

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra Psychologie

**PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJ FUNKCÍ
ČTENÍ U DĚTÍ ZE SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO
PROSTŘEDÍ**

**The Preschool Education and Development of Functions
Reading of Children from Social Disadvantaged Environment**



Magisterská diplomová práce

Autor: Anežka Štukavcová

Vedoucí: doc. PhDr. Panajotis Cakirpaloglu, DrSc.

Olomouc

2015

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Předškolní vzdělávání a rozvoj funkcí čtení u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V dne Podpis.....

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala své rodině, která mě po celou dobu studia podporovala a přátelům, které jsem během studia poznala. Dále velmi děkuji doc. PhDr. Panajotis Cakirpaloglu, DrSc. za odborné vedení mé magisterské diplomové práce a to především za vřelý přístup, podnětné rady a připomínky. Děkuji také organizaci Člověk v tísni o. p. s., na jejíž výzkumu jsem se mohla podílet, Mgr. Veronice Kaláškové a Barboře Šumšalové za spolupráci při sběru dat a paní ředitelce a pedagogům ZŠ Boženy Němcové, kteří nám umožnili provést výzkum na jejich škole. Děkuji rodičům dětí a samotným dětem, které se do výzkumu zapojily.

OBSAH

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	9
1. Poznávací a jiné procesy spojené se čtením	10
1.1. Motivace	10
1.2. Koncentrace pozornosti	10
1.3. Proces automatizace	11
1.4. Řeč	11
1.5. Pravo – levá prostorová orientace	12
1.6. Orientace v čase	12
1.7. Paměť	13
1.8. Rozumové schopnosti.....	13
1.9. Vliv dědičnosti.....	13
1.10. Sluchové vnímání	13
1.11. Zrakové vnímání	14
1.11.1. Vnímání obecně.....	14
1.11.2. Zrak.....	15
1.11.3. Vývoj zrakového vnímání u dítěte	16
1.11.4. Funkce zrakového vnímání podílející se na čtení	18
1.11.5. Testy zrakového vývoje	19
2. Sociální znevýhodnění.....	22
2.1. Socializace.....	22
2.1.1. Bioekologický systém.....	22
2.2. Definice sociálního znevýhodnění.....	24
2.3. Charakteristiky sociálního znevýhodnění, které úzce souvisejí se vzděláváním	26
2.4. Romové	29

2.4.1.	Historie Romů	29
2.4.2.	Romština.....	31
3.	Předškolní vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí	33
3.1.	Zákonné ukotvení	33
3.2.	Přípravné třídy a jejich odlišnosti od mateřských škol.....	34
3.2.1.	Obsah vzdělávání v přípravných třídách.....	35
3.3.	Příčiny neúčasti dítěte na předškolním vzdělávání	38
3.3.1.	Příčiny na straně rodiny:	39
3.3.2.	Příčiny na straně systému:.....	39
4.	Rozvoj zrakového vnímání v předškolním vzdělávání	41
4.1.	Metody rozvoje.....	41
4.1.1.	Cvičení podporující rozlišování figury a pozadí.....	41
4.1.2.	Cvičení podporující zrakovou analýzu a syntézu	41
4.1.3.	Cvičení podporující konstantnost vnímání	42
4.1.4.	Cvičení podporující zrakovou paměť	42
4.1.5.	Cvičení podporující zrakovou diferenciaci reverzních obrazců	42
4.1.6.	Cvičení podporující oční pohyby.....	43
4.1.7.	Metody, které podporují děti v zájmu o knihy a četbu	43
4.2.	Výzkumy potvrzující pozitivní dopad metod rozvoje čtení	44
	PRAKTICKÁ ČÁST.....	45
5.	Výzkumný problém, cíle práce a hypotézy.....	46
6.	Popis zvoleného metodologického rámce a metod.....	48
6.1.	Zvolený typ výzkumu	48
6.2.	Popis použitých psychodiagnostických metod	48
6.2.1.	Edfeldtův reverzní test	48
6.3.	Metody zpracování a analýzy dat.....	50
6.4.	Etické problémy a způsob jejich řešení.....	50

7. Charakteristika zkoumané populace a popis vzorku	52
7.1. Proces výběru (výběrová metoda)	52
7.2. Charakteristiky a velikost výběrového souboru	52
8. Analýza dat, prezentace, popis a interpretace výsledků	56
8.1. Získaná data	56
8.2. Zodpovězení Hypotézy H1.....	58
8.3. Zodpovězení Hypotézy H2.....	59
8.4. Zodpovězení Hypotézy H3.....	60
8.5. Zodpovězení hypotézy H4	61
8.6. Zodpovězení hypotézy H5	62
8.7. Zodpovězení hypotézy H6	63
9. Diskuze.....	64
10. Závěr	68
11. Souhrn	69

LITERATURA

PŘÍLOHY

ÚVOD

Tato práce se zabývá problematikou vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí (dále jen SZP) a jak toto vzdělávání působí na funkce čtení. Vychází z předpokladu, že předškolní vzdělávání (dále jen PV) významně pozitivně působí na vývoj dítěte a na jeho úspěšnost na základní škole – jak ukazují mnohé studie. (Reynolds, Temple, Robertson, Mann, 2001, Reynolds et al., 2007, Erdiller, 2010, in Morkoc, Acar, 2014).

Téma vzdělávání romských žáků je předmětem mnoha studií a diskuzí vlády, ministerstva školství, ředitelů základních škol, pedagogů, obecně prospěšných společností (např. Člověk v tísni, o.p.s.), neziskových organizací a také samotných rodičů těchto dětí.

Výzkumná studie navazuje na projekt: Vznik a rozvoj partnerské sítě pro realizaci stáží a aplikovaného výzkumu Katedry psychologie FF UP v Olomouci, číslo CZ.1.07/2.4.00/31.0153. Výzkum byl realizován ve spolupráci s organizací Člověk v tísni, o.p.s. pod konkrétním názvem: Předškolní vzdělávání a rozvoj kognitivních a sociálních funkcí dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí (Cakirpaloglu & Kořínek, 2014). Pro účely studie této diplomové práce však byla vybrána jen část dat, která se zaměřuje na funkce čtení. Diplomová práce tyto data dále rozšiřuje a předmět studie zkoumá longitudiálně – ve třech měřeních.

Za sociálně znevýhodněné dítě se dle Vyhlášky č. 147 ze dne 25. května 2011, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, považuje žák z prostředí, „*kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka*“. Také podle školského zákona § 16 č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, podle kterého pocházejí děti ze SZP z rodin, které „*mají nízké sociální kulturní postavení*“. Jsou jimi děti, jimž byla *nařízena ústavní výchova nebo ochranná výchova*. Dle uvedených charakteristik byl pro účely studie vybrán vzorek romských dětí, které navštěvují ZŠ Boženy Němcové. Tuto

školu navštěvují převážně romské děti z vyloučených lokalit a její součástí je přípravný ročník.

V teoretické části jsou kapitoly věnovány poznávacím a jiným procesům, které se podílejí na čtení, podrobněji pak zrakovému vnímání. Dále se zde pojednává o socializaci a o charakteristikách sociálního znevýhodnění se zaměřením na ty, které úzce souvisejí se vzděláváním. Blíže také popisuje romské etnikum a jeho historii, která pomáhá lépe pochopit sociální vyloučení Romů. Protože studie pracuje s výzkumným souborem dětí, které z různých forem PV navštěvovaly pouze přípravné třídy, jsou v teoretické části představeny přípravné třídy, jejich obsah vzdělávání a metody, které lze při rozvoji čtení využít.

V praktické části práce představujeme výzkumný problém, hypotézy, metodologický rámec a zvolenou výzkumnou metodu. Dále charakterizujeme zkoumanou populaci, popisujeme vzorek. Po prezentaci nasbíraných dat a jejich analýze interpretujeme výsledky, které posléze diskutujeme.

Výsledky studie budou sloužit jako doplňující data k výše zmíněné studii Katedry psychologie FF UP v Olomouci a Člověka v tísní, o.p.s. (Cakirpaloglu & Kořínek, 2014).

TEORETICKÁ ČÁST

1. Poznávací a jiné procesy spojené se čtením

„Knihy jsou lidem tím, čím jsou perutě ptákům.“ (John Ruskin)

Jak píše anglický spisovatel dvacátého století John Ruskin, knihy a tedy četba jsou pro člověka velmi důležité a měly by se stát součástí života každého z nás.

Dítě se učí číst v období raného školního věku. Toto období trvá od 6 do 9 let. Zde dochází k velkým změnám, kdy se dítě ztotožňuje s novou sociální rolí školáka a jsou mu vštěpovány nové dovednosti a znalosti (Vágnerová, 2012).

Čtení je multifaktoriální proces. Nepodílí se na něm jen jeden smyslový orgán odděleně, ale komplexně se na něm podílí více smyslů a funkcí zároveň, i když každý s jinou intenzitou (Pokorná, 2010).

1.1. Motivace

U dětí by se měla posilovat motivace ke čtení. Rodiče a jiní vychovatelé by dítěti měli prakticky ukazovat, proč je výhodné umět číst a jaké další výhody čtení přináší (např. nové poznatky, příjemně strávené chvíle, rozvoj představivosti, fantazie, atd.). S motivací souvisí bohaté čtenářské prostředí, bez něhož se dítě jen stěží dostane ke čtení, i kdyby k němu bylo motivováno. Knihy, časopisy, encyklopedie a jiné publikace, které mohou být dítěti po vzoru rodičů kdykoli k dispozici (Zelinková, 2008). Mertin a Gillernová (2003) se domnívají, že z tohoto důvodu jsou to právě rodiče, kteří učí dítě číst.

1.2. Koncentrace pozornosti

Koncentrace pozornosti má jistě vliv na učení se čtení a na samotné čtení (Zelinková, 2008). Wiliam James ve svých principech psychologie říká, že *„podstatou pozornosti je zaměření a soustředění vědomí“* (James, 2001, in Plháková, 2008, 77). Díky němu se dokážeme odklonit od jiných věcí v té chvíli nepotřebných a zabránit tak nesoustředěnosti a nepozornosti (Plháková, 2008). Je však důležité rozlišovat mezi nepozorností, pouhou únavou dítěte a poruchou pozornosti označovanou jako ADHD (Zelinková, 2008). Dana Kutálková (2005)

upozorňuje na to, že do jisté míry děti sami učíme těkavosti pozornosti a nedokončování činností tehdy, když už malé dítě je vystavováno přemíře podnětů: pohrává si s hračkou, ale aniž by jí už stačilo prozkoumat, dáváme mu další, ještě barevnější. Povrchní vnímání pak omezuje kvalitu vnímání (Kutálková, 2005).

1.3. Proces automatizace

Automatizace je pro proces čtení velmi důležitá a v zahraničí je navíc porucha automatizace považována za jeden z nejzávažnějších limitů při četní u dětí s dyslexií. S automatizací také souvisí „*celková pomalost a nedostatečná koordinace psychickým procesů*“ (Zelinková, 2008, 63). Pokud je dítě v činnosti pomalé a nestačí spolužákům, je nervózní a tím dělá ještě více chyb (Zelinková, 2008).

1.4. Řeč

Rychlost čtení a porozumění textu je ovlivněno schopností artikulovat, slovní zásobou, rychlostí s jakou si slova vybavujeme a schopností ovládat gramatické kategorie (Zelinková, 2008).

Artikulace - má vliv nejen na čtení, ale také na psaní. Pokud dítě správně nevyslovuje například dlouhé a krátké hlásky, zvyšuje se pak jeho chybovost v diakritice. Ke správnému vývoji artikulace je důležitá schopnost rodičů a pedagogů s dítětem komunikovat, aktivně ho do hovoru zapojovat, odpovídat na dotazy. Rodiče se často dopouštějí chyb, pokud na dítě mluví šišlavou řečí a tuto řeč prezentují jako správnou, dále když dítě za špatnou výslovnost trestají, nebo vadám výslovnosti nevěnují dostatečnou pozornost a v případě potřeby nenavštěvují logopeda. Také pokud je v přítomnosti dítěte soustavně nahlas puštěné rádio nebo televize, zatěžuje to nervovou soustavu a dítě se nemůže plně soustředit na vnímání řeči (Zelinková, 2008).

Slovní zásoba - od bohatosti slovní zásoby se odvíjí porozumění textu, domýšlení kontextu, předvídání děje. Pokud by dítě čtenému obsahu nerozumělo, šlo by jen o dekódování slov. Pokud dítě málo čte, má malou slovní zásobu, sekundárně tak negativně ovlivňuje svou další schopnost číst (Zelinková, 2008). Dále malou slovní

zásobou ovlivňuje úspěch ve škole, na který má však nejméně výraznější vliv osvojený jazykový styl (Holubec, 2007, in Šikulová, 2011).

Význam bohatosti slovní zásoby také potvrzují výzkumníci z Finska, kteří v roce 2004 publikovali výzkum, kde už od narození porovnávali skupinu dětí, v jejichž rodině se vyskytovala dyslexie s kontrolní skupinou dětí bez dyslexie. Největší odlišnosti se z hlediska řeči objevovaly u dětí v pěti letech věku. Děti z rizikové skupiny neměly tak bohatou slovní zásobu a jejich věty byly zpravidla kratší (Johnson a kol., 2001, in Zelinková, 2008). Výzkum také poukazuje na pozitivní význam sociální interakce a hry na expresivní řeč (Johnson a kol., 2001 in Zelinková, 2008).

Jazykový cit - dostatečný jazykový cit, který je ovlivňován podnětným prostředím a správnými vzory, působí na užívání správné gramatiky (Zelinková, 2008).

Vývoj řeči v raném dětství je faktorem, který ovlivňuje pozdější úspěšnost ve výuce čtení. Vývoj řeči může být negativně poznamenán dlouhodobou nemocí dítěte, tíživou událostí v rodině nebo pozitivně ovlivněn podnětným prostředím, bohatou slovní zásobou rodičů a jejich důslednou péčí. Tak jako má vývoj řeči vliv na čtení, stejně tak působí na vývoj řeči mnohé faktory, mezi které řadíme: celkový vývoj dítěte, rozumové schopnosti, osobnostní rysy, atd. (Zelinková, 2008).

1.5. Pravo – levá prostorová orientace

Rozlišování pravé a levé strany je důležité v orientaci se prostředím, budovou, ale také v orientaci se při práci ve škole, při práci se školním materiálem, v učebnici, sešitu. Dítě snadněji rozlišuje strany levou a pravou tehdy, pokud je trénuje doma či v mateřské škole. Snadněji se orientují děti s vyhraněnou laterálníitou. Tím, že jsou zvyklé vždy něco dělat jednou rukou (malovat, hrát si, čistit si zuby, atd.), snadněji si pak právě tuto stranu zapamatují (Zelinková, 2008).

1.6. Orientace v čase

Zvládnutí časové orientace napomáhá k snadnější práci s kategoriemi času v českém jazyce (minulý, přítomný, budoucí čas). Problémy s odhadem času negativně působí také na vlastní time management dětí – rozvrhování si činností ve škole i úkolů doma (Zelinková, 2008).

1.7. Paměť

Dlouhodobá paměť se při čtení podílí na spojování tvaru písmena s hláskou a také ukládá zásobu slov (Zelinková, 2008). Automatický systém v mozku – lexikon – rozeznává známá slova. Spolupracuje se sémantickým systémem, ve kterém jsou uloženy významy slov ke správnému porozumění textu. Při rozeznávání méně známých nebo neznámých slov se užívá lexikální analogie, kdy je pro neznámé slovo hledáno podobné slovo v lexikonu. Na konečnou přečtenou podobu slova má vliv i kontext textu, ve kterém se slovo vyskytuje (Selikowitz, 2000). Na paměť působí další vlivy jako je koncentrace pozornosti a motivace (Zelinková, 2008).

1.8. Rozumové schopnosti

Úroveň rozumových schopností ovlivňuje rychlost a kvalitu, s jakou probíhá proces výuky čtení (Zelinková, 2008).

1.9. Vliv dědičnosti

Na proces čtení má také vliv dědičnost, jak se prokázalo u dětí trpících dyslexií. Výskyt dyslexie v rodině dle výzkumu (Johnson a kol., 2001, in Zelinková, 2008) je důležitým faktorem při čtení, projevuje se v předškolním věku a ještě více ve školním věku. Ukazuje se, že výskyt dyslexie v rodině je predikcí výskytu stejné poruchy u dítěte a to s 40 – 50% pravděpodobností, u dvojčat je pravděpodobnost ještě vyšší (Zelinková, 2008).

1.10. Sluchové vnímání

Fonemický sluch umožňuje manipulaci s hláskami, práci se slabikami, analyzování řeči na slova, jejich syntézu a rozlišování slov, která se liší v jedné hlásce nebo v jejich délce (Zelinková, 2008). Dítě by si během předškolní přípravy mělo osvojit fonemické uvědomování a pochopit, v čem spočívá princip čtení. Při fonemickém uvědomování si dítě hraje se slovy, pracuje s rýmy, jednotlivými slabikami, hláskami. Nejenže je slyší, ale chápe, že se řeč skládá z vět, slov, hlásek – fonémů (Mertin, Gillernová, 2003).

K rozlišování hlásek dochází už v raném období věku. Například šestiměsíční dítě dovede rozlišit hlásky „a“ a „i“. Záleží také, zda k osvojování fonémů dochází při osobním kontaktu s rodičem nebo jiným vychovatelem, nebo jen pomocí televize nebo audionahrávek. K vývoji struktur mozku, které jsou zodpovědné za sluchové vnímání, dopomáhá modulace hlasu. Pokud matka mluví s dítětem, její frekvence hlasu se pohybuje mezi 10 – 700 HZ, mluví – li však na někoho jiného, hodnota se pohybuje kolem 300 HZ (Zelinková, 2008). Děti, které můžeme nazvat rizikové z hlediska výskytu dyslexie v rodině, vnímají po narození slabiky s krátkou samohláskou pravou mozkovou hemisférou, v šesti měsících na tyto samohlásky reagují rychle, kdežto děti, v jejichž rodině se dyslexie nevyskytuje, vnímají ty samé samohlásky levou hemisférou a reagují na ně pomaleji. Tato rychlost reakce poukazuje na pozdější pomalejší osvojování řeči a také na to, jakým tempem a s jakou správností bude probíhat počáteční čtení (H. Lyytin, 2004, in Zelinková, 2008).

