

**Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta**

Katedra křesťanské sociální práce

Bakalářská práce

2010

Jaroslava Stoklasová

**Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta**

Katedra křesťanské sociální práce

Charitativní a sociální práce

Jaroslava Stoklasová

**Metody práce s dětmi předškolního věku
ze sociokulturně znevýhodněného
prostředí na Olomoucku**
Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Hana Krylová, Ph. D.

2010

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 28.6. 2010

.....

Podpis autora práce

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí mé absolventské práce Mgr. Haně Krylové, Ph.D. za cenné rady, postřehy, připomínky a za podporu při vedení mé práce.

Dále bych chtěla poděkovat za spolupráci pracovnícím Školky Khamoro v Olomouci a pracovníci Jilora ve Šternberku, které mi věnovaly svůj čas.

Děkuji také svým rodičům a přátelům za podporu při tvorbě této práce a v průběhu studia a všem, kteří ke vzniku této práce nějakým způsobem přispěli.

OBSAH

Úvod	6
1 Sociokulturní znevýhodnění.....	8
1.1 Vymezení sociokulturního znevýhodnění a s ním souvisejících pojmů	8
1.2 Důsledky sociokulturní odlišnosti pro život ve společnosti.....	14
1.3 Postoje společnosti k sociokulturně odlišným lidem	15
1.4 Zastoupení národnostních menšin v České republice	17
2 Předškolní věk	19
2.1 Vymezení období předškolního věku.....	19
2.2 Základní charakteristika předškolního věku s ohledem na psychický vývoj dítěte.....	21
2.3 Potřeby dětí v předškolním věku.....	24
2.3.1 Biologické potřeby.....	25
2.3.2 Psychické potřeby	25
2.3.3 Sociální potřeby	27
2.3.4 Spirituální potřeby	28
2.4 Charakteristické činnosti dětí v předškolním věku	29
2.4.1 Hra	29
2.4.2 Výtvarné projevy	31
2.4.3 Vyprávění pohádek	32
3 Možnosti práce s dětmi předškolního věku ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.....	34
3.1 Cílová skupina „dětí předškolního věku ze sociokulturně znevýhodněného prostředí“	34
3.2 Oblast školství.....	36
3.2.1 Předškolní výchova a vzdělávání.....	36
3.2.2 Výchova a vzdělávání dětí předškolního věku ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.....	38
3.3 Oblast sociálních služeb se zaměřením na Olomoucko	39
3.3.1 Vymezení základních pojmů	40

3.3.2	Sociální služby poskytované dětem předškolního věku ze sociokulturně znevýhodněného prostředí na Olomoucku	41
4	Možnosti a způsoby práce s dětmi předškolního věku ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v sociálních službách na Olomoucku .	47
4.1	Charakteristika výzkumu a popis jeho realizace	47
4.1.1	Metodologický rámec realizovaného výzkumu	48
4.1.2	Metoda získávání dat	49
4.1.3	Metoda zpracování dat.....	50
4.1.4	Výzkumný vzorek.....	51
4.1.5	Popis realizace výzkumu	52
4.2	Interpretace výsledků výzkumu	52
4.2.1	Charakteristika přímé práce s dětmi předškolního věku ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.....	53
4.2.2	Práce s rodiči (příp. rodinou) dítěte v rámci práce s dítětem.....	61
4.2.3	Spolupráce s dalšími subjekty.....	63
4.3	Diskuse.....	65
4.4	Závěry výzkumu.....	66
	Souhrn práce	69
	Bibliografický seznam	71
	Seznam příloh.....	76

ÚVOD

Sociokulturní znevýhodnění vzniká, pokud jedinec žije v porovnání s životem ve většinové společnosti v prostředí sociálně a kulturně natolik odlišném, že mu to přináší určité znevýhodnění pro začlenění se do dané společnosti.

Sociokulturní znevýhodnění bývá dáváno do souvislosti s obdobím předškolního věku a málo podnětným prostředím pro optimální rozvoj dětí předškolního věku. Je to období všestranného rozvoje dítěte, který je z velké části ovlivněn sociokulturním prostředím, v němž dítě vyrůstá. Vliv tohoto prostředí se projeví ve všech oblastech jeho vývoje. Pokud je vývoj dítěte v důsledku působení sociokulturně znevýhodněného prostředí opožděn a nejsou v dostatečné míře naplňovány jeho potřeby, je třeba s dítětem pracovat, aby se zamezilo jeho znevýhodnění v životě ve společnosti. V předškolním věku je to vzhledem k velkým možnostem jeho rozvoje a blížící se povinné školní docházce obzvláště důležité.

V této práci si budu klást otázku, jaké jsou možnosti při práci s dětmi předškolního věku ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, aby bylo působení pro jejich vývoj nepříznivého prostředí minimalizováno, a konkrétně se zaměřuji na oblast sociálních služeb.

Toto téma jsem si vybrala na základě vlastní zkušenosti s prací s dětmi vyrůstajícími v sociokulturně znevýhodněném prostředí v rámci své odborné praxe na CARITAS VOŠ sociální v Olomouci ve Školce Khamoro v Olomouci a v Jiloru ve Šternberku. Problematikou sociokulturního znevýhodnění ve vztahu k předškolnímu věku jsem se zabývala již v mé absolventské práci na CARITAS VOŠ sociální s názvem *Vliv sociokulturně znevýhodněného prostředí na psychický vývoj dítěte v předškolním věku*, ve které jsem se soustředila na možnou souvislost sociokulturního znevýhodnění a psychického vývoje v období předškolního věku.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jaké jsou možnosti práce s dětmi předškolního věku vyrůstajícími v sociokulturně znevýhodněném prostředí a zaměřit se na specifika, postupy a metody při práci s těmito dětmi v rámci sociálních služeb.

Teoretické informace týkající se sociokulturního znevýhodnění, předškolního věku jsem vyvozovala na základě analýzy pramenů, literatury a internetových zdrojů.

Vzhledem k tomu, že přímo ke specifikům, postupům a způsobům práce s dětmi předškolního ze sociokulturně znevýhodněného prostředí nejsou v literatuře dostačující informace, rozhodla jsem se realizovat kvalitativní výzkum formou rozhovorů s pracovníky, kteří v rámci ambulantních sociálních služeb s těmito dětmi v okrese Olomouc každodenně pracují. Na základě výpovědí respondentek jsou nastíněna specifika práce s dětmi této cílové skupiny.

Tato práce je členěna do čtyř kapitol. V úvodní kapitole se budu věnovat problematice sociokulturního znevýhodnění. Nejdříve se pozastavím nad vymezením pojmů spjatých s touto problematikou a potom poukážu na souvislost sociokulturní odlišnosti a národnostních menšin a uvedu, jaké bývají postoje většinové společnosti k lidem sociokulturně odlišným. V druhé kapitole se budu zabývat charakteristikou období předškolního věku, potřebami těchto dětí a činnostmi, které jsou pro předškolní věk charakteristické. Potřeby dětí předškolního věku a jejich charakteristické činnosti uvádím z toho důvodu, že z nich práce s těmito dětmi vychází. V následující kapitole se budu soustředit na možnosti práce s dětmi předškolního věku vyrůstajícími v sociokulturně znevýhodněném prostředí. Zmíním oblast školství, ze které práce s těmito dětmi v sociální oblasti vychází a dále se vzhledem ke studiu oboru Charitativní a sociální práce budu věnovat oblasti sociálních služeb. Na závěr této kapitoly uvedu sociální služby určené této cílové skupině na Olomoucku. Na teoretické informace z předchozích kapitol navážu v kapitole závěrečné, kde se budu zabývat konkrétními možnostmi a způsoby práce s dětmi předškolního věku vyrůstajícími v sociokulturně znevýhodněném prostředí v rámci sociálních služeb na Olomoucku.

1 SOCIOKULTURNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ¹

V této kapitole se budu zabývat problematikou sociokulturního znevýhodnění. Přestože jsem se setkala s tím, že pojem „sociokulturní“ (a další pojmy z něho odvozené) se vyskytuje v oblasti sociální práce, pedagogiky, speciální pedagogiky, psychologie a sociologie, jeho vymezení jsem v oborových slovnících těchto společenských věd nenalezla. Proto jsem k definici tohoto pojmu využila obecný výkladový slovník cizích slov.

S tím souvisí terminologická nejednotnost, na kterou jsem při vymezování sociokulturního znevýhodnění narazila a skutečnost, že v současné době může být sociokulturní znevýhodnění chápáno dvěma způsoby.

Po vymezení sociokulturního znevýhodnění, jak ho budu chápat pro účely této práce, se krátce zmíním také o důsledcích, jaké sociokulturní odlišnost může mít pro život sociokulturně odlišných jedinců ve společnosti a o postojích většinové společnosti k nim. Na závěr nastíním situaci národnostních menšin v České republice, která s problematikou sociokulturního znevýhodnění úzce souvisí.

1.1 Vymezení sociokulturního znevýhodnění a s ním souvisejících pojmů

Dříve než se budu zabývat sociokulturním znevýhodněním jedince a prostředím, které ho takto znevýhodňuje, považuji za důležité vysvětlit termín „sociokulturní“, který je základem tohoto klíčového pojmu.

Termín "sociokulturní" je složen ze dvou částí: „socio“ a „kulturní“. Pojem "socio" je užíván ve smyslu *společnost, společenský, sociální*² a pojem "kulturní" znamená *týkající se kultury*.³

¹ Tato kapitola je převzatá z mé AP: J. Stoklasová, Vliv sociokulturně znevýhodněného prostředí na psychický vývoj dítěte v předškolním věku [práce obhájená na CARITAS-VOŠ sociální Olomouc v červnu 2010], s. 5-15.

² Socio. In Kolektiv autorů. *Nový akademický slovník cizích slov*, s. 736.

³ Kulturní. In Kolektiv autorů. *Nový akademický slovník cizích slov*, s. 459.

Pro přesnější pochopení tohoto termínu považuji za důležité ještě více vysvětlit pojem kultura. O. Matoušek definuje kulturu jako *způsob konání, cítění a myšlení, který je vlastní určitému lidskému společenství. Kultura je vše, co je získané a předávané, tj. opak vrozeného...*⁴

Se vznikem sociokulturního znevýhodnění souvisí pojem „sociokulturní prostředí“.

Sociokulturním prostředím se rozumí prostředí, do kterého je dítě začleněno v procesu socializace, tedy v procesu, kdy se jedinec stává členem určité společnosti a osvojuje si tak její kulturu.⁵

M. Vágnerová a L. Valentová ve své publikaci také hovoří o sociálně-kulturním prostředí (totožné s mnou používaným pojmem „sociokulturní prostředí“). Sociokulturní prostředí považují za velmi důležité pro vznik specificky lidských vlastností, které se realizují v sociální interakci (např. řeč, osvojování sociálních norem, autoregulace nebo citové vztahy), ale také ve vztahu k uspokojování všech základních lidských potřeb. Sociokulturní prostředí patří mezi socializační činitele, jedinec je ve svém psychickém vývoji ovlivněn jak obecnými sociokulturními vlivy dané společnosti, tak i specifickými sociokulturními vlivy malých i větších sociálních skupin.⁶ M. Vágnerová a L. Valentová tyto tři složky sociokulturního prostředí dále specifikují. Obecné sociokulturní vlivy platné v dané společnosti jsou tvořeny tradicemi, zvyky a obecně platnými normami chování předávávaného z generace na generaci. Platí obecně pro všechny členy a jejich nedodržování bývá nějakým způsobem trestáno. Větší sociální skupiny jsou zdrojem specifitějších norem sociálního chování, které mohou být typické jen pro určitou sociální skupinu nebo vrstvu (např. obyvatelé určité oblasti, minorita, skupina věřících...). Malé sociální skupiny charakterizují přímé a blízké vztahy jednotlivých členů, díky kterým se navzájem bezprostředně ovlivňují. Nejvýznamnější z nich je rodina, která jako první formuje psychický vývoj dítěte a má z tohoto pohledu nenahraditelnou roli.⁷

⁴ Kultura. In MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*, s. 99.

⁵ Srov. MIKUŠ, M. *Sociokulturně znevýhodněné prostředí* [online]. [citováno 2010-03-09]. Dostupné z: <http://www.epolis.cz/page.php?location=&menu=first&id=28&idNotion=23>.

⁶ Srov. VÁGNEROVÁ, M., VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*, s. 10.

⁷ Srov. tamtéž, s. 14.

Sociokulturní prostředí je proto také faktorem, který může negativně ovlivňovat psychický vývoj dítěte.⁸

Vzhledem k tomu, že sociokulturní znevýhodnění bývá často zasazováno do kontextu vzdělávání, uvádím ještě vymezení sociokulturního prostředí podle Pedagogického slovníku:

Prostředí života určité sociální skupiny, se specifickými charakteristikami její kultury (např. způsoby komunikace, trávení volného času, hodnotové orientace, ale i materiální charakteristiky...).

Jde o důležitou determinantu vzdělávacích procesů, zvl. v případě sociokulturního prostředí rodiny, v níž se rozvíjí dítě ještě před zahájením povinné škol. docházky. Ukazuje se, že vliv tohoto prostředí je natolik silný, že spoluurčuje budoucí vzdělávací dráhu jednotlivce a jeho profesní kariéru... Aby se nepříznivé důsledky sociokulturního prostředí některých rodin oslabily či odstranily, zavádějí se v zemích různé druhy kompenzačního vzdělávání, jako je např. v USA program Head Start, v ČR např. přípravné třídy.⁹

Jak jsem již zmínila v úvodu, **sociokulturní znevýhodnění může být chápáno dvěma způsoby**. První pojetí sociokulturního znevýhodnění je zakotveno v zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a druhý pohled nabízí M. Vágnerová, která v tomto smyslu používá termín sociokulturní handicap.

Vymezení sociokulturního znevýhodnění ve vztahu ke vzdělávání je v současné době zakotveno v § 16 odstavci 4 školského zákona, kde se objevuje pojem „sociální znevýhodnění“.

(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

⁸ Srov. MIKUŠ, M. *Sociokulturně znevýhodněné prostředí*. [online]. [citováno 2010-03-09]. Dostupné z: <http://www.epolis.cz/page.php?location=&menu=first&id=28&idNotion=23>.

⁹ Sociokulturní prostředí. In PRŮCHA, J., WATEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 220.

c) *postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.*¹⁰

V tomto vymezení „sociálního znevýhodnění“ se kromě hlediska sociálního vyskytuje i hledisko kulturní. Z uvedeného podle mého názoru vyplývá, že se jedná jak o znevýhodnění sociální, tak znevýhodnění zároveň sociální i kulturní, tj. sociokulturní.

M. Bartoňová a M. Vítková tento pojem z hlediska pedagogiky shrnuje a uvádí, že do okruhu žáků se sociálním znevýhodněním patří ti, kteří pocházejí z prostředí sociálně nebo kulturně a jazykově odlišného, které se liší od prostředí, v němž vyrůstají žáci pocházející z většinové společnosti. Tato autorka k nim řadí žáky z menšin žijících v České republice, žáky, kteří jsou dětmi migrantů a azylantů.¹¹

Druhou možností, jak chápat sociokulturní znevýhodnění, je pojetí M. Vágnerové, která jako jeho synonymum používá termín **sociokulturní handicap**.

*Sociokulturní handicap znamená odlišnost sociální příslušnosti a s tím souvisejících zkušeností, které jsou z pohledu majoritní společnosti nežádoucí nebo nedostatečné.*¹²

Tento pojem M. Vágnerová odvozuje od existence sociokulturní, příp. etnické či rasové odlišnosti lidí ve společnosti, která způsobuje, že lidé z většinové společnosti takto odlišnému jedinci nerozumí, neznají zvyklosti jeho kultury (chování, úprava zevnějšku) a proto je obtížné, aby si navzájem porozuměli. Sociokulturní znevýhodnění je vnímáno jako problém daný působením odlišných sociokulturních vlivů, tedy veškerých vlivů vnějšího prostředí působících v rámci socializace.¹³

Sociokulturní odlišnost se stává sociokulturním handicapem, pokud se míra, kterou se jedinec liší vůči většinové společnosti, stává nepřijatelnou, a proto mu přináší znevýhodnění. Sociokulturní znevýhodnění má v tomto ohledu negativní důsledky na začlenění do života ve společnosti – jedinec jím může být stigmatizován. Konkrétní hranice, za kterou je sociokulturní odlišnost chápána jako handicap, je určena aktuálním názorem (normami a hodnotami) dané společnosti.¹⁴

¹⁰ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, školský zákon, §16, odst. 4.

¹¹ Srov. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. Podmínky integrativního/inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními potřebami. In PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, s. 33.

¹² VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte předškolního věku*, s. 65.

¹³ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*, s. 650 – 651.

¹⁴ Srov. tamtéž.

Obě pojetí se v mnohém překrývají, ale také se trochu liší. Školský zákon stanovuje tři konkrétní skupiny, které spadají do kategorie sociokulturního znevýhodnění. M. Vágnerová sociokulturní znevýhodnění (resp. sociokulturní handicap) primárně definuje obecněji a vztahuje ho k odlišné sociokulturní příslušnosti jedince, z které toto znevýhodnění plyne. Jak jsem již zmínila, také uvádí, že tento pojem odvozuje od existence sociokulturní, ale i etnické i rasové odlišnosti. Z toho vyvozují, že do této skupiny počítá nejen azylanty¹⁵, ale i migranty¹⁶ a všeobecně etnické menšiny¹⁷ (především romskou menšinu, kterou v této souvislosti několikrát zmiňuje).

M. Bartoňová a M. Vítková uvádějí do souvislosti pojmy „nízká sociokulturní úroveň“, „znevýhodněné sociální prostředí“, „sociokulturní handicap“ a „méně podnětné rodinné prostředí“ a kladou je na stejnou úroveň. Vycházím tedy z toho, že tyto pojmy jsou spolu úzce provázané a navzájem se podmiňují.¹⁸

Průvodním jevem sociokulturního znevýhodnění bývá méně podnětné prostředí.¹⁹ Sociokulturní znevýhodnění také souvisí se sociálním vyloučením²⁰. S ním se také často pojí vznik sociálně patologických jevů. Děti vyrůstající v rodinách mohou být ohroženy sociálním vyloučením právě v důsledku sociokulturního nebo sociálního znevýhodnění, které se navzájem podmiňují.²¹

Je to podle mého názoru takový začarovaný kruh, kdy je obtížné určit, zda je daný jev u jedinců sociokulturně odlišných příčinou či důsledkem sociokulturního znevýhodnění.

¹⁵ *Cizinec, kterému bylo podle zákona o azylu uděleno právo azylu, a to po dobu platnosti rozhodnutí o udělení azylu. Azylant.* In MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*, s. 32.

¹⁶ *Člověk, který se přesouvá na jiné místo s úmyslem trvale nebo dlouhodobě se tam usadit. Migrant.* In MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*, s. 110.

¹⁷ *Skupina obyvatel státu, která se svými tradicemi, kulturními zvyklostmi, jazykem, případně i tělesnými znaky svých příslušníků liší od většinové společnosti tohoto státu. Etnická menšina/skupina.* In MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*, s. 63.

¹⁸ Srov. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Podmínky integrativního/inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními potřebami.* In PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, s. 33.

¹⁹ Srov. *Koncepce (projekt) včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání*, s. 4 [online]. [citováno 2010-03-11]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/PDF/INtextkonceptevcasnepece.pdf>.

²⁰ Charakteristickým znakem sociálního vyloučení je nedostatečná účast jedince, skupiny nebo společenství na životě společnosti. Srov. *Sociální vyloučení/vylučování.* In MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*, s. 217.

²¹ Srov. *Koncepce (projekt) včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání*, s. 1 [online]. [citováno 2010-03-11]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/PDF/INtextkonceptevcasnepece.pdf>.

Z toho tedy vyplývá, že pojetí sociokulturního znevýhodnění školského zákona se od pojetí M. Vágnerové liší jeho zahrnutím jedince s nařízenou ústavní výchovou a uloženou ochrannou výchovou.

Pro účely své práce budu sociokulturní znevýhodnění chápat ve výše zmíněném pojetí M. Vágnerové a mezi sociokulturně znevýhodněné osoby nebudu počítat jedince s nařízenou ústavní výchovou a uloženou ochrannou výchovou, které jsou podle mého názoru samostatnou kategorií.

Se sociokulturním znevýhodněním se pojí **sociokulturně znevýhodněné prostředí** (bývá také používán termín sociokulturně znevýhodňující prostředí). Jak vyplývá z formulace tohoto pojmu, jedná se o prostředí, které svým působením jedince v rámci společnosti znevýhodňuje.

Pojem sociokulturně znevýhodněné prostředí se objevuje především v pedagogice v souvislosti se vzděláváním. Ve školství je užíván pojem „dětí, žáci a studenti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí“, který se poprvé objevil v metodickém pokynu MŠMT ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele – asistenta učitele (č.j.: 25 484/2000-22).²²

V oblasti školství a vzdělávání je prostředím, které dítě sociokulturně znevýhodňuje, takové prostředí, které dítěti znesnadňuje zapojení se do hlavního vzdělávacího proudu.²³ Podle mého názoru lze toto tvrzení zobecnit a prostředím, které jedince sociokulturně znevýhodňuje, rozumět prostředí znesnadňující mu zapojení do života společnosti, ve které žije, a je zde patrná souvislost se sociálním vyloučením.

Při vymezení prostředí, které jedince sociokulturně znevýhodňuje, je třeba brát v úvahu jazyk užívaný v prostředí, v němž vyrůstá. Ke znevýhodnění přispívá skutečnost, kdy je v tomto prostředí užíván jiný jazyk než čeština nebo k jazykovému rozvoji dítěte není vytvořeno podnětné prostředí. Pro dítě je to pak limitující ve chvíli, kdy se má zapojit do kolektivu dětí většinové společnosti (zahájení plnění povinné školní docházky).²⁴

²² Srov. *Koncepce (projekt) včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání*, s. 1 [online]. [citováno 2010-03-11]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/PDF/INtextkoncepcevcasnepece.pdf>.

