

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Filozofická fakulta

Katedra Pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Irena Meisnerová

Přípravné kurzy pro předškolní děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí

Preparatory courses for preschool children from socially
and culturally disadvantaged environment

Poděkování:

Chtěla bych poděkovat své vedoucí práce PhDr. Daniele Sedláčkové za pomoc při jejím zpracování. Dále bych ráda poděkovala celému pedagogickému sboru ZŠ Havlíčkovo náměstí za spolupráci a podporu při sbírání informací k mé praktické části. Za celkovou podporu děkuji své rodině.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 15. května 2013

.....

Jméno a příjmení

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá předškolním vzděláváním sociokulturně znevýhodněných dětí, převážně z romských rodin. Je rozdělena na teoretickou část a část praktickou. V teoretické části je popsán vývoj dítěte v předškolním věku, odlišnosti ve vývoji sociokulturně znevýhodněných dětí a důvody pro jejich zařazení do přípravných kurzů. Dále se práce zaměřuje na typy přípravných kurzů, zabývá se jejich organizací, vzdělávacím programem a používanými metodami. Praktická část, na základě případové studie popisuje, jaký efekt má konkrétní přípravná třída na vývoj vybraného žáka.

Klíčová slova

přípravné kurzy, sociokulturní prostředí, sociokulturní znevýhodnění, sociokulturně znevýhodněné dítě

Abstract

The bachelor thesis deals with the pre-school education of the children coming from a socially and culturally disadvantaged environment, mostly from the Roma families. The thesis is divided into a theoretical and a practical part. The development of pre-school children in general, the diversities of the development of socioally and culturally disadvantaged children and the reasons for their placement into preparatory courses are described in the theoretical part. Further down the work is aimed at the types of preparatory courses, their organisation, educational programmes and the methods used. The effect of various preparatory courses on individual pupils is described in the practical part.

Keywords

preparatory courses, social and culture disadvantage, socially and culturally disadvantaged child, social and cultural enviroment

Obsah

1.	Úvod:	6
1	Vývoj dítěte v předškolním věku.....	8
1	1 Osobnost dítěte	8
2	2 Kognitivní vývoj.....	9
3	3 Socializace	12
2	Vývoj dítěte ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.....	14
1	1 Klíčové aspekty sociokulturního znevýhodnění.....	14
2	2 Osobnost dítěte ze sociokulturně znevýhodněného prostředí	16
3	3 Osobnost romského dítěte	17
	Vývoj romského dítěte v předškolním věku.....	17
	Výchova v romské rodině.....	18
	Jazyková bariéra	20
3	Přípravné kurzy	22
1	1 Přípravné třídy	22
	Zařazení dětí do přípravných tříd	23
	Obsah vzdělávání v přípravné třídě	27
	Asistent pedagoga v přípravné třídě	33
2	2 Předškolní kluby a mateřská centra při neziskových organizací	34
	Předškolní kluby a mateřská centra	34
	Neziskové organizace provozující předškolní kluby.....	35
4	Efekt přípravných tříd.....	42
1	1 Cíl výzkumného šetření	42
2	2 Metody výzkumu.....	42
3	3 Charakteristika místa šetření a výzkumného vzorku.....	43
4	4 Sledované oblasti a průběh výzkumného šetření.....	44
5	5 Vlastní výzkumné šetření	46
6	6 Vyhodnocení výzkumné části	50
5	Závěr	52
6	Seznam použitých zdrojů:	53
7	Přílohy:	58

1. Úvod:

Téma své práce jsem si vybrala na základě toho, že již delší dobu působím ve škole, která se zaměřuje na vzdělávání dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, a to především dětí romských. Během své praxe s těmito dětmi jsem měla možnost pracovat s různými věkovými kategoriemi, s žáky prvního i druhého stupně, ale i se středoškolskými studenty. Často jsem přemýšlela, kde je příčina vzniku jejich vzdělávacích či výchovných problémů a jak je dnešní společnost řeší. Tato otázka mě přivedla až mezi ty nejmenší - do přípravné třídy. Zde jsem měla možnost pozorovat nejen děti samotné, ale také způsoby práce učitelů. Rychle jsem si uvědomila, že především u takových dětí je pro efektivní výsledky práce velmi důležité znát jejich celkovou diagnostiku, především to, v jakých rodinných podmínkách vyrůstají. Problémem totiž ve většině případů nebývá nízká inteligence, ale nedostatek podnětů, které má nabízet už primární výchova v rodině. Přemýšlela jsem o tom, zda je vůbec možné tyto mezery nějakým způsobem nahradit. Začala jsem se tedy zajímat o to, jaké prostředky se využívají a které další instituce se tímto problémem zabývají.

V bakalářské práci se tedy budu věnovat tématu přípravných kurzů pro sociokulturně znevýhodněné děti. Práce bude orientovaná především na děti romské a na otázku jejich vzdělávání, která je v posledních dvaceti letech často pokládána. Právě na základě snahy o jejich integraci do hlavního proudu vzdělávání vznikaly a vznikají nové přípravné kurzy, které jim usnadňují cestu při jejich pozdějším nástupu do školy.

Pojem „přípravné kurzy“ je v práci chápán jako nadřazené slovo pro různé formy vzdělávání dětí předškolního věku. Samotné slovo kurz se v praxi moc nevyskytuje, je nahrazeno jinými termíny, jako je třída či klub.

V první kapitole teoretické části se budu věnovat vývoji předškolního dítěte, jeho osobnosti, kognitivnímu vývoji a socializaci. V další části se pokusím vymezit základní rozdíly ve vývoji dítěte ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, definuji základní pojmy a zaměřím se na romské dítě a jeho odlišnosti, které souvisejí s danou kulturou a které mohou způsobit jeho problémy ve škole. Poslední kapitola teoretické

části je věnována přípravným kurzům. Praktická část bude zkoumat efektivitu přípravných tříd na základě případové studie dítěte.

Cílem mé práce je popsat existenci předškolních zařízení, která zkvalitňují předškolní přípravu dětí z odlišného sociokulturního prostředí, a sestavit ucelené teoretické základy, které objasňují důvody, jež vedou ke zřízení přípravných kurzů. Dílčím cílem je provedení případové studie, kde bude popsán efekt přípravné třídy na konkrétním jedinci.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Vývoj dítěte v předškolním věku

1 Osobnost dítěte

Období předškolního věku trvá od 3 přibližně do 6 let věku dítěte. Doba trvání je závislá nejen na jeho fyzickém věku, přičemž mezník zde představuje především nástup do první třídy. Ten je sice věkově určený, ale s rozmezím jednoho až více let.

Toto období, přestože trvá jen tak krátce, je charakteristické velkými vývojovými změnami. Každým rokem je u dítěte vidět veliký posun v různých, ať už poznávacích či psychosociálních oblastech. Čtyřleté dítě dokáže více než tříleté, pětileté více než čtyřleté atd.

Podle Eriksona je předškolní věk obdobím iniciativy a aktivity. Dítě, které už je senzomotoricky rozvinuté, si zkouší nové věci a dokazuje především sobě, ale i ostatním, že je zvládá. Velmi touží po pochvalě, kterou by mělo také dostávat. (Helus, 2003)

Na rozdíl od batolete si dítě v předškolním období vybírá aktivity, které jsou na něco zaměřené, a volba často závisí jen na něm. Tato iniciativa musí být ovšem regulovaná. Dítě by si mělo postupně osvojovat hranice a normy chování, které přijme za své. Velký vliv na to má samozřejmě výchova. Rodiče mají pořád na dítě převládající vliv. To k nim vzhlíží a bezmezně jim věří. Když v rodině vládnu pozitivní vztahy, dítě se zde cítí bezpečně. Má jistotu, že se sem může vždy vrátit, a je pro něj tedy lehčí prozkoumávat nová prostředí, ve kterých se začíná pohybovat. (Vágnerová, 2005)

Vazba mezi dítětem a rodičem je důležitá i pro morální rozvoj dítěte. Ve chvíli, kdy dítě učiní špatné rozhodnutí a rodič se na něj zlobí, probouzí se u něj pocit viny. Dítě své dobré či špatné chování vnímá egocentricky, tedy z hlediska důsledku pro sebe sama. To samé platí, i když „dítě zdůvodňuje svoje rozhodnutí respektovat nějakou normu ohledem na druhé, např.: „Maminka by se na mě zlobila.“ “ Tento typ uvažování označuje Kohlberg jako premorální. (Vágnerová, 2005, s. 221)

Výchova je tedy základní stavební kámen pro budoucí chování dítěte. Závisí na

ní jeho postoj k různým činnostem a úkolům. Již v tomto věku je dítě vychováváno pro společnost, učí se dodržovat její normy a pravidla, která mu později usnadní se v ní pohybovat.

2 Kognitivní vývoj

Potřeba poznávání se v tomto věku zaměřuje především na podstatu a kauzalitu nejbližšího světa. Piaget označuje toto období jako fázi názorného a intuitivního myšlení. Myšlení dítěte v tomto období je ještě velmi egocentrické. Nerespektuje podstatné znaky reality a zaměřuje se na ty, které jsou pro něj osobně zajímavé. Úsudek si vytváří na základě subjektivních preferencí. Dalším znakem **myšlení** předškolního dítěte je fenomenismus, kdy se fixuje na některé podstatné znaky, které mu jevově imponují, jsou mu nějak nápadné, ale nejsou podstatné. K překonání fenomenismu musí dítě dosáhnout stádia konkrétních logických operací, k čemuž dochází až ve věku 6-7 let. Stejně tak nerespektuje zákony logiky, neanalyzuje na části ani neprovádí syntézu, nicméně předškolní dítě začíná chápat základní matematické vztahy, např. dovede určit, co je méně a co je více. Číslo chápe jako vlastnost objektu. Dítě není schopno decentrace, tj. schopnosti a dovednosti posuzovat realitu z více hledisek. Jeho myšlení je útržkovité, nekoordinované a nepropojené. Dalšími typickými znaky myšlení předškolního dítěte jsou vazba na přítomnost (prezentismus), dokreslení reality fantazií (magičnost) a absolutismus (poznání má trvalý charakter – děti se hádají, mají-li změnit názor). (Vágnerová, 2005)

Fantazie

Představivost má podle Vágnerové (2005) pro předškolní děti velký význam. Dítě, které ještě nerozumí všemu dění kolem sebe, potřebuje záchytný bod, aby se lépe zorientovalo ve světě, který není schopno zcela chápat. Lze tím vysvětlit i jeho časté zkreslování skutečnosti a konfabulace, tedy nepravé lži. Dítě potřebuje jistoty, ve chvílích, kdy je nemá, přeměňuje si pravdu podle svého, tak aby byla emočně přijatelná a srozumitelná. Pomocí fantazie si přizpůsobuje realitu svým vlastním potřebám.

Podobný úkol má fantazie i při hře. V tematické hře je dítě zcela svobodné, může si ji přizpůsobovat svým potřebám a představám. Skrz ni se vyrovnává s

problémy, na které narazilo. Zpětně si je přehrává a zkouší řešit, například tím, že věcem, kterých se bojí, přisuzuje jiné vlastnosti. Hra také slouží ke zkoušení si různých sociálních rolí. Představitivost se pojí s tím, co už někdy v životě člověk zažil. Stejně tak se děti při svých hrách vžívají do rolí, které znají. Hra na maminku a tatínka či na školku nejenže pomáhá dítěti přijmout jeho budoucí role, ale stejně tak se v ní naučí vnímat své, ale i vlastnosti druhých. Při pozorování tematické hry si rodič či vychovatel může uvědomit své vlastní chyby, které předškolák vypožíval a přenesl do svého vlastního fantazijního světa. Dítě je tedy velice vnímavé, ale ještě není schopno své poznatky zcela pochopit. K tomu mu právě slouží hra. (Matějček, 1986)

Bez pohádek si nelze představit svět předškoláků. Neživé věci ožívají či se jim připisují lidské vlastnosti. Animismus a antropomorfismus plně odpovídají charakteristice dítěte v tomto období. To, co se v pohádkách děje, je tedy stejně přijatelné a reálné jako to, co se děje v jeho životě. Děj je jednoznačný a jednoduchý, umožňuje dítěti se v něm dobře orientovat. Pohádky mu pomáhají proniknout do skutečného světa, pochopit jeho zákonitosti a vztahy. (Vágnerová, 2005)

Plní i funkci výchovnou. Jasně chápou, kdo je zlý a kdo dobrý. Ukazují, že ten, kdo se chová špatně, za to ponese následky. Také zdůrazňují důležitost spolupráce a pomoci, stejně jako rozdílnost lidí. Právě lidé nějakým způsobem znevýhodnění (oškliví, opuštění) se v pohádkách stávají pravými opaky a dokazují tím dítěti, že ve svém životě může být čím chce, přestože není dokonalé. (Vágnerová, 2005)

Vývoj paměti

„Rozvoj paměťových schopností závisí na zrání příslušných mozkových struktur, na aktuální úrovni kognitivních schopností a na zkušenosti.“ (Vágnerová, 2005, s. 191)

Rozvoj paměti je v přímé závislosti na schopnosti systematického a selektivního myšlení, která roste spolu s věkem. V oblasti zvyšování kapacity paměti a rychlosti zpracovávání informací je kromě biologických činitelů také velmi důležitá stimulace, tedy podněty, které vycházejí od vychovatele (např. paměťové hry). Podobně jako dospělí si i děti v předškolním věku lépe zapamatují věci, které mají logické souvislosti. Stejně tak si lépe uchovávají v paměti informace, které jsou z oblasti jim známé. Záleží tedy na informovanosti dětí o dané oblasti. Pokud o daném tématu slyší poprvé, je pro

ně těžší informaci zpracovat. To znamená, že omezené znalosti jsou důvodem, proč si děti v tomto období méně pamatují. (Vágnerová, 2005, s. 221)

