



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

# **Dítě ze sociálně znevýhodněného prostředí z pohledu učitele mateřské školy**

Vypracovala: Barbora Matoušovská, DiS.

Vedoucí práce: Mgr. Marie Najmonová

České Budějovice 2017

## **Prohlášení**

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

Dále prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č.111/1998 Sb. V platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. Zveřejněny posudky školitele i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce.

Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Mnichu 10. 4. 2017

Barbora Matoušovská, DiS.

## **Poděkování**

Děkuji mé vedoucí bakalářské práce, paní Mgr. Marii Najmonové, za vstřícný přístup, odborné vedení a její cenné rady.

## **Abstrakt**

Tématem bakalářské práce je sociálně znevýhodněné dítě v prostředí mateřské školy. Práce je rozdělena na dvě části - teoretickou a praktickou. V teoretické části je shrnuto, co znamená pojem sociální znevýhodnění a problematika sociálního vyloučení. Dále je sledován vývoj dítěte předškolního věku od tří do šesti let, kde porovnávám tělesné, motorické a kognitivní znaky. Poté popisuji specifické znaky osobnosti u dítěte se sociálním znevýhodněním. V neposlední řadě je teoretická část zaměřena na osobnost učitele mateřské školy a charakteristice současných přístupů v předškolním vzdělávání. Praktická část vychází z použití kvantitativní metody – dotazování. Jsou zde shrnuty výsledky 113 učitelů a učitelek mateřských škol, kde je cílem zjistit jaké odlišnosti vnímají učitelé u sociálně znevýhodněných dětí, jakým způsobem s nimi pracují a zda zavedení povinného předškolního roku pozitivně ovlivní vývoj sociálně znevýhodněného dítěte.

**Klíčová slova:** sociální znevýhodnění, sociální vyloučení, mateřská škola, vývoj předškolního dítěte, povinný předškolní rok

## **Abstract**

The topic of bachelor thesis is socially disadvantaged child. The thesis is divided into two parts: theoretical and practical. In the theoretical part it is summarized the meaning of social disadvantage and the problematic of social exclusion. There is also monitored the development of preschool age children from three to six years, where I compare the physical, motor and cognitive features. Then I describe specific features of the personality of socially disadvantaged child. Finally, the theoretical part is focused on the personality of kindergarten teacher characteristics and current approaches in preschool education. The practical part is based on the use of quantitative method - questioning. It summarizes the results of 113 teachers and kindergarten teachers, where the aim is to find out what the differences perceived by teachers for socially disadvantaged children how to work with them and if the introduction of compulsory pre-school year would positively affect the development of a socially disadvantaged child.

**Keywords:** social disadvantage, social exclusion, kindergarten, preschool age, compulsory preschool year

# OBSAH

ÚVOD .....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
<b>1 SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ</b> .....	9
1.1 Sociální vyloučení .....	11
<b>2 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU</b> .....	16
2.1 Charakteristika vývoje dítěte předškolního věku.....	16
2.1.1 Tříleté dítě.....	16
2.1.2 Čtyřleté dítě .....	17
2.1.3 Pětileté dítě.....	19
2.1.4 Šestileté dítě .....	20
2.2 Specifika osobnosti dítěte se sociálním znevýhodněním .....	22
2.3 Vývoj verbálních schopností .....	24
2.3.1 Jazykové a komunikační bariéry dětí se sociálním znevýhodněním .....	26
<b>3 OSOBNOST UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY</b> .....	29
<b>4 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	34
4.1 Současné přístupy vzdělávání .....	35
4.1.1 Integrace, inkluze.....	35
4.1.2 Individuální vzdělávací plán (IVP) .....	37
4.2 Vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním .....	38
<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	43
<b>5 VÝZKUMNÁ ČÁST</b> .....	43
5.1 Cíl výzkumného šetření .....	43
5.2 Výzkumné otázky .....	43
5.3 Charakteristika výzkumných souborů .....	43

5.4	Metoda výzkumu.....	44
5.5	Výsledky na základě dotazníku.....	45
5.6	Diskuse .....	60
<b>ZÁVĚR.....</b>		<b>63</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....</b>		<b>64</b>
<b>PŘÍLOHOVÁ ČÁST .....</b>		<b>67</b>

## ÚVOD

Jako téma své bakalářské práce jsem si zvolila „Dítě ze sociálně znevýhodněného prostředí z pohledu učitele mateřské školy.“ V dnešní době se setkáváme s různými sociálně uspořádanými vrstvami, jež se od sebe velmi liší životními podmínkami i možnostmi. Dítě si bohužel nemůže vybrat rodinu, která by ji uspokojovala v základních lidských potřebách.

Existuje mnoho dětí žijících v nepodnětném a nevyhovujícím prostředí, které potřebují pomoci v cestě za kvalitnějším životem. Při práci v mateřské škole se setkávám s dětmi pocházejícími z rodin s nízkým socioekonomickým statusem, z dysfunkčních rodin, problémových rodin aj. Je zřejmé, že tyto podmínky mají na dítě negativní vliv. Mateřská škola často bývá pro děti prvním socializačním činitelem. Právě proto bychom měli vhodným způsobem dětem pomoci a vytvořit takové podmínky, aby se cítily bezpečně a spokojeně.

Práci jsem rozdělila na teoretickou a praktickou. Teoretická část práce obsahuje čtyři hlavní kapitoly: první kapitola se věnuje pojmu sociální znevýhodnění, kde se mimo jiné zabývám i osobami, které jsou na kraji sociálního vyloučení. Následující kapitola je zaměřena na stručnou charakteristiku vývoje předškolního dítěte od 3 do 6 let. Další část práce bude věnována osobnosti předškolního pedagoga, jaké by měl splňovat kvalifikační předpoklady, dovednosti a schopnosti. V neposlední řadě jsou definovány současné přístupy předškolního vzdělání, jako je inkluze, integrace a vzdělávání v mateřské škole.

Cílem teoretické části je přiblížit problematiku sociálně znevýhodněného dítěte, jaké jsou specifika dítěte se sociálním znevýhodněním, formy vzdělávacího procesu a současné přístupy vzdělávání, které vedou k inkluzivnímu učení a povinnému předškolnímu roku.

Praktická část obsahuje výsledky kvantitativního výzkumného šetření realizovaného metodou dotazování. Vzorek respondentů je vybrán záměrným výběrem (učitelé a učitelky mateřských škol). Otázky dotazníku jsou zaměřeny na zjištění následujících výzkumných otázek - jaký nejčastější druh sociálního znevýhodnění u dětí převládá, jaké nejčastější odlišnosti učitelé vnímají u sociálně znevýhodněných dětí, jakým způsobem pracují učitelky mateřských škol se sociálně znevýhodněnými dětmi a jaký mají učitelé názor na povinný předškolní rok.



# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ

Mnohdy se můžeme setkat s lidmi či rodinami, kteří žijí v nevyhovujících bytových, materiálních a hygienických podmínkách. Měsíční výdaje ne vždy pokryjí měsíční náklady rodiny. Často se jedinci stávají závislí na státní sociální podpoře a příspěvcích od státu v důsledku nezaměstnanosti. Lidé jsou více ohroženy sociálně patologickými jevy včetně trestné činnosti. Tyto faktory mají negativní vliv na vývoj dítěte. Rodiny v takovéto životní situaci nazýváme sociálně znevýhodněné.

Podle Zíkové a kol. (2011, s. 12) je sociální znevýhodnění: *„Stav, kdy je dítě v důsledku dlouhodobého života v prostředí, jež je charakteristické nízkým socioekonomickým statusem, silnou přítomností vlivů rizikových pro jeho vývoj, prvky sociokulturní odlišnosti, případně kombinací těchto jevů, nemá dostatečně rozvinuté kompetence pro adekvátní naplnění svého potenciálu v rámci vzdělávacího procesu.“*

Průcha a kol. (1993, s. 226) definuje sociální znevýhodnění jako stav, kdy jedinec v důsledku sociálního postavení má omezen přístup k společenským a materiálním statkům.

Definovat dítě nebo žáka se sociálním znevýhodněním je poměrně obtížné. Vyhláška č. 147/2011 se snaží tuto problematiku konkretizovat. Sociálně znevýhodněné dítě pochází z rodin s nízkým sociálním postavením, kde se mu nedostává dostatečné podpory ve vzdělávání. Často jsou ohroženy sociálně patologickými jevy, pochází z ústavní, ochranné výchovy a rodin azylantů (Němec a kol., 2014, s. 30).

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání definuje sociální znevýhodnění jako: *„a) Rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova nebo c) postavení azylanta účastníka řízení oddělení azylu na území České republiky podle zvláštního předpisu.“*

Dle Jurovičové (2009, s. 109) sociálně znevýhodněné rodiny mívají nižší úroveň vzdělání a jsou více ohrožené nezaměstnaností. U dětí, které z těchto rodin pochází, dochází

k nepříznivému psychickému vývoji zejména v oblasti kognitivní. Nedostává se jim dostatečným smyslovým podnětům, které posléze ovlivňují vnímání a poznávání skutečnosti. Dále bývá oslabena jemná motorika, vizuální a sluchové vnímání, sluchová, zraková paměť a snížená koncentrace pozornosti. Tyto faktory vedou k nedostatečnému rozvoji slovní zásoby a tvoření abstraktních pojmů.

Nejpočetnější kategorie dětí a žáků se sociálním znevýhodněním řadíme do nízkého socioekonomického statusu. Rodiny jsou často závislé na státní sociální podpoře díky velkému procentu nezaměstnanosti v České republice (Zíková a kol., 2011, s. 12). Dle Němce a kol. (2014) rodiny žijí ve špatné ekonomické situaci, finanční příjem často nepokryje měsíční výdaje. Podmínky bydlení bývají pod úrovní běžného života. Mnohdy se stává, že dítě nenavštěvuje mateřskou školu z důvodu nezaplacení úplaty za školné nebo stravné. Ve vzdělávání se projevují potíže, žák často nemá dostatečné pomůcky a vybavení. Stává se, že chodí neupravené, znečištěné nebo do školy vůbec nepřijde.

Za další projev rizikových faktorů ohrožující zdraví dítěte je život v kriminogenním prostředí. V rodinách se objevuje zvýšený výskyt patologických jevů, rizikového chování a trestné činnosti. Dále rodina není schopna dostatečně uspokojovat základní potřeby dítěte, především psychické. Rodiče mnohdy nejsou kompetentní a důslední pomoci dítěti, které souvisí se školními povinnostmi (Zíková a kol., 2011, s. 13).

Do další kategorie problematiky řadíme sociokulturní odlišnost. Největší úskalí bývá v jazykové bariéře. Problém zpravidla nastává u dětí cizinců, kteří komunikují v domácím prostředí zejména v rodném jazyce a po zařazení do vzdělávacího procesu mají potíže s dorozumíváním. Děti nerozumí zadání úkolu, mají problém formulovat myšlenky, celkově se méně ptají a navazují se jim hůře přátelské vztahy (Němec a kol., 2014, s. 31).

Děti cizinců se lépe adaptují než jejich rodiče, ale i tak mohou mít problémy s užíváním jazyka. Jazyk bývá chudý na slovní zásobu, dochází k nesprávnému užívání gramatiky a celkové jazykové necitlivosti. V České republice jsou nejvíce sociokulturně handicapované děti romského etnika (Vágnerová, 2005b).

Do sociokulturní odlišnosti můžeme zařadit náboženskou odlišnost, hodnotovou orientaci nebo rituální nečistotu (Zíková a kol., 2011, s. 13).

## 1.1 Sociální vyloučení

Sociálně vyloučené osoby jsou často spojovány s nedostatečným vzděláním, chudobou, diskriminací a špatnými životními podmínkami. Rodiny jsou odříznuty od vzdělání, služeb, institucí, společenských či politických procesů apod.

Projev sociálního vyloučení vyplývá ze sociálního znevýhodnění (závislost na státní sociální podpoře, nezaměstnanost, nedostatečné vzdělání, ohrožení sociálně patologických jevů aj.). Sociální vyloučení se dělí na několik druhů, ekonomické, prostorové, politické, kulturní a symbolické vyloučení, které dále popíši.

Sociálně vyloučení jsou: *„ti občané, kteří mají ztížený přístup k institucím a službám (tedy k institucionální pomoci), jsou vyloučeni ze společenských sítí a nemají dostatek vertikálních kontaktů mimo sociálně vyloučenou lokalitu.“* (Agentura pro sociální začleňování, 2016, [online])

Dle Bartoňové (2009, s. 97) je sociální vyloučení: *„Proces, v jehož rámci je jedinci, skupině jedinců či komunitě výrazně znesnadňován či zcela zamezován přístup ke zdrojům, pozicím a příležitostem, které umožňují zapojení do sociálních, ekonomických a politických aktivit majoritní společnosti.“*

Některé osoby a skupiny jsou více ohrožené sociálním vyloučením. Jedná se většinou o osoby s mentálním a fyzickým postižením, seniory, nedostatečně vzdělané jedince, o lidi se závislostí, imigranty, lidi v těžké životní situaci a nedostatečně vzdělané osoby (Bartoňová, 2009, 97 – 98).

Děti, žáky a studenty, kteří jsou sociálně vyloučeni, řadíme do skupiny osob se speciálně vzdělávacími potřebami. Zákon č. 563/ 2004 Sb. o předškolním, základním, vyšším a jiném vzdělávání definuje žáky se speciálním vzděláváním takto:

*(1) „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.*

*(2) Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.*

*(3) Zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.*

*(4) Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona*

*a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,*

*b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo*

*c) postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.“*

Sociální vyloučení je specifický pojem a do značné míry může ovlivňovat počáteční vzdělávání dětí, které v tomto prostředí vyrůstají (Zíková a kol., 2014, s. 17).

Riziko sociálního vyloučení se zvyšuje v případě, kdy jsou osoby ohrožené určitými faktory. Jedná se o prostorové vyloučení, symbolické vyloučení spojené se stigmatizací, nízkou mírou vzdělanosti, ztížená situace možnost vydělávat legální formou, závislost na sociálních dávkách, neekonomickým myšlením (rychlé půjčky, zastavování majetku atd.) a zvýšené riziko sociálně patologických jevů a kriminality (Bartoňová, 2009, s. 98).

Dle Bartoňové (2009, s. 98) jsou v České republice nejvíce ohrožené sociálním vyloučením etnické menšiny. Především se jedná o Romy.

Sociální vyloučení v 70. letech nejprve zkoumalo osoby, které pobíraly státní sociální podporu. Později se koncept rozšířil do dalších oblastí např. ekonomických, prostorových, kulturních, sociálních či politických (Zíková a kol., 2014, s. 17).

Dále popíší různé aspekty sociálního vyloučení, se kterými se lidé setkávají. Mezi sociálně vyloučenými občany existují veliké rozdíly, jak různým životním stylem, tak sociálním handicapem. Lidé nejsou vždy postiženi ve všech oblastech, ale naším cílem je formy vyloučení zmírnit a zabránit zapříčinění (Zíková a kol., 2014, s. 17).

### **Ekonomické vyloučení**

Podle Zíkové a kol. (2014, s. 21 – 23) ekonomické vyloučení znamená, když je jedinec zvýhodňován na trhu práce. Je posuzován prostřednictvím vzhledu, výslovnosti, barvy pleti apod. V práci se posuzuje jako nekvalifikovaný, negramotný, s nedostatečným způsobem chování. Ekonomicky vyloučení lidé často bývají z marginalizovaných skupin, které jsou sociálně a ekonomicky slabší.

Zpravidla žijí v izolovaných oblastech (okraj města, určité městské části apod.). Díky této situaci děti nejsou motivovány ke vzdělání ani k získání vyšší kvalifikace, protože ani od rodičů se vzdělání nepožadovalo. Jedinci hůře shánějí zaměstnání a často je špatně placené, fyzicky náročné či krátkodobé. Mnoho rodin si nemůže dovolit nadstandardní služby (kadeřnictví, dovolené, návštěvu kina či platit úplatu za předškolní vzdělávání) (Zíková a kol., 2014, s. 21 - 23).

Dle Glabala a Vitiška (Strategie boje proti sociálnímu vyloučení, 2017, [online]) sociálně vyloučení jedinci mají velké ekonomické a sociální potíže. Ve vyloučených lokalitách žije mnoho obyvatel, kteří nikdy legálně nepracovali. Život nebývá jednoduchý, lidé jsou odkázaní jeden na druhého. Panuje zde velká rodinná solidarita, která na jedné straně znamená pomoc, ale na druhou stranu povinnost k ní. Jedinci jsou často demotivováni, jelikož se musí dělit o prostředky a dalšími členy skupiny.

## **Prostorové vyloučení**

S ekonomickým vyloučením značně souvisí prostorové vyloučení. Podle Touška (Sociální vyloučení a prostorová segregace, 2017, [online]) je prostorové vyloučení stav nebo proces, kdy dochází k vyloučení některých skupin osob do různých oblastí a lokalit. Vyloučení nebývá vždy dobrovolné, může být důsledkem národnosti, rasy, etnicity či nízkým ekonomickým statusem.

