



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Romské dítě v mateřské škole

Roma Child in Kindergarten

Bakalářská práce

České Budějovice 2014

Vedoucí bakalářské práce:

PaedDr. Alena Váchová

Vypracovala:

Martina Jungwirthová

Anotace:

Cílem bakalářské práce je přispět k pochopení potřeb romského dítěte v mateřské škole a jeho rodiny a upřesnění nároků, které integrace romského dítěte ve třídě klade na učitelku mateřské školy. Obsahem teoretické části bakalářské práce je krátká charakteristika romského etnika, jeho historie a současnost, přístup k dítěti v současné mateřské škole, problematika adaptace dítěte v mateřské škole, integrace dětí sociálně znevýhodněných, aktuální otázky vzdělávání romských dětí. V praktické části jsou vypracovány výsledky kvalitativního výzkumného šetření, rozhovory s předškolními pedagogy, kteří mají osobní zkušenosti s romským dítětem ve třídě. Cílem výzkumu je přístup k těmto dětem, nároky na předškolní pedagogy v souvislosti s přítomností romského dítěte v MŠ, zkušenosti ze spolupráce s rodinou.

Klíčová slova: rom, etnikum, multikulturní výchova, předškolní vzdělávání, adaptace, integrace

Annotation:

The aim of this thesis is to contribute to understanding needs of a Romani child in a kindergarten and needs of their family and specifying the demands which Romani child integration makes on a kindergarten teacher. The theoretical part of the thesis involves a brief profile of the Roma ethnic community, its history and present, an approach to the child in a present-day kindergarten, an issue of child adaptation in a kindergarten, integration of socially disadvantaged children, up-to-date issues of a Romani children education. In the practical part the qualitative research results are worked out. Within the research, the pre-school pedagogues who have personal experience with a Romani child in the classroom are interviewed. The aim of the research is the approach to these children, demands on pre-school pedagogues in relation to the presence of a Romani child in the kindergarten, experience of the cooperation with the family.

Keywords: The Roma, ethnic community, multicultural education, pre-school education, adaptation, integration

MOTTO:

„ O parno rodel ko Rom mel, o Rom ko parno pativ.“

Bílý hledá u Roma špínu, Rom úctu.

Romské přísloví

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci na téma **Romské dítě v mateřské škole** jsem vypracovala samostatně pod vedením vedoucí bakalářské práce a s použitím odborné literatury a dalších informačních zdrojů, které jsou všechny citovány v práci a uvedeny v seznamu literatury na konci práce.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích

.....

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji vedoucí bakalářské práce, PaedDr. Aleně Váchové za účinnou metodickou, pedagogickou a odbornou pomoc a další cenné rady při zpracování mé bakalářské práce.

Všem osloveným paním učitelkám děkuji za jejich pochopení, vstřícnost a cenné rady, které mi pomohly k vypracování mé bakalářské práce a pochopení romské mentality.

OBSAH

Úvod	1
1 Teoretická část	2
1.1 Historie a současnost romského etnika	2
1.1.1 Charakteristika romského etnika	5
1.1.2 Romská rodina	8
1.2 Přístup k dítěti v současné mateřské škole	10
1.2.1 Osobnostně orientovaný model výchovy	10
1.2.2 Integrace dětí sociálně znevýhodněných	11
1.2.3 Aktuální otázky vzdělávání romských dětí	13
1.2.4 Adaptace dítěte v mateřské škole	17
2 Praktická část	20
2.1 Cíl práce a výzkumné otázky	20
2.2 Metody a techniky výzkumu	20
2.2.1 Kvalitativní výzkum	20
2.2.2 Předvýzkum	21
2.2.3 Rozhovor	21
2.3 Metoda získávání kvalitativních dat	23
2.3.1 Metodika rozhovoru	23
2.3.2 Výzkumný vzorek	23
2.3.3 Příprava a průběh rozhovoru	24
2.4 Výsledky výzkumu	25
2.5 Shrnutí výsledků	36
Závěr	39
Použitá literatura	41
Seznam příloh	43

Úvod

Každá kultura má svá lidová rčení popisující zkušenosti lidstva. Pro mě jako pro učitelku mateřské školy se stalo toto romské přísloví- **O parno rodel ko Rom mel, o Rom ko parno pativ.** (Bílý hledá u Roma špínu, Rom u bílého úctu.)- jedním z hlavních motivů při hledání pravdy o přístupu k romským dětem v předškolních zařízeních.

Pedagog se každodenně ocitá ve spletné síti sociálních vztahů a situací. Očekává se, že bude schopen, aby se v těchto často složitých sociálních situacích nejen orientoval, ale aby je dokázal i řešit a byl všem dětem, tedy i romským, vzorem v osvojování si důležitých sociálních dovedností potřebných pro život. Je třeba, aby se rozhodoval nejen podle svého nejlepšího svědomí, ale i vědomí.

Pro pedagogiku není většího nebezpečí, než přejímání hotových schémat a pokusy o vtěsnání dětí do těchto unifikovaných struktur. Romskému dítěti bychom určitě ublížili, kdybychom se o to snažili. Raději se budeme snažit ho pochopit a s tímto pochopením k němu přistupovat.

Jak vidí učitelky v mateřské škole potřeby romského dítěte a jeho rodiny, co považují ve své práci za důležité pro ně udělat, tím se bude zabývat praktická část práce. Využiji v ní metodu rozhovoru s učitelkami mateřské školy. V teoretické části bakalářské práce budu charakterizovat romského etnikum, jeho historii i současnost. Dál bude ujasněn přístup k dítěti v současné mateřské škole, problematika adaptace dítěte v mateřské škole a integrace dětí sociálně znevýhodněných. Budou zde krátce zmíněny i aktuální otázky vzdělávání romských dětí

1 Teoretická část

Romové jsou stejní lidé, jako jsme my. Stejně jako my prožívají radost, vztek, umí pomáhat i nenávidět, stejně jako my se bojí nemocí i smrti. Přesto si někteří lidé od nich vytváří odstup a vytváří si bariéru mezi Romy a jimi, popřípadě celou společností.

Žijeme ve společné zemi, máme společný jazyk a společnou historii. Když se setkáme s jinými lidmi, očekáváme, že nám budou rozumět a že i my budeme rozumět jim. Někdy tomu tak není a tak jim to dáváme za vinu. Pohledem do naší historie zjistíme, že střední Evropou mnohokrát procházela válečná tažení a hranice států se měnily. A tak v našich žilách koluje keltská, slovanská, maďarská či turecká krev.

Romové na rozdíl od nás mají jiný jazyk, odlišnou kulturu, historii, jiný žebříček hodnot a jiný způsob života. Celá léta byli pronásledováni, ponižováni, vyvražďováni a diskriminováni.

1.1 Historie a současnost romského etnika

Neznáme romskou historii. To, co se nám dochovalo, známe pouze z vyprávění, protože Romové nepoužívali písmo, nevytvářeli ani literaturu. Všechny své životní moudrosti a zkušenosti získané po předcích předávali svým potomkům jen ústně prostřednictvím písní, pohádek, pověstí, anekdot a pořekadel. Dějiny se však ústním podáním od nejstarších dob tradovat nedají, a tak se vycházelo z písemných záznamů, které pokud se dochovaly, nejsou od Romů a bývají mnohdy nepřesné.

O původu Romů kolují rozličné představy. Na indický původ Romů poukázal jako první v roce 1763 maďarský student teologie Štefan Vályi, který pocházel z tehdejších Uher. Na základě jeho i dalších poznatků získaných při srovnávání romštiny s indickými jazyky se dospělo k názoru, že romský jazyk pochází z jednoho severozápadního dialektu staré hindštiny.

„Migrace Romů z indických oblastí probíhaly pravděpodobně ve dvou hlavních vlnách – a to ve třetím až pátém století a v devátém až desátém století. Historik Nečas uvádí mezi hlavní příčiny jejich odchodu následující: monoprofesnost (s tím spojená možnost

obživy), trvalé obavy z období bez dešťů a následných hladomorů, tíživost kastovního systému. Všechny tyto faktory vyvolaly územní pohyby romského obyvatelstva, zprvu jejich soustředění do úrodných paňdžábských oblastí, poté za hranice indického subkontinentu, dále na západ.“ (KALEJA, M. a KNEJP, J. 2009, str. 22.)

V 11. století odcházeli zejména na Balkán, kde získali označení Cikáni podle Athiganoi- maloasijské sekty, která se zabývala věštěním. Do Evropy přišli Romové až v 15. století. Romové se v tomto období živili kovářstvím, kotlářstvím a dalšími řemesly a také provozováním akrobacie a kejklářství. Panovníci je zpočátku vítali, protože přinášeli novinky ze světa. Byli také dobrými hudebníky, uměli zpracovávat kovy. Protože obživu sháněli převážně krádežemi, stávali se nevítanými.

Podle nepodložených zpráv se měli první Romové mimo Balkánský poloostrov objevovat od 13. století (uherští panovníci údajně přivedli jejich skupiny z křížových výprav). Od této doby se také začalo používat označení Cikán, němčině Zigeuner, italštině Zingari, francouzštině Tsigan, maďarštině Cigány atd. *„Tímto termínem byli Romové nazýváni svým okolím, aniž by jej sami vytvořili, nebo alespoň posléze akceptovali; s názvem Cikán se Romové beze zbytku neztotožnili nikdy.“* (HORVÁTHOVÁ, Jana. 2002, str. 11.)

Horvátová (2002) popisuje historii Romů na našem území. První zmínka o Romech na našem území bývá označována v Dalimilově kronice v kapitole O Kartasiech pohanských. Za další zmínku můžeme považovat zápis v Popravčí knize pánů z Rožmberka z roku 1399, další zmínku najdeme v jedné z kronik, kterou upravil František Palacký pod názvem Staří letopisové čeští roku 1416. V roce 1417 popisuje pražský kronikář přítomnost Romů v Praze. V tomto roce dostávají Romové od Zikmunda Lucemburského dva ochranné listy. Papež Martin V. vystavil třetí ochranný list v roce 1422. O rok později 1423 vydal Zikmund Lucemburský glejt, který zaručoval ochranu Romům na cestách a uděloval jejich předákům pravomoc nad jejich lidmi. S tímto glejtem se Romové vydali i do Francie, kde byli v roce 1427 pařížským arcibiskupem exkomunikováni a vyloučeni z církve, protože se podle něj jejich život neslučoval s životem kajících poutníků. Od poloviny 16. století se vztah k Romům mění k horšímu zásluhou katolické církve, lidé se k nim začínají chovat nedůvěřivě a nepřátelsky. (U nás to bylo později než ve Francii či Německu.) Císař Ferdinand I. v roce 1545 vydal mandát o vypovězení Romů z českých zemí. V něm ale také však

zakazuje, aby se jim ubližovalo. To se o sedm let později změnilo dalším mandátem, kde se Romové trestat smí. Rudolf II. pokračoval ve vydávání mandátů proti Romům. V 17. století celou situaci zhoršil Leopold I, který je prohlásil za psance. V 18. století pronásledování pokračovalo. Josef I. i Karel VI. zaváděli ještě tvrdší a přísnější protiromská opatření, kdy soudy často končily trestem smrti. Zlomem v přístupu k Romům nastává v období vlády Marie Terezie, kdy zmírňuje tresty a ruší trest smrti pro Romy. V roce 1761-1767 vydala dekrety, které Romům přikazují ukončit kočovný život a nutí je se trvale usadit na jednom místě. Je to první snaha o asimilaci Romů na českém území, v tomto duchu pokračuje i Josef II. V 19. století vznikají první romské osady „cikánské tábory“ kolem měst, především na Moravě. Ani ve 20. stol. nejsou považováni za plnohodnotné obyvatele, a tak jim bylo odebíráno právo na vzdělání. Ke své obživě využívali znalosti řemesel nebo nádenické práce

Na našem území začali být Romové evidováni za první republiky. V roce 1927 vyšel zákon **O potulných cikánech**. Bylo to nařízení o vydávání cikánských legitimací. Tyto legitimace zneužili nacisté, když se snažili všechny Romy vyhladit v lágrech nebo koncentračních táborech. Ani v této době se neřeší problém vzdělávání romských dětí. V roce 1939 došlo k okupaci naší země a byl vytvořen Protektorát Čechy a Morava. V tomto roce vyšel zákon o trvalém usazení kočovných Romů a zanechání kočovného života. Během nacistické okupace vznikají romské kárné pracovní tábory. V dalších letech byli Romové spolu s Čechy deportováni do koncentračních táborů. Tato doba byla pro české Romy osudová. Z koncentračních táborů se vrátilo na naše území pouze kolem 600 českých Romů.

Ze Slovenska k nám začali přicházet Romové po druhé světové válce. Romové kočovali a to vadilo komunistickému zřízení v 50. letech. V roce 1958 schválilo Národní shromáždění zákon O trvalém usídlení kočovných osob. To mělo za následek, že vozy Romům zabavili a rozptýlili je nejen do vesnic, ale i do měst po celém území. Tím Romové přišli o svůj tradiční způsob obživy. Komunistickému zřízení šlo o to, aby Romové byli **převychováni**, a aby se začlenili do společnosti. V tomto období došlo k nejvážnější morální devastaci Romů, kdy dopady této doby způsobily záměrné zařazení Romů mezi příslušníky sociální nebo sociálně-patologické skupiny. V roce 1969 byl založen Svaz Cikánů- Romů, první politické hnutí, které trvalo pouze do roku 1973. Tento svaz vydával i první časopis *Romano l'il*, psaný Romy pro Romy.

Od počátku sedmdesátých let byla nahrazena asimilace Romů integrací, ale stále s náznaky asimilace. Namísto toho, aby byl Romům umožněn návrat k jejich tradicím, řemeslům a způsobu života, byli zahrnuti materiálními a sociálními dávkami. To mělo za následek prohlubující se neschopnost postarat se sami o sebe a být nezávislí. Až v roce 1989 byli oficiálně uznáni za svébytnou etniku. Do současné doby se značná část Romů nedokázala přizpůsobit majoritní společnosti. Romové, kteří se integrovali, chtějí splynout s většinovou společností a nechtějí se ke svému původu hlásit.

Proč si říkají Romové?

Horvátová (2002) vysvětluje, že pojmenování Rom pochází z názvu Dom. Pod vlivem evropského prostředí, tedy jeho jazyků, se indická hláska **d** přeměnila v **r**, v Arménii pak v **l** (Lomové). Toto velmi staré označení si Romové vytvořili sami na rozdíl od pojmenování Cikán. Rom znamená muž, Romni žena, Roma lidé a romipen romství. Z toho je zřejmé, že slovo Rom je z hlediska etymologického starší než pojmenování Cikán.

1.1.1 Charakteristika romského etnika

„Etnická skupina je částí větší populace, definuje sebe samu jako odlišnou a jako taková je vnímána také ostatními. Její odlišnost je odvozována na základě společné kultury, jazyka, náboženství, původu, tělesného zjevu nebo určité kombinace těchto charakteristik.“ (Sheafor, Hořejší a Hořejší 2000 in NAVRÁTIL, str. 24.)

Název etnikum pochází z řeckého slova *ethos*. Jeho význam vystihuje určitý počet jedinců, hlásících se ke společné etice, tento název se také užívá pro etnickou skupinu, národ a kmen. Pro příslušníky etnika je charakteristický pocit sounáležitosti, víra ve společný původ a dějiny, společné označení sebe sama a kulturní prvky odlišující je od jiných etnik. Za etnickou kulturu je obvykle považován svébytný etnický, skupinový, národnostní nebo národní ráz kultury, projevující se ve specifické tzv. materiální a duchovní kultury.