První trvalejší vzpomínky si vytváříme okolo čtyř let. Jsou ještě velice nekomplexní, spíše útržkové. S nástupem do školy se zlepšuje i naše epizodická paměť. Její rozvoj je spojen s rozvojem jazykových schopností. Jazyk slouží jako prostředek pro formulaci zážitků. Verbalizace napomáhá dítěti si tyto zážitky uchovat v paměti. Vzorem pro něj bývá vyprávění rodičů, kterým se dítě učí. Důležitou roli tedy hraje interakce s druhými. Pomocí otázek, které jsou dětem kladeny, je předškolák schopen pochopit důležitost a pořadí vzpomínek tak, aby se zachovala jejich dějová linie. Tím rodiče dětem nejen napomáhají formulovat jejich příběhy, ale zároveň navazují pozitivní vzájemný vztah prostřednictvím společných vzpomínek. (Vágnerová, 2005, s.193)

Vývoj verbálních schopností

Jazyk je chápán a používán na úrovni myšlení určitého jedince, stejně jako způsob zpracování získaných informací při verbální komunikaci. To zapřičiňuje, že ne všechna sdělení musí chápat obě strany, tedy mluvčí a posluchač, stejně. Předškolní věk je obdobím, kdy se rozvíjí obsah i forma verbální komunikace. Dítě již propojuje řeč a myšlení. Dovede vyjádřit, co chce jiným sdělit a do určité míry i svá sdělení přizpůsobit úrovni posluchače. Zároveň se však v komunikaci projevují typické rysy předškolního dítěte, tedy egocentrismus. Egocentrická řeč není určena pro jinou osobu, ale je úzce spojena s myšlením. Může mít různé významy. Dítě slovně vyjadřuje své pocity či si řídí své vlastní jednání tak, jak to dělají jeho rodiče (připomínají si, co mají dělat, co nesmějí atd.). Funguje také jako prostředek uvažování, pochopení jevů kolem dítěte. Zároveň je verbalizace způsob, jak si informace udržet v paměti. Už těsně před nástupem do školy se tato komunikace vytrácí a postupně se z ní stává úroveň vnitřní řeči.(Vágnerová, 2005, str. 196)

Největší vliv na rozvoj verbálních schopností má komunikace s dospělými, především s rodiči a vychovateli. Učení funguje na principu nápodoby. Dítě opakuje to, co už slyšelo předtím, či napodobuje vyjadřování a projev. Aby si toto vyjádření dokázalo zapamatovat, musí mu skutečně porozumět, tedy chápat smysl sdělení. Z toho je patrné, že je důležité jednotlivé pojmy vysvětlovat na základě již známých informací,

abychom dítěti ulehčili jeho vývoj.

Během předškolního období se rozvíjí řeč velmi rychle v závislosti na věku. Mladší děti, které začínají chodit do školky, jsou konfrontovány s novou sociální skupinou. To přináší i neznalost slovní zásoby spjaté s tímto prostředím. Děti si ze začátku při komunikaci často vypomáhají gesty a ukazovacími zájmeny. Postupně narůstá slovní zásoba v závislosti na zkušenostech dítěte. Dětské myšlení se rozvíjí a spolu s ním i řeč a věcně obsahový význam slov mateřského jazyka. Ve čtyřech letech začínají děti mluvit ve složitějších větách a zvládají užívání budoucího času. Později už zcela správně užívají slovesa. V šesti letech se slovní zásoba pohybuje od 3500 až k 6000 slov. Na konci předškolního období by už měly ovládat jazyk bez hrubších gramatických chyb. (Kamiš, 1986)

Veškerý vývoj řeči je podmíněn prostředím, ve kterém se dítě pohybuje. Pokud není vytvářen náležitý vzor, je velmi nepravděpodobné, že dítě bude umět používat jazyk správně se všemi jeho náležitostmi.

3 Socializace

Osobnost člověka je vždy výsledkem působení vnitřních dispozic a vnějších vlivů. Během našeho vývoje jsme ovlivňováni celou řadou na nás působících faktorů, tedy jakýmsi okolním světem. S některými jeho prvky souhlasíme, jiné ignorujeme. Abychom se v tomto světě vyznali, musíme chápat jeho náležitosti. Propojení mezi jedincem a společnostmi se nazývá socializace. (Havlík, 2002)

Socializace je vázaná na sociální a kulturní prostředí. Právě zde se vytváří normy, které si jedinec osvojuje a které zakládají jeho normalitu v dané společnosti. Rozdílná pravidla různých skupin (evropská civilizace, africké kmeny, romská subkultura) se mohou projevat v různých oblastech. Velmi často je to hodnotový žebříček dané společnosti či například vztahy mezi mužem a ženou. (Helus, 2007)

Předškolní věk je obdobím přípravy jedince na život ve společnosti. Socializace probíhá ve vzájemném kontaktu mezi lidmi. Způsoby sociálního chování si předškolák

osvojuje v rodině. Dítě se zde učí komunikaci, empatii či prosazení sebe sama (na konci předškolního věku se projev sebeprosazení mění od primitivních mechanismů, záchvatů vzteku, k sociálně přijatelnému chování a reagování na situace). Tyto naučené sociální dovednosti dále uplatňuje i v kontaktu s jinými osobami. Pokud si dítě osvojí méně vhodné způsoby chování, může mít v interakci s druhými velké problémy, které vedou k posilování jeho nejistoty a podporují nepřiměřené reagování na různé podněty. (Vágnerová, 2005, s. 202)

Rodinné zázemí je jakýsi odrazový můstek pro předškoláka. Pocit bezpečí a jistoty mu napomáhají akceptovat a zvládat nové role, stejně tak jako mu pomáhají se přizpůsobit prostředí. Vědomí dítěte, že je podporováno, mu usnadňuje poznávání nových sociálních skupin, které přesahují rámec rodiny. To je velmi důležité, protože právě v tomto věku je dítě konfrontováno hned s několika novými skupinami. Jednou z nich je skupina vrstevníků. V ní si dítě ověřuje své již nabyté schopnosti a může je porovnávat s ostatními. Pozoruje nové prvky v chování, které před tím ještě nepoznal, a snaží se jim porozumět. Učí se komunikovat v rovnocenné skupině a vytváří si tak horizontální vztahy, což je pro něj nové, protože zatím se nejčastěji setkával s dospělými, tedy s autoritou. Předškolák si zde může vyzkoušet svoje postavení mezi ostatními dětmi, uspokojit svou potřebu seberealizace a sebeprosazení. (Vágnerová, 2005, s. 202)

Významnou roli hraje při procesu socializace mateřská škola. Je to první instituce, kde je dítě bráno jako samostatný jedinec. Setkává se s jinou autoritou, než jsou jeho rodiče. Odpoutání se od primárního prostředí může být pro předškoláka velice náročné. Opět je zde důležitý pocit jistoty, aby dítě bez problémů zvládalo převrat, který se děje. Přejít do školky vyžaduje emoční a sociální zralost. Přehnaná vázanost na rodiče je signálem, že dítě ještě není připraveno na odloučení. (Vágnerová, 2005, s. 203)

2 Vývoj dítěte ze sociokulturně znevýhodněného prostředí

1 Klíčové aspekty sociokulturního znevýhodnění

Pro ucelení textu je nutné vysvětlit některé pojmy. V následujících odstavcích se práce zabývá sociokulturním prostředím, sociokulturně znevýhodněným prostředím, sociokulturním znevýhodněním a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Všechny tyto pojmy spolu úzce souvisí a definují, jakým způsobem se bude dítě vyvíjet.

Sociokulturní prostředí je „*prostředí života určité sociální skupiny, se specifickými charakteristikami její kultury*“. (Průcha, 2003, s. 220) Průcha dále uvádí, že se jedná o prostředí, ve kterém je dítě socializováno, tedy především to rodinné. Dítě si zde osvojuje návyky, přejímá hodnoty a způsoby komunikace. Roli zde hraje i materiální stránka – počet knih v domácnosti, velikost prostoru, který má dítě pro sebe, či počet členů v rodině. Všechny tyto vlivy působí na dítě, hlavně na to předškolní, a vytvářejí základ pro budoucí psychický vývoj jedince v době jeho dospívání a školní docházky.

Sociokulturně znevýhodněné prostředí je takové, které negativně ovlivňuje vývoj dítěte. Většinou se tak děje v rodinách s nižším příjmem a vzděláním, vyšším ohrožením nezaměstnaností či rozdílné kulturní či subkulturní příslušnosti. To se odráží na životních podmínkách celé rodiny a přispívá k výskytu sociálně patologických jevů. (web článek) Tyto problémy a jejich kumulace často vede až k sociálnímu vyloučení. Lidé s tímto statutem mají tendenci komunikovat jen mezi sebou a vytvářejí tím jakousi minoritní subkulturu. Pohybují se ve společnosti stejně znevýhodněných, což jistě napomáhá eliminovat frustraci jednotlivců, ale v obecném měřítku je to krok zpět, který ještě více prohlubuje rozdíly mezi majoritní a minoritní společností. Dítě, které v těchto podmínkách vyrůstá, je tedy více ohroženo negativními vlivy. Přejímá neadekvátní role spojené s patologickými jevy, objevuje se u něj deviace v hodnotovém a etickém systému a to vše má za následek zhoršené podmínky k začlenění do společnosti. (Gošová, 2011)

Definovat **sociokulturní znevýhodnění** je velmi náročné. Sociálním znevýhodněným je podle školského zákona č.561/2004 Sb. rodinné prostředí s nízkým sociálním a kulturním postavením nebo ohroženo sociálně patologickými jevy, dále kde je „*nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.*“

Zákon se také zabývá definicí žáka, který pochází ze znevýhodněného prostředí. Nepopisuje přímo sociokulturně znevýhodněného žáka, ale zastřešuje ho pod pojem „**žák se speciálními vzdělávacími potřebami**“. Vyhláška č. 73/2005 Sb. rozlišuje tři typy znevýhodnění, a to **žáky se zdravotním postižením, žáky se zdravotním znevýhodněním a sociálně znevýhodněné žáky.**

Problémem je, že zatímco zdravotní postižení a znevýhodnění se dá celkem dobře diagnostikovat, identifikace sociálního znevýhodnění je v praxi velmi často nemožná, a to hlavně u dětí, které jsou z majoritní společnosti a neliší se etnickým původem. Navíc jsou tímto úkonem zákonem pověřena školská poradenská pracoviště, která potřebné informace o dítěti nemají. OSPOD (Odbor sociální péče o děti) tyto informace má, ale nemá kompetence takto žáky klasifikovat. Nejvíce informací mají školy, ale ty narážejí na zákonnou ochranu osobních údajů.

Další rozdíl je ve vzdělávání samotném. Zatímco pro žáky se zdravotním postižením či znevýhodněním existuje mnoho speciálních škol, které dopomáhají znevýhodnění dorovnávat, pro potřeby žáků sociálně znevýhodněných ještě není síť pomoci tak rozvinutá, s výjimkou přípravných tříd. (Průcha, 2009)

Literatura rozděluje tři skupiny dětí se sociokulturním znevýhodněním:

- **Děti cizinců:**

Jedná se o děti imigrantů a azylantů. V české republice se setkáváme především se dvěma druhy skupin - rodiny přicházející z Asie (vietnamské, čínské) a slovanské rodiny (ruské, ukrajinské, polské a slovenské). Jejich znevýhodnění je především v jazykové bariéře a větší či menší kulturní odlišnosti. Problémem může být tyto

odlišnosti zvládat a přizpůsobit se okolí. (Vágnerová, 1997)

- **Romské děti:**

Problematika romské komunity je nejvíce skloňována v tématu sociokulturního znevýhodnění a je i stěžejním tématem této práce. Rozdílnost mezi nimi a jinými sociokulturně znevýhodněnými lidmi je především v míře předsudků, které ovládají názory většinové společnosti. Přestože se k romské národnosti hlásí jen minimální počet etnických Romů, viditelná odlišnost v barvě pleti je pro ně v tomto smyslu handicapem. (Lisá, 1999, s. 334)

- **Děti z nepodnětného prostředí:**

Tyto děti se vyskytují nejen v minoritní, ale i v majoritní společnosti. Jde především o rodiny s nízkým zájmem o dítě, odlišným životním stylem a s nízkou úrovní vzdělaností. (Bittnerová, 2009)

2 Osobnost dítěte ze sociokulturně znevýhodněného prostředí

Obecně lze říci, že pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí je nejtěžší adaptace na podmínky společnosti, do které se mají integrovat. Odlišnosti představují zejména jiné hodnoty, které mají nastavené ze svého primárního prostředí. To platí především pro děti jiného etnika či děti z nepodnětného prostředí. Jejich výchova byla jiná, nezaměřovala se na to, na co se zaměřuje výchova majority. Je pro ně tedy veliký problém příslušné dovednosti, které se po nich vyžadují, zvládnout.

