

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

Katedra pedagogiky

# **Diplomová práce**

Bc. Jitka Marková

**Připravenost dětí ze socio-kulturně znevýhodňujícího prostředí na  
zahájení povinné školní docházky**

Children Preparedness to Beginning of Compulsory Education from Social-  
cultural Handicapped Background

Praha 2016

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jaroslav Kořa  
Konzultant: PhDr. Daniela Sedláčková, Ph.D.

## **Poděkování**

Děkuji vedoucímu práce Doc. PhDr. Jaroslavu Koťovi za odborné vedení diplomové práce a konzultantce PhDr. Daniele Sedláčkové, Ph.D. za cenné rady, věcné připomínky, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování diplomové práce věnovala.

**Prohlášení:** *Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.*

V Chomutově, dne 14. července 2016

.....

Jitka Marková

## **Klíčová slova**

Socializace, sociokulturní znevýhodnění, rodina, Romové, předškolní vzdělávání, školní připravenost

## **Abstrakt**

Diplomová práce zpracovává problematiku dětí ze socio-kulturně znevýhodňujícího prostředí před zahájením školní docházky ze sociálně pedagogického hlediska. Popisuje vliv prostředí, ve kterém dítě žije, jeho rodinu, komunitu a životní podmínky ovlivňující jeho připravenost na vstup do základní školy. Charakter práce je teoreticko-výzkumný.

Teoretická část se zabývá pojmy socializace, rodina, sociokulturní znevýhodnění, Romové, školní připravenost a jejich vzájemným vztahem. Popisuje současné metody používané pro posouzení školní zralosti a připravenosti na zahájení povinné školní docházky dětí v ČR. Srovnává nejčastější institucionální formy přípravy na primární vzdělávání, tj. mateřské školy a přípravné třídy základní školy, které jsou zejména pro děti ze socio-kulturně znevýhodňujícího prostředí určeny.

V praktické části využívá kvalitativních výzkumných metod a formou analýzy dokumentů, pozorování a rozhovorů získává informace pro zpracování 3 případových studií, ve kterých detailně charakterizuje rodinné prostředí a životní styl socio-kulturně znevýhodněných rodin. Zjišťuje tak míru zkušeností dětí s pojmy, situacemi a činnostmi, jejichž znalost je základním předpokladem pro úspěšné zvládnutí vstupu do primárního vzdělávání. Sleduje výsledky zápisu do základní školy, vývoj dětí během docházky do přípravné třídy a školní úspěšnost v průběhu první třídy ZŠ. Na základě zjištěných skutečností navrhuje dílčí opatření a hodnotí jejich dopad na rozvoj dítěte a jeho připravenost na zvládnutí učiva základní školy. V závěru výzkumu navrhuje možný systém vzájemně propojených opatření vedoucích ke zvýšení připravenosti dětí na vstup do základní školy a následné lepší školní úspěšnosti.

**Key words:**

Socialization, social and cultural disadvantage, family, Roma, preschool education, school readiness

**Abstrakt:**

This thesis is focused on the issue of children coming from socially and culturally disadvantaged environment before their entry to the compulsory education from a socially-pedagogical point of view. It describes the influence of the environment the child lives in, its family, the community, and the living conditions affecting its readiness for admission to an elementary school. The nature of work is theoretical work and research.

The theoretical part of the thesis inquires into such terms as socialization, family, social and cultural disadvantage, the Roma, preschool education, and their interdependence. It describes the current methods used for recognizing the school maturity and preparedness for an entry to the compulsory education of children in the Czech Republic. It compares the most common institutional forms of preparation for the compulsory education, i.e. nursery school and preliminary classes at elementary schools that are designated especially to the children of socially and culturally disadvantaged background.

The practical part of the thesis uses qualitative research methods and through document analysis, observation, and interviews it gathers information for creating three case studies, in which it thoroughly describes the family environment and the lifestyle of socially and culturally disadvantaged families. In that way, it detects the level of familiarity with terms, situations, and activities, the knowledge of which is the basic condition for a successful entry into the compulsory education. It tracks the results of enrolment to an elementary school, the development of the children during their attendance to the preliminary course, and their school success rate during the first year of elementary school. Based on the facts found, it proposes partial measures and evaluates their effects on the development of the child and its readiness to cope with elementary school curriculum. In the conclusion of the research it proposes a system of interconnected measures leading to an increase in the preparedness of children for an entry to an elementary school and the consequent improved school success rate.

## Obsah

1.	Úvod.....	9
I.	Teoretická část.....	10
2.	Rodina.....	10
	2.1 Definice rodiny.....	10
	2.2 Typy rodiny.....	11
	2.3 Funkce rodiny.....	12
	2.4 Role rodiny v životních šancích.....	13
3.	Socializace dítěte.....	14
	3.1 Definice socializace.....	14
	3.2 Typy socializace.....	14
	3.3 Problémy v socializaci.....	15
4.	Sociokulturní znevýhodnění.....	17
	4.1 Definice sociokulturního znevýhodnění.....	17
	4.2 Sociokulturní handicap.....	20
	4.3 Skupiny socio-kulturně znevýhodněných osob.....	20
5.	Romové.....	23
	5.1 Romové v ČR.....	23
	5.2 Specifika romské rodiny dle J. Čápa a J. Mareše.....	23
	5.3 Specifika romské rodiny dle M. Vágnerové.....	25
	5.3.1 Psychické vlastnosti typické pro příslušníky romského etnika.....	26
	5.3.2 Výchova a vztah ke vzdělávání.....	26
6.	Školní zralost a připravenost.....	29
	6.1 Školní zralost.....	29
	6.2 Školní připravenost.....	31
	6.3 Hodnocení školní zralosti.....	34
	6.3.1 Screening dílčích aspektů.....	34
	6.3.2 Podrobné vyšetření školní zralosti.....	34

6.4 Vyšetření inteligence dětí ze socio-kulturně odlišného prostředí.....	36
7. Systém vzdělávání v ČR.....	40
7.1 Předškolní vzdělávání .....	40
7.1.1 Rámcový vzdělávací program.....	41
7.1.2 Školní vzdělávací program.....	43
7.2 Povinná školní docházka .....	43
7.3 Přípravné třídy základní školy .....	45
7.4 Novela školského zákona.....	46
7.5 Primární vzdělávání .....	47
II. Praktická část.....	48
8. Výzkumný problém a cíl výzkumu .....	48
8.1 Výzkumný problém .....	48
8.2 Výzkumný cíl .....	48
8.3 Výzkumné otázky: .....	49
8.4 Výběr výzkumného vzorku .....	49
8.5 Etika výzkumu .....	50
8.6 Technika výzkumu, výzkumné metody a nástroje .....	50
9. Provedení výzkumu na vybraném vzorku respondentů.....	52
10. Zpracování případových studií a vyhodnocení výsledků výzkumu. ....	53
10.1 Případová studie 1 .....	53
10.2 Případová studie 2 .....	59
10.3 Případová studie 3 .....	65
11. Formulace závěrů a zhodnocení výzkumu.....	72
11.1 Shody.....	72
11.2 Rozdíly .....	72
11.3 Odpovědi na výzkumné otázky: .....	72
12. Navrhovaná opatření.....	75

12.1 Opatření ke zvýšení kompetencí rodičů a ke zlepšení spolupráce rodičů, školy a sociálních pracovníků .....	75
12.2 Systém navrhovaných opatření.....	81
13. Diskuze .....	83
14. Závěr .....	85
15. Používané zkratky .....	86
16. Použitá literatura.....	87
17. Přílohy.....	90



## 1. Úvod

Tato diplomová práce se zabývá problematikou připravenosti dětí ze socio-kulturně znevýhodňujícího prostředí na zahájení povinné školní docházky. Jako sociální pracovnice docházím více než 20 let do rodin, které lze označit jako socio-kulturně znevýhodněné, a setkávám se zde se stále se opakujícími situacemi, kdy rodiče nejsou schopni a ochotni děti na školu připravit a ani je ve vzdělávání podpořit. Děti, se kterými jsem se setkávala na počátku své praxe jako s předškoláčky či malými školáčky, mají dnes již své děti. Měli by je vychovávat, vzdělávat a poskytovat jim tak základy pro osobní rozvoj a dobré uplatnění v životě. Jsou však vůbec schopni vytvořit podporující rodinné prostředí a navázat spolupráci se školou tak, aby své děti v maximální míře podpořili? Stojí o to vůbec? Je vzdělání důležité a má své místo v jejich hodnotovém žebříčku? Jakým životním stylem dnes žijí a jaké vzory předávají další generaci? Je možné nějak vykročit ze začarovaného kruhu?

Toto jsou otázky, které trápí pracovníky ve školství i v sociální práci, kteří se s touto cílovou skupinou setkávají. Není v možnostech diplomové práce na tyto otázky odpovědět a najít řešení. Je však možno zmapovat část problematiky a na konkrétních příkladech ukázat, jak rodiny žijí, co ovlivňuje připravenost a následnou školní úspěšnost dětí a nastínit možná opatření, která mohou hendikepy napravit nebo dokonce některým předcházet. Proto se po zpracování teoretických poznatků v první části práce pokusím na konkrétních případových studiích ukázat, z jakého prostředí děti z vyloučených lokalit do škol přicházejí, jak různorodé může být jejich domácí zázemí a jak toto prostředí ovlivnilo jejich znalosti, schopnosti a dovednosti. Učitelky, které také dlouhodobě s dětmi pracují a znají podrobně důsledky těchto vlivů, se denně snaží v rámci výuky toto negativní ovlivňování zvrátit. Často však ani netuší, proti jakému protivníku stojí, protože v rodinách svých žáků nikdy nebyly a rodiče často školu navštíví pouze při zápisu a v první školní den. Na základě analýzy spisové dokumentace sociální práce s rodinou, pozorování dětí a rodičů jak v domácím prostředí, tak ve škole a hloubkovým rozhovorům s pedagožkami poskytují případové studie pohled komplexní a pomáhají pochopit danou problematiku do hloubky.

Opatření navržená pro eliminování zjištěných problémů spolu s aktivitami využitelnými pro předcházení jejich vzniku mohou ukázat směr, kterým by bylo vhodné dále postupovat. Propojování vzdělávání a sociální práce spolu s větším zapojováním rodin a jejich zplnomocňováním jsou jednou z cest, po kterých bychom se společně měli vydat.

# I. Teoretická část

## 2. Rodina

### 2.1 Definice rodiny

Chápání rodiny a jejích funkcí prošlo mnoha změnami a definic existuje v odborné literatuře celá řada. Rodině se věnují vědecké disciplíny jako sociologie, psychologie či pedagogika. „*Učebnice sociologie po dlouhou dobu začínaly tvrzením, že rodina je pro sociologii příkladem morfostatické instituce. Představuje sociální zařízení, jehož základním účelem je vytvářet soukromý prostor pro reprodukci společnosti, stíněný proti vířícímu a nepřátelskému světu veřejnému. Chrání své členy, nemění svůj tvar, vnitřní uspořádání ani habitus a změny ve svém okolí vyrovnává. Vývoj či pokrok tím rodina ovšem nebrzdí. Naopak: svou stabilitou dynamiku umožňuje a v jistém smyslu i podporuje, protože brání společenský systém před chaosem a zhroucením*“ (Možný, 2006, s. 14) Tato definice mohla platit v devatenáctém či v první polovině 20. století. Od druhé poloviny dvacátého století začalo docházet k výrazným změnám nejen v pojetí rodiny, ale i v nejzákladnějších charakteristikách. V tradičně chápaných rodinách (tj. manželský pár muže a ženy a jejich společné děti) žije dle I. Možného dnes v Evropě jen asi čtvrtina všech domácností.

Dlouhodobě bylo užíváno a je obecně vžito dělení na rodinu základní a rozšířenou. J. Máchová (1974) rozlišuje pojmová vymezení rodiny:

Základní - skládá se pouze z otce, matky a dětí, kteří žijí společně (také jádrová či nukleární).

Rozšířená- zahrnuje kromě již zmíněných členů základní rodiny také další příbuzné, jako prarodiče, strýce, tety, bratrance a sestřenice atd. Obecně se užívá pojem příbuzenstvo nebo rodina rozšířená.

Orientační – rodina, do které se jedinec narodil.

Prokreační - nová rodina, kterou dvojice zakládá novým manželstvím (také rozmnožující).

Rodinu však i přes její proměny vnímáme jako nejvýznamnější sociální skupinu pro rozvoj dětské osobnosti, ve které dítě dostává první informace o okolním světě a o něm samém a měla by být zdrojem jistoty a bezpečí. „*Rodina dítě vychovává a tím je určitým způsobem stimuluje, rozvíjí jeho schopnosti a dovednosti, prezentuje mu určitý hodnotový systém. Dítě všechny tyto informace, přinejmenším v prvních deseti letech, nekriticky přijímá, protože rodiče pro něj představují osobně významnou autoritu. Akceptuje jejich výklad světa i jejich*

*názory a hodnocení. Jednotliví členové rodiny a vztahy mezi nimi slouží jako model, který dítě napodobuje, event. se s ním identifikuje.“ (Vágnerová 2008, s. 45)*

Dále M. Vágnerová (2008) uvádí, že každá rodina má svůj specifický hodnotový systém, který má vliv na chování jejích členů a vede k volbě strategií ke zvládnutí problémů. Rodina dítěti poskytuje podněty různé kvality a kvantity, podporuje jeho rozvoj v oblasti poznávacích procesů a stimuluje jeho socializaci. *„Dysfunkce se může projevit výchovným zanedbáním, nebo mohou rodiče učit dítě takovému způsobu uvažování a chování, hodnotám a normám, které majoritní společnost považuje za nežádoucí. Z těchto rodin přicházejí do společnosti tj. do školy, děti, které neposuzují svět stejně jako jejich vrstevníci. Proto jednájí jinak, než je běžné a než se od nich očekává.“ (Vágnerová 2008, s. 590)*

## **2.2 Typy rodiny**

Rodiny můžeme dle I. Možného (Možný 2006) vnímat jako:

Tradiční – široká, vícegenerační, která stojí na ekonomickém základě, členové mají jasně vymezené role, plní univerzální funkci, autoritou je otec a mezigenerační přenos je patrilinéární a autoritativní.

Moderní – nukleární, manželská, základ ekonomický, sociální a kulturní, role jsou segregované a komplementární, funkce pečovatelské, statusotvorné a citové, autoritami jsou otec a matka, mezigenerační přenos je demokratický a smíšený.

Postmoderní – variabilní a individualizovaná, základ je sociální a kulturní, role jsou individualizované, funkce převážně citová, autorita individualizovaná a slabá a slabý je i mezigenerační přenos.

Dle Sobotkové (2001) je třeba rodinu vnímat jako systém, tedy soubor částí a vztahů mezi nimi. Zvláštnost rodinného systému spočívá v propojení prvků veřejných, soukromých, sociologických i psychologických. Rodinné systémy jsou organizačně složité, adaptabilní, otevřené a dochází v nich k informačním výměnám. Každý rodinný systém se skládá z několika subsystémů, např. partnerský, rodičovský, sourozenecký. Všechny tyto subsystémy jsou velmi dynamické a procházejí stálým vývojem. Existuje řada typologií rodin, většinou jsou rozlišovány podle strukturálních a strategických vzorců. Jednou z typologií je např. v práci D. Kantora a W. Lehra *Inside the family: Toward a theory of family process* (in Sobotková 2001, str. 51) rozlišení základních typů rodiny:

*1. Uzavřený rodičovský systém - je typický pevnými strukturami (rigidní prostor, pravidelný čas a stálá energie) jako vztažnými body pro řád a změnu.*

2. *Otevřený rodinný systém - řád a změna vyplývají z interakce relativně pevných, ale vyvíjejících se rodinných struktur (pohyblivý prostor, proměnlivý čas a pružná energie).*

3. *Náhodný (nepravidelný) rodinný systém - všechny struktury jsou nestabilní (rozptýlený prostor, nepravidelný čas a fluktuující energie).*

*Za jednotlivými typy rodin je však třeba vidět unikátnost každého rodinného systému a mezi vyhraněnými typy existuje řada nevyhraněných přechodových či smíšených typů. “*

### **2.3 Funkce rodiny**

Z. Helus (2007) uvádí 10 základních funkcí rodiny:

1. *„Rodina uspokojuje základní primární potřeby dítěte v raných stádiích jeho života.“* Uspokojuje biologické potřeby (jídlo, pití, spánek). Uspokojuje psychické potřeby (láska, přiměřenost podnětů, bezpečí a jistota). - Prožití lásky a pocitu bezpečí je jednou z nejdůležitějších funkcí rodiny pro zdravý a kvalitní vývoj dítěte.

2. *„Rodina uspokojuje velice závažnou potřebu organické sounáležitosti dítěte s ostatními.“* Uspokojuje potřebu domova, identifikace s matkou/otcem. Potřebu důvěřovat a spolehnout se na někoho. Tato funkce je základem životní jistoty. Znamená to, že patří do spolehlivých, láskyplných mezilidských vztahů. Dítě se dokáže integrovat mezi lidi. Projevovat se a vyvíjet se ve vztazích a stát se součástí lidského prostředí.

3. *„Rodina skýtá dítěti již od nejútlejšího věku akční prostor, tzn. prostor pro jeho aktivní projev, činnou seberealizaci, součinnost s druhými“.* Rodina umožňuje dítěti učení prožitkem. Krystalizuje vědomí sebe sama, dokáže samo si vyjednat to, co zrovna potřebuje.

4. *„Rodina pozvolna uvádí dítě do vztahu k věcem rodinného vybavení.“* Učí dítě hodnotám, které pro jeho blízké něco znamenají. Dítě pozoruje ostatní členy rodiny, jak zacházejí s vybavením domácnosti, a tím se samo učí. Tato funkce má význam pro kultivaci vztahu dítěte a dospívajícího k předmětům a hodnotám.

5. *„Rodina výrazně určuje prvopočáteční prožitek sebe sama jako chlapce/dívky.“* Pohlavní vzor chování matky, otce, babičky, dědečka nebo sourozenců.

6. *„Rodina skýtá dítěti bezprostředně působící vzory a příklady.“* Láska dítěte k otci a matce mu napomáhá napodobovat jejich jednání, vcítit se do nejrůznějších situací. Tím, že dítě přemýšlí o jejich životě, učí se vidět v druhém člověku osobnost a samo se snaží být osobností.

7. „Rodina v dítěti zakládá, upevňuje a dále rozvíjí vědomí povinnosti, zodpovědnosti, ohleduplnosti a úcty jako něčeho samozřejmého“ Dítě se přirozeně, nenásilně začleňuje do společných činností v kolektivu rodiny, účastní se pracovních, rekreačních, zájmových nebo herních činností.

8. „Rodina otevírá dítěti příležitost vejít do mezigeneračních vztahů a tím hlouběji proniknout do chápání lidí různého věku, různého založení, různého postavení.“ Rodina zapojuje dítě do vztahů nejen s rodiči, ale také do vztahů s prarodiči, sourozenci, strýci a tetami.

9. „Prostřednictvím rodičů, prarodičů, sourozenců, příbuzných a přátel rodina navozuje v dítěti představu o širším okolí, o společnosti, o světě.“ Rodina je pro dítě spolehlivým zázemím, proto se nebojí experimentovat, nahlížet a vstupovat do světa širšího a složitějšího. Tento svět může přijímat nebo se vůči němu kriticky distancovat.

10. „Rodina je dětem a dospělým prostředím, kde se mohou svěřit, očekávat chápající vyslechnutí, radu a pomoc – je útočištěm v situacích životní bezradnosti.“ Tato funkce je pro dítě nejdůležitější při vstupu do školy. Rodina je vstřícným zázemím, ve kterém se obavy a nejistoty lépe překonávají. (Helus 2007, s. 149 – 151)

#### **2.4 Role rodiny v životních šancích**

Rodina hraje významnou roli v životních šancích jedince. Dle I. Možného (1999 a 2006) ovlivňuje jeho šance prostřednictvím podmínek, které spoluvytvářejí jeho výkon ve škole a rozhodují o úspěchu při zkouškách a tím umožňují přístup k vyššímu vzdělání a následně k určitým povoláním a společenskému postavení. Podmínky jsou uloženy ve vzdělání a kulturnosti rodičů, tedy v kulturním kapitálu rodiny, který je předáván schopností stimulovat a podporovat dítě při vzdělávání a rozvoji. Souvislost je však i v ekonomickém kapitálu, který umožňuje nákup kvalitních hraček, stravy a umožňuje rozvoj sportovních a kulturních aktivit. Zajištění kvalitního bydlení neznamená jen vlastní stůl k učení a vlastní pokoj, ale např. i bydlení v „dobré čtvrti“, kde se děti setkávají s kamarády na podobné úrovni, což jejich šance opět zvyšuje. Spolužáci a přátelé z dětství tvoří i v dospělosti okruh přátel a právě tyto přátelské vazby mohou napomoci k získání lepšího postavení. U nás nebyly rodiny v období komunismu příliš diferenciovány, výzkumy v této oblasti pocházejí zejména z USA a Velké Británie, kde byly porovnávány děti podle třídního původu. Již výzkum J. W. B. Douglase "Domov a škola" (The Home and the School 1964) prokázal jasnou závislost školního výkonu dětí a schopností zjišťovaných testem na třídním původu. Další následné výzkumy jiných autorů toto zjištění potvrzují.

### 3. Socializace dítěte

#### 3.1 Definice socializace

Dle sociologického slovníku (Jandourek 2007) je socializace proces, při kterém se jedinec začleňuje do společnosti, přičemž si osvojuje její hodnoty, normy, chování, schopnosti a učí se sociálními rolím. Výsledkem tohoto procesu je vytvoření "sociálního já", sociální identity a sociokulturní osobnosti. Socializace probíhá po celý život, nejdůležitější je však v dětství a mládí.

Psychologie pro učitele (Čáp a Mareš, 2007) definuje socializaci dítěte jako proces začleňování dítěte do společnosti, rozvíjení dítěte jako společenské bytosti.

*„Socializace zdaleka není jednoduché, jednosměrné působení společnosti na jedince, není to pasivní přizpůsobování se jedince vnějšímu sociálnímu prostředí. V socializaci probíhá vzájemné působení „diskuze, konverzace“ mezi jedincem, druhými lidmi i celou společností a její kulturou. Každý člověk si po svém vytváří obraz o sobě a o světě, snaží se prezentovat sám sebe před druhými, aktivně působí na své prostředí a spoluvytváří svou osobnost. Proto také socializací nevznikají ve stejném prostředí stejné osoby, ale rozmanité individuality. Socializace v sobě obsahuje individualizaci – formování odlišných, jedinečných osobností.*

*Socializace zahrnuje osvojení lidských forem chování, zejména chování ve styku s lidmi, osvojení jazyka, velkého množství poznatků, hodnot společnosti, její kultury. V socializaci se formují poznávací procesy i emoce, celá osobnost. To vše probíhá od raného dětství v rodině, ve škole i dále v různých společenských skupinách a institucích po celý život.“ (Čáp a Mareš, 2007, str. 54-55)*

#### 3.2 Typy socializace

Socializaci můžeme dělit (Výrost a Slaměník 2008) na záměrnou a nezáměrnou:

**Socializace nezáměrná** (non deliberate socialization) - jedinec je ovlivňován a socializován bez předchozího úmyslu. Dochází k tomu každodenním vlivem rodičů nebo jiných sociálních vzorů na dítě v neformálních situacích, kdy dítě se sociálním modelem interaguje. Mezi sociální stimuly, které působí nezáměrně, mohou patřit i knihy, filmy, reklamy, hudba atd.

