



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

Bakalářská práce

Program integrace dětí ze znevýhodněného sociokulturního
prostředí v MŠ

Vypracoval: Vendulka Pěstová

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Jan Vaněk

České Budějovice 2014

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

Poděkování:

Děkuji vedoucímu bakalářské práce panu Mgr. J. Vaňkovi za odborné metodické vedení při zpracování práce.

Abstrakt

Cílem práce je vytvoření programu integrace dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v mateřské škole, sledování jeho dopadu na rozvoj schopností těchto dětí ve specifických oblastech a na úspěšnost jejich sociálního začlenění v běžné třídě mateřské školy. V teoretické části je definován pojem sociokulturně znevýhodněného prostředí a specifikovány problémy dětí se sociokulturním handicapem. Do kontrastu s nimi je popsán bezproblémový vývoj předškolního dítěte. V souvislosti s předškolním vzděláváním jsou objasněny pojmy diagnostika, reedukace, integrace, metody předškolního vzdělávání a prosociálnost. Praktická část uvádí výsledky kvalitativního výzkumu, ve kterém byl zjišťován dopad realizovaných aktivit na rozvoj schopností dětí v oblasti emoční a morální inteligence a na úspěšnost sociálního začlenění do běžné třídy mateřské školy. Na základě výsledků pozorování a získané osobní zkušenosti s realizací popsaných aktivit je sestaven přehled doporučených aktivit podporujících integraci dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.

Klíčová slova

Znevýhodněné sociokulturní prostředí, deprivace, diagnostika, reedukace, integrace, metody předškolního vzdělávání, prosociálnost

Abstract:

The aim of this work is making an integration programme for social and cultural disadvantaged children in kindergartens, monitoring its effect on skills development of these children in specific areas and on their success in social inclusion in an ordinary kindergarten class. The term social and cultural disadvantaged environment has been defined in the theoretical part of this work and there have been also specified problems of social and cultural handicapped children. Then a problemless child development has been described in contrast to it. The terms diagnostics, re-education, integration, pre-school education methods and positive social aimed behavior have been explained in this context, too. The practical part presents results of the qualitative research. It has been examined an effect of realized activities on children skills development of their emotional and moral intelligence and on their success in social inclusion in an ordinary kindergarten class. Then the list of recommended activities of mine has been made. These activities support an integration of social and cultural disadvantaged children. The activities are based on observing results of mine and also on my own experiences with realization of these activities.

Keywords:

social and cultural disadvantaged environment, deprivation, diagnostics, re-education, integration, pre-school education methods, positive social aimed behaviour.

OBSAH

ÚVOD.....	8
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA	9
1.1 Pohled sociální pedagogiky.....	9
1.2 Sociokulturně znevýhodněné prostředí – charakteristika.....	11
1.3 Vývoj předškolního dítěte.....	12
1.3.1 Vývoj vazebného chování u dítěte předškolního věku.....	12
1.3.2 Motivace u dítěte předškolního věku	13
1.3.3 Kognitivní vývoj u dítěte předškolního věku	15
1.3.4 Emoční vývoj u dítěte předškolního věku	18
1.3.5 Morální vývoj u dítěte předškolního věku.....	20
1.3.6 Socializace předškolního dítěte	22
1.4 Nejčastější problémy dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.....	23
1.4.1 Pojem a druhy deprivace	23
1.4.2 Citová deprivace.....	23
1.4.3 Psychické důsledky citové deprivace	24
1.4.4 Další charakteristiky problémů dětí se sociokulturním znevýhodněním	27
1.5 Diagnostika	29
1.6 Sociální integrace a reedukace	30
1.7 Metody předškolního vzdělávání	30
2 CÍL PRÁCE, PŘEDPOKLADY	32
2.1 Cíl práce.....	32
2.2 Předpoklady	33
3 METODIKA.....	34
3.1 Postupy získávání dat.....	34
3.2 Charakteristika zkoumané skupiny	35
3.3 Sběr a zpracování dat	35
3.4 Reflexe výzkumníka	47
4 VÝSLEDKY.....	48

5 DISKUSE.....	49
ZÁVĚR:	49
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	50
SEZNAM PŘÍLOH:	52

ÚVOD

„Jen máloco dokáže v průměrném člověku vyvolat silnější pocity než záležitosti, které se týkají dětí. Dospělé zvláště dojme nebo zasáhne vše, co se dotýká dětí. Ať už jsou pobouřeni jejich chováním nebo o ně mají starost, když se zraní nebo jsou zanedbané. Ještě pozoruhodnější je to, že každý člověk ví, jak by se daná situace či chování měly řešit. Většinou však správný způsob, jak situaci řešit, není tak jednoznačný a přímočarý. Jak bychom do takových choulostivých situací měli zasahovat a přitom si být jisti, že pomáháme?“ (Julian Elliot, Maurice Place 2002)

Prvním přirozeným prostředím, kde se každý jedinec ocitá, je obvykle jeho rodina, do níž se narodí. Dítě zde získává základní sociální zkušenost, vytváří si zde představu o okolním světě. Naučí se zde posuzovat, zda je svět spíše dobrý nebo zlý. V rodině má možnost získat důležitý pocit základní důvěry: *„Rodina je zjednodušeným modelem světa, v němž získává první zkušenosti a ověřuje si reakce okolí na své chování. Funkce orientační rodiny lze charakterizovat ve vztahu k základním psychickým potřebám. Ne vždy je ovšem rodina schopna nebo ochotna tyto funkce plnit, někdy je plní jen částečně či patologickým způsobem.“ (Vágnerová, 2008, s. 590)*

Dalším, pro dítě velmi důležitým prostředím, je pak mateřská škola, kam se dítě vydává. Možná jde o první kontakt s velkým opravdovým zpočátku neznámým světem. Dítě se zde ocitá samo bez rodičů, nese si sem svou výbavu, pečeť svého prostředí, celé své já.

Právě do mateřské školy přichází děti z různých sociálních poměrů i kultur. Pedagogové v mateřské škole jsou průvodci tímto pro dítě novým prostředím. Pomáhají dítěti nejen se v mateřské škole zorientovat, začlenit se mezi ostatní, hrát si, rozvíjet se, ale také často jako první diagnostikují nedostatky či odlišnosti ve vývoji dítěte, které si dítě přináší ze své rodiny, ze svého sociokulturního prostředí.

„Četné výzkumy odborníků potvrzují, že pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí může mateřská škola představovat bezpečné místo, kde se mohou vyrovnávat se sociální a emoční deprivací z rodiny.“ (Syslová, 2012)

Téma integrace dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí jsem si vybrala pro svou bakalářskou práci právě proto, že jsem se ve své třídě předškoláků s dětmi se

sociokulturním znevýhodněním setkala a chtěla jsem s těmito dětmi pracovat tak, abych jako pedagog mohla ovlivnit alespoň z části jejich rozvoj či směřování a pomohla jim k snazšímu začlenění do většinové společnosti.

V teoretické části nejprve přináším několik poznatků z oblasti sociální pedagogiky, které nás do tématu uvádí v širších souvislostech, vymezují charakteristiku dětí a rodin ze sociálně znevýhodněného prostředí a poukazují na problémy, které se u dětí mohou objevovat právě následkem nepříznivého vlivu prostředí. Do kontrastu stavím charakteristiku bezproblémového vývoje dítěte předškolního věku. Objasňuji pojmy diagnostika, reedukace a integrace a popisují metody předškolního vzdělávání, které mohou posílit prosociální chování dětí.

V praktické části se na základě popisu problémů, se kterými se potýkají učitelky mateřských škol v souvislosti s edukací a s ní související integrací dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, i na základě zkušenosti osobní, sestavuji návrh činností zaměřený na rozvoj chybějících kompetencí těchto dětí. Metodou pozorování sleduji dopad realizace aktivit na rozvoj schopností dětí v oblasti emoční a morální inteligence a na jejich začlenění mezi děti v běžné třídě mateřské školy.

V závěru znovu shrnuji své poznatky získané pozorováním z vlastní praxe a srovnávám je s již formulovanými výsledky odborníků. Dle své konkrétní zkušenosti vyjadřuji své názory ohledně působení na děti se sociokulturním znevýhodněním v mateřské škole, které by mělo směřovat k úspěšné integraci dětí z této specifické skupiny do majoritní společnosti a sestavuji přehled doporučených aktivit, které by integraci dětí ze sociokulturního prostředí podpořily.

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1.1 Pohled sociální pedagogiky

S rozvojem mezioborového přístupu se obecně dospělo k poznání, jak uvádí Průcha (Průcha 2000), že edukační realita, včetně jejích subjektů a institucí, je především součástí celkové sociální reality, a proto musí být zkoumána i ze sociologického pohledu.

Arnošt Bláha charakterizoval tuto nutnost již před 70 lety takto: „*Vývoj jedince je výsledkem spolupůsobnosti dvou činitelů: dědičnosti a prostředí. Moderní sociologie dovede dobře analyzovat vliv prostředí na jedince. Víme, že prostředí působí. Víme, že prostředí není jedno, že jsou mnohá prostředí. Ale nevíme dosud, jak to které prostředí působí. Vyzkoumat to se zřetelem k dítěti, to je úkol sociologické pedagogiky. Je v zájmu pedagogiky, aby toto výzkumné dílo bylo podniknuto.*“ (Bláha, 1927 in Průcha 2000, s.56)

V současnosti se tato problematika sociální pedagogiky řadí mezi významné obory. Podle Průchy (2000) je důvodem poznání, že sociální faktory jsou podstatné determinanty průběhu a výsledků všech edukačních procesů.

„Jak ale oddělit to, čím ovlivňuje rozvoj jedince samotná školní edukace, od vlivu rodiny, médií, vrstevníků, zájmových organizací? To se jeví prozatím jako neřešitelný problém v sociologii výchovy.“ (Průcha, 2000, s.60)

„Zjištění role, kterou má výchova v sociálním vývoji člověka odtud i mravním, politickém a kulturním vývoji společnosti, je nesnadné proto, že člověk nabývá vzdělání z různých zdrojů, takže snad jen jeho menší část je dílem školy...“ (Pařízek 1996 in Průcha 2000, s.60)

Celkově však sociologie výchovy přináší důkazy o tom, že školní vzdělávání má reálný vliv na rozvoj člověka a společnosti, ale také za působení i dalších činitelů.

Všechny tyto teze a poznatky se v té nejnižší počáteční úrovni týkají i vzdělávání v mateřské škole jako v první výchovně vzdělávací instituci, do které dítě ideálně nastoupí.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání definuje úkol institucionálního předškolního vzdělávání jako doplnění rodinné výchovy:

„...v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení.“ Předškolní vzdělávání má také smysluplně obohacovat denní program dítěte, zajišťovat mu odbornou péči a usnadňovat mu jeho další životní a vzdělávací cestu. K vytvoření dobrých předpokladů k dalšímu vzdělávání dle tohoto dokumentu je třeba maximální podpory individuálních rozvojových možností dítěte, tak aby mohlo dospět k optimální úrovni

osobního rozvoje a učení. resp. k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná. (Smolíková, 2007, s.5)

Mateřská škola jako instituce také plní úkol diagnostický zejména v případě dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, kam se řadí také děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.

1.2 Sociokulturně znevýhodněné prostředí – charakteristika

Jak tedy popsat ono znevýhodněné prostředí, koho se týká a co vlastně způsobuje?

V mezinárodním měřítku se otázkou tohoto prostředí ve své studii zabývala skupina odborníků z celé Evropy: *„Zvýšený počet „rizik“ vyskytujících se v rodině nebo v širším rodinném kontextu negativně ovlivňuje rozvoj intelektuálních schopností, školní výsledky, sociálně emoční kompetence, sociální přizpůsobivost a zdraví. Mezi rizikové faktory na úrovni samotného dítěte patří nízká porodní hmotnost, zdravotní problémy, nízký inteligenční kvocient (IQ) a povahové vlastnosti. Na úrovni rodičů a rodiny mezi tyto faktory patří duševní problémy rodičů (deprese, zneužívání návykových látek), manželské konflikty, velký počet dětí v rodině, neúplná rodina, nízké příjmy, pracovní stres, nezaměstnanost a časté změny bydliště. Na úrovni blízkého okolí a komunity jsou to pak špatná úroveň bydlení, konfrontace se zločinem a násilím a znečištěné životní prostředí.“* (Eurydice, informační síť o vzdělávání v Evropě, 2010, s. 19)

Dále zde zaznívá názor popisující rodičovství jako stav vyžadující silnou motivaci zaměřenou na dítě, často na úkor vlastních zájmů rodičů. Jestliže jsou tedy rodiče trvale vystaveni stresu plynoucímu ze zátěže svého znevýhodnění a rizik, které na ně působí, dochází tak k posunu jejich hodnot a negativnímu dopadu na výchovu dítěte. Například dle citace Congera a kol. v témže dokumentu se snižuje motivace stimulovat dítě a starat se o jeho bezpečí a pohodu. Tento stav často vede k tvrdému rodičovskému přístupu. Ackerman a kol. citovaný v témže dokumentu dodává, že pokud si rodiče i přes nepřízeň osudu dokáží zachovat pozitivní emoce vůči dítěti, není se třeba obávat žádných závažných důsledků pro rozvoj dítěte. Tak tomu ale obvykle nebývá.

Dle Průchy a Koťátkové (2013) je sociokulturně znevýhodněné prostředí prostředím sociálně narušených rodin. Děti z tohoto prostředí jsou dětmi rodičů dlouhodobě

nezaměstnaných, rodičů s extrémně nízkým vzděláním apod. Souhrnně jde o děti, které ve svém prostředí trpí sociokulturní deprivací, tj., které vyrůstají v podmínkách nepodporujících náležitě jejich intelektový, mravní a citový vývoj, deformujících jejich hodnotové orientace apod.

K pochopení důležitých souvislostí je třeba vědět, jak probíhá zdravý vývoj dítěte předškolního věku.

1.3 Vývoj předškolního dítěte

1.3.1 Vývoj vazebného chování u dítěte předškolního věku

Každý jedinec je podle odborníků z řad psychologů bio-psycho- sociální jednotkou. Každé nově narozené dítě si na svět nese svou vybavenost biologickou i psychickou z velké části ve svých genech. Sociální složka této jednotky je dána ponejvíc prostředím a vztahy, ve kterých dítě vyrůstá. Prvotní vztahy se prohlubují již krátce po narození, mají pro dítě nezastupitelný význam. Teorii vytvoření tzv. *attachment*, citové vazby či základního přilnutí s primární pečující osobou – nejčastěji matkou - rozpracovávají ve svých dílech např. Bowlby a Ainsworthová. Kvalita této vazby vzniklé na základě emocionální kvality interakcí matky s dítětem se tak stává určitou zkušeností, modelem, který si odnáší dítě až do dospělosti. Vytvoří - li se u dítěte tzv. *jistá citová vazba*, znamená to, že zažilo v raném dětství pocit jistoty, bezpečí a přijetí. Tato stabilita se pak promítá po celý jeho život do budoucí míry adaptace, zvládnání stresu i do schopnosti vytvářet vztahy. Tyto tři jmenované momenty a jejich zvládnání můžeme pozorovat například při nástupu dítěte do mateřské školy.

