



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

Vypracovala: Ing. Jindra Hořejší

Vedoucí práce: Mgr. Veronika Plachá

České Budějovice 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem 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 závěrečné 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 kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 12. března 2018

Ing. Jindra Hořejší

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Veronice Plaché za její ochotu, odborné vedení a poskytnutí cenných informací a rad při zpracování této práce.

Poděkování patří také mé rodině a kolegyním, které mě po celou dobu studia podporovaly.

Abstrakt

Cílem bakalářské práce je zjistit, jakým způsobem pracovat v mateřské škole s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí, tak aby bylo dosaženo jejich co největšího všestranného rozvoje. Teoretická část je věnována socializaci a jejímu vlivu na osobnost dítěte. Dalším tématem teoretické části je rodina a její vliv na dítě. Poslední část teoretické práce se zabývá sociálně znevýhodněným prostředím, klasifikaci, popisu a v neposlední řadě samotné práci učitelů pracujících se sociálně znevýhodněnými dětmi v mateřské škole. K dosažení výzkumného cíle je využito kvalitativního výzkumu. Jednalo se konkrétně o dlouhodobé zúčastněné pozorování pěti dětí přicházejících ze sociálně oslabeného prostředí do mateřské školy, kde pracují. Na základě pozorování byly vytvořeny případové studie, které byly vodítkem odpovědí výzkumných otázek. Sledování těchto pěti dětí potvrdilo specifické projevy dětí ze sociálně oslabeného prostředí, jež byly popsány v literatuře. Jednalo se o nedostatečné řečové a komunikační dovednosti, specifické projevy spojené s hodnotovou orientací dětí, zájem o sport a pohybové hry na úkor klidových aktivit. Na základě popsanych oblastí bylo možné stanovit efektivní metody vzdělávání dětí ze sociálně oslabeného prostředí.

KLÍČOVÁ SLOVA

Dítě, komunikace, mateřská škola, rodina, sociálně znevýhodněné prostředí, učitel

Abstract

The aim of the thesis is to find out, how to work in a kindergarten with children from socially disadvantaged backgrounds, so as to achieve the greatest possible overall development. The theoretical part is devoted to socialization and its impact on the child's personality. Another topic of the theoretical part is the family and its influence on a child. The last part of the theoretical work is dedicated to socially disadvantaged backgrounds, classification, description and last but not least the actual work of teachers working with socially disadvantaged children in a kindergarten. The qualitative research is used in order to achieve the research goal. It issues a long-term observation of five children coming from socially disadvantaged backgrounds to the kindergarten where I work. Based on the observations, case studies were made, which were guiding answers of research questions. Watching these five children confirmed the specific manifestations of children from socially disadvantaged backgrounds, which were described in the literature. Namely: poor verbal and communication skills, specific symptoms associated with the value orientation of children interested in sport and physical games at the expense of resting activities. Based on described areas it was possible to establish effective educational methods for socially weak children.

KEY WORDS

Child, communication, kindergarten, family, socially disadvantaged backgrounds, teacher

OBSAH

Úvod	7
Teoretická část práce	9
1 Socializace a vliv na osobnost dítěte	9
1.1 Vymezení pojmu socializace	9
1.2 Činitelé socializace	9
1.2.1 Socializace primární, sekundární a terciární	10
1.2.2 Činitelé prostředí	11
2 Rodina a její vliv na osobnost dítěte	14
2.1 Raná symbiotická vazba	14
2.2 Výchovný styl	16
2.3 Proměny současné rodiny	18
2.4 Sourozenectví	20
2.4.1 Sourozenecké konstelace	21
3 Vliv sociálně znevýhodněného prostředí na rozvoj osobnosti dítěte	23
3.1 Definice sociálního znevýhodnění	23
3.2 Faktory sociálního znevýhodnění	25
3.3 Vliv sociálně znevýhodněného prostředí na rozvoj osobnosti dítěte	27
4 Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí v mateřské škole	29
4.1 Práce s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí v mateřské škole	29
4.1.1 Pedagogická práce zaměřená na dítě	29
4.1.2 Pedagogická práce zaměřená na spolupráci rodičů, dětí a mateřské školy	32
4.2 Vzájemná spolupráce předškolních klubů zřízených neziskovými organizacemi a mateřské školy	34
Praktická část práce	36
5 Uvedení do metodologie výzkumu	36
5.1 Výzkumný problém	36
5.1.1 Cíl práce	36
5.2 Volba přístupu	37
5.3 Metody výzkumu	37
5.4 Představení výzkumného prostředí a výzkumného souboru	37
5.4.1 Výzkumné prostředí	37
5.4.2 Výzkumný soubor	42
6 Vlastní výzkum	43
6.1 Sedrik (6 let)	43
6.2 Štěpán (5 let)	47
6.3 Standa (7 let)	52
6.4 Karlík (5 let)	55
6.5 Kryštof (6 let)	59
7 Diskuse	62
Závěr	68
Použité zdroje	70

ÚVOD

V každé mateřské škole se jistě nachází dítě, které pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí. Tyto děti se již na startu svého života potýkají s celou řadou problémů, za které ale samy nemohou. Narodily se do určitého prostředí, které je formuje a ovlivňuje. Toto ovlivnění často nebývá v pozitivním smyslu slova. Schopnosti a dovednosti těchto dětí často bývají podprůměrné a jejich chování a projevy se vymykají normě. Věřím, že jejich rodiče a nejbližší okolí se snaží jim předat to nejlepší, co mohou, ale bohužel to „nejlepší, co mohou“ je stále málo. Myslím si, že na nás, učitelích v mateřských školách, tedy je předat dětem to, co rodina není schopna dát.

Sama ze své zkušenosti ale vím, že to není lehký úkol. Téměř tři roky pracuji v mateřské škole, která se nachází v blízkosti sociálně vyloučené lokality. Děti z tohoto prostředí navštěvují naši školku. Na počátku mého působení v mateřské škole bylo důležité najít cestu k těmto dětem a získat si jejich důvěru. S těmito kroky mi velmi pomohla moje kolegyně, která ve školce pracuje již téměř třicet let. Zná velmi dobře prostředí, odkud děti přicházejí, a zná i jejich rodiče, protože i ty ona sama vychovávala.

Touto formou bych i já ráda přispěla a přiblížila možné cesty rozvoje těchto dětí. Cílem mé bakalářské práce tedy je zjistit specifika a možnosti práce učitele v mateřské škole pracujícího s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Bakalářská práce je složena ze dvou částí. V teoretické části se věnuji socializaci a jejímu vlivu na osobnost dítěte. Snažím se o postižení významných momentů socializace v rozvoji dítěte. Dalším tématem teoretické části je rodina a její vliv na dítě. Popisuji fakta, která na rodinu působí. Poslední část teoretické práce je věnována sociálně znevýhodněnému prostředí, její klasifikaci, popisu a v neposlední řadě samotné práci učitelů pracujících se sociálně znevýhodněnými dětmi v mateřské škole.

Praktická část je věnována kvalitativnímu výzkumu formou dlouhodobého zúčastněného pozorování v mateřské škole, kde sama pracuji. Na základě dlouhodobého pozorování dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí vytvořím případové studie. Analýza těchto studií mi bude vodítkem k řešení výzkumného problému, který zní: jakým způsobem pracovat v mateřské škole s dětmi ze sociálně

znevýhodněného prostředí, tak aby bylo dosaženo jejich co největšího všestranného rozvoje?

TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE

1 SOCIALIZACE A VLIV NA OSOBNOST DÍTĚTE

Ústředním tématem mé práce je problematika dětí ze sociálně znevýhodněných rodin. Představím nyní sociální determinaci osobnosti a procesy, které s ní souvisejí. Prvním bude samotný proces socializace, který hraje velmi významnou roli v utváření osobnosti dítěte a má velmi výrazný vliv na další rozvoj dítěte.

1.1 Vymezení pojmu socializace

Představitelé sociálních věd popisují socializaci jako proces, při kterém si jedinci osvojují pravidla chování, názory, hodnoty a postoje s cílem stát se plnohodnotným členem společnosti. Představitelé psychologie pojmají socializaci jako proces vrůstání jedince do společnosti na základě osvojování si pravidel a omezení, která jeho společnost vyžaduje tak, aby se do ní mohl úspěšně začlenit (Hewstone, Stroebe, 2006).

Co se týká socializace ve spojení s rozvojem osobnosti dítěte, je třeba vzít v úvahu pohled sociální psychologie. Sociální psychologie se zabývá člověkem v sociálních souvislostech jeho života. Helus (2015) říká, že sociální souvislosti našeho života tvoří zaprvé lidé kolem nás, zadruhé společenské, hospodářské a politické poměry, v nichž žijeme, které na nás doléhají, a kultura. Z pohledu sociální psychologie se tedy pod pojmem socializace rozumí proces utváření a vývoje člověka působením sociálních vlivů a jeho vlastních činností, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá (vyrovnává se s nimi, podléhá jim, tvořivě je zvládá) (Helus, 2015).

1.2 Činitelé socializace

Členem sociální společnosti se jedinec stává narozením a sociální prostředí opouští smrtí. V tomto období na něj působí lidská společnost a celé životní prostředí, ve kterém žije. Vývoj osobnosti je tak výsledkem vzájemného působení vlivů vnitřní výbavy jedince a životního prostředí, ve kterém žije (Trpišovská, Vacínová, 2007).

Jedná se tedy o vzájemnou interakci mezi objektem socializace (jedinec, na kterého je působeno) a subjektem socializace (ten, který působí). Lze tedy konstatovat, že čím je jedinec mladší, tím více je objektem. Na druhou stranu je však každý jedinec zároveň

objektem i subjektem socializace. Matka působí na své dítě, dítě naopak působí na matku. Učitel působí na dítě, které mu poskytuje zpětnou vazbu, informace o efektivitě tohoto působení a taktéž učitele formuje (Trpišovská, Vacínová, 2007).

1.2.1 Socializace primární, sekundární a terciární

Nutnost sociálně se učit nás provází celý život. Helus (2011) rozlišuje tři fáze socializace: socializaci primární, sekundární a terciární.

Socializace primární

Primární socializace se podle Heluse (2015) uskutečňuje v rodině. Pomocí primární socializace probíhá v rodině první kontakt dítěte se společností a kulturou. Tím, jak rodina s dítětem jedná, jaké k němu zaujímá postoje, jakou vytváří oporu pro jeho vývoj a jakou citovostí je zahrnuje, tím mu zprostředkovává zvládnání základních vzorců chování a myšlení. Dítě tak rozvíjí své vztahy k sobě samému, druhým lidem, k širšímu okolí, k věcem a povinnostem. Dítě je jakýmsi produktem rodiny (matka, otec), skrz který se na sebe dívá a hodnotí se. Říkáme tedy, že dítě zvnitřňuje (bere za své) rodinné nároky a požadavky, rodinnou morálku, rodinné zájmy.

Socializace sekundární

Na socializaci primární dále navazuje socializace sekundární, ve které sehrává důležitou úlohu mateřská škola a škola základní (Helus, 2011). Do této formy socializace se ovšem promítají pozitivní i negativní efekty rodinného působení, které mají dalekosáhlé důsledky pro vytváření předpokladů úspěšné edukace a školní vzdělávací úspěšnosti. Právě pro děti přicházející ze sociálně znevýhodněných rodin může být tato situace náročná. Děti z těchto rodin jsou vychovávány na základě jiných hodnot, norem a pravidel. Vstupem do mateřské školy se rozdíl v hodnotách, pravidlech a celkové jinakosti životního stylu začínají projevovat. Problémy nastávají tehdy, pokud je mezi normami a zvyky prostředí primárního a sekundárního velký rozdíl.

Učitel by měl přistupovat k dítěti s citem a ohledem k tomu, z jakého prostředí dítě přichází. Ne vždy je příčinou neúspěchu dítěte jeho neschopnost či nechuť. Poznání rodiny a prostředí dítěte může velmi významně pomoci v procesu sekundární socializace. Pokud se učitel dobře vyzná v domácím, životním, prostředí dítěte, může této znalosti využít k efektivnějšímu rozvoji jeho osobnosti.

Socializace terciární

Socializace terciární je spojena s nástupem dospělosti. Tato forma socializace taktéž souvisí s formováním osobnosti dítěte. Dítě se tohoto procesu účastní tím, že pozoruje své nejbližší okolí (své rodiče). Na základě tohoto pozorování si vytváří vlastní pohled, vlastní úsudek na jednotlivé aspekty života dospělých.

Podle Heluse (2011) jsou těmito aspekty:

- prvotní vstup a začlenění se do zaměstnání. Respektování pracovních vztahů, vztahů nadřízený – podřízený, řádu provozu pracoviště;
- přátelské vztahy mezi dospělými, naplnění volného času;
- intimní vazby: sexualita, manželství a rodičovství;
- zvládání těžkostí a krizí (krize rozchodů, krize v profesním životě – ztráta zaměstnání, krize související s onemocněním).

1.2.2 Činitelé prostředí

Socializace tedy probíhá v rodině, školce, škole, zaměstnání, přátelských skupinách a nejrůznějších organizacích a institucích. Velmi významně ji ovlivňují i prostředky masové komunikace – televize, internet a tisk. Některá z těchto prostředí sledují podobné cíle a vzájemně se doplňují. Jiná mohou ale proti sobě zaujímat kritický, odmítavý postoj. Nejvýrazněji je to vidět na příkladu rodiny. Každá rodina má své vlastní svérázné socializační prostředí s odlišnými postoji a nároky vůči svému okolí (Helus, 2015).

Ke správnému definování různých sociálních prostředí pomůže práce Bronfenbrennera (1989), který rozlišuje mikroprostředí, mezoprostředí, exoprostředí a makroprostředí (Bronfenbrenner, 1989 in Helus, 2015).

Mikroprostředí

Mikroprostředí dítěte je v prvních dnech jeho matka. Toto mikroprostředí se postupně rozšiřuje na rodinu, na omezený počet osob:

- v nichž se dítě dobře orientuje, protože příslušníci rodiny se k němu chovají jemu srozumitelným způsobem;
- mezi těmito osobami zaujímá své postavení a nachází pocit jistoty a bezpečí, ono samo dokáže s jejich oporou vyvíjet aktivity, které následně vedou k rozvoji jeho osobnosti;
- mezi těmito osobami se dítě cítí být doma, je to jeho útočiště.

Pojem mikroprostředí ale také zahrnuje skupinu dětí, které spolu kamarádí, společnost důvěrných přátel, pracovní tým a podobně.

Mezoprostředí

Mezoprostředí je tvořeno různými mikroprostředími a jejich vzájemnými vztahy. Dítě se velmi brzy stává členem dvou i více mikroprostředí. Každé mikroprostředí poskytuje dítěti své vlastní možnosti, limity a plní specifické socializační funkce.

Toto lze lépe objasnit na příkladu rodiny a mateřské školy. Tříleté dítě je každý den umísťováno do mateřské školy. Rodina a mateřská škola jsou pro dítě dvěma oblastmi uspořádanými každá po svém. Každá oblast, každé mikroprostředí od dítěte žádají odlišné projevy, staví je do různých situací, s nimiž si dítě musí umět poradit. Důležité přitom je, že obě tato prostředí o sobě vzájemně ví, a i přes veškeré odlišnosti existuje jádro společných zájmů tvořících důvod pro spolupráci. Toto jádro je právě podstatou mezoprostředí.

Při pohledu se na společné zájmy rodičů a dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí a prostředí mateřské školy lze pozorovat, že jádro společných zájmů těchto prostředí se nehledá úplně snadno. Je proto třeba se snažit hledat různé cesty a možnosti nastolení společných zájmů a nastavení vzájemné spolupráce tak, aby rozvoj dítěte byl co největší.

Exoprostředí

Exoprostředí je prostředí, se kterým není jedinec v bezprostředním kontaktu, ale které si často představuje, ke kterému má vztah a zajímá se o něj. Prostředí je zprostředkované skrz lidi, které dobře zná a kteří jsou mu blízcí. Socializační funkcí tohoto prostředí je uvádět děti a mladistvé do širších souvislostí života. Exoprostředím

může být pracoviště rodičů, o kterém se doma mluví, jehož problémy se často před dítětem řeší, které se doma opakovaně připomínají návštěvou spolupracovníků otce či matky.

Makroprostředí

Makroprostředí je prostředí, které jedince začleňuje do velkých společensko-kulturních celků. Jeho socializační funkcí je ustanovit člověka v jeho občanství a v jeho sounáležitosti k lidské společnosti. Makroprostředí je silou, která mezo-, exo- i mikroprostředí jedince ztvárňuje, propojuje s mikroprostředími jiných lidí, z nichž pak činí národ, společnost, stát, případně lidstvo.

2 RODINA A JEJÍ VLIV NA OSOBNOST DÍTĚTE

Helus (2015, s. 198) říká, že „rodina je úplně prvním prostředím, se kterým se dítě setkává, do kterého se rodí. Rodina je jednou ze základních strukturálních složek společnosti a složkou zcela základní, pokud jde o zajišťování péče o děti a mládež a zejména pak i vytváření prvopočátečních předpokladů rozvoje osobnosti v socializačním procesu“. V tomto smyslu je rodina základem společnosti a zároveň jakýmsi startovacím bodem socializace jako takové.

Tato kapitola se bude zabývat tím, jak se rodina podílí na socializaci a rozvoji osobnosti dítěte. V kapitole 1.2.1 již byla zmíněna důležitost rodiny z hlediska primární socializace. Zde si budou představeni další významní činitelé či procesy týkající se rodinného prostředí. Jedná se o psychický proces, resp. mechanismus zvaný raná symbiotická vazba, výchovný styl rodiny, proměny současné rodiny a sourozenectví.

2.1 Raná symbiotická vazba

První sociální vztah malého dítěte je vztah ke své matce nebo k náhradě (hlavní pečující osoba). První věci, které dítě rozlišuje u své matky, nebo pečující osoby, je její hlas, obličej a specifický způsob zacházení s kojencem. Toto rané sociální napětí mezi matkou nebo osobou, která o dítě pečuje, se nazývá připoutání („attachement“) (Ainsworth, 1982 in Fontana, 2014).

