

Strategie pro podporu adaptace dětí romského etnika v mateřské škole

Julie Urbanová

Bakalářská práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Julie Urbanová**
Osobní číslo: **H190122**
Studijní program: **B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Strategie pro podporu adaptace dětí romského etnika v mateřské škole**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o adaptaci dětí na prostředí mateřské školy.
Vymezení základní terminologie a teoretických východisek týkajících se předškolního vzdělávání romských dětí.
Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumných cílů a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím interview s učiteli mateřských škol.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Formulace závěru výzkumu a zpracování doporučení pro praxi mateřských škol.

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

Seznam doporučené literatury:

- Bennett, J. (2012). *Roma Early Childhood Inclusion: The RECI overview report*. London: Open Society Foundations.
- Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (2015). *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Kolaříková, M. (2015). *Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě.
- Lukšik, I. (2019). Children from Marginalised Roma Communities at the School Gates: The Disconnect Between Majority Discourses and Minority Voices. *Early Childhood Education Journal*, 47(6), 665-675.
- Páchová, A., Bittnerová, D., Franke, H., Rendl, M., & Smetáčková, I. (2018). *Školní a mimoškolní vzdělávání žáků z vyloučených lokalit*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. lic. Renáta Matušů, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **12. října 2021**
Termín odevzdání bakalářské práce: **29. dubna 2022**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 12. října 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 10.04.2011

.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce s názvem „Strategie pro podporu adaptace dětí romského etnika v mateřské škole“ má teoreticko-empirický charakter. Jejím primárním cílem je odkrýt strategie pro podporu adaptace dětí romského etnika využívané v mateřských školách. V teoretické části jsou nejprve sumarizovány obecné poznatky týkající se adaptačního procesu s ohledem na předškolní vzdělávání. V návaznosti na to jsou dále popsány takové aspekty romské kultury a výchovy, jež mohou podstatným způsobem ovlivnit jeho průběh. Navazující empirická část poté prezentuje výsledky kvalitativně orientovaného výzkumu. Získaná data byla sesbírána prostřednictvím polostrukturovaného interview s devíti učitelkami mateřských škol a následně zpracována pomocí otevřeného kódování do příslušných kategorií. Výsledky výzkumu odhalují, že učitelky v praxi využívají celou řadu způsobů, jimiž se snaží adaptaci romských dětí usnadnit, nicméně jejich jednání vychází převážně z vlastní intuice.

Klíčová slova: romské etnikum, adaptace v mateřské škole, strategie k podpoře adaptace

ABSTRACT

This bachelor thesis entitled “Strategies for supporting adaptation of Roma children in kindergarten” has a theoretical-empirical character. Its primary aim is to reveal strategies currently used to support the adaptation of children of Roma ethnicity in kindergartens. The theoretical part first summarizes knowledge in general about the adaptation process in pre-school education. This is followed by a description of aspects of Roma culture and education that can significantly influence the progress of adaptation. The subsequent empirical part presents the results of the qualitative research. The data was collected during semi-structured interviews conducted with nine kindergarten teachers and then processed into the relevant categories using open coding. The results of the research show that in practice teachers use a variety of methods to facilitate the adaptation of Roma children, but their actions are based solely on their own intuition.

Keywords: Roma ethnicity, adaptation in kindergarten, strategies to support adaptation

Ráda bych poděkovala především Mgr. lic. Renátě Matušů, Ph.D. za její odborné vedení, cenné rady a čas, který mi během psaní bakalářské práce věnovala. Rovněž děkuji učitelkám mateřských škol za jejich ochotu zapojit se do realizovaného výzkumného šetření. V neposlední řadě patří slova díky rovněž mým nejbližším, jež mě po celou dobu mého studia podporovali.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 ADAPTACE	13
1.1 ADAPTACE DĚTÍ NA PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY	13
1.1.1 Fáze adaptace	16
1.2 PODPORA ADAPTACE	18
1.2.1 Podpůrný adaptační program	19
2 SPECIFIKA ROMSKÉHO ETNIKA A JEJICH VZDĚLÁVÁNÍ	22
2.1 ROMSKÉ ETNIKUM A JEJICH KULTURA	23
2.2 VÝCHOVA DÍTĚTE V ROMSKÉ RODINĚ.....	25
2.3 VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ	28
3 ROMSKÉ DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY	33
3.1 VÝVOJOVÁ SPECIFIKA ROMSKÉHO DÍTĚTE	33
3.2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÉHO DÍTĚTE	35
3.3 VÝZNAMNÉ DOKUMENTY PRO PODPORU VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH DĚTÍ	37
3.4 PROBLEMATIKA ADAPTACE ROMSKÝCH DĚTÍ	39
II PRAKTICKÁ ČÁST	41
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	42
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY	42
4.2 POLOSTRUKTUROVANÉ INTERVIEW	43
4.3 REALIZACE VÝZKUMU	43
4.4 ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT	44
4.5 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU	44
4.5.1 Charakteristika výzkumného vzorku.....	45
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE	47
5.1 SPOLUPRÁCE S RODIČI – ZÁKLAD ÚSPĚCHU	47
5.1.1 Přívětivý přístup pro navázání vztahu	49
5.1.2 Komunikátor mezi zúčastněnými stranami	50
5.2 INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP JAKO UNIVERZÁLNÍ STRATEGIE.....	50
5.3 UČITEL JAKO OPORA.....	52
5.4 OPATŘENÍ K USNADNĚNÍ ADAPTACE	53
5.5 PODPORA ADAPTACE PŘED NÁSTUPEM	55
5.1 BUDOVÁNÍ VZTAHŮ V KOLEKTIVU	57

5.2	ZAŘAZOVÁNÍ MULTIKULTURNÍCH PRVKŮ.....	58
5.3	ROVNOCENNÝ PŘÍSTUP UČITELE.....	59
5.4	VÝZVY PŘI ADAPTACI.....	60
5.4.1	Pomoc, nerozumím Vám!	62
5.4.2	Specifika u romských dětí.....	63
5.4.3	Adaptace rodičů	64
5.4.4	Spolupráce aneb nemáme zájem	66
5.5	RODINA NADEVŠE	67
5.5.1	Doma je doma	68
5.5.2	(Ne)výchova v rodině.....	69
6	SHRnutí VÝSLEDKŮ.....	71
7	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	74
8	DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU	76
	ZÁVĚR	79
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	81
	SEZNAM POUŽITÝCH INTERNETOVÝCH ZDROJŮ	84
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	86
	SEZNAM OBRÁZKŮ	87
	SEZNAM TABULEK.....	88
	SEZNAM PŘÍLOH.....	89

ÚVOD

Předškolní vzdělávání má pozitivní dopad nejen na budoucí školní úspěšnost, ale i na kvalitu samotného života. Mateřská škola se tak mnohdy stává prvotní institucí, v níž děti získávají nové zkušenosti, rozvíjejí své dosavadní schopnosti a dovednosti či si osvojují základní pravidla a normy chování, což jim usnadňuje začlenit se do širší společnosti. O to více jeho význam roste u romských dětí, jež si musí přivyknout na odlišné kulturní prostředí a které zároveň nezřídka pochází z rodin zasažených sociální exkluzí. Nicméně právě plnění předškolní docházky má potenciál přispívat k vyrovnávání těchto rozdílů a napomáhat tak ke snižování stále přetrvávající neúspěšnosti romských žáků a s tím související vysoké míry nezaměstnanosti v dospělosti. I vzhledem k tomu se jako žádoucí jeví zacílit podporu již směrem k prvopočátkům jejich vzdělávací dráhy.

Na základě všech výše uvedených slov jsme se tedy rozhodli bakalářskou práci zaměřit na podporu adaptace dětí romského etnika v mateřské škole, jelikož k jedné ze zásad vzdělávání patří rovný přístup pro všechny bez ohledu na socioekonomické, zdravotní, jazykové nebo kulturní odlišnosti. Navíc vzhledem k absenci závazných a obecně platných strategií či pravidel určujících pedagogům jednotný postup nás zajímalo, jakým způsobem je v praxi k této problematice přistupováno.

Cílem teoretické části je popsat průběh adaptačního procesu u dětí v mateřské škole včetně možností jeho podpory a taktéž shrnout specifika romského etnika s ohledem na výchovu v rodině. Tato část je rozdělena do tří hlavních kapitol, přičemž nejprve dojde k vymezení pojmu adaptace jak z obecného hlediska, tak vzápětí i v kontextu mateřské školy. Přiblížen bude rovněž podpůrný adaptační program jako jedna z možností podpory ze strany učitele. Ve druhé kapitole se již pokusíme nastínit romskou kulturu, zejména pak tradiční rodinu a její výchovný styl uplatňovaný směrem k dětem, poněvadž jej považujeme za výraznou determinantu vstupující do adaptační fáze. V neposlední řadě se zaměříme na předškolní vzdělávání romských dětí v souvislosti s významnými legislativními dokumenty.

Na úvod praktické části objasníme metodologická východiska výzkumu, představíme stanovené otázky a charakterizujeme výzkumný vzorek. Poté se pokusíme předložit výsledky kvalitativně orientovaného výzkumu, jež proběhl za využití metody polostrukturovaného interview s učiteli mateřských škol. Zpracovány byly technikou otevřeného kódování a následně interpretovány prostřednictvím deseti hlavních

významových kategorií. Ústředním cílem je odkrýt strategie pro podporu adaptace dětí romského etnika využívané v mateřských školách. V závěru uvádíme shrnutí odpovědí na výzkumné otázky a formulaci doporučení do praxe.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ADAPTACE

Ze všeho nejdříve je nezbytné vymezit samotný pojem adaptace, pro něhož existuje celá řada definic vycházejících z různých vědních oborů. V nejširším slova smyslu jde o proces přizpůsobení se něčemu (Průcha, Mareš & Walterová, 2013). Kolář (2012, s. 11) uvádí následující definici: „*Přizpůsobení se organismu podmínkám, ve kterých existuje v biologickém i sociálním smyslu. Proces, při němž se organismus přizpůsobuje podmínkám daného prostředí a získává (vytváří si) nové vlastnosti zvyšující jeho životaschopnost v daném prostředí.*“ Dle této definice adaptace spočívá v přizpůsobování se podmínkám platných v určitém prostředí, díky čemuž jedinec získává potřebné vlastnosti přispívající k posílení vlastní životaschopnosti uvnitř daného prostředí. Předložená formulace pro nás hraje podstatnou roli, zejména pak část zaměřená na sociální stránku, jelikož i děti si musí při vstupu do předškolního zařízení nejprve osvojit normy chování odpovídající této societě. Zároveň zde taktéž dochází k prvotnímu rozvoji jejich vlastností nezbytných pro snadnější začlenění do dalších sociálních skupin.

Co se tedy týká biologického pojetí, zde o adaptaci hovoříme jako o jedné ze základních vlastností živé hmoty přispívající k přežití organismu. Sociologické pojetí na tento pojem nahlíží ve smyslu postupného přizpůsobování člověka novým požadovaným sociálním podmínkám (Hartl & Hartlová, 2015). V tomto kontextu je možné mezi příklady uvést přechod z prvního stupně základní školy na druhý stupeň nebo právě samotnou adaptaci dětí na prostředí mateřské školy, o níž se ještě více zmíníme v nadcházející podkapitole.

Hartl & Hartlová (2015) ve své publikaci ještě uvádí termín adaptabilita, jež možno definovat jako schopnost jedince přizpůsobit se danému prostředí, nehledě na to, zda se jedná o biologické či společenské.

Pokud bychom zaměřili pozornost přímo na školství, lze adaptaci chápat taktéž jako triangulační proces, jelikož zahrnuje tři stěžejní aktéry, a to školu, rodiče a dítě. Úspěšná adaptace pak dle autorek této teorie nastává při jejich vzájemné spolupráci, přičemž jde o tzv. adaptaci s podporou, což je považováno za ideální stav (Brizuela & Garcia-Sellers, 2009, podle Záleská, 2020).

1.1 Adaptace dětí na prostředí mateřské školy

Obecně tedy můžeme říci, že adaptační procesy jsou součástí lidského bytí a každý člověk jimi prochází během celého svého života. Nicméně naše práce je zaměřena výhradně

na děti předškolního věku, proto zúžíme pohled na adaptaci pouze na prostředí mateřské školy, v němž tento proces taktéž bezesporu probíhá.

Nástup dítěte do předškolní instituce pro něj představuje významnou změnu, jelikož přechází ze známého domácího prostředí do zcela nového, v němž si musí zvykat nejen na absenci rodičů, ale i na odlišnou sociální roli či skupinu vrstevníků. Zároveň si osvojuje základní pravidla, jež jsou v dané instituci nastolená, poznává její prostory a fungování. Délka tohoto období se liší individuálně, přičemž ve většině případech trvá čtyři týdny až tři měsíce. To však nemusí platit vždy, jelikož ji ovlivňují jak osobnostní faktory samotného dítěte, tak jeho rodiče a učitelé (Sotáková & Presslerová, 2019). Tytéž tvrzení zastává i Kloudová (2013), která navíc zdůrazňuje, že adaptace každého jedince je silně ovlivněná domácím zázemím, tedy zejména typem výchovy, jež se mu od rodičů dostává. Zároveň však zmiňuje ještě další neopomenutelný faktor, a to věk. Právě pro mladší děti kolem tří let může být přivyknání na mateřskou školu obtížnější, protože doposud trávily čas převážně s matkou. Pokud se však dostávaly do kontaktu s širším okruhem lidí (např. návštěvy příbuzných, kroužky, prázdniny u babičky), zvykají si snáze, jelikož jsou tzv. společensky ostřílené. Jejich proces osamostatňování je tudíž pozvolný a svým způsobem i nejpřirozenější. Nicméně určitou nejistotu lze spatřit u všech nově příchozích, alespoň do té doby, než naváží několik základních vztahů, především s učitelkou a minimálně jedním kamarádem (Kloudová, 2013).

Všechny děti reagují na nové prostředí zcela odlišným způsobem. Některé z nich nemají s přivyknáním sebemenší potíže, zatímco jiné v průběhu prvních dní pláčou nebo se dokonce vztekají. Existují však i případy, kdy dítě v prvopočátcích vypadá spokojeně, načež po dvou či třech týdnech začne vzdorovat a odmítá do mateřské školy chodit, z čehož mohou rodiče neprávem obviňovat pedagoga (Splavcová & Kropáčková, 2016). I přesto až u poloviny převažuje pláč a smutek při loučení, k jejichž ustávení značně napomáhá osobnost učitelky, jež by měla poskytnout pocit jistoty a bezpečí. Výhodu při přizpůsobování autorka spatřuje v heterogenních třídách, jelikož starší děti, které už mají zkušenosti s tím, jak to v mateřské škole chodí, dokáží nově příchozí určitým způsobem zklidnit a zaujmout (Kořátková, 2014). Sotáková & Presslerová (2019) obdobně jako Kořátková (2014) ještě upozorňují na dodržování slibů ze strany rodičů, poněvadž tím si dítě prověřuje důvěryhodnost vztahů či naopak při jeho porušení, může nabýt ještě větších obav a nejistot. K tomu, aby se však cítilo lépe, mu mohou dovolit vzít si sebou

oblíbenou hračku či plyšáka jako určitý symbol připomínající domov (Sotáková & Presslerová, 2019).

Učitelka by měla ve spolupráci se zákonnými zástupci usilovat o vytvoření podmínek umožňujících postupnou adaptaci. Podle Splavcové & Kropáčkové (2016) by mělo dítě v mateřské škole zpočátku trávit méně času, přibližně jednu hodinu denně. Délku pobytu je následně možné postupně prodlužovat, nejprve do oběda, poté do odpočinku až nakonec dojde k ustálení pobytu. Kromě toho doporučují rodičům, aby během adaptačního období dodržovali pravidelné vyzvedávání, pro přiblížení denně v tentýž čas. Taktéž RVP PV (2018), konkrétně podkapitola psychosociální podmínky, obsahuje bod, v němž se píše, že každé nově příchozí dítě má mít možnost k postupné adaptaci se na prostředí i situaci.

Koťátková (2014) zformulovala několik rad ohledně toho, co mohou rodiče udělat pro snadnější vstup svého dítěte do předškolní instituce:

- Chodit s ním mezi ostatní děti, aby si postupně zvyklo na přítomnost jiných vrstevníků. Navštěvovat lze například mateřské centrum či jakoukoliv batolecí skupinu, kde má možnost poznat i jiná než domácí pravidla, jimž musí přizpůsobit své chování.
- Svěřit ho alespoň na chvíli do péče příbuzných či známých, aby později zvládlo částečné odloučení.
- Pilovat dovednosti sebeobsluhy (oblékání, uklízení hraček, umývání rukou apod.) a vyhradit pro ně během dne dostatek času, má-li je dítě zvládnout vykonat samostatně.
- Rozšiřovat slovní zásobu, napomáhat k lepšímu slovnímu vyjadřování či soustředění, a to prostřednictvím společného čtení pohádek nebo prohlížením dětských časopisů.
- Povídat si s ním, pobízet ho k mluvení, naslouchat mu.
- Chválit ho za to, co se mu podařilo, povzbuzovat ho, ale rázně odmítnout i případné nevhodné chování s následným odůvodněním.
- Nepoužívat výhrušky týkající se mateřské školy, avšak ani netíhnout k jejímu přílišnému přechvalování, aby nedošlo k vytvoření nereálné představy a následnému zklamání.

Z výše uvedeného vyplývá, že příprava dítěte na vstup do třídního kolektivu by měla probíhat průběžně. Je vhodné s ním již od útlého dětství chodit mezi další vrstevníky, ať už v rámci dětských skupin, mateřských center nebo jakýchkoliv volnočasových aktivit, počínaje pobytem na veřejném hřišti. Pokud dítě navštěvuje například nějaký kroužek měli by zde rodiče během jednotlivých setkání zůstat třeba jen první část a poté odejít. Zejména proto, aby mělo možnost zvyknout si na odloučení a do budoucna nabylo jistotu, že se pro něj po skončení programu jeho nejbližší vrátí. Za neméně důležité považujeme rozvíjení mluvené podoby jazyka prostřednictvím společných rozprav, vyprávění příběhů či čtení pohádek, ale i podporu základních sebeobslužných dovedností. To vše později přispívá k vytvoření známější a bezpečnější atmosféry, což celkově usnadňuje adaptační proces nově příchozích jedinců v mateřské škole.

1.1.1 Fáze adaptace

Během procesu adaptace dítě prochází několika fázemi, přičemž délka jednotlivých stádií se u každého jedince liší individuálně, případně může docházet k jejich vzájemnému prolínání. Je možné rozlišovat fáze, které souvisejí s odloučením od rodičů nebo s přivykáním si na nové prostředí. Koťátková (2014) ve své knize *Dítě a mateřská škola* ve shodě s Vágnerovou (2015) a Řezáčem (1989) uvádí tři stadia, při nichž dítě reaguje na přerušení kontaktů s rodinou:

1. Stadium protestů – dítě odmítá komunikovat s učitelkou a ostatními dětmi, neprojevuje zájem o nabízené hračky ani aktivity, dožaduje se přítomnosti rodičů, neustále pláče.
2. Stadium zoufalství – vzlykání postupně ustává, dítě se uzavírá do sebe a s okolím komunikuje pouze v nezbytných případech, hračku přijme, avšak další pozornost ji nevěnuje. Začíná si všimnout dění kolem sebe, pozoruje ostatní, avšak společného programu se stále neúčastní.
3. Stadium odpoutání od matky – dítě si již vytvořilo vztah k náhradní osobě, většinou k učitelce, více komunikuje a hraje si v kolektivu.

V případě reakce na nové prostředí rozlišujeme čtyři fáze, při nichž autoři sledovali i případný výskyt odlišného chování v rodinném kruhu:

1. Období orientování

Toto období nastává obvykle v prvním týdnu po nástupu do mateřské školy. Dítě se v něm seznamuje s novým prostředím, snaží se získat a zpracovat co nejvíce informací o dění ve třídě – třídní pravidla, rozložení hraček, denní řad apod. Často stojí opodál v ústraní, navenek působí uzavřeně, mluví jen zřídka a téměř neslyšně. Obdobné chování vykazuje i doma.

2. Období sebeprosazování

Jakmile dítě získá pocit jistoty k vnějším podmínkám, začíná vyhledávat sociální kontakt, chce se prosadit ve skupině vrstevníků a upoutat na sebe pozornost. Zpravidla přejímá chování formou nápodoby, a to od jiného dítěte, které je pro něj sympatické. Přibývá výskyt konfliktů, jelikož starší děti mohou mít vstupem nového jedince do skupiny strach o své postavení. U rodiny poté vyhledává zejména pocit jistoty a bezpečí, nezřídka před ní vystupuje náladově až nevyrovnaně.

3. Období zvláštních opatření

V předposledním období dochází k jistému zklidnění, utichání sporů a jasnému rozdělení rolí i pozic ve skupině. Typické je, že nově příchozí děti navazují přátelství výhradně s „oblíbenci“, o ostatní prozatím nejeví větší zájem. Doma mohou působit unaveným, vyčerpaným dojmem.

4. Období ukončení adaptace

Děti se již staly neopomenutelnou součástí třídní skupiny, v níž přijaly svou roli a pozici, identifikovaly se jak s jejími hodnotami, tak normami či pravidly. Navázaly vztah nejen s dětmi, ale i s učitelkou, jež jim v případě potřeby dokáže nabídnout podporu. Poslední období nastává zpravidla po měsíci, avšak autorky zároveň poznamenávají, že jednotlivé fáze mohou být delší, a to zejména první z nich. Taktéž u mladších dětí mezi prvním až třetím rokem mohou mít mírně odlišnou podobu.

(Haefele & Wolf-Filsinger, 1993, podle Sotáková & Presslerová, 2019)

Jak již bylo zmíněno mezi třetím a čtvrtým rokem se dítě dostává do vývojově významné etapy svého života, jelikož vstupuje do předškolní instituce. Jde o velkou změnu, a proto pro něj není vůbec snadné adaptovat se na zcela nové prostředí. Zejména proto by měly být uplatňovány nejrůznější strategie pro podporu tohoto procesu, jež usnadňují náročný přechod z domova.

1.2 Podpora adaptace

V současné době je předškolní vzdělávání dětí považováno za nezbytnou součást jejich budoucí úspěšnosti nejen ve škole, ale i v samotném životě. I z toho důvodu by jim měla být poskytnuta co největší podpora už při samotné adaptaci, primárně ze strany učitelů a rodičů, protože pouze při jejich vzájemné spolupráci proběhne tento proces nejefektivněji. Uvedené tvrzení vychází z teorie hovořící o adaptaci jako o triangulačním procesu (Brizuela & Garcia-Sellers, 2009, podle Záleská, 2020).

V rámci této podpory organizují některé mateřské školy návštěvy rodičů s dětmi, jež budou teprve nastupovat. Konají se pouze určité dny ve druhé polovině školního roku, a to po dobu maximálně dvou hodin. Stěžejním cílem je představit dětem prostředí dané instituce za přítomnosti alespoň jednoho z rodičů, a tím usnadnit jejich následnou adaptaci. Přestože jde o velmi vhodnou přípravu, uplatnění v praxi není tak časté, jak by se dalo předpokládat. Svůj podíl na tom mají jednak problematické vyhlášky či hygienické předpisy, jednak množství času, které pedagog v podstatě musí věnovat dobrovolně (Kotátková, 2014).

Častěji se můžeme setkat s tím, že rodiče, případně příbuzní, dochází do třídy s dítětem až na začátku školního roku a podle potřeby tam s ním určitý čas pobývají. Díky tomu mají možnost prožívat adaptační fázi společně s ním, což přináší několik výhod, k nimž patří například lepší poznání denního režimu, veškerého vybavení a hraček zde umístěných, ale i bližší seznámení se s personálem či dokonce s celým kolektivem. Právě dostatečná informovanost jim umožňuje více proniknout do celkového dění, a tudíž poté nemají problém vést s dětmi rozhovor ohledně průběhu dne v mateřské škole (Kotátková, 2014).

Obě výše uvedené varianty je možné uplatňovat buď samostatně nebo v rámci tzv. podpůrného adaptačního režimu, jehož zpracování považuje za důležité i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: „Z hlediska organizačního zajištění chodu je třeba umožnit dětem zejména individuálně přizpůsobený adaptační režim...“ (MŠMT, 2020, s. 11). Jeho konkrétní podobu a obsah si již vytváří každá instituce individuálně, nicméně primárně by se měl opírat o Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Níže si tento způsob podpory adaptace více rozebereme, přičemž zároveň uvedeme opatření, která mohou být jeho součástí.

1.2.1 Podpůrný adaptační program

Dle jedné podmínky uvedené v Rámcovém vzdělávacím programu by měly všechny nově příchozí děti dostat šanci k postupné adaptaci na prostředí i situaci, jež s touto životní etapou bezprostředně souvisí. Příkladem vhodné strategie umožňující její částečné naplnění je právě tvorba a aplikace podpůrného adaptačního programu, který obsahuje aktivity podněcující přirozený a bezproblémový průběh celého procesu. Jeho součástí by měly být jak činnosti individuální, frontální, tak skupinové, v ideálním případě připravené pro práci v různě početných skupinách. Při jejich plánování není možné opomenout ani potřeby a zájmy jednotlivých dětí, zejména proto, aby vyhovovaly individuálním vzdělávacím potřebám i možnostem každého jedince. Před samotnou realizací musí být taktéž zajištěny odpovídající materiální podmínky, respektive věcné vybavení prostředí či včasné přichystané pomůcky. Učitelé zároveň pobízejí rodiče ke vzájemné spolupráci, čímž jim dávají příležitost se podílet nejen na tvorbě programu, ale stát se i aktivními členy v průběhu realizace (MŠMT, 2018).

Zařadit lze takové aktivity, jež přibližují společenská pravidla soužití, svět lidí a jejich občanský život, společenské role včetně jejich osvojování nebo různorodé tvůrčí činnosti ať už dramatické, výtvarné či hudební. Jiné mohou naopak poukazovat na rozmanitost kultur, díky nimž dítě poznává tradice a zvyky v odlišném kulturním prostředí, na což se v naší práci zaměřujeme nejvíce. Cílem podpůrného adaptačního programu je tedy ve zkratce přizpůsobení dítěte na školní prostředí, akceptace požadavků z něho plynoucích, nevyjímaje spoluvytvoření příjemného třídního klimatu (MŠMT, 2018).

Součástí programu by měla být i opatření k minimalizaci adaptačních problémů, mezi něž lze dle Jiráskova et al. (2016) a Zormanové (2019) zařadit:

- Informativní schůzku pro rodiče nově nastupujících dětí, v jejímž průběhu pedagog ochotně odpovídá na dotazy všech zúčastněných a vede s nimi diskuzi týkající se základních informací (zaměření mateřské školy, denní program, stravování apod.).
- Den otevřených dveří, díky němuž mají návštěvníci možnost seznámit se s prostředím a programem mateřské školy, stejně tak jako s uplatňovanými metodami práce učitele ve vztahu k dětem. Součástí je rovněž sdělení všech nezbytných údajů (obdobných jako poté při informativní schůzce) ze strany

pedagogů, což dává rodičům dostatek času zareagovat na požadavky a doporučení školy.

- Adaptační dny pro rodiny, během nichž probíhají společné činnosti v budově vzdělávací instituce. Nejenže si díky této aktivitě mohou děti postupně zvyknout na prostředí, jiné dospělé osoby či vrstevníky, taktéž nelze vyloučit utvoření bližších vztahů mezi jejich zákonnými zástupci a pedagogickými pracovníky. Co je však nejdůležitější, pokládají se zde základy vzájemné spolupráce.
- Postupné zvykání za přítomnosti blízké osoby, což shodně zdůrazňuje i Koťátková (2014). Délka těchto dopoledních opakovaných návštěv se po malých krocích prodlužuje a jakmile již přítomnost blízkých není nutná, ponechají dítě ve třídě určitou dobu samotné.
- Pravidelný kontakt s rodiči určený k rozhovoru o průběhu dne, ke sdělení osobních pokroků dítěte či případných potížích s návrhem následného postupu pro jejich zmírnění.

Během přípravy podpůrného adaptačního programu je navíc vhodné usilovat o navázání důvěrného vztahu s rodinou dítěte opírajícího se o vzájemnou spolupráci, což patří k jednomu ze základních předpokladů pro uplatnění individuálního přístupu. Díky partnerskému vztahu získají učitelé potřebné informace o dítěti, jeho vývoji, chování apod., přičemž optimálně by ke zprostředkování těchto údajů mělo docházet oboustranně (Sotáková & Presslerová, 2019). Neméně podstatnou roli však sehrává i empatický přístup pedagogů, ať už v oblasti spolupráce se zákonnými zástupci, či stejně tak při snižování vyvstalých obav dětí pramenících z nového prostředí (Koťátková, 2014).