1.11. Zrakové vnímání

Dle předchozí kapitoly má na čtení vliv sluchové vnímání. Pro správný vývoj čtení je důležitá vzájemná koordinace sluchového vnímání se zrakovým vnímáním - tato koordinace se nazývá intermodalita. Zrakové vnímání v souvislosti se čtením se týká *„rozlišení figury a pozadí, zrakové analýzy a syntézy, záměrného vedení očních pohybů, zrakové paměti, vizuomotorické koordinace a zraková diferenciací“* (Bednářová, Šmardová, 2010, 37). Těmito procesy se podrobně budeme zabývat v následující podkapitole 1. 11. 4 Funkce zrakového vnímání podílející se na čtení.

1.11.1. Vnímání obecně

Vnímání neboli percepce je proces, jenž Alena Plháková definuje *„jako organizaci a interpretaci senzorických informací“* (Plháková, 2008, 129). Tyto základní informace o světě a o stavu vlastního organismu získáváme díky smyslovým analyzátorům (sluchového, zrakového, hmatového, chuťového, čichového). Činností smyslových analyzátorů je čítí, výsledkem čítí jsou počítky (Plevova, Petrova, 2012). Na tomto procesu se podílí kognitivní, exekutivní, emoční složky a struktury mozku. Naše smysly však zaznamenávají jen neúplné údaje, proto tyto senzorické informace putují dále do mozku, kde jsou zpracovávány a

interpretovány do smysluplných vjemů. Při těchto procesech se rozhoduje o tom, které informace nám budou odhaleny a které zůstanou skryty. Výsledek vnímání tedy není přesnou kopií skutečnosti, neboť by tato informace byla pro nás neupotřebitelná. Vnímání nám poskytuje takové informace, které vedou k rychlému a účelnému jednání (Šikulová, 2012).

Na vnímání je dnes pohlíženo dvěma různými teoriemi:

Přímá percepce - jedna z teorií označuje percepci za přímou a předpokládá, že „každý živý organismus je vybaven vrozenou senzitivitou vůči biologicky či psychologicky významným podnětovým vzorcům“ (Plháková, 2008, 129). Podle této teorie tedy vnímání není závislé na zkušenosti, učení.

Percepce jako konstruktivní mentální děj - druhá teorie naopak považuje vnímání za „konstruktivní mentální děj, který je výrazně ovlivněn dřívějšími zkušenostmi (učením) a dalšími kognitivními procesy, včetně myšlení“ (Plháková, 2008, 129).

George Barkeley, zastánce konstruktivní percepce, předpokládá, že existují vodítka dána dřívějšími zkušenostmi, která „napomáhají k přesnému odhadu vzdálenosti“ (Plháková, 2008, 130). Hermann von Helmholtz jeho úvahy doplňuje svým přesvědčením o existenci nevědomého usuzování například při odhadování velikosti vzdálených předmětů. Výsledky pozorování nasvědčují tomu, že se už u novorozenců vyskytují vrozené dispozice k vnímání a pro jejich správný rozvoj je důležitý bohatý přísun podnětů (Plháková, 2008). Irvin Rock do své teorie konstruktivní percepce shrnuje spolupráci nevědomého usuzování, aktuálních sensorických informací a dosavadních zkušeností (1983, in Plháková, 2008).

1.11.2. Zrak

Zrak se řadí mezi exteroceptory, tedy patří mezi smyslové orgány, které „přinášejí informace z vnějšího prostředí“ (Plháková, 2008, 107). Oči získávají informace o vlastnostech předmětů prostřednictvím proximálních podnětových vzorců, které jsou k nim předměty vysílány (Plháková, 2008). Zrak se mezi smysly považuje za nejdominantnější. Až 70 % ze všech smyslových receptorů náleží očím. Ve srovnání se sluchem (30 000 neuronů) se na zpracování zrakové informace podílí až 1 milion neuronů. Pro stejnou činnost vynaloží mozková kůra 60% své energie (Šikl, 2012).

Dle pozorování pacientů, kteří byli od narození nevidomí, ale v dospělosti díky operaci opět uviděli, víme, že „*existuje určité vrozené zrakové vědění*“ (Plháková, 2008, 132), pokud však není používáno, vytratí se. Pacient, který nabyl zraku, nedokáže rozlišit mezi předměty, kterých se nikdy nedotýkal - na rozdíl od novorozence (Plháková, 2008).

1.11.3. Vývoj zrakového vnímání u dítěte

Dítě potřebuje ke svému zdárnému vývoji bohaté podnětné prostředí. Pokud je takovýchto podnětů až příliš, díky přirozeně danému ochrannému systému přestane podnětům věnovat pozornost. Vývoj dítěte sledoval profesor Arnold L. Gesell už v 20. letech 20. stol. Pomocí filmu odpozoroval, že vývoj probíhá pravidelně a zákonitě, objevují se v něm vývojové skoky, ve kterých je vývoj rychlejší, objevují se také etapy, kdy se viditelně nic neděje, ale nashromážděné pokroky se zpracovávají (Matějček, 2005).

Proces osvojování čtení začíná už po narození. Čáp (1996, in Mertin & Gillernová, 2003) tento proces označují jako „*emergentní, vynořující se, dětskou gramotnost*“, kdy se vyvíjejí funkce potřebné ke čtení, kdy děti zkoumají symboly, obrázky a jejich významy. V předškolním období se u dětí uplatňuje environmentální tisk, kdy si všímají nápisů a symbolů v okolí a přiřazují si k nim určitý význam (Mertin & Gillernová, 2003, 124).

Omezenost zrakového vnímání dítěte v novorozeneckém období způsobuje především malá rozlišitelnost a citlivost očního orgánu. Aby bylo pětitédenní dítě schopno vidět stejně jako dospělý, musel by mít podnět 25x až 100x větší kontrast (Mauer & Lewis, 2001, in Šikl, 2012). Mezi další důvody nedokonalého vidění novorozence patří menší počet čípků ve žluté skvrně, čímž absorpce fotonů pomocí fotoreceptorů není tak bohatá. Dále tělo fotoreceptoru má jiný tvar i strukturu, akomodace čočky ještě není tak účinná a až do patnácti měsíců u dítěte narůstá počet nervových spojení mezi okem a mozgovými centry (Dannenmiller, 2009, Hartmann, 2009, in Šikl, 2012). Barevné vidění novorozence není ihned funkční. I když má sítnice tři druhy fotoreceptorů, jejich struktura a nízký počet čípků ve žluté skvrně barevné vidění omezuje.

Od třetího měsíce už však dítě je schopné barvy rozlišovat (Šikl, 2012). Novorozenec už po několika minutách od porodu výrazně zaměřuje pozornost na obličej blízkého člověka a tím splňuje vrozenou lidskou tendenci. Ve stejné době je

schopno rozpoznat svou matku. Zhruba od 6 týdnů dochází k prvnímu dívání se z očí dítěte do očí matky. Dítě zachytává její pohled - i když zprvu jen prchavě (Matějček, 2005). Po několika měsících je dítě schopno rozlišit obličej ženy a muže, obličej stejné a jiné rasy, dále rozlišuje dle atraktivity a emočního výrazu (Blažek & Trnka, 2009, in Šikl, 2012).

Novorozence nejvíce zajímají předměty, které se pohybují. Po třetím měsíci se zájmem také pozoruje vlastní ruce. Postupem času dítěti nestačí se jen dívat, ale spolu se zrakem poznává okolní svět - pomocí hmatu zkoumá vzdálenosti předmětů a jejich uspořádání a rozvíjí tak prostorovou orientaci. Jednotlivé předměty uchopuje a rozvíjí tak vizuomotorickou koordinaci. Daný předmět, který jej zaujme, se snaží oddělit od pozadí jiných předmětů, odlišuje tedy figuru od pozadí.

Už desetiměsíční děti mají do jisté míry vyvinutou zrakovou paměť a znovurozpoznávají předměty (Bednářová & Šmardová, 2008). Z výzkumu Gibsonové a Walka (1960, 1961, in Šikl, 2012), kteří se zabývali tím, zda dítě, které se čerstvě naučilo plazit, vnímá hloubku, vyplývá, že dítě je schopno bez předchozí podobné zkušenosti vnímat hloubku a chránit tak své bezpečí před pádem (Šikl, 2012).

Po druhém roku věku už dítě rozpozná předmět bez ohledu na jeho vlastnosti: barvu, velikost, umístění. Tehdy je jeho vnímání konstantní. Zraková analýza a syntéza je další dovedností zrakového vnímání. Dítě předškolního věku upřednostňuje celek před detailem. Mezi 5 a 7 rokem se také rozvíjí zpracování ortografické informace. Díky tomu dítě vnímá celek jako soubor jeho jednotlivých částí, dokáže tak identifikovat jednotlivá písmena ve slově (Vágnerová, 2012). Některé děti se už v předškolním věku zkoušejí podepsat. Opisují tak vlastní podpis, snaží se si ho zapamatovat. Často své jméno píší jako jeden celek – vnímají ho spíše jako obrázek. Některá písmenka jsou horizontálně nebo vertikálně otočená – reverzní. Polohu předmětu v prostoru si proto uvědomují jen omezeně. Snadnější je pro ně rozlišit polohu nahoře – dole, pro rozlišení polohy vpravo – vlevo ještě předškolní děti nejsou zcela zralé, proto je vhodné právě reverzní rozlišování trénovat (Bednářová & Šmardová, 2008). Pro určení vývoje reverzního rozlišování se používá Edfeldtův test (Pokorná, 2010, Edfeldt, 1992). Záměrné vedení očních

pohybů při správném vývoji dozrává v období kolem 6. roku. Takto zralé dítě dokáže systematicky vnímat pomocí koordinovaných pohybů očí (Matějček, 1987).

1.11.4. Funkce zrakového vnímání podílející se na čtení

Rozlišení figury a pozadí – smyslem této funkce je zaměření pozornosti na to, co by mělo dítě zajímat, tedy na předmět čtení. Dítě se zaměřuje na podstatnou část textu nebo obrázku – na figuru a není rozptylováno nepodstatnými částmi – pozadím. Figura se s pozadím dle potřeb můžou měnit (Bednářová & Šmardová, 2010).

Zrakové analýzy a syntézy – v předškolním věku se dítě zaměřuje spíše na celek, než na jednotlivé části. Právě vnímání jednotlivostí je pro čtení velmi důležité. Ukazuje se při rozkladu slova na slabiky, písmena a jejich zpětné skládání do slov (Bednářová & Šmardová, 2010).

Záměrné vedení očních pohybů - aby byl obraz co nejpřesnější, pohybují se oči ve skocích – sakádách. Po takovémto skoku následuje pauza neboli fixace. Právě v době fixace vidíme nejlépe (Vágnerová, 2012). V té době je obraz vnímán středem sítnice – žlutou skvrnou (fovea). Žlutá skvrna je místem s velkým počtem čípků a díky ní nejlépe vidíme detaily (Plhánková, 2008). S koordinovaným vedením očních pohybů také souvisí vizuální sekvenční percepce, díky které je dítě schopno správně vnímat pořadí písmen či číslic. Tuto schopnost ovlivňuje funkčnost kůry čelního a temenního laloku (Koukolík, 2000, in Vágnerová 2012). Důsledkem správného fungování magnocelulárních drah, což jsou senzorická spojení oka a mozku, dochází k rychlému přenesení obrazu. Dítě tak nemusí pomalu luštit jednotlivá písmena ve slovech a dokáže udržovat přiměřené tempo čtení. Na kontinuitě čtení se také podílí percepční strategie. Je to strategie vnímání, kdy na rozdíl od předškolních dětí se školáci bezsystémově nezaměřují na to, co je v danou chvíli zaujme, ale jejich explorace je systematická. Jsou schopny postupného, cíleného prohlížení.

Zraková paměť – slouží k správnému zapamatování a k rychlému vybavení si symbolů, jako jsou ke čtení potřebná písmena, v matematice pak číslice (Bednářová & Šmardová, 2010). Jednoduše můžeme paměť rozdělit na krátkodobou a dlouhodobou. Informace vnímaná smysly vstupuje do krátkodobé paměti. Po krátké době je buď zapomenuta, nebo převedena do dlouhodobé paměti.

Na tomto převodu se podílí konsolidace, během níž se informace v mysli vědomě udržuje. Pro proces učení je velmi důležitá. Ukazuje se, že po hodině výuky si děti pamatují málo informací také právě z toho důvodu, že po jednom podnětu přichází hned další a na konsolidaci nezbyvá dostatek času. Na zapamatování si nových informací také působí aktuální stres, kterému je dítě vystavováno, dále retroaktivní a proaktivní interference (Fontana, 2003).

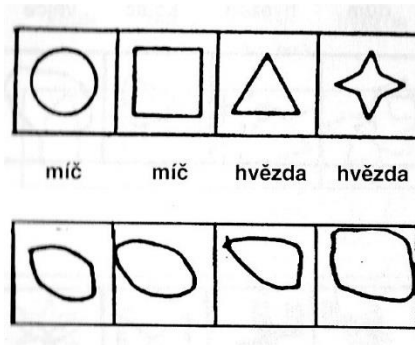
Zraková diferenciacie – pro správnou zrakovou diferenciaci, tedy „rozlišování detailů a polohy předmětů“ (Bednářová & Šmardová, 2010, 37), je podstatná **konstantnost vnímání**, tj. „schopnost rozlišit a identifikovat určitý tvar bez ohledu na jeho polohu, případně pozadí či překrytí“ (Vágnerová 2012, str. 261). Už v předchozí kapitole 1. 11. 3 Vývoj zrakového vnímání u dítěte jsme si popsali vývoj zrakové diferenciacie. Ve dvou letech dítě pozná předmět jakékoli barvy, v jakékoli vzdálenosti, z jakéhokoli úhlu. Zrcadlové rozlišování však ještě není vyvinuto (Schenkova – Danzingerová, 1991, in Pokorná, 2010). Tento vývoj platí jen pro konkrétní obrázky, ne pro abstraktní symboly jako jsou písmena, číslice a geometrické tvary (Pokorná, 2010). Lokalizovat detaily ve směru nahoře – dole dokáží už děti předškolního věku, však rozeznat horizontální polohy je náročnější a odvíjí se od zralosti a funkční diferenciacie pravé mozkové hemisféry. Proto až od 6. až 7. roku dítě rozlišuje, že písmena se mohou lišit i v detailech tvaru či polohy. Toto může ve čtení způsobovat problémy, však při správném vývoji do konce prvního ročníku možné problémy mizí (Matějček, 1987, in Vágnerová, 2012).

1.11.5. Testy zrakového vývoje

Stupně vnímání abstraktních figur dle Neuhausa - podle Neahausa „*děti procházejí třemi stupni vnímání symbolických tvarů*“ – abstraktních figur (Neuhaus, 1962, in Pokorná, 2010, 170).

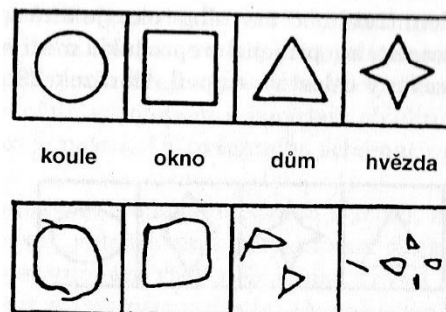
Během prvního nestrukturovaného stupně vývoje ve 3 až 4 letech je dítě schopno tvary označit – kolečko, čtvereček a elipsu nazvat míčem, třícípý a čtyřcípý

tvár nazvat hvězdou, ale při následné reprodukci všechny překreslí stejně – jako nesouměrné kolečko.



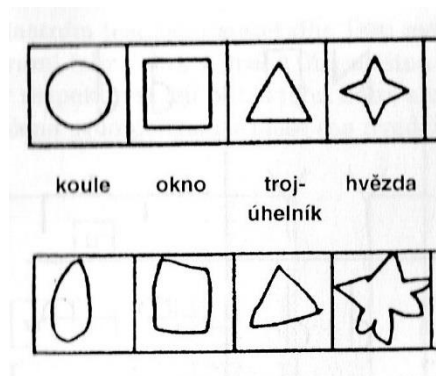
Obrázek 1 - První nestrukturovaný stupeň vývoje (Pokorná, 2010, 170).

V druhém - analytickém stupni vývoje od 4 do 5 let dítě pestřeji popisuje abstraktní figury a zpětně je umí reprodukovat. Zaměřuje se na detaily, vnímá je však izolovaně. Kolečko překreslí jako kolečko, čtverec jako čtverec, čtyřcípou hvězdu však už jen jako čtyři oddělené rožky. V tomto věku je u dětí oblíbenou hrou pexeso.



Obrázek 2 – Druhý analytický stupeň vývoje (Pokorná, 2010, 171).

V 7 letech dítě prochází třetím celostním strukturovaným stupněm, dítě je schopné správně reprodukovat až polovinu předložených tvarů (Neuhaus, 1962, in Pokorná, 2010).



Obrázek 3 – Třetí celostní strukturovaný stupeň vývoje (Pokorná, 2010, 173).

Edfeldtův reverzní test - Edfeldt pomocí svého reverzního testu zkoumal zrakovou percepci symbolů. Test obsahuje 84 párů figur. Některé z figur jsou kongruentní, některé se liší tvarem, některé se liší jen polohou. Dítě má v testu škrtnout ty tvary, které nejsou kongruentní. Čtyřleté dítě je schopné označit ty páry, které se liší tvarem. Pokud jsou však páry tvarem stejné ale liší se jen polohou, dítě je pokládá za stejné a neoznačí je. Rozvoj vizuální percepce zkoumal také Neubauer a dospěl k podobným výsledkům. Dítě v 5 letech nemá problém rozpoznat figuru stejného tvaru, náročná je však pro něj změna místa figury (i když bez změny tvaru a polohy). V 5 letech je náročná i změna polohy, v 6 letech však chybovost klesá, přičemž horizontální změna je náročnější než vertikální (Pokorná, 2010). V praxi poté děti zaměňují písmena například d-b, S-Z, apod. nebo číslice 6-9, 4-7 apod. Jde o infantilní symptomy, kdy dochází právě k poruše optické percepce, potíže s určením polohy symbolického tvaru (Pokorná, 2010). Edfeldtův reverzní test jsme pro účely této diplomové práce využili jako psychodiagnostickou metodu a blíže bude popsán v praktické části v kapitole 6.2 Popis použitých psychodiagnostických metod.

2. Sociální znevýhodnění

2.1. Socializace

Dítě významným způsobem ovlivňují interakce s různými složkami prostředí: s lidmi, objekty a symboly. Tato interakce s druhými lidmi se nazývá socializace. Nejenže působí na něj, ale také dítě svou reakcí stimuluje chování druhých. Tyto zkušenosti mohou dítě ovlivňovat pozitivně i negativně (Vágnerová, 2012). Pomocí sociálního učení dítě nabývá zkušeností v chování, prožívání. Jeho prostředkem je nápodoba, tresty či odměny ze strany rodičů a jiných (Vágnerová, 2012).