„Připoutání je specifické citové pouto, jež vzniká mezi dvěma jedinci“ (Ainsworth, Bell, 1970 in Hewstone, Stroebe, 2006, s. 83). Vznik pouta mezi matkou, nebo pečující osobou, a dítětem se projevuje různými aspekty chování. Prioritou dítěte je, aby mohlo pobývat poblíž osoby, k níž si vytváří pouto. Této osobě věnuje pozornost tím, že se s ní mazlí, dotýká se jí, pláče v její nepřítomnosti, nechce ji nechat odejít a v její přítomnosti je spokojené. Chování doprovázející připoutání směřují k tomu, aby mezi dítětem a pečující osobou byla co nejmenší citová vzdálenost. Tímto chováním si dítě buduje primární pocit bezpečí. To znamená, že dítě se v případě ohrožení může obrátit na pečující osobu a ta mu pomůže, postará se o něj (Hewstone, Stroebe, 2006).

Helus (2015) říká, že matka přejímá některé důležité psychické funkce samotného dítěte, které tak jejím prostřednictvím realizuje svá základní uspokojení, svou základní orientaci a svůj plnohodnotný vývoj.

Nejvlivnější teorii připoutání představil britský psychiatr John Bowlby (1969, 1988). Tuto teorii dále rozvinula americká psycholožka zabývající se sociálním vývojem Mary Ainsworth (Ainsworth, Marvin, 1995 in Helus, 2015).

Ainsworthová rozlišovala tyto vazby

- a) **Připoutání bezpečné a spolehlivé:** Je optimálním typem. Vzniká, když dítě vnímá svou matku jako dostupnou, a to jak fyzicky, tak i psychicky (matka vnímá veškeré potřeby dítěte a je mu oporou). Její chování je dítěti srozumitelné, předpověditelné, vazba je oboustranná a vznikající nesoulad je harmonicky doladěn;
- b) **Úzkostně vyhýbavé připoutání:** Matka je fyzicky přítomna, ale psychicky je přítomna méně. Myslí na své věci, oddává se svým starostem. Vazba ztrácí vzájemnou oboustrannost. Připoutání je částečně narušováno a doladování je obtížnější;
- c) **Úzkostně vzdorující připoutání:** Dítě je ve stavu časté obavy, frustrace z nedostupnosti a nesrozumitelnosti své matky. Zvýší-li úsilí vzbudit matčinu pozornost – tím, že úporně pláče, zlobí – matka se vůči němu stává vnímavější. Začne se jím zabývat a šance připoutání se zvyšuje;
- d) **Dezorganizované připoutání:** Je nejnebezpečnější vzorec připoutání. Připoutání je výrazným způsobem narušeno, jindy je ale ze strany matky kompenzačně obnovováno, ale způsobem ne plně funkčním. Tyto nepředpokladatelné výkyvy dítě dezorientují a traumatizují, což se promítá do základních charakteristik vývoje osobnosti. Do tohoto typu patří děti týrané a zneužívané, ale také děti, jejichž rodiče jsou sami těžce traumatizováni a nejsou schopni se sami do potřeb dítěte vcítit.

Jak je zde možné pozorovat, připoutání se ne vždy vyvíjí optimálním způsobem. Ne vždy je matka patřičně vcitivá a pohotová. Často zabředává do svých vlastních problémů, nejeví zájem o dítě, nebo je citově chladná. Tato situace může přerůst až v problém,

pro který se vžil termín citově sociální deprivace. K citově sociální deprivaci dochází v momentě, kdy nejsou v raném věku uspokojovány potřeby raného připoutání. Deprivace má vážné, dlouhodobé, někdy i trvalé následky. Projevuje se širokým spektrem příznaků označovaných jako deprivanční syndrom. Jedinec ztrácí způsobilost vnímat lásku druhých vůči sobě a projevovat ji vůči ostatním. Nedokáže se vcítit do druhých lidí a očekávat vcítění druhých lidí vůči sobě. Nedokáže rozpoznávat city druhých osob a komunikovat své vlastní (Helus, 2015).

2.2 Výchovní styl

Mezi styly rodičovské péče a následným chováním dítěte lze vysledovat velmi významnou souvislost. Jeden z nejužitečnějších modelů pro vymezení stylů rodičovské péče v dětství popsali Maccobyová a Martin (1983). Autoři vymezují čtyři základní styly rodičovské péče. Každému výchovnému stylu pak přisuzují konkrétní důsledky chování dítěte v budoucím čase (Maccobyová a Martin, 1983 in Fontana, 2014).

Rodičovské styly a jejich důsledky dle Maccobyové a Martina (1983)

a) Rodičovský styl autoritativní (demokratický):

Požaduje od dítěte, aby se chovalo na úrovni odpovídající jeho věku a schopnostem. Jedná se o vřelý pečující vztah. Rodiče se zajímají o city a názory dítěte. Rodičovská rozhodnutí jsou dětem zdůvodňována.

Důsledky chování dítěte

Dítě je nezávislé, sebeprosazující, kamarádké vůči ostatním vrstevníkům. Spolupracuje s rodiči, je spokojené, usiluje o co nejlepší výkon, je úspěšné.

b) Rodičovský styl autoritářský

Rodiče často prosazují moc a ovládají dítě bez vřelosti a oboustranné komunikace. Vyžadují poslušnost, úctu k autoritě a tradici.

Důsledky chování dítěte

Dítě má sklon k sociální izolaci. Je méně spontánní. Dívky bývají často závislé na autoritě, bez snahy o dobrý výkon. Chlapci mají sklon k agresivitě vůči ostatním vrstevníkům.

c) Rodičovský styl shovívavý

Jedná se o rodičovský styl přijímající, reagující a orientovaný na dítě. Rodiče od dětí požadují málo.

Důsledky chování dítěte

Dítě je pozitivně citově laděné, živé, avšak nezralé a nedovede ovládat své impulsy. Postrádá přiměřenou společenskou odpovědnost a nedokáže spoléhat samo na sebe. Má sklon k agresivitě.

d) Rodičovský styl zanedbávající

Rodiče jsou velmi často zaměstnání svými činnostmi a neúčastní se života dětí. Rodiče s dítětem nekomunikují a málo si všímají názorů nebo pocitů dítěte.

Důsledky chování dítěte

Dítě má sklon k náladovosti, nedokáže se soustředit. Je rozmařilé, neovládá své city a impulsy. O školní výuku se nezajímá, často chodí za školu, má sklon k požívání drog.

Je zřejmé, že rodiče mohou svůj rodičovský styl v průběhu doby měnit. Stává se to pod vlivem vnějších okolností, v závislosti na vnímání dítěte v danou chvíli a také na okamžité náladě a citovém rozpoložení. Někteří rodiče bývají nevyhranění a zaujímají postavení někde mezi styly. Díky tomu, že existují individuální rozdíly mezi dětmi v temperamentu a ve schopnostech, dochází k tomu, že i ony se odchýlí od výše popsaných způsobů chování. Přesto však tento model čtyř stylů poskytuje cenné vodítko v oblasti vzorců rodičovské péče a typických způsobů chování dětí (Fontana, 2014).

Podobným výzkumem se zabývala Baumridová (1989, 1991), která rozlišila tři typy rodičovských výchovných stylů a zkoumala, jak vzájemně souvisí s úspěšností dítěte

ve škole. Baumridová zjistila, že děti, které vyrůstají v podmínkách stylu opřené o autoritu, nezávisle na věku, etnickém původu a statusu, dosahují lepších výsledků v ukazatelích vývoje osobnosti, rozumových schopnostech a výsledcích školní práce, než děti ostatních výchovných stylů (Baumridová, 1989, 1991 in Helus, 2015).

2.3 Proměny současné rodiny

Vyrůstat v přívětivém, láskyplném prostředí úplné rodiny je pro dítě darem do vínku pozitivního rozvoje osobnosti, zvláště v době, kdy úplné rodiny nejsou zcela považovány za běžnou normu. Dnes již úplná rodina přestává být pravidlem a do popředí vstupují různé formy podob soužití dítěte a rodičů, náhradních rodičů, druhých rodičů apod. Je důležité, aby tyto nové formy soužití skýtaly dětem co nejvíce kvalitních možností socializačního vývoje (Helus, 2015).

Pro přesnější definování měnící se povahy rodiny je třeba si vymezit pojmy tzv. rodiny užší a širší.

Dle Fontany (2014) se užší rodina skládá z příbuzných prvního stupně (rodičů a dětí). Širší rodina zahrnuje příbuzné druhého a třetího stupně, což jsou prarodiče, strýcové, tety, bratřenci a sestřenice. Užší i širší rodina jako instituce prošly v rozvinutých zemích významnými proměnami. V případě užší rodiny jde o změny strukturálního charakteru. Tradiční rodinná jednotka skládající se z otce, matky a jednoho až tří dětí není již v současné době normou. Rozpady rodin a nárůst počtu dětí počatých mimo manželství vedou k velkému vzrůstu počtu rodin s jedním rodičem a rodin s nevlastním rodičem. Tradiční norma, která předpokládala, že otec chodí do práce a matka zůstává v domácnosti, dnes už neplatí ani v rodinách s oběma rodiči (Fontana, 2014).

V případě širší rodiny lze za nejdůležitější změnu považovat pokles jejího významu. Fenoménem dnešní doby je situace, kdy se mnoho mladých lidí stěhuje z oblastí, kde vyrůstali. To má za následek, že se lidé žení, vdávají a vychovávají děti daleko od prarodičů a příbuzných. Tento jev se nazývá sociální mobilitou. Ta vede nejen k rozkladu širší rodiny, ale také k rozpadu malých, dříve silně soudržných společenství. „V dobách, kdy byly děti vychovávány v prostředí širší rodiny a známého světa sousedů a přátel, byly mnohem více vystavovány tlakům směrem k sociální konformitě, než je tomu nyní“ (Fontana, 2014, s. 37). Znamená to, že děti byly mnohem více

vystaveny tlakům přizpůsobit se normám a pravidlům chování běžných pro danou sociální skupinu, než je tomu dnes. Protože je znal každý v bezprostředním okolí, znamenalo to, že pokud se dopustí něčeho nekalého, budou s největší pravděpodobností na tuto situaci upozorněni a bude se požadovat náprava.

Neúplná rodina

Pojem neúplná rodina znamená, že v rodině chybí otec nebo matka. Nepřítomnost otce bývá mnohem častější než nepřítomnost matky. Tato nepřítomnost bývá kompenzována jinými muži, s nimiž je rodina v kontaktu. Často to bývá dědeček, strýc nebo matčin přítel. Je možné se setkat i s tzv. překompenzováním. K tomuto jevu může dojít, když rodič z obavy, že dítěti musí nahradit druhého chybějícího, je obklopený takovou péčí, že je rozmazluje. K této situaci může také dojít ze strany matčina partnera nebo otcovy partnerky. Stává se to většinou tím, že přemírou lásky a péče chtějí dokázat sobě i partnerovi, že jsou lepší, než byl původní pokrevní rodič. Rozmazlené dítě je ale postupem času značně náročné, což vede ke krizi vztahu k dítěti, případně celkové krizi rodinného prostředí (Helus, 2015).

Úspěšné či neúspěšné řešení problémů pocházející z neúplnosti rodiny je také ovlivňováno tím, co bylo příčinou, resp. jak se s neúplností vypořádá matka. Zpravidla se matce lépe daří vyrovnat se se stavem neúplnosti, vznikl-li na základě ovdovění než rozvodu. V prvním případě vstupuje zesnulý otec do rodinného dění skrz matčiny vzpomínky a zůstává trvalou autoritou. V druhém případě je obvyklé, že dítě nedokáže vlivem matčiných negativních citů prožít vztah k otci nekonfliktně a mívá i ztíženou situaci v rozvíjení přirozených vztahů k autoritám (Helus, 2015).

Možné následky pro vývoj dítěte má i tzv. funkční skrytá neúplnost. Jedná se o případ, kdy je rodina viděna zvenjšku jako rodina úplná a spořádaná. Ve skutečnosti ale jeden z rodičů své rodičovské funkce neplní. Například nevšímá si dítěte, delší období doma nepobývá. Tato neúplnost bývá zdrojem napětí v rodinných vztazích. Stává se, že dítě se snaží nefunkčního rodiče více zapojit do událostí v rodině, a to i způsobem ne úplně vhodným. Mohou mít charakter provokování, dítě je neposlušné, neprospívá ve škole, je agresivní vůči svému okolí. Nefunkční rodič tyto stavy chování nechápe a sám

pochybně reaguje (trestáním, lhostejností). Tím se však dále prohlubuje nebezpečný trend v socializaci dítěte (Helus, 2015).

2.4 Sourozenectví

Sourozenectví poskytuje specifické podněty pro nápodobu a ztotožňování. Napodobování sourozenců může znamenat i problém, ale v zásadě je velmi významnou zásadní hodnotou. Možnost napodobovat staršího sourozence je pro mladší děti velice lákavé. Touha vyrovnat se staršímu sourozenci bývá často tažnou silou prvních projevů seberozvíjení.

Na druhou stranu ale příležitost projevit vůči mladšímu sourozenci ohleduplnost a péči mají značný socializační význam. Také vztahy mezi bratry a sestrami mohou ovlivnit povahu genderové socializace (Helus, 2015).

Sourozenectví s sebou nese konflikty, rozmršky, vzájemné negativní afekty (vztek, žárlivost). Tím, že rodiče na tyto afekty přiměřeně korektně reagují, učí děti dovednostem tyto stavy ovládat. Sourozenci se mezi sebou učí trpělivosti, shovívavosti a velkorysosti vztahů. Sourozenci, zejména ve středním školním věku, si vzájemně zprostředkovávají přirozený vstup do světa kolem nich. Děje se tak pomocí kamarádů a jejich rodin. Vytvářejí si tak své vlastní vztahy a známosti. Sourozenectví tak velmi napomáhá rozšiřování socializačního horizontu, získávání nových zkušeností s poznáváním lidí (Helus, 2015).

Je třeba zmínit i na důležitost velikosti rodiny a počet sourozenců. Podle Fontany (2014) bývá velikost přímo úměrná školnímu prospěchu. Děti z větších rodin bez ohledu na to, z které společenské vrstvy pocházejí, podávají horší výkon ve čtení, psaní, počítání, řečových dovednostech a tvořivosti než jedináčci nebo děti s jedním nebo dvěma sourozenci. Horší výkony dětí jsou dány tím, že ve větších rodinách mají rodiče obvykle na jednotlivé děti méně času. S těmito dětmi se většinou méně mluví a působí na ně méně podnětů. Nejvíce strádá nejstarší dítě. Je to proto, že veškerá péče je v rodině věnována dětem nejmladším. Nejstarší dítě je tak nuceno se starat samo o sebe (Davie, Butler, Goldstein, 1972 in Fontana, 2014).

Naproti tomu ale Helus (2015) hovoří o tom, že i rozvoj osobnosti u mladších dětí se v početných rodinách zpomaluje. V početné rodině se vytváří něco jako dětské

společenství, které je častěji odkázáno samo na sebe, čím je dětí více. Mladší děti se v tomto společenství více zabydlují a mají méně kontaktů s dospělými. Tím si dětství do jisté míry prohlubují (Helus, 2015).

Šíře a intenzita vazeb mezi dětmi představuje pro socializaci osobnosti potenciální hodnotu. Každé dítě může pro svůj vývoj čerpat podněty z rozdílů pohlavních i věkových, podněty k řešení problémů vzájemné pomoci, respektování pravidel a ohledů. Toto vše se ale neděje automaticky. Je třeba, aby rodiče vyvinuli značné výchovné úsilí (Helus, 2015).

2.4.1 Sourozenecké konstelace

Sourozeneckou konstelací se rozumí pořadí narození dítěte mezi sourozenci. Přičemž důležitost je zpravidla přisuzována pozicím prvorozence, druhorozence a nejmladšího. S každou z těchto pozic se pojí určitá konstelace vztahů, postojů a interakcí mezi dítětem, rodiči a sourozenci, které mají typické socializační důsledky (Leman, 1997 in Helus, 2015).

Sociálně psychologická pozice prvorozence oproti druhorozeneci se spojuje s vlivy a zkušenostmi, které způsobují vznik určitých vlastností osobnosti a způsobů zvládnání životních situací. Tento vliv pořadové pozice se realizuje v dětství. V různých formách dispozičních a projevových může dlouhodobě přetrvávat. Jedná se o jev, který může pomoci objasnit řadu rozporuplných situací a neměl by uniknout pozornosti učitelů (Helus, 2015).

Dalším charakteristickým ovlivněním týkajícím se prvorozenců je tzv. sesazení z dominantní pozice. Podstatou tohoto jevu je narození druhého dítěte v rodině a následná soustředěnost rodičů na novorozence. Toto může v prvorozeneci vyvolat řadu negativních zkušeností („nemají mne rádi jako dříve, nezáleží jim na mně“). Dítě, u něhož jsou navozeny tyto zkušenosti, reaguje různě. Třeba celkovou nelibostí nebo nelibostí vůči sourozenci projevující se agresí, snahou ublížit mu. Objevují se i snahy vydobýt si zpět ztracenou pozornost rodičů za každou cenu.

Oproti tomu pořadová pozice druhorozence je ovlivněna neustálým srovnáváním s pozicí prvorozence, který jej stále ve všech situacích předstihuje a je pro něj určitým vzorem. Tato situace je v řadě případů příjemná a nese s sebou mnoho výhod.

Druhorozenec ví, jak má co dělat, jde jen o to napodobovat staršího. Na druhou stranu ale tento jev snižuje potřebu tvořivého projevu a iniciativnosti a omezuje chuť a odvahu poradit si sám.

Další typy situací jsou spojeny s pozicí nejmladšího dítěte v rodině. Charakteristickým znakem přístupu k nejmladšímu dítěti bývá tendence přistupovat k němu jako k dítěti, které potřebuje pomoc, ochranu a podporu v mnohem delším časovém horizontu, než to bylo u dětí předešlých. Na tomto přístupu se často podílejí i starší sourozenci. Vytváří se tak celkové klima zvýšené pozornosti (je „mazánek“ rodiny). Mohou ale nastat i jiné situace, kdy se starší sourozenci cítí ohroženi mladším. Mají pocit, že jsou opomenuti. Vzniká tak jeden z častých problémů, které narušují rodinné vztahy (Helus, 2015).