V první kapitole jsme blíže specifikovali pojem adaptace, a to nejprve v obecnější rovině a poté již v kontextu předškolního dítěte. Zdůrazněna byla zejména nutnost podpory tohoto procesu ze strany rodičů a učitelů, protože jen tehdy má dítě možnost dosáhnout postupné, a tedy i úspěšné adaptace na prostředí i situaci, což není vždy pravidlem. Závěr byl věnován výhradně podpůrnému adaptačnímu programu, který mateřské školy mohou uplatňovat jako jednu ze strategií pro usnadnění přechodu dítěte z domácího prostředí do zcela nového. Během jeho realizace dochází ke společnému budování pozitivního klimatu ve třídě, čímž alespoň částečně napomáháme samotnému dítěti s přizpůsobením se. Tolik důležitosti mu přisuzujeme i proto, že náš výzkum je orientovaný na podporu

adaptace Romů v předškolním věku, pro něž toto období představuje mnohem větší výzvu, jelikož pocházejí z odlišné kultury. Tvorba a aplikace podpůrného adaptačního programu má však potenciál minimalizovat adaptační problémy, jež můžeme právě u těchto dětí často identifikovat. V následující kapitole se pokusíme přiblížit romské etnikum, jejich tradice, výchovu a vzdělávání.

2 SPECIFIKA ROMSKÉHO ETNIKA A JEJICH VZDĚLÁVÁNÍ

Na úvod druhé kapitoly bychom měli nejprve vysvětlit, kdo se vlastně skrývá pod označením Romové. V České republice jsou Romové považováni za národnostní menšinu, kterou lze definovat jako společenství občanů žijících na daném území, ale lišících se od početnější části občanů, tedy majoritní společnosti. O rozdílnosti zde hovoříme ve smyslu etického původu, mateřského jazyka, jejich kultury a tradic. Zákon č. 273/2001 Sb. uvádí následující: „*Příslušníkem národnostní menšiny je občan České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti.*“ Během sčítání lidu v roce 1991 se k romské národnosti přihlásilo 32 903 občanů, nicméně od té doby nastává patrný pokles. Při posledním sčítání, jež proběhlo v roce 2011, došlo ke snížení počtu na pouhých 5 135, avšak ve skutečnosti jde o pouhý zlomek z celkového čísla. Podle kvalifikovaných odhadů jich totiž na našem území žije mnohem více, a to až kolem 150-300 tisíc. Řada Romů se však z různých důvodů k žádné národnosti nehlásí (Český statistický úřad, 2011).

V kontextu s romskou tématikou se můžeme setkat s pojmem etnikum, k němuž možno přistupovat buď z hlediska kulturního nebo socioekonomického. První z nich etnickou skupinu definuje jako kulturní minoritu, jenž se od většinové populace odchyľuje svými hodnotami, postoji a názory. Kdežto socioekonomické vymezení souvisí především se sociální stratifikací, bere tedy v potaz její sociální a ekonomické výhody či nevýhody v závislosti od zbytku společnosti. Typ hlediska následně určuje také povahu případných opatření. Ty mohou přispívat buď ke kulturní integraci romského etnika prostřednictvím nejrůznějších institucí případně programů nebo podporují jejich začlenění do majority, což se obvykle děje pomocí vzdělávacího systému (Fónadová, 2014).

Navzdory tomu, že část Romů již zvládla integraci do většinové populace, pravidelně navštěvuje školní zařízení a později i zaměstnání, je nutné neustále usilovat o jejich postupné začleňování, jelikož dosud řada z nich pobývá na okraji společnosti. Česká republika čítá až 115 000 obyvatel poznamenaných sociální exkluzí, přičemž značný podíl lidí žijících v podmínkách sociálně vyloučených lokalit tvoří právě Romové. Za typické znaky takového prostředí lze považovat materiální strádání, dlouhodobou nezaměstnanost, závislost na sociálních příspěvcích, která jde často ruku v ruce s poměrně vysokým zadlužením. Dalším ukazatelem však může být i nízká úroveň vzdělání, kdy řada

dospělých bydlících ve vyloučených oblastech dokončila pouze základní školu (Čada In Greger, Simonová & Straková, 2015).

Osobám s nízkou vzdělanostní úrovní nicméně klesají šance vzhledem k jejich uplatnění na trhu práce, což v podstatě zapříčiňuje socioekonomické znevýhodnění Romů, a zároveň tedy komplikuje i jejich bezproblémové zapojení do majority. Proto patří problematika vzdělávání romských žáků stále mezi velmi aktuální témata, nejen co se týká pedagogického odvětví (Fónadová, 2014). Níže se tedy alespoň okrajově pokusíme nastínit romskou kulturu a poté již budeme věnovat pozornost romské rodině a uplatňovanému výchovnému stylu směrem k dětem, což považujeme za jeden z klíčových faktorů ovlivňující edukaci romských dětí, včetně jejich adaptace. Kromě toho se zaměříme na možné příčiny neúspěchu při jejich vzdělávání.

2.1 Romské etnikum a jejich kultura

Každý národ reprezentuje vlastní a zcela jedinečná kultura, která se postupně utvářela v průběhu dějin a jež vypovídá mnoho o způsobu života jejich příslušníků. Mluvíme zde o termínu majícím různé významy napříč všemi sociálními vědami. Dle nejčastěji uváděného a zároveň i nejobecnějšího z nich jde o komplex všeho, co lidská civilizace v průběhu celého svého vývoje vytvořila. Jedná se jak o výtvořiny materiální, tak i nemateriální (např. poznatky, hodnoty) předávající se z generací na generaci. V užším pojetí však může představovat zvyky, tradice, sdílené normy, ale i zaužívané vzorce chování, jež jsou neodmyslitelně spjaté s konkrétní sociální nebo etnickou skupinou (Průcha, Mareš & Walterová, 2013). Analogické vymezení ve své publikaci uvádí rovněž Balvín (2012).

Tentokrát již s ohledem na etnikum romské považujeme za středobod jejich tradiční kultury ne zcela běžný typ rodiny, tedy alespoň z hlediska našeho kulturního prostředí. Začleňuje se do ní totiž poněkud široké příbuzenstvo, kdy pospolu mnohdy žijí tři až čtyři generace, nezářídka dokonce několik rodin. Chápána je jako jednotný celek držící ochrannou ruku nad každým členem, kterému v případě potřeby navíc nedělá problém přijmout za své „bratry a sestry“ i zcela nové osoby (Navrátil & Punova, 2013). Na rozdíl od majority mají mezi sebou vytvořená silná pouta, udržují těsné vztahy nejen v nejbližším kruhu, ale například i s bratranci či sestřenicemi a inklinují k sociální závislosti jeden na druhého (Kolaříková, 2015). Gulová (2008) podle Kolaříkové (2015) přiřazuje k charakteristice jejich komunity další důležitý prvek, a to vzájemnou pomoc a podporu,

což mimo jiné kvitují také Urban & Kajanová (2014). Do popředí staví především kolektivní identitu, jelikož jednotlivec není nikdy chápán samostatně, nýbrž vždy jako neoddělitelná součást rodiny. Jakákoliv i osobní rozhodnutí jsou prováděny na základě společné diskuze všech členů, nikoliv pouze dle vlastního uvážení (Navrátil & Punova, 2013). I z toho lze usuzovat, že pojmy jako soukromí nebo intimní zóna pro ně v zásadě neexistují. Příslušníci jedné rodiny se na úkor ostatních vzdávají svého zájmu a prospěchu, kdy v případě potřeby neváhají naprosto vše od fyzické práce až po veškerý majetek a jmění sdílet společně, dokonce i se vzdálenějšími příbuznými (Urban & Kajanová, 2014). To vše možno zakončit jednoduchým a pro Romy výstižným heslem: „Rodina nadevše.“

Tato výše popsaná rodinná síť přináší bezpochyby řadu výhod, zejména co se týká jisté pomoci v jakékoliv nelehké životní situaci. Samozřejmě jak je známo každé pro má i své proti a zde to platí dvojnásob. Dodržování vzorců chování tradiční romské rodiny v podstatě znemožňuje, minimálně silně komplikuje, individuální prosazení ve většinové společnosti, tudíž je jednou z výrazných překážek integrace do majoritní populace (Urban & Kajanová, 2014). Nicméně z jejich výzkumu rovněž vyplynulo, že v těchto dříve ustálených normách a pravidlech chování nastává změna, což zapříčiňují výhradně mladí Romové, jež si vlivem dlouhodobého pobytu v majoritní společnosti postupně osvojují její způsob života.

K romským kořenům odkazuje i podoba náboženství a víry, a to i navzdory tomu, že jedinci pobývající na území střední Evropy zpravidla přejali římskokatolické vyznání. Sakrální dogmata totiž mnohdy specificky modifikují, tudíž základ jejich víry dosud tkví v silném animismu a rituálním uctívání přírodních živlů. Důležitost přikládají magickému významu snů, obdobně jako síle šťastným atributům (tj. svěcená voda, červená barva či svaté obrázky) (Kaleja, 2012).

V rámci této podkapitoly bychom se měli ještě alespoň okrajově zmínit o mateřském jazyku Romů, i přestože ho převážná část této etnické skupiny užívá pouze pasivně v neustálené formě. Romština patří do indoevropské skupiny, a tudíž má několik podobných znaků s hindštinou, urdštinou a dalšími indickými jazyky (Ivatts et al., 2015). Podle Kubaníka (2019) jde o výrazně variantní jazyk, jehož podoba se odvíjí od příslušné lokality. Zároveň dodává, že Romové často hovoří tzv. smíšenou romštinou, při níž využívají přejímky z jazyka majoritní společnosti. Na našem území existuje vícero

dialektů, přičemž nejčastější je slovenská romština, dále například „ahi-dialekt“ nebo jazyk olašských Romů (Kaleja, 2011).

Kdybychom tedy shrnuli to nejpodstatnější, tak přestože je romská kultura rozmanitá, pozoruhodná a pro ně samotné příznačná, začíná stále více upadat. Pořád ještě nalezneme hrstku osob, jež se s ní identifikují a její transfer považují za nezbytný vzhledem k jejímu zachování. Nicméně převážná většina mladší generace nemá aktivní podíl na rozšiřování, řekla bych dnes již zastaralých, tradic a spíše se ztotožňují s chováním většinové společnosti (Kaleja, 2012). Největší hodnotou však pro všechny Romy zůstává rodina, která bez dětí není nikdy zcela kompletní. K tomu bych snad jen doplnila trefné romské přísloví: „*Nane čhave, nane bacht*“ – „*Nejsou děti, není štěstí.*“

2.2 Výchova dítěte v romské rodině

Rodina představuje malou, avšak nesmírně významnou sociální skupinu, jež podstatným způsobem ovlivňuje vývoj dítěte. Mezi její stěžejní funkce patří především výchovná, kdy právě rodina vystupuje jako základní výchovná instituce. Stěžejními vychovateli jsou pak rodiče, kteří přebírají zodpovědnost za své dítě, jeho výchovu, vzdělání, přičemž se jim snaží předat taktéž vůči společnosti vhodné mravní zásady. Styl výchovy má však u každého zcela individuální charakter, protože jej determinuje i způsob života či hodnotový systém, k němuž se dotýční přiklání (Vágnerová & Lisá, 2021).

V podstatě lze říci, že romský způsob výchovy se výrazně odklání od toho, jež převládá u většinové populace. A právě tato rozdílnost sociokulturního kontextu zapříčiňuje odlišný průběh adaptačního procesu u dětí, který nezřídka může být i problematický. Pro porovnání předkládáme přehledovou tabulku zahrnující nikoli všechny odlišnosti, ale souhrn těch nejtypičtějších rozdílů mezi výchovou dítěte v romské a tradiční rodině. Jednotlivé body zde uvedené následně rozebereme více dopodrobna.

Tabulka 1 Porovnání výchovy v romské rodině ve srovnání s rodinou z majoritní společnosti

	Výchova v romské rodině	Výchova v rodině majoritní společnosti
Model rodiny	tradiční	moderní
Výchovný styl	spíše volný, nedirektivní, liberální styl	převládá demokratický styl

Charakter výchovy	směřuje ke kolektivismu, nepodporuje individuální životní dráhu	směřuje k individualismu, vede děti k samostatnosti
Délka výchovy	probíhá do narození dalšího potomka, nejvíce péče v raném dětství	péče a výchova je mezi dětmi rozdělena rovným dílem
Denní režim	chybí pevná struktura či jakýkoliv denní řád	stanovený denní režim
Stanovená pravidla	nedostatečně vymezené hranice, žádné požadavky, povinnosti, zákazy či příkazy	dítě je vedeno k přijetí a respektování stanovených rodinných pravidel
Rodinné prostředí	často neuspokojivě materiálně vybavené, nepodnětné, komunikačně chudé	zpravidla podnětné jak pro rozvoj kognitivního, tak i morálního potenciálu
Vzdělávání	nepatří k prioritám, chybí rodičovský vzor i motivace, nedostatečná podpora ze strany rodičů	považováno za důležité, dítě je povzbuzováno a oceňováno

(Kaleja, 2011; Kolaříková, 2015; Kořátková, 2014)

Z tabulky je patrné, že u romských rodin převládá spíše patriarchát, kdy otec zastává dominantní roli, reprezentuje rodinu a vystupuje spíše formálně, kdežto matka má na starosti veškeré praktické záležitosti včetně výchovy a péče o potomky. Tento trend byl však typičtější dříve, v současnosti dochází k jeho zmírňování. Dnes se již v mnohých případech podílí na chodu domácnosti i samotní muži a vzniká určitá spolupráce při výchově dětí. Stále však přetrvává fenomén brzkého mateřství, přičemž platí, že čím více má žena dětí, tím více úcty se jí dostává (Kolaříková, 2015).

V romské výchově se setkáváme s velkou rozmanitostí, jelikož se do ní projevují odlišné hodnoty a normy chování, jež Romové vyznávají, ba i jejich osobitý komunikační styl (Kaleja, 2013). Dle Kolaříkové (2015) má převážně nespécifický až intuitivní ráz neobvyklý pro naše kulturní prostředí. Jejich typ výchovy nám tak leckdy může připadat spíše volný a nedirektivní, k čemuž napomáhá i fakt, že děti v podstatě nemusí plnit žádné povinnosti (Urban & Kajanová, 2014).

Romové své potomky bezmezně milují a již od útlého věku s nimi jednají jako s dospělými. Nemají před nimi žádné tajnosti, veškeré rodinné záležitosti řeší v jejich přítomnosti, a tudíž se nezřídka ocitnou v situaci, kterou nedokáží vzhledem ke svému věku adekvátním způsobem vyhodnotit (Říčan, 1998, podle Kolaříková, 2015). Podle Kaleji (2013) jde rodičům výhradně o to připravit děti na život v rodině či komunitě. Například starší děti pečují o své mladší sourozence a pomáhají s chodem domácnosti.

Rádl (2013) během svého výzkumu zjistil, že děti do čtyř let si v podstatě mohou dělat cokoli je napadne, jelikož nemají nastavená žádná pravidla ani hranice, podle nichž by se musely řídit. Teprve až po dovršení tohoto věku se objevují první povinnosti, obvykle spojené s úklidem, avšak ani na jejich dodržování není kladen přílišný důraz. S tím se ztotožňují rovněž Navrátil & Punová (2013), jenž za charakteristický rys romské výchovy považují právě volnost a svobodu. V tomto věkovém období navíc začíná výchovu ovlivňovat jednak širší příbuzenstvo, jednak rodinní známí, k nimž děti zpočátku dochází na návštěvy společně s rodiči, poté již samostatně. Výjimečné nejsou ani případy, kdy u nich tráví více dnů v týdnu, důsledkem čehož rodičovskou výchovu během této doby nahrazují daní příbuzní (Rádl, 2013).

Kolaříková (2015) vychází z publikace od Vágnerové (2008), přičemž zastává shodné stanovisko o tom, že Romové žijí spíše přítomností a příliš se nezabývají vytvořením důkladnějších plánů co se týká budoucnosti. Pro ně typická nesystematičnost má tedy zpravidla dopady i na výchovu, v níž chybí pevná struktura a jakýkoliv denní režim. Tytéž tvrzení zastává Čada (2015), dle nějž děti nemají jasně stanovený čas, kdy vstávají, chodí spát nebo jíst. Lareauová (2003, podle Čada, 2015) takto popsaný rodičovský styl nazývá jako přirozený růst, v němž spatřuje pozitiva, ale zároveň i negativa. Na jednu stranu totiž vede k větší samostatnosti v běžných životních situacích, nicméně na tu druhou nekoresponduje s požadavky vzdělávacích institucí ohledně nutnosti dodržovat určitý časový řád.

Jak již bylo zmíněno některé romské rodiny už zvládly integraci do majoritní společnosti, avšak jejich značná část stále žije v sociálně znevýhodněném prostředí. Právě u nich hraje při výchově roli taktéž chudoba a z ní pramenící materiální deprivace. Rodiče svým potomkům dávají pouze to nejnutnější, načež se rozhodují, kterou ze základních potřeb u nich uspokojí. Často jim na úkor potřebné věci raději koupí něco, z čeho mají radost. Z důvodu špatného hospodaření s penězi, tedy i finanční negramotnosti, získávají děti

nesprávný vzor a později se tak mohou začít více spoléhat na vnitřní zdroje než na ty vnější (Navrátil & Punová, 2013).

U rodin zasažených sociální exkluzí navíc zpravidla převládá nepodnětné prostředí, jež není vhodné pro adekvátní rozvoj některých kognitivních schopností nebo k dostatečnému rozvoji v oblasti sebeobsluhy či samostatnosti (Kolaříková, 2015). Zajištěny zde nejsou ani podmínky pro správný jazykový rozvoj, jelikož se dítě pohybuje v prostředí sociálně nepodnětném a komunikačně chudém. Osvojování řeči, způsobu komunikace a myšlení ve většině případech probíhá prostřednictvím příbuzných, protože s nimi se dítě dostává do každodenního kontaktu. V mnohých rodinách se navíc mluví buď pouze romsky nebo romským etnolektem češtiny, tudíž jsou komunikační možnosti dítěte v češtině značně omezené. I z toho důvodu ji poté považují až za druhořadý jazyk, jež používají výhradně na veřejnosti (Zíková et al., 2011). Nicméně ovládnutí jazyka majoritní společnosti patří k jedné z determinantů úspěšného začlenění, přičemž usnadňuje vstup do mateřské nebo základní školy, s čímž samozřejmě souvisí i proces adaptace (Kaleja, 2013).

Romští rodiče mají taktéž poměrně nízké vzdělávací ambice pro své děti. Na jejich pomyslném žebříčku hodnot najdeme vzdělání relativně nízko a není mu přikládáno tolik důležitosti jako v majoritní společnosti (Kolaříková, 2015). Dle Kaleji (2011) pro ně škola představuje nedůvěryhodnou instituci a její význam je u mnohých nedoceněn, což se následně může promítat i do smýšlení samotných dětí.

Přiblížení a zároveň i poznání romské výchovy se pro naši práci jeví jako poměrně důležitý fenomén. To zejména proto, že adaptace dítěte je ovlivňována mnoha faktory, přičemž k jednomu z nejvýznamnějších patří bezesporu rodina a její působení. Kromě toho nám však tyto informace mohou pomoci odhalit a zároveň i pochopit, proč u řady romských dětí nastávají během tohoto procesu problémy, stejně tak jako při jejich následném vzdělávání. A právě zacílení pomoci směrem na tyto nedostatky by mohly přispět ke zvýšení úspěšnosti romských žáků.

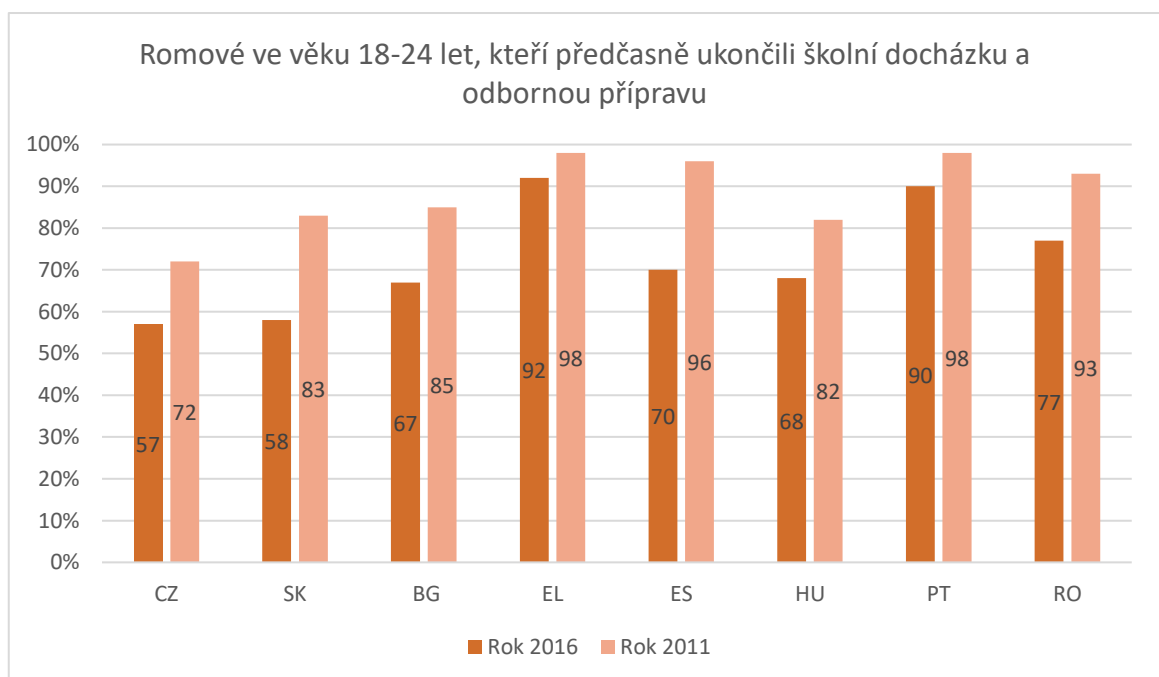
2.3 Vzdělávání Romů

Nízká školní úspěšnost romských žáků patří dodnes k naléhavým problémům českého vzdělávacího systému, tudíž je nezbytné v tomto směru podniknout vhodné kroky, jež by přispěly k jejímu zvýšení. Prosperita v oblasti vzdělávání by mimo jiné zlepšila současně nepříznivý stav, co se týká poměrně vysoké nezaměstnanosti, a tudíž by měla pozitivní dopad i na samotný život Romů. Touto problematikou se zabývá mnoho autorů například

Lukšík (2019), Cakirpaloglu & Kořínek (2014), Kaleja (2013), Klaus & Siraj (2020) a další. I z toho důvodu se nám jeví jako nevyhnutelné podívat se na ni více do hloubky.

Existuje několik překážek znemožňujících bezproblémovou integraci romských žáků do hlavního vzdělávacího proudu. Mezi ně možno zahrnout odlišnou hodnotovou orientaci a vzorce chování, kdy Cakirpaloglu & Kořínek (2014) poukazují na přílišný kontrast mezi školním a domácím prostředím. V prve zmíněném platí jasně stanovená pravidla a struktura, tudíž není přijatelné chovat se v něm libovolným způsobem, zatímco druhé z nich je přesným opakem, což dokládá kupříkladu Čada (2015) a Rádl (2013). Právě na základě tohoto rozporu mohou mít romské děti značné potíže s dodržováním školního režimu a řádu, a tedy i s adaptací se na prostředí vzdělávacích institucí. Dle Fónadové (2014) jde dále o nedostatečnou podporu ze strany rodinných příslušníků a jejich nízkou vzdělanostní úroveň. Ivatts et al. (2015) tento výčet ještě doplňuje o omezenou znalost vyučujícího jazyka a téměř nulový kontakt s knihami, pomůckami nebo dokonce s hračkami, což pramení z nepříznivé finanční situace většiny rodin.

Příčinou všech uvedených skutečností děti ukončují školní docházku mnohem dříve než jejich vrstevníci z majoritní společnosti. Cílem strategie Evropa 2020 bylo snížit jejich podíl pod 10 procent, avšak již z výsledků šetření FRA bylo zřejmé, že vytyčená hranice byla pro všechny zúčastněné evropské země nedosažitelná. Pro lepší představu budeme tento fakt demonstrovat pomocí grafu, v němž uvedeme data získaná z let 2011 a 2016.



Obrázek 1 Předčasné ukončení školní docházky u romských žáků

Z uvedeného grafu je patrné, že v průběhu pěti let došlo ve všech zapojených zemích alespoň k mírnému poklesu počtu romských dětí, jenž předčasně ukončují své vzdělávání. Největší rozdíl mezi uvedenými roky nastal v Estonsku (26 %) a na Slovensku (25 %). Nejmenším množstvím takových dětí se pak pyšní Česká republika a těsně v jejím závěsu Slovenská republika. I přesto se ani jeden z těchto států příliš nepřiblížil vytyčenému cíli skýtajícímu hodnotu 10 %. Pokud bychom to porovnali s dětmi z obecné populace, u nichž šetření probíhalo v roce 2015, tak nejméně jich předčasně opustilo školu v Chorvatsku (3 %) a nejvíce naopak v Estonsku (20 %). V České republice se toto číslo pohybovalo kolem šesti procent (FRA, 2016; FRA, 2018).

Zejména kvůli sociokulturní diskontinuitě a z ní plynoucí školní neúspěšnosti mají Romové obtíže při volbě povolání, mnohdy neuspějí na trhu práce, stanou se nezaměstnanými, a tudíž i závislími na sociálních dávkách (Cakirpaloglu & Kořínek, 2014). V roce 2016 bylo pouhých 29 % osob z romské populace ve věku 16 a více let zaměstnaných, přičemž započítána byla práce jak na plný, tak částečný úvazek (FRA, 2018). Podílí se na tom však i nedostatečná vzdělanostní úroveň, kdy pouze zanedbatelná část jedinců dosáhla vyššího sekundárního vzdělání (ISCED 3+), přičemž jeho dosažení zvyšuje šance na úspěšný přechod do zaměstnání. Jeden ze strategických cílů tak zní: „Zvýšit úroveň dosaženého vzdělání Romů“ (SRI, 2021, s. 20).

Níže uvedeme několik možných příčin neúspěchu romských dětí a žáků ve vzdělávání:

1. Socioekonomický status – z výsledků mezinárodního šetření PISA 2015 bylo zjištěno, že k neopomenutelným faktorům ovlivňující výsledky žáků patří socioekonomický status. Na výši skóre totiž působí nejen míra motivace, ale i míra znevýhodnění vycházející ze sociálně-ekonomického kontextu školy (ČŠI, 2018, podle SRI, 2021). Fónadová (2014) mimo jiné hovoří o sociálním statusu rodičů, který dle ní předurčuje budoucí status jejich potomků. Proto mnozí z nich končí bez vzdělání a se stejným zaměstnáním jako jejich rodiče.
2. Absence předškolního vzdělávání – od uzákonění povinné předškolní docházky sice účast v posledním povinném ročníku stoupla, nicméně v těch předcházejících je stále velmi nízká (SRI, 2021). Šetření FRA odhalilo, že pouze 34 % romských dětí ve věku od 4 let do zahájení povinné školní docházky navštěvovalo předškolní zařízení, tedy o 2,5krát méně než u obecné populace (FRA, 2018).
3. Segregace ve vzdělávání – stále přetrvává trend, kdy řada romských dětí navštěvuje třídu, případně školu, v níž jsou všichni jeho spolužáci nebo alespoň většina z nich

Romové. Jejich podíl se liší dle státu, a to od 27 % v Bulharsku přes 5 % v České republice až po 3 % ve Španělsku. Nevhodné a neadekvátní zařazování romských dětí do škol pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami není taktéž neobvyklé. K tomuto nepatřičnému umístování docházelo v roce 2016 nejčastěji právě v ČR, kde ve speciálních školách studovalo až 18 % romských žáků (FRA, 2018).

