešní dobou. Tak v té době bylo ještě těch rodin pospolu. Dneska když se podívám
134 i na ty své kamarády a kamarádky a na ty děti... tak je z nich společně čtyři páry
135 z nějakých dvaceti co jsme byli jako taková větší banda. Takže jako opravdu oni neumí řešit
136 problémy...prostě neumí ho vyřešit a vyřeší ho tím, že se prostě rozvedou, odejdou. Dneska
137 je moderní se znovu zamilovat, znovu si vytvořit novou rodinu. Nevím no... jestli je
138 to všechno dobře... ale nějaká ta stabilita co bývala i za mých rodičů a prostě ti rodiče
139 se spolu snažili komunikovat a vyřešit problém. Tak dneska to tak není. A vidím to i u svých
140 dcer, když to vezu naopak. Tam vidím problém, že si neumí najít partnera tak, aby s ním
141 nějakým způsobem vyšly...protože ony mu pořád ustupují, ony jsou vychovávané v tom,
142 že mají tu toleranci, ale on tu toleranci nemá. Prostě ten druhý je vychovávaný jinak a žije
143 si posvém. Ten svět je hodně sobecký si myslím...teď nemluví o všech...Ale tak jako
144 co tak vnímám kolem sebe, tak je strašně sobecký a plný zla, křivd, že si každý připadá hned,
145 že mu ubližujeme, když mu něco vytkneme. Ale my to někdy nemyslíme tak, jakože bysme
146 vám vytýkali jako...teď to myslím na tu omladinu... že Vám vytýkáme něco, že děláte
147 špatně. Ale chceme Vás poučit z těch chyb. My jsme to dřív brali tak, ano...já si vzpomenu,
148 jak mi babička říkala, jak to mám všechno dělat. A prostě jsem si vzala z toho něco a odnesla
149 jsem si to. Ale dnešní mládež si to hned bere tak, že je chceme předěláme. My je nechceme
150 předělávat, nechceme tu mládež předělávat. Ale chceme jim zkusit dát ty zkušenosti, které
151 máme, aby se z toho poučily a zkusily jít s tímhle zase dál a dávaly to hlavně těm dětem.
152 A o to s snažíme i v té školce u těch dětí že,“

153 U4: „No určitě já to vidím sama na sobě že... No, není čas. Jenom ty matky co jsou samy.
154 Potřebuješ opravdu toho chlapa, aby měl ráznou ruku, alespoň z mého pohledu. Samozřejmě
155 já jí mám taky, ale už ustoupím ,protože chci mít klid. Nikdo jiný tady není další, kdo by
156 se postaral. Další věc je chození ven nebo prostě nějaké...nevím jak to říct...pomožte.“

157 V: „... jako základní věci, které potřebujete zajistit. Že jste na to sama.“

158 U4: „Ano, ano. Takže nemám tolik času, kdybych měla, kdyby nakoupit šel někdo jiný a já
159 se můžu dceři věnovat. Nebo můžu ji nechat s partnerem nebo s partnerkou, s babičkou

160 dědou tak, aby se jí věnovali a já zařídila něco jiného. Jo. No, i ven. Potřebuješ spoutu, musíš
161 uvařit, prád prádlo, musíš hodně věcí udělat. A na tu dceru už, myslíš si, že sama si udělá
162 ty domácí úkoly, ale ona potřebuje, aby s ní někdo procvičoval, a to samo ty naše děti. Když
163 já dneska jsem se třeba ptala, protože předškolák, tak jsme to říkaly, přijde na ten poslední
164 rok. No a počítá s tebou maminka? Prootže není schopný spočítat čtyři děti a to má jít
165 do školy jo. A on začne 5, 6...ne začíná se jedničkou. Takže začneme jedna...tři. Já říkám
166 tam není, vypadlo ti dvě. Tak pojd'te děti pomůžeme mu. Jo a počítáme s ním. Takže ani
167 do té čtyř není schopný napočítat od jedné. A když se ho zeptáš 'No a co děláš doma, když
168 přijdeš? '. Chodí každý den po obědě, má staršího bratra, který ve škole je asi jako fajn
169 a řekne 'Já si hraju'... Takže je to opravdu o tom, o těch rodičích, fakt věnovat se těm dětem
170 a něco s nimi dělat.“

171 V: „A ještě se zeptám tak obecně – pocitujete, že v rámci té edukaci se projevuje jejich
172 znevýhodnění? Že by to i ty děti vnímají? Třeba jak jste uvedly děti ze socioekonomické
173 rodiny, která má nižší status. Nebo setkaly jste se, že by nějaké dítě proneslo v tomto
174 duchu?“

175 U2: „No já se ze své praxe vím, že se to až tak nestává až tak v té mateřské škole. Možná
176 u těch předškoláků, občas, tam je nějaké že dostal tablet a ty jsi tablet nedostal. Ale hodně
177 je to na základkách. Naše holky byly vychovávané tak, že nebudou mít všechno
178 co si vezmou. Zadruhé začaly mobily, neexistoval mobil. My jsme ho neměly, tak vy ho taky
179 nebudete mít, až prostě budete mít trošku rozum. Takže už mi to dávaly sežrat. 'Ale víš
180 mami, oni nás už házejí do té skupiny'. Ale myslím, že v tom předškolním věku je to hodně
181 ojedinělé, spíš je to u dětí staršího věku.“