²³ Srov. tamtéž, s. 3.

²⁴ Srov. tamtéž, s. 4.

Podle výše zmíněného vymezení sociokulturně znevýhodněného prostředí budu ve své práci dále používat pojem „děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí“.

1.2 Důsledky sociokulturní odlišnosti pro život ve společnosti

Vzhledem k tomu, že životem v určité společnosti člověk získává specifické sociální zkušenosti, které mu zaručují orientaci v prostředí, a jedinec ví, co může v určité situaci očekávat a co se očekává od něho, odlišná sociokulturní zkušenost jedinci život v této společnosti ztěžuje, a to v několika oblastech. Dále uvádím problémové okruhy sociokulturní odlišnosti definované M. Vágnerovou v publikaci *Psychopatologie pro pomáhající profese*.²⁵

První oblastí je **oblast komunikace**. Komunikační problémy jsou považovány za jednu z největších adaptačních potíží sociokulturně odlišných jedinců. Pokud jedinec nemá dostatečné jazykové kompetence, není schopen dobře porozumět tomu, co mu ostatní sdělují a hůře se tedy orientuje v sociálních situacích. S tím je také spojeno jeho horší hodnocení z pohledu příslušníků většinové společnosti. K uspokojivé komunikaci přispívá znalost standardních komunikačních vzorců, tedy vhodných způsobů komunikace přiměřených určité sociální situaci (např. komunikační styl, způsob navázání rozhovoru, užívání tykání nebo vykání, důraz na přesnost sdělení, nebo postoj k času), které sociokulturně odlišný jedinec obvykle nezná nebo je nemá zvnitřněné. Jazyk je součástí sociální identity člověka, jsou jím vyjádřeny typické postoje, způsoby uvažování a řešení problémů. Proto je důležité, aby si tyto menšinové skupiny mohly svůj jazyk uchovat. Sociokulturně podmíněná je i neverbální komunikace. Není proto výjimkou, že určitý projev (např. užívání gest nebo vzdálenost komunikačních partnerů při komunikaci) má pro příslušníka majoritní společnosti jiný význam než který mu přikládá sociokulturně odlišný jedinec. Rozdíly v neverbální komunikaci nemusí být příliš nápadné, což ale neznamená, že pro vzájemné porozumění nejsou podstatné.²⁶

Sociokulturní podmíněnost v **oblasti hodnot a norem chování** je často příčinou nedorozumění a z nich vyplývajících problémů. Pro jedince ze sociokulturně odlišného

²⁵ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*, s. 653.

²⁶ Srov. tamtéž, s. 654-656.

prostředí může být rozpor mezi jeho tradicí a normami většinové společnosti těžko řešitelný.²⁷

Souvislost s určitým sociokulturním prostředím má také **životní styl**. Zvyklosti lidí se v závislosti na životu v různém sociokulturním prostředí liší. Může se jednat např. o způsob trávení volného času, slavení svátků, vztah ke vzdělání, různou míru pohostinnosti. Některé zvyklosti sociokulturně odlišných lidí mohou být majoritní společností vnímány negativně (platí to ale i naopak), proto i v této oblasti může docházet ke vzájemným nedorozuměním.²⁸

Poslední oblastí je **odlišnost sociálních rolí** vznikající ze sociokulturní odlišnosti. V závislosti na konkrétním sociokulturním prostředí se liší obsah rolí a jejich vzájemných vztahů (např. hierarchizace rolí v rodině). Tato rozdílnost bývá zřejmá a může sociokulturně odlišné jedince od většinové společnosti izolovat.²⁹

Většina lidí pocházejících ze sociokulturně znevýhodněného prostředí se postupně naučí jazyk a osvojí si normy chování většinové společnosti. Je od nich vyžadována integrace, která je z jejich strany ale limitovaná - nemohou se úplně vzdát své identity.³⁰

1.3 Postoje společnosti k sociokulturně odlišným lidem

Postoje společnosti k lidem, kteří se od většinové společnosti odlišují v oblasti sociální a kulturní, bývají ovlivněny nedostatečnou informovaností a omezenými nebo nepříznivými zkušenostmi. Podle M. Vágnerové nedostatečná informovanost vždy vede k tomu, že při hodnocení a přístupu k sociokulturně odlišným lidem převažuje emocionální složka nad složkou racionální. Ve společnosti jsou zafixovány určité obecné zkušenosti (předsudky) vztahující se k jednotlivým minoritám a v závislosti na těchto zkušenostech se vztahy členů společnosti k jednotlivým menšinám liší. Součástí takového hodnocení jsou postojové stereotypy, u kterých se předpokládá, že jedinec má nežádoucí osobnostní charakteristiky dané příslušností k určité skupině. Charakteristickým znakem postojových stereotypů je tendence ke generalizaci (zevšeobecňování), tedy sklon hodnotit všechny

²⁷ Srov. tamtéž, s. 656.

²⁸ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*, s. 658.

²⁹ Srov. tamtéž.

³⁰ Srov. tamtéž, s. 659.

příslušníky dané skupiny stejným způsobem, aniž by byla brána v potaz jejich individualita a s ní spojené odlišnosti každého jedince, které samozřejmě v rámci této skupiny existují. Postojové stereotypy jsou patrné přístupu české společnosti k Romům, který je, důsledkem špatné zkušenosti nebo neochotou tolerovat tuto skupinu s odlišnými hodnotami a jiným životním stylem, převážně odmítavý.³¹

V jiné publikaci M. Vágnerová uvádí, že příslušníci většinové společnosti očekávají, že obecně platná pravidla by měli respektovat všichni, kteří do této společnosti chtějí patřit. Z tohoto důvodu je patrné, že většinová společnost předpokládá, že se sociokulturně odlišní jedinci přizpůsobí jejím obecně platným pravidlům a zvyklostem a obecně není příliš brán ohled na příslušnost sociokulturně odlišných jedinců k jejich sociální skupině a kultuře.³²

Podle M. Vágnerové je negativní postoj občanů české národnosti k jiným národnostním skupinám a přistěhovalcům relativně silný. Tento fakt je zdůvodňován především dlouhodobou izolací české společnosti a s ní spojené omezení kontaktu s lidmi z jiných kultur.³³

J. Šanderová v této souvislosti hovoří o sociokulturních nerovnostech ve společnosti, které vznikají kvůli generalizovanému hodnocení určité sociální skupiny a jsou ukotveny v kultuře dané společnosti. V jejich důsledku si všichni lidé ve společnosti nejsou rovni (jednou ze skupin, které se tato nerovnost týká, jsou etnické menšiny).³⁴

T. Šišková uvádí, že sociologické výzkumy veřejného mínění obyvatel většinové společnosti České republiky v devadesátých letech 20. století vykazovaly vysoké negativní postoje vůči jiným národnostem či etnickým skupinám (v porovnání s ostatními zeměmi). Díky větší otevřenosti vůči občanům jiných zemí a počínajícímu trendu pracovní migrace a s ním spojené zkušenosti s lidmi jiné národnosti se tato situace podle T. Šiškové zlepšuje, stanovisko většinové společnosti však stále bývá kritické. Tyto postoje, jak jsem již zmiňovala, obvykle pramení z nedostatku objektivních informací a z generalizace

³¹ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*, s. 652.

³² Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémových dětí a mládeže*, s. 107.

³³ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*, s. 652.

³⁴ Srov. ŠANDEROVÁ, J. *Sociální nerovnosti v teorii a výzkumu*, s. 3 [online]. [citováno 2010-03-29]. Dostupné z: <http://sociologie1.wz.cz/download/SONE/studijni%20text.doc>.

dostupných informací. Proto je úkolem příslušníků většinové společnosti učit se přijímat jedince, kteří se od „české normy“ v různé míře a v různých oblastech odlišují.³⁵

1.4 Zastoupení národnostních menšin v České republice

Vzhledem k tomu, že M. Vágnerová při vymezení sociokulturního znevýhodnění vychází z jeho propojení s etnickou a rasovou odlišností, které jsou také úzce spojeny s kulturou a vědomím příslušnosti k určité sociální skupině, nejdříve bych tyto dva pojmy stručně definovala.

Autoři M. Jirásková, M. Pospíšil a A. Sulitka uvádějí, že *národnostní menšiny se vyznačují tím, že disponují silným národním vědomím, které se opírá o historické, jazykové a kulturní tradice mateřského národa.*³⁶ Dále uvádějí, že v rámci svých postojů se pohybují mezi identifikací se státem, ve kterém žijí, a současně odstupem od majoritního společenství tohoto státu.³⁷ Rasu H. Frištenská vymezuje jako *souhrn společných dědičných rysů, jimiž se vyznačuje jistá skupina daného druhu lidí.*³⁸

Nyní se budu krátce zabývat národnostním složením českého obyvatelstva. Podle údajů Českého statistického úřadu z posledního sčítání lidu v roce 2001³⁹ se 90,4% obyvatel České republiky hlásí k české národnosti. Druhou nejpočetnější národností⁴⁰ je národnost slovenská, ke které se přihlásilo 1,9% obyvatel. 0,5% obyvatel se v rámci tohoto sčítání lidu zařadilo k polské národnosti. K následujícím národnostem se přihlásilo méně než 0,5% obyvatel (uvádím je vzestupně podle počtu hlasů): německá, ukrajinská,

³⁵ Srov. ŠÍŠKOVÁ, T. Rasismus, xenofobie a intolerance z hlediska práva, sociologie a antropologie. In ŠÍŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*, s. 9.

³⁶ JIRASOVÁ, M., POSPÍŠIL, M., SULITKA, A. Národnostní menšiny v České republice. In *Výchova k toleranci a proti rasismu*, s. 90.

³⁷ Srov. tamtéž.

³⁸ FRIŠTENSKÁ, H. Pojmy xenofobie, rasismus, rasové násilí a rasová diskriminace. In ŠÍŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*, s. 13.

³⁹ Číselné údaje pro zjednodušení zaokrouhluji na jedno desetinné číslo.

⁴⁰ Neberu v úvahu národnost moravskou a slezskou, ke které se přihlásily téměř 4% obyvatel, ale za národnostní menšiny považovány nejsou. Nezhledňuji také přihlášení občana ke dvojí národnosti.

vietnamská, maďarská, ruská, romská, bulharská, řecká, chorvatská, srbská, albánská, rumunská a rusínská.⁴¹

Oproti minulému sčítání lidu, které proběhlo v roce 1991 je patrné snižování počtu obyvatel hlásících se k tradičním národnostním menšinám v České republice (národnost slovenská, polská, německá a maďarská) a zvyšování podílu příslušnosti k jiným národnostem (národnost vietnamská, ukrajinská a ruská).⁴²

M. Jirásková, M. Pospíšil a A. Sulitka uvádějí, že podle zástupců národnostních menšin jsou počty jejich příslušníků podhodnoceny. To vypovídá o tom, že i když výsledky sčítání lidu představují oficiální zdroj informací o demografickém složení obyvatelstva, jsou pouze významným orientačním ukazatelem.⁴³

Zvláště patné je to u romské národnosti. Přestože se k ní při sčítání lidu přihlásilo pouze 11746 osob, podle kvalifikovaných odhadů je počet příslušníků romské komunity v České republice mnohonásobně vyšší (až 250000 osob).⁴⁴

⁴¹ Srov. *Základní charakteristiky národnostního složení obyvatel České republiky v roce 2001 a jejich změny za posledních 10 let*, s. 1 [online]. [citováno 2010-03-20]. Dostupné z: [http://www.czso.cz/csu/2003edicniplan.nsf/t/C2002DD869/\\$File/Kapitola2.pdf](http://www.czso.cz/csu/2003edicniplan.nsf/t/C2002DD869/$File/Kapitola2.pdf).

⁴² Srov. tamtéž, s. 2.

⁴³ Srov. JIRASOVÁ, M., POSPÍŠIL, M., SULITKA, A. Národnostní menšiny v České republice. In *Výchova k toleranci a proti rasismu*, s. 96.

⁴⁴ Srov. tamtéž, s. 109.

2 PŘEDŠKOLNÍ VĚK

Pod pojmem předškolní věk si většina lidí jistě představí období od tří let věku dítěte do jeho nástupu do první třídy. Předškolní věk však může být chápán dvěma způsoby, proto se v úvodu této kapitoly budu zabývat vymezením období předškolního věku. Na to navážu základními charakteristikami dětí v tomto věku v souvislosti s jejich psychickým vývojem. Dále se zaměřím na potřeby dětí v tomto období života, a to z toho důvodu, že naplnění těchto potřeb je základním předpokladem jejich všestranného rozvoje. Na závěr uvedu charakteristické činnosti dětí v tomto věku.

Z těchto informací pak budu vycházet v následující kapitole v souvislosti s možnostmi práce s dětmi předškolního věku ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.

2.1 Vymezení období předškolního věku⁴⁵

V širokém smyslu slova je za předškolní věk považováno, jak tomu napovídá sám název, celé období od narození dítěte (někdy také včetně vývoje prenatálního) až do vstupu dítěte do školy.⁴⁶

Podle Z. Matějčka je termín „předškolní“ zavádějící a nepřesný, protože naznačuje, že se jedná o dobu před nástupem dítěte do školy. Z vnějšího hlediska na dnešní úrovni civilizace se to potom jeví tak, že období předškolního věku je především přípravou na budoucí nástup do školy a školní docházku. Vstup dítěte do školy je totiž v dnešní době považován za důležitý mezník nejen v životě dítěte, ale i v životě jeho rodiny, proto se nabízí, že předškolní věk bude jakousi přípravou na věk školní. Ve skutečnosti to tak ale není. Vývojové potřeby dítěte v období předškolního věku se vyvinuly daleko dříve, než se škola (v tomto případě mateřská a na ni navazující základní škola) stala přirozenou součástí našeho života a neodmyslitelně patří k tomuto i následujícím obdobím. K tomu, aby se dítě

⁴⁵ Tato podkapitola je převzatá z mé AP: J. Stoklasová, Vliv sociokulturně znevýhodněného prostředí na psychický vývoj dítěte v předškolním věku [práce obhájená na CARITAS-VOŠ sociální Olomouc v červnu 2010], s. 18-20.

⁴⁶ Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 87.

vyvíjelo zdravě a společností k užítku, je třeba, aby potřeby vztahující se k předškolnímu věku byly respektovány a uspokojeny.⁴⁷

Z hlediska vývojové psychologie je období předškolního věku velmi významnou vývojovou etapou v životě dítěte a se školou přímou spojitost nemá. Není to období přechodné, tedy období přípravy na další období, ale je to svébytná a samostatná vývojová etapa. To znamená, že má svoje vývojová specifika, která se vztahují k jedinci v období, ve kterém se nachází, ne k období následujícímu. Z. Matějček však uznává, že označení předškolní věk se už natolik vžilo u nás i ve světě, že nemá smysl pokoušet se o jeho terminologickou změnu.⁴⁸

S tím souhlasím, myslím si, že víc než o termín jako takový, jde o jeho obsah. Myslím si, že pokud si tím jsme vědomi, není třeba se touto terminologickou nepřesností dále zabývat.

Již zmíněné široké vymezení předškolního věku má podle J. Langmeiera a D. Krejčířové svůj význam při plánování sociálních a výchovných opatření pro děti před jejich povinnou školní docházkou, svádí však k tomu, aby se vývojové potřeby všech dětí v prvních šesti letech jejich života srovnávaly a aby se podstatné rozdíly mezi batolaty a dětmi od tří do šesti let nebraly v potaz nebo se alespoň redukovaly, což ale není správné. Není pochyb o tom, že batole a dítě od tří do šesti let se liší ve svých potřebách, schopnostech a dovednostech, proto je také nezbytné k nim vědomě odlišně přistupovat. Z tohoto důvodu je třeba tříleté období dítěte před vstupem do školy od předchozích vývojových období oddělovat. Častější a podle mého názoru také „správnější“ je chápání předškolního věku v **užším smyslu** slova jako období od tří do šesti let věku dítěte, tj. období, kdy je obvyklé, že dítě navštěvuje nebo bude navštěvovat mateřskou školu. Je třeba toto období nechávat jen z hlediska mateřské školy, protože ne všechny děti ji navštěvují a základem, na který mateřská škola navazuje, zůstává výchova v rodině.⁴⁹

Předškolní věk navazuje na období batolecího věku, které trvá od jednoho do tří let věku dítěte, a trvá do jeho přibližně šesti let. Konec této fáze je spíše než věkem určen

⁴⁷ Srov. MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*, s. 47.

⁴⁸ Srov. MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*, s. 138-139.

⁴⁹ Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 87.

nástupem dítěte do školy. Nemusí proto být u všech dětí stejný, ale v závislosti na jejich školní zralosti se může pohybovat v rozmezí jednoho, případně i více let.⁵⁰

Podle P. Říčana jsou horní hranicí předškolního věku šesté narozeniny, protože v tomto věku je průměrné i lehce podprůměrné dítě už pro školu zralé, přestože mu ještě do 1. září než nastoupí do první třídy, nějaký čas zbývá.⁵¹

Na konci předškolního období bývá zřetelné, že dítě tzv. vyrůstá z rámce rodiny - nachází nové vztahy odehrávající se mimo rodinné prostředí.⁵²

Vývojový předěl, kdy je dítě z hlediska vývoje připraveno navštěvovat mateřskou školu (bez ohledu na to, zda ji navštěvuje), vede k jeho rozvoji (což je důležitá poznámka) a je dolní hranicí předškolního věku. Děti v tomto věku už nepotřebují neustále být v blízkosti matky nebo jiné blízké osoby a samy vyhledávají společnost svých vrstevníků – k tomu jim mateřská škola dává příležitost. Učí se hrát si spolu. Pro dítě je to velká změna, překračuje nejen hranice svého domova, ale i, jak uvádí Z. Matějček, hranice svého primitivního lidství a vstupuje do vývojové etapy, kdy se bude rozvíjet jeho kulturní a civilizované lidství. To znamená, že se dítě v tomto věku učí navazovat kontakty a komunikovat se svými vrstevníky a dalšími lidmi kromě rodinných příslušníků a trávit s nimi určitý čas mimo domov.⁵³

Označením „předškolní věk“ budu v této práci, jak jsem již naznačila, rozumět věkové období od tří do šesti let věku dítěte, ve kterém dítě obvykle navštěvuje mateřskou školu.

2.2 Základní charakteristika předškolního věku s ohledem na psychický vývoj dítěte

V tomto období dítě dále vyspívá po všech stránkách – tělesně, pohybově, intelektově, citově a společensky. Je velice aktivní, většinu podnětů si opatří už samo

⁵⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*, s. 173.

⁵¹ Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem. Vývojová psychologie*, s. 119.

⁵² Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 89.

⁵³ Srov. MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*, s. 47-48.

vlastním úsilím, a to diferencovaně podle svého zájmu.⁵⁴ Takto období předškolního věku charakterizoval Z. Matějček.

K. Eileen Allen a Lyn R. Marotz popisují děti předškolního věku jako plné energie, zvědavosti a nadšení. Jsou neustále v pohybu a do všeho, co je zaujme, se pouštějí naplno. Během této doby se dále rozvíjejí motorické schopnosti. Ve všem, co děti v tomto věku dělají, se projevuje kreativita a fantazie, ať je to hraní, malování, nebo vyprávění. Výrazně se rozšiřuje slovní zásoba a rozvíjí se intelekt, takže se dítě může postupně přesněji vyjadřovat, dokáže lépe řešit problémy a plánovat dopředu. Předškolní děti jsou velmi pevně přesvědčeny o pravdivosti svých názorů. Zároveň si však také začínají uvědomovat potřeby ostatních a do určité míry získávají kontrolu nad svým chováním. Touží po vlastní nezávislosti, ale přitom se potřebují stále ujišťovat, že jim někdo dospělý pomůže, že je podpoří, utěší, nebo zachrání, pokud to bude třeba.⁵⁵

Na konci batolecího věku, tedy i na počátku tohoto vývojového období (a také než dítě nastoupí do mateřské školy), by mělo mít určité charakteristiky, které jsou pro něho typické a od batolecího období ho odlišují. Samozřejmě se předpokládá, že se dítě vyvíjí v dostatečně podnětném prostředí a jeho vývoj tedy neprobíhá patologicky.⁵⁶

Nyní bych se krátce zmínila o vývoji dítěte v jednotlivých oblastech.⁵⁷

V oblasti tělesného vývoje se u dětí předškolního věku objevují rozdíly mezi chlapci a dívkami. Zlepšuje se jejich pohyblivost, pohybují se s větší rychlostí, obratností a elegancí.⁵⁸ Významný pro toto období je také rozvoj manuální zručnosti, především jemné motoriky, který se projevuje především při hrách.⁵⁹

Oblast poznávacích procesů je charakteristická tím, že se dítě učí vnímat, že existuje více pohledů na danou věc. Jeho poznání je zaměřeno především na přítomnost skutečnost, na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí.⁶⁰ Co se týká vnímání, dítě

⁵⁴ MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*, s. 139.

⁵⁵ ALLEN, K., E., MAROTZ, L. R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*, s. 99.

⁵⁶ Srov. MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*, s. 135.

⁵⁷ Podrobněji se popisem jednotlivých oblastí psychického vývoje dítěte předškolního věku zabývám ve své AP: J. Stoklasová, Vliv sociokulturně znevýhodněného prostředí na psychický vývoj dítěte v předškolním věku [práce obhájená na CARITAS-VOŠ sociální Olomouc v červnu 2010], s. 20-43.

⁵⁸ Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem. Vývojová psychologie*, s. 120-121.

⁵⁹ Srov. VÁGNEROVÁ, M., VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*, s. 60.