**Socializace záměrná** (deliberate socialization) je cílené úsilí ovlivňovat budoucí chování, smýšlení a začlenění dítěte. Děje se tak vychováváním a vyučováním.

Dále je možné ji rozdělit (Jandourek 2009) na primární, sekundární a terciární

**Primární socializace** probíhá již od novorozeneckého věku. Dětství celkově je označováno jako nejintenzivnější období kulturního učení. Tento druh socializace se děje prostřednictvím nejbližších lidí, jako jsou členové rodiny nebo přátelé. Normy v této fázi získané mohou být označeny za stabilní, jen výjimečně se mohou ještě v průběhu života změnit. V rámci primární socializace se děti učí hlavně jazyku a základním vzorcům chování. Toto období primární socializace trvá přibližně do třetího roku života.

**Sekundární socializace** připravuje jedince na jeho roli ve společnosti. Nastává zpravidla později v dětství (po třetím roce života) a pokračuje do dospělosti. Zodpovědnost dříve spočívala na rodině, nyní se přidávají i další socializační faktory, jako jsou školy, věkové skupiny, zájmové organizace a média.

**Terciární socializace** se uskutečňuje v dospělosti a označuje přejímání, které jedinec neustále uskutečňuje v interakci se svým okolím.

Ivo Možný (1999) uvádí pro bádání o socializaci dítěte 3 základní teorie, z kterých je třeba vycházet. Freudova teorie položila základ hlubinné psychologie, z Piagetovy teorie vychází vývojová psychologie a pro sociologii je přínosem teorie Meadova, přičemž z pohledu autora ani jedna není plně uspokojující.

Dle G. H. Meada klasika symbolické interakce je naše „self“ (na rozdíl od „me“) produktem socializace. *"Mead rozlišuje v socializaci dvě fáze: vývojový stupeň, kdy je dítě schopno "hrát si na" (play), a vyšší stupeň, kdy se tato schopnost rozvine už ve schopnost "zapojit se do hry" (game). V první fázi si dítě hraje na tom, že je někdo jiný - že je pan strážník, že je maminka atd. Z přejaté role zakládá interakce a hru postupně rozvíjí o schopnost střídat přijaté role. Ve věku 7 - 8 let je schopno nejen dokonalého přijímání rolí v interakci, ale i v imaginaci je schopno se vidět jako objekt a rozvinulo vědomí sebe sama jako specifické osobnosti. Teprve potom přichází „game phase“, kde už dítě vnímá "pravidla hry" specifických interakcí, na nichž se podílí. Učí se poznávat, jaká jsou legitimní očekávání na určité pozice a jaká očekávání z těchto pozic jsou legitimní: to mu umožní zapojit se do hry ostatních. Mead je přesvědčen, že jakmile si dítě uvědomí existenci obecných, na něm nezávislých struktur, internalizuje je a ony se stanou součástí struktury jeho osobnosti."* (Možný, 1999 str. 142)

### **3.3 Problémy v socializaci**

J. Čáp a J. Mareš (2007) uvádějí, že socializace neprobíhá vždy jednoduše a hladce, ale přináší rozpory, konflikty a možnosti vývoje jak příznivého tak i naopak nepříznivého. Společenské prostředí a rodina mohou intelektový vývoj podporovat, ale také znesnadňovat a narušovat. Na počátku socializace stojí rodina – matka nebo jiná pečující osoba, která

zajišťuje biologické potřeby dítěte a zároveň mu projevuje lásku, usmívá se na něj, láskyplně na něj hovoří, hladí jej, hraje si s ním. Při nedostatku této láskyplné péče vzniká tzv. psychická deprivace v dětství a dochází k závažným obtížím ve vývoji, včetně emocí, řeči a myšlení. Lidské dítě je na rozdíl od jiných mláďat dlouhodobě závislé na péči dospělých, kteří mu pomáhají rozvíjet vrozené předpoklady pro vyrovnání se s přírodou i pro život ve společnosti. Předávají dítěti poznatky, zkušenosti a normy získané celými generacemi. Socializace probíhá v průběhu celého života, nejvýznamnější je však v dětství za účasti rodičů, příbuzných, výchovných pracovníků a učitelů.



## 4. Sociokulturní znevýhodnění

### 4.1 Definice sociokulturního znevýhodnění

Kulturní tradice, ekonomika a společenské prostředí každé země působí, že značná část obyvatel země má mnoho společného a při povrchním pohledu z vnějšku je můžeme považovat téměř za stejné. Ve skutečnosti jsou však mezi lidmi i mezi jednotlivými rodinami velké rozdíly, které mohou být dané národností, etnikem, náboženstvím nebo sociokulturní charakteristikou jednotlivých rodin.

*„Společenské menšiny, označované též jako minority, představují určitou skupinu (kulturní, náboženskou, národnostní, rasovou, příjmovou, ad.), která je znevýhodňována či je objektem předsudků ze strany jiné skupiny“ (Hartl, Hartlová, 2004, s. 310)*

Problematika sociokulturního znevýhodnění (Slowik 2007) začíná být více zdůrazňována společně s tématy evropské a mezinárodní společenské integrace a v posledních letech zejména v souvislosti s otázkami přistěhovalectví a zvýšené migrace obyvatel. S problematikou socio-kulturně znevýhodněných skupin se musí aktuálně vyrovnávat i naše společnost. Soužití s etnickými a dalším sociokulturními menšinami je však tématem podstatně starším a složitějším.

Sociální a sociokulturní znevýhodnění bývá spojeno s následujícími problémy:

- jazyková bariéra;
- národnostní nebo rasová odlišnost;
- zdravotní handicap;
- nízký sociální a ekonomický status;
- sociálně patologické prostředí rodiny nebo komunity;
- ústavní výchova.

Důsledkem tohoto znevýhodnění bývá velmi často sociální izolace a diskriminace (rasové, národnostní, politické, kulturní, vztahové a sociální). Proto mívají tyto osoby silnější přirozenou tendenci setkávat se a komunikovat především mezi sebou a vytvářet minoritní subkultury. Tím se sice zmírňuje jejich sociální deprivace a izolace jednotlivců, ale zároveň se prohlubují bariéry mezi minoritou a většinovou společností.

Školský zákon začleňuje žáky se sociálním znevýhodněním mezi osoby se speciálními vzdělávacími potřebami. V § 16 odst. 4 tohoto zákona je sociální znevýhodnění vymezeno takto:

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

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

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

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů, od roku 2011 blíže specifikuje skupinu žáků se sociálním znevýhodněním, kterým jsou určena tzv. vyrovnávací opatření.

Za žáka se sociálním znevýhodněním se podle této vyhlášky považuje zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.

V obecné rovině se takovým žákem rozumí zejména žák:

a) žijící v prostředí, kde není dlouhodobě dostatečně podporován ke vzdělávání či přípravě na vzdělávání (například z důvodů nedostatečného materiálního zázemí, nevyhovujících bytových podmínek, časové náročnosti dopravy do školy, nezájmu ze strany zákonných zástupců, konfliktů v rodině);

b) jehož zákonní zástupci se školou dlouhodobě nespolupracují a je to na újmu oprávněných zájmů žáka;

c) žijící v prostředí sociálně vyloučených lokalit nebo lokalit sociálním vyloučením ohrožených;

d) který je znevýhodněn při svém vzdělávání z důvodu příslušnosti k etnické nebo národnostní skupině či specifickému sociálnímu prostředí, zejména je-li znevýhodnění

spojeno s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka ve srovnání s ostatními žáky třídy, z důvodu používání odlišného jazyka nebo specifické formy vyučovacího jazyka v domácím prostředí žáka.

(Metodika MŠMT, 2011)

Za sociální znevýhodnění je nutné považovat stav, kdy dítě v důsledku dlouhodobého života v prostředí, jež je charakteristické nízkým socioekonomickým statusem, silnou přítomností vlivů rizikových pro jeho vývoj, prvky sociokulturní odlišnosti, případně kombinací těchto jevů, nemá dostatečně rozvinuté kompetence pro adekvátní naplnění svého potenciálu v rámci vzdělávacího procesu.

Za prvky (projevy) nízkého socioekonomického statusu lze považovat:

- závislost rodin na systému státní sociální podpory, zejména v důsledku masivní nezaměstnanosti,
- zadluženost či předluženost rodin,
- nevyhovující bytové, materiální, stravovací, hygienické podmínky (či obecně život v podmínkách materiální chudoby) atd.

Za projevy rizikových jevů ohrožujících zdravý vývoj dítěte lze považovat:

- život v kriminogenním prostředí, výrazný výskyt sociálně patologických jevů (případně projevů rizikového chování) včetně situací, kdy je rodina obětí trestné činnosti,
- dlouhodobě sníženou schopnost rodičů v oblasti dostatečného naplňování potřeb dítěte,
- nedostatečné kompetence rodičů k přípravě dítěte na školní docházku atd.

Za prvky sociokulturní odlišnosti lze považovat:

- jazykovou odlišnost (nedostatečná znalost vyučovacího jazyka),
- významně odlišnou rodinnou konstelaci,
- náboženskou odlišnost, rituální nečistotu,
- výrazně odlišnou hodnotovou orientaci a uplatňované vzorce chování atd.

(Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy, 2011)

## 4.2 Sociokulturní handicap

Jsou popsány (Vágnerová, 2008) negativní vlivy společnosti, která vytváří určité sociální klima významné pro rozvoj každého člověka. Nepříznivé vlivy mohou postihnout pouze jednotlivce (např. oběť trestného činu) nebo celé skupiny, které jsou určitým způsobem vymezené (např. nábožensky, etnicky). Zátěž působící na celou skupinu její vnitřní vazby spíš posiluje a zvyšuje pocit sounáležitosti skupiny.

V naší společnosti bývá odlišný člověk velmi často hůře hodnocen a je obtížněji akceptován. Odlišnost vyvolává nejistotu a obavu, lidé nevědí, co od odlišného člověka očekávat a jak se k němu chovat.

*„Hranice, v níž se odlišnost mění v handicap, je dána aktuální společenskou normou. Handicap představuje odchylku od normy, která je tak velká, že se stává nepřijatelnou, a proto přináší znevýhodnění. Má své sociální důsledky, může svého nositele více či méně stigmatizovat. Sociokulturní handicap vyplývá z odlišnosti sociální příslušnosti a tím souvisejícího omezení v oblasti zkušeností, jež jsou jiné nebo nedostatečné. Jde o problém daný působením jiných sociokulturních vlivů, odlišné socializace“.* (Vágnerová, 2008, s. 650-651) Tito lidé bývají členy minoritní skupiny, která se odlišuje např. etnicitou, jazykem, způsobem života, a majoritní společnost většinou usiluje o asimilaci této skupiny. Integrace naopak znamená dle Vágnerové oboustranně zvládnuté začlenění do společnosti respektující i právo na zachování specifičnosti.

## 4.3 Skupiny socio-kulturně znevýhodněných osob

### Migranti

Současná politická situace přináší problémy, které jsme v ČR dosud nemuseli masivně řešit. Vlna přílivu emigrantů do zemí Evropské unie se dosud České republiky nijak výrazně nedotkla. K řešení problémů spojených s migrací bude potřeba spolupráce všech zemí Evropské unie, proto je třeba se i v oblasti školství na tuto situaci připravit.

*„Z psychologického hlediska je zátěž adaptace na sociokulturní podmínky závislá jak na osobnosti imigranta, tak na společnosti, do níž přichází.“* (Vágnerová 2008 s. 659) Jako uprchlík je veřejností vnímán cizinec, který přichází do socio-kulturně odlišné společnosti z důvodu válečného konfliktu, nepříznivé politické a ekonomické situace v zemi, přelidnění či přírodní katastrofy. Oficiální status uprchlíka může získat na žádost po splnění předem daných podmínek.

## Národnostní menšiny

Jak již bylo v předcházejících kapitolách popsáno, má největší vliv na vývoj osobnosti dítěte rodina. Pokud má rodina odlišnou kulturu, jazyk, zvyky, jiné hodnoty než většinová společnost, může být i osobnost dítěte vnímána jako odlišná. Problémem může být nedostatečně zvládnutý vyučovací jazyk projevující se např. malou slovní zásobou, nedostatky v gramatice, nebo používáním jiného jazykového kódu. Pokud má řeč v rodině pouze praktickou funkci, je velmi reálné, že dítě pocházející z této rodiny, nebude mít dostatečně vyvinuté poznávací procesy. Také paměť a pozornost je částečně utvářena v sociálním prostředí. Závisí na obsahu a míře požadavků, které jsou na dítě kladeny. Příčinou dalšího znevýhodnění může být rozdílná míra motivace k učení či odlišné pojetí úspěšnosti. Dále mohou být rozdíly i v autoregulačních procesech a temperamentu. (Mousová, 2005).

Vymezení pojmu národnostní menšina a příslušník národnostní menšiny stanoví zákon 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, v § 2:

1. Národnostní menšina je společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo.
2. Příslušníkem národnostní menšiny je občan České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti.

Po rozpadu Československé republiky se stali nejpočetnější národnostní menšinou v ČR Slováci, další početnou menšinu tvoří ukrajinská národnostní menšina, polská národnostní menšina, ruská národnostní menšina, německá národnostní menšina a vietnamská národnostní menšina.

Příslušníkům národnostních menšin se zajišťuje právo na vzdělávání v jazyce národnostní menšiny, a to za podmínek stanovených v § 14 školského zákona. Kromě pravidel pro zřizování škol s vyučovacím jazykem národnostní menšiny je školským zákonem zavedena možnost, aby pro podporu zájmů příslušníků národnostních menšin mohl ředitel školy se

souhlasem zřizovatele stanovit v rámci školního vzdělávacího programu předměty nebo jejich části, v nichž bude možno výuku organizovat dvojjazyčně, a to také v jazyce národnostní menšiny. Této možnosti je využíváno především v bývalých okresech Frýdek-Místek, Český Těšín a Karviná, kde žije početná polská národnostní menšina. (Rada vlády pro národnostní menšiny 2016)

Romové tvoří specifickou skupinu, které bude věnována zvláštní kapitola.

## 5. Romové

### 5.1 Romové v ČR

Nejpočetnější minoritu tvoří v České republice Romové. Jejich počet se odhaduje na 2-3 % populace. Počet Romů není přesně znám, protože při sčítání obyvatel se k romskému etniku přihlásilo jen velmi málo osob a tyto počty klesají. V roce 1991 se přihlásilo k romské národnosti 32903 osob, v roce 2001 již jen 11716 osob a při posledním sčítání lidu v roce 2011 pouhých 5 135 osob z celkového počtu 10 436 560 obyvatel. (Český statistický úřad. [online]). Snaha Romů, aby nebyli jako Romové nikde oficiálně evidováni, vychází z historické zkušenosti, kdy byli příslušníci této menšiny pronásledováni a perzekuováni jen pro příslušnost k této menšině. Během nacistické okupace byly pořizovány seznamy Romů, které následně sloužily k přesunu osob do sběrných, koncentračních a vyhlazovacích táborů, proto je obava z evidence v rámci komunity pochopitelná.

Romové přicházejí do Evropy z oblasti Indie ve 13. století. V Čechách pochází první zmínka o jejich výskytu ze století patnáctého. Romská komunita žijící v současné době na území České republiky není jednotná, tvoří ji několik podskupin, které se vzájemně liší. Nejpočetnější jsou tzv. Rumungři, kteří přicházejí do Čech od konce druhé světové války ze Slovenska. Částečně se v době socialismu jednalo o řízený přesun nekvalifikované pracovní síly zejména do oblastí s těžkým průmyslem – Ústecký kraj, Ostravsko, a částečně jde o neorganizovanou migraci, kdy se postupně přesouvají celé rodinné klany. Tato migrace trvá dosud, po rozdělení republiky již ale není tak častá. Další skupinou jsou maďarští Romové, olašští Romové – uzavřená komunita dlouho žijící kočovným způsobem života, a zbytek původních skupin na území Česka žijících - Sintí a čeští a moravští Romové.

### 5.2 Specifika romské rodiny dle J. Čápa a J. Mareše

Problematika romské rodiny je charakterizována takto: *„Děti jsou v romské rodině sice nejvyšší hodnotou, matka je miluje a lásku jim často projevuje, ale většina rodin nepovažuje vzdělání a kvalifikaci za důležité. Rodiče často ani nepřivedou dítě k zápisu do školy, na pozvání do školy nebo na úřad nereagují. I když dítě absolvuje základní nebo zvláštní školu a vstoupí do učebního poměru, v mnoha případech jej nedokončí a přijme nekvalifikovanou práci. Jejich kulturní tradice je učit žít přítomným okamžikem, neplánovat budoucnost. Přesvědčování o významu vzdělávání a o tom, že se jim v budoucnu dostane vyššího platu, nemá valný účinek.“* (Čáp a Mareš, 2007, s. 65.)

Jako demotivující působí z mého pohledu i systém dávek, a to zejména dávek hmotné nouze, které velká část romských rodin pobírá. Dávky nijak nezohledňují studium dětí, a tak rodina pobírá stejnou částku na dítě dojíždějící za vzděláváním do jiného města jako na dítě vedené v evidenci uchazečů o zaměstnání. Přitom na studium dítěte je třeba vynakládat daleko větší prostředky spojené s dojížděním, nákupem učebnic a školních pomůcek a vybavení. Je často nad finanční možnosti rodin dítě na škole udržet, zvláště když vzdělání není v rodině prioritou a rodiče, ostatní členové rodiny i student sám nejsou ochotni dosažení vzdělání něco obětovat a uskromnit se v jiných oblastech. V systému sice existuje dávka okamžité mimořádné pomoci určená na vzdělávání dětí, ale pracovníci úřadu práce, na které přešla v roce 2013 výplata dávek hmotné nouze z obcí, nebývají v praxi příliš nakloněni plošnému poskytování těchto dávek všem studentům z rodin v hmotné nouzi. Jedná se totiž o velmi kontroverzní téma a většinou veřejností je poskytování mimořádných dávek či nákup školních pomůcek romským dětem vnímáno velmi negativně. Rodiče studentů z většinové společnosti argumentují tím, že oni se také musí uskromnit a dětem na studium našetřit, tak proč by tomu mělo být u romských rodin jinak.

Dle J. Čápa a J. Mareše (2007) je velká část romských dětí označována za intelektově podprůměrné, což je způsobeno nepřizpůsobením inteligenčních testů romské kultuře. Uvádějí, že obtíže vyplývají z jazykového deficitu, celkově odlišného způsobu života a rozdílných životních zkušeností. Romské děti nejsou v rodinách vedeny ke kreslení, malování, hraní se stavebnicemi, řešení hádanek – to je považováno v jejich prostředí za neúčelné. V řešení praktických situací jsou romské děti často nadprůměrné. Z výtvarných majoritní společnosti využívají většinou jen psychicky nenáročné formy zábavy, především televize.

K tomu se v poslední době přidává využívání počítačů, tabletů a chytrých telefonů, a to zejména k hraní her, komunikaci a sdílení na sociálních sítích. Romské děti nemají, stejně jako většina ostatních současných dětí, problém tato zařízení ovládat od útlého věku a pokud taková zařízení v rodině jsou, tráví na nich většinu svého času.

Další obtíž, se kterou se romské dítě musí potýkat, je nepravidelný režim romské rodiny. V rodinách není určeno, kdy se zhruba chodí spát a kdy se vstává, takže se často stává, že školní dítě je jediné, které ráno musí vstávat. Problémy ve škole často pramení i z impulzivního temperamentu a dřívějšího pohlavního dospívání.

Sociokulturní znevýhodnění není však dáno jen odlišným etnikem. Výrazně se na něm podílí i nepříznivé socioekonomické podmínky. Vzhledem k tomu, že velká část Romů je v ČR



nezaměstnaná a pobírá dávky hmotné nouze, které zajišťují pouze zajištění základních potřeb, bývá těžké odlišit, co je znakem kulturní odlišnosti etnika a co je způsobeno tzv. kulturou chudoby. Vliv má i lokalita, ve které rodina žije, odlišné prostředí poskytuje odlišnou nabídku trávení volného času, vzdělání a zaměstnání. Dítě žijící v sociálně vyloučené lokalitě, kde je většina obyvatel bez zaměstnání a zdrojem příjmu jsou pouze dávky, příležitostné nelegální zaměstnání nebo dokonce trestná činnost, je problematické vést ke vzdělání a přípravě na budoucí povolání.

Důležitým momentem sociokulturní charakteristiky je vzdělání rodičů. Rodina, kde alespoň jeden z rodičů získal vysokoškolské vzdělání, většinou hodnotí kulturu a vzdělání kladně. Rodiče motivují dítě k dobrým školním výsledkům, pokračování ve studiu a k hodnotné zájmové činnosti v rámci volného času. Dokáží také dítěti pomoci při učení, dohlédnout na domácí přípravu a vysvětlit látku, pokud je např. dítě nemocné nebo ne zcela vše pochopilo ve škole. Toho rodiče s nízkým stupněm vzdělání zpravidla nejsou schopni. Dalším nepříznivým faktorem pro vývoj dítěte bývá v rodinách s nízkou sociokulturní úrovní způsob komunikace. Rodiče mívají chudý slovník, nedbalou výslovnost, užívají agramatismy, což ztěžuje vývoj řeči a intelektu dítěte. Samo vzdělání rodičů je však pouze přibližným ukazatelem kulturní podnětnosti rodiny. Existují i rodiče, kteří sami dosáhli jen základního vzdělání, ale věnují se kvalitním zájmovým činnostem, své děti všestranně rozvíjí a motivují je k dosažení vyššího vzdělání, než mají oni sami.

### **5.3 Specifika romské rodiny dle M. Vágnerové**

Dle M. Vágnerové (2008) je komunita charakteristická nízkým průměrným věkem, největší část tvoří děti, starých lidí je málo. Mládež do 18 let tvoří polovinu romské společnosti. Antropologické znaky působí jako potvrzení celkové odlišnosti. Mezi etnické znaky patří vlastní jazyk, odlišné hodnoty a normy. Příkladem je jasný důraz na skupinu, kolektivismus převažuje nad individualismem. Mají velkou tendenci se sdružovat na základě na základě příbuzenských vztahů, chybí vymezení osobního vlastnictví, např. oblečení, místa na spaní – vše je užíváno společně. Totéž platí i o finančních prostředcích – peníze jednoho člena rodiny jsou považovány za společné. V romské komunitě je kladen velký důraz na rodinu, od počtu dětí se odvíjí prestiž a staří lidé jsou chováni v úctě. Mají tendence k religiozitě, hlásí se k církvi, k níž patří příslušníci minority na daném území, přetrvává však emotivní magické myšlení. Životní styl je typický nepravidelností, živelností a nesystematičností. Žijí přítomností, nedovedou plánovat, budoucnost pro ně není příliš významná.