182 U1: „Já si myslím, že tyto malé děti, oni to berou, jako že to takhle má být. Oni
183 to nevyhodnocují, že teď je to špatně. No, oni říkali 'taťka zbil mamku' a jdou si hrát. Jo,
184 že oni to konstatují, že něco viděli, ale ještě v té hlavě jim to prostě nedojde, že to prostě
185 není to správné. I když vzpomínáte si...jak on se jmenoval...a on vždycky přišel, že tata,
186 ten přítel, bije tu mamku. A ty věci, co byly, jak mamka se bránila tomu tatovi, tak mu říkala
187 'Ty nemáš na to právo, ty nemáš právo na mě sahat' a on tyto věty používal ve školce.
188 'Ty nemáš právo mi říkat, že si mám jít lehnout na lehátko'. Jo a on to prostě vidí,
189 tu skutečnost doma, reprodukuje to ve škole, ale neumí si to v hlavě ještě srovnat, že to je
190 špatně. Možná později potom ve škole? Nevím.“

191 U3: „Jako ty děti někdy řeknou, že dostaly na Vánoce sponky, protože nemají peníze. Nebo
192 že mamka zlobila, tak nedostala dárek. To se tam asi objeví. A teď nevím jak to bylo...ale

193 spíš se bojím, že tam jsou ty moje otázky. Teď nevím, jestli myslíte, že spontánně začnou
194 mluvit celý příběh... třeba řeknou 'Taťka se doma hádal s mamkou, tak bydlíme jinde'
195 to pak trochu řeknou, ale asi je to s mými nějakými doplňujícími otázkami. Není to,
196 že by přišli do školky a řekli mi 'Taťka se hádal, odstěhovali jsme se.' To oni neřeknou.

197 U5: „Já myslím, že to je dítě od dítěte. Někdo je uzavřený a nechává si to pro sebe. A někdo
198 řekne i to, co neví. Tež jsem se s tím setkala, že prostě sedíme u stolečku, maluje si a ona
199 začne spontánně vyprávět 'maminka zlobila, tak jí tatínek zbil a já nezlobím, tak mě nezbil'.
200 Byla jsem z toho v šoku, ale ona to brala úplně jako že se nic neděje, že je to v pořádku.
201 Takže souhlasím, co řekla UJ1, že oni to vnímají, že tak to má být. Že to tak je.“

202 V: „Ano, děkuji. Já bych přešla na další oblast, který se týká dětí s odlišným mateřským
203 jazykem nebo cizojazyčné děti, jak jste zmínily na začátku. Máte zkušenosti s edukací tohoto
204 dítěte? Vzpomínáte si na nějaké obtíže nebo na něco, co vás překvapilo?“

205 U2 „U1, chop se toho. Tys tam měla ve třídě...“

206 U1: „Tak já mám takovou zkušenost i zkušenost s Anglií. Záleží, z jaké rodiny to přijde.
207 Tam, jak přišli ti...vzpomínáte si na XXX? Jo, že? Tak to byli babička s dědou. Tam to bylo,
208 že oni mluví dvojjazyčně a celkem jako česky ano, ale s babičkou a dědou mluvili romsky.
209 Potom jsem tam měla chlapce, to byl Slovák, XXX, a maminka to vůbec neřešila. Ta mi
210 řekla...on měl starší sestru... 'tak on se to ve škole naučí'. Jo a přitom on nám rozuměl, ale
211 neustále na nás hovoril po slovensky. Tam vlak přes to nejel. Maminka byla snad ještě
212 z Ukrajiny a naučila se slovensky. Tak to bylo taky docela... zvláštní taky ten pohled těch
213 rodičů. A teď s tím XXX, to bych řekla, že to je světlá výjimka. Přistěhoval se v březnu,
214 nastoupil v září a maminka řekla, že umím 20 %. Asi jak já umím anglicky. A to je
215 zase...a dostal přikázané od tatínka, že musí mluvit česky. Jo, pozor – nebudeš mluvit
216 anglicky. A on opravdu, on se snažil. Tak já jsem taky snažila, protože jsem si tam
217 procvičovala ty slovíčka. Samozřejmě slovosled, slovní zásoba...čeština je těžká
218 i to vyjádření by potřeboval logopeda. Maminka s ním mluví česky...a on přecházel
219 do té angličtiny. Ale že jsem se snažila i ty obrázky, pomáhala jsem si s tím telefonem s tím
220 překladačem, protože ne všechno se dá ukázat na tom obrázku. Hlavně tam máš takové
221 ty situace, že se něco stalo, popis...tak jsem si to našla v tom překladači, a ta paní
222 mu to neřekla. Ne já anglicky. A on jako kýval hlavou. A co jsem si všimla na něm, že to je
223 důležité, že on mi sledoval rty. Moji artikulaci. A několikrát jsem to zopakovala.
224 A on odezíral. Ze začátku jeho bavily jen výtvarné činnosti, protože on neznal ani jednu
225 písničku, ani jednu básničku, ani pohádku. Prostě vůbec nic. Ale postupem času, jak nabýval

