



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Dítě ze sociálně znevýhodněného prostředí v mateřské škole

vypracoval: Šárka Chvalková
vedoucí práce: PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

České Budějovice 2017

Prohlášení

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

V Českých Budějovicích dne 25. března 2017

.....

Šárka Chvalková

Poděkování

Tímto chci poděkovat vedoucí své bakalářské práce PhDr. Miluši Vítečkové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady při zpracování této práce. Dále děkuji učitelkám a rodičům za jejich zájem a důležité údaje, které mi k vypracování této práce poskytli. V neposlední řadě děkuji také svojí rodině za trpělivost a pomoc.

Abstrakt

Dítě ze sociálně znevýhodněného prostředí je v naší společnosti velice diskutovaným tématem, a to v nejrůznějších souvislostech. Bakalářská práce si klade za cíl zjistit vliv výchovného prostředí mateřské školy na utváření dítěte ze sociálně znevýhodněného prostředí. Dále zjistit motivaci rodičů těchto dětí k docházce dítěte do mateřské školy a naplnění jejich očekávání. Teoretická část se věnuje tématům jako je sociální znevýhodnění, rodina, důvod vzniku sociálně patologických jevů i deprivace a význam mateřské školy v životě předškolního dítěte. V praktické části jsou prezentovány výsledky kvalitativního šetření, které je realizováno formou rozhovorů s rodiči těchto dětí a dále metodou pozorování chování dětí a jeho proměny v průběhu docházky do mateřské školy. Objektem výzkumu byly celkem čtyři rodiny a v nich bylo zkoumáno deset dětí. Jedná se o vícečetnou případovou studii. V závěrečné diskusi jsou zjištěné informace dány do širších souvislostí tak, aby bylo možné odpovědět na zvolené výzkumné otázky.

Klíčová slova: sociální znevýhodnění, rodina, sociálně patologické jevy, deprivace, mateřská škola

Abstract

In our society, children from socially disadvantaged environment are often discussed in various contexts. This bachelor thesis aims to determine effects of the educational environment of nursery school on the development of children from socially disadvantaged environment, to investigate motivation of parents of these children for their attendance at nursery school as well as fulfillment of their expectations. The theoretical part is devoted to themes as social disadvantage, family, reasons for emergence of socio-pathological phenomena and deprivation as well as importance of kindergarten in the life of a preschool child. In the practical part, results of the qualitative investigation are presented. This was realized in the form of interviews with parents of these children and further by observing the behavior of children and its changes in course of their kindergarten attendance. The objects of this research were four families of which ten children were examined. It is a multiple case study. In the final discussion, results are put into a wider context in order to answer the chosen research questions.

Keywords: socisocial disadvantage, family, socio-pathological phenomena, deprivation, kindergarten

OBSAH

| | |
|---|----|
| ÚVOD | 8 |
| I TEORETICKÁ ČÁST | 10 |
| 1 Sociální znevýhodnění | 10 |
| 1.1 Socioekonomický status, sociokulturní odlišnosti a rizikové jevy | 10 |
| 1.2 Faktory sociálního znevýhodnění | 11 |
| 2 Rodina | 13 |
| 2.1 Rodiče a sourozenci | 13 |
| 2.2 Rizika rodinného prostředí, rodina a její funkce | 14 |
| 2.3 Dělení rodiny a styly ve výchově | 17 |
| 3 Sociálně patologické jevy a deprivace | 19 |
| 3.1 Sociálně patologické jevy a jejich členění | 20 |
| 3.2 Deprivace | 20 |
| 4 Mateřská škola a její postavení v životě předškolního dítěte | 24 |
| 4.1 Předškolní výchova v RVP PV, charakteristika mateřské školy a její cíle | 25 |
| 4.2 Mateřská škola a rodina | 26 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST | 30 |
| 5 Cíl práce a otázky výzkumného šetření | 30 |
| 6 Metodika | 31 |
| 6.1 Kvalitativní výzkum a jeho metody | 31 |
| 6.2 Charakteristika výzkumného souboru | 32 |
| 7 Výsledky | 34 |
| 7.1 Případová studie č.1 | 34 |
| 7.2 Případová studie č.2 | 41 |
| 7.3 Případová studie č.3 | 48 |

| | |
|--|-----------|
| 7.4 Případová studie č.4 | 55 |
| 8 Diskuse a závěrečné shrnutí | 63 |
| Závěr | 71 |
| Seznam použitých zdrojů | 72 |
| Seznam příloh | 76 |

Úvod

Naše společnost se potýká se stále aktuálnějším a rozšířenějším trendem výrazné ekonomické diferenciaci populace, tj. „rozevírání nůžek.“ Situace, kdy rodiny s malými dětmi musí čelit značnému komplexu životních problémů, přičemž už jen jeden může pro většinu z nich znamenat ohrožení a pád na samotné existenční dno, se stávají běžným jevem. Rodiny, které nemají dostatečné finanční prostředky, lze považovat za sociálně znevýhodněné. Bývají často závislé na různých dávkách sociální podpory a příspěvcích státu. Tyto rodiny pak žijí ve velice svízelných podmínkách, které mají bezpochyby negativní dopad na jejich děti a v konečném důsledku i na celou společnost.

Sociální znevýhodnění je v publikacích i odborných člancích spojováno především s romskou komunitou a rodinami imigrantů. Cílem této práce je však poukázat na rodiny, které nepatří ani do jedné z těchto skupin. Jedná se o rodiny, které se z různých důvodů často ocitají na hranici chudoby a které se permanentně potýkaly či potýkají s těžkými finančními problémy. V současné době žijí všechny tyto rodiny dlouhodobě (nejméně 7 let) v malé obci s celkovým počtem 650 obyvatel. Tato obec nemá žádný specifický charakter, nezaměstnanost v lokalitě se neodlišuje od republikového průměru. Hlavními faktory, které sociální vyloučení způsobují a zároveň zasahují do života těchto rodin, jsou zpravidla nedostatečné vzdělání, nemožnost získat přijatelné bydlení a obtíže při hledání práce.

Cílem bakalářské práce je zjistit vliv předškolního vzdělávání, prostředí a přístupu mateřské školy na rozvoj dítěte, které přichází do mateřské školy z rodiny, která se s výše uvedenými problémy dlouhodobě potýká. Dále chci zjistit celkový postoj rodičů zkoumaných dětí k předškolnímu vzdělávání.

Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola se zabývá pojmem sociální znevýhodnění, definicí, diagnostikou i jeho formami. Druhá kapitola se věnuje rodině, její funkci a vlivu na dítě. Třetí kapitola obsahuje přiblížení problému vzniku sociálně patologických jevů, deprivace a jejich dělení. Čtvrtá kapitola pak zachycuje význam mateřské školy v životě předškolního dítěte podle názoru odborníků, přístup předškolních pedagogů k sociálně znevýhodněnému dítěti a dále poukazuje na význam vztahů mateřské školy a rodiny.

Praktická část obsahuje výsledky kvalitativního výzkumného šetření. Šetření bylo prováděno ve čtyřech rodinách. Celkem obsahuje výpovědi o deseti dětech. Výpovědi byly získány kvalitativními metodami, a to jak metodou rozhovoru, tak metodou pozorování.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Sociální znevýhodnění

Podle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová a Mareš, 1995, s. 203) jde o sociální znevýhodnění tehdy, když: „*Jedinec, který má v důsledku svého sociálního postavení omezen přístup k některým společenským či materiálním statkům např. vlivem původu, náboženství, socioekonomického statusu aj..*“.

Sociální, pedagogická, speciálně pedagogická i pedagogicko-psychologická diagnostika je orientována na konstatování aktuálního stavu dítěte k dosavadním předepsaným cílům vzdělávání, dosažení obecně stanovené minimální úrovně vzdělávacího potenciálu „běžného dítěte,“ zjišťování příčin a stanovení prognózy dalšího vývoje. Sociální znevýhodnění lze tedy označit jako stav, u něhož lze s vysokou mírou přesnosti určit příčiny, navrhnout možnosti intervence a stanovit prognózu. Za sociálně znevýhodněné dítě lze považovat dítě, které žije dlouhodobě v prostředí charakteristickým nízkým socioekonomickým statutem, vysokou přítomností rizikových vlivů ovlivňujících jeho vývoj, v prostředí s prvky sociokulturní odlišnosti a v důsledku těchto jevů nemá dostatečně rozvinuté kompetence pro adekvátní naplnění svého potenciálu (Zíková, 2011). Stále je však důležité si uvědomit, že se nejedná o neměnný stav. Školním psychologům a pracovníkům z pedagogicko-psychologických poraden pak připadne posouzení, které dítě patří mezi sociálně znevýhodněné. Na tyto pracovníky je kladena zátěž rozhodnutí a je velice důležité, aby se orientovali např. v tom, co lze již považovat za nízké sociálně kulturní postavení a jak ho poznat. Dále pak také rozpoznat, jaké jevy lze považovat za ohrožující a sociálně patologické.

1.1 Socioekonomický status, sociokulturní odlišnost a rizikové jevy

Prvky socioekonomického statusu

Za prvky nízkého socioekonomického statusu lze podle Zíkové (2011) považovat například:

- závislost rodin na systémech státní sociální podpory;
- velká zadluženost či předluženost rodin;

- nevyhovující bytové, stravovací, materiální, hygienické podmínky

Prvky sociokulturní odlišnosti

Sociokulturní odlišnosti lze podle Ceropu (2016) charakterizovat takto:

- jazykové odlišnosti;
- významně odlišné rodinné konstelace;
- náboženské odlišnosti, rituální nečistota;
- odlišné hodnotové orientace a vzorce chování atd.

Projevy rizikových jevů ohrožujících zdravý vývoj dítěte

Mezi rizikové jevy ohrožující zdravý vývoj dítěte Zíková (2011) řadí:

- život v kriminogenním prostředí, výskyt sociálně patologických jevů (či projevů rizikového chování) a to včetně situací, kdy se rodina stane obětí trestné činnosti;
- dlouhodobě snížená schopnost rodičů v oblastech dostatečného naplňování potřeb dítěte;
- nedostatečná kompetence rodičů k přípravě dítěte na školní docházku aj.

1.2 Faktory sociálního znevýhodnění

- ***materiální:*** V souvislosti s materiálním zázemím je téměř vždy sociální znevýhodnění spojeno se specifickými životními podmínkami odvíjejícími se v náročných socioekonomických situacích rodiny. Mnohdy tato rodina nedokáže či neumí řešit adekvátně svoji situaci vlastními silami. Těžké finanční zatížení rodiny nemusí vyplývat pouze z nedostatečného přísunu financí, ale také z neznalosti, nedostatečné finanční gramotnosti a neschopnosti s těmito prostředky dostatečně efektivním způsobem nakládat. Tyto faktory jsou spojeny např. s nevhodným nebo nedostatečným materiálním vybavením domácnosti pro potřeby výchovy, nevyhovující výživou dítěte odpovídající jeho momentálním potřebám, nekompatibilním životním rytmem rodiny se školními povinnostmi, s nedostatkem kvalitního spánku a hygieny atd. (Cerop, 2016).

- **životní vzorce:** Významným faktorem v oblasti hodnot a životních vzorců rodiny je pro sociálně znevýhodněné dítě nízká úroveň vzdělání rodičů, většiny příbuzných, sourozenců a vrstevníků. Nízké vzdělání těchto osob má vliv na specifickou hodnotovou orientaci rodin, na strategie řešení životních situací, na způsob předávání zkušeností, uplatňování výchovy vůči dětem, jazykový kód atd. Členové těchto rodin si vytvářejí zvláštní sociální a psychologické konsekvence, které děti při socializaci přebírají. Jejich hodnotový systém a nízké aspirace je znevýhodňuje při využívání životních šancí, nemají osvojeny aktivní životní postoje (Cerop, 2016).
- **etiketizace – nálepkování:** Dlouhodobé sociální zatížení rodiny mívá následky připsání určitých (obvykle negativních) charakteristik lidí, často bez ohledu na to, zda dotyční danou charakteristiku skutečně vykazují. Tato skutečnost se odráží s dalšími problémy těchto rodin, jako je jejich segregace a izolace, do negativního hodnocení jejich sociálního postavení a do stereotypního nahlížení na ně. Dítě může být v důsledku těchto příčin vyčleňováno z kolektivu, zatíženo předsudky a mýty týkajícími se jeho osobnosti a potenciálu jeho rozvoje, ztráty motivace a omezení jeho možností a schopností. Tyto jevy mají nepochybný dopad na psychiku dítěte, jeho chování a jednání (Cerop, 2016).

2 Rodina

2.1 Rodiče a sourozenci

Rodičovství

Rodičovství lze vnímat jako významnou lidskou zkušenost, která ovlivňuje další vývoj osobnosti. Rodičovská role je důležitou součástí identity dospělého člověka. Zdravé dítě může uspokojovat mnohé psychické potřeby člověka, který se s dítětem identifikuje. Ke svému dítěti je rodič vázán citově i racionálně, tj. povinností a dítě v mnohém ovlivňuje jeho další vývoj. Důležitá je skutečnost, jakou má dítě pro své rodiče hodnotu, co pozitivního jim přináší, jaké jejich potřeby saturuje a naopak, kde dítě rodiče ochudilo a omezilo, popřípadě v čem by mělo kompenzovat jiné nenaplněné potřeby svých rodičů (Vágnerová, 1996). Každý člověk nemá pro rodičovství stejné předpoklady. Dispozice k rodičovství je dána jak biologicky, tj. pudově, tak psychosociálně (Seifert a Hoffnung, 1997).

Péče o dítě

Péče o malé dítě nemívá vždy standardní podobu šťastného a pozitivního pojetí. Je často spojena s problémy, které rodičovství přináší. Péče o dítě může být prožívána jako stereotyp, může unavovat a být frustrující. Reálné možnosti neodpovídají idealizujícímu očekávání společnosti a tento rozpor vede ke zklamání, vyvolává pocit viny nebo stimuluje hledání jiného viníka a zvyšuje tendenci reagovat nějakým obranným mechanismem (Gjuričová, 1997). Pro neharmonizovaný pár či nezralou osobnost bude péče o dítě subjektivně příliš velkou zátěží. Za těchto okolností nemůže dobře fungovat a nebude ani uspokojující. Větší počet členů rodiny zhoršuje i ekonomickou situaci, a tak se v důsledku toho musí změnit i struktura potřeb a nároků partnerů v jejich dosavadním ekonomickém chování (Alan, 1989).

Co děti od rodičů potřebují?

„Dítě si rovněž nevybíráme, je nám svěřeno do opatrování a k výchově a my je máme přijmout takové, jaké je. Bez výhrad, bez předběžných podmínek, bez nutnosti zásluh, zkrátka se vším všudy a natrvalo.“ (Mertin, 2011, s. 27)

Dítě chce, aby ho měl rodič rád, radoval se z jeho pokroků, strachoval se, aby se mu něco nestalo (Mertin, 2011). Emoční vztah dospělého k dítěti se jeví jako klíčový moment způsobu výchovy. Kvalita a pevnost citového pouta je jedním z předpokladů, aby jedinec mohl vnímat svět jako neohrožující a bezpečný. Dítě potřebuje být citově akceptováno a potřebuje se orientovat v pravidlech, která ve světě platí. Biologické rodičovství, které není založeno na vnitřním, psychickém, citovém přijetí dítěte je nedostačující (Matějček, 1994).

Sourozenci

V početnější rodině, kde se nároky na děti rozdělují, nám sourozenec může vynahradit to, co nedovede druhý, nebo to, co nesvedou rodiče. Sourozenci se tak stávají významnými činiteli výchovného procesu. Vytvářejí zcela osobitě společenství. Vnitřní vztahy jsou podle Matějčka (1986) v tomto společenství dány povahovými a temperamentovými vlastnostmi a řadou dalších faktorů. Formuje se tu „soucítění“ a „spolupráce“. Jeden druhému je následně více partnerem, než kterýkoliv z rodičů nebo jiných dospělých v rodině, a to může být zdrojem konfliktů, ale i velmi pozitivních společenských postojů a tendencí. Musí se naučit dělit o přízeň rodičů a snášet a přijímat určitá omezení, z čehož pramení přítomnost sourozenecké rivality. Toto společenství se tím, jak děti dorůstají, vyvíjí a mění, stává vydatnou životní přípravou na vlastní příští rodičovství. Významnými faktory v tomto společenství bývají sourozenecká pořadí, pohlaví dítěte a také to, zda se jedná o vlastní, nevlastní či adoptované dítě (Kohoutek, 2001).

2.2 Rizika rodinného prostředí, rodina a její funkce

Vágnerová (2000) zmiňuje úsudek, podle kterého si malé děti vytvářejí hodnotové preference vztahující se k okolnímu světu hlavně tím, že jim rodiče určité hodnoty sdělují a vštěpují. Pozdější výzkumy ukázaly, že v transmisi hodnot a životních orientací zaujímá prostředí, ve kterém děti vyrůstají, velkou roli a sílí tím zároveň rizika jeho vlivu.

Rizika rodinného prostředí

- **anomálnost rodičů:** Jsou rodiny asociálních jedinců, které trpí poruchou osobnosti a s návyky vedoucími ke změně osobnosti (např. alkoholismus), dále pak emočně chladných jedinců bez zájmu o děti. Děti v těchto rodinách bývají komplexně deprimované, zanedbávané a někdy i týrané. Pokud je dítě k disharmonickému vývoji osobnosti disponováno, nelze vyloučit genetickou zátěž (Vágnerová, 2000).
- **neúplná rodina:** Rodina není schopna poskytovat dítěti podporu a všechny vzorce chování, jaké by potřebovalo. Zejména bývá spojována s nedostatkem otcovské autority a mužského vzoru chování (Vágnerová, 2000).
- **úplná a zdánlivě funkční rodina:** Může jít o tzv. subdeprivační zkušenost dítěte, které žije v úplné rodině, ale rodina funguje spíše formálně. Rodina neposkytuje dítěti důležité podněty pro jeho rozvoj, nedokáže dát dítěti jistotu, že má pro rodiče význam a vymezit mu žádoucí hodnoty a normy chování (Vágnerová, 2000). Dalším rizikem je podle Matouška (1996) u zdánlivě funkčních rodin nuda a nedostatek životního smyslu a cíle rodiny.
- **subkultury a sociální skupiny, které poruchové jednání tolerují:** Týká se všech společenských aktivit a zálib rodiny, které mají pro děti velký význam. Jsou to skupiny, které poruchové jednání dokonce považují za vhodné a nutné. Delikventní chování dětí se mnohdy rozvíjí jako nápodoba dospělých a v některých případech i dokonce pod jejich dohledem (Quay, 1987).
- **životní prostředí:** Typická jsou anonymní sídlištní prostředí, ve kterých se děti chovají častěji asociálněji než v prostředí, kde sociální kontrola funguje. Odlišnosti lokálního prostředí (vesnice-město) jsou důležitými faktory, s nimiž se musí při výchově počítat (Průcha a Koťátková, 2013).

Rodina

„Rodina je zajisté společenský jev pro lidstvo specifický. Trvá od úsvitu do úsvitu lidské historie na této zemi a je univerzálně přítomna ve všech jejích kulturách.“
(Šulová, 2003, s. 456)

Rodina je bezesporu nejvýznamnější sociální skupinou, která zásadním způsobem ovlivňuje vývoj dítěte. Členové rodiny jsou ve vzájemné interakci, vzájemně se ovlivňují a přizpůsobují, často neuvědoměle (Vágnerová, 2012). Rodina poskytuje svým členům potřebné zázemí, uspokojuje jejich potřeby a zprostředkovává zkušenosti, které nelze získat jinde. Každá rodina má pak svůj hodnotový systém, jenž ovlivňuje chování jednotlivých členů a vede k přednostní volbě určitých strategií pro zvládnutí problémů (Vágnerová, 2000). Kraus (2008) uvádí, že rodina je nezastupitelná a funguje jako nejvýznamnější socializační činitel. Nejen, že stojí na počátku vývoje osobnosti, ale má také možnost ho v rozhodující fázi ovlivňovat.

