

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2014-2017

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Monika Šulcová

**Vliv socioekonomického znevýhodnění na školní úspěšnost
u žáků 1. stupně ZŠ z pohledu speciální pedagogiky**

Praha 2017

Vedoucí bakalářské práce: PaedDr. Viola Rašínová

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2014-2017

BACHELOR THESIS

Monika Šulcová

**The influence of socioeconomic disadvantage to school
success for pupils in 1. grade of elementary school in the view
of special education.**

Prague 2017

The Bachelor Thesis Work Supervisor: PaedDr.Viola Rašínová

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 24.1.2017

Jméno autorky

Poděkování

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce PaedDr.Viole Rašínové za její ochotu, cenné rady, připomínky a podněty, které mi poskytla během realizace této práce.

Anotace

Předkládána bakalářská práce se zabývá problematikou socioekonomického znevýhodnění a jeho vlivu na školní úspěšnost u žáků mladšího školního věku. Socioekonomické znevýhodnění se promítá i do školního prostředí a je jedním z nezanedbatelných determinantů školní úspěšnosti. V teoretické části je definováno socioekonomické znevýhodnění, podrobněji, z pohledu psychologie, pedagogiky a sociologie, rozpracovány jednotlivé faktory ovlivňující školní úspěšnost a možnosti podpory dětem ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí. Praktická část analyzuje dostupnost volnočasových aktivit žákům ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí na konkrétní základní škole z pohledu vychovatelů, rodičů a dostupných školních dokumentů.

Klíčová slova

mladší školní věk, preprimární vzdělávání, preventivní programy, sociální znevýhodnění, socioekonomické znevýhodnění, školní družina, školní neúspěšnost, školní úspěšnost, školní zralost, školské poradenské služby, volný čas.

Annotation

Bachelor thesis deals of problematic of the socioeconomic disadvantage and its influence on the school success by the pupils on primary school. Socioeconomic disadvantage translates into the school environment and it is one of the inconsiderable determinants of the school success. In theoretical part is defined socioeconomic disadvantage by the view of pedagogy, psychology and sociology. Here are particular factors with influence on the school success and the possibilities of support for socioeconomically disadvantaged children elaborated. Practical part analyzes availability of leisure time activities for the socioeconomic disadvantaged pupils on definite primary school by the view of tutors, parents and obtainable school documents.

Keywords

leisure, preschool education, preventive programs, school club, school counseling services, school failure, school ripeness, school success, social disadvantage, socioeconomic disadvantage, younger school age.

ÚVOD.....	10
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ.....	11
1.1 Vymezení a faktory sociálního znevýhodnění.....	12
1.2 Definování socioekonomického znevýhodnění.....	14
1.2.1 Chudoba.....	15
1.2.2 Nezaměstnanost (nízké profesní zařazení).....	17
1.2.3 Stupeň dosaženého vzdělání - nízký sociální status.....	18
2 PŘIPRAVENOST DĚTÍ ZE SOCIOEKONOMICKY ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ NA VSTUP DO VZDĚLÁVACÍCH ZAŘÍZENÍ.....	19
2.1 Preprimární vzdělávání.....	20
2.2 Přípravné třídy.....	22
3 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST JAKO MĚŘÍTKO VÝKONU.....	23
3.1 Připravenost dítěte na školu - školní zralost.....	23
3.2 Školní úspěšnost.....	26
3.3 Příčiny školního neúspěchu.....	27
3.3.1 Intrapsychické příčiny školní neúspěšnosti.....	28
3.3.2 Biologicky-psychologické příčiny školní neúspěšnosti.....	29
3.3.3 Sociálně-psychologické příčiny školní neúspěšnosti.....	29
4 VLIV PROSTŘEDÍ A VÝCHOVY.....	32
4.1 Výchovný vliv rodiny.....	34
4.1.1 Funkce rodiny.....	35
4.1.2 Výchovný styl.....	37
4.2 Vliv výchovy ve volném čase.....	38
4.3 Výchovný vliv školy.....	40
5 ŠKOLSKÉ PORADENSKÉ SLUŽBY A JEJICH MOŽNOSTI V PROBLEMATICE SOCIOEKONOMICKÉHO ZNEVÝHODNĚNÍ.....	42
5.1 Školní poradenské pracoviště.....	43
5.1.1 Úloha speciálního pedagoga na ZŠ.....	43
5.2 Pedagogicko-psychologická poradna.....	44

5.3	Speciálně pedagogické centrum.....	44
6	MOŽNOSTI PODPORY ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTI ŽÁKŮM SE SOCIOEKONOMICKÝM ZNEVÝHODNĚNÍM.....	45
6.1	Preventivní programy a projekty nestátních neziskových organizací (NNO)	45
6.1.1	Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež.....	46
6.1.2	Projekt "Zdravá rodina"	46
6.1.3	Program "Obědy pro děti zdarma"	47
6.2	Cílená podpora v prostředí školy	47
6.2.1	Doučování.....	48
6.2.2	Programy školní družiny	49
	PRAKTICKÁ ČÁST	50
7	DOSTUPNOST VOLNOČASOVÝCH AKTIVIT ŽÁKŮM ZE SOCIOEKONOMICKY ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ V RÁMCI ŠKOLNÍ DRUŽINY PŘI ZŠ A MŠ DŘÍSY	50
7.1	Cíle a metodologie	50
7.2	Charakteristika místa šetření.....	51
7.3	Školní družina při ZŠ a MŠ Dřísy - analýza dokumentů	52
7.4	Rozhovor s vychovatelkami ŠD Dřísy.....	54
7.4.1	Cíl rozhovoru	54
7.4.2	Charakteristika vychovatelek	55
7.4.3	Záznamy rozhovorů s vychovatelkami	56
7.4.4	Závěry z rozhovorů s vychovatelkami	59
7.5	Dotazníkové šetření	61
7.5.1	Výzkumný vzorek - rodiče dětí, které navštěvují školní družinu	61
7.5.2	Dotazníkové šetření - rodiče žáků navštěvujících školní družinu při ZŠ Dřísy	62
7.5.3	Shrnutí dotazníkového šetření.....	71
7.6	Výsledky dotazníkového šetření	74
7.7	Shrnutí praktické části	74
	ZÁVĚR	77
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	78
	SEZNAM ZKRATEK	84

SEZNAM GRAFŮ	85
SEZNAM PŘÍLOH.....	86

ÚVOD

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou sociálního znevýhodnění - především socioekonomického znevýhodnění a jeho vlivu na školní úspěšnost u žáků mladšího školního věku. Po vymezení socioekonomického znevýhodnění jsou blíže popsány jeho nejzávažnější faktory, následně se práce podrobněji věnuje jednotlivým oblastem, které mají vliv na školní úspěšnost dětí pocházejících ze socioekonomicky znevýhodněných rodin. V další části se práce soustřeďuje na možnosti podpory, kterou je vhodné dětem ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí poskytnout.

Vzhledem ke stále se zvyšujícím počtům osob, které jsou ohroženy chudobou a úrovní nezaměstnanosti (tyto faktory patří k těm významnějším, které způsobují socioekonomické znevýhodnění) je v současné době problémem socioekonomického znevýhodnění ohroženo velké množství dětí. Proto je tato problematika velmi aktuální, a to i přesto, že ve školním prostředí je mnohdy socioekonomické znevýhodnění jen obtížně prokazatelné a stojí bokem pozornosti veřejnosti, která je orientována více na jedince se zdravotním znevýhodněním. Socioekonomické znevýhodnění nemusí být (a většinou také není) na první pohled patrné, avšak obvykle má pro dítě hluboké psychické a sociální důsledky.

Práce je rozpracována do šesti teoretických kapitol a praktické části, ve které se autorka, v návaznosti na teoretickou část, zaměřila na analýzu dostupnosti volnočasových aktivit realizovaných v rámci školní družiny při základní škole Dřísy dětem ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí. Nejprve je dostupnost aktivit hodnocena prostřednictvím analýzy dostupných školních dokumentů, následně se k problematice vyjadřují prostřednictvím rozhovoru vychovatelky školní družiny. Na závěr odpovídají na výzkumné otázky rodiče dětí, které navštěvují výše jmenovanou školní družinu. V rámci praktické části byly stanoveny výzkumné otázky, které byly v závěru bakalářské práce vyhodnoceny.

Cílem bakalářské práce je poukázat na problematiku socioekonomického znevýhodnění jako na jednu z determinantů školní úspěšnosti.

TEORETICKÁ ČÁST

1 SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ

Řada "klasické" speciálně pedagogické literatury se věnuje mimo jiné také historii péče o postižené od starověku po současnost. V historickém kontextu je často zmíněno i dělení společnosti na bohaté a chudé, se kterým se setkáváme i dnes. Ani v dnešní moderní společnosti nemohou někteří lidé dosáhnout takových životních podmínek, které by jim zajišťovali přiměřenou kvalitu života a jsou odkázáni na různé podpory, někdy jsou dokonce nuceni žít jako bezdomovci, děti nevyjímaje. Otázkou rovnosti ve vzdělávání se zabýval již např. J.A.Komenský, který ji vyjádřil v myšlence jednotné školy. Dále je vhodné zmínit i osobnost J.H.Pestalozziho, který založil Ústav pro výchovu žebračů a opuštěných dětí a ve světle humanistických ideálů dokazuje, že vzdělání pro všechny je sociální povinností státu. (Dvořáček, 2014)

V moderních světových dějinách se problematikou chudoby, vzdělání a odstraňování sociálních nerovností zabývá například Organizace spojených národů, která je dlouhodobě zařazuje mezi Cíle udržitelného rozvoje. (OSN, [online], [cit. 2016-08-18])

Česká republika ratifikovala řadu mezinárodních úmluv (Úmluva o právech dítěte, Základní listina práv a svobod) i v rámci vlastní legislativy České republiky (Ústava ČR), patří právo na vzdělání k základním lidským právům. Vzdělání má být přístupné všem bez rozdílu. Dodržování těchto práv a evaluace výsledků vzdělávání je předmětem některých výzkumů (např. PISA). Výsledky PISA 2012 poukazují na fakt, že v ČR nemají všichni stejné vzdělávací příležitosti. Jedním z faktorů, kterým jsou vzdělávací příležitosti ovlivněny, je socioekonomické zázemí a spatřuje možnosti nalézání (hledání) takových metod a postupů práce, které by toto znevýhodnění kompenzovaly ve školním prostředí.

1.1 Vymezení a faktory sociálního znevýhodnění

Pojem sociální znevýhodnění je definován v legislativě České republiky pouze v souvislosti se vzděláváním a to v Zákoně č.561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů, (dále školský zákon), §16, odst.4 takto: *Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo c) postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního právního předpisu...*" (Zákon 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, [online], [cit. 2016-08-11]) Česká republika. Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In Sbíрка zákonů, České republiky 2008, částka 103 Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>

Vyhláška č.147/2011 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných hovoří o žácích se sociálním znevýhodněním a ustanovuje jejich nárok na vyrovnávací opatření následujícím způsobem: " *Za žáka se sociálním znevýhodněním se pro účely poskytování vyrovnávacích opatření považuje zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.*" (Vyhláška č. 147/2011 Sb. ze dne 25. května 2011, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů. In: Sbíрка zákonů, České republiky 2011, částka 56. [online]. [cit. 2016-08-11]. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>). Dle této vyhlášky se vyrovnávacími opatřeními rozumí: využívání pedagogických nebo speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských

poradenských zařízení, využívání služeb asistenta pedagoga a používání vyrovnávacího plánu.

V souvislosti s novelou školského zákona č.82/2015 Sb., a vyhláškou 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných dochází od 1.9.2016 k zásadním změnám. V rámci novely školského zákona č.82/2015 Sb., §16 jsou nově vymezeni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami takto: *"1) dítětem, žákem a studentem se speciálními potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích povinností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta."* (Česká republika. Novela zákona 561/2004 Sb. č.82/2015 ze dne 17.4.2015. In: Sbírnka zákonů, České republiky 2015, částka 37 [online]. [cit. 2016-08-16]. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/konsolidovany-text-skolskeho-zakona?highlightWords=82%2F2015>). Dále jsou stanovena podpůrná opatření. Vyhláška 27/2016 Sb. vymezuje postupy při poskytování těchto podpůrných opatření.

Odborníci, např. Průcha, pokládají za sociálně znevýhodněné ty žáky, kteří nemají stejné příležitosti ke vzdělávání jako většinová populace a to především vzhledem k nepříznivým sociokulturním podmínkám rodin nebo prostředí, ve kterých žijí. (Průcha, 2009)

Za faktory ovlivňující sociální znevýhodnění jsou považovány mimo jiné:

- nízký nebo žádný příjem min. jednoho ze členů rodiny
- úplnost/neúplnost rodiny
- nízký stupeň vzdělání rodičů a rodinných příslušníků
- nezaměstnanost nebo nízké profesní zařazení členů rodiny
- nízká úroveň bydlení
- menšinový původ

Jiní odborníci dělí faktory ovlivňující sociální znevýhodnění podle úrovní, kterých se týkají. Na úroveň jedince (jiný zevnějšek, sexuální orientace, apod.), rodiny (životní styl, dysfunkčnost, neúplná rodina), sociálního prostředí (sociálně vyloučená

lokalita, ohrožení soc.patologickými jevy) a v souvislosti se socioekonomickým statutem (chudoba, ztráta materiálního zázemí, nevyhovující bytové podmínky, odlišná kultura.) (Felcmanová, 2015)

Z psychologického hlediska je za průvodní jev sociálního znevýhodnění považováno méně podnětné prostředí a nižší úroveň kognitivních a morálních podnětů. Vágnerová připouští, že nižší sociální status je odlišností, které dětský kolektiv řeší pro sebe nejjednodušším způsobem, kterým je odmítnutí. A tudíž může vést ke stigmatizaci nositele. (Vágnerová, 2001)

Rizikem při používání pojmu "sociální znevýhodnění" je jeho časté směšování s příslušností k některé etnické nebo národnostní skupině. V našich podmínkách jde většinou o Romy. Avšak zcela jednoznačně nelze na tuto skupinu obyvatel nahlížet komplexně jako na sociálně znevýhodněné.

1.2 Definování socioekonomického znevýhodnění

Pojem socioekonomické znevýhodnění se v dokumentech souvisejících se vzděláváním vyskytuje poprvé v souvislosti s Metodickým pokynem MŠMT ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a ustanovení funkce vychovatele - asistenta učitele č.j.25 484/200-22, podle kterého se: *"za děti se sociálním znevýhodněním považují děti z rodinného prostředí s nízkým socioekonomickým postavením, ohrožené sociálně patologickými jevy, azylanti a účastníci o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního zákona."* (MŠMT, 2000, s.1, *Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele - asistenta učitele Čj. 25 484/200-22.* [online], [cit. 2016-08-20]) Dostupné také z: <http://www.vzdelavacisluzby.cz/dokumenty/administrativa-a-dokumentace-ve-skolstvi/metodiky-a-postupy/5.2.pdf>). Pohledem sociologie by bylo řečeno, že se týká dětí, které vyrůstají v rodinách s nízkým socioekonomickým statutem, tedy s postavením ve společnosti, které vyplývá z možností přístupu k ekonomickým zdrojům, které ovlivňují možnosti vzdělávání jedince. (Průcha, 2009)

Za projevy nízkého socioekonomického statusu lze dle projektu "Cesty k rovným příležitostem" považovat (Zítková, 2011): závislost rodiny na systému státní sociální podpory v důsledku masivní nezaměstnanosti, zadluženost či předluženost rodin, nevyhovující bytové, materiální, stravovací, hygienické podmínky (obecně život v podmínkách materiální chudoby) atd. (Zítková, 2011)

Odborníci se shodují, že socioekonomický status rodiny má zásadní vliv na vzdělávání dětí. Avšak samotný nízký socioekonomický status rodiny nemusí být příčinou sociálního znevýhodnění. Toto je obvykle důsledkem souběhu několika faktorů. (Palečková, 2005; Felcmanová, 2015). Postavení člověka ve společnosti, v její sociální a ekonomické struktuře ovlivňují ekonomické zdroje, sociální postavení, životní styl i úroveň vzdělání. (Průcha, 1995) Mimo samotné příjmy je nutné tedy do socioekonomického statusu rodiny započítat i např. zaměstnanost a výši dosaženého vzdělání jednotlivých členů rodiny.

1.2.1 Chudoba

Jedním z velmi závažných faktorů socioekonomického znevýhodnění je chudoba. Přestože v evropských podmínkách nelze na chudobu nahlížet jako na otázku smrti na podvýživu. Zároveň je třeba rozlišovat, zda jde o stav přechodný, tzn. momentální nepříznivou ekonomickou situaci rodiny, nebo zda se jedná o situaci dlouhodobou. Ze stavu přechodné chudoby je většina rodin schopna se vymanit sama nebo za přispění krátkodobé pomoci stran státu nebo některých organizací. Zatímco dlouhodobá chudoba významně souvisí se sociokulturním původem rodiny.

Rodiny s vyšším socioekonomickým statusem mají více prostředků k vytváření podnětějšího prostředí, do dětí investují více času i financí, obecně mají vyšší nároky, což se pozitivně odráží ve školním úspěchu dětí a ve výšce jejich dosaženého vzdělání. (Zelinková, 2011)

O naléhavosti řešení problému chudoby v rámci Evropy svědčí fakt, že Rada Evropy vydala "Akční program na potírání chudoby", v rámci kterého specifikuje

chudé takové osoby, které jsou pro nedostatek prostředků vyloučeni na způsobu života, který je přijatelný ve státě, v němž žijí.

Chudoba je obvykle chápána jako stav, kdy nedostatek peněz znemožňuje člověku zabezpečovat své životní potřeby na přiměřené úrovni. Což s sebou nese pochopitelně i závažné sociální důsledky, mezi nejzávažnější patří možnost sociální izolace a stav nouze. Stav **sociální nouze** je specifikován jako stav, ve kterém se nachází občan, který pro nízký věk (dětství), zdravotní stav, dysfunkci rodiny, absenci sociálního zázemí, z důvodů osobnostních, ohrožení vlastních zájmů jinou osobou nebo z jiných závažných důvodů není schopen zabezpečovat své základní životní a sociální potřeby, zejména ve smyslu zabezpečení péče o svou osobu, **o svá práva** a oprávněné zájmy a potřeby, o svou výživu a domácnost. Takový občan má právo na dostupnou, dostatečnou a kvalifikovanou sociální pomoc, která nahradí jeho chybějící soběstačnost. (Tomeš, 1996).

V rámci Evropské unie jsou chudobou nejvíce ohroženy děti z velkých (početných) rodin a děti žijící s rodiči samoživiteli, nezanedbatelné procento tvoří děti z rodin s nezaměstnanými rodiči. Budeme-li se držet našeho kulturního okruhu, Česká republika se tomuto modelu nijak zásadně nevymyká. " *V domácnostech nezaměstnaných žije v ČR 8% dětí, ale jejich podíl ve skupině chudých činí 43% Kromě nezaměstnaných jsou další rizikovou skupinou neúplné rodiny a rodiny se třemi a více dětmi. Děti žijící v těchto rodinách, tvoří dohromady čtvrtinu z celkového počtu dětí v populaci, ale celých 57% dětí ohrožených chudobou.*" (Mitchell, 2012, s.94)

Z výše uvedeného vyplývá, že v České republice je chudobou ohroženo na 38.000 dětí. Zároveň je poukázáno na právo (v sociálním kontextu) na pomoc. Přiměřenou pomoc bude tedy více než pravděpodobně potřebné poskytnout i dětem ve vzdělávacím procesu.

Dle Matouška (2005, s.45): "*Příjem rodiny přímo ovlivňuje kvalitu zabezpečování každodenních potřeb (strava, bydlení, zdravotní péče, vzdělání aj.). Nevýhodná ekonomická situace rodin omezuje možnosti jejich dětí pro realizaci mimoškolního duševního, kulturního a sportovního rozvoje.*" (Matoušek, 2005, s.45)

1.2.2 Nezaměstnanost (nízké profesní zařazení)

Nezaměstnanost je v České republice poměrně novým fenoménem objevujícím se (v novodobé historii) na počátku 90.let. V současnosti se míra nezaměstnanosti v České republice pohybuje v průměru kolem 7,5%, což odpovídá asi 500.000 obyvatel. (Údaje z let 2012 - 2015.) (MPSV. *Statistická ročenka trhu práce v České republice 2015*. Poslední revize 17.5.2016. [online]. [cit. 2016-08-18] Dostupné z: <http://www.portal.mpsv.cz/sz/stat/stro>).

