

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Helena Zemanová

Bariéry ve vzdělávání předškolních dětí na okraji společnosti
Barriers in education of marginalized preschool children

Praha 2022

Vedoucí práce: Prof. PaedDr. Ondrej Kaščák, Ph.D.

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala Prof. PaedDr. Ondreji Kaščákovi, Ph.D. za vedení a rady udílené v průběhu psaní této diplomové práce. Poděkování patří také týmu organizace TADY A TEĎ, o. p. s, jmenovitě Jakobovi Sachrovi a Táně Vacovské za pomoc s realizací výzkumu a sdílení zkušeností z terénu.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Plzni, dne 10. 5. 2022

Bc. Helena Zemanová

Abstrakt: Diplomová práce se zabývá existujícími bariérami v předškolním vzdělání, které stojí mezi dětmi z okraje a úspěšným zahájením vzdělávacího procesu v běžném vzdělávacím proudu. Cílem práce bylo zachytit způsob, jakým jsou bariéry vnímány z pohledu rodičů dětí a učitelek a učitelů mateřských školek, a popsat, jakým způsobem se tyto dva světy střetávají. V teoretické části jsem se věnovala již existujícím výzkumům a situaci předškolního vzdělávání v České republice vzhledem k dětem z okraje. V praktické části jsem navázala vlastním výzkumem založeném na kvalitativní metodě polostrukturovaného rozhovoru. Výzkum jsem realizovala v lokalitě Plzeň. Výsledkem práce jsou možné průsečíky, které nabízejí prostor pro odbourávání bariér mezi rodinou a institucí.

Klíčová slova: bariéry v předškolním vzdělávání, předškolní vzdělávání, sociální znevýhodnění, lokalita Plzeň, kvalitativní výzkum, dostupnost předškolního vzdělávání, včasná péče, sociálně vyloučené rodiny, rodiče se základním vzděláním, učitelé a učitelky

Abstract: The diploma thesis deals with the existing barriers in preschool education, which stand among the children from the margins and their successful start of the educational process in the mainstream of education. The aim of the diploma thesis was to capture the way in which barriers are perceived from the perspective of both parents of children and kindergarten teachers, and to describe how these two worlds collide. In the theoretical part, I explored the existing research and the situation of preschool education in the Czech Republic with focus on children from the margins. In the practical part, I did my own research based on a qualitative method of semi-structured interview. I carried out the research in the locality of Pilsen. The results of the research offer the opportunity to break down the barriers between families and institutions.

Key words: barriers in pre-school education, pre-school education, social disadvantage, locality Pilsen, qualitative research, availability of pre-school education, early care, socially excluded families, uneducated parents, teachers

Obsah

Úvod	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1. Předškolní vzdělávání dětí z okraje.....	10
1.1. Jak v ČR vzděláváme marginalizované děti?	12
2. Předškolní vzdělávání dětí z okraje jako výzkumný problém.....	16
2.1. Inkluze, segregace a mateřské školky	16
EMPIRICKÁ ČÁST	20
3. Výzkumný cíl	20
4. Výzkumné otázky.....	20
5. Metoda a realizace výzkumu.....	21
6. Validita výzkumu	22
7. Charakteristika a demografická struktura lokality	22
7.1. Vzdělávání v obci	23
8. Popis zastoupených institucí	24
9. Charakteristika výzkumného vzorku.....	25
10. Etika výzkumu.....	27
11. Výsledky výzkumu	27
11.1. Předškolní vzdělávání pohledem rodičů: „Tak to bylo vždycky“	27
11.2. Předškolní vzdělávání z pohledu instituce: „Tak určitě by mě zajímalo třeba podívat se do takové rodiny, jak tam skutečně žijou.“	39
11.3. Střet dvou světů a kudy vede cesta ven.....	58

12. Diskuse	62
Závěr.....	65
Použité zdroje	66
Přílohy	69
Příloha č. 1.: Polostrukturovaný rozhovor klienti.....	70
Příloha č. 2: Polostrukturovaný rozhovor MŠ.....	72
Příloha č. 3: Infosouhlas – prázdný	74
Příloha č. 4: Preskripce rozhovoru – vzorová.....	75

Úvod

Kdo jsou děti z okraje? Kde se berou a proč jim věnovat pozornost? Může se zdát, že dětí, které se takzvaně ztrácí ve vzdělávacím systému, není zase tak mnoho. Nedávné pandemické období a ruku v ruce s ním i distanční výuka však dala i laické veřejnosti nahlédnout, o jak rozsáhlý se ve skutečnosti jedná problém. Děti vyrůstající na takzvaném okraji společnosti, jsou děti, které se narodily do socioekonomicky znevýhodněných rodin. Už v okamžik jejich narození to pro ně znamená handicap do jejich budoucího života. Budou mít méně možností, budou na ně hůře dosahovat a pravděpodobně tak také budou volit životní strategie, které povedou k reprodukci sociálních nerovností i u jejich vlastních dětí. A právě tato skutečnost je zároveň výchozím bodem mé diplomové práce, ve které se zabývám popisem bariér v předškolním vzdělávání, které stojí dětem z okraje v cestě za rovnými vzdělávacími, a později tak i životními a pracovními, příležitostmi.

Reprodukce generační chudoby a přenášení zažitých životních strategií se mnohdy jeví jako bezvýchodná. Právě této bezvýchodnosti je však potřeba se postavit a začít soustavně pracovat na narovnání příležitostí pro marginalizované skupiny obyvatel. Pomoc je však potřeba nabízet cíleně, promyšleně, v dostatečném rozsahu, a zejména systémově jak v lokalitách, kde se problematika dotýká několika málo jedinců, tak tam, kde zahrnuje celé komunity. Tomu mohou napomoci opatření vycházející z konkrétních lokálních potřeb. Aby taková opatření mohla být designována, je nejprve nutné tyto potřeby identifikovat a popsat. Ve své diplomové práci jsem se rozhodla takový výzkum realizovat, a to skrze kvalitativní metody poznávání. Zaměřila jsem se přitom na problematiku předškolního vzdělávání, tedy na období dětství a prvního kontaktu se vzdělávacím systémem. Právě kvalitní a cílená včasná péče totiž vede k vyšší školní úspěšnosti dítěte a v důsledku tak i k úspěšnosti v rámci jeho dalších životních drah.

Práce se skládá z teoretické a empirické části, které se vzájemně doplňují. V teoretické části jsem se věnovala specifikům vzdělávacího systému vzhledem k předškolním dětem ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí a dotkla jsem se také konkrétních výzkumů, které se problematikou zabývají, a to zejména z hlediska *bariér*, které vznikají systémově a promítají se do prostředí a klimatu mateřských škol, stejně tak do přístupu a hodnot, které reprezentují učitelky a učitelé těchto zařízení. Empirická část je pak tvořena vlastním kvalitativním výzkumem, který jsem realizovala jak v rodinách, tak v mateřských školkách v lokalitě Plzeň. Výzkum tak nabízí dva úhly pohledu na propisování bariér v předškolním vzdělávání do každodenní reality rodin i učitelek/učitelů. Výstupem však nejsou jen popsání bariéry, z nichž

některé odpovídají celorepublikovému trendu, jiné jsou však lokálního charakteru, ale také popis střetu dvou různých sociálních realit. A právě tento střet a jeho odraz v realitě dle mého názoru nabízí potenciální východiska k navržení lokálních opatření, které postupně povedou k odbourávání bariér, narovnávání příležitostí a tedy i zpřístupnění předškolního vzdělávání dětem z okraje. Výzkum jsem realizovala v rámci svého zaměstnání v nevládní neziskové organizaci TADY A TEDĚ o. p. s., která se v lokalitě Plzeň předškolním vzděláváním dětí ze znevýhodněného prostředí dlouhodobě zabývá a je aktivní v advokační činnosti a hledání cest ke školní úspěšnosti dětí z cílové skupiny. Výstupy výzkumu budou dále využity při plánování naší další činnosti a zacílení pomoci v praxi.

V práci využívám k označení dětí/rodin z *okraje* pojmů: marginalizovaný, znevýhodněný, sociálně vyloučený/exkludovaný a socioekonomicky vyloučený/znevýhodněný, případně ze znevýhodněného prostředí; ještě v úvodu této práce bych proto ráda alespoň v obrysech vymezila, jakou skladbu obyvatel tyto pojmy zahrnují. Primárně se jedná o jedince socioekonomicky vyloučené z většinové společnosti, tedy o jedince, kteří jsou ve společenské struktuře nějakým způsobem znevýhodněni oproti většině a nemají tak ze sociologického hlediska rovný přístup ke zdrojům. V případě této práce může jít o chudé rodiny, single rodiče, cizince, Romy i další národnostní menšiny trvale žijící na našem území. Obvykle se u nich dlouhodobě setkává více faktorů socioekonomického vyloučení, a to chudoba, jazyková a kulturní bariéra, nízké dosažené vzdělání či dlouhodobá neuplatnitelnost na trhu práce, která s nízkým vzděláním (ale třeba i jazykovou bariérou) samozřejmě souvisí. Výzkum jsem realizovala v rodinách, kde docházelo ke kombinaci několika faktorů. Výchozí podmínkou klasifikace rodiny jako *okrajové* bylo dlouhodobé ekonomické znevýhodnění a žádné nebo pouze základní vzdělání alespoň u jednoho z aktivně zapojených rodičů. Ve všech případech se však znevýhodnění dotýkalo i jazykové a kulturní oblasti, protože se jednalo o Romy a v jednom případě cizince. Ráda bych také upozornila na poměrně nový fenomén vyloučení, kterým je vyloučení digitální. Digitální vyloučení je de facto znemožnění určité skupině obyvatel v přístupu ke službám/informacím, které jsou dostupné pouze skrze technologie.¹ V souvislosti se zahrnutou cílovou skupinou je digitální vyloučení dalším faktorem, který spadá do oblasti sociálního znevýhodnění a dotýká se i vybrané cílové skupiny, na které byl realizován výzkum z empirické části práce.

¹ RYCHLÍKOVÁ, Apolena. Apolena Rychlíková: Pozor na „digitální vyloučení“. *Český rozhlas* [online]. 16. 1. 2022 [cit. 2022-05-11]. Dostupné z: <https://plus.rozhlas.cz/apolena-rychlikova-pozor-na-digitalni-vylouceni-8660988>

Protože je cílová skupina rodin/děti z okraje značně heterogenní, nevěnovala jsem se v teoretické části práce konkrétním kulturním specifickým rodinného prostředí znevýhodněných dětí. Vnímám zde však prostor k dalšímu prohloubení kontextu. Vycházet je však možné z již existujících výzkumů, které se vztahují k životním dráhám dětí cizinců, dětí Romů či dětí pocházejících z rodin tvořených jedním rodičem. Některé z těchto výzkumů jsem v teoretické části práce také využila.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Předškolní vzdělávání dětí z okraje

Chceme-li žít ve společnosti alespoň aspirující na společnost nabízející rovné šance vést důstojný a naplněný život, musíme se zamyslet nad tím, jak nakládáme s těmi nejzranitelnějšími nositeli našich hodnot – s dětmi. Jejich budoucnost se totiž formuje mnohem dříve, než poprvé začnou odmlouvat ve škole nebo třeba ukradnou svoji první sušenku v samoobsluze. O jejich životní dráze je vlastně rozhodnuto už v raném dětství, a právě tehdy jim musíme začít věnovat pozornost, tedy dříve, než se před nimi rozplynou příležitosti vzdělávání a občanského zapojení se do společnosti. A jsou to právě děti žijící na takzvaném okraji, které jsou do budoucna nejvíce ohroženy příliš brzkým vystoupením ze vzdělávacího systému, nezaměstnaností/prací v šedé zóně/nelegální práci, bytovou krizí/bezdomovectvím, nízkým sociálním kapitálem, (generační) chudobou nebo funkční negramotností. Pokud jim nebudeme včas věnovat pozornost, budou v budoucnu volit životní strategie ohrožující je a možná i jejich okolí. Nebudou mít totiž stejné příležitosti jako jejich vrstevníci a s věkem jich bude jen ubývat. Co pro ně tedy můžeme udělat?

Můžeme začít tím, že jim nabídneme včasnou péči a rovné příležitosti v cestě za vzděláním. Podle zjištění PAQ Research jsou totiž školním neúspěchem ohroženy nejvíce právě: „*Děti z chudých a vyloučených rodin, které neabsolvují předškolní vzdělání, které ohroženým pomáhá v začlenění na základní školu.*“². Stejná studie upozorňuje, že děti z okraje, které chodí do školky alespoň dva roky, mají dvakrát větší šanci na zvládnutí adaptace a začlenění do základního vzdělávání, než jejich vrstevníci ze stejného prostředí, kterým taková péče věnována nebyla. Autoři upozorňují i na ekonomické hledisko investice do včasného vzdělávání dětí, když ji označují na nejúčinnější právě v předškolním věku dítěte.³ Jejich zjištění navíc potvrzují

² PAQ Research (D. Prokop, V. Korbel, T. Dvořák, L. Markova, D. Gardošikova) Think-tank IDEA (J. Grossmann, V. Korbel, D. Műnich, J. Krajčova). Mají děti v Česku stejné šance ve vzdělávání?: Hlavní zjištění studie Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivity. Nadace České spořitelny, 2020, 31, str. 4.

³ Tamtéž str. 5 - 6

jen to, co z praxe už dávno známe, ať už jako učitelky a učitelé, nebo sociální pracovníce a pracovníci z provázejících organizací pro rodiny s dětmi; děti potřebují včasnou péči, a pokud ji nemůže zabezpečit rodina, musí mít možnost se aktivně účastnit předškolní docházky.

Před nástupem k základnímu vzdělávání se u dětí sleduje takzvaná školní připravenost. Do té se promítá jak sociokulturní prostředí rodiny, tak rodinné zázemí. Mateřská školka pak přináší potřebné sociální zkušenosti. V průběhu předškolní docházky si dítě osvojuje návyky, chování a jednání a sociální dovednosti. Z tohoto základu následně vychází základní škola. Děti, které takový základ nemají, zpravidla dostávají odklad a navštěvují přípravné ročníky.⁴ Přípravný ročník je však již kompenzační řešení, které mnohdy takzvaně *hasí požár*, kterému se dalo předejít. Radmila Burkovičová, která se vzděláváním předškolních dětí v sociokulturním vyloučení zabývala, ve své práci upozorňuje, že: „*Vzdělávání v prostředí mateřské školy je považováno za jeden z nejdůležitějších předpokladů úspěšné inkluze dětí ze sociokulturně vyloučených lokalit, z prostředí málo podnětného, z ekonomicky slabých rodin, z rodin, kde má dítě nedostatek sociálních kontaktů se svými vrstevníky, z rodin s nedostatečnou mírou podpory dítěte v osobnostním rozvoji.*“⁵ Oboustranně prospěšné je také zařazení dítěte do kolektivu dětí z majority. Důrazně je potom třeba odmítnout postupy zařízení, která staví na segregaci strategii, často za vědomí a tichého souhlasu veřejných aktérů. Potřebnost předškolní docházky pro znevýhodněné děti se propsala také do v současnosti hojně diskutovaného dokumentu Strategie 2030, v rámci které autoři upozorňují, že: „*Podle mnoha studií má předškolní vzdělávání a výchova vyšší přidanou hodnotu, pokud se zároveň pracuje s rodinou dítěte, čímž se posílí také zaměření rodiny na vzdělávání a rozvoj dítěte. Zároveň výzkumy z českého prostředí ukazují, že část školního neúspěchu dětí ze znevýhodněného prostředí souvisí s nedostatečně řešenými psychosociálními riziky či faktory, jako je nestabilní či nebytové bydlení dětí.*“⁶ Tento výrok uvozuje nutnost zdůraznit potřebu edukace rodin a nabízení podpory vzhledem ke vzdělávání jejich dětí, protože jim jejich stávající situace brání plnohodnotně naplňovat potřeby dítěte bez podpory dalších osob. Zároveň je potřeba postupovat komplexně a neoddělovat problematiku vzdělávání, pracovních příležitostí a životní úrovně občanů, o které by měl stát v tomto směru pečovat. Nestačí proto pracovat se samotnými

⁴ TOMÁŠOVÁ, Alexandra. *Mateřskou školou ke školní připravenosti*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-231-9. Str. 14 - 15

⁵ BURKOVIČOVÁ, Radmila. *Děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v předškolním vzdělávání*. V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7464-812-0. Str. 32

⁶ FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ, et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-46-4. Str. 29

děťmi v rámci zařízení, podporu je potřeba zacílit také na rodinné zázemí, ze kterého do vzdělávacího systému děti přicházejí.

1.1. Jak v ČR vzděláváme marginalizované děti?

Od vzdělávacích aktérů a akterek můžeme neřídka slyšet fráze obsahující slovní spojení: *přístupujeme/chováme se ke všem stejně*. Právě takový přístup je však v praxi diskriminující a je potřeba se proti němu vymezit. Marginalizovaným dětem a rodinám nemůžeme nabízet stejné nástroje a prostředky jako dětem a rodinám z majoritní společnosti. Vzdělávací systém (a mnohdy ani jeho aktéři a aktérky) to však dostatečně nereflektuje, a to i přesto, že jsou *rovné příležitosti ve vzdělávání* často skloňovanou a proklamovanou frází nejednoho strategického dokumentu. Kritické hlasy v diskusi o *dorovnávání* výchozích pozic znevýhodněným občanům neřídka argumentují formální rovností zakotvenou českou ústavou a nedostatečným individuálním úsilím těch, kteří neuspějí. Deklarováním rovnosti v právním dokumentu však nelze argumentovat proti sociologickým důkazům o nerovném přístupu ke zdrojům na základě různých specifík minoritních skupin. Nerovný přístup ke zdrojům je problémem systémovým, nikoliv problémem individuálních předpokladů jedince. V mikrosvětě vzdělávací instituce se systémové nerovnosti zrcadlí a ukazují nám, že dokud neexistuje rovnoměrná distribuce zdrojů ve společnosti, nemůže existovat ani ve školství a opačně. Včasná péče se tak jeví jako dobré místo, ze kterého lze v cestě za odstraňováním nerovného rozložení zdrojů ve vzdělávání i ve společnosti vykročit, a to vědomou reakcí na zrcadlící se nerovnosti a jejich odbourávání skrze individuálně zacílenou péči o konkrétní cílové skupiny. Čím dříve umožníme jedinci, aby dorovnal svou výchozí pozici, tím spíše se dokáže zařadit mezi ostatní běžce na trati vzdělávání.

Pokud hovoříme o mateřských školkách, spadá předškolní vzdělávání v ČR pod Ministerstvo školství a ministerstvo tělovýchovy. Děti je však v předškolním věku možné vzdělávat také alternativně, a to prostřednictvím takzvaných dětských skupin, které spadají pro správu Ministerstva práce a sociálních věcí. Dětské skupiny upravuje zákon č. 247/2014 Sb.⁷, o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině a o změně souvisejících zákonů. Povinné předškolní vzdělávání lze v dětské skupině plnit pouze na základě individuálního plánu mateřské školky spadající pod MŠMT. Protože dětské skupiny nelze historicky považovat za stabilní institucionální vzdělávací nástroj státu s jednotnou vizí, nebudu se jim v této práci více

⁷ ČESKO. Zákon č. 247/2014 Sb., o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině a o změně souvisejících zákonů. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 10. 4. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2014-247>

věnovat. Svoji pozornost zaměřím pouze na takzvaná rejstříková zařízení, která spadají pod MŠMT, a to primárně na mateřské školky veřejné.

Předškolní zařízení vedená v rejstříku MŠMT podléhají Školskému zákonu č. 561/2004 Sb.⁸. Spadají sem nejen školky veřejné, ale také školky církevní a soukromé. Vzdělávání v nich podléhá Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání⁹ a od 1. 9. 2020 je v nich možné vzdělávat děti od 2 do 6 let věku.¹⁰ Běžný nástup dítěte do školky jsou 3 roky. Taková norma se však netýká dětí z okraje, ty nastupují obvykle později, často až v povinném předškolním roce, který zajišťuje jeden rok předškolní docházky a je oproštěn od poplatků za školné. Povinný předškolní rok byl zaveden právě jako strategie k vyrovnání nerovností ve vzdělávání. Novela školského zákona č. 178/2016 Sb.¹¹ aktualizovala školský zákon ve smyslu povinnosti předškolního vzdělávání pětiletých dětí od školního roku 2017/2018. Dle zjištění ČŠI za první pololetí školního roku 2017/18 se však do předškolního vzdělávání i přes zavedené opatření nepodařilo děti z okraje zapojit, jednalo se až o 3 % dětí z populačního ročníku. Zpráva upozorňuje, že se často jednalo právě o ty děti, které by předškolní vzdělání nejvíce potřebovaly.¹² Zapojení dětí do vzdělávacího procesu brání řada strukturálních bariér, které přetrvávají do současnosti. Samotný jeden rok předškolní docházky, která je navíc v případě marginalizovaných dětí často neplnohodnotná, je pro narovnání příležitostí a hladký přechod k základnímu vzdělávání nedostatečný. Sotva si děti jejich rodiny zvyknou na nové prostředí instituce, už je čeká přechod do jiné. Děti pak stejně často končí s odkladem v přípravné třídě, protože jsou pro školní docházku nepřipravené. Pokud bychom ale jako opatření pro stírání nerovností zvažovali dva povinné předškolní roky, musíme si uvědomit, že nařízením povinné docházky bariéry v přístupu ke vzdělávání nezmizely a nezmizí tak samy od sebe ani s dalším rokem. Je třeba identifikovat bariéry ve vztahu rodina – instituce a instituce – rodina a věnovat

⁸ ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 11. 5. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

⁹ *Rámcový vzdělávací program pro obor předškolní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 11. 5. 2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-3>

¹⁰ Tamtéž, str. 6

¹¹ ČESKO. Zákon č. 178/2016 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 zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 11. 5. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-178>

¹² Dopady povinného předškolního vzdělávání na organizační a personální zajištění a výchovně-vzdělávací činnost mateřských škol za období 1. pololetí školního roku 2017/2018 [online]. Praha: ČŠI, 2018 [cit. 11. 5. 2022]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/2018/TZ_Dopady_povinneho_predskolniho_vzdelavani/resources/_pdfs/_Tematicka_povinna_predskolka_29.5._.pdf, str. 4

se jejich postupnému odbourávání ve prospěch obou spolupracujících stran. V současné době již sociální systém disponuje některými nástroji, které mohou pomoci odbourávat část ekonomických bariér pro nízkopříjmové rodiny. Domnívám se však, že nejsou dostatečné. Mateřské školky sice umožňují odpuštění školného v případě, že se rodina nachází takzvaně v hmotné nouzi¹³, už ale neumožňují odpuštění stravného. Některá zařízení sice nabízejí možnost dotovaného stravného z různých zdrojů (dotační programy např. obědy do škol, financování ze zdrojů obce např. v Plzni¹⁴...), není to ale garantováno plošně a rodiny to nezabavuje jednorázových výdajů na zálohy, které se v případě, že má rodina více dětí ve vzdělávacích institucích, navíc násobí. K pokrytí vstupních nákladů by mohla pomoci například jednorázová dávka mimořádné okamžité pomoci, ta se však vztahuje pouze na nástup do první třídy. Zcela mimo pak stojí nízkopříjmové rodiny, které sice nejsou v hmotné nouzi a nepobírají tak sociální dávky hmotné nouze, jsou však těsně na jejím okraji a jejich příjmy nejsou dostatečné k pokrytí velkých jednorázových nákladů a následujících pravidelných plateb. Typicky se může jednat o rodiče samoživitele. Ti jsou pak odkázáni na pomoc nejrůznějších nadací. V cestě za vzděláním však zdaleka nestojí jen finanční a materiální zabezpečení rodin. To se zde střetává s kulturními rozdíly, nízkým sociálním kapitálem jedinců, nízkou gramotností a komunikačními schopnostmi, odlišným mateřským jazykem a na druhé straně od této sociální reality zcela odcizenou realitou učitelů a učitelů v předškolních zařízeních, kteří mnohdy takzvaně nevidí etnické, sociální a kulturní rozdíly mezi dětmi a nedělají v přístupu k nim rozdíly. Most mezi rodinou a institucí pak nezdělaná tvoří třetí zainteresovaná strana, ať už se jedná o zapojené pracovníce a pracovníky OSPOD nebo aktivity nevládních neziskových organizací, kam patří i adaptační skupiny a provádějící služby/programy. Od roku 2020 také působí v České republice Platforma pro včasnou péči, která je založena na síťování spolupracujících aktérů a vychází z následující vize: „*Funguje systém, který dokáže včas rozpoznat ohrožení dítěte a navrhnout vhodné intervence.; Finanční a legislativní podpora včasné péče je systémově a koncepčně ukotvena napříč resorty.; Prostředí, které podporu a služby dětem a jejich rodinám zajišťuje (vzdělávací i další instituce a organizace), je vstřícné a podporující.; Rodiny vědí, kam se obrátit, dostanou takovou podporu, aby další nepotřebovaly.; Podpora je rychle dostupná a udržitelná.; Každé dítě se*

¹³ Sociální a majetková situace rodiny neumožňuje zabezpečení dostatečných příjmů k pokrytí životních nákladů.

¹⁴ Plzeň přispěje na obědy dětem z rodin, které se ocitly ve hmotné nouzi. *Město Plzeň* [online]. Plzeň, 2021 [cit. 2022-01-14]. Dostupné z: <https://www.plzen.eu/o-meste/aktuality/aktuality-z-mesta/plzen-prispeje-na-obedy-detem-z-rodin-ktere-se-ocitly-ve-hmotne-nouzi.aspx>

rozvíjí na maximum.“¹⁵ Domnívám se, že vize Platformy je udržitelná a zaměřená právě na cílené odbourávání bariér tam, kde je to potřeba.