Podle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová a Mareš, 1995, s. 189) je rodina definována jako:

„Nejstarší společenská instituce. Plní socializační, ekonomické, sexuálně regulační, reprodukční a další funkce. Vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu. Z hlediska sociologického je formou začlenění jedince do sociální struktury.“

Ať už je rodina definována z hlediska pohledu sociologie, demografie, práva či psychologie, důležité je, aby rodina byla primární skupinou, která poskytuje svým dětem pocit bezpečí a důvěry ve svět, do kterého se narodily a umožnila jim jejich tělesný, duševní a duchovní rozvoj a existenci.

Funkce rodiny

Rodina se objevuje v jistém sociálním prostoru a její funkce se mění podle historického vývoje. Význam funkcí rodiny se pozměňuje a ty pak nemají svůj prvotní smysl. Jsou vývojem času přepracovány, přidávají se a zužují (Kraus a Poláčková, 2001).

Základní funkce rodiny však zůstávají a jsou to:

- **biologicko-reprodukční:** Tato funkce slouží k zachování lidstva. Má smysl jak pro společnost, tak pro každého člena, který rodinu utváří. Pevným reprodukčním základem si společnost zajišťuje svůj rozvoj. Reprodukuje člověka jako organismus i jako bytost kulturní (Matoušek, 2003).

- **sociálně-ekonomická:** Rodina je významným prvkem v rozvoji ekonomického systému společnosti. Stává se spotřebitelem a na něm se stává závislý trh. Rodina má také materiálně zabezpečit dítě (Kraus a Poláčková, 2001).
- **ochranná:** Kraus (2008) uvádí, že tato funkce zajišťuje životní potřeby, a to nejen dětem, ale všem členům rodiny. Jedná se o potřeby hygienické, zdravotní a biologické. Je to funkce nejen ochranná, ale i zaopatřovací a pečovatelská.
- **socializačně-výchovná:** Socializace v rodině znamená průběh působení rodiny na své členy v celém souboru procesů a jevů. Jevů ekonomických, kulturních, mravních, sociálních, zdravotních, estetických a jiných. Celkově má dítě připravit na samostatný život (Kraus a Poláčková, 2001).
- **rekreační, relaxační a zábavná:** Týká se všech společenských aktivit a zálib rodiny, které mají pro děti velký význam. Ovlivní dozajisté, jak budou děti v budoucnu trávit svůj volný čas a jakým zálibám se budou věnovat. V závislosti na sociálním statusu, životním stylu a vztahu k volnočasovým potřebám dítěte se od sebe způsoby realizace volného času značně odlišují (Hofbauer, 2004).
- **emocionální:** Žádná jiná organizace ani instituce nedokáže vytvořit stejné či alespoň podobné emocionální zázemí pro dítě. Poskytuje jej všem svým členům (Langmeier a Krejčířová, 2006). Bohužel však může rodina pocit jistoty stejnou měrou také vzít. Objevují se pak děti týrané, zneužívané a deprimované (Kraus, 2008).

2.3 Dělení rodiny a styly ve výchově

Dělení rodiny

Dunovský a kol. (1999) dělí rodinu podle funkčnosti na:

- **funkční:** uspokojuje potřeby všech svých členů, zabezpečuje jejich spokojenost i spokojenost celé společnosti;
- **problémová:** problémy, které vyplývají z plnění úloh rodiny, ale není ohrožena stabilita a základ rodinného systému;
- **dysfunkční:** selhává více funkcí, soustavné vážné problémy, které rodinu poškozují a ohrožují;

- **afunkční:** neplnění základních funkcí. Děti jsou ohrožené na životě. Může vyústit odebráním dětí.

Styly ve výchově

Vzhledem k tomu, že rodina ovlivňuje dítě již od jeho narození, jsou důležité i styly, kterými je dítě vychovááno. Matějček a Dytrych (2002) uvádí tři modely (styly) výchovy:

autoritativní model, anarchie a demokratický model.

Čáp (1993) pak rozlišuje výchovný styl:

- **autokratický:** Dominantní styl, který vede k poučování, rozkazování, trestům, malému respektu přání a požadavků dětí. Děti mají malý prostor k samostatnosti a vlastní iniciativě a tím jsou vystaveny vyššímu napětí, útočnosti a dominanci nad jinými.
- **liberální:** Malé až slabé řízení či vůbec žádné řízení. Požadavky jsou dány nepřesně. Nekontroluje splnění požadavku a nevyžaduje jeho přesné plnění.
- **sociálně-integrační:** (demokratický styl). Uplatňuje se zde méně příkazů a dává prostor vlastní iniciativě dítěte. Jde příkladem, netrestá a nezakazuje. Pozitivní atmosféra a návrh několika možností řešení problémů. Bývá uváděn jako nejvhodnější styl.

3 Sociálně patologické jevy a deprivace

U dětí žijících v sociálně znevýhodněném prostředí může hrozit zvýšené riziko výskytu deprivace a vlivu sociálně patologických jevů. Nízká ekonomická a společenská úroveň bývá podle Dunovského (1995) často kombinována těmito nepříznivými jevy. Kraus (2008) však upozorňuje, že někdy prostředí na pohled špatné nemusí ve skutečnosti působit nepříznivě a naopak. Největším problémem se pak stávají prostředí svou podstatou a skladbou podnětů závadová, deviační, která neskýtají záruku žádoucího rozvoje osobnosti a někdy je přímo ohrožují. Má-li dítě vyrůstat v osobnost zdatnou, zdravou, společensky užitečnou, má vyrůstat v prostředí, kde jsou jeho psychické projevy náležitě uspokojovány. Morálka celé společnosti se pak bude odrážet v životě rodiny a jejím prostřednictvím bude působit na výchovu dítěte (Matějček, 1994). To, jaká je citová atmosféra v rodině, vzájemná úcta mezi jejími členy, výběr výchovných prostředků, dává celému výchovnému působení smysl. Tam, kde je toto porozumění nějak narušeno, se vytváří nebezpečí i pro mravní vývoj dítěte. Je-li dítě vydáno napospas projekcím svých rodičů s jejich neurotickými potřebami si něco nahradit, stává se jejich obětí (Prekopová, 2000). Duševní vývoj dítěte je do šesti let z největší části dokončen. To, co se v tomto věku zanedbalo, nemůže se žádnou pozdější péčí nahradit nebo dohnat. V osobnosti dítěte pak bude vždy něco chybět (Klímová, 1974).

„Co je dobře a správně založeno v malých dětech, také v nich pravděpodobně zůstane.“ (Brierley, 1996 s. 32)

Nevhodné rodinné vlivy, rodina, která u dítěte nedovede rozvinout volní úsilí, pracovní návyky, vhodnou životní orientaci, směřování k cíli, ve které jsou děti rodičům lhostejné či rodiče sice s dobrým citovým vztahem, ale necení si vzdělání a jejich výchova není podnětná, neaspirují na vyšší vzdělání svých dětí, je pro vývoj dítěte nedostatečná (Průcha a Kořátková, 2013).

3.1 Sociálně patologické jevy a jejich členění

Podle Pokorného a kol. (2003) se za tyto jevy považuje takové chování jedince, které charakterizuje jeho nezdravý životní styl, nedodržování či porušování sociálních norem, zákonů, předpisů a etických hodnot chování a jednání, které vede k poškození zdraví jedince a prostředí, ve kterém žije a pracuje. V konečném důsledku vede k individuálním, skupinovým či celospolečenským poruchám a deformacím. Dítě žijící v rodině ohrožené sociálně patologickými jevy je vystaveno silnému riziku vlivu těchto jevů na utváření jeho osobnosti.

Členění sociálně patologických jevů

- **společensky nežádoucí jevy:** Patří mezi ně např. nezaměstnanost, chudoba, úrazovost, nemocnost, rozvodovost, populační nerovnováha a jiné. Míra nebezpečnosti či závažnosti a dopadu těchto jevů na společnost je nízká. Společností jsou víceméně tolerovány (Kohoutek, 2001).
- **společensky nebezpečné jevy:** Patří mezi ně např. vandalismus, šikana, výtržnictví, extremistická hnutí a skupiny, rasismus a projevy xenofobie, alkoholismus, pornografie, gamblerství, drogové závislosti, prostituce, kriminalita aj. (Kohoutek, 2001).

3.2 Deprivace

Vágnerová (2000) definuje deprivaci jako stav, ve kterém není některá z objektivně významných potřeb, biologických i psychických, uspokojována v dostatečné míře, přiměřeným způsobem a po dostatečně dlouhou dobu. Dlouhotrvající deprivace pak může narušit psychický vývoj a způsobit nerovnoměrný rozvoj některých osobnostních složek jedince, či vést ke vzniku specifických psychických odchylek. Deprivace pak mohou nastávat v situacích, kdy je bezohledně a tvrdě porušována elementární důvěra člověka v sebe samého, kdy jedinec ztrácí trvalý a stálý pocit lásky, víry, naděje a ve chvíli, kdy se prodlužuje tato přirozená rovnováha, nastává deprivací situace.

„Deprivace působí na různé lidi odlišně. Záleží na tom, jak jsou geneticky disponováni a jakou mají primární zkušenost.“ (Vágnerová, 1996, s. 323)

Dítě potřebuje mít pocit, že k někomu patří, na někoho se může spoléhat, hluboký pocit jistoty a bezpečí. Pokud vyrůstá v prostředí citově chudém, pozorujeme často, že má vážné obtíže v citových vztazích ve všech dalších vývojových stupních. Výzkumy v oblasti citové deprivace v raném věku ukazují, že pokud dítě nemá silné a přesvědčivé zážitky, že je milováno a může milovat, nerozvine v sobě ani přirozenou empatii a pokládají se tak základy pro vznik agresivity, šikany, bezohlednosti a dalším nežádoucím jevům (Helus, 2004). Prekopová (2014) poukazuje na to, že dospělí chtějí řešit problémy podle svého - bez ohledu na názor dítěte a vlivu jejich rozhodnutí na jejich vývoj. Toto chování se pak může stát základním kamenem vzniku deprivace. Nejdůležitější význam v oblasti deprivace dítěte je připisován především emoční lhostejnosti nebo odmítavosti matky, na jejím sklonu k zanedbávání nebo zavrhování, na její citové nevyrovnanosti i na její intelektové úrovni. Langmeier a Matějček (1974) uvádějí, že rodiče, kteří byli v dětství sami deprimováni nebo kteří nevyřešili úspěšně své dětství a pubertální konflikty, bývají infantilní a zaujatí pouze svými problémy s pocitem křivdy a nedostatku lásky. Touha po citových prožitcích a povahová nezralost a neschopnost dosáhnout citového uspokojení překážejí vzájemnému vztahu rodičů. Mladí rodiče (15-18 let) jsou sami ve vývojovém stadiu adolescence. Matějček (1996) zmiňuje, že psychické charakteristiky tohoto období jsou pak těžko slučitelné s nároky, které přináší rodičovství a stávají se tak dalším rizikovým faktorem ve vývoji dítěte.

Dělení deprivací

Podle Langmeiera a Matějčka (1974) lze deprivaci dělit na:

- ***deprivaci biologickou:*** Strádání člověka zbavováním přístupu k vyvážené potravě, dostatečného příjmu tekutin, vitamínů, zdravotnické péče, nedostupnost léků, hygieny, tepla. Na lidský organismus má dlouhodobé prožívání biologické deprivace vysoce negativní důsledky. Následky vedou k oslabení zdraví tělesného a duševního, mohou mít i vliv na špatné fungování mozku, vnitřních orgánů a např. vlivem deprese, studu apod. dochází k chorobnému potlačování volního jednání. Pokud nejsou biologické potřeby

uspokojovány dlouhodobě, může dojít k vážnému poškození zdraví s následkem smrti.

- **deprivaci motorickou:** Člověk trpí nedostatkem soukromí, prostoru a strádá nemožností cestovat. Jakmile je organismu odpírán pohyb, trpí nosný aparát různými problémy v motorické oblasti i inteligence. Umění motorického chování klesá, protože nemají možnost rozvíjet svoji motoriku.
- **deprivaci senzoričnou:** Člověk strádá nedostatkem smyslových zážitků. Jsou znetvořovány jednotvárným ubíjejícím tlakem zbavování a odmítání. Může být způsobeno nedostatečným působením rodiny nebo neschopností dětského organismu přijímat podněty (slepé, hluché, hluchoslepé dítě). V důsledku vlivu jednotvárných smyslových zážitků klesá i lidská inteligence, představivost a obrazotvornost se ztrácí a v oblasti vnímání a uchopování prožitků dochází k celkové devastaci. Tento vliv způsobuje rezignované chování. Přemíra averzivních (škodlivých, nepříjemných) podnětů a smyslový chlad jsou dva významné vlivy, které se na vytváření této deprivace podílejí
- **deprivaci sociální:** Člověk strádá ztrácením sociální identity. Sociální deprivace znamená strádání v oblasti adekvátní stimulace socializačního vývoje. Člověk přichází o kontakty s blízkými, ztrácí bydliště a zaměstnání, je odmítnut vlastní rodinou a blízkými. Rodiče nejsou pro děti dostatečně vhodným modelem chování, oporou, která by poskytovala dítěti zpětnou vazbu. Kompenzaci pak jedinec hledá v identifikaci např. ve skupině vrstevníků, která ho na rozdíl od rodiny akceptuje. Vlivem špatné finanční situace jsou lidé zbavováni domova a jejich rodinné vazby jsou velmi vážně narušeny. Dlouhodobá nezaměstnanost je vzdaluje od příležitostí změnit sílící negativní sociální situaci a sociální stav.
- **deprivaci citovou:** Neuspokojené potřeby dotyku, lásky, jistoty a přátelství. Člověk strádá (ne)dotyky a (ne)láskou. Velmi silná potřeba lásky nebo přátelství bohužel nemůže být plně a dlouhodobě uspokojována vlivem depresí, pocitů osamělosti, nemocemi nebo finančními či pracovními nesnázemi a sílí vliv zhoršující vyjadřování svých vlastních vnitřních citů. Kompenzace nedostatečného citového uspokojení se může projevit v hledání náhradního objektu, které může být velmi intenzivní a nepříjemně působící na okolí nebo se může stát substitucí, náhradou citového vztahu za jídlo, nadměrnou

starostlivost a péči o tělo. Může vést i k rezignaci o navázání intimnějšího vztahu.

- **deprivaci psychickou:** Podle Matějčka (1986) lze chápat jako duševní strádání - především z nedostatku citových společenských podnětů. V časném dětství mohou být následky takového „strádání“ zvláště závažné a nebezpečné. Psychická deprivace pak může nepříznivě působit na vývoj lidského charakteru. Tam, kde dítěti není prokazována láska, zájem, kde nejsou ohledy k jeho individuálním potřebám, ve výchově chladné, bez citu a sympatií, hrozí citové ochuzení a základy psychické deprivace.

4 Mateřská škola a její postavení v životě předškolního dítěte

Má-li se dítě vyvíjet zdravě a vyrůst ve společensky užitečného tvora, je třeba znát úkoly a potřeby, zcela svébytné a předškolnímu období vlastní, které nemají být opominuty. Před druhou světovou válkou měla MŠ pomáhat zaměstnaným matkám a rodinám na nižší ekonomické úrovni chránit děti před zanedbáváním. Podle Matějčka (1996) je význam MŠ již docela jinde.

„Mateřská škola je zařízením pro děti. Děti by si ji vymyslely, i kdyby v dnešní podobě nebyla. Prostě ji potřebují!“ (Matějček, 1996, s. 47)

V osobnostním modelu je MŠ chápána jako profesionální, ale přesto přirozené socializační a kultivační centrum, které zcela záměrně posiluje výchovnou funkci rodiny a obohacuje ji o podněty, které dnešní rodina dítěti v dostatečné míře poskytovat nemůže (Smolíková a kol., 2006). Výzkumy dokazují, že v jistých oblastech je vliv předškolního vzdělávání na dítě větší než v dalších etapách školního vzdělávání a lze jej těžko překonat. Smolíková a kol. (2006, s. 7) uvádí, že se předškolní vzdělání *„orientuje k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání.“* Dále pak dodává, že dítě v tomto období (po třetím roce) překračuje za normálních okolností hranice svého rodinného kruhu a ke své identitě přidává nový významný prvek a tím je vztah k druhým dětem, ke svým vrstevníkům, ke své generaci. Naplňování těch potřeb, které jsou podmíněny věkovými a individuálními zvláštnostmi, zvládnutí dynamiky v touze dítěte zkusit, vytvořit, poznat, začíná být výchovně stále náročnější.

Jestliže rodina není schopna z nějakého důvodu plnit správně svoji funkci, pokud se v ní děje něco nesprávného či se jedná o rodinu, kdy rodičovské postoje a výchovné zásady nejsou slučitelné s běžnými normami okolní společnosti, už tím, že dítě tráví v mateřské škole několik hodin denně, ocitá se v citově příznivém prostředí, dopřává si odpočinku od nepřiměřených zátěží, naskytá se mu příležitost k celkovému ozdravení. Skutečnost, že dítě nevhodné rodinné prostředí na určitou část dne opustí, oslabuje vliv nevhodného chování či nevhodný postoj rodičů a dítě tak poznává to, co je běžné a považováno většinou populací za normální. Každá nevhodná výchova v tomto věku může negativně ovlivnit rozvíjející se lidskou osobnost (Kořátková, 2008).

Mateřská škola je považována za prostor, ve kterém se potírají veškeré sociální nerovnosti. Pro rodiče se pak naskýtá příležitost porovnat své názory a praktiky s profesionály, jako jsou učitelky mateřské školy, se speciálně pedagogickými pracovníky, psychology aj. (Matějček, 1996; Průcha a Kořátková, 2013).

4.1 Předškolní výchova v RVP PV, charakteristika mateřské školy a její cíle

Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionalizované předškolní vzdělávání. Úkolem předškolního vzdělávání je podle tohoto programu doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatečným množstvím mnohostranných podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Má smysluplně obohacovat denní program dítěte a poskytovat mu odbornou péči a usnadňovat mu jeho další životní i vzdělávací cestu (Splavcová a kol., 2016).

Charakteristika MŠ

Průcha a Kořátková (2013) uvádějí, že se předškolní vzdělávání přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí tohoto věku a musí zohledňovat vývojová specifika a maximálně je respektovat. Kořátková (2008) také uvádí, že každé dítě je třeba respektovat jako osobnost s individuálními potřebami a zájmy, které nás má vést k nacházení metod a aktivit, kterými je možné je dále rozšiřovat a připravovat na další vzdělávání. Vytváření speciální atmosféry a školního klimatu je pak základním prostředkem působení na děti ve škole.

Cíle MŠ

Opravilová (2001) uvádí čtyři hlavní cíle předškolního vzdělávání:

- pomoc emocionálnímu a sociálnímu rozvoji a přizpůsobení dítěte (pozitivní sebepojetí, sebevyjádření, samostatnost, řešení běžných sociálních situací a rozvoj mezilidských vztahů);
- podpora vztahu k poznávání a učení, poskytování podmínek k samostatnému učení a poznávání okolního světa;

- příprava v oblasti řečových a intelektových dovedností souvisejících s primárním vzděláváním (komunikační dovednosti, myšlení);
- pěstování a rozvoj individuálního vyjádření a tvořivých schopností v oblasti emocionální, estetické a etické.

Cíle zakotvené v RVP PV

Rámcové cíle

- Rozvíjení dítěte, jeho poznávání a učení;
- Osvojení si základů hodnot, na nichž je založena naše společnost;
- Získávání osobnostní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí (Splavcová a kol., 2016)

4.2. Mateřská škola a rodina

Úloha učitele v mateřské škole

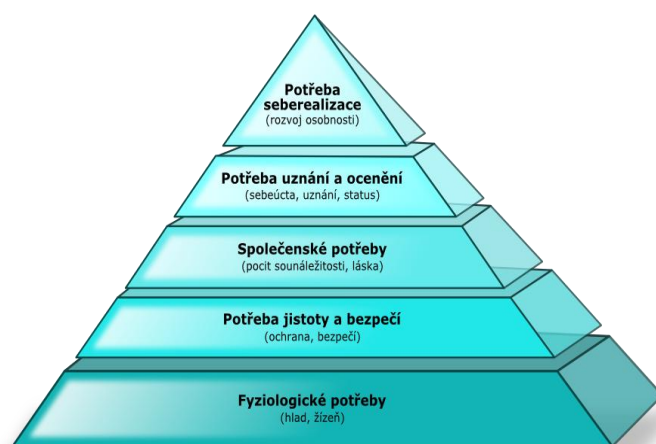
Velmi důležitou podmínkou kvality vzdělávacích procesů je profesní kvalita učitele. Úlohou učitele je být pro děti permanentním sociálním vzorem vhodným k identifikaci a ztotožnění se. Učitel má dětem každodenně nabízet různé sociální a morální strategie, respektující kulturní hodnoty a tím usnadnit dítěti tyto hodnoty poznat a efektivně se s nimi ztotožnit (Kikušová, 2001). Učitel v mateřské škole by měl být odborně a profesionálně zdatný, kompetentní pro výkon své profese, jeho postoj k dětem by neměl být mocenský, ale spíše empatický a respektující.