(<http://www.cs.wikipedia.cz>)

S pojmem etnikum se spojují další výrazy jako etnická příslušnost a etnická identita.

Etnickou příslušností, píše Navrátil (2003), se rozumí sounáležitost s etnickým

společenstvím na základě objektivních a subjektivních forem. Objektivní formy mohou být například jazyk, kultura...Jako subjektivní formy etnické příslušnosti můžeme považovat například postoje, zvyklosti či hodnotový systém. Etnická identita nebo etnické vědomí je psychickým stavem prožívání jednotlivých etnických skupin. Obsahuje složku kognitivní – to je souhrn znalostí a názorů na původ, odlišnost, historické osudy týkající se vlastního etnika a složku emocionální – ta zahrnuje například stavy prožívání, cítění, které souvisí s vlastní etnickou identitou.

Romské etnikum u nás

Romové jsou v dnešní době nejpočetnější národnostní menšinou v České republice. Tato národnostní menšina se od majority částečně odlišuje (barva pleti, černé vlasy, tmavé oči...).

Avšak i Romové samotní se od sebe odlišují (odstíny pleti, společenské postavení, původ...)

Romové netvoří jednotlivé společenství, ale dělí se do několika skupin a ty se dále dělí do podskupin a rodů. Nejpočetnější zastoupení v České republice mají **slovenští Romové**, menší, ale výraznou komunitou jsou **olašští Romové**, malé procento tvoří **maďarští Romové**, **čeští Romové** a **němečtí Sintové**.

U nás kdysi rozšířené pojmenování **Cikán** bylo nahrazeno termínem **Rom**. Je to souhrnné označení několika etnických skupin, které mají společný původ, společné kulturní rysy a osobité charakteristiky.

Romský jazyk – romština, patří mezi nejdůležitější charakteristiky romského etnika. Je řazen k jazykům indoevropským, ještě donedávna byl považován za jazyk nespisovný. Přenášel se a stále se přenáší hlavně ústním podáním, ústní tradicí, z rodičů na děti, v rodině. Je jazykem romské národnostní skupiny, kterým mluví většina Romů na celém světě. Na českém a slovenském území se romština objevuje v osmi dialektech (východoslovenský, západoslovenský, středoslovenský, maďarský, dialekt českých a moravských Romů, dialekt rumunských Romů, dialekt olašských Romů, dialekt německých Cikánů – Sintů).

Romský jazyk, píše Horvátová (2002), dnes dostává postupně odlišnou roli i funkci. V důsledku asimilace Romů je více ovlivňován a dochází ke stále větším změnám ve slovní zásobě. Jednotlivé dialekty se neustále mísí a jsou doplňovány i českými slovy.

To vede k tomu, že Romové nemluví ani romsky, ale ani správně česky. To má za následek časté problémy dětí ve škole, protože tyto děti v podstatě neovládají dostatečně žádný jazyk a tím se vytváří bariéra ve vzdělávání.

„V posledních letech dochází k opouštění od romštiny, což je často spojeno se snahou zbavit se vlastního romství. Nejhuře je na tom dítě, jehož rodiče už doma romsky nemluví, avšak jejich čeština je špatná. V českých podmínkách se můžeme často setkat s romskou modifikací češtiny, která je nezvládnutelná, pojmově chudá a špatně strukturovaná. Dítěti pak chybí mateřský jazyk v plném slova smyslu, potýká se s problémy v dorozumívání, ale je ochuzené i v myšlení a v tom, že je narušena i jemnost jeho cítění.“ (ŘÍČAN, P. 1998, s. 40-41)

Romská kultura

„Příslušníci kočovných romských skupin nepoužívali písmo, protože neměli příležitost se mu naučit – po celá staletí nenavštěvovali školy. Ačkoli u nich neexistovala literatura, přesto vytvořili svéráznou a v jistém smyslu i bohatou kulturu. Její přínos světu mj. můžeme hledat v oblasti folkloru, ať již slovesného, hudebního, písňového či tanečního. Prostřednictvím ústní lidové slovesnosti si Romové z generace na generaci předávali veškeré vědomosti a poznatky.“ (Horváthová, J. 2002 str. 29)

Za specifickou stránku romské kultury můžeme považovat **hudbu a tanec**. Hudební projev patří mezi důležité přínosy romského etnika. Je charakteristická svým temperamentem a emočním nábojem. I když jejich hudební produkce není vždy komerčně úspěšná a pro media ne příliš přitažlivá, máme v současné době některé hudební skupiny či jednotlivce, kteří se prosadili v hudební kultuře naší i světové. Někteří romští hudebníci se stali znalci hudebních nástrojů a uměli je opravit-zejména smyčcové.

Dalším z ukazatelů specifik romské kultury je **způsob oblékání**. Davidová (2001) popisuje charakteristický způsob oblékání olašských Romů takto. Ženy nosily sukně dlouhé a nabírané nad kotníky s velkou vnitřní kapsou, která sloužila na cigarety, karty, peníze.... Šátek s trásněmi zdobil blůzky výrazných barev a vzorů. Přes sukni nosily zástěry s volánem a kapsou. Dodnes jsou typickým doplňkem velké náušnice, nápadné prsteny ze zlata a s kameny. Jsou znakem zámožnosti a společenského

postavení, ale také mohou být jediným majetkem, který ženy vlastnily. Vlasy nosily dlouhé, mnohdy zdobené sponami nebo charakteristickým velkým květem. Tradiční oděv mužů se skládal z košile nápadných barev (často červená) nebo vzorů, vesty, kalhot zasunutých do vysokých bot, šátku kolem krku a širokého černého klobouku.

V současné době se tradiční romský oděv přiblížil vzhledu oblečení ostatních obyvatel, přesto se některé prvky objevují- romské ženy upřednostňují pestřejší oděvy, muži tmavé obleky, mládež však podlehla současné módě.

Romové nemají ve své historii významné stavby, spisovatele, hudební skladatele, známé hrdiny ani panovníky. *„Romské pohádky jsou cenným informačním zdrojem nejen o Romech samotných, o jejich mentalitě, ale v mnohém naznačují i jejich historické osudy. Námětem pohádek nebývá tak často jako u jiných národů honba za poklady a princeznami, ale spíše únik před zlem a uhájení holého života s pomocí vlastní chytrosti, ba přímo vychytralosti a mazanosti.“* (Horváthová, J.:2002 str. 30)

Romská pohádka je příběh, kde vítězí „Cikán“ nad nepřízní osudu svou chytrostí nebo s pomocí své rodiny. Odráží se v nich životní zkušenost, moudrost a zážitky předků.

K romské kultuře, jak se zmiňuje Horváthová, (2002), ještě patří řemesla, která mistrně ovládali. Byli to kováři, kotláři, brusiči, opraváři deštníků, dráteníci, ale i vyráběli dřevěné nádoby, včetně koryta, cínovali. Mezi další živnosti patřila akrobacie, předvádění cvičených zvířat, loutkoherectví...

1.1.2 Romská rodina

V romské kultuře, píše Horváthová, (2002), je romská rodina na prvním místě. Z historického hlediska znamenala rodina pro Romy téměř vše. Při kočovném způsobu života byli nezávislí na společnosti, ale závislí právě na rodině. Ta měla i funkci vzdělávací. Chlapci se učili v rodině řemeslu a dívky se učily starat se o děti a manžela. Veškeré problémy se řešily společně. Romové žili ve velké rodině, kam patřili i ženatí synové s manželkami, jejich děti a vnoučata a další příbuzní (tři generace) pohromadě v jedné osadě nebo čtvrti. Rodinu pojily i rodinné tradice a vzájemná solidarita. Vyhnání z rodiny bylo nejhorším trestem.

Ve všech typech rodin měl dominantní postavení muž. Rozhodoval a nesl odpovědnost za rodinu. Podle tradice bylo jeho povinností zasvětit syny do mužských

činností (řemesel). Výdělek muže byl vždy příležitostný. Žena měla podřadné postavení. Její povinností bylo starat se o domácnost, děti, zabezpečit rodinu i finančně a poslouchat svého muže. Mladé dívky kolem 14 let opouštěly rodinu, aby se provdaly za muže, kterého jim vybrali rodiče. Taková svatba se mohla uskutečnit mezi rodinami, které byly materiálně na stejné úrovni, a souhlasili s ní oba otcové. Uzavřené manželství bylo na celý život. Rozchod byl zcela výjimečný a povolen pouze tehdy, když byla žena neplodná nebo nevěrná. Naopak mužova nevěra zvyšovala jeho prestiž a kvality.

Prestižní postavení rodiny, jak popisuje Bakalář (2004), záviselo na počtu narozených dětí, a to především chlapců. Matka vychovávala děti, pomáhali jí i ostatní členové široké rodiny. Členové rodiny si vzájemně pomáhali a nestalo se, že by rodiče dali děti do dětského domova nebo své rodiče do domova důchodců.

Dnešní romská rodina

„Výchova v romské rodině je proti evropským zvyklostem naprosto jiná. V našich rodinách je kladen důraz na výchovu k samostatnosti. Romské dítě stráví život mezi příbuznými, proto nebude nikdy rozhodovat samo za sebe. Místo individuality a samostatnosti se v romské rodině pěstuje úcta ke starším. Místo zvyku prosadit se, je podporován zvyk podřídit se skupině.“ (Erika Manuš : 1998, str. 186)

Rodinná výchova dětí se orientuje na to, aby děti pochopily a přijaly svoji roli a povinnosti uvnitř rodiny. Poslušnost k rodině a sdílení všech jejích rozhodnutí, činů a hodnot je základním znakem rodinné solidarity jako tradiční dovednosti romských komunit.

Rodinné vztahy jsou podřízeny v podstatě několika základním principům:

- rodina je všechno (jedinec není důležitý)
- individuální rozvoj není žádoucí, hlavní je poslušnost rodině
- o všem důležitém rozhoduje rodina a jejímu rozhodnutí je třeba se podřídit
- nejváženější osobností je ten, kdo nejlépe plní svoji roli v rodině a je jejím
- nejposlušnějším členem
- volná výchova dětí bez hranic (chybí systematická výchova a stanovení pravidel)

1.2 Přístup k dítěti v současné mateřské škole

1.2.1 Osobnostně orientovaný model výchovy

Vymezení pojmu:

Osobnostně orientovaná výchova – je výchova zaměřená na dítě, na jeho osobnost a individuální zvláštnosti v jeho vývoji, na jeho individuální vzdělávací potřeby.

„Výchova v mateřské škole je chápána jako otevřený systém, který se blíží rodinné výchově a s rodinou jako s rovnocenným partnerem také spolupracuje. Osobnostně orientované teorie vedou pedagoga k tomu, aby partnerským vztahem napomáhal rozvoji každého dítěte jako osobnosti.“ (Opravilová E. 1993)

Opravilová dále v několika bodech charakterizuje osobnostně orientované pojetí předškolní výchovy:

Charakteristika modelu:

1. Pojetí dítěte

Učitelka a dítě mají přátelský vztah.

Učitelka poskytuje dítěti příležitosti maximálně se projevit, spolurozhodovat, podporuje mnohostrannou aktivitu dítěte.

Učitelka pozitivně motivuje, projevuje uznání a důvěru dítěti.

Dítě je jedinečná a neopakovatelná osobnost.

2. Vztah k rodině

Rodina má dominantní postavení v rozvoji dítěte.

MŠ s rodinou spolupracuje, vytváří mezi sebou partnerský vztah.

3. Vztah k počátečnímu vzdělávání

Přirozený přechod k povinnému vzdělávání – příprava na školu.

Propojení předškolního vzdělávání s počátečním stupněm vzdělávání na ZŠ.

4. Princip alternativnosti

Variabilita a alternativnost obsahu, metodických forem, přístupů.

5. Samostatnost a tvořivá aktivita

Podporovat spontánní činnosti dětí.

Vytvářet pozitivní vztah k intelektuálním činnostem a k učení přirozeným způsobem.

6. Princip individualizace

Brát zřetel na individuální potřeby dítěte a jejich včasné plnění.

Všechny znaky osobnostně orientované výchovy se vzájemně prolínají.

„Osobnostně orientovaná mateřská škola v čele s dobře připravenou učitelkou představuje právě tu fázi výchovného působení, v níž se princip individualizace v podmínkách skupiny může v plné míře uplatnit, protože nikdy později už žádná vzdělávací instituce nebude mít tolik času a příležitosti k individualizovanému osobnostně zaměřenému, pestrému a různostrannému působení.“ (Oprailová E. 1993)

Respektování osobnostně orientovaného modelu a principu individualizace vede k tomu, že v mateřských školách mohou být vzdělávány všechny děti bez rozdílu, včetně dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Řadíme k nim i děti sociálně znevýhodněné, mezi kterými jsou často i děti romské. Pokud tyto děti navštěvují běžnou mateřskou školu, jedná se o integraci.

1.2.2 Integrace dětí sociálně znevýhodněných

Původní význam slova integrace je „ucelení, sjednocení, spojení v celek“, pochází z lat. integer – neporušený, úplný. (Slovník cizích slov, 2005) Cílem integrace je tedy začlenění jedinců s handicapem do stávající společenské struktury. Podle míry zapojení znevýhodněného jedince je to nejvyšší stupeň socializace, tj. úplné splynutí se zdravou společností. (Jesenský, 1993). Ideální je, když je dítě s hendikepem včleněno do běžného vzdělávání už od mateřské školy.

Integrace v mateřské škole

Vstup do mateřské školy znamená pro dítě velký krok vpřed pro jeho socializaci mezi vrstevníky. O dětech se speciálními potřebami to platí s ohledem na jejich specifické potřeby. Při rozhodování o tom, jakou vzdělávací cestu pro dítě zvolit, musí být středem uvažování zájem dítěte, integrace je ale v současné době považovaná za tu nejvhodnější. Zkušenosti ukazují, že relativně nejsnáze se s integrací začíná právě v mateřské škole. Děti nejsou zatíženy předsudky, jsou více otevřené a tvárné než později. Chybí jim ovšem citění a ohledy, leckdy se řídí bezprostředními, nekontrolovatelnými impulsy. Je zapotřebí taktní vedení a doprovázení dospělými.

Integrace v mateřských školách je integrace jednotlivého dítěte ve třídě mateřské školy nebo integrované výchovné skupiny, může být úplná nebo částečná. Jednou skupinou dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, kterých se integrace týká, jsou děti se sociálním znevýhodněním. Za ty jsou považovány děti ze „socio - kulturně

znevýhodňujícího prostředí, dětí s oslabeným rodinným zázemím či dětí, které pocházejí z jazykově odlišného prostředí a které nemluví jazykem, v němž probíhá vzdělávání“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání /dále RVP PV/, 2004, s. 38). Romské děti tedy můžeme často do této skupiny zařadit.