Zmíněné překážky však provázejí pouze vstup do instituce. Děti a rodiny musejí zvládnout také adaptaci a aktivní účast na předškolní docházce. V tomto směru mateřské školky příliš nástrojů nemají. Nápomocni jim mohou být asistenti pedagoga či sociální pedagogové, ne každé zařízení má však možnost tyto pozice využívat. Obrátit se tak mohou na externí nevládní neziskové organizace, které mohou být při zvládnání adaptačního procesu i plnění docházky nápomocné zejména z hlediska komunikace směrem rodina – školka, školka – rodina. V případě vzdělávání cizinců jim pak situaci ulehčuje například Národní pedagogický institut, který školkám i školám nabízí podporu při komunikaci s cizinci. Systémový nástroj, který by byl dostupný celostátně a v rámci standardizované kvality, však chybí a je třeba jej v co nejkratší době designovat a realizovat. Na skutečnost, že se včasné péči, a to i u mladších dětí, nevěnuje dostatečná pozornost, upozorňuje i dokument Strategie sociálního začleňování 2021-2030, v němž autoři uvádí: „*Velmi důležitou oblastí, na kterou je třeba cíleně zaměřit pozornost, je oblast včasné péče pro děti do tří let věku z rodin, které se potýkají se socioekonomickým znevýhodněním. Ve vztahu k dětem ze socioekonomicky znevýhodněných rodin se efektivita intervence výrazně zvyšuje vlivem intenzivní péče od raného věku dítěte. V právních předpisech ČR nejsou pro děti do tří let věku, které z takových rodin pochází, zakotveny žádné podpůrné či vzdělávací aktivity.*“¹⁶ Stejný dokument také upozorňuje na nutnost reflektovat reálné potřeby rodin a propojení vzdělávacího a sociálního kontextu života: „*Nezbytným předpokladem je rovněž propojení intervence v oblasti vzdělávání se sociální intervencí, neboť stabilní sociální zázemí, hmotné zabezpečení a celková pohoda rodiny je nezbytným předpokladem jejího zájmu a podpory prodloužení vzdělávací dráhy dítěte. Je důležité, aby byl zvláštní důraz kladen na předškolní vzdělávání dětí, ale také, aby byly vnímány specifické potřeby rodičů, primárně těch, kteří jsou výrazněji v riziku finanční tísně či sociálního vyloučení, jako např. sólorodiče.*“¹⁷ Akční plán Strategie pak tyto cíle konkretizuje, jako úkoly, které je třeba ve stanoveném horizontu splnit. Strategie by měla být zacílena lokálně a cíleně právě na potřebné rodiny. Myslí také na podporu a metodické vedení pracovníků a pracovníků vzdělávacích institucí.¹⁸

¹⁵ *Platforma pro včasnou péči: Naše vize* [online]. [cit. 2022-05-11]. Dostupné z: <https://vcasnapece.cz/nase-vize/>

¹⁶ *Strategie sociálního začleňování 2021–2030* [online]. Praha: MPSV, 2022 [cit. 11. 5. 2022]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/strategie-socialniho-zaclenovani-2021-2030>, str. 76

¹⁷ Tamtéž str. 78

¹⁸ *Akční plán 2021-2023 Strategie sociálního začleňování 2021-2030* [online]. Praha: MPSV, 2021 [cit. 11. 5. 2022]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/akcni-plan-2021-2023-strategie-socialniho-zaclenovani-2021-2030>, str. 33

2. Předškolní vzdělávání dětí z okraje jako výzkumný problém

Předškolní vzdělávání lze zkoumat z hlediska nejrůznějších aspektů. Pro účely této práce jsem volila primárně domácí výzkumy, které se týkají vzdělávání socioekonomicky vyloučených dětí, případně obecně dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, kam sociální vyloučení také patří. Protože se v práci hlouběji nevěnuji kulturním aspektům rodinného zázemí (Romové, národnostní menšiny, single rodiče aj.), zaměřila jsem se spíše na prostředí samotné mateřské školky a perspektivu učitelek a učitelů. Právě s prvním vstupem dítěte a jeho rodiny do vzdělávací instituce totiž dochází ke střetu dvou často zcela odčizených světů. Navzdory tomu, že bariéry nepochybně vznikají na obou stranách, jsou to školky jako instituce a učitelky a učitelé jako profesionálové, kteří mohou svým přístupem a prací bariéry zmírnit a postupně pracovat na jejich úplném odbourání alespoň v těch oblastech, kde dochází ke zmíněnému střetávání sociálních realit dospělých aktérů. Stejně tak s prekoncepty, které si dítě do školky přináší z domácího prostředí, nemůžeme v rámci rodin příliš udělat, ve školce, pokud do ní dítě dochází, je již možné na rozvoji dětí cíleně pracovat a alterovat tak některé aspekty domácí předškolní přípravy. Přestože kvalitativní výzkumy, které zde prezentuji a pracuji s nimi dále v rámci empirické části práce v závěrečné diskusi, není možné zobecnit, můžeme díky nim dojít poznání aspektů, které se opakují a nabývají tak jisté univerzální platnosti v oblasti vzdělávání znevýhodněných dětí a práci s jejich rodinami. Co však chybí je lokální zacílení, které pomáhá určit konkrétní místa střetu, u kterých je možné začít pracovat na narovnání přístupu k předškolní péči. Některé lokální bariéry se zkrátka jinde nevyskytují a nelze proto na jejich základě systémově plánovat pro celé území České republiky. Proto považuji, i přes poměrně velkou nasycenost oblasti předškolního vzdělávání různými kvalitativními výzkumy, lokální terénní výzkumy za významné z hlediska navrhování konkrétních cílených opatření.

2.1. Inkluze, segregace a mateřské školky

Vzdělávání dětí z nepodnětného prostředí spadá svým charakterem k inkluzivním přístupům ve vzdělávání. Právě inkluze je však v mnohých pracovních kolektivech stále velkým strašákem, který obchází vzdělávací instituce a staví bariéry mezi učitelky/učitele a děti. Neochota přijmout metody a strategie vedoucí k úspěšné inkluzi, nikoliv pouhé integraci, (nejen) dětí z okraje, vychází dle mé zkušenosti se školním prostředím z nejrůznějších obav, nedostatečné podpory, nízkých znalostí problematiky, nízkého profesního sebevědomí a uznání i osobního nastavení vzdělávajících akterek a aktérů.

V případě vzdělávání marginalizovaných dětí je pak největším protipólem inkluze segregované vzdělávání, které je v České republice historicky bohužel stále zakořeněno jako způsob vyrovnání se s náročnými dětmi (a rodinami), typicky se v ČR jedná o děti romské, a to pod heslem *svůj ke svému*. Na přetrvávající problém upozorňuje aktuální analýza nerovností PAQ Research: „*Česko stále segreguje romské děti – v některých obcích cíleně, v jiných ignorováním tohoto problému a tichou shodou místních aktérů. V Česku existuje 80 segregovaných škol s převahou romských dětí. Zhruba třetina z problémových obcí dle výzkumů aktivně segreguje děti například určováním spádových oblastí. Další polovina segregaci nebrání. Existují ale i obce, které školství úspěšně desegregovaly.*“¹⁹ K desegregaci škol však nestačí jen finanční prostředky, je třeba také velká odvaha a ochota vyrovnat se náročným přechodným obdobím, reakcemi rodičů z majority i veřejnosti v průběhu procesu. Nelze tak sledovat pouze ekonomické, nebo pouze sociální zájmy lokality, ale je potřeba na ně nahlížet jako na neoddelitelný celek. Jedině tak je možné veřejné aktéry motivovat k činům a poukázat na benefity desegregace pro obyvatele lokality. Jednou z příčin, která je zároveň i důsledkem segregace, je zakořeněná představa, že se *problematické* charakteristiky sociálního vyloučení váží právě na etnicitu. Takové přesvědčení však musíme v odborné diskusi označit jako stereotypní. Toto přesvědčení navíc pouze napomáhá prohlubování nerovností mezi Romy a občanskou majoritou. „*V současné české společnosti jsou Romové jako etnická skupina systematicky znevýhodňováni na trhu práce, v životních standardech a ve vzdělávacím systému. Jejich životní šance jsou ve srovnání s příslušníky majority v těchto třech společných oblastech nesrovnatelně menší. Jelikož pracovní trh je v moderní společnosti zdrojem materiálního zabezpečení a také určujícím faktorem sociálního postavení, omezené příležitosti na trhu práce jsou jedním z hlavních ukazatelů socioekonomického znevýhodnění Romů.*“²⁰ Tento fenomén se přenáší generačně a vytváří cyklus generační chudoby. Segregované vzdělávání na něm přímo participuje a aktivně brání romským občanům, aby v dospělém životě dosahovali stejných příležitostí, jako občané z majority.

Další bariéry pak vznikají na úrovni samotných mateřských školek. Výzkum realizovaný na univerzitě v Hradci Králové ukazuje, že učitelky a učitelé mateřských školek příliš nevnímají rozdíly mezi inkluzí a integrací. Lze tak dle autorek usuzovat z převládajících neutrálních

¹⁹ PAQ Research (D. Prokop, V. Korbek, T. Dvořák, L. Markova, D. Gardošikova) Think-tank IDEA (J. Grossmann, V. Korbek, D. Můnich, J. Krajčova). *Mají děti v Česku stejné šance ve vzdělávání?: Hlavní zjištění studie Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivit*. Nadace České spořitelny, 2020, 31. str. 5

²⁰ FÓNADOVÁ, Laura. *Nenechali se vyloučit: sociální vzestupy Romů v české společnosti : (kvalitativní studie)*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6574-1. str. 28

postojů vzhledem k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Autorky vycházejí ze skutečnosti, že se děti liší nejen způsoby a rychlostí učení, ale také rodinným zázemím a je třeba nedělat ukvapené závěry založené na jazyce, kultuře či sociálním nebo etnickém původu dětí, případně způsobu znevýhodnění dítěte. Vzdělávání dětí je potřeba individuálně plánovat, spolupracovat s rodinou a vytvářet prostředí, které reaguje na skutečné potřeby dětí a rodin, které je do školky přivádí. Výzkum vznikl s cílem zvýšit kvalitu pedagogické přípravy na fakultě vzhledem k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.²¹ Aby však bylo možné s individuálními potřebami pracovat, je potřeba je vnímat a mapovat v rámci podpůrných plánů. Podle jiného výzkumu realizovaného kolektivem autorek na Masarykově univerzitě v Brně však může být právě identifikace potřeb sociálně znevýhodněných dětí pro učitelky a učitele obtížná. Jak jsem již naznačila v kapitole věnované vzdělávání marginalizovaných dětí v ČR, mohou mít tendence takzvaně nevidět rozdíly/nevidět etnicitu a specifika z ní vycházející. Tato skutečnost se propsala do názvu samotného příspěvku autorek 'We treat them all the same, but...'²² a samozřejmě také do zjištění jimi realizovaného výzkumu. Mezi rodiny žijící v sociálním vyloučení nepatří jen nízkopříjmové rodiny nebo Romové, ale také imigranti přicházející z cizích zemí (obvyklá je kombinace více faktorů). Právě poslední skupinu někteří učitelé a učitelky mezi osoby sociálně znevýhodněné/osoby ohrožené sociálním vyloučením neřadí a vnímají pouze jazykovou bariéru, zatímco zcela nebo částečně opomíjejí specifika vycházející z jejich sociokulturního prostředí. U romských dětí a rodin pak naopak přikládají etnicitě velkou váhu, jasně ji rozpoznávají a považují ji za příčinu náročných situací ve vzdělávání dětí z romských rodin. Autorky přitom upozorňují, že segregace, která se nyní týká nejvíce právě Romů, se může s narůstajícím počtem cizinců v ČR snadno rozšířit právě i na děti s odlišným mateřským jazykem.²³ V kontextu současné války na Ukrajině a s ní souvisejícím přílivem uprchlíků je takové varování velmi aktuální.

Chceme-li však po mateřských školkách, aby úspěšně pracovali s dětmi a rodinami z marginalizovaného prostředí, musíme jim k tomu poskytnout adekvátní nástroje a metodickou podporu. První ze dvou zmiňovaných výzkumů odhaluje některé potřeby tematizované respondentkami a respondenty. Mezi ně patří snížení počtu dětí na třídu a zapojení

²¹ BENDOVÁ, Petra. ČECHÁČKOVÁ, Martina. ŠÁDKOVÁ, Lenka. 2014. *Inclusive Education of Pre-school Children with Special Educational Needs in Kindergartens. Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 112. 1014-1021. 10.1016/j.sbspro.2014.01.1263.

²² Lucie Jarkovská, Kateřina Lišková & Jana Obrovská (2015) 'We treat them all the same, but...'. *Disappearing ethnic homogeneity in Czech classrooms and teachers' responses, Race Ethnicity and Education*, 18:5, 632-654, DOI: 10.1080/13613324.2015.1013457

²³ Tamtéž, str. 21

asistentů pedagoga, stejně jako odpovídající příprava pro práci s dětmi se speciálními potřebami v rámci studia.²⁴ Právě nedostatečná příprava na zaměstnání může být jednou z příčin neúspěšných pokusů o inkluzivní vzdělávání ze strany učitelek a učitelů. Radmila Burkovičová z Ostravské univerzity ověřila prostřednictvím sběru kvalitativních dat hypotézu, že dosažená výše vzdělání učitelky²⁵ MŠ souvisí se schopností vnímat v teorii i praxi inkluzivního vzdělávání předškolního dítěte²⁶. Výsledky jejích zjištění ukazují, že učitelky, které absolvovaly obor speciální pedagogika, a tedy dosáhly vyšší odbornosti v problematice, rozumí aspektům inkluze. Učitelky, které absolvovaly pouze středoškolské vzdělání, však pojmu inkluze zcela nerozuměly a zaměňovaly jej s pojmem integrace. S tímto zjištěním vlastně korespondují výsledky také výsledky výzkumu zmíněné výše, který však schopnost rozlišit pojmy neousouzvazoval k dosaženému vzdělání učitelek. Přestože ze zjištění vyplývá, že vysokoškolsky vzdělané učitelky byly schopny vysvětlit problematiku teorie a praxe inkluze širěji, nemůžeme toto zjištění zobecnit. Jak sama autorka upozorňuje, záleží také na individuálním zájmu a ochotě se učit, osvojovat si nové kompetence a samozřejmě také na profesních zkušenostech.²⁷ Zároveň však můžeme na základě předložených zjištění konstatovat výhodu prvotního teoretického vkladu k problematice již během přípravy budoucích učitelek a učitelů mateřských škol. S narůstající chudobou a přílivem cizinců do české společnosti se jedná o aktuální a praktické téma, se kterým by se měli studentky a studenti setkávat, ať už na fakultách nebo středních školách pedagogických. V kontextu začleňování romských dětí do běžného vzdělávacího proudu tuto potřebu tematizuje i zpráva k Začleňování romských dětí předškolního věku z roku 2015²⁸. Znevýhodněné děti a jejich rodiny potřebují cílenou a systémovou podporu, která jim pomůže přechod k institucionálnímu vzdělávání zvládnout. Zároveň však nelze klást na učitelky a učitele mateřských škol veškerou odpovědnost za práci s rodinami, která je z podstaty sociálního vyloučení často velmi specifická. Řešením může být rozšíření pedagogických pozic o sociální pedagogy/pedagožky, větší možnost zapojení asistentů/asistentek, případně spolupráce s externími sociálními pracovníky a pracovníky, kteří mají prostor a potřebnou odbornost ke kontaktní, průběžné a individualizované práci

²⁴ BENDO VÁ, Petra. ČECHÁČKOVÁ, Martina. ŠÁDKOVÁ, Lenka. 2014. *Inclusive Education of Pre-school Children with Special Educational Needs in Kindergartens. Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 112. 1014-1021. 10.1016/j.sbspro.2014.01.1263.

²⁵ Autorka operuje pouze s generickým femininem.

²⁶ BURKOVIČOVÁ, Radmila. *Děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v předškolním vzdělávání*. V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7464-812-0. str. 57

²⁷ Tamtéž, str. 88 - 89

²⁸ *Začleňování romských dětí předškolního věku v ČR* [online]. OSF, 2015 [cit. 11. 5. 2022]. Dostupné z: <https://osf.cz/publikace/zaclenovani-romskych-deti-predskolniho-veku-v-cr/>. str. 46

v rámci rodinného prostředí, ze kterého děti do školky přicházejí. K tomuto závěru nakonec ve své publikaci dochází také Radmila Burkovičová.²⁹

EMPIRICKÁ ČÁST

3. Výzkumný cíl

Pro kvalitativní výzkum zabývající se bariérami v předškolním vzdělávání kladených do cesty znevýhodněným dětem v lokalitě Plzeň jsem si stanovila cíl vycházející z aktuálních potřeb a aktivit NNO, pro kterou v době realizace výzkumu pracuji. Jedná se tak o cíl praktický, zaměřený na skutečné potřeby pracovníků a pracovníc, kteří ve výzkumné lokalitě dostupnost předškolního vzdělávání pro děti z okraje dlouhodobě aktivně tematizují.

Cílem výzkumu je popsat, jakým způsobem se bariéry tematizované terénními sociálními a aktivizačními pracovníky a pracovnícemi propisují do vnímání problematiky předškolního vzdělávání z pohledu samotných rodičů (opatrovníků/zákonných zástupců) a z pohledu zaměstnanců a zaměstnankyň předškolních zařízení, kteří mají se vzděláváním znevýhodněných dětí zkušenosti.

Získaná data bude možné využít pro advokační činnost organizace směrem k prosazování pozitivních změn v lokalitě. Zároveň z nich bude možné vycházet při dalším plánování poskytovaných služeb jak vzhledem k rodinám, tak k zařízením. Přestože není možné výsledky šetření zobecnit, umožní pracovnícím a pracovníkům nahlédnout na způsob, jakým jsou bariéry vnímány optikou obou hlavních aktérů. Vzhledem k absenci kvantitativních dat v lokalitě se jedná o informace, které umožňují doplnit obraz předškolní vzdělávání znevýhodněných dětí v kontextu jejich výchozí situace a poměrů v předškolních zařízeních.

4. Výzkumné otázky

Pro realizaci výzkumu bylo nutné stanovit základní výzkumnou otázku, z níž následně vychází okruhy polostrukturovaných rozhovorů vedených s respondenty šetření.

Otázku jsem formulovala následovně: Jakým způsobem se propisují bariéry v předškolním vzdělávání tematizované pracovnícemi a pracovníky NNO v lokalitě do vnímání dostupnosti

²⁹ BURKOVIČOVÁ, Radmila. Děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v předškolním vzdělávání. V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7464-812-0.98-99

předškolního vzdělávání z pohledu rodiny a z pohledu zaměstnankyň a zaměstnanců předškolních zařízení?

Výzkumnou otázku jsem konkretizovala stanovením okruhů bariér. Stanovila jsem si následující okruhy: postoje ke vzdělávání, domácí prostředí, informační, materiální, fyzické a pocitové/emoční bariéry. Dále mě zajímalo, zda obě strany najdou takzvaně stejnou řeč a budou některé bariéry tematizovat stejně, nebo podobně, a které bariéry naopak budou vnímány naprosto, nebo výrazně rozdílně, a jakým způsobem se tyto postoje v rozhovorech projeví.

5. Metoda a realizace výzkumu

Výzkum je primárně založen na kvalitativní metodě polostrukturovaných rozhovorů, které byly vedeny s respondentkami obou zastoupených skupin. Rozhovory byly realizovány prezenčně v reálném čase, všechny respondentky byly srozumitelnou formou seznámeny s účelem rozhovoru a následným zpracováním získaného materiálu, stejně jako s možností vystoupení z výzkumu. Respondentky před zahájením rozhovoru podepsaly informovaný souhlas, viz příloha č. 3. Skutečnost, že jsou všechny respondentky ženy, nebyla záměrem.

Rozhovory byly vedeny v prostředí dle výběru respondentek a) v kanceláři výzkumnice, b) v domácnosti rodiny, c) v kanceláři předškolního zařízení (v případě zaměstnankyň předškolních zařízení). Mluvené slovo bylo zaznamenáváno pomocí nahrávacího zařízení, záznam byl následně přepsán a nahrávka byla smazána. Získaná data byla anonymizována, v prepisech rozhovorů jsou osobní jména a názvy institucí označena symbolem „X“. Vypuštěné výroky/nepodstatné části rozhovorů (vycpávková slova, odklon od tématu, zdlouhavé popisy atp.) jsou v transkripci označeny symbolem „...“.

Podklad pro vedení rozhovoru vychází z praxe terénních pracovníků a pracovníků NNO. Okruhy bariér byly tematizovány a diskutovány s vedoucím služeb Jakubem Sachrem a terénní aktivizační pracovnící pro předškolní vzdělávání Táňou Vacovskou. Zmapované bariéry byly dále nabídnuty k připomínkování týmu NNO. Na základě získaných informací jsem sestavila okruhy bariér a vypracovala podklad pro vedení rozhovorů pro obě skupiny respondentů. Poslední kvantitativní data, která odrážejí dostupnost předškolního vzdělávání v lokalitě pro znevýhodněné rodiny (vzdělávací trajektorie dětí, věk nástupu, úspěšnost, pravidelnost docházky a jiné), byla sbírána v roce 2015. Nebylo je tak možné využít k zpřesnění bariér, nebo z nich jinak vycházet.

Transkripce rozhovorů je doplněna o informace z dotazníků, které předcházely výběru vhodných respondentů a respondentek z klientů NNO. Anonymizovaná data z těchto dotazníků jsou v diplomové práci využita k charakteristice respondentek a jsou zařazena v kapitole č. 9 - Charakteristika výzkumného vzorku.

Výzkumné šetření probíhalo od září do prosince v roce 2021.

Získaná data byla zpracována pomocí metody otevřeného kódování.

6. Validita výzkumu

Výzkum jsem realizovala v rámci výkonu zaměstnání v NNO působící v lokalitě 18 let (k roku 2022), v rámci které působím na pozici terénní aktivizační pracovníce pro rodiny s dětmi. Mezi respondenty jsem zařadila pouze klienty, se kterými jsem v době výzkumu nespolečně pracovala na zakázkách týkajících se předškolního vzdělávání, primárně se tedy jedná o klienty jiných pracovníků a pracovníků NNO. Sesbíraná data zároveň slouží pro další plánování práce organizace, byla použita například k doplnění situační analýzy předškolního vzdělávání, kterou jsem pod supervizí vedoucího služeb v letech 2021 - 2022 zpracovala pro projekt Albatros.

7. Charakteristika a demografická struktura lokality

Výzkum byl realizován v lokalitě okres Plzeň-město. Statutární město Plzeň je krajským městem Plzeňského kraje, rozkládá se na 137, 67 km²³⁰ a je rozděleno na deset samosprávných městských obvodů: PLZEŇ 1, PLZEŇ 2 -Slovany, PLZEŇ 3, PLZEŇ 4, PLZEŇ 5 -Křimice, PLZEŇ 6 -Litice, PLZEŇ 7 -Radčice, PLZEŇ 8 -Černice, PLZEŇ 9 -Malesice, PLZEŇ 10 -Lhota. K 31. 12. 2020 měla Plzeň dle ČSÚ 175 219 obyvatel³¹, jedná se tak o čtvrté největší město co do počtu obyvatel v republice. Z udávaného počtu obyvatel zde ke shodnému datu žilo 7291 dětí ve věku od 3 do 6 let.³²

V obci se v současné době oficiálně nenachází žádná vyloučená lokalita. *„Dle výzkumu z r. 2006 se v Plzni nacházelo 7 sociálně vyloučených lokalit. Dle analýzy SVL z r. 2015 však nejsou v Plzni identifikovány žádné sociálně vyloučené lokality, které by plně odpovídaly charakteristikám SVL, zejména co se týče prostorového vyloučení. Osoby ohrožené sociálním*

³⁰Český statistický úřad: Plzeňský kraj - obce v okrese : Plzeň-město [online]. [cit. 2022-01-14]. Dostupné z: https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jspx?_af=1&page=vystupobjekt&pvo=MLO202004&skupId=3530&z=T&f=TABULKA&katalog=32955&pvo=MLO202004&pvoc=101&pvoch=40371

³¹Český statistický úřad: Databáze demografických údajů za vybraná města ČR [online]. [cit. 2022-01-14]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/databaze-demografickych-udaju-za-vybrana-mesta-cr>

³² Tamtéž

vyloučením žijí převážně v běžné zástavbě – v činžovních domech. Domy jsou ve vlastnictví města nebo soukromých majitelů.³³ Z praxe je však patrné, že se ve městě stále vyskytují lokality, které alespoň částečně charakteristiky vyloučených lokalit splňují. Jedná se o prostorově uzavřenou lokalitu *Plac*, která se nachází na rohu v Korandovy a Plachovy ulice nedaleko Centrálního autobusového nádraží. Jsou zde převážně městské byty. Bytové domy jsou částečně zrekonstruované, další rekonstrukce by měla začít v roce 2022. Problémové jsou také lokality prostorově vyloučených ubytoven, které se nachází v okrajových částech samosprávných celků. Prostorové vyloučení se týká zejména objektů *Sklárna* a *Sever* (nedaleko bývalé lokality *Jateční*), v obou případech jde o ubytovny *se špatnou pověstí*, v rámci kterých jsou ubytováni občané žijící v dlouhodobé chudobě. Jedná se i o rodiny s dětmi. I přes tristní hygienické podmínky prostor je na nájemné přispíváno z úřadu práce (doplatek na bydlení). Existence vyloučených objektů a prostor/lokalit je pro vzdělávání dětí významná z hlediska spádovosti v rámci školských obvodů.

7.1. Vzdělávání v obci

Plzeň disponuje rozvinutou vzdělávací sítí. Oblast školství je spravována centrálně Odborem školství, mládeže a tělovýchovy (OŠMT) Magistrátu města Plzně. K roku 2021 však město nedisponuje zacíleným strategickým plánem pro oblast vzdělávání. Území obce je rozděleno do čtyř spádových oblastí pro ZŠ a šesti pro MŠ. Vymezení školských obvodů upravuje Obecně závazná vyhláška statutárního města Plzně č. 9/2018³⁴: „*Na území města Plzně jsou vymezeny čtyři školské obvody základních škol a šest školských obvodů mateřských škol tvořené územím městských obvodů.*“³⁵

Obvody předškolního vzdělávání: **Školský obvod Plzeň – 1** – zahrnuje území městského obvodu Plzeň 1; **Školský obvod Plzeň – 2** – zahrnuje území městského obvodu Plzeň 2 Slovany a Plzeň 8 Černice; **Školský obvod Plzeň – 3** – zahrnuje území městského obvodu Plzeň 3; **Školský obvod Plzeň – 4** – zahrnuje území městského obvodu Plzeň 4; **Školský obvod Plzeň – 5** – zahrnuje území městského obvodu Plzeň 5 – Křimice, Plzeň 7 – Radčice, Plzeň 9 –

³³ Studie sociálního prostředí města Plzně [online]. [cit. 2022-01-14]. Dostupné z: ukr.plzen.eu, str. 25

³⁴ Obecně závazná vyhláška statutárního města Plzně č. 9/2018. [online]. [cit. 2022-01-14]. Dostupné z: www.plzen.eu

³⁵ Školské obvody základních škol a mateřských škol [online]. Plzeň [cit. 2022-01-14]. Dostupné z: <https://www.plzen.eu/urad/magistrat-mesta-plzne/urad-sluzeb-obyvatelstvu/odbor-skolstvi-mladeze-a-telovychovy/clanky-osmt/skolske-obvody-zakladnich-skol-a-materskych-skol.aspx>

Malesice; **Školský obvod Plzeň – 6** – zahrnuje území městského obvodu Plzeň 6 – Litice a Plzeň 10 – Lhota

V obci je dle rejstříku MŠMT 62 předškolních zařízení³⁶, jejich kapacita je 5186 míst³⁷. Z počtu zapsaných zařízení je 11 soukromých, 1 církevní zřizovaná Biskupstvím plzeňským, 4 zařízení zřizuje kraj a 46 mateřských škol je zřizováno obcí.³⁸ Předškolní vzdělávání zde zajišťují také dětské skupiny pod správou MPSV. Podle výpisu z rejstříku MPSV je v Plzni registrováno 33 takových zařízení, která dohromady nabízí 426 míst.³⁹ Kromě rejstříkových zařízení zde existují také nízkoprahové kluby zřizované projektově lokálními NNO (k roku 2021 Klubíčko zřizované Ponton z. s., k roku 2022 také klub Sluníčko zřizovaný TADY A TEĎ o. p. s.), dále pak hlídací a mateřská centra různého zaměření a typu s různě vysokým vstupním prahem.

