UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2019-2020

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Eliška Buchtová

Speciálně pedagogické přístupy vybrané mateřské školy k dětem ze sociálně znevýhodněné rodiny

Praha 2020

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Alice Bosáková

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2019/2020

BACHELOR THESIS

Eliška Buchtová

Special pedagogical approach of a chosen kindergarten to children form socially disadvantaged families

Prague 2020

The Bachelor Thesis Work Supervisor: PhDr. Alice Bosáková

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 14. 6. 2020 Eliška Buchtová

Poděkování

V této části bakalářské práce bych chtěla poděkovat všem, kteří mi jakkoli pomohli s přípravou nebo průběhem vypracování bakalářské práce.

Velké díky patří vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Alici Bosákové, která mi pomáhala při přípravě, dokázala mi poradit, vedla mě i během celé práce. Byla velice trpělivá, dokázala mě podpořit, věnovala mi spoustu času.

Dále bych chtěla poděkovat učitelům v mateřské škole, konkrétně Mgr. Lucii Lahodné, Bc. Karolíně Antonyové, a asistentce pedagoga Michaele Hrnčířové za možnost vytvoření potřebných podmínek k analýze a zkoumání daného tématu a za poskytnutí rozhovorů.

Závěrem pak děkuji všem rodičům a dalším zúčastněným, kteří mi vyšli vstříc.

Anotace

Tato práce se zabývá využíváním speciálně pedagogických metod mateřské školy k dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí a integrací těchto dětí do vybrané mateřské školy.

Teoretická část je zaměřena na témata sociální znevýhodnění, speciálně pedagogické přístupy, rodina, vývoj dítěte předškolního věku, osobnost učitele mateřské školy a předškolní vzdělávání.

Praktická část charakterizuje vybranou mateřskou školu, popisuje jednotlivé metody výzkumu, které byly použity při šetření. Podrobně zpracovává jednotlivé případové studie, součástí je i komparace dat a závěry plynoucí z výzkumu.

Klíčová slova

Integrace, kvalitativní výzkum, metody práce, pozorování, předškolní vzdělávání, případová studie, sociální znevýhodnění.

Annotation

This bachelor thesis deals with the use of special pedagogical preschool methods towards children form socially disadvantaged backgrounds and the integration of these children to chosen kindergarten.

The theoretical part is focused on the topics of social disadvantage, special pedagogical approaches, family, development of a preschool child, the personality of a kindergarten teacher and preschool education.

The practical part characterizes the chosen kindergarten , describes various research methods that were used in the survey. It processes individual case studies in detail, and includes a comparison of data and conclusions from the research.

Keywords

Case study, qualitative research, integration, methods of work, observation, preschool education, social disadvantage.

ÚVOD **9**

TEORETICKÁ ČÁST **11**

1 SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ **11**

1.1 Specifika dítěte se sociálním znevýhodněním 12

2 SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ PŘÍSTUPY **14**

2.1 Psychlogické poradenství v oblasti předškolního vzdělávání 17

2.1.1 Pedagogicko-psychologická poradna (PPP) 18

2.1.2 Speciálně pedagogické centum (SPC) 19

2.1.3 Diagnostický ústav (DÚ) 19

2.1.4 Středisko výchové péče (SVP) 20

3 RODINA **21**

3.1 Funkce rodiny 21

4 VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU **23**

4.1 Vývojová psychologie 23

4.2 Dítě předškolního věku 23

4.2.1 Tělesný a pohybový vývoj 24

4.2.2 Sociální a emoční vývoj 24

4.2.3 Kognitivní vývoj a vnímání 26

4.2.4 Hra v předškolním období 26

4.2.5 Odlišnosti ve vývoji romského dítěte 28

5 OSOBNOST UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY **30**

5.1 Role učitele mateřské školy 31

6 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ **33**

6.1 Integrace 33

6.2 Individuální vzdělávací plán 35

6.3 Vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním 35

PRAKTICKÁ ČÁST **37**

7 KVALITATIVNÍ VÝZKUM **37**

7.1 Výzkumný proces 38

7.2 Charakteristika vybrané mateřské školy 38

7.3 Vymezení výzkumného cíle ... 39
7.4 Výzkumný problém ... 39
7.5 Výzkumné metody ... 40
7.5.1 Případová studie ... 40
7.5.2 Pozorování ... 41
7.5.3 Rozhovor ... 42
7.5.4 Obsahová analýza ... 43
7.6 Definování případů ... 43
8 PŘÍPADOVÉ STUDIE ... 45
8.1 Tereza ... 45
8.2 Milan ... 50
8.3 Marcela ... 55
9 KOMPARACE DAT ... 61
9.1 Závěry vyplývající z výzkumu ... 64
ZÁVĚR ... 67
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ ... 69
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ ... 74
SEZNAM PŘÍLOH ... 75

ÚVOD

Integrace dětí se sociálním znevýhodněním je součástí každé mateřské školy, do které spadají děti této problematiky. Děti sociálně znevýhodněné mají stejná práva na vzdělávání jako ostatní děti, jejich vývoj a vzdělávání je často ovlivněn prostředím, ve kterém vyrůstají. Tyto děti se při adaptaci do mateřské školy mohou setkat s několika úskalími spojenými s druhem jejich sociálního znevýhodnění.

Vzdělávání těchto dětí má svá specifika, ale především se odráží od osobnosti dítěte a jeho sociálního znevýhodnění. Práce pedagoga se pak opírá o znalosti jednotlivých druhů sociálního znevýhodněním a o podpůrná opatření vycházející z vyhlášky č. 27/2016 Sb.

Teoretická část bakalářské práce se zabývá sociálním znevýhodněním, specifiky dítěte se sociálním znevýhodněním, jelikož tyto děti jsou cílovou skupinou práce, speciálně pedagogickými přístupy a poradenstvím v oblasti předškolního vzdělávání, díky kterým nacházíme správný přístup a poradenství k sociálně znevýhodněným dětem, rodinou a jejími funkcemi, která je často důvodem sociálního znevýhodnění dítěte a má na vývoj dítěte veliký vliv. Dále vývojem dítěte předškolního věku, abychom při jednotlivých případových studií chápali nedostatky či nadání ve vývoji dítěte, osobností učitele mateřské školy, který svým působením dokáže podstatně ovlivnit výchovu a vzdělávání dítěte. Nakonec pak předškolním vzděláváním s tématy jako jsou integrace těchto dětí, či individuální vzdělávací plán dítěte, který je často využívanou metodou podpory dítěte.

Praktická část zahrnuje nejprve obecné informace o vybrané mateřské škole, poté jsou podrobněji rozepsány jednotlivé metody výzkumu, které byly při šetření použity. Dále jsou podrobně zpracované tři případové studie dětí, které vznikly na základě pozorování, analýzy dokumentů a rozhovorů s pedagogickými pracovníky konkrétní mateřské školy.

Cílem bakalářské práce je zmapovat integraci sociálně znevýhodněných dětí vybrané mateřské školy a sledovat speciálně pedagogické přístupy učitelů k těmto dětem. Jednotlivé výzkumné problémy jsou stanoveny s cíli tohoto dlouhodobého záměru vzdělávání. Mapují situaci ve vybrané mateřské škole a vedou výzkum

správným směrem, tedy k efektivní integraci dětí se sociálním znevýhodněním. Výzkumné problémy jsou pak sledovány konkrétními otázkami.

TEORETICKÁ ČÁST

1 SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ

První kapitola teoretické části je věnována tématu sociálního znevýhodnění a jednotlivým specifikům dítěte se sociálním znevýhodněním. Kapitola je inspirována několika zdroji, nicméně vycházíme především z vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Původně podle zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání jsou, *„za žáky se sociálním znevýhodněním označeni: žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, žáci s nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou, žáci s postavením azylanta, držitele doplňkové ochrany nebo žadatele o mezinárodní ochranu.“* (Němec, 2018, s. 9)

Později pak lepší definici obsahovala novelizace vyhlášky o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, s účinností od 1. 9. 2016. Zde byli řazeni žáci z rodinného prostředí, ve kterém se jim nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání, žáci, jejichž rodiče nespolupracují se školou, žáci znevýhodnění nedostatečnou znalostí vyučujícího jazyka. (Němec, 2018)

Příčiny sociálního znevýhodnění jsou vždy spojené s širším kontextem žákova života. Podle Němce (2018) mohou jimi být:

a) děti z neúplných rodin, jejichž rodiče jsou rozvedeni, vyrůstají u matek samoživitelek, popřípadě otců samoživitelů. Neúplná rodina není celkovým faktorem sociálního znevýhodnění, stává se jím až tehdy, kdy pečující rodič nemá dostatek času na dítě, nedopřává mu míru pozornosti a není schopen zajistit připravenost dítěte do školy.

b) děti v pěstounské péči, které se mohou stát ohroženou skupinou důsledkem psychologických dopadů, kvůli změně rodiny na rodinu pěstounskou. Dále sem řadíme děti umístěné v pěstounské péči prarodičů, kde není natolik silný psychologický dopad, ale riziko, že prarodičům nezbývá dostatek sil k adekvátní podpoře dítěte při vzdělávání.

c) děti s nařízenou ústavní výchovou, tedy v dětských domovech, výchovných ústavech a dětských domovech se školou, jejichž znevýhodnění je především psychické,

kvůli traumatu z nefunkčního prostředí a narušenou vazbou mezi dítětem a pečující rodinou, jelikož ve vzdělání mají podporu od vychovatelů a vychovatelek daného ústavu.

d) děti s nedostatečnou podporou ve vzdělávání v rodinném prostředí, které jsou z úplných rodin, ale jejich rodiče nejeví zájem o vzdělání dítěte a výsledky dítěte ve škole nepovažují za důležité, někdy ale také nemají dostatečné znalosti, aby svému dítěti mohli pomoci. Nezřídka má vliv také častá absence a zanedbávání domácí přípravy.

e) děti s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, které často pocházejí z cizojazyčného prostředí, komunikující specifickou variací češtiny nebo se špatnou slovní zásobou, která vzniká kvůli nízké vzdělanosti rodiny.

f) děti z odlišného kulturního prostředí, kam patří děti z etnických a národnostních menšin, z rodin cizinců s netradičními zvyky. O znevýhodnění se jedná pouze tehdy, pokud dochází ke konfliktu mezi minoritní kulturou rodiny a majoritní kulturou školy.

g) děti z rodin s dysfunkčními vztahy, sice z úplných rodin, ve kterých ale dlouhodobě přetrvávají problematické vztahy. Výkony žáka jsou pak ovlivněny konflikty v rodině.

h) děti ze socioekonomicky slabých rodin, kdy jsou tyto děti považovány za znevýhodněné, pokud jejich rodinná situace má vliv na vzdělávání dítěte, například nemohou zaplatit obědy, školní pomůcky nebo školní akce.

i) děti ze sociálně vyloučených lokalit, které jsou z prostředí s nízkým standardem bydlení, jsou obklopeny kriminalitou a závislostmi, v rodině nemají studijní ani pracovní vzor, nemají často zajištěnou ani hygienu, což má vliv na jejich znevýhodnění. (Němec, 2018)

1.1 SPECIFIKA DÍTĚTE SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM

Děti se sociálním znevýhodněním vybrané pro tuto práci slouží jako příklad pro zmapování situace vybrané mateřské školy týkající se integrace a speciálně pedagogických metod k dětem ze sociálně znevýhodněné rodiny. Práce s těmito dětmi je dle mého názoru specifická a vyžaduje důsledný přístup učitele, proto jsem do této práce zahrnula kapitolu specifika dítěte se sociálním znevýhodněním.

Vnímání u dětí se sociálním znevýhodněním probíhá pomaleji, mezi časté znaky patří zrakové a sluchové poškození nebo snížený intelekt. Tyto děti mají problém

s orientací v nových situacích. U sluchového vnímání chybí fonické uvědomění, je nedostatečně rozvinutý fonematický sluch, což navazuje na budoucí úspěšnost správného čtení, které je důležité pro vývoj řeči a psychický rozvoj dítěte. (Bartoňová, Bytešníková, Vítková, 2012)

U myšlení těchto dětí je nutná posloupnost zvládání jednotlivých myšlenkových operací. Důležité je postupovat od konkrétní operace přes poloabstrakci k úplné abstrakci. Mezi rysy myšlení patří infantilnost, emotivnost, poznávací procesy se vyznačují sklonem ke stereotypnosti a rigiditě. Teoretické prezentování musí být velice jednoduché, krátké a podpořené názorem či praxí. Myšlení těchto dětí je často konkrétní, ovlivněno situací a záleží často na úrovni řeči. Děti mají často nerozvinuté volní jednání, jsou citově nezralé a příliš emotivní. Emotivita je ovlivněna impulzivitou a výbušností, mají problém s ovládáním emocionálních projevů. Typická je špatná soustředěnost, krátkodobá pozornost, dítě nebydlí v úzkém rodinném kruhu, ale často žije se spoustou příbuzných. Chovají se bezprostředně, hlučně, neovládají se, což je překážkou k nacházení nových motivů ke své práci. Vyrůstají v prostředí odlišné kultury a často mají nedostatečné znalosti jazyka a kultury majoritní společnosti. Vyskytují se obtíže s omezenou slovní zásobou, nesprávné používání gramatiky a nedostačující jazykový cit. (Bartoňová, Bytešníková, Vítková, 2012)

2 SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ PŘÍSTUPY

Druhá kapitola teoretické části je věnována speciálně pedagogickým přístupům, kterými jsou pro učitelku v mateřské škole při práci s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí jednotlivá podpůrná opatření. V souvislosti s podpůrnými opatřeními pak pedagog spolupracuje s poradenským systémem v České republice, a proto i toto téma je popsáno v podkapitole druhé části této kapitoly.

Speciálně pedagogické přístupy vycházejí především ze spolupráce mateřské školy s odbornými pracovišti či odborníky, jako jsou pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra, diagnostické ústavy, střediska výchovné péče, speciální pedagogové, kliničtí psychologové a další. Speciálně pedagogické přístupy, které učitel při vzdělávání dětí volí, se opírají o podpůrná opatření definována ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., která pojednává o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Jednotlivá podpůrná opatření mají pět stupňů, kdy stupeň opatření pro dítě je diagnostikován na základě vyhodnocení odborníky pro dané dítě. Podpůrné opatření prvního stupně je ryze v kompetenci vybrané školy, která v případě potřeby vypracovává individuální vzdělávací plán a zařazuje jednotlivé speciálně pedagogické metody. Typické pro podpůrná opatření prvního stupně je velice malá úprava metod, organizace a hodnocení vzdělávání. Pokud toto opatření nestačí, dítě je na doporučení školy nebo školského zařízení posuzováno školským poradenským zařízením. Při podpůrných opatření druhého až pátého stupně, musí dítě mít doporučení školského poradenského zařízení se souhlasem zletilého dítěte či zákonného zástupce. Podpůrná opatření se přidělují na základě diagnostiky dítěte, buď jednotlivě či v kombinaci. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

První stupeň podpůrného opatření je nejlehčí podporou dítěte při vzdělávání, zařazuje se například při pomalém tempu dítěte, při problémech se psaním či čtením a v dalších případech, díky těmto krokům a úpravám lze dosáhnout zlepšení. Změny ve vzdělávání konkrétního dítěte projednávají pedagogičtí pracovníci, poradenský pracovník dané školy a zákonný zástupce dítěte nebo sám zletilý žák. Problémy dítěte mohou být ovlivněné aktuálním zdravotním či psychickým stavem žáka, dítě tedy může mít podpůrné opatření pouze na kratší časové rozmezí. Dítě může dosáhnout podpůrného opatření na základě pozorování či rozhovoru s dítětem nebo zákonným

zástupcem, ověřování znalostí a dovedností dítěte, hodnocení výsledků, prozkoumání portfolia žákovských prací, zhodnocení domácí přípravy a názoru pedagogů. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

V mateřské škole je doporučeno podle prvního stupně podpůrného opatření, dítě se sociálním znevýhodněním posadit v blízkosti pedagoga a během práci na koberci či u stolu je důležité si vždy ověřovat, zda dítě rozumí zadanému úkolu. Prací s dětmi může být chápána řízená činnost ve škole, při které jsou plněny jednotlivé kompetence rámcového vzdělávacího programu. (Felcmanová, Habrová, 2015)

Druhý stupeň podpůrného opatření je určen pro žáky, kteří mají specifické potřeby a *„je ovlivněn zejména aktuálním zdravotním stavem žáka, opožděným vývojem, odlišným kulturním prostředím nebo jinými životními podmínkami žáka, problémy v počáteční schopnosti učit se a připravovat se na školní práci, nadáním, specifickými poruchami učení a chování, mírným oslabením sluchových nebo zrakových funkcí, mírnými řečovými vadami, oslabením dorozumívacích schopností, poruchami autistického spektra s mírnými obtížemi, nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka a dalšími specifiky.“* (Vyhláška č. 27/2016 Sb., s. 23 - 24)

Takový žák potřebuje individuální přístup ve vzdělávání, kdy je nutná úprava organizace, metod výuky i hodnocení žáka, vše je zkompletováno v individuálním vzdělávacím plánu, který je dítěti vypracován. Žák často dostává podporu v podobě speciálních učebnic, kompenzačních pomůcek, zvláštních učebních pomůcek, popřípadě upravením pedagogické práce. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Dítě se sociálním znevýhodněním v mateřské škole potřebuje individuální vzdělávací plán například z důvodu opožděného vývoje, je důležitá individuální práce s dítětem. Po skupinové práci s dětmi je vhodné individuální opakování. Zároveň je také důležitá pozornost učitele vůči dítěti už během skupinové práce. (Felcmanová, Habrová, 2015)

Třetí stupeň podpůrného opatření je stanoven školským poradenským zařízením, diagnostikou speciálních vzdělávacích potřeb, často je to také výsledek vyhodnocení předchozích nižších stupňů podpůrného opatření. V takovém případě je nutná hlubší úprava metod práce, organizace i průběh vzdělávání, dále pak změna ve školním vzdělávacím programu i v hodnocení žáka. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

„Charakter vzdělávacích potřeb žáka je nejčastěji ovlivněn závažnými specifickými poruchami učení, odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami žáka, poruchami chování, těžkou poruchou řeči (dorozumívacích schopností), řečovými vadami těžšího stupně, poruchami autistického spektra, lehkým mentálním postižením, zrakovým a sluchovým postižením (slabozrakost, nedoslýchavost), tělesným postižením, neznalostí vyučovacího jazyka, dalšími obtížemi, které mají významný dopad na kvalitu a průběh vzdělávání žáka, případně je ovlivněn mimořádným intelektovým nadáním.“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb. 30)

V případě třetího stupně podpůrného opatření je nutná podpora asistenta pedagoga, pokud se jedná o neslyšící či hluchoslepé osoby, je zapotřebí využívání komunikačních systémů, často je nezbytná spolupráce se speciálně pedagogickými centry nebo spolupráce s jinými středisky jako jsou lékaři, terapeuti a další. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

U dítěte ze sociálně znevýhodněného prostředí může být v krajním případě nutný třetí stupeň podpůrného opatření, často je ale doprovázen dalšími somatickými problémy, jako je například zhoršení sluchu. Pro mateřskou školu je pak typická podpora asistenta pedagoga, případně využívání kompenzačních pomůcek. (Felcmanová, Habrová, 2015)

Opatření čtvrtého stupně vychází z doporučení školského poradenského zařízení, z diagnostiky speciálních potřeb žáka, dále je nutné vyhodnocení od lékaře a dalších odborníků, popřípadě jde o následující krok při nedostačujícím předchozím stupni podpůrného opatření (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

„Charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka ve vzdělávání již vyžaduje významné úpravy v metodách a v organizaci vzdělávání, úpravy v obsahu vzdělávání, dále možnost úprav výstupů ze vzdělávání, se zřetelem k rozvíjení schopností a dovedností žáka, ke kompenzaci důsledků zdravotního postižení. Vždy se přihlíží k aktuálnímu zdravotnímu stavu žáka. Žák vzdělávaný ve třídě, která není zřízena podle § 16 odst. 9 zákona, může být vzděláván s podporou individuálního vzdělávacího plánu. Do individuálního vzdělávacího plánu žáka jsou zařazeny také předměty speciálně pedagogické péče, zaměřené na konkrétní potřeby žáka ve vztahu k typu jeho obtíží, druhu postižení a k jeho projevům. Podpůrná opatření tohoto stupně jsou určena zejména pro žáky se závažnými poruchami chování, se středně těžkým a těžkým

mentálním postižením (včetně komorbidit), s těžkým zrakovým nebo sluchovým postižením, se závažnými vadami řeči, s poruchami autistického spektra, se závažným tělesným postižením.“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., s. 42)

Čtvrtý stupeň podpůrného opatření není příliš typický pro děti se sociálním znevýhodněním, často se totiž zařazuje u dětí, které mají diagnostikováno postižení více vadami, není ale vyloučeno, že jednou z vad dítěte nemůže být právě sociální znevýhodnění, častější je ale především u dětí s kombinací mentálního a tělesného postižení.