226 a ukládal si v hlavě ty slovíčka, ty opakující se věci, co děláme ve škole, tak se více a více
227 zapojoval mezi dětma. I když mluví, jak mluví, tak víte, jak je to u té malé třídy, že tam
228 skoro všechny děti mají nějakou vadu... 3-4roky, co si budem říkat. Takže se s nima
229 domluví. Ale, teď zase budu hodnotit tu Anglii a u nás. Zdá se mi, že my to strašně řešíme.
230 Vemte si to, že v té Anglii přijdou do školy děti, které v neděli přijeli z Rumunka a v pondělí
231 jdou do školy. Neznají absolutně jazyk. Tam nikdo jim neukazuje obrázky. Ne, tady přijdeš
232 a A to děcko neví, ale musí se prostě naučit. Tam není žádná...a skoro všechny děti
233 pocházejí z rodin, kde jsou buď jeden nebo druhý mají prostě jiný a odlišný jazyk. Někdo
234 přijde s větší slovní zásobou a někdo s menší. Já to vím, třeba moje dcera, ona s ní zůstala
235 od roku sama, taky s tou češtinou to bylo jenom tady, když ona tady přijela. Ona mi říkala
236 'Mami, my žijeme v Anglii a pro ni bude mateřský jazyk angličtina já s ní musím mluvit
237 anglicky. Takže ona ji učila mluvit anglicky a ta čeština šla, tím že ona na ni byla sama,
238 kdyby tam byl otec Angličan, tak s ní mluví anglicky a ona více česky. Ale pro ni je důležité,
239 aby šla do té školy, aby zvládla ten jazyk. Takže si myslím, že to ...nevím jestli to moc
240 řešíme. Protože ty děcka jsou... Zas záleží na té rodině. Chce to? Nebo to jenom proplujeme
241 a nějak to dopadne? Nevím.“

242 U3: „Ano, tak my máme vietnamskou národnost momentálně v mateřské škole. A tam
243 si myslím, že to je ukázka toho, jak to nefunguje. Že rodiče se nesnaží, zájem nejví. Teď
244 teda asi se jim trošku pohrozilo, tak je aspoň nutno říct, že teda říkají nashledanou oba dva
245 (*smích*). Což je taky vtipné. Jo a určitě ta komunikace, to, že máme systém, jaký máme.
246 Že tu jsou ty podpory, ale jako vykomunikovat to s něma ty podpory, aby to i ten pedagog
247 věděl, jaké má možnosti, co by mohl využít, kdo mu s tím pomůže. A tak no. Ale uvidíme,
248 to jsme asi v začátku zatím.“

249 U1: „Já ještě řeknu, že jak já jsem v loni, jak jsem věděla, že ten XXX tam přijde, tak jsem
250 oslovila ředitelku, že jsem se tam někde dočetla, že nějaká paní toto dělá. A že ona
251 je zaměřená na tu základní školu hlavně. To bylo z toho úřadu. To mi přijde trošku jako
252 ...ne logické, ale si myslím, že se tam ty děti toho více učí. Kdežto tady v té školce, že tady
253 je ještě...i když se učíme, tak je to formou hry. My tady neděláme žádné známky nebo
254 hodnocení něčeho. Ale tady opravdu asi ten přístup s tím rodičem. Chce pro to dítě...jak
255 jsme říkaly to finanční...Chce něco pro to dítě? A nebo nechce? Nebo tam propluje jako ten
256 Slovák nebo ten XXX? Který určitě má ty zkušenosti, nevím do jaké třídy chodí ta sestra,
257 tak maminka přece ví, jak to chodí ve škole.“

258 V: „A v čem jsou podle Vás nejvíce znevýhodněné tyto děti?“

259 U2: „No hlavně v té komunikaci, jsou odříznuté od toho...Já nevím totiž co je u toho XXX
260 za problém, třeba když vezmeme zrovna toto dítě. Já jsem nad tím hodně přemýšlela teď
261 v poslední době, protože se toho teď hodně nakupilo. A když jsem si ho více všímala, tak
262 na něm jde vidět, tam opravdu není žádná snaha nám porozumět. On vlastně nemá potřebu
263 nám rozumět. On to bere tak jako 'teď si jdu vzít svačinu, teď si jdu umýt ruce, teď se dívám
264 na nějaké obrázky'. Když se cvičí, tak necvičí. Když se pohybuju, tak se nepohybuje. Sem
265 tam se zapojí do nějakých pohybových aktivit, když jdeme v nějakém špalíru, ale pokud
266 se tancuje na nějakou písničku, tak je prostě někde zalezlý na boku. Když zpíváme písničku,
267 nezapojí se. Když říkáme básničku, nezapojí se. To prostě, pro někoho je
268 to úplně...Mě přijde, že je to pro něj až zabitý čas, že v té školce ho vůbec tráví s náma. U3
269 se usmívá, nevím, jestli to myslí tak, že se mnou spíš souhlasí, ale mě to fakt přijde, že tam
270 není žádný posun, na to, že on je od tří let nebo možná od 2,5 kdy chodil už na druhou.
271 A chodil tam už s tou sestrou, tak ta sestra alespoň na to všechno uměla napočítat do deseti,
272 uměla se podepsat, uměla barvy základní. XXX neumí absolutně nic. Na to, že je manuálně
273 zručný, motoriku má si myslím velmi dobrou. A když má něco před sebou, tak to obkreslí
274 do posledního detailu. Takže oko a ruku má propojenou velmi dobře. Tak prostě ta jazyková
275 bariéra tam někde je. Já nevím, jestli on trpí až nějakým mutismem. Já nevím, on prý totiž
276 nekomunikuje ani v té vietnamštině. To mi řekla ta učitelka teda. Že ona, když s ním
277 komunikuje i anglicky, vietnamsky, česky. Tak on neodpovídá vůbec. To je prostě strašně
278 zvláštní. Nevím proč on je tak seknutý, nevím, co se tam prostě děje v té rodině. A nejhorší,
279 že právě do té rodiny nevidíme že. Jak to tam funguje. A ani to asi vidět nechceme.“