8. Popis zastoupených institucí

TADY A TEĎ, o. p. s.

Nevládní nezisková organizace (obecně prospěšná společnost) TADY A TEĎ působí v Plzni již 18 let. Dlouhodobě se zabývá sociálním znevýhodněním a exkluzí, problematikou dětských exekucí, školní neúspěšností a dalšími tématy. Organizace pracuje v rámci registrovaných sociálních služeb a dalších programů s jednotlivci a s rodinami s nezaopatřenými dětmi v přirozeném prostředí jejich domácností nebo v *terénu*. Z webové prezentace: „*Naším posláním je napomáhat sociálně vyloučeným jednotlivcům a rodinám v přístupu ke společenským zdrojům a příležitostem. Činnost organizace se zaměřuje především na osoby nízkokvalifikované, dlouhodobě nezaměstnané a zpravidla i etnicky stigmatizované či jazykově znevýhodněné. Vycházíme z přesvědčení, že lidé, kteří žijí v podmínkách sociálního vyloučení, si osvojují způsoby jednání, které jim brání v příležitostech a komplikují jim integraci do života mimo uzavřený svět sociálního vyloučení.*“⁴⁰

Platforma pro včasnou péči

³⁶ Dále 42 škol základních (z toho 26 škol je ve správě obce) a 27 škol středních včetně gymnázií a učilišť. Působí zde Západočeská univerzita v Plzni a Lékařská fakulta Univerzity Karlovy, a také instituce nabízející vyšší odborné vzdělání a soukromé vzdělávací subjekty.

³⁷ *Mateřské školy* [online]. Plzeň [cit. 2022-01-14]. Dostupné z: <https://www.plzen.eu/vzdelavani/materske-skoly/materske-skoly-6.aspx>

³⁸ *Rejstřík škol a školských zařízení* [online]. MŠMT [cit. 2022-01-14]. Dostupné z: <https://rejstrik.msmt.cz/rejskol/>

³⁹ *Evidence dětských skupin* [online]. Ministerstvo práce a sociálních věcí [cit. 2022-01-14]. Dostupné z: <http://evidence.mpsv.cz/eEDS/index.php?search&okres=Plze%C5%88-m%C4%9Bsto>

⁴⁰ *TADY A TEĎ* [online]. [cit. 2022-05-11]. Dostupné z: <http://tadyated.org/>

Celorepubliková Platforma pro včasnou péči realizovaná nadacemi OSF, Albatros a České spořitelny, sdružuje v jednotlivých lokalitách pracovnice a pracovníky pomáhajících organizací v oblasti včasné péče a předškolních zařízení, aby tak hledali společnou cestu prostřednictvím sdílení, síťování, podpory a advokační činnosti. V Plzni se Platformy účastní organizace TADY A TEĎ, o.p.s, Ponton, z.s. a zaměstnankyně mateřských školek se zkušeností se vzděláváním sociálně znevýhodněných dětí.

S ohledem na anonymitu respondentů nebudou dále charakterizovány mateřské školky jednotlivě.

9. Charakteristika výzkumného vzorku

Výběr respondentek a respondentů z obou výzkumných skupin byl cílený a odpovídal formě šetření. Respondenti a respondentky byli osloveni se záměrem dosáhnout úplného nasycení odpovědí získaných na základě okruhů rozhovoru.

První skupina zahrnuje pedagogické pracovnice⁴¹ předškolních zařízení v Plzni, které mají přímou zkušenost s prací s dětmi (a jejich rodinami) pocházejícími ze znevýhodněného prostředí. Aby bylo kritérium dodrženo, oslovila jsem aktérky a aktéry zapojené do Platformy včasné péče 2021 v Plzni. Výzkumu se účastnilo pět respondentek. Protože jsem jejich výpovědi považovala vzhledem ke znalosti problematiky za dostatečné, další respondenty či respondentky již nebylo potřeba oslovovat.

Skupina A: Tabulka respondentek pod kódem

A-1	Ředitelka MŠ, učí
A-2	Ředitelka MŠ, učí
A-3	Vedoucí nízkoprahového zařízení pro předškolní děti, učí
A-4	Ředitelka MŠ, učí

⁴¹ Výzkumu se účastnily pouze ženy.

A-5	Ředitelka MŠ, učí
-----	-------------------

Druhou oslovenou skupinou pro realizaci kvalitativního výzkumu byly rodiny, které splňovaly následující kritéria a) jsou nebo byly klienty TAT a odpovídají tedy podmínkám přijetí do služby⁴², b) jeden nebo oba z rodičů mají nedokončené nebo dokončené pouze základní vzdělání, c) mají potomka, jehož prostřednictvím mají přímou zkušenost s předškolním vzděláváním v lokalitě mezi školními roky 2014/15 a 2020/21 (Školní rok 2014/15 byl zvolen záměrně, protože se jedná o poslední rok, ke kterému existují kvantitativní data.). Osloveno bylo devět domácností, výzkumu se zúčastnilo pět z nich. Jedna z oslovených respondentek⁴³ se nemohla výzkumu zúčastnit z důvodu prohloubené krize v domácnosti, tři nejprve souhlasily, ale následně rozhovor zrušily a již neměly zájem o další kontakt. Pět respondentek/matek se rozhovoru zúčastnilo. I přes počáteční obavy z nedostatečné velikosti výzkumného vzorku, se šetření dle získaných výsledků jeví jako nasycené. Všechny okruhy byly pokryty, odpovědi se často dublovaly a byly zmíněny všechny typy bariér/situací, se kterými se v práci s rodinami standardně setkáváme.

Skupina B: Tabulka respondentek pod kódem

B-1	Matka – výuční list, partner matky – ZŠ vzdělání, děti 18 let (studuje SŠ), 13 a 11 a 7 let (školní docházka)
B-2	Matka - nedokončené ZŠ vzdělání, v rodině otec- také nedokončené ZŠ vzdělání, děti 16 (nedokončená ZŠ), 15 (školní docházka), 9 (školní docházka) a 3 roky
B-3	Matka – dokončená ZŠ, 2 dospělé děti mimo rodinu dokončená ZŠ, děti 14 a 10 let (školní docházka) /rodina nemá trvalé bydliště v Plzni

⁴² TAT spolupracuje s rodinami přicházejícími se sociálně znevýhodněného prostředí. Sociálně znevýhodněným prostředím je myšlena dlouhodobě sociálně nepříznivá situace rodiny, jejíž faktory rodině brání v rámci dostupných zdrojů, omezené sociální sítě a strukturální diskriminaci v dosahování rovných podmínek vedoucích ke stabilizaci domácnosti (mít stabilní bydlení, dostatečný příjem apod.), což vytváří překážky k úspěšnému vzdělávacímu procesu dětí. (Interní standardy TAT)

⁴³ Rozhovorů se nakonec účastnily pouze matky.

B-4	Matka – výuční list, v rodině otec – dokončená ZŠ, děti 11, 8 let (školní docházka), 6 let (MŠ) /matka nemá trvalý pobyt v ČR
B-5	Matka – dokončená ZŠ, v rodině otec – dokončená ZŠ, děti 14, 13, 11, 9 let (školní docházka), 3 roky

10. Etika výzkumu

Během výzkumného šetření jsem se řídila standardními etickými principy organizace TAT, které vycházejí z etických principů pro terénní sociální služby. Stejně tak jsem se držela etických principů standardních pro práci výzkumnice. Všechny účastnice výzkumu byly srozumitelnou formou seznámeny s účelem výzkumu a způsobem zpracování dat, stejně jako s možnostmi z výzkumu vystoupit do 5 kalendářních dnů od realizace rozhovoru. Se všemi zúčastněnými byl podepsán informovaný souhlas a jeho obsah jim byl srozumitelně vysvětlen, pokud to bylo potřeba. Veškerá data, která by mohla vést k identifikaci osob a institucí a mohla by tak potenciálně poškodit zainteresované osoby byla anonymizována.

11. Výsledky výzkumu

Získaná data jsem zpracovala pomocí otevřeného kódování a následně převedla do tří kapitol; první je věnována perspektivě matek, které se výzkumu účastnily, druhá je věnována perspektivě učitelek (a zároveň ředitelek/vedoucích pracovnic) předškolních zařízení, ve třetí kapitole se pak věnuji průsečíkům realizovaných rozhovorů, které jsou z mého pohledu zajímavé pro další preventivní a edukační činnost v lokalitě. Citované části z rozhovorů jsou označeny kódem rozhovoru pro přehlednost a transparentnost četnosti vyjádření.

11.1. Předškolní vzdělávání pohledem rodičů: „Tak to bylo vždycky“

Ač se v rozhovorech respondentky vyjadřovaly směrem ke vzdělání shodně v tom smyslu, že pro ně vzdělání vyjadřuje určitou hodnotu, zejména pak naději na lepší život pro jejich děti, než mají ony samotné, ne všechny jejich děti budou schopny vyřčené proklamace skutečně naplnit. Samotné předškolní vzdělávání pro matky představuje jednoduše fakt, něco, co tady vždycky bylo a je tedy přirozeným předstupněm vstupu do základní školy. Jeho význam vidí jednoduše, a to v přechodovém rituálu. Domnívají se, že si zde děti zvyknou a osvojí si pravidla potřebná pro plnění základního vzdělání. Vnímám jako potřebné připomenout, že šetření probíhalo ve

spolupracujících rodinách, které samy vyhledaly provázející organizaci. Můžeme tedy předpokládat, že se jedná o rodiny alespoň částečně motivované k aktivní práci na vzdělávání jejich dětí. V praxi se však setkávám s rodinami, kde je motivace mnohem nižší. Situace v rodinách, které žijí takzvaně na okraji společnosti, je rychle proměnlivá. V jedné z rodin, kde jsem ještě na podzim realizovala výzkumný rozhovor, došlo během pár týdnů k tak strmému pádu dolů v oblasti bydlení, že dnes již není schopná zajistit péči o děti. Pro interpretaci rozhovorů je tato proměnlivost rodinné stability významná. Odpovědi jednotlivých matek byly totiž nutně ovlivněny dobrými vyhlídkami a nasyceností nejzákladnějších životních potřeb: bydlet, jíst, cítit se v bezpečí. V tomto kontextu je třeba upozornit také na fenomén *pohádkářství*, ke kterému mohly mít respondentky tendence. Jednoduše si některé události pamatují z rozličných důvodů trochu (někdy však zásadně) jinak, než se nejspíše staly, a tak je také vypráví. Může je k tomu vést snaha vypadat v očích pracovníků lépe, touha ukázat, že i ony samy jsou schopné a kompetentní k řešení náročných situací, pocit důležitosti, že je s nimi dělán výzkumný rozhovor, i obyčejný návyk lhát, aby se chránily až nakonec vlastnímu zkreslenému narativu uvěří...

Předpoklady dětí vycházející z rodinného zázemí

Podkapitola vychází především z otázek kladených v rámci tematického okruhu domácí prostředí a pocitové/emoční bariéry.

Vnitřní uspořádání znevýhodněných rodin je často spíše tradičního rázu. Příbuzní žijí ve společných domácnostech, úloha péče o dítě a domácnost pak připadá většinou ženám. **Péče o děti a domácnost je tak například na matce a starší dceři** (B-2, B-3). Jedna z respondentek tak na otázku, kdo se u nich nejvíce věnuje péči o děti a domácnost, odpověděla následovně: „Nejvíce...tak my jsme jenom dvě. Já a X (dcera). Partner, ten vlastně je vod rána do večera v práci. Přijde kolem pátý, někdy kolem šestý. Přijde vlastně domů. Nají se, vykoupe se a jde do postele. Takže já s dětma si zalezu vedle do pokoje a on spí.“ (B-3) Respondentky však v některých případech uváděly, že se doma v oblasti péče s partnerem doplňují, nebo dokonce dělí: „Oba dva. Já jsem taková jako vaření...a zase manžel mluvení, ten s nima mluví.“(B-4) **Dělbá péče o domácnost** (B-1, B-4, B-5) je tak ženami sice tematizována, z jejich popisu však vyplývá, že jejich partneři zastávají v péči o děti a domácnost zcela odlišnou roli, s dětmi si spíše jen hrají, pokud chtějí, případně je hlídají, pokud žena potřebuje odejít z domácnosti. Mužům pak náleží úkol obstarat příjem rodiny, což je logické vzhledem k tomu, že se jedná o

početné rodiny a ženy plynule přešly z jednoho mateřství do druhého. Realita je však různá a v rodinách, které jsou závislé na sociálních dávkách, jde příjem často spíše za matkou.

Smysluplné trávení volného času je důležité nejen pro předškolní děti. Zároveň to může být v jistém smyslu privilegium, které není všem dětem dopřáváno stejně. Do **tvořivé činnosti** (B-2, B-3, B-5) se matky pouští spíše s mladšími dětmi. Společně vyrábí a vaří. Dětem nabízejí domácí činnosti jako kreslení nebo společné zpívání. Míra domácí pohody a tedy i společných aktivit s dětmi však vychází ze zajištění základních potřeb rodiny. Matka, která dnes, čtyři měsíce od rozhovoru, není schopná zajistit dětem bezpečné bydlení, s dětmi již nepeče ani nevyrábí, její děti také řádně neplní povinnou školní docházku. Ještě během rozhovoru však odpovídala takto: „Tak vyrábíme s dětma různé věci. Teďko budou vánoce, tak vyrábíme vánoční věci. Dělali jsme vánoční řetěz, ozdobičky na stromeček, vánoční přáníčka. Když byl Halloween, dělali jsme si škrabky, jako takový ty masky na obličej. Jen tak z nudy jsme si udělali kuřátka, na fotky jsme si udělali fotorámečky...prostě hromadu. Děláme vánoční cukroví.“ (B-2) Přestože se matky dle svých výpovědí snaží nabízet dětem tvořivé a společné aktivity, **mladší děti tráví čas s telefonem/u televize** (B-1, B-2, B-3, B-4, B-5). Na elektronice hrají hry nebo sledují pohádky. „On má rád auta, takový ty malý autíčka, autobusy, teďko začal dinosaury. Ale většinou kouká na pohádky, takový nějaký ty kreslený.“ (B-1) Podle matek děti tuto aktivitu preferují, a proto jim ji dopřávají. Některé děti svůj volný **čas tráví v instituci** (B-2, B-1, B-3). Jedná se však spíše o děti školního věku. Ty častěji chodí ven s kamarády, **využívají nízkoprahové kluby** (B-1, B-3) nebo **školní družinu**: „Nechávám jí tam, protože si tam má s kým hrát, má tam s kým trávit ten čas. Dětskej jakoby. No a vlastně přijde domu, udělá si úkoly, běžný takový ty věci. Než se otočíme, je tma a jde spát.“ (B-3) To se však netýká předškolních dětí, které jsou, pokud nenavštěvují předškolní zařízení, **doma s matkou** (B-1, B-2, B-3, B-4, B-5).

Nástup do školky je pro předškolní děti, které nejsou zvyklé na odloučení, velkým krokem. Emotivně jej prožívají však nejen děti, ale i jejich rodiče. I přes slzy však ženy uvedly, že **umístění nakonec zvládly** (B-1, B-2, B-3, B-5) „No já se přiznám, že paní učitelka mě vyhodila za dveře, aby mě neviděl, takže jsem poslouchala za dveřma, ale jako bylo mi ho strašně líto, ale když potom zase viděl, že pro něj zase přijdu, že mi může ukázat ty hračky, co dělal...“ (B-1) V jednom případě bylo matce ze strany MŠ **doporučeno nástup odložit** (B-4) a dítě nenastoupilo. Matka na první pokus umístit dítě do školy vzpomínala emotivně: „To bylo hrozný...To jsou úplně cizí lidi. Brečela, bála se jich. I ty děti se bála. Prostě říkala mi, že

nechtěj si semnou, jako s ní, hrát. Že prostě nechce tam být, že kdy pro ni přijdu. Ani nejedla, nesnídala. A to bylo do dvanácti. Ale prostě nechtěla tam být. A já jak jsem viděla na hřisku, jak se držela branky a brečí, ona furt v kuse jen brečela. A ředitelka říkala mi, abysme dali odklad. Ona byla asi dva týdny ve školce a jsme prostě, jo, nechali jsme ji doma prostě...“ (B-4) Nezvládnutá adaptace je v praxi jedním z důvodů, proč děti před povinným rokem nevydrží do školky chodit; docházka v povinném předškolním roce pak může být ze stejného důvodu nepravdělná.

K umístění dítěte do zařízení před povinným předškolním rokem vedla matky **nutnost nástupu do zaměstnání** (B-3, B-4, B-5). Pokud však do práce nemusely, zůstávaly s dětmi doma. Jedna z respondentek však navíc tematizovala jako důvod umístění dětí do předškolního zařízení již ve 4 letech svůj **boj proti předsudkům** (B-5): „Protože já jsem si říkala, dam je akorát v předškolním věku, pudou tam, a říkam, co si řeknou: nikdy v životě ve škole nebyla; manžel ne vždycky byl přítomen u těch zápisů a podobně, takže málokdo ví, že jsme v míšený rodině. Teďka si řeknou: no jo, cikánka, přinesla v předškolním věku, tady to máš, nazdar bazar.“ (B-5) Dalo by se parafrázovat, že brzký nástup dětí do školky matce přinesl pocit jakési normálnosti. Ani u této matky však tvrzení neplatí výlučně, protože zároveň uvedla, že když byla doma s mladším dítětem, nechala si doma i dítě předškolní. Pro početné rodiny je to obvyklá strategie. Děti tak **nastupují až v povinném předškolním roce** (B-1, B-2, B-5). Dalším z důvodů však může být také **nestabilní bytová situace** (B-2). Jak jsem již dříve zmiňovala, svou roli hraje míra domácí pohody a uspokojení základních potřeb. Pokud se rodina stěhuje, řeší bytovou krizi a podobně, rodiče o nepovinných aktivitách pro děti obvykle nepřemýšlí. Před školním rokem 2017/18 navíc **nebyla předškolní docházka povinná** (B-1). „Tenkrát ani nebylo nutný, že by musel školku nebo ten přípravnej.“ (B-1) V úvodu již zaznělo, že matky předškolní vzdělávání vnímají spíše na úrovni přechodového rituálu. Žádná z respondentek netematizovala přímý vliv na školní úspěšnost a individuální rozvoj dítěte jako takové.

Shrnutí

Rodinné vzorce se alespoň na první pohled vlastně příliš neodlišují od běžných rodin. Děti mají k dispozici hračky, i když třeba v omezené míře a s menším důrazem na jejich didaktičnost, čas s dětmi tráví oba rodiče, pokud jsou součástí domácnosti, na matce a případně dalších ženách v rodině však leží veškerá péče o domácnost. Zvláště v tradičních romských domácnostech jsou v rodině genderové role přísně rozděleny. Rozdílem mezi rodinou žijící v sociálním vyloučení

a rodinou z majority je pak rozložení priorit, které souvisí s nenaplněním základních životních potřeb. Domácnosti jsou nestabilní, co se týče finančního zajištění, které může snadno přerůst v bytovou krizi. Dětem, které zdánlivě ještě nepotřebují tolik péče a pozornosti, se pak nevěnuje tolik prostoru, jako dětem starším, které si již o pozornost říkají. To je dobře vidět na trávení volného času dětmi. Starší děti mají čas již více organizovaný a rodiče se pro ně snaží vyhledávat alespoň nějaké smysluplné aktivity. Předškolní děti však tráví čas s matkou, která je bere všude s sebou a rodina se jim věnuje spíše pasivně, například společným sledováním televize nebo běžným soužitím v domácnosti. Do školky jsou děti umístovány až tehdy, když je to pro rodinu potřeba. Pokud rodiče, povětšinou matka, nechodí do práce, nemá potřebu pro dítě zajišťovat školku. Protože se mnohdy jedná o rodiny s větším počtem dětí, které jsou od sebe většinou jen málo vzdálené, zůstávají děti doma s matkou a mladšími sourozenci až do povinného předškolního roku. Protože jsou děti převážně doma a s rodinou, může být pro ně přechod do školky náročný. Stejně tak ale může být a je náročný pro rodinu. Nezvládnutý přechod do zařízení je jednou z příčin nepravidelné docházky dětí do zařízení.

Bariéry v komunikaci s institucí, informovanost

Podkapitola vychází především z otázek kladených v rámci tematického okruhu pocitové/emoční bariéry a informační bariéry.

„**Tak to bylo vždycky.**“ (B-3) Odpovídá jedna z matek na otázku, jak zjistila, že má její dítě nastoupit do školky. Všechny respondentky samy do školky chodily a považují ji tak za logický předstupeň základní školy. Vztah k učitelkám a učitelům školek vnímají pozitivně: „Skvěle. Žádný problém. Žádný problém, byli hodný na ní. A na to že vlastně na těch X byla asi jediná Romka, dá se říct. No, myslím, že jo. Nebyl žádný problém. Zapadla tam mezi ty děti. Nebylo tam žádný jakoby odsouvání jakoby stranou, vůbec. Prostě ne, nic. Všechno bylo tak, jak má bejt.“(B-2) komentovala přístup jedna z matek. **Učitelky tak spíše popisují jako hodné a ochotné** (B-1, B-2, B-3), jsou pro ně také zdrojem informací. **Učitelky jsou zdrojem informací** (B-1, B-2, B-3, B-4, B-5), který matky považují za primární. Jistě k tomu přispívá fakt, že jim informace sdělují ústně, nemusí je tedy nikde aktivně dohledávat a zároveň jim spíše porozumí. Svou roli zde sehrává gramotnost a sociální a komunikační schopnosti rodičů, jak bude ještě patrné dále. Všechny **matky znají ale také další zdroje informací ze školky** (B-1, B-2, B-3, B-4, B-5) (nástěnka, e-mail, web, sociální sítě), ústní sdělení však vnímají jako komfortnější a dostupnější. **Při řešení konfliktních situací však často narážejí a popisují s učiteli negativní zážitky** (B-4, B-5). Z vyprávění je patrná neobratná komunikace řešení situace ze strany rodiny,

stejně jako komunikační bariéry kladené ze strany učitelky. V jednom z rozhovorů (B-5) matka popisovala projev rasismu ze strany učitelky, ke kterému se zařízení nechtělo postavit. Učitelka měla dítě obvinít z pokusu o krádež a dítě tak zostudit. Následkem toho pak nechtělo do školky chodit. Matce mělo být sděleno, že je učitelka takzvaně ze staré školy, čímž měly být patrně omluveny předsudky, které ji k obvinění vedly. **Předsudky ze strany zaměstnanců** (B-5) jsou bariérou, která značně komplikuje již tak ztíženou komunikaci. Nemusí jít ale vždy o předsudky, bariérou mohou být i **očekávání zaměstnanců směrem k rodinám** (B-4), která ze své sociální perspektivy nepovažují za nijak zatěžující. Pro rodinu, která současně řeší celou řadu existenčních otázek, však zatěžující být mohou a opakované upomínání může působit na matky jako neúměrný nátlak, kterému se mají tendence bránit. Takovou situaci přímo popsala respondentka B-4: „Ony jsou takové rozkazovačné. Musíte jít na logopedii a dejte jí tam. Víte jako, prostě vás na sílu tlačí. A já nemám jak, kdy. Prostě těm doktorkám se nedovolám ani někdy a prostě je to strašně daleko. A taky jako kdyby ta školka dávala trošku víc, jako dopomohla s tím například, že prostě tím dětem tam více se zajímají o to mluvení. Vždyť teď jako všichni su cizinci, víc je cizinců...“ Učitelka, kterou respondentka zmiňuje, jistě nemínila rodině nijak uškodit nebo přitížit, informovala matku o potřebě zajistit další podporu pro děti. Pro rodinu to ale v danou chvíli bylo zatěžující a využila pomoc sociální pracovnice.

Když už jsou děti ve školce, stává se hlavním informačním zdrojem učitelka nebo učitel. Ještě předtím však musí překonat přijímací řízení, které v Plzni probíhá elektronicky. Již víme, že pokud matky nepotřebují nastoupit do práce, nechávají si převážně děti doma prakticky do poslední chvíle. Z praxe víme, že se rodiny o školku začínají zajímat zhruba v době, kdy by mělo dítě nastupovat do povinného předškolního roku/ do školy. Pak se obrací na spolupracující organizaci, případně ji poprvé vyhledají. „No většinou u toho X (dítě) mi s tím pomáhal hodně X (sociální pracovník). Vždycky když bylo něco, tak mi řekl: tady máte termíny, zavolejte si tam, dojděte si tam; nebo tam zavolal, objednal, takže jo, ale někdy se mi to povedlo i samotný, že když jsem chodila pro ty starší kluky, viděla jsem zápisy, tak jsem si tam šla, přihlásila jsem si malýho, vyžádala jsem si ty žádosti, zeptala, nebo když takhle nebylo nic dřív, tak jsem si šla za paní ředitelkou nebo paní zástupkyní a pak jsem si nějak poradila.“ (B-1) popisuje jedna z matek. **Sociální pracovník** je tak jeden z mostů k předškolnímu vzdělávání (B-1, B-2), zároveň **matky čerpaly z předchozí zkušenosti s předškolní docházkou** (B-1, B-3, B-5) svých starších dětí, k výběru a přihlášení se do školky jim také **pomohly informace od známých a přátel** (B-5): „Já jsem tam měla i známý na tý škole, četla jsem si i recenze. A hlavně já jsem tam měla plno známých a byli i spokojeni.“ (B-5) Možnost sdílet informace však

závisí na sociální síti, která jedince obklopuje. Pokud v okolí matky nejsou jiné matky, které by byly v tomto směru aktivní, nemá možnost s nimi sdílet. Stává se, že rodiny sice vědí, že by mělo dítě nastoupit, ale **neznají termín, nebo podmínky přijetí** (B-2, B-5, B-4). Ve všech případech pak zvolily v době přihlášek logické řešení, **šly se osobně zeptat do školky** (B-1, B-2, B-3, B-4, B-5). Přestože máme různou zkušenost s jednáním školek v takovýchto případech, ženy se shodly na tom, že jim byli/y zaměstnanci/zaměstnankyně nápomocní/é a sdělili/y jim potřebné informace: „My jsme tam vlastně šli a byla jedna fáze, jedna že se vyplňovala online přihláška, tu jsem nestihla samozřejmě, tak jsme šli tam osobně.; K informacím: „To s tím nás obeznámila školka a byly tak hodný ženský, že nám to tam i tiskly, protože my jsme tenkrát doma počítač neměli, kopírku a tiskárnu už vůbec ne.“ (B-5) Jak je z výroku patrné, respondentka **nedisponuje ani potřebnou technikou, která je k přihlášení potřeba** (B-5, žádná z domácností však nedisponuje, počítače jsou v rodinách díky distanční výuce), díky pochopení zaměstnankyň zařízení se jí však přihlášku podařilo vyřídit. Když byly ještě klasické prezenční zápisy, bylo pro rodiny **snazší dítě do školy zapsat takzvaně postaru** (B-3): „Já jsem prostě věděla, že jsou nějak v dubnu nebo v lednu, teď už si to nepamatuju, byly ty, jak se tomu říká, nábor, no, zápisy. Tak vlastně jsem šla vždycky na ten zápis a šlo to už potom samo.“ **Informace rodiny čerpaly také z internetu** (B-4). V rodině je obvykle mobilní telefon, který umožňuje mobilní připojení. V takovém případě však rodiny cíleně informace vyhledávají a projevují tak o ně aktivní zájem. Pokud nevědí, co mají hledat, nebo že vůbec něco mají hledat, informace na webových stránkách města a školek si je nenajdou.