### 5.3.1 Psychické vlastnosti typické pro příslušníky romského etnika

Romové mají jiné temperamentové vlastnosti, které se projevují nápadností emotivity a větší živostí. Citové prožitky nejsou zastírány, ale naopak silně prožívány i navenek. Toto se projevuje již v dětském věku. *„Chování, které se stává zdrojem adaptačních potíží, však často vyplývá z odlišné sociální zkušenosti, je výsledkem působení jiných socializačních vlivů. Proto mívají romské děti problémy s pochopením určitých sociálních situací a volbou vhodných způsobů chování, odpovídajících kontextu. I když se Romové nakonec naučí, jaká pravidla platí v majoritní společnosti, přijmou je stejně jenom formálně. (Formálnosti přijetí normy majority bývá zřejmá např. ve vztahu ke škole. Většina romských dětí sice do školy chodí, ale jsou pouhými pasivními účastníky vyučování.)“* (Vágnerová 2008, str. 681)

M. Vágnerová (2008) dále uvádí, že Romové nemají tendenci k sebepoznávání, sebehodnocení a vlastní osobnost je akceptována jako danost. Chybí motivace k jakékoli osobnostní změně. V oblasti komunikace je větší důraz na využívání neverbálních sdělení – intenzita hlasu nebo gestikulace bývá často příslušníky majority nesprávně interpretována jako hádka nebo útok. Při osobním vztahu je typická tělesná blízkost a dotyky jako součást komunikace. Styl uvažování je závislý na emocích, jsou sugestibilní a emoční prožitek blokuje schopnost nadhledu. Mají sklon k pověřivosti a magickému uvažování. Myšlení je zaměřené na bezprostřední prožitek a užitek, mají dobrou schopnost řešit praktické situace související s uspokojením aktuálních potřeb svých a své rodiny. Struktura inteligence je jiná, preferují jiné poznávací strategie a řešení problémů. Mívají nízkou výkonovou motivaci a v oblasti autoregulace převažuje emoce nad vůlí, proto volí aktuální příjemnost bez ohledu na dopady.

### 5.3.2 Výchova a vztah ke vzdělávání

Existuje přirovnání, že neromská matka je jako hrnčič, dítě je pro ni hlínou, kterou hněte a tvaruje podle svých představ, romská matka je jako zahradník, zasadí semínko, rostlinu zalévá, nechává růst a kochá se její krásou.

Romové své děti milují, ochraňují je a neradi je vystavují něčemu nepříjemnému, což je z pohledu některých romských matek např. i očkování nebo docházka do školy. Děti nejsou vychovávány k plnění příkazů a povinností a v rámci velkorodiny nejsou připravovány k převzetí zodpovědnosti samy za sebe.

Faktory ovlivňující nízkou vzdělanost dle Vágnerové (2008):

- Romové neplánují, jsou soustředěni na přítomnost, proto pro ně dosažení vzdělání jako vzdálená hodnota nemá potřebnou atraktivitu.
- V komunitě není kladen důraz na individuální úspěch, Rom je kladně hodnocen za projevy solidarity, ctižádost a motivovanost jednotlivce ztrácí v životě v rámci skupiny smysl.
- Nesystematičnost a tendence k neustálé změně.
- Volná, nedirektivní výchova, minimum omezení a povinností, které vytváří zcela jiné kompetence, chování se pak ve většinové společnosti může jevit jako poruchové.
- Nerozvinutí dovedností a návyků potřebných pro úspěch ve škole, nedovedou pracovat individuálně, nedovedou pracovat systematicky, chybí rozvoj úmyslné pozornosti a paměti.
- Nedostatečná znalost jazyka – rodiny nejčastěji užívají romský etnolect češtiny, neznají správnou gramatickou stavbu češtiny, chybí slovní zásoba i jazykový cit.
- Socio-kulturně podmíněná diferenciacie smyslu i obsahu komunikace – jiné komunikační standardy, např. není třeba vždy reagovat verbálně.
- Nedostatečná vzdělanost rodičů, která představuje model pro jejich potomky, rodinný standard. Úsilí dítě o dobrý prospěch nikdo neocení, snaha o dosažení vzdělání může být příčinou konfliktů v rodině.
- Ochota ke spolupráci se školou je pouze formální většinou pod určitým sociálním tlakem. Romští rodiče by byli rádi, kdyby dítě ve škole prospívalo, nejsou však ochotni a schopni ho k tomu vést.

Touto problematikou se zabývají i další autoři, např. M. Kaleja (2011) uvádí, že pokud rodiče i celé rodinné zázemí nevnímá vzdělání jako vklad do života, rodiče neprojevují zájem o práci dítěte ve škole a nezajímá je obsah vzdělávání, dítě postrádá zpětnou vazbu od rodičů vnímaných jako autorita a považuje pak školu za bezvýznamnou instituci.

Zdůrazňuje, že je třeba mít při vzdělávání romských žáků na paměti skutečnosti, jež ovlivňují jejich výchovu a vzdělávání:

“- *odlišné sociokulturní prostředí*

- *odlišné způsoby komunikace*

- *odlišné hodnotové normy vštěpované sociálním prostředím –*

*odlišná školní připravenost při vstupu do povinné školní docházky*

- odlišný vztah ke školním povinnostem
- odlišný přístup k materiálním a nemateriálním hodnotám
- odlišná komunikace rodičů se školou (učiteli)
- odlišná startovací dráha v rovině rovných příležitostí.” (Kaleja 2011, s. 108)

Dle M. Říčana (1998) velmi málo romských dětí prochází mateřskou školou a výchova v romské rodině zpravidla není dobrou přípravou na školní práci. *“Často chybí zkušenost s knížkou, tužkou a papírem, hračkami, omalovánkami apod. Vážným a také častým nedostatkem bývá nevyhovující bydlení a životospráva romské rodiny, jež narušuje duševní kondici i zdravotní stav dětí. Závažným problémem je jazyková bariéra. Často rozumějí špatně česky, ještě hůře romsky a bariéra se prohlubuje tím, že dobrou češtinu neslyší v rodině ani během školní docházky. Romština nepoužívá mnohdy obecné pojmy, jako je ovoce, zelenina, nábytek apod. a proto bývá myšlení velmi konkrétní a děti se musí učit nejen nová česká slova, ale rozeznávat nové pojmy a zvykat si na jejich užívání. Slabší školní úspěšnost lze vysvětlit nejen nedostatečnými schopnostmi, ale i přímo odporem k tomu typu vzdělání, které poskytuje naše škola a které je v romské komunitě málo ceněno.”* (Říčan 1998, s. 109-110) Tyto skutečnosti závažně ovlivňují nejen připravenost na zahájení povinné školní docházky, ale i následnou školní úspěšnost a vztah žáků a rodičů ke vzdělávání.

## 6. Školní zralost a připravenost

### 6.1 Školní zralost

Otázkou doby vhodné pro nástup dítěte do školy se zabýval již J. A. Komenský. V Informatoriu školy mateřské uvádí, jaké znalosti a schopnosti by mělo dítě před nástupem do školy dosáhnout a čemu by se rodiče ve „škole mateřské“ měli věnovat. „*Kdo se Bohu i lidem hoditi má, v trojím tomto: pobožnosti, mravích a literním umění všelikém cvičen býti musí.*“ (Komenský 2011, s. 18)

Dále zmiňuje jakými cestami a v jakých oblastech by měli rodiče své děti vzdělávat a jaké vědomosti by měly ve věku 6 let mít. Zároveň však připouští rozdíly v individuálním vývoji dětí, ke kterým je třeba přihlížet.

Pedagogický slovník definuje školní zralost takto: „*Školní zralost v pedagogicko-psychologickém pojetí znamená stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 243)

M. Vágnerová a J. Klégrová (2008) uvádí, že doba nástupu do školy nebyla stanovena náhodně, protože ve věku 6-7 let dochází k různým vývojovým změnám, které jsou podmíněny zráním a učením. Většina je pro úspěšné zvládnutí požadavků školy důležitá, ale význam dílčích kompetencí může být různý. V době nástupu do školy většina dětí dosáhne takové vývojové úrovně, která je nezbytná k přijatelnému zvládnutí školních nároků. Existuje riziko, že k žádoucí vývojové proměně nedojde u všech dětí ve stejné době a rovnoměrně ve všech oblastech. Proto je třeba před nástupem do školy provést screeningové vyšetření školní zralosti, a pokud by se to ukázalo nutné, tak i podrobnější psychologické vyšetření. Pokud by totiž do školy nastoupilo nedostatečně zralé dítě, jeho výsledky by byly mnohem horší, než by odpovídalo jeho schopnostem. Nezralé dítě by mohlo zbytečně selhávat a počáteční neúspěch by mohl ovlivnit jeho další školní kariéru.

Pomalejší dozrávání a z něho vyplývající potíže se totiž mohou projevit v různých oblastech:

*„Nezralost se projeví nedostatky v oblasti předpokladů k počáteční výuce trivie (čtení, psaní, počítání). Z toho hlediska je důležité zjistit, zda není opožděný vývoj sluchové a zrakové percepce. Školsky nezralé děti nedovedou dostatečně přesně diferencovat komplexní zrakové a sluchově-řečové podněty. Nedovedou vnímat celek jako soubor částí, které jsou určitým způsobem uspořádány.*

*Důležitou součástí školní zralosti a připravenosti jsou dostatečně rozvinuté verbální schopnosti a dovednosti. Dítě, které nezvládne jazyk a řeč na přijatelné úrovni, nemůže ve škole uspět jak v oblasti výuky, tak v oblasti sociální adaptace.*

*Nezralé dítě není schopné uvažovat konkrétním logickým způsobem, setrvává na úrovni prelogického uvažování, které je ovlivňováno aktuálně vnímanou podobou čehokoli, hodnotí skutečnost spíše podle toho, co je dostatečně zaujme, než podle podstatných znaků. Nedokáže rozlišovat podobnosti a rozdíly a chápat různé souvislosti a vztahy.*

*Nezralé dítě nevydrží pracovat dostatečně dlouho a dostatečně koncentrovaně, brzy se unaví a přestávají se na práci soustředit. V důsledku toho nemohou uplatnit svoje schopnosti a nemohou se naučit to, co je třeba. Pro tyto děti představuje těžko zvládnutelnou zátěž i nutnost dodržovat školní režim.*

*Nezralé dítě nedokáže regulovat svoje chování, není schopné odložit aktuální uspokojení a ovládat okamžité impulsy. Ale plnění školních úkolů a dodržování sociálních norem od dítěte jisté volní úsilí vyžaduje a jeho chybění negativně ovlivní veškeré výkony. Jde o projev nedostatečně rozvinuté exekutivní složky, jejíž vývoj závisí na zralosti kůry čelního laloku mozku.*

*Nezralé dítě nebývá motivováno k učení. Role školáka pro ně představuje tak velkou zátěž, že nemůže mít potřebnou motivační sílu. Nebude uspokojivě plnit zadané úkoly a nenaučí se, co je třeba, protože ho tato činnost sama o sobě neláká a jiný význam pro ně zatím nemá.*

*Emoční nezralost bývá spojena s nadměrnou vázaností na rodinné prostředí, resp. na matku, s nízkou frustrační tolerancí a obtížemi v adaptaci na třídu a učitele. Bývají častěji úzkostné, plachivé a nejisté. Zvýšená úzkostnost narušuje i proces učení a prezentaci naučeného.“ (Vágnerová, Klégrová 2008 s. 307-308)*

Školní zralost (Tomanová 2015) představuje dosažení takového stupně vývoje, který dítěti umožňuje osvojovat si zdárně a bez větších obtíží školní znalosti a dovednosti. S pojmem školní zralosti souvisí jednotlivá kritéria, která by mělo dítě jdoucí k zápisu do první třídy splňovat. Mezi tato kritéria patří:

- Fyzická zralost - výška dítěte by měla být 120 centimetrů a váha zhruba 20 kilogramů. To však neznamená, že dítě menší nebo lehčí školu nezvládne.
- Věk – 6 let

- Úroveň zrakového i sluchového vnímání - umí rozpoznat počet slabik ve slově, odlišit dané barvy a tvary.
- Rozumová zralost – má znalost barev, orientuje se v prostoru, v čase, zvládá základní matematické představy např. stejně, více, méně.
- Zralost grafomotoriky a senzomotorické koordinace - dokáže spojit tužkou body, umět napodobit předkreslené tvary, písmena nebo číslice.
- Určitá úroveň komunikace - má slovní zásobu přiměřenou věku a správnou výslovnost.

Jako další kritéria uvádí vyhraněnou lateralitu, určitá úroveň paměti, pozornosti, sebeobsluhy a sociální, pracovní a emoční zralost.

## 6.2 Školní připravenost

Školní připravenost je pedagogický pojem, který u některých autorů splývá se školní zralostí, někteří však tyto dva pojmy odlišují:

Školní připravenost zdůrazňuje hlediska výchovná a socializační a kompetence vázané na učení a na působení sociálního prostředí. Jedná se o osvojené znalosti, dovednosti a návyky. Důležitou kompetencí je, aby dítě chápalo hodnoty a význam školního vzdělávání. Tato kompetence je ovlivněna motivací, kterou dítě dostává hlavně ze strany rodiny. Záleží tedy na tom, jak se daná rodina staví k problematice důležitosti vzdělání (Vágnerová, 2003).

Školní připravenost je ovlivňována vnitřními i vnějšími vlivy. Zahrnuje kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a tělesné, které jsou získávány a rozvíjeny učením a sociální zkušeností. Můžeme ji chápat jako stupeň rozvoje obecných a praktických vědomostí, dovedností a návyků, které umožní dítěti pokračovat ve svém vývoji prostřednictvím školního vzdělávání. *„Připravenost dítěte na školu - výsledek výchovných vlivů, můžeme vymezit jako schopnost plnit požadavky, které vyplývají z povahy školní práce. Název školní zralost zdůrazňuje, že jde především o jev biologický, podmíněný zráním nervové soustavy a závislý na věku dítěte. (Připravenost je chápána jako funkce věku.) Věk dítěte však nelze brát jako jedinou podmínku připravenosti. Důležitou úlohu sehrává vliv sociálního prostředí, v němž dítě vyrůstá.“* (Vašutová, 2005, s. 47)

*„Školní připravenost zahrnuje vnější výchovné podmínky. Je posuzována především v mateřských školách, v pedagogicko-psychologických poradnách a v základních školách při zápisech do prvních tříd. Poukazuje na úroveň připravenosti dítěte pro zahájení školní docházky. Můžeme ji ovlivnit a zlepšit podnětným prostředím s dostatkem správných komunikačních možností jak s vrstevníky, tak i dospělými. Od budoucího prvňáčka se očekává určitá vyzrálost citová, sociální i pracovní. Měl by umět (přiměřeně svému věku a dané situaci) ovládat své chování a podřídít se autoritě paní učitelky, ustoupit od svých momentálních přání, podřídít se většině a neprosazovat se na úkor jiných. Měl by se zajímat o své spolužáky a navazovat přátelství s ostatními dětmi. Měl by umět odložit svůj aktuální zájem a splnit zadaný úkol, i když se mu právě vůbec nechce. Zralý předškolák umí plnit i náročnější úkoly a dokáže se na práci přiměřenou dobu soustředit. Pracuje samostatně a zadanou práci vždy dokončí. Měl by také chápat a respektovat rozdíl mezi hrou a učením - mezi přestávkou a vyučovací hodinou.“ (Tomanová 2015)*

Můžeme tedy říci, že pokud dítě dosáhne takové úrovně, kdy dokáže přijímat a zvládat určité role, je schopné komunikovat na požadované úrovni a respektovat hodnoty a normy spojené jak se školním vzděláváním, tak s chováním, je připravené k nástupu do školy.

Daniel Goleman ve své knize Emoční inteligence (Goleman 2011) vysvětluje, že připravenost dítěte na školní docházku závisí nejvíce na schopnosti učit se a zároveň uvádí nejdůležitější aspekty této schopnosti:

1. Sebevědomí - dítě ví, že plně kontroluje a dokáže zvládnout svoje pohyby, chování i okolní svět. Mělo by být přesvědčeno, že když se do něčeho pustí, setká se jeho snaha s úspěchem a dospělí mu v případě potřeby pomohou.
2. Zvědavost - je dobré a zajímavé dovídat se nové věci a že učení je příjemné.
3. Schopnost jednat s určitým cílem – dítě si uvědomuje vlastní schopnosti, přání a cíle, dokáže jednat vytrvale a ovlivňovat dění.
4. Sebeovládání – smysl pro sebekontrolu, schopnost ovládat a přizpůsobovat vlastní chování způsobem odpovídajícím věku
5. Schopnost pracovat s ostatními – dítě je schopno rozumět ostatním, dokáže být ostatními rovněž pochopeno.



6. Schopnost komunikovat - schopnost vyměňovat si prostřednictvím slov myšlenky, pocity a představy. Souvisí s důvěrou dítěte v lidi kolem sebe.

7. Schopnost spolupracovat – jít za společným cílem a nalézt rovnováhu mezi vlastními potřebami a potřebami ostatních.

Charakteristiky pojmů školní zralost a školní připravenost jsou přehledně zobrazeny v tabulce (Kropáčková 2008, s. 15)

<i>Školní zralost</i>	<i>Školní připravenost</i>
<i>Emoční stabilita</i>	<i>Respektování hodnoty a smyslu školního vzdělávání (motivace ke školní práci)</i>
<i>Kvalitnější záměrná koncentrace pozornosti</i>	<i>Rozlišování různých rolí a diferenciac chování, které je s nimi spojeno</i>
<i>Odolnost proti zátěži (adaptace na školní režim)</i>	<i>Úroveň verbální komunikace</i>
<i>Lateralizace ruky, motorická i senzorická koordinace a manuální zručnost</i>	<i>Respektování běžných norem chování i hodnotového systému</i>
<i>Vizuální diferenciac a integrace (zralost očních pohybů)</i>	
<i>Sluchová diferenciac</i>	
<i>Koordinace činnosti mozkových hemisfér</i>	
<i>Myšlení na úrovni konkrétních logických operací</i>	
<i>Autoregulace založená na vůli a spojená s vědomím povinnosti</i>	

## **6.3 Hodnocení školní zralosti**

### **6.3.1 Screening dílčích aspektů**

Jedná se o plošný screening sloužící k odlišení dětí, které mohou mít problémy. Screeningové vyšetření probíhá v našich podmínkách v zařízeních předškolního vzdělávání – mateřských školách a dále formou tzv. zápisů do první třídy, které vyhláší zřizovatel základních škol zpravidla v měsíci lednu a únoru v roce předpokládaného nástupu do první třídy. Zápisu mají povinnost zúčastnit se rodiče s dětmi, které k 31. 8. probíhajícího roku dovrší věku 6 let. K zápisu se dostaví na spádovou školu dle místa trvalého bydliště nebo na školu, kterou má zájem navštěvovat. V rámci zápisu zaměstnanci školy zkontrolují doklady, zapíší dítě k docházce a provedou testování školní zralosti a připravenosti, které může probíhat různou formou. Některé školy volí hravou formu, např. pohádkovou cestu s různými stanovišti, jiné zůstávají u klasického rozhovoru dítěte s učitelkou ve třídě. Bez ohledu na formu však děti prochází základním testováním školní zralosti (viz níže) a pokud se vyskytnou pochybnosti, že je dítě na vstup do primárního vzdělávání řádně připravené, je rodičům doporučeno navštívit specializované pracoviště – pedagogicko-psychologickou poradnu.

Je využíváno standardizovaných metod, nejčastěji je používán Kernův Orientační test školní zralosti OTŠZ v úpravě J. Jiráka, který obsahuje kresbu mužské postavy, napodobení psacího písma a obkreslení obrazce vyznačeného tečkami. Kresba lidské postavy nebývá pro dítě většinou ničím novým, dítě může kreslit jak je zvyklé, test není pevně strukturovaný. Obkreslování písma a spojování bodů bývá pro dítě obvykle nové a musí proto hledat způsob, jak si s úkolem poradit. Test lze zadávat individuálně i skupinově. Při skupinové práci lze pozorovat, jak se dítě dokáže adaptovat na situace probíhající ve školním vyučování, kde bývá práce ve skupině často užívána.

Vyhodnocení testu: používá se pětihodnotový systém podobný školním známkám. Kresba postavy je užívána jako screening obecné vývojové úrovně, hodnocení 4 – 5 není z hlediska nástupu do školy dostačující. Kvalita nápodoby písma a obrazce umožňuje odhadnout schopnost percepčně analyzovat předlohu a grafomotoricky ji zpracovat. Pokud nedokáže respektovat základní tvary předlohy a charakter detailů, nelze je považovat za školsky zralé a je potřeba další podrobnější vyšetření.

### **6.3.2 Podrobné vyšetření školní zralosti**

Je prováděno na žádost rodičů na odborném pracovišti a zahrnuje dle M. Vágnerové a J. Klégrové (2008) tyto standardizované testové metody:

## **Hodnocení fonologické percepce**

- fonologická diferenciacie – WM test (Matějček) – rozlišení nesmyslných slov

- Test rizika poruch čtení psaní (Švancarová, Kucharská) určení první a poslední hlásky slov, rozlišování hlásek uvnitř slova. Pro posouzení školní zralosti je rozhodující rozpoznání první hlásky.

- fonologická analýza a syntéza – SAS-M test

## **Hodnocení vizuální percepce**

Závisí na ovládnutí oční čočky a zralosti očních pohybů.

- vizuální diferenciacie – Edfeldrův reverzní test ERT (shoda, pravolevá orientace)

- vizuální analýza a syntéza – užívá se obdoba screeningového testu, vytvoření obrazce spojením teček

## **Hodnocení grafomotorických schopností**

Využívá se různých kresebných testů, např. kresba lidské postavy, obkreslování obrazců, nápodoba písma. Případné problémy ukazují na nízkou úroveň vizuální percepce a na úroveň senzomotorických dovedností, tj. schopnost ovládat tužku a napodobit předlohu co nejpřesněji.

## **Hodnocení řeči**

Školsky zralé dítě by mělo mluvit ve větách, bez nápadných chyb ve větné stavbě, hodnotí se úroveň artikulace a slovní zásoba. K orientačnímu posouzení stačí rozhovor s dítětem, lze využít i testů např. S-B testu či WISC III.

## **Hodnocení rozumových schopností**

K posouzení inteligence je vhodný S-B test, který hodnotí verbální, abstraktně vizuální a kvantitativní myšlení a úroveň pozornosti. Výkony nezralých dětí vykazují velké výkyvy, i když celkový výsledek může být v limitu širšího průměru. Důležité je se zaměřit na úroveň pozornosti, která je předpokladem pro zvládnutí vyučování. Školsky zralé dítě by mělo být schopné se soustředit na dané úkoly a spolupracovat po dobu celého vyšetření, které trvá obvykle 30-40 minut.

### **Hodnocení úkolového chování**

Zkoumá se schopnost akceptovat pravidla úkolového chování a pracovat podle pokynů, i když činnost dítě nebaví nebo se mu zdá obtížná. Pokud vydrží jen krátce nebo odmítne v činnosti pokračovat, jedná se o školsky nezralé dítě.

### **Hodnocení sociálně adaptivního chování**

Zahrnuje emoční stabilitu, odolnost vůči frustraci, schopnost odpoutat se od matky a přizpůsobit se neznámému prostředí.