Poněkud jiným problémem procházejí děti cizinců. Na rozdíl od předešlých skupin se dostávají do úplně jiné země, než v které vyrůstaly. Jejich znevýhodnění tkví především v jazykové bariéře, kterou musejí překonat. Jazyková blokáda tvoří omezení i v socializačním rozvoji. Je ovšem pravdou, že především malé děti jsou schopné se adaptovat velmi rychle. Problém nastává, když se dítě nedokáže společnosti přizpůsobit. V těchto případech se dítě často uzavře, nekomunikuje s ostatními a bývá přecitlivější. Veskrze jsou ale děti emigrantů majoritní společností více tolerovány, než děti minorit, protože příčina jejich odlišnosti je zcela jasná. Svůj podíl na tom má také to, že jejich

výchova se tak radikálně neliší od výchovy většinové společnosti, na rozdíl například od výchovy v romské rodině. (Vágnerová, 1997)

Rozdílné podmínky života Romů, jejich historie a tradice vytvořily specifický systém norem a hodnot, které jsou velice odlišné od majoritní společnosti. Dlouho byli postaveni mimo společnost, nikdo se o ně nezajímal a neplatila pro ně stejná pravidla jako pro ostatní. Trendem posledních desetiletí je jejich integrace do většinové společnosti. V této oblasti narážíme hned na několik problémů. Stěžejním problémem je odlišná výchova, která nevede k požadovaným dovednostem. Právě romské děti mají největší problémy s adaptací, především na školní podmínky. (Bittnerová, 2009) Nepřípravenost dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí na školní docházku je hlavním důvodem, proč jsou zřizovány přípravné kurzy, proto se v dalších kapitolách tento text bude zabývat výhradně tímto etnikem.

3 Osobnost romského dítěte

Vývoj romského dítěte v předškolním věku

V romské rodině dítě bývá vychováváno zcela jinak, než děti majority. Zatímco fungující rodina většinové společnosti se soustředí na vytvoření podnětného prostředí pro dítě a dobrých podmínek pro vstup do školy, „*romská rodina nedává dítěti základ, který učitel v první třídě automaticky předpokládá*“ (Balabánová In: Lisá, 1999, s. 337) Balabánová dále uvádí, že „*V praxi se často setkáme s šestiletým romským dítětem, které nepostaví z kostek komín, protože nikdy před tím nemělo kostky v ruce, a jeho vědomosti o světě budou překvapivě malé, ani básničku vám neřekne, zato bezpečně pozná hodnotu mincí a bankovek, které mu ukážete, a řekne vám, co si za tu neb onu může v samoobsluze koupit*“. Agentura pro začleňování v romských lokalitách (In: Bittnerová, s. 32) z vlastních průzkumů zjistila, že velikým problémem je, že většina romských dětí nechodí do mateřské školy, takže ani zde nemohou nenabyté dovednosti dohnat. Známý jsou i případy, kdy děti, které přicházejí do první třídy, nejsou schopny rozeznat barvy.

Další problém je v **komunikaci**. Vlivem malé slovní zásoby se často setkáváme

s problémem nepochopení otázky. Její obsah je dítěti neznámý, neumí na ni tedy odpovědět. Děti nejsou vedeny k samostatnosti a neumějí tedy řešit problémy s pomocí vlastních schopností. V romské rodině se veškeré problémy řeší společně, bylo by naopak zvláštní, kdyby se dítě rozhodovalo samo. Podíl na tom má i to, že romské rodiny jsou majoritní společností dlouhodobě podporovány a to zapříčiňuje jejich větší závislost na pomoci. To neplatí jen pro dospělé, ale i pro jejich děti. Od romských dětí společnost neočekává, že budou mít vysoké vzdělání, tudíž přístup k nim může být jiný, než k dětem ostatním. (Vágnerová, 1997)

Romské dítě bývá málo trpělivé a svědomité. Při plnění úkolu je často nesoustředěné. Dělá to, co ho právě baví a co má momentální význam, když už ho nadále nepovažuje za důležitý, nechá ho rozpracován. (Vágnerová, 1997)

Socializace dítěte probíhá velmi formálně, dítě je sice schopno se normám společnosti přizpůsobit, nedovede se s nimi ale ztotožnit. Romské etnikum má svá pravidla, kterými se dítě řídí, ta však nejsou ve shodě s pravidly většinové společnosti. Děti se tedy podle nich vždy nechovají. Nemohou pochopit, proč jsou za něco trestány, protože to neodpovídá jejich vnitřním normám. Velmi často spíše než jako svou vinu berou pokárání jako nespravedlnost. Svě morální hodnoty si budují v rodině, která na ně má odlišný pohled. (Vágnerová, 1997, s. 142)

Výchova v romské rodině

Základní institucí pro romské společenství byla a tradičně je rodová instituce, vážící se na specifické rodové vztahy. Pro Romy je rodina či velkorodina (v podstatě rozšířená rodina, kterou tvoří několik základních rodin) nejdůležitější a největší hodnotou. Rodinné vztahy, struktura a hierarchie rodiny i role jejich jednotlivých členů byly vždy těsně spjaty s charakterem vztahů a skupinových zákonů, jimž byly a stále ještě jsou (zejména u olašských Romů) podřízeny. (Nečas, 1999)

Rodina je základní ekonomicko-profesní jednotkou, zajišťuje obecné vzdělání i profesní kvalifikaci, skýtala svým členům sociální zabezpečení a byla strážcem a nositelem etických a kulturních norem a hodnot. Tradiční romská rodina plnila několik specifických funkcí. Některé z nich plní dodnes, jiné ztratila nebo byly narušeny.

Funkce zajišťování vzdělání a profesní kvalifikace je jednou z těch, které dnes už rodina sama neplní. Opustila ji v souvislosti se ztrátou tradičních způsobů obživy a řemesel. S jejich vykonáváním nebylo třeba školního vzdělávání, děti byly již od malička vedeny ke způsobu obživy své rodiny, který měly v dospělosti od rodičů převzít. Chlapci pomáhali otcům při jejich práci a děvčata se učila pečovat o domácnost a starat se o své sourozence. Neměl-li otec právě práci, každodenní starosti (jako je shánění jídla) spočívaly na matce. (Šotolová, 2000)

V dnešní době je tento model rodiny často narušen především ve městech. Je to dáno problémy, které s sebou přinesla asimilace, například neexistence přirozené mužské autority, dlouhodobá nezaměstnanost otce a nezvládnutí výchovy dětí (dětí tráví volný čas na ulicích spolu s dětmi z problémových neromských rodin, páchají trestnou činností, kouří, experimentují s drogami, jsou z nich notoričtí záškoláci). (Šotolová, 2000)

Dítě v romské rodině je bráno hned od narození jako přirozená součást rodiny. Před jeho narozením se nedějí žádné úpravy v bytě, nepotřebuje samostatnou postýlku, protože je neustále s matkou. Je součástí velkorodiny, neustále obklopeno příbuznými a sourozenci. Není zvyklé být samo, nechce to a nepotřebuje to. Romské dítě není vedeno k samostatnému rozhodování, problémy řeší rodina a komunita. (Nečas, 1999)

Romská rodina má jiný žebříček hodnot než rodina majority. Budoucnost pro ně není určujícím faktorem života, orientují se především na přítomnost a minulost. Vzdělání je hodnotou pro budoucnost, tudíž není natolik důležité jako například peníze, které mají význam momentální.

Romská rodina často nevytváří podnětné prostředí pro studium – děti nejsou vedené k systematické práci, mají špatné pracovní návyky a nejsou soustředěné na úkoly. Většina romských rodin nedodrhuje žádný denní režim, děti jedí nepravidelně, nemají čas, kdy jdou spát a během dne si dělají, co chtějí. (Vágnerová, 1997, s. 142-142) To je jedním z možných důvodů, proč je pro ně vstup do školního prostředí tak náročný. Škola je založena na dodržování pravidel (začátek vyučování, povinnost vodit děti do školy). Pro romské děti je to vlastně první setkání s pevně danými předpisy. Dětem z majoritní společnosti jsou tyto normy vlastní, ale malé romské děti se teprve dozvídají, že něco jako režim vůbec existuje.

Dětem také chybí motivace ze strany rodičů. Dobrá známka není důvodem pro

pochvalu, důležité je jen nepropadnout. Je to dáno přístupem k dětem. Romské dítě je součástí rodiny, není bráno jako jednotlivec, tudíž jeho dílčí úspěchy nejsou důležité. Častým argumentem lidí z většinové společnosti v případě romské minority je, že když se člověk snaží, tak všechno jde. Jenže ctižádost a motivovanost je věcí sebepojetí, které vyplývá „ze *silně individualizovaného postoje a hodnocení rodičů, zdůrazňující význam individuálních výsledků, prosazení mezi ostatními apod.*“ (Vágnerová, 1997) Tedy ve chvíli, kdy není brána individualita dítěte, nemá smysl se ctižádostí zabývat. Důraz je kladen na to, čím přispějí celé skupině a jak uspokojí její potřeby.

Jazyková bariéra

Frištenská, Šišková, Víšek (2004) popisují, že základem romštiny jsou staroindické jazyky a slova, která byla převzata z jazyků zemí, kterými Romové procházeli. Přenášel se a přenáší se hlavně ústním podáním a ústní tradicí z rodičů na dítě. Romština je více méně stejná ve všech koutech světa, liší se různě velkými rozdíly v dialektu.

Romský jazyk se opírá o tři základní pilíře komunikace: samotný jazyk, neverbální komunikace a empatie. V momentě, kdy tyto tři pilíře nejsou ve vzájemném souladu, vzniká určitá bariéra a nedůvěra mezi řečníkem a naslouchajícím. Romové vždy vnímají obraz celého těla (mimiku, gestikulaci, řeč očí aj.) a podvědomě sledují jeho souvislost s obsahem slov. Kromě dorozumivacího prostředku, který se po staletí uchoval, je pro Roma jazyk nositelem jejich kultury. Díky němu mohou Romové vyjadřovat pocit sounáležitosti ke skupině a napomáhá vytváření své vlastní identity. (Hübschmannová, 1993)

V poslední době se romština přestává tolik využívat v běžném životě. Je vytlačována národním jazykem země, kde skupina Romů žije. Dnešní generace většinou romštině rozumí, ale aktivně se s ní domluvit nedokážou, ačkoliv pro jejich prarodiče to byl prakticky jazyk jediný. V České republice Romové svůj jazyk mezi sebou stále používají, ale kvalita romštiny se za poslední desetiletí stále zhoršuje. Je to dáno i komunistickou asimilační politikou.

„Nutná komunikace Romů s neromským světem vytvořila romský etnolekt češtiny. Jde o samovolně vytvořený jazyk, který obsahuje romská i česká slova, používá

romskou výslovnost českých slov a romské mluvnické tvary.“ (Frištenská, Šišková, Víšek, 2004, s. 17) K tomu se často přidávají slova ze slovenštiny, protože většina českých Romů je původně ze Slovenské republiky (po druhé světové válce v Čechách zbylo jen kolem 600 Romů). Je to důvod, proč někteří Romové, ačkoliv už neumí mluvit romsky, neumí ani pořádně česky. Zároveň to vytváří problém při nástupu dítěte do školy. Děti jsou z rodin zvyklé mluvit špatně, mají malou slovní zásobu a neznají pravidla gramatiky a syntaxe. Jak jsme se dozvěděli v předchozí kapitole, slovní zásoba šestiletých dětí je 3500 až 6000 slov. Slovní zásoba romského dítěte je 400 až 800 slov, z průměrného hlediska jsou tedy romští prvňáčci na úrovni českého tříletého dítěte. (Kamiš, 1986, s. 30)

Romští rodiče svým dětem většinou ani nečtou, ty tedy nemají možnost si spisovnou češtinu odposlouchat. Při příchodu do školy už tak mají vytvořený vlastní „jazyk“ a češtinu, tak jak ji známe, slyší jen v umělých podmínkách školy. Přes snahy učitelů zůstane často tento problém nevyřešený až do konce školní docházky. (Kamiš, 1986)

Zajímavým faktorem v oblasti jazykových schopností je přístup české společnosti k lidem se špatnou jazykovou výbavou. *„Různé národy jsou různou měrou citlivé na špatnou znalost a výslovnost svého jazyka. Češi, pro něž obroda jazyka byla hlavním prostředkem a cílem národního obrození, si k češtině vypěstovali nadměrně puristický postoj. Špatná čeština je svatokrádež. Jinak je tomu u Američanů nebo Kanadčanů, kteří slyší angličtinu vyslovovanou italsky, čínsky, indicky a mnoha dalšími –sky“.* (Hübschmannová, 1993, s. 84) Tento fakt samozřejmě přispívá k horšímu přístupu k romské populaci.

3 Přípravné kurzy

Přípravné kurzy pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí jsou zaměřeny především na doplnění předškolní přípravy pro ty, jejichž dosavadní vývoj v různých oblastech neodpovídá průměrnému vývoji v dané společnosti.

Přípravné kurzy se dají rozdělit na dva základní typy podle instituce, která je pořádá :

- **přípravné třídy** - kurzy zřizované školou, jako státním činitelem,
- **předškolní kluby** - kurzy, které realizují neziskové organizace, často se je provázán s činnostmi klubu matek.

1 Přípravné třídy

V 90. letech minulého století se začal projevovat zájem o vznik přípravných tříd. Mezi první školy, které realizovaly zřízení přípravného ročníku, patří například škola v Předlicích v Ústí nad Labem, a to ve školním roce 1992/1993. Oficiálně vznikly od 1.9.1997, kdy MŠMT vydalo „Statut pokusného ověřování přípravných tříd“ (od 1.9.1997 do 30.6.2000), na jehož základě upravuje podmínky zřizování těchto tříd. V roce 2008 už fungovalo v ČR 164 přípravných tříd s 1929 dětmi. (romea.cz, 2008) V dnešní době vznikají třídy při základních, praktických a speciálních základních i mateřských školách. Jejich počet stále narůstá a tento trend se za podpory ministerstva školství nemění, naopak je stále větší tendence pomoci k předškolnímu vzdělávání sociokulturně znevýhodněných.