4. Záškoláctví – žáci pocházející ze sociálně exkludovaného prostředí častěji tíhnou k záškoláctví, čemuž rovněž napomáhá i volný výchovný styl preferovaný v romských rodinách. Důsledkem toho roste absence ve vyučování, čímž se následně zhoršuje i samotný prospěch a vzdělanostní šance těchto dětí. Když porovnáme absenci s jinými vrstevníky, dosahuje několikrát vyšších hodnot (GAC, 2015).
5. Stigma z odlišnosti – dítě, které žilo doposud pouze v přítomnosti svých nejbližších si nebylo vědomo žádných odlišností. Při prvním střetu s majoritou, tedy zpravidla vstupem do mateřské či základní školy, si však začne uvědomovat svou „jinakost“, co se týká barvy kůže či kulturních vzorců. Neobvyklý není ani fenomén white flight, kdy v případě většího počtu romských žáků ve třídě přemísťují rodiče neromských žáků své potomky do jiné školy. Z výzkumu navíc vzešel udivující fakt, že prvotní impulz k tomuto kroku přišel ze strany učitelů (Kohout-Diaz, Bittnerová & Levínská, 2018).
6. Nepřipravenost pedagogů – v posledních letech některé výzkumy odhalily nedostatky co se týká připravenosti učitelů pro práci s dětmi romského etnika. Mnozí z nich nemají potřebný rozhled v klíčových tématech ohledně sociálního vyloučení a neberou v potaz aktuální trendy z oblasti společného vzdělávání (SRI, 2021).

Ve druhé kapitole jsme se nejprve zabývali vymezením pojmu etnikum, a to nejen v obecné rovině, ale i vzhledem k romské populaci. Představena byla jejich tradiční kultura, jejíž neopomenutelnou součástí je rodina nesoucí své specifické rysy tolik odlišné od většinové společnosti. Být jejím členem znamená pro Romy téměř vše, a tudíž v podstatě celá kapitola byla provázána právě rodinou a jejím vlivem na dítě. Věnovali jsme se rodičovskému uplatňovanému stylu výchovy, jež vystupuje jako jeden z klíčových faktorů silně ovlivňující nejen adaptaci dítěte, ale i jeho vzdělávání, a který leckomu může připadat příliš volný a nestrukturovaný. Výrazný

podíl má také na romskou školní úspěšnost, která dosud není příliš uspokojivá, což souvisí i s jejich, pro nás neobvyklým, hodnotovým systémem. Za dominantní prvek, jež by mohl jejich školní úspěšnost vyrovnat lze považovat účast v předškolním vzdělávání, o čemž se více dozvíte v poslední kapitole. Ta bude již primárně zaměřená na romské dítě předškolního věku a jeho působení v mateřské škole, tudíž vzhledem k zaměření naší práce představuje velmi podstatnou část.

3 ROMSKÉ DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY

Nejširší výraz, s nímž budeme v rámci této kapitoly pracovat, je předškolní věk. Hovoříme zde o období nastávajícím mezi třetím rokem věku a trvajícím do nástupu dítěte do základní školy. V oblasti vývojové psychologie bývá často označován jako věk hry, během nějž dochází ke stabilizaci vlastní pozice ve světě. Zároveň je přípravnou fází pro život v širší společnosti, kdy jedinec prvně vystoupí z bezpečné rodinné zóny a začne rozvíjet vztahy s vrstevníky. Jedná se o velmi důležitou etapu pro rozvoj veškerých nezbytných dovedností, jež budou dle potřeby dále rozvíjeny v nadcházejících vývojových stádiích (Vágnerová & Lisá, 2021).

V této životní fázi zastává výchovnou funkci jako doposud primárně rodina, na jejímž základě dále staví učitelé mateřských škol (Kolaříková, 2015). Rodiče by měli dítěti v tomto věku zajistit nejen materiální zázemí, ale taktéž přiměřeně stimulující prostředí s dostatečným množstvím kvalitních podnětů, aby pozitivně působili na rozvoj jeho kognitivních schopností (Vágnerová & Lisá, 2021). Existují však i dysfunkční rodiny, jejichž výchovný styl není zcela vhodný, a tudíž se může stát, že se dítě ocitne v prostředí nepodnětném, což znemožňuje jeho bezproblémový rozvoj a později způsobuje potíže ve školní úspěšnosti. Takto popsané schéma lze často vidět u rodin žijících v prostředí ohroženém sociální exkluzí, jejichž značné procento tvoří právě Romové (Kolaříková, 2015). Nicméně kvalitní předškolní vzdělávání má předpoklady tyto nevyhovující podmínky vyrovnávat. Pravidelná docházka do mateřské školy totiž dle srovnávací analýzy výrazně ovlivňuje budoucí úspěšnost sociálně vyloučených dětí (Ivatts et al., 2015). V následující části si uvedeme vývojové zvláštnosti romských dětí, které mnohdy pramení z nedůsledné výchovy rodičů a způsobují komplikace v procesu adaptace. Dále zdůrazníme význam předškolního vzdělávání pro budoucí úspěšnost nejen ve škole, ale i v samotném životě a zároveň přiblížíme významné dokumenty, jež podstatným způsobem ovlivnily edukaci romských dětí a žáků.

3.1 Vývojová specifika romského dítěte

Jak již bylo zmíněno, předškolní období hraje zásadní roli pro rozvoj mnoha dovedností. Vlivem nedirektivní výchovy v řadě romských rodin se však mnohé z nich rozvíjí pouze v omezené míře. Kaleja (2011) uvádí, že důsledkem absence knih, hraček a kreslicích potřeb nemá dítě patřičně rozvinutou jemnou motoriku a grafomotoriku. Vzhledem k malé

zkušenosti s držení tužky pak vznikají problémy při kreslení, případně psaní, zejména co se správného úchopu týká (Kolaříková, 2015). Dítě ze sociálně znevýhodněného, a tedy i materiálně chudého prostředí, navíc získává rozdílné životní a sociální zkušenosti, než kdyby se pohybovalo v prostředí podnětném (Cakirpaloglu & Kořínek 2014). S nedostatky se tak dle Horňáka (In Lechta, 2010) můžeme běžně setkat i v oblasti základních činností, například při sebeobsluze, kdy téměř jakákoliv manipulace s předměty představuje poměrně obtížnou záležitost.

Dítě žijící v lokalitě zasažené sociální exkluzí není přivyklé na pravidelný denní režim, a tudíž nemá možnost vnímat časové posloupnosti. Navíc je ochuzeno o kvantum podnětů, které by mu mohly pomoci při snaze porozumět světu a jeho zákonitostem (Kolaříková, 2015). Důsledkem malého množství podnětů se taktéž opoždí rozvoj myšlení, jež je u romských dětí zaměřeno na okamžitý užitek a prožitek. Na jednu stranu si tedy snadno poradí při řešení nejrůznějších praktických situací pro vlastní nebo rodinný užitek, nicméně cokoliv nad tento rámec již pro ně bývá spíše nepochopitelné (Horňák In Lechta, 2010). Mnohé z nich nedokáží pojmenovat místnosti v domě, předměty každodenního užití ani zvířata, s nimiž se běžně nedostávají do kontaktu (Kaleja, 2011). Neobvyklé tak nejsou ani případy, kdy nerozumí zadání úkolu ani důvodu, proč by ho měly vůbec plnit (Kolaříková, 2015).

Romské rodiny v sociálně vyloučených lokalitách jsou málokdy schopné zajistit vhodné podmínky pro jazykový rozvoj svých potomků. Doma mluví buďto romsky nebo česky nehledě na lexikální či sémantickou správnost (Ivatts et al., 2015). Souhrnně jde o prostředí komunikačně chudé, kdy dítě nezná někdy dokonce i některá ze základních slov, jelikož kolem sebe nemá dostatek smyslových stimulů. Stejně tak bývá ochuzeno o klasické čtení pohádek, což má dopady na rozvoj paměti, myšlení, představivost, řeč, a tedy i na bohatost slovní zásoby (Kolaříková, 2015). Rovněž Kaleja (2013) spatřuje omezení v nepostačující úrovni slovní zásoby s ohledem na věk dítěte, což celkově znehodnocuje jeho jazykovou kompetenci.

Z oblasti sociálních dovedností lze zmínit snad jen následujících pár vět. Období socializace patří zvláště u romského dítěte k nelehkým záležitostem, jelikož se musí zvládnout přizpůsobit nejen požadavkům majoritní společnosti, ale i své rodiny. Zcela normálně se u něj objevuje tendence přejímat vzorce chování spjaté s jeho přirozeným prostředím, v němž vyrůstá (Ziková et al., 2011). Dítě v podstatě nemá problémy osvojit si během určitého časového období pravidla většinové společnosti, nicméně uznává

je pouze po formální stránce shodně jako jeho rodiče. Za jejich porušení necítí pocit viny a spíše si připadá ukřivděné. Tresty, jež za porušení stanovených pravidel přicházejí považuje společně s rodiči za nespravedlivé (Kolaříková, 2015). Na podobnou skutečnost upozorňuje taktéž Navrátil & Punová (2013), kteří během svého výzkumu zjistili, že romští rodiče své potomky brání, i přestože daný přestupek skutečně provedli.

3.2 Předškolní vzdělávání romského dítěte

Termínem předškolní vzdělávání v češtině označujeme institucionální vzdělávání určené dětem od tří do šesti až sedmi let, tedy do doby zahájení povinné školní docházky. Pro vzdělávání mladších dětí je u nás uplatňován pojem vzdělávání v raném věku. Z terminologického hlediska však vzniká nesoulad s anglickým výrazem *early childhood education and care*, který bývá hojně užíván odbornou a vědeckou veřejností, a jehož překlad zní vzdělávání a péče v raném dětství. Podle klasifikace ISCED 2011, v ČR platné od roku 2014, se vzdělávání v raném dětství označuje úrovní 0. Ta v sobě zahrnuje ještě dvě podkategorie:

- ISCED 01 – vzdělávání v raném dětství do 3 let;
- ISCED 02 – preprimární vzdělávání pro děti od 3 let do zahájení primárního vzdělávání (Průcha, 2016).

Mezi cíle předškolního vzdělávání možno zařadit rozvoj osobnosti dítěte jak v oblasti citové, rozumové, tak i tělesné, dále osvojení základních pravidel chování, životních hodnot a mezilidských vztahů. Kromě toho přispívá k vyrovnávání případných vývojových nerovnoměrností před vstupem do základní školy a dětem se speciálními vzdělávacími potřebami poskytuje speciálně pedagogickou péči (§ 33 zákona č. 561/2004 Sb.).

Nyní by už bylo vhodné přesunout pozornost z obecné roviny a zaměřit se na rozebírané téma z pohledu romského etnika. Preprimární vzdělávání svým způsobem napomáhá dětem z odlišného kulturního prostředí, včetně těch ze sociálně-znevýhodněného, při jejich integraci do většinové společnosti. Jeho primárním úkolem sice není vyrovnávat individuální výkony, ale vyrovnat vzdělávací šance, a tím zlepšovat a usnadňovat, jednak vzdělávací, jednak životní cestu. Napomáhá dítěti chápat okolní svět, motivuje jej k dalšímu poznávání, učí ho žít ve společnosti ostatních lidí a dodržovat normy a pravidla společného soužití. Stejně tak jej vede k respektování rozdílnosti a učí ho chovat se k druhým lidem s úctou a bez předsudků (RVP PV, 2018).

I přestože mateřská škola sehrává podstatnou úlohu v životě dítěte a ovlivňuje nejen jeho připravenost na základní školu, ale i jeho úspěšnost v budoucím životě, stále najdeme mnoho romských rodičů, kteří jí nepřikládají potřebnou důležitost. Účast romských dětí (věková kategorie 3-6 let) v předškolních zařízeních byla před uzákoněním povinného posledního ročníku velmi nízká. Pohybovala se pouze kolem 28 %, kdežto u neromských dětí toto číslo dosahovalo až 64 %. Tyto výsledky předkládá výzkum Roma Survey (Ivatts et al., 2015). Jak již bylo zmíněno tato nepříznivá situace se výrazně změnila právě inkluzivní reformou (2016), kdy míra zapojení romských dětí stoupla na 97 %, avšak pouze v posledním povinném ročníku. V těch nepovinných stále převládá nízká účast, což na základě kvalifikovaných odhadů každoročně potvrzuje i MŠMT (SRI, 2021). Mezi možné důvody tak nízkého zapojení lze zařadit:

- Ekonomické důvody – až 48 % rodičů uvádí, že by své dítě (mezi 3 a 5 lety věku) do mateřské školy zapsali, pokud by byla docházka zadarmo, případně alespoň stravování (Ivatts et al., 2015). Srovnatelné výsledky uvádí Kolaříková (2015), Hůle (2015) a Barnett (2003, podle Bennett, 2012). V současné době by účast mohl pomoci zvýšit nový dotační titul – obědy do mateřských škol pro sociálně potřebné, jež pro rok 2021 zhotovilo MŠMT (SRI, 2021). Podobným způsobem se v roce 2010 pokusili zvednout návštěvnost v Rumunsku (Bennett, 2012). Z hlediska finanční zátěže Hůle (2015) ještě uvádí jako bariéru přesahové aktivity (plavání, výlety apod.), na něž Romové zpravidla nemají dostatek peněžních prostředků.
- Kapacitu předškolních zařízení – v případě velkého počtu přihlášených dětí má ředitel/ka dané instituce možnost jako kritérium výběru zařadit požadavek na zaměstnání rodičů či jednorázovou platbu za stravování na celý školní rok, což romské děti jednoznačně znevýhodňuje (Ivatts et al., 2015).
- Nedůvěru rodičů vůči mateřské škole – vede k omezené komunikaci a následným stížnostem na nedostatečné informace od vedení školy, například ohledně data zápisu či nároku na sociální dávky (Ivatts et al., 2015). S jejich nedůvěrou souvisí i strach z šikany, případně negativního přijetí jak ze strany ostatních vrstevníků, tak učitelů. Navíc v případě, že se jejich dítě dostane do potíží či projeví známky nespokojenosti, rodiče ho raději z mateřské školy odhlásí (Kolaříková, 2015).

Z pohledu samotných učitelek jsou děti leckdy nepřítomny, protože musí hlídat mladší sourozence nebo nemají nikoho, kdo by zajistil jejich doprovod do mateřské školy, jelikož

rodiče ráno “zaspí“ (Bennett, 2012). Důvodů, proč romští rodiče odmítají zapsat své potomky do předškolního vzdělávání existuje samozřejmě více. Uvedeny byly pouze ty nejčastější z nich. Podle samotných rodičů by však ke zlepšení situace a překonání vnímaných bariér mohla pomoci následující opatření:

1. přítomnost rodiče při výuce v mateřské škole (případně jiného dospělého – např. asistenta);
2. nižší počet dětí ve třídě, aby měl pedagog příležitost věnovat každému dostatek času;
3. vstřícný přístup všech pedagogických pracovníků (tzn. trpělivost, individuální přístup k dětem, schopnost řešit vzniklé problémy);
4. budování vzájemných vztahů s ostatními rodiči při společných akcích;
5. romský pedagog nebo asistent (Kolaříková, 2015; Klaus & Siraj, 2020).

Data z provedených výzkumů jednoznačně potvrzují příznivý vliv předškolního vzdělávání na rozvoj schopností, a proto odborníci doporučují zvýšit účast romských dětí v předškolních institucích (Ivatts et al., 2015). Do jisté míry tomu mohou napomoci i učitelé s kvalitním vzděláním, jež by měli vyrovnávat případné materiálně deprivované prostředí v rodině, ale taktéž co nejvíce usnadňovat adaptaci těchto dětí.

3.3 Významné dokumenty pro podporu vzdělávání romských dětí

Nyní si v krátkosti nastíníme současnou legislativu upravující předškolní vzdělávání romských dětí. Za stěžejní lze považovat především školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v němž mimo jiné nalezneme zásady a cíle, z nichž dnešní vzdělávání vychází. Jedna z uvedených zásad hovoří o tom, že pro každého státního občana České republiky či jiného státu Evropské unie platí rovný přístup ke vzdělávání, tedy bez jakékoliv diskriminace z důvodu odlišné rasy, barvy pleti, národnosti apod.

Tentýž zákon § 14 mluví o vzdělávání příslušníků národnostních menšin. Obec, kraj, eventuálně ministerstvo má povinnost zajistit edukaci těchto občanů v jejich mateřském jazyce, pokud se vzdělávací instituce vyskytuje v obci s výborem pro národnosti menšiny. Druhý odstavec ještě předkládá dodatek, dle něž je pro zřízení třídy v mateřské škole nutné, aby ke vzdělávání v jazyce národnostní menšiny bylo přihlášeno minimálně osm

dětí; pro zřízení mateřské školy tohoto typu pak musí každou třídu v průměru navštěvovat alespoň 12 dětí.

Dne 1. 9. 2016 vyšla doplňující novela školského zákona č. 82/2015, jež upravuje podmínky týkající se vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle novely za ní považujeme takovou osobu, která: *„k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“* (§ 16 odst. 1 zákona č. 82/2015). Mezi podpůrná opatření zahrnujeme i úpravy ve vzdělávání odpovídající kulturnímu prostředí či jiným podmínkám dítěte. Nárok na ně tedy mají i jedinci z kulturně odlišného prostředí (§ 16 odst. 1 zákona č. 82/2015). Patří k nim: poradenská pomoc; další pedagogický pracovník či tlumočnick; asistent pedagoga; individuální vzdělávací plány; speciální učebnice a učební pomůcky; úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání aj. (§ 16 odst. 2 zákona č. 82/2015).

Podpora je podle novely školského zákona rozdělena do pěti stupňů odvíjejících se od organizační, pedagogické a finanční náročnosti, přičemž pro jednotlivé stupně jsou podpůrná opatření konkretizována. Ty, která spadají do prvního stupně, uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení, kdežto pro zařazení těch ve vyšších stupních musí mít vždy patřičné doporučení (§ 16 odst. 3 a 4 zákona č. 82/2015).

Od školního roku 2017/2018 již není možné zařazovat do přípravných tříd děti bez odkladu školní docházky. Mohou se v nich vzdělávat pouze ty s předpokladem pro vyrovnání jejich vývoje, u nichž byl zároveň povolen odklad. K této obměně došlo v návaznosti na uzákonění povinné předškolní docházky (MŠMT, 2017).

Na závěr více přiblížíme adaptaci na prostředí mateřské školy, avšak tentokrát již ve spojitosti s romskými dětmi. V adaptačním procesu těchto dětí mnohdy nastávají jisté problémy, s nimiž se musí učitel potýkat a na něž zaměříme většinou pozornost. To zejména z toho důvodu, že pedagog by měl usilovat o to, aby jim z větší části předcházel, případně je dokázal efektivním způsobem řešit. Pouze tehdy adaptaci co nejvíce usnadní a zajistí tak její bezproblémový průběh.

3.4 Problematika adaptace romských dětí

Romské dítě má oproti svým vrstevníkům z majoritní společnosti osvojené mírně odlišné vzorce chování, normy či zvyky typické výhradně pro jejich domácí kulturu. Právě kvůli rozdílným aspektům nejen v kultuře, ale i v mentalitě či chování narůstá šance vzniku nejrůznějších konfliktů a problémů nezdědka už při samotné adaptaci (Morgensternová In Mertin & Gillernová, 2015).

Adaptaci dítěte na odlišné kulturní prostředí ovlivňuje celá řada faktorů, k nimž spadá například míra rozdílnosti mateřské a cizí kultury, znalost jejich jazyka, rodinné zázemí, věk dítěte či podpora ze strany učitele (Morgensternová In Mertin & Gillernová, 2015). Též dle Sotákové & Presslerové (2019) nezávisí průběh adaptace pouze na jedinci samotném, nýbrž podstatnou roli během ní sehrává i pedagog. Záleží totiž na jeho pedagogických kompetencích, uplatňovaných metodách a prostředcích, jež by měly primárně sloužit k zajištění pozitivního třídního klimatu, aby dítě získalo pocit bezpečí a přitom vědělo, že je ze strany ostatních přijato bez jakýchkoliv předsudků.

Podle Kolaříkové (2015) je adaptační proces romského dítěte poměrně zdlouhavý a náročný, jelikož vstupuje do neznámého prostředí, stejně tak společnosti, zejména pak pokud pochází ze sociálně vyloučených lokalit. Musí se vypořádat s naprosto odlišným režimem v mateřské škole, jejími nároky a požadavky. Lukšík (2019) ve svém výzkumu taktéž narazil na problematiku prvky související s tímto procesem. Zjistil, že romští rodiče vidí překážku zejména v učitelích, poněvadž dle nich nevěnují jejich dětem v adaptačním období dostatečnou pozornost a patřičně se o ně nezajímají. Příčinu připisují jednak nedostatečné kompetenci učitele, jednak jeho malým zkušenostem z této oblasti. Na závěr zcela logicky Lukšík (2019) doporučuje, aby bylo v praxi zaměřeno více pozornosti právě na adaptivní fázi, konkrétně u dětí nastupujících do předškolní instituce.

Přestože jsou děti mnohem více adaptabilnější než dospělí, může i u nich nastat tzv. kulturní šok. Ten vychází z celkového či částečného neporozumění vzorcům cizí kultury, přičemž u každého má zcela individuální průběh. Nejčastěji se projevuje strachem, zmatením, vzdorem a agresí, pocitem odmítnutí, přecitlivělostí, stagnací či dokonce regresí ve vývoji apod. (Morgensternová In Mertin & Gillernová, 2015).

Učitel by měl dítě z kulturně odlišného prostředí podporovat v jeho adaptaci takovým způsobem, aby se cítilo psychicky dobře a zároveň v bezpečí. K tomu potřebuje projevit tzv. kulturní empatii, tedy schopnost vcítit se do druhého a vidět situaci nejen ze své

vlastní perspektivy, ale i z pohledu ostatních. Taktéž je vhodné zjistit jisté informace a zajímavosti o dané kultuře (např. jak probíhají Vánoce, jaké mají zvyky apod.) a popovídat si o nich s celou třídou, přičemž zmíněny by měly být nejen odlišnosti mezi naší a cizí kulturou, ale především i společné rysy (Morgensternová In Mertin & Gillernová, 2015).

Brizuela & Garcia-Sellers (2009 podle Záleská, 2020) ještě vyzdvihují potřebu navázat kontakt s rodiči jakožto jeden ze zásadních prvků, který napomáhá předcházet některým adaptačním problémům. Již samotná spolupráce s rodiči dle nich představuje základ celého úspěchu, nicméně dodávají, že součinnost a shoda mezi aktéry nebývá v praxi zcela běžná. Podobné teoretické východisko zastává i Morgensternová (In Mertin & Gillernová, 2015).

V poslední kapitole jsme nejprve objasnili, jaký vliv má romská výchova v kombinaci s nepodnětným prostředím na vývoj dítěte. Zmíněna byla taková vývojová specifika, jež nezřídka podstatným způsobem komplikují nejen vstup do předškolní instituce, ale později i školní úspěšnost. Rovněž byl zdůrazněn význam preprimárního vzdělávání pro zdárnou budoucnost včetně nutnosti zvýšit počet romských dětí v jeho nepovinných ročnících. V závěru teoretické části byly v krátkosti uvedeny problematické aspekty týkající se adaptace dětí z minoritní společnosti.

Z výše uvedených kapitol jednoznačně vyplývá, že je potřebné zajistit vhodné podmínky pro úspěšný průběh adaptace dětí romského etnika, jelikož právě bezproblémový vstup do předškolního vzdělávání by mohl napomoci s vyrovnáváním jejich stále přetrvávajících potíží spojených s následnou povinnou školní docházkou. V tomto směru vystupují jako hlavní činitelé nejen učitelé, ale i rodiče, kteří zejména při vzájemné spolupráci mají možnost tento proces ovlivňovat nejvíce. V předkládané práci se věnujeme výhradně učitelům mateřských škol, poněvadž jsou to právě oni, kdo s dětmi po dobu adaptačního období tráví převážnou většinu času a vedou je až k jeho zakončení. Vzhledem k uvedenému nám přišlo jako žádoucí více prozkoumat způsoby, jimiž se snaží adaptaci romských dětí usnadnit. O tom však blíže pojednává empirická část bakalářské práce.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V teoretické části práce byla nastíněna podstatná teoretická východiska vztahující se k problematice podpory adaptace dětí romského etnika v mateřské škole. Nyní je potřeba přiblížit metodologii, pomocí níž byl samotný výzkum realizován. Jeho stěžejním záměrem bylo získat subjektivní výpovědi participantů a proniknout tak více do hloubky daného jevu. I na základě toho se jako vhodnější varianta jevila cesta kvalitativně orientovaného výzkumu. Dle Švaříčka & Šed'ové (2014) právě kvalitativní přístup umožňuje získat informace, které jsou nejen dostatečně podrobné, ale taktéž komplexní. Výsledek tohoto výzkumného dizajnu poté spočívá v naformulování nové teorie.

4.1 Výzkumné cíle a otázky

Výzkumné cíle

Při stanovení výzkumných cílů se vycházelo z toho, že právě učitel by měl být tím, kdo dítěti z odlišného kulturního prostředí poskytne dostatek podpory a zároveň mu usnadní jeho proces adaptace (Morgensternová In Mertin & Gillernová, 2015). V návaznosti na uvedené řádky byl stanoven následující hlavní výzkumný cíl:

- Odkrýt strategie pro podporu adaptace dětí romského etnika využívané v mateřských školách.

Z hlavního cíle dále vyplynuly cíle dílčí:

- Popsat podporu adaptace dětí romského etnika ze strany učitelů mateřských škol.
- Popsat způsoby, jimiž učitelé usnadňují adaptaci dětí romského etnika ve spolupráci s jejich rodiči.
- Odkrýt úskalí adaptačního procesu romských dětí v mateřské škole z pohledu učitelů mateřských škol.

Výzkumné otázky

Na základě výzkumných cílů byly vytvořeny výzkumné otázky, na něž je odpovídáno za pomoci metody polostrukturovaného interview s učitelkami mateřských škol.

Hlavní výzkumná otázka zní: Jaké strategie pro podporu adaptace dětí romského etnika uplatňují mateřské školy?

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jakým způsobem učitelé mateřských škol podporují adaptaci dětí romského etnika?
2. Jak učitelé mateřských škol usnadňují adaptaci dětí romského etnika ve spolupráci s jejich rodiči?
3. Jaká úskalí učitelé mateřských škol identifikují v adaptaci dětí romského etnika?

4.2 Polostrukturované interview

V rámci kvalitativně orientovaného výzkumu byla využita jedna z nejběžnějších metod sběru dat, a to polostrukturované interview, konkrétně pak s učiteli mateřských škol. To zejména z toho důvodu, že daná problematika by měla být zkoumána detailněji, a právě interview slouží k získání nejen faktických informací, ale taktéž zkušeností, názorů či postojů dotazovaných osob. Reichel (2009) uvádí, že náplň polostrukturovaného interview tvoří soubor předem připravených okruhů/témat, avšak bez striktně vymezeného pořadí. Výzkumník má tedy příležitost v průběhu modifikovat jejich znění s ohledem na situaci, případně pokládat doplňující dotazy. Právě jistá míra volnosti umožňuje navodit přirozenější kontakt s participantem, plynulejší komunikaci, což přispívá k zisku většího množství informací.

4.3 Realizace výzkumu

Sběr výzkumných dat proběhl v rozmezí od prosince 2021 do února 2022, avšak převážná část z nich byla získána až ke konci ledna. Prvotní oslovení participantek se odehrálo pomocí příspěvku na sociální síti, kde o výzkum projeví zájem dvě učitelky, s nimiž byl rozhovor zrealizován jako první. Z důvodu jejich vzdálenosti jej však nebylo možné uskutečnit přímo tváří v tvář, a proto bylo setkání koncipováno v online podobě prostřednictvím aplikace WhatsApp. Po celou dobu byly zapnuty webkamery, aby bylo možné alespoň částečně sledovat jejich reakce a projevy neverbální komunikace, z nichž lze rovněž získat důležitá fakta. Naprosto totožným způsobem proběhl ještě poslední rozhovor, avšak tentokrát kvůli karanténním opatřením, jež znemožnily osobní setkání. Zbýlých šest schůzek se již odehrálo v přímém kontaktu s účastníky na půdě daných mateřských škol. Před zahájením každého interview byli jednotlivci nejprve seznámeni s veškerými potřebnými informacemi týkajícími se výzkumu. Kromě toho obdrželi informovaný souhlas ohledně dobrovolné účasti, zvukového záznamu a zachování jejich anonymity, jehož ukázka je uvedena v příloze P I. V momentě, kdy počet participantů

dosáhl hranice devíti, byl sběr dat ukončen. Tento počet se již zdál být dostačující, jelikož se získaná data začala opakovat a neobjevovala se již žádná další, která by ty stávající rozšířila.

