



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

Bakalářská práce

# Práce v mateřské škole s dětmi sociálně znevýhodněnými

Vypracovala: Bc. Dana Pudilová

Vedoucí práce: PhDr. Olga Vaněčková

České Budějovice 2021

## **Práce v mateřské škole s dětmi sociálně znevýhodněnými**

### **Abstrakt**

Cílem předkládané bakalářské práce bylo zjistit, jakým způsobem probíhá začleňování dětí se sociálním znevýhodněním do prostředí mateřských škol z pohledu učitelů/učitelek.

Dílčím cílem bylo zmapovat a popsat, jakou úlohu v tomto kontextu může plnit sociální pedagog. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol, které dále obsahují podkapitoly.

V praktické části byl použit kvalitativní výzkumný přístup, metoda dotazování a technika interview. Výzkumný soubor tvořili pedagogičtí pracovníci z mateřských škol. Získaná data byla zakódována a zařazena do obecných kategorií za účelem zodpovězení výzkumných otázek. Výsledky šetření by mohly posloužit jako výchozí materiál pro další výzkumná šetření v oblasti začleňování sociálně znevýhodněných dětí do prostředí mateřských škol. Zároveň mohou posloužit široké veřejnosti pro orientaci, jakým způsobem probíhá začleňování znevýhodněných dětí a jaká jim mohou být poskytnuta podpůrná opatření.

**Klíčová slova:** mateřská škola, předškolní vzdělávání, sociální pedagog, sociální znevýhodnění, znevýhodněné dítě

# **Working with Socially Disadvantaged Children in Nursery Schools**

## **Abstract**

This bachelor thesis aimed to discover how socially disadvantaged children are integrated within the nursery school environment from the teacher's point of view. One of the goals was to examine and describe what role a social educator can play in this context.

The thesis is divided into two parts: the theoretical part and the practical part. The theoretical part is then divided into three chapters, which are composed of subchapters. The qualitative research approach, a method of questioning and interview techniques were used in the practical part of the thesis. The researched sample consisted of pedagogical workers from nursery schools. Acquired data were coded and categorized to answer the researched questions. The outcomes could serve as initial material for subsequent research in the field of integrating the socially disadvantaged children into the nursery school environment. Also, the data can serve as a guide for the general public to understand how the integration of socially disadvantaged children works and what supportive measures can be done to help them.

**Key Words:** nursery school, preschool education, social educator, social disadvantage, disadvantaged child

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem „*Práce v mateřské škole s dětmi sociálně znevýhodněnými*“ 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 bakalářské práce, a to – v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných fakultou – elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu své kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 4.1.2021

.....

Bc. Dana Pudilová

### **Poděkování**

Ráda bych touto cestou poděkovala PhDr. Olze Vaněčkové za cenné rady a odborné vedení, za pomoc při výběru literatury, za podnětné připomínky a čas, který mi věnovala při psaní mé bakalářské práce. Chtěla bych také poděkovat mé rodině za trpělivost a podporu v průběhu mého studia.

## Obsah

<b>ÚVOD</b> .....	<b>8</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>9</b>
<b>1 VÝZNAM MATEŘSKÉ ŠKOLY PRO SOCIALIZACI DÍTĚTE</b> .....	<b>9</b>
1.1 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ.....	9
1.2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	9
1.3 MATEŘSKÁ ŠKOLA .....	11
<b>2 SOCIALIZACE A SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ</b> .....	<b>12</b>
2.1 SOCIALIZACE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	12
2.1.1 Socializace v rodině.....	12
2.1.2 Socializace v mateřské škole.....	13
2.1.3 Socializace v kolektivu .....	14
2.2 SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ.....	14
<b>3 REALIZACE PODPORY V MATEŘSKÉ ŠKOLE</b> .....	<b>18</b>
3.1 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....	18
3.1.1 Dítě a jeho tělo .....	19
3.1.2 Dítě a jeho psychika .....	19
3.1.3 Dítě a ten druhý .....	20
3.1.4 Dítě a společnost.....	20
3.1.5 Dítě a svět.....	21
3.2 INKLUZE A INTEGRACE .....	21
3.3 ŠKOLSKÉ PORADENSKÉ ZAŘÍZENÍ.....	23
3.4 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ PŘI PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	24
<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>26</b>
<b>4 CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY</b> .....	<b>26</b>
4.1 CÍL PRÁCE.....	26
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	26
<b>5 METODIKA</b> .....	<b>27</b>
5.1 KVALITATIVNÍ VÝZKUM .....	27
5.2 INTERVIEW.....	27
5.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU.....	27
5.4 PROCES SBĚRU DAT .....	28
5.5 VÝZKUMNÁ ETIKA .....	28

5.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT .....	29
<b>6 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ .....</b>	<b>30</b>
6.1 VYHODNOCENÍ ŠETŘENÍ K VO1 .....	30
6.1.1 Výsledky šetření k VO1.....	32
6.2 VYHODNOCENÍ ŠETŘENÍ K VO2.....	32
6.2.1 Výsledky šetření k VO2.....	33
6.3 VYHODNOCENÍ ŠETŘENÍ K VO3 .....	34
6.3.1 Výsledky šetření k VO3.....	35
<b>7 DISKUZE .....</b>	<b>37</b>
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>42</b>
<b>SEZNAM LITERATURY .....</b>	<b>44</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>48</b>
<b>SEZNAM ZKRATEK.....</b>	<b>49</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>50</b>

## Úvod

Pro svou bakalářskou práci jsem si zvolila téma Práce v mateřské škole s dětmi sociálně znevýhodněnými. V současné době jsou mezi laickou i odbornou veřejností často diskutovanými pojmy integrace a inkluze, které jsou spojovány se začleňováním znevýhodněných jedinců do společnosti. Velmi často jsem se setkávala s těmito pojmy v kontextu vzdělávání znevýhodněných dětí na základních školách a s pozicí asistenta pedagoga. Před nástupem do instituce základní školy však děti navštěvují předškolní zařízení, nejčastěji v podobě mateřské školy. Mateřská škola je mezičlánkem mezi primární socializací dítěte v rodině a nástupem povinné školní docházky. Téma bakalářské práce bylo vybráno za účelem zjištění, jakým způsobem probíhá začleňování sociálně znevýhodněných dětí v mateřské škole z pohledu pedagogických pracovníků. Vzhledem ke studovanému oboru Sociální pedagogiky bylo dílčím cílem zjistit, jakou úlohu by v tomto kontextu mohl plnit sociální pedagog.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části jsou popsány teoretické poznatky z pohledu různých autorů. Jedná se o definování základních pojmů jako jsou předškolní období, předškolní vzdělávání a mateřská škola, dále pojmy socializace a sociální znevýhodnění a poslední oblast teoretické práce je věnována realizaci podpory v mateřské škole. Realizace podpory je poskytována v souladu s RVP PV, který je řídicím dokumentem předškolního vzdělávání na státní úrovni. Dále jsou zde přiblíženy pojmy integrace a inkluze, školská poradenská zařízení a podpůrná opatření, která mohou být sociálně znevýhodněným dětem poskytována.

V praktické části jsem za účelem hloubkového prozkoumání jevu začleňování sociálně znevýhodněných dětí do prostředí mateřských škol zvolila kvalitativní výzkumný přístup, metodu dotazování a techniku polostrukturovaného rozhovoru. Výběrový soubor tvořili pedagogičtí pracovníci, kteří pracují v mateřských školách a mají zkušenosti s dětmi se sociálním znevýhodněním. Výběr informantů byl proveden metodou snowball sampling. Získaná data byla zaznamenána a roztříděna do obecných kategorií za účelem zodpovězení výzkumných otázek.

Výsledky této bakalářské práce by mohly posloužit jako výchozí materiál pro další výzkumy v oblasti začleňování sociálně znevýhodněných dětí do prostředí mateřských škol. Zároveň mohou posloužit široké veřejnosti pro orientaci, jakým způsobem probíhá začleňování znevýhodněných dětí a jaká jim mohou být poskytnuta podpůrná opatření.



## **Teoretická část**

### **1 Význam mateřské školy pro socializaci dítěte**

#### **1.1 Předškolní období**

Předškolní období lze chápat jako období před nástupem do instituce základní školy, jako období školy mateřské. Níže uvedení autoři se v definicích předškolního období převážně shodují, že se jedná o období od 3 do 6-7 let věku dítěte, kdy horní věková hranice je dána nástupem povinné školní docházky. V širokém slova smyslu lze však za předškolní období považovat již období od narození.

Předškolní období začíná dovršením třetího roku věku a končí v šesti letech, nástupem do základní školy, tedy povinnou školní docházkou (Helus, 2011). Vágnerová (2017, s. 177) uvádí, že *konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy*. Předškolní období tedy trvá od 3 do 6-7 let. Langmeier, Krejčířová (2006) však za předškolní období v širokém slova smyslu označují celé období od narození až do vstupu do instituce základní školy. V užším slova smyslu je pak předškolní období bráno jako „věk mateřské školy“. Není však správné jej chápat pouze z tohoto hlediska, protože mnoho dětí do mateřské školy nechodí. K širšímu pojetí předškolního věku dodává Průcha, Kořátková (2013) rozdělení na mladší předškolní věk (nebo také raný) a starší předškolní věk (přibližně tříleté období, které děti tráví v mateřských školách).

Pro předškolní věk je charakteristická stabilizace vlastní pozice dítěte ve vztahu k okolnímu světu. Tento věk také označován jako období iniciativy, kdy dítě má potřebu potvrdit a přesvědčit okolí o svých kvalitách tím, že něco zvládne či vytvoří. Jedná se o období, kdy je dítě připravováno na svět ve společnosti (Vágnerová, 2017).

#### **1.2 Předškolní vzdělávání**

Předškolní vzdělávání upravuje legislativně Školský zákon č. 561/2004 Sb. Cílem předškolního vzdělávání je podpora rozvoje osobnosti dítěte předškolního věku, citový, rozumový a tělesný rozvoj, osvojení si základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Před vstupem do instituce základní školy napomáhá předškolní vzdělávání vyrovnávat nerovnoměrnosti ve vývoji dětí a zároveň *poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami* (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Z výsledků výzkumné studie Simonové, Potužníkové a Strakové (2017) je patrné, že 92 % ředitelek mateřských škol považuje za hlavní cíl předškolního vzdělávání všestranný rozvoj dětí a pouhých 8 % označilo za hlavní cíl předškolního vzdělávání přípravu dětí na školní docházku.

Podle zákona č. 561/2004 Sb. je předškolní vzdělávání určeno zpravidla pro děti od 3 do 6 let. Je možné zařadit do předškolního vzdělávání i dítě mladší, nejdříve však od 2 let věku. V tomto případě nemá dítě mladší 3 let věku právní nárok na přijetí do mateřské školy. Současná legislativa upravuje povinnost předškolního vzdělávání. Toto je povinné *od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte* (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Povinnost předškolního vzdělávání byla v České republice uzákoněna s účinností od 1. září 2017. Změna povinného posledního roku předškolního vzdělávání *byla motivována snahou zlepšit připravenost dětí ze znevýhodněného socioekonomického prostředí na školu a zvýšit jejich šance na školní úspěšnost* (Simonová, Potužníková, Straková, 2017, s. 72-73). Výsledky studie jsou však odlišné od původního záměru uzákonění povinného předškolního vzdělávání, protože dvě třetiny ředitelek se kloní k postoji, že vyrovnávání rozdílů mezi dětmi z různého socioekonomického prostředí nepatří k nejdůležitějším úkolům předškolního vzdělávání (Simonová, Potužníková, Straková, 2017).

Povinné předškolní vzdělávání se vztahuje na občany České republiky (dále ČR), kteří pobývají na území ČR déle jak 90 dnů. Tato povinnost se nevztahuje na děti s hlubokým mentální postižením (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Povinnost plnit předškolní vzdělávání, podle zákona č. 561/2004 Sb., lze i jiným způsobem, kterým se rozumí:

- *individuální vzdělávání dítěte, které se uskutečňuje bez pravidelné denní docházky dítěte do mateřské školy* – toto vzdělávání může zákonný zástupce dítěte zvolit v odůvodněných případech. Zákonný zástupce je však povinen zajistit účast dítěte při ověření úrovně osvojení očekávaných výstupů v jednotlivých oblastech, které vycházejí z rámcového vzdělávacího programu;

- *vzdělávání v přípravné třídě základní školy a ve třídě přípravného stupně základní školy speciální;*

- *vzdělávání v zahraniční škole na území České republiky, ve které ministerstvo povolilo plnění povinné školní docházky (Zákon č. 561/2004 Sb.).*

### **1.3 Mateřská škola**

Mateřská škola je předškolní zařízení, které navazuje na výchovu dětí v rodině. Společně s rodinou zajišťuje všestrannou péči a vzdělávání pro děti zpravidla od tří do šesti let věku, případně do nástupu do základní školy. Ústředním orgánem státní správy pro mateřské školy je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) a zřizovateli většinou obce, popř. kraje, církve, soukromé či právnické osoby (Paloncyová, 2013).