„U dětí s jistým typem citové vazby se začíná v předškolním věku objevovat nezávislost. Děti ví, že rodič je jim na blízku, i když zrovna není fyzicky přítomen. To umožňuje dítěti prozkoumávat okolí nebo si hrát se svými vrstevníky po delší dobu, aniž by vyžadovalo rodičovskou přítomnost. Se svými vrstevníky i dospělými komunikuje bez zábrán o svých názorech, přáních i pocitech, zvyšuje se jeho schopnost empatie i vyrovnávání se s frustrací.“ (Běreš, 2013, str.66)

Závěry, které Bowlby vyvodil z různých výzkumů, shrnuli Matějček a Langmeier takto:

„Dítě v útlém věku má být vychováváno v ovzduší citové vřelosti a má být připoutáno k matce (nebo k náhradní mateřské osobě) intimním a trvalým citovým svazkem, který je pro oba zdrojem uspokojení a radosti. Situace, v níž dítě strádá nedostatkem takového citového pouta, vede k řadě poruch duševního zdraví, které podle stupně a trvalosti takové deprivace jsou různě těžké a popřípadě nenapravitelné.“ (Langmeier, Matějček 2011, str.18.)

K tomuto tématu se vyjadřuje také Vágnerová: *„Matka (event. jiná lidská bytost) představuje v normální rodině pro dítě zdroj jistoty a bezpečí. Jeho potřebu citové jistoty obvykle uspokojuje tím, že mu poskytne specifickou zkušenost prožitku spolehlivého mezilidského vztahu. Tak umožňuje dítěti splnit první vývojový úkol: získat základní důvěru ve svět a v závislosti na tom i pocit sebedůvěry a životní jistoty.“ (Vágnerová, 2008, s. 597)*

Uspokojení citové potřeby bezpečí se řadí do základní škály lidských potřeb, teprve jejím naplňováním je jedinec schopen dalšího rozvoje.

1.3.2 Motivace u dítěte předškolního věku

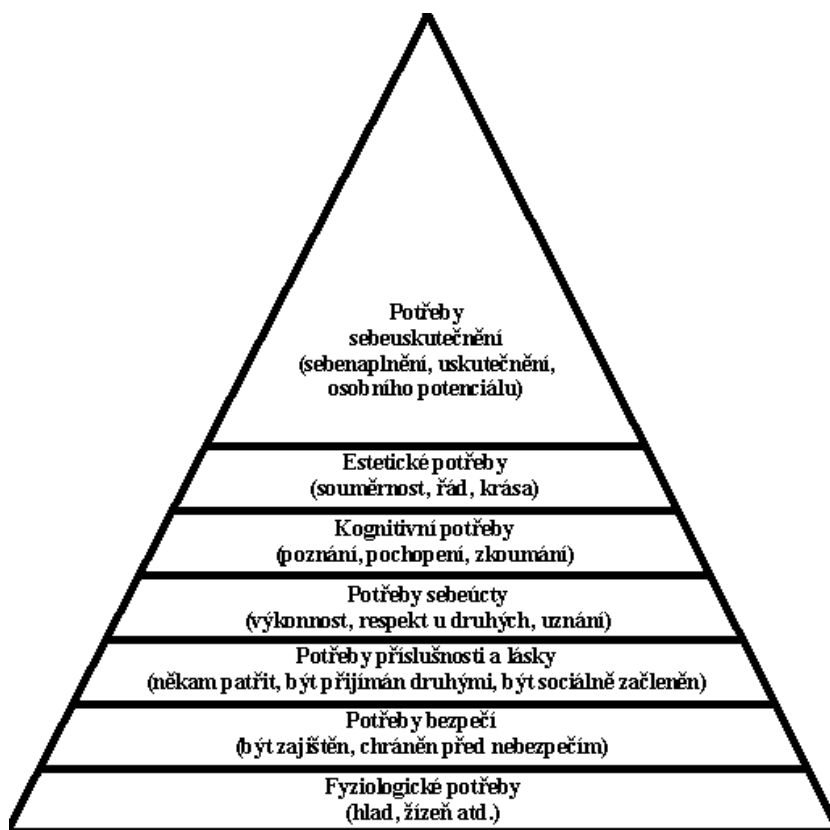
Zmíněné lidské potřeby jsou součástí lidské psychiky v oblasti motivace. Dle různých definic je tedy motivace základní hybnou silou k chování člověka a stává se tak významným prvkem psychiky člověka. V zjednodušené podobě by se dalo říci, že každý člověk má své určité potřeby a svým chováním se je snaží naplňovat.

Jedná se o potřeby:

- **primární**, které mají svůj původ v oblasti biologické a vychází z fyziologických procesů v lidském těle (např. žízeň, hlad, spánek či sex)
- **sekundární** neboli psychologické, které vychází z osobnosti člověka (např. potřeba bezpečí, potřeba někam patřit, uznání)

Známý je například model A. Maslowa tzv. *pyramida lidských potřeb*. Tento model je uspořádán hierarchicky od primárních fyziologických potřeb až k potřebám vyšším rozumovým. V praxi vlastně mluví o tom, že každý jedinec nejprve naplňuje svoje základní biologické potřeby a teprve potom se zaměřuje na uspokojení potřeb vyšších. Lze jí však také porozumět tak, že potřeby vyšší lze uspokojit či naplnit až v momentě, kdy jsou naplněny potřeby základní.

Například naplňování kognitivní potřeby dětí. Dítě zřejmě bude schopno prožívat radost z objevování a poznávání nového až ve chvíli, kdy nebude cítit hlad, bude-li mu teplo a bude-li mít možnost vykonat potřebu na wc. Zároveň se musí cítit bezpečně, nesmí cítit ohrožení např. jiným dítětem či v nepřátelském jednání učitelky.



Mateřská škola je zařazena mezi výchovně vzdělávací instituce. Vzdělávání v mateřské škole probíhá nejčastěji formou hry, ale i zde může platit, že není-li přítomna dostatečná motivace, jak praví Fontana (1997), uspokojujivé učení pravděpodobně neproběhne.

Motivace tak můžeme rozdělit na:

- **motivace vnitřní** – vycházející z jedince samotného

Dle Fontany (Fontana 1997) mnozí psychologové dnes přijímají hypotézu, že lidé mají přirozený pud zvědavosti, který není zacílen na nějaký zjevný hmotný výsledek, ale již od raného věku podněcuje spontánní zkoumání a objevování. Jak děti dozrávají, odezva na projevy tohoto pudu ze strany druhých pomáhá usměrňovat jeho vývoj. Pokud jsou děti často odměňovány a zpevňovány

učiněnými objevy, příjemným vzrušením a souhlasem dospělých, budou ve svém zkoumání pravděpodobně pokračovat v postupně cílenější a přínosnější podobě. Jestliže se snahy dětí o zkoumání setkávají s nesouhlasem dospělých a s následující frustrací, pak následkem operantního podmiňování se takové postupy pravděpodobně budou vyskytovat méně často a budou nahrazeny netečností nebo možná náhodnými bezúčelnými činnostmi.

Kopřiva (2008) se svými spolupracovníky vyjadřuje také podobný názor. Tvrdí, že dětem zpočátku jejich vývoje sice chybí celá řada informací, dovedností a návyků, ale nepostrádají vnitřní pohnutky neboli chuť a zájem se něco naučit. Z tohoto důvodu zdůrazňuje, že není třeba děti trestat či uplácet, chceme – li, aby se naučily to, co se opravdu naučit potřebují.

- **motivace vnější** – jsou jedinci poskytovány okolím, jsou výsledkem působení vnějších podnětů

Jak ukazuje praxe, přes veškeré snahy učitele nastanou někdy situace, kdy vnitřní motivace dětí bude nedostatečná a bude muset využít motivace vnější. Jsou to zejména ve škole využívané známky, odměny, pochvaly, tresty, donucení. Pokud se však tato motivace ve výchovně vzdělávacím procesu stane tou hlavní, nepovede k žádoucím výsledkům. V prostředí MŠ by měla učitelka s touto motivací pracovat uvážlivě vzhledem k dané konkrétní situaci.

1.3.3 Kognitivní vývoj u dítěte předškolního věku

Další složkou psychiky je kognitivní čili poznávací vývoj. Hraje v celkovém rozvoji osobnosti dítěte předškolního věku velkou roli, i přesto že se zaměřuje pouze na nejbližší svět a jeho pravidla. Dle typického způsobu uvažování je nazýváno obdobím názorného, intuitivního myšlení.

Nejznámější teorií v této oblasti vývoje je teorie Piagetova. Na základě svého výzkumu dospěl Piaget k závěru, že rozumový vývoj dítěte je výsledkem vzájemného působení biologického zrání příslušných mozkových struktur a zkušeností dítěte, které získalo svou aktivní činností, resp. interakcí s vnějším prostředím. Tedy vzájemným působením zrání a učení. Dítě dle jeho názoru bylo považováno za bytost, která aktivně vyhledává informace o okolním světě.

Dle Vízda (2003) Piaget rozčlenil kognitivní vývoj do čtyř hlavních stádií:

- **Senzomotorického (narození – 2 roky)** – odlišuje sebe jako aktivního činitele od okolního světa a začíná jednat záměrně. Osvojuje si pojem stálosti objektu, tzn. že si uvědomuje, že objekt existuje, i když jej nevidí (např. je schován za stěnou)
- **Předoperačního (2 – 7 let)**
 - dítě se učí používat jazyk a vytvářet mentální reprezentace objektů pomocí představ a slov. Nechápe ještě určitá pravidla nebo operace. Myšlení je stále egocentrické. Předměty třídí jen podle jednoho znaku, např. dává do jedné kategorie všechny červené hračky nezávisle na jejich tvaru. Není s to zaměřit pozornost na více než jeden aspekt situace (např. na barvu) současně.
- **Stádia konkrétních operací (7 – 12 let)**
 - dítě dokáže logicky myslet. Chápe stálost počtu, množství a hmotnosti. Třídí předměty podle různých znaků a dokáže je seřadit podle jedné vlastnosti, např. velikosti.
- **Stádia formálních operací (od 12 let)**
 - dítě dokáže myslet logicky o abstraktních pojmech a systematicky testovat hypotézy. Zabývá se abstrakcí, budoucností a ideologickými problémy. Jeho úroveň myšlení dosahuje úrovně myšlení dospělých.

Typické znaky uvažování dětí předškolního věku shrnula Vágnerová (2005):

Způsob, jakým dítě nazírá na svět, jak a jaké informace si vybírá, shrnula Vágnerová (2005) jako typické znaky uvažování dětí předškolního věku. Jsou to:

- **centrace** – tendence ulpívání na jednom, obvykle percepčně nápadném znaku, který je považován za podstatný a přehlížení jiných, méně výrazných, když mnohdy objektivně významnějších.
Předškolní děti nedovedou uvažovat komplexněji, vzít v úvahu více než jeden aspekt situace.
- **egocentrismus** – ulpívání na subjektivním názoru a opomíjení jiných, které mohou být odlišné. Přesvědčení, že jeho názor je jediný správný a možný. Tendence zkreslovat úsudky na základě vlastního postoje a preferencí (zakrývá si oči, aby ho nikdo jiný neviděl).

- **fenomenismus** – důraz na určitou podobu světa Pro dítě je důležité, jak se situace jeví jemu. Ztotožňuje jeho podstatu s viditelnými znaky (odmítá akceptovat, že velryba není ryba).
- **prezentismus** – přetrvávající vázanost na přítomnost (je to doopravdy tak, protože dítě to tak vidí)

Typickým způsobem pak také nové informace zpracovává:

- **magičnost** - tendence pomáhat si při interpretaci světa fantazií a tak zkreslovat jeho poznání (neexistuje velký rozdíl mezi skutečností a fantazijní produkcí).
- **animismus** resp. antropomorfismus – připisování lidských vlastností neživým věcem
- **arteficialismus** – vše v okolním světě někdo udělal, vyrobil
- **absolutismus** - každé poznání musí mít jednoznačnou platnost, relativita je nepochopitelná

Mladší školní věk dle Vágnerové (2005) nerozumí souvislostem a vztahům mezi jednotlivými formami existence. Děti neberou v úvahu, že nové uspořádání může být navráceno do původního stavu (např. převleky).

Jedním z typických jevů pro předškolní období je velmi **živá představivost**, která může nezdědka ovlivnit vnímání reality. Dítě si dokáže realitu natolik ztotožnit se svou představou, že je o ní nakonec pevně přesvědčeno. Takové chování dětí se někdy projevuje v podobě lhaní tzv. *dětské konfabulace*. V podobných momentech je pro dítě velmi důležitá naše reakce (například v situaci, kdy dítě něco rozbilo a hrozí mu pokárání z naší strany. Dítě dostane strach z potrestání a aby se tohoto stresu zbavilo, ve své fantazii si celou věc převypráví v nový příběh a tomuto novému příběhu uvěří). Domluva a návod pro příští řešení situace je v této chvíli pro dětskou psychiku mnohem přínosnější, než dokazování toho, že si dítě vymýšlí. Skutečné lhaní je totiž poměrně složitou mentální operací, na kterou není dětská inteligence ještě vyspělá.

Rozvíjí se smyslové vnímání, převládá mechanická paměť, rozšiřuje se slovní zásoba.

1.3.4 Emoční vývoj u dítěte předškolního věku

Ačkoliv vývoj emocí v předškolním věku postupuje vpřed k větší stabilitě a vyrovnanosti, jsou emoce stále vázány na aktuální situaci, prožitky jsou hodně intenzivní a stále ještě mohou přecházet z jedné kvality do druhé jako v mladších vývojových fázích. Rozvíjí se emoční paměť, ubývá negativních emočních reakcí. Děti předškolního věku jsou spíše pozitivně laděné.

Dle Vágnerové (2005) je charakterizován předškolní věk typickým prožíváním emocí, které autorka charakterizuje v několika základních poznatcích.

U dětí předškolního věku se podle autorky ještě ukazuje nerozvinutá kontrola emočních projevů, selhává při kumulaci zákazů a příkazů nebo též v kontaktu s vrstevníky. Děti již chápou příčiny nepříjemných situací, a tak zlost a vztek jsou méně časté.

Projevy strachu vysvětlujeme spíše jako reakci na rozvoj dětské fantazie a představitivosti. Pro děti předškolního věku je též typická veselost, rozvíjí se smysl pro humor. V tomto období se již dítě dokáže na něco těšit, znamená to tedy, že již chápe dimenzi blízké budoucnosti.

Orientace v základních typech emocí je již snadná, začínají chápat příčiny jejich vzniku a uvědomují si, jaké určité situace vyvolávají stejné pocity. Chápou, proč se někdo v dané situaci může cítit špatně.

Uplatňuje se často i mechanismus projekce – děti promítají své pocity do situací tak, jak je samy prožily, myslí si, že je všichni prožívají a reagují na ně stejným způsobem.

K správnému emočnímu rozvoji patří také rozvoj emoční inteligence.

Termín emoční inteligence je již obecně charakterizován pomocí pěti schopností jedince: poznání vlastních emocí, kontroly vlastních emocí, poznání emocí druhých lidí, motivace sebe sama, utváření a udržování autentických sociálních vztahů.

Podle Stuchlíkové (2007) nám pomáhá utvořit základ emocionální odolnosti, zvládnání zátěže a utváření osobní integrity. K základním složkám patří také schopnost komunikace emocionálních obsahů a empatie.

Pro rozvoj emoční inteligence dětí v předškolním věku uvádí Vágnerová (2005) tato východiska:

- děti v tomto období lépe chápou svoje pocity
- dovedou projevit empatii k emočním prožitkům jiných lidí
- oddálit vlastní uspokojení
- a alespoň částečně ovládat své citové projevy

Emoční autoregulace se ale teprve začíná rozvíjet. Dítě své city rozhodně nedokáže korigovat vždycky. Pokud je afektivní reakce silná, může se snadno vymknout kontrole. Je známo, že se od dětí čeká sebeovládání hlavně negativních emocí jako je vztek, zlost či rozmrzelost.