⁶⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*, s. 174.

v tomto věku nedokáže správně odhadnout vzdálenost a časový úsek.⁶¹ Myšlení je charakteristické útržkovitostí, nekoordinovaností a nepropojeností, proto tyto děti ještě nedokážou uvažovat komplexně.⁶² Pro děti předškolního věku je také typická zvědavost a tendence všechno si zdůvodňovat.⁶³ V souvislosti s rozvojem myšlení se zdokonaluje také řeč, především výslovnost a schopnost dítěte mluvit ve větách.⁶⁴ Jeho řeč se rozvíjí především při komunikaci s dospělými, mluvit se učí nápodobou. Kromě gramatických pravidel si při komunikaci s dospělými také rozšiřuje slovní zásobu.⁶⁵ V období předškolního věku se u dětí projevují velmi silné fantazijní představy – mají tendenci všechno personifikovat. S fantazií jsou spojeny charakteristické činnosti dítěte – hra, vyprávění pohádek, výtvarné projevy⁶⁶

Pozornost dětí předškolního věku bývá ještě krátkodobá a neúmyslná, cílené zaměření pozornosti je pro ně zatím obtížné. Délka soustředění se s věkem zlepšuje. Spolu s pozorností se rozvíjí i **paměť**, která je také spíše krátkodobá bezděčná – dítě si zapamatuje to, co ho z nějakého důvodu zaujme.⁶⁷

V předškolním věku se dítě na základě kontaktu s lidmi ve své blízkosti **učí** osvojovat hygienické a kulturní návyky společnosti, ve které žije.⁶⁸

V **oblasti emočního vývoje** jsou děti předškolního věku charakteristické svou spontaneitou.⁶⁹ Dochází také k rozvoji emoční inteligence a tzv. vztahových emocí, kdy je dítě schopné porozumět svým emocím a projevit porozumění k prožitkům druhých.⁷⁰

Vůle bývá u dětí předškolního věku ještě slabá. Vědí, jak by se mělo chovat, ale nedokáže se v tom ovládnout a v rozhodnutí vytrvat.⁷¹

⁶¹ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*, s. 188-189.

⁶² Srov. tamtéž, s. 174.

⁶³ Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem. Vývojová psychologie*, s. 124-125.

⁶⁴ Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 88.

⁶⁵ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*, s. 195.

⁶⁶ Srov. MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*, s. 153-154.

⁶⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, M., VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*, s. 62.

⁶⁸ Srov. MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*, s. 149.

⁶⁹ Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 97.

⁷⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*, s. 198-199.

⁷¹ Srov. VÁGNEROVÁ, M., VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*, s. 66.

Děti v tomto věku už není tolik vázány na své rodiče a jeho **socializace** tedy probíhá i mimo rámec rodiny. Vliv na něho mají také jeho vrstevníci a mateřská škola.⁷² V kolektivu svých vrstevníků si osvojují sociální role.⁷³

Rozvíjí se také **osobnost dítěte**, především jeho sebepojetí. Dítě si uvědomuje sebe sama v rovině viditelných znaků své osobnosti a svoji pozici v prostředí, ve kterém vyrůstá.⁷⁴

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že předškolní věk je obdobím intenzivního a všestranného rozvoje dítěte. Odpověď na otázku, zda dochází k optimální vývoji dítěte, záleží na sociokulturním prostředí, v němž vyrůstá. Pokud je toto prostředí sociokulturně znevýhodněné, může jím být psychický vývoj dítěte negativně ovlivněn.⁷⁵ Souvislostí sociokulturně znevýhodněného prostředí psychického vývoje dětí v období předškolního věku jsem se více zabývala ve své absolventské práci na CARITAS VOŠ sociální s názvem Vliv sociokulturně znevýhodněného prostředí na psychický vývoj dítěte v předškolním věku.

2.3 Potřeby dětí v předškolním věku⁷⁶

Každý člověk má potřeby, které musí být v určité míře uspokojeny. V rámci celostního přístupu k člověku je každý jedinec chápán jako bio-psycho-socio-spirituální jednota, od čehož se odvíjí rozlišování potřeb na potřeby biologické (fyziologické), psychické, sociální a spirituální (duchovní).

Toto pojetí vychází z hierarchie potřeb, kterou uspořádal A. Maslow. Lidské potřeby rozdělil do pěti skupin, a to v pořadí, v jakém musí být dostatečně uspokojovány. Základní rovinu tvoří fyziologické potřeby, nad nimi je potřeba jistoty a bezpečí, třetí úroveň tvoří

⁷² Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*, s. 202.

⁷³ Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 98.

⁷⁴ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*, s. 225.

⁷⁵ Srov. MIKUŠ, M. *Sociokulturně znevýhodněné prostředí*. [online]. [citováno 2010-03-09]. Dostupné z: <http://www.epolis.cz/page.php?location=&menu=first&id=28&idNotion=23>.

⁷⁶ Tato podkapitola je rozšířenou verzí mé AP: J. Stoklasová, Vliv sociokulturně znevýhodněného prostředí na psychický vývoj dítěte v předškolním věku [práce obhájená na CARITAS-VOŠ sociální Olomouc v červnu 2010], s. 18-20.

potřeba někam patřit a být milován, ještě výše figuruje potřeba ocenění druhými a kladné sebehodnocení a na úplném vrcholu pomyslné pyramidy stojí potřeba sebeaktualizace.⁷⁷

2.3.1 Biologické potřeby

Mezi základní biologické potřeby patří řádná výživa, dostatek tepla, dodržování základních hygienických požadavků a rozvoj obranyschopnosti. Důležitou potřebou, která se také řadí mezi biologické potřeby, je potřeba dostatečného přívodu podnětů k rozvoji jednotlivých funkcí organismu, především v oblasti nervové soustavy, pohybových aktivit a psychického vývoje. Biologické potřeby tedy souvisí s potřebami psychickými a sociálními, o kterých se zmíním níže.⁷⁸

Dítě je v tomto věku stále závislé na svých rodičích, proto k tomu, aby byly jeho biologické potřeby naplněny a mohlo se všestranně rozvíjet, potřebuje optimální péči svých rodičů. V oblasti biologických potřeb se jedná o zajištění preventivní léčebné péče, která je předpokladem pro jeho zdravý vývoj.⁷⁹

2.3.2 Psychické potřeby

Psychické potřeby lze definovat ve více skupinách nebo je naopak lze zužovat na mateřskou lásku. Z. Matějček a J. Langmeier uvádí čtyři základní úrovně potřeb dítěte.⁸⁰

V první úrovni je to **potřeba přiměřené stimulace**. Dítě potřebuje určitou úroveň stimulace ve všech oblastech vývoje – určitá míra stimulace je dítětem vyhledávána. Je třeba, aby její míra u konkrétního dítěte odpovídala jeho věku, schopnostem a dovednostem. Potřebuje kolem sebe nejen různé hračky a pěkné prostředí, ale i lidi, kteří s ním budou komunikovat. Pokud má dítě podnětů nedostatek (přílišná jednoduchost, stálost), nebo naopak nadbytek (přílišná složitost, proměnlivost), mohou tyto okolnosti mít na jeho psychický vývoj negativní důsledky. V důsledku nedostatku podnětů může být jeho vývoj opožděn, v opačném případě může být dítě přetěžováno. Potřeba množství přívodu

⁷⁷ Srov. KRATOCHVÍL, S. *Základy psychoterapie*, s. 94.

⁷⁸ Srov. DUNOVSKÝ, J. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*, s. 50.

⁷⁹ Srov. tamtéž.

⁸⁰ Srov. MATĚJČEK, Z., LANGMEIER, J. *Psychická deprivace v dětství*, s. 281-288.

podnětů z vnějšího světa je u každého z dětí individuální a vychází ze situace, ve které se nachází.⁸¹

Druhou úroveň tvoří **potřeba vnější struktury** – dítě potřebuje mít kolem sebe smysluplný svět určitou stálostí věcného a sociálního prostředí. Ve vytváření tohoto prostředí hraje důležitou roli především matka dítěte (příp. jiná blízká osoba), která mu pomáhá ve světě se orientovat. Dítě potřebuje najít smysl tohoto světa, proto se na různé zákonitosti ptá (zvláště patrné je to u zvědavých otázek dětí v předškolním věku). S tím souvisí potřeba učit se a získávat zkušenosti. Matka dítěti pomáhá v situacích se zorientovat. V tomto ohledu je tedy pro dítě důležité rodinné prostředí s určitým řádem, který mu poskytuje pocit jistoty a bezpečí. V opačném případě dítě může pociťovat úzkost a strach z něčeho neočekávaného.⁸²

Do třetí úrovně psychických potřeb patří **potřeba citového vztahu k blízké osobě** (zpočátku to bývá matka dítěte, později také otec a ostatní členové rodiny, vrstevníci). Pro dítě je velmi důležitá všestranná komunikace s touto osobou, působí na něho v jeho rozvoji motivačně. Je žádoucí, aby s ním sdílela některé aktivity a byla mu na blízku aby se cítilo bezpečně.⁸³

Čtvrtá úroveň zahrnuje **potřebu uvědomování si svého „já“ ve vztahu k druhým**. Dítě si začíná uvědomovat sebe sama a vytvářet si tak vlastní identitu. Z toho pramení jeho potřeba jednat samo za sebe v oblastech, ve kterých na to svými schopnostmi a dovednostmi stačí. Ve vztahu k druhým lidem má dítě potřebu být přijímáno – potřebuje od svých blízkých pochvalu a potvrzení své identity. I na této rovině je role matky nezastupitelná, později se přidávají další socializační faktory. Prostřednictvím vztahu s touto blízkou osobou si dítě vytváří své „já“, osvojuje si sociální role, čímž se vytváří základ pro jeho vztah k širšímu sociálnímu okolí. Dítě také potřebuje sdílet se svými blízkými společnou a otevřenou budoucnost.⁸⁴

J. Dunovský uvádí **potřebu otevřené budoucnosti** jako samostatnou potřebu. Dítě v předškolním věku potřebuje mít výhled do blízké budoucnosti, na něco se těšit.⁸⁵

⁸¹ Srov. MATĚJČEK, Z., LANGMEIER, J. *Psychická deprivace v dětství*, s. 282-283.

⁸² Srov. tamtéž, s. 284-285.

⁸³ Srov. tamtéž, s. 286-287.

⁸⁴ Srov. tamtéž, s. 287-288.

⁸⁵ Srov. DUNOVSKÝ, J. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*, s. 51.

2.3.3 Sociální potřeby

Sociální potřeby úzce souvisí s potřebami psychickými a v určité míře se také vzájemně překrývají. Jejich naplnění je určující v souvislosti se socializací, tedy začlenění dítěte do společnosti, ve které žije.⁸⁶

M. Vágnerová řadí mezi potřeby vztahující se ke společenskému vývoji dítěte v období předškolního věku především potřebu sociálního kontaktu a emancipace. **Potřeba sociálního kontaktu** vzrůstá a je uspokojována vztahy mimo rámec rodiny, a to jak vztahy s jejich vrstevníky, tak i prostřednictvím vytváření vztahů s dospělými.⁸⁷ V tomto věku ještě u dítěte převažuje kontakt s dospělými, ale jeho vrstevníci v jeho životě již také hrají určitou roli a proto s nimi také potřebuje být v kontaktu. Kontakt dítěte předškolního věku s jeho vrstevníky se většinou realizuje prostřednictvím hry, při které si společně osvojují způsoby chování, které se nenaučí při kontaktu s dospělými. Dochází k rozlišování a upřesnění sociálních rolí – dítě ve skupině zaujímá určité postavení a uplatňuje se spolupráce, ale i soupeřivost. Jejich vzájemné vrstevnické vztahy ale zatím bývají spíše nahodilé a krátkodobé.⁸⁸ V rámci rozvoje socializace se také objevuje potřeba společenského uznání a akceptování určitých sociálních norem. **Potřeba emancipace** se projevuje touhou dítěte po samostatnosti (ve smyslu udělat něco sám) a je v tomto věku poměrně silná.⁸⁹

Tyto potřeby definované M. Vágnerovou bych doplnila ještě dalšími, které uvádí J. Dunovský. Za nejvýznamnější sociální potřebu považuje **potřebu lásky a bezpečí**, na kterou navazuje **potřeba přijetí** dítěte takového, jaké je. Dítě také vyžaduje, aby se s ním jemu blízká osoba identifikovala a zabezpečila mu možnosti k rozvinutí jeho schopností a dovedností a dávala mu příležitosti k učení se překonávat nejrůznější obtíže, se kterými se může v běžném životě setkávat. Další sociální potřebou (přesahující do jiných oblastí) je **potřeba osvojení si zdravého životního stylu**. Naplnění všech těchto potřeb v předškolním věku zabezpečují osoby jemu nejbližší, tedy především jeho rodiče.⁹⁰

⁸⁶ Srov. DUNOVSKÝ, J. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*, s. 52.

⁸⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, M., VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*, s. 64.

⁸⁸ Srov. tamtéž, s. 67.

⁸⁹ Srov. tamtéž, s. 64.

⁹⁰ Srov. DUNOVSKÝ, J. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*, s. 52.

2.3.4 Spirituální potřeby

Spirituální potřeby jsou oblastí, která bývá v literatuře zmiňována okrajově a ne příliš konkrétně, proto je obtížně definovatelná.

Oblast spirituality a duchovního života bývá obecně dávána do souvislosti se smyslem života a hodnotami v životě člověka. Podle P. Petosilla je spiritualita znamená *jak citlivost vůči duchovním hodnotám, tak samotnou praxi*.⁹¹

Vzhledem k tomu, že děti v předškolním věku ještě nemají příliš rozvinuté abstraktní myšlení, aby přemýšlely o hodnotách jako takových a jednaly podle nich. Mohlo by se jednat o **potřebu uvědomění si vlastní hodnoty, důležitosti**, která souvisí s již zmiňovanou potřebou přijetí jedinečnosti dítěte takového, jaké je. Dítě potřebuje mít pocit, že jeho existence má pro druhé význam a někdo ho potřebuje (tedy, že je hodnotným člověkem) a cítit se v blízkosti druhých bezpečně.⁹² Z. Matějček zdůrazňuje, že pocit bezpečí je pro děti v tomto věku velmi důležitý. Potřeba bezpečí je naplněna skrze úzký vztah s blízkou osobou, kterou je zpočátku matka, později také otec a ostatní členové rodiny.⁹³ Victor L. Schermer dává pocit bezpečí do souvislosti s duchovní dimenzí. Uvádí, že pocit bezpečí je založen na víře v druhého. Přirovnává to k důvěře lidí věřících v Boha, kteří věří v existenci toho, něčeho neviditelného.⁹⁴

Do kategorie spirituálních potřeb podle mého názoru spadá A. Maslowem definovaná potřeba sebeaktualizace, ze které je patrný jistý přesah. Potřeba sebeaktualizace je nazývána potřebou růstovou a směřuje k přesazení momentálního bytí a nadosobním cílům.⁹⁵

Jak jsem uváděla v souvislosti s vymezením období předškolního věku, respektování a naplnění potřeb dítěte je předpokladem k jeho optimálnímu a všestrannému rozvoji.

⁹¹ Spiritualita. In PETROSILLO, P. *Křesťanství od A do Z*, s. 193.

⁹² Srov. CRABB, L. *Osobnost člověka : její potřeby a cesty k jejich naplnění*, s. 54.

⁹³ Srov. MATĚJČEK, Z., LANGMEIER, J. *Psychická deprivace v dětství*, s. 286-287.

⁹⁴ Srov. SCHERMER, V. L. *Duch a duše. Nové paradigma v psychologii, psychoanalýze a psychoterapii*, s. 90.

⁹⁵ Srov. KRATOCHVÍL, S. *Základy psychoterapie*, s. 94.

Z tohoto důvodu je důležité jeho potřeby vnímat a citlivě na ně reagovat. To je výzva nejen pro rodiče, ale také pro ty, kteří s dětmi předškolního věku přichází do styku.

Vzhledem k tomu, že sociokulturní znevýhodnění je spojováno s méně podnětným prostředím pro rozvoj jedince, může jím být naplnění potřeb dětí v tomto věku podmíněno.

Literatura už však přímo neuvádí, jakým způsobem tomu tak může být v jednotlivých skupinách potřeb. Možnému vlivu sociokulturně znevýhodněného prostředí na naplnění psychických potřeb dětí předškolního věku jsem se věnovala v již zmíněné absolventské práci.

2.4 Charakteristické činnosti dětí v předškolním věku

Jak jsem již zmiňovala, předškolní věk je obdobím plným fantazie, proto se fantazie promítá i do jeho činností. Mezi charakteristické činnosti dítěte předškolního věku M. Vágnerová řadí poslouchání a vyprávění pohádek, kreslení a jiné výtvarné projevy a hru.⁹⁶

Jsou to činnosti, které dítěti vytváří „jeho svět“. Pochopení, v čem tyto činnosti spočívají, je předpokladem toho, abychom si k dítěti našli cestu a mohli na něho správně působit. V tomto ohledu tedy lze říci, že hra, vyprávění pohádek a výtvarné činnosti jsou prostředkem pro práci s dětmi v období předškolního věku. Protože tyto činnosti budou zmiňovány dále v souvislosti s metodami a způsoby práce s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí předškolního věku, popisují každou z činností zvlášť.

2.4.1 Hra

Hra je v předškolním věku převládající činností dítěte, je hlavní náplní jeho dne. Lze ji charakterizovat jako příjemnou činnost, která dítěti přinese uspokojení sama o sobě. Dítě si hraje a neočekává žádný výsledek, k ničemu nesměřuje a má ze hry silné emoční uspokojení. Zatímco činnost kojence a batolete, která je typická např. procvičováním pohybů vlastního těla nebo prohlížením předmětů a zkoumáním jejich účelu, odborníci spíše než hra nazývají experimentace, u dětí předškolního věku je to hra v pravém smyslu slova. V porovnání s hrou batolete, děti v předškolním věku hru berou vážně, jejich hry

⁹⁶ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*, s. 194.

jsou složitější a organizovanější. Ve hře vychází z toho, co už znají a také plně uplatní svoji fantazii. Hra je pro ně velmi intenzivní a naplno se do ní vžívají. Proto bývá období předškolního věku označováno jako období hry.⁹⁷

Marie Vágnerová chápe hru (vedle kresby) jako prostředek, pomocí kterého dítě může vyjádřit své chápání reality a svůj postoj ke světu i sobě samému. Alespoň symbolicky mu také umožňuje uspokojovat přání, která si v reálném světě nenaplní. Ve hře si může realitu uspokojit podle svých představ, zatímco jinak se stále musí přizpůsobovat požadavkům okolního světa, kterým navíc ne vždy rozumí.⁹⁸

Ve hře se projevuje úroveň všech psychických projevů a vlastností dítěte a zároveň se v ní také rozvíjejí. Není to pro dítě tedy jen aktivita přinášející relaxaci a emocionální uspokojení. Hra tedy má vliv nejen na psychickou pohodu dítěte, ale i na jeho vývoj a uspokojuje jeho potřeby. Podoba hry se odvíjí od potřeb dítěte. Pokud dítě baví více baví individuální hry, bude si více hrát o samotě, jiné dítě může být víc temperamentní, proto bude více volit např. pohybové hry. Z toho také na druhou stranu vyplývá, že s růstem schopností a dovedností dítěte se rozšiřuje repertoár jeho her.⁹⁹

Vzhledem k tomu, že hra dítě v předškolním věku baví a zároveň má úzkou souvislost s jeho schopnostmi, dovednostmi a návyky, je možné toho využít a prostřednictvím hry tak na dítě výchovně působit. Z vlastní zkušenosti vím, že pokud je určitá aktivita, jejíž cílem je, aby se dítě něco naučilo nebo si něco procvičilo, podána hravou formou, dítě v tomto věku to jako hru přijme a nebývá problém ho pro tuto aktivitu získat.

Hra dítěte předškolního věku je typická určitou mírou soupeření, dítě chce být lepší než ostatní. Na druhou stranu se v dětské hře už objevuje i prvek spolupráce – děti si v tomto věku už umí hrát spolu ne vedle sebe, jak tomu bylo v batolecím věku.¹⁰⁰

Hračkami typickými pro toto období jsou ty, které mají nějakou funkci a pomocí opravdového nástroje napodobují činnost dospělých. V tomto věku děti rády něco vytvářejí - hrají si s modelínou, kostkami a dalšími materiály, které se dají zpracovávat rukama a lze se z nich něco vytvářet. Hračky, se kterými si hrají chlapci a děvčata, se už liší. Děvčata si

⁹⁷ Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 100-103.

⁹⁸ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*, s. 186.

⁹⁹ Srov. VÁGNEROVÁ, M., VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*, s. 67.

¹⁰⁰ Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem. Vývojová psychologie*, s. 126-27.

ráda hrají s panenkami, na domácnost a na vaření, na princeznu, na doktorku, na kadeřnici, na modelku na pani učitelku nebo na jiná povolání či osobnosti, které zná ze svého okolí či médií. Chlapci si zase rádi hrají se zbraněmi, touží mít pistole, samopaly, pušky nebo meče.¹⁰¹

Také není nic neobvyklého ani patologického, když si dítě ve své fantazii vytvoří pro hru společníky, které ve skutečnosti postrádá. Povídá si s nimi a připisuje jim určité vlastnosti. Může to být způsob, jak si dítě nahrazuje uspokojení potřeby dětské společnosti, je to i určitý způsob procvičování sociálních rolí.¹⁰²

Hra má pro dítě podobný citový význam jako pohádka. Pomáhá dítěti vyrovnávat se se svými strachy, zmatky, smutky a konflikty nebo realitou, která ho nějakým způsobem zatěžuje. V tomto věku je také hlavním a přirozeným prostředkem psychoterapie.¹⁰³

Jak bylo uvedeno výše, hra je hlavní činností dítěte během dne. Jejím prostřednictvím mohou být podle jeho individuálních potřeb přirozeným způsobem rozvíjeny veškeré jeho schopnosti a dovednosti a může si osvojovat nové znalosti nebo si je procvičovat.