M.Vágnerová (2000) poukazuje, že reakce nezaměstnaného na ztrátu zaměstnání je ovlivněna postojem společnosti, která na nezaměstnanost nahlíží jako na něco abnormálního. Ztráta zaměstnání na jedné straně vyvolává sociální reakce a na druhé straně psychické reakce. Vágnerová (2002) a Mareš (2005) se shodují, že v důsledku snížení ev. ztráty příjmu dochází ke změně životního stylu, snížení dosavadního socioekonomického statusu. Vágnerová (2002) vymezuje skupiny lidí, které jsou nezaměstnaností více ohroženy. Jako rizikové faktory uvádí :

- věk do 25 let a nad 50 let
- pohlaví
- nízký stupeň kvalifikace
- příslušnost k určité sociální kategorii.

Oba poukazují na skutečnost, že především dlouhodobá nezaměstnanost často způsobuje větší náchylnost ke konzumaci alkoholu, sklony ke kriminalitě a dalším patologickým jevům. Zdůrazňuje také vliv nezaměstnanosti na rodinu, kdy ztráta profesní role se odráží ve vztazích a narušuje rodinný život. Všichni členové rodiny jsou nuceni změnit své zvyky a snížit své nároky v oblasti spotřeby. (Vágnerová, 2002; Mareš, 2005)

Mareš (2005) uvádí, že nezaměstnanost může způsobovat psychickou frustraci, především působí na stimulaci, aktivity, seberealizaci, s tím spojené sebehodnocení a sebeúctu. Je více než pravděpodobné, že se v rámci rodiny bude přenášet i na další členy. Dále upozorňuje na skutečnost, že v případě dlouhodobé nezaměstnanosti nebo prostředí, kde být nezaměstnaný je normální - tedy prostředí, skupin žijících na okraji společnosti, nelze spoléhat na podporu rodiny. Jako rizikové vidí prostředí

vícegenerační nezaměstnanosti, kde jediným zdrojem příjmu jsou dlouhodobě pouze sociální dávky a podpory.

1.2.3 Stupeň dosaženého vzdělání - nízký sociální status

Řada studií prokázala jednoznačný vliv vzdělání rodičů na výši vzdělání kterého dosáhly jejich děti. Katrňák (2004) uvádí výzkumy Matějů, Tučka a Rezlera, kteří dospěli k závěru, že prostředí, ze kterého dítě pochází má značný vliv na jejich vzdělanostní aspirace. Výzkum Matějů a Řehákové zjistil vliv vzdělanostního klimatu v rodině na vzdělanostní aspirace dětí. Dle nich má vzdělání matky 3x vyšší vliv než vzdělání otce, u kterého je důležitější socioekonomický status. Na tyto výzkumy navázal výzkum Průši a Průšové, kteří došli k závěru, že rodinné klima ovlivňuje vzdělanostní aspirace dětí. Autoři rozlišili šest typů české rodiny podle vzdělání a předpokladu potomků studovat: stabilní dělnická rodina, ctižádostivá dělnická rodina, nerozvinutá střední rodina, podnikatelská rodina, rodina odborníků a určili šance dětí z jednotlivých rodin na dosažení vyššího stupně vzdělání. Katrňák (2004) se zabýval ustanovováním vzdělanostních nerovností v dělnické rodině a dospěl k závěru, že mimo ekonomickou situaci v rodině, má vliv také kulturní vyspělost rodiny. Zatímco ekonomická situace v rodině ovlivňuje školní úspěšnost dítě nepřímo - prostřednictvím rozdílného životního stylu ovlivněného menšími možnostmi, předávané kulturní hodnoty a rozhled dítěte jsou ovlivněny především přístupem rodičů ke vzdělání a jejich postojem ke škole jako takové.

S problematikou výše dosaženého vzdělání rodičů se pojí i nezaměstnanost zmiňovaná v předchozí subkapitole. Dle Buchtové představují celou jednu třetinu osob dlouhodobě nezaměstnaných lidé s nízkou kvalifikací nebo bez kvalifikace. Odlišnosti ve způsobu života jak rodinného, tak i sociálního vedou k jejich vyčleňování ze společnosti a vzniku třídy deklasovaných, jež je trvale závislá na systému podpory sociálního zabezpečení. (Buchtová, in Matoušek 2005).

2 PŘIPRAVENOST DĚTÍ ZE SOCIOEKONOMICKY ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ NA VSTUP DO VZDĚLÁVACÍCH ZAŘÍZENÍ

Otázkou školní připravenosti dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí se od konce 90.let minulého století intenzivně zabývá Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. Bylo realizováno množství výzkumů, které se zaměřovaly na školní připravenost sociálně znevýhodněných dětí, avšak téměř vždy se jednalo o sociokulturní znevýhodnění, kdy výzkumným vzorkem byly romské děti. Na základě těchto výzkumů byla legislativně vymezena celá řada opatření, která mají přispívat ke zlepšení situace sociálně znevýhodněných dětí. Jedná se o opatření primární prevence, která mají zabránit vzniku handicapu - např. přednostní přijímání dětí v posledním roce před zahájením povinné školní docházky do MŠ, či zřizování přípravných tříd, nebo opatření sekundární prevence, kam by bylo možné zařadit např. zřízení funkce asistenta pedagoga pro děti se sociálním znevýhodněním.

Prostředí rodin s nízkým socioekonomickým statusem často není schopné poskytnout dostatečné množství podnětů potřebných pro pozitivní vývoj schopností a dovedností, jako jsou například sebeobslužné činnosti, neznalost některých základních pojmů, problémy se začleněním do kolektivu, rozvoj motoriky, cíleného soustředění. Z pohledu většinové společnosti se podpora předškolního vzdělávání u dětí ze sociálně znevýhodněných rodin jeví jako klíčová, pro jejich další úspěšný vstup do základní školy. (Zítková, 2011)

Také výstupy z testování žáků PISA 2012 ukazují, že Česká republika patří k zemím, kde má socioekonomické zázemí silný vliv na vzdělávací výsledky žáků. Tím je vlastně řečeno, že v České republice nemají všichni stejné vzdělávací příležitosti. Právě škola může do značné míry ovlivňovat výsledky svých žáků a kompenzovat vlivy způsobené jejich různým socioekonomickým zázemím. (PISA 2012)

Ze společenského hlediska je vhodné, aby rodinám, které nemohou nebo nejsou schopny poskytnout dětem míru patřičné podpory a zabezpečení, byla poskytována přiměřená forma podpory. Obdobným způsobem jako funguje systém rané péče u rodin,

kteře pečují o dítě tělesně nebo mentálně handicapované. Tedy systém komplexní podpory, která má pomoci dětem a rodině znevýhodněného dítěte se zapojením do společnosti v maximální možné míře. Avšak taková forma podpory se pro rodiny se sociálním znevýhodněním v ČR zatím ve větší míře neuplatňuje, i když již v r.2005 byla ustanovena Koncepce rané péče pro děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání. (V roce 2008 byla novelizována.) Včasná péče je v rámci tohoto dokumentu vymezena jako *"souhrn opatření, která mají za cíl identifikovat možná rizika v rozvoji osobnosti dětí a předcházet hrozícím negativním důsledkům sociokulturního znevýhodnění ve vzdělanosti, morální a sociální struktuře osobnosti vymezené skupiny dětí."* (MŠMT., *Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v oblasti vzdělávání*. Usnesení vlády ČR č. 539, ze dne 14. května 2008., s.4 [online]. [cit. 2016-08-15] Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/file/38368>). V naprosté většině jsou však programy včasné péče organizovány v prostředí sociálně vyloučených lokalit a obvykle zaměřeny na romskou minoritu.

2.1 Preprimární vzdělávání

Podle provedených mezinárodních výzkumů napomáhá účast dětí v preprimárním vzdělávání k vytvoření základů pro celoživotní učení a napomáhá odstraňovat rozdíly ve výsledcích vzdělávání. Děti, které absolvovaly mateřskou školu, dosahují lepších výsledků v testech PISA než děti, které toto zařízení neabsolvovaly. (Kleňhová, 2012). Přesto se řada odborníků domnívá, že určitá povinnost absolvovat v posledním roce před zahájením povinné školní docházky jeden rok v mateřské škole není řešením. Dle těchto odborníků je toto období příliš krátké na to, aby děti, které do dovršení pátého roku věku vyrůstaly v méně podnětném prostředí, byly schopné dosáhnout úrovně odpovídající úrovni dětí ve většinové populaci. Proto doporučují změnu celé koncepce školství, která by mimo jiné zajišťovala nárokovost místa pro dítě v předškolním zařízení např. v souvislosti s volitelnou délkou rodičovské dovolené. Tento model by předpokládal mnohem větší propustnost mezi kompetencemi různých ministerstev, v tomto případě MŠMT, MZ a MPSV. (MŠMT.

Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v oblasti vzdělávání. Usnesení vlády ČR č. 539, ze dne 14. května 2008. [online]. [cit. 2016-08-15] Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/file/38368>).

Děti, které vyrůstají v rodinách s nízkým socioekonomickým statusem se velmi často neúčastní žádného preprimárního vzdělávání. Ať už z důvodu ekonomických (jedná se o příliš velkou finanční zátěž pro rodinu. Jeden nebo i oba z rodičů jsou často nezaměstnaní, tudíž nemají potřebu, aby jejich dítě navštěvovalo předškolní zařízení, neboť mu jsou schopni poskytnout celodenní péči sami.) Nebo z důvodu jiných např. subkulturních zvyklostí (v prostředí, ve kterém rodina žije, není obvyklé, aby děti předškolní zařízení navštěvovaly.) Určitý nezanedbatelný vliv mají i přijímací kritéria do předškolních zařízení, která zcela evidentně upřednostňují děti zaměstnaných rodičů a nedostatečná kapacita těchto zařízení. (Klingerová, Petra et al. *Mají na to! - Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ.* [online]. Praha, 2013 [cit. 2016-08-15]. Dostupné také z : http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf).

Právě období předškolního věku je pedagogy a psychology považováno za období, kdy dochází k vytváření základních sociálních a kulturních návyků a bylo by nanejvýš vhodné, aby se děti z rodin socioekonomicky (i jinak) znevýhodněných předškolního vzdělávání zúčastňovaly.

Hlavním úkolem předškolního vzdělávání je doplnit rodinnou výchovu. Má poskytovat odbornou péči, být prostředkem k získávání všestranných podnětů přiměřených věku a stupni rozvoje dítěte. Předškolní vzdělávání přináší pro sociálně znevýhodněné děti mnohé výhody, jednou z nich je společný pobyt s dětmi z majoritní společnosti, kdy tyto děti nejsou prozatím zatíženy žádnými sociálními předsudky - nejsou-li jim tyto dávány najevo okolím, například rodinou. Úroveň psychosociálního rozvoje umožňuje dítěti v předškolním věku osvojit si určitý řád, režim, normy. V méně podnětném prostředí nemá možnost získat podobné zkušenosti, nebo mohou být považovány za něco nežádoucího. Pak může docházet k rozvoji osobnosti nežádoucím směrem. (Helus, 2004)

2.2 Přípravné třídy

V souvislosti se zajištěním rovnosti přístupu ke vzdělávání mohou být při základních nebo mateřských školách zřizovány přípravné třídy. Které jsou jedním z opatření, která mají napomáhat k vyrovnání nerovností ve vývoji způsobených životem v méně podnětném prostředí. Jejich zřizování a vzdělávání v nich je upraveno školským zákonem č.561/2014 Sb.

Přípravné třídy jsou určeny dětem, u nichž je předpoklad, že zařazením do této třídy dojde k vyrovnání jejich vývoje. Přednostně jsou do nich zařazovány děti s odkladem povinné školní docházky. Doba, po kterou dítě navštěvuje přípravnou třídu, není započítávána do povinné školní docházky a jedná se tedy o formu předškolního vzdělávání. Dětem je vzdělávání v přípravné třídě poskytováno bezplatně, stejně jako veškeré pomůcky a učebnice nebo školní potřeby. Smyslem přípravné třídy je připravit děti na úspěšné zahájení povinné školní docházky, má dítěti poskytnout potřebnou dobu k rozvoji jeho psychických i fyzických schopností, k vyrovnání případných nedostatků, má přispět k bezproblémovému začlenění do vzdělávacího procesu.

3 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST JAKO MĚŘÍTKO VÝKONU

Dítě vyrůstající v prostředí, kde se mu nedostává dostatečného množství vhodných podnětů není dostatečně stimulováno k dalšímu rozvoji. (Bartoňová, 2005). Budíková et al. (Budíková et al. in Jucovičová, 2009) uvádí, že dětem vyrůstajícím v sociálně znevýhodněném prostředí je z různých důvodů poskytováno méně podnětů, čímž je ovlivněn jejich psychický vývoj, především kognitivní funkce. Děti mohou mít problémy ve všech níže uvedených oblastech, což negativně ovlivňuje jejich školní úspěšnost. (Tamtéž). Rovněž závěry z některých výzkumů dokazují, že sociální původ, tedy prostředí, ze kterého dítě pochází, významně ovlivňuje osobnost dítěte a určuje tím jeho identitu. Tedy úroveň vzdělání rodičů, výše příjmů rodiny, postavení rodiny na společenském žebříčku mimo jiné ovlivňují školní úspěšnost dětí.

Zelinková řadí děti vyrůstající v sociálně slabých rodinách a v nepodnětném prostředí mezi rizikovou skupinu, u které predikuje zvýšenou možnost školního selhání. (Zelinková, 2011)

Z těchto důvodů se tato kapitola bude věnovat otázkám školní zralosti, připravenosti a školní úspěšnosti.

3.1 Připravenost dítěte na školu - školní zralost

Nástup dítěte k povinné školní docházce je důležitým mezníkem v životě. Dítě si musí osvojit novou roli - žáka. Dítě musí být natolik zralé, aby bylo schopné přiměřeně dlouhého soustředění, spolupráce s vrstevníky nebo přijalo autoritu učitele, musí být schopno přiměřeného logického uvažování, uvědomit si povinnosti, sebeovládání. Je důležité, aby bylo dítě na školu připravováno jak doma, tak ev. v předškolním zařízení. Tzn. pro zdárný průběh se mimo jiné předpokládá podpora ze strany rodiny. Ve většině případů rodiče zaujmají pozitivní přístup. Ale stále častěji je možné se setkat s přístupem negativním a to především v těch rodinách, kde není vzdělání považováno za důležité. (Bartoňová, 2005; Vágnerová, 2000; Helus, 2004) Nástup do školy

ovlivňuje celou dětskou osobnost a určitá úroveň její zralosti je nutným předpokladem pro úspěšný vstup do vzdělávacího systému.

Zelinková (2011) rozlišuje v kontextu připravenosti dva faktory - učení a zrání. Geneticky určené zrání má vliv na změny organismu a je ovlivňováno vnějším prostředím a to jak pozitivně, tak negativně. Proto jsou schopnosti dětí vyrůstajících v různých prostředích nestejně, stejně jako si děti nestejně rychle osvojují nové dovednosti a vědomosti. (Zelinková, 2011). Helus (2004) hovoří o školní připravenosti jako o důležité podmínce úspěšného zařazení dítěte do školy. Zároveň připouští, že dítěti, které nedosáhlo příslušný stupeň připravenosti nebo se jeví jiným způsobem nezralé, je třeba poskytnout pomoc

Bartoňová (2005) definuje školní zralost jako jeden z předpokladů připravenosti jedince na školu. Předpokládá určitý stupeň vývoje tělesného, duševního i sociálního, aby bylo dítě schopné účastnit se vyučovacího procesu. Jednou ze základních podmínek je věková hranice šesti let. V případě, že existují pochybnosti o stupni dosaženého vývoje dítěte, je posouzení školní zralosti v kompetenci pracovníků pedagogicko-psychologických poraden.

Dle Langmeiera je školní zralost: *"takový stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který: 1. je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství; 2. je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte; 3. který je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení."* (Langmeier, Krejčířová, 1998, s.104)

Zelinková (Tamtéž) vymezuje rozdíl mezi školní zralostí a připraveností. Dle Zelinkové souvisí školní zralost s rozvojem centrální nervové soustavy. Jde tedy o vnitřní faktory, o takový stupeň vývoje centrální nervové soustavy, který se vyznačuje schopností soustředit se, emoční stabilitou a odolností vůči zátěži. Nedostatečná školní zralost se projevuje nesoustředěností, nesamostatností, hravostí, neschopností dodržovat kázeň. Jejím důsledkem je snížené sebevědomí, pocit méněcennosti, či vybudování si záporného vztahu ke vzdělávání. Kdežto pod pojem školní připravenost zahrnuje Zelinková především vlivy prostředí, výchovy v předškolním období, tedy faktory

vnější a až po té schopnosti daného dítěte. Podle Bednářové a Šmardové (2011, s.2) školní připravenost v sobě zahrnuje: *"kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně - sociální, pracovní a somatické, které dítě nabývá a rozvíjí učním, sociální zkušeností (zejména v MŠ)."* Školní připravenost je tedy pojmem širším i když oba spolu velmi úzce souvisí.

Bednářová a Šmardová (Tamtéž) uvádějí oblasti, kterým je potřeba se věnovat při posuzování školní zralosti. **1. somatický vývoj a zdravotní stav** - jeho posouzení je v kompetenci pediatra případně odborného lékaře, pedagogům nepřísluší ho hodnotit. **2. vyspělost kognitivních funkcí** - každé dítě se vyvíjí jinak rychle v závislosti na svých vnitřních předpokladech a podnětech, kterým se mu dostává z prostředí, ve kterém vyrůstá. Autorky zdůrazňují potřebu poskytovat dítěti dostatek příležitostí k seberozvoji pomocí hry, pohybu, rukodělných činností, k rozvoji řeči, protože jen dítě s dostatečně rozvinutou řečí a přiměřenou slovní zásobou je schopné porozumět výkladu. Je třeba věnovat pozornost stupni rozvoje sluchového a zrakového vnímání, prostorové a časové orientaci. Dítě zralé ke školní docházce by mělo mít i základní matematické představy. **3. pracovní návyky** - chuť poznávat, soustředit se na činnost a schopnost ji dokončit. Schopnost dodržovat určité pracovní návyky je závislá na celkové vyzrálosti centrální nervové soustavy, na osobnosti. Významně je ovlivněna způsobem výchovy, tu zdůrazňuje také Vágnerová (2001, s.38), která poukazuje na rozpor mezi zkušenostmi a návyky, které si dítě přináší z rodiny a běžných norem. **4. emocionálně-sociální zralost** - v rovině emocionální je třeba přistupovat ke každému individuálně, podle jeho potřeb a možností, volit vhodné způsoby motivace k činnostem s přihlédnutím k osobnosti každého dítěte. Sociální zralost předpokládá schopnost adaptovat se v novém prostředí, začlenit se, spolupracovat a komunikovat ve vrstevnické skupině, respektovat autoritu. (Bednářová, Šmardová, 2011, s.2-6). Obdobně vymezuje body nezbytné k posouzení školní způsobilosti Zelinková (2011), která je neřadí do 4 oblastí, ale uvádí pozorovací schéma sestávající z osmi bodů (řeč, činnost a hra, motorika, grafomotorika, sociabilita, sebeobsluha, emocionalita, chování). Tyto body v podstatě odpovídají výše uvedenému členění.

Sociální nezralost je dle řady odborníků významně ovlivněna prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Nastoupí-li do školy dítě nezralé (v kterékoliv oblasti, viz.výše), bude pro něho zátěž spojená se školním prostředím silně stresující. Bude ohrožena jeho

školní úspěšnost, sebepojetí - neúspěšné dítě se jen obtížně může zapojit do kolektivu a spíše se ocitne na jeho okraji. Může se rozvinout některý psychosociální problém - porucha příjmu potravy, fobie ze školy nebo porucha chování.

3.2 Školní úspěšnost

S otázkou školní připravenosti úzce souvisí i otázka školní úspěšnosti, jak předznamenává předchozí odstavec.