Samotnému výzkumu předcházela svědomitá příprava a studium odborné literatury nejen co se týká metodologie, ale zároveň i problematiky adaptace dětí romského etnika. Právě na základě získaných poznatků vzešly tematické okruhy, které se staly východiskem pro jednotlivé rozhovory. Otázky byly kladeny přirozeně v návaznosti na výpovědi participantů. V některých případech bylo potřeba se více doptávat, protože odpovědi byly příliš strohé. Naopak v jiných případech postačily okruhy, k nimž učitelky sdělily spoustu cenných informací, tudíž zde převládal i volnější ráz komunikace. Jen z těchto uvedených vět vidno, že každé interview bylo do jisté míry odlišné, a tedy i zcela jedinečné.

4.4 Zpracování a analýza dat

Získaná data byla následně analyzována za využití techniky otevřeného kódování. V rámci předkládané práce se jeho primárním východiskem stala kvalitativní metodologie Švaříčka & Šed'ové (2014), avšak uplatněn byl i postup zpracování dat za pomoci barev, který slouží k usnadnění orientace se v jednotlivých kódech a jejich snazšímu uskupení. Jako první jsme provedli transkripci interview a vyznačili v ní podstatné úseky, jež by mohly přispět k zodpovězení stanovených výzkumných otázek. Z těchto úseků byly vytvořeny krátké kódy, jež byly následně seskupeny podle jejich významové podobnosti a zároveň od sebe barevně odlišeny. Na závěr byla každá skupina kódů pojmenována vhodným názvem zastřešujícím veškeré kódy stejné barvy, čímž vznikly výsledné kategorie.

4.5 Výběr výzkumného vzorku

Výběr výzkumného vzorku probíhal záměrně, přičemž kritériem pro volbu učitelek mateřských škol byly zkušenosti s adaptací dětí romského etnika. Kromě toho byla ještě požadována přítomnost romského dítěte přímo ve třídě, a to pro aktuální školní rok, případně v uplynulých třech letech.

Zajištění účasti participantů proběhlo především po telefonické domluvě s ředitelkami mateřských škol, což se nakonec ukázalo být jako nejefektivnější způsob. Nicméně i tak se objevila mnohá odmítnutí, kdy mezi nejčastější příčiny patřil jak nesouhlas s nahráváním rozhovoru, tak karanténní opatření způsobené pandemií Covid-19 či zákaz

vstupu třetích osob do prostor budovy ze stejného důvodu. Prostřednictvím emailové komunikace buď nedošlo k žádné zpětné odezvě nebo byla přislíbená účast, jež však byla po několika dnech bezdůvodně zrušena. Pouze dvě učitelky projevíly zájem samy od sebe po zveřejnění příspěvku na sociální síti. Účast všech ostatních byla tedy zajištěna telefonicky.

4.5.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Do výzkumu se zapojilo celkem devět učitelek z veřejných mateřských škol, přičemž z prvního výroku mimo jiné vyplývá, že výzkumný vzorek tvořily výhradně ženy.

Tabulka 2 Charakteristika výzkumného vzorku

Učitelka	Dosažené vzdělání	Délka pedagogické praxe v MŠ	Lokace MŠ
1	středoškolské	14 let	Středočeský kraj – město
2	středoškolské	30 let	Královehradecký kraj – město
3	vysokoškolské bakalářské	7 let	Zlínský kraj – město
4	středoškolské	6 let	Zlínský kraj – město
5	vysokoškolské magisterské	13 let	Zlínský kraj – vesnice
6	středoškolské	8 let	Zlínský kraj – město
7	vysokoškolské magisterské	20 let	Zlínský kraj – město
8	středoškolské	37 let	Zlínský kraj – město
9	vysokoškolské magisterské	40 let	Zlínský kraj – město

U1: Působí v mateřské škole nacházející se v jednom z větších měst Středočeského kraje. Má ukončené střední pedagogické vzdělání s maturitou a ve školství pracuje od roku 2008, tedy čtrnáctým rokem. V současné době kromě povolání učitelky zastává rovněž funkci ředitelky. S dětmi romského etnika má zkušenosti již od začátku, přičemž aktuálně se jedná o deset předškoláků.

U2: Její nejvyšší dosažené vzdělání je středoškolské s maturitou v oboru pedagogiky. Městská mateřská škola, v níž působí, leží v Královehradeckém kraji a její délka praxe letos dosáhla třiceti let. V posledních několika letech její třídu navštěvovalo kolem šesti

děti romského etnika, nicméně konkrétně tento rok dochází pouze do vedlejší třídy, do níž však chodí často zaskakovat za svou kolegyni.

U3: Jako učitelka pracuje nyní sedmým rokem, ale předtím působila ještě několik let jako asistentka pedagoga či dobrovolný pracovník v mateřské škole. Její vzdělání je ukončeno bakalářským titulem. Svou profesi vykonává v mateřské škole, jež leží ve městě Zlínského kraje. Tento rok má ve třídě dvě děti romského etnika, přičemž zhruba obdobný počet se opakuje každoročně.

U4: Jedná se o nejmladší participantku výzkumu, která ve školství pracuje od roku 2015, tedy letos šestým rokem. Má vystudovanou střední pedagogickou školu s maturitou a rovněž pracuje v městské mateřské škole ve Zlínském kraji, kterou navštěvuje osm dětí romského etnika. Kromě nynější školního roku měla ve třídě pokaždé přibližně dvě romské děti, tudíž zkušenosti s nimi má dostatečné.

U5: Jediná ze všech participantek působí v mateřské škole na vesnici, kde kromě učitelských povinností vykonává zároveň i funkci ředitelky. Má dokončené magisterské studium v oboru předškolní pedagogiky a ve školství se pohybuje již třináctým rokem. Doposud získala pouze jednu zkušenost s romským dítětem.

U6: Jako učitelka pracuje osmým rokem, konkrétně v městské mateřské škole ve Zlínském kraji. Její vzdělání je střední pedagogické s maturitou a první zkušenosti s dětmi romského etnika získala až tento školní rok. Aktuálně její třídu navštěvují tři romské děti předškolního věku.

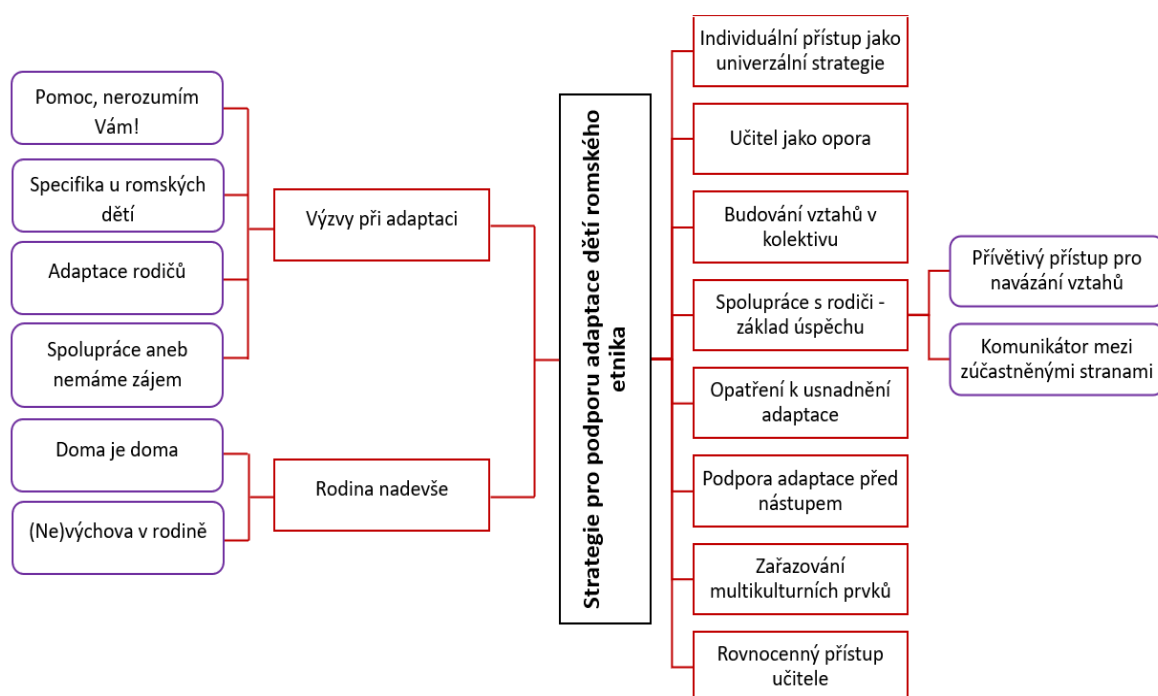
U7: Má za sebou dvacet let pedagogické praxe jako učitelka mateřské školy. Vystudovala navazující magisterský program v oboru předškolní pedagogiky a svou profesi momentálně vykonává ve Zlínském kraji. S romskými dětmi se pravidelně setkává již několik let, přičemž aktuálně jich má ve třídě sedm v předškolním věku.

U8: Působí v městské mateřské škole ve Zlínském kraji, v níž je pro letošní rok zapsáno šestnáct dětí romského etnika. Své studium ukončila střední pedagogickou školou s maturitou, a kromě učitelské funkce zastává rovněž i ředitelskou. S romskými dětmi má bohaté a dlouholeté zkušenosti, jelikož jako učitelka pracuje již třicet sedm let.

U9: Je participantkou s nejdelší praxí, jejíž hodnota letos dosáhla úctyhodných čtyřicet let. Její nejvyšší dosažené vzdělání je magisterské a v současnosti působí nejen jako učitelka, ale zároveň i ředitelka, a to v mateřské škole ve Zlínském kraji. Do její třídy jsou pro tento školní rok zapsány tři děti romského etnika.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

V následující kapitole jsou předloženy výsledky výzkumného šetření s učitelkami mateřských škol přispívající k zodpovězení výzkumných otázek a naplnění stanovených cílů. Z analýzy dat devíti rozhovorů vzniklo 10 kategorií a 8 subkategorií, jež jsou doloženy 333 kódy uvedených v příloze P III. Interpretace dat za pomoci otevřeného kódování probíhala na základě utvořeného schématu, jehož podobu nalezneme níže. Jeho levá část je soustředěna na faktory ovlivňující průběh adaptačního procesu romského dítěte, kdežto pravá poté již na využívané podpůrné strategie. Interpretace je přiblížena v jednotlivých podkapitolách.



Obrázek 2 Vlastní návrh schématu výsledných kategorií a subkategorií

5.1 Spolupráce s rodiči – základ úspěchu

Jak již bylo zmíněno v teoretické části, tak při adaptaci dítěte hraje velmi podstatnou roli spolupráce mezi rodiči a učiteli, protože pouze v tomto případě může celý proces proběhnout co nejefektivněji. U dětí romského etnika to platí dvojnásobnou měrou, jelikož pocházejí z odlišného kulturního prostředí a je potřeba jim vstup do nové společnosti co nejvíce usnadnit. Tuto důležitost si uvědomují rovněž participantky, které v rámci podpory adaptace vyzdvihovaly právě nutnost navázat jak úzké vztahy, tak spolupráci mezi mateřskou školou a rodinou dítěte. „*Za nejdůležitější považuji spolupráci s rodiči*“ (U3). „*Ehm, tak konkrétně já za nejdůležitější považuju úzkou spolupráci s rodiči,*

během které by měl zájem projevit jak učitel, tak právě i ti rodiče“ (U6). „A já myslím, že to je oboustranný, všestranný proces. Nejenom oboustranný, ale třístranný. Je to v rámci rodičů i z mé strany a ze strany toho dítěte“ (U2). „Tak já z hlediska této své zkušenosti za nejdůležitější považuji spolupráci s těmi rodiči“ (U5). „...co se týče tý adaptace, tak tam bylo, že, samozřejmě to je pro všechny děti dost podobný, ale u těch Romů se snažíme víc pracovat s těma rodičema“ (U1).

Optimální je dle nich navíc udržovat kontakt s rodiči v podstatě neustále, například při příchodu či odchodu dětí, což shodně zdůrazňují i někteří autoři jako Martin & Gillernová (2015). V rámci tohoto krátkého setkání jde pak zejména o sdělení individuálních pokroků a úspěchů dítěte, případně o projednání vzniklých potíží. *„Je to všechno fakt na komunikaci, denní komunikaci s rodiči“ (U2). „...taký se s nimi vlastně snažíme komunikovat každý den při příchodu či odchodu z mateřské školy. Takže my se je vlastně snažíme aspoň každý den informovat, jak se jejich dítěti dařilo, co se mu povedlo“ (U6).*

Mezi způsoby spolupráce pak uváděly úvodní informativní schůzku, na níž dochází k výměně všech podstatných informací a zároveň k vzájemnému prodiskutování vyřčeného. *„Za mě zásadní je mít první schůzku. Mít schůzku bez dětí, normální první schůzku před nástupem, aby si to všichni ti rodiče poslechli, abychom se o tom mohli bavit“ (U2). „...na konci školního roku ještě pro ně bývá taková schůzka úvodní. Tam se mají možnost seznámit s režimem mateřské školky a s tím, jak to tady funguje“ (U3). „...v červnu vlastně bývá schůzka s rodiči nově přijatých dětí s tím, že ti rodiče dostanou veškeré informace o tom, co se bude dít, jak se bude dít a tak dále“ (U9). Dále využívají taktéž dotazníky pro rodiče, díky nimž mohou zjistit o dítěti co nejvíce, lépe ho poznat a na základě toho mu usnadnit jeho adaptační proces. „Zjišťovali jsme například i vstupním dotazníkem pro rodiče o co se dítě zajímá“ (U5). „Nejvíce těchto informací, které nám následně pomáhají upravit práci s dítětem a tím vlastně částečně usnadnit tu jeho adaptaci, získáváme vstupními dotazníky pro rodiče“ (U6).*

Z výše uvedeného je tedy patrné, že všechny dotázané učitelky vnímají zapojení rodičů do adaptace svého dítěte jako přínosný aspekt a v podstatě i jako nezbytnou součást celého procesu. I proto se snaží udělat maximum proto, aby došlo k navázání bezproblémových vztahů a vytvořily tak vhodné prostředí pro započetí partnerství, což dokládá následná podkategorie.

5.1.1 Přívětivý přístup pro navázání vztahu

Zúčastněné učitelky uplatňují vzhledem k zákonným zástupcům přívětivý a empatický přístup, jelikož v něm spatřují nejen cestu k navázání úzkých vztahů, ale taktéž možnost, jak je motivovat k zapojení se do chodu mateřské školy. „*Takže na ně se prostě musí opatrně, mile, hezky a potom to zabírá*“ (U4). „*Jako v podstatě my se jim snažíme jako vycházet hodně vstřícně*“ (U7). „*...volím takový mírnější aaaa taky vlastně pomalejší přístup*“ (U6).

Jedna z participantek dokonce uvedla, že největší úspěch má, alespoň tedy z její osobní zkušenosti, oslovení romských rodin v neutrálním prostředí mimo prostory výchovně vzdělávací instituce. Díky této neformální konverzaci si totiž vždy zajistí jejich účast na společných akcích pořádaných mateřskou školou. „*Takže to funguje tak, že buď ty děti potkáme na ulici náhodně, že vlastně se těch rodičů ptáme, tak co kdy už přijdeš do školky. A nebo vyloženě pod nějakou jakože záminkou jdu k nim zazvonit, že jim jdu jako sdělit nějakou informaci a u toho se vlastně jako zeptám, kdy přijde do té školky. A když to tak jako řeknu, jim je to pak blbý jako nepřijít, když mi to řeknou do očí (smích)*“ (U1).

Pilířem všeho se pak dle nich stává vybudování důvěry, která je předpokladem pro prvotní uklidnění rodičů: „*Hlavní je prostě budovat tu důvěru*“ (U7). „*Jo já jsem zase třeba taková, že se jich zeptám jako, že se jim tak trochu snažím dostat pod kůži, aby oni ve mně viděli tu důvěru. Že já prostě těm dětem neublizuju, že já pro ně chci to nejlepší*“ (U4). „*Tam to stojí na tohletom vlastně seznámení a získání si důvěry*“ (U2). Bez ní by v podstatě nebylo možné zmírnit jejich obavy ze svěřením svého dítěte pro ně neznámému člověku, a proto je potřebné vytvořit bezpečné a do určité míry i známé prostředí. „*Důležité je tedy jim pomoci, a to myslím jak rodičům, tak i dětem, získat pocit bezpečí a vlastně takové jistoty, aby se rodiče nebáli svěřit své dítě vlastně úplně cizí osobě*“ (U6). „*Taky tam je to, že ti rodiče se uklidní nebo prostě vidí, že tam ten člověk je pro ně a pro ty děti. Že to není jako když ho daj cizímu člověku*“ (U2).

Z jednotlivých rozhovorů tedy vyplynulo, že si učitelky uvědomují důležitost blízkých a pevných vztahů, nicméně navzdory tomu se občas setkávají i s jistými problémy nejen z hlediska spolupráce, ale kupříkladu i komunikace, což dle nich zapříčiňuje především odlišná kultura a s tím související rozdílné hodnoty, jež příslušníci této národnostní menšiny vyznávají. I proto v případě potřeby zapojují do procesu další tzv. třetí osobu, aby bylo možné podobným situacím předcházet a nedocházelo tak ke zbytečným komplikacím. O tom však více v poslední podkategorii.

5.1.2 Komunikátor mezi zúčastněnými stranami

Mateřské školy, v nichž participantky pracují, zapojují do spolupráce s rodinou kupříkladu sociální pracovníce, koordinátory či romské asistenty, kteří mají přidělené vždy konkrétní romské rodiny, o něž se starají a s nimiž se dostávají pravidelně do styku. Řada z nich byla získána díky různým projektům, v nichž nejen učitelky, ale rovněž ředitelky spatřují značný přínos a projevují o ně zájem. „...už, když nastupoval, tak jsme spolupracovali vlastně i se sociální pracovníci, která je měla na starosti“ (U5). „...spolupracujeme se sociálními pracovníky“ (U7). „...oni mají nějaké sociální pracovníce, které je mají na starosti“ (U9). „Oni měli projekt a díky němu jsme získali školního asistenta a měli jsme tu toho asistenta Romku“ (U8). „A teď vlastně ještě máme nějaký projekt, ale ten bohužel končí v srpnu, že jsme získali nějakého koordinátora“ (U8).

Tyto osoby v podstatě zajišťují komunikaci mezi oběma stranami, přijímají tedy potřebné informace od aktérů, zprostředkovávají je určenému příjemci, řeší případné potíže a navrhují postup, jak jim do budoucna předcházet. Kromě toho nabádají nejen rodiče, ale i učitele, aby se na každou situaci dívali nejen ze své vlastní perspektivy, nýbrž hledali cestu k vzájemnému pochopení a neulpívali tak pouze na jednom jediném přesvědčení. „...když fakt jako potřebujeme třeba i ty rodiče přesvědčit jako o té školní docházce jo, tak se domluvíme s tou sociální pracovníci, aby i ona s nima jako promluvila“ (U7). „...ten koordinátor funguje jako spojka mezi školkou a rodičem“ (U8). „...ona mně vlastně jednou za čtrnáct dní zavolá, zeptá se, jaký je problém, co potřebujeme vyřešit a ona to s tou rodinou řeší. Takže je to takový prostředník“ (U9).

Pokud bychom shrnuli výše uvedené, tak sociální pracovníci, koordinátoři apod., mohou přispívat k zefektivnění spolupráce a komunikace, a to zejména tehdy, když o ni jedna ze stran neprojevuje zájem. Tímto opatřením se tedy účastníci výzkumu pokoušejí předcházet vzniku jakýchkoliv nežádoucích situací, přičemž jim jde především o to zajistit výměnu informací alespoň zprostředkovaným způsobem. Jak totiž zmiňovala (U2), v případě adaptace hovoříme o triangulačním procesu, a proto je nutné aktivní spolupodílení se nejen dítěte a učitele, ale i samotného rodiče.

5.2 Individuální přístup jako univerzální strategie

K otázce týkající se způsobu podpory adaptace romských dětí bylo nashromážděno velké množství někdy i výrazně odlišných informací. V jednom tvrzení se však shodly naprosto všechny dotazované osoby, kdy souhlasně vyzdvihovaly zejména potřebu individuálního

přístupu, jež uplatňují kdykoliv to okolnosti dovolí. „*Takže tam probíhá hodně individuální pomoc*“ (U1). „*Je to fakt postavený na individualitě, jak je potřeba s tím dítětem pracovat*“ (U2). „*Taky jsme měli, že vlastně ke každému dítěti, které začínalo jsme přistupovali individuálně*“ (U5). „*...dětem se jako individuálně věnujeme*“ (U7). „*...snažíme se mu věnovat individuálně*“ (U8). „*...potřebují víc individuální přístup*“ (U9).

Aby bylo možné zohledňovat individuální možnosti a potřeby dítěte, je nejprve nutné ho blíže poznat a něco více se o něm dozvědět. Proto chtějí učitelky na začátku školního roku získat dostatek informací o nově nastupujících, kupříkladu o jeho zájmech, návycích, aktuální dosažené úrovni, podmínkách v rodině atd. „*Co my se u nás snažíme, tak především získat o dítěti už od jeho nástupu co nejvíce informací jako například na co je zvyklé z domova, co rádo dělá, jaké jsou jeho potřeby apod.*“ (U6). „*Vlastně jsme se snažili zohlednit jeho zvyky z domova jo... Taky jsme se zajímali o to s čím si dítě hraje... Snažili jsme se všechno zohlednit*“ (U5).

Zajímavým postřehem bylo, že i když participantky považují vzhledem k romským dětem individuální přístup za téměř nevyhnutelný řada z nich jej nevyužívá tak často, jak by si přála. Ne vždy totiž mají k dispozici vhodné podmínky pro jeho aplikaci, což vnímají spíše negativně. Dle jejich slov je to způsobeno velkým počtem dětí ve třídě, protože v momentě, kdy jich je přítomno 27 se zkrátka nelze někomu věnovat individuálně. „*No přeci jen by bylo fajn, kdyby ta učitelka měla možnost se těm dětem věnovat individuálně. Avšak při 27 dětech to prostě není dost dobře možné, protože se musíte věnovat každému*“ (U3). „*Uvítala bych taktéž více prostoru pro individuální přístup*“ (U4). Kromě toho romské děti na rozdíl od ostatních tráví v mateřské škole o poznání méně času, jelikož zpravidla dorazí až na řízenou činnost a odcházejí ihned po obědě. V tuto dobu však již na zmiňovaný přístup nezbyvá čas. „*Oni ale většinou chodí po obědě, většinou přijdou kolem osmé a pak už je ten program pro všechny děti a už tam není prostor, aby se jim někdo věnoval*“ (U8).

A jak je tato situace v mateřských školách vyřešena? Odpověď zní – přítomnost asistenta pedagoga či školního asistenta ve třídě. „*...my tady v těch třídách máme i asistentku, tak určitě pak je výhoda*“ (U1). „*...jinak máme školního asistenta*“ (U9). Právě ten má na romské děti více času a může se jim dostatečně věnovat, a to i tehdy, když učitelka pracuje s ostatními v rámci společného programu. „*Jako máme tady asistenta, který si s nima sedne jo, který s nima tvoří, individuálně je rozvíjí, když na to učitelka nemá čas*“ (U10).

jako“ (U7). *„Tak jednak máme v těch třídách asistentky pedagoga, což je pomoc, takže ta asistentka se třeba může tomu dítěti věnovat, když ta paní učitelka tam má ostatní“* (U8).

Ted' už jen malá zmínka, pokud by si někdo kladl otázku: *„Jak je to se zařazováním konkrétních adaptačních strategií?“* Rovněž v této oblasti získaná data poukazují na vhodnost jejich přizpůsobení individualitě dítěte, kdy shodný výrok lze nalézt i v Rámcovém vzdělávacím programu. *„Nějak se to všechno dá ošetřit na dohodě s tou paní učitelkou ve třídě, že na ní to jako asi je se domluvit s těma rodičema. Tedy jak jim to bude vyhovovat, aby to prostě bylo to nejlepší pro dítě“* (U2). *„...vlastně na základě potřeb toho dítěte nabízíme takové ty klasické opatření“* (U6).

Jedním ze základních předpokladů pro uplatnění individuálního přístupu je bezesporu důvěrný vztah s rodiči, což si uvědomují i samotné učitelky. Primárně oni jim totiž poskytnou veškeré údaje o dítěti, jeho potřebách apod., na základě čehož poté mohou svou podporu upravit každému jedinci zvlášť. I proto jde ve výše předkládaných řádcích objevit jisté spojitosti s první kategorií, což dokládá provázanost získaných dat.

5.3 Učitel jako opora

Na základě získaných výpovědí se jako žádoucí jevílo vytvořit rovněž kategorii, v níž zastává klíčovou roli učitel, který pro dítě vystupuje jako hlavní opora a dodává mu během adaptačního období nezbytnou jistotu. Toho se participantky pokouší docílit především svou přítomností po dobu celého dne, aktivním zájmem o veškeré dění ve třídě, ale i o dítě samotné, jemuž v případě potřeby neváhají kdykoliv poskytnou pomocnou ruku a jeho obtížný přechod z domova se tak snaží o něco zjednodušit. *„Spíš tam opravdu být co nejvíc s tou třídou a s těma dětma a s tím dítětem jo, který se adaptuje“* (U2). *„...vlastně ty učitelky a plus teda ten ostatní personál je nápomocný k tomu, aby těm dětem pomáhal“* (U1). *„...jste přítomná ke hrám, individuálním činnostem, asistentce vlastně všech činností, které to dítě vykonává od rána po celý den“* (U2).

Mimo jiné si uvědomují, že je třeba pro dítě vytvořit takové prostředí, v němž se bude cítit jistě a bezpečně, což mohou ovlivnit zejména ony jako učitelky svým vstřícným a laskavým přístupem. *„Jako jak jsem říkala máme k těm dětem prostě takový vstřícný přístup jo, laskavý přístup jo, aby pochopily, že se jim tady nic nestane, aby se tu cítily bezpečně jo“* (U7). *„To je asi nejvíc potřeba, aby ono si prostě najelo na to, že to je jistota a zázemí“* (U2). *„Prostě to dítě potřebuje mít jistotu“* (U4). K dosažení tohoto vytyčeného cíle, však již každá postupuje mírně odlišným způsobem, jelikož záleží na jejich

preferovaných strategiích, prostředcích apod. Kupříkladu jedna z nich využívá obrazové materiály, které napomáhají k lepší orientaci se v průběhu dne: „*Ehmm no jako já hodně používám takové obrázkové kartičky, které vlastně jakoby znázorňují ten průběh dne a na nich si postupně ukazujeme, co se bude dít, co nás jakoby čeká a podobně. Právě jakoby i díky tomu se ty děti potom lépe orientují v tom dni a jsou takové jistější, protože vlastně ví, co je čeká*“ (U6). Druhá naopak zvládá základní komunikaci v romském jazyce, tudíž dítě nemusí mít obavu z toho, že mu nikdo neporozumí: „*...jako já trošku romštinu ovládám, takže já, když už třeba to dítě začne na mě romsky, tak já mu třeba romsky odpovím*“ (U9). Pro jiné je nezbytným předpokladem to, aby učitelka dokázala navázat blízký vztah s dítětem a získala si u něj patřičnou důvěru: „*Ehmm takže ono vlastně je potřeba, aby si to dítě vybuodovalo důvěru k učitelkám i dětem*“ (U6). „*...hodně důležité je navázání kontaktu s dítětem*“ (U2).

Za jednu ze strategií určenou k podpoře adaptace dětí romského etnika tedy participantky považují osobnost a přístup samotného učitele, jenž by měl primárně směřovat ke snížení obav dětí z dosud neznámého prostředí. Co víc, měl by jim pomoci k přijetí onoho prostředí jako svého bezpečného zázemí. Naprosto adekvátně tedy pocítují svůj význam v tomto procesu, v čemž se shodují též se Sotákovou & Presslerovou (2019) nebo Kořátkovou (2014).