280 V: „Jaký názor máte na využití asistenta pedagoga u těchto dětí?“

281 U1: Já bych to teda do školky zrovna kvůli jazyku nepotřebovala. Protože ty děti jsou
282 učenlivé a kdo chce, fakt mám s tím zkušenost, prostě se to naučí. Tak jako v té Anglii,
283 se to prostě ty děcka obkroukají jeden od druhé a tam si vezme, že tam je povinná školní
284 docházka od 4 let. Děcka ve čtyřech letech dostanou uniformu... Umíš neumíš, je to tam
285 formou nějakou jinou. Ale spíš bych brala toho asistenta jako k jiným těm problémům, jako
286 je autista, PAS, jako mají holky nahoře. Tu sbírku.“

287 U3: „No ono je asi rozdíl, já teď nad tím přemýšlím, jestli máš v rodině někoho, kdo umí
288 česky a slyšíš to celý den, když to srovnán s tím XXX. Že třeba doma ta mamka fakt na něj
289 mluví česky, tak asi je to jednodušší se naučit ten jazyk, ale tím, že ten XXX se jednou týdně
290 setká s paní, která mluví česky, a to nevíme, jestli to tak je jednou týdně, jednu hodinu třeba.
291 Jak on je schopný to pobrat? Ale zároveň je skoro 6 hodin ve školce třeba, kde se mluví

292 jenom česky a neslyší žádnou vietnamštinu, ale stejně jako mu to nepomůže, takže...takže
293 nevím. Tam je to podle mě asi úplně na ten individuál, protože on je vážně takhle motoricky
294 schopný, tam je to jen o té komunikace, ale ta je zájem nejdůležitější složka za mě v životě
295 u jakéhokoliv postižení a znevýhodnění. Prostě pokud není komunikace, a to jakákoliv, což
296 on nedělá ani gesta, že by se snažil třeba rukama domluvit, tak je to ztracené. A jinak to jsem
297 se smála, protože souhlasím, že on nás má jako na háku. Taková vsuvka.“

298 U2: „A jenom mě ještě trošku zaráží, U3, že on nekomunikuje ani s dětma při hře. Já jsem
299 ho pozorovala při hře, kdy byl s dětmi, a on s něma prostě nemluví. On skládá, on jim
300 donese, on jim rozumí, že třeba řeknu 'podej mi tu červenou kostku', tak on ji podá,
301 ale rozumí tomu, co má udělat. Ale že by s něma aspoň slovem promluvil? Podej mi auto,
302 půjč mi auto, něco...prostě vůbec nic. Tam je to fakt úplně mrtvé.“

303 U4: „Já ani nevím jaký má hlas, protože já jsem od něj neslyšela ještě ani jedno slovo.“

304 U2: „Já si myslím, že pro tady ty děti by bylo dobré asistenta určitě v první třídě a oni to tak
305 mají. Oni mají ty školní asistenty v těch třídách, kde mají ty cizojazyčné děti, proto tam šla
306 i ta sestra XXX, protože oni k tomu tam prý mají nějakou tu paní, která s něma dělá tu češtinu
307 zvlášť. Takže tam je to podle mě bezpodmínečné, aby děti měly buď asistenta pedagoga
308 nebo asistenta školního, který se jim bude věnovat. V té mateřině, myslím si, že poslední
309 rok, co budou ve škole, to je taky nevyhnutelné. Nevím, jako vidím, že možná kdyby se mu
310 někdo věnoval tak, jak se někdo věnuje XXX, že ten XXX dokáže zázraky,
311 že se to dá i s takovýmto dítětem ten zázrak udělat. Tak si myslím, že kdyby ten asistent v té
312 škole byl a byl by opravdu pro to dítě, neříkám, že ho potřebuje XXX, neříkám, že
313 ho potřebuje dítě, které je schopné. Ale dítě, které nekomunikuje, ho určitě potřebuje.“

314 U1: „No a jak chceš rychle sehnat asistenta, do předškolního, když víš, že všechny ty
315 vyšetření trvají rok. A potom řeknou ve čtyřech letech, my vás ještě nevyšetříme. Potom je
316 pět, děcko nemluví. Než si někoho...než vyšetření máš! Ne že nesežeš, seženeš. Než
317 to vyšetření trvá dlouho.“

318 U2: „No tam je nejdůležitější ještě donutit ty rodiče, aby vůbec na nějaké vyšetření s ním šli.
319 Protože je vidět, že tam je problém v rodičích. Problém v komunikace s maminkou,
320 s tatínkem, kteří nám řeknou, že ani když jsme si sehnali tlumočnicka, teda U3 sehnala
321 tlumočnicka, tak oni nejsou vůbec ochotni tam přijít. Tak já jsem té paní už řekla, jak jsme
322 se domluvily s U3, prostě hlásíme na OSPOD. Už to nebudeme řešit jinak. To nejde. Tam je
323 zanedbání povinného vzdělávání, to dítě se prostě nevzdělává, jestliže nezačne komunikovat,

