

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí v mateřských školách
na Klatovsku

Education of children from socially disadvantaged environments in nursery
schools in Klatovy region

Bc. Miroslava Schejbalová

Vedoucí práce: PhDr. Barbora Loudová Stralczyńska, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika (N7501)

Studijní obor: N PPP (7501T010)

2021

Odevzdáním této diplomové práce na téma Vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí v mateřských školách na Klatovsku potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 18.4.2021

Ráda bych touto cestou poděkovala PhDr. Barboře Loudové Stralczyńskiej, Ph.D. za její podnětné připomínky a velkou trpělivost a ochotu při vedení mé diplomové práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním v mateřských školách. V teoretické části práce je rozpracován pojem sociálního znevýhodnění, jeho příčiny a typy. Text se zabývá také sociální exkluzí a mapuje ekonomickou a demografickou situaci na Klatovsku. Jsou zde uvedeny zákony a vyhlášky týkající se vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Teoretická část pojednává o možnostech podpory pro děti se sociálním znevýhodněním. Zaměřila jsem se také na instituce a organizace, které mohou pomoci pedagogům i rodinám při řešení různých životních situací.

Výzkumná část se zaměřuje na pedagogy a zástupce ředitele mateřských škol na Klatovsku, kteří se setkávají s dětmi se sociálním znevýhodněním a zabývají se jejich vzděláváním v mateřských školách. K výzkumu jsem použila metody dotazníku a rozhovoru. Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit postoje učitelů k vzdělávání dětí předškolního věku se sociálním znevýhodněním na Klatovsku, převažující typy sociálního znevýhodnění a zkušenosti pedagogů s podpůrnými opatřeními v praxi. Provedeným výzkumem jsem zjistila, že četnost výskytu dětí se sociálním znevýhodněním v mateřských školách na Klatovsku je poměrně vysoká a téměř všichni respondenti mají zkušenosti ve vzdělávání a integraci dětí v této oblasti. Pedagogové vyjadřují své pozitivní i negativní názory na komunikaci a spolupráci s rodiči a s poradenskými zařízeními. Na základě zjištěných výsledků je možné konstatovat, že pedagogové mají zájem prohlubovat své znalosti v problematice dětí se sociálním znevýhodněním a vyjadřují potřebu dalšího vzdělávání v této oblasti.

KLÍČOVÁ SLOVA

Sociální znevýhodnění, podpora, dítě předškolního věku, rodina, pedagog

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the problematic of education of children with socially disadvantage in nursery schools. The theoretical part elaborates the definition of the social disadvantage, its reasons and types. The text also deals with the social exclusion and the economical and demographical situation in Klatovy region. There thesis mentions also the laws and regulations relating to the children with special educational needs. The theoretical part deals with the possibilities of the support for the children with social disadvantage. I focused also on the institutions and organizations that can help the teachers as well as the families to solve different life situations.

The research part focuses on teachers and assistant directors of the nursery schools in Klatovy region who meet and educate children with social disadvantage in the nursery schools. For research, I used the questionnaire and interview method. The main goal of the research inquiry was to find out the attitude of teachers to the education of the preschool children with social disadvantage in Klatovy, the prevailing types of social disadvantage and the experience of teachers with the supportive measures in practice. Thanks to the research performed, I found out that the occurrence frequency of children with social disadvantage in Klatovy nursery schools is quite high, and almost all respondents have experience with education and integration of children in this sphere. The teachers express their positive as well as negative opinions of communication and cooperation with parents and with the consulting centres. Based on the results obtained I can say that the teachers are interested in getting deeper knowledge in the problem of children with social disadvantage and the teachers express their needs in further education in this sphere.

KEYWORDS

Social disadvantage, support, preschool child, family, teacher

Obsah

Úvod	6
1 Sociální znevýhodnění.....	7
1.1 Příčiny sociálního znevýhodnění	8
1.2 Sociální exkluze	10
2 Vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním.....	22
2.1 Význam inkluzivního vzdělávání pro děti se SZnP	25
2.2 Podpora při práci se sociálně znevýhodněnými dětmi.....	28
2.3 Metodická doporučení	34
3 Empirická část	36
3.1 Cíle výzkumného šetření	36
3.2 Výzkumné otázky	36
3.3 Metody výzkumu	37
3.4 Výsledky dotazníkového šetření	39
4 Celkové shrnutí dotazníkového šetření.....	47
5 Rozhovory se zástupkyněmi odloučených pracovišť mateřských škol v Klatovech...	49
5.1 Výsledky analýzy rozhovorů.....	49
5.2 Celkové shrnutí zjištěných informací	54
6 Vyhodnocení výzkumných otázek.....	55
7 Diskuse	57
8 Závěr.....	60
Seznam použitých zkratk	62
Seznam použitých informačních zdrojů	63
Seznam příloh.....	72

Úvod

Tato diplomová práce se zabývá problematikou vzdělávání dětí předškolního věku se sociálním znevýhodněním, se zaměřením na situaci na Klatovsku.

Děti se sociálním znevýhodněním nemají stejné zkušenosti jako děti, které toto znevýhodnění nemají. Povinný rok docházky pro předškoláky v mateřských školách by měl toto znevýhodnění vyrovnat nebo alespoň snížit. Sami pedagogové často nevědí, které děti do této „skupiny“ patří a jak by měli s těmito dětmi pracovat.

Diplomová práce je rozdělena na dvě hlavní části, a to na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části se věnuji vysvětlení termínů spojených s problematikou sociálního znevýhodnění. V první kapitole vysvětluji pojmy sociální vyloučení, sociální exkluze a možné podoby tohoto vyloučení. Dále zde popisuji situaci v České republice, která se zabývá dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, kam děti se sociálním znevýhodněním spadají. Druhá kapitola se věnuje vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním z legislativního hlediska a možnostem začleňování do vzdělávání. Dále jsou zde popsány poradenské instituce, které pomáhají řešit podporu dítěte.

V praktické části této práce se zaměřuji na problematiku sociálního znevýhodnění a zmapování postojů a zkušeností pedagogů s vzděláváním a integrací dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí v mateřských školách na Klatovsku. Metodou rozhovoru byly zjištěny dosavadní zkušenost a pohled zástupkyň/vedoucích učitelek mateřských škol a speciální pedagožky na tuto problematiku. Dotazníkovým šetřením získám informace o zkušenostech se sociálně znevýhodněnými dětmi z pohledu pedagogických pracovníků mateřských škol v Klatovech a okolí.

1 Sociální znevýhodnění

Tato kapitola popisuje vývoj označení této skupiny, příčiny vzniku a podoby sociálního znevýhodnění. Dále rizika tohoto znevýhodnění a je zde vysvětlen pojem sociální exkluze neboli vyloučení. Kapitola zachycuje údaje týkající se dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice, kam spadají i děti se sociálním znevýhodněním. Sociální znevýhodnění má různé příčiny i projevy, které v této kapitole podrobně popisují.

Problematika sociálního znevýhodnění se objevila již v minulém století, kdy například F. Hauser (1907) prováděl studii týkající se dětí, které docházely do školy a zároveň i pracovaly. Tyto děti (téměř 80 %) poté opakovaly ročník. po roce 1948 poklesl zájem o tuto problematiku hlavně z politických důvodů. Podpora pro děti se sociálním znevýhodněním ze strany legislativy scházela. Na začátku devadesátých let minulého století nastaly změny v politice, a tedy i ve společnosti (Průcha 2009). Koncem 90. let je viditelná snaha o zlepšení postavení Romů ve společnosti. Vznikly vážné historické handicapy vůči této minoritě, které tato sociální skupina není schopna zvládnout sama (Pavelčíková, 2004).

V letech 2011 – 2016 byl pojem sociálního znevýhodnění vymezen definicí vyhlášky, která považovala dítě se sociálním znevýhodněním za žáka „z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka“ (Vyhláška č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných; ve znění novelizace vyhláškou č. 147/2011 Sb). Toto vymezení stavělo na dvou hendikepujících faktorech, a to neznalost vyučovacího jazyka a nepřítomnost domácí podpory ve vzdělávání. V letech 2016–2017 proběhla legislativní reforma a tato definice zmizela. Děti se sociálním znevýhodněním jsou vnímány jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami spolu s dalšími dětmi s jiným znevýhodněním (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů). Ve vyhlášce o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je skupina popisována jako „žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek“, vyhláška však dále

podrobněji tuto problematiku nespécifikuje (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů).

V literatuře se můžeme setkat také s odlišným pojmenováním a definicí tohoto znevýhodnění. Průcha (2009) například použil pojem sociálně znevýhodnění žáci. V tomto případě je definoval jako jedince, kterým se nedostává stejné příležitosti ke vzdělávání jako většině obyvatel v důsledku odlišných – nepříznivých sociokulturních podmínek rodiny, ve které vyrůstají, či v důsledku nepříznivého prostředí. Podle Šikulové (2011) se jedná o stav dítěte, kdy se dají určit příčiny tohoto problému a lze udělat určité kroky pro zlepšení stavu dítěte. Toto znevýhodnění je bráno jako rozdíl mezi „optimálním“ vývojem dítěte, které je potřeba pro jeho úspěšné vzdělávání ve školském zařízení, a aktuálním stavem schopností a možností dítěte (Šikulová et al., 2011).

Za jedince se sociálním znevýhodněním se považuje ten, jemuž sociální prostředí neposkytuje podporu k řádnému vzdělávání (spolupráce rodičů se školou) a také ten, který nemá dostatečnou znalost vyučovacího jazyka. Mezi děti, které nemají dostatečnou znalost vyučovacího jazyka (u nás češtiny) patří děti s odlišným mateřským jazykem, ale i děti, které hovoří tzv. etnolektem češtiny (Bořkovcová, 2019). Děti, které jejich sociální postavení znevýhodňuje, jsou ovlivněny různými faktory, které mají vliv na jejich rozvoj a dosahované výsledky. Mezi faktory patří gender, etnikum, mateřský jazyk či historická znevýhodněnost této rodiny (Crenna-Jennings a kol., 2018).

Sociální znevýhodnění je široký pojem, který má mnoho definic. V této práci budu používat označení „dítě se sociálním znevýhodněním“ a budu se zabývat mnoha aspekty a pojmy, které toto označení v sobě skrývá.

1.1 Příčiny sociálního znevýhodnění

„Příčiny sociálního znevýhodnění jsou spojené se sociálním prostředím, ve kterém dítě vyrůstá, nebo s jinými životními okolnostmi, negativně ovlivňujícími vývoj dítěte, resp. rozvoj jeho vzdělávacího potenciálu.“ (Felcmanová a kol., 2019, s. 70) Sociální znevýhodnění můžeme posuzovat z několika hledisek. Z pohledu jedince, rodiny, ekonomicko-sociálního statusu a sociálního prostředí, v němž jedinec vyrůstá.

Jedinec se sociálním znevýhodněním má například zanedbaný zevnějšek, jiný dorozumívací jazyk, než je daný v určité zemi či odlišnost ve fyzickém vzhledu.

V **rodině** se sociálním znevýhodněním se mohou vyskytovat projevy jako je týrání, zneužívání i zanedbávání dětí, dále to ale může být i odlišný životní styl rodiny, velká pracovní vytíženost, nepřítomnost jednoho z rodičů či odloučení dítěte od matky. Důležitou oblastí je oblast hodnot rodiny, vzdělání matky i celé rodiny či přátel, kteří mají hlavní vliv na dítě (Felcmanová a kol., 2019).

Ekonomicko-sociální status rodiny se sociálním znevýhodněním se projevuje například chudobou, kulturní či náboženskou odlišností, nedostatkem materiálního zázemí vlivem zadluženosti nebo migrací (Felcmanová a kol., 2019). Nízký socioekonomický status se projevuje závislostí rodin na systému státní sociální podpory (vlivem nezaměstnanosti) či předlužeností rodin a nevyhovujícími bytovými, hygienickými či stravovacími podmínkami (Zíková, 2011).

Sociální prostředí, v němž dítě se sociálním znevýhodněním vyrůstá, může mít podobu vyloučené lokality, azylového domu nebo se v jeho blízkosti objevuje rizikové chování (Felcmanová a kol., 2019). Děti se sociálním znevýhodněním velice často pocházejí z prostředí, v němž se vyskytují sociálně patologické jevy, které mají negativní vliv na jejich vývoj. Řadíme sem například psychické poruchy rodičů, zdravotní komplikace, různé druhy závislostí a další (Bořkovcová, 2013).

Dlouhodobé sociální znevýhodnění rodiny se projeví segregací/izolací a neměnicím se pohledem na hodnocení jejich sociálního postavení. Dochází k nálepkování a toho se lze jen velmi těžko zbavit. V roce 2010 se jako nejzávažnější sociální znevýhodnění jevil život dítěte v sociálně vyloučené lokalitě (VÚP, 2010).

Děti se sociálním znevýhodněním využívají podpůrná vyrovnávací opatření pro lepší a úspěšnou edukaci. Prostředí, v němž dítě vyrůstá, má hlavní podíl na vývoji psychiky, kognitivním vývoji a průběhu socializace dítěte. Jedná se o dítě, které selhává a prostředí, v kterém vyrůstá, má na něj v určitém směru negativní vliv. Vyskytují se odlišnosti od standardu, které rodinu značně limitují (Bartoňová, Bytešníková, Vítková, 2012).

Ne všechny tyto oblasti postihují jednu rodinu (dítě) najednou. Mezi rodinami se sociálním znevýhodněním mohou být velké rozdíly a většinou jeden problém podmiňuje ten druhý. V České republice je pojem sociální znevýhodnění nejčastěji spojován s romským etnikem. To vede ke stigmatizaci na základě předsudků, které nemusejí být vždy pravdivé. Ne všechny romské rodiny jsou sociálně znevýhodněné (Jirásek, 2016). Znevýhodnění může být přechodné nebo trvalé a je tedy vhodné dítě dlouhodobě sledovat a vhodně reagovat na změny (Felcmanová a kol., 2019).

Výsledkem sociálního znevýhodnění jsou různé obtíže či problémy ve vzdělávání. Vhodné je tedy včas zapojit výchovné a vzdělávací instituce či organizace. Vždy je nutná provázanost pedagogické práce a sociálních i vzdělávacích služeb (Zíková, 2011).

1.2 Sociální exkluze

Tato podkapitola se věnuje problematice a typům sociální exkluze. Vysvětluje příčiny vzniku daného vyloučení a jeho projevy. Uváděné statistické údaje jsou zaměřeny na děti se speciálními vzdělávacími potřebami, kam patří i děti, které žijí ve znevýhodňujícím prostředí. Statisticky se však v ČR nesledují údaje o dětech předškolního věku se sociálním znevýhodněním, protože tento status může být jen dočasný a zařazení do této kategorie by naopak mohlo způsobit jeho delší trvání.

Přesné vymezení pojmu sociální exkluze v literatuře nenajdeme (Toušek, 2006). Pojem sociální vyloučení označuje odsouvání některých lidí či skupin na okraj společnosti. Toto vyloučení se označuje jako marginalizace. Pokud je jedinec nebo skupina vytlačena mimo společnost, jedná se o exkluzi. Tyto mechanismy představují určitou sociální kontrolu většinové společnosti, která ji chrání před jedinci, kteří neuznávají její hodnoty a normy. Znamená to, že ohrožují společnost svou odlišností. Sociální exkluze slouží jako nástroj pro sdílení společenské identity a soudržnosti. V současné době je tento pojem spíše chápán jako ohrožení celistvosti a sociální soudržnosti kolektivu, přičemž je zpochybňována společná identita členů této skupiny (Mareš, Sirovátka, 2008).

Příčiny sociální vyloučení podle Touška (2007) můžeme rozdělit na dvě kategorie. První typ je vnější neboli **strukturální** příčina. Jedná se o příčinu, kterou jedinec nemůže ovlivnit. Druhý typ je vnitřní neboli **individuální** příčina. Tato příčina vznikla jako důsledek jednání

daného člověka (Toušek, 2007). U exkluze rozlišujeme, zda je individuální nebo skupinová. Reakce exkludovaných jedinců či skupin a dynamika a průběh exkluze se od sebe liší. V počáteční fázi exkluze převládá přesvědčení, že danou situaci zvládne každý sám svými silami. Starší čerpají ze zkušeností a mladší jedinci se domnívají, že se jedná o dočasnou situaci. Reakce jedinců či skupiny při fázi závislosti bývají zpravidla trojího typu – ztráta motivace, závislost na sociálních službách, hledání omluv této závislosti (Keller, 2014).

Podle zprávy Oddělení sociologie a školy pro sociální politiku (2007) je sociální exkluze je ucelený a mnohodimenzionální proces. Ovlivňuje kvalitu života jednotlivce a zároveň soudržnost celé společnosti.

Sociální exkluze dospělých lidí může mít počátky již v jejich dětství. Tito jedinci si neosvojili potřebné hodnoty, postoje ani vzorce chování, nezískali potřebný lidský, kulturní a sociální základ, neměli vhodné vzory chování; nezískali důvěru k institucím většinové společnosti, nevyplnily se jejich plány a naděje a nějakým způsobem se narušilo jejich zdraví (Mareš, 2006).

Sociální exkluze závisí na mnoha okolnostech, které jedince zasahují. Jedná se o dlouhodobý stav a projevuje se omezením občanských, politických, sociálních práv. S vyloučením se pojí různé pocity jako je beznaděj, ostuda, nejistota a selhání (Kaleja, 2015).

Ekonomické vyloučení je znevýhodnění na trhu práce nebo rovnou vyloučení z něj. Důvodem je nedostatečné vzdělání, negramotnost, fyzické rysy či chování (např. jen vzhled nebo nedokonalá výslovnost). Automaticky se předpokládá, že jedinec nebude zodpovědný nebo nebude tak pracovitý, i když o pracovních schopnostech jedince jsme se nemohli ještě přesvědčit. Pokud tito lidé práci dostanou, jedná se většinou o sezónní práce nebo o krátkodobá a špatně placená místa. Tito lidé či skupiny lidí jsou většinou sociálně a ekonomicky slabší a žijí v izolovaných oblastech (okraje měst, specifické čtvrti apod.) (Zíková, 2011). Ekonomické vyloučení vzniká z důvodu diskriminace a nízké úrovně dosaženého vzdělání (Veselá, Pospíšilová, Mazel, Balabánová, 2009).

V posledním desetiletí dochází k poklesu míry ohrožení příjmovou chudobou i nezaměstnaností. Tento fakt ale neplatí ve vyloučených lokalitách, kde je míra nezaměstnanosti zcela nadprůměrná (Kajanová, 2017). V běžném životě si tito lidé vytváří svůj systém obživy,

vzniká tzv. *práce načerno*. K těmto alternativním zdrojům obživy patří například prodej drog, sběr železa, sběr lesních plodů a hub (Čada, Büchlerová, Korecká, Samec, 2015).

Prostorové vyloučení úzce souvisí se špatnou finanční situací. Lidé trpící tímto vyloučením nemají často z ekonomických důvodů prostředky ke koupi bytu či domu a ani jako potenciální zájemci pro nájem bytových prostor nejsou pro pronajímatele atraktivní (pozdní platby, neplatiči). Vznikají určité lokality, kam se sestěhovávají příslušníci rodin či etnik. Lidé, kteří nedostanou příležitost bydlet na běžném místě se poté stěhují do míst, kde jsou vítáni. Takto vznikají prostorově vyloučené lokality. Život v této lokalitě je uzavřený a lidé mají komplikovanou například dopravu, nedocházejí za svými koníčky a žijí tedy odlišným způsobem života. Děti, které zde vyrůstají, si nemohou osvojit jiný způsob chování či životní strategie a učí se pouze zvyky a tradice svého okolí (minority). Děti si často ani nedokáží představit jiný způsob života, protože nemají jinou zkušenost. Denní řád je podřízen dospělým a existence soukromí je skoro nepředstavitelná (Zíková, 2011). Analýza GAC označovala sociálně vyloučené lokality jako místo, kde jedinec nebo skupina lidí má komplikovaný přístup ke zdrojům informací, pracovním příležitostem a pozicím díky kterým se mohou zapojit do ekonomických, sociálních i politických aktivit dané společnosti (GAC, 2006).