2.4.2 Výtvarné projevy

Dítě se v předškolním věku výtvarně projevuje především kresbou. Kreslí spontánně a kresbou vyjadřuje své chápání reality. V předchozím vývojovém období tomu tak ještě nebylo. Zatímco v batolecím věku je pro dítě zajímavé čmárání jako takové, v předškolním věku hraje roli také výsledek. Dítě už chápe, že kresbou může zobrazit realitu. Svůj výtvar obvykle pojmenovává v průběhu činnosti, nebo až dodatečně, a to převážně podle typického znaku pro daný objekt. Teprve v dalším období si dítě dokáže nejdříve stanovit, co nakreslí a uskutečnit to. Kresba se tedy stává jedním ze způsobů symbolického zobrazení skutečnosti. Podobnost kresby a toho, co zobrazuje, je závislá na dosažení potřebné úrovně jeho schopností a dovedností (poznávací procesy, motorika, senzomotorická koordinace), vliv ale může mít např. i aktuální emoční stav dítěte. Protože

¹⁰¹ Srov. MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*, s. 143-44.

¹⁰² Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 103.

¹⁰³ Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem. Vývojová psychologie*, s. 127.

kresbou dítě vyjadřuje svůj postoj k danému objektu, mohou subjektivně chápané rysy převážit reálnou podobu objektu. Dítě kreslí to, co se mu zdá důležité.¹⁰⁴

V předškolním věku se dítě více pokouší o kresbu člověka - nakreslí pouze hlavu a končetiny. Kresba lidské postavy, kdy dítě nakreslí obličej (obvykle s očima) a připojí k němu nitkovité dolní končetiny, se nazývá **hlavonožec** a je typická pro děti kolem třetího roku života. Kresba postavy se s rostoucím věkem zdokonaluje. Přibývají vlasy, nos a ústa, později přibudou i ruce a uši a nakonec i oblečení (zpočátku oblečení kreslí až na obrys postavy, takže se jeví jako průhledné, ale i tato nepřesnost postupně mizí). Na konci předškolního věku se už dětské výtvarné tvory více podobají skutečnosti. Jak uvádí Z. Matějček, výtvarný projev dítěte vypovídá o jeho duševním vyspívání. Pro psychologa má kresba dítěte určitou vypovídající hodnotu. Například kresba oblečeného člověka se všemi náležitostmi a bez nápovědy je pro něho jednou ze známek školní zralosti dítěte. Kresbou navíc dítě zpravidla vyjádří víc než umí nebo by se odvážilo říci slovy a pokud v ní umíme číst, můžeme lépe pochopit jeho prožívání a chování. Kresba může tedy sloužit jako prostředek porozumění dítěti nebo jako měřítko jeho zralosti.¹⁰⁵

Kromě toho, že si dítě v předškolním věku rádo kreslí a hraje s barvami, baví ho také vystřihovat nůžkami nebo tvořit z plastelíny. Jak jsem už zmínila v souvislosti s fantazií, děti v tomto věku rády něco tvoří. Při těchto tvořivých činnostech nevědomky cvičí svoji zručnost.¹⁰⁶

Z výše uvedeného vyplývá, že výtvarné projevy jedinci mohou pomoci pochopit, co se v dítěti odehrává a hrají důležitou roli v rozvoji jemné motoriky.

2.4.3 Vyprávění pohádek

Pohádky hrají v životě dítěte předškolního věku důležitou roli, k tomuto věku neodmyslitelně patří. Podle Z. Matějčka jsou spolu pohádka a fantazie úzce spjaty a neodlučně patří k sobě navzájem, což také znamená, že pohádka v životě dítěte předškolního věku má důležitou roli.¹⁰⁷

¹⁰⁴ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*, s. 183.

¹⁰⁵ Srov. MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*, s. 147-48.

¹⁰⁶ Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem. Vývojová psychologie*, s. 131.

¹⁰⁷ Srov. MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*, s. 155.

Dá se říci, že pohádka je svou časovou neurčitostí, záhadným umístováním a tajemností blízká dětské mentalitě. Objevují se zde výrazné typy (král, princezna, kouzelník) a jejich popisy bývají jednoduché a působivé. Je jasné, které postavy konají dobro a které zastupují zlo, což vyhovuje dětskému zjednodušenému a černobílému obrazu skutečnosti. Dítě se v tomto věku už dokáže déle soustředit na nějaký děj pohádky či příběhu. Je schopno se vžít do děje, nejdříve ho považuje za realitu, ale postupně poznává, že je to jen „jako“. Může se tak hravou formou a v prostředí, které vnímá jako bezpečné vyrovnat se svými strachy, zmatky, smutky či konflikty.¹⁰⁸

Z. Matějček přikládá pohádkám, knížkám a předčítání pro dítě z psychologického i výchovného hlediska velký význam. Pohádky mají výchovnou funkci, vedou děti k dobrému jednání. Zlo je v pohádkách velmi jednoznačné a vidí, že je po zásluze potrestáno. Podle Z. Matějčka pohádky posilují psychickou odolnost dítěte tím, že může prožívat napětí a strach v přítomnosti lidí blízkých, kteří mu navozují pocit bezpečí. Knížky jako takové jsou pro děti zdrojem podnětů již od batolecího věku. Dítě nejdříve obrázky v knížkách poznává, později je pojmenovává a ještě později bude rozeznávat a jmenovat symboly jednotlivých písmen abecedy. Jak jsem již zmiňovala, pohádky na dítě působí výchovně, jsou ale také impulsem pro rozvoj tzv. prosociálních vlastností, tedy vlastností, které jedinci umožňují začlenění do různých sociálních skupin (solidarita, tolerance, obětavost, soucit...). Přínosem je i literární forma předčítaného textu. Ve vyprávění se objevují pro dítě neznámá slova a i skladba vět a intonace se od běžného povídání liší. Řeč dítěte se tedy předčítáním obohacuje. Neméně důležité je, že pravidelné předčítání přispívá k vytváření žádoucích návyků a norem chování, které v tomto věku snadno přijímají.¹⁰⁹

Souhlasím s názorem Z. Matějčka, že v období předškolního věku má předčítání různých pohádek, říkanek či příběhů z knížek své nezastupitelné místo. Vedle již zmíněných důvodů si děti podle mého názoru díky předčítání již v tomto období začínají vytvářet vztah ke čtení, který je do budoucna a ke čtení může motivovat.

Pohádky tedy mohou být dobrým prostředkem rozvoje řeči dítěte. Předčítáním pohádek je také cvičeno udržení pozornosti dítěte.

¹⁰⁸ Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem. Vývojová psychologie*, s. 132.

¹⁰⁹ Srov. MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*, s. 155

3 MOŽNOSTI PRÁCE S DĚTMI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU ZE SOCIOKULTURNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ

Předškolní věk je obdobím všestranného rozvoje dítěte, proto je důležité, aby mu bylo zajištěno prostředí, které mu umožňuje naplnění jeho individuálních a specifických potřeb a z toho vyplývající osobnostní rozvoj.

V úvodu této kapitoly vymezím cílovou skupinu „děti předškolního věku ze sociokulturně znevýhodněného prostředí“. Dále už se budu věnovat práci s dětmi sledované cílové skupiny. Nejdříve nastíním, jakým způsobem se s nimi pracuje v oblasti školství, protože, jak je patrné z výpovědí respondentek uvedených v následující kapitole, v sociálních službách se z těchto poznatků vychází. Následně se zaměřím na práci s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v sociálních službách. Nejdříve obecně charakterizují oblast sociálních služeb a vymezím pojmy, se kterými budu dále pracovat. Na to navážu a dále se budu věnovat sociálním službám, které jsou poskytovány dětem předškolního věku ze sociokulturně znevýhodněného prostředí na Olomoucku.

3.1 Cílová skupina „děti předškolního věku ze sociokulturně znevýhodněného prostředí“¹¹⁰

Obecně lze říci, že do skupiny osob žijících v sociokulturně znevýhodněném prostředí spadají rodiny s nižšími příjmy, nižší úrovní vzdělání, kvalifikace členů rodiny, nižším sociálním statusem a nižší kvalitou života a rodiny více ohrožené nezaměstnaností a sociálně-patologickými jevy. K těmto charakteristikám se ještě může přidat odlišná kulturní nebo subkulturní příslušnost od většinové společnosti.¹¹¹ Podle pojetí sociokulturního handicapu M. Vágnerové, která tento pojem dává do úzké souvislosti se sociální, ale i kulturní (a etnickou) příslušností k určité skupině, je tato příslušnost podle

¹¹⁰ Tato podkapitola je převzatá z mé AP: J. Stoklasová, Vliv sociokulturně znevýhodněného prostředí na psychický vývoj dítěte v předškolním věku [práce obhájená na CARITAS-VOŠ sociální Olomouc v červnu 2010], s. 47-49.

¹¹¹ Srov. MIKUŠ, M. *Sociokulturně znevýhodněné prostředí* [online]. [citováno 2010-03-09]. Dostupné z: <http://www.epolis.cz/page.php?location=&menu=first&id=28&idNotion=23>.

mého názoru nejen možná, ale i častá a bývá spojena s méně podnětným prostředím pro rozvoj dítěte.¹¹²

Do cílové skupiny dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí patří podle *Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání* také děti, pokud jejich rodina není schopna nebo nechce podporovat ve vzdělání, školních aktivitách a přípravě na školu, pokud rodina dostatečně nezajišťuje materiální potřeby dětí, žije spíše na okraji společnosti nebo je sociálně vyloučená. Sociokulturně znevýhodněné jsou také děti, jejichž rodina se řídí kulturními vzorci, které jsou v určitém ohledu odlišné nebo v rozporu s kulturními vzorci české společnosti a také pokud je v rámci rodiny užíván jiný než český jazyk, je užíván nesprávně nebo je celkově oslabena kvalita verbální komunikace v rámci rodiny. Nepřímým ukazatelem příslušnosti k této cílové skupině je situace, kdy nad výchovou dětí je stanoven dohled soudem či obecním úřadem.¹¹³

M. Vágnerová uvádí, že sociokulturně odlišné děti předškolního věku jsou zařazovány do běžných mateřských škol. Připouští, že adaptace na prostředí běžné mateřské školy může být pro tyto děti obtížná a stresující, což pro ně může být velkou zátěží. Míra této zátěže je dána nejen odlišností zevnějšku, ale i odlišným způsobem komunikace, odlišným pojetím sociálních norem, role dítěte ve vztahu k dospělým nebo odlišným životním stylem.¹¹⁴

Podle § 16 odstavce 1 výše zmíněného zákona se děti ze sociálním (resp. sociokulturním) znevýhodněním řadí mezi děti se speciálními vzdělávacími potřebami a podle § 16 odstavce 6 mají právo na *vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.*¹¹⁵

Pokud to vztáhnou na předškolní věk, tyto děti by měly mít možnost navštěvovat mateřské školy, v nichž je brán dostatečný ohled na prostředí, ve kterém vyrůstají, a na jejich specifické potřeby z toho vyplývající. Proto jsou této cílové skupině

¹¹² Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*, s. 650 – 651.

¹¹³ Srov. *Koncepce (projekt) včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání*, s. 4 [online]. [citováno 2010-03-11]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/PDF/INtextkonceptevcasnepece.pdf>.

¹¹⁴ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte předškolního věku*, s. 65.

¹¹⁵ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, školský zákon, §16, odst. 6.

poskytovány sociální služby zaměřené na to, aby jim mohly nahradit běžnou mateřskou školu. Jejich cílem je minimalizace sociokulturního znevýhodnění v důsledku působení odlišného sociokulturního prostředí, které je znevýhodňuje vůči jejich vrstevníkům.

V současné době cílovou skupinu „děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí“ z větší části tvoří děti z romských komunit.¹¹⁶ To je zajímavá skutečnost vzhledem k tomu, že podle výše zmíněných informací o národnostním složení obyvatelstva České republiky není romská národnost v naší společnosti výrazně více zastoupená než národnosti ostatní.

Jak jsem již uváděla, sociokulturně odlišní jedinci jsou znevýhodněni ve více oblastech. To platí o sociokulturně odlišných jedincích všech věkových kategorií a u dětí obzvláště, protože si teprve osvojují specificky lidské vlastnosti a začleňují se do společnosti.

3.2 Oblast školství

V oblasti školství je s dětmi předškolního věku pracováno v rámci předškolní výchovy a dětem vyrůstajícím v sociokulturně znevýhodněném prostředí je věnována tzv. včasná péče.

Oblast školství je *součástí celkového vzdělávacího systému*¹¹⁷, který je tvořen všemi školami, školskými zařízeními a jinými vzdělávacími institucemi. Vzdělávací systém jako celek zajišťuje vzdělávání občanů.¹¹⁸

Vzhledem k tomu, že se v této práci zaměřuji na děti předškolního věku, budu se dále soustředit pouze na předškolní výchovu určenou dětem předškolního věku.

3.2.1 Předškolní výchova a vzdělávání

Hlavní *podmínky a pravidla pro výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku* v mateřských školách stanovuje Rámcový vzdělávací program.¹¹⁹ Jako prvotní úkol

¹¹⁶ Srov. *Koncepce (projekt) včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání*, s. 1 [online]. [citováno 2010-03-11]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/PDF/INtextkonceptevcasnepece.pdf>.

¹¹⁷ Školství. In PRŮCHA, J., WATEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 245.

¹¹⁸ Srov. Vzdělávací systém. In PRŮCHA, J., WATEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 298.

předškolního vzdělávání spatřuje v doplňování rodinné výchovy a pomoci zajistit mu dostatek mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho rozvoji a učení. Tím, že se snaží rozvíjet osobnost dítěte, usnadňuje mu jeho další životní a vzdělávací cestu.¹²⁰

Úkolem předškolní výchovy je uspokojovat přirozené potřeby dítěte a rozvíjet jeho osobnost ve všech oblastech vývoje. Kromě toho by předškolní výchova také měla vyrovnávat rozdíly mezi dětmi způsobené rozdílnou kvalitou sociokulturního prostředí rodin, ve kterých tyto děti vyrůstají.¹²¹

Obecné cíle a rámcový obsah předškolního vzdělávání formuluje *Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání*.¹²² Mezi hlavní cíle by měla patřit pomoc emočnímu a společenskému rozvoji a přizpůsobení dítěte, podpora vztahu k získávání nových poznatků a poskytnutí k učení a poznávání okolního světa, rozvoj komunikačních a intelektových dovedností a rozvoj individuální vyjádření a tvořivých schopností.¹²³

Při vzdělávání dětí předškolního věku má být brán ohled individuální potřeby a možnosti dětí.¹²⁴

V závislosti na jejich možnostech jsou voleny odpovídající metody a formy práce s nimi. *Vhodné jsou metody prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, podporují dětskou zvědavost*

*a potřebu objevovat, podněcují radost dítěte z učení, jeho zájem poznávat nové, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti.*¹²⁵ Patří sem tedy především hra, výtvarné činnosti a vyprávění příběhů a pohádek, které jsem uváděla v souvislosti s charakteristickými činnostmi dítěte v tomto věku.

Důležitou roli hraje spontánní učení, které je založené na principu přirozené nápodoby jednotlivých činností. Je třeba poskytovat dítěti dostatek prostoru, aby mohlo

¹¹⁹ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, s. 4 [online]. [citováno 2010-06-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>.

¹²⁰ Srov. tamtéž, s. 5.

¹²¹ Srov. Předškolní výchova. In PRŮCHA, J., WATEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 189.

¹²² Srov. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*, s. 68.

¹²³ Srov. OPRAVILOVÁ, E. Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (eds.). *Předškolní a primární pedagogika. Předškolní a elementární pedagogika*, s. 138.

¹²⁴ Srov. tamtéž.

¹²⁵ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, s. 6 [online]. [citováno 2010-06-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>.

projevit svou spontaneitu. Mělo by být uplatňováno situační učení, které je založené na poskytování praktických ukázek v přirozených souvislostech. Spontánní i řízené aktivity by měly být vzájemně provázané a vyvážené v závislosti na potřebách a možnostech dětí. Veškerá činnost by měla být přímo nebo nepřímo motivovaná.¹²⁶

V průběhu předškolního vzdělávání by si dítě na základě výše zmíněných způsobů práce mělo osvojit tzv. klíčové kompetence, tedy vědomosti, schopnosti, dovednosti, postoje a hodnoty důležité pro osobní rozvoj a uplatnění jedince.¹²⁷

3.2.2 Výchova a vzdělávání dětí předškolního věku ze sociokulturně znevýhodněného prostředí

Při práci s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí s cílem předcházet jejich školní neúspěšnosti hraje nezastupitelnou roli nejenom předškolní příprava těchto dětí, ale také práce s celou rodinou, zejména s matkou dítěte. V rámci školství je to nazýváno „včasná péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí“. Tato péče je věnována dětem od tří let věku do zahájení školní docházky.¹²⁸

Podle *Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání* jsou **aktivity v oblasti vzdělávání** na podporu těchto dětí realizovány **ve dvou oblastech**.¹²⁹

První z nich jsou opatření mateřských, základních, speciálních a středních škol.¹³⁰ Této oblasti se věnují více, protože je podle mého názoru srovnatelná se sociálními službami poskytovanými dětem předškolního věku ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.

Děti, které patří do cílové skupiny „dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí“ mohou navštěvovat přípravné třídy. **Přípravná třída** je *zařízení předškolní výchovy určené*

¹²⁶ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, s. 6 [online]. [citováno 2010-06-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>.

¹²⁷ Srov. tamtéž.

¹²⁸ Srov. *Koncepce (projekt) včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání*, s. 3 [online]. [citováno 2010-03-11]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/PDF/INtextkoncepcevcasnepece.pdf>.

¹²⁹ Srov. tamtéž, s. 1.

¹³⁰ Srov. tamtéž, s. 1-2.

*pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.*¹³¹ Jejich cílem je tyto děti připravit k bezproblémovému nástupu do školního vzdělávání a předcházet tak jejich možné školní neúspěšnosti.¹³² Tohoto cíle je dosahováno uplatňováním různých výchovně vzdělávacích prostředků, které odpovídají dosaženému stupni vývoje dětí. Základem práce s dětmi předškolního věku ze sociokulturně znevýhodněného prostředí je organizovaná činnost dětí v podobě různých druhů her, rozhovorů, učení, vycházek a pracovních, pohybových, hudebních a výtvarných činností. Práce s těmito dětmi spočívá v rozumové výchově, která se skládá z výchovy jazykové a komunikativní, rozvoje matematických představ a rozvoje poznání, a v rozvíjení zručnosti a praktických dovedností dětí. Důležitou roli hraje také výtvarná, hudební a tělesná výchova.¹³³

Jejich efektivita byla potvrzena monitoringem realizovaným Fakultou humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze.¹³⁴

Druhou oblastí je podpora projektů, které se zaměřují na zvyšování školní úspěšnosti Romů a jejich integraci. Ve vztahu k období předškolního věku se jedná především o zvyšování informovanosti rodičů těchto dětí o významu vzdělávání pro budoucí život jejich dětí, o zvyšování kompetencí rodičů s ohledem na přípravu dětí na nástup do školy.¹³⁵

3.3 Oblast sociálních služeb se zaměřením na Olomoucko

Cílové skupině dětí předškolního věku ze sociokulturně znevýhodněného prostředí je věnována pozornost také v oblasti sociálních služeb. Práce s touto cílovou skupinou v rámci sociálních služeb však v literatuře ani internetových zdrojích není přímo zmiňována. Svoji pozornost jsem tedy po vymezení základních pojmů konkrétně zaměřila na oblast sociálních služeb poskytovaných dětem předškolního věku vyrůstajících v sociokulturně znevýhodněném prostředí na Olomoucko.

¹³¹ Přípravná třída. In PRŮCHA, J., WATEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 189.

¹³² Srov. tamtéž.

¹³³ Srov. *Přípravná třída - výchovný a vzdělávací program pro děti ze znevýhodňujícího sociokulturního prostředí*, s. 1 [online]. [citováno 2010-06-24]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/pripravna_trida.pdf.

¹³⁴ Srov. *Koncepce (projekt) včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání*, s. 2 [online]. [citováno 2010-03-11]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/PDF/INtextkonceptevcasnepece.pdf>.

¹³⁵ Srov. tamtéž.

3.3.1 Vymezení základních pojmů

Sociální služby jsou poskytovány lidem společensky znevýhodněným, a to s cílem zlepšit kvalitu jejich života, případně je v maximální možné míře do společnosti začlenit, nebo společnost chránit před riziky, jejichž jsou tito lidé nositeli. Sociální služby proto zohledňují jak osobu uživatele, tak jeho rodinu, skupiny, do nichž patří, případně zájmy širšího společenství.¹³⁶

Sociální služby jsou součástí systému sociálního zabezpečení, konkrétně spadají do třetího pilíře, tedy do oblasti sociální pomoci. Poskytovatelé sociálních služeb mohou být jak státní, tak nestátní. Nestátní poskytovatelé sociálních služeb vznikají až od roku 1990, a to v právní formě občanského sdružení, obecně prospěšné společnosti nebo církevní právnické osoby. V legislativě jsou sociální služby zakotvené zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.¹³⁷ Podle zákona o sociálních službách je rozlišováno sociální poradenství, služby sociální péče a služby sociální prevence.¹³⁸ Mohou být poskytovány formou služeb pobytových ambulantních nebo terénních.¹³⁹

Dětem předškolního věku ze sociokulturně znevýhodněného prostředí jsou nabízeny služby sociální prevence, jejichž cílem je zabránit sociálnímu vyloučení osob, které jím jsou ohroženy (v tomto případě v důsledku sociálně znevýhodňujícího prostředí).¹⁴⁰

Ze služeb sociální prevence jsou dětem této cílové skupiny určeny **sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi**. Jsou definovány jako terénní, popřípadě ambulantní služby poskytované rodině s dítětem, u kterého je jeho vývoj ohrožen v důsledku dopadů dlouhodobě krizové sociální situace, kterou rodiče nedokáží sami bez pomoci překonat, a u kterého existují další rizika ohrožení jeho vývoje.¹⁴¹

Z tohoto vymezení vyplývá, že v oblasti sociálních služeb je na rozdíl od oblasti školství při práci s dítětem kladen větší důraz na práci s rodinou jako celkem.