Na základě popsaných vztahů lze vidět, že problematika sourozenectví je velice zajímavá a důležitá a velmi ovlivňuje socializační vývoj dítěte. Učitelé by měli tuto problematiku znát a zohledňovat ji v rámci realizace socializačních a výchovných hodnot.

3 VLIV SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ NA ROZVOJ OSOBNOSTI DÍTĚTE

Tato kapitola je věnována definici a příčinám sociálního znevýhodnění a jeho vlivu na rozvoj osobnosti dítěte.

3.1 Definice sociálního znevýhodnění

Definice sociálního znevýhodnění není v podmínkách české právní úpravy kodifikována. Přesto děti ze sociálně znevýhodněného prostředí stále přicházejí do mateřských a základních škol. Od 1.9.2017 vešly v platnost změny školského zákona 561/2004 Sb. Tyto změny se týkají mimo jiné předškolního vzdělávání. Hovoří o tom, že dosáhne-li dítě věku pěti let před zahájením školního roku, je pro něj předškolní vzdělávání povinné. Právě tato změna je pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí velmi pozitivním krokem (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Zákon 561/2004 Sb. § 2 říká, že „vzdělávání je založeno mimo jiné na zásadách rovného přístupu každého státního občana ČR, nebo jiného členského státu EU bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry, náboženství, etnického nebo sociálního původu aj. Dále pak je založeno také na zásadě zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce“. To znamená, že veškeré cíle vzdělávání dítěte jsou založeny na základě jeho individuálních potřeb, cestou osobnostního přístupu.

Ve své práci považuji ale za důležité vymezit si základní prvky, či projevy sociálního znevýhodnění z důvodu lepšího porozumění dané problematice. K tomuto účelu jsem využila poznatků zpracovaných v rámci realizace projektu CEROP (Cesta k rovným příležitostem) – možnosti a limity vzdělávání sociokulturně znevýhodněných osob, realizovaného Západočeskou univerzitou v Plzni (ZČU), (Centrem aplikované antropologie a terénního výzkumu Fakulty filosofické) v období červenec 2009 až únor 2012.

Sociální znevýhodnění je tedy podle Zíkové, Jakoubka, Jakoubkové Budilové, Koubkové, Lábusové, Morvayové, Strohsové, Pokorné, Křištofa, Svobody (2011, s. 12) *stav, kdy dítě v důsledku dlouhodobého života v prostředí, jež je charakterizováno nízkým socioekonomickým statusem, silnou přítomností rizikových vlivů pro jeho vývoj, prvky*

sociokulturní odlišnosti, případně kombinací těchto jevů, nemá dostatečně rozvinuty schopnosti pro rozvoj svého potenciálu v rámci dalšího vzdělávacího procesu“.

Socioekonomický status rodiny

Základ socioekonomického statusu rodiny je podle Heluse (2015) tvořen sociální vrstvou (třídou), ke které jedinec přináleží, a to na základě prestiže svého povolání, příjmu (bohatství) a vzdělání. Socioekonomický status rodiny je významně ovlivňován celou řadou ukazatelů osobnosti, výkonu, kariérního prosazování a životní a školní úspěšnosti, a to jak směrem pozitivním, tak i negativním. Socioekonomický status působí na vytváření předpokladů školní úspěšnosti, či naopak způsobuje žákovy neúspěchy. (Helus, 2015).

Na základě realizace projektu autorů Zíkové, Jakoubka, Jakoubkové Budilové a kol. (2011) byly získány informace, které nám také ukazují pohled na sociální status jednotlivce. Definují ho jako sociální postavení člověka ve společnosti, které do značné míry určuje jeho chování a očekávání, která vůči němu mají ostatní. Zahrnuje jak charakteristiky připsané, které člověk není schopen během života změnit (pohlaví, věk), tak i charakteristiky získané (vzdělání, profese, místo, způsob bydlení, bohatství a možnosti trávení volného času).

Definice sociálního znevýhodnění hovoří o nízkém socioekonomickém statusu. Jeho prvky jsou podle Zíkové, Jakoubka, Jakoubkové Budilové a kol. (2011) definovány následovně:

Za prvky nízkého socioekonomického statusu jsou považovány

1. závislost rodiny na systému státní sociální podpory;
2. zadluženost či předluženost rodin;
3. nevyhovující bytové, materiální, stravovací, hygienické podmínky, obecně život v podmínkách materiální chudoby.

Dalšími projevy sociálního znevýhodnění je existence rizikových jevů ohrožujících pozitivní vývoj dítěte. Jedná se o

1. život v prostředí ohroženém kriminálními a dalšími sociálně patologickými jevy;
2. dlouhodobě sníženou schopnost rodičů v oblasti naplňování potřeb dítěte;

3. nedostatečné schopnosti rodičů k přípravě dítěte na školní docházku.

Dále je třeba zmínit i prvky sociokulturní odlišnosti, které ale nemusí znamenat případ sociálního znevýhodnění. Hovoří se o:

1. jazykové odlišnosti;
2. výrazně odlišné rodinné konstelaci;
3. náboženské odlišnosti.

Na základě popsání důležitých prvků sociálního oslabení lze říci, že sociální znevýhodnění je mimo jiné stav způsobený důsledkem dlouhodobého a silného vlivu prostředí a není dán biologickými faktory (geny). Nejedná se o stav neměnný. Dítěti pocházejícímu z tohoto prostředí je třeba poskytnout podporu pro možnost naplnění jeho vzdělávacího potenciálu. Sociální oslabení je často souborem různých kombinací faktorů. Výsledné projevy ve vzdělávacích obtížích dítěte mají rozmanité podoby. Forma a rozsah sociálního znevýhodnění jsou vždy individuální a nelze je jakkoli zobecňovat. V případě shledání jakýchkoli potíží při vzdělávání dítěte nastupuje metoda individuální diagnostiky problémů a obtíží dítěte a jejich souvislostí tzv. individuální, osobnostní přístup (Zíková, Jakoubek, Jakoubková Budilová a kol., 2011).

3.2 Faktory sociálního znevýhodnění

Sociální znevýhodnění není propojeno jen s oblastí materiálního zázemí dítěte. Bývá též spojeno s oblastí hodnotovou a kulturní ve smyslu mezigeneračně předávaných životních praktik a životního stylu (Zíková, Jakoubek, Jakoubková Budilová a kol., 2011).

Sociální znevýhodnění spojené s materiálním zázemím rodina nedokáže často vlastními silami vyřešit. Tato situace nemusí být vždy spojena s finančním nedostatkem. Spíše jde o to, že rodina neumí s financemi efektivně nakládat. To sebou přináší problémy ovlivňující vzdělání dítěte. Jedná se o nedostatek kvalitních materiálních podmínek, a podnětů k učení a vzdělávání. Tyto podmínky jsou spojeny s problémy s bydlením nevhodným pro vzdělávání, nevhodným materiálním vybavením domácnosti, s životním rytmem rodiny neslučujícím se se školními povinnostmi, se stravovacími návyky a výživou dítěte neodpovídajícím jeho potřebám a vývoji, nedostatkem kvalitního spánku, nemožností kvalitní udržitelné hygieny atd. (Zíková, Jakoubek, Jakoubková Budilová a kol., 2011).

Sociální znevýhodnění spojené s oblastí hodnotovou a kulturní pomůže osvětlit teorie sociálně kulturního handicapu podle Charlota (1990). Tato teorie definuje sociálně kulturní handicap (nedostatek) jako určité chybění či mezeru v základních kulturních předpokladech. Děti chybí základy kultury nezbytné pro úspěch ve škole (Charlot, 1990 in Hadj-Mousová, Štech, Vágnerová, 2001).

Je třeba si ale položit otázku: co konkrétně těmto dětem chybí? Odpoví sociologové. Kohn (1984) vidí základní problém v rodině, a to v jejím postavení v sociálně ekonomické vrstvě. Postavení v sociálně ekonomické vrstvě je podle něj dáno:

- profesní pozicí rodičů (sociálně nízká, či vysoká);
- úrovní jejich vzdělání.

Děti pocházející z rodin s nízkým socioekonomickým statusem postrádají vhodné postoje a hodnotové orientace (nezávislost, seberegulaci, důvěru v sebe). Rodičům těchto dětí nebyly nejspíše předávány zkušenosti a znalosti, které by jejich hodnotovou orientaci a postoje pomáhaly formovat vhodným způsobem (Hadj-Mousová, Štech, Vágnerová, 2001).

Dalším významným faktorem sociálně kulturního handicapu je nízká úroveň vzdělanosti rodičů. Důležitým se ukazuje vzdělání zejména matky, dále pak i ostatních příbuzných, sourozenců a kamarádů. Vzdělávání sociálně znevýhodněného dítěte je omezeno paušalizací jeho potíží, nálepkováním, vyčleňováním z kolektivu, předsudky týkajícími se jeho osobnosti.

Sociální oslabení se může vázat i na různé druhy patologií, jako jsou psychické poruchy rodičů či dítěte, týrání, zanedbávání potřeb dítěte, zneužívání psychické či fyzické a různé druhy závislostí. Patologie mohou být příčinou, ale někdy jsou spíše důsledkem obtížné životní situace rodiny.

Aktuálně se jako nejzávažnější sociální znevýhodnění jeví děti, které trvale žijí v prostředí tzv. sociálně vyloučených lokalit. Jedná se lokality s nedostatečnou materiálně technickou vybaveností a špatnými hygienickými podmínkami (Zíková, Jakoubek, Jakoubková Budilová a kol., 2011).

3.3 Vliv sociálně znevýhodněného prostředí na rozvoj osobnosti dítěte

Faktory sociálního znevýhodnění přibližují důvody, které mohou ovlivňovat rozvoj osobnosti dítěte negativním způsobem. Jak již bylo řečeno, obrovskou úlohu v rozvoji osobnosti dítěte má jeho matka, jeho rodina a nejbližší okolí, prostředí, v němž vyrůstá. Je třeba ještě přiblížit, jak působí sociálně znevýhodněné, nepodnětné prostředí (mikroprostředí) na rozvoj osobnosti dítěte, tedy které kompetence nejsou v dostatečné formě rozvíjeny.

Na tuto skutečnost se zaměřil Bernstein (1971), který zjistil, že rodiny se řídí jakýmsi organizačními principy vzájemné komunikace a interakce vytvářejícími rodinnou strukturu, vztahy mezi rolemi jednotlivých členů a jazyk. Tyto organizační principy označuje pojmem kód. Každá rodina má svůj kód, ve kterém probíhá rodinná socializace dítěte. Tento kód se liší socioekonomickým statutem rodiny. U vyšších sociálních vrstev jsou vztahy mezi rolemi pružnější, méně autoritářské. Jazyk je komplexnější, bohatší a diferencovanější. Tomuto kódu se říká kód elaborovaný, který ovšem dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí chybí. Jejich kód je chudý. Předpoklady, které v rodině získávají, zejména předpoklady poznávací, jsou omezené a neumožňují jim produktivně navázat kontakty s dospělými. Děti mají nedostatek především jazykových kompetencí a logického myšlení stavějícího na abstrakci a generalizaci. Těmto dětem chybí schopnost efektivně zpracovávat informace a volit správné způsoby poznávání v důsledku nedostatečně osvojených lingvisticko-kognitivních struktur (Hadj-Mousová, Štech, Vágnerová, 2001).

Další jazykový deficit vzniká v momentě, kdy dítě nemá možnost seznámit se včas s existencí knihy. Stejným způsobem může být dětem i odepřena raná zkušenost s hodnotou počítání. Důsledkem toho jim v dalším období není jasný význam matematiky. Děti často nemají doma kde v klidu číst nebo dělat domácí úkoly. Neseznámily se v rodině s knihami, obvykle mají omezený přístup do knihoven a dalších kulturních institucí, jako jsou divadla a muzea (Fontana, 2014).

Děti ze sociálně slabého, nepodnětného prostředí bývají označovány jako méně nadané a mohou se také jevit jako fyzicky agresivnější. Je to z toho důvodu, že postrádají řečovou vytříbenost, která by jim umožnila vhodněji navazovat vztahy k lidem a slovně

vyjadřovat své city. Navíc neměly příležitost se doma naučit účastnit se společenského styku a jsou také hůře připraveny osvojit si s řečí související dovednosti, čtení a psaní. Není divu, že takové děti jsou navzdory svým případným schopnostem na počátku předškolní či školní dráhy neúspěšné (Fontana, 2014).

4 DĚTI ZE SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí se do nerovného postavení vůči zbytku společnosti dostaly bez vlastního přičinění. Pomoci jim nejsou schopni rodiče, sourozenci, sousedé ani vrstevníci, protože jejich situace je většinou podobná (Labuťová, Novotná, 2015).

Je nutné, aby ve prospěch sociálně znevýhodněných dětí včas, systematicky, dlouhodobě intervenovaly instituce a organizace s celospolečenskou odpovědností. Nejdůležitější podíl v této intervenci mají vzdělávací instituce. Výraznější změny nepříznivého stavu vyplývající ze situace sociálně oslabené rodiny nelze dosáhnout pouze pedagogickou intervencí ve škole. Je nutné usilovat o provázanou pedagogickou spolupráci s ostatními institucemi a organizacemi nabízející široké spektrum sociálních a vzdělávacích služeb (Zíková, Jakoubek, Jakoubková Budilová a kol., 2011).

Jednou z nejdůležitějších vzdělávacích institucí je bezesporu mateřská škola. Je to jedna z prvních institucí, která pomáhá stírat rozdíly mezi dětmi, ať už v rovině kognitivní, tak i sociální a výrazně pomáhá v začátcích zahájení školní docházky a následné adaptaci sociálně znevýhodněných dětí v základní škole.

4.1 Práce s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí v mateřské škole

Výhodou mateřské školy oproti přípravným třídám nebo předškolním klubům je jejich heterogenita a integrace s dětmi majoritními. V mateřské škole se vytvářejí přátelství a kamarádství různých dětí ze všech sociálních vrstev, různé etnicity, různé kognitivní a sociální vyspělosti (Labuťová, Novotná, 2015). Jde většinou o první instituci, do které dítě vstupuje. Nemá žádné špatné předchozí zkušenosti, je malé, tvárné a přizpůsobivé. Toto propojení je nejlepší forma podpory rozvoje osobnosti dítěte ze sociálně znevýhodněného prostředí.

4.1.1 Pedagogická práce zaměřená na dítě

Cíle práce s dětmi jsou dány rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání RVP PV 2018. Velký důraz je kladen na celkový rozvoj dětí v oblasti sociální a emocionální, ale i v záležitostech týkajících se základních hygienických a stravovacích

návyků a seznámením se s řízenou činností a režimem dne. Vše směřuje k začlenění dětí do kolektivu mateřské školy a k lepší orientaci v nárocích kladených na dítě, které jsou pro děti ze sociálně oslabeného, nepodnětného prostředí neznámé (Labuťová, Novotná, 2015).

Je důležité zmínit, že v přístupu k sociálně znevýhodněným dětem je nezbytné opustit jakýkoli univerzální model vzdělávání. Rozdíly mezi různými životními situacemi a problémy dětí ze sociálně oslabených rodin jsou natolik významné, že převyšují případné shody (Zíková, Jakoubek, Jakoubková Budilová a kol., 2011).

Osobnostně orientovaný individuální přístup k dítěti je tou nejlepší metodou rozvoje vzdělávání dítěte ze sociálně oslabeného prostředí.

V souvislosti se vzděláváním dítěte ze sociálně znevýhodněného prostředí je třeba věnovat pozornost odlišnostem, které znesnadňují začlenění těchto dětí do kolektivu mateřské školy.

Autorky Běhounková, Havrdová (2011) definují tyto odlišnosti následovně:

1) Odlišný hodnotový systém rodiny a školy

Někteří rodiče nepovažují hodnotu vzdělání za něco, co by mělo jejím dětem pomoci v jejich budoucím životě. Mateřská škola by měla působit na rodiče dětí a vhodným způsobem jim vysvětlit, že pravidelné docházení do mateřské školy má velmi pozitivní vliv na rozvoj jejich dítěte a poté i lepší start ve škole základní.

K nastolení tohoto žádoucího stavu pomohla i změna školského zákona 561/2004 Sb., která hovoří o tom, že dosáhne-li dítě před zahájením školního roku pěti let, je pro něj docházka do mateřské školy povinná.

2) Pojetí sociální role a vztah k autoritě

Každá rodina má jinak nastavené zvyklosti chování dětí vůči dospělým a autoritám. V mateřské škole se děti učí respektovat společně nastavená pravidla a autority.

3) Odlišný kognitivní a autoregulační systém

Je důležité, jak rodina pracuje s impulsivitou a frustrační tolerancí a jak rozvíjí slovní zásobu a myšlení dětí. Stane-li se, že je dítě ponecháno v rodině samo sobě, pak se rozvíjí spíše pragmatické kognitivní schopnosti zaměřené na praktický život. Dítě pak špatně mluví, není schopné své myšlenky či potřeby slovně vyjádřit, ale v praktických záležitostech je zdatné.

4) Odlišné zkušenosti s pracovním materiálem

Na rozvoj dítěte má velký vliv také předchozí zkušenost s různými pomůckami a materiály (knihy, pastelky, didaktické hry). Děti z oslabeného sociálního prostředí tuto zkušenost většinou nemají. Na mateřské škole je, aby dětem tyto pomůcky nabídla, naučila je s nimi pracovat, ale také správně je používat, neničit je a vážit si jich.

5) Odlišný režim doma a ve škole

Dělení času na „práci“ a „volno“ se děti běžně učí ve svých rodinách. Nezkušenost dítěte s tímto režimem může být nesprávně pochopena jako nezralost centrálního nervového systému (v horším případě jako neposlušnost). V mateřské škole se střídá řízená činnost s volnou hrou a pravidelností ve stravování. Vedle toho se děti učí samostatnosti v sebeobsluze a hygieně (převlékání, umývání rukou před a po jídle a po použití toalety). Kromě respektování režimu dne, pravidel a hranic se děti učí respektovat autoritu, která dodržování pravidel požaduje.