Mateřská škola je charakteristická absencí intimního subteritoria, tzn. že dítěti jako jedinci zde téměř nic osobně nepatří (Vágnerová, 2017).

## 2 Socializace a sociální znevýhodnění

### 2.1 Socializace dítěte předškolního věku

Socializace je *proces utváření osobnosti člověka. Spočívá v osvojování kultury a v začleňování jedince do systému společenských vztahů postupným vytvářením vazeb s jinými lidmi* (Matoušek, 2016, s. 193). Jandourek (2007) dále uvádí, že socializace je celoživotní proces, který má největší význam v dětství a mládí.

Nejvýznamnějším prostředím, ve kterém probíhá primární socializace, je rodina. Proces socializace zahrnuje vývoj sociální reaktivity<sup>1</sup>, vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací<sup>2</sup> a osvojení sociálních rolí<sup>3</sup> (Langmajer, Krejčířová, 2006). Socializace předškolního dítěte se uskutečňuje i mimo rodinu. Jedná se o tzv. sekundární socializaci, která probíhá ve výchovných, vzdělávacích, případně dalších institucích a prostředích, do nichž se předškolní dítě dostává (Matoušek, 2016). V interakci s jinými lidmi dochází k rozvoji osobnosti jedince. Dítě tak rozvíjí svou individualitu, rozšiřuje si kontakty mimo rodinu a získává nové zkušenosti, které jsou důležité pro další osobnostní rozvoj (Vágnerová, 2012).

Předškolní děti se učí novým sociálním dovednostem a navazují nové vztahy při zařazování do různých sociálních skupin. Předškolní věk je však také kritickým obdobím pro rozvoj prosociálních vlastností, které se rozvíjí na základě nápodoby, resp. identifikace. Jestliže dítě nemá v rodině vhodný model, nelze očekávat, že by si dítě mohlo žádoucí chování osvojit (Vágnerová, 2017).

Buriánek (2009) a Vágnerová (2012) za sociální činitele považují rodinu, mateřskou školu a skupinu vrstevníků. Jedná se o základní triádu oblastí, v nichž se dítě identifikuje.

#### 2.1.1 Socializace v rodině

V sociologické encyklopedii je na rodinu pohlíženo jako na sociální prostředí, které dítěti většinou poskytuje základy socializace. Rodinu, do které se jedinec narodí, nazýváme

---

<sup>1</sup> Sociální reaktivita = *vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí* (Langmajer, Krejčířová, 2006, s. 93).

<sup>2</sup> Jedná se o vývoj norem, které si jedinec vytváří na základě příkazů a zákazů dospělých a které poté přijímá za své (Langmajer, Krejčířová, 2006).

<sup>3</sup> Vzorce chování a postoje, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti, s ohledem na jeho věk, pohlaví či společenské postavení (Langmajer, Krejčířová, 2006).

rodinou orientační. Tato rodina by měla pro dítě vytvářet prostředí, ve kterém se v průběhu života učí svým základním životním rolím (Nešpor, 2017).

Rodina je pro dítě zdrojem jistoty a bezpečí. Jedná se o základní sociální skupinu, ve které má dítě své místo – svůj, pokoj, hračky, lůžko apod. Pro předškolní dítě jsou emočně významnou autoritou rodiče. Představují pro dítě vzor, jemuž se chtějí podobat a s nímž se identifikují. Identifikace s autoritou posiluje sebejistotu a zlepšuje sebehodnocení dítěte (Vágnerová, 2017). Giddens, Sutton (2013) uvádí, že nejdůležitější osobou v raném věku dítěte bývá matka.

Primární socializace začíná připoutáním dítěte k matce (Helus, 2014) a pečovatelským reagováním matky, dále pokračuje integrováním dítěte do prostředí rodiny a následně se rozvíjí pozitivní prožívání s okolím jádrové rodiny, které tvoří prarodiče a důvěrní přátelé rodičů s jejich dětmi (Helus, 2011). Rodina dítěti zprostředkovává zvládnání základních vzorců sociokulturního chování a myšlení, díky nimž dítě rozvíjí své vztahy k sobě samému, k druhým lidem, širšímu sociálnímu okolí, k věcem a úkolům (Helus, 2015).

Zkušenosti získané v rodině ovlivňují vztahy a chování k vrstevníkům a následný proces socializace. Dítě, které nezíská pozitivní zkušenosti ve vztahu s rodiči, neočekává od ostatních lidí nic dobrého, nedovede respektovat pravidla hry, neumí navázat kontakt a nelze mu tak snadno porozumět. Negativní zkušenosti vedou k rozvoji nevhodných způsobů chování. Vágnerová (2017) však uvádí, že některé nepříjemné projevy mohou mít vrozený základ, mohou vyplývat z nevýhodného typu temperamentu.

### **2.1.2 Socializace v mateřské škole**

Sekundární socializace souvisí s překračováním vývoje dítěte za rámec primárního socializačního prostředí, rodiny. Pro dítě to znamená umět si poradit v dosud neobvyklých situacích. Významnou instituci sekundární socializace představuje mateřská škola (Helus, 2011).

Dítě, prostřednictvím mateřské školy, vstupuje do společnosti jako samostatný jedinec. Získává zde nové sociální zkušenosti a dovednosti, které mu později usnadní nástup do první třídy. V mateřské škole není na výkon dítěte vytvářen příliš velký nátlak a je dítěti poskytnut potřebný čas na adaptaci. Dítě však musí přijmout a respektovat cizí dospělou autoritu, učitele či učitelku a musí se podřídit řádu mateřské školy, který je odlišný od řádu v domácím prostředí (Vágnerová, 2017).

Mateřská škola je ústředním prostředím, ve kterém se mnoho dětí poprvé setkává s konfliktem mezi vrstevníky, kteří mají vlastní touhy či potřeby lišící se od jejich vlastních potřeb. Děti se učí vyjednávat v těchto konfliktech při prosazení svého vlastního zájmu. Účastí v těchto rozporech získávají nové komunikační schopnosti a dovednosti, učí se řídit sociální interakce, a tím dochází k procesu socializace ve skupině vrstevníků (Moore, Burdelski, 2019).

### **2.1.3 Socializace v kolektivu**

Vrstevníci poskytují dítěti užitečnou zkušenost a přispívají k potřebnému osamostatňování. Prostředí, v němž dochází ke kontaktu s vrstevníky, může být velmi různorodé a jedinec v tomto kolektivu nemá stabilně vyčleněné své místo. Vztahy s vrstevníky jsou oproti vztahům s dospělými symetrické, jelikož děti stejného věku mají podobné kompetence a obdobný sociální status. Poskytují však mnohem méně jistoty – nelze od vrstevníků očekávat ochranu a toleranci (Vágnerová, 2017).

Vágnerová (2017) uvádí, že v interakci s vrstevníky a v procesu sekundární socializace dochází k uspokojování různých potřeb dítěte a k získání nových zkušeností. Vzhledem k symetrii vztahů mezi vrstevníky se předškolní dítě snaží prosadit prostřednictvím soupeření. Musí však zvolit takový způsob prosazení, který je pro ostatní přijatelný a nepovede k jeho odmítnutí.

V kontaktu s vrstevníky se dále rozvíjí schopnost spolupráce, která je však na rozdíl od soupeření a prosazení se obtížnější. Dítě se musí vzdát touhy po bezprostředním uspokojení vlastních potřeb, musí zvládnout pocit frustrace v oblasti potřeby sebepotvrzení a sdílet uspokojení s ostatními členy kolektivu. V předškolním období se rovněž vytvářejí základy přátelství a mezi dětmi v kolektivu vznikají kamarádské vztahy, které bývají často povrchní a proměnlivé (Vágnerová, 2017).

## **2.2 Sociální znevýhodnění**

Bělík, Hoferková, Kraus a kol. (2017) ve slovníku sociální patologie definují sociální znevýhodnění jako status, kdy takto postižená osoba má ve společnosti znevýhodněnou pozici na základě svých atributů.

Patří mezi ně především:

- nepodnětné rodinné prostředí s nízkým socioekonomickým statusem a ohrožení sociálně patologickými jevy;
- nařízená ústavní nebo uložená ochranná výchova;
- postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního předpisu (Bělík, Hoferková, Kraus a kol., 2017).

Průcha a Kořátková (2013) v kontextu se sociální pedagogikou užívají termín *sociálně znevýhodněná skupina*, kterým označují děti a mládež pocházející ze sociálně narušených rodin (např. rodin alkoholiků či vězňů), rodičů dlouhodobě nezaměstnaných, rodičů s extrémně nízkým vzděláním apod. Jedná se o děti, které ve svém prostředí trpí sociokulturní deprivací – vyrůstají v podmínkách nepodporujících náležitě jejich intelektový, mravní a citový vývoj a deformujících jejich hodnotové orientace.

V roce 2015 byl školský zákon č. 561/2004 Sb. novelizován zákonem č. 82/2015 Sb., kterým byla zrušena definice sociálně znevýhodněného dítěte, žáka či studenta. Do roku 2015 byli děti, žáci či studenti ze sociálně znevýhodněného prostředí začleněni v §16 mezi osobami se speciálními vzdělávacími potřebami. V současném znění školského zákona č. 561/2004 Sb. jsou osoby se speciálními vzdělávacími potřebami zakotveny rovněž v §16 jako děti, žáci či studenti, kteří k naplnění svých vzdělávacích možností, k uplatnění nebo k užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebují poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka či studenta (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Sociální znevýhodnění je široký pojem zahrnující různé příčiny a projevy, jako je např. jazyková odlišnost, zanedbaný zevnějšek jedince, týrání, zneužívání, zanedbávání, dysfunkční rodina, prostředí sociálně vyloučené lokality, ohrožení sociálně patologickými jevy apod. (Felcmanová, Habrová a kol., 2015).

Slowík (2007) ve své publikaci sociální a sociokulturní znevýhodnění spojuje s problémy jako jsou: jazyková bariéra, národnostní nebo rasová odlišnost, zdravotní handicap dítěte či jiných členů rodiny, nízký sociální a ekonomický status, sociálně patologické prostředí rodiny nebo komunity či ústavní výchova. Takto znevýhodnění lidé se často setkávají

s různými formami sociální izolace a diskriminace, která vede k vytváření různých minoritních subkultur, kde tito lidé komunikují především mezi sebou.

Děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí se často potýkají s problémy, ke kterým patří:

- *frustrace základních potřeb (primárních, emočních, vztahových atd.),*
- *silný bezprostřední vliv sociálně patologických jevů,*
- *deviace v hodnotovém systému a etice,*
- *absence životních jistot a cílů i sociálního zakotvení,*
- *přijímání neadekvátních rolí (deviace v sebepojetí),*
- *ztížené podmínky seberealizace a sociální integrace (Slowík, 2007, s. 143).*

S pojmem sociálního znevýhodnění úzce souvisí rovněž sociální vyloučení<sup>4</sup> či přímo sociálně vyloučená lokalita. Matoušek (2016) definuje sociálně vyloučenou lokalitu jako část města nebo obce, kde žijí lidé s nízkým socioekonomickým statutem (lidé s nízkými příjmy, nízkým vzděláním nebo lidé nezaměstnaní). Kajanová (2014) k sociálně vyloučeným lokalitám dodává, že se může jednat o lokality různého typu – vesnické či městské. Velikostně se může jednat o jeden dům, celou ulici či dokonce čtvrť. Může to být zástavba sídlištního typu, nebo se může jednat o ubytovnu pro neplatiče či sociální byty, ale rovněž to mohou být byty ve staré zástavbě v centrech měst.

Za dítě znevýhodněné je rovněž považováno dítě s odlišným mateřským jazykem (OMJ). Dítě s OMJ patří do skupiny dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a má nárok na podpurná opatření. Jelikož se povinná školní docházka vztahuje i na děti cizinců, žijících dlouhodobě na území ČR, je účast jejich dětí na předškolním vzdělávání velice důležitá. V průběhu předškolního vzdělávání dítěte s OMJ dochází k osvojení si nového jazyka a zároveň k začlenění dítěte do nového kulturního prostředí (Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách, 2014). Stupeň podpory a jednotlivá podpurná opatření jsou poskytována na základě rozhodnutí školského poradenského zařízení (ŠPZ) (Vyhláška č. 72/2005 Sb.). První stupeň podpory poskytuje MŠ bez doporučení ŠPZ. Jedná se především o úpravu organizace vzdělávání dítěte prostřednictvím vhodných pedagogických a didaktických postupů. Při doporučení druhého až pátého stupně podpory

---

<sup>4</sup> Termín sociální vyloučení znamená život v chudobě, bez účasti na trhu práce, bez přiměřeného bydlení, bez dostatečného příjmu a často také život v izolaci či v malé skupině lidí pohybujících se na okraji společnosti. Sociální vyloučení má však různou úroveň a může se měnit v čase (Matoušek, 2016).



je MŠ předána zpráva ŠPZ, se kterou jsou seznámeni rodiče nezletilého dítěte. Na základě posouzení získá MŠ finanční podporu, na kterou má dle legislativy nárok (Zákon č. 561/2004 Sb.). Jednotlivá podpůrná opatření jsou zaváděna podle individuálních potřeb nezletilých dětí. Jejich specifikaci nalezneme v příloze č. 1 vyhlášky 27/2016 Sb.