¹³⁶ MATOUŠEK, O. a kol. *Sociální služby : legislativa, ekonomika, plánování, hodnocení*, s. 9; zvýraznění mé J.S.

¹³⁷ Srov. tamtéž, s. 11-12.

¹³⁸ Srov. Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, § 32.

¹³⁹ Srov. tamtéž, § 33, odst. 1.

¹⁴⁰ Srov. tamtéž, § 52.

¹⁴¹ Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, § 65, odst. 1.

Jak již bylo zmíněno, **sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi** mohou být poskytovány formou terénních služeb nebo ambulantních. Dále tedy uvedu, v čem tyto formy poskytování služeb spočívají a v čem se liší.

Terénními službami se rozumí služby, které jsou osobě poskytovány v jejím přirozeném sociálním prostředí.¹⁴²

Ambulantními službami se rozumí služby, za kterými osoba dochází nebo je doprovázena nebo dopravována do zařízení sociálních služeb a součástí služby není ubytování.¹⁴³

V rámci terénních služeb tedy terénní sociální pracovník rodinu navštěvuje, zatímco ambulantní služby spočívají v tom, že službu navštěvuje klient (v tomto případě dítě předškolního věku, jehož příznivý vývoj je v důsledku působení sociokulturně znevýhodněného prostředí ohrožen).

Dříve než se budu soustředit na služby poskytované dětem této cílové skupiny na Olomoucku, vymezím si, jak ho budu pro účely této práce chápat.

Pod pojmem „**Olomoucko**“ budu v této práci rozumět okres Olomouc, který je vedle dalších čtyř okresů (Jeseník, Prostějov, Přerov a Šumperk) součástí Olomouckého kraje.¹⁴⁴ Nachází se v jeho jihovýchodní části a svojí rozlohou je největším okresem tohoto kraje.¹⁴⁵

3.3.2 Sociální služby poskytované dětem předškolního věku ze sociokulturně znevýhodněného prostředí na Olomoucku

Nyní uvedu sociální služby poskytované dětem této cílové skupiny v okrese Olomouc.

V okrese Olomouc s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí (především s dětmi romské národnosti) pracuje především Charita Olomouc prostřednictvím projektu Školka Khamoro a Charita Šternberk¹⁴⁶ v projektu Jiloro. Kromě těchto dvou projektů se

¹⁴² Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, § 33, odst. 4; zvýraznění mé J.S.

¹⁴³ Tamtéž, § 33, odst. 3; zvýraznění mé J.S.

¹⁴⁴ Srov. *Olomoucký kraj. Okresy* [online]. [citováno 2010-06-21]. Dostupné z: <http://www.olomouc.czso.cz/xm/redakce.nsf/i/okresy>.

¹⁴⁵ Srov. *Charakteristika okresu Olomouc* [online]. [citováno 2010-06-21]. Dostupné z: http://www.olomouc.czso.cz/xm/redakce.nsf/i/charakteristika_okresu_olomouc.

¹⁴⁶ Město Šternberk patří do okresu Olomouc. Srov. *Veřejná správa online*. [online]. [citováno 2010-06-21]. <http://mesta.obce.cz/vyhledat2.asp?okres=3805>.

včasnou péčí o děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí zabývá Středisko integrace menšin s pobočkou v Olomouci.¹⁴⁷ Vzhledem k tomu, že se v následující kapitole budu zabývat službami, ve kterých jsou s nimi pracovníci denně ve styku, budu se i zde více soustředit na projekt Školka a Jiloro Šternberk.

Školka Khamoro

Školka Khamoro (dále jen Školka) je projektem Střediska Khamoro pro etnické menšiny a poradenství Charity Olomouc, které se zaměřuje na integraci etnických menšin do většinové společnosti.¹⁴⁸

Školka vznikla v rámci projektu romského vzdělávání v r. 1995, během své existence působila ve 3 lokalitách – vždy tam, kde se ve větší míře vyskytovala romská populace. Od roku 2002 se Školka nachází na Přichystalově ulici přímo v domě, který je asi z 90 % osídlen obyvateli romské národnosti. Protože kapacita Školky nestačila na pokrytí zájmu, v roce 2002 byla zřízena druhá třída, od té doby Školka tedy má dvě třídy, do kterých jsou děti rozděleny podle věku.¹⁴⁹

Školka nabízí pomoc a podporu rodinám s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Služby Školky jsou realizované formou terénní sociální práce s uživateli v jejich přirozeném prostředí a ambulantním docházením dětí do Školky.¹⁵⁰ Jsou určeny dětem ve věku od 3 do 7 let ze sociálně slabších (převážně romských) rodin a jejich rodičům a zabezpečují těmto dětem předškolní přípravu.¹⁵¹

Podle typologie sociálních služeb v zákoně o sociálních službách jsou služby Školky registrovány jako sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi.¹⁵²

Posláním Školky je *připravit děti předškolního věku ze sociálně slabých, převážně romských rodin na úspěšný vstup do prvních tříd základních škol.*¹⁵³

¹⁴⁷ Srov. NĚMEČKOVÁ, I. [online]. 26.3. 2010, 16:37; [cit. 2010-06-22]. Osobní komunikace.

¹⁴⁸ Srov. *Stř. Khamoro pro etnické menšiny a poradenství* [online]. [citováno 2010-06-18]. Dostupné z: <http://www.olomouc.charita.cz/socialni-sluzby-SMP>.

¹⁴⁹ Srov. Rozhovor s Bc. L. Chamraďovou konaný v rámci odborné praxe dne 23.2. 2009. Dostupný z archivu autorky.

¹⁵⁰ Srov. CHARITA OLOMOUC. *Školka. Cíle a způsoby poskytování služeb* [online]. [citováno 2010-06-18]. Dostupné z: <http://www.olomouc.charita.cz/socialni-sluzby-SMP>.

¹⁵¹ Srov. *Stř. Khamoro pro etnické menšiny a poradenství* [online]. [citováno 2010-06-18]. Dostupné z: <http://www.olomouc.charita.cz/socialni-sluzby-SMP>.

¹⁵² Srov. CHARITA OLOMOUC. *Školka*, s. 1 [online]. [citováno 2010-06-18]. Dostupné z: <http://www.olomouc.charita.cz/uploads/clankyprilohy/45/letak.pdf>.

Hlavním cílem Školky je rozvoj dítěte předškolního věku, jeho schopností, dovedností a návyků, nezbytných pro bezproblémový vstup do ZŠ.¹⁵⁴ Cílem této služby tedy je pomoci dítěti dobře se adaptovat v novém sociálním prostředí a rozvíjet dovednosti dítěte vztahující se k období předškolního věku. Důraz je kladen na komunikační dovednosti dítěte potřebné k jeho začlenění do života ve společnosti.¹⁵⁵

Školka se nachází v sociálně vyloučené lokalitě Nový svět, a to přímo v domě, ve který je z velké části obydlen rodinami romské národnosti. Služba je provozována ve dvou bytových jednotkách domu. Toto umístění služby umožňuje úzký kontakt a lepší spolupráci s rodinami dětí. Kapacita služby je asi dvacet dětí.¹⁵⁶ Provoz Školky je zabezpečen každý všední den od 7:30 do 13:00.¹⁵⁷

Pracovní tým Školky je tvořen koordinátorem projektu pedagogickým pracovníkem a jeho asistentem, na jehož pozici jsou přijímány ženy romské národnosti, které absolvují kurz pro pracovníky v sociálních službách.¹⁵⁸

Způsob poskytování výslužeb vychází z definovaných **principů práce**. Služby Školky vychází z křesťanských hodnot, usilují o podporu osobního rozvoje dětí a při kontaktu s jejich rodiči je dodržován partnerský přístup. Důležitá je také flexibilita služby, která umožňuje reagovat na individuální potřeby uživatelů služby.¹⁵⁹

Ambulantní sociální služby, které Školka dětem této cílové skupiny a jejich rodičům poskytuje jsou podobné programu v běžné mateřské škole. Zahrnuje všechny složky výchovy (rozumovou, výtvarnou, pracovní, hudební, jazykovou, literární, tělesnou a mravní), důraz je kladen obzvláště na výchovu jazykovou, ve které se pracovnice zaměřují především na rozvoj slovní zásoby a vyjadřovacích schopností. Jednotlivé složky

¹⁵³ CHARITA OLOMOUC. *Výroční zpráva 2008*, s. 21 [online]. [citováno 2010-06-18]. Dostupné z: http://www.olomouc.charita.cz/files/clanky/169/CHO_VZ_08_W.pdf.

¹⁵⁴ *Stř. Khamoro pro etnické mešiny a poradenství* [online]. [citováno 2010-06-18]. Dostupné z: <http://www.olomouc.charita.cz/socialni-sluzby-SMP>.

¹⁵⁵ Srov. CHARITA OLOMOUC. *Výroční zpráva 2008*, s. 21 [online]. [citováno 2010-06-18]. Dostupné z: http://www.olomouc.charita.cz/files/clanky/169/CHO_VZ_08_W.pdf.

¹⁵⁶ Srov. *Stř. Khamoro pro etnické mešiny a poradenství* [online]. [citováno 2010-06-18]. Dostupné z: <http://www.olomouc.charita.cz/socialni-sluzby-SMP>.

¹⁵⁷ Srov. CHARITA OLOMOUC. *Výroční zpráva 2008*, s. 21 [online]. [citováno 2010-06-18]. Dostupné z: http://www.olomouc.charita.cz/files/clanky/169/CHO_VZ_08_W.pdf.

¹⁵⁸ Srov. Rozhovor s Bc. L. Chamradovou konaný v rámci odborné praxe dne 23.2. 2009. Dostupný z archivu autorky.

¹⁵⁹ Srov. CHARITA OLOMOUC. *Školka. Cíle a způsoby poskytování služeb* [online]. [citováno 2010-06-18]. Dostupné z: <http://www.olomouc.charita.cz/socialni-sluzby-SMP>.

výchovy a vzdělávání jsou uskutečňovány s ohledem na individuální specifika dětí, které službu navštěvují.¹⁶⁰

Kromě ambulantní služby nabízí rodičům těchto dětí pomoc terénní sociální pracovník Střediska pro etnické menšiny a poradenství ve formě sociálního poradenství nebo doprovodů při vyřizování záležitostí a jednání s institucemi.¹⁶¹

Jiloro

Jiloro je projekt Charity Šternberk, který se zaměřuje na řešení specifických problémů dětí předškolního věku ze sociálně rizikových skupin.¹⁶²

Projekt Jiloro byl zahájen v roce 1999 jako nultý přípravný ročník pro romské děti předškolního věku pod záštitou společnosti Romů na Moravě. Tento projekt převzala Charita Šternberk a dále pokračoval jako stacionář pro děti ze sociálně znevýhodněných rodin ve věku 3-7 let. Od roku 2007 je rozšířen o přímou terénní práci v rodinách s dětmi od narození do 7 let, které žijí v sociokulturně znevýhodněném prostředí (rozšíření služby vyplynulo ze zjištění její potřeby v rámci Komunitního plánování sociálních služeb města Šternberka).¹⁶³

Jiloro poskytuje sociální služby rodinám s dítětem (dětmi) do 8 let věku, které jsou ohrožené sociálně znevýhodněným prostředím.¹⁶⁴ Cílová skupina Jilora je definována takto obecně, ale uživateli této služby jsou z převážné většiny romské rodiny s dětmi.

Podle zákona o sociálních službách jsou služby Jilora registrovány jako sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi.¹⁶⁵

Posláním Jilora je *podpora a pomoc sociálně znevýhodněným rodinám s dítětem do 8 let věku, jejichž biologický, psychický a sociální vývoj je ohrožen. Má formu ambulantní a terénní služby.*¹⁶⁶

¹⁶⁰ Srov. *Stř. Khamoro pro etnické menšiny a poradenství* [online]. [citováno 2010-06-18]. Dostupné z: <http://www.olomouc.charita.cz/socialni-sluzby-SMP>.

¹⁶¹ Srov. tamtéž.

¹⁶² Srov. CHARITA ŠTERNBERK. *Výroční zpráva 2008*, s. 12 [online]. [citováno 2010-06-18]. Dostupné z: <http://www.sternberk.caritas.cz/file.php?nid=3159&oid=1459495>.

¹⁶³ Srov. Rozhovor s K. Barešovou konaný v rámci odborné praxe dne 11.3. 2009. Dostupný z archivu autorky.

¹⁶⁴ Srov. *Jiloro-Srdíčko* [online]. [citováno 2010-06-18]. Dostupné z: <http://www.sternberk.caritas.cz/index.php?nid=3159&lid=CZ&oid=1254210>.

¹⁶⁵ Srov. tamtéž.

Základním cílem služby je vytvořit funkční rodinu s dítětem (dětmi). Připravovat rodiče a děti na úspěšné zvládnání běžné školní docházky. Eliminovat ohrožení v biologickém, psychickém a sociálním vývoji dítěte.¹⁶⁷

Tým Jilora tvoří vedoucí projektu (vychovatelka), sociální pracovníce a pracovníce v sociálních službách, na jejíž pozici pracuje žena romské národnosti.¹⁶⁸

Prostory Jilora jsou v přízemí budovy Společenství Romů na Moravě, které se nachází nedaleko od centra města.¹⁶⁹

Sociální služby, které Jiloro poskytuje směřují k tomu aby romské děti i jejich rodiče byli připraveni na zahájení povinné školní docházky. Vycházejí z předpokladu, že pokud mají sociálně slabé, resp. romské rodiny být začleněny do života společnosti a pokud má dojít ke zlepšení jejich životních podmínek, je nutné věnovat zvýšenou pozornost jejich dětem. Je tedy kladen důraz na takové vedení rodičů, aby přejímali odpovědnost za své děti a chápali, že výchova a vzdělání jejich dětí je nezbytnou podmínkou ke zlepšení kvality jejich života a aby chránili práva svých dětí.¹⁷⁰

Hlavními **principy**, z kterých **práce s uživateli** služby vychází, je dodržování jejich práv, respektování jejich individuality, spolupráce s jejich rodinou, flexibilita a podpora jejich duchovních potřeb.¹⁷¹

K dosažení výše zmíněných cílů Jiloro poskytuje **ambulantní a terénní sociální služby**.

Program v ambulantní službě Jilora je zaměřený na podporu rodiny a všestranného vývoje dítěte s ohledem na jeho specifické potřeby. Z tohoto důvodu je upřednostňována individuální práce s dětmi.¹⁷²

¹⁶⁶ *Jiloro-Srdíčko* [online]. [citováno 2010-06-18]. Dostupné z: <http://www.sternberk.caritas.cz/index.php?nid=3159&lid=CZ&oid=1254210>.

¹⁶⁷ Tamtéž; zvýraznění mé J.S.

¹⁶⁸ Srov. CHARITA ŠTERNBERK. *Výroční zpráva 2008*, s. 13 [online]. [citováno 2010-06-18]. Dostupné z: <http://www.sternberk.caritas.cz/file.php?nid=3159&oid=1459495>.

¹⁶⁹ Srov. *Jiloro-Srdíčko* [online]. [citováno 2010-06-18]. Dostupné z: <http://www.sternberk.caritas.cz/index.php?nid=3159&lid=CZ&oid=1254210>.

¹⁷⁰ Srov. CHARITA ŠTERNBERK. *Výroční zpráva 2008*, s. 12 [online]. [citováno 2010-06-18]. Dostupné z: <http://www.sternberk.caritas.cz/file.php?nid=3159&oid=1459495>.

¹⁷¹ Srov. *Jiloro-Srdíčko* [online]. [citováno 2010-06-18]. Dostupné z: <http://www.sternberk.caritas.cz/index.php?nid=3159&lid=CZ&oid=1254210>.

¹⁷² Srov. CHARITA ŠTERNBERK. *Výroční zpráva 2008*, s. 13 [online]. [citováno 2010-06-18]. Dostupné z: <http://www.sternberk.caritas.cz/file.php?nid=3159&oid=1459495>.

Provoz ambulantní služby Jilora zabezpečuje vychovatelka (vedoucí projektu) a pracovnice sociální péče. Provoz projektu je v pracovních dnech od 7.00 do 15.30 hodin.¹⁷³ Za práci s dětmi a vytváření programu pro ně je zodpovědná vychovatelka. Na pozici pracovnice v sociálních službách pracuje žena romské příslušnosti. Hlavní náplní její práce je zajišťování stravování dětí a udržování pořádku v prostorách Jilora. Kromě toho se také zapojuje do výchovných a vzdělávacích činností s dětmi a pomáhá tak vychovatelce s realizací programu pro děti.

Do Jilora také pravidelně dochází sociální pracovnice Charity Šternberk, která tam je rodičům dětí k dispozici a nabízí jim poradenské služby. Sociální poradenství jim tato pracovnice poskytuje každé pondělí od 8.00 do 9.30 hod.¹⁷⁴

Terénní práci v přirozeném prostředí rodin vykonává sociální pracovnice a pracovnice v sociálních službách.¹⁷⁵ Terénní služba pomáhá v rodinách utvářet zázemí, ve kterém se může všestranně rozvíjet osobnost dítěte. Pracovníci vedou rodiče k tomu, že výchova dítěte od nejranějšího období je nezbytnou podmínkou ke zlepšení kvality jeho budoucího života. Také rodinám pomáhají s vedením domácnosti, radí jim, jak hospodařit s finančními prostředky a poskytují sociální poradenství.

Kromě sociálního poradenství mohou v tíživé finanční situaci klienti také využít nabídky ošacení a obuvi z charitního šatníku.¹⁷⁶

Středisko integrace menšin

Činnost Střediska integrace menšin je zaměřena na *vytváření podpůrných systémů péče o žáky ze sociálně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí a zkvalitňování procesu integrace těchto skupin do společnosti.*¹⁷⁷

Tento projekt není určen pouze dětem předškolního věku této cílové skupiny, ale i žákům školního věku. Je také pracováno s třídním kolektivem jako celkem.¹⁷⁸

¹⁷³ Srov. CHARITA ŠTERNBERK. Výroční zpráva 2008, s. 13[online]. [citováno 2010-06-18]. Dostupné z: <http://www.sternberk.caritas.cz/file.php?nid=3159&oid=1459495>.

¹⁷⁴ Srov. tamtéž.

¹⁷⁵ Srov. tamtéž.

¹⁷⁶ Srov. Jiloro-Srdíčko [online]. [citováno 2010-06-18]. Dostupné z: <http://www.sternberk.caritas.cz/index.php?nid=3159&lid=CZ&oid=1254210>.

¹⁷⁷ *Středisko integrace menšin Olomouc* [online]. [citováno 2010-06-22]. Dostupné z: <http://www.olomouc.eu/kpss/view.php?nazevclanku=stredisko-integrace-mensin-olomouc&cislocclanku=2007030003>.

4 MOŽNOSTI A ZPŮSOBY PRÁCE S DĚTMI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU ZE SOCIOKULTURNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ V SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH NA OLOMOUCKU

Nyní se budu soustředit na skutečnost, jaké jsou možnosti a způsoby práce s dětmi předškolního věku ze sociokulturně znevýhodněného prostředí konkrétně v oblasti Olomoucka. Nejdříve uvedu teoretické informace, z kterých jsem při realizaci výzkumu vycházela, a na to navážu výsledky, ke kterým jsem dospěla.

4.1 Charakteristika výzkumu a popis jeho realizace

Z výše uvedených teoretických informací týkajících se sociokulturního znevýhodnění, předškolního věku a možností práce s dětmi předškolního věku ze sociokulturně znevýhodněného prostředí dále vycházím v průběhu realizace a vyhodnocování výsledků výzkumu.

Tento výzkum vychází z rozhovorů s pracovníky, kteří přímo pracují s dětmi předškolního věku ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v oblasti sociálních služeb v okrese Olomouc. Tento správní obvod jsem si vybrala z toho důvodu, že jsem v této oblasti absolvovala odbornou praxi v rámci svého studia na CARITAS vyšší odborné škole sociální v Olomouci.

K realizaci tohoto výzkumu mě vedl fakt, že oblast práce s touto cílovou skupinou je teoreticky nedostatečně podchycená, přestože sociokulturní znevýhodnění je oblastí, která je v současné době aktuální, a to především v souvislosti s obdobím předškolního věku, kdy se dítě všestranně rozvíjí a neřešené důsledky sociokulturně znevýhodněného prostředí ho mohou ovlivnit v jeho budoucím životě.

Cílem realizovaného výzkumu bylo zjistit, v čem spočívá práce s dětmi předškolního věku ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a jaké metody jsou v oblasti sociálních

¹⁷⁸ Srov. *Středisko integrace menšin Olomouc* [online]. [citováno 2010-06-22]. Dostupné z: <http://www.olomouc.eu/kpss/view.php?navezclanku=stredisko-integrace-mensin-olomouc&cisloclanku=2007030003>.

služeb při práci s dětmi této cílové skupiny využívány v okrese Olomouc, jakým způsobem je pracováno s rodiči, příp. rodinami těchto dětí a s jakými subjekty pracovníci při práci s těmito dětmi spolupracují.

Na základě stanoveného cíle výzkumu, informací v teoretické části a vlastních zkušeností z praxí s touto cílovou skupinou jsem si stanovila následující **výzkumné otázky**:

Jaká jsou specifika a metody práce s dětmi předškolního věku ze sociokulturně znevýhodněného prostředí?