V mateřské škole jsou uplatňovány speciální vzdělávací metody umožňující včasnou diagnostiku a rozvojovou stimulaci dětí. Děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí mohou být vzdělávány také v přípravných třídách základní školy. Podmínky pro tuto formu vzdělávání jsou stanoveny vyhláškou.“ (RVP PV, 2004, str. 38)

Integrace dětí do běžné mateřské školy znamená přiblížit toto prostředí k prostředí, které dítě zná a oslabit určitou izolaci dítěte či jeho případné vylučování ze společnosti od ostatních vrstevníků. To bezpochyby usnadňuje osobnostní a sociální rozvoj i sociální integraci dítěte. Rvp Pv upřesňuje, že „*snížená sociální adaptabilita těchto dětí či zvýšená potřeba výchovy a vzdělávání v některé oblasti vyžaduje úpravu vzdělávacího obsahu i podmínek vzdělávání“* (s. 38)

Integrace dětí mateřských škol má pozitiva, ale i určitá rizika. Abychom se vyvarovali těchto rizik, stanovíme si v každém konkrétním případě potřeby dítěte, nároky na práci s dítětem a podmínky pro jeho další rozvoj.

Proto je velmi důležité pro tyto děti vytvořit Individuální vzdělávací plán. Ve vyhlášce č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných § 6 je psáno, že Individuální vzdělávací plán se stanoví také pro individuálně i skupinově integrovaného žáka, „...vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, popřípadě doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost nebo odborného lékaře nebo dalšího odborníka, a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka“ a je „...závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka“.

IVP obsahuje:

osobní údaje dítěte, věk dítěte, zprávu ze speciálně pedagogického či psychologického vyšetření údaje o výchovně vzdělávacím cíli žáka, o časovém a obsahovém rozvržení učiva, seznam pomůcek, vyjádření potřeb dalšího pedagogického pracovníka, návrh na případné snížení počtu žáků ve třídě, kde je žák integrován, podíl zákonných zástupců a žáka na realizaci IVP, další důležité údaje - např. doporučení rodičům vyšetření dítěte dalším odborníkem a datum podpisu IVP, časová platnost.

Individuálně vzdělávací plán se vypracovává buď před nástupem dítěte do mateřské školy, nebo během prvního měsíce jeho docházky. IPV je pružný dokument, který se může během školního roku upravovat podle potřeb dítěte.

(vyhláška č. 73/2005 Sb. § 6)

1.2.3. Aktuální otázky vzdělávání romských dětí

„Vzdělávání a výchova romských dětí neprobíhaly systematicky a plánovitě, ale děti se všemu potřebnému učily tím, že se účastnily veškerého denního života dospělých. Již od útlého věku se musely podílet na zajišťování potravy a dalších sebezáchovných aktivitách. Součástí světa dospělých, kterého dětem nebylo bráněno se účastnit, bývala vyprávění rozličných příběhů ze života s prvky mýtické symboliky, nadsázky i reality. Jedná se především o slovesný útvar romsky zvaný paramisa – pohádky. Pohádky byly pro malé posluchače velkou školou, děti měly možnost se na jejich základě dozvídat

životní moudra dospělých, a především do sebe vstřebat a pochopit etické normy skupiny. „ (Horvátová J, 2002 str. 29)

Romské dítě tráví život ve velké komunitě mezi příbuznými, nikdy se necítí samo. Romské dítě vstává, když se probudí, jí, když má hlad a jde spát, když je ospalé, třeba pozdě v noci. Nemusí říkat děkuji a prosím, protože mezi Romy se přirozeně rozdává. (Pokud je z čeho). V rodinách se pěstuje úcta ke starším, ale děti se neučí samostatnosti, neumí se prosadit, podřizují se skupině.

Říčan ve své knize popisuje, jak je důležité, aby romské děti navštěvovaly mateřské školy. Mateřská škola bývá první institucí, se kterou se setkávají. V mateřské škole si dítě zlepšuje své dovednosti a schopnosti, učí se komunikovat, naslouchat a mluvit. To napomáhá zmírnit jazykovou bariéru těchto dětí. V mateřské škole se navíc ještě dítě učí správným hygienickým návykům, seznámí se s různými knihami a pomůckami, které dosud nemělo šanci poznat. Také se učí poznávat barvy, malovat a kreslit, což je velmi důležité pro následný vstup do školy. Velmi důležité je i navazování přátelských vztahů s dalšími dětmi, které povětšinou nastoupí do základní školy spolu s nimi.

To, aby romské děti navštěvovaly mateřské školy, dále píše Říčan, je většinou jen naše zbožné přání. Většinou je opak pravdou. Rodiče posílají své děti do mateřských škol velice sporadicky, hlavním důvodem je, že za školku musí platit. Proto se v některých oblastech, ve kterých je vysoké procento romské populace, zřizují tzv. nulté ročníky nebo přípravné třídy. Ty jsou nejen pro děti romské, ale i pro děti neromské a také pro děti s odloženou školní docházkou. Tyto nulté ročníky zastupují funkci mateřských škol. (Říčan, 1998).

Šotolová (2011) ve své knize píše, že již před několika lety se začaly zřizovat přípravné třídy. Do těchto tříd docházejí nejen děti romské, ale i děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí nebo děti s odkladem školní docházky. Postupem času se ukázalo, že vysoké procento dětí z těchto přípravných tříd vykazuje značnou úspěšnost při zvládání základního vzdělání. Romové se také zapojili do řešení vzdělávání svých dětí, a to na pozici vychovatele- asistenta učitele. K vykonávání této pozice bylo je absolvovat akreditovaný kurs pedagogického minima. Náplní práce těchto asistentů je pomoc romským žákům ve školním prostředí, mimo něj a především spolupráce s jejich rodiči. Ukázalo se, že na školách, kde působí romský asistent, je větší zájem romských

dětí o mimoškolní aktivity a také se zlepšila vzájemná komunikace s romskou komunitou.

Zajímavým řešením ve vzdělávání sociálně slabých je **přípravná třída**.

Cílem **přípravné třídy** je systematicky připravovat děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a jejich začlenění do vzdělávacího procesu. Připravit děti na vstup do první třídy a předejít případným neúspěchům, které by mohly ohrozit průběh jejich dalšího vzdělávání i v dalším životě.

Základem přípravné třídy je organizovaná činnost dětí. Hlavní důraz je kladen na rozumovou výchovu, která se skládá z několika složek výchovy- jazykové, rozumové, rozvoje matematických představ, rozvoje poznání a rozvoje zručnosti a praktických dovedností dětí, výtvarné, hudební a tělesné výchovy. V přípravné třídě se děti neklasifikují a tento rok se nezapočítává do povinné školní docházky.

Přípravnou třídu lze zřídit jak při základních, tak i při mateřských a zvláštních školách. Ve třídě bývá 10 – 15 dětí.

„Vzdělávací soustava je jednou z nejvýznamnějších integrujících sil, a to nejenom předáváním sdílených hodnot a společných tradic, ale především zajištěním rovného přístupu ke vzdělávání, vyrovnáváním nerovností sociálního a kulturního prostředí i všech znevýhodnění daných zdravotními, etnickými či specificky regionálními důvody a podporou demokratických a tolerantních postojů ke všem členům společnosti bez rozdílu. Tyto úkoly se koncentrují do výchovy k lidským právům a multikulturalitě, která na základě poskytování věcných informací o všech menšinách, zejména romské, židovské a německé, jejich osudech a kultuře, utváří vztahy porozumění a sounáležitosti s nimi.“

(Bílá kniha- <http://www.msmt.cz/>)

Program na podporu integrace romské komunity – 2013

Tento dokument byl vládou schválen 21. 12. 2009 jako Koncepce romské integrace na období 2010–2013. Je to dokument strategický a obsahuje opatření, které směřuje k odstranění znevýhodnění Romů, které jim brání se podílet na kulturním, společenském, ekonomickém a politickém životě společnosti. Řešení tohoto

celospolečenského problému je velmi důležité, protože sociální vyloučení Romů ohrožuje sociální soudržnost a vyhrocuje vztahy mezi majoritní a sociálně vyloučenou skupinou.

V části, která je věnována vzdělávání, jsou formulována opatření, která by měla vést ke zvýšení vzdělanostní úrovně romské komunity a začleňovat romské žáky ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí do hlavního vzdělávacího proudu. Toto opatření bere v úvahu vzdělávací potřeby Romů všech věkových kategorií.

Jednotlivé kapitoly:

- 1. Předškolní příprava a včasná péče**
- 2. Podpora školní úspěšnosti žákyň a žáků na základní a střední škole**
- 3. Vzdělávání a metodická podpora pedagogických pracovníků, pracovníků školských poradenských zařízení a studentů vysokých škol zaměřených na učitelské obory**
- 4. Tvorba didaktických materiálů a odborných studií pro potřeby vytváření vzdělávacích programů, metod a strategií**
- 5. Volno-časové a zájmové aktivity pro romské děti a mládež v návaznosti na jejich vzdělávací potřeby (<http://www.msmt.cz/>)**

V části, která se týká předškolních dětí a včasné péče, se zdůrazňuje, že: „Podpora včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí a jejich příprava v mateřských školách je nejvyšší z priorit v oblasti integrace romské komunity.“ (MSMT - 36959/2012-22 Metodika ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy pro dotační program podporu integrace romské komunity v roce 2013)

Dále jsou uvedeny následující **Specifické cíle:**

- *podpora zvyšování účasti dětí ohrožených sociálním vyloučením v předškolním vzdělávání, především v mateřských školách*
- *podpora aktivit zvyšujících připravenost dětí pocházejících ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí na úspěšné zahájení školní docházky*
- *podpora aktivit směřujících k zapojení rodiny do předškolního vzdělávání dětí, aktivit vytvářejících podmínky pro zvyšování informovanosti rodičů v oblasti předškolního vzdělávání*
- *vytváření ucelených vzdělávacích a integračních projektů (v oblasti předškolní přípravy), směřujících k vyrovnávání deficitů v oblasti přípravy na úspěšné zahájení školní docházky, vzniklých v důsledku socializace v sociálně znevýhodňujícím prostředí*
- *zvyšování motivace rodin pro předškolní vzdělávání jejich dětí*

Očekávané výstupy:

- *pokrok v aktivitách a znalostech dítěte v předškolním vzdělávání*
- *plynulý přechod dítěte do ZŠ*
- *nastavení pravidelné spolupráce s rodinou dítěte a zvýšení informovanosti rodičů o předškolním vzdělávání (<http://www.msmt.cz/>)*

1.2.4. Adaptace dítěte v mateřské škole

S postupujícím vývojem dítěte zakotvené v citovém zázemí své rodiny pomalu překračuje její hranice, protože potřebuje navazovat vztahy s dalšími lidmi a především se svými vrstevníky. A právě v tuto chvíli má mateřská škola svou úlohu v obohacení a doplnění rodinné výchovy. Zde se dítě připravuje na život v kolektivu, který jej bude obklopotovat i ve škole. Když hovoříme o školní zralosti, resp. připravenosti pro školu, můžeme hovořit i o zralosti nástupu do mateřské školy. Platí, že čím je dítě mladší, anebo čím je ve svém vývoji oslabenější, tím opatrněji a citlivěji si musíme počínat při jeho začleňování do mateřské školy k adaptaci.

"V předškolním věku se uvolňuje vázanost na rodinu a postupně i vázanost na dospělé. Po třetím roce bývají děti schopné, překročit hranice svého zajištěného domova

a vstoupit do nového společného prostoru“, jímž je mateřská škola i dětské společenství.
(Vágnerová 2005, s. 210)

Vstup dítěte do mateřské školy je spojen se zásadní změnou jeho identity. Dochází ke změně rolí na základě nových vztahů, ale také se dítě setkává s odlišnými výchovnými postupy, na které nebylo v rodině zvyklé. Aby byl průběh adaptace pro dítě snadnější, umožňuje zpravidla mateřská škola již před nástupem dítěte do mateřské školy rodičům a dětem vstup do prostorů, které bude dítě později navštěvovat a kde budou také probíhat třídní schůzky s pedagogy.

Úspěch při adaptaci dítěte v mateřské škole je ovlivněn řadou významných podmínek, které je třeba k docílení pozitivního vztahu dítěte a jeho rodiny k mateřské škole dodržet a stále je přizpůsobovat novým aktuálním situacím.

Aby se romské dítě dobře adaptovalo v mateřské škole, je důležité vytvořit pro jeho adaptaci co nejlepší podmínky. Budeme-li postupovat podle RVP PV (2005, s. 33) a přizpůsobíme zde uvedené podmínky romskému dítěti, znamená to například:

- nově příchozím dětem umožnit postupnou adaptaci na nové prostředí i nové situace
- vytvářet příznivou, přátelskou atmosféru pro rozvoj romského dítěte
- pěstování pocitu lidské důstojnosti a sounáležitosti
- zaměřit se na rozvoj přirozených schopností a zájmů romského dítěte (hudba, tanec apod.)
- podporovat v dětech, že všechny děti mají rovnocenné postavení a žádné z nich není zvýhodňováno ani znevýhodňováno
- děti dostávají jasné a srozumitelné pokyny
- vést celou skupinu dětí k pochopení ostatních kultur a menšin včetně romské menšiny, jejich historie a kultury - multikulturní výchova

Mateřská škola pracuje s dětmi podle RVP PV, který vychází ve své základní koncepci z respektování individuálních potřeb a možností dítěte. Je základním východiskem i pro přípravu vzdělávacích programů pro děti se speciálními potřebami.

*„Rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání jsou pro vzdělávání všech dětí společné. Při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je třeba jejich naplňování přizpůsobovat tak, aby maximálně vyhovělo dětem, jejich potřebám i možnostem. Snahou pedagogů by - stejně jako ve vzdělávání dětí, které speciální vzdělávací potřeby nemají – mělo být **vytvoření optimálních podmínek k rozvoji osobnosti každého dítěte**, k učení i ke komunikaci s ostatními a pomoci mu, aby dosáhlo co největší samostatnosti.“* (RVPPV 2005, s. 36)

Romské děti jsou dobře přizpůsobeny určitému typu společenství, v němž čttná rodina zůstává často silným sociálním základem, a proto se necítí dobře v našich tradičních školských zařízeních, pokud nemají náležité prostředí a podmínky

2 Praktická část

2.1 Cíl práce a výzkumné otázky

V praktické části jsou vypracovány výsledky kvalitativního výzkumného šetření, rozhovory s předškolními pedagogy, kteří mají osobní zkušenosti s romským dítětem ve třídě. Cílem výzkumného šetření je zjistit přístup k těmto dětem, nároky na předškolní pedagogy v souvislosti s přítomností romského dítěte v MŠ, zkušenosti ze spolupráce s rodinou.

Výzkumné otázky:

Jaký je přístup pedagogů k romským dětem v mateřské škole?

Jaké jsou nároky na předškolní pedagogy v souvislosti s přítomností romského dítěte v MŠ?

Jaké zkušenosti mají předškolní pedagogové ze spolupráce s romskou rodinou a co se jim osvědčilo?

Výzkumné šetření bylo od samého počátku plánované jako kvalitativní, za pomoci strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami.

2.2 Metody a techniky výzkumu:

2.2.1 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum je dle známé definice Dismana (2000, str. 285) nenumерické šetření a interpretace sociální reality, přičemž jeho cílem je odkrýt význam podkládaný sdělovaným informacím. Cílem kvalitativního výzkumu je vytváření nových hypotéz a teorií.

Kvalitativní výzkum je ve své podstatě analýzou textů vedoucích k porozumění zkoumaných fenoménů. Mezi nejobvyklejší techniky sběru dat patří pozorování, rozhovor či analýza osobních dokumentů.

„Úkolem kvalitativního výzkumu je odhadnout neznámé skutečnosti o sociálních a sociálně psychických jevech“ (Surynek, Komárková, Kašparová, 2001, s. 26).