### **3 Realizace podpory v mateřské škole**

Ke změně vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami došlo přijetím novely školského zákona č. 82/2015 Sb. Podpoře vzdělávání dětí, žáků a studentů se věnuje zejména §16 tohoto zákona.

Podmínky, požadavky a pravidla pro předškolní vzdělávání jsou vymezeny v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV). RVP PV byl po novele školského zákona v roce 2016 upraven. Vzdělávací obsah RVP PV je formulován tak, aby odpovídal charakteristice dětí předškolního věku a podporoval vyrovnávání znevýhodnění mezi jednotlivci. Je rozdělen do pěti vzdělávacích oblastí, jejichž obsahy se navzájem prolínají a ovlivňují. RVP PV je v následujícím textu věnována kapitola 3.1.

Kapitola 3.2 je zaměřena na pojmy inkluze a integrace, které souvisejí se začleňováním znevýhodněných jedinců do společnosti.

Kapitola 3.3 se věnuje školským poradenským zařízením, ve kterých jsou poskytovány poradenské služby či je zde prováděna diagnostika za účelem odhalení poruchy chování či učení a k následné implementaci podpůrných opatření.

Podpůrná opatření jsou zakotvena v příloze č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., která vstoupila v účinnost společně s novelou školského zákona. Je jim věnována kapitola 3.4.

#### **3.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání**

RVP PV tvoří společně s dalšími rámcovými vzdělávacími programy systém kurikulárních dokumentů na státní úrovni. RVP PV vymezuje hlavní *požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku*. Je směrodatným dokumentem pro pedagogické pracovníky předškolního vzdělávání a zároveň pro zřizovatele vzdělávacích institucí. RVP PV je formulován tak, aby umožňoval vzdělávání a rozvoj každého jednotlivého dítěte předškolního věku podle jeho individuálních potřeb a možností, včetně potřeb speciálních. Je proto nutné, aby pedagogický pracovník, působící v mateřské škole, vycházel z pedagogické diagnostiky – z pozorování a uvědomění si individuálních potřeb dítěte, ze znalosti jeho aktuálního vývoje, konkrétní životní a sociální situace a z jednotlivých pokroků, kterých dítě během pozorování dosáhlo. Jen tak je možné, aby pedagogický pracovník prostřednictvím vzdělávacích aktivit podporoval a rozvíjel základní dovednosti, díky nimž bude dítě okolím oceněno a zároveň se bude samo cítit úspěšně (RVP PV, 2018).

Podle RVP PV (2018) je v předškolním vzdělávání uplatňováno ve velké míře učení situační, spontánní sociální učení a vzájemně provázané a vyvážené činnosti řízené i neřízené. Tyto činnosti jsou založeny na principu vzdělávací nabídky, na individuální volbě a aktivní účasti dítěte.

V průběhu předškolního vzdělávání dítě získává základy klíčových kompetencí, ke kterým jsou dle RVP PV (2018) řazeny kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální a kompetence činnostní a občanské. Na konci předškolního vzdělávání by tak dítě mělo být jedinečnou a relativně samostatnou osobností, která bude schopna zvládat běžně kladené životní nároky, jež budou v průběhu života pro dítě nevyhnutelné.

Hlavní prostředek vzdělávání dítěte v mateřské škole představuje vzdělávací obsah, který je určen pro celou věkovou skupinu společně, tj. pro děti ve věku od 2 do 6 (7) let. Vzdělávací obsah je uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí, které jsou nazvány: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět (RVP PV, 2018).

### **3.1.1 Dítě a jeho tělo**

Vzdělávacím záměrem v oblasti biologické je stimulace a podpora růstu a neurosvalového vývoje dítěte, podpora fyzické pohody dítěte, zlepšování tělesné zdatnosti a pohybové a zdravotní kultury, podpora rozvoje pohybových i manipulačních dovedností, učení sebeobslužným dovednostem, zdravým životním návykům a postojům (RVP PV, 2018).

Ze strany pedagoga je u dítěte podporován všestranný biologický rozvoj. Na konci předškolního období by si pak dítě mělo zachovat správné držení těla, mělo by zvládat základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci, ovládat koordinaci jednotlivých částí svého těla, vnímat a rozlišovat prostřednictvím všech smyslových orgánů, zvládat sebeobslužné úkony a mít osvojené základní kulturně hygienické a zdravotně preventivní návyky (RVP PV, 2018).

### **3.1.2 Dítě a jeho psychika**

Vzdělávacím záměrem v oblasti psychologické je podpora duševní pohody, psychické zdatnosti a odolnosti dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, sebepojetí a sebnahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření a rozvoj vzdělávacích dovedností.

Tato oblast obsahuje tři podoblasti – *Jazyk a řeč, Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace a Sebepojetí, city a vůle* (RVP PV, 2018).

Cílem první oblasti Jazyk a řeč je rozvoj řečových schopností a komunikativních dovedností. Cílem druhé oblasti je rozvoj smyslového vnímání, paměti, pozornosti, fantazie, představivosti a tvořivosti. Dítě si vytváří pozitivní vztah k učení a učí se pracovat s informacemi. Ve třetí oblasti Sebepojetí, city a vůle je cílem rozvíjení pozitivních citů dítěte k sobě samému a ke svému okolí, vyjadřování pocitů a prožitků, rozvíjení mravního a estetického vnímání a získání schopnosti řídit volní chování a ovlivňovat vlastní situaci (RVP PV, 2018).

Podle rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2018) může být v psychologické oblasti rizikem úspěchu málo podnětné prostředí, ve kterém dítě nenalézá dostatek lásky a porozumění a nedostatek prostoru k projevení vlastních citů a emocí spojené s nemožností sdělovat citové dojmy a prožitky.

### **3.1.3 Dítě a ten druhý**

Oblast Dítě a ten druhý je zaměřena interpersonálně. Podle RVP PV (2018) je záměrem podpora utváření vzájemných vztahů mezi dítětem a dalšími dětmi či dospělými. Učitel podporuje a posiluje prosociální chování dítěte ve vztahu k ostatním lidem prostřednictvím různých aktivit podporujících sblížení dětí, zejména prostřednictvím různých společenských her.

Rovněž v této oblasti vzdělávání může být problémem při vytváření prosociálních postojů nedostatek pozitivních příkladů či málo vstřícné postoje dospělých k dítěti nebo vzájemně k sobě, nedostatek empatie, autoritativní či direktivní styl zacházení s dítětem apod. (RVP PV, 2018).

### **3.1.4 Dítě a společnost**

Dítě a společnost je sociálně-kulturní oblastí, ve které je dítě uváděno do společenství ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními, seznamuje děti s kulturou a uměním, s materiálními a duchovními hodnotami a umožňuje mu osvojit si návyky a dovednosti vedoucí k aktivnímu spolupodílení se na společenském životě v jeho sociálním prostředí (RVP PV, 2018).

Tato oblast je důležitým krokem v adaptaci ve školním prostředí, v začlenění se do třídy a zařazení mezi vrstevníky. Učí děti vyjednávat s dětmi i s dospělými ve svém okolí,

dodržovat společenská pravidla a zároveň si uvědomovat, že ne všichni lidé respektují pravidla chování a že mohou ohrožovat druhé společensky nežádoucím chováním (RVP PV, 2018).

### **3.1.5 Dítě a svět**

Vzdělávacím záměrem učitele je environmentální oblast, v níž se pedagog snaží seznámit děti s okolním světem, s vlivem člověka na životní prostředí a v neposlední řadě vytvořit dětem otevřený a odpovědný postoj k životnímu prostředí (RVP PV, 2018).

## **3.2 Inkluze a integrace**

Pojem inkluze je souhrnné označení pro postupy a strategie, jejichž cílem je zahrnout do společnosti jedince, kteří byli předtím ze společnosti vyloučeni. Tito jedinci jsou následně společností přijímáni a oceňováni a mohou dle svého zájmu participovat na společenském životě. V kontextu s realizací podpory znevýhodněných dětí je prevencí sociálního vylučování podpora společného vzdělávání (Matoušek, 2016).

V České republice patří mezi dokumenty upravující právní rámec inkluze Školský zákon č. 561/2004 Sb. a Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Ke klíčovým dokumentům patří Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (dále Strategie 2020), která je zároveň podmínkou pro čerpání dotací z Evropské unie. Cíle Strategie 2020 předškolního vzdělávání korespondují s cíli Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020 (DZ ČR 2015-2020). Na Strategii 2020 bude navazovat Strategie vzdělávací politiky 2030+ (dále Strategie 2030+). K dalším strategickým dokumentům patří již zmíněný DZ ČR 2015-2020 a na něj navazující Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019-2023 (DZ ČR 2019-2023), který byl schválen vládou v červenci 2019 a Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020 (APIV 2019-2020), vytvořený MŠMT.

V DZ ČR 2015-2020 je uvedeno, že v případě předškolního vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí má kvalifikovaná výchova a vzdělávání již od raného věku dětí velký potenciál zvýšit jejich vzdělávací šance (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020, 2015). K hlavním úkolům předškolního vzdělávání podle DZ ČR 2015-2020 patří především zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání, podpora mateřských škol při začleňování znevýhodněných dětí a zvyšování kvality předškolního vzdělávání.

Navazující DZ ČR 2019-2023 si klade za cíle zvýšení mezd pedagogů za kvalitní práci, dokončení revize kurikula a podpora implementace inovovaných rámcových vzdělávacích programů do škol a zlepšení řízení škol a školských zařízení prostřednictvím efektivní spolupráce s krajskými úřady. DZ ČR 2019-2023 navazuje v rámci předškolního vzdělávání na předchozí stanovené cíle. Jedná se zejména o podporu rozšiřování potřebných kapacit mateřských škol, o posilování rovných podmínek a příležitostí při začleňování dětí z lokalit ohrožených sociálním vyloučením a eliminaci odkladu povinné školní docházky. Dalším důležitým cílem je dokončení a sjednocení pravidel v oblasti problematiky s poskytováním péče dětem v předškolním vzdělávání od dvou do tří let věku (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019-2023, 2019).

APIV 2019-2020 je krátkodobý plán, který navazuje na APIV 2016-2018 a obsahuje základní strategické směry a cíle, jichž má být v daném období dosaženo. V APIV 2019-2020 je mezi prioritními opatřeními uvedena podpora školního sociálního pedagoga. Pozice sociálního pedagoga by podle APIV 2019-2020 mohla být začleněna mezi pedagogické pracovníky (změnou zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů). Zdůvodněním nutnosti zavedení pozice sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky je pomoc zlepšit primární i sekundární preventivní působení na děti, žáky nebo studenty (Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020).

Integrace je opakem sociálního vyloučení. Je to snaha o začlenění sociálně či zdravotně znevýhodněných jedinců do společnosti. Slowík (2007) uvádí dva přístupy sociální integrace – asimilační a adaptační. Dále dodává, že integrace je fakticky nejvyšším stupněm socializace člověka.

Tabulka 1 Přístupy v sociální integraci

<b>Asimilační přístup</b> <i>pro společnost zpočátku snazší, celkově však méně výhodný</i>	<b>Adaptační (koadaptační) přístup</b> <i>pro společnost zpočátku náročnější, celkově však výhodnější</i>
znevýhodnění je záležitostí konkrétního jedince, jeho sociální integrace závisí na schopnosti přizpůsobit se společenské majoritě, která určuje pravidla soužití	znevýhodnění je společný problém konkrétních osob a celé společnosti, snahu jedince o sociální integraci podporuje společnost vstřícnými opatřeními (např. odstraňování bariér), přizpůsobování je vzájemné

Zdroj: vlastní zpracování (Jesenský, 1995)

Jesenský (1995) uvádí klasifikaci sociální integrace dle Světové zdravotnické organizace (WHO), kde vychází z odstupňování socializace. Nejvyšším stupněm je sociální integrace a opakem společenská izolovanost.