Jednou z důležitých podmínek přizpůsobení všem shora popsaným situacím je včasný nástup do mateřské školy (nejlépe ve třech letech) a poté i pravidelná docházka.

6) Odlišný komunikační řečový rámeček

Jazyk strukturuje myšlení. Děti, kterým doma není vhodnou formou předáván dostatečně bohatý jazyk (zvyšování slovní zásoby, vysvětlování pojmů), mají

omezené prostředky pro pojmenování jevů, omezenou slovní pohotovost a argumentaci.

V mateřské škole se děti učí, jak se oslovovat, rozlišovat s kým a jak hovořit, pojmenovávat věci běžné potřeby, učí se říkanky, básničky, písničky. Rozvíjejí se jejich řečové schopnosti. Pokud pedagog v mateřské škole zjistí, že dítě má tuto schopnost výrazně omezenou, je možné mu sestavit individuální vzdělávací plán a na jeho základě se snažit rozvíjet oblasti omezené. Pokud se dítě nezlepšuje, může učitel rodičům doporučit návštěvu klinického logopeda, či pedagogicko-psychologickou poradnu nebo speciálně-pedagogické centrum.

Navštíví-li dítě jedno ze zmíněných pracovišť a je vyšetřeno, obdrží mateřská škola doporučení, na základě kterého se vypracuje plán pedagogické podpory, podle něhož se dále postupuje v rozvoji dítěte.

7) Nízké očekávání pedagoga od dítěte ze sociálně znevýhodněného prostředí

Čím vyšší očekávání na výsledky vzdělávání pedagog má, tím lepších výsledků dítě dosahuje. Svá očekávání pedagog promítá do podpory dítěte, do komunikace s ním, do množství úkolů apod. V případě je-li učitel přesvědčen, že dítě nemůže z nějakých důvodů podat lepší výkon nebo nemá šanci se zlepšit, vnímá jen takové chování, které potvrzuje jeho očekávání. Tím upevňuje negativní chování dítěte. Tento jev je nazýván Golemův efekt (Zelinková, 2011).

Je vhodné, aby pedagog pracoval s motivací dítěte, aby ho povzbuzoval a chválil za každý jeho pozitivní krok.

4.1.2 Pedagogická práce zaměřená na spolupráci rodičů, dětí a mateřské školy

Dobrá komunikace mezi pedagogem a rodiči dítěte stojí na oboustranném porozumění a důvěře. Tito rodiče ovšem často neplní povinnosti, které mají ke svým dětem, zejména k jejich vzdělávání bývají velmi často pasivní. Přitom ale právě jejich děti potřebují nadprůměrnou péči, aby nezaostávaly za ostatními. Přesto existují způsoby, jak těmto rodičům porozumět a získat si jejich důvěru (Člověk v Tísni, o.p.s., 2013).

Aby se mateřská škola otevřela sociálně znevýhodněným rodičům, je důležité, aby podpora sociálně znevýhodněných dětí a kvalitní komunikace byla jedním z hlavních

cílů celého kolektivu mateřské školy. Naplnění tohoto cíle může sociálně oslabené děti velmi podpořit. Positivnější postoj rodičů vůči mateřské škole se v domácnosti projeví účinnější motivací dítěte k poctivé docházce do mateřské školy. Pravidelná výměna informací mezi rodiči a učiteli povede k lepší informovanosti rodičů a změně jejich názorů, postojů a hodnot vůči mateřské škole. Vstřícnost by měla znamenat častý osobní bezkonfliktní kontakt, projevený zájem o dítě a celou rodinu, ale také stanovení transparentních pravidel a jejich důsledné dodržování (Člověk v tísní, o.p.s., 2013).

Proto, aby byla komunikace efektivní, je dobré si sepsat jednoduché zásady komunikace, kterými se škola nebo učitel bude řídit při komunikaci s rodiči (zejména s rodiči sociálně znevýhodněných dětí).

Na základě poznatků získaných na realizaci projektu „Mají na to“ obecně prospěšnou společností Člověk v tísní (2013) by mohly být zásady komunikace definovány takto:

- 1) Osobní sympatie a antipatie by měl učitel ponechat stranou.

Efektivní korektní vztah pomůže hlavně dítěti. Učitel nebude rodiče soudit. Postoje rodičů pramení z jejich životní zkušenosti a nemusí být odrazem zlé vůle;

- 2) Učitel není schopen vyřešit všechny problémy rodiny. Není to jeho úkol.

Může se zdát, že se od učitele očekává, že vyřeší všechny problémy dítěte. Často právě on a rodiče znají dítě nejlépe. Není to ale skutečně úkolem pedagoga. Jeho cílem je navázání dobrých vztahů s rodiči a zefektivnění komunikace za účelem pozitivního rozvoje dítěte;

- 3) Učitel by si měl na komunikaci s dítětem vyhradit určitý čas.

Je dobré věnovat komunikaci s rodiči sociálně znevýhodněných dětí více času a projevit zájem o jiná témata, než je vzdělávání (sourozenci, zájmy, citlivá komunikace o situaci v rodině). Tyto neformální rozpravy pomáhají prolomit případné bariéry mezi pedagogem a rodiči a mnohdy pomohou osvětlit řadu problémů, s nimiž se rodina potýká;

- 4) Učitel by měl stručně a srozumitelně vysvětlovat rodičům, jak se jejich dítě vyvíjí, jaké dělá pokroky, v čem je dobré a kde jsou případné nedostatky.

Pokusí se jim vysvětlit, co oni sami by mohli dělat pro to, aby se jejich dítě rozvíjelo správným směrem. Případně nabídne podporu, zejména možnost se kdykoli poradit;

- 5) Učitel by měl důsledně a spravedlivě vyžadovat plnění základních povinností.

Zejména pravidelnou docházku do mateřské školy. Vyžadování této povinnosti může být pro pedagoga poměrně pracné a náročné oproti resignaci a opomíjení. Pokud to učitel nebude požadovat, povede to k pasivitě rodičů a k vyvolání dojmu, že docházka do mateřské školy není povinná.

Tyto body jsou pouze příkladem jakéhosi kodexu komunikace rodičů (sociálně znevýhodněných dětí) s učiteli. Každá instituce by si měla nastavit svůj vlastní kodex komunikace odpovídající konkrétním podmínkám a zkušenostem pracovníků.

4.2 Vzájemná spolupráce předškolních klubů zřízených neziskovými organizacemi a mateřské školy

Vedle mateřských škol se v České republice ještě lze setkat s alternativními formami předškolního vzdělávání, mezi něž patří i předškolní kluby neziskových organizací. Tyto předškolní kluby nabízí neformální vzdělávání dětem ze sociálně vyloučeného prostředí, které nedocházejí do veřejné mateřské školy (Labuťová, Novotná, 2015). Jedná se o děti, které nedovršily pěti let před zahájením školního roku.

Cílem předškolního klubu je podle Labuťové a Novotné (2015) připravit dítě ze sociálně znevýhodněného prostředí na vstup do mateřské školy. Autorky dále říkají, že je důležité podporovat vzájemnou spolupráci předškolního klubu a mateřské školy, do které by dítě mělo následně vstoupit.

Myslím si, že spolupráce předškolních klubů a mateřských škol by se mohla uskutečňovat například těmito formami:

- návštěva dětí z předškolního klubu v mateřské škole a vyvíjení společných aktivit (sportovní hry, divadlo);

- návštěva učitele mateřské školy v předškolním klubu a společné aktivity;
- vzájemná výměna poznatků a zkušeností získaných na základě dlouhodobé praxe působení v předškolním klubu, či mateřské škole.

Při pohledu na veškerá zde zmíněná doporučení lze dojít k závěru, že nejdůležitějším článkem celého procesu je především osobnost učitele a jeho zájem o dítě. Je důležité chtít. Bude-li učitel chtít se aktivně zajímat o dítě, bude i dítě zpětně, dlouhodobě projevovat zájem o nabízené možnosti rozvoje a vzdělávání.

PRAKTICKÁ ČÁST PRÁCE

5 UVEDENÍ DO METODOLOGIE VÝZKUMU

5.1 Výzkumný problém

Tématem mého výzkumu je pedagogická práce s dětmi přicházejícími do mateřské školy ze sociálně znevýhodněného prostředí. Mateřská škola, ve které pracuji se nachází v blízkosti sociálně vyloučené lokality. Sociálně vyloučenou lokalitou je podle Čadka (2015) dům, ulice či čtvrť, kde se koncentrují lidé, u nichž lze identifikovat znaky spojené se sociálním vyloučením. Sociální vyloučení nastává v okamžiku, kdy je člověk nucen čelit problémům jako jsou nezaměstnanost, diskriminace, nízká kvalifikace, nízké příjmy, špatná kvalita bydlení či rozpad rodiny (Čadek, 2015). V mém výzkumu se konkrétně jedná o městský dům, ve kterém město poskytuje bezúplatné bydlení sociálně vyloučeným rodinám. Z tohoto prostředí k nám do mateřské školy přicházejí děti, která na své cestě za rozvojem a poznáním potřebují specifickou pomoc a podporu nás pedagogů. V následujícím textu budu toto zmíněné prostředí označovat jako městský dům v sociálně vyloučené lokalitě.

Hlavním výzkumným problémem tedy je, přiblížení specifik práce s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí v mateřské škole, jejímž cílem je dosažení co největšího všestranného rozvoje.

5.1.1 Cíl práce

Cílem práce je na základě dlouhodobého pozorování pěti dětí hlouběji přiblížit problematiku dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, jejich chování ve školce, možnosti jejich rozvoje a spolupráci s jejich rodinami.

Výzkumné otázky

1. Jak se v prostředí mateřské školy projevují sledované děti přicházející ze sociálně znevýhodněného prostředí?
2. Jaké jsou efektivní metody rozvoje a vzdělávání těchto dětí?
3. Jaká je spolupráce s rodiči těchto dětí?

5.2 Volba přístupu

Na základě definování výzkumného problému, jsem ve svém výzkumu zvolila kvalitativní přístup. Podstatou kvalitativního výzkumu je podle Švaříčka (2014) do široka rozprostřený sběr dat bez toho, že by na počátku byly stanoveny základní proměnné. Jde o to do hloubky prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací, které mohou být pak použity k získání nových, neotřelých názorů a přístupů (Švaříček, Šedřová a kol, 2014). Právě tato skutečnost byla rozhodujícím hlediskem volby přístupu mého výzkumu.

5.3 Metody výzkumu

K získání poznatků a informací potřebných k zodpovězení výzkumných otázek byla použita metoda dlouhodobého zúčastněného pozorování pěti dětí přicházejících do mateřské školy ze sociálně oslabeného prostředí. Pozorování dětí bylo uskutečněno po dobu 15 měsíců, v období od září 2016 až prosince 2017. Na základě uskutečněného pozorování byly zpracovány případové studie, které předkládají informace k objasnění výzkumných otázek.

5.4 Představení výzkumného prostředí a výzkumného souboru

5.4.1 Výzkumné prostředí

Prostředím, ve kterém se mé výzkumné šetření realizuje, je mateřská škola, ve které pracuji. Jedná se o jednotřídní mateřskou školu heterogenního typu, s celkovým počtem 27 dětí. Mateřská škola sídlí v jedné ze čtvrtí, kde se na jednom břehu řeky nachází dům sociálně vyloučené lokality a na druhém břehu se stará zástavba opravuje a čtvrt se rozrůstá o nové domy, do kterých přicházejí noví obyvatelé. Děti z obou těchto rozdílných prostředí se setkávají u nás v mateřské škole, která se tak trochu symbolicky nachází zhruba uprostřed těchto dvou lokalit.

Mateřská škola je odloučeným pracovištěm základní školy. O děti pečují dvě učitelky, z nichž jedna je vedoucí učitelka, dvě asistentky pedagoga a provozní pracovnice, která zajišťuje úklid a podávání stravy dětem.

Pedagogická intervence

Tak, jak do mateřské školy děti přicházejí, pozorujeme je, hrajeme si a pracujeme s nimi.

Pravidelně měsíc po zahájení docházky začínáme s individuální diagnostikou dětí.

Na základě této činnosti a činností shora popsaných zjišťujeme oblasti, v kterých je dítě oslabené či nedozrálé. Veškeré poznatky si zapisujeme do záznamových listů, které dále využíváme.

Zjistíme-li, že je dítě v některé z oblastí výrazně pod průměrem a tento stav se nemění, kontaktujeme rodiče a snažíme se jim zjištěnou skutečnost vysvětlit. **Součástí rozhovoru je i doporučení kontaktovat vhodné speciálně pedagogické centrum, které nám pedagogům, ale i rodičům dále pomůže ve vzdělávání.**

V případě, kdy nejsou rodiče schopni toto centrum či poradnu kontaktovat, snažíme se o zprostředkování kontaktu sami.

V případě sociálně znevýhodněných dětí zprostředkováváme tento kontakt téměř vždy my učitelky, protože rodiče těchto dětí do specializovaného centra většinou nedojdou. Po navázání kontaktu pracovníci těchto center dojíždějí do naší školky a vyšetření, které je třeba provést, zde uskuteční. U řady dětí vyšetření odhalí nedostatky v kognitivní či jiné oblasti. **Tyto děti potřebují ve vzdělávání speciální pomoc a podporu, kterou jim individuálně poskytuje asistentka pedagoga, která je zde přímo pro ně.** V letošním roce do naší školky dochází šest takových dětí, přičemž o pěti z nich se zmiňuji ve svém výzkumu.

Do naší mateřské školy dochází i chlapec s vývojovou dysfázií. Nejedná se však o chlapce ze sociálně oslabeného prostředí. Chlapci bylo stanoveno podpůrné opatření čtvrtého stupně, na jehož základě byla mateřské škole **přidělena druhá asistentka pedagoga ve třídě.**

Obě asistentky spolupracují s učitelkami v rámci vzdělávací a výchovné činnosti dětí ze sociálně oslabeného prostředí, dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také v rámci vzdělávací a výchovné činnosti dětí ostatních.

Tato spolupráce probíhá v rámci společně řízených aktivit a v rámci vzdělávání individuálního.

Společné řízené činnosti se na počátku účastní všechny děti. Řízenou činnost vždy připravuje a vede učitelka. Obě asistentky se jí účastní a jsou nápomocny dětem se speciálními vzdělávacími potřebami i dětem sociálně oslabeným. Tato pomoc probíhá formou dovysvětlení, nebo konkrétní fyzické pomoci či podpory. Často se stává, že pomáhají i dětem mladším.

Přibližně po čtvrt hodině řízené činnosti odcházejí mladší děti, část dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí a některé děti se speciálními vzdělávacími potřebami do třídy, kde se jim asistentky věnují individuálně. **V rámci individuálního vzdělávání se věnují různým činnostem dle potřeby každého dítěte.** Jedná se o procvičování jednotlivých hlásek v rámci rozvoje řečových dovedností, rozvoj jemné motoriky pomocí různých stavebnic, skládaček, mozaik, navlékání korálků, modelování, hrou s tekutým pískem, přesypání fazolí, hrachu, psaní rukou do písku a jiné.

Zatímco asistentky se věnují dětem ve třídě, učitelka zůstává v herně společně s předškoláky a pokračuje v dalších společných činnostech, které je připravují na školu. Společně s učitelkou tu zůstávají i děti se speciálními vzdělávacími potřebami a děti ze sociálně oslabeného prostředí, u kterých byl realizován odklad školní docházky. Vzhledem k tomu, že v letošním roce dochází do mateřské školy pouze 8 předškoláků, může se učitelka v druhé polovině řízené činnosti určené pro předškoláky více věnovat i těmto dětem.

Další příležitost, kdy je možné se dětem věnovat individuálně, je v průběhu volné hry, kdy se učitelky a asistentky zapojují do her dětí a snaží se jich využít při vzdělávání. Snažíme si takto hrát hlavně s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí, protože tyto děti obvykle nevědí, jak se s jednotlivými hračkami zachází či pracuje. Vybíráme si záměrně různé logické hry, stavebnice, skládačky, puzzle, pexeso, domino nebo i knihy, ve kterých si společně prohlížíme. Děti ze sociálně oslabeného prostředí většinou velmi vítají tuto aktivní pozornost a rády si s námi učitelkami nebo asistentkami hrají. Často se k nám přidávají i děti ostatní a chtějí si hrát s námi. Děti sociálně oslabené mají problém s komunikací a navazováním vztahů s ostatními dětmi. Tyto aktivity nám tedy velmi pomáhají při sblížení a navázání kamarádských vztahů všech dětí dohromady.

Další možností individuálně se věnovat dětem je v době odpoledního odpočinku, kdy po půl hodině odpočinku na lehátku děti, které nespí, vstávají a jdou si hrát. Většinou

to bývají všichni předškoláci, kteří po obědě spát už nepotřebují. Této chvíli využívají asistentky k individuální práci s dětmi v rámci předškolní přípravy, či vyrovnávání nedostatků různých oblastí dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Takto se věnujeme i třem dětem z následného výzkumného souboru (Sedrik, Karlík, Kryštof). Jde o procvičování jednotlivých hlásek v rámci logopedie či jinou činnost, které je třeba se věnovat v rámci individuálního rozvoje dítěte. V této chvíli často využíváme různých pracovních listů, nebo něco vytváříme v rámci technického vzdělávání.

Spolupráce s institucemi zabývajícími se dalším vzděláváním dětí

Dále **spolupracujeme se speciálně pedagogickým centrem pro vady řeči a speciálně pedagogickým centrem pro děti s mentálním postižením.**

Spolupráce se speciálně pedagogickým centrem pro vady řeči probíhá formou **pravidelných týdenních návštěv logopeda**, který s dětmi s vadami řeči pracuje. Pokud mají rodiče zájem se těchto sezení účastnit, je jim to umožněno. Následné procvičování jednotlivých hlásek probíhá v průběhu týdne individuálně. Na tuto práci se soustředí asistentka, která absolvovala kurz logopedického asistenta. Procvičování jednotlivých hlásek a zadané úkoly průběžně konzultuje s logopedem. Tuto péči potřebují zejména děti ze sociálně oslabeného prostředí, protože jejich rodiče nevědí, jak správně nápravu výslovnosti provádět a neshledávají to důležité. Tato skutečnost se týká všech dětí výzkumného souboru.