2.2.2. Předvýzkum

Aby byl výzkum co nejkvalitnější, udělala jsem si nejprve předvýzkum. Podle Surynka, Komárkové, Kašparové (2001) je předvýzkum takovou generální zkouškou vlastního výzkumu. Díky němu je možné se vyvarovat některých nedostatků a je také možné si ověřit, zda jsou výsledná data srozumitelná a použitelná. Tazatel si může během předvýzkumu vyzkoušet vlastní dotazování. Vzorek respondentů je u předvýzkumu mnohem menší než u vlastního výzkumu. Výsledky z předrozhovorů se do vlastního výzkumu nezahrnují.

Pomocí převýzkumu jsem si se třemi respondenty vyzkoušela řízený rozhovor a předem připravené otázky. Díky tomu jsem zjistila, že mé otázky nebyly zcela přesné, některé otázky byly mírně sugestivní, uzavřené a napovídaly odpověď. Díky tomuto zjištění jsem si mohla správné otázky znovu připravit a vyvarovat se chyb.

2.2.3. Rozhovor

Podle Skalkové je metoda rozhovoru charakterizována přímou sociální interakcí. Navázání osobního kontaktu pomáhá a tím také usnadňuje proniknout do motivů a postojů respondentů.

Skalková (1983) dále uvádí, že rozhovor je metoda pružná, lze ji přizpůsobit zvláštnostem, které mohou vzniknout při různých situacích, při této metodě lze zachytit jak sdělovaná fakta, tak i některé vnější reakce respondenta. Pokud se podaří vytvořit důvěryhodné a otevřené prostředí, může metoda rozhovoru odhalit zkušenosti, názory, postoje respondentů, které by byly ostatním metodám nedostupné. Důležité je, aby respondent nebyl ve svých výpovědích ovlivňován tazatelem například způsobem dotazování apod.

Chrástka (2007) rozlišuje rozhovor podle počtu osob na:

- **individuální** – pracuje pouze s jednou osobou
- **skupinový** – pracuje současně s více osobami

Podle struktury otázek na:

- **strukturovaný** - tazatel má připravené otázky, jejichž znění i pořadí je

přesně určeno, musí se držet schématu

- **nestrukturovaný** - tazatel má připravené otázky, které volně formuluje, nezáleží na pořadí, nemusí se držet schématu
- **polostrukturovaný** – je kompromisem mezi prvními dvěma rozhovory

Pro výzkumné šetření jsem si vybrala strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami.

Podle Hendla (2005) se strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami sestává z řady pečlivě formulovaných otázek, na něž mají respondenti odpovědět. Pružnost sondování v kontextu situace je omezenější než v jiných typech rozhovorů. Tento typ rozhovorů, dále píše Hendl, se používá, když je nutné minimalizovat variaci otázek kladených dotazovanému. Základním účelem tohoto typu rozhovoru je co nejvíce minimalizovat efekt tazatele na kvalitu rozhovoru.

Výhody:

- menší časová náročnost získávání i zpracování dat
- možnost aplikovat na početný vzorek respondentů
- snazší komparovatelnost - srovnání, porovnání
- minimalizace vlivu tazatele

Nevýhody:

- omezený prostor pro vyjádření vlastních názorů dotazovaného
- riziko zkreslení odpovědí vlivem špatného porozumění otázkám
- nemožnost jít do hloubky a některé odpovědi upřesňovat v průběhu rozhovoru
- vyšší pravděpodobnost, že výzkumník neodhalí nic, co již předem nepředpokládal

2. 3. Metoda získávání kvalitativních dat

2.3.1. Metodika rozhovoru

Rozhovor má čtyři rozdílná stadia: úvod, vzestup, dosažení cíle a závěr.

V úvodní části rozhovoru se snažíme navázat s respondentem přátelskou atmosféru, projevit zájem o odpovědi. Skalková doporučuje začít rozhovor nejobecnějšími otázkami, jež uvedou respondenta do problematiky, která je předmětem zkoumání. Postupně tazatel přechází k otázkám speciálním a teprve uprostřed rozhovoru klade otázky, které jsou základním cílem výzkumu. Ke každému dotazovanému musíme zaujmout individuální postoj.

Je dobré, když si tazatel rozhovor nahrává a později si jej doslovně přepíše. Je však důležité, aby přítomnost technického zařízení negativně neovlivnila respondenta.

2.3.2. Výzkumný vzorek

Pracuji jako učitelka v mateřské škole v Českých Budějovicích, respondenty – učitelky mateřských škol (10) jsem si tedy vybírala v mateřských školách převážně v Českých Budějovicích (8) a v Českém Krumlově (2), snažila jsem se získat k rozhovoru učitelky se středoškolským (6), ale i vysokoškolským (4) vzděláním ve středním (8) věku s dlouholetou praxí (9)

RESPONDENT	MÍSTO MŠ	VĚK	POČET LET PEDAGOGICKÉ PRAXE	VZDĚLÁNÍ
1	ČB	44	26	vysokoškolské
2	ČK	45	27	středoškolské
3	ČB	40	7	středoškolské

4	ČB	35	1	vysokoškolské
5	ČK	43	15	vysokoškolské
6	ČB	60	39	středoškolské
7	ČB	45	27	středoškolské
8	ČB	60	40	středoškolské
9	ČB	45	26	vysokoškolské
10	ČB	55	25	středoškolské

Tab. 1: Charakteristika výzkumného vzorku

S vyšším počtem romských dětí za svou pedagogickou praxi mají zkušenost (1,2,6,7,8,9,10),

Zkušenost s pouze jedním dítětem (3,4,5)

Počty romských dětí v jednotlivých mateřských školách- 1 romský chlapec (5), 2 děti (4,9,10) 2 až 3 děti (1), 4 děti (7), 5 dětí (8), 6 dětí (6) a 8 dětí (2)

2.3.3. Příprava a průběh rozhovoru

Pro výzkum jsem si vybrala strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami. Na základě získaných teoretických poznatků jsem si připravila 15 otázek do rozhovoru, pomocí kterých získám odpovědi na 3 výzkumné otázky. Rozhovor s respondentem trval přibližně 20 – 45 minut. Rozhovory byly vedené v prostředí mateřských škol, kam jsem za respondenty po předem domluvené schůzce došla. Rozhovory jsem si natáčela na mobilní telefon a vždy po ukončení rozhovoru jsem si zkontrolovala, zda je rozhovor zaznamenan. Následně jsem všechny rozhovory doslovně přepisovala.

2.4. Výsledky výzkumu:

Jaký je přístup pedagogů k romským dětem v mateřské škole?

Individuální přístup:

Respondentky se zmiňují o specifickém individuálním přístupu k těmto dětem. *„Každé dítě vyžaduje specifický přístup, tedy i romské. Musí se vycházet ze schopností a zájmů dítěte, aby dítě zažilo pocit ocenění. Je důležité zjistit jeho silné stránky a ty rozvíjet, přizpůsobit se jeho pracovnímu tempu, snížit požadavky na edukační obsah a vybírat ty metody a formy práce, které respektují specifika romského dítěte.“* (1). Specifickým přístupem k těmto dětem je *„individuální přístup, neustálé opakování pravidel. Vysvětlování vzájemného soužití v kolektivu – neubližovat dětem.“* (10)

Diagnostika:

Učitelky hovořily o tom, že na začátku je dítě diagnostikováno: *„Na začátku jeho docházky se musí dítě diagnostikovat, to znamená zjistit jeho aktuální rozvojovou úroveň, na jejímž základě mohu vypracovat speciální vzdělávací plán, který by měl obsahovat metody a formy práce, případně pomůcky, jejichž prostřednictvím mohu edukaci uskutečnit.“* (1)

„Vždy, když přijde dítě do mateřské školky, je důležité rozpoznat jeho silné a slabé stránky- diagnostikovat. Pokud je potřeba, vytvořit Individuálně vzdělávací program, který obsahuje metody a formy práce, respektuje specifika dítěte a nezáleží, zda je romské či jiné. Pravdou ale je, že zatím všechny romské děti tento plán potřebovaly.“ (9).

Individuální vzdělávací plán:

Dalším specifikem v přístupu, jak uvádí respondentky (1,2,3,4,5,6,8,9), je vypracování Individuálního vzdělávacího plánu. *„Chlapec nastoupil jako předškolák, má vypracovaný IVP a postupujeme podle něj. Přístup je velmi individuální.“* (5) - *„Vytvořila jsem si IVP, ale stále ho doplňuji.“* (4).

Důslednost a pochvala:

„Z mých zkušeností se osvědčila i pochvala těchto dětí, byť za neparné úspěchy, za splnění nějakých úkolů.“ (9), mezi další specifika, jak uvádí jedna respondentka patří důslednost. „Tak je to především důslednost a to nejen k dětem, ale i k rodičům.“ (6), - „...neustálé opakování pravidel.“ (10).

Pouze jedna respondentka uvádí: *„Vždy jsem přistupovala ke všem dětem stejně, takže jsem žádná specifika neuplatňovala.“ (7).*

Rasová snášenlivost, rozvoj prosociálního chování:

Jedna z respondentek uvádí, jak důležité je přistupovat k těmto dětem s citem a jak je důležité prolomit bariéry mezi dětmi, co se týče rasové nenávisti mezi dětmi i mezi rodiči. *„Když přišly tyto děti do třídy, tak se nevrhaly na hračky jako ostatní, ale koukaly a pozorovaly. Takže je беру vždycky za ruku a dávám k ostatním dětem. Pořád jsem opakovala: je to náš kamarád, protože byly ve třídě děti, které by „cikánům“ ruku nepodaly. Nebo to bylo i ze strany rodičů, kdy říkaly svým potomkům - s ním nechod.“ (8). - „Vysvětlování vzájemného soužití v kolektivu – neubližovat dětem.“ (10).*

Způsob rozvíjení řečových schopností a jazykových dovedností:

Podle respondentky (1) je *„cílem, aby se čeština stala hlavním dorozumívacím jazykem, který bude dítě používat ve své komunikaci.“* K tomu, aby se tento cíl mohl naplnit je důležité rozvíjet u těchto dětí řečové schopnosti a jazykové dovednosti. *„Tady je potřeba zaměřit se na cvičení rozvíjení slovní zásoby, na správnou artikulaci, intonaci řeči. Rozvíjet schopnosti pojmenovat obrázky či předměty.“ (1). - „...povídáme si u obrázků, snažím se, aby se naučilo chápat souvislosti děje a pak převyprávět. Důležitý je i můj řečový vzor, proto na něho mluvím pomalu, aby mi dobře rozuměl.“ (2). - „Takže si s ním hodně povídám a snažím se ho zapojit do kolektivu dětí, aby komunikoval i s nimi.“ (4). - „...musí se s dětmi hodně mluvit a řeč rozvíjet nejen ve školce, ale i rodiče doma. Tady ve školce používáme hodně obrázky třeba z pohádek, o kterých si vyprávíme, nebo o něčem, co dítě dobře zná a samozřejmě hodně chválit.“ (8). - „Pokud mají tyto děti jazykové rezervy, je důležité zaměřit se na cvičení rozvíjení slovní zásoby, na správnou artikulaci, intonaci řeči. Rozvíjet schopnosti pojmenovat obrázky či předměty. Pokud se dítě naučí správně česky, má větší úspěšnost na základní škole při zvládání čtení a psaní. Postupně upevňovat gramatická pravidla.*

Použití minulého času dělal/dělala, budoucnosti, předložek, pádových koncovek, podmiňovacího způsobu a dalších gramatických kategorií.“(9). - „... začínáme jednoduchými slovy, známými věcmi.“ (10).

Jaké jsou nároky na předškolní pedagogy v souvislosti s přítomností romského dítěte v MŠ?

Adaptace na mateřskou školu:

V době adaptace je v souvislosti s nástupem romského dítěte na učitelku kladena větší psychická zátěž. Romské děti se adaptují o něco hůře, než děti majoritní skupiny, což vyplývá z výpovědí sedmi respondentek. *„Romské děti se adaptují hůře.“ (1,2,6,9,10). - „Jiná národnost, jiný přístup rodičů. Adaptace byla velmi obtížná.“ (4). Další z učitelek vyjadřuje názor, že obtíže se vyskytly pravděpodobně kvůli nepravidelné docházce. „Řekla bych, že neměl žádné potíže, ale kvůli nepravidelné docházce se adaptoval dost dlouho.“ (5).*

Tři respondenti se shodují, že se romské děti adaptují poměrně dobře (3, 7).

Objevila se i poznámka, že adaptace je velmi individuální a nezávisí na tom, zda se jedná o romské dítě. *„ Je to individuální. Některé děti si zvykly velice brzy a jiným to trvalo hodně dlouho.“ (8).*

Náročnost začlenění romského dítěte do třídní skupiny:

Respondentky se shodují, že integrace romských dětí do běžné třídy byla vždy obtížnější než u ostatních dětí. *„Pokud mohu porovnat, integrace těchto dětí byla vždy obtížnější, než integrace dětí z „bílých“ rodin.“(1). - „Integrace probíhaly individuálně. Každé dítě se integruje jinak, ale myslím si, že se nakonec všechny děti integrovaly dobře.“(7). - „ Ale jejich integrace byla vždy o něco obtížnější, než u dětí ostatních. Tyto děti jsou velice citově fixované na maminku.“(9). - „Začleňování je složité, ne vždy se vydaří, pokud ano, trvá to dlouhou dobu.“(10).*

Nároky na komunikaci:

Respondentky se shodují v názoru, že je velmi náročná práce s dětmi, které velmi špatně mluví česky, nebo česky nerozumí. *„Problém nastává, pokud dítě mluví jen romsky, takové dítě jsem také měla ve třídě, ale jeho integrace se nezdařila. Jazyková bariéra i mezi rodiči byla tak velká, že dítě přestalo docházet do mateřské školy.“* (7). Často tyto děti mají malou slovní zásobu (1,2,4,8,9), používají vulgarismy. *„Jazykově na tom je chlapec jako jiné děti jeho věku, problém máme s jeho vulgarismy – hojně jich užívá.“* (5), nebo jsou málomluvní (4, 8). *–, Tam, kde se v rodině mluví česky, tam je jazyková výbava dobrá, samozřejmě, tam, kde se doma mluví romsky je problém se dorozumět. Děti nerozumí ani mě, ani dětem. Tady je důležitá spolupráce s rodiči. Musí se také doma snažit na dítě mluvit česky, číst jim pohádky apod.“* (10), problém bývá i v gramatické správnosti řečového projevu. *„Tak já jsem zažila romské děti, které uměly česky, akorát občas špatně skloňovaly nebo říkaly slovesa v infinitivu. Normálně jsme se dorozuměli.“* (7). *–, Tak například Kája - mluví v krátkých větách, některá slova drmolí, jednu hlásku ve slově neizoluje, nerytmizuje, je pomalá při zapamatování básničky, neumí převyprávět příběh. Je třeba u ní průběžně rozšiřovat slovní zásobu pomocí krátkých říkadel a písniček. Při čtení a prohlížení knížek v MŠ se vhodným dotazem ujistit, zda děj pochopila. Velmi vhodné jsou písničky, rytmy říkadel, tleskání, dupání, střídání rytmu a dalších charakteristik /rychle – pomalu, nahlas – potichu, vysoko – hluboko.“* (9).