Prostorové vyloučení může mít dvě základní podoby, a to podle koncentrace vyloučených osob a vyloučení určitých území v důsledku jejich charakteristik. První podoba prostorového vyloučení podle koncentrace vyloučených osob se často nachází v místech, kde je zvýšená kriminalita, špatné životní prostředí, zhoršené dopravní možnosti, nekvalitní školství i zdravotnictví. Vyloučení určitých území v důsledku jejich charakteristik může být osobní nebo skupinové. Vzniká v důsledku toho, že někteří lidé obývají určitý region, kde je například nedostatek práce, špatná dostupnost zdravotní péče či horší úroveň školství (Mareš, 2006).

Sociální vyloučení v širším slova smyslu znamená, že určité skupině lidí nebo jedinci s tímto označením hrozí nějaké nebezpečí nebo jsou určitým způsobem vylučováni. V užším slova smyslu se jedná o vyloučení skupiny, která má určité charakteristické rysy, které nejsou pro nás běžné a dochází k zaujatosti. Zde se může projevit i xenofobie a negativismus (Kaleja, 2015).

Sociálně vyloučené prostředí se projevuje materiálním nedostatkem, nevyhovujícím bydlením, zhoršeným přístupem k veřejným a soukromým službám, špatným zdravím

a nedostatečnou infrastrukturou. Nízká kvalita bydlení, nedostatek pracovních míst a přelidněné domácnosti jsou typické pro sociálně vyloučené prostředí, nejčastěji se jedná o Romy. Tyto rodiny většinou nemají vlastní sociální zařízení ani kuchyň, nedostatečnou dodávku elektřiny a vody a z hygienického hlediska jsou tyto prostory nevyhovující. To se může projevit jako zdravotní problém. Toto prostředí je často jediné, které děti znají. Získávají zde odlišné zkušenosti, kterými se následně liší od dětí, které nepocházejí ze sociálně vyloučeného prostředí. V domácnostech se nevyskytují rozmanité hračky, často schází knihy, méně často se vyráží na výlety a tyto komunity se straní veřejných a kulturních akcí. Rozdíly jsou patrné téměř ve všech oblastech (sociální, komunikační, všeobecné znalosti, chování a další). Tyto děti jsou často svědky domácího násilí nebo zločinu. Studie, která proběhla v Anglii, dokázala, že návštěva předškolního zařízení má pozitivní vliv i na domácí prostředí dětí. Program Sure Start naznačuje, že včasný a dobře formulovaný program může mít pozitivní dopad na domácí prostředí dětí (Ivatts, Čada, Felcmanová, Greger, Straková, 2015).

Kulturní vyloučení je známkou nezapojení se do kulturního dění, kde kulturou máme na mysli určitý systém norem, hodnot, strategií, které jsou sdíleny určitou společností lidí a díky výchově se předávají dalším generacím. Kultura se v průběhu času vyvíjí, mění a přizpůsobuje se proměňujícímu světu. Toto vyloučení je způsobeno komunikační bariérou, dosaženým vzděláním a prostorovým vyloučením (Zíková, 2011). Z listiny základních lidských práv a svobod (Ústavní zákon č. 2/1993 Sb., Ústavní zákon č. 162/1998 Sb.) vyplývá, že každý občan ČR má nárok na zajištění sociálních a kulturních práv, tedy že se má ke každému přistupovat bez jakéhokoliv rozdílu, zabraňovat diskriminaci a segregaci z etnického či sociálního důvodu (Veselá, Pospíšilová, Mazel, Balabánová, 2009). Při komunikaci lidí s odlišnou kulturou je pravděpodobnost neúspěšné komunikace větší než u lidí ze stejného kulturního prostředí. Odlišné jsou vzorce chování, jejich hodnoty i jejich normy (Gabrielová, 2017). Při komunikaci dvou odlišných kultur se většinou používá jazyk jednoho z komunikátorů, ten druhý je znevýhodněn a vznikají různá nedorozumění, jelikož každý přemýšlí jinak a ve svém jazyce. Stereotypy a předsudky vznikají na základě cizích informací nebo dílčí zkušenosti jedince (Delgadová, 2013).

Politické vyloučení je chápáno jako neúčast jedinců nebo skupin v demokratických procesech, neúčast na politické moci a v krajních případech na vyloučení z veřejného života. To

vede k narušení občanských, politických a lidských práv. Tito lidé či jedinci se většinou neúčastní ani veřejného života, nejsou členy kulturních nebo sportovních organizací. I kdyby se chtěla mladší generace zapojit do veřejného života, tak buď jejich rodiče nechťejí nebo z finančních důvodů nemohou podporovat dítě. Může dojít až k tzv. „etnizaci“ a proti docházce vyloučeného dítěte se postaví rodiče ostatních dětí, kteří si nepřejí, aby toto dítě navštěvovalo stejnou třídu jako jejich dítě (Zíková, 2011). Toto vyloučení úzce souvisí s ekonomickým vyloučením. Vyloučení jedinci si v dospělém životě budou obtížně hledat práci. Vliv těchto osob na společenský život je minimální a také proto je jejich účast při volbách na nízké úrovni (Kajanová, 2017).

Symbolické vyloučení znamená, že je vysloven soud o „těch druhých“, aniž vznikla vlastní zkušenost. Takto jsou lidé zaškatulkováni a tím se snižuje i jejich motivace k tomu, aby uspěli. Tito lidé raději setrvávají v prostředí, které je pro ně bezpečné, dobře ho znají a každodenní problém „jinakosti“ zde není. Takto vyloučení lidé poté ztrácejí chuť i vůli uspět v jiné společnosti a své postoje a názory předávají vlastním dětem (Zíková, 2011). Příslušnost k vyloučené lokalitě její obyvatele určitým způsobem znevýhodňuje, a to vede k další diskriminaci a marginalizaci těchto obyvatel (Keller, 2014). Klasické je přidělit určité etnické skupině nálepkou. Velký podíl na tomto stavu mají média. Společnost se rozdělí na „slušné lidi“ a „nepřizpůsobivé“. Jedná se tedy o skrytý rasismus. Nálepky mohou být různé a mohou označovat například i konkrétní dům nebo lokalitu (Kajanová, 2017).

1.2.1 Socializace a předškolní dítěte

Samotný proces socializace obsahuje formování osobnosti jako jedince a zároveň i jako představitele společnosti, ve které žije. Typické pro socializaci je být součástí širší společnosti a působit i relativně samostatně. V obou případech je rodina prvotní formativní prostředím, ve kterém se dítě vyskytuje (Šulová, 2019).

Rodina představuje pro dítě předškolního věku nejvýznamnější prostředí v procesu socializace. Rodiče jsou pro dítě vzorem, kterému se chce jedinec co nejvíce podobat. V procesu socializace dítěte dochází k vývoji emočních vztahů k lidem blízkým dítěti příbuzensky i těm, kteří jej ovlivňují nepřímo. Dále dochází k osvojování norem, podle kterých se poté řídí jeho chování. Tyto normy chování člověka ovlivňují a usměrňují jeho úsilí dosáhnout daného cíle. Další částí socializace je přijetí sociálních rolí jedincem. Tyto role

představují očekávání společnosti a souvisí s jeho věkem, pohlavím, postavením ve společnosti apod. (Wedlichová, 2010).

Rodinné prostředí ovlivňuje dítě až do jeho dospělosti v jazykových i komunikačních kompetencích, směřuje dítě k utváření postojů a hodnot. Pro dítě by rodinné prostředí mělo být klidné, respektující místo a mělo by zde zažívat pocit bezpečí a jistoty. Výchova každého je primárně záležitostí rodiny. Jak je dítě vychováváno závisí na různých okolnostech. Patří sem hlavně životní styl rodiny, počet sourozenců, finanční a sociální situace rodiny, hodnotový systém rodiny apod., které působí na osobnost dítěte (Kolaříková, 2015).

Aby rodina správně fungovala, měla by splňovat určité funkce, jako je biologicko-reprodukční, ekonomická, ochranná, relaxační, emocionální a hlavně socializačně-výchovná funkce (Hartl, 2010).

Rodina může být tzv. problémová. U problémové rodiny jsou některé její funkce narušené až do té míry, že může dojít k jejímu rozpadu. Doporučuje se vyhledat odborníky, kteří jim s touto situací pomohou. Nefunkční rodina závažnějšího charakteru je tzv. dysfunkční. Dysfunkční rodina má z dlouhodobého hlediska vážně narušené funkce, které mají negativní vliv na zdravý vývoj dítěte. Tento problém řeší odborné instituce, protože rodina si sama nedokáže pomoci (např.: návykové látky). Pokud hovoříme o tzv. afunkční rodině, jedná se o rodinu, která zanedbává své dítě a ohrožuje ho na zdravém vývoji. V takovýchto případech dochází k odebrání dítěte rodičům a následné umístění dítěte do dětského domova či pěstounské péče (Helus, 2015).

Mateřská škola se z velké části podílí na socializaci dítěte. Měla by se snažit rozvíjet osobnost dítěte tím, že mu nabídne podnětné a stimulující prostředí. Dále by se měla snažit o rozvíjení dovedností, vědomostí i návyků dítěte pro lepší zvládnutí nároků povinné školní docházky. Čím dříve dítě zahájí předškolní vzdělávání, tím dříve se vyrovnají nerovné podmínky, které mají děti ohrožené sociální exkluzí. V mateřské škole dochází postupně k částečné ztrátě závislosti dítěte na rodičích či dospělých. Dítě se dostává do kolektivu a mělo by akceptovat novou autoritu – pedagoga. Děti, které jsou ohrožené sociální exkluzí, nemají vybudovaný například šetrný vztah k nábytku či hračkám. Některé děti mají nižší sociabilitu a je tedy důležité, aby si vybudovaly pocit bezpečí i jistoty. V mateřské škole má dítě jinou roli než doma. Role dítěte v mateřské škole se mění, jednou je „velitel“, podruhé musí

například kooperovat. Dítě si zde osvojí některá společenská pravidla, základy zdvořilosti a vybuduje si určitou opatrnost ke své osobě. Zkušenosti, jak pozitivní, tak negativní, jsou jedinečným přínosem pro každé dítě (Kolaříková, 2015).

V Doporučeních rady o vysoce kvalitních systémech předškolního vzdělávání a péče (2019) je také bod týkající se důležitosti předškolního vzdělávání a jeho dostupnosti pro všechny děti bez ohledu na jejich etnikum či sociální znevýhodnění. Výhody předškolního vzdělávání jsou jak pro jednotlivce, tak pro společnost. Týká se to například trhu práce, snížení intervencí v sociální a vzdělávací oblasti. Centrum výzkumu dětské řeči zjistilo, že u dětí se sociálním znevýhodněním dochází dvakrát více k opoždění vývoje dětské řeči než u dětí, které nejsou sociálně znevýhodněné. Nižší růst slovní zásoby přímo souvisí s hyperaktivitou – nepozorností a problémy s chováním. Rané intervence mohou zmírnit problémy týkající se behaviorálního a emocionálního fungování v dospělosti (Westrupp, Reilly, McKean, Law, Mensah, Nicholson, 2019).

V předškolním vzdělávání hraje důležitou roli tzv. *spontánní sociální učení*. Děti se učí nápodobou samy od ostatních dětí nebo od pedagogů. Učitel tedy musí působit na dítě příkladným chováním, být mu vzorem, jelikož dítě si toto chování osvojuje. Dítě si má v předškolním zařízení osvojit určité kompetence, které jsou potřebné pro jeho život. Jedny z pěti hlavních kompetencí jsou kompetence sociální a personální. Na konci předškolního vzdělávání mají děti zvládnout například projevit citlivost, ohleduplnost k druhým, rozpoznat nevhodné chování, spolupracovat, domlouvat se, uplatňovat základní společenské návyky a pravidla, chápat, že nespravedlnost, ubližování, ponižování, lhostejnost, agresivita a násilí se nevyplácí a že vzniklé konflikty je lépe řešit dohodou. Dokáží se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování a ubližování a jsou schopné chápat, že lidé jsou různí a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečnostem apod. V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) na straně 23 je jedna z pěti vzdělávacích oblastí, a to Dítě a ten druhý. Cílem této oblasti je podpora vytváření pozitivních vztahů dítěte k jinému dítěti i dospělému. Další důležitou oblastí je Dítě a společnost, strana 25. Záměrem této oblasti je seznámit dítě s pravidly soužití lidí, vytvořit si povědomí o světě kultury, hodnot a umění a tím pádem dokázat utvářet společnost, ve které žije a spolupodílet se na sociálním životě. a konečně ve vzdělávací oblasti, kterou je Dítě a svět, na straně 27, se snažíme

vytvořit u dítěte povědomí o okolním světě a jeho dění a vytvořit si pozitivní vztah k životnímu prostředí (Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání, 2018). Rodiny se sociálním znevýhodněním mají často obavy o zařazení se do systému podpory. Mají strach z možného ponížení či nediskrétního jednání pedagogů či institucí. Není pro školu lehké včas odhalit problém sociálního znevýhodnění a následně vhodně reagovat na vzniklou situaci. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 se zabývá problémem nerovností ve vzdělání a možnými řešeními této problematiky. Výsledky statistických šetření ukazují, že děti se sociálním znevýhodněním jsou při příchodu do základní školy určitým způsobem handicapovány oproti dětem, které tímto znevýhodněním netrpí. Může se jednat například o komunikační a sociální kooperace, úroveň myšlení a jiné (Miklušáková, Foist, Horáčková, 2018).

1.2.2 Situace v České republice

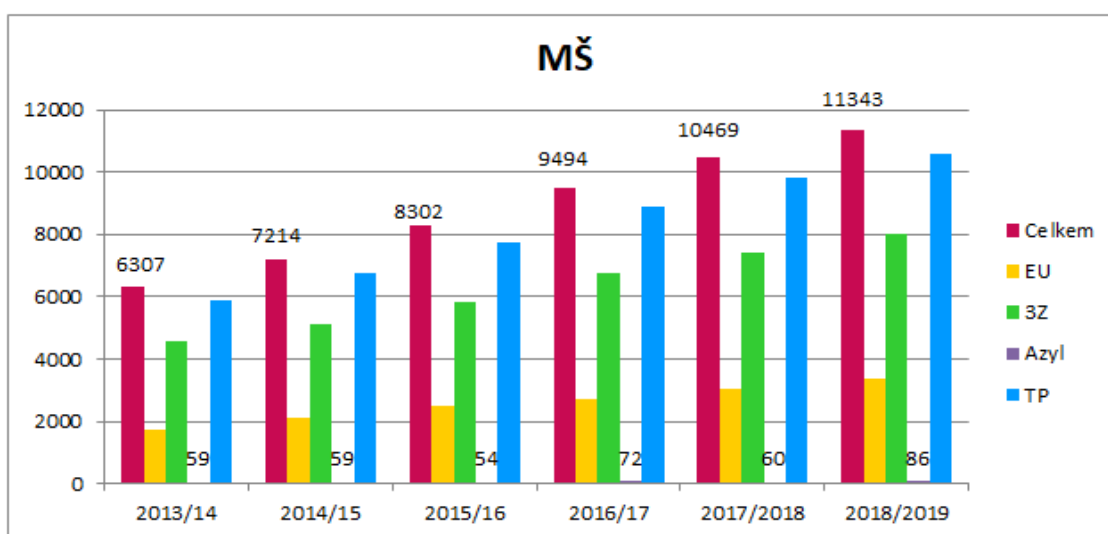
Počty dětí se sociálním znevýhodněním nejsou v České republice přesněji dohledatelné. Můžeme odhadovat, že tento počet se bude pohybovat v řádech desetitisíců. Toto tvrzení vychází z analýzy sociálně vyloučených lokalit v České republice z roku 2015, kde zde žilo 95–115 tisíc lidí a z toho zhruba 40 % byly děti do patnácti let (Čada, Buchlerová, Korecká, Samec, 2015). Dále se touto otázkou zabývala Univerzita Palackého v Olomouci a společnost Člověk v tísni, kdy zjistili, že v roce 2016 navštěvovalo školská zařízení zhruba 140 tisíc dětí se sociálním znevýhodněním (Kolektiv autorů, 2015).

Děti se sociálním znevýhodněním mají nárok na podpůrná opatření, nejčastěji v podobě kompenzačních pomůcek, individuálních vzdělávacích plánů, úpravy vzdělávacího programu nebo například asistenta pedagoga. Bylo zjištěno, že v roce 2007/2008 navštěvovalo mateřskou školu se speciálními třídami 80 % dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Do tohoto procenta jsou započítány i děti s různými tělesnými, psychickými i sociálními problémy. V roce 2017/2018 kleslo toto procento na 65 % a více než jedna třetina dětí navštěvovala běžné třídy v mateřské škole (Poskočilová, 2018).

Co se týče dětí s jiným než českým státním občanstvím, navštěvovalo mateřskou školu ve školním roce 2018/2019 celkem 11 343 těchto dětí (viz Graf 1). To činí 3,1 % z celkového množství dětí, které navštěvovalo předškolní zařízení. Nejvíce dětí pocházelo z Vietnamu, Ukrajiny, Slovenska a také z Ruska. Oproti roku 2008/2009, kdy navštěvovalo mateřskou

školu 3 535 dětí, toto číslo narostlo o 7 808 dětí, tedy o 220,9 % za deset let. V plzeňském kraji bylo v roce 2007/2008 celkem 263 dětí s jiným než českým státním občanstvím. o deset let později, tedy v roce 2017/2018, bylo těchto dětí celkem 748, tedy o 485 dětí více (ČSÚ, 2019). Z uvedených údajů ovšem nevyplývá, že děti s jiným, než českým státním občanstvím jsou sociálně znevýhodněné, i když existuje předpoklad, že tyto děti určitým handicapem trpí.

Graf 1 Vývoj počtu cizinců na českých školách v letech 2013-2019



Zdroj: Inkluzivní škola.cz (2020)

Český statistický úřad ve svých šetřeních zjistil, že v roce 2008/2009 bylo v mateřských školách 8 673 dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy 2,9 % z celkového počtu dětí, které navštěvovaly mateřskou školu. Běžné třídy v mateřských školách navštěvovalo 6 980 dětí (80 %) a speciální třídy 1693 dětí (20 %). Oproti tomu ve školním roce 2018/2019 toto číslo vzrostlo na 11 245 dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Běžné třídy navštěvovalo 4 367 dětí (69 %) a speciální třídy navštěvovalo 6 878 dětí (31 %). Z těchto údajů vyplývá, že nárůst činil za deset let 29,7 %. V plzeňském kraji docházelo do předškolních zařízení v letech 2008/2009 celkem 405 dětí a o deset let později o 140 dětí více (ČSÚ, 2019).

Dle statistických údajů z roku 2018 se Česká republika umístila na posledním místě v Evropě, co se týče ohrožení příjmovou chudobou nebo sociálním vyloučením, a to s 12,2 %. Nejvíce ohroženou zemí bylo Bulharsko s 38,9 %, následované Rumunskem a Řeckem. Ukazateli bylo složení domácností, gender, věk a ekonomická aktivita (Eurostat, 2020).

Podle výzkumu Českého statistického úřadu, Fakulty informatiky a statistiky VŠE z roku 2015 má více jak padesát procent lidí stejné dosažené vzdělání jako jejich rodiče. Jaké úrovně vzdělání jedinec dosáhne se v České republice z velké části odvíjí od toho, v jaké rodině se dítě narodí. Podle OECD (2010) se Česká republika umístila na druhém místě hned za Japonskem mezi zeměmi, ve kterých mají socio-ekonomické podmínky špatný dopad na výsledky dětí ve vzdělávacích zařízeních. Na problémy v nerovnosti ve vzdělávání se pokazuje již několik let (Miklušáková, Foist, Horáčková, 2018).

Na území České republiky docházelo ke srocování vyloučených jedinců. Často se jednalo o romské rodiny, které hledaly levnější bydlení. Oproti Slovensku zde nevznikají čistě romské osady bez základní infrastruktury a vytvořených komunikací (pitná voda, kanalizace apod.). Pro Českou republiku jsou častější městská ghetta, ze kterých mohou vzejít městské obce/čtvrťe, jako je například Chánov, dále ulice či určité budovy. Je obecně známo, že největší množství sociálně vylučovaných Romů je na Ostravsku a Karvinsku, v Ústeckém kraji, Středočeském kraji, v Olomouckém kraji a v Praze. Mluvíme-li o vyloučených lokalitách, ne vždy se to musí týkat pouze Romů. Vymezit vyloučenou lokalitu není jednoduché. Není lehké určit ukazatele, které identifikují vyloučenou lokalitu přesně podle koncentrace sociálně vyloučených jedinců. Nelze najít přesné hranice lokalit, jelikož hranice mohou být pohyblivé, a nakonec je třeba dokázat odlišit lokalitu od komunity (Mareš, 2006).