Tabulka 2 Stupně sociální integrace podle WHO

Stupeň integrace	Reálný obraz
1. sociálně integrovaný	postižení neomezuje plnou účast při všech společenských činnostech
2. účast inhibovaná	postižení vyvolává určitou nevýhodu, která znamená mírné omezení
3. omezená účast	osoby se neúčastní plně obvyklých společenských činností, jejich postižení negativně ovlivňuje např. manželství, sexuální život apod.
4. zmenšená účast	v důsledku postižení nejsou osoby schopné navázat náhodné kontakty a jejich účast ve společenském životě je omezena na přirozené komunitární vztahy - rodina, domov, pracoviště apod.
5. ochuzené vztahy	jde o omezení ve fyzickém, sociálním či psychickém vývoji bez tendencí ke zlešení
6. redukované vztahy	jedinci jsou schopni udržovat vztahy pouze k vybrané a omezené skupině či k jednotlivci
7. narušené vztahy	jedinci nejsou schopni udržovat trvalejší vztahy s ostatními lidmi, změny chování působí negativně i v prostředí přirozené skupiny
8. společenská izolovanost	jde o specifické případy segregace, o osoby, jejichž schopnost míry integrace je nezjistitelná právě pro jejich izolovanost

Zdroj: vlastní zpracování (Jesenský, 1995)

Integrační postup spočívá v zajištění speciálních prostředků, podpory a péče pro sociálně či zdravotně znevýhodněné osoby, aby mohly být zapojovány do většiny činností v běžném životě. Tímto se liší od inkluze. V inkluzivním přístupu jsou totiž osoby s hendikepem zapojovány do všech běžných činností jako lidé bez postižení (Slowík, 2007).

### 3.3 Školské poradenské zařízení

Školská poradenská zařízení poskytují bezplatně standardní poradenské služby dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům či školám nebo školským zařízením. Jedním z účelů poradenských služeb je rovněž vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů práce pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků, kteří jsou příslušníky jiných kultur nebo žijí v odlišných životních podmínkách a zároveň zmírňování důsledků znevýhodnění a prevenci jeho prohlubování (Vyhláška č. 72/2005 Sb.). Ve školských poradenských pracovištích provádějí psychologové či speciální pedagogové na základě podané žádosti ze strany zákonných zástupců diagnostiku, kterou jsou odhaleny poruchy chování či učení (Slowík, 2007).

Do školských poradenských zařízení řadíme pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC). PPP poskytují poradenské služby žákům z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami. PPP poskytuje rovněž služby dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami, a to zejm. těm, kteří mají speciální vzdělávací potřeby v důsledku specifických poruch učení a poruch chování. SPC poskytují služby klientům, jejichž speciální vzdělávací potřeby jsou důsledkem mentálního, tělesného, zrakového či sluchového postižení nebo vznikají na základě narušené komunikační schopnosti, kombinovaných postižení a poruch autistického spektra (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

### **3.4 Podpůrná opatření při předškolním vzdělávání**

Podle novely školského zákona č. 82/2015 Sb. jsou podpůrná opatření poskytována dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami. Podpůrná opatření spočívají v poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení, v úpravě materiálních podmínek ve vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami podle individuálních potřeb jednotlivce, využití asistenta pedagoga či jiného pedagogického nebo v případě potřeby nepedagogického pracovníka a vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (Zákon č. 82/2015 Sb.).

Podpůrná opatření jsou členěna do pěti stupňů. Opatření prvního stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení. Druhý až pátý stupeň podpůrných opatření lze uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení (Zákon č. 82/2015 Sb.).

K 1. 1. 2020 byla novelizována vyhláška č. 27/2016 Sb. V současné době jsou do podpůrných opatření 1. stupně zařazeny mírné úpravy ve vzdělávání pro děti, žáky a studenty, díky kterým dochází ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání. Pedagogická podpora je prováděna zejména úpravou průběhu vyučování a práce s učivem. Materiální podpora je prováděna podle aktuálních podmínek daného školského zařízení. Zvolené postupy u jednotlivých žáků jsou konzultovány a vyhodnocovány pedagogickými pracovníky.

K podpůrným opatřením 2. – 5. stupně patří individuální vzdělávací plán (IVP), který zpracovává mateřská škola na základě doporučení ŠPZ, vyžadují-li to speciální vzdělávací potřeby žáka. IVP vychází ze školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a obsahuje údaje o skladbě poskytovaných podpůrných opatření. Naplňování



IVP vyhodnocuje školské poradenské zařízení společně s mateřskou školou nejméně jednou ročně (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Při práci s dětmi sociálně znevýhodněnými mohou být využita další podpůrná opatření, popř. jejich kombinace. Jedná se o úpravu organizace výuky, využití speciálních pomůcek v závislosti na určitém druhu znevýhodnění či úprava obsahu vzdělávání. Vzhledem k vyšší náročnosti při implementaci podpůrných opatření je možné využít např. asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka, školního speciálního pedagoga, školního psychologa, sociálního pedagoga či poradenského pracovníka školského poradenského zařízení apod. Všechna podpůrná opatření dle jednotlivých stupňů jsou legislativně zakotvena v Příloze č. 1 Vyhlášky č. 27/2016 Sb.

## **Praktická část**

### **4 Cíl práce a výzkumné otázky**

#### **4.1 Cíl práce**

Vzhledem k současnému systému vzdělávání a integraci všech žáků je předškolní příprava dětí k přechodu do primárního vzdělávání základních škol velice důležitá. Cílem této přípravy by měla být snaha o vyrovnání nerovnoměrností ve vývoji dětí předškolního věku. Cílem předkládané bakalářské práce je zjistit, jakým způsobem probíhá začleňování dětí se sociálním znevýhodněním do mateřských škol z pohledu učitelů/učitelek. Jakým způsobem probíhá proces diagnostikování, za účelem zjištění poruchy chování či učení dítěte a jaká podpůrná opatření mohou být v další pedagogické činnosti dítěti poskytována. Dílčím cílem je zmapovat a popsat, jakou úlohu v tomto kontextu může plnit sociální pedagog.

#### **4.2 Výzkumné otázky**

Dle Hendla (2016) mohou být výzkumné otázky v průběhu výzkumu doplněny nebo případně pozměněny. Základní cíl výzkumu však musí být určen předem (Hendl, 2016).

Na základě výše uvedeného cíle bakalářské práce jsou stanoveny výzkumné otázky:

VO1: Jaká podpůrná opatření jsou využívána při práci s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí?

VO2: Jak probíhá začleňování sociálně znevýhodněného dítěte v prostředí mateřské školy?

VO3: Jakou úlohu může plnit sociální pedagog v mateřské škole?

## **5 Metodika**

Pro praktickou část předkládané bakalářské práce byl použit kvalitativní výzkumný přístup. Tento přístup byl zvolen za účelem hloubkového prozkoumání jevu začleňování sociálně znevýhodněných dětí do prostředí mateřských škol, který je v současné době velmi aktuální.

### **5.1 Kvalitativní výzkum**

Podle Dismana (2011) kvalitativní výzkum pomáhá porozumět pozorované realitě. Autor dále dodává, že úlohou výzkumníka v kvalitativním výzkumu je pátrat po pravidelnostech a významu v získaných datech a nalézt významné struktury v množině všech proměnných. Na konci výzkumu se zkoumaný jev vřazuje do širších souvislostí a lze jej porovnat s jinými případy (Hendl, 2016).

### **5.2 Interview**

V předkládané bakalářské práci byla využita metoda dotazování a technika interview (rozhovor). V kvalitativním výzkumu patří rozhovor mezi jednu z nejčastěji využívaných technik (Disman, 2011). V rozhovoru jsou vyžadované informace výzkumníkem získávány prostřednictvím přímé interakce s informantem tváří v tvář nebo telefonicky (Disman, 2011). Jedná se o velice pracnou a časově náročnou techniku terénního sběru informací.

Konkrétně se jednalo o polostrukturovaný rozhovor, nebo též podle Hendla (2016, s. 178) *rozhovor pomocí návodu*, který má zajistit, že se dostane skutečně na všechna zajímavá témata, která je nutné v rámci interview probrat. Výzkumníkovi pak zůstává volnost při formulaci otázek a je jedno, v jakém pořadí dané informace získá (Hendl, 2016).

Hlavním tématem rozhovoru bylo znevýhodněné dítě v MŠ, dále jeho konkrétní znevýhodnění, postup při intervenci pedagogického pracovníka s dítětem, implementace podpůrných opatření do procesu pedagogického působení a případné využití pozice sociálního pedagoga v MŠ.

### **5.3 Charakteristika výzkumného souboru**

Výzkumný soubor je tvořen pedagogickými pracovníky mateřských škol. Jedná se o pět pedagogických pracovníků, kteří pracují s dětmi v předškolním věku od 3 do 6 (7) let. Hlavním kritériem při výběru výzkumného souboru bylo povolání, konkrétně se jednalo o pedagogického pracovníka v mateřské škole. Tento výběr byl zúžen na pedagogické

pracovníky v mateřské škole, kteří mají zkušenost s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.

Hendl (2016) uvádí, že rozsah výběru ani jeho základní soubor není předem znám. Výběr se provádí několikrát v průběhu výzkumu a je ukončen až po dosažení teoretické saturace (Hendl, 2016). V předkládané bakalářské práci byl využit výběr výzkumného souboru metodou sněhové koule. Tento způsob výběru informantů je nazýván též jako metoda snowball sampling (Miovský, 2003). Jedná se o oblíbenou formu výběru případů v kvalitativním výzkumu, kdy výzkumník zvolí jednoho informanta a na základě jeho doporučení získává další vhodné informanty (Hendl, 2016).

#### **5.4 Proces sběru dat**

Ke sběru dat byla využita technika polostrukturovaného rozhovoru, kdy byl připraven návod s konkrétními tématy, na která se v průběhu rozhovoru mělo dostat. Scénář pro rozhovor je uveden v příloze č. 1. V úvodu rozhovoru byla jednotlivým informantům položena otázka týkající se věkového rozpětí dětí, se kterými v mateřské škole pracují. Další část rozhovoru se již věnovala znevýhodnění dětí. Byla položena otázka, zda se setkali se znevýhodněným dítětem, v jaké oblasti a jakým způsobem se znevýhodnění projevovalo, jak bylo dítě přijímáno jeho vrstevníky v MŠ, jak je s dítětem pracováno a zda byla u dítěte implementována nějaká podpůrná opatření. Závěr rozhovoru byl věnován otázkám týkajícím se pozice sociálního pedagoga a jeho případného zapojení do mateřských škol.

Data byla sbírána v období od listopadu 2019 do května 2020. Dva rozhovory byly provedeny při osobním setkání a další tři rozhovory, vzhledem k epidemii koronaviru a uzavření mateřských škol, proběhly prostřednictvím Skype hovoru.

První informant byl kontaktován jako pedagogický pracovník v mateřské škole v exkludované lokalitě. Kontakty na další informanty byly získány na doporučení, při již provedených rozhovorech.

#### **5.5 Výzkumná etika**

Základním požadavkem výzkumné etiky je respektování anonymity (Disman, 2011). Švaříček a Šedřová (2014) mimo důvěrnosti dále mezi požadavky zahrnují poučení souhlas informanta a případné zpřístupnění práce účastníkům výzkumu.

Za účelem respektování anonymity jsou komunikační partneři označováni jako Informant č. 1, č. 2, č. 3, č. 4 a č. 5. Všem informantům před začátkem rozhovoru bylo sděleno, že rozhovor je nahráván a záznam bude použit pouze pro praktickou část této bakalářské práce. Dále byli informováni, že všechny osobní údaje budou v rámci výzkumného šetření zpracovány v souladu s nařízením Evropského parlamentu a Rady EU 2016/679 ze dne 27. dubna 2016 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES. Vzor Informovaného souhlasu účastníka šetření je přílohou č. 2 této bakalářské práce. Souhlas byl udělen podpisem Prohlášení a souhlasu účastníka s jeho zapojením do šetření, který je přílohou č. 3 této práce a uskutečněním samotného rozhovoru. Informantům, se kterými byl rozhovor uskutečněn prostřednictvím Skype hovoru, byly výše uvedené dokumenty zaslány prostřednictvím e-mailu a následně byly zaslány zpět podepsané výzkumníkovi. Informantům byla rovněž nabídnuta možnost zaslání bakalářské práce s výsledky šetření, na kterém se podíleli.

## **5.6 Způsob zpracování dat**

Zvolenou metodou pro získání dat byla metoda sněhové koule (snowball sampling). Data, která byla získána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s jednotlivými informanty, byla zaznamenána na diktafon. Všechny rozhovory byly následně přepsány, data byla roztríděna prostřednictvím kódování a přiřazena k obecným kategoriím. K jednotlivým výzkumným otázkám byly vytvořené přehledné tabulky, ve kterých jsou znázorněny jednotlivé kategorie a zaneseny výstupy z rozhovorů se všemi informanty.

## 6 Výsledky šetření

### 6.1 Vyhodnocení šetření k VO1

VO1: Jaká podpůrná opatření jsou využívána při práci s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí?

V rámci uvedené výzkumné otázky byla zjišťována podpůrná opatření, která jsou využívána při práci s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí v MŠ. Nejprve byla položena otázka, která přiblížila, s jakou skupinou dětí v MŠ jednotliví informanti pracují. Následovala otázka zaměřující se již na druh a oblast znevýhodnění. Na základě určení znevýhodnění mohou být dítěti poskytnuta podpůrná opatření. Mezi podpůrná opatření patří rovněž např. asistent pedagoga, proto byla zařazena otázka, zda byl do MŠ v kontextu zavedených podpůrných opatření přijat nový pedagogický či nepedagogický pracovník. Získaná data byla zakódována a obecněji přiřazena ke kategoriím, které jsou graficky znázorněny v tabulce č. 3.