U dětí dochází k rozvoji nezralých funkcí, proto je třeba vyšetření školní zralosti zopakovat a posoudit, zda došlo ke zlepšení, v jaké míře a jaký je předpoklad posunu do začátku školního roku. Vývojový deficit může mít různé příčiny a nemusí být vždy důsledkem pomalejšího zrání. I v případech, že by se jednalo o poruchu, je odklad školní docházky vhodný a je třeba získaný rok věnovat systematické nápravě zjištěných potíží.

## **6.4 Vyšetření inteligence dětí ze socio-kulturně odlišného prostředí**

Při vyšetřování školní zralosti a připravenosti je vhodné přihlížet k prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, a zohledňovat možné sociokulturní odlišnosti. Dle M. Vágnerové a J. Klégrové (2008) sociální a kulturní odlišnost představuje ve vztahu ke škole reprezentující majoritní společnost specifické znevýhodnění. Odlišnost se může projevit omezením obecné informovanosti, nedostatečným zvládnutím jazyka, odlišností postojů a hodnot, neznalostí obecných norem, neporozuměním platným sociálním pravidlům. Může vést i k osvojení rozdílných strategií způsobů řešení úkolů i chápání problémů a jejich vymezení. Např. problémy, na které škola upozorňuje, nemusí být v odlišném prostředí jako problém vůbec vnímány, což znesnadňuje vztah ke škole i školní práci.

Jednou z nejdůležitějších podmínek pro úspěšné zvládnutí výukových požadavků je znalost a schopnost užívání vyučovacího jazyka. Nedostatečná znalost jazyka je překážkou v úspěšné školní práci, kterou předpokládáme a akceptujeme u cizinců. U dětí romských se jedná často o užívání tzv. etnolektu, který má vliv na nepřesné užívání gramatických pravidel a menší jazykovou citlivost.

Odlišnost hodnot a z nich vyplývajících postojů může omezovat rozvoj některých znalostí a dovedností. Nejdůležitější je postoj ke vzdělání a důraz na individuální výkon. U menšin s odlišnými postoji může být škola místem sociokulturní konfrontace vycházející z odlišností

jejich socializace. V hodnotovém žebříčku některých menšin nehraje vzdělání významnou roli a škola nemusí být vnímána jako instituce užitečná pro další životní dráhu dětí. Rodina tak nevyžaduje od dítěte dobrý školní výkon ani respekt k pedagogům a platným normám chování.

Socio-kulturně jsou závislé i různé poznávací strategie, preference určitých způsobů uvažování a přístupu k úkolům. Lišit se může i tempo jejich řešení. Nesystematičnost a pomalé tempo se mohou jevit jako nedostatek inteligence. Při posuzování dětí ze socio-kulturně odlišného prostředí je třeba mít neustále na mysli, že každá kultura klade důraz na jiné znalosti a dovednosti. Např. naše západní kultura považuje za významné verbální schopnosti, arabská kultura preferuje jako nejlepší strategii učení doslovné memorování a asijské kultury kladou důraz na numerické schopnosti. Při vyšetření je třeba mít informace o kultuře, k jaké dítě patří, o jejích specifických zvyklostech, postojích a projevech, aby bylo možné správně interpretovat jeho projevy.

Sociokulturní odlišnost se projevuje nejen rozdíly v kulturních vzorcích, ale i sociálně vzdělanostní úrovni. Může se jednat jen o rozdíl jazyka a odlišné zkušenosti, kdy je obdobný postoj ke vzdělání a potřeba rozvoje kognitivních a sociálních dovedností dítěte nebo je v daném etniku běžná omezená stimulace a obecné vzdělání v něm nemá žádný význam. Pro posouzení vlivu sociokulturního kontextu je důležitá míra shody jak podněty přijímat a zpracovávat. Záleží na postoji k učení a využívání schopností jedince. Pokud je dítě z rodiny stimulováno, v novém prostředí se snáze přizpůsobí a osvojí si vše požadované.

K posouzení kognitivních schopností dětí ze socio-kulturně odlišného prostředí se využívají různé metody:

- testy inteligence
- testy školních znalostí a dovedností
- testy adaptivního chování

Jednotlivé metody se ve svém zaměření někdy překrývají.

Při užívání testů inteligence je potřeba volit kulturně nezávislé testy, které nejsou vázány na specifickou zkušenost získanou v určitém sociokulturním kontextu. I v těchto testech se odlišná zkušenost projeví např. neznalostí pomůcek, odlišným chápáním instrukcí. Běžně užívané testy mohou také u dětí z odlišného prostředí měřit něco jiného než u příslušníků

majority, proto je při interpretaci výsledků potřebná mnohem větší opatrnost. Vyšetření vyžaduje dodržování určitých pravidel:

- zohlednit specifické znaky kultury
- zohlednit kvalitu domácího prostředí
- posoudit jazykové dovednosti
- znát kognitivní specifika a postoje minority
- brát v úvahu i rozdíly uvnitř skupiny
- analyzovat výkony v jednotlivých položkách
- vyšetřené zopakovat – potvrzení stability výsledků
- komplexní přístup

Výsledky vyšetření je třeba vždy zhodnotit v kontextu individuální životní a vzdělávací zkušenosti dítěte.

### **Vyšetření inteligence socio-kulturně znevýhodněných dětí WISC-III testem**

Pro děti ze socio-kulturně znevýhodňujícího prostředí velmi náročný zejména ve své verbální části, jeho výhodou je ale možnost rozlišení dílčích schopností. Srovnáním výsledků dílčích indexů je možné odhadnout intelektový potenciál dítěte a míru ovlivnění sociokulturními faktory.

*„K odhadu potenciální úrovně rozumových schopností lze výsledky WISC-III testu u dětí ze socio-kulturně odlišného prostředí korigovat o předpokládanou hodnotu, která výkon v různých subtestech, v závislosti na kulturní či jazykové odlišnosti, snižuje. Korekce výpočtu např. u indexu verbálního porozumění – připočítat 25 % součtu váženého skóru a u indexu odolnosti vůči rušivým vlivům připočítat 15 % součtu váženého skóru. Je pak možné porovnat aktuální testový skór získaný standardním způsobem a potenciální skór odvoditelný nestandardní administrací.“ (Vágnerová, Klégrová, 2008, s.. 228)*

## **Diferenciace socio-kulturně podmíněného omezení rozvoje inteligence pomocí RRS screeningové škály**

M. Vágnerová a J. Klégrová (2008) uvádějí, že socio-kulturně podmíněné snížení inteligence u dětí, pro jejichž sociální skupinu je typická nižší vzdělanostní a výchovně stimulační úroveň, je třeba potvrdit nejen běžnými testovými metodami, ale i speciální metodou diferenciací kulturního a sociálního znevýhodnění (RRS- Dočekal et al. 2004), která je určena k vyloučení mentální retardace především romských dětí. U těchto dětí mohou působit faktory nižší genetické dispozice i menší podnětnost prostředí. Zkouška obsahuje neverbální úkoly s jednoduchou instrukcí, takže eliminuje jazykovou bariéru. Nezahrnuje úkoly vyžadující zevšeobecňování (hledání podobností nebo rozdílů), protože takový způsob uvažování není v romské kultuře běžný a tyto úkoly by děti znevýhodňovaly. V úvahu je brán i charakter zkušeností, které děti měly možnost ve svém prostředí získat. Zkouška měří především učenlivost a schopnost využít poskytnutých informací a není závislá na míře předchozích znalostí a zkušeností.

Z výše uvedeného vyplývá, že specializovaná pracoviště pedagogicko-psychologické poradny mají dostatek nástrojů, jak vyhodnotit, zda se jedná o sníženou inteligenci dítěte nebo vliv prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a podle výsledků zvolit individuální opatření vedoucí k dosažení co nejlepších výsledků. V současné době, kdy je kladen velký důraz na omezování speciálního školství a inkluzi dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu, je třeba k tomuto tématu přistupovat zvláště zodpovědně a navrhovat taková opatření, aby byla co nejpříznivější pro zdárný vývoj dítěte a zároveň uskutečnitelná v běžné praxi našich základních škol.

## 7. Systém vzdělávání v ČR

Vzdělávací systém v České republice je právně ukotven tzv. školským zákonem. Jedná se o zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platném znění. Zákon byl od svého schválení v roce 2004 mnohokrát novelizován. V diplomové práci je používán zákon ve znění novely 82/2015 Sb.

§ 7 Školského zákona vymezuje vzdělávací soustavu, školy a školská zařízení takto:

- (1) Vzdělávací soustavu tvoří školy a školská zařízení podle tohoto zákona.
- (2) Škola uskutečňuje vzdělávání podle vzdělávacích programů uvedených v § 3.
- (3) Druhy škol jsou mateřská škola, základní škola, střední škola (gymnázium, střední odborná škola a střední odborné učiliště), konzervatoř, vyšší odborná škola, základní umělecká škola a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky

### 7.1 Předškolní vzdělávání

§ 33 – 35 uvedeného zákona vymezují předškolní vzdělávání

§ 33 Cíle předškolního vzdělávání

Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

§ 34 Organizace předškolního vzdělávání

- (1) Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku zpravidla od tří do šesti let.
- (2) Ředitel mateřské školy stanoví v dohodě se zřizovatelem místo, termín a dobu pro podání žádostí o přijetí dětí k předškolnímu vzdělávání od následujícího školního roku a zveřejní je způsobem v místě obvyklým.
- (3) Ředitel mateřské školy rozhoduje o přijetí dítěte do mateřské školy, popřípadě o stanovení zkušebního pobytu dítěte, jehož délka nesmí přesáhnout 3 měsíce.



(4) K předškolnímu vzdělávání se přednostně přijímají děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Pokud nelze dítě v posledním roce před zahájením povinné školní docházky přijmout z kapacitních důvodů, zajistí obec, v níž má dítě místo trvalého pobytu, zařazení dítěte do jiné mateřské školy.

Další odstavce upravují přijímání dětí se zdravotním postižením, přijetí dítěte v průběhu školního roku a po dobu dovolené v MŠ.

§ 35 se zabývá podmínkami ukončení předškolního vzdělávání a zakotvuje pravomoc ministerstva stanovit prováděcím předpisem podmínky provozu mateřské školy.

Školský zákon rovněž v § 3 – 5 stanovuje rámcové vzdělávací programy (dále RVP), které vydává ministerstvo a obsahují cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání. Na základě těchto RVP pak jednotlivé školy vypracovávají školské vzdělávací programy obsahující zejména konkrétní cíle vzdělávání, délku, formy, obsah a časový plán vzdělávání, podmínky přijímání uchazečů, průběhu a ukončování vzdělávání.

### **7.1.1 Rámcový vzdělávací program**

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání byl zpracován Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze a vydán v roce 2004. Stanovuje rámcové cíle - rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou (kompetentní, způsobilou) zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny (zejména v prostředí jemu blízkém, tj. v prostředí rodiny a školy) a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně očekávají. Instituce poskytující předškolní vzdělávání, resp. jejich pedagogové, by proto měli sledovat při své práci tyto rámcové cíle:

1. rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání
2. osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost
3. získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

Další kategorií v současném vzdělávání vyjádřenou v podobě výstupů jsou klíčové kompetence.

Pro etapu předškolního vzdělávání jsou za klíčové považovány tyto kompetence:

1. kompetence k učení

2. kompetence k řešení problémů
3. kompetence komunikativní
4. kompetence sociální a personální
5. kompetence činnostní a občanské

Pro dítě předškolního věku mohou být dosažitelné při ukončení předškolního vzdělávání klíčové kompetence, které velmi podrobně zpracovává RVP. Například oblast klíčových kompetencí k učení obsahuje:

*„- soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů, znaků a symbolů*

*- získanou zkušenost uplatňuje v praktických situacích a v dalším učení*

*- má elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky, který dítě obklopuje, o jeho rozmanitostech a proměnách; orientuje se v řádu a dění v prostředí, ve kterém žije*

*- klade otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všímá, co se kolem něho děje; chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí; poznává, že se může mnohému naučit, raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo*

*- učí se nejen spontánně, ale i vědomě, vyvine úsilí, soustředí se na činnost a záměrně si zapamatuje; při zadané práci dokončí, co započalo; dovede postupovat podle instrukcí a pokynů, je schopno dobrat se k výsledkům*

*- odhaduje své síly, učí se hodnotit svoje osobní pokroky i oceňovat výkony druhých*

*- pokud se mu dostává uznání a ocenění, učí se s chutí.“ (RVP, 2006)*

Jak z uvedeného výňatku patrné, jsou klíčové kompetence zpracovány velmi podrobně a ne každé dítě může všechny tyto kompetence získat. Ke každému dítěti je třeba přistupovat individuálně s ohledem na jeho možnosti, schopnosti a stupeň vývoje.

Rámcový program je uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí:

1. Dítě a jeho tělo
2. Dítě a jeho psychika
3. Dítě a ten druhý
4. Dítě a společnost
5. Dítě a svět

V každé oblasti jsou stanoveny dílčí cíle, vzdělávací nabídka neboli co pedagog dítěti nabízí, a očekávané výstupy, tj. co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže.

Dále rámcový vzdělávací program upravuje podmínky předškolního vzdělávání, zabývá se

vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných a stanoví zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu.

### **7.1.2 Školní vzdělávací program**

Školní vzdělávací program je dokument, podle něhož se uskutečňuje vzdělávání dětí v konkrétní mateřské škole. Mateřská škola jej zpracovává v souladu s RVP a v souladu s obecně platnými právními předpisy. Školský zákon ustanovuje školní vzdělávací program předškolní výchovy jako povinnou součást dokumentace mateřské školy. ŠVP PV je dokumentem veřejným. Vydává jej ředitel/ka školy, jeho tvorba je však v kompetenci pedagogů.

Obsahem školního vzdělávacího programu jsou:

- identifikační údaje o mateřské škole
- obecná charakteristika školy
- podmínky vzdělávání
- organizace vzdělávání
- charakteristika vzdělávacího programu
- vzdělávací obsah
- evaluační systém.

Školní vzdělávací program je jedinečným dokumentem, který je vytvořen pro každou mateřskou školu, a proto má každý svá jedinečná specifika. ŠVP každé MŠ však musí být v souladu s rámcovým vzdělávacím programem.

### **7.2 Povinná školní docházka**

Školský zákon v této souvislosti uvádí v § 36 odst. 3:

*„ Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce. Podmínkou přijetí dítěte narozeného v období od září*

*do konce prosince k plnění povinné školní docházky podle věty druhé je také doporučující vyjádření školského poradenského zařízení, podmínkou přijetí dítěte narozeného od ledna do konce června doporučující vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře, která k žádosti přiloží zákonný zástupce.“*

§ 37 téhož zákona upravuje podmínky odkladu povinné školní docházky:

*„ (1) Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.*

*(2) Při zápisu do prvního ročníku základní škola informuje zákonného zástupce dítěte o možnosti odkladu povinné školní docházky.*

*(3) Pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok.*

*(4) Pokud ředitel školy rozhodne o odkladu povinné školní docházky podle odstavce 1 nebo 3, doporučí zároveň zákonnému zástupci dítěte vzdělávání dítěte v přípravné třídě základní školy nebo v posledním ročníku mateřské školy, pokud lze předpokládat, že toto vzdělávání vyrovná vývoj dítěte.“*

Z uvedeného vyplývá, že odklad školní docházky je možno udělit buď před nástupem do první třídy na základě vyhodnocení testování prováděného při zápisech do první třídy, a to na žádost rodičů a doporučení příslušného školského poradenského zařízení, nebo v průběhu prvního pololetí, pokud se projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost. V tomto případě odklad uděluje ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce, vyjádření poradenského pracoviště se nevyžaduje. Ředitel školy doporučí vzdělávání dítěte v mateřské škole nebo přípravné třídě, toto doporučení však není závazné a jeho plnění není vymahatelné.

### 7.3 Přípravné třídy základní školy

Zřizování přípravných tříd základní školy definuje školský zákon ve svém § 47.

Do roku 2014 se jednalo o třídy 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. Přípravnou třídu bylo možné zřídit, pokud se v ní vzdělávalo nejméně 7 dětí.

Novela změnila některá pravidla týkající se přípravných tříd základní školy: Přípravné třídy mohou být zřizovány také u církevních základních škol (povolení ke zřízení třídy nevydává zřizovatel, Krajský úřad, ale přímo MŠMT). Do přípravné třídy lze zařadit i dítě bez sociálního znevýhodnění, podmínkou však je, že školské poradenské zařízení shledá, že zařazení do přípravné třídy vyrovná vývoj dítěte a že zařazení do přípravné třídy školské poradenské zařízení doporučí. Přednostně se přijímají děti s povoleným odkladem povinné školní docházky. Přípravnou třídu lze nově zřídit, pokud se v ní bude vzdělávat alespoň 10 dětí (namísto dosavadních 7 dětí). Účinnost těchto změn nastala od 1. září 2015.

Legislativní a pedagogické dokumenty platné pro přípravné třídy základní školy stanoví, že vzdělávací obsah přípravné třídy je součástí školního vzdělávacího programu dané školy. Výchovně vzdělávací program přípravné třídy vychází z rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Přípravná třída zahrnuje výchovný a vzdělávací program pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj, přednostně pro děti, kterým byl povolen odklad povinné školní docházky.

Přípravná třída může být na škole zřízena se souhlasem krajského úřadu vydaným na základě žádosti zřizovatele. Jako základní cíl přípravné třídy lze uvést systematickou přípravu dětí do vzdělávacího procesu a předcházení případným neúspěšným začátkům, které by mohly poznamenat průběh celého dalšího vzdělávání a následné perspektivy uplatnění v dalším životě.

Například Praha 1 jako zřizovatel škol s přípravnou třídou na svých webových stránkách uvádí informace o zřízení a činnosti přípravné třídy takto:

*„Stanoveného cíle se dosahuje uplatňováním nejrůznějších výchovně vzdělávacích prostředků, které svým obsahem i formou odpovídají stupni vývoje dětí. Základem je organizovaná činnost dětí - různé druhy her (didaktické, konstruktivní, soutěživé), rozhovor, učení,*

vycházky, pracovní, pohybové, hudební a výtvarné činnosti. Těžiště práce spočívá v rozumové výchově, skládající se z několika složek (jazykové a komunikativní výchovy, rozvoje matematických představ a rozvoje poznání) a v rozvíjení zručnosti a praktických dovedností dětí. Velký význam má pro tyto děti také výtvarná, hudební a tělesná výchova.“ (web, <http://www.praha1.cz/cps/skolstvi-pripravne-tridy.html>)

#### **7.4 Novela školského zákona**

Dnem 1. 9. 2016 nabývá účinnosti novela školského zákona č. 82/2005 Sb., která upravuje pojetí podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ruší členění žáků podle diagnostických kategorií a zavádí hodnocení podle potřeby úpravy podmínek jejich vzdělávání. § 16 nově definuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami jako osobu, „která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“.

Podpůrná opatření jsou:

- poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení,
- úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání,
- úprava podmínek pro přijímání a ukončování vzdělávání,
- použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a pomůcek, využívání náhradních komunikačních systémů,
- úprava výstupů vzdělávání v rámci RVP,
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- využití asistenta pedagoga,
- využití dalšího pedagogického pracovníka dle zvláštních předpisů (např. tlumočnické znakové řeči)
- poskytování vzdělávání v upravených prostorách.

Tato opatření budou členěna do pěti stupňů, podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Podpůrná opatření prvního stupně zavádí škola, náročnější opatření vždy na doporučení školského poradenského zařízení.

Další změny se týkají předškolního vzdělávání, upravené novelou č. 178/2016 Sb., kde jsou v § 34a nově stanoveny způsoby plnění předškolního vzdělávání:

- individuální (doma nebo v zařízení nezapsaném do rejstříku škol)
- vzdělávání v přípravných třídách
- vzdělávání v zahraničních školách na území ČR.

Některá opatření budou zaváděna do praxe postupně, např. zavedení povinného roku předškolního vzdělávání před zahájením povinné školní docházky a s tím související změny budou účinné od 1. 9. 2017.

## **7.5 Primární vzdělávání**

V diplomové práci je používán i termín primární vzdělávání, přestože tento termín není ve školském zákoně uveden.

Jedná se o termín využívaný v rámci standardní mezinárodní klasifikace stupňů vzdělávání International Standard Classification of Education (ISCED - Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání), která se používá při popisu a srovnávání vzdělávacích systémů ve světě. Jedná se tedy o stupeň ISCED 1 - primární vzdělávání, které zahrnuje první stupeň základního, povinného vzdělávání. Představuje stupeň zahajující základní vzdělávání, počátek systematického vzdělávání, které je současně zahájením povinné školní docházky. Obsah primárního vzdělávání je zaměřen zejména na vytváření základní gramotnosti, na rozvoj základních dovedností jako je čtení, psaní, počítání, dále na rozvoj základních postojů a vědomostí o světě.

## II. Praktická část

### 8. Výzkumný problém a cíl výzkumu

#### 8.1 Výzkumný problém

Děti ze socio-kulturně znevýhodňujícího prostředí nemají znalosti a zkušenosti, které jsou základním předpokladem pro úspěšné zvládnutí vstupu do primárního vzdělávání. Nesetkaly se s předměty běžné denní potřeby, pojmy a činnostmi, které jsou v rodinách předškoláků zcela běžné. Učebnice a pracovní sešity v prvním ročníku základní školy vyobrazují pro názornost a lepší pochopení vyučované látky předměty, jejichž znalost se u žáků předpokládá. Jedná se zejména o běžné druhy ovoce a zeleniny, zvířata či pracovní nástroje. Pokud dítě tyto reálie nezná, nemůže plně využít podpůrnou funkci výukových materiálů a tyto je spíše matou. Tato skutečnost může být jednou z příčin, proč děti ve výuce selhávají a mají problém řádně pochopit a osvojit si vyučovací látku.

Rodiče často nepovažují vzdělání za důležité a nepodporují dítě v jeho řádném rozvoji. Vzdělávací instituce považují za nepřátelské nebo zcela odlišné prostředí, pedagogické pracovníky vnímají sice jako autority, ale zároveň jako osoby, které nejednají ve prospěch jejich dětí.

#### 8.2 Výzkumný cíl

Cílem výzkumu je zpracovat 3 případové studie, ve kterých je možné zmapovat životní styl rodiny, připravenost dítěte na vzdělávání a vliv přijatých opatření na změnu situace. Pomocí podrobného zpracování všech dostupných zdrojů zodpovědět výzkumné otázky. Dílčími cíli tedy je:

- a) Zjistit jak ovlivňují připravenost na zahájení povinné školní docházky sociokulturní odlišnosti, socioekonomická úroveň a životní styl rodin,
- b) Zjistit, jak spolupracují rodiče se školou a podporují vzdělávání dětí,
- c) Zjistit, jak vyrovnává přípravná třída nedostatky v připravenosti na primární vzdělávání.

Dalším cílem je na základě sebraných informací následně navrhnout opatření, která mohou tato znevýhodnění zmírnit.



### **8.3 Výzkumné otázky:**

- 1/ Jak ovlivňují sociokulturní odlišnosti připravenost dětí na vstup do primárního vzdělávání?
- 2/ Jak ovlivňují socioekonomické podmínky rodiny připravenost dětí na vstup do primárního vzdělávání?
- 3/ Jak ovlivňuje životní styl rodin sociálně vyloučených nebo sociálním vyloučením ohrožených připravenost dětí na vstup do primárního vzdělávání?
- 4/ Jak spolupracují rodiče se školou a podporují vzdělávání dětí?
- 5/ Jak vyrovnává přípravná třída nedostatky v připravenosti na primární vzdělávání?
- 6/ Jaká opatření mohou ovlivňovat připravenost a školní úspěšnost dětí ze socio-kulturně znevýhodňujícího prostředí?

### **8.4 Výběr výzkumného vzorku**

Výzkumný vzorek byl vybrán v prosinci 2013 z rodin žijících v Jirkově, které spolupracují s Odborem sociálních věcí a školství Městského úřadu Jirkov. Bylo vytipováno 6 rodin s dětmi, které by měly v roce 2014/15 zahájit povinnou školní docházku. Reprezentativní výběr z hlediska pohlaví dětí není pro tento výzkum účelný. Důležitým kritériem je ochota zákonných zástupců spolupracovat na výzkumu, poskytovat potřebné informace a jejich souhlas se zpracováním dokumentace, pozorováním a rozhovorem s pedagogem o jejich dítěti.

Dalším kritériem pro výběr je sociokulturní znevýhodnění rodiny. Podmínku sociokulturního znevýhodnění považujeme pro účely této práce za splněnou, pokud rodina splňuje alespoň dvě z hodnocených kritérií:

- Rodina žije na hranici chudoby, tj. pobírá dávky hmotné nouze.
- Jeden nebo oba rodiče či jiné osoby, se kterými žije dítě ve společné domácnosti, jsou osobami dlouhodobě nezaměstnanými. Dlouhodobou nezaměstnaností pro tyto účely se rozumí doba delší než 1 rok.
- Členové rodiny mají odlišný etnický původ.

- Bydliště v sociálně vyloučené lokalitě – k určení vyloučené lokality bude použita Analýza sociálně vyloučených lokalit (GAC 2015) a místní znalost.

Respondenty pro poskytnutí rozhovorů za účelem získání poznatků o vývoji dětí v rámci docházky do přípravné třídy a o školní úspěšnosti ve třídě první se staly učitelky, které v těchto třídách vyučují. Jedná se o pedagožky s vysokoškolským vzděláním a více než 15 lety praxe.

## **8.5 Etika výzkumu**

Oslovení rodiče dětí byli seznámeni se záměrem vypracování případových studií s použitím dat ze spisů vedených za účelem sociální práce, vlastního pozorování a dotazování. Bylo jim vysvětleno, že získané údaje budou použity výhradně pro zpracování diplomové práce a veškeré údaje budou anonymizovány s výjimkou užití křestního jména dětí. Poskytnutý informovaný souhlas je přílohou této práce (příloha č. 1). Součástí informovaného souhlasu je i souhlas s poskytováním informací o dítěti, na základě kterého odpověděli na otázky pedagožky. Dětem byly záměry výzkumu vysvětleny přiměřeně jejich věku.

## **8.6 Technika výzkumu, výzkumné metody a nástroje**

### **8.6.1 Technika výzkumu**

Stěžejní technikou byla zvolena případová studie, která umožňuje porozumět jednotlivým případům do hloubky, zachytit příčiny problémů, vývoj a změny, ke kterým v průběhu času na základě přijatých opatření dochází. Případová studie byla zvolena především z potřeby porozumění důležitým aspektům problematické oblasti, což je předností při zkoumání komplexní situace sociálního života. (Hendl 2005) Využití případové studie je doporučováno, pokud se ptáme, jak a proč se dějí určité současné jevy, nad kterými máme omezenou nebo žádnou kontrolu. Jako hlavní přednost případové studie je uváděna možnost zpracovat a vytěžit paletu rozmanitých zdrojů dat – dokumenty, pozorování, rozhory a poznat tak případ do hloubky. (Švaříček 2007) Vzhledem ke zvolenému typu výzkumu je však nutné výsledky uvažovat lokálně v daném kontextu a nelze je považovat za prokázané pro větší populaci. Výsledky však mohou být zobecnitelné i mimo kontext výzkumu. (Hendl 2005)

### **8.6.2 Metody**

Analýza dokumentů vzniklých v minulosti za jiným účelem než jaký má daný výzkum je podkladem pro anamnézu jednotlivých rodin. Jedná se zejména o spisy vedené Odborem sociálních věcí a školství MěÚ Jirkov za účelem sociální práce s rodinami. Z nich byly na základě analýzy textu vybrány informace, které přímo souvisí s výzkumnými otázkami.

Dotazování pomocí polostrukturovaných rozhovorů bylo použito k získání informací o školní připravenosti a úspěšnosti. Zahrnuje rozhovory s pedagogickými pracovníky – učitelkou přípravné třídy a s učitelkami prvních tříd.

Rodičům dětí byla v rámci výzkumu položena pouze jedna otázka pro doplnění informací získaných z dokumentů a pozorování. (Jak se připravujete se synem/dcerou na zápis a zahájení školní docházky?)

Pozorování bylo prováděno zejména v domácnostech a během zápisů do 1. třídy ZŠ. Pozorování v domácnostech je zaznamenáváno do záznamového archu a slouží jako doplnění údajů získaných analýzou dokumentů. Během zápisů do prvních tříd bylo pozorováno a následně zaznamenáno několik předem určených skutečností. Záznamy z pozorování byly vedeny písemně na archu papíru.

## 9. Provedení výzkumu na vybraném vzorku respondentů

Výzkum byl prováděn ve dvou časových intervalech. První část proběhla v období prosinec 2013 – leden 2015. V prosinci 2013 bylo vytipováno 10 vhodných rodin, byl jim sdělen záměr výzkumu. Z oslovených 4 zákonní zástupci poskytli informovaný souhlas, ostatní účast na výzkumu odmítli. Na základě podkladů, pozorování a doplňujících rozhovorů s rodiči byla vypracována anamnéza rodiny. V lednu 2014 děti absolvovaly zápisy do prvních tříd, při kterých proběhlo zúčastněné pozorování se souhlasem rodičů i školy.

Vzhledem k tomu, že 3 dětem byl při zápisu doporučen odklad školní docházky, rodiče o něj požádali a doložili potřebné doklady, nastoupily děti od září 2014 do přípravné třídy 3. ZŠ Jirkov. Jedna rodina se však již v průběhu září 2014 odstěhovala, proto byla z výzkumu vyřazena. Další z vytipovaných dětí dostalo odklad dodatečný a v měsíci říjnu 2014 se také vzdělávalo v přípravné třídě. V lednu 2015 proběhly polostrukturované rozhovory s učitelkou přípravné třídy. Rozhovory probíhaly přímo ve škole v přípravné třídě po skončení vyučování. Odpovědi byly na místě zaznamenány do záznamového archu (příloha č. 2) připraveného předem v notebooku se snahou zaznamenat odpovědi učitelky doslovně s co největší přesností. Informace získané rozhovorem byly následně doplněny do případových studií.

Rodiny i děti byly nadále sledovány OSVaŠ a diplomová práce bude odevzdána až v roce 2016, proto byly na návrh konzultantky PhDr. Daniely Sedláčkové Ph.D. doplněny nové skutečnosti mapující pokroky a školní úspěšnost sledovaných žáků. V první polovině června 2016 byly provedeny rozhovory s učitelkami tříd, které žáci v tomto období dokončují. U dvou dětí se jedná o 1. třídu s upraveným vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (se zaměřením na logopedické obtíže), u jednoho běžnou 1. třídu. Rozhovory probíhaly v budově školy, přímo v jednotlivých třídách. Odpovědi byly zaznamenávány do záznamového archu (příloha č. 3) připraveného v notebooku. U slovního hodnocení dětí v jednotlivých předmětech požádaly respondentky o čas na zpracování a dodaly je dodatečně emailem.

## **10. Zpracování případových studií a vyhodnocení výsledků výzkumu.**

### **10.1 Případová studie 1**

**Alexandr**

#### **Rodina a její sociokulturní úroveň**

Jádrovou rodinu tvoří manželé a jejich 2 nezletilé děti. Jedná se o romskou rodinu, která se řadí mezi tzv. Rumungry tj. Romy, jejichž předkové se přistěhovali do Čech ze Slovenska v období socialismu. Rodiny rodičů jsou spolu vzdáleně příbuzné, došlo k několika sňatkům mezi členy obou rodin. Rodiny se v minulosti opakovaně stěhovaly v rámci Ústeckého kraje, posledních 8 let žijí v Jirkově. Rodina matky je velmi soudržná, rodiče a další 2 sourozenci s rodinami žijí v jedné ulici, mají však samostatné byty. Často se navštěvují a matka matky zasahuje do dění v rodinách svých dcer. Rodiče otce také žijí v Jirkově, do vedení domácnosti a výchovy dětí však nezasahují. Svátky a významné události tráví celá široká rodina společně. Občas dochází mezi jednotlivými členy ke konfliktům, které se mohou jevit jako velmi intenzivní, protože aktéři nijak neovládají své emoce. Následně jsou však vždy konflikty rychle urovnány a rodina opět funguje společně.

Rodina se hlásí k romskému etniku, hovoří o sobě jako o cikánech. Prarodiče hovoří romsky s příměsí češtiny a slovenštiny. Při komunikaci na úřadech nebo ve škole se snaží hovořit česky, romštinu užívají jen uvnitř rodiny. Rodiče hovoří romským etnolektem češtiny. V rodinách zůstávají zachovány některé romské zvyky: nejí se ohřívané jídlo, novorozenci se váže červená stužka proti uřknutí, vartuje se u mrtvého a dodržují se nepsaná pravidla rodinné soudržnosti.

#### **Socioekonomická úroveň**

Rodina žije v obecním bytě v cihlovém bytovém domě z poloviny minulého století na hranici sociálně vyloučené lokality směrem k centru města. Ulice, ve které rodina žije, je vnímána v rámci lokality jako „dobrá adresa“. Byt 1+2 po částečné rekonstrukci je udržován v čistotě a pořádku. Nábytek je často měněn, protože v lokalitě byl zaznamenán výskyt štěnic, jejichž rozmnožení se rodina obává. Nábytek dováží otec ze zahraničí, bývá nepoškozený, s moderním vzhledem. Domácnost je vybavena ledničkou, automatickou pračkou a myčkou nádobí. Děti mají samostatný pokoj, který je zařízen zánovním nábytkem – postele, skříně, poličky, psací stůl, na kterém je umístěn počítač. Děti mají přímo v pokoji k dispozici televizor. Každý z rodičů vlastní mobilní telefon, který půjčují i dětem na hraní. Hračky jsou převážně elektronické, jsou však často rozbité a nefunkční, v rodině nejsou žádné knihy ani pro děti ani pro dospělé.

Rodina pobírá dávky státní sociální podpory – rodičovský příspěvek, přídavek na děti, příspěvek na bydlení a příjem je dorovnávám dávkami hmotné nouze – příspěvek na živobytí, doplatek na bydlení. Zisk otce z obchodování s použitým zbožím není nikde vykazován, zvyšuje však ekonomickou úroveň rodiny.

### **Životní styl rodiny**

- Vzdělání a pracovní uplatnění rodičů a dalších členů rodiny

Prarodiče přišli do Čech jako nekvalifikovaní dělníci do těžkého průmyslu. Otec matky pracoval jako dělník v hnědouhelných dolech, od roku 1995 je v evidenci uchazečů o zaměstnání, občas vykonává pomocné stavební práce bez pracovní smlouvy. Matka krátce pracovala jako uklízečka, dále pečovala o 3 děti a po poslední mateřské dovolené ukončené v roce 2000 se zaevidovala jako uchazečka o zaměstnání. Rodiče otce rovněž nepracují a jsou vedeni jako uchazeči o zaměstnání.

Otec ukončil základní školu absolvováním 9. ročníku, nastoupil do středního odborného učiliště obor mechanik zemědělských strojů, během prvního pololetí však učební obor ukončil a zaevidoval se jako uchazeč o zaměstnání. Pracoval krátkodobě brigádně jako dělník na stavbě, příležitostně obchoduje s elektrospotřebiči, mobilními telefony a nábytkem, které dováží ze zahraničí a prostřednictvím inzerátů na internetu prodává.

Matka má základní vzdělání, školní docházku ukončila v osmé třídě (opakovala 6. ročník). Po ukončení základní školy se zaevidovala jako uchazečka o zaměstnání, nikdy nepracovala. V 18 letech nastoupila na mateřskou dovolenou, na které je dosud.

- Stravování

Rodina se stravuje převážně doma nebo u prarodičů či jiných příbuzných. Matka vaří tradiční jídla, která se naučila od své matky – halušky, placky, pečené maso, golubky. Dále kupují polotovary jako před smažené hranolky, mražené pizzy, instantní těstoviny, uzeniny. Ovoce se v rodině konzumuje minimálně, a to pouze banány, mandarinky, pomeranče, ananas, zelenina téměř vůbec.

- Dodržování hygieny

Matka dbá pečlivě na pořádek a výzdobu v bytě. Všichni členové rodiny jsou čistě oblečení, oblečení je vždy padnoucí, vyprané, vyžehlené. Rodina využívá plně zařízenou koupelnu s dostatkem hygienických potřeb. Rodiče dbají na dentální hygienu dětí a úpravu vlasů.

- Trávení volného času

Vzhledem k tomu, že nikdo z rodičů ani ze širší rodiny nemá pravidelné zaměstnání, neexistuje rozdíl mezi povinnostmi a volným časem, neodlišují všední dny a víkend, režim rodiny se tyto dny nijak nemění. Rodina tráví většinu času společně, a to ta návštěvě u příbuzných nebo příbuzní u nich. Dospělí se baví mezi sebou, dětem čas nikdo neorganizuje a hledají si zábavu samy. Rodina dochází společně i na úřady, kde si vyřizují sociální dávky, na poštu, kde si je vyzvedávají, a následně i do obchodu, kde vždy po vyzvednutí dávek nakoupí potraviny do zásoby. Členové rodiny nemají žádné individuální zájmy, nikdo se nevěnuje žádnému koníčku. Příležitostně navštěvují kulturní akce na otevřeném prostranství, např. Hornickou pouť. Rodiče nikdy nebyli s dětmi v kině, na divadelním představení ani nenavštívili žádnou historickou památku.

- Výskyt sociálně patologických jevů

Kromě dlouhodobé nezaměstnanosti otce nejsou zaznamenány sociálně patologické jevy v rodině.

#### **Anamnéza dítěte**

Alexandr r. 2008 se narodil matce v necelých 18 letech, otec byl v té době 17letý. Průběh těhotenství byl normální, porod v termínu, bez komplikací.

#### **Zdravotní stav**

Matka uvádí v dětství časté dýchací obtíže, 2 x hospitalizován v nemocnici. Současný zdravotní stav chlapce je dobrý.

#### **Postavení dítěte v rodině**

Jedná se o nejstarší dítě v rodině, má o 4 roky mladší sestru.

#### **Způsob výchovy a docházka do předškolních zařízení**

Výchova je v rodině velmi volná, nikdo cíleně děti nevychová a nevzdělává. Otec se na výchově dětí prakticky nepodílí. Matka projevuje dětem city, často se jich dotýká, chová je a pusinkuje. Verbální kontakt mezi matkou a dětmi je omezený, nebylo zaznamenáno, že by jim matka vyprávěla, vysvětlovala věci z běžného života nebo je učila nějakou básničku či písničku, jak je v majoritních rodinách běžné. V prosinci 2013 na dotaz, jak se připravuje se synem na vstup do školy, uvedla, že ho učí barvy, ale že je na to ještě malý. Chlapec nedocházel do žádného předškolního zařízení, přes doporučení sociálních pracovníků rodiče chlapce do mateřské školy nepřihlásili.

### **Připravenost na vzdělávání – zápis do ZŠ (pozorování)**

Matka se dostavila společně s babičkou a chlapcem k zápisu do spádové základní školy. S učitelkou hovořila převážně babička, která hned v úvodu uvedla, že chlapec je na školu ještě malý. Alexandr působil velmi plaše, držel se v blízkosti matky a s učitelkou nekomunikoval. Po několika minutách, kdy byl k odpovědi povzbuzován babičkou i matkou, byl schopen odpovědět pouze na dotaz: „Jak se jmenuješ?“ Uvedl domáckou podobu jména „Ája“, správný tvar jména ani příjmení nevěděl. Na další otázky odpovídal velmi nesrozumitelně, kresba postavy i napodobování písmen bylo neobratné, hodnoceno 4-5. Geometrické tvary neznal, řekl pouze „koeško“. Barvy určil správně dvě z pěti.

### **Přijatá opatření**

Na základě zjištěných skutečností doporučila škola po dohodě s matkou vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně s žádostí o odklad školní docházky. Poradna odklad doporučila s návrhem na zařazení do přípravné třídy a logopedickou péči. Chlapec ve školním roce 2014/15 nastoupil do přípravné třídy, která byla zapojena do mezinárodního projektu EMPAC (viz níže).

### **Hodnocení učitelky přípravné třídy**

Ája vykazuje neznalost českého jazyka, má velmi špatnou, často zcela nesrozumitelnou výslovnost - dyslálie, malou slovní zásobu, nerozumí základním pojmům, projevuje se u něj nesprávné skloňování, užívání romského etnolektu, bojácnost při komunikaci.

V oblasti matematicko-logické nezná čísla, geometrické tvary ani pojmy prostoru (např. větší – menší), času (dříve – nyní, včera – zítra).

V oblasti poznávání okolního světa nezná své jméno, pouze jeho domáckou podobu „Ája“, chybí mu informace o bydlišti a jeho okolí, nezná běžně užívané předměty, běžně používané potraviny, průběh denního režimu, roční období.

Sociální dovednosti jsou na nízké úrovni, nezdraví, neděkuje, má problémy v komunikaci s dospělými i v komunikaci s dětmi, nerespektuje osobního vlastnictví – bez dovolení si bere učební pomůcky ostatních žáků, dává přednost hrám na mobilním telefonu před komunikací se spolužáky i učitelem, a to jak o přestávce, tak často i během výuky.

V oblasti hygieny nejsou závažné problémy, bylo zaznamenáno neumytí rukou po toaletě a oblečení nepřiměřené počasí.



Spolupráce rodičů se školou je na škále 1 – 10 (1 je velmi špatná a 10 vynikající) hodnocena číslem 7.

Spolupráce rodičů je zatím velmi dobrá, hodnocena číslem 7. Rodiče se zapojili do aktivit pro rodiče, navštěvují konzultační hodiny a účastní se společných tematických setkání.

Domácí příprava je na škále 1 – 10 (1 je velmi špatná a 10 vynikající) hodnocena číslem 6 s dodatkem: *„Děti nemají v přípravné třídě mnoho domácí přípravy, ale dostávají drobné domácí úkoly, aby si zvykaly, že je potřeba se na druhý den připravit. Domácí příprava je v tomto věku spíše záležitostí rodičů“.*

Ke zmírnění dopadů sociokulturního znevýhodnění by učitelka doporučovala před nástupem do ZŠ povinnou docházku do MŠ. *„Docházka do MŠ by určitě přispěla k získání sociálních kompetencí, odboural by se problém v komunikaci a velmi špatná výslovnost mohla být zachycena a řešena mnohem dříve.“*

Dalšími vhodnými opatřeními jsou intenzivnější spolupráce s lékaři a sociálními pracovníky a zařazení do speciální třídy s rozšířenou logopedickou péčí po absolvování třídy přípravné.

### **Hodnocení učitelky I. třídy**

V oblasti řeči se projevuje nedostatečná slovní zásoba, nepochopení základním pojmům, nesprávné skloňování, užívání romského etnolektu, dyslálie.

Navrhovaná známka z ČJ na konci 1. ročníku: **3**

Slovní hodnocení:

*„Plete si některá tiskací a psací písmena, popř. si je nedokáže vybavit. Potřebuje vidět tabulku tiskacích a psacích písmen. Záměna b-d, měkkých a tvrdých slabik, slabik dě,tě,ně-de,te,ne, slabik bě, pě, vě, mě- be,pe, ve, me. Pomalé tempo čtení. Nerozumí krátkému textu. Neví, o čem jsme četli. Opis a přepis slov s chybami. Písmo neúhledné a nečitelné. Píše pod a nad řádek. Po nemoci má občas domácí úkol v písance psaný rodičem.“*

V oblasti matematicko-logické přetrvává neznalost pojmů prostoru (např. větší - menší), času (dříve - nyní, včera-zítřejí), vztahu o několik více a méně. Často nechápe zadání slovní úlohy a neumí samostatně řešit jednoduchou slovní úlohu.

Navrhovaná známka z matematiky na konci 1. ročníku: **3**

Slovní hodnocení: *„Zvládá sčítání a odčítání do 10. Sčítá a odčítá do 20 s velkým počtem chyb. Zná základní geometrické tvary- čtverec, kruh, obdélník a trojúhelník. Nezvládá*

*samostatně dopočítávání do 20 a rozklad čísla. Dokáže vyjmenovat číselnou řadu 0-20. Nezvládá samostatně doplnit čísla do číselné řady 0-20. Opakovaně se žákovi musí vysvětlovat zadání úkolu a připomínat, co má s daným úkolem udělat.“*

V oblasti poznávání okolního světa chybí informace o bydlišti a jeho okolí, nezná běžně užívané předměty, běžně používané potraviny, průběh denního režimu.

Navrhovaná známka z prvouky na konci 1. ročníku: **2**

Slovní hodnocení: *„Nezná základní pojmy, roční období, dny v týdnu, znalost některých rostlin a živočichů v přírodě, denní potřeby, apod.“*

V oblasti dodržování sociálních dovedností a norem není upevněno slušné chování - zdravení, poděkování, požádat a poprosit.

V oblasti hygieny nebyly zaznamenány žádné nedostatky.

Pozorované sociokulturní odlišnosti: jiná mluva, vystupování a chování

Spolupráce rodičů se školou je na škále 1 – 10 (1 je velmi špatná a 10 vynikající) hodnocena číslem 7.

Domácí příprava je na škále 1 – 10 (1 je velmi špatná a 10 vynikající) hodnocena číslem 3.

Povinná školní docházka i asistent pedagoga jsou vhodnými opatřeními, dále učitelka navrhuje setrvání ve speciální třídě a spolupráci sociálních pracovníků s rodinou: *„Saša by měl zůstat ve speciální třídě, kde je malý počet dětí. Potřeboval by mít u sebe asistenta, který by mu pomáhal. Nelze se pouze jemu věnovat po celý den individuálně. Vhodná by byla i pomoc v rodině s přípravou na vyučování“.*

V uvedeném případě se životní styl rodiny, liberální výchova a nedostatečná edukace a komunikace matky s dítětem projevila velmi špatnou připraveností na vstup do primárního vzdělávání. Rodina, přestože pobírá dávky hmotné nouze, netrpí materiální či finanční nouzí. Finance však nejsou využívány na rozvoj dětí a nijak připravenost na vzdělávání neovlivňují. Na návrh PPP byl chlapec zařazen do přípravné třídy, kde se podařilo některé hendikepy vyrovnat. Porovnáme-li odpovědi učitelky přípravné a první třídy, vidíme posun zejména v sociálních dovednostech. Chlapec zvládl zásady slušného chování, nemá je však zcela upevněny. Problémy s řečí nadále přetrvávají, i když došlo k posunu srozumitelnosti mluvy. Nedostatečná slovní zásoba má vliv i na neporozumění čtenému textu, pochopení

jednoduchých matematických úloh. Na rozdíl od učitelky přípravné třídy zmiňuje učitelka třídy první neschopnost samostatné práce, která nebyla v přípravné třídě požadována. Toto odpovídá specifikům romské rodiny, kde není dítě vedeno k samostatnosti a individualitě, vždy spoléhá na pomoc ostatních. Odlišnost způsobu života se projevuje i v prvouce, kde chlapec nezná pojmy dětem z majoritní společnosti většinou běžně známé – neumí pojmenovat zvířata, rostliny, dny v týdnu, předměty běžné denní potřeby.