V předškolním věku se rozvíjejí i vztahové emoce. Znamená to, že na celkové emoční ladění čili sklony reagovat určitým způsobem nemá vliv pouze temperament dítěte, ale i jeho již prožitá zkušenost. U dětí, které mají pozitivní a bezpečné rodinné zázemí, převažují kladné emoce a lepší porozumění emočnímu ladění jiných lidí. Tato dovednost způsobuje i jejich větší oblíbenost mezi ostatními. Děti, které potřebné základní jistoty nedosáhly, reagují častěji negativně a ostatním lidem tak dobře nerozumějí a také jsou méně oblíbené.

„Citová rovnováha předškolního dítěte ve značné míře závisí na reakci jiných, zejména blízkých lidí.“(de Leonardis a Laterasse, 2003)

Pozitivní vztahové emoce mají obvykle delší trvání, naopak negativní vztahové emoce se u dětí projevují silnou reakcí, která však většinou trvá jen krátce.

Předškolní dítě se také začíná orientovat v emocích druhých lidí, rozvíjí se empatie. Často přebírá nejen názory především blízkých lidí, ale i jejich emoční vyladění.

Kolem 5.-6. roku děti již vědí, že lidé svoje emoce nemusí vždycky dávat najevo a ve stejné míře. Začínají si dokonce uvědomovat, že lidé vždycky nechtějí, aby ostatní věděli, co cítí a mohou svoje opravdové city skrývat za změnou vnějšího výraz.

U předškolních dětí vidíme také dostatečně bohatý slovník pro označení emocí a porozumění jednotlivým pojmům, které se prohlubuje při čtení, vyprávění či komunikaci s dospělými.

Sebehodnocení předškoláků může být kladné i záporné, nově se vyskytují pocity viny.

1.3.5 Morální vývoj u dítěte předškolního věku

Pocity viny zmíněné v předešlé kapitole, jak zmiňuje Vágnerová (2000), jsou vázány na dosažení určitého stupně morálního uvažování, na přijetí obecných pravidel chování a ztotožnění se s nimi.

Předškolní věk patří mezi rané fáze vývoje morálního usuzování. Hodnoty normy a pravidla se teprve začínají utvářet a to ponejvíce vlivem prostředí, ve kterém se dítě nachází a které tvoří zejména rodina a posléze i škola.

Rodina dítěte mu zprostředkovává vliv společnosti, učí ho komunikaci a způsobu uvažování. Podle Vágnerové (2000) lze i tady jen těžko oddělit vliv dědičnosti, výchovy a příkladu rodičů a dalších členů rodiny. Vznikají modely chování, které se předávají z generace na generaci.

Freud zastával názor, že morální normy děti přebírají od svých rodičů zcela a bezvýhradně, že si přestávají být vědomé jejich skutečného zdroje. Tyto normy pak vnímají jako své vlastní svědomí (Fontana 2003).

Během předškolního období se dostává dítě z období vzdoru do období konformity, kdy se chce ztotožnit s ostatními. Začíná také rozumět požadovaným normám chování a je ochotno je dodržovat.

V předškolním období dítě nesprávné činy vesměs nespojuje se špatným úmyslem (resp. špatným záměrem), nedokáže si tento úsudek ještě vytvořit. Svoje jednání, ať už jde o lhaní, krádeže nebo dětské neobratnosti, koriguje pouze svým vztahem k vytvořeným pravidlům, které mu nastavila autorita – dospělí.

Piaget pozoroval změny v úrovni morálního usuzování u dětí postupně tak, jak procházejí různými stadii vývoje dle jeho teorie stadií kognitivního vývoje. Svým výzkumem zjistil, že děti přecházejí od egocentrického myšlení k myšlení prosociálnímu. Teprve na této úrovni myšlení jsou děti schopny morálního usuzování.

Kohlberg navázal na Piageta, jeho 6 hlavních stadií morálního usuzování úzce souvisí s úrovněmi dětského myšlení.

Prekonvenční morálka - věk přibližně 2-7 let

(Piagetovo předoperační stadium myšlení)

1. Zaměření na trest a poslušnost. Děti nemají opravdový smysl pro morálku, ale jejich chování může být tvarováno prostým zpevněním
2. Individualistická účelovost a výměna. „Správný“ čin je takový, který se dítěti samému vyplatí. Zdá se, že dítě je schopno vyhovovat potřebám druhých, ale bývá tomu tak pouze proto, že výsledek je pro ně samé bezprostředně příznivý

Konvenční morálka - věk přibližně 7-11 let

(Piagetovo stadium konkrétních myšlenkových operací)

3. Vzájemné interpersonální požadavky, vztahy a konformita. Děti se snaží plnit požadavky starší generace: nejprve jen v určitých situacích, později i obecněji tak, jak si osvojují pojetí „hodného“ dítěte
4. Společenské uspořádání a svědomí (řád a zákon). Morální zásady se dále zobecňují a děti se snaží řídit se jimi nejen pro osobní zisk, ale i z toho důvodu, že si nyní vytvářejí smysl pro povinnost vůči autoritě a vůči uchování existujícího společenského pořádku. S výjimkou extrémních okolností zachovávají zákony.

Postkonvenční morálka - věk přibližně od 12 let výše

(Piagetovo stadium formálních myšlenkových operací)

5. Společenská úmluva čili užitečnost a práva jednotlivce. Smysl pro povinnost je stále silný, avšak ještě důležitějším než prosté zachování daného stavu se stává smysl pro spravedlnost a zákonnost. Pravidla jsou stále více vnímána jako něco, co lze a co často také je žádoucí změnit.
6. Univerzální etické zásady. Morální zásady jsou spojovány do soudržné a uspořádané filozofie. Morální rozhodnutí berou v úvahu všechny podstatné okolnosti. Jedinec nyní dokáže nahlížet dále za úroveň povrchní spravedlnosti a oprávněnosti.

Tempo postupu mezi jednotlivými stadii je pro každé dítě zcela individuální a také každý jedinec nemusí dosáhnout vyšších úrovní v této oblasti. Rozvoj morálního

uvažování tak podle psychologů předpokládá určitou úroveň myšlení. Situace je tedy velmi podobná kognitivnímu vývoji tak, jak ji popisuje Piaget. Rozhodující úlohu dle Fontany (1997) má učení a příležitost. To, že děti jsou určité úrovně schopny, neznamená, že jí automaticky dosáhnou.

Aby pedagog uměl dobře posoudit výchovnou situaci ve škole, měl by si uvědomit, že ji musí posuzovat ve vztahu k věku dítěte tj. k vývojové úrovni dítěte. Mnohé projevy souvisejí s vývojově podmíněnými proměnami dětské osobnosti a postupně se samy upraví. Např. dětská konfabulace, žalování.

Dle Vacka je dalším charakteristickým znakem tohoto období tzv. *kognitivní egocentrismus*, kdy organismus dítěte není ještě zcela vyzrálý a nejsou tak rozvinuty způsoby vnímání a hodnocení vnější reality. Vnější často zaměňuje za vnitřní a naopak. Realitu často ještě zaměňuje se smyšlenými snovými příhodami a pravdivou informací s falešným názorem. Svůj pohled chápe jako jediný správný a svět dokáže chápat pouze ze svého úhlu pohledu.

1.3.6 Socializace předškolního dítěte

Předškolní období je také obdobím socializace. Sociální vývoj zde nechápeme jako přípravné období pouze na začátek školní docházky, ale i jako přípravu na fungování v dospělé lidské společnosti. Nejedná se jen o socializaci chování s jeho vnějšími projevy, ale hlavně o socializaci vnitřních prožitků dítěte, kde roste základ pro sebepojetí a další emoční vývoj.

Socializace neboli začleňování do společnosti probíhá v předškolním období nadále hlavně v rodině. Zde si dítě upevňuje svoje místo jako individualita, sourozenec, dále si buduje a prohlubuje vztahy s rodiči i prarodiči. Těmito nejužšími vztahy je i nadále hluboce ovlivňován i v dalším životě.

Začíná zde hrát mimořádně důležitou roli i vrstevnická skupina, se kterou se dítě setkává v mateřské škole. Nejen, že dítě v tomto období projevuje výrazný zájem o společnost druhých dětí, ale je již schopno s nimi i soupeřit a spolupracovat. V mateřské škole se poprvé setkává se svými vrstevníky, se kterými vytváří vzájemné vztahy, komunikuje, učí se prosociálnímu chování. Tím rozvíjí i svoji individualitu a vnímá svoje postavení v novém prostředí.

Typické pro tento věk je i osvojování sociálních rolí..

Zkušenost se vztahy v rodině si dítě nese i do vztahů se svými vrstevníky. Někdy může být zdrojem nesouladu s vrstevníky i temperament.

Představili jsme si zdravý vývoj předškolního dítěte. Nyní přiblížíme obtíže dětí, které vyrůstají v nepříznivých sociokulturních podmínkách.

1.4 Nejčastější problémy dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí

Problémy dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí se mohou, ale i nemusí týkat všech oblastí vývoje. Opět zde platí, že každé dítě je individualita a k narušení vývoje může dojít pouze v některých složkách, někde se projeví hlouběji, někde mírněji dle psychické vybavenosti každého dítěte.

Příčiny a formy dopadu na rozvoj dítěte mohou být způsobeny nejen sociálním handicapem, ale i dalšími faktory vnějšími i vnitřními, které musí brát učitelka v potaz. Obraz dětí z tohoto prostředí může být různý, ale jednoznačně můžeme tvrdit, že potíže, které u nich pozorujeme, se vymykají normě.

Jak jsme již výše uvedli, jde o děti, které ve svém prostředí trpí sociokulturní deprivací.

1.4.1 Pojem a druhy deprivace

Deprivace je popisována dle Vágnerové (2008) jako strádání v důsledku nedostatečného uspokojování objektivně významných potřeb přiměřeným způsobem po dostatečně dlouhou dobu. Může zásadním způsobem poškodit další vývoj dětské osobnosti, jak dále autorka uvádí a z psychologického hlediska vidí závažné důsledky především:

citové deprivace – nedostatečné uspokojování citových potřeb dítěte

sociokulturní deprivace – nedostatek podnětů, které podporují rozvoj schopností a dovedností dítěte, tj. výchovné zanedbání. (Vágnerová 2008, s. 597)

1.4.2 Citová deprivace

Ukázalo se, že prvotní zkušenost jistoty dítě získává pouze cestou primárního připoutání a není možno ji kompenzovat ani jinými prožitky. Proto zde vidíme, jak je

nebezpečné pro další rozvoj osobnosti dítěte, když není svými rodiči přijímáno a citově strádá.

Deprivaci tedy způsobuje chronický nedostatek emočních podnětů, dlouhodobé chybění stabilního a spolehlivého vztahu s mateřskou osobou a tím i narušení základní jistoty a bezpečí. Vzniká při nezájmu, zanedbávání a při lhostejném či hostilním postoji primární pečující osoby o dítě. Dítě se takové situaci samo neubrání, jinou zkušenost nemá, tento stav považuje za normu. Často také bývají případné pokusy o získání rodičovské přízně odmítány nebo trestány.

1.4.3 Psychické důsledky citové deprivace

Takto negativní zkušenost jako je citová a sociální deprivace má vliv na vývoj každého jedince, avšak i zde platí, že dopad je na každé dítě odlišný, podle jeho genetické výbavy, dle jeho primární zkušenosti a možnosti získat náhradní zdroj citové podpory. Změny se projevují v prožívání, uvažování i chování.

Kognitivní odlišnosti.

Citově deprivované děti nemusí mít rozumové schopnosti postiženy, ale spíše nejsou dostatečně využívány.

„Lze pozorovat nápadnou neschopnost porozumět významu vlastního chování a často i chování jiných lidí, poučit se ze zpětné vazby, např. zobecnit konkrétní a aktuální následky vlastního jednání.“ (Vágnerová, 2008, s. 598). Tato kompetence chybí v důsledku absence mateřské osoby jako průvodce a interpreta zákonitostí okolního světa, jejího ocenění pokusů o počáteční vývojové aktivity a nedostatku stimulace k učení. Následně tak chybí motivace k snažení, aktivitě. Vidíme často, že děti nedovedou pracovat samostatně, snadno se rozptýlí. Potřebují přímé vedení a citovou podporu motivace k učení, kterou nezažily v raném dětství. Objevuje se i narušený vztah k vlastnímu výkonu. Příčinou je jednak opět zmiňovaný nedostatek ocenění emočně významnou osobou, jednak změna stupnice motivů, kde dominuje potřeba citového uspokojení, resp. momentální potřeba jakéhokoli uspokojení.

Hodnotová struktura přetrvává v dětinské podobě, protože zde převažují subjektivně nedostatečně naplněné potřeby. Následkem je nedostatečná motivace k učení.

Citové prožívání.

Citové prožívání a vztahy k okolnímu světu se projevují v primitivní formě, povrchními vztahy k lidem s neschopností diferencovat je. Nápadná je také absence empatie. Můžeme pozorovat silný egocentrismus a celkovou nejistotu vyplývající z nedostatku kladné emoční zkušenosti. Citově deprivované děti často vnímáme jako emočně ploché, nedůvěřivé, někdy i hostilní a agresivní. Často pozorujeme i nízkou frustrační toleranci, což znamená, že nedokážou odložit reakci a vyrovnat se s napětím z nezdaru. Většinou bývají dráždivější, výbušnější, mají tendenci reagovat zlostně s afektivními výbuchy. Obtížně se orientují ve vlastních pocitech.

„Chybí jim zkušenost zpětné vazby s matkou, která by jim svými reakcemi napomohla v rozvoji sebecitu. Nezažily empatickou reakci respektující jejich pocity a potřeby, a tuto zkušenost ve vztahu k sobě i k ostatním lidem postrádají.“ (Vágnerová, 2008, s. 599)

Socializace

Odlišnosti v této oblasti se u dětí ze znevýhodněného sociokulturního prostředí na rozdíl od dětí z majoritní společnosti týkají :

- Rozvoje rolí
 - zde je potřebné dobře rozlišovat různé projevy lidského chování a naučit se, co je pro konkrétní situaci nebo roli vhodné. Děti, které nemají zkušenost se standardním chováním pečující osoby, to nedovedou.
- Snížené schopnosti chovat se žádoucím způsobem
 - pokud by vyžadované chování mělo žádat jakékoli omezení, není dítě schopno se chovat tak, jak to situace vyžaduje. Interakce s lidmi je také nápadná svou nepřiměřeností. Reakce jsou poněkud odlišné a tak vyvolávají spíše odmítavé reakce, tím se snižuje i možnost korekce zafixované negativní zkušenosti.
- změny v hierarchii hodnot
 - zde je změněn postoj k realitě následkem citového neuspokojení a tak dítě zůstává zaměřeno na uchování pocitu bezpečí a jistoty, přičemž způsob, jakým toho chce dosáhnout, není rozhodující. Hodnoty také mohou plynout z jiných kulturních tradic rodiny.
- změny norem chování

„V deformovaném hodnotovém systému nebudou normy chování představovat ucelený korektivní systém, který by byl pro dítě směrodatný. Pokud jsou normy prezentovány osobně bezvýznamným člověkem, nemohou mít takovou váhu, jako kdyby byla jejich představitelem citově důležitá autorita, jejíž ocenění dává určitému chování jednoznačnou hodnotu. Dítě se za těchto okolností s příslušnými normami neidentifikuje natolik, aby mohly dostatečným způsobem korigovat jeho jednání. Podstatné je jen to, co má osobní význam, byť i zprostředkovaný“.
(Vágnerová, 2008, s. 600)

Řeč a komunikace

V této oblasti se typicky nevytváří potřeba komunikace, slovní zásoba je chudá, děti neumějí používat např. osobní zájmena – já (matka neposkytovala zkušenost „zrcadla“, což je poskytnutí zpětné vazby vlastním správným příkladem).