V případě pátého stupně podpůrného opatření je nutné, aby uložení takového rozhodnutí předcházelo jiné podpůrné opatření. Při takové podpoře dítěte je nutná nejvyšší míra přizpůsobení, změna v organizaci, v průběhu i obsahu vzdělávání. Průběh vzdělávání je v souladu se zdravotním stavem dítěte. *„Je určen výhradně žákům s nejtěžšími stupni zdravotních postižení, zpravidla souběžným postižením více vadami, vyžadujících vysokou úroveň podpory, zohledněný v úpravách organizace, obsahu, forem a metod vzdělávání; volba podpůrných opatření plně respektuje možnosti a omezení žáka při výběru vzdělávacích obsahů a metod, hodnocení výsledků vzdělávání žáka.*“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., č. 54)

V takovém závažném případě je nezbytná změna pracovního prostředí žáka. Tito žáci při vzdělání potřebují asistenta pedagoga, speciálního pedagoga a dalšího pedagogického pracovníka, důležitého pro oporu dítěte při vzdělávání. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

2.1 PSYCHLOGICKÉ PORADENSTVÍ V OBLASTI PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Poradenská zařízení napomáhají hledat mateřským školám nejlepší způsob, jak rozvíjet individuální schopnosti dítěte, jak porozumět jeho zvláštnostem a jaké vhodné přístupy zvolit. V těchto zařízeních se provádí speciálně-pedagogické a psychologické diagnostikování společně s poradenstvím, nápravou a terapií. Specializovaní pracovníci mohou provádět vyšetření dítěte nejen na pracovištích k tomu určených, ale také formou pozorování přímo v mateřské škole, kde je dítě v přirozeném prostředí ve skupině svých vrstevníků. V případě, že je u dítěte nutné zajistit další odborná vyšetření, kontaktují další specializovaná pracoviště. Odborné vyšetření si mohou zákonní zástupci zajistit

sami na vlastní žádost, nebo zprostředkovatelem může být škola na základě dohody se zákonnými zástupci. (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018)

Činnost poradenských zařízení je vymezována školským zákonem: *„Školská poradenská zařízení zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání. Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, poskytovateli zdravotních služeb, popřípadě s dalšími orgány a institucemi.“* (Zákon č. 561/2004 Sb., s. 12)

Školská poradenská zařízení, která nabízejí pedagogicko-psychologickou a speciálně pedagogickou podporu žákům, jsou pedagogicko-psychologická poradna (PPP) a speciálně pedagogické centrum (SPC).

Instituce poskytující poradenské služby v rámci výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a preventivně výchovné péče je diagnostický ústav (DÚ) a středisko výchovné péče (SVP). (Vyhláška č. 72/2005 Sb.)

2.1.1 PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ PORADNA (PPP)

PPP se podílí na vzdělávání žáků, u kterých je vzdělávací proces narušen. *„Poradna poskytuje služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou a speciálně pedagogickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků.“* (Vyhláška č. 72/2005 Sb., s. 5)

Poradenská činnost je uskutečňována ambulantně nebo návštěvou odborného pracovníka ve školách a školských poradenských zařízeních. Jednou z hlavních náplní PPP je určování připravenosti žáků na školní docházku a vyhotovením zprávy o doporučení či nedoporučení dítěte do školy nebo školského zařízení. Dále na základě vyhodnocení psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky PPP doporučuje a navrhuje podpůrná opatření pro dítě, na základě toho vydává zprávu s doporučeními. Mimo jiné PPP poskytuje odborná vyšetření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky mimořádně nadané. PPP se také zabývá pedagogickou a psychologickou intervencí a věnuje se poradenské činnosti při práci s žáky, kteří pochází z odlišného kulturního prostředí a žijí v odlišných životních podmínkách.

Ve spolupráci se školou nebo školským zařízením poskytuje PPP metodiku pro vytváření podpůrných opatření, dále nabízí poradenství v oblasti volby budoucí kariéry, je poradcem pro zákonné zástupce dětí a vytváří preventivní opatření týkající rizikového chování. (Vyhláška č. 72/2005 Sb.)

2.1.2 SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ CENTUM (SPC)

SPC nabízí poradenství v oblasti výchovy a vzdělání žákům mentálně, tělesně, zrakově či sluchově postiženým, dále pak žákům s řečovými vadami, souběžným postižením více vadami nebo autismem. Školám a školským zařízením je poradenství poskytováno pouze diagnosticky, tito žáci mohou využít přímé speciálně pedagogické a psychologické intervence pouze v případě, že škola, v které je žák zařazen, nedokáže tuto službu zajistit. Poradenské služby SPC jsou buď ambulantní, nebo probíhají na jednotlivých školách a školských zařízeních návštěvami specializovaných pedagogů, popřípadě v jednotlivých rodinách. Náplní činnosti SPC je připravování cílových žáků do základních škol, zajištění speciálních vzdělávacích potřeb, přihlížení na doporučení lékařů či jiných odborníků, zpracování podpůrných opatření, vypracování dokumentu s doporučením ke vzdělávání. Dalším úkolem SPC je zajištění speciálně pedagogické péče a vzdělání pro žáky, kteří májí stanovený jiný způsob plnění školní docházky. Dále pak nabízí poradenství v oblasti určování kariéry, poskytuje poradenské služby zákonným zástupcům těchto dětí, vytváří metodiku pro školy. V neposlední řadě SPC pomáhá při řešení problémů při vzdělávání, ve vývoji žáků a zajišťuje individuální předpoklady a podmínky pro rozvoj a uplatnění schopností či nadání. (Vyhláška č. 72/2005 Sb.)

2.1.3 DIAGNOSTICKÝ ÚSTAV (DÚ)

„Diagnostický ústav přijímá děti s nařízeným předběžným opatřením, nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou; děti s uloženou ochrannou výchovou také na základě výsledků komplexního vyšetření, zdravotního stavu dětí a volné kapacity jednotlivých zařízení umísťuje do dětských domovů se školou nebo výchovných ústavů.“ (Zákon č. 109/2002 Sb.)

DÚ plní u dětí, které to potřebují úkoly diagnostické, vzdělávací, terapeutické, výchovné a sociální, organizační, koordinační. DÚ zpracovává posudek s navrhnutím specifických výchovných a vzdělávacích potřeb v souladu s rozvojem osobnosti. DÚ

vydává zprávy s doporučením do pěstounské péče či k osvojení. Dítě je v ústavu umístěno maximálně po dobu osmi týdnů. (Zákon č. 109/2002 Sb.)

2.1.4 STŘEDISKO VÝCHOVÉ PÉČE (SVP)

Mezi cílovou skupinou SVP jsou například děti s rizikem poruch chování nebo přímo s poruchou chování, zákonní zástupci či vychovávající dětí, učitelé a v neposlední řadě také děti, které mají pobyt v SVP nařízen soudem, nebo mají soudem uložené výchovné opatření. SVP nabízí různé druhy služeb, mezi které patří služba poradenská, terapeutická, diagnostická, vzdělávací, psychologická, speciálně pedagogická, výchovná, sociální, informační. Služby jsou poskytovány několika způsoby, konkrétně ambulantně, celodenně, internátně a terénně. SVP je v kontaktu s pedagogicko-psychologickou poradnou, popřípadě se speciálně pedagogickým centrem nebo s orgánem sociálně právní ochrany dítěte, nakonec pak s orgánem podílejícím se na prevenci sociálně patologických jevů a drogových závislostí. (Zákon č. 109/2002 Sb.)

3 RODINA

Třetí kapitola teoretické části bakalářské práce se zabývá tématem rodina a funkce rodiny, jelikož ve vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí má rodina velký podíl na vývoji dítěte.

Definici lze použít od spousty autorů, jejich složení se liší, ale význam zůstává velice podobný.

„*Rodina je prvním modelem společenství, se kterým se dítě setkává a které zásadně determinuje jeho osobní vývoj a vztahy k ostatním osobám, ale i společenským skupinám, je východiskem přenosů specifických modelů chování při vytváření jeho dalších vztahů ve společnosti. Rodina je tak významným přínosem pro celou společnost, pro její civilizační, kulturní a mravní úroveň.“* (Krebs, 2007, s. 349)

Rodinu můžeme definovat jako malou společenskou skupinu, složenou ze dvou dospělých lidí opačného pohlaví a dále jejich dětí. Tato skupina je první přirozenou společenskou vrstvou jedince. Dítě se narodí do různě připraveného ekonomického a psychologického prostředí. Nikdo nedokáže zcela nahradit výchovu dítěte jako rodina. Toto prostředí by mělo být pro členy rodiny místem porozumění, pocitu radosti, seberealizace, vzájemného prožívání úspěchů či neúspěchů a společného zajištění spokojeného rodinného života. Každá rodina se vyznačuje určitými rysy, které dítě přijímá za své a ovlivňuje to jeho osobnost, je tudíž rodinou jedinečnou. Rodina připravuje člověka na zařazení do společnosti, předává svým potomkům tradice a zvyky. (Bartoňová, 2009)

3.1 FUNKCE RODINY

Kraus a Poláčková (2001) mezi funkce výchovy řadí tyto funkce: biologicko-reprodukční, sociálně-ekonomickou, ochrannou, sociálně-výchovnou, rekreační, relaxační, zábavnou a emocionální.

Biologicko-reprodukční funkce má význam především pro celou společnost, ale také pro jedince tvořícího rodinu, zajišťuje potomstvo a uspokojení sexuálních potřeb. Pro rozvoj společnosti je reprodukce velice důležitá. Sociálně-ekonomická funkce je podstatná pro ekonomický rozvoj společnosti, jelikož členové jsou součástí systému výrobní i nevýrobní sféry, rodina se také stává velmi důležitým spotřebitelem v oblasti ekonomiky. Patří sem společné hospodaření s financemi, děti poznávají hodnotu peněz.

Rodiče jsou povinni do určitého věku dítě finančně zajistit. Do ochranné funkce patří zajištění životních potřeb pro děti a ostatní členy rodiny. Další funkcí je funkce sociálně-výchovná, která má dítě vést k mravnímu životu, k předávání společenských návyků, tradic a hodnot. Osvojuje dítěti chování běžné ve společnosti, připravuje dítě na vstup do praktického života. *„Dítě od narození a po celou dobu života v rodině přijímá velmi široké spektrum nejrůznějších informací a aktivně je zpracovává v souladu se svými přirozenými vlohami, biologickými a psychickými potřebami, se svými zkušenostmi, ale i s hodnotovými orientacemi a vzory, jimiž jsou pro dítě především rodiče a starší sourozenci.“* (Kraus, Poláčková, 2001, s. 80 – 82)

Relaxační, rekreační a zábavná funkce se týká všech členů rodiny, nicméně nejdůležitější je právě pro děti. Emocionální funkce rodiny je nezastupitelnou a zásadní funkcí, jelikož žádná jiná organizace nedokáže nahradit citové zázemí, pocit lásky, bezpečí a jistotu dítěti. (Kraus, 2008)

Z hlediska sociologie má rodina funkci ekonomickou, biologickou, výchovnou a emoční. Všechny tyto funkce mají na vývoj dítěte významný vliv. (Nožný, 2002)

Pokud se na rodinu podíváme z hlediska této práce, je velice důležité její podstatu objasnit. Rodina má na dítě vůbec největší vliv. Ovlivňuje jeho výchovu, vývoj, dítě od rodičů přejímá způsob chování a pokud se zaměříme na vzdělávání, ovlivňuje jeho postoj ke školskému systému. Příkladem je rodič, který respektuje pedagoga, pak často i dítě po svém rodiči přejímá tento názor. Pokud rodič nemá rád autoritu učitele a dává to před dítětem najevo, dítě často zaujímá stejný postoj.

4 VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Následující kapitola podrobně popisuje vývoj dítěte předškolního věku a jednotlivé oblasti vývoje, jako je tělesný a pohybový vývoj, sociální a emoční vývoj, kognitivní vývoj a vnímání, hra v předškolním věku, a nakonec odlišnosti ve vývoji romského dítěte. Vývoj dítěte je totiž důležitým identifikátorem nedostatků či nadání dítěte během vzdělávání, díky němuž jsou také často odhaleny nejrůznější vady a poruchy, na které může mít vliv špatné sociokulturní prostředí.

4.1 VÝVOJOVÁ PSYCHOLOGIE

„Duševní vývoj lze charakterizovat jako proces vzniku, postupných změn a rozvoje psychických procesů, vlastností i integrace celé osobnosti. Jeho základem jsou vrozené dispozice, které se rozvíjejí pod vlivem prostředí.“ (Vágnerová, 1996, s. 5)

Vývojová psychologie je jednou ze základních disciplín psychologie jako takové. Zkoumá činitele, zákonitosti a průběh psychického vývoje od početí až po smrt jedince. Studuje jednotlivé změny, které probíhají u člověka od narození. Mezi činitele psychického vývoje patří biologické a sociální faktory. Biologické faktory pak lze členit na dědičné, které jsou dány početím (genetika), dále pak vrozené. U vrozených se myslí okolnosti působící v prenatálním období, sem patří teratogenní vlivy (alkohol, drogy apod.). Velký vliv má také průběh porodu tedy perinatální období. (Vágnerová, 2005)

Mezi cíle vývojové psychologie patří popsat jednotlivé vývojové změny typické pro jednotlivé vývojové stupně a z toho následně odvodit obecné zákonitosti vývoje. V neposlední řadě pak vysvětlovat pozorované a také předvídat, popřípadě i ovlivňovat další vývoj. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

4.2 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Předškolní období je vývojová fáze v rozmezí od 3 do 6 let. Jucovičová a Žáčková (2014) zaujímají stanovisko, že se jedná o vývojovou fázi plnou změn. V předškolním věku dochází k velkému rozvoji motoriky, řeči, myšlení, paměti, pozornosti, koordinace, smyslového vnímání, grafomotoriky, emočního vnímání a sociálního vnímání. Dítě se učí základům socializace nástupem do mateřské školy. Vývojová etapa je typická pro dítě plné energie, života a hravosti. Dítě se hrou rozvíjí a připravuje na život. Předškolní období končí nástupem do základní školy.

Podle Říčana (2004) je předškolní období plné socializace. Dítě nastupuje do mateřské školy, učí se novým sociálním rolím, poznává svět a vytváří si svůj názor pomocí otázek. V této etapě si dítě vytváří vztah ke světu.

Vágnerová (2005) ve své knize uvádí, že dítěti pomáhá poznávání světa jeho fantazie, představivost a přetrvávající egocentrické myšlení. Dítě si v předškolním období myslí, že je středem pozornosti a veškeré dění se odehrává kvůli jeho osobě. Iniciativa se stává důležitou potřebou předškolního dítěte. Charakteristickým rysem je snaha něco zvládnout nebo vytvořit a následné zjištění osobních kvalit či talentu.

4.2.1 TĚLESNÝ A POHYBOVÝ VÝVOJ

Říčan (2004) se domnívá, že v předškolním období dochází ke změně tělesných proporcí, například se protahuje postava, prodlužují se končetiny, přibývají svaly atd. Tělesný vývoj šestiletého dítěte by měl dospět k filipínské míře. To znamená, že by dítě mělo dosáhnout rukou přes narovnanou hlavu na druhé ucho. Dítě předškolního věku je obratné, rychlé a pohotové. Vývoj obratnosti je důležitý pro předškolní děti při samoobslužných činnostech.

Tělesné aktivity pomáhají dítěti k začlenění do společnosti, tvrdí Bednářová a Šmardová (2015). K důležitému faktoru v předškolním období patří aktivity, které dítě vykonává celý den, například chůze, běh, skok atd. Z jemné motoriky si dítě rozvíjí hmatové vnímání, lateralitu, grafomotoriku a špetkový úchop.