Tabulka 3 Využívaná podpůrná opatření v MŠ

	Věkové rozpětí dětí v MŠ	Druh znevýhodnění dítěte	Oblasti znevýhodnění	Podpůrná opatření	Nový pedagogický (nepedagogický) pracovník
Informant 1	4-7 let (smíšené třídy)	OMJ	uvedeny	PLPP	ne
Informant 2	3-7 let (smíšené třídy)	sociálně znevýhodněné prostředí, OMJ	uvedeny	PLPP, IVP, asistent pedagoga	ano
Informant 3	5-6 (7) let (předškolní věk)	sociálně znevýhodněné prostředí	uvedeny	nezavedena	neuvedeno
Informant 4	3,5-5 let	OMJ	uvedeny	asistent pedagoga	ano
Informant 5	6-7 let	OMJ	uvedeny	asistent pedagoga, IVP	ano

Zdroj: vlastní zpracování

Ze získaných dat vzniklo pět kategorií:

Věkové rozpětí dětí v MŠ: zjištění věkového rozpětí dětí, se kterými informanti pracují, bylo doplňující otázkou. Výsledky ukázaly, že se jednalo jak o homogenní třídy, tak o třídy smíšené.

Druh znevýhodnění dítěte: následovala otázka týkající se znevýhodnění – zda se informanti setkali v průběhu své praxe se znevýhodněným dítětem. Cílem této otázky bylo zjištění druhu znevýhodnění, se kterým se informanti setkali. Informanti byli pobídnuti k přiblížení konkrétního případu. Tyto detailní informace posloužily jako podklad pro ucelení získaných informací. Informanti č. 1, č. 2, č. 4 a č. 5 se setkali s dítětem s odlišným mateřským jazykem. Informant č. 2 a č. 3 má zkušenost se sociálně

znevýhodněným dítětem. Informant č. 2 pracuje v MŠ, která se nachází ve vyloučené lokalitě, kde se setkává s více znevýhodněnými dětmi najednou – *Máme tady spoustu znevýhodněných dětí. Jsme spádová školka pro vyloučenou lokalitu.* Informant č. 3 se setkal se sociálním znevýhodněním u dítěte, které je vychováváno prarodičem – *O rodičích nemáme žádné informace. Babička má chlapce ve své péči. Jejich situace není příznivá. Dá se říci, že se jedná o dítě ze sociálně znevýhodněného prostředí.*

Oblasti znevýhodnění: oblasti znevýhodnění uvedli rovněž všichni informanti. Informant č. 1 uvedl, že projevení znevýhodnění bylo v interpersonální oblasti - *nejvíce asi disociálním chováním vůči ostatním dětem. S dětmi si nehrál a když byl zařazen do hry byl agresivní vůči vrstevníkům.* Rovněž informant č. 4 uvedl znevýhodnění v interpersonální oblasti, které se projevovalo neporozuměním si s ostatními dětmi a jejich straně se. Do interpersonální oblasti lze rovněž zařadit případ informanta č. 5, který uvedl neporozumění si s ostatními dětmi. V těchto případech se jednalo o děti s OMJ. Informant č. 2 hovořil o kombinaci více oblastí najednou, zejm. o oblasti sociálně-kulturní – *děti nemají základní hygienické ani společenské návyky, jako je použití příboru při jídle.* Informant č. 3 uvedl oblast psychologickou – *nedokáže samostatně řešit zadané úkoly, myšlenkové a pamětní operace neodpovídají jeho věku.*

Podpůrná opatření: otázka týkající se podpůrných opatření byla zásadní k zodpovězení výzkumné otázky. Předchozí kategorie však velmi úzce s touto kategorií souvisí. Na základě stanovení druhu znevýhodnění mohou být aplikována jednotlivá podpůrná opatření. Přestože od 1.1.2020 již plán pedagogické podpory (PLPP) nepatří k podpůrným opatřením 1. stupně, informanti č. 1 a č. 2 PLPP uvedli. K dalším uváděným podpůrným opatřením patřil IVP či asistent pedagoga. Pouze informant č. 3 neuvedl žádné zavedené podpůrné opatření – v tomto případě se jedná o chlapce, který pochází z rodiny s nízkým socioekonomickým statutem. Informant č. 3 přesto uvádí, že se snaží s tímto chlapcem pracovat individuálně v rámci daného zařízení.

Nový pedagogický (nepedagogický) pracovník: tato kategorie navazuje na kategorii předchozí. Všichni informanti, kteří uvedli mezi podpůrná opatření asistenta pedagoga, rovněž odpověděli, že byl do jejich předškolního zařízení přijat další pedagogický či nepedagogický pracovník.

### 6.1.1 Výsledky šetření k VO1

Cílem výzkumné otázky bylo zjistit, jaká podpůrná opatření jsou využívána při práci s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí. Na základě získaných údajů od informantů byly uvedeny: PLPP, IVP a asistent pedagoga. Plán pedagogické podpory patřil k podpůrným opatřením 1. stupně. Od 1.1.2020 jsou v podpůrných opatřeních 1. stupně zařazeny mírné úpravy ve vzdělávání, které kompenzují znevýhodněným dětem mírné obtíže. Tato opatření si určují zařízení sama a rovněž k jejich vyhodnocení dochází prostřednictvím pedagogických pracovníků, kteří v těchto zařízeních pracují. Individuální vzdělávací plán a asistent pedagoga patří k podpůrným opatřením 2.- 5. stupně. Tato opatření jsou zaváděna již na základě doporučení školského poradenského zařízení.

### 6.2 Vyhodnocení šetření kVO2

VO2: Jak probíhá začleňování sociálně znevýhodněného dítěte v prostředí mateřské školy?

Druhá výzkumná otázka je zaměřena na začleňování sociálně znevýhodněného dítěte do prostředí mateřské školy. Tento okruh otázek byl cílen na začlenění znevýhodněného dítěte mezi vrstevníky. Otázky se týkaly přijetí znevýhodněného dítěte kolektivem spolužáků a jeho zapojení při hře. Další část byla zaměřena na posouzení určitého znevýhodnění, na participaci zákonných zástupců dítěte se zařízením a na implementaci podpůrných opatření do procesu vzdělávacích aktivit. Získaná data byla zakódována a přiřazena ke kategoriím, které jsou graficky znázorněny v tabulce č. 4.

Tabulka 4 Začleňování sociálně znevýhodněného dítěte v MŠ

	Přijetí v kolektivu	Zapojení při hře	Posouzení znevýhodnění	Participace zákonných zástupců	Implementace podpůrných opatření
<b>Informant 1</b>	bez problému	problémové	pouze v zařízení MŠ	ano	v průběhu celého dne
<b>Informant 2</b>	bez problému	bez problému	ŠPZ	většinou ano	v průběhu celého dne
<b>Informant 3</b>	bez problému	bez problému	pouze v zařízení MŠ	neuvedeno	v průběhu celého dne
<b>Informant 4</b>	problémové	problémové	ŠPZ	ano	v průběhu celého dne
<b>Informant 5</b>	bez problému	problémové	ŠPZ	ano	v průběhu celého dne

Zdroj: vlastní zpracování



Ze získaných dat vzniklo pět kategorií:

Přijetí v kolektivu: informanti byli tázáni, jak bylo dítě přijato ostatními dětmi při nástupu do MŠ. Pouze informant č. 4 uvedl, že přijetí v kolektivu bylo problémové. V tomto případě se jednalo o jazykovou bariéru a z tohoto důvodu se dítě stranilo ostatním vrstevníkům. Ostatní informanti uváděli bezproblémové přijetí. Informant č. 1 uvedl, *že takto malé děti většinou neřeší rozdíly mezi sebou... Oni neřeší barvu pleti, ani to, že jim to dítě nerozumí. Vezmou ho prostě mezi sebe a chtějí si hrát.* Stejně hovořil také informant č. 5 – *Děti neřešily to, že je vzhledově od nich odlišná.*

Zapojení při hře: problémové zapojení při hře uvedli informanti, kteří jako druh znevýhodnění při rozhovoru uvedli OMJ. Jazyková bariéra byla důvodem, proč se děti do hry s vrstevníky zapojovaly s obtížemi. Přestože přijetí kolektivem bylo bezproblémové, docházelo ze strany znevýhodněných dětí spíše k samostatné hře. Informant č. 2 uvedl bezproblémové zapojení do hry - *u nás to není žádný problém. Máme tady spoustu znevýhodněných dětí. Jsme spádová školka pro vyloučenou lokalitu.*

Posouzení znevýhodnění: otázky týkající se posouzení znevýhodnění zjišťovaly, zda byla zákonným zástupcům doporučena návštěva školského poradenského zařízení za účelem diagnostikování dítěte. ŠPZ využili zákonní zástupci v případě informantů č. 2, č. 4 a č. 5. Informanti č. 1 a č. 3. uvedli, že posouzení znevýhodnění proběhlo pouze v prostředí daného předškolního zařízení.

Participace zákonných zástupců: v otázce týkající se participace zákonných zástupců při řešení začlenění dítěte do výchovného procesu bylo cílem zjistit, zda s předškolním zařízením spolupracují. Pouze informant č. 3 odpověď neuvedl. Jedná se o případ, kdy dítě vychovává prarodič. V ostatních případech mají zákonní zástupci zájem o spolupráci.

Implementace podpůrných opatření: v této oblasti uvedli všichni informanti, že přijatá podpůrná opatření jsou implementována v průběhu celého dne.

### **6.2.1 Výsledky šetření k VO2**

Cílem výzkumné otázky bylo zjistit, jak probíhá začleňování sociálně znevýhodněného dítěte v prostředí mateřské školy. Jak je již uvedeno v teoretické části bakalářské práce, v návaznosti na primární socializaci probíhá sekundární socializace předškolního dítěte v prostředí mateřské školy. Zde se setkává se svými vrstevníky a rovněž s novou autoritou, kterou se stává pedagog. Otázky byly nejprve zaměřeny na přijetí znevýhodněného dítěte kolektivem vrstevníků a následně na zapojení dítěte do hry.

Ze získaných dat je patrné, že přestože v některých případech bylo přijetí znevýhodněného dítěte ze strany vrstevníků bezproblémové, při zapojení dítěte do hry již byly zjevné problémy. Problém zapojení byl na straně znevýhodněných dětí, které se stranily svých vrstevníků z důvodu jazykové bariéry. Dále byli informanti dotazováni, jakým způsobem probíhalo posouzení znevýhodnění a zda se na procesu začleňování dítěte podíleli jeho zákonní zástupci. Znevýhodnění dítěte bylo posuzováno na základě získaných poznatků přímo v předškolním zařízení nebo ve ŠPZ. MŠ může bez doporučení ŠPZ zavádět podpůrná opatření 1. stupně. Tato opatření se týkají mírných úprav ve vzdělávání, která se odvíjí od možností předškolního zařízení. Dětem, které navštívily ŠPZ, byla přiznána podpůrná opatření 2.-5. stupně. V tomto šetření se jednalo o děti s OMJ, kterým byl doporučen asistent pedagoga. V jednom případě se navíc jednalo o kurzy českého jazyka. Ze získaných dat dále vyplynulo, že všichni dotazovaní pedagogičtí pracovníci zaváděli přiznaná podpůrná opatření v průběhu celého dne. Při zavádění opatření 1. stupně se jednalo o pracovní listy, různé podpůrné kartičky a další výukový materiál – podle možností daného zařízení. Všichni informanti rovněž zdůraznili potřebu individuálního přístupu k dětem. V 2.-5. stupni podpůrných opatření se v tomto výzkumu jednalo o zapojení asistenta pedagoga do výuky. Asistent pedagoga je spolupracovníkem pedagogického pracovníka, který podporuje znevýhodněné dítě při samostatné či společné práci. Pro úspěšné začlenění informanti rovněž uvedli, že považují za velmi důležité, aby zákonní zástupci spolupracovali s předškolním zařízením, popř. se školským poradenským zařízením.

### **6.3 Vyhodnocení šetření k VO3**

VO3: Jakou úlohu může plnit sociální pedagog v mateřské škole?

Poslední výzkumná otázka byla zaměřena na úlohu sociálního pedagoga v mateřské škole. Otázky zjišťovaly povědomí pedagogických pracovníků o pozici sociálního pedagoga. Získaná data byla rovněž zakódována a zařazena do obecnějších kategorií, které jsou přehledně zobrazeny v tabulce č. 5.