Průcha (Průcha et.al., 2009, str.303) uvádí tři různá pojetí školní úspěšnosti: " 1. Zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním hodnocení žákova prospěchu. 2. Produkt kooperací učitelů a žáků vedoucí k dosažení určitých vzdělávacích cílů. 3. Moderní pedagogika upozorňuje, že školní úspěšnost je ovlivněna také rodinným prostředím, sociokulturním prostředím, klimatem školy a klimatem třídy." (Průcha et al., 2009, str.303)

Ad.1 Dle tohoto pojetí školní úspěšnosti by bylo možné vyjádřit, že úspěšný je ten, kdo má dobré známky. Avšak samotné výborné školní hodnocení spíše předznamenává, podle Heluse, že v pozdějším životě bude jedničkář spíše průměrným, neboť má vnitřní předpoklady pro přizpůsobení se stanoveným podmínkám a spíše přejímá za vlastní názory ostatních, avšak vlastní neumí formulovat a projevovat. (Helus, 1979)

Ad. 2 Helus (Tamtéž, s.39) definuje školní úspěšnost žáka jako "*soulad vytvářený v průběhu výchovně vzdělávacích kooperací a řešící rozpory mezi požadavky školy na straně jedné a výkony, činnostmi a vývojem žákovy osobnosti na straně druhé.*" Zde vstupuje, mimo vnitřní předpoklady žáka, do problematiky také vztah učitel - žák.

Ad.3 Zde je na školní úspěšnost pohlíženo nejširěji. V této definici jsou zohledněny mimo vnitřní faktory i faktory vnější, tedy faktory prostředí, v celé šíři vztahů, na které je poukazováno jako na významné činitele školní úspěšnosti. Vzhledem k tématu práce se nadále zaměřím na školní úspěšnost dle této definice. Vliv sociálního a kulturně odlišného prostředí na školní úspěch vyzdvihuje také Štech (1992), který uvádí, že dítě si osvojuje takové zkušenosti a dovednosti, které jsou v jeho

rodině považovány za efektivní, které odpovídají možnostem a hodnotovému systému dané rodiny. Zdůrazňuje otázku rodičovské kompetence rozvíjet své potomky u rodičů s nižší inteligencí či nevdělaných.

Výzkumem faktorů ovlivňujících školní úspěšnost u dětí se zabývala Rabušicová (in Katrňák 2004). Tento výzkum dokázal, že děti stejně inteligentní nedosahují stejného vzdělání, protože jejich školní výsledky jsou ovlivněny typem rodinného prostředí, vzděláním rodičů a jejich postojem ke vzdělání, ale také rozdílným přístupem učitelů k dětem podle typu jejich rodinného prostředí.

Na úspěchu či neúspěchu dítěte se podílí řada faktorů, negativní vnitřní i vnější vlivy mají vliv na školní úspěšnost, vzhledem k tomu, že se jedná o určitou formu selhávání, bude obratnější používat pojem školní neúspěšnost.

3.3 Příčiny školního neúspěchu

Jak již bylo naznačeno výše, příčiny školního neúspěchu lze dělit dle různých kritérií. Základním kriteriem je členění na příčiny vnitřní a vnější. Vágnerová (2001) rozlišuje příčiny školního neúspěchu podmíněné:

- nižší úroveň rozumových schopností
- nerovnoměrností nadání
- jinými nepříznivými okolnostmi např. vývojově podmíněnými změnami, somatickým nebo psychickým stavem.

V souvislosti s psychickým stavem zmiňuje především vliv motivace, kdy nedostatečně motivované dítě nemá potřebu zlepšovat své schopnosti, jeho školní výkon je mu lhostejný. Takový přístup je dán hodnotovým systémem dítěte, který je často kompatibilní s hodnotovým systémem rodiny, ze které dítě pochází (Vágnerová, 2001).

Jiné členění uvádí např. Kohoutek, který neúspěch dělí na absolutní a relativní. Absolutní neúspěšnost je podle Kohoutka způsobena intelektovými omezeními, na druhé straně relativní neúspěšnost (také dočasná, částečná nebo dílčí), která je zapříčiněna mimointelektovými činiteli (např. momentální indispozice, stres, krizová

situace, dočasně snížená motivace, apod.). Zároveň Kohoutek zdůrazňuje, že je obvykle třeba souhry více příčin vedoucích ke školnímu neúspěchu. Vyzvedává také individuální rozdíly mezi jedinci, (psychické, fyzické, motivační, osobnostní i rozdíly ve školní výkonnosti, či výchově v rodině). (Kohoutek, Rudolf. *Vzdělávací potíže a jejich příčiny*. [online]. [cit. 2016-08-27]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1003>)

Tak, aby byla zajištěna kontinuita této bakalářské práce, pomineme absolutní školní neúspěšnost, která je dána, jak již bylo uvedeno výše, vnitřními příčinami - především intelektovými schopnostmi. A zaměříme se na relativní školní neúspěšnost. Její příčiny rozděluje Kohoutek (Tamtéž) do 3 různých kategorií: "*1. intrapsychické příčiny školní neúspěšnosti, 2. biologicky-psychologické příčiny a 3. sociálně-psychologické příčiny školní neúspěšnosti.*" Jiní autoři přistupují k třídění jinému např. na zdravotní, sociálně-ekonomické a pedagogické. Stále platí, že jediná příčina nemusí znamenat rozvinutí školní neúspěšnosti, ale obvykle je třeba více příčin.

3.3.1 *Intrapsychické příčiny školní neúspěšnosti*

Dle Kohoutka (Tamtéž) patří mezi intrapsychické příčiny školní neúspěšnosti např:

- nedostatečná motivace pro školu
- záporný vztah žáka k učiteli
- školní fobie
- nedostatečně rozvinuté pracovní návyky
- intelektuální pasivita (neaspírají na to být nejlepší, spokojí se s průměrem)
- poruchy sebecitu

Kohoutek zdůrazňuje význam kladného postoje dítěte k učení, od kterého se odvíjí i další složky jako je motivace, volní aktivita a které ovlivňují školní výkon. Mezi faktory nutné k vytvoření kladného postoje ke škole uvádí mimo jiné kulturní úroveň rodiny, atmosféru v rodině, klima ve škole, role ve vrstevnické skupině atd. (Kohoutek, Rudolf. *Vzdělávací potíže a jejich příčiny*. [online]. [cit. 2016-08-27]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1003>)

3.3.2 *Biologicky-psychologické příčiny školní neúspěšnosti*

Kognitivní procesy žáka se mění také např. vlivem:

- školní nezralosti
- vývojovou fází (období růstové akcelerace)
- pohybovým neklidem
- aktuálním zdravotním stavem (nachlazení, stav po nemoci, zvláště některá virová onemocnění, nedostatečná výživa)
- laterality
- smyslových a řečových vad
- parciálních nedostatků
- dlouhodobé absence
- reaktivní stavy a posttraumatické stresové reakce

Kohoutek doporučuje zajistit vhodnou individuální péči ve škole i v domácím prostředí. Přizpůsobit požadované výkony aktuálním schopnostem a možnostem dítěte, aby nedocházelo ke vzniku frustrace, neurotizace a případně k poruše sebehodnocení. Školní neúspěšnost ovlivňuje také uspokojování psychických potřeb dítěte, jako je potřeba lásky, přijetí v rodině, sociálních skupinách. Děti, které nemají uspokojeny základní psychické potřeby mívají nižší školní úspěšnost. (Kohoutek, Rudolf. *Vzdělávací potíže a jejich příčiny*. [online]. [cit. 2016-08-27]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1003>)

3.3.3 *Sociálně-psychologické příčiny školní neúspěšnosti*

Jedná se o nedostatky a závady v rodinném prostředí a v prostředí školy i mimo ni.

Kohoutek řadí mezi nedostatky ve výchovně vzdělávacím procesu **školy** např:

- malou aktivizaci žákovy osobnosti ve vyučování
- nedostatečné respektování vývojových hledisek a pedagogických principů
- nedostatky ve vztazích učitel - žák - spolužáci
- nedostatky v psychologicko-pedagogickém postoji učitele vůči žákům, kteří potřebují určitou formu individuálního přístupu

- nedostatek pedagogického taktu ze strany učitele
- prostředí třídy (hluk, světlo, apod.)

V **mimoškolním prostředí** může mít nepříznivý vliv na školní úspěšnost žáka například příslušnost k partě, obzvláště vyznačuje-li se asociálním jednáním, či dochází-li zde k osvojování některých patologických jevů. (Kohoutek, Rudolf. *Vzdělávací potíže a jejich příčiny*. [online]. [cit. 2016-08-27]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1003>)

Zásadní vliv na školní úspěšnost žáka mají mentální, kulturní, osobnostní a sociální podmínky života v **rodině**, kde vyrůstá. Helus (Helus, 1979, s.20) poukazuje na vliv prostředí takto: *"Školní úspěšnost ve smyslu zvládnutí vysokého tempa bezchybného a spolehlivého zvládnutí náročných úkolů, je v neposlední řadě umožněna určitými předpoklady, tkvícími v rodinném zázemí dítěte, ve stylu působení rodičů, jejich vzdělání, sociálním postavení, třídní příslušnosti... . Děti vyrůstající v prostředí podnětově chudším, obklopené lidmi, jejichž možnosti jsou menší z důvodu předchozího vzdělání, majetkového omezení, limitů plynoucích z příslušnosti k nižší sociální třídě, či vrstvě, jsou prakticky odsouzeny k počátečním neúspěchům ve škole, poněvadž škola vstupuje do jejich života jako zásah něčeho neobvyklého, násilného, cizího."* Profesor Helus (Tamtéž) zde dále poukazuje na skutečnost, že školní úspěšnost dětí je silně ovlivněna sociálním a ekonomickým původem. Kohoutek (Kohoutek, Rudolf. *Vzdělávací potíže a jejich příčiny*. [online]. [cit. 2016-08-27]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1003>) doplňuje i další příčiny školní neúspěšnosti, které jsou vázány na rodinu - např. socioprofesionální zařazení rodičů, nevyhovující bytová situace, rodiny s více dětmi, ale také vzdálenost bydliště od školy, která může být příčinou nepravidelné školní docházky. Důležitost připisuje rovněž rozvoji osobnosti dítěte v souvislosti s kulturní úrovní rodiny, názorem rodičů na význam vzdělání, jazykovou kulturu v rodině.

Jako velmi efektivní se jeví podpora dětí, u nichž došlo v předškolním období z důvodu - sociálního, zdravotního či biologického k nerovnoměrnému vývoji, neboť nastoupí-li dítě do školy nezralé není schopné si osvojovat přiměřeně svým vrstevníkům další vědomosti a dovednosti a je ohroženo školním neúspěchem. Náprava školního

neúspěchu je ve všech směrech mnohem náročnější než podpora vývoje v předškolním období.

4 VLIV PROSTŘEDÍ A VÝCHOVY

Na prostředí lze nahlížet z mnoha úhlů, zkoumají ho vědy přírodní i společenské, které ho také různě definují. Definice jsou postavené na totožném základě a to takovém, že vždy jde o realitu nezávislou na vědomí, která člověka obklopuje a která vytváří podmínky pro život. Definice společenské navíc zdůrazňují, mimo přírodních činitelů, také podmínky sociální a kulturní, které člověka rovněž ovlivňují a formují jeho osobnost v pozitivním i negativním smyslu. *"Prostředí člověka zahrnuje vedle hmotných předmětů nezbytné vztahy, tedy vedle materiálního systému duchovní systém, tj. prvky jako věda, umění, morálka apod."* (Kraus, 2001, s.99) Není to ale jen prostředí, které ovlivňuje člověka, jedná se o interakci, neboť člověk sám také ovlivňuje prostředí, ve kterém žije a to opět obě jeho složky - přírodní i sociální. Na základě tohoto poznatku definuje Kraus životní prostředí *"... jako tu část světa (prostor, který člověka obklopuje), s níž je člověk ve vzájemném působení, tj. na člověka působí svými podněty, ovlivňuje jeho vývoj a on na tyto podněty reaguje, přizpůsobuje se a také aktivně svou prací mění."* (Tamtéž, s.99).

Proces, kdy prostředí působí na člověka, který z něho přejímá způsoby života a modely chování obvyklé v daném prostředí se nazývá sociální dědičnost.

Kraus (Tamtéž) zdůrazňuje role prostředí ve výchově. Jednu roli označuje jako situační, kterou charakterizuje jako konkrétní prostor, ve kterém probíhá určitá výchovná situace. Druhou roli označuje jako roli výchovnou, kde zdůrazňuje vliv konkrétního prostředí na chování a jednání jedince. (Rozdíly v chování na sportovním zápase a v divadle.)

Především v období předškolního a mladšího školního věku dítě citlivě vnímá a přijímá podněty z vnějšku, které si osvojuje, aby je následně v dospělosti přeneslo a aplikovalo v novém prostředí vlastních vztahů a rodiny. Právě toto období je z hlediska možností ovlivnit vývoj dítěte tím nejdůležitějším, proto je potřeba zajistit takové aktivity, které povedou k vhodnému psychosociálnímu rozvoji osobnosti. To je především úkolem pro rodinu, školu a volnočasové aktivity. Důležitost posledních dvou jmenovaných vzrůstá v případě, že prostředí a rodina, ve které dítě vyrůstá je

dysfunkční nebo afunkční a dítěti tím prakticky znemožňuje osvojovat si vhodné návyky, hodnoty a normy.

Na utváření osobnosti mají vliv jednak genetické dispozice, získané vlastnosti a zkušenosti (vnitřní podmínky) a ve velké míře osobnost utvářejí vnější podmínky - ve kterých probíhá proces výchovy - tedy prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá.

Vlivy prostředí mohou být pozitivní - jedinec si osvojuje přijatelné společenské normy a vzory chování nebo negativní, kdy se dostávají do konfrontace normy a pravidla předávaná jedinci v rodině s normami a pravidly obvyklými ve společnosti, se kterými se jedinec seznamuje poprvé často při vstupu do vzdělávacího procesu. V takovém případě se vliv rodiny na jedince dostává do rozporu s vlivem školy. Kraus (2001) spatřuje možnosti ve využití lepších podmínek v prostředí na zvyšování výkonu a to i ve školním prostředí. Vzhledem k tomu, že výchova je proces umělý, záměrný, organizovaný a prostředí působí přirozeně, bez přímého nátlaku, bude výsledný výchovný efekt lepší v závislosti na kvalitě prostředí. Zdůrazňuje význam nepřímého výchovného působení, které probíhá bez přímého zásahu vychovatele, který pouze navozuje vhodné podmínky a situace a využití samotného prostředí jako výchovného prostředku.

Kovařík (in Matoušek, 2003) uvádí vlivy prostředí jako jeden z faktorů ohrožujících dítě, kdy hovoří o chudobě, či deprivaci jako o enviromentálních faktorech mikroprostředí - tedy prostoru, ve kterém se dítě bezprostředně nachází. V souvislosti s negativním vlivem prostředí používá pojem sociální toxicita prostředí.

Výchova je definována jako: "*Proces záměrného působení na osobnost člověka, jejímž cílem je dosáhnout pozitivních změn v jeho vývoji s ohledem na jeho individuální dispozice a stimulující snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností. Součástí výchovy je i rodinná výchova, výchova společenských institucí a sebevýchova jako formování a utváření osobnosti.*" (Bartoňová, 2005, s.80).

Největší výchovný vliv lze připsat prostředí primární rodiny, prostředí rodiny, do které se jedinec rodí, jejíž hodnoty a normy si osvojuje a které později konfrontuje

v oblasti širších sociálních vztahů. Vnější podmínky výchovy zahrnují faktory širšího prostředí - politické, ekonomické, kulturní, atd. Avšak jedince významně determinují i další prostředí, především škola a volnočasové aktivity. Čáp (1996, s.219) uvádí, že: "*způsob výchovy v rodině, ve škole aj. silně působí na průběh a výsledky učení, zájmových a pracovních činností dítěte nebo mladistvého, a tím také na jeho osobnost vcelku i na její nejrůznější subsystemy.*"

4.1 Výchovný vliv rodiny

Rodina patří k nejstarším institucím zřizovaných člověkem. Dalo by se říci, že je stejně tak stará, jako lidstvo samo. Během vývoje lidstva dochází přirozeně také k vývoji rodiny. Nové funkce rodiny se objevují, jiné zanikají. Avšak některé původní funkce si rodina zachovává až do současnosti. K těm patří především ochrana jednotlivých členů, výchova a vzdělávání potomků. Současná rodina má mimo výše uvedené ještě další důležité funkce jako je hmotné zabezpečení členů, předávání kulturních vzorců a morálních postojů, péče o výživu a zdraví všech členů a především dětí.

Rodina je místem, kde dochází k primární socializaci dětí, čímž se stává nejdůležitějším determinantem určujícím vývoj dítěte. Významně se podílí na vývoji jeho osobnosti a na utváření životního stylu. Profesor Matějček (1994) spatřuje význam rodiny především v tom, že jde o primární socializační jednotku, která ovlivňuje dítě od samého počátku. Nejenže uspokojuje psychické potřeby, ale také je vzorem mezilidských vztahů, kterých se dítě samo účastní, vstupuje do nich a které si odnáší do svého dalšího života.

Výchova dítěte je velmi složitou a náročnou záležitostí, je o to složitější, protože neexistují žádné školy, kdy by se potenciaální rodiče naučili způsobu, jakým vychovat své potomky. Jde o záležitost z části intuitivní, z části o naučené způsoby a postupy výchovy, které přenáší rodiče z období svého dětství.

4.1.1 Funkce rodiny

V souvislosti s uspokojováním potřeb odborníci (Kraus, 2008; Sobotková, 2001; Havlík, 2011; Bartoňová, 2005) vymezují různé funkce rodiny:

- **biologicko-reprodukční funkce**, tedy takové podmínky, které zajišťují biologický vývoj všech členů - sexuální vztahy, podmínky reprodukce a ovlivňování porodnosti a její vliv na ekonomickou i demografickou strukturu společnosti. Biologicko-reprodukční funkce souvisí přímo s funkcí sociálně-ekonomickou (ekonomicky- zabezpečovací), neboť počet dětí, které se do rodiny narodí souvisí s finančním zabezpečením rodiny i ekonomickými podmínkami ve společnosti.
- **sociálně-ekonomická funkce**, ze sociálního hlediska ekonomické aktivity rodiny, z pohledu jednotlivce - materiální zabezpečení všech členů rodiny, přiměřená materiální podpora potomků, jež zajišťuje jejich správný a zdravý vývoj. Dle Krause (Tamtéž) a Bartoňové (Tamtéž) se poruchy této funkce projevují v hmotném nedostatku rodin, který může být důsledkem např. nezaměstnanosti nebo zvyšování nákladů.
- **sociálně-výchovná funkce** - proces socializace, tedy příprava dětí na vstup do samostatného života, zapojení do sítě vztahů, ale také vzájemné působení (výchova) napříč generacemi v rámci rodiny. Rodiče jsou odpovědní za svoje děti, za jejich výchovu, vzdělání a morální rozvoj.
- **psychologická (emocionální) funkce** - tato funkce je označována jako nezastupitelná, v žádné jiné instituci není možné vytvořit stejné citové zázemí, pocit lásky, bezpečí a jistoty. (Kraus, 2008). Havlík (2011, s.71) zdůrazňuje v souvislosti se vzrůstajícím vlivem emocionální funkce potřebu tvorby domova, kdy domovem je nazýván "*soukromý prostor, do kterého se člověk dnes a denně znovu vrací, který tvoří rodina a její užší i širší mezilidské, duchovní i materiální prostředí.*" Zvláštního významu nabývá především v období životních krizí, kdy poskytuje emoční stabilitu.
- **ochranná funkce** - její význam spočívá v zajišťování všech životních potřeb všem členům.
- **rekreační funkce** - tedy místo, kde se mimo jiné aktivně odpočívá a relaxuje.