Spolupráce se specializovaným centrem pro děti s mentálním postižením je realizována formou konzultací se speciálním pedagogem tohoto centra. Děti, které jsou v jejich péči, mají možnost účastnit se vyrovnávacích pravidelných programů. Žádné z těchto dětí ale tuto možnost nevyužívá. Je na nás učitelích pedagogické centrum kontaktovat, když si nevíme rady. Čtyři děti z mého výzkumu patří do této péče (Sedrik, Standa, Štěpán, Kryštof).

Naše mateřská škola má více jak třicetiletou tradici. Po celou tuto dobu sem přicházely a přicházejí děti z výše popsaného sociálně znevýhodněného prostředí. **Z tohoto důvodu dále spolupracujeme s předškolním klubem, zřízeným obecně prospěšnou společností, která se zabývá začleněním sociálně znevýhodněných osob do běžného života.**

Předškolní klub byl otevřený v červenci 2013 v rámci projektu „*Pojďte do školky!*“. Byl realizován za podpory Evropského sociálního fondu/Operačního programu pro vzdělávání a konkurenceschopnost a Státního rozpočtu ČR ve spolupráci se společností Člověk v tísni o.p.s.

Předškolní klub pro děti ve věku od 3 do 5 let je pojímán jako náhradní řešení pro děti, které například z důvodu platby školného a stravného nechodí do mateřské školy před dosažením pátého roku. V rámci této aktivity se pracuje také s rodiči dětí, a to v oblastech volného času, péče o dítě, motivace ke vzdělání a zdravého způsobu života.

Spolupráce s naší mateřskou školou probíhá formou adaptačních dnů, kdy děti, které k nám mají nastoupit v rámci povinné docházky do mateřské školy, se přijdou k nám společně s paní učitelkou podívat. Děti si pohrají, prohlédnou si školku a školní zahradu. Při posledním setkání měly tyto děti možnost společně s dětmi z naší školky shlédnout i krátké divadlo. Tento klub navštěvoval Sedrik, chlapec z mého výzkumu.

Spolupráce s rodiči

Další snahou, jak přiblížit mateřskou školu sociálně znevýhodněným dětem a jejich rodičům, je **pořádání společných dílen rodičů a dětí v naší školce**. Tyto akce jsou opět realizovány v rámci spolupráce výše zmíněné organizace. Jedná se o uspořádání společné dílny rodičů a dětí, a to jak z naší mateřské školy, tak i z předškolního klubu.

V letošním roce se jednalo o Velikonoční dílnu, kde jsme společně se všemi rodiči vyráběli velikonoční dekorace. Zájem o akci ze strany rodičů naší školky je poměrně velký. Více jak polovina rodičů vždy na tuto akci dorazila. Přišli i rodiče s dětmi ze sociálně oslabeného prostředí. Vzhledem k tomu, že většinou přicházejí s vícero sourozenci, je třeba jim s vyráběním pomoci. Toto nám velmi pomáhalo v navazování vzájemných vztahů.

V naší školce také pořádáme besídky. Jedná se o vánoční vystoupení s posezením, ochutnávkou cukroví a závěrečnou letní besídku se zahradní slavností, kde pasujeme školáky na předškoláky. Těchto akcí se rodiče účastní velmi rádi. Přichází i rodiče ze sociálně znevýhodněného prostředí, avšak ne tak často jako rodiče ostatní. Většinou přicházejí se svými staršími dětmi, které do naší mateřské školy také chodily. Ti bývají

dobrým pomocníkem vzájemné komunikace mezi učiteli a rodiči na těchto akcích, protože nemají žádné zábrany s učiteli hovořit.

Spolupráce s odborem sociální péče

V neposlední řadě je třeba zmínit spolupráci s odborem sociálních věcí a jeho oddělením sociální práce a pomoci, které zřídilo v druhé části naší mateřské školy klub pro sociálně znevýhodněné rodiny a jejich děti, které bydlí v sociálně vyloučené lokalitě. Tento klub je veden jedním z terénních pracovníků a je provozován dvakrát týdně dvě hodiny. Služeb klubu je ze strany zmíněných rodin hojně využíváno. I dvě děti (Sedrik a Štěpán) z mého výzkumu tento klub pravidelně navštěvují. Potřebujeme-li například zjistit, proč dítě nechodí do školky více než tři týdny a není možné se dovolat rodičům, požádáme terénního pracovníka o zjištění těchto důvodů. Terénní pracovníci mají kontakty na tyto rodiny, ty jim důvěřují, a tak není problém zjistit, co se v rodině děje. V minulém roce se nám tímto způsobem povedlo zajistit Štěpánovi příspěvky na stravné.

5.4.2 Výzkumný soubor

Případové studie byly vytvořeny na základě pozorování pěti dětí přicházejících do mateřské školy ze sociálně znevýhodněných rodin. Jedná se o tři chlapce romského původu, z nichž dva bydlí v již zmiňovaném domě pro neplatiče. Další dva chlapci jsou neromského původu, přičemž jeden z nich je obyvatel sociálně vyloučené lokality. Přehled vybraných dětí je uveden v následující tabulce. Jména dětí jsou změněna, aby byla zajištěna jejich anonymita.

Tabulka 1: Přehled dětí

Jméno	Sedrik	Štěpán	Stanislav	Karel	Kryštof
Věk	6	5	7	5	6
Nástup do MŠ	04.09.2016	04.09.2016	01.09.2014	04.09.2016	01.12.2014

Zdroj: Vlastní zpracování

6 VLASTNÍ VÝZKUM

6.1 Sedrik (6 let)

Rodinné prostředí

Sedrik je chlapec romského původu, kterému je nyní 6 let a bydlí se svou rodinou v sociálně vyloučené lokalitě. V tomto prostředí vyrůstala i jeho matka, která chodila také do naší školky. Sedrikova maminka si vzala svého otčíma a porodila jedenáct dětí. Sedrik je třetím nejmladším ze svých sourozenců. Všichni jeho starší sourozenci chodili do naší mateřské školy. Sedrikova matka je na mateřské dovolené a otec v invalidním důchodu, při kterém si částečně přivydělává. Sedm sourozenců, včetně Sedrika žije ve společné domácnosti s rodiči, ostatní mají již své rodiny a žijí jinde.

Zkušenosti s institucionální výchovou

První Sedrikova zkušenost se vzdělávací institucí byla nepravidelná docházka do předškolního klubu, provozovaného obecně prospěšnou společností, které se zabývá integrací sociálně znevýhodněných osob do běžného života. Se Sedrikem jsem se poprvé potkala v naší školce, kde jsme v rámci adaptačního dne dětí z předškolního klubu společně shlédli divadlo a pohráli si na školní zahradě. Sedrikovi a ostatním dětem se na zahradě líbilo a zdálo se, že jsou z prostředí školky nadšené.

Adaptace

V září 2016 jsme se se Sedrikem viděli po druhé. Byl to první den jeho nástupu do naší školky. V té době mu bylo 5 let. Nyní školku navštěvuje druhým rokem. Nástup Sedrika byl velmi náročný. Sedrik přišel do třídy s maminkou s dudlíkem v puse. V momentě, kdy maminka chtěla odejít, Sedrik se jí chytl a nechtěl se pustit. Maminka tedy vzala Sedrika a předala ho kolegyni, kterou vzápětí pokopal a pokousal. Kolegyně ho pustila a nechala ho jít k mamince. Maminka se snažila chlapce uklidnit. Když to nepomáhalo, začala mu zvýšeným hlasem vyhrožovat, že mu „dá na zadek“, když bude „řvát“. Poté nám ho předala opět se slovy, že když bude paní učitelky kopat a kousat, tak jí to řeknou a doma „dostane na zadek“. Nám řekla, že když bude „řvát“ ať ho necháme, že se uklidní sám a odešla. Sedrik se v mé náruči chvíli zmítal, poté se zklidnil a jen plakal. Vzápětí přišla asistentka, která se Sedrikovi věnovala po zbytek dne. Protože adaptace Sedrika

nebyla jednoduchá, domluvili jsme se s maminkou na postupném zvykání. První týden docházení do školky zůstávala maminka se Sedrikem půl hodinu ve třídě a pak odešla. Sedrik po jejím odchodu plakal. Po týdnu ale plakat přestal a vše se vylepšilo.

Ve stejný den, kdy nastoupil Sedrik do naší školky, nastoupil také chlapec jménem Štěpán. Štěpán a Sedrik jsou spolu přes otce Sedrika v příbuzenském vztahu. Sedrik je strýcem Štěpána. Přestože Štěpán je o rok a půl mladší, s adaptací na školku neměl žádný problém a výrazně pomohl s adaptací Sedrika. Chlapci začali přicházet do třídy společně ve stejný čas a Sedrik během následujícího týdne přestal plakat úplně a do školky začal chodit rád.

Nejprve bylo třeba, aby si zvykl na nastavená pravidla a režim ve školce. Toto zvládl dobře. Jak jsem se již zmínila, Sedrik navštěvoval předškolní klub, kde byla taktéž nastavena určitá pravidla a režim. Sedrik rád vymalovával, navlékal korálky a byl velmi rád, když si s ním někdo povídal a věnoval se mu.

Sebeobsluha

Problémy se sebeobsluhou, oblékáním a stolováním neměl. Myslím si, že i zde se projevil kladný vliv docházení do předškolního klubu. Pouze skladba stravy, kterou jedl, nebyla moc široká. Většinou jedl suché rohlíky či chleba a přílohy hlavních jídel. To se postupem času zlepšovalo, i když stále dosud jí pouze vybraná jídla.

Komunikace a řeč

Velkým problémem byla a stále je jeho řeč. Sedrikovi nebylo na začátku docházky do mateřské školy vůbec rozumět. Bylo třeba si na jeho způsob řeči zvyknout. Chlapec disponoval chudou slovní zásobou a byl těžkopádný v samotném verbálním projevu. Nyní je v logopedické péči speciálně pedagogického centra pro vady řeči. Pravidelně každý týden k nám dojíždí logoped a se Sedrikem nápravu řeči provádí. Procvičování jednotlivých hlásek a rozvoj slovní zásoby s ním pravidelně provádí asistentka.

Na počátku bylo nutné toto procvičování dělat dohromady se Štěpánem, protože sám Sedrik pracovat s asistentkou nechtěl. Postupem času jsme je začali při nácvičování výslovnosti oddělovat. Asistentka Štěpánovi řekla: „jdi si zatím hrát. Až si pohraji se Sedrikem, budu si hrát také s tebou. Moc se na tebe těším.“ V současnosti si chlapci na individuální péči zvykli a jsou schopni s asistentkou pracovat sami.

Další pozorování

Dalším jevem, který se u Sedrika stále opakuje je neustálé dotazování a ujišťování co, se bude dít dál, a to opakovaně. Například při ranních hrách, kdy se několikrát za sebou zeptá, jestli budeme „papat“. Tím myslí, jestli bude po ranních hrách následovat svačina. Otázku vždy zodpovíme a snažíme se mu vysvětlit, že ve školce děláme většinou vše stejně, a že vše má stále stejný řád. Velmi často se ale stává, že chlapec přijde za čtvrt hodiny zpět za učitelkou a ptá se opět na tu stejnou věc. Znovu odpovídáme a znovu se ho snažíme ujistit, že to opravdu bude tak, jak jsme mu řekli před chvílí. V těchto situacích využíváme i piktogramů, které postupně znázorňují činnosti v průběhu dne, tak jak jdou po sobě. Vždy, když přecházíme z jedné činnosti na druhou, přesuneme kolíček z obrázku na obrázek tak, aby všichni, včetně Sedrika, věděli, v jaké části dne se konkrétně nacházíme. Díky těmto piktogramům se Sedrik cítí více v pohodě a bezpečí.

Následující rok měl Sedrik nastoupit do školy. Společně s rodiči jsme se však domluvili, že pro Sedrika bude odklad školní docházky zcela nezbytný. Sedrik navštívil pedagogicko-psychologickou poradnu, kde byl vyšetřen a obdržel doporučení k odkladu povinné školní docházky. V té době navštěvoval naši školku půl roku. Po prázdninách jsme Sedrika sledovali dál a po dvou měsících jsme zjistili, že pokroky v jeho vývoji jsou hluboce pod průměrem. Na základě tohoto zjištění jsme mamince doporučili vyšetření speciálně pedagogickým centrem pro vady řeči. Maminka chlapce svolila a byla ráda, že Sedrik toto vyšetření podstoupí. Bylo provedeno vyšetření za účelem zjištění aktuálních rozumových předpokladů.

Závěry z vyšetření v SPC

Z vyšetření bylo shrnuto, že Sedrik navazoval kontakt pozvolna a byly zřejmé separační obtíže. Po navázání kontaktu byl vstřícný a kooperativní. Chování v průběhu vyšetření bylo neklidné, převažovaly impulsivní reakce. Zadané úkoly řešil bez snahy o kvalitní výkon. Zřejmý byl výrazný motorický neklid. Sedrik pracoval zrychleným tempem, bez vědomé kontroly. Pozornost zaměřena k úkolu trvala pouze krátce, byla snadno odklonitelná vedlejšími podněty. Figurální kresba zatím chyběla. Sedrik kreslil pouze puntíky. Motoricky i sensoricky preferoval levou stranu. Řeč byla na úrovni, jak bylo popsáno výše.

Výsledkem vyšetření bylo, že jeho aktuální rozumové předpoklady jsou v pásmu lehké mentální retardace s vyrovnanou výkonností v jednotlivých složkách nadání. Vzhledem k výsledku bylo rodičům doporučeno kontaktovat SPC pro děti s mentálním postižením za účelem optimalizace dalšího vzdělávání dítěte.

Na základě doporučení jsme rodičům pomohli kontaktovat toto speciálně pedagogické centrum a vypracovali individuální vzdělávací plán, na jehož základě nyní se Sedrikem pracujeme.

Pedagogická intervence

Na vzdělávání a celkovém rozvoji Sedrika se podílejí obě učitelky a obě asistentky. Pracujeme s ním jak individuálně, tak i v rámci společného vzdělávání. Vzhledem k tomu, že se jedná o předškoláka s odkladem, účastní se předškolní přípravy s ostatními dětmi. Se zadanými úkoly mu pomáhá asistentka.

Nejefektivnější cestou jeho vzdělávání je individuální péče v rámci volné hry, kdy využíváme veškerých hraček, her a činností, které má Sedrik rád. Například barvy, tvary, pravo-levou orientaci procvičujeme v rámci konkrétní hry, kterou si Sedrik vybere. Je dobré, když nemusí sedět u stolečku a může se volně pohybovat.

Další možností věnovat se mu individuálně je v době odpoledního odpočinku, kdy Sedrik nespí. Většinou společně pracujeme s pracovním listem, kdy je důležité ho vést a ujišťovat ho, že to dělá správně.

Než Sedrik nastoupil do mateřské školy, pravidelně docházel do předškolního klubu. Byl zvyklý pracovat u stolečku, rád omalovával nebo navlékal korálky. Když pak přišel k nám do školky, nebyl pro něj problém sednout si ke stolečku a na něčem pracovat.

Sedrik má rád vše, co je spojeno s auty. Ať se jedná o stavbu autodráhy, vymalování aut, jízdu velkými auty po herně nebo v prostoru zahrady. Rád s ostatními dětmi hraje fotbal, hokej nebo líný tenis. Při jeho vzdělávání a rozvoji se snažíme co nejvíce využívat všech těchto jeho oblíbených činností.

Vztahy s vrstevníky

Když Sedrik přišel k nám do školky, znal děti, které stejně jako on bydlely v sociálně vyloučené lokalitě a svého příbuzného Štěpána. Na počátku si hrál pouze s nimi, a hlavně

se Štěpánem. Bylo zajímavé sledovat, jak jsou se Štěpánem na sebe vázaní. Na počátku neudělal jeden bez druhého ani krok. Vždy to, co chtěl dělat jeden, musel dělat i druhý. Ostatní děti se do hry s nimi nezapojovaly, protože jim nerozuměly. Tohle se ale postupem času vylepšilo. Sedrik se Štěpánem si stále nejvíce hrají spolu, ale rádi se zapojují i do kolektivních sportů, jako je hokej či fotbal s ostatními dětmi, které to opětvují.

Sedrik kromě naší mateřské školy ještě pravidelně se svou matkou a svými sourozenci dochází do klubu zřízeného oddělením sociální pomoci, kde s ostatními dětmi tráví volný čas.

Spolupráce s rodiči

Sedrikovi rodiče ochotně spolupracují s mateřskou školou. Tatínek chlapce vozí do školky a vyřizuje všechny záležitosti ohledně plateb. Veškeré platby hradí hotově, vždy na základě předem stanoveného termínu. Snažíme se jim vyjít vstříc rozdělením plateb tak, aby byli schopni vše zaplatit a aby Sedrik mohl do školky pravidelně chodit. Maminka Sedrika vyzvedává a obstarává vše, co se týká péče o dítě. Účastní se společných dílen a besídek, které pro rodiče pořádáme. Sedrika často ze školky vyzvedávají i jeho sourozenci, kteří rodiče zastoupí, když je třeba. Jsou schopni vše za rodiče vyřídit, a dokonce i vysvětlit záležitosti, kterým rodiče nerozumí.

V případě nutnosti je možné se jim dovolat. Vyřizují i vzkazy rodičům, kteří jsou telefonem nedostupní. Myslím si, že v tomto ohledu hrají velkou roli pozitivně nastavené dlouhodobé vztahy rodiny a vedoucí učitelky, která „odchovala“ samotnou matku a téměř všechny Sedrikovy sourozence v naší mateřské škole.

6.2 Štěpán (5 let)

Rodinné prostředí

Štěpán je chlapec romského původu po otci. Se svou matkou, otcem a sestrou žijí v bytě ve městě. Otec od rodiny střídavě odchází a zase se vrací. Chlapec tedy nežije v úplné rodině. Maminka Štěpána byla vychovávána v dětském domově. O Štěpána se stará ne zcela úplně uspokojivým způsobem. Štěpán bývá nevhodně oblečený vzhledem

k počasí. Z vyprávění rodičů víme, že s ním v šatně jedná hrubým, nevhodným způsobem. Když si děti mají donést z domova materiál, ze kterého se něco vyrábí, Štěpán ho většinou nemá. Občas Štěpána s maminkou a jeho sestrou vídám ve městě na hřišti. Tam se ale dítěti věnuje a hraje si s ním. Vzhledem k tomu, že maminka byla vychovávána v dětském domově, nejspíš ani jí nebyl předán správný vzorec vciťující se, přívětivé matky. Ona sama tedy neví, jak se k dítěti chovat.