2.1.1. Bioekologický systém

Podle Bronfenbrennera je člověk ovlivňován komplexem vlivů bioekologického systému. Autor tento systém dělí na makrosystém, exosystém, mezosystém a mikrosystém (Bronfenbrenner, 1979, Bronfenbrenner & Morris, 1998, in Vágnerová, 2012).

Makrosystém - tvoří celá společnost, její pravidla, názory, hodnoty, kultura i historie. Ty pomáhají se ve společnosti lépe orientovat, předurčují chování, reakce a usnadňují komunikaci. Děti vyrůstají v aktuálním sociálním kontextu. Jde o sociokulturní vlivy oblasti a lokality, kde vyrůstají. V jiném sociokulturním prostředí budou vyrůstat děti v malé vesnici, v jiném zase děti velkoměsta. Významný vliv v rámci makrosystému mají média, která se snaží prezentovat hodnoty a názory a ovlivňují tak styl života mnohých lidí.

Exosystém - ovlivňuje jedince nepřímo. Jde většinou o instituce, které do života člověka zasahují svým rozhodnutím (výkonná moc, soudní moc, školské a zdravotnické instituce, atd.).

Mezosystém - je tvořen spojením dvou mikrosystémů. Na dítě může mít významný vliv vztah rodičů se školou.

Mikrosystém - je dítěti nejbliž. Patří do něj lidé, se kterými je dítě v kontaktu. Můžou to být jednotlivci, nebo skupiny lidí tzv. sociální skupiny, do kterých dítě patří. Jsou výběrové (např. vrstevnické skupiny, sportovní skupiny, zájmové kroužky), nebo takové, které si dítě samo nevybírá (např. rodina).

Dalším autorovým dílem bioekologického systému je chronosystém, který prostupuje všechny ostatní. Zahrnuje to skutečnost, že jsme ovlivňováni i tím, jak se společnost časem mění. Významnými složkami mikrosystému jsou rodina, vrstevnická skupina a škola (Bronfenbrenner, 1979, Bronfenbrenner & Morris, 1998, in Vágnerová, 2012).

Rodina – členové rodiny zpravidla patří mezi nejbližší lidi dítěte a tím nejvýznamněji ovlivňují psychický vývoj svého člena, navzájem si zprostředkovávají zkušenosti. Tyto zkušenosti dítě zobecňuje a očekává stejný způsob fungování i od okolního světa. Mezi základní potřeby člověka patří bezpečí a jistota. Právě ty dává dítěti rodina. Na ní záleží, zda dítě zaujme ke světu postoj důvěry a otevřenosti (Vágnerová, 2012). Zdravé zajišťování bezpečí se však někdy může přeměnit v nezdravou formu izolace dítěte od okolního světa, přehnanou ochraňující a úzkostlivou výchovou. Dítěti je zbytečně odpírán kontakt s vrstevníky a navazování nových vztahů (Čáp, 1980).

Rodina se také vyznačuje tím, že sdílí přítomnost, očekává a plánuje společnou budoucnost (Matějček, 1998, in Vágnerová, 2012). Vyznačuje se také mírou stability, soudržností, otevřeností a integrovaností do společnosti. Tyto vlastnosti jsou mnohdy důležitější než materiální zabezpečení (Vágnerová, 2012).

Rodiče svým dětem předávají hodnoty a postoje. Tyto postoje se také týkají toho, co je důležité. Ty dovednosti, které jsou důležité, se pak posilují. Naopak dovednosti, které jsou brány jako zbytečné, posilovány nejsou, někdy mohou být dokonce potlačovány. I rodina jako celek nepůsobí na všechny děti stejně. Může záležet na pořadí narození dítěte, na jeho pohlaví, na sociálním kontextu, ve kterém je v určitém věku vychováváno (Vágnerová, 2012).

Vrstevnická skupina a škola – vrstevnická skupina se utváří v rámci skupiny dětí, které mají společné zájmy, může však být i daná a fungovat v rámci školy, třídy (Vágnerová, 2012). V raném věku si děti spíše hrají vedle sebe, málo spolupracují a často mezi nimi vznikají konflikty. V předškolním věku se už více sdružují do skupin – i když proměnlivých. S nástupem do ZŠ vzniká zpočátku formální skupina, později se člení na několik menších nebo jednu neformální skupinu (Čáp, 1980). Vrstevníci si jsou navzájem zdrojem motivace naučit se vše pro to, aby mezi sebou obstáli, navzájem se sobě vyrovnali a necítili se tak méněcenně. Právě úspěšnost

a místo ve skupině významně ovlivňuje sebehodnocení školáka. Škola a jiná školská instituce působí na dítě jako systém. Nejen že se mu snaží předat znalosti a dovednosti, ale také rozvíjí osobnostní vlastnosti a učí sociálnímu chování. Všechno toto působení nasedá na již získané zkušenosti v rodině či v předchozí výchovné instituci (Vágnerová, 2012).

2.2. Definice sociálního znevýhodnění

Sociální vyloučení (exluze) je termín, kterým se od 70 let označuje situace, kdy se skupina vyskytuje v určité formě izolace od společnosti. Sociální vyloučení je konceptem multidimenzionálním a týká se různých problémů, s nimiž se exkludovaní vyrovnávají (Koubková et al., 2010).

Oblast ekonomická označuje znevýhodnění, které se projevuje vyloučením z pracovního trhu (Koubková et al., 2010). Lidé produktivního věku pak se statutem nezaměstnaný využívají státní sociální podporu a jinou podporu, čímž nepřispívají státnímu rozpočtu a jsou „trnem v oku“ těm, kteří jsou díky zaměstnání plátcí daní. Vytvářejí se tak předsudky a musejí se s nimi vyrovnávat i lidé, kteří patří do komunity, ale pracovat chtějí. Podobným životním stylem lidí těchto komunit a jejich sdružováním a uzavřeností vůči okolí se vytvářejí ghetta. Stávají se místem s vyšším rizikem sociálně patologických jevů, kriminality za účelem výtěžku (alkohol, drogy, lichva, prostituce). Tyto jevy dále zvyšují obecné **kulturní vyloučení** (Koubková et al., 2010). Takovéto rodiny často žijí na okraji společnosti v takzvaných vyloučených lokalitách. V těchto lokalitách se její obyvatelé řídí společnými kulturními vzorci, které se liší od vzorců většinové společnosti. Zastávají odlišné životní i morální hodnoty a předávají je dalším generacím. Děti a mládež, která je v tomto prostředí vychovávána, tyto strategie fungování a kulturní návyky přejímá a tím se od majoritní společnosti distancuje (Šikulová, 2011). Společnost si všímá více či méně nápadných projevů, které začínají absencí pozdravu, poděkování, až po hlasité projevy na veřejnosti. Na kulturní vyloučení navazuje **vyloučení sociální**. Od dětství vyrůstají mezi „svými lidmi“ a ani v dospělosti se jejich kontakty nerozšiřují mezi širší společnost. Proto nebývá zvykem, aby zasahovali nebo se účastnili veřejného života a dochází tak k **politickému**

vyloučení. Nemají zájem nebo nevidí smysl zakládat či být členy organizací (Koubková et al., 2010).

Sociálním znevýhodněním se zabývá také § 16 školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který jej definuje takto:

a) Sociálně znevýhodněnými jsou rodiny, které mají nízké sociální kulturní postavení a jsou ohroženy „*sociálně patologickými jevy*“.

b) Sociálně znevýhodněnými jsou děti, jimž byla „*nařízena ústavní výchova nebo ochranná výchova*“.

c) Sociálně znevýhodněným je azylant, který má doplňkovou ochranu, nebo je účastníkem „*řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu*“.

Pokud je dítě dle stejného zákona sociálně znevýhodněné, stává se „*dítětem a žákem se speciálně vzdělávacími potřebami*“.

Podle Vyhlášky č. 147/2011 Sb. ze dne 25. května 2011, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, se za „*dítě se sociálním znevýhodněním pro účely poskytování vyrovnávacích opatření podle odstavce 2 považuje dítě z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou a dítě znevýhodněné nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka*“.

V UE je více než 120 milionů lidí ohrožených chudobou nebo sociálním vyloučením. Vedoucí představitelé EU se zavázali snížit tento stav do roku 2020 alespoň na 20 milionů. V současné době jsou země EU daleko od dosažení cíle, který si pro rok 2020 stanovili. Zhoršující se sociální situace způsobená hospodářskou krizí ohrožuje udržitelnost systémů sociální ochrany. Vlády členských států, orgánů EU a klíčových zainteresovaných stran by měly bojovat proti chudobě a sociálnímu vyloučení se zaměřením na politické cíle stanovené v sociálně investičním balíčku (Barnes et al., 2002).

Počet sociálně znevýhodněných osob se zvyšuje, jak o tom svědčí statistiky z roku 2011:

- 24% všech obyvatel EU (více než 120 milionů lidí) jsou ohroženi chudobou nebo sociálním vyloučením - zahrnuje 27% všech dětí v Evropě, 20,5% osob starších 65 let
- až 9% všech Evropanů žije v závažné materiální deprivaci - nemají prostředky na vlastní pračku, auto, telefon, k vytápění svých domovů, nebo nejsou připraveni na nečekané výdaje
- 17% Evropanů žije z méně než 60% průměrného příjmu domácností v jejich zemi
- 10% Evropanů žije v domácnostech, kde nikdo nemá práci
- Statistika uvádí velký rozdíl ve výkonu mezi sociálními systémy v různých zemích EU - nejlepší sociální systém snižuje riziko chudoby o 35%, nejméně efektivní o méně než 15% (průměr EU 35%)
- o 12 milionů více žen než mužů žije v chudobě
- dvě třetiny Romů jsou nezaměstnané, jeden ze dvou dětí navštěvuje mateřskou školu a pouze 15% střední školu

V rámci Evropské platformy pro boj proti chudobě a sociálnímu vyloučení se pořádají pravidelná setkání EU se zúčastněnými stranami. Na programu je dialog s nevládními organizacemi, sociálními partnery, podniky a subjekty sociální ekonomiky, akademiky, nadacemi, mezinárodními organizacemi, aby se zajistilo, jak se podílejí na rozvoji politických iniciativ v boji proti chudobě a sociálnímu vyloučení. Tyto zúčastněné strany zase oslovují subjekty na vnitrostátní úrovni, regionální a místní orgány.

Každoroční Evropská konference pro boj proti chudobě a sociálnímu vyloučení představuje významnou příležitost k dialogu (Barnes et al., 2002).

2.3. Charakteristiky sociálního znevýhodnění, které úzce souvisejí se vzděláváním

K výše uvedeným charakteristikám sociálního znevýhodnění je nutné doplnit ty, které úzce souvisejí se vzděláváním. Do této skupiny se řadí ty děti, které nejsou svou rodinou ve vzdělávání podporovány, rodina dítě podporovat nechce, nebo nemůže. Rodiče bývají nedůslední nebo neschopní dohlédnout na to, zda je dítě do

školy připravené. V případě potřeby mu nejsou schopni pomoci s úkoly, látkou. Jsou jimi také rodiny, kde není vřelý vztah ke vzdělání, nebo je dokonce negativní (Šikulová, 2011). Jejich výkon se poté odvíjí od toho, jakou dávají rodiče důležitost sociální roli školáka. Pokud rodiče jen dítě podporují verbálně, ale sami nepodnikají žádné kroky k tomu, aby se jakýmkoli způsobem vzdělávali a nejsou v tom dítěti vzory, důležitost významu školy podněcují velmi málo. Rodiny ze SZP často zůstávají tolerantní k neúspěchům, špatným známkám dětí (Vágnerová, 1997).

Rodiny jsou omezeny finančně. Objevuje se u nich dlouhodobá závislost na státní sociální podpoře, dlouhodobá nezaměstnanost, zadluženost. Nemohou proto zajistit dítěti požadované školní potřeby a jiné pomůcky, např. knihy a časopisy. Například, Dickinson a Tabors (1991, in Molfese et al, 2003) uvádějí, že domácí čtení a činnosti s ním spojené, např. předčítání a jazykové zkušenosti dětí předškolního věku byly spojeny s jejich verbálními dovednostmi, gramotností a dovednostmi vyprávět.

Sociální vyloučení se tedy také podepisuje na úrovni jazyka. Děti se v tomto prostředí učí jazyku, který se ve škole nepoužívá, nebo se používá nesprávně. U těchto dětí se pak objevuje omezený jazykový kód, který má vliv na pozdější učení, fungování ve skupině dětí, komunikaci se spolužáky i učiteli (Šikulová, 2011).

Znalost romského jazyka je u sociálně znevýhodněných romských dětí komplikovaná. V rámci sociolingvistického výzkumu situace romštiny na území ČR byly zkoumány podrobeny jazykové kompetence až 1000 romských dětí. Studie kázala, že 30% dětí je plně kompetentních k užívání romského jazyka, 16% dětí je skoro kompetentních, 21% dětí užívá romský jazyk jen pasivně a 29% nemluví romským jazykem vůbec. Dále výzkum ukázal, že romština jako mateřský jazyk ustupuje téměř u všech dětí a jen asi třetina z nich bude schopna tento jazyk předávat dalším generacím. Také se znalostí českého jazyka mají romské děti nemalé problémy. Etnolekt, jímž se označuje směs češtiny a romštiny, znesnadňuje komunikaci a kognitivní vývoj (Červenka, Sadílková & Kubaník, 2008).

Výzkumníci ve Velké Británii - Locke et al. (2002, in Nancollis, Lawrie & Dodd, 2005) zjistili, že schopnosti v mluveném jazyce dětí předškolního věku, které pocházely z oblastí s nízkým sociálně – ekonomickým statusem, byly podstatně nižší, než u běžné populace a to navzdory skutečnosti, že dětské poznávací

schopnosti byly srovnatelné. Došli k závěru, že tyto děti mohou být ohroženy opožděným vývojem psaní, což může mít vliv na celkový studijní pokrok.

Následující studie potvrzuje, že čas strávený ve škole není přímo úměrný bohatosti slovníku (Christian, Morrison, Frazier & Massetti, 2000; Morrison et al, 1995, in Skibbe, Connor, Morrison & Jewkes, 2011) a že slovní zásoba je spíše závislá na domácím prostředí dítěte (Hood, Conlon & Andrews, 2008, Sénéchal, Lefevre, Hudson & Lawson, 1996, in Skibbe, Connor, Morrison & Jewkes 2011). Znamená to tedy, že se děti nemusejí v mateřské škole přímo učit nová slova, ale svůj slovník spíše rozšiřovat pomocí her (Connor, Morrison & Slominski, 2006, in Skibbe, Connor, Morrison & Jewkes (2011).

Děti žijící ve vyloučených lokalitách ve škole často působí dojmem, že nemají zkušenost, znalosti a schopnosti společenského chování a v přizpůsobování se autoritám. Bývá to z toho důvodu, že jejich vzorce chování, které jim předala komunita, jsou jiné, odlišné od majority. Okolím tyto jim vlastní způsoby chování mylně bývají považovány za vrozené a tedy nepřeučitelné. Protože jejich rodiče, sourozenci, vrstevníci žijí ve stejném prostředí, nejsou jim schopni pomoci s přečtením těchto vzorců chování. Bránit se vlivům sociálního vyloučení je náročné i z toho důvodu, že jednotlivým dětem jsou automaticky připisovány vzdělávací problémy jen díky prostředí, odkud pocházejí – dochází tak k etnizaci. Tyto předsudky jsou pak umocňovány (Šikulová, 2011). Předškolní výchova má vliv na celkový výkon, následné studijní úspěchy a pracovní příležitosti. Tyto skutečnosti také souvisejí s mírou kriminality a počtem mladistvých, kterým byla nařízena nápravná výchova (Reynolds, Temple, Robertson & Mann, 2001). Toto dosvědčuje také další studie, podle které je investice do intervence v předškolním i školním věku spojena s vyšším výskytem zaměstnání na plný úvazek, s vyšší úrovní dosaženého vzdělání, s nižším počtem násilných trestných činů. Studie ukazuje, že zavedené předškolní vzdělávací programy mohou mít trvalé účinky na obecný blahobyt a celkovou pohodu v dospělosti (Reynolds et al., 2007).

Vedle životního stylu, hodnot a zvyklostí se na sociálním vyloučení Romů v České republice podílí oddělený vzdělávací systém, který už v dětství zabraňuje kontaktu mezi Romy a ne-Romy (Cahn & Chirico, 1999). Děti ze SZP, které neprošly řádným PV, se často po nástupu na základní školu neumějí efektivně učit. Proto se jejich nedostatky mohou jevit jako deficity v kognitivní oblasti, jazyku, motorických

dovednostech, stejně jako problémy se sebeobsluhou a komunikací (Bruder, 2010, Reynolds, Mann, Miedel & Smokowski, 1997 in Morkoc & Acar, 2014). Tyto projevy se pak mohou považovat za projevy nízkého intelektu, které vedou ke špatnému prospěchu (Erdiller, 2010, in Morkoc & Acar, 2014). Z toho důvodu často přecházejí do škol speciálních. Podle odhadů mají Romové nejméně patnáctkrát větší pravděpodobnost, že budou umístěni do speciálních škol, než děti z většinové společnosti. Žák, který absolvoval speciální školu, má značně omezené možnosti v oblasti středního vzdělávání. Takovéto děti mají tak již od útlého věku nerovné příležitosti (Cahn & Chirico, 1999).

2.4. Romové

Nejpočetnější skupinou ze SZP patří romské děti.

Při Sčítání lidu, domů a bytů 2011 se k romské národnosti přihlásilo 5135 lidí, zároveň k české a romské se přihlásilo 7 026 lidí, k moravské a romské 113, slezské a romské 5 a k slovenské a romské 573 (Sčítání lidu, domů a bytů 2011, 23. března, 2015). Do jisté míry se tedy za Roma považuje 13 452 obyvatel, což zajisté neodpovídá reálnému počtu Romů v České republice.

Demografické údaje z roku 2005 hovoří o 500 tisících příslušníků romského etnika na našem území. Největší skupinou jsou slovenští Romové (80 %), dále pak Vlachové Roma (10 %) – což jsou Olašští Romové, malou částí jsou Ungrikové Roma (maďarští Romové) a Sintí (němečtí Romové). Je těžké úřady spočítat přesný počet Romů, neboť se často ke své národnosti nehlásí (Geryková et al., 2008).

Vzdělávací situace Romů v dnešní České republice nevznikla náhle: je výsledkem staletí vyloučení a desítky let platností ne zcela šťastných právních předpisů (Cahn & Chirico, 1999).