Sociálně vyloučení lidé nemají z ekonomických důvodů možnost pořídit si byt či dům. Nemají dostatek prostředků k pronájmu bytových prostor. Jedinci s tímto problémem jsou neadekvátní pro pronajímatele a bojí se, že z nich budou neplatiči. Lidé, kteří nemohou získat běžné ubytování, se koncentrují do míst, kam mají přístup.

Podle Glabala a Vitiška (Strategie boje proti sociálnímu vyloučení, 2017, [online]) tito jedinci taktéž mají ztížené podmínky pro získání bytů z bytového fondu měst, jelikož často podmínkou bývá bezúhonnost či nulové dluhy vůči městu. Na základě těchto následků je zcela běžné, že obyvatelé koncipují do sociálně vyloučených míst, kde mohou bydlet.

Takto vznikají nové prostorové lokality, pro které jsou charakteristické nevyhovující a nepřijatelné podmínky. Domy a byty bývají zdevastované, vyskytují se zde plísně, chybí sociální zařízení, okna nebo dveře, neteče teplá voda a jsou obklopeny velkým množstvím odpadků. Život v této lokalitě je naprosto nesrovnatelný s životem „normálních“ lidí. Občané z prostorového vyloučení jsou často v izolaci od běžných sociálních vztahů zvenčí (Zíková a kol., 2014, s. 17).

## **Kulturní vyloučení**

Kulturní vyloučení vyplývá z prostorového vyloučení, z komunikační bariéry a z velké části dosaženého vzdělání. Kulturní vyloučení často postihuje marginalizované jedince společnosti. Děti z těchto skupin nejsou vítáni do běžného systému vzdělávání, ale jsou zařazovány do škol praktických. Ministerstvo školství si je tohoto problému vědomo a snaží se děti a žáky se sociálním znevýhodněním zařadit do běžného vzdělávání. Současné přístupy vedou k inkluzivnímu vzdělávání dětí a žáků se speciálně vzdělávacími potřebami.

### **Politické vyloučení**

Za politické vyloučení se označuje neúčastnění se jedinců či sociálních skupin v demokratických procesech, politické moci (např. volební místnosti) a celkového veřejného života. Lidé se neúčastní žádných kulturních, sportovních sdružení nebo organizací.

### **Symbolické vyloučení**

Dle Zíkové a kol. (2014, s. 27) je symbolické vyloučení označení situace, kdy lidé přistupují k sociálně vyloučeným jedincům s určitými stereotypy a předsudky. Tyto závěry vznikají z osobní zkušenosti, úvahy a vizuálního řazení jedince k určité skupině.

## 2 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Předškolní období zpravidla trvá od 3 přibližně do 7 let. Konec tohoto období je určen psychicky, fyzicky a sociálně (Vágnerová, 2005, s. 173). Dle Langmeiera (2006, s. 87) předškolní věk v širokém slova smyslu označuje celé období od narození až do vstupu do školy. Podle Bartoňové (2009, s. 67) je na začátku období dítě hravé a na konci připravené na vstup do školy. Je to období, kdy se dítě připravuje na život ve společnosti, přijímá řád, chování a pravidla (Vágnerová, 2005, s. 173).

Kořátková (2014, s. 13) tvrdí, že dítě chápeme jako utvářející se osobnost, která je objektem specializovaných disciplín z oblasti pedagogiky, psychologie, pediatrie apod. Vágnerová (2005 a, s. 174) označuje předškolní věk také jako období iniciativy, kdy dítě má potřebu něco zvládnout, potvrdit a vytvářet svoje kvality. K diferenciaci dochází zejména v socializaci, která probíhá v rodině a v rozvoji vztahů mezi vrstevníky.

Podle Matějčka (1996, s. 47-48) si dítě po třetím roce života začne uvědomovat vědomí vlastního „já“, jednak ke své identitě a vztahu k druhým dětem, vrstevníkům a dospělým. Děti v tomto věku po druhých dětech vyloženě touží, chtějí si s nimi hrát, ukázat je rodičům, najít si nové kamarády apod. Vztahy s vrstevníky se začnou rozvíjet, prohlubovat, měnit se a stanou se podstatnou částí jejich života.

Allen a Marotz (2002, s. 99) charakterizují předškolní dítě takto: je plné energie, zvědavosti, nadšení a neustále v pohybu. Během této doby se rozvíjí motorické schopnosti, fantazie, intelekt, slovní zásoba a dítě se učí řešit problémy. Touží se stát nezávislými, ale na druhou stranu se potřebují neustále ujišťovat, že při nich někdo z dospělých stojí a podpoří je.

### 2.1 Charakteristika vývoje dítěte předškolního věku

#### 2.1.1 *Tříleté dítě*

Tříleté děti bývají klidnější, poslušnější a uvolněnější. Konflikty mezi rodiči a dospělými jsou méně časté. V tomto věku jsou schopny respektovat pokyny a požadavky rodičů (Allen a Marotz, 2002, s. 99).



## **Růst a tělesný vývoj**

Tříleté dítě roste pomaleji než v předcházejících dvou letech. Za rok je schopno vyrůst až o 7 cm a váží v průměru 15 kg. Ztrácí se typická baculatost, jelikož nohy rostou rychleji než ruce a díky tomu vypadá štíhlejší. Hlava se stává úměrnější k tělu dítěte a ústa doplňují mléčné zuby. Denně by mělo přijmout přibližně 1500 kalorií (Allen a Marotz, 2002, s. 99-100).

## **Motorický vývoj**

Dítě zvládne chodit a běhat po rovině stejně dobře jako po nerovném povrchu, pády se objevují jen málokdy. Do schodů i ze schodů zvládne chodit bez držení a přitom střídá nohy (Langmeier, 2006, s. 88). Langmeier (2006, s. 88) dodává: „*motorický vývoj bychom mohli označit jako stálé zdokonalování, zlepšenou pohybovou koordinaci, větší hbitost a eleganci pohybu.*“ Allen a Marotz (2002, s. 101) dodávají, že tříleté dítě dokáže na malou chvíli udržet rovnováhu na jedné noze, umí kopat do míče, skáče na místě a chytne i větší míč.

Zvládne lépe zacházet s pastelkami nebo fixy, které už nedrží celou rukou, ale špetkovým úchopem. Dovede napodobit vertikální, horizontální nebo kruhové čáry podle předlohy. Koncem třetího roku dokáže nakreslit i kresbu křížku (Langmeier, 2006, s. 88). Ze sebeobslužných činností si poradí s velkými knoflíky a zipy na oblečení, umí si utřít a umýt ruce a vyčistit zuby (Allen a Marotz, 2002, s. 102).

## **Kognitivní vývoj**

Podle Allena a Marotze (2002, s. 103) dítě poslouchá příběhy a pohádky určené jeho věku, rádo se dívá do knih na namalované obrázky a baví ho příběhy, které mají tajemství. Dovede třídit předměty podle jednoho kritéria (např. barva, tvar nebo velikost), určí základní barvy a dovede nahlas počítat. Začíná vnímat pojem času a dokáže se v něm lépe orientovat.

### **2.1.2 Čtyřleté dítě**

Dítě v tomto věku je velice energicky nabitě, veselé, nápadité, povídavé, ale na druhou stranu může být někdy hlučné, útočné a agresivní. Často v tomhle období propadá záchvatu

umíněnosti a vzdoru. Neustále se snaží pomáhat dospělým, dělá věci s nadšením a svým nekonečným povídáním zkouší hranice trpělivosti dospělých (Allen a Marotz, 2002, s. 109).

### **Růst a tělesný vývoj**

Průměrná váha čtyřletého dítěte se pohybuje v průměru od 14 do 18 kg. Za rok vyroste kolem 6 cm a jeho průměrná výška činí 100 až 115 cm. Denně musí přijmout kolem 1700 kalorií (Allen a Marotz, 2002, s. 109 - 110).

### **Motorický vývoj**

Dle Langmeiera (2006, s. 88) dítě velice dobře utíká, vyběhne do schodů, hopsá, leze po žebříku, stojí na jedné noze, seskočí z nízké lavičky a umí házet i chytat míč. Allen a Marotz (2002, s. 110) dodávají, že zvládne poskakovat na jedné noze, dokáže šplhat po stromech a na dětských prolézačkách. Zlepšuje se v jízdě na tříkolce, autíčku apod., s přehledem zatáčí a vyhýbá se překážkám.

Jemná motorika se také vylepšuje, kresba se stává zajímavější a realističtější. Čtyřleté dítě kreslí člověka jako „hlavonožce“ (hlava – oči a ústa, horní a dolní končetiny, které jsou zakresleny od části obličeje (Langmeier, 2006, s. 88). Tužku umí držet ve třech prstech, umí překreslit některé tvary a písmena. Dokáže malovat s určitým záměrem, ale často se mu stává, že se mu výtvar nepodaří a označí svůj obrázek za něco jiného (Allen a Marotz, 2002, s. 110 - 111).

### **Kognitivní vývoj**

Langmeier (2006, s. 90) zmiňuje, že „vývoj čtyřletého dítěte se dostává z úrovně předpojmového (symbolického) na vyšší úroveň názorového (intuitivního) myšlení. Dítě dokáže uvažovat v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností.“

Jeho myšlení zatím nedokáže postupovat na základě logických operací, umí vyvozovat závěry (např. něco je více, méně apod.), ale jeho úsudky jsou závislé na vizualizaci. Myšlení je stále egocentrické, antropomorické (polidšťuje neživé objekty), magické (fakta mění podle svého přání) a artificialistické (všechno se „dělá“) (Langmeier, 2006, s. 90 – 92).

Chápe souvislosti každodenních událostí a činností (např. ráno se vstává, poté se oblékneme, nasnídáme, vyčistíme zuby apod.). Zvládne určit rozdíl mezi pojmy: větší, menší, stejně, více. Umí napočítat do 20 i více, poznává velká tiskací písmena a některá umí i napsat (Allen a Marotz, 2002, s. 110 - 111).

### 2.1.3 Pětileté dítě

Dítě v tomto věku je přátelské, společenské a po stránce tělesné a emoční prochází obdobím relativního klidu. Neustále se zdokonaluje ve všech oblastech vývoje. Má neutuchající touhu všechno vyzkoušet a prozkoumat. Výchova dítěte probíhá nejen v rodině, ale rozšiřuje se o další instituce, jako je mateřská škola (Allen a Marotz, 2002, s. 116).

Dle Kořátkové (2014, s. 54) dosahuje určité vyrovnanosti a rozumnosti, která se projevuje v určitých zájmech dítěte. Plynule se dokáže domluvit s kamarády a dospělými, i když některá slova nejsou gramaticky správná a občas mohou vznikat nedorozumění.

V této době dítě kolem sebe potřebuje vrstevníky. Přátelství bývají krátkodobá, ale pro dítě velice významná. Kořátková (2014, s. 55) dodává, že: *„Dítě je otevřeno pro navazování vztahů, které intenzivně prožívá, a mají pro něho význam.“* Po pátém roce dítě pro hru potřebuje partnera. Vrstevníci jsou pro dítě více důležití než samotná hračka. *„Matějček uvádí, že v kontaktech s vrstevníky se rozvíjí schopnost sdílení pozitivních emocí s ostatními, čímž jsou položeny základy pozdějších přátelství“.* (Kořátková, 2014, s. 56)

#### **Růst a tělesný vývoj**

Průměrná váha se pohybuje kolem 17 až 20 kg. Za rok dítě přibere až o 2 kg. Velikost hlavy se podobá velikosti hlavy dospělého člověka. Na konci období začínají některým dětem vypadávat první zuby. Denně spotřebuje přibližně 1800 kalorií (Allen a Marotz, 2002, s. 116).

#### **Motorický vývoj**

Dítě zvládne chodit pozpátku, po patách a po špičkách. Udrží rovnováhu na jedné noze a dokáže chodit po schodech bez jediné pomoci. Hází a chytá míč ve vzdálenosti jednoho metru. Umí jezdit na tříkolce nebo na kole.

V jemné motorice se také zdokonaluje. Dobře zachází s tužkou a pastelkami, zvládne stříhat nůžkami podle naznačené linky, ale nepřesně. V tomto věku by dítě mělo být vyhraněný levák nebo pravák (Allen a Marotz, 2002, s. 117 - 118).

Podle Vágnerové (2000, s. 88) pětileté dítě nakreslí detailnější kresbu postavy. Zobrazuje hlavu, trup, nohy, ruce, oči, ústa a nos. Dolní a horní končetiny bývají znázorňovány pouze čarami. V tomto období je u dítěte typická průhlednost kresby. Dítě postavu postupně obléká, dokresluje mu části oděvu a obsah jeho těla. Často bývá zobrazován např. pupík (Vágnerová, 2005, s. 185).

### **Kognitivní vývoj**

V tomto věku chápe pojmy jako je stejný tvar, stejná velikost, nejmenší, nejkratší apod. Umí třídit předměty podle dvou kritérií (např. podle barvy a podle tvaru). Dokáže počítat do dvaceti i více. Ví, co znamenají časové pojmy (tma, světlo, brzy, ráno, večer). Rozumí, že čas je odměřovaný hodinami. Některé děti již poznají čas na hodinách. Orientují se v kalendáři, střídání ročních období, měsících a dnech v týdnu. Dítě je velice zvědavé a má nespočet otázek, na které chce odpovědět (Allen a Marotz, 2002, s. 118 - 119).

Podle Vágnerové (2000, s. 103) dítě již chápe trvalost existence objektů, ale neuvědomuje si trvalost jejich podstatných znaků.

#### **2.1.4 Šestileté dítě**

Šestileté dítě je velice vnímavé, dobře rozumí obsahu sdělení a postupně si utváří vlastní sebehodnocení. Většina dětí v tomto věku má zvnitřněná pravidla slušného chování. Dokážou vnímat chování druhých a posoudit, zda je vhodné či nevhodné. Dítě má zájem o velké množství informací, které už je schopno zpracovávat. Získané vědomosti a zkušenosti dokáže přijímat s novými a spojovat je do celku (Koťátková, 2014, s. 58–59).

Předškolní období je charakteristické rozvojem pozitivního myšlení. Stále se zdokonalují myšlenkové operace (analýza, syntéza, srovnávání, třídění apod.) a řečové dovednosti. Nejčastěji používaná otázka „proč“, jíž pochopí hlouběji určité souvislosti a vztahy (Koťátková, 2014, s. 58–59).

Podle Allena a Marotze (2002, s. 129) předškolní dítě je živé, chce se učit nové věci a má smysl pro humor. Stále se mu zlepšuje koordinace pohybu a otevírají se nová dobrodružství. Některé nové situace přijímá bez obtíží, jindy s obavami. Šestileté děti se hůře vyrovnávají s nečekanými a neznámými situacemi.

### **Růst a tělesný vývoj**

Dítě roste pomaleji, ale vyrovnaně. Za rok je schopno vyrůst průměrně o 5 až 7 cm. Chlapci měří kolem 110–118 cm a děvčata 105–115 cm. Váží přibližně 17–22 kg. Na váhovém přírůstku se podílí svalová hmota. Děti v tomto věku vypadají štíhle, jelikož jsou ruce a nohy ve fázi rychlého růstu – „samá noha, samá ruka.“ Denní spotřeba kalorií dosahuje 1600 až 1700 (Allen a Marotz, 2002, s. 129-130).

### **Motorický vývoj**

Zlepšují se dovednosti jemné a hrubé motoriky. Pohyby jsou dokonalejší, přesnější a přestávají být zbrklé. Chlapci v tomto věku bývají silnější než děvčata. Nedělají jim problémy běhat, skákat, šplhat nebo házet míčem. Bývají zručnější, obratnější s lepší koordinací ruky a oka.

Baví je výtvarné činnosti, rádi malují, kreslí, modelují, vybarvují a pracují s různými materiály. Dokážou obkreslovat šablony a vystřihovat z papíru jednoduché tvary (Allen a Marotz, 2002, s. 130-131).

### **Kognitivní vývoj**

Podle Allena a Marotze (2002, s. 131) se u pětiletého dítěte prodlužuje doba pozornosti, vydrží déle pracovat a soustředit se. Rozumí jednoduchým pojmům týkající se času (dnes, zítra, včera) a pohybu.

Orientuje se ve čtyřech ročních obdobích a pamatuje si hlavní svátky (Vánoce, Velikonoce apod.). Ovládá činnosti související s počítáním a tříděním, baví ho hry s tužkou a papírem. Dokáže rozeznat, která ruka je pravá a levá (Allen a Marotz, 2002, s. 131).

Dítě v tomto věku umí rozpoznat živé bytosti od neživých objektů, ale zároveň stále neživým předmětům přiřazuje vlastnosti živých (Vágnerová, 2000, s. 107).