5.4 Opatření k usnadnění adaptace

Každá mateřská škola má možnost si buď zhotovit vlastní adaptační program pro nově nastoupivší děti nebo zpracovat konkrétní opatření pro usnadnění tohoto procesu přímo do školního vzdělávacího programu. V rozhovorech bylo zmíněno hned několik různých příkladů, jež jsou v daných institucích nabízeny. První z nich odkazuje na postupné přivykání si na prostředí, kdy participantky apelují na rodiče, aby svému potomkovi prodlužovali délku pobytu postupně. Zpočátku jej mohou vyzvedávat například už po dvou až třech hodinách a poté dobu mírně navýšit, což se samozřejmě odvíjí rovněž od domluvy s učitelkou. „*...my těm rodičům doporučujeme, aby ty děti zpočátku dávali do školky pouze na krátkou dobu a postupně tu délku prodlužovali*“ (U6). „*Takže tam opravdu od toho prvního dne ehm se snažíme, aby ty děti chodily jenom malou chvíličku... ...rozhodně nechceme, aby v ní bylo celý den.*“ (U1). „*Jo, takže pak chodí na zvykačky, chodí třeba na dvě hodiny, na tři hodiny*“ (U2). „*...dítě může začít chodit po určitou část dne...*“ (U5).

Povolena je rovněž přítomnost blízké osoby, kdy participantky téměř jednohlasně uváděly, že na začátku školního roku mají rodiče příležitost k pobytu ve třídě, případně alespoň ve venkovních prostorech budovy. Mohou tedy strávit určitý čas se svým dítětem, být pro něj oporou a pomoci mu s přivykáním si na personál, kolektiv vrstevníků či mateřskou školu jako takovou. „*Takže klasika, přítomnost rodiče...*“ (U4). „*...nabízíme takové ty klasické opatření jako přítomnost rodiče ve třídě*“ (U6). „*Tak jakože konkrétně třeba jsme jim nabízeli, že se můžou jít podívat, jak vlastně dítě pracuje v mateřské škole, že mu mohou pomoci a že tam vlastně můžou být s tím dítětem*“ (U5). „*Ale funguje to tak, že mají přístup na zahradu s rodiči a případně, když to hodně nejde, tak prostě to dítě je nějak s maminkou i ve třídě, aby si na tu třídu zvyklo*“ (U1).

Objevil se však i poněkud odlišný názor, kdy právě přítomnost rodiče ve třídě není dle jedné učitelky příliš správným tahem, protože nezřídká může narušit adaptaci dětí, jejichž nejbližší se z nejrůznějších důvodů dostavit nemohou. Zejména proto k ní přistupuje pouze v mimořádných situacích. „*Pokud je to potřeba, tak necháváme možnost přítomnosti rodičů ve třídě. Avšak já ze své pozice to třeba moc ráda nemám a myslím si, že víc lidí to takhle jako učitelek nemá rádo. Ne kvůli tomu, že by jim to bylo nepříjemné, ale vzhledem k tomu, že většinou není v adaptaci jenom to jedno dítě, a pokud tam ostatní děti nemají rodiče a má tam rodiče jenom jedno dítě, tak to úplně nedělá dobrotu*“ (U2).

Ojediněle, přesněji řečeno ve dvou nahrávkách, se mimoto vyskytuje poznámka o tzv. symbolu domova v podobě oblíbené hračky, jíž si smí přinést se sebou do třídy, aby se cítilo v mateřské škole lépe a její prostředí mu nepřipadalo tolik neznámé. „*Noo a vlastně v návaznosti na to my jakoby dovolujeme, aby si to dítě sebou do mateřské školy doneslo něco z domu, třeba oblíbenou hračku*“ (U6). „*...může si tam nosit svoji oblíbenou hračku, kterou představí ostatním kamarádům*“ (U5).

Zpočátku nás značně zajímal obsah adaptačních programů, proto byla naplánovaná ještě druhá doplňková metoda, a to obsahová analýza dokumentů. Nicméně ihned po začátku výzkumu se záhy ukázalo, že tento způsob sběru dat nebude tolik přínosný, jak se zprvu očekávalo. A proč tomu tak bylo? Naprostá většina totiž žádný podpurný adaptační program zpracovaný neměla. „*Nemyslím si, že bychom měly někde nějaký psaný třeba ani adaptační program nebo něco podobného*“ (U2). „*No určitě nemáme nic psaného*“ (U1). „*...nemáme vytvořený žádný adaptační program, kdy my vlastně spíše řekla bych intuitivně nebo po domluvě s rodiči zařazujeme ty vhodná opatření*“ (U6). A když už se přeci jen nějaký našel: „*Měli jsme adaptační program a byl formulován jako třítydenní*“

(U5), tak nebyl evidován v písemné podobě, nýbrž předáván pouze ústní formou. Jiná participantka ho zase používala výhradně u mladších dětí, nikoliv u předškoláků: „*No u těch malých dětí jsme měli ty adaptační programy, u předškoláků už ne*“ (U4). Tudíž ani tento dokument nakonec neposloužil k zisku žádných dat, protože děti romského etnika v 99 % nastupují do předškolního vzdělávání až v posledním povinném ročníku, a tedy adaptační program se na ně již nevztahoval.

Navzdory tomu se vynořilo taktéž pozitivní smýšlení týkající se jeho zavedení, kdy jedna z učitelek v něm vidí přínos a ráda by jej ve své praxi aplikovala. „*Jako alespoň za mě by určitě bylo fajn, kdyby se vytvořil nějaký ten adaptační program*“ (U6).

Ve zkratce byl tedy představen výčet hned několika opatření, s nimiž při nástupu nových dětí pracují námi dotázané osoby a jež zařazují převážně na základě potřeb každého jedince, aby bylo dosaženo co největšího efektu. Opomenuta v něm byla však ještě jedna složka hojně se vyskytující napříč všemi rozhovory, a to podpora adaptace před nástupem. O této strategii sice vznikla samostatná kategorie, nicméně je vhodné ji interpretovat v úzké návaznosti na tu nynější.

5.5 Podpora adaptace před nástupem

K tomu, aby mělo dítě již v předstihu možnost se seznámit s prostředím a pedagogickými pracovníky, jsou ještě před nástupem společně s rodiči zváni na prohlídku budovy včetně jejich okolních prostor. V některých případech se jedná pouze o jednorázovou záležitost, jindy jde o nabídku pravidelných návštěv. Obě varianty ovšem zahrnují návrh k zapojení do připravených činností pospolu s ostatními, tudíž účastníci stráví v dané instituci určitou dobu a mohou tak mezi sebou navázat prvotní vztahy. „*...mají tu možnost, že vlastně ještě před nástupem do školky můžou ty rodiče s dětma chodit na zahradu, aby si zvykli na to prostředí a vlastně i na ty učitelky*“ (U1). „*...jsme nabízeli vlastně možnost, že rodiče ještě před samotným nástupem do mateřské školy mohli s dítětem přijít. Ehm, mohli tam s ním strávit třeba odpoledne...*“ (U5).

Za tímto účelem pořádají mateřské školy nejrůznější akce jako adaptační odpoledne pro rodiny: „*Ještě před nástupem je adaptační odpoledne, kdy rodiče s těma dětma sem přijdou. Ty děti mají možnost se podívat, jak vypadá třída, nějaké hry se hrají nebo nějaký soutěže a tak*“ (U2). Dále probíhají kupříkladu dny otevřených dveří, které mimo to slouží i k předávání všech nezbytných informací mezi oběma stranami. „*No míváme tady vlastně takový den otevřených dveří*“ (U3). „*...mohli přijít na den otevřených dveří*“ (U5).

„...ti rodiče můžou přijít, můžou se projít po školce, můžou se podívat do těch tříd“ (U3). A v neposlední řadě padlo slovo i o zahradní slavnosti, jenž bývá datována k oslavě dne dětí a v podstatě se uskutečňuje s naprosto totožným záměrem jako všechny předchozí alternativy. „My máme ještě vlastně takovou zahradní slavnost ke dni dětí, kdy se tam můžou teda přijít podívat rodiče s dětma právě před tím nástupem“ (U9). „Takže to je taková velká slavnost, kde mají možnost se s tím prostředím vlastně trochu seznámit už v předstihu a nejdou potom do zcela neznámého“ (U9).

Jedna z participantek považuje právě adaptační odpoledne za žádoucí způsob, jak zbavit nejen dítě, ale zvláště pak rodiče, počátečního strachu souvisejícím s přechodem dítěte z domácího prostředí do zcela jiného. „...aby projevíli vlastně zájem a neměli strach z toho dát to dítě do školky, by mohly pomoci například adaptační odpoledne ještě před nástupem toho dítěte. To tady u nás třeba nemáme, ale myslím, že by to bylo efektivní, protože vlastně ti rodiče, ale samozřejmě i to dítě, by mělo možnost poznat to prostředí již s předstihem“ (U6).

Mnohdy dochází k navázání spolupráce s centry pro romské děti, které ještě nenavštěvují klasické předškolní vzdělávání. Několikrát za rok jsou tak zvány na akce organizované mateřskou školou, což jim napomáhá k poznání jejího prostředí, personálu, ale taktéž k započítí vztahů s jejich vrstevníky z odlišného kulturního prostředí. I to jim může později usnadnit právě vstup do povinné předškolní docházky. „...spolupracujeme s nějakou romskou školičkou a oni tady třeba přijdou dvakrát za rok na nějakou školní akci“ (U3). „Tak my vlastně spolupracujeme s *****. To je vlastně takové centrum pro ty romské děti, které ještě nechodí do klasické mateřské školy“ (U7). „...jinak ještě spolupracujeme tady na *****, je školička se to jmenuje, a to je prostě pro ty menší romské děti, které tam bydlí. Oni jednou za čas k nám přijdou do školky si buď pohrát na zahradu nebo prostě si pohrát...“ (U9).

Z těchto dvou kategorií je patrné, že učitelky vytvářejí vhodné podmínky pro postupnou adaptaci romského dítěte na prostředí i situaci, leč v ucelené dokumentové podobě nemají tento postup nikde ukotvený a jednají tak dle jejich slov spíše intuitivně. Proč tedy nemají sestavený podpůrný adaptační program, když jeho prvky aplikují? Odpověď nám přiblíží jednoznačný výrok: *Jako tady v tomhle bych se bála toho, že budeme jako na jednu stranu označeni z toho, že někoho diskriminujeme, že někoho navyšujeme...* (U1).

5.1 Budování vztahů v kolektivu

V pořadí již šestá kategorie odkazuje na další strategii, již participantky ve své praxi využívají k podpoře adaptace romských dětí. Z jejich výpovědí vyplynulo, že se jim vstup do mateřské školy snaží usnadnit jejich cíleným začleňováním do kolektivu, jelikož v tomto směru potřebují více opory, než je tomu zvykem u dětí z majoritní společnosti. Díky navázání vztahů s ostatními se alespoň do určité míry zbaví své počáteční nejistoty a lépe si přivyknou na zcela nové prostředí. *„Opravdu jsme se snažili, aby se zapojil vlastně do té skupiny“* (U5). *„...začleňujeme je do kolektivu, bereme je k různým hrám“* (U3). *„...postupně se ho snažíme zapojovat“* (U1). *„...chceme, aby se taky zapojil do toho kolektivu, aby si vytvořil vazby mezi dětma“* (U3).

Zejména pak v prvních měsících po nástupu, tedy v září a říjnu, bývají v průběhu dne uskutečňovány činnosti, aktivity či různé hry určené k vzájemnému poznávání a budování vztahů napříč kolektivem. *„...volíme různé hry nebo povídání, aby ty děti se více sblížily a utvořily si mezi sebou ty sociální vazby“* (U3). *„I z tohoto důvodu my na začátku roku často zařazujeme různé aktivity k tomu, aby se děti vzájemně poznávaly a budovaly si mezi sebou vztahy“* (U6). *„...vymýšlíme různé hry pro navázání přátelství“* (U7).

Mimo tento výčet volí za totožným účelem dvě učitelky ještě skupinovou práci, protože vyžaduje spolupráci mezi aktéry. Taktéž však dítěti umožňuje si zprvu zvyknout alespoň na malou skupinu a utvořit si menší počet přátel a teprve až o něco později si získat své místo v rámci třídy. *„...opravdu jsme hodně zařazovali třeba skupinovou práci, aby prostě to dítě se mohlo nejprve začlenit do té menší skupiny a potom následně do té větší“* (U5). *„V rámci skupinových činností, kdy vlastně se buduje vztah mezi těma dětma“* (U2).

V případech, kdy jednu třídu navštěvuje více dětí romského etnika dochází často k tomu, že si vytvoří svou vlastní „partu“ a utužují vztahy výhradně mezi sebou, nikoliv však už se zbylou částí přítomných vrstevníků. Na tuto skutečnost upozorňovalo hned několik učitelek, věru stejně tak za těchto okolností plánují vzdělávací nabídku takovým způsobem, aby přispěly k jejich zapojení do celé skupiny. *„Takže se jim snaží vysvětlovat jo, zapojovat je do činností, upevňovat ty kamarádské vztahy, aby prostě nekamarádily jenom spolu ty romské děti“* (U8).

Nastolení pozitivního třídního klimatu, s čímž samozřejmě souvisí rovněž blízké vztahy nejen mezi dětmi, ale i učiteli, výrazně podporuje úspěšné zvládnutí adaptačního procesu, poněvadž daný jedinec nabude pocitu jistoty a bezpečí. Nicméně k tomu je zapotřebí

zabezpečit, aby byl všemi přijat takový, jaký je, tedy bez předsudků, zvláště pak u dětí pocházejících z kulturně odlišného prostředí. Jak k tomu může napomoci samotný pedagog odkrývají nadcházející dvě kategorie.

5.2 Zařazování multikulturních prvků

Zda se dítě zvládne adaptovat na cizí kulturní prostředí závisí do značné míry na přístupu učitele. I z toho důvodu by měl být dostatečně připravený a podporovat jejich adaptaci již od úplného prvopočátku. Kupříkladu Mertin & Gillernová (2015) považují za podstatné sdělit ve třídě zajímavosti o cizí kultuře, přičemž dle nich by měly zaznít nejen odlišnosti mezi naší a cizí kulturou, ale zvláště pak její podobnosti. Obdobné stanovisko zastávají i některé naše participantky, které v průběhu roku seznamují děti s romskou kulturou, hovoří o jejich zvycích či tradicích. „*Určitě do některých témat zařazujeme jejich tradice, kulturu a podobně.*“ (U2). „*Snažíme se zařazovat i prvky romských tradic...*“ (U4).

Jak zdůrazňuje jedna dotázaná učitelka, nejde vždy o cílenou a plánovanou část výchovně vzdělávacího procesu: „*Tudíž ne vždy to je úplně cílené...*“ (U6). Nicméně, když se naskytne nějaká příležitost, vymezí prostor k tomu, aby si o tom mohli společně popovídat či ponechá samotné romské děti, ať jim z jejich kultury něco přiblíží. „*Nooo a samozřejmě ono v průběhu celého roku napříč různých témat občas narazíme na něco, co s námi právě ty romské děti mohou sdílet, čím nás mohou obohatit*“ (U6). „*...to dítě určitě může prostě tam vnést do té třídy nějakou informaci, kterou my třeba ani nevíme z naší kultury*“ (U2). „*...ty děti popíšou, jak co slaví, co se u nich dělá apod.*“ (U6).

Poměrně překvapující bylo, že ze všech devíti rozhovorů obsahoval pouze ten druhý v pořadí zmínku o zařazování romské hudby, a to i navzdory jejímu velkému významu v této kultuře. „*...pak romský písničky, že jo klasika. To si pouštíme, protože ty jsou pěkný*“ (U2).

Ve dvou mateřských školách je poté ve třídním vzdělávacím programu zahrnuto, nikoliv téma o romské kultuře, nýbrž téma u obou shodně nazvané jako cesta kolem světa. Prostřednictvím něj učitelky poukazují na existenci více lidských ras, aby si děti uvědomily, že i když kolem nás žijí lidé různého vzhledu, jsme ve své podstatě všichni naprosto stejní. „*Tak třeba máme nějaké týdenní téma, kdy máme cesta kolem světa a tam si prostě povídáme, že existují i jiné rasy než my, co jsme*“ (U4). „*Noo většinou na začátku školního roku se snažím zařazovat téma cesta kolem světa, kde vlastně děti seznamuju s tím, že existují i lidé s jinou barvou pleti, jiným vzhledem apod.*“ (U6).

Zásluhou realizace témat o jiných kulturách či lidských rasách jsou děti vedeny k toleranci vůči odlišnosti a participantky to považují za jednu z cest, jak předcházet vzniku předsudkům ve třídním kolektivu. Romské děti se tak mohou cítit uvolněněji, jelikož se nemusí bát nepřijetí či stigmatizace, ať už ze strany ostatních vrstevníků nebo dokonce učitelů. S tím už však velmi úzce souvisí strategie zdůrazňující rovnocenný přístup učitele.

5.3 Rovnocenný přístup učitele

I přestože se s námi participantky podělily o řadu strategií, jež v rámci podpory využívají, tak téměř naprostá většina z nich svou výpověď poměrně nečekaně obohatila ještě krátkým dovětkem. Ten hovořil o nepotřebnosti specifických podmínek, co se týká adaptace, a naopak vyzdvihoval frázi „ke všem bez rozdílu“. Rovnocenný přístup učitele tak zde přejímá klíčovou roli zajišťující úspěšnost celého procesu a odkazovala na něj nejedna účastnice výzkumu. „*Co se týče jenom osobně dětí, tak si nemyslím, že by tam byly nějaké jiné podmínky, než mají ostatní všechny děti. Neděláme žádné rozdíly je to prostě, jak s normálním běžným dítětem ta adaptace*“ (U3). „*...prostě já mezi těma dětma jako nedělám takové rozdíly*“ (U4). „*Ke všem dětem se chováme stejně*“ (U8). „*My to nerozlišujeme, jestli je někdo puntičkovaný nebo hnědočervený...*“ (U9).

V předškolním věku navíc sehrává podstatnou úlohu sociální učení vycházející z přirozené nápodoby. Zvláště proto by měla učitelka vystupovat jako dobrý vzor a tímto způsobem vést děti k žádoucím formám chování. Důležitost uvedeného tvrzení vnímají i participantky, které jdou příkladem nejen svým vlastním počínáním, ale vedou je rovněž i částečně cílenou formou k toleranci ostatních a k přijetí každého jedince právě takového, jaký doopravdy je. „*Já jsem třeba taková, že jsem ho brala prostě stejně a on, když to takto cítil, že ho беру jako stejně, že prostě mezi ním není žádný rozdíl, tak ho tak braly i ty ostatní děti. ...že jsme prostě všichni na stejné úrovni.* (U4) „*...ale bylo to dáno i tím, že jsme pracovali s tou skupinou dětí tak, aby vlastně opravdu každého brala takového, jaký je.*“ (U5). „*Právě tím je vlastně jakoby vedu k tomu, aby respektovaly každého bez ohledu na to, jak vypadá, že jsme si všichni rovni*“ (U6).

I vzhledem k tomu poté nenastávají žádné větší komplikace při jejich začleňování do kolektivu, jelikož je zainteresovaní aktéři vnímají jako sobě rovné. Učitelky se dokonce vyjadřovaly spíše ve smyslu naprosto bezproblémového začlenění, utváření přátelských vztahů, což vše napomáhá k efektivnějšímu proběhnutí adaptačního procesu. „*...oni*

normálně zapadnou do kolektivu“ (U7). Vím, že jako ty děti je berou, jo. Tam v tom kolektivu není problém, není žádný problém jako“ (U9).

V této části byla představena poslední strategie, již se povedlo na základě posbíraných dat identifikovat. Sporné by mohlo být už i to, zda je vůbec vhodné jí tímto termínem označovat, protože se jistým způsobem liší od těch několika předchozích. Učitelky ji v zásadě uplatňovaly spíše nevědomě, tudíž se nejedná o cílenou pomoc z jejich strany. Byla dána do kontextu právě s jejich polemikou ohledně zařazování specifické podpory pro usnadnění adaptace dětí romského etnika. Nicméně i když prvoplánově nejde o podpurnou strategii lze ji tak rozhodně vnímat, jelikož přispívá k vytvoření přátelského prostředí bez předsudků, díky čemuž se i jedinec pocházející z odlišné kultury zvládne lépe adaptovat. Další kategorie jsou už věnovány aspektům s tímto procesem úzce souvisejícím a do určité míry jej i ovlivňujícím.

5.4 Výzvy při adaptaci

Zde si uvedeme výzvy, s nimiž se dotázané učitelky v průběhu adaptace dětí setkávají a jež se specificky vážou právě k romské národnostní menšině. První z nich lze spatřit v jejich nepravidelné docházce do předškolního vzdělávání, což do jisté míry zpomaluje a komplikuje úspěšné zakončení tohoto významného procesu. Nejednou k tomu dochází z důvodu finanční zátěže spojené se stravováním, školným apod., kdy dle participantek romští rodiče své potomky vodí pouze tehdy, mají-li dostatek peněz a jakmile jim dojdou, neváhají je ponechat i několik týdnů doma. *„Hodně těch romských dětí nechodí z toho důvodu, že ty rodiče neplatí obědy a že pak vlastně jim je jakoby blbý, že nemají zapláceno, tak vlastně dokud nezaplatí, tak ty děti do školky nechodí.“ (U1). „Pokud to mám říct, jakože úplně narovinu, tak to vypadalo, že prostě přišly finance, dítě šlo na týden do mateřské školy. Jakmile finance nebyly, dítě zůstalo doma“ (U5). „A spousta je jich takových, když jim řeknu, že se má platit školka kolem toho patnáctého, tak přestanou ty děti vodit“ (U8).*

U romských dětí taktéž nastávají problémy s odloučením se od rodičů, zvláště pak od matky, jelikož do té doby byly zvyklé trávit veškerý čas výhradně s nimi. Zejména proto je počáteční fáze jejich adaptace doprovázena pláčem, a to i navzdory vyššímu věku při nástupu. *„Oni, jak jsou zvyklí být do těch pěti let jenom s rodiči, s tou rodinou, tak špatně nesou, že jsou v té školce“ (U8). „...ty děti bývají zvyklé už být odloučené od jejich maminky, což u těch Romů opravdu není“ (U1). „...když tady k nám přijdou v těch*

5-6 letech bez návyků a teď jsou odloučení od těch rodičů, tak nám tady brečí“ (U7). Právě neschopnost odloučení občas vede až k takovým projevům, kdy jedinec raději volí cestu útěku, než aby musel pobývat v neznámém prostředí bez přítomnosti svého nejbližšího. „No, ale měli jsme třeba fakt, co nám nastoupil kluk, tak on zdrhal, pětiletý“ (U8). „...utíkají nám tady...“ (U7).

Podle jednoho názoru to může být způsobeno právě tím, že předškolní docházku zahajují až v pěti, případně šesti letech, tedy ve věku, kdy už rozumově chápou jisté skutečnosti. *„Tak pro to pětiletý, šestiletý dítě je samozřejmě to odloučení mnohem horší, protože ty už to rozumově chápou a nechtějí v té školce být, protože vědí, že ta maminka je doma. ...toho tříletého ještě snáze opijeme rohlíkem (smích) a nějak ho namotivujeme než toho pětiletého, který ví, že ta maminka je doma a on s ní chce být“ (U1).*

Kdybychom se zaměřili na rodiče, tak i z jejich strany si učitelky v tomto směru všimají určitých potíží vstupujících do adaptačního procesu. Na začátku školního roku třeba požadují zařazení všech romských dětí do jedné třídy a je poměrně obtížné jim to rozmluvit. *„...když nastoupily ty děcka, ty romské a byly rozhozeny do různých tříd, tak ti rodiče prostě se dožadovali, aby byly ten s tím a ten s tím“ (U8). „Říkám oni maminky mají někdy takové, jakože chtěou být v jedné třídě všichni jo...“ (U9).* Nicméně právě toto jednání lze považovat spíše za negativní aspekt ovlivňující počáteční přivykání si dítěte na kolektiv. Podle čeho tak participantky usuzují? V tomto případě totiž zákonní zástupci svým potomkům spíše brání v začlenění se mezi ostatní vrstevníky z většinové populace. Poněvadž v momentě, kdy jich do jedné třídy dochází více, nemají snahu navázat přátelství s ostatními, nýbrž si vytvoří vlastní skupinu, s níž tráví veškerý čas. *„Ono jako je tady problém ještě jako kdyby to bylo třeba tři děti, dvě děti, tak by se to ještě dalo, ale jak jich je víc, tak oni prostě se dají do skupiny.... Oni se potom odmítají prostě kamarádit jako s druhýma dětma a jdou prostě jen spolu“ (U7).*

Ojedinele jsou děti dokonce ponechávány v mateřské škole po zavírací době, přičemž se ne vždy jedná o výjimečný stav, ale kupříkladu i o zaběhnuté pravidlo. *„...rodiče opravdu nechají dítě viset ve školce třeba jo, že si ho nevyzvedávají opakovaně, což se taky stává“ (U2). „Ze začátku tady byly třeba snahy, aby to dítě zůstávalo přes uzavírací dobu“ (U9).* Ovšem v adaptační fázi by k tomu vůbec docházet nemělo, jelikož dítě může nabýt větších obav a nejistot z toho, že se pro něj rodiče nevrátí, načež se mohou objevit projevy vzdoru spojené s docházkou do dané instituce. V tomto tvrzení lze oporu najít u Kořátkové (2014).

V rozhovorech nás tedy kromě využívaných strategií zajímalo rovněž to, jaká úskalí učitelky v procesu adaptace romských dětí identifikují, což by mohlo mít potenciál k odhalení oblastí, na něž je potřeba se v praxi více zaměřit a věnovat jim dostatečnou pozornost. Tato část však předkládá pouze úvodní náhled a nejedná se tak o celkovou sumu všech zjištěných údajů. Neboť ty, alespoň dle našeho uvážení, nejdůležitější a nejčastější jsou více rozpracovány v níže uvedených podkategoriích.

5.4.1 Pomoc, nerozumím Vám!

Zřejmě největší výzvu představuje počáteční jazyková bariéra, o čemž shodně hovořily naprosto všechny participantky. Způsobeno je to dle nich zejména tím, že do té doby, než děti nastoupí do mateřské školy se setkávají výhradně s romštinou, která je u nich v domácím prostředí považována za prvořadý jazyk. S češtinou tak zpravidla nemají příliš zkušeností a pokud přeci jen, mají problémy s její gramatickou správností. „*Nooo jako specifikum bych asi rozhodně uvedla právě tu nižší znalost češtiny ehm, kdy vlastně jako oni opravdu česky příliš neumí*“ (U6). „*Ještě máme třeba občas problém s tím, že oni nerozumí úplně přesně českému jazyku*“ (U3). „*...oni někteří češtině ani moc nerozumí*“ (U4). „*...ty děti češtinu moc neovládají*“ (U7). „*...nemají osvojený český jazyk*“ (U1). „*...oni češtině příliš nerozumí*“ (U8). „*...vůbec nám nerozuměl*“ (U9).

I proto již od začátku věnují značnou pozornost rozvoji mluvy v českém jazyce, přičemž mnohdy musí postupovat od úplných základů. „*To tam určitě je mnohem větší průprava zaměřená na ten jazyk. ...vyloženě je vlastně učíme česky*“ (U1). „*Snažíme se je ten český jazyk učit*“ (U3). „*...nějaké to procvičování českého jazyka máme směřované i těm romským dětem...*“ (U8). Pro adaptaci dítěte hraje osvojení si jazyka většinové populace významnou roli, jelikož pokud ostatním nerozumí začne se cítit poněkud nejistě a nové prostředí mu bude připadat ještě více cizí. „*...oni poté jinak mají problém s tou adaptací, když vám nerozumí*“ (U9). „*... pokud oni nerozumí tomu, co se po nich chce nebo co jim ty ostatní děti říkají, tak se cítí nejistě a ta adaptace tedy není možná*“ (U6).

Na základě těchto výpovědí se jako vhodné jevílo zařadit do rozhovoru doplňující otázku, jejímž cílem bylo zjistit, jakým způsobem dané učitelky o rozvoj řeči usilují. Některé využívají obrazové materiály, jež napomáhají jednak k lepšímu porozumění slyšenému, jednak k rozšiřování slovní zásoby. Romské děti se díky nim navíc mohou zapojovat do všech činností, i když ještě český jazyk zcela neovládají. „*Takže právě těmi kartičkami se jim snažíme přiblížit to o čem si povídáme, aby tomu dokázaly porozumět a vlastně tímto*

způsobem i nějak rozšiřovat tu slovní zásobu“ (U6). „...můžeme si pomoci třeba nějakýma obrázkama, když si povídáme. Já nevím prostě jim to ukázat tak, aby to viděli a učit ty slova prostě“ (U4). Tak zde třeba zařazujeme různé ty knížky, co máme. Tam si ukazujeme obrázky, říkáme si, jak to má být česky“ (U3). V jedné mateřské škole si dokonce jako pomůcku vytvořili afatický slovník, čímž navíc podněcují tvorbu jednoduchých vět. „Jedna paní asistentka nám teď vytvořila, co je pro afatiky, máme afatické slovníky...“ (U9).

