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 prací 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

7.1. Proces výběru (výběrová metoda)

7.2. Charakteristiky a velikost výběrového souboru

8. Analýza dat, prezentace, popis a interpretace výsledků

8.1. Získaná data

8.2. Zodpovězení Hypotézy H1

8.3. Zodpovězení Hypotézy H2

8.4. Zodpovězení Hypotézy H3

8.5. Zodpovězení hypotézy H4

8.6. Zodpovězení hypotézy H5

8.7. Zodpovězení hypotézy H6

9. Diskuze

10. Závěr

11. Souhrn

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 předmětem studie zkoumá longitudinálně – 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 jinem vzdělávání, podle kterého pocházejí děti ze SZP z rodin, které „mají nízké sociální kulturní postavení“. Jsou jim 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 tísni, 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


1.2. Koncentrace pozornosti

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 ji 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 důležité 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 logopedu. 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


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 poznámen dlouhodobou nemocí dítěte, těživou 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 schopnost, 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 lateralitou. 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 timemanagement dětí – rozvrhování si činností ve škole i úkolů doma (Zelinková, 2008).
1.7. Paměť


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


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 figure a pozadí, zrakové analýzy a syntézy, záměrného vedení očních pohybů, zrakové paměti, vizuomotorické koordinace a zraková diferenciace“ (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

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:


**1.11.2. Zrak**

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 nabył 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 zákonnitě, 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).


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

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


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 slabíky, písmena a jejich zpětné skládání do slov (Bednářová & Šmardová, 2010).


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). Její formování je spojeno s růstem společenského života. 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 myslí 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 nezbývá dostatek času. Na zapamatování si nových informací také působí aktuální stres, kterému je dítě vystavováno, dále retroaktivní a proaktivní interference (Fontana, 2003).


### 1.11.5. Testy zrakového vývoje


Během prvního nestrukturnovaného stupně vývoje ve 3 až 4 letech je dítě schopno tvary označit – kolečko, čtvereček a elipsu nazvat míčem, třícípý a čtyřcípý
tvar 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).
2. Sociální znevýhodnění

2.1. Socializace


2.1.1. Bioekologický systém


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.


**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 statusem nezaměstnaný využívají státní sociální podporu a jinou podporu, čímž nepřispívají státnímu rozpočtu a jsou „trnem v oku“ těm, kteří jsou díky zaměstnání plátci 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 vysokého rizika sociálně patologických jevů, kriminality za účelem výdělku (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 společně přijímanými kulturními vzorcemi, 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 vychovávaná, tyto strategie fungování a kulturní návyky přejíma 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
vyločení. 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 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 práčku, 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


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 pocházejí z oblasti s nízkým sociálně – ekonomickým statusem, byly podstatně nižší, než u běžné populace a to navzdory skutečnosti, že dětské poznávací
slovník byly srovnatelné. Došli k závěru, že tyto děti mohou být ohroženy opožděným vývojem psaní, což může mít vliv na celkový studijní pokrok.


Děti žijící v 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 nepřeucitelné. Protože jejich rodiče, sourozenci, vrstevníci žijí v stejném prostředí, nejsou jim schopní pomoci s přeucením 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 počet násilných trestních 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

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 Vlachike Roma (10 %) – což jsou Olašští Romové, malou částí jsou Ungrike Roma (maďarští Romové) a Sinti (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 nezcela 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 rozptyleni mezi ostatními národnostmi. Říkají si


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 dovidáme, 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 považovaní 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 asociáty 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 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 romlekty – 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 mešale - 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 tchyni považuje za druhou matku a chová k ní velkou úctu. Největší úcty se dostává starým lidem, kteří jsou vážení za svou modrost a zkušenost.

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 příležitost 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 dovidáme, 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,

**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 třídní se však měl odpovídat specifickým potřebám dítět těchto tříd a na ně vytvořit 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).


Ve vyloučených lokalitách jsou často vedeny přípravné třídy, do kterých docházejí právě děti z těchto lokalit, sídlišť. 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 etnik a jiného prostředí (Šíkulová, 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 sklobit, 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 věst 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 oblast 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 písma a číselce. Mělo by vědět, jak vypadá zapsané jeho jméno, aby je 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).


Oblast sociálně kulturní – „Dítě a společnost“ – se snaží dítě seznámat 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 činnost (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).


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:

Nepříkladlání 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 nepřijatí, 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 zněhodnocena.


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).

**Nedostatečná informovanost o zápisu** – aby rodiče své dítě přihlášili do mateřské školy, musejí být aktivní ve vyhledávání termínů zápisů. Tyto informace bývají zveřejňovány na internetových stránkách, na letáčích 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 činný. Podle zkušeností 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 pocit 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).