U dětí předškolního věku je typickým znakem myšlení útržkovost, nekoordinovanost, nepropojenost a chybí mu komplexní přístup. Děti dovedou vyřešit určité úkoly, ale nedovedou do svých úvah zahrnout více znalostí a různých pohledů. Uvažování je zúžené a zaměřené jen na jednu oblast (Vágnerová, 2000, s. 107).

Fantazie v tomto období má velice zásadní význam. Je důležitá pro citovou a rozumovou rovnováhu. Často dítě přizpůsobuje realitu podle vlastních potřeb. Tento proces se nazývá asimilace. Dítě se tímto způsobem lehčeji vyrovnává s tlakem reality a s nedostatky myšlení (Vágnerová, 2000, s. 106).

## **2.2 Specifika osobnosti dítěte se sociálním znevýhodněním**

Jak už bylo řečeno, v předškolním období dochází k velkému rozvoji fyzickému, mentálnímu a duševnímu. Výchovné působení je nejdůležitější základ v předškolním věku, který probíhá v rodině. U sociálně znevýhodněných dětí, nahrazuje výchovný proces předškolní instituce, dále na dítě působí širší okolí, vrstevnická skupina a kolektiv. Nevhodné sociální prostředí často negativně ovlivňuje úspěšnost v osvojování si vědomostí, dovedností a návyků (Bartoňová, 2012, s. 254).

Dítě ze sociálně vyloučených lokalit získává již od útlého věku nepřilíš vhodné zkušenosti. Přijímají specifické vzorce chování ze svého okolí a učí se z pozice sociálně slabšího. Tato situace přechází z generace na generaci. Rodiče často neumí, nemohou tuto možnost změnit nebo vylepšit, jelikož nedisponují s dostatečným sociálním kapitálem (vzdělání, účast na veřejném životě, kvalifikace, solidarita atd.) (Bartoňová, 2012, s. 254).

Vývoj dítěte v sociálně znevýhodněném prostředí bývá nepříznivě ovlivňováno v psychickém vývoji, především v kognitivním. Děti jsou vystavovány menšímu množství stimulujících podnětů (Jurovičová, 2009, s. 106).

## **Vnímání**

Bartoňová (2012, s. 254-255) charakterizuje vnímání u dětí se sociálním znevýhodněním následovně: „*Probíhá pomaleji, s velkým počtem zvláštností, nevyjímaje častější poškození zrakového a sluchového orgánu či snížení intelektu.*“ Děti špatně vnímají souvislosti a hůře se orientují v nových situacích. U sluchového vnímání chybí fonemické vědění a nedostatečný rozvinutý sluch, který je základem pro prvopočáteční čtení.

V předškolním období se u dítěte prudce rozvíjí koordinace a uvolnění pohybu. Důležité je, aby se dítě dostatečně naučilo používat a uvolnit tělo. Pokud nedojde k rozvoji hrubé motoriky, mohou nastat následovně problémy s jemnou motorikou (např. zavazování tkaniček, stolování, kreslení apod.) (Bartoňová, 2012, s. 255).

## **Myšlení**

Podle Průchy (1998, s. 138) je „*Myšlení poznávací proces, pro něj je charakteristické: skládá se z vnitřních implicitních myšlenkových operací, probíhá vědomě, řízeně, kontrolovatelně a neuvědomovaně (intuitivní myšlení), obvykle se dá usměrňovat vůlí. Myšlení je podmíněno sociálně a kulturně, úzce souvisí s jazykem a řečí.*“

Bartoňová (2012, s. 256) tvrdí, že k všestrannému rozvoji osobnosti dítěte neodmyslitelně patří rozvoj myšlení. Umožní poznávat podstatné, řešit problémy a vyhodnocovat situaci. Děti se učí myšlení postupně, od konkrétní operace přes poloabstrakci k úplné abstrakci. Dítě se sociálním znevýhodněním uplývá ke sklonu stereotypnosti, rigiditě a generalizace. Nové teoretické poznatky se musejí dítěti vysvětlovat co nejjednodušeji, krátce a podpořit ukázkou či praxí.

Myšlení u mnoho dětí se vyvíjí neplnohodnotné smyslové poznání a nedostatečný rozvoj řeči (Bartoňová, 2012, s. 256).

## **Volní jednání a emotivita**

„*Vůle označuje psychické procesy a vlastnosti, které zajišťují řízení činnosti a dosahování cílů, zvláště v situacích, kdy je zapotřebí rozhodovat se mezi několika možnostmi a překonávat překážky.*“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 100)

Volní vlastnosti patří k osobnosti a vyskytují se ve všech fázích lidské činnosti. Mezi volní vlastnosti řadíme především vytrvalost a sebeovládání (Čáp, Mareš, 2007, s. 101 a 166).

Volní jednání je u dětí se sociálním znevýhodněním nedostatečně rozvinuté, jelikož k rozvoji vůle nebyli vedeni ani rodiče.

*„Emotivita je charakteristická lehkou vzrušivostí, impulzivitou a výbušností.“* (Bartoňová, 2012, s. 256) Dle Čápa a Mareše (2007, s. 98) jsou emoce: *„Psychické procesy, které hodnotí – z hlediska potřeb, cílů a osobního významu – různé skutečnosti, situace a události, průběh a výsledky činností jedince.“*

City často bývají neadekvátní k situaci. Projevují se, že dítě nedokáže ovládat své emoce a často má problém rozlišit pravdu od lži. Mnoho sociálně znevýhodněných dětí neovládá své chování, které přechází v afekty, zlost a vztek. Nedostatečné sebeovládání vede i vzniku poruch chování (Bartoňová, 2012, s. 256).

### **Pozornost**

Čáp a Mareš (2007, s. 105) charakterizují pozornost jako: *„Psychický stav projevující se soustředěním vnímání a dalších psychických procesů na jeden jev, popřípadě na jednu činnost.“*

Pozornost u dětí se sociálním znevýhodněním se projevuje špatnou soustředěností a krátkodobou pozorností. Pozornost bývá rozptýlená na okolní situace, často nedokážou vyřešit úkol, protože se neumí soustředit a chybí jim motivace (Bartoňová, 2012, s. 256).

## **2.3 Vývoj verbálních schopností**

Vývoj verbálních a komunikačních dovedností je u každého dítěte určitým ukazatelem mentální vyspělosti. Výchova a vzdělání dětí se uskutečňuje prostřednictvím řeči a komunikace. Vývoj řeči probíhá v rodině či náhradním výchovném prostředí, kde se dítě naučí komunikovat s lidmi. Kolem 2,5 – 3 let by se mělo každé dítě naučit jazyk, který ho oklopuje – „mateřský jazyk“. Mezi 6. – 7. rokem je dítě natolik vyspělé, že je schopno začlenit se do širšího sociálního prostředí (školní vzdělávání) (Průcha a Kořátková, 2013, s. 38).



## **Komunikace**

Průcha a Walterová (1998, s. 111) tvrdí, že nejdůležitější z pedagogického hlediska je sociální komunikace. To znamená sdělování a dorozumívání mezi lidmi. Komunikace vzniká mezi lidmi a to mezi činností, interakcí a společenskými vztahy.

### **Verbální komunikace**

Dle Průchy a Walterové (1998, s. 280) znamená verbální komunikace, slovní sdělování. Je dána slovní podobou, ale nemusí jít o komunikaci oboustrannou. Při verbální komunikaci hraje roli formulace sdělení, jakým způsobem komunikujeme (slovní zásoba, jazykové prostředky apod.). Mluvená komunikace je často doprovázena neverbální komunikací.

Vágnerová (2005 a, s. 194.) uvádí, že dítě předškolního věku chápe a používá jazyk na základě rozvoje poznávacích procesů. Informace, které získává a zpracovává, odpovídají úrovni jeho myšlení.

Verbální komunikace se v předškolním věku zdokonaluje v obsahu i ve formě. Dítě se rozvíjí především v komunikaci s dospělými, vrstevníky, ale i médii. Především se od jedinců učí nápodobou řeči, ale i ta má selektivní charakter. Děti nepřijímají všechny informace, co slyší, ale jsou schopni si zapamatovat určitou část sdělení (Vágnerová, 2005 a, s. 194).

Stále používá otázky typu „proč“, které přispívají k obohacení dětského slovníku. Předškolní děti velice rády experimentují s novými slovními výrazy, slovem nebo slovním spojením.

V rámci komunikace si děti rozvíjejí a upřesňují gramatická pravidla. Od čtyř let dokáží mluvit ve složitějších větách a užívají budoucí čas. Později mluví v souvětích a mezi 4–6 rokem znají veškeré způsoby užívání sloves a zvyšuje četnost užívání času minulého (Vágnerová, 2005 a, s. 194–195). Kolem 5. roku dítě mluví v minulém čase, nejčastěji formou příběhu (Vágnerová, 2005 a, s. 224).

Předškolní dítě dovede na úrovni jeho schopností vyjádřit své, požadavky, názory, pocity, které chce sdělit určitému jedinci. V komunikaci s vrstevníky dítě dokáže mluvit přesně, přímo, používá specifické výrazy a oslovení. Často během hry děti přechází komunikace ve

dva monology. Tento termín se označuje jako egocentrická komunikace (Vágnerová, 2005 a, s. 224). Dítě v předškolním věku používá řeč egocentrickou. Podle Vágnerové (2005 a, s. 195–196) je: „*Egocentrická řeč, řečí pro sebe, nehledá a nepotřebuje posluchače. Je zkratkovitá, dítě si povídá pro sebe a bez ohledu na jiné.*“

Díky egocentrické řeči se dítě nemusí přizpůsobovat požadavkům komunikačního partnera. Dospělí jedinci by měli brát ohled na způsob a vyjadřování dítěte. Egocentrická řeč také slouží k zjednodušení orientace, uvědomování a řešení problémů (Vágnerová, 2005 a, s. 196).

Vágnerová (2005 a, s. 196) egocentrickou řeč dělí na tři kategorie:

- **Expresivní** - dítě vyjadřuje slovně své pocity a přitom nehledí na své potencionální posluchače.
- **Regulační** - Řídí svoje jednání, dávají si různé pokyny, zákazy, co mají a nesmějí dělat. Napodobují chování svých rodičů.
- **Kognitivní** - Dítě komentuje své jednání a chování, zároveň mu jeho jednání pomáhá pochopit si zapamatovat situaci.

### 2.3.1 Jazykové a komunikační bariéry dětí se sociálním znevýhodněním

Vývoj řeči a komunikace závisí především na rodinném prostředí, ale i na individuálních vlastnostech (inteligence, temperament, zděděné dispozice apod.). V málo podnětném prostředí dospělí na děti příliš nemluví, neptají se na žádné otázky a nedávají jim žádné úkoly, které by vedly k používání řeči. Často se stává, že místo toho, aby si s nimi četli, povídali, raději je posadí před televizní obrazovku či počítač (Průcha a Kořátková, 2013, s. 42).

Bartoňová (2012, s. 257) zmiňuje, že získání znalosti jazyka vede k úspěšnému zvládnutí výukových a sociálních požadavků. U dětí vyrůstající v nepříznivém sociálním prostředí je často omezená slovní zásoba, nedostatečně rozvinutý cit pro jazyk, kde převládají logopedické potíže a vyjadřovací schopnosti.

Bartoňová (2012, s. 256) dodává, že: „*Řeč ovlivňuje chování dítěte a vede k rozvoji inteligence.*“ Před zahájením povinné školní docházky je nutné rozvíjení efektivní jazykové přípravy.

Podle Zíkové (2011, s. 69) děti, které vyrůstají v sociálně vyloučené lokalitě, ve většině případů nenavštěvují mateřskou školu. Před vstupem do základní školy nemají možnost osvojit si základní komunikační dovednosti a komunikovat v příslušném jazyce. Obtížně se orientují emocionálním a abstraktním jazyce. Učitelé co říkají, je pro mnoho dětí nesrozumitelné a nepochopitelné.

Děti z těchto vyloučených lokalit mají za vzor komunikace rodiče a ostatní příslušníky domácnosti. Rodiče nijak zvlášť nepodporují a nerozvíjejí řečové stimuly dítěte. Nejčastěji se v komunikaci projevu vyskytují emocionální citoslovečné výlevy, exprese apod. V rodinách není zvykem mezi členy domácnosti se poslouchat a reagovat s nějakým zájmem. Díky nedostatečnému zájmu rodičů, dítě nemůže rozvíjet svůj jazykový projev (Zíková, 2011, s. 70).

V rodinách, které jsou sociálně znevýhodněné, se ne vždy mluví česky. Bývá prosazován mateřský jazyk rodičů nebo celé domácnosti. Po vstupu do školní instituce mají problémy s jazykem ve všech rovinách, od fonetiky až po stylistiku. Děti často mají omezenou slovní zásobu, která neodpovídá nárokům školního vzdělávání (Zíková, 2011, s. 71).

Aktivní používání jazyka hraje velkou roli, zda dítě zvládne vzdělávání a společenské nároky. Největším problémem je rozdíl mezi osvojeným jazykem v rodině a jazykem užívaným ve školním prostředí. Jazyk ze školního prostředí neovládají v plném rozsahu a často dochází k obtížnějšímu fungování ve škole a ve společnosti obecně. Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí nastupují do školního vzdělávání handicapované ve srovnání s ostatními dětmi (Zíková a kol., 2011, s. 68).

U dětí se očekává, že se musí přizpůsobit životním podmínkám, které jsou výrazně odlišné než v běžné společnosti. Dítě do vzdělávání nastupuje s nerovnými jazykovými znalostmi, které vedou k pozdějšímu neúspěchu ve škole, tak i v socializaci (Zíková a kol., 2011, s. 68).

Děti ze sociálně vyloučených lokalit, jsou odděleny komunikační bariérou. To znamená, že jedinci (rodiče a děti), kteří žijí jako sociálně vyloučení, obvykle komunikují ve velmi těsném každodenním kontaktu s jedinci ze sociálně vyloučeného prostředí. U lidí nedochází ke styku s běžnou komunitou, jelikož většina obyvatelstva je nezaměstnaná a žijí v uzavřeném kruhu. Hlavní část života probíhá jen v sousedství a děti nemají možnost „tréninku“ komunikace s lidmi mimo komunitu (Zíková a kol., 2011, s. 69).

Děti umí vyjádřit a komunikovat o všem, co potřebují, ale avšak jen v domácím prostředí. Způsob vyjadřování se značně liší od komunikace ve školním prostředí. Jejich komunikace je nesrozumitelná a nedostačující ve společnosti (Zíková a kol., 2011, s. 69).

Podle Zíkové (2011, s. 69) je: *„Komunikace v sociálně vyloučených lokalitách mnohem konkrétnější, poukazuje na určité osoby, věci či dění z bezprostředně přítomného okolí.“* Často je vázána jen na sociální vztahy, především rodinné vazby, které jsou dětem známy. Komunikace je jednoduchá, přesná a bez abstrakcí. V této komunikaci hraje velkou roli neverbální komunikace (mimika, gestikulace apod.), přímé věty, příkazy, zákazy apod.

### 3 OSOBNOST UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Učitelka mateřské školy je někdy vnímána spíše jako matka než profesionál. Mnohdy se za nejdůležitější považuje, aby učitel mateřské školy měl především lásku k dětem. Ale pouhou láskou si učitel v současné době nevystačí. Učitelé jsou nyní postaveny před velikými nároky společnosti, mění své poslaná, role a způsoby práce (Syslová, 2013, s. 18 - 19).

Důležité je, aby učitelé měli potřebnou kvalifikaci k vykonávání této profese. Otázku kvalifikace řeší zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v § 6. Učitel/ka musí splňovat požadované vzdělání. V současné době odpovídá kvalifikačním předpokladům střední pedagogická škola zaměřená na předškolní vzdělávání, vyšší odborná škola oboru předškolní a speciální pedagogiky a vysokoškolské vzdělání v oblasti předškolní pedagogiky nebo speciální pedagogiky.

Čáp a Mareš (2007, s. 264) charakterizují učitele jako velmi významnou osobu v životě a vývoji dětí. Učitelská profese bývá často psychicky náročná. Od pedagoga se očekává, že bude s dětmi a žáky vykonávat určité požadavky: vzdělávat – předávat jim vědomosti, dovednosti, různé způsoby myšlení a činností (vědního, technického, uměleckého apod.) a vychovávat – rozvíjet jejich zájmy, schopnosti, postoje, charakter apod.

Podle Průchy a Koťátkové (2013, s. 61) „*Učitelka rozumí vývojovým zvláštnostem dětí a umí reagovat na potřeby a rozvoj dětí.*“ Umí vybrat takové metody, formy a vzdělávací aktivity, aby byly pro dítě přínosem a zároveň u něj podporovaly zájem o učení.

Profesionální působení učitele nespočívá jen v předávání informací, poznatků, ale zaměřuje se na široké působení a rozvoj. Měla by zvolit vhodné výchovně-vzdělávací postupy, připravit si program, umět ho zrealizovat, vyhodnotit, co se podařilo či ne. Učitelka mateřské školy si nevystačí pouze s určitými dovednosti, ale její práce má komplexní podobu (Průcha, Koťátková, 2013, s. 65).