Shrnutí

Předškolní docházka je pro rodiče něco, co je zkrátka přirozeným předělem mezi domovem a základní školou. Ucelené informace o ní ale spíše nemají a hledají je až tehdy, když nástup do školky potřebují začít řešit, nebo mají pocit, že už by do ní dítě mělo začít chodit. Mimo situaci, kdy potřebují dítě umístit, si aktivně o předškolním vzdělávání informace spíše nevyhledávají a ty si je samy nenajdou. Může za to malá sociální síť co se zájmu a zkušeností se vzděláváním dětí týče. Rodiče, kteří znají, nebo mají v rámci rodiny, jiné rodiče řešící obdobné situace a mající zkušenosti s předškolním vzděláváním, se k informacím dostanou snadno. V rámci komunity rodin žijících v sociálním vyloučení však taková síť nebývá hustá a rodiny tak nemají odkud informace přirozeně čerpat a kde je případně sdílet. Nejdostupnějším řešením, jak se dostat k informacím, je pro rodinu osobní návštěva nejbližšího zařízení. Po nástupu do školky jsou hlavním zdrojem informací pro rodinu učitelé a učitelky. Rodiče očekávají, že se od nich

vše potřebné dozví. Jejich roli vnímají pozitivně, dokud však nedojde k řešení konfliktních situací. Snížené sociální a komunikační kompetence dospělých se staví proti argumentaci a postojům vyučujících. Úspěšné vyřešení problematické situace je pak převážně v rukou vyučujících. V cestě mu však mohou stát nejen předsudky, ale také neúměrná očekávání vycházející z neznalosti zázemí, ze kterého rodina přichází. Nejen v těchto případech pak může být mostem sociální pracovník, který dokáže oba světy propojit a naslouchá potřebám obou stran.

Materiální znevýhodnění rodin

Podkapitola vychází především z otázek kladených v rámci tematického okruhu materiální bariéry a domácí prostředí.

Materiální znevýhodnění se může z majoritního pohledu jevit jako nevýznamnější. Zároveň jsou to však právě materiální statky, o které jsou lidé ochotni se dělit a sdílet je. Když však budu v této práci psát o materiálních bariérách, nebudu mít na mysli pouze ty v podobě hmotného majetku, ale zejména ty finanční. Takové bariéry jsou sice zjevné, zároveň však podléhají všeobecnému hodnocení a soudům. Kolik musí člověk mít, aby měl málo? A kolik musí mít velká rodina s několika dětmi v podobném věku?

Nástup do školky s sebou nese nejen řadu organizačních úkonů, ale také finančních a hmotných nákladů. Na venek nejrozpoznatelnějším nákladem může být vybavení do školky. Přestože se v praxi setkáváme s nutností takovou vybavičku s klientkami dávat do hromady společnými silami, jedná se o věci běžné potřeby, takové, které mají rodiny doma nebo jim je někdo bez potíží rád daruje. Co se však rodin zahrnutých do výzkumu týče, **vybavení měli doma** (B-1, B-2, B-3, B-4, B-5), nejednalo se pro ně o významnou zátěž: „No tak když jsem vlastně zjistila, že mi jí vzali, tak vlastně musela mít bačkůrky, pyžámko, deku, polštářek, hrneček svůj a takový ty, jo, co mají mít. Ručníček do školky no a tuto. Prakticky nic jako nějak že bysme museli něco extra, to ne. Běžná věc, no.“ (B-3) **Vstupní náklady** (B-1, B-5, B-3), které zahrnují poplatky za potvrzení od lékaře (z praxe se jedná o 50 až 500 Kč, neexistuje jednotná výše poplatku), školkovné, zálohy za obědy, platby za obědy a případně jiné drobnější výdaje, však již rodiny zaznamenaly citelně. Zvláště pokud je v rodině **více dětí, které chodí do školy/školky** (B-1), jsou pro rodinu „záříjové“ náklady velkým jednorázovým výdajem, na který nemusí být jejich křehký rozpočet připraven: „No, přiznam se, že jako docela jako těžký, protože třeba vlastně i když třeba jsem mu nemusela platit to školný, když chodil do té školky,

protože jsem měla potvrzení, že jsem na UP, ale obědy jsme si jako fakt platili...nebo ty zálohy byly hned v září složité, protože i děti šly do školy, malýmu to začalo, takže jsem se i domlouvala, že to zaplatím další měsíc, platila jsem to pozpátku, ale paní ředitelka byla vždycky jako vstřícná, věděla, že to doplatím, že se to zaplatí dýl, ale věděla, že to mám, že to dostane. Někdy to bylo fakt složitý s tím placením.“ (B-1) Pokud byl alespoň **partner pracující** (B-3, B-5), dokázala se s nimi rodina vyrovnat lépe: „Do školky spíš ani ne, vlastně pyžamka, takový věci, to doma každé člověk prakticky má. Když přišly ty platby pak už, já doma měla manžela, takže jakž takž to šlo.“ (B-5) Potřeba **platit pravidelně a odvádět zálohy** (B-1, B-2, B-4) byla pro respondentky finanční zátěží: „No, když jsem nechodila, jakoby nebyl a žádná brigáda a takhle, tak to bylo těžký. Tam člověk fakt musel počítat každou korunu, a když vlastně musel do té školky a muselo to bejt zaplacený, tak to bylo docela těžký.“ (B-1) Ne všechny rodiny přitom byly v době předškolní docházky dítěte plně závislé na sociálních dávkách. Rodinám, které jsou **na hraně hmotné nouze** (B-4), se však pomáhá jen komplikovaně. Na podporu nemají de facto nárok, poplatit vše potřebné však často také nemohou. Na otázku, jakým způsobem ovlivnily pravidelné náklady rodinný rozpočet, odpověděla jedna respondentka právě v tomto duchu: „Jo. Pro sociálku jo. Ale i lidi, kteří jako dělají, ale mají malou vejplatu, tak to je stejné... tady aspoň ta sociálka pomůže. Když není člověk na sociálce a dělá a když mu to nevyjde, tak mu nepomůže.“ (B-4) Pokud rodina v době předškolní docházky již spolupracovala s provázející organizací, mohla **využívat také materiál pomoc** (B-1, B-4, B-2), ať už formou potravinové pomoci, finančních příspěvků, nebo věcných darů. Na další **výdaje spojené s aktivní školní docházkou** pak peníze spíše nebyly (B-1, B-2, B-4). Návštěva kulturních akcí a společné aktivity jsou pro děti významnou součástí předškolního vzdělávání. Zároveň nejsou obvykle součástí školkovného a je potřeba je hradit zvlášť. Navzdory napjatému rozpočtu na ně některé rodiny však **dovedou ušetřit** (B-5), protože je jednoduše chtějí svým dětem dopřát: „Tam byly ty kroužky samozřejmě, ty kroužky se tam platily. Pak samozřejmě divadlo, to jsem platila s radostí, říkám s náma se to dítě nikam nedostane teďka. Tam byly ty divadla, nebo muzea, Zoo. Pak tam byla aktivita, že chodili do svíčkárny často... byly tam maminky, co nadávaly, že kde to člověk má ty peníze pořád brát a podobně.“ (B-5) Stejná rodina však také pravidelně využívá možnost finanční pomoci s hrazením aktivit pro starší školou povinné děti, dle slov matky chtějí dětem dopřát to, co by s nimi zažít nemohly. Jedná se o dlouhodobě stabilizovanou domácnost, která měla v době nástupu dětí do školy a školky zajištěné vyhovující bydlení a aktivní příjem, v chudobě je dlouhodobě drží exekuce. V určité době však všechny do výzkumu zahrnuté rodiny využily **dotované stravné a odpuštění školkovného** (B-1, B-2, B-3, B-4, B-5). Jak jsem již výše zmínila, situace v těchto

rodinách se rychle proměňuje a narušení stability může přijít náhle, z příčiny, která by majoritní a dobře zasíťovanou domácnost vůbec ohrozit nemusela. Není obvyklé, aby měla rodina uložené úspory, je-li zatížena exekucemi, není to ani možné. Bezplatný je přitom právě jen povinný předškolní ročník, pokud chtějí rodiny děti umístit dříve, musí hradit školkovné, nebo – mají-li nárok, žádat jeho odpuštění: „No jako toto je ještě jako na ten poslední ročník předškolní, protože tamto předškolní se platí ještě před tím povinným, a to vlastně to je jedno, protože aspoň nám dopomůže nějak sociálka, protože na hmotný nouzi. A tahle školka ani nemá ty obědy zdarma, jakože. Školka jakože mi dává nějaký procenta, jakože 30 % zaplatím a ostatní nevím, jestli zaplatí školka, nebo nějaká organizace. Takže takhle aspoň jsem dohodnutá, že jim ukážu, že jsme na hmotný nouzi.“ (B-4) Pokud rodina pobírá dávky hmotné nouze, má nárok na osvobození od poplatků za školné: „Je pravda, že jsem byla na HN, vlastně tam jsme byli hlášený, takže to platili de facto skoro celý. Já jsem platila jen pár korun.“ (B-2) Vzniká tak však paradoxní situace, kdy je pro rodinu výhodnější zůstat na sociálních dávkách, protože jako pracující by v rámci zaměstnání, která jsou pro ně se základním vzděláním dostupná, nedokázali pokrýt náklady spojené s péčí o děti a zároveň by ztratili nárok na podporu. Tento paradox se však neprojevuje pouze v tomto případě, ale provází systém sociálních dávek jako takový. Pokud rodina dokáže finanční náklady odhadnout předem, například protože již má děti ve škole nebo školce a zná vstupní proces do instituce, má možnost finančně plánovat. To ovšem znamená velký nárok na organizační schopnosti a finanční gramotnost dospělých v rodině, která rozhodně není průvodním znakem sociálního vyloučení. Přesto se rodiny **peníze odkládat předem snažily** (B-4, B-5): „To jsme si museli našetřit dopředu. Na sociálce jsem se ptala. Dopředu, když je srpen, tak se ptám.; Do konce června je potřeba vybavit ty obědy zdarma. A když se to nestihne, tak nemají potom ty obědy. Kdyby tohle nebylo, tak vůbec to nedáme.“ (B-4) V plánování finanční zátěže a obecně provázení procesem vstupu do zařízení, jsou rodinám k ruce spolupracující organizace. **Sociální pracovníci** (B-1, B-2, B-3, B-5) jsou schopni rodinu seznámit se systémem, náklady, potřebami, případně jim nabídnout možnosti, o kterých by se sami spíše nedozvěděli: „Pak jak už jsem seznámila s X (sociální pracovník), tak už to šlo, už to bylo jednodušší. Protože hodně takovýhle ty spolupráce s těma neziskovkama, takže to bylo, že nám pomohli nějaký obědy, svačiny, nějaký potravinovky, prostě cokoliv. Takže to bylo docela fajn tenkrát.“ (B-1) vzpomínala jedna z dlouholetých klientek na navázání služby.

Shrnutí

Materiální znevýhodnění se nepromítá ani tak do absentujících hmotných statků jako je oblečení nebo hračky, projevuje se spíše komplexně, a to finanční nestabilitou domácností, nízkou finanční gramotností, absencí úspor a velkou zátěží v podobě jednorázových výdajů. Pro rodiny je problematické vydat v jednom měsíci velkou částku na zálohy a další potřeby pro všechny děti, které navštěvují školku nebo školu. Pokud jim nemůže být odpuštěno školné, připojí se pak další pravidelná platba, na kterou jejich měsíční rozpočet není připravený a nemusí se tak stát prioritou. Ne všechny rodiny dosáhnou na dávky v hmotné nouzi. Těm se pak finančně pomáhá jen obtížně. Vznikají tak dluhy a děti do školky přestanou docházet. Rodiny také často nemohou platit dětem další kroužky, výlety a jiné aktivity, které nejsou zahrnuty do školného. Děti tak částečně zůstávají mimo kolektiv. Pokud s výdajem již počítají a je pro ně prioritní, snaží se odkládat peníze předem. K tomu je ale potřeba, aby měli předem informace o platbách a výdaj očekávali.

Prostorové bariéry

Podkapitola vychází především z otázek kladených v rámci tematického okruhu fyzické bariéry.

Prostorové bariéry mohou vznikat z různých příčin. Situace, kdy trvalé bydliště neodpovídá skutečnému pobytu, jsou jednou z průvodních okolností ekonomického znevýhodnění a bytové krize rodiny. Souvisí s pobytem v objektech, kde se není možné trvale hlásit, i častým stěhování. Neodpovídá pak ani spádovost dítěte do školy. Vyšší zastoupení sociálně znevýhodněných rodin v určitých obvodech zase způsobuje, že děti spádově docházejí na stejné školy a školky. Ty se pak musí ve zvýšené míře vyrovnávat se specifiky této cílové skupiny, hrozí také riziko vzniku segregovaných zařízení. Přestože oficiálně v Plzni žádá segregovaná škola ani školka neexistuje, zkušenost pracovníků a pracovníc tomuto tvrzení rozhodně neodpovídá. Tuto skutečnost vnímají i samotné rodiny. Dvě z respondentek uvedly, že **by na tyto školy své děti nedaly** (B-1, B-5) právě kvůli jejich pověsti. „Většinou jsem se snažila, aby tam, když to mam takhle ošklivě říct, nebylo hodně našich. Protože nemam s tím dobrý zkušenosti, když je hodně dětí takhle po kupě a vím, že ty děti, hlavně ty kluci, jsou náchylnější na ty hlouposti.“ Uvedla respondentka B-1. Podobně to viděla i další z matek, když se vyjadřovala k výběru školky: „Ale ze začátku jsem řekla, to je na sto procent jistý, že do tý X nejdou. To jako jsem řekla, ať se na mě zlobí, kdo chce, tak prostě moje děti nejdou. Já když jdu kolem, já se tý školy i bojím. Stačí mi čekat na trolejbus.“ (B-5) Ostatní respondentky právě na těchto školách své děti mají, respondentka B-2 svůj vztah k zařízení vyjadřovala

rozporuplně, hodně se odvíjel od konkrétních problémů s vyučujícími. Spíše negativně pak o zařízení hovořily respondentky B-3 a B-4, zároveň však bylo patrné, že si uvědomují, že nemají na výběr. Rodiny někdy tyto školy volí i účelně, protože mají pověst méně náročných škol a rodiče mají pocit, že tam budou děti takzvaně mezi svými.

Všechny ženy sice uvedly, že **bez ohledu na vzdálenost či nutnost doprovázet děti do odlišných zařízení, předškolní docházku jejich děti plnily** (B-1, B-2, B-3, B-4, B-5), skutečná docházka byla u dětí rozdílná, mnohdy nepravidelná až nárazová, což lze tvrdit na základě dlouhodobé spolupráce s rodinami a odpovídá to i dalším odpovědím žen na konkrétnější otázky směřující k organizaci školní docházky dětí. **Organizaci předškolní docházky matkám komplikovalo také zaměstnání** (B-1), jak uvedla jedna z respondentek: „No, někdy to bylo docela dost těžký. Vstát, připravit ho, nebo časově, aby se pro něj potom mohlo dojít. Když jsem potom chodila do práce, tak to bylo ještě horší, protože vlastně musela jsem si vždycky vzít na půl hodiny volno, abych ho mohla vyzvednout, protože nikomu jinému ho nedali, takže to bylo takový složitější.“ (B-1) Rodiny s trvalým bydlištěm v Plzni volné místo ve školce najdou, ale záleží také na tom, v jakém ze spádových obvodů mají trvalé bydliště hlášeno, poptávka po volných místech se v obvodech liší. Některé **školky zvýhodňují děti, které mají ve školce/přidružené škole starší sourozence** (B-5), to rodičům pomáhá udržet děti na jednom místě a usnadňuje jim to organizaci. **Rodiče se děti na stejné školy snaží umisťovat účelně** (B-1, B-2, B-3, B-4, B-5), podle matek je to tak pro ně jednodušší: „Já se snažím je většinou dát vždycky na jedno místo, aby byli vždycky pohromadě, aby to bylo jednodušší. Že jo? Takže i teď jsem to takhle vymyslela i s malým X, takže že klucí chodí na jednu školu, tak jsem tam dala i malýho. Ráno jde s nima, že jdou všichni společně, nemusím pro něj jít já, a odpoledne pro něj chodí po tom vyučování, že nemusím jít já.“ (B-1). **Školka v blízkosti bydliště** (B-1, B-4, B-5) je pro rodiny velkou výhodou. Dosáhnout na ni mohou i **děti cizinců**, stačí, když si nechají potvrdit pobyt na příslušném městském obvodě, jako jedna z respondentek: „Ta školka X je tady nejbliž na X (městská čtvrť). To trvá tak 10 minut.; A ještě z UMOX tam jsem potřebovala, že je tady jako vlastně přihlášená, že má česku národnost má, jako pobyt český. Protože všechny děti se mi narodily tady v Plzni, takže oni mají českou národnost.“ (B-4) Školky mohou přijímat děti i nespádově, pokud mají volnou kapacitu. Míst ve školkách je sice dostatek, zároveň však nejsou rozmístěna rovnoměrně. Některé rodiny tak **musejí dojíždět** (B-3, B-2): „My jsme bydleli tady a vlastně jsme jezdili až na X, protože tady nebylo místo.“ (B-3), pokud navíc **nemají trvalé bydliště v Plzni**, je umístění dítěte před povinným předškolním rokem komplikované (B-2). Získání trvalého bydliště v Plzni, pokud

rodina žije na azylovém domě, nebo ubytovně, je potom nedosažitelné. Jedna z respondentek, která se účastnila výzkumu, právě takovou situaci zažila se svým mladším potomkem. Na otázku, z jakých důvodů neumístila dítě do školy dříve než v povinném roce, odpověděla: „Protože jsme tady v Plzni, když jsme se sem přistěhovali, tak jsme nemohli najít státní školku. Vlastně on měl rok odklad, takže do školy nemohl, jo. A to co ve školách vlastně ty předškolní, já nevím, jak se tomu říká, přípravky, tak měly plno, nebo já nevím. Byla jsem na dvou školách a nevzali. Ani tady na tý X, tam vlastně teďko chodí do třetí třídy. Nejsme plzeňští, nemáme trvalý bydliště v Plzni.“ (B-2). Pravidelné docházce brání běžné nástrahy života v sociálním vyloučení. Prakticky vždy je v rodině něco, co se musí akutně řešit a rodina to upřednostní. Je zajímavé, avšak možná logické, že matky nepravidelnost v docházce netematizovaly. Mohly samozřejmě předpokládat, že tyto informace mám od jejich provázejících pracovníků a pracovníků, stejně tak je k tomu mohla vést touha vypadat lépe, ale je zde i možnost, že si ji plně neuvědomují, protože jim čas v kolotoči nejrůznějších krizí běží rychleji.

Shrnutí

Pokud má rodina v místě bydliště také bydliště trvalé, má větší šanci, že se jejich dítě dostane do blízké školky. Pokud však není v posledním povinném ročníku, záleží na volné kapacitě a ochotě zařízení dítě přijmout. Z praktických důvodů se pak rodiny s dětmi snaží umisťovat všechny na stejnou školu. Problematicky jsou však ze strany respondentek vnímána zařízení, která s tichým souhlasem místních veřejných aktérů vykazují známky segregace strategie. Rodiče do nich děti nechtějí kvůli jejich pověsti umisťovat, nemají však mnohdy na výběr, zvláště pokud jsou pro ně tato zařízení spádová, nebo nemají trvalé bydliště v Plzni a jsou sem odkazováni z jiných zařízení, kde je přijmout odmítnou. Svou roli zde hraje také kumulace sociálně vyloučených rodin v konkrétních školských spádových obvodech.

11.2. Předškolní vzdělávání z pohledu instituce: „Tak určitě by mě zajímalo třeba podívat se do takové rodiny, jak tam skutečně žijou.“

Děti z nepodnětného prostředí potřebují školku (A-5, A-4, A-3, A-1), aby se mohly rozvíjet a získávat sociální kompetence: „Já to předškolní vzdělávání vnímám jako to nejdůležitější. Tady získává všechny ta základy. Ty děti jsou na tom čím dál hůř, oni nevědí, že mají jít na záchod, protože jim dávají do posledka pleny...tady prostě se učí všechno, učí se o přírodě, učí se základy matematiky, učí se před čtenářské schopnosti.“ (A-5) Během jednoho povinného předškolního roku rozdíl mezi dětmi z podnětného a nepodnětného prostředí nezmizí. Přitom

právě nastoupení předškolní docházky je vlivem nejrůznějších bariér v sociálně znevýhodněných rodinách často odkládáno: „Oni mají vždycky odklady.“ (A-5) Docházka navíc bývá nepravidelná. Včasná předškolní péče je pro děti zásadní vzhledem k jejich další školní úspěšnosti.

V praxi se při řešení předškolní (ale i školní) docházky dětí setkáváme se střetem dvou světů, které se vzájemně v běžném životě obvykle neprolínají. Není to jen etnicita, která staví mezi učitelky a učitele a rodiny bariéry. Život sociálně znevýhodněných rodin je v lecčem specifický. Lidé žijící v dlouhodobém nedostatku a krizi si vyvíjí návyky a strategie, které jim na jednu stranu mohou pomáhat, na tu druhou však mohou naopak snižovat schopnost komunikovat a zapojovat se do majoritní společnosti. Spolupráce s těmito rodinami proto může být náročnější než s jinými a nese řadu specifík, která mohou být pro členy majoritní společnosti překvapivá. Respondentky, které se výzkumu účastnily, již mají zkušenosti se vzděláváním dětí z nepodnětného prostředí; jsou díky tomu schopny situaci nahlížet širší perspektivou, než pracovníci/pracovnice zařízení, kde se s takovými případy setkávají v řádu jednotek. I z jejich výpovědí je však patrné, že jim chybí širší pochopení výchozí situace rodin. Domnívám se, že se jedná o jeden z důvodů, proč se zapojily do Platformy pro včasnou péči v Plzni a také proč byly ochotny se účastnit výzkumu nad rámec závazků v Platformě.

ROZPOZNÁVÁNÍ ZNAKŮ SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ

Pro porozumění tomu, jak zaměstnankyně vnímají práci se znevýhodněnými rodinami, bylo důležité zjistit, podle jakých průvodních znaků učitelky rodiny a děti identifikují. Všechny se shodly na tom, že jsou schopné rozpoznat znevýhodněného rodiče již při prvním setkání. Jak se však ukáže v návazných okruzích, ne všechny skutečnosti jsou zjevené okamžitě. **Vzhled**, a tedy **i ošacení rodičů a dětí** při identifikaci znevýhodnění hraje svou roli (A-1, A-2, A-3, A-4, A-5). Jak však uvedla jedna z učitelek, ošacení dětí a rodičů nemusí korespondovat s realitou: „Oni to různým způsobem, bych tak nějak řekla, to nějak zastiňují. Já jsem se kolikrát i podivila, protože když jsem třeba jednala s maminkou, tak maminka nehty, dopletený vlasy od holiče...zlatem ověnčená. A potom děti, když se srovnají s ostatními, tak je to na nich vidět i potom na oblečení, mají třeba malé boty nebo měly potom velké boty, takže potom to řešíme s těma učitelkama a s těma rodinama pracujeme.“ (A-1) K vnějším znakům pak můžeme zařadit také **etnickou příslušnost** (A-1, A-5), kterou respondentky také zmiňovaly jako průvodní znak sociálního vyloučení, zároveň však respondentka A-4 upozornila, že **etnicita může být vlastně falešným indikátorem**: „Někdy se říká, když se takhle říká ty znevýhodněné děti, že jsou

hlavně romské děti, není to tak vždy, někdy jsou to třeba děti z neúplné rodiny, nebo i jiné rodiny.“ (A-4) a za znevýhodněné lze považovat také **rodiny rodičů samoživitelů** (A-4). Nejčastěji se však jedná o **kombinaci více průvodních znaků** (A-1) sociálního vyloučení, která zaměstnankyně a zaměstnance dovede k „odhalení“ znevýhodněné rodiny, jak shrnuje respondentka A-1: „Etnicky se to pozná, pakliže přijdou cizinci, to se pozná, těžká domluva, samozřejmě komunikace, tam na tom je to potom složitější. A když jsou to ty děti ze sociálně slabších rodin, tak samozřejmě je to poznat na oblečení, dluží na školním, dluží na stravném.“ (A-1)

Znevýhodnění se dle odpovědí respondentek projevuje také v **náročné komunikaci s rodičem** (A-1, A-2, A-3, A-4, A-5). **Jazyková bariéra** (A-2, A-5, A-4) logicky vzniká u rodičů a dětí cizinců, kteří český jazyk neovládají. Takovou komunikaci označují učitelky za komplikovanou a vyžadující pomoc tlumočníka, nebo alespoň využití překladového zařízení: „Je tady vietnamská národnost, ti sice sociálně slabší nejsou, ale máme problémy s dorozumíváním s nimi, někdy jim něco chybí, takže prostě nějakým způsobem hledáme překlady, snažíme se nějak dorozumět těma překládáme, případně taky už jsme myslím požádali to centrum pro integraci cizinců...Pak tady máme ukrajinské děti taky, i když bych řekla, že s těma se dorozumíme a s těma problémy nejsou, co se týká plateb a tak, to ani ne. Ale děti nám dostatečně nerozumí, takže je to problém.“ (A-2) Jazyk však není překážkou pouze u cizinců. Respondentky rozeznávají sníženou schopnost porozumění i právě ze strany ekonomicky (nebo kombinovaně) znevýhodněných rodin. To souvisí s nízkým vzděláním rodičů, a tedy i nízkou gramotností. Učitelky mají oproti nim širší slovní zásobu, používají výrazy a slovní obraty, které mohou být pro rodiče nesrozumitelné, naopak rodiče mohou mít problém srozumitelně formulovat a vyjadřovat své potřeby. Tyto průvodní znaky jsou pak viditelné nejen ve **snížené schopnosti porozumět sdělovaným informacím (nebo informace srozumitelně sdělovat), ale také v sebe prezentaci jedince** (A-1, A-2, A-3, A-4, A-5). Komunikace je potom pro rozpoznání sociálního znevýhodnění zásadnější, než právě například již zmiňované ošacení: „To vystupování lidí, jak se chovají, jak mluví... I oblečení taky může naznačit, ale hlavně je to tak komunikace verbální.“ (A-5). Učitelky, které jsou s rodinami zvyklé pracovat, dovedou vnímat potřeby rodin individuálně a uvědomují si specifika, která se právě komunikace dotýkají. Na individuální příběh každé rodiny jedna z respondentek přímo upozornila: „Pak samozřejmě každý má svůj osobní příběh, takže pak už vnímám, z jakého prostředí ti rodiče vzešli, co to s nimi udělalo, a to už je hodně individuální, ale odráží se to vždycky na tom

přístupu k vlastním dětem – zrovna tam nějaký specifika taky jsou, třeba ta komunikační, že přece je to trošku jinak, ať už obsahově, nebo formálně.“ (A-3)