Ze zjištěných informací vyplývá, že nelze přesně stanovit počet dětí předškolního věku ze sociálně znevýhodněného prostředí. Lze však konstatovat, že počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami stále roste a do tohoto okruhu spadají i děti se sociálním znevýhodněním. Díky otevřeným hranicím roste i počet imigrantů, kde je nebezpečí exkluze. Vzhledem k ekonomickému vývoji je předpoklad, že poroste i počet dětí z ekonomicky vyloučeného prostředí.

1.2.3 Situace na Klatovsku

V současné době žije na Klatovsku (Klatovy plus přilehlé obce) 21 350 obyvatel. Z údajů Českého statistického úřadu vyplývá, že od roku 2013 se počet obyvatel každý rok snižuje (ČSÚ, 2019). Přirozený přírůstek je přitom ještě nižší, ale je redukován migračním přírůstkem. V dostupných zdrojích není rozlišeno, zda se jedná o migraci cizinců nebo migraci místních obyvatel (například z venkova do města).

Podrobné informace o domácnostech a rodinách jsou sledovány v rámci Sčítání lidu, domů a bytů, které se provádí jednou za deset let. Poslední údaje, které jsou z roku 2011, uvádí, že na Klatovsku žilo 7 419 úplných a 1 910 neúplných rodin, z toho 988 se závislými dětmi (ČSÚ, 2011). Poslední dostupná data z roku 2011 uvádí, že na Klatovsku žijí převážně osoby, které mají národnost českou (73,5 %), slovenskou (0,92 %) a ukrajinskou (0,4 %). Tento údaj však není vypovídající, neboť čtvrtina obyvatel při sčítání lidu svou národnostní příslušnost nevyjádřila (Centrum pro komunitní práci Západní Čechy, 2013).

Firmy na Klatovsku jsou zaměřeny zejména na obchodní činnost, zemědělství, zpracovatelský průmysl a stavebnictví. V regionu chybí velcí zaměstnavatelé a investoři. V oblasti jsou znevýhodněni zejména absolventi škol (nedostatek praxe, zkušeností) a občané se zdravotním postižením – nedostatek vhodných pracovních příležitostí (Centrum pro komunitní práci Západní Čechy, 2013).

Nezaměstnanost v okrese Klatovy se v loňském roce pohybovala mezi 2,5 až 2,9 %, což je jedna z nejvyšších v plzeňském kraji. V roce 2021 již činila v lednu 3,7 % a v únoru 3,6 % (MPSV, 2021).

Na Klatovsku se nacházejí sociálně vyloučené lokality, kde jsou domácnosti příjemcem příspěvku na živobytí. Jedná se například o obec Dlačov (Čada, 2015). Další lokalitou je Čertovka, která je součástí obce Klatovy, kde míra nezaměstnanosti dosahuje 60 %. Několik rodin pobírá dávky hmotné nouze, ale přesný počet lidí, kteří zde žijí a pobírají dávky se nedá zjistit. Jedná se pouze o odhad na základě terénního šetření (Člověk v tísni, 2013).

Území Klatovska se skládá z 26 obcí, z kterých pouze Klatovy přesahují počet deset tisíc obyvatel. Na Klatovsku je celkem dvanáct mateřských škol. Pouze v Klatovech je mateřská škola jako samostatný subjekt, v okolních obcích jsou mateřské školy součástí sdruženého

subjektu se základní školou (Komunitní plán sociálních služeb a služeb návazných na Klatovsku, 2019).

Mateřské školy v Klatovech

V Klatovech se nachází devět odloučených pracovišť, které patří pod jeden právní subjekt. První z nich je **MŠ Studentská**, která součástí ředitelství. Je to největší MŠ v Klatovech, skládá se ze sedmi tříd, kde šest tříd je věkově smíšených (3-6 let) a jedna třída je věkově homogenní (2-3 roky). **MŠ Koldinova** je škola o čtyřech třídách, jedná se o tři heterogenní třídy s programem „Začít spolu“ a jednu třídu pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato MŠ se nachází v blízkosti azylového domu. Další školou je **MŠ Máchova**, která je situována v blízkosti lesoparku Hůrka. Tato MŠ se skládá ze čtyř tříd s věkově smíšenými dětmi. Zástupkyně této mateřské školy se bohužel s problematikou sociálního znevýhodnění nesetkala, a tudíž nebyl rozhovor realizován. **MŠ Národních mučedníků** je škola o pěti třídách a ty jsou věkově smíšené. Jedná se o školu, která je v blízkosti centra Klatov. Mateřská škola vznikla z původní rodinné vily, a tudíž má specifické prostory. Některé třídy mají kvůli nedostatku prostoru snížený počet dětí na třídu. **MŠ Kal** je škola vzdálená od Klatov cca 2 km. Jedná se o jednu třídu, věkově smíšenou, která je společně s **MŠ Karafiátova** pod vedením jedné zástupkyně mateřských škol. MŠ Karafiátova je škola v Klatovech o dvou třídách, kde jsou děti smíšeného věku. **MŠ Luby** se nachází hned za hranicí Klatov. Jedná se o školu o třech třídách s dětmi smíšeného věku. **MŠ U Pošty** se nachází v blízkosti centra Klatov, tvoří ji čtyři třídy s dětmi smíšeného věku. Jedna třída využívá principy waldorfské pedagogiky a v jiné třídě jsou přednostně umístěny děti s odlišným mateřským jazykem. **MŠ Sluníčko** je mateřská škola s pěti třídami, které jsou věkově smíšené. Jedna třída je speciální pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami (Mateřská škola Klatovy, 2021).

2 Vzdelávání dětí se sociálním znevýhodněním

Tato kapitola se zabývá legislativou, která je spojena se vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále je rozebírán proces zajišťování inkluze a aplikace inkluzivního plánu. V kapitole 2.1 jsou uvedeny poradenské instituce, které se věnují dětem se sociálním znevýhodněním.

Školské zákony od roku 1990 prošly několika změnami a novelami, termín sociální znevýhodnění nebo sociálně znevýhodněné prostředí se vyskytuje až v pozdějších dokumentech. V zákoně č. 171/1990 Sb. se pojem sociální znevýhodnění nevyskytoval. Zákon zohledňoval jedince, kteří mohli čerpat podporu ve finanční a hmotné nouzi na základě odůvodněných sociálních poměrů či zdůvodněného zdravotního stavu. V tomto zákoně byl zaveden pojem „speciální školy“ místo označení „škol pro mládež vyžadující zvláštní péči“. Ve vyhlášce č. 399/1991 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách bylo použito označení „dětí se sníženou psychosociální adaptací“. V zákoně č. 395/1991 Sb. pak bylo použito označení „dětí sociálně ohrožené“. Vyhláška č. 35/1992 Sb. použila termín „dětí s nižším výchovným nebo sociálním uvědoměním“. Dříve byla tato skupina vymezena vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (§1, odstavec 6). Ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., účinném od 1.1.2005, se jednalo o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a byly nazýváni jako „dětí se sociálním znevýhodněním“. Znění tohoto zákona k 30.9.2020 specifikuje, že se jedná o dítě, které potřebuje podpůrné opatření a je použito označení „dítě s jinými životními podmínkami či kulturním prostředím“.

Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami upravuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a jedinců nadaných, účinná od 1.1.2020. Tato vyhláška tudíž upravuje pravidla i pro vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním, viz § 16 odst. 9 zákona.

Sociálně znevýhodněným dětem náleží podpůrná opatření. Postup pro poskytování podpůrných opatření je stanoven dokumentem č. 27/2016 Sb., Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato opatření mají pět stupňů. První stupeň podpory si škola sama uplatňuje v rámci běžných podmínek vzdělávání. U druhého až pátého stupně

podpůrných opatření je zapotřebí informovaný souhlas zákonného zástupce dítěte a doporučení ŠPZ.

Mezi podpůrná opatření prvního stupně patří zvýšený individuální přístup k dítěti nebo společná domluva pedagogů na úpravách vzdělávání dětí. Vedení školy určuje pedagoga, který je zodpovědný za spolupráci se školským poradenským zařízením, co se týče doporučení podpůrných opatření. Do tří měsíců škola vyhodnotí, zda podpůrná opatření směřují ke stanovenému cíli. Pokud tomu tak není, je rodičům doporučena návštěva školského poradenského zařízení nebo pedagogicko-psychologické poradny. Může být také vytvořen Plán pedagogické podpory. V plánu jsou uvedeny problémy jedince a jeho speciální vzdělávací potřeby, podpůrná opatření prvního stupně, dále se stanoví cíle podpory a způsob vyhodnocování průběhu plánu. Pokud se žák vzdělával dle plánu pedagogické podpory, je tento dokument případně předán školskému poradenskému zřízení (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a jedinců nadaných).

Školské poradenské zařízení vyhotovuje doporučení, na jehož základě se poskytují podpůrná opatření druhého až pátého stupně. Příloha č. 1 u vyhlášky uvádí rozdělení konkrétních podpůrných opatření do daných stupňů, určuje jejich pravidla užívání a stanovení finanční podpory (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a jedinců nadaných).

Na základě doporučení ze školského poradenského zařízení a na základě žádosti zákonného zástupce dítěte se vyhotovuje individuální vzdělávací plán (IVP). Poradenské zařízení nemusí doporučit tvorbu IVP, pokud jsou již všechny informace důležité pro vzdělávání žáka uvedeny v doporučení podle § 15 Vyhlášky 27/2016 Sb. Individuální vzdělávací plán vytváří škola sama a vychází z individuálních potřeb dítěte. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Tento plán vychází ze ŠVP dané školy a musí být vyhotoven nejdéle do jednoho měsíce od vystavení doporučení a obdržení žádosti od zákonného zástupce. Individuální vzdělávací plán není fixní, lze ho upravovat v průběhu celého roku. Na tvorbě tohoto dokumentu se podílí škola, poradenské zařízení a zákonný zástupce dítěte. Hodnocení IVP provádí poradenské zařízení spolu se školou alespoň jednou ročně.

Školské poradenské zařízení vychází při určování podpůrných opatření například z obtíží jedince, diagnostik, podmínek školského zařízení, informací získaných od rodičů, dítěte či

pedagoga a další. Při zjišťování speciálních potřeb dítěte musí poradenské zařízení brát v úvahu aktuální zdravotní stav jedince. Zpráva ze školského poradenského zařízení obsahuje závěry z vyšetření a na jejich základě se vytváří doporučení podpůrných opatření, která jsou vhodná pro dané dítě. Na základě písemného souhlasu rodičů a doporučení od školského poradenského zařízení škola ihned poskytuje podpůrná opatření. Pokud z nějakého důvodu nemůže škola poskytnout dané podpůrné opatření, musí jej nahradit jiným opatřením stejného stupně (konzultuje s poradenským zařízením). Pokud nastavená podpůrná opatření nejsou efektivní a nevedou k vytčenému cíli, dojde k vydání nových doporučení (například vyššího stupně). Doporučení je platné maximálně dva roky, obsahuje také stanovení termínu nového posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

Celkový počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami druhého až pátého stupně nesmí překročit jednu třetinu všech dětí ve třídě a počet pedagogů, kteří se na vzdělávání dětí podílejí, je maximálně čtyři. Podpora v podobě asistenta pedagoga se zřizuje od třetího stupně podpůrných opatření na základě doporučení školského poradenského zařízení a vlastní žádosti rodičů. Jeden asistent pedagoga může poskytovat podporu více dětem se speciálními vzdělávacími potřebami současně (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a jedinců nadaných).

Česká legislativa jasně stanoví způsoby podpory pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Poradenská zařízení se opírají o školské zákony a stanoví podpůrná opatření pro každého jednotlivce. Individuální vzdělávací plán, který může mateřská škola vytvořit za účelem vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, slouží pedagogovi jako podklad pro práci s dítětem. IVP je zdrojem pro nastavení podpůrných opatření daného jednotlivce a může zahrnovat předměty speciálně pedagogické péče, případně pedagogickou intervenci (logopedie, sociální komunikace apod.).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání slouží jako základní vodící prostředek pro pedagogy, kteří pracují s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Kromě toho, že specifikuje metody a způsoby práce s těmito dětmi, stanoví úkoly, kterých je třeba v předškolním vzdělávání dosáhnout. Díky tomu je pedagog schopen rozpoznat odchylky

ve vývoji dítěte, které mohou být způsobeny odlišným sociokulturním prostředím a včas tak zachytit symptomy dítěte ze sociálně znevýhodněného prostředí.

RVP PV (2018) je závazný dokument pro vzdělávání dětí v mateřských školách v České republice. Stejně jako pro ostatní / vyšší stupně školství byl do vzdělávání v České republice zaveden zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. RVP kromě jiného obsahuje podmínky průběhu a ukončování vzdělávání a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Dále stanoví podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jakož i potřebné materiální podmínky a pedagogické zázemí. Zabývá se rovněž podmínkami bezpečnosti a ochrany zdraví ve školských zařízeních (NÚV, 2020).

Dle RVP PV je pro úspěšné vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami zapotřebí:

- a) „uplatňování principu diferenciací a individualizace vzdělávacího procesu při plánování a organizaci činností, včetně určování obsahu, forem i metod vzdělávání;
 - b) realizaci všech stanovených podpůrných opatření při vzdělávání dětí;
 - c) osvojení specifických dovedností v úrovni odpovídající individuálním potřebám a možnostem dítěte zaměřených na samostatnost, sebeobsluhu a základní hygienické návyky v úrovni odpovídající věku dítěte a stupni postižení;
 - d) spolupráci se zákonnými zástupci dítěte, školskými poradenskými zařízeními, v případě potřeby spolupráci s odborníky mimo oblast školství;
 - e) snížení počtu dětí ve třídě v souladu s právními předpisy;
 - f) přítomnost asistenta pedagoga podle stupně přiznaného podpůrného opatření.“
- (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018, s. 36)

2.1 Význam inkluzivního vzdělávání pro děti se SZnP

Hlavní myšlenka inkluzivního vzdělávání spočívá v přístupu k dětem. Všechny děti mají stejnou hodnotu bez ohledu na jejich schopnosti a dovednosti, vyznání, zdatnost nebo národnost. V inkluzivním vzdělávání jde o odstranění překážek ve vzdělávání dětí, aby se všichni mohli tohoto vzdělávání účastnit, jelikož každé dítě má právo na vzdělání (Úmluva o právech dítěte, článek 28). Rozlišujeme dva pojmy: integrace a inkluze. Pokud

se jedná o integraci, mluvíme o práci s homogenní skupinou dětí, do které se snažíme začlenit dítě, které je v určité oblasti odlišné. Inkluze vychází z předpokladu, že máme různorodou skupinu dětí s různými zájmy, potřebami, schopnostmi a je třeba umožňovat všem dětem zapojení do společného vzdělávání. Opakem inkluze je vyloučení neboli exkluze, kdy se jedinec nezačleňuje do společnosti nebo ho společnost nepřijímá (viz. kapitola 1.1). Důležitou roli zde hraje pedagog. Jeho úkolem je zapojit všechny děti do vzdělávání, tedy i děti, které jsou nějakým způsobem znevýhodněné. Už při plánování činností by měl přemýšlet o skupině, se kterou pracuje a přizpůsobit styl práce a vzdělávací nabídku dětem (Linhartová, Loudová Stralczyňská, 2018).

Inkluze v mateřských školách zahrnuje jak zapojení dětí, tak zapojení pedagogů a rodičů. Zapojení znamená hrát si a učit se ve spolupráci s ostatními. Zahrnuje volbu a diskuzi o tom, jaká aktivita bude prováděna. Jedná se o to, aby dítě bylo uznáváno, akceptováno a ceněno pro ně samotné. Rozdíly mezi dětmi se berou jako podpůrný zdroj pro hru, učení a zapojení dětí, a ne jako problém, který se přehlíží. Zapojení není směřováno jen na děti, které jsou označovány jako sociálně znevýhodněné, ale na všechny děti. Zavádění inkluze v předškolním zařízení je začátkem inkluze dítěte do společnosti (Tannenbergerová, 2016).

Základem rozvoje mateřské školy v inkluzivní předškolní instituci je inkluzivní kultura. Jedná se o proces, ve kterém si každý jedinec uvědomuje svou hodnotu. Sdílené hodnoty se dále přenášejí na nově příchozí děti, pedagogy, rodiče. Jakmile se připojí ke komunitě dané mateřské školy, jsou intenzivně vtaženi do procesu podpory inkluze. Při vytváření aktivit pro děti se přihlíží k jejich diverzitě a k diverzitě jejich rodiny/komunity. Zároveň dochází k aktivizaci jejich znalostí a zkušeností, které získaly mimo mateřskou školu. Mateřské školy jsou významným ukazatelem místních sociálních poměrů. Pedagogové jsou díky těsným sociálním kontaktům s dětmi schopni spolupráce s místními úřady, a to nejen v oblasti pedagogicko-psychologických poraden, ale dokáží například odhadnout fyzickou přístupnost budov pro handicapované děti (Booth, Ainscow, Kingston, 2006).

Proces transformace je však náročný a obsahuje několik fází. Mateřská škola by tedy měla být vstřícná, otevřená a reagující na různorodé potřeby dětí:

- První fáze spočívá ve zhodnocení situace v mateřské škole. Uvědomění si překážek v učení dětí a možnosti zapojení dětí i dospělých. Tyto překážky se mohou

týkat například nevhodného prostorového uspořádání, organizací MŠ, různého typu aktivit a jiné. Podporováním rozmanitosti v dětské skupině a rozhovory s dětmi o rozdílnosti posilují vlastní identitu (např. metody Anti-Bais, Persona Dolls).

- V druhé fázi jde o vytvoření inkluzivního plánu na určitou dobu. Tento plán je na principu vytvoření a zavedení inkluzivních přístupů, opatření a pravidel, jako je například přizpůsobení při komunikaci s rodiči, materiální vybavení mateřské školy a sestavení podmínek pro lepší adaptaci dětí. Mateřská škola navrhne způsob, jak se přizpůsobit potřebám dětí, rodičů i pedagogů. Tento plán nám ukazuje cestu, kterou jsme si stanovili a na základě jeho vyhodnocení i hledat další možnosti a vylepšení.
- Třetí fáze spočívá v realizaci inkluzivního plánu v každodenní praxi.
- Čtvrtá fáze obsahuje evaluaci a vyhodnocení dosavadních pokroků a postupů. Je důležité uvědomit si rozmanitost skupiny a pozitivně ji reflektovat. V praxi se připravují různé projekty, které seznamují s různorodostí světa, a tudíž i lidí. V dnešní době existuje mnoho možností, jak podporovat inkluzivní vzdělávání. Patří sem různé akce pro rodiče, knížky, příběhy či pohádky jako je Putování s Carly, Děti jako já, Nosatá Natalie a další (Linhartová, Loudová Stralczyňská, 2018).

Při vstupu dítěte do předškolního vzdělávání se od dítěte očekává, že má určité schopnosti, dovednosti a znalosti. Školské vzdělávací zařízení je uzpůsobeno majoritní společnosti a děti, které pocházejí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, často nesplňují požadavky, které se od nich očekávají (Brožovská et al., 2012).

V mateřské škole se vychází z přesvědčení, že nejdůležitější je přístup rodiny ke vzdělávání, nastavení rodinných hodnot a ochota spolupracovat s výchovně – vzdělávacím zařízením. Proto, aby zapojení dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí bylo úspěšné, je zapotřebí systémová spolupráce. „Analýza praktických zkušeností pracovníků Programů sociální integrace společnosti Člověk v tísni, o.p.s. a také tuzemských a zahraničních studií poukazuje, že předškolní vzdělávání má mimořádný dopad na školní úspěšnost, významně snižuje

riziko delinkventního rozvoje a celkově přispívá k plnohodnotnému společenskému uplatnění sociálně znevýhodněných jedinců.“ (Cakirpaloglu, Kořínek, 2014, s. 6).