Úkolem přípravného ročníku je doplnění rodinné výchovy vytvořením podnětného prostředí a vyrovnat tak vzdělávací šance sociokulturně znevýhodněných dětí, usnadnit nejen jejich vzdělávací, ale i životní cestu. Předškolní vzdělávání systematicky napomáhá k aktivnímu rozvoji žáka a učení za péče odborníků.

Jeho dalším úkolem je „*rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané*“. (RVP PV,

2004, s. 7)

V přípravné třídě by měli mít žáci volnější režim s přihlédnutím na věk žáka a jeho fyziologické potřeby. Důležité je k dítěti přistupovat individuálně, s ohledem na jeho konkrétní životní situaci a na osobní možnosti. Výuka by měla začít tam, kde je aktuální rozvoj dítěte, a pomalu se přesouvat k potřebným znalostem a dovednostem. Přípravná třída si neklade za cíl vyrovnat přirozené rozdíly mezi dětmi, ale zabezpečit plynulý přechod do první třídy tak, aby se zajistila především vyšší školní úspěšnost dětí, které by jinak měly velké problémy v oblasti školního vzdělávání.

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále už jen RVP PV) výuka v předškolních zařízeních směřuje ke třem hlavním cílům: rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání, rozvíjení základních hodnot, na nichž je založena naše společnost, a získání samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost. Rozvoj by měl tedy být komplexní, na všech úrovních osobnosti dítěte. Pedagog je ten, který svým chováním, jednáním a svými postoji ovlivňuje dítě v těchto třech základních oblastech a je to on, který by měl k jejich naplnění výuku vést.

Určení cílů vede k utváření základních klíčových kompetencí, tedy toho, co by mělo dítě znát a umět, když opouští přípravnou třídu. RVP PV považuje za klíčové tyto kompetence: kompetence k učení, řešení problémů, komunikativní kompetence, sociální a personální a činnostní a občanské.

Zařazení dětí do přípravných tříd

- **Legislativa**

Dnes umožňuje zřizovat přípravné třídy základním školám zákon č. 561/2004 Sb. „o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů“, tedy školský zákon. Ten v §47 Přípravné třídy základní školy uvádí:

(1) „*Obec, svazek obcí nebo kraj mohou se souhlasem krajského úřadu zřizovat přípravné třídy základní školy pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, které jsou sociálně znevýhodněné a u kterých je předpoklad, že zařazení do*

přípravné třídy vyrovná jejich vývoj. “

(2) „O zařazování žáků do přípravné třídy základní školy rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce dítěte a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení, které k žádosti přiloží zákonný zástupce. Obsah vzdělávání v přípravné třídě je součástí školního vzdělávacího programu. “

Zákon říká, že výuka v předškolní třídě se musí řídit kurikulárními dokumenty, především Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, ale může se využít i dalších metodických materiálů platných pro předškolní vzdělávání, tedy především těch, které se týkají mateřských škol. Z nich si následně vytvoří školní vzdělávací program pro přípravný ročník.

Počet hodin, které děti ve škole stráví, je určený podle RVP pro základní vzdělávání pro první třídu (rozsah 18-22 hodin). Minimální počet dětí v přípravné třídě je 7, maximální 15 s možností výjimky. Podle § 16 je možno pracovat v přípravné třídě za pomoci asistenta pedagoga. Docházka do přípravného ročníku je nepovinná. Ředitel školy však může po předchozím písemném upozornění zákonného zástupce dítě z přípravné třídy vyřadit, jestliže dítě do přípravné třídy bez omluvy nejméně jeden měsíc nepřetržitě nedochází a pokud počet neomluvených zmeškaných hodin překročí 30 dní ve školním roce. Ředitel má povinnost před rozhodnutím o vyřazení vždy jednat v zájmu dítěte. (Vyhláška č. 48/2005 Sb.)

Podle § 6 a § 7 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, může v přípravné třídě učit pedagog s aprobací pro předškolní vzdělávání, pedagog s aprobací pro základní vzdělávání 1. stupně nebo speciální pedagog. Učitel přípravné třídy má povinnost na konci druhého pololetí vypracovat zprávu o průběhu předškolní přípravy dítěte., *Zpráva obsahuje vyjádření o dosažené úrovni hlavních cílů vzdělávání ve struktuře vymezené Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání“.* (Vyhláška č. 48/2005 Sb.)

Zpráva dále obsahuje:

- a) „vyjádření speciálních vzdělávacích potřeb, předpokládaných schopností, nadání a zájmů dítěte,
- b) případné doporučení pro přípravu individuálního vzdělávacího plánu pro vzdělávání dítěte v dalším období,
- c) další doporučení pro vzdělávání dítěte.“

Tento dokument předá škola zákonnému zástupci a škole, do které dítě nastupuje do první třídy (v případě, že je to jiná instituce). Zpráva se stává součástí dokumentace školy.

- **Nedostatečná školní zralost a připravenost**

Mluvíme-li o školní zralosti a připravenosti, musíme si uvědomit, že problémy v této oblasti nemají jen děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. V České republice je běžné, že je dítěti odložena školní docházka, a to z různých důvodů. Problém sociokulturně znevýhodněných dětí (v této oblasti se to týká především dětí z nepodnětného rodinného prostředí a romských dětí) je hlavně v tom, že samotný odklad by pro ně neměl hlubší smysl, protože je jen minimální šance, že se bez pomoci jejich úroveň schopností a dovedností s dalším rokem zlepší. Roční odklad má význam, jen pokud se s dětmi během tohoto období pracuje. To je právě úkolem přípravných tříd a jiných kurzů, které dítěti nabízí možnost zlepšení.

Romové mají jiný výchovný styl, který nepřipravuje děti na podmínky školy. Jsou zaměřeny na jiné oblasti, než ty, které jsou považovány za nutné pro příchod do školy a naopak vynikají v jiných věcech (např. mají větší schopnost empatie). Při nástupu do školy musí dítě dosáhnout nejen dostatečné úrovně biologického zrání (správná tělesná stavba, hmotnost dítěte okolo 20kg, výška přibližně 120cm), ale také ostatních dispozic, které ovlivňuje především prostředí a výchova. V oblasti školní zralosti jsou romské děti často nedostatečně vyvinuté. Jednou z těchto oblastí je rozvoj smyslového vnímání. Smysly nám zprostředkovávají poznání, které se odráží v

představách a vrcholí v abstraktním myšlení. V romské rodině nejsou tyto smysly cílevědomě a záměrně třibeny, proto je citlivost smyslových orgánů snižena. Smyslové vnímání nebývá spojeno s praktickou činností, proto senzomotorika romského dítěte často neodpovídá úrovni jeho věku. (Dědič, 1982, s. 27)

Výzkumy a zkušenosti pedagogicko-psychologických poraden ukazují, že dítě, které přichází do přípravné třídy, je často nekoordinované, neumí pořádně chodit do schodů, ani chytat míč. Jemná motorika je také často zanedbaná, děti si neumí zavázat tkaničku, stříhat nebo stavět z kostek. Stejně tak grafomotorika je na nízké úrovni. Děti nenakreslí rovnou čáru a na tužku příliš tlačí, nemají správný úchop. Často není ještě zjištěna ani lateralita ruky, protože děti do styku s pastelkami či tužkami prakticky nepřicházejí. (Lisá, 1999, s. 344-345)

V oblasti kognitivního vývoje by mělo dítě připravené na školu podle Piageta dosáhnout stádia konkrétních logických operací. To znamená, že dítě by mělo umět posoudit množství, stálost počtů, mělo by umět rozeznat podstatné znaky objektu. Dále určit, na jakém místě se co nachází, dokázat vytvářet protiklady a rozlišovat základní pojmy času (ráno-večer, den-noc). Dítě by mělo umět pojmenovat běžné věci, s kterými přichází do styku, tedy zvířata, barvy, rostliny. S tím mají romské děti často velké potíže, protože potřebné znalosti si z rodinného prostředí nepřinesly. (Vágnerová, 2005)

Aby bylo dítě zařazeno do přípravné třídy, musí projít psychologickým vyšetřením, které je v kompetenci pedagogicko-psychologické poradny pro daný obvod. Dítě je testováno z hlediska toho, co umí a ví ze základních znalostí, které jsou předpokladem pro to, aby mohlo nastoupit do první třídy. V případě, že dítě v testování selže, proběhne další vyšetření přímo ve škole, a to ve školním poradenském pracovišti (pokud ho instituce má).

Dětem se nejčastěji dávají otázky z **Matějčkova testu Zkouška znalostí** předškolních dětí. Ten je zaměřen na různé oblasti zkoumání, které mají ukázat, na jaké úrovni je rozvoj osobnosti předškolního dítěte. Nejde se tedy o test inteligence, ale především o jakýsi všeobecný přehled dítěte. Otázky jsou rozčleněny na deset základních úrovní, přes společenské zařazení dítěte (Které je největší město ČR?), počet a čas (Který den přijde po neděli?), domácnost, zaměstnání (Kdo nosí dopisy domů?),

až po znalost pohádek či zvířat.

Dále se dětem předkládá **Kern-Jiráskův test školní zralosti**, který se zaměřuje na tři oblasti – kresba mužské postavy, napodobení psacího písma formou překreslení a obkreslení skupiny bodů. Průměrné tříleté dítě kreslí hlavonožce, čtyřleté se ho snaží překonat (přidává jakýsi trup), pětileté kreslí nohy, trup, hlavu a ruce. Dítě nastupující do školy by mělo zvládnout nakreslit lidskou postavu včetně všech detailů, jako je krk, uši, obličej apod. Dětem se testy předkládají při příchodu do přípravné ročníku a pak na konci školního roku, kde by měl být vidět veliký posun.

Pro psychology je testování sociokulturně znevýhodněných dětí velmi náročné. Mnozí z nich hovoří o neadekvátnosti těchto testů. Výsledky sociokulturně znevýhodněných dětí jsou často podprůměrné, na hranici středně těžké mentální retardace. To ovšem většinou nebývá z důvodu snížené inteligence, ale především z odlišného výchovného stylu romské rodiny. (Lisá, 1999, s. 337)

Obecně má přípravný ročník velký význam pro rychlejší adaptaci romského dítěte v prvním ročníku a může rozhodujícím způsobem ovlivnit tempo vyučovacího procesu. Většině romských dětí bývá v pěti letech pro somatickou a psychickou nezralost odložena školní docházka, ale pobyt v málo podnětném domácím prostředí nemá pro jejich budoucí školní docházku velký význam. Navštěvuje-li dítě přípravný ročník, je pokrok v oblasti myšlení, jazykového rozvoje a samostatnosti při sebeobsluze patrný již po několika měsících.

Obsah vzdělávání v přípravné třídě

Obsah vzdělávání v přípravném ročníku vyplývá z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Ten si následně každá škola přetváří do Školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP). ŠVP je závislý na podmínkách, které instituce má, tzn. v jaké oblasti je škola zřízena, jaké má možnosti (ať už materiální či pedagogické) a v neposlední řadě na jaké žáky se orientuje. Tomu pak přizpůsobuje i výuku a režim v oblasti vzdělávání.

Vzdělávací obsah je v RVP PV uspořádán do pěti oblastí: biologické (Dítě a jeho tělo), psychologické (Dítě a jeho psychika), interpersonální (Dítě a ten druhý), sociálně-kulturní (Dítě a společnost) a enviromentální (Dítě a svět). Všechny tyto oblasti by se měly vzájemně propojovat a vytvářet celek tak, aby se co nejvíce vyvíjela osobnost dítěte. Každá oblast také zahrnuje tři kategorie, které charakterizují, jak by měl pedagog postupovat a k čemu by měl děti dovést. Jde o dílčí cíle (tedy to, co pedagog u dítěte sleduje a podporuje), vzdělávací nabídku (prostředky k naplnění cílů) a očekávané výstupy. Očekávané výstupy stanovují to, co by dítě na konci předškolního období mělo dokázat. Jejich dosažení není povinné, stejně jako vzdělávání v předškolních zařízeních. Pedagog by však měl směřovat k co největšímu rozvoji kompetencí s maximálním zřetelem na individuální potřeby a možnosti dítěte. Následující text vychází z RVP PV doplněný o konkrétní aktivity, které se praktikují v přípravných třídách.

Dítě a jeho tělo

Těžiště v biologické oblasti spočívá ve zdokonalování hrubé a jemné motoriky, schopnost lepší koordinace pohybů v různém prostředí a zvládnání správného držení těla. Dále pak rozvíjení smyslů a jejich následné propojení. Děti se učí, jak správně držet tužku, rozlišovat základní tvary pouhým okem, učí se vnímat hmatem či například chytat míč.

Dále tato oblast zahrnuje učení se zvládat sebeobsluhu, hygienu a péči o zdraví. S dětmi se probírají základní hygienická pravidla, učí se rozlišovat zdravé a zdraví nevyhovující potraviny a chování, co je pro ně bezpečné a co ne. Měly by znát základní části těla a orgány a jejich odpovídající funkce.

Tyto oblasti se rozvíjejí zejména při výtvarných, tělesných a hudebních činnostech. Dětem by měly být poskytnuty prostory k pohybu a zvoleny takové aktivity, které podporují rozvoj dítěte v této oblasti. Čas věnovaný výtvarným činnostem je velmi důležitý. Děti mají možnost si cvičit jemnou motoriku, stejně tak vnímat různé předměty, jejich tvar a vlastnosti. Naučí se rozlišovat barvy a materiály.