Jak je pracováno s rodiči (příp. rodinou) dítěte předškolního věku ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v rámci práce s dítětem?

Existuje při práci s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí spolupráce s dalšími subjekty?

4.1.1 Metodologický rámec realizovaného výzkumu

Pro realizaci tohoto výzkumu jsem zvolila **kvalitativní přístup**. M. Disman uvádí, že kvalitativní výzkum je *nenumerné šetření a interpretace sociální reality. Cílem tu je odkrýt význam podkládaný sdělovaným informacím.*¹⁷⁹ Charakteristickým znakem kvalitativního přístupu je fakt, že jeho prostřednictvím jsou vytvářeny nové hypotézy, vznikají nová porozumění a získané poznatky mohou být podkladem pro vytváření nových teorií.¹⁸⁰ Kvalitativní přístup využívá principu jedinečnosti a neopakovatelnosti zkoumaného fenoménu. Zohledňuje jeho kontextuálnost, tedy fakt, že velká část pravidel a zákonitostí nemá obecnou platnost a jsou vázány na určitý kontext. Pro kvalitativní výzkum je významná procesuálnost a dynamika. To znamená, že je brán ohled na vývoj daného jevu probíhající v určitém časovém rámci. Je také pracováno s reflexivitou, která spočívá v uvědomění si skutečnosti, že výzkumník je přímo či nepřímo součástí toho, co zkoumá a dochází ke vzájemnému ovlivňování.¹⁸¹

¹⁷⁹ DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*, s. 285.

¹⁸⁰ Srov. tamtéž, s. 286.

¹⁸¹ Srov. MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, s. 17-18.

4.1.2 Metoda získávání dat

Metodou, prostřednictvím které jsem data pro tento výzkum získávala, bylo polostrukturované interview.

Podle M. Miovského je **polostrukturované interview** nejrozšířenější podobou metody vedení rozhovoru, protože může řešit nevýhody, které přináší interview nestrukturované nebo plně strukturované. Výzkumník si vytvoří určité schéma a specifikuje si okruhy otázek, na něž se respondentů bude ptát. Pořadí okruhů a konkrétních otázek je obvykle možné zaměňovat a upravovat podle potřeby, aby z rozhovoru bylo získáno maximum. Polostrukturované interview umožňuje nechat si od respondenta odpověď vysvětlit či upřesnit. Tím si výzkumník může ověřit, zda výpovědi respondenta správně rozumí. U této metody vedení rozhovoru má výzkumník definované tzv. jádro interview, tedy minimum témat a otázek, které s respondentem během rozhovoru musí probrat. Na to se pak nabalují další možná doplňující témata a otázky, které by mohly být pro zpracování daného tématu užitečné a mohly by smysluplně rozšiřovat původní zadání, příp. jsou vhodné pro navázání kontaktu s respondentem. Při zpracovávání dat je možné s těmito doplňujícími informacemi pracovat nebo je ponechat stranou.¹⁸²

Jádrem interview pro tento výzkum byla oblast způsobů práce s dětmi předškolního věku ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, s jejich rodinami a spolupráce pracovníků s dalšími subjekty.¹⁸³ Polostrukturované interview považuji za vhodné protože jsem dopředu mohla připravit okruhy otázek a zároveň jsem mohla navázat na výpověď respondentky, pokud se mi jevílo, že by vzhledem k cíli výzkumu bylo vhodné výpověď respondentky rozšířit nebo si něco nechat dovysvětlit. Tím jsem také získala doplňující informace, z nichž jsem určitou část využila, jiné jsem nakonec při zpracovávání dat nebrala v potaz.

U polostrukturovaného interview je obvykle přikládán význam vnějšímu prostředí, tedy prostoru, ve kterém rozhovor s respondentem probíhá, a vzhled a chování výzkumníka.¹⁸⁴

¹⁸² Srov. MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, s. 159-160.

¹⁸³ Konkrétní otázky položené respondentkám uvádím v příloze.

¹⁸⁴ Srov. MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, s. 160.

4.1.3 Metoda zpracování dat

V průběhu rozhovoru musí být data nějakým způsobem zaznamenávána, aby bylo možné s nimi pak dále pracovat a provést jejich analýzu a interpretaci. Existuje více možností, jak lze data zaznamenávat a záznam uchovat pro další práci – zvukový záznam, videozáznam, záznamový arch.¹⁸⁵

Zaznamenaná data představují základní materiál, s nímž je nutné dále pracovat, aby bylo možné provést jejich analýzu. Nejběžnější je převádění dat netextové povahy do povahy textové. Tento proces je nazýván **transkripce**.¹⁸⁶ J. Hendl rozlišuje čtyři způsoby transkripce, a to transkripci doslovnou, komentovanou, shrnující protokol a selektivní protokol.¹⁸⁷ Při realizaci tohoto výzkumu byly rozhovory s respondentkami nahrávány na diktafon a při převádění zvukového záznamu do písemné podoby byla využita doslovná transkripce.

Vlastní analýze získaných dat předchází systematizace kvalitativních dat. Jedná se o rozřídění dat podle určitých kritérií a dílčí úpravy zápisu dat, které výzkumníkovi usnadní další práci. Při zpracování dat v rámci tohoto výzkumu byla využita tzv. redukce prvního řádu spočívající ve vynechávání slov a částí vět, které nesdělují identifikovatelnou informaci, a barvení textu usnadňující orientaci v jednotlivých úsecích textu.¹⁸⁸

*Při kvalitativní analýze a interpretaci jde o systematické nenumerné organizování dat s cílem odhalit, témata, pravidelnosti, datové konfigurace, formy, kvality, vztahy.*¹⁸⁹

Získaná data v písemné podobě se interpretují s cílem zachytit komplexitu zkoumaných fenoménů. Interpretace dat je průběžně doplňována citacemi částmi výpovědí respondentů.¹⁹⁰

Při analýze jsem využila metodu vytváření trsů, která spočívá v seskupování určitých výroků do skupin podle jistých společných znaků.¹⁹¹ Data jsem interpretovala na základě metody zachycení vzorců a metody prostého výčtu. První jmenovaná metoda je založena na vyhledávání určitých obecnějších principů, vzorců nebo struktur odpovídající

¹⁸⁵ Srov. MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, s. 196-198.

¹⁸⁶ Srov. tamtéž, s. 205.

¹⁸⁷ Srov. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*, s. 208-210.

¹⁸⁸ Srov. MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, s. 209-211.

¹⁸⁹ HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*, s. 223.

¹⁹⁰ Srov. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*, s. 223.

¹⁹¹ Srov. MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, s. 221.

zaznamenaným jevům vázaným např. na určitý kontext nebo osobu na základě vzájemných podobností nebo odlišností. Dochází tak k určité redukci a výsledkem je určitá obecnější kategorie. Prostřednictvím metody prostého výčtu je vyjádřena určitá vlastnost jevu, která se může týkat frekvence výskytu daného jevu nebo jeho poměr výskytu k jinému jevu.¹⁹²

4.1.4 Výzkumný vzorek

Tento výzkum je zaměřen na metody práce s dětmi předškolního věku ze sociokulturně znevýhodněného prostředí na Olomoucku, proto jsem oslovila Charitu Olomouc, která provozuje projekt Školka a Charitu Šternberk provozující projekt Jiloro. V rámci obou těchto projektů jsou každodenně poskytovány ambulantní sociální služby dětem předškolního věku ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a jejich rodičům.

V Jiloru přímo s dětmi pracuje jedna pracovnice, Školka je však podle věku dětí rozdělena na dvě oddělení a za každé z nich je zodpovědná jedna pracovnice. Výzkumný vzorek tedy čítá tři respondentky vybrané na základě metody záměrného výběru, která spočívá v cíleném vyhledávání účastníků podle určitých vlastností.¹⁹³ Pro tento výzkum bylo určující vlastností intenzita poskytovaných služeb (ve smyslu každodenní práce s dítětem).

V okrese Olomouc jsou dětem předškolního věku vyrůstajícím v sociokulturně znevýhodněném prostředí poskytovány ambulantní sociální služby, které dítě každodenně navštěvuje, prostřednictvím dvou výše zmíněných projektů.

Respondentkami byly pracovnice, které již zmíněných projektech s dětmi předškolního věku ze sociokulturně znevýhodněného prostředí přímo pracují.

Respondentka č. 1 s touto cílovou skupinou na pracovní pozici vychovatelky pracuje již devět let (dříve řadu let působila jako učitelka v mateřské škole).

Respondentka č. 2 je absolventkou učitelského oboru na vysoké škole. S dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v oddělení mladších dětí předškolního věku pracuje od září 2009, dříve v této oblasti působila jako dobrovolnice. Kromě toho má v rámci studia zkušenosti z praxí z běžných mateřských škol majoritní společnosti.

¹⁹² Srov. MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, s. 222-223.

¹⁹³ Srov. tamtéž, s. 135.

Respondentka č. 3 s dětmi této cílové skupiny v oddělení pro starší děti předškolního věku pracuje od září 2009. Má vystudovanou Střední pedagogickou školu (obor Předškolní a mimoškolní pedagogika) a bakalářský obor humanitního zaměření. V rámci studia má zkušenosti z pedagogických praxí a vedení kroužků dětí z majoritní společnosti. Nyní se chystá na kurz pro pracovníky v sociálních službách.

4.1.5 Popis realizace výzkumu

Výzkum byl realizován v průběhu měsíce března 2010. Respondentky byly s předstihem kontaktovány a seznámeny s důvodem a cílem mého výzkumu a zpracováním informací v rámci mé bakalářské práce.

Rozhovory s respondentkami probíhaly osobně na jejich pracovišti. S jednou respondentkou jsem hovořila v prostorách Jilora ve Šternberku a se zbylými dvěma respondentkami byl rozhovor uskutečněn v prostorách Školky v Olomouci.

Jak jsem již zmiňovala, okres Olomouc jsem si pro tento výzkum vybrala z toho důvodu, že jsem ve Školce i v Jiloru absolvovala odbornou praxi v rámci studia na Vyšší odborné škole sociální Caritas v Olomouci. Zнала jsem tedy prostředí, ve kterém jsou služby klientům poskytovány, a sama jsem měla určitou představu, jak práce s dětmi probíhá. To pro mě bylo užitečné, zvláště při tvorbě výzkumných otázek.

4.2 Interpretace výsledků výzkumu

Výsledky provedeného výzkumu jsou interpretovány na základě otázek pokládaných respondentkám při rozhovoru.

Při popisování výsledků výzkumu je u každé oblasti ilustrativně uvedena výpověď respondentky, která je pro přehlednost vyznačena kurzívou.

Pro interpretaci výsledků je výzkum rozdělen na tři hlavní oblasti, které jsem pro přehlednost ještě rozčlenila na další celky.

4.2.1 Charakteristika přímé práce s dětmi předškolního věku ze sociokulturně znevýhodněného prostředí

Východiska pro práci s dětmi předškolního věku ze sociokulturně znevýhodněného prostředí

Jedna respondentka uvedla, že je těžké děti této cílové skupiny obecně charakterizovat. Podle jejího názoru mají společné to, že hodně vyžadují pozornost dospělých, potřebují slyšet pochvalu a oproti dětem z většinové společnosti jsou hodně aktivní.

Jedna z respondentek mi sdělila, že se z velké většiny jedná o romské rodiny, rodiče dětí jsou velmi mladí. Vliv sociokulturně znevýhodněného prostředí na dítě vnímá v opožděnosti jeho vývoje, a to ve všech oblastech. Tento fakt dává do souvislosti s nepodnětným prostředím pro jeho rozvoj, které vyplývá ze skutečnosti, že v těchto rodinách je na výchovu kladen malý důraz, výchova je příliš tolerantní a děti nemají hranice, tak zkouší, co si mohou dovolit a ani jim nejsou dávány kladné vzory. Druhá respondentka uvádí, že podle jejího názoru jsou v důsledku sociokulturně znevýhodněnému prostředí v této oblasti silně zanedbané.

Všechny respondentky se shodly na tom, že tyto děti **nemají z rodiny žádné základy** a spojují s nedostatečnou výchovou a vzděláváním dítěte.

Respondentka č. 1: *„Jsou to rodiny a děti, které jsou opravdu ze sociálně slabého, nepodnětného prostředí. Děti jsou převážně do 7 nebo 8 let než nastoupí do školy a rodiče jsou většinou mladší (od 17 do 32 až 33 let). Někdy je rodina širší a jsou tam i prarodiče (rodiče rodičů). Jsou to převážně romské rodiny, výjimečně jeden z nich (většinou otec) je bílý, jinak celé rodiny bývají romské. Pokud jeden z rodičů je bílý, tak je to výjimka.“*

Respondentka č. 3: *„Určitě je velice patrné, že mají maličkou slovní zásobu. Tyto děti mají tak poloviční slovní zásobu oproti svým vrstevníkům, to si myslím, že nepřeháním. Určitě ne u všech, ale u většiny je to velice poznat. Slovní zásoba je z velké části vulgární. Takže když se pak dostanou do běžného prostředí, tak nejsou schopni komunikovat tak, jak se má. Tím*

pádem nedosáhnou toho svého a je pak problém. Prvotní, co je znevýhodňuje, je komunikace.“

Průběh práce s dětmi předškolního věku ze sociokulturně znevýhodněného prostředí

Podle výpovědí všech respondentek mají určitou **strukturu dne**, které se více méně drží. Do programu je každý den zahrnuta jak **individuální práce** s dětmi (pracovnice se soustředí na oblasti, které dané dítě potřebuje nejvíce rozvíjet), tak i **činnosti ve skupině** (procházka, cvičení, zábavné a pohybové hry, čtení pohádek). Určitou dobu si děti mohou hrát s tím, co je baví. Jedna respondentka uvedla, že individuální úkoly jsou zaměřené především na jemnou motoriku (puzzle, kostky, kreslení, navlékání korálků), rozšiřování slovní zásoby a rozvoj výslovnosti dětí (logopedická cvičení, říkanky, básničky). Dvě respondentky **zaměřují každý den v týdnu na jinou oblast výchovy**. V pondělí je kladen důraz na rozumovou výchovu, v úterý na výtvarnou výchovu, ve středu se zaměřují na hudební výchovu, ve čtvrtek na výchovu jazykovou a v pátek na výchovu pracovní. Podle toho vytváří program na ten daný den.

Všechny respondentky uvedly, že za práci s dětmi a každodenní program pro ně jsou zodpovědné ony, ale kromě nich s nimi ambulantní službu zabezpečuje **romská asistentka**.

V tom, co mají romské asistentky na starosti, se jejich odpovědi trochu liší. Jedna respondentka uvedla, že romská asistentka jí pomáhá s dohledem nad dětmi a je k dispozici, kdyby její pomoc při nějaké činnosti byla potřeba. Sleduje především dodržování hygienických návyků a má na starosti stolování. Druhá respondentka charakterizovala roli romské asistentky v ambulantní službě tak, že je stále s dětmi, hlídá je a je stále k dispozici. Poslední respondentka uvedla, že romská asistentka s dětmi pracuje, ale jen do té míry, že s nimi plní úkoly, které jim určila respondentka a dohlíží na ně. Také zdůrazňovala, že romskou asistentku děti více respektují, a to z toho důvodu její etnické příslušnosti.

Jedna z respondentek zmínila ještě sociální pracovníci, která v rámci služby poskytuje sociální poradenství rodičům dětí, společně s ní chodí navštěvovat rodiny v jejich přirozeném prostředí a sociální pracovníce ji v ambulantní službě zastoupí, pokud je to třeba.

Respondentka č. 2: „*My to máme rozdělené, obě oddělení to máme stejné. Děláme týdenní plány, s tím, že pondělky máme rozumovou výchovu, úterky výtvarku, ve středy hudební výchovu, ve čtvrtky jazykovou a v pátky pracovní výchovu. Je to na nás, jak si to prohodíme nebo přizpůsobíme podle situace, ale vesměs to tak dodržujeme. Vždycky v ten den se klade důraz na tu konkrétní výchovu. A ostatní činnosti už jsou vedlejší.*“

Respondentka č. 3: „*Romskou asistentku více poslouchají, protože jednak má daleko větší autoritu věku (ona je babička) a navíc to, že ona je jejich. Já jejich nejsem. A je to velice poznat. Teď už miň, už mne začaly brát.*“

Způsoby práce s dětmi předškolního věku ze sociokulturně znevýhodněného prostředí

Minimalizace negativních důsledků sociokulturně znevýhodněného prostředí

Jedna respondentka uvedla, že podle jejího názoru ne všechny děti, které službu navštěvují, jsou znevýhodněné. A pokud nějakým způsobem znevýhodněné jsou a rodina má nějaký problém a má zájem ho řešit, tak je rodině zprostředkován kontakt se sociální pracovníci.

Druhá respondentka vnímá prostředí těchto dětí jako sociokulturně znevýhodněné a o minimalizaci jeho důsledků usiluje tím, že se snaží **maminky dětí motivovat, aby se dětem věnovaly** a vysvětluje ji, jakým způsobem si s nimi mají povídat a hrát.

Třetí z respondentek uvedla, že je třeba na dítě **působit v oblastech, které nejsou kultivované** výchovou v rodině (např. stanovení hranic, dodržování určitých pravidel).

Respondentka č. 1: „*Ty negativní vlivy se snažíme minimalizovat tím, že bychom byli rádi, aby když sem chodí děti, aby sem chodily i jejich maminky... Snažíme se jim to vysvětlovat, proč je důležité, aby se učili a hlavně se je snažíme motivovat k tomu, aby pochopily, že to je všechno hrou.*“

Práce s jednotlivci versus práce se skupinou

Všechny respondentky **zdůrazňují individuální práci s dětmi**, protože tyto děti potřebují, aby se jim věnoval, když nemají dostatek pozornosti doma.

Jedna respondentka nezbytnost individuální práce s těmito dětmi spatřuje především ve skutečnosti, že ve skupině je obtížné docílit soustředění všech dětí.

Respondentka pracující v oddělení se staršími dětmi předškolního věku uvedla, že důraz je kladen na práci s jednotlivci, ale svoji **roli pro ně hrají i skupinové aktivity**. Proto se snaží je nezanedbávat. Aktivity hlavní výchovné činnosti, na které je den zaměřený, jsou vedeny v celé skupině. Důležitost skupinových aktivit vidí v tom, že se tyto děti učí fungovat jako členové určitého týmu a učí se vnímat to, že tým vytváří každý z nich a má vliv na prospěch kolektivu.

Individuální práce s dětmi je založena na **individuální plánování a stanovování individuálních cílů** pro každé z dětí, které službu navštěvují.

Jedna respondentka uvedla, že individuální plánování jí usnadňují dobře vytvořené formuláře a splňují to, čeho při práci s dětmi v tomto věku potřebují dosáhnout¹⁹⁴. Velkou pomocí pro ni je, že jsou jednotlivé oblasti podrobně rozepsané a když si není jistá, jestli v při vytváření programu na nějakou oblast nezapomíná, může do tohoto formuláře nahlédnout a ujistit se, zda všechny důležité oblasti pokrývá.

Jedna z respondentek uvedla, že individuální plány jsou základem a čerpá z nich. Při konkrétní práci s dětmi jsou pro ni ale stěžejní spíše měsíční plány, ve kterých se stanovené cíle dětí z jejich individuálních plánů objevují. Důvodem jsou také časové možnosti respondentky, které by jí neumožňovaly častěji do individuálních plánů nahlédnout, reflektovat je a zároveň se plně věnovat dětem.

Respondentka č. 1: *„Spíše pracujeme individuálně nebo v malých skupinkách. Nemělo by vůbec význam s nimi pracovat, když nebudou soustředění. Nemá smysl něco vysvětlovat nebo vykládat. Když si o něčem budeme všichni povídat, tak to jde mimo ně. V tu chvíli to vlastně ani nevnímají.“*

Respondentka č. 3: *„Skupinová práce s individuálním přístupem, asi tak bych to charakterizovala.“*

¹⁹⁴ Respondentka mi vzor formuláře individuálního plánu pro tuto práci poskytla, proto ho uvádím v příloze.

Konkrétní činnosti a principy práce s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí

Program a konkrétní činnosti v ambulantní službě je podle výpovědí respondentek **obdobné jako v běžné mateřské škole**. Vzhledem k tomu, že tyto děti obvykle nemají základy z domova, respondenty s nimi **procvičují** především **obyčejné činnosti a dovednosti** (držení tužky, kreslení, stříhání). Jedna respondentka ve své výpovědi zdůrazňovala, že nejdřív je nutné, aby zvládly ten základ a měly ho upevněný, teprve potom je možné jít s nimi dál a zabývat se tím, co je po nich vyžadováno před nástupem na základní školu (znalost písmen, sčítání, odčítání, slabikování...).

Děti předškolního věku se učí prostřednictvím jiné činnosti. U učení se nových věcí a jejich opakování základních znalostí jako jsou např. barvy nebo zvířata respondenty **využívají především hru**. Jedna z respondentek konkrétně uvedla, že často používá didaktické a námětové hry, při kterých se je k činnosti snaží namotivovat. Jako příklad dala hru „na muzikanty“. Řekne dětem: „Dnes si zahrajeme na muzikanty...víte, jak se to hraje?“ Každému dá nějaký hudební nástroj, učí se novou písničku a hrají do rytmu nebo po sobě jen opakují určitý rytmus. Kromě učení se hrou si lze s dětmi v průběhu procházky nebo výletu povídat o tom, co vidí kolem sebe. Tím si přirozeně rozšiřují slovní zásobu a učí se správnému vyjadřování.

Jiná respondentka uvedla také, že považuje za důležité rozvíjet udržení pozornosti dětí, což je pak velmi důležité při nástupu na základní školu. Snaží se toho dosáhnout prostřednictvím společného čtení pohádek. V tomto je obzvláště důležité postupovat pomalu. Nejdříve volila pohádky s více obrázky a méně textem a postupně se snaží, aby ubývalo obrázků a přibývalo textu a tím se postupně protahovala doba udržení jejich pozornosti.