Inkluze je proces, který nabízí mnoho možností své implementace. Je třeba posoudit jednotlivce i celou dětskou skupinu a zvolit vhodné formy zapojení. Pro praxi lze využít různé podpůrné programy, knihy, dotazníky. Vždy je třeba klást důraz na spolupráci mateřské školy s rodinou a s poradenskými zařízeními.

2.2 Podpora při práci se sociálně znevýhodněnými dětmi

Tato podkapitola popisuje jednotlivé poradenské instituce, které mohou využívat rodiny s dětmi i pedagogové/školy. Mateřské školy mají zásadní význam pro začlenění dětí do společnosti a spolupráce s odbornými pracovníky poradenských zařízení pomáhá sociálně znevýhodněným dětem v úspěšné inkluzi.

Do této problematiky musí být zahrnuty subjekty celostátní i lokální úrovně. Metodickou roli má zejména MŠMT. To určuje rozsah a způsob financování legislativními prostředky. Dalšími subjekty jsou krajské úřady. Krajské úřady jsou zřizovateli některých poradenských zařízení či škol. Důležitou roli mají města a obce, jsou často zřizovateli škol a určují lokální politiku vzdělávání, podílejí se na personálním zajištění a mohou koordinovat spolupráci všech účastníků. Pro práci s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí je důležitá spolupráce školských subjektů, ale i sociálních či preventivních institucí. Do této situace by měly být zahrnuty i organizace a osoby jako je lékař, raná péče, OSPOD, neziskové organizace a jiné. Pro jedince se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním jsou poskytnuta vyrovnávací opatření, které mohou mít podobu pedagogické a speciálně-pedagogické metody, individuální pomoc při vzdělávání, poradenské služby, individuální vzdělávací plán, asistenta pedagoga a další opatření, která dítěti pomohou (Kaleja, 2015).

Vyhláška č. 72/ 2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, upravuje podmínky současných školních a školských poradenských zařízení. Aby vše správně fungovalo, je nutná podpora od různých projektů, například z Evropského sociálního fondu. Projekt, který byl realizován v letech 2012–2015 („Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb“) se snažil o zlepšení kvality poskytovaných služeb

ve školách a školských poradenských zařízeních v podobě metodické podpory a odborného vzdělávání (Knotová, 2014).

Problematikou sociálního znevýhodnění se v České republice zabývají různé státem zřizované poradenské instituce, neziskové organizace a jiní poskytovatelé sociálních služeb. Odborní pracovníci provádějí individuální psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku dětí předškolního věku z důvodu nerovnoměrného vývoje, s obtížemi v adaptaci apod. Tato diagnostika slouží jako podklad pro stanovení opatření pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy i dětí se sociálním znevýhodněním (Pešová, Šamalík, 2006).

2.2.1 Pedagogicko-psychologické poradny

Pedagogicko-psychologické poradny zakládá Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. V PPP pracuje psycholog, speciální pedagog, metodik prevence, sociální pracovníce, někdy i sociální pedagog. Služby této poradny jsou poskytnuty bezplatně na žádost zákonných zástupců dítěte. Služby pedagogicko-psychologické poradny mohou využít pedagogové, rodiče i školy. Hlavní náplní tohoto zařízení je diagnostika dítěte, vhodná intervence, poradenství, nápravná péče a preventivní opatření (např. volnočasové aktivity, podpůrné programy). Pro poskytnutí této poradenské služby je zapotřebí informovaný souhlas rodičů dítěte a materiály, které rodiče dostanou, mohou, ale nemusí poskytnout škole, kterou dítě navštěvuje (Knotová, 2014). Pedagogicko-psychologické poradny pracují s dětmi od tří let až do ukončení vyšší odborné školy (Pešová, Šamalík, 2006).

Diagnostika slouží jako podklad pro včasnou intervenci. Je určena pro rodiče, učitele a děti, které řeší výchovný nebo výukový problém. Následovat může buď reedukace nebo individuální práce s dětmi. U dětí, které mají diagnostikované specifické poruchy chování nebo učení, slouží toto vyšetření pro tzv. integraci. Integrace znamená hledání způsobu výuky tak, aby dítě mohlo docházet do vzdělávacího zařízení standardního typu. Jednou z cest je sestavení individuálního vzdělávacího plánu. Pro poskytnutí asistenta pedagoga je zapotřebí vyjádření poradenského zařízení. Zohlednění sociálního znevýhodnění by se mělo projevit při výuce i diagnostice dítěte, jelikož to je klíčové při zařazování dětí do praktických základních škol (Zíková, 2011).

2.2.2 Neziskové organizace

Neziskové organizace se podílí na brzdění či tlumení určitých problémů. Snaží se podporovat integraci. Díky neziskovým organizacím mohou lidé získat informace o možnostech podpory a případně o pracovních místech, čímž se může zlepšit i nezaměstnanost v daných regionech. Lidem se otevře možnost spolupracovat s těmito organizacemi a seznámí se s danou problematikou (Gabal, Víšek a kol., 2010).

Kromě jiného, neziskové organizace poskytují sociálně znevýhodněným lidem i terénní sociální práce. Služba je určena pro ohrožené skupiny dětí, mládeže, osoby bez přístřeší, osoby žijící v sociálně vyloučených komunitách a jiné sociálně ohrožené skupiny lidí. Služba je poskytována bezúplatně a slouží pro prosazování práv a zájmů jedinců. Terénní činnost je zaměřena na prevenci a motivaci jedinců tak, aby přebrali svůj život do svých rukou a nebyla zapotřebí další intervence. Pomocí pracovníků neziskových organizací jsou předávány potřebné informace. Například může přinést okopírované materiály k učení a vysvětlit, co mají rodiče s dítětem procvičovat. Tito pracovníci docházejí přímo do míst, kde jsou zapotřebí. Vytváří se pocit důvěry mezi pracovníkem a rodinou. Tyto organizace mohou zprostředkovávat tzv. sociálně aktivizační služby, které se zaměřují na práci s rodinou, kde je ohrožené dítě. Jsou zaměřeny na ochranu kvalitního rozvoje dítěte, prohlubování rodičovských dovedností a prevenci předčasného ukončení vzdělávání dětí. Cílem je dosáhnout samostatnosti a nezávislosti rodiny na vnějších službách (Zíková, 2011).

Hlavním důvodem vzniku těchto organizací je snaha vyřešit určité problémy nebo jim předcházet. Sociální služba vzniká za účelem pomoci a podpory osobám pro sociální začlenění nebo jako sociální prevence. Snaží se tedy řešit nepříznivou sociální situaci (Varvažovská, 2008).

Na Klatovsku působí několik neziskových organizací. Jednou z nich Domus – organizace, která má pověření k výkonu sociálně právní ochrany dětí od OSPODu. Zaměřuje se na poskytování pomoci dětem, rodičům, náhradním rodičům, zákonným zástupcům při řešení situace v rodině, která neumožňuje zdravý vývoj dítěte. Poskytuje pomoc i pedagogickým nebo sociálním pracovníkům (Domus, 2020).

2.2.3 Služby rané péče

Tyto služby slouží rodinám pro děti do 7 let, které poskytnou své služby a programy ohroženým dětem a dětem se zdravotním znevýhodněním. Cílem je sociálně začlenit tyto děti do společnosti. Služby jsou poskytovány bezúplatně přímo v domácnostech. Měly by být přínosné zejména pro mateřské školy, jelikož jejich cílem je, aby děti byly do MŠ umísťovány. Měla by tedy fungovat komunikace mezi MŠ a danou organizací (Společnost pro ranou péči, z. s., 2020). Dále sem patří nízkoprahová zařízení pro děti a mládež, která slouží především jako nabídka volnočasových aktivit pro děti ohrožené sociálním vyloučením. Tato zařízení jsou však určena pro děti od 6 do 26 let (Agentura pro sociální začleňování, 2018).

V Klatovech působí nízkoprahové zařízení pro děti a mládež – Klub Chapadlo. Nabízí aktivní trávení volného času pro děti a mládež ohrožené společensky nežádoucími jevy. Kromě jiného je klub zaměřen na osoby žijící v sociálně vyloučených komunitách, na etnické menšiny a osoby z jiného sociokulturního prostředí. Poskytuje preventivní činnosti, poradenství a sociální terapii. Jeho zřizovatelem je Oblastní charita Klatovy (Oblastní charita Klatovy, 2020).

2.2.4 Střediska výchovné péče

Tato střediska jsou určena pro děti s možným rizikem vzniku poruch chování, výchovných problémů a sociálně negativních jevů. Tyto služby jsou také pro rodiče a pedagogy. Služby jsou poskytovány dětem od tří let do doby, než jedinec nastoupí do výkonu povolání, nejdéle však do 26 let. Poskytují poradenství, diagnostické, preventivní i terapeutické služby, vzdělávání a reedukaci. „SVP úzce spolupracuje s orgánem sociálně-právní ochrany dětí, zdravotnickými zařízeními a dalšími orgány podílejícími se na prevenci a řešení rizikového chování (mj. S policií).“ (Knotová, 2014, s. 22) Tyto služby se poskytují individuálně nebo skupinově a typ a forma působení závisí na problémech jedince (Knotová, 2014).

Tato střediska mohou být prospěšná pro pedagogické pracovníky předškolních zařízení a další osoby, které se podílejí na výchově a vzdělávání dětí. Poskytují odborné informace, konzultace a rady, které souvisí s různými poruchami chování a negativními jevy v sociálním vývoji dítěte při jeho včleňování do společnosti. V současné době je v České republice

37 středisek, které mohou být buď ambulantní, stacionární nebo internátní. Ambulantní střediska jsou určena k jednorázové intervenci. Jedinec má možnost krátkodobého nebo dlouhodobého vedení odborníkem, a to buď individuálně, skupinově nebo s rodinou. Spolupracují také s pedagogy, psychology a školními metodiky prevence a vytváří se individuální program pro každého jedince. Stacionární střediska jsou speciální svou formou denní péče s odbornou a terapeutickou péčí. Jsou otevřena pro skupiny v mimoškolní době (odpoledne do sedmi hodin) a poté se děti vrací domů a jsou zařazeny do následné ambulantní péče. Internátní střediska poskytují celodenní či internátní služby s tím že se jedinec už účastnil ambulantní péče. Zde je péče částečně zpoplatněna a programy jsou různě zaměřeny (např.: rozvoj osobnosti a sociálních dovedností) (NÚV, 2020).

Dětský diagnostický ústav je středisko výchovné péče, které se zabývá také dětmi se znaky narušeného sociálního chování. S tímto střediskem je spojen diagnostický ústav. Toto středisko je určeno pro děti předškolního a školního věku, nejčastěji ho využívají děti navštěvující základní školu. Pro informace si sem mohou přijít rodiče, pedagogičtí pracovníci, vychovatelé i metodici prevence (Dětský diagnostický ústav, 2013).

Další institucí je například Zařízení pro děti – cizince, které je zřízeno Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Nabízí psychologickou i etopedickou diagnostiku a následnou ambulantní péči pro děti včetně dětí cizinců. K dispozici jsou zde tlumočníci, kteří ovládají několik světových jazyků (Středisko výchovné péče, 2020).

Pedagog v praxi potřebuje poradenství odborníků. Pedagogičtí pracovníci v předškolních zařízeních mohou ve střediscích výchovné péče získat odborné informace a pomoc týkající se dětí s projevy poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji a při jejich integraci do společnosti. Vedení mateřské školy podporuje své pedagogické pracovníky nabídkou služeb poradenských zařízení. V praxi se vyskytují problémy s navazováním spolupráce s těmito zařízeními, protože poptávka po jejich službách převyšuje jejich možnosti.

2.2.5 Další organizace

Obecně prospěšná společnost META se zaměřuje na pomoc migrantům. Pomáhá jim zorientovat se v českém školství a snaží se rodiny/jedince začlenit do české společnosti. Poskytuje také odborné poradenství pro pedagogy, kteří pracují s dětmi, které nemají žádnou či

velmi nízkou znalost vyučovacího jazyka. Snaží se o systémové změny, které se týkají dětí s odlišným mateřským jazykem a pro veřejnost pořádají různé akce, které mají majoritní společnosti přiblížit jejich situaci (META, o.p.s., 2020).

Obecně prospěšná společnost Nová škola (nezisková organizace), dlouhodobě podporuje inkluzivní vzdělávání menšin, cizinců, dětí se sociálním nebo kulturním znevýhodněním. Projekty jsou zaměřené na odstranění předsudků ve vzdělávání a vytvoření přátelského i otevřeného prostředí. Vytváří projekty jak pro předškolní vzdělávání, tak i pro základní či střední školy. Například projekt Šance na úspěch je určen pro děti předškolního či základního vzdělávání, které pochází z odlišného sociokulturního prostředí. Pomocí asistenta pedagoga se snaží zajistit rovné příležitosti pro děti takto znevýhodněné (Nová škola, o.p.s., 2013).

Dětské krizové centrum pomáhá týraným, zneužívaným, zanedbávaným dětem a jejich rodinám. Odborná péče se zaměřuje například na děti, které žijí v sociálně znevýhodňujícím prostředí, rodiny s dětmi, které postihla sociální patologie nebo děti ohrožené sociálním vyloučením. Toto centrum má svou telefonní linku důvěry, na kterou může kdokoliv kdykoliv zavolat (Dětské krizové centrum, 2020).

Nevládní organizace SPIN, z.s., která pomáhá rodičům, pedagogickým a sociálním pracovníkům a jiným profesionálům rozvíjet jejich komunikační dovednosti ve prospěch dítěte. Cílem je vylepšit podmínky pro co nejkvalitnější rozvoj jedince. Jedná se o videotréninky – VTI, která má tři fáze. Nejdříve se natočí daná situace (v rodině, ve škole), poté proběhne analýza videa, která se zaměří na komunikační proces, a nakonec proběhne zpětnovazební rozhovor s přiděleným trenérem. Jedinec by si měl uvědomit pozitivní interakci a posílit vzorce chování, které jsou nutné pro vyřešení dané situace (Spin, 2012).

Nevládní nezisková organizace Člověk v tísni se mimo jiné zabývá také poradenstvím pro děti a mládež. Provozuje předškolní kluby, určené pro rodiče a děti, kde se připravují na vstup do předškolního vzdělávání. Pro děti, které navštěvují základní školu, nabízejí mentoring a doučování. Provozují také nízkoprahová centra, která jsou určena pro všechny děti a mladistvé. Jejich podstata je spíše sociální než vzdělávací (Člověk v tísni, o.p.s., 2020).

2.3 Metodická doporučení

Spolupráce rodiny, školy a externích poskytovatelů sociálních služeb může podchytit některé obtíže při vzdělávání dětí a společně na ně reagovat. Hlavní je dlouhodobost a propojenost této spolupráce. Školské zařízení by mělo mít vyhotovenou tzv. mapu externích poskytovatelů těchto služeb v daném regionu. Škola nebo rodiče osloví danou organizaci a díky pracovníkům těchto organizací jim bude poskytnuta vhodná péče. Při spolupráci se vyskytují určitá rizika, jako je například porušení ochrany osobních údajů nebo mlčenlivosti, které musí mít škola, rodiče i organizace předem domluvené. Při snaze o podchyčení sociálního znevýhodnění mohou nastat problémy. Například v dané oblasti nejsou dostupné potřebné sociální služby, neziskové organizace a další odborníci, kteří se danou problematikou zabývají. Dítě nebo rodina nepřijme pomoc a nespolupracují, může dojít ke komunikační neshodě mezi školou a poskytovatelem služeb či je špatně zvolen poskytovatel dané služby (Felcmanová, Habrová a kolektiv, 2015).

Studie z posledních let uvádí několik doporučení pro zefektivnění vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Patří sem například:

- Zaměřit se na děti se sociálním znevýhodněním již v předškolním vzdělávání a soustavně je připravovat na školu.
- Podporovat a připravit pedagogy na práci s dětmi se sociálním znevýhodněním (pregraduální studium, DVPP a jiné).
- Rozvíjet a podporovat citlivost, empatii a porozumění pedagogů vůči dětem se sociálním znevýhodněním.
- Ve školním prostředí podporovat vzájemný respekt a toleranci dětí k jinakosti.
- Cíleně vytvářet situace pro individuální práci s dětmi se sociálním znevýhodněním a snažit se o zapojení ostatních pedagogických pracovníků.
- Jednat v zájmu dítěte a cíleně navazovat pocit důvěry mezi dítětem a pedagogem.
- Zvyšovat počty pracovníků, kteří se touto problematikou zabývají.
- Vzdělávat asistenty pedagogů, kteří pracují s dětmi se sociálním znevýhodněním v této problematice.

- Podporovat a rozvíjet důvěru mezi pedagogy a sociálně znevýhodněnou rodinou.
- Nabízet rodičům se sociálním znevýhodněním možnost setkání s ostatními rodiči dětí například formou akcí školy.
- Navyšovat spolupráci s institucemi a odborníky, které se problematikou sociálního znevýhodnění zabývají (neziskové organizace, nadace, spolky a jiné).
- Kontaktovat OSPOD, pokud má pedagog podezření, že je dítě ohrožené. Dále spolupracovat se zaměstnancem OSPOD a umožnit mu návštěvu školy či vydat mu zprávu o dítěti (Macků, 2019).

Z praxe vyplývají dvě zásadní témata týkající se dětí se sociálním znevýhodněním. Jsou to specifické problémy při vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí a spolupráce školy s institucemi, které se podílejí na vzdělávání těchto dětí. Určení specifických problémů při vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním je důležité zejména z důvodu podpory dítěte v dané oblasti. Spolupráce školy s jinými institucemi je velmi důležitá, je zde snaha o odstranění bariér a klíčová je spolupráce se sociálními pracovníky, kteří komunikují jak s rodinou a dítětem, tak i se školou (Němec a kol., 2019).

3 Empirická část

3.1 Cíle výzkumného šetření

Cílem výzkumné části této práce je zmapovat postoje a zkušenosti pedagogů ve vzdělávání a integraci dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí v mateřských školách na Klatovsku. Dotazníkovým šetřením byly získány informace o zkušenostech pedagogů se začleňováním sociálně znevýhodněných dětí a o jejich spolupráci s rodiči a se školskými poradenskými institucemi. Metodou rozhovoru je zjišťována dosavadní zkušenost a pohled ředitelky/vedoucích učitelky mateřských škol na tuto problematiku. Rozhovor pomohl získat hlubší pohled do problémů, které odhalilo dotazníkové šetření.

Výsledky tohoto šetření mohou sloužit pro zmapování situace vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním na Klatovsku a jako informační podklad pro další práci pedagogů, kteří se s problematikou sociálního znevýhodnění dětí setkávají v praxi. Oblast Klatov jsem si vybrala z důvodu mého pedagogického působení v tomto regionu.

3.2 Výzkumné otázky

Na začátku výzkumné části jsem zvolila pět výzkumných otázek, které mi pomohou získat dostatek informací a údajů pro zpracování výzkumu. Otázky jsou zaměřené na pedagogické pracovníky mateřských škol, tedy hlavně na učitele/učitelky, asistenty/asistentky pedagoga, zástupce/zástupkyně ředitele/ředitelky a ředitele/ředitelky mateřských škol v Klatovech a okolí. Účelem šetření je získat dostatek informací a dat, která mi pomohou vyhodnotit pohled a přístup pedagogických pracovníků ke vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí v mateřských školách na Klatovsku.

Výzkumné otázky:

- 1) Jaké typy sociálního znevýhodnění převažují u dětí v mateřských školách na Klatovsku?
- 2) S jakými typy podpory dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí mají zkušenost MŠ na Klatovsku?
- 3) Jak vedoucí pracovníci a pedagogové MŠ na Klatovsku hodnotí tyto typy podpory?

- 4) Jak vedoucí pracovníci a pedagogové MŠ na Klatovsku hodnotí spolupráci s rodinou, s poradenskými zařízeními či s dalšími institucemi?
- 5) Jaké potřeby z hlediska rozvoje podpory efektivního vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí formulují vedoucí pracovníci a pedagogové MŠ na Klatovsku?