Respondentky si všímají také **nízké motivace rodičů** (A-4, A-1), kteří nejeví o předškolní vzdělání takový zájem, jako rodiče z majority. Připisují to **jiným rodinným hodnotám i nízkému dosaženému vzdělání v rodině** (A-1, A-4). „Protože sami nejsou vzdělání.“ (A-1) odpověděla jedna z učitelek na otázku, jaká je podle ní příčina nezájmu ze strany rodiny. Další pak popisuje, jak se dle její zkušenosti nezájem a nemotivovanost rodiny projevuje: „Nemá prostě zájem, aby to jeho dítě mělo prostě nějaký zkušenosti, dovednosti. Nebo se mi zdá i to dítě takové jako deprivované.“; „Prostě je to v té rodině, je to taková komunita, kde mají jiné ty hodnoty. Není tam žádný ten tahoun, který by řekl: tak tohle moje dítě se bude učit, aby se aspoň vyučilo, aby dodělalo základní školu...a to srovnání taky nemají.“ (A-4)

Dle zkušeností učitelek **děti nastupují do školky pozdě** (A-4, A-3, A-2, A-5), tedy až poslední povinný rok předškolní docházky: „Zkušenost mam takovou, že v minulosti prostě 3, 4, 5 leté děti nechodily...až od doby, kdy nastala povinná předškolní docházka za paní ministryně Valachové, tak je to pro ně samozřejmě povinnost. I tak jsme se setkali s tím, že ta docházka nebyla dobrá...“ (A-4) Taková zkušenost byla uváděna vícekrát, v tomto případě však přímo jako charakteristický znak socio-ekonomického vyloučení. Učitelky si všímají u dětí z takzvaně nepodnětného prostředí, tedy dětí vyrůstajících na okraji, **zaostalosti za jejich vrstevníky** (A-1, A-2, A-3, A-4, A-5), kteří společně s nimi školku navštěvují. Podle učitelek je zaostalost vývoje rozpoznatelná **v sociálních projevech i komunikačních schopnostech včetně problémů s řečí** (A-1, A-4): „Prostě je poznat, že ty základní zkušenosti nemají. Třeba řeknu: pojď, sedneme si tady do kruhu. Prostě oni nevědí ani základní pokyny.... Když jdeme na svačinu, jako neznají třeba ani tyhle ty základní suroviny třeba.; Třeba i ta řeč je špatná. Když jsme si povídali třeba o rodině, tak oni neznali...když jsme si povídali, tak oni znali, máma/táta a nějaký rozšíření, to už neznali.“ vysvětluje respondentka A-4. Opožděný vývoj se sice nemusí nutně týkat všech dětí, znevýhodněné děti však dle zkušeností učitelek zpravidla provází: „...i je to v tom vidět na úrovni rozumového rozvoje těch dětí, že ne všichni teda, ale zpravidla ty děti zaostávají.“ (A-1) Více se této problematice věnuje okruh **PŘEDPOKLADY DĚTÍ VYCHÁZEJÍCÍ Z RODINÉHO ZÁZEMÍ**. Znevýhodněné rodiny však lze identifikovat také **dle známek nestability domácího prostředí** (A-1, A-2, A-3, A-4, A-5), která chudobu nutně doprovází. Ať je to **nestabilní bydlení** (A-3): „...nejvíc vnímám samozřejmě třeba problémy s bydlením, problémy s ufinancováním hlavně toho bydlení, což bývá to, kde je ten

propad poměrně markantní, protože ty ceny a to bydlení je nedostupné.“ (A-3), nebo **neodvádění pravidelných plateb** (A-4): „Kolikrát jsme se setkali, že neměli zaplacený školný a stravný. Kolikrát jedna rodina přinesla, jakoby že nemusí platit školný prostě to potvrzení, že jsou zproštěný. Ale s těma obědama to bylo taky prostě nepříjemný, že neměli zaplacený jídlo.“ (A-4) Tyto znaky se však projeví spíše v delším horizontu. Už u zápisu však může být zjevné, že **rodina nemá technické vybavení a neumí ho ani používat** (A-1), učitelky si všimají také mísení rolí v rodině, kdy **se na péči podílejí starší sourozenci** (A-1). „Poznáme je hned u zápisu. Kde vlastně ti rodiče, kteří mají prostě většinou problém s elektronickým zápisem, tak ti většinou bývají nějakým způsobem sociálně slabí. Nemají takové možnosti, aby bez problému elektronicky dokázali si vytisknout přihlášku a dostatečně tomu rozuměli, jo. A vlastně spíš je poznáváme podle rodičů, než podle dětí. Pak někdy, když si to tak zpátky promítám, tak pro sociálně slabé děti třeba si chodí sourozenci, nechodí vždycky rodiče...“ (A-1)

Shrnutí

Existuje celá sada vnějších znaků, na jejichž základě učitelky sociální znevýhodnění rodin rozpoznávají. Prvotním ukazatelem je určitě vzhled, do této kategorie lze zahrnout jak upravenost zevnějšku a ošacení, tak zjevnou etnicitu, kterou si některé z respondentek se sociálním vyloučením také automaticky spojují. Kromě vzhledových charakteristik je významným ukazatelem také jazyk a komunikace rodičů. Jazyková bariéra u cizinců je zjevná, u Romů už však být nemusí, a nízké komunikační, sociální a jazykové kompetence jsou zároveň průvodním znakem nízkého dosaženého vzdělání, které sociální vyloučení často provází. Komunikační bariéra se významně projevuje v jazykovém kódu, který obě strany vysílají i přijímají a který nemusí být oboustranně srozumitelný. Znevýhodnění však nemusí být rozpoznatelné hned, například u single rodičů, kterých se týká primárně ekonomické znevýhodnění, se může projevit až časem, pokud své obtíže rodiče otevřeně nepřiznají. V průběhu školní docházky se pak učitelky setkávají s podle nich typickými průvodními znaky, jako je nízká motivace a nezáměr o dění ve školce, přenášení péče o dítě na starší sourozence, dluhy, absenci technického zázemí v domácnosti a samozřejmě pozdní nástup do školky. U dětí se pak znevýhodnění projevuje kromě vzhledových charakteristik také ve významné zaostalosti ve vývoji oproti jejich vrstevníkům z majority.

Předpoklady dětí vycházející z rodinného zázemí

Podkapitola vychází především z otázek kladených v rámci tematického okruhu domácí prostředí a pocitové/emoční bariéry.

„Když jsou to potom ti sociálně slabí, tak prostě ta rodina není podnětná. Žijou v chudém prostředí a je to tak.“ (A-1) Domnívá se jedna z učitelek. Ukazuje se však, že učitelky ve skutečnosti nevědí jistě, jak rodiny žijí. Mají o tom však zakořeněné vlastní představy, které vycházejí ze zkušenosti práce s těmito rodinami. Ráda bych zde ještě jednou upozornila, že v případě respondentky A-3 je znalost domácího prostředí rodin hlubší, protože pracovala jako terénní sociální pracovníce.

Nejdříve jsem nechala respondentky nastínit, jak podle nich vypadá domácí prostředí, které je dětem podnětné. Shodly se, **že dítě potřebuje trávit čas s rodičem plnohodnotně, a to společným čtením, povídáním, tvořivou činností či obyčejnou rodinou procházkou** (A-1, A-2, A-3, A-4, A-5). Právě toho se jim však dle jejich názorů v sociálně znevýhodněných rodinách nedostává. **Děti nemají dostatek podnětů** (A-1, A-2, A-3, A-4, A-5), které by vedly k jejich správnému rozvoji. Rodiny **žijí jiným způsobem** (A-2, A-4): „To si právě myslím, že spíš jako žijou vedle sebe, než aby něco dělali společně.“ (A-2) Respondentka A-3, která rodinné prostředí dětí zná, však upozornila, že to nelze tvrdit všeobecně. Specifika rané péče v těchto rodinách podle ní vycházejí ze skutečnosti, že **má rodina současně jiné priority k řešení a nejdůležitější je pro ně uspokojení zjevných potřeb dítěte**: „...nedá se to vzít nějak všeobecně, ale řekla bych právě, že jsou tam možná jiný ty vzorce, že třeba už od toho raného dětství, jsou tam hlavní jiný ty priority, a je to dáno právě těma starostma v rodině, že řeší fakt jiný zásadní věci, jako třeba ztrátu bydlení, partnera, závislosti, zdravotní, finanční věci... tak jim už u toho miminka odpadá takovej ten čas, kterej jim nepřipadá důležitěj, protože důležitý je nakrmit oblíct... Není tam dostačující z mých zkušeností taková ta komunikace, to ukazování těch věcí, jo povídání si, takový ty věci, který si myslíme, že to dítě nevnímá, ale jsou podle mě dost zásadní už i v té rané péči nějak to dítě zabezpečovat ty podněty.“ (A-3) Učitelky zmiňovaly také **absenci hraček, soukromí a cíleného rozvoje dítěte** (A-5): „Kolikrát to dítě nemá ani svoje soukromí, nemá třeba pokojíček. Co vím, tak tady třeba nemá ani hračky. Je trestáno, nedostane hračky, nemůže si hrát. Vůbec nehovořím o tom, že by se mělo nějak rozvíjet, že by ho rodiče něco učili...“ (A-5)

Jak bylo již nastíněno v předchozím oddílu, nedostatky domácího prostředí se pak ve školce projevují zaostalostí za vrstevníky. Už samotné **adaptační období je náročnější** (A-3, A-2, A-5). Přejít z domácnosti do instituce je pro dítě i pro rodinu velký mezník. Respondentka

pracující v nízkoprahové školce, kam děti nastupují ještě před povinným předškolním rokem právě za účelem snazší adaptace na instituci, o přechodu mluví následovně: „Je to velká chvíle v tom rozsahu emočním u toho dítěte i té matky. Určitá frustrace každopádně. Ta máma má taky své rituály, svůj režim, jsou na sebe navázáni. Je tam ten pocit toho bezpečí, vím, co bude následovat. A tohle je velká změna, kdy to dítě i ta matka vchází do nějakého prostředí, které nezná a vlastně neví, co má očekávat. Je to pro to dítě i pro tu mámu nová situace, je to o tom, jak se to dítě bude projevovat, jak to zvládnou já před jinými lidmi, je to hodně zátěžová situace, až tak že to někdy vlastně vůbec nedomyšlíme, může tam mít ten stres vlastně nějaké následky.“; „...ono někdy když to proběhne moc hladce, tak je to taky nepřírozený, taky tam máme nějaký alarm.“ (A-3) Problém vidí učitelky v tom, že **děti vstupují do kolektivu až jako předškoláci** (A-4, A-3, A-2, A-5) a sžívání s ostatními dětmi i pravidly instituce je pro ně těžší. Všimají si také skutečnosti, že je **v domácnosti často někdo doma** (A-2, A-5), a tak děti chtějí zůstat s ním. To je samo o sobě také možným důvodem pozdního nástupu do školky: „Tyhle ty sociálně slabí většinou ani maminka do práce nechodí, takže oni jsem za prvé přijdou až jako předškoláci a tady už ty děti mají utvořený nějaký kamarádský vazby, ty děti už jsou v nějakém kolektivu, to dítě, když jsem potom přijde třeba v těch 5 letech, tak hůř zapadne. Druhá věc je, že to dítě ví, že ti rodiče třeba ani nepracují, jsou doma všichni...“ (A-2) Nezávládnutá adaptace může vést k tomu, že **rodiče přestanou dítě do školky vodit** (A-5): „Akorát teda romské děti, to je zajímavé, tak mají tu adaptaci mnohem horší. Ony jak jsou nejspíše pořád s někým, tak tady pláčou hodně dlouho a pak ta maminka nevydrží, vezmi si ho domů a nechce ho dávat do školky.“ (A-5) I přes náročnou adaptaci však stejná respondentka uvedla, že **dítě ze školky benefituje** (A-5): „Ty děti jsou šťastnější. Najednou vidí, že se o ně někdo zajímá, dostanou tady jídlo, ten chlapeček, co ho tady mám, ten je neustále hladový, takže si může přidávat, má vyváženou stravu. Jsou tady šťastný. Mají kontakt, hračky, samozřejmě tu probíhá vzdělávání.“ (A-5) Investice do individuálního přístupu k dětem i rodičům se tak podle jejich zkušeností vyplatí. Podle jedné z učitelek je potřeba **rodiče ve směru vzdělávání dětí edukovat** (A-1): „V těch rodinách, kde jsou třeba negramotní, ať už teda že nepíšou, nebo i finanční gramotnost je problém... to by bylo asi dobrý té rodině vysvětlovat, že to dítě se musí vzdělávat.“ (A-1)

Nutnost **individuální práce s dětmi** (A-1, A-2, A-3, A-4, A-5) akcentovaly učitelky často. Pochvalovaly si také možnost **zapojení asistentek pedagoga** (A-4, A-1). Ti jsou sice přiděleni k jiným dětem, ve finále však pomáhají učitelkám i v těchto případech. Na otázku, jakým způsobem tak s náročnými dětmi pracují, uvedla jedna z respondentek následující: „Nastupuje

tam ten systém individualizace a s těmi dětmi pracují třeba něco navíc, teď teda se nám podařilo i tři asistenty, takže tu máme i děti hodně postižené a ty asistenti jsou fakt nápomocný, nejen pro to dítě, ale i k těmhle těm dalším problémovým dětem a hodně je využíváme, ta práce se nám osvědčila...“ (A-1) Množství asistentek v tomto zařízení se ale neodvíjí podle počtu vzdělávaných dětí z nepodnětného prostředí, které do školky docházejí. Ve skutečnosti jsou přiděleny k dětem s jinými specifickými potřebami.

Protože se však zaměstnanci a zaměstnankyně nemusejí vyrovnávat pouze s náročným chováním dětí, ale komunikují také s rodinami, ptala jsem se, jak řeší krajní situace, kdy už individuální přístup a komunikace nepomáhá. Jako krajní, ale možné řešení, považují **spolupráci s OSPOD** (A-5, A-4, A-1, A-2). Část respondentek však uvedla, že zatím vše **vyřešily bez jeho pomoci** (A-1, A-2), další však **mají s OSPODem zkušenosti** (A-4, A-5). „Neustále to řešíme s OSPODem, máme konference, jedna matka byla třeba drogově závislá. Tady ta matka, co teď momentálně řešíme, vůbec si neví rady s dítětem, střídá partnery, naprosto se mu nevěnují, děti jsou zanedbané, kolikrát nemá ani základní potřeby, že nemá ani jídlo.“ (A-5) V dalších částech rozhovoru se ukázalo, že pomocnou silou v komunikaci s rodinou mohou být také sociální pracovníci NNO, to je však možné za předpokladu, že rodina sama s takovou organizací spolupracuje. Jinak zůstává řešení na zaměstnancích a zaměstnankyních školek. Jako v každé jiné pomáhající profesi je důležité nastavit optimální **hranice spolupráce s rodinou** (A-3), jak tematizovala učitelka s praxí v sociálních službách: „Mám nějaký hranice, je potřeba je mít v té práci, protože nejsem tu od toho, abych lidi fakt nutila, ale nabízela. Takže ta nabídka znamená, že i ten člověk musí mít nějakou částečnou motivaci.“ (A-3)

Shrnutí

Přestože učitelky nevědí, jak vypadá rodinné prostředí dětí z okraje, mají o něm v zásadě pevně ukotvené představy. Děti podle nich nemají v rodinách dostatek podnětů, není jim věnována cílená a soustředěná péče v oblasti rozvoje. V rodině také podle nich absentují hračky a klidné prostředí. Nepřipravenost dětí se pak projevuje náročným adaptačním obdobím dětí. Děti nastupují do školky až v posledním povinném roce a jejich docházka navíc bývá nepravidelná. Zvládnutí přechodu z rodiny do instituce a již zaběhnutého dětského kolektivu je proto pro dítě náročné. Nejen děti pak potřebují individuální přístup, také s rodiči je potřeba pracovat s citem a edukovat je.

Bariéry v komunikaci s rodinou

Podkapitola vychází především z otázek kladených v rámci tematického okruhu domácí prostředí a pocitové/emoční bariéry a informační bariéry.

Komunikace v širokém slova smyslu se ve výzkumu objevila již jako průvodní znak sociálního vyloučení. Téma náročné komunikace s rodiči/opatrovníky dětí provázelo prakticky všechny dotazované okruhy bariér. **Komunikace s rodiči je náročná** (A-1, A-2, A-3, A-4, A-5) pro všechny zúčastněné učitelky. Při jednání s rodiči je jim překážkou **nedostupnost běžných komunikačních kanálů** (A-1, A-3). Rodiny často mění číslo, nebo nezvedají telefon. **Rodiny komunikaci však také iniciují** (A-4, A-5), ale zejména ve chvíli, kdy pocítují nějakou křivdu. „S těmi rodiči je to takové hodně problematické. Kolikrát si myslí, že ta chyba je na naší straně. Vůbec jako nedají najevo, že to je jako jejich chyba.“; Většinou ty maminky ze sociálně slabších rodin většinou tu komunikaci vyžadují, jdou za námi. Jsou zvyklé, že už třeba jednájí s nějakou institucí, hodně se domáhají, nahlašují věci...ale musíme si na začátku udělat pevný režim a pravidla, že je nutný spolupracovat a postupovat jednotně.“ (A-5) V takových vyhrocených situacích může být hledání společné řeči náročné. Další komunikační bariérou je však samotná nízká gramotnost rodičů. Nejen, že se jejich jazykový kód nemusí shodovat s jazykovým kódem, který používají zaměstnanci, rodiče někdy nemusí rozumět vůbec, a to zejména psanému textu. Mohou být totiž **funkčně negramotní** (A-1, A-2, A-3, A-4). Rozpoznat, že rodič/opatrovník neumí číst, nebo nerozumí sdělovanému, přitom nemusí být vůbec snadné. Dospělí funkčně negramotní lidé mají většinou již nějakou strategii, jak svůj handicap maskují. Z šetření vyplývá, že učitelky s takovou zkušeností již postupují preventivně: „Taky se nám to stává, ale my jsme na to samozřejmě líp připravení, máme ty zkušenosti. Takže to předávám každý nový kolegyni, aby i s tímhle bylo počítáno. Ale u nás se to odhalí daleko dřív, protože ta komunikace a propojení je daleko větší...mělo by se na to myslet, protože se mi to stává bohužel i při těch doprovodech“(A-3) Pokud jsou dospělí funkčně negramotní, běžné komunikační kanály a strategie nestačí, jak upozorňuje další z učitelek a zároveň vysvětlila **komunikační strategii, kterou pro tyto případy používá**: „Nestačilo to u té jedné rodiny, tam jsme měli pocit, že taťka neumí číst, i když jako dělá, že si to přečte, takže jsme našli strategii – paní učitelka přišla a řekla: heleďte tady máte napsáno a přečetla to...“ (A-1) Někou **komunikační strategii** (A-1, A-2, A-3, A-4, A-5) si časem osvojily všechny dotazované. Čím **více komunikačních kanálů** (A-3) je k dispozici, tím spíše si informace rodiče najdou: „Čím víc těch kanálů je, tím líp. To je taková zásadní věc, když chcete opravdu, aby se to lidi

dozvěděli, tak využít co nejvíc těch druhů toho sdělení...nejlepší je ta osobní informace, kdy i můžete odhadnout, jestli to bylo přijato, porozuměno...“ (A-3) Jako nejefektivnější se na základě odpovědí jeví **verbální přímá komunikace** (A-1, A-2, A-3, A-4, A-5): „Jako vzít je až k tomu a jim to přečíst, protože někdy ano nevíme, to jsou takoví ti hodně sociálně zanedbaní, nevíme, jestli vůbec umí číst, taky se nám to setkalo.“(A-4) Jedna z učitelek způsob komunikace označila dokonce za **vysokou diplomacii**, když popisovala způsob, jakým s rodiči jedná: „Je to o tom způsobu jednání. Prostě nikdy nesmí člověk na ně naléhat, musíte víceméně vysvětlovat, používat i tu chválu, chválit dítě a vlastně říkat, že je to pro jejich dobro, i té maminky i toho dítěte. Vysoká diplomacie, nikdy ne nátlakem. Musíte oklikami. Vyloženě, co případ, to jiná komunikace.“ (A-5) Všechny respondentky se shodly, že **základem úspěšné komunikace je trpělivost, vstřícnost, opakování, vysvětlování a praktické ukazování** (A- 1, A-2, A-3, A-4, A-5) Důležité je také **budování důvěry mezi rodičem a učitelkou/učitelem** (A-1), která rozhodně nepřichází jako samozřejmost: „Já bych řekla, že nemám problém, je to náročné, to samozřejmě jako ano, chce to si s tím rodičem sednout, určité věci jim vysvětlit, ať jsou to cizinci nebo tihle sociálně slabí, vždycky jsem se domluvila, nikdy jsem neměla problém, že by něco nefungovalo a učitelky jsou taky velmi empatický, takže to postupuje s tím, a když se jedná o peníze, tak ti rodiče se třeba neradi otevírají těm učitelkám, tak jsme to řešili třeba tady mezi čtyřma očima a vždycky jsme se nějak domluvili.“; „Protože samozřejmě s tou rodinou pracujete a delší dobu trvá, než se vám ta rodina otevře.“ (A-1) Že je na ní třeba pracovat si myslí i učitelka z nízkoprahového zařízení. Ani k ní nepocitují rodiče důvěru automaticky, přestože jsou prahy nastaveny níže. „Beru to, co mi řekne ten rodič, tak беру naprosto vážně, i tak působím a tím mezi náma vznikne ta důvěra.“ (A-3) Důvěru a dobré vztahy pěstují učitelky také **snahou motivovat rodiče k většímu zájmu o dění ve školce** (A-4), jak popsala respondentka A-4: „Určitě motivace, začínáme, jak říkám, když to dítě ve školce se mu něco povede, tak tomu rodiči to ukázat, motivovat je: podívejte se, Pepíček to dneska krásně nakreslil a zítra budeme kreslit zvířátko, tak si, maminko Nováková, zkuste o tom popovídat doma s dítětem, které zvířátko má nejraději...“ (A-4) **Rodiče dovedou být vděční** (A-4, A-5) a svoji vděčnost dát zaměstnancům školek najevo. Získaná důvěra komunikaci a jednání s rodiči učitelkám usnadňuje: „Ale zase jsem tady měla maminky, který byly vděčný, berou nás jako kamarády, jako podporu. Ptají se nás, klidně řeknou: já to dítě prostě nezvládnou, já mu natřískám...tak mi jim pomáháme, vysvětlujeme jim to. Takže ty maminky, co jsem tady měla, tak se snažily. „ (A-5) Klíčem k úspěšnosti komunikace je snaha na obou stranách. I **rodiče se přirozeně snaží domluvit** (A-5, A-4), jejich způsob jednání se však nemusí s tím institucionálním potkávat. Přesto na otázku, jak by popsala komunikaci s rodiči, odpověděla

jedna z respondentek právě v tomto duchu: „Jsou docela vstřícní. To oni povídají, to určitě ano. To bych neřekla, že jsou nějaký zatrpklí. Potom spousta rodin potom třeba když šli do školy, tak poděkovali, že jsme měli pravdu, že to vzdělání je důležitý, že jsme je třeba namotivovali...si myslím, že spousta rodin potom bylo i vděčný, že jsme s nima pracovali, ale zase je to někteří ano, někteří ne.“ (A-4)

Specifická je pak samozřejmě **komunikace s cizinci** (A-1, A-4, A-5). Pracovnice ji považují sice za náročnou, ale dovedou si s ní dobře poradit, jak popsala například učitelka A-1 „Nebo třeba jim pošlu SMS a doma už jim to někdo přečte, ti rodiče si poradili, to je i směrem k cizincům, pak mi tu máme směrem k cizincům i překladač.... Tím se učitelky domlouvají...zejména na začátku školního roku. Nebo i využíváme tlumočníky – přiveďte si s sebou tlumočníka.“ (A-1) Bariéra jiného jazykového kódu mluvčích je u cizinců zjevná, učitelky na ní reagují přirozeně.

Ne vždy se ale komunikace daří udržet, ani když se učitelky snaží, jak bylo popsáno výše. Krajním řešením, které učitelky volily, když se nebylo možné s rodinou spojit, byla **osobní návštěva rodiny** (A-5, A-2, A-4). V této části nebudu zohledňovat zkušenost učitelka A-3, která může terénní činnost v rámci práce v NNO běžně vykonávat. Pro učitelky z běžných ZŠ to však standardní rozhodně není, přesto je k tomu situace dovedla, a to třeba když rodina dlužila školce peníze a nebyla k dohledání jinou cestou: „Pak jsme tady samozřejmě měli děti, kdy rodiče nezaplatili, tak nechodili, tak tady vznikly dluhy a už jsme je nedohledali ani telefonicky, emailem vůbec ne, protože tahleta skupina lidí ten internet používá maximálně, že si něco vyhledá. Nebo potom i sami jsme běhali do těch domů, kde jsme měli napsanou adresu, kolikrát se nám stalo, že tam ani prostě nebyli.“ (A-5) Dalším důvodem osobní návštěvy však bylo i neplnění povinné předškolní docházky dítěte: „Ale měli jsme tu taky dítě a to vyloženě já jsem si někdy připadala jako federální kriminální ústředna – protože dítě se neozývá, je to předškolák, nevím, jestli bude chodit, nebude chodit, jeden telefon nefunguje, druhý nefunguje, dokonce jsme tam byli, paní učitelku jsem poslala, nebydlí tam.“ (A-2) Častá změna kontaktů i trvalé bydliště, které se neshoduje se skutečným místem pobytu, jsou jevy pro sociálně znevýhodněné rodiny charakteristické. Z instituce, jak je školka, pak obtížně překonatelné a vytvářejí tak mezi školkou a rodinou další bariéru. Bořit ji školcům pomáhají **sociální pracovníci, kteří spojení s rodinou ulehčují** (A-3, A-2, A-1): „Jako teďko třeba vlastně když konkrétně budu mluvit, tak vlastně tady máme paní nebo slečnu a je právě z X a ta jedna rodina, ona nám s ní pomáhá, my když máme nějaký problém a nemůžu se s maminkou domluvit, tak

nakontaktuju ji a ona nám pomůže aspoň v tom základním, tak to jsme rádi samozřejmě, protože kdyby nebylo tohle to, tak nevím, kde bychom byli, tak si myslím, že by sem ty děti nechodily. Takže můžu říct, že i třeba ten X taky tu máme jednu rodinu takhle a to taky jako zafungovalo dobře, i ta rodina co jsme se teďko dozvěděla, tak vlastně ta péče se jako nezdála a mně to přijde, že docela to teď zvládají dobře a snaží se, možná trošku šli do sebe, nebo jsme je čapli...nevím, jak dlouho to bude trvat teda.“ (A-2)

Na začátku tohoto oddílu bylo již zmíněno, že běžné komunikační kanály mohou v práci s rodinami selhávat. Zároveň je pro předávání informací důležité používat jich co nejvíce. Bariérou v předávání informací pak může být skutečnost, že **nemají internet a neumí s technikou** (A-2, A-3, A-1, A-4). Vzhledem k tomu, že je systém přihlašování k předškolnímu vzdělávání elektronický, je to pro takové rodiny bez asistence problém. Jednoznačně negativně jej však učitelky nehodnotí, protože **jsou ochotné rodičům v takovém případě asistovat** (A-2, A-3, A-1, A-4). „Pakliže přijde rodič sem, tak tady jim běžně vyplním přihlášku, když nemají počítač a mají i možnosti na UMO, na magistrátu, pakliže to nezvládají, nemají doma tiskárnu...Ten systém se velmi osvědčil, vím, že asi pro některé ty sociálně slabší rodiny to může být problém, ale já jsem se zase s tím nesetkala, že by to ten rodič neuměl vyplnit. Ale s tím jsme se setkala, že sem přišli.“ (A-1) **Učitelky ale zároveň vědí, že elektronická komunikace často selhává** (A-2, A-3) a upřednostňují osobní verbální předávání informací: „Abych vám pravdu řekla, nedělám z toho vědu, vím, že na ně nefunguje maily nebo nějaký takovýhle ty sítě, počítače, to vůbec ne. Prostě individuálně s nima promluvit, dokonce jsme za nima někdy i byli, ale vyloženě jenom co se třeba týkalo plateb, jo.“ (A-2) Z odpovědí učitelek je však patrné, že **rodiče jednoduše spousta informací nemají** (A-3). Přímou to tematizovala respondentka A-3, která upozornila, že **rodiče informace aktivně nevyhledávají**. „Dost často vlastně moc ne, no. Už v historii X se často stávalo, že přišli na tu školní docházku, že musí bejt hodně už pak pozdě. Tohle třeba musím říct, že z našich zkušeností ta věková hranice se snižuje, toho vstupu do X. Před těmi 10 lety jsme měli většinu předškoláků...Tam často bývá ten pátej rok, že si nejsou jisti, kdy začíná ta školní docházka...“; „A ty zdroje jsou špatný no, vždyť si vezte, když by člověk nějak tak jako fungoval, chodit do nějaký jiný práce, kde ho to jakoby potká jako ta informace o školním systému, o zápisech...to musíte zase projevit vy hodně velkou iniciativu, abyste si to teda našla na internetu, nebo od kamarádky, která teda víte, že to má za sebou, což nemaj ani tak velký zdroj těchhle lidí kolem sebe, kolikrát jsou to lidi, který se stěhují, takže ani v tom místě se neorientujou úplně.“ (A-3) Od toho se samozřejmě může odvíjet také skutečnost, že pak nejsou připraveni ani na náklady se školkou spojené.