Kromě výše uvedeného se vyskytovaly i zmínky o začleňování individuálních aktivit zaměřených na podporu komunikace a porozumění, přičemž v praxi jsou zajišťovány jak samotnou učitelkou, tak speciálním pedagogem, asistentem pedagoga nebo logopedem. Právě oni s dětmi romského etnika někdy i několikrát týdně individuálně pracují, prostřednictvím čehož se snaží překonat jejich jazykovou bariéru. „...několikrát týdně k nám dochází právě speciální pedagog, který individuálními činnostmi rozvíjí ty komunikativní dovednosti a celkově porozumění dětí té češtině“ (U6). *...mívají jakoby individuální aktivity, kdy i při hře si ta učitelka nebo asistentka jde k těm dětem sednout a vlastně mluví na ně, aby tu řeč aspoň slyšely a něco po nich chce, aby zkusily říct česky...“ (U1). „Kromě asistenta máme taky vlastně máme logopeda ve třídě ...“ (U7).*

Pokud bychom tedy zrekapitulovali obsah podkategorie, tak participantky připouští možnost, že kvůli nedostatečné znalosti jazyka majoritní společnosti mohou mít děti problémy s přivykáním si na nové prostředí. Chápou tedy vzájemnou provázanost obou jevů a v závislosti na to se pokouší svou podporu záměrně cílit i na rozvoj řečových schopností a komunikačních dovedností v českém jazyce.

5.4.2 Specifika u romských dětí

V rozhovorech s učitelkami bylo rovněž zjišťováno, zda ze svého pohledu vnímají nějaká specifika pojící se k adaptačnímu procesu romských dětí. V tomto ohledu se začaly vyslovovat k nedostatečně rozvinutým sebeobslužným dovednostem či absenci jakýchkoliv návyků, na což se zvláště u nich musí na začátku školního roku zaměřovat. Učí je naprosto základní činnosti od oblékání až po stolování, čemuž se zpravidla věnují u tříletých dětí, nikoliv u předškoláků. „Oni se vlastně neumějí svlíkat, oblíkat, nazout si boty, nedej bože zavázat si boty... ..nemaj zažitou ani sebeobsluhu.“ (U1). „Jsou děti, které prostě doposud prostě, přijdou do školy a neseděly v životě u stolu s jídlem“ (U2). „...nemají totálně žádné návyky“ (U7). Přisuzujeme to především tomu, že mnohé z nich pocházejí ze sociálně

znevýhodněného prostředí, tudíž nemají k dispozici dostatek kvalitních podnětů pro celkový rozvoj, což se dotýká i oblasti sebeobsluhy a samostatnosti.

Dvě participantky dále uvedly počáteční potíže dětí s přijetím pravidel, jelikož se pro ně jedná o zcela novou záležitost, na níž doma nebyly dosud zvyklé. V souvislosti s tím poukazují na nutnost vést je k respektování pravidel nezbytných pro fungování v třídním kolektivu, ale taktéž na potřebu jim pomoci s rozlišováním žádoucího či naopak nežádoucího chování. „*Ve školce se mu nelíbí, protože tady musí dodržovat nějaké pravidla, nějaký režim ...*“ (U3). „*...někdy je tedy potřeba víc ty děti k tomu, ne donutit, ale prostě víc je nabádat, aby se chovaly, tak jak je to správné v tom běžném kolektivu, aby neubližovaly druhým, nekradly, a tak no*“ (U2). V takto volně nastaveném domácím režimu se taktéž příliš nesetkávají s rodičem v roli autority, což se promítá i do jejich následného postoje k učiteli. „*...nechtějí jako úplně respektovat učitelku jako autoritu*“ (U3).

Nejen vzhledem k tomu, ale i k několika dalším skutečnostem se dostávají do fáze ukončení adaptace v porovnání s ostatními o něco později. „*...ta adaptace tam trvá mnohem dýl*“ (U1). „*Prostě to adaptační období bylo zbytečně vlastně jakoby uměle prodlouženo...*“ (U5). „*...kvůli té částečné jazykové bariéře trvá jejich adaptace o něco déle než u ostatních dětí*“ (U6).

Kromě těchto tří aspektů se však již participantky o dalších příliš nezmiňovaly. Dle jejich slov se totiž specifika více než u romských dětí vyskytují v chování jejich rodičů, k čemuž nám vznikly dvě samostatné podkategorie.

5.4.3 Adaptace rodičů

Jak již samotný název napovídá, tak řeč bude primárně o rodičích a jejich schopnosti zvládat přechod dítěte do preprimárního vzdělávání. V tomto ohledu se vynořila poněkud pozoruhodná polemika participantek, kdy při vyslechnutí otázky týkající se vnímaných úskalí v rámci adaptace dítěte, začaly samovolně uvažovat o tom, zda není zapotřebí více než jim, pomoci s adaptací právě romským rodičům. Východiska pro tyto náměty vycházely z jejich přesvědčení, že romské děti v podstatě nemají s adaptací žádné větší potíže, jež by se lišily od dětí jakéhokoliv jiného etnika. „*...já osobně tedy v adaptaci, konkrétně těchto romských dětí nevidím žádné větší problémy, jež by se výrazně lišily od těch u dětí z běžné populace*“ (U6). „*...ty děti to v podstatě zvládají úplně v pohodě ten přechod do tý školky...*“ (U1).

Nicméně u rodičů již tolik shovívavé nebyly: „*V tomto případě spíše vnímám určité potíže ze strany samotných rodičů, kteří mnohdy znemožňují tu adaptaci svým odmítavým postojem, nezájmem a neschopností oprostít se od toho dítěte*“ (U6). Navíc, jak samy dokonce pronesly, tak první měsíc probíhá adaptace spíše u nich než u jejich potomků. „*Jako my učíme prostě ten první měsíc dá se říct adaptaci ty rodiče než ty děcka*“ (U8). Zde tedy poukazyvaly především na nutnost stanovit jim určitá pravidla a zároveň je vést k jejich dodržování, což nepovažují za zcela snadnou záležitost. „*To vždycky nám trvá, než my je naučíme – nesmí Vás tu chodit tolik pro ně... Nebudete nám tady chodit kolem plotu*“ (U8). „*...je těžké i těm rodičům nastavit nějaké mantinely, že nám tady prostě nemůžou přijít do školky, kdy je napadne, pochodovat si tu a děcko si brát, kdy ho napadne*“ (U7).

Rovněž u rodičů se objevují potíže s odloučením, jelikož tradiční romská rodina je vyznačena silnými pouty mezi jednotlivými členy. I proto při opouštění svého dítěte v prostorách mateřské školy pociťují úzkost, zvláště tehdy, když vidí, byť jen náznak pláče či vzlykání. Nad těmito okolnostmi zpravidla nezvládají jen tak bez povšimnutí mávnout rukou, protože nedokáží snést pomyslení na to, že se někdo z jejich nejbližších nachází v nekomfortní situaci. Při zpozorování těchto projevů si jej tedy raději odvedou zpět do útočiště domova, čímž mu však nedávají dostatečný prostor pro adaptaci se na nové prostředí. „*...ty maminky jsou hodně úzkostný a nesnesou, když ty děti pláčou. Jo a což samozřejmě děti na začátku školního roku pláčou a ty maminky to dost často vzdávají. Po dvou dnech prostě, po třech dnech to vzdaj a to dítě nechtějí vodit do školky*“ (U1). „*Takže oni třeba to dítě dovedou, ono brečí, ten rodič ho vezme domů*“ (U8).

Výše popsané projevy úzkosti jdou ruku v ruce s nadměrným strachem, kdy nejenže dítě odmítají pustit na různé akce pořádané v průběhu roku, ale taktéž se jej zpočátku snaží kontrolovat i při pobytu v mateřské škole, a tak v podstatě alespoň zvenčí obléhají její prostory, aby se ujistili o jeho bezpečí. „*...jedeme na výlet, tak oni: „Ne, já se o něho bojím, já ho nepustím*“ (U8). „*Jakože vždycky v září se tady vyloženě dobývají jo, že mají strach, že jim tady něco s děckama uděláme a visí nám tady na plotě a tak*“ (U7).

Vzhledem k popsaným skutečnostem vidí jedna z dotázaných učitelek jako žádoucí zacílit podporu směrem k rodičům, poněvadž stejně tak oni jsou nedílnou součástí adaptačního procesu, což už bylo několikrát zdůrazněno. „*Pomoc bych tedy směřovala spíše do této oblasti týkající se motivace rodičů, vzbuzení jejich zájmu a navázání určité spolupráce*“ (U6). Pokud bychom navázali na zmínku vztahující se k oblasti spolupráce s romskými

rodiči, tak zejména ji považují účastnice výzkumu za nesmírně důležitou, nicméně právě zde pociťují jisté bariéry. Nežádka se totiž na druhé straně setkávají s odmítavým postojem a nezájmem, čímž je započetí partnerského přístupu již od začátku bagatelizováno. K většímu přiblížení tohoto ožehavého tématu však dojde vzápětí.

5.4.4 Spolupráce aneb nemáme zájem

Jak nám již první část výsledků naznačila, tak spolupráce s rodinou patří k jedné ze strategií podporující adaptaci dítěte, avšak nečekaně se v kontrastu s tím objevila rovněž zde mezi jejími úskalími. Z důvodu lhostejnosti a negativních reakcí romských rodičů je totiž pro participantky v podstatě nemožné tohoto kýženého cíle dosáhnout, a to i navzdory jejich neutuchajícím snahám o pravý opak. V tomto směru se tudíž vyslovovaly naprosto jednoznačně: „*My jsme se o spolupráci snažili, ale moc tam z jejich strany nebyl zájem*“ (U5). „*...jako romští rodiče prostě nemají zájem...*“ (U7). „*...rodiče v podstatě nejsou přístupní k ničemu*“ (U2). Dle jedné z nich navíc projeví iniciativu pouze v momentě, kdy nastane problém, na něhož je samotné dítě upozorní. Teprve tehdy začnou jednat, avšak ne příliš vstřícným způsobem, protože zpravidla podlehnou pro ně typické impulzivité. „*...oni většinou se zajímají jen o to, když má to dítě nějaký problém. Když třeba přijde, stěžuje si, tak oni to hnedka přiběhnou řešit a už jsou na nás nepříjemní*“ (U3).

S odmítáním spolupráce jednoznačně souvisí taktéž jejich nepřístupnost, co se vzájemné komunikace týká. „*Tam pak je problém, když rodiče nekomunikují, což se občas u těch romských stává*“ (U2). „*Oni prostě příliš nemají zájem o nějakou tu komunikaci...*“ (U7). „*...oni příliš ani nemají zájem o komunikaci s tou školkou*“ (U8). Ze zkušenosti U5 docházelo výhradně k rychlému předávání informací při vyzvedávání dítěte, což taktéž nebylo v žádném ohledu příliš efektivní. „*...maminka byla ochotná projednávat situaci vlastně pouze tak jako mezi dveřmi. Bylo to takové „My spěcháme“ nebo nad tím vyložené mávli rukou*“ (U5). A ptáte se, proč tomu tak je? „*Oni nás totiž berou jako nepřítel, berou nás jako nutné zlo*“ (U8). Jak zaznělo již v teoretické části, romská komunita si uchovává částečnou nedůvěru vůči vzdělávacím institucím všech stupňů, což se v souladu s uvedenými slovy promítá i do jejich smýšlení o pedagogických pracovnících.

Jedna z učitelek tuto podkategorii dokládá dalším zajímavým prvkem, jež by šel charakterizovat známým rčením: „*Jedním uchem tam a druhým ven*“. Ve své výpovědi totiž uvádí, že romští rodiče většinou všemu, co jim sděluje, pouze přitakají, jen aby měli klid a nemuseli nic zdlouhavě řešit. Obdrženou informaci posléze ihned vypustí a více

si s ní hlavu nezatěžují. „...*probíráme prostě, kde dělá chybu a on: „Jasně a já vím, já vím.“ No a stejně to udělá další den znovu. Jo, takže to je, jak kdybych hrách na stěnu házela“* (U8).

Je to však právě onen nezáměr a nízká sdílnost zákonných zástupců, jež znemožňují využití plný potenciál pedagogické podpory. Pokud by totiž učitelky obdržely více podrobných údajů o dítěti, dokázaly by mu s adaptací pomoci daleko více, jelikož by měly dostatek podkladů pro přizpůsobení podpory jeho individualitě, a to alespoň zčásti. „*To se mi právě u těch romských rodičů stává, že příliš sdílní nejsou, což je opravdu škoda, protože bychom tomu dítěti tak mohli pomoci daleko více si myslím“* (U6). I vzhledem k tomu by z jejich strany uvítaly větší zájem o působení jejich potomka v mateřské škole. „*My bychom třeba uvítali, kdyby oni se třeba více zajímali o to dítě...“* (U3).

To vše jednoznačně vystihuje následující věta: „*Já bych řekla, že ta péče je dostatečná, ale ono je těžko se o něco snažit, když na druhé straně není žádná odezva, žádný zájem“* (U7). V tomto tvrzení lze nalézt částečné ucelení všech vyřčených názorů účastnic výzkumu souvisejících s touto podkategorií. Ze své vlastní perspektivy patrně vnímají poskytovanou pomoc při adaptaci jako dostatečnou, nýbrž nezřídka troskotající právě v tomto ohledu.

Poslední navazující kategorie odkryje možné důvody tak nízké a nepravidelné docházky romských dětí do předškolního vzdělávání jakožto další aspekt nepříznivě ovlivňující adaptační fázi.

5.5 Rodina nadevše

Naše participantky, stejně jako řada odborníků, vnímají rozdílnost vztahů v tradiční romské rodině, v níž převládají silné vazby mezi jejími jednotlivými členy. „*Tudíž oni mezi sebou mají bych řekla takové pevnější vazby...“* (U6). Stěžejní postavení pak zastává zejména dítě, jemuž je přisuzována nejvyšší životní hodnota a k němuž rodiče až příliš velkou měrou tíhnou. „*...ti rodiče jsou na ty děti naprosto fixovaní...“* (U6). „*...u těch romských rodin si myslím, že většina jsou na ty děti hodně vysazené“* (U4).

Pokud by to bylo jen trochu možné, snesli by pro své potomky snad i modré z nebe, jelikož pro ně chtějí pouze to nejlepší, totéž však vyžadují i od ostatních. Jedna účastnice se navíc rozhovořila o romské matce, jež ulpívá na zkreslené představě o tom, že veškerá pozornost a péče v mateřské škole bude směřována výhradně jejímu dítěti, přičemž pokud tomu tak není, hledá vinu na straně pedagoga. „*...maminka prostě není schopná pochopit, že*

máme ve třídě více dětí a nemůžeme se starat pouze o to jedno jediné“ (U3). Podobnou situaci zaznamenala také další dotázaná, dle níž jsou romské matky v mnohých případech přehnaně starostlivé a bazírují i na nepodstatných věcech, jen aby se dítě cítilo jako v bavlne. *„...matka od toho jednoho ona ho tak opečovávala, že ona denně něco řešila, denně furt měla nějaký problém“* (U8).

Jejich rodičovská láska by šla nadto charakterizovat výrazem bezmezně ti věřím, protože za jakýchkoliv okolností stojí vždy na straně svého dítěte a tímto způsobem mu poskytují ochranu. *„To, co to dítě doma řekne, tak to je svaté a rodiče věří tomu“* (U8). *„Takže jako oni vždy stojí na straně toho dítěte...“* (U6). Nicméně zde nastává dle učitelek největší problém, jelikož i když nemluví pravdu, což se v praxi občas stává: *„...většinou si ten chlapeček dost vymýšlí sám, protože nechce zrovna chodit do školky“* (U3); je téměř nemožné přesvědčit je o opaku. *„...rodiče nevěří nám, ale věří těm dětem“* (U8). *„...hodně těžce jim pak vysvětlujete, že něco udělalo“* (U6). Nezřídká pak na základě nepravdivých výpovědí ponechají svého potomka několik dnů doma, čímž dochází k umělému prodlužování jeho adaptační fáze.

Na závěr by šlo snad jen doplnit: *„Pro ně jsou děti absolutní priorita“* (U3). A jelikož vychází z přesvědčení, že nejlepší péči jim mohou poskytnout pouze oni sami, objevuje se u nich smýšlení následujícího typu: *„...oni si opravdu myslí, že těm dětem je nejlíp doma“* (U1); *„...nechápu, proč by je vůbec měli do mateřské školy dávat, když jim je nejlépe doma“* (U6). A jak se tedy tento zakořeněný názor promítá do adaptačního procesu a celkově do předškolního vzdělávání romských dětí?

5.5.1 Doma je doma

Předchozí tvrzení lze doložit hned třemi různými typy odpovědí získaných od zúčastněných participantek. První z nich dává do spojitosti názor rodičů, jež možno vyjádřit jako: *„všude dobře, doma nejlépe“*, s bagatelizací předškolního vzdělávání v nepovinných ročnících. Vybrané učitelky tudíž potvrzují výsledky vycházející z nedávných šetření ohledně účasti romských dětí v předškolních zařízeních. Naprosto jednohlasně se vyjadřovaly k tomu, že do mateřské školy nastupují až v pěti, případně šesti letech, když tedy pomineme občasné výjimky. *„Drtivá většina jich potom chodí až do těch předškoláků, když už opravdu musí dát to dítě do školky“* (U3). *„...díky tomu, že vlastně začala být povinná předškolní docházka, tak díky tomu vůbec Romové do té školky chodí“* (U1). Do dovršení tohoto věku si je však rodiče zpravidla ponechávají doma, což

prokazuje i předkládaná citace: „*I když mají třeba mladší sourozence, kteří by mohli zároveň i chodit do těch menších, tak většinou to tak nebývá*“ (U3).

I navzdory povinnosti posledního roku patří nepravidelná docházka a dlouhodobá absence k častým jevům doprovázející adaptaci dětí romského etnika. Z našeho pohledu se jedná o nejvýznamnější faktory vstupující do bezproblémového završení tohoto procesu, jelikož jej v mnohých případech zcela zbytečně prodlužují. „*Jediné, s čím jsme tam měli stále problémy, tak byla velmi nízká docházka*“ (U5). „*...je tady dva dny, pak tady zase týden a víc není*“ (U3). „*Docházka no, on chodí strašně nepravidelně*“ (U9). „*Takže oni místo, aby je vodili pravidelně a tím vlastně to děcko rozvíjeli, tak oni je nechávají doma jo*“ (U8). V současné době to navíc bylo umocněno stále přetrvávající pandemií Covid-19, kdy rodiče této situace spíše zneužívali k tomu, aby dítě nemuseli do mateřské školy vodit a měli tak možnost si jej ponechat doma. „*Jo, teď díky tomu covidu, oni někteří třeba tu byli od září pětkrát*“ (U8).

Poslední paralelu s nadřazenou kategorií lze identifikovat v následujících několika úryvcích vyjmutých z rozhovorů. V nich učitelky rozebírají jak jejich pozdní ranní příchod, tak brzký odchod z prostor budovy, kvůli čemuž pak nemají dostatek času pro větší individuální podporu, jelikož v době jejich přítomnosti se již musí věnovat společným činnostem. „*...oni chodí třeba až na půl 9, když už vlastně je svačinka a pak už je ta řízená činnost*“ (U3). „*Jenomže oni většinou ty romské děti to mají tak, že ti rodiče přijdou hnedka po spaní. ...oni odcházejí fakt buď těsně po spaní nebo po obědě*“ (U4).

V těchto několika názorech participantek lze spatřit snahu romských rodičů o udržení si svých potomků doma po co nejdéle možnou dobu. Jak je to však u samotných dětí? Zastávají rovněž ony podobné východisko? Jedna z účastnic uvedla: „*Ve školce se mu nelíbí...*“ (U3). Na základě tohoto výroku proběhly úvahy ohledně toho, proč tomu tak může být. K eventuální odpovědi přispěly výpovědi nacházející se v poslední podkategorii.

5.5.2 (Ne)výchova v rodině

Důvodem, proč mohou mít Romové zpočátku potíže s adaptací v mateřské škole, je výrazná rozdílnost sociokulturního kontextu, zvláště pak způsobu výchovy v romské a tradiční rodině. Zpravidla u nich totiž převládá volný a nedirektivní styl, kdy rodiče volí vzhledem ke svým potomkům ne zcela obvyklý přístup. „*...úplně jiný přístup těch rodičů k těm dětem*“ (U1). Participantky tento fakt dokládají, jelikož nesčetněkrát byly svědky

toho, že zákonní zástupci v podstatě kdykoliv vyhoví tomu, co po nich dítě vyžaduje. „...oni opravdu ty malý děti v podstatě poslouchají“ (U1). „...ty děti s nimi někdy dost mávají“ (U3). Právě k podobným situacím si již od útlého věku přivyknou a v závislosti na to už ani jinou, než kladnou odezvu neočekávají. „...romský děti opravdu nejsou zvyklé na to, že jim někdo řekne ne“ (U1). Nicméně nejen v tomto bodě poté nastávají rozpory při nástupu do předškolního vzdělávání, čímž se pro ně celé období stává ještě o něco obtížnější než pro jejich vrstevníky.

Při porovnávání těchto dvou prostředí lze další nesoulad nalézt rovněž v absenci pravidel či denního režimu, o čemž shodně padla zmínka i v teoretické části práce. Doma v zásadě nemají stanovené žádné hranice a už vůbec zde neexistují příkazy či zákazy, a to jakéhokoliv typu. „Oni totiž doma můžou všechno. Jenže tady prostě bohužel ne“ (U4). „...prostě to dítě do těch šesti let si v podstatě opravdu může dělat, co chce...“ (U1). „Oni na jednu stranu je nechají, ať si dělají, co chtějí“ (U8). Dle dotázaných učitelek jde tedy o prostor, v němž je povoleno naprosto vše, což vnímají jako problematický aspekt. Neboť tento typ výchovy ani zdaleka nekoresponduje s vytyčenými požadavky vzdělávacích institucí, přičemž svou odlišností zároveň znesnadňuje přechod dítěte do mateřské školy.

S výše předloženým souvisí taktéž oprostění dětí od všech povinností, přinejmenším do šestého roku věku. Do té doby za ně v tomto směru „zaskakují“ matky, které usilují o to, aby jim zajistily co největší komfort. „...maminky jsou opravdu takový ty oči, co za ty děti všechno dělají. Oni to tak mají, že minimálně do těch šesti, spíše až deseti let jsou hodně hájení“ (U1). Po těchto slovech obsažených napříč celou podkategorií se nelze příliš divit tomu, že děti mají čas od času tendenci odmítat docházku do předškolní instituce a na úkor toho naopak požadují zůstat doma s rodiči.

Jaké kroky by tedy byly vhodné v tomto směru podniknout? „Aby ty děti měly doma taky nějaký režim, aby prostě si ti rodiče dokázali udělat nějaké pravidla doma podobné těm ve školce“ (U4). S tímto doporučením se ztotožňujeme, jelikož ihned od začátku se musí dítě dokázat vyrovnat nejen s rozdílným režimem, ale i s nároky či požadavky, a proto by jim mohlo právě toto opatření mnohé usnadnit.

6 SHRnutí VÝSLEDKŮ

Výzkum realizovaný v rámci bakalářské práce byl zaměřen na problematiku podpory adaptace dětí romského etnika v mateřských školách. V závěru je tedy potřeba shrnout jeho výsledky získané z jednotlivých rozhovorů s učitelkami, díky nimž je možné odpovědět na stanovené výzkumné otázky.

Jaké strategie pro podporu adaptace dětí romského etnika uplatňují mateřské školy?

Na základě analýzy interview vyplynulo, že těmto dětem není při adaptaci věnována zvláštní pozornost, tedy alespoň z formálního hlediska ze strany samotného vedení. Jednak nejsou vytvořeny podpůrné adaptační programy, jednak v daných výchovně vzdělávacích institucích nenajdeme žádnou implementaci prvků romské kultury do školních vzdělávacích programů, což je zapříčiněno především strachem z nařknutí kvůli diskriminaci či upřednostňování jedné skupiny před druhou. Navíc se participantky dle vlastních slov ztotožňují s rovnocenným přístupem, kdy se všemi jednají naprosto stejně bez ohledu na jeho etnickou příslušnost. Nicméně právě v tomto bodě si do jisté míry protirečí, jelikož přestože zdůrazňují heslo „ke všem bez rozdílů“ lze u nich identifikovat několik strategií určených výhradně směrem k romským dětem. Řeč je však primárně o intuitivních postupech vycházejících z vlastní iniciativy, nikoliv o formálně zavedených a jednotných opatřeních v rámci celé mateřské školy.

Jakým způsobem učitelé mateřských škol podporují adaptaci dětí romského etnika?

Předkládané strategie se u dotázaných učitelek v jistý aspektch mírně různí, leč i tak je možné mezi nimi objevit jisté podobnosti. Kupříkladu všechny účastnice výzkumu považují za nezbytné přizpůsobovat adaptační proces individualitě každého jedince, a tudíž právě individuální přístup tvoří hojně zastoupenou strategii. V tomto ohledu navíc nutno podotknout, že dle výpovědí je u romských dětí využíván mnohem častěji než u jejich vrstevníků z majoritní společnosti. A přestože se učitelky snaží v jakékoliv situaci brát v potaz jejich osobité potřeby a možnosti, nemají mnohdy vhodné podmínky pro jeho uplatňování. Svou roli zde tedy sehrávají rovněž asistenti pedagoga či školní asistenti, kteří mají vyčleněný dostatečný prostor pro volbu zmiňovaného přístupu. Tímto způsobem v podstatě doplňují oporu ze strany pedagoga, čímž dochází k celkovému zefektivnění zamýšlené podpory.

K dalším strategiím už jen krátká zmínka pro vytvoření uceleného obrazu. Jedna z nich třeba odkazuje na podporu se začleněním do třídního kolektivu, čehož se participantky snaží docílit zařazováním většího množství aktivit a činností přispívajících k budování vztahů a k vzájemnému poznávání. V rámci jiné jsou pak ve třídě příležitostně představovány romské zvyky a tradice, přičemž prostor dostávají i samotné děti, aby ostatním z jejich kultury či rodinných zvyků něco přiblížily. Častější volbou však zůstává téma o lidských rasách, pomocí něhož jsou děti vedeny k respektování odlišností a přijetí každého bez předsudků.

Jak učitelé mateřských škol usnadňují adaptaci dětí romského etnika ve spolupráci s jejich rodiči?

Již samotnou spolupráci s romskými rodiči považují participantky za prvotní základ úspěchu, a proto se jí snaží dostatečně podněcovat a přispívat tak k navázání důvěrných vztahů. V rámci vzájemné spolupráce jsou již na začátku vyplňovány dotazníky, do nichž zákonní zástupci zaznamenávají potřebné informace o svých potomcích včetně toho, jaké jsou jejich potřeby, jaké mají zájmy, návyky apod. Jde o veškerá potřebná data, jež napomáhají předcházet případným obtížím během adaptačního období a umožňují upravit podporu individuálně. Za ideální rovněž považují udržovat s nimi kontakt každodenně, alespoň při jejich příchodu či odchodu z mateřské školy, aby je mohly obeznámit s pokroky jejich dítěte, případně je upozornit na vzniklé potíže. Další možností, jak mohou společně usnadňovat dítěti adaptační proces, je zařazování programových opatření, což dle dotázaných učitelek probíhá výhradně na základě vzájemné domluvy. V tomto případě hovoříme o postupném prodlužování délky pobytu, přítomnosti blízké osoby ve třídě nebo seznamování se s novým prostředím již před nástupem, k čemuž slouží například adaptační odpoledne nebo dny otevřených dveří. A třebaže si všechny participantky uvědomují důležitost této strategie, tak v praxi nejde o zcela běžnou záležitost.

Jaká úskalí učitelé mateřských škol identifikují v adaptaci dětí romského etnika?

V průběhu výzkumu se objevily poněkud překvapivé názory o tom, že více podpory by mělo být směřováno romským rodičům, poněvadž se od svých potomků nedokáží odpoutat a mnohdy jsou při jejich opouštění v prostorách mateřské školy úzkostnější

než samotné děti. Vzhledem k tomu si je poměrně často ponechávají doma, čímž narůstá jejich absence, ovšem vlivem nepravidelné docházky se pak prodlužuje i jejich adaptační fáze.