Hudební výchova podporuje vnímání rytmu, sladění pohybu a hudby či pohybu a zpěvu. Jsou využívány takové aktivity, které děti baví, ale zároveň i učí. Jsou to

především pohybové hry, hudební činnosti, jednoduché úkony s předměty a pomůckami (stavění z kostek, rozdávání papíru) a grafické činnosti. (RVP PV, 2004, s. 16-17)

V přípravných třídách se často využívá při práci s romskými dětmi právě hudba, především ta romská. Romské děti mají většinou dobrý smysl pro tanec a rytmus. V některých přípravných třídách se nabízí pro děti přímo kroužek tancování, který je realizován během dopolední výuky. Děti dostávají možnost nejen ke zbystrění svých smyslů, ale přibližuje se tak cizí školní prostředí jejich kultuře. (Šotolová, 2001)

Dítě a jeho psychika

Tato oblast je rozdělena na další tři okruhy (podoblasti). V podoblasti **jazyka a řeči** pedagog dbá na správnou výslovnost řeči dítěte, její tempo a intonaci. Rozvíjena je i oblast verbální i neverbální komunikace. Děti jsou vedeny k tomu, aby dokázaly správně a ve větách popsat své denní zážitky, vyjádřit své potřeby a vést rozhovor. Musí chápat význam slov, zachytit hlavní myšlenku příběhu, který se jim vypráví a následně být schopné tento příběh vlastními slovy převyprávět. Děti se učí také formulovat otázky a odpovídat přesně na to, na co jsou tázány.

Dětem se rozšiřuje slovní zásoba i jejich dovednosti, které předcházejí čtení a psaní (sledují očima zleva doprava). Předškoláci si společně s pedagogem prohlížejí knihy, poslouchají vyprávění a pohádky. Pedagog by se při výběru pohádek měl zaměřit na to, aby odpovídaly nejlépe oběma kulturám, ve kterých je dítě vychováno. V případě romských dětí se doporučuje předčítat jak české, tak romské příběhy. (Šotolová, 2001)

Některé krátké texty by se měly učit z paměti (například básničky, říkanky), nejlépe s pohybovými gesty, které jim usnadňují zapamatování.

Prostředky k vývoji v této oblasti jsou artikulační, řečové a sluchové hry a slovní hádanky. Důležité je s dětmi komunikovat, nechat je samostatně se projevat. Děti vyprávějí své zážitky, recitují a zpívají. Pro podporu předčtenářské gramotnosti je dobré si s dětmi „číst“ z knížek a seznamovat je se sdělovacími prostředky. Pro lepší připravenost do první třídy děti graficky napodobují tvary, symboly, čísla a písmena,

aby si osvojily potřebné dovednosti k samotnému psaní. (RVP PV, 2004, s. 18-19)

Další podoblast, na kterou se zaměřuje vzdělávání v předškolním období, je oblast **poznávacích schopností a funkcí, představivosti a fantazie a myšlenkových operací**. Dítě se naučí odhalovat podstatné znaky, začne vnímat rozdíly předmětů, je schopno vést úvahy nad jednoduššími věcmi a také je vyjádřit. Předškolák porozumí základním matematickým pojmům a souvislostem, dokáže porovnávat a uspořádat předměty podle určitého pravidla. Děti se učí číselnou řadu v rozsahu první desítky a dokáží rozeznat, co je více a méně. Učí se časové pojmy (včera, dnes, ráno, večer...) a prostorové pojmy (nad, pod, za, před...).

Pedagog využívá různé hry a prostředky, které podporují růst v těchto oblastech. Jde o paměťové hry (např. se schová či přemístí jeden předmět v místnosti a dítě musí určit, který to byl), hry podporující tvořivost (např. kresba nějaké postavy a následně vymyšlení příběhu vztahujícího se k oné bytosti) či smyslové hry (např. se dítěti schová jednoduchý předmět za záda a dítě musí jen hmatem rozeznat, co to je). Důležité je také vycházet ze samotných zkušeností dětí, dát jim prostor pro otázky a možnost, aby si věci samy vyzkoušely. (RVP PV, 2004, s. 20-21)

Poslední a neméně důležitou podoblastí jsou **sebepojetí, city a vůle**. Dítě by se mělo osamostatnit od rodičů, nevyžadovat jejich přítomnost a oporu ve všem, co dělá. Dítě si formuluje vlastní názory a postoje, je schopno začít rozhodovat samo za sebe, říkat ne v situacích, které jsou pro ně nebezpečné či ohrožující. Předškolák se učí přijímat pravidla, zvládá se vyrovnávat s neúspěchem a mít radost z úspěchu a z poznávání nových věcí. Je schopen vnímat citové prožitky, ať už příjemné či nepříjemné a v míře, která odpovídá jeho věku, své city projevovat s ohledem na prostředí. Dítě se učí být citlivé k živočichům, přírodě a věcem.

Pedagog musí volit pozitivní přístup k dětem, spravedlivě odměňovat, ale i trestat. Ve třídě by se měl snažit udržovat příjemnou atmosféru a volit činnosti, které vedou k poznávání přirozených rozdílů mezi lidmi (tedy jejich vlastností – věk, pohlaví, jazyk....). Volí se různé prostředky na podpoření vytrvalosti a vůle dětí

(odměny ve smyslu „když to uděláš, můžeš si jít hrát“). (RVP PV, 2004, s. 21-22)

Dítě a ten druhý

Dítě je směřováno k utváření si pozitivních a vhodných vztahů s vrstevníky i dospělými. Seznamuje se s pravidly chování, ale učí se porozumět i citovým projevům druhých osob. Tyto emoce pak postupně přecházejí ve schopnost začínající empatie. Dítě se učí své individuální potřeby, práva a přání uplatňovat s ohledem na druhého, respektovat potřeby ostatních a snaží se v rámci možností vycházet ostatním vstříc. Rozvíjí se kooperativní dovednosti, dítě je vedeno ke spolupráci a přizpůsobivosti.

Učitel dětem nabízí různé sociální a interaktivní hry, při kterých je nutná spolupráce. Dále to mohou být výtvarné činnosti, kdy děti společně vytvářejí nějaký projekt (výzdoba třídy, společný obraz atd.). Dobré jsou také aktivity, kde mezi sebou předškoláci komunikují a vzájemně si sdělují své zážitky (např. ráno se všichni, včetně pedagoga, společně posadí na koberec a povídají si o tom, jaký měli den). Jako vhodné téma ke konverzaci je také to, jak se chovat ke starším lidem (např. v tramvaji) či v určitém prostředí (u lékaře, v obchodě). Jako pomůcky k tomu slouží množství obrázků z různých oblastí zájmu, kde děti nejen přiřazují tematicky správně, kdo ke komu patří, ale také, jak se vhodně chovat v dané situaci (například sada obrázků „v obchodě“). (RVP PV, 2004, s. 24-25)

Dítě a společnost

Záměrem je uvést dítě v sociokulturní rovině do světa společenství ostatních lidí, jejich pravidel, materiálních, duchovních a kulturních hodnot. Dítě se učí uplatňovat společenské návyky, chovat se zdvořile a s úctou, vnímat jednotlivé rozdíly, které jsou spojené s různými kulturami a zároveň respektovat pravidla určená prostředím, kde dítě žije. Na základě poskytnutých informací by mělo dítě umět rozlišit, které chování se odklání od společenské normy a které je rizikové a nevhodné. Předškolák se také učí vnímat a zachycovat umělecké a kulturní podněty a tím si rozvíjet svůj estetický vkus.

Pro rozvoj této oblasti se využívají aktivity, které pomáhají dítěti s pochopením společenských pravidel. Témata se dají rozdělit do určitých bloků, které se vztahují k ročním obdobím a záležitostem odehrávajících se během nich. Jde především o různé svátky (Vánoce, Velikonoce), kde se dají zvolit činnosti (výtvarné, hudební), které zároveň podporují i estetickou stránku dítěte. Děti se dozvídají nové informace týkající se tradic, které jsou opřené o již získané zkušenosti v tomto směru. Je důležité být citlivý k minoritním skupinám, jejichž tradice se mohou lišit. Je však velmi přínosné nejen pro ostatní děti, ale i pro pedagoga samotného, může-li si vyslechnout, jak to chodí v jiných rodinách či skupinách.

V poslední době se otevírají nové možnosti k přiblížení dětského světa ke světu umění. Pořádají se různé výstavy a akce, které jsou zaměřené právě na předškolní děti a jejichž program je jim „ušit na míru“ (např. Národní galerie vytvořila celodopolední interaktivní program pro předškolní děti). (RVP PV, 2004, s. 26-27)

Dítě a svět

Cílem v enviromentální oblasti je vytvoření povědomí o životním prostředí, tedy o okolním světě, který nás obklopuje. Zároveň děti získávají povědomí o tom jak se chovat k tomuto světu, jakým způsobem ho udržovat a chránit. Děti by si měly uvědomit, že jsou součástí většího systému, který jim dává to, co k životu potřebují.

V přípravných třídách se nejčastěji probírají aktuální témata, jako je třídění odpadu. Děti se také seznamují s vlastnostmi přírodních látek, jaký má která účel a na co jsou využívány. (RVP PV, 2004, s. 28- 29)

Obsah vzdělávání se v přípravné třídě příliš neliší od obsahů mateřských škol. Obě instituce se řídí RVP PV, který sice určuje očekávané výstupy toho, co by mělo dítě umět, ale jakou formou se vyučování bude ubírat závisí na jednotlivých zařízeních. **Rozdíl mezi MŠ a přípravnou** třídou často představuje odlišný přístup k dětem, především zaměření se na jejich individuální potřeby a znalosti, které má přípravný ročník za cíl doplnit. Také je zde jiná organizační forma. V přípravné třídě sedí děti při konkrétních

činnostech většinou v lavicích, aby byly schopné se lépe soustředit a zvykly si na pravidla školy.

Asistent pedagoga v přípravné třídě

Na některých školách pracují asistenti pedagoga již od roku 1995, kdy se na tuto činnost ještě nevztahovala školská legislativa, ale byli zapojeni do projektů neziskových organizací.

Legislativa související s prací asistentů pedagoga je dána zákony č. 561/2004 Sb. (školský zákon) a č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů a dále vyhláškou č.73/2005 Sb.. Dalším zdrojem jsou informace MŠMT k zabezpečení vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami s podporou asistence. (Koncepte včasné péče o děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, MŠMT, 2011)

Je vhodné, aby asistent pedagoga znal dobře prostředí, ze kterého převážně většina žáků pochází, proto se na školách často objevují romští asistenti pedagoga. Při vhodném výběru romských asistentů se jedná o důležitý článek ke zvýšení důvěry komunity ke škole a tím i zlepšením přístupu romských dětí ke vzdělání. Důležitým faktorem je, že se asistenti stávají jejich pozitivním vzorem. Tím se zvyšuje i motivace těchto dětí ke školní práci, protože vidí možnost s určitým vzděláním uplatnit se v praxi. Práce asistenta pedagoga není jen v oblasti výchovně vzdělávací, ale zahrnuje i práci v terénu. V případě přípravných tříd často chodí asistenti do rodin, kde cíleně navádí rodiče, aby využili možností, které jim škola nabízí, a nechali svého potomka se vzdělávat již v předškolním věku. (Průcha, 2009)

Náplní asistenta pedagoga ve výchovně vzdělávací oblasti:

- spolupracuje s učiteli při vyučování, při přípravě učebních pomůcek,
- pomáhá při překonávání jazykového handicapu dětí pomocí romštiny,
- aktivně a citlivě vnáší prvky romské kultury do vyučování (historie, písně, tance, pohádky, významní představitelé ...),
- podporuje multikulturní prostředí, sleduje problematiku návykových

látek, šikany, problémy rasismu,

- pečuje individuálně o děti, které mají problém se zapojením do společných činností či obtížně zvládají výuku,
- v případě potřeby krátkodobě zastupuje samostatně učitele v hodinách,
- v případě potřeby pracuje podle pokynů vyučujícího se skupinou žáků třídy samostatně,
- v rámci mimoškolních aktivit rozvíjí zájmovou činnost formou zájmových kroužků.

(Šotolová, 2001, s. 48)

2 Předškolní kluby a mateřská centra při neziskových organizacích

Předškolní kluby a mateřská centra

Předškolní kluby jsou zřizovány různými neziskovými organizacemi za účelem podpory integrace dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí (především romských či dětí z nepodnětného rodinného prostředí) do vzdělávacího procesu. Stejně jako přípravné třídy jsou zdarma a výuka probíhá v dopoledních hodinách. Kladou si za cíl zvýšit počet sociokulturně znevýhodněných dětí, které se budou vzdělávat v předškolní oblasti a především je připravit na školní výuku pomocí rozvoje kognitivních, řečových a sociálních dovedností, které jsou nezbytné pro adaptaci dítěte na školní podmínky. Neziskové organizace pracují v oblastech, kde je potřeba podpory největší, tedy v sociálně vyloučených lokalitách či ve čtvrtích, kde se vyskytuje vyšší procento dětí ohrožených sociálním vyloučením a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. (Mateřská centra a předškolní kluby, 2013) *„Předškolní kluby reagují na to, že většina dětí předškolního věku, které vyrůstají podmínkách sociálního vyloučení, nedochází do mainstreamových mateřských škol. Vedle četných sociokulturních bariér jim v tom brání i fyzická nedostupnost školek a nedostatek finančních prostředků. Předškolní kluby tak tvoří alternativu k institucionalizovaným mateřským školám.*„(Předškolním vzděláváním k úspěšnějšímu životu, Člověk v tísni, 2012)

Spolu s předškolními kluby se často zřizují i **mateřská centra** (objevuje se i název kluby matek), jejichž aktivity se vzájemně propojují. Cílem je poskytnout rodičům potřebné informace o možnostech ve vzdělávací oblasti (ať již pro jejich děti nebo pro ně samotné) a i v oblasti pracovní. Rodiče zároveň dostávají informace o tom, jaké náležitosti obsahuje kontakt s úřadem, jakým způsobem mohou využít sociálního poradenství nebo si různými kulturními aktivitami zvyšují všeobecný přehled. Většinou setkání probíhají formou besed a přednášek. (Hrubeš, 2013)

Největší rozdíly mezi přípravnými třídami a předškolními kluby jsou v organizaci samotné. Předškolní kluby jsou realizovány hlavně v rámci projektů z různých fondů (Evropský sociální fond, EU, MŠMT). Další podstatný rozdíl tvoří obsah výuky a věk dětí. Zatímco do přípravné třídy jsou zařazené děti od 5 let, do klubů se přijímají děti od 3 let věku. Předškolní kluby se neřídí žádnými jasnými osnovami či programy. Některé si volí určité metody, dle kterých se řídí, jiné fungují z veliké části jako mateřské školky. Výuka je zde zajišťována vedoucí školního klubu, kterému pomáhají lidé z řad dobrovolníků.