Tabulka 5 Úloha sociálního pedagoga v MŠ

	Setkání s pozicí sociálního pedagoga	Funkce a náplň práce sociálního pedagoga	Možnost využití sociálního pedagoga v MŠ
Informant 1	ano	uvedeno	uvedeno
Informant 2	ano	neuvedeno	uvedeno
Informant 3	ne	neuvedeno	uvedeno
Informant 4	ne	uvedeno	neuvedeno
Informant 5	ano	uvedeno	uvedeno

Zdroj: vlastní zpracování

Ze získaných dat vznikly tři kategorie:

Setkání s pozicí sociálního pedagoga: s pozicí sociálního pedagoga se setkaly 3/5 informantů. Dotazovaní pedagogičtí pracovníci uváděli, že se s pozicí sociálního pedagoga setkali spíše na základních školách. Při bližším dotazování na konkrétní pozici uváděli sociálního pedagoga, který působí rovněž jako asistent pedagoga či vychovatel ve školní družině. Informant č. 5 uvedl - *nedávno jsem navštívila webové stránky nějaké inkluzivní MŠ, kde i přímo pozice sociálního pedagoga byla využita v praxi.*

Funkce a náplň práce sociálního pedagoga: v oblasti funkcí a náplně práce sociálního pedagoga rovněž odpověděly 3/5 informantů. Podle získaných dat plní sociální pedagog funkci výchovnou, rozvojovou a preventivní. Působení sociálního pedagoga by mělo vést k obecnému rozvoji osobnosti dítěte. Náplň práce by se dle získaných informací měla odvíjet od dané pozice sociálního pedagoga v předškolním zařízení.

Možnost využití sociálního pedagoga v MŠ: možnosti využití sociálního pedagoga uváděli informanti rovněž podobné – informanti č. 1, č. 3 a č. 5 uvedli, že by sociálního pedagoga využili jako prostředníka mezi dítětem, pedagogickým pracovníkem, zákonnými zástupci a popř. ŠPZ. Zejména při předávání informací ohledně rozvoje znevýhodněného dítěte a při konzultacích týkajících se dalších možných úprav ve vzdělávání. Shodli se rovněž na tom, že čím dříve se se znevýhodněným dítětem začne pracovat, tím lepších výsledků bude při integraci dítěte dosaženo.

### 6.3.1 Výsledky šetření k VO3

Cílem poslední výzkumné otázky bylo zjistit, jakou úlohu může plnit sociální pedagog v MŠ. Ze šetření vyplývá, že sociální pedagog by v mateřské škole mohl být využit jako prostředník při komunikaci mezi všemi účastníky vzdělávacího procesu znevýhodněného

dítěte. Rovněž by mohl participovat při evaluaci zavedených podpůrných opatření, vyjadřovat se k rozvoji dítěte, se kterým pracuje a popř. navrhnout další vhodné postupy.

## 7 Diskuze

V současné společnosti jsou velmi aktuálními tématy pojmy inkluze a integrace. V integračním přístupu jsou poskytovány znevýhodněným jedincům speciální prostředky podpory a péče tak, aby se tito jedinci mohli zapojit do většiny činností v každodenním životě. Oproti tomu v inkluzivním přístupu jsou znevýhodnění jedinci zapojováni do všech každodenních činností bez ohledu na hendikep. Oba pojmy jsou často spojovány se vzděláváním dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Jesenský (1995) uvádí, že sociálně integrovaný jedinec je nejvyšším stupněm socializace, tzn. že jeho postižení neomezuje plnou účast při všech společenských činnostech. V životě se však setkáváme s různými druhy znevýhodnění a v kterémkoliv věku.

Bakalářská práce je zaměřena na práci pedagogických pracovníků se znevýhodněnými dětmi v prostředí mateřské školy. Mateřská škola je prostředím, kde dochází k sekundární socializaci dítěte. Dítě se zde setkává s novou autoritou v podobě učitele či učitelky a dále se svými vrstevníky. Všichni tito účastníci jsou nedílnou součástí rozvoje jedince. Mateřská škola je pro socializaci dítěte významnou institucí. Dle Vágnerové (2017) zde dítě získává nové sociální zkušenosti, setkává se zde poprvé s konfliktem mezi vrstevníky (Moore, Burdelski, 2019) a musí si v těchto dosud neobvyklých situacích umět poradit (Helus, 2011). Ve společnosti se však objevují i znevýhodnění jedinci. Aby nedocházelo k sociální exkluzi, je podporováno společné vzdělávání prostřednictvím poskytování různých podpůrných opatření. Tato opatření jsou poskytována na základě posouzení znevýhodnění a poté jsou do procesu vzdělávání implementována. Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jakým způsobem probíhá začleňování sociálně znevýhodněných dětí do prostředí mateřských škol z pohledu pedagogických pracovníků.

Cílem předškolního vzdělávání je podle Školského zákona č. 561/2004 Sb. podpora rozvoje osobnosti dítěte předškolního věku, citový, rozumový a tělesný rozvoj, osvojení si základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Dle tohoto zákona napomáhá předškolní vzdělávání vyrovnat nerovnoměrnosti ve vývoji dětí a zároveň poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Důležitost předškolního vzdělávání je patrná rovněž z výsledků Analýzy individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (2009), kde je mezi hlavními klíčovými body ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků uveden nástup do základní školy. V této analýze je dále uvedeno, že u žáků, kteří absolvovali předškolní vzdělávání, je vyšší pravděpodobnost školní úspěšnosti na základní škole. Výzkumná studie

Simonové, Potužníkové a Strakové (2017) uvádí, že 92 % ředitelek mateřských škol za hlavní cíl předškolního vzdělávání považuje všestranný rozvoj. Tato studie rovněž uvádí, že 2/3 dotazovaných ředitelek neřadí vyrovnání nerovnoměrností k nejdůležitějším úkolům předškolního vzdělávání. Dle Prokopa (2020) je však předškolní výchova při vyrovnávání nerovnoměrností prospěšná, protože pomáhá dětem z chudých a vyloučených rodin dohnat znevýhodnění, které je *dané horším životním stylem, méně motivujícím prostředím a nižšími možnostmi i schopnostmi rodičů trávit s dětmi aktivně čas a vzdělávat je* (Prokop, 2020, s. 83). Právě snaha zlepšit připravenost znevýhodněných dětí na školu a zvýšit jejich šance na školní úspěšnost byla motivací k zavedení povinného posledního ročníku předškolního vzdělávání. S účinností od 1.9.2017 byla tato povinnost v České republice uzákoněna.

V prostředí mateřské školy se děti mohou setkat s různými druhy znevýhodnění. V teoretické části této práce jsou některé druhy sociálního znevýhodnění přiblíženy z pohledů různých autorů. Bělík, Hoferková, Kraus a kol. (2017) řadí ke znevýhodněným osobám jedince s nízkým socioekonomickým statutem, osoby ohrožené sociálně patologickými jevy, osoby s uloženou ústavní či ochrannou výchovou a dále osoby v postavení azylanta. Průcha a Kořátková (2013) používají pojem sociálně znevýhodněná skupina, do které řadí děti a mládež pocházející ze sociálně narušených rodin, ve kterých trpí sociokulturní deprivací. Kajanová (2014), Felcmanová, Habrová a kol. (2015) a Matoušek (2016) uvádějí termín sociálně vyloučená lokalita. Jedná se o část města či obce, kde lidé s nízkým socioekonomickým statutem žijí. Dále Slowík (2007) spojuje sociální a sociokulturní znevýhodnění, mimo již uvedené, s osobami s odlišným mateřským jazykem. Částečně se také problematika vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí pojí s romským etnikem. V roce 2009 byla vydána závěrečná zpráva ze sociologického výzkumu, který byl zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Zadavatelem tohoto výzkumu bylo MŠMT. Výběrový soubor tvořily základní školy v blízkosti sociálně exkludovaných lokalit, ve kterých zaujímaly nezanedbatelný podíl právě romské děti (cca 18 %). Tato studie dokládá důležitost zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání. Z výsledků je patrné, že před touto povinností absolvovalo formu nějaké předškolní přípravy pouze 40 % romských dětí a oproti tomu 90 % žáků neromských (Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit, 2009). Tyto výsledky

korespondují s tvrzením Prokopa (2020), který ve své publikaci uvádí, že většina romských dětí z chudých oblastí vůbec předškolní vzdělávání neabsolvuje, nebo do něj naskočí příliš pozdě. S tímto tvrzením jsem se setkala rovněž při rozhovoru s informantem č. 2, který pracuje v mateřské škole ve vyloučené lokalitě. Informant č. 2 uvedl: *S těmito dětmi ale máme docela problém s docházkou, protože jejich rodiče je sem dost často ani nedovedou. Pak je třeba vidíme s dětmi na procházce, jak se potulují venku okolo domu samy.* Se začleněním sociálně znevýhodněných dětí by se tak mělo začít co nejdříve. Dle Prokopa (2020) je nutné začít již u předškolního vzdělávání. Romské děti, které absolvovaly docházku do předškolního zařízení, jsou jednoznačně úspěšnější než romské děti, které mateřskou školu nenavštěvovaly (Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit, 2009). Tato tvrzení dokládá rovněž Prokop (2020) ve své publikaci, ve které uvádí výzkumy nejen z Česka, ale i ze zahraničí, v nichž byly zkoumány dopady na životní úroveň jednotlivců, kteří v dětství navštěvovali mateřskou školu v komparaci s jednotlivci, kteří do mateřské školy nechodili. Ukázalo se, že jedinci, kteří mateřskou školu navštěvovali, byli úspěšnější ve škole, byla u nich nižší míra nezaměstnanosti, pobírali méně sociálních dávek a méně zatížili veřejné rozpočty zdravotními problémy či kriminalitou (Prokop, 2020).

V praktické části bylo zjišťováno, s jakým druhem sociálního znevýhodnění se informanti setkali. Z výsledků šetření vyplývá, že se jednalo o jednotlivce s OMJ, dále o děti žijící ve vyloučené lokalitě či s nízkým socioekonomickým statusem. Informanti uvedli, že se setkávají i s více druhy znevýhodnění najednou. Druh znevýhodnění souvisí s druhem poskytované podpory znevýhodněnému dítěti.

Vzdělávání dětí v mateřské škole je upraveno v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Zahrnuje pět vzdělávacích oblastí, které jsou blíže rozepsány v teoretické části práce. Jedná se o důležitý kurikulární dokument, který je směrodatným dokumentem při vytváření školních vzdělávacích programů pro předškolní vzdělávání. Podle školních vzdělávacích programů se následně řídí vzdělávání všech dětí dané mateřské školy. Slouží rovněž jako podklad při zpracování IVP pro děti s přiznanými podpůrnými opatřeními. Podpůrná opatření byla zahrnuta v rozhovorech s informanty. Nejprve jsme hovořili o druhu znevýhodnění, dále jakým způsobem bylo provedeno posouzení druhu znevýhodnění a následně o poskytovaných podpůrných opatřeních. Z výsledků šetření je patrné, že posouzení probíhalo jak v konkrétních MŠ, kde byla

zaváděna podpůrná opatření v podobě mírných úprav ve vzdělávání (např. různé speciální vzdělávací pomůcky nebo pracovní listy), tak v ŠPZ, kde se rozhodovalo o stupni a druhu vhodného podpůrného opatření (např. asistent pedagoga, doučování českého jazyka a další). Podpůrná opatření jsou zakotvena v příloze č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb. V této práci je jim věnována kapitola 3.4.

K dalším důležitým kurikulárním dokumentům patří Dlouhodobý záměr ČR 2015-2020, ve kterém se uvádí, že kvalifikovaná výchova a vzdělávání má velký potenciál zvýšit vzdělávací šance dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. K cílům DZ ČR 2015-2020 patřilo zavedení posledního povinného roku předškolního vzdělávání (v ČR od 1.9.2017), podpora začleňování sociálně znevýhodněných dětí a zvyšování kvality předškolního vzdělávání. Navazující DZ ČR 2019-2023 si klade za cíl posilování rovných podmínek a příležitostí při začleňování dětí z lokalit ohrožených sociálním vyloučením a eliminaci odkladu povinné školní docházky. Ze získaných informací ve výzkumném šetření je patrné, že oslovení informanti se snaží uvedené cíle naplňovat prostřednictvím implementovaných podpůrných opatření. Dalším strategickým vzdělávacím dokumentem je APIV 2019-2020. Jedná se o krátkodobý plán, jehož cílem je začlenění pozice školního sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky. Za účelem zodpovězení poslední výzkumné otázky byly začleněny otázky týkající se pozice sociálního pedagoga. Z výsledků šetření je patrné, že úroveň povědomí pedagogických pracovníků o pozici sociálního pedagoga a jeho možného zapojení do procesu vzdělávání dětí v mateřských školách je odlišná. Zatímco někteří pedagogičtí pracovníci se s touto pozicí nikdy nesetkali, někteří z dotazovaných informantů by zavedení této pozice uvítali a někteří se již v praxi s touto pozicí v MŠ setkali. Myslím si, že by se zapojení sociálního pedagoga v MŠ měla věnovat větší pozornost. Důvodem je vyšší časová náročnost při práci se znevýhodněnými dětmi, která se může odrážet na kvalitě poskytované výuky. Sociální pedagog by tak mohl převzít některé kompetence učitelů či učitelek a poskytnout znevýhodněným dětem dostatek prostoru a času k jejich rozvoji. Toto je rovněž patrné z výsledků výzkumu, ve kterém informanti hovořili o možném zapojení sociálního pedagoga jako prostředníka mezi osobami zúčastněnými ve vzdělávacím procesu daného dítěte.