Právě děti by však podle učitelek přechod zvládly téměř bez problémů, nicméně rodina a její volný výchovný styl na ně má v tomto ohledu neblahý dopad. Nejen kvůli tomu, že mají doma vše povoleno, u nich vznikají potíže s přivykáním si na pravidla a denní režim, což povinná předškolní docházka vyžaduje, ale i tím, že veškerý dosavadní čas tráví v přítomnosti rodinných příslušníků, projevují taktéž ony touhu zůstat v pohodlí domova, kdy nezřídka dokonce odmítají mateřskou školu navštěvovat. Kromě toho má většina z nich zpočátku problémy s komunikací v českém jazyce, přičemž právě neznalost jazyka většinové populace a dorozumívání se skrze romský jazyk, případně romský etnolect češtiny, ovlivňuje značným způsobem přivykání si na nové prostředí.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě získaných výpovědí vyplynulo do popředí několik aspektů, na něž by dle našeho úsudku mělo být v praxi zaměřeno více pozornosti. Věříme, že by následující doporučení mohly přispět k většímu zefektivnění podpory směřované vzhledem k adaptaci dětí romského etnika v mateřských školách.

Podpůrný adaptační program

Ihned v úvodu bychom doporučovali, aby se nejen učitelé, ale i ředitelé věnovali tvorbě a aplikaci podpůrných adaptačních programů, poněvadž dle našeho zjištění jsou ve většině případech zcela opomíjeny. Právě zmiňované opatření je možné uplatňovat jako jednu ze strategií pro usnadnění adaptačního procesu. V tomto případě by však mohlo pomoci nejen romským dětem, ale i samotným učitelům, kteří by tak veškeré strategie nemuseli volit pouze dle vlastní intuice, nýbrž s ohledem na obsah vytvořeného dokumentu. Zakomponovány by do něho měly být například programová opatření (přítomnost blízké osoby, postupné prodlužování délky pobytu apod.), různá adaptační odpoledne před nástupem či akce pro děti sloužící k budování vzájemných vztahů. Prostor by zde však měl být vymezen i pro rozvoj spolupráce, jelikož bez navázání partnerského vztahu s romskými rodiči a jejich samotného zájmu o spoluúčast není možné tento krok plně uskutečnit.

Podpůrné mechanismy v oblasti jazykové a komunikační kompetence

U většiny romských dětí se při jejich nástupu do předškolního vzdělávání setkáváme s jazykovou bariérou, kvůli čemuž následně nastávají různé komplikace. Z toho důvodu by jim měl být zajištěn asistent pedagoga, který by s nimi pracoval individuálně a rozvíjel jejich slovní zásobu v českém jazyce. Nejen on, ale rovněž pedagog poté může komunikační dovednosti podporovat využíváním demonstračních kartiček či jiných obrazových materiálů, ať už v rámci doprovodu mluveného slova nebo při osvojování nových slov. Kromě nich lze zařazovat i afatické slovníky, protože i když primárně slouží jako logopedická pomůcka pro afatiky, tak se v praxi osvědčily i u romských dětí. Dále bychom navrhovali poskytování dostatečných finančních prostředků k zakoupení potřebných dvojjazyčných materiálů, díky čemuž by měly děti možnost se více zapojit již od prvních dnů a tím se i rychleji adaptovat.

Dotace na stravování

V neposlední řadě by bylo žádoucí se zamyslet nad dotováním stravy pro děti pocházejících z rodin zasažených sociální exkluzí. To zejména z toho důvodu, že určitá část romských dětí mateřskou školu nenavštěvuje pravidelně, jelikož rodiče nemají na zaplacení stravného. Kvůli tomu poté nastávají problémy při jejich adaptaci způsobené nedostatkem času k ukončení tohoto procesu, tudíž si musí na nové prostředí zvykat opětovně. Nicméně tento poslední bod je již ve vývoji a pro příští školní rok zhotovilo MŠMT dotační titul *obědy do mateřských škol pro sociálně potřebné*, avšak prozatím pouze pro dva kraje České republiky.

8 DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU

Cílem předložené práce bylo odhalit strategie pro podporu adaptace dětí romského etnika využívané v mateřských školách. Získané výsledky jsme shrnuli do deseti hlavních významových kategorií, avšak dvě z nich již primárně odkazovaly k faktorům do jisté míry ovlivňující tento proces. Z výzkumu jednoznačně vyplynulo, že učitelky ve své praxi uplatňují celou řadu způsobů, jimiž se snaží jejich vstup do předškolního vzdělávání usnadnit. Nicméně ve všech případech jednají převážně intuitivně, nikoliv na základě formálních dokumentů. Způsobeno to může být zejména absencí obecně závazných strategií či pravidel, jež by pedagogům pomáhaly naplánovat postup při adaptaci romských dětí. Vzhledem k této nesystematické základně tak záleží zejména na přístupu vedení mateřské školy, jakým způsobem se rozhodne podporu koncipovat a jakou půdu vytvoří svým zaměstnancům k její realizaci.

Největší nuancí se zdá být přesvědčení našich participantek o nevhodnosti tvorby podpůrných adaptačních programů v písemné podobě či o přizpůsobování vzdělávacích programů prvkům romské kultury. Jako důvod zde uváděly možné nařknutí z diskriminace či naopak z upřednostňování jednoho etnika před druhým. V tomto bodu se tedy naše získané výsledky rozcházejí s doporučením, jež formuloval Ivatts et al. (2015), v němž hovoří o potřebě formulovat vzdělávací programy tak, aby odrážely kulturní, etnickou, náboženskou a jazykovou rozmanitost společnosti.

Přestože Záleská (2020) svůj výzkum zaměřila na podporu školní adaptace dětí-cizinců lze v něm identifikovat jisté paralely aplikovatelné pro naše potřeby. Obdobně jako u autorky se i u nás objevila shoda v názorech učitelů ohledně nutnosti navázat spolupráci s rodiči, čemuž předchází vybudování vzájemné důvěry. V souvislosti s tím však poukázaly na náročnost komunikace se zákonnými zástupci vyplývající především z kulturní odlišnosti, což dokládají rovněž námi sesbíraná data. Z výsledků Záleské (2020) dále vzešlo, že dle dotazovaných učitelů je klíčem k úspěšné adaptaci dětí navázání přátelství s vrstevníky z majoritní společnosti. I naše participantky se k danému tvrzení přiklánějí, jelikož v rámci podpory pomáhají romským dětem se začleněním mezi ostatní a zařazují různé aktivity k utvoření blízkých vztahů v třídním kolektivu.

Dále se nám nabízí možnost porovnat závěry se Strategií romské integrace vytvořenou pro roky 2021-2030. V úkolové části je kupříkladu stanoveno opatření týkající se nezbytnosti zavedení podpůrných mechanismů v oblasti jazykové a komunikační

kompetence, a to nejen pro žáky s odlišným mateřským jazykem, ale i pro ty užívající romský etnoлект češtiny. Navzdory tomu, že se jedná o vizi směřovanou primárně pro jedince plnící povinnou školní docházku, bylo by žádoucí zavést změny v podobném duchu i v prostředí mateřských škol. Jak totiž samotné učitelky uvedly, tak velká část jejich podpory při adaptaci dětí romského etnika je zacílena na osvojování českého jazyka a rozvoj komunikačních dovedností, jelikož zpočátku řada z nich zvládá hovořit výhradně romsky, případně zmiňovaným etnolektem. V tomto ohledu jsou nápomocní buď asistenti pedagoga nebo školní asistenti, jež se mohou dětem věnovat individuálně a tím podporu více zefektivnit. Jejich význam je opodstatněn i v dané strategii, kde se klade důraz na zachování a financování jejich pozic, zvláště pak u pracovníků z řad romské komunity.

Co se týká faktorů ovlivňující adaptační proces, zde jsme našli alespoň částečnou shodu s Páchovou et al. (2018), i když byl výzkum věnovaný romským žákům v první třídě základní školy. Dotázaní pedagogové vnímali za hlavní příčinu nižšího úspěchu těchto žáků jejich rodinné zázemí, zvláště pak výchovné praktiky rodičů a jejich nedostatečnou podporu s ohledem na vzdělávání vlastních potomků. Výchovný styl v rodině se i u nás objevil jako výrazná determinanta adaptačního procesu, nicméně spíše než nízká podpora, vyvstávala do popředí absence pravidel či denního režimu, z čehož plynou následné potíže dětí s přivyknáním si na předškolní zařízení, pro něhož jsou tyto aspekty charakteristické. Ve spojitosti s tím nelze opomenout ani druhý významný činitel, a to relativně nepravidelnou docházku romských dětí. A třebaže jde na první pohled o totožné zjištění, v našich výsledcích nastal jistý rozpor. Páchová et al. (2018) došly k závěru, že absence vychází výlučně z rozhodnutí rodičů, protože děti navštěvují školu s radostí, avšak tento názor již naše participantky nesdílely. Nedokážeme s naprostou přesností určit, proč k danému nesouladu došlo, ovšem pravděpodobnou příčinu lze odhalit v nezkušenosti dětí s jiným než domácím prostředím. Při nástupu na základní školu mají žáci za sebou jeden povinný rok předškolního vzdělávání, kdežto při nástupu do mateřské školy tomu tak není. Právě z toho možná pramení jejich počáteční odmítavý či bojácný postoj vzhledem k docházce do předškolní vzdělávací instituce.

Za limit předložené práce považujeme nezrealizování druhé doplňkové metody, tedy obsahové analýzy dokumentů, což jsme zprvopočátku měli v plánu. Nicméně převážná část mateřských škol žádný podpůrný adaptační program zpracovaný neměla a když už se přeci jen nějaká našla, tak jej neevidovala v písemné podobě, nýbrž předávala pouze ústní formou. Tato metoda by tedy nebyla vzhledem k okolnostem nijak přínosná

a nepřispěla by k získání většího množství dat. I proto jsme se nakonec rozhodli ji do výzkumu nezakomponovat. Vhodnější by bylo zvolit nezúčastněné pozorování, avšak to se nám již z časových důvodů bohužel nepodařilo uskutečnit, protože by muselo proběhnout v průběhu prvních dvou měsíců školního roku, kdy u dětí probíhá adaptační proces. Zde by se nám naskytla příležitost nejen k tomu, abychom na vlastní oči viděli, jakým způsobem učitelé mateřských škol reálně podporují adaptaci dětí romského etnika, ale zároveň by se zvýšila i validita a reliabilita získaných výpovědí z interview.

Do limitů by se rovněž dala uvést forma provedení tří z devíti rozhovorů, jež proběhly prostřednictvím internetové aplikace. Nicméně i z toho důvodu, že byly po celou dobu jejich průběhu zapnuty webkamery a všechny participantky hovořily samovolně, čímž nám poskytly nejen užitečné, ale zároveň i bohaté informace, neshledáváme tento fakt jako překážku.

ZÁVĚR

V rámci bakalářské práce jsme se pokusili přiblížit problematiku podpory adaptace dětí romského etnika z pohledu učitelů mateřských škol. A přestože je v současné době věnována značná pozornost oblasti zvyšování jejich účasti v preprimárním vzdělávání, tak právě na adaptační proces a způsoby jeho usnadnění už v praxi není bráno tolik zřetelu, kolik by příslušelo.

První kapitola teoretické části pojednávala o adaptaci dětí předškolního věku, přičemž v souvislosti s ní byla podtržena nutnost její podpory, zejména pak ze strany pedagogů a rodičů. V kontextu toho padla zmínka i o podpůrném adaptačním programu jako o jedné ze strategií přispívající k minimalizaci potíží vyplývajících z přivyknání si dítěte na nové prostředí. Význam mu přisuzujeme i navzdory tomu, že na základě námi realizovaného výzkumu není jeho tvorba a aplikace v praxi příliš běžná, což považujeme za poměrně překvapivé zjištění.

Druhá kapitola byla již zaměřena na romskou národnostní menšinu, její kulturu a speciálně pak na romskou rodinu, jež sehrává v životě tohoto etnika nezastupitelnou roli. Popsán byl rovněž jejich uplatňovaný výchovný styl směrem k dětem, a to v porovnání s výchovou v tradiční rodině z majoritní společnosti. Nastíněn byl i její možný vliv nejen na adaptaci dětí při nástupu do mateřské školy, ale i na jejich následnou školní úspěšnost v průběhu plnění povinné školní docházky.

V závěru teoretické části jsme představili možná vývojová specifika u romských dětí, jejichž příčinu lze spatřit jednak ve volné výchově, jednak v nedostatečně podnětném prostředí, v němž řada z nich vyrůstá. I proto byl posléze zdůrazněn význam předškolního vzdělávání jakožto předpoklad pro vyrovnávání ne zcela vyhovujících domácích podmínek.

V praktické části jsou prezentovány výsledky výzkumu, který byl realizován s devíti učitelkami veřejných mateřských škol, jejichž třídu aktuálně navštěvuje alespoň jedno dítě romského etnika, případně s ním mají zkušenosti z uplynulých tří let. Data byla sesbírána prostřednictvím polostrukturovaného interview a následně seskupena do deseti hlavních významových kategorií. Díky nim bylo možné odpovědět na stanovené výzkumné otázky, přičemž třebaže participantky poskytují podporu při adaptaci romských dětí spíše na základě vlastní intuice, v mnohých bodech se jejich názory vzájemně prolínaly a doplňovaly. O to více nám přijde vhodné, aby byl do budoucna vytvořen ucelený

strategický plán, který by sloužil jako možná opora pro učitele, jelikož by alespoň dle záchytných bodů věděli, na co konkrétně se mají zaměřit, tudíž by pomoc z jejich strany mohla být ještě o něco efektivnější.

Hlavním cílem bylo odkrýt strategie pro podporu adaptace dětí romského etnika využívané v mateřských školách. Avšak jak již bylo avizováno, tak v tomto směru nejsou zavedena žádná jednotná opatření závazná pro všechny výchovně vzdělávací instituce, přičemž nezřídka se různí dokonce i napříč jedné a téže budovy. Námi dotázané učitelky tak strategie volí dle vlastního uvážení, kdy nejčastěji zdůrazňovaly potřebu individuálního přístupu, jež nelze plně realizovat bez navázání spolupráce s rodiči a vybudování si u nich důvěry. Nicméně i navzdory tomu, že o adaptaci uvažují jako o triangulačním procesu, tak aspekt týkající se spolupráce s romskými rodiči, respektive spíše nespolečné, vnímají za jeden z nejvíce problematických prvků. Stejně tak tomu je i s ohledem na nedostatečnou znalost českého jazyka ze strany romských dětí, jež patří jednak k identifikovaným úskalím, jednak nám tato oblast odkrývá další podpůrnou strategii, pomocí níž participatky usnadňují jejich adaptaci prostřednictvím rozvíjení komunikačních dovedností a obohacování slovní zásoby.

Věříme, že předložené výsledky by se mohly stát zajímavým podnětem k realizaci dalšího výzkumného šetření cíleného kupříkladu na zapojení romských rodičů do adaptačního procesu svého dítěte, což nám vzhledem k dosaženým výsledkům připadá potřebné. Rovněž by mohly posloužit jako motivace pro častější tvorbu a zavádění podpůrného adaptačního programu nejen pro děti kolem tří let věku, ale i pro třídu předškoláků, jelikož až do ní zpravidla romské děti nastupují.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Balvín, J. (2012). *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Praha: Radix.
2. Bennett, J. (2012). *Roma Early Childhood Inclusion: The RECI overview report*. London: Open Society Foundations.
3. Cakirpaloglu, P., & Kořínek, R. (2014). Předškolní vzdělávání a školní zralost dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. *Psychologie a její kontexty*, 5(Suppl.), 3-16.
4. Čada, K. (2015). Romští žáci v předškolním vzdělávání. In D. Greger, J. Simonová & J. Straková. *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu* (s. 27-35). Praha: Univerzita Karlova v Praze.
5. Fónadová, L. (2014). *Nenechali se vyloučit: sociální vzestupy Romů v české společnosti : (kvalitativní studie)*. Brno: Masarykova univerzita.
6. Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník* (Třetí, aktualizované vydání). Praha: Portál.
7. Ivatts, A., Čada, K., Felcmanová, L., Greger, D., & Straková, J. (2015). *Začleňování romských dětí předškolního věku : zvláštní zpráva o začleňování romských dětí do předškolního vzdělávání a péče : Česká republika*. Praha: Nadace Open Society Fund.
8. Kaleja, M. (2011). *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
9. Kaleja, M. (2012). *Romové - otázky a odpovědi v českém a slovenském kontextu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
10. Kaleja, M. (2013). *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
11. Klaus, S., & Siraj, I. (2020). Improving Roma participation in European early childhood education systems through cultural brokering. *London Review of Education*, 18(1), 50-64. <https://doi.org/10.18546/LRE.18.1.04>
12. Kloudová, H. (2013). *Zvládneme mateřskou školu?: rady pro rodiče i učitele*. TeMi: CZ.
13. Kohout-Diaz, M., Bitrnerová, D., & Levínská, M. (2018). Limity inkluze ve vzdělávání romských dětí v České republice: boj o identitu žáka. *Pedagogická orientace*, 28(2), 235-268. <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-2-235>
14. Kolaříková, M. (2015). *Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě.

15. Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada.
16. Košťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* (2., rozš. a aktualiz. vyd). Praha: Grada.
17. Kubaník, P. (2019). *Jazyk a socializace ve dvou romských komunitách* (Disertační práce, Univerzita Karlova, Praha).
18. Hornák, L. (2010). Romské etnikum. In V. Lechta. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole* (s. 386-399). Praha: Portál.
19. Lukšík, I. (2019). Children from Marginalised Roma Communities at the School Gates: The Disconnect Between Majority Discourses and Minority Voices. *Early Childhood Education Journal*, 47(6), 665-675. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00959-z>
20. Morgensternová, M. (2015). Adaptace dítěte na cizí kulturu a specifika interkulturní komunikace v prostředí mateřské školy. In V. Mertin & I. Gillernová. *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (Třetí vydání, s. 205-212). Praha: Portál.
21. Navrátil P., & Punová, M. (2013). Možnosti výchovy k růstu v romských sociálně vyloučených rodinách. *Prevence úrazů, otrav a násilí*, 9(2), 91-106.
22. Páchová, A., Bittnerová, D., Franke, H., Rendl, M., & Smetáčková, I. (2018). *Školní a mimoškolní vzdělávání žáků z vyloučených lokalit*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
23. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
24. Průcha, J. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer.
25. Rádl, M. (2013). Vnímání věkových stupňů u Romů a jeho vliv na dosahované vzdělání. In D. Bittnerová & M. Moravcová. *Etnické komunity. Romové* (s. 133-153). Praha: FHS UK.
26. Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada.
27. Sotáková, H., & Presslerová, P. (2019). *Adaptační program pro děti v dětské skupině s akcentem na věkovou a vývojovou specifika*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí.
28. Splavcová, H., & Kropáčková, J. (2016). *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: Portál.

29. Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
30. Urban, D., & Kajanová, A. (2014). Sociální opora u sociálně exkludovaných romských rodin. *Anthropologia integra*, 5(2), 49-54.
<https://doi.org/10.5817/AI2014-2-49>
31. Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
32. Zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin. (2001). *Zákony pro lidi.cz*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2001-273>
33. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (2004). *Zákony pro lidi.cz*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
34. Zákon č. 82/2015 Sb., zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. (2015). *Zákony pro lidi.cz*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82>
35. Záleská, K. (2020). *Podpora školní adaptace dětí-cizinců: náhled do české a norské praxe*. Brno: Masarykova univerzita.
36. Zíková, T., Jakoubek, M., Budilová, L., Koubková, H., Lábusová, A., Morvayová, P., Strohsová, K., Pokorná, V., Křištof, R., & Svoboda, Z. (2011). *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. Plzeň: Západočeská univerzita.

SEZNAM POUŽITÝCH INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

1. Český statistický úřad. (2011). *Vybrané základní ukazatele v dlouhodobém vývoji za Českou republiku*. Dostupné z <https://www.czso.cz/>
2. GAC. (2015). *Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR*. Praha: GAC spol. s.r.o.
3. FRA. (2016). *Vzdělávání: situace Romů v jedenácti členských státech EU. Průzkum romské populace – zaměřeno na údaje*. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie. Dostupné z http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2014-roma-survey-dif-education_cs.pdf
4. FRA. (2018). *Druhé šetření o menšinách a diskriminaci v Evropské unii. Romové – vybrané výsledky*. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie. Dostupné z https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2016-eu-minorities-survey-roma-selected-findings_cs.pdf
5. Hůle, D., Kaiserová, I., Mertl, J., Moravec, Š., Svobodová, K., & Šťastná, A. (2015). *Zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání před zahájením školní docházky (Studie proveditelnosti)*. Plzeň: Společnost Tady a teď, Demografické informační centrum. Dostupné z http://tadyated.org/wp-content/uploads/2015/10/studie_1_final.pdf
6. Jirásek, A., a kol. (2016). *Předškolní klub Amálka: Příručka dobré praxe*. Pardubice: Amalthea. Dostupné z http://www.amalthea.cz/data/File/metodiky%20ke%20stazeni/PUBLIKACE_predskolni_klub_FINAL_nahled.pdf
7. MŠMT. (2017). *Přípravné třídy základních škol od školního roku 2017/2018*. Dostupné z <https://www.msmt.cz/pripravne-tridy-zakladnich-skol-od-skolního-roku-2017-2018>.
8. MŠMT. (2018). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/45304/>
9. MŠMT. (2020). *Informační materiál ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let*. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/52421/>
10. Úřad vlády České republiky. (2021). *Strategie rovnosti, začlenění a participace Romů (Strategie romské integrace) 2021-2030*. Dostupné z https://www.vlada.cz/assets/ppov/zmocnenkyne-vlady-pro-lidska-prava/aktuality/Strategie-rovnosti--zacleneni-a-participace-Romu-2021---2030---textova-cast_OK.pdf

11. Zormanová, L. (2019). *Adaptace dětí na mateřskou školu*. Metodický portál RVP: Inspirace a zkušenosti učitelů. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/22029/ADAPTACE-DETI-NA-MATERSKOU-SKOLU.html>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

apod. a podobně

MŠMT ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

např. například

tj. to je

tzn. to znamená

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Předčasné ukončení školní docházky u romských žáků.....	29
Obrázek 2 Vlastní návrh schématu výsledných kategorií a subkategorií	47

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Porovnání výchovy v romské rodině ve srovnání s rodinou z majoritní společnosti	25
Tabulka 2 Charakteristika výzkumného vzorku	45

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Vzor informovaného souhlasu

Příloha P II: Ukázka interview

Příloha P III: Seznam kódů

PŘÍLOHA P I: VZOR INFORMOVANÉHO SOUHLASU

Informovaný souhlas účastníka výzkumu

Svým níže uvedeným vlastnoručním podpisem stvrzuji, že dobrovolně souhlasím s účastí na výzkumu, který je realizovaný v rámci bakalářské práce na téma: „Strategie pro podporu adaptace dětí romského etnika v mateřské škole.“ Zároveň jsem si vědoma, že veškeré informace, jež během interview poskytnu, budou následně využity ke zpracování výsledků v praktické části práce.

Interview bude po celou dobu nahráváno pomocí záznamového zařízení a následně přepsáno do písemné podoby kvůli přehlednějšímu zpracování dat. Nahrávka nebude za žádných okolností nikde zveřejněna, jelikož účast je zcela anonymní. Získaná data budou použita pouze pod pseudonymem, dle něhož Vás nebude možné identifikovat.

Podpis:

Datum:

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA INTERVIEW

Učitelka 1

J: Od této chvíle zapínám nahrávání. Na úvod bych se Vás chtěla nejprve zeptat, jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání a jak dlouho pracujete ve školství.

U1: Ehm, tak teda dosažené vzdělání mám středoškolské s maturitou a ve školství pracuju od roku 2008, takže 13 let.

J: A kolik dětí máte v současné době ve třídě a jaký počet z nich tvoří právě děti romského etnika?

U1: Ehmm no, já jsem ředitelka školky, takže vlastně jakoby konkrétně v té třídě, kde jsem teďka já, tak nemáme žádný romský dítě, ale ve školce jako v takový máme deset dětí z počtu 101. Jsou to starší děti. Já totiž jsem ve třídě, kde jsou maličké a kam vlastně se nám v podstatě romský děti nedostanou, protože nechodí v těch třech letech do školky ještě.

J: Jak dlouho máte zkušenosti s romskými dětmi? Už od začátku?

U1: Jo, v podstatě od začátku. Už jsem vlastně jakoby ve třetí školce, ale vždycky jsem byla v místech, kde ehm minimálně jedno, dvě děti se ve třídě vyskytovaly.

J: Mohla byste mi prosím přiblížit, jakými způsoby podporujete adaptaci nových romských dětí v mateřské škole?

U1: No ehm, co se týče té adaptace, tak tam bylo, že samozřejmě to je pro všechny děti dost podobný, ale u těch Romů se snažíme víc pracovat s těma rodičema, protože ehm ta romská etnika je taková, že ty maminky jsou hodně úzkostný a nesnesou, když ty děti pláčou. Jo a což samozřejmě děti na začátku školního roku pláčou a ty maminky to dost často vzdávají. Po dvou dnech prostě, po třech dnech to vzdaj a to dítě nechtějí vodit do školky. Takže tam opravdu od toho prvního dne ehm se snažíme, aby ty děti chodily jenom malou chvíličku, aby ti rodiče s nima chodili pak na zahradu, aby ti rodiče se šli s nima podívat do třídy, aby vlastně ta maminka byla v klidu, že to dítě je tady nějakým způsobem v klidu a že tady funguje. Uhm, takže určitě se snažíme zvát ty rodiče do školky. Zvát je už i předem, než to dítě nastoupí, tak aby vlastně chodili třeba na tu zahradu se podívat ehm. Využívá toho tak třetina, ale ty, co toho využívají, tak opravdu ten příchod do té školky je pak mnohem lepší. Ty děti nejsou tak úzkostný a ty maminky tím zjistí, jak to tady funguje, že se nemusí o ty děti bát a ty děti pak do té školky dávaj.

J: Uhm, takže při té adaptaci se snažíte spolupracovat i s těmi rodiči?

U1: Ano, co nejvíc se snažíme zapojit ty rodiče do toho procesu, protože tam jde o to, že to dítě to, ty děti to v podstatě zvládají úplně v pohodě ten přechod do té školky, ale narážíme tam na problémy toho, že jsou úzkostný ty maminky. Že jsou jakoby víc úzkostnější než běžné maminky a opravdu nesnesou pomyslení, že tomu jejich dítěti by nemuselo být jako nějak komfortně. Takže ehm se tím vlastně, že je zveme do školky, snažíme se jim ukázat, co v té školce děláme, jak to děláme, tak vlastně ehm.... Aby se seznámili s tím prostředím. Určitě je seznamujeme s tím prostředím, aby vlastně věděli, do čeho ty jejich děti půjdou.

J: A setkáváte se s nějakými specifiky v případě adaptace těchto nových romských dětí?

U1: No, je to hodně o tom, že vlastně ty děti chodí až ty starší, že vlastně v podstatě 90 % Romů se do školky dostane až to maj povinně jako předškoláci. Tak pro to pětiletý, šestiletý dítě je samozřejmě to odloučení mnohem horší, protože ty už to rozumově chápou a nechtějí v té školce být, protože vědí, že ta maminka je doma. Takže tam to specifikum je v tom, že tam opravdu se musí jako ehm cíleně ty děti motivovat a zapojovat do té skupiny, protože ehm se vlastně většinou dostanou do třídy, kde ty děti už normálně do školky chodily a jsou na všechno zvyklý. Takže tam probíhá hodně individuální pomoc, ehm většinou pomáhaj i kuchařky nebo uklízečky, jakože máme na půl kuchařku a uklízečku, která vždycky vydává konkrétní třídě svačinu, obědy a uklízí. Takže vlastně i do té třídy za těma dětma chodí pomáhat tahle ta paní uklízečka, hraje si s těma dětma, aby vlastně jako by ten přechod pro ně byl co nejjednodušší.

J: Zohledňujete tady tyto specifika přímo ve školním vzdělávacím programu, třídním vzdělávacím programu nebo při tvorbě konkrétních týdenních témat?

U1: Určitě ne, protože tady tím mám obavu, že bychom narazili na diskriminaci. Jo, že vlastně tady tím bychom povyšovaly jednu skupinu nad druhou, takže to určitě nikde nezařazujeme. Ehmmm, narážíme vlastně u některých, ne u všech tady těchto romských dětí, ale u některých narážíme na jazyk, že vlastně nemají osvojený český jazyk. Tak tam potom se s nima pracuje vlastně jako zvlášť, jako s cizincema, že vlastně dostávají potom individuální podporu a vyloženě je vlastně učíme česky. Ale že by sme to, my to máme ve školním řádě a vlastně v tom vzdělávacím programu to máme všeobecně, kde vlastně v podstatě nám je jedno, jestli to je Rom nebo jestli to je zaostalej Čech a nebo prostě, kdo

to je. Takže tohle to my jako nerozlišujeme no. Ale samozřejmě ty specifika Romové mají, a hlavně v tom, že opravdu je tam úplně jiný přístup těch rodičů k těm dětem.