324 jakýmkoliv způsobem, tak prostě smůla. Bohužel. Tak at' na nás mluví anglicky, jestli
325 nechce mluvit česky. Mě to je jedno, jestli bude říkat 'how do you do' nebo mi řekne 'jak
326 se máš'. Když už jsme u toho. Ale jednou je v České republice a stejně v té české škole bude
327 muset být, devět let plus nějaké další tři nebo čtyři roky, aby se aspoň něčím vyučil nebo
328 měl maturitu. Jako já nevím, jak vůbec funguje to jejich sociální... nebo spíš to vzdělávací
329 myšlení.“

330 U1: „Myslíš ta vietnamská komunita, jak funguje?“

331 U2: „Ano.“

332 U1: „No, to my nevíme že.“

333 U2: „No to my nevíme, my vůbec nevíme, jak oni funguj.“

334 U1: „Přesně tak. Jaké mají priority, v čem oni žijou. Tak jako třeba ti Romové mají svoje,
335 to je ta rodina. A oni prostě v té rodině upřednostňují děti, tam na ně se hlavně nesmí křičet,
336 šáhnout, děti jsou vyšperkované, ale rozumově... prostě standart základní škola, nejlépe
337 sedm tříd. A stačí ti do života“

338 U2: „No jasně, protože pak už mají děti že.“

339 U1: „Ano, pak už mají děti v patnácti.“

340 U2: „Pak už je to o něčem jiném. Pak už se rodí, pak už se živí tím, že mají děti. Ale jak
341 funguje vietnamská populace, to nikdo nezkoumá v České republice. A oni po nás chtějí,
342 aby my jsme s něma dělali Bůh víc co. Česká školní inspekce nás pomalu kamenuje,
343 že nemáme nějaký plán pedagogické podpory, ale prostě rodiče nejeví žádný zájem. Proč
344 my bychom to dělaly? To není naší povinností. 'Vy máte dítě s OMJ'. No a co, že máme
345 dítě s OMJ? Ale rodiče si to nepřejí. Rodiče nás o to nepožádali, tak proč my to máme dělat.
346 Z vlastní vůle? Jako na co? My tam máme další 25 dětí v té třídě, o které se staráme. Máme
347 tam děti, které jeví ten zájem, a rodiče, jeví ten zájem a chtějí. Já se radši budu starat o tady
348 tyhle děti, a ne o dítě...nebo co dítě. Já se o XXX ráda postarám, ale ne tím, že rodiče nás
349 budou posílat úplně někde k šípkům. No ne, je to prostě od nich i sobecké, když to tak
350 vezmete. Jako U3 do toho dá veškeré úsilí, všechno, sežene tlumočnicka, přeloží
351 to do angličtiny, rodičům se to snažíme nějakým způsobem předat. A kdybyste slyšely první
352 telefonáty, které byly ze strany otce, když jsem mu řekla, že bychom se chtěli sejít, abychom
353 pořešili XXX. 'On nerozumí, on nerozumí, on někoho sežene '. A pak mi zavolala nějaká

354 paní, která po mě štekala neskutečným způsobem. Než jsem ji vysvětlila, že nic po ni nechce.
355 Že chceme jenom rodičům vysvětlit, co máme s XXX za problém.“

356 V: „Takže vlastně ta spolupráce s rodiči je dost náročná a může to zamezit veškeré snahy.
357 Tak jsem to pochopila z toho, co jste říkaly.“

358 U2: „Je prvořadá. Když nespolupracuje rodič, my neuděláme vůbec nic.“

359 V: „Chce někdo něco ještě doplnit? (*učitelky mají prostor k vyjádření, nikdo nic již na toto*
360 *téma neříká*). Tak já bych přešla k tématu, o kterém jste v průběhu již hovořily. Jaký je váš
361 názor na edukaci dětí s odlišnou etnickou příslušností? Máte třeba nějaké zkušenosti
362 s romským dítětem?“

363 U5: „Já si myslím, že tady taky záleží na individualitě toho dítěte. Může se stát, že to romské
364 dítě je velmi nadané a zvládá všechno úplně jak naše české dítě. Ale taky se může stát, že to
365 dítě je...zaostává, není tak inteligentní, ale taky je to podle mě i vlivem rodiny a těch rodičů,
366 jak se k tomu oni staví. Jestli je to pro ně prvořadá, protože...co k tomu dodat. No ti naši
367 jsou...treba u XXX jde vidět, že ta maminka se hodně snaží, zajímá se o to. Ale tam je
368 problém s tím XXX, že on prostě má tu nějakou poruchu, což se snažíme řešit. A vypadá to,
369 že ani do školy letos prostě do té první třídy to není jo. U toho XXX, tam jde vidět,
370 že se s ním nepracuje tolik, jak by se mělo. Že ono, kdyby se s ním pracovalo v té rodiny
371 a dělali by to, tak by měl na tu školu i letos. Že on není úplně hloupý. Ale jde vidět,
372 že ti rodiče to s ním nedělají. No nevím. Kdyby s ním rodiče třeba pracovali a dali by jej
373 do školy už třeba od těch tří let, tak by to bylo jiné.“