Cílem bakalářské práce bylo získat odpovědi na výzkumné otázky týkající se začleňování sociálně znevýhodněných dětí do prostředí mateřské školy. Výsledky šetření ukázaly, že pedagogičtí pracovníci v mateřských školách přistupují ke každému dítěti individuálně



v souladu se školním vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. V případě znevýhodněného dítěte jsou navíc implementována podpůrná opatření v průběhu celého dne. K zavedení podpůrných opatření 1. stupně není třeba doporučení školského poradenského zařízení. Posouzení a zavedení těchto opatření je v kompetenci dané mateřské školy. Zaváděná opatření se odvíjí od možností jednotlivých zařízení a většinou se jedná pouze o mírné úpravy ve vzdělávání. K zavedení podpůrných opatření 2.-5. stupně je potřebné doporučení ŠPZ. Pokud jsou všechny podstatné informace k formám výuky s konkrétním žákem uvedeny v doporučení, ŠPZ nedoporučuje tvorbu IVP. V případě, že je potřeba IVP vypracovat, vytvoří ho MŠ ve spolupráci se ŠPZ. S tímto plánem jsou seznámeni všichni pracovníci, kteří s dítětem pracují a dle tohoto plánu se následně řídí. Minimálně jeden krát za rok probíhá zhodnocení účinnosti zvolených podpůrných opatření.

## Závěr

Předkládaná bakalářská práce je zaměřena na začleňování sociálně znevýhodněných dětí do prostředí mateřských škol z pohledu pedagogických pracovníků. Je rozdělena na část teoretickou a praktickou.

V teoretické části jsou popsána hlavní témata, která s tématem bakalářské práce úzce souvisí. První oblast je věnována významu mateřské školy pro socializaci dítěte. Zde je definováno předškolní období, které je chápáno jako období od 3 do 6-7 let věku, dále předškolní vzdělávání, které je legislativně upraveno ve Školském zákoně č. 561/2004 Sb. a mateřská škola. Druhá oblast je zaměřena na socializaci a sociální znevýhodnění. V této kapitole je přiblížena socializace předškolního dítěte a jednotlivé oblasti, v nichž se dítě identifikuje – socializace v rodině, socializace v mateřské škole a socializace v kolektivu. V kontextu se socializací jsou dále přiblíženy některé druhy sociálního znevýhodnění z pohledu různých autorů. Třetí oblast teoretické části je zaměřena na realizaci podpory v mateřské škole. Realizace podpory je poskytována v souladu s RVP PV, který je řídicím dokumentem předškolního vzdělávání na státní úrovni. Obsahuje pět vzdělávacích oblastí, jejichž cílem je všestranný rozvoj každého jednotlivého dítěte předškolního věku podle jeho individuálních potřeb a možností, včetně potřeb speciálních. V další podkapitole této oblasti jsou definovány pojmy integrace a inkluze, které jsou spojovány s podporou společného vzdělávání. Legislativně inkluzi upravuje Školský zákon č. 561/2004 Sb. a Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Oblast společného vzdělávání je zakotvena v dalších klíčových dokumentech, ke kterým patří např. Strategie 2020, DZ ČR 2015-2020, Strategie 2030+, DZ ČR 2019-2023 nebo APIV 2019-2020, jehož cílem je začlenění pozice sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky. Při práci s dětmi v mateřské škole je důležité včasné odhalení případného znevýhodnění a jeho diagnostika. V případě mírných obtíží může být provedena diagnostika pozorováním jedince v mateřské škole a zhodnocením výsledků jeho práce, nebo je prováděna diagnostika za účelem odhalení poruchy chování či učení, a to ve školských poradenských zařízeních. Na základě diagnostikování mohou být zavedena podpůrná opatření za účelem podpory vzdělávání znevýhodněného dítěte.

Cílem praktické části bylo zjistit, jakým způsobem probíhá začleňování dětí se sociálním znevýhodněním do prostředí mateřských škol. Na základě uvedeného cíle byly stanoveny výzkumné otázky: VO1: *Jaká podpůrná opatření jsou využívána při práci s dětmi*

*ze sociálně znevýhodněného prostředí?*, VO2: *Jak probíhá začleňování sociálně znevýhodněného dítěte v prostředí mateřské školy?* a VO3: *Jakou úlohu může plnit sociální pedagog v mateřské škole?* Pro zodpovězení výzkumných otázek byl použit kvalitativní výzkumný přístup, který byl zvolen za účelem hloubkového prozkoumání jevu začleňování sociálně znevýhodněných dětí do prostředí mateřských škol. Byla využita metoda dotazování a technika polostrukturovaného rozhovoru. Výzkumný soubor tvořilo pět informantů z řad pedagogických pracovníků, kteří byli získáni metodou snowball sampling. Získaná data byla zakódována a přiřazena k obecným kategoriím, které jsou detailně popsány ve výsledcích u jednotlivých výzkumných otázek. Výsledky šetření ukázaly, že pedagogičtí pracovníci v mateřských školách přistupují ke každému dítěti individuálně, dle jeho potřeb a v souladu s kurikulárními dokumenty, zejm. se školním vzdělávacím programem, který si zpracovává každá mateřská škola v souladu s RVP PV. V případě znevýhodněných dětí jsou využívána podpůrná opatření 1.-5. stupně, která jsou do vzdělávacího procesu implementována v průběhu celého dne. Účastníci šetření se shodli na důležitosti spolupráce zákonných zástupců s institucí mateřské školy či školského poradenského zařízení v procesu začleňování znevýhodněného dítěte. V tomto kontextu by bylo vhodné využít sociálního pedagoga, jako prostředníka mezi všemi účastníky, kteří se na vzdělávacím procesu znevýhodněného dítěte účastní. Důvodem je vyšší časová náročnost při práci se znevýhodněnými dětmi, která se může odrážet na kvalitě poskytované výuky. Sociální pedagog by tak mohl převzít některé kompetence učitelů či učitelek a poskytnout znevýhodněným dětem dostatek prostoru a času k jejich rozvoji.

Výsledky této bakalářské práce by mohly posloužit jako výchozí materiál pro další výzkumná šetření v oblasti začleňování sociálně znevýhodněných dětí do prostředí mateřských škol. Zároveň mohou posloužit široké veřejnosti pro orientaci, jakým způsobem probíhá začleňování znevýhodněných dětí a jaká jim mohou být poskytnuta podpůrná opatření.

## Seznam literatury

1. *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020*. [online]. NIDV. [cit. 2020-03-01]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/files/APIV/APIV-2019-2020-web.pdf>
2. BĚLÍK, V., HOFERKOVÁ, S., KRAUS, B. a kol., 2017. *Slovník sociální patologie*. Praha: Grada Publishing. 120 s. ISBN 978-80-271-0599-1.
3. BURIÁNEK, J., 2008. *Sociologie*. Praha: Nakladatelství Fortuna. 144 s. ISBN 978-80-7373-028-4.
4. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*, 2014. [online]. META, o.p.s. [cit. 2020-03-02]. Dostupné z: [https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/deti\\_s\\_omj\\_v\\_ms\\_0.pdf](https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/deti_s_omj_v_ms_0.pdf)
5. DISMAN, M., 2011. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4. nezměněné vydání. Praha: Karolinum. 372 s. ISBN 978-80-246-1966-8.
6. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020*, 2015. [online]. MŠMT. [cit. 2020-03-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dz-2015-2020>
7. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019-2023*, 2019. [online]. MŠMT. [cit. 2020-03-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dz-cr-2019-2023>
8. FELCMANOVÁ, L., HABROVÁ, M. a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 360 s. ISBN 978-80-244-4655-4.
9. GIDDENS, A., SUTTON, Philip W., 2013. *Sociologie*. Praha: Argo. 1049 s. ISBN 978-80-257-0807-1.
10. HELUS, Z., 2011. *Úvod do psychologie: Učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada Publishing. 320 s. ISBN 978-80-247-3037-0.
11. HELUS, Z., 2014. K psychologii láskyplného vztahu: pedagogické inspirace se zaměřením na předškolní výchovu. *Pedagogická orientace*, 24(4), 468–487. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-4-468>

12. HELUS, Z., 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing. 400 s. ISBN 978-80-247-4674-6.
13. HENDL, J., 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9.
14. JANDOUREK, J., 2007. *Sociologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál. 220 s. ISBN 978-80-7367-269-0.
15. JESENSKÝ, J. a kol., 1995. *Kontraprodukty integrace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum. 175 s. ISBN 80-7184-030-0.
16. KAJANOVÁ, A., 2014. *Sociální patologie – vybrané kapitoly*. ZSF JU v Českých Budějovicích. 88 s. ISBN 978-80-7394-449-0.
17. LANGMAJER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing. 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.
18. MATOUŠEK, O., 2016. *Slovník sociální práce*. Vyd. 3. Praha: Portál. 272 s. ISBN 978-80-262-1154-9.
19. MIOVSKÝ, M., 2003. *Příručka k provádění výběru metodou sněhové koule (snowball sampling)*. Praha: Úřad vlády České republiky. ISBN 80-867-3408-0.
20. MOORE, E., & BURDELSKI, M. (2019). Peer conflict and language socialization in preschool: Introduction to special issue. *Linguistics and Education*, DOI:10.1016/j.linged.2019.100758
21. *Nařízení Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679, o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (obecné nařízení o ochraně osobních údajů)*, 2016. [online]. Úřední věstník Evropské unie. [cit. 2020-07-25]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=celex%3A32016R0679>
22. NEŠPOR, Z. (ed.), 2017. *Sociologická encyklopedie* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR [cit. 2019-11-20]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Rodina>
23. PALONCYOVÁ, J. et al., 2013. *Systém denní péče o děti do 6 let ve Francii a v České republice* [online]. Praha: VÚPSV [cit. 2019-11-23]. Dostupné z: [http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz\\_356.pdf](http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz_356.pdf)

24. PROKOP, D., 2020. *Slepé skvrny: o chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti. 2., rozšířené vydání.* Brno: Host. 278 s. ISBN 978-80-7577-256-5.
25. PRŮCHA, J., KOŤÁTKOVÁ, S., 2013. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy.* Praha: Portál. 184 s. ISBN 978-80-262-0495-4.
26. RVP PV, 2018. [online]. MŠMT. [cit. 2019-11-20]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>
27. SIMONOVÁ, J., POTUŽNÍKOVÁ, E. and STRAKOVÁ, J., (2017). *Mission and current issues of preschool education – the attitudes and opinions of nursery school principals.* [Poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání – postoje a názory ředitelk mateřských škol] *Orbis Scholae, 11(1), 71-91.* doi:10.14712/23363177.2017.18
28. SLOWÍK, J., 2007. *Speciální pedagogika.* Praha: Grada Publishing. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
29. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020.* [online]. MŠMT. [cit. 2020-03-01]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/Strategie\\_2020\\_web.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf)
30. ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K., 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Vyd. 2. Praha: Portál. 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
31. VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání.* Vyd. 3., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
32. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, 2016. In: *Sbírka zákonů České republiky.* Částka 10, s. 234-312. ISSN 1211-1244.
33. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, 2005. In: *Sbírka zákonů České republiky.* Částka 20, s. 490-502. ISSN 1211-1244.

34. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*, 2009. [online]. GAC. [cit. 2020-12-07]. Dostupné z:  
[https://www.gac.cz/userfiles/File/nase\\_prace\\_vystupy/GAC\\_Vzdelanostni\\_drahy\\_a\\_sance\\_romskych\\_deti.pdf?langSEO=cz&parentSEO=documents&midSEO=nase\\_prace\\_vystupy&submidSEO=GAC\\_Vzdelanostni\\_drahy\\_a\\_sance\\_romskych\\_deti.pdf](https://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_Vzdelanostni_drahy_a_sance_romskych_deti.pdf?langSEO=cz&parentSEO=documents&midSEO=nase_prace_vystupy&submidSEO=GAC_Vzdelanostni_drahy_a_sance_romskych_deti.pdf)
35. Z analýzy individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, 2009. In: *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*, **112**(18), s. 17-19. ISSN 0139-5718.
36. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, 2004. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Částka 190, s. 10262-324. ISSN 1211-1244.
37. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnicích a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, 2004. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Částka 190, s. 10333-348. ISSN 1211-1244.
38. Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony, 2015. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Částka 37, s. 1384-98. ISSN 1211-1244.