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).

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 (Zelinková, 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 pexo, 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).
• 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 čárou (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 metodou podpory čtení je považováno předčítání pedagogem. Je spojeno s radostí ze čtení, se společnou činností dětí, s příjemnými chvilkami. 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.

43
• 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


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


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 úrovne 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 zácvičných úkolů. Na jednotlivých příkladech vysvětlí zadávající dítěti princip a způsob vyplňování testu.

Podle hrubých skórů 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 skór 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

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 funkčních čtení, jsme zvolili Friedmannovu analýzu rozptylu. Výpočty probíhaly ve statistickém programu STATISTIKA 12 CZ.

6.4. Etické problémy a způsob jejich řešení

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 vychováváni 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 účastnila 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 ochotná 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

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Absolutní četnost</th>
<th>Relativní četnost v %</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>původní n</td>
<td>21</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>mortalita n</td>
<td>8</td>
<td>38</td>
</tr>
<tr>
<td>výsledný n</td>
<td>13</td>
<td>62</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Absolutní četnost</th>
<th>Relativní četnost v %</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>celkový n</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>experimentální sk. n</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>kontrolní sk. n</td>
<td>5</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

![Diagram showing the number of respondents in experiment and control groups]

Tabulka č. 3: Genderové zastoupení respondentů

<table>
<thead>
<tr>
<th>Absolutní četnost</th>
<th>Relativní četnost v %</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>respondenti n</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>experimentální sk.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>celkem n</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>chlapci n</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>dívky n</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>kontrolní sk.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>celkem n</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>chlapci n</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>dívky n</td>
<td>3</td>
</tr>
</tbody>
</table>
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).


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

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>rok, měsíc</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Průměrný věk</td>
<td>6,8</td>
</tr>
<tr>
<td>minimum</td>
<td>6,1</td>
</tr>
<tr>
<td>maximum</td>
<td>7,4</td>
</tr>
</tbody>
</table>
8. Analýza dat, prezentace, popis a interpretace výsledků


8.1. 4. 1 Získaná data


Tabulka č. 5.: Experimentální skupina

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>n</th>
<th>průměr</th>
<th>medián</th>
<th>minimum</th>
<th>maximum</th>
<th>rozptyl</th>
<th>Směr.odch.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. měření</td>
<td>8</td>
<td>59,6</td>
<td>68</td>
<td>28</td>
<td>73</td>
<td>298.98</td>
<td>σ=17.29</td>
</tr>
<tr>
<td>2. měření</td>
<td>8</td>
<td>68,5</td>
<td>70</td>
<td>58</td>
<td>79</td>
<td>67</td>
<td>σ=8.19</td>
</tr>
<tr>
<td>3. měření</td>
<td>8</td>
<td>72,8</td>
<td>70</td>
<td>64</td>
<td>83</td>
<td>43.44</td>
<td>σ=6.59</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabulka č. 6: Kontrolní skupina

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>n</th>
<th>průměr</th>
<th>medián</th>
<th>minimum</th>
<th>maximum</th>
<th>rozptyl</th>
<th>Směr.odch.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. měření</td>
<td>5</td>
<td>59,2</td>
<td>62</td>
<td>50</td>
<td>62</td>
<td>21.76</td>
<td>σ=4.66</td>
</tr>
<tr>
<td>2. měření</td>
<td>5</td>
<td>66</td>
<td>67</td>
<td>48</td>
<td>83</td>
<td>126.4</td>
<td>σ=11.24</td>
</tr>
<tr>
<td>3. měření</td>
<td>5</td>
<td>66</td>
<td>65</td>
<td>56</td>
<td>79</td>
<td>64.4</td>
<td>σ=8.02</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Grafy znázorňují hrubé skóry jednotlivých respondentů zvlášť 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Proměnná</th>
<th>Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) (Tabulka1) Dle proměn. Prom1 Označené testy jsou významné na hladině p &lt;,05000</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Sčt poř. skup.1</td>
<td>Sčt poř. Skup. 2</td>
</tr>
<tr>
<td>Prom.2</td>
<td>66,00000</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Proměnná</th>
<th>Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) (Tabulka1) Dle proměn. Prom1 Označené testy jsou významné na hladině p &lt;,05000</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Sčt poř. skup. 1</td>
</tr>
<tr>
<td>Prom.2</td>
<td>58,50000</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Proměnná</th>
<th>Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) (Tabulka1) Dle proměn. Prom1 Označené testy jsou významné na hladině p &lt;,05000</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Sčt poř. skup.1</td>
<td>Sčt poř. Skup. 2</td>
</tr>
<tr>
<td>Prom.2</td>
<td>65,00000</td>
</tr>
</tbody>
</table>

K H3 jsme si stanovili H₀:

H₀: 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Proměnná</th>
<th>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</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Průměrné poř.</td>
</tr>
<tr>
<td>1.měření</td>
<td>1,300000</td>
</tr>
<tr>
<td>2.měření</td>
<td>2,150000</td>
</tr>
<tr>
<td>3.měření</td>
<td>2,550000</td>
</tr>
</tbody>
</table>

K H4 jsme si stanovili H₀:

H₀: 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 funkčním čtení u dětí, které absolvovaly PV.