Abychom sociálnímu vyloučení Romů lépe pochopili, následující odstavce budou patřit stručnému nahlédnutí do historie této národnosti, jejich jazyka a vnímání významu rodiny.

2.4.1. Historie Romů

V Evropě žije asi 6 milionů lidí tmavší pleti, odlišné kultury a jazyka, kteří nemají svůj vlastní stát, ale žijí rozptýleni mezi ostatními národnostmi. Říkají si

různě: Cikáni, Zingari, Gitanos, Gypsies, Kale – a nejčastěji Roma. Romové pocházejí ze Středozápadní Indie (dnešní Paňdžáb a Pákistán). Do Evropy přišli v migračních vlnách od 3. do 10. st. n. l. Přesně se neví, proč Romové svůj domov opustili, nejspíše to bylo z důvodu přelidnění a následného hladomoru, kdy hledali nové území s lepšími podmínkami. Praotcové Romů v Indii patřili k domovskému národu, který se přesně nazýval Dóma. Jejich kultura a životní styl se i dnes v mnohém shoduje s Romy na našem území. I dnes se věnují řemeslu a podobně jako Romové v minulosti neužívají písmo – nemají tedy literaturu, mají však bohatou ústní lidovou slovesnost.

Nejstarší písemná zmínka o Romech v Evropě je z roku 1068. Ve 12. a 13. století Romové v rodových klanech pronikali z Balkánu do střední Evropy. Během 15. století procházela územím Česka a Slovenska skupina asi 400 lidí. Do poloviny 15. století romské skupiny považovali domorodí obyvatelé za katolické kajícíky, putující světem. Poté se jejich vztah k Romům začal měnit. Pohostinné chování se měnilo na nedůvěru a nepřátelství. Často byli stavěni mimo zákon nebo byli vyháněni. V roce 1427 byli arcibiskupem v Paříži z církve exkomunikováni. Nesměli vkročit přes hranice do západní Evropy, a proto směřovali do východní Evropy, kde perzekuce nebyla tak silná a tam se začali usazovat.

V 16. století došlo k jejich usazování na periferiích slovenských měst a na jižní Moravě. O jejich asimilaci k původnímu obyvatelstvu usilovali Marie Terezie a Josef II. Chtěli, aby se stávali rolníky, jejich děti aby navštěvovaly povinnou školní docházku, zakazovali jim oblékat se do tradičních romských šatů, mluvit romsky a měnili jim jména. Řada těchto záměrů však byla nerealizovatelná. Ze zápisu z druhé poloviny 18. století se dovídáme, že Romové se už v různé intenzitě nacházejí na celém území Slovenska a jižní Moravy. Romové pracovali jako kováři, zemědělci, někteří z nich i jako výborní hudebníci. V období druhé světové války byli terčem rasistického smýšlení, podle norimberských zákonů považováni za méněcenné, bez práva na život.

V roce 1939 jim bylo nařízeno trvale přestat s kočovným životem a usadit se. Od roku 1940 byli posíláni do pracovních táborů v Hodoníně u Kunštátu a v Letech u Písku. Na jaře 1942 vydala protektorátní vláda nařízení o preventivním potírání zločinnosti, mezi asociály byli výslovně uvedeni „Cikáni a osoby žijící „po cikánsku“. V létě 1942 byl generálním velitelem protektorátní policie vydán výnos o potírání cikánského zlořádu. Jeho součástí byl seznam všech Romů, do nichž patřily i děti

ze smíšeného manželství. V prosinci 1942 začaly deportace Romů do koncentračního tábora v Osvětimi. Od prosince 1942 do srpna 1944 tam zahynulo cca 20 000 Romů z celé Evropy, z toho asi 7000 z českých zemí. Na Slovensku neměla genocida tak vážné důsledky. Po válce právě z této země přicházejí Romové k nám do Čech. Dle ústavy se po válce stávají Romové rovnoprávnými členy společnosti. Během komunismu se vláda snaží Romy asimilovat, ve velkém přicházejí do města, čímž se paradoxně začínají tvořit izolované komunity (Chanov apod.) (Geryková et al., 2008). Rasově motivované násilí vůči Romům však následovalo také na konci komunismu, kdy často docházelo k rasově motivovaným vraždám (Cahn & Chirico, 1999). Od roku 1990 vznikla mnohá romská kulturní a politická hnutí. Objevily se také noviny a další literatura v romském jazyku, zpřístupňuje se vzdělání. Od roku 1993 se otevřeně začalo hovořit o znevýhodnění romských dětí v souvislosti se vzděláním, k tomu patří také posuzování jejich inteligence psychology, rodiče jinak uvažují nad výběrem vhodné školy - základní či speciální. Také učitelé a sociální pracovníci jsou vzdělávání v o přístupu k této menšině a jejich přístup se mění (Geryková et al., 2008).

2.4.2. Romština

Romský jazyk má mnoho společného s původním indickým. Během putování kočovných kmenů se k němu přidávala slova příbuzná řečtině, rumunštině a také jazykům slovanským. Na různých územích vznikají romleky – dialekty. Existuje asi 13 romských jazykových skupin, z nichž jedna je česká. Ta obsahuje jen asi 600 původních slov ve staroromštině, ostatní jsou převzatá od jiných národů. Romština má na rozdíl od češtiny 11 slovních druhů, 8 pádů, ženský a mužský rod, minulý, přítomný a budoucí čas. Dnes se však mezi Romy používá spíše etnolekt češtiny (Geryková et al., 2008).

Romská rodina

Romové vnímají termínem „rodina“ celé rozvětvené příbuzenstvo, někdy i několik stovek lidí. Rodina a přežití rodu je pro ně tou největší hodnotou.

Romská komunita se dělí do mnoha kastovních skupin. Každá rodina se řadí do určité kastovní skupiny ne podle postavení ve většinové společnosti, ale podle tradičního řemesla a rituální čistoty rodu. Dvě hlavní skupiny, do kterých se sami dělí, jsou žuže - čistí a me'ale - nečistí. Tato příslušnost se dědí z generace na

generaci a přechod do druhé se dá sňatkem s členem druhé skupiny. Až dodnes je rivalita mezi skupinami pozorovatelná (Geryková et al., 2008).

Rodina je tradičně patriarchální. Otec jako hlava rodiny zajišťuje obživu. Malé děti vychovává matka a nejstarší dcera, ty také pečují o celý chod domácnosti. Řemeslo, které otec ovládá, přechází na syna. Žena si úctu své rodiny a komunity získá tehdy, pokud se stane matkou. Většinou se žena přistěhuje do domu svého manžela a svou tchýni považuje za druhou matku a chová k ní velkou úctu. Největší úcty se dostává starým lidem, kteří jsou váženi za svou modrost a zkušenost.

Romské děti spíše nenavštěvují mateřské školy. Jsou vychovávány mezi dětmi z komunity, z rodiny. Jsou vedeny k samostatnosti a dříve jsou považovány za rovnocenné partnery dospělých. Kromě somatického dospívání tak dříve dospívají i mentálně. Jejich výchova vede k přežití v civilizovaném světě. Drží se toho pravidla, že je potřebné děti učit jen tomu, co je opravdu nutné, vše ostatní není důležité. Kolektivní rozhodování romské rodiny vede ve výchově k potlačování zodpovědnosti. To se projevuje ve školních povinnostech a v budoucí profesi (Geryková et al., 2008).

3. Předškolní vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí

Už nikdy se ve svém životě nenaučíme tolik, co v době od narození do začátku povinné školní docházky, toto období je proto velmi důležité (Sindelarová, 2007).

Cílem politiky vzdělávání by mělo být kompenzovat nepříznivé podmínky učení u dětí v rodinách, které poskytují méně příležitostí k neformálnímu vzdělávání. Rovnost příležitostí existuje tam, kde je každému umožněno rozvíjet své schopnosti a být uznáván pro osobní úspěchy bez ohledu na jejich charakteristiky, jako je pohlaví, náboženství, politické postoje, barva pleti, nebo sociální zázemí (Hradil, 2001, in Burger, 2010).

Mezi principy výuky sociálně znevýhodněných dětí patří holistický přístup, kdy se výukou rozvíjí celé spektrum oblastí a podporuje se tak celkový vývoj dítěte (Šikulová, 2011).

3.1. Zákonné ukotvení

Z § 33 Zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), který nabyl účinnosti k 1. 1. 2005., se dovídáme, že cílem předškolního vzdělávání je podporovat „rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílet se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Podle § 34 Zákona č. 561/2004 Sb. je PV určeno dětem ve věku zpravidla od 3 do 6 let. Přednostně se do vzdělávání přijímají ty děti, které za rok nastoupí do první třídy základní školy, mají tedy před sebou jeden rok PV. Pokud takovéto dítě není přijato z kapacitních důvodů instituce, musí obec, v níž má dítě trvalé bydliště, zajistit náhradní místo PV.

Pokud je cílem vyrovnat společenské postavení sociálně znevýhodněných a majority, je třeba začít pracovat včas – tedy od dětství. A jsou to právě děti, které si zaslouží zvýšenou pozornost, protože ony si sociální znevýhodnění nezavinili samy,

vlastní vinou. Aby pomoc těmto dětem byla efektivní, musí být komplexní se zapojením sociálních a vzdělávacích služeb (Šikulová, 2011). Pro děti sociálně znevýhodněné nabízí systém PV v České Republice dle Zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon) § 47 možnost vzdělávání v přípravných třídách.

3.2. Přípravné třídy a jejich odlišnosti od mateřských škol

Přípravné třídy jsou primárně určeny pro děti ze SZP. Jejich cílem je u dítěte, které už z jakéhokoli důvodu nenavštěvuje mateřskou školu, nebo mu byl doporučen odklad školní docházky, rozvíjet jeho zralost a připravit pro úspěšné zvládnutí prvního ročníku základní školy a tak podpořit jeho další vzdělávání (Šikulová a kol., 2011, ZŠ Přerov, Boženy Němcové 16., 2014).

Přípravný ročník na rozdíl od mateřské školy dítě navštěvuje zpravidla jeden rok. U dětí z přípravných tříd se objevují specifické vzdělávací potřeby (opožděný vývoj, omezená adaptabilita, aj.), jejich obsah výuky je proto vytvořen tak, aby tyto vývojové nedostatky vyrovnal.

Vzdělávání se řídí individuálními plány, jejichž účelem je intervence či korekce nedostatků dítěte ve zralosti a připravenosti. Učivo je řazeno do integrovaných bloků, kterými jsou činnosti spojovány do celků. Integrace tak vytvářejí přirozenou souvislost, mezipředmětové vztahy a umožňují pohled v souvislostech. Vzdělávací program přípravných tříd by vždy měl odpovídat specifickým potřebám dětí těchto tříd a s ohledem na ně vybírat vhodné metody práce. Pro správný rozvoj dítěte je vhodné sledovat a zaznamenávat jeho pokroky a přizpůsobovat jim jeho individuální vzdělávací plán a činnosti. Na konci školního roku pedagog píše zprávu o průběhu předškolní přípravy každého dítěte. Součástí zprávy jsou také doporučení pro další vzdělávání dítěte (Smolíková, 2007).

Časový rozvrh odpovídá polodennímu programu. Přípravné třídy bývají v rámci třídy v budově základní školy, jejich prostorové i materiální podmínky tak bývají omezené. Není tolik prostoru pro hru venku, děti mají k dispozici méně hraček apod. Dle možností s pedagogem spolupracuje jeho asistent. Pedagog při tom může mít aprobaci pro předškolní, základní či speciální vzdělávání (Smolíková, 2007). Zákon č. 251/2004 Sb. stanovuje minimální počet dětí ve třídě a to 7 dětí.

Někdy se může stát, že pedagogové přípravných tříd udělají chybu v tom, že nevyužívají takové metody, které by dorovnaly ztrátu v kognitivním rozvoji těchto dětí, ale spíše vybírají běžné metody rozvoje používané v mateřských školách nebo v prvních třídách - odpovídající majoritní společnosti. Vzniká tak „pedagogický optický klam“, kdy jsou děti ze začátku prvních tříd sice popředu před ostatními, ale svůj náskok brzy ztrácejí a projevuje se tak u nich deficit na kognitivní úrovni (Svoboda & Morvayová, 2008, in Šikulová, 2011, 14). Snahou přípravných tříd je také spolupracovat s rodinami dětí a posilovat v nich postoj k důležitosti vzdělávání jejich dětí. Přípravné třídy jsou specifické a od mateřských škol se liší tím, že do jejich programu jsou více zařazovány aktivity pro přípravu na výuku na základní škole (Šikulová a kol., 2011, ZŠ Přerov, Boženy Němcové 16., 2014).

Ve vyloučených lokalitách jsou často vedeny přípravné třídy, do kterých docházejí právě děti z těchto lokalit, sídlišť. Vytvářejí tak homogenní skupinu. Do první třídy (častokrát romské školy) pak přecházejí společně, skupina se výrazně nemění a k intervenci tak nedochází. Z tohoto pohledu se tak homogenní skupina v přípravné třídě jeví jako nevýhodná. Vhodné je vytvářet skupiny, které jsou heterogenní, otevřené i dětem jiného etnika, jiného prostředí (Šikulová, 2011).

Dle § 47 Zákona č. 561/2004 Sb. je přípravná třída zřizována obcí, svazkem obcí či krajem a to se souhlasem krajského úřadu. Dítě je do přípravné třídy přijato na základě žádosti zákonného zástupce dítěte, které je předloženo spolu s písemným doporučením školského poradenského zařízení. Obsah výuky se řídí ŠVP.

3.2.1. Obsah vzdělávání v přípravných třídách

Obsah vzdělávání vychází ze školního vzdělávacího programu (ŠVP) školy, při které je přípravná třída zřizována a jeho východiskem jsou cíle a vzdělávací oblasti Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV). „Učivo“ je nahrazeno slovem „nabídka“, čímž je zdůrazněno, že veškeré aktivity ve třídě jsou dobrovolné. Někdo by mohl namítnout, že v mateřské škole by si děti měly hrát. Hraní a učení by se ideálně mělo skloubit, dítě by se mělo „učit hrou“. Mateřské školy a přípravné třídy by neměly omezovat ale podporovat dětskou hru a spontánnost. Pedagogové by se neměli soustředit na výkon dítěte ale spíše ho pomocí tělesných, výtvarných a hudebních aktivit vést k pohodovému a radostnému poznávání nových věcí o světě a sobě samém. Dítě by neměly zažívat tlak a stres

ze srovnávání s ostatními, aby se předešlo nepříjemným pocitům neúspěchu a snižování sebevědomí (Šikulová, 2011).

Vzdělávání se soustřeďuje na tyto oblasti:

Oblast biologická – „Dítě a jeho tělo“

Pedagog se v této oblasti zaměřuje na růst a neurosvalový vývoj. Podporuje fyzickou pohodu, tělesnou zdatnost, pohybové, manipulační a sebeobslužné dovednosti, vede ke zdravému životnímu stylu. K tomu mu pomáhají činnosti, jako jsou: základy atletiky, gymnastiky, pohybové hry, turistika, míčové hry, relaxace, držení rovnováhy, koordinace, pohyb dle pokynů a jiné (Smolíková, 2004).

Oblast psychologická – „Dítě a jeho psychika“

Tato oblast se dělí na podoblasti:

Podoblast: Jazyk a řeč se „zaměřuje se na rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnost, vytváření pojmů, rozvoj mluvního projevu); na rozvoj komunikativních dovedností a kultivovaného projevu, osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní“ (Smolíková, 2004, 16). Dítě by mělo poslouchat příběhy, prohlížet si knížky a mít o ně zájem, hrát si se slovy. Mělo by zvládnout rozpoznat první a poslední slabiku a hlásku ve slově, poznat a vytvořit rým, jednoduché synonymum, homonymum i antonymum. Dále by mělo rozpoznat některé symboly, znát jejich význam a poznat základní písmena a číslice. Mělo by vědět, jak vypadá zapsané jeho jméno, aby jej dokázalo rozpoznat. Pedagog může dle možností spolupracovat s logopedem. Pedagog využívá technik sluchových a rytmických her, her se slovy, vyprávění příběhů, pohádek podle obrázků, poslech pohádek, hry na rozlišování zvuků, učení se říkadel, básniček a podobně (Smolíková, 2004).

Podoblast: Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace se zaměřují na rozvoj smyslového vnímání. Snaží se o „přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně-logickému“, rozvíjí paměť, pozornost, fantazii. Rozvíjí tvořivé myšlení. Posiluje v dítěti zájem o intelektuální činnosti pomocí her a experimentů s různými předměty, zájem o

přírodu, kulturu. Děti tak pracují se svou představivostí, tvořivostí a hravým způsobem získávají informace o okolním světě (Smolíková, 2004, 18).

Podoblast: Sebepojetí, city, vůle vede děti „k poznávání sebe sama“ (Smolíková, 2004, 19). Pedagog se snaží v dětech rozvíjet pozitivní vztah k sobě samým, posiluje jejich sebedůvěru. Snaží se žáky naučit schopnostem sebeovládání, jak správně dávat najevo své city a jak je prožívat. Pomoci tomu můžou techniky zaměřené na samostatné vystupování, vyjadřování, hry zaměřené na vytrvalost, sebeovládání, na rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě; na získání sebedůvěry (Smolíková, 2004). Předškolní instituce zastává také funkci ochranou a ozdravnou. Pokud rodina dítěte prochází těžkým obdobím, kdy se rodiče například rozvádějí, někdo z členů rodiny zemře, dítě má možnost být denně několik hodin v prostředí, které je stabilní, kladně emočně naladěno. Také pokud je dítě už ze své přirozenosti více úzkostlivé a fixované na rodiče, může mu příjemné, podnětné prostředí, vrstevníci a hračky být lákadlem v psychickém „otužování“ (Matějček, 2013).

Oblast interpersonální – „Dítě a ten druhý“ – také § 33 Školského zákona č. 561/2004 Sb. pamatuje na rozvoj mezilidských vztahů. Oblast interpersonální se proto zaměřuje na posilování vzájemných vztahů mezi dětmi a vztahů k dospělým. V mateřské škole či v přípravné třídě se mezi dětmi utvářejí blízké vztahy, přátelství, které nezřídka přetrvávají do dospělosti (Matějček, 2013). Pracuje se na způsobech chování k druhým, na komunikaci, spolupráci. Využívají se činnosti a hry, kde je nezbytná interakce, kooperace v různě velikých skupinkách, verbální ale i neverbální komunikace. Využívají se také čtení příběhů s obsahem zaměřeným na etiku a morální hodnoty (Smolíková, 2004).