Neziskové organizace provozující předškolní kluby

V posledních letech se rychle zvyšuje počet předškolních klubů v různých městech po celé České republice. Vyjmenovat všechny neziskové organizace je vzhledem ke kapacitě práce nemožné, následující odstavce tedy nastíní činnosti tří velikých organizací, které se již dlouhou dobu o problematiku předškolního vzdělávání sociokulturně znevýhodněných dětí zajímají – Člověk v tísni, občanské sdružení Ponton a nadace Open Society Fund.

• Člověk v tísni

Největším organizátorem předškolních klubů je nezisková organizace Člověk v tísni v oblasti programů sociální integrace. V roce 2005 zřídila první pobočku v Bílině, která se osvědčila, a od roku 2010 zřizují pobočky v potřebných lokalitách po celé České republice. Dnes kluby fungují v deseti městech (Praha, Kladno, Jirkov,

Neratovice, Liberec, Bílina, Přerov, Ústí nad Labem, Sokolov, Libčice), přičemž v Praze jsou pobočky dvě (Karlín, Smíchov). (Předškolní vzdělávání k úspěšnějšímu životu, 2012)

Poslední, karlínská pobočka, se od jiných částečně liší. Stejně jako do ostatních sem začínají chodit děti od tří let, ale na rozdíl od nich, kde se děti mohou vzdělávat do šesti let si klade podmínku, že děti, které dovrší pěti let věku, musí být zapsány od příštího roku do běžné mateřské školy nebo do přípravné třídy ZŠ, kam budou pravidelně docházet před vstupem do první třídy. (Černá, Bořkovec, 2013)

V roce 2012 se začala v předškolních klubech používat metoda Grunnlaget, která pomáhá zajišťovat potřebné znalosti těchto dětí a dále využívá metody profilu na jednu stránku. Metodami, které Člověk v tísni využívá, se bude práce zabývat v následujících odstavcích.

Metoda Grunnlaget

Norská metoda Grunnlaget (znamená základ), jindy také nazývána culture-free metoda, vychází z potřeby vzdělávat děti kulturně nezaujatým způsobem tak, aby dávala rovné příležitosti všem, bez ohledu na jejich původ či zázemí. V České republice se využívá především pro práci se sociokulturně znevýhodněnými dětmi. Tyto děti často přicházejí do školy jazykově nevybavené a s nevyvinutým pojmoslovím, což jim způsobuje problémy již na prvním stupni základní školy, kde se automaticky počítá s tím, že děti budou tyto oblasti ovládat. Ranglová (Mají na to, 2011) uvádí, že *„děti sociálním znevýhodněním například při vstupu do prvního ročníku základní školy často nedovedou pojmenovat barvy – nejenže neumějí předmět označit správnou barvou, ale vlastně ani nechápou, co je onou kvalitou „barva“ daného předmětu, která z jeho vlastností je „barva“. Dětem tak chybí základ pro to, aby si dovedly bez problémů osvojit znalosti a dovednosti nezbytné pro školní úspěšnost.“*

Metoda Grunnlaget pomáhá dětem s osvojením si základních pojmů (barva, počet, tvar) a kategorií, které slouží jako základní kámen pro další učení, především pro práci s kvantitou a počtem. Pracuje s tím, že učení je snadnější, vychází-li z již známého

systemu kategorií. Metoda pracuje s tím, že osvojením si nových pojmů vychází ze zkušenost jedince spojené s konkrétními předměty, která je zároveň propojená s mluvenou řečí. Důležitým prvkem je neustálá zpětná vazba od pedagogů, která nesmí být nikdy negativní. Co je správně, to dítěti potvrdíme, co ne vysvětlíme jako nedorozumění, které se musí překonat. Proč dítě jedná neodpovídajícím způsobem, má vždy svůj důvod, to musí učitel pochopit a následně překonat. (Sonnesyn, Hem, 1999)

Metoda Grunnlaget je založena na Nyborgově modelu konceptuálního vyučování. To ve své úplnosti zahrnuje tři procesy – selektivní asociaci, selektivní diskriminaci a selektivní generalizaci. Stručný přehled modelu práce popíše v následujících odstavcích.

Selektivní asociace

Každý nový pojem je uváděn cvičením asociací. Slovo, které označuje skupinu, se připojuje k určité vlastnosti předmětu. Ve cvičení „kulatý tvar“ děti nejprve představují veškerá slova, která mají spojená s konkrétním předmětem tohoto tvaru. Děti si uvědomují, že existují různé předměty, které mají odlišné vlastnosti, ale všechny jsou si podobné právě kulatým tvarem. To je základ pro další výuku rozdílů a odhalování podobností. Je důležité, aby děti uváděly jak název vlastnosti (kulatý), tak i její pojmový systém (tvar), aby si vytvořily náležitou strukturu. (Sonnesyn, Hem, 1999)

Selektivní diskriminace

Během tohoto procesu se děti učí rozdíly mezi tím, co patří ke skupině určitého pojmu a co k ní nepatří. Zůstaneme-li u cvičení „kulatého tvaru“, děti se musí zcela zaměřit pouze na něj, zásadně jej odlišit od ostatních tvarů a nevšímat si jiných vlastností předmětů. (Sonnesyn, Hem, 1999)

Selektivní generalizace

Třetím procesem je selektivní generalizace, která má odhalovat dílčí podobnosti. Děti nejprve ukazují na předměty, které jsou si podobné a následně odpovídají na otázky

(„Podívej se na tyto dva tvary z plastové hmoty. Jsou zcela stejné?“). Určujeme-li podobnost, musí se také zaměřit na odlišnosti. *„Dítě se tak učí propojovat již naučené pojmové systémy jako je barva, tvar, délka atd., což postupně zdokonaluje jeho přirozené analytické kódování.“* (Mají na to, 2011, s. 47)

Každá lekce trvá 25-30 minut a měla by se provádět dvakrát až třikrát týdně. Pro práci jsou vhodné menší skupiny (6-10 dětí). Při praktikování metody Grunnlaget se používá tzv. kufr. V něm jsou uloženy věci z různého materiálu a barev, které slouží podle potřeby ke konkrétním cvičením (např. různobarevné fixy, papírové kuličky, autíčka....). Každé cvičení tedy probíhá s konkrétní věcí, která má příslušné vlastnosti související s probíranou látkou. Probírá-li se kulatý tvar, jako pomůcky volíme např. minci či ovál z plastové hmoty. Během každé hodiny si dítě vytváří vlastní „knihu“, kde má nalepené obrázky korespondující s procvičovanými tématy. Ta slouží nejen k důkladnějšímu zapamatování si probrané látky, ale také jako materiál, který mohou s dětmi doma využívat i rodiče. (Sonnesyn, Hem, 1999)

Profil na jednu stránku

Profil na jednu stránku je metoda podporující individualizaci dítěte. Vychází z potřeby poznat dítě z jiné stránky, než z té, která nám ukazuje pouze jeho znevýhodnění. Na základě spolupráce rodičů, pedagogů a dítěte samotného se utvoří ucelený obraz o jeho individuálních potřebách a tom, co by o něm mělo jeho okolí vědět. Zároveň nechává dítě si uvědomit, v čem jsou jeho silné stránky a jakou podporu potřebují ve škole. (Mají na to, 2011, s. 9)

Profil má tři části, které vypovídají o dítěti. První oblast s názvem „**máme rádi a obdivujeme**“ je zaměřena na kladné vlastnosti dítěte, jeho silné stránky, talent, zájmy atd.. V další části „**co je pro mne důležité**“ dítě samo popisuje, co pro něj má význam. Seznam je sepsán v bodech a může být velice konkrétní (včetně jmen či různých míst). Obsahuje koníčky, trávení volného času nebo oblíbené aktivity a kamarády. Poslední oblastí je „**jak jej nejlépe podpořit**“ neboli „pomůžeš mi, když“. Do této části patří různé způsoby, jak co nejvíce dítě podpořit během jeho působení v instituci. Nabízí se veliká škála různých možností, přes chování k dítěti v krizových situacích, po konkrétní

pomoc během vyučování (např. pomalejší výklad či střídání aktivit). (Mají na to, 2011, s. 10)

• **Občanské sdružení Ponton**

Občanské sdružení Ponton v Plzni realizuje projekt Předškolní výchova klubíčko. Nabízí dětem a rodičům ze sociokulturně znevýhodněného prostředí možnost bezplatného alternativního předškolního vzdělávání a podporu fungování rodiny. Program byl zahájen v roce 1998 a od té doby se jeho aktivity neustále rozrůstají. Složení pracovního týmu je učitelka, asistent pedagoga a terénní pracovník. Projekt využívá programu **Začít spolu**. Tento program je orientovaný na dítě a klade veliký důraz na individuální přístup. Často se v něm využívá projektového vyučování a důraz klade na vytvoření podnětného prostředí. Využívá individuálních vzdělávacích plánů, což vede k jinému přístupu učitele k dítěti, stejně jako dítěte k sobě samotnému (pracuje se sebehodnocením). Důraz je kladen i na spolupráci s rodinou. Rodiče jsou zapojeni do aktivit, plánování a osobnostního rozvoje dítěte. Propojení činností rodičů, dětí a předškolního klubu preventivně působí proti sociálnímu vyloučení rodin. (Ponton, 2013)

Klubíčko se orientuje na **dvě cílové skupiny**:

1. Děti navštěvující předškolní klub

Cílem je, aby si pravidelnou účastí osvojily základní sociálně-kulturní návyky, pravidelnost a soužití v kolektivu. Vše zmíněné je nezbytné pro jejich úspěšný vstup do základního vzdělávání. Děti získávají nové kompetence, posilují se jejich slabší stránky a podporují se stránky silné. Zajištěná je i logopedická péče a spolupráce s dětským psychologem.

Do předškolního klubu mají možnost chodit děti od 3 do 7 let, kapacita třídy je 12 jedinců. Přijít do klubu mají noví zájemci možnost kdykoliv během roku, není nutný předchozí zápis. Rodiče ze začátku mohou své potomky nechávat ve třídě jen krátkou dobu, než si zvyknou na nové prostředí a odloučení od matky.

Metody práce: kontaktní práce, rozhovor, předškolní pedagogika, návštěvy asistentů v rodinách, pozorování

2. Rodiče využívající služby předškolního klubu

Klubíčko si klade za cíl především to, aby rodiče pochopili důležitost předškolního vzdělávání, získaly k němu potřebnou důvěru a pochopili smysl domácí přípravy. Rodiče se zapojují do příprav některých aktivit. Spolu s paní učitelkou a asistentkou spolupracují na přípravě individuálního vzdělávacího plánu. Rodič má i možnost spolupráce s terénním pracovníkem, který mu pomáhá řešit různé výchovné problémy i problémy v rodině.

Rodiče se spolu s dětmi podílejí na různých aktivitách, např. jezdí na výlety, výstavy, chodí do divadel či se spolu aktivně podílí na vzdělávací oblasti.

Metody práce: sociální pedagogika, zážitková pedagogika, společné akce, plán práce s rodinou, rozhovory s rodiči, návštěvy terénního pracovníka v rodinách
(Ponton, 2013)

• Nadace Open Society Fund

Podporou včasné péče o romské děti především ze sociálně vyloučených komunit se zabývá také Nadace Open Society Fund (dále OSF), která podporuje sedm projektů zaměřených na včasnou péči o romské děti ze sociálně vyloučených lokalit. Tyto projekty jsou realizovány ve čtyřech krajích ČR a jsou součástí nadnárodního programu podpory pilotních projektů včasné péče o děti ze sociálně vyloučených lokalit. Tento program je iniciován a financován nadací Early Childhood Program OSF se sídlem v Londýně a týká se 11 zemí regionu s 25 projekty.

V rámci této podpory vznikl v Moravskoslezském kraji v Horní Suché projekt vybudování komunitního centra a "Maminkovského a dětského klubu". V klubu jsou realizovány aktivity pro rodiče a děti s cílem posilovat rodičovské dovednosti směrem k

rozvoji vnitřního potenciálu, zvýšení sebevědomí, k osvojování a zvládnání problematiky zdravotní a hygienické péče o dítě. Na začátku projektu proběhla analýza vzdělávacích potřeb dětí, na základě které byl vyvinut na dítě zaměřený program pro vzdělávání předškolních dětí. Tento program je založený na aktivitě "vzdělávací skupiny maminek s dětmi". Skupina je pod supervizí externího pedagoga. Samotný program pro vzdělávání předškolních dětí se opírá o již vytvořenou metodiku „Step by step“. Nosným pilířem celého projektu je posílení komunitního charakteru a přímé zapojení členů lokality do realizace aktivit. Komunitní klub funguje pod vedením dvou romských žen zvolených komunitou a proškolených v oblasti péče o dítě. (Nadace Open Society Fund, 2011)

II. Praktická část

4 Efekt přípravných tříd

Tato část se zabývá efektem cíleného předškolního vzdělávání dítěte, které navštěvuje vybranou přípravnou třídu. Nejprve popíši cíl a metody výzkumu, které jsem si vybrala. Následně charakterizuji místo šetření, výzkumný vzorek a uvedu a zdůvodním oblasti, na které jsem se ve svém výzkumu zaměřovala. Další částí bude samotné výzkumné šetření, kde popíši schopnosti dítěte ve zmíněných oblastech před a po absolvování přípravné třídy. Na závěr zhodnotím výzkum a jeho výsledky.

1 Cíl výzkumného šetření

Cílem mého výzkumného šetření je popsat, jaký efekt má konkrétní přípravná třída na vývoj vybraného žáka. Popis bude proveden na základě sledovaných oblastí, které jsou rozvíjeny v přípravných kurzech.

Položila jsem si tyto **problémové otázky**:

- 1 V jakých oblastech udělalo dítě po absolvování přípravné třídy největší pokrok?
- 2 V jakých sledovaných oblastech má dítě stále problémy?
- 3 Jaký celkový efekt má konkrétní přípravný kurz na dítě?

2 Metody výzkumu

Jako metodu výzkumu jsem si zvolila případovou studii, která byla vzhledem ke zkoumanému problému nejvhodnější, především v možnosti hlubšího pozorování subjektu.

„V případové studii jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich

celistvosti...Předpokládá se, že důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům“ (Hendl, 2005, s.104)

K získání kompletních informací jsem použila následující **metody sběru a interpretace:**

- Rozhovor se školní psycholožkou
- Rozhovor s učitelkou v přípravné třídě
- Zúčastněné pozorování
- Analýza dotazníku školní zralosti k zápisu do prvních tříd (ZŠ Havlíčkovo náměstí)

Jako metodu jsem si zvolila rozhovor s paní učitelkou v přípravné třídě a se školní psycholožkou. Paní učitelka přichází do pravidelného kontaktu nejen s dítětem, ale i s jeho rodiči. Měla jsem tedy možnost se dozvědět nejen informace o působení předškoláka ve třídě, ale i o jeho rodinném zázemí. Rozhovorem se školní psycholožkou jsem se dozvěděla další podstatné informace, které vycházely z výsledků vybraného dítěte v Matějčkově testu zralosti předškolních dětí a z Kern-Jiráskova testu školní zralosti.

Další metodou bylo vlastní pozorování, kde získané informace potvrzovaly ty již předem nabyté. Výsledky výzkumu jsou interpretovány na základě analýzy dotazníku školní zralosti k zápisu do prvních tříd, který zkoncipovalo školní poradenské pracoviště ZŠ Havlíčkovo náměstí a dále na základě zúčastněného pozorování a rozhovorů. (viz příloha č.1)

3 Charakteristika místa šetření a výzkumného vzorku

Výzkum jsem prováděla v přípravné třídě na základní škole Praha 3, Havlíčkovo náměstí 10/300. Tato instituce se zaměřuje na výuku dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, především dětí romských. Vzhledem ke zkušenostem se vzděláváním této skupiny žáků jsou učitelé schopni vycítit a uspokojit jejich potřeby a hlavně k nim

přístupovat způsobem, který vyhovuje oběma stranám. Škola se snaží spolupracovat i s rodiči dětí formou různých projektů a aktivit.

Aby bylo dítě zařazeno do přípravné třídy, musí projít psychologickým vyšetřením. O to se v této oblasti stará Pedagogicko-psychologická poradna po Prahu 3 a 9. Dítě je testováno z hlediska toho, co umí a ví ze základních věcí, které jsou předpokladem pro to, aby mohlo nastoupit do první třídy. Prokáže-li se, že dítě ještě není připravené na školní docházku, může být po souhlasu rodičů zařazeno do přípravné třídy. V případě, že se tak stane, proběhne i vyšetření přímo ve škole a to ve školní pedagogicko-psychologické poradně. Zde školní psycholožka v průběhu roku vyšetřuje děti a zkoumá jejich vývoj vpřed, popřípadě doporučuje jiný postup práce.

V přípravné třídě pracuje paní učitelka spolu s asistentkou pedagoga. Obě už mají za pět let vytvořený fungující systém spolupráce, který je velmi efektivní. Ve třídě vládne pozitivní atmosféra, děti ale mají jasná pravidla, která nesmí porušovat. Každý den probíhá výuka podle jasně stanoveného režimu, který děti znají a vědí, jak se ve třídě chovat.

Pro svou praktickou část jsem si vybrala jedno dítě, které dochází do přípravné třídy na ZŠ Havlíčkovo náměstí. Dítě pravidelně chodilo do školy, takže byla možnost ho pozorovat po celý školní rok a získat tak kompletní představu o jeho vývoji.

4 Sledované oblasti a průběh výzkumného šetření

Pro svůj výzkum jsem zvolila několik sledovaných oblastí. Tyto oblasti korespondují s tím, na co se zaměřuje výuka v přípravné třídě, tedy na to, co by mělo dítě umět, když nastupuje do první třídy.

- Komunikativní dovednosti
- Početní představivost
- Všeobecné znalosti
- Úroveň grafických dovedností

- Pracovní návyky
- Spolupráce s učitelkou

Vybrané sledované oblasti jsou zaměřené na problémy, se kterými se potýkají děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, jak bylo popsáno v teoretické části. Cílem přípravných tříd je, aby se tyto problémy eliminovaly. Dítěti by se tím měl umožnit plynulý postup do první třídy, kde se díky získaným znalostem vyhne stresu z případného neúspěchu.

Průběh výzkumného šetření probíhal následovně. Zkoumaného jedince jsem viděla hned po zahájení činnosti přípravného ročníku, kdy mu byl poprvé předložen dotazník školní zralosti ZŠ Havlíčkovo náměstí. Dále v pololetí a následně v červnu ke konci školního roku. Během této doby jsem vždy své postřehy konzultovala s paní učitelkou přípravné třídy a se školní psycholožkou.

Dítě jsem pozorovala přímo během dopoledního vyučování. S paní učitelkou jsem probírala jeho konkrétní problémy v hodinách. Na konci školního roku byly dítěti opět položeny otázky z dotazníku školní zralosti. Jeho výsledky jsem konzultovala s paní psycholožkou, která mi pomohla udělat si kompletní obrázek o tom, v čem se dítě za dobu chození do přípravné třídy zlepšilo. Všechny informace jsem si podrobně zapisovala, zhodnotila a sepsala do podoby vlastního výzkumného šetření.

Oblasti, které zkoumám, tedy vychází z části z dotazníku školní zralosti ZŠ Havlíčkovo náměstí a z části z vlastního pozorování problémových jevů popsanych v teoretické části.

Z důvodu zachování anonymity budu dítě ve vlastní výzkumné části nazývat Amálka.

5 Vlastní výzkumné šetření

Amálka, 6 let

Rodinná anamnéza

Amálka je romská holčička, která už od malička neměla lehký život. Otec holčičky je neznámý. Její matka je drogově závislá prostitutka a drogy nepřestala brát, ani když čekala miminko. Po narození zdravé holčičky ji sociální úřad dítě odebral a svěřil do péče prarodičů. Amálka má dva sourozence, starší sestru a mladšího bratra. Kontakt s matkou je minimální, do domu svých rodičů chodí jen za účelem získat peníze. Matka také strávila nějaký čas ve vězení za krádeže. Touto dobou má znovu nastoupit do výkonu trestu, ale protože je opět těhotná, do vězení půjde později. Toto dítě jí bude samozřejmě také odebráno. S největší pravděpodobností skončí v ústavu, protože prarodiče si další dítě už odmítají vzít.

Babička Amálky se o ni snaží pečovat co nejlépe, ale sama potvrzuje, že výchovu nezvládá. Ani podmínky, ve kterých prarodiče žijí, nejsou ideální. Ve dvoupokojovém žižkovském bytě bydlí asi osm lidí různého věku a příbuzenského vztahu. Dítě nemá vlastní prostor ani místo, kde by mohlo dělat své činnosti. Doma se jí nikdo moc nevěnuje, babička je simplexní, vzdělání pro ni nemá výraznou hodnotu. Sama má dost starostí s pouhým uhlídáním dětí, pomoc dětem s učením tedy nepřichází v úvahu. Amálka doma nemá žádné pastelky, ani jiné hračky, většinu volného času tráví buď doma u televize nebo se stará o ostatní členy rodiny. K atmosféře nepřispívá ani dědeček, který je podle jeho partnerky alkoholik a často doma křičí. Celkově se dá označit, že Amálka vyrůstá v nepodnětném rodinném prostředí.

Sociální anamnéza

Amálka je sice dítě živé, ale hodné a veselé. Nemá problém v kolektivu, naopak je mezi dětmi velmi oblíbená. Umí být ale také velmi dobrá manipulátorka. Když by nemělo být po jejím, přinutí ostatní, aby věci udělali tak, jak si přeje ona. Dokonce bývá

iniciátorem většiny aktivit, když mají děti chvíli volna. Zatím nemá s autoritami větší problém – to ale přisuzuji spíše jejímu věku než povaze. Už teď se ukazuje, že více uznává lidi, kteří jsou v jejích očích hodni respektu.

Školní anamnéza

Dítě před nástupem do přípravné třídy nikdy nechodilo do mateřské školy ani do jiného předškolního zařízení.

Komunikativní dovednosti

Před absolvováním přípravné třídy:

Amálčiny komunikativní dovednosti byly před absolvováním přípravné třídy na velmi nízké úrovni. Dítě se prakticky po celou dobu testování nesnažilo navázat oční kontakt. Největším problémem bylo vyjadřování. Amálka neuměla složit jednoduchou větu, většina odpovědí byla jednoslovná. Bylo znatelné, že u některých otázek odpověď věděla, ale nebyla schopná jí zformulovat. Negativní vliv na schopnost vyjadřování měla i velmi omezená slovní zásoba.

Po absolvování přípravné třídy:

Amálka se v oblasti vyjadřování zlepšila, odpovídá na otázky celou větou. Její slovní zásoba se díky pravidelného chování do přípravné třídy znatelně rozšířila. Oblastí, kde má Amálka stále potíže, je popisování situací. To se projevuje především, když chce dítě sdělit nějaký svůj konkrétní zážitek. Amálka se sice snaží vyjádřit, ale svou myšlenku není schopno převést do pochopitelné věty. Často se zadržává a hledá slova, která by mohla použít.

Početní představivost

Před absolvováním přípravné třídy:

Amálka uměla v řadě napočítat do deseti. Věděla, kolik prstů má na jedné i obou rukách. Jiné matematické představy, např. kolik je dní v týdnu, neměla.

Po absolvování přípravné třídy:

Amálka umí v řadě počítat do dvaceti. Dokáže řešit jednoduché slovní úlohy na přičítání a odečítání, přičítat umí čtyři čísla, odečítat tři. Ví, kolik je dní v týdnu, kolik je měsíců v roce a kolik máme ročních období.

Všeobecné znalosti

Před absolvováním přípravné třídy:

Amálka znala různá zaměstnání a domácí práce, chápala jejich význam a účel. Orientovala se v některých hrách a sportech, ovšem jen v těch, s kterými přichází do styku. Neznala ale žádné pohádky, nevěděla, jak se říká mláďatům hospodářských zvířat a některá známá zvířata ani neurčila. Znalosti neměla ani o rostlinách, nevěděla, které houby jsou jedovaté, nepoznala jediný strom a neuměla určit, které rostliny jsou užitečné. Nevěděla, v jakém městě žije, ani kde bydlí.

Po absolvování přípravné třídy:

Amálčiny všeobecné znalosti se výrazně zlepšily. Dítě se již orientuje ve všech zmíněných oblastech, dokáže pojmenovat, kde bydlí, zná příběhy různých pohádek a poznává zvířata i rostliny.

Úroveň grafických dovedností

Před absolvováním přípravné třídy:

Dítě neumělo vůbec držet tužku, bylo vidět, že není „vykreslené“. Obrázky jsou jednoduché, udělané narychlo. Amálčina kresba mužské postavy byla na její věk nevyspělá. Chyběl krk, prsty a detaily hlavy.

Po absolvování přípravné třídy:

Úchop dítěte je stále špatný (drží tužku „jak vařečku“). Amálčiny obrázky jsou i po roce jednoduché a odbyté. Kresba mužské postavy se o něco zlepšila, holčička kreslí prsty na ruku, ale také na nohu, postava má krk i detail obličeje.

Pracovní návyky

Před absolvováním přípravné třídy:

Amálka nebyla samostatná, bez pokynů učitelky si nedovedla připravit věci na hodinu. Byla zvyklá dělat si, co chce a kdy chce. Neudržela dlouho pozornost, byla těkavá, v hodinách vykřikovala.