Citově deprivované děti mají zvláštní skladbu řeči, což je způsobeno sníženou jazykovou citlivostí. V řeči tyto děti nedokážou být spontánní a neumí ji ani správně využít v sociální interakci.

Sebepojetí citově deprivovaného dítěte

Základní charakteristikou citově deprivovaných dětí je nejistota, nedostatek sebedůvěry a zvýšená potřeba obrany. V sebehodnocení se objevují dva extrémy:

- nerealistické „vytahování“, které je důsledkem jakési přehnané aktivní obrany
- výrazné sebepodceňování spojené s nejistotou, obavami a negativní anticipací budoucnosti.

Zdeformované sebepojetí se může projevovat i hledáním opory. Často tak děti, které nenalezly vlastní osobní identitu, se mohou vázat na silnější osobnost nebo se opírat o sdílenou identitu např. v partě.

Chování citově deprivovaných dětí

Chování se jeví ve svých projevech často jako nápadné, je charakteristické infantilními stereotypy, které mohou být projevem nejistoty. Reakce jsou impulzivní. Uplatňují se zde obranné mechanismy, které slouží k naplnění náhradního uspokojení. Hledání této náhrady bývá velmi intenzivní a mnohdy neselektivní. Může být vnímáno jako vlezlost.

Citově deprivované děti se snaží všemožnými způsoby o upoutání pozornosti jakéhokoli člověka, s nímž setkají.

Sociální adaptace

Problémy se sociální adaptací jsou pro citově deprivované děti také běžnou charakteristikou. Na změny prostředí reagují nepřiměřeně, často selhávají např. při nástupu do školy. Vágnerová vidí problémy těchto dětí v širším spektru: *„Specifickou skupinu citově deprivovaných, resp. subdeprivovaných představují lidé, kteří byli vychováni v ústavním zařízení (dětském domově). Byli tam zařazeni proto, že jejich vlastní rodina nějakým způsobem selhala a nebyla schopna jim zajistit přiměřenou výchovnou péči. Život v instituci, tj. v klasickém dětském domově, vychovával děti především k adaptaci na podmínky a styl života tohoto zařízení. Ve skupinové výchově nebyla důležitá individualita, dítě nemělo pro nikoho osobní význam. Větší důraz byl kladen na konformitu a přijetí anonymní role jednoho z mnoha členů skupiny. Výsledkem je, že se děti nenaučily samostatně rozhodovat a být osobně odpovědné za své chování. V instituci není svoboda rozhodování podporována. Většina věcí je předem určena a na vlastní volbě nezávisí. Strategie chování, které jsou zde účelné a užitečné, ztrácejí v jiném prostředí svou hodnotu. Když dospívající dětský domov opouštějí, děje se přibližně totéž, co se stává vězňům propuštěným z dlouhodobého výkonu trestu. Vzorce chování, které fungovaly v instituci, nejsou na svobodě užitečné. Je logické, že takový člověk selhává, event. mu dlouho trvá, než se na nové podmínky adaptuje.“* (Vágnerová, 2008, s.602)

1.4.4 Další charakteristiky problémů dětí se sociokulturním znevýhodněním

V rámci některých projektů zabývajících se problematikou dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v mateřských školách bylo provedeno dotazníkové šetření ke zjištění nejčastějších problémů těchto dětí, projevujících se právě při pobytu v MŠ, které korespondují s pozorováním, které jsem prováděla i v mé třídě. Dle Běhounkové (2011) jde o tyto problémy:

- nedodržování pravidel
- negativismus
- vzdorovitost

- agresivita
- hyperaktivita
- nepozornost a nesoustřednost
- potíže při navazování kontaktů a nových přátelství

Podle přednášky Syslové (2012) se děti ze sociálně znevýhodněného prostředí vyznačují různými projevy a problémy, které jsou velmi individuální a vždy závisí na rodině a konkrétního prostředí, z něhož dítě přichází. Charakteristickými znaky jsou například také:

- Nevhodná výživa
- Nedostatečné hygienické návyky
- Malé zkušenosti (nedostatek podnětů ke hře)
- Pomalejší vývoj (působí jako mladší děti)
- Sociální nezralost (špatné vzory chování)
- Chudá slovní zásoba, nízké komunikační dovednosti

Další odborníci popisují podobné problémy dětí v předškolním věku takto:

„V této životní etapě se může objevit náznak nejrůznějších forem psychosociálních poruch, které mívají sice jen jednoduchou podobu pasivního úniku (nápadná tichost, obtížné navazování kontaktu,...), nebo agresivity (hyperaktivita, braní či poškozování hraček či prostředí, strkání, odstrkování až fyzická agrese a týrání dětí i vychovatelů), ale o to důležitější je věnovat se těmto problémům již nyní, dokud jsou ještě snadno usměrnitelné. Avšak asi u dvou třetin agresivita přetrvává a z nich následně jedna třetina má sklon k delikventnímu chování.“ (Vojtík, Machová, Břicháček, 1990. in Čačka, 2000). Tato tzv. *přesunutá agrese* se nejčastěji projevuje napadáním ostatních dětí bez zjevných příčin.

Vzhledem k charakteristice těchto obtíží by se učitelka měla zaměřit na posilování morální inteligence, emoční inteligence, rozvoj komunikačních kompetencí dítěte a schopnosti navazovat vztahy.

Vraťme se tedy k dětem, u kterých učitelka pozoruje obtíže a jako první se je snaží diagnostikovat. Diagnostika se tak stává pro učitelku jakýmsi odrazovým můstkem pro další její působení a proto se také řadí mezi profesní kompetence, kterými by měla učitelka disponovat.

1.5 Diagnostika

K správné diagnostice dítěte musí disponovat učitelka širokými znalostmi z vývojové psychologie, aby dokázala zhodnotit, zda projevy dítěte odpovídají specifikům jeho věku. Důležité je dobře zmapovat nejen anamnézu osobní, která sleduje vývoj dítěte a jeho zdravotní stav od narození, ale i anamnézu rodinnou, která odhaluje působení různých vlivů na dítě v rodině, ozřejmuje i výchovný styl rodičů.

Můžeme zde uplatňovat také nástroje a metody pedagogické diagnostiky, ale zároveň znát možná rizika zkreslení. Hlavním důvodem diagnostiky je tedy vytvoření si co nejobjektivnějšího poznání dítěte, porozumění jeho osobnosti v kladném i záporném smyslu a na jeho základě volit jak vhodný individuální plán pro jeho vzdělávání, tak vhodné metody k jeho realizaci.

Pedagogická diagnostika využívá metod jako test, dotazník, pozorování a měla by ideálně zahrnovat etapu vstupní, průběžnou a výstupní.

Pedagog mateřské školy zároveň spolupracuje s odborníky z řad psychologů, speciálních pedagogů, kteří jsou na školu napojeni v rámci poradenské péče. Jde zejména o pedagogicko psychologické poradny a speciálně pedagogická centra, jejichž specializovanou pomoc učitelé využívají jednak pro posouzení školní zralosti dětí, ale právě i při složitějším problému, jehož příznaky se u dítěte objevují.

V neposlední řadě je nutné také pediatrické vyšetření, na jehož základě může dojít i k doporučení na další speciální medicínská vyšetření jako například neurologické či psychiatrické.

Na základě správné diagnostiky nejen dítěte samotného, ale i třídy jako celku, může učitelka odhalit směr a hlavní linii svého působení, oblasti, kde je třeba kompenzace či doplnění v duchu současných trendů ve výchově a vzdělávání.

1.6 Sociální integrace a reedukace

O sociální integraci se dnes již mluví jako o dlouhodobě zvoleném trendu doby, avšak pojem integrace je často rozdílně interpretován. Dle odborné literatury se jedná o maximální začlenění handicapovaného člověka do majoritní společnosti, přičemž ono určité znevýhodnění jedince není jenom otázkou jeho osobní schopnosti přizpůsobit se, ale stává se i společným problémem celé společnosti, konkrétních osob, které kooperují v jeho okolí. Společnost se snaží podpořit jeho snahu o sociální integraci nastavením a zajištěním vhodných podmínek. Přizpůsobování se tak stává vzájemným.

U dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí odpovídá zajištění oněch vhodných podmínek prostředí mateřské školy. Přizpůsobení pak ještě můžeme posílit zvolením vhodných metod, které dítěti pomohou překonat svůj sociokulturní handicap a pomohou mu sžít se s dětmi z majoritní společnosti.

Dopady sociokulturního handicapu na chování dětí pak můžeme ve větší či menší míře ovlivnit určitou reedukací, která by odpovídala dané vývojové fázi dítěte.

Ve spojitosti s problémovým chováním mluví odborníci o dvou fázích reedukace. Nejprve o fázi tzv. *intervence*, ve které jde o odstranění nežádoucích vlivů cestou vytváření pozitivního sebepojetí, usměrňováním aktivit a posilováním sociálních vztahů. Druhou fází je *rehabilitace*, která dává jedinci zažít nové zkušenosti, zprostředkovává nové podněty a zážitky tak, aby sám našel jinou cestu k řešení.

Prostředí mateřské školy je pro dítě novým do určité míry ideálním prostředím, kde lze negativní vlivy na dítě eliminovat zcela přirozeným způsobem. Metody zvolené ve vzdělávací nabídce mu mohou ukázat a poskytnout nové vzorce chování.

1.7 Metody předškolního vzdělávání

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání najdeme metody vzdělávání, které by měl každý pedagog naplňovat vzhledem k vývojovým zvláštěnostem dětí v předškolním věku a individuálním potřebám každého z nich. Jedná se zejména o prožitkové učení, kooperativní učení hrou a činnostmi, situační učení a sociální učení nápodobou. Tyto metody jsou základem pro vytváření všech programů v rámci vzdělávací nabídky v mateřské škole.

Principem, který by mohl posunout tyto metody ještě účinněji k úspěšné integraci dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v běžné třídě mateřské školy je podpora tzv. *prosociálního chování*.

Prosociálnost je pak pozitivní sociální chování, které vede k pomoci druhým bez nároku na vlastní prospěch. Jak uvádí Svobodová (2010) : „ K tomu, aby člověk mohl prosociálně jednat, potřebuje:

- Porozumět chápání situace z pohledu druhé osoby
- Schopnost morálního úsudku
- Schopnost empatie
- Znat sociální normy a pravidla

Všechny tyto předpoklady korespondují se záměrem vypracování programu, který by ovlivňoval nejen rozvoj individuálních schopností každého dítěte, ale i získání chybějících kompetencí a tím by účinně přispíval i k podpoře integrace dětí z rozdílných prostředí.

Jak dále uvádí Svobodová: „ *Klíčové kompetence definované v Rámcovém programu pro předškolní vzdělávání jsou nastaveny tak, aby vytvářely prostor pro rozvíjení prosociálních dovedností při naplňování každé z uvedených kompetencí. Pro nás to znamená, že nebudeme učit děti chovat se prosociálně pouze v případě naplňování kompetencí z oblasti personální a sociální, ale že prosociálnost by měla být charakteristickým znakem celého předškolního vzdělávání.*“ (Svobodová 2010, s.62.)

Z uvedeného vyplývá, že každý nově sestavovaný program by měl obsahovat soubor činností, který zahrnuje všechny metody typické pro předškolní vzdělávání a doporučované také v Rámcovém programu pro předškolní vzdělávání. Při jeho aplikaci však musí mít učitelka na zřeteli, že prosociální postoje by měly prostupovat nejen řízené aktivity, ale i všechny ostatní činnosti, které se v mateřské škole odehrávají.

2 CÍL PRÁCE, PŘEDPOKLADY

2.1 Cíl práce

Pracuji v mateřské škole ve městě, kde se nachází azylový dům a soukromé sociální ubytovny. Příliv dětí z tohoto prostředí do naší mateřské školy je již pravidlem a každý rok je očekáván nástup nových i pětiletých předškolních dětí, které nikdy mateřskou školu nenavštěvovaly nebo chodily pouze do dětského klubu, který je zřízen na azylovém domě. Situace těchto rodin se dlouhodobě pohybuje na hranici životního minima, úroveň vzdělanosti i zaměstnanosti rodičů je nízká, děti vykazují často známky psychosociálního zanedbání.

Jako učitelka jsem se tedy ocitla před problémem integrace dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do běžné třídy mateřské školy, a proto jsem si ho zvolila za nosné téma své bakalářské práce.

Rámcový vzdělávací program umožňuje současnému předškolnímu vzdělávání možnost velmi plasticky se přizpůsobit potřebám dětí v mateřských školách a díky možnosti plánovité tvorby třídních vzdělávacích programů i v jejich jednotlivých třídách. Je tedy možné, aby učitelka po základní diagnostice třídy sestavila program, který bude odpovídat potřebám dětí v její konkrétní třídě.

Metody vhodné pro předškolní vzdělávání, jak jsou uvedeny v RVP PV, jsou zejména prožitkové a kooperativní učení hrou a činnostmi dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte s uplatněním situačního učení a spontánního sociálního učení, jehož podstatou je přirozená nápodoba.

Protože jsem do výše popsané mateřské školy nastoupila nově, byla i tato situace pro mne novou realitou, kterou jsem chtěla řešit komplexněji a vytvořit pro děti v mé třídě takovou vzdělávací nabídku, která by pomohla nejen každému dítěti individuálně, ale i celé skupině k vzájemnému respektování.

Cílem mé práce bylo sestavení *Programu integrace dětí se sociokulturním znevýhodněním* jako souboru aktivit doporučených do třídního vzdělávacího programu a jeho dopad na integraci dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do běžné třídy mateřské školy.

2.2 Předpoklady

Pro praktickou část práce jsem si zvolila kvalitativní výzkum, který měl metodou zúčastněného pozorování zjistit, jaký dopad měla realizace sestaveného programu na integraci dětí se sociokulturním handicapem. Program se zaměřoval ve svých aktivitách specificky na rozvoj *prosociálního chování* u dětí, což v praxi znamená, jak uvádím i v teoretické části práce, zaměření se na činnosti, které podporují rozvoj dětí v oblasti morální inteligence, emoční inteligence, komunikace a schopnosti navazování sociálních vztahů.

Aktivity v sestaveném programu byly tedy rozděleny do 4 skupin dle zaměření: vztahy, morální inteligence, emoční inteligence a komunikace.

Edukace v mateřské škole neprobíhá však pouze skrze řízené činnosti ale také při spontánních aktivitách a dalších běžných činnostech (vycházka, stolování, odpočinek atp.). Dalo by se říci, že v každé chvíli strávené v mateřské škole se dítě něčemu učí. V těchto chvílích mimo řízené činnosti si ale učitelka může ověřit, zda děti pochopily princip předkládané řízené aktivity, popřípadě může jeho osvojení ještě posílit.

Tyto poznatky jsem promítla do prvních dvou výzkumných otázek, které se týkají pozorovaných dětí se sociokulturním znevýhodněním. Třetí otázku jsem zaměřila na vztah ostatních dětí k pozorovanému dítěti, abych tak zmapovala nejen osobní rozvoj pozorovaných dětí, ale i dopad na vzájemné respektování.