*„Profesní kompetence je chápána jako komplexní schopnost a způsobilost vykonávat úspěšně učitelkou profesí. Zahrnuje znalosti, dovednosti a tvořivost, které učitelka využívá ke vzdělávání dětí, schopnosti vnímat a vyhodnocovat potřeby dětí, podpořit je v individuálním*

*rozvoji a získat je pro poznávání a učení.*“ Mít přirozené jednání, umět přijmout pravidla, jednat pozitivně a být vzorem pro děti (Průcha, Kořátková, 2013, s. 65).

Podle Průchy a Kořátkové (2013, s. 60) se od učitelky mateřské školy očekává, že bude mít dostatek vědomostí, dovedností a schopností tak, aby byly děti v předškolním věku rozvíjeny ve všech oblastech.

Mertin a Gillernová (2003, s. 26) dodávají, že k zvládnutí pedagogické profese v mateřské škole neodmyslitelně patří, kromě profesních dovedností (výtvarné, tělesné, hudební, dramatické apod.), také metodické vědomosti (zohledňování věku dítěte), sociální, speciálně-výchovné a diagnostické.

Sociálně–psychologické dovednosti jsou velmi důležitou součástí každé učitelky mateřské školy. Sociální dovednosti zahrnují vztah k sobě samému (sebereflexe, rozpoznání emoci, autenticita) a vztah k druhým (akceptace, empatie, tolerování druhých apod.). Tyto dovednosti se navzájem doplňují, překrývají a kombinují (Mertin a Gillernová, 2003, s. 27–28).

Mezi další významné sociální dovednosti řadíme: poznání, důvěru, poskytování pomoci, toleranci, vytváření příznivé atmosféry aj. Dítě se postupně učí rozpoznávat pozitivní a negativní emoce na základě chování učitelky. Je zapotřebí vytvářet takové vztahy, aby se dítě v mateřské škole cítilo spokojeně a bezpečně (Mertin a Gillernová, 2003, s. 27–28).

Podle Průchy a Kořátkové (2013, s. 62) by dále měla učitelka respektovat individuální potřeby dětí, získat si základní důvěru od dětí a rodičů, navazovat přirozené vztahy ve třídě, umět objevovat dovednosti a kvality každého dítěte, respektovat dítě jako jedinečnou osobnost a působit jako pozitivní vzor.

Učitelka mateřské školy by měla používat především demokratický styl práce a nedirektivní přístupy a dovednosti. Nedirektivní přístupy se vyznačují akceptací, empatií, autenticitou, empatickým rozhovorem a facilitací.

Nedirektivní přístupy vycházejí z humanistické psychologie a pedagogiky. Základní myšlenka je, že: *„Člověk naplňuje dané možnosti a je tvůrcem sebe sama.“*

K tomu jsou zapotřebí dobré životní podmínky, důvěra a jedinec, který mu usnadňuje proces vzdělávání. Nedirektivní přístupy nejdou od sebe oddělit, ale musíme je naplňovat současně (Koťátková, 2014, s. 112).

### **Akceptace**

Akceptací se rozumí přijmout dítě takové jaké je s porozuměním, odmítáním a bez předsudků. Umět přijmout druhé ovlivňuje, zda umíme přijmout sami sebe. Přijetí dítěte se projevuje na základě verbální a neverbální komunikace, ve kterém se nevyskytuje žádné hodnocení, odsuzování ani kritické postoje. Akceptace v mateřské škole znamená přijetí a pochopení dítěte, který je základem pro vytváření pozitivního klimatu (Koťátková, 2014, s. 112).

### **Empatie**

Dle Mertina a Gillnerové (2003, s. 23) znamená empatie umět se vcítit do druhého. Empatická učitelka umí porozumět dětem i druhým, zvládne se vcítit do problému, být vstřícná k potřebám a přáním, dokáže porozumět významu prožitků aj. Koťátková (2014, s. 113) dodává, že učitelky vnímají citové rozpoložení dětí. Například: „Dneska máš dobrou náladu. Neboj, maminka po obědě přijde.“ Pokud dítěti takto rozumíme, dáváme mu najevo, blízkost a dítě se cítí klidněji a bezpečněji v prostředí mateřské školy.

### **Autenticita**

Autenticita je překládána jako přirozenost, opravdovost nebo pravdivost. U dospělého člověka zcela jistě souvisí se zralostí a vnitřním přijetím sama sebe. Autentický člověk se projevuje sám sebou, nesnaží si hrát na něho jiného, než se cítí (Koťátková, 2014, s. 115). Uměním chovat se pravdivě, ukazujeme dítěti poznávat různé cesty a hranice výchovného působení. Učitelka může dávat dětem najevo svoji zlost nebo vztek, ale je třeba zvolit vhodnou formou vzhledem k věku dítěte. Umění vystupovat otevřeně, jistě, přiměřeně, zvyšuje věrohodnost a autenticitu učitelky mateřské školy (Mertin a Gillnerová, 2003, s. 29).

## **Empatický rozhovor**

Empatickým rozhovorem je myšleno, kdy osoba s dominantním postavením tuto pozici nevyužívá, ale úmyslně přenechává druhé osobě.

Učitelka, která empaticky komunikuje, se snaží vcítit do stavu druhého jedince, citlivě vnímá jeho potřeby a přirozeně ho přijímá. Empatický člověk je více vnímavý, dokáže se vcítit do druhých a porozumět jim. Empaticky komunikovat by měla každá učitelka mateřské školy, kdy v rozhovoru s dětmi rozpozná, kdy se dítě necítí dobře, jaké problémy má s vrstevníky nebo když mu je smutno (Kořátková, 2014, s. 115 - 117).

## **Facilitace**

Průcha a Kořátková (2013, s. 64) charakterizují facilitaci jako umění provázet, usnadňovat či podporovat určité procesy nebo činnosti. V mateřské škole myslíme provázet při volné hře, řízené činnosti, při rozhodování apod. Učitelka facilituje situaci, chování, reakce dětí, co se podařilo, jaké problémy nastaly nebo co se podařilo překonat.

Podle Mertina a Gillnerové (2003, s. 30–32) mezi další sociálně–psychologické dovednosti učitelky mateřské školy patří naslouchání, umění pochválit a porozumění neverbálním projevům jedince.

Dle Syslové (2013, s. 24), učitel mateřské školy by měl mít základní vědomosti, dovednosti a osobní kvality, které se popisují takto:

- Důležitá je znalost českého jazyka s kultivovaným vyjadřováním (tyto jazykové dovednosti učitele jsou potřebné pro rozvoj řečových schopností dětí předškolního věku),
- učitel by měl mít základní dovednosti v oblasti umění, jako je literatura a hudba, výtvarné a dramatické dovednosti,
- měl by mít pozitivní hodnotovou orientaci, ochotu respektovat druhého a umět vystupovat jak před dětmi, tak i dospělými,



- udržovat si dobré fyzické i duševní zdraví, které uplatňuje jednak ve vztahu k vlastní osobě, jednak k výchově dětí,
- umět zvolit vhodné pedagogické postupy, metody, formy a prostředky práce,
- dokázat rozpoznat specifické rysy osobnosti i individuální potřeby jedince,
- důležité je mít kladný vztah k dětem,
- umět pracovat samostatně i týmově, ve spolupráci s dětmi a rodiči.

Svobodová (2010, s. 77) dodává, že je důležité, aby učitelka mateřské školy byla pro dítě vzorem. Vzhledem k tomu, že je jedním z prvních dospělých, se kterým se dítě setká mimo domov. To, jaké má chování, komunikaci a názory, může být vzorem pro dítě, které si postupně vytváří hodnotovou orientaci. Učitelka by měla být vzorem při každé činnosti, jako je dodržování návyků při jídle, mytí rukou, úklid atd. Je zapotřebí, aby tyto činnosti s dětmi prováděla společně.

Mezi další dovednosti učitelky v mateřské škole patří otevřená komunikace mezi dítětem a rodiči. Pomocí komunikace dítě může vyjádřit své pocity, informovat, zda se mu něco líbí nebo ne. Svobodová (2010, s. 79) dodává, že vztahová komunikace je pro dítě důležitá především tím, že mu podává informace o tom, jak ho vnímají druzí, dokazuje mu jejich zájem a důvěru. Rodičům vzájemná komunikace přináší pocit, že se učitelka o jejich dítě zajímá a záleží jí na tom, co dítě cítí.

Učitelka by měla vnímat individualitu dítěte a umět ji pozitivně ocenit. Pozitivní zpětná vazba pro dítě znamená, jestli to, co dělá, je správné nebo ne. Pomocí zpětné vazby se dítě učí respektování pravidel a vytváří si žádoucí návyky. Umí-li učitelka ocenit správně provedený úkol, jako jsou např. uklizené „bačkorky“, složené oblečení, umyté ruce, dává i ostatním dětem příklad, jak se v podobné situaci zachovat (Svobodová, 2010, s. 79).

## 4 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Vzdělávání dětí v České republice je dnes samozřejmostí. Existuje řada typů vzdělávacích institucí, které se zaměřují na děti předškolního věku (Průcha, Kořátková, 2013, s. 110).

Nejvíce je mateřských škol běžných, kde zřizovatelem je obec či kraj. Stále rozšiřujícím typem mateřských škol jsou školy alternativní (Waldorfská mateřská škola, Mateřská škola Marie Montessori) a inovativní (Mateřská škola s Programem podpory zdraví, Lesní mateřská škola). Dále ve větších městech se setkáváme s mateřskými školami soukromými, církevními a mateřskými školami se vzděláváním v cizím jazyce.

Předškolní vzdělávání na základě Školského zákona (2004) se stává součástí legislativního systému v ČR. Je to počáteční stupeň organizovaného a řízeného vzdělávání. Vzdělávání dětí předškolního věku vychází ze Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším a jiném vzdělávání (RVP, 2016).

Společnými cíli mateřských škol je: *„Orientují se k tomu, aby si děti od útlého věku osvojovaly základy klíčových kompetencí a získávaly tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání.“* (RVP, 2016, s. 16)

Dle novely školského zákona od 1. 9. 2016 se předškolní vzdělávání organizuje nejdříve pro děti od 2 do 6 let.

Předškolní vzdělávání respektuje individualitu dítěte, přizpůsobuje se fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí. Vzdělávací prostředí je pro dítě podnětné, vstřícné, zajímavé a bohaté, kde se bude dítě cítit bezpečně a spokojeně (RVP, 2016).

Vzdělávací nabídka uplatňuje různé metody a formy práce. Nejvíce se podporuje vzdělávání na základě prožitku, kooperativní učení, učení hrou a činností. U dětí předškolního věku je velice důležité spontánní učení, které je založeno na principu nápodoby (RVP, 2016).

## 4.1 Současné přístupy vzdělávání

V České republice dochází k výrazným změnám ve vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Cílem školství je vytvořit pro žáka takové prostředí, které mu bude poskytovat stejné šance a dosažení vzdělání s respektováním individuálních potřeb. Současné přístupy vedou k inkluzivnímu vzdělávání, které je základním úspěchem, přijetím, zájmem, důvěrou dítěte se speciálně vzdělávacími potřebami mezi spolužáky (Bartoňová, 2012).

Strategie vzdělávací politiky do roku 2020 má za cíl zajistit včasnou výchovu a vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním již od útlého věku a eliminovat hendikepy, které si děti z rodin přináší (Strategie 2020, 2015). Včasná péče je základ pro úspěšnou inkluzi dítěte. Snižuje negativní dopad sociálně znevýhodňujícího prostředí a zároveň zvyšuje úspěšnost dítěte na počátku školní docházky (Bartoňová, 2009).

Novelizací školského zákona č. 178/2016 Sb., předškolní vzdělávání podle § 34 odst. 1 Zákona č. 561/2004 Sb. bude od 1. září 2017 povinné. Povinný předškolní rok přispěje k zlepšení vzdělávacích podmínek dětí. Povinné vzdělávání je zejména důležité pro osobní, sociální rozvoj a vyrovnání nerovnoměrností ve vývoji dětí, které usnadní vstup do základní školy. Tímto rozhodnutím dochází k zajištění 100% docházky všech 5-ti letých dětí do mateřské školy, případně do přípravné třídy (Strategie 2020, 2015).

Hlavním cílem povinného předškolního vzdělávání je podpora dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, navýšení kapacit mateřských škol a celkové zvyšování kvality předškolního vzdělávání (Strategie 2020, 2015).

### 4.1.1 *Integrace, inkluze*

Každý jedinec je jedinečný, neopakovatelný, má různé schopnosti, zájmy, potřeby a má právo na vzdělávání, ať je zdravý či tělesně, mentálně nebo sociálně znevýhodněný. Už dlouhé roky se mluví o integračním procesu. Pojmy integrace a inkluze se u nás objevují už po roce 1989 v souvislosti se změnou chápání jedince k postižení či jinakosti. Integrace především prostupuje do oblasti výchovy a vzdělání jedinců se speciálně vzdělávacími potřebami. Hlavní myšlenka je vytvořit školu, která bude pro všechny, přijímat osoby bez

rozdílů. Děti a žáci pochopí, že každý se rodí s jinými dispozicemi a je to naprosto běžné. Naučíme se druhým pomáhat, chápat a respektovat je (Vítková, 2004).

Vítková (2004, s. 10) ve své knize píše: „*Integrace v edukaci absolutně provedena nebyla a nikdy nebude.*“ Vítková (2004) dodává, že je ráda, že více jak po 10 letech tento názor již neplatí a integrace je nyní naprosto běžným vzdělávacím postupem.

Pojem integrace pochází z latiny a do českého slovníku se překládá ve smyslu sjednocení, ucelení, začlenění či zapojení. Integrací se rozumí začleňování dětí a žáků se speciálně vzdělávacími potřebami do hlavního proudu vzdělávání (Uzlová, 2010).

Inkluze je chápána jako vyšší stupeň integrace. Inkluze se týká dětí, žáků, ale i ostatních lidí, kteří mají speciálně vzdělávací potřeby. Integrací se především zaměřujeme na změnu dílčího prostředí daného dítěte, ale u inkluze na změnu celkového prostředí všech vzdělávaných žáků. Cílem inkluzivního vzdělávání je poskytnout kvalitní vzdělání všem bez rozdílů schopností, individuálních zvláštností nebo nadání (Uzlová, 2010).

Inkluzi můžeme chápat: „*Jako stav, kdy se člověk s postižením rodí do společnosti, která akceptuje jeho odlišnost a odlišnost každého svého člena, kdy je tedy normální být jiný a takové dítě se rodí do společnosti, která se nad jeho stavem vůbec nepozastavuje.*“ (Osobnostní rozvoj pedagoga, 2016, [online])

Mezi přínosy inkluze patří:

- navazování kontaktu obou skupin žáků (zdravé žáci a žáci se speciálně vzdělávacími potřebami),
- posilování demokratických hodnot,
- sociální a kooperativní učení,
- vytváření empatičtějšího vztahu (Osobnostní rozvoj pedagoga, 2016, [online]).
- odstraňování předsudků

- handicapovaní žáci mají možnost socializace, podpory sebevědomí, uvědomění si vlastní ceny aj.

Mezi problémy inkluze patří:

- finanční náročnost,
- větší pracovní nasazení pedagogů,
- speciální přístup (pomůcky, asistent pedagogika či osobní asistent),
- více administrativní práce (např. tvorba IVP)
- nedostatečná kvalifikace pedagogů (Osobnostní rozvoj pedagoga, 2016, [online]).

#### *4.1.2 Individuální vzdělávací plán (IVP)*

Vytváření optimálních podmínek pro integraci a inkluzi je součástí ať už předškolního, základního, středního či vyššího odborného vzdělávání. Každému dítěti či žákovi se speciálně vzdělávacími potřebami v rámci inkluze musí být vytvořena určitá vyrovnávací a podpůrná opatření. Jedním z opatření řadíme individuální vzdělávací plán (dále jen IVP).

IVP vychází ze školského zákona č. 561/2004 Sb. a z vyhlášky č. 73/2005 Sb., která je novelizovaná vyhláškou č. 27/2016 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných.

Ředitel školy může IVP jen s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálně vzdělávacími potřebami a na žádost zákonného zástupce vzdělávat podle IVP. Vychází z posudku odborníků (speciální pedagog, psycholog, lékař), který je základem pro vytváření plánu (Školský zákon, 2005).

IVP vychází z potřeb konkrétního dítěte, respektuje jeho vůli, možnosti a schopnosti, který by měly být co nejvíce „šité na míru“. Je zapotřebí si s rodiči o dítěti pohovořit, společně najít optimální cestu k dosažení cíle. V plánu uvádíme nejen základní informace o dítěti, ale i metody, postupy, způsoby komunikace, speciální pomůcky, které budou při vzdělání využity (Uzlová, 2010).