Tabulka č. 11: Experimentální skupina

<table>
<thead>
<tr>
<th>Proměnná</th>
<th>Exper.sk. Friedmanova ANOVA a Kendallův koeficient shody (Tabulka1)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>ANOVA chí.-kv. (N = 8, sv = 2) = 7,548387 p = ,02296 Koeficient shody = ,47177 Prům.hods. r = ,39631</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Průměrné poř.</th>
<th>Součet poř.</th>
<th>Průměr</th>
<th>Sm. odchylka</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1.měření</td>
<td>1,250000</td>
<td>10,00000</td>
<td>59,62500</td>
</tr>
<tr>
<td>2.měření</td>
<td>2,187500</td>
<td>17,50000</td>
<td>59,62500</td>
</tr>
<tr>
<td>3.měření</td>
<td>2,562500</td>
<td>20,50000</td>
<td>72,75000</td>
</tr>
</tbody>
</table>

K H5 jsme si stanovili H₀:

H₀: Neexistuje signifikantní pokrok ve funkčním 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Proměnná</th>
<th>Kontr.sk. Friedmanova ANOVA a Kendallův koeficient shody (Tabulka1)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>ANOVA chí-kv. (N = 5, sv = 2) = 2,800000 p = ,24660</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Koeficient shody = ,28000 Prům.hods. r = ,10000</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Průměrné poř.</th>
<th>Součet poř.</th>
<th>Průměr</th>
<th>Sm. odchylka</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1.měření</td>
<td>1,400000</td>
<td>7,00000</td>
<td>59,2000</td>
<td>5,21536</td>
</tr>
<tr>
<td>2.měření</td>
<td>2,400000</td>
<td>12,00000</td>
<td>66,0000</td>
<td>12,56981</td>
</tr>
<tr>
<td>3.měření</td>
<td>2,200000</td>
<td>11,00000</td>
<td>66,0000</td>
<td>8,97218</td>
</tr>
</tbody>
</table>

K H6 jsme si stanovili H₀:

H₀: 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 přípravou 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).


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 vzděláváme n 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 prací 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 Kořínka (2014) však statisticky významně potvrdil rozdíl v prvním měření. Mohlo to být dano tím, že výzkumný soubor dětí Cakirpaloglu a Kořínka 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. Zvlášť u experimentální skupiny a zvlášť 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.

Otázku 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 zvýhodněny 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 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 kterékolik 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 pomoci poskytovanými 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. Ačkoliv 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 tří 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.


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 studiemi (Reynolds, Temple, Robertson & Mann, 2001, Reynolds et al.,
hypotéza o pokroku v průběhu měření ve funkcích čtení u obou skupin dětí
dohromady a zvlášť 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**


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=H4sIAAAAAAAAAAFvzloG1ulhBMCMuxLFGvtCQzR88jsTjdN7GAlf3WwcNiCRZGZjcGLhy8hNT3BKTS_KLPBk4SzKKUosz8nNSKgrsHRhAgKecA0gKADF3CQNnaLBrUILBiKKNvcSFDHQMDhhqGCqCiYA__cLCiEgZGvxILdg9_Fz__EMeCEgY2b38XZ89gllvLxTHEP8wx2NEFJM4ZHOIY5u_t7-MJ1OIP5ldEBkt5OwU5RgH5lUB9f0ePq4uEPNYw1yDolzhPstJzEvX88wrSU1PLRJ6lGDJ98Z2CyYGRk8G1rLEnNLuiiGAYQ6v9LcpNSitjVTZbmnPOhmArq34D8Q


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


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
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
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.

Number of pages and characters: 77, 118 300

Number of appendices: 6

Number of references: 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 function 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>A4</th>
<th>N</th>
<th>d b</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ᶥ</td>
<td>Y Y</td>
<td>ᶥ ᶥ</td>
</tr>
<tr>
<td>ᶤ</td>
<td>d</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Příloha č. 5: Informovaný souhlas rodičů s účastí dítěte na výzkumu
Příloha č. 6: Výsledky Edfeldtova reverzního testu

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