3.3 Metody výzkumu

První část mého šetření byla realizována **metodou dotazníku**. Data byla sbírána pomocí dotazníku vlastní konstrukce¹. Dotazník byl rozeslán pomocí emailu a v případě potřeby respondenta byl vytištěn a donesen do schránky příslušného odloučeného pracoviště mateřské školy. Stejnou cestou pak byl dotazník vrácen. Sběr dat probíhal v červnu roku 2020. Protože jsem očekávala větší návratnost dotazníků, oslovila jsem mateřské školy, které mi dotazníky nevyplnily, znovu v březnu 2021. Sběr dat trval delší dobu, protože probíhal v době pandemie COVID-19 a v mateřských školách na Klatovsku byl zakázán styk pedagogických pracovníků mimo své pracoviště.

Dotazník obsahoval deset otázek a předpokládaná doba na jeho vyplnění byla 15-20 minut. Dotazník zahrnoval čtyři otevřené otázky, pět polouzavřených s případnou možností doplnění odpovědi a dvě uzavřené otázky. Otázky byly zaměřené na zkušenosti, znalosti a názor respondentů na tuto problematiku.

První verze dotazníku byla ověřována v pilotáži, které se zúčastnilo sedm pedagogů. Žádné připomínky pedagogických pracovníků k obsahu dotazníku se neobjevily. Dotazník se již dále neopravoval a byl rozdistribuován do 9 odloučených pracovišť mateřských škol v Klatovech a do dalších 11 mateřských škol v okolních obcích, které patří do oblasti Klatovska. Spolupráci na dotazníkovém šetření mi potvrdilo všech 9 odloučených pracovišť v Klatovech a 4 mateřské školy mimo město Klatovy.

Pomocí dotazníků jsem oslovila celkem 115 respondentů. Dotazníkového šetření zúčastnilo 46 pedagogických pracovníků mateřských škol. Účast na dotazníkovém šetření byla dobrovolná a byla určena pro pedagogické pracovníky mateřských škol, tedy pro

¹ Celé znění dotazníku se nalézá v příloze č. 1 diplomové práce.

ředitele/ředitelky, učitele a asistenty pedagoga, kterých se problematika dětí se sociálním znevýhodněním v praxi nejvíce dotýká. Otázky v dotazníkovém šetření se především zaměřují na dosavadní zkušenosti pedagogů s dětmi se sociálním znevýhodněním, možnostmi podpory těchto dětí a na spolupráci s rodinou či poradenskými institucemi. V případě nejasností se na mě mohli respondenti obrátit buď telefonicky nebo e-mailem. Pro vyhodnocení dotazníků jsem využila kvantitativní analýzu. Statistický postup zahrnoval počítání jednotlivých odpovědí, vyjádření četnosti v procentech, grafické vyjádření údajů. Podkladem pro vizualizaci byly kontingenční tabulky. Vzhledem k malé návratnosti dotazníků jsem metodologii doplnila o rozhovory se zástupkyněmi mateřských škol v Klatovech, které doplnily získaná data o svůj vzhled na tuto problematiku.

Rozhovory se zástupkyněmi mateřských škol v Klatovech byly realizovány většinou telefonicky z důvodu pandemie COVID-19, která omezila osobní přítomnost výzkumníka i zástupce pro mateřskou školu. Systém mateřských škol v Klatovech funguje tak, že je jedna hlavní ředitelka pro devět mateřských škol (odloučených pracovišť) a osm zástupkyň ředitele pro tyto MŠ. S žádostí o rozhovor jsem oslovila všech osm zástupkyň ředitele mateřských škol v Klatovech, přičemž vyhověno mi bylo v 7 případech. Rozhovory probíhaly během podzimu a zimy 2020 v závislosti na tom, kdy byli jednotliví respondenti k dispozici. K rozhovorům se zástupkyněmi ředitelky bylo přistoupeno z toho důvodu, že mají větší přístup k informacím o jednotlivých dětech a jejich rodinnému zázemí a určují jejich rozmístění do jednotlivých tříd. Jsou spojovacím článkem mezi pedagogickými pracovníky a speciálním pedagogem. Přínosem jsou jejich subjektivní teorie v prostředí mateřských škol. Rozhovor byl také zaměřen na jejich požadavky týkající se podpory v oblasti práce s dětmi se sociálním znevýhodněním.

Nasbírané informace jsou jen hrubým podkladem, ke zpracování a vyhodnocení informací je třeba nastudovat odbornou literaturu (Gavora, 2000; Hendl, 2016). Způsob výzkumu metodou rozhovoru umožňuje kvalitativní přístup. Zvolený výzkumný cíl je zjišťován pomocí výzkumných otázek. Pro analýzu dat jsem zvolila otevřené kódování. Rozhovory jsem přepsala, několikrát přečetla, následně vytiskla a barevně roztřídila na jednotlivé části.

3.4 Výsledky dotazníkového šetření

Výsledky dotazníkového šetření jsou seřazeny postupně dle otázek v dotazníku. U každé otázky jsou uvedeny počty respondentek, druh odpovědi a u některých otázek i grafické zpracování pro lepší srozumitelnost získaných dat. Otevřené otázky jsou shrnuty slovním popisem.

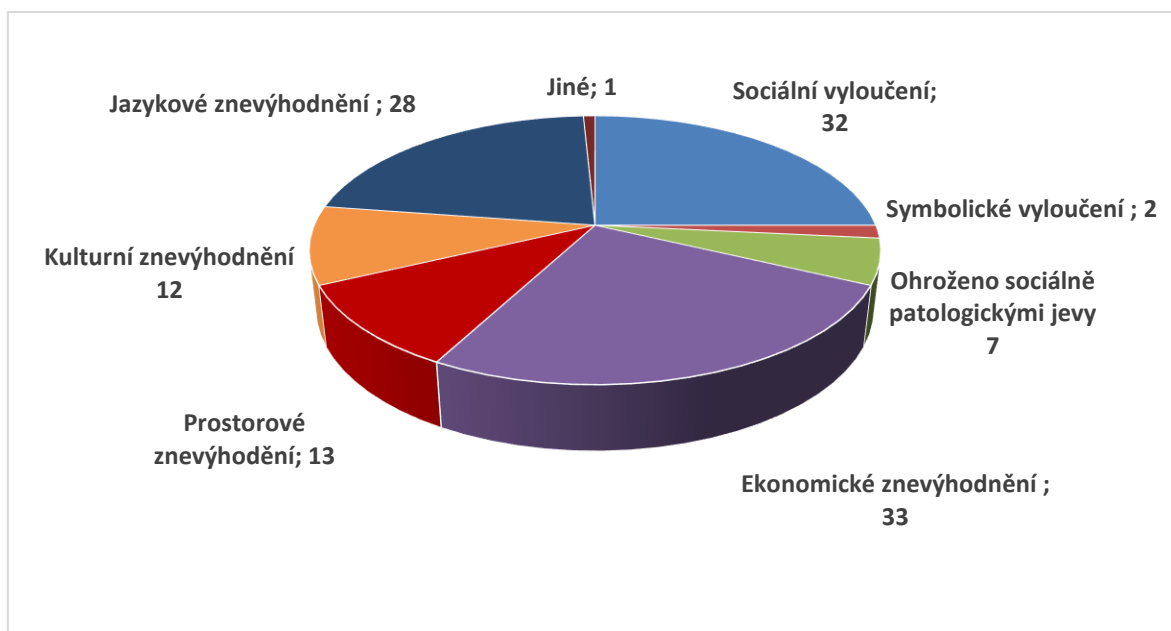
3.4.1 Pozice pedagogického pracovníka

Odpověď „Učitel/ka“ zvolilo 42 respondentů, odpověď „Asistent pedagoga“ zvolily 4 respondenti a poslední možnost „Jiné“ nezvolil nikdo z dotazovaných. Šetření se tedy zúčastnilo celkem 46 respondentů. Vzhledem k počtu obdržených vyplněných dotazníků z jednotlivých mateřských škol je zřejmé, že odpověď „Učitel/ka“ zvolily i zástupkyně ředitele, které jsou současně v pozici učitelky (a byly s nimi vedeny rozhovory).

3.4.2 Práce s dítětem se sociálním znevýhodněním

Otázka se týkala praktické zkušenosti pedagogického pracovníka, zda se ve své praxi setkal s dítětem se sociálním znevýhodněním. Odpověď „Ne“ zvolil 1 respondent a odpověď „Ano“ zaškrtnulo 45 dotazovaných (viz Graf 3). Respondenti mohli zaškrtnout více typů znevýhodnění, se kterými se během své pedagogické praxe setkali. Nejvíce odpovědí získalo „Ekonomické znevýhodnění“, a to 33. o jeden bod méně získala odpověď „Sociální znevýhodnění“, tedy 32. Odpověď „Jazykové znevýhodnění“ zvolilo 28 respondentů. Tyto tři odpovědi byly zvoleny nejčastěji. Odpověď „Prostorové znevýhodnění“ zvolilo celkem 13 respondentů. Odpověď „Kulturní znevýhodnění“ zaškrtnulo 12 respondentů, variantu „Ohroženo sociálně patologickými jevy“ dalo 7 respondentů a odpovědi „Symbolické vyloučení“ byla zvolena dvakrát, odpověď „Jiné“ bylo zvoleno jedenkrát. V odpovědi „Jiné“ se vyskytlo vysvětlení, že matka dříve brala návykové látky. Pro lepší vizualizaci jsem zjištěná data zpracovala do grafu.

Graf 2 Sociální znevýhodnění



Z odpovědí vyplývá, že nejčastější typ sociálního znevýhodnění na Klatovsku, se kterým se pedagogičtí pracovníci mateřských škol setkali, je Ekonomické znevýhodnění. Současně je ale zřejmé, že i ostatní typy sociálního znevýhodnění jsou v praxi poměrně časté. Ekonomické znevýhodnění je nejvíce průkazné, pokud jsou rodiče osvobozeni od placení školného ze sociálních důvodů. To odpovídá i současné demografické a ekonomické situaci na Klatovsku.

3.4.3 Projevy znevýhodnění

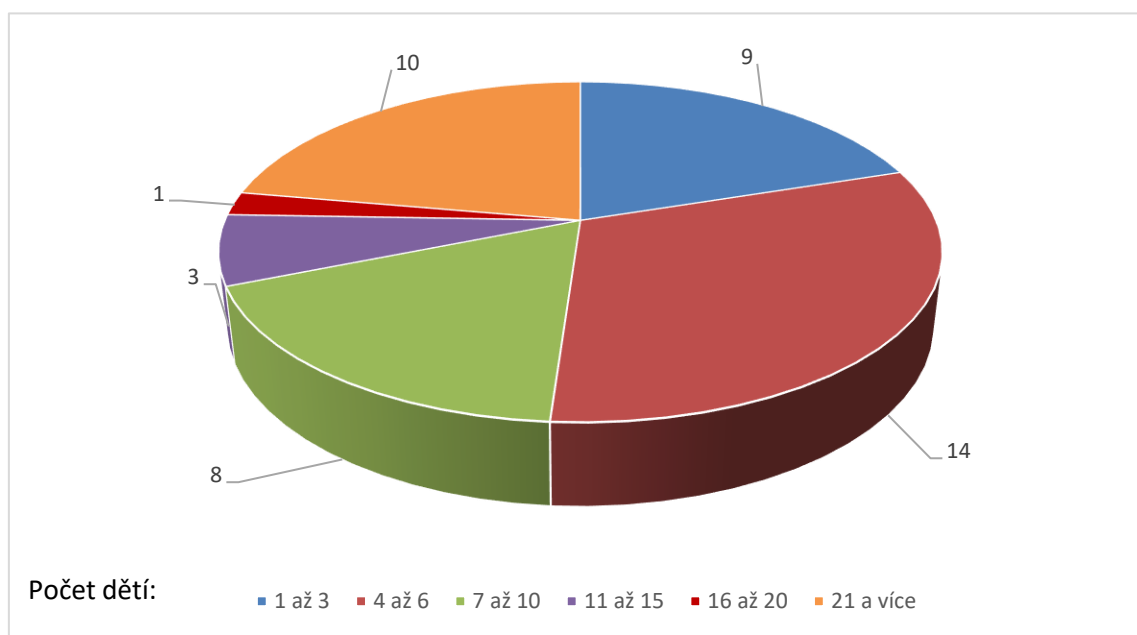
Na otevřenou otázku, jak se toto znevýhodnění projevilo v prostředí mateřské školy, uvedli respondenti mnoho příkladů projevů sociálního znevýhodnění. Mezi nejčastější projevy patřilo neplacení školného a stravy v mateřské škole (34x), nevhodné oblečení (18x), agrese dítěte (14x), izolovanost dítěte (11x) a špatná komunikace s rodinou (10x). Dále se objevily odpovědi: nedostatečná hygiena dětí, nepravidelná docházka dětí do mateřské školy, delší adaptace dítěte v mateřské škole, opožděný vývoj dítěte, sebepoškozování dítěte, neaktualizované informace o rodině (telefonní číslo, adresa), poutání pozornosti dítětem, nutnost větší péče ze strany pedagogů, chybějící řád a respekt k autoritě, ale i vděčnost dítěte učitelce za její péči.

Z odpovědí vyplývá, že nejčastější projev těchto znevýhodnění souvisí s finanční stránkou rodiny a s jejími sociálními kompetencemi, které mají dopad na vnější vzhled dítěte a na jeho chování. Tyto odpovědi potvrzují data z předchozí otázky, kdy nejčastějším sociálním znevýhodněním bylo zvoleno „ekonomické“ a „sociální“.

3.4.4 Počet dětí

Tato uzavřená otázka se týkala celkového počtu dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, s nimiž se pedagog během své práce setkal. Respondenti zde měli na výběr ze šesti možností. Nejvíce hlasů (14) získala druhá možnost – tedy 4-6 sociálně znevýhodněných dětí. Druhá nejčastěji volená odpověď byla 21- a více, tu zvolilo deset respondentů. Poměr jednotlivých odpovědí je znázorněn v následujícím grafu.

Graf 3 Počet dětí se sociálním znevýhodněním



Dotazník byl určen všem pedagogickým pracovníkům mateřské školy s různou délkou praxe, a tudíž má každý pedagog jinou zkušenost. Z odpovědí vyplývá, že dítě se sociálním znevýhodněním se ve třídě mateřské školy vyskytuje velmi často a že se tato problematika dotýká každého pedagogického pracovníka

3.4.5 Současný stav

Dotaz mapující současný stav přítomnosti dítěte se sociálním znevýhodněním ve třídě mateřské školy měl podobu uzavřené otázky. Odpověď „Ano“ zvolilo celkem 27 respondentů. Odpověď „Ne“ zaškrtnulo 19 respondentů.

Z odpovědí vyplývá, že v současné době se více jak polovina respondentů setkává ve své třídě s dítětem se sociálním znevýhodněním. Vzhledem k počtu odpovědí, je to poměrně vysoké číslo, které odráží ekonomickou a sociální situaci na Klatovsku na podzim roku 2020.

3.4.6 Způsob podpory

Na otázku „jaké způsoby podpory při své využívám“ zvolilo 40 respondentek odpověď „Podpůrná opatření“ a odpověď „Nepoužívám podpůrné opatření/pomůcky z důvodu“ zvolilo 6 respondentů (viz Graf 4).

Pokud respondent zvolil možnost, že používá podpůrná opatření, mohl dále zaškrtnout typy podpůrných opatření, která využívá. Pokud z variant nevybral, měl možnost napsat svůj typ pomůcek, které využívá. Odpověď „Didaktické pomůcky“ zvolilo 37 respondentů, odpověď „Výukové materiály pro dítě s odlišným mateřským jazykem“ zvolilo 23 respondentů a odpověď „Speciální didaktické pomůcky“ zvolilo 16 respondentů. Možnost „Jiné“ zvolili 3 respondenti a obsahovala odpovědi: improvizace učitele dle situace, snaha o běžné začlenění dítěte do kolektivu a využití piktogramů.

Pokud respondent zvolil možnost, že nepoužívá podpůrná opatření, mohl dále zaškrtnout odpověď „Dítě nebylo vyšetřeno a nemám k dispozici doporučení ŠPZ“, kterou zvolili 4 respondenti. Odpověď „Materiály pro podporu dětí se sociálním znevýhodněním mi nejsou dostupné“ zvolil jeden respondent a odpověď „Nevhodné pomůcky nebo opatření“ a „Jiné“ nezvolil ani jeden respondent.

Graf 4 Využívání podpůrných opatření



Z uvedených odpovědí vyplývá, že většina respondentů pro práci s dětmi se sociálním znevýhodněním využívá podpůrná opatření. Nejčastěji používají didaktické pomůcky, které pomáhají dosahovat stanoveného vzdělávacího cíle nebo výukové materiály. Druhým nejčastěji používaným podpůrným opatřením byly výukové materiály pro dítě s OMJ, což znamená, že tento typ sociálního znevýhodnění je na Klatovsku také častý. Pokud pedagog nepoužívá podpůrná opatření je to z důvodu, že dítě nemá doporučení ŠPZ, případně, že nemá k dispozici materiály pro podporu dětí se sociálním znevýhodnění. Tato poslední odpověď se však vyskytla pouze jednou a vyplývá z ní, že pedagog si nedokáže vyhledat materiály, které pro práci s dítětem potřebuje.

3.4.7 Typy podpory

Otevřená otázka byla zaměřena na zjištění efektivnosti aplikovaných podpor. Mezi nejčastější odpovědi respondentů patří individuální přístup k dítěti se sociálním znevýhodněním a podporu ze strany učitele v pomoci začlenění dítěte do kolektivu ve třídě mateřské školy. Dále pedagogičtí pracovníci vidí přínos v časté komunikaci s dítětem, v empatickém přístupu k dítěti a v projevení zájmu o dítě. Dále respondenti uvádějí, že často využívají didaktické pomůcky a používají prosociálních hry. Osvědčila se jim důslednost a nastavení

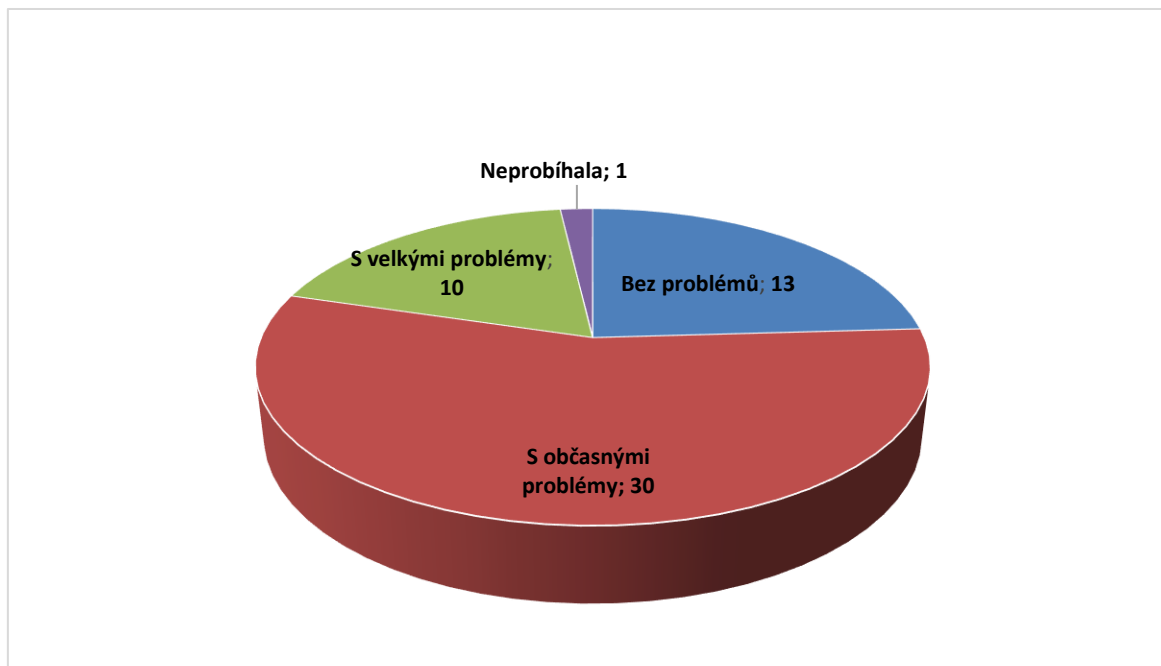
řádu/režimu dítěti. Pedagogové také navrhují zapojit rodinu do dění v mateřské škole. Pouze jedenkrát se objevily odpovědi „Osvobodit dítě od placení školného“, „Dopřát dítěti více času na činnost“ a „Spolupracovat s poradenskými zařízeními“.