Oblast sociálně kulturní – „Dítě a společnost“ – se snaží dítě seznamovat se sociálně – kulturní sférou. Smyslem je učit žáky vhodnému společenskému chování, adaptovat se v prostředí, kultuře, orientovat se a vyrovnávat se se změnami. Příležitosti ke vzdělávání v této oblasti přicházejí přirozeně se vzniklými situacemi, konflikty, dodržováním pravidel chování ve třídě. Dále je možné děti rozvíjet při společných akcích (besídky, slavnosti, výlety), uměleckých a kulturních zážitcích, tvořivé činnosti (Smolíková, 2004).

Oblast environmentální – „Dítě a svět“ – v této oblasti by se mělo dítě seznamovat s tím, jak člověk může působit na životní prostředí. Mělo by poznávat prostředí, ve kterém žije, jak se o něj starat, pečovat a proč si ho vážit. Mezi techniky výuky patří poznávání přírody v terénu, pozorování rostlin i zvířat, všímání si klimatických změn, změn v přírodě v různých ročních obdobích, využívání literatury a dalších médií (Smolíková, 2004).

Vysoce efektivní předškolní programy jsou obecně charakterizovány malým počtem žáků ve třídě, vzdělanými, adekvátně placenými učiteli, kteří se dětem intenzivně věnují. Program činností by měl být vytvářen s ohledem na dětský vývoj. Tyto dobře zvolené programy jsou mimořádně efektivní i z hlediska nákladů, neboť jejich dlouhodobé přínosy daleko předčí jejich náklady (Barnett, W. S., 2008).

Národní asociace pro vzdělávání malých dětí NAEYC 2005 zdůraznila, že praktická výuka ve třídě by se měla řídit třemi základními směry: Poskytnutím vhodných materiálů a činností, efektivní výukou a vztahem učitel - dítě. Protože jsou děti konstruktéry chápání vlastního světa, mají mít příležitost vybrat si materiály a činnosti podle svých potřeb a zájmů (NAEYC, 2009a, in Di Francesco, 2011). Mezi vhodné materiály patří takové, které odpovídají věku skupiny a její úrovni. Pedagogové mají plánovat smysluplné aktivity a interakce a stanovit cíle v závislosti na vývojových potřebách každého dítěte. Pedagogové musejí vědět, kde se dítě vývojově nachází a předvídat jeho další kroky, aby vytvořili náročné, ale dosažitelné cíle pro každé dítě i pro děti jako skupinu. Musejí mít tedy dostatečné znalosti o vývoji dítěte. K tomu patří i vhodné hodnocení pokroků. Pedagogové mají znát každé dítě jako jedince a mají rozumět sociálnímu a kulturnímu kontextu, ve kterém žije. Kombinace všech těchto základních složek může zajistit kvalitní PV (NAEYC, 2009a, 2009b, in Di Francesco, 2011).

3.3. Příčiny neúčasti dítěte na předškolním vzdělávání

Organizace Člověk v tísni, o. p. s. v rámci projektu *„Předškolní vzdělávání k úspěšnějšímu životu“* (Klingerová, Ranglová, Moravec & Vrána, 2013, 4) popisuje příčiny, které vedou k neúčasti dětí ze SZP na předškolním vzdělávání. Tyto příčiny dělí na dvě skupiny – příčiny na straně rodiny a příčiny na straně systému:

3.3.1. Příčiny na straně rodiny:

Nepřikládání významu vzdělání – rodiče těchto dětí častokrát sami mají nízké vzdělání. Nepřipisují VP vliv na pozdější úspěšnost dítěte ve škole a systémy spíše vnímají jako místa, kde jim za poplatek pohlídají děti (Klingerová et al., 2013). Kaleja (2010) ve své práci uvádí, že více jak polovina (55 z celkového počtu 102) dotázaných respondentů, Romů, rodičů žáků ZŠ si myslí, že „vzdělání u Roma nerozhoduje o tom, zda se uplatní na trhu práce“ (Kaleja, 2010, 225). A více jak třetina rodičů (37,7 %) nesouhlasí s výrokem, že by pro ně vzdělání nemělo hodnotu (Kaleja, 2010).

Obavy z nepřijetí – rodiče vnímají systémy PV jako místa, která jsou přednostně určena majoritě. Rodiče se obávají, že se jejich dítě i oni budou cítit nepřijati, že se jejich dítě může stát terčem šikany

Význam mateřské role – matky, které pocházejí se SZP, často na základě nedostatečného vzdělání nezískají práci. Být matkou je pak pro ně významnou a v jejich společnosti uznávanou sociální rolí. Předáním dítěte do mateřské školy by pak mohla být jejich role znehodnocena.

Separáční úzkost - děti ze SZP z důvodu nezaměstnanosti jejich matek nebývají zvyklé na odloučení. Při nástupu do mateřské školy tak můžou trpět separáční úzkostí. Jejich rodiče proto dítě nechtějí zatěžovat separací a zvykáním si na nové prostředí.

Předškolní kluby a mateřské školy se úspěšně snaží odstraňovat příčiny překážek na straně rodiny (Klingerová a kol., 2013).

3.3.2. Příčiny na straně systému:

Finanční důvody – PV je vyjma posledního roku před nástupem do školy zpoplatněno. Rodiny si však tento poplatek nemohou nebo nechtějí dovolit. Protože se v mateřských školách hradí stravné, ani v posledním roku pro ně toto vzdělání není dostupné (Klingerová et al., 2013).

Velká část romských dětí docházela do mateřské školy do roku 1989, kdy byla služba zdarma. Stravné dětem ze sociálně slabých rodin hradil stát. Od roku 1989 je však situace jiná a s poplatky za mateřskou školu se počet romských dětí výrazně snížil (GAC, 28. ledna 2009).

Nedostatečná informovanost o zápisu – aby rodiče své dítě přihlásili do mateřské školy, musejí být aktivní ve vyhledávání termínů zápisů. Tyto informace bývají zveřejňovány na internetových stránkách, na letácích či v dopisech zasílaných přímo rodinám. I tak se však mnohdy tyto informace k rodině nedostanou nebo sama rodina není v hledání dost aktivní (Klingerová et al., 2013).

Obtížnost zápisů – před zápisem a jeho součástí bývá zpoplatněná lékařská prohlídka dítěte, doložení rodného listu a vyplňování dalších formulářů. To může být pro některé rodiče překážkou (Klingerová et al., 2013).

Omezená kapacita míst – v 90. letech s poklesem porodnosti přišlo také hromadné zavírání mateřských škol. V poslední době je však porodnost vyšší a mateřské školy už nemají kapacity na to, aby mohly vyhovět všem žadatelům. Proto jsou touto situací donuceny stavovat si kritéria pro výběr. Jednou z podmínek, která bývá pro tyto rodiče překážkou, je požadavek být výdělečně činným. Podle zkušenosti pracovníků v PV jsou často odmítány ty děti, které by mohly být vnímány jako problémové svou národností nebo zdravotním stavem (Klingerová et al., 2013).

4. Rozvoj zrakového vnímání v předškolním vzdělávání

4.1. Metody rozvoje

Velkou předností předškolního vzdělávání je to, že dítě vše cvičí pomocí hry, která není hodnocena na rozdíl od úkolů zadávaných ve škole, kde je dítě srovnáváno s ostatními spolužáky a může zažívat pocity devalvace (Zelinková, 2008).

Na čtení, jak bylo popsáno v předchozích kapitolách, se podílí mnoho faktorů: úroveň psychických funkcí, rodinné zázemí, vztah ke škole, učitel a také v neposlední řadě použité metody přípravných tříd (Zelinková, 2008).

Níže si popíšeme některé činnosti a metody, které s těmito faktory pracují a připravují tak dítě na úspěšné zvládnutí čtení.

4.1.1. Cvičení podporující rozlišování figury a pozadí

Při rozlišování figury a pozadí dítě hledá slovo v textu, či z obrázku vybírá jen jeho část (Zelinková, 2008).

- Na čistém či čtverečkovaném papíru jsou nakresleny různé tvary. Dítě má tvary pojmenovat, obkreslit prstem nebo překreslit (Pokorná, 2011, Bednářová, 2014).
- Konkrétní jednoduché obrázky jsou nakresleny přes sebe. Dítě je rozpoznává, pojmenovává (Pokorná, 2011).
- Dítě má před sebou jeden velký obrázek, který vyjadřuje určitý děj (např. zvířátko v lese). Pod obrázkem jsou vyňaty části tohoto obrázku. Dítě má poznat, na které místo jednotlivé části patří (Bednářová, 2014).

4.1.2. Cvičení podporující zrakovou analýzu a syntézu

Při zrakové analýze a syntéze se využívá celku a částí celku. Dítě slovo dělí na slabiky, písmena, opačným způsobem z písmen a slabik tvoří slovo.

- Využít se mohou stavebnice, puzzle a jiné materiály (Zelinková, 2008).
- Rodiče mohou na jednotlivé kousky rozstříhat jakýkoli obrázek, pohlednici a vytvořit si tak levnější variantu puzzle (Verecká, 2002). Nejdříve by se mělo

začít s pravidelně rozdělenými obrázky, postupně přecházet k nepravidelným, úroveň ztížit dle schopností dítěte (Šikulová, 2011).

- Scrable – společenská hra na skládání slov (pro děti, které už umějí číst).
- Skládání obrázků také nabízejí různé počítačové programy jako je např. Dyscom (DysCom 3.1. Výukový program pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami v českém jazyce, 24. března 2015).

4.1.3. Cvičení podporující konstantnost vnímání

Při trénování konstantnosti vnímání se dítě učí doplňovat, rozpoznat, pojmenovat neúplný předmět (Zelinková, 2008). Učí se poznat předmět bez ohledu na to, jak je velký, v jaké se nachází poloze, jakou má barvu atd.

- Jedním ze cvičení je hledání předmětu určitých vlastností (Šikulová, 2011).

4.1.4. Cvičení podporující zrakovou paměť

Procvičování zrakové paměti má z hlediska čtení vliv na zapamatování si tvarů písmen.

- K jejímu procvičování jsou vhodná cvičení, kdy si dítě má po expozici předmětů několik z nich zapamatovat a následně je vyjmenovat (Zelinková, 2008).
- Stavění kostek nebo jiné stavebnice dle vzoru, expozici vzoru nechat dítěti jen určitou dobu, dobu postupně zkracovat.
- Počítačové programy: ozvučené pexeso, kde se zapojuje také sluchová paměť (Šikulová, 2011).

4.1.5. Cvičení podporující zrakovou diferenciaci reverzních obrazců

Schopnost rozlišovat reverzní tvary je důležitá při rozlišování vertikálně a horizontálně odlišných písmen (d, b, p, q).

- Dvacet párů obrázků konkrétních i abstraktních. Deset párů je totožných, deset párů je různých. Dítě má určit, zda je pár totožný či nikoliv (Sindelarová, 2007).
- Dítěti kreslíme do písku nebo v zimě do sněhu jednoduché konkrétní nebo abstraktní tvary. Dítě je má pojmenovat, prstem obkreslovat (Pokorná, 2011).

- V řadě za sebou jsou namalovány stejné obrázky, jen jeden je jiný. Liší se horizontálně či vertikálně. Dítě na něj má ukázat (Bednářová, 2014, Bednářová, 2011).
- Jako první v řadě obrázků je barevný obrázek, za ním jsou pak už jen nedokonalé jeho obrysy. Jen jeden z nich je dokonalý obrys prvního obrázku – na ten má dítě ukázat (Bednářová, 2014).
- Rodič na papír rozházeně nakreslí malá kolečka a větší kolečka, dítě malá kolečka spojuje čarou, stejně tak velká kolečka. Místo koleček se mohou malovat zrcadlově odlišné tvary, např. půlměsíce, aj. (Verecká, 2002).
- Na obrázku jsou rozházeně namalovány páry obrázků, z nichž jeden je barevný, druhý je jen černý – jen jeho stín. Dítě má tyto dvojice spojit čarou (Bednářová, 2011).
- Nad sebou jsou téměř totožné dva obrázky. Dítě má hledat určitý počet rozdílů mezi nimi (Bednářová, 2014).

4.1.6. Cvičení podporující oční pohyby

Pro správné čtení jsou nutné plynulé, nechaotické pohyby očí, pohyby zleva doprava.

- Dítě má pojmenovat předměty zleva doprava.
- Obrázky v knížce si prohlíží taktéž zleva doprava, shora dolů. Stejnými směry maluje čáry, vlnovky aj.
- Starší děti čtou s ukazovátkem, záložkou či okénkem (Šikulová, 2011).

4.1.7. Metody, které podporují děti v zájmu o knihy a četbu

- Za významnou metodu podpory čtení je považováno předčítání pedagogem. Je spojeno s radostí ze čtení, se společnou činností dětí, s příjemnými chvílemi. Pedagog se tak může stát pro dítě ve čtení vzorem (Mertin & Gillernová, 2003).
- Dětem jsou knížky a časopisy volně k dispozici.
- Organizují se „*hodiny volného čtení*“, kdy se celá třída zapojí do „čtení“ knih a časopisů.
- Třídy navštěvují rodiče a sami dětem předčítají.
- Děti do třídy přinášejí své oblíbené knížky, které ukazují ostatním.
- Třída pořádá výstavku knížek.

- K různým příležitostem dostávají děti jako dárky knížky či časopisy.
- Pořádané výlety do knihovny, účastnění se besed se spisovateli a ilustrátory.
- Společné či individuální vyplňování dětských příloh v časopisech (luštění).
- Vedení a podpora v „psaní“ pohádek, příběhů, básniček, třídních knih (Mertin, Gillernová, 2003, 128).

4.2. Výzkumy potvrzující pozitivní dopad metod rozvoje čtení

Dle mnohých výzkumů je užitečnější předcházet poruchám učení již v předškolním věku. Výzkumy prováděné v USA zjišťovaly souvislost mezi rychlým jmenováním řady deseti písmen a rychlostí čtení. Bylo prokázáno, že tyto dvě činnosti mezi sebou korelují. V jiných výzkumech bylo použito místo jmenování písmen jmenování předmětů. Stejně tak výzkum D. Comptona z univerzity v Nashvillu také ukazuje, že *„úroveň rychlého jmenování v předškolním věku předvídá rychlost čtení slov a porozumění“* (Zelinková, 2008, 77).

Z výzkumu prováděného Johnsonem se ukázala *„statisticky významná závislost mezi časem tráveným čtenářskými aktivitami ve čtyřech letech a pozdější úrovni čtení“*. Pokud se tedy dítě vyhýbá čtenářským aktivitám, může to být prediktorem pozdějších problémů ve čtení (Johnson et al., 2001, in Zelinková, 2008, 78).

PRAKTICKÁ ČÁST

5. Výzkumný problém, cíle práce a hypotézy

Výzkum této diplomové práce se snaží ověřit, zda předškolní vzdělávání (PV) u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí (SZP) pozitivně ovlivňuje funkce čtení se zaměřením na reverzní rozlišování tvarů. Studie částečně navazuje na práci Cakirpaloglu a Kořínka (2014) „Předškolní vzdělávání a školní zralost dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí“. Výzkumný vzorek dětí je specifický tím, že tyto děti vyrůstají a jsou vychovávány v SZP. Do experimentální skupiny byly zařazeny děti, které minimálně 1 rok před nástupem do 1. ročníku základní školy navštěvovaly určitou formu PV – a to konkrétně přípravný ročník. Kontrolní skupinou jsou děti, které nenavštěvovaly žádnou formu PV. Tyto dvě skupiny byly porovnávány a jejich rozdíly byly sledovány longitudiálně během třech období – 1. polovina 1. ročníku, 2. polovina 1. ročníku a 1. polovina 2. ročníku. Jako nezávislá proměnná výzkumu byla stanovena účast dítěte na PV, závislou proměnnou jsou výsledky respondentů v testu reverzního rozlišování tvarů – Edfeldtova reverzního testu. Cílem výzkumu tedy bylo zjistit, zda ve sledovaném období od zahájení prvního ročníku do první poloviny druhého ročníku existuje signifikantní rozdíl ve funkci čtení (reverzního rozlišování tvarů) mezi skupinou dětí ze SZP, které navštěvovaly PV a skupinou dětí ze SZP, které PV nenavštěvovaly. Dále bylo cílem zjistit, zda u dětí v průběhu studie, tedy během první třídy a první poloviny druhé třídy ZŠ, dochází k pokroku ve funkci čtení - v reverzním rozlišování tvarů. Dílčím cílem bylo na základě výsledků poukázat na důležitost PV a jeho vlivu na úspěšnost ve čtení, od něž se odvíjí další výkon dítěte na základní škole.

Pro tento výzkum byly stanoveny následující hypotézy:

H1: Existuje signifikantní rozdíl mezi dětmi s PV a bez PV ve funkci čtení v první polovině prvního ročníku.

H2: Existuje signifikantní rozdíl mezi dětmi s PV a bez PV ve funkci čtení v druhé polovině prvního ročníku.

H3: Existuje signifikantní rozdíl mezi dětmi s PV a bez PV ve funkci čtení v první polovině druhého ročníku.

H4: Existuje signifikantní pokrok v průběhu měření ve funkcích čtení u obou skupin dětí.

H5: Existuje signifikantní pokrok ve funkcích čtení u dětí, které absolvovaly PV.

H6: Existuje signifikantní pokrok ve funkcích čtení u dětí, které neabsolvovaly PV.

6. Popis zvoleného metodologického rámce a metod

V původní studii „Předškolní vzdělávání a školní zralost dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí“ (Cakirpaloglu & Kořínek, 2014), byla využívána sada 4 testů: ToH (Test Hanojské věže), Vinelandská škála sociální zralosti, Obrázkový inteligenční test A a Edfeldtův reverzní test. V prvních dvou měřeních byla dětem administrována sada všech 4 testů, však jen Edfeldtův reverzní test byl vybrán pro potřeby této diplomové práce. Během třetího měření už děti absolvovaly jen měření Edfeldtovým testem. Test odhaluje připravenost dítěte osvojit si čtení. Konkrétně je určen pro zkoumání jedné funkce čtení - reverzního vnímání tvarů (Edfeldt, 1992). Administrace a vyhodnocování získaných dat probíhaly dle přesných instrukcí popsaných v manuálu Edfeldtova testu.

6.1. Zvolený typ výzkumu

Pro potřeby diplomové práce jsme zvolili kvantitativní výzkum. Dle cíle výzkumu zjistit, zda existuje signifikantní rozdíl ve funkci čtení (reverzního rozlišování tvarů) mezi skupinou dětí ze SZP, které navštěvovaly PV a skupinou dětí ze SZP, které PV nenavštěvovaly, jsme pro zjištění úrovně reverzního rozlišování tvarů vybrali Edfeldtův reverzní test.

Tento test jsme zvolili z několika důvodů: Jeho administrace je rychlá, trvá maximálně 15 minut. Školáka v první třídě, který je zvyklý na často se měnící aktivity, proto příliš nezatěžuje, dle mnoha výzkumů predikuje schopnost osvojit si funkce čtení.

Test byl administrován dětem individuálně. Dětem z experimentální i kontrolní skupiny byl zadán ve třech obdobích: V první (leden, únor 2014) a druhé (květen 2014) polovině prvního ročníku a v první (listopad 2014) polovině druhého ročníku ZŠ. Výsledky obou skupin byly za každé období porovnány pomocí statistického testu.

6.2. Popis použitých psychodiagnostických metod

6.2.1. Edfeldtův reverzní test

Autorem testu je Ake W. Edfeldt. Test zjišťuje, zda je dítě připravené osvojit si čtení. Využívá se také u dětí, které se už číst učí, ale mají se čtením a psaním

problémy. Zakládá se na výzkumu příčin, z jakých mají děti tendenci měnit slovosled. Výzkum ukazuje na transpoziční tendenci – jako přirozený stupeň ve vývoji dítěte. Podle intenzity reverzní tendence je možné předpovědět úspěšnost dítěte v psaní a čtení v prvním ročníku ZŠ. Pokud dítě v tomto testu dosáhne nízkého výkonu, znamená to, že dítě pro výuku čtení a psaní ještě není dostatečně připravené. Doporučuje se proto odložit výuku na určitý čas a do té doby s dítětem pracovat na rozvoji této funkce čtení pomocí obrázkového materiálu a dalších metod.

Test obsahuje celkem 84 příkladů. V každém okénku jsou dva obrázky, které jsou buď stejné, nebo se liší v detailu či jsou vertikálně/horizontálně zrcadlově odlišné. Pokud jsou obrázky v jednom okénku úplně stejné, okénko se nijak neoznačuje, pokud jsou v jednom okénku obrázky různé, okénko se tužkou přeškrtně. Čas určený pro administraci testu je 15 minut. Za každý správně vyřešený příklad získá respondent 1 bod. Za chybnou odpověď respondent získává 0 bodů a považuje se za něj identický pár, který byl přeškrtnutý a neidentický pár, který přeškrtnutý nebyl. Celkem tedy respondent může získat maximálně 84 bodů. Při individuální administraci testu se zadávající s dítětem zaměří na první stránku testu, kde je šest zúplňovacích úkolů. Na jednotlivých příkladech vysvětlí zadávající dítěti princip a způsob vyplňování testu.

Podle hrubých skóre jsou respondenti rozděleni do 4 skupin. S 51 body a méně ještě dítě není připraveno na čtení. Pokud získá 52 až 56 bodů, odpovídá hraničnímu případu, který vyžaduje podrobnější vyšetření. Dítě s 57 až 76 body je přiměřeně připraveno na čtení a hrubý skóre 77 až 84 bodů značí to, že je dítě více jak přiměřeně připravené na čtení. (Pro účely této studie však respondenti nebyli přiřazováni do jedné ze skupin, pracovalo se pouze s hrubým skórem.) V roce 1968 Schürerová prováděla výzkum na populaci slovenských dětí. Test byl zadán souboru 221 dětí, které měly za dva až tři měsíce nastoupit do první třídy. Z výsledků vzešel průměrný výsledek 66 bodů se směrodatnou odchylkou 8 bodů a vyplývá z něj dělení do těchto tří skupin: Výsledky pod 58 bodů jsou označovány jako podprůměrné, 58 bodů až 74 bodů je pásmo průměru, výsledky nad 74 bodů jsou nadprůměrné (Schürerová 1977, in Edfeldt, 1922).

Kollárik prováděl longitudinální studii, kde porovnával výsledky Edfeldtova reverzního testu se školními známkami ze čtení, psaní a počítání na začátku a konci

prvního, druhého a třetího ročníku základní školy. Ukázalo se, že výsledky reverzního testu pozitivně korelují s výkony ve škole, přičemž v prvním ročníku byl jejich vztah nejtěsnější (Kollárik, 1974, 1978, in Edfeldt, 1992). Podobně L. Schürerová sledovala 206 dětí od předškolního věku do první poloviny čtvrté třídy. Opět se ukázala korelace mezi testovými výsledky a školními známkami z českého jazyka. Schürerová spolu s dalšími autory potvrzuje, že Edfeldtův reverzní test je vhodný pro predikci pracovní zralosti a unavitelnosti – tedy schopnosti setrvat u jedné činnosti (Schürerová 1977, in Edfeldt, 1992). Ukázka Edfeldtova reverzního testu je součástí přílohy č. 4.

6.3. Metody zpracování a analýzy dat

Pro zpracování a analýzu naměřených dat jsme využili standardní postupy popisné statistiky: průměr, medián, rozptyl, směrodatná odchylka.

Z důvodu malého počtu respondentů jsme test normality neprovedli a zvolili jsme neparametrické testy. Pro přijetí či zamítnutí statistického významu bylo zvoleno kritérium 95% pravděpodobnosti (0,05). Pro korelační analýzu experimentální skupiny a kontrolní skupiny každého ze tří měření jsme využili Mann – Whitneyův U – test, „*který se používá pro dva nezávislé výběry a je jedním z nejsilnějších neparametrických testů*“ (Reiterová, 2008, 24). Pro zhodnocení toho, zda se s postupem času objevuje určitý vývoj ve funkcích čtení, jsme zvolili Friedmannovu analýzu rozptylu. Výpočty probíhaly ve statistickém programu STATISTIKA 12 CZ.

6.4. Etické problémy a způsob jejich řešení

Výzkum byl proveden v souladu se Zákonem o ochraně osobních údajů č. 101/2000 Sb. (in Kolařík et. al., 2013). Se spoluprací na výzkumu souhlasilo vedení základní školy. Byl jí poslán informační dopis se všemi podrobnými informacemi o studii. Následně byly dětem rozdány Informované souhlasy rodičů s účastí dítěte na studii, ve kterém byly také zahrnuty informace o studii. Informovaný souhlas rodičů přikládáme jako Přílohu č. 5. Rodiče byli seznámeni s anonymitou získaných dat, s čímž souvisí nepodávání získaných dat škole. Informované souhlasy děti svým rodičům předaly a rodiče je dle zájmu vyplnili a podepsali. Testy byly administrovány

jen dětem, které tento Informovaný souhlas donesly podepsaný rodiči/zákonnými zástupci. Děti i rodiče měli právo kdykoli a z jakéhokoli důvodu od výzkumu odstoupit nebo nesouhlasit s využitím získaných dat.

Aby z dětí spadla obava z neznámých lidí – administrátorů, byli dětem představeni třídními učitelkami, zahráli si dohromady hru. Dětem nebyla v prvních dvou kolech měření zadávána celá baterie testů najednou. Dle potřeby byly dětem dělány mezi testy pauzy, či zbylé testy vyplňovaly v jiné dny. Při posledním měření, kdy byl zadáván pouze Edfeldtův reverzní test, pauzy z důvodu časové nenáročnosti potřeba nebyly.

Během studie bylo k dětem přistupováno tak, aby u nich nedošlo k jakékoli hmotné, duševní či jiné újmě.

7. Charakteristika zkoumané populace a popis vzorku

Výběrovým souborem studie byli žáci prvních a posléze druhých tříd Základní školy Boženy Němcové v Přerově. Tito žáci pocházejí ze SZP. Do experimentální skupiny patří ti žáci, kteří navštěvovali určitou formu PV – konkrétně přípravnou třídu, do kontrolní skupiny patří děti bez PV. Populace, pro kterou je studie určena, jsou tedy žáci prvních a druhých tříd základních škol, kteří vyrůstají a jsou vychováni v SZP a absolvovali přípravnou třídu nebo nenavštěvovali žádnou formu PV.

7.1. Proces výběru (výběrová metoda)

Výzkum této diplomové práce vychází ze studie „Předškolní vzdělávání a školní zralost dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí“ (Cakirpaloglu & Kořínek, 2014), která byla realizována pod hlavičkou organizace Člověk v tísni, o. p. s. Pro tuto studii byly osloveny základní školy, do kterých chodí žáci ze sociálně vyloučených lokalit, především romské děti. Výběrový soubor byl vybrán metodou příležitostného výběru, kdy se studie účastnilo ta základní škola, která byla po oslovení ochotná spolupracovat. Do studie se tedy zapojila a data pro tuto diplomovou práci jsme získávali na Základní škole Boženy Němcové v Přerově. Základní škola byla ochotna spolupracovat i na 3. kole měření, kdy už baterie testů nebyla kompletní a které bylo uskutečněno už jen pro účely této diplomové práce.

7.2. Charakteristiky a velikost výběrového souboru

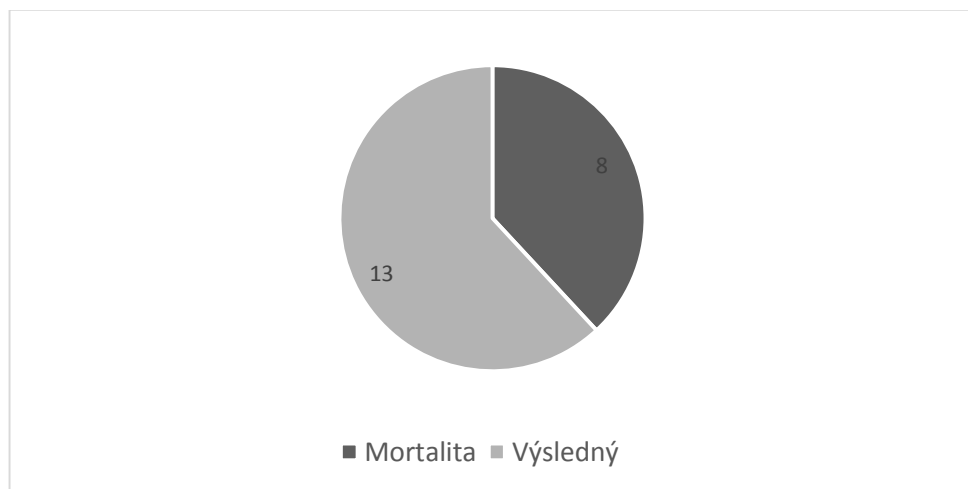
Výběrovým souborem jsou děti ze SZP, všechny jsou Romského etnika. Ve školním roce 2013/2014 chodily do první třídy, v roce 2014/2015 do druhé třídy ZŠ. Prvního kola měření se účastnilo 21 dětí. Po půl roce se druhého kola účastnilo 16 dětí, třetího kola sice 17 dětí, ale 2 z těchto dětí se neúčastnily druhého kola měření, proto tyto 2 děti musely být vyřazeny. Další 2 děti byly vyřazeny z toho důvodu, že u nich nebylo dohledáno, zda navštěvovaly jakoukoli formu PV.

Z původního počtu 21 dětí bylo tedy do studie zahrnuto 13 dětí, které se zúčastnily všech třech kol měření, 8 dětí bylo ze studie vyloučeno z výše uvedených důvodů.

Tabulka č. 1: Počet respondentů

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
původní n	21	100
mortalita n	8	38
výsledný n	13	62

Graf č. 1 :Počet respondentů

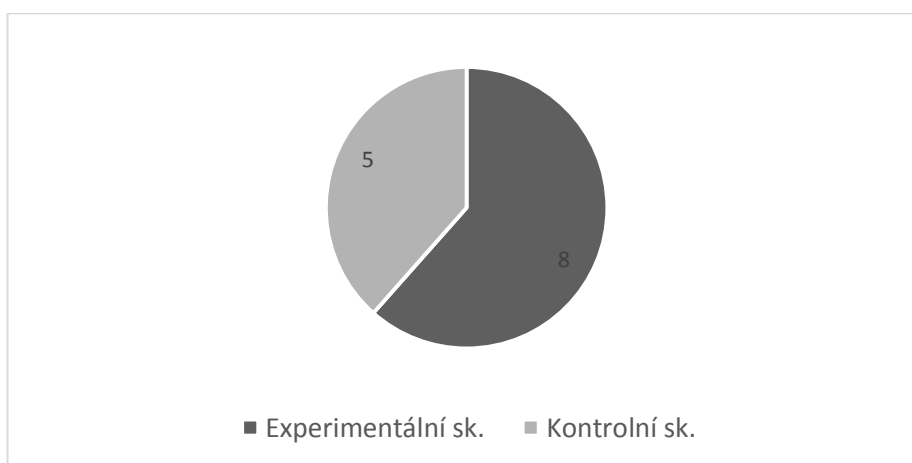


Experimentální skupinu tvoří 8 dětí (3 chlapci, 5 dívek), které navštěvovaly přípravný ročník a kontrolní skupinu tvoří 5 dětí (2 chlapci, 3 dívky), které nenavštěvovaly žádnou formu PV.

Tabulka č. 2: Experimentální a kontrolní skupina

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
celkový n	13	100
experimentální sk. n	8	61,5
kontrolní sk. n	5	31,5

Graf č. 2: Počet respondentů v experimentální a kontrolní skupině



Tabulka č. 3: Genderové zastoupení respondentů

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
respondenti n	13	100
experimentální sk.		
celkem n	8	61,5
chlapci n	3	23,1
dívky n	5	38,4
kontrolní sk.		
celkem n	5	38,5
chlapci n	2	15,4
dívky n	3	23,1

První vlna měření proběhla na konci první poloviny 1. ročníku (leden, únor), druhá vlna měření v druhé polovině 1. ročníku (květen), třetí vlna měření v první polovině druhého ročníku (listopad).

Výrazné věkové rozdíly mezi respondenty nejsou. Všichni byli narozeni v období od června 2006 do srpna 2007. V tabulce prezentujeme průměrný, minimální a maximální věk při 1. kole měření, které se uskutečnilo leden, únor 2014.

Průměrný věk respondentů byl v prvním kole měření 6 let a 8 měsíců. Nejmladší dítě bylo staré 6 let a jeden měsíc a nejstarší dítě mělo věk 7 let a 4 měsíce.

Tabulka č. 4: Věk respondentů v prvním kole měření

	<i>rok, měsíc</i>
Průměrný věk	6,8
minimum	6,1
maximum	7,4

8. Analýza dat, prezentace, popis a interpretace výsledků

Při analýze dat porovnáváme experimentální skupinu dětí, která navštěvovala přípravnou třídu a kontrolní skupinou dětí, která přípravnou třídu ani jiné PV nenavštěvovala. Rozdíl těchto dvou skupin sledujeme ve třech obdobích, porovnáváme tedy třikrát. Potvrzujeme či zamítáme hypotézy a poté se vyjadřujeme k výsledkům statistického testu. Výsledky podrobněji rozebíráme v diskuzi.

8.1. 4. 1 Získaná data

Výzkumný vzorek byl testován Edfeldtovým reverzním testem. Pomocí popisné statistiky prezentujeme získaná data. Výsledky jsou uvedeny v hrubých skórech. Jednotlivé výsledky Edfeldtova reverzního testu jsou součástí Přílohy č. 6.

Tabulka č. 5.: Experimentální skupina

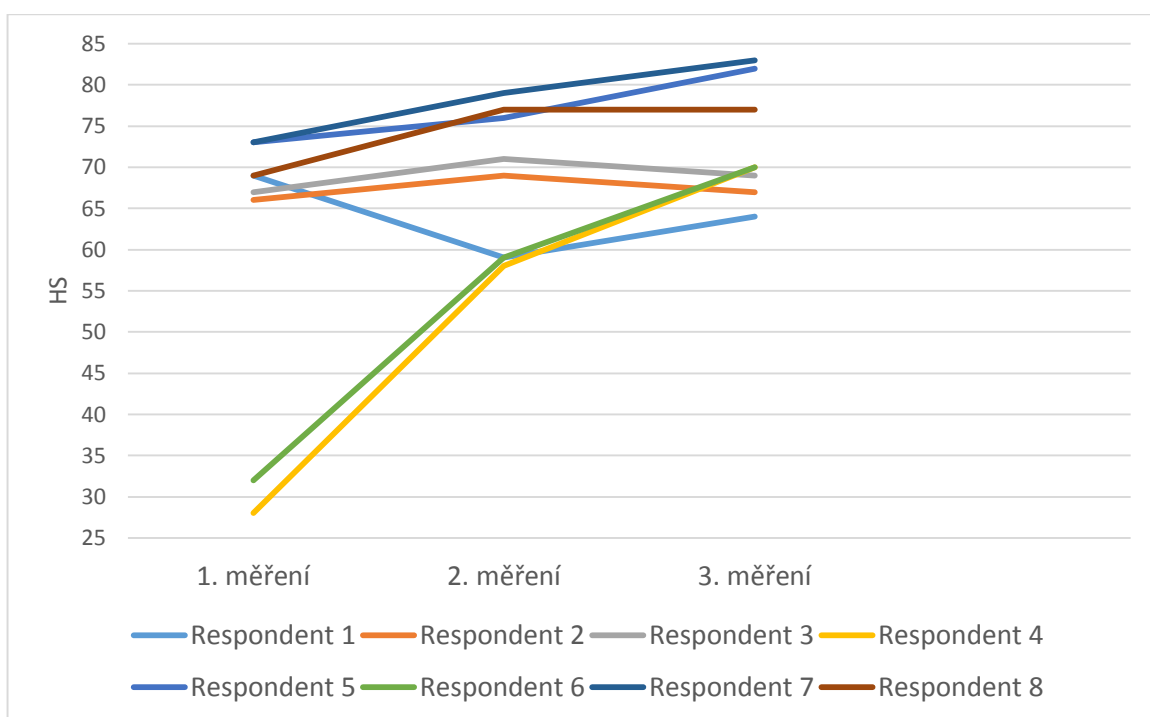
	n	průměr	medián	minimum	maximum	rozptyl	Směr.odch.
1. měření	8	59,6	68	28	73	298.98	$\sigma=17.29$
2. měření	8	68,5	70	58	79	67	$\sigma=8.19$
3. měření	8	72,8	70	64	83	43.44	$\sigma=6.59$

Tabulka č. 6: Kontrolní skupina

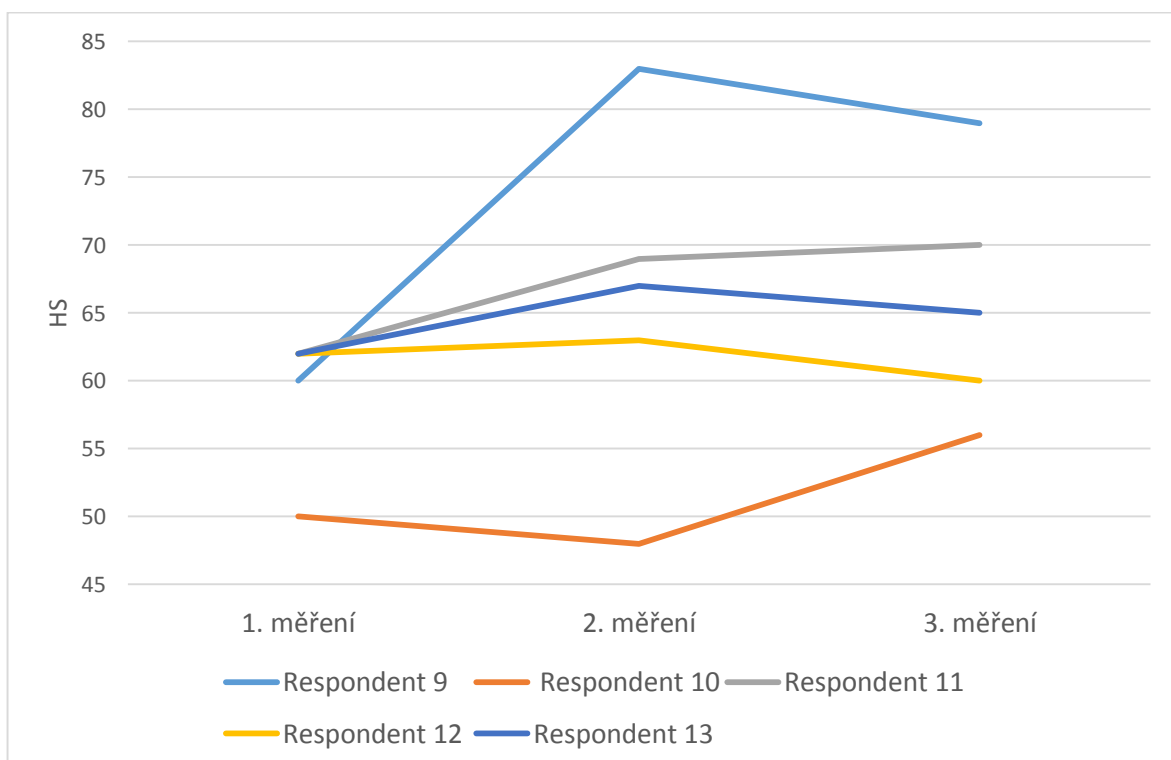
	n	průměr	medián	minimum	maximum	rozptyl	Směr.odch.
1. měření	5	59,2	62	50	62	21.76	$\sigma=4.66$
2. měření	5	66	67	48	83	126.4	$\sigma=11.24$
3. měření	5	66	65	56	79	64.4	$\sigma=8.02$

Grafy znázorňují hrubé skóry jednotlivých respondentů zvláště experimentální a kontrolní skupiny.