Shrnutí

Náročná komunikace s dospělými je jedním z identifikátorů znevýhodnění. Kromě již výše zmiňovaných aspektů, které se projevují až funkční negramotností jedinců, ji však ztěžuje také nedostupnost standardních komunikačních kanálů. Učitelky si v praxi již osvojily komunikační strategie, které jim pomáhají s rodinami udržovat alespoň nějaký kontakt. Shodují se, že nejlepší je informace podávat verbálně napřímo, když jsou s dospělým v kontaktu. K rozhovoru pak přistupují s trpělivostí, vstřícností a důležitá sdělení raději opakují, případně prakticky ukazují. Důraz kladou také na budování důvěry mezi institucí a rodinou. Specifická je přirozeně komunikace s cizinci, která mnohdy vyžaduje přítomnost tlumočníka nebo zapojení techniky. Co se informací týče, rodiny je spíše nemají a aktivně je nevyhledávají. I zde se ukazuje, že pokud chceme, aby je skutečně měli, je třeba jim je adresovat přímo. Překlenout komunikační propast pak mohou pomoci sociální pracovníci, a to i v náročných a konfliktních situacích.

Materiální znevýhodnění rodin

Podkapitola vychází především z otázek kladených v rámci tematického okruhu domácí prostředí a materiální bariéry.

Přestože respondentky nejprve materiální znevýhodnění za zásadní bariéru spíše nepovažovaly, v průběhu rozhovoru se ukázalo, že jej ve skutečnosti vidí, jen jej vnímají z jiného pohledu a nedostatek považují spíše za **projev finanční negramotnosti** (A-1, A-4) než za co jiného. Na otázku, zda vnímají náklady spojené s nástupem do mateřské školky jako zatěžující, odpověděla respondentka A-4 s jistotou: „Určitě nevnímám. Ten jednorázový poplatek je prostě nevytrhne. Myslím, že by nevytrhl ani ty sociální znevýhodněný, já si myslím, že oni mají těch sociálních dávek dost a neumí s nimi zacházet.“ (A-4) **Dostatečný příjem ze sociálních dávek** (A-4) respondentka akcentovala opakovaně. Právě **na vstup do mateřské školky přitom žádný jednorázový příspěvek, na rozdíl od nástupu do 1. třídy, čerpat nelze** (A-3), na což v rozhovoru upozornila jiná z učitelek: „Chybí mi ta podpora okamžité mimořádné pomoci...nějaký úplně jednoduchý, dosažitelný nástroj...nepřijde mi nic jasnějšího, že prostě ví se, na co to je, že je to potřeba do té školky...abychom mohli překonat tohle a pracovat dál na těch věcech, protože nás to nepropustí dál tady to kolikrát. Kolikrát mi i řeknou, že to ten příští rok nedáme. Už mají i ty informace...jsou schopný si propočítat, kolik to stojí...jsou to sice nepatrný částky, ale jsou pravidelný...“ (A-3) **Nová pravidelná platba je tak pro rodinu zatěžující** (A-3). V tom rodinám mohou ulevit třeba **dotované obědy pro děti**

(A-1, A-2, A-4, A-5): „Nabízíme jim to prominutí školného, no, a ty obědy ty jsme dosavad nenabízeli, teďko vlastně ano. Jsou to ty dvě děti, teď jsem do toho vlastně přihlásila i další dvě, tak uvidíme, jestli to nějak...protože ty mají hmotnou nouzi, takže ty mají i nárok.“ (A-2), některé rodiny však **nemají o dotované obědy zájem** (A-1, A-5), přestože by měly nárok. **Odpuštěné školkové** pak mohou využívat rodiny v hmotné nouzi (A-1, A-2, A-3, A-4, A-5), některé školky přistupují na **splátkové kalendáře** (A-1): „...když to šlo, tak školné jsme jim odpustili a stravný potom jsme se tady domlouvali třeba na různým splátkovým kalendáři, protože oni dostanou peníze a oni je utratí někde jinde, než aby zaplatili dětem jídlo a pak jsme se taky dostali do takové situace, že ty rodiče už pochopili, že musí mít stranou prostě ty peníze na to, aby mohli to stravný zaplatit a nebylo to nikdy, abychom v podstatě jako jdou to jídlo do mateřských škol a tady tyhle projekty, tak ti rodiče o to nikdy neprojevíli zájem.“ (A-1) I když **se někteří rodiče naučili odkládat peníze předem** (A-1), dalším je školkové odpuštěno a mají nárok na dotované obědy, **vznikají vůči školkám dluhy** (A-1, A-2, A-4): „Kolikrát jsme se setkali, že neměli zaplacený školný a stravný. Kolikrát jedna rodina přinesla jakoby že nemusí platit školný prostě to potvrzení, že jsou zproštěný. Ale s těma obědami to bylo taky prostě nepřijatelný, že neměli zaplacený jídlo. A teď tam vzniká taková věc, že předškolní děti nemůžete vyloučit z kolektivu, že to mají povinný, a když nezaplatí jídlo, tak s tím se jako nedá nic dělat. Ale teď tady u nás magistrát města Plzně nabízí pomoc, že jako může se těmto dětem ze sociální nepodnětného prostředí může se poskytnout dotace...já nevím, jestli je to dobře nebo špatně, že se jim to zase zaplatí...“ (A-4) shrnula svou zkušenost jedna z respondentek. Ne všichni sociálně znevýhodnění však mají na dávky nárok, a pokud nemají nárok na hmotnou nouzi, nevzniká jim tak ani nárok na odpuštění školkového. **Neschopnost platit poplatky může být důvodem nepravidelné docházky** (A-1, A-3, A-5). Na otázku, jaké důvody nepravidelné docházky učitelka A-1 rozpoznává, byly právě nezaplacené pohledávky jedním z důvodů: „Peníze. Nemají potom třeba na stravné, protože peníze utratí někde jindy. Tam si myslím, že je ten hlavní důvod, ale letos vůbec.“(A-1). Děti však také nechodí, pokud je třeba zaplatit **další poplatky za akce** (A-1): „Když jsou nějaké akce, tak většinou ty děti nechávají radši doma raději, než aby zaplatili.“(A-1) **Učitelky v takových případech někdy platí poplatek ze svého** (A-4): „Učitelky se složí, když to dítě má zájem, když víte, že to není pořád.“ (A-4), stejně tak **učitelky vypomáhají materiálně** (A-1, A-3, A-4), i z vlastních zdrojů kupují hračky i oblečení (A-1). Taková pomoc se může týkat i vstupní výbavičky, kterou školky požadují. Respondentky se však shodují, že **pomůcky problém spíše nejsou** (A-1, A-2, A-3, A-4, A-5) a rodiny postupně vše potřebné seženou. Pokud se rodině vše potřebné **sehnat nedaří, dovedou jim učitelky pomoci** (A-1, A-3): „Rozhodíme sítě a snažíme se sehnat.

Snažíme si říci, na co maj, co můžou sehnat, kde to můžou sehnat...I kde to má koupit v podstatě. I tohle není úplně jednoduchý to poskládat dohromady. Když něco opravdu chybí, tak se snažíme sáhnout do našich zdrojů...“ říká učitelka A-3, která pracuje v nízkoprahové školce. Materiální vybavení však spíše považují za něco, co má dítě už doma bez ohledu na nástup do mateřské školky, jak uvádí i respondentka A-2 na otázku, co všechno dítě musí do školky mít připraveno: „Mně to přijde, že skoro nic, protože oblečení, to musí mít doma nějaký, takže to mně přijde přirozený, že to to dítě má. Jestli má doma 2 – 3 tepláky, tak ty jedny jestli mu dám navíc do tý školky, tak to už mě zase tolik peněz nestojí, to vybavení, co tady máme, no pláštěnku.... Jinak co se týká vybavení, my tady všechno skoro máme, kromě povlečení, a to mně přijde taky, že přece to dítě má doma postýlku a spí tam, tak to jim to povlečení zbyde, tak je to taky nic nemusí stát, ale asi ho nemají doma, já nevím, to nevím.“ (A-2)

Přestože materiální bariéru učitelky zpočátku netematizovaly, při kladení hlubších otázek, viz výše, se ukázalo, že finanční zatížení v některých případech rozeznávají, byť si jej možná neuvědomují automaticky, což se v praxi běžné stává, a to například i při plnění školní docházky, kdy je třeba odvádět drobné poplatky třeba za pracovní sešity. **Velká vstupní bariéra** (A-3) v podobě jednorázového výdaje, zvláště pak u více početných rodin, byla přímo tematizovaná respondentkou se zkušeností ze sociální práce s rodinami: „Jo, určitě. Je to z té praxe to první, na co se naráží. Od toho se odvíjí ten nezdár. Je to jako dost peněz, není to přehlednutelný v rámci těch rozpočtů rodin. Vůbec to není zanedbatelná částka, protože většina těch rodin má třeba víc dětí. Takže ty zářijový náklady jsou veliký. Na těch 2500 to prostě vyjde ten start v tý školce, a to nemluvím, když máte druhý dítě ve škole. Takže za mě je to dost velká vstupní bariéra a nechápu dost dobře, že na to nejde využít...ta mimořádná okamžitá pomoc.“ (A-3) **Zálohy a poplatek u lékaře** (A-1, A-3, A-4, A-5) však jako zatěžující rozeznávají i další respondentky. Jedna z učitelek upozornila také na to, že **rodiny pediatra mnohdy nemají** (A-5) a v Plzni je problém jej sehnat: „Tak ten poplatek u lékaře asi jo, celkově jenom si tam dojít. Kolikrát si myslím, že nemají ani toho lékaře. Navíc je problém s lékaři, co mám jako hlášku, tak Plzeň nepřijímá děti.“; zároveň dodala, že **uznává kopie potvrzení** (A-5), takže rodiče nemusí platit více poplatků: „Já kolikrát dostanu kopie, já je uznávám.“ (A-5) Jinak je totiž nutné přikládat ke každé přihlášce originál, a tedy za něj i uhradit poplatek. Nízkopříjmoví rodiče jsou tak oproti rodičům, kteří si mohou dovolit zaplatit více potvrzení pro přihlášku, znevýhodnění v možnosti výběru školky. Šetření navíc potvrdilo, že praxe je u pediatriů různá a **neexistuje pevně stanovená částka za potvrzení** (A-4): „Jsme zjistili, že některá bere padesátku, některá pět set za to, že dá potvrzení, že je dítě očkované.“ (A-4). **Zálohy za obědy**

jsou také vysoký počáteční výdaj (A-1, A-3) vypočítává respondentka: „Pak stravné a tam je ta záloha 1500 Kč my máme, takže to je jakoby hodně a pak už se jen doplácí vždycky, kolik to dítě projí, takže tam už zase takový problém není.“ (A-1), rodiny na ně někdy **šetří postupně** a školce je splácí (A-1, A-3). Pokud se rodiny do velké ekonomické tísně dostanou a učitelky problém rozpoznají, jsou jim obvykle schopné alespoň na nějaké úrovni pomoci. V takových případech je třeba, aby si učitelky problému všimly a včas jej identifikovaly. **Rodiny si samy o pomoc neřeknou** (A-1), nemají k pracovním a pracovníkům takovou důvěru, když jde o finanční záležitosti, jak poznamenala učitelka a ředitelka A-1, která se takové situace snaží s rodiči řešit diskrétně.

Shrnutí

Materiální znevýhodnění se na první pohled jeví jako zjevné, pokud se bavíme o rodinách žijících v nějaké formě sociálního vyloučení. Přesto jej učitelky zpočátku jako zásadní nevnímaly. Kladením hlubších otázek však byly postupně schopny aspekty materiálního znevýhodnění identifikovat. Nedostatečné materiální zajištění pak přikládaly finanční negramotnosti, která se projevuje třeba i nevhodným hospodařením se sociálními dávkami. Jako zatěžující učitelky identifikovaly velký vstupní výdaj a pravidelné platby. Vznikají jim totiž dluhy, případně rodiny žádají o splátkové kalendáře. Některé rodiny se postupně naučí peníze odkládat předem, jiné však přestanou dítě do školky posílat. Materiální znevýhodnění je pak v důsledku jedním z původců nepravidelné školní docházky. Učitelky také přiznaly, že některým rodinám samy materiálně vypomohly, případně uhradily drobné poplatky, například vstupné na akce, na které by rodina jinak dítě neposlala.

Prostorové bariéry

Podkapitola vychází především z otázek kladených v rámci tematického okruhu fyzické bariéry.

Prostorové bariéry, které stojí dětem v cestě za vzděláním, vlastně vycházejí buď z rodinného prostředí, nebo ze systémového nastavení v obci, které zázemí dětí neakcentuje. **Školky i školy přijímají děti spádově** (A-1, A-2, A-4, A-5), pokud tedy rodina **nemá trvalé a skutečné bydliště alespoň ve stejné spádové oblasti** (A-3), může být s umístěním dítěte v lokalitě bydliště problém. V obvodech, kde je po místech velká poptávka, to pak vede k neumístění dítěte. Školky sice mohou přijímat i nespádové děti, musejí mít pro ně však kapacitu: „Měly by chodit spádově, ale máme tady i nespádové. Máme tady z ubytovny, to není trvalé jejich

bydliště, a pokud se jedná o předškolní potom děti. Tím, že už sem dávali tři děti, tak už jsou zvyklí ty děti sem posílat.“ (A-2) **Přednost mají děti, které nastupují do povinného ročníku (A-4):** „Máme povinnost brát spádové děti. Když jsou umístěny všechny děti, hlavně musí být umístěny ty předškolní, můžeme brát i z jiného obvodu, ale to se nestává, protože těch dětí máme tolik...“ (A-4) Stává se také, že **sociálně znevýhodněné děti docházejí do stále stejných školek a pak odcházejí na ty stále stejné základní školy (A-1, A-2, A-3, A-4).** Jaké jsou další **vzdělávací trajektorie a úspěchy dětí** učitelky ale spíše nevědí (A-1, A-2, A-3, A-4, A-5), v případě respondentky A-3 má však zařízení informace o tom, na jakou běžnou mateřskou školku odtud dítě přechází, protože právě provázení adaptačním obdobím a pomoc rodičům se zařízením školky je jednou ze služeb nízkoprahové školky. Ani tyto rodiny **však nemusí změnu školky a proces adaptace zvládnout (A-3):** „Někdy je to velké zklamání, někdy je to velká radost. Přece jen my jsme nízkoprahovější, takže jsme i dostupnější finančně. Takže někdy zjistíme, že ač proběhne ten zápis a je to všechno úspěšný, což není taky tak jednoduchý, jak to vypadá pro většinovou společnost...tak naším cílem není, aby dítě bylo někde zapsané, ale aby skutečně pravidelně docházelo, což se třeba stává, že selhává, ač to třeba bylo u nás na dobré cestě, ale někdy třeba je i dobrá komunikace s tou školkou...“ (A-3) V běžných školkách se však takové informace neshromažďují. Děti však většinou **pokračují ve vzdělávání v místě bydliště (A-5),** nebo tedy adresy bydliště. Některé **školky také spolupracují se základními školami (A-1, A-2),** kam znevýhodněné děti spádově nejvíce odcházejí, taková spolupráce ale není vždy snadná vzhledem k množství základních škol, na které děti odcházejí (A-2). Pravidelné a včasné docházce dětí nebrání jen systémové bariéry, ale také priority a zázemí rodiny. Učitelky si všímají, že pokud je **rodina doma, dítě do školky pravidelně nechodí (A-1, A-2, A-4, A-5):** „Většinou třeba ty maminky neměly práci, takže neměly důvod to dítě posílat, nebo ty byla lenost.“ (A-5) V této odpovědi je také akcentována nízká motivace rodičů děti do školky vodit, když „nepotřebují hlídání“, podobné zkušenosti mají i další: „Někdy mi přijde, že tam hraje roli to, že ta rodina je doma, a to dítě by měli jako jediný vodit do školky, to by museli chodit do práce, že jo.“ (A-2) Všechny tyto skutečnosti, které mají na pravidelnou a včasnou předškolní docházku dětí, se v praxi objevují často kombinovaně.

Shrnutí

Děti jsou v Plzni do školek přijímány spádově. Rozhodující roli tak má trvalé bydliště. Spádové děti jsou přijímány přednostně, stejně jako děti nastupující povinný předškolní rok. Další vzdělávací dráha dětí se spíše nedá sledovat, některé školky však navázaly spolupráci

s blízkými školami. Jako problémové lze označit docházení velkého počtu znevýhodněných dětí do stejných školek a škol. Těmto segregacním praktikám by nebylo těžké předcházet, je to však ve výsledku v zájmu zainteresovaných aktérů a na vliv na budoucnost dětí a pracovní podmínky učitelek a učitelů se tak příliš nehledí. Vyrovnat se s náročným přechodem a rutinou předškolní docházky pomáhají dětem i rodičům nízkoprahové předškolní kluby, ani ty však samozřejmě nemohou zaručit 100 % úspěšnost pozdější adaptace a pravidelné docházky. Nepravidelná docházka byla tematizována již v okruzích výše, nyní se k jejím příčinám však přidává také nezaměstnanost členů domácnosti. Pokud je rodina doma, má menší tendenci dítě do školky pravidelně vodit, případně dítě do školky od rodiny ani odcházet nechce.

Potřeby pracovníků předškolních zařízení

V poslední části rozhovoru mě zajímalo, zda jsou pracovnice schopny pojmenovat své potřeby, které vyplývají z předpokladu, že je práce s rodinami z okraje náročnější než s rodinami z majority, se kterými se většinově setkávají. Tento předpoklad nakonec všechny respondentky alespoň v některých bodech svými zkušenostmi potvrdily. Mezi respondentkami je **poptávka po další pomoci prostřednictvím sociálního pracovníka** (A-2, A-1, A-5, A-3), a to ať už externě nebo jako součást podpory MŠ ve městě. Školky, které mají se spoluprací již zkušenost, vědí, v jakých záležitostech jim mohou sociální pracovníci působící v rodinách ulevit: „Spíš na to přicházím teď, že kdyby byl nějaký pracovník, který by zprostředkoval tu komunikaci a třeba dohlídnul trošku na nějakou tu docházku, nebo by zjistil, mohl by tam zajít, proč to dítě nechodí do školky nebo takhle, tak si myslím, že by to byla cesta. Nemyslím si, že by to byl pracovník náš...měla bych představu takovou, že by to byl pracovník města, byl by třeba na obvodě. Měl by na starosti třeba tři školky, na celém obvodě školky, to mi přijde, že by měl hodně asi práce, záleželo by školka od školky...někdo takový děti možná vůbec nemají.“; „Já bych jim strašně ráda pomohla...ale myslím si, že ta škola je semele. A myslím si, že by musely mít nějakého takového pracovníka i po dobu docházky do školy, protože to zázemí v rodině prostě není kvalitní.“ (A-2) V současnosti se jedná o pracovníky NNO, podle návrhu respondentky A-2 by však mohlo jít o **sít'ové pracovníky/pracovnice města** (A-2), které by školky mohly pro tyto účely oslovovat. Asistenta alespoň pro zápisy a první kontakt rodiny a školky by uvítala i další z respondentek: „Byl by dobrý nějaký ten asistent, který by třeba, když by faktickou to byli ti rodiče, kteří jsou třeba negramotní, který by je tím zápisem provedl, nebo by jim ze začátku vysvětlil, jak to vypadá v té škole...mají přístup do těch rodin, je tam ta užší spolupráce s rodinou. Což my nemáme ani v náplni práce, nemáme na to ani čas...“ (A-1)

z popisu vyplývá, že jako asistenta vnímá právě sociálního pracovníka/pracovnici nebo pedagoga/pedagožku, který by měl přístup přímo do rodin a mohl s nimi pracovat. Právě **náhled do skutečného života rodin je něco, co učitelkám podle nich samých chybí** (A-4, A-5). Ač se jejich představa dle mých zkušeností z praxe s realitou v mnoha případech prolíná, stále se jedná o pohled z vnějšku, kterému chybí řada souvislostí, což bylo dle mého názoru patrné v bloku věnovanému materiálním a finančním bariérám. Učitelky si to však uvědomují a sdělují, že by pro ně bylo užitečné znát takzvaně pozadí rodiny, ze které k nim dítě přichází: „Pro nás by bylo důležité vědět, z jakého jdou prostředí. My si to samozřejmě časem zjistíme, protože ty děti prostě mluví...“(A-5)

Další potřeba, která z rozhovorů vyplynula, bylo **dobré klima pracovního kolektivu** (A -1, A-3), které přispívá k lepšímu zvládnání náročné práce. Ve školství v tomto ohledu dlouhodobě chybí důležité nástroje, jako je supervize nebo standardy práce. Vše je tak v rukou vedení. To si respondentky uvědomují, protože jsou všechny zároveň v řídicí pozici: „Kolektiv musí spolupracovat, pakliže si ten kolektiv rozumí uvnitř, tak pak ta škola může pracovat dobře.“ (A-1)

V rozhovorech se také opakovaně objevovala **potřeba podpory při práci s cizinci** (A-5, A-4, A-2): „Cizinci. Cizinci dávají už do jeslí, chybí podpora... je jich moc.“ (A-5) Reagovala jedna z učitelek na výzvu ke sdílení svých potřeb. Může to být dáno aktuální situací, která v očích mnoha učitelů a učitelek s dlouholetou praxí školství proměňuje. Ve výsledku však všechny, které potřebu podpory při práci s cizinci tematizovaly, také uvedly, že situaci nakonec zvládnou, a to i pomocí nabízených nástrojů (tlumočnick, technika aj.).

Shrnutí

Specifická a náročná práce s dětmi a jejich rodinami z okraje staví učitelky a učitele do situací, které nemají v popisu práce a nemají k nim ani potřebné nástroje. V rozhovorech například zaznělo, že učitelky docházely za rodinami z různých důvodů do místa bydliště. Takové praxi, a nejen jí, by mohla zabránit efektivně nastavená spolupráce se sociálními pracovníky a pracovníci. Učitelky, které se zúčastnily šetření, by takovou pozici uvítaly, a to i na základě zkušeností se spoluprací s pracovníci a pracovníky z NNO. Za užitečný by pak považovaly také vzhled do životní reality rodin z okraje. Významnou roli v jejich pracovním životě tvoří podpůrné pracovní prostředí a dobré pracovní klima.

11.3. Střet dvou světů a kudy vede cesta ven

Přestože jsou na první pohled světy učitelek a rodin vzájemně vzdálené, můžeme z rozhovorů vypozařovat oblasti, kde se vlastně setkávají, byť na problém nahlížíjí ze svých vlastních perspektiv. Právě tyto střety jejich světů lze využít jako odrazový můstek pro plánování lokálních opatření. Řešení nerovných příležitostí ve vzdělávání, včetně vzdělávání předškolního, musí však vycházet ze systémových nastavení. Jedině tak lze předcházet segregačním praktikám, které tematizovaly obě skupiny respondentek, nedostatku míst ve školkách pro mladší děti, které ještě nemusí do školky nastupovat povinně, nebo zacílení dotací a sociálních dávek či sjednocení/odbourání poplatků u lékaře za potvrzení nutná k nevyhnutelným úkonům. Další opatření je potřeba cílit lokálně, a to ideálně na základě aktuálních šetření v lokalitě. Jak již jsem již v úvodu upozornila, děti a rodiny z okraje jsou heterogenní skupinou obyvatel, která zahrnuje různou problematiku a tedy i potřeby. Nástroje k odstraňování bariér by proto měly odpovídat lokální situaci. Na základě realizovaného výzkumu jsem identifikovala čtyři okruhy, které lze řešit na lokální úrovni a které lze zároveň zastřešit systémovou koncepcí.