4.2.2 SOCIÁLNÍ A EMOČNÍ VÝVOJ

Mezilidské vztahy jsou nedílnou součástí života dítěte. Podle Bednářové a Šmardové (2015) se jedná o uspokojování citových a sociálních potřeb. Kontakt s ostatními lidmi umožňuje dítěti nabývat zkušenosti se světem, který vytváří potřebu životní jistoty a bezpečí. Potřeba sociální identity je další nutnou součástí pro sociální vztahy. Dítě by mělo vědět, že k někomu patří a je součástí společenství.

Emoční inteligence staví na první místo žebříčku rodinný život. Bednářová a Šmardová (2015) tvrdí, že v rodinném prostředí se dítě učí chovat správně a náležitě k sobě a ostatním, dále se učí poznávat a chápat, co je správné a co naopak nesprávné, rozpoznávat jednotlivé emoce a umět na ně adekvátně reagovat.

Matějček (2005) ve své knize uvádí, že dítě přijímá rodinnou identitu již po druhém roce života a s nástupem do mateřské školy je dále rozšířena. Dítě se učí zaujímat nové

postoje, sociální role a postupně se vydává na cestu do společnosti, během které vznikají nové sociální vztahy a přátelství.

Podle Bednářové a Šmardové (2015) je sociální učení nedílnou součástí sociálního vývoje dítěte. Kontakt s lidmi pomáhá dítěti naučit se orientovat ve vztazích, způsobu chování a komunikaci. Sociální učení se dělí na několik forem. První formou je zpevňování, jedná se o takzvané odměny a tresty. Pochválení dítěte, uznání, povzbuzení a vyjádření náklonnosti by mělo vždy převažovat nad tresty. Avšak pomocí trestů, projevů nesouhlasu, odepření sympatie nebo zamítnutí si dítě zpevňuje sociální chování. Odezírání, další forma sociálního učení, pomáhá dítěti osvojovat způsoby chování a sociální role, například kamarád, žák, sourozenec atd. Třetím typem sociálního učení je forma očekávání, která se dělí na pozitivní a negativní. Aby se dítě správně vyvíjelo po sociální stránce, je nutná všestranná podpora dítěte. Poslední formou sociálního učení je takzvaná nápodoba a ztotožňování. Dítě se snaží napodobovat chování lidí, ke kterým má silný citový vztah a důvěru. Velkou roli zde mají rodiče dítěte, kteří by měli být vzorem a správným modelem chování pro dítě.

Sociální dovednosti si dítě osvojuje pomocí sociálního učení. Bednářová a Šmardová (2015) sdělují stanovisko, že k těmto dovednostem patří komunikace, adekvátní reagování na situace, adaptace, porozumění pocitům a emocím, sebeovládání a chování druhých lidí, objektivní sebepojetí a sebehodnocení. Sociální dovednosti pomáhají dítěti k sebedůvěře, osamostatnění a nezávislosti. Dítě, které umí ovládat své sociální dovednosti, je oblíbené v kolektivu a je spokojené. Sociální dovednosti pomáhají dítěti předejít agresivitě, šikaně a záškoláctví. Aby si dítě osvojilo sociální dovednosti, je důležité správné naladění dítěte. Dále je nutná pozornost, akceptování, přijetí, pochopení, ponechání prostoru a vymezení hranic.

Bednářová a Šmardová (2015) tvrdí, že na emočním vývoji dítěte se podílí velké rozdíly v sociokulturních a ekonomických podmínkách rodin, ve kterých děti žijí. Každá rodina vychovává dítě podle své kultury, tradic, hodnot, náboženství, životního stylu atd. Dítě se tedy emočně vyvíjí podle přirozených podmínek svého národa. K faktorům, které ovlivňují citový vývoj jedince, patří také zdravotní stav a osobnost dítěte.

4.2.3 KOGNITIVNÍ VÝVOJ A VNÍMÁNÍ

V předškolním období dětského věku je velký posun ve vnímání detailů. Podle Matějčka (2005) středem pozornosti již není pouhá věc, nýbrž její funkce a části. Dítě se více zaměřuje na rozkládání a rozebírání věcí. Myšlení prozatím není logické, například dítě nechápe smrt, jako nezvratný děj. Žije ve světě fantazie a tvořivosti. Dítě je schopno vymyslet si dlouhé série příhod plných hrdinů.

Bednářová a Šmardová (2015) se domnívají, že senzomotorické vnímání je důležitou složkou prostorové představivosti. Nejprve se dítě naučí pojmy nahoře a dole, poté si osvojí vpřed a vzad. Až předškolní dítě se naučí používat termíny vlevo a vpravo. Prostorové představy také zahrnují odhad vzdálenosti, velikosti a vnímání času. Dítě žije přítomností, v průběhu aktivit nepřemýšlí nad budoucností. Předškolák se učí chápat plynulost času prostřednictvím událostí, které se pravidelně opakují. Jedná se o střídání fází den, noc, ráno a večer. Události, které jsou časově vzdálenější, jsou pro dítě komplikovanější k pochopení. Například střídání ročního období a tradičních svátků.

Vágnerová (2005) řadí vývoj poznávacích procesů předškoláka podle několika kritérií. Dítě vnímá svět egocentricky, myslí si, že všechny činnosti se dějí kvůli jeho osobě. Dále žije přítomností, která je pro něj aktuální a důležitá. Nedokáže se soustředit na budoucnost. Dítě zpracovává informace pod vlivem magičnosti, která mu pomáhá v chápání světa. Předškolák si vymýšlí imaginární postavy s příběhy, i přesto však dokáže rozlišit fantazii od reality. Mezi kritéria vnímání světa předškolního dítěte patří také arteficialismus, což znamená pohled na svět vytvořený člověkem. Dítě si myslí, že všechno kolem něho vytvořili lidé, například lidé napustili moře nebo pověsili na oblohu hvězdy a měsíc. Dalším znakem je absolutní myšlení, při kterém si dítě myslí, že je vše definitivní. V předškolním období dítě nechápe nezvratnost děje, například nerozumí smrti apod.

4.2.4 HRA V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ

Suchánková (2014) ve své knize uvádí, že celkový vývoj dítěte podporuje herní činnost. Dítě je při hře rozvíjeno po stránce tělesné, procesu učení, socializace, zprostředkovává evaluaci a pomáhá při vytváření seberealizace. Hra se stává uspokojením potřeb dítěte.

Podle Bednářové a Šmardové (2015) je hra nejdůležitější činností dítěte. Jedná se o nejdůležitější aktivitu, kterou získává zkušenosti a dovednosti. Nejprve si dítě hraje s rukama. Jedná se o základní obratnost rukou. Postupně získává obratnost celého těla. V prvním a druhém roce si pomocí hraček rozvíjí manipulační činnosti. Později mezi druhým a třetím rokem dochází k pohybovým hrám. Dítě se snaží o nápodobu činností běžného života. Čím je dítě starší, tím více zapojuje do hry vrstevníky a rodiče. Začne si tak budovat sociální vztahy. Předškolní dítě začíná mít zájem o volné hry, například pohybové, konstruktivní i námětové. Také se věnuje společenským hrám, ve kterých používá pravidla, a hrám didaktickým.

Hra je činnost, která má svůj význam, rozvíjí osobnost a pomáhá dítěti poznávat svět. Suchánková (2014) se domnívá, že hra je specifickou formou učení, která vytváří osobnost dítěte. Hra má své znaky a vlastnosti. Charakteristickým znakem je spontánnost vycházející z vnitřní motivace. Ke spontánnosti patří svoboda, která tvoří hru hrou. Dítě má svobodnou volbu při výběru hry. Dalším znakem hry je smysluplnost. Hra má svůj vlastní cíl a smysl. Důležitou vlastností jsou pravidla. Hra se podle pravidel řídí a koordinuje. K pravidlům patří fantazie, která rozvíjí tvořivost dítěte. Projevem hry by měla být radost a uspokojení dítěte. Je důležité, aby vytvářela pozitivní emoce z prožívání herní činnosti. K vlastnostem hry patří i motivace. Motivace je síla, která se snaží o nějaký výsledek. Hra by měla být motivovaná na libovolné téma, aby dítě zaujala. Dítě se pak snaží dosáhnout určitého výsledku. Motivace je takzvaná hnací síla.

Suchánková (2014) ve své knize uvádí, že dítě si prostřednictvím hry rozvíjí tělesný, sociální a komunikační vývoj. Hra je pro dítě nejčastější aktivitou v jeho životě. V předškolním období se dítě nejrychleji vyvíjí, rozvíjí se jeho celá osobnost, rádo objevuje a zkoumá nové věci. Hra se stává vývojovou potřebou předškolního dítěte.

Podle Suchánkové (2014) hra pomáhá dítěti osvojit si základní dovednosti, vědomosti a schopnosti. Jedná se o činnost, která rozvíjí motoriku, grafomotoriku, myšlení, zrakové, sluchové a prostorové vnímání, řeč, komunikaci, matematické představy, samostatnost, sociální dovednost a psychickou odolnost.

Námětové hry řadí Říčan (2004) mezi vývojově nejdůležitější a nejzajímavější, například hry na obchod, na rodinu, na školu a mnoho dalších námětových her. Děti jsou schopny vyrobit si vlastní rekvizity. Postupně hra přechází k hrané pohádce

s využitím fantazie. Dívky předškolního věku volí ke hře raději panenky. Naopak chlapce přitahují technické hračky, zbraně a podobně.

Symbolické hry podle Vágnerové (2005) pomáhají dětem vyrovnávat se s realitou. Dítě se při hraní cítí svobodné, plní si své sny, které v realitě nejsou možné. Učením sociálních rolí si dítě procvičuje tematickou hru, jako je řešení různých situací, například při hře na obchod, školu, rodinu atd.

4.2.5 ODLIŠNOSTI VE VÝVOJI ROMSKÉHO DÍTĚTE

Podle Bartoňové (2009) vyrůstají romské děti v odlišném prostředí, které se vyznačuje zcela odlišnou kulturou a výchovou dítěte, které mají vliv na vývoj dítěte. Matka je vzorem dítěte, dává mu základy jeho jazykových schopností. Jazyk Romů je zcela jiný, než jiné jazyky. Jedno slovo má několik různých významů, v dialogu používají spoustu citoslovcí. Velký vliv má na rozvoj osobnosti dítěte prostředí, které je řečově podnětné, zlepšuje jeho slovní zásobu a komunikaci s lidmi. Pro děti z romských rodin je obtížné rozlišit realitu, fantazii nebo sny, často také neumí diferenciovat přítomnost, minulost a budoucnost. Ve vzdělávání nelze romské děti motivovat budoucností, jelikož žijí pouze přítomností.

Důvodů jazykových bariér je několik, podle Němce (2018) jsou to především tři a to jiný mateřský jazyk, špatná slovní zásoba kvůli nepodnětnému sociálnímu prostředí a nakonec romský etnolekt češtiny.

U většiny romských dětí je mateřským jazykem čeština, romsky totiž mluví pouze jedna třetina těchto dětí. Problém při výchově a vzdělávání v mateřských nebo základních školách tedy není v jiném mateřském jazyce, ale v odlišném používání češtiny, čemuž se právě říká odlišný etnolekt češtiny. V praxi to znamená především to, že tyto děti mají problém s pochopením a porozuměním spisovné češtiny. Velkým problém jsou pro ně nadřazené pojmy, takže se snadno při výuce ztratí, což je u nich časté. V knížkách při počátečním čtení neznají některá slova, takže nechápou, co čtou. Mají problém s pády, rody, často jsou nezdvořilí, to si bohužel ale neuvědomují. Mají obtíže při vyslovování souhláskových shluků, těžkým příkladem je třeba slovo chřipka nebo slabiky vyslovují podobně – „šušenka“. Mají mnoho svých označení pro jednotlivé pojmy, které v češtině zní nezdvořile – gadžo, baba. Časté je také kalkování, kdy několik slov různého významu má jeden společný pojem, například nést,

vézt, vést, z toho potom vznikají věty typu – přines dědu ke stolu. Používají odlišný tvar spojek, místo „nebo“ řeknou „bo“. (Němec, 2018)

Při vzdělávání pak není správné děti hodnotit, jelikož je to pro ně citově náročné, měli bychom na ně brát ohled a snažit se je nenásilně naučit obecně českou a spisovnou vrstvu češtiny, kterou budou potřebovat při hledání práce a na úřadech. (Němec, 2018)

5 OSOBNOST UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Předposlední kapitola teoretické části pojednává o osobnosti učitele mateřské školy. Také se věnuje jednotlivým rolím učitelky v MŠ. Jelikož funkce učitelky v mateřské škole je důležitá pro diagnostikování dětí.

„Osobnost každého člověka představuje souhrn všech jeho vlastností uspořádaných do jedinečného celku“. (Dostál, Opravilová, 1985, s. 225)

Dostál a Opravilová (1985) ve své publikaci uvádí, že osobností je každý člověk, který je součástí společnosti, nemusí mít nějaké výjimečné vlastnosti. Osobnost člověka je dána z velké části dědičností, pak také vlivy od okolí a nakonec působením společnosti. Projevuje se chováním člověka. Každý jedinec je jedinečný a dává to najevo svým prožíváním a chováním.

Pedagog má velice obtížnou práci, jelikož svým působením spoluutváří osobnost dítěte, díky tomu je jeho práce rozmanitá a velice náročná. Může se tedy lehce stát, že to, co fungovalo na jednoho žáka, nemusí fungovat na druhého. Každý jedinec má aktivně motivační vlastnosti, které udávají jeho potřeby, záliby a zájmy. Vztahově postojové vlastnosti určují hodnoty člověka, podle kterých se řídí. Dynamické vlastnosti určují chování jedince, seberegulační pak určují míru ovládání. Osobnost jedince se vyvíjí v průběhu celého života. Každý chce dosáhnout určitého cíle a jeho vlastnosti při této cestě vyjdou najevo. Osobnost pedagoga svým působením ovlivňuje výchovu dětí a proto má veliký význam. (Dostál, Opravilová, 1985)

Po dlouhém zkoumání charakterů a vlastností učitele se za nejdůležitější rys osobnosti pedagoga považuje vztah k dětem, s čímž se pojí schopnost aktivizovat děti k činnosti. Další důležitou vlastností je pedagogický takt. Mezi specifické rysy osobnosti pedagoga patří přívětivost, správné vyjadřování, upravený zevnějšek, energie, zodpovědnost, nápaditost, spravedlnost, vůle a paměť. Učitel by měl dobře snášet vysokou psychickou zátěž, řešit situace v klidu nikoli v afektu, správně určovat vlastnosti dětí i umět odhadnout situaci a adekvátně jednat. Na pedagoga jsou tedy kladeny požadavky mnohostranné a náročné připravenosti, což obsahuje znalosti činnosti výchovně vzdělávacího obsahu, odborné vzdělání, schopnost organizace a nakonec schopnost sebevýchovy. (Dostál, Opravilová, 1985)

Pro tuto práci je téma osobnost učitele v mateřské škole stěžejní. Dle mého názoru je totiž charakter a vlastnosti učitele pro jeho profesi zásadní. Pokud učitel umí být

dobrým hercem, umí děti zaujmout a správně namotivovat, je jeho práce daleko efektivnější. Učitel by měl být po fyzické stránce zdatný a psychicky odolný, pokud je člověk nemocný, je práce s dětmi ještě náročnější. Z hlediska pedagogického by pak měl mít především pozitivní vztah k dětem, měl by být empatický a komunikativní a také přiměřeně dominantní. Mezi specifické vlastnosti osobnosti učitele patří hravost, aktivita, tvořivost, flexibilita a smysl pro humor. Všechny tyto vlastnosti pomáhají učiteli dělat svou práci co nejlépe. Učitel, který pracuje s dětmi ze sociálně znevýhodněných rodin, musí být neustále aktivní, hravý, v dobré náladě, aby děti co nejvíce zaujal a motivoval. Motivace je pro děti se sociálním znevýhodněním stěžejní. Na druhou stranu musí vyzařovat i určitou autoritou a respektem, jelikož tyto děti potřebují přesně stanovená pravidla chování.

5.1 ROLE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Pedagog zastává celou řadu rolí, jeho osobnost je chápána jako systém rolí. Učitel je jakýmsi hercem, který by měl být přirozený a přesvědčivý. Pedagog by měl zvládat role, které při své profesi potřebuje. Díky své osobnosti mu ale některé role jdou lépe než jiné. Role pedagoga je rolí sociální a patří mezi velice náročné. Roli učitele lze upřesnit několika definicemi, pedagog je zároveň vedoucím, iniciátorem, odborníkem, instruktorem, psychoterapeutem, zástupcem rodiče a představitelem zákona a společenských norem. (Dostál, Opravilová, 1985)

Role učitelky byla původně chápána jako vzdělaná matka, která má dobré mateřské instinkty a láskyplný vztah k dětem, později pak představa byla vystřídána rolí učitelky jako takové, která má především odborné vzdělání. (Dostál, Opravilová, 1985)

Učitel mateřské školy musí disponovat odbornou kvalifikací vzděláním z oblasti předškolního vzdělávání. Učitel by měl zodpovídat za všestranný rozvoj dítěte a uspokojení jeho potřeb. (Šmelová, Nelešovská, 2009)

„Učitel mateřské školy plní různé role, s nimiž by měl být ztotožněn, má-li být jeho práce smysluplná. Pojem „role“ můžeme použít ve smyslu poslání, úloha nebo jako předpokládané způsoby chování a jednání.“ (Šmelová, 2016, s. 120)

V současné době je role učitele spíše výchovná a vzdělávací. Pomocí výchovné role učitel poskytuje empatii, podporu, naslouchání, ale také kontrolu a trest. Vzdělávací role má informační, motivující a podněcující charakter. (Svobodová, 2013)

Učitel v mateřské škole může dále zastupovat roli ochránce a poskytovatele odborné péče, zprostředkovatele poznatků a zkušeností, poradce a iniciátora, manažera, diagnostika a klinika. Prostřednictvím role ochránce a poskytovatele odborné péče učitel vytváří pro děti bezpečné a láskyplné prostředí a poskytuje odborný dohled. Rolí zprostředkovatele zajišťuje zprostředkovávání poznatků a zkušeností za použití vhodných metod a forem. V roli poradce a iniciátora učitel využívá vzdělávací strategie respektující specifika předškolního věku a je konzultantem a poradcem ve výchovně vzdělávacích situací v MŠ a navrhuje a vytváří vhodné podmínky pro osvojování si nových vědomostí, dovedností a postojů. Úkolem manažerské role je spolupodílet se na tvorbě školních a třídních vzdělávacích programů, využívání vhodných evaluačních nástrojů, tvorbě pomůcek, inovaci vzdělávání a vytváření vhodných podmínek předškolního vzdělávání. Cílem role diagnostika a klinika je určování zájmů a potřeb dětí, identifikace jejich možných obtíží, hodnocení rozvoje osobnosti dítěte, komunikace s ostatními pedagogickými pracovníky a rodiči. (Šmelová, 2006)

Často však dochází ke střetům rolí z odlišných profesí, jako je například sociální pracovník, lékař či terapeut. Podle Svobodové může být občasné střetnutí rolí účinné, ale nemělo by být trvalé. (Svobodová 2013)

6 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Poslední kapitola teoretické části popisuje předškolní vzdělávání, integraci dětí, inkluzivní vzdělávání, individuální vzdělávací plán a vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním.