Jedna respondentka se zmínila, že má vytvořenou **didaktickou pomůcku**. Je to složka, ve které jsou fotografie ze společných akcí, procházek a výletů. Děti si tak připomínají, kde byly a co tam zažily. Prostřednictvím fotografie si zážitek pak lépe vybaví a zapamatují, protože najednou zapojují více smyslů a učení je tak intenzivnější. Pokud tedy pracovnice chce např. s dětmi zopakovat poznávání zvířat a jejich hlasů, může zvolit fotografie z návštěvy ZOO. Společně se na fotografie dívají a ony vzpomínají, jaká zvířátka tam tehdy viděly.

Vzhledem k tomu, že děti této cílové skupiny mají obtíže v komunikaci, uvedla jedna z respondentek v souvislosti s činnostmi v ambulantní službě také **logopedická cvičení**. Podle jejího názoru je důležité nejen naučit děti dobře vyslovovat, ale aby pak starší děti také uměly rozlišit spisovný a nespisovný jazyk. Snaží se udělat si čas na to, aby s každým s dětmi strávila nějaký čas povídáním a trvá na tom, aby správně vyslovovalo. K tomu také využívá různé básničky nebo říkanky. Kromě toho podle této respondentky hrají důležitou roli **pohybové aktivity**, aby se mohly „vylítat“ a využít tak přebytečnou energii. Vždy mají nějaké oblíbené, proto je užívá jako odměnu. U starších předškoláků využívá také tzv. rozumový koutek. Společně si povídají a hledají odpovědi na různé otázky.

Respondentka pracující ve službě, kterou navštěvují mladší i starší předškoláci uvedla, že je od sebe při činnostech neodděluje. Plní podobné úkoly, a to v té míře, kterou zvládnou. A s dětmi, které se připravují na příchod do první třídy pracuje individuálně, tak intenzivně, jak je to možné, především v čase, kdy mladší děti ještě spí nebo pokud přijde méně dětí a je na to prostor. Situace, kdy jsou děti pohromadě využívá k motivaci mladších dětí. Když mladší děti vidí, co jejich starší kamarádi už umí, mají motivaci také se to naučit.

Z výpovědí všech respondentek vyplývá, že je důležité **pracovat s motivací k činnostem a s pochvalou a odměnou**, pokud se dětem něco podaří, a to i v případě, že je to pouze maličkost. Jedna z respondentek k tomu ještě přidává důslednost.

Respondentka č. 3: „*Snažíme se jim vytvořit vlastně stejnou základnu jakou mají vrstevníci, takže ty nejobyčejnější věci, protože ty nejméně umí – například držet pastelku, stříhat. Každou hloupost si musíme vystříhnout, aby měly v ruce nůžky.*“

Respondentka č. 1: „*Snažím se, aby tam hodně byly didaktické hry, námětové hry, pohádky nebo příběhy, maňásek, třeba si vymyslím něco, co se mohlo stát a jakoby pohádku nebo příběh na něco, co potřebuju, aby si děti zapamatovaly a pochopily to a by to pro ně bylo zajímavé a abych je nějak nadchla.*“

Respondentka č. 2: „*Důslednost je nejdůležitější. Nesmí jim člověk podlehnout, cokoliv se řekne, tak to platí, protože jinak by si za chvíli skákaly po hlavě a dělaly si, co chtějí.*“

Zaměření na jednotlivé oblasti výchovy při práci s těmito dětmi

Dvě respondentky považují všechny oblasti výchovy za přibližně stejně důležité a žádnou z nich nevyzdvihují. Jedna z nich připustila, že možná jsou činnosti u nich v ambulantní službě více pohybové než v běžné mateřské škole, ale to podle jejího názoru vyplývá ze skutečnosti, že tyto děti jsou živější, proto je na to brán ohled a v činnostech jim to umožňují. Třetí z respondentek zdůrazňuje spíše, že je to individuální.

Respondentka č. 1: *„Já bych řekla, že je to individuální. Některé děti mají špatnou výslovnost, tak přijde paní logopedka a napravujeme vady řeči. Obecně většina dětí nebo téměř všichni mají opožděný vývoj řeči, takže jim doplňujeme slovní zásobu, ale některých dětí to může být něco jiného...řekla bych, že je to individuální.“*

Respondentka č. 2: *„To se hodně mění, já to беру tak, že všechny oblasti jsou důležité.“*

Respondentka č. 3: *„Žádná výchova by asi neměla být vyzdvižena. Hledí se na to, aby se děti rozvíjely ve všech oblastech...a spíš tak jako individuálně, pokud vidím, že některé dítě inklinuje k tanci, tak ho při logopedických cvičeních nechám tančit. Nějak ho zapojím, že slabikuje a u toho se pohybuje.“*

Specifika práce s dětmi předškolního věku ze sociokulturně znevýhodněného prostředí

Respondentky se shodují, že způsoby práce s dětmi se odvíjí od toho, že tyto děti jsou jiné než děti, které navštěvují běžnou mateřskou školu a respondentky s dětmi oproti učitelkám v mateřské škole **pracují více individuálně**.

Jak uvedla druhá respondentka, souvisí to s tím, že děti v běžné mateřské škole jsou samostatnější a nepotřebují od učitelek tolik vedení a podpory, proto je možné s nimi pracovat více ve skupině. Také mají základy z domova a v mateřské škole je spíše rozvíjeno to, co už umí. U dětí této cílové skupiny tomu tak není, jak již bylo zmíněno, **často se s nimi v učení začíná od začátku**. Druhá respondentka specifikum práce s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí vnímá také v tom, že na tyto děti **neplatí**

zvýšení hlasu, protože jsou zvyklé, že se s nimi doma jedná v křiku a nemají ve zvyku poslouchat.

Jedna z respondentek také uvedla, že vzhledem k tomu, že fungují jako sociální služba, nemusí se řídit předpisy pro mateřské školy – to ji dává více volnosti při práci s těmito dětmi s ohledem na denní režim a řád, který je třeba těmto dětem systematicky vštěpovat.

Respondentka č. 2: *„U nás je kladen důraz na individuální práci. Liší se to hodně, už jen kvůli počtu těch dětí, prostorům, kde to je... Tady mají hodně výhody, ustupujeme ve spoustě věcí, samozřejmě po domluvě se snažíme vyjít vstříc, tam by to tak nemohlo fungovat. Je to tím, že jich je málo, je to tady v domě a hlavně, že to je sociální zařízení, ne školské.“*

Respondentka č. 1: *„Tady ty děti jsou v činnostech velmi málo samostatné. Strašně moc potřebují doplňovat, rozvíjet tu hru, jinak ty jejich činnosti jsou strašně takové chudé, málo rozvinuté. Takže potřebují moc zásahů a podpory vychovatelky. Chtějí, abyste jim poradila a prověřují si každý krok, když něco skládají. Potřebují potvrdit, že to, co udělaly opravdu je dobře a potřebují pochválit.“*

Úspěšnost zvolených metod práce

Dvě z respondentek dávají úspěšnost své práce s dětmi do souvislosti s pravidelnou návštěvou služby dítětem. Uvedly, že pokud **dítě dochází pravidelně, jeho je posun je znatelný**. Pokud je ale jeho docházka nepravidelná, zapomene, co se naučilo a začíná se stále od začátku.

Všechny tři respondentky se shodly, že způsobem, kterým s dětmi pracují, se jim ve většině případů stanovených individuálních cílů daří dosahovat a děti dělají pokroky. Je třeba ale počítat s tím, že to nějaký čas trvá.

Jedna z respondentek uvedla, že hodně přemýšlí nad individualitami dětí, protože, co platí na některé děti, nemusí platit na děti jiné. Připouští, že při práci s nimi má určité stereotypy, o kterých ví, že na tyto děti obecně platí.

Proto co se týká metod, kterými s dětmi pracují, ani jedna z respondentek neuvedla, že by uvažovala o větších změnách.

Respondentka č. 1: *„Nejdůležitější ze všeho je pravidelnost docházení. A ještě zájem maminky.“*

Respondentka č. 2: *„Myslím, že se nám daří dosahovat stanovených cílů. Když to srovnám, třeba v září a teď, tak udělaly ohromný pokrok, ale ne všichni... Určitě se budeme snažit, aby ta práce byla, co nejefektivnější a přidávat, ubírat a měnit různé věci. Ale tak, jak to funguje, tak si myslím, že je to dobré. A už je to jako roky zaběhlé a nese to ovoce.“*

4.2.2 Práce s rodiči (příp. rodinou) dítěte v rámci práce s dítětem

Zjišťování informací o rodinném zázemí dětí

Jedna respondentka uvedla, že informace o rodinném zázemí získává z rozhovorů s maminkami dětí při návštěvách rodin v jejich přirozeném sociálním prostředí. Zmínila se o tom, že by to částečně měla mít na starosti romská asistentka, ale vzhledem k třecím plochám, které v minulosti vznikly, se terénní práce zatím neúčastní. Kromě toho se respondentka část informací o situaci doma dozví od dětí. Samy od sebe jí při činnostech spoustu věcí řeknou, obzvláště, pokud zažijí něco neobvyklého.

Zbylé dvě respondentky mi sdělily, že s rodiči je v kontaktu především jejich romská asistentka a informace týkající se rodinného zázemí dětí tedy zjišťuje z větší části ona.

Respondentka č. 1: *„Do rodin chodíme společně se sociální pracovníci a mapujeme, co potřebují, jak se jim daří, co by od nás chtěly, co jim můžeme nabídnout...“*

Respondentka č. 3: *„Rodiče většinou preferují, když se baví s asistentkou... ne, že by mě nebrali, ale... Jí řeknou, jaký mají problém, mě by to neřekli... V životě by mi neřekli, že mají nějaký dluh, ale jí to prostě řeknou.“*

Míra kontaktu s rodiči a komunikace s nimi

Respondentka pracující v oddělení se staršími dětmi předškolního věku konstatovala, že sama s rodiči příliš v kontaktu není a nechává to na své romské asistentce. Zdá se, že ji přijímají a vychází spolu jako rovnocenní partneři.

Druhá respondentka uvádí, že je každý den v kontaktu s osobou, která dítě do ambulantní služby přivádí – nejčastěji to bývá maminka dítěte, občas tatínek nebo u jedné rodiny to bývala i babička.

Práce s dětmi a jejich rodiči se navzájem prolíná. Dvě respondentky se shodly, že s rodiči dětí pracují jen do té míry, dokud se to přímo týká dítěte, které navštěvuje jejich službu. Pokud to přesáhne tento rámec, dále s nimi pracuje sociální pracovnice.

Třetí respondentka uvedla, že řešení problémů týkající se dětí, ale i jejich rodičů je společný úkol její a sociální pracovnice. V rámci ambulantní služby s nimi komunikuje sama, když děti přivádí a jednou za týden jim je k dispozici sociální pracovnice mohou využít služby sociálního poradenství.

Respondentka č. 3: *„Já mám pocit, že mě ty rodiče berou nebo aspoň když jsou tady, tak spolu vycházíme normálně jako dospělý a dospělým. I když vím, že maminky se na mě dívají podivně, protože jsem starší než ona a ještě nemám děti... Snažím s nimi vycházet co možná nejvíc přátelsky, a zároveň profesionálně, udržet si takový ten rozumný odstup.“*

Respondentka č. 1: *„Dá se říct, že je to úkol nás obou. Když jdeme do terénu, tak s nimi pracujeme společně... Já na ty maminky působím více v oblasti výchovy a vzdělání a ona v té oblasti sociální, ale dá se říct, že to je společně, navzájem se doplňujeme.“*

Respondentka č. 2: *„Když zjistíme, že je nějaký problém, který se netýká dítěte, ale té situace v rodině, tak tam už to přebírají sociální pracovníci. My třeba jenom zjistíme, jak na tom jsou.“*

Hodnocení spolupráce s rodiči

Jedna z respondentek zmínila, že je důležité být při komunikaci s rodiči dětí důsledný a striktně jednat podle stanovených pravidel, protože pokud jim jednou ustoupí, budou

ústupek požadovat i příště. V této snaze jí pomáhá, že se nějaká pravidla a předpisy může odkázat. S rodiči vychází dobře, ale vnímá v jejich postoji jistý odstup. Třetí respondentka vnímá postoj rodičů dětí spíše jako pasivní, protože pracovníci se o spolupráci snaží daleko více než rodiče.

Dá se říci, že všechny respondentky se shodly na tom, že spolupráce **není** ze strany rodičů **dostačující**.

Respondentka č. 1: „*Nemají zájem o spolupráci jako takovou. Mají zájem o to, abychom jim pomohli s řešením určitých problémů, ale zájem o to, aby se ony samy učily cíleně vychovávat a vzdělávat, nemají, většina ne.*“

Respondentka č. 2: „*Některým rodičům je to jedno, neviděla jsem je, co je rok dlouhý, protože dítě chodí do školky samo...vodí dítě do školky a víc už je nezajímá, bohužel. Ale nemůžu mluvit za všechny, nejsou všichni takoví.*“

4.2.3 Spolupráce s dalšími subjekty

Popis spolupráce s jednotlivými subjekty

Podle výpovědí respondentek, všechny z nich při práci s dětmi spolupracují s logopedkou v oblasti rozvoje výslovnosti, slovní zásoby a nápravy vad řeči dětí, s policií v rámci preventivních programů pro děti. Dále uvedly, že spolupracují spolu navzájem (čas od času se sejdou na nějaké společné akci) a s Caritas a dalšími školami – přijímají studenty na praxi a účastní se pro ně připravené Mikulášské besídky.

V dalších subjektech už se liší.

Dvě respondentky pracující ve stejné službě uvedly, že s dětmi jednou za půl roku společně navštěvují jednu pani zubařku, čas od času se s dětmi jdou podívat na nějakou pohádku do divadla a pravidelně navštěvují také knihovnu.

Jedna respondentka ještě uvedla spolupráci se sociálními pracovníci na městském úřadě, se základními školami v souvislosti s nástupem dětí do první třídy. V oblasti zjišťování školní zralosti spolupracuje s pani psycholožkou z Charity a v oblasti zdraví

a optimálního vývoje dítěte s pediatry. Kromě toho je v kontaktu s krajskou romskou koordinátorkou a komunikuje s ní kvůli získávání finančních prostředků z grantů.

Jiná respondentka si vzpomněla ještě na spolupráci se sociálními pracovníci z Charity a že podle potřeby zprostředkovávají kontakt s úřady, pedagogicko-psychologickou poradnou a odbornými lékaři (např. s psychiatry).

Spolupráci s těmito subjekty z větší části zabezpečují respondentky samy. Jedna z nich to doplnila, že než tak učiní, vše konzultuje se svou nadřízenou.

Respondentka č. 1: *„Spolupracujeme se sociálními pracovníci na městském úřadě. Vyměňujeme si zkušenosti, které máme s tou rodinou, nebo se na nás obrací kvůli konkrétnímu dítěti. Nebo když máme pocit, že ty maminky nám děti hodně neposílají, tak někdy jdeme i společně do té rodiny – jedna sociální pracovníce a já, abychom je nějak nalákaly.“*

Hodnocení vzájemné spolupráce

Respondentky se shodují, že by bylo určitě přínosné spolupráci v určitém ohledu rozšířit, ale existují důvody, proč tomu tak zatím není. Jedna respondentka uvedla, že je v tom limituje umístění služby v sociálně vyloučené lokalitě poměrně daleko od centra města. Další respondentka si myslí, že by měla více spolupracovat s mateřskou školou, má ale trochu obavy z reakcí rodičů dětí navštěvujících mateřskou školu. A třetí respondentka vidí problém v nedostatku finančních prostředků.

Respondentka č. 2: *„Určitě by se to dalo rozšířit, ale není to jednoduchý. Není na to zase tolik finančních prostředků. Je to všechno sponzorované z Charity...“*

Respondentka č. 3: *„By bylo rozhodně úplně o něčem jiném, kdybychom měli školku ve městě. A měli bychom k těm subjektům blíž a mohli bychom víc těm dětem zprostředkovat běžný život. V momentě, kdybychom to vyřešili, tak přijdeme o ty děti. Takže jsme v začarovaném kruhu...“*

4.3 Diskuse

Kvalitativní výzkum byl zaměřen na zodpovězení otázky, v čem práce s dětmi předškolního věku ze sociokulturně znevýhodněného prostředí spočívá a jaké způsoby práce jsou při práci s těmito dětmi v okrese Olomouc využívány. Dále bylo zjišťováno, jak je v rámci práce s dítětem pracováno s jeho rodiči a s jakými subjekty je navázána spolupráce.

Výzkumný vzorek tvořily tři respondentky, kterým byly pokládány otázky formou polostandardizovaného rozhovoru. Díky osobnímu kontaktu s respondentkami a připraveným okruhům otázek jsem se při rozhovoru mohla více než na pokládané otázky soustředit na obsah odpovědí respondentek a reagovat na ně, pokud bylo třeba něco upřesnit nebo doplnit.

Výsledky výzkumu mohly být ovlivněné skutečností, že ambulantní služby, v nichž respondentky pracují, se v některých ohledech liší. První odlišností, která mě napadá, je místo poskytování ambulantní služby. Jak jsem již uváděla výše, Školka se nachází v sociálně vyloučené lokalitě, a to přímo v domě, ve kterém děti navštěvující službu se svými rodiči bydlí. Jiloro je na rozdíl od toho umístěno v blízkosti centra města a rodiče tam musí dítě dovést. Služby Školky mohou být pro klienty dostupnější v tom smyslu, že je pro rodiče jednodušší dítě do Školky dovést. Na druhou stranu může právě nutnost dítě do služby dopravit pro pracovníky dobrý způsobem, jak s rodiči být pravidelně v kontaktu.

Tyto dvě služby liší tím, že zatímco Školka je rozdělena na dvě oddělení podle věku dětí a je s nimi pracováno zvlášť, Jiloro takto rozděleno není a dochází do něho děti předškolního věku od 3 do 7, příp. 8 let věku. Tento fakt se do práce s dětmi ve skupině jistě určitým způsobem promítá. Na jednu stranu může být jednodušší pracovat s dětmi co nejmenšího věkového rozptylu, na druhou stranu může být různorodější skupina přínosem.

Vliv na výsledky tohoto výzkumu mohly mít individuální charakteristiky respondentek týkající se jejich vzdělání a délka praxe s touto cílovou skupinou nebo obecně s dětmi předškolního věku, protože se od sebe v těchto oblastech odlišují.

Výsledky tohoto výzkumu by mohly sloužit jako podnět k dalšímu zkoumání problematiky metod práce s dětmi předškolního věku ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Mohlo by také být zajímavé výzkum realizovat s dalšími respondentkami

pracujícími s touto cílovou skupinou v obdobných projektech a zjištěné poznatky porovnat a zjistit, zda jsou využívány stejné nebo podobné způsoby práce a zaměřit se např. na jejich výhody a nevýhody.

4.4 Závěry výzkumu

Cílem realizovaného výzkumu bylo zjistit, v čem spočívá práce s dětmi předškolního věku ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a jaké metody jsou v oblasti sociálních služeb při práci s dětmi této cílové skupiny využívány v okrese Olomouc, jakým způsobem je pracováno s rodiči, příp. rodinami těchto dětí a s jakými subjekty pracovníci při práci s těmito dětmi spolupracují.

Pro děti předškolního věku ze sociokulturně znevýhodněného prostředí je charakteristické, že v rodině není kladen důraz na výchovu a vzdělávání a v důsledku toho tyto děti nemají žádné základy. Z velké části se jedná o děti z romských rodin s velmi mladými rodiči. Existuje také spojitost sociokulturního znevýhodnění a nepodněného prostředí jako příčiny opoždění vývoje dítěte ve všech jeho oblastech. Tyto děti mohou být silně zanedbané.

Službu kromě pedagogických pracovníků zabezpečuje také **romská asistentka**, která sleduje dodržování hygienických návyků, má na starosti stravování dětí v průběhu služby a v ambulantní službě pracovníci pomáhá s dohledem nad dětmi - je především s dětmi a dohlíží na ně. Kromě toho také může pracovat s dětmi, ale pouze na konkrétním úkolu a tím způsobem, jaký jí pracovnice určí. Dále může komunikovat s rodiči dítěte a podílet se tak na terénní práci s rodinou.

Negativní působení sociokulturně znevýhodněného prostředí lze minimalizovat motivací matek dětí k tomu, aby se svým dětem věnovaly a působením na dítě v oblastech, které nejsou výchovou rodičů kultivované.

Při práci s těmito dětmi je důležitá individuální práce založená na **individuálním plánování a stanovování individuálních cílů**. Na druhou stranu by však neměly chybět ani skupinové aktivity, obzvláště u starších dětí předškolního věku.

Program a konkrétní činnosti ambulantní služby jsou obdobné jako v běžné mateřské škole. Děti mohou být rozděleny podle věku nebo mohou být pohromadě. Důraz je kladen

na procvičování základních dovedností a každodenních činností. K učení se nových věcí je využívána především hra. Je možné používány didaktické a námětové hry, kterými je pracovnice mohou k činnostem motivovat. K učení jsou užívány především běžné činnosti. Užitečná může být didaktická pomůcka obsahující fotografie z výletů, procházek a různých akcí. Při společném prohlížení fotek děti vzpomínají, co zažily a tyto informace si tak lépe pamatují. Vzhledem k tomu, že tyto děti mají obtíže s komunikací, je vhodné zařazovat logopedická cvičení zaměřená na rozvoj komunikačních dovedností. Svoji roli také hrají pohybové aktivity, aby si mohly vybit přebytečnou energii. U starších dětí předškolního věku je důležité rozvíjet jejich schopnost udržet pozornost a postupovat pomalu a náročnost postupně zvyšovat. Při práci s dětmi předškolního věku ze sociokulturně znevýhodněného prostředí by měl být kladen důraz na motivaci, pochvalu a odměnu, a to nejen u dětí, ale i u jejich rodičů.