374 U1: „Já bych řekla, že u nich není standart dítě dávat od tří let. Co já jsem měla romské děti,
375 oni všichni přišli od 4 let. A to je nejdřív co oni přijdou, oni dříve ne. A tak jak jsem řekla.
376 Pro ně je opravdu to, aby se na ně...aby jim nikdo neubližoval, těm jejím dětem. To je
377 pro ně prioritní. Aby je nikdo nebil, aby bylo slušné zacházení. Oni mají pořád tu
378 diskriminaci jako ti buď rodiče nebo prarodiče. Jakože my bílí je diskriminujeme, oni to mají
379 ještě takhle v hlavně. Jestli je někdo inženýr nebo televizní hlasatelku, tak je to vlastní píle
380 těch dětí. Ale že by...oni to vidí doma, tam je opravdu...Ta XXX co odešli, jestli oni
381 vystudujou, jestli výjdou základku, tak to bude asi všechno. Oni jsou v jiných oblastech jsou
382 prostě dobré, oni tak uklidit, umýt nádobí, teď ty kopáčské práce nebo prostě pomocného.
383 Ale já si myslím, že oni ani v té škole neprospívají. Nevím. Nechci je házet všechny
384 do jednoho pytle. Myslím si, že ti Romové, nebo ta romská komunita mají svoje nějaké
385 standarty. Oni žijí v něčem tak jako ti Vietnamci tak ti Romové.“

386 U4: „Já jsem teďka zaražená U5 co jsi řekla. Protože teda já to vidím úplně jinak u toho
387 XXX, že on se nesnaží, on je právě ten benjamínek jak se jim říká, který si prostě vymýšlí,
388 upozorňuje na sebe a ta maminka je na něm dost závislá. Dává nám instrukce, říká nám,
389 co musíme dělat, aby on byl spokojený. Aby měl i vlastně nějaké výhody. Je na tom, že nám
390 ho dali jako předškoláka, který fakt nic neumí. On si neumí ani přetáhnout kalhoty jako
391 převrácené. Že strká ruku úplně někam jinam. No ne...ne. Já jsem ho dneska pozorovala
392 v té šatně jo a opravdu neumí ani toto. Když dneska u oběda dostal nůž a vidličku, použil
393 nůž, ale řezal lžičkou ten knedlík. Nevím, já toho XXX... A maminka taky nekomunikuje.
394 Ona jen přikazuje, co máme dělat. U toho XXX, ten přišel taky jako předškolák. Teda tam
395 to bylo úplně stejné, až na to, že nemluvil, nekomunikoval. Ze začátku vůbec. Teďka přijde
396 řekne, jakože je tam vidět ten posun, i když jako opravdu...já nevím s tou školou.
397 Každopádně už jsem mamince dala informace o tom, že je jak X škola, jestli o tom nechce
398 popřemýšlet, ale ať s ním něco dělají. Ale ten XXX, to vyloženě maminka v to září přišla
399 s tím, že stejně nepočítá se školou, i když je předškolák. A u obou je teda větší ta absence.
400 Ale tam je i XXX, my máme více těch absencí těch předškoláků. Nevím, jestli je to z důvodu
401 nemoci, že nastoupili až v těch pěti letech. Je to možné. Ale opravdu jako u něho vidím ten
402 problém v tom, že on může úplně všechno a jeho maminka si myslí, že máme jenom jeho.
403 Že 'vy jste si nevšimly, jak má špatné zuby? Víte on půjde k zubařce a oni, já nevím, jestli
404 přijde do školky, protože mu to bude možná řezat' a já říkám 'no všimla jsem si, že je má
405 špatné, ale opravdu nekontroluju černotu jo' (*smích*).“

406 U5: „No to jsem právě jako chtěla tím říct, že hodně záleží na té rodině. Jak se ta rodina
407 k tomu staví a ti rodiče k tomu dítěti. Že možná kdyby ta maminka k tomu XXX měla jiný
408 přístup, tak on je úplně jiný. Možná by nebyl takový benjamínek. Protože třeba i v tom
409 ranním kruhu, když jsem každý den s nima dělala určité téma, tak on mi potom dokázal říct
410 správně tu věc třeba ve středu ve čtvrtek, když jsme to opakovali. Jako řekl mi, že je čtvrtek
411 a včera byla středa a řekl to správně. Když jsme to dělali každý den a opakovali, tak
412 mi přišlo, že to řekl.“

413 V: „Jak hodnotíte spolupráci s těmito rodiči? Něco už naznačila U4 a U5.“

414 U1: „No já ještě můžu mluvit o těch dvou holčičkách, co jsem měla. Tam vlastně, tak jak
415 to funguje v těch romských rodinách většinou že to mladí porodí a dej to prarodičům, aby
416 na ně dostali přídavky. Takže tam fungovala babička s dědou, kteří jak přišli, tak přišli jak
417 od popelnice oba dva. Ale ty holky. Třebas říkali 'Máme něco zaplatit?' a 'ano'. Vytáhl
418 tisícovku. Tak zmuchlanou. Tam nebyli menší peníze a my jsme neměli z čeho vrátet. Hned