Podle Vágnerové (2005) trvá období předškolního vzdělávání přibližně od 3 do 6 let. Novela vyhlášky č. 14/ 2005 Sb., o předškolním vzdělávání s účinností od 1. 9. 2016 však umožnila přijímat do mateřské školy i děti od dvou let. Děti se v tomto období zařazují do výchovně-vzdělávacího procesu zajištěného školou. Vyrovnává se nerovnoměrný vývoj mezi dětmi, který vzniká u dětí s nedostatečnou zralostí nebo dalšími handicapy, jako například špatným sociokulturním prostředím. V tomto období je velice důležitá koordinace učitelů, vychovatelů a rodičů. Rozvíjejí se pohybové i řečové dovednosti dítěte. Dítě se zlepšuje v komunikaci, objevuje prostředí kolem sebe, získává primární návyky chování, které mají vliv na jeho samostatnost.

Bartoňová (2009) ve své publikaci uvádí, že předškolní výchova je úplným prvopočátečním vzděláváním, řídí se požadavky MŠMT ČR. Specifikem tohoto vzdělávání je působení na dosud nevytvořenou postupně se vyvíjející osobnost.

Bruceová (1996) shrnuje ve svém díle principy předškolní výchovy, mezi které lze řadit tvrzení, že dětství je stejně důležité jako dospělost, a proto i výchova je podstatná pro daný okamžik, není pouze přípravou na pozdější život. Dítě by nemělo být děleno na jednotlivé části, ale mělo by být bráno jako celek, patří sem například tělesné i duševní zdraví a potřeba dítěte přemýšlet a vnímat. Vše by mělo být propojené, nemělo by se učení třídit na jednotlivé části. Vnitřní motivace je velice významná pro úspěšnost činností. Vývoj dítěte se skládá z několika stádií, která mají svá specifika. Dítě by si mělo osvojit nejprve činnosti, které jsou mu blízké a známé. Každé dítě má svůj osobní vnitřní život, který dává najevo pouze za vhodných podmínek. Lidé i děti, kteří jsou dítěti nablízku, jsou pro něj velice důležití. Výchova dítěte zahrnuje vzájemné působení jedince a vnějšího prostředí, kam patří i osoby z blízkého okolí a znalosti samy o sobě.

6.1 INTEGRACE

Miloš Sovák, zakladatel speciální pedagogiky, chápal integraci jako: *„největší stupeň socializace“*. (Mertin, Gillernová, 2010, s. 173)

Člověk je zcela začleněn do společnosti a je ji prospěšný. Moderní úvahy říkají, že integrace je popisována jako společný život. Má celou řadu forem, ale vždy se snažíme o propojení života jedinců intaktních a jedinců s postižením. Mezi základní formu integrace patří integrace rodinná, kdy je dítě přijato svojí rodinou. Dalším stupněm je pak začlenění do mateřské školy a tedy hledání si svého místa v kolektivu mezi vrstevníky. Nejsnadněji se s integrací začíná v mateřské škole, jelikož děti nemají předsudky vůči ostatním a nemají upevněné vlastní postoje, jsou daleko tvárnější než dospělí lidé. Integrace v MŠ může být úplná či částečná, z hlediska počtu dnů a času trávícího v zařízení. (Mertin, Gillernová, 2010)

Začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami či žáků nadaných do běžných škol uvádí vyhláška č. 27/2016 Sb., ve které je popsán systém podpůrných opatření, která při inkluzivním vzdělávání dítěti pomáhají. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Inkluze vychází z podstaty, že všichni (děti i dospělí) jsou součástí jedné společnosti, nikdo nesmí nikoho separovat. Inkluze ve vzdělání tedy vychází z názoru, že všechny děti mají právo vzdělávat se společně. Až na druhém místě jsou pak vhodné formy vzdělání pro každé jednotlivé dítě. Děti by se měly vzdělávat především hromadně, ale pokud to není možné, lze dítě edukovat i segregovaně. Inkluze je platná pro všechny, je ale důležitý respekt k rozdílnostem mezi lidmi a dodržování lidských práv. Každý člověk je jiný a podle svého chování pak považuje u ostatních lidí různé jednání za standardní a nestandardní, nicméně bychom na to měli myslet a přijímat člověka bez vlastních preferencí. (Mertin, 2016)

V některých případech bohužel není možné dítě do běžné mateřské školy začlenit a je proto nutné individuální vzdělávání nebo například zařazení do instituce, kde se nacházejí jedinci se stejným obsahovým zaměřením. Rozhodující zákonnou zodpovědnost mají v takových případech rodiče, jejichž rozhodnutí by měl pedagog respektovat. Lze také přijmout variantu, kdy se děti částečně účastní výuky, anebo jsou součástí homogenní skupiny. (Mertin, 2016)

Strategie pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje určité podmínky, jako je uspořádání třídy a příprava školy, pedagogická odbornost, přijetí ze stran spolužáků, příprava kolektivu ve třídě, spolupráce školy s rodinou, nutnost materiálního vybavení, ideální je snížený počet dětí ve třídě. (Bartoňová , 2009)

6.2 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Individuální vzdělávací plán je dokument, který vypracovává příslušná škola pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo pro žáky nadané na doporučení školského poradenského zařízení. Je závazným dokumentem, který vychází ze školního vzdělávacího programu, je součástí dokumentace dítěte. Obsahem individuálního vzdělávacího plánu jsou potřebná podpůrná opatření, údaje o dítěti jako jsou jednotlivé anamnézy a údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání, také zde může být upravený obsah vzdělávání pro dané dítě ať už časově či z hlediska obsahu. Upravují se zde také formy a metody výuky včetně hodnocení žáka, dále se uvádějí očekávané výstupy v rámci jednotlivých předmětů. Je zde zakotvena práce s pedagogickým pracovníkem školského poradenského zařízení, který spolupracuje se školou. IVP může být přizpůsobován a upravován v průběhu celého roku. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Podle Zelinkové (2011) je individuální vzdělávací plán brán jako nutný dokument, který je k dispozici všem lidem, kteří jsou součástí vzdělávání a výchovy daného dítěte. Na jeho tvorbě se podílí celá řada lidí obklopujících integrovaného žáka. Patří sem rodiče, učitelé, člověk, který má na starosti reedukaci, vedení školy, dítě, pracovník z pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra.

Individuální vzdělávací plán je prospěšný a důležitý díky několika faktorům. Je vytvářený dítěti „na míru“, je velice individuální a zohledňuje žákovy schopnosti a tempo, je také nápomocí k lepším výsledkům dítěte. Motivuje žáka a jeho práce bez stresu má za následek efektivnější vzdělávání. Pokud učitel chce dítěti pomoci, dává mu příležitosti vyjádřit, v čem se zlepšuje, což vede k pozitivnímu vlivu na dítě. Záměrem je především hledaní správné úrovně vzdělávání, nikoli hledání úlev. Učitel má jasně stanovenou úroveň, které dítě dosahuje a nemusí se obávat nedodržování učebních osnov. IVP je postupem pro individuální hodnocení a vyučování dítěte. Na sestavení plánu se podílí i rodiče, a proto jsou i odpovědní za úspěšnost dítěte. Dítě tedy nabývá nové role a má odpovědnost za účinek reedukace. (Zelinková, 2011)

6.3 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM

Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi které patří i děti se sociálním znevýhodněním, je ukotveno ve Vyhlášce 27/2016, která zároveň popisuje

vzdělávání žáků nadaných. K jednotlivým krokům této vyhlášky se dítě, kterého se to týká, může vyjádřit s přihlédnutím na věk a jeho vývoj. Žákovi je sděleno velké množství informací, aby si mohl utvořit vlastní názor na věc, jelikož vyhláška se snaží jednat ve prospěch dítěte. Výsledky diagnostiky a navrhované další postupy jsou dítěti či zákonnému zástupci podrobně vysvětleny. Žákům je často navrhnut jeden ze stupňů podpůrných opaření, kterých je celkem pět. Jedno z podpůrných opatření může být individuální vzdělávací plán dítěte. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním se často vyznačuje některými problémy, jako jsou například materiální nedostatky, jazyková bariéra, chybějící motivace ve vzdělání, absence domácí přípravy. (Němec, 2014)

Mezi materiální nedostatky patří špatná ekonomická situace v dané rodině, finanční příjmy jsou velice nízké a bydlení těchto rodin je často pod úrovní standardu. Pro vzdělávání je typická absence nutných pomůcek, neplacení stravování, výletů nebo neupravený vzhled dítěte. Pedagog nebo asistent pak může pomoci půjčováním pomůcek ze školy, vybírání poplatků v době výplaty, dbání na hygienu nebo zajištění spolupráce s neziskovou organizací. (Němec, 2014)

S jazykovou bariérou se často potýkají žáci cizinců, žáci používající romštinu nebo žáci, jejichž čeština je ovlivněna nižším postavením sociálního prostředí rodiny. Stává se tedy, že děti nerozumí zadanému úkolu či instrukci, těžko vyjadřují svoji myšlenku a při vyučování jsou celkově neaktivní. Pedagog pak musí dbát na ověřování porozumění zadané látce nebo úkolu, je nutná důsledná podpora slovního vyjadřování. (Němec, 2014)

Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí často vyrůstají v rodinách, kde si neuvědomují souvislost mezi vzděláním a budoucí prací. Prostředí, ve kterém vyrůstají, je tedy nemotivuje k jejich vzdělávání. V tomto případě je velice důležité dětem ukazovat užitečnost znalostí v každodenním životě, například využití počítání při nakupování. (Němec, 2014)

Absence domácí přípravy je velkým problémem u těchto dětí, jelikož jejich rodiče často nemají dostatečné vzdělání na to, aby dítěti s přípravou do školy pomohli, často také nejsou zajištěny vhodné domácí podmínky pro přípravu. Pedagog pak může dítěti pomoci s domácí přípravou formou doučování ve škole nebo přímo v rodině. (Němec, 2014)

PRAKTICKÁ ČÁST

7 KVALITATIVNÍ VÝZKUM

Kvalitativní výzkum je často chápan pouze jako doplnění výzkumu kvantitativního. Od 90. let 20. století je tomuto výzkumu přikládána stejná váha jako u výzkumu kvantitativního, i přesto je ale méně častou výzkumnou metodou. Nicméně oba výzkumy mají svou nezastupitelnou roli a při kombinaci je skvěle doplňují. (Linderová, Scholz, Munduch, 2016)

Existuje mnoho definic kvantitativního výzkumu, které se často liší oborem výzkumu. Nejjednodušší je definice Glasera a Corbinové, kteří tvrdí, *„že se jedná o jakýkoli výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických metod nebo jiných způsobů kvantifikace.“* (Linderová, Scholz, Munduch, 2016, s. 56)

Povahu kvalitativního výzkumu lze lépe pochopit z definice Creswella: *„Kvalitativní výzkum chápeme jako proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“* (Linderová, Scholz, Munduch, 2016, s. 56)

Z této definice lze vyčíst předmět kvalitativního výzkumu, jaké se zde používají metody, v jakém prostředí nebo kde se výzkum provádí. (Linderová, Scholz, Munduch, 2016)

Kvalitativní výzkum má řadu výhod, do kterých patří především velice podrobný náhled do případu, nezůstáváme tedy pouze na povrchu, ale jdeme k jádru problému. Výzkumník vyhodnocuje velice podrobně a opakovaně daný problém. Při kvalitativním výzkumu lze využít mnoha postupů, díky kterým je výzkum více věrohodný. Mezi další důležité výhody patří pozorování v přirozeném prostředí jedince, možnost studovat procesy, možnost navrhovat teorie, správná reakce na místní situace či podmínky, vyhledání idiografické důvodné souvislosti, pomoc při výzkumu fenoménů. (Hendl, 2005)

Za nevýhodu kvalitativního výzkumu lze považovat to, že výzkum často nejde zobecnit například pro jiné prostředí nebo na jinou cílovou skupinu. Mezi další nevýhody řadíme obtížné provádění kvantitativní predikce, je složité testování hypotézy

a teorie, celý proces je časově náročný, výzkumník má často tendenci svými osobními preferencemi zasahovat do výzkumu. (Hendl, 2005)

7.1 VÝZKUMNÝ PROCES

Během výzkumu dochází k poznatkům pomocí systematické analýzy dat, která je získaná metodologicky podloženým způsobem. Data i technika mají odlišný charakter. Proces je sledován díky uznaným kritériím kvality. Pomocí výzkumného procesu docházíme k porozumění světa, k predikci či ovládání jevů. Podle účelu je výzkum exploratorní, popisný či explanační.

Exploratorní výzkum je využíván při zkoumání něčeho nového o čem chceme vědět co nejvíce informací. Popisný výzkum je obrazem specifických podrobností situace, jevu nebo vztahů, zabývá se otázkami kdo, jak a kolik. Cílem explanačního výzkumu je především zjistit proč, jedná se tedy o známou věc, u které hledáme důvod, proč se něco děje daným způsobem. (Hendl, 2005)

7.2 CHARAKTERISTIKA VYBRANÉ MATEŘSKÉ ŠKOLY

Objektem kvalitativního šetření byla mateřská škola, která se nachází na Vysočině ve vesnici s 633 obyvateli. Mateřská škola je odloučené pracoviště školy základní. Její kapacita je 50 dětí. Škola je rozdělena na dvě třídy. Třídu Medvídků, kam chodí děti od 2 do 4 let a třídu Lištiček s dětmi ve věku od 5 do 7 let. Obě třídy celkem sčítají 33 dětí, přičemž ve třídě Medvídků je to 18 a ve třídě Lištiček 15 dětí. Škola byla otevřena roku 1969 a od té doby prošla rekonstrukcí.

Vzdělávací obsah mateřské školy pojednává o interakci dítěte s okolím a vlastní prožitou skutečností. Je kladen důraz na přímé zážitky dítěte, na jeho zájem, zvídavost a potřeby. Základní metodou učení je hra, cílem vzdělávání je maximální rozvoj jedince po stránce fyzické, psychické i sociální. Obsah vzdělávání je aktuální, respektuje věk dítěte, předpoklady i potřeby.

Mateřská škola se snaží plnohodnotně navázat na výchovu rodinnou, která je nejdůležitější a odborněji tak doplnit vývoj dítěte.

V rámci *přípravy* byla v této práci po konzultaci s vedoucí nejdříve vybrána tématika a místo MŠ Hořepník ke sběru dat. Došlo k určení výzkumných problémů a byla kontaktována vybraná mateřská škola, která souhlasila s výzkumem.

Během *plánu výzkumu* byli vybráni zkoumaní respondenti, byla sepsána časová orientace výzkumu, plán oslovení konkrétních respondentů pro účel rozhovoru, bylo schváleno nahlédnutí do dokumentace dětí diagnostiky a vzdělávacích plánů.

Ve fázi *provedení studie* došlo k rozhovorům s pedagogy či rodiči. Proběhlo pozorování a sběr dat při vzdělávací činnosti dětí, bylo nahlédnuto do dokumentace dětí a byly zodpovězeny výzkumné problémy. Následně byly vytvořeny případové studie jednotlivých dětí.

V poslední fázi byla vytvořena *zpráva o výsledcích studie* a to během komparace dat a byly sepsány závěry plynoucí z výzkumu.

7.3 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO CÍLE

Cíl výzkumu lze určit po zadání. Cílem je dáno, co má být dosaženo. Často jím není pouze vyřešení výzkumných problémů, ale také způsob prezentace výsledků, forma výsledného sdělení, aplikace v praxi a také budoucí doporučení. Proto je časté více dílčích cílů.

Hlavním cílem bakalářské práce bylo získat a zmapovat informace o vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním ve vybrané mateřské škola a jak lze díky tomu naplnit strategie vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí v mateřské škole do roku 2030. Dále pak pozorovat speciálně pedagogické přístupy pedagogů k jednotlivým dětem.

Cíle lze dosáhnout na základě jednotlivých metod výzkumu, kterými byly: pozorování, polostrukturovaný rozhovor a obsahová analýza. Díky nim byly vytvořeny případové studie dětí, které jsou zhodnoceny v komparaci a závěrech z výzkumu plynoucích. (Linderová, Scholz, Munduch, 2016)

7.4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Výzkumný problém je často nastíněn výzkumnými otázkami, které jsou nedílnou součástí plánování výzkumu. Jejich tvarem jsou věty tázací, jelikož na ně na konci šetření odpovídáme. Zvolení správných výzkumných otázek či problémů, je velice důležité kvůli efektivnosti celého šetření, je nutné jim věnovat důslednou pozornost. (Skutil, 2011)

V této bakalářské práci bylo stanoveno pět výzkumných problémů.

VP1: *Jak dítě plní docházku?*

- Jak škola řeší nedostačující docházku dítěte?
- Jaké jsou možnosti při plnění školní docházky?
- Jaké jsou možnosti mimoškolních aktivit?

VP2: *Jaká podpůrná opatření dítě má?*

- Je vypracovaný individuální vzdělávací plán?
- Má dítě asistenta pedagoga?
- Jaké další úlevy dítě potřebuje?

VP3: *Jak škola spolupracuje s rodiči?*

- Jak škola rodičům pomáhá finančně, co jim může doporučit?
- Jaké mimoškolní aktivity pro rodiče škola nabízí?
- Jak se rodiče zapojují do vzdělávání dětí?

VP4: *Jaká je úroveň diagnostiky dítěte?*

- Jaké schopnosti a dovednosti zvládá?
- Jaké schopnosti a dovednosti je potřeba zlepšovat?
- Co dítěti při práci pomáhá?

7.5 VÝZKUMNÉ METODY

V této práci byly využity metody kvalitativního výzkumu. Byla zpracována metoda případové studie na základě výzkumných technik, polostrukturovaných rozhovorů, obsahové analýzy a pozorování.

7.5.1 PŘÍPADOVÁ STUDIE

V případě případové studie se výzkumník zaměří na jednoho nebo několik málo případů. Opak je statistické šetření, při kterém získáme méně dat, ale od více respondentů. Pokud mluvíme o případové studii, sbíráme mnoho dat od jednoho nebo pouze pár jedinců. Typickým znakem pro případovou studii je podrobné zachycení co nejvíce složitostí a detailů případů. Kvalita případové studie je ovlivněna správným

zaostřením. Jedinec je podrobně prozkoumán a díky výsledkům výzkumu může lépe rozumět jiným podobným případům. Na závěr je studie konkrétního případu shrnuta do širších souvislostí. Je možné provést komparaci nebo validitu výsledků. (Hendl, 2005)

Máme několik typů případových studií, jako je *osobní případová studie, studie komunity, studium sociálních skupin, studium organizací a institucí, zkoumání událostí rolí a vztahů*. (Hendl, 2005)

7.5.2 POZOROVÁNÍ

Pozorování je důležitou výzkumnou technikou, která se používá při několika druhů kvalitativního výzkumu. Téměř pro každé zkoumání je důležité chování a jednání jedinců, proto pozorování je tak časté, je to přirozená součást pozorovat projevy lidí. Pozorování je snaha vědět, co se opravdu děje, rozhovor ale zahrnuje především myšlenky respondenta. Často se nejedná pouze o vizuální dojem, ale je důležité také naslouchat a cítit. Součástí pozorování je popis prostředí, ve kterém je výzkum realizovaný. Pozorování může být skryté, účastníci neví o výzkumném šetření, nebo otevřené, kdy jsou seznámeni s výzkumnou činností. Dále jej lze dělit na zúčastněné a nezúčastněné, jak moc se výzkumník zapojuje do dění. Také lze pozorování dělit na strukturované či nestrukturované. Nakonec může probíhat v uměle vytvořené situaci nebo v přirozeném prostředí, můžeme také pozorovat samy sebe nebo někoho jiného. (Hendl, 2005)

V této práci bylo využito zúčastněné pozorování, tedy sledovat jedince v jejich přirozeném prostředí. Zúčastněné znamená, že výzkumník zasahuje do pozorování svou interakcí vůči pozorovaným účastníkům. Výhodou je důkladnější seznámení s cílovou skupinou a prostředím. Kontakt mezi výzkumníkem a pozorujícími přináší lepší poznání. V této práci byla tato forma zvolna pro větší pochopení celé situace a seznámení s vybranou mateřkou školou. Jednotlivá výzkumná šetření byla předem domluvena s vedením školy. Výzkumnice ve vybrané mateřské škole pracuje, a proto chování dětí bylo zcela přirozené. Zároveň bylo pozorování přímé, což znamená, že výzkumník je přítomný přímo v místě výzkumu. Nestrukturované pozorování bylo nastíněno poznámkami hrubé osnovy, co a jak budeme pozorovat, nejprve tato část nebyla jasně stanovena, při dalším pozorování však už byl postup předem sepsaný.

Pozorování probíhalo skrytě, kvůli větší důvěryhodnosti a autentičnosti dětí, což zajistilo přirozené chování zkoumaných jedinců.

7.5.3 ROZHOVOR

Rozhovor a pozorování jsou při kvalitativním výzkumu nejdůležitější technikou sběru dat. Během rozhovoru není pro výzkumníka důležitý pouze obsah sdělení, ale i názory a postoje respondenta. Při kvalitativním rozhovoru jsou na výzkumníka kladeny vysoké nároky. Vlastnosti důležité pro tazatele jsou empatie, citlivost, disciplinovanost, koncentrovanost. Před začátkem rozhovoru je nutné zvážit typ rozhovoru, čas, typy a formy otázek. Při zahájení rozhovoru je nutné především prolomit ledy mezi respondentem a tazatelem. Na konci rozhovoru by tazatel měl respondentovi nabídnout možnost budoucího kontaktu. Tazatel musí umět pracovat s časem. Nejjednodušší jsou pro respondenty otázky týkající se současnosti, při otázkách z minulosti je potřeba brát v potaz zkreslení idealizací či kapacitu paměti. (Linderová, Scholz, Munduch, 2016)

Pro tuto práci byla využita metoda polostrukturovaných rozhovorů k tvorbě případových studií.

Při tvorbě případových studií je metoda polostrukturovaného rozhovoru typickou metodou kvalitativního výzkumu. Otázky jsou předem připraveny jako u strukturovaného rozhovoru, nicméně je ale možné odbočit od osnovy, jelikož se lze různě doptávat. Je ale nutná flexibilita a pohotovost výzkumníka. (Hendl, 2005)

Polostrukturovaný rozhovor byl využit během kvalitativního výzkumu této práce. Předem byly stanoveny výzkumné problémy a na ně navazující výzkumné otázky, díky kterým bylo téma a osnova rozhovoru přibližně daná, nicméně se dalo částečně doptávat a navazovat na odpovědi respondentů, a proto tedy bylo umožněno rozvíjet podstatné a zajímavé odpovědi tázaných. Jelikož rozhovory proběhly přímo v mateřské škole, bylo možné provázat rozhovory se skutečností, vidět během rozhovorů reakce tázaných a mluvit o respondentech v prostředí, které je pro ně přirozené a nahlédnout do jejich dokumentací, prací a materiálů.

Jako respondenti byly vybrány učitelky dětí, které s nimi pracují a asistentka pedagoga, která má jedno z dětí na starosti. Tito lidé s dětmi běžně pracují, jsou v kontaktu s jejich rodinou a zaznamenávají si dokumentaci o dětech, také vymýšlí velké množství pomocných materiálů pro práci s těmito dětmi.

Děti obě učitelky důvěrně znají a bylo dobře vidět, jak dobře spolu umí pracovat. Každá učitelka je v něčem jiná, ale obě dokáží děti zaujmout, i když různými způsoby.

Asistentka pedagoga má na starost jedno z dětí, nicméně je nápomocna učitelce i s dětmi ostatními. Při práci, během které dítě potřebuje pomoc a navést, je výbornou alternativou, jelikož dítěti poradí a nasměruje ho správným směrem a učitelka se může věnovat i dětem ostatním.

Jelikož v mateřské škole pracuji jako jedna z učitelek, pokusila jsem se i já sama sobě odpovědět na mnou stanovené otázky, nicméně jsem především dala prostor ostatním pedagogům a asistentce. Většina otázek byla zodpovězena ještě před samotným zahájením rozhovorů, během účasti při denním režimu školy. Rozhory s respondenty se týkali výzkumných problémů a na nich navazujících výzkumných otázek, nicméně se často lišily zkušeností pedagogů s konkrétním případem.

7.5.4 OBSAHOVÁ ANALÝZA

Pro obsahovou analýzu není důležitý pouze její obsah, ale vybraná forma a motiv sdělení, adresát, kterému je sdělení určeno, ale i efekt komunikačního sdělení. Obsahová analýza se často kombinuje s ostatními metodami kvalitativního šetření, pomáhá především při dokreslení situace, kam patří postoje, motivy, názory osob, kterých se výzkum týká. (Linderová, Scholz, Munduch, 2016)

Díky výhodám obsahové analýzy byla tato metoda pro práci využita. Jedná se především o otevřenost přístupu k informacím, ke kterým se za jiných okolností nelze dostat, jedná se o staré diagnostiky, kresby a podobně. Další výhodou je nezkreslenost údajů, výzkumník staré dokumenty a práce nemůže ovlivnit svým postojem. Náhled do dokumentů umožnila vedoucí učitelka mateřské školy, která také dohlídla na práci výzkumnice a pomohla jí s orientací v materiálech.

7.6 DEFINOVÁNÍ PŘÍPADŮ

Volba případů – jedinců či sociální skupiny v kvalitativním šetření je: *záměrná*, aby splňovali požadavky cílové skupiny výzkumu, tedy žáci se sociálním znevýhodněním, *postupná*, jelikož dopředu nebylo zcela jasné, kdo všechno se výzkumu zúčastní (pedagogové, asistent), také je závyslá na ochotě respondentů se výzkumu účastnit. (Skutil, 2011)

Vybranými případy byly děti z vybrané mateřské školy ze třídy předškolních dětí, tedy ve věku 5 až 7 let. Byly vybrány, aby splňovaly požadavky sociálně znevýhodněných dětí a dále na základě rozhodnutí výzkumnice a vedoucí učitelky příslušné mateřské školy. Kvůli anonymitě výzkumu jsou v případových studiích jména dětí změněna.

8 PŘÍPADOVÉ STUDIE

V této práci jsou využity prvky osobní případové studie, jelikož cílovou skupinou byly tři děti z mateřské školy. Cílem bylo porozumět celé problematice sociálně znevýhodněných dětí a kvůli tomu bylo vybráno pouze pár jedinců, kteří byli důkladně prozkoumáni. Pro zmapování situace vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí v MŠ a zkoumání pedagogické práce s těmito dětmi je případová studie ideální metodou, protože výsledky jsou velice podrobné a detailní. Velkou výhodou je volnost a vlastní iniciativa výzkumníka. V této studii byly vybrané tři děti z předškolní třídy vybrané mateřské školy. Dále bylo použito pozorování, obsahová analýza a polostrukturovaný rozhovor. Dětem byla zaměněna jména kvůli jejich anonymitě.

8.1 TEREZA

Osobní anamnéza

Tereza je narozena v lednu 2015. Od narození vyrůstá ve své rodině. Před nastoupením do vybrané mateřské školy nenavštěvovala žádnou jinou skupinovou organizaci. V mateřské škole se adaptovala bez větších obtíží, vystačí si sama a nepotřebuje kolem sebe kamarády, kolektiv třídy ji ale moc nebere, kvůli nepříjemnému zápachu cigaret z oblečení dítěte a obtížné komunikaci.

Rodinná anamnéza

Tereza pochází ze 7 členné rodiny romského původu. Bydlí ve stejné vesnici, jako je mateřská škola, do které dochází. Vyrůstá s matkou i otcem a dalšími čtyřmi sourozenci. Je ji 5 let a je druhou nejmladší členkou rodiny. Velký vliv na její výchovu má nejstarší sestra, které je 14 let a která Terezku pravidelně přivádí do školy. S rodiči je velice obtížná komunikace, jelikož do mateřské školy téměř nechodí.

Zdravotní anamnéza

Terezka má značně opožděný psychomotorický vývoj. Špatně rozumí mluvenému slovu, a proto se učitelky domnívají, že má v nepořádku sluch. Bohužel nepodstoupila žádné konkrétní vyšetření, jelikož rodiče nejsou ochotni s tím něco dělat. Učitelky tedy

kontaktovaly pediatričku, které se zatím rodiče také nepodařilo přesvědčit. Kvůli špatnému sluchu Tereza špatně slyší slova a její výslovnost je zcela odlišná, není ji rozumět, proto je komunikace s ní velice obtížná.

Školní anamnéza

Ve třídě Tereza nezapadá do kolektivu dětí, jelikož její oblečení často zapáchá kouřem z cigaret a děti s ní neumí dobře komunikovat. Patří mezi hlučné roztěkané děti, které často dělají, co nemají, jelikož špatně rozumí zadaným úkolů. Velice se zlepšuje v oblasti jemné motoriky, jako je skládání puzzlí, kostek, navlékání korálků a podobně. Špatně ale zvládá skupinové práce a matematickou pregramotnost. Tereza má první stupeň podpůrného opatření realizovaný školou.

Sociální anamnéza

V rámci sociálního kontaktu lze Terezu obtížně integrovat mezi její vrstevníky, nezvládá komunikaci s nimi, proto například na školní zahradě, kde se třídy slučují, často vyhledává mladší kamarády ve věku dvou let, kteří jsou s úrovní komunikace na tom často lépe než ona sama. Nicméně je ale větší než oni a líbí se ji o ně pečovat, ale také jim určovat, co budou dělat. Pokud Terezka nedokáže kamarádům vysvětlit, co chce, často začne být agresivní na své okolí a je pak těžké hledat viníka, jelikož nedokáže vysvětlit, co potřebuje. Často si tedy hraje sama, nejraději kreslí či staví puzzle.

VP1: *Jak dítě plní docházku?*

Terezka nemá problémy v plnění školní docházky. Do mateřské školy dochází pravidelně. Častější problém mívá při omluvě. Rodiče jsou totiž povinní mateřkou školu informovat o případné nepřítomnosti dítěte v daný den do sedmi hodin ráno. V Terezčině případě se ale učitelky i školní jídelna často dozví až následující den či později, proč dítě nebylo ve školce. Následkem pak je neodhlášení svačin a obědů pro dítě. Při komunikaci rodičů a školy o řádném odhlašování dítěte ze školy a několika upozornění, se situace nezměnila a rodiče argumentují slovy: *„my to stejně neplatíme“*. Rodiče totiž na dítě pobírají sociální dávky, ze kterých jsou hrazeny obědy a svačiny dítěte ve škole. Tento problém vypovídá o vztahu rodičů k penězům a zákonům. Rodiče

byli důrazně upozorněni, že za neodhlašování dítěte a špatnému přístupu k financování obědů mohou být nahlášeni správě sociálního zabezpečení. Tereza do školy dochází každý den zhruba v na půl osmou, ve školce po obědě spí a sestra si ji vyzvedává před čtvrtou hodinou.

VP2: *Jaká podpůrná opatření dítě má?*

Tereza za současné situace nemá žádné z podpůrných opatření, jelikož rodiče nemají zájem o to s dítětem navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu, kde by dítěti napsali doporučení pro individuální vzdělávací plán. Nicméně práce s ni je velice odlišná od práce s ostatními dětmi, jelikož se nedokáže dlouho soustředit a nerozumí zadaným úkolům. Při skupinové práci s dětmi a Terezkou učitelky využívají dle jejich výpovědi několik variant, jak ji zapojit do kolektivu a aby rozvíjela své schopnosti a dovednosti.

Jednou z nejčastěji jmenovaných variant je opakované vysvětlení zadaného úkolu a ověření si, že Tereza chápe, co se po ni chce. Konkrétním příkladem je výtvarná činnost při předem určeném postupu, kdy je nejlepší Terezku posadit co nejblíže učitelce, díky tomu může napodobovat postupy učitelky. Učitelka tedy pouze nemluví o postupu, ale názorně jej ukáže nebo při práci postupuje přímo s dětmi. Během práce pak kontroluje správnost či nesprávnost postupu dítěte. To ale klade na učitelku velké nároky, jelikož se musí věnovat všem dětem a zároveň svou pozornost směřovat k Terezce. Obě tázané učitelky se shodly, že by jim asistent pedagoga v tomto případě velice pomohl.

Terezka má také velký problém při změnách, které mohou někdy přirozeně nastat. Jako příklad uvedla jedna z učitelek aktuální změnu v postupech pro mateřské školy kvůli viru Covid-19. Děti se za standardní situace učí samostatnosti a sebeobsluze, takže si například samy prostírají nebo si samy chodí pro jídlo. Nyní se to ale kvůli hygienickým předpisům nedoporučuje a děti čekají, až jim učitelka jídlo přinese. Terezka je ale zvyklá na původní situaci a často nedokáže respektovat nová pravidla, nerozumí jim a nedrží se nového postupu.

Při práci s Terezkou často učitelky využívají Terezčiny dobře rozvinuté jemné motoriky, a proto Terezku tímto způsobem často zaujmou, nebo jí dají úkol navíc, o kterém vědí, že pro ni bude zajímavý. Většinou se jedná o práci s nůžkami, lepení, kreslení apod.

VP3: *Jak škola spolupracuje s rodiči?*

Při komunikaci s Terezčinými rodiči si pedagogové často neví rady. Rodiče téměř nedochází do školy a tak se snaží zákonné zástupce kontaktovat přes starší dceru Terezky, která ale často nepřináší žádné zprávy od rodičů ani ohlasy. Často také učitelky posílají email rodičům, kde se je snaží seznámit s konkrétním problémem, nicméně odpověď rodičů často učitelky nedostanou.

Mateřská škola pro rodiče a děti pořádá každé druhé pondělí odpoledne pro rodiče s dětmi, kde si děti mohou do školky přivést své rodiče, se kterými si mohou ve třídě hrát nebo s nimi vyrábět učitelkou připravené výtvory. Rodiče Terezky ale do školky nikdy nepřišli a nevyužili této příležitosti.

Škola je také zapojena do programu podporovaného ministerstvem školství a tělovýchovy Šablony do škol II, které školkám poskytují finance na odborně zaměřená tematická setkávání a spolupráce s rodiči dětí v MŠ, projektové dny v MŠ či mimo MŠ. Rodiče Terezky bohužel nevyužili žádné z příležitostí, kdy se mohli setkat s odborníkem z praxe, školku navštívil například speciální pedagog z pedagogicko-psychologické poradny, logopedka nebo pediatr. Terezčiny rodiče však nejeví zájem o jakékoli mimoškolní aktivity pořádané školkou. Při projektovém dni v MŠ se dokonce často stává, že netuší, že je akce hrazena ze šablon, bojí se financování, a proto raději Terezku nechají doma a ona se nemůže zúčastnit akcí školy. Rodiče byli několikrát školou informováni o bezplatnosti akcí osobně, emailem, vyvěšením informací na školní nástěnku, ale bohužel jejich reakce je pokaždé stejná, Terezka v den akce nedorazí do školy.

VP4: *Jaká je úroveň diagnostiky dítěte?*

Terezčin problém s komunikací má vliv na velké množství schopností a dovedností v oblasti diagnostiky. Terezce je 5 let, ale splňuje diagnostiku pro tříleté dítě. Například v oblasti zrakového vnímání a percepce nemá problém, pokud správně porozumí zadanému úkolu Schopnosti a dovednosti, které Tereza má, se odvíjí od jejího chápání, které na vývoj má zásadní vliv.

Jedna z učitelek se domnívá, že by se také mohlo jednat o mentální poruchu, ale je těžké ji něco diagnostikovat, když ji neviděl odborník. Nicméně si nikdo není ničím jistý, jelikož v některých oblastech rozvoje je Terezka velice šikovná.

Terezka zaostává především v oblasti sluchového vnímání, řeči, základních matematických představách a sociálních dovednostech, vše se ale odvíjí od problému nechápání Terezky.

Do příloh přikládám fotografie několika prací, ve kterých je vidět dobrá jemná motorika Terezky, ale zároveň nepochopení zadaného úkolu, který dětem vysvětlovala paní učitelka a názorně ukazovala. (viz příloha I)

Při cvičeních zaměřených na orientaci v prostoru nebo hrubou motoriku má Terezka problém porozumět zadání, proto učitelka často vezme Terezku za ruku a podrobně s ní projde celou navrženou aktivitu, názorně ji musí vše ukázat a zaměřit se na fáze, ve kterých by mohla mít Terezka problém, což ji ale stěžuje práci a opět byla oběma učitelkami zmíněna vhodnost zařazení asistentky pedagoga.

Vedoucí učitelka vybrané školky se rozhodla alespoň o zvolení pomoci ze Šablon do škol III., které se nyní budou spouštět a chtěla by požádat o financování školního asistenta, který pomáhá škole jako takové, ale zároveň pokud to pedagog vyžaduje, může pomoci při vzdělávání dětí, v tomto případě konkrétně Terezce.

Výzkumnice měla možnost nahlédnout do diagnostiky dítěte, do práce rozepsala pouze některé body, ostatní jsou shrnuty v kapitole komparace dat.

Retrospektivní a perspektivní pohled

Při nástupu do mateřské školy Terezka vůbec nezvládala úkony sebeobsluhy, měla problém s adaptací na nová pravidla, neplakala, nevadila jí změna prostředí, ale nová pravidla a odlišný režim od domácího prostředí, nechápala autoritu pedagoga.

Velký pokrok udělala díky práci učitelek, ale i ostatním dětem. Učitelky do chodu mateřské školy zařadily rituály a opakující se režim dne a díky neustálému opakování si jej Terezka nápodobou vštípila i přesto, že má problém s porozuměním. Názor jedné z učitelek je také podtržen podílem ostatních dětí, které chod školky dodržují a díky nim Terezka nápodobou pochopila stanovená pravidla.

Terezka se také výrazně zlepšila v oblastech, jako je jemná motorika, sebeobsluha, samostatnost, grafomotorika. Terezka totiž ráda kreslí a tvoří rukama, doma asi nemá tolik příležitostí a ve školce je spousta materiálů, postupů, možností a hraček k rozvoji. Jedná se totiž o náplň každodenních činností. K samostatnosti a sebeobsluze jsou děti denně v MŠ vedeni učitelkami.

Do budoucna je pro Terezku stěžejní vyšetření u odborníků, jelikož při porozumění zadaným úkolům má velkou šanci zlepšení i v ostatních oblastech diagnostiky.

8.2 MILAN

Osobní anamnéza

Milan se narodil v únoru 2013. Od narození vyrůstá v rodině s vlastní matkou a nevlastním otcem. V kolektivu třídy se Milan příliš nezapojuje, respektive je na své okolí často agresivní a dominantní, takže se mu ostatní kamarádi straní. Milan je hlučné dítě a neumí zvládat své emoce.

Rodinná anamnéza

Milan pochází z pětičlenné rodiny. Rodina je úplná, ale s dysfunkčními vztahy. Bydlí se svým nevlastním otcem, současným přítelem své matky, se svojí vlastní matkou a dvěma sourozenci, starší sestrou ve věku 10 let a mladší sestrou, která je zároveň dcerou nového přítele, jsou ji 3 roky. Rodinné zázemí je velice nestabilní. Partner ženu opakovaně opouští a vrací se. Přítel matky je také velice agresivní, výbušný a nekontrolovatelný. Milan často bije svoji starší sestru, leze do okna a vyhrožuje, že skočí. Matka dokonce žádala obec o přidělání mříží do oken. Otec Milana je neznámý, učitelky ze školky jej nikdy neviděly a ani Milan o svém vlastním otci nemluví.

Zdravotní anamnéza

Milan má diagnostikovanou poruchu chování ADHD a poruchu soustředění. Rodiče na něj pobírají sociální dávky. Milan pochází ze sociálně znevýhodněné rodiny, jeho diagnostikovaná porucha chování ale i sociální zázemí mají značný vliv na jeho rozvoj.

Školní anamnéza

Milan ve škole patří k hlučným, nepozorným dětem, je často výbušný a agresivní vůči svým kamarádům. Milan má vypracovaný individuální vzdělávací plán od speciálního pedagoga z pedagogicko-psychologické poradny. V diagnostice potřebuje posilovat oblasti související s grafomotorikou, sluchovým a zrakovým

rozlišováním, logopedickými cvičeními, emocionálním a sociálním cítěním. Milan má také přiděleného asistenta pedagoga, který s ním individuálně pracuje každý den 30 minut. Milan potřebuje neustálý dohled, pokud se učitel vzdálí, využije situace. Milan je v předškolní třídě a má udělený odklad školní docházky.

Sociální anamnéza

Vztah Milana ke svým vrstevníkům je komplikovaný. Během aktivit si vymáhá pozornost vulgarismy, posměchy, naschvály. Pokud se mu zadaný úkol nelíbí, začne reagovat nepřiměřenými výbuchy vzteku, či agresivitou. Vztah mezi ním a rodinou je na podobné úrovni jako ve školce. Absolutně nerespektuje autoritu učitelky. Milan je především agresivní vůči své starší sestře, svého otčíma se bojí a ve školce se v závalu vzteku i několikrát počůral, stalo se ale také, že se počůral úmyslně a naschvál.

VP1: *Jak dítě plní docházku?*

Milan má při plnění školní docházky značné výkyvy. Poslední rok v mateřské škole se pro děti ze zákona stává povinným, zákonní zástupci musí dítěti vyplňovat omluvný list. Milan z důvodu nemoci nechybí příliš často, pokud ano vše má omluvené. Nicméně jsou ale dny, kdy Milan jen tak nedorazí jeden či dva dny do školky, důvodem omluvy je pak od rodičů nachlazení, rýma, kašel, rodinné důvody apod. Skutečný důvod absence učitelky neznají, ale Milan často v kolektivu třídy sám od sebe řekne, že maminka nevstala, či že se jí nechtělo apod. Neděje se to každý týden, nicméně má Milan ze všech předškoláků nejvyšší počet absencí.

Tento problém by mohl rodině dělat velké úskalí především při nástupu na základní školu, kde zameškání učiva už dítěti může dělat značné obtíže při vzdělávání.

Vedoucí učitelka mateřské školy mluvila s Milanovou maminkou a upozornila ji na Milanovu docházku, odezva nebyla ale téměř žádná, maminka jen řekla, že má Milan všechno omluvené. Školka chce tuto informaci předat i na základní školu, aby byli dopředu informování o problematice Milanovy docházky, je velice nepozorný a nesoustředěný a kdyby ještě často ve škole chyběl, mohlo by to mít velice špatný vliv na jeho vzdělávání.

Milan chodí do mateřské školy od sedmi hodin ráno a odchází po obědě. Původně ve školce spal, měl ale velký záchvat vzteku a několikrát udeřil i paní učitelku. V odpoledních hodinách je v MŠ pouze jeden pedagog, proto bylo z bezpečnostních

důvodů dohodnuto, že Milan v mateřské škole spát nebude a maminka si jej bude odvádět po obědě domů.

VP2: *Jaká podpůrná opatření dítě má?*

Milan má pedagogicko-psychologickou poradnou, se kterou mateřská škola spolupracuje, udělen druhý stupeň podpůrných opatření. Pedagogové k němu tedy přistupují příslušnými speciálními postupy, které má Milan sepsané v individuálním vzdělávacím plánu od speciálního pedagoga.

S Milanem nejčastěji pracuje asistent pedagoga a učitelka. Diagnostika dítěte je i nadále v kompetenci učitele. Ve vybrané mateřské škole si nejprve učitel udělá podrobnou diagnostiku dítěte, drží se individuálního vzdělávacího plánu a oblastí, které dítě potřebuje posílit. Vše podrobně vysvětlí asistentovi, který pak s dítětem pracuje na prohloubení některé z dovedností. Oblasti rozvoje dovedností volí učitel na základě diagnostiky a IVP, konkrétní cvičení pak může učitel asistentovi připravit, či si je může asistent vyhledat sám. Je velice důležitá spolupráce asistenta s pedagogem, především závisí na vzájemné domluvě a předání informací.

Milan má v mateřské škole velké kázeňské problémy, které jsou často doprovázeny emocionálním projevem, který je k jeho věku nepřiměřený. Jeden z důvodů je rozhodně porucha chování, velký vliv na jeho projevy má ale také rodinné nestabilní prostředí, což se často odráží v Milanově chování. Sociálně znevýhodněné prostředí Milan často dává najevo svým kamarádům, učitelky si myslí, že dobře chápe, že jeho rodina nemá příliš peněz, a proto a se snaží svým kamarádům vychloubat, často lže a mluví o věcech, které ve skutečnosti vůbec nemá, nebo nezažil. Učitelky se mu snaží vysvětlovat, že lhát není správné, Milan ale často reaguje vulgárně či agresivně.

Při záchvatu vzteku, který někdy dostane dítě ve školce, učitelky často používají postupy, jako jsou separace od ostatních dětí, nechají dítě zklidnit, přisednou si k dítěti, aby jejich oči byly ve stejné úrovni, chytnou ho za rameno nebo jej hladí po páteři, aby získali jeho pozornost a on se jim podíval do očí a snaží se klidným, ale důrazným hlasem dítěti vysvětlit, kde udělalo chybu, proč jeho reakce byla tak nepřiměřená apod. V Milanově případě tato situace nastává několikrát do týdne, jeho zklidnění ale není standardní. Několikrát se učitelkám stalo, že při sáhnutí na Milana, reagoval agresivně, kopl učitelku, stáhl se, lekl se a podobně. Učitelky si myslí, že Milan není zvyklý na fyzický kontakt, jako je například obejmutí, pohlazení a podobně.

Učitelky se shodly, že by měla matka vyhledat odbornou pomoc psychologa a pokud by ani to nepomohlo, zvažují nahlášení rodiny odboru sociálně-právní ochrany dítěte, jelikož mají strach z týrání dítěte či matky jejím partnerem.

Milan má předepsanou medikaci na jeho poruchu chování, bere tedy prášky snižující hyperaktivitu dítěte. Škola nesmí ze zákona dítěti podávat žádné léky, nicméně matka vyžadovala podávání léků v MŠ a potřeba byla podpořena dětský pediatrem. Byla sepsána podrobná smlouva, v které matka souhlasí s podáváním léků nezletilému v mateřské škole a přijímá odpovědnost za vzniklé komplikace či problémy.

VP3: *Jak škola spolupracuje s rodiči?*

Biologický otec je neznámý, tudíž školu nenavštěvuje, současný partner je zapsaný v seznamu lidí, kteří dítě mohou vyzvedávat z MŠ, ale pro Milana byl pouze dvakrát, kdy Milan s ním pravděpodobně nechtěl odejít, nic nenamítal, ale bylo vidět, že si není jistý a svého otčíma ani nepozdravil.

Spolupráce se tedy vztahuje především na jeho matku, která do školy dochází pro Milana pravidelně, při řešení nejrůznějších kázeňských problémů však často ve školce brečí a naříká, že neví, co s ním má dělat, že si neví rady apod. Milan měl dokonce doporučení PPP, aby byl umístěn do dětské psychiatrické nemocnice v Opařanech, to ale matka neschválila.

Pokud se s Milanem neřeší kázeňské problémy, je matka ochotná a akceptuje chod školy, sleduje školní nástěnku, čte emaily zasílané školou a účastní se besídek, akcí pořádaných školou či projektových dnů.

VP4: *Jaká je úroveň diagnostiky dítěte?*

Milan je velice chytrý, je ale často neochotný a líný dělat zadané úkoly, pokud se pro něco nadchne a baví ho to, výsledek je naprosto v souladu s jeho věkem, někdy i nad očekávání. Milan ale náladu na plnění úkolů příliš nemá, stává se, že úkol v lepším případě odbyde a v horším pak úkol vůbec nevypracuje, rozhází věci kolem sebe a práci nedodělá. Do příloh přikládám jednu z Milanových prací, která ho bavila a jednu, kterou odbyl. (viz příloha F, G)

Milan je velice šikovný v oblasti matematického a logického myšlení, s tím spojené úkoly ho také nejvíce baví. Učitelky si často k němu díky této oblasti hledají cestu. Velice důležité je také Milana pochválit. Většinu času se mu musí domlouvat a řešit

s ním kázeňské problémy, a proto je důležitá i druhá strana, kdy učitelka ocení jeho dobře odvedenou práci. Zásadní při řešení konfliktů je nechat Milana, aby se uklidnil a pak s ním konflikt řešit mimo třídu ostatních dětí, je důležité, aby neměl pocit, že ztratil důvěru v učitele, který se proti němu spolčil s ostatními dětmi. Najít tuto hranici je pro učitelku velice důležité, ale také obtížné, v MŠ často pomáhá přítomnost asistenta pedagoga, ke kterému má Milan blízký vztah a když má asistent dobrý vztah s pedagogem, dítě to vycítí.

Milan nemá upravený obsah školního vzdělávacího program, ani očekávané výstupy vzdělávání z rámcového vzdělávacího programu. Milan potřebuje mít jasně stanovená pravidla, která pedagog nesmí porušit. Je nutné Milanovi trpělivě a opakovaně vysvětlovat, které způsoby chování jsou vhodné a které nikoli. Během organizace výuky musí být posilována koncentrace na záměrnou činnost a je důležité posilovat spolupráci s ostatními dětmi. Ověřování vědomostí a dovedností je zařazené každý den. Hodnocení žáka pak probíhá jednou měsíčně asistentem a učitelem. Spolupráce mezi učitelkou a zákonným zástupce je stanovena jednou týdně, kdy se o situaci v MŠ aktivně zajímá matka.

Milan k rozvoji schopností a dovedností využívá tyto pomůcky a učební materiály: Logopedarium – procvičování mluvidel dle schématu určeného logopedem, orientace v prostoru – ICT Mluvení je hra, sociální vztahy – upevňování vztahů v kolektivu, grafomotorika – Šimonovy pracovní listy, Školní sešit grafomotoriky, soubor Kytice, soustředěnost – ICT pexeso, Beruška, Logikit, Logiko Primo a nakonec pracovní sešity zpracované podle RVP PV. Díky všem těmto metodám a materiálům je dítě maximálně rozvíjeno v jednotlivých oblastech vzdělávání.

Výzkumnice měla možnost nahlédnout do diagnostiky dítěte, do práce rozepsala pouze některé body, ostatní jsou shrnuty v kapitole komparace dat.

Retrospektivní a perspektivní pohled

V minulosti, když Milan začal do mateřské školy chodit, byl zcela nezvladatelný a nebezpečný svému okolí. Postupem času navštívil PPP, kde mu udělili podpůrné opatření druhého stupně, což velice pomohlo při jeho vzdělávání. Dalším důležitým krokem byla Milanova medikace, která snížila hyperaktivitu, a díky ní se Milan dokázal soustředit během vzdělávání.

Poslední velký podíl mají učitelé a asistentka, kteří s Milanem denně pracují. Snaží se hledat cestu jeho rozvoje a řídit se všemi doporučeními stanovenými PPP. Milan v mateřské škole udělal velký pokrok. Do mateřské školy začal chodit až téměř v pěti letech, což v prvopočátku bylo velkým problémem při začleňování mezi vrstevníky a také způsobilo nesrovnalosti mezi vrstevníky.

Odklad školní docházky byl správným krokem, který Milanovi pomohl při lepší adaptaci mezi kamarády, důslednější přípravě na ZŠ a také se stabilizací Milanova emočního napětí a sociálních dovedností vůči ostatním.

Do budoucna by s Milanem měl i nadále pracovat asistent pedagoga, který se bude řídit IVP spolu s učitelem. Obě učitelky by byly rády, kdyby maminka vzala Milana k psychologovi, který s ním bude umět pracovat po emoční stránce a pomůže mu zvládat pro něj stresové situace.

8.3 MARCELA

Osobní anamnéza

Marcela je narozena v dubnu 2014. Pochází z neúplné rodiny, ve které žije se svoji matkou a babičkou, je jedináček. Bydlí ve stejné vesnici, jako se nachází její mateřská škola.

Rodinná anamnéza

Marcela je jediným dítětem v rodině. Žije se svojí maminkou a babičkou v bytovce. Její výchova babičkou a maminkou má na Marcelku velký vliv. Z její výchovy je patrné, že nemá v rodině mužský vzor. Nemá ráda kluky ze školky, učitelky se domnívají, že je to vlivem dvou žen, které ji vychovávají. Učitelky často slýchávají od matky či babičky, že to Marcelka zvládne sama, že k tomu muže nepotřebuje, že jsou stejně k ničemu apod. Marcelka má od své matky vše, na cosi vzpomene. Naopak ale Marcelka od své matky dostává často vyhubováno. Maminka na Marcelku pobírá sociální dávky. Sociálně znevýhodněné prostředí, ze kterého Marcelka pochází, má velký vliv na její výchovu a vzdělání. Marcelčina maminka se vzdělávala ve zvláštní škole, je tedy možné, že má Marcelka dědičně snížený intelekt.

Zdravotní anamnéza

Marcelin vývoj je disharmonický. Má velký problém se zvětšenou nosní a krční mandlí, kvůli tomu špatně vyslovuje a v budoucnu to bude mít velký vliv na čtení a psaní. Marcelka má diagnostikovanou intoleranci na lepek, proto ve školce dostává speciální stravu tomuto problému přizpůsobenou.

Školní anamnéza

Marcelka má často problém porozumět zadaným úkolům, často také zadané úkoly vzdává kvůli nízké motivaci. Ve školce patří mezi děti, které vyžadují neustálou pozornost učitele. Pokud se učitel věnuje jinému dítěti, vymýšlí si, aby byla lepší a autoritu zaujala. Dobře vnímá děti, které jsou chytré a dostávají úkoly navíc, vždy se jim snaží vyrovnat, což ji ale často dělá velké problémy. Svými vědomostmi Marcelka příliš nevyniká, stává se jí, že nedává pozor, nepochopí úkol nebo dělá něco jiného, podstoupila vyšetření pedagogicko-psychologické poradny, která doporučila odklad. Podstoupila inteligenční testování, ale výsledky se učitelkám do rukou nikdy nedostaly, učitelky se domnívají, že má Marcelka lehce podprůměrný inteligenční kvocient.

Sociální anamnéza

V kolektivu třídy Marcelka nepatří mezi oblíbené jedince. Děti totiž vnímají, že není příliš chytrá, také jim velice vadí, že Marcelka lže a většinou to poznají, jelikož se hodně vychloubá. Nemá příliš kamarádů, a pokud ano, je to díky nové hračce, kterou Marcelka daný den přinese do školky, maminka ji totiž často nakupuje nové věci, o kterých se Marcelka bavila předešlý den s kamarády ve školce. Marcelka se snaží zavděčit autoritě učitele, často skáče do řeči, opakuje věty po učitelce a strhává na sebe pozornost.

VP1: *Jak dítě plní docházku?*

Marcelka do školky dochází pravidelně od sedmi do oběda. Ve školce nepřespává. Pokud Marcelka chybí, maminka hned v den, kdy Marcelka přijde do školky, vyplní omluvný list.

Matka má o Marcelu často strach, pokud má jen trošku rýmu, do školky ji nepustí. Maminka Marcelky potřebuje být vždy dobře informovaná o akcích školy. Děti například jezdily na plavání, a to konkrétně v březnu a dubnu. Všichni rodiče byli rádi, že si děti užijí i něco jiného než školku, a tak své děti přihlásili. Marcelčina maminka měla s plaváním problém, jelikož má o svoji dceru veliký strach a obávala se, že by Marcelka mohla při cestě autobusem po koupání v bazénu nastydnout. Učitelka se snažila mamince vysvětlit, že po koupání bude dostatek času, že si děti vysuší vlasy, nasvačí se, zklidní a pak teprve se půjde na autobus. Marcelčina maminka, ale i přesto s bazénem nesouhlasila. Marcelka ve školce plakala, že nemůže s ostatními jet. Maminka ji vyhubovala, že je věčně nemocná, a proto se žádného bazénu nezúčastní. Následující den přišla Marcelka do školky a všem dětem říkala, jak je nesprávné v zimě jezdit do bazénu, že ona tam bude jezdit s mamkou v létě ještě častěji než školka apod. Takové řeči Marcelka musela vyslechnout u své maminky, a aby o nic nepřišla, maminka ji opět slíbila, že to bude mít ještě lepší než ostatní děti ve školce. Marcelčino chování má pak za následek, že se s ní děti ve školce nechtějí kamarádit, jelikož má často něco lepšího než oni a vychloubá se s tím.

VP2: *Jaká podpůrná opatření dítě má?*

Marcela nemá žádné z podpůrných opatření. Pochází ze sociálně znevýhodněné rodiny a velký vliv na její výchovu má babička s maminkou. Marcelka má pedagogicko-psychologickou poradnou doporučený odklad školní docházky, maminka s odkladem souhlasila, takže Marcelka bude ještě následující rok chodit do školky.

Při komunikaci dětí v ranním kruhu se Marcelka často ujímá slova jako první, pokud některé z dětí řekne svůj příběh na dané téma, Marcelka má tendenci skákat do řeči a doplňovat příběh dítě o svoji zkušenost.

Při práci s Marcelkou musí často učitelka děvčeti zadat úkol, při kterém se Marcelka bude cítit důležitá. Podle učitelky je ale často těžké najít rovnováhu, aby Marcelka byla spokojená a ostatní děti neměly pocit, že je důležitější než ony.

Ve třídě opakují několik rituálů, díky kterým učitelka docílí pravidelného střídání dětí. Konkrétně se jedná například o výběr pohádky před spaním. Učitelka vylosuje značku dítěte a to pak vybere pohádku, následující den losuje ten, kdo den předtím vybíral pohádku a tak to jde, dokud se nevystřídají všechny děti.

Další metodou je začlenění třídního maskota. Děti chodí do třídy „Lištičky“, jejich třídním maskotem je plyšová liška Kristýnka, kterou si děti samy pojmenovaly. Liška má svůj deník a spolu s ním je každý víkend ubytovaná u jiného dítěte. Děti opět losují, kdo si lišku na víkend vezme, dokud se všichni nevystřídají. Rodiče či starší sourozenci dětí pak do deníku zapíší, co o víkendu s liškou dělali. Je to skvělá cesta jak do vzdělávání dětí zapojit také rodiče, kteří také mají za úkol dítě s liškou fotit, poslat fotky do školy a ve školce si je děti společně prohlíží. Dítě, které mělo lišku doma, jim vypráví u každé fotografie příběh, co s liškou doma všichni zažili. Cílem je dát zodpovědnost dětem, které by se styděli si o lišku říct a na druhou stranu usměrnit a naučit respektu a tolerance děti, které by lišku chtěly mít každý víkend, což je například Marcelka.

Další metodu, kterou učitelka ve třídě používá, jsou prvky dětské jógy. Pohyb je pro děti přirozený už od narození. Nejprve dítě hýbe končetinami, pak začne otáčet hlavou, přetočí se na bok, zvedá hlavu, podepře se v rukou, couvá, pokrčí kolena, zvedne se na čtyři, leze, stojí, chodí atd. Jelikož je pohyb přirozená součást dítěte, měl by být zařazen do každodenních činností v MŠ. Učitelka ve třídě, kam Marcelka chodí, využívá prvky jógy, jelikož pozice jednotlivých zvířat se dají dotvářet dětskými příběhy a pro děti je to velice atraktivní. Dá se přitom rozvíjet dětská fantazie, jelikož si děti samy mohou vymyslet jednotlivé pozice zvířat. Je důležité nechat děti vydovádět. Učitelka této třídy zařazuje pravidelně dynamické, rychlé cvičení s dětmi či tance, při kterých dětem dává důvěru a nechává je křičet, skákat a dovádět. To velice pomáhá energickým, nevybitým dětem. Na druhou stranu pak vždy cvičení zakončuje relaxací, skupinovou masáží či dýcháním, jelikož při těchto činnostech se děti zklidní. Jejich zklidnění je daleko jednodušší, jelikož vědí, že předtím mohly být hlučné a i trošku zlobivé, a když teď zase budou poslouchat, tak další den bude cvičení znovu a ony budou opět moci dovádět.

VP3: *Jak škola spolupracuje s rodiči?*

Spolupráce s Marcelčinou maminkou není pro učitelky mateřské školy snadná, často se stává, že Marelčina maminka učitelkám, ať už vědomě či nevědomě, způsobuje komplikace při rovnocenném vzdělávání dětí.

Příkladem může být třídní maskot liška Kristýnka, kterou děti mají ve školce a pravidelně si ji berou na víkendy postupně domů. Marcelka se začátku byla

rozzlobená, že si lišku nemůže vzít domů jako první, řekla to mamince a ta jí lišku koupila, dokonce úplně tu stejnou. Pro Marcelku je to velice nevýchovné, jelikož dostala, co chtěla, přitom ostatní děti si na lišku musely počkat. Marcelčina maminka má často pocit, že práce Marcelka je nejlepší, a že musí mít vše. Je velice těžké pak s takovým rodičem spolupracovat a nastavit Marcelce přesná pravidla, která by potřebovala.

Školka také často komunikuje s babičkou Marcelky, která je na Marcelku poměrně přísná, ale zároveň nechce ve školce s učitelkami nic řešit.

Pozice sociálně znevýhodněného dítěte, pak na první dojem trápí především maminku Marcelky, která se snaží dělat vše proto, aby nikdo nevěděl, že jsou sociálně znevýhodnění, a že Marcelka nepatří k nejnadanějším dětem.

VP4: *Jaká je úroveň diagnostiky dítěte?*

Marcelka je velice cílevědomé dítě, chce být nejlepší, a proto se snaží učitelkám všemožnými způsoby zavděčit. Často se stává, že má z domova dopředu naučené věci, které se ve školce dělají, což ji ale připravuje o možnost překvapení a zaujetí pro něco nového. I přesto, že se doma velice snaží a spoustu věcí umí, není příliš bystrá, při spontánních věcech, často řekne něco nesmyslného. Marcelka není hloupá, z hlediska diagnostiky patří mezi průměrné děti, některé věci ji jdou lépe a jiné hůře. Obtíže jí dělají činnosti, u kterých se musí přemýšlet především logicky, patří sem matematické myšlení, představy, orientace v prostoru apod. Marcelka má problém s řečí, pravidelně dochází na cvičení mluvidel, na které každý týden dojíždí odborná externí pracovnice. Velký problém má se sykavkami a hláskami R a Ř.

Velice dobře naopak ovládá říkanky, které se vždy doma naučí. Je šikovná na jemnou motoriku a práci u stolečku.

Výzkumnice měla možnost nahlédnout do diagnostiky dítěte, do práce rozepsala pouze některé body, ostatní jsou shrnuty v kapitole komparace dat.

Do příloh práce přikládám fotografie pracovních listů Marcelky, kdy jeden je zaměřen na orientaci v prostoru a druhý na známou písničku. (viz, příloha H)

Retrospektivní a perspektivní pohled

Marcelka se při nástupu do mateřské školy jevila jako ostatní děti. Během adaptace měla nejprve problém se změnou, později ale jako ostatní děti do školky chodila velice

ráda. Z počátku problémy s rodiči nebyly tak velké a s Marcelkou učitelky pracovaly jako s ostatními dětmi. Marcelka ani nebyla příliš soutěživá, až postupem času vlivem obou žen, které Marcelku vychovávají, začala usilovat o to být nejlepší.

V této době bude Marcelka nastupovat do MŠ s odložením školní docházky. Tento rok Marcelce určitě pomůže se více soustředit na práci, zlepšit se v řeči, zkoordinovat spolupráci s ostatními dětmi a naučit se tolerovat druhé, tedy zlepšit své sociální cítění.

9 KOMPARACE DAT

Komparace je výzkumná metoda, která se používá pro srovnání jednotlivých výsledků. Používá se při kombinaci více výzkumných metod, jako může být pozorování, obsahová analýza a další. Může vyvodit závěry o jednotlivých objektech nebo procesech. (Skutil, 2011)

Tabulka 1: Komparace případových studií

	Tereza	**Milan**	**Marcela**
Věk	5	7	6
Rodina	Sedmičlenná, romského původu	Pětičlenná, nevlastní otec	Jedináček, žije se svoji matkou a babičkou
Zdravotní stav	Není odborně diagnostikována (podezření na poruchu sluchu)	ADHD, porucha pozornosti a chování	Intolerance na lepek, zvětšená krční a nosní mandle
Sociální znevýhodnění	Ano, z odlišného kulturního prostředí	Ano, dysfunkční vztahy v rodině	Ano, neúplná rodina, matka samoživitelka
Pobírání sociálních dávek	Ano	Ano	Ano
Osoba, která s dítětem pracuje	Vedoucí učitelka a třídní učitelka	Vedoucí učitelka, třídní učitelka, asistentka pedagoga	Vedoucí učitelka, třídní učitelka
Docházka	Splňuje, přespává v MŠ	Značné výkyvy, chodí po obědě domů	Splňuje, chodí po obědě domů

Omlouvání rodiči	Neinformovanost pedagogů	Bez obtíží	Bez obtíží
Mimoškolní akce	Nezájem ze strany rodičů	Částečně se účastní částečně ne	Účast pouze ve výjimečných případech, při schválení matkou
Stupeň podpůrného opatření	1. stupeň realizovaný školou (byl by vhodný vyšší stupeň)	2. stupeň (PPP)	Bez podpůrného opatření
IVP	Ne (bylo by vhodné)	Ano	Ne
Asistent pedagoga	Ne (byl by vhodný)	Ano	Ne
Odklad školní docházky	Zatím ne	Ano	Ano
Jemná motorika	V normálu	Nízká, neochota spolupráce	V normálu
Hrubá motorika	nízká	V normálu	V normálu
Zrakové vnímání a paměť	V normálu	V normálu	S obtížemi
Sluchové vnímání a paměť	Velmi nízká	V normálu	V normálu
Grafomotorika	V normálu	Nízká	S obtížemi
Kresba	V normálu	Nízká	Nízká
Řeč	Velmi špatná	V normálu s lehčími obtížemi	S obtížemi

Vnímání prostoru	Obtíže	V normálu	Obtíže
Vnímání času	Obtíže	V normálu	V normálu
Základní matematické představy	Velké obtíže	V normálu až nadprůměrné	S obtížemi
Sociální dovednosti	Velké obtíže	S obtížemi	S obtížemi
Hra	Záleží na druhu hry, velké obtíže dělají společenské, námětové, didaktické	V normálu, vyniká v konstruktivních	V normálu, obtíže dělají společenské
Sebeobsluha - samostatnost	V normálu (problémy s oblékáním)	V normálu	V normálu
Přístup pedagoga	Individuálnost, důslednost, rituály	Jasně stanovená pravidla, důslednost	Individuálnost, důslednost
Metody práce	Dle RVP	Dle RVP	Dle RVP
Spolupráce s rodinou	Obtížná komunikace přes sestru	V normálu, obtíže při řešení kázeňských problémů	Obtíže, naschvály ze strany matky
Vyšetření PPP	Ne (neochota rodičů)	Ano	Ano

(Zdroj: autorka práce)

9.1 ZÁVĚRY VYPLÝVAJÍCÍ Z VÝZKUMU

V této práci byly zodpovězeny předem sestavené výzkumné otázky a díky tomu byly zkompletovány i stanovené výzkumné problémy.

VP1: *Jak dítě plní docházku?*

Pomocí dokumentace, jako jsou třídní kniha, docházkový arch a omluvné listy, do kterých měla možnost výzkumnice nahlédnout, vyšly u každého z dětí různé výsledky. Při rozhovorech s pedagogy byl tento problém ještě podrobněji dokreslen. Téma se týkalo především omlouvání dětí a zodpovědnosti rodičů při omlouvání. Ze zákona je vyplňování omluvných listů povinné pouze pro děti v předškolní třídě. Nicméně slušnost rodičů je omlouvat dítě ve školní jídelně vždy v den absence dítěte a tuto zprávu dát telefonicky vědět i pedagogům. Proto se docházka dětí v mateřské škole váže především na zodpovědnost rodičů a jejich smysl pro povinnost. V případě Terezy jsou rodiče nezodpovědní při omlouvání dítěte, nepřijde jim podstatné učitelku upozornit, že Tereza do školy nedorazí, často neodhlásí ani oběd. Milanova docházka je nepravidelná, je závislá na situaci v rodině. Marcely docházka je pravidelná, maminka ji důsledně omlouvá.

VP2: *Jaká podpůrná opatření dítě má?*

Ve vybrané mateřské škole je zařazen u jednoho dítěte se sociálním znevýhodněním druhý stupeň podpůrných opatření, doporučený pedagogicko-psychologickou poradnou. U dalšího z dětí je školou vypracován první stupeň podpůrného opatření, který má za cíl především individuální přístup k dítěti, více času na práci, důkladné vysvětlování a názorné ukázky při zadávání úkolů. Díky podpůrným opatřením je ve škole asistentka pedagoga, která pomáhá při vzdělávání dětí, především pak u Milana. Děti s podpůrným opatřením mají vypracovaný individuální vzdělávací plán, který je klíčem k přístupu k dětem. Pedagogové pak využívají speciálně pedagogické přístupy, které z podpůrných opatření, IVP a potřeb dítěte vychází.

VP3: *Jak škola spolupracuje s rodiči?*

Pokud se podíváme na problém sociálního znevýhodnění vybrané mateřské školy z pohledu tří zkoumaných dětí, zjistíme, že spolupráce rodičů, jejich přístup a zapojení se do výchovy a vzdělávání dítěte je naprosto stěžejní. Rodiče totiž svým postojem k pedagogům ovlivňují názory a postoje dětí. Ve všech třech případech byla práce s rodiči se sociálním znevýhodněním komplikovaná. V případě Terezy se rodiče nezajímali o vzdělávání dítěte, bylo jim jedno, jak dítě pracuje v MŠ. Milanovi rodiče pak se školou byli ochotní spolupracovat, pokud nešlo o řešení kázeňských problémů. V posledním případě Marcely matka nespolupracovala se školou, vyvolávala konflikty, nesouhlasila s přístupem pedagogů a Marcelu vedla ke stejným postojům. Pedagogům tedy práci ztěžovala a dělala jim naschvály. Škola pořádá mnoho akcí pro rodiče s dětmi, dokonce i pouze pro rodiče, bohužel ale v těchto případech rodiče dětí se sociálním znevýhodněním těchto šancí nevyužívají.

VP4: *Jaká je úroveň diagnostiky dítěte?*

Výzkumnice měla možnost nahlédnout do portfolií a diagnostiky dětí. Díky tomu si mohla o jednotlivých dětech udělat obrázek. Práci s nimi si vyzkoušela na vlastní kůži. Díky rozhorům s pedagogickými pracovníky si dokázala vytvořit celkový dojem o jednotlivých oblastech vývoje dítěte. V případě Terezy je diagnostika velice obtížná velký vliv na všechny oblasti vývoje má problém s neporozuměním, je také patrné, že Tereza není doma příliš rozvíjena a vzdělávána. Milan je v ročníku, kdy má doporučený odklad školní docházky, je tedy o něco starší, jeho diagnostika je výrazně lepší než v předešlých letech. Velký posun udělal, když se pedagogové začali řídit individuálním vzdělávacím plánem, který vypracovala pedagogicko-psychologická poradna. Marcela je v předškolní třídě mateřské školy, některé z vývojových oblastí ji dělají potíže, proto jí byl doporučen odklad školní docházky. Celkový vliv na vývoj dítěte je podmíněn vlivem a výchovou rodičů, například Marcelka se doma velice snaží a díky tomu jsou její schopnosti lepší, naopak u Terezky je zřejmé, že interakci doma příliš nenachází, a proto je velice obtížné docílit výraznějšího zlepšení ve vzdělávání.

Díky rozhovorům s pracovníky vybrané mateřské školy je zřejmé, že práce s těmito konkrétními dětmi se sociálním znevýhodněním je odlišná od práce s ostatními dětmi. Je velice podstatný individuální přístup k dítěti, plnit, vymýšlet a nacházet nejrůznější

metody práce s dětmi, stěžejní je motivace těchto dětí. Pokud shrneme tyto tři případy, nejde pouze o integraci dětí, ale i rodičů. Pokud se rodič ve školce cítí dobře, respektuje učitele, rozvíjí dítě doma, dítě to velice dobře vnímá a jeho posun, práce i vývoj jde mnohem lépe a přirozeněji. I speciálně pedagogické přístupy k dětem jsou ovlivněny přáním rodiče a jeho souhlasem či nesouhlasem s vybranou metodou. Přístup pedagogů ve vybrané mateřské škole je důsledný, učitelé nezanedbávají práci s těmito dětmi a vědí, že je nutná zvláštní příprava a individuální přístup.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala možnostmi využití speciálně pedagogických metod u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Mapovala situaci v konkrétní mateřské škole, aby škola byla připravena na práci s těmito dětmi a integraci sociálně znevýhodněných dětí. Vybraná mateřská škola integrovala tři děti se sociálním znevýhodněním, které se staly objektem kvalitativního šetření v rámci této bakalářské práce.

Teoretická část se předně věnovala sociálnímu znevýhodnění. Tato kapitola má význam ve smyslu vymezení sociálního vyloučení, ale i z důvodu správného výběru jednotlivých zkoumaných případů. Další kapitola byla zaměřena na speciálně pedagogické přístupy, kde jsou především popsána jednotlivá podpůrná opatření a poradenství v oblasti předškolního vzdělávání. Tato část bakalářské práce je stěžejní, jelikož popisuje, jak pedagogové mají správně postupovat při vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním. Dále byla vymezena rodina, která je při vzdělávání těchto dětí velice důležitá a její postoj a spolupráce s mateřskou školou má velký význam pro výchovu dítěte. Dále byl popsán vývoj dítěte předškolního věku a byla vyjádřena specifika dítěte se sociálním znevýhodněním. Pátá kapitola byla zaměřena na osobnost učitele mateřské školy, který má velký vliv na dítě, jeho práce se odráží ve výchově a vzdělávání dětí. Poslední oblastí teoretické části je předškolní vzdělávání, kde je zahrnuta podkapitola integrace a individuální vzdělávací plán, který je důležitý pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, kam patří i děti se sociálním znevýhodněním.

Praktická část se nejprve věnovala vybrané mateřské škole, metodám a cílům školy. Byly stanoveny výzkumné problémy, které se týkaly speciálně pedagogických metod učitele mateřské školy při práci se sociálně znevýhodněnými dětmi a celkové adaptaci dětí v MŠ. Byly přiblíženy jednotlivé výzkumné metody a techniky kvalitativního šetření, které byly v práci použity. Na jejich základě byly zpracovány případové studie tří dětí se sociálním znevýhodněním. U každého dítěte byla charakterizována osobní, rodinná, zdravotní, školní a sociální anamnéza. Následně byly zodpovězeny jednotlivé výzkumné problémy, které byly sledovány prostřednictvím výzkumných technik.

I přes odbornost pedagogických pracovníků je určitě možné zlepšit vzdělávání a integraci dětí se sociálním znevýhodněním vybrané mateřské školy. Možnost zlepšení

může nastat, pokud se mateřská škola více zaměří na zapojení rodičů do vzdělávání těchto dětí a na větší spolupráci učitelů mateřské školy s odborníky z pedagogicko-psychologické poradny, klinickými psychology, pediatry a speciálními pedagogy. Pro mateřskou školu je důležitý návod, jak s těmito dětmi pracovat. Tuto podporu pedagogům dokáží poskytnout právě poradenská zařízení.

Provedením kvalitativního šetření bylo možné splnit cíle bakalářské práce a popsat jednotlivé případy. Byly zmapovány metody práce pedagogů a adaptace jednotlivých dětí se sociálním znevýhodněním v konkrétní mateřské škole. Pro vhodnou integraci dětí ze sociálně znevýhodněných rodin do mateřské školy je důležitá spolupráce pedagogů a rodičů, postoj rodičů ke vzdělávání dětí a k pedagogům vybrané mateřské školy a přístup rodičů ke vzdělávání jejich dětí. Pokud učitelka zařadí vhodnou motivaci pro práci s těmito dětmi a má trpělivý přístup, dochází k efektivnosti jejich vzdělávání. Pro pochopení těchto dětí je nutné v jejich přítomnosti strávit více času, vnímat jejich chování, poznat jejich jednání při jednotlivých úkolech, dozvědět se něco o jejich rodině, pozorovat chování dětí v kolektivu a snažit se jim porozumět. Pro pedagoga je stěžejní získat si důvěru dětí, nastolit přesná pravidla, která se budou dodržovat a spolu s dětmi je bude důsledně plnit i učitel. Pro efektivní integraci dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí je velmi důležitá docházka do mateřské školy. Pokud děti pravidelně navštěvují mateřskou školu, jejich adaptace je jednodušší a integrace úspěšná. Díky pedagogické diagnostice vybraných dětí se sociálním znevýhodněním lze lépe dítěti vybrat odpovídající aktivitu, činnost nebo hru.

Bakalářská práce by měla být přínosem pro pedagogy vybrané mateřské školy, neboť se snažila o efektivní zmapování stávající situace, týkající se integrace dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí a práce s nimi. Může být také vhodnou sebereflexí pro pedagogické pracovníky mateřské školy, při jejich práci s dětmi.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5103-4.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Ilona BYTEŠNÍKOVÁ a Marie VÍTKOVÁ. *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-237-6.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

BRUCEOVÁ, Tina. *Předškolní výchova.* Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-068-5.

DOSTÁL, Antonín Maria a Eva OPRAVILOVÁ. *Úvod do předškolní pedagogiky: celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty pedagogických fakult studijního oboru Učitelství pro mateřské školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN: 14-484-85.

FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4655-4.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7040-2.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.

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

KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-731-5004-2.

KREBS, Vojtěch. *Sociální politika*. Praha: ASPI, 2007. ISBN 978-80-7357-275-1.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

LINDEROVÁ, Ivica, Petr SCHOLZ a Michal MUNDUCH. *Úvod do metodiky výzkumu*. Jihlava: Vysoká škola polytechnická Jihlava, 2016. ISBN 978-80-88064-23-7.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.

MERTIN, Václav. *Abeceda pro učitelky mateřských škol*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7478-923-6.

MERTIN, Václav a Ilova GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7376-627-8.

NĚMEC, Zbyněk. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, 2014. ISBN 978-80-903631-9-9.

NĚMEC, Zbyněk. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Verlag Dashöfer, [2019]. ISBN 978-8087963-84-5.

MOŽNÝ, Ivo. *Sociologie rodiny*. Vyd. 2., upr. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002. Základy sociologie. ISBN 80-864-2905-9.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-736-7124-7.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.

SYSLOVÁ, Zora, Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Táňa FIKAROVÁ. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1324-6.

ŠMELOVÁ, Eva a Alena NELEŠOVSKÁ. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2272-5.

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1373-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-718-4317-2.

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

Seznam použitých internetových zdrojů

SVOBODOVÁ, Renata. *Role učitele, limity role, míchání rolí.* Metodický portál: Články [online]. 19. 09. 2013, [cit. 2020-04-10]. ISSN 1802-4785 Dostupné na: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/17781/ROLE-UCITELE-LIMITY-ROLE-MICHANI-ROLI.html/.

Seznam použitých legislativních zdrojů

ČESKO. Vyhláška č. 27/2016 Sb. ze dne 21. Ledna 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: Sbírka zákonů České republiky. 2016. Dostupná také z: https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu

ČESKO. Vyhláška č. 72/2005 Sb. ze dne 9. Února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: Sbírka zákonů České republiky. 2005. Dostupná také z: https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu

ČESKO. Zákon č. 109/2002 Sb. ze dne 5. Února 2002 o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. In: Sbírka zákonů České republiky. 2002. Dostupný také z: https://www.msmt.cz/file/38848/

ČESKO. Vyhlášky č. 14/2005 Sb. ze dne 29. Prosince 2004 o předškolním vzdělávání. In: Sbírka zákonů České republiky. 2004. Dostupná také z: https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu

SEZNAM ZKRATEK

APOD.	-	a podobně
ATD.	-	a tak dále
DÚ	-	diagnostický ústav
IVP	-	individuální vzdělávací plán
MŠ	-	mateřská škola
PPP	-	pedagogicko-psychologická poradna
RVP PV	-	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SPC	-	speciálně pedagogické centrum
SVP	-	středisko výchovné péče
VP	-	výzkumný problém

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam tabulek

Tabulka 1:Komparace dat z výzkumu……... 62

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Mateřská škola Hořepník I

Příloha B – Třída v mateřské škole I

Příloha C – Umývárna v mateřské škole II

Příloha D – Šatna v mateřské škole II

Příloha E – Venkovní prostory mateřské školy III

Příloha F – Milanovi pracovní listy III

Příloha G – Milanova kresba postavy IV

Příloha H – Marcely pracovní listy IV

Příloha I – Terezy pracovní list V

Příloha A: Mateřská škola Hořepník

zdroj: vlastní fotografie

Příloha B: Třída v mateřské škole

zdroj: vlastní fotografie

Příloha C: Umývárna v mateřské škole

zdroj: vlastní fotografie

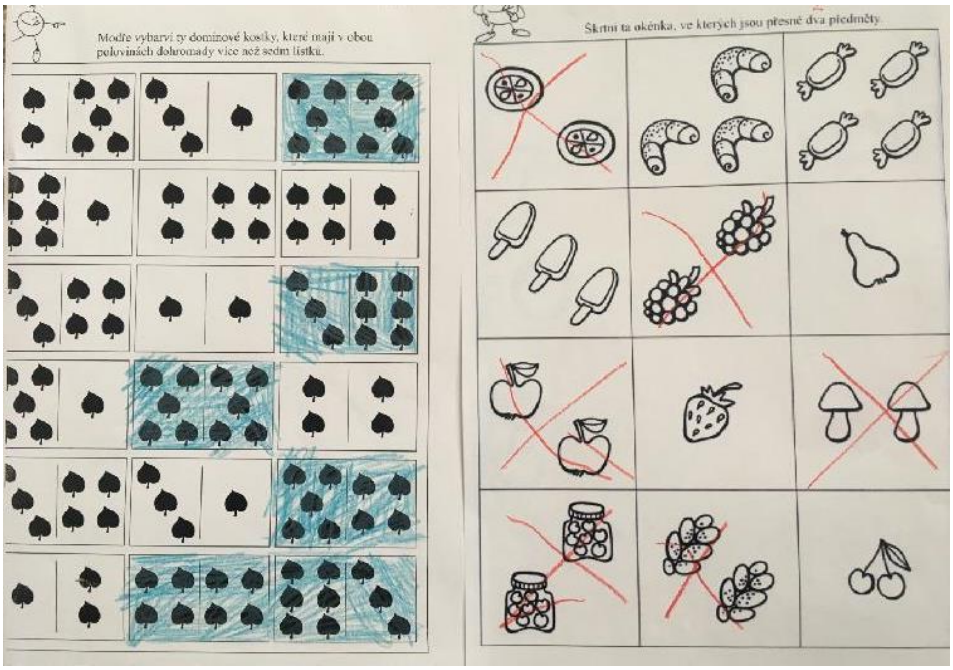
Příloha D: Šatna v mateřské škole

zdroj: vlastní fotografie

Příloha E: Venkovní prostory mateřské školy

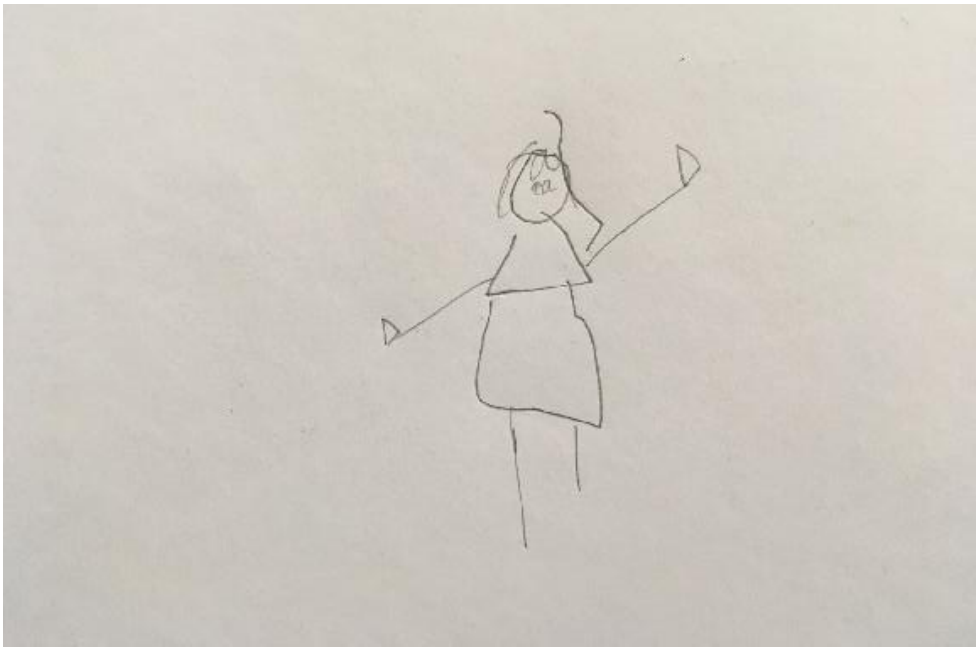
zdroj: vlastní fotografie

Příloha F: Milanovy pracovní listy



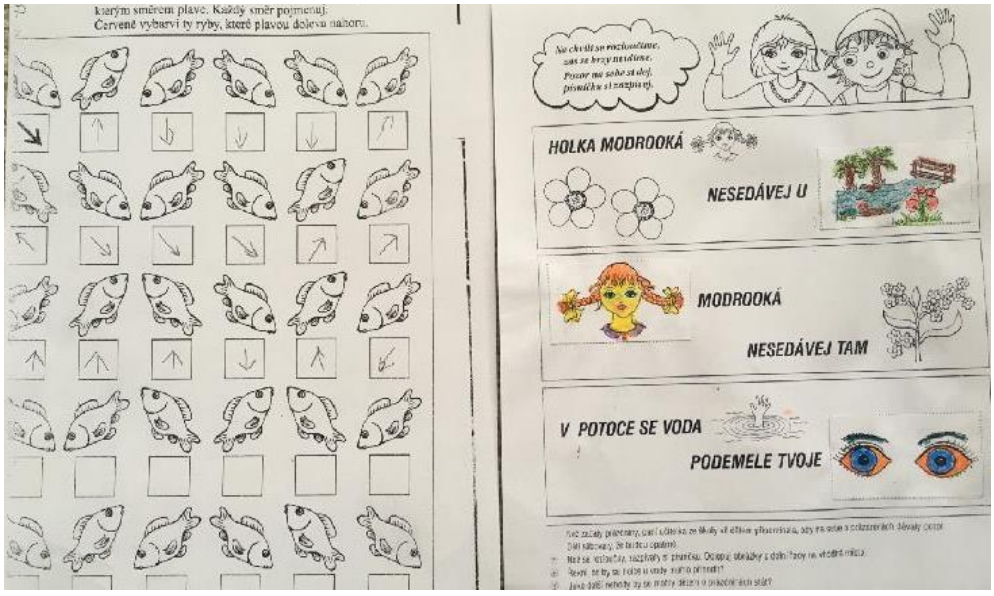
zdroj: vlastní fotografie

Příloha G: Milanova kresba postavy



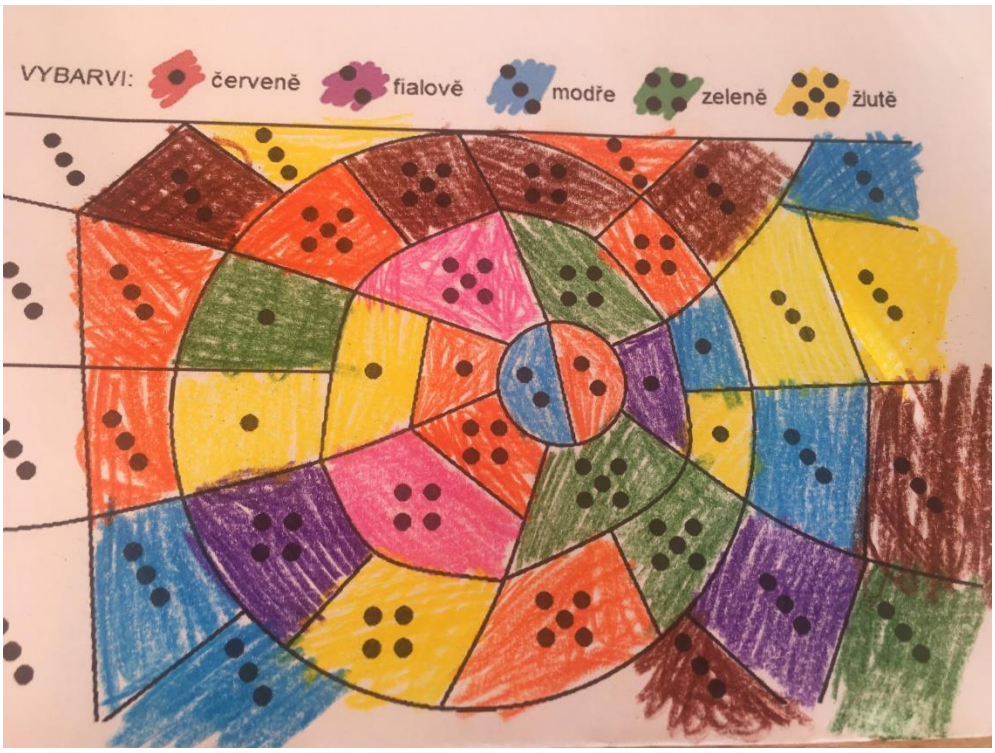
zdroj: vlastní fotografie

Příloha H: Marcely pracovní listy



Zdroj: vlastní fotografie

Příloha I: Terezy pracovní list



zdroj: vlastní fotografie

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Eliška Buchtová
Obor: Speciální pedagogiky - vychovatelství
Forma studia: kombinovaná
Název práce: Speciálně pedagogické přístupy vybrané mateřské školy k dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí
Rok: 2020
Počet stran textu bez příloh: 63
Celkový počet stran příloh: 6
Počet titulů českých použitých zdrojů: 29
Počet legislativních zdrojů: 4
Počet internetových zdrojů: 1
Vedoucí práce: PhDr. Alice Bosáková