Sobotková (2001) užívá jiné členění a stanovuje 4 okruhy (oblasti), ve kterých by měla rodina fungovat:

- osobní fungování (takové postavení v rámci rodiny, které každého člena uspokojuje)
- manželské fungování (partnerský soulad, naplnění sexuálních potřeb)
- rodičovské fungování (výchova dětí, pocity uspokojení z rodičovství)
- socioekonomické fungování (ekonomické zajištění rodiny, její zapojení do společnosti)

V současné době je u české odborné veřejnosti hojně využívané členění funkčnosti rodin podle Dunovského (2010), který vymežil 4 následující typy rodin:

- **funkční** – rodina, která není narušená a zabezpečuje dítěti dobrý rozvoj a prosperitu.
- **problémová** – rodina, kde se již vyskytují poruchy některých funkcí, avšak ty zásadně neohrožují rodinný systém ani vývoj dítěte. S pomocí okolí ev., i samostatně je rodina schopná své problémy řešit.
- **dysfunkční** – taková rodina, kde se již vyskytují vážnější poruchy některých (nebo i všech) funkcí, rodina i vývoj dítěte jsou významně ohroženy. Rodina potřebuje odbornou pomoc.
- **afunkční** – rodina, která vykazuje poruchy takového rozsahu a kvality, že již není schopna plnit svůj základní účel. Závažně škodí dítěti a může ohrožovat jeho existenci. Dítě bývá umístěno do náhradní rodinné výchovy

Bartoňová (2005) upozorňuje na skutečnost, že pro dítě je život v prostředí, které mu poskytuje dostatek podnětů, velmi důležitý pro jeho rozvoj.

Dítě vyrůstající v prostředí, kde se mu z jakéhokoliv důvodu nedostává podpory těch, kteří o něho pečují, nebo je tato podpora významně omezena, je výrazně znevýhodněno. Není možné se domnívat, že dítě má stejné podmínky pro svůj rozvoj, a že se mu dostává stejné podpory např. pro přípravu na vyučování, v možnostech trávení volného času, sportovním vyžití jako dítěti, které vyrůstá v "normálně" fungující rodině. Vždy je potřeba individuálně posoudit, které faktory jsou více či méně

znevýhodňující pro konkrétní dítě. Různé jsou i schopnosti rodiny vyrovnat se s nastalými potížemi. Dochází-li navíc ke kumulaci problémů, bývá situace o to horší a schopnost vyřešit ji obtížnější.

4.1.2 Výchovní styl

Dalším významným činitelem, na základě kterého se buduje vztah mezi rodičem a dítětem a který má podstatný vliv na vývoj osobnosti dítěte, je výchovní styl. Průcha (2009, s.347) definuje výchovní styl z hlediska pedagogiky jako: "*Souhrn záměrných i spontánních způsobů chování vychovatele k vychovávanému.*" V tradičním pojetí jde o:

- **autoritativní výchovu**, kterou specifikuje přílišné používání rozkazů a trestů, výchova je založena na příkazech a zákazech. Potřeby, zájmy a iniciativy dítěte jsou potlačovány, což má za následek vysokou závislost na vychovateli, submisivitu nebo naopak agresivitu dítěte, často vede také k sociální izolaci dítěte.
- **liberální výchovu** - příliš volnou výchovu, s malým nebo žádným řízením, bez uplatňování požadavků. Uplatňování tohoto výchového stylu vede k nezodpovědnosti a neschopnosti respektovat skupinové normy.
- **demokratickou výchovu** - optimální výchovní styl s působením dobrých vzorů, porozuměním pro individuální potřeby dětí, s důrazem na důslednost, spolupráci a komunikaci. Rozvíjí samostatnost, odpovědnost, respekt k ostatním.

Dále specifikuje novější dimenzionální pojetí stylů výchovy založené na empirických výzkumech. Např. dimenze: láska - hostilita, autonomie - kontrola. Toto dimenzionální pojetí umožňuje popis negativních výchovných stylů, jako je:

- **protektivní výchova** - příliš ochránářská výchova,
- **zavrhující nebo zanedbávající výchova** - se kterou se lze často setkat v rodinách s nízkým sociokulturním postavením nebo v rodinách přistěhovalců. Jde o pasivní přístup rodičů k dítěti s minimálním kladením požadavků ze strany rodičů, nedůslednost, rodiče bez zájmu o dítě a jeho rozvoj. Dítě je náladové, neumí efektivně komunikovat, má nízké sebevědomí. (Průcha, 2009; Čáp,

Mareš, 2001). Zanedbané děti si nevytvářejí pocit odpovědnosti, což se negativně projevuje na jejich školní úspěšnosti.

Helus (2007) se zabývá sociálně-psychologickým pohledem na výchovný styl, zmiňuje výzkum Baumrindové (1989, 1991), která se zabývala vlivem výchovného stylu na školní úspěšnost, využila staršího členění výchovných stylů na styl autoritářský, permissivní a stylu opřené o autoritu. Výzkum prokázal: *"že děti, které jsou vychovávány pomocí stylu opřené o autoritu, dosahují lepších výsledků v ukazatelích vývoje osobnosti, testech rozumových schopností a výsledcích školní práce než děti ostatních dvou stylů."* (Helus, 2007, s.169).

Výchovný styl v rodině je ovlivněn řadou faktorů, dle Dvořáčka (2014) jsou hlavními determinanty:

- zdravotní kondice příslušníků rodiny (zvláště dětí a rodičů)
- skladba rodiny, její velikost a vztahy, které v rodině existují
- dosažené vzdělání, věk a sociální postavení rodičů
- způsob života a životní úroveň rodiny

Čáp zdůrazňuje vliv vhodného způsobu výchovy v rodině na osobnost dítěte, jako nástroje ke kompenzaci nepříznivých podmínek, ke kterým řadí mimo jiné také nižší sociokulturní úroveň rodiny. (Čáp, 1996)

4.2 Vliv výchovy ve volném čase

Důležitou oblastí, která může u jedince ovlivnit jeho vývoj pozitivním směrem a která se podílí významným způsobem na výchově, je zájmová činnost. V zájmu rodičů by mělo být vést děti k aktivnímu trávení volného času.

Volný čas je z pedagogického hlediska významným jevem, zajímá ale i psychology a sociology. Proto neexistuje jednotná definice volného času, avšak vždy se jedná o čas, po ukončení veškerých povinností (pracovních, studijních, společenských, rodinných), který může člověk věnovat sám sobě, svým zájmům. Samotný způsob využití volného času ukazuje na určitý preferovaný životní styl

konkrétní rodiny (daného jednotlivce). Z pedagogického hlediska by měl být posouzen užitek, který způsob využití volného času přinese danému jedinci, protože nedostatečná organizace volného času může vést k rozvoji některých osobnostních vlastností negativním směrem. Volný čas by měl naplňovat 3 funkce:

- oddech - kompenzace únavy, relaxace
- rozptýlení - uspokojení individuálních potřeb
- zájmové činnosti - rozvoj člověka - tělesný i psychický rozvoj (Dvořáček, 2014)

Je třeba rozlišit 2 úrovně volného času a to:

- výchovu ve volném čase - obsah a organizace zájmových aktivit a činností
- výchovu k volnému času - vytváření návyků k využití volného času žádoucími aktivitami

Z hlediska působení na osobnost je nejdůležitější zájmová činnost. Jde o činnosti zaměřené na různé oblasti zájmu - např. na kulturu nebo sport, které jsou dlouhodobé, vyžadují silnou motivaci, uspokojují důležité osobní potřeby a které výrazně formují osobnost. K realizaci zájmové činnosti je mimo vlastní příležitost podstatné také působení rodičů, učitelů a nejbližšího okolí. Které dítěti poskytují model, jakým způsobem lze volný čas využít. (Čáp, 2007). Rodiče mohou vytvářet i negativní vzory životního stylu, kdy může být volný čas založen na fenoménu nicnedělání, nudy, až aktivit, které jsou protispolečensky zaměřené. Nezájem rodiny o způsob, jakým dítě tráví volný čas, může být částečně kompenzován v prostředí školy ev. jiného výchovného zařízení. Dítě u kterého se toto nedaří, postrádá pozitivní sociální vazby, nabývá pocitu méněcennosti, je ohroženo školní neúspěšností, jeho volný čas je vyplněn ve zvýšené míře nudou, často hledá způsoby seberealizace v sociálně závadných prostředích a je proto více ohroženo přilnutím k nežádoucí vrstevnické skupině.

Kraus (2001) uvádí vliv zhoršené ekonomické situace některých rodin na omezení možností dostupnosti volnočasových aktivit. Jednotliví členové takovýchto rodin, děti nevyjímaje, jsou výrazně handicapováni při výběru volnočasové aktivity. Z hlediska přínosu pro společnost, je dostupnost vhodných volnočasových aktivit pro děti z ekonomicky znevýhodněných rodin nanejvýš žádoucí. Výchova a vytváření

podmínek pro vhodné volnočasové aktivity dětí může sloužit jako preventivní opatření proti rozvoji patologického chování, např. užívání drog, kriminalitě.

Význam učení ve volném čase a pro volný čas spatřuje Kraus (2001) v jejich vlivu na rozvoj a překonávání citové prázdnoty a nedostatku prožitků, ve schopnosti odkrývat skrytý lidský potenciál. Volnočasové aktivity ovlivňují způsob života i jeho kvalitu.

4.3 Výchovný vliv školy

Škola jako společenská instituce patří mezi výchovné instituce, podobně jako rodina nebo organizace pro děti a mládež. Má nezanedbatelný vliv na tvorbu sociálních vztahů dítěte. Škola je společenskou institucí, jejímž posláním je na jedné straně předávat určitý rozsah poznatků a dovedností nutných k životu a na druhé straně je také místem, kde probíhá a je významně ovlivňován proces socializace. Z pohledu sociologie je škola institucí, kde dochází k socializaci dětí pomocí odborně řízených, soustavných, systematických procesů orientovaných na vzdělávání. Navazuje na primární rodinou socializaci, eventuálně ji upravuje, či nahrazuje její nedostatky, a to takovým způsobem, aby vedla žáka tak, aby mohl dosáhnout maximálního možného úspěchu ve vzdělávání. (Helus, 2007).

V některých obdobích života lze uvažovat o silnějším vlivu školního prostředí v oblasti sociálního vnímání a postojů než je vliv rodinného prostředí. (Kořa in Havlík, 2011). Čáp (1996) zdůrazňuje možný vliv způsobu výchovy ve škole na rozvíjení schopností a dovedností jak kladných (formování zájmů a vlastností jako je vytrvalost, svědomitost, schopnost spolupráce), tak i záporných (lhostejnosti, agresivity, podceňování sebe sama) a zároveň také na vzniku a kvalitě vztahů, které ve školním prostředí vznikají, bez ohledu na to, zda jde o vztah učitel - žák nebo žák-žák. Dále Čáp zdůrazňuje vliv způsobu výchovy v rodině i škole na schopnost dítěte interiorizovat vlivy širšího i nejbližšího prostředí. Tedy zda a v jakém rozsahu dojde k osvojení hodnotové orientace, kultury, smyslu vzdělání i morálních norem. (Čáp, 1996).

Po dosažení určitého stupně vývoje dítěte, označovaného jako školní zralost, přebírá škola částečnou odpovědnost za některé oblasti výchovy. Vstup do školy je významným mezníkem v životě dítěte. Odehrává se v období, kdy dochází k prudkému rozvoji poznávacích procesů a celé osobnosti dítěte, formuje se charakter a volní vlastnosti. Výchova ve školním zařízení přispívá k větší autonomii dítěte, učí děti k respektu, dítě je konfrontováno s novými hodnotami a normami. Škola začíná plnit výchovně-vzdělávací funkci. Jako nejefektivnější výchovný styl ve výchovně-vzdělávacím procesu, doporučuje Čáp (2007) uplatňovat styl integrační, který kombinuje kladný emoční vztah a střední až zesílené řízení dětí. Integrační výchovný styl je založen na komunikaci, lidském přístupu se zájmem o žáka, klidném a pozitivním přístupu učitele.

Škola jako instituce nese odpovědnost za rovnost přístupu i kvalitu vzdělávání, avšak ty jsou ovlivněny také řadou vnějších sociálních faktorů, mezi které patří také chudoba nebo nezaměstnanost. I když za tyto vnější sociální faktory není škola odpovědná, je povinna se s nimi ve svém prostředí vypořádat. Například děti ze sociálně znevýhodněného prostředí vykazují již v období vstupu do školy (kolem 6 -7 let) odlišnosti v chování. Oproti vrstevníkům jsou dle Bartoňové (2005, s.88): *"sociálně nepřízpůsobivé, oploštělé, bez zájmu o jakýkoliv podnět, s nízkým volním jednáním."* Také Vágnerová (2001) si všímá odlišností projevů - chování, zevnějšku či prožívání lišících se od aktuálních norem, které (projevy) mohou být v nesouladu s požadavky školy. Na základě těchto projevů definuje problémového žáka, kterému je třeba věnovat stran učitele jiný přístup, pro učitele náročnější.

Pro úspěch výchovného působení ve školním prostředí je nutné pěstovat vhodným způsobem vztahy mezi pedagogem a žákem i mezi žáky navzájem. Jen prostředí, kde se žák cítí bezpečně, kde je přijímán i se svou individuální jinakostí je pro žáka motivující, jen tehdy je možné předpokládat, že on sám bude školu navštěvovat rád a bude se snažit být úspěšný.

5 ŠKOLSKÉ PORADENSKÉ SLUŽBY A JEJICH MOŽNOSTI V PROBLEMATICE SOCIOEKONOMICKÉHO ZNEVÝHODNĚNÍ

Z důvodu zajištění schopnosti vypořádat se s problémovými žáky, poskytnout jim potřebnou podporu a pomoc, vznikla v oblasti výchovy a vzdělávání síť podpůrných diagnostických subjektů. Kompetencemi těchto subjektů v problematice určené tématem práce se zabývá tato kapitola. Podle zákona č.561/2004 Sb., školský zákon, mají znevýhodněné děti právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření takových podmínek, které toto vzdělávání umožní a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. (Česká republika. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In Sbíрка zákonů, České republiky 2008, částka 103[online], [cit. 2016-09-12] Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>).

Vzhledem ke stále se zvyšujícím vzdělávacím nárokům na žáky a vzrůstajícímu počtu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vzrůstá význam školních poradenských služeb, které mají poskytovat odbornou pomoc žákům, jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům. Jeho pracovníci mají za úkol rozpoznat příčiny žákova problému, pomoci s individuálním vzdělávacím plánem, pokud byl pro daného žáka vytvořen a tím působit preventivně proti školní neúspěšnosti žáků. V případě potřeby doporučí zákonným zástupcům dítěte další odbornou pomoc. V souvislosti s hlavními úkoly vyvstává potřeba spolupráce na řadě dílčích úkolů, mezi které lze zařadit činnost sociálně preventivní, vytváření podmínek pro rozvoj osobnosti žáků, harmonizace vztahu rodiny a školy, podpora rovnosti práv na vzdělávání vyplývajících z Ústavy ČR a další. (Opekarová, 2010) Základním posláním systému školských poradenských služeb je podle Opekarové: *"především vytváření vhodných podmínek pro zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj žáků, pro rozvoj jejich osobnosti před zahájením vzdělávání a v průběhu jejich vzdělávání."* (Tamtéž, s.20). Podmínky pro využívání služeb školských poradenských zařízení při vzdělávání žáků se

speciálními vzdělávacími potřebami jsou stanoveny vyhláškou MŠMT č.72/2005 o poskytování poradenských služeb ve školách ve znění vyhlášky 116/2011 Sb. Mezi školská poradenská zařízení se řadí pedagogicko-psychologická poradna (poradna), speciálně pedagogické centrum (centrum) a školou zřizované školní poradenské pracoviště (škola).

5.1 Školní poradenské pracoviště

Dle platné legislativy je v kompetenci ředitele školy zajistit podle potřeb žáků takový systém, který povede k plnění výchovných a vzdělávacích cílů v maximální možné míře. Na poskytování školních poradenských služeb se podílí výchovný poradce a školní metodik prevence, ev. školní psycholog nebo školní speciální pedagog, kteří úzce spolupracují s ostatními pedagogickými pracovníky školy. Mezi základní úkoly školního poradenského pracoviště patří mimo jiné prevence školní neúspěšnosti a průběžná a dlouhodobá péče o žáky s neprospěchem a vytváření předpokladů pro jeho zlepšování. (Opekarová, 2010). Výhodou školního poradenského zařízení je jeho lokace přímo v konkrétní škole (ev. může působit pro více škol najednou). Odborníci, kteří na tomto pracovišti působí, znají dobře prostředí dané školy a mohou svou intervenci přizpůsobit potřebám školy, v jejímž rámci působí, mohou účinně zasáhnout ve velmi krátkém časovém úseku.

5.1.1 Úloha speciálního pedagoga na ZŠ

Základ činnosti školního speciálního pedagoga spočívá v působení na oblast socializace a inkluzi dítěte do skupiny vrstevníků. Jednou z jeho činností je péče o sociálně znevýhodněné děti (tedy i socioekonomicky znevýhodněné), kde je v jeho kompetenci, ale nad rámec povinností, působení v domácím prostředí dětí, např. zajištění přípravy na vyučování, pomoc se zajištěním volnočasových aktivit, či poradenská činnost pro zákonné zástupce v oblasti sociální i ekonomické.

5.2 Pedagogicko-psychologická poradna

Činnost pedagogicko-psychologických poraden spočívá v poskytování služeb pedagogicko-psychologického a speciálně-pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologické pomoci při výchově a vzdělávání dětí. Mimo jiné je jedním z úkolů pedagogicko-psychologických poraden poskytovat podporu žákům ohroženým školním neúspěchem, nebo žákům s osobnostně vývojovými, či sociálními problémy. V rámci své psychologické a speciálně-pedagogické intervence provádějí individuální, řízenou práci s dětmi předškolního věku u nichž došlo k nerovnoměrnému vývoji, zabývají se poradenským a terapeutickým vedením rodiny, pokud v ní dochází k negativnímu ovlivňování vzdělání dětí, poskytují informační, konzultační a metodickou podporu pro pedagogické pracovníky, kteří pracují s dětmi, kterým poradna poskytuje péči. (Opekarová, 2010)

5.3 Speciálně pedagogické centrum

Činnost speciálně pedagogických center se zaměřuje na odbornou podporu žákům s různými typy zdravotního postižení či znevýhodnění. S dětmi bez zdravotního postižení či se znevýhodněním v sociální oblasti, jejich služby nesouvisejí. Na tomto místě jsou speciálně pedagogická centra zmíněna pouze proto, že se řadí mezi školská poradenská zařízení.

6 MOŽNOSTI PODPORY ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTI ŽÁKŮM SE SOCIOEKONOMICKÝM ZNEVÝHODNĚNÍM

Podporou školní úspěšnosti socioekonomicky znevýhodněných dětí a žáků se zabývají projekty na celostátní, lokální i místní úrovni. Projekty se zaměřují jednak na vzdělávání pedagogických pracovníků, kteří se socioekonomicky znevýhodněnými dětmi pracují, tak na zvyšování informovanosti rodičů těchto dětí o významu vzdělávání, i na volnočasové aktivity dětí. Část aktivit je organizována prostřednictvím aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi a patří do oblasti sociálních služeb. Jejich poskytování se řídí zákonem o sociálních službách č.108/2006 a nespadá pod resort MŠMT i když působení některých aktivizačních služeb může mít přímou souvislost s výchovou ve volném čase a tudíž se může pozitivně promítat i do školní úspěšnosti.

Smyslem této kapitoly není uceleně představit všechny formy podpory školní úspěšnosti, resp. prevence školní neúspěšnosti, u dětí ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí. Jejím cílem je ukázat různé formy podpory a částečně analyzovat nejznámější projekty a programy, které se zabývají prevencí vyčleňování dětí z kolektivu z důvodů nedostatečných příjmů jejich rodin a zároveň přispívají k rozvoji sociálních kompetencí u dětí. Zde znovu vyvstává nutnost spolupráce a vzájemné provázanosti resortů MŠMT, MPSV.