Tatínek jako dítě chodil do naší mateřské školy. Z vyprávění tedy vím, že to byl hodný, bezelstný, ale zato velmi živý chlapec, stejně jako jeho syn Štěpán. Jeho matka se podle vyprávění kolegyně starala o chlapce v rámci jejich možností dobře. Předávala mu lásku a cit, který on je schopen dále předat svému synovi Štěpánovi.

Matka Štěpána je na mateřské dovolené a otec je registrován na úřadu práce. Příležitostně si vydělává jako pomocný dělník. Jak již bylo zmíněno, Štěpán je v příbuzenském stavu se Sedrikem. Chlapci se znají a společně si hrají. Štěpán zná i ostatní děti ze sociálně vyloučené lokality, protože jeho otec tam dříve bydlel a pravidelně se tam vrací navštívit svou rodinu a přátele. Štěpána často vyzvedává maminka Sedrika, protože je jeho teta. Často si ale stěžuje, že si rodiče Štěpána vyzvedávají pozdě večer a že ho tam nechávají příliš dlouho.

Adaptace

Se Štěpánem jsem se poprvé setkala již při zápisu do naší školky. Přišel s maminkou, tatínkem a svou sestrou. Na otázku, proč rodiče zapisují Štěpána do naší školky, když mají školku blízko svého bydliště, nám bylo řečeno, že je to z toho důvodu, že sem chodil i tatínek Štěpána a jeho sourozenci a všichni zde byly velmi spokojeni. V den zápisu Štěpán vběhl do třídy a okamžitě si začal hrát s auty, které byly v poličce. Vzápětí si všiml dalších hraček, které vyndal z poličky a opět si s nimi hrál. A takto běhal stále dokola z místa na místo.

Adaptace na školku z hlediska separační úzkosti nebyla pro Štěpána problém. Nastoupil do školky ve svých 4 letech. Nyní do školky dochází druhým rokem. Štěpán od začátku školního roku chodil rád bez pláče do školky. Jeho přítomnost nám velmi pomáhala s adaptací Sedrika. Problémem u Štěpána bylo osvojení si pravidel a režimu ve školce. V začátcích docházky do školky neustále běhal od hračky k hračce, nedokázal setrvat

u jedné činnosti delší dobu. Bylo třeba mu neustále vštěpovat pravidla soužití ve školce a při pobytu venku ho neustále hlídat, aby nám neutekl a něco se mu nestalo.

Při odpoledním odpočinku bylo nutné u něj sedět, hladit ho a držet za ruku, aby na lehátku setrval. Nebyl schopný odpočívat. Po nějaké době si na odpočinek zvykl a někdy i usnul.

S pravidly a režimem nám opět pomohly piktogramy, na kterých jsme názorně ukazovaly, co nás čeká a která pravidla bychom ve školce neměli porušovat. Postupem času si Štěpán zvykl i na nastavená pravidla a režim dne. Pokud jsme ho správně motivovali a věnovali se mu, vykonával veškeré úkony s radostí a bez odporu. Nyní chodí velmi rád do školky. Dalo by se možná říci, že do školky raději chodí, než z ní odchází.

Sebeobsluha

Dalším problémem bylo časté pomočování, které přetrvává v menší míře do současnosti. Snažíme se dbát na to, aby chodil pravidelně na toalety a nezapomínal na to. Štěpán v tomto směru neodporuje. S maminkou jsme o tomto problému mluvili a doporučili jí návštěvu pediatra. Vše nám odsouhlasila, ale problém neřeší. Často se stává, že počurané oblečení nechá v poličce a nepřinese Štěpánovi oblečení náhradní.

Jeho problémem bylo oblékání ponožek a obracení oblečení. Většinou to ani nezkusil a šel k nám pro pomoc. Na začátku jsme mu trochu pomohli a pak už to zkoušel sám. Vždy, když se mu to povedlo, měl velkou radost, že to zvládl a byl rád, že ho někdo chválí a ocení.

Komunikace a řeč

Jak už vyplývá z mého popisu, Štěpán je velmi živé, veselé, pozitivně naladěné, kooperativní dítě. Na počátku docházky do mateřské školy měl značné potíže v komunikaci. Jednalo se o nesrozumitelnou výslovnost a těžkopádné dysgramatické vyjadřování. Za pomoci logopeda, docházejícího do naší školky, a individuální práce s ním, se řeč začala vylepšovat. Jak jsem již popisovala u Sedrika, náprava výslovnosti obou chlapců probíhala dohromady. Poté došlo k osamostatnění Sedrika i Štěpána a chlapci byli schopni pracovat samostatně s asistentkou.

Přes veškeré úsilí nás pedagogů se Štěpán v určitých oblastech nerozvíjel tak, jak by bylo třeba. Dokonce v určitém období začal i koktat, což přetrvává dodnes, zejména ve stresujících situacích.

Z tohoto důvodu jsme po roce docházení Štěpána do školky doporučili psychologické vyšetření pedagogickým centrem. Maminka s vyšetřením souhlasila a chlapec se mu podrobil. Jednalo se o psychologické vyšetření za účelem posouzení aktuálních rozumových předpokladů.

Výsledky z vyšetření SPC

Z vyšetření bylo shrnuto, že navazoval kontakt bez obtíží, byl vstřícný klidný a kooperativní. Pracoval se sníženým psychomotorickým tempem, ale projevoval snahu o dobrý výkon. Jeho pozornost zaměřená k úkolu byla optimální, ale koncentrace pozornosti mírně klesala s narůstající únavou. Figurální kresba byla vývojově lehce pod normou, aktuálně na úrovni neúplného hlavonožce. Štěpán má souhlasnou laterální motoricky i senzoricky je pravák. Disponoval chudou slovní zásobou, byl těžkopádný v samostatném verbálním projevu, odpovídal jednoslovně či v krátkých dysgramatických větách. Mluvní apetit byl přiměřený. Závěrem vyšetření bylo, že se jedná o hochu s aktuálními rozumovými předpoklady na úrovni lehké mentální retardace s vyrovnanou výkonností v jednotlivých oblastech intelektu. Kvalitnější výkon byl zaznamenán u úkolů, při kterých hoch využíval oporu v názoru a manipulaci s podnětovým materiálem.

Mamince bylo doporučeno kontaktovat speciálně pedagogické centrum pro děti s mentálním postižením. Tento kontakt jsme zprostředkovali a na základě doporučení tohoto centra jsme Štěpánovi vypracovali individuální vzdělávací plán, podle kterého postupujeme v rámci jeho vzdělávání.

Pedagogická intervence

Štěpán miluje jakýkoli sport a pohyb vůbec. Je pohybově velmi nadaný. Podle svých slov se mu v této oblasti věnuje jeho tatínek. Rád hraje fotbal, hokej, hází míčem nebo létajícím talířem. Rád jezdí na koloběžce nebo odrážedle. Ve školce se snažíme rozvíjet ho dále tímto směrem a i využít těchto činností v podpoře oblastí nedostatečně rozvinutých.

Například pravidla soužití si vždy opakujeme při každé pohybové či jiné prosociální hře. Snažíme se o pojmenovávání všech věcí, jevů a dějů, které se odehrávají kolem nás ve třídě či venku. Snažíme se zapojit do her, které má Štěpán rád, a využít je k jeho vzdělávání. Velmi dobře funguje motivace na základě častého chválení a kladného hodnocení. Často ale stačí si se Štěpánem hezky popovídat, případně se pomazlit.

Nejefektivnějším způsobem jeho vzdělávání je vzdělávání individuální formou. V průběhu spontánních her vstupujeme do hry a snažíme se hru dále rozvinout, pojmenovávat barvy, vlastnosti hraček.

Štěpán velmi rád zpracovává úkoly v pracovních listech. Je důležité ho při zpracování úkolu individuálně vést a dovysvětlovat další návaznosti. Pozornost dlouho neudrží, je důležité, aby si odpočinul.

Vztahy s vrstevníky

Když Štěpán vstoupil do naší mateřské školy, znal své příbuzné, kteří tuto školku navštěvovali a také ostatní děti bydlící v sociálně vyloučené lokalitě, kam chodil se svými rodiči na návštěvu svých příbuzných. Ostatní děti s ním z počátku moc nekamarádily, protože mu nebylo rozumět a často je vyrušoval při různých hrách a činnostech. Bylo to pravděpodobně z toho důvodu, že si s nimi chtěl také hrát. Když si s ním děti hrát nechtěly, často plakal. V momentě, kdy si Štěpán zvykl na nastavená pravidla ve školce, začal se k dětem chovat jiným způsobem, všímal si více svých činností a neobtěžoval děti ostatní, začaly i děti opačně reagovat na něj. Štěpán je velmi dobrý sportovec a hráč všech kolektivních sportů. Ostatní děti to vědí a ochotně ho berou do svého týmu.

Spolupráce s rodiči

Spolupráce s maminkou Štěpána není na dobré úrovni. Řešíme problémy týkající se platby školného a stravného, problémy s oblékáním chlapce, jako třeba nedostatečné oblékání v zimě, přinesení náhradního oblečení, přinesení pití jdeme-li na delší vycházku.

Velmi často se mamince ani tatínkovi nemůžeme dovolat v případě nutnosti. Většinou vzkazujeme po Štěpánově tetě. Rodiče na společné besídky a výtvarné dílny nechodí.

Využili jsme i pomoci pracovníků sociálního odboru, kteří rodiče znají, protože docházejí do klubu zřízeného tímto odborem. Důvodem bylo to, aby matka pravidelně přiváděla Štěpána do školky, což se nestávalo, protože často neměla peníze na stravné. S pomocí

sociální pracovníce se podařilo pro chlapce vyřídit příspěvky na stravné ve školce. Pravidelnost docházky chlapce se tím vylepšila. Jsou ale určitá období, týden, deset dní před výplatním termínem, kdy Štěpán do školky nepřijde. Rodiče nám většinou nedají vědět důvod nepřítomnosti, či mu neodhlásí stravu. V tomto případě kontaktujeme terénního pracovníka ze zmíněného klubu a snažíme se zjistit, co se děje. Poslední takový případ byl, že maminka peníze na stravu Štěpána použila na jiné dlužné výdaje rodiny.

6.3 Standa (7 let)

Rodinné prostředí

Standa bydlí se svou babičkou, otcem a tetou v sociálně vyloučené lokalitě. Jedná se o městský dům, kde se část nájemného platí. Standa byl dán do pěstounské péče své babičky, protože jeho matka se o něj nestarala. Jedná se o chlapce romského původu po otci. Jeho otec také navštěvoval naši mateřskou školu a Standa je mu velmi podobný. Otec se na výchově syna podílí společně s babičkou. Veškerou zodpovědnost za výchovu Standy přebírá babička. Tatínek vodí Standu do školky, chodí s ním na procházky a chytají spolu ryby. Matka jeví zájem o Standu velmi sporadicky. Jedná se o určité intervaly, kdy se společně stýkají. Poté přijde vždy období, kdy se neobjeví vůbec. Babička nepracuje, pobírá příspěvek za pěstounskou péči. Otec je na úřadu práce a příležitostně si vydělává různými zednickými pracemi.

Adaptace

Se Standou jsem se poprvé shledala v březnu roku 2016, kdy jsem do mateřské školy nastoupila. Standa byl velmi živý, komunikativní a veselý chlapec. Velmi rychle jsme se společně skamarádili. Zvláštní bylo, že ještě v pěti letech používal dudlík. Ve školce ho neměl, ale běžně ho používal doma a ve městě.

Adaptace na školku podle slov mé kolegyně nebyla z hlediska separační úzkosti problémem. Standa začal chodit do školky rád a bez pláče. Bylo třeba, aby si zvykl na stanovená pravidla a režim školky. Vzhledem k tomu, že se jedná o velmi živého chlapce s ADHD syndromem, bylo pro něj těžké si na pravidla zvyknout a akceptovat je. Opět bylo použito piktogramů a obrázků s pravidly chování ve školce. Největším problémem bylo udržet Standu v klidu při společné řízené činnosti nebo u stolečku, kdy měl

vypracovávat nějaký úkol. Dnes už tyto činnosti zvládá, ale nevyhledává je. Raději běhá po herně a hraje si na honěnou se svými kamarády.

Sebeobsluha

Problémy se sebeobsluhou a hygienou u Stanislava nebyly. Byl samostatný v oblékání a sebeobsluze přiměřeně svému věku.

Komunikace a řeč

Stanislav začal chodit do školky již ve svých třech letech. Zpočátku komunikoval pouze v holých větách, výslovnost byla vadná, nebylo mu rozumět. Standa prodělal ve čtyřech letech zubní zákrok, kdy mu byly vytrhány téměř všechny přední zuby z důvodu těžkého zánětu. To bylo další komplikací ve správném rozvoji jeho výslovnosti.

Na základě doporučení učitelky navštívit klinického psychologa a logopeda se postupně slovní zásoba, vadná výslovnost a dysgramatismy vylepšovaly. Se Standou ve školce logopedii procvičuje asistentka. Když toto procvičování probíhalo v nepravidelných intervalech, Standa na to nebyl zvyklý a nechtělo se mu. Zkusili jsme tedy pravidelně trénovat deset minut každý den. Od té doby neprotestuje, a dokonce se těší.

To, že do školky nastoupil již ve věku tří let, se výrazně projevilo v rozvoji řeči, v rozvoji jeho slovní zásoby i v rozvoji jeho celkové osobnosti. Nyní do školky dochází čtvrtým rokem.

Další pozorování

Jak již bylo řečeno, Stanislav je velmi živé, aktivní dítě, u něhož byla diagnostikována porucha pozornosti s ADHD syndromem. Toto se projevuje nedostatkem koncentrace pozornosti. Stanislav velmi rád hraje fotbal, hokej, na policisty a zloděje, na honěnou. Veškeré pohybové aktivity jsou mu blízké. Problém může nastat v případě vzniklého nedorozumění ve hře. Dříve byla následkem vzniklého nedorozumění vždy nějaká fyzická potyčka či strkání. Dnes už ve většině případů dokáže zachovat chladnou hlavu a nedorozumění vyřeší jinak. Aktivity typu stavebnice, puzzle, kreslení či řízenou činnost, kdy je důležité být v klidu, nemá rád.

V rámci shora popsaných skutečností bylo babičce chlapce doporučeno psychologické vyšetření za účelem posouzení aktuálních rozumových předpokladů v rámci diferenciatní diagnostiky vady řeči. Babička souhlasila.

Závěry z vyšetření v SPC

Z vyšetření bylo shrnuto, že hoch byl po celou dobu vyšetření povídavý, pozitivně naladěný a ochotně spolupracoval. Oční kontakt navázal a pracovní kontakt byl kvalitní. V řeči přetrvávaly nedostatky v oblasti výslovnosti, zřejmě byla chudší slovní zásoba, ale dysgramatismy zaznamenány nebyly. Figurální kresba byla na úrovni překonání hlavonožce. Standa drží nesprávně tužku, ruku má neuvolněnou, čáry vedl křečovitě a nejistě. Preferoval levou ruku a oko. Aktuální rozumové předpoklady se u Standy rozvíjí výrazně nerovnoměrně celkově na úrovni zjevného podprůměru. Lépe se daří v oblasti usuzování, kde dosahuje úrovně průměru, naopak se nedaří v oblasti manipulace s názorným materiálem vizuální percepce. Vážně rovněž vizuomotorická koordinace. V těchto oblastech dosahuje úrovně lehkého mentálního postižení.

Na základě doporučení psychologického vyšetření byl Stanislavovi sestaven individuální vzdělávací plán, na jehož základě postupujeme ve vzdělávání a rozvíjení chlapce. V roce 2017 mu byl též realizován odklad školní docházky. Bylo mu doporučeno dále spolupracovat s logopedem.

Pedagogická intervence

Se Standou pracujeme jak v rámci společné řízené činnosti, tak individuálně. Ve vzdělávání nám pomáhají asistenti pedagoga, kteří se Standovi věnují v případě, je-li jeho tempo práce výrazně pomalejší než tempo dětí ostatních. Standu pozitivně motivujeme, používáme pochvaly a kladné hodnocení, velmi často funguje delegování odpovědnosti, kdy je Standa vedoucím skupiny mladších dětí a vysvětluje jim učitelkou zadaný úkol, nebo má na starosti mladšího kamaráda na vycházce. Velmi dobře funguje vzdělávání venku v přírodě. Standa má bohaté znalosti týkající se přírody. Tyto znalosti mu pravděpodobně předává jeho otec. Těchto znalostí se snažíme dále využívat v rozvoji oblastí méně rozvinutých.

Standa má rád interaktivní vzdělávání. V rámci individuální péče využíváme v době odpoledního odpočinku, kdy Standa nespí, počítačový program logo pexeso či výukové

kartičky. Logo pexeso je obdoba pexesa v počítačové formě se zvukem. Umí také nahrát výslovnost dítěte. Výukové kartičky jsou kartičky rozčleněné do určitých oblastí (zvířata, ovoce, zelenina, rostliny) se zvukem.

Dále pak společně vypracováváme pracovní listy nebo kreslíme, modelujeme, stavíme z tekutého písku.

Vztahy s vrstevníky

Standa je v kolektivu dětí velmi oblíbený. Děti si s ním rády hrají. Má dobře rozvinuté prosociální citění. Když je někdo z jeho kamarádů nemocný, myslí na něj, dokonce mu kreslí i obrázky, ačkoli kreslení není jeho oblíbenou činností.

Spolupráce s rodiči

Spolupráce s jeho rodinou je velmi dobrá. Veškeré platby, včetně školného a stravného, jsou hrazeny včas. Babička vždy jednou za čas sama od sebe přijde a zeptá se, jak je Standa „na tom“.