Výzkumné otázky jsem tedy formulovala takto:

1) Jak zvládlo dítě danou řízenou činnost zaměřenou na rozvoj prosociálnosti (morální inteligence, emoční inteligence, rozvoj vztahů, komunikace)?

Sledovala jsem nejprve, jak dokázaly pozorované děti se sociokulturním handicapem aktivity pochopit a realizovat je v rámci řízených činností. Považovala jsem za důležité, aby děti pochopily princip hry, její pravidla, aby co nejvíce prožily její smysl.

2) Jak se chovalo dítě v dané oblasti mimo řízenou aktivitu?

Jako druhou charakteristiku jsem si vytyčila pozorování dětí se sociokulturním handicapem při spontánních aktivitách a běžných činnostech. Tímto jsem chtěla vypořádat, jestli si dítě na základě již prožitého principu prosociálnosti v řízených

aktivitách osvojilo princip prosociálnosti a je-li schopno ho uskutečňovat i mimo řízenou činnost.

3) Jak se chovaly ostatní děti k pozorovanému dítěti?

Nakonec jsem se zaměřila i na postoje druhých dětí k pozorovanému dítěti, abych zmapovala i „druhý směr“ dopadu daných aktivit, a mohla tak sledovat, jak se povedlo dovést děti k vzájemnému respektu.

3 METODIKA

3.1 Postupy získávání dat

Pro vypracování praktické části mé bakalářské práce jsem si zvolila kvalitativní výzkum. Protože se jednalo o realizaci konkrétních aktivit s dětmi v mé třídě zvolila jsem metodu zúčastněného nestrukturovaného pozorování. Nestrukturované pozorování, jak praví Gavora (2008), je typické pro kvalitativní výzkum a neuplatňují se při něm dopředu stanovené pozorovací systémy nebo škály. Je určen jen cíl pozorování a prostředí, v kterém se pozorování uskutečňuje.

V první fázi jsem provedla diagnostiku třídy a vybraných dětí, kterou dokládám v kazuistikách. Jedná se zejména o osobní a rodinnou anamnézu, přičemž jsem se snažila o co nejpresnější zmapování situace, v které se dítě nacházelo, avšak jen do té míry, abych respektovala právo každého z dotazovaných na jeho intimitu. Jména dětí nejsou uvedena.

V druhé fázi jsem na základě získaných teoretických poznatků a diagnostiky třídy sestavila soubor vhodných aktivit jako *Programu integrace dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí* (Doporučené aktivity do třídního vzdělávacího programu).

Ve třetí fázi probíhalo samotné pozorování dětí při realizování jednotlivých aktivit i v běžných činnostech během dne, sběr a zaznamenávání informací.

Poslední čtvrtou fází bylo vyhodnocení pozorování a stanovení závěrů z něho plynoucích. V diskusi jsem porovnala dosažené výsledky s názory odborníků, které jsem uvedla v teoretické části práce. V závěru konfrontuji současný stav integrace dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v mateřských školách s prožitou realitou

v mé praxi, předkládám soubor aktivit, doporučených do praxe a naznačuji další možná témata k případnému zkoumání.

3.2 Charakteristika zkoumané skupiny

Dětí, které navštěvovaly mou třídu v mateřské škole, bylo celkem 27, z toho 9 dětí patřilo k rodinám s větším či menším sociálním handicapem. V jednom případě šlo o chlapce romského etnika adoptovaného do rodiny ruské národnosti. Do kontrastu k těmto dětem docházelo do třídy asi 5 jedináčků z poměrně dobře materiálně zajištěných rodin. Jedno dítě pak vykazovalo příznaky poruch autistického spektra. Počet dětí ve třídě byl vysoký a překračoval normu potřebného prostoru pro jedno dítě.

Ve třídě se objevovaly četné projevy agresivity mezi dětmi, nedodržování společně stanovených pravidel, neschopnost reagovat na pokyn, problémy s udržením pozornosti, potíže s komunikací a dodržováním základních hygienických návyků.

K pozorování jsem si vybrala 5 dětí, které patřily do skupiny dětí s charakteristikou sociokulturního znevýhodnění. Celkově se jednalo o třídu určenou pro děti od 4,5 – 7 let.

3.3 Sběr a zpracování dat

Pozorování jsem prováděla během jednoho školního roku vždy při realizaci řízených aktivit a zaznamenávala jsem reakce, chování i úspěšnost dětí v zadané činnosti. Vývoj jsem sledovala individuálně u každého dítěte, nestanovila jsem žádnou ideální normu. Protože jsem se zaměřila na téma integrace, vybrala jsem pro své pozorování aktivity zaměřené na rozvoj *prosociálnosti* tzn. na rozvoj dětí v oblasti morální inteligence, emoční inteligence, rozvoj schopnosti navazování sociálních vztahů a komunikace. Zároveň jsem pozorovala i zpětnou vazbu, která se měla projevit ve vztazích ostatních dětí k pozorovanému dítěti a určitou změnou chování pozorovaného dítěte i mimo řízené aktivity.

Třídu jsem vedla podobnými aktivitami a činnostmi celoročně v menších či větších obměnách dle tématu. Výsledky pozorování jsem si zapisovala ihned po provedení aktivity a zakládala jsem si je pro vytvoření celkového vyhodnocení. Kromě realizace

daných aktivit jsem pozorovala děti také při spontánních hrách a činnostech, a vzájemném kontaktu např. při vycházkách do přírody, hrách na zahradě, při jídle, oblékání atp. V práci udávám kazuistiky a záznam pozorování na začátku, uprostřed a na konci roku, aby byl vidět posun v jednotlivých oblastech.

Kazuistiky dětí a záznam pozorování na začátku, uprostřed a na konci roku

Dítě č 1. Chlapec, věk 4,6

Září

Narodil se jako očekávaný syn, bratr dvou sester. Dle udání matky bylo těhotenství fyziologické, porod proběhl bez obtíží, neprodělal žádné vážnější úrazy, nemoci běžné dětské infekční. Matka byla v době těhotenství často viděna v hostinci při kouření a konzumaci alkoholu.

Chlapec žije v úplné rodině, má dvě sestry. Jedna navštěvuje ZŠ, druhá MŠ v téže třídě. Otec i matka jsou příležitostně zaměstnání na dobu určitou, žijí v pronajatém domku 2+1 ve špatných hygienických podmínkách. Chlapec je drobné postavy, chodí často špinavý, má po těle boláky od kousnutí hmyzem. Oblečení bývá obnošené, čisté pouze začátkem týdne. Na jídlo se těší, často si přidává, jí všechno. Sebeobsluhu zvládá s menší dopomocí. Již od prvních dní je patrná v jeho chování hyperaktivita s nesoustředěností a zvýšenou afektivitou, někdy se projevuje agresivně vůči dětem i učitelkám, jeho chování je těžko usměrnitelné. Mluví velmi špatně. Nevyslovuje správně téměř žádné slovo, často mu není rozumět, používá zkomolená vulgární slova. Mluví nekoordinovaně, velmi nahlas, často křičí. Dokáže se chvilkově soustředit na aktivity s jemnou motorikou jako je přebírání, navlékání, modelování, avšak nevydrží u činnosti dlouho. V hrubé motorice, zejména v chůzi a běhu je patrná neobratnost a chybná koordinace. Celkově se jeví jako dítě o dva roky mladší. Je zvýšeně sugestibilní. Pozitivně reaguje na klidný přístup, na neklid ve třídě reaguje afektem, často běhá po třídě nebo leze do výšek na nábytek.

Matka si na chování dítěte nestěžuje, sama sděluje pouze, že chlapec utíká při vycházkách. Mateřskou školu již navštěvoval, změnil ji se změnou trvalého bydliště. Dle pediatra v přijímacím dotazníku zaznamenána diagnóza ADHD.

Společné aktivity nezvládá, nerozumí jim, vyrušuje, někdy si hraje se stavebnicí ve vyhrazeném prostoru, vyžaduje osobní dohled (zajišťuje provizorně provozní personál).

Děti se chlapce bojí nebo se mu smějí, ve třídě je velká nesoustředěnost, zmatek.

Záznam aktivit (viz příloha):

Ranní rituál s pohybem – odmítá se zapojit, raději zůstává u stolu s kostičkami, ale po chvílce odbíhá a běhá mezi dětmi, ruší a utíká do umývárny, kde pouští vodu ze všech kohoutků. V této situaci pomáhá provozní pracovnice, snaží se ho zabavit. Podobné situace se opakují.

Na domečky – do aktivity se zapojuje za pomoci učitelky, která ho po celou dobu koriguje, drží za ruku, chová nebo hladí po zádech. Hraje roli „Větrnice“ společně s učitelkou, sbírá přebytečné kroužky.

Hry na podporu komunikace typu Co bys dělal, kdyby – nechápe a v kruhu nevydrží. Když rušení přerůstá v neúnosnou míru, jde si hrát s provozní pracovníci do vedlejší místnosti. Při individuální práci bez ostatních dětí je klidnější.

Počáteční fáze adaptace se řešila, pokud to okolnosti dovolily, dřívějším příchodem druhé učitelky do třídy. Na dveře do okolních místností se musely navrtat háčky, aby nešly otevřít jen klikou.

Třídní pravidla – nechápe a nedodržuje

Prosinec

Po důkladném zvážení situace a po neustupujících obtížích se po domluvě s rodiči domlouváme na vyšetření pracovníci z SPC v MŠ i z důvodu, že matka nechce s dítětem cestovat mimo obec k vyšetření.

Při vyšetření specialistek matka přiznává, že je syn v péči neurologa i psychiatra, ale na návštěvy přestali z finančních důvodů jezdit. Z psychologického hlediska je diagnostikována hyperkinetická porucha a lehká mentální retardace, kterou je třeba vzhledem k věku opět po roce přešetřit. Z logopedického vyšetření je diagnostikována vývojová dysfázie. Rodiče pochopili situaci a chlapec je urgentně objednan k neurologickému a psychiatrickému vyšetření a následně medikován. Rodičům je diskrétně doporučena pomoc sociálních služeb, které poskytují některé organizace v okolí a možnost čerpání dávek na dítě s handicapem. Matka ztrácí zaměstnání.

Chlapec se po medikaci zklidňuje, je možné ho zapojit i do některých společných aktivit. Nepobíhá tak často po třídě, na vycházkách neutíká. Řeč se nezlepšuje. Po vyšetření z SPC je doporučen k integraci, je vypracován individuální vzdělávací plán a doporučen asistent pedagoga. Děti chápou, že za svoje potíže nemůže. Některé děti –

spíše holčičky se o něho chtějí starat, pomáhat mu s oblékáním a držet ho za ruku na vycházce. Chlapec k dětem projevuje přátelství, s učitelkami se vítá s kladnými emocemi a radostí. Pamatuje si jejich křestní jména a oslovuje je tak. Řeč se nezlepšila, ale rád si povídá, prohlíží obrázky, opakuje. Vyžaduje však osobní péči. Začíná pracovat na 1 hodinu týdně se školním speciálním pedagogem. Na výpomoc se přihlásila studentka VOŠ sociální a se souhlasem rodičů chodí za chlapcem do MŠ plnit svou praxi.

Atmosféru ve třídě již tolik neovlivňuje, děti přivykly jeho projevům a dle pokynů učitelek se ho snaží tolerovat.

Záznam aktivit (viz příloha):

Motorický padák – s pomocí praktikantky dokáže zvládnout celou aktivitu bez obtíží, jen musíme udržet hladinu emocí všech dětí, protože tato aktivita je dokáže velmi rozdovádět a chlapec by nezvládl svou hyperaktivitu.

Rád vybarvuje obrázky a učí se stříhat, často si hraje s modelínou. Při čertovském cvičení jsme chtěli nandat všem dětem růžky, ale chlapec se tak vžil do role zlého čerta, že jsme museli růžky schovat. Při motivovaném cvičení s bramborou bramboru snědl.

Andílek a čertík – dokáže pouze napodobit gesta, opakovaně se nahlas směje, mluví a chce běhat po třídě.

Červen

Stav hyperaktivity se stabilizoval do únosné normy. Objevují se pouze občasné afekty, ostatní potíže zůstávají s minimálním zlepšením. Rád pracuje s drobnými předměty, rád šroubuje, navléká korálky a zatlouká dřevěné obrazce, dokáže pozornost udržet delší dobu. Při řízené činnosti sedí ve společném kruhu s učitelkou nebo praktikantkou, někdy se snaží i odpovědět.

Děti se snaží chlapce zapojit do jednoduchých her – na doktora, v kuchyňce. Stále přetrvává snaha mu pomáhat a tolerovat ho.

Do dalšího roku má doporučení pro asistenta pedagoga.

Záznam aktivit (viz příloha):

Na myčku aut – aktivita je na bázi mazlivých her, chlapec zvládnul projít mezi dětmi, ale sám nedokázal koordinovat svoje pohyby tak, aby dítěti neublížil. Při hlazení se hlasitě smál, bylo mu to příjemné.

Polámal se mraveneček – ochotně si lehl na zem a nechal se chvíli ošetřovat, hladit záda, pochopil, že se může radovat, když se mraveneček uzdravil

Vláček – chtěl zkusit jít se zavázanýma očima, ale bál se a po chvíli si raději šátek sundal.

Nákup – poslouchal téma hry a komentáře dětí, když pojem znal, vykřikl např. taky máme auto, taky máma nakupuje, taky máme rohlíky, ňaminku.

Dítě č. 2 Chlapec 6,0

Září

Chlapec drobného vzrůstu, je prostředním sourozencem. Starší sestra chodí do 4. třídy základní školy a mladšímu bratrovi jsou dva roky. Nikdy nenavštěvoval mateřskou školu, pouze dětský klub při azylovém domě. Rodina nyní bydlí v pronajatém domku 1+1 ve stísněných hygienicky nevyhovujících podmínkách. Otec je příležitostně zaměstnaný, matka je na RD. Chlapec chodí často v nevhodném oblečení, neodpovídajícím počasí. Rodiče zapomínají platit školné a stravné.

V adaptační době se projevuje velkou agresivitou vůči dětem, bije je, štípe a často na ně ukazuje neslušná gesta, chce být ve všem první, chce ukazovat svou sílu, na vycházce rád závodí v běhu po louce. Vybírá si hračky, které má už někdo jiný. Jeho chování působí, jako by chtěl najít prostředek, jak se dostat do vztahu k dětem i k učitelce, ale neví, jak na to. Je roztěkaný, při řízených činnostech šaškuje, na otázky neumí odpovědět. Velmi stojí o osobní kontakt s učitelkou. Při spontánní hře často rozbíjí hračky, šlape na panenky nebo trhá obaly, do kterých jsou hračky umístěny. Při modelování misky s jablíčky nakonec vše i po pozitivní zpětné vazbě od učitelky zmačká do jedné koule. Při zatloukání tvarů do korkové podložky nepozorovaně napíchá hřebíčky i do molitanového gauče v kuchyňce, kde si hrají děti. Je slabý v grafomotorice, slovní zásoba je velmi omezená, nechápe, že používá vulgarismy. V sebeobsluze je poměrně samostatný, chybí některé hygienické návyky jako mytí rukou po WC a před jídlem. Několikrát se mu podařilo zamazat umývárnu vlastními výkaly. Kouše si nehty.

Rodiče se k němu chovají velmi přísně, na dotaz, jak s ním řeší některé výchovné situace odpovídají, že výpraskem. Když jde o větší přečin, dostane i kopřivou. Všichni

sourozenci jsou nejednou viděni v parku bez matky, která se doma věnuje domácí práci na přivýdělek.

Děti se chlapce bojí, odmítají jeho nabídky ke společné hře, často na něho žalují.