Nároky na individualizované vzdělávání:

Všechny respondentky zmínily v rozhovorech jako náročný příliš **vysoký počet dětí ve třídách**, ve kterém je velmi těžké realizovat individualizaci vzdělávání. Ve třídách respondentek je zapsáno 28 dětí. (1- 10)

„Bohužel 28 dětí. Bohužel hlavně kvůli dětem samotným, protože se velmi zužuje prostor pro individualizaci, stoupá hladina hluku, který je dle výzkumů jedním z nejrizikovějších stresových faktorů a zároveň stoupá agrese mezi dětmi □.“ (1).

Velmi často zmiňují (2,4,6,9) potřebu **individuálního rozvíjení slovní zásoby**. *„Jak už jsem řekla, musí se s dětmi hodně mluvit a řeč rozvíjet nejen ve školce, ale i rodiče doma. Tady ve školce používáme hodně obrázky třeba z pohádek, o kterých si vyprávíme, nebo o něčem, co dítě dobře zná a samozřejmě hodně chválit.“* (6). -

„...neumí převyprávět příběh. Je třeba u ní průběžně rozšiřovat slovní zásobu pomocí krátkých říkadel a písniček. Při čtení a prohlížení knížek v MŠ se vhodným dotazem ujistit, zda děj pochopila. Velmi vhodné jsou písničky, rytmy říkadel, tleskání, dupání, střídání rytmu.“(9).

Individuální přístup **v oblasti socializace** uvádějí další respondentky (1,4,6). *„Úspěšnost socializace romského dítěte leží v podstatě „na bedrech učitelky“, proto je tak důležitý prostor pro individuální péči o tyto děti. Je třeba naučit děti respektovat společná pravidla a chovat se žádoucím způsobem – vést je k prosociálnímu chování.“* (1). I další respondentky (1,2,4,10) zmiňují individuální přístup v upevňování Pravidel společného soužití *„Individuální přístup, neustálé opakování pravidel. Vysvětlování vzájemného soužití v kolektivu – neubližovat dětem.“(10).*

Individualizované vzdělávání od učitelky vyžaduje již výše zmíněné diagnostikování dítěte a vypracování Individuálního vzdělávacího plánu.

I já si myslím, že takto vysoký počet dětí zapsaných a chodících do jedné třídy znemožňuje kvalitní individualizované vzdělávání nejen romských dětí.

Pravidla a normy v MŠ:

Většina učitelek hovořila o tom, že romské děti se nerady přizpůsobují pravidlům. *V romské rodině je výchova volná, shodují se respondentky (1,2, 3,5,9). „... nedirektivní naprosto bez jakýchkoli pravidel. Až tady v mateřské škole se dítě setkává s pravidly a normami sociálního chování. Vzniká tu tedy rozpor mezi rodinou a mateřskou školou. Je to však individuální a nelze to generalizovat, protože jsem se setkala i s romskými dětmi, které se nijak výrazně nelišily od běžné populace.“* (1). *–, „Ale mé zkušenosti jsou takové, že děti jsou vychovávány ve volné výchově. Rodiče se jim maximálně podřizují a právě proto, že doma žádná pravidla dodržovat nemusí, mají s tím ve školce problémy. Trvá to sice delší čas, ale i tyto děti nakonec určitá pravidla dodržují.“* (9). *–, „Romské děti doma moc pravidla nezažijí, mají spíše volnou výchovu, takže si dělají, co chtějí. To je potom ve školce problém. Tady po nich chceme, aby spolupracovali s námi i s dětmi. To bývá kámen úrazu. Ale zatím to zvládáme a děti se nakonec přizpůsobí, i když ne zcela.“* (2). *–, „To je velký problém. Nerespektuje základní pravidla společenského soužití: bere dětem hračky, boří hru, ubližuje dětem.“* (3). *– „...chlapec se nerad podřizuje autoritě, chce dělat věci podle sebe a svých pravidel.*

Zpočátku to vypadalo, že nehodlá pravidla akceptovat, nyní se situace začíná lepší.“(5). -„...nerady se přizpůsobují.“ (10). -„, Zkouší docela často, co si může dovolit. Vysvětlování na ně moc neplatí. Vždycky jsem musela zvýšit hlas, ale to mají podle mě nastaveno z rodiny, že ženskou autoritu moc neuznávají.“ (7). -„Ze začátku jim to dělá problém,“ respondentka má na mysli vstup dítěte do MŠ, „protože přichází z jiného prostředí. Vstávají, až když chtějí, jí jen když mají hlad, ale nástupem do MŠ najednou musí jíst ve stanovenou dobu a to příborem a ne rukama, jak jsou zvyklí z domova. Ale oni se to naučí. Pokud je to důsledná práce, tak se to prostě naučí a zvyknou si.“(8).

Jedna z respondentek má však zcela odlišnou zkušenost. *„Náš chlapec je schopen přizpůsobit se pravidlům a normám. Je vidět, že má z domova řád a je zvyklý poslouchat.“ (4).*

Úroveň osvojení hygienických návyků:

V tomto bodě se téměř všechny respondentky (1,2,3,4,5,7, 9,10) vyjadřují kladně s ohledem na věk dítěte. *„Záleží na vedení rodiny. Je to případ od případu. Do třídy se mi nikdy nedostaly děti, které by, obrazně řečeno, viděly ručník a mýdlo poprvé v životě.“ (1). -„Stejná jako u běžných dětí. Ještě je nemá zažité, stejně jako ostatní děti, ale to je vzhledem k věku normální.“ (3). -„Občas je potřeba připomenout, ale to je stejné jako u ostatních dětí.“ (4). -„Úroveň osvojení hygienických návyků je přiměřená věku dětí, ještě je nemají zažité, stejně jako ostatní děti.“ (9).*

Dvě respondentky zmiňují, že osvojování hygienických návyků u těchto dětí bylo náročnější než u běžné populace. *„Hygienické návyky mívají zažité méně než ostatní děti, ale samozřejmě se najdou i výjimky, stejně jako u ostatních dětí. Hygienické návyky je třeba upevňovat u všech dětí.“ (6). -„No než se naučí hygienickým návykům. Třeba jeden chlapec bral všechno jako by bylo jeho. Sahal rukama dětem do talíře do hrnečků s čajem. Co je to mýdlo to jsem mu všechno musela ukázat a stát nad ním. Používání příboru. To vezmou jako lopatu. Takže jim to ukázat a naučit, protože se s tím doma nesetkali. Vzpomínám si, že jedna holčička šla na záchod, když jsem ji šla zkontrolovat, utřela si zadeček místo do papíru do všech třiceti ručníků na ruce.“ (8).*

Oblasti rozumových schopností:

Respondentky zmiňují v sedmi případech (1,2,5,6,7,9), jak náročná je práce s dětmi, které jsou slabší v oblasti rozumových schopností v souvislosti s málo podnětným prostředím v rodině. „*Jak už jsem řekla, tyto děti jsou vychovávány v málo podnětném prostředí, rodiče si s nimi nepovídají, nečtou jim pohádky, nehrají si s nimi a pokud ano, tak velmi málo. To vše má za následek, že jejich rozumové schopnosti jsou nižší než u běžných dětí.*“ (2). -, *Tyto děti mívají sníženou schopnost rozlišovat realitu od fantazie, jejich vnímání probíhá pomaleji. Někdy mívají snížený intelekt, mají nižší úroveň jemné motoriky, nedostatečně rozvinuté fonematické rozlišování, které je nezastupitelné při zvládnutí techniky čtení.*“ (1). -, *Děti často přicházejí z rodin, kde si málo povídají, málo se rodiče věnují dětem tak, aby rozvíjeli jejich osobnost. Není to proto, že by nechtěli, ale proto, že neví jak. Tady je důležitá role učitelky, aby uměla s rodiči komunikovat a vysvětlit jim, co je pro dítě důležité. I tady se musí dítě před rodiči chválit, pak je učitelka dokáže získat ke spolupráci.*“ (6). -, *Tyto děti často pocházejí z málo podnětného prostředí, a to se bohužel projeví i na jejich rozumových schopnostech. Naše Kája rozumí a chápe jednotlivé úkoly, má základní povědomí o světě, zná své jméno a adresu, rozezná všechny základní barvy, ale matematické představy jsou na velmi nízké úrovni. Napočítá do 2, těžko se soustředí, snadno a rychle se rozptýlí. Moc ráda kreslí, ale pastelky doma nemá, poprvé se s nimi setkala ve školce. Když jsme si četli z pohádkové knížky, chtěla ji domů, že žádné knížky doma nemají....*“ (9). -, *Je zvědavý až zvědavý – často hraničí s drzostí. Častými otázkami na sebe upoutává pozornost, ale složitější vztahy, problematiku nebo souvislosti chápe obtížněji. Chlapec přišel do MŠ ve věku 5 let a neznal základní barvy, počítal do pěti...Patrný projev malého zájmu ze strany rodičů. Dítě není intelektově pod průměrem, pouze nemá ZKUŠENOST.*“ (5). Naopak hovořily respondentky (3,4,10). „*Co se týče rozumových schopností, mohu říci, že jsou přiměřené k věku dítěte. Řekla bych, že je až vychytralý. Dělá věci, ze kterých má prospěch. Jinak má problém s udržením pozornosti.*“ (3). -, *Stejně jako ostatní děti.*“ (10).

Školní docházka:

Zajímavě se v tomto bodě respondentky (1,2,4,6,7,8,9,10) shodují, že pravidelná docházka dětí do mateřské školy souvisí se zaměstnaností rodičů. Pokud jsou rodiče nezaměstnaní, využívají mateřskou školu nepravidelně. „*Romští rodiče většinou*

očekávají, že se MŠ přizpůsobí jejich dítěti, tak jako se mu přizpůsobují oni a je to pro ně samozřejmé. V jednom případě jsem měla děti zaměstnaných rodičů, ti navštěvovali MŠ poměrně pravidelně, děti nezaměstnaných rodičů měly problémy s pravidelnou docházkou, nerespektovaly školní řád, mám na mysli příchod dítěte do 8,30 a včasné vyzvedávání.“ (1). -, „Děti dochází do školky spíš tak, jak to vyhovuje rodičům. A to je škoda především pro děti, které se potřebují na školku adaptovat.“ (2). -, „Chlapec chodí málo, chodí nepravidelně. Chodí třeba týden z měsíce, jestli se to dá nasčítat těch pět dní. Je hodně nemocný anebo důvod nepřítomnosti ani nevíme.“ (4). -, „Děti zaměstnaných rodičů dochází pravidelně, děti nezaměstnaných rodičů dochází zcela sporadicky i přes mé doporučení a domluvy, že děti kolektiv a školku potřebují. Je to škoda.“ (6). -, „Je podle potřeby rodičů. Pokud jsou rodiče zaměstnaní, dochází dítě pravidelně. Pokud jsou rodiče nezaměstnaní, dítě dochází velmi nepravidelně. A i tady je vidět, že s dodržováním pravidel mají problémy i rodiče. Děti musí přivést všichni rodiče do školky nejpozději do 8.30, kdy začíná řízená činnost, tito rodiče však dovádí holčičku kolem deváté a na opakované upozornění reagují tak, že dvakrát přijdou včas, a pak zase jak se jim to hodí.“ (9).

Respondentky (3,5) mají dobré zkušenosti s pravidelnou docházkou. Tyto dvě respondentky se nezmínily o souvislosti zaměstnanosti a nezaměstnanosti rodičů na pravidelnou docházku do mateřské školy. „Chlapec dochází do mateřské školy pravidelně jako ostatní děti.“ (3). -, „Docházka je velmi nepravidelná.“ (5).

Názor na zavedení povinné předškolní docházky poslední rok před nástupem do školy:

Téměř všechny respondenty se shodují v názoru, že zavedení povinné předškolní docházky poslední rok před nástupem do školy pro všechny děti, tím pádem i pro romské děti, je prospěšná. (1,3,4,5,6,7,8,9,10)

„Zavedení povinné školní docházky vnímám jako jeden ze zásadních faktorů pro zvýšení školní úspěšnosti, aby romské děti základní škola nepřeválcovala.“ (1). -, „Dětem by to určitě pomohlo.“ (3). -, „To by bylo fajn pro všechny děti. Myslím si, že ano.“ (4). -, „Jsem pro. Když vidím, jak chodí nebo spíš nechodí, tak s nimi nemůže člověk nic dělat. Myslím, že by to bylo přínosné i pro spoustu dalších dětí.“ (5). -, „Samozřejmě ano. Bylo by dobré, kdyby rodiče dávali děti do mateřských škol co nejdříve, myslím tím věk dítěte, aby se dobře mohlo začlenit.“ (6). -, „Bylo by to přínosné. Myslím si, že by se

naučily respektovat pravidla, a proto by pro ně pak byla školní docházka snazší.“(7). - „MŠ může pozitivním způsobem ovlivnit hodnotový systém dítěte, co se týče hodnoty vzdělání jako takového. Probudit zájem dítěte o získávání nových poznatků, podpořit přirozenou zvědavost dítěte...a to jsou právě atributy úzce související se školní úspěšností.“(9). - „Myslím, že by to bylo dobré pro všechny děti, tedy i pro romské.“(10.)

Zajímavý názor uvádí jedna respondentka: „To je otázka. Už teď je to zvýhodněné tím, že se poslední rok před nástupem do školy neplatí. A stejně tuto výhodu málo využívají. Primární problém vidím v rodině.“(2).

Odlišnosti romského dítěte v oblasti sociálních dovedností:

Jako velmi náročná se jeví práce s dětmi v oblasti sociálních dovedností.

„V sociálních dovednostech u těchto dětí bývají značné rezervy. Úkolem učitelky je, aby s dítětem navázala pozitivní emoční vztah, a tak se stala přirozenou dospělou autoritou, již by dítě chtělo napodobovat. Učitelka by měla působit jako facilitátor při zapojení těchto dětí do kolektivu a pomoci jim v orientaci v sociálních situacích a při navazování sociálních vztahů. Úspěšnost socializace romského dítěte leží v podstatě „na bedrech učitelky“, proto je tak důležitý prostor pro individuální péči o tyto děti. Je třeba naučit děti respektovat společná pravidla a chovat se žádoucím způsobem – vést je k prosociálnímu chování, respektování druhých, schopnosti řešit konflikty vzájemnou domluvou apod.“(1). - „Tím, že tyto děti nejsou zvyklé řídit se nějakými pravidly, mají problém v navazování sociálních vztahů mezi dětmi. Nerespektují například, že hračky se půjčují všem dětem, ony si je přivlastňují a dětem berou a tím vznikají konflikty mezi dětmi, které denně řeším.“ (2). - „Často se stává, že si romské děti odnášejí ze školky drobné hračky, které se jim líbí, ale vždycky jsem to s rodiči vyřešila, a když se děti naučily, že školkové hračky musí zůstat ve školce, bylo vše v pořádku. Tohle platí především, než si děti na školku zvykly.“(6). - „Když jsou sami, jsou ostýchaví a pozorují okolí. Ale když už jsou dva, tři, čtyři, tak utváří svou vlastní skupinku a začnou si věřit a mnohem víc si troufnou a zkouší na děti i na učitelku. Hledají si vůdce, a když ho mezi sebou nenajdou, hledají mezi ostatními dominantními dětmi, spíš si vyhlídnou nějakého zlobila a toho pak na slovo poslouchají. Nechají se snadno ovlivnit.“(8). - „Kája je ve školce spokojená, veselá, přirozená, přátelí se s dětmi, bývá výbušná, když chce hračku druhého dítěte, avšak nerespektuje jasně stanovená

pravidla.“ (9).