419 měli nové věci koupené, tam nebylo, že by měli staré oprané věci. A měli jsme tam jeden
420 takový, jak oni jsou opravdu na ně navázání, myslím jako na tu diskriminaci. Než jak jsme
421 šli do školky, tak jsem ji nechala pobíhat ještě v tom parku a měli jsme tam kluka
422 jednoho...to je jedno. A on prostě běhal a tam ta XXX a stála a on tak pěstí do břicha.
423 No a ne že ho viděla babka její, že, jak šla z náměstí. No to jste měly slyšet ten řev. Ona
424 přiběhla. Bylo štěstí, že ona moc těch českých nadávek neznala a v romštině nemohla
425 nadávat. Tak ona...ona řvala. Já jsem ji nechala, já jsem říkala 'no však jste to viděla, tak
426 mu dejte svoje'. Potom jsem to řekla matce, jenomže ta matka zase, brala krev na tom
427 krevním centru a ona je tam zná všecky. Jo ona odebírá krev někde. 'Jo já je znám, oni tam
428 dělají bordel' a já říkám 'víte co, to je mezi váma'. Ale jenom, že jsem chtěla říct, že oni
429 jsou hrozně citliví na to, aby se těm vnukům, dětem, aby se jim prostě neubližovalo. Třeba
430 i to, že ta mama je tak infantilní od toho XXX, tak to je prostě to opečovávání toho svého
431 dítěte. Že to oni asi mají v genech, nebo nevím v čem.“

432 U2: „Infantilní sice jsou a opečovávají své děti. Ale jsou strašně leniví. Oni jsou prostě leniví
433 prostě cokoli udělat. To jde vidět i na těch dětem. Oni je k ničemu nevedou a zase je
434 to o tom, že nemají nastavené žádné pravidla. Tam všechno dělá jediná babička, která chodí
435 nakupovat, která chodí vařit, která uklízí, která pere, která všechno zajišťuje. Děda ten sedí
436 akorát na parapetu před vchodem, nehne brvou, akorát sem tam pro jedno nebo druhé dítě
437 zajde do školky nebo do školy. A děcka nejsou vedeny vůbec k ničemu. Kor ty mladé holky.
438 Dřív aspoň... zase...v těchto populacích staršího věku se starali o ty malé děti. Ale dnešní
439 mládež? Mobil, kde co vykourit, kde co najít, kde co... nechci říct co... podloupit, udělat.
440 Ale že by se postarali jeden o druhého, to už tak prostě nefunguje. To už je zase o tom,
441 že ta jejich populace čím dál tím víc leniví. Opravdu jsou už pracovití úplně ti starší
442 a ta střední a mladá generace se úplně vytrácí.“

443 V: „A ještě mě napadá, jak pohlížíte na využití asistenta pedagoga k tomuto dítěti? Nebo
444 romské příslušnosti. Mohou být i asistenti pedagogů romské příslušnosti, tak jak
445 na to pohlížíte? Jaký na to máte názor? Myslíte si, že by to pomohlo v edukaci?“

446 U4: „Zrovna u nás v těch dvou případech, si myslím, že ne. Vzhledem k tomu, že oni oba
447 dva mluví moc dobře česky, umí česky, rozumí. Takové ty návyky, že by já nevím, chtěli
448 čůrat někam do kytky, nemají. Že používají úplně ten základ. Že zrovna na ty naše dva, ne.“

449 U5: „Já souhlasím s U4, jako určitě, ve všem, co řekla. Jen bych chtěla ještě dodat, aby
450 nedošlo k omylu. Já jsem to nemyslela tak, že by byl, jakože by věděl všechno. On prostě
451 v něčem je slabší určitě, jakmile probíráme nějaké téma, tak je mimo úplně. Ale ty základy,

452 si myslím, že když se s ním opakují a dělají se, tak je schopný si to uvědomit. Další věc,
453 že fakt má tu absenci a hodně často chybí. Takže udržet to v něm, aby si to zapamatoval, je
454 taky hodně složité. Pak zase přijde po čtrnácti dnech a neví nic. Proto jsem fakt jako chtěla
455 říct, že tam je hodně vidět vliv té rodiny.“

456 U2: „Já jestli můžu do toho vstoupit ještě. Vždycky v těch dětech je dobré najít něco
457 pozitivního, i když vidíte úplně nějakou drobnosti, které si všimnete. My už jsme se o tom
458 bavili taky s U3, když potom chceme těm rodičům, nebo ona chce s něma povídat a něco
459 jim říkat, tak je důležité u těch dětí vyzdvihnout i ty kladné stránky. A vždycky tam najít
460 něco dobrého, že prostě to dítě zvládlo i něco. Protože ti rodiče, když jim začneme říkat
461 jenom 'to neumí, to neumí, to nezvládá'. Tak ty rodiče to akorát úplně odradí, takže to chce
462 vždycky najít něco dobrého. I když to jsou drobnosti, tak musíme mít z těch drobností radost,
463 že jsme dokázaly aspoň tuhle drobnost udělat. Abych řekla pravdu, u některých dětí
464 by mi úplně stačilo, kdyby přišlo jedno ráno a nemusela bych jim říct 'ahoj, zopakuj
465 to' a on řekne 'ahoj', ale přijde sám a řekne to 'ahoj'.“