Občasné problémy nastaly kolem pátého roku, kdy měl Standa začít docházet s babičkou na logopedii. Standa tam chodit začal, ale babička s ním doma netrénovala. Snažíme se babičku v tomto směru dále motivovat. Procvičování výslovnosti raději provádíme ještě ve školce. Tatínka Standy v tomto směru neoslovujeme, protože víme, že by to bylo nad jeho možnosti. Pořádají-li se nějaké akce (divadlo, výlet) vždy tyto informace předáváme tatínkovi v písemné formě s vysvětlením, protože víme, že neumí čít a psát. Tatínek tyto informace předá babičce a ta si je přečte.

Otec i teta Standy docházeli do naší mateřské školy. Babička i tatínek tedy naši školku znají z vlastní zkušenosti. Myslím si, že proto jsou vzájemné vztahy na dobré úrovni. Veškeré záležitosti ze strany rodiny jsou vždy dodrženy.

6.4 Karlík (5 let)

Rodinné prostředí

Karlík je chlapec pocházející ze sociálně vyloučené lokality. V tomto prostředí vyrůstala i jeho matka se svou sestrou. Karlík je tedy již druhou generací dětí vyrůstající v tomto domě. Karlík zde žije se svou matkou, otcem a pěti sourozenci. On je třetí v pořadí. Čtyři

sourozenci, včetně Karlíka, mají stejného otce a matku, jeden z nich má otce jiného. Maminka je na mateřské dovolené, otec je zaměstnán jako zedník.

V předminulém roce byl otci udělen trest odnětí svobody nepodmíněně po dobu osmnácti měsíců. Tuto informaci nám sdělila matka. Na počátku tohoto období bylo velmi zajímavé Karlíka sledovat. Do volné hry ve školce vnesl hru na zatýkání a následné odvezení do vězení. Toto téma se často opakovalo. Na základě této situace jsem se pokusila s Karlíkem promluvit. Řekl mi sám, že tatínka odvezli nějakí pánové pryč a že zaslechl, že do vězení. Tato situace byla pro mne velmi náročná a úplně jsem nevěděla, jak zareagovat. Řekla jsem mu tedy, že vím, že se mu stýská po tatínkovi, ale že věřím, že se situace určitě vyřeší a tatínek se za nějakou dobu vrátí. Za nějaký čas nás Karlík informoval, že byli za tatínkem na návštěvě v Plzni a že už se jim brzo vrátí domů.

Adaptace

Karlík chodil od začátku své docházky do mateřské školy rád. Do školky nastoupil ve čtyřech letech. Nyní sem dochází druhým rokem. Naši školku a nás učitelky znal, protože jeho maminka sem vodila jeho dvě starší sestry. Pamatuji si, že když s maminkou vyzvedávali jednu z jeho sester, celkem pravidelně se stávalo, že se přiběhl pomazlit. Jeho adaptace na školku byla bezproblémová. Do školky chodil bez pláče.

Sebeobsluha

Nastavený režim dne zvládal dobře. Neměl problémy s přechody jednotlivých činností. Základní hygienická pravidla, sebeobsluhu a stolování dobře ovládal. Od začátku se snažil pomáhat menším dětem. Pravděpodobně byl zvyklý starat se o mladšího sourozence doma.

Vztahy s vrstevníky

Problémy jsme měli a stále přetrvávají s osvojením a respektováním pravidel soužití ve školce. Karlík je hodný kluk, který se snaží pomáhat menším dětem, někdy ale tato snaha přerůstá až v obtěžování. Bylo třeba Karlíka stále sledovat, aby jeho přemíra péče nepřerostla až ve zmíněné obtěžování. Dalším zvláštním rysem je, že chce být neustále první. Chce být první na toaletách, u svačiny, u stolečku. Nedokáže odhadnout jakousi zdravou míru soutěžení a často, když se snaží vyhrát, je to na úkor zdraví ostatních dětí. Děti nebezpečně strká, tahá, chytá. Vzniklé konflikty řeší agresí. Pokud se něco takového

děje, snažíme se Karlíkovi vysvětlit, že to dělat nemůže, protože je to nebezpečné pro jeho okolí. Jeho reakce je kývání hlavou shora dolů bez jakéhokoli porozumění. Často po vysvětlování se ho ptám, jestli rozumí tomu, co mu říkám, řekne, že ano, ale není schopen to zopakovat. Myslím si, že si vůbec neuvědomuje, co jeho chování může ostatním způsobit. Snažíme se mu situace vysvětlovat. Téměř nutné je u Karlíka předvídat a na základě toho plánovat různé činnosti a akce.

Řeč a komunikace

Jak je již ze zmíněných informací zjevné, Karlík je živý chlapec, který rád komunikuje se svými vrstevníky i s námi s učitelkami. V řeči přetrvávají závažné obtíže ve výslovnosti i verbální obratnosti. Při řízené činnosti i hře se velmi rád zapojuje do kolektivu dětí, avšak bývá konfliktní. U Karlíka se jeví snaha kompenzovat obtíže v komunikaci zvýšenou fyzickou aktivitou až agresivitou. Velmi rád si s námi hraje a plní individuálně zadané úkoly. Nikdy neprotestuje, když učitelky či asistentky projeví zájem s ním individuálně pracovat.

Karlík je v péči speciálně pedagogického centra pro vady řeči. Každý týden s ním pracuje logoped. Následně s ním asistentka procvičuje výslovnost jednotlivých hlásek. Karlík má problém se zafixováním jednotlivých hlásek, zejména sykavek. Když mu nejdou vyslovit, má snahu pomáhat si s výslovností rukama. Rukama se snaží ústa namodelovat tak, aby hlásku vyslovil. Při nápravě výslovnosti využíváme logopedické pomůcky, jako je logopedické zrcátko nebo drátek. Tyto pomůcky nám v nácviku výslovnosti velmi pomáhají.

Na základě všech těchto skutečností jsme usoudili, že by bylo dobré, aby Karlík podstoupil psychologické vyšetření za účelem zjištění aktuálních rozumových předpokladů v rámci diferenciatní diagnostiky vady řeči. Maminka s vyšetřením souhlasila.

Závěry z vyšetření v SPC

Z vyšetření bylo shrnuto, že se jedná o pozitivně naladěného chlapce, který s psychologem spolupracoval velmi ochotně. Oční kontakt během vyšetření byl kvalitní. Taktéž i kontakt pracovní. Pozornost byla převážně zaměřená k úkolu. K odklonům pozornosti docházelo jen v malé míře. Porozumění instrukcím bylo dobré, občas

vyžadovalo dovysvětlení. Řeč byla chudá, nerozvinutá, obtížně srozumitelná a aktivní slovní zásoba minimální. Figurální kresba byla na úrovni neúplného hlavonožce se znaky organicity. Karlík držel nesprávně tužku, ruka byla neuvolněná. Karlík preferuje pravou ruku i oko. Aktuální rozumové předpoklady se rozvíjejí na úrovni zjevného podprůměru. Lépe se daří názorné, manipulační úkoly, kde může Karlík manipulovat s konkrétním materiálem. Nižší výkony (na hranici inferiority a lehkého mentálního postižení) podává Karlík v úkolech vyžadujících usuzování v sociálních situacích a v oblasti praktického logického úsudku. Závěrem vyšetření bylo, že se jedná o chlapce s aktuálními předpoklady na úrovni zjevného podprůměru. Zapojení do mateřské školy a navazování sociálních vztahů je negativně ovlivněno komunikačními obtížemi dítěte.

Na základě doporučení psychologického vyšetření byl Karlíkovi sestaven individuální vzdělávací plán, podle kterého postupují všichni pedagogové. Jedná se zejména o pokračující spolupráci s logopedem a následné procvičování jednotlivých hlásek a spolupráci s matkou na pravidelném denním režimu.

Pedagogická intervence

Jak jsem se již zmínila, Karlík je velmi rád, když mu někdo věnuje individuální péči. Velmi rád plní veškeré zadané úkoly. Rád procvičuje správné vyslovování jednotlivých hlásek. Je u něj vidět ohromná snaha o to, aby se mu to povedlo. Rád ve dvojici hraje různé stolní i didaktické hry. Tohoto všeho se snažíme využívat k jeho vzdělávání. Snažíme se mu pomáhat v řešení vzniklých situacích v dětském kolektivu a hledáme příležitosti a situace, které nabízejí možnost pozitivního hodnocení a pochvalu, kterou Karlík vždy přijímá s velkým nadšením.

Spolupráce s rodiči

Spolupráce s rodiči je na celkem dobré úrovni. Vzhledem k tomu, že sama maminka chodila do naší mateřské školy, má k nám důvěru. Sama nám říká, co Karlík a jeho sourozenci doma dělají, kam případně společně jedou na výlet či co se u nich v současné době děje. Na společné dílny a besídky vždy chodí se všemi dětmi, někdy i s babičkou. Problémem je časté pozdní přicházení Karlíka do školky, které je pro něj jako pro předškoláka povinné do půl deváté. Ne vždy se Chlapec dostaví včas, tak jak by měl. Vždy

je to ale zpoždění maximálně půl hodinové, což je podle nás ještě v normě. Mamince to občas připomeneme.

Tatínek se o Karlíka stará dobře. Vodí ho často do školky a projevuje o něj mnohdy větší zájem než maminka. Vždy, když je něco na nástěnce, raději se přeptá a ujistí se, že to pochopil správně.

6.5 Kryštof (6 let)

Rodinné prostředí

Kryštof bydlí v malém domě blízko školky, do kterého se před časem se svou rodinou přistěhoval. Bydlí zde se svou matkou, jejím partnerem a třemi sourozenci. Kryštof je druhým nejmladším v pořadí. Po určitou dobu (přibližně půl roku) v domě bydlel ještě jeden muž, u kterého se domníváme, že je otcem nejmladšího dítěte. Před posledním těhotenstvím byla Kryštofova matka zaměstnána jako prodavačka. Partner maminky pracuje jako zedník a Kryštofova nejstarší sestra je pokladní v supermarketu. Staršímu bratrovi byla diagnostikována porucha autistického spektra.

Adaptace

S Kryštofem jsem se poprvé potkala v březnu 2016, kdy jsem nastoupila do mateřské školy. Byl to velice milý chlapec, který téměř vůbec nemluvil. Po krátké době jsme se společně skamarádili. Měla jsem problém mu rozumět. Bylo nutné si zvyknout na jeho výrazy. Občas mi pomáhaly děti, které mu rozuměly, protože jeho výrazy komunikace znaly. Kryštof si často nosil hračky z domova, rád nám je ukazoval. Domnívám se, že tyto hračky byly jakýmsi jeho pomocníkem navázání komunikace. Velmi rád se chodil mazlit a rádoby vtipkovat (šimrat učitelku na ruce, „dělat kuk“ nebo „baf“).

Kryštof nastoupil do školky ve třech letech. Nyní sem dochází již čtvrtým rokem. Adaptace nebyla podle kolegyně pro něj problém. Zprvu byla znát nedůvěra, která postupem času vymizela. Do školky chodil bez pláče.

Sebeobsluha

Základy hygieny, sebeobsluhy a stolování zvládal přiměřeně svému věku. Ve srovnání se svými vrstevníky byl pomalejší.

Řeč a komunikace

Kryštof zpočátku vůbec nemluvil. Poté začal používat jednoslovné výrazy, u kterých bylo nutné identifikovat význam toho, co znamenaly. V současné době mluví v holých dysgramatických větách, kterým je špatně rozumět. Na otázky odpovídá mimo kontext. Jeho slovní zásoba je velmi chudá. Kryštof je v péči logopeda, který každý týden dojíždí do naší mateřské školy. Oromotorická cvičení a procvičování jednotlivých hlásek s ním individuálně procvičuje asistentka ve školce.

Kryštof je pozitivně naladěný, kamarádský chlapec, který vyhledává přítomnost dospělých. V nových situacích bývá nesmělý a plachý.

Na základě těchto skutečností jsme mamince doporučili vyšetření za účelem posouzení aktuálních rozumových předpokladů, se kterým souhlasila.

Závěry z vyšetření v SPC

Z vyšetření vyplynulo, že Kryštof během vyšetření navazoval kontakt bez obtíží, byl vstřícný a kooperativní. Chování v průběhu vyšetření bylo klidné. Na otázky odpovídal po dlouhé době, jednoslovně a nepřiléhavě. Po celou dobu vyžadoval vedení a dovysvětlení instrukcí. Pracoval se sníženým psychomotorickým tempem, ale projevoval snahu o dobrý výkon. Pozornost zaměřená k úkolu byla snadno odklonitelná vnitřními obsahy. Důležitá byla stálá pozitivní motivace. Figurální kresba byla vývojově zjevně subnormní, svědčí o vágní percepci a obtížích v sociálním kontaktu. Kryštof má souhlasnou laterální motoricky i senzorycky je pravák. Kryštof disponuje chudou slovní zásobou. Mluvní apetit je nízký, výslovnost je obtížně srozumitelná. Porozumění verbálním instrukcím bylo nepřesné, nutné bylo opakování a dovysvětlení.

Jeho aktuální rozumové předpoklady se vyvíjí v pásmu lehké mentální retardace s mírnými nerovnoměrnostmi v jednotlivých subtestech. Lépe se Kryštofovi daří v úkolech vyžadujících usuzování, méně pak v úkolech předpokládajících manipulaci s názorným materiálem dle instrukce. Limitující jsou rovněž časté odklony pozornosti vnitřními obsahy myslí.

Na základě psychologického vyšetření bylo Kryštofovi doporučeno kontaktovat speciálně pedagogické centrum pro děti s mentálním postižením. Tento kontakt byl zprostředkován a na základě doporučení tohoto speciálně pedagogického centra mu byl vypracován individuální vzdělávací plán.

Pedagogická intervence

Kryštof se účastní jak společného, tak i individuálního vzdělávání. Lepších výsledků dosahujeme v rámci individuálního vzdělávání. Motivace k jednotlivým činnostem probíhá pomocí věcí, které má rád. V jeho případě jsou to auta a různé obrázkové knihy. Za pomoci těchto materiálů se ho snažíme rozvíjet v jednotlivých oblastech. Velkým problémem je, že informace a dovednosti, které si my myslíme, že už jsou dostatečně osvojeny, se vzápětí ztrácí a my začínáme od začátku. Z tohoto důvodu je velmi důležité neustálé opakování všech již zrealizovaných činností.

V rámci společných činností se snažíme Kryštofovi pomáhat v sociálních vztazích v rámci dětské skupiny, případně dovysvětlovat vzniklé komunikační bariéry.

Při spontánních hrách nejeví zájem o skládačky, puzzle a jiné logické hry. Hraje si nejvíce s auty, v kuchyňce nebo v obchodě. Ve skupině dětí je nejistý a bojácný. Při společné řízené činnosti se příliš nezapojuje, protože nerozumí zadání úkolu či aktivitě. V těchto případech mu pomáhá asistentka.

Vztahy s vrstevníky

Kryštof je v kolektivu dětí celkem oblíbený, i když se příliš společných spontánních her nezúčastňuje. Hraje si sám, nebo maximálně ve dvojici. Zajímavým bylo sledovat Kryštofa a jeho kamarády na soukromé oslavě Kryštofových šestých narozenin. I když se jedná o chlapce ze sociálně znevýhodněného prostředí, na oslavu přišli i kamarádi ze školky pocházející z běžných rodin. Všechny děti si nenuceně hrály a atmosféra byla příjemná a uvolněná. Všichni společně komunikovali se vzájemným respektem. Kryštof byl nadšený a druhý den nám o tom všem vyprávěl.

Spolupráce s rodiči

Ze shora napsaného textu je zjevné, že spolupráce s maminkou Kryštofa je téměř bezproblémová. Stravné vždy zaplatí na základě společné domluvy včas. Společně hledáme schůdné cesty rozvoje chlapce. Maminka je ochotna naslouchat radám nás učitelek. Snažíme se jí vysvětlit, co je třeba, aby doma s Kryštofem dělali. Z vyprávění chlapce víme, že společně doma vypracovávají různé úkoly a trénují výslovnost hlásek. Poskytujeme jí různé materiály, které se domníváme, že by mohly být přínosné v Kryštofově rozvoji.

7 DISKUSE

Cílem praktické části bakalářské práce bylo zjistit, jaká jsou specifika a možnosti práce učitele v mateřské škole pracujícího s dětmi ze sociálně oslabeného prostředí. K naplnění tohoto cíle mi pomohly odpovědi vycházející z předem stanovených výzkumných otázek. Tyto odpovědi byly získány na základě analýzy sestavených případových studií pěti sledovaných dětí. Myslím si, že mnou zjištěné skutečnosti by mohly být dále využity jako jakási inspirace v práci s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Dříve, než se budu věnovat samotnému vyhodnocení svého výzkumu, bych ráda vyjádřila svůj vlastní pohled na problematiku sociálně znevýhodněných dětí v mateřské škole, kde pracuji.

V březnu 2016 jsem nastoupila na místo učitelky do mateřské školy. Pedagogické zkušenosti jsem neměla žádné. Jediná praktická zkušenost, ze které jsem mohla vycházet, byla výchova mých dvou dětí. Do mateřské školy v té době docházely zmíněné děti Standa a Kryštof a dále pak Michal a Nelinka, bydlící též v domě pro neplatiče. V případových studiích jsem se o nich nezmiňovala, protože se jednalo o předškoláky, kteří v září téhož roku nastupovali do školy. Tito chlapci a dívka byli první z dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, se kterými jsem se kdy setkala. Zejména Michal byl pro mne na počátku velkým překvapením. Nejednalo se až tak o Michala, ale spíše o jeho rodinu. Michal totiž pocházel z rodiny s devíti dětmi. Až do této doby jsem si myslela, že takto početné rodiny už snad ani neexistují.

Nelinka byla zase velmi pěkná a milá holčička, u které by člověk na počátku ani nepoznal, že se jedná o děvče ze sociálně slabé rodiny. Pamatuji si, že když jsem ji viděla poprvé, konstatovala jsem, že je to velmi milá, pohledná a zajímavá dívka. Zjištění, že se jedná o dívku ze sociálně znevýhodněného prostředí mne zaskočilo. Může se zdát zvláštní, že mne tato skutečnost zaskočila. Nikde přece není napsáno, že děti ze sociálně oslabeného prostředí nejsou milé a pohledné, ale bohužel i mne přepadly myšlenky ovlivněné předsudky a nálepkováním. Myslela jsem si, že mě se to stát nemůže. Jak lze však vidět, pravda to nebyla.