## Seznam tabulek

Tabulka 1 Přístupy v sociální integraci.....	22
Tabulka 2 Stupně sociální integrace podle WHO .....	23
Tabulka 3 Využívaná podpůrná opatření v MŠ.....	30
Tabulka 4 Začleňování sociálně znevýhodněného dítěte v MŠ .....	32
Tabulka 5 Úloha sociálního pedagoga v MŠ.....	35



## Seznam zkratk

<b>APIV</b>	Akční plán inkluzivního vzdělávání
<b>ČR</b>	Česká republika
<b>DZ ČR</b>	Dlouhodobý záměr České republiky
<b>IVP</b>	individuální vzdělávací plán
<b>MŠ</b>	mateřská škola
<b>MŠMT</b>	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
<b>OMJ</b>	odlišný mateřský jazyk
<b>PLPP</b>	plán pedagogické podpory
<b>PPP</b>	pedagogicko-psychologická poradna
<b>RVP PV</b>	rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
<b>SPC</b>	speciálně pedagogické centrum
<b>ŠPZ</b>	školské poradenské zařízení
<b>WHO</b>	World Health Organization (Světová zdravotnická organizace)

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Scénář pro rozhovor

Příloha č. 2: Informovaný souhlas účastníka šetření

Příloha č. 3: Prohlášení a souhlas účastníků s jejich zapojením do šetření

Příloha č. 4: Přepis rozhovoru s Informantem č. 1

Příloha č. 1: Scénář pro rozhovor

Výzkumné otázky	Scénář pro rozhovor
<p>VO1 Jaká podpůrná opatření jsou využívána při práci s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S jakou skupinou dětí a v jakém věkovém rozpětí v MŠ pracujete?</li> <li>• Jak konkrétně je/bylo dítě znevýhodněno?</li> <li>• V jakých oblastech se znevýhodnění projevuje/projevovalo?</li> <li>• Jaká jsou/byla dítěti poskytována podpůrná opatření?</li> <li>• Byl do MŠ na základě poskytování podpůrných opatření přijat další pedagogický/nepedagogický pracovník?             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Na jakou pozici?</li> <li>- S jakým vzděláním?</li> </ul> </li> </ul>
<p>VO2 Jak probíhá začleňování sociálně znevýhodněného dítěte v prostředí mateřské školy?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jak je dítě ze sociokulturně znevýhodněného prostředí přijímáno v kolektivu vrstevníků?</li> <li>• Jak se dítě zapojuje/zapojovalo při hře v majoritní společnosti?</li> <li>• Jak konkrétně probíhá/probíhalo posouzení (popište celý proces)?</li> <li>• Jak participují na celém procesu posouzení stupně podpory rodiče/opatrovník?</li> <li>• Jak se implementují podpůrná opatření při práci s dítětem ze sociokulturně znevýhodněného prostředí?</li> <li>• Jak probíhá práce s dítětem, které využívá podpůrná opatření?</li> </ul>
<p>VO3 Jakou úlohu může plnit sociální pedagog v mateřské škole?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Setkal/a jste se s pracovní pozicí sociálního pedagoga?</li> <li>• Pracuje ve vaší MŠ sociální pedagog?             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jakou funkci plní?</li> <li>- Jaká je jeho náplň práce?</li> </ul> </li> <li>• Jak by se dala tato pozice využít při práci s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí?</li> </ul>

Zdroj: vlastní zpracování

## **Informovaný souhlas účastníka šetření**

Vážený pane, vážená paní,

v souladu se zásadami etické realizace výzkumu<sup>5</sup> Vás žádám o souhlas s Vaší účastí ve výzkumném šetření v rámci bakalářské práce.

**Název práce:** Práce v mateřské škole s dětmi sociálně znevýhodněnými

**Řešitel projektu:** Bc. Dana Pudilová

**Název pracoviště:** Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

**Vedoucí práce:** PhDr. Olga Vaněčková, [olgav@pf.jcu.cz](mailto:olgav@pf.jcu.cz)

**Cíl šetření:** Cílem bakalářské práce je zjistit, jakým způsobem probíhá začleňování dětí se sociálním znevýhodněním do mateřských škol z pohledu učitelů/učitelek

**Popis šetření:** Šetření bude provedeno prostřednictvím rozhovorů s vybranými informanty. Jedná se o rozhovor dle návodu, který má výzkumník předem připravený. Rozhovory budou zaznamenány na nahrávací zařízení a následně přepsány. Přepsané rozhovory budou použity pouze pro účely šetření výše uvedené bakalářské práce.

Všechny osobní údaje budou v rámci výzkumného šetření zpracovány v souladu s nařízením Evropského parlamentu a Rady EU 2016/679 ze dne 27. dubna 2016 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES.

Účast v šetření je dobrovolná a účastník má možnost kdykoliv šetření opustit, i bez udání důvodu.

.....  
  
Bc. Dana Pudilová

---

<sup>5</sup> Všeobecnou deklaraci lidských práv, nařízením Evropského parlamentu a Rady (EU) č. 2016/679 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (obecné nařízení o ochraně osobních údajů) a dalšími obecně závaznými právními předpisy (jimiž jsou zejména Helsinská deklarace přijatá 18. Světovým zdravotnickým shromážděním v roce 1964, ve znění pozdějších změn (Fortaleza, Brazílie, 2013), zákon č. 372/2011 Sb., o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování (zákon o zdravotních službách), ve znění pozdějších předpisů, zejména ustanovení jeho § 28 odst. 1, a Úmluva na ochranu lidských práv a důstojnosti lidské bytosti v souvislosti s aplikací biologie a medicíny: Úmluva o lidských právech a biomedicíně publikované pod č. 96/2001 Sb. m. s., jsou-li aplikovatelné).

**Prohlášení a souhlas účastníka s jeho zapojením do šetření**

Prohlašuji a svým níže uvedeným vlastnoručním podpisem potvrzuji, že dobrovolně souhlasím s účastí ve výše uvedeném šetření a že jsem měl/a možnost si řádně a v dostatečném čase zvážit všechny relevantní informace o šetření, zeptat se na vše podstatné týkající se účasti v šetření a že jsem dostal/a jasné a srozumitelné odpovědi na své dotazy. Byl/a jsem poučen/a o právu odmítnout účast ve výzkumném šetření nebo svůj souhlas kdykoli odvolat bez represí.

Datum: .....

Jméno a příjmení účastníka: .....

Podpis účastníka: .....

Příloha č. 4: Přepis rozhovoru s Informantem č. 1

Výzkumník: V

Informant: I

V: Dobrý den, děkuji, že jste si na mne udělala čas.

I: *Dobrý den. Rádo se stalo.*

V: Ráda bych Vás ještě upozornila, že budu náš rozhovor nahrávat. Jak už jsme spolu hovořili, potřebovala bych od Vás souhlas s účastí ve výzkumném šetření. Poprosím Vás, abyste si to přečetla a tady dole pak podepsala. Pokud budete mít nějaké dotazy, určitě se zeptejte.

... (čtení a podepsání souhlasu; bez dotazů)

V: Děkuji. Mám zde připravené otázky, které bych ráda zahrnula do našeho rozhovoru. Nejprve bych se ráda zeptala, s jakou skupinou dětí a v jakém věkovém rozpětí v MŠ pracujete?

I: *Naše mateřská škola má smíšené třídy, takže se jedná o děti ve věku 3 – 7 let. Vlastně celé předškolní období až do nástupu na základní školu.*

V: Jsou zde v současné době děti s nějakým znevýhodněním?

I: *Ano, máme tady chlapce s odlišným mateřským jazykem.*

V: Můžete mi jeho znevýhodnění přiblížit?

I: *Jedná se o chlapce, který se narodil na Ukrajině a s rodiči se přestěhoval do ČR. Oni sem přišli za prací. Jeho otec sem jezdil už dřív, třeba na týden, či 14 dní. Říkal, že tu pracoval jako dělník převážně na stavbách. Naučil se nějaké základy češtiny. Pak dostal nabídku na práci ve stavební firmě, tak se rozhodli, že se sem přestěhují natrvalo. Jsou tady zhruba čtyři roky. Maminka chlapce už také pracuje, dělá pokojskou v hotelu. Ona má ale s češtinou problém. Na chlapce doma mluví pořád ukrajinsky. Chlapci bude šest let, takže už je vlastně předškolák, ale pravděpodobně bude mít odklad. Chodí sice do školky už od tří let, ale do té doby, než přišel k nám, tak na něj mluvili rodiče doma stále jen ukrajinsky.*

V: V jakých oblastech se tedy znevýhodnění projevovalo?

I: *V jakých oblastech? Řekla bych, že v oblasti interpersonální. Nejvíce asi disociálním chováním vůči ostatním dětem. S dětmi si nehrál a když byl zařazen do hry byl agresivní vůči vrstevníkům. Chlapec si nerozuměl s ostatními dětmi, a tak se společnému hraní dost vyhýbal. Když měly například děti neřízené činnosti, tak si většinou hrál někde sám. Bylo na něm vidět, že asi moc mezi kolektiv dětí s rodiči nechodil. Ono ze začátku to bylo dost náročné, protože uměl česky jen několik slov, ale za tu dobu, si myslím, udělal velký pokrok a když nám tady zůstane ještě ten rok, tak s ním budeme dále intenzivně pracovat, aby pak neměl problém při nástupu na základní školu. Dneska už ho máme ve skupince předškolních dětí, takže s nimi pracuje i na úkolech, které zadáváme ostatním dětem.“*

V: Jak byl chlapec přijímán ostatními dětmi, když nastoupil do MŠ?

I: *Tak takto malé děti většinou neřeší rozdíly mezi sebou, tak jako to děláme občas my, dospělí. Oni neřeší barvu pleti, ani to, že jim to dítě nerozumí. Vezmou ho prostě mezi sebe a chtějí si hrát. Ale on tím, jak do kolektivu dětí s rodiči nechodil a vlastně jim ani nerozuměl, tak se do hry ve školce nezapojoval. Každopádně když se mám zaměřit na to, jak ho vzaly ostatní děti mezi sebe, tak jednoznačně s pochopením. Ani jedna z učitelek si nevšimla, že by byl někdy ostatními dětmi odstrkován. Problém byl vlastně z jeho strany, kdy těm ostatním dětem ubližoval.*

V: Když se vrátím k tomu nástupu do MŠ – jak probíhalo posouzení a případné zavedení nějakých podpůrných opatření? A participovali nějak rodiče?

I: *Otec se snažil a stále snaží. Matka chlapce vyzvedává minimálně. Když už přijde pro chlapce matka, tak nám maximálně odpoví na pozdrav. Víc nerozumí a nekomunikuje. Posouzení chlapcova znevýhodnění proběhlo pouze zde v zařízení. Jediné, s čím měl problém, byl jazyk. Žádné jiné znevýhodnění se zatím neprojevilo. Pro chlapce jsme vypracovali plán pedagogické podpory, se kterým pracujeme.*

V: Jakým způsobem probíhá implementace daných podpůrných opatření? Ve vašem případě PLPP?

I: *Tak v tomto případě to je při ranních a odpoledních hrách, ale i během řízených činností. Konkrétně s tímto chlapcem, ale i s jinými dětmi, které jsme tu za dobu mé praxe měli, je to v průběhu celého dne. K těmto dětem je přistupováno individuálně. Dětem s OMJ věnujeme pozornost zejm. při rozhovoru, necháváme je popisovat různé věci, tak aby si rozvíjely slovní zásobu, popř. pracujeme i hodně s obrázky, kdy je necháváme*

*říkat, co na kterém obrázku je. Barvy, tvary, různé předměty, ale i popis činností, co kdo na obrázku dělá. Ale vždycky je to individuální. Ono je to hodně podobné i při práci s dětmi ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí. Tyto děti také nemají rozvinutou slovní zásobu, protože jejich rodiče se jim buď nevěnují, nebo nemají dostatek rozumových schopností k rozvoji jejich vlastních dětí. Taky s nimi de facto začínáme skoro od znova.*

V: Setkala jste se někdy v kontextu práce se znevýhodněnými dětmi s pozicí sociálního pedagoga?

I: *Znám ze svého okolí některé vystudované sociální pedagogy. Co tak vím, tak pracují třeba ve školních družinách jako vychovatelé, ale i jedna dcera mé kamarádky dělá asistentku na základní škole.*

V: Ještě na závěr - Myslíte si, že by se této pozice dalo využít při práci s dětmi v mateřské škole?

I: *Myslím si, že určitě ano. Stejně tak, jako je nárok na asistenta pedagoga, tak by měla být pozice sociálního pedagoga legislativně zakotvena ve školském zákoně. Abychom se mohli věnovat všem dětem, tak je třeba posílit pedagogické pracovníky, nebo alespoň ještě více snížit počty dětí ve školkách. Každopádně si myslím, že s dětmi, které mají jakékoliv znevýhodnění by se mělo pracovat individuálně ještě před nástupem do základní školy. Už jen z toho důvodu, aby děti nebyly ohroženy školním neúspěchem, např. z důvodu toho odlišného mateřského jazyka. Myslím si, že je dobře, že je poslední rok v mateřské škole povinný, ale pouze jeden rok je málo.*

V: Děkuji Vám za rozhovor a za poskytnuté informace.