466 U1: „Neznám, neměla jsem zkušenost s asistentem pedagoga Romem. Kdysi chodilo,
467 a to byla ta jiná generace, více těch romských dětí chodily a všechno bylo bez problémů.
468 Ale tak jak řekla U2, jsou leniví, změnila se teďka situace. Oni teďka ví...tak jako třeba já
469 jsem u té XXX zažila to, že ona si ráno hrála, ona si vzala takhle telefon a hrála si na sociálku
470 'No já dneska nemůžu jít...dneska přijde sociálka jo...tak tady toto...'. Protože ona to znala.
471 Oni to takhle berou a oni je naučí, že půjdou si v patnácti zažádat někde. Oni znají všechna
472 svoje práva. A to jako vzdělávání. To, jak bych vzala... to nemusí být ani romské dítě, které
473 zrovna má zrovna tu vědomostní... úroveň. Ale samozřejmě je dobré, když tam k té učitelce
474 je někdo, vezme si takové ty děti, co potřebují pomoci. Ale to může být Pepa od vedle.
475 To nemusí být zrovna nějaký...někdo. Ale nevím, zrovna na romské děti. Co jim jako říkat.
476 Nevím, co bysme dál dělali. A teď je to ještě blbě, že teď ty dva roky byla covidová doba.
477 Bylo by to jiné, kdyby nebyli samé lockdowny? Kdyby ty děti chodily normálně jak mají
478 chodit? TO je třeba si položit otázku. Kdyby se tento výzkum dělal třeba za dva roky a ty děti
479 by prostě pravidelně chodily. Jestli by tam byl nějaký posun od toho září a byly by denně
480 ve školce. Já jsem to třeba u těch romských holčiček viděla, že tam ten posun byl. Ne jako
481 úplně, ale ony opravdu chodily. Ony nechodily, jenom když přišla sociálka v úterý, tak
482 to ony nepřišly.“

483 U3: „Já k tomu nemám co říct, protože nemám ty zkušenosti.“

484 V: „A poslední konečná otázka, která by mě zajímala. Jak jsme dnes hovořily celkově
485 o dětem romských, cizojazyčných, o dětech z socioekonomicky slabé rodiny. Jak pohlížíte
486 na inkluzi v této době? Je zde nějaký tlak vyvíjený na vás, na učitele?“

487 U2: „Tak tlak je hlavně od státu že. Protože stát na nás tlačí, abychom tyhle děti inkludovaly
488 mezi běžné děti. Stát chce, aby inkluze fungovala. Aby jsme zapojovaly jak děti s nějakým
489 znevýhodněním, sociálněekonomickým nebo tím odlišným mateřským jazykem, nebo
490 se speciálními vzdělávacími potřebami, To je úplně jedno. Prostě oni chtějí, aby se tady tyhle
491 děti začleňovaly do normálních kolektivů, ale neuvědomují si, co všechno to obnáší kolem
492 dokola. Jo. Že my na to nejsme vlastně přizpůsobeni. Oni nám nedávají takové podmínky,
493 aby my jsme se měli dobře s takovýma dětma. Kdyby to aspoň ohledovaly, že aspoň můžeme
494 mít v té třídě méně dětí, že opravdu pro každé dítě dostaneme toho asistenta. Ale vy
495 dostanete asistenta pro jedno dítě. Že tam máme dalších pět, které by toho asistenta
496 potřebovaly, to už nikoho nezajímá.“

497 U1: „Já bych k tomu řekla že to, že oni něco chtějí, ale oni si neuvědomí jedno. Že pokud
498 chceš zažádat o jakéhokoliv asistenta, měl bys mít nějaké vyšetření. Tak jak jdeš s ním
499 ve třech letech, jdeš a logopedii ve třech letech – to je brzo. A na všechno je brzo, potom rok
500 se něco zkoumá a potom co? Ale to děcko tím trpí. Ale co nám jako učitelkám, když máme
501 tu práci rády a děti rády, co nám jiného zbývá než si najít materiály, vyrobit si materiály,
502 nebo se jít někam vzdělávat. Kdo nám pomůže?“

503 U2: „Nikdo.“

504 U1: „Asi tak. Že ta podpora prostě není.“

505 U2: „Není.“

506 U3: „Tam je problém i v těch pojmech jo. Integrace a inkluze je taky něco jiného, ale stát
507 na to není připravený. Já jsem určitě za takové věci, ale musí na to být připraveni úplně
508 všichni kolem, od všech učitelů, po asistenta pedagoga. I potom ti rodiče, aby vlastně mohli
509 vědět, s kým tam to dítě bude. Proč se tam dějou různé věci. My vlastně nemáme právo
510 a ni povinnost sdělovat diagnózy. A myslím si, že to je někdy na škodu, protože když je tam
511 dítě, které prostě řve a bouchá se hlavou o zeď, a to už je nějaký extrém, tak to ovlivňuje
512 prostě ty další děti. Oni prostě jsou do taky zahrnuty. Ten rodič pak neví, co se děje. Takže
513 všechny ty složky, kdyby na to byly připravené, tak by to bylo super, ale v praxi to určitě
514 nefunguje. Viz. asistent pedagoga v životě neviděl autistu. Tak to je pak těžko....“

515 U5: „Tak já souhlasím, co bych tak dodala. Je to náročné, ta učitelka by na ro měla být
516 připravená a seznámena s tím, si myslím, že to tak bude. A tím, že my tam nemáme...nevím
517 no. My tam máme teš ty děti, ale nemáme žádné dítě diagnostikované, takže.... Ale určitě
518 je to náročnější. A tak snažíme se, jak nejlépe umíme.“

519 U4: „Jak řekla U5, my tam nemáme nikoho takového. Uvidíme, co teď ten poslední, jak to
520 bude...ale ne.“