## 4.2 Vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním

Úspěšností předškolního vzdělání u dětí sociálně znevýhodněných je tvorba, ať už běžných či speciálních programů. Učitel volí odpovídající vzdělávací metody, prostředky a formy vzdělávání, při kterém musí uplatňovat profesionální postoj k dítěti. Je důležité, aby při vzdělávání byly znevýhodněné děti od počátku přijímány takové, jaké jsou a od okolí nedostávali negativní zpětnou vazbu (Jakoubková a kol, 2002).

Je zapotřebí, aby si pedagog uvědomoval individualitu dítěte a jeho potřeby a postupoval s vědomím, že má jiné osobnostní předpoklady vzhledem k situaci, v jaké žije. Ke zdárnému vzdělávání je potřebné pro děti sociálně znevýhodněné sestavit individuální vzdělávací program, který se přizpůsobí jeho fyzickým, kognitivním, emocionálním a sociálním potřebám (Jakoubková a kol., 2002).

Hlavním východiskem vzdělávání je obsah Rámcového vzdělávání pro předškolní děti, který nabízí základní programy pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami. Dítě má nárok na rovnoprávné vzdělávání s využitím podpůrných opatření, která realizuje mateřská škola. Podpůrná opatření vznikají v posudcích pedagogicko-psychologických poraden a lze je členit do pěti stupňů (RVP).

Dle Němce a Vojtové (2009, s. 50), pro děti sociálně znevýhodněné je nejcennější prostředí, kde se mohou vzdělávat s běžnými dětmi z majoritní populace. Děti se navzájem mezi sebou obohacují a učí od druhých. Vzdělávání by mělo probíhat formou individuální integrace, která je v rámci inkluze. Není vhodné sociálně znevýhodněné děti vyčleňovat do samostatných tříd, kde jsou složené například romského původu. Zároveň by měl být stanoven počet žáků ve třídě společně s asistentem pedagoga.

Jak už bylo zmíněno, vzdělávání žáků s nízkým ekonomickým či sociálním statusem by mělo vycházet z Rámcového vzdělávacího programu, který je závazný plán pro všechny mateřské, základní, střední a vyšší odborné školy. Dále si sama škola zpracovává konkrétnější dokument zvaný Školní vzdělávací program, ve kterém by měly být definovány podmínky pro vzdělávání žáků. V našem případě se zaměřujeme na podmínky žáků se sociálním znevýhodněním, kde je nutné zajistit optimální podmínky pro vzdělávání (personální, materiální a kutikulární).

Předškolní pedagog musí zvážit, zda tyto podmínky je schopen splnit. Pokud je přijato dítě se speciálně vzdělávacími potřebami, je zapotřebí další spolupráce s odborníky – speciální pedagog, psycholog, asistent pedagoga aj. Výsledky jednání se promítají do programu třídy a do individuálně vzdělávacího programu (Jakoubková a kol, 2002).

### **Personální podmínky vzdělávání**

Základem pro vytvoření optimálních podmínek je odbornost pedagogického pracovníka. Kromě základních schopností, dovedností a vědomostí, které popisují v kapitole 3, by měl mít učitel určité pedagogicko-psychologické a speciálně-pedagogické znalosti a zároveň vysoký stupeň osobnostních a sociálních kvalit. Pedagogický pracovník si musí uvědomovat, že každé dítě je osobností i před veškeré sociální vyloučení (Němec, Vojtová, 2009, s. 51).

Součástí přístupu k sociálně znevýhodněnému žákovi je diagnostická činnost, která odhalí konkrétní osobnostní, sociální a vztahové problémy žáka. Odhalení obtíží žáka nám slouží jako podklad při vytváření individuálních programů. Při tvorbě odborných postupů hraje významnou roli asistent pedagoga, psycholog, speciální pedagog a samozřejmě nesmíme zapomenout na spolupráci s rodiči a dítětem (Němec, Vojtová, 2009, s. 51).

### **Materiální podmínky**

Podle Němce a Vojtové (2009, s. 53) u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí je zapotřebí volit speciální pomůcky. Nejčastějším problémem je, že rodiny nemají dostatek finančních prostředků na běžné věci, natož pomůcky.

Mateřská škola by měla takové pomůcky společně s odborníky obstarat, zařadit do individuálního plánu a mít neustále k dispozici. Pro děti z jazykově odlišného prostředí, které nemají dostatek slovní zásoby v českém jazyce, mohou sloužit vizuální kartičky, práce se speciálními slovníky, didaktické pomůcky aj.

### **Kurikulární podmínky vzdělávání**

Úspěšná integrace ve vzdělání dětí se speciálně vzdělávacími potřebami se rozumí, že při tvorbě vzdělávacích plánů budeme dostatečně respektovat individuální potřeby dětí. Je třeba vhodně zvolit obsah a prostředky, které se budou přizpůsobovat celé skupině dětí.

Individuální vzdělávací program se musí maximálně přizpůsobovat fyzickým, psychickým a sociální potřebám (Jakoubková a kol., 2002).

Cílem integrovaného vzdělávání v mateřské škole je především vybudovat si rovnoprávný vztah k vrstevníkům, chovat se k sobě s respektem a úctou, vytvářet si společná pravidla, které se každodenně promítají do běžného života (Němec, Vojtová, 2009).

V rámci vytvoření optimálních podmínek pro děti sociálně znevýhodněné může pomoci asistent pedagoga. Je to pedagogický pracovník, který působí ve třídě, v níž je začleněn pro dítě se speciálně vzdělávacími potřebami (Uzlová, 2010).

Dle Uzlové (2010) asistent pedagoga pomáhá učitelovi nejen s žákem s určitým handicapem, ale pomáhá učitelovi zajišťovat plynulý chod vzdělávání, spolupracuje s učitelem a podle potřeby se věnuje ostatním dětem ve třídě. Asistent pedagoga pomáhá s tvorbou IVP, komunikuje s rodiči, pravidelně se připravuje soustavně s učitelem na vzdělávání, o kterém si vede písemné záznamy.

V rámci další podpory vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním existují specializovaná zařízení. V rámci jejich spolupráce dochází i lepšímu začlenění dítěte do vzdělávání. Do procesu jsou začleněny veškeré subjekty od celostátní po lokální úroveň. Největší roli má Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, které se podílí na financování a definuje základní normy vzdělávací politiky (Zíková, 2011).

Další důležitou roli ve vzdělávání hrají města a obce, které mohou koordinovat spolupráci dalších odborníků. V městech se vyskytují organizace sociální prevence, lékaři, orgány sociálně právní ochrany, neziskové organizace, pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra, sociální poradenství apod. (Zíková, 2011). Dále blíže popíší některé z nich.

### **Pedagogicko-psychologické poradny**

Pedagogicko-psychologické poradny poskytují z hlediska diagnostiky velké množství činností. Věnují se především komplexní psychologické, speciálně pedagogické a sociální



diagnostice, reedukaci a terapiím, orientovaným na zjišťování poruch učení a chování a dalších problémů ve vývoji osobnosti, výchově dětí a mládeže.

Řídí se vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Poradenské služby jsou poskytovány dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Výsledkem poradenských zařízení je zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb nebo mimořádného nadání (Vyhláška č. 72/2005Sb.).

Mezi hlavní činnosti poraden patří zjišťování: úrovně školní zralosti, diagnostika u dětí předškolního věku, u kterých se objevil nerovnoměrný vývoj, zastává poradenství pro děti s poruchami chování, diagnostika problémových žáků ze ZŠ A SŠ, poradenství pro žáky při výběru povolání, diagnostika jedinců s osobnostními a sociálně-vztahovými problémy, diagnostika specifických poruch učení, diagnostika třídního kolektivu a diagnostika dětí mimořádně nedaných. Nejen to, koordinuje školní metodiky prevence a pomáhá řešit problémy se záškoláctvím, šikanou, agresí apod. (Zíková, 2011).

Výsledky šetření slouží jako určitý způsob práce s žáky a studenty, které jsou výstupem šetření. Poté následuje reedukace žáků formou individuální či skupinové práce.

### **Speciálně pedagogická centra**

Speciálně pedagogická centra především zaměřují na různé formy zdravotního postižení (vady řeči, zrakové, sluchové, tělesní, mentální postižení, poruchy autistického spektra apod.). Sociálně znevýhodněným dětem poskytují obdobné služby jako pedagogicko-psychologické poradny. Dle vyhlášky č. 72/2005 Sb. centrum zjišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků a následně zpracovává odborné podklady pro nastavení podpůrných opatření (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Mezi stěžejní činnosti speciálně pedagogických center patří: celková diagnostika a tvorba strategie podpory, konzultace a poradenství, krizová intervence, podpora při tvorbě IVP, podpora žáky do vzdělávacího systému, pomoc při integraci, zapůjčení speciálních a rehabilitačních pomůcek (Zíková, 2011).

## **Neziskové organizace**

Podle Zíkové (2011) poskytují neziskové organizace velké množství služeb. Nabízejí i programy, které se zaměřují ve vztahu k dětem a osobám sociálně znevýhodněným. Mezi nejčastější program patří terénní práce, jejichž cílem je prevence a motivace. Služby neziskových organizací mají dlouhodobějšího trvání a výsledky nebývají represivní. Terénní pracovníci přímo docházejí do problémových lokalit, kde snaží navázat vhodnou spolupráci.

Mimo jiné neziskové organizace zajišťují sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi. Pomoc především získávají rodiny, kde se vyskytují rizika ohrožení vývoje dítěte díky náročné životní situaci. Práce je zaměřena na výchovné, vzdělávací, terapeutické činnosti a pomoci při navazování kontaktu se širším společenským prostředím nebo prosazování práv a zájmů.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 5 VÝZKUMNÁ ČÁST

### 5.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem dotazníkového šetření je nejen zjistit, jaké odlišnosti učitelé vnímají u sociálně znevýhodněných dětí, jaké formy, metody práce používají, zda využívají podporu dalších institucí, ale i zmapovat názory učitelů na současné zavedení povinné školní docházky.

Výsledky šetření mohou pomoci při přímé pedagogické práci učitelů, kteří mají ve třídách děti ze sociálně znevýhodněného prostředí. Dotazník zjišťuje zkušenosti, názory a typy, jakým způsobem pracovat s těmito dětmi.

### 5.2 Výzkumné otázky

Na začátku dotazníkového šetření jsem si zvolila čtyři výzkumné otázky, na které si odpovím prostřednictvím zodpovězených otázek z dotazníku. Otázky jsou zaměřené na dva typy okruhů. První typ se zaměřuje především na práci a zkušenosti učitelů se sociálně znevýhodněnými dětmi. Druhý okruh se zabývá názory učitelů na povinný předškolní rok, který je aktuálním tématem.

1. Jaký nejčastější druh sociálního znevýhodnění u dětí převládá?
2. Jaké nejčastější odlišnosti učitelé vnímají u sociálně znevýhodněných dětí?
3. Jakým způsobem, pracují učitelky mateřských škol se sociálně znevýhodněnými dětmi?
4. Jaký mají učitelé názor na povinný předškolní rok?

### 5.3 Charakteristika výzkumných souborů

Dotazníkové šetření se zaměřuje na učitele mateřských škol, kteří se setkali s problematikou sociálního znevýhodnění dětí. Využila jsem stránek [Survio.com](https://www.surveymonkey.com) (Survio.com, 2017, [online]), které jsou určené pro tvorbu elektronických dotazníků. Dotazník byl rozeslán pomocí e-mailu

učitelkám do mateřských škol, se kterými jsem dříve pracovala. Konkrétně do mateřské školy Stochovská, Praha 6, MŠ Bělohorská, Praha 6, MŠ Lomnice nad Lužnicí a MŠ Kardašova Řečice. Dále na základě záměrného výběru byl dotazník umístěn na facebookovou stránku, která je určena po učitele mateřských škol. Celkem se mi vrátilo 133 dotazníků. Výzkumný soubor byl prováděn formou kvantitativního výzkumného šetření, které bude následně vyhodnoceno a graficky vyznačeno.

## 5.4 Metoda výzkumu

Pro výzkumné šetření jsem zvolila metodu dotazování. Dotazník je podle Gavory (2000, s. 99) „*způsob kladení otázek a získávání písemných odpovědí*.“ Dotazník patří mezi nejpoužívanější metodu zjišťování informací a je určen především pro hromadné získávání údajů. Díky této metodě získáváme velké množství odpovědí za krátký časový interval.

Dle Svobodové (2010, s. 159) je důležité dotazník sestavit tak, aby byl srozumitelný, nebyl příliš dlouhý a přinesl požadované informace.

Gavora (2000) tvrdí, že dotazník má mít promyšlenou strukturu, která se skládá ze tří částí. První část se zabývá základními údaji, například název, jméno a cíle, které nám napomohou motivovat respondenta. Další část se zaměřuje na konkrétní otázky, které by měly být logicky uspořádané. Na závěr dotazníku děkujeme respondentovi za spolupráci.

Dotazník má několik typů otázek. Dělí se na uzavřené, polouzavřené a otevřené. Uzavřené otázky nabízejí možnosti odpovědí. Otevřené otázky využívají možnosti vlastního vyjádření. Polouzavřené jsou typické pro alternativní odpovědi (Gavora, 2000, s. 102). Ve své práci jsem zvolila otázky uzavřené, polouzavřené a otevřené. Výzkumný soubor byl zvolen podle záměrného výběru (učitelé mateřských škol).

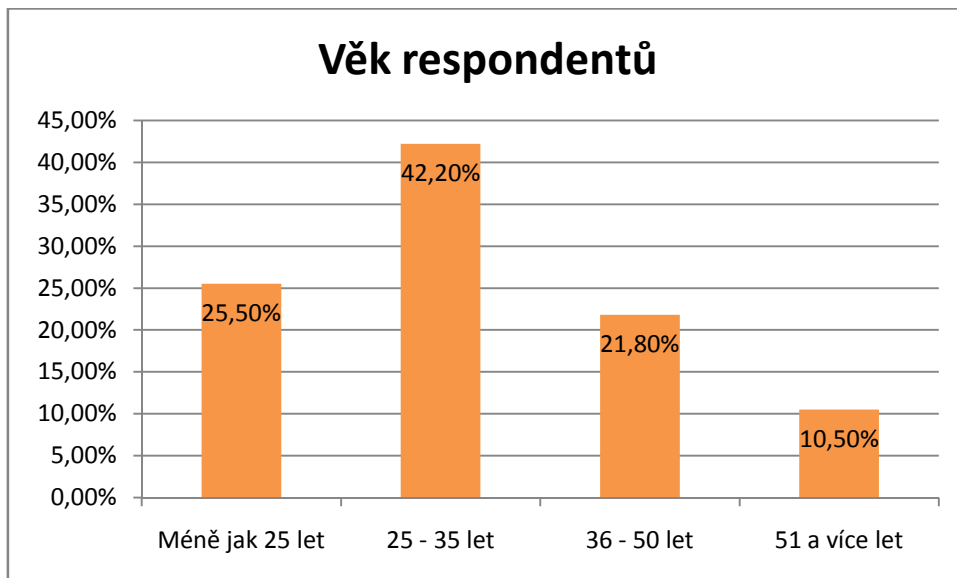
Dotazník lze podávat třemi způsoby, a to osobně v kontaktu s respondentem, elektronicky nebo poštou. Přičemž neosobně zadávané dotazníky mají nižší návratnost (Svobodová, 2000, s. 159). Zvolila jsem distribuci dotazníků elektronickou formou.

Jde o kvantitativní výzkum. Dotazník je anonymní, což je respondentům zdůrazněno proto, aby se nebáli vyjádřit svůj názor a odpovídali pravdivě.

## 5.5 Výsledky na základě dotazníku

Otázka č. 1: Váš věk

Graf č. 1. Struktura vzorku respondentů (údaje uvedeny v relativních četnostech,  $n_i=113$ ,  $f_i=100\%$ )

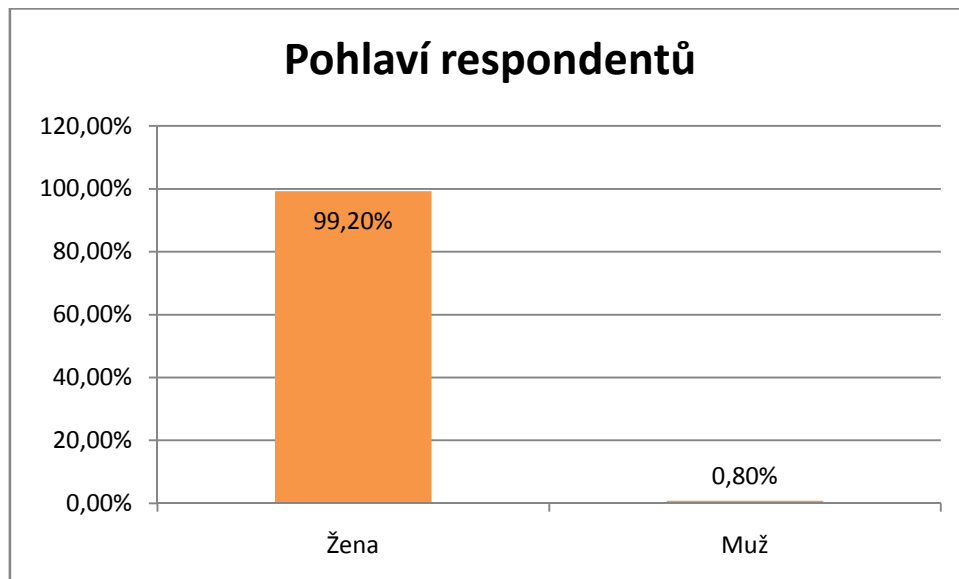


zdroj: vlastní výzkum

Graf č. 1 nám zobrazuje věk respondentů. Otázky byly uzavřené. Nejvíce respondentů s hodnotou 42,2 % je ve věku 25–35 let. S nižším procentuálním počtem (25,5 %) jsou odpovídající s věkem méně jak 25 let. 21,8% graf ukazuje věk 36–50 let. Pouze 10,5 % osob odpovědělo, že jejich věk je 51 a více let.