Tři respondentky uvádí(4,5,10). „ Nemá problém navázat vztahy ani problém přijmout jinou autoritu. Je velmi temperamentní, živý, hlučný. Ostatní děti potřebují čas na „rozkoukání se.“, někdy projevují ostych, tento chlapec ne.“(5).

Odlišnosti romského dítěte v oblasti emocí:

V citové oblasti se romské děti vyznačují lehkou vzrušivostí, výbušností. Rády se předvádí. Často mívají afekty vzteku a zlosti, nedostatečně se ovládají.

„V emocích se děti často hůře orientují, a proto mají problémy i s empatií. A právě zde se otevírá obrovský prostor pro působení MŠ, aby se dítě naučilo orientovat se v emocích – samo v sobě, což vede k pochopení toho, co prožívá druhý a následně ke schopnosti projevat se empaticky. Romské děti bývají též velmi expresivní v projevech emocí, často jsou jejich reakce nepřiměřené prožívané situaci – výlevy vzteku, výbuchy zlosti či pláče, někdy též negativistické chování. Mívají problémy se sebeovládáním.“(1). -„Romské děti mívají často nepřiměřené reakce na prožívané situace. To se projevuje – výlevy vzteku, výbuchy zlosti či pláče. Někdy mívají problémy se sebeovládáním. Je důležité naučit děti respektovat společná pravidla a chovat se tímto způsobem. Rozvíjet u dětí prosociální chování, respektování druhých, schopnosti řešit konflikt vzájemnou domluvou....“(9. -„) Co se týče emocí, jsou tyto děti velmi vznětlivé, vztekají se.“(2). -„ Je velmi vznětlivý, vzteklý, vyžaduje, aby „bylo po jeho“. Neraď ustupuje, neraď se podřizuje.“(3).

Jaké zkušenosti mají předškolní pedagogové ze spolupráce s romskou rodinou a co se jim osvědčilo?

Odlišnosti rodinné výchovy:

Výchova v romských rodinách je výchova volná, to znamená, že se romští rodiče přizpůsobují jejich dítěti, jeho potřebám. Tento názor zastává 8 učitelek (1,2,3,5,6,7,8,9).

„Na rozdíl od rodičů dětí běžné populace se romští rodiče přizpůsobují jejich dítěti, jeho potřebám. Jejich výchova, jak už jsem řekla, je nedirektivní, nemusí dodržovat žádná pravidla.“(1) -„ Rodiče se jim podřizují. Měli by se snažit, aby se děti naučily poslouchat.“(2). -„... velmi volný přístup romských rodičů ve výchově. Děti si mohou

dělat co chtějí a podle toho to pak vypadá.“(3). -„Naprosto volná výchova, bez nastavených hranic a pravidel. Děti se vychovávají vzájemně, starší sourozenci se starají o mladší, za občasného dohledu dospělých.“(5). -„Já si osobně myslím, že se dětem moc nevěnuji. Je jich hodně na malém prostoru i víc generací, a tak děti vyhání ven třeba i bez dozoru. Musí se brzo osamostatnit a nemusí nést následky za své chování. A taky si myslím, že užívají hodně fyzických trestů. Toho jsem byla svědkem, když se jedné romské matce sekla holčička v šatně. Začala ji vláčet a bít hlava nehlava, až jsme museli volat ředitelku a dále to řešit.“(7).

Respondentky se s ohledem na odlišnost rodinného prostředí také zmiňují o jiném žebříčku hodnot a národního uvědomění (8,9,10). *„Odlišnost v prostředí, kde děti vyrůstají. Jiné hodnoty. Když dítěti pochválíte bačkorky a ono na to odpoví, že si je včera ukradlo v jednom obchodním domě, něco je špatně. Veliká svoboda, kterou děti mají Až nezáměr ze strany rodičů. Na druhou stranu své děti velice milují.“ (8). -„ Mají jiný žebříček hodnot, jinou mentalitu.“(9). -„Romské děti si více uvědomují, že jsou Romové, je u nich více národního uvědomění než u běžné populace.“(10).*

Pouze jedna respondentka (4) nevnímá odlišnosti výchovy romských dětí od běžné populace.

Spolupráce s MŠ:

Bohužel i zde se velmi respondentky shodují, že spolupráce s mateřskou školou je velmi mizivá. (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10). *„Za svou praxi jsem se ještě nesetkala se zájmem o spolupráci s MŠ. Na třídní schůzky dojdou zřídka kdy.“(2), pokud se někdy zúčastní akcí školy, jednají tak rodiče ve svůj prospěch.„ Tak rodiče hlavně zajímalo, jestli se tady dítě najedlo, jestli mu nikdo neublížoval. Jinak zájem moc nebudily ani o výtvarné výrobky dětí. Spíš koukali, z čeho by měli prospěch. Třeba když jsme měli drakiádu a připravené rauty pro děti, nebo při dětském dni, kde bylo taky občerstvení. Tak to jo. Přišla celá široká rodinka a všichni se tam šli najíst. Jinak se do dění nezapojovali.“(7). Domluvené věci s učitelkou neřeší, i když to slíbili (5,6,8) . -„na dítě se ptají, zájem projevují spíše „na oko“ – je-li potřeba spolupracovat a řešit problém – viz vulgarismy – nevidíme vývoj vpřed.“(5). -„ Často se mi stává, že se s rodiči na něčem domluví, ale oni můj požadavek pouze vyslyší, ale nesplní.“ (6). -„...Nebo když jsme maminku upozornili na vši, tak vše odkývala, ale holčičku neodvšivila.“ mají problém i s placením(1,2,8). -„ Mají problém s placením divadel. Raději nechají dítě*

doma.“ (2). - „Ale neradi třeba platí za stravu nebo školku.“ (8).

Co se osvědčilo ve spolupráci s rodiči:

Je to **individuální přístup**:

Dvě respondentky se shodly, že rodiče (matky) raději řeší informace o dítěti, či o MŠ v šatně individuálně (3,9), samozřejmě bez přítomnosti dalších rodičů. „Poměrně dobré zkušenosti ve smyslu komunikace s maminkou, se kterou řeším konflikty chlapce velice často.“ (3).

Jasně vymezení pravidel:

Dvě respondentky (4,6) popisují, že si s rodiči vymezily jasná pravidla. „Zprvu ta spolupráce nebyla žádná, ale pak jsme si dali pravidla, že musí oznamovat, kdy nepřijde. Dítě si vyzvedávají po obědě a vždy se ptají, jak se mu dařilo a co snědl.“ (4). - „Je důležité s rodiči romských dětí jednat na rovinu, vysvětlit a pojmenovat, to co je důležité, vysvětlit, proč je to důležité. Pokud rodiče vidí zájem, získají důvěru a spolupráce s rodiči se výrazně zlepší. Rodiče, které jsem si takto získala se mnou spolupracovali a snažili se plnit má doporučení např. jak s dítětem doma pracovat.“ (6).

Tímto způsobem respondentky získaly důvěru rodičů, která je tak důležitá pro vlastní spolupráci s rodiči.

2.5 Shrnutí výsledků

Jaký je přístup pedagogů k romským dětem v mateřské škole?

Pedagogové mateřských škol používají k těmto dětem **individuální přístup**. Je to pedagogický princip diferencující způsoby sociální komunikace učitelů a vychovatelů se žáky podle specifčnosti jejich osobnosti, který akceptuje věkové zvláštnosti, schopnosti, vědomosti, dovednosti, charakterové a temperamentové zvláštnosti, zkušenosti a životní situace.

Pedagogové se snaží nejprve dítě dobře poznat a **diagnostikovat** jeho aktuální rozvojovou úroveň. Pokud má romské dítě speciální výchovné potřeby, vypracovávají **Individuální vzdělávací plán (IVP)**, který zahrnuje formy, obsah, metody, které vycházejí ze schopností dítěte, z jeho zájmů. Zjišťují jeho silné stránky a ty následně

rozvíjejí, aby dítě zažívalo pocit ocenění, prožívalo radost z úspěchu.

Nejpoužívanější metodou k dosažení výsledků výchovně vzdělávací práce je **pochvala a důslednost**.

Cílem pedagogů je vytvořit dětem v mateřské škole **láskyplné prostředí**, prostředí bezpečí a jistoty. Protože takové prostředí pomáhá pěstovat důvěru v ostatní lidi, důvěru v dobro světa. Pomáhá pěstovat zdroj sociální vnímavosti – city. Při jednání s dětmi se snaží držet pravidla, že pedagogická metoda, s níž chtějí něčeho dosáhnout, se musí shodovat s tím, čeho chtějí dosáhnout. Za použití metody spolupráce a kooperace podporují **prosociální chování** dětí, respektováním dětí je učí respektu k druhým. Bezpodmínečným přijetím, láskou a akceptací je učí toleranci...

Z rozhovorů vyplývá, že většina pedagogů se zajímá o romskou problematiku, ne vždy však dojde k pochopení romské mentality. V jednom případě jsem měla dojem, že paní učitelka určité předsudky vůči Romům má.(viz Názor na zavedení povinné předškolní docházky poslední rok před nástupem do školy. (2)

Jaké jsou nároky na předškolní pedagogy v souvislosti s přítomností romského dítěte v MŠ?

Pedagogická práce s romským dítětem je velmi náročná a složitá, vyžadující mnoho trpělivosti a osobního nasazení pedagoga. Pro romské děti ze sociálně znevýhodněného a málo podnětného či nepodnětného prostředí je institucionální výchova zásadní z hlediska postavení pravidel a norem sociálního chování, též z hlediska poskytování dostatku adekvátních podnětů.

Eventuální rozpor mezi normami rodiny a společnosti je pro dítě značnou zátěží. Nedostatečné osvojení žádoucích norem chování je značnou **překážkou v adaptaci na MŠ**. Proto pedagogové oceňují žádoucí chování dítěte, ví, že dítě chce vyhovět sociálnímu očekávání a oceňování dospělou autoritou uspokojuje jeho základní potřeby.

Pedagogové učí romské děti přiznávat stejná práva druhým a respektovat je, řešit konflikt dohodou, respektovat potřeby jiného dítěte, chápat, že všichni mají stejnou hodnotu, přestože je každý jiný. Snaží se, aby si děti uvědomovaly příjemné a nepříjemné citové prožitky, aby je prožívaly a dětským způsobem projevovaly, co cítí

a aby se snažily ovládat své afektivní chování.

V oblasti rozumových schopností pedagogové vytváří u těchto dětí pozitivní vztah k intelektuálním činnostem a k učení, podporují a rozvíjí zájem o učení. Rozvíjí řečové schopnosti a jazykové dovednosti nejen při vnímání a poslechu, ale i při výslovnosti a v mluveném projevu a při vyjadřování se.

Typické odlišnosti Romů jsou podmíněné jejich genetickými dispozicemi v kombinaci se specifickými vlivy prostředí. Převládá u nich potřeba aktuální příjemnosti bez ohledu na další důsledky. Nedokáží se chovat požadovaným způsobem, pokud jim to přináší omezení. Romské děti bývají netrpělivé.

Jaké zkušenosti mají předškolní pedagogové ze spolupráce s romskou rodinou a co se jim osvědčilo?

Efektivita výchovně-vzdělávacího působení je závislá na rodičích a jejich schopnosti a ochotě spolupracovat s MŠ v zájmu zdravého emocionálního, sociálního a kognitivního vývoje jejich dětí! Postoje romských rodičů k výchově svých dětí jsou podmíněny odlišnou mentalitou Romů. Jejich výchova je volná, nedirektivní, s absencí jakýchkoli pravidel. V rámci tohoto šetření byl zjištěn nezájem ze strany rodičů romských dětí o spolupráci s mateřskou školou. Rodiče jsou ochotni s učitelkou jednat pouze individuálně, bez přítomnosti rodičů. (př. v šatně)

Tady velmi záleží na pedagogickém taktu v přístupu k těmto rodičům, dále šetření prokázalo, že rodiče jsou ochotni respektovat jasná a nenáročná pravidla.

Závěr

Bakalářská práce se zabývala výzkumným šetřením přístupu k romským dětem ze strany předškolních pedagogů, zjišťovala nároky na předškolního pedagoga v souvislosti s přítomností romského dítěte v mateřské škole a mapovala zkušenosti vyplývající ze spolupráce mateřské školy s rodinou.

Úkolem pedagoga je nabízet romským dětem široké spektrum her a pedagogicko-diagnostických aktivit a podporovat dítě v získávání kvalitních edukačních zkušeností na základě přirozeného učení a záměrně dítě stimulovat a rozvíjet v oblasti všech kompetencí.

Pedagog by měl mít povědomí o romských tradicích, zvycích a kultuře, znát socio-kulturní specifika. Pokusit se motivovat rodiny romských dětí k účasti na předškolní přípravě a realizovat programy orientované na zlepšení spolupráce rodičů romských dětí s MŠ.

Romové mají odlišný přístup ke vzdělání, protože uznávají odlišné hodnoty než majoritní společnost- zaměření na školní vzdělávání a práci stojí hluboko na jejich hodnotovém žebříčku. Jednou z příčin nižší vzdělanostní úrovně romských dětí je nedostatečná znalost jazyka majoritní společnosti. Naučit se dobře česky je však pro tyto děti životně důležité.

Úkolem mateřské školy je kompenzace vývojových nerovností u dětí z rozdílného sociálně znevýhodněného prostředí před vstupem do ZŠ. Zavedení povinné předškolní docházky by mohl být jeden ze zásadních faktorů pro zvýšení školní úspěšnosti romských dětí.

Vágnerová (1976) upozorňuje, že vývoj romských dětí bývá po prvních měsících pravidelné docházky překotný, velmi rychle se přizpůsobují a dosahují úrovně ostatních dětí. A toho by se mělo využít. Pokud nezměníme jejich postoj ke vzdělání a vzdělávání, pokud nezačneme již u takto malých dětí, problém se začleňováním do společnosti nikdy neskončí. Zastávám názor, že když se děti začlení do mateřské školy a budou se vzdělávat společně s ostatními dětmi, mají šanci být úspěšné i ve škole

a později i v jejich životě. Že to však není krátkodobá a jednoduchá záležitost, na to upozorňuje následující citát. Uvádí i statistické údaje o školní úspěšnosti romských dětí, platné před 10 lety:

„Vzdělání nepatřilo v romském životě k základním a prvořadým otázkám. Rodiče i děti přijímali školu s pocity nechuti a nedůvěry. Starší generace se obávaly, že by jim jejich potomky mohla škola odcizit. Problém je, že mnoho romských dětí navštěvovalo a navštěvuje zvláštní (speciální) školy a po jejich ukončení nezískávají další kvalifikaci. Statisticky hovoříme o tom, že romské děti propadají 14x častěji, 30x častěji předčasně ukončují povinnou školní docházku a do speciálních škol jsou převáděny 28x častěji. Problémem je, že romské děti ve většině případů kopírují neúspěšné vzdělanostní dráhy svých rodičů.“ (Kajanová a kol. 2009 str. 73 in Navrátil 2003)

V Mateřské škole pracuji jako učitelka teprve třetím rokem a nemám tudíž tolik zkušeností nejen s romskými dětmi, ale i s ostatními dětmi. Díky této bakalářské práci jsem si uvědomila, jak velkou úlohu v životě dítěte hraje předškolní pedagog a prostředí mateřské školy a jak zásadní je integrace všech dětí, nejen romských, které ji potřebují, protože: *„Ve skupině je možné být pohromadě, ale to není integrace. Je možné být při sobě, to je už něco kvalitativně lepšího. Ale skutečná integrace ve skupině nastává tehdy, pokud je tu jeden pro druhého.“* Rouven Kohen Raz

... Protože jde především o dítě!