Spolupráci se školou ze strany rodičů hodnotí obě učitelky poměrně vysoko – na deseti bodové škále číslem 7. Vzhledem k tomu, že rodina byla zapojena do projektu zaměřeného na zvýšení zapojení rodičů do vzdělávání, může se jednat o výsledky zavedených opatření.

Hodnocení domácí přípravy se v prvním ročníku výrazně zhoršilo. Domnívám se, že důvodem je větší náročnost na domácí přípravu v porovnání s přípravnou třídou. Učitelka zmiňuje i domácí úkoly vypracované rodiči. Tato forma plnění domácích úkolů není v romských rodinách výjimečná. Rodiče se snaží vyhovět učiteli a zároveň ulehčit svému dítěti a nenutit je k něčemu, do čeho nemá chuť, proto úkol vypracují sami nebo doplní látku za nemocné dítě nebo tím pověří starší sourozence. Vzhledem k soudržnosti rodin a snaze vzájemně si pomáhat, považují to za přirozené a neshledávají na takovém chování nic závadného.

Obě učitelky se shodují v potřebě asistenta pedagoga, který by se mohl chlapci věnovat, vysvětlovat mu probíranou látku a zadávané úkoly. Obě učitelky se také shodují na vhodnosti zařazení a setrvání ve speciální třídě logopedické a potřebě intenzivnější spolupráce rodiny, školy a sociálních pracovníků. Tato spolupráce byla navázána a nadále pokračuje na základě aktivit realizovaných v rámci projektu EMPAC (viz níže).

## **10.2 Případová studie 2**

### **Kateřina**

#### **Rodina a její sociokulturní úroveň**

Jádrovou rodinu tvoří otec, matka a 4 nezletilé děti. Rodiče nejsou manželé. Jedná se o romskou rodinu, která se řadí mezi tzv. Rumungry tj. Romy, jejichž předkové se přistěhovali do Čech ze Slovenska v období socialismu. Matka žákyně je sestrou matky z první případové studie, děti jsou tedy bratranec a sestřenice. Jak je již výše uvedeno, rodina matky je velmi soudržná, rodiče a další 2 sourozenci s rodinami žijí v jedné ulici, mají však samostatné byty.

Často se navštěvují a matka matky zasahuje do dění v rodinách svých dcer. Otec pochází z jiného okresu, kde žijí jeho rodiče i příbuzní.

Rodina se hlásí k romskému etniku, hovoří o sobě jako o cikánech. Prarodiče (ze strany matky) hovoří romsky s příměsí češtiny a slovenštiny. Při komunikaci na úřadech nebo ve škole se snaží hovořit česky, romštinu užívají jen uvnitř rodiny. Rodiče hovoří romským etnolektem češtiny. V rodině rovněž zůstávají zachovány některé romské zvyky: nejí se ohřívané jídlo, novorozenci se váže červená stužka proti uřknutí, vartuje se u mrtvého a dodržují se nepsaná pravidla rodinné soudržnosti.

### **Socioekonomické podmínky**

Rodina žije v obecním bytě v cihlovém bytovém domě z poloviny minulého století na hranici sociálně vyloučené lokalita směrem k centru města. Ulice, ve které rodina žije, je vnímána v rámci lokality jako „dobrá adresa“. Byt o velikosti 1+2 je udržován v čistotě a pořádku. Děti mají samostatný pokoj, který je zařízen starším základním nábytkem – postele, skříň. Každé z dětí má své samostatné lůžko. V bytě není určené místo pro přípravu do školy ani k ukládání školních pomůcek. V rodině je jeden barevný televizor umístěný v obývacím pokoji, který zároveň slouží jako ložnice rodičů. Byt je vybaven standardními elektrospotřebiči – lednička, pračka, rádio, DVD přehrávač. Rodiče vlastní jeden mobilní telefon, který si půjčují, příležitostně ho půjčí i dětem na hraní, aby je zabavili. V bytě se nachází minimum hraček /kočárek, 2 panenky, několik plyšáků/. Hračky jsou neudržované, špinavé, v rodině nejsou žádné knihy ani pro děti ani pro dospělé.

Příjem rodiny tvoří dávky státní sociální podpory – rodičovský příspěvek, přídavek na dítě, příspěvek na bydlení, do životního minima je dorovnáván dávkami hmotné nouze – příspěvek na živobytí a doplatek na bydlení. Rodina kromě dávek nemá jiné příjmy.

### **Životní styl rodiny**

- Vzdělání a pracovní uplatnění rodičů a dalších členů rodiny

Prarodiče přišli do Čech jako nekvalifikovaní dělníci do těžkého průmyslu. Otec matky pracoval jako dělník v hnědouhelných dolech, od roku 1995 je v evidenci uchazečů o zaměstnání, občas vykonává pomocné stavební práce bez pracovní smlouvy. Matka krátce pracovala jako uklízečka, dále pečovala o 3 děti a po poslední mateřské dovolené ukončené v roce 2000 se zaevidovala jako uchazečka o zaměstnání. Rodiče otce rovněž nepracují a jsou vedeni jako uchazeči o zaměstnání.

Otec byl žákem zvláštní školy, kterou ukončil v 9. třídě, nadále ve vzdělávání nepokračoval, zaevidoval se jako uchazeč o zaměstnání. Příležitostně vykonává pomocné výkopové, stavební nebo dělnické práce, většinou bez řádné pracovní smlouvy.

Matka má základní vzdělání, po ukončení 9. třídy základní školy se zaevidovala jako uchazečka o zaměstnání, nikdy nepracovala. V 19 letech nastoupila na mateřskou dovolenou, na které je dosud.

- Stravování

Rodina se stravuje převážně doma nebo u prarodičů či jiných příbuzných. Matka vaří tradiční jídla romská, slovenská a česká jídla. Často kupují polotovary /předsmažené hranolky, mražené pizzy, instantní těstoviny, uzeniny/, rádi se také stravují v rychlém občerstvení. Do školy k svačině kupují dceři hotové bagety nebo sendviče, např. doma namazaný rohlík sýrem považují za nedostatečnou svačinu. Ovoce se v rodině konzumuje minimálně, zelenina téměř vůbec.

- Dodržování hygieny

Pořádek v bytě udržuje matka, v bytě je vždy uklizeno. Všichni členové rodiny jsou čistě oblečení, oblečení je vždy padnoucí, vyprané, vyžehlené. Rodiny využívá plně zařízenou koupelnu se základními hygienickými potřebami. Rodiče dbají na dentální hygienu dětí, úpravu a čistotu vlasů.

- Trávení volného času

V rodině prakticky neexistuje rozdíl mezi povinnostmi a volným časem, neodlišují všední dny a víkend, režim rodiny se tyto dny nijak nemění, protože nikdo v rodině nemá stálé zaměstnání a doposud žádné dítě nechodilo do školy či školky. Stejně jako v předchozím případě rodina tráví většinu času společně, a to na návštěvě u příbuzných nebo příbuzní u nich. Členové rodiny nemají žádné individuální zájmy, nikdo se nevěnuje žádnému koníčku. Společně s příbuznými příležitostně navštěvují kulturní akce na otevřeném prostranství. Rodiče nikdy nebyli s dětmi v kině, na divadelním představení ani nenavštívili žádnou historickou památku.

- Výskyt sociálně patologických jevů

Kromě dlouhodobé nezaměstnanosti otce nejsou zaznamenány sociálně patologické jevy v rodině.

### **Anamnéza dítěte**

Kateřina r. 2008 se narodila matce v 19 letech, otci bylo 23 let. Průběh těhotenství byl normální, porod v termínu bez komplikací, zdravotní stav je dobrý, matka neuvedla žádné zdravotní komplikace.

### **Postavení dítěte v rodině**

Jedná se o nejstarší dítě v rodině, má mladší sestru 2011 a dva bratry 2013 a 2016.

### **Způsob výchovy a docházka do předškolních zařízení**

Výchova je v rodině velmi volná, nikdo cíleně děti nevychovává a nevzdělává. Matka je velmi vytížena péčí o čtyři malé děti, nemá čas se dětem individuálně věnovat. Kateřinu často zapojuje do péče o mladší sourozence, s mladší sestrou je pouští i samotné ven před dům. Uvedla, že je kontroluje z okna. Žádné z dětí nenavštěvuje předškolní zařízení, matka nechce děti do školky vodit, když je stejně doma s mladšími dětmi. Jako nejvýznamnější překážku uvádí finanční náročnost docházky do MŠ. Přestože je rodina z důvodu hmotné nouze osvobozena od hrazení školného, musela by platit stravování, které se jí zdá drahé.

V prosinci 2013 na dotaz, jak se připravuje s dcerou na vstup do školy, uvedla: „ Holka je chytrá, všechno umí, barvy písmenka, počítat a všechno.....“. Vše se údajně naučila sama od jiných dětí.

### **Připravenost na vzdělávání – zápis do ZŠ (pozorování)**

Matka se dostavila společně s babičkou a dcerou k zápisu do spádové základní školy. S učitelkou hovořila matka, babička se snažila rovněž do rozhovoru zapojit. Řeč byla srozumitelná, problémy s výslovností hlásek r, ř. Kateřina neměla potíže odpovídat na otázky učitelky ohledně jména a adresy. Nedokázala si však vzpomenout na žádnou básničku nebo písničku. Určila správně základní barvy, geometrické tvary neznala. Kresba postavy i napodobování písmen nebylo příliš obratné, hodnoceno 3.

### **Přijatá opatření**

Na základě zjištěných skutečností informovala škola matku o možnosti odkladu školní docházky, který však matka odmítla. Kateřina nastoupila ve školním roce 2014-2015 do první třídy. Brzy se však projevila nepřipravenost a žákyně učivo nezvládala. Po dohodě s třídní učitelkou matka požádala ředitele školy o dodatečný odklad školní docházky s odůvodněním, že by Kačenka chtěla chodit do přípravné třídy se svým bratrancem. Ředitel po zvážení všech skutečností udělil dodatečný odklad s doporučením nástupu do přípravné třídy, kam žákyně v říjnu nastoupila.

## **Hodnocení učitelky přípravné třídy**

V oblasti řeči učitelka uvádí: *„Kačenka přišla k nám do přípravné třídy v průběhu školního roku z první třídy. Vykazuje neznalost českého jazyka, malou slovní zásobu, nerozumí základním pojmům, projevuje se u ní nesprávné skloňování v důsledku užívání romského etnolektu“.*

V oblasti matematicko-logické umí vyjmenovat čísllice do deseti, nechápe však jejich význam. Plete si geometrické tvary, nezná pojmy prostoru (např. větší – menší), času (dříve – nyní, včera – zítra).

V oblasti poznávání okolního světa chybí informace o bydlišti a jeho okolí, sice zná adresu, ale neví nic o městě, ve kterém žije. Nezná běžně užívané předměty, běžně používané potraviny, průběh denního režimu, roční období.

V oblasti sociálních dovedností dívka nezdraví, neděkuje, nerespektuje osobní vlastnictví – bez dovolení si bere učební pomůcky ostatních žáků.

V oblasti hygieny nebyly pozorovány žádné odlišnosti.

Spolupráce rodičů se školou je na škále 1 – 10 (1 je velmi špatná a 10 vynikající) hodnocena číslem 8. Rodiče se zapojují do aktivit pořádaných školou, navštěvují konzultační hodiny a účastní se společných tematických setkání.

Domácí příprava je na škále 1 – 10 (1 je velmi špatná a 10 vynikající) hodnocena číslem 6.

Ke zmírnění dopadů sociokulturního znevýhodnění by učitelka doporučovala před nástupem do ZŠ povinnou docházku do MŠ *„Pomohla by vyrovnat nedostatky způsobené nekompetencí rodiny.“*

## **Průběh vzdělávání v I. třídě základní školy**

V oblasti řeči v první třídě zjištěna nedostatečná slovní zásoba, nesprávné skloňování, užívání romského etnolektu,

Navrhovaná známka z ČJ na konci 1. ročníku: **2**

Slovní hodnocení: *„ Plete si některá tiskací a psací písmena, popř. si je nedokáže vybavit. Potřebuje vidět tabulku tiskacích a psacích písmen. Záměna a-e, měkkých a tvrdých slabik, slabik dě,tě,ně-de,te,ne, slabik bě, pě, vě, mě- be,pe, ve, me. Pomalé tempo čtení. Občas nerozumí některým částem krátkému textu. Opis a přepis slov v pořádku. Chybuje v opisu a přepisu věty. Chybuje při psaní diktátu. Písmo úhledné a čitelné“.*

V oblasti matematicko-logické nepozorovala učitelka žádné nedostatky ovlivněné sociokulturním znevýhodněním.

Navrhovaná známka z matematiky na konci 1. ročníku: **1**

Slovní hodnocení: „*Zvládá sčítání a odčítání do 20. Zná základní geometrické tvary- čtverec, kruh, obdélník a trojúhelník. Samostatně zvládne po předchozím vysvětlení dopočítávat do 20 a rozklad čísla. Dokáže vyjmenovat číselnou řadu 0-20. Po předchozím vysvětlení zvládne samostatně doplnit čísla do číselné řady 0-20. Je schopná jednoduché slovní úlohy vyřešit a vypočítat.*“

V oblasti poznávání okolního světa byla zaznamenána neznalost pojmů a informací o místě bydliště a okolí.

Navrhovaná známka z prvouky na konci 1. ročníku: **1**

Slovní hodnocení: „*Zvládá učivo prvouky v 1. třídě*“.

V oblasti sociálních dovedností a norem není upevněno slušné chování - zdravení, poděkování, skáče dospělému do řeči.

V oblasti hygieny nebyly zjištěny žádné problémy.

Pozorované sociokulturní odlišnosti: jiná mluva, vystupování a chování

Spolupráce rodičů se školou je na škále 1 – 10 (1 je velmi špatná a 10 vynikající) hodnocena číslem 8.

Domácí příprava je na škále 1 – 10 (1 je velmi špatná a 10 vynikající) hodnocena číslem 6.

Jako opatření vhodné pro předcházení dopadům sociokulturního znevýhodnění by v tomto případě učitelka doporučovala povinnou docházku do MŠ, asistent pedagoga a ani docházka sociálních pracovníků do rodiny doporučena nebyla. Další doporučení: „*Žákyně by měla zůstat ve speciální třídě s menším počtem dětí. Potřebuje individuální přístup. Ve větším kolektivu by došlo ke zhoršení školního prospěchu*“.

Popsaný životní styl rodiny, větší počet dětí a s ním spojený nedostatek času na individuální péči a rozhodnutí matky nepožádat o odklad před nástupem do první třídy vedly k tomu, že žákyni musel být udělen ředitelem školy odklad dodatečný. Zákonní zástupci na doporučení ředitele školy přistoupili na zařazení dívky do přípravné třídy, kde se podařilo některé hendikepy vyrovnat. Porovnáme-li odpovědi učitelky přípravné a první třídy, vidíme posun



téměř ve všech oblastech. Školní výsledky žákyně na konci první třídy vypovídají o výborném zvládnutí učiva (2 z českého jazyka, ostatní předměty 1). Spolupráci se školou ze strany rodičů hodnotí obě učitelky poměrně vysoko – na desetibodové škále číslem 8. Vzhledem k tomu, že rodina byla zapojena do projektu zaměřeného na zvýšení zapojení rodičů do vzdělávání, může se jednat o výsledky zavedených opatření.

Hodnocení domácí přípravy je rovněž hodnoceno shodně číslem 6.

Obě učitelky se také shodují, že u této žákyně není potřeba asistenta pedagoga, povinnou docházku do mateřské školy by doporučovaly. Jako další opatření doporučuje učitelka první třídy setrvání ve třídě s menším počtem žáků, aby nedošlo ke zhoršení prospěchu.

### **10.3 Případová studie 3**

#### **Laura**

#### **Rodina a její sociokulturní úroveň**

Jádrovou rodinu tvoří otec, matka a 6 nezletilých dětí, rodiče nejsou manželé.

Jedná se o smíšenou rodinu, otec pochází z romské rodiny, která se řadí mezi tzv. Rumungry tj. Romy, jejichž předkové se přistěhovali do Čech ze Slovenska v období socialismu, která dlouhodobě žije v Jirkově. Matka pochází z majoritní společnosti, příbuznými z otcovy strany je nazývána „gadžika“. Oba pocházejí z početných rodin, kontakty s rodiči, sourozenci a s ostatními příbuznými udržují, nenavštěvují se však často. Prarodiče ze strany otce nesouhlasí se životním postojem rodičů, zejména s jejich nezájmem o hledání zaměstnání, požíváním alkoholu a návštěvami herny. Prarodiče ze strany matky žijí v blízkém městě, vzájemné vztahy jsou napjaté a v minulosti docházelo k častým konfliktům. Matka je ale přesvědčena, že v případě potřeby by rodiče jí a jejím dětem pomohli.

Rodina nemá vyhraněný postoj, k příslušnosti k romskému etniku se hlásí, pokud z toho očekává nějaké výhody nebo chce poukázat na své znevýhodnění. Romsky však v rodině nikdo nehovoří. Otec uvedl, že rozumí, ale mluvit neumí a nechce. Romské zvyky a tradice se v rodině neudržují.

#### **Socioekonomická úroveň**

Rodina se často stěhuje, z důvodu nehrazení nájemného jí byla opakovaně ukončena nájemní smlouva. V roce 2014 žila rodina v bytě pronajatém od soukromého vlastníka o velikosti 1+2 ve staré zástavbě (výstavba cca rok 1950) ve vyloučené lokalitě. Byt nebyl rekonstruován a působí neudržovaným dojmem. V bytě byl opakovaně zaznamenán nepořádek a zápach. Byt

je zařízen pouze několika základními kusy starého, zčásti poničeného nábytku (skříně, postele, matrace na spaní). V jednom z pokojů je obývací pokoj, který slouží zároveň jako ložnice rodičů a nejmenších dětí, starší děti spí v pokoji druhém. Toto uspořádání však není stálé, v pokoji dětí často přespávají různé návštěvy. Žádné z dětí nemá vyčleněné samostatné lůžko ani skříň nebo poličku na oblečení. Není zde žádné místo pro přípravu do školy ani samostatné místo pro školní pomůcky. Rodina vlastní starší televizor a ledničku. Pračka v domácnosti není. /Vzhledem k počtu dětí v rodině byla poskytnuta dávka mimořádné okamžité pomoci na její zakoupení. Otec novou pračku odvezl do zastavárny a následně nesehnal peníze na její vyzvednutí. Své jednání obhajoval tím, že rodině byla odpojena elektřina (z důvodu neplacení záloh), proto pračku nevyužívali/. Děti mají nedostatek oblečení a žádné hračky. Odborem jim byly v roce 2013 věnovány hračky, ale rodiče je při stěhování zanechali v opouštěném bytě.

Příjem rodiny tvoří dávky státní sociální podpory – rodičovský příspěvek a přídavek na dítě, do životního minima je dorovnáván dávkami hmotné nouze – příspěvek na živobytí. Dávky na bydlení rodina v době výzkumu (leden, únor 2014) nepobírala, z důvodu nehrazení nájemného v předcházejícím období. Rodina kromě dávek nemá jiné příjmy.

### **Životní styl rodiny**

- Vzdělání a pracovní uplatnění rodičů a dalších členů rodiny

Prarodiče ze strany otce přišli do Čech jako nekvalifikovaní dělníci do těžkého průmyslu. Po restrukturalizaci průmyslu nastoupili do firmy zajišťující veřejnou zeleň ve městě, kde pracují dosud. Rodiče matky nepracují, dlouhodobě pobírají dávky hmotné nouze.

Otec má základní vzdělání, po ukončení 9. třídy se přihlásil do učebního oboru zahradník, do učiliště však nenastoupil. Nikdy nepracoval, byl několikrát sankčně vyřazen z evidence uchazečů o zaměstnání – nedostavil se ve stanoveném termínu a odmítl nabízené zaměstnání. Matka má základní vzdělání, po ukončení 9. třídy základní školy se zaevidovala jako uchazečka o zaměstnání, nikdy nepracovala, je 12 let soustavně na mateřské dovolené.

- Dodržování hygieny

Rodiče o pořádek a čistotu bytu příliš nedbají, v bytě bývá neuklizeno, zápach, po zemi nevyprané oblečení, zbytky jídla, reklamní letáky atd. Otec chodí čistě oblečen, s upravenými, nagelovanými vlasy. Matka a děti mívají oblečení nevyprané, často nepadnoucí. Děti si

oblékají jednotlivé součásti bez ohledu na velikost, oblečení užívají společně. Koupelna v bytě je částečně nefunkční, protože z důvodu odpojení elektřiny neteče teplá voda. O dentální hygienu a úpravu vlasů dětí se rodiče nestarají.

- **Stravování**

Rodina se stravuje doma. Matka vaří levná jídla, většinou těstoviny, brambory nebo halušky s uzeninou (často i bez). Peče placky z mouky a vody, kupuje pečivo. Maso bývá v rodině v období po výplatě dávek. S výjimkou zelí rodina nekonzumuje žádnou zeleninu, z ovoce občas koupí banány nebo si natrhají volně rostoucí ovoce (jablka, hrušky, třešně).

- **Trávení volného času**

V rodině neexistuje rozdíl mezi povinnostmi a volným časem. Neodlišují všední dny a víkend, režim rodiny se tyto dny nijak nemění, protože nikdo v rodině nemá stálé zaměstnání. Pouze starší školou povinné děti musí ráno vstávat. Budí je matka, ale často se stane, že zaspí a pak do školy nejdou. Matka tráví veškerý svůj čas s dětmi v domácnosti nebo obchází příbuzné a známé, od kterých se snaží vypůjčit peníze. Do domácnosti docházejí známí otce, kteří zde konzumují kávu a alkohol, návštěvy nejsou nijak časově ohraničené (od několika minut po několik dní). Otec se často zdržuje mimo domácnost, navštěvuje restaurace a herny, zbytek rodiny nemá o jeho pohybu informace. Rodina nenavštěvuje žádné kulturní události, na akce pořádané pro rodiny z vyloučených lokalit docházejí děti samotné. Rodiče nikdy nebyli s dětmi v kině, na divadelním představení ani nenavštívili žádnou historickou památku.