Otázka č. 2: Vaše pohlaví

Graf č. 2. Pohlaví respondentů (údaje uvedeny v relativních četnostech,  $n_i=113$ ,  $f_i=100\%$ )

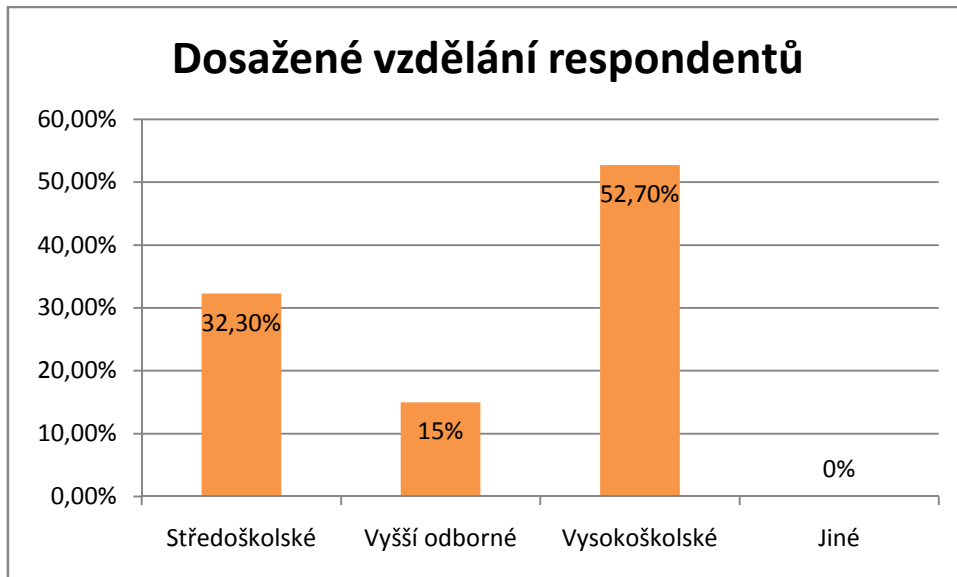


**zdroj: vlastní výzkum**

Druhá otázka se týká pohlaví učitelů. S největším procentuálním počtem (99,2 %) odpověděly ženy. Z celkového počtu 133 respondentů, odpověděl 1 muž.

Otázka č. 3: Vaše dosažené vzdělání

Graf č. 3. Dosažené vzdělání respondentů (údaje uvedeny v relativních četnostech,  $n_i=113$ ,  $f_i=100\%$ )

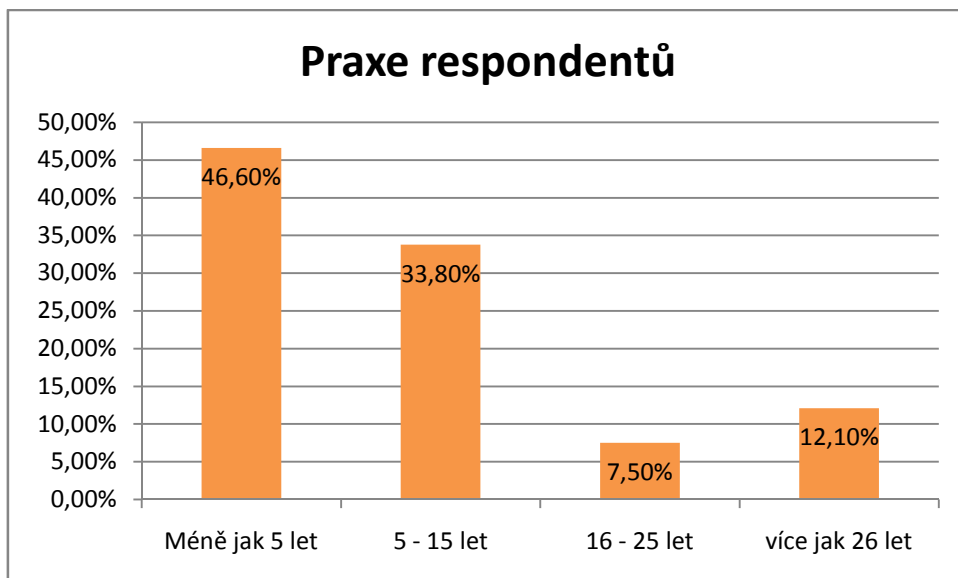


**zdroj: vlastní výzkum**

Z grafu č. 3 můžeme vyčíst, že téměř 53 % respondentů jsou vysokoškolsky vzdělání. S nižším procentuálním počtem (32,3 %) odpověděli dotázaní, že mají vystudované střední odborné školy. Nejméně učitelů odpovědělo v dotazníkovém šetření, že mají vystudované vyšší odborné školy s počtem 15 %. Možnost jiné nevyužil žádný dotázaný.

Otázka č. 4: Délka praxe v mateřské škole

Graf č. 4. Délka praxe učitelů v mateřské škole (údaje uvedeny v relativních četnostech,  $n_i=113$ ,  $f_i=100\%$ )



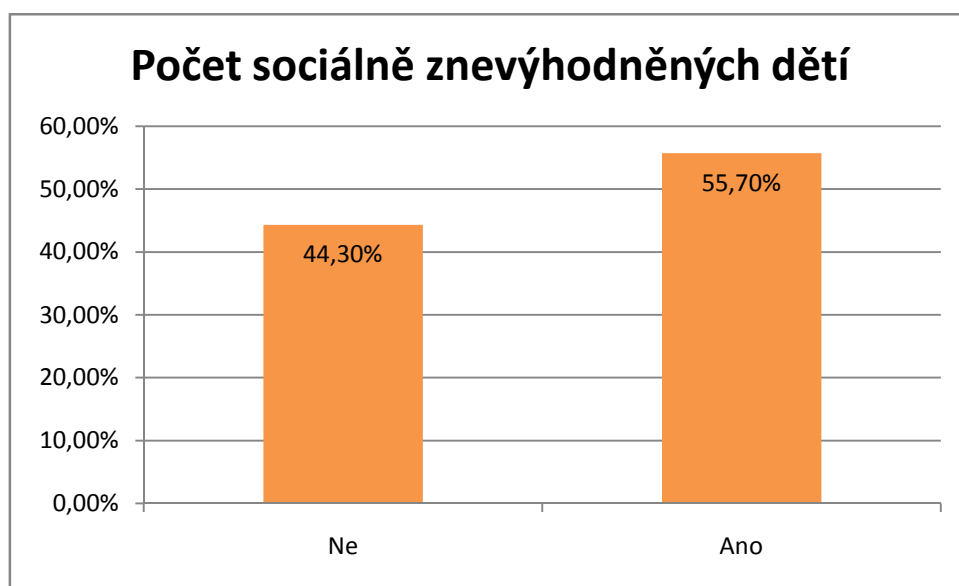
**zdroj: vlastní výzkum**

Otázka č. 4 byla uzavřená. Respondenti měli na výběr ze čtyř otázek (méně jak 5 let, 5–15 let, 16–25 let a více jak 26 let). Graf se zaměřuje na praxi učitelů a učitelek mateřských škol. Z grafu je patrné, že více jak 46 % respondentů má pouze méně jak 5 let praxe. Dále 34% dotázaných má praxi 5–15 let. S více jak 26letou praxí odpovědělo 16 respondentů s 12%. Poslední možností této otázky bylo 16–25 let praxe, kterou označilo 10 osob, tedy 7,5 %.



Otázka č. 5: Vyskytuje se ve vaší třídě dítě/děti ze sociálně znevýhodněného prostředí? (Sociálně znevýhodněné prostředí: Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání definuje sociální znevýhodnění: a) *Rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova nebo c) postavení azylanta účastníka řízení oddělení azylu na území České republiky podle zvláštního předpisu.*)

Graf č. 5. Počet sociálně znevýhodněných dětí v mateřské škole (údaje uvedeny v relativních četnostech,  $n_i=74$ ,  $f_i=100\%$ )

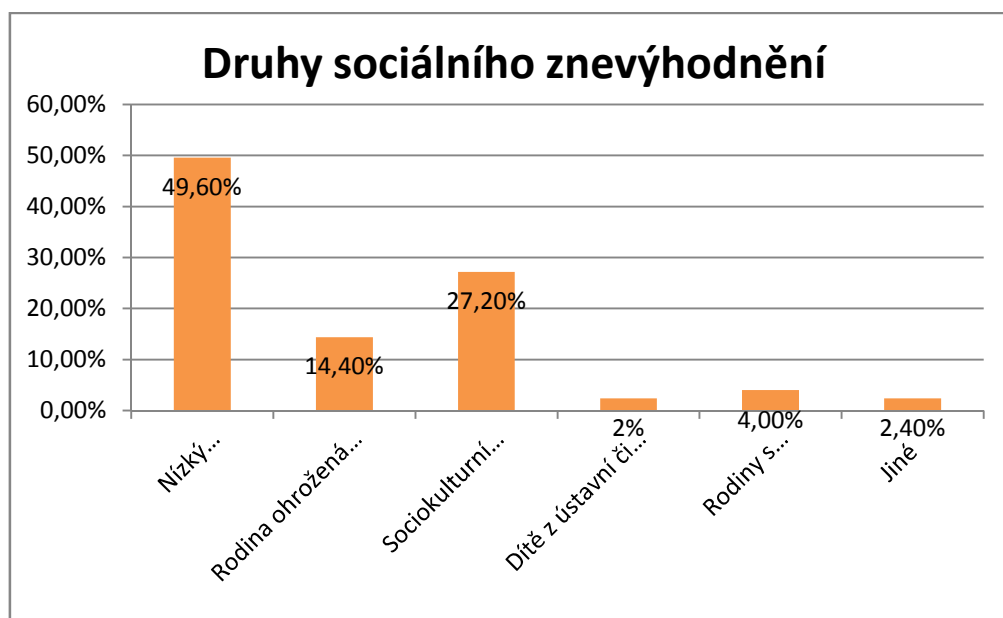


**zdroj: vlastní výzkum**

Pátá otázka se zabývala počtem sociálně znevýhodněných dětí ve třídě. Byla otázkou uzavřenou a nabízela ze dvou možností (ano, ne). Z grafu je patrné, že více jak polovina dotázaných (74) odpověděla ano, s procentuálním počtem 56%. Nejvíce respondenti v dotazníku odpovídali, že mají ve třídě přibližně 1–8 dětí. Průměrně na počet dotázaných vychází 4 sociálně znevýhodněné děti na třídu. S počtem 44% zvolilo možnost ne, tedy 59 respondentů.

Otázka č. 6: Pokud jste odpověděli ano, do jaké kategorie sociálního znevýhodnění si myslíte, že dítě/děti spadají? Lze zaškrtnout více odpovědí.

Graf č. 6. Kategorie sociálního znevýhodnění u dětí v mateřské škole (údaje uvedeny v relativních četnostech,  $n_i=125$ ,  $f_i=100\%$ )



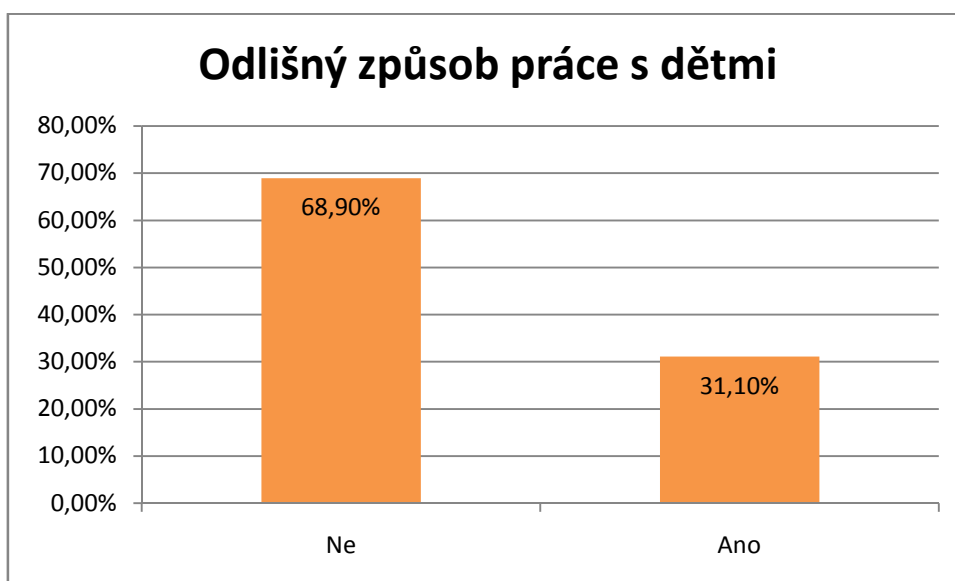
**zdroj: vlastní výzkum**

Otázka č. 6 byla zaměřena na kategorii sociálního znevýhodnění. Respondenti měli možnost zaškrtnout více odpovědí. Bylo zde zaznamenáno celkem 125 odpovědí. V tabulce pod grafem jsou vypsána jednotlivá sociální znevýhodnění s odpovídajícím počtem odpovědí. Z grafu je patrné, že se nejvíce respondenti (49,6%) setkávají u dětí s nízkým socioekonomickým statusem rodiny. Na možnost „sociokulturní odlišnost rodiny“ odpovědělo celkem 27,2 % dotázaných. Odpověď „rodina ohrožená sociálně patologickými jevy“ zvolilo přibližně 14 % respondentů. Pouze 4% učitelů se domnívá, že v jejich třídě se vyskytují děti se statusem „postavení azylanta“. Téměř stejným procentuálním počtem 2-2,4 % vychází na položku „dítě z ústavní či ochranné výchovy“ a „jiné“. U volby „jiné“, měli respondenti možnost vpsat taková sociální znevýhodnění, které nenabízí otázka. Dotázaní odpovídali na otázku, že dítě vychovávají rodiče, kteří jsou hluchoněmí nebo vychovává pouze prababička či matka samoživitelka.

Sociální znevýhodnění	Počet odpovědí
Nízký socioekonomický status rodiny	62
Rodina ohrožená sociálně patologickými jevy	18
Sociokulturní odlišnost rodiny	34
Dítě z ústavní či ochranné výchovy	3
Rodiny s postavením azylanta	5
Jiné	3

Otázka č. 7: Pracujete odlišným způsobem se sociálně znevýhodněným dítětem/děťmi než s ostatními dětmi?

Graf č. 7. Odlišná práce se sociálně znevýhodněnými dětmi (údaje uvedeny v relativních četnostech,  $n_i=74$ ,  $f_i=100\%$ )



**zdroj: vlastní výzkum**

Graf č. 7 se zabývá otázkou, zda učitelé pracují odlišným způsobem se sociálně znevýhodněnými dětmi než s normálními. Respondenti měli na výběr z otázek „ano“ a „ne“ s tím, že otázka „ano“ nabízela otevřenou odpověď. Z grafu je patrné, že více jak 68%

respondentů zodpovědělo „ne“, tedy 51 ze 74 dotázaných. Přibližně 31 % učitelů se snaží odlišně pracovat se sociálně znevýhodněnými dětmi.

Nejvíce učitelů se snaží s dětmi pracovat individuálně, zařazují jednodušší didakticky zaměřené úkoly s důrazem na názorné a praktické vysvětlení. Kládou důraz na citlivý přístup, který má zajistit větší sebevědomí dítěte, co nejvíce dítě motivovat a chválit za každý maličký pokrok. Část učitelů se shodla, že více zařazují logopedické chvílky, které přispívají k prevenci řečových vad. Zároveň se snaží spolupráci s rodinou a zařazovat plány pedagogické podpory.