6.1 Preventivní programy a projekty nestátních neziskových organizací (NNO)

Do rámce preventivních opatření proti školní neúspěšnosti je možné zařadit programy předškolního vzdělávání, které mají za cíl pomoci překonat nerovnosti ve vývoji a pokud možno připravit děti co nejlépe na vstup do základní školy. Smysl a význam předškolního vzdělávání je blíže přiblížen v kapitole 2 této práce. Jako alternativa mateřských škol a přípravných tříd vznikají nízkoprahové předškolní kluby financované např. z Programu sociální integrace, které pracují s dětmi ze sociálně

vyločeného prostředí, tedy i s dětmi socioekonomicky znevýhodněnými. Důležitým předpokladem pro úspěšnost těchto programů je především spolupráce s rodinou dítěte. Rodina musí být v programu aktivně zainteresována, musí vykazovat aktivní spolupráci. Nízkoprahových předškolních klubů funguje v ČR celá řada, ve zvýšené míře se soustřeďují do oblastí sociálně vyloučených lokalit.

6.1.1 Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež

Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež jsou zřizována podle zákona č.108/2006 Sb., Zákona o sociálních službách, v rámci kterého jsou zařazeny mezi ambulantiční či terénní sociální služby pro děti od 6 do 26 let. Na území ČR existuje celá řada nízkoprahových zařízení pro děti a mládež. Jejich zřizovateli jsou většinou NNO nebo obecně prospěšné společnosti. Jedním z cílů nízkoprahových zařízení pro děti a mládež je dbát na aktivní trávení volného času dětí a výchovu k smysluplnému trávení volného času. Nevýhodou těchto zařízení je jejich lokace do měst, což znesnadňuje jejich přístupnost pro znevýhodněné děti z vesnic. Stejně jako nízkoprahové předškolní kluby i nízkoprahová zařízení pro děti a mládež bývají zřizovány ve městech, kde se zároveň nachází některá ze sociálně vyloučených lokalit, a tak, i když jim nejsou primárně výhradně určeny, často jsou navštěvovány převážně romskými dětmi.

6.1.2 Projekt "Zdravá rodina"

Tento projekt organizovaný Arcidiecézní charitou Praha je založen na principu solidarity. Zaměřuje se na podporu vícečetných rodin (vychovávatel 3 a více dětí), protože se častěji dostávají do tíživé situace, častěji žijí pod hranicí chudoby. Cílem projektu je poskytovat finanční pomoc na vzdělávání a péči o zdraví. V případě vzdělávání jsou z projektu přímo podpořeny takové aktivity, které by si rodiče nemohli z finančních důvodů dovolit, například: mimoškolní volnočasové aktivity, školní výlety, letní tábory. (Arcidiecézní charita Praha, *Projekt Zdravá rodina*. [online]. [cit.2016-09-10]. Dostupné z: <http://praha.charita.cz/sluzby/zdravarodina/info/>).

Předpokladem pro zařazení do programu je aktivní účast rodičů na zlepšení situace rodiny.

6.1.3 Program "Obědy pro děti zdarma"

Zapojení se do programu "Obědy pro děti zdarma" se osvědčilo již mnoha školám. Vytipování dětí, které se do programu zapojí, je ponecháno na rozhodnutí třídního učitele, u něhož se předpokládá, že dobře zná prostředí rodiny, ze které dítě pochází.

Cílem tohoto programu organizovaného obecně prospěšnou společností "Women for Women" od školního roku 2013/2014 a od roku 2016 podporovaného MŠMT je poskytnout pomoc dětem, jejichž rodina si vlivem dlouhodobě nepříznivé ekonomické situace nemůže dovolit hradit obědy ve školních jídelnách a to i přesto, že školní oběd je pro dítě mnohdy jedinou pravidelnou, teplou stravou. Zároveň působí program preventivně proti segregaci dětí z kolektivu.

Na konci školního roku 2014/2015 bylo do projektu zapojeno 458 základních škol a obědy zdarma dostávalo 2092 dětí. Společnost "Women for Women" provedla šetření, v rámci kterého zjišťovala, jaký dopad má zapojení dětí do projektu "Obědy pro děti" na jejich výkon ve škole, chování, docházku, socializaci a také, zda se změnila komunikace rodičů ze školou. Ve všech uvedených oblastech bylo zaznamenáno zlepšení. (Obědy pro děti, [online], [cit. 2016-09-10]
Dostupné z: <http://www.obedyprodeti.cz/o-projektu>)

6.2 Cílená podpora v prostředí školy

Jak již bylo zmíněno v kapitole 4, ve výchově je nezanedbatelná výchovná role školy. Pro děti ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí se zdá být nutností, aby veškeré aktivity, kterých se má zúčastnit byly dosažitelné v místě bydliště nebo školy. Lokální dosažitelnost se jeví jako klíčová, neboť se nedá předpokládat s participací rodiny na doprovázení dítěte, které musí být tudíž schopné na aktivitu docházet samostatně. Proto se jako řešení nabízí organizování volnočasových aktivit přímo mateřskou nebo základní školou, kterou dítě navštěvuje. Z tohoto důvodu se tato

podkapitola věnuje podpoře socioekonomicky znevýhodněných dětí ve školním prostředí. Další výhodou mimo dostupnosti je rovněž participace známého prostředí a osob, které jsou dítěti známy. Klíčovým předpokladem pro zajištění účinnosti všech forem podpory pro děti ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí, je získání důvěry rodičů těchto dětí, tedy pozitivně budovaný vztah mezi školou a rodiči a otevřená komunikace.

6.2.1 Doučování

Jako efektivní opatření prevence školní neúspěšnosti se jeví doučování. Prvotní diagnostika v rámci zhoršení prospěchu nebo vyčleňování z kolektivu by měla být záležitostí třídního učitele s participací školního speciálního pedagoga, pokud v dané škole působí. Vhodnými nástroji pro zjišťování sociálního klima ve třídě jsou sociometrické testy. Na prvním stupni některých základních škol jsou v rámci ŠVP zavedeny hodiny etické výchovy, v jejímž rámci lze žáky seznamovat s prvky multikulturality a tím předcházet vyčleňování "odlišných" dětí z kolektivu.

U dětí mladšího školního věku se problémy se zhoršeným prospěchem začínají projevovat od cca 3.třídy. Právě díky doučování si v tomto věku děti mohou osvojit návyky potřebné k samostatné přípravě na vyučování. Obzvláště důležité je podpořit děti, které nejsou k domácí přípravě vedeny ve svých rodinách. V případě zhoršeného prospěchu se nabízí využití doučování a to ideálně již při zjištění prvních náznaků. Výhodou doučování ve škole je, že dítě se pohybuje v prostředí a mezi lidmi, kteří jsou mu známi. Je vhodné, aby doučování navazovalo bezprostředně na vyučování, aby se předešlo eliminaci situace, že dítě odejde mimo budovu školy a na domluvené doučování se již nevrátí. Doučování může být poskytováno dětem také v rámci školní družiny. Jako efektivní se jeví především tehdy, je-li zajištěna jeho pravidelnost, minimálně 2x týdně. Doučování nemusí probíhat ve škole, některé NNO zajišťují doučování v domácím prostředí. (Bořkovec, M., Pekárková, S., Vožechová, J. *Mají na to! - Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ*. [online]. Praha, 2013 [cit.2016-09-18]. Dostupné také z : http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf).

6.2.2 Programy školní družiny

Velmi efektivně proti školní neúspěšnosti působí zařazení zájmových aktivit v rámci školní družiny. Avšak i ve školním prostředí existují určité bariéry, které pro socioekonomicky znevýhodněné rodiny mohou být jen obtížně překonatelné. Docházka dětí do školní družiny je v naprosté většině škol zpoplatněna. Ředitel školy může v rámci svých kompetencí poplatků za návštěvu školní družiny odpustit nebo snížit jeho výši a umožnit tak dětem ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí, aby trávily čas se svými spolužáky i v době mimo vyučování. Důležitým předpokladem pro všestranný rozvoj osobnosti dítěte a prevenci školní neúspěšnosti je skutečnost, že školní družina je profesionálně vedena, ideálně pedagogy volného času. (Bořkovec, M., Pekárková, S., Vožechová, J. *Mají na to! - Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ.* [online]. Praha, 2013 [cit. 2016-09-18]. Dostupné také z : http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf).

PRAKTICKÁ ČÁST

7 DOSTUPNOST VOLNOČASOVÝCH AKTIVIT ŽÁKŮM ZE SOCIOEKONOMICKY ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ V RÁMCI ŠKOLNÍ DRUŽINY PŘI ZŠ A MŠ DŘÍSY

7.1 Cíle a metodologie

Hlavním cílem empirické části této práce je analyzovat aktivity pořádané školní družinou na ZŠ Dřísy. Zjistit, zda jsou dostupné pro děti ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí. V rámci hlavního cíle byly dále stanoveny cíle dílčí a to:

1. Analyzovat možnosti využití zájmových kroužků dětmi ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí.
2. Analyzovat zájmové činnosti, které vhodně rozvíjejí osobnost dětí ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí.
3. Jaké metody práce využívají vychovatelé při práci s dětmi ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí.
4. Kterými konkrétními prostředky přispívá školní družina k eliminování socioekonomických rozdílů mezi dětmi.

V rámci cílů byly stanoveny následující výzkumné otázky:

1. Jsou v rámci školní družiny nabízeny takové kroužky (zájmové aktivity), které jsou dostupné pro děti ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí?
2. Jaké další možnosti zájmových činností mohou děti ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí využít?
3. Jaké metody práce využívá vychovatel při práci s dětmi ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí?
4. Jakými konkrétními prostředky přispívá školní družina k eliminování sociálního znevýhodnění?

K dosažení těchto cílů bylo v praktické části použito těchto technik:

- analýza dokumentů (kvalitativní)
- polostrukturovaný rozhovor s vychovatelkami školní družiny (kvalitativní)
- dotazníkové šetření mezi rodiči dětí navštěvujících školní družinu na ZŠ Dřísy (kvantitativní)

Výzkum je realizován z části kvalitativní metodou a z části kvantitativní metodou, tzn. jedná se o výzkum smíšený. Tato technika byla zvolena z důvodu získání vícerozměrného pohledu na problematiku. Tato metoda se nazývá "triangulace". Pomocí dvou přístupů (kvalitativního a kvantitativního) jsou odstraněna tzv. "měkká data", a je tímto způsobem zajištěna vyšší validita získaných dat.

V návaznosti na výše uvedené cíle byl jako technika rozhovoru zvolen polostrukturovaný rozhovor, který využívá předem připravených otázek, jejichž pořadí není pevně stanoveno a v průběhu rozhovoru mohou vzniknout i otázky zcela nové. Při analýze dokumentů autorka pracovala s dostupnými školními dokumenty jako je školní vzdělávací program pro základní vzdělávání a školní vzdělávací program pro školní družinu, výroční zpráva za rok 2015 a inspekční zpráva České školní inspekce z roku 2016. Z kvantitativních metod bylo v průzkumném šetření využito anonymního dotazníku, který byl distribuován mezi rodiče dětí navštěvující školní družinu, následně bylo náhodně vybráno 25 dotazníků, které byly níže zpracovány.

Časový harmonogram:

2016	září - říjen	příprava výzkumu
2016	listopad	realizace výzkumu
2016	prosinec	vyhodnocení a zpracování

7.2 Charakteristika místa šetření

Výzkum byl proveden v listopadu 2016 na ZŠ a MŠ Dřísy. Základní a mateřská škola Dřísy (dále jen škola) se nachází ve Středočeském kraji, v okrese Praha-východ cca 8 km od města Brandýs nad Labem - Stará Boleslav. V obci žije téměř 1 000 obyvatel. Škola, která je situována v centru obce a je navštěvována také dětmi

z okolních obcí, především Konětopy, Lhota, Křenek, Borek. Jedná se o neúplně organizovanou (malotřídní) školu se školní družinou a školní jídelnou, součástí je také mateřská škola. Základní škola (dále jen škola) sdružuje 4 třídy (3 samostatné 1.-3. ročník a jednu spojenou pro žáky 4. a 5.ročníku). Ve školním roce 2016/2017 navštěvuje školu celkem 51 žáků. Výuka probíhá v moderně zařízených učebnách vybavených novým školním nábytkem, moderní výpočetní technikou, probíhá postupná obnova vybavení tělocvičny. Škola nemá bezbariérový přístup. K venkovnímu areálu školy náleží zahrada, hřiště a venkovní učebna. Ve škole působí celkem 5 učitelek, 2 asistentky pedagoga a 2 vychovatelky. Vzdělávání probíhá podle školního vzdělávacího programu "Otevřená budoucnost" II.verze, který je v souladu s rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání.

7.3 Školní družina při ZŠ a MŠ Dřísy - analýza dokumentů

Školní družinu při této základní škole stabilně navštěvuje 40 účastníků, její kapacita je 100% využita. Školní družina (dále jen družina) má 2 oddělení po 20 účastnících ve věku od 6 do 11 let. Každé oddělení má na starosti jedna vychovatelka, jedna z nich zároveň vykonává funkci vedoucí vychovatelky. Družina zajišťuje výchovnou, vzdělávací a zájmovou činnost v době před začátkem vyučování od 6.30 hod do 7.30 hod (ranní družina) a po ukončení vyučování v časovém rozmezí 11.20 hod - 16.00 hod (odpolední družina).

Pro jedno oddělení družiny je k dispozici samostatná místnost vybavená vhodným nábytkem i pomůckami, místnost je rozdělena na pracovní a relaxační část. Druhé oddělení družiny sdílí prostory v dopoledních hodinách určené k výuce, ale přesto je místnost vhodně a účelně vybavena (relaxační část s kobercem, kout se sedacími vaky atd.) Je zde také umístěna žákovská knihovna, která je dětmi z družiny hojně využívána. Výchovně vzdělávací činnost družiny probíhá dále také v počítačové učebně, tělocvičně, venkovní učebně, hřišti a školní zahradě.

Činnost ve družině se řídí vzdělávacím programem Školní družiny "Jdeme společnou cestou", který splňuje požadavky kladené školským zákonem. Spoluúčast

rodičů na provozu družiny je stanovena ve výši 100,-Kč/dítě/měsíc. Zároveň dítě, které navštěvuje družinu musí mít zajištěno stravování ve školní jídelně. Úplata může být prominuta nebo snížena dítěti, které je společně posuzovanou osobou pro nárok na sociální příspěvek, který pobírá jeho zákonný zástupce nebo je dítětem, které má nárok na příspěvek na úhradu potřeb dítěte v pěstounské péči, který je mu alespoň zčásti vyplácen. (ŠVP ŠD "Jdeme společnou cestou").

V rámci vzdělávacího programu Školní družiny je dbáno mimo jiné také na prevenci proti agresivitě, šikaně a přetvářce, zároveň se zaměřuje na prevenci sociálně patologických jevů jako je kriminalita nebo xenofobie. Družina je zapojena do projektů, které rozvíjejí přátelství, pozitivní vztah k přírodě a k lidským výtvorům. Nemalý prostor je věnován i rozvoji komunikačních kompetencí, rozvoji tvořivosti, posilování sebevědomí. Účastníci jsou vedeni k aktivnímu přístupu k volnočasovým aktivitám, učí se aktivně překonávat handicap. Ve školním roce 2016/2017 jsou dětem nabízeny následující zájmové kroužky: keramika, angličtina, informatika, šití, čtenářský klub, doučování. Škola je zapojena do pokusného ověřování projektu "Hodina pohybu navíc" Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy ČR, do kterého docházejí žáci 1.- 3.ročníku, kteří navštěvují školní družinu. Cílem tohoto projektu je podnítit zájem o pohybové aktivity u dětí. V průběhu školního roku se družina aktivně zapojuje do nejrůznějších akcí pořádaných školou nebo jejím zřizovatelem (obcí) - vítání občánků, oslavy státních svátků, lampionový průvod, jarmark, oslavy Dne matek, Dne otců, Den Země a další. Děti se samy podílejí na výzdobě prostor jednotlivých oddělení ŠD i celé budovy školy. Příležitostně jsou do programu zahrnuty návštěvy divadla, kina nebo výstavy či besedy na zajímavá témata.

Výchovně vzdělávací činnosti školní družiny má stanoveny následující cíle:

- podnítit potřebu učit se a aplikovat nabyté vědomosti a dovednosti při řešení problému
- zamezit negativnímu vnímání sebe sama i druhých, dokázat se vcítit
- umět komunikovat a kooperovat
- dokázat ochránit své fyzické, duševní i sociální zdraví
- vnímat své životní prostředí a přírodu

Výchovně vzdělávací činnost je rozdělena do šesti oblastí - "Člověk a jeho svět; Člověk a příroda; Člověk a společnost; Umění a kultura; Člověk a zdraví; Člověk a práce", které jsou zpracovány do jednotlivých bloků a spojují je průřezová témata. Podrobněji jsou rozpracovány v rámci tematického plánu družiny, kde jsou také specifikovány další činnosti a aktivity podporující různé oblasti zájmů tak, aby byla zajištěna vyvážená skladba různých činností a kde si každý účastník může najít takovou činnost, která nejlépe odpovídá jeho aktuálním zájmům a potřebám. Zejména se jedná o činnosti výtvarné, hudební, pohybové, odpočinkové.

Z inspekční zprávy České školní inspekce čj.ČŠIS-2299/16-S vyplývá, že vychovatelky přihlížejí při výběru činností k věku, stupni rozvoje, zájmům a potřebám dětí. V rámci školní družiny dodržují pedagogické zásady a postupy a vhodně kombinují různé formy a metody práce, čímž přispívají k vzbuzování zájmu po poznání, získávání zkušeností a upevňování dovedností vedoucích k rozvoji každého dítěte. (ČŠI, čj. ČŠIS-2299/16-S, dostupné z <http://www.zsdrisy.cz/o-skole/inspekcní-zpravy> [online]. [cit. 2016-11-08])

7.4 Rozhovor s vychovatelkami ŠD Dřísy

7.4.1 Cíl rozhovoru

Hlavním cílem rozhovoru s vychovatelkami ŠD, bylo v návaznosti na teoretickou část, potvrdit nebo vyvrátit doporučení plynoucí z odborné literatury a pomocí praktických zkušeností získat informace, jaké metody lze efektivně využívat při práci s dětmi ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí.

V souladu s výše uvedeným bylo vypracováno 6 otázek, které byly vychovatelkami zodpovězeny a jejich odpovědi byly zaznamenány na záznamové zařízení a následně zpracovány:

1. Setkala jste se někdy (během své vychovatelské praxe) s dětmi ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí?

2. Liší se tyto děti nějakými projevy od svých vrstevníků? Je třeba využívat jiných metod a forem při práci s těmito dětmi? V případě že ano, jaké se Vám osobně nejlépe osvědčily?
3. Jaké výchovné zásady se Vám při práci se socioekonomicky znevýhodněnými dětmi nejlépe osvědčily?
4. Je potřeba (z Vašeho úhlu pohledu) věnovat těmto dětem větší pozornost v některých oblastech jejich vývoje? Lze říci, že socioekonomicky znevýhodněné děti předčí v některých oblastech své vrstevníky?
5. Domníváte se, že je pravidelná účast ve školní družině přínosem pro tyto děti (děti ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí) a z jakého důvodu?
6. Účastní se děti ze socioekonomicky znevýhodněných rodin zájmových aktivit a kroužků v rámci ŠD stejně jako jiné děti, nebo vnímáte, že jsou jejich možnosti z různých důvodů omezeny?

7.4.2 Charakteristika vychovatelek

- Bc. Klára Jindrová (dále jen vychovatelka 1)

Absolvovala studium na JČU v Českých Budějovicích obor předškolní a mimoškolní pedagogika. Jako vychovatelka působí 13 let. Má praktickou zkušenost z práce v mateřské škole, jako učitelka předškolních dětí, i jako vychovatelka ve školní družině. V současné době se nadále vzdělává, je absolventkou kurzů: Asistent pedagoga; ABA terapie, Ekoškola; Alternativní a podpůrné metody komunikace u dětí s PAS; Práce s úzkostmi, rituály a dalšími přidruženými poruchami u lidí s autismem; Logopedický asistent.

- Lenka Klementová (dále jen vychovatelka 2)

Je absolventkou střední pedagogické školy. Jako vychovatelka působí 8 let. V rámci své pedagogické praxe se nadále všestranně vzdělává. Během posledních 2 let absolvovala kurzy: Hrajeme s dětmi na zobcovou flétnu; Rope skipping; Keramický kurz; Problematika ADHD od teorie k praxi; Škola pro udržitelný rozvoj; S knihou ve škole.