Dalším velkým poznáním bylo i to, že jsou mezi námi děti, které aniž by byly nějakým způsobem psychicky či fyzicky postižené, jsou ve svém vývoji či chování hluboko pod normu. Zde bychom si ovšem mohli položit otázku, co je norma. Než jsem nastoupila do mateřské školy, za normu jsem považovala chování, dovednosti a schopnosti svých dětí nebo jejich kamarádů. Mateřská škola mi ale ukázala, že jsou mezi dětmi velké rozdíly, které jsou způsobené celou řadou aspektů, které děti nejsou schopny samy ovlivnit. Je proto důležité vnímat děti takové, jaké jsou, hledat v nich a vyzdvihovat to, co je dobré a mít je rád.

V současné době ve školce pracuji dva a půl roku. Některé děti odešly, jiné zase přišly. Zkušenosti přibývaly a stále přibývají. Dříve jsem si říkala, teď už mne nemůže nic překvapit. Vždy se však vyskytlo něco, co mě překvapilo, a tak toto tvrzení z úst již nevypouštím.

A co sociálně znevýhodněné děti a já?

Práci s těmito dětmi mám velmi ráda. Jistě je to ale i za přispění okolností, které chodí naší mateřské školy ovlivňují. Jedná se hlavně o dlouholetou zkušenost mé kolegyně, která sociálně znevýhodněné děti z této lokality vychovává téměř 30 let. Její zkušenosti a znalosti prostředí a v neposlední řadě i pozitivně naladěné vztahy jsou velkým pomocníkem v mé práci. Další výhodou jsou i asistentky, které nám ve vzdělávání pomáhají. Nemělo by se ale zapomenout na samotné děti. Stále dokola se mi potvrzuje, že jsme-li vstřícní vůči sociálně znevýhodněným dětem, jsou vstřícné i ony k nám. Často si s nimi povídáme, hrajeme si a mazlíme se. Hodně je chválíme (i za malé pokroky). Získáváme si jejich důvěru. Když se nechovají tak, jak by měly, na základě stanovených pravidel, s patřičným zřetelem na to poukazujeme a následně vysvětlujeme, jak by to mělo být správně. Často se stává, že toto v dětské hlavičce nezůstane, a tak při další příležitosti, kdy jsou pravidla porušena, znova vysvětlujeme. Je pravda, že v tomto případě je nutné být dostatečně trpělivý. Mám velkou radost, když zjistím, že určitá pravidla děti pochopily a že společně jsme zase o krok dál. Je to běh na dlouhou trať s mnoha odbočkami, někdy i zpátečkami. Avšak na konci nás opouští malý člověk, který díky nám získal určité znalosti, schopnosti a dovednosti, které jistě budou dobrým startem na jeho další cestě.

Pokud se vrátím k samotnému vyhodnocení výzkumu, měla bych připomenout, co bylo hlavním cílem praktické části bakalářské práce.

Cílem mého výzkumu bylo zjistit, jaká jsou specifika a možnosti práce učitele v mateřské škole pracujícího s dětmi ze sociálně oslabeného prostředí. K naplnění tohoto cíle mi pomohly odpovědi vycházející z předem stanovených výzkumných otázek. Tyto odpovědi byly získány na základě analýzy sestavených případových studií pěti sledovaných dětí. Myslím si, že mnou zjištěné skutečnosti by mohly být dále využity jako inspirace v práci s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí.

K naplnění výzkumného cíle mi pomohly odpovědi výzkumných otázek, které jsem si na počátku stanovila.

1. Jak se v prostředí mateřské školy projevují sledované děti přicházející ze sociálně znevýhodněného prostředí?

Na základě případových studií sledovaných dětí vystupují určité problematické oblasti projevů.

První oblastí jsou nedostatečné řečové dovednosti. U všech sledovaných dětí byla řeč špatně srozumitelná, s nedokonalou výslovností, chudou slovní zásobou a používanými dysgramatismy. Z případových studií je vidět, že nastoupí-li dítě ze sociálně oslabené rodiny do školky již ve třech letech, jak to bylo u Standy, je možná za pomoci pedagogů, logopedů, ale také kontaktů s vrstevníky včasná náprava. Čím déle dítě nastoupí do mateřské školy, tím se rozvoj řeči a náprava výslovnosti zhoršuje. To jsme mohli sledovat na případu Sedrika, který do školky nastoupil až po odkladu povinné školní docházky.

Vrátím-li se do teoretické části své práce, zjistím důvody této skutečnosti. Tyto důvody popisuje Bernstein (1971) ve své teorii rodinných kódů a dále pak Fontana (2014), který hovoří o jazykovém deficitu (viz. kapitola 3.3).

Fontana (2014) dále pak mluví o tom, že děti ze sociálně oslabeného prostředí postrádají řečovou vytříbenost, která by jim umožňovala vhodněji navazovat vztahy k lidem. Mohou se jevit jako fyzicky agresivnější. Toto můžeme pozorovat v případové studii u Karlíka. Avšak ostatní sledované děti měly také na počátku docházky

do mateřské školy značné komunikační potíže, které následně vyústily i v obtíže v navazování sociálních kontaktů s ostatními dětmi.

Další oblastí zjištěných specifických projevů jsou projevy spojené s hodnotovou orientací dětí, případně jejich rodičů. U všech dětí bylo třeba na počátku vstupu do mateřské školy, ale i v průběhu docházky, nutné věnovat pozornost pravidlům a režimu dne. Konkrétně šlo o samotné nastavení a následné dodržování pravidel soužití v mateřské škole. Osvojení si pravidelného režimu a základních hygienických návyků. Této skutečnosti je též věnována pozornost v teoretické části práce a pomáhají ji vysvětlit autoři Hadj-Mousová, Štech a Vágnerová (2001) tím, že děti ze sociálně znevýhodněného prostředí postrádají vhodné postoje a hodnotové orientace, protože jejich rodičům také nebyly předávány zkušenosti a znalosti, které by tuto oblast hodnot pomáhaly formovat.

U všech sledovaných dětí lze na jedné straně pozorovat velký zájem o pohyb, zejména běh, hru na honěnou, fotbal, hokej, rychlou jízdu auty, rychlou jízdu na koloběžkách a odrážedlech a na druhé straně téměř nezájem o klidové aktivity typu stavebnice, knihy, puzzle, stolní hry. Domnívám se, že je to dáno vícero faktory. Děti ze sociálně oslabeného prostředí, jak bylo již řečeno v teoretické části, nemají doma možnost seznámit se s knihou, hračkami či stavebnicemi. Neví, jak se s nimi pracuje či zachází. V mateřské škole se tedy baví nejjednodušším a nejpřirozenějším způsobem, a to je pohyb. Dále pak rodiče jim nenabízí jiné alternativní způsoby zábavy, protože je také sami neznají.

Na základě vyšetření v SPC se ukázalo, že čtyřem dětem z výzkumu byla diagnostikována lehká mentální retardace, u jednoho chlapce bylo zjištěno, že jeho aktuální rozumové předpoklady jsou na úrovni zjevného podprůměru.

2. Jaké jsou efektivní metody vzdělávání a rozvoje dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí?

Tato otázka je částečně zodpovězena v kapitole 5.5.1 v praktické části, kde je popisováno výzkumné prostředí, tedy naše mateřská škola a její spolupráce s ostatními organizacemi. Z případových studií vyplývá, že to, co je nejdůležitějším na startu vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí je empatická, trpělivá učitelka, které

jsou nápomocni asistenti pedagoga, další specializovaní pedagogičtí pracovníci a psychologové a v neposlední řadě také zaměstnanci sociálního odboru a zaměstnanci různých institucí zabývajících se začleňováním sociálně znevýhodněných osob do majoritní společnosti. Bez pomoci všech shora zmíněných by práce s dětmi ze sociálně oslabených rodin byla velmi náročná.

Dalším aspektem, který výrazně přispívá k efektivnosti vzdělávání a rozvoje dětí, je jejich včasný nástup do mateřské školy. V případových studiích mám možnost porovnat šestileté chlapce, u kterých se rok nástupu do školky výrazně liší. Jedná se o Sedrika, který nastoupil do mateřské školy ve svých šesti letech, tedy až po odkladu povinné školní docházky, a Standu, který nastoupil ve svých třech letech a byl u něj též realizován odklad školní docházky. Rozdíl ve vývojových oblastech těchto dvou chlapců je velmi markantní. Ať už se jedná o řečové dovednosti, hrubou a jemnou motoriku, kognitivní schopnosti, celkový přehled a sociální rovinu je Standa, který do školky nastoupil ve svých třech letech, na výrazně vyšší úrovni než Sedrik.

Co se týká vzdělávacích metod, z případových studií lze vyčíst, že je třeba využívat jak společného vzdělávání v rámci řízené činnosti, tak i vzdělávání individuálního.

Všichni sledovaní chlapci jsou velmi rádi, když jim někdo věnuje svou individuální aktivní pozornost a péči. Tato metoda se jeví jako jedna z nejefektivnějších. Individuální práce se sledovanými chlapci probíhá na základě individuálního vzdělávacího plánu v oblastech jako je logopedie, grafomotorika, zrakové a sluchové rozlišování, prostorová orientace a další. Všechny tyto aktivity jsou aplikovány do činností a her, které mají chlapci rádi. Jak je vidět v případových studiích, všichni chlapci na sobě ochotně pracují na základě pozitivní motivace, pochvaly, pomazlení a kladného hodnocení. Osobně se domnívám, že je to z toho důvodu, že se jim těchto hodnot příliš nedostává. Určitě to není proto, že by rodiče své děti neměli rádi, ale proto, že jim tyto hodnoty také nikdo nepředával, tudíž oni je nepředávají dál.

Další efektivní metodou vzdělávání, tentokrát vzdělávání kolektivního, je plánovaná řízená činnost, ale také všechny ostatní společné činnosti, jako je například volná hra nebo pobyt v přírodě. Z případových studií je zjevné, že v rámci společného vzdělávání se nejvíce využívá situačního učení, kdy se spontánně či řízeně vzniklé situace vysvětlují,

popisují, komentují a řeší. V těchto případech je velice důležité, aby pedagog byl dostatečně trpělivý, důsledný a spravedlivý.

3. Jaká je spolupráce s rodiči sociálně znevýhodněných dětí?

K zodpovězení této otázky je vhodné se nejdříve zaměřit na prostředí, ze kterého sledované děti přicházejí.

Chlapci přicházejí z vícečetných rodin, kde je pět a více dětí. Většina jich bydlí, nebo alespoň pravidelně navštěvuje zmíněnou sociálně vyloučenou lokalitu. Nejedná se o úplné rodiny ve smyslu matka, otec a děti. Vyskytují se zde případy, kdy matka je nahrazena babičkou, otec střídavě odchází od rodiny a zase se vrací, a nebo se v jedné chvíli v rodině objeví dva partneři matky. Toto je ve zkratce stručný popis prostředí, v teoretické části se zmiňuji o mikroprostředí, které výrazně ovlivňuje rozvoj osobnosti dítěte.

Tak, jak prostředí ovlivňuje dítě samotné, ovlivňovalo a ovlivňuje i rodiče, kteří zde jako děti také žili a nedokázali se z něj vymanit. Nikdo jim neřekl, nebo je neučil, jak řešit problémy vzniklé vzájemným nedorozuměním. V teoretické části v kapitole 4.1.2 Pedagogická práce zaměřená na spolupráci rodičů, dětí a mateřské školy se hovoří o důležitosti vzájemného porozumění, důvěře a vstřícnosti při vzájemné komunikaci. Z případových studií je zjevné, že komunikace mezi rodiči dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí a pedagogy ve školce je vzájemná důvěra a respekt. Myslím si, že je to důsledkem toho, že rodiče dětí z případových studií docházeli do stejné mateřské školy jako jejich děti, a proto jí také důvěřují.

Dalším aspektem přispívajícím k dobré vzájemné spolupráci zmíněných stran je dlouholetá praxe vedoucí učitelky, která zná velmi dobře rodiče dětí a samotné prostředí, ze kterého děti přicházejí. Tyto zkušenosti jsou významným pomocníkem naší práce.

ZÁVĚR

Hlavním výzkumným problémem, kterým jsem se ve své bakalářské práci zabývala, bylo to, jak optimálně pracovat s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí v mateřské škole, tak aby bylo dosaženo jejich co největšího všestranného rozvoje.

V teoretické části mé práce jsem se věnovala tématům socializace a jejího vlivu na osobnost dítěte, tématu rodiny a sociálně znevýhodněného prostředí jako takového a zároveň i specifikům práce učitelů v mateřských školách pracujících s dětmi ze sociálně oslabeného prostředí. Snažila jsem se o postihnutí důležitých teoretických východisek, které osvětlují důvody sociálního znevýhodnění. Zároveň jsem se ale i věnovala možnostem rozvoje sociálně znevýhodněných dětí.

V praktické části byl definován cíl, který korespondoval s výzkumnými otázkami. Cílem praktické části bylo zjistit, jaká jsou specifika a možnosti práce učitele v mateřské škole pracujícího s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí. K dosažení výzkumného cíle bylo použito kvalitativního výzkumu formou dlouhodobého zúčastněného pozorování, na jehož základě byly vytvořeny případové studie, které pomohly formovat odpovědi výzkumných otázek.

Z praktické části bakalářské práce vyplynuly určité oblasti specifických projevů dětí ze sociálně oslabeného prostředí, které byly popsány v teoretické části. Jednalo se o nedostatečné řečové a komunikační dovednosti, které se mohou do určité míry napravit díky včasnému nástupu dítěte do mateřské školy. Další oblastí byla oblast specifických projevů spojených s hodnotovou orientací dětí a jejich rodičů ve smyslu dodržování stanovených pravidel, režimu dne a základních hygienických pravidel. Poslední vysledovanou oblastí byl zájem o pohybové hry, sport a pohyb jako takový na úkor klidových aktivit.

Na základě popsaných oblastí je možné stanovit efektivní metody vzdělávání sociálně oslabených dětí, přičemž je velmi důležitá spolupráce pedagogů, jejich asistentů a ostatních institucí zabývajících se začleňováním sociálně oslabených osob do většinové společnosti. Nejeftivnější metodou, jak vyplývá z praktické části výzkumu, je individuální vzdělávání využívající oblíbených činností dětí a situační učení v rámci společného vzdělávání.

Co se týká vzájemné komunikace mateřské školy a rodičů sociálně znevýhodněných dětí, existuje zde celospolečenská domněnka, že komunikace učitel versus rodiče sociálně znevýhodněných dětí je často na velmi špatné úrovni. Z praktické části ale vyplývá, že zná-li učitel dobře prostředí, vztahy a situaci v rodině, jsou-li dopředu nastavená konkrétní pravidla a komunikuje-li učitel s rodiči vstřícně a s respektem, většinou i rodiče komunikují zpět stejným způsobem s učitelem.

Na závěr své práce bych ráda ještě jednou připomněla to, co již bylo napsáno. Práce s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí je náročná. Je to běh na dlouhou trať s mnoha odbočkami, někdy i zpátečkami. Avšak na konci mateřskou školu opouští malý člověk, který zásluhou pedagogů získal určité znalosti, schopnosti, a dovednosti, které jistě budou dobrým startem na jeho další cestě životem.

POUŽITÉ ZDROJE

BĚHOUNKOVÁ L., HAVRDOVÁ E., *Význam včasné intervence v ranném vývoji dítěte.*

Praha: Centrum pro veřejnou politiku, 2011, 147 s. ISBN 978-80-260-0641-1

ČLOVĚK V TÍSNI o.p.s. *Mají na to. Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ*

[online]. Praha: Člověk v tísni o.p.s., 2013 [cit. 11. 2. 2018]. Dostupné

z: http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf

FONTANA D., *Psychologie ve školní praxi*. 2. vydání. Praha: Portál,

2014. 383 s. ISBN 978-80-262-0741-2

HELUS Z., *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2. přepracované a doplněné vydání.

Praha: Portál, 2015. 400 s. ISBN 978-80-247-9817-2

HELUS Z., *Úvod do psychologie. Učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ.*

Praha: Grada, 2011. 317 s. ISBN 978-80-247-3037-0

HEWSTONE M., STROEBE W., *Sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. 776 s. ISBN 80-

7367-092-5

LABUŤOVÁ I., NOVOTNÁ M., *Začít včas znamená začít dobře. Manuál včasné péče*

o děti ze sociálně vyloučeného prostředí. Praha: Nadace open society fund Praha,

2015. 62 s. ISBN 978-80-87725-32-0

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ – Ministerstvo

školství, mládeže a tělovýchovy. Rámcový vzdělávací program pro předškolní

vzdělávání od 1. ledna 2018 [online]. [cit. 10. 1. 2018]. Dostupné

z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha:

Portál, 2014. 384 s. ISBN 978-80-262-0644-6

TRPIŠOVSKÁ D., VACÍNOVÁ M., *Sociální psychologie*. Praha: Univerzita Jana Amose

Komenského, 2007. 156 s. ISBN 978-80-86723-30-3

VÁGNEROVÁ M., HADJ-MOUSSOVÁ Z., ŠTECH S., *Psychologie handicapu*. Praha:

Karolinum, 2000. 230 s. ISBN 80-7184-929-4

ZÁKON č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004, Školský zákon. [online]. [cit. 10. 1. 2018].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>

ZELINKOVÁ O., *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha:

Portál, 2001. 207 s. ISBN 80-7178-544-X

ZÍKOVÁ T., JAKOUBEK M., JAKOUBKOVÁ BUDILOVÁ L., KOUBKOVÁ H., LÁBUSOVÁ A.,

MORVAYOVÁ P., STROH SOVÁ K., POKORNÁ V., KRIŠTOF R., SVOBODA Z. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele MŠ*. [online]. Plzeň: Západočeská univerzita

v Plzni, 2011 [cit. 12. 1. 2018]. ISBN 978-80-261-0052-2. Dostupné

z: <http://www.cerop.cz/docs/2011-bedekr-ms.pdf>