Význam Maslovovy pyramidy potřeb v mateřské škole

Základním a důležitým předpokladem pro to, aby byla mateřská škola pro dítě přínosem, je uspokojení všech základních potřeb dítěte. Americký psycholog Abraham Herold Maslow výstižně určil pět základních potřeb, které tvoří pomyslnou pyramidu.

Svobodová (2011) uvádí, že pokud bude pro pedagoga cílem učení, které je pro dítě radostí, možností seberealizace a vnitřní motivace, je nezbytné pomoci dítěti naplňovat postupně jeho potřeby a to od potřeb fyziologických, které jsou v předškolním věku primární, až po potřeby seberealizace.

Obr. č. 1: *Lidské potřeby*



(Halek, 2017, s. 20)

Rodiče a mateřská škola

Rodiče si zpravidla při vstupu dítěte do mateřské školy uvědomují, že aktivity, které tam bude dělat, budou pro dítě přínosem, i když často přesněji nedokážou sdělit, co se dítě v mateřské škole naučí. Postupně vnikají do výchovně vzdělávacích činností. Děti rodičů, kteří o dění v mateřské škole nejvíce zájem a kteří do mateřské školy téměř nedocházejí, pak mají možnost tyto činnosti, zajímavé zážitky a inspirace prožívat v mateřské škole (Průcha a Koťátková, 2013).

Vztah MŠ a rodiny

Bruceová (1996) upozorňuje na to, že každá rodina je jiná a má své potřeby. Klíč k partnerství spočívá v umění najít vhodný přístup, který na rodině staví, podporuje a nenichá, co rodiče tvoří. Učitelé musí být schopni navázat partnerský vztah s každým rodičem. Obtížná je situace, kdy rodič do školy nedochází, nejvíce o dítě zájem, či jakákoli dohoda s rodičem v konečném důsledku nebývá vzájemně akceptována. Ignorovat domov, ve kterém dítě žije a lidi v něm, znamená podle Bruceové (1996) bránit dítěti, aby si vytvořilo spojení mezi domovem a školou. Pokud nedochází mezi těmito dvěma prostředími ke spolupráci, vyžadujeme vlastně od dítěte, aby žilo ve dvou oddělených světech, a přitom ignorujeme skutečnost, že domov je z těch dvou vlivnější a jeho vliv trvalejší. Učitelka by měla komunikovat s rodiči bez předsudků a

kritického pohledu na způsob jejich výchovy. Rodiče, kteří nebudou pociťovat nespokojenost učitelky, se budou častěji snažit navázat vztah s učitelkou/školou, nebudou mluvit negativně o učitelkách/škole a budou mateřskou školu přijímat s větší důvěrou. V nejlepším případě se budou snažit být i lepšími rodiči (Průcha a Kořátková, 2013). Pokud nedochází k vyzdvižení jedince a současnému úsilí o maximální spolupráci s rodinou dítěte, může docházet k necitlivým a nevhodným zásahům. Důsledkem bývá u mnoha dětí snížení výkonnosti pod hranicí jejich schopností (Bruceová, 1996).

Klima v mateřské škole

Klima školy vytváří mnoho různých faktorů, od prostředí, až po vztahy mezi pracovníky, dětmi a rodiči. Tyto faktory se vzájemně prolínají a navazují na sebe. Každá škola si vytváří své prostředí, které je pro ni typické. Příjemné klima dělá zároveň jméno školy. Je třeba vždy hledat vzájemné kompromisy, aby nedocházelo ke konfliktům, které pak příjemné školní klima narušují. Jestliže se budou pracovníci, děti i rodiče cítit v prostorách školy příjemně a budou mezi sebou bez problémů komunikovat, lze očekávat příznivých výsledků jak v oblasti socializace, tak ve výchovně vzdělávacích činnostech (Kořátková, 2008).

Kořátková (2008) uvádí hlavní zásady pro vytvoření ***kvalitního klimatu ve společné komunitě rodičů a učitelů:***

- ***přirozeně komunikovat*** s vyváženým poměrem vlastního sdělování a pozorného naslouchání;
- ***umět ocenit práci a snahy ostatních členů*** společné sociální skupiny;
- ***být transparentní osobností***, čitelný, otevřený pro hledání dohody;
- ***přijímat ostatní bez předsudků***, nebát se odlišností a nezveličovat je;
- ***řešit problémy podle toho, jak přicházejí***, otevřeně o problémech mluvit, nabízet různá řešení a naslouchat někdy i velmi odlišným názorům a řešením;
- ***být loajální se svojí školou***, kterou spojuje společná práce na školním programu a ocenit podíl všech, kteří její fungování odpovědně zajišťují;
- ***přijímat rodiče/učitele jako dobré***, i v situacích, kdy je jejich přístup k výchově jiný než náš, nesnižovat jejich obraz v očích dětí;

- ***spolupracovat v celé školní komunitě***, dobré vzájemné poznání, soudržnost a úcta. Vytvářet stabilitu pro děti při jejich prvních vzdělávacích krocích.

II PRAKTICKÁ ČÁST

5 Cíl výzkumného šetření

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaký vliv má předškolní vzdělávání, prostředí a přístup mateřské školy na utváření dítěte ze sociálně znevýhodněného prostředí, dále zjistit motivaci rodičů těchto dětí k docházce dítěte do mateřské školy a naplnění jejich očekávání. Úkolem je popsat, z jakého typu sociálně znevýhodněného prostředí dítě přichází a zda rodiče tuto nevýhodu vnímají. Dále zjistit, jaký je postoj rodičů k dítěti a jaký význam přiřkládají předškolnímu vzdělávání.

Dalším úkolem je na základě dlouhodobého sledování dítěte získat informace o jeho celkovém stavu při vstupu do předškolního vzdělávání a proměny dítěte i přístupu rodičů k dítěti i mateřské škole během docházky do tohoto zařízení.

Výzkumné otázky

1. Z jaké rodiny a z jakého prostředí do mateřské školy dítě přichází?

- Jak vnímá rodina svoji sociální situaci a jakým způsobem ji řeší?
- Jaký je přístup rodiny k dítěti?
- Jaký postoj zaujímá rodina k předškolnímu vzdělávání?

2. Jaký byl celkový stav dítěte při vstupu do mateřské školy?

- K jakým změnám došlo v průběhu školní docházky?
- Jaký byl vzájemný vztah rodičů a mateřské školy?

Objekt výzkumu

1. Rodina dítěte
2. Učitelky mateřské školy a další pedagogové pracující s dítětem

6 Metodika

6.1 Kvalitativní výzkum a jeho metody

Výzkumné šetření bylo vzhledem k velké citlivosti tématu a jeho specifik realizováno metodami kvalitativního výzkumu. Pro hlubší pochopení souvislostí daného tématu byla zvolena metoda rozhovoru a dlouhodobého pozorování. Jako hlavní rysy kvalitativního výzkumu Gavora (2000) uvádí dlouhodobost, intenzivnost a podrobný zápis. Pozorovatel tak má možnost zaznamenat vše, co se v daném období odehraje a přitom si může zhotovovat audiofonní nebo obrazové záznamy, které potom analyzuje. Výběr participantů je zcela záměrný a je proveden tak, aby vybrané osoby měly potřebné vědomosti a zkušenosti.

Případová studie

Práce je koncipovaná jako vícečetná případová studie. Pro získání informací byla použita metoda rozhovoru s rodiči dětí a druhou část tvoří výsledky pozorování pedagogických pracovníků, kteří měli možnost pracovat s dítětem a být v kontaktu s jeho rodinou. Skutil (2011) popisuje případovou studii jako detailní studium jednoho případu nebo několika případů, kdy jde o možnost zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti. Její výhodou je pak komplexní pohled na věc. Výsledky tvoří data, která mohou být interpretována různými způsoby, což může přispět ke komplexnímu pohledu a výsledky mohou být krokem k dalšímu působení na osobu nebo skupinu.

Rozhovor

Pro získání kvalitativních dat je vhodné použít metodu rozhovoru, která patří mezi nejobtížnější a současně nejvýhodnější. Rozhovor patří mezi metody efektivní a nejčastěji používané. Pro tento výzkum byl použit rozhovor polostrukturovaný, při kterém je stanoveno základní obsahové schéma a ostatní otázky vznikají v jeho průběhu. Není přesně stanoveno, v jakém pořadí budou otázky kladeny a tazatel tak může záměrně reagovat na podněty, které přicházejí od respondenta. To, aby tazatel získal co nejvíce informací, vychází ze situace. Velkou výhodou je navázání osobního kontaktu, který umožňuje proniknout do hlubších motivů a postojů respondentů.

Používá se hlavně tehdy, když není možno rozhovor opakovat. Rozhovor je snadno zaznamenanelný a data se snadno analyzují (Hendl, 2016).

Hendl (2016) uvádí nejdůležitější pravidla k tomu, jak vést smysluplný a užitečný rozhovor:

- rozhovor vést za vhodné situace;
- dostatečný časový prostor, beze svědků, jichž se rozhovor netýká;
- začít rozhovor nejobecnějšími otázkami;
- navázání kontaktu s respondentem;
- vést přesný záznam průběhu.

Pozorování

Další použitou metodou bylo pozorování. Čáp a Mareš (2007, s. 122) vymezují pozorování jako „*sledování člověka, jeho činností a projevů psychiky v souvislosti s činiteli prostředí.*“

Hendl (2016) dále zmiňuje, že zúčastněné (participační) pozorování se řadí mezi nejdůležitější metody kvalitativního výzkumu. Tímto pozorováním je možno popsat, co se děje, kdo nebo co se účastní dění, kdy a kde se věci dějí, jak se objevují a proč.

6.2 Charakteristika výzkumného souboru

Pro potřeby práce byly zvoleny dva výzkumné soubory. První z nich tvoří rodiče dětí, přicházejících do mateřské školy ze sociálně znevýhodněného prostředí. Rodiče byli informováni o účelu využití jejich výpovědí a o ochraně jejich soukromí. Z důvodu citlivosti tématu této práce není uvedeno jméno lokality, ve které bylo výzkumné šetření provedeno a jsou pozměněna i jména participantů. Rozhovory probíhaly ve čtyřech domácnostech respondentů v období září – listopad 2016. V některých případech byl veden rozhovor s matkou (případová studie č. 1, 2, 4)¹, v dalším případě s oběma rodiči (PS4). Byly vybrány rodiny, které v této obci žijí minimálně sedm let a v současné době jsou v nich přítomni oba partneři. Všechny čtyři rodiny se v obci usídlily a jejich pobyt ve zdejší lokalitě prozatím vykazuje trvalý charakter. Rodiče byli

¹ dále PS

požádání o možnost záznamu rozhovoru na diktafon, všichni souhlasili. Rodičům bylo přislíbeno, že se zvukový záznam neobjeví v bakalářské práci a ani jeho plné znění nebude v přepisu použito pro účely této práce. Následně jsem prováděla analýzu (kódování) těchto rozhovorů.

Kódování je, jak popisuje Skutil (2011), jádrem analytické práce. Proces označuje datové segmenty symbolem, který se vztahuje k výzkumnému cíli. Poté následuje řazení konceptů do tříd (kategorizování) a v podobě proměnných upořádání do základů nové teorie nebo příběhu. Tato fáze je základem pro další práci s daty. Text je pak systematicky počítán, jsou pozorovány jednotlivé úseky (segmenty) a kladeny otázky, které pak pomáhají opatřit kódem vyčleněné (segmentované) jednotky.

Druhým způsobem pak bylo dlouhodobé zúčastněné pozorování. V mateřské škole, kde bylo pozorování provedeno, pracuji sedmým rokem jako učitelka. Všechny sledované děti byly po celou dobu pobytu také v mé péči. Rodiny žijí v těsné blízkosti školy, a tak jsem s nimi, díky aktivnímu kontaktu se školou a jejími pedagogy, kontaktu s dětmi, které již mateřskou školu opustily, i s jejich rodinami, ve stálém styku a mám obecný přehled o jejich současné situaci. Pro možnost většího srovnání a maximálního získání co nejpřesnějších údajů jsem využila rozhovoru s bývalými i současnými kolegyněmi. Na základě všech těchto poznatků jsem přistoupila k jejich podrobné analýze.

7 Výsledky

Výsledky jsou koncipované jako jednotlivé případové studie, které jsou následně v diskusi dány do souvislostí tak, aby bylo možné odpovědět na zvolené výzkumné otázky.

7.1 Případová studie 1

sledovaný objekt: Jana (2007) a Jan (2010). Rozhovor byl vedený s matkou dětí, do rozhovoru se zapojovala i dcera Jana. Děti žijí ve společné domácnosti s nevlastní sestrou (1999), jejím přítelem a dále s mladším sourozencem (2014, vlastní bratr Jana). Matka (1977) má dva vlastní a šest nevlastních sourozenců. Je nejmladším dítětem a její rodiče jsou rozvedení. Matka má z prvního manželství dvě dcery (1998 a 1999), z druhého dceru Janu (2007) a ze třetího manželství dva syny (2010 Jana a 2014 Petra). V současné době žije se svými dětmi a svým třetím mužem. Starší dcera žije nedaleko jejich domu v podnájmu s přítelem. Ve společné domácnosti také bydlel otec manžela, který měl do své místnosti samostatný vchod. Byl to člověk velice omšelý, často vídán potulující se vsí v podnapilém stavu. Matka dětí se ho bála. Otec (1976) Jany je druhým narozeným dítětem ze tří sourozenců. Pochází z nerozvedeného manželství. S Janou se nestýká, jednou poslal Janě dárek v podobě plyšové hračky a mobilního telefonu. Alimenty často neplatí. Od doby, kdy má současnou přítelkyni, se situace s placením zlepšuje. Jana má dále dva nevlastní sourozence ze strany otce, se kterými se rovněž nestýká. Otec (1976) Jana je druhým narozeným dítětem ze tří sourozenců. Z prvního manželství nemá žádné děti. Jeho rodiče již nežijí - nebyli rozvedeni. Otec obou nejstarších dětí platí alimenty pouze sporadicky, s dětmi se nestýká.

vzdělání rodiny: matka: ZŠ, otec Jany: vyučený sklář, otec Jana: vyučený zedník, 1. dítě: třetí ročník střední soukromé školy (školné 14 000,- ročně), 2. dítě: druhý ročník učňovského oboru, 3. dítě: 3. třída ZŠ, 4. dítě: MŠ, 5. dítě: s matkou doma

zaměstnání rodičů: Matka začala pracovat již od 16 let, kdy se zapojovala do příležitostných sezónních prací v zahraničí. Od prvního těhotenství do současnosti nepracuje. Nyní pobírá rodičovský příspěvek a stará se o nejmladšího syna. Otec Jany patrně pracuje a otec Jana dojíždí každý den do práce na starém typu kola 8 km

obtížným terénem za každého počasí. Vrací se v pozdních hodinách. Dle slov matky se mu v dohledné době naskytá možnost pracovat i o víkendech. Této možnosti hodlá využít. Naspořené peníze plánují použít na opravu domu.

Rodina bydlí ve vlastním domě, který manžel zdědil po svých rodičích. Dům je ve stavu, kdy vyžaduje celkovou rekonstrukci. Matka si uvědomuje, že kultura jejich bydlení je na nízké úrovni. Okolí domu je neupravené, neudržované, v oknech chybí některé okenice, jiné jsou rozbité, v předsíni vytváří podlahu udusaná hlína, chybí dveře. Celá rodina (sedm členů) žije ve dvou místnostech. Střídavě s nimi rok žila také neteř a další rok ještě synovec. Vybavení domu je zastaralé a omšelé, nevyhovující hygienickým požadavkům. V domě je velký chlad. Otec se postupně snaží dům rekonstruovat (v některých částech domu je položena nová dlažba). Vzhledem k tomu, že se v celém domě chodí v obutí, lze požadavkům na čistotu pouze obtížně vyhovět. Při návštěvě jsem však neshledala v místnostech výrazný nepořádek. Věci byly zpravidla uloženy ve skříních a na policích. V domě zpočátku nebyla zavedena teplá voda. Rodina se chodila mýt k babičce, nebo si vodu ohřívala. Není zde doposud centrální topení. V zimě si do místností zavedou malá kamna, pomocí kterých se snaží celý dům vytopit. Zavedení centrálního topení je pro rodinu finančně nezvladatelné. V situacích finanční nouze, kdy nemá rodina peníze na zaplacení elektřiny, jsou také odpojeni od přívodu elektrické energie.

Matka se do této lokality přestěhovala z města vzdáleného 200 km. Její matka v tomto regionu našla práci i bydlení, a tak se postupně do této oblasti přestěhovaly i její dcery s rodinami. Domek, ve kterém všichni bydleli, byl malý, vlhký a na stěnách pokrytý plísní. Postupně se oběma dcerám podařilo osamostatnit, vdát se, rozšířit rodinu a přestěhovat se. Současný manžel pochází z nedaleké obce. Rodina udržuje stálý kontakt s původními přáteli i příbuznými. Rodičům vyhovuje tato lokalita zvláště tím, že zde mají jejich děti možnost volného pohybu. Ve městě se o ně matka bála. Děti se pohybují samy po vesnici často až do pozdních nočních hodin. Jan je často vídán na kole, kdy projíždí středem vozovky a zcela neopatrně a neuváženě přejíždí přes nebezpečné křižovatky. Podle slov matky je pro rodinu nevyhovující malá skupina obyvatel obce, která o ně jeví, v očích matky, až příliš velký zájem. Matka zde postrádá soukromí. Sama by raději volila anonymnější prostředí.

Podle matčiných slov rodina využívala v obdobích velkých finančních problémů sociální dávku ve výši životního minima. V současnosti matka pobírá rodičovský příspěvek a využívají charitativních služeb. Zaměstnanci charity pravidelně rodinu navštěvují a zajišťují školním dětem možnost odebírání obědů ve školní jídelně, rodině dodávají pleny a jídlo. Matka připouští, že často nastávají situace, kdy je obtížné pro celou rodinu jídlo zajistit. Situaci neulehčuje ani fakt, že rodina nevlastní automobil a je tedy odkázána na zajišťování potravin a drogerie v místním smíšeném zboží, kde jsou ceny poněkud nadsazené.

Oba rodiče mají časté problémy s alkoholem, jsou to silní kuřáci. Matka neomezovala kouření a alkohol ani v období těhotenství. Novorozenecký kočárek byl silně cítit kouřem, děti ležely ve velice omšelých zavínovačkách a oblečení. Starší sourozenci kouřili již na základní škole.

Mateřskou školu děti navštěvují od tří let. Zpravidla přicházejí mezi prvními a nezdídkou odcházejí mezi posledními, pokud na ně rodina nezapomene vůbec. Do mateřské školy děti vodí i odvádějí starší sourozenci. Když se dostaví otec, jeví známky mírného alkoholového opojení. Matka do mateřské školy dochází také zřídkka. Po příchodu nevyhledává kontakt s učitelkou a ta pak často ani nemá možnost zaregistrovat, kdo dítě do školy přivedl. Případné spojení s rodiči bývá obtížné, protože je jejich telefon často odpojený či nedostupný. Děti docházejí do mateřské školy často hladové (zřídkka si přinesou snídani v podobě tabulky čokolády), nedostatečně oblečené a zcela jim chybí náhradní oblečení. Zevnějšek dětí i rodičů bývá zanedbaný. Nemocnost dětí se nevymyká normálu. Pokud jsou nemocné, zůstávají s matkou doma.

Vztah matky k dětem v prostorách mateřské školy se dá označit spíše za chladný. Matka s dětmi komunikovala a komunikuje spíše v krátkých větách, pouze u Jany, která byla a stále je neuvěřitelně výřečná, byla nucena na její verbální projev reagovat více.