Použitá literatura:

- DAVIDOVÁ, Eva. *Romové a česká společnost – hledání domova, porozumění a vzájemného soužití*. Praha : Národohospodářský ústav Josefa Hlávky, 2001. ISBN 80-238-7739-9
- DISMAN, M. Jak se vyrábí sociologická znalost. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0139-7
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu* . Grada 2007, IBSN 978-80-247-1369-4
- HORVÁTHOVÁ, Jana. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: Nakladatelství Lidových novin, 2002
- KALEJA, M. a KNEJP, J.: *Mluvme o Romech: Aven vakeras pal o Roma*. Ostrava: Universitas Ostraviensis, 2009
- MANUŠ, Erika . :*Jdeme dlouhou cestou*. (Odkud jsme? Kdo jsme? Kam jdeme?) Praha: Arbor vitae, 1998, s. 186. ISBN 80-901964-5-4
- NAVRÁTIL, Pavel: *Romové v české společnosti*, Portál 2003 . IBSN 80-7178-741-8
- NEISEL, R.; GRIEBEL, W. *Poprvé v mateřské škole*. 1. Vydání. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-989-5
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní výchova I a II*. Liberec : TÚ Liberec, 2003.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Rok v mateřské škole*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-847-3.
- HOLUBOVÁ, Václava a kol.:*Nový akademický slovník cizích slov A-Ž ACADEMI* 2005
- JESENSKÝ, J. *Prostor pro integraci*. Praha: Comenia Consult, 1993.
- KAJANOVÁ , A kol: Sociální práce s etnickými a menšinovými skupinami, České Budějovice 2009 IBSN 978-80-7394-181-9
- OPRAVILOVÁ, Eva. Osobnostně *orientovaný model předškolní výchovy* , Závěrečná zpráva grantového projekt MŠMT 1993, PFUK, Praha, Oddělení předškolní pedagogiky, 1993

PRŮCHA, Jan *Interkulturní psychologie*: Praha: Portál, 2004 IBSN 80-7178-885-6

ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. 1. vyd. Praha: Portál 1998. IBSN 80-7178-250 - 5.

SKALKOVÁ, J., a kolektiv.: *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN 1983.

SURYNEK, A., KOMÁRKOVÁ, R., KAŠPAROVÁ, E. *Základy sociologického výzkumu*. 1. vyd., Praha: Management Press, 2001. IBSN 80-7261-038-4

HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum, základní metody a aplikace*. Portál 2005, IBSN 80-7367-040-2

ŠOTOLOVÁ, Eva *Vzdělávání Romů* Karolinum 2011, IBSN 9788024619095

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. IBSN 80-246-0956-8

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2004, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, ÚIV, Nakladatelství TAURIS , IBSN 80-87000-00-5

Internetové zdroje:

Program na podporu integrace romské komunity – 2013[online] [cit. 2014-03-21]. Dostupné z:<http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/program-msmt-na-podporu-integrace-romske-komunity>

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Etnikum>

Vyhláška o předškolním vzdělávání č. 14/2005 Sb. [online] [cit. 2014-03-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-14-2005-sb>

Bílá kniha. [online] [cit. 2014-03-21]. Dostupné z:<http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č.1 – Otázky pro rozhovor s předškolními pedagogy

Příloha č.2 - Ukázka rozhovorů

Příloha č.3 - Ukázka Individuálního vzdělávacího plánu

Příloha č 1:

Otázky pro rozhovor s předškolními pedagogy

Osobní otázky použité pro rozhovor:

Kolik je Vám let?

Jak dlouho pracujete s dětmi?

Jaké máte vzdělání?

Hlavní otázky použité pro rozhovor:

1. Navštěvuje Vaši MŠ romské děti? Pokud ano, kolik dětí je to z celkového počtu
2. Kolik máte na třídě zapsaných dětí?
3. Jak se romské děti adaptují na mateřskou školu?
4. Jaké máte zkušenosti s integrací romských dětí do běžné třídy MŠ, kolik takových dětí jste měla ve své praxi?
5. Pokud máte zkušenosti, uveďte specifika přístupu, která při své práci uplatňujete?
6. Jaký máte vzhledem k romským dětem názor na zavedení povinné předškolní docházky poslední rok před nástupem do školy?
7. Jaká je vaše zkušenost s jazykovou výbavou a komunikativními dovednostmi romských dětí?
8. Pokud je u romského dítěte jazyková bariéra a rezervy v komunikativních kompetencích, jakým způsobem s tímto dítětem pracujete?
9. Jak je romské dítě schopno přizpůsobit se pravidlům a normám v MŠ?
10. Jaká je u romských dětí úroveň osvojení hygienických návyků?
11. Jak se romské dítě projevuje v oblasti rozumových schopností?
12. Vnímáte nějaké odlišnosti romského dítěte v oblasti sociálních dovedností a emocionality oproti běžné dětské populaci?
13. Jaké máte zkušenosti s rodiči romských dětí, co se týče spolupráce s MŠ?
14. Jaká je docházka romských dětí do mateřské školy?
15. V čem vnímáte odlišnosti rodinné výchovy romských dětí od běžné populace?
16. Máte potřebu ještě něco sdělit k problematice integrace romského dítěte?

Příloha č 2:

Ukázka rozhovorů s respondenty

Rozhovor č. 1

Praxe respondenta: 26 let pedagogické praxe

- 1. Navštěvuje Vaši MŠ romské děti? Pokud ano, kolik dětí je to z celkového počtu?**

„Pokud naši třídu navštěvovaly romské děti, šlo většinou o dvě až tři děti z celkového počtu dětí“.

- 2. Kolik máte na třídě zapsaných dětí?**

„Bohužel 28 dětí. Bohužel hlavně kvůli dětem samotným, protože se velmi zužuje prostor pro individualizaci, stoupá hladina hluku, který je dle výzkumů jedním z nejrizikovějších stresových faktorů a zároveň stoupá agrese mezi dětmi L“

- 3. Jak se romské děti adaptují na mateřskou školu?**

„Romské děti se hůře adaptují na mateřskou školu než děti majoritní.“

- 4. Jaké máte zkušenosti s integrací romských dětí do běžné třídy MŠ, kolik takových dětí jste měla ve své praxi?**

„Za dobu své praxe jsem měla 7 romských dětí. Nejvíce však 2 najednou zapsaných na školní rok. To je jednalo o sourozence. Pokud mohu porovnat, integrace těchto dětí byla vždy obtížnější, než integrace dětí z „bílých“ rodin.“

- 5. Pokud máte zkušenosti, uveďte specifika přístupu, která při své práci uplatňujete.**

„Každé dítě vyžaduje specifický přístup, tedy i romské. Musí se vycházet ze schopností dítěte, aby dítě zažilo pocit ocenění a z jeho zájmů. Je důležité zjistit jeho silné stránky a ty rozvíjet, přizpůsobit se jeho pracovnímu tempu, snížit požadavky na edukační obsah a vybírat ty metody a formy práce, které respektují specifika romského dítěte.“

Na začátku jeho docházky se musí dítě diagnostikovat, to znamená zjistit jeho aktuální rozvojovou úroveň, na jejímž základě mohu vypracovat speciální vzdělávací plán, který by měl obsahovat metody a formy, případně pomůcky, jejichž prostřednictvím mohu edukaci uskutečnit.“

6. Jaký máte vzhledem k romským dětem názor na zavedení povinné předškolní docházky poslední rok před vstupem do školy?

„Zavedení povinné školní docházky pro Romy vnímám jako jeden ze zásadních faktorů pro zvýšení školní úspěšnosti, aby je základní škola nepřeválcovala.“

7. Jaká je vaše zkušenost s jazykovou výbavou a komunikativními dovednostmi romských dětí?

„Ve své praxi jsem se setkala převážně s dětmi, které neovládaly romský jazyk, mluvili však špatně česky. Měli malou slovní zásobu.“

8. Pokud je u romského dítěte jazyková bariéra a rezervy v komunikativních kompetencích, jakým způsobem s tímto dítětem pracujete?

„Tady je potřeba zaměřit se na cvičení rozvíjení slovní zásoby, na správnou artikulaci, intonaci řeči. Rozvíjet schopnosti pojmenovat obrázky či předměty. Cílem je, aby se čeština stala hlavním dorozumívacím jazykem, který bude dítě používat ve své komunikaci.“

9. Jak je romské dítě schopno přizpůsobit se pravidlům a normám v MŠ?

„V romské rodině je výchova volná, nedirektivní naprosto bez jakýchkoli pravidel. Až tady v mateřské škole se dítě setkává s pravidly a normami sociálního chování. Vzniká tu tedy rozpor mezi rodinou a mateřskou školou. Je to však individuální a nelze to generalizovat, protože jsem se setkala i s romskými dětmi, které se nijak výrazně nelišily od běžné populace.“

10. Jaká je u romských dětí úroveň osvojení hygienických návyků?

„Záleží na vedení rodiny. Je to případ od případu. Do třídy se mi nikdy nedostaly děti, které by, obrazně řečeno, viděly ručník a mýdlo poprvé v životě.“

11. Jak se romské dítě projevuje v oblasti rozumových schopností?

„Tady rezervy bývají, což souvisí s úrovní vzdělanosti rodičů a podnětností rodinného prostředí.“

„Tyto děti mívají sníženou schopnost rozlišovat realitu od fantazie, jejich vnímání probíhá pomaleji. Někdy mívají snížený intelekt, mají nižší úroveň jemné motoriky, nedostatečně rozvinuté fonematische rozlišování, které je nezastupitelné při zvládání techniky čtení.“

12. Vnímáte nějaké odlišnosti romského dítěte v oblasti sociálních dovedností a emocionality oproti běžné dětské populaci?

„V sociálních dovednostech u těchto dětí bývají značné rezervy. Úkolem učitelky je, aby s dítětem navázala pozitivní emoční vztah a tak se stala

přirozenou dospělou autoritou, již by dítě chtělo napodobovat. Učitelka by měla působit jako facilitátor při zapojení těchto dětí do kolektivu a pomoci jim v orientaci v sociálních situacích a při navazování sociálních vztahů. Úspěšnost socializace romského dítěte leží v podstatě „na bedrech „učitelky, proto je tak důležitý prostor pro individuální péči o tyto děti. Je třeba naučit děti respektovat společná pravidla a chovat se žádoucím způsobem – vést je k prosociálnímu chování, respektování druhých, schopnosti řešit konflikty vzájemnou domluvou apod.“

„V emocích se děti často hůře orientují, a proto mají problémy i s empatií. A právě zde se otevírá obrovský prostor pro působení MŠ, aby se dítě naučilo orientovat se v emocích – samo v sobě, což vede k pochopení toho, co prožívá druhý a následně ke schopnosti projevovat se empaticky. Romské děti bývají též velmi expresivní v projevech emocí, často jsou jejich reakce nepřiměřené prožívané situaci – výlevy vzteku, výbuchy zlosti či pláče, někdy též negativistické chování. Mívají problémy se sebeovládáním.“

13. Jaké máte zkušenosti s rodiči romských dětí, co se týče spolupráce s MŠ?

„Rodiče se většinou na aktivní spolupráci s MŠ nepodílejí. Snaží se zejména využít všech výhod, které MŠ nabízí. Maximální délka pobytu v MŠ – 8 až 9 hodin“.

„Rodičovských schůzek se účastní občas. Akcí pořádaných MŠ se účastní příležitostně, ale téměř nikdy nepomáhají s organizačním zajišťováním slavností a už vůbec ne s materiálním zajištěním – např. sehnat chvoj na adventní spirálu nebo pomůcky a potřeby na velikonoční či vánoční tvoření, suroviny na společné pečení apod“

14. Jaká je docházka romských dětí do mateřské školy?

„Je to individuální, podle toho, zda rodiče chodí do zaměstnání či ne. V jednom případě jsem měla děti zaměstnaných rodičů, ti navštěvovali MŠ poměrně pravidelně, děti nezaměstnaných rodičů měli problémy s pravidelnou docházkou, nerespektovali školní řád, mám na mysli příchod dítěte do 8,30 a včasné vyzvedávání. Romští rodiče většinou očekávají, že se MŠ přizpůsobí jejich dítěti, tak jako se mu přizpůsobují oni a je to pro ně samozřejmé“

15. V čem vnímáte odlišnosti rodinné výchovy romských dětí od běžné populace?

„Na rozdíl od rodičů dětí běžné populace se romští rodiče přizpůsobují jejich dítěti, jeho potřebám. Jejich výchova, jak už jsem řekla je nedirektivní, nemusí dodržovat žádná pravidla.“

16. Máte potřebu ještě něco sdělit k problematice integrace romského dítěte?

„Pro větší školní úspěšnost těchto dětí by bylo vhodné zavést povinnou předškolní docházku, zároveň vytvořit takové podmínky předškolního vzdělávání, kdy by byly sníženy počty dětí na třídách, popřípadě asistent pedagoga.“

Rozhovor č. 9

Praxe respondenta: 26 let pedagogické praxe

- 1. Navštěvuje Vaši MŠ romské děti? Pokud ano, kolik dětí je to z celkového počtu?**

„Ano, naši mateřskou školu navštěvují v letošním roce 2 romské děti ze 152 dětí zapsaných. V letošním roce mám ve třídě jednu romskou holčičku, tedy jedno romské dítě z 28 dětí.“

- 2. Kolik máte na třídě zapsaných dětí?**

„Mám zapsaných 28 dětí.“

- 3. Jak se romské děti adaptují na mateřskou školu?**

„Bohužel mají problémy jak s adaptací i se začleňováním se do dětského kolektivu, s orientací v sociálních situacích a s jejich pochopením.“

- 4. Jaké máte zkušenosti s integrací romských dětí do běžné třídy MŠ, kolik takových dětí jste měla ve své praxi?**

„I když pracuji v mateřské škole hodně dlouho, moc velké zkušenosti nemám. Za svoji praxi jsem měla asi 4 romské děti, ale jejich adaptace byla vždy o něco obtížnější, než u dětí ostatních. Tyto děti jsou velice citově fixované na maminku.“

- 5. Pokud máte zkušenosti, uveďte specifika přístupu, která při své práci uplatňujete?**

„Vždy, když přijde dítě do mateřské školky je důležité rozpoznat jeho silné a slabé stránky- diagnostikovat. Pokud je potřeba, vytvořit Individuálně vzdělávací program, který obsahuje metody a formy práce, respektuje specifika dítěte a nezáleží, zda je romské či jiné. Pravdou ale je, že zatím všechny romské děti tento plán potřebovaly.“

„Z mých zkušeností se osvědčila i pochvala těchto dětí, byť za neparné úspěchy, za splnění nějakých úkolů.“

- 6. Jaký máte vzhledem k romským dětem názor na zavedení povinné předškolní docházky poslední rok před vstupem do školy?**

„MŠ může pozitivním způsobem ovlivnit hodnotový systém dítěte, co se týče hodnoty vzdělání jako takového. Probudit zájem dítěte o získávání nových poznatků, podpořit přirozenou zvědavost dítěte...a to jsou právě atributy úzce související se školní úspěšností.“

7. Jaká je vaše zkušenost s jazykovou výbavou a komunikativními dovednostmi romských dětí?

„Děti, o kterých mluvím, doma sice mluvily česky, přesto měly malou slovní zásobu.“

8. Pokud je u romského dítěte jazyková bariéra a rezervy v komunikativních kompetencích, jakým způsobem s tímto dítětem pracujete?