Při práci s dětmi této cílové skupiny nebývá upřednostňována žádná z oblastí výchovy, všechny jsou přibližně stejně důležité a pokud je na některou z nich kladen důraz, vychází to z individuálních potřeb dítěte.

Rozdíly v práci s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí oproti způsobům práce v běžné mateřské škole spočívají především v již zmiňované individuální práci s těmito dětmi. Tento fakt souvisí s tím, že děti často nemají upevněné základy a v učení se s nimi začíná od začátku.

Úspěšnost metod práce s dětmi předškolního věku vyrůstajícími v sociokulturně znevýhodněném prostředí je dávana do souvislosti s pravidelným docházením dítěte do ambulantní služby. Pokud děti službu navštěvují pravidelně, způsoby práce s nimi pak nesou ovoce a děti dělají velké pokroky. Z tohoto důvodu pracovnice o výraznějších změnách v metodách a postupech práce neuvažují.

Při práci s dítětem je důležitý kontakt s jeho rodiči. Pokud to situace umožňuje, informace o rodinném zázemí dětí může získávat romská asistentka. V tomto případě pedagogická pracovnice s rodiči dětí není příliš v kontaktu a pracuje s nimi jen do té míry, dokud se to přímo týká dítěte navštěvujícího službu. Jestliže se pracovnice účastní terénní práce v rodinách, informace týkající se rodinného zázemí dítěte může takto získávat sama. Některé informace se může dozvědět od dětí, které jí často něco řeknou samy od sebe. Kromě toho může být každý den v kontaktu s nějakou osobou, která dítě do ambulantní

služby přivádí (pokud dítě do služby nedochází samo). V tomto případě tedy pracuje tedy nejen s dětmi, ale i s jejich rodiči.

Při jednání s rodiči je důležitá především důslednost a motivace ke komunikaci s pracovníci. Spolupráci s rodiči pracovníci vnímají ze strany rodičů jako nedostačující.

V rámci ambulantní služby existuje spolupráce s logopedkou, s policií (v rámci preventivních programů), mezi projekty navzájem a s CARITAS VOŠ sociální a dalšími školami (přijímají studenty na praxi). Dále je možné spolupracovat se zubaři, psychology, pediatry, divadlem pro děti, místní knihovnou, se sociálními pracovníci na městském úřadě, základními školami a s krajskou romskou koordinátorkou. Podle potřeb dětí navštěvujících službu je zprostředkováván kontakt s pedagogicko-psychologickou poradnou a odbornými lékaři. Spolupráci by bylo přínosné rozšířit, ale vzhledem k finančním možnostem, nebo umístění služby to zatím není možné.

SOUHRN PRÁCE

Sociokulturní znevýhodnění je v současné době velmi aktuální problematika, přesto zatím není v literatuře komplexně zpracováno. Za sociokulturně znevýhodněné jsou považováni jedinci žijící ve větší míře odlišném sociokulturním prostředí od prostředí většinové společnosti a tento fakt pro ně má negativní důsledky na jejich začlenění do života společnosti.

Vzhledem k tomu, že socializace se děje již od dětství, bývá sociokulturně znevýhodněné prostředí často dáváno do souvislosti s dětmi předškolního věku. V tomto období dochází k všestrannému rozvoji dítěte a vyrůstání dítěte v prostředí, které ho znevýhodňuje, má na jeho vývoj a začlenění se do života společnosti neblahé důsledky. Z této skutečnosti tedy vyplývá potřeba s těmito dětmi na základě jejich vývojových potřeb pracovat, aby negativní důsledky pro ně sociokulturně znevýhodněného prostředí byly minimalizovány a docházelo k jejich optimálnímu rozvoji.

Cílem této práce bylo zjistit, jaké jsou možnosti práce s dětmi předškolního věku vyrůstajícími v sociokulturně znevýhodněném prostředí a zjistit, jaká jsou specifika, postupy a metody při práci s těmito dětmi v rámci sociálních služeb.

Na základě analýzy pramenů, literatury a internetových zdrojů jsem zjistila, že s dětmi předškolního věku vyrůstajícími v sociokulturně znevýhodněném prostředí je pracováno v oblasti školství a v sociálních službách.

Ve školství existuje tzv. včasná péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí a je dětem věnována v rámci předškolní výchovy v přípravných třídách. Kromě toho jsou podporovány projekty, které se zaměřují na zvyšování školní úspěšnosti Romů a jejich integraci.

Možnosti práce s touto cílovou skupinou ve školství jsem pouze nastínila a vzhledem ke studovanému oboru jsem se dále zaměřila na možnosti a způsoby práce s těmito dětmi v oblasti sociálních služeb. Nejdříve jsem uvedla základní informace, které se vztahují se službám poskytovaným dětem předškolního věku ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a poté jsem se zaměřila na konkrétní jim poskytované služby na Olomoucku. Informace týkající se způsobů a meto práce s jsem zjišťovala empiricky.

Kvalitativní výzkum v podobě polostandardizovaných rozhovorů s pracovníci, které s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v rámci ambulantní služby projektů Školka Khamoro a Jiloro každodenně pracují. Zabývala jsem se otázkou, v čem práce s dětmi této cílové skupiny spočívá, jaké metody a způsoby práce jsou při práci s nimi využívány, jak je v rámci práce s dítětem pracováno i s jeho rodiči a s jakými subjekty pracovníci spolupracují.

Práce s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí je zaměřena na všestranný rozvoj dítěte, jeho schopnosti a základní dovednosti a je směřována k jejich bezproblémovému nástupu na základní školu.

S dětmi této cílové skupiny je pracováno z velké části formou individuální práce s využitím individuálního plánování a stanovování individuálních cílů, skupinová práce jsou využívána v menší míře.

Jsou využívány činnosti pro předškolní věk charakteristické - hra, výtvarné činnosti, čtení a vyprávění příběhů a pohádek. Kromě toho lze na děti přirozeně výchovně působit při běžných činnostech, procházkách, výletech a využívat každé příležitosti pro jejich rozvoj. Je možné vytvořit si didaktickou pomůcku, která dětem učení bude usnadňovat.

Vzhledem k tomu, že tyto děti nebývají dostatečně stimulovány v oblasti rozvoje řeči, je kladen důraz na komunikační dovednosti dítěte, které jsou potřebné k jeho začlenění do života společnosti. K tomu jsou využívány různá logopedická cvičení.

Při práci s těmito dětmi i jejich rodiči je důležitá motivace, důslednost a oceňování i drobného posunu nebo zlepšení.

Program a činnosti ambulantní služby jsou obdobné jako v běžných mateřských školách. Vzhledem k potřebám dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí jsou více využívány pohybové aktivity a je kladen důraz na upevňování základních schopností, dovedností a sebeobslužných činností. Specifikem práce s těmito dětmi je také přítomnost romské asistentky v ambulantní službě.

V rámci komplexní práce s dětmi z takto znevýhodněného znevýhodněného prostředí je potřebná jak spolupráce s jeho rodiči, kteří na dítě mají významný vliv, tak s dalšími subjekty. Při spolupráci s rodiči je výhodou přítomnost romské asistentky.

BIBLIOGRAFICKÝ SEZNAM

Prameny a literatura

ALLEN, K., E., MAROTZ, L. R. *Přehled vývoje dítěte od prenatalního období do 8 let*. 2. vyd. Praha : Portál, 2005, ISBN: 80-7367-055-0.

BARTOŇOVÁ, M. a VÍTKOVÁ, M. Podmínky integrativního/inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními potřebami. In PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. vyd, Brno : Paido, 2006, s. 23-38, ISBN: 80-7315-120-0.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 2. vyd. Brno : Paido, 2007, ISBN: 978-80-7315-158-4

CRABB, L. *Osobnost člověka : její potřeby a cesty k jejich naplnění*. 1. vyd. Praha : Návrat domů, 1995, ISBN: 80-85495-36-8.

DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 3. vyd. Praha : Karolinum, 2005, ISBN 80-246-0139-7.

DUNOVSKÝ, J., MATĚJČEK, Z., BŘICHÁČEK, V. Potřeby dítěte z hlediska sociálně pediatrického. In DUNOVSKÝ, J. a kol. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. 1. vyd, Praha : Grada Publishing, 1999, ISBN: 80-7169-254-9.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. 2. vyd. Praha : Portál, 2008, ISBN: 978-80-7367-485-4

Charakteristika okresu Olomouc [online]. [citováno 2010-06-21]. Dostupné z: http://www.olomouc.czso.cz/xm/redakce.nsf/i/charakteristika_okresu_olomouc.

CHARITA OLOMOUC. *Školka*, s. 1 [online]. [citováno 2010-06-18]. Dostupné z: <http://www.olomouc.charita.cz/uploads/clankyprilohy/45/letak.pdf>.

CHARITA OLOMOUC. *Školka. Cíle a způsoby poskytování služeb* [online]. [citováno 2010-06-18]. Dostupné z: <http://www.olomouc.charita.cz/socialni-sluzby-SMP>.

CHARITA OLOMOUC. *Výroční zpráva 2008*, s. 21 [online]. [citováno 2010-06-18]. Dostupné z: http://www.olomouc.charita.cz/files/clanky/169/CHO_VZ_08_W.pdf.

CHARITA ŠTERNBERK. *Výroční zpráva 2008* [online]. [citováno 2010-06-18]. Dostupné z: <http://www.sternberk.caritas.cz/file.php?nid=3159&oid=1459495>.

FRIŠTENSKÁ, H. Pojmy xenofobie, rasismus, rasové násilí a rasová diskriminace. In ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. 2. vyd, Praha : Portál, 2008, s. 13-34, ISBN: 978-80-7367-182-2.

Jiloro-Srdíčko [online]. [citováno 2010-06-18]. Dostupné z: <http://www.sternberk.caritas.cz/index.php?nid=3159&lid=CZ&oid=1254210>.

JIRASOVÁ, M., POSPÍŠIL, M., SULITKA, A. Národnostní menšiny v České republice. In ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. 2. vyd. Praha : Portál, 2008, s. 89-122, ISBN: 978-80-7367-182-2.

Koncepce (projekt) včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání [online]. [citováno 2010-03-09]. Dostupné z <http://aplikace.msmt.cz/PDF/INtextkoncepcevcasnepece.pdf>.

KRATOCHVÍL, S. *Základy psychoterapie*. 5. vyd. Praha : Portál, 2006, ISBN: 80-7367-122-0

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha : Grada Publishing, 2006, ISBN: 80-247-1284-9.

MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 1. vyd. Praha : Portál, 2007, ISBN: 978-80-7367-325-3.

MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2005, ISBN: 80-247-0870-1.

MATOUŠEK, O. a kol. *Sociální služby : legislativa, ekonomika, plánování, hodnocení*. 1.vyd. Praha : Portál, 2007, ISBN: 978-80-7367-310-9.

MIKUŠ, M. *Sociokulturně znevýhodněné prostředí* [online]. [citováno 2010-03-09]. Dostupné z: <http://www.epolis.cz/page.php?location=&menu=first&id=28&idNotion=23>.

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2006, ISBN: 80-247-1362-4.

NĚMEČKOVÁ, I. [online]. 26.3. 2010, 16:37; [cit. 2010-06-22]. Osobní komunikace.

Olomoucký kraj. Okresy [online]. [citováno 2010-06-21]. Dostupné z: <http://www.olomouc.czso.cz/xm/redakce.nsf/i/okresy>.

OPRAVILOVÁ, E. Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (eds.). *Předškolní a primární pedagogika. Předškolná a elementárna pedagogika*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001, s. 123-140, ISBN: 80-7178-585-7.

Přípravná třída - výchovný a vzdělávací program pro děti ze znevýhodňujícího sociokulturního prostředí. [online]. [citováno 2010-06-24]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/pripravna_trida.pdf.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. [citováno 2010-06-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>.

Rozhovor s K. Barešovou konaný v rámci odborné praxe dne 11.3. 2009. Dostupný z archivu autorky.

Rozhovor s Bc. L. Chamradovou konaný v rámci odborné praxe dne 23.2. 2009. Dostupný z archivu autorky.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem. Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha : Portál, 2004, ISBN: 80-7367-124-7.

SCHERMER, V., L. *Duch a duše. Nové paradigma v psychologii, psychoanalýze a psychoterapii*. 1. vyd. Praha : Triton, 2007, ISBN: 978-80-7254-816-3.

Středisko integrace menšin Olomouc [online]. [citováno 2010-06-22]. Dostupné z: <http://www.olomouc.eu/kpss/view.php?navezclanku=stredisko-integrace-mensin-olomouc&cisloclanku=2007030003>.

Stř. Khamoro pro etnické mešiny a poradenství [online]. [citováno 2010-06-18]. Dostupné z: <http://www.olomouc.charita.cz/socialni-sluzby-SMP>.

ŠANDEROVÁ, J. *Sociální nerovnosti v teorii a výzkumu* [online]. [citováno 2010-03-29]. Dostupné z: <http://sociologie1.wz.cz/download/SONE/studijni%20text.doc>.

ŠIŠKOVÁ, T. Rasismus, xenofobie a intolerance z hlediska práva, sociologie a antropologie. In ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. 2. vyd. Praha : Portál, 2008, s. 9-10, ISBN: 978-80-7367-182-2.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte předškolního věku*. 1. vyd. Liberec : Technická univerzita, 2000, ISBN: 80-7083-369-6.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémových dětí a mládeže*. 1. vyd. Liberec : Technická univerzita, 2000, ISBN: 80-7083-378-5.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd. Praha : Portál, 2008, ISBN: 978-80-7367-414-4.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005, ISBN: 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, M., VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1991, ISBN: 80-7066-384-7.

Veřejná správa online. [online]. [citováno 2010-06-21]. <http://mesta.obce.cz/vyhledat2.asp?okres=3805>.

Základní charakteristiky národnostního složení obyvatel České republiky v roce 2001 a jejich změny za posledních 10 let [online]. [citováno 2010-03-20]. Dostupné z: [http://www.czso.cz/csu/2003edicniplan.nsf/t/C2002DD869/\\$File/Kapitola2.pdf](http://www.czso.cz/csu/2003edicniplan.nsf/t/C2002DD869/$File/Kapitola2.pdf).

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Slovníková a encyklopedická hesla

Azylant. In MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*, 1. vyd. Praha : Portál, 2003, s. 32, ISBN: 80-7178-549-0.

Etnická menšina/skupina. In MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*, 1. vyd. Praha : Portál, 2003, s. 63-64, ISBN: 80-7178-549-0.

Kultura. In MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003, s. 99, ISBN: 80-7178-549-0.

Kulturní. In Kolektiv autorů. *Nový akademický slovník cizích slov*, 1. vyd. Praha : Academia, 2005, s. 459, ISBN:80-200-1351-2.

Migrant. In MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*, 1. vyd. Praha : Portál, 2003, s. 110, ISBN: 80-7178-549-0.

Předškolní výchova. In PRŮCHA, J., WATEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha : Portál, 2003, s. 189, ISBN: 80-7178-772-8.

Přípravná třída. In PRŮCHA, J., WATEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha : Portál, 2003, s. 189, ISBN: 80-7178-772-8.

- Sociální vyloučení/vylučování. In MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*, 1. vyd. Praha : Portál, 2003, s. 217, ISBN: 80-7178-549-0.
- Socio. In Kolektiv autorů. *Nový akademický slovník cizích slov*, 1. vyd. Praha : Academia, 2005, s. 736, ISBN:80-200-1351-2.
- Sociokulturní prostředí. In PRŮCHA, J., WATEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha : Portál, 2003, s. 220-221, ISBN: 80-7178-772-8.
- Spiritualita. In PETROSILLO, P. *Křesťanství od A do Z*. 1. vyd. Kostelní Vydří : Karmelitánské nakladatelství, 1998, s. 193, ISBN: 80-7192-365-6
- Školství. In PRŮCHA, J., WATEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha : Portál, 2003, s. 245, ISBN: 80-7178-772-8.
- Vzdělávací systém. In PRŮCHA, J., WATEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha : Portál, 2003, s. 298, ISBN: 80-7178-772-8.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Seznam otázek položených respondentkám

Příloha č. 2 – Individuální plán Školka Khamoro

Příloha č. 3 – Fotografie Školka Khamoro – oddělení pro mladší děti

Příloha č. 4 – Fotografie Školka Khamoro – oddělení pro starší děti

Příloha č. 5 – Fotograjie Jiloro

Příloha č. 1 - Seznam otázek položených respondentkám

Jak byste charakterizovala děti, se kterými pracujete? V čem vidíte jejich specifika?

V čem vnímáte vliv sociokulturně znevýhodněného prostředí na dítě v předškolním věku?

Jak byste charakterizovala průběh práce s dětmi?

Kdo s dětmi pracuje?

Jak je do práce s dětmi zapojena romská asistentka?

Jakým způsobem se snažíte minimalizovat vliv sociokulturně znevýhodněného prostředí na vývoj dítěte, jeho schopnosti, dovednosti?

Pracujete více se skupinou jako s celkem nebo s jednotlivci a proč?

Jakou roli při Vaší práci hrají individuální plány a stanovování individuálních cílů klientů?

Jaké činnosti převážně volíte při práci s klienty?

Existuje nějaká oblast výchovy, na kterou se více zaměřujete? Z jakého důvodu?

V čem se podle Vašeho názoru způsoby práce ve vašem zařízení liší od způsobů práce s dětmi v běžné mateřské škole?

Myslíte si, že se vám daří stanovených cílů dosahovat? Podle čeho tak usuzujete?

Přemýšleli jste v poslední době o nějaké změně v metodách práce s klienty?

Jak zjišťujete informace o rodinném zázemí dětí?

Do jaké míry pracujete s dítětem a do jaké míry i s jeho rodiči (rodinou)?

V jaké míře jste v kontaktu s rodiči (rodinou) dětí?

Jak vnímáte spolupráci s rodiči?

S jakými subjekty při práci s klienty spolupracujete?

Kdo s těmito subjekty, s kterými spolupracujete, komunikuje?

Jakým způsobem a v jakých oblastech s nimi spolupracujete?

Myslíte si, že je tato spolupráce ve vztahu k potřebám dětí dostatečná nebo je třeba tato spolupráce rozšířit?

Školka

Individuální plán dítěte

Jméno a příjmení dítěte:
Datum narození:
Bydliště:
Školku navštěvuje od:
Datum zpracování:
Hodnocené období:

I. Chování
k učitelce:
k ostatním dětem:
spolupracuje s učitelkou:
respektuje napomenutí:
dodržuje pravidla:
umí pracovat a hrát si s ostatními dětmi:
reaguje agresivně když nedosáhne svého:
chová se slušně (pozdrav, poděkování, prosba):
Vztah k práci:
projevuje zájem o práci:
umí se soustředit:
je samostatný:
potřebuje pomoc učitelky:
dokončí úkol:
při práci vydrží (časově):
Hygienické návyky a osobní čistota:
používá samostatně toaletu:
myje si ruce:
používá kapesník:

Stolování a oblékání:
jí samostatně:
používá lžíci:
sám se obléká:
sám se obouvá:
<i>Předškoláci:</i>
zavazuje tkaničky:
<i>Úkoly:</i>

Řeč
správně vyslovuje hlásky:
špatně vyslovuje hlásky:
správně používá základní slovní zásobu:
má slovní zásobu odpovídající věku:
tvoří správně věty:
učí se z paměti a recituje správně rytmicky a intonačně básničky:
chápe pokyny a příkazy učitelky:
popisuje obrázky:
<i>Předškoláci:</i>
umí vyprávět známou pohádku:
pozná první písmeno ve slově:
rozloží slovo na slabiky pomocí vytleskávání:
<i>Úkoly:</i> (zaznamenat úkoly z logopedického sešitu)

Hrubá motorika

chodí s jistotou:

běhá s jistotou:

skáče po obou nohách, po jedné noze:

umí zaujmout různé pozice:

koordinuje pohyb rukou i nohou:

orientuje se v prostředí:

hází míčem:

Úkoly:

Jemná motorika

Laterálita:

drží správně tužku:

tlak na tužku:

vybarvuje určená políčka:

správně kreslí čáry a kruh:

používá nůžky:

skládá papír:

skládá, třídí, staví kostky, puzzle:

zapíná a rozepíná knoflíky:

Předškoláci:

kresba postavy:

zvládá základy grafomotoriky:

rozliší a správně pojmenuje pravou a levou stranu:

Úkoly:

--

Znalosti
jméno, příjmení, věk, bydliště:
poznává tyto barvy:
Počet:
části lidského těla:
domácí zvířata a jejich mláďata:
ovoce, zelenina:
časové pojmy: části dne, dny v týdnu, roční období:
dopravní prostředky:
Materiály:
pojmy: velký/malý, vysoký/nízký, dlouhý/krátký, tvrdý /měkký, tlustý/štíhlý, těžký/lehký, široký/úzký, hladký/hrubý, jemný/drsný, studený/teplý, sladký/slaný, jasný/tmavý, blíže/dále, nad/pod, před/za, mnoho/málo
<i>Předškoláci:</i>
pozná a pojmenuje některá písmena (např. ze svého jména):
pozná a pojmenuje číslice 1-5:
geometrické tvary:
řemesla, povolání:

Datum:

Podpis učitelky:

Podpis rodičů:

Příloha č. 3 – Fotografie Školka Khamoro – oddělení pro mladší děti¹⁹⁵



¹⁹⁵ Z archivu Školky Khamoro.

Příloha č. 4 – Fotografie Školka Khamoro – oddělení pro starší děti¹⁹⁶



¹⁹⁶ Z archivu Školky Khamoro.

Příloha č. 5 - Fotografie Jiloro¹⁹⁷



¹⁹⁷ Z archivu Jilora.