Charakteristika dětí při příchodu do MŠ podle jednotlivých oblastí

biologická oblast: Děti se od příchodu do mateřské školy vždy dotazovaly na čas svačiny. Při svačinách i obědech snědly mnohdy dvojnásobek jídla než ostatní. Jedly rychle, v jídle byly nevybíravé. Při odpoledním odpočinku se řadily mezi silné spáče,

které je obtížné vzbudit. Jan se vždy při buzení choval velice vyděšeně, choulil se do „klubíčka“ a rukama si kryl hlavu. Obě děti byly velice otužilé a měly snížený práh bolestivosti. Jana byla méně pohybově obratné dítě, Jan byl pohybově obratnější. Díky své vystrašené a bojácné povaze se zpočátku choval velice opatrně. Nejprve činnosti dlouho pozoroval z povzdálí a nezapojoval se. Jakmile v dětském kolektivu nabyl bezpečnější pocit, zapojil se do pohybových aktivit a začal se chovat spíše neopatrně, překotně a nebezpečně. Obě děti dokázaly poměrně rychle zacházet i s neznámými předměty, hračkami a pomůckami. Projevovaly zájem o pracovní činnosti. Neznaly práci s barvami, štětcem, lepidlem apod., ale projevovaly o ni značný zájem. Jana zcela otevřený, Jan velice nesmělý, avšak pevný a upřímný. Při těchto činnostech děti projevovaly značnou nepřesnost. Děti se zvládaly samostatně najíst, používat toaletu, obléci se, obout. Měly však neustálé problémy s udržením pořádku.

psychologická oblast - jazyk a řeč: Jana byla velice výřečné dítě. Měla neustále potřebu mluvit a vyžadovala naprostou pozornost svého okolí. Její slovník obsahoval mnoho spisovných výrazů, které se v běžné mluvě spíše převádějí do hovorové formy. Mluvila zpravidla gramaticky správně, měla rozvinutou slovní zásobu, dokázala vést rozhovor, ptát se a slovně reagovat. Jan se verbálně příliš neprojevoval. Nevyhledával kontakt s dospělými, spíše se před nimi skrýval, aby s nimi nemusel komunikovat. Jeho slovník obsahoval mnohé vulgární a hanlivé výrazy. Slovní zásoba i gramatická stránka řeči byly na nízké úrovni. Mnohdy nemohl najít slova, aby sdělil, co od učitelky požaduje. Výslovnost však byla převážně správná, mluvil velice potichu a ostýchavě. V dětském kolektivu byl mnohem hovornější o otevřenější.

poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace:

Jana měla velmi rozvinutou představivost a fantazii. O svém otci, kterého nikdy neviděla, dokázala mluvit tak přesvědčivě, že se její okolí domnívalo, že s ním tráví velké množství času. Každou prožitou situaci se snažila přikrášlit a udělat z ní nezapomenutelný a neobyčejný zážitek. Při činnostech byla její pozornost hluboká, avšak krátkodobá. Jakmile zjistila, že se v jejím okolí někdo zabývá jinou, pro ni zajímavou činností, od původní činnosti upustila. Jan ve své fantazii uplatňoval spíše své negativní scénáře. Fantazie i představivost byly spíše chudé. Jana se projevovala tvořivěji a nápaditěji, Janovy nápady byly spíše zbrklé a neuvážené. S podobou čísla,

písmen, základními matematickými představami, porovnáváním počtu, časovými a prostorovými pojmy apod. se děti setkávaly patrně výhradně v mateřské škole.

sebepojetí, city, vůle: Jana se projevovala poměrně samostatně. Dokázala vyjádřit svůj názor, odmítnout, souhlasit. Stále si svým chováním vyžadovala pozornost učitelky. Pokud se pozornost dospělého obrátila k jiným dětem, těžko se ovládala a pokoušela se zvýšeným verbálním projevem a silou hlasu na sebe upozornit. Bylo zřetelné, že projevení citu, ochoty naslouchat a respektovat její názory a myšlenky bylo pro ni velice vzácné a ceněné. Dokázala se hluboce, avšak krátkodobě soustředit na činnosti. Chtěla obsáhnout veškeré aktivity a dění ve třídě. Odbíhala pak od jedné činnosti k druhé. Bylo pro ni někdy těžké respektovat pravidla v běžném chování i při hrách. Při neúspěchu se urazila a svésila hlavu. Dokázala zorganizovat činnost, projevit radost, soucit, náklonnost i nadšení. Jan byl velice uzavřený dítě. Byl velice nedůvěřivý. Učitelky musely být obezřetné, pokud se k němu chtěly přiblížit. Dokázal se ovládat, obtížně se rozhodoval, byl nejistý, nedůvěřoval sám sobě. Dokázal respektovat pravidla. Obtížně a pouze s pomocí učitelky vyjadřoval svůj názor, působil, jako by se bál zklamání, bál se vyjádřit radost. Byl velice uzavřený. Dokázal projevit soucit a náklonnost.

interpersonální oblast: Janě komunikace s učitelkou i s ostatními dětmi nedělala potíže. Dokázala společně pracovat na činnosti, jakmile však nebyly splněny její návrhy a přání, uzavřela se a urazila. Velice zřetelně dokázala poprosit, poděkovat i požádat o pomoc, nedokázala příliš vyslechnout sdělení ostatních a neskákat do řeči. Neublížovala dětem, ani se neposmívala. Jan obtížně komunikoval s dospělými. Při příchodu do školy jenom nenápadně proběhl, jako kdyby chtěl, aby si ho nikdo nevšiml. Ve skupině dětí komunikoval mnohem přirozeněji. Někdy dokázal být i hlavním aktérem hry. Dokázal se dělit o hračky a pomůcky. Často se bavil tím, že dětem předváděl kopulační pohyby a ukazoval jim přirození. Měl výkyvy v chování k ostatním dětem. Pokud se dostal do skupiny aktivnějších chlapců, dokázal je přimět k tomu, aby se někomu posmívali a ublížili, sám se držel při akci v ústraní a k činu se nehlásil. K malým dětem se choval vždy velice ohleduplně a pečovatelsky.

sociálně kulturní oblast: Jana dokázala být zdvořilá a přizpůsobit se společnému programu. Dokázala spolupracovat s ostatními dětmi ve skupině. Velice se zajímala o

výtvarné, pracovní, hudební i hudebně-pohybové činnosti. Zajímal se o nové skutečnosti, toužila po novém poznání. **Janovi** dělalo problémy být zdvořilý. Dokázal se bez větších problémů přizpůsobit programu. Bylo na něm zřetelně znát, že by se rád aktivně zapojoval do hudebních, výtvarných, dramatických i pracovních činností, často se však neodvážil, tyto činnosti pozoroval z povzdálí a projevil se až při podpoře učitelky. Jeho výkon byl však velice slabý.

environmentální oblast: Děti měly malé poznatky o bezprostředním okolí a dění, o světě přírody i o životě lidí. Projevovaly o tyto činnosti nesmírný zájem. **Jana** aktivně, **Jan** svým skrytým opatrným způsobem. **Jana** měla povědomí o tom, co je dobře nebo špatně v životě člověka. **Jan** považoval mnoho nevhodných vzorů za správné a běžné. **Jana** si připouštěla různá nebezpečí a chovala se obezřetně a šetrně k věcem i k přírodě. **Jan** si příliš nebezpečí z okolí nepřipouštěl, nebyl obezřetný. Měl tendenci spíše věci devastovat a přírodě škodit.

K jakým změnám došlo v průběhu školní docházky?

Jana vítala prostředí, ve kterém se jí dospělý věnuje, vyslechne ji, mluví s ní o jejích zážitcích a představách. Prostor, ve kterém se s ní ostatní dokázali radovat z maličkostí, prostředí podnětově bohaté, ve kterém mohla rozvíjet svůj zájem, zejména o pracovní aktivity, hudební a výtvarné činnosti. **Jana** se postupnými krůčky a za spolupráce učitelek učila chápat, že i když se jí zrovna dospělý nevěnuje, ví o ní a počítá s ní. Tato skutečnost silně rozvíjela její interpersonální chování, které se ze značného egocentrismu postupně začalo odpoutávat. **Jana** díky bohatým výchovně vzdělávacím aktivitám měla možnost lépe porozumět světu, který ji obklopuje.

Jan získal v prostředí mateřské školy postupně naprostou jistotu. Přestal být plachý, lekat se rychlých pohybů, krýt si obličej. Pochopil, že v prostředí mateřské školy najde naprosté bezpečí. Tento pocit jistoty mu postupně otevíral cestu k poznávání. S pocitem jistoty se rozvíjela jak oblast pohybová, tak psychologická. Získal povědomí o tom, co je a není v oblasti interpersonální ve společnosti žádoucí. Z chování se stále více vytrácely škodolibé činy. V současné době již zcela odboural veškeré sexuální narážky. Pochopil, že některá slova, která považoval za běžná a vhodná, jsou v prostředí mateřské školy nežádoucí, jeho slovní zásoba se postupně rozšiřuje. **Jan** jeví aktivnější zájem o vzdělávací činnosti. Prvky zdrženlivosti a mírné nejistoty v jeho

chování však stále zůstávají. Učitelky si tuto situaci uvědomují a kladou větší důraz na motivaci tak, aby Jan ztratil plachost a mohl se plně věnovat aktivitám. Jan přestal ubližovat živým tvorům a zaujal k nim spíše ochranný postoj. Pro nedostatečnou sociální a rozumovou zralost byl oběma dětem doporučen odklad povinné školní docházky.

Postoj rodičů k předškolnímu vzdělávání a vzájemná komunikace

Rodiče považují mateřskou školu za významné zařízení. Podle slov matky se domnívají, že jim vzdělávání v mateřské škole zajistí pro jejich děti lepší přípravu do života. Očekávají, že se zde děti připraví na školní docházku. Sami si jsou vědomi, že jim tuto přípravu nejsou schopni zajistit. Dále se domnívají, že je důležité, aby jejich děti pobývaly část dne se stejně nebo podobně starými kamarády, a tím se zlepšil jejich chování a postoj k životu ve společnosti. Toto očekávání se jim plní. Děti přicházejí do mateřské školy s novými informacemi, vyžadují dokoupení kreslířského a malířského náčiní, zpívají si a jeví zájem o knihy. Vzdělání považují rodiče za důležité. Pro matku je pobyt dětí ve školních zařízeních velkou úlevou po dnech trávených v přeplněném domě.

V komunikaci s mateřskou školou neshledávají problém. Přístup učitelek je vlídný, vstřícný, dokážou pomoci i poradit. Z pohledu učitelek také není závažnější problém ve spolupráci s rodinou. Rodiče často nedodrží smluvené slovo a používají až nepravděpodobné výmluvy, téměř pravidelně nezaplatí částku za objednané zboží, nezajistí potřebné oblečení pro děti a podobně. Postoj učitelek k rodičům je ale i přes tyto skutečnosti vřelý, snaží se rodiče podporovat v zájmu o dítě, nedochází k žádným zbytečným rozbrojům, jedná se spíše o motivující postoj. Rodiče na základě tohoto postoje často mnoho svých chyb alespoň zčásti napraví a zdá se, že pomalu zaujímají i jiný postoj ke svým dětem. Neuhrazené školné je jim pak z důvodů tíživé sociální situace odpuštěno. Mateřská škola považuje rozvoj dítěte za důležitější než uhrazení dlužné částky. Mateřská škola pravděpodobně zůstává jediným zařízením, kde se dítě setká s plnohodnotnou a výživnou stravou.

7.2 Případová studie 2

sledovaný objekt: Karel (2006) a Karla (2006) (jde vzhledem k problematice mateřské školy o retrospektivu). Nejmladší dítě dochází do mateřské školy pouze krátce, proto není objektem sledování. Rozhovor byl vedený s matkou dětí, v závěru se dostavil i otec nejmladšího dítěte. Děti žijí ve společné domácnosti s nevlastní sestrou (1998) a nevlastním bratrem (2013). Matka (1975) má dva vlastní sourozence a je druhým narozeným dítětem. Její rodiče jsou rozvedení. Z prvního partnerství má jednu dceru (1998), z druhého partnerství dvě děti Karla a Karlu (2006) a až třetí partnerství vyvrcholilo sňatkem, který stále trvá. Z tohoto manželství má jednoho syna (2013). V současné době žije rodina téměř pohromadě. Výjimkou je nejstarší dcera, která střídavě žije s partnerem. Matka se obává, že brzy dojde k zániku tohoto vztahu a dcera se vrátí domů. Otec (1973) nejstarší dcery je nejstarším dítětem ze dvou sourozenců. Jeho rodiče jsou rozvedení. Dcera se s otcem nestýká. Píše si s ním sporadicky pomocí Facebooku, ale fyzicky ho nezná. Otec má vůči matce velký finanční dluh za nesplacené alimenty. Otec (1985) Karla a Karly pochází ze tří dětí a je druhorozený. Jeho rodiče jsou rozvedení. Děti otce znají, ale spíše se s ním nestýkají. Otec neplatil na děti alimenty, byl vyzván k soudnímu řízení a soud mu uložil, dle slov matky, alimenty splácet. Otec (1986) nejmladšího syna pochází ze dvou dětí a je prvorozený. Jeho rodiče žijí stále ve společném manželství. Do této lokality se přestěhoval za současnou partnerkou a jejími dětmi.

vzdělání rodiny: matka: ZŠ, otec nejstarší dcery: ZŠ, otec Karla a Karly: ZŠ, otec nejmladšího dítěte: ZŠ, nejstarší dcera: ZŠ a studovat již patrně nehodlá, 3. a 4. dítě: 4. třída ZŠ, 5. dítě: MŠ.

zaměstnání rodičů: Matka nikdy neměla stálé zaměstnání. Pracovala spíše příležitostně. Poslední prací byly drobné stavební úpravy, které prováděla se svým partnerem. Nyní nastoupila na zkrácený úvazek do nového zaměstnání, přičemž na pracoviště dojíždí denně 17 km. K tomuto účelu si matka i otec pořídili automobil. Otec byl také zaměstnán spíše formou příležitostných prací. Pracoval jako osoba samostatně výdělečně činná na základě živnostenského listu. V současné době se pokouší zařadit do nového zaměstnání. Po prvním dni je však silně nespokojen a neví, zda v tomto zaměstnání setrvá.

Rodina bydlí v obecním nájemním domě, kam se přestěhovala po vystěhování předchozích chronických neplatičů. Obec byty zrekonstruovala, rozbitá a málo funkční okna vyměnila za plastová. Byt byl zpočátku ještě bez elektřiny. Topení je zajištěno pomocí krbových kamen s rozvody do ostatních místností. Společné prostory jsou omšelé a mírně zatuchlé. Byt je prostorný, třípokojový, vybavený postarším nábytkem, který je sice funkční, ale vhodný spíše na výměnu. Byt je nevybílený, na stěnách jsou různé otisky a šmouhy. Věci členů rodiny jsou uloženy ve skříních, byt nejevil známky nepořádku. Matka měla napečené koláče a buchtu, v troubě připravovala večeři. Matka si je vědoma toho, že úroveň bydlení neodpovídá jejím představám. K bytu je přiřazena ještě část zahrady, kterou si matka společně se svou matkou, která si pronajala byt ve stejném domě, postupně upravily. Tato zahrada byla vždy velice zarostlá a neupravená. Nyní došlo k jejímu obnovení. Na zahradě se objevily květiny, záhonky se zeleninou, ovocné stromy a provizorní přístřešek, ve kterém rodina společně s rodinou sestry tráví v příznivých letních dnech značné množství času. Na zahradě se pak spíše realizuje babička. Zpracovávají zde a skladují otopové dřevo na zimu.

Matka se do této lokality přestěhovala z města vzdáleného 200 km. Přítel její matky našel v tomto regionu práci. Přestěhovala se sem ještě mladší sestra s rodinou. Zpočátku bydleli všichni společně v malém, vlhkém a plísni pokrytém domě. Matka se na žádost svého druhého partnera rozhodla vrátit nazpět do města a snažila se urovnat narušený vztah. Vztah se však nenávratně rozpadl a napětí mezi partnery se ještě více vyostřilo. Matka se po roce opět vrátila s dětmi zpět k matce, jejímu příteli a k sestře s jejími dětmi. Následně využila možnosti nastěhování do obecního bytu, kam se přemístila s celou rodinou a zanedlouho se do jejich bytu přestěhoval i současný partner, se kterým v roce 2004 uzavřela manželství. Rodičům tato lokalita vyhovuje tím, že mohou trávit společné chvíle na zahradě a jejich děti zde mají možnost volného pohybu bez strachu z velkého městského ruchu. Děti se velice často pohybují v obci samy až do pozdních nočních hodin. Velkou nevýhodou je pro matku příliš malá skupina zdejších obyvatel. Mnohem raději by volila anonymnější prostředí.

Matka nebyla spokojena se situací, kdy je velice často atakována jak základní školou, tak představiteli obce, za nevhodné chování svých dětí a za jejich školní

nepřipravenost. Matka je však názoru, že se její děti nijak nevymykají normálu. Obává se, že je zcela nespravedlivě nařčena a chování jejích dětí je naprosto přiměřené. Školní prospěch klade za vinu škole, která si má, dle názoru matky, školní věci ohlídat. V současné době základní škola organizuje hodiny pro tyto typy dětí a snaží se je jednotlivé předměty individuálně doučit.

Díky častým stížnostem pak byla rodině přidělena kontrola sociálním pracovníkem. Matka tuto situaci nesla velice nelibě a dávala to na sobě před sociálními pracovníky znát. Sama iniciovala řízení, ve kterém požadovala vysvětlení, proč k tomuto zákroku došlo. Na základě domluvy se starostou obce a sociálními pracovníky dochází již pravidelně do této rodiny pouze charita. Pokud by matka měla zájem, může charitu požádat o potravinovou výpomoc. Matce však připadá tento požadavek velice trapný a podle jejích slov si o pomoc nežádá. V minulosti, kdy byla s dětmi naprosto sama a bez zaměstnání, využívala různých finančních příspěvků sociální péče. Rodina se pak také díky dluhům obou partnerů dostala do insolventního řízení a vyhlásila osobní bankrot. Pokud se jim dlužnou částku podaří splácet, mělo by toto období trvat pět let. Školní děti jsou zařazeny do programu, který za ně hradí celou částku školních obědů. Částku za mateřskou školu si bude muset rodina platit z vlastních zdrojů. Rodiče registrují, že veškeré platby hradí s větším či menším zpožděním. Záleží vždy na jejich momentální finanční situaci.

Oba rodiče mají časté problémy s alkoholem, jsou silní kuřáci. Nejstarší dcera kouří již od základní školy. Matka svůj vztah k alkoholu a kouření neomezovala ani v období těhotenství.

Mateřskou školu děti navštěvují od čtyř let. Do mateřské školy přicházely za doprovodu staršího sourozence, který si děti také vyzvedával. Děti trávily v mateřské škole čas od brzkých ranních hodin až do zavírací doby. Nejmladší dítě do mateřské školy přivádí matka, která si ho dle možnosti také vyzvedává. V době docházky dětí do mateřské školy bylo spojení s rodiči velice obtížné. Telefony často nefungovaly, matka o děti nejevila zájem. Pokud k telefonickému spojení došlo, jevila matka někdy známky opilosti. Děti si často stěžovaly, že mají velký hlad a dožadovaly se svačiny. Zcela postrádaly náhradní oblečení. Oblečení, ve kterém přicházely, často neodpovídalo stavu počasí a silně páchlo kouřem, obutí bylo nevhodné. Zevnějšek dětí i rodičů býval

zanedbaný. Děti nebyly téměř vůbec nemocné. Pokud vůbec se známkou choroby zůstávaly doma, vzápětí se vracely zpět.

Vztah matky k dětem se jevil spíše jako chladný. Matka komunikovala s dětmi formou krátkých vět a povelů. U mladšího dítěte je situace mnohem příznivější. Matka jeví o dítě velký zájem, oblečení je sice spíše omšelé, ale bývá relativně dostatečné a v pořádku.

Charakteristika dětí při příchodu do MŠ podle jednotlivých oblastí

biologická oblast: Tělo **Karly** a **Karla** bylo stále svěšené a schoulené, s hlavou směřující k zemi. Obličej byl stále bledý a působil unaveně. Bylo nutné je zcela od začátku naučit zacházet s tužkou, barvami, nůžkami i s papírem. Hrubá motorika byla na nízkém stupni rozvoje. Při práci s míčem a hračkami jevíly děti značnou neobratnost. Samostatnost projevovaly při oblékání, obouvání a stolování, kdy problém nebyl v samostatném najedení, ale v udržení kultury stolování. Děti velice obtížně chápaly požadavek udržení pořádku jak ve třídě, tak v šatně školy a rovněž na úpravu zevnějšku. Do školy chodily nenajedené, při svačinách si několikrát přidávaly, byly dychtivé po jídle. V jídle byly nevybíravé. Tyto děti patřily mezi malou skupinku, která po obědě pravidelně tvrdě usnula, bylo obtížné je vzbudit. Při buzení byly velice často vystrašené.

psychologická oblast - jazyk a řeč: Děti měly problémy s pojmenováváním věcí a dějů ve svém okolí. To nepochybně souviselo s nedostatkem zkušeností a znalostí získaných pozorováním. Úroveň výslovnosti odpovídala jejich věku. Děti měly velice zanedbaný chrup. Mluvily potichu, nesměle. **Karla** mnohem častěji raději mlčela a pozorovala okolí. Děti velice obtížně vedly rozhovor, nedokázaly se příliš ptát a slovně reagovat. Budily dojem, jako by se bály promluvit a projevit. Jejich slovník obsahoval slova se sexuální tematikou, nespisovné, obhroublé a hrubé výrazy.

poznávací schopnosti a funkce, představivost, fantazie a myšlenkové operace: Děti neprojevovaly viditelně o mnohé činnosti ve škole valný zájem. Při bližším pozorování však bylo patrné, že jsou těmito činnostmi tajně fascinovány a v očích byla vidět touha po poznání, kterou skrývaly pod rouškou nezájmu. Pokud je činnost pohltila, reagovaly výrazně a s velkou dávkou nadšení. Vzápětí si však uvědomily, že se

projevily tak, jak to patrně ani ony samy nečekaly a opět se ponořily pod závoj zdánlivého nezájmu. Jejich představivost a fantazie byly ve srovnání s ostatními dětmi velice chudé. Rozhodně nepatřily mezi děti, které se projevují svojí tvořivostí a nápaditostí. Myšlenkové operace byly zpravidla velice jednoduché a povrchní. Při zapojení do činnosti šlo vždy spíše o náhodný tip nebo myšlenku. U činností spojených s poznáváním např. geometrických tvarů, číslic, písmen, porovnávání počtu, prostorové orientaci aj., bylo velice patrné, že k jejich získávání a prohlubování dochází výhradně v prostorách mateřské školy.

sebepojetí, city, vůle: Děti měly nízké sebevědomí. Budily pocit, že žijí v neustálé úzkosti a strachu. Měly obavu se nějakým způsobem projevit. Navázání pouta s učitelkou vyžadovalo ze strany učitelky nesmírnou trpělivost a toleranci. Chovaly se bázlivě. Učitelky musely plně respektovat citově nestabilní potřebu dětí i jejich osobní prostor. **Karel** si fyzický kontakt vyžadoval častěji a projevoval při něm o málo menší plachost než **Karla**. **Karla** byla více obezřetná a nedůvěřivá. Bylo zřetelné, že si blízkost učitelky i fyzický kontakt přeje, ale patrně se bála zklamání a negativní reakce. Obě děti dokázaly projevit svůj názor. V dětském kolektivu se brzy dokázaly prosadit, aktivně se rozhodnout, souhlasit i odmítnout, v konfrontaci s dospělými byly tyto schopnosti mnohem slabší. Děti příliš neovládaly svoje emoce. **Karel** při jakémkoli neúspěchu dával najevo své nespokojení zvýšenou silou hlasu a agresivitou. **Karla** se častěji při neúspěchu urazila, postavila se stranou kolektivu a dávala najevo svoji nespokojenost. Děti si poměrně dobře uvědomovaly svoje silné a slabé stránky. Činnosti, při kterých by se objevily jejich slabé stránky, odmítaly a znevažovaly. Děti si všímaly slabých a silných stránek ostatních dětí, které dokázaly jak využít, tak zneužít. Uspokojovalo je, když mohly ponižovat, či se vysmívat ostatním dětem. Měly velice oslabenou empatickou schopnost. Dokázaly projevit nadšení při zajímavých aktivitách. V této situaci byly pohlceny hrou a jejich chování bylo rázem sociálně přijatelnější. Když činnost skončila, vracely se děti opět do svého uzavřeného chladného světa.

interpersonální oblast: Než děti získaly pocit jistoty a bezpečí, komunikovaly s učitelkou pouze úsečně. Při získání důvěry pak byly sdílné a komunikovaly bez předpoklů. Při komunikaci s dětskou skupinou se zapojoval více **Karel**. Dokázal skupinu ovládat i manipulovat s ní. **Karla** se také dokázala aktivně zapojit. Byla však stále velice

obežetná a při nezdarech uzavřená i uražená. **Karla** se brzy začala projevovat také verbálně. Snažila se postupně prosadit své potřeby, dokázala manipulovat s ostatními dětmi, být zákeřná. Obě děti vítaly uspokojivě situace, kdy se mohly jiným dětem posmívat, kdy mohly někoho ponížit či projevit skupinovou agresi.

sociálně kulturní oblast: Děti neovládaly základní společenské návyky. Neuměly pozdravit, poprosit, poděkovat, nedokázaly být zdvořilé. Děti se dokázaly podříditi pravidlům her zpravidla do té doby, kdy v nich byly úspěšné. Při známce vlastního neúspěchu začaly hru znevažovat, **Karla** se pak odmítala hry účastnit. Obě děti dokázaly spolupracovat s ostatními, přizpůsobit se společnému programu, spolupracovat ve skupině a hledat společná řešení. Pokud se ale domluvy příliš vymykaly jejich představám, projevoval **Karel** svoji nespokojenost zesílením a zvýšením hlasu, **Karla** si chodila stěžovat učitelce nebo se urazila a hru pouze zpovzdálí pozorovala. Projevovaly nesmírný zájem o výtvarné, hudební a literární činnosti.

environmentální oblast: Děti měly mizivé poznatky o bezprostředním okolí a dění, o světě přírody či o životě lidí. V zásadě jim nebylo jasné, co je dobře a špatně v chování člověka, přičemž některé nevhodné chování a vzory z okolí považovaly za správné a přijatelné. Neuvědomovaly si zcela správně nebezpečí, které jim může v některých situacích hrozit. Děti se i v bezpečných situacích chovaly tak, jako by očekávaly zradu či zklamání. Zpočátku byly děti bázlivé, ale poté dokázaly projevit svoji zvědavost a zájem o nové a neznámé věci. Dokázaly být aktivní, postupovaly však velice často metodou pokus-omyl. Dokázaly se vyrovnat se změnou a částečně se i přizpůsobit. Jejich chování k věcem kolem sebe i k přírodě bylo spíše chladné, zpočátku projevovaly uspokojení při ubližování jiným tvorům a přírodě.

K jakým změnám došlo v průběhu školní docházky?

Děti se začaly dobře vyvíjet po stránce fyzické. Pravidelný režim, příjem potravy, citová stálost a vřelost prostředí způsobily, že se jejich obličej projasnil a jejich držení těla se přiblížilo normě dítěte tohoto období. Děti měly možnost seznámit se se základními hygienickými návyky včetně pravidelné údržby chrupu. Naučily se správně držet předměty, pracovat s tužkou, barvami, vyrábět z různých materiálů. Pečovaly více o své i školní věci, pochopily, že udržení funkčnosti hraček pro všechny děti je i v jejich zájmu. Děti pochopily, proč je důležité udržovat pořádek jak ve svých věcech, tak ve

věcech v mateřské škole. Díky jazykové péči i prostoru pro vlastní mluvní projev se děti naučily lépe verbálně projevovat, rozšiřovat svůj slovník, pochopily, které výrazy jsou společensky nevhodné a není žádoucí je používat. Naučily se správné, či lepší výslovnosti některých hlásek, kultivovaněji se vyjadřovat, používat celé věty a seznámily se s gramatickou stránkou řeči. Získaly širší povědomí o dění kolem sebe, poznatky ze svého okolí a dění v lidské společnosti, ze světa přírody. V zásadě si velice dobře uvědomovaly, co je doma, v mateřské škole i na veřejnosti dobré a žádoucí, přestože to samy nedokázaly vždy dobře dodržet. Naučily se pozorovat své nejbližší okolí. Mnohé situace jim však stále díky malé zkušenosti zůstávaly obtížně srozumitelné. Naučily se lépe přijímat změny, přizpůsobit se a chovat se ohleduplněji k věcem i k přírodě. I přes značné výchovné úsilí učitelek se nepodařilo zcela negativní vlivy z okolí a z rodiny odstranit. Jejich vliv byl však do značné míry eliminován. Pro značnou sociální nevyspělost byl oběma dětem navržen odklad povinné školní docházky.

Postoj rodičů k předškolnímu vzdělávání

Rodiče považují mateřskou školu za významné zařízení. Matka si tak měla možnost od dětí odpočinout a v současné době mohla nastoupit i do pracovního procesu. Rodiče považují za důležité, aby se jejich děti stýkaly i s jinými dětmi. Domnívají se, že kdyby děti zůstaly jen v úzké skupině rodiny, byl by jejich sociální rozvoj velice omezený. Rodičům také mateřská škola pomáhá při učení dětí, na které často nemají čas. Děti se tak v mateřské škole mohou dozvědět spoustu zajímavých věcí a připravit se na vstup do základní školy. Děti si z mateřské školy přinášely nové informace a poté doma vyžadovaly jejich případné doplnění, zpívaly si, recitovaly a tančily. Projevovaly značnou spokojenost.

V komunikaci s mateřskou školou neshledávají žádné problémy. Pokud docházelo a v současné době opět dochází ke vzájemné komunikaci, je tato komunikace bezproblémová. Učitelky si jsou vědomy, že ne vždy každý slib, který rodiče dají, bude dodržen a již mají preventivně připraveno náhradní řešení. Mateřská škola chce svým přístupem rodinu podpořit v lepším přístupu k dětem a celkovému vnímání pospolitosti rodiny. Učitelky si uvědomují, že výčitky a pohrdání v takovém případě nejsou na místě. Volí raději vlídný, vstřícný a velice tolerantní přístup. Podle

zcela odlišného zájmu a přístupu k nejmladšímu dítěti se patrně jejich záměr daří uskutečňovat.

7.3. Případová studie 3

sledovaný objekt: Robert (2004), Richard (2007) a Radek (2009). Rozhovor nejprve přislíbila matka, poté však vyjádřil otec Radka přání se rozhovoru také účastnit, což jsem velice uvítala. Děti žijí ve společné domácnosti s matkou a otcem Radka. Matka (1986) má jednoho mladšího sourozence a je prvorozená. Pochází z úplné rodiny. Z prvního partnerství má dva syny (Roberta a Richarda), ze současného partnerství má syna Radka. Otec (1971) Roberta a Richarda má jednoho staršího sourozence a pochází z úplné rodiny. Z prvního partnerství má již dospělého syna. Otec (1986) Radka má dva nevlastní bratry, je třetím narozeným dítětem a z dalšího partnerství matky má dvě mladší nevlastní sestry. Matka nemá stálého partnera. Robert se s otcem stýká dvakrát ročně. Rodiče považují situaci, kdy se Robert vrátí od svého otce, který se mu celý týden s rodinou plně věnuje a zahrnuje ho dary, za nevhodné řešení. Robert si pak musí několik týdnů zvykat dělit se o přízeň rodičů. Mezi chlapci pak doma panuje značné napětí. Richarda otec nikdy nepřijal za vlastní dítě. Na základě biologických testů mu bylo otcovství potvrzeno, přesto se jeho postoj k Richardovi nikdy nezměnil a nejeví o něj naprosto žádný zájem. Výživné na obě děti hradí. Současný rodičovský pár uzavřel manželský svazek v roce 2014.

vzdělání rodiny: matka: ZŠ (nastoupila na studium učňovského oboru, ale toto studium nedokončila), otec Roberta a Richarda: ZŠ, otec Radka: ZŠ (nastoupil na studium učňovského oboru, ale toto studium nedokončil), 1. dítě: 6. třída ZŠ, 2. dítě: 4. třída ZŠ, 3. dítě: 1. třída ZŠ (jedná se o retrospektivu ve vztahu k mateřské škole)

zaměstnání rodičů: Matka byla do roku 2015 na mateřské dovolené, v současné době pracuje v 17 km vzdáleném městě v obchodním řetězci. Aby mohla do práce dojíždět, musela rodina zakoupit vozidlo a matka absolvovala kurz v autoškole. Otec byl zpočátku zaměstnán v podobě příležitostných prací. Poté, co mu byl po přestupcích navrácen řidičský průkaz, pracuje v dopravě. V současné době často vozí zboží do zahraničí.

Rodina zpočátku bydlela v podnájmu. Poté využila možnosti nastěhovat se do obecních bytů, které museli uvolnit dlouholetí neplatiči. Dle slov rodičů byl byt v dezolátním stavu a vyžadoval si celkovou rekonstrukci. Rodiče se snaží veškeré opravy zajistit z vlastních zdrojů. Zpočátku v bytě chyběly některé okenice, byla v něm velká zima. Obec postupně veškerá okna vyměnila a kvalita bydlení se tím výrazně vylepšila. Společné prostory domu jsou omšelé a mírně zatuchlé. Všude je cítit vlhkost a chlad. Byt se snaží rodina postupně vybavovat novým nábytkem. V bytě bylo uklizeno. Rodina si úzkostlivě střeží své soukromí. K bytu náleží ještě část zahrady, kterou rodina využívá výhradně ke zpracování a skladování otopového dřeva.

Matka i otec pocházejí z města. Matka z města, které je vzdálené 100 km, otec ze 17 km vzdáleného města. Spolu pak společně s dětmi žili střídavě v pronájmu v různých obcích. Do této oblasti se přistěhovali na základě inzerátu k pronájmu bytu. Oběma rodičům tato lokalita naprosto vyhovuje. V jejich plánech je setrvání na tomto místě až do stáří. Městské prostředí jim nikdy nevyhovovalo. Vyhovuje jim jak umístění lokality, tak těsná blízkost školy i všech služeb.

Rodina se domnívá, že netrpí výraznými finančními problémy, přičemž zaplacení dostatečně včas nehlášené částky 40 Kč jim způsobovalo značné problémy (viz ukázka rozhovoru v příloze). Jsou si vědomi toho, že musí být omezena jak jejich přání, tak jejich požadavky s ohledem na jejich momentální finanční situaci. Otec se vždy snažil rodinu dostatečně zabezpečit a ve chvíli, kdy se do pracovního procesu zapojila také matka, se rodině snížily i zbylé dluhy. Považují za nesprávné, že se rodinám jejich sousedů dostává finanční pomoci formou různých sociálních dávek či službou charity, přestože je patrné, že těmto rodinám vznikají finanční ztráty zcela vlastním přičiněním. Rodiče si uvědomují, že by také mohli o tyto charitativní služby požádat, ale považují tuto možnost za nevhodnou a nesprávnou. Pokud by této služby využívali, cítili by se trapně. Nevyužili ani možnosti hrazení obědů školním dětem od charitativní organizace.

Robert navštěvuje mateřskou školu od čtyř let. **Richard** a **Radek** od tří let. Děti vodila zpravidla do mateřské školy matka, která si je pak také vyzvedávala. Děti přivedla v brzkých ranních hodinách a odváděla je mezi posledními dětmi. **Richarda** a **Radka** později odváděl i přiváděl **Robert**. Otec navštěvoval mateřskou školu pouze

zřídka. Děti často zmiňovaly, že musí chodit domů později, aby matku nerušily při sledování televize či při chatování s přáteli. **Richard** a **Robert** přicházeli do mateřské školy často bez snídaně. Pouze **Radkovi** matka každý den posílala zakoupené koláče. Situaci, kdy **Richard** hladově pozoruje, jak **Radek** snídá, nehodlaly učitelky akceptovat a snídani vždy spravedlivě rozdělily mezi oba bratry. **Robert** i **Richard** také velice často docházeli do mateřské školy v nedostatečném oblečení či obutí a postrádali náhradní oblečení. V **Radkově** případě již byla situace jiná. Oblečení bývalo dostatečné a někdy se ve skřínce objevilo i oblečení náhradní.

Komunikace matky a dětí v prostředí školy byla spíše chladná. Matka s dětmi komunikovala vždy spíše v podobě kratších vět a povelů. Větší zájem a širší komunikaci pak rozvíjela ve vztahu k **Radkovi**. Chování matky k dětem se vždy výrazně změnilo, pokud byl manžel doma. V této době si chodila pro děti včas a snažila se, aby měly dostatečné a vhodné oblečení. To, že mezi všemi dětmi preferuje syna současného partnera, bylo z jejího přístupu zcela patrné. Z chování otce i v mimoškolních aktivitách a z jeho zájmu o děti pak naopak bylo patrné, že rozdíl mezi vlastním dítětem a dětmi své ženy nedělá. Ke všem se vždy choval stejně a o všechny jevil zájem.

Otec podnikl několik menších odchodů od rodiny. Poslední z nich byl poměrně dost razantní. Odstěhoval se do jiné vesnice, změnil zaměstnání i své telefonní číslo. Záhy si zažádal o byt ve stejné obci, ve které žijí děti, aby jim mohl být nablízku. Po několikátýdenní odmlce se však opět k rodině vrátil.

Charakteristika dětí při příchodu do MŠ podle jednotlivých oblastí

biologická oblast: Děti byly pohybově zdatné. Byly poměrně samostatné i při oblékání. **Robert** byl zvyklý pomáhat **Richardovi**. **Radek** měl problémy rozpoznávat, kterou část oblečení si má kam obléci a v jakém pořadí. **Robert** a **Richard** se byli schopni s drobnými problémy i samostatně najít. **Radek** měl se samostatným stolováním zpočátku velké problémy, které ovšem děti v jeho věku často mívají. Děti neuměly pracovat s tužkou, barvami, nůžkami, papírem. Jemná motorika dělala problémy zvláště **Robertovi** a **Radkovi**. Všechny děti obtížně udržovaly čistotu a pořádek, nedodržovaly hygienické návyky, měly silně zanedbaný chrup. Chování dětí bylo spíše neopatrné a nebezpečné. **Robert** byl ze svých sourozenců nejopatrnější.

psychologická oblast - jazyk a řeč: Při příchodu do mateřské školy měli **Robert** a **Richard** vytvořený svůj komunikační jazykový styl, který byl jejich okolí naprosto nesrozumitelný. **Robert** pak vykazoval známky výrazné řečové poruchy. Děti dokázaly poměrně dobře komunikovat mezi sebou. Pro ostatní děti byl jejich jazyk nesrozumitelný. **Radkova** řeč byla také velice zanedbaná, ale již srozumitelná. Vyjadřoval se spíše v jednoduchých krátkých větách a pokynech. Slovní zásoba a gramatická stránka řeči byla na silně podprůměrné úrovni.

poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace:

Děti byly značně roztěkané, obtížně se soustředily a udržovaly pozornost. Představivost i fantazie dětí byly na nízké úrovni. Rozlišování barev, geometrických tvarů, porovnávání počtu, určování prostorových pojmů, určování pojmů časových aj. se děti učily výhradně v prostředí mateřské školy. Děti nebyly příliš tvořivé a nápadité, a tak se velice zřídka pomocí těchto činností vyjadřovaly. Myšlenkové operace u **Roberta** a **Radka** byly pomalé a nepřesné. **Richard** se dokázal při myšlenkových operacích více projevit. **Richard** a **Radek** se začali zajímat o konstruktivní činnosti a tvoření z různých materiálů. **Robert** dával přednost činnostem, které napodobovaly lidské aktivity. Děti se velice obtížně učily krátké texty, měly problémy s dodržáním rytmu.

sebepojetí, city, vůle: Děti působily velice vylekaně. Budily dojem, jako by se stále něčeho obávaly. U **Roberta** a **Richarda** byl tento fakt velice markantní. Bylo obtížné děti přimět, aby se pokusily samostatně rozhodnout, sdělit svůj názor, svoje přání. **Robert** a **Richard** si velice brzy začali uvědomovat své slabé a silné stránky. Zatímco **Robert** se činnostem, ve kterých by se mohly jeho slabé stránky projevit, vyhýbal, **Richard** vyjadřoval vůli se v těchto činnostech angažovat a zlepšovat své výkony. **Radek** si svoje silné a slabé stránky příliš neuvědomoval. **Richard** se velice těžce vyrovnával s neúspěchem. Zpočátku se všechny děti raději podřizovaly ostatním, dokázaly souhlasit, ale obtížně odmítaly. **Robert** s **Richardem** dokázali vyvinout volní úsilí a soustředit se na činnost, i když toto soustředění bylo vždy velice krátkodobé. **Radek** vykazoval velice slabé volní úsilí. Děti se obávaly projevit radost, náklonnost, nadšení i soucit, raději se chovaly neutrálně a čekaly na reakci okolí.

interpersonální oblast: Všechny děti zpočátku velice obtížně komunikovaly s učitelkou. **Robertovi** a **Richardovi** v tom navíc bránila jejich nesrozumitelná mluva.

Oba dva pak byli značný čas v dětské hře spíše pozorovateli. Radek byl ve styku s dospělými také velice zdrženlivý, bál se vyjádřit svá přání, své nápady. Děti se poměrně bez problémů dokázaly rozdělit o hračky a pomůcky. Robert a Richard řešili problémy buď ústupem, či silou. Robert shledával zalíbení v ponižování ostatních dětí. Mezi Robertem a Richardem se brzy objevila značná rivalita. Otec obou dětí si k sobě domů bral pouze Roberta, který si od něho přivážel drobné dary. Tyto dary pak s oblibou nosil do mateřské školy a téměř provokativním způsobem se vysmíval Richardovi. Robertovi tento způsob ubližování činil viditelnou radost. Jakmile začal Richard pravidelně navštěvovat domácnost učitelky, změnilo se i jeho chování. Richardovo sebevědomí značně vzrostlo a jeho chování bylo často velice provokativní jak ve vztahu k ostatním dětem, tak k Robertovi i k dospělým.

sociálně kulturní oblast: Děti dokázaly přijímat autoritu a přizpůsobit se jejím požadavkům. Neuměly být zdvořilé. Neuměly poprosit, požádat, poděkovat. Robert a Richard měli problémy s dělením se o hračky ve chvíli, kdy byla hračka jejich výhradním osobním vlastnictvím. Děti dokázaly dodržovat herní pravidla. Richard těžce nesl selhání ve hře, chtěl být úspěšný. Robert měl tendenci být lídrem skupiny, jeho řečová porucha mu však často tento záměr pokazila a Robert byl z této situace velice skleslý, zklamaný a rozzlobený.

environmentální oblast: Děti měly velice slabé poznatky o bezprostředním okolí a dění, o světě přírody i o životě lidí. Obtížně se orientovaly i v běžném životě. V běžných situacích a známém prostředí se měly sklony chovat nepřiměřeně. V zásadě neměly příliš jasné povědomí o tom, co je dobře a co špatně. Robert s Richardem se chovali zpočátku velice zdrženlivě, po osmělení a získání jistoty bylo toto chování spíše nebezpečné a neuvážené. Radkovo chování bylo zbrklé. Robert s Richardem projevovali skrytě své zájmy a zvědavost. Často dlouho pozorovali různé činnosti, než se osmělili a do aktivity se zapojili. Radkova zvědavost byla velice slabá. Robert projevoval spíše ničitelský postoj k přírodě, Richard s Radkem se v této oblasti chovali mnohem ohleduplněji.

K jakým změnám došlo v průběhu školní docházky?

Děti se postupně naučily udržovat pořádek ve svých věcech. Naučily se pracovat s malířskými, psacími i pracovními potřebami. Radek a Robert byli v činnostech

vyžadujících jemnou motoriku stále ještě nepřesní. Do činností se zapojovali rádi. Děti se dokázaly seznámit s dodržováním základní hygieny a brzy si tuto činnost zafixovaly. **Robert** si zachovával spíše svoji opatrnost a jeho chování se dalo označovat stále jako obezřetné. **Richard** a **Radek** vykazovali ve svém chování spíše zbrkllost, překotnost a bezhlavost. Brzy si pak začínali uvědomovat nebezpečnost některých situací, ale jejich pohlcení činností, rychlost a lačnost po této aktivitě jim často neumožňovala svoje chování usměrnit. Pokud byli na svoje chování upozorněni, dokázali se ovládnout a své jednání dané situaci uzpůsobit. Řeč **Roberta** a **Richarda** se začala výrazně zlepšovat. Děti pochopily, že by byly ve svém vlastním způsobu komunikace osamocené a velice se snažily běžnou mluvu napodobit. **Robertovi** byla později diagnostikována vývojová řečová dysfázie. Zadržává při mluvním projevu a často se dostavují i křeče v oblasti artikulačních orgánů. Byl velmi dychtivý zapojit se do různých debat s učitelkou. Velice ho uklidňovalo, když učitelky jasně projevíly trpělivost ho vyslechnout a ke stejné trpělivosti vyzývaly i děti, bez zbytečného poukazování na poruchu. Děti postupně tento handicap přijaly jako **Robertovu** součást. Díky této poruše měl **Robert** o rok odložený vstup do základního vzdělávání. **Robertův** i **Radkův** projev se také výrazně rozvíjel. Jejich vyjadřování však bylo i přes veškerou snahu spíše nepřesné a útržkovité. **Richardovi** pak pomohla individuální péče učitelky. Děti brzy začaly projevovat zájem o veškeré hudební, výtvarné, pohybové i vzdělávací aktivity. Horlivě se do těchto činností zapojovaly a toužily po uznání a úspěchu. U **Radka** se rozvíjely myšlenkové operace velice pomalým způsobem. Právě díky své rozumové a sociální nevyspělosti byl **Radkovi** navržen odklad povinné školní docházky. Výrazně se vylepšila představivost a fantazie dětí. Děti získaly v mateřské škole silnější sebevědomí, začínaly se v dětském kolektivu stále dominantněji projevovat. Dokázaly se přizpůsobit i podřídit zájmu většiny, dokázaly rozpoznat žádoucí a nežádoucí chování a respektovat autoritu. Také pozornost dětí se postupně zlepšovala. Nejpomalejší vývoj v této oblasti opět vykazoval **Radek**. Děti značně rozšířily svoje poznání ze světa lidí i přírody. Nejmarkantnějšího vývoje dosáhl **Richard**. Jeho návštěvy u učitelky, kdy se učil lyžovat, plavat a jezdil na výlety, výrazně rozšířily jeho obzory a zkušenosti.

Do života rodiny vstoupila mateřská škola tak výrazně, jako do žádné jiné. Po počáteční nedůvěře a určitém způsobu opovržení učitelky k oběma novým dětem bez

základních návyků a s nesrozumitelnou mluvou se rázem udála výrazná změna. Učitelka si neobvyklým způsobem oblíbila právě **Richarda**. V té době žila tato žena sama se svým dospělým synem a dcerou, která do domova zřídka dojížděla ze studií. Učitelka soustředila značnou část svých citů právě na **Richarda**. Chlapce si začala vozit domů. Zpočátku na víkendy, později i na mnohem delší dobu. Matka **Richarda** tento fakt velice uvítala a často přicházela do mateřské školy s návrhem, že by si učitelka mohla chlapce zase odvézt. **Richard** podle slov matky doma velice zlobil, a tak byla ráda, že si může na nějaký čas od chlapce odpočinout. Po celou dobu pobytu **Richarda** mimo rodinu se podle slov učitelky o dítě vůbec nezajímala. Nikdy nezavolala, neptala se na jeho chování či zdravotní stav. Jediný, kdo projevil o **Richarda** v této době zájem, byl jeho nevlastní otec. S učitelkou při předávání nevlastního syna diskutoval. Matka prý používá spíše chladný postoj a verbálně s dětmi komunikuje převážně prostřednictvím pokynů. Učitelka zařizuje **Richardovi** zubní i oční ošetření, kupuje dárky k Vánocům. Vzhledem k tomu, že přijíždí do jejího domu bez zavazadel, opatřila mu i nezbytně nutné oblečení po dobu pobytu, koupila lyže a brusle.

Richardovo chování v mateřské škole se na základě tohoto vztahu výrazně změnilo. Učitelka **Richarda** výrazně protěžovala, extrémně vyzdvihovala jeho schopnosti a zásluhy a v očích všech dětí i pedagogických pracovníků ho stavěla do pozice mimořádně nadaného a talentovaného dítěte, které nemá dostatečný prostor pro svůj projev. **Richard** tak získal pocit naprosté nedotknutelnosti a výrazně vzrostlo jeho sebevědomí. Ve svém vztahu s různou intenzitou pokračují i nadále. Četnost návštěv je rozdílná. Když se seznámila učitelka s novým přítelem, byla četnost nižší. Jakmile se vztah začal rozvíjet, byl **Richard** novému příteli vždy představen jako součást rodiny. V některých vztazích, kdy měl přítel také své dítě, pobýval **Richard** ve společnosti tohoto dítěte. Pokud je **Richard** u učitelky, dbá na své školní i mimoškolní povinnosti. Vyjadřuje vůli se vzdělávat a zlepšit si prospěch. V rodinném prostředí motivaci postrádá. Za neúspěch je trestáný. Jednou z forem trestů je domácí vězení a zákaz návštěvy u učitelky. Učitelka často debatuje s **Richardovou** třídní učitelkou o jeho chování a prospěchu. **Richard** si již nyní představuje budoucnost tak, že jakmile dospěje do plnoletosti, opustí své rodiče a přestěhuje se k učitelce. Výrazně se zhoršily vztahy **Roberta** a **Richarda**. **Robert** na bratra nesmírně žárlí a sílí mezi nimi stále se stupňující

rivalita. **Richard** má problémy i při navázání vztahu s dětmi. Chce se neustále prosazovat a vyžaduje si maximální pozornost okolí. Okruh přátel, se kterými se rodina stýká, pochází ze sociálně znevýhodněných skupin. Děti z těchto rodin pak **Richardovy** pobyty u učitelky nedobře nesou a poukazují závistivě na dary, kterými je chlapec obdarován (zpravidla se jedná o bazarové vybavení). Rodiče však návštěvy **Richarda** u učitelky považují za bezproblémové a po této návštěvě mezi dětmi žádnou rivalitu nespatřují. Naopak vnímají, že se **Robertovi** v nepřítomnosti **Richarda** velice uleví a má svůj vlastní klid. Pokud matka nastoupí v zaměstnání na noční směnu a otec je v zahraničí, odmítají sousedky **Richarda** hlídat a zajišťují dohled pouze nad **Robertem** a **Radkem**. **Richard** v těchto okamžicích odjíždí opět k učitelce.

Radkovi mateřská škola navrhla odklad povinné školní docházky. Otec byl velice zaskočený, nemile překvapený a situaci těžce nesl. Zpětně však uznává, že toto doporučení bylo na místě a bylo velmi efektivní. **Robert** měl odklad povinné školní docházky z důvodu výrazné jazykové vady.

Postoj rodičů k předškolnímu vzdělávání

Mateřská škola splnila představy rodičů nad očekávání. Chtěli, aby děti našly nové kamarády, aby se sžily se svým okolím. Považují předškolní vzdělávání za samozřejmou etapu života, organizaci, která k životu patří. Předpokládali, že se děti v mateřské škole naučí spoustu nových věcí, budou připraveni na základní školu.

V komunikaci s mateřskou školou neshledávají problémy. Jediný problém, který rodiče zmiňují, byla situace, kdy se matka dozvěděla o konání divadelního představení a vybírání příslušné částky pouze týden předem. O tomto problému se však v mateřské škole nikdy nezmínila. Výše částky za toto představení nepřekračovala 40 Kč. Matka získala od manžela 500 Kč na 14 dní a pak jí tato částka výrazně narušila rodinný rozpočet.

7.4 Případová studie 4

sledovaný objekt: **Emil** (2006), **Eduard** (2009), **Kamil** (2014). Rozhovor byl vedený s matkou. Otec rozhovor přislíbil, ale musel díky havarijní situaci nastoupit do zaměstnání. Děti žijí ve společné domácnosti s bratry (2004) a (2014). Matka (1988) má

čtyři nevlastní sourozence z prvního manželství matky (její tehdejší partner je v současné době ve vazbě a ve vazbě je i sourozenec z tohoto soužití), další dva sourozenci pak pocházejí ze soužití matky s druhým partnerem. Matka je sedmým narozeným dítětem. Její otec ženu týral a dopouštěl se na ní a dětech domácího násilí, měl problémy s alkoholem. Matka se s ním nestýká. V současné době je otec ve výkonu trestu. Osmý sourozenec má společného otce s pátým a šestým sourozencem. Matka se stýká pouze s nejmladším sourozencem. Otec (1983) má čtyři sourozence a je třetím narozeným dítětem. Čtvrtý a pátý sourozenec mají jiného otce. Rodiče spolu nežijí, stýká se pouze s matkou. Otec se vídá pouze s nejmladším sourozencem. Rodiče žijí v nesezdaném soužití již patnáct let. Díky nezletilosti matky měl první syn zpočátku příjmení matky a poté museli rodiče soudně žádat o změnu příjmení po otci.

vzdělání rodiny: matka: ZŠ, otec: ZŠ (nastoupil do učňovského učiliště, ale toto studium nedokončil), nejstarší syn: 6. třída, čtvrtý syn: 5. třída, třetí syn: 1. třída, druhý a první syn: mateřská škola

zaměstnání rodičů: Matka po ukončení základního vzdělávání nastoupila na mateřskou dovolenou, kterou ukončila tento rok v září a nastoupila na plný úvazek do zaměstnání v obchodním řetězci. Aby mohla pracovat, složila zkoušky v autoškole a pořídili si s manželem vozidlo. Dojíždí každý den 17 km. Otec zpočátku pracoval jako zedník a poté se stal zaměstnancem zemědělského družstva, kde pracuje dodnes. Příležitostně si přivydělává také zednickými pracemi. Matka konstatuje, že v případě finanční nouze je její partner schopen vysokého pracovního nasazení, aby rodinu uživil a aby byli schopni zaplatit všechny potřebné výdaje.

Rodina bydlí v obecním nájemném bytě. Nejdříve rodina bydlela u matky, poté se přestěhovala do podnájmu soukromé osoby. Následovala cesta do nedaleké vsi, kde bydleli v pronajatém bytě. Byt byl velice mokrý a studený. Rodina dlouhý čas usilovala o získání bytu právě v této lokalitě a to se jim také po delší době podařilo. Z předchozího bytu si chtěla rodina zanechat nábytek, ale díky extrémní vlhkosti, která v bytě panovala, se po příchodu do suchých prostor začal nábytek sesychat a rozpadat. Rodina je tedy nucena si veškerý nábytek opatřit znovu. K bytu nepřínáleží žádné nebytové prostory, a tak musí jedna místnost, kterou rodina běžně obývá, zároveň

sloužit jako sklad. V bytě byl pořádek a čisto. Otec se významně podílí na chodu domácnosti. Stará se o děti, pere, vaří, peče, uklízí.

Matka se do této lokality přestěhovala, když jí byly dva měsíce. Poté, když se její matka vrátila k předešlému partnerovi, bydleli v nedaleké vsi. Následně si její matka sama pronajala družstevní byt v této obci, kam se opět po krátké pauze s dětmi nastěhovala. Otec pochází z místa, které je vzdálené 25 km a do této lokality se nastěhoval v období dospívání se svou matkou a jejím partnerem. V současné době žije jeho matka sama v místě svého předešlého bydliště. Tato lokalita rodičům vyhovuje. Velice často chodí navštěvovat svoji babičku (matku matky). Využívají blízkost přírody, kam chodí na společné vycházky.

Matka byla šestkrát těhotná (manžel toužil po dceři). Třetí dítě se však narodilo předčasně a mrtvé. Na tohoto sourozence také při Dušičkách vždy vzpomínají a zapalují za něj svíčku. Otec i matka tráví se svými dětmi veškerý čas. Pokud někam cestují (nákupy, fotbalové tréninky, výlety do přírody a okolí aj.), odjíždí celá rodina společně. Do září tohoto roku neměla rodina automobil a cestovala pouze autobusem či pěšky. Rodiče cestovali vždy s dětmi. Babička poprvé začala rodině vypomáhat s hlídáním dětí v případě jejich nemoci až poté, co matka nastoupila do zaměstnání.

Rodina si je vědoma, že jsou její finanční možnosti značně omezeny. Zastávají ale zodpovědný přístup. Jejich rozhodnutí mít větší počet dětí již ve velmi mladém věku bylo zcela dobrovolné a děti byly vytoužené. Na základě tohoto vědomí využívají dle slov matky pouze příspěvky na dítě a o žádné další sociální dávky již nežádají. Škola jim pak nabídla možnost hrazení obědů pro školní děti prostřednictvím charitativní organizace. Tuto možnost rodina využívá. Možnost odpuštění školného za mateřskou školu prozatím nevyužili. Jsou seznámeni s možností využívat finanční pomoci charity, která do této lokality pravidelně dojíždí k jejich sousedům. Charita pak dle slov matky těmto rodinám postupně zajišťuje i hmotné vybavení bytu. Jejich návštěvy bývají pravidelné a několikahodinové. V této době si s dětmi povídají, hrají, učí je základním hygienickým návykům. Rodiče by využívání této služby považovali za nevhodné a domnívají se, že si veškeré potřebné vybavení a zásobu potravin jsou schopni zajistit z vlastních zdrojů.

Rodiče se dětem věnují. Prostřednictvím mateřské školy si zajišťují pro děti různé dětské knihy, pracovní sešity, dětské encyklopedie. Na vycházkách pak děti ukazují místa, na kterých s otcem sledovali lesní zvěř, kde si postavili domeček a podobně.

Mateřskou školu děti navštěvují od tří let, poslední dítě již od dvou let. Do školy přivádějí děti starší sourozenci či některý z rodičů, ze školy chodí pravidelně po obědě většinou v doprovodu obou rodičů. Rodiče přiznávají, že Kamil měl být posledním dítětem a uvědomují si, že ho ze všech dětí nejvíce hýčkali a rozmazlovali. Rodiče se snaží dle svých možností dětem zajistit dostatečné množství oblečení. Situace, kdy je některé oblečení či obutí nefunkční, se po upozornění snaží co nejdříve napravit.

Charakteristika dětí při příchodu do MŠ podle jednotlivých oblastí

biologická oblast: Děti byly drobného vzrůstu, štíhlé postavy. Jejich pohybová obratnost byla na dobré úrovni. Chrup dětí byl zanedbaný. Děti měly problémy v oblasti jemné motoriky. Manipulace s tužkou, barvami, papírem a nůžkami jim zpočátku činila značné problémy. Neobratnost vykazovaly i při manipulaci s míčem. Děti (s výjimkou Kamila) se dokázaly postarat o své věci, obléci se a najíst. Kamil byl v sebeobsluze naprosto nesamostatný. Byl zvyklý, že veškeré potřebné záležitosti za něj zvládne udělat Eduard, který se této role chopil s naprostou samozřejmostí. Děti dokázaly s menšími problémy a za dohledu udržovat pořádek.

psychologická oblast - jazyk a řeč: Všechny tři děti měly silně opožděný vývoj řeči. Patrně zde hrálo svoji roli i genetické zatížení. Oba rodiče se v dětství potýkali s podobným problémem. Děti nesprávně vyslovovaly hlásky, v mnoha případech tvořily slova na nesprávném artikulačním okrsku, řeč byla zpočátku naprosto nesrozumitelná. Jediný, kdo řeči alespoň částečně rozuměl, byl pak starší sourozenec, který obsah sdělení tlumočil. Děti nemluvily gramaticky správně, obava z neporozumění způsobovala, že se zdráhaly vést rozhovor. Pokud se setkaly s neúspěchem osloveného, ve svém snažení okamžitě ustaly a obrátily se na staršího sourozence, který byl zpravidla schopen daný problém rozřešit. Děti velice často v běžné mluvě používaly některé nevhodné výrazy.

poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace: Děti byly velice disciplinované. Délka udržení pozornosti odpovídala možnostem v jejich věku. Jejich myšlenkové operace a uvažování byly zpravidla povrchní, uspěchané a nepřesné. Ze zpětné vazby bylo možné odvodit, že se s některými poznatky již v rodině setkaly nebo k jejich rozvoji rodina přispívala (např. rozpoznávání geometrických tvarů, podoba čísla, písma, rozpoznávání prostorových a časových pojmů, uspořádání a porovnávání). Děti se zdráhaly vyjadřovat své představy, tvořivost a fantazii. V těchto činnostech byly spíše zdrženlivé a jejich projevy byly slabé, a to i při pracovních aktivitách, konstruktivních činnostech, vyrábění z různých materiálů. Velice rády se pak zapojovaly do výtvarných, hudebních a hudebně pohybových činností, udržení rytmu jim však činilo potíže.

sebepečetí, city, vůle: Děti na sebe byly silně citově fixované. Starší sourozenec naprosto altruisticky a zcela samozřejmě pečoval o mladšího. Dokázal se dobrovolně omezit ve svých zájmech a svých aktivitách ve prospěch menšího bratra. Nejméně vstřícný byl Kamil, ale i tak se jeho sourozenecké chování dá označit za velice vstřícné. Děti vyžadovaly, aby si je rodiče vyzvedávali z mateřské školy každý den po obědě a rodiče tak skutečně činili. Eduard byl velice úzkostný a ze všech pěti dětí nejvíce fixovaný na rodiče. Jakmile se rodiče o nepatrný čas opozdili, plakal. Plakal často i v pozdějším věku, a to i při příchodu do mateřské školy. Jeho pobyt v mateřské škole byl však poté již naprosto bezproblémový. Děti se obávaly projevit svůj názor, chovat se samostatně. Dokázaly si uvědomovat svoje slabé i silné stránky. V činnostech, ve kterých by se mohla projevit jejich slabá stránka, se chovaly zdrženlivě. Dokázaly souhlasit, podřídit se, vyrovnat se s neúspěchem, respektovat daná pravidla v běžném chování i při hrách, projevit soucit, náklonnost a radost. Zdrženlivější byly při projevech nadšení a neovládaly schopnost odmítnout, a to i za cenu svého vlastního nepohodlí.

interpersonální oblast: Děti se zpočátku zdráhaly komunikovat s učitelkou i s druhými dětmi. Problémem byla jazyková bariéra. Pokud však byl nablízku starší bratr, který již dokázal tuto bariéru překonat, zapojovaly se do diskusí rády. Děti neměly problémy pracovat a společně si hrát. Pokud však někdo ze skupiny dětí projevil k mladšímu bratrovi nějaký typ výtky, okamžitě ho starší sourozenec začal bránit a oznamoval tuto skutečnost učitelce. Zpočátku by se dal jejich zájem o mladší

sourozence označit jako přehnaně úzkostný. Kamil byl ve svém přístupu k mladšímu sourozenci již zdrženlivější. Více než Emil a Eduard dbal v první řadě na uspokojení své vlastní potřeby a teprve poté se zajímal o uspokojení potřeb bratra. Děti dokázaly podle svých jazykových možností vyjednávat a řešit problémy dohodou. Neměly sklony se posmívat a ubližovat druhému, uměly se podělit o hračky.

sociálně kulturní oblast: Děti dokázaly přijímat autoritu, být zdvořilé, uposlechnout pokyn. Zpočátku jim dělalo problém požádat, poděkovat, neskákat do řeči. Děti dokázaly dodržet herní pravidla, spolupracovat s ostatními dětmi ve skupině, domluvit se a najít společné řešení, podřídit se rozhodnutí skupiny a přizpůsobit se společnému programu. Drobnou výjimkou byl Kamil, který se toužil více prosadit, uplatnit svoje přání a tužby, prosadit si svůj názor a osamostatnit se od mladšího sourozence. Vzhledem k tomu, že jeho sourozenci vykazovali v této oblasti naprosto nadstandardní chování, lze chování Kamila pokládat za zcela běžné a přirozené. Děti se velice rády zapojovaly do výtvarných, hudebních i dramatických činností. Samy rády „muzicírovaly“ a zpívaly.

environmentální oblast: Děti měly slabší poznatky o životě lidí a jejich prostředí, obtížněji se orientovaly v běžném životě. Děti pak jevíly poměrně dobrou znalost jejich bezprostředního okolí a měly mnohé poznatky ze světa přírody. V zásadě si uvědomovaly, co je dobré a co špatné a to jak doma, tak v mateřské škole i na veřejnosti. Chovaly se přiměřeně v běžných situacích a známém prostředí, uvědomovaly si nebezpečí. Děti byly zvědavé a své zájmy projevovaly. Rády by hovořily o tom, co je zaujalo, ale po prvních neúspěších v komunikaci své úsilí vzdávaly. Dokázaly zaregistrovat změny v dění v nejbližším okolí, tuto změnu přijmout a přizpůsobit se, zdrženlivější byly ve schopnosti být aktivní a podnikavé. Děti projevovaly svůj jednoznačně kladný vztah k přírodě a jevům s přírodou souvisejících. K věcem i přírodě se chovaly ochranně, ohleduplně a šetrně.

K jakým změnám došlo v průběhu školní docházky?

Děti díky své pili a snaze po zdokonalení začaly projevovat pokroky v oblasti jemné motoriky. Jejich pokroky byly sice zpočátku těžkopádné, ale po prvních úspěších se dokázaly motivovat a dosahovat stále lepších výsledků. Řeč dětí se rozvíjela velice pomalu. Rodiče nepřikládali tomuto problému velký význam a ani nebylo v jejich silách

dojíždět s dětmi do logopedické poradny. Veškerý jazykový vývoj a jeho usměrňování tedy zajišťovala mateřská škola a matka. Jakmile děti dospěly do období, kdy se řeč pro ostatní stala srozumitelnou, okamžitě této příležitosti využily. Okolí k nim bylo velice vstřícné, tudíž necítily obavy a nejistotu a svůj slovní projev se snažily téměř maximalizovat. Neměly ostych mluvit ani s dětmi, ani s jakýmkoliv dospělým člověkem. Vše se snažily popsat a okomentovat a radovaly se z toho, že jim již jejich okolí rozumí. Toužily po verbálním projevu a komunikaci. Díky vadě řeči byl všem dětem navržen odklad školní docházky. Děti pak přicházely do základní školy velice dobře verbálně vybaveny a jejich logopedické problémy byly značně eliminovány. Děti ztrácely ostych a dokázaly velice obrazně projevovat svoje představy a fantazii, a to ve všech oblastech rozvoje. Jejich poznávací schopnosti začaly mít záměrný charakter. Toužily se dozvědět nové poznatky, které poté doplňovaly svými postřehy a znalostmi, přinášely si do školy i dětské encyklopedie, ze kterých chtěly právě probírané téma ještě dále rozvinout a dozvědět se více. Jejich myšlenkové operace však byly stále spíše zbrklé a nepřesné. Po trpělivém přístupu učitelky se dokázaly zklidnit, nad daným tématem se znovu zamyslet a vyprodukovat logičtější úvahu. V prostorách mateřské školy ztrácely zábranu vyjádřit se, projevit svůj názor, souhlas či nesouhlas. Dokázaly vést zřetelné a jasné úvahy, s pomocí učitelky se postupně naučily odmítat chování, činnosti a situace, které jim byly nepříjemné. Učitelky velice oceňovaly soudržnost sourozenců, ale také se snažily děti přimět k tomu, aby byly více autentické, aby omezily svou bezbřehou pečovatelskou povahu, která by pak mohla mít pro mladšího sourozence, ale i pro ně samotné, spíše brzdicí charakter. Děti se jevily jako velká pospolitá skupina, ve které každý touží po přítomnosti druhého. Velkým překvapením pak pro učitelky bylo, když v aktivitě, která se dotýkala i vzájemných vztahů, **Eduard** projevil přání být alespoň nějaký čas zcela sám a nemít na starost další sourozence i za cenu vlastní hrozící zkázy. Zvláště v **Eduardově** případě to bylo velice překvapivé zjištění, jelikož právě **Eduardovo** chování bylo abnormálně prosociální. Děti měly možnost získat širší a přesnější poznatky o bezprostředním okolí a dění, o světě přírody i o životě člověka a jeho prostředí. Začínaly se tak v životě lépe orientovat.

Postoj rodičů k předškolnímu vzdělávání

Rodiče se snaží svým dětem co nejvíce věnovat. Uvědomují si však, že s růstem dítěte rostou i jeho potřeby, a tak jim na všechny děti nezbývá tolik času, který by pro svůj celkový rozvoj potřebovaly. S tímto pohledem pokládají mateřskou školu za zařízení, kde se jejich děti mohou setkat se stejně starými vrstevníky, kde poznají nové kamarády, prožijí nové zážitky. Mateřská škola pro rodiče znamená místo, kde se setkají s profesionálním přístupem erudovaných učitelek, na které se mohou obrátit v případě potřeby, místo, kde se jejich děti mohou dozvědět ještě mnohem více informací o životě člověka a o prostředí, které je obklopuje.

V komunikaci s mateřskou školou neshledávají žádné problémy. Jsou rádi, když je učitelka upozornila na vhodnost odkladu školní docházky, když dostanou odpovědi a rady k otázkám souvisejícím s výchovou svých dětí.

8 Diskuse a závěrečné shrnutí

Z jaké rodiny a z jakého prostředí dítě do mateřské školy přichází?

Prostředí, ve kterém děti vyrůstají, hraje významnou úlohu v transmisi hodnot a životních orientací dítěte. Pokud není rodina úplná, není schopna poskytnout dítěti podporu a všechny vzorce chování, jaké by potřebovalo. Pokud má dítě v této oblasti negativní zkušenost, nese si následky dopadů nestálých svazků celý život (Mertin, 2011). Toto období zasáhlo do života **Jany** (PS1), **Karly** a **Karla** (PS2) a **Roberta** s **Richardem** (PS3). Starší sourozenci dětí z těchto rodin si prošli obdobím krátkodobých a nestálých vztahů svých matek, které byly zpravidla spojeny se stěhováním rodiny do jiné lokality.

Rodina má podle Vágnerové (2012) dítěti poskytovat pevné zázemí, plně uspokojovat jeho potřeby a zprostředkovávat zkušenosti, které nelze jinde získat. Předává dítěti pak svůj hodnotový systém, který ovlivňuje chování jednotlivých členů a vede k přednostní volbě určitých strategií pro zvládání problémů. Matějček (1994) pak zdůrazňuje, že má-li dítě vyrůstat v osobnost zdatnou, zdravou, společensky užitečnou, má vyrůstat v prostředí, kde jsou jeho psychické projevy náležitě uspokojovány. Na základě pozorování atypického chování dětí z PS1, PS2 a PS3 lze připustit, že zde docházelo, či stále dochází, k nedostatečnému poskytování pevného zázemí, že mnohé zkušenosti a životní vzorce, které si tyto děti do života přinášejí, bývají často v rozporu se vzorci, které naše společnost přijímá a považuje za žádoucí. Rodiče těchto dětí jim nebyli či nadále nejsou schopni poskytnout hluboký pocit jistoty a bezpečí, vhodné sociální vzory, a to ať už z důvodu vlastního nezájmu, citové nevyrovnanosti, či vyššího počtu členů rodiny žijících s dítětem ve společné domácnosti a s tím spojeného časového deficitu, který dítě o přízeň rodičů ochuzuje. Výraznou úlohu v rodinách PS1 a PS2 také sehrává velice pozitivní a často nezvladatelný vztah rodičů k alkoholu. Rodiny žijí v těsném sousedství a téměř každý den se navštěvují. Tyto rodiny se pak stávají součástí širší skupiny, ve které dítě získává další sociální vzory. Pokud však tato skupina přináší velice podobný životní vzorec, jaký poskytuje dítěti rodina základní, lze jistě oprávněně předpokládat, že pokud nebude mít dítě možnost dalšího porovnání, bude veškeré tyto vzorce považovat za směrodatné a hodné nápodoby. Tím se zároveň potvrzuje teorie, kterou uvádí Quay (1987). Z rozhovorů dále bylo patrné, že si někteří

rodiče v dětství sami prošli obdobím, kdy byli vystaveni vlivu nevhodných sociálních vzorů, ohrožení sociálně patologickými vlivy, traumatizování a deprimování svými vlastními i nevlastními rodiči. Vyrůstali v prostředí, které lze v některých případech označit za závadové a deviační. Tímto zjištěním se pak zvýrazňují i obavy Langmeiera a Matějčka (1974) na vliv těchto negativních zkušeností při výchově dítěte. Někteří rodiče byli z psychologického pohledu vývoje na rodičovství ještě velice mladí (matky v PS3 a PS4). Zásadní překážkou v otázce vzdělávání dětí pak bývá rozporuplné vnímání hodnoty a důležitosti vzdělání ze strany rodičů. Rodiče dětí z PS1-PS4 mají zpravidla základní vzdělání, popřípadě vystudovaný učňovský obor. Tato laťka se pak v dalším přístupu ke vzdělávání stává akceptovatelná i pro jejich děti. Rodiče často neaspírají na vyšší vzdělávání svých dětí a podle Průchy a Kořátkové (2013) je tato výchova nedostatečná. Pokud rodina není schopna zajistit dítěti rozvoj potřebných dovedností a znalostí, je na místě se domnívat, že předškolní výchova má v tomto případě tím větší význam.

Průcha a Kořátková (2013) dále poukazují na vliv prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Shledávají zásadní rozdíl mezi anonymitou města a odlišnosti vesnického prostředí. Rodiny z PS1 a PS2 přišly do této lokality z velkých měst. V rozhovoru obě ženy uvedly, že jim tato lokalita vyhovuje méně zvláště z důvodu ztráty anonymity. Všechny rodiny v současnosti žijí v bezprostřední blízkosti školy. Díky nízkému počtu obyvatel, těsnému sousedství se školou, trvalému bydlišti valné většiny zdejších pedagogů ve stejné obci, se pak všechny tyto rodiny dostávají pod jakýsi společenský drobnohled. Mnozí sousedé, občané obce či pedagogové pak často nebývají lhostejní k případnému nevhodnému či nedostatečnému přístupu některých těchto rodin ke svým dětem, jejich výchově a rozvoji. Tuto skutečnost vnímají pak tyto rodiny se značnou nevolí. Je na místě se domnívat, že pokud by k tomuto drobnohledu nedocházelo, neměly by některé zmíněné rodiny důvod ke změně svého přístupu, jednání a chování.

Díky tíživé finanční situaci všechny tyto rodiny do nedávné doby nevlastnily automobil. V dnešní přetechnizované společnosti, kdy je cestování nezbytnou součástí téměř každé rodiny, je to pro děti žijící v těchto rodinách značný handicap. Děti jsou ochuzeny o poznávání svého širšího prostředí a získávání zkušeností s tím souvisejících. Žádné z těchto dětí ještě nikdy nebylo v zahraničí, nenavštívilo velké město, jsou

ochuzeni o možnosti letních i zimních sportů, například lyžování, bruslení, plavání, turistika a jiné. Výjimkou je pak **Richard**, který má možnost poznávat jiná sociální prostředí a aktivity díky častým návštěvám u učitelky. Rodiče z PS3 a PS4 svým dětem tento nedostatek kompenzují možnostmi docházet na sportovní kroužky, které je možno navštěvovat ve zdejší obci (fotbal a vybíjená).

Jak vnímá rodina svoji sociální situaci a jakým způsobem ji řeší?

Průcha, Walterová a Mareš (1995) uvádějí, že za sociální znevýhodnění lze považovat situaci, kdy je jedinci omezen přístup k některým společenským či materiálním statkům například vlivem nízkého socioekonomického statusu. Rodiny dětí, kterých se výzkum týká, žily či dlouhodobě žijí pouze z příjmu otce. V některých případech (PS1 a PS2) se však také velice často jednalo o příležitostné, či sezónní zaměstnání. V současné době začaly pracovat i matky ve všech rodinách (kromě matky z PS1, která pečuje o své dvouleté dítě). Rodiny díky této skutečnosti očekávají zlepšení své finanční situace. Rodiny z PS1, PS2 a PS4 vnímají svoji situaci jako velice tíživou a náročnou. Rodiče z PS3 jsou pak velice hrdi na to, že dokážou chod své rodiny zabezpečit vlastními zdroji a situaci tak tíživě nevnímají. Kromě rodiny z PS3 využívají všechny tyto rodiny služby charity. Některé pouze k placení obědů pro svoje školní děti (PS4), jiné (PS1 a PS2) i k dalším charitativním službám. Přestože matka z PS2 v rozhovoru uvedla, že kromě placení obědů žádné další služby charity nevyužívá, z ostatních rozhovorů zcela nezáměrně vyplynulo, že tato rodina získává postupně vybavení značné části bytu právě pomocí služeb charity. Je tedy možné se domnívat, že matka nechce o své tíživé situaci veřejně mluvit. Rodina z PS3 uvedla, že díky svým nízkým příjmům by o služby charity také mohla požádat, ale tento způsob pomoci se jí jeví jako nepřijatelný. Pracující rodiče z těchto rodin jsou zaměstnání na pozicích pomocných pracovníků nebo se jedná o dělnické profese. Z toho lze pak vyvodit, že se jejich příjmy budou pohybovat v oblasti podprůměru. Ze situace, kterou jsem měla možnost na základě provedených rozhovorů prozkoumat, docházím k zjištění, že finanční situaci v rodinách se rozhodli jednotliví členové aktivně řešit a že lze v dohledné době očekávat její zlepšení, pokud ve své snaze vytrvají.

Jaký je přístup rodiny k dítěti?

Na základě pozorování lze uvést, že v rodině PS1, PS2 a PS3 převažuje spíše citově chladný přístup k dítěti. Rodiče se o chování dětí nikdy příliš nezajímali, učitelk se na pokroky dítěte neptali, do mateřské školy s dítětem přicházeli sporadicky. Děti chodily do mateřské školy mezi prvními a odcházely jako poslední. Situace, kdy na dítě zapoměli, také nebyla neobvyklá. Komunikace s dítětem byla vždy spíše strohá, nerozvinutá, rodiče s dětmi zpravidla komunikovali pouze formou krátkých holých vět nebo používali příkazy. Pouze otec z rodiny uvedené v PS3 se zajímal o své dítě i děti nevlastní. V jeho chování se objevovaly prvky autokratického výchovného stylu. Z tohoto zjištění lze dojít k závěru, že jsou zde potlačeny hlavní principy zdravého duševního vývoje, o kterých se zmiňuje i Matějček (1986). U rodiny uvedené v PS2 a PS3 pak byla velice znatelná změna v přístupu k dítěti, které bylo nejmladší a jehož biologický otec byl zároveň současným partnerem matky. Dominance a důležitost těchto dětí pro jejich matky, ve srovnání s dětmi staršími nepocházejícími z aktuálního vztahu, byla nepřehlédnutelná. Rodiče PS4 pravidelně své děti do mateřské školy doprovázejí a vyzvedávají je po obědě. Ke všem dětem zaujímali stejný postoj, jejich vztah k nim je vstřícný. Rodiče se pravidelně o své děti zajímají a aktivně o nich případně debatují s učitelkami.

Jaký postoj zaujímá rodina k předškolnímu vzdělávání?

V odpovědi na tuto otázku lze dojít k jednoznačnému závěru. Rodiče všech dětí považují předškolní vzdělávání za důležité a nezastupitelné. Rodiče přikládají velký důraz sociálním kontaktům s vrstevníky, na dalším významném místě pak všechny rodiny uváděly význam předškolního vzdělávání jako přípravy dítěte na povinnou školní docházku. Rodiče se obávají, že nejsou dostatečně erudovaní k tomu, aby tuto přípravu dítěti sami doma zajistili. Pracovníky mateřské školy považují za profesionály, se kterými se mohou v případě potřeby poradit a společně nalézt řešení případných problémů. Tím se zároveň potvrzuje teorie Matějčka (1996), Průchy a Kořátkové (2013) poukazující na význam možnosti porovnání názorů a praktik rodičů s profesionály jako jsou učitelky mateřských škol.

Jaký byl celkový stav dítěte při vstupu do mateřské školy?

biologická oblast: Děti z PS1 a PS3, **Robert** a **Richard** z PS4 docházeli do mateřské školy zpravidla hladoví. Děti byly v jídle nevybíravé, měly silnou potřebu odpoledního spánku. Jejich chování bylo bojácné, působily velice nesměle a vystrašeně. Děti chodily do mateřské školy nedostatečně oblečené, zcela postrádaly náhradní oblečení. Byly poměrně samostatné v oblasti oblékání a sebeobsluhy, vyjma nejmladších sourozenců z PS3 a PS4. Hygienické návyky dětí byly slabé. Všechny děti vykazovaly značnou neobratnost v oblasti jemné motoriky. Neuměly zacházet s běžnými pomůckami jako je např. štětec, tužky, papír, nůžky. Z výsledků pozorování vyplývá, že tato neobratnost byla způsobena hlavně tím, že děti s těmito pomůckami běžně nepřicházely do kontaktu a jejich zkušenosti s jejich používáním byly mizivé.

psychická oblast - jazyk a řeč: Děti z PS4 a **Robert** s **Richardem** z PS3 přišli do mateřské školy s výrazně narušenou komunikační schopností. Jejich mluva byla nesrozumitelná, bylo obtížné se s nimi dorozumět. U ostatních dětí byl způsob mluvy spíše nesmělý, slovní zásoba byla velice malá, vyjadřovací schopnosti byly na podprůměrné úrovni. Ve slovníku dětí se často objevovaly vulgární, nevhodné a hrubé výrazy.

poznávací schopnosti a funkce, představivost, fantazie a myšlenkové operace: Děti zpočátku neprojevovaly viditelný zájem o činnosti v mateřské škole. Stávaly se spíše pozorovateli činností než jejich aktivními účastníky. Jejich představivost a fantazie (vyjma **Jany** PS1) byla na velice nízké úrovni. Myšlenkové operace pak vesměs postrádaly mimo mateřskou školu svůj opěrný bod pro další možnost rozvoje.

sebepojetí, city, vůle: U dětí byl značně potlačen rozvoj sebevědomí a sebepojetí, byly silně nedůvěřivé. Děti z PS1, PS2 a PS3 měly sklon přistupovat ke své osobě velice kriticky, odmítavě a s despektem. Děti z PS2, **Jan** z PS1, **Robert** s **Richardem** z PS3 působili dojem citové oploštělosti. Veškeré citové projevy potlačovali a jejich chování vysílalo určité dávky citového chladu. Z výsledků pozorování však vyplývá, že při bližším a detailnějším ohledání bylo jejich citové prožívání značně intenzivní a že děti byly velice snadno citově zranitelné. U ostatních dětí bylo možno pozorovat prvky nejistoty, citové zdrženlivosti, nesmělosti. V oblasti

volního úsilí vykazovaly nižší aktivitu. Příčinou byla buď značná nesmělost (děti z PS4) či strach z neúspěchu (děti z PS1, PS2 a PS3).

interpersonální oblast: Všechny děti vykazovaly zpočátku značnou neschopnost komunikovat s dospělými osobami. Jejich socializace do dětského kolektivu byla zdoluhavá. U dětí z PS2 a PS3 se brzy rozvinula potřeba být dominantní a ovládat ostatní děti. U ostatních dětí převládaly prvky neutrálního či prosociálního a empatického chování.

sociálně kulturní oblast: Dětem činilo problémy seznámit se se základními společenskými pravidly, obtížně se učily zdvořilostním návykům. Žádné dítě nemělo problémy s přijímáním autority dospělého. Dokázaly se bez větších problémů seznámit s pravidly hry a dodržovat je. Všechny děti byly s větší či menší intenzitou fascinovány výtvarnými, hudebními i dramatickými činnostmi.

environmentální oblast: Děti měly slabé poznatky o bezprostředním okolí a dění, o světě přírody a životě lidí. Pouze děti z PS4 své poznatky o přírodě čerpají z četných vycházek a trávení volného času celé rodiny v tomto prostředí.

K jakým změnám došlo v průběhu školní docházky?

Výzkumným šetřením se potvrdilo tvrzení Průchy a Kořátkové (2013), kteří uvádějí, že předškolní vzdělávání se přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí tohoto věku, zohledňuje jejich vývojová specifika a maximálně je respektuje. Na základě pozorování a rozhovoru s učitelkami docházím k závěru, že děti v bezpečném a citově vřelém prostředí mateřské školy našly silnou oporu. Díky postupnému naplňování všech základních potřeb pomyslné Maslovovy pyramidy mohlo postupně docházet ke zlepšení dítěte ve všech oblastech rozvoje. Děti z PS1, PS2 a PS3 zde měly možnost získat pravidelný přístup k výživově hodnotné stravě a k možnosti kvalitního odpočinku. **Robert s Richardem** (PS3) a děti z PS2 a PS4 našly v dětském kolektivu výraznou motivaci k tomu, aby se rozvíjel jejich řečový projev. Velký vliv na tento rozvoj má také intenzivní logopedická péče v mateřské škole. Děti z PS4, které neměly možnost navštěvovat logopedickou poradnu, našly v mateřské škole instrukce a návody, jak výslovnosti jednotlivých hlásek dosáhnout. Výrazně se rozšířila slovní zásoba všech dětí

a rozvinuly se jejich komunikační schopnosti. Děti měly možnost pochopit, že některé nevhodné výrazy by se v jejich slovníku objevovat vůbec neměly, protože jsou považovány za společensky nevhodné. V oblasti jemné motoriky bych uvedla, že se děti v mateřské škole měly možnost naučit správně manipulovat s tradičními předměty, jako jsou nůžky, tužka, štětec, křída apod. Naučily se poznávat a používat i mnohé netradiční předměty a nástroje. U všech dětí se výrazně zlepšilo vnímání jejich sebepojetí. Začaly si uvědomovat svoji hodnotu a získávaly stále silnější a stabilnější sebevědomí. Velice se eliminovaly jejich obavy projevovat své city. Díky pedagogické motivaci a nabídce činností se také výrazně posílilo volní úsilí dětí. I děti uvedené v PS1, PS2 a PS3 přestaly svůj zájem o své okolí a o získávání stále nových poznatků skrývat.

Mateřská škola je podle Matějčka (1996), Průchy a Kořátkové (2013) prostorem, ve kterém jsou potírány veškeré sociální rozdíly. Z výzkumu je patrné, že tento fakt sehrál v životě dětí významnou úlohu. Díky neutrálnímu prostředí mateřské školy nebyly děti v konfrontaci s mnohými materiálními či sociálními extrémy a jejich postavení na základě vlivu těchto faktorů nebylo ohroženo. Pomocí značného množství prosociálních aktivit se i děti z PS2 a PS3 (Robert a Richard) naučily značně korigovat své mocenské ambice a byly podněcovány k prosociálnějšímu chování a jednání. Pro děti byl důležitý kladný vzor učitelky, který jim tak snáze umožnil rozvinout komunikační schopnosti i s dospělými lidmi. Mateřskou školu pravidelně navštěvují divadelníci, ochránci přírody a zvířat, iluzionisté, poradci v oblasti výživy i astrologové. Prostřednictvím těchto aktivit tak mají i tyto děti možnost získat nové zkušenosti a prožít nevšední zážitky. Oblast environmentální výchovy je pevně zakotvena i ve všech školních programech. Děti, které nemají příležitost více poznávat svět, kulturu lidské společnosti, získávat poznatky ze světa přírody, mají možnost se prostřednictvím aktivních vzdělávacích programů, každodenních pobytů v přírodě i netradičních výletů do vzdálenějšího okolí s novými poznatky a zkušenostmi srozumitelně seznámit a prozkoumat je.

Jaký byl vzájemný vztah rodičů a mateřské školy?

Na základě rozhovorů vedených s rodiči jsem došla k závěru, že rodiče měli k mateřské škole velice kladný vztah. Komunikaci považují za bezproblémovou, otevřenou, přátelskou a vřelou. Z rozhovorů vedených s učitelkami a na základě

pozorování uvádím, že si učitelky dokázaly včas zmapovat celou situaci a zaujmout k rodině vstřícný postoj. Učitelky pochopily, že nepřetržitou kritikou a vyčítáním by celkovou situaci některých rodin ještě zhoršovaly. Snaží se rodiny povzbuzovat a předkládat jim žádoucí řešení. Tím se zároveň potvrzuje i mínění Koťátkové (2008), která se vyjadřuje k otázce důležitosti kvalitního klimatu ve společné komunitě rodičů a učitelů.

Závěr

V četném povědomí jsou v současné době otázky týkající se sociálního znevýhodnění převážně z důvodu příslušnosti k rasové menšině či otázky související s výchovou a vzděláváním dětí z rodin uprchlíků a imigrantů. Životní cesta je často velmi spletitá a každému z nás se může stát, že se vlivem negativních okolností ocitne na okraji společnosti. Domnívám se tedy, že je velice důležité poukázat na skupinu rodin, které se z různých důvodů ocitají v pozici sociálně znevýhodněných a byly cílem mého výzkumného šetření. Ať už je důvodem sociálního znevýhodnění nízká vzdělanost rodičů, nepodnětnost prostředí, prostředí vykazující negativní patologický vliv na dítě či jiná příčina, považuji z výsledků mého šetření za důležité nabídnout dětem z problematických rodin takový vzor, který je většinovou společností žádaný, vítaný a podporovaný. Jestliže pak není rodina schopna z nějakého důvodu svoji funkci plnit, nebo pokud se v ní děje něco nesprávného, pokud se zásady rodiny neslučují s běžnými normami okolní společnosti, roste význam mateřské školy stále znatelněji.

Mateřská škola má za úkol prostřednictvím svého výchovně vzdělávacího programu vycházejícího z RVP PV nabízet optimální prostředí i přístup hodný následování. Dítě přicházející do mateřské školy právě z výše uvedených rodin pak může trávit několik hodin denně v citově i podnětově příznivém prostředí, může si dopřát odpočinku od případné nepřiměřené zátěže a naskýtá se mu příležitost k celkovému ozdravení. Pokud dítě přichází z patologicky nevhodného prostředí, oslabuje se pobytem v mateřské škole nevhodný postoj rodiny a dítě má příležitost poznat, co je běžné a co je většinovou populací vnímáno jako normální. Z výzkumu také vyplývá, že rodiny dětí přikládají předškolnímu vzdělávání velký význam. Jedním z nejvýznamnějších důvodů je pobyt dítěte v dětském kolektivu a jeho následná příprava na školní vzdělávání. Rodiče jsou ochotni s mateřskou školou v případě potřeby spolupracovat, akceptovat její návrhy a požadavky. Považují učitelky mateřské školy za profesionály a v případě potřeby jsou schopni je požádat o radu. Výzkum prokazuje, že pokud těmto rodinám a jejich dětem nabídneme vhodnou pomoc, kterou jistě vlídný, vstřícný a podporující přístup pedagogů je, poskytneme dětem takové prostředí mateřské školy, kde budou moci naplnit všechna patra základních potřeb pomyslné Maslovy pyramidy, a to je správný krok k celkovému zlepšení situace.

Seznam použitých zdrojů

1. ALAN, Josef. *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama, 1989. ISBN 80-7038-044-6.
2. BRIERLEY, John Keith. *7 prvních let života rozhoduje*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-109-6.
3. BRUCE, Tina. *Předškolní výchova: deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-068-5.
4. CEROP. *Sociální znevýhodnění* [online]. ©2011-2016 [cit.2016-08-03]. Dostupné z <http://www.cerop.cz/cs/aktivita-5/zs/zch2>
5. ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.
6. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
7. DUNOVSKÝ, Jiří. *Sociální pediatrie*. Praha: Grada, 1999. ISBN 80-7169-254-9.
8. DUNOVSKÝ, Jiří. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Praha: Grada, 1995. ISBN 80-7169-192-5.
9. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- 10.
11. HALEK. *Lidské potřeby* [online]. ©2017 [cit. 2017-02-02]. Dostupné z <http://www.halek.info/prezentace/marketing-prednasky6/mprp6-print.php>
12. GJURIČOVÁ,Š. *Mateřství a otcovství v naší společnosti*. Propsy, 1997. ISSN n.
13. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
14. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. 4. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
15. HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.

16. KIKUŠOVÁ, Soňa. *Morální status dítěte a jeho sociální vazby*. In KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA (eds.). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
17. KLÍMOVÁ, Mirka. *Citová výchova v rodině*. Praha: Práce, 1974. ISBN 24-062-74.
18. KOHOUTEK, Rudolf. *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno: CERM, 2001. ISBN 80-7204-200-9.
19. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.
20. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
21. KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí – výchova*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
22. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2.vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
23. LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychická deprivace v dětství*. 3.vyd. Praha: Avicentrum, 1974. ISBN 08-049-74
24. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-006-5.
25. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-085-5.
26. MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Praha: Avicentrum, 1986. ISBN 08-011-86
27. MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Praha: Grada, 2002. ISBN 80-247-0332-7.
28. MATOUŠEK, Oldřich. *Práce s rizikovou mládeží*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-064-2.
29. MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. ISBN 80-86429-19-9.

30. MERTIN, Václav. *Výchovné maličkosti*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-857-9.
31. OPRAVILOVÁ, Eva. *Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy*. In KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA (eds.). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
32. POKORNÝ, Vratislav, Anton TOMKO a Jana TELCOVÁ. *Prevence sociálně patologických jevů*. 3. vyd. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky, 2003. ISBN 80-86568-04-0.
33. PREKOPOVÁ, Jiřina. *Jen v lásce přežijeme*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0589-0.
34. PREKOPOVÁ, Jiřina. *Malý tyran*. 4. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-485-0.
35. PRŮCHA, Jan a Soňa KOŽÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
36. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
37. QUAY, Herbert C. *Handbook of juvenile delinquency*. New York: Wiley, 1987. ISBN 0-471-81707-4.
38. SEIFERT, Kelvin., Robert a Michele HOFFNUNG. *Lifespan development*. Boston: Houghton Mifflin Co., 1997. ISBN 0395691788.
39. SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
40. SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. 2. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. ISBN 80-87000-01-3.
41. SPLAVCOVÁ, Hana et al. *Úprava RVP PV na základě ustanovení zákona č. 82/2015 Sb. a zákona č. 178/2016 Sb.* [online]. ©2016 [cit.2016-11-26]. Dostupné z:http://w.w.w.nuv.cz/uploads/RVP_PV_160805_DEF_MSMT.pdf

42. SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011. ISBN 9788026200208.
43. ŠULOVÁ, Lenka a Chantal ZAUCHE-GAUDRON. *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0752-2.
44. VÁGNEROVÁ, Marie. *Abnormální vývoj osobnosti jako následek negativního působení*. 2. vyd. Liberec: Technická univerzita, 1996. ISBN 80-7083-175-8.
45. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 2. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-496-6.
46. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
47. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost a stáří*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
49. ZÍKOVÁ, Tereza. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2011. ISBN 978-80-261-0053-9.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Ukázky rozhovorů z případových studií č. 1-4

Příloha č. 1: Ukázky rozhovorů z případových studií č. 1-4

ukázka rozhovoru: případová studie číslo 1

výzkumník: „*Jaký jste měla důvod umístit děti do předškolního zařízení? Nemyslíte si, že když je doma více dětí, není třeba školku navštěvovat, že si děti doma spolu dostatečně vyhrají?*“

matka: „*No to je omyl, to ženská si potřebuje odpočinout. To já jsem ráda, když Jan vypadne do školky, holky jsou ve škole a Jana vypadne do školy a zůstane tady jenom malej. Víte, jaký tady je ticho? Vono ho to v tej školce baví, podle mě.*“

výzkumník: „*Co jste tedy od školky očekávala a splnila se vaše očekávání?*“

matka: „*Asi hlavně přípravu na školu, to je jednoduchý, to já s nima nestihnu doma se všema. Příprava na školu i v chování, jistotu, přípravu do života, společně s dětma, kamarádi, nevím, jak bych to popsala. Já bych je takhle na školu nepřipravila.*“

výzkumník: „*Jak probíhala vaše komunikace se školkou? Pociťovala jste nějaké problémy, máte k ní výhrady?*“

matka: „*Né, to né. Já jsem naprosto spokojená. Já se školkou nemám žádný problémy. Klidně si nechám poradit, když něco nevím.*“

ukázka rozhovoru: případová studie číslo 2

výzkumník: „*Jaký je váš vztah ke školce? Jaký k ní zaujímáte postoj?*“

matka: „*To já jsem strašně ráda, že tam David (nejmladší syn) chodí do tý školky. Já můžu konečně do práce. S ním to vůbec nešlo. Já byla ráda, že jde do školky, protože tam jsou děti a voni s těma dětma – voni musejí být s dětma, aby se pak nestyděly. Pak by špatně navazovaly na kamarády.*“

výzkumník: „*Co od školky očekáváte? Je to pro vás důležitá instituce?*“

matka: „*Já si myslím, že si na školku nemůžu stěžovat, že je dost důležitá pro děcka. Tam se jako hodně naučejí. Protože, když já na ně nemám čas, když jsem třeba v práci, tak kam bych je dala? Já nemám žádný záporný věci ke školce.*“

výzkumník: „*Jak byste hodnotila komunikaci se školkou?*“

matka: „*Já jsem byla spokojená. Hlavně jsem měla klid.*“

ukázka rozhovoru: případová studie číslo 3

výzkumník: „*Proč jste se rozhodli dát děti do předškolního vzdělávání? Splnila školka vaše představy?*“

otec: „*Je to teda nad očekávání. Teda mě to překvapilo. My jsme říkali, že ve školce jsou další kamarádi, taky mezi lidmi, mezi dětmi. Prostě aby se děti naučily, sžily, no prostě to musí bejt.*“

matka: „*Ta školka patří k životu, taková etapa toho života. Děti se tam jako předškoláci naučeji hodně věcí, jsou připravený pro tu školu hlavně, samozřejmě doma, ale když vono to je prostě lepší. Určitě lepší, než kdyby se děti třeba doma nudily.*“

výzkumník: „*Shledávali jste nějaký problém v komunikaci se školkou? Jak jste ji vnímali?*“

otec: „*Ne neměli jsme problém.*“

matka: „*Já trošku jo. Veškerý divadla se říkala tejdén předem, byl to krátkej čas.*“

otec: „*Jó vidíš, ty divadla. Mně to teda vadilo jak kdy. Protože já jsem třeba jel na čtrnáct dní pryč, tak bylo nakoupeno, poplatilo se, jídlo taky bylo, všechno zaplacený bylo, no a pětistovku jsi měla na těch čtrnáct dní, to už bylo všechno rozplánovaný.*“

matka: „*Už jsem jako měla svůj rozpočet.*“

otec: „*Já jsem byl vlastně pryč a najednou tohle. Jinak školka na jedničku.*“

ukázka rozhovoru: případová studie číslo 4

výzkumník: „*Jaký důvod jste měli k tomu umístit děti do předškolního zařízení? Co jste od tohoto zařízení očekávali a splnila se vaše očekávání?*“

matka: „*Tam asi hraje roli ten kolektiv. Protože jako vono doma jim toho člověk nedá tolik, jako ty učitelky ve školce.*“

„Přeci jenom ta profesionalita, jako že tam se můžou víc naučit, než tady se mnou doma a já jako i když jsem se s nima snažila pracovat a všechno, tak prostě jenom máma nemá u nich takovou autoritu jako ty učitelé. Voni ve školce si ty starší nedovolily tolik, co doma.“

„Vono i potom, když vlastně bylo mladší a mladší dítě, tak člověk ani neměl tolik času, co by chtěl, že jo. Rozložit to mezi všechny, ty už vyžadovali jiný aktivity, ty malí zase něco jinýho. I když se je snažíme zásobovat těmahle encyklopediema a tím všim.“

„Kamil je teď takovej samostatnější. Ten jak chodí do školky tak se i oblíkne, umí toho víc.“

výzkumník: *„Jak vnímáte komunikaci se školkou? Máte k ní nějaké výhrady?“*

matka: *„Ne, zatím jsem vůbec nic takovýho neměla. Vona pani učitelka Gábina vždycky přišla s těma vodkladama, tak já jsem jí vždycky řekla, že si necháme poradit. Přece jenom rukama vám prošlo víc dětí a pracujete s nima, takže víte, co jim jde, co nejde a tak jsem říkala, že si vždycky necháme poradit. Tady se školkou jsme naprosto spokojení. Žádněj problém, nic takovýho.“*