Vstupní náklady, jednorázová pomoc pro nízkopříjmové (nikoliv jen v HN)

Obě skupiny respondentů se vlastně shodují, že zajištění základního vybavení není v zásadě problém. Samotné finanční náklady se školkou spojené už ale zatěžující pro rodiny jsou. Učitelky sice zpočátku ekonomickou nestabilitu rodiny připisovaly finanční negramotnosti a špatnému zacházení se sociálními dávkami, nakonec však došly k závěru, že velká vstupní vydání i pravidelné platby pro rodiny bariérou tak jako tak jsou. V rámci školky se pak tato bariéra projevuje až přerušením docházky dítěte, dluhy a žádostmi o splátkové kalendáře, a to i u rodin, které mají nárok na úlevu spojenou s dávkou hmotné nouze. Z perspektivy rodin je zatěžující velký vstupní náklad, který zahrnuje zálohy a poplatky, i pravidelné platby, které se nově přidají k měsíčním výdajům. Některé rodiny se sice snaží finančně plánovat a předem šetřit, jiné však finanční plánování nezvládají, ať už z hlediska jejich kompetencí, nebo zkrátka životních nákladů, které šetření neumožňují. Rodiny zároveň nemohou dětem platit další aktivity v průběhu školního roku, což potvrzují i učitelky, které přiznaly, že dětem aktivity někdy platí samy, protože nechtějí děti vyloučit z kolektivu, nebo jim zkrátka chtějí zážitek dopřát. Z šetření tedy vyplývají tři ekonomické bariéry: a) vstupní náklady, b) pravidelná nová platba, c) poplatky za další aktivity pro děti. Pokud je v rodině více dětí, náklady se samozřejmě násobí. Na odpuštění školkovného pak nedosahují rodiny, které jsou sice nízkopříjmové a

balancují na samotném okraji, ale nepobírají dávku hmotné nouze. První i druhou bariéru lze řešit lepším zacílením sociálních dávek, ty mohou být ostatně vypláceny rovnou školcům na základě lokální spolupráce zřizovatele a Úřadu práce, a tedy odpadne obava z jejich zneužívání (je to běžnou praxí například u příspěvku a doplatku na bydlení). Je potřeba počítat i s rodinami, které sice nejsou v hmotné nouzi, ale jejich měsíční příjem je napjatý a ohrožuje stabilitu domácnosti. To znamená systémovou redefinici cílové skupiny pro nárok na sociální dávky, nebo novou dávku určenou přímo na poplatky spojené se vzděláváním dětí. Při přechodu do první třídy lze již nyní dle praxe ÚP v Plzni čerpat Mimořádnou okamžitou pomoc, při přechodu do školky to však nelze, jak jsme ověřili v praxi. MOP se však opět týká pouze rodin v hmotné nouzi. Co se týče třetí ekonomické bariéry, domnívám se, že by bylo ideální řešit ji systémovým příspěvkem pro školky, které by mohly do rozpočtu dostávat peníze právě pro tyto účely, ideálně samozřejmě bez velké administrativní zátěže, a to na základě lokální situace – potřeb konkrétního zařízení. Dotace by však musela být nastavena tak, aby školky neodrazovala a využívaly ji i v případě, že by se týkala *pouze* jednotlivců. Mým cílem však není navrhnout konkrétní postupy řešení, ale upozornit na problematické bariéry, od kterých by bylo efektivní začít. Odbouráním ekonomického prahu totiž získáme větší prostor pro práci se samotnými rodinami. Formálně jim již nebude bráněno předškolní vzdělávání využívat. V praxi však budou cestě do školky stát ještě další bariéry, které by měly být bořeny synchronně s těmi ekonomickými, jinak se nebude jednat o systémově udržitelné a funkční řešení, podobně jako tomu je u zavedeného povinného předškolního roku, který byl pouze polovičatou záplatou na velkou propast mezi školními úspěchy dětí z majority a dětí z okraje.

Konec segregace a dostatek volných míst ve školkách

Z rozhovorů jasně vyplynulo, že se v Plzni nacházejí školky a školy, na které dochází zvýšený počet znevýhodněných žáků a žaček. Samotné matky tuto skutečnost hodnotily kriticky. Za tichého přihlížení lokálních aktérů tak dochází k cílenému *schovávání a odkládání* problému, který mezitím neustále narůstá. Je v dikci lokálních aktérů, aby taková zařízení nevznikala, a ta již fungující byla do budoucna tohoto cejchu zbavena. Segregace nepřináší dobré podmínky pro školní úspěch dětí, ani vhodné pracovní podmínky pro zaměstnankyně a zaměstnance. Právě dobré klima a podpůrné prostředí však k výkonu své profese potřebují, stejně jako jej potřebují děti ke svému rozvoji. Rolí zainteresovaných stran, kterými jsou například lokální NNO, je na tyto praktiky upozorňovat a aktivně se zastávat jejich nápravy.

Další lokální bariérou je nedostatek volných míst ve školkách. Z výzkumu je patrné, že děti nastupují do školky spíše až v povinném předškolním roce. Míst v plzeňských školkách je nyní *takřikajíc tak akorát*. Některé školky kapacitu naplní rychleji než jiné. Pokud se budeme aktivně zasazovat o započítání dřívější předškolní docházky dětí z okraje, budou mít vůbec kam nastoupit? A budou mít kam nastoupit děti s trvalou adresou mimo jejich spádové obvody?

Komunikací k edukaci, edukací ke komunikaci

Také edukace rodin, stejně jako učitelek a učitelů, si zaslouží systémové zastřešení. Cílena však musí být již lokálně na základě místních specifik a potřeb. Zvládnutá komunikace s rodinou má vliv na adaptaci, důvěru v instituci, vztah ke vzdělání, pravidelnost docházky i postupnou edukaci rodičů. Pokud zvládneme rodiny v předškolním systému včas zapojit a udržet je tam, vytvoříme tak vzor pro příslušníky jejich sociální sítě, kteří tak budou mít na blízku někoho s přímou a pozitivní zkušeností se vzděláváním, tedy něco, co je v majoritě vlastně běžné.

Z odpovědí učitelek komunikace s rodinami se komunikace ukázala jako velmi významná bariéra. Ztěžuje ji jazyková bariéra, nízké sociální a komunikační kompetence rodičů až funkční negramotnost, nízká motivace ke spolupráci i omezený náhled do skutečného života rodin z okraje. Ze strany respondentek/matek pak komunikaci nepomáhají stereotypy a předsudky ze strany učitelek a učitelů, ale také očekávání, která nejsou schopny naplnit. Všechny se však shodly na tom, že k nim byly učitelky a učitelé vlastně vstřícné, trpělivé a nápomocné, například i při překonání digitálního vyloučení, které v Plzni způsobuje elektronický zápis do MŠ. Za takový přístup jsou rodiny vděčné, jak také učitelky potvrzují. Jsou pak také více ochotné naslouchat. Přesto, že se rodiče mnohdy skutečně snaží, nejsou vždy schopni komunikační bariéru ze své výchozí pozice překonat. Větší kus práce proto leží na učitelkách a učitelích jako na profesionálech, kteří si s takovou situací musí nejen poradit, ale musí s ní také dopředu počítat jako s možností. V rámci šetření se ukázalo, že si již učitelky na základě zkušeností vypěstovaly komunikační strategii, kterou ve své práci využívají. Je však potřeba, aby se znalostí problematiky do terénu již vstupovaly a byly na takové situace, nebo alespoň možnost jejich vzniku, připraveny. Učitelky a učitelé by měli být v oblasti práce s dětmi a rodinami z okraje vzdělávání, v případě již praktikujících pak samozřejmě mluvíme zejména o vzdělávání celoživotním, ale také o prostoru ke sdílení kazuistik a zkušeností s dalšími kolegy a kolegyněmi z lokality. Zvládnutá komunikace vede k větší důvěře mezi školkou a rodinou a postupně pak umožňuje také edukaci rodin skrze pozitivní prožívání předškolní docházky, v rámci které se i dospělí členové domácnosti mohou seznámit, osahat si vzdělávací systém.

Lépe se pak budou orientovat, až bude dítě přecházet do dalšího vzdělávacího stupně. Zároveň budou nositeli pozitivní zkušenosti, budou seznámeni s pozitivními přínosy a významem předškolního vzdělávání, a to je pro komunitu významný benefit. Pokud se učitelka/učitel uzavrou a nebudou ochotni věnovat komunikaci s rodinou nadstandardní péči, bariéra nezmizí. Rodiče ji překonat nedokáží a na odmítavý postoj ze strany školky budou reagovat protitlakem. Musíme si uvědomit, jaká je výchozí situace těchto dospělých. Na komunikační a sociální kompetence má samozřejmě vliv vzdělání, na které rodiče dětí z okraje často sami nedosáhli. Podaná ruka ze strany školky může tento generační kruh zlomit.

Sociální pracovník/pedagog, síťování a sdílení zkušeností

Sociální pracovníci a pracovnice tvoří v případě respondentek most k překonání mnoha životních situací, kam patří i úspěšné plnění předškolní docházky. Také respondentky z řad učitelek mají se spoluprací se sociálními pracovníci a pracovníky pozitivní zkušenosti, a uvítaly by, aby je bylo možné využívat systémově jako podporu v práci s rodinami ze znevýhodněného prostředí. Podílejí se na edukaci rodin, zprostředkovávání informací, které by si rodiny samy nevyhledaly, překonávání digitálních, jazykových a kompetenčních bariér. Zároveň mohou pomoci školcům efektivně zacílit práci s rodinou, protože na rozdíl od nich mají možnost nahlédnout do skutečného zázemí rodiny a jsou s ní schopni pracovat i v oblasti stabilizace domácnosti. Z šetření vyplývá, že jsou učitelky při práci s rodinami z okraje zatíženy dalšími úkony, které by mohly připadnout právě sociálním pracovnícům a pracovníkům spolupracujícím se školkou. Učitelky dokonce uvedly, že se v některých případech uchýlily k osobní návštěvě v rodinách. Taková role jim jistě nepřísluší a překračuje hranice jejich spolupráce s rodinou. Zároveň jim chybí větší vhled do situace rodiny a nemohou tak vždy odhadnout jádro skutečného problému, to však není a ani nemůže být další náplní jejich práce. Pokud rodina sama aktivně spolupracuje s NNO a má svého pracovníka/pracovnici, je vhodné, aby školka dovedla s NNO spolupracovat a hledat společnou cestu k úspěšnému překonávání bariér předškolního vzdělávání u těchto konkrétních dětí. Školky nyní ale nemají možnost využít takovou pomoc u dětí, jejichž rodiny s žádnou organizací nespolupracují. V tomto případě by mohl pomoci síťový sociální pracovník/pracovnice. Ten by také mohl/a fungovat v oblasti předávání informací, které rodiny aktivně nevyhledávají a jak se ukázalo, spíše jimi pak nedisponují. Je potřeba zajistit, aby si je informace o předškolním vzdělávání, jeho významu, možnosti financování a povinnosti plnění, našly zavčas, opakovaně i vhodnou cestou. Svou roli mohou hrát také v edukaci rodin, kdy

jim mohou pomoci postupně a trvale překonávat drobné bariéry, jako je ovládnutí e-mailu, kontrola aktualit na webu i nástěnky a podobně. Nejen děti, i rodiče se mohou skrze předškolní vzdělávání mnohé naučit, aby pak s dětmi lépe zvládali školní docházku. Nakonec jsou to právě rodiče, kteří ovlivňují, zda dítě dochází a zda je připravené.

Shrnutí:

V rámci výše uvedených oblastí se bariéry předškolního vzdělávání dětí z okraje propaly oboustranně, tedy jak do reality vnímané rodinou, tak reality vnímané učitelkami. První kroky na cestě ven ze začarovaného kruhu nerovných příležitostí by tedy měly vést právě do těchto oblastí. Je potřeba odstranit ekonomické bariéry s přesnějším zacílením, než se děje doposud, odmítnout segregační strategie ve vzdělávání a vytvořit dostatek míst, na která mohou začít mladší děti nastupovat. Skrze edukaci učitelek a učitelů dosáhnout na pozvolnou edukaci rodin, naučit se spolupracovat s pomáhajícími organizacemi působícími v rodinách a vytvořit nové lokální pozice v oblasti sociální práce s rodinami, jejichž úkolem by bylo pomáhat školkám a rodinám překonávat propast mezi nimi. Případně více zacílit přímo na edukaci a informovanost rodin v lokalitě jako takovou.

12.Diskuse

V teoretické části této práce jsem se zabývala specifiky předškolního vzdělávání dětí z okraje v rámci České republiky, a to i optikou již existujících tuzemských výzkumů, které se zabývají prostředím školek z hlediska postojů, kompetencí a přístupu učitelek a učitelů. Závěrem bych ráda výsledky některých šetření porovнала s výstupy z mého vlastního výzkumu v lokalitě Plzeň, a to právě v oblasti přístupu a vnímání speciálních potřeb dětí z okraje ze strany učitelek a vzdělání učitelek zapojených do šetření.

Podle závěrů z článku 'We treat them all the same, but...'. Disappearing ethnic homogeneity in Czech classrooms and teachers' responses není český vzdělávací systém připraven vzdělávat heterogenně strukturované třídy. Vyučující nedovedou dobře rozpoznávat znevýhodnění a přistupují k dětem proto spíše bez citlivosti vzhledem k jejich specifickým potřebám. V případě Romů však naopak přikládají význam z hlediska specifik vzdělávání právě etnicitě, kterou rozpoznávají a vnímají ji jako nositele *problému*. Naopak u dětí cizinců vnímají jako

problematickou pouze jazykovou bariéru, a etnicitu a kulturní odlišnosti vlastně nevidí.⁴⁴ Pokud tyto závěry vztáhnou ke zjištěním a poznatkům, která vyplývají z realizace výzkumu v oblasti bariér předškolního vzdělávání v Plzni, budou se částečně mýjet, a to i přesto, že v praxi přístup shrnutý v článku běžně potkáváme. Již na začátku rozhovoru se učitelky dotazovaly, zda je možné zahrnout do rozhovoru také problematiku cizinců; nebyly si jisté, zda se jedná o případ sociálního znevýhodnění. Na druhou stranu byly schopny identifikovat kulturní specifika u dětí cizinců, které nepocházejí z evropského kulturního okruhu. Konkrétně šlo o vietnamské děti. Učitelka, která o problematice hovořila, si uvědomovala, že se nepotýká pouze s bariérou jazykovou, ale že je dítě a rodina znevýhodněna i z hlediska sociokulturního zázemí, které se od toho českého značně odlišuje. Vyzdvihla například zkušenost s komunikací s rodinou, kdy narazila na kulturní specifika, která bránila úspěšné komunikaci do té doby, než byla poučena o jejich existenci (A-2). Co se však romství týče, uváděly je učitelky již mezi charakteristikami, na základě kterých jsou schopny identifikovat sociální znevýhodnění (A-1, A-5). Zároveň však jedna z učitelek sama upozornila na skutečnost, že etnicita může být identifikátorem zavádějícím a sociální znevýhodnění se může objevovat bez návaznosti na ni (A-4). Odpovědi jsem však porozuměla spíše v tom smyslu, že kromě Romů mohou být znevýhodněni i jiní, spíše než že není etnicita jako taková identifikátorem nepodnětného prostředí. Lze tedy shrnout, že zkušenosti z praxe mohou přivést učitelky a učitele k lepšímu porozumění, avšak zjištění uvedeného výzkumu se situací v plzeňských školkách i tak částečně potkávají, a to minimálně v nejistém rozpoznávání sociálního znevýhodnění cizinců a naopak jistém rozpoznávání romství jako jistého znaku sociálního znevýhodnění.

Další z výzkumů, s nímž jsem pracovala již v rámci teoretické části, pracuje s hypotézou, že je schopnost učitelky pracovat v rámci inkluzivního vzdělávání s dětmi ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí odvozena také od její specializace, respektive dosaženého vzdělání.⁴⁵ Přestože nemohu v tomto smyslu srovnat výsledky výzkumu Radmily Burkovičové a mé, mohu alespoň vyzdvihnout význam vzdělání učitelek/učitelů v problematice. Toho lze dosáhnout také praxí, a právě díky praxi a zkušenostem se specifickou prací s dětmi ze znevýhodněného prostředí, si respondentky z mého šetření byly schopny osvojit strategie, které jim v práci pomáhají. Samozřejmě by však bylo lepší, kdyby si základní vklad a vhléd do

⁴⁴ Lucie Jarkovská, Kateřina Lišková & Jana Obrovská (2015) 'We treat them all the same, but...'. *Disappearing ethnic homogeneity in Czech classrooms and teachers' responses*, *Race Ethnicity and Education*, 18:5, 632-654, DOI: 10.1080/13613324.2015.1013457

⁴⁵ BURKOVIČOVÁ, Radmila. Děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v předškolním vzdělávání. V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7464-812-0. str.77 - 98

problematiky odnášely již z absolvovaného studia. V rámci výzkumu si však autorka položila také další otázky, které se týkaly situace dítěte v předškolním vzdělávání. Metodou pozorování ve školce a rozhovory s matkami a učitelkami se snažila situaci zmapovat. Některá zjištění korespondují s výsledky realizovaného výzkumu bariér předškolního vzdělávání. Jedná se zejména o nepodnětnost domácího prostředí, nízkou motivaci, náročnou komunikaci s rodiči, přenášení povinností na starší sourozence, zaostalost dětí, například i v hygienických návycích. Ze strany matek pak neporozumění významu předškolního vzdělávání, ale i ekonomické a prostorové bariéry. Výběr respondentek výzkumu Burkovičové byl však v rozmezí cílové skupiny náhodný, výsledky šetření tak nelze plnohodnotně srovnávat.⁴⁶ Matky, které se zapojily do výzkumu bariér předškolního vzdělávání, spojovalo aktivní zapojení do služby neziskové organizace, a tedy i určitá míra na tomto základě prokazatelné motivace pracovat na vzdělávání svých dětí. Přesto můžeme porovnáním výstupů z těchto dvou výzkumů konstatovat jisté charakteristiky, které se v práci s rodinami přicházejícími ze sociálně znevýhodněného prostředí zkrátka opakují a jsou pro ně do jisté míry typické. Z toho pak vychází předpoklad, že se lze na práci s těmito rodinami připravit a naučit se strategiím vedoucím k úspěšné spolupráci školky a rodiny. Burkovičová také zdůrazňuje možné zapojené sociálních pracovníků a pracovníků⁴⁷, které zaznívalo i z úst respondentek z řad učitelek z Plzně.

Pokud bych měla dát prostor také kvantitativním datům, bylo by možné ještě jednou v závěru upozornit na fenomén segregovaného vzdělávání, který se objevuje v závěrech z dat PAQ Research⁴⁸ a stejně tak se propisuje v odpovědích respondentek z obou výzkumných skupin. Je tak jasné, že se s tímto fenoménem setkáváme i ve výzkumné lokalitě.

Zjištění kvalitativního šetření v oblasti bariér předškolního vzdělávání v Plzni nejsou jistě ničím novým. Jak je vidět na příkladech výše uvedených výzkumů, jedná se o kombinaci fenoménů, které můžeme pozorovat a pozorujeme v rámci vzdělávání znevýhodněných dětí již delší dobu. Přestože výzkum spíše jen potvrdil známé skutečnosti, ukazuje zároveň lokální specifika znevýhodnění, jako je digitální znevýhodnění způsobené elektronickým systémem přihlášek, a také cesty, které již učitelky v praxi začaly samy hledat a je možné jim tak naslouchat při jejich zavádění jinde.

⁴⁶ BURKOVIČOVÁ, Radmila. *Děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v předškolním vzdělávání*. V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7464-812-0. str. 55 - 76

⁴⁷ Tamtéž, str. 99

⁴⁸ PAQ Research (D. Prokop, V. Korběl, T. Dvořák, L. Markova, D. Gardošikova) Think-tank IDEA (J. Grossmann, V. Korběl, D. Műnich, J. Krajčova). *Mají děti v Česku stejné šance ve vzdělávání?: Hlavní zjištění studie Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivity*. Nadace České spořitelny, 2020, 31.

Závěr

V rámci této diplomové práce jsem měla za cíl realizovat kvalitativní výzkum v oblasti bariér předškolního vzdělávání, v rámci kterého jsem si vytyčila bariéry nejprve tematizovat a následně je prostřednictvím kvalitativního šetření popsat z perspektivy rodiny a z perspektivy učitelek a učitelů předškolních zařízení. Zároveň jsem v rámci výzkumu hledala možné průsečíky těchto dvou perspektiv, které by se mohly stát východisky pro plánování dalších lokálních opatření v rámci narovnávání vzdělávacích příležitostí pro děti z okraje. Empirické části předcházela část teoretická, ve které jsem se pokusila shrnout současnou situaci v předškolním vzdělávání dětí ze znevýhodněného prostředí a také podtrhnout význam předškolního vzdělávání právě v rámci této cílové skupiny. V práci jsem vycházela z praktických znalostí z práce terénní aktivizační pracovnice a znalosti lokálního výzkumného terénu.

Domnívám se, že jsem stanovený výzkumný cíl práce naplnila a podařilo se mi vytvořit popisnou sondu bariér předškolního vzdělávání vnímaných matkami a učitelkami dětí z okraje. V rámci vytyčených okruhů je z výsledků šetření možné nahlédnout lokální situaci a v kapitole věnované průsečíkům, které jsem mezi oběma skupinami našla, pak možná východiska pro lokální i systémová opatření, která by dle mého názoru napomohla narovnání přístupu k předškolnímu vzdělávání.

Včasná péče, a tedy také předškolní vzdělávání, je významným faktorem v úspěšném zahájení vzdělávací dráhy dětí z okraje. Ukazuje se, že se investice do něj navíc do budoucna vyplatí a vrátí se v podobě úspěšných absolventů a občanů, kteří budou mít díky školním úspěchům větší šance na důstojný život pro sebe i své budoucí děti. Lokálně zacílené aktivity, zastřešené systémovou koncepcí rovného přístupu ke vzdělávání, mohou pomoci dětem a jejich rodinám překonávat bariéry předškolního a následně i základního a navazujícího vzdělávání.

Použité zdroje

Akcni plán 2021-2023 Strategie sociálního začleňování 2021-2030 [online]. Praha: MPSV, 2021 [cit. 11. 5. 2022]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/akcni-plan-2021-2023-strategie-socialniho-zaclenovani-2021-2030>

BENDOVÁ, Petra. ČECHÁČKOVÁ, Martina. ŠÁDKOVÁ, Lenka. 2014. *Inclusive Education of Pre-school Children with Special Educational Needs in Kindergartens. Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 112. 1014-1021. 10.1016/j.sbspro.2014.01.1263.

BURKOVIČOVÁ, Radmila. *Děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v předškolním vzdělávání*. V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7464-812-0.

Český statistický úřad: *Databáze demografických údajů za vybraná města ČR* [online]. [cit. 2022-01-14]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/databaze-demografickych-udaju-za-vybrana-mesta-cr>

Český statistický úřad: *Plzeňský kraj - obce v okrese : Plzeň-město* [online]. [cit. 2022-01-14]. Dostupné z: <https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?page=vystup-objekt&pvo=MLO202004&skupId=3530&z=T&f=TABULKA&katalog=32955&pvo=MLO202004&pvokc=101&pvoch=40371>

ČESKO. Zákon č. 178/2016 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 zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 11. 5. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-178>

ČESKO. Zákon č. 247/2014 Sb., o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině a o změně souvisejících zákonů. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 10. 4. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2014-247>

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 11. 5. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Dopady povinného předškolního vzdělávání na organizační a personální zajištění a výchovně-vzdělávací činnost mateřských škol za období 1. pololetí školního roku 2017/2018 [online]. Praha: ČŠI, 2018 [cit. 11. 5. 2022]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/2018/TZ_Dopady_povinného_predskolniho_vzdelavani/resources/_pdfs_/Tematicka_povinna_predskolka_29.5._.pdf

Evidence dětských skupin [online]. Ministerstvo práce a sociálních věcí [cit. 2022-01-14]. Dostupné z: <http://evidence.mpsv.cz/eEDS/index.php?search&okres=Plze%C5%88m%C4%9Bsto>

FÓNADOVÁ, Laura. *Nenechali se vyloučit: sociální vzestupy Romů v české společnosti : (kvalitativní studie)*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6574-1.

Lucie Jarkovská, Kateřina Lišková & Jana Obrovská (2015) 'We treat them all the same, but...'. *Disappearing ethnic homogeneity in Czech classrooms and teachers' responses, Race Ethnicity and Education*, 18:5, 632-654, DOI: 10.1080/13613324.2015.1013457

FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ, et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-46-4.

Mateřské školy [online]. Plzeň [cit. 2022-01-14]. Dostupné z: <https://www.plzen.eu/vzdelavani/materske-skoly/materske-skoly-6.aspx>

Obecně závazná vyhláška statutárního města Plzeň č. 9/2018. [online]. [cit. 2022-01-14]. Dostupné z: www.plzen.eu

PAQ Research (D. Prokop, V. Korbel, T. Dvořák, L. Markova, D. Gardošikova) Think-tank IDEA (J. Grossmann, V. Korbel, D. Múnich, J. Krajčova). *Mají děti v Česku stejné šance ve vzdělávání?: Hlavní zjištění studie Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivity*. Nadace České spořitelny, 2020, 31.

Platforma pro včasnou péči: Naše vize [online]. [cit. 2022-05-11]. Dostupné z: <https://vcasnapece.cz/nase-vize/>

Plzeň přispěje na obědy dětem z rodin, které se ocitly ve hmotné nouzi. *Město Plzeň* [online]. Plzeň, 2021 [cit. 2022-01-14]. Dostupné z: <https://www.plzen.eu/o-meste/aktuality/aktuality-z-mesta/plzen-prispeje-na-obedy-detem-z-rodin-ktere-se-ocitly-ve-hmotne-nouzi.aspx>

Rámcový vzdělávací program pro obor předškolní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 11. 5. 2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-3>

Rejstřík škol a školských zařízení [online]. MŠMT [cit. 2022-01-14]. Dostupné z: <https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/>

RYCHLÍKOVÁ, Apolena. Apolena Rychlíková: Pozor na „digitální vyloučení“. *Český rozhlas* [online]. 16. 1. 2022 [cit. 2022-05-11]. Dostupné z: <https://plus.rozhlas.cz/apolena-rychlikova-pozor-na-digitalni-vylouceni-8660988>

Strategie sociálního začleňování 2021–2030 [online]. Praha: MPSV, 2021 [cit. 11. 5. 2022]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/strategie-socialniho-zaclenovani-2021-2030>

Studie sociálního prostředí města Plzně [online]. [cit. 2022-01-14]. Dostupné z: ukr.plzen.eu

Školské obvody základních škol a mateřských škol [online]. Plzeň [cit. 2022-01-14]. Dostupné z: <https://www.plzen.eu/urad/magistrat-mesta-plzne/urad-sluzeb-obyvatelstvu/odbor-skolstvi-mladeze-a-telovychovy/clanky-osmt/skolske-obvody-zakladnich-skol-a-materskych-skol.aspx>

TADY A TEĎ [online]. [cit. 2022-05-11]. Dostupné z: <http://tadyated.org/>

TADY A TEĎ. [cit. 2022-05-11]. Interní metodické materiály ke Standardům kvality registrované sociální služby Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi. Standard č. 1. Cíle a způsoby poskytování sociální služby. Veřejně nedostupné.

TOMÁŠOVÁ, Alexandra. *Mateřskou školou ke školní připravenosti*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-231-9.

Začleňování romských dětí předškolního věku v ČR [online]. OSF, 2015 [cit. 11. 5. 2022].
Dostupné z: <https://osf.cz/publikace/zaclenovani-romskych-deti-predskolniho-veku-v-cr/>

Přílohy

Příloha č. 1.: Polostrukturovaný rozhovor klienti

Příloha č. 2: Polostrukturovaný rozhovor MŠ

Příloha č. 3: Infosouhlas – prázdný

Příloha č. 4: Preskripce rozhovoru – vzorová

Příloha č. 1.: Polostrukturovaný rozhovor klienti

Příprava pro polostrukturovaný rozhovor k problematice předškolního vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí

Okruhy: postoje ke vzdělávání, domácí prostředí, informační, materiální, fyzické, pocitové/emoční bariéry

Úvod rozhovoru

- popis, jak bude rozhovor probíhat
- vstupní dotazník

Vstupní otázky

Vzpomínáte si na dobu, když jste šel/šla poprvé do školky/školy vy? Na co si vzpomínáte?