- **Výskyt sociálně patologických jevů**

Otec byl 3 x soudně trestán za majetkovou trestnou činnost. Bylo zjištěno, že navštěvuje herny a na automatech utrácí finanční prostředky určené na obživu rodiny. V rodině se užívá alkohol, při oslavách dochází k narušování občanského soužití, v rodině opakovaně zasahovala policie. Rodiče se často hlasitě hádají, dochází ke vzájemnému fyzickému napadání. Z důvodu nedostatečné péče o děti a zanedbávání školní docházky byl stanoven soudní dohled a rodina je sledována pracovníky orgánu sociálně právní ochrany dětí a mládeže. Sociální pracovnice zvažuje podání návrhu na náhradní výchovu.

### **Anamnéza dítěte**

Laura r. 2008 se narodila matce v jejích 25 letech, otcí bylo 26 let. Průběh těhotenství i porodu byl normální. Zdravotní stav je dobrý, matka neuvedla žádné zdravotní komplikace.

### **Postavení dítěte v rodině**

Jedná se o čtvrté dítě v pořadí, má 2 starší bratry (2002, 2004) sestru (2006) a mladší sestru (2011) a bratra (2014).

### **Způsob výchovy a docházka do předškolních zařízení**

Výchova je v rodině velmi volná, nikdo cíleně děti nevychovává a nevzdělává. Matka je velmi vytížena péčí o děti a sháněním peněz na obživu. Otec se na výchově dětí nepodílí, pouze je trestá, pokud ho rozzlobí. Používá vůči nim vulgární nadávky a fyzické tresty (bití rukou). Děti bývají často samy doma nebo jsou bez dozoru na ulici. Starší děti jsou zapojovány do hlídání mladších, Laura je spolu se starší sestrou považována za tu, která má pečovat o mladší sourozence. Žádné z dětí nenavštěvuje ani nenavštěvovalo předškolní zařízení, matka nechce děti do školky vodit, když je stejně doma s mladšími dětmi. Jako nejvýznamnější překážku uvádí finanční náročnost docházky do MŠ. Přestože je rodina z důvodu hmotné nouze osvobozena od hrazení školného, musela by platit stravování, která se jí zdá drahé.

V prosinci 2013 na dotaz, jak se připravuje s dcerou na vstup do školy, matka uvedla: „*Na to nemám čas a ona to nepotřebuje. Co bude potřebovat, jí naučí paní učitelka Míša v přípravce. Ta je moc hodná a všechno je naučí. Starší tam taky chodili a tam se jim líbilo.*“

### **Připravenost na vzdělávání – zápis do ZŠ (pozorování)**

Matka se dostavila s dcerou k zápisu do spádové základní školy. S učitelkou hovořila matka, žádala o zařazení dcery do přípravné třídy, protože do ní chodily starší děti. Laura navázala kontakt s učitelkou bez ostychu, snažila se odpovídat na otázky, ale ne vždy pochopila, nač je tázána. Zaznamenané problémy s výslovností hlásek r, ř a sykavek (s, š, c, č.). Zнала své jméno a příjmení, adresu nevěděla, pravděpodobně neznala ani význam slova. Na pozměněný dotaz „Kde bydlíš?“ dokázala pojmenovat lokalitu místně užívaným názvem. Neznala žádnou básničku nebo písničku, po podporování učitelkou zazpívala krátký úryvek popové písně, kterou si zapamatovala z rádia. V určování barev chybovala, geometrické tvary neznala. Kresba postavy i napodobování písmen nebylo příliš obratné, hodnoceno 4.

### **Přijaté opatření**

Na základě zjištěných skutečností doporučila škola po dohodě s matkou vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně s žádostí o odklad školní docházky. Poradna odklad doporučila s návrhem na zařazení do přípravné třídy a logopedickou péči. Dívka ve školním roce 2014/15 nastoupila do přípravné třídy, která byla zapojena do mezinárodního projektu EMPAC (viz níže), rodiče se do realizovaných aktivit nezapojili.

## **Hodnocení učitelky přípravné třídy**

V oblasti řeči učitelka zjistila nedostatečnou slovní zásobu, neporozumění základním pojmům, užívání nespisovných a vulgárních výrazů, dyslálii.

V oblasti matematicko-logické umí vyjmenovat číslice do deseti, nechápe však jejich význam. Plete si geometrické tvary, nezná pojmy prostoru (např. větší – menší), času (dříve – nyní, včera – zítra)

V oblasti poznávání okolního světa chybí informace o bydlišti a jeho okolí, neví nic o městě, ve kterém žije. Nezná běžně užívané předměty, běžně používané potraviny, nepozná na obrázcích ovoce zeleninu, zvířata, nezná průběh denního režimu, roční období, nechápe příbuzenské vazby, neumí pojmenovat členy rodiny.

V oblasti sociálních dovedností dívka nezdraví, neděkuje, nerespektuje osobní vlastnictví – bez dovolení si bere učební pomůcky ostatních žáků, bere jim svačiny.

V oblasti hygieny je patrné zanedbání v rodině – nečistí si zuby, chodí do školy s mastnými neumytými vlasy, ve špinavém oblečení, často zapáchá.

Spolupráce rodičů se školou je na škále 1 – 10 (1 je velmi špatná a 10 vynikající) hodnocena číslem 3. „Rodiče ani u starších dětí se školou nespolupracovali, nyní se nezúčastnili žádných aktivit, které jsou na podporu zvýšení zapojování rodičů do vzdělávání realizovány.

Domácí příprava je na škále 1 – 10 (1 je velmi špatná a 10 vynikající) hodnocena číslem 5.

Ke zmírnění dopadů sociokulturního znevýhodnění by učitelka doporučovala před nástupem do ZŠ povinnou docházku do MŠ, intenzivnější vedení rodiny a dohled sociálními pracovníky.

## **Průběh vzdělávání v I. třídě základní školy**

V oblasti řeči v první třídě zjištěna nedostatečná slovní zásoba, nesprávné skloňování, užívání nespisovných a vulgárních výrazů, dyslálie.

Navrhovaná známka z ČJ na konci 1. ročníku: **2**

Slovní hodnocení: „*Plete si některá tiskací a psací písmena, popř. si je nedokáže vybavit. Potřebuje vidět tabulku tiskacích a psacích písmen. Pomalé tempo čtení. Občas nerozumí některým částem krátkému textu. Opis a přepis slov v pořádku. Chybuje v opisu a přepisu*

věty. *Chybuje při psaní diktátu. Písmo neúhledné, ale čitelné. Žádný pokrok v řečové sféře, špatně mluví, doma netrénuje.*“.

V oblasti matematicko logické přetrvává neznalost pojmů času (dříve- nyní, včera – zítra).  
Navrhovaná známka z matematiky na konci 1. ročníku: **2**

Slovní hodnocení: *„V matematice nemá závažné problémy, řeší příklady na sčítání a odčítání do 20, problémy má ve slovních úlohách, nerozumí zadání úloh, nutno několikrát opakovat.*“

V oblasti poznávání okolního světa byla zaznamenána neznalost pojmů a informací o místě bydliště a okolí. Nezná běžně užívané předměty, potraviny,  
Navrhovaná známka z prvouky na konci 1. ročníku: **2**

Slovní hodnocení: *„Nezná průběh denního režimu, informace o svém narození, problémy s pojmenováním členů rodiny, charakteristikou ročních období.*“

V oblasti sociálních dovedností a norem neznamenala učitelka žádné problémy: *„Po absolvování přípravky, nemá problémy,*“

V oblasti hygieny uvádí učitelka tato zjištění: *„Neumyté a neupravené vlasy, špinavé oblečení, nevhodné oblečení (velikost, počasí), zápach, problémy s dentální hygienou.*“

Spolupráce rodičů se školou je na škále 1 – 10 (1 je velmi špatná a 10 vynikající) hodnocena číslem 2 jako velmi špatná.

Domácí příprava je na škále 1 – 10 (1 je velmi špatná a 10 vynikající) hodnocena číslem 5.

Jako opatření vhodné pro předcházení dopadům sociokulturního znevýhodnění by v tomto případě učitelka doporučovala povinnou docházku do MŠ a intenzivní dohled nad rodinou. Problémy spatřuje především v chování rodičů. Další doporučení: *„Začít u rodičů a naučit je zodpovědnosti, pravidelně docházet do zaměstnání, naučit je plnění povinnosti a pravidelné kontroly svých dětí.*“

U této žákyně dochází k souběhu mnoha negativních vlivů a působení sociálně patologických jevů. Rodinné prostředí je narušené, mezi rodiči dochází k častým hádkám, jako problémové se jeví zejména chování otce. Popsaný životní styl rodiny, velký počet dětí a závažné

materiální problémy rodiny negativně ovlivnily připravenost a následnou úspěšnost ve škole. Porovnáme-li odpovědi učitelky přípravné a první třídy, vidíme posun téměř ve všech oblastech, které může ovlivnit škola. Problémy přetrvávají tam, kde tíha zodpovědnosti spočívá na rodině, tj. v oblasti řeči, kde je potřeba pravidelné procvičování a v oblasti hygieny. Pro rodinu je problematické dodržovat zásady hygieny a posílat děti do školy čisté a upravené za situace, kdy nemají elektřinu, neteče teplá voda a nemají možnost pravidelného praní. Tyto skutečnosti jsou zapříčiněny nezodpovědným chováním rodičů, kteří upřednostňují momentální uspokojení potřeb před zájmy dětí, nezvládají vyhodnocovat situace z dlouhodobého hlediska. Otcova závislost na automatech, časté požívání alkoholu a nezáměr o práci se projevuje na socioekonomickém statusu rodiny. Přípravná třída pomohla mnohé nedostatky vyrovnat a výsledky žákyně na konci první třídy vypovídají o zvládnutí učiva. Ve sledovaných předmětech je hodnocena velmi dobře (2). Problém spatřují obě učitelky shodně ve spolupráci rodičů se školou, v přípravné třídě na desetibodové škále hodnocena číslem 3 a v první třídě číslem 2. Rodině byla nabídnuta možnost zapojení do projektu zaměřeného na zvyšování rodičovských kompetencí a zlepšení spolupráce mezi rodinou a školou, rodiče však této možnosti nevyužili.

Obě učitelky se také shodují, že u této žákyně není potřeba asistenta pedagoga, povinnou docházku do mateřské školy by doporučovaly. Jako další opatření shodně doporučují zvýšený dohled sociálních pracovníků a práci s rodinou.

## **11. Formulace závěrů a zhodnocení výzkumu**

### **11.1 Shody**

Zkoumané rodiny žijí v jednom městě, v jedné sociálně vyloučené lokalitě. Jedná se o úplné rodiny, životní styl rodin se nijak výrazně neodlišuje – všichni rodiče mají základní vzdělání, nikdo z nich dlouhodobě nepracoval. Otcové jsou vedeni jako uchazeči o zaměstnání, matky jsou na mateřské dovolené. V rodinách není pevně stanoven denní režim, není rozdíl mezi pracovním dnem a víkendem, členové rodiny nemají žádné stálé povinnosti. Shodné je i trávení volného času, absence koníčků a osobních zájmů a nedostatek výchovy a vzdělávání dětí. Cílená příprava na vstup do primárního vzdělávání ve všech zkoumaných rodinách chybí.

### **11.2 Rozdíly**

Přestože všechny rodiny pobíraly dávky hmotné nouze, jejich socioekonomická úroveň je rozdílná. V první rodině jsou plně zajišťovány veškeré potřeby rodiny, u druhé příjmy zajišťují základní potřeby, zatímco členové třetí rodiny žijí v materiální chudobě. Liší se také sociokulturní odlišnosti jednotlivých rodin. Zatímco první dvě rodiny jsou rodiny romské – za Romy jsou považováni, sami se jako Romové deklarují, dodržují zvyky a přetrvává alespoň částečná znalost romského jazyka, třetí rodina je smíšená a za romskou být považována nechce. Další odlišnost je v dodržování hygieny v jednotlivých rodinách, první dvě nemají s hygienou problémy, u třetí rodiny je hygiena zanedbávána.

### **11.3 Odpovědi na výzkumné otázky:**

1/. Jak ovlivňují sociokulturní odlišnosti připravenost dětí na vstup do primárního vzdělávání?

Sociokulturní odlišnosti patrně zejména u prvních dvou rodin se projevují především v oblasti řeči, kdy děti mají malou slovní zásobu, užívají romský etnolekt češtiny, který s sebou přináší nesprávné skloňování v českém jazyce. Špatné porozumění řeči přenáší problémy i do ostatních oblastí – děti např. nerozumí zadání slovní úlohy v matematice. U všech dětí zařazených do výzkumu byla pozorována dyslálie, o jejíž souvislosti s příslušností k odlišnému etniku si netroufám spekulovat. Další oblastí, které je ovlivňována sociokulturní odlišností, je oblast sociálních dovedností, kde děti nezdraví, neděkují, mají problémy v komunikaci s dospělými, nerespektují osobní majetek.

2/. Jak ovlivňují socioekonomické podmínky připravenost dětí na vstup do primárního vzdělávání?



Socioekonomické podmínky se v jednotlivých rodinách liší. Přestože všechny rodiny pobíraly dávky hmotné nouze, jejich socioekonomická úroveň je rozdílná. Na připravenost dětí na primární vzdělávání nemají tyto podmínky přímý vliv. Ovlivňují je jen okrajově, protože ve špatně vybavené domácnosti není dostatek prostoru pro vzdělávání a přípravu do školy.

3/. Jak ovlivňuje životní styl rodin sociálně vyloučených nebo sociálním vyloučením ohrožených připravenost dětí na vstup do primárního vzdělávání?

Životní styl rodin vykazuje mnoho shodných znaků. Specifika životního stylu se u dětí projevují v neznalosti předmětů běžné denní potřeby, potravin (zejména ovoce a zeleniny), místa bydliště a jeho okolí, problémy s chápáním času. Děti nemohou např. pochopit rozdělení ovoce a zeleniny, když s těmito potravinami nemají žádnou osobní zkušenost. Stejně tak je pro ně problémem naučit se dny v týdnu, odlišit víkend od všedního dne nebo specifikovat roční období, když se v životním stylu jejich rodiny téměř nic nemění.

Rodinám sociálně vyloučeným často i obecně rodinám romským je laickou veřejností připisována nečistotnost a nedodržování hygieny. Proto tato oblast byla zkoumána v rámci sledování životního stylu a na dodržování hygieny byly dotazovány i učitelky v rámci rozhovorů. U dvou rodin nejsou problémy s dodržováním hygieny a pořádku v domácnosti a ani u jejich dětí nebyly problémy ve škole zaznamenány. U třetí rodiny jsou problémy jak s čistotou domácnosti, tak s dodržováním osobní hygieny. Tyto nedostatky se projevují i ve škole.

4/. Jak spolupracují rodiče se školou a podporují vzdělávání dětí?

Spolupráce dvou rodin je hodnocena jako velmi dobrá, rodiče dochází do školy, o prospěch dětí se zajímají a zúčastňují se společných aktivit pořádaných školou. Tato spolupráce byla nastavena již v přípravné třídě aktivitami v rámci projektu EMPAC a pokračuje nadále i ve třídě první. Deklarují podporu vzdělávání dětí, domácí přípravě se však věnují pouze průměrně. Třetí rodina se školou nespolupracuje, vzdělávání dětí nijak nepodporuje. V žádné rodině nebyly děti cíleně připravovány na zápis a na vstup do primárního vzdělávání.

5/. Jak vyrovnává přípravná třída nedostatky v připravenosti na primární vzdělávání?

Přípravná třída vyrovnává hendikepy zejména v oblasti sociálních dovedností, problémy zjištěné při zápisu a nástupu do přípravné třídy se podařilo odbourat, i když zásady slušného

chování nejsou u všech dětí zcela upevněny. V oblasti poznávání okolního světa u všech dětí došlo k pokroku, deficit získaný v období před nástupem do přípravné třídy se nepodařilo zcela vyrovnat. Nejméně patrný je pokrok v oblasti řeči, u všech dětí přetrvává nedostatečná slovní zásoba, nesprávné skloňování v důsledku používání romského etnolektu češtiny v rodině a dyslálie. Vzhledem k tomu, že řeč se vyvíjí dlouhodobě a nejvýznamnějším je období do 3 let věku, nelze předpokládat odstranění nedostatečnosti během jednoho školního roku. V oblasti matematicko-logických operací došlo u všech dětí k významnému posunu, nadále však přetrvává problém spojený s oblastí řeči - děti nerozumí zadání matematických úloh. V oblasti hygieny přípravná třída nemůže nahradit péči rodiny. Po absolvování přípravné třídy děti hygienu ve škole dodržují, domácí prostředí však není možné ovlivnit.

6/ Jaká opatření mohou podle učitelů ovlivňovat připravenost a úspěšnost dětí ze socio-kulturně znevýhodňujícího prostředí?

V rámci výzkumu se oslovené pedagožky shodly na přínosu přípravné třídy pro zvýšení připravenosti dětí na vzdělávání. Další shoda panovala v zavedení povinné předškolní docházky do MŠ, která by napomohla získání potřebných znalostí a dovedností, zvýšila sociální připravenost a také pomohla zachytit problémy v ranějším stádiu, kdy je náprava jednodušší. Asistenta pedagoga by doporučovaly v jednom konkrétním případě, kdy žák vyžaduje individuální péči. Zvýšená spolupráce rodiny se sociálními pracovníky je z pohledu pedagogů přínosná částečně. Všechny rodiny spolupracují se sociálními pracovníky městského úřadu, spolupráce je však zaměřena na řešení praktických záležitostí rodiny (bydlení, hledání zaměstnání, vyřizování úředních záležitostí, řešení dluhů), jedna rodina je sledována OSPOD. Opatření zavedená v této souvislosti školou (EMPAC) se osvědčila, pouze však u rodin, které byly ochotné se do aktivit zapojit. Dalším doporučením pedagožek je umístit nebo zachovat umístění dětí do speciální třídy (třída pro děti s poruchami řeči). Toto doporučení není v souladu se snahou o rušení speciálních tříd v rámci inkluze ve vzdělávání.

## **12. Navrhovaná opatření**

### **12.1 Opatření ke zvýšení kompetencí rodičů a ke zlepšení spolupráce rodičů, školy a sociálních pracovníků**

Rodiče dětí zařazených do výzkumu měli možnost využít aktivit realizovaných v přípravné třídě ke zlepšení spolupráce rodiny se školou. Vzhledem k tomu, že opatření se týkala všech žáků přípravné třídy, tedy i do výzkumu zapojených, uvádím přehled a vyhodnocení realizovaných aktivit. Uvedené aktivity byly podpořeny a financovány jako pilotní ověřování v mezinárodním programu Progress, projekt EMPAC- Engaging Migrants Parents and Children. Bližší informace o projektu na webových stránkách Ústeckého kraje. Popisy a hodnocení realizovaných aktivit jsou čerpány z mých osobních poznámek z průběhu projektu, jehož jsem byla lokální koordinátorkou.

Aktivity realizované v rámci snahy o naplňování cílů projektu EMPAC v Jirkově byly inspirovány poznatky načerpanými členy realizačního týmu v rámci studijní cesty v Ealingu. Byly výsledkem činnosti lokálního projektového týmu ve městě Jirkov a primárně byly vedeny snahou vytvořit ve spolupracujících zařízeních prostředí příznivé pro zvýšení míry zapojení rodičů dětí pocházejících se sociálně znevýhodněného prostředí (se zvláštním zřetelem na romské rodiny, s nízkým socioekonomickým statutem, ohrožené sociálním vyloučením a jeho negativními důsledky) do předškolní přípravy a rovněž vytvoření podmínek pro zvýšení participace rodičů na aktivitách škol a předškolních zařízení. Níže uvedené aktivity byly ve většině navrženy tak, aby vyžadovaly minimální finanční prostředky, případně vůbec nevyžadovaly navýšení rozpočtu zapojených zařízení a byly dlouhodobě udržitelné. Aktivity probíhaly ve školním roce 2013/14 a 2014/15. Po skončení projektu proběhlo vyhodnocení přínosu aktivit a ty, které se osvědčily, probíhají i ve školním roce 2015/16.

#### **Aktivita 1 – Využití a segmentace prostoru chodeb základní školy**

Popis aktivity

Před realizací projektu byly v budově základní školy Nerudova rozsáhlé a fakticky nevyužité prostory chodeb základní školy. Prostor působil relativně prázdně, a proto bylo možné jej praktičtěji segmentovat. Cílem realizace optické segmentace a vyplnění prostoru bylo jeho zkvalitnění po estetické stránce a motivace k pomalejšímu a klidnějšímu pohybu žáků v

prostorách chodby, možnosti her a relaxace v době přestávek či pozitivní prezentaci a informování o aktivitách školy a jejích žáků.

Hodnocení průběhu aktivity:

Prostor chodeb prvního stupně byl segmentován s využitím přírodních prvků (květin), vitrínami a panely, na kterých jsou vystavovány zdařilé i méně zdařilé práce žáků. Chodby mezipater byly oživeny jednoduchými věšáky na práce žáků. Stejně věšáky byly použity i na výzdobu školní jídelny. Realizace aktivity byla omezena finančními prostředky. V případě získání finančních zdrojů bude tato aktivita dále rozvíjena.

### **Aktivita 2 – Využití vnitřních i vnějších prostor školy k aktivní relaxaci žáků**

Popis aktivity

Aktivita navazovala na předchozí snahu o využití a segmentaci prostor chodeb školy. Jedním z důležitých rysů českého vzdělávacího systému je stále poměrně výrazný tlak na disciplínu v průběhu vyučovacích hodin. Ten zároveň vytváří přirozenou potřebu uvolnění a relaxace v průběhu přestávek, pro uvolnění tenze, odpočinek a přípravu na další práci v průběhu dne.

Hodnocení průběhu aktivity:

V přízemí byly postaveny dva stoly na stolní tenis, které mohou žáci při dodržování předem stanovených pravidel používat. Na travnatou plochu před školou se plánuje umístění hracích prvků z přírodních materiálů. V současnosti jsou vybírány jednotlivé hrací prvky a hledá se sponzor - finanční prostředky

### **Aktivita 3 – Koordinace aktivit pro rodiče se zapojenými mateřskými školami**

Jedním z nezbytných předpokladů úspěšnosti intervence ve prospěch žáků pocházejících z prostředí ohroženého sociálním vyloučením a jeho důsledky je koordinace a síťování jednotlivých podpůrných aktivit. V rámci uvedené aktivity došlo ke koordinaci a částečnému propojení činností s aktivitami pro děti a rodiče v mateřské škole. Vybrané společně konzultované a připravované aktivity vycházely z identifikovaných potřeb rodiny ohrožených sociálním vyloučením a byly přístupné, jak pro rodiče a děti navštěvující mateřskou školu, tak pro rodiče dětí navštěvujících přípravný ročník základní školy. Došlo k žádoucímu propojení aktivit a základní škola byla prezentována jako otevřené a přijímající prostředí, respektující a

naplňující potřeby dětí pocházejících z různého sociokulturního a socioekonomického zázemí. Byla tak podporována přirozená motivace dětí k zahájení školní docházky a budována image školy jako bezpečného a přátelského prostředí pro všechny.