„Pokud mají tyto děti jazykové rezervy, je důležité zaměřit se na cvičení rozvíjení slovní zásoby, na správnou artikulaci, intonaci řeči. Rozvíjet schopnosti pojmenovat obrázky či předměty. Pokud se dítě naučí správně česky, má větší úspěšnost na základní škole při zvládání čtení a psaní.“

9. Jak je romské dítě schopno přizpůsobit se pravidlům a normám v MŠ?

„Je to asi dítě od dítěte. Ale mé zkušenosti jsou takové, že děti sou vychovávány ve volné výchově. Rodiče se jim maximálně podřizují a právě proto, že doma žádná pravidla dodržovat nemusí, mají s tím ve školce problémy. Trvá to sice delší čas, ale i tyto děti nakonec určitá pravidla dodržují.“

10. Jaká je u romských dětí úroveň osvojení hygienických návyků?

„Úroveň osvojení hygienických návyků je přiměřená věku dětí, ještě je nemají zažité, stejně jako ostatní děti.“

11. Jak se romské dítě projevuje v oblasti rozumových schopností?

„Tady rezervy bývají, což souvisí s úrovní vzdělanosti rodičů a podnětností rodinného prostředí.“

„Tyto děti mívají sníženou schopnost rozlišovat realitu od fantazie, jejich vnímání probíhá pomaleji. Někdy mívají snížený intelekt, mají nižší úroveň jemné motoriky, nedostatečně rozvinuté fonematické rozlišování, které je nezastupitelné při zvládání techniky čtení.“

12. Vnímáte nějaké odlišnosti romského dítěte v oblasti sociálních dovedností a emocionality oproti běžné dětské populaci?

„V sociálních dovednostech u těchto dětí bývají značné rezervy. Úkolem učitelky je, aby s dítětem navázala pozitivní emoční vztah a tak se stala přirozenou dospělou autoritou, již by dítě chtělo napodobovat. Učitelka by měla působit jako facilitátor při zapojení těchto dětí do kolektivu a pomoci jim v orientaci v sociálních situacích a při navazování sociálních vztahů. Úspěšnost socializace romského dítěte leží v podstatě „na bedrech“ učitelky, proto je tak důležitý prostor pro individuální péči o tyto děti. Je třeba naučit děti respektovat společná pravidla a chovat se žádoucím způsobem – vést je k prosociálnímu chování, respektování druhých, schopnosti řešit konflikty vzájemnou domluvou apod.“

„V emocích se děti často hůře orientují, a proto mají problémy i s empatií. A právě zde se otevírá obrovský prostor pro působení MŠ, aby se dítě naučilo orientovat se v emocích – samo v sobě, což vede k pochopení toho, co prožívá druhý a následně ke schopnosti projevovat se empaticky. Romské děti bývají též velmi expresivní v projevech emocí, často jsou jejich reakce nepřiměřené prožívané situaci – výlevy vzteku, výbuchy zlosti či pláče, někdy též negativistické chování. Mívají problémy se sebeovládáním.“

13. Jaké máte zkušenosti s rodiči romských dětí, co se týče spolupráce s MŠ?

„Rodiče se většinou na aktivní spolupráci s MŠ nepodílejí. Snaží se zejména využít všech výhod, které MŠ nabízí. Maximální délka pobytu v MŠ – 8 až 9 hodin.“

„Rodičovských schůzek se účastní občas. Akcí pořádaných MŠ se účastní příležitostně, ale téměř nikdy nepomáhají s organizačním zajišťováním slavností a už vůbec ne s materiálním zajištěním – např. sehnat chvoj na adventní spirálu nebo pomůcky a potřeby na velikonoční či vánoční tvoření, suroviny na společné pečení apod.“

14. Jaká je docházka romských dětí do mateřské školy?

„Je to individuální, podle toho, zda rodiče chodí do zaměstnání či ne. V jednom případě jsem měla děti zaměstnaných rodičů, ti navštěvovali MŠ poměrně pravidelně, děti nezaměstnaných rodičů měli problémy s pravidelnou docházkou, nerespektovali školní řád, mám na mysli příchod dítěte do 8,30 a včasné vyzvedávání. Romští rodiče většinou očekávají, že se MŠ přizpůsobí jejich dítěti, tak jako se mu přizpůsobují oni a je to pro ně samozřejmé“

15. V čem vnímáte odlišnosti rodinné výchovy romských dětí od běžné populace?

„Na rozdíl od rodičů dětí běžné populace se romští rodiče přizpůsobují jejich dítěti, jeho potřebám. Jejich výchova, jak už jsem řekla je nedirektivní, nemusí dodržovat žádná pravidla.“

16. Máte potřebu ještě něco sdělit k problematice integrace romského dítěte?

„Pro větší školní úspěšnost těchto dětí by bylo vhodné zavést povinnou předškolní docházku, zároveň vytvořit takové podmínky předškolního vzdělávání, kdy by byly sníženy počty dětí na třídách, popřípadě asistent pedagoga.“

Rozhovor č. 8

Praxe respondenta: 40 let pedagogické praxe

- 1. Navštěvuje Vaši MŠ romské děti? Pokud ano, kolik dětí je to z celkového počtu?**

„Ano a to maximálně 5 z celkového počtu“

- 2. Kolik máte na třídě zapsaných dětí?**

„Ted' 28. Dříve jsem měla i 35 dětí na jedné třídě“

- 3. Jak se romské děti adaptují na mateřskou školu?**

„Je to individuální. Některé děti si zvykly velice brzy a jiným to trvalo hodně dlouho. Výhodu měly děti, které měly sourozence ve stejné třídě nebo ty děti, které si braly něco z domova. Nebyly to klasické věci, co si nosí děti do školky, jako jsou plyšáci nebo autíčko, ale třeba deka, která byla špinavá, ušmudlaná, ale měly ji rády. A taky dudlíky.“

- 4. Jaké máte zkušenosti s integrací romských dětí do běžné třídy MŠ a kolik takových dětí jste měla ve své praxi?**

„Zkušenosti mám různé, takových dětí jsem měla spousty“

- 5. Pokud máte zkušenosti, uveďte specifika přístupu, která při své práci uplatňujete?**

„Když přišly tyto děti do třídy, tak se nevrhaly na hračky jako ostatní, ale koukaly a pozorovaly. Takže je беру vždycky za ruku a dávám k ostatním dětem. Pořád jsem opakovala: je to náš kamarád, protože byly ve třídě děti, které by cikánům ruku nepodaly. Nebo to bylo i ze strany rodičů, kdy říkaly svým potomkům - s ním nechod'.“

6. Jaký máte vzhledem k romským dětem názor na zavedení povinné předškolní docházky poslední rok před vstupem do školy?

„MŠ může pozitivním způsobem ovlivnit vývoj dítěte, probudit zájem dítěte o získávání nových vědomostí a zkušeností, podpořit přirozenou zvědavost dítěte a zájem o věc...“

7. Jaká je vaše zkušenost s jazykovou výbavou a komunikativními dovednostmi romských dětí?

„Mám takovou zkušenost, že moc nemluví. Přijdou z takového prostředí, kde se moc česky nemluví“

8. Pokud je u romského dítěte jazyková bariéra a rezervy v komunikativních kompetencích, jakým způsobem s tímto dítětem pracujete?

„Hodně jsem s nimi mluvila, a myslím si, že byly hodně dobře připraveny i na školu. Nedovolovala jsem jim, aby ve třídě mluvili romsky. Museli mluvit česky.“

9. Jak je romské dítě schopno přizpůsobit se pravidlům a normám v MŠ?

„Ze začátku jim to dělá problém, protože přichází z jiného prostředí. Vstávají, až když chtějí, jí jen když mají hlad, ale nástupem do MŠ najednou musí jíst ve stanovenou dobu a to příborem a ne rukama, jak jsou zvyklí z domova. Ale oni se to naučí. Pokud je to důsledná práce, tak se to prostě naučí a zvyknou si.“

10. Jaká je u romských dětí úroveň osvojení hygienických návyků?

„No než se naučí hygienickým návykům. Třeba jeden chlapec bral všechno jako by bylo jeho. Sahal rukama dětem do talíře do hrnečků s čajem. Co je to mýdlo to jsem mu všechno musela ukázat a stát nad ním. Používání příboru. To vezmou jako lopatu. Takže jim to ukázat a naučit, protože se s tím doma nesetkali. Vzpomínám, že se mi jedna holčička šla na záchod, když jsem ji šla zkontrolovat, utřela si zadek místo do papíru do všech třiceti ručníků na ruce.“

11. Jak se romské dítě projevuje v oblasti rozumových schopností?

„Jsou takové opožděnější. Vyrůstají sice velké, ale rozumově jsou menší.

Hlavně si myslím, že přípravné třídy měly něco do sebe.“

12. Vnímáte nějaké odlišnosti romského dítěte v oblasti sociálních dovedností a emocionality oproti běžné dětské populaci?

„Když jsou sami, jsou ostýchaví a pozorují okolí. Ale když už jsou dva, tři, čtyři, tak utváří svou vlastní skupinku a začnou si věřit a mnohem víc si troufnou a zkouší na děti i na učitelku. Hledají si vůdce, a když ho mezi sebou nenajdou, hledají mezi ostatními dominantními dětmi, spíš si vyhlédnou nějakého „zlobila“, a toho pak na slovo poslouchají. Nechají se snadno ovlivnit.“

13. Jaké máte zkušenosti s rodiči romských dětí, co se týče spolupráce s MŠ?

„V celku dobrá. Rodiče se zajímali, co dítě dělalo přes den a co jedlo za celý den. Nebo měly radost, když dítě něco vytvořilo. Ale neradi třeba platí za stravu nebo školku. To nemají rádi. Nebo když jsme maminku upozornili na vši, tak vše odkývala, ale holčičku neodvšivila.“

14. Jaká je docházka romských dětí do mateřské školy?

„Nepravidelná. Když se jim chce, tak ho dovedou, když ne tak nepřijdou.“

15. V čem vnímáte odlišnosti rodinné výchovy romských dětí od běžné populace?

„Odlišnost v prostředí, kde děti vyrůstají. Jiné hodnoty. Když dítěti pochválíte bačkorky a ono na to odpoví, že si je včera ukradlo v jednom obchodním domě, něco je špatně. Veliká svoboda, kterou děti mají, až nezájem ze strany rodičů. Na druhou stranu své děti velice milují.“

16. Máte potřebu ještě něco sdělit k problematice integrace romského dítěte?

„Myslím si, že jsou svoje. Kdysi jsem měla dvě holčičky a byly moc šikovné. Rády si povídaly, tvořily, zpívaly. Když jsem maminku potkala po několika letech, ptala jsem se na ně. Prý se učily dobře do 5. třídy a pak přišel zlom. Chytly se party starších Romů a rodiče už nic nezmohli.“

Příloha č 3:

Ukázka Individuálního vzdělávacího plánu

Individuální vzdělávací plán z Mateřské školy Nerudova 53, v Českých Budějovicích vypracovala paní učitelka pro dívčenko, která ještě nikdy nenavštěvovala předškolní zařízení, je v pěstounské péči své tety. Maminka dívčenko do školky doprovází, ale není způsobilá k právním úkonům.

Individuální vzdělávací plán

pro školní rok 2013-2014

Jméno dítěte: XXXXX Karolína

Datum narození: XXXXXXXX (předškolní věk)

Škola: MŠ Nerudova, České Budějovice

Problém dítěte: Integrace (rómské dítě)

Speciálně pedagogická a psychologická péče: Zatím nedoporučena

Zhodnocení těchto oblastí k 30. 9. 2013:

1. **Hrubá motorika** - odpovídá věku, je fyzicky zdatná, do pohybových činností se zapojuje zdrženlivě

2. **Jemná motorika, grafomotorika:** - odpovídá věku čtyřletého dítěte

- jemná práce u stolečku – př. navlékání korálků

- nevyhledává

3. Komunikační schopnosti

- součástí je sluchová paměť, sluchová analýza a syntéza,
- sluchová diferenciaci, rytmizace - mluví v krátkých větách, některá slova drmolí, jednu hlásku ve slově neizoluje, nerytmizuje,
- pomalá při zapamatování básničky, neumí převyprávět
- příběh

4. Rozumové schopnosti

- součástí zraková percepce (barva, část a celek, paměť, figura a pozadí, diferenciaci) – rozumí a chápe jednotlivé úkoly, má základní povědomí o světě,
- zná své jméno a adresu, rozezná všechny barvy, matematické
- představy do č. 2, těžko se soustředí, snadno se rozptýlí

5. Sociabilita a citová oblast

- velmi rychle se adaptovala na novou třídu i učitelky.
- V MŠ je spokojená, veselá, přirozená, s uč. spolupracuje.
- Přátelí se s dětmi, bývá výbušná, když chce hračku druhého dítěte

6. Sebeobsluha a hygienické návyky

- nemá dobře zažití hygienické návyky, hračky si
- po sobě uklidí pouze s dohledem uč., sama si připravuje svačinu

7. **Lateralita:** vyhraněná, pravá ruka i oko.

Podpora vývoje v jednotlivých oblastech:

Hrubá motorika: Karolínka nemá problémy s rovnováhou, je třeba cvičit na úrovni jejího věku (hod míčem, chytání, stoj na jedné noze, chůze po lavičce)

Jemná motorika: Odpovídá věku, vhodná je práce s modelínou i papírem, nácvik správného úchopu nůžek i tužky (trojhranné pastelky), drobnými předměty (korálky, hříbečky, mozaika...), zapínání knoflíků a zipu.

Grafomotorika: Práce stejná jako s jejími vrstevníky.

Pracovní návyky: Karolínku je třeba vést k pochopení struktury denních činností v MŠ. Je dobré stále získávat zpětnou vazbu vhodnými dotazy.

Sebeobsluha: Na dítě je dobré mít **stejně nároky** jako na ostatní děti, nijak mu neulevovat. Vždy se snažit **předem vysvětlit, co se požaduje**. Nespoléhat na to, že zná denní režim ve školce, ale stále znovu vysvětlovat – upevnění hygienických návyků

Sociální dovednosti: **Karolínka potřebuje prohlubovat prosociální chování.** Naučit se chápat a přijmout za své pravidla společného soužití ve třídě.

Řeč: Je třeba **průběžně rozšiřovat slovní zásobu** pomocí krátkých říkadel a písniček. Při čtení a prohlížení knížek v MŠ se vhodným dotazem ujistit, zda děj pochopila.

Velmi vhodné jsou písničky, rytmy, říkadel, tleskání, dupání, střídání rytmu a dalších charakteristik /rychle – pomalu, nahlas – potichu, vysoko – hluboko/.

Postupně upevňovat gramatická pravidla. Použití minulého času dělal/dělala, budoucnosti, předložek, pádových koncovek, podmiňovacího způsobu a dalších gramatických kategorií.

Dále vycházet z dílčích cílů vypracovaných v TVP pro školní rok 2013 - 14

Na vypracování IVP se podíleli: Bc. Petra Waldaufová, Dana Dolejšová

Ředitelka školy: Eliška Chlachulová

V Českých Budějovicích 30. 9. 2013