Řekněte mi, co pro vás získat vzdělání/vychodit školu?

Jádro rozhovoru – okruhy

Domácí prostředí

Povězte mi, kdo se u vás doma nejvíce stará o děti?

Mohl byste/mohla byste mi přiblížit, jak trávíte čas s dětmi?

Doplňující: Jaká je podle vás oblíbená hračka/činnost vašich dětí? (Hrajete si/ jiná činnost společně?)

Při jakých příležitostech se setkávají vaše děti se stejně starými dětmi? (Jak často?)

Pocitové/emoční bariéry

Vzpomínáte si, jaké to pro vás bylo, když šel/šla X poprvé do školky/školy?

Doplňující: Jak to podle vás zvládl/zvládla X?

Předpokládám, že jste se již setkal/setkala s učitelem/učitelkou X. Mohl/mohla byste mi povědět, jak si na spolupráci s ním/ní vzpomínáte?

Doplňující: Dokážete popsat, jaký vztah máte k učitelům/učitelkám vašich dětí? (Bylo to tak vždy, nebo se něco změnilo?)

Fyzické bariéry

Když mluvíme o školce/škole, jak daleko se zhruba nachází od místa, kde bydlíte/jste bydleli?

Povězte mi, jak jste zvládali/jak zvládáte pravidelnou školní docházku? (Doprovázíte děti? Stane se, že nestihnete děti odvést?)

Doplňková: Máte X dětí v podobném věku, chodily všechny na tuhle školu? (NE – Jak jste to zvládali, když chodil X jinam?)

Informační bariéry

Mohl/mohla byste se semnou podělit o důvody, proč jste X přihlásili právě do téhle školky?

Vyprávějte mi, jak to (proces umístění do školky) probíhalo.

Doplňkové: Co jste všechno museli zařídit? ; Kde jste všechny ty informace získali?

Přemýšleli jste doma, že by šel X do školky dříve?

Doplňkové: Jaké důvody vás k tomu vedly?; Jakým způsobem jste se dozvěděli o povinném předškolním roce?

Materiální bariéry

Vzpomínáte si, zda pro vás bylo umístění X do školky finančně náročné?

Doplňkové: Co všechno jste museli zaplatit? ; Jak jste dokázali tohle všechno zaplatit? (Využili jste nějakou pomoc?)

Myslíte, že mi můžete popsat, jak na tom byla vaše domácnost v roce, kdy X nastupoval do školky? (Jaké jste měli příjmy a výdaje? Řešila vaše rodina tehdy nějakou krizi?)

Závěr

Děkuji za vaše upřímné odpovědi. Pojdme se ještě vrátit do doby, kdy X nastupoval/nastupovala do školky. Napadá vás něco, co byste dnes udělali už jinak?

Napadá vás něco, co by vám tehdy jako rodičům pomohlo? (Co byste chtěli vědět? S čím jste potřebovali poradit?)

Je zde ještě něco, o čem jsme nehovořili, ale chcete se k tomu vyjádřit? / Chcete ještě něco doplnit?

- popis toho, co se bude dít dál se získaným materiálem
- poděkování a rozloučení

Příloha č. 2: Polostrukturovaný rozhovor MŠ

Příprava pro polostrukturovaný rozhovor k problematice předškolního vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí

Okruhy: postoje ke vzdělávání, domácí prostředí, informační, materiální, fyzické, pocitové/emoční bariéry

Úvod rozhovoru

- popis, jak bude rozhovor probíhat

Vstupní otázky

Vzpomínáte si na dobu, když jste šel/šla poprvé do školky/školy vy? Na co si vzpomínáte?

Řekněte mi, co pro vás získat vzdělání/vychodit školu?

Otevření tématu

Můžete krátce charakterizovat, podle jakých charakteristik rozpoznáte rodiče/dítě, kteří přicházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí?

Jádro rozhovoru – okruhy

Domácí prostředí

Povězte mi, jak podle vás vypadá dobrá péče o předškolní dítě v prostředí rodiny?

Máte nějakou představu, jakým způsobem se věnují rodiče dětem, které vyrůstají v takzvané na okraji společnosti (chudé děti, děti rodičů bez vzdělání)?

Doplňující: Co tuto představu zformovalo? /Máte konkrétní zkušenost s takovou rodinou?

Pocitové/emoční bariéry (komunikační bariéry)

Můžete mi popsat, jak probíhá dle vašeho názoru standardní přechod dítěte z domácího prostředí do předškolního zařízení?

Doplňující: Máte zkušenost s dítětem, které naplňuje vaši představu o sociálním vyloučení? Můžete mi ji popsat?

Jistě mohou nastat situace, kdy je práce s dítětem náročná. Jak takové situace řešíte?

Předpokládám, že jste také komunikoval/komunikovala s rodiči těchto dětí. Dokážete popsat, jak se vám s nimi pracovalo/pracuje?

Doplňující: Domníváte se, že již máte vytvořenou nějakou konkrétní komunikační strategii, kterou při jednání s nimi využíváte? / Můžete ji popsat? / Je komunikace s nimi nějak specifická?

Jak řešíte situace, kdy se vám spolupráce s rodinou/práce s dítětem v kolektivu zkrátka nedaří? Pokud takové situace nastávají.

Informační bariéry

Mohl/mohla byste mi představit způsob, jakým jsou ve vašem zařízení předávány informace směrem k rodičům (aktivity školky, přihlašování...)?

Doplňkové: Domníváte se, že jsou tyto cesty dostatečné nebo cítíte, že někdy nestačí/nefungují?

Fyzické bariéry

Z jakých lokalit k vám děti obvykle docházejí?

Doplňující: Znáte další vzdělávací trajektorie těchto dětí (chodí pak na lokální ZŠ)? Pokud ano, můžete je uvést?

Máte nějakou představu, co může být důvodem nepravidelné docházky některých dětí?

Materiální bariéry

Co všechno rodič při nástupu dítěte do školky vůbec potřebuje pořídit/zajistit?

Doplňkové: Vnímáte to jako zatěžující (pro rodiny)? / Znáte nějaké způsoby, jak tyto výdaje pro nízkopříjmové rodiny snížit (jste schopni/schopná poradit rodiči nějaké řešení)?

Jak řešíte situace, kdy dítě zkrátka tyto věci nemá?

Závěr

Děkuji za vaše upřímné odpovědi. Pojdme se nyní zaměřit na vaše potřeby. Napadá vás něco, co byste vy jako pracovnice/pracovník potřebovala/potřeboval mít nebo znát, když pracujete s takto specifickými rodiči a jejich dětmi?

Napadá vás něco, co by podle vás úspěšnému vzdělávání dětí z okraje společnosti napomohlo?

Je zde ještě něco, o čem jsme nehovořili, ale chcete se k tomu vyjádřit? / Chcete ještě něco doplnit?

- popis toho, co se bude dít dál se získaným materiálem
- poděkování a rozloučení

Příloha č. 3: Infosouhlas – prázdný

Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným vyžitím pro účely situační analýzy předškolního vzdělávání v Plzni

Já,, jsem byl/a informována o účelu rozhovoru a chci se k problematice dostupnosti předškolního vzdělání v Plzni vyjádřit. Souhlasím s tím, aby výzkumnice Helena Zemanová mnou poskytnuté informace využila pro potřeby své diplomové práce Bariéry ve vzdělávání předškolních dětí na okraji společnosti a zároveň pro zpracování situační analýzy předškolního vzdělávání v Plzni, která bude sloužit jako podklad pro další aktivity směrem ke zlepšení současné situace v oblasti předškolní přípravy ve městě. Souhlasím s tím, že bude v práci zveřejněn přepis rozhovoru.

Souhlasím s tím, aby byl rozhovor pro potřeby zpracování rozhovoru nahráván. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po zpracování bude vymazán. Byl/a jsem seznámen/a s právem rozhovor odmítnout, a to i kdykoliv během něj. Bylo mi také sděleno, že mohu do 5 dnů od rozhovoru požádat o vyřazení z výzkumu a účast tak odmítnout.

Jsem srozuměn/a s tím, že bude rozhovor pro účely situační analýzy uveden v anonymizované podobě, tedy nebude zmíněno mé jméno ani jméno mého dítěte, nebo kohokoliv, koho v rozhovoru zmíním. Výzkumnice nebude uvádět ani žádné další mé osobní údaje nebo osobní údaje zmíněných osob, které by mohly vést k identifikaci třetí stranou.

Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným vyžitím pro účely situační analýzy předškolního vzdělávání v Plzni

Já,, jsem byl/a informována o účelu rozhovoru a chci se k problematice dostupnosti předškolního vzdělání v Plzni vyjádřit. Souhlasím s tím, aby výzkumnice Helena Zemanová mnou poskytnuté informace využila pro potřeby své diplomové práce Bariéry ve vzdělávání předškolních dětí na okraji společnosti a zároveň pro zpracování situační analýzy předškolního vzdělávání v Plzni, která bude sloužit jako podklad pro další aktivity směrem ke zlepšení současné situace v oblasti předškolní přípravy ve městě. Souhlasím s tím, že bude v práci zveřejněn přepis rozhovoru.

Souhlasím s tím, aby byl rozhovor pro potřeby zpracování rozhovoru nahráván. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po zpracování bude vymazán. Byl/a jsem seznámen/a s právem rozhovor odmítnout, a to i kdykoliv během něj. Bylo mi také sděleno, že mohu do 5 dnů od rozhovoru požádat o vyřazení z výzkumu a účast tak odmítnout.

Jsem srozuměn/a s tím, že bude rozhovor pro účely situační analýzy uveden v anonymizované podobě, tedy nebude zmíněno mé jméno ani jméno kohokoliv, koho v rozhovoru zmíním. Výzkumnice nebude uvádět ani žádné další mé osobní údaje nebo osobní údaje zmíněných osob, které by mohly vést k identifikaci třetí stranou.

Příloha č. 4: Preskripce rozhovoru – vzorová

Označení rozhovoru: B – 1

Respondentka: Matka – výuční list, partner matky – ZŠ vzdělání, děti 18 let (studuje SŠ), 13 a 11 a 7 let (školní docházka)

Datum: 25. 10. 2021

Místo: Rozhovor byl pořízen v kanceláři výzkumnice. Klientka se dostavila na telefonické pozvání.

Použité zkratky: V – výzkumnice, R – respondentka, X – anonymizovaná část

1	V: Já bych se vás ráda na úvod zeptala, jestli si vzpomínáte na dobu, kdy jste šla do školky vy. A na co si vzpomenete?
2	R: Ježiši, no. Já vím, že jsem tam nerada chodila a chodila jsem tam jenom jeden den v týdnu tenkrát.
3	V: Hm, hm.
4	R: To bylo asi taky nějaký předškolní, netuším. No a já jsem tam chodila nerada, neměla jsem tam kamarády, nebavilo mě to tam. Pořád jsem brečela, že chci domu. Tohle si pamatuju takhle aspoň já teda.
5	V: Jasně, děkuju. A vy teda máte výuční list, jste říkala. A když jsem takhle vychodila střední stupeň vzdělávání, tak co pro vás vzdělání znamená. Co znamená pro děti?
6	R: Maj možnosti. Mají určitě jiný možnosti jak pracovní, můžou cestovat, cokoliv prostě když jsou šikovný, jde to. Já jako, i když jsem Romka, tak se mnou to bylo složitější, že jo. My jsme to měli trošku jinačí. Ale mamka teda na nás trvala, že musíme do té školy, musíme dodělat tu školu, aspoň přinést ten papír a pak si dělejte, co chcete. Takže to se tak stalo, takže já jsem vyučená, ale nedělala jsem to v praxi, měla jsem asi jenom půl roku jenom. Ale vlastně jsem zaučená ve všem možným, když to mám tak říct. Uklízela jsem, prodávala, prostě všechno možný, takže.
7	V: Takže pak jste dělala jiná povolání...
8	R: Hm, jiný povolání, ale byla jsem hlavně dlouho doma s klukama, protože jsou čtyři, že jo. Takže do té práce chodim tak nějak čtyři roky, vlastně co začal X chodit

	do tý, do těch klubíček a takhle. Ale jako vzdělání je hodně důležitý. Říkám vlastně to klukům, že vlastně bez toho nemůžou nic pak dál vlastně, že jo. Žádný peníze, žádný nic. Prostě žádný bydlení, prostě vůbec nic.
9	V: Jasně. Tak jo, tak se podíváme teď na to, jak to chodí u vás doma.
10	R: Hm.
11	V: A já bych se na začátek zeptala, kdo u vás doma nejvíc pečuje o děti?
12	R: No vlastně že jsem s nima pořád já, tak asi já. (smích) Ale jako přítel teďko hodně pomáhá. Mají z něj respekt, takže tu školu spíš dělá s nima on, jakože já těm technologiím, když mají tu online výuku, tak jim nerozumím. Takže s tím dělá on. A oni ho i poslechnou víc jak mě, takže.
13	V: A mohla byste mi říct, jak trávíte čas, když jste doma všichni s dětmi?
14	R: Udělej si úkoly, že jo, nějakou tu přípravu a pak většinou ty starší jdou ven, ten malej je doma, ten si kouká pohádky, má jaoby klasický. Ale nějak moc se neučí doma, jenom ty úkoly, když se mají něco naučit, tak se to naučí. Ale oni jsou takoví spíš soběstačný, že si to pamatují z tý školy asi. Akorát ten jeden má doučování tady od vás. Ale myslím si, že nějak jako, nějak to s učením nepřehání. Když to mam takhle říct. (smích)
15	V: A víte jaká je třeba jeho oblíbená hračka, toho nejmladšího?
16	R: Ehmm. On má rád auta, takový ty malý autíčka, autobusy, teďko začal dinosaury. Ale většinou kouká na pohádky, takový nějaký ty kreslený.
17	V: A kromě toho, že teda děti chodí do školy, jsou nějaké další příležitosti, kdy potkávají stejně staré děti?
18	R: No, buď teda chodí do parku, nebo ven a nebo chodí do těhletich klubů. X a kam to chodí...X prostě. S klukama, s kamarádama. Takže chodí a jsou takhle zabavený, no.
19	V: Jasně. Tak jo, tak děkuju. A my se přesuneme k nějakým vašim pocitům, nebo potřebám, když ty děti nastupovaly teda do mateřinky a vztáhneme to teda na toho nejmladšího teď, tam to máte určitě nejčerstvěji, že jo, v paměti. A já se vás zeptám, jestli si vzpomínáte, jaké to pro vás bylo, když šel poprvé do školky?
20	R: Když šel poprvé úplně, tak nejdřív byl natěšenej, protože nevěděl, co ho čeká. Takže jako se těšil, že jde do školky, nebo do toho X. Ale pak vlastně když tam přišel tak si sednul na tu židličku, tak začal strašně brečet. Já jsem říkala, že odejdu. On viděl, že se nesvlíkám, že fakt jakože odejdu, no ale paní učitelka to s ním

	zvládla, takže asi tejdén byl takovej mrzutej, ale pak si zvyknul a už to bylo s ním jednoduchý.
21	V: A jak jste se cítila vy, když tam tak plakal, seděl...
22	R: No já se přiznám, že paní učitelka mě vyhodila za dveře, aby mě neviděl, takže jsem poslouchala za dveřma, ale jako bylo mi ho strašně líto, ale když potom zase viděl, že pro něj zase přijdu, že mi může ukázat ty hračky, co dělal...Akorát bylo to těžký, že člověk na něj byl zvyklej doma celej den.
23	V: A vlastně vy říkáte, že jste tam byla s paní učitelkou v kontaktu. Tak jak na ni vzpomínáte?
24	R: Tak vlastně on chodil v Praze a tam byla paní učitelka, a ta byla strašně příjemná, ona byla strašně hodňoučká, měla tam pár dětiček, mně se zdálo, že jim hrozně rozumí, hlavně teda X, protože my jsme tam měli trochu nějaký problémy a ona věděla o všem, věděla jak na tom je Miša psychicky. Fakt se mu jako věnovala. A měla ho ráda a Miška měl rád jí...Tam bylo vědět, že fakt jako těm dětem rozumí. Uměla to, no.
25	V: A když pak tady chodil do toho přípravného?
26	R: Tady potom když šel do toho přípravného, tak vlastně tam už chodil rok předtím, takže to už znal, děti i tu paní učitelku, některý děti tam přišly nový, ale byl, nevím no, tam to bylo většinou byly doma, protože byla ta karanténa, vlastně bylo to zavřený.
27	V: A dokázala byste popsat, jaký obecně máte vztah s učiteli vašich dětí? Jestli jim důvěřujete?
28	R: Já si myslím, že jo. Když je nějaký problém, tak se vyřeší, nebo vždycky přijdou, nebo když já mam něco s dětma nebo cokoliv potřebuju tak jako v klidu se s nima dá domluvit, vyjdou vstříc, já jim, když něco potřebuju, to si myslím, že to je fajn. Xučitelku teda ve třídě znám už z dřívějška, protože měla toho staršího, takže už se známe jako více let. Ale jako, jo.
29	V: Pojd'me se teď podívat na nějaké další otázky, které se týkají vzdálenosti, polohy školy a tak dále. Tak S X se teď bavíme o školce a jak daleko to pro vás bylo? Vzpomenete si?
30	R: Školku měl docela...No...My bydlíme tady na X a školku měl X, takže X, takže docela jakoby kus z tý X.

31	V: Myslíte si, že ta vzdálenost měla nějaký vliv na vaše rozhodování, jestli tam půjde?
32	R: No vlastně, když tam nastupoval, tak jsme bydleli na X, takže to byl kousíček. Ale teda byla jediná, kde bylo místo. Jinde místo nebylo.
33	V: Povězte mi, jak jste zvládali tu pravidelnou docházku do školky?
34	R: No, někdy to bylo docela dost těžký. Vstát, připravit ho, nebo časově, aby se pro něj potom mohlo dojít. Když jsem potom chodila do práce, tak to bylo ještě horší, protože vlastně musela jsem si vždycky vzít na půl hodiny volno, abych ho mohla vyzvednout, protože nikomu jinému ho nedali, takže to bylo takový složitější.
35	V: A stalo se někdy, že jste to třeba nestihli, že jste nešli?
36	R: Nenene, to se nestalo. Vždycky se to nějak zařídilo. Vždycky jsem tam třeba poslala mamku. Nebo vždycky jsem obvolala, aby tam někdo byl pro něj.
37	V: Vy jste ho teda doprovázela do té školky. A co ostatní děti? Chodily na stejnou školu?
38	R: Nnene. X do školky vůbec nechodil a klucí chodili...X chodil semhle na X, tam je vlastně i základní škola a na druhý straně je školka, tak chodil tam. X vlastně nastoupil rovnou do nulky, ten do školky nechodil...a pak jsme teda odjeli, takže v Praze chodili už do normální školky.
39	V: A jaké to bylo, když jste měla děti v různém věku a každé teď chodilo jinam?
40	R: (smích) No. Já se snažím je většinou dát vždycky na jedno místo, aby byli vždycky pohromadě, aby to bylo jednodušší. Že jo? Takže i teď jsem to takhle vymyslela i s malým X, takže že klucí chodí na jednu školu, tak jsem tam dala i malého. Ráno jde s nima, že jdou všichni společně, nemusím pro něj jít já, a odpoledne pro něj chodí po tom vyučování, že nemusím jít já. Vždycky jsem se snažila, aby byli na jednom místě.
41	V: Takže jste to vybírala vyloženě tak, aby to pro vás bylo pohodlný...
42	R: A hlavně taky. Většinou jsem se snažila, aby tam, když to mam takhle ošklivě říct, nebylo hodně našich. Protože nemam s tím dobrý zkušenosti, když je hodně dětí takhle po kupě a vím, že ty děti, hlavně ty klucí jsou náchylnější na ty hlouposti. Tak jsem se snažila, a vlastně se pořád snažím, aby nebyli moc po kupě.
43	V: Rozumím.
44	R: No, takže asi tak to bylo pro mě.

45	V: Vy už jste si tím prošla celým vlastně několikrát. A mě by teď zajímalo, jak jste vlastně, jakým způsobem jste získávala informace?
46	R: Informace. (hluboký výdech)
47	V: O tom, že je třeba nějakéj povinnéj ročník, kdy je máte přihlásit do školky...
48	R: No většinou u toho X (nejmladší) mi s tím pomáhal hodně X (sociální pracovník) Vždycky když bylo něco, tak mi řekl tady máte termíny, zavolejte si tam, dojděte si tam, nebo tam zavola, objednal, takže jo, ale někdy se mi to povedlo i samotný, že když jsem chodila pro ty starší kluky, viděla jsem zápisy, tak jsem si tam šla, přihlásila jsem si malýho, vyžádala jsem si ty žádosti, zeptala, nebo když takhle nebylo nic dřív, tak jsem si šla za paní ředitelkou nebo paní zástupkyní a pak jsem si nějak poradila.
49	V: A mohla byste mi vyprávět, jak vlastně probíhal celý ten proces umístění X do toho předškolního roku?
50	R: No vono to asi tak nějak moc složitý asi nebylo, prostě my jsme tenkrát, když šel do toho prvního klubíčka v těch 2, 5 letech, byli na azylovém domě a tam měli to klubíčko, Tak přišla paní ředitelka, jestli tam nechci dát malýho, aby si zvykal, že jo. Že by sem si odpočinula, vyřídil a nějaký věci a takový, tak jsem říkala, že jo, že to můžeme zkusit, jestli se mu bude líbit, jestli to zvládne. X to zvlád po tom tejdnu brečení a vlastně od té doby chodí pořád, takže nějak jako jsme to neřešili. Prostě jsem mu řekla, musíš do školky, já jdu do práce. Dycky se jen zeptal v kolik přijdeš, kdo mi přijde. Akorát jsme tam museli vždycky na čas, protože jinak na nás křičel, že na nás musel čekat (smích).
51	V: A vzpomínáte si, co jste všechno museli zařídit do toho předškolního roku?
52	R: U Xasi vlastně asi nic moc, jenom přihlášku vlastně jsme museli potvrdit u paní doktorky, vlastně byli jsme na zápisu jakoby se ukázat, na tom dni otevřených dveří, pak bylo nějaký setkání s paní učitelkou jako s dětma a tak, takže nebylo to nějak jako extra těžký. Pak teda vlastně teda zařídit obědy a takovýhle, to zase nám dali podklady paní učitelka, takže se to vyřizovalo všechno při jednom. Takže nic moc složitýho. Pro nějakoho se to třeba zdá složitý, kdyby šel člověk poprvé, tak jo, ale když už jsem to měla víckrát...tak to šlo.
53	V: No a vzpomenete si, jak to pro vás bylo třeba náročný finančně? Jak jste na tom byla?

54	R: No, přiznam se, že jako docela jako těžký, protože třeba vlastně i když třeba jsem mu nemusela platit to školný, když chodil do tý školky, protože jsem měla potvrzení, že jsem na úřadě práce, ale obědy jsme si jako fakt platili. Někdy jsem to jako fakt...nebo ty zálohy byly hned v září složité, protože i děti šly do školy, malýmu to začalo, takže jsem se i domlouvala, že to zaplatím další měsíc, platila jsem to pozpátku, ale paní ředitelka byla vždycky jako vstřícná, věděla, že to doplatím, že se to zaplatí dýl, ale věděla, že to mám, že to dostane. Někdy to bylo fakt složitý s tím placením.
55	V: A kromě těch obědů, co všechno se muselo zaplatit, koupit?
56	R: Vlastně jakoby nic. Jenom ty obědy, ty zálohy se platily hnedka v tom září a koupit oblečení, nějaký to pyžámko, ale to většinou vždycky měl doma nebo se dalo koupit za pár korun někde. Ale vlastně na žádný ty kroužky nechodil, protože bych to jako finančně nedala prostě.
57	V: A kromě toho, že jste to teda platila postupně, využila jste nějakou jinou finanční pomoc?
58	R: Co se týče tý školky, tak myslím, že ne. Vždycky jsem si počkala na to, až mi přijdou ty peníze a zaplatila jsem to.
59	V: A mohla byste popsat, jaký to mělo vliv na domácnost, to že jste měla tyhle ty výdaje?
60	R: No, když jsem nechodila, jakoby nebyl a žádná brigáda a takhle, tak to bylo těžký. Tam člověk fakt musel počítat každou korunu, a když vlastně musel do tý školky a muselo to bejt zaplacený, tak to bylo docela těžký. Pak vlastně hodně pomohl X (sociální pracovník), že vlastně svačiny pro kluky, že jo, a takový. Pak jak už jsem seznámila s X (sociální pracovník), tak už to šlo, už to bylo jednodušší. Protože hodně takovýhle ty spolupráce s těma neziskovkama, takže to bylo, že nám pomohli nějaký obědy, svačiny, nějaký potravinovky, prostě cokoliv, Takže to bylo docela fajn tenkrát.
61	V: Dobře. Já vám moc děkuji za upřímné odpovědi. A když se ještě vrátíme do doby, kdy nastoupil teda X do školky, napadá vás něco, co byste třeba udělala jinak, co jste třeba nevěděla...
62	R: No, nějak asi ne...
63	V: Vy jste vlastně říkala, že ten jeden vůbec nechodil do školky.

64	R: Hm, X. Ten vlastně vůbec do školky nechodil, ten šel rovnou do první třídy. Takže, no, takže ten nechodil vůbec ten nejstarší.
65	V: A vzpomenete si, jestli to mělo nějaký důvod, že nechodil?
66	R: Vlastně já jsem byla asi doma s tím druhým, že byl malinkej, se narodil. Takže jsem ho nikam nedala. Tenkrát ani nebylo nutný, že by musel školku nebo ten přípravnej. Nějakou tu nulku. Takže pak šel rovnou na zápis a rovnou ho vzali.
67	V: Napadá vás něco, co by vám tehdy jako mamince pomohlo?
68	R: Tam je dobrý rozumět těm papírům, těm formulářům. Pamatovat si datumy, kdy se to má odevzdat. Ale vlastně jakoby nic. V těch školkách jsou takový ty ředitelky, paní učitelky, že vám všechno vysvětlí plně do podrobná, že i když se zeptáte stokrát, tak vám to vždycky vysvětlí, takže tam nebyl nějaký extravelkej problém.
69	V: No a X teďka už chodí do školy, tak jak se mu tam vede?
70	R: Joo, jde mu to, občas třeba si nějaký písmenka nepamatuje, ale jinak jako jde mu to. Má jedničky, paní učitelka a zatím chválí, takže jako zatím dobrý. První třída zatím dobrý. (smích)
71	V: Tak to je paráda, to je dobře.
72	R: Jo, zatím dobrý. (smích)
73	V: A napadá vás něco, co byste chtěla ještě zmínit, něco, co jsme třeba neříkali, zapoměla jsem to zmínit?
74	R: Hm, asi ani ne. Ne.
75	V: Tak jo, tak já vám moc děkuju. Krásně jsme to zvládly. (vypnutí nahrávání – 17 minut 58 sekund)

Poznámka: Přepis z rozhovoru vložen z Excelu. Jedna řádka = jedna promluva.