Po absolvování přípravné třídy:

Amálka je více samostatná, dokáže si připravit na hodinu, dává si na své věci pozor a pečlivě je uklízí. Chápe, že ve třídě jsou daná pravidla, která se nesmějí porušovat. Pozornost udrží déle a ví, že práci, kterou začne, musí také dokončit, přestože se jí nechce. To, co jí nebaví, sice dokončí, ale nevěnuje tomu více, než je potřeba. V hodinách vykřikuje méně, stále má ale potřebu sdělovat nahlas správné odpovědi. Naopak, když si není jistá, zarytě mlčí. Stejně tak, když se cítí ukřivděná po důrazném napomenutí.

Spolupráce s učitelkou

Před absolvováním přípravné třídy:

Amálka se před paní učitelkou nestyděla, poslouchala, co říká. Měla však problém nechat si nejprve vysvětlit postup práce a až následně jí vykonat. Instrukce předbíhala - dřív než stačila paní učitelka dokončit větu, měla již cvičení špatně udělané. Když si instrukce doposlechla, často nerozuměla jejich obsahu. V těchto případech musela zasahovat paní asistentka.

Po absolvování přípravné třídy:

Po absolvování kurzu si Amálka nejprve vyslechne postup práce, a až poté začne s činností. Instrukcím rozumí lépe, je schopná samostatné činnosti. S paní učitelkou i asistentkou spolupracuje velmi dobře.

Závěrečné shrnutí

Amálka se zlepšila v komunikaci, má větší slovní zásobu a umí odpovídat na otázky složitějšími větami. Naučila se počítat v řadě do dvaceti a má rozvinutější matematickou představivost. Získala mnohem větší všeobecný přehled, už dokáže pojmenovat zvířata a rostliny, rozumí pojmům, za kterými si dříve nedovedla nic představit. Zapracovala na své samostatnosti a dokáže se v základních věcech postarat sama o sebe bez pomoci druhého. Ve třídě se umí chovat, spolupracuje s paní učitelkou, jedině se občas zapomene přihlásit, když si je jista svou odpovědí. Je schopna samostatné práce, ale vyžaduje trochu pozornosti, když si neví rady nebo se nudí. Amálka stále ještě potřebuje především hodně kreslit, aby se v první třídě naučila dobře psát

6 Vyhodnocení výzkumné části

Cílem praktické části bylo zjistit efektivitu přípravné třídy na konkrétním dítěti. Nejdříve byla popsána rodinná, sociální a školní anamnéza vybraného dítěte. Následně byl slovně vyhodnocen stav dítěte před a po absolvování přípravné třídy na základě zkoumaných oblastí.

Největší efekt u Amálky měla přípravná třída v oblastech všeobecných znalostí a pracovních návyků. Dítě získalo nové informace a zkušenosti, které je schopno využít ve škole, stejně jako v životě.

To, že se dítělepší ve všeobecných znalostech, se dalo předpokládat. V přípravné třídě je výuka koncipovaná na základě tematických celků (život ve městě, život na statku...). Tyto celky jsou zaměřené právě na rozvoj všeobecných znalostí. Amálka neměla možnost tyto informace „pochytit“ v prostředí rodiny, znala jenom to, co se jí bezprostředně dotýkalo. Informace získala tím, že pravidelně chodila do školy, a proto je její zlepšení v této oblasti tak markantní.

Ve škole měla Amálka pravděpodobně poprvé daný jasný režim, který se neměnil a vytvořil tak bezpečné prostředí pro práci. Výsledkem jsou dobré pracovní návyky, které si dítě osvojilo. Pozitivním vlivem paní učitelky dítě získalo schopnosti dobré spolupráce, nebálo se přihlásit a říci svůj názor. Zároveň chápe její pravidla a umí

se podle nich řídit.

Nejmenší pokrok je u Amálky v oblasti úrovně grafických dovedností, přestože je přípravná třída z velké části orientovaná na kresbu. Tento jev se dá vysvětlit Amálčinou neochotou dělat věci, které ji nebaví. Kreslení nepatří mezi Amálčiny oblíbené činnosti, více se orientuje na počítání, přírodovědné a vlastivědné oblasti.

Celkově se Amálka posunula svými znalostmi a dovednostmi na dolní hranici průměrného dítěte, které nastupuje do první třídy, je tedy připravena na vstup do školy, což je hlavním cílem přípravných tříd.

Efekt přípravného kurzu závisí na více faktorech, především na přístupu rodičů ke škole, dále na osobnosti dítěte a neméně na osobnosti učitele. V případě Amálky se tyto tři části spojily a celkový výsledek je pozitivní. Je nutné si uvědomit, že ne všichni rodiče jsou při vodění svých dětí do školy tak poctiví a že ne každé dítě má povahu Amálky. Tato kazuistika popisuje efektivitu konkrétní přípravné třídy na konkrétní dítě. Cíl, který jsem si zadala v úvodu praktické části, jsem tedy splnila. Uvedla jsem, jaké problémy mělo dítě před a po absolvování přípravného ročníku, tím jsem zodpověděla stanovené problémové otázky.

5 Závěr

Bakalářská práce se zabývala přípravnými kurzy pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Zaměřila jsem se především na děti romské, o jejichž problematiku se už déle zajímám. V teoretické části jsem popsala vývoj předškolního dítěte a vymezila základní odlišnosti ve vývoji dítěte ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Řešila jsem také problémy romského jedince v předškolním období. V poslední kapitole této části jsou uvedeny typy přípravných kurzů zřízenými státem či neziskovou organizací. V rámci práce jsem se byla podívat v jednotlivých typech institucí. Konkrétně jsem navštívila předškolní klub Člověka v tísní a přípravnou třídu Základní školy Havlíčkovo náměstí. Člověk v tísní volí nové metody práce s dětmi, konkrétně například grunlaget. Měla jsem možnost jednu tuto hodinu pozorovat. Grunlaget je určen pro šestileté děti, ale do klubu chodí děti již od tří let. Jde vidět, že takto malí předškoláci ještě nejsou zcela schopni tuto metodu zvládat. Bylo by určitě zajímavé do budoucna sledovat, jak se s tímto problémem Člověk v tísní vypořádá.

V přípravné třídě jsem prováděla výzkum do praktické části své práce. Jeho výsledky ukázaly efekt této instituce ZŠ Havlíčkovo náměstí na jednom konkrétním dítěti. Jedinec se zlepšil v mnoha zkoumaných oblastech. Je to předpoklad k tomu, že jeho nástup do školy bude úspěšnější, než kdyby do přípravného ročníku nechodil. Se základní školou spolupracuji již několik let a mám v úmyslu pokračovat v práci dál. Do budoucna se chci této problematice věnovat podrobněji. Ráda bych zjistila, jak daleko sahá efekt přípravné třídy. Tyto výzkumy pravděpodobně ještě neexistují a bylo by zajímavé tento jev sledovat.

U obou částí, teoretické i praktické, jsem na základě výše uvedeného splnila cíle, které jsem si zadala v úvodu.

6 Seznam použitých zdrojů:

Seznam použité literatury:

DĚDIČ. *Výchova a vzdělávání cikánských dětí a mládeže*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982.

FIŠTENSKÁ, Hana, Táňa ŠIŠKOVÁ a Petr VÍŠEK. *Řetízek II: o romech*. Praha: Občanské sdružení R-MOSTY, 2004.

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 174 s. ISBN 80-7178-635-7.

HELUS, Zdeněk. *Osobnost a její vývoj*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003, 77 s. Texty pro distanční studium. ISBN 80-729-0125-7.

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

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-736-7040-2.

HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Můžeme se domluvit*. 2. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1993/1995, 129 s. ISBN 80-706-7563-2.

KAMIŠ, Karel. *Jazyk a jazyková výchova dětí: předškolního věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.

LISÁ, Helena. *Romové v České republice, 1945-1998*. Vyd. 1. Praha: Socioklub, 1999, 558 p. ISBN 80-902-2607-8.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Brno: AVICENUM, 1986.

NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes*. 4., doplněné vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999, 129 p. ISBN 80-706-7952-2.

Pedagogická encyklopedie. Vyd. 1. Editor Jan Průcha. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-717-8772-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-807-3676-476.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004, 48 s. ISBN 80-870-0000-5.

SØNNESYN, Gunvor a Morten A. HEM. *Grunnlaget*. 1. vyd. Voss: BeMa forl.-Pedverket, 1999. ISBN 82-909-6006-9.

ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. 1. vyd. Praha: Grada Pub., 2000, 95 p. ISBN 80-716-9528-9.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997, 170 s. ISBN 80-718-4488-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 978-802-4609-560.

Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných: případ SIM - Středisek integrace

menšin. Vyd. 1. Editor Dana Bittnerová. Praha: Ermat, 2009, 263 s. ISBN 978-808-7178-065.

Seznam elektronických zdrojů:

ČERNÁ, Adriana a Matouš BOŘKOVEC. Na start za rovných podmínek. ČLOVĚK V TÍSNI. *Člověk v tísní: česká republika* [online]. Praha, 2013 [cit. 2013-06-23]. Dostupné z: <http://www.clovekvtisni.cz/cs/clanky/na-start-za-rovnych-podminek>

ČLOVĚK V TÍSNI. *Mají na to!* [online]. 2011 [cit. 2013-06-28]. Dostupné z: <http://www.majinato.cz/>

GOŠOVÁ, Věra. Společenské menšiny. *RVP: Metodický portál* [online]. 2011 [cit. 2013-05-05]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/index.php?title=Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/S/Spole%C4%8Densk%C3%A9_men%C5%A1iny

HRUBEŠ, Jan. Mateřská centra a předškolní kluby. ÚŘAD VLÁDY ČR. *Agentura pro sociální začleňování* [online]. 2013 [cit. 2013-06-20]. Dostupné z: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/materska-centra-a-predskolni-kluby#startOfPageId374>

MIKUŠ, Marek. Naše nabídka. *POLIS: Podpora sociálně-integračních politik a služeb* [online]. [cit. 2013-05-05]. Dostupné z: <http://www.epolis.cz/page.php?id=76>

Inkluzivní vzdělávání. NADACE OPEN SOCIETY FUND. *Nadace Open Society Fund* [online]. 2011 [cit. 2013-06-27]. Dostupné z: <http://www.osf.cz/vzdelavani-a-mladi-lide/inkluzivni-vzdelavani>

Koncepce včasné péče o děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí. MŠMT. *Strategie vzdělávání 2020* [online]. 2011 [cit. 2013-06-20]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/akcni-

plan-vcasna-pece/intextkonceptevcasnepece.pdf

Ponton, o.s. MAGISTRÁT MĚSTA PLZNĚ. *Bezpečné město* [online]. 2013 [cit. 2013-06-26]. Dostupné z: <http://www.bezpecnemesto.eu/Files/bezpecnaplzen/aktuality/p%C3%ADsemnosti/klubicko.pdf>

Předškolním vzděláváním k úspěšnějšímu životu. ČLOVĚK V TÍSNI. *Člověk v tísní: česká republika* [online]. Praha, 2013 [cit. 2013-06-23]. Dostupné z: http://www.integracniprogramy.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=1114&Itemid=422

Sociokulturně znevýhodněné prostředí. NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Metodický portál RVP.cz* [online]. 2011 [cit. 2013-06-26]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/S/Soci%C3%A1ln%C4%9B_znev%C3%BDhodn%C4%9Bn%C3%BD_%C5%BE%C3%A1k

V ČR funguje 164 přípravných tříd pro romské děti, přibývá jich. ROMEA, o.s. *Romea.cz* [online]. Praha, 2008 [cit. 2013-05-16]. Dostupné z: <http://www.romea.cz/cz/zpravy/v-cr-funguje-164-pripravnych-trid-pro-romske-deti-pribyva-jich>

Seznam legislativních dokumentů:

MŠMT [online]. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), staženo 3. 6. 2013. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/Files/Predpisy1/sb190-04.pdf>

MŠMT [online]. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, staženo 3. 6. 2013. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/Files/Predpisy1/sb190-04.pdf>

MŠMT [online]. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, §1, staženo 4. 6. 2012. Dostupné z www: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf

MŠMT [online]. Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky staženo 4. 6. 2012. Dostupné z www: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb011_05.pdf

7 Přílohy:

Příloha č. 1

Dotazník školní zralosti ZŠ Praha 3, Havlíčkovo náměstí **10/300**

Zjišťuje se:

1 Úroveň kognitivních dovedností

Jak se jmenuješ?
Kde bydlíš?
Jak se jmenuje tvůj tatínek?
Jak se jmenuje tvoje maminka?
Máš nějaké sourozence?

2 Výslovnost

C,S,Z (opakuj po mne: citron, sýr, zima)
Č,Š,Ž (opakuj po mne: čáp, šála, žába)
L (opakuj po mne: lítá, bolí, Láďa, Pavel)
R,Ř (opakuj po mne: ryba, rak, drak, řeka, řepa, peřina)
Měkčení (opakuj po mne: Běla, Květa, spěchá, měsíc, děti)

3 Úroveň expresivní řeči

Opakuj po mne: sušené švestky. Čím se češe zajíc v lese. Naše malá Kamila bavila se bavila. Leží kapr v kapradí, pranic mu to nevadí. Mařenka s Jiřinkou přikryly se peřinkou.

4 Barvy

1 základní
2 doplňkové

5 Početní představivost

Do kolika umíš počítat (v řadě)?
Kolik je 1 oříšek a 1 oříšek (sklad a rozklad do 5)

6 Úroveň grafických dovedností

- spontánní kresba (Namaluj, co umíš)
- kresba postavy

7 Lateralita

- pravák, levák, nevyhraněnost

Souhlasím s tím, aby moje bakalářská práce byla půjčována ke studijním účelům.
Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se
vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne 15.5. 2013

.....

Podpis

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	Č. karty ISIC	Bydliště	Datum