J: Takže vlastně, pardon, že Vám skáču do řeči.

U1: No, pardon. My narážíme na to, že vlastně ty romský děti opravdu nejsou zvyklé na to, že jim někdo řekne ne. Oni to tak maj, že minimálně do těch šesti spíše až deseti let jsou hodně hájení. Je to tou jejich kulturou, jsem o tom kdysi dávno ještě taky něco četla, když jsem studovala. Tak je to dané tou kulturou, že maminky jsou opravdu takový ty oči, co za ty děti všechno dělají a ty děti vlastně pěti, šesti leté, když přijdou do té školky, tak vlastně neumí, nemaj zažitou ani sebeobsluhu. Oni se vlastně neuměj svlíkat, oblíkat, nazout si boty, nedej bože zavázat si boty. Ehm mají problémy samostatně jíst, takže tam vlastně tohle to všechno potom vlastně ty učitelky a plus teda ten ostatní personál je nápomocný k tomu, aby těm dětem pomáhal a zaměřujeme se i na to, co se běžně dělá u těch tříletáků. Tak se na to zaměřujeme i v tý předškolní třídě u těch romských dětí, aby to vlastně taky v pohodě zvládly před tím nástupem do školy.

J: Setkáváte se s nějakými problémy, které se pojí s podporou adaptace romských dětí?

U1: No narážíme vyloženě na to, že prostě tam... Pokud to dítě není předškolák a nemá to povinně, tam už na to jako ti rodiče slyší, tak tam narážíme opravdu na to, že ty děti do té školky nechodí. Takže tam jako hodně, mnohem víc musíme pracovat s těmi rodiči a motivovat vlastně ty rodiče k tomu, aby vůbec chodily ty děti do té školky.

J: Mohla byste mi přiblížit, jakými způsoby se snažíte ty rodiče motivovat? Třeba jestli je nějak oslovujete.

U1: Noo hodně za nimi chodím osobně (smích) k nim domů, že prostě zazvoním, protože telefony většinou nezvedají, nemám jejich telefonní čísla tak, takže ty kontakty nejsou úplně přesný. Takže funguje, oni tady u nás bydlí všichni v okolí tím, že vlastně jsme město, tak máme různé spádovosti. Takže to funguje tak, že buď ty děti potkáme na ulici náhodně, že vlastně se těch rodičů ptáme, tak co kdy už přijdeš do školky. Teď budeme mít divadýlko a tamhle to, tak se přijď s mamkou podívat a tak. A nebo vyloženě pod nějakou jakože záminkou jdu k nim zazvonit, že jim jdu jako sdělit nějakou informaci a u toho se vlastně jako zeptám, kdy přijde do té školky. A když to tak jako řeknu, jim je to pak blbý jako nepřijít, když mi to řeknou do očí (smích). Takže je to takový...Hodně těch romských dětí nechodí z toho důvodu, že ty rodiče neplatí obědy a že pak vlastně jim je jakoby blbý, že nemají zaplaceno, tak vlastně dokud nezaplatí, tak ty děti do školky

nechodí. Jo, na to taky narážíme, tam potom funguje, pokud jsou na tom opravdu špatně, máme dotace na obědy a takovýhle, tak to funguje a ty děti potom chodí. Ale to se mi taky stalo, že kolikrát jsem říkala mamince, tak jako nic se neděje, nejste jediná, kdo ty obědy platí pozdě, ale dávejte to dítě do té školky, protože ono to potřebuje. Jo tak to je takové zase, že některý ehmm což jako oproti sociálním bílým rodičům, když to takhle blbě řeknu, těm je to jedno, že nemají zaplaceno. Ale to ti Romové většinou fakt jako mají a nechodí do té školky, dokud nemají peníze, aby to mohli zaplatit. Takže i taková nějaká motivace, že teda dobře, důležitý je, že máte snahu to řešit, že nějak to platíme my nebo dostanou splátkový kalendář a tak podobně. A motivovat je k tomu, že tedy to, že nemají zaplaceno za ty obědy, že to není důvod k tomu, aby to dítě do školky nechodilo.

J: Jsou ještě jiné důvody, proč rodiče nedávají své děti do mateřské školy?

U1: Osobně si myslím, že nejvíce těch důvodů je to, že oni si opravdu myslí, že těm dětem je nejlíp doma. Že jako jim je nejlíp u té maminky. Oni to tak jako mají postavené a že my tady po nich něco chceme, a to dítě v momentě, kdy jako řekne, že se mu tam nelíbí a tamto a tamto nechci, tak oni opravdu ty malý děti v podstatě poslouchají. Přitom to není jako kdyby ty děti byly nevychovaný, to tak jako není. To etnikum to tak má nastavené, že prostě to dítě do těch šesti let si v podstatě opravdu může dělat, co chce a vyhovuje se jim. Takže tam až díky tomu, že vlastně začala být povinná předškolní docházka, tak díky tomu vůbec Romové do té školky chodí, protože jinak málokdy chodili. Chodili takoví ti, co už jsou běžně adaptovaní, rodiče chodí do práce. Tak ty už běžně chodili do školky, protože už se normálně sžili s komunitou ostatních. Ale ty, co si žijí v těch svých komunitách, tak ty vlastně nemají důvod děti dávat do školky. Nehledě na to, že stojí peníze, protože školka něco stojí.

J: A když třeba.... Pardon, já Vám zase skáču do řeči.

U1: Omlouvám se, pokračujte.

J: Jen by mě zajímalo, když říkáte, že děti mají z domu v podstatě všechno dovoleno, tak jak s nimi potom v té mateřské škole pracujete? Zapojují se bez problémů do připravených aktivit?

U1: Musí se určitě více motivovat. Určitě se musí jakoby víc motivovat individuálně. Že to není pojd'te a ty děti jdou, ale většinou je to o tom, že ta učitelka si konkrétně jeho namotivuje a něco mu o tom začne říkat, aby ho zaujala. Ze začátku se určitě nechtějí zapojovat, to je pravda, že koukají a jak nejsou zvyklí, tak nechtějí nebo právě naopak

řeknou, já nejdu, já si jdu hrát. Jasně pokud je to v nějakých normálních mezích, tak to dítě se nechává a až postupně se ho snažíme zapojovat do toho, aby vlastně ty aktivity pro předškoláky šly ty děti dělat. A určitě tam je potřeba víc individuální podpory teda, no a toho zaujetí a motivace.

J: Existují podle Vás ještě nějaké další možnosti nebo opatření, jimiž by šlo tu adaptaci podpořit?

U1: No, rozhodně by bylo dobrý, kdyby vlastně bylo, to je tady všeobecně, kdyby bylo více personálu. My vlastně fakt hodně využíváme, minimálně první měsíc, spíš dva, využíváme uklízeček. Ty pomáhají, a hlavně třeba s tou sebeobsluhou, protože my vlastně ve třídách u těch předškoláků máme 28 dětí. S tím, že ty děti už jsou zvyklé se komplet prostě oblékat, převlékat na tělocvik, na ven a tak dále. Tak tady s těma dětma vlastně ta uklízečka pomáhá, protože prostě si neumí zapínat knoflíky, zipy a tak podobně. Takže se to všechno učí a výhoda je určitě, když pak v té třídě je asistentka. Jo, že vlastně teďka my tady v těch třídách máme i asistentku, tak určitě pak je výhoda, když tam může být i ta asistentka. Je tam totiž větší personální podpora, což není cíleně původně kvůli těm Romům, ale určitě je to fakt lepší využit.

J: Když jste říkala, že některé romské děti neumí příliš česky, tak ty asistentky s nimi pracují třeba i v tomto směru?

U1: Určitě, buď učitelka nebo ta asistentka. To záleží na tom, jak si to rozloží a určitě tam potom je takový ten ehm obrázkový program, kdy vlastně ty děti se učí základní český slova nebo věty a víc se s nimi komunikuje. Samozřejmě, když pomine takový to prvotní, že se s tou učitelkou jako nechtějí bavit, což ty děti tak mají, když jako úplně čerstvě nastoupí do té školy. Tak ten stud a ostych, když potom překročí, tak určitě potom tam mívají jakoby individuální aktivity, kdy i při hře si ta učitelka nebo asistentka jde k těm dětem sednout a vlastně mluví na ně, aby tu řeč aspoň slyšely a něco po nich chce, aby zkusily říct česky, nějaké slova a tak. To tam určitě je mnohem větší průprava zaměřená na ten jazyk než u běžných dětí.

J: Jak zohledňuje mateřská škola, v níž pracujete, adaptaci romských dětí? Zavádí nějaká podpůrná opatření jako adaptační programy apod.?

U1: No určitě nemáme nic psaného, protože tady u toho my fakt jako pracujeme individuálně a... Jako tady v tomhle bych se bála toho, že budeme jako na jednu stranu označeni z toho, že někoho diskriminujeme, že někoho navyšujeme, ale my to tady v těch

třídách bereme opravdu tak, že na všechny ty děti si stanovujeme diagnostiky a vlastně pokud to dítě potřebuje v nějaký tý oblasti pomoci, tak se mu pak ty učitelky věnují individuálně. Určitě to nemáme nějak, že bychom měli vyloženě podpurný adaptační program. Je to opravdu individuální. Záleží na každém tom dítěti. Rozhodně tam funguje víc to, že zapojujeme více ty rodiče než ty běžný rodiče, protože ty vlastně to berou jako normální, že dítě jde do školky a nemají s tím problém. Tak by se dalo říct, že ten program je v tom, že se snažíme více spolupracovat a působit na ty rodiče, aby to dítě vůbec do školky dávali.

J: A třeba ani z obecného hlediska pro všechny děti žádný adaptační program nemáte vypracovaný?

U1: Adaptační období u nás probíhá u každého dítěte opravdu individuálně. Ještě teďka máme děti, které chodí třeba jenom do deseti hodin. Všeobecně máme dané, že dítě, když nastoupí nově do školky, tak rozhodně nechceme, aby v ní bylo celý den. Takže tam je určitě postupný zvykání. To tak mají všechny děti, aby vlastně nejdřív chodily kratší dobu. Někdo chodí do devíti, někdo do desíti a záleží, jak dlouho. Někdo to tak má týden, někdo dva týdny a postupně se to navyšuje. Až po té době, kdy vlastně dítě úplně v pohodě přejde na to, že dopoledne školku zvládá, tak pak tu může i spát a zůstává tady i do dopoledne. Což třeba ty romské děti nejsou. Ty chodí v podstatě v devadesáti devíti procentech domů po obědě, protože ty maminky jsou doma a nenechají je teda do odpoledne. Tohle to máme jako zaběhlý a mají tu možnost, že vlastně ještě před nástupem do školky můžou ty rodiče s dětma chodit na zahradu, aby si zvykli na to prostředí a vlastně i na ty učitelky a tak. A potom, když vlastně u někoho ta adaptace nefunguje, tak nechodí vůbec do třídy to dítě, ale chodí jenom s maminkou na tu zahradu v době, kdy tam je i ta paní učitelka. Ta paní učitelka se snaží na to dítě nějak působit, seznamovat ho s kamarády, aby si i na ostatní děti zvyklo. Potom vlastně, když to jde, tak potom alespoň na malou chvíli jde ta maminka s ním do třídy a odejde. V tomhle totiž narážíme pak na to, že pokud ne všechny děti jsou ještě už úplně ustálené v adaptaci, tak zase ta cizí maminka je rozhodí, protože oni by jí tam chtěly taky. Takže tomuhle se snažíme vyvarovat, aby to nebylo v září. A právě to potom teda překlápíme na to, že ta maminka s dětma chodí na zahradu a potom teprve třeba v říjnu/listopadu začne chodit s tím dítětem do třídy, podle toho, jak to je. Protože ta běžná populace, tak ty rodiče jsou v té době v práci a za těma dětma do třídy přijít nemohou a stávalo se nám, že to pak jako rozhodilo ty děti, že by tam vlastně svou maminku chtěly taky. A nechápaly, proč někdo ji tam mít může a ony ne. Ale funguje

to tak, že mají přístup na zahradu s rodiči a případně, když to hodně nejde, tak prostě to dítě je nějak s maminkou i ve třídě, aby si na tu třídu zvyklo. A chodí na krátkou dobu. Máme děti, co opravdu nejprve chodily jen na půl hodiny třeba. To proto, aby to pro ně bylo snesitelné, protože více nedávaly.

J: A tady ty veškerá opatření byste zhodnotila jak?

U1: Určitě jsou přínosné. Já totiž znám několik školek, kde to mají tak... Že ty děti to mají tak, že prostě prvního nastoupí a už do druhého jsou tam na celý den. A to mi přijde prostě pro děti, co nejsou zvyklé být bez maminky, obzvlášť u těch Romů, kdy jsou celých čtyřicet hodin s tou matkou, musí to být pro ně stresový. Je to opravdu na dlouhou dobu. Takže si myslím, že tohle, ten adaptační program byl měl být hlavně individuální, a to je důležité. Je důležité jít podle každého dítěte a jeho rodiny, protože samozřejmě jsou rodiny, které potřebují, aby druhý týden dítě spalo, protože maminka jde do práce a vzala si jen týden dovolené, aby ten začátek dítě ustálo. Tak tý rodině se snažíme, co nejvíce vyhovět, ale určitě jako nedovedu si představit, že bychom to nedělali individuálně. To podle mě snad jako ani nejde. Tím by trpěly jenom ty děti. Snažíme se to napasovat na to dítě a na jeho rodinu, jak to potřebují oni.

J: Já Vám mockrát děkuju. Už nemám žádné další otázky. Avšak je ještě něco, co byste k danému tématu chtěla říci vy?

U1: No jediný, co mě napadá vždycky k otázce romských dětí ve školce, že je fakt dobře, že se zavedla povinná předškolní docházka. Tedy, že oni ten poslední rok jdou povinně do školky. Protože věřím tomu, že devadesát procent romských dětí, s nimiž jsem se tedy já setkala ve školce, tak kdyby nastoupily už ve třech letech, tak nemusí mít pak odklad. Takhle vlastně oni nastoupí, nesetkala jsem se s romským dítětem, co by nastoupilo až jako předškolák a šel normálně do školy. Vždycky mají odklad. A věřím tomu, že kdyby to dítě nastoupilo ve třech letech, že by odklad nemuselo mít, protože za ty tři roky by na něj školka působila a ovlivnila ho natolik, že by bylo schopné jít normálně do školy. Tedy v klasickém věku, a ne v odkladovém. To je takový, co mě napadá k romský otázce. A děti, co pak naopak, že jsou z těch rodin, kdy jsem říkala, že jejich maminka chodí normálně do práce, tak tyhle děti nastupují již ve třech letech do školky, protože už nepatří vyloženě mezi tu romskou komunitu. Samozřejmě nějakou mají, ale normálně se, když to tak řeknu, kamarádí s ostatníma z toho paneláku, tak ty jejich děti odklady neměly.

J: Ještě, jestli bych se přeci jen mohla na něco zeptat. Tak mě napadlo, jestli se nějak liší délka adaptace romských dětí.

U1: Noo, ono se to těžko posuzuje, protože běžná adaptace probíhá u těch tříletých dětí, a tak je to samozřejmě jinak věkem, než když pak to dítě je pětileté. Ale pokud přijde jako předškolák prvně do školky a není to Rom, tak ta adaptace tam bývá jako mnohem rychlejší. To proto, že ty děti bývají zvyklé už být odloučené od jejich maminky, což u těch Romů opravdu není. Takže jo, ta adaptace tam trvá mnohem dýl. Za první je to dáno tím věkem, kdy to dítě už si to všechno uvědomuje, kdežto toho tříletého ještě snáze opijeme rohlíkem (smích) a nějak ho namotivujeme než toho pětiletého, který ví, že ta maminka je doma a on s ní chce být. A jako když mu řekneme, že máma si jde něco zařídit, tak on chápe, že to není na celý dopoledne, on už má trochu časový pojem. Kdežto ten tříletý to ještě nepobírá, takže tomu to vysvětlení většinou stačí. Taktéž nejsou ani zvyklí na to odloučení, protože oni si žijí v těch komunitách pospolu a maminku tak mají neustále za zády. Tam ani neprobíhá to, že by babička nějak fungovaly, že by chodily k babičkám, protože jsou stejně vždycky v jednom baráku. Je to takový, že to odloučení... takže jo, adaptace je tam určitě delší než u běžných dětí.

J: Já vám tedy ještě jednou opravdu děkuju.

U1: Není vůbec zač. Přeji Vám hodně úspěchů, máte opravdu zajímavé téma.

J: Děkuju, já už vypnu nahrávání.

PŘÍLOHA P III: SEZNAM KÓDŮ

1. Spolupráce s rodiči - základ úspěchu	Seznámení rodičů s prostředím Motivace rodičů k zápisu mladších dětí Zajistit účast rodičů Spolupráce s rodiči, základ úspěchu Spolupráce s rodinou Potřeba navázat vztah s rodinou Specifikum ve spolupráci rodina-MŠ Adaptační program určený rodičům Seznámení rodičů se specifiky adaptačního procesu Potřeba denní komunikace s rodiči Informativní schůzka pro rodiče Triangulační proces Seznámení rodičů s režimem MŠ Komunikace s rodiči Snaha o spolupráci s rodiči Akce pro rodiče s dětmi Nabídka individuálních konzultací Oboustranný zájem o rozvoj dítěte Informace o dítěti Vstupní dotazník pro rodiče Denní kontakt s rodiči Informování rodičů o průběhu dne Potřeba vzbudit u rodičů zájem Přizpůsobení adaptace dle domluvy s rodiči Podnítit zájem rodičů o MŠ Spolupráce formou vysvětlování Pobízení ke spolupráci Přijďte nás navštívit! Spolupráce s matkami Blízké vztahy učitelky-matky Domácí úkoly Třídní schůzky Seznámení rodičů s průběhem Adaptační strategie dle domluvy s rodiči Vše, co potřebujete vědět Přijďte se podívat před nástupem
1.1 Přívětivý přístup pro navázání vztahu	Dodání jistoty matkám Osobní návštěva Oslovení v neutrálním prostředí Prvotní uklidnění rodičů Vytvoření důvěrného prostředí pro komunikaci s rodiči Jsem tu pro Vás! Důvěrný vztah s rodiči Musíme si důvěřovat Vzájemné pochopení mezi učitelkou a rodičem Vybudování důvěry u rodičů

	<p>Chci pro něj to nejlepší Prívětivý přístup k rodičům Obezřetné sdělení problémů Pozvolný přístup k rodičům Dodat rodičům jistotu Nebojte, postarám se o něj Vstřícný přístup k rodičům Diplomatický přístup k rodičům Můžete se na mě spolehnout! Pochválit dítě před rodiči</p>
1.2 Komunikátor mezi zúčastněnými stranami	<p>Spolupráce se sociální pracovníci Sociální pracovník jako prostředník Terénní pracovníce jako řešitelé problémů Projekt koordinátor Koordinátor jako spojka Sociální pracovníce pro rodiče Sociální pracovník, řešitel problémů Projekt sociální pracovník Sociální pracovník jako prostředník Spolupráce přes prostředníka Romský školní asistent jako pomocník</p>
2. Individuální přístup jako univerzální strategie?	<p>Individuální motivace Potřeba dítě zaujmout Početnější personální zastoupení Individuální podpora při adaptaci Seznámení se s podmínkami v rodině Individuální práce Odhalení úrovně vývoje dítěte Stanovení prognózy dle individuálních potřeb dítěte Individuální domluva s učitelkou Přizpůsobení podpory individualitě dítěte Pozorování chování dítěte Nedostatek času pro individuální přístup Adaptační strategie dle potřeb dětí Potřeba individuálního přístupu Individuální přístup dle zájmu dětí Individuální přístup k nově nastupujícím Zohledňování zvyků dítěte Zjišťování zájmů dítěte Získání základních informací o dítěti Zohledňování individuality dítěte Zohledňování aktuální úrovně dítěte Činnosti přiměřené schopnostem dítěte Činnosti přispívající k rozvoji Zjistit návyky z domácího prostředí Zohledňovat zájmy dítěte Potřeba speciálního pedagoga Asistent pedagoga pro individuální rozvoj Přítomnost školního asistenta</p>

	<p>Individuální opakování Individuální plán pedagogické podpory Nedostatek školních asistentů</p>
3. Učitel jako opora	<p>Potřeba motivace Pomoc při rozvoji sebeobslužných dovedností Vedení dítěte k hodnotovému systému Navázání kontaktu s dítětem Neustálá přítomnost učitelky Vedení dítěte k přijetí režimu MŠ Přítomnost učitelky jako klíčová strategie Dodat dítěti jistotu Vedení dítěte k respektování pravidel Neublížím ti Vytvoření bezpečného prostředí Uklidnění dítěte Vstřícný přístup k dětem Nic ti nehrozí! Demonstrační karty Pomoc s orientací se v tématech Řekneme si, co jsi zameškal Můžeme mluvit romsky Máš problém, pomůžu ti Pestrá škála aktivit</p>
4. Budování vztahů v kolektivu	<p>Pomoc se začleněním do kolektivu Postupné zapojování do společných aktivit Seznámení dítěte s kolektivem Aktivity pro budování vztahů mezi dětmi Nastolit pozitivní třídní klima Začleňování dětí do kolektivu Zapojování dětí do aktivit Podpora při utváření sociálních vazeb Vzájemné poznávání Zařazování sociálních her Zařazování skupinových prací Zpočátku začleňování do menších skupin Potřeba vytvořit důvěrné vztahy Aktivity pro vzájemné poznávání Zapoj se k nám! Společné akce pro děti</p>
5. Opatření k usnadnění adaptace	<p>Zkrácená doba pobytu Přítomnost rodičů Postupné přivykání Postupné prodlužování délky pobytu Přítomnost blízké osoby při adaptaci Výjimečná přítomnost rodiče ve třídě Adaptační programy pro nejmladší Třítýdenní adaptační program Oblíbená hračka Symbol domova Postupné odpoutávání od matky</p>

6. Podpora adaptace před nástupem	Seznámení s prostředím před nástupem Tady už to znám! Návštěva zahrady před nástupem Adaptační odpoledne před nástupem Navázat vztah s učitelkou před nástupem Spolupráce s centrem pro romské děti Seznámení s režimem MŠ před nástupem Den otevřených dveří Spolupráce s Diakonií Společné akce s Diakonií Uklidnění dětí před nástupem Návštěvy dětí z centra Zahradní slavnost Tady budeš chodit
7. Zařazování multikulturních prvků	Využívání prvků romské kultury a tradic Realizace tématu o jiných kulturách Uvedení zajímavostí o romské kultuře Představení rodinných zvyků dětmi Zařazování romské hudby Téma cesta kolem světa Seznámení dětí s lidskými rasami Zařazování romských tradic Existence více lidských ras Příležitostná zmínka o romské kultuře
8. Všichni jsme si rovni!	Ke všem bez rozdílu Neupozorňování na odlišnosti Žádný rozdílný přístup Rovnocenný přístup učitele Učitelka jako vzor Všichni jsme si rovni Přijetí každého bez předsudků Bezpečné prostředí bez předsudků Běžná přátelství Patřím k vám!
9. Výzvy při adaptaci	Vyšší věk jako problém Nedostatek financí na stravování Nejsou finance, není MŠ Nechci se zapojit Mami, neopouštěj mě! Vliv věku na délku adaptace Předsudky ze strany učitele Neschopnost dítěte odloučit se Nemám zájem Problémy s odloučením Příliš romských dětí Romské děti s romskými Nejste Romové, nejste přátelé Parta romských dětí Zařad'te ho k ostatním Romům Docházka není důležitá

	<p>Postoj rodičů znemožňuje adaptaci Vím, že je maminka doma Útěk z MŠ Dítě po zavíračce Nevyzvedávání dítěte Nepodnětné domácí prostředí</p>
9.1 Pomoc, nerozumím vám!	<p>Neznalost českého jazyka Osvojování českého jazyka Obohacování slovní zásoby Aktivity pro rozvoj českého jazyka Problémy s komunikací v českém jazyce Mluvme romsky, nerozumí nám Nedostatečná slovní zásoba Demonstrační kartičky při komunikaci Kartičky k procvičování slov Obrázkový režim dne Usnadnění orientace v režimu dne Demonstrační kartičky k tématům Rozvíjení komunikace v českém jazyce Asistentka pedagoga (komunikační dovednosti) Individuální činnosti pro rozvoj českého jazyka Speciální pedagog pro rozvoj komunikace Logoped Rozvoj komunikačních dovedností Doma mluvím romsky Znám jen romštinu Nerozumím vám! Afatické slovníky Hry pro rozvoj řečových schopností Podněcování mluvy v češtině Slabikáře Mluv česky</p>
9.2 Specifika u romských dětí	<p>Nerozvinuté sebeobslužné dovednosti Počáteční ostych při komunikaci s učitelkou Prodloužené adaptační období Počáteční přestupky proti pravidlům Nerozvinuté dovednosti v oblasti stolování Touha dětí po pozornosti Nezájem dětí o individuální aktivity Zaostávání oproti ostatním dětem Zase na začátku Bez návyků Potřeba postupného odpoutávání dítěte Zkreslení reality dětmi Hlučné chování Nechci sedět Nedostatečná koncentrace Počáteční problémy dětí s pravidly Neschopnost dětí se podřizovat Nerespektování autorit ze strany dítěte</p>

	<p>Nerespektování pravidel Nerespektování učitelky jako autority</p>
9.3 Adaptace rodičů?	<p>Nezvládnutí počáteční úzkosti Úzkostné matky Strach rodičů Už neplač, vezmu tě domů Úzkostné matky jako překážka Matky za zády Neschopnost rodičů odpoutat se Potíže u rodičů Okupování MŠ Dobrý den, to je náhoda Mami, tati, vidím vás Úzkostní rodiče Přehnaný strach o dítě Dítě v pohodě Pláč = odchod domů Vážení rodiče, existují pravidla Adaptace rodičů Vraťte mi mé dítě Zacílit podporu směrem k rodičům</p>
9.4 Spolupráce aneb nemáme zájem	<p>Odmítavý postoj ze strany rodičů Nezájem rodičů o komunikaci Specifikum v chování rodičů Nezájem rodičů o adaptaci dítěte Nespokojení rodiče Problém = zájem rodičů Nezájem rodičů o pokroky dítěte Nemáme o nic zájem Komunikace „mezi dveřmi“ Odmítání spolupráce ze strany rodičů Lhostejnost rodičů Malá sdílnost rodičů Učitel = nepřítel Odmítání ze strany rodičů Ne-spolupráce s rodiči Hrách na stěnu házet NE pro nad rámecové aktivity Škoda peněz Nezájem rodičů o pozvání Jednostranný zájem Neříkám vám pravdu Poslouchám jen autoritu Rodiče nerespektují učitelku Vyhledávání problémů Z komára velblouda</p>
10. Rodina nadevše	<p>Silná vazba rodičů na dítě Přehnaná starostlivost rodičů o děti V očích rodičů děti jako absolutní priorita Zohledňování pouze vlastního dítěte</p>

	<p>Existence pouze jedné pravdy Zaujatost rodičů Mé dítě je dokonalé Rodina drží při sobě Neschopnost rodičů přijmout chybu dítěte Pevné vazby v rodině Fixace rodičů na dítě Ochráním tě dítě Bez rodiny ani krok Mé dítě má pravdu Všude dobře, doma nejlépe Bezmezně ti věřím Matka pečovatelka Nejlépe je u maminky</p>
10.1 (Ne)výchova v rodině	<p>Doma vše povoleno Odlišná mentalita Specifický přístup rodičů k dětem Slovo „NE“ neexistuje Volná výchova Maminka to udělá za mě Udělám cokoli chceš Odlišný výchovný styl Odlišné hodnoty Doma bez pravidel Volný režim Můžeš dělat, co chceš Nechceš do MŠ, zůstaň doma</p>
10.2 Doma je doma	<p>Nástup v předškolním věku Ponechávání mladších dětí doma Nebýt to povinné... Nechci do MŠ Brzký odchod z MŠ Častá absence Nepravidelná docházka Téměř nulová docházka Dlouhodobá absence Časté ponechávání dětí doma Už si ho vezmu</p>