Graf č. 3: Výsledky experimentální skupiny



Graf č. 4: Výsledky kontrolní skupiny



8.2. Zodpovězení Hypotézy H1

H1: Existuje signifikantní rozdíl mezi dětmi s PV a bez PV ve funkci čtení v první polovině prvního ročníku.

Tabulka č. 7: Výsledky prvního měření

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) (Tabulka1) Dle proměn. Prom1 Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$							
	Sčt poř. skup.1	Sčt poř. Skup. 2	U	Z upravené	p-hodn.	sk.1	sk.2	2*1str. přesné p
Prom.2	66,00000	25,00000	10,00000	1,402263	0,160838	8	5	0,170940

K H1 jsme si stanovili H0:

H0: Neexistuje signifikantní rozdíl mezi dětmi s PV a bez PV ve funkci čtení v první polovině prvního ročníku.

Výsledná tabulková hodnota je: **p=0,164330** (zaokrouhleno na 0,16).

0,16 > 0,05

Přijímáme tedy nulovou hypotézu a rozdíl mezi skupinami považujeme za statisticky nevýznamný.

H1 zamítáme na hladině významnosti 0,05.

8.3. Zodpovězení Hypotézy H2

H2: Existuje signifikantní rozdíl mezi dětmi s PV a bez PV ve funkci čtení v druhé polovině prvního ročníku.

Tabulka č. 8: Výsledky druhého měření

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) (Tabulka1) Dle proměn. Prom1 Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$							
	Sčt poř. skup.1	Sčt poř. Skup. 2	U	Z upravené	p-hodn.	sk.1	sk.2	2*1str. přesné p
Prom.2	58,50000	32,50000	17,50000	0,293578	0,769081	8	5	0,724165

K H2 jsme si stanovili H0:

H0: Neexistuje signifikantní rozdíl mezi dětmi s PV a bez PV ve funkci čtení v druhé polovině prvního ročníku.

Výsledná tabulková hodnota je: **$p=0,769698$** (zaokrouhleno na 0,77).

$0,77 > 0,05$

Přijímáme tedy nulovou hypotézu a rozdíl mezi skupinami považujeme za statisticky nevýznamný.

H2 zamítáme na hladině významnosti 0,05.

8.4. Zodpovězení Hypotézy H3

H3: Existuje signifikantní rozdíl mezi dětmi s PV a bez PV ve funkci čtení v první polovině druhého ročníku.

Tabulka č. 9: Výsledky třetího měření

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) (Tabulka1) Dle proměn. Prom1 Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$							
	Sčt poč. skup.1	Sčt poč. Skup. 2	U	Z upravené	p-hodn.	sk.1	k.2	2*1str. přesné p
Prom.2	65,00000	26,00000	11,00000	1,244273	0,210875	8	5	0,222222

K H3 jsme si stanovili H_0 :

H_0 : Neexistuje signifikantní rozdíl mezi dětmi s PV a bez PV ve funkci čtení v první polovině druhého ročníku.

Výsledná tabulková hodnota je: **$p=0,213400$** (zaokrouhleno na 0,21).

$0,21 > 0,05$

Přijímáme tedy nulovou hypotézu a rozdíl mezi skupinami považujeme za statisticky nevýznamný.

H3 zamítáme na hladině významnosti 0,05.

8.5. Zodpovězení hypotézy H4

H4: Existuje signifikantní pokrok v průběhu měření ve funkcích čtení u obou skupin dětí.

Tabulka č. 10: Dohromady všechny děti

Proměnná	Vš. skupiny Friedmanova ANOVA a Kendallův koeficient shody (Tabulka1) ANOVA chí-kv. (N = 10, sv = 2) = 8,358974 p = ,01531 Koeficient shody = ,41795 Prům.hods. r = ,35328			
	Průměrné poř.	Součet poř.	Průměr	Sm. odchylka
1.měření	1,300000	13,00000	58,70000	16,58681
2.měření	2,150000	21,50000	67,90000	11,36711
3.měření	2,550000	25,50000	71,70000	8,53815

K H4 jsme si stanovili H_0 :

H_0 : Neexistuje signifikantní pokrok ve funkcích čtení u obou skupin dětí.

Výsledná tabulková hodnota je: **p = ,01531** (zaokrouhleno na 0,02).

0,02 < 0,05

Zamítáme tedy nulovou hypotézu a pokrok v průběhu měření považujeme za statisticky významný.

H4 přijímáme na hladině významnosti 0,05.

Abychom se však zaměřili na experimentální a kontrolní skupinu zvlášť, stanovili jsme si hypotézy H5 a H6.

8.6. Zodpovězení hypotézy H5

H5: Existuje signifikantní pokrok ve funkcích čtení u dětí, které absolvovaly PV.

Tabulka č. 11: Experimentální skupina

Proměnná	Exper.sk. Friedmanova ANOVA a Kendallův koeficient shody (Tabulka1) ANOVA chí-kv. (N = 8, sv = 2) = 7,548387 $p = ,02296$ Koeficient shody = ,47177 Prům.hods. $r = ,39631$			
	Průměrné poř.	Součet poř.	Průměr	Sm. odchylka
1.měření	1,250000	10,00000	59,62500	18,48503
2.měření	2,187500	17,50000	59,62500	8,75051
3.měření	2,562500	20,50000	72,75000	7,04577

K H5 jsme si stanovili H_0 :

H_0 : Neexistuje signifikantní pokrok ve funkcích čtení u dětí, které absolvovaly PV.

Výsledná tabulková hodnota je: $p = ,02296$ (zaokrouhleno na 0,02).

$0,02 < 0,05$

Zamítáme tedy nulovou hypotézu a pokrok v průběhu měření považujeme za statisticky významný.

H5 přijímáme na hladině významnosti 0,05.

8.7. Zodpovězení hypotézy H6

H6: Existuje signifikantní pokrok ve funkcích čtení u dětí, které neabsolvovaly PV.

Tabulka č. 12: Kontrolní skupina

Proměnná	Kontr.sk. Friedmanova ANOVA a Kendallův koeficient shody (Tabulka1) ANOVA chí-kv. (N = 5, sv = 2) = 2,800000 p = ,24660 Koeficient shody = ,28000 Prům.hods. r = ,10000			
	Průměrné poř.	Součet poř.	Průměr	Sm. odchylka
1.měření	1,400000	7,00000	59,20000	5,21536
2.měření	2,400000	12,00000	66,00000	12,56981
3.měření	2,200000	11,00000	66,00000	8,97218

K H6 jsme si stanovili H_0 :

H_0 : Neexistuje signifikantní pokrok ve funkcích čtení u dětí, které neabsolvovaly PV.

Výsledná tabulková hodnota je: **p = ,24660** (zaokrouhleno na 0,25).

0,25 > 0,05

Přijímáme tedy nulovou hypotézu a pokrok v průběhu měření považujeme za statisticky nevýznamný.

H6 zamítáme na hladině významnosti 0,05.

9. Diskuze

Cílem práce bylo zjistit, zda má předškolní vzdělávání (PV) vliv na rozvoj funkcí čtení u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí (SZV), tedy zda děti, které absolvují předškolní vzdělávání - a to konkrétně přípravnou třídu, jsou v tomto ohledu ve výhodě oproti dětem, které PV neabsolvují. Výzkum se také zaměřuje na to, zda existuje signifikantní pokrok v průběhu měření ve funkcích čtení u obou skupin dětí.

V teoretické části byly popsány mnohé funkce, které se podílejí na čtení a metody, jak tyto funkce rozvíjet. Prevencí obtíží při čtení a psaní, i když ne na souboru dětí ze SZP, se ve své bakalářské práci zabývá Klára Marčíková (2013).

Domácí čtení a činnosti s ním spojené, např. předčítání a jazykové zkušenosti dětí předškolního věku často v rodinách ze SZP chybí. Podle Dickinsona a Taborse (1991) právě tyto činnosti jsou spojeny s verbálními dovednostmi dětí (Molfese, et al., 2003). Podobně také Locke a kol. (2002, in Nancollis, Lawrie & Dodd, 2005) zjistili, že schopnosti v mluveném jazyce dětí předškolního věku, které pocházely ze stejného prostředí, byly podstatně nižší než u běžné populace a že mohou mít vliv na vývoj psaní a na celkový studijní pokrok.

Mnohé studie mluví o nutnosti rozvíjet u dětí jazyk, který se užívá ve školství. Tato tendence je však v rozporu se snahou romistů (filologů), kteří se snaží u romských dětí podporovat jejich mateřský jazyk (Kaleja, 2010, Červenka, Sadílková, & Kubaník, 2008). Tento rozpor však není předmětem této studie, jistě by však stál za pozornost.

Ve studii se opíráme o předpoklad podložený mnoha studiemi, že PV má vliv na celkový výkon, následné studijní úspěchy a pracovní příležitosti. Tyto skutečnosti také souvisejí s mírou kriminality a počtem mladistvých, kterým byla nařízena nápravná výchova (Reynolds, Temple, Robertson & Mann, 2001, Reynolds et. al., 2007). V České republice se vzděláváním romských dětí a postoji jejich rodičů ke vzdělávání výzkumně zabývá Kaleja (2010).

Ve výzkumu Cakirpaloglu a Kořínka, na který výzkum diplomové práce navazoval a z něhož byla část dat převedena, se při hledání souvislostí mezi „*předškolním vzděláváním a vývojem schopnosti osvojit si funkce čtení*“ (Cakirpaloglu & Kořínek, 2014) ukázal signifikantní rozdíl ($p=0,01$) v první polovině

prvního roku základní školy, kdy byly úspěšnější děti s PV. V druhé polovině roku se však signifikantní rozdíl nepotvrdil. Tento výsledek může být dán tím, že děti s PV a bez PV se ve vývoji srovnaly a intenzivní práci bylo dětem bez PV vynahrazeno to, o co byly absencí předškolní třídy ochuzeny. Rozdíly mezi skupinami dětí zřejmě nebyly tak rozsáhlé, aby se během docházky správným vedením nedaly dohnat.

Výsledky této studie ukázaly, že neexistuje signifikantní rozdíl mezi dětmi s PV a bez PV ve funkci čtení v první, druhé polovině prvního ročníku ani v první polovině druhého ročníku u dětí, které pocházejí ze SZP. Výzkum Cakirpaloglu a Koříňka (2014) však statisticky významně potvrdil rozdíl v prvním měření. Mohlo to být dáno tím, že výzkumný soubor dětí Cakirpaloglu a Koříňka čítal více dětí, celkem 16 (10 dětí v experimentální skupině, 6 dětí v kontrolní skupině), tedy o 3 více, než ve studii této diplomové práce. Rozdíly mezi skupinami se tak nemusely jasně ukázat.

Statisticky významně se však potvrdil pokrok v průběhu měření ve funkcích čtení u obou skupin dětí dohromady. Děti se tak ve funkcích měřených Edfeldtovým reverzním testem postupně zlepšovaly. Tento pokrok se však statisticky významně potvrdil jen u obou skupin dohromady. Zvláště u experimentální skupiny a zvláště u kontrolní skupiny ke statisticky významnému pokroku nedošlo. Tento neprokázaný předpoklad můžeme přisoudit velmi malému vzorku dětí, který při dělení na dvě skupiny byl o to vlivnější. Z toho vyplývá, že PV nemá vliv na rozvoj funkcí čtení. Náš výzkum je tedy v rozporu s výše uvedenými studiemi.

Zamysleme se nyní nad proměnnými, které mohly ovlivnit naši studii a vyvodit tak jiné závěry, než ukazují mnohé studie.

Otázkou je, do jaké míry působí na vývoj jedinců PV a absolvovaný program v ní a do jaké míry prostředí rodiny, která je sice sociálně znevýhodněná, kde ale rodiče mají snahu umožnit dítěti PV a kde je tedy jejich přístup jiný než v rodinách, kde rodiče PV dítěti neumožní – zda tedy děti s PV nejsou už tak znevýhodněny rodinou, ze které pocházejí. Tato otázka by mohla být předmětem dalších studií, které by se více zaměřily na charakteristiku rodin, které umožní dítěti PV ve srovnání s rodinami, které PV neumožní. Design studie by mohl být postaven na zadávání testů dětem hned při vstupu do PV a následující longitudinální pozorování při zahrnutí většího počtu dětí.

Výsledky mohly být také ovlivněny délkou docházky do přípravné třídy. Přípravnou třídu navštěvují děti jeden rok před nástupem do základní školy. Nevíme však, jakou přesnou dobu dítě ve třídě strávilo, jakou měly absenci, zda nebyly dlouhodobě nemocné, zda nenastoupily do třídy až později během školního roku. Tato proměnná nebyla v práci zohledněna. Proto předmětem rozšíření této studie či nové studie by mohlo být zohlednění přesnější doby návštěvy třídy.

Výsledky mohly být také ovlivněny náplní a intenzitou práce v přípravné třídě. I když jsme v teoretické části popsali ŠVP přípravné třídy ZŠ Boženy Němcové (Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání v přípravné třídě, 2014) nevíme, zda se pedagogové striktně drželi tohoto plánu, v jaké míře jej splňovali a zda jej neobohacovali něčím novým. Výzkumný soubor dětí však navštěvoval stejnou třídu ve stejný rok. Můžeme tedy předpokládat, že třídu učil stejný pedagog. Rozdíly v tomto ohledu by proto mezi dětmi měly být minimální, maximálně dány individuálním přístupem k jednotlivému dítěti ze strany pedagoga, čemuž se zajisté nedá vyhnout a v mnoha případech jsou na místě.

I když jsou v zákonech charakteristiky sociálního znevýhodnění popsány, nebylo zajištěno, zda všechny děti z tohoto prostředí opravdu pocházejí. Podle těchto charakteristik jsme vybrali romské děti, které jsou v tomto ohledu poměrně soudružnou skupinou, dále jsme se proto ve výběru vzorku zaměřili na základní školy, které navštěvují převážně romské děti. Tímto jsme se vyhnuli dle našeho názoru poměrně neetickému zkoumání, zda kterékoli dítě pochází ze SZP či ne.

Dále ve studii nebyla zohledněna míra sociálního znevýhodnění. I když můžeme obecně popsat SZP, jistě mezi jednotlivými rodinami existují rozdíly v materiálním zabezpečení, rodinné soudružnosti, resilienci, užívaném jazyku, ve využívání přístupných pomocí poskytovaných neziskovými organizacemi, v dosaženém vzdělání rodičů, v přístupu ke vzdělání svých dětí aj.

Velikost výzkumného souboru dětí, který čítal celkem 13 dětí, z toho 8 dětí experimentální skupina, 5 dětí kontrolní skupina, měla významný vliv na výsledky studie. Z toho důvodu byly ze statistických testů využity neparametrické metody, které ve srovnání s parametrickými nemají takovou sílu.

Základní školu Boženy Němcové navštěvují převážně romské děti, které buď žijí v bytech ve vyloučených lokalitách, nebo na ubytovnách. Rodiny se z ubytoven

často stěhují a tak je běžné, že děti často přecházejí z jedné základní školy na jinou. Původně se do studie zapojilo 24 dětí, některé však z různých důvodů základní školu dále nenavštěvovaly, neabsolvovaly druhé či třetí měření a proto musely být ze souboru odebrány. Podobně u některých dětí nebylo dohledáno datum narození, či zda navštěvovaly či nenavštěvovaly PV. Ačkoli se v souboru dětí Cakirpalogu a Kořínka (2014) objevovaly děti s různým PV (mateřské školy, přípravné třídy, předškolní kuby), v našem souboru po vyřazení dětí, které z výše uvedených důvodů nemohly být do studie zahrnuty, zůstaly jen děti s PV formou přípravných tříd.

10. Závěr

Teoretické podložení stanovených cílů práce nám představuje možnost předškolního vzdělávání (PV) – tzv. přípravných tříd pro děti, které vyrůstají v sociálně znevýhodněných podmínkách (SZP). Blíže nahlížíme do vzdělávání dětí romských komunit, na které je práce přímo zaměřena. Práce ve své teoretické části ukazuje, jak předškolní třídy pozitivně ovlivňují pozdější úspěšnost ve čtení dítěte na základní škole. Praktická část práce si klade za cíl podpořit svými výsledky již mnohé zahraniční studie, které dokládají pozitivní vliv PV a navázat na české studie, které se snaží o podrobnější zmapování vlivu PV v českém školství.