Záznam aktivit (viz příloha):

Třídní pravidla – nebyl schopen dodržet, okamžitě šel do agrese, někdy se zdálo, že i bez důvodu. rád děti strkal a poštuchoval i při spontánních hrách a v šatně.

Místo u srdíčka – bylo vidět velké očekávání, jestli si ho někdo vybere, byl trochu smutný a vykřikoval na ostatní děti, aby si ho vybraly. Nakonec si ho vybrala učitelka. Tvářil se pak velmi šťastně.

Ranní rituál s pohybem – Zařadil se do kruhu, ale když měl po učitelce opakovat říkadlo s pohybem smál se a dělal obličej, pohyby dělal nesprávně, často projevoval neochotu k aktivitě nebo ji vůbec nedělal. Sednul si na lavičku, chvilku pozoroval děti a pak začal třeba otrhávat obrázky na nástěnce nebo vytahovat očka z koberce.

Na domečky – takový typ aktivity ho bavil, jenom ostatní děti ho nechtěly k sobě do domečku, protože se bály, že jim ublíží. Často se opravdu rozdováděl a vystrkoval ostatní děti z kruhu. Děti to bolelo a museli jsme hru přerušit a znovu si zopakovat pravidla. Chlapec se neochotně omluvil a za chvilku se situace opakovala zas. Zde jsem použila metodu poslední výzvy, kdyby se ještě jednou situace opakovala, musí jít na přemýšlečící židli.

S dětmi jsme si zavedli pravidlo „přemýšlečící židle“ - dítě, které ostatním ublíží si na ní sedne a přemýšlí, jestli už je připraveno jít mezi děti, aby se to už neopakovalo.

Hry na podporu komunikace typu Co bys dělal, kdyby - motivací byly knihy – co najdeme v knížkách, chlapec odpověděl, že žádné knihy doma nemají, následně si vždy po odpočinku se zájmem prohlížel knihy ve školce. Na otázky reagoval správně, s menší mírou fantazie, neudržel však často pozornost a např si hrál s malou kostičkou lega, kterou měl v kapse.

Knihy o mně – aktivitu pochopil dobře, používá černou barvu, do koláže lepí obrázky s jídlem, obrázky jsou hodně ušpiněné.

Prosinec

Chování ubralo na agresivitě, stále však přetrvává touha být první za každou cenu. Zaměřujeme se na posilování vhodného chování, ale stále se mu nedaří s dětmi vycházet. Boří jim vytvořená díla, ale sám málokdy něco vytvoří, snaží se o to pouze pod vedením učitelky. Když si získá pozornost nějakého dítěte, předvádí mu své destruktivní chování jako vzor a jako důvod k legraci.

Prosociální aktivity jako je např. zachraňovací honička chápe, ale zůstává sám, protože ho děti nechtějí zachraňovat. Stanovená pravidla ve třídě se mu musí neustále s důsledností připomínat, není schopen je dodržet. Objevují se i drobné krádeže hraček.

V kontaktu s učitelkou je velmi přátelský, dokáže u zvolené společné aktivity vydržet, je šťastný, když se mu zadaný úkol povede zvládnout. Nejčastěji si volí velké puzzle s traktorem nebo formulí. Zaměřujeme se na předcházení jeho agresivity při spontánních činnostech a nabízíme z možností několika zaměstnání, abychom předešli možným negativním momentům. Sledujeme ho při zaměstnání. Naučil se s paní učitelkou zavazovat tkaničky u bot.

Dodržuje hygienické návyky, které si osvojil ve školce. Rodičům posíláme domů pracovní listy na rozvíjení zrakové vnímání, předmatematických dovedností – přiřazování. Protože nemá doma knihy, dostává sadu sešitků FILIP. Rodiče po prvotním nadšení nejsou schopni zadanou krátkou společnou aktivitu s dítětem plnit.

Záznam aktivit (viz příloha):

Motorický padák – do pohybové aktivity s padákem se zapojil rád, ale nedokáže ovlivnit svoje emoce, křičí a trhá prudce padákem, při změně, kdy jde jedno dítě pod padák a mění se druhým, chce být hned první na řadě, když mu učitelka vyhoví a aktivitu si vyzkouší opravdu jako první, již nedává pozor, opět křičí a trhá prudce padákem.

Andílek a čertík – smysl hry pochopil, ale gestům se smál. Na návodné otázky učitelky reagoval dobře, ale sám nic do diskuse nechtěl říct.

Popletené pohádky – smysl aktivity pochopil až když jsme pohádku předem přečetli, Obsah pohádky neznal. Chybám v pohádkách se hodně smál.

Červen

Absolvoval vyšetření v PPP a byl mu doporučen odklad školní docházky. Na výslovnou žádost rodičů však do školy nastoupí.

Nadále není schopen spolupracovat např. Při společné stavbě obrázku z víček z PET lahví ve dvojici. Samostatné úkoly typu pracovních listů dokáže dokončit, podaří se mu i výtvarné aktivity – indián dle vlastní fantazie z papíru. Převažuje stále soutěživé chování a ubližování mladším dětem. Ničení hraček a fyzická agresivita částečně ustoupily, drobné krádeže se opakují.

Děti si ho neoblíbily, nevyhledávají jeho společnost, spíše se ho bojí. Vztah k učitelkám si vytvořil velmi přátelský, rád se jim chlubí dosaženými výkony a je pyšný na každou pozitivní zpětnou vazbu.

Zdá se, že vliv rodiny, jejího prostředí a fungování se pro něj stalo určitým limitem, stále si nedokáže vytvořit potřebné hranice sebeovládání, principy prosociálnosti chápe při hře, ale v běžném životě je nedokáže uplatnit.

Ve škole má problémy, zopakuje si první třídu.

Záznam aktivit (viz příloha):

Na myčku aut – velmi se mu líbilo, když ho ostatní děti hladily, chtěl jít do myčky ještě několikrát, dětem neubližoval.

Polámal se mraveneček – opakovaně při dramatizaci se smál a šaškoval, vybral si roli doktora, protože mohl jezdit rychle v autě po třídě.

Vláček – se zavázanýma očima zvládl aktivitu dobře, nevydržel však než se ostatní děti vystřídaly a začal otrhávat plyšáka.

Nákup – byl schopný si zapamatovat několik slov za sebou, ale emoce v dramatizaci opět přeháněl a předváděl se.

Úly – dokázal pro skupinu nanosit spoustu víček od PET lahví, ale následně si oddělil část jen pro sebe a udělal si obrázek sám. Chlapci, na kterého se nedostala víčka, stavět nedovolil. Po zopakování pravidel hry řekl odmítnutý chlapec, že stejně stavět nechce.

Indiánská čelenka – při přiřazování peříček byl dost nejistý, nevěděl, kam má jít, byl mezi posledními, kdo své peříčko přiřadili, pravidla jsme museli opakovat.

Dítě č.3. Chlapec 5,5

Září

Chlapec je jedináček, žije se svou matkou ve společné domácnosti s matčinými rodiči. Ačkoli matka pracuje, často neplatí potřebné poplatky. Je na svůj věk vyšší postavy, dobré tělesné konstituce. Do mateřské školy chodí již od tří let. Má dobrou slovní zásobu, je bystrý, komunikativní.

V adaptačním období se projevuje velmi agresivně k ostatním dětem, bije je a bere jim hračky. Nedbá na napomenutí učitelky, nerespektuje domluvená třídní pravidla. Matka

chování dítěte vysvětluje náročnou životní situací, snaží se dítěti nastavovat pravidla, ale prarodiče je nerespektují. Dítě je ve střídavé péči.

Záznam aktivit (viz příloha):

Třídní pravidla – chtěl sedět na místě, kam si sedl jiný chlapec, okamžitě ho uhodil a ošklivě mu vynadal a poslal ho pryč, v šatně strkal do dětí, nerespektoval pravidla ani, když byla obecně připomenuta.

Místo u srdíčka – byl rád, když mohl pozvat nějakého kamaráda vedle sebe, důvodem bylo, že s ním rád hraje fotbal.

Ranní rituál s pohybem – zvládal pohyby, ale velmi křičel říkadlo.

Na domečky – aktivitu pochopil, kamarády zachraňoval, hodně křičel při zápalu hry.

Hry na podporu komunikace typu Co bys dělal, kdyby - komunikační hry zvládal bez problémů, byl soustředěný, měl velkou fantazii.

Prosinec

Rodinná situace se změnila, matka si našla nového přítele, žijí v nové společné domácnosti. Chlapec dobře pochopil téměř všechny aktivity, snaží se je aplikovat i do vztahů k ostatním dětem. Začal respektovat požadavky učitelky a spolupracovat s dětmi na zadaných úkolech. Počáteční agresivita ustoupila. Je živější povahy, ale ostatním dětem neublíží a respektuje učitelku.

Záznam aktivit (viz příloha):

Motorický padák – velmi dobře pochopil, jak se s padákem má zacházet mladšímu chlapci vlídně vysvětluje, jak má s padákem manipulovat, respektuje pravidla.

Andílek a čertík – aktivita se mu velmi líbila, usmíval se a rád dělal gesta čertíka i andílka. Pro andílka vymyslel, když dva kamarádi spolu něco postaví a čertíkovi, když někdo vezme něco a není to jeho.

Popletené pohádky – pohádky znal a tak reagoval bez chyb, uměl dokonce svými slovy pohádku dokončit.

Červen

Chlapec má jasnou představu o tom, jak se má chovat k ostatním dětem i k učitelkám, dokáže se chovat v rámci svého temperamentu dle domluvených pravidel. Děti ho vyhledávají pro společné hry. Dokáže často najít správné řešení zadaného úkolu v poměrně krátkém čase.

Ve škole je chlapec úspěšný.

Záznam aktivit (viz příloha):

Na myčku aut - aktivita se mu také hodně líbila, byl šťastný, když může myčkou projít několikrát, ale uměl dát přednost kamarádovi, dětem neubližoval.

Polámal se mraveneček –v dramatizaci si vybral pana doktora, protože mohl jet autem po třídě, dokázal zahrát i doktora a vydržel epizodu hrát na přání dětí i několikrát za sebou.

Úly – bez problémů spolupracoval s celou skupinou, rozhodl ale, že udělají domeček.

Indiánská čelenka – uměl ihned najít místo pro své peříčko.

Kuřátko pípátko – velikonoční aktivita , která se mu líbila a velmi si užíval roli slepičky i kuřátka, svěřil se, že maminka také čeká miminko.

Dítě č. 4 Dívka 6,3

Září

Je prostředním sourozencem, starší sestrou chlapce č.1. Do mateřské školy přichází jako dítě s odkladem školní docházky pro výraznou poruchu výslovnosti, vadu řeči, oslabené smyslové vnímání i logické myšlení. Je menší drobné postavy, uzavřená, nekomunikativní. Její oblečení i fyzická čistota se zdá být na lepší úrovni než u bratra. Po příchodu do třídy usedá stranou a s ostatními dětmi ani s bráškou si nehraje. Po týdnu se pokouší mluvit s učitelkami, jednotlivá slova v odpovědi jsou jí rozumět. Při vyprávění však je řeč natolik nesrozumitelná, že posluchač nedokáže pochytit smysl. Při řízených aktivitách ve společném kruhu se odmítá zapojit, sedí stranou. Hraje si sama nebo s učitelkou. Někdy se projevuje vzdorovitě. Na příchod matky reaguje negativně, odmítá jít domů.

Děti respektují její ostych a odmítání, nehrají si s ní.

Záznam aktivit (viz příloha):

Místo u srdíčka – nechtěla se aktivitu účastnit seděla stranou, jen poslouchala, při pozvání do kruhu se málem rozplakala, nechtěla se zapojit

Ranní rituál s pohybem – do aktivity se nezapojila, dívala se do země a seděla stranou

Na domečky – seděla stranou, pozorovala děti

Hry na podporu komunikace typu Co bys dělal, kdyby – taktéž seděla stranou a nechtěla komunikovat, poslouchala

Prosinec

Po dohodě se školním speciálním pedagogem vyřizujeme i pro ni vyšetření specialistkami z SPC. Dívka má opožděný vývoj řeči. Bude vedena jako integrované dítě. Doporučuje se zahájit intenzivní individuální logopedickou péči.

V tomto období se jí již podařilo získat důvěru k učitelkám, hraje si však nadále sama. Do společných řízených aktivit se již zařazuje, společných aktivit v kruhu již také účastní, když nechce mluvit, ví, že nemusí. Ráda si povídá s učitelkou při spontánních aktivitách, ale řeč se nedaří výrazně v její kvalitě posunovat kupředu. Ve skupině dětí si hraje pouze, když je u hry přítomna učitelka. Naučila se základní barvy. Občasné stavy vzdoru přetrvávají.

Záznam aktivit (viz příloha):

Ztracený kamarád – s obměnou v tématu – ztracený sněhuláček – ochotně hrála s celou skupinou dětí, dokázala i poznat, které z dětí chybí, ale vyčkávala dotaz učitelky.

Kouzelný košík – s obměnou v tématu – kouzelná nůše – co řekneš, když já řeknu Vánoce – seděla již v kruhu s ostatními dětmi, uměla odpovědět jedním slovem, byla usměvavá, líbilo se jí téma Vánoc.

Nákup – s obměnou tématu nakupujeme na štědrovečerní večeři – pamatovala si asi 3 slova za sebou, uměla s radostí napodobovat, jak maminka jede nakupovat, sama by si do košíku přála zmrzlinu a bonbony.

Emoční škála – uměla se dobře orientovat na ose nálad, chápala, co to znamená.

Červen

Řeč se zlepšila ve výslovnosti některých hlásek, rozšířila se jí slovní zásoba, její způsob plynulé řeči se však nezměnil. Absolvovala nové vyšetření SPC ohledně zaškolenosti a po dohodě s rodiči půjde do speciální školy logopedické. Mimo řízené aktivity spíše samotářská.

Záznam aktivit (viz příloha):

Na myčku aut - také byla ráda, když si aktivitu mohla zopakovat, smála se dokonce dováděla, byla velmi veselá.

Polámal se mraveneček – vybrala si roli polámaného mravenečka a nechávala si hladit zádička.

Úly – spolupracovala ochotně s dětmi, podřídila se jim ve výběru obrázku, stavěly sluníčko.

Já jsem a umím – obměna – já jsem Indián a umím tančit takhle u ohně – nechtěla improvizovat pohyb dle vlastní fantazie, ale po ostatních dětech pohyby opakovala.

Dítě č.5. Dívka 6,2

Září

Je prvorozenou dcerou, má ještě dva sourozence, ale ti mají jiného otce. Jedná se o nesezdané partnerské soužití. Celá rodina žije v malém pronajatém bytě 2+1.

Matka je na rodičovské dovolené, partner pracuje jako lesní dělník.

Dívka trpí celiakií a má bezlepkovou dietu. Rodiče jí každý den dávají svačinu dle doporučené diety, oběd vybírají dle jídelníčku. Oblečení má skromné, ale čisté. Do školky byla přijata po odkladu školní docházky. Nikdy do mateřské školy nechodila, pouze do dětského klubu zřízeného při azylovém domě. Dle PPP má nedostatky ve smyslovém vnímání, vadnou výslovnost a logické uvažování na nízké úrovni. Znalosti neodpovídají věku dívky, nemá naučené základní všeobecné pojmy.

Zdá se, že je tiché povahy, neprojevuje se. Nekomunikuje spontánně, musíme se ptát na její potřeby. Do společných aktivit se zapojuje, ale nechápe pravidla hry. Do společného kruhu na povídání vstupuje ochotně, ale její odpovědi často nesouvisejí s otázkou, jako by nerozuměla, jen chce něco povědět. Hraje si s děvčaty, které zná z klubu v azylovém domě.

Záznam aktivit (viz příloha):

Kouzelný košík – v kruhu seděla bez problémů s ostatními dětmi, vybrala si místo vedle své známé kamarádky, na otázku když se řekne podzim, tak ty řekneš, odpovídá my máme doma pejska.

Kam se ztratil kamarád – hrála hru s ostatními dětmi, pravidla dodržovala, čekala, až odpoví někdo jiný.

Náladoměr – ukazovala, že je hodně veselá, ale tvářila se smutně.

Prosinec

Dívka si nejvíce si hraje s panenkou. Našla důvěru k učitelkám, když něco opravdu potřebuje, umí si říci. Když jí v něčem děti nevyhoví, tiše pláče, ale nestěžuje si. Velmi těžce nese, když si její kamarádky zvolí jinou společnost a ne ji. Jiné děti nevyhledává, vypadá to, že se stále trochu bojí. Opakující se společné aktivity chápe, hra ji baví, nejraději má zachraňovací hry. Logické hry a hry na paměť zrakovou a sluchovou jí dělají stále obtíže. Při spontánních hrách se ráda podřizuje nápadům ostatních a

ochotně spolupracuje. Působí jako velmi hodné, citlivé a tiché dítě, nápadné jsou stále chyby v rozumové oblasti.

Záznam aktivit (viz příloha):

Na domečky- měla radost , když se hraje známá hra i když tématicky obměněná, vyhledávala i při hře své kamarádky, nebyla aktivní, spíše se podřizovala.

Andílek a čertík – uměla dobře rozlišit, co je správné a co ne, uměla přiřadit správná gesta. Při aktivitě se usmívala, líbilo se jí téma, sama svůj nápad nepřidala.

Červen

Dívka se v životě školky dobře orientuje, její schopnosti se však posunuly jen o malý zlomek k lepšímu. Má stále obtíže v rozumové oblasti, i když prožila stejnou zkušenost se vzdělávací nabídkou jako ostatní děti. V chování je stále tichá a mírná, nemá potřebu se prosazovat. V řízené činnosti spolupracuje s ostatními dětmi i s učitelkou. Dokáže si povídat o své rodině. Ostatní děti ji příliš nevyhledávají ke svým hrám.

Po roce v základní škole se prokáže lehká mentální retardace a další rok nastoupí do základní školy speciální.

Záznam aktivit (viz příloha):

Co se asi stalo – nedokázala odhadnout situaci podle náповědy, dokázala odpovědět až na uzavřenou otázku.

Úly – dokázala nasbírat pro ostatní děti hodně víček od PET lahví, dokázala je také přidávat do obrázku pod vedením své kamarádky.

3.4 Reflexe výzkumníka

V počáteční fázi realizace výzkumu jsem měla radost z toho, jaké zajímavé aktivity jsem si pro děti připravila, zejména mne těšilo, že se mi podařil dodržet princip prosociálnosti, který je blízký i mému osobnímu naturelu. Během výzkumu jsem musela uznat, že některé aktivity jsou v takovém počtu dětí, jaký jsme měli ve třídě, a při omezeném prostoru téměř nerealizovatelné, zejména při přítomnosti dítěte č. 1. Postupně jsem docházela k názoru, že nejde v naší třídě o překonávání sociokulturního znevýhodnění, ale o integraci dětí s mnohými dalšími specifickými a závažnějšími handicap. Během realizace jsem musela myslet nejen na pomoc diagnostickou z SPC, a lékařskou, ale i na pomoc materiální, kdy jsme hledali možnosti, jak rodinám pomoci

zajistit např. vhodné oblečení či obutí. Často mne vyčerpávalo neustálé společné opakování pravidel a soustředění se na důslednost v jejich dodržování. Ostatní děti vnímaly naše snahy pozitivně a myslím, že došlo mezi dětmi k vzájemnému respektování odlišností i k projevům pomoci. Snažila jsem se mít před očima potřeby dětí a co nejvíce jsem se jim snažila věnovat jednotlivě. Měla jsem radost z každého jejich úspěchu a oceňovala jsem nastavený denní řád v naší škole, který dětem také pomohl k respektování určité pravidelnosti.

4 VÝSLEDKY

Řízené aktivity většinou děti pochopily, záleželo však na úrovni jejich rozumových schopností. U dítěte č. 5. bylo třeba často vysvětlovat pravidla a hry opakovat, aby došlo ke správnému zvládnutí. Tam, kde úroveň myšlení byla nižší, bylo třeba zvolit jednodušší variantu hry. Dítě č. 1. bez pomoci učitelky však nezvládlo hru nikdy.

Projevy ve spontánních činnostech byly taktéž značně rozdílné. Rozdíly mohly mluvit nejen o vlivu mého programu na děti, který plnil jistě také svou část, ale také o prospěšnosti dobře nastaveného pravidelného režimu v mateřské škole, který jistým dílem nesporně pomáhá dávat dětem pravidla a řád již sám o sobě.

Jako třetí moment spatřuji velmi pozitivní přínos zdůraznění prosociálních principů činností v programu, jejichž odraz můžeme vidět ve vztahu ostatních dětí k dítěti č. 1. Děti byly schopné pochopit, že za své chování nemůže a začaly mu pomáhat. Bylo to ovšem až ve fázi medikace, kdy přestal dětem ubližovat a ošklivě nadávat. V tu chvíli se děti o něj začaly starat, chtěly ho vodit za ruku na vycházce, učit ho malovat, ukazovat obrázky. Je zajímavé, že děti se tak k ostatním dětem z pozorované skupiny nechovaly.

Výsledky mého pozorování mluví o tom, že metody zvolené v nastaveném programu rozvíjely schopnosti jednotlivých dětí a to na úrovni jejich individuálních možností.

Uvedené kazuistiky dětí i konečné pozorování dětí mluví o tom, že se původní program integrace dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí změnil na program integrace dítěte s hyperkinetickou poruchou, s vývojovou dysfázií, s opožděným vývojem řeči, s možnou poruchou chování a tak se původní záměr i když se stejným principem prosociálnosti značně posunul do individuální práce s jednotlivými dětmi.

5 DISKUSE

Aktivity, které jsem sestavovala, byly výsledkem charakteristiky konkrétní třídy mateřské školy a vycházely z konkrétních potřeb dětí. Jednotícím principem všech aktivit byl princip prosociálnosti, který jsem viděla jako důležitý moment v otázce začlenění dětí ze sociokulturním handicapem do běžné třídy mateřské školy. Jednotlivé aktivity jako takové, které jsem zařadila do souboru vybraných aktivit, jsem proto již izolovaně nezkoumala.

Každá učitelka si pro svůj třídní vzdělávací program může zvolit specifické zaměření dle charakteristiky dané třídy. Princip prosociálnosti však může a měl by, jak výše uvádí Svobodová (2010) univerzálně prostupovat vzdělávání v mateřské škole obecně.

Mohu souhlasit s výše citovanými odborníky, že mateřská škola může být místem, které pomůže dětem se vyrovnávat se svým sociokulturním handicapem. Nezanedbatelným vlivem je však také vnitřní nastavení jistých pravidel dítěte z rodiny. Jak se ukázalo v pozitivním slova smyslu u dítěte č.3. – po odeznění problémů v rodině odezněly i problémy s agresivitou a vzdorem. Naopak tomu bylo u dítěte č.2., kde rodina setrvala v neutěšeném sociálním rozpoložení, které, dalo by se říci, již takřka směřovalo k patologii a k ohrožení sociálně patologickými jevy. Zdálo se, že zde začínáme neustále od nuly.

Oproti předešlému optimismu se zde potvrdil poznatek uvedený taktéž v teoretické části, že škola má na edukaci dítěte pouze částečný vliv.

ZÁVĚR:

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala problémy dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí tak, jak se s nimi setkávají učitelky v mateřské škole. Jejím záměrem bylo tyto problémy popsat a nastavit vzdělávací program pro danou třídu, kde se nacházela poměrně velká skupina dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí tak, aby došlo k co nejlepšímu začlenění mezi ostatní děti v mateřské škole. K tomu, aby toto začlenění proběhlo co nejlépe, jsem se snažila nechat děti projít programem, který jsem sestavila a snažila jsem se sledovat, jak zapůsobil na individuální rozvoj dětí a jejich začlenění mezi vrstevníky.

Při zaznamenávání výsledků jsem často viděla problém jejich sociálního znevýhodnění ve spojení s dalšími potíží jiného rázu, které by se měly napravovat jako zásadní. Problém integrace této skupiny dětí se sociokulturním handicapem se měnil na problém integrace dítěte s mentální retardací, s vývojovou dysfázií, s opožděným vývojem řeči, s hyperkinetickou poruchou. Ačkoli tedy všechny děti nesly jisté znaky sociálního znevýhodnění, většinou se u nich ukázal i mnohem specifitější problém.

Po zkušenostech, které jsem získala uskutečňováním tohoto programu a skrze něj aplikací již zmíněných metod, bych ráda otevřela otázku, zda opravdu integrace v mateřské škole prospívá těmto dětem více než umístění ve speciální mateřské škole či třídě o menším počtu dětí se zajištěním možnosti kvantitativně více příležitostí k individuální práci s nimi. Pod perspektivou budoucího uplatnění jedince ve společnosti a zařazení se do běžného života je diskutabilní, co je v tomto momentě zásadní, jestli soužití s dětmi z majoritní společnosti či specifická práce s handicapem jiného druhu než je sociokulturní znevýhodnění, ač toto znevýhodněné prostředí může být často jeho příčinou.

Problém výskytu těchto specifických problémů u dětí se sociokulturním znevýhodněním by se mohl stát předmětem dalšího výzkumu.

Při řešení integrace dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do běžné třídy mateřské školy doporučuji zaměřovat aktivity v třídním vzdělávacím programu na prosociální činnosti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BĚHOUNKOVÁ, L., HAVRDOVÁ, E., SYSLOVÁ, Z. . *Význam včasné intervence v raném vývoji dítěte*. 1. vyd. Praha : Centrum pro veřejnou politiku, 2011. ISBN 978-80-260-0641-1.

BÉREŠ, M., *Kouč vlastního života*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4689-0

CAIATIOVÁ, M., DELAČOVÁ S., MULLEROVÁ A., *Volná hra*. Praha: Portál, 1995. ISBN 70-7178-011-1

ČAČKA, O., *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*.

Brno: Doplněk, 2000. ISBN 978-80-7239-060-1

- ČÁP, J., MAREŠ, J., *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007.
ISBN 978-80-7367-273-7
- DELHAXHE, A., MOTIEJŪNAITĚ, A., *Vzdělávání a péče v raném dětství v Evropě: překonávání sociálních a kulturních nerovností*. (Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities), Brusel: EACEA EURYDICE a Ústav pro informace ve vzdělání, 2010. ISBN 978-92-9201-007-2 (anglická verze) ISBN 978-92-9201-025-6 (česká verze) dostupné z <http://www.eurydice.org>.
- ELIOT, J., PLACE, M., *Dítě v nesnázích*. Praha: Grada Publishing, 2002.
ISBN 80-247-0182-0
- FONTANA, D., *Psychologie ve školní praxi*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003.
ISBN 80-7178-626-8
- GAVORA, P., *Úvod do pedagogického výzkumu*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008.
- HAVLÍNOVÁ, M., kol., *Zdravá mateřská škola: výchova dětí od 3 do 8 let*. 2. vydání. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-164-9
- HELUS, Z., *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0
- KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T., *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2006. ISBN 978-80-904030-0-0
- KOŤÁTKOVÁ, S., *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005.
ISBN 80-247-0852-3.
- LANGMEIER, J., MATĚJČEK Z., *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum, 2011.
ISBN 978-80-246-1983-5
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I., *Psychologie pro učitelky MŠ*. Praha: Portál, 2003.
ISBN 80-7178-799-X
- PRŮCHA, J., *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*: Praha, Portál, 2000.
ISBN 80-7178-399-4
- PRŮCHA, J., KOŤÁTKOVÁ, S., *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál, 2013
ISBN 978-80-262-0495-4
- SMOLÍKOVÁ, K., *Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-10-6
- STUHLÍKOVÁ, I., *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál, 2007.
ISBN 978-80-7367-282-9

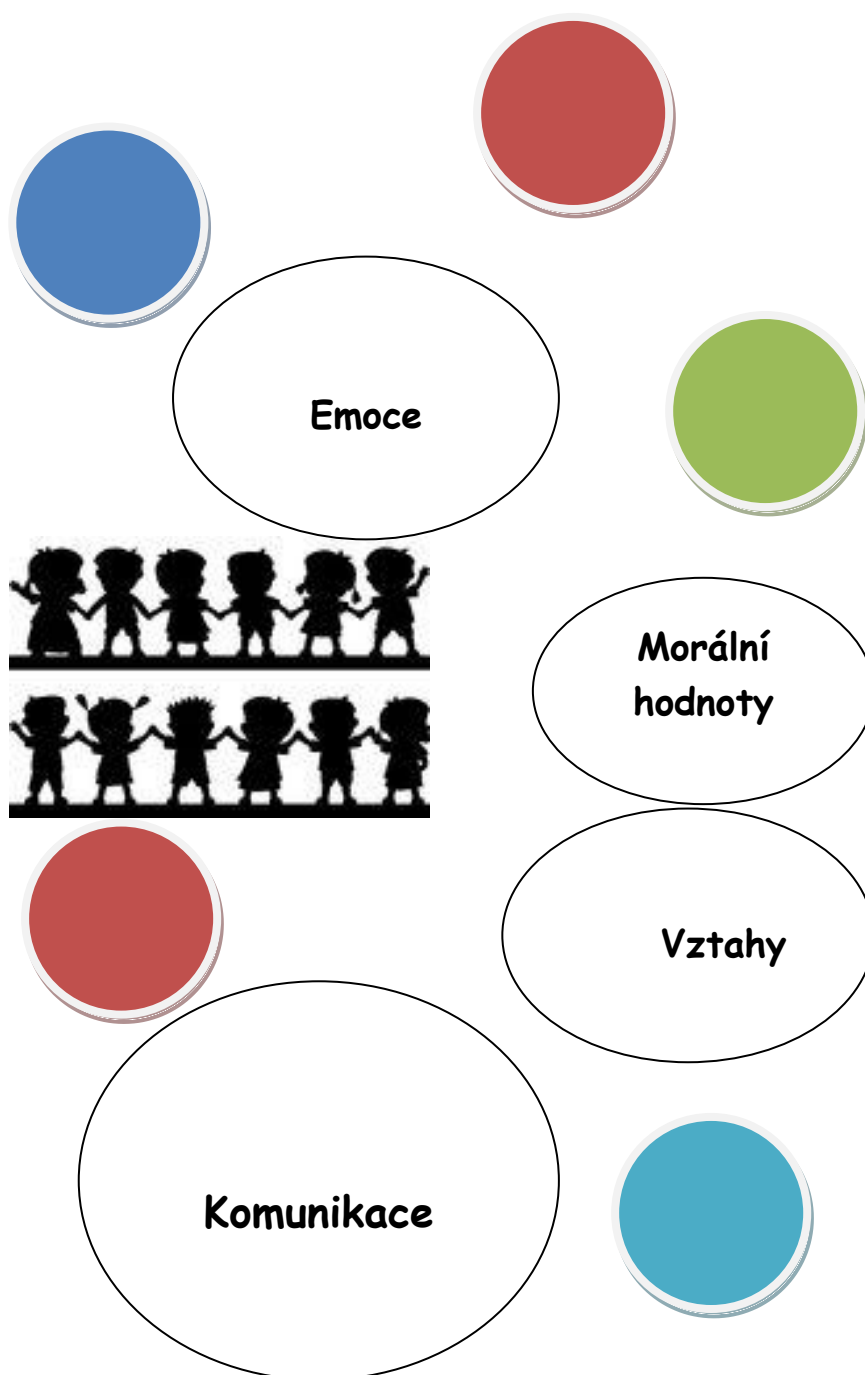
- SVOBODOVÁ, E., *Vzdělávání v mateřské škole*. Praha: Portál, 2010
ISBN 978-80-7367-774-9
- SVOBODOVÁ, E., *Prosociální činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe, 2010.
IBSN 80-86307-39-5
- SYSLOVÁ, Z., *Včasná péče v české republice*. Přednáška. Národní registr výzkumů. 2012
- ŠIMANOVSKÝ, Z., MERTIN, V., *Hry pomáhají s problémy*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-408-7
- VÁGNEROVÁ, M., *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2008.
IBSN 978-7367-414-4
- VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0
- VÁGNEROVÁ, M., *Základy psychologie*. Praha: Portál, 2005. IBSN 80-246-0841-3
- VÁGNEROVÁ, M., *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4
- VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, J., *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1538-7
- VÍZDAL, F. *Základy psychologie I*. Brno: IMS, 2003.
- VOJTOVÁ, V.: *Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. Brno: MU, 2004.
ISBN 80-210-3532-3
- ZELINKOVÁ, O., *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-326-0.

SEZNAM PŘÍLOH:

Příloha č.1. : Program integrace dětí ze znevýhodněného sociokulturního prostředí (doporučené aktivity do třídního vzdělávacího programu)

Program integrace dětí ze znevýhodněného sociokulturního prostředí

(doporučené aktivity do třídního vzdělávacího programu)



VZTAHY

Mezi základní vztahy, které v mateřské škole budujeme, jsou vztahy mezi dětmi navzájem. Začínají na samém začátku školního roku, kdy se děti poznávají a vědí o sobě málo. Můžeme zařazovat hry na vzájemné poznávání i sebepoznávání, které budují vztahy vzájemné a podporují i sebevědomí dítěte.

Ranní rituál s pohybem:

Dobrý den, dobrý den, dneska máme krásný den, ruce ty jsou na tleskání, nohy máme na dupání, dneska zlobit nebudem.

Jsme tu velká parta dětí, budeme si spolu hrát

a kdo stojí zrovna vedle, může být můj kamarád

Jsme tu velká parta dětí, budeme si spolu hrát.

Komu by to dneska nešlo, tomu budem pomáhat.

Dupy dup, jéjéjé ať se nám to povede.

Dupy dup, jéjéjé ať se nám to povede.

Já jsem... a umím...

Děti jsou při hře v kruhu. Každý řekne své jméno a ukáže pantomimou, co dovede nebo, co ho baví. Ostatní odpovídají: To je... a umí....

Kniha o mně

Děti dostanou předem připravený soubor pracovních listů, které spojením vytvoří knihu o jednotlivém dítěti.

- Jmenuji se (celé jméno napíše učitelka, ale počáteční písmeno předepíše velkým písmene, a dítě si je obtáhne)
- Mám rád tuto barvu
- Narozeninový dort – dokreslení svíček, a dozdobení dortu dle své fantazie
- Píši touto rukou – otisk ruky
- Mám rád – koláž výstřižků z časopisů

Ztracený kamarád

Děti si najdou své místo na koberci volně po herně a schovají si a kleknou si na kolena, hlavu položí na zem a nesmí se dívat po učitelce, která chodí okolo dětí s padákem a říká motivační básničku, při které schová jedno dítě pod padák. Děti hádají, kdo pod padákem je. (dodržování pravidel!!)

Na domečky

- Každé dítě má svou obruč jako svůj domeček, kam se schová, aby ho neodnesla např. černá Větrnice (dle motivace). Kruhy budeme postupně odebírat. Jak to udělat, abychom se zachránili všichni? Jak to uděláme, abychom na Větrnici vyzráli? Víte jak? Co myslíte, kolik se vejde do takového domečku dětí... atp. děti by měly pochopit, že zachrání kamaráda, když ho přiberou do svého domečku (kamarádské chování, pomoc druhému).
- Každé dítě si vezme obruč a dovnitř si vybere z předem připravené velké nabídky drobných předmětů – přírodní materiály, tkaničky, kostičky, korálky, obrázky do koláže, mušličky. Můžeme pustit relaxační hudbu, dokud nedostaví všechny děti. Když je hotovo, povídáme si s dětmi o domečcích, chce-li nám o něm dítě něco říct- co tam má a proč. Každý domeček je úplně jiný a všechny jsou velmi hezké, protože jste si na nich dali záležet.
- Každý ze svého domečku ráno chodí do školky, vyberte jednu věc z domečku a dáme ji do velké obruče doprostřed a to je naše školka. Každé dítě oběhne kruh a dá tam věc a řekne: dávám tam mušličku a přeji si, aby např. bylo ve školce veselo, aby se ve školce zpívaly písničky ve školce byly děti na sebe hodné.

Místo u srdíčka

Děti sedí v kruhu na židlích, jedna židle je navíc. Začíná dítě, které má vlevo od sebe volné místo a řekne: „Místo vedle mého srdíčka je volné a posadí se sem ...jméno kamaráda , protože...(má červené bačkorky, ale i protože mi pomohl postavit hrad...) Jmenované dítě oběhne kruh a posadí se vedle kamaráda (zapojení fyzické aktivity pro lepší udržení pozornosti). Učitelka se též účastní hry, aby si vybrala děti, které si ev. nikdo nevybral.

- součástí hry může být i povídání o pocitech jaké to bylo, když jsem pozval kamaráda, když odešel, líbilo se mi když...bylo těžké říci, proč stoi kamaráda zvu?

Obměny během roku

- zachraňovací domečky dle motivace, která souvisí s tématem
- povídání o obrázku nebo jiném výrobku, které dítě vytvořilo. Osvědčené je stavění z kostek na konci hodiny dle tématu – obydlí pro..., zahradu pro..., cokoli pro... (později i ve dvojicích či ve skupince pro rozvinutí kooperace)
- opakování již známé hry (oblíbené Na ztraceného kamaráda)

KOMUNIKACE

V mateřské škole se dítě dostává do nového prostředí, kde by se mělo naučit komunikovat jednak s ostatními dětmi jednak s učitelkou. Při výběru her učitelka dbá na rozvoj řeči jak po formální tak po obsahové stránce a nezapomíná ani na nonverbální komunikaci. V této oblasti je zvlášť důležité postupovat od jednoduššího k složitějšímu. Lze zde využít i mnohých technik z dramatické výchovy.

Kouzelný košík

Děti odpovídají dle své fantazie a motivačního tématu na otázku: „ Když se řekne...podzim, pohádka, les, město, tak vykouzlíme z košíku... (asociční kruh)

Nákup

Děti rozvíjejí slovní zásobu a paměť – „Maminka šla na nákup a přinesla z obchodu...“ Hru zpestříme dramatizací. Nejprve se ptáme dětí, jak jejich maminka nakupuje. Co dělá nejdříve a potom a potom. Pak si zahrajeme, jak maminka jede autem, otvírá a zavírá dveře od auta, bere nákupní košík, co si do něj všechno dává ...a pak si zkusíme vzpomenout, co všechno vyndá doma z tašky. (pantomima)

Na řemesla

Jaká řemesla známe... Co kdo dělá? Jak bychom si to mohli říci i beze slov?

Co bys dělal kdyby

Dle zvoleného tématu či nahodile klademe dětem otázky typu:

„ Co bys dělal, kdybys byl na vycházce a začalo pršet...“

„ Co bys dělal, kdybys zjistil, že má Kačenka narozeniny..“

„ Co bys dělal, kdyby se tu objevil pohádkový dědeček...“

Popletené pohádky

Seznámíme děti s pohádkou – můžeme i maňáskové divadlo, děti mohou přehrát i po vzoru učitelky vlastními slovy (dramatizace pohádky).

Učitelka pak dětem čte popletený text a děti říkají, co je správně a co ne.

Dokončování příběhu

Dle tématu či zvolené motivace začneme dětem příběh větou např.:

„ Na zahradě stáli dva sněhuláci ... a ti sněhuláci.. (jak vypadali, co dělali, jak jim bylo, co viděli, co se jim mohlo přihodit?).“

EMOČNÍ INTELIGENCE

K rozvoji emoční inteligence přispějí zejména aktivity, které pomohou dětem rozpoznávat jednotlivé emoce u sebe i druhých lidí, naučit se je vyjadřovat a do určité míry ovládat. Další skupinu budou tvořit hry na podporu empatie, soucitu k druhým, schopnosti spolupracovat a pomáhat si.

Náladoměr

S dětmi si ukazujeme na stupnici nálady, kde je naše aktuální nálada. „Kdo má dobrou náladu, je veselý, kdo špatnou je smutný. Dobrou náladu ukážeme rukou nahoře, špatnou náladu rukou u země. Když to není tak ani tak, ukážeme rukou doprostřed.“

Emoční škála

Naznačíme na podlaze ve třídě linku, kde na jednom konci je smutný obličej ☹ , na druhé straně veselý obličej ☺ a uprostřed obličej indiferentní :-|.

Děti vyzveme, aby se postavily na linku tam, jak si myslí, že by se cítily, kdyby:

„ ...kdyby ti tatínek řekl, že půjdete odpoledne do kina na pohádku...“

„...kdyby ti někdo schválně rozbořil stavbu z kostiček...“

„...kdybys byl nemocný a kamarád ti poslal pomeranč...“

Co se asi stalo

Povídáme s dětmi o různých životních situacích a ukazujeme, že chování lidí může mít různé příčiny (jednotlivé možnosti si zahrajeme jako divadlo).

„ Co se asi stalo, když se paní učitelka zadívá na Pepíka..“

„ Co se asi stalo, když se nějaká paní objeví v okně a mává...“

Pohádka o dvou dědečcích

Čteme dětem pohádku o dvou dědečcích – jeden byl optimista, druhý viděl všechno černě. Dědeček Slavíček a dědeček Hrouda. U každé kapitoly se zkusíme ptát dětí, jak asi který dědeček dělal, když...a také si to zahrajeme. Můžeme i filozofovat - klást dětem otevřené otázky, odůvodňovat, konfrontovat s jejich vlastní zkušeností.

Např. Když se jim do zahrádky dostal krtek...

O perníkové chaloupce, O neposlušných kůzlátkách

Vybereme si scény, kde hlavní hrdinové zakoušejí nějakou emoci např. strach nebo radost a necháme děti přiměřeným způsobem emoci prožít. Např. ztracení v lese, uviděli světélko, přišli zpět domů k tatínkovi atp.

Tornádo

Nejprve si nacvičíme zesilování a zeslabování zvuku tornáda – opakování slov

„ hučí to, skučí to.“ Po vysvětlení pojmu položíme motorický padák na zem a doprostřed si sedne jedno nebo dvě děti. Ostatní děti otáčí a třesou padákem a opakují slova nejdříve potichu – tornádo se blíží, až po silný křik, kdy je tornádo na místě. Potom tornádo zase odchází.

Motorický padák

Hry s motorickým padákem podporují zvláště spolupráci a koordinaci pohybů ve skupině.

Prší prší, jen se leje,
kam se děti podějeme,
utíkáme ve spěchu,
do domečku pod střechu.

Jedna skupina dětí se pustí padáku a schová se pod něj. Druhá skupina drží „střechu“ střídavě nahoře a dole.

Vláček

Děti jsou ve dvojicích, první dítě má zavázané nebo jen zavřené oči a druhé dítě ho před sebou vede po dané trase na určené místo (posilování důvěry).

Na myčku aut

Děti sedí ve dvou řadách naproti sobě, jedno dítě je autíčko a musí mezi nimi projet. Děti ho hladí a jemně šimrají po celou cestu mezi nimi. Platí pravidlo, že na hlavičku a obličej nesmíme sahat a nic nesmí bolet. (Důvěra, ohleduplnost)

MORÁLNÍ INTELIGENCE

V této oblasti vybíráme hry a aktivity, kterých se děti setkají s morální hodnotou.

Přátelství, mateřská láska, pomoc druhému, ochota spolupracovat, pozitivní vztah ke všemu živému.

Třídní pravidla

Třídní pravidla jsou základní dohodnutou normou, kterou by se děti měly učit respektovat. Jde o pravidla, která učitelka utvoří po společné dohodě s dětmi.

Např. Domlouváme se pusinkou (znamená, že při konfliktu nepoužíváme násilí, ale snažíme se domluvit mezi sebou dohodou).

Andílek a čertík

Na základě příběhu o andílkovi a čertíkovi děti poznávají rozdíl mezi správným a nesprávným chováním. Čertík se raduje ze zlého a andílek třepetá křidélky, když se raduje nad hezkým jednáním dětí. Nejprve děti reagují gesty dle čertíka a anděla na možnosti, které nabízí učitelka, potom vymýšlí samy. Důraz se klade na dobré.

Polámal se mraveneček

Dramatizace pohádky, pantomima dle textu.

Indiánská čelenka.

Děti jsou rozděleny do skupin po 5. Každá skupina dostane peříčka stejné barvy. Na stolcích leží 5 namalovaných papírových hlav Indiánů. Děti mají za úkol udělat to tak, aby každý indián měl na čelence 5 peříček, ale každé musí mít jinou barvu. Jestlipak se nám to podaří? (Ochota spolupracovat, nesoutěžit)

Úly

Děti jako pilné včelky sbírají po třídě do kornoutků víčka od PET lahví, podle barvy a nosí si je do úlu. Nakonec se musí každá skupina domluvit, jaký obrázek spolu vytvoří.

Kuřátko pípátko

Děti běhají po třídě na rytmus písničky podle bubínku. Na konci písničky si na znamení najdou kamaráda do dvojice a ten, kdo bude maminka, schová své kuřátko pod křídla a naopak.

Kuřátko pípátko, ty jsi pěkně žluté,

běháš tu po dvorku celé neobuté.

Kuřátko, pípátko, vždyť by ses nastydlo.

Schovej se k mamince slepičce pod křídlo.

SHRNUTÍ:

Všechny aktivity, které učitelka mateřské školy vloží do svého třídního vzdělávacího programu, mají sledovat tři důležité cíle. Co se dítě učí, s jakou hodnotou se setkává a jaká míra samostatnosti mu je v dané aktivitě poskytována. Záměry výše uvedených aktivit se vzájemně prolínají, avšak vzhledem k charakteristice dětí je zde zdůrazněn prosociální aspekt. Prosociální hry a postoje jsou tedy základním prvkem, který by vzdělávací nabídka jako program pro třídu s dětmi se sociokulturním handicapem měla obsahovat.

Kromě takto směřovaných aktivit napomáhá k integraci dětí také samotná povaha organizace režimu dne v mateřské škole. Určitá stále stejná struktura dne s pravidelnými záchytnými body vede k vytvoření určitých zvyklostí, které si děti mohou odnést do dalšího života. Z hlediska učitelky jde o jistou důslednost nad dodržováním pravidel a poskytnutí co nejvíce nových zkušeností zejména skrze prožitkové učení, situační učení a sociální učení nápodobou.

Činnosti jsem čerpala z publikací Svobodové (2010), Šimanovského (1996) a Mertina (2010) viz. Seznam použité literatury.