Hodnocení průběhu aktivity:

Funguje úzká spolupráce s mateřskými školami ve spádovém obvodu školy. V období před zápisem do prvních tříd se učitelky 1. stupně ZŠ účastní schůzek rodičů v MŠ zaměřených na přechod dětí z MŠ do základní školy. Dále před zápisem probíhají návštěvy dětí MŠ v základní škole. Byly realizovány akce pro rodiče a děti společně s mateřskou školou, děti z přípravné měly možnost využívat půjčovnu hraček zřízenou v mateřské škole. Lupy měly zapůjčeny do vyučování a využívaly je během přírodovědných vycházek. Aktivita je ze strany pedagogů, rodičů i dětí hodnocena pozitivně a bude v následujícím školním roce i nadále pokračovat

#### **Aktivita 4 – Konzultační hodiny pro rodiče (tzv. káva s rodiči)**

Popis aktivity

Cílem konzultačních hodin pro rodiče bylo vytvoření prostoru pro neformální setkání a možnosti hovořit o přáních a představách rodičů i pedagogických pracovníků školy o vzdělávání dítěte, jeho průběhu a cílech. Rodiče měli možnost se dozvědět o vhodných postupech rozvoje dítěte v domácím prostředí. Konzultovali aktuální situaci dítěte, jeho potřeby, stejně jako případné potřeby rodičů. Pokud při rozhovoru vyvstala nutnost další odborné intervence, využili rodiče návazné konzultace se sociálními pracovníky. V rámci konzultačních hodin s pracovníky školy bylo umožněno v bezpečném a přátelském prostředí řešit problémové situace. Cílem aktivity bylo rovněž navázat přátelský a oboustranně respektující vztah s rodiči dítěte a pozitivně ovlivňovat celkový přístup rodiny ke vzdělávání.

Konzultační hodiny byly realizovány každý pracovní den před zahájením vyučování a po jeho skončení třídní učitelkou přípravné třídy, v případě potřeby byl přizván i ředitel školy.

Hodnocení průběhu aktivity:

Konzultační hodiny pro rodiče probíhaly dle plánu aktivit v určených hodinách s pedagogy pracujícími s cílovou skupinou. Rodiče je využívali dle potřeby, zejména k řešení aktuální situace v ZŠ, konzultovali problémy dětí se začleňováním do kolektivu, rozšířením možností

výchovného působení na děti a konzultovali možnost využití dalších odborných služeb. Aktivita je ze strany pedagogů i rodičů hodnocena pozitivně, navazuje na přístup v ZŠ obvyklý před zahájením projektu a bude v následujícím školním roce i nadále pokračovat.

### **Aktivita 5 – Poradenské hodiny pro rodiče**

#### Popis aktivity

Cílem poradenských hodin pro rodiče bylo propojit snahy o rozvoj dítěte prostřednictvím vzdělávání v rámci předškolní přípravy se sociální intervencí cílenou na zlepšení celkových podmínek života rodiny, řešení náročných životních situací, podporu v kontaktu s institucionálním prostředím apod. Sekundárním cílem bylo zvýšení dostupnosti sociálního poradenství pro rodiče a možnost jeho koordinace s podporou rodičů v oblasti vzdělávání. Tato aktivita rovněž vytvářela základ pro multidisciplinární práci s rodinami ohroženými sociálním vyloučením.

#### Hodnocení průběhu aktivity:

Poradenské hodiny pro rodiče probíhaly dle plánu aktivit v určených hodinách, tj. 2 hodiny týdně, poradenství bylo zajišťováno odborným sociálním pracovníkem OSVaŠ MěÚ Jirkov. Poradenské hodiny byly rodiči využívány spíše ojediněle, protože rodiče se při problémech obrazejí přímo na specializovaná pracoviště - Sociální poradnu Jirkov, OSVaŠ MěÚ Jirkov nebo neziskové organizace poskytující sociální služby. Rodiče dětí z cílové skupiny žijící v Jirkově delší dobu mají dobrou místní znalost sítě pomoci. U nově příchozích jim informace o možnostech odborného poradenství předali příbuzní či známí, za kterými se ve většině případů do Jirkova přistěhovali. V ČR není tradice propojování vzdělávání se sociální oblastí, proto rodiče nejsou ochotni hovořit o své sociální situaci přímo ve škole a raději vyhledají odbornou pomoc mimo školské zařízení.

Účasti sociálního pracovníka ve škole využili pedagogové základní školy, zvláště při řešení spolupráce s problémovými rodinami.

Aktivita je hodnocena jako přínosná, ale vzhledem k výše uvedeným důvodům málo efektivní.

## **Aktivita 6 – Pravidelná setkání s rodiči**

### Popis aktivity

V rámci realizace uvedené aktivity byla pořádána pravidelná setkání s rodiči dětí docházejících do přípravného ročníku základní školy. Cílem pořádaných setkání bylo seznámit rodiče s prostředím školy, navázat méně formální kontakt, prohloubit vzájemné kontakty, představit nové aktivity, které základní škola nabízí (v rámci projektu i jako běžnou součástí svého fungování), získat od rodičů názory na chod školy, její řízení, míru otevřenosti, bezpečí, sociální klima a další možné aspekty jejího fungování atd. Rodiče v rámci uvedených setkání získali rovněž možnost podílet se na chodu a řízení mateřské školy.

Setkání s rodiči probíhala v přípravné třídě dle plánu aktivit. Proběhlo setkání s rodiči nově nastupujících dětí a dále probíhala setkání s rodiči v průběhu školního roku v každém čtvrtletí.

### Hodnocení průběhu aktivity:

Aktivita je ze strany pedagogů i rodičů hodnocena pozitivně, navazuje na přístup v ZŠ obvyklý před zahájením projektu a bude v následujícím školním roce i nadále pokračovat.

## **Aktivita 7 – Vypracování portfolia úspěchu pro děti v přípravném ročníku**

### Popis aktivity

Jedním z rozhodujících prvků, ovlivňujících přístup dětí a sekundárně i jejich rodičů k přípravě na úspěšné zahájení a následný průběh školní docházky je motivace a pozitivní hodnocení. Akcent na pozitivní hodnocení dětí rovněž sekundárně pozitivně ovlivňuje celé psychosociální klima vzdělávacího zařízení. Cílem uvedené aktivity bylo pro každé dítě docházející do přípravného ročníku školy zřídit a v průběhu docházky doplňovat portfolio pokroku, úspěchů a pozitivně hodnocených výsledků činnosti. Uvedené portfolio představovalo zajímavý zdroj průběžné motivace pro děti a zároveň zdroj podpory pozitivních vztahů a motivace pro rodiče dětí. Po ukončení docházky do přípravného ročníku základní školy byla portfolia předána rodinám.

### Hodnocení průběhu aktivity:

Aktivita byla realizována dle plánu aktivit a v průběhu školního roku byla zřízena portfolia úspěchu všem dětem z cílové skupiny. Portfolia byla předána rodičům po ukončení docházky do přípravné třídy.

Aktivita je ze strany pedagogů i rodičů hodnocena pozitivně a bude v následujícím školním roce i nadále pokračovat.

### **Aktivita 8 – Podpora a kontrola pravidelné docházky do přípravného ročníku**

#### Popis aktivity

Jedním z důležitých cílů docházky do přípravného ročníku základní školy je příprava dítěte i rodiny na nutnost pravidelné každodenní docházky do školy a s ní souvisejícího režimu dne dítěte a sekundárně celé rodiny. Cílem opatření je podpořit pravidelnou docházku dětí do přípravného ročníku. Škola spolupracovala a koordinovala podporu pravidelné docházky s Odborem sociálních věcí a školství Městského úřadu v Jirkově. V případě absence dítěte kontaktoval rodinu nejen pracovník školy, ale rovněž pracovník příslušného odboru Městského úřadu, s cílem zjistit příčiny absence a v případě potřeby rodinu intenzivněji motivovat a podpořit.

#### Hodnocení průběhu aktivity:

Docházka dětí do přípravné třídy probíhala bez závažných problémů, ukázala se zde velmi dobrá spolupráce třídní učitelky s rodiči. V případě potřeby spolupracovaly sociální pracovnice OSVaŠ MěÚ Jirkov a rovněž se zapojili pracovníci neziskových organizací poskytující sociální služby zejména sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi.

Včasná prevence záškoláctví je hodnocena jako zásadní pro budoucí školní úspěšnost dětí z cílové skupiny.

### **Aktivita 9 – Zajištění odborných praxí studentů Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem v zapojených zařízeních**

Základní škola má zájem o kontinuální odborný rozvoj a zároveň transfer získaných praktických zkušeností studentům v rámci pregraduální přípravy u oborů orientovaných na pedagogickou či sociální činnost. Cílem uvedené aktivity bylo zajistit přístup k aktuálním teoretickým a empirickým poznatkům shromažďovaným v akademickém prostředí a zároveň



umožnit studentům realizovat odbornou praxi v rámci studia a získat tak neocenitelné praktické zkušenosti, dále pak prostřednictvím spolupráce s pedagogickými pracovníky UJEP transferovat poznatky z praxe směrem k dalšímu rozvoji teoretických konceptů či podpoře realizace relevantních výzkumných aktivit.

Hodnocení průběhu aktivity:

I nadále trvá zájem ze strany školy o odborné praxe VŠ studentů oborů orientovaných na pedagogickou, event. sociální činnost. Aktivita zatím není realizována.

Pilotní ověřování opatření ke zvýšení participace rodičů na vzdělávání dětí, která byla připravena na základě přenosu dobrých praxí (Ealing – region Ústí nad Labem) prokázalo, že ne všechna opatření úspěšně realizovaná ve Velké Británii při začleňování cizinců (migrantů) lze úspěšně používat při začleňování socio-kulturně znevýhodněných rodin v ČR. Vždy je třeba přihlížet k lokálním podmínkám a specifičnosti cílové skupiny. Nejvíce efektivní a zároveň i nejlépe hodnocená byla opatření, která představovala rodičům školu v jiném, neformálním světle, podávala jim pozitivní informaci o jejich dětech a nenásilně je vedla k zapojování do spolupráce se školou. Je žádoucí, aby výsledky dosažené během ověřování nebyly pouze splněnými indikátory projektu, ale využívalo se jich v přímé práci s rodinami. To je jedním z důvodů, proč jsou aktivity projektu podrobněji popsány v této práci. Nejen že mají přímou souvislost s rodinami zařazenými do výzkumu, ale veřejně přístupná forma diplomové práce dává šanci seznámit s nimi alespoň malou část odborné veřejnosti.

## **12.2 Systém navrhovaných opatření**

Zpracované případové studie ukazují, že prostředí, které nazýváme socio-kulturně znevýhodňující, má mnoho shodných rysů, ale zároveň je velmi rozmanité. Proto neexistují ani univerzální řešení, která by vyřešila problematiku nepřipravenosti a následné školní neúspěšnosti dětí z něj pocházejících. Veškerá opatření, která zde byla uvedena, tj.

- povinný rok předškolního vzdělávání v mateřské škole,
- zvýšení počtu asistentů pedagoga na školách,
- pečlivá diagnostika na specializovaných pracovištích,
- možnost nadále zřizovat specializované třídy s menším počtem žáků,
- opatření ke zvýšení zplnomocňování rodičů a jejich zapojování do aktivit školy,
- zvýšení spolupráce školy se sociálními pracovníky,

- intenzivnější práce s rodinou v rámci sociálních služeb

musí tvořit provázaný systém, který dokáže pružně reagovat na každou situaci a pomoci každému dítěti, aby dosáhlo výsledků odpovídajících jeho schopnostem a zároveň se cítilo ve škole kladně oceňované. Bude-li šťastné a spokojené dítě, projeví se to i na lepší spolupráci rodičů a jejich vnímání školy jako otevřené a přátelské instituce.

### 13. Diskuze

Téma připravenosti na zahájení povinné školní docházky je natolik obsáhlé, že je možné pro jeho zpracování použít různá východiska. Vzhledem k sociálně pedagogickému zaměření se práce nezabývá např. vývojem dítěte z hlediska vývojové psychologie. Proto je v empirické části věk 6 let považován pro účely výzkumu jako dostatečný předpoklad pro výběr výzkumného vzorku a není tělesná a duševní vyspělost dětí dále zkoumána.

Bylo by možné rozporovat výsledky výzkumu z důvodu, že rodiny z první a druhé případové studie patří do jedné široké rodiny (příbuzenstva), matky dětí jsou sestry. Tato skutečnost by mohla zkreslit výsledky výzkumu, specifické zvyklosti jedné rodiny by mohly být zaměněny se sociokulturní odlišností a jejími projevy v životním stylu. Při výběru bylo osloveno 10 rodin, které bylo nutné seznámit s cíli a využitím výzkumu a získat jejich informovaný souhlas. Z celkového počtu oslovených jen 4 rodiny s výzkumem souhlasily. Pouze 3 rodiny bylo možné sledovat po celou dobu výzkumu a odpovědět tak u nich na všechny výzkumné otázky. Jedna rodina se odstěhovala, proto bylo nutné pro splnění cíle vypracování 3 případových studií dokončit studii i v případě, kdy se v průběhu sběru informací ukázal příbuzenský vztah. Nebylo možné rodinu z důvodu příbuzenství vyřadit a dle mého názoru ke zkreslení výsledků nedošlo. Z dlouholeté praxe je mi známo, že sociokulturní odlišnosti a popsaný životní styl nejsou typické jen pro tuto širokou rodinu, ale jsou společné podstatné části populace, která by splňovala kritéria stanovená v diplomové práci jako podmínky pro zařazení do výzkumného vzorku.

Součástí případových studií nejsou vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny ani výpisy ze spisové dokumentace žáků vedené školou, protože mi nebyly zpřístupněny. Rodiče nedali souhlas s nahlížením a pořizováním kopií či opisů těchto dokumentů, pro komplexnější zpracování výzkumu by však bylo jejich zařazení vhodné.

Jsem si vědoma, že vybrané oblasti připravenosti na primární vzdělávání, na které jsem se ve výzkumu zaměřila, nepokrývají komplexně celou škálu kompetencí potřebných k úspěšnému zvládnutí povinné školní docházky. Zaměřila jsem se na ty, které považuji za nejdůležitější, tj.

- a) oblast řeči, ze které vychází zvládnutí nejen předmětu český jazyk, ale zasahuje i do ostatních předmětů,

- b) zvládnutí kompetencí v oblasti matematicko logických operací predikuje školní úspěšnost v matematice a

c) znalost okolního světa přímo souvisí se zvládnutím učiva prvouky. Ostatní oblasti jsou rovněž důležité, ale při jejich sledování a hodnocení by práce výrazně překročila rozsah doporučený pro diplomovou práci.

Zpracování teoretické části diplomové práce a výzkum probíhaly v letech 2013-2014, kdy nebyly schváleny novely upravující podpůrná opatření k vyrovnání podmínek žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách a třídách v hlavním vzdělávacím proudu. Novely byly sice před dokončením práce do teoretické části doplněny, při tvorbě strategie výzkumu a formulaci výzkumných otázek však např. nemohlo být vycházeno z uceleného komplexu podpůrných opatření. Ani pedagožkám zapojeným do výzkumu nebyly přesné záměry podpůrných opatření známy. Kdyby byl výzkum realizován ve školním roce 2015/16, vycházel by z odlišných skutečností. Vzhledem k neustálým změnám, kterými školství prochází, by bylo zajímavé ve výzkumu pokračovat a zhodnotit, jak podpůrná opatření zaváděná postupně do praxe ovlivní připravenost dětí ze socio-kulturně znevýhodňujícího prostředí na zahájení školní docházky a jejich školní úspěšnost.

## 14. Závěr

Diplomová práce se z hlediska sociálně pedagogického zabývá připraveností dětí ze socio-kulturně znevýhodňující prostředí na vstup do základního vzdělávání.

Teoretická část je využita k obsažení tématu v doposud publikované literatuře. První kapitola se zabývá rodinou, jejími definicemi proměnnými v čase, funkcemi a nezastupitelnou rolí ve výchově dítěte. Druhá kapitola objasňuje pojem socializace a seznamuje s různými problémy, které mohou v rámci primární socializace nastat. Dále je zpracován problém sociokulturního znevýhodnění tak, jak je vnímán v pedagogických disciplínách a v sociální práci. Zvláštní kapitola je věnována Romům, kteří tvoří specifickou skupinu, jejíž sociokulturní odlišnosti je třeba ve školách reflektovat. Teoretické zakotvení práce uzavírají informace o školském systému České republiky se zaměřením na předškolní vzdělávání, jehož zásady a cíle jsou zakotveny v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Vychází z platné legislativní úpravy, kterou doplňuje o informace z připravovaných novel.

Empirickou část tvoří podrobně zpracované případové studie dětí ze socio-kulturně znevýhodňujícího prostředí před nástupem do primárního vzdělávání. Studie podrobně mapují rodinné zázemí, životní styl a socioekonomické podmínky rodin a vliv těchto faktorů na připravenost dětí. Sledují jejich vývoj během docházky do přípravné třídy a jsou doplněny o výsledky vzdělávání a hodnocení ve třídě první. Je zde využito možnosti propojení poznatků získaných v rámci sociální práce s rodinou s hodnocením výsledků vzdělávání, což přináší komplexní vhled do problematiky. Cílem výzkumu bylo zpracovat 3 případové studie, ve kterých je možné zmapovat životní styl rodiny, připravenost dítěte na vzdělávání a vliv přijatých opatření na změnu situace. Tento cíl se podařilo naplnit a vypracované případové studie propojují poznatky získané v rámci sociální práce v rodinách ohrožených sociálním vyloučením s pohledem a hodnocením pedagogů, kteří pracují s dětmi vyrůstajícími v těchto rodinách. Pomocí podrobného zpracování všech dostupných zdrojů se podařilo odpovědět na výzkumné otázky a naplnit tak všechny dílčí cíle výzkumu. Splněním dalšího cíle jsou v závěru výzkumu navržena opatření ke zlepšení připravenosti dětí socio-kulturně znevýhodněných na vzdělávání a následně na jejich školní úspěšnost. Vzhledem k tomu, že opatření na zlepšení spolupráce rodin, školy a sociálních pracovníků již byla částečně pilotně ověřena, přináší diplomová práce i konkrétní nové přístupy využitelné v rámci práce sociálních pedagogů v praxi.

## **15. Používané zkratky**

ČR – Česká republika

EMPAC – projekt Engaging migrants parents and children – Zplnomocňování rodičů a dětí migrantů

MěÚ – městský úřad

MŠ – mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OSPOD – oddělení sociálně právní ochrany dětí

OSVaŠ – odbor sociálních věcí a školství

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

RVP – rámcový vzdělávací program

ŠVP – školní vzdělávací program

ZŠ – základní škola

## 16. Použitá literatura

Čáp, Jan; Mareš, Jiří. Psychologie pro učitele, 1. vyd. Praha: Portál 2007, ISBN 978-80-7367-273-7

Goleman, Daniel. Emoční inteligence, 1. vyd. Praha: Metafora, 2001, ISBN: 978-80-7359-334-6

Hartl, Pavel.; Hartlová, Helena. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN: 80-7178-303-X.

Helus, Zdeněk. Sociální psychologie pro pedagogy. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, ISBN 978-80-247-1168-3.

Jandourek, Jan. Sociologický slovník. 2. vyd. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-269-0

Jandourek, Jan. Úvod do sociologie. 2. vyd. Praha: Portál, 2009, ISBN 978-807-3676-445

KALEJA, Martin. Romové a škola versus rodiče a žáci. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, PF, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8

Komenský, Jan Amos. Informatorium školy mateřské, e- kniha: Albatros média a.s., portál Česká škola, 2011, dostupné z <http://www.ceskaskola.cz/2011/02/e-kniha-pro-vas-informatorium-skoly.html> [cit. 2016.06.23]

Kropáčková, Jana. Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let. 1. vyd. Praha: Portál, 2008,. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-3673-598

Máchová, Jiřina. Duševní hygiena rodinného života. Praha: Avicenum, 1974, syst..č. 000258627

Mousová Hadj, Zuzana. Pedagogicko-psychologické poradenství I: Vybrané problémy. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. 2005 ISBN 80-7290-215-6

Možný, Ivo. Rodina a společnost, 1. vyd. Praha, Sociologické nakladatelství SLON, 2006, ISBN:9788086429878

Možný, Ivo. Sociologie rodiny. 1. vyd. Praha, Sociologické nakladatelství SLON, 1999, ISBN 80-85850-75-3

Průcha, Jan.; Walterová, Eliška.; Mareš, Jiří. Pedagogický slovník. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2004, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Nakladatelství TAURIS Dotisk prvního vydání 2006 ISBN 80-87000-00-5

ŘÍČAN, Pavel. S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 143 s. ISBN 80-7178-250-5.

Slowík, Josef. Speciální pedagogika. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN: 978-80-247-1733-3

Sobotková, Irena. Psychologie rodiny, 1. vyd. Praha: Portál, 2001, ISBN80-7178-559-8

Švaříček, Roman.; Šed'ová, Klára.; kolektiv. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách, 1. vyd. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-313-0

Vágnerová, Marie. Psychopatologie pro pomáhající profese – rozšířené a přepracované vydání, 2008, Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-414-4

Vágnerová, Marie.; Klégrová, Jarmila. Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících, 1. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum 2008, ISBN 978-80-246-15387

VAŠUTOVÁ, Maria. Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2005, ISBN 80-704-2691-8.

VÝROST, Jozef.; Slaměník, Ivan. Sociální psychologie. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, ISBN 978-80-247-1428-8

### **Internetové zdroje**

Analýza sociálně vyloučených lokalit, [online]. GAC spol. s r. o. 2015. Úplný záznam i text dostupný z WWW:

[http://www.gac.cz/userfiles/File/nase\\_prace\\_vystupy/Analyza\\_socialne\\_vyloucenych\\_lokalit\\_GAC.pdf](http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/Analyza_socialne_vyloucenych_lokalit_GAC.pdf) [cit. 2016.04.03]



Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy, [online]. Západočeská univerzita v Plzni, 2011, ISBN 978-80-261-0053-9 Úplný záznam i text dostupný z WWW: <http://www.cerop.cz/cs/aktivita-5/zs/zch2> [cit. 2015.09.28]

Český statistický úřad. Sčítání lidu, domů a bytů [online]. Praha: 26. 3. 2011 Úplný záznam i text dostupný z WWW: [www.scitani.cz](http://www.scitani.cz) . [cit. 2015 .09.28].

Metodika monitorovacích indikátorů Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost, [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR Řídící orgán OP VK, verze 3., 22. srpna 2011, Úplný záznam i text dostupný z WWW: <http://www.op-vk.cz/cs/prijemce/dokumenty-pro-prijemce/metodika-monitorovacich-indikatoru.html> [cit. 2015.09.28]

Tomanová, Marie. Zápis do první třídy aneb je mé dítě dostatečně zralé na školu?, [online]. Jdeme do školy, 2015 Úplný záznam i text dostupný z WWW: <http://jdemedoskoly.cz/Clanek/7502/zapis-do-prvni-tridy-aneb-je-me-dite-dostatecne-zrale-na-skolu> [cit. 2016.05.21]

### **Zákony a zákonné normy:**

Školský zákon 561/2004 Sb. v platném znění

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů

Zákon 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin

## **17. Přílohy**

Příloha č. 1 – Informovaný souhlas

Příloha č. 2 – Záznamový arch pro přípravnou třídu

Příloha č. 3 – Záznamový arch pro 1. třídu