Výsledky našeho výzkumu ukázaly statisticky významný pokrok ve funkcích čtení u dětí, které navštěvovaly přípravnou třídu na rozdíl od dětí, které přípravnou třídu nenavštěvovaly. Avšak předpoklad statisticky významného vlivu PV na funkce čtení se nepotvrdil ani v jednom ze třech po sobě následujících měření.

11. Souhrn

Cílem práce bylo potvrdit pozitivní vliv předškolního vzdělávání (PV) na funkce čtení v první třídě a první polovině druhé třídy základní školy u dětí, které vyrůstají v sociálně znevýhodněných podmínkách (SZP) se zaměřením na romské děti.

Teoretická část popisuje poznávací a jiné procesy, které se podílejí na čtení se zaměřením na zrakové vnímání, do nějž spadá reverzní rozlišování tvarů. Dále jsme si vymezili pojem sociálního znevýhodnění, k čemuž nám podklady byly Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Z charakteristik sociálního znevýhodnění jsme se blíže zaměřili na ty, které úzce souvisejí se vzděláváním. Stručně jsme si představili romskou komunitu, jejich jazyk, styl života romským rodin i historii Romů, která nám pomohla pochopit nynější stav sociálního vyloučení. V další kapitole teoretické části jsme popsali PV sociálně znevýhodněných dětí a jeho zákonné vymezení. Důležité místo zde zabírá popis předškolních tříd a jejich náplň práce s dětmi. Prostor je také věnován metodám rozvoje funkce čtení, které lze prakticky využít při práci se třídou jako skupinou i s dítětem individuálně. Teoretická část je doplněna mnohými výzkumy, které se zabývaly jak různými vlivy na dovednost čtení, tak vlivem PV na celkový vývoj dítěte.

Pro zkoumání vytyčeného cíle jsme si zvolili kvantitativní typ výzkumu. Výzkumnou metodou nám byl Edfeldtův reverzní test, který sleduje funkce čtení – reverzní rozlišování tvarů a predikuje pozdější úspěšnost ve čtení. Výzkumný soubor byl vybrán metodou příležitostného výběru. S účastní na výzkumu souhlasila Základní škola Boženy Němcové, kterou navštěvují převážně romské děti ze SZP. Celkově se výzkumu zúčastnilo 13 dětí, které byly rozděleny do dvou skupin: experimentální skupina, která absolvovala PV (8 dětí) a kontrolní skupina bez PV (5 dětí).

Edfeldtův reverzní test byl zadáván výzkumnému souboru celkem třikrát během prvního a druhého ročníku základní školy. Následné zpracování naměřených dat přineslo následující výsledky: Hypotézy o pozitivním vlivu PV na

funkce čtení se statisticky významně nepotvrdily. Výsledky jsou tedy v rozporu s mnohými studii (Reynolds, Temple, Robertson & Mann, 2001, Reynolds et al., 2007, Erdiller, 2010, in Morkoc & Acar, 2014). Signifikantně se nám potvrdila hypotéza o pokroku v průběhu měření ve funkcích čtení u obou skupin dětí dohromady a zvláště u skupiny experimentální, která absolvovala PV.

Studie této diplomové práce navazuje na výzkum: *Předškolní vzdělávání a rozvoj kognitivních a sociálních funkcí dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí* (Cakirpaloglu & Kořínek, 2014), který byl zaštitěn projektem: Vznik a rozvoj partnerské sítě pro realizaci stáží a aplikovaného výzkumu Katedry psychologie FF UP v Olomouci, číslo CZ.1.07/2.4.00/31.0153. Výzkum byl realizován ve spolupráci s organizací Člověk v tísni, o.p.s. a také data z této diplomové práce budou poskytnuta organizaci Člověk v tísni, o. p. s

Literatura

Barnes, M., Heady, C., Middleton, S., Millar, J., Papadopoulos, F., Room, G. & Tsakoglou, P. (2002). *Poverty and social exclusion in Europe*. Získáno 12. února 2015 z <http://www.elgaronline.com/view/1840643757.xml>

Barnett, W. S. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications (EPRU Policy Brief)*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education and Policy Research Unit. Získáno z <http://nieer.org/resources/research/PreschoolLastingEffects.pdf>

Bednářová, J. & Šmardová, V. (2008). *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press.

Bednářová, J. & Šmardová, V. (2010). *Školní zralost. Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press.

Bednářová, J. (2011). *Mezi námi předškoláky pro děti od 3 do 5 let. Všestranná příprava dítěte do školy*. Brno: Computer Press.

Bednářová, J. (2014). *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 3 do 5 let. Jak krtek Barbora uviděl svět*. Brno: Edika.

Bednářová, J. (2014). *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 4 do 6 let. Jak krtek Barbora našel cestu domů*. Brno: Edika.

Burger, K. (2010). *How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds*. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140–165. Získáno z <http://www.projectteach.org/pdf/D%20-%20Early%20education%20cognitive%20effects.pdf>

Cahn, C., & Chirico, D. (1999). *A Special Remedy: Roma and Schools for the Mentally Handicapped in the Czech Republic*. European Roma Rights Center. Získáno 3. března 2015 z <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/untc/unpan015004.pdf>

Cakirpaloglu, P., Kořínek, R. (2014). *Předškolní vzdělávání a školní zralost dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí*. *Psychologie a její kontexty* 5 (Suppl.), 2014, 3–16.

Čáp, J. (1980). *Psychologie pro učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Červenka, J., Sadílková, H., & Kubaník, P. (2008). *Sociolingvistický výzkum situace romštiny na území ČR*. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav jižní a centrální Asie, Seminář romistiky. Získáno 12. března z <http://romistika.pspace.cz/docs/SociolingVyzkumRomstiny2008.pdf>

Di Francesco, N. (2011). *Early Childhood Educators' Knowledge of Developmental Milestones (KDM) and Appropriate Play Materials (KPM) in Relation to their Developmentally Appropriate Practices (DAP) in Child Care Centres in Quebec*. Získáno 18. března 2015 z <http://www.ruor.uottawa.ca/handle/10393/19959?mode=full>

DysCom 3.1. Výukový program pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami v českém jazyce. (24. března 2015). Získáno z website: http://www.x-soft.cz/dyscom/files/Dyscom_informace_3.1.pdf

Edfeldt, A. W. (1992). *Reverzný test. Průručka*. Bratislava: Psychodiagnostika, společnost s r. o.

Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. Praha. Portál.

GAC. (28. ledna 2009). *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených lokalit*. Získáno z

http://www.gac.cz/documents/nase_prace_vystupy/GAC_Vzdelanostni_drahy_a_sance_romskych_deti.pdf.

Geryková, V. Balabánová, H., Bogár, P., Holubová, V., Jalůvka, T., Juchelka, G., ..., Stanislav, P. (2008). *Manuál vzdělávacího programu rozvoje funkční gramotnosti romské mládeže*. Moravskoslezský kraj.

Jošt, J. (2011). *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada.

Kaleja, M. (2010). *Analýza postojů rodičů romských dětí ke vzdělávání*. Brno: Masarykova Univerzita. Pedagogická fakulta.

Klingerová, P., Ranglová, K., Moravec, Š., & Vrána, K. (2012). *Systémová spojení – předškolní vzdělávání*. Praha: Člověk v tísní. Získáno 5. března 2015 z [http://www.clovekvtisni.cz/uploads/file/1367231186–Syst%C3%A9mov%C3%A1%20spojen%C3%AD%20FINAL%20oprava2.pdf](http://www.clovekvtisni.cz/uploads/file/1367231186-Syst%C3%A9mov%C3%A1%20spojen%C3%AD%20FINAL%20oprava2.pdf)

Koncept (projekt) včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání. (2005). Získáno 2. března 2015 z <http://aplikace.msmt.cz/PDF/INtextkoncepcevcasnepece.pdf>

Koubková, H., Zíková, T., Morvayová, P., Vašát, P., Turnovec A. & Jakoubek, M. (2010). *Analýza institucionálních podmínek integrace sociálně vyloučených osob do vzdělávacího systému*. Plzeň: CAAT FF ZČU

Kutálková, D. (2005). *Jak připravit dítě do první třídy*. Praha: Grada.

Marčíková, K. (2013). *Prevence obtíží čtení a psaní u žáků na prvním stupni základní školy*. (Bakalářská práce). Získáno 2. února 2015. Olomouc: Knihovna Univerzity Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.

Marek, K., Bendová, K., Dolejš, M., Dostál, D., Charvát, M., Pechová, O., ... Vtípil, Z. (2013). *Manuál pro psaní diplomových prací na katedře psychologie FF UP v Olomouci*. Univerzita Palackého Olomouc, Filozofická fakulta, Katedra psychologie.

Matějček, Z. (1987). *Dyslexie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada.

Matějček, Z. (2013). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál.

Mertin, V. & Gillernová, I. (2003). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.

Molfese, Victoria J, Modglin, Arlene; Molfese & Dennis L, (2003). *The role of environment in the development of reading skills: A longitudinal study of preschool and school-age measures* Journal of Learning Disabilities vol. 36. Issue. 1, 59-67. (cit. 12.3.2015). Získáno z <http://www.andrews.edu/~rbailey/Chapter%20one/8844464.pdf>

Morkoc, O. C. & Acar, E. A. (2014) *Effectiveness of Multipurpose Unit Early Classroom Intervention Program for 4-5-Year-Old Children*. Title - Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri 14.5 (2014): 1851-1860.

Nancollis, A; Lawrie, B. A. & Dodd, B. (2005). *Phonological Awareness Intervention and the Acquisition of Literacy Skills in Children From Deprived Social Backgrounds*. Language, Speech & Hearing Services in Schools. Issue 4, Pages 325-35.

Plevová I. & Petrová A. (2012). *Obecná psychologie*. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.

- Plhánková, A. (2008). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Pokorná, V. (2010). *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál.
- Pokorná, V. (2010). *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál.
- Pokorná, V. (2011). *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál.
- Reiterová, E. (2008). *Základy psychometrie*. Olomouc: univerzita Palackého v Olomouci, filozofická fakulta.
- Reynolds A. J., Temple J. A., Robertson, D. L. & Mann, E. A. (2001) *Long-term Effects of an Early Childhood Intervention on Educational Achievement and Juvenile Arrest A 15-Year Follow-up of Low-Income Children in Public Schools FREE*. JAMA. 2001;285(18):2339-2346. doi:10.1001/jama.285.18.2339
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Ou, S., Robertson, D. L., Mersky, J. P., Topitzes, J. W., ... Niles, M. D. (2007). Effects of a school-based, early childhood intervention on adult health and well-being. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(8), 730–739.
- Ruskin, J. (20. března, 2015). *Celé Česko čte dětem*. Získáno z <http://www.celeceskoctedetem.cz/cz/menu/321/o-nas/moudra/clanek-1422--quot-knihy-jsou-lidem-tim-cim-jsou-perute-ptakum-quot/>
- Sčítání lidu, domů a bytů 2011. (23. března 2015). Český statistický úřad. Získáno z http://vdb.czso.cz/sldbvo/#!stranka=podletematu&tu=30715&th=&v=&vo=H4sIAAAAAAAAAAFvzloG1ulhBMCuxLFGvtCQzR88jsTjDN7GAlf3WwcNiCReZGZjcGLhy8hNT3BKTS_KLPBk4SzKKUosz8nNSKgrsHRhAgKecA0gKADF3CQNnaLBrUIBjkKNvcSFDHQMDhmqGCqCiYA__cLCiEgZGvxlGdg9_Fz__EMeCEgY2b38XZ89gllvLxTHEP8wx2NEFJM4ZHOIY5u_t7-MJ1OIP5ldEBkT5OwU5RgH5IUB9fo4ePq4uEPNYw1yDolzhPstJzEvX88wrSU1PLRJ6tGDJ98Z2CyYGRk8G1rLEnNLUiilGAYQ6v9LcpNSitjVTZbmnPOhmArq34D8Q

IDDwAG10C_KFWcoe4ugU6uPtWMLA4eni6hcSEAZ0FYe_k3OQmaGJYwUAIQC
AbFsBAAA.&vseuzemi=null&void=.

Selikowitz, M. (2000). *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada.

Sindelarová, B.(2007). *Předcházíme poruchám učení. Soubor cvičení pro děti v předškolním roce*. Praha: Portál.

Skibbe L. E., Connor, C. M, Morrison, F. J. & Jewkes, A. M. (2011). *Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth*. *Early Childhood Research Quarterly*, 26 (2011), pp. 42–49

SkibbeL. E., Connor, C. M., Morrison, F.J. & Jewkes, A.M. (2011). *Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth*. *Early Childhood Research Quarterly*, 26 (2011), pp. 42–49

Smolíková, K. (2004). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.

Smolíková, K. (2007). *Východiska pro tvorbu vzdělávacího obsahu v přípravné třídě*. Získáno 16. února 2015 z <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/s/1553/VYCHODISKA-PRO-TVORBU-VZDELAVACIHO-OBSAHU-V-PRIPRAVNE-TRIDE.html/>

Šikl, R. (2012). *Zrakové vnímání*. Praha: Grada.

Šikulová R, Bartošová, I., Brtnová, Čepičková, I., Geringová, J., Hornáčková, V., Janáčková, B., ... Křováčková, B. (2011). *Společně to dokážeme. Metodika pro učitele přípravných tříd*. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta.

Vágnerová, M. (1997). *Psychologie školního dítěte*. Praha: Univerzita Karlova.

Vágnerová, M. (2013). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Verecká, N. (2002). Praha: *Jak pomáhat dětem při vstupu do školy*. Praha: Nakladatelství lidové noviny.

Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In *Sbírka zákonů*. 12. února 2011. Získáno z <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>

Základní škola Přerov, Boženy Němcové 16. (2014). *Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání v přípravné třídě „škola hrou“*.

Zákon č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů. In: *Sbírka zákonů*. 15 března 2015. Získáno z <http://www.cz-museums.cz/UserFiles/File/Legislativa/zakon-101-2000.pdf>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů*. 12. února 2015. Získáno z <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů*. 12. února 2015. Získáno z <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>

Zelinková, O. (2008). *Dysexie v předškolním věku*. Praha. Portál.

Přílohy

Příloha č. 1: Formulář zadání diplomové práce

Příloha č. 2: Český abstrakt diplomové práce

Příloha č. 3: Cizojazyčný abstrakt diplomové práce

Příloha č. 4: Ukázka Edfeldtova reverzního testu

Příloha č. 5: Informovaný souhlas rodičů s účastí dítěte na výzkumu

Příloha č. 6: Výsledky Edfeldtova reverzního testu

Příloha č. 1: Formulář zadání diplomové práce

Příloha č. 2: Český abstrakt diplomové práce

Abstrakt

Název práce: Předškolní vzdělávání a rozvoj funkcí čtení u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí

Autor práce: Anežka Štukavcová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Panajotis Cakirpaloglu, DrSc.

Počet stran a znaků: 77, 118 300

Počet příloh: 6

Počet titulů použité literatury: 60

Abstrakt (800–1200 zn.): Cílem práce bylo ověřit, zda předškolní vzdělávání (PV) u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí pozitivně ovlivňuje funkce čtení – reverzní rozlišování tvarů. Studie částečně navazuje na práci Cakirpaloglu a Kořínka (2014). Byly stanoveny hypotézy o statisticky významném rozdílu mezi dětmi s PV a bez PV ve funkci čtení v 1. polovině 1. ročníku, v 2. polovině 1. ročníku a v 1. polovině 2. ročníku. Dále pak o statisticky významném pokroku ve funkcích čtení u obou skupin dětí dohromady, u dětí s PV zvlášť a u dětí bez PV zvlášť. Výzkumnou metodou byl Edfeldtův reverzní test. Testováno bylo 13 dětí. Test byl respondentům zadán třikrát v průběhu 1. a 2. třídy. Hypotézy o rozdílu mezi dětmi s PV a bez PV ve funkci čtení se nepotvrdily ani v jednom měření. Potvrdila se nám hypotéza o pokroku ve funkcích čtení u obou skupin dětí měřených dohromady a zvlášť u skupiny dětí s PV.

Klíčová slova: předškolní vzdělávání, sociálně znevýhodněné prostředí, romská komunita, vnímání, funkce čtení, reverzní rozlišování tvarů

Příloha č. 3: Cizojazyčný abstrakt diplomové práce

Abstract

Title: The Preschool Education and Development of Functions Reading of Children from Social Disadvantaged Environment

Author: Anežka Štukavcová

Supervisor: doc. PhDr. Panajotis Cakirpaloglu, DrSc.

Numberofpages and characters: 77, 118 300

Numberofappendices: 6

Numberofreferences: 60

Abstract (800–1200 characters): The main aim of this thesis was to verify whether Preschool Education (PE) of Children from social disadvantaged environment influence the functions of reading positively, specifically the reverse shape differentiation. The study continues in the study of Cakirpaloglu & Kořínek (2014). A significant difference between children with PE and children without PE in function reading within the 1. half of the 1. class, in the 2. half of the 1. class and during the 1. half of the 2. class has been established in hypothetical research. There have been also research hypotheses about a significant progress in fuction reading by both groups of children together, then by children with PE and without PE, separately. The Edfeldt Reverse Test has been employed as our research method by which 13 children have been tested. Test was assigned within the 1. and the 2. class three times. Hypotheses about difference between children with PE and without PE have been rejected. The hypothesis about progress in function reading by both groups of children together and by group of children with PE separately have been affirmed. Our research has not affirmed results of many studies about influence of PE.

Key words: Preschool education, social disadvantage environment, functions reading, perception, Romany population

Příloha č. 4: Ukázka Edfeldtova reverzního testu

44	NП	d b
⌒ — — ⌒	Y Y	⌒ — — ⌒
9 9	d d	— ⌒ — ⌒

Příloha č. 5: Informovaný souhlas rodičů s účastí dítěte na výzkumu

Příloha č. 6: Výsledky Edfeldtova reverzního testu

Respondent:	PV	1. měření	2. měření	3. měření
1	ano	69	59	64
2	ano	66	69	67
3	ano	67	71	69
4	ano	28	58	70
5	ano	73	76	82
6	ano	32	59	70
7	ano	73	79	83
8	ano	69	77	77
9	ne	60	83	79
10	ne	50	48	56
11	ne	62	69	70
12	ne	62	63	60
13	ne	62	67	65