7.4.3 Záznamy rozhovorů s vychovatelkami

Otázka č.1

"Setkala jste se někdy (během své vychovatelské praxe) s dětmi ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí?"

Odpověď

vychovatelka 1: Ano, v každém školním roce nebo ob rok 1 dítě.

vychovatelka 2: Ano setkala. V porovnání s počtem dětí v ŠD jde o výjimky. Cca každé 12.dítě.

Otázka č.2

"Liší se tyto děti nějakými projevy od svých vrstevníků? Je třeba využívat jiných metod a forem při práci s těmito dětmi? V případě že ano, jaké se Vám osobně nejlépe osvědčily?"

Odpověď

vychovatelka 1: Chrání své osobní věci, hlídají, aby nebyly ošizeny na úkor druhých. Často mají opožděný vývoj nebo nižší intelekt. Při práci s nimi je třeba zvolit individuální přístup, opakovaně vysvětlovat, podporovat jejich sebejistotu. Osvědčilo se mi častější střídání činností a u některých dětí častější "úkolování".

vychovatelka 2: Tyto děti jsou obecně větší individuality. Některé jsou větší introverti, jiné naopak. Každé z nich potřebuje větší míru motivace a trpělivosti. Je vhodné získat si jejich důvěru, aby spolupracovaly a zapojovaly se do aktivit ŠD. Často se u nich projevují sobecké rysy, jsou dravější, mají nižší sociální citění. V tomto směru je třeba posilovat jejich uvědomění si vazeb s vrstevníky i dospělými.

Otázka č.3

"Jaké výchovné zásady se Vám při práci se socioekonomicky znevýhodněnými dětmi nejlépe osvědčily?"

Odpověď

vychovatelka 1: Dle mého názoru nejlépe reagují na důslednost, režim a řád, pocit jistoty, vlídnost a zájem ze strany vychovatele o ně samé.

vychovatelka 2: Částečně jsem již odpověděla v předchozí otázce. Mně se nejlépe osvědčila důslednost, trpělivost, podpora, ochota naslouchat a ve větší míře motivovat.

Otázka č.4

"Je potřeba (z Vašeho úhlu pohledu) věnovat těmto dětem větší pozornost v některých oblastech jejich vývoje? Lze říci, že socioekonomicky znevýhodněné děti předčí v některých oblastech své vrstevníky?"

Odpověď

vychovatelka 1: Za ty oblasti, které je potřeba výrazně podporovat považuji hlavně jejich rozumové schopnosti, samostatnost v povinnostech, schopnost splnit zadaný úkol, posilování pozice v kolektivu, dbát na prevenci neshod. K druhé části otázky: Ano, předčí své vrstevníky svou individualitou.

vychovatelka 2: Věnovat větší pozornost v některých oblastech vývoje je minimálně žádoucí. Ze své zkušenosti vím, že bez spolupráce rodiny, což většinou nefunguje a bývá to kamenem úrazu, je rozvoj těchto dětí velmi komplikovaný. Sebevíc

snaživé, houževnaté dítě, které podporuje škola, ale rodina je nefunkční, má velmi malou šanci na výrazný vývojový posun.

Otázka č.5

"Domníváte se, že je pravidelná účast ve školní družině přínosem pro tyto děti (děti ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí) a z jakého důvodu?"

Odpověď

vychovatelka 1: Ano, jednoznačně. Důvody: zájem, zázemí a rozvoj dítěte, možnost aktivit a akcí, které doma nezažije a v neposlední řadě i jeho socializace.

vychovatelka 2: Samozřejmě že ano! Dítě získá možnost rozvíjet prosociální chování, naváže přátelství a naučí se partnerství. Má přístup k hračkám, knihám, hrám manuálními činnostem, což by nejspíš mimo kolektiv dětí v ŠD nezažilo.

Otázka č.6

"Účastní se děti ze socioekonomicky znevýhodněných rodin zájmových aktivit a kroužků v rámci ŠD stejně jako jiné děti, nebo vnímáte, že jsou jejich možnosti z různých důvodů omezeny?"

Odpověď

vychovatelka 1: Občas, možnosti jejich rodičů jsou omezeny.

vychovatelka 2: Kroužků se účastní ve velmi omezené míře a to i těch neplacených. V některých případech je na vině nezájem dítěte o zájmovou činnost, v některých ekonomická situace rodiny.

7.4.4 Závěry z rozhovorů s vychovatelkami

Otázka č.1

"Setkala jste se někdy (během své vychovatelské praxe) s dětmi ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí?"

Obě vychovatelky se shodují, že se s dětmi ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí ve své praxi setkaly. Avšak rozcházejí se v četnosti výskytu socioekonomického znevýhodnění.

Otázka č.2

"Liší se tyto děti nějakými projevy od svých vrstevníků? Je třeba využívat jiných metod a forem při práci s těmito dětmi? V případě že ano, jaké se Vám osobně nejlépe osvědčily?"

U této otázky se obě vychovatelky shodly na projevech jako je větší individualita dítěte, potřeba poskytnout dítěti více trpělivost a nutnosti vysvětlovat, podpora sebejistoty a vazeb s vrstevníky. Vychovatelka 1 dále upozorňuje na opožděný vývoj nižší intelektové schopnosti a potřebu individuálního přístupu.

Otázka č.3

"Jaké výchovné zásady se Vám při práci se socioekonomicky znevýhodněnými dětmi nejlépe osvědčily?"

Odpovědi na otázku č.3 se u obou vychovatelek shodují, obě poukazují na nutnost důslednosti, podpory, vzbuzování pocitu jistoty a potřebě poskytovat vyšší míru tolerance a trpělivosti.

Otázka č.4

"Je potřeba (z Vašeho úhlu pohledu) věnovat těmto dětem větší pozornost v některých oblastech jejich vývoje? Lze říci, že socioekonomicky znevýhodněné děti předčí v některých oblastech své vrstevníky?"

Vychovatelka č.1 považuje děti ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí za větší individuality, jejichž vývoj je třeba podporovat komplexně v mnoha oblastech především v mezilidských vztazích, rozumových schopnostech a prosociálních dovednostech. Zatímco vychovatelka 2 se zabývá otázkou spolupráce s rodinou a jejím negativním vlivem na dítě.

Otázka č.5

"Domníváte se, že je pravidelná účast ve školní družině přínosem pro tyto děti (děti ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí) a z jakého důvodu?"

V odpovědi na otázku č.5 se vychovatelky shodly, přínos spatřují především v rozvoji prosociálních vztahů a socializaci dítěte a možnostech poznání nových aktivit, ke kterým má dítě ve svém domácím prostředí omezený přístup.

Otázka č.6

"Účastní se děti ze socioekonomicky znevýhodněných rodin zájmových aktivit a kroužků v rámci ŠD stejně jako jiné děti, nebo vnímáte, že jsou jejich možnosti z různých důvodů omezeny?"

Obě vychovatelky upozorňují na omezené možnosti účasti na zájmových aktivitách a kroužcích dětí ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí. Vychovatelka 2 vidí příčinu v nezájmu o kroužky nezájmem dítěte, obě vychovatelky jako příčinu zdůraznily omezené finanční možnosti rodiny.

7.5 Dotazníkové šetření

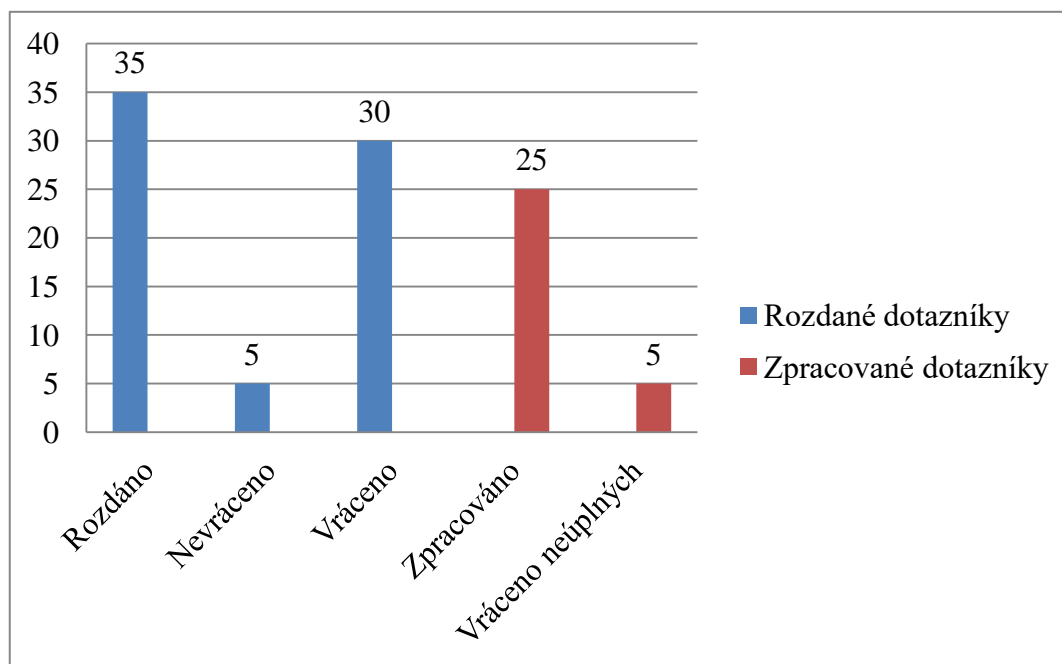
7.5.1 Výzkumný vzorek - rodiče dětí, které navštěvují školní družinu

Pro dotazníkové šetření byli jako respondenti osloveni všichni rodiče dětí, které navštěvují školní družinu při ZŠ Dřísy. Do každé rodiny byl zaslán 1 dotazník a z rodiny odpovídal vždy 1 respondent. Celkem bylo distribuováno 35 dotazníků. Dotazníkové šetření probíhalo ve 2. a 3. týdnu měsíce listopadu 2016. Celkový počet rozdaných dotazníků nekorresponduje s celkovým počtem dětí navštěvujících školní družinu (40), neboť ji navštěvuje 5 sourozeneckých dvojic. Celkem se vrátilo 30 dotazníků, návratnost činila 86%. U pěti dotazníků nebyly zodpovězeny všechny otázky, a proto byly následně ze šetření vyloučeny. V rámci dotazníkového šetření bylo zpracováno všech 25 dotazníků, které splnily požadovaná kritéria.

Každý dotazník obsahuje 9 otázek. Otázky byly pokládány jako kombinace uzavřených (8) a otevřených (1) otázek. U jedné uzavřené otázky bylo použito škálování. Odpověď na všechny otázky byla povinná, dotazník byl anonymní. Autorka sestavila otázky do dotazníkového šetření sama.

7.5.2 Dotazníkové šetření - rodiče žáků navštěvujících školní družinu při ZŠ Dřísy

Graf 1: Návratnost dotazníků a jejich využitelnost při následném zpracování dotazníkového šetření.

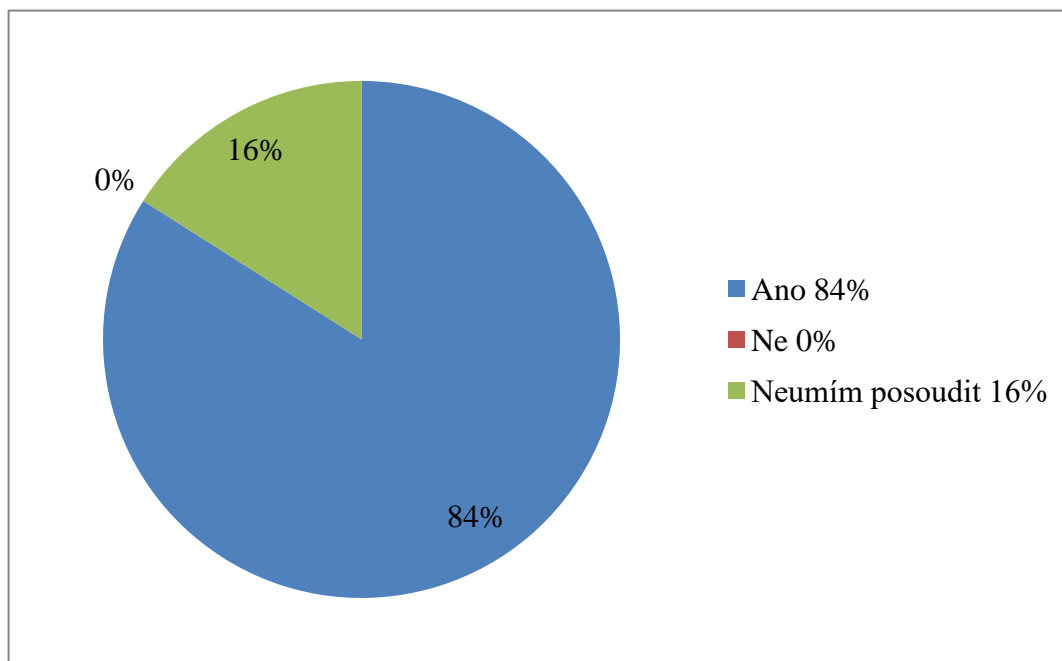


Zdroj: Autor práce, 2016 (vlastní dotazníkové šetření)

Graf 1 hodnotí celkovou návratnost dotazníků, jež činí 86%, tedy 30 dotazníků. Z celkového počtu 35 distribuovaných dotazníků. Z výše uvedeného vyplývá, že se nevrátilo 14% (5) dotazníků. Z navrácených 30 dotazníků bylo dále pro potřeby výzkumného šetření zpracováno 25 dotazníků. 5 dotazníků se vrátilo neúplně vyplněných.

Graf 2: Výše úplaty za ŠD

"Je, dle Vašeho názoru, úplata za školní družinu v současné výši 100,-Kč/dítě/měsíc přijatelná pro všechny rodiny?"

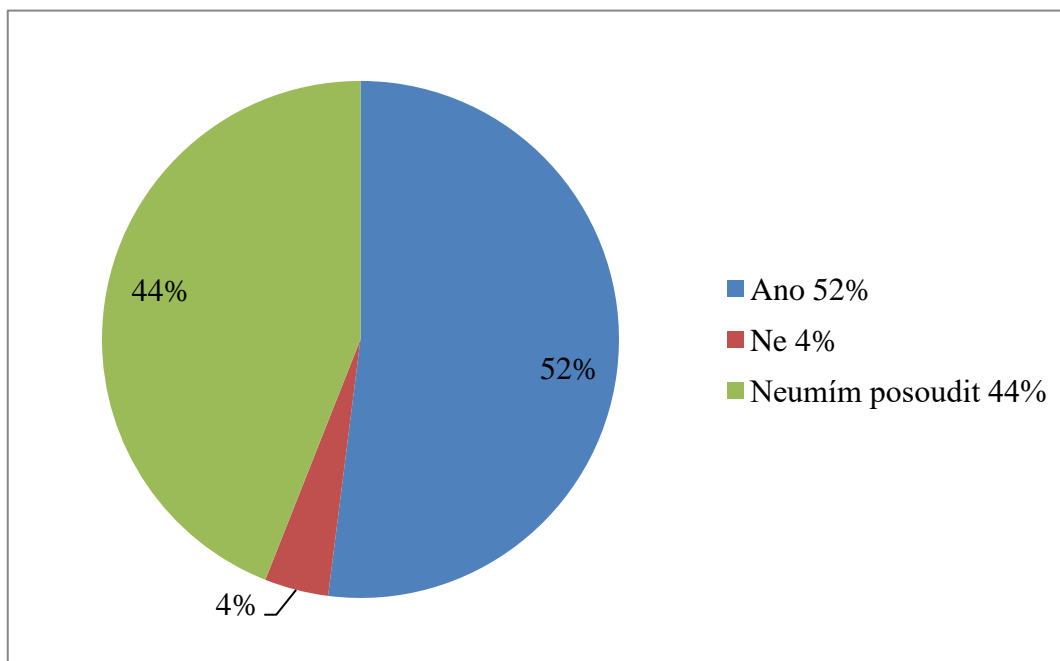


Zdroj: Autor práce, 2016 (vlastní dotazníkové šetření)

Graf 2 vyhodnocuje otázku č.1 z dotazníkového šetření. Z 25 respondentů 84% (21 respondentů) zastává názor, že je výše úplaty za ŠD ve výši 100,-Kč/dítě a měsíc pro všechny rodiny přijatelná. 4 respondenti (16%) nedokážou posoudit, zda jsou všechny rodiny schopné, tuto částku akceptovat.

Graf 3: Dostupnost zájmových kroužků

" Domníváte se, že jsou zájmové kroužky nabízené školou/školní družinou cenově dostupné všem dětem?"

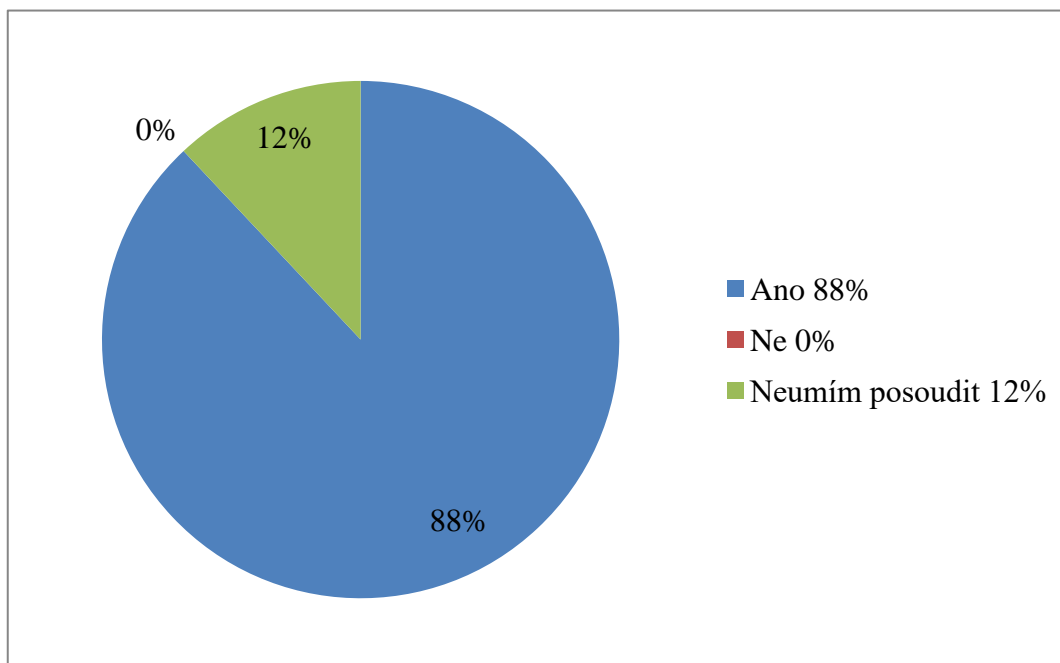


Zdroj: Autor práce, 2016 (vlastní dotazníkové šetření)

V grafu 3 jsou vyhodnoceny odpovědi týkající se cenové dostupnosti zájmových kroužků nabízených školní družinou. 13 respondentů (52%) se domnívá, že zájmové aktivity jsou dostupné pro všechny děti, 11 respondentů (44%) tuto skutečnost nedokáže posoudit. 4% respondentů (1) se domnívá, že zájmové kroužky v rámci ŠD nejsou cenově dostupné všem dětem.

Graf 4: Přínos denních aktivit v ŠD

" Domníváte se, že jsou denní aktivity ve školní družině pro děti přínosné, že je vhodně rozvíjejí?"

