



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 primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do kolektivu mateřské školy

Vypracovala: Hana Nováková
Vedoucí práce: Mgr. Marie Najmonová, Ph.D.

České Budějovice, 2023

Prohlašuji,

že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích, 31. března 2023

Hana Nováková

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Marii Najmonové, Ph.D. za odborné vedení, lidský přístup, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování bakalářské práce věnovala. Poděkování patří i všem respondentům, kteří se podíleli na výzkumném šetření a mým blízkým, kteří mě podporovali.

Abstrakt

Bakalářská práce zpracovává téma začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do kolektivu mateřské školy. Jejím cílem je identifikovat efektivní metody a přístupy učitelů při začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do kolektivu mateřské školy. Práce je rozdělena do dvou částí. Teoretická část zahrnuje rodinu a sociální a emoční vývoj dítěte v předškolním věku. Dále vymezuje pojem dítě ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a zabývá se současným systémem při začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, včetně spolupráce mateřských škol s rodinami a s dalšími institucemi a odborníky na vzdělávání dětí v předškolním věku. Pro praktickou část práce bylo zvoleno kvalitativní výzkumné šetření. Zpracovány byly dvě případové studie, které nalézají odpovědi na to, jakým způsobem, a za jakých podmínek jsou začleňovány děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do kolektivu mateřské školy. K tomuto výzkumnému šetření bylo využito metod hloubkového rozhovoru a zúčastněného pozorování.

Klíčová slova

dítě ze sociokulturně znevýhodněného prostředí; kolektiv mateřské školy; začleňování; metody a přístupy

Abstract

The bachelor thesis is processing the theme of integration of children from socioculturally disadvantaged environment into the collective of kindergarten. Target of this bachelor thesis is to identify effective methods and approaches of teachers during integration of children from socioculturally disadvantaged environment into the collective of kindergarten. The thesis is divided into two parts. Theoretical part includes family and social and emotional development of preschool-aged child. Further it defines the concept of a child from socioculturally disadvantaged environment and deals with current system during integration of children from socioculturally disadvantaged environment, including cooperation between kindergartens and families and other institutions and experts for education of preschool-aged children. For the practical part of the thesis it was chosen a qualitative research. There are processed two case studies in this work, which look for how and under what conditions are integrated children from socioculturally disadvantaged environment into the collective of kindergarten. For this research survey were used methods of in-depth interview and participant observation.

Key words:

Child from socioculturally disadvantaged environment; collective of kindergarten; integration; methods and approaches

OBSAH

ÚVOD	8
1 RODINA	9
1.1 Význam rodiny pro dítě	9
1.2 Základní funkce rodiny	12
1.3 Funkčnost rodiny.....	14
1.4 Znaky současné rodiny	14
2 DÍTĚ ZE SOCIOKULTURNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ	16
2.1 Sociální a emoční vývoj dítěte v předškolním věku.....	18
2.2 Základní potřeby dítěte	21
2.3 Ohrožení vývoje dítěte	23
3 SOUČASNÝ SYSTÉM V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH	25
3.1 Metody a přístupy učitelů	27
3.2 Spolupráce a komunikace s rodinami.....	30
3.3 Multikulturní výchova v mateřských školách	33
3.4 Spolupráce mateřských škol s dalšími institucemi	35
3.4.1 Spolupráce se školským poradenským zařízením (ŠPZ) a odborem sociálně právní ochrany dětí (OSPOD)	36
3.4.2 Podpůrná opatření.....	38
3.4.3 Sociální pedagog.....	41
PRAKTICKÁ ČÁST	42
4 KVALITATIVNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	42
4.1 Cíl kvalitativního výzkumného šetření.....	42
4.2 Metody a průběh kvalitativního výzkumného šetření	43
4.3 Etické otázky výzkumu	45
5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	46
5.1 Případová studie č. 1	46
5.2 Případová studie č. 2	57
6 DISKUSE	67
ZÁVĚR	77

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	78
SEZNAM PŘÍLOH	83
PŘÍLOHA 1 – ÚVODNÍ ROZHOVOR	84
PŘÍLOHA 2 – UKÁZKA KÓDOVÁNÍ ROZHOVORU	85

ÚVOD

Začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do kolektivu mateřské školy je aktuální téma, jehož problematika má v širším pojetí své zastoupení v působení napříč všemi společenskými úrovněmi. V životě obecně platí, že pokud chceme dosáhnout jakékoliv změny, musíme nejprve investovat energii do nejslabšího článku. Budeme-li usilovat o pokrok ve vzdělávání našich nejzranitelnějších dětí, zušlechťujeme tím celou společnost. Důležité při tom bude přihlížet ke skutečnosti, že každá bytost chce být součástí celku a vzkvétat bude jedině tehdy, pohybuje-li se v příznivých podmínkách. V praxi toto uvědomění přináší do mateřských škol nový nádech v podobě modelu komunitní školy, otevírající prostor pro uplatnění osobnostních a sociálních kvalit.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí. Teoretická část je věnována základním oblastem, které úzce souvisí s problematikou začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do kolektivu mateřské školy. Druhá část práce je empirického charakteru a představuje dvě případové studie, jejichž cílem bylo identifikovat efektivní přístupy při začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do kolektivu mateřské školy.

Tato práce může být inspirací pro začínající učitele, kteří chápou důležitost tématu, jemuž jsem se věnovala v této práci, jsou si vědomy svého postavení v roli pedagoga a vlivu, který z tohoto postavení vyplývá, a hledají efektivní přístupy v podmínkách inkluzivního vzdělávání.

1 RODINA

Definovat rodinu je velmi obtížné. Budeme-li brát v potaz nejshodnější ukazatele, které jsou charakteristické pro rodinu v jejích všech odlišnostech, podle Dunovského a Kovaříka (1999) je

možno chápat rodinu jako malou primární společenskou skupinu, založenou na svazku muže a ženy, na pokrevním vztahu rodičů a dětí či vztahu jej substituuujícím (osvojení), na společné domácnosti, jejíž členové plní společensky určené a uznané role vyplývající ze soužití, a na souhrnu funkcí, jež podmiňují existenci tohoto společenství a dávají mu vlastní význam ve vztahu k jedincům i k celé společnosti (s.91—92).

Nejvýznamnějším posláním rodiny je od samého počátku ochraňovat a pečovat o své členy, a to zejména tehdy, když nejsou schopni se o sebe postarat sami. Její existence je tedy nutně nezbytná k našemu přežití. Skrze rodinu dochází k tělesnému, duševnímu i duchovnímu rozvoji člověka. Rodina je protkaná nejrůznějšími vztahy, funkcemi a úkoly, které se neustále vyvíjí. Rodina se adaptuje na společenské změny, otevírá i uzavírá se před okolním světem tak, aby udržela člověka naživu. Zasahuje do všech fází života člověka, z čehož je patrné, že velmi ovlivňuje jeho žití a v případě selhávání v plnění svých funkcí, představuje pro člověka nebezpečí jeho ohrožením na nejzranitelnějších místech (Dunovský & Kovařík, 1999).

1.1 Význam rodiny pro dítě

Pro dítě představuje rodina vzorové prostředí, kde se učí nejen základním vzorcům chování, ale i veškerým dovednostem a strategiím, které později uplatní i ve vztazích mimo rodinu, tedy ve společnosti. Dítě se do rodiny rodí, získává genetickou výbavu od svých rodičů a také má působení rodiny významný vliv na tělesný, duševní i sociální rozvoj dítěte (Dunovský & Kovařík, 1999).

To, jakým způsobem se bude dítě začleňovat do kolektivu mateřské školy, je ovlivněno okolnostmi už na samém počátku života dítěte. Jelikož je dítě v raném poporodním období velmi citlivé a intuitivní, vysoce vnímá, jakým způsobem s ním matka zachází. Důležité je prvotní přijetí dítěte bez ohledu na jeho pohlaví, vzhled a jeho potřeby (Koťátková, 2014). Skrze intimní vztahy s matkou a dalšími členy rodiny, dochází k tzv. primární socializaci. Dítě se poprvé dostává do kontaktu se společností a kulturou, a tím se učí základní vzorce sociokulturního chování a myšlení (Helus, 2015).

V této souvislosti se sociální psychologie zabývá důležitým tématem, a to sice působením rodiny na školní úspěšnost dítěte. Ta se odráží od tří základních činitelů – socioekonomického statusu, výchovného stylu a rodinné struktury. Všechny tyto faktory hrají velkou roli v sociálním sebeuvědomování a hledání uplatnění jedince ve společnosti. Dítě se v rodině střetává se základními sociálními a kulturními hodnotami tak, jak mu je rodina předkládá. Z těchto hodnot a norem si již v útlém věku utváří určitou hierarchii, podle které se bude v životě orientovat (Dunovský & Kovařík., 1999). Školní úspěšnost tedy zdaleka není jedinou oblastí, která je ovlivněna vnitřním fungováním rodiny. V širším pojetí má školní úspěšnost dítěte přesah do sfér celkového sebeprosazení, výkonu a životní úspěšnosti (Helus, 2015).

Naše společnost se skládá z žebříčku stupňů, které jsou závislé na ekonomických, kulturních, sociálních a politických výsadách a zdrojích (Šafr, 2018). Sociální status rodiny udává, jak je rodina schopná „vytvářet a konzumovat společensky ceněné statky, což představuje kapacitu nejen finanční, ale také znalostní a kulturně kompetenční“ (Šafr, 2018., s. 124). Socioekonomický status rodiny je definován sociální třídou, ke které rodina náleží na základě vzdělání, příjmů a vlivnosti povolání jejích členů (Helus, 2015).

V každé rodině je možné rozpoznat určité aplikované výchovné vzorce, které lze rozdělit do několika výchovných stylů. Základní členění podle Baumrindové (1991) představuje styl autoritářský, styl povolující a styl opřený o autoritu.

Autoritářský (direktivní) styl

V rodině, kde se uplatňují prvky direktivního výchovného stylu, se bude dítě často setkávat s příkazy ze strany rodiče. Osobnost dítěte nedostává příliš prostoru k tomu, aby se projevila. Vážne zde komunikace a velkou roli ve výchově hrají tresty a odměny. Pokud je dítě poslušné, bude odměněno.

Povolující (permisivní) styl

Důraz je kladen na volnost. Dítě nedostává kvalitní zpětnou vazbu, ale rodič věří, že se samo ponaučí a přijde s řešením. Proto je dítě omezeno minimálními hranicemi a může mu chybět určitá stálost a řád.

Styl opřený o autoritu

Dítěti nechybí díky nastaveným pravidlům řád. Rodič je dítěti vzorem a ve výchovných situacích se opírá o srozumitelnou komunikaci. Ve výchově se dbá na důslednost, nikoliv však na striktnost bez známek porozumění dítěte vzniklému střetu.

Dále můžeme členit rodiny z hlediska jejich struktury. V moderní společnosti se často setkáváme s rodinou neúplnou. Ta se vyznačuje nepřítomností otce nebo matky v rodině. V nově vznikajících formách neúplných rodin hrozí dítěti určitá rizika. Můžeme se zde setkat s tzv. překompenzací, kdy se rodič snaží dítěti vynahradit chybějícího rodiče svou přehnanou péčí. Dítě se tak stává postupně nezvladatelným a celá situace může vyústit v rodinnou krizi (Helus, 2015).

Ne vždy však nutně musí být rozchod rodičů špatnou volbou pro zajištění dobra pro dítě i ostatní členy rodiny. V některých úplných rodinách může pod povrchem slušné, uspořádané rodiny panovat diktátorství, násilí a traumatizující zážitky. V takovém případě se jedná o tzv. funkční/skrytou neúplnost. Ta je často příčinou vážných problémů dotýkajících se vývoje dítěte. V praxi se skrytá neúplnost projevuje tak, že jeden z rodičů nemá o dítě zájem, je citově nedostupný, netráví s ním svůj čas a je vůči dítěti lhostejný. Dítě z takového prostředí často volá po pozornosti svého rodiče různými prostředky – provokací, neposlušností či naschvály. V krajním případě může vést takové chování ze strany rodiče k dětské kriminalitě a agresivitě. Tématem neúplných rodin by mělo být zdokonalování se v zajištění kvalitního socializačního vývoje a školní úspěšnosti dítěte (Helus, 2015).

Svůj význam má v životě dítěte zajiště i jeho starší sourozenec. Ten plní svou funkci v rodině již při narození dítěte. Ve vztahu ke staršímu dítěti je na místě, aby si rodiče uvědomovali, že i toto dítě má své potřeby, kterým je vhodné věnovat rodičovskou pozornost, nejenom pro úspěšné přijetí novorozence do rodiny (Kořátková, 2014). Helus (2015) hovoří o tzv. sesazení z dominantní pozice staršího sourozence, kdy dítě může díky prožívání negativních emocí ztrácet chuť do života nebo vyjadřovat svou nelibost vůči mladšímu sourozenci.

1.2 Základní funkce rodiny

Aby rodina naplňovala svůj smysl, musí být funkční alespoň v jejích základních úkolech (funkcích), které chrání člověka ve všech etapách jeho života (Dunovský & Kovařík, 1999). Stáhneme-li toto tvrzení k počátkům života člověka, můžeme se těšit z toho, že v naší legislativě máme na rozdíl od většiny jiných evropských i amerických států, zakotvenou možnost rodičovské dovolené, a to do tří let věku dítěte. Díky této výhodě má rodina prostor soustředit se na péči o své dítě v raném věku. Je to období, které je z hlediska naplňování funkcí rodiny pro dítě extrémně důležité. Rodina tak může snadněji naplňovat základní potřeby dítěte a získávat tak pro něj předpoklady pro životní stabilitu v lidské společnosti (Kořátková, 2014).

S měnícími se podmínkami některé funkce rodiny vstupují do popředí a jiné ztrácejí na své významnosti. Tyto funkce jsou vzájemně provázané a všechny se podílejí na zachování života členů rodiny (Dunovský & Kovařík, 1999). Koťátková upozorňuje na provázanost mezi jednotlivými funkcemi, kdy popisuje přirozenou návaznost mezi základními biologickými potřebami (strava, spánek, teplo, hygiena) a dalším průběhem zrání dítěte. Naplněním těchto základních potřeb jsou vytvořeny vhodné podmínky pro jeho zrání a další poznávání (Koťátková, 2014). Funkce rodiny v současném pojetí (Dunovský & Kovařík, 1999):

Biologicko-reprodukční funkce

Rodina zajišťuje podmínky potřebné pro život dítěte a i pro jeho další vývoj, počínaje početím, porozením a pokračujíc dalšími povinnostmi, nezbytnými pro udržení života dítěte.

Ekonomicko-zabezpečovací funkce

Tato funkce slouží k naplnění životních jistot členů rodiny po stránce materiální i duševní. Zahrnuje hmotné zajištění a s ním související vnitřní činnosti jako je například úklid, příprava stravy a další domácí činnosti zabezpečující běžný chod rodiny.

Funkce emocionální

Životní jistoty moderní rodiny jsou vzhledem k podstatně menším společensko-ekonomickým tlakům působících v minulosti na rodinu, založeny na vnitřních vztazích mezi členy rodiny. Zmírněním působení těchto vnějších tlaků na rodinu došlo ke zvýšení stability rodiny, a tak vzniká významná role pro zastoupení emocionální funkce v rodině. Tato funkce se v současnosti stává nejdůležitějším faktorem pro harmonický život a celkové životní naplnění členů rodiny. Je vázána na zralého a plně rozvinutého člověka, který je schopný vytvořit trvalé citové zázemí.

Funkce socializačně-výchovná

Naše společnost je úzce spojená s fungováním rodin. Socializačně-výchovná funkce se odvíjí od kvalitní péče a zájmu o dítě. Odráží se ve výchově, v přijetí dítěte, v uspokojování jeho potřeb a rozvíjení jeho všech schopností. Úkolem rodiny je dítě ochraňovat před nepříznivými vlivy a zároveň je učit, jak tyto nástrahy překonávat. Práva dětí jsou definována v Úmluvě o právech dítěte.

1.3 Funkčnost rodiny

Mezi čtyři základní skupiny, do nichž lze rozdělit rodiny z hlediska jejich schopnosti poskytnout dětem prosperující prostředí pro jejich zdárný rozvoj, patří podle Dunovského (1999) rodina funkční, tedy taková rodina, která toto poslání zvládá naplňovat. V naší společnosti se vyskytují také rodiny problémové. U takových rodin se objevují potíže při snaze naplnit některé funkce rodiny, ale nedochází k vážnému nebo záměrnému poškození dítěte. Problémové rodiny často řeší nepříznivou situaci rozvodem a mají zájem na minimalizování negativních dopadů na dítě. Větší vážnost poruch při plnění funkcí rodiny je charakteristická pro rodiny dysfunkční. Řešení jejich obtíží není zcela v silách rodiny, a proto jsou aplikována různá opatření z vnějšího okolí směrem k rodině. Děje se tak za účelem zajištění stabilního prostředí pro dítě. Tyto pomocné kroky zvenčí nazýváme sanace rodiny. Zde vyvstává otázka, do jaké míry rodinu podporovat, a kdy proti rodině zasáhnout v zájmu ochrany dětí. Pokud neplní rodina svou funkci vůbec, poškozuje děti nebo je ohrožuje na životě, dojde k odejmutí dítěte z rodiny a bude umístěno do rodiny náhradní (Dunovský, 1999).

1.4 Znaky současné rodiny

Současná rodina lze popsat na základě několika typických znaků. Jde o rodinu nukleární, tedy o rodinu s jádrem, které je tvořeno soužitím partnerské dvojice, ať už jde o manželé, či nikoliv. Rodinu tvoří také děti, jejichž matkou a otcem jsou muž a žena v partnerském vztahu. Jedná se tedy o rodinu dvougenerační, složenou z generace otce a matky a generace dětí (Helus, 2015).

Narozdíl od rodiny tradiční, která přetrvávala v naší společnosti až do přelomu 19. a 20. století, se v současných rodinách dostávají do popředí osobní vztahy mezi členy rodiny. Rodina vytváří soukromý prostor, ve kterém se členové rodiny vzájemně citově podporují. Jedná se o model intimně vztahový (Helus, 2015).

Současná rodina se vymaňuje ze svazujících tradičních hodnot, napříč generacemi dodržovaných zvyků a majetkových a profesních závazků. Jedná se o tzv. privátní individualizaci. Výměnou za tuto svobodu vzniká možnost i nutnost nést zodpovědnost za svá rozhodnutí, což s sebou však nese určitá rizika. Stejně tak, jako zde vzniká možnost pro rozvoj osobnosti, objevuje se i možnost projevit lhostejnost a zneužívání této pozice na úkor druhých. Současně zde přichází na řadu společenská kontrola v podobě zákonů povinné péče o děti (Helus, 2015).

2 DÍTĚ ZE SOCIOKULTURNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ

Abychom lépe porozuměli pojmu dítě ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, přiblížíme si nejprve svět, ve kterém dítě žije. V charakteristickém rodinném prostředí znevýhodněného dítěte se setkáme s nízkou sociokulturní úrovní. Ta se projeví kulturní deprivací, ale i deprivací individuální, jak již dříve uvedl Langmaier a Matějček (1974). Tito autoři uvádí, že u dítěte, které je odkázáno k vyrůstání v rodinném prostředí s nízkou kulturní úrovní a nedostatkem odpovídajících podnětů, nedojde ani k založení některých kulturních a sociálních potřeb. Takový stav dítěte vede k tzv. kulturnímu šoku, který se může dále negativně projevit v oblasti mezilidských vztahů nebo ve vnitřním prožívání dítěte (Procházka et al., 2018).

Kultura je výtvar lidského vynalézání a tvoření něčeho nového, díky čemuž člověk získává kontrolu nad svou přirozeností, svými instinkty a pudy. Kulturní svět se řídí určitými pravidly a sleduje určité cíle. Lze ho využívat k ochraně přírody, k jejímu přetváření a zkoumání. Kultura nás vyzívá k akceptování norem a hodnot a k seberealizování na základě určitých postojů. Je pro ni typická celistvost. Odlišné kultury mohou být pozitivním přínosem jedna pro druhou, ale také se mezi nimi objevuje konflikt (Helus, 2015).

K sociálnímu znevýhodnění se váže hned několik znaků. Podle Šimíkové et al. (2003) to jsou omezený přístup na trh práce, chudoba, nízký příjem, nízká míra sociální podpory, bydlení a život v rámci lokality a vyloučení ze služeb. Nejčastějšími tématy, které se v rámci začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí objevují, jsou mezery v ovládnutí českého jazyka a problémy vyplývající z nepodnětného zázemí dítěte s absencí pozitivního vztahu ke vzdělávání (Uzlová, 2010).

V rámci sociokulturně znevýhodněného prostředí se také setkáváme se sociální deprivací, kterou děti ze sociálně vyloučených lokalit trpí. Jedním z hlavních znevýhodnění těchto rodin je málo dostupných příležitostí v mnoha ohledech (Bernard, 2018). Jakoubek (2005) uvádí, že lidé žijící v odloučených lokalitách mění své chování v reakci na své okolí tak, aby v přítomných podmínkách co nejlépe přežili. Setkáváme se zde s pojmem kultura chudoby. Ta může získat díky ucelenému kulturnímu rámci chování povahu subkultury. J. Martin Shaw (1979) píše o deprivaci venkovské, kterou dělí na tři složky. Ty jsou propojené, navzájem se posilují a zacyklují (Procházka et al., 2018). Jedná se o ekonomickou deprivaci domácností, mobilní deprivaci a příležitostní deprivaci (Šafr, 2018).

V souvislosti s venkovskou deprivací se nabízí zmínit značně problematické poměry úzce spjaté s romským etnikem. Aktuální romská menšina na našem území byla po roce 1989 díky uvolnění společnosti uznána za rovnou s ostatními etnickými menšinami. To ale příliš nepřispělo k jejich úspěšné integraci, neboť demokracie klade důraz spíše na samostatnost a individualitu než na pevné vedení a péči, na kterou byli Romové zvyklí (Šulová & Dunovský, 1999). Problémy romského etnika se pojí s řadou aspektů, z nichž lze vzhledem k péči o děti jmenovat nízkou hygienu, nedostatečnou zdravotní péči, problematický přístup ke vzdělávání a nízkou vzdělanostní úroveň (Kozubík, 2008).

Z výše uvedeného je zřejmé, že děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí nejsou jedinou skupinou dětí, kterou řadíme u nás k legislativně vymezené skupině dětí se sociálním znevýhodněním. Ta je definována od autorů různými označeními a může být velmi náročné určit děti, které lze do této skupiny zařadit. Zahrnují se do ní děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, děti ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí i děti z výchovně a sociálně méně podnětného prostředí (Procházka et al., 2008). Podle § 16 školského zákona č.561/2004 Sb. je myšleno sociálním znevýhodněním „rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova nebo postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního právního předpisu“.

Habrová (2015) vymezuje skupinu žáků se sociálním znevýhodněním jako skupinu složenou z žáků,

kteří potenciálně či skutečně selhávají ve vzdělávání, nejsou zdravotně postižení, dlouhodobě nemocní, případně jim není jasně diagnostikována některá ze specifických poruch učení či chování. Sociální znevýhodnění je tak kategorií označující širokou škálu příčin školní neúspěšnosti žáků z nezdravotních důvodů, které mají příčinu mimo školu v přirozeném sociálním zázemí dítěte nebo pramení z jiných životních okolností v životě dětí mimo půdu školy (s.8).

2.1 Sociální a emoční vývoj dítěte v předškolním věku

Období předškolního věku je vývojovým obdobím dítěte mezi třetím a šestým rokem života člověka (Helus, 2004; Vágnerová, 2000). V této životní etapě se dítě vyvíjí po stránce kognitivní, emoční i sociální. Nejvýznamnější roli v ovlivňování rozvoje těchto procesů zastává rodina, tedy primární prostředí, do kterého se dítě narodí (Procházka et al., 2018). V předškolním věku dítěte vznikají základy osobnosti ve fyzické, psychické, dovednostní i seberealizační rovině. Jejich funkcí je zajistit pevné základy pro další rozvoj člověka (Koťátková, 2014).

Vývoj dítěte je patrně úzce spjatý jak s výchovou a prostředím, ve kterém k tomuto vývoji dochází, tak i s vrozenými dispozicemi dítěte, které ovlivňují centrální nervovou soustavu, tedy i temperament. Právě z těchto důvodů se bude každé dítě chovat při stejné výchově ve stejných podmínkách odlišným způsobem (Koťátková, 2014). Matějček (2008, s. 71) popisuje následující vývojový mechanismus: „u dítěte se napřed objevuje citová vázanost k mateřské osobě a strach z cizích lidí a pak teprve lokomace – napřed citová vázanost k rodině a k domovu a pak teprve vstup do sociální skupiny vrstevníků“.

Mezi základní psychické socializační procesy, které přeměňují působení na člověka zvenku takovým způsobem, že se z něj stává socializovaná osobnost, patří právě zmiňovaná raná symbiotická vazba. Při tomto procesu vzniká pouto mezi matkou a dítětem. Připoutání může být bezpečné a spolehlivé, úzkostně vyhýbavé, úzkostně vzdorující nebo dezorganizované. V případě nedostatku lásky si v sobě dítě může vybudovat mechanismus, který mu pomáhá vyrovnat se s citovým strádáním. Následuje vývojová fáze separace — individuace, která probíhá přibližně v období věku

od 4 měsíců do 4 let. V tomto období dítě hledá svou identitu. Tato vývojová fáze, prezentovaná často jako období vzdoru, vyvrcholí ve zrod asertivního já. Tuto fázi je třeba respektovat a nepotlačovat v jejím průběhu dětské projevy. Dítě zde uchopuje vývoj sebepojetí pomocí tzv. sociálního zrcadla, kdy usuzuje z reagování svých blízkých osob, jaké je. Dítě se bude s názory blízkých osob identifikovat, přejímat je za své a zvnitřňovat si je (Helus, 2015).

Významnou roli v životě dítěte zastupuje hra. Jedná se o převažující činnost v jeho životě. Dítě si skrze ni osvojuje různé sociální role a učí se spolupráci se svými vrstevníky. Díky hře si dítě zkusí vidět svět očima někoho jiného (Helus, 2015). Podle Danišové a Daniše (2020) lze hru charakterizovat jako spontánní a dobrovolnou činnost upřednostňující proces před výsledkem, vycházející z vnitřní motivace a určitým odtržením od reality. Dítěti by hra měla přinášet uspokojení a měla by mu být příjemná.

Žijeme v kultuře, která svou působností napomáhá k zajištění toho, aby bylo začlenění člověka do společnosti zdárné (Helus, 2015). Díky výchově přijímá dítě kulturu společnosti a utváří si svůj přístup k životu (Koťátková, 2014). K začleňování do společnosti dochází také socializací osobnosti, vzděláváním a zapojováním do tradic a zvyklostí (Helus, 2015). Podle Koťátkové (2014) je možné rozdělit sociální začleňování dítěte do věku šesti let do tří základních fází. První fázi chápe jako období od porodu do dovršení stavu, kdy dítě samo běhá a pozná své blízké lidi. Druhou fázi popisuje jako období hledání vlastní identity. Dítě objevuje a zkouší, až dochází k nalezení svého místa v rodině. Je schopno se od ní odpoutat na určitý čas. Třetí fáze nastává mezi čtvrtým a šestým rokem. Přináší zklidnění dítěte, ale i velkou náklonnost k vrstevníkům. Tato poslední fáze je pak ukončena zájmem dítěte o učení, další poznávání a touhou začlenit se do své genderové a vrstevnické skupiny. Z hlediska socializace jedince v celistvém pojetí rozlišuje Helus (2015) tři základní druhy socializace, tj. primární, sekundární a terciální. V okamžiku, kdy dítě nastupuje do mateřské školy a začíná navazovat vztahy mimo domov, začne probíhat socializace sekundární.

Helus (2004) dále uvádí, že dítě v předškolním věku získává během svého psychosociálního rozvoje prvotní schopnosti akceptovat vzorce chování a vnímat působnost norem a hodnot v určitém společenství. Vágnerová (2000) uvádí, že:

V předškolním věku se dítě učí také žádoucím vzorcům chování, které mají obecný charakter, tj. nejsou součástí jen některé role. V této oblasti jde především o rozvoj prosociálního chování, které lze charakterizovat jako pozitivní, respektující ostatní. Jeho rozvoj je spojen s dosažením určité úrovně empatie, se schopností ovládnutí agresivity a vlastních potřeb (s. 123).

Empatie, tedy schopnost umět se vcítit do prožitků druhého, je do určité míry vrozená, a tak je u každého člověka zastoupena v jiné míře. Působením okolních vlivů lze empatii u dítěte zvyšovat nebo jí oslabovat. V období kolem druhého roku života si je dítě schopné uvědomit rozdíl mezi svou bolestí a bolestí někoho jiného. V tuto chvíli bude vhodné posilovat takové vzorce chování, které budou rozvíjet citlivost dítěte, povedou ke snaze dítěte pomáhat druhým a být všímavý k potřebám a emocím lidí kolem něj (Koťátková, 2014). Jak zmiňuje Matějček (1981), k altruistickému chování dítěte vede jasné apelování rodiče či jiné authority na nesouhlas s ubližováním druhým a poukazování na skutečnost, že lidé někdy potřebují pomoci. Dále bude hrát roli v chování dítěte samotný přístup rodičů vůči němu i ostatním. Čím více bude rodičovský vzor ukazovat ohleduplnost, tím větší jsou šance, že ji dítě přijme za svou. Můžeme se však setkat s rodiči, jejichž životní přesvědčení inklinuje k názorům, že citlivost je jakousi lidskou slabostí a v životě dítěte bude představovat samé komplikace. Takový přístup v sobě možná nese dočasně určité úlevy, ale zakládá se tak v dítěti cesta k sobectví (Koťátková, 2014).

V současné době se také připisuje velký význam důležitosti rozvíjení emoční inteligence, která příznivě působí na sociální a emoční dovednosti člověka. Shapiro (2009) upozorňuje, že změnou myšlení a ovládnutím svých emocí lze dosáhnout úspěšnějšího zařazení do života. Za důležitý pokládá rozvoj těchto vlastností: vcítění, vyjadřování a chápání pocitů, ovládnutí nálady, nezávislost, přizpůsobivost, schopnost řešení mezilidských problémů, vytrvalost, přátelskost, laskavost, úcta. Podle autora emoční dovednosti lidstva stále upadají a lidé se sobě čím dál více vzdalují, čímž dochází i k odklonění od blahobytu, úspěchu a spokojenosti člověka se sebou samým (Shapiro, 2009).

Budeme-li chápat dítě jako osobnost, která se rozvíjí, musíme pochopit její podstatu. Každá osobnost je strukturována do určitých komponentů, které ji charakterizují. Dochází-li k harmonickému propojování těchto složek, hovoříme o integritě osobnosti, díky které se dostává podpoře správného vývoje jedince. Mezi tyto základní složky řadíme naše předpoklady, zaměřenost našich cílů, zvnitřňování zásad a principů, dále citové ladění v různých životních situacích nebo míru odolnosti ve stresových situacích jako je např. neúspěch, ztráta, zklamání. Další složkou osobnosti je také sebepojetí, které dělíme na sebepoznání, sebehodnocení a seberealizaci (Helus, 2015). Předpokladem osobnostní zralosti je autoregulace, kdy jsme schopni ovládat své myšlenky a chování, rozhodovat se, zvažovat své možnosti a na základě těchto dovedností konat. Dříve než je dítě schopné autoregulace, opírá se o identifikaci se svými rodiči, kterou chápe jako dočasné řešení problému, jenž zatím nedokáže samo zcela ovládnout (Helus, 2015).

Všechny tyto položky jsou závislé na sociální situovanosti. Můžeme předpokládat, že ve vývoji osobnosti budou hrát roli vztahy, ve kterých se dítě pohybuje, společensko-politické a ekonomické poměry, kultura i působení médií. Právě z těchto souvislostí může pramenit znevýhodnění dětí, o jejichž začlenění do kolektivu mateřské školy usilujeme. Sociální souvislosti například typu ekonomické krize, války nebo přírodní katastrofy jsou filtrovány tím, jak je jedinec vnitřně zpracovává a v konečném důsledku působí na každého odlišně. Svou roli ve vnímání těchto událostí hrají také mezilidské vztahy (Helus, 2015).

2.2 Základní potřeby dítěte

Zásadním východiskem při rozvíjení sociálních a emočních dovedností je respektování dětských potřeb (Procházka et al., 2018). Matějček (2008) rozlišuje pět základních psychických potřeb:

1. potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů,
2. potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech,
3. potřeba prvotních citových a sociálních vztahů, tj. vztahů k osobám prvotních vychovatelů,
4. potřeba identity, tj. potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty,
5. potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy (s. 37–38).

Rodina je hlavním aktérem v uspokojování potřeb dítěte. Kromě základních biologických a psychických potřeb zajišťuje v ideálním případě dítěti prostor pro uchopení mezigeneračních vztahů nebo také dává podněty pro rozvoj smyslu pro zodpovědnost a úctu (Helus, 2015). Podle Koťátkové (2014) rodiče nesou zodpovědnost za smysluplné nastavení pravidel ve společném životě s dítětem. V případě, že k takovému opatření nedojde, dítě začne nastolovat svá pravidla. Tento problém začíná často nabírat větší váhy teprve s příchodem dítěte do mateřské školy, kdy dítě nemá výše zmiňované návyky a jeho začlenění do kolektivu bude z toho důvodu problematické.

Učitelka by měla brát v úvahu individuální potřeby všech dětí, a bděle se o ně zajímat (Šturma, 2003). Při začleňování dítěte v mateřské škole usilujeme nejprve o to, aby bylo dítě v souladu s režimem ve třídě. Dalším základním krokem bude upevňování nových hygienických návyků. Dítě také potřebuje cítit, že v něj má učitel důvěru (Procházka et al., 2018). Kotlár a Kotlárová (2008) konstatují, že toho lze dosáhnout tím, když bude učitel zpřítomněný a bude využívat při práci s dětmi všech svých smyslů. Jakmile dítě aktivně zažívá toleranci, přátelství, vzájemnou pomoc a spolupráci, uspokojí se jeho potřeba úspěchu a sebeuplatnění. Díky tomu si začne uvědomovat svou hodnotu a chápe smysl navazování vztahů s vrstevníky (Procházka et al., 2018).

Každé dítě v předškolním věku potřebuje kolem sebe bohatost na podněty a chce přirozeně interakci s okolním světem. Pro dítě bude důležité zažívat úspěch a přijetí (Dvořáková, 2003). V situaci, kdy se dítě nenaučilo respektovat doma pravidla, hrozí odklon dítěte od skupiny. V opačném případě dítě zaujme bojovný postoj proti celé skupině, který ho bude velmi vyčerpávat a nepříznivě působit na jeho rozvoj (Koťátková, 2014). Spouštěčem těchto změn v chování mohou být náhlé a časté změny v životě dítěte. Zpupnému dítěti prospěje rovnováha ve výchově, a tedy i apelování na to, aby konalo ústupky. Ty ho osvobodí od role hlavního aktéra při utváření pravidel. Aby bylo dítě v životě šťastné, mělo by nalézat svou sílu rozhodně jinde než v suplujícím postavení za své rodiče s nezodpovědným přístupem k rodičovství (Koťátková, 2014).

2.3 Ohrožení vývoje dítěte

Předškolní věk dítěte s sebou nese určitá specifika a ty mohou způsobovat vnitřní neklid dítěte. Jedná se například o neúplné rozeznávání reality od fantazijních představ, ostýchavost, náhlé výkyvy nálad nebo nezpůsobnost k tomu, pochopit některé záležitosti. Z vnějšího prostředí dále přicházejí podněty, které v dětech vyvolávají strach, nebo úzkosti. Díky dětské bezprostřednosti mají tyto jevy silný vliv na prožívání dětí, neboť se jim vzhledem k jejich uzpůsobení jeví jako trvalé. Velice vážným nebezpečím mohou být pro dítě ale i dospělí lidé, například svým nezájmem vůči potřebám dítěte (Koťátková, 2014).

Zdeněk Helus (1999) popisuje čtyři okruhy v rámci ohrožení zdravého vývoje dítěte. Prvním okruhem budou traumata a otřesy, které dítě nebude schopné vnitřně zpracovat. Za životní krize v životě dítěte lze považovat například smrt pečující osoby, zneužití nebo dramatický rozvod rodičů (Helus, 2015). Ohrožení nebo omezení vývoje negativně ovlivní také bloky a bariéry, které přispívají k nízkému sebevědomí. Dítě sobě nedůvěřuje, a tím se ochuzuje o nové příležitosti, které by mu pomohly v posunu kupředu.

Dále vývoji dítěte v žádném případě neprospěje již výše zmiňovaná deprivace, vycházející z nepodnětného prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Citová deprivace v raném věku dítěte je jedním z nejčastějších spouštěčů deviací. Nedochozí-li k naplnění potřeby pevné citové vazby k blízké osobě, začne se u dítěte prohlubovat citově sociální deprivace, která dlouhodobě přetrvává až do dospělého života. Jedná se především o takové znaky, kdy zasažený člověk není schopen přijímat, ani dávat lásku ostatním lidem. Dále se takový člověk neorientuje ve svých citech, ani v citech druhých lidí a není schopen projevit empatii. Deviant představuje jistou formu nebezpečí pro své okolí. Proti deviantům se společnost brání a uskutečňuje nápravné kroky – resocializaci nebo léčbu (Helus, 2015).

U dítěte může také nastat ohrožení vývoje fascinováním negativními vzory, ať už ve světě mediálním nebo v reálném (Helus, 1999). Fatální způsob ohrožení vzniká, když je dítě zneužíváno, týráno nebo zanedbáváno (Koťátková, 2014). V některých rodinách dochází k sexuálnímu zneužívání páchaném na dětech. V takových případech hrozí i smrt dítěte (Dunovský, 1999).

3 SOUČASNÝ SYSTÉM V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH

Výchozím cílem předškolního vzdělávání při začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí je integrace těchto dětí do hlavního vzdělávacího proudu, zabezpečení adekvátních podmínek (materiálních, personálních a obsahových), řádné organizace a strategie vzdělávání tak, aby došlo k souhrnnému rozvoji osobnosti dětí. Tyto kritéria jsou obsaženy a popsány ve školních vzdělávacích programech škol (Uzlová, 2010).

V této kapitole se budu věnovat nejenom frustraci dětí, vzniklé jejich neuzpůsobením k dosahování výrazných úspěchů výkonových, ale především frustraci z obtížných sociálních interakcí, které není schopno dítě samo zvládat. Tyto dva aspekty jsou vzájemně provázané a ovlivňují se. Projevili-li se u dítěte nezdary, nedostane se mu ve skupině dětí dostačujícího přijetí. V takovém případě může mimo jiné vznikat absence empatie a špatná orientace v mezilidských vztazích. Těmto jevům se snaží škola předcházet, případně na ně reagovat ve prospěch dítěte (Uzlová, 2010).

Výchova a vzdělávání dětí v našich mateřských školách je založena na přístupu, kdy je pozornost soustředěna na rozvoj osobnosti. Proto je v edukaci podstatné vnímat dítě jako sociálně situovanou osobnost, která má svá specifika. K tomu, abychom respektovali dítě jako osobnost je nezbytné chápat odkázanost dítěte na druhou osobu a jeho plnou důvěru v láskyplnou péči druhé osoby. Dalším typickým znakem pro dítě, pokud se necítí být ohrožené díky pocitu bezpečí tvořeného blízkou osobou, je otevřené prožívání. To je zdrojem nejen pro kognitivní a emocionální růst, ale také pro posilňování sebejistoty. Dítě se aktivně zajímá o dění ve svém okolí, je zvědavé a získává nové zkušenosti, které jsou mu pozitivním přínosem. V porovnání s dospělou osobou spočívá dětství také v určité omezenosti a nedostatečnosti. Právě zde se otevírá prostor pro velké množství vývojových možností, tzv. potencialit. Ty mohou být pozitivního (být šťastný, vzdělaný, zodpovědný) i negativního charakteru (být agresivní, vynucovat si pláčem to, co chce). Právě zde hraje školní edukace významnou roli (Helus, 2015).

Socializujeme-li osobnost, sledujeme dva základní cílové aspekty. Napětí mezi nimi se stává jakousi hybnou silou socializačního procesu. Individualizační autonomizování se zaměřuje na rozvoj osobnosti a usiluje o její jedinečnost a originalitu. Naproti tomu sociální integrování vede osobnost k lidské pospolitosti a zasluhuje se o to, aby konáním jedince docházelo k rozvoji naší společnosti. Z tohoto důvodu dohlíží stát v určité míře na školy a jiné výchovné instituce (Helus, 2015).

Děkanka Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity Helena Koldová v rozhovoru pro magazín vysokých škol Universitas reaguje na současnou situaci, kdy nemůžeme vědět, které znalosti, dovednosti, schopnosti budou současné děti potřebovat za dvacet nebo třicet let, že „přes to všechno je můžeme a musíme ještě více než dosud vést ke kreativitě, k tvořivosti, toleranci, interaktivitě, analytickým dovednostem, k tomu, aby dokázaly spolupracovat a flexibilně se přizpůsobovat potřebám měnící se společnosti“ (Vlasák, 2022).

Aktuálním tématem v současném českém vzdělávání jsou nerovnosti ve vzdělávání. Podle Dvořáka et al. (2020) je úspěšnost dětí ve školách u nás poměrně silně závislá na sociálním prostředí, ze kterého jednotlivé děti přicházejí do školních lavic. „Děti, jejichž rodiče dosáhli např. jen základního vzdělání, jsou v přístupu k vyššímu vzdělání znevýhodněny více, než je tomu v jiných evropských zemích“ (České vzdělání a Evropa, 1999, s. 37—39). Helus (2015) upozorňuje na tzv. selektivně diskriminující působení naší školy a na potřebu usilovat o rovnost vzdělávacích šancí. Rodinná prostředí se mohou navíc velmi lišit ve své podnětnosti. Jak uvádí Vágnerová (2001):

každé prostředí, tedy i rodina, rozvíjí ty kompetence, které jsou zde užitečné a jichž si tato sociální skupina cení. Jinde takový význam mít nemusejí, popřípadě mohou být i nežádoucí. Tento rozpor může vzniknout tehdy, pokud se hodnoty rodiny a školy zásadním způsobem liší. To je problém dětí z nižší sociální vrstvy, z odlišné etnické skupiny, z jiné sociokulturní oblasti apod. (s. 18)

Ohroženi jsou dle studie (Dvořák et al., 2020) hlavně děti z chudých a vyloučených rodin, romské děti nebo děti s odlišným mateřským jazykem. Tento relevantní problém způsobuje nízkou úroveň vzdělanosti v českých vyloučených lokalitách. Díky segregaci dětí ze znevýhodněného prostředí a jejich odsouvání na školy podle spádových oblastí obcí, dochází k rozdělování škol, proti kterému často nikdo nebojuje. Aktuálně u nás máme téměř osmdesát škol, které navštěvují převážně romští žáci. V padesáti až šedesáti školách je více než třetina dětí romského původu. Snižování nerovností ve vzdělávání má pozitivní vliv na školní výsledky dětí a tím vznikají větší šance, že děti dosáhnou vyššího vzdělání. Právě docházení dítěte ohroženého sociálním vyloučením do mateřské školy po dobu alespoň dvou let, zvyšuje více než dvakrát šanci, že se dítě úspěšně začlení do běžné základní školy (Gardošíková et al., 2020). Mělo by se vkládat úsilí do toho, aby děti ze znevýhodněného prostředí dosahovaly v běžné škole (a později v životě) pozitivních výsledků, a zároveň si udržely svou jazykovou a kulturní totožnost (Uzlová, 2010).

Nedostačující gramotnost dětí zcela zásadně ovlivňuje jejich budoucí uplatnění v práci i společnosti. I z toho důvodu se vyplatí investovat do nejslabších dětí a směřovat ke zdokonalování jejich kompetencí. Může to mít pozitivní účinky na dlouhodobý hospodářský růst České republiky. Nerovnostmi ve vzdělávání netrpí totiž pouze děti, ale tyto problémy se odráží v ekonomickém sektoru a týkají se celé společnosti (Krajčová & Munich, 2020).

3.1 Metody a přístupy učitelů

Základní směr, kterým je orientovaná výchova a vzdělávání dětí v mateřských školách, spočívá v respektu vůči osobnosti dítěte a jejího rozvoje. Jedná se o princip moderního pedocentrického přístupu. Metody a postupy jsou v souladu s vrozenými dispozicemi dětí, jsou přizpůsobeny dětskému chápání a možnostem a nabízí dětské osobnosti rozmanité množství činností, prospívajících jejímu rozvoji. Mezi fundamentální odvětví lze zařadit působnost na hudebnost, pohybovou aktivitu, literaturu pro děti, dramatické činnosti a cit pro výtvarné tvoření. Škola nabízí dítěti prostor pro získávání emočních, sociálních a kognitivních dovedností. Z nich potom dítě čerpá při vytváření vztahů a ovládnutí svého chování (Kořátková, 2014).

Z pedagogického hlediska je vhodné zkoumat, zda jsou uplatňované výchovné metody v mateřské škole efektivní. Vhodnou otázkou také je, zda je v českých školách dítě opravdu vnímáno jako originální osobnost se svým kulturním bohatstvím a do jaké míry naplňuje mateřská škola principy multikulturní a interkulturní výchovy. Právě takové přístupy jdou ruku v ruce s osobnostně orientovaným modelem výchovy, na kterém stojí současné vzdělávání předškolních dětí. Z hlediska psychologického a sociálního je podstatné dbát na to, aby byly odlišné kultury navzájem respektovány a nikdo se nemusel vzdávat své životní filozofie (Procházka et al., 2018).

S naplněním jednoho z hlavních cílů předškolního vzdělávání, tedy s individualizací, úzce souvisí pedagogická diagnostika. Ta může mít několik podob, ale v tomto ohledu bude nejzásadnější diagnostika směřující konkrétně na určité dítě. Provádí se za účelem zjistit aktuální potřeby dítěte v rámci jeho rozvoje a přijmout taková opatření, která budou brát ohled na možnosti dítěte a bude se skrze ně uskutečňovat přirozený vývoj dítěte (Kotátková, 2014).

Chceme-li se zasloužit o to, aby byl výchovný a vzdělávací proces co nejefektivnější, musíme vycházet z jádra problémů. Tím bude jednak skutečnost, že dítě ze sociokulturně znevýhodněného prostředí bude při příchodu do mateřské školy pociťovat strach a bude si muset zvykat na neznámé prostředí (Procházka et al., 2018). Tato situace může být pro dítě velmi náročná, neboť nedochází pouze k jeho náhlému odloučení od svých blízkých lidí, ale rovnou se ocitne v prostředí, kterému nerozumí v mnoha rovinách – od jazykové bariéry, přes nastavená pravidla, až po výzdobu prostor mateřské školy (Dvořáková, 2003).

Naším zájmem by mělo být zajistit dítěti vhodné podmínky k tomu, aby strach zvládlo překonat, a aby se změnil charakter sociálních vztahů (Procházka et al., 2018). Dvořáková (2003) upozorňují na to, že v přístupu učitelů k takovému dítěti by neměla chybět vlídnost, empatie, cit, naplňování pocitu bezpečí a snaha postarat se o to, aby se dítě v situaci orientovalo co nejlépe.

Podle Slezákové a Tirpákové (2006) probíhá adaptace dítěte přibližně 6—8 týdnů. Dítě může považovat půdu mateřské školy za nepřátelskou a ohrožující a přirozeně tak může reagovat adekvátním způsobem—vynucováním pozornosti, smutkem, hyperaktivitou (Dvořáková, 2003). Není-li adaptační proces úspěšný, „u dětí se pak projevuje zvýšená unavitelnost, náchylnost k infekcím, mění se jejich pohybová aktivita a chování (objevuje se agresivita či útlum, objevuje se strach a nechuť chodit do mateřské školy)“ (Procházka et al., 2018, s. 64).

Dále je třeba reagovat na již zmíněné jazykové znevýhodnění dítěte. Budeme-li vycházet z tvrzení tvůrců Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, zásadním bodem bude, aby si děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí osvojovaly již v mateřské škole český jazyk (Uzlová, 2010). Pokud se v prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, používají jiné výrazy nebo se například některé věci neoznačují žádnými slovy, dítěti to může značně zkomplikovat proces jeho začleňování do kolektivu. Takové dítě má absencí jazykových dovedností omezené možnosti pochopit své okolí. Usilování o rozvoj jazykových kompetencí v mateřské škole je pro dítě ze sociokulturně znevýhodněného prostředí klíčové a je předpokladem pro úspěšné zvládnutí povinné školní docházky na základní škole (Procházka et al., 2018).

V současné době se v mateřských školách apeluje na to, aby rodiče upustili od příliš horlivé snahy dosáhnout u svých dětí za velmi krátkou dobu co nejlepších výsledků v rozumové oblasti. Psycholog Shapiro (2009) uvádí, že zdárnějších výsledků se dosáhne tehdy, pokud budou rodiče věnovat pozornost nejprve základům pevné emoční stability svého dítěte, namísto vysokých očekávání orientovaných na výkon. Díky technickým pokrokům naší doby neustále vzrůstá počet příležitostí, které jsou dítěti ke vzdělávání téměř nepřetržitě k dispozici. V tomto ohledu je ale třeba rozvážnosti, neboť může snadno dojít k přehlcní dětí informacemi. Naproti tomu mohou děti zaostávat v oblasti rozvoje vztahů a sociálních dovedností, díky chudé zkušenosti s osobním kontaktem s lidmi (Kořátková, 2014). „Kvalita a bohatost sociálních vztahů se stává obecným společenským problémem. Tam, kde je navíc sociální a kulturní prostředí dítěte zatíženo znevýhodněním, dostává institucionální výchova v mateřské škole další významný úkol“ (Procházka et al., 2018, s.61).

Kořátková (2014) také uvádí, že právě z osobních vztahů získává dítě vzor, neboť pozornost dítěte je směřovaná na jednání a chování jeho blízkých osob. S tímto chováním se dítě ztotožňuje. Kromě učení nápodobou získává dítě vzorce prosociálního chování prožitky, které zažívá při interakci s jinými osobami. Proto je důležité, aby měli učitelé k dětem laskavý přístup plný porozumění, trpělivosti a ochoty podat dítěti kdykoliv pomocnou ruku. Dítě bude také sledovat naše projevy empatie vůči rostlinám, zvířatům nebo hračkám. Mezi vhodné metody prosociální výchovy patří dramatické činnosti a metody interkulturní výchovy. Pro podporu sounáležitosti bude účinným prvkem časté setkávání v komunitním kruhu.

Pokud dojde ve třídě ke konfliktu mezi dětmi a nehrozí nikomu žádné nebezpečí, nabízí se využít tuto situaci a zdržet se zásahu ze strany učitele. Děti tak mohou přímo zažít silnou zkušenost, která je obohatí v komunikační a sociální rovině, i v umění řešení konfliktů. Role učitelky spočívá v tom, že tiše přihlíží a potom citlivým přístupem provází účastníky emocemi, které během konfliktu vyvstaly. Tomuto procesu říkáme *facilitace* (Kořátková, 2014).

3.2 Spolupráce a komunikace s rodinami

Role učitele na profesionální úrovni v sobě zahrnuje soubor osvojených osobnostních a profesních kompetencí, o které se pedagogický pracovník, který je vysoce kvalifikovaný, opírá při výkonu svého povolání. V současné době jsou na učitele nepřetržitě kladeny vysoké nároky. Důležité postavení má učitel také ve vytváření pozitivních vztahů mezi rodiči a školou (Pohnětalová, 2015).

K tomu, aby dítě bylo úspěšně rozvíjeno po všech stránkách výrazně napomáhá spolupráce mateřské školy s rodinou dítěte. Ve věku předškolního dítěte se jedná o období, které je pro dítě plné rozporů. Nerado se vzdaluje od svých lidí, kteří pro něj představují bezpečí. Nikdy však netoužilo více po objevování neznámého světa mimo domov. Proto je důležité poskytnout dítěti oporu na obou stranách, aby dítě mohlo s co největším pocitem jistoty prožívat tyto přechody do mateřské školy a zpět do prostředí domova. Takovou spoluprací je dítěti vštěpováno, že při zdolávání překážek se může spolehnout na své blízké (Kořátková, 2014).

Při jednání s rodiči se učitel nachází ve zcela jiné, partnerské komunikační úrovni než při komunikaci s dětmi. Jedná-li se o rodinu, která pochází ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, bude obzvlášť důležité udržovat s rodiči kontakt, ukázat jim prostředí mateřské školy a seznámit je s některými činnostmi prováděnými s dětmi v mateřské škole. Osnovy a cíle předškolního vzdělávání budou rodičům bližší, popíšeme-li je na konkrétních příkladech například při dotazování na oblíbené hry nebo hračky jejich dítěte. Postupně tak lépe pochopíme prostředí, ve kterém žijí (Dvořáková, 2003). V případě, že nastanou v komunikaci konflikty mezi rodinou a školou z důvodu plynoucích z odlišné kultury a uznávání odlišných hodnot, bude výhodou, když učitel bude znát rodinné prostředí dítěte a využije tyto poznatky k řešení vzniklých nesrovnalostí. Při řešení konfliktu s rodinou se vyplatí práce se silnými stránkami komunikačních partnerů (Pohnětalová, 2015). U rodin ze sociokulturně znevýhodněného prostředí se také zaměříme na chválu konkrétního progresu dítěte a na pravidelnost setkávání a podávání informací o aktuálních okolnostech, neboť to vede ke sjednocování přístupu k dítěti. S rodiči dítěte z odlišného prostředí by se mělo jednat ve stejné rovině jako s rodiči ostatních dětí a citlivě se pokoušet o hledání vhodných řešení s ohledem na konkrétní možnosti rodiny (Uzlová, 2010).

Průcha (2002) definuje kompetence využívané při komunikaci se sociálními partnery jako soubor odborných a osobních předpokladů pro výkon učitelské profese, které by měli učitelé získávat studiem, ale pak dále rozvíjet v průběhu profesionalizace, tj. při vlastním výkonu učitelského povolání.

Kalhous (2002, s. 98) rozlišuje kompetence následujícím způsobem:

1. kompetence k vyučování a výchově (diagnostická, psychopedagogická a komunikativní kompetence),
2. osobnostní kompetence (autenticita, akceptování sebe a druhých, odpovědnost učitele za pedagogická rozhodnutí),
3. rozvíjející kompetence (adaptivita, informační, výzkumné, seberefektivní a autoreglativní dovednosti).

Krokem k úspěšnému začleňování dětí do kolektivu mateřské školy může být i ubezpečení rodičů, že přítomnost dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole obohacuje jejich děti, nikoliv jim brání v rozvoji (Šturma, 2003). Společná snaha učitelů a rodičů by měla být zasazena i v oblasti poznávání pravidel a zodpovědnosti dítěte. Důležitým úkonem je budování zdravého sebevědomí dítěte, aby se nebálo kreativně myslet a projevat se. Všichni zúčastnění by měli připisovat kladnou hodnotu mezilidským vztahům (Kořátková, 2014).

Rodič by měl spolupracovat na vzdělávání a výchově svého dítěte. Svým jednáním se podílí na tvorbě klimatu třídy (Mertin, 2003). V rámci příznivého klimatu Kořátková (2014) zdůrazňuje důležitost autenticity ve vztazích, otevřenou komunikaci, aktivní naslouchání, navrhování nových východisek a hledání společných řešení. Stabilitou pro děti bude prostředí, ve kterém k sobě mají lidé úctu, cení si sebe a drží pospolu. Jak ale ukazují některé poznatky z praxe, v některých případech nemusí dojít k porozumění mezi oběma stranami (Rezková, 2003). I přes možné rozdíly v přístupu k výchově je však vhodné dbát na to, aby rodič nebo učitel neklesnul v očích dítěte (Kořátková, 2014). Neshody mezi rodiči a učiteli mohou mít negativní vliv na děti a je třeba projevit snahu řešit je, neboť tím dojde ke zkvalitnění klimatu třídy (Rezková, 2003). Tato skutečnost se týká situací, kdy se například rodina cítí vůči učiteli nadřazeně nebo mu nevěří z obav o své dítě. Další nepříznivé vlivy vychází z nevhodného vyjadřování před dítětem o osobách, které patří do kolektivu mateřské školy. Ani plané sliby nebo časté vyzvedávání dítěte na úplném konci provozní doby se neslučují se zásadami zdravého přístupu k dítěti. Pomůže naopak aktivní přístup k ostatním rodinám, sledování aktuálního dění v mateřské škole, úspěchů, zájmů a potřeb svého dítěte (Rezková, 2003).

3.3 Multikulturní výchova v mateřských školách

Mateřské školy, jako instituce rozvíjející se v oblasti podněcování multikulturního prostředí, dbají na vytváření takových příležitostí, které vedou děti k rozvoji sociálního citění, umění přizpůsobovat se a k toleranci vůči druhým. Jejich vizí je také zajistit všem dětem možnost zažívat rozmanité zkušenosti, díky širokému spektru nabízených činností. Tyto přeměny jsou reakcí na to, že Evropa se stává čím dál více otevřenějším společenstvím (Dvořáková, 2003).

Multikulturní výchova je chápána jako proces, „jehož prostřednictvím si jednotlivci vytvářejí percepční, komunikační i hodnotové předpoklady a dovednosti k přiměřenému chování k příslušníkům jiných kultur“ (Dvořáková, 2003, s. 179). Vznikat by tak mělo prostředí, které zohledňuje jazykové a kulturní odlišnosti a zajišťuje dětem z rasových, etnických nebo kulturní minorit vhodné podmínky pro jejich vzdělávání (Dvořáková, 2003). Kulturní a vzhledové odlišnosti v dětech do pěti let nevzbuzují díky dětské autenticitě žádné předsudky. Proto se jedná o období, kdy je nejjednodušší slučovat rodiny například z různě odlišných etnik (Kofátková, 2014). Děti z rodin cizinců se mohou lišit barvou pleti, zemí původu, tvarem očí, mateřským jazykem, náboženským vyznáním, stravovacími návyky, způsobem života, uznávanými hodnotami a dalšími specifiky (Dvořáková, 2003). Záležet bude na tom, jak dobře jsou u nás učitelé vybaveni na překonávání jazykové bariéry, a zda jsou schopni vyrovnat se s neznalostí jiných kultur. Učitel nesmí ztratit ze zřetele respektující přístup k dítěti, i k jeho rodině bez ohledu na jazykové a kulturní odlišnosti (Dvořáková, 2003).

Při adaptaci dítěte, které přichází z odlišného jazykového a kulturního prostředí se může projevit kulturní šok a stres z migrace. Pro zmírnění těchto dopadů je vhodné připravit třídu na příchod cizince (Cílková & Borešová, 2011). Ve třídě je vhodné společně s dětmi nastavit jednoduchá pravidla a při výchově vycházet ze vzniklých situací, aby se děti krok za krokem učily nepovažovat jinakost za známku méněcennosti a rozdíly vnímaly jako běžnou a přirozenou věc (Dvořáková, 2003).

Pedagog by měl reálně vzniklé situace přetransformovávat v dramatické hry, které dětem umožní celou situaci volně zpracovat na emoční i intelektuální úrovni (Koťátková, 2014). K těmto tématům se s dětmi můžeme dále přiblížit pomocí práce s příběhem nebo s knihou (Cílková & Borešová, 2011). Koťátková (2014) vysvětluje, že děti v příbězích pozorují různé činy postav, se kterými je možno dál aktivně pracovat. Využit se dá i poskytnutí příležitosti dětem s odlišným mateřským jazykem k vyprávění o jejich kultuře nebo zapojení rodičů těchto dětí do kolektivu třídy (Cílková & Borešová, 2011).

Příležitosti pro děti s jiným mateřským jazykem nebo s odlišnou kulturou se nabízejí díky tomu, že Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání otevírá prostor pro obsahově vyvážené a individuálně cílené činnosti. Překážkou v cestě k obohacování dětí těmito dovednostmi je přístup, kterým je dítě ignorováno nebo naopak příliš opatrováno. Ve školním vzdělávacím programu se nabízí místo pro zpracování individuálního vzdělávacího programu, který by zajistil podmínky pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále je také umožněno zřídit třídu se speciálním vzdělávacím programem. Integrace dětí však nesmí vyústit v asimilaci —úplné splynutí s majoritní skupinou, ani v segregaci—vyřazení z majoritní skupiny (Dvořáková, 2003). Koťátková (2014) uvádí, že by měla zůstat na prvním místě snaha začlenit děti se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd.

S výhledem do budoucna by se mělo také v našich mateřských školách soustředit na to, jaký vliv má škola a jaké způsoby výchovy a vzdělávání se nabízí pro podporu akceptování odlišností mezi dětmi a vzájemného porozumění mezi lidmi obecně. Svůj užitek přináší zakomponování těchto výše zmíněných témat do vzdělávání i v interkulturní rovině, kdy ve třídě nemusí nutně být přítomnost dítěte z odlišného kulturního nebo etnického prostředí. Hlavní vizí je v tomto případě celková kvalita soužití dětí v kolektivu mateřské školy. Tento přístup má pozitivní vliv na formování a zkvalitnění dětské osobnosti. Děti jsou vedeny k tomu, aby byly schopné rozpoznat, kdy pro ně určitý člověk představuje nebezpečí, a že naopak mohou projevit svou náklonnost k osobě, která uznává pravidla a nikoho neohrožuje. Toto uvažování dětí by mělo být zcela nezávislé na barvě pleti člověka a dalších znacích podobného charakteru (Koťátková, 2014).

3.4 Spolupráce mateřských škol s dalšími institucemi

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zastává postoj, díky kterému by školy měly mít možnost plně rozvíjet potenciál všech dětí, žáků a studentů. Aby k tomu docházelo, je nutné tvořit ve školách inkluzivní prostředí. To znamená, že na základě konkrétních potřeb dětí škola provede taková opatření, která dají všem přítomným dětem příležitosti vzdělávat se (Uzlová, 2010). Integraci dětí lze provádět různými metodami či přístupy, zavedením intervencí nebo změnou prostředí. Průcha et al. (1995, s.88) definuje integrované vzdělávání jako „přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol“. Pojem inkluze pak zahrnuje naplnění potřeb všech dětí ve skupině, přičemž v popředí bude respektování odlišností, efektivní komunikace a aktivní spolupráce (Uzlová, 2010).

Důležitým momentem v přístupu k dětem ze sociokulturně znevýhodněného prostředí je schopnost brát v úvahu sociální a rodinné zázemí dítěte, neboť právě na něm je závislá jeho prosperita ve škole (Štrbová et al., 2014). U rodin s odlišným sociokulturním zázemím může být kooperace rodiny se školou problémová díky negativnímu vztahu rodiny ke vzdělávání (Uzlová, 2010). V těchto ohledech je situace zejména u rodin žijících v romské komunitě natolik komplikovaná, že je do ní třeba při snaze rozklíčovat situaci a nastolit změnu zapojit i další odborníky (Štrbová et al., 2014).

Šulová a Dunovský (1999) uvádí v rámci začleňování dětí z romského etnika, že podaří-li se integrovat dítě z minoritního prostředí, dojde k jeho zahlcení v komunitě, ve které žije. Tím bude klesat jeho motivace k úspěchu a ke vzdělání. Autoři vyjadřují své sympatie k umožnění rozvoje všech pozitivních vlastností tohoto etnika zřízením speciálních romských škol nebo tříd se zvláštními specifiky a zachováním vzdělávání v oblasti gramotnosti. Romové by dostávali šance využít například svůj hudební a umělecký cit nebo se angažovat v řemeslných pracích. Dále by taková škola mohla zprostředkovávat znalosti v oblastech sociální péče, udržování mezilidských vztahů a rozvoji empatie.

3.4.1 Spolupráce se školským poradenským zařízením (ŠPZ) a odborem sociálně právní ochrany dětí (OSPOD)

Školská poradenská zařízení (ŠPZ) jsou instituce, které se zaměřují na poskytování poradenství dětem, žákům nebo studentům (dále jen „dítě“) se speciálními vzdělávacími potřebami. Jejich pracovní náplní je posoudit stav a vzdělávací potřeby těchto dětí, a na základě tohoto šetření vydat tzv. Doporučení ke vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. V dokumentu jsou doporučená podpůrná opatření, podle kterých se bude řídit škola při vzdělávání konkrétního dítěte. Jsou zde také zahrnuty výsledky diagnostiky dítěte, které prošlo psychologickým a speciálně pedagogickým šetřením (Čadová & Baslerová, 2015). ŠPZ rozhoduje časovou lhůtu, po kterou budou konkrétní podpůrná opatření dítěti poskytována. Před jejím vypršením má povinnost informovat zákonné zástupce dítěte o potřebě nového posouzení speciálních vzdělávacích potřeb. Dalším výstupem ŠPZ, který je vydáván společně s doporučením, je zpráva, poskytovaná zákonnému zástupci dítěte. Ve zprávě je zahrnutý popis průběhu i výsledků psychologického nebo/a speciálně pedagogického vyšetření. Oba dokumenty se vydávají do 30 dnů od ukončení šetření. (Němec & Martinovská, 2018). V případě, že vyvstanou ze strany školy nebo zákonného zástupce určité okolnosti, které brání v naplnění poskytnutí podpůrných opatření dítěti, mají oba subjekty možnost požádat o revizi doporučení (Němec et al., 2015).

Spolupráce školy se ŠPZ spočívá v tom, že ředitel jmenuje jednoho pracovníka školy, který následně se ŠPZ jedná o tom, do jaké míry a za jakých podmínek je škola schopná zajistit navrhovaná podpůrná opatření. V případě, že škola již využívá některých podpůrných opatření ve prospěch jiného dítěte, je možné po zvážení ŠPZ využít stávající opatření pro další dítě. Povinností školy je také poskytnout veškerou požadovanou dokumentaci. Školské poradenské zařízení pak před vydáním doporučení celý návrh projedná se školou a ta ihned po jeho vydání a písemném souhlasu zákonného zástupce poskytuje podpůrná opatření (Němec et al., 2015).

Podle vyhlášky 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, rozlišujeme dva druhy školských poradenských zařízení. Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) se zaměřují na děti, které žijí v odlišných životních nebo kulturních podmínkách, na děti se specifickými poruchami učení a chování, a na děti nadané (Němec & Martinovská, 2018). Tyto poradny zprostředkovávají pomocí metodik a prevence opatření, která slouží k předcházení rizikového chování. Speciálně-pedagogická centra jsou specializovaná pracoviště zaměřená na konkrétní oblasti postihující některé děti. Jedná se o speciální vzdělávací potřeby vyplívající ze zdravotního postižení dětí, tedy postižení mentálního, zrakového, sluchového, tělesného nebo v důsledku narušené komunikační schopnosti či poruch autistického spektra (AION CZ, 2010). Minimálně jedenkrát do roka navštěvují psychologové a speciální pedagogové školy, ve kterých se vzdělávají děti registrované v těchto zařízeních (Němec & Martinovská, 2018).

Ohroženým dětem pomáhá stát prostřednictvím orgánů sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD). Hlavním smyslem jejich činnosti je „snaha ochránit děti před nevhodným zacházením, ohrožováním jejich zdraví, života, vývoje či práv“ (Pemová & Ptáček, 2022, s.31). V české legislativě je ochrana dětí ukotvena v zákoně č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí. OSPOD, spadající pod městskou část nebo obec s rozšířenou působností, provádí zásahy do rodiny v případě, že rodiče neplní vhodným způsobem svou funkci v životě dítěte. Dále se OSPOD zabývá prevencí před výše zmíněnými jevy (Bořkovcová et al., 2013). Poskytování sociálně-právní ochrany dětí je zaměřeno na sanaci původní rodiny dítěte, preferenci náhradní rodinné péče před institucionálním zabezpečením a na individuální posuzování potřeb dítěte a rodiny (Pemová & Ptáček, 2022).

Protože dítě tráví ve škole mnoho času, stává se tak škola velmi významným partnerem OSPOD při zkoumání situace dětí. Při vyhodnocení situace bývá často zástupce školy pozvaný na případovou konferenci nebo je požádán, aby poskytl informace o dítěti. Učitel se může vyjádřit k většině posuzovaných oblastí, například k sociálnímu a emočnímu vývoji dítěte, k výchovným postojům rodičů či ke zdravotnímu stavu dítěte. Dále může být učitel nápomocný při tvorbě Individuálního plánu ochrany dítěte. Na školu se vztahuje obecná oznamovací povinnost v případě, že má škola podezření na zanedbávání či nevhodnou péči o dítě. OSPOD má povinnost takový případ prošetřit (Špeciánová, 2007).

3.4.2 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření jsou souhrnem takových kroků, které vedou k podporování práce učitele s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami vyplývajícími z odlišného kulturního prostředí, zdravotního znevýhodnění, nepřipravenosti na školu či z jiných odlišných životních podmínek, ze kterých žák přichází do prostředí školy. Tyto úpravy ve vzdělávání konkrétního žáka jsou realizovány za účelem vytvoření rovných vzdělávacích podmínek (Michalík et al., 2015).

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, rozlišuje pět stupňů podpůrných opatření (Němec et al., 2015). Při určování stupně bude záležet na tom, jaká budou navrhovaná podpůrná opatření z hlediska jejich rozsahu a obsahu. Podpůrná opatření jsou různě kombinovatelná. I. stupeň podpůrných opatření je plně v kompetenci školy. Dále rozlišujeme II. – V. stupeň podpůrných opatření. Ty jsou navrhovány školským poradenským zařízením. Mezi podpůrná opatření jsou zařazeny úpravy obsahu, výstupů, hodnocení, forem a metod vzdělávání; počet žáků ve třídě; podpora školním poradenským pracovištěm; individuální vzdělávací plán (IVP); zajištění asistenta pedagoga nebo spolupráce s dalším odborným pracovníkem (školní psycholog, školní speciální pedagog). Jedná-li se o podpůrná opatření vyšších stupňů, nelze opomenout používání kompenzačních pomůcek, osobního asistenta nebo stavební úpravy prostor budovy školy (Baslerová et al., 2015).

U dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí může být v některých případech postačující, když učitel bude dbát na individuální přístup k dítěti podle jeho potřeb. Učitel vyhodnotí situaci a má možnost zpracovat tzv. Plán pedagogické podpory, v němž popíše metody a formy práce s dítětem, jeho speciální potřeby a způsob vyhodnocování pokroku dítěte. Na tomto dokumentu může s učitelem spolupracovat celý tým v mateřské škole, jehož členové se podílejí na výchově a vzdělávání dítěte. Plán pedagogické podpory se vyhotovuje na dobu tří měsíců a v případě, že bude dítě dále vyšetřováno ŠPZ, se stává důležitým podkladem pro stanovení vhodných podpůrných opatření. Individuální vzdělávací plán sestavuje učitel na základě doporučení od ŠPZ. Zde mohou být uvedeny například úpravy očekávaných výstupů vzdělávání a další náležitosti užitečné pro vhodnou formu vzdělávání dítěte (Němec & Martinovská, 2018).

Pozice asistenta pedagoga je zavedena jako podpůrné opatření ve vzdělávání určené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a je pro ni nezbytné doporučení ŠPZ na základě diagnostického vyšetření dítěte (Němec & Martinovská, 2018). Pracovní náplň asistenta pedagoga je daná vyhláškou o vzdělávání žáků se speciálními potřebami (vyhláška č.27/2016 Sb.). Podle této vyhlášky slouží asistent pedagoga k podpoře učitele při vzdělávání dítěte nebo dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Zákon o pedagogických pracovnících (č. 563/2004 Sb.) pak uvádí kvalifikační podmínky pro pracovní pozici asistenta pedagoga. Tím se může stát každý, kdo má ukončené základní vzdělání a absolvoval kurz „studium pro asistenty pedagoga“, přičemž důležitým předpokladem bude cit pro práci s dětmi a schopnost komunikovat s rodinou dítěte. Kurzy jsou organizovány například Národním institutem dalšího vzdělávání nebo Národním ústavem pro vzdělávání (Němec & Martinovská, 2018).

Od roku 2018 doporučuje ŠPZ buď vyšší nebo nižší úroveň asistenta. Asistent pedagoga na vyšší úrovni má v popisu práce věnovat se individuálně dítěti, ke kterému byl asistent povolán, a to podle přesných pokynů učitele nebo jiného odborníka. Úkolem asistenta je rozvíjet u dítěte takové dovednosti, díky kterým bude schopné nastoupit do základní školy (Němec & Martinovská, 2018).

Půjde-li o asistenta pedagoga na nižší úrovni, který nemá maturitní vzdělání, bude vykonávat pomocné výchovné práce ve smyslu doprovodu dětí a dohledu nad nimi. Za to, jaké činnosti (a v jaké kvalitě) bude asistent pedagoga vykonávat, však nese zodpovědnost ředitel školy. Ten určí i rozsah přímé a nepřímé práce asistenta. Předpokladem pro efektivní práci asistenta bude aktivní spolupráce mezi ředitelem, učitelem a asistentem. Takový přístup zajistí pozitivní klima ve třídě (Němec & Martinovská, 2018).

Specificky ve vztahu k dítěti s odlišným mateřským jazykem bude důležitým úkolem asistenta vytvářet příležitosti pro začlenění dítěte do kolektivu, přičemž bude přínosné vycházet z toho, že hra je základem pro učení a vhodným prostředkem pro přijetí dítěte ostatními členy skupiny. Jazyková bariéra může být zdolávána pomocí obrázků nebo překladače s audio výstupem, případně dalším rozvojem slovní zásoby. U dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí je navíc často potřeba asistence v oblasti stolování a hygienických návyků (Němec & Martinovská, 2018).

Mimo asistenta pedagoga u nás působí na školách také osobní asistenti a školní asistenti. Osobní asistent je pracovníkem v sociálních službách, je určený pouze jednomu dítěti a bývá hrazen většinou finančními prostředky rodiny. Osobní asistent pomáhá dítěti v sebeobsluze a v zajišťování základních potřeb (Němec & Martinovská, 2018). Školní asistenti bývají projektovými pracovníky v rámci různých projektů například operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání v prioritní ose 3. Tito asistenti jsou hrazeny převážně z prostředků Evropské unie. Jejich uplatnění se týká oblasti komunikace školy s rodinami dětí, které jsou ohroženy školním neúspěchem – děti z kulturně odlišného nebo sociálně znevýhodněného prostředí. Cílem je dosáhnout pravidelnosti při školní docházce a překonávání bariér mezi odlišnými prostředími. Je v kompetenci ředitele, aby identifikoval, které dítě spadá do této skupiny. Přesto ale není školní asistent orientován plně na děti ze znevýhodněného prostředí. V jeho popisu práce je také organizace ve třídě nebo administrativní práce. Školní asistent je považovaný za nepedagogického pracovníka, což pro něj přináší určité nevýhody spojené s tím, že nemá své platové zařazení aj. (Němec et al., 2015).

3.4.3 Sociální pedagog

Pracovní pozice sociálního pedagoga se objevuje na některých školách v České republice většinou jako posila týmu školního poradenského pracoviště. To se soustřeďuje na „řešení sociální situace žáků a její negativní dopady na vzdělávání, pravidelnou školní docházku, fungování základních společenských mechanismů v rodině a přítomnost základních sociálních a hygienických návyků u žáka“ (Tománek, 2015, s.167).

Důležitou součástí práce sociálního pedagoga by měla být kooperace s OSPOD nebo dalšími sociálními službami. Společně by tyto subjekty měly usilovat o sanaci původní rodiny dítěte, pomáhat dítěti, přechází-li do náhradní rodinné péče, začleňovat dítě do kolektivu ve třídě nebo se podílet na přechodu dospívajících dětí z ústavní péče do běžného života. Nyní se však pohybujeme převážně na půdě základních škol. K působení sociálního pedagoga v mateřských školách nedochází příliš často. Pracovní pozice sociálního pedagoga není v žádném školském zákoně definována, ani není popsána jeho náplň práce. Jedná se o nepedagogického pracovníka. (Pemová & Ptáček, 2022).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 KVALITATIVNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

V této části bakalářské práce bylo provedeno kvalitativní šetření, jehož výsledky jsou zpracovány ve dvou případových studiích. Data pro toto šetření byla získána prostřednictvím metody hloubkového rozhovoru vedeného s učiteli mateřských škol a sociálním pedagogem. Další metodou tohoto šetření bylo zúčastněné pozorování v mateřských školách se svými určitými specifiky, přičemž společným znakem mateřských škol je přítomnost dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Jsou zde popsány také cíl, metody, průběh kvalitativního výzkumného šetření a etické otázky výzkumu.

4.1 Cíl kvalitativního výzkumného šetření

Cílem kvalitativního šetření části práce bylo identifikovat efektivní přístupy při začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do kolektivu mateřské školy. Výzkumné šetření mělo zachytit aktuální problémy při začleňování těchto dětí a nalézt možnosti, které vedou k co nejkvalitnějšímu začleňování dětí ze znevýhodněného prostředí do kolektivu mateřské školy.

Výzkumné otázky:

Jaký vztah existuje mezi lokalitou, ve které se mateřská škola nachází a přítomností dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v mateřské škole?

Jaké projevy dítěte ze sociokulturně znevýhodněného prostředí vnímají učitelé mateřských škol jako vhodné příležitosti k jeho rozvoji?

Jaká pozitiva má z pohledu učitelů mateřských škol začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do kolektivu mateřské školy?

Jaká negativa má z pohledu učitelů mateřských škol začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do kolektivu mateřské školy?

Jaké zkušenosti mají učitelé mateřských škol s komunikací s rodinami dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí?

Jaký vliv mají vztahy na pracovišti na začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do kolektivu mateřské školy?

Jakým způsobem by měla z pohledu pedagogických pracovníků mateřská škola podporovat rodiny dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí?

Jaký přínos představuje pro předškolní děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí práce sociálního pedagoga?

4.2 Metody a průběh kvalitativního výzkumného šetření

Výzkum s kvalitativním přístupem je vypracován formou případové studie. Typickými znaky případové studie jsou aktuálnost zkoumaného problému, možnost sledování, dotazování a charakterizování případu během jeho rozboru a reálná povaha zkoumaného jevu. Zvolením tohoto typu výzkumného šetření byla sledována snaha dojít k dosažení hlubšího poznání konkrétních případů a dojít tak k exaktním závěrům. Na konkrétní zvolené případy lze nahlížet jako na dva případy s různými charakteristikami (Miovský, 2006).

Při aplikaci případové studie lze rozdělit kvalitativní šetření do několika fází. V první fázi dochází ke zvolení výzkumných otázek, které vycházejí z cíle výzkumu. Dále byl vymezen případ a byla určena strategie výběru vzorku, a to pomocí provedeného předvýzkumu. Předvýzkum byl realizován formou dotazníku pro učitele mateřských škol a sloužil k osobním účelům pro ověření kvality dat a zmapování prostředí.

Cílem předvýzkumu bylo získat přehled o lokalitách, ve kterých se děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí přihlašují do mateřských škol a dále tvořil podklad pro vhodné uchopení tématu, na jehož základě byly mimo jiné vystavěny opěrné body pro přípravu hloubkového rozhovoru. Dalším postupem bylo zvolit vhodné metody pro získávání dat a metody pro třídění a analýzu těchto dat. Data byla získávána metodou hloubkového rozhovoru a zúčastněného pozorování. Sběrání dat probíhalo po dobu dvou měsíců od začátku ledna do konce února. Po provádění výzkumného šetření proběhl rozbor a deskripce případů (Miovský, 2006). Materiály byly zpracovány pomocí otevřeného kódování a roztřídění jednotlivých výroků do tabulek. Při otevřeném kódování jsou jednotlivé informace rozděleny do samostatných celků, které jsou dále mezi sebou porovnávány za účelem nalézt v nich detaily či různé odchylky s cílem položit si nové otázky ohledně těchto údajů (Strauss & Corbinová, 1999). Po stanovení základních kritérií pro interpretaci závěrů byla provedena zpětná kontrola a výzkumné šetření vyústilo do fáze vyhotovení závěrečné zprávy (Miovský, 2006).

Hloubkový rozhovor

Hloubkový rozhovor byl uskutečněný v kombinaci se zúčastněným pozorováním z důvodu přiblížit se co nejvíce realitě a co nejlépe pochopit dotazovaného (Miovský, 2006). Dotazované byly čtyři učitelky ze dvou odlišných mateřských škol a jedna sociální pedagožka. Rozhovory probíhaly ve dvou fázích. V počáteční fázi šetření byl prováděn vstupní hloubkový rozhovor. Následovalo zúčastněné pozorování celé třídy, jevů a chování, které probíhaly za běžného provozu mateřských škol. V poslední fázi potom proběhl doplňující hloubkový rozhovor se stejnou osobou. Tento rozhovor byl provedený převážně za účelem získání doplňujících informací, vycházejících z předešlého šetření. Vstupní i doplňující polostrukturované rozhovory byly v průběhu přípravy rozhovorů rozčleněny do základních okruhů, díky nimž bylo vytvořené schéma následně použité při kladení otázek dotazovanému. Rozhovory byly vedeny vždy s jednou osobou samostatně, v klidném prostředí a v soukromí. Během rozhovoru bylo za účelem maximálního zisku informací zaměřováno pořadí otázek podle toho, co, a jakým způsobem sděloval komunikační partner. Rozhovory byly po shromáždění všech materiálů podrobeny důkladnému rozboru.

Pozorování

Zúčastněné pozorování probíhalo v mateřských školách za běžného chodu po dobu šesti až deseti dnů v každé mateřské škole. Osloveny byly dvě mateřské školy, na jejichž půdě probíhalo pozorování, a to celkem ve čtyřech třídách různého typu. Při pozorování byly zaznamenávány poznatky vyplívající z aktuálně vzniklých situací ve třídách. Následně byly zpracovány a taktéž podrobeny důkladnému rozboru. Podle Miovského (2006) je určitou výhodou tohoto typu pozorování přímý kontakt s pozorovanými, díky čemuž pozorovatel zaznamenává reálné jevy odehrávající se v prostředí, ve kterém je výzkumné šetření prováděno.

4.3 Etické otázky výzkumu

Všichni účastníci hloubkových rozhovorů byli informováni o zachování anonymity a o pořízení zvukového záznamu rozhovoru výhradně za účelem zpracování dat v této bakalářské práci. Před provedením rozhovoru všichni účastníci slovně potvrdili, že souhlasí s touto skutečností. Všechna jména a názvy obcí v bakalářské práci jsou anonymizovaná.

5 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Výzkumný soubor je tvořen učitelkami mateřských škol a sociální pedagožkou, která působila na jedné z mateřských škol. S komunikačními partnerkami byly prováděny polostrukturované hloubkové rozhovory. Dále bylo zrealizováno zúčastněné pozorování učitelek během jejich přímé pedagogické činnosti s dětmi. Případové studie probíhaly ve třech mateřských školách, přičemž dvě z nich jsou součástí jedné příspěvkové organizace a nachází se v bezprostřední blízkosti. Všechny zapojené mateřské školy byly při zmapování terénu před provedením výzkumného šetření vybrány tak, aby se lišily svými charakteristikami, zaměřením, prostředím, počtem dětí a věkovým složením dětí. Výzkumné šetření bylo uskutečněné celkem ve čtyřech třídách. Jednotlivé třídy budou charakterizovány v konkrétních případových studiích.

Povolání, věk, vzdělání a délka praxe v oboru komunikačních partnerů:

Tabulka 1: Seznam komunikačních partnerů

<i>Jméno učitelky</i>	<i>Třída</i>	<i>Věk</i>	<i>Vzdělání</i>	<i>Délka praxe</i>
Jana	červená třída	56 let	vysokoškolské	30 let
Dana	zelená třída	32 let	vysokoškolské	8 let
Eva	žlutá třída	37 let	středoškolské s maturitou	1 rok
Karolína	modrá třída	54 let	vysokoškolské	10 let
Laura (sociální pedagog)	žlutá a zelená třída	55 let	vysokoškolské	15 let

5.1 Případová studie č. 1

Charakteristika mateřské školy a lokality

V této případové studii bylo prováděno výzkumné šetření ve dvou třídách sousedících mateřských škol, které společně s několika dalšími odloučenými pracovišti tvoří dohromady jednu příspěvkovou organizaci. Mateřské školy se nachází v malém pohraničním městě poblíž autobusového nádraží, díky čemuž jsou lépe dostupné pro rodiny z okolních vesnic. Nedaleko města se nachází také terapeutická komunita.

První mateřská škola je rodinného typu, jednotřídní se zaměřením na lidové tradice v průběhu školního roku. Jedná se o třídu heterogenní s celkovým počtem 24 dětí. Pro lepší orientaci a zachování anonymity byla tato třída označena jako červená třída. Červenou třídu navštěvuje dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, které má nárok na podpůrné opatření asistenta pedagoga. Z pohledu vedoucí učitelky se tento rok jedná o těžce zvladatelnou skupinu v souvislosti s náročností při naplňování specifických potřeb jednotlivých dětí, nejen vzhledem k odlišnému věku dětí a přítomnosti dítěte s podpůrnými opatřeními, ale také vzhledem k výskytu dětí s dalšími specifiky různého charakteru. Konkrétně se jedná především o řečové problémy v důsledku přítomnosti jiných poruch, s potížemi s chováním nebo poruchou pozornosti.

Druhá mateřská škola, která se stala součástí této případové studie, se nachází hned vedle mateřské školy s červenou třídou. Tato mateřská škola je podstatně větší a její součástí jsou tři naplněné třídy. Od ostatních mateřských škol se odlišuje zapojováním do projektů zaměřených na mezigenerační setkávání. Ve třídě dětí předškolního věku, která se stala dalším středem zájmu pro toto výzkumné šetření, je tento záměr naplňován konkrétně spoluprací s domovem pečovatelské služby, ve kterém se děti dostávají do přímé interakce se seniory a navzájem si pomáhají. Pro lepší orientaci a zachování anonymity byla tato třída označena jako zelená třída. Zelená třída je homogenní s kapacitou 26 dětí, a kromě dvou učitelek se na vzdělávání a výchově dětí podílí také asistentka pedagoga.

Projevy dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí

Paní učitelky identifikují děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí na základě diagnostiky rodinného prostředí a některých projevů, které se objevují ve třídách mateřských škol. Ve velké většině případů se objevuje nízká úroveň hygienických návyků v různém rozsahu a špatné stravovací návyky. V případě chlapců Františka a Karla, kteří navštěvují červenou třídu, upozorňuje učitelka Jana na to, že chlapci téměř permanentně mají vši a ostatní děti ve třídě si někdy stěžují na zápach z důvodu nedostatečné hygieny chlapců. Ani jeden z nich navíc nezvládá základní sebeobsluhu, například při oblékání. Oběma chlapcům je už šest let. Karel minulý rok chodil do mateřské školy velmi často, tento rok naopak stále chybí. V zelené třídě se setkává

učitelka Dana se špatnými hygienickými návyky u Jakuba, ale u něj se jedná spíše o neuklizení svých věcí, a také má obtíže s dodržováním pitného režimu. Chlapec má poruchu pozornosti a paní učitelka se domnívá, že Jakub vykazuje nižší míru intelektu. Toto tvrzení však není ničím podložené a během pozorování Jakuba se spíše vyvracelo. Jakub byl například schopný spočítat ze své vlastní iniciativy počet slabik ve slovním spojení „Šípková Růženka“. Vzhledem k přátelské povaze je chlapec velmi oblíbený v kolektivu.

U dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí se v rámci případové studie objevily v pěti případech zkušenosti s častým stěhováním. Během pozorování bylo zjištěno, že tyto děti provází trauma vzniklé odloučením od blízkých osob. Tyto zážitky, jenž provázejí dětské životy, se pojí s absencí pevného řádu, což se projevovalo v chování dětí. Karel a František dříve bydleli společně, ačkoliv nejsou součástí jedné rodiny. Sestry Anežka a Eliška se navíc v rámci stěhování potýkaly s dlouhodobým odloučením od matky, neboť se jejich matka rozhodla, že bez nich absolvuje roční pobyt v terapeutické komunitě. Obě dívky působily na první dojem velmi nenápadně, ale po delším časovém úseku stráveném ve třídě, si nešlo nepovšimnout určitých atypických znaků v jejich chování. Přesto, že je Anežka pozitivně laděná dívka, která je v mnoha oblastech velmi schopná, její tělo vykazovalo známky neklidu. Tento nepokoj se projevoval častými nevědomými pohyby rukami nebo hraním si s vlasy či nosem. Také bylo zaznamenáno, že Anežka často nevědomky pohybuje svými ústy. Obě dívky jsou na sebe velmi fixované. Jedna druhou v případě krátkodobého odloučení okamžitě vyhledává. Nejraději by si sestry hrály jenom spolu. Během pozorování nastala situace, kdy se jeden z chlapců v mateřské škole pokusil zapojit do Eliščinu hry. Eliška nebyla schopná ve hře pokračovat. V jejím obličeji se objevil štítivý výraz. Aby se tato situace neopakovala, „zamkla“ raději svůj dům. Při ranním loučení s matkou dívky vyžadují, aby jim matka při odchodu zamávala do okna. Dále si ani jedna z dívek nedokáže představit den v mateřské škole bez toho, aniž by si neodnesla domů své pyžamo, ve kterém v mateřské škole po obědě odpočívá.

V průběhu školního roku se navíc u sester objevil problém se zcizováním drobných předmětů v mateřské škole. Během volné hry nastala situace, kdy si jedno z dětí s dovolením Anežky půjčilo její plastové hodinky. Eliška však nedokázala přijmout, že její sestra půjčila hodinky někomu jinému, než jí. Dívka okamžitě s žárlivým tónem v hlase vyžadovala, aby dítě hodinky vrátilo její sestře. Závislost na materiálních věcech a nedůvěřivé chování bylo doprovázeno častým upozorňováním na oblíbené oblečení nebo nové hračky, které pro sestry byly nevšední záležitostí a důvodem k pochlebení.

V zelené třídě se v průběhu vzdělávacích činností dostávaly na povrch úlomky vnitřních prožitků Sabiny. Tyto vyřčené myšlenky se mohou týkat jejího již zmíněného nezpracovaného traumatu z přestěhování. Sabina, která se kvůli matčině terapii v září přestěhovala se svou matkou do terapeutické komunity, reagovala na položenou otázku, proč Jeníček a Mařenka v pohádce O perníkové chaloupce šli dovnitř chaloupky, následujícím způsobem: „Oni si mysleli, že to je jejich domov.“ Tato dívka má potíže se začleněním do kolektivu. Objevuje se u ní úzkostné chování, které vyústí buď ve stranění nebo v bojovný postoj vůči kolektivu, kterému nedůvěřuje. Její chování je někdy doprovázeno uzavřeností a pláčem, častěji výsměchem a urážením druhých. Učitelka Dana v rozhovoru k tomuto chování Sabiny uvedla, že „vždyť i my dospělí, kdybychom měli přijít do úplně cizího kolektivu, do úplně cizího prostředí, tak nám to taky není příjemné. A buď to se stáhneme nebo bojujeme. Ona je spíše v té pozici toho bojovníka“.

Dále se podle učitelek u dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí objevuje opožděný vývoj v oblasti motoriky a problémy s řečí. Předškoláci Karel a František vyrůstali v nepodnětném prostředí a došlo k narušení jejich vývoje. Oba chlapci nemluví, pouze vydávají různé skřeky. Učitelka Jana v rozhovoru zmínila, že když chlapci nastoupili do mateřské školy, neměli vůbec žádné návyky. Oba chlapci nosili pleny, neuměli použít záchod a neuměli se najíst.

Také Anežka s Eliškou mají velké komunikační obtíže. Anežka dochází pravidelně ke klinickému logopedovi. Dívka by měla příští rok nastoupit do první třídy, ale pedagogicko-psychologická poradna jí doporučila odklad školní docházky. Anežka má diagnostikovaný opožděný vývoj řeči, nepoužívá správně předložkové vazby a vynechává části slov. Kvůli řečovým nedostatkům se Anežka dostává do situací,

kdy není schopná splnit úkol, protože nerozumí zadání. Velmi zajímavý je její kresebný projev na výkresech, které jsou ukládány do Anežky portfolia. Během doby, kdy byla Anežka odloučená od své matky, a jejím dočasným domovem byla terapeutická komunita, kreslila Anežka postavy, které její učitelka okomentovala následujícím způsobem: „Mě tam zejména zaujaly tváře bez ohraničení, bez obličeje. Já bych viděla za tím ten její život – není uzavřený.“

Mezi dětmi z červené a zelené třídy se objevovaly některé znaky, které byly v očích učitelek vnímány pozitivně. Některé děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí jsou podle jejich pohledu velmi samostatné, umí si hrát bez kamarádů a dokážou se o sebe dobře postarat. Karel má díky romským kořenům cit k hudbě.

Rodinné situace dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí

Tato kategorie zahrnuje mimo jiné poznatky jedné z učitelek, která má zkušenost s tím, že některé rodiny ze sociokulturně znevýhodněného prostředí jsou si plně vědomy svého postavení a využívají jej k určitým výhodám. „Ale setkala jsem se už i s názorem, že pro ně je to výmluva. Jedna paní ředitelka to řešila tak, že když neměla rodina mobil, tak chtěla zažádat zřizovatele a dát ho rodině. A když se k tomu pojí toto papírování, tak to nechtějí. Druhý den raději ten mobil přinesou sami. Oni to o sobě ví a využívají někdy situace.“ Tímto způsobem učitelka Dana okomentovala reakce některých rodin na snahu mateřských škol, které chtějí udržovat vzájemnou komunikaci s rodiči, například prostřednictvím mobilní aplikace. Dále následuje rozbor rodinných situací, ve kterých se nacházejí některé děti zahrnuté do tohoto výzkumného šetření.

Prostředí, ze kterého přichází do mateřské školy sestry Eliška a Anežka, se v minulém roce výrazně změnilo, protože došlo k opětovnému sestěhování rodiny. Rodina byla dříve rozdělena, neboť se oba rodiče děvčat léčili v terapeutické komunitě. Děti byly svěřeny do péče otce, který se společně s dcerami přestěhoval do komunity, zatímco matka se léčila jinde. Na dobu jednoho roku se tak pro dívky stala domovem terapeutická komunita. V tomto období navštěvovala mateřskou školu pouze Anežka. Otec Anežky směl do mateřské školy docházet pouze v doprovodu vychovatelky, která Anežku každý den do mateřské školy vozila.

V současné době žije rodina opět spolu a probíhá její resocializace. Rodina momentálně bojuje s výskytem plísně v bytě, jelikož způsobuje častou nemocnost obou dětí. Oba rodiče jsou dle slov učitelky velmi snaživí a mají zájem o výchovu a vzdělání svých dětí.

Také Sabina ze zelené třídy se ocitla o rok později v terapeutické komunitě se svou matkou, odkud jí v současné době vozí vychovatelky každý den do mateřské školy. O jejím otci mateřská škola neví nic konkrétního, ale s dcerou se zcela jistě momentálně nestýká. Matka nemá v rámci terapie přístup k mobilnímu telefonu. Do mateřské školy může přijít jenom v doprovodu vychovatelky. Sabina nepovažuje komunitu za svůj domov a používá pro ni označení „farma“. Dívka se velmi těší na návrat ke své babičce, který nastane po ukončení matčiny léčby. Sabina oslovuje vychovatelky, které se o ní v komunitě starají, výrazem „tety“. Podle učitelky se o Sabinu dobře starají a mají o ní zájem. Během pořádaných akcí pro děti a jejich rodiče se matka Sabiny aktivně zapojuje do dění v mateřské škole.

S poměrně velkým znevýhodněním, pramenícím z neúplné funkčnosti rodiny, se potýká Karel a František, kteří jsou evidováni na OSPOD, protože v dřívějších letech zasahoval do jejich rodin kvůli tomu, že chlapci bydleli v jedné místnosti s dalšími dvanácti lidmi. Dnes již bydlí chlapci odděleně, protože se přestěhovali. Karel a František nejsou sourozenci. Společné však mají to, že oba vyrůstají v nepodnětném prostředí. Karel žije s matkou a nevlastním otcem, který působí dojmem, že má k chlapci neutrální postoj. Dříve chlapci přicházeli do mateřské školy brzy ráno před provozní dobou mateřské školy, protože jejich matky byly zaměstnané. Ze stejného důvodu zůstávali oba v mateřské škole do konce provozní doby. Tento rok naopak ani jeden z chlapců do mateřské školy nedochází pravidelně a oba mají vysokou absenci. Jedním z důvodů, proč tato změna nastala by podle dotazované učitelky mohlo být ukončení zaměstnání Karlovy matky.

Maminka Petra z červené třídy zase zažívá potíže s dojížděním k dětskému lékaři, protože bydlí na vesnici a nemá auto. Nezbyvá jí nic jiného než se spolehnout na autobusovou dopravu. Zdravotní pojišťovna jí našla dětského pediatra až ve vzdálenějších městě. Když matka potřebuje se svým synem navštívit lékaře, znamená to, že tím stráví celý den.

Podíváme-li se zpět do zelené třídy na rodinnou situaci Jakuba, můžeme si povšimnout toho, že ačkoliv je zřejmé, že opravdu přichází z prostředí, které ho negativně ovlivnilo, například v již zmiňované oblasti osvojování si dobrých hygienických návyků, je podle učitelky Jakub milovaným dítětem a umí lásku předávat dál, což bylo také možné pozorovat v jeho projevech ve třídním kolektivu. Jakub je extrovertní dítě, které má zdravé sebevědomí, a to i přes určitá specifika, vyplývající z působení znevýhodněného prostředí.

Komunikace s rodinami dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí

Názor učitelek z obou tříd se shoduje v tom, že v komunikaci s rodinami dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí nesmí chybět partnerský přístup a trpělivost. Učitelka ze zelené třídy dodává, že na tomto principu stojí veškerá komunikace mezi všemi členy kolektivu jejich mateřské školy. Učitelka z červené třídy se domnívá, že právě komunikace s rodiči dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí je jeden z nejzásadnějších předpokladů k tomu, že bude rodina s mateřskou školou spolupracovat. Z výpovědí učitelek vyplývá, že je důležité přistupovat k rodičům s respektem k jejich situaci a nedělat rozdíly mezi rodiči dětí z majoritní a minoritní společnosti.

Při rozhovoru také zaznělo, že je dobré, aby byla učitelka na komunikaci s rodiči připravená, protože tito rodiče „jsou na sebe dost opatrní a jsou hákliví. Jsou okamžitě ve střehu“. Takové jednání podle dotazované učitelky vychází z jejich strachu, že jim někdo bude chtít dělat problémy. Dalším zjištěním bylo, že je potřeba mít na mysli specifičnost rodiny a nemít na ni přehnaná očekávání, neboť zkušenosti učitelek vypovídají o tom, že ve většině případů nedojde k náhlé změně přístupu rodiny, naopak často ke změně nedojde vůbec.

Intervence a postupy učitelů při začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do kolektivu mateřské školy

V červené a zelené třídě mě zaujal během pozorování postoj učitelek k nastolování a dodržování pravidel ve třídě. Učitelky z obou tříd se shodly na tom, že dodržování pravidel je pro děti velmi důležitou záležitostí. Důležitost zde vykreslím na příkladu Sabiny, který vypovídá o tom, že v tomto případě intervence učitelek plní svůj účel. Sabina přišla do třídy, ve které se všechny děti znají už od svých tří let. Vzhledem k této skutečnosti a k životnímu příběhu této dívky není divu, že měla problémy s adaptací na nové prostředí. Budeme-li se dále zabývat tímto případem, můžeme se těšit z toho, že působením mateřské školy došlo k výraznému zlepšení celkového psychického stavu dítěte, které dříve mělo podstatně větší problémy se začleněním do kolektivu mateřské školy, a to se konkrétně projevovalo častými výkyvy v chování a kolísáním nálad mezi úzkostnými stavy a bojovným postojem vůči celému kolektivu a odklonu od něj. Tím, že byly dítěti v mateřské škole poskytnuty jasná pravidla a každodenní pevný řád, na jehož dodržování se trvalo, výkyvů v chování Sabiny výrazně ubylo a došlo k určitému ustálení a zklidnění dítěte.

Sjednotit pravidla v červené třídě, která je velmi specifická svým složením dětí s širokou škálou problému, se zdálo být pro učitelky náročné a nemělo to vždy efektivní dopad. Učitelka z červené třídy v rozhovoru uvedla, že v jejich třídě se na pravidla „musí opravdu opakovaně upozorňovat a nastavovat a je to pořád dokolečka a u některých dětí to nejde.“

Další zmíněnou intervencí během provádění rozhovorů bylo ponechání možnosti dítěti, aby u sebe mělo v jakékoliv situaci během pobytu v mateřské škole svůj oblíbený předmět nebo hračku. Podle pozorování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v červené i zelené třídě se zdá, že tento předmět je pro dítě velice důležitým nástrojem.

Dotazované učitelky však zacházely svými odpověďmi, týkajícími se pomoci rodinám, často až za hranici půdy mateřské školy. V případě sester Anežky a Elišky například byly učiněné kroky ze strany mateřské školy, které vedly ke snížení nemocnosti dětí. Učitelka poskytla rodině kontakt na řemeslníka, který by měl rodině pomoci vyřešit problémy s výskytem plísní v jejich bytě. Nebýt toho, že učitelka byla bdělá, zpozorovala

u dětí častou nemocnost a pohotově zareagovala, nemuselo dojít k opatření, které bylo důležitým zásahem pro zachování dobrého zdravotního stavu dětí. Pomoc této rodině nabídl například i místní významný podnikatel, a to v podobě poskytnutí ubytování a zaměstnání. Cílem těchto kroků je přispět k resocializaci rodiny. Ze strany mateřské školy se většinou jedná o různé rady a odkazování na jiné osoby z důvodu zajištění vhodných podmínek pro příznivé zázemí a umožnění funkčnosti rodiny. Učitelka z červené třídy také uvedla, že procvičuje s Františkem motoriku mluvidel a má osobní zájem na zlepšení jeho řeči, ačkoliv to není její přímá povinnost.

V rámci zapojení rodin ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do kolektivu mateřské školy by mohlo být podle učitelky ze zelené třídy prospěšným opatřením to, že jsou rodiče pravidelně informováni o aktuálním dění v mateřské škole. V zelené třídě se toto přesvědčení snaží naplnit pomocí používání mobilní aplikace zřízené pro mateřské školy, kterou si rodiče stáhnou do svých chytrých telefonů a jsou průběžně informováni o tom, co v mateřské škole probíhá. Jak ale konstatovala Dana, problém nastává v tom, že rodiny ze sociokulturně znevýhodněného prostředí neznají často nové technologie, neumějí s nimi pracovat nebo si ani nemohou finančně dovolit, aby je vlastnily.

Při práci s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí jsou si obě učitelky vědomé toho, že k dětem je nutné přistupovat individuálně a při jejich vzdělávání navazovat na vývojovou fázi, ve které se dítě momentálně nachází. Jana uplatňuje klidný, pomalý a trpělivý přístup, který na děti nevyvíjí velký tlak.

Práce učitelů s kolektivem třídy

V obou třídách, nezávisle na sobě, je očima učitelek velmi pozitivně vnímáno vedení dětí k prosociálnímu chování. Toto tvrzení se během pozorování ve třídách shodovalo se skutečností. Během řízených činností se v průběhu objevovaly tematické hry s prosociální tematikou.

Zajímavě a inspirativně pracují učitelky s předáváním těchto vzorců prosociálního citění v zelené třídě, kdy jejich záměrnou snahou je, aby děti zažívaly prosociální jednání v běžných životních situacích, a tím pro ně bylo takové chování přirozené. Toto situační učení jde ruku v ruce s autenticitou, která se objevuje v přístupu obou učitelek. Děti jsou dále v obou třídách vedeny k tomu, aby se navzájem přijímaly. Učitelka z červené třídy k tomu dodává, že to i vzhledem k nízké hygienické úrovni některých dětí. Tato učitelka probouzí ve starších dětech pomocí hry „hádej, na koho myslím“ uvědomění, že jsou mezi námi lidé, kteří se potýkají se znevýhodněním.

Organizace tříd se lišila zejména v tom, že ve třídě červené se lépe osvědčilo rozdělovat děti při práci do skupinek a využít k tomu přítomnosti asistenta pedagoga. V zelené třídě se rozdělení dětí neobjevovalo, ale díky sjednocenému postupu, jasnému nastavení pravidel a trvání učitelek na jejich dodržování se děti cítily jistě a vznikl prostor pro kvalitní vzdělávání.

Spolupráce učitelů v mateřské škole

Z rozhovorů je zřejmé, že obě učitelky mají zájem o plnění takových opatření, která napomáhají dětem se začleněním do kolektivu a nevytvářejí mezi dětmi rozdíly. Učitelka ze zelené třídy si všímá spojitosti mezi vztahy školního personálu a jeho vlivu na chápání dětí veškerých poznatků, dovedností i schopností, které učitelé chtějí dětem předat. Učitelky se shodují v tom, že vyhledávají společné cesty se svými kolegy a usilují o sjednocený postup při řešení problémů i při běžném vystupování vůči dětem ve třídě. Pravidelná komunikace je plně využívána.

Práce asistenta pedagoga a sociálního pedagoga v mateřské škole

V obou pozorovaných třídách se na vzdělávání a výchově dětí podílí asistentka pedagoga z důvodu velké náročnosti třídy, protože do nich dochází děti s podpůrnými opatřeními. Přítomnost asistentky je vnímána v obou případech jako velká pomoc. Vzhledem k samostatnosti asistentky se při práci s celým kolektivem v červené třídě osvědčilo využít její přítomnosti k tomu, že mohou být děti častěji rozdělovány při řízených činnostech do skupin, přičemž jednu skupinu vede učitelka a druhou asistent. Stejně tak usnadnila asistentka pobyt venku s dětmi, neboť se učitelky neustále potýkají s problémy způsobenými těžko zvladatelnou skladbou dětí ve třídě a její organizací.

Při rozhovoru s učitelkou ze zelené třídy bylo zjištěno, že bylo využito ředitelkou v rámci projektu šablony v tomto roce pro celou příspěvkovou organizaci mateřských škol možnosti zaměstnat v mateřské škole sociálního pedagoga. Avšak vzhledem k nedostatku finančních prostředků měl v organizaci působit pouze po dobu čtyř měsíců. Při rozsáhlé velikosti organizace, a vzhledem ke krátkému časovému úseku působnosti sociálního pedagoga, nebyly dotazovanou učitelkou zaznamenány žádné známky efektivní práce tohoto pracovníka. Ani v červené třídě sociální pedagog nepůsobil.

Spolupráce mateřských škol s OSPOD

Spolupráce s OSPOD byla učitelkami vnímána spíše v negativním duchu. Převažující zkušeností učitelek je komunikace s pracovníky OSPOD přes emailové zprávy ve chvíli, kdy si OSPOD vyžádá od učitelky report o konkrétním dítěti, které je evidováno v jejich systému. Učitelka ze zelené třídy uvedla, že je to jediná zkušenost, kterou s pracovníky OSPOD má, a že je za to upřímně ráda. Podle ní v těchto situacích v konečném důsledku doplatí dítě na jednání všech zúčastněných. Proto velmi důkladně zvažuje, zda ohlásit některé události, kterými se s největší pravděpodobností OSPOD nebude vůbec zabývat. Učitelka z červené třídy byla přítomna jednání pracovníků OSPOD s rodinou dítěte z její třídy, a nejen z tohoto setkání považuje jejich práci za nedostatečnou. Učitelka Jana uvedla, že ačkoliv bylo několikrát v písemných posudcích o Karlovi upozorňováno na to, že potřebuje logopedickou péči, nikdy se o něho více nikdo nezajímal. Za dobu Janiny třicetileté praxe nikdo z OSPOD do mateřské školy nepřišel.

5.2 Případová studie č. 2

Charakteristika mateřské školy a lokality

Pro druhou případovou studii byla zvolena dvoutřídní mateřská škola rodinného typu, přidružená k základní škole. Díky této skutečnosti se mateřské škole dostává dnes stále spíše ojedinělé možnosti spolupracovat dlouhodobě a pravidelně s dalšími odborníky na vzdělávání dětí v předškolním věku, jelikož má základní škola své školní poradenské pracoviště se školním psychologem a vychovatelem, který zastává roli sociálního pedagoga. Mateřská škola se nachází na okraji většího města. V blízkosti mateřské školy se nachází ubytovna, ze které často přicházejí do mateřské školy děti z romských rodin. Proto má tato instituce bohaté zkušenosti se začleňováním dětí pocházejících z romského etnika. Vzhledem k válečným bojům na Ukrajině, a s nimi související migrací ukrajinského obyvatelstva, byla v okolí mateřské školy zřízena také ubytovna pro Ukrajince.

Obě třídy této mateřské školy jsou homogenní a děti jsou do tříd rozdělovány podle věku. Zároveň se v těchto třídách vzdělává podstatně méně dětí než ve třídách v případové studii č. 1. Ve třídě mladších dětí se vzdělává 17 dětí ve věku od 3 do 4 let. Pro lepší orientaci v textu a zachování anonymity byla tato třída označena jako žlutá třída. Ve třídě starších dětí se vzdělává celkem 18 dětí ve věku od 5 do 6 let. Pro lepší orientaci v textu a zachování anonymity byla tato třída označena jako modrá třída.

Projevy dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí

Letošní školní rok se ve žluté třídě, která se stala dalším pozorovaným společenstvím v rámci tohoto výzkumného šetření, sešly děti bez větších učitelkou zpozorovaných odchylek ve vývoji. Výjimkou je dívka Tamara, která se od začátku prosince, ani s jejím bratrem Šimonem z modré třídy, nedostavila do mateřské školy z důvodu údajné nemoci obou dětí. Přesto se však naskytla možnost strávit za běžného provozu mateřské školy s oběma sourozenci několik hodin v modré třídě, zatímco jejich nevlastní matka měla osobní schůzku s učitelkami. Když sourozenci vstoupili do třídy, bylo vidět, že je děti rády po dlouhé době vidí a přijaly je mezi sebe. Z reakcí Tamary a Šimona bylo zřejmé, že se do mateřské školy moc těšili. Také výpovědi učitelek potvrzují, že obě děti jsou v oblasti chování bezproblémové, neboť jsou doma vedené ke slušnému chování a jsou v kolektivu oblíbené. Děti bez jakýchkoliv zábran přišly pozdravit a Šimon, který je ve věku šesti let, se ihned začal zajímat o to, co bude k obědu. Právě kvůli obědům byla svolána osobní schůzka s jejich nevlastní matkou, protože se ukázalo, že děti nechodí do mateřské školy z důvodu neplacení obědů, nikoliv kvůli nemoci. Z dětí šel cítit cigaretový kouř a měly na sobě starší roztrhané, ale čisté oblečení. Tamara, které budou brzy čtyři roky, na sobě měla plenu, což všechny překvapilo, neboť v mateřské škole na sobě nikdy předtím plenu neměla a vždy byla samostatná v používání záchodu. Učitelky byly poměrně šokované z dalších údajných projevů dětí, vyplývajících z jejich tíživé rodinné situace, kterou jim na osobní schůzce popsala nevlastní matka dětí. Rodinné situaci dětí se budu věnovat v následující kapitole.

Další dítě, které se nachází v obtížné situaci a je součástí žluté třídy, je Ivan z Ukrajiny. Zde způsobuje největší potíže při snaze začlenit chlapce do kolektivu jazyková bariéra. Adaptace Ivana byla, a stále je, velmi náročná. Učitelka ze žluté třídy v rozhovoru zmínila, že v počáteční fázi si nemohla ani dojít na záchod bez toho, aniž by dítě nepropuklo v pláč. Ivan má problém s respektováním pravidel ve třídě, a pokud se neděje to, co by chtěl, dostaví se většinou záchvat vzteku, který má své pokračování v podobě uzavřenosti a stranění se kolektivu. Ivan téměř každé ráno vystřídá kolem pěti hraček, než je schopný ponořit se do nějaké činnosti a začít si hrát. Hraje si sám a nevyvíjí snahu komunikovat s ostatními dětmi. Při volné hře často zmateně pobíhá po třídě mezi dětmi. Ze začátku tohoto školního roku byla iniciována snaha babičky dalšího ukrajinského chlapce, který nastoupil do modré třídy, aby tito dva chlapci chodili do stejné třídy. Tento postup se ale učitelkám neosvědčil, protože jakmile byli chlapci spolu, dodávalo jim to sebevědomí, podporovali se ve vzdorovitém chování, a to vyústilo až do fyzického napadení učitelky.

V modré třídě se zase učitelky zabývají případem chlapce Kristiána s odlišným mateřským jazykem. Kristián se však narodil na území České republiky a žije zde celý život. Přesto má on i jeho starší bratr nejenom velké komunikační problémy. Kristiánův bratr také chodil do stejné mateřské školy a následně přešel na přidruženou základní školu, kde se momentálně vzdělává ve druhé třídě. Oba chlapci nerozumí dobře česky a nejsou ani schopni správně mluvit česky. Svůj podíl na tom může mít neochota jejich rodičů učit se česky a poznávat českou kulturu. Při rozhovoru bylo zjištěno, že Matias přišel do mateřské školy až v předškolním věku a nebyl schopen se obout a obléknout. Chlapec neuměl držet lžičku, ani tužku. Jeho školní připravenost byla na nízké úrovni, a tak dostal odklad školní docházky. Učitelka s ním musela individuálně a intenzivně pracovat, aby mohl nastoupit další rok do první třídy. Oba chlapci jsou učenliví, ale zdá se, že problém je v přístupu jejich rodičů ke vzdělávání. Během pozorování byla u Kristiána provedena diagnostika školní zralosti, která potvrdila, že chlapec neovládá gramatiku českého jazyka a na otázky je schopen odpovídat pouze jednoslovně. Zároveň se ukázalo, že jeho logické myšlení je v poměru s dalšími dětmi na celkem vysoké úrovni.

Rodinné situace dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí

Do žluté třídy dochází od začátku tohoto školního roku již zmiňovaný ukrajinský chlapec Ivan. Společně s matkou se přesunul do České republiky z válečné zóny na Ukrajině. Matka se synem jsou ubytováni v nedaleko vzdálené ubytovně od mateřské školy. Otec chlapce zůstal na Ukrajině. Matka Ivana chodí denně do práce na jednu hodinu. Ivana si díky tomu vyzvedává z mateřské školy před obědem. Ivan, ani jeho matka nemluví česky, a proto je velmi náročné s nimi komunikovat. Téměř veškerá komunikace mezi učitelkou a Ivanem nebo jeho matkou probíhá pomocí překladáče, který má učitelka stažený v mobilu. Díky tomu, že si učitelka sehnala ze své iniciativy ženu, která umí ukrajinsky a byla ochotná překládat, mohla se od matky Ivana dozvědět, že chlapcovo problémové chování souvisí s jeho velkým strachem z toho, že zůstane sám. Matka celou situaci prožívá velmi emotivně a při nástupu chlapce do mateřské školy plakala stejně jako její syn. Tato žena nosí své dítě do mateřské školy v náruči. Protože je matce Ivana líto, uplatňuje permissivní styl výchovy, který je v opozici s respektováním pravidel v mateřské škole. Špatná komunikace chlapcův stav ještě více komplikuje. Například když se konal v mateřské škole karneval, Ivan jako jediné dítě nepřišel v masce, protože matka neporozuměla této situaci. Ivan kvůli tomu celý den propadal v záchvaty pláče a vzteku a učitelkám dělal naschvály.

Z poněkud specifické rodiny přichází do mateřské školy Šimon a Tamara. Děti mají romský původ a momentálně se nachází v náročné rodinné situaci. To bylo zjištěno od přítelkyně otce dětí, která byla pozvaná do mateřské školy na osobní schůzku, neboť se objevil problém s neplacením obědů, na který navazovalo přerušení docházky dětí do mateřské školy ze strany rodiny, a to po dobu delší než jeden měsíc. Nikdo však děti neomluvil a učitelky proto nevěděly, co se děje. Šimon i Tamara žijí se svým otcem a jeho přítelkyní, která se o děti stará. Jejich vlastní matka si děti jednou za čas vezme k sobě pouze na určitou část dne. Děti u ní nikdy nespaly. Mezi výchovou matky a otce jsou velké rozdíly. Na základě rozhovoru s učitelkou bylo zjištěno, že právě tento střed výchovných stylů činí dětem velké problémy. Pokaždé, když se děti vrátí od své biologické matky, chovají se velmi vzdorovitě. Šimon začal svou sestru dokonce šikanovat a Tamara začala doma močit a kálet po místnosti. Proto znovu začala nosit pleny. Otec dětí a jeho přítelkyně dochází s dětmi k psychologovi.

Z rozhovorů s učitelkami bylo dále zjištěno, že otec dětí a jeho přítelkyně přišli do mateřské školy s poněkud zvláštními obviněními. V prvním případě se obvinění týkalo tvrzení, že Tamara má na těle modřiny, a že se na základě toho domnívají, že jí někdo v mateřské škole ubližuje. Učitelka dále v rozhovoru uvedla, že Tamara nosí o několik čísel větší bačkůrky a denně mnohokrát upadne. Ve druhém případě opět tato rodina obvinila mateřskou školu tentokrát z toho, že Šimonovi učitelka v mateřské škole zarazila zuby. Ve skutečnosti Šimonovy zuby byly z důvodu nízké hygienické úrovně zkažené, a jelikož chlapec byl v předškolním věku, zuby mu vypadly. Učitelka z modré třídy k tomu uvedla, že většina Romů, se kterými přišla do kontaktu, byli velmi vztahovační. Častým problémem podle ní také bývá finanční ngramotnost rodiny a nízký intelekt.

Kristián pochází z rodiny, která není otevřená poznání české kultury. Kristiánovi a jeho bratrovi Matiasovi se doma nikdo nevěnuje. Chlapci často koukají na pohádky v jejich mateřském jazyce nebo tráví čas na počítači při hraní her. Otec chlapců je velmi autoritativní a rázné povahy. Nepřeje si, aby měl Kristián odklad školní docházky. Podle slov učitelky spoléhá otec chlapců na to, že je čistě v kompetenci mateřské školy, aby Kristián dosáhnul vzdělání.

Komunikace s rodinami dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí

Jelikož má tato mateřská škola bohaté zkušenosti s rodinami ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a spolupráci s nimi nevnímá jako něco neobvyklého, existují určité zaseté postupy při komunikaci s těmito rodinami. Učitelky často konzultují mezi sebou, ale také se školním poradenským pracovištěm na základní škole, jaká řešení by mohla být konkrétní rodině navrhuta, aby jim ulehčila situaci a vyřešil se tak problém, který je třeba ošetřit. Závěry těchto konzultací jsou dále navrhovány rodině, kterou si učitelky přizvou na osobní schůzku. S rodinou potom pokračuje ladění možných postupů při řešení problému. Schůzky se většinou účastní obě učitelky.

Učitelka ze žluté třídy zmínila partnerský a trpělivý přístup k rodině. Letos byla v mateřské škole zavedena pravidelná komunikace pomocí mobilní aplikace, skrze kterou jsou rodiče informováni o dění v mateřské škole. Přesto, že si tuto novinku rodiče pochvalují, učitelka ze žluté třídy přiznala, že se snaží momentálně tuto komunikaci částečně omezit, protože rodiče přestali číst nástěnku v šatně, neboť se spoléhají na to, že se vše důležité dozví prostřednictvím mobilní aplikace. V rámci spolupráce mateřské školy a rodin dětí jsou také pořádány různé společné akce. Naposledy to byly Vánoční trhy, kterých se zúčastnila i rodina Šimona a Tamary.

Učitelka z modré třídy dále uvedla, že chodí občas na večeri s maminkami v rámci udržování přátelských vztahů. V přístupu učitelek se dbá na to, aby byla mezi rodiči a učiteli vzájemná důvěra. Podle učitelky ze žluté třídy rodiče „ví, že je tady o děti postaráno, že kdyby cokoliv, tak pomůžeme.“

I v této mateřské škole jsou činěny takové kroky, které usilují o zkvalitnění úrovně života dětí mimo půdu mateřské školy. Mezi ně lze zařadit učitelčinu nabídku doprovodu rodiny při návštěvě dětského zubaře, zprostředkování překladatelky pro komunikaci mezi učitelkou a rodičem s odlišným mateřským jazykem nebo domluvení spolupráce mezi dvěma rodinami dětí ve snaze zlepšit Kristiánovu češtinu. Na závěr podotýkám, že navzdory veškeré pomoci rodinám učitelky neočekávají, že by došlo k výrazné změně ve stylu fungování rodiny.

Intervence a postupy učitelů při začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do kolektivu mateřské školy

Zajímavým momentem byla první reakce učitelek na začátku výzkumného šetření, kdy obě byly přesvědčené, že letos ve třídě žádné děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí nemají. Během vstupních rozhovorů se ukázalo, že vzhledem k některým vážnějším případům, které se v průběhu jejich praxe mezi dětmi objevily, a vzhledem k zautomatizovaným individuálním přístupům ke všem dětem a jejich rodinám, nepovažují problémy aktuálně přítomných dětí v mateřské škole za tak moc závažné, aby tyto děti na jejich základě dělily do jiné skupiny než všechny ostatní děti ve třídách.

Většina intervencí, které jsou uplatňovány, vychází z konzultací jednotlivých problémů dětí s jejich rodiči a dalšími zaměstnanci školy, kteří jsou v přímém kontaktu s dítětem. V případě Ivana učitelka trvá na tom, aby dítě dodržovalo stejná pravidla jako ostatní děti ve třídě. Tento přístup podporuje i chlapcova matka. Při komunikaci s Ivanem dále učitelka používá překladač. Protože dítě neumí číst, využívá ke sdělení informací audio záznamu, kterým je překladač vybaven.

Při vzdělávání dětí v této mateřské škole je velkou výhodou, že v obou třídách je daleko menší počet dětí, než bývá zvykem u většiny mateřských škol. Díky tomu se dá s dětmi lépe pracovat a zaměřovat se na individuální přístup k jednotlivým dětem, a to i v případě, že jsou ve třídě děti ze znevýhodněných prostředí. Učitelka z modré třídy má také zkušenosti se spoluprací s nízkoprahovým zařízením, které se věnuje romským dětem na nedaleko vzdálené ubytovně. Společně se sociálními pracovníky, kteří se o romské děti na ubytovně po odpoledních starají, pracovala tato učitelka na přípravě dětí pro nástup do základní školy za aplikování jednotného přístupu k dětem. Tyto spolupráce probíhají pod vedením sociálního pedagoga, se kterým byl v rámci výzkumného šetření provedený rozhovor.

V rozhovoru bylo také zmíněno působení psychologa na základní a mateřské škole. Všechny děti ví, že si mohou jít s psychologem kdykoliv promluvit. Také učitelky mohou vyhodnotit, zda by dítěti prospěla péče psychologa. V takovém případě mohou dítěti návštěvu psychologa doporučit. Ve škole se však objevují i takové případy, kdy si rodič nepřeje, aby jeho dítě mluvilo s psychologem o samotě. Pokud psycholog neřeší problém dítěte přímou intervencí v bezprostředním kontaktu s dítětem, využívá možnosti pozorování dítěte během hry. Z tohoto pozorování pak psycholog doporučí učitelkám, co by mohlo dítěti pomoci.

Práce učitelů s kolektivem třídy

V modré třídě nechyběl dostatek prostoru pro volnou hru dětí. Učitelka dbala na to, aby děti měly možnost ke hraní, a aby nedocházelo k zahlcení dětí příliš velkým množstvím požadované aktivity a připravených činností. Díky tomuto přístupu vládlo v kolektivu příjemné klima. Ve žluté třídě byly do programu dne zakomponovány relaxační chvilky, které byly mimo jiné velmi nápomocné při zvládnání Ivanových výkyvů nálad. Děti se učily trpělivosti, když učitelka Ivanovi překládala některé věty během řízených činností.

Učitelka ze žluté třídy dále upozornila na to, že tím, že se jedná o základní a mateřskou školu rodinného typu, na které se všichni dobře znají, snaží se navzájem si vyhovět a jsou zvyklí na přítomnost romských dětí, nikdy se nesetkala s tím, že by se někdo z dětí například někomu posmíval, že má roztrhané tričko.

Spolupráce učitelů v mateřské škole

V této oblasti nebyly v mateřské škole zaznamenány žádné velké obtíže. V komunikaci mezi učiteli nesmí podle obou učitelek chybět pravidelnost. Jejich jednání během pozorování toto tvrzení potvrdilo. Učitelky spolu při každé vhodné příležitosti konzultovaly problémy, které vyvstaly, ať už to bylo ve žluté nebo v modré třídě. K řešení problémů přistupovaly stejným způsobem. Také při osobní schůzce s přítelkyní otce Šimona a Tamary byly obě učitelky přítomné. Obě učitelky jsou otevřené hledání nových řešení a realizování nových nápadů. Efektivní komunikace a spolupráce učitelek se prolíná všemi oblastmi, které byly zkoumané.

Práce asistenta pedagoga a sociálního pedagoga v mateřské škole

Ani v jedné z těchto zkoumaných tříd nebyl přítomný asistent pedagoga. Děti z mateřské školy však mají možnost využít působení vychovatelky, která je vystudovaná sociální pedagožka a školního psychologa. Oba pracovníci jsou součástí školního poradenského pracoviště na základní škole, ke které je mateřská škola přidružená. V praxi se jejich činnost v mateřské škole uplatňuje tehdy, vyhodnotí-li učitelky z mateřské školy, že některé z dětí potřebuje pomoc psychologa nebo sociálního pedagoga. V takovém případě může učitelka odborníky oslovit a požádat je o spolupráci.

Vystudovaná sociální pedagožka Laura v rozhovoru uvádí věci na pravou míru: „protože ta pozice není zakotvená v zákoně a není běžné, aby na školách byli sociální pedagogové, tak jsme využili pouze možnost šablon, které skončily a teď jsem momentálně na pozici vychovatele v družině. Takže oficiálně žádného sociálního pedagoga nedělám, ale samozřejmě ty věci, které jsem dělala předtím, tak pořád pokračují. Zkrátka se snažím pomoci, jak se dá.“ Laura v rozhovoru také vysvětlila, že předtím, než pracovala na pozici sociálního pedagoga, byla deset let asistentem pedagoga pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Jednalo se o jinou pozici než o klasického asistenta pedagoga. Laura měla na starost všechny sociálně znevýhodněné děti ve škole. Tyto děti si během vyučování brala z hodin a doučovala je. Nešlo jenom o klasické doučování školního učiva, ale v mnoha případech šlo o děti, které přišly do školy naprosto nepřípravené, neboť jejich docházka do mateřské školy byla zanedbávaná. Takové děti měly často problém se sebeobsluhou a s hygienickými návyky. Laura jim byla psychickou podporou a rozvíjela jejich sociální dovednosti. Ve chvíli, kdy se stala sociálním pedagogem, přibyla jí na starost spolupráce s OSPOD, spolupráce s nízkoprahovými zařízeními a spolupráce s rodinami, do kterých docházela, když bylo potřeba.

Laura také na základní škole zavedla program Obědy pro děti, díky kterému mají některé děti obědy ve škole zdarma. Tento projekt se však zatím nevztahuje na mateřskou školu, ale Laura společně s učitelkami z mateřské školy hledá cestu, jak dosáhnout toho, aby některé děti v mateřské škole mohly využít stejné možnosti jako děti na základní škole.

Laury náplní práce není při docházce do rodin ze sociokulturně znevýhodněného prostředí řešení veškerých problémů rodiny. Spíše se v této roli cítí být prostředníkem, který ví, na koho se kdy obrátit, a s kým navázat spolupráci, aby bylo rodině vhodně pomoheno. Tato spolupráce často probíhala s nízkoprahovým zařízením, které náleží k již dříve zmiňované ubytovně s poměrně vysokým počtem ubytovaných romských rodin. V ubytovně poskytovali pracovníci nízkoprahového zařízení sociální terénní službu, jejíž náplní bylo zaměřit se na školní připravenost dětí ve spolupráci s Laurou. Pracovníci nízkoprahového zařízení se sociálním pedagogem komunikovali za účelem zjišťování, jaké schopnosti, dovednosti či znalosti je třeba s dětmi procvičovat.

Laura na ubytovnu docházela i s některými učitelkami na konzultace a poskytovala sociálním pracovníkům některé učebnice pro doučování dětí. Dále Laura řešila s těmito pracovníky případy, kdy se například zjistilo, že některé z dětí nemá oblečení, nebo že nechodí do školy, protože nemá peníze na svačinu.

Spolupráce mateřských škol s OSPOD

Učitelky z mateřské školy uvedly, že nemají se spoluprací s OSPOD zkušenosti, neboť tuto práci vykonává sociální pedagog. Kromě posílání pravidelných reportů o evidovaných dětech Laura spolupracuje s OSPOD z hlediska sociálně znevýhodněných dětí nejčastěji kvůli záškoláctví, které se mateřské školy netýká, a dále kvůli materiálnímu zajištění dětí. Ve chvíli, kdy dítě chodí do školy špinavé nebo nemá oblečení, tak Laura kontaktuje OSPOD, aby udělalo šetření. Nejčastější spolupráce s OSPOD se týkají výchovných problémů dětí, kdy škola využívá pravomocí OSPOD, jelikož ona sama s rodinou nic nezmůže.

Podle Laury se OSPOD vždy snaží problém dítěte řešit, avšak ne vždy to dopadne ke spokojenosti všech, jelikož i OSPOD má své limity. Ačkoliv Laura nemá špatnou zkušenost se spoluprací s OSPOD, vidí jeho problém v tom, že má velmi málo pracovníků. Případů, ke kterým jsou sociální pracovníci povoláváni, je naopak hojný počet. Snadno je tak OSPOD zahlcený a nastupuje určitá hierarchie v tom, jakému případu dát přednost. Ve chvíli, kdy OSPOD řeší týrání dítěte v rodině, bude pro něj tato situace primárnější než záškoláctví. Laura už za své roky praxe ví, co má smysl na OSPOD hlásit a s čím by OSPOD nic neudělal. V druhém případě vynakládá Laura veškerou snahu, aby bylo dítěti pomoheno vlastními silami školy. Jako příklad Laura uvedla situaci, kdy nahlásila na OSPOD dítě, které žilo s matkou v maringotce a nemělo se kde umýt. Jelikož matka sociálním pracovníkům OSPOD prezentovala, že se dítě chodí mýt k babičce, byl z šetření učiněn závěr, že situace není až tak vážná. Ve skutečnosti ale chlapec neměl prané oblečení, chodil špinavý a zapáchal. Škola proto nabídla rodině možnost, že se chlapec může sprchovat ve škole. Této možnosti rodina využila pouze jednou. Na závěr Laura dodává, že pomoc těmto dětem je někdy taková, že přesto, že udělá maximum, pomoc nemusí být rodinou přijatá a výsledky se tím pádem nedostaví.

6 DISKUSE

Bakalářská práce se zabývá začleňováním dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do kolektivu mateřské školy. Cílem výzkumného šetření bylo identifikovat efektivní přístupy při začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do kolektivu mateřské školy. Z pozorování kolektivu mateřských škol a z rozhovorů s učitelkami mateřských škol a sociálním pedagogem vplynuly odpovědi na výzkumné otázky.

Jaký vztah existuje mezi lokalitou, ve které se mateřská škola nachází a přítomností dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v mateřské škole?

Výzkum zaznamenal výskyt dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v lokalitách, ve kterých se ukazují ztížené podmínky v oblasti omezeného přístupu ke službám. Jedná se o odloučené lokality, ve kterých se rodiny potýkají s mobilní deprivací, která se, jak uvádí Šafr (2018), pojí s ekonomickou deprivací domácností a deprivací příležitostní. Dále je přítomnost dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v mateřských školách ovlivněná vybudováním zařízení, která poskytují rodinám určitou formu podpory, ať už se v rámci tohoto šetření jednalo o finanční dostupnost bydlení nebo o možnost terapeutické léčby. Učitelka Eva v rozhovoru zmínila, že při přijímání dětí do mateřské školy jsou děti bodovány, přičemž v přijetí dítěte do mateřské školy figuruje místo jeho trvalého bydliště. Nachází-li se bydliště dítěte ve stejné spádové oblasti jako mateřská škola, dítě dostane automaticky více bodů. Zvyšuje se tak šance, že dítě bude moci mateřskou školu navštěvovat. Na rozdělování dětí do škol podle spádových oblastí upozorňuje Dvořák et al. (2020) z toho důvodu, že tak může docházet k nerovnostem ve vzdělávání dětí.

Jaké projevy dítěte ze sociokulturně znevýhodněného prostředí vnímají učitelé mateřských škol jako vhodné příležitosti k jeho rozvoji?

V některých případech, které byly v rámci výzkumného šetření sledovány, dochází v rodinách ze sociokulturně znevýhodněného prostředí k nedostatečnému uspokojování psychických potřeb dítěte. Helus (2015) tento jev popisuje v souvislosti se vznikem deviací v raném věku dítěte, kdy podle něho nedochází k naplnění potřeby pevné citové vazby k blízké osobě, a tím se začne u dítěte prohlubovat citově sociální deprivace,

kteřá dlouhodobě přetrvává až do dospělosti. Takový člověk není schopen přijímat, ani dávat lásku ostatním lidem, neorientuje se ve svých citech a není schopen empatie. Z rozhovoru s Danou se ukázalo, že z jejího pohledu by Sabina tímto jevem mohla být ohrožena, protože je ve vztazích k ostatním dětem v kolektivu mateřské školy chladná. Učitelka v rozhovoru uvedla, že se jí matka Sabiny svěřila s tím, že dívka má pocit, že jí děti ve třídě nemají rády. Zde se učitelce nabízí prostor k tomu, aby nezlehčovala Sabiny pocity a kladla si při práci s kolektivem cíl odbourávat toto Sabiny přesvědčení. Autenticitou v chování učitelky, která byla pozorována během výzkumného šetření, dochází k posílení důvěry dítěte k učitelce a skrze to vzniká prostor pro uspokojení potřeby úspěchu a sebeuplatnění dítěte. Dítě si tím začne uvědomovat svoji hodnotu a chápe smysl navazování vztahů s vrstevníky (Procházka et al., 2018).

Také stěhování, se kterým se potýkala velká část dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, způsobovalo určité změny v chování dětí. Učitelky se v několika případech zmiňují o narušování režimu a nedodržování pravidel ve třídě, ačkoliv v červené třídě se dále ukázalo, že svůj podíl na tom mají i nesrovnalosti mezi zaměstnanci mateřské školy. V praxi se tento problém projevoval tak, že děti byly nejisté a v některých případech se tato nestabilita ukázala v častých změnách nálad. Takové změny v chování dítěte popisuje Kořátková (2014), která uvádí, že jejich spouštěčem mohou být náhlé a časté změny v životě dítěte. Zpupnému dítěti podle ní prospěje rovnováha ve výchově, a tedy i apelování na to, aby dítě konalo ústupky. To ho osvobodí od role hlavního aktéra při utváření pravidel a může se tak plně soustředit na svůj rozvoj. Kořátková (2014) dále upozorňuje na to, že hrozí odklon dítěte od skupiny nebo zaujetí bojovného postoje proti celé skupině. Tyto postoje vůči kolektivu mateřské školy se objevily v chování Sabiny. Svou bdělost při své práci potvrdila dotazovaná učitelka tím, že uvedla, že trvá na tom, aby dítě přes své výkyvy nálad pravidla dodržovalo.

Ve žluté třídě, kde se učitelka setkala s obdobným problémem, bylo navíc vyzorováno, že učitelka záměrně zařazuje v průběhu dne větší počet relaxačních chvil, díky kterým docházelo ke zklidnění dítěte s problémem stejného charakteru jako u Sabiny. Zde však navíc figuruje frustrace z neznámého prostředí a jazyková bariéra. Tato situace může být pro dítě velmi náročná, neboť nedochází pouze k jeho náhlému odloučení od svých blízkých lidí, ale rovnou se ocitne v prostředí, kterému nerozumí v mnoha rovinách – od jazykové bariéry, přes nastavená pravidla, až po výzdobu prostor mateřské školy (Dvořáková, 2003).

Sestry Anežka a Eliška, které se postupně vyrovnávají s náhlými změnami v životě a dočasným odloučením od matky v brzkém věku, se po celou dobu pozorování projevovaly jako tiché a velmi samostatné děti. Z Janiny výpovědi vyplývá, že v jejich případě vidí příležitosti k rozvoji v kresbě. Jedná se o činnost, která je dívkám přirozená, považují ji za zábavnou aktivitu a zároveň představuje určitou formu terapie. Jana využívá kresby dětí k diagnostice, která jí navádí k lepšímu porozumění potřeb dětí. Kořátková (2014) pokládá právě pedagogickou diagnostiku za důležité pojítko k naplňování individualizace ve vzdělávání, kdy dochází ke zjišťování aktuálních potřeb dítěte v rámci jeho rozvoje, aby mohla být přijata taková opatření, která budou brát ohled na možnosti dítěte, a bude se skrze ně uskutečňovat přirozený vývoj dítěte.

Specificky u dítěte s romskými kořeny poukázala učitelka Jana na chlapcův cit k hudbě, ve kterém vidí naději při získávání komunikačních dovedností dítěte. Jelikož dítě vyrůstá v nepodnětném prostředí, kde mu není věnována dostatečná péče rodičů, není schopno v šesti letech používat řeč. Jana se snaží alespoň v malé míře zastoupit tuto absenci rodičovské péče a procvičuje s chlapcem motoriku mluvidel. Jejím přístupem se shoduje s tvrzením Šulové a Dunovského (1999), kteří uvádí, že Romové by měli dostávat šance využít například svůj hudební a umělecký cit nebo se angažovat v řemeslných pracích. Dítě má skrze činnost, ve které vyniká, možnost zažít v kolektivu úspěch a přijetí (Dvořáková, 2003).

Pokud se dítě ze sociokulturně znevýhodněného prostředí ocitá často v úzkostných stavech, osvědčilo se učitelkám pořídit mu kompenzační pomůcku v podobě jeho oblíbeného předmětu, který mu pomáhá vyrovnat se se svými problémy. Sabina například používá deníček, ve kterém má fotografie své rodiny a hezkých momentů v jejím životě. Helus (2015) v této souvislosti vysvětluje, že v případě nedostatku lásky si v sobě dítě může vybudovat mechanismus, který mu pomáhá vyrovnat se se strádáním.

Jaká pozitiva má z pohledu učitelů mateřských škol začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do kolektivu mateřské školy?

Ve třídách s důrazem na prosociální citění dětí je podle provedeného šetření ze strany dotazovaných učitelek iniciována maximální snaha začlenit děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do kolektivu mateřské školy. Ze získaných poznatků z pozorování a rozhovorů vyplývá, že se jedná o jednotlivá prostředí, která dětem ze sociokulturně znevýhodněného prostředí prospívají a napomáhají jim najít své uplatnění ve společnosti. Šturma (2003) považuje přítomnost dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole za obohacující pro všechny děti a nepovažuje jejich přítomnost za něco, co by jim bránilo v rozvoji. Učitelka Eva se svěřila s tím, že díky těmto dětem zažívají ve třídě společně větší sounáležitost. Učitelka Jana vnímá jako velké pozitivum přítomnost asistenta pedagoga, díky kterému je jí v heterogenní třídě umožněno pracovat s dětmi ve skupinách.

Záměr učitelek probouzet v dětech cit k lidskosti je úzce spjatý s přítomností dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí nebo dětí s jakýmkoliv jiným znevýhodněním, neboť jak v rozhovoru uvedla učitelka Karolína, už jejich přítomnost nabízí podněty k našemu zamyšlení a hledání nových cest, a to je podle ní přínos pro mateřskou školu. Helus (2015) v této souvislosti zmiňuje, že existence odlišnosti vede ke kultivaci osobnostních a sociálních hodnot učitelů i dětí. V praxi lze na tento jev poukázat v případě Sabiny, kdy její přesvědčení, že není přijímána ostatními, vzbuzuje v učitelce, jak uvedla, zodpovědnost zbourat tuto bariéru. Dále učitelka Dana vyzdvihla propojení mateřské školy s reálným světem, kdy vede svou třídu k zažívání prosociálního chování v přirozených situacích, nikoliv pouze formou hry. Konkrétní naplnění tohoto záměru probíhá díky spolupráci mateřské školy s domem pečovatelské služby.

Jaká negativa má z pohledu učitelů mateřských škol začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do kolektivu mateřské školy?

Ve všech třídách se momentálně často dotazované učitelky potýkají s nezodpovědným přístupem rodičů k dětem, kdy v rodinných vztazích figuruje neúplnost rodiny nebo její dočasné odloučení. Vážnost těchto, ale i jiných problémů, kterými si děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí prochází, zaměstnává učitelky natolik, že někdy ztrácí motivaci do práce. Porovnáme-li výpovědi učitelek z mateřských škol v první případové studii s výpovědi učitelek z druhé případové studie, můžeme si povšimnout rozdílů v odlišném systému využívaného při začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do kolektivu mateřské školy. Učitelky z první případové studie nemají jinou možnost než si při řešení problémů týkajících se těchto dětí pomoci vlastními silami, maximálně se mohou poradit se svými kolegyněmi. Učitelka Jana si například stěžuje na velmi nízkou angažovanost OSPOD v případech dětí, které jsou v jejich evidenci. Z její výpovědi jde cítit přetíženost a příliš vysoké nároky na učitele v této oblasti. Také rozhovor s učitelkou Danou z vedlejší mateřské školy šel k obdobným závěrům. V druhé případové studii se pohybujeme na území mateřské školy, která je přidružená k základní škole, a z toho pro ni plynou určité výhody. V rozhovorech s učitelkami v této mateřské škole jsem se s nespokojeností s příliš velkým tlakem na výkon učitele nesetkala.

V negativním světle bylo ve třech zkoumaných třídách vnímáno nastavování jednotných pravidel a jejich dodržování. Ve vztahu k tomuto problému Jana upozorňuje na vliv aktuálního složení třídy. Dále uvádí, že díky velmi specifickým potřebám jednotlivých dětí ve třídě, se setkává s opakovaným neúspěchem, což má negativní vliv na další práci s kolektivem. Podle Dvořákové (2003) je vhodné nastavit jednoduchá pravidla společně s dětmi a při výchově vycházet ze vzniklých situací, aby se děti krok za krokem učily nepovažovat jinakost za známku méněcennosti a rozdíly vnímaly jako běžnou a přirozenou věc.

Na rozdíl od dětí z ostatních tříd, kde se většinou každý rok obměňuje složení dětí, jsou děti ze zelené třídy součástí jednoho kolektivu už od věku tří let, dobře se znají a jsou na sebe zvyklé. Tato skutečnost je vnímána očima jejich učitelky jako pozitivum. Kolektiv defacto nikdo výrazně nenarušoval až do chvíle, než se ve třídě letošní školní rok objevila Sabina s obtížnou adaptací. Z určitého úhlu pohledu se přirozeně stal tento příchod dívky pro učitelky přítěží, neboť třída se s něčím takovým dříve nesetkala. Otevřel se zde prostor pro uplatňování nových způsobů, které však například učitelka Karolína z druhé mateřské školy vnímá jako pozitivní příležitost nabízející se v rámci začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do kolektivu mateřské školy.

Jaké zkušenosti mají učitelé mateřských škol s komunikací s rodinami dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí?

Komunikace s rodinami ze sociokulturně znevýhodněného prostředí se beze sporu týká každého učitele, v jehož třídě je dítě z takového prostředí přítomné. Svě zkušenosti má s komunikací s rodinami ze sociokulturně znevýhodněného prostředí i učitelka Karolína. Podle ní je každá rodina velmi specifická, a proto se snaží rodinu poznávat a udržovat s ní pravidelný kontakt. Pohnětalová (2015) považuje za výhodu, když učitel zná rodinné prostředí dítěte. Může toho využít v případě vzniklých nesrovnalostí v komunikaci. Učitelky Karolína a Jana se dále ve svých výpovědích shodují na tom, že nelze očekávat příliš velké změny v chování rodiny, ale spíše se soustředit na společné hledání řešení, a to ideálně při osobním setkání. V rámci udržování přátelských vztahů a vzájemné důvěry také Karolína chodí jednou za čas s matkami všech dětí ze třídy na večeři. Tato výpověď se shoduje s tvrzením Uzlové (2010), která považuje pravidelnost setkávání a podávání informací o aktuálních okolnostech za podstatnou záležitost, neboť vede ke sjednocování přístupu k dítěti. Autorka dále doplňuje, že je dobré brát ohled na konkrétní možnosti rodiny.

Učitelka Eva má snahu na tom, aby byla komunikace co nejvíce uzpůsobena na takovou úroveň, aby měli rodiče co největší šanci pochopit to, co potřebuje učitelka rodičům sdělit. Někdy je podle ní potřeba informace několikrát zopakovat. O tomto přizpůsobování se zmiňuje Dvořáková (2003), kdy je podle ní třeba popisovat osnovy a cíle předškolního vzdělávání na konkrétních případech například při dotazování na oblíbené hry nebo hračky dětí. Postupně tak lépe pochopíme prostředí, ve kterém rodina žije.

Jaký vliv mají vztahy na pracovišti na začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do kolektivu mateřské školy?

V červené třídě dle pozorování není ve vztahu k celkovému klimatu třídy zcela úplně využíváno jeho potenciálu. Děje se tak z důvodu neurovnaných vztahů mezi některými pracovníky mateřské školy. Tyto nesrovnalosti pramení z nedodržování stanovených jednotných pravidel ze strany některých zaměstnanců, což nepříznivě ovlivňuje klima třídy, a to i přesto, že byla zaznamenána veškerá snaha dotazované učitelky pracovat na odstranění tohoto problému. Určitou roli v tom pravděpodobně sehrávají příbuzenské vztahy mezi některými zaměstnanci mateřské školy a dětmi, které tuto třídu navštěvují. Pozvolna dochází k uplatňování odlišných přístupů vůči dětem, a to má neblahý vliv na schopnost dětí zorientovat se ve skupině.

Jakým způsobem by měla z pohledu pedagogických pracovníků mateřská škola podporovat rodiny dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí?

Z pohledu učitelů je zřejmý stejný přístup k rodinám ze sociokulturně znevýhodněného prostředí jako k rodinám všech ostatních dětí. Při spolupráci s rodinou ze sociokulturně znevýhodněného prostředí však dochází k uplatňování několika zásad, které se opakují ve výpovědích učitelek. Řeč je o větší obezřetnosti učitelek, neboť mají zkušenosti, že jsou rodiny ze sociokulturně znevýhodněného prostředí poněkud vztahovačné a rychle útočí, protože mají dojem, že jim chce někdo ublížit. S tímto jevem učitelky pracují tak, že větší pozornost věnují pravidelné komunikaci na partnerské úrovni.

Štrbová et al. (2014) poukazuje na to, že v některých ohledech je situace zejména u rodin žijících v romské komunitě natolik komplikovaná, že je do ní třeba při snaze rozklíčovat situaci a nastolit změnu zapojit i další odborníky. V mateřské škole, která je přidružená k základní škole je díky této výhodě možné využít práce sociálního pedagoga, který pracuje přímo s těmito rodinami.

Z pohledu sociálního pedagoga, který působí v mateřské škole přidružené ke škole základní, by měla mateřská škola kromě témat, která se úzce týkají vzdělávání a výchovy dítěte podpořit rodinu také tehdy, neví-li si rady s nějakým problémem. S touto výpovědí se sociální pedagog shoduje s názorem učitelky Jany. Učitelka zmínila, že kdykoliv rodiče požádají o radu, která se nemusí nutně týkat přímo dítěte, pokusí se rodičům pomoci. V konkrétním případě učitelka Jana zmínila, že rodině poskytla kontakt na řemeslníka, který by rodině mohl pomoci vyřešit problémy s tvorbou plísně v jejich bytě. Takové pomocné kroky zvenčí, které slouží k umožnění plnění funkce rodiny nazýváme sanace rodiny (Dunovský, 1999). Během své praxe se učitelky většinou setkávaly s rodinami ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, které nemají o vzdělávání dítěte zájem, neboť ke vzdělávání nemají kladný vztah. Podle Uzlové (2010) se v některých případech objevuje při kooperaci s rodinou ze sociokulturně znevýhodněného prostředí negativní vztah rodiny ke vzdělávání.

Sociální pedagožka Laura dále v rozhovoru popisuje situace, kdy docházela přímo do rodin ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a její role spočívala v tom, že věděla, na koho se, s jakým problémem obrátit nebo komu předat péči o rodinu, neboť podle ní nemůže škola suplovat úplně vše. Ona sama se zabývala převážně přípravou dětí na školní docházku. Tento úkol neobnášel pouze procvičování dovedností, které jsou od dítěte očekávány u zápisu do první třídy, ale velmi často s dětmi pracovala na získávání dovedností v oblasti sebeobsluhy a zdravých hygienických návyků. Tománek (2015, s.167) popisuje, že sociální pedagog se soustřeďuje na „řešení sociální situace žáků a její negativní dopady na vzdělávání, pravidelnou školní docházku, fungování základních společenských mechanismů v rodině a přítomnost základních sociálních a hygienických návyků u žáka“. Laura také uvedla, že je velmi často ve spolupráci s nízkoprahovými zařízeními, které pomáhají rodinám tam, kde to z její pozice už není možné.

V mateřských školách v první případové studii nemají učitelky možnost využít působení sociálního pedagoga, ačkoliv v rámci šablon byla zaznamenána snaha ze strany ředitelky zapojit sociálního pedagoga do péče o děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Učitelkám potom nezbývá nic jiného než se spolehnout na své vlastní síly ve spolupráci s dalšími učitelkami v mateřské škole při podpoře rodin ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Z výpovědí učitelek, které se nachází v této situaci vyplývá, že pro učitele je tato spolupráce s rodinami ze sociokulturně znevýhodněného prostředí velmi náročná, a to hlavně v červené třídě, kde řeší učitelky mnoho komplikovaných situací dětí a jejich rodin ve vztahu k prospívajícímu rozvoji dítěte.

Dále se ukázalo, že dotazované učitelky mají velmi málo zkušeností se spoluprací s OSPOD a obtížně posuzují, kdy nahlásit dítě na OSPOD, a kdy to není nutné. Sociální pedagožka, která s OSPODEM pravidelně komunikuje uvedla, že za roky její praxe už ví, kdy, a co hlásit na OSPOD. V případě dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí nejčastěji spolupracuje s OSPOD kvůli nedostatečnému materiálnímu zajištění dítěte nebo kvůli záškoláctví, které se však týká dětí ze základní školy. V případě, že dítě nemá oblečení nebo chodí do školy špinavé, vyplatí se podle Laury nahlásit tuto skutečnost na OSPOD, aby jí prošetřila.

Jaký přínos představuje pro předškolní děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí práce sociálního pedagoga?

Jak již bylo zmíněno, situace při začleňování dětí do kolektivu mateřské školy může být velmi komplikovaná. V případě mateřské školy, která využívá přítomnosti školního poradenského pracoviště v rámci základní školy, zvládá díky zaběhnutému systému při vzdělávání dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí personál tyto situace velmi obstojně. Na rozdíl od mateřských škol z první případové studie, se tato mateřská škola při hledání jakýchkoliv postupů výrazně více opírá o spolupráci, ať už jde o spolupráci mezi zaměstnanci mateřské školy a přidružené základní školy nebo o spolupráci mezi učiteli a rodiči. Jak potvrzuje sociální pedagožka Laura, „je to úzká spolupráce všech těch dospělých, kteří tady jsou na tom nějak zainteresovaní. Nikdy to není práce jednoho člověka.“ Tuto kooperaci, která tvoří vhodné podmínky pro začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí vnímám jako velký přínos při začleňování těchto dětí do kolektivu mateřské školy.

Z výzkumného šetření vyplývá, že sociální pedagog představuje přínos pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí díky procvičování jejich sociálních dovedností a dalších oblastí, které se týkají školní připravenosti dítěte. Tím se sociální pedagog podílí na snižování nerovností ve vzdělávání. Podle Dvořáka et al. (2020) je úspěšnost dětí ve školách u nás poměrně silně závislá na sociálním prostředí, ze kterého jednotlivé děti přicházejí do školních lavic. Z tohoto výzkumného šetření dále vyplývá, že sociální pedagog vykonává určité kroky v péči o dítě tehdy, když OSPOD posoudí, že situace není natolik vážná, aby učinil zásah do rodiny.

ZÁVĚR

Náročné situace, ve kterých se často nacházejí učitelé v mateřských školách vzhledem k inkluzivním přístupům ve vzdělávání, mne přesvědčují, že je třeba posílit tento princip fungování škol tím, že budeme neustále hledat nové způsoby, jak efektivně zajistit začleňování dětí do kolektivu mateřské školy a dále prosazovat propojování odborníků při vzdělávání a výchově dětí. Při snaze přibližovat se řešení tohoto nelehkého úkolu je výhodou mateřských škol, že zde vzniká unikátní prostor pro zaměření se na rozvoj sociálních a emočních dovedností, který je pro blaho naší společnosti velmi zásadním předpokladem z více pohledů.

Poznatky z výzkumného šetření se v mnohém shodují s mým očekáváním, které jsem nabyla v rámci studia tohoto tématu nejen při zpracovávání bakalářské práce. Překvapivým momentem pro mě bylo zjištění, jak velký vliv na začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí mají zprvu velmi nepatrné kolize, které mohou nastat ve vztazích v kolektivu mateřské školy. Tato úzká propojenost je důkazem toho, že se vyplatí vytvářet v prostředí mateřské školy komunitu, která bude otevřená a respektující ke všem jejím členům.

Při zpracování bakalářské práce mě vedl k cíli můj zápal pro vytváření podmínek k umožnění seberealizace všech, kteří mají zájem přispívat svými činy k blahobytu. Věřím, že takoví lidé by měli být slyšeni bez ohledu na to, do jakého prostředí se narodili. Mým celoživotní cílem je tyto lidi podporovat, ať už v jejich raném věku života nebo v dospělosti.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- AION CS. (2010). *Zákony pro lidi*. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72#p3>
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. In P. A. Cowan & E. M. Hetherington (Eds.), *Family transitions (Advances in family research series)* (s. 111—163). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Baslerová, P., Michalík, J., & Monček, J. (2015). Komu jsou podpůrná opatření určena. In J. Michalík, P. Baslerová, L. Felcmanová, et al., *Katalog podpůrných opatření* (s.39—53). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Bernard, J. (2018). Rezidenční kontext a různé formy nerovností – sociologické perspektivy. In J. Bernard (Ed.), *Nic se tady neděje...: životní podmínky na periferním venkově* (s. 23—45). Sociologické nakladatelství (SLON) v koedici se Sociologickým ústavem AV ČR.
- Bořkovicová, M., Bořkovec, M., Gajdošová, J., Habart, T., Kitanovská, J., Klingerová, P., Morávková Krejčová, L., Pekárková, S., Pospíšilová, Z., Ranglová, K., Šebová, B., Štrachová, K., Tomalová, P., Vožechová, J., Vyšínová, P. (2013). *Mají na to – Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ*. <http://majinato.cz/25-zasitovani-a-spoluprace-s-institucemi-a-nevladnimi-organizacemi.php#:~:text=Spolupr%C3%A1ce%20s%20pracovn%C3%ADky%20OSPOD,Co%20vykon%C3%A1v%C3%A1%20OSPOD%3F&text=Pravomoc%C3%AD%20soci%C3%A1ln%C3%ADch%20pracovn%C3%ADk%C5%AF%20z%20OSPOD,t%C5%99et%C3%AD%20osoby%20a%20p%C4%9Bstounsk%C3%A1%20p%C3%A9%C4%8De>
- Čadová, E., & Baslerová, P. (2015). Školská poradenská zařízení a jejich činnost v oblasti podpůrných opatření. In J. Michalík, P. Baslerová, L. Felcmanová, et al., *Katalog podpůrných opatření* (s.69—84). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Danišová, J., & Daniš, P. (2020). *Svobodná hra: jak nechat vyrůst radostné, odolné a samostatné děti*. Smart Press.
- Dvořák, T., Prokop, D., Krajčová, J., Münich, D. (2020). Podoby a příčiny nerovností v českém vzdělávání. In D. Prokop, V. Korběl, T. Dvořák, L. Marková, D. Gardošíková, J. Grossmann, V. Korběl, J. Krajčová, D. Münich, *Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivity* (s.10—43). Nadace České spořitelny.

- Cílková, E., & Borešová, P. (2011). *Náměty pro multikulturní výchovu*. Portál.
- České vzdělávání a Evropa. (1999). Tauris.
- Dunovský, J. (1999). Poruchy rodiny ve vztahu k dítěti. In J. Dunovský (Ed.), *Sociální pediatrie* (s. 101—105). Grada.
- Dunovský, J., & Kovařík, J. (1999). Rodina. In J. Dunovský (Ed.), *Sociální pediatrie* (s.91—93). Grada.
- Dvořáková, M. (2003). Multikulturní výchova v mateřské škole. In V. Mertin & I. Gillernová (Eds.), *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (s.179—184). Portál.
- Gardošíková, D., Korbel, V., Marková, L. (2020). Příklady intervencí pro snižování nerovností ve vzdělávání a jejich dopadů. In D. Prokop, V. Korbel, T. Dvořák, L. Marková, D. Gardošiková, J. Grossmann, V. Korbel, J. Krajčová, D. Münich, *Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivity* (s.86—107). Nadace České spořitelny.
- Habrová, M. (2015). Definice sociálního znevýhodnění. In L. Felcmanová & M. Habrová, et al., *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění* (s. 8—10). Univerzita Palackého.
- Helus, Z. (1999). Ohrožení a možnosti vývoje dítěte v naší době. In V. Spilková & H. Hejlová (Eds.), *Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy na přelomu století* (s. 13—22). UK PedF.
- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Portál.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada.
- Jakoubek, M. (2005). Multikulturalismus vs. Kultura (na příkladu tzv. Romů a „jejich“ kultury. In T. Hirt & M. Jakoubek (Eds.), *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: antropologická perspektiva* (s. 198—235). Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
- Kalhous, Z. (2002). *Školní didaktika*. Portál.

Kotlár, D., & Kotlárová, A. (2008). Výchova a vzdelavanie ako základný pilier spoločnosti. In J. Balvín (Ed.), *InteRRa 5. Interkulturalita a rómska národnostná menšina v sociálnych a pedagogických súvislostiach* (s. 287—297). Univerzita Konštantína filozofa v Nitre.

Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Grada.

Kozubík, M. (2008). Sociálne vyčlenenie a etnicita rómskej národnostnej menšiny obce Huncovce — teoretické východiská. In J. Balvín (Ed.), *InteRRa 5. Interkulturalita a rómska národnostná menšina v sociálnych a pedagogických súvislostiach* (s. 130—137). Univerzita Konštantína filozofa v Nitre.

Krajčová, J., & Münich, D. (2020). Jsou nerovnosti ve vzdělávání problém z ekonomického hlediska?: Ekonomické dopady nerovností: Projekce dopadů zvýšené gramotnosti na HDP. In D. Prokop, V. Korběl, T. Dvořák, L. Marková, D. Gardošíková, J. Grossmann, V. Korběl, J. Krajčová, D. Münich, *Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivity* (s.50—61). Nadace České spořitelny.

Langmeier, J., & Matějček, Z. (1974). *Psychická deprivace v dětství*. Avicentrum.

Matějček, Z., & Langmeier, J. (1981). *Výpravy za člověkem*. Odeon.

Matějček, Z. (2008). *Co děti nejvíc potřebují*. Portál.

Mertin, V. (2003). Příprava dítěte pro základní školu – problematika školní připravenosti. In V. Mertin & I. Gillernová (Eds.), *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (s.217—230). Portál.

Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L. (2015). Podpůrná opatření ve vzdělávání. In J. Michalík, P. Baslerová, L. Felcmanová, et al., *Katalog podpůrných opatření* (s.27—37). Univerzita Palackého v Olomouci.

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada.

Němec, Z., Teplá, M., Felcmanová, L. (2015). *Asistent pedagoga: Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Verlag Dashöfer.

Němec, Z., & Martinovská, P. (2018). *Asistent pedagoga v mateřské škole*. Raabe.

- Pemová, T., & Ptáček, R. (2022). *Data o dětech: Sociálně-právní ochrana dětí v České republice v datech*. Grada.
- Pohnětalová, Y. (2015). *Vztahy školy a rodiny: případové studie*. Gaudeamus.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (1995). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Portál.
- Procházka, M., Najmonová, M., Finková, K., Hamerlová, L. (2018). Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí v mateřské škole a intervenující proměnné při rozvoji jejich sociálních a emočních dovedností. In A. Nohavová (Ed.), *Podpora a perspektivní rozvoj funkční gramotnosti ve školní praxi a v učitelském vzdělávání* (s.60—71). Eduko.
- Rezková, V. (2003). Děti a dospělí v procesu výchovy a vzdělávání. In V. Mertin & I. Gillernová (Eds.), *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (s.49—73). Portál.
- Shapiro, L. E. (2009). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Portál.
- Shaw, M. J. (1979). *Rular deprivation and planning*. Geo Abstracts.
- Slezáková, T., & Tirpáková, A. (2006). *Adaptácia dieťaťa na školu. Súčasné pohľady na pedagogickú teóriu a výskum*. Pedagogická fakulta UKF v Nitre.
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Albert.
- Šafr, J. (2018). Mezigenerační mobilita a perifernost místa bydliště v dětství. In J. Bernard (Ed.), *Nic se tady neděje...: životní podmínky na periferním venkově* (s. 123—144). Sociologické nakladatelství (SLON) v koedici se Sociologickým ústavem AV ČR.
- Šimíková, I., Bučková, P. & Smékal, V. (2003). Kvalita multietnického soužití. In P. Navrátil et al., *Romové v české společnosti* (s. 105—129). Portál.
- Špeciánová, Š. (2007). *Ochrana týraného a zneužívaného dítěte*. Linde.
- Štrbová, M., Selická, D., Švajcarová, M. (2014). *Rodinné a mezigeneračné väzby v súčasnej rómskej rodine*. STUDIO NOA.
- Šturma, J. (2003). Integrace dětí se zdravotním postižením v mateřské škole. In V. Mertin & I. Gillernová (Eds.), *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (s.161—170). Portál.
- Šulová, J. & Dunovský, J. (1999). Specifické problémy romského dítěte. In J. Dunovský (Ed.), *Sociální pediatrie* (s. 188—193). Grada.

Tománek, L. (2015). Sociální pedagog. In J. Michalík, P. Baslerová, L. Felcmanová, et al., *Katalog podpůrných opatření* (s.167—170). Univerzita Palackého v Olomouci.

Uzlová, I. (2010). *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Portál.

Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie*. Portál.

Vágnerová, M. (2001). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Karolinum.

Vlasák, M. (2022). Svět se mění, vzděláváme už „digitální domorodce“. Je tedy potřeba změnit i výuku. Universitas. <https://universitas.cz/tema/8132-svet-se-meni-vzdelavame-uz-digitalni-domorodce-je-tedy-potreba-zmenit-i-vyuku>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. (2004). Tiskárna Ministerstva vnitra.

SEZNAM PŘÍLOH

Tabulka 1: Seznam komunikačních partnerů.....	46
Tabulka 2: Kódování rozhovoru	85
Obrázek 1: Struktura úvodního rozhovoru pro učitele	84
Obrázek 2: Ukázka kódování rozhovoru.....	86

PŘÍLOHA 1 – ÚVODNÍ ROZHOVOR

Obrázek 1: Struktura úvodního rozhovoru pro učitele

4 Okruhy:

1. Obecná charakteristika MŠ

- Jaké zaměření má MŠ? V čem by se dalo říct, že je specifická?
- V jakém prostředí se MŠ nachází?
- Z jakých lokalit přicházejí děti do MŠ? (např. výskyt ubytovny v blízkosti MŠ)
- Kolik dětí je ve třídě?
- Jedná se o třídu homogenní/heterogenní? Věkové složení – spíše předškoláci/mladší děti?
- Jak dlouho pracujete jako učitelka v MŠ? (přibližně)
- Jak byste popsala třídu z hlediska jejího složení? Vzhledem k Vaším zkušenostem, považujete tuto třídu spíše za problémovější nebo za úspěšnou? Proč?

2. Anamnestické údaje

- Kolik konkrétních případů dětí s výskytem výraznějších odchylek v jejich vývoji či chování (soc. dovednostech, hygieně, řeči, ...) momentálně ve třídě sledujete? Můžete jmenovat o jaké problémy se jedná?
- Máte pocit, že v těchto všech případech hraje svou roli přítomnost a vlivy sociokulturně znevýhodněného prostředí, ve kterém dítě vyrůstá? Lze podle Vás považovat za děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí všechny děti, které vykazují v této třídě určité odchylky nebo sledujete/znáte u některých dětí možnost výskytu jiných příčin zaostání, než je prostředí, ve kterém dítě žije?
- Jedná-li se o starší děti, měla jste možnost sledovat jejich vývoj již od mladšího věku? Pokud ano, v jakých konkrétních oblastech dítě/děti zaostávalo/y a jakým způsobem jste se snažila tyto problémy zmírnit? Jak velké cíle jste si při tom stanovovala? Povedlo se těchto cílů dosáhnout? Jak dlouho trvalo, než jste viděla první pokroky u dítěte? Pokud se u sociokulturně znevýhodněného dítěte podařilo dosáhnout výrazného zlepšení v určité oblasti, za jak dlouhou dobu se to povedlo?
- Jaký je nejčastější problém(my), se kterým se u dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí setkáváte?

3. Práce učitele s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí

- Jaké metody a způsoby práce s dítětem ze sociokulturně znevýhodněného prostředí se Vám nejvíce osvědčily, jaké naopak ne? Pokud můžete, uveďte na konkrétních oblastech, se kterými máte osobní zkušenost, a které jsou důležitým předpokladem pro školní připravenost dítěte (sociální dovednosti, hygienické návyky, motorický rozvoj a další). Povězte mi o Vaší zkušenosti s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, které kvůli svému znevýhodnění měly/mají odklad školní docházky. Jde o častý scénář?
- Pozorujete některé pozitivní či negativní vlivy, které jsou způsobené výskytem dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, na kolektiv celé třídy? Jakým způsobem se snažíte s těmito vlivy pracovat? Zkoušíte vnést do kolektivu v MŠ některé hry nebo jiné prostředky pro prevenci před nálepkováním/vnímáním odlišností dětí. (dětská literatura, práce s příběhem, tvořivá dramatika, ...)

4. Spolupráce

- Spolupracujete se svými kolegyněmi na řešení problémů dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí? Snažíte se sjednotit přístupy k dítěti nebo funguje podpora ze strany učitelů individuálním způsobem? Pokud o problémech dítěte komunikujete s dalšími učitelkami, je to spíše oficiální cestou např. na poradách nebo na osobnější úrovni?
- Jaké zkušenosti máte se spoluprací s rodinou dítěte ze sociokulturně znevýhodněného prostředí? Máte vyzkoušené, jak s nimi co nejefektivněji komunikovat a vzbudit jejich zájem o dění v MŠ?
- Spolupracovala jste někdy s pracovníky OSPOD kvůli dítěti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí? Pokud ano, jak k této spolupráci došlo a jak jí hodnotíte?

PŘÍLOHA 2 – UKÁZKA KÓDOVÁNÍ ROZHOVORU

Tabulka 2: Kódování rozhovoru

Kategorie	Kódy
(A) Charakteristika mateřské školy	<u>Charakteristika mateřské školy</u> (A1) Jednotřídní mateřská škola (A1.1), <u>Charakteristika třídy</u> (A2) Lidové tradice (A2.1), heterogenní třída (A2.2), vysoký počet dětí (A2.3), inkluze (A2.4), velká náročnost (A2.5)
(B) Charakteristika lokality	Dobrá dostupnost pro odlehlé lokality (B1), terapeutická komunita (B2), pomoc místních (B3)
(C) Projevy dítěte ze sociokulturně znevýhodněného prostředí	Špatná docházka (C1), vysoká docházka (C2), komunikační problémy (C3), hudebnost (C4), špatné hygienické návyky (C5), neschopnost sebeobsluhy (C6), opožděný vývoj (C7), úzkost (C8), závislost na materiálních věcech (C9) vnitřní neúplnost (C10), vysoká nemocnost (C11), špatné návyky (C12), samostatnost (C13), žádný režim (C14)
(D) Rodinné situace	<u>Problémy rodiny</u> (D1) (ne)zaměstnanost (D1.1), problémy s bydlením (D1.2), ohrožení dítěte (D1.3), nízký intelekt (D1.4), neúplná rodina (D1.5), narkomanství (D1.6), omezená mobilita (D1.7), nepodnětné prostředí (D1.8) <u>Chování rodiny</u> (D2) Zájem rodiny (D2.1), neměnnost (D2.2), nedůvěra (D2.3)
(E) Komunikace s rodinou	Trpělivá komunikace (E1), sanace rodiny (E2), partnerský přístup (E3)
(F) Intervence a postupy učitele	Logopedická cvičení (F1), trpělivý přístup (F2), respektování vývojové posloupnosti (F3), nastavení hranic (F4)
(G) Spolupráce s OSPOD	Neefektivní práce (G1), psaní reportů (G2)
(H) Práce s kolektivem	Práce ve skupinách (H1), individuální přístup (H2), přijetí dítěte (H3), prosociální zaměření (H4)
(I) Spolupráce mezi učitelkami	Sjednocování postupu (I1), pravidelná komunikace (I2)
(J) Práce asistenta pedagoga, sociálního pedagoga	<u>Práce asistenta pedagoga</u> (J1) Přínosné opatření (J1.1), samostatnost (J1.2) <u>Práce sociálního pedagoga</u> (J2)

Obrázek 2: Ukázka kódování rozhovoru

Můžeme teď přejít ke konkrétním případům dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí?

Jana: „Bohužel tady byly ti dva kluci, kteří tady zatím nejsou. Teď ^{C1} často chybí. ^{C2} Loni nechyběli skoro vůbec, obzvlášť ten jeden tady byl pořád.“

Jak to, že letos nechodí?

Jana: „Tam se změnilo podle mě to, že nastal problém v zaměstnanosti. U obou rodin jsou vlastně rodiče zaměstnaní. Ale u toho Karla pracovala maminka jako ostraha security v Bille. Byla tam vlastně skoro pořád. ^{D1.1} Letos to nějak ustalo a teď dokonce jsem jí viděla už i v Lidlu s tím, že změnila tedy práci, ale zřejmě už asi moc nechodí a je doma. A byl tam problém, že ty děti byly před školou v 5:45 s mamkou. Oni jezdil z Netolic a čekali, až se otevře škola, protože já je nemůžu pustit do objektu mimo provozní dobu. Takže tady byli hrozně brzy ráno až do odpoledne někdy až do čtyř. Ty maminky byly v práci, ale jedno dítě mělo svého tatínka a jedno mělo přítele maminky. Rodina bydlela původně pohromadě v Netolicích ^{D1.2} ve dvou místnostech bylo asi 14 lidí. Potom do toho samozřejmě zasáhl OSPOD nějakým způsobem, takže ta jedna rodina se odstěhovala do Soukenic. Ti mají čtyři děti.“

A to mluvíte o rodině toho Karla?

Jana: „Ne, to je toho druhého chlapce. Karel je sám, ten sourozence nemá. Oni ^{D1.3} měli miminko, ale umřelo v osmi měsících.“

Víte proč se to stalo?

Jana: „Netuším. Řešila to i kriminálka, ale není z toho nějaký výstup, ^{D1.4} ale jelikož je ta rodina opravdu taková, jaká je, sociálně slabá, maminka je intelektově velmi slabá, tak tam se mohlo stát cokoliv. Takže v podstatě, když to řeknu ošklivě, svým způsobem oni to nijak ani úplně neřešili. Prostě se to stalo.“

Když říkáte, že je intelektově slabá, jak je to s komunikací? Je to náročné?

Jana: „Je to trošku složitější. Potřebuje ^{E1} vše vysvětlit, ^{E1} opakovaně vysvětlit, ^{E1} úplně jednoduše vysvětlit. ^{D2.1} Ona se vlastně snaží. Ona se i ptá nebo se chodí ptát, jestli Karel jí nebo jestli nezlobí. Ale samozřejmě, opakovaně se jí to řekne, vysvětlí a nepomůže to. Žijou, jak žijou. Je to pořád jakoby stejně. ^{D2.2} Karel teď vlastně, škoda že tu není, protože teď mu je pět let a jedenáct měsíců. Mluvil v podstatě zvuky, ani ne přírodní. Spíše takové skřeky. Potom se objevovalo loni na podzim „mama, mama“ nebo „táda, táda“.“ ^{C3}