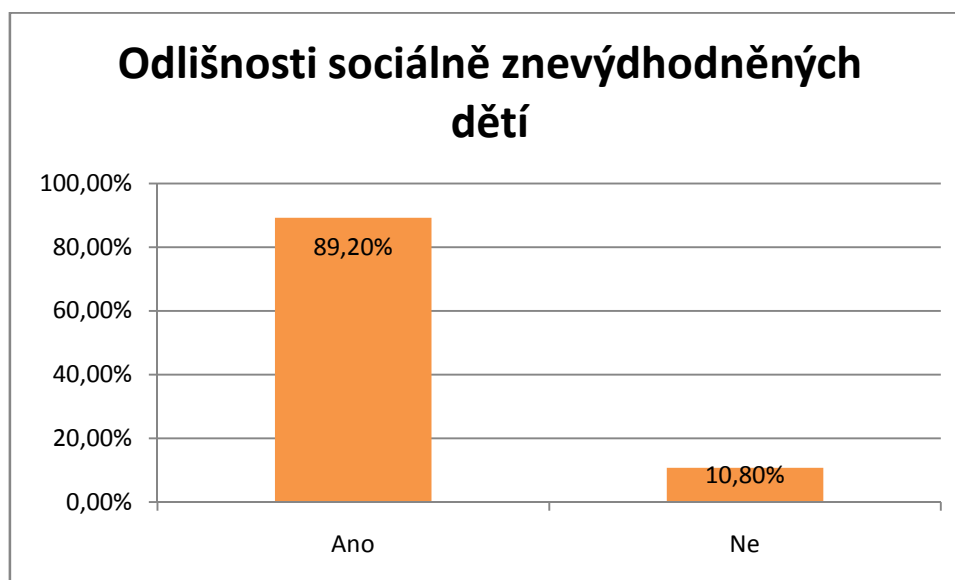
Učitel 1: *„Více se mu věnujeme v oblasti řeči, zapojení do her i mezi děti, větší tolerantnost k odlišným reakcím.“*

Učitel 2: *„Pracuji jednodušší metodou, více vysvětluji a snižuji nároky o 1–2 roky.“*

Učitel 3: *„Hodně individuální péče, větší pomoc při začlenění do kolektivu, chvála i za malinkaté pokroky.“*(zdroj vlastní, dotazník)

Otázka č. 8: Vnímáte u sociálně znevýhodněného dítěte/děti určitá specifika? Např. v komunikaci, vnímání, emotivitě, pozornosti aj.

Graf č. 8. Specifika sociálně znevýhodněných dětí (údaje uvedeny v relativních četnostech,  $n_i=74$ ,  $f_i=100\%$ )



**zdroj: vlastní výzkum**

U grafu č. 8 můžeme vidět, že více jak 89 % respondentů odpovědělo „ano“, to znamená 66 dotázaných. S počtem 11% učitelů se domnívají, že u sociálně znevýhodněných dětí nevidí žádné specifika.

Největší počet dotázaných vidí problém v komunikaci. Děti mají malou slovní zásobu a komunikační úroveň často bývá na nižší úrovni věku dítěte. Největší úskalí je u dětí, které pochází z rodin, jejichž občanství není české a mezi dětmi a učitelkami vzniká komunikační bariéra. Část učitelů se shoduje, že ve slovní zásobě se objevují vulgární slova a logopedické vady řeči.

U dětí se velmi vyskytují pomalejší reakce na podněty a kognitivně vzhledem k věku zaostávají. Některé děti neuznávají autoritu a jsou více agresivní k dětem. Při hře na jedné straně děti řeší konflikty násilím a na druhé straně děti jsou uzavřené a vyčleňují se z kolektivu.

Mnoho dětí nemá základní sebeobslužné návyky, základy hygieny a stolování, které jsou v běžných rodinách pravidlem. V rodině mají velmi málo podnětů k rozvoji dítěte, vzhledem k nízkému ekonomickému statusu rodiny (nedostatek hraček, knížek, chybí zážitky z výletů apod.).

Pozornost u dětí bývá nižší, nejsou schopné déle vydržet u činnosti, jsou nesoustředěné a lehce ovlivnitelné. Část respondentů se shoduje, že sociálně znevýhodněné děti si nepřiměřeným způsobem upoutávají pozornost učitele. Například vyrušují v komunitním kruhu, nepřiměřený smích, vulgární slova, pobíhají po třídě apod.

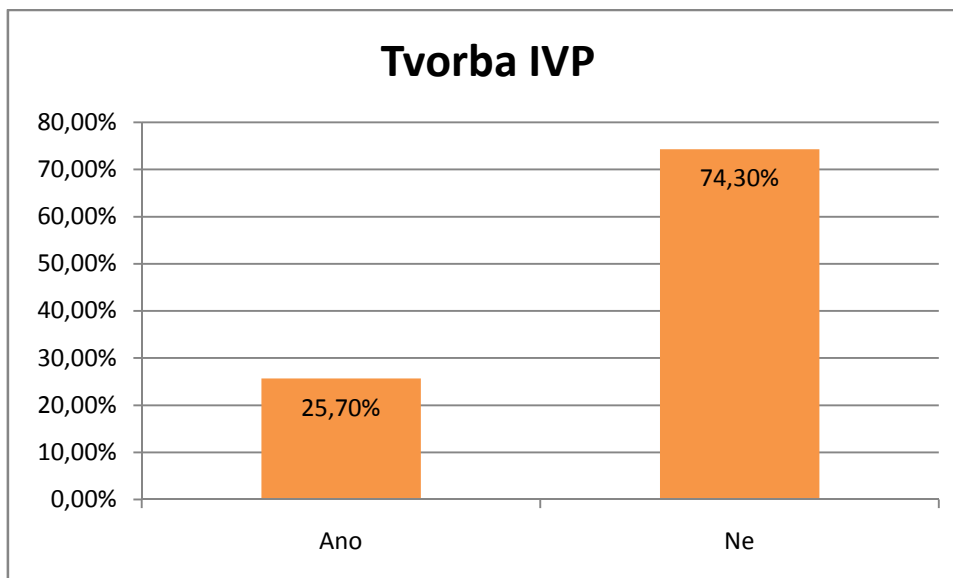
Učitel 1: *„Ano, má specifická slova ve slovní zásobě (vulgární) a užívá je. Slovní zásoba a způsob vyjadřování je celkově slabší oproti ostatním dětem. Je více temperamentní. Pokud má klid na úkol, dokáže se soustředit a splnit ho.“*

Učitel 2: *„Nedostatečná slovní zásoba, neosvojené základní společenské návyky, problémy v porozumění zadání.“*

Učitel 3: *„Ano – špatná výslovnost, malá slovní zásoba, nesoustředěnost, nepozornost, zaostalost v rozumové oblasti, špatné návyky hygienicko-společenské i při stolování. Tyto děti většinou mají OŠD.“ (zdroj vlastní, dotazník)*

Otázka č.9: Vytváříte pro sociálně znevýhodněné dítě Individuální vzdělávací plán?

Graf č. 9. Tvorba Individuálně vzdělávacího programu (údaje uvedeny v relativních četnostech,  $n_i=74$ ,  $f_i=100\%$ )

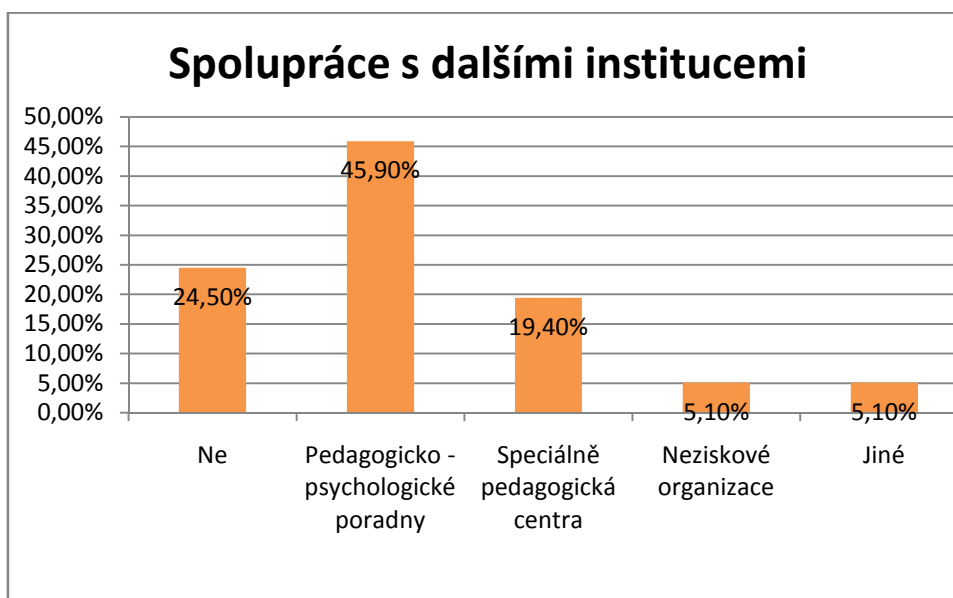


**zdroj: vlastní výzkum**

Otázky č. 9 se zabývá tvorbou Individuálně vzdělávacího plánu pro sociálně znevýhodněné děti. Otázky byly uzavřené s možností volby „ano“ a „ne“. Z grafu vyplývá, že téměř 75 % učitelů mateřských škol IVP netvoří, tedy 55 dotázaných. Pouze 25,7 % respondentů odpovědělo na otázku ano, kteří shledávají plán za důležitý.

Otázka č. 10: V rámci podpory, kterou nabízíte dítěti ze sociálně znevýhodněného prostředí, spolupracujete s dalšími institucemi? Lze zaškrtnout více odpovědí.

Graf č. 10. Spolupráce učitelů s dalšími institucemi (údaje uvedeny v relativních četnostech,  $n_i=98$ ,  $f_i=100\%$ )



**zdroj: vlastní výzkum**

Otázka č. 10 byla uzavřená s možností zaškrtnutí více odpovědí. V tabulce pod grafem jsou vypsány jednotlivé instituce s odpovídajícím počtem odpovědí. Bylo zaznamenáno celkem 98 odpovědí. Z odpovědí vyplývá, že téměř 46%, tedy 45 dotázaných, spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou. Méně respondentů (19%) odpovědělo na spolupráci se speciálně pedagogickými centry. Na menším počtu odpovědí se shodlo 5 % učitelů, že využívají služeb neziskové organizace, stejně tak jako u možnosti „jiné“. Vyjádřilo se pět učitelů s variantami (logopedická ambulance a OSPOD). Téměř 25 % neshledává pomoc dalších institucí za podstatné.

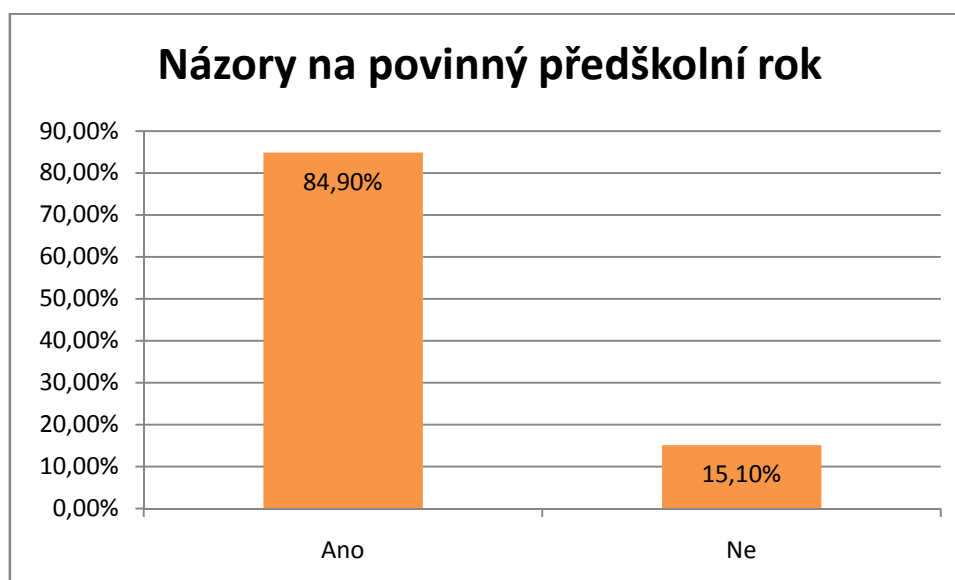
Spolupráce s dalšími institucemi	Počet odpovědí
Ne	24
Pedagogicko-psychologická poradna	45
Speciálně pedagogická centra	19



Neziskové organizace	5
Jiné	5

Otázka č. 11: Jaký máte názor na povinný předškolní rok docházky do MŠ? Myslíte si, že může pomoci dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí? Pokud ano, popište prosím, v čem?

Graf č. 11. Názory učitelů na povinný předškolní rok (údaje uvedeny v relativních četnostech,  $n_i=113$ ,  $f_i=100\%$ )



**zdroj: vlastní výzkum**

Otázka č. 11 se týká názorů učitelů mateřských škol na povinný předškolní rok. Z grafu můžeme vyčíst, že 15,1 % dotázaných, respektive 20 respondentů z celkového počtu 133 se domnívá, že povinný předškolní rok sociálně znevýhodněným dětem více v rozvoji neprospěje. Velká část učitelů (84,9 %), tedy 113, vidí předškolní rok jako pozitivum.

Část respondentů se domnívá, že dětem se sociálně znevýhodněného prostředí by povinný předškolní rok docházky do mateřské školy mohl prospět, zejména s adaptací mezi vrstevníky, přizpůsobit se naší kultuře, zvládat základní sebeobslužné a hygienické návyky. Mnohé děti se naučí pravidelnému režimu, učí se soustředit na práci a zvládat ji dokončit.

Dále získají vhodné vzorce chování, dojde k zlepšení komunikačních, manuálních a kognitivních dovedností. Děti si zvyknou na určité povinnosti, kolektiv, rituály, které souvisí se vstupem do základní školy.

Někteří učitelé vidí povinný předškolní rok velmi pozitivně. Je to určitý krok dopředu v předškolním vzdělávání. Jsou si vědomi, že mnoho občanů s tímto řešením nesouhlasí a nepřidávají váhu vzdělávání dětí v mateřské škole. Doufají, že tímto krokem získá vzdělávání větší prosperitu a lidé si uvědomí, že učitelky si pouze s dětmi nehrají, ale systematicky vzdělávají děti v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem.

Určitá část dotázaných si myslí, že docházka do předškolního vzdělávání je velkým přínosem pro sociálně znevýhodněné děti, jelikož je o jedince lépe postaráno než v rodině. Málomocný rodič se předškolákovi věnuje na úrovni grafomotoriky, předmatematických představ nebo sluchového či zrakového vnímání. Je zajisté, že rozvoj všech oblastí usnadní vstup do základní školy.

Mnozí respondenti se bojí, že s povinným předškolním rokem přibude mnohem více povinností a problémů, zejména více administrativy (psaní docházky, domáhání se omluvenek atd.). Učitele se domnívají, že mnoho otázek je s tímto vzděláváním nedořešené. Jakým způsobem se bude řešit, když dítě rodiče nebudou dávat do mateřské školy? Pokud si rodiny zařídí domácí vzdělávání, jakým způsobem bude probíhat přezkoušení?

Názory učitelů a učitelek, kteří s povinným předškolním rokem souhlasí:

Učitel 1: *„Začlenění do společnosti, kolektivu. Pochopení základních návyků, zvýšení hygieny, pochopení povinností, rozvoj schopností, logopéče.“*

Učitel 2: *„Začlenění do kolektivu, rozvinutí komunikace, kontaktu, režimu, díky kterému se děti lépe připraví na ZŠ. Poznání jiného a nového prostředí než svého znevýhodněného prostředí.“*

Učitel 3: *„Zajistí dítěti kontakt s vrstevníky, pomůže dítěti rozvíjet se tak, aby při vstupu do ZŠ bylo na úrovni dětí z podnětnějšího prostředí.“*

Učitel 4: „*Ano, dítě si zvykne na povinnost někam docházet a komunikovat s dětmi svého věku, také je to velmi důležité pro rodiče, kteří se v rámci docházky dítěte do MŠ učí pravidelnosti a zodpovědnosti, je to dobrá příprava na docházku školní.*“ (zdroj vlastní, dotazník)

Méně respondentů s povinným předškolním rokem nesouhlasí, domnívají se, že je naprosto dostačující povinná školní docházka. Za rok nejsou schopni děti ze sociálně znevýhodněných rodin vyrovnat se v rozdílech to, co naučí děti během tří let. Nehledě na to, že děti nebudou do mateřské školy docházet i přes tuto povinnost. Nikomu povinné vzdělávání nic nepřinese, pouze přibývající povinnosti. Někteří učitelé si myslí, pokud rodina nebude spolupracovat na zlepšení dovedností dítěte, ani povinný předškolní rok nevyrovná rozdíly sociálně znevýhodněných dětí.