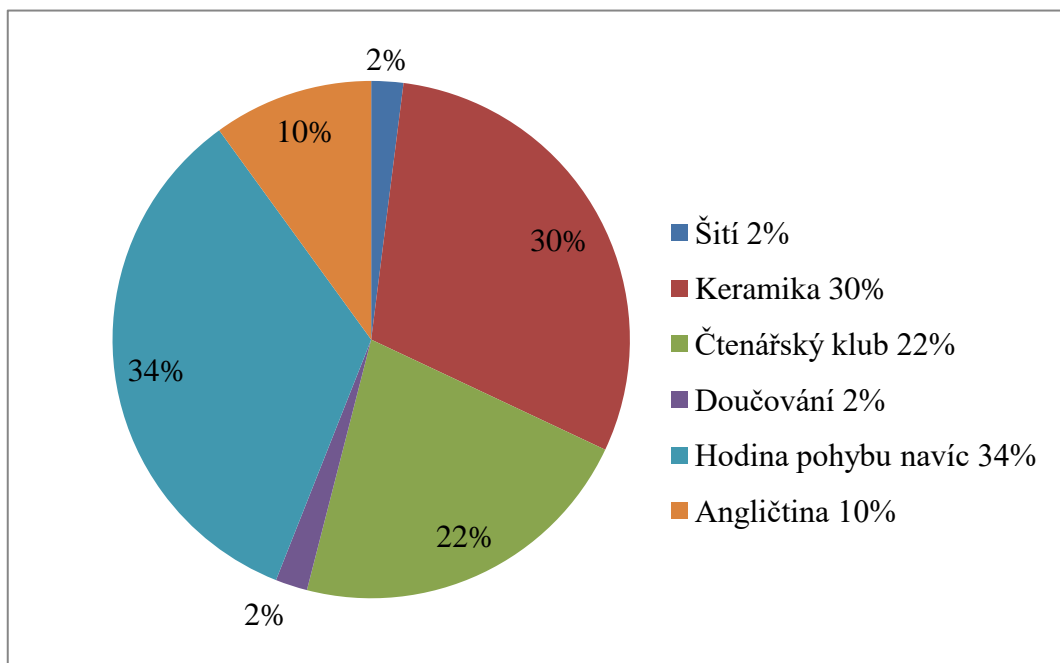


Zdroj: Autor práce, 2016 (vlastní dotazníkové šetření)

Graf 4 zpracovává odpovědi na otázku č.3 z dotazníkového šetření. 88% respondentů (22) si myslí, že denní aktivity ŠD děti vhodně rozvíjejí. Žádný z respondentů (0%) neodpověděl, že aktivity v ŠD dítě nerozvíjejí nebo rozvíjejí nevhodně, ale 12% (11) respondentů nedokáže tuto skutečnost objektivně posoudit.

Graf 5: Rozvoj osobnosti u dětí prostřednictvím zájmových kroužků

" Uvedte, prosím, 2 zájmové kroužky, které podle Vašeho názoru nejvíce přispívají k rozvoji osobnosti u dětí."

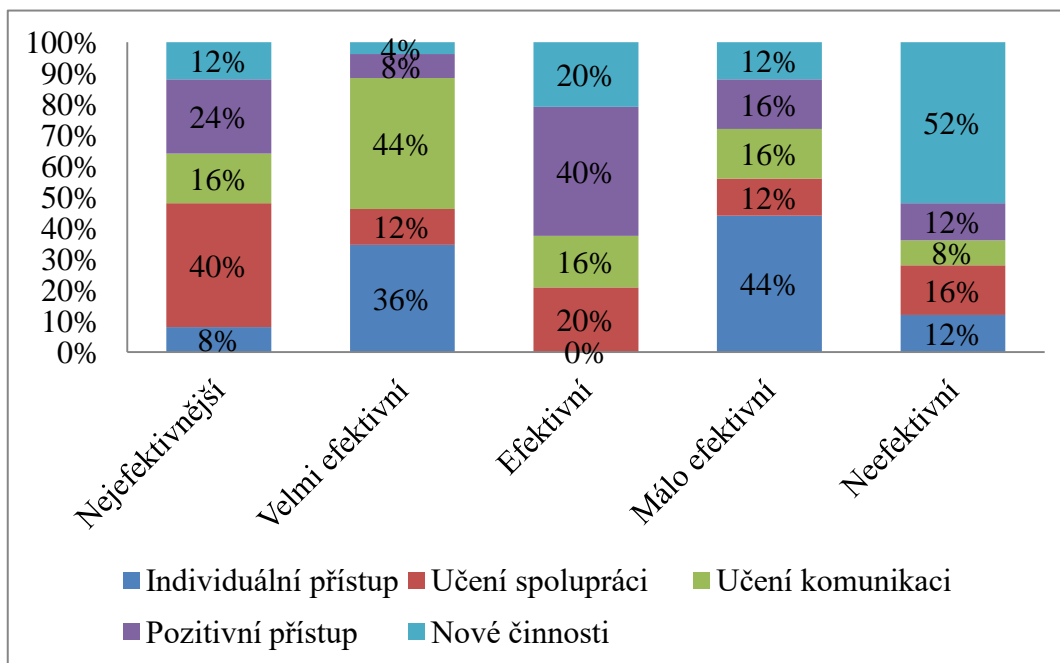


Zdroj: Autor práce, 2016 (vlastní dotazníkové šetření)

V grafu 5 jsou graficky zpracovány odpovědi respondentů na otázku týkající se vlivu zájmových kroužků na rozvoj osobnosti dítěte. Respondenti ve 32% případů odpověděli, že největší vliv na rozvoj osobnosti má "Hodina pohybu navíc". Jako druhou nejvíce osobnost rozvíjející aktivitu respondenti - 30% - hodnotí kroužek keramiky. 11% respondentů uvedlo jako zájmovou aktivitu s největším vlivem na osobnost dítěte čtenářský klub. 10% respondentů kladně hodnotilo kroužek angličtiny a shodně 2% respondentů zastávají názor, že největší vliv na osobnost má doučování a šití.

Graf 6: Vliv metod a forem práce pedagoga

"K eliminování socioekonomických rozdílů mezi dětmi nejvíce přispívá (seřadte sestupně)."

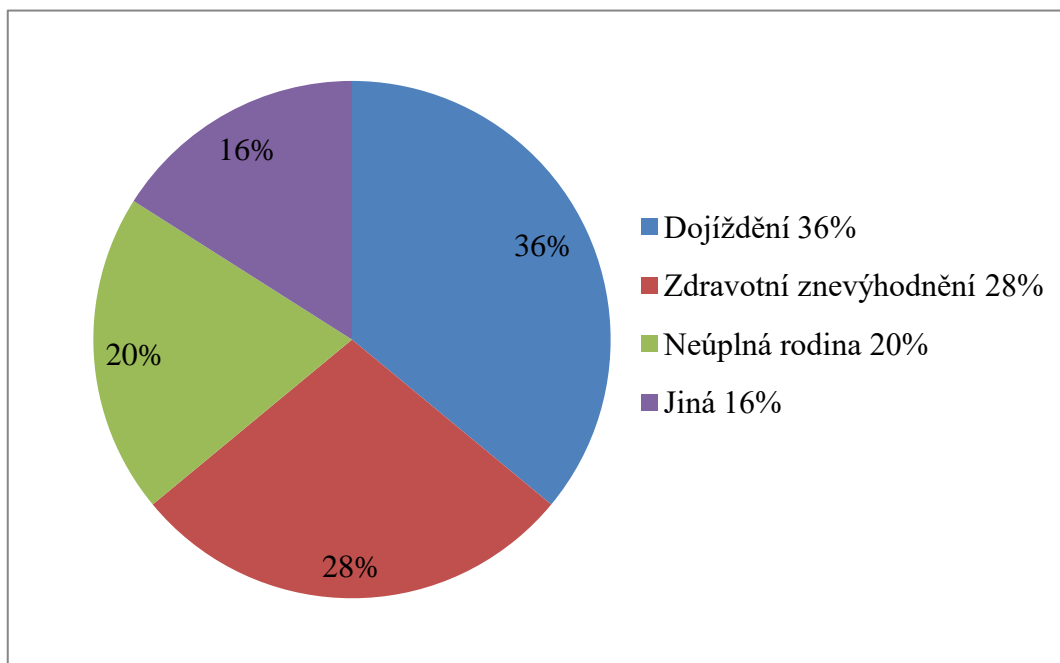


Zdroj: Autor práce, 2016 (vlastní dotazníkové šetření)

Z grafu 6 je zřejmé, jaké formy a metody práce přispívají dle respondentů ke smazávání socioekonomických rozdílů mezi dětmi. 40% respondentů (10) považuje za nejefektivnější učení spolupráci, 24% respondentů (6) za nejefektivnější považuje pozitivní přístup. Za velmi efektivní se dle 44% respondentů (11) jeví učení otevřené komunikaci. Naopak za neefektivní považují respondenti v 52% případů (13) zařazování nových činností. 36% respondentů (9) považuje za velmi efektivní individuální přístup, ale zároveň 44% respondentů (11) považuje individuální přístup za málo efektivní.

Graf 7: Faktory omezující účast na aktivitách v rámci ŠD

"Která z charakteristik dle Vašeho názoru nejvíce omezuje možnost využívat aktivity pořádané v rámci školní družiny?"

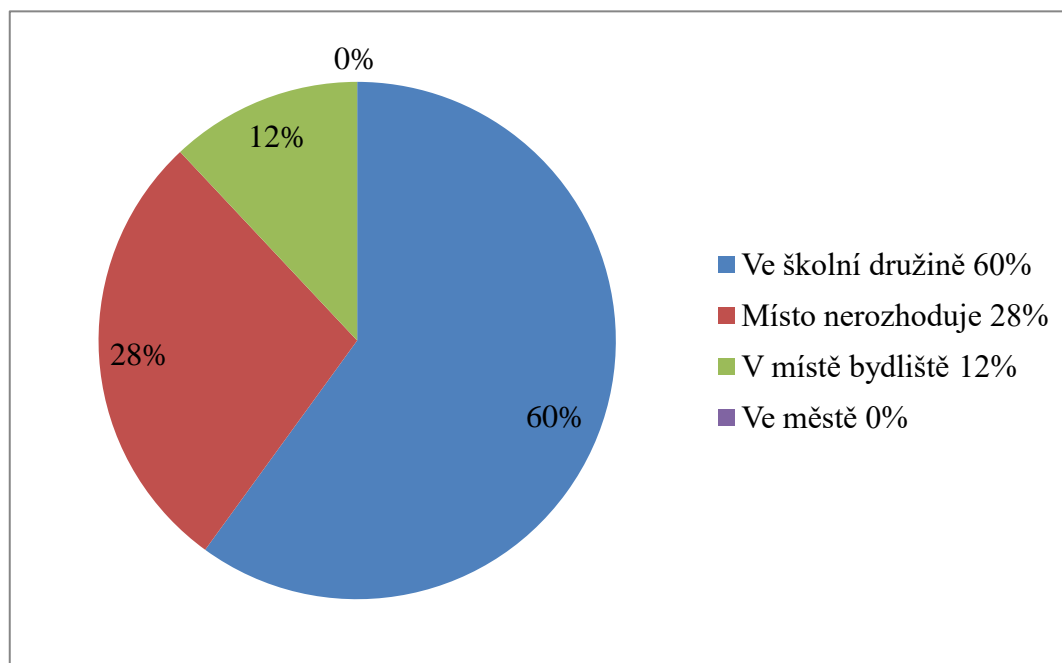


Zdroj: Autor práce, 2016 (vlastní dotazníkové šetření)

V grafu 7 jsou zpracovány odpovědi respondentů na otázku č.6 z dotazníkového šetření, která ověřuje názor respondentů na možná omezení využívání aktivit nabízených školní družinou. 36% respondentů (9) uvedlo jako nejvíce omezující dojíždění na zájmovou aktivitu, 28% respondentů (7) se domnívá, že nejvíce omezuje zdravotní znevýhodnění. 20% respondentů (5) vidí jako nejvíce znemožňující účast na zájmových aktivitách neúplnou rodinu a 16% respondentů (4) uvedli možnost jinou. Přičemž ve 3 případech považují za nejvíce omezující časovou vytíženost rodičů a v jednom případě naplněnou kapacitu vybrané zájmové aktivity.

Graf 8: Využívání zájmových kroužků dle místa organizace

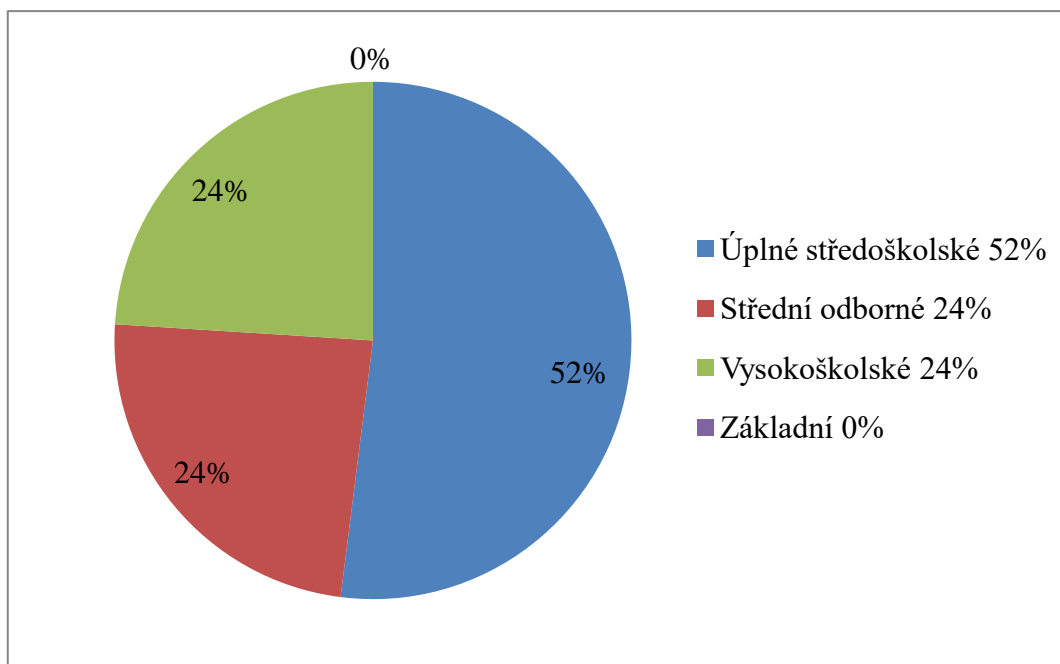
" Kterým zájmových kroužkům, podle místa jejich organizace, dáváte přednost?"



Zdroj: Autor práce, 2016 (vlastní dotazníkové šetření)

Z grafu 8 vyplývá názor respondentů na preferenci zájmových aktivit podle místa, kde jsou organizovány. Celkem 60% (15) respondentů dává přednost zájmovým kroužkům pořádaným ve školní družině. U 28% respondentů (7) není místo, kde je kroužek organizován důležité. 12% (3) respondenti uvedli, že upřednostňují zájmové kroužky v místě bydliště. Žádný z respondentů (0%) neupřednostňuje zájmové kroužky ve městě.

Graf 9: Nejvyšší dosažené vzdělání

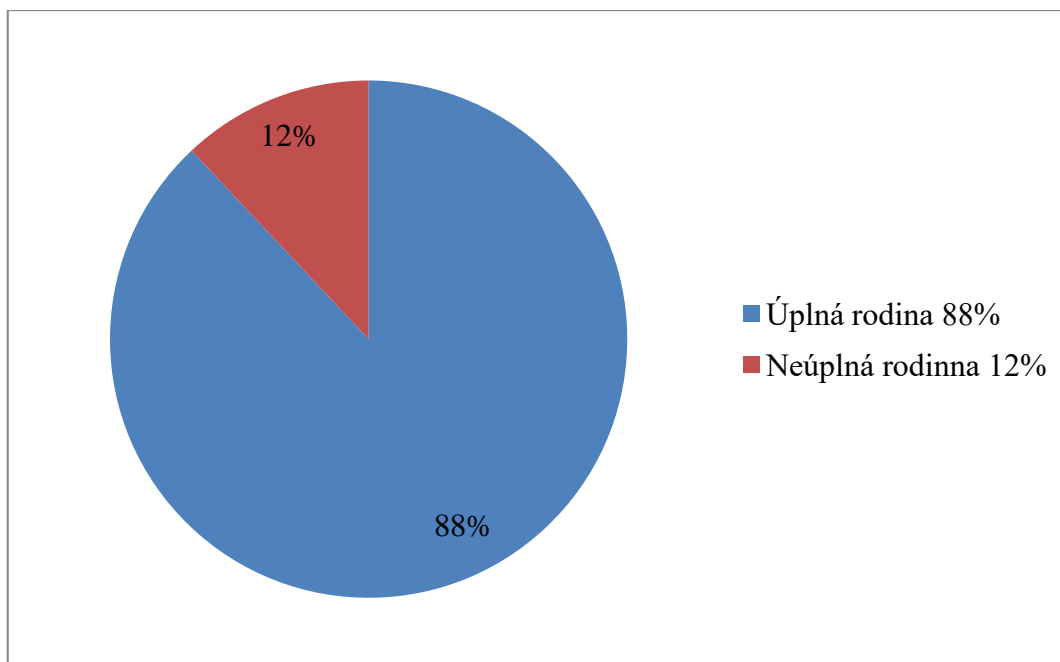


Zdroj: Autor práce, 2016 (vlastní dotazníkové šetření)

Graf 9 hodnotí výši nejvyššího dosaženého vzdělání respondentů:

- 0% respondentů uvedlo jako nejvyšší dosažené základní vzdělání
- 24% respondentů uvedlo jako nejvyšší dosažené střední odborné vzdělání
- 52% respondentů uvedlo jako nejvyšší dosažené úplné středoškolské vzdělání
- 24% respondentů uvedlo jako nejvyšší dosažené vysokoškolské vzdělání

Graf 10: Rodinné prostředí



Zdroj: Autor práce, 2016 (vlastní dotazníkové šetření)

Graf 10 graficky znázorňuje faktor rodinného prostředí respondentů:

- 88% respondentů uvedlo, že jejich rodina je úplná
- 12% respondentů uvedlo, že je jejich rodina neúplná

7.5.3 Shrnutí dotazníkového šetření

Celkem bylo distribuováno 35 dotazníků mezi rodiče dětí, které navštěvují školní družinu při ZŠ Dřísy. Návratnost dotazníků činila 86%, což znamená, že se vrátilo celkem 30 dotazníků, 5 dotazníků bylo z důvodu neúplnosti vyřazeno, zpracováno bylo 25 dotazníků. Nejčastěji odpovídali rodiče s úplným středoškolským vzděláním (52%), kteří žijí v úplné rodině (88%).

V uzavřených otázkách týkajících se dostupnosti a přínosu školní družiny rodiče nejhojněji odpovídali ANO. Respondenti tuto odpověď upřednostnili v odpovědích

na otázky č. 1 - 3 celkem v 56 případech, tato odpověď byla zvolena v 75% všech odpovědí na následující otázky:

- 1) Je, dle Vašeho názoru, úplata za školní družinu v současné výši 100,-Kč/dítě/měsíc přijatelná pro všechny rodiny?
- 2) Domníváte se, že jsou zájmové kroužky nabízené školou/školní družinou cenově dostupné všem dětem?
- 3) Domníváte se, že jsou denní aktivity ve školní družině pro dítě přínosné, že ho vhodně rozvíjejí?

U čtvrté otázky byli respondenti požádáni, aby vybrali 2 zájmové kroužky, které dle jejich názoru nejvíce přispívají k rozvoji osobnosti u dětí. Dle respondentů nejvíce přispívá k rozvoji osobnosti u dětí pohybový kroužek "Hodina pohybu navíc", který rodiče zvolili v 17 případech a kroužek keramiky, který volili v 15 případech. Naopak nejmenší vliv má dle jejich názoru vliv kroužek doučování a kroužek šití.

V odpovědi na pátou otázku respondenti měli seřadit různé výchovné metody podle jejich vlivu na eliminaci socioekonomických rozdílů mezi dětmi. Dle výsledku šetření se pro 40% respondentů jeví jako nejefektivnější nástroj k eliminaci socioekonomických rozdílů učení spolupráci, pro 24% respondentů je nejefektivnějším nástrojem pozitivní přístup a pro 16% respondentů učení otevřené komunikaci. 12% respondentů se domnívá, že nejefektivnějším nástrojem je zařazování nových činností, 8% respondentů vybralo jako nejefektivnější metodu individuálního přístupu.

Za velmi efektivní výchovnou metodu přispívající k eliminování socioekonomických rozdílů považuje 44% respondentů učení otevřené komunikaci, 36% respondentů volilo jako velmi efektivní metodu individuálního přístupu, 12% respondentů vybralo učení spolupráci. 8% respondentů považuje za velmi efektivní metodu pozitivního přístupu. Zařazování nových činností považuje za velmi efektivní nástroj k odstraňování socioekonomických rozdílů 4% respondentů.

Jako efektivní metodu nejčastěji vybrali respondenti (40%) metodu pozitivního přístupu. Shodně 20% respondentů označilo jako efektivní výchovnou metodu k eliminování socioekonomických rozdílů mezi dětmi učení spoluprací a zařazování nových činností. 16% respondentů považuje za efektivní učení otevřené komunikaci.

Za neefektivní výchovnou metodu uváděli nejčastěji respondenti (44%) metodu individuálního přístupu. V 16% odpovědí respondenti označili jako neefektivní metodu učení otevřené komunikaci a také metodu pozitivního přístupu. Pro 12% respondentů se jako neefektivní metoda jeví učení spoluprací a zařazování nových činností. Za nejméně efektivní metodu přispívající k eliminování socioekonomických rozdílů považuje 52% respondentů zařazování nových činností. Pro 16% respondentů je nejméně efektivní metoda učení spoluprací. Shodně 12% respondentů zařadilo jako nejméně efektivní metody individuálního přístupu a pozitivního přístupu, 8% respondentů se domnívá, že nejmenší vliv na eliminaci socioekonomických rozdílů má metoda učení otevřené komunikaci.

Další otázka (6) se zaměřila na charakteristiku omezující možnost využívat aktivity pořádané školní družinou. Pro 36% respondentů je největším omezením dojíždění za aktivitou, pro 28% respondentů činí největší omezení zdravotní znevýhodnění a pro 20% neúplná rodina. 16% respondentů uvedlo jinou možnost, která omezuje využívat aktivity v rámci ŠD. Nejčastěji byly uváděny odpovědi jako časové vytížení rodičů nebo přeplněnost kroužků. Z výše uvedeného lze vyvodit, že celkem 56% respondentů se domnívá, že nejvíce omezující při využívání aktivit pořádaných školní družinou je dojíždění a neúplná rodina.

Otázka 7 byla cílena na místo organizace zájmových aktivit dítěte. Celkem 60% respondentů volí zájmové aktivity pro své děti organizované v rámci školní družiny, pro 28% respondentů není místo organizace zájmové aktivity rozhodující a 12% respondentů dává přednost zájmovým aktivitám, které jsou organizovány v místě bydliště.

7.6 Výsledky dotazníkového šetření

Z výsledků daného kvantitativního výzkumu vychází několik závěrů:

1. 3/4 rodičů zastávají názor, že školní družina včetně zájmových aktivit, které nabízí, je dostupná pro všechny děti.
2. Téměř 90% rodičů si uvědomuje přínos pobytu dítěte ve školní družině.
3. Téměř 3/4 rodičů volí zájmové aktivity dítěte tak, aby byly organizovány v místě bydliště nebo v rámci školy, kterou dítě navštěvuje, tedy v prostředí, které dítě zná. Více než polovina rodičů považuje za největší omezení možnosti využívat aktivity v rámci školní družiny dojíždění nebo neúplnou rodinu.

7.7 Shrnutí praktické části

Výzkumná otázka 1.

Jsou v rámci školní družiny nabízeny takové zájmové kroužky, které jsou dostupné pro děti ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí?

Odpověď: Ano. Z využitých výzkumných metod vyplývá, že škola sama používá účinný systém, který zabezpečuje možnost využívat veškeré aktivity, které pořádá všem dětem bez rozdílu jejich sociálního postavení. Ke stejnému závěru došli jak vychovatelky, tak také rodiče dětí.

Výzkumná otázka 2.

Jaké další možnosti zájmových činností mohou děti ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí využít?

Odpověď: Rodiče upřednostňují zájmové aktivity pořádané v rámci školy nebo v místě bydliště.

Výzkumná otázka 3.

Jaké metody práce využívá vychovatel při práci s dětmi ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí?

Odpověď: Vychovatelky využívají při své práci s dětmi ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí nejčastěji individuální přístup, pozitivní přístup a učení spoluprací. Stejně metody spatřují jako efektivní také rodiče.

Výzkumná otázka 4.

Jakými konkrétními prostředky přispívá školní družina k eliminování socioekonomického znevýhodnění?

Odpověď: Z uvedené analýzy dokumentů vyplývá, že ředitelství školy v odůvodněných případech může prominout platby za školní družinu i další zájmové aktivity. Jako prostředek k eliminování socioekonomického znevýhodnění lze rovněž vyhodnotit využívané metody učení spoluprací a učení otevřené komunikaci.

Výzkum byl realizován na neúplně organizované vesnické základní škole v okrese Praha - východ. Z dostupných dokumentů je patrné, že škola účinně přispívá k eliminování rozdílů mezi dětmi. Děti jsou podněcovány k aktivnímu trávení volného času jak možnostmi volby zájmových aktivit, které jsou organizovány v rámci ŠD, tak i vhodnou skladbou výchovně vzdělávacích činností.

Vychovatelky se shodují, že se během své praxe opakovaně setkávají s dětmi ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí. Shodují se, že děti socioekonomicky znevýhodněné se jeví osobnostně odlišné od svých vrstevníků. Jedna vychovatelka poukazuje na nižší intelektové schopnosti těchto dětí.. Zároveň obě vychovatelky považují účast ve školní družině jako přínosnou, neboť socioekonomicky znevýhodněným dětem nabízí možnost poznat takové aktivity, ke kterým by se ve svém rodinném prostředí jen obtížně dostávaly.

Respondenti, kteří se účastnili dotazníkového šetření shledávají v 21 případech vyšší úplaty za ŠD přijatelnou pro všechny rodiny. 13 respondentů se domnívá, že zájmové aktivity ŠD jsou pro všechny děti dostupné. 22 respondentů si myslí, že denní

aktivity v rámci ŠD děti vhodně rozvíjejí. Z konkrétních aktivit, které nejvíce pozitivně ovlivňují osobnost vybrali respondenti "Hodinu pohybu navíc" v 17 případech, keramiku v 15 případech a čtenářský klub v 11 případech, pouze 1 respondent uvedl doučování. Z výchovných metod bylo nejčastěji pozitivně hodnoceno učení otevřené komunikaci (v 19 případech) a shodně 18x učení spolupráci a pozitivní přístup. Naopak negativně hodnotili respondenti zařazování nových činností (16x) a individuální přístup (14x).

ZÁVĚR

Z názoru odborníků vyplývá, že socioekonomické znevýhodnění má významný vliv na školní úspěšnost u dětí mladšího školního věku. Odborníci se shodují, že včasné zahájení intervence u dětí, jejich depistáž již v předškolním věku a kvalifikovaný přístup pedagogů mohou značně přispět ke snížení jejich školní neúspěšnosti. Patříčně kvalifikovaný pedagog by měl být schopen používat takové metody a formy práce, které povedou k rozvoji těch psychických funkcí, které nejsou z péče v rodině dostatečně rozvinuty. Za jeden z efektivních nástrojů k eliminaci školního neúspěchu lze považovat zavedení povinného absolvování předškolního ročníku v mateřské škole od roku 2017.

V rámci volnočasových aktivit lze doporučit podporu školních a mimoškolních zájmových činností v rámci školní družiny ev. mateřské školy. Zde vzniká prostor pro spolupráci základních a mateřských škol a nestátních neziskových organizací, které by mohly organizovat některé zájmové činnosti tak, aby navazovaly přímo na školní výchovně vzdělávací proces a tzv. pod jednou střechou.

Z výše uvedené praktické části přímo vyplývá i nutnost věnovat větší důraz dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti výchovy sociálně znevýhodněných dětí, aby se zamezilo vzniku takových mýtů, jako je např. ten, že sociálně znevýhodněné děti jsou méně inteligentní. Jako další důvod lze uvést, že pouze kvalifikovaný vychovatel včas rozpozná individuální potřeby každého dítěte a může nejen přispět k odstranění nedostatků pocházejících z rodinného prostředí, ale také může objevit a vhodnou formou rozvíjet u dítěte nadání, které by jinak zůstalo skryto, a jehož prostřednictvím si dítě ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí může uvědomit svou výjimečnost v pozitivním smyslu slova. V ideálním případě může být vychovatel tím, kdo pomůže dítěti uvědomit si celoživotní důležitost vzdělání.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Vyd. 1. Brno: MSD, 2005. 420 s. ISBN 80-86633-37-3.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Vyd. 1. dotisk, Brno: Computer Press, 2011. iii, 100 s. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Předškoláci. ISBN 978-80-251-2569-4.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. 302 s. Psychologie (ISV). ISBN 80-85866-15-3.

DUNOVSKÝ, Jiří. *Dítě a poruchy rodiny*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1986. 139 s. Hálkova sbírka pediatrických prací; 37.

DVOŘÁČEK, Jiří. *Základy pedagogiky*. Vyd. 1. V Praze: Oeconomica, 2014. 272, xxvii s. Vysokoškolská učebnice. ISBN 978-80-245-2014-8.

FELCMANOVÁ, Lenka a kol. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 358 stran. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4655-4.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Překlad Vladimír Jůva, Vendula Hlavatá. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HAVLÍK, Radomír a KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. 174 s. ISBN 978-80-262-0042-0.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. 228 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-888-0.

HELUS, Zdeněk ed al. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. 1. vyd. Praha: SPN, 1979. 263, [1] s. Psychologická literatura.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 280 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1168-3.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra et al. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. 1. vyd. Praha: D + H, 2009. 158 s. ISBN 978-80-87295-00-7.

KATRŇÁK, Tomáš. *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. 190 s. Studie; sv. 39. ISBN 80-86429-29-6.

KRAUS, Blahoslav et al. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Vyd. 3., přeprac. a dopl., v Gradě vyd. 1. Praha: Grada, 1998. 343 s. Psyché. ISBN 80-7169-195-X.

MATĚJČEK, Zdeněk. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 1994. 98 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-85282-83-6.

MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Metody a řízení sociální práce*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. 380 s. ISBN 80-7178-548-2.

MATOUŠEK, Oldřich, ed., KODYMOVÁ, Pavla, ed. a KOLÁČKOVÁ, Jana, ed. *Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 351 s. ISBN 80-7367-002-X.

MITCHELL, Eva et al. *Kdo se (po)stará?: dítě mezi rodinou, státem a trhem*. 1. vyd. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky, 2012. 135 s. ISBN 978-80-7330-216-0.

OPEKAROVÁ, Olga. *Kapitoly z výchovného poradenství: školní poradenské služby*. Vyd. 2., upr. a dopl. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. 72 s. ISBN 978-80-86723-96-9.

PALEČKOVÁ, Jana; TOMÁŠEK, Vladislav. *Učení pro zítřek, výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. 1. vyd. V Praze: Tauris, 2005. 98 s. ISBN 80-211-0500-3

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. Praha : Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

TOMEŠ, Igor. *Sociální politika: teorie a mezinárodní zkušenost: výběr z přednášek přednesených na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy*. Vyd. 1. Praha: Sociopress, 1996. 213 s. Sešity pro sociální politiku. ISBN 80-902260-0-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. vyd. V Praze: Karolinum, 1997. 170 s. ISBN 80-7184-488-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2002. 444 s. ISBN 80-7178-678-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. 207 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-262-0044-4.

ZÍKOVÁ, Tereza a kol. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy*. 1. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita, 2011. 183 s. ISBN 978-80-261-0053-9.

Seznam použitých internetových zdrojů

ARCIDIECÉZNÍ CHARITA PRAHA, *Projekt Zdravá rodina*. [online]. [cit. 2016-09-10]. Dostupné také z: <http://praha.charita.cz/sluzby/zdravarodina/info/>

BOŘKOVEC, M., PEKÁRKOVÁ, S., VOŽECHOVÁ, J. *Mají na to! - Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ*. [online]. Praha, 2013 [cit. 2016-09-18]. Dostupné také z : http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf

ČESKÁ REPUBLIKA. Novela zákona 561/2004 Sb. č.82/2015 ze dne 17.4.2015. In: Sbírka zákonů, České republiky 2015, částka 37 [online]. [cit. 2016-08-16]. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/konsolidovany-text-skolskeho-zakona?highlightWords=82%2F2015>

ČESKÁ REPUBLIKA. Vyhláška č. 147/2011 Sb. ze dne 25. května 2011, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů. In: Sbírka zákonů, České republiky 2011, částka 56. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlasaka-c-73-2005-sb>

ČESKÁ REPUBLIKA. Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: Sbírka zákonů, České republiky 2008, částka 103 Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>

ČŠI, čj. ČŠIS-2299/16-S, dostupné z <http://www.zsdrisy.cz/o-skole/inspekci-zpravy> [online]. [cit. 2016-11-08])

KLEŇHOVÁ, Micheala. *Předškolní vzdělávání v České republice a v zahraničí* in týdeník Školství, ročník 2012, číslo 37, dostupné také z: <http://www.tydenik-skolstvi.cz/archiv-cisel/2012/37/predskolni-vzdelavani-v-ceske-republice-a-v-zahranici/>

KLINGEROVÁ, Petra et al. *Mají na to! - Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ*. [online]. Praha, 2013 [cit. 2016-08-15]. Dostupné také z : http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf

KOHOUTEK, Rudolf. *Vzdělávací potíže a jejich příčiny*. [online]. [cit. 2016-08-27]. Dostupné také z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1003>

MPSV. *Statistická ročenka trhu práce v České republice 2015*. Poslední revize 17.5.2016. [online]. [cit. 2016-08-18] Dostupné také z: <http://www.portal.mpsv.cz/sz/stat/stro>

MŠMT. *Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v oblasti vzdělávání*. Usnesení vlády ČR č. 539, ze dne 14. května 2008. [online]. [cit. 2016-08-15] Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/file/38368>

MŠMT, *Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ke zřízení přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele - asistenta učitele Čj. 25 484/200-22*. [online], [cit. 2016-08-20] Dostupné také z: <http://www.vzdelavacisluzby.cz/dokumenty/administrativa-a-dokumentace-ve-skolstvi/metodiky-a-postupy/5.2.pdf>

OBĚDY PRO DĚTI, [online], [cit. 2016-09-10] Dostupné také z: <http://www.obedyprodeti.cz/o-projektu>

OSN, *Cíle udržitelného rozvoje* [online], [cit. 2016-08-18] Dostupné také z: <http://www.osn.cz/osn/hlavni-temata/cile-udrzitelneho-rozvoje-sdgs-2015-2030/#1867>

PISA 2012, Hlavní zjištění výzkumu PISA. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 978-80-905632-0-9

Úmluva o právech dítěte. [online]. [cit. 2016-08-11]. Dostupné také z: http://www.pravnipredpisy.cz/predpisy/ZAKONY/1991/104991/Sb_104991_-----_.php

Základní listina práv a svobod. [online]. [cit. 2016-08-11]. Dostupné také z: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

Seznam dokumentů

Školní vzdělávací program *Otevřená budoucnost* - II.verze aktualizace s RVP ZV k
1.9.2016

Školní vzdělávací program pro zájmové vzdělávání "*Jdeme společnou cestou*"

SEZNAM ZKRATEK

ČŠI	-	Česká školní inspekce
ČR	-	Česká Republika
MŠ	-	Mateřská škola
MPSV	-	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠMT	-	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MZ	-	Ministerstvo zdravotnictví
NNO	-	Nestátní neziskové organizace
RVP ZV	-	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠD	-	Školní družina
ŠVP	-	Školní vzdělávací program
ŠVP ŠD	-	Školní vzdělávací program Školní družiny
ZŠ	-	Základní škola

SEZNAM GRAFŮ

Seznam grafů

Graf 1: návratnost dotazníků a jejich využitelnost při následném zpracování	62
Graf 2: Výše úplaty za ŠD	63
Graf 3: Dostupnost zájmových kroužků.....	64
Graf 4: Přínos denních aktivit v ŠD.....	65
Graf 5: Rozvoj osobnosti u dětí prostřednictvím zájmových kroužků	66
Graf 6: Vliv metod a forem práce pedagoga.....	67
Graf 7: Faktory omezující účast na denních aktivitách v rámci ŠD.....	68
Graf 8: Využívání zájmových kroužků dle místa organizace.....	69
Graf 9: Nejvyšší dosažené vzdělání.....	70
Graf 10: Rodinné prostředí.....	71

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Otázky pro polostrukturovaný rozhovor s vychovatelkamiI

Příloha B - Dotazníkové šetření pro rodiče II

Příloha A - Otázky pro polostrukturovaný rozhovor s vychovatelkami

1. Setkala jste se někdy (během své vychovatelské praxe) s dětmi ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí?
2. Liší se tyto děti nějakými projevy od svých vrstevníků? Je třeba využívat jiných metod a forem při práci s těmito dětmi? V případě že ano, jaké se vám osobně nejlépe osvědčily?
3. Jaké výchovné zásady se vám při práci se socioekonomicky znevýhodněnými dětmi nejlépe osvědčily?
4. Je potřeba (z vašeho úhlu pohledu) věnovat těmto dětem větší pozornost v některých oblastech jejich vývoje? Lze říci, že socioekonomicky znevýhodněné děti předčí v některých oblastech své vrstevníky?
5. Domníváte se, že je pravidelná účast ve školní družině přínosem pro tyto děti a z jakého důvodu?
6. Účastní se děti ze socioekonomicky znevýhodněných rodin zájmových aktivit a kroužků v rámci ŠD stejně často jako jiné děti, nebo vnímáte, že jsou jejich možnosti z různých důvodů omezeny?

Příloha B - Dotazníkové šetření pro rodiče

Vážení rodiče,

v letošním školním roce bych měla dokončit své studium speciální pedagogiky. Jednou ze součástí závěrečné práce je také pedagogický výzkum. V této souvislosti bych Vás ráda oslovila se žádostí o vyplnění přiloženého dotazníku. Dotazník je anonymní a louží pouze pro účely mé práce, jeho vyplnění Vám nezabere více než 5 minut času.

Předem děkuji za spolupráci

Monika Šulcová

- 1) Je, dle Vašeho názoru, úplata za školní družinu v současné výši 100,-Kč/dítě/měsíc přijatelná pro všechny rodiny?
 - a) ano
 - b) ne
 - c) neumím posoudit

- 2) Domníváte se, že jsou zájmové kroužky nabízené školou/školní družinou cenově dostupné všem dětem?
 - a) ano
 - b) ne
 - c) neumím posoudit

- 3) Domníváte se, že jsou denní aktivity ve školní družině pro děti přínosné, že ho vhodně rozvíjejí?
 - a) ano
 - b) ne
 - c) neumím posoudit

- 4) Uveďte prosím 2 zájmové kroužky, které podle Vašeho názoru nejvíce přispívají k rozvoji osobnosti u dětí.
 - a) šití
 - b) keramika
 - c) čtenářský klub
 - d) doučování
 - e) HOP (hodina pohybu navíc)
 - f) angličtina

- 5) K eliminování socioekonomických rozdílů mezi dětmi nejvíce přispívá (seřad'te sestupně)
- individuální přístup k dětem
 - učení spolupráci
 - učení otevřené komunikaci
 - pozitivní přístup
 - zařazování nových, dosud neznámých, činností do denního programu
- 6) Která z charakteristik dle Vašeho názoru nejvíce omezuje možnost využívat aktivity pořádané v rámci školní družiny?
- dojíždění
 - neúplná rodina/rodina, kde je alespoň 1 z rodičů dlouhodobě nezaměstnaný
 - zdravotní znevýhodnění
 - jiná (prosím uveďte) _____
- 7) Kterým zájmových kroužkům, podle místa jejich organizace, dáváte přednost?
- v místě bydliště
 - ve školní družině (škole)
 - ve městě
 - místo organizace nerozhoduje
- 8) Uveďte prosím Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:
- základní
 - střední odborné
 - úplné středoškolské
 - vysokoškolské
- 9) Vaše rodina je:
- úplná
 - neúplná

Mockrát děkuji za Váš čas

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Monika Šulcová

Obor: Speciální pedagogika - vychovatelství

Forma studia: kombinované

**Název práce: Vliv socioekonomického znevýhodnění na školní úspěšnost u žáků 1.stupně
ZŠ z pohledu speciální pedagogiky**

Rok: 2017

Počet stran textu bez příloh: 67

Celkový počet stran příloh: 3

Počet titulů českých použitých zdrojů: 30

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 17

Vedoucí práce: PaedDr.Viola Rašínová