Z uvedených odpovědí vyplývá, že ze současných zkušeností pedagogických pracovníků mateřských škol na Klatovsku se jeví jako nejdůležitější typ podpory individuální přístup k dítěti a snaha o začlenění dítěte do kolektivu. Děti se sociálním znevýhodněním bývají často separované z důvodu „jinakosti“, často se kamarádí je s podobně sociálně vyloučeným dítětem. Dítě se sociálním znevýhodněním, ať je jakékoliv, potřebuje uspokojovat potřeby jako ostatní děti. Dítě potřebuje zažívat pocit jistoty, bezpečí a také sounáležitosti, a to jak doma, tak v prostředí mateřské školy. Někdy stačí dítěti naslouchat a pomoci mu s jeho problémem.

3.4.8 Spolupráce a komunikace s rodinami

V této otázce jsem se ptala pedagogů, jak hodnotí spolupráci s rodinami ze sociálně znevýhodněného prostředí. Odpověď „Bez problémů“ zvolilo 13 respondentů, odpověď „S občasnými problémy“ zvolilo 21 respondentů, odpověď „S velkými problémy“ zvolilo 10 respondentů a odpověď „Neprobíhala“ zvolil 1 respondent (viz Graf 6). U odpovědi „S občasnými problémy“ mohli respondenti ještě rozepsat s jakými problémy. Respondenti uváděli, že se jedná o problémy jako je nefunkční telefonní číslo na rodiče dítěte a nepochopení informací rodinou. Jako závažný problém se jeví jazyková bariéra při komunikaci s rodiči, nízké vzdělání rodičů nebo rodina odmítá úplně spolupracovat. Na vině je také špatná materiální vybavenost dítěte, afektivní jednání rodičů, nedostatek financí rodiny, objevují se také výmluvy a lhaní na straně rodičů. Pokud se jedná o odpověď „S velkými problémy“, respondenti uvedli problémy jako je nezájem rodičů o dítě, což se projevuje také jako odmítání pomoci jak od pedagogů, tak od poradenských institucí. Často se stává, že rodiče něco slíbí a nesplní, přenášejí odpovědnost za výchovu a vzdělávání dítěte na učitelku. Problémem je také nepravidelná docházka dětí do předškolního vzdělávání.

Graf 5 Spolupráce a komunikace s rodinou



Z uvedených odpovědí vyplývá, že většina respondentů se potýká při komunikaci s rodinou dítěte se sociálním znevýhodněním s problémy. Tyto problémy se liší v závislosti na typu rodiny/rodičů. Pedagogové musí při své práci empaticky reagovat na potřeby dítěte a nesoudit jej podle vztahu k rodičům. Tato otázka je poměrně složitá, protože z odpovědí vyplývá, že reakce rodiny jsou různorodé. Projevuje se zde přístup jednotlivých pedagogů k individuálním případům.

3.4.9 Poradenská zařízení

V této otevřené otázce se respondenti vyjadřovali k úrovni spolupráce a komunikace s poradenskými zařízeními. Většina respondentů uvedla, že spolupráce a komunikace s poradenskými zařízeními je velmi dobrá a kvalitní, pracovníci jsou ochotní, vstřícní a učitelky mají možnost si i půjčit pomůcky pro práci s dětmi se sociálním znevýhodněním (30x). Naopak někteří respondenti odpověděli na tuto otázku opačně. Jejich zkušenost je buď špatná až nedostačující (6x) nebo žádná (9x). Tito respondenti uvedli jako příklad, že tyto poradenské instituce nemohou mít objektivní pohled, protože neviděli chování dítěte v prostředí mateřské školy, tuto situaci hodnotí z jedné návštěvy poradenského zařízení a dítěti napíší jinou „diagnózu“, než je označení sociálního znevýhodnění.

Ze získaných údajů vyplývá, že většina respondentek má velmi dobrou zkušenost s komunikací a spoluprací se školskými poradenskými zařízeními. Negativní odpovědi se vyjadřovaly poměrně kriticky k posuzování dítěte poradenským zařízením, nelíbí se jim zejména záměna typu znevýhodnění.

3.4.10 Potřeby pedagogů

Na tuto otázku odpovědělo pouze 30 respondentů z celkových 46. Dotaz zněl, co by pedagog uvítal pro zefektivnění práce s dětmi se sociálním znevýhodněním. Nejčastěji (9 respondentů) by pedagogičtí pracovníci uvítali podporu ve formě snížení počtu dětí ve třídě, jelikož se při současné kapacitě třídy nemohou dětem věnovat individuálně. Dále by uvítali pomoc v podobě asistenta pedagoga (6 respondentů). Celou práci v mateřské škole by ulehčil větší zájem rodičů o dítě a s tím souvisí i lepší spolupráce s rodinou (6 respondentů). Mezi další odpovědi patří: lepší spolupráce s poradenskými zařízeními, pravidelná docházka dětí do mateřské školy, možnost tlumočnicka, finanční dotace od státu pro rodinu, což souvisí již s předchozími otázkami. Objevila se i odpověď o omezení pobytu dětí na maximálně devět hodin denně. Pracovní doba v jednotlivých mateřských školách se liší v závislosti na zřizovateli, je přihlíženo i k potřebám rodičů. V mateřských školách v Klatovech je provozní doba od 6:15 do 16:45, ve dvou mateřských školách jen do 16:30. Někteří pedagogové vyjádřili potřebu získat více materiálů k prostudování této problematiky a možnost školení/přednášky, která by se zabývala otázkou sociálního znevýhodnění.

Jednotlivé odpovědi se liší v závislosti na tom, s jakým typem znevýhodnění se pedagog právě setkává. 16 respondentů se k této otevřené otázce vůbec nevyjádřilo.

4 Celkové shrnutí dotazníkového šetření

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že pedagogičtí pracovníci vnímají výskyt dětí se sociálním znevýhodněním v mateřských školách na Klatovsku, a to jak v minulosti, tak v současné době. Učitelky děti se sociálním znevýhodněním identifikují podle projevu daného znevýhodnění a většina hledá způsob, jak s dětmi vhodně pracovat. Ze šetření vyplývá, že děti nejsou v poradenském zařízení diagnostikovány jako sociálně znevýhodněné, ale je jim přiznám jiný status znevýhodnění, který jim umožní čerpat podpůrná opatření.

Nejčastější typ sociálního znevýhodnění na Klatovsku, podle odpovědí respondentů, je ekonomické znevýhodnění. Nejčastěji zjištěný projev sociálního znevýhodnění úzce souvisí s převažujícím typem sociálního znevýhodnění, a to s neplacením školného a stravného. Jen jedna učitelka se zatím během své kariéry nesetkala s dítětem se sociálním znevýhodněním, ale naprostá většina pedagogických pracovníků, které odpověděly na dotazníkové šetření, se setkala alespoň s jedním anebo více dětmi se sociálním znevýhodněním. Nadpoloviční většina respondentů je přesvědčena, že ve své třídě v současné době vzdělává dítě se sociálním znevýhodněním. Většina respondentů využívá při své práci podpůrná opatření různého typu, jen některé pedagogické pracovníce tuto možnost nevyužívají.

Za nejvhodnější typ podpory dítěti se sociálním znevýhodněním považují pedagogičtí pracovníci svůj individuální přístup k dítěti a snahu o jeho socializaci. Pedagogové jsou přesvědčeni, že tento jejich přístup je největší podporou. Důkazem je například využívání individuálního vzdělávacího plánu, který si pedagog sám vytvoří. Pedagogičtí pracovníci vidí však problém v komunikaci s rodinou se sociálním znevýhodněním.

Naopak komunikaci s poradenskými zařízeními obecně si většina pedagogických pracovníků chválí a je s ní spokojena. Objevil se zde ale problém s přiznáním statusu sociálního znevýhodnění poradnou. Některým pedagogům se nelíbí, že poradenská zařízení nahrazují status sociálního znevýhodnění za jiný. Pro další práci s dětmi se sociálním znevýhodněním by pedagogičtí pracovníci mateřských škol na Klatovsku uvítali snížení počtu dětí ve třídě či přidělení asistenta pedagoga.

Ze získaných údajů o převažujícím ekonomickém znevýhodnění je překvapující, že jen jeden respondent zmínil jako možnost podpory finanční úlevu pro sociálně znevýhodněnou

rodinu. Problém komunikace s rodinou tíží většinu respondentů, a proto by uvítali možnost spolupráce se zařízeními, které se touto problematikou zabývají.

5 Rozhovory se zástupkyněmi odloučených pracovišť mateřských škol v Klatovech

Než jsem přistoupila k samotným rozhovorům, provedla jsem pilotáž otázek pro rozhovor. Z ní vyplynulo, že jedna otázka byla nesrozumitelně položena, a tak byla před realizací rozhovorů upravena. Otázek, na které zástupkyně odpovídaly, bylo deset (viz příloha č. 2). Kriteria výběru respondentů byla:

- pedagog je ředitel/ka nebo zástupce/zástupkyně ředitele
- praxe delší než 5 let
- ochota spolupracovat na výzkumu.

Rozhovory se zástupkyněmi mateřských škol v Klatovech proběhly během měsíce listopadu 2020. Vzhledem k pandemické situaci byly rozhovory provedeny telefonicky a poté jim byly přeepsané odpovědi odeslány na e-mail, kdyby zástupkyně chtěly něco doplnit či revidovat. Rozhovoru se zúčastnilo sedm zástupkyň z celkem osmi možných. Pro zachování anonymity neuvádím jejich skutečná jména.

5.1 Výsledky analýzy rozhovorů

Rozhovory měly polostrukturovanou podobu a byl zde tedy prostor pro pružné reagování a získávání potřebných informací. Otázky byly postaveny tak, aby výsledky zjištění odpovídaly výzkumným otázkám. V některých rozhovorech jsem použila doplňující a upřesňující otázky.

Použitým metodologickým postupem vznikly čtyři kategorie, které jsou úzce propojené a mají vzájemné souvislosti.

- 1) Znevýhodnění
- 2) Podpora dětí
- 3) Spolupráce s rodiči a institucemi
- 4) Potřeby pedagogů

V následujícím textu jsou tyto kategorie popsány a doplněny konkrétními výpověďmi respondentek. Citace jsou označeny počátečními písmeny respondentek a jsou označeny kurzívou (Eva – *E*, Jana – *J*, Petra – *P*, Daniela – *D*, Pavla – *P*, Lenka – *L*, Anna – *A*); jména respondentek byla změněna za účel anonymizace.

Kategorie č. 1: Znevýhodnění

Tento okruh vychází z odpovědí na otázku, které se zabývaly typem a dosavadní zkušeností zástupkyň s dětmi se sociálním znevýhodněním v mateřských školách. Respondentky Eva, Jana, Petra, Daniela a Pavla se během své dosavadní praxe setkaly více než s jedním dítětem se sociálním znevýhodněním. Převládajícími typy sociálního znevýhodnění jsou dle jejich názoru rodiny s kulturním a ekonomickým znevýhodněním. *J: „Myslím, že cizinci a sociálně slabé rodiny.“* na můj dotaz Jana upřesnila, co si pod pojmem sociálně slabé rodiny představuje. Myslela tím hlavně ekonomicky znevýhodněné rodiny. *J: „Mají nízký příjem, někdy jsou nezaměstnaní“.*

Obdobně se vyjádřila i druhá respondentka Petra a Eva. *P: „... rodiny s nízkým sociokulturním postavením a děti s odlišným mateřským jazykem.“*

E: „... děti s odlišným mateřským jazykem. ... děti z rodin s kulturní odlišností ... často jsou v tíživé ekonomické situaci.“

D: „Myslím, že tu máme hodně cizinců, potom také dysfunkční rodiny ...“ Daniela přidala také myšlenku, že zde máme špatně fungující rodiny, které nedostatečně podporují své děti ve vzdělávání. Doslova řekla: *„Děti si moc nevšímají a nejeví zájem o možnosti zlepšení.“*

P: „Děti cizinců a děti matek z azylového domu.“ Možnost ubytování v azylovém domě představuje přechodnou možnost pro některé rodiny a podmínky pro zdravý vývoj dítěte zde nejsou optimální. Matky ubytované v azylovém domě mají většinou také ekonomické problémy.

Dosavadní zkušenosti respondentek jsou různé. Jednalo se například o děti zanedbané a současně postižené více poruchami, jak uvedla respondentka Jana i Daniela. Dále se jednalo o děti s odlišným mateřským jazykem, jak uvedla respondentka Pavla. *P: „... nechápalo význam slov, takže nám nerozumělo ... občas úplně rezignovalo a plakalo.“* Další

respondentka Eva uvedla příklad děvčete z romské rodiny, ve které měli tíživou ekonomickou situaci a dívka nedocházela pravidelně do mateřské školy. *E: „Ze začátku byl pro rodinu problém zaplatit jistinu (záloha na školné a stravné), aby dívka vůbec mohla nastoupit.“* Respondentka Pavla uvádí problém s dětmi cizinců. *P: „ ... projevovalo známky agresivity a stranilo se ostatních. ... Vietnamskou holčičku, kterou nám vrátili v dubnu z první třídy.“* ze zkušeností respondentek vyplývá, že sociální znevýhodnění s sebou přináší problémy, které se projevují již v předškolním věku a často si je dítě přenáší do další etapy života.

Kategorie č. 2: Podpora dětí

Podpora dětí se sociálním znevýhodněním dle odpovědí respondentek je vyhovující a plně dostačující. Daniela ale uvedla, že pokud se jedná o dysfunkční rodinu, jsou způsoby podpory bezvýsledné, jelikož rodina nespolupracuje. Respondentka Eva uvedla, že se mateřská škola snažila všemi způsoby pomoci rodině, ale pokud o to sama rodina nejeví zájem, nedá se nic moc dělat. *E: „Z mého pohledu udělala MŠ vše, co mohla – pracovala s dívkou, nabízel spolupráci rodině, snažila se předat doporučení, snažila se kontaktovat rodinu i v době, kdy dívka do MŠ nedocházela (v době covid i dříve). Pravidelně si učitelky vedly záznamy o práci s dívkou, o předaných doporučeních i tel. kontaktech rodiny. Na splácení dluhu byl navrhnout splátkový kalendář, OSPODu byly předané 2 zprávy o dítěti, ZŠ byla dopředu informovaná o problémové spolupráci s rodinou.“* „U dětí cizinců se osvědčilo nechat děti zpočátku „rozkoukat“ a poté se jim začít více individuálně věnovat. Cca za 3 měsíce již se dovedou domluvit v českém jazyce.“

Šest respondentek využívá asistenta pedagoga, kterému byla přiznána podpůrná opatření. Čtyři se shodly na tom, že využívají různé didaktické i speciální pomůcky. Dvě respondentky navíc uvádí, že využívají služby tlumočnicka při komunikaci s dítětem a jeho rodinou, který je bezplatně poskytován přes Národní pedagogický institut ČR, krajské pracoviště Plzeň

Respondentky uvedly několik příkladů, jak probíhá samotný proces podpory dětí se sociálním znevýhodněním. Například u dětí s odlišným mateřským jazykem respondentka Jana uvedla, že se jí nejvíce osvědčily opakující se pokyny a situace. Dále se třem respondentkám

osvědčila vyšší míra gestikulace, a hlavně věnovat dítěti zvýšenou individuální péči během celého dne. Respondentka Lenka uvedla, že využívají plán pedagogické podpory a snaží se pružně reagovat na aktuální potřeby dítěte. Osvědčilo se též zřetelně a pomalu vyslovovat, procvičovat sluchové vnímání a zaměřit se na rozvoj jemné a hrubé motoriky, jak uvedla respondentka Anna.

Kategorie č. 3: Spolupráce s rodiči a institucemi

Tato kategorie vznikla z odpovědí, které směřovaly k zjištění míry spolupráce a komunikace při řešení problému s dětmi se sociálním znevýhodněním. Tři respondentky odpověděly, že spolupráce s rodiči není dobrá. Záleží tedy hodně na přístupu rodiny, jak je ochotna spolupracovat a snažit se zlepšit situaci dítěte, jak uvádí Eva. Daniela dokonce uvádí, že rodina nejeví zájem o dítě. *D: „Spolupráce s rodinou je nulová.“* Respondentka Anna uvedla, že se vždy snaží o jakoukoliv komunikaci s rodiči a je ráda za každou odezvu.

Spolupráci a komunikaci s institucemi hodnotí všichni respondenti velmi kladně až výborně. Respondentka Eva zmínila například spolupráci s OSPODem a základní školou. *E: „... OSPODu byly předané 2 zprávy o dítěti, ZŠ byla dopředu informovaná o problémové spolupráci s rodinou.“ „Určitě by pomohla užší spolupráce s OSPOD, který má na rodinu větší „páky“. Případně by mohla pomoci i užší spolupráce s PPP, které by tyto děti měly možnost „podchytit“.“* Daniela uvedla, že oceňuje ochotu, vstřícnost i flexibilitu pracovníků v těchto institucích.

Všechny respondentky se shodly na tom, že ani jedna nemá dosavadní zkušenost s neziskovými organizacemi. Respondentka Eva uvádí, že ani s charitou zatím nebyla v kontaktu, ale ví o tom, že tu pro ně jsou a v případě potřeby se ně mohou obrátit.

Kategorie č. 4: Potřeby pedagogů

Čtvrtá kategorie vznikla v reakci na otázky, které se zaměřovaly na zjištění potřeb a přání respondentek v problematice sociálního znevýhodnění dětí v mateřských školách v Klatovech. Tři respondentky uvedly, že by měly zájem o seminář týkající se této problematiky. Dále z odpovědí vyplývá, že by uvítaly asistenta pedagoga zejména pro děti cizinců, lepší

spolupráci s rodiči a také seznam či brožurku institucí, které se touto problematikou zabývají. Takový přehled by mohl pomoci i rodičům, aby věděli, kam se v případě potřeby obrátit.

Všechny respondentky uvedly, že v současné době ví, kam a na koho se mohou obrátit. z rozhovorů vyplynulo, že učitelky jednotlivých tříd nejdříve upozorní vedení mateřské školy na nějaký problém, a to kontaktuje speciálního pedagoga pro mateřské školy. Respondentka Eva ale uvedla obavu z přetíženosti poradenských institucí (konkrétně PPP), dlouhých čekacích lhůt a malého času na užší spolupráci s těmito institucemi. Má zkušenost, že na termín v poradně se čeká někdy déle až tři měsíce a zpráva je vypracovaná na základě jednoho sezení, což není vypovídající o skutečném stavu dítěte.

5.1.1 Vyhodnocení rozhovoru se zástupkyněmi odloučených pracovišť mateřských škol v Klatovech

Rozhovory se zástupkyněmi odloučených pracovišť mateřských škol v Klatovech proběhly v měsíci listopadu a prosinci. Rozhovory byly telefonické a následně jsem je přepsala do písemné podoby, jelikož nebylo vhodné se navštěvovat v této „kovidové“ době. ze všech dotazovaných mi bylo pouze jednou zástupkyní odloučeného pracoviště řečeno, že s dítětem se sociálním znevýhodněním nemá dosavadní zkušenost a rozhovor nebyl zpracován do výsledků šetření. Ostatní zástupkyně se alespoň jednou setkaly se situací, která zahrnovala práci s dítětem se sociálním znevýhodněním.

Z informací vyplývá a zástupkyně se domnívají, že je v Klatovech hodně cizinců a rodin, které mají finanční tíseň. Jedná se tedy o rodiny, které mají jiné kulturní a ekonomické zázemí. Často jsou používána podpůrná opatření ve formě speciálních i didaktických pomůcek. Využívají též pomoc asistenta pedagoga nebo v případě potřeby služby tlumočníka. Spolupracují také s poradnami a rodinám nabízí konzultace. V krajním případě také jedna zástupkyně kontaktovala OSPOD, jelikož si to situace žádala. Poskytnutá podpora pro děti se sociálním znevýhodněním ze strany mateřských škol se jeví zástupkyním odloučených pracovišť jako vhodně zvolená.

5.2 Celkové shrnutí zjištěných informací

Ze zjištěných informací, které byly získány pomocí dotazníku a rozhovoru vyplývá, že problematika sociálního znevýhodnění dětí v mateřských školách na Klatovsku je i byla aktuálním tématem. Z odlišných zkušeností pedagogických pracovníků vplynuly specifické potřeby, které by usnadnily práci s dítětem/rodinou se sociálním znevýhodněním.

Dle názorů pedagogů je nejčastějším typem sociálního znevýhodnění to ekonomické, které se projevuje v neschopnosti rodiny včas plnit své závazky vůči mateřské škole (neplacení). Kromě jedné učitelky mateřské školy se všechny pedagogické pracovnice setkali alespoň s jedním dítětem se sociálním znevýhodněním během své pedagogické kariéry. Tito pedagogičtí pracovníci využívají ke své práci řadu podpůrných opatření a někteří si tato opatření sami vyhledávají. Jako největší přínos a podpora pro dítě se sociálním znevýhodněním se zdá individuální přístup k dítěti. Největší překážky pro to, aby mělo dítě co možná největší podporu, jsou ve spolupráci a komunikaci s rodinou. Spolupráce a komunikace s poradenskými zařízeními se sice osvědčila a jejich podpora je vyhovující, ale jsou zde stížnosti na dlouhé čekací doby pro vyšetření dítěte.

Mateřská škola se snaží vhodně podpořit dítě a daří se jí to, zejména pokud se podaří navázat spolupráci a komunikaci s rodinou. Pokud však rodina nejeví zájem o dítě a nedbá rad pedagogů, může tím své dítě poškodit. Ze zkušeností zástupkyň vyplývá, že spolupráce i komunikace s poradenskými zařízeními je na velmi dobré úrovni, avšak přetíženost a možná i nedostatek pracovníků v těchto službách způsobuje, že se setkávají s dětmi se sociálním znevýhodněním až ke konci jeho docházky do mateřské školy. Zástupkyně odloučených pracovišť však nemají zatím žádný kontakt či zkušenost s neziskovými či charitativními organizacemi. Některé z těchto zástupkyň by tedy uvítaly například brožurku nebo seznam těchto institucí, které se touto problematikou zabývají. Také uvedly, že by uvítaly seminář, který je i ostatní pedagogy mateřských škol více seznámí s touto problematikou.

6 Vyhodnocení výzkumných otázek

Cílem empirické části bylo získat informace o postojích a zkušenostech pedagogů ve vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním v mateřských školách na Klatovsku.

První výzkumná otázka: Jaké typy sociálního znevýhodnění převažují u dětí v mateřských školách na Klatovsku?

Z převažujících odpovědí z dotazníku pedagogických pracovníků mateřských škol vyplývá, že se jedná o ekonomické znevýhodnění. Projevy tohoto znevýhodnění jsou různé, například neplacení školeného a stravného. Významné je také sociální znevýhodnění, jeho projevem je například zanedbaný zevnějšek dítěte. V odpovědích z rozhovorů se zástupkyněmi ředitelů mateřských škol se nejvíce objevuje kulturní znevýhodnění a často řeší otázku znevýhodnění dětí s OMJ. Ve všech odpovědích se shodně vyskytuje sociální, ekonomické, kulturní a jazykové znevýhodnění.

Druhá výzkumná otázka: s jakými typy podpory dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí mají zkušenost MŠ na Klatovsku?

Respondenti uvedli, že ve většině případů využívají podpůrná opatření různých stupňů ve formě didaktických pomůcek, speciálních pomůcek či asistenta pedagoga. Tyto typy podpory se osvědčily v praxi, ale záleží také na přístupu rodiny, jak je aktivní a schopna respektovat a dodržovat nastavená podpůrná opatření, aby měly výsledky dítěte zlepšující se tendenci. V této otázce se shodovaly odpovědi z dotazníků s odpověďmi získanými z rozhovorů se zástupkyněmi ředitelů.

Třetí výzkumná otázka: Jak vedoucí pracovníci a pedagogové MŠ na Klatovsku hodnotí tyto typy podpory?

Na tuto výzkumnou otázku respondenti jak z dotazníků, tak z rozhovorů reagovali ve většině pozitivně. Jejich dosavadní zkušenost ukazuje, že typy podpory, které aplikují v rámci své práce, jim pomáhají zlepšovat řešenou situaci v některých případech respondenti uvedli, že si sami hledají možnosti podpory dítěte se sociálním znevýhodněním z důvodu nepřipsání statusu sociálního znevýhodnění dítěti ze stran ŠPZ. Při rozhovorech respondentky uváděly

vlastní příklady z praxe tzn. jaký typ podpory využívají a jakým způsobem jej aplikují. Rozhovory byly přínosné v tom, že respondentky popisovaly jednotlivé příklady na dětech.

Čtvrtá výzkumná otázka: Jak vedoucí pracovníci a pedagogové MŠ na Klatovsku hodnotí spolupráci s rodinou, s poradenskými zařízeními či s dalšími institucemi?

Pedagogičtí pracovníci mateřských škol na Klatovsku hodnotí spolupráci s poradenskými institucemi většinou kladně. Jejich pomoc a profesionalita je pro pedagogy vyhovující, ale v dotaznících se objevily i odpovědi popisující špatné zkušenosti v komunikaci s těmito zařízeními, zejména v časové prodlevě při řešení problémů. Zástupkyně ředitele pro mateřské školy v rozhovorech hodnotí spolupráci velmi kladně, zmiňují spolupráci s OSPODem. Je to proto, že kontakt s poradenskými institucemi zajišťují právě zástupkyně ředitele, často na popud běžného pedagoga.

Spolupráce s rodinou je někdy velmi obtížná. Vyplývá to z dosavadní zkušenosti pedagogů, kdy některé rodiny perfektně spolupracují a naopak, některé rodiny nejeví zájem o komunikaci s mateřskou školou ani s poradenskými institucemi. Na tomto se shodly jak respondentky z dotazníkového šetření, tak respondentky v rozhovorech.

Spolupráce s nadacemi a neziskovými organizacemi je nulová, pedagogové na Klatovsku tuto možnost nevyužívají.

Pátá výzkumná otázka: Jaké potřeby z hlediska rozvoje podpory efektivního vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí formulují vedoucí pracovníci a pedagogové MŠ na Klatovsku?

Podpora, kterou pedagogičtí pracovníci dostávají, je dle většiny dostačující. Pro adekvátní práci je tedy zapotřebí mít možnost na koho se obrátit a vědět, kde hledat pomoc. Největší potřebou pro práci s dětmi se sociálním znevýhodněním pedagogičtí pracovníci vidí jako potřebu kvalitní komunikace s rodinou dítěte. Pedagogičtí pracovníci by též uvítali větší informovanost v této oblasti a možnost se v této oblasti vzdělávat. Některé zástupkyně mateřských škol by uvítaly přímo seminář týkající se této problematiky a pro děti cizinců by rády využily možnost využití asistenta pedagoga.

7 Diskuse

Vrátím-li se k hlavnímu cíli praktické části, a to zmapovat postoje a zkušenosti pedagogů s vzděláváním a integrací dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí na Klatovsku a k dalším dílčím výzkumným otázkám, je možné uvést, že pedagogové mají s touto problematikou v mateřských školách zkušenosti a orientují se v ní.

Dítě se sociálním znevýhodněním v předškolním vzdělávání je tématem, které je aktuální pro pedagogické pracovníky na Klatovsku. Tato otázka mě zajímala od chvíle, kdy jsem nastoupila jako pedagogický pracovník do mateřské školy, to bylo v roce 2018. Hned první rok jsem se setkala s několika dětmi, které vykazovaly známky sociálního znevýhodnění. Výsledky mé diplomové práce potvrdily mé předpoklady. Kromě jedné respondentky se všichni oslovení pedagogové a asistenti v rámci jejich práce v MŠ setkali s dítětem se sociálním znevýhodněním.

Zaměřila jsem se na typy sociálního znevýhodnění a způsob jejich řešení. Jako převažující se jeví znevýhodnění ekonomické, což koresponduje s ekonomickou situací na Klatovsku. Přesto bylo jen sedm dětí osvobozeno od povinnosti placení školného a stravného, očekávala bych větší zájem o tuto úlevu i ze strany rodičů. Poměrně často respondenti zmiňují jazykovou bariéru, což sice neodpovídá národnostnímu složení uváděnému oficiálními zdroji, ale ukazuje skutečnou situaci v regionu. Žije zde velký počet občanů z Ukrajiny, Ruska, Vietnamu i početná romská komunita. Přesto se dle statistických údajů oficiálně k romské národnosti v klatovských mateřských školách nikdo nepřihlásil. Je škoda, že platné statistické údaje týkající se složení obyvatelstva jsou z roku 2011 a nové sčítání lidu proběhlo až letos na jaře. Bylo by zajímavé zjistit, jak se změnilo například národností složení obyvatelstva v našem regionu, protože to se projeví právě na počtu dětí s OMJ.

Většina respondentů považovala za nejdůležitější individuální přístup k dítěti a snahu o komunikaci s rodinou. Respondenti se vyjadřovali kladně k podpůrným opatřením, přivítali by větší nabídku vzdělávání v této problematice. V metodických doporučeních v teoretické části diplomové práce jsem zmiňovala studii, která doporučuje podporovat a připravovat pedagogy na práci s dětmi se sociálním znevýhodněním. Jako příklad je uváděno pregraduální studium, DVVP apod. Z výzkumného šetření vyplývá, že v této oblasti jsou rezervy a nabídka vzdělávacích seminářů právě pro tuto problematiku chybí. Z osobní zkušenosti mohu

řící, že nabídka školení a seminářů pro učitele mateřských škol je bohatá a jsem si jistá, že pokud pedagogové projeví zájem o vzdělávání v oblasti práce s dětmi se sociálním znevýhodněním, vedení školy se bude snažit nějakou formu školení zajistit.

Spolupráce s institucemi a odborníky, které se problematikou sociálního znevýhodnění zabývají, je již v praxi zaběhnutá. Nejsou však kontaktovány neziskové organizace, nadace apod., jak je uvedeno v metodických doporučeních, která jsou vypsána v teoretické části. Běžně se mateřské školy obracejí jen na pedagogické poradny či OSPOD. Větší informovanost ohledně poradenských institucí vykazují zástupkyně ředitele mateřských škol, které jsou kontaktními osobami při oslovování těchto institucí. Školské zařízení by mělo mít k dispozici mapu externích poskytovatelů sociálních služeb pro vzdělávání dětí. Tyto mapy v mateřských školách na Klatovsku bohužel nejsou k dispozici, a tak je nemohou využívat ani pedagogové, ani rodiče.

Zajímavým zjištěním z výzkumného šetření bylo, že pedagogické poradny přiznávají dětem jiný status znevýhodnění, než je sociální. To někteří pedagogové oprávněně hodnotili negativně. Zajímalo mě, proč k tomuto jevu dochází. Ředitelka mateřských škol v Klatovech mi domluvila dodatečný rozhovor se speciální pedagožkou z pedagogicko-psychologické poradny pro mateřské školy. Rozhovor se uskutečnil v kanceláři speciální pedagožky na ředitelství mateřských škol v Klatovech. Tento rozhovor mi pomohl nahlédnout na tuto problematiku z pohledu poradenské instituce. Přiznat dítěti a tím i rodině status sociálního znevýhodnění je choulostivá záležitost, zejména v malém regionu jako je Klatovsko, a pokud lze jinak, tak se toto znevýhodnění dítěti nepřipisuje. Předpokládám, že poradenské instituce mají v této oblasti zkušenost, a proto volí tento postup. Navíc tento rodinný stav může být jen dočasný.

Vzhledem k tomu, že v současné době nemá připsaný status sociálního znevýhodnění žádné dítě v mateřských školách v Klatovech, je zřejmé, že děti s přiznanými speciálně vzdělávacími potřebami mají tedy připsán jiný status znevýhodnění. Pedagogové tudíž využívají podpůrná opatření pro odlišnou kategorii znevýhodnění (Rozhovor se speciálním pedagogem, 2020). Z mého pohledu zde chybí spolupráce mezi pedagogem a poradenským zařízením. Pedagog, který s dítětem se sociálním znevýhodněním pracuje, by měl mít možnost vyjádřit se k tomu, jaká podpůrná opatření by ze své zkušenosti pro dítě potřeboval. Z odpovědí

respondentů vyplývá, že by upřednostňovali přímo status sociálního znevýhodnění, protože si myslí, že by dosáhli na efektivnější podpůrná opatření. V této oblasti by byla vhodná intenzivnější komunikace mezi poradenským zařízením a pedagogem, a to nejen ve formě písemné zprávy pro mateřskou školu, ale spíš vysvětlení postojů poradenského zařízení. Tato spolupráce je komplikovaná hlavně z toho důvodu, že s návštěvou poradenského zařízení musí rodiče souhlasit, resp. návštěvu musí iniciovat rodiče.

Celé mé výzkumné šetření probíhalo v době pandemie. S respondenty jsem komunikovala téměř výhradně telefonicky nebo prostřednictvím e-mailu. V loňském roce bylo přímo zakázáno stýkat se s pedagogy z jiných mateřských škol, a dokonce i tříd v rámci jedné školy, abychom neohrozili provoz vlastního zařízení. To ovlivnilo hlavně kvantitu získaných odpovědí. Myslím, že pokud bych měla možnost navštívit jednotlivé mateřské školy a osobně vysvětlit smysl a cíl mé diplomové práce, získala bych pro svůj záměr více respondentů. Při osobním navázání kontaktů by odpovědi v dotaznících byly asi konkrétnější a respondenti by se o svých zkušenostech více rozepsali v otevřených otázkách. Ani po několika urgencích se mi nepodařilo od některých pedagogů získat vyplněné dotazníky a neznám ani důvod, proč dotazník nevyplnili. Pokud bych v budoucnu prováděla výzkum podobného typu, určitě bych se snažila o osobní kontakt (pokud by to situace dovolila).

Výsledky mého šetření jsou přínosné pro pedagogické pracovníky na Klatovsku, ale mohou být zajímavé pro pedagogy ve všech krajích České republiky. Zjištění, že se při své práci s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí potýkáme se stejnými nebo podobnými problémy, může přispět k dialogu mezi pedagogy. V rámci Klatovska se většina pedagogů mezi sebou zná a mohou se navzájem kontaktovat. Výměna zkušeností v této oblasti bude určitě přínosná. To, že pedagogové projeví chuť se v této oblasti vzdělávat, by mohlo přispět k tomu, že se vedení mateřských škol pokusí rozšířit nabídku i o školení týkající se problematiky sociálně znevýhodněných dětí.

8 Závěr

Ve své diplomové práci jsem se věnovala závažnému problému na Klatovsku, který je problémem i jiných okresů v České republice. Sociální znevýhodnění je bohužel jevem běžným už v mateřských školách. Toto znevýhodnění pedagogičtí pracovníci vnímají a všimají si ho při svém pedagogickém působení. Cílem diplomové práce bylo zjistit postoje a zkušenosti pedagogických pracovníků v mateřských školách na Klatovsku s problematikou sociálního znevýhodnění. Konkrétně jsem ve výzkumném šetření hledala odpovědi na otázky, jaké sociální znevýhodnění převažuje, jaký typ podpory pedagogové využívají, jak tuto podporu hodnotí, jaká je spolupráce a komunikace s poradenskými zařízeními i rodinami a jaké mají pedagogičtí pracovníci mateřských škol na Klatovsku potřeby, které se týkají této problematiky.

Obsah diplomové práce vychází ze zadaného cíle této práce. Danou problematiku jsem se snažila přiblížit z teoretického hlediska, tj. vymezit základní termíny sociálního znevýhodnění, objasnit příčiny vzniku tohoto znevýhodnění, možnosti socializace každého dítěte, přiblížit situaci v České republice, legislativní zajištění této problematiky, proces inkluze, možnou podporu dětí se sociálním znevýhodněním a určitá metodická doporučení.

Dítě se sociálním znevýhodněním je vystaveno určitému omezení, které může být ohrožující pro rozvoj dítěte i do budoucnosti. Včasná identifikace sociálně znevýhodněného dítěte je prvním krokem k vhodné intervenci pro dítě, ale současně i pro jeho rodinu a pedagogy. Učitel bývá pro dítě jednou z nejdůležitějších osob, která poskytuje dítěti vhodný vzor a snaží se uspokojit jeho potřeby. V procesu intervence, která je poskytována dítěti, hraje pedagog velkou roli. On může na daný problém upozornit, poskytnout pomoc dítěti i rodině a snažit se smazat nerovnosti, které dané znevýhodnění způsobuje. Pedagog by se měl snažit citlivě přistupovat k této problematice a vhodnými způsoby komunikovat s rodinou i poradenskými institucemi.

Výzkumné šetření proběhlo formou dotazníku a rozhovoru. Dotazník zodpovědělo 46 respondentů ze 115 oslovených, rozhovoru se zúčastnilo 7 zástupkyň ředitele z 8 oslovených. Zásadním výstupem z výzkumu je zjištění, že oslovené respondentky mají v naprosté většině zkušenost se vzděláváním dítěte/děti se sociálním znevýhodněním.

Mateřská škola je místo, kde se může projevit sociální znevýhodnění. Za důležitý pokládám zjištěný fakt, že pedagogové tuto problematiku nepřehlížejí. Jsou ochotni se dále vzdělávat a uplatňují osobní přístup při vzdělávání dětí, jakkoliv znevýhodněných. Z dotazníků i rozhovorů je patrné, že pedagogové v mateřských školách na Klatovsku se s touto problematikou setkávají poměrně často. Ze získaných odpovědí však vyplývá určitá skepse ohledně kontaktování sociálních institucí a někdy nedostatečná zpětná vazba na pedagogické pracovníky (zřejmě z důvodu přehlcenosti těchto institucí).

Seznam použitých zkratk

ČSÚ	Český statistický úřad
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Organisation for Economic Co-operation and Development)
OMJ	Odlišný mateřský jazyk
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SVP	Speciálně vzdělávací potřeby
SZnP	Sociálně znevýhodněné prostředí
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
VŠE	Vysoká škola ekonomická
VTI	Videotrénink interakcí
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický

Seznam použitých informačních zdrojů

Tištěné zdroje:

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

BOOTH, Tony, Mel AINSCOW a Denise KINGSTON. *Index for inclusion: Developing play, learning and participation in early years and child care*. 1. Centre for Studies on Inclusive Education, 2006. ISBN 978-1872001456.

BOŘKOVCOVÁ, Magdalena. *Děti spolu: kreslené příběhy pro rozvoj sociálních dovedností*. V Praze: Pasparta, 2019. ISBN 978-80-88290-41-4.

BROŽOVSKÁ, H. a kol. *Rozvoj spolupráce s mateřskými školami při aplikaci včasné péče: metodika*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87652-71-8

CRENNA-JENNINGS, Whitney, Jo HUTCHINSON, David ROBINSON, Daniel CARR, Emily HUNT a Avinash AKHAL. *Education in England: Annual Report 2018*, 2018. ISBN 978-1-909274-55-6.

DELGADOVÁ, Elena. *Bariéry interkulturnej komunikácie*. In: Politologické fórum, Roč.2, č.1(2013), s.69-81. ISSN 1338-6859.

EDUCATION AT a GLANCE: OECD INDICATORS, 2010. OECD copyright. ISBN 978-92-64-055988.

FELCMANOVÁ, Lenka a kol. *Metodika pro práci s dětmi s SVP v předškolním vzdělávání*. Praha: Dr. Josef Raabe, 2019. ISBN 978-80-7496-399-5.

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

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.

HARTL, P. a HARTLOVÁ, L. *Velký psychologický slovník*. Praha Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

IVATTS, A., Karel ČADA, Lenka FELCMANOVÁ, David GREGER a Jana STRAKOVÁ. *Začleňování romských dětí předškolního věku: zvláštní zpráva o začleňování romských dětí do předškolního vzdělávání a péče : Česká republika*. Praha: [Nadace Open Society Fund], 2015. ISBN 978-80-87725-28-3.

KAJANOVÁ, Alena. *Sociální exkluze: Složky sociální exkluze Proč selhává sociální práce se sociálně exkludovanými*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2017, s. 17. ISBN 978-80-7422-613-7.

KALEJA, M. 2015. *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Opava: Fakulta veřejných politik, Slezská univerzita v Opavě. ISBN 978-80-7510-160-0.

KELLER, Jan. *Exkluze jako sociální problém: Reakce exkludovaných. Exkluze jako sociální problém a jako otázka metodologická*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2014, s. 16. ISBN 978-80-7464-490-0.

KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.

KOLAŘÍKOVÁ, Marta. *Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2015. ISBN 978-80-7510-161-7.

LINHARTOVÁ, Tereza a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: Meta - Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2018. ISBN 978-80-88171-18-8.

MACKŮ, L. (2019) Základní informace ke spolupráci OSPOD a školy. In NĚMEC, Z. a kol. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Verlag Dashöfer, 2019. s. 62-71. ISBN 978-80-87963-84-5..

MAREŠ, Petr. *Faktory sociálního vyloučení*. Praha: VÚPSV, výzkumné centrum Brno, 2006. ISBN 80-870-0715-8.

NĚMEC, Zbyněk. *Systematická podpora sociálně znevýhodněných žáků ve vzdělávání*. Praha: Nová škola, 2019. ISBN 978-80-905807-9-4.

PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romové v českých zemích v letech 1945-1989*. Praha: Úřad dokumentace a vyšetřování zločinů komunismu PČR, 2004. Sešity Úřadu dokumentace a vyšetřování zločinů komunismu, č. 12. ISBN 80-866-2107-3.

PEŠOVÁ, Ilona a Miroslav ŠAMALÍK. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1216-4.

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

ŠIKULOVÁ, Renata a Iva KOŠEK BARTOŠOVÁ. *Společně to dokážeme: metodika pro učitele přípravných tříd*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2011. ISBN 978-80-7414-395-3.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Třetí vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019. ISBN 978-80-246-4479-0.

TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

TOUŠEK, L., 2006. *Kultura chudoby, underclass a sociální vyloučení*. In: HIRT, T., JAKOUBEK, M. (eds.). „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 288 – 321 s. ISBN 80-86898-76-8.

WEDLICOVÁ, Iva. *Vývojová psychologie*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2010. ISBN 978-80-7414-320-5.

ZÍKOVÁ, Tereza. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. V Plzni: Západočeská univerzita, 2011. ISBN 978-80-261-0052-2.

Elektronické zdroje:

Agentura pro sociální začleňování [online]. 2018 [cit. 2020-11-23]. Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/>

BOŘKOVCOVÁ, M. a kol. MAJÍ NA TO! *Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ* [online]. Praha: Člověk v tísni, 2013. Dostupné z: www.clovekvtisni.cz/uploads/file/1370963166-majinato_web.pdf

CAKIRPALOGLU, Panajotis a Richard KOŘÍNEK. *Předškolní vzdělávání a školní zralost dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí*. Psychologie a její kontexty [online]. 2014, 5, 3-16 [cit. 2020-11-22]. Dostupné z: https://psychkont.osu.cz/fulltext/2014/Cakirpaloglu, Korinek_2014_S.pdf

Centrum pro komunitní práci Západní Čechy. *Sociálně demografická analýza obcí správního území obce s rozšířenou působností Klatovy* [online]. 2013 [cit. 2021-04-05]. Dostupné z: www.klatovy.cz/mukt/user/kplanovani/2013/klatovy-sda.pdf

ČADA, Karel, Daniela BÜCHLEROVÁ, Zuzana KORECKÁ a Tomáš SAMEC. *Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR*. 1. [online]. Praha: GAC, 2015. [cit. 2020-11-22]. Dostupné z: www.esfcr.cz/documents/21802/791224/Analýza+sociálně+vyloučených+lokalit+v+ČR/65125f3c-3cd9-4591-882b-fd3935458464

Člověk v tísní, o.p.s. [online]. 2020 [cit. 2020-11-23]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/co-delame/socialni-prace-v-cr>

Člověk v tísní, o.p.s.: Analýza bytové politiky a souvisejících potřeb vybraných obcí Plzeňského kraje s tzv. sociálně vyloučenými [online]. 2013 [cit. 2021-04-05]. Dostupné z: www.clovekvtisni.cz/analyza-bytove-politiky-a-souvisejicich-potreb-vybranych-obci-plzenskeho-kraje-s-tzv-socialne-vyloucenymi-lokalitami-305gp

ČSÚ (2011). *Sčítání lidu, domů a bytů – Plzeňský kraj – analýza výsledků – 2011.* [online]. [cit. 2021-04-05]. Dostupné z: www.czso.cz/csu/czso/cri/scitani-lidu-domu-a-bytu-2011-plzensky-kraj-analyza-vysledku-2011-f19my6yeav

ČSÚ (2019). *Databáze demografických údajů za obce ČR.* [online]. [cit. 2021-04-05]. Dostupné z: www.czso.cz/csu/czso/databaze-demografickych-udaju-za-obce-cr

ČSÚ (2019). *Mateřské školy celkem - děti se speciálními vzdělávacími potřebami podle druhu postižení v časové řadě 2008/09 - 2018/19.* [citováno 2020-09-20]. Dostupný z: <https://www.czso.cz/documents/10180/90577081/2300421915.pdf/484e2e3d-9316-4a35-ba59-22fdb8f1ed59?version=1.0>.

ČSÚ (2019). *Mateřské školy v krajském srovnání - děti se speciálními vzdělávacími potřebami podle druhu postižení ve školním roce 2018/19.* [citováno 2020-09-20]. Dostupný z: <https://www.czso.cz/documents/10180/90577081/2300421918.pdf/9d4a9341-bd6f-4188-aa12-978cafb4838?version=1.0>.

ČSÚ (2019). *Mateřské školy v krajském srovnání - počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v časové řadě 2008/09 - 2018/19.* [citováno 2020-09-20]. Dostupný z: <https://www.czso.cz/documents/10180/90577081/2300421919.pdf/e0c28750-5bf0-47be-9eba-5e19fa56d966?version=1.0>.

Dětské krizové centrum [online]. 2020 [cit. 2020-12-23]. Dostupné z: www.ditekrize.cz/o-detskem-krizovem-centru/

Dětský diagnostický ústav [online]. 2013 [cit. 2020-11-23]. Dostupné z: <https://www.dduplzen.cz/home/>

DOMUS centrum pro rodinu [online]. 2020 [cit. 2020-11-22]. Dostupné z: <https://domuscpr.cz/>

Eurostat (2020). *People at risk of poverty or social exclusion* (Europe 2020 strategy). [citováno 2020-09-20]. Dostupný z: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/income-and-living-conditions/data/database>

Gabal, I., Víšek, P. 2010: *Východiska pro formulaci a implementaci politiky začleňování obyvatel vyloučených lokalit do české společnosti a její sociální a ekonomické struktury*. Praha, Gabal, Analysis and consulting a Socioklub. [citováno 2020-09-20]. Dostupný z: www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_Strategie_soc_vyloucení.pdf

GABRIELOVÁ, Jana. 2017. Problematika menšinových skupin: Studijní text. *Vysoká škola polytechnická Jihlava*. [online] 2017 [cit. 2019-06-13]. Dostupné z: <http://www.vspj.cz/ISBN/Opory%20-%20V%C5%A0PJ/Problematika%20men%C5%A1inov%C3%BDch%20skupin%20-%20Gabriellov%C3%A1%20Jana.pdf>

GAC spol. S r. o. (2006): *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. Praha: MPSV. [citováno 2021-04-13]. Dostupný z: www.mpsv.cz/documents/20142/225517/Analyza_romskych_lokalit.pdf/92e483dd-42f4-69f1-0970-9e77318bee97

JIRÁSEK, Aleš a kol. *Předškolní klub Amálka: Příručka dobré praxe* [online]. 1. Pardubice: Amalthea, 2016 [cit. 2020-11-24]. Dostupné z: http://www.amalthea.cz/data/File/metodiky%20ke%20stazeni/PUBLIKACE_predskolni_klub_FINAL_nahled.pdf

JIROUTKOVÁ, Michaela. *Inkluzivní škola. cz* [online]. 2020 [cit. 2020-11-22]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach>

KOLEKTIV AUTORŮ (2015). *Očekávané rozložení četnosti SVP podle stupňů podpůrných opatření*. Výstup projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“. Dostupné z: <http://www.inkluze.upol.cz/portal/vystupy/>

Komunitní plán sociálních služeb a služeb návazných na Klatovsku. Plzeň, 2019. Dostupné také z: www.klatovy.cz/mukt/user/kplanovani/2014/kplan2014-2019.pdf

MAREŠ, Petr a Tomáš SIROVÁTKA. *Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začlenování (inkluzie) - koncepty, diskurz, agenda* [Social Exclusion and Social Inclusion - Concepts, Discourse, Agenda]. *Czech Sociological Review* [online]. 2008, 44(2), 271-294 [cit. 2020-11-19]. ISSN 00380288. Dostupné z: doi:10.13060/00380288.2008.44.2.03

META, o.p.s. [online]. 2020 [cit. 2020-11-23]. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/>

Mateřská škola Klatovy [online]. 2021 [cit. 2021-02-10]. Dostupné z: www.klatovskeskoly.cz

MIKLUŠÁKOVÁ, Marta; FOIST, Vladimír; HORÁČKOVÁ, Jana. *Vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách, aneb jak překonat znevýhodnění chudobou ve škole?* Agentura pro sociální začleňování [online]. 2018 [cit. 2020-11-20]. Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/oblasti-podpory/vzdelavani/vzdelavani-v-socialne-vyloucenych-lokalitach-aneb-jak-prekonat-znevychodneni-chudobou-ve-skole/>

MPSV (2021). *Měsíční nezaměstnanost – vývoj na trhu práce ve vybraném roce*. [online]. [cit. 2021-03-05]. Dostupné z: <https://data.mpsv.cz/web/data/vizualizace16>

Nová škola, o.p.s. [online]. 2013 [cit. 2020-11-23]. Dostupné z: <http://www.novaskola-ops.cz/projekty/>

NÚV (2020). *RVP pro předškolní vzdělávání*. [online]. 2020 [cit. 2020-11-22]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-vseobecne-vzdelavani>

Oblastní charita Klatovy. [online]. 2020 [cit. 2020-11-22]. Dostupné z: www.charitakt.cz/sluzby/

POSKOČILOVÁ, Martina. *Děti se speciálními potřebami ve školkách i školách přibývá*. Statistika&My [online]. 2018 [cit. 2020-11-20]. Dostupné z: <https://www.statistikaamy.cz/2018/09/18/deti-se-specialnimi-potrebami-ve-skolkach-i-skolach-pribyva/>

Sociální vyloučení a prostorová segregace. *AntropoWebzin* [online]. 2007, (2-3), 12-26 [cit. 2021-04-14]. ISSN 1801-8807. Dostupné z: www.dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/15621/1/Tousek.pdf

Spin-vti.cz [online]. 2012 [cit. 2020-11-23]. Dostupné z: <http://spin-vti.cz/o-metode-vti>

Společnost pro ranou péči, z. s. [online]. 2020 [cit. 2020-11-23]. Dostupné z: <https://www.ranapece.cz/pro-rodice/co-je-rana-pece/>

Středisko výchovné péče [online]. 2020 [cit. 2020-11-23]. Dostupné z: <https://zdcpraha.cz/>

VAVRAŽOVSKÁ, Pavla. *Význam neziskových organizací v oblasti sociálních služeb* [online]. Praha, 2008 [cit. 2020-11-22]. Dostupné z: <https://kont.zsf.jcu.cz/pdfs/knt/2008/88/23.pdf>. Česká zemědělská univerzita v Praze.

VESELÁ, Michaela, Kateřina POSPÍŠILOVÁ, Michal MAZEL a Helena BALABÁNOVÁ. *Sociální vyloučení: Dobrá praxe a řešení* [online]. Praha, 2009 [cit. 2020-11-20]. Dostupné z: file:///C:/Users/schejbal/Downloads/soc_vyloucení_dobra_praxe__reseni.pdf

VÚP. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. 2018. [cit. 2020-11-20]. Dostupné z: <file:///C:/Users/schejbal/Downloads/RVP%20PV%20leden%202018.pdf>

Výroční zpráva o činnosti Fakulty informatiky a statistiky VŠE v Praze za rok 2015. [citováno 2020-09-20]. Dostupný z: https://fis.vse.cz/wp-content/uploads/page/579/VZ_FIS_2015_final.pdf

WESTRUPP, Elizabeth; LAW, Cristina and James; REILLY, Sheena; MENSAH, Fiona; NICHOLSON, Jan. *Vocabulary Development and Trajectories of Behavioral and Emotional Difficulties Via Academic Ability and Peer Problems* [online]. 2019, 1-18 [cit. 20. 11. 2020].

Dostupné z: file:///C:/Users/schejbal/Downloads/Westrupetal2019 ChildDevelopment-VocabDevandTrajofBehandEmotionalDifficulties.pdf

Legislativní dokumenty:

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

ČESKO (2005a, 2011). *Vyhláška č. 73/2005 Sb.*, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných; ve znění novelizace vyhláškou č. 147/2011 Sb.

ČESKO. *Vyhláška č. 27/2016 Sb.*, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

ČESKO. *Vyhláška č. 35/1992 Sb.*, o mateřských školách.

ČESKO. *Vyhláška č. 399/1991 Sb.* o speciálních školách a speciálních mateřských školách.

ČESKO. *Vyhláška č. 73/2005 Sb.*, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

ČESKO. *Zákon č. 171/1990 Sb.*, zákon, kterým se mění a doplňuje zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon).

ČESKO. *Zákon č. 395/1991 Sb.*, o školských zařízeních.

Úmluva o právech dítěte a související dokumenty. [Praha]: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2016. ISBN 978-80-7421-120-1.

Ústavní zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod.

Ústní sdělení:

KLIMEŠOVÁ Milena – speciální pedagog. Ústní sdělení ze dne 2.12.2020

Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník pro pedagogické pracovníky MŠ

Příloha 2 – Polostrukturovaný rozhovor

Příloha č. 1 – Dotazník pro pedagogické pracovníky MŠ

Dotazník

Vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí v mateřských školách na Klatovsku

Dobrý den,

věnujte prosím několik minut svého času na vyplnění následujícího dotazníku, velice mi to pomůže k dokončení mého studia na Univerzitě Karlově. Budu ráda, pokud odpovíte nejen na uzavřené otázky, ale vypíšete Vaše komentáře, zkušenosti a zdůvodnění k vybraným odpovědím v otevřených polích dotazníku.

Dotazník je zcela **anonymní** a získané informace budou **pouze** použity do mé závěrečné práce.

Pro Vaši lepší představu vysvětlím, co se pod tímto pojmem skrývá:

- rodinné prostředí s nízkým sociokulturním postavením nebo ohrožení sociálně patologickými jevy (násilí, zneužívání, psychické problémy a další)
- nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova
- postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území ČR (cizinci)
- jedinec žijící v sociálním vyloučení nebo dítě z neúplné či vícečetné rodiny
- dítě se nachází v prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou anebo je znevýhodněné nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.

1) Pracuji/pracovala jsem na pozici:

- Učitel/ka
- Asistent pedagoga

Jiné –
.....

2) Setkala jsem se dítětem se sociálně znevýhodňujícím prostředí v rámci své pedagogické praxe:

Ne
 Ano – o jaký typ/příčinu sociálního znevýhodnění se jednalo? (možno zaškrtnout i více políček)

- Ekonomické znevýhodnění (nezaměstnaní rodiče, sezónní práce, sociální dávky)
- Prostorové znevýhodnění (místo bydliště ve vyloučené lokalitě, nevýhodné bytové podmínky)
- Kulturní znevýhodnění (způsobené etnickou příslušností)
- Sociální vyloučení (nezaměstnanost rodičů, sociální dávky, neschopnost hospodařit s penězi, nedostatečné vzdělání rodičů, nízká podpora vzdělávání dětí)
- Symbolické vyloučení (zaškatulkování, nálepkování, jinakost)
- Ohroženo sociálně patologickými jevy (násilí, zneužívání, psychologické problémy)
- Jazykové znevýhodnění (odlišný mateřský jazyk, bilingvní rodina)
- Jiné -
.....

3) Jak se toto znevýhodnění projevilo v prostředí mateřské školy? (Například neplacení školného, nedostatečné materiální vybavení dítěte, izolovanost dítěte, agrese a jiné)

Prosím, rozepište odpověď podrobněji.

.....
.....
.....
.....

4) Dokážete odhadnout celkový počet dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, s nimiž jste za svou pedagogickou praxi pracovala?

- 1-3
- 4-6
- 7-10
- 11-15
- 16-20
- 21 a více

5) V současné době mám ve třídě dítě/děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí

- Ano
- Ne

6) Pro práci se sociálně znevýhodněnými dětmi používám:

Podpůrná opatření

- Didaktické pomůcky (např. Logico piccolo –předčtenářské dovednosti I, II; Bednářová - *Mezi námi pastelkami*, Pomůcky a pracovní listy pro rozvoj oslabených funkcí (např. sluchového, zrakového vnímání, paměti apod.), hry pro rozvoj sociálních dovedností, knihy a encyklopedie pro rozvoj všeobecného rozhledu, názorné dvojrozměrné a trojrozměrné pomůcky a modely)

Jiné: (dopíšte odpověď)

.....

- Výukové materiály pro dítě s odlišným mateřským jazykem (např. Logopedické pexeso a obrázkové čtení, Šimonovy pracovní listy, Kikus metodiku, materiály z portálu inkluzivníškola.cz)

Jiné: (dopíšte odpověď)

.....

- Speciální didaktické pomůcky ((iPady, notebooky, tablety, bzučák, barevné hranoly a miskové počítadlo, Bednářová - *Zrakové vnímání: Optická diferenciace apod.*)

Jiné: (dopíšte odpověď)

.....

Nepoužívám podpůrné pomůcky/opatření z důvodu

- Dítě nebylo vyšetřeno a nemám k dispozici doporučení ŠPZ

Materiály pro podporu dětí se sociálním znevýhodněním mi nejsou dostupné

Nevhodná opatření nebo pomůcky– Jaké?

.....
.....

Jiné -

.....
.....
.....

7) Jaké typy podpory dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí v MŠ se Vám osvědčily a jsou podle Vás efektivní? Uveďte příklady, zdůvodnění.

.....
.....

8) Spolupráce/komunikace s rodinami se sociálně znevýhodněného prostředí probíhala/probíhá podle mých dosavadních zkušeností:

Bez problémů

S občasnými problémy (příklad)-

.....

S velkými problémy (příklad) -

.....

Neprobíhá/nekomunikují

9) Jaká je vaše zkušenost se spoluprací a komunikací se školským poradenským zařízením (SPC, PPP) ohledně problematiky dětí pocházející ze sociálně znevýhodňujícího prostředí?

.....
.....

10) Pro zefektivnění své práce s dětmi ze sociálně znevýhodňujícího prostředí bych uvítala:

.....
.....

Děkuji za vyplnění dotazníku.

Příloha č. 2 – Polostrukturovaný rozhovor

Rozhovor – otázky

Otázka č. 1: Jaké typy sociálního znevýhodnění si myslíte, že v praxi MŠ na Klatovsku převažují? Jaký si myslíte, že je jejich důvod?

Otázka č. 2: s jakými typy podpory dětí se sociálního znevýhodnění máte zkušenost?

Otázka č. 3: Jak probíhá proces podpory dětí se sociálním znevýhodněním?

Otázka č. 4: Máte nějakou konkrétní zkušenost s dítětem se sociálním znevýhodněním? Jak se dítě/děti projevovaly v prostředí mateřské školy a jaké typy podpory jim byly poskytnuty?

Otázka č. 5: Jak hodnotíte tyto typy podpory?

Otázka č. 6: Jakým způsobem probíhá spolupráce a komunikace s rodinou se sociálním znevýhodněním?

Otázka č. 7: Jak hodnotíte spolupráci s poradenskými zařízeními a jinými institucemi při této problematice?

Otázka č. 8: Kontaktovala vás někdy nezisková nebo charitativní organizace s nabídkou spolupráce?

Otázka č. 9: Jaké máte potřeby z hlediska rozvoje podpory efektivního vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním?

Otázka č. 10: Víte, na koho se můžete obrátit, pokud budete mít v mateřské škole dítě se sociálním znevýhodněním?