Názory učitelů a učitelek, kteří s povinným předškolním rokem nesouhlasí:

Učitel 1: „*Myslím si, že nepomůže. Kdo bude chtít, lehce zákon obejde domácí péčí.*“

Učitel 2: „*Myslím si, že to bude vnímané jako povinnost. Nikomu to nepřinese nic druhého, akorát problémy. Ti rodiče, kteří do MŠ děti nedávají, je dávat nebudou. Pokud to budeme muset hlásit, tak z toho všichni budeme mít pouze nepříjemnosti. Podle mě to nikomu nepomůže.*“

Učitel 3: „*Myslím, že tak jak je to teď nastavené, tak to nebude fungovat. Ve skutečnosti děti nemusí do školky chodit, když rodič požádá o domácí vzdělávání. Lidi ze sociálně slabšího prostředí toho budou zneužívat.*“ (zdroj vlastní, dotazník)

## 5.6 Diskuse

Problematika sociálně znevýhodněných dětí a povinného předškolního roku jsou velmi aktuálními tématy nejen učitelů mateřských škol. Cílem povinného předškolního vzdělávání je vyrovnat nerovnoměrnosti vývoje dětí, eliminovat handicap, které si přinášejí z rodiny a usnadnit jim vstup do základní školy. Otázkou je do jaké míry se tyto vize podaří naplnit.

Hlavním důvodem proč jsem si toto téma vybrala je zjistit, jaké odlišnosti u sociálně znevýhodněných dětí učitelé mateřských škol vnímají, a zda povinný předškolní rok pomůže zlepšit vyhlídky dítěte. Předškolní rok přináší řadu pozitiv a negativ. Otázky, které mě napadají k této problematice. Jak učitelé vnímají povinnosti předškolního roku? Mají dostatek informací ke vzdělávání? Doženu sociálně znevýhodněné děti za rok vše potřebné, co si žádá vstup do 1. třídy? Se sociálně znevýhodněnými dětmi se pojí další otázky a právě proto jsem se rozhodla tímto tématem více zabývat.

Jak již bylo výše zmíněno, použila jsem pro výzkum kvantitativní výzkumné šetření prováděné metodou dotazování. Sestavila jsem si 11. základních otázek, které poté směřovaly cíleně učitelům a učitelkám mateřských škol. Na dotazník mi odpovědělo celkem 113 respondentů, z toho 74 dotázaných mají ve třídě sociálně znevýhodněné dítě. Dále jsem získávala od 74 učitelů další odpovědi na tuto problematiku. V rámci výzkumu se mi podařilo zjistit mnoho zajímavých názorů především k povinnému předškolnímu roku. Ač je to problematika aktuální, učitelé stále o povinném předškolním vzdělávání málo ví. Přináší sebou obavy, ale i určitý krok ke zlepšení systému předškolního vzdělávání.

Je zajímavé, že ze 113 dotázaných přibližně 85% s předškolním rokem souhlasí. Věří, že povinný předškolní rok bude prospěšný zejména pro sociálně znevýhodněné děti. Děti se lépe adaptují mezi vrstevníky, přizpůsobí se kultuře, naučí pravidelnému režimu, zdokonalí se v sebeobslužných a hygienických návycích. Povinné předškolní vzdělávání má pozitivní vliv na dítě, kde se učitelé mateřských škol a dokument MŠMT Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České Republiky za období 2015 – 2020 shodují v názoru, že: *„Předškolní vzdělávání má pro dítě mimořádný význam. Zlepší jeho vyhlídky a pomůže uspět v následném vzdělávacím procesu. Povinné vzdělávání v posledním ročníku předškolního*

*vzdělávání je důležité zejména pro osobnostní a sociální vývoj dětí, pro vyrovnání nerovnoměrností v jejich vývoji a usnadnění jejich vstupu do základního vzdělávání.“*

Zbýlých 15 % učitelů s názorem nesouhlasí. Domnívají se, že děti nejsou schopné se vyrovnat v rozdílech, co se děti naučí během tří let. Také se domnívají, že je dostačující povinná školní docházka a povinný předškolní rok nikomu nic nepřinese.

Já osobně tuto problematiku vnímám velmi pozitivně. Děti ze sociálně slabších rodin ne vždy navštěvují mateřskou školu. Místo, kde žijí je nepodnětné pro rovnoměrný vývoj. Mateřská škola je místem, kde mohou získat potenciál ke vzdělávání. Je důležité pomoci těmto dětem, ukázat jim příjemné, bezděčné prostředí, kde získají mnoho vědomostí, dovedností a návyků. Ztotožňuji se s názorem Jurovičové (2009), která uvádí, že: *„Sociálně znevýhodněné dítě vyrůstá v rodině, kde dochází k menšímu množství stimulujících podnětů a zároveň má na něj nepříznivý psychický vliv.“*

V otázce č. 8 jsem se učitelů tázala, zda vnímají u sociálně znevýhodněných dětí určité specifické odlišnosti. Téměř vždy se názory učitelů shodovaly. U dětí se vyskytují pomalejší reakce na podněty, vnímají hůře souvislosti a špatně se orientují v novém prostředí. Tyto tvrzení potvrzují odbornou literaturu. Bartoňová (2012, s. 254-255) charakterizuje vnímání u dětí se sociálním znevýhodněním následovně: *„Probíhá pomaleji, s velkým počtem zvláštností, nevyjímaje častější poškození zrakového a sluchového orgánu či snížení intelektu.“* Z mého působení jako učitelka mateřské školy se shodují s Bartoňovou (2012), že u sociálně znevýhodněných dětí je vnímání pomalejší, hůře vnímají souvislosti a často nedokážou vnímat obraz v celistvosti.

Nejčastějším problémem u sociálně znevýhodněných dětí je komunikace. Podle Zíkové (2011) je: *„Komunikace v sociálně vyloučených lokalitách mnohem konkrétnější, poukazuje na určité osoby, věci či dění z bezprostředně přítomného okolí.“* Průcha a Koťátková (2013) dodává, že *v sociálně slabším prostředí, dospělí na dítě téměř nemluví, nepokládají jim žádné otázky a raději je posadí před televizní obrazovku. Díky tomu se řeč stává jednoduchá, přesná a bez abstrakcí.“* Tyto věty potvrzují učitelé tím, že téměř vždy odpověděli, že děti se sociálním znevýhodněním mají malou slovní zásobu, jejich komunikační schopnosti jsou na nízké úrovni, ve které se vyskytují vulgární slova a logopedické vady.

Dále se učitelé v dotazníkovém šetření shodli, že mezi další specifika sociálně znevýhodněných dětí patří problematika pozornosti. Bartoňová (2012) cituje pozornost jako: „*U sociálně znevýhodněných se pozornost projevuje: špatnou soustředěností a krátkodobou pozorností, bývá rozptýlená na okolní situace, často nedokážou vyřešit úkol, protože se neumí soustředit a chybí jim motivace.*“ S tímto tvrzením se shodují téměř všichni učitelé, kteří popsali, že pozornost u dětí často bývá nižší, nejsou schopné déle vydržet u činnosti, jsou nesoustředěné a lehce ovlivnitelné.

V neposlední řadě jsem se chtěla, zmínit o tvorbě Individuálního programu pro sociálně znevýhodněné děti. 26% učitelů mateřských škol vytváří pro sociálně znevýhodněné děti Individuálně vzdělávací plán. Dalších 74 % učitelů plány nevytváří. Vše se samozřejmě odvíjí od spolupráce poradenských zařízení, učitelů a rodičů. Já osobně si myslím, že individuální přístup dětem by prospěl. Je zapotřebí volit takové metody, postupy, speciální pomůcky, které by pomohly zlepšit výsledky dítěte. Do jisté míry chápu, že komunikace se sociálně slabšími rodinami je často problémová a najít společnou cestu k dosažení cíle bývá obtížné, ale i tak si domnívám, že lze s rodiči najít společnou řeč, která pomůže zvýšit úspěšnost vývoje dítěte.

Než jsem začala psát praktickou část, myslela jsem si, že výsledky budou vypadat trochu jinak. Očekávala jsem, že názory na povinný předškolní rok budou spíše negativní než pozitivní. Jsem mile překvapena, že výsledky dopadly ve prospěch zavedení povinného předškolní roku. Já osobně povinný předškolní rok vítám kladně, jen se obávám, že nejsou učitelé a školský systém na tuto změnu zcela připraveni. Předškolní rok přinese řadu pozitivních změn nejen pro sociálně znevýhodněné děti, ale zda přinese pozitivní změny pro pedagogy, tím si nejsem jistá. Z praktického hlediska si moc nedokážu představit, jakým způsobem bude probíhat uvolňování dětí ze vzdělávání, omlouvání jejich neúčasti, přezkušování dětí s individuálním plánem apod. Ale i tak věřím, že učitelé plní energii a elánu, změnu v předškolním vzdělávání zdolají.

## ZÁVĚR

V bakalářské práci byla nastíněna problematika sociálně znevýhodněných dětí a povinného předškolního roku. Cílem mé práce bylo zjistit, jaké odlišnosti učitelé vnímají u sociálně znevýhodněných dětí, jakým způsobem s nimi pracují a zmapovat názory učitelů, zda zavedení povinného předškolního roku přinese pozitiva či negativa. Domnívám se, že touto prací byly ověřeny všechny mé výzkumné otázky.

Nyní se často hovoří o předškolním vzdělávání v mnoha směrech. Jak už jsem výše zmínila, povinný předškolní rok vnímám kladně, avšak z praktického hlediska vidím různá úskalí. Především povinnost posledního roku v mateřské škole přinese zlepšení vyhlídek zejména sociálně znevýhodněným dětem, které si přinášejí z domova často špatné návyky, dovednosti a schopnosti. Mateřská škola pomůže dítěti vyrovnat nerovnoměrnosti vývoje dítěte a pomoci je připravit na vstup do základní školy.

V neposlední řadě, kdybych měla shrnout výsledky celé práce, myslím si, že přináší základní informace k této problematice a může pomoci nejen učitelům při práci se sociálně znevýhodněnými dětmi. Praktická část obsahuje názory, zkušenosti a typy jakým způsobem pracují s dětmi jiní pedagogové.

Závěrem bych chtěla říci, že při psaní práce jsem získala mnoho cenných informací, které mohu využít v učitelské profesi.

# SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

## Literatura:

1. 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.
2. 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.
3. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
4. GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
5. JAKOUBKOVÁ, Věra, Hana NÁDVORNÍKOVÁ a Jana BURIÁNOVÁ (eds.). *Metodické listy pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe, c2000. Nahlízet - nacházet. ISBN 80-86307-03-4.
6. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.
7. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 2. vyd. Praha: Portál, 1999. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-320-X.
8. NĚMEC, Jiří a Věra VOJTOVÁ. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním: Education of socially disadvantaged pupils*. 1. vyd. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-191-1.
9. NĚMEC, Zbyněk. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, 2014. ISBN 978-80-903631-9-9.
10. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
11. PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 181 s. ISBN 978-80-262-0495-4.



12. SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 166 s. ISBN 978-807-3677-749.
13. SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.
14. UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.
15. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
16. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
17. VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005 b. ISBN 80-246-1074-4.
18. VÁGNEROVÁ, Marie a Jarmila KLÉGROVÁ. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1538-7.
19. ZÍKOVÁ, Tereza a kol. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. V Plzni: Západočeská univerzita, 2011. ISBN 978-80-261-0052-2.

#### **Zákony, vyhlášky a legislativní dokumenty:**

1. ŠKOLSKÝ ZÁKON 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání
2. SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. In: Praha: MŠMT, 2016. Dostupné také z: <http://www.nuv.cz/file/680/>
3. Vyhláška č. 72/ 2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školský poradenských zařízení
4. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České Republiky za období 2015 - 2020*. In: Praha: MŠMT, 2015. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>

## Elektronické zdroje:

1. Co je sociální vyloučení. *Agentura pro sociální začleňování*[online]. Praha: Agentura pro sociální začleňování © 2016, 2016 [cit. 2016-09-09]. Dostupné z: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/co-je-socialni-vylouceni>
2. Vymezení integrace a inkluze ve vzdělávacím procesu. *Osobnostní rozvoj pedagoga* [online]. Praha: TEACH TEAM s.r.o., 2016 [cit. 2016-11-03]. Dostupné z: <http://osobnostnirozvojpedagoga.cz/moduly/m1/5-1-1-vymezeni-integrace-a-inkluze-ve-vzdelavacim-procesu.html>
3. *Survio.com* [online]. Praha: © Copyright 2012 – 2017 [cit. 2017-03-13]. Dostupné z: <http://www.survio.com/cs/>
4. TOUŠEK, Ladislav. Sociální vyloučení a prostorová segregace. *Sociální vyloučení a prostorová segregace: Případová studie* [online]. CAAT, 2007,19 [cit. 2017-03-13]. Dostupné z: [http://www.antropologie.org/sites/default/files/publikace/downloads/143\\_143\\_ladislav\\_tousek\\_socialni\\_vylouceni\\_a\\_prostorova\\_segregace.pdf](http://www.antropologie.org/sites/default/files/publikace/downloads/143_143_ladislav_tousek_socialni_vylouceni_a_prostorova_segregace.pdf)
5. VÍŠEK, Petr a Ivan GABAL. Sociální vyloučení a prostorová segregace. *Strategie boje proti sociálnímu vyloučení: Pracovní studie pro formulaci a implementaci politiky začleňování obyvatel vyloučených lokalit do české společnosti a její sociální a ekonomické struktury* [online]. Praha, 2009, 63 [cit. 2017-03-13]. Dostupné z: <http://www.ncss.cz/files/integracni-strategie.pdf>

# PŘÍLOHOVÁ ČÁST

Příloha č. 1: Dotazník

Dobrý den,

obracím se na vás touto cestou se žádostí o spolupráci, která spočívá ve vyplnění dotazníku důležitého pro moji bakalářskou práci. Jsem studentkou 3. ročníku Pedagogické fakulty v Českých Budějovicích oboru sociální pedagogika. Moje práce se nazývá „Dítě ze sociálně znevýhodněného prostředí z pohledu učitele mateřské školy“.

Cílem má práce je zjistit jaké odlišnosti u dětí sociálně znevýhodněných učitelé vnímají, jaké formy a metody práce využívají a zda využívají podporu dalších institucí.

Výsledky šetření by měly posloužit učitelkám či učitelům v mateřských školách, kteří pracují se sociálně znevýhodněnými dětmi a osobami, které se touto problematikou zabývají.

Dotazník je anonymní. V případě jakýkoliv otázek se, prosím, obraťte na můj e-mail [barboramatousovska@seznam.cz](mailto:barboramatousovska@seznam.cz)

Velice děkuji za Vaši ochotu a čas

Barbora Matoušovská

1. Váš věk:
  - Méně jak 25 let
  - 25 -35 let
  - 36 - 50 let
  - 51 a více let
2. Vaše pohlaví:
  - Žena
  - Muž
3. Vaše dosažené vzdělání:
  - Středoškolské
  - Vyšší odborné
  - Vysokoškolské
  - Jiné:
4. Délka praxe v mateřské škole:
  - Méně jak 5 let
  - 5 – 15 let

- 16 – 25 let
  - Více jak 26 let
5. Vyskytuje se ve vaší třídě dítě/děti ze sociálně znevýhodněného prostředí? (Sociálně znevýhodněné prostředí: Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání definuje sociální znevýhodnění za: *a) Rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova nebo c) postavení azylanta účastníka řízení oddělení azylu na území České republiky podle zvláštního předpisu.*)
- Ne – Dále neodpovídejte na otázky 6. – 10.
  - Ano, kolik?
6. Pokud jste odpověděli ano, do jaké kategorie sociálního znevýhodnění si myslíte, že dítě/děti spadají? Lze zaškrtnout více odpovědí.
- Nízký socioekonomický status rodiny (např. rodina závislá na státní sociální podpoře)
  - Rodina ohrožená sociálně patologickými jevy (např. kriminalita, drogy, přestupky)
  - Sociokulturní odlišnost rodiny (např. Romové, Vietnamci)
  - Dítě z ústavní či ochranné výchovy
  - Rodiny s postavením azylanta
  - Jiné:
7. Pracujete odlišným způsobem se sociálně znevýhodněným dítětem/děťmi než s ostatními dětmi?
- Ne
  - Ano, jakým?
8. Vnímáte u sociálně znevýhodněného dítěte/děť určité specifika? Např. v komunikaci, vnímání, emotivitě, pozornosti aj.
- Otevřená odpověď:
9. Vytváříte pro sociálně znevýhodněné dítě/děti Individuální vzdělávací plán?
- Ano
  - Ne
10. V rámci podpory, kterou nabízíte dítěti/dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí, spolupracujete s dalšími institucemi??
- Ne
  - Ano:
    - Pedagogicko – psychologické poradny
    - Speciálně pedagogická centra
    - Neziskové organizace
    - Jiné:

11. Jaký máte názor na povinný předškolní rok docházky do MŠ? Myslíte si, že může pomoci dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí? Pokud ano, popište, prosím, v čem?

- Otevřená odpověď: