

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Marcela Šrejberová

Role předškolního vzdělávání při práci s dětmi
ze sociokulturně znevýhodněného prostředí

The role of preschool education by working with children
from socioculturally disadvantaged environment

2014

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.

Poděkování:

Děkuji PhDr. Jitce Lorenzové, PhD. za neocenitelnou pomoc, laskavý a lidský přístup, cenné rady a připomínky při zpracování diplomové práce. Stejně tak za čas, který mi 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 Ústí nad Labem: 12. 6. 2014

.....

Anotace

Diplomová práce objasňuje roli, kterou hraje předškolní vzdělávání pro úspěšné zařazení sociokulturně znevýhodněných dětí do hlavního vzdělávacího proudu. Teoretická část charakterizuje podmínky současného předškolního vzdělávání s ohledem na specifika rodin pocházejících ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Výzkumná část se zabývá zjišťováním názorů a postojů rodičů a pedagogických pracovníků na danou problematiku a sleduje pokroky v rozvoji dětí během výchovně vzdělávacího procesu v mateřské škole.

Klíčová slova

Předškolní vzdělávání, mateřská škola, přípravná třída, sociokulturní znevýhodnění, multikulturní vzdělávání

Abstract

This thesis clarifies the role that preschool education plays in the successful inclusion of culturally disadvantaged children into mainstream education. The theoretical part characterizes the conditions of present preschool education with regard to the specifics of families from socially and culturally disadvantaged backgrounds. The research part is aimed at identifying the views and attitudes of parents and teaching staff on the issue and monitoring the progress in the development of children during the educational process in kindergarten.

Keywords

Preschool education, kindergarten, preparatory class, social and cultural disadvantage, multicultural education

Obsah

1	Úvod	8
2	Předškolní vzdělávání.....	11
2.1	Mateřská škola	13
2.2	Přípravné třídy základní školy	17
3	Úloha prostředí ve výchově a vzdělávání.....	23
3.1	Struktura a typologie prostředí	23
3.2	Vliv prostředí na jedince	25
3.3	Ohrožení rozvoje osobnosti prostředím	26
3.4	Charakteristika prostředí ze sociokulturního hlediska.....	26
3.4.1	Sociálně znevýhodněné děti.....	27
4	Charakteristika cílové skupiny – vývojové schopnosti dětí předškolního věku	31
4.1	Motorický vývoj předškolního dítěte.....	31
4.1.1	Oslabení motorických schopností a dovedností.....	32
4.2	Kognitivní vývoj předškolního dítěte	33
4.2.1	Oslabení kognitivních funkcí.....	35
4.2.2	Rozvoj identity.....	36
5	Socializace předškolních dětí	38
6	Školní připravenost, příčiny projevů školní nezralosti	43
7	Specifika národnostních menšin, romská národnostní menšina	52
7.1	Romská menšina	53
7.1.1	Romská rodina	54
7.1.2	Romská mentalita	54
7.1.3	Romské děti	55
8	Principy multikulturního vzdělávání	59
9	Empirická část.....	64
9.1	Cíle výzkumu	64
9.2	Výzkumný vzorek.....	66
9.3	Metodologie	66
9.4	Analýza získaných dat	67
10	Výsledky výzkumu	71
10.1	Analýza dat z pozorování dětí a rozhovorů se zákonnými zástupci dítěte	71
10.2	Celková analýza dat vztahujících se k hlavní výzkumné otázce	82

10.3	Celková analýza dat z rozhovorů s učitelkami mateřské školy	87
11	Zodpovězení výzkumných otázek.....	90
12	Závěr	93
	Použité zdroje.....	97
	Přílohy.....	100

1 Úvod

Na dobrém počátku všechno záleží.

Jan Amos Komenský

Tato slova „učitele národů“ Jana Amose Komenského mě inspirovala k volbě tématu diplomové práce *„Role předškolního vzdělávání při práci s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí“*. Pracuji již přes třicet let v oboru předškolního vzdělávání jako učitelka mateřské školy. V našem krajském městě, podobně jako i v jiných městech naší republiky, se v posledních letech potýkáme s nedostatkem volných míst v mateřských školách. Naše škola má čtyři třídy, v současné době jsou v provozu pouze tři - paradoxně je celá jedna třída s kapacitou 28 dětí prázdná. Důvodů je hned několik. Škola je umístěna na nevelkém sídlišti, které bylo vybudováno před 25 lety, jejíž obyvatelstvo postupně zestárlo a předškolních dětí ubylo. Sídliště stojí na okraji města, kde je sice dobrá dostupnost MHD, ale časově i finančně náročná. V této lokalitě, vzhledem k nízkým cenám bytů, je soustředěno velké množství lidí s nízkým socioekonomickým statusem a také se sociokulturním znevýhodněním, především Vietnamců a Romů. Vietnamští rodiče, většinou zaměstnaní v obchodech a na tržištích, jsou známí svým kladným postojem ke vzdělávání a zapisují své děti do mateřské školy, co nejdříve to jde. O Romech toto říci nejde. V letošním školním roce máme zapsaných pouze pět romských dětí. Nepochybně existuje celá řada důvodů, proč se převážná většina romských dětí neúčastní předškolního vzdělávání. Vládní¹ Sekce pro lidská práva zjistila pomocí mezinárodního výzkumu, že české školky navštěvuje necelých 30 % malých Romů, u ostatních dětí je to téměř 80 %. Ze zprávy také vyplývá, že největší bariérou je nedostatečná kapacita školek nebo je pro ně nedostupná či z ní mají obavy. Sami rodiče nejčastěji argumentovali, že je o jejich děti doma postaráno, zmiňovali příliš nízký věk dítěte a nedostatek peněz.

Cílem diplomové práce je dokumentovat vliv předškolního vzdělávání na rozvoj dětí pocházejících ze sociokulturně znevýhodněného prostředí na našem předškolním zařízení, zjistit postoje a názory rodičů těchto dětí na předškolní vzdělávání, zjistit názory pedagogů na přínos předškolního vzdělávání pro tyto děti.

¹ iDNES.cz. Do školek chodí jen třetina Romů. *iDNES.cz/zprávy* [online]. Praha: 2013 – 11 – 27. [cit. 2014 – 4 - 30]. Dostupné z: http://zpravy.idnes.cz/do-skolek-chodi-malo-romu-0xx/domaci.aspx?c=A131127_154726_domaci_jj

Smysl této diplomové práce vidím ve využití získaných poznatků v praxi, zjištěné poznatky by měly přinést zkvalitnění naší pedagogické práce.

Diplomová práce je teoreticko – empiricky koncipovaná, v teoretické části předkládá odborná východiska týkající se předškolního vzdělávání, úlohy prostředí ve výchově a vzdělávání, charakteristiky dětí předškolního věku, procesu socializace, školní připravenosti, charakteristiky romského etnika a principů multikulturní výchovy. Tato východiska jsou zpracována do jednotlivých kapitol.

Empirická část se zabývá kvalitativním výzkumem a klade si tuto základní výzkumnou otázku: „*Jakého pokroku dosáhly sociokulturně znevýhodněné děti v rozvoji svých schopností během výchovně vzdělávacího procesu v mateřské škole?*“ Tyto pokroky budou zaznamenány na pozorovacích arších a následně vyhodnoceny. Další výzkumné šetření bude probíhat formou rozhovorů s rodiči těchto dětí a s učitelkami mateřské školy. Získané poznatky budou analyzovány v závěru výzkumu.

V první kapitole o předškolním vzdělávání jsem vycházela z platné legislativy – školského zákona, Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) a z jeho webového portálu, který se zabýval problematikou zavedení povinného předškolního vzdělávání. Teoretické poznatky jsem čerpala z publikace E. Svobodové „Obsah a formy předškolního vzdělávání“ a cíle předškolního vzdělávání zpracovala E. Opravilová, jež je i jednou z autorek RVP PV, v „Předškolní a primární pedagogice“. Problematice přípravných tříd se věnují J. Němec v publikaci „Včela má pilu, aneb...“ a M. Bartoňová v knize „Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“, kteří svým výzkumem zjišťovali význam úlohy asistenta pedagoga. Metodiku práce v přípravných třídách dále rozpracovala R. Šikulová s dalšími autory – pedagogy v publikaci „Společně to dokážeme“.

Ve druhé kapitole o úloze prostředí ve výchově a vzdělávání jsem čerpala především z publikace B. Krause, V. Poláčkové, et al. „Člověk – prostředí – výchova“, zabývající se otázkami sociální pedagogiky. Zamyšlení nad pojmem sociálně znevýhodněné dítě mi nabídl L. Gulová ve „Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“, zahraniční zkušenosti přinesla na portále RVP J. Kindlmannová a k této otázce se vyjádřilo i ministerstvo školství v „Koncepci včasné péče“.

Charakteristika cílové skupiny, což je obsahem třetí kapitoly, je z pedagogického hlediska přehledně zpracována v „Diagnostice dítěte předškolního věku“ autorek J. Bednářové a V. Šmardové. Z psychologického hlediska jsem čerpala z „Vývojové psychologie“ M. Vágnerové a „Psychologie pro učitelky mateřské školy“ V. Mertina et al.

Tématu čtvrté kapitoly o procesu socializace předškolního období se věnuje náš světově uznávaný dětský psycholog Z. Matějček v knize „Prvních 6 let života ve vývoji a výchově dítěte“ a M. Vágnerová ve „Vývojové psychologii“. M. Kaleja ve své publikaci „Romové a škola versus rodiče a žáci“ analyzoval postoje rodičů romských dětí ke vzdělávání. Jedná se o rodiče romských žáků ZŠ z lokalit sociálně vyloučených v Moravskoslezském kraji. Výzkumné otázky formuloval směrem k postojům ke vzdělávání dítěte, ke škole, k učitelům, ke vzdělávání jako hodnotě a k funkci asistenta pedagoga.

Na otázky týkající se školní zralosti a školní připravenosti v páté kapitole jsem si odpověděla díky „Vývojové psychologii“ M. Vágnerové a L. Valentové v „Předškolní a primární pedagogice“. Novodobým pojetím se zabývá V. Mertin v „Psychologii pro učitelky mateřských škol“ a v neposlední řadě jsem využila výzkumných závěrů z mé bakalářské práce na téma „Vliv sociálního prostředí na školní připravenost“. Diagnostické metody školní zralosti jsem čerpala od L. Přinosilové ve „Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“ a od P. Říčana v publikaci „S Romy žít budeme – jde o to jak“, kde se zabývá diagnostikou romských dětí.

Šestá kapitola o národnostních menšinách a romské menšině vychází zejména opět z Říčanovy publikace „S Romy žít budeme – jde o to jak“, též již zmiňovaného M. Kaleji „Romové a škola versus rodiče a žáci“ a sociologický pohled nám poskytl A. Giddens v „Sociologii“.

Multikulturní výchově, jež je obsahem sedmé kapitoly, se věnuje několik autorů. Velmi podnětná je již uváděná publikace P. Říčana „S Romy žít budeme – jde o to jak“ s konkrétními návody, jak lze v multikulturní výchově postupovat. Dále se jí zabývá M. Kaleja v „Sociální pedagogice a multikulturní výchově v otázkách“ od L. Gulové a metodikou se zabývá D. Rabiňáková v publikaci T. Šiškové et al. „Výchova k toleranci a proti rasismu“.

Zařazování sociokulturně znevýhodněných dětí (převážně romských) do hlavního vzdělávacího proudu je velice často diskutovaný celospolečenský problém. A dosti závažný – protože nízká vzdělanost lidí s sebou přináší řadu negativních jevů, např. nezaměstnanost, kriminalitu apod. Aby byly děti na počátku své vzdělávací dráhy úspěšné, musí se toho ještě mnoho změnit.

Což třeba začít tím, že přivedeme všechny předškolní děti do mateřské školy...
a ještě jednou:

„Na dobrém počátku všechno záleží“

2 Předškolní vzdělávání

Již samotný termín „*předškolní*“ napovídá o tom, o jaké období ve vývoji člověka běží. Nejde jen o samotný poslední rok před nástupem do školy (jak se někteří laici mylně domnívají), nýbrž o celé vývojové období dětství, jež postupně přechází od konce batolecího věku (cca od tří let) až po nástup do školy (6 – 7 let věku). Proto se i předškolní vzdělávání organizuje pro děti ve věku zpravidla od tří do šesti let věku.

Předškolní vzdělávání jako každé jiné vzdělávání má legislativní oporu ve školském zákonu² a ten jej vymezuje takto:

„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.“

Předškolní vzdělávání **neposkytuje stupeň vzdělávání a není povinné**. V nedávné době proběhla diskuse³ k případnému zavedení povinného předškolního vzdělávání v posledním roce před zahájením školní docházky. Zúčastnili se jí pedagogové mateřských i základních škol, profesní svazy a asociace, rodičovská veřejnost a vybraní odborníci. Bylo zaznamenáno, že předškolní vzdělávání – jako doplněk rodinné výchovy – působí příznivě na rozvoj i učení dítěte v dětství, ale nepochybně má pozitivní význam i pro jeho další životní etapy. Včasná a potřebám dítěte odpovídající pedagogická péče poskytovaná mateřskou školou je všeobecně považována za významný počátek procesu celoživotního učení a vzdělávání, a tím i za jeden z důležitých předpokladů pozdějšího pracovního a životního uplatnění. Je snahou státu, aby se předškolního vzdělávání zúčastnilo co nejvíce dětí, pokud možno všechny. Dnes je v ČR situace taková, že v posledním roce před vstupem do povinného vzdělávání se předškolního vzdělávání účastní 92,8 % dětí, ať už v mateřských školách, nebo v přípravných třídách zřizovaných při základních školách pro děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Pro většinu dětí v ČR je docházka do mateřské

² § 34 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

³ RVP. Výsledky diskuse k zavedení povinného předškolního vzdělávání v ČR. *RVP.cz* [online]. Praha: 2010 – 03 – 22. [cit. 2012 – 10 - 19]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/8065/vysledky-diskuse-k-zavedeni-povinneho-predskolniho-vzdelavani-v-cr.html/>.

školy samozřejmostí. Úvaha o zavedení povinné předškolní docházky je tedy všeobecně vnímána jako **snaha zajistit, aby vzdělávací šance všech dětí byly vyrovnány a jejich právo na kvalitní a bezplatné vzdělávání bylo naplněno**. Podle výsledků diskuse⁴ zavedení povinného předškolního vzdělávání v posledním ročníku mateřské školy **nelze považovat v současné době za všeobecně přijatelné**. Je považováno spíše za nadbytečné a z hlediska zapojení dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí za nefunkční. Rizika převažují nad očekávaným přínosem. Jako možná rizika se jeví zejména rizika ve vztahu k rodičům a k dětem. Přestože pro většinu rodin by se ve skutečnosti mnoho nezměnilo, je třeba vzít v úvahu, že podobný krok by obecně mohl znamenat **výrazný zásah do dosavadních práv rodiny** a omezení kompetencí rodičů. Rodičům by navíc přibyla další povinnost – posílat děti do mateřské školy. A je otázkou, zda a v jaké míře by rodiče, kteří jsou s dnešním stavem spokojeni, byli ochotni toto omezení svých přání a pravomocí respektovat. Za další závažné riziko je všeobecně považováno, že dřívější zavedení vzdělávací povinnosti by mohlo přinést **předčasnou scholarizaci**, provázenou nedostatečným respektováním přirozených dětských potřeb a neúměrným zatěžováním dětí, což by mohlo ohrozit jejich zdravý rozvoj a nepříznivě tak ovlivnit proces učení a vzdělávání. Mnoho koncepčních i organizačních otázek není vyřešeno. Většina podmínek, které by bylo třeba vytvořit a zajistit, není v současnosti splnitelná. Kromě úpravy legislativy by si dřívější zavedení vzdělávací povinnosti vyžádalo i navýšení mandatorních výdajů. Celkově převládá názor, aby předškolní vzdělávání zůstalo organizováno jako doposud a bylo i v posledním roce nepovinné. Většina dětí se vzdělávání účastní a rodičům by mělo zůstat právo volby. Včasné vzdělávání dětí ze sociokulturně odlišného prostředí by mělo být řešeno jiným způsobem, např. cíleně zaměřenými programy.

V této diskusi se objevilo široké spektrum názorů. Od zcela souhlasných až po zcela nepřijatelné. Většina oslovených pedagogů (79 %) vyslovila souhlas se zavedením povinného předškolního vzdělávání, avšak za určitých podmínek (např. zajistit jeho bezplatnost, zajistit pravidelnou docházku, organizovat vzdělávání spíše ve školkách atd.). Oslovení experti a představitelé profesních sdružení vyjadřovali spíše svůj nesouhlas. Osobně se ztotožňují s názorem pověřeného ředitele vládní Sekce pro lidská práva Martinem Šimáčkem⁵, že by povinné předškolní vzdělávání pomohlo odstranit bariéry v přístupu romských dětí do mateřských škol.

⁴ RVP. Výsledky diskuse k zavedení povinného předškolního vzdělávání v ČR. *RVP.cz* [online]. Praha: 2010 – 03 – 22. [cit. 2012 – 10 - 19]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/8065/vysledky-diskuse-k-zavedeni-povinneho-predskolniho-vzdelavani-v-cr.html/>.

⁵ iDNES.cz. Do školek chodí jen třetina Romů. *iDNES.cz/zprávy* [online]. Praha: 2013 – 11 – 27. [cit. 2014 – 4 - 30]. Dostupné z: http://zpravy.idnes.cz/do-skolek-chodi-malo-romu-0xx/domaci.aspx?c=A131127_154726_domaci_jj

V současné době se předškolní vzdělávání v České republice uskutečňuje v **mateřských školách** a v **přípravných třídách**. Podle Svobodové⁶ však institucionální vzdělávání nepovažujeme za významnější než vzdělávání v rodině, nýbrž „naopak předpokládáme, že **navazuje na rodinné vzdělávání, prohlubuje je a rozšiřuje**“.

Svobodová⁷ vychází z těchto základních východisek předškolního vzdělávání:

- Dětství (čas, který dítě prožívá), nechápeme jako období přípravy na dospělost, ale jako plnohodnotné životní období, jehož význam je v lidském životě nenahraditelný.
- Dítě je odkázané na ostatní lidi, bez péče dospělého by nedokázalo přežít; čím je mladší, tím je jeho odkázanost silnější.
- Dítě stále někam směřuje, něco chce, o něco usiluje, něco zkouší, zkoumá, poznává a objevuje. Snaží se postupně být nezávislým, usiluje o sebepoznání, sebeuplatnění a sebeprosazení.
- Dětství je charakteristické bohatstvím potencialit růstu a rozvoje, které se mohou rozvinout, pokud jsou dítěti vytvořeny příslušné podmínky (citlivost vychovatelů vůči dítěti, vytváření vzdělávacích možností, podpora jazykového rozvoje aj.)
- Dítě předškolního věku je díky vysoké míře odkázanosti na dospělé velice zranitelné a traumatické zážitky z předškolního období mohou významně ovlivnit kvalitu celého života jedince.

2.1 Mateřská škola

Provoz a organizaci mateřské školy stanoví novela vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání. Novelizovaná vyhláška č. 214/2012 Sb. vstoupila v platnost 1. 7. 2012. Základním pedagogickým dokumentem, jež stanovuje požadavky na výchovu a vzdělávání v mateřských školách, je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV). Tento dokument vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro vzdělávání dětí předškolního věku, které probíhá v institucích zařazených do rejstříku škol a školských zařízení. Je základním východiskem pro vypracování školních vzdělávacích programů.

⁶ SVOBODOVÁ, E. *Obsah a formy předškolního vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007. s. 6.

⁷ Tamtéž, s. 6.

RVP PV⁸ stanoví tato specifika předškolního vzdělávání:

- Předškolní vzdělávání se přizpůsobuje vývojovým kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání v plné míře respektována.
- Většina toho, co dítě v předškolním období prožije a z okolního prostředí přijme, je trvalé a rané zkušenosti, které získává v rodinném i mimorodinném prostředí, se v jeho životě zhodnotí a najdou své uplatnění.
- Mateřská škola představuje jednu z možností, jak doplnit rodinnou výchovu a pomoci zajistit dítěti již od útlého věku prostředí s dostatkem přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Úzká vazba na rodinu je nepostradatelnou specifikou institucionálního předškolního vzdělávání.
- Přihlížet jak k obecným potřebám daným věkem, ale i k individuálním možnostem jednotlivých dětí.
- Předškolní vzdělávání zasahuje celou osobnost dítěte, orientuje se k oblastem působení, které vycházejí od dítěte a mezi nimiž je vše vzájemně provázáno a propojeno.
- Vzdělávací činnosti v mateřské škole jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, vycházejí z jeho samostatné činnosti a individuální volby.
- Veškeré aktivity obsahují prvky hry a tvořivosti, podněcují radost z učení, zájem dítěte poznávat nové, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti.
- Umožnit dítěti prožívat uspokojení z úspěchu a z překonávání překážek a aby samo sebe vnímalo jako plnohodnotného a schopného jedince.
- Je to cílevědomý a plánovaný proces, v němž jsou vyvážené spontánní a řízené aktivity v poměru, jenž odpovídá potřebám a možnostem dětí.
- Uskutečňuje se ve všech činnostech a situacích, které se v průběhu dne v mateřské škole vyskytnou.

Obsah předškolního vzdělávání v mateřské škole

Obsah vzdělávání v mateřské škole by měl být integrovaným celkem, jež nelze rozčlenit do předmětů či výchovných složek. Podle Svobodové⁹ by *v jeho středu vždy mělo stát dítě, jeho potřeby, prožitky a zájmy. Vzdělávání by mělo být pro dítě činností přirozenou, ale pro pedagoga by mělo být za všech okolností činností cílevědomou.* Jak již bylo řečeno,

⁸ RVP PV. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004.

⁹ SVOBODOVÁ, E. *Obsah a formy předškolního vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007. s. 11.

základním dokumentem pro předškolní vzdělávání je RVP PV. V něm jsou definovány rámcové (obecné) a dílčí (konkrétní) cíle a záměry. Jedna z jeho autorek Eva Opravilová¹⁰ předkládá přehled aktuálních cílů předškolního vzdělávání.

Hlavními cíli by měly být:

- pomoc emocionálnímu a sociálnímu rozvoji a přizpůsobení dítěte (pozitivní sebepojetí, samostatnost, sebevyjádření, řešení běžných sociálních situací a rozvoj mezilidských vztahů)
- podpora vztahu k poznávání a učení a poskytnutí podmínek k samostatnému učení a poznávání okolního světa
- příprava v oblasti řečových a intelektových dovedností souvisejících s primárním vzděláváním (komunikační dovednosti, myšlení)
- pěstování a rozvoj individuálního vyjádření a tvořivých schopností v oblasti emocionální, etické a estetické.

Za **nejobecnější cíl** pokládá dovést dítě k tomu, aby na základě optimálního rozvoje svých individuálních předpokladů získalo základy klíčových, tzn. pro život důležitých **kompetencí** (např. základy pro zdravé sebevědomí a sebejistotu, pro schopnost být samo sebou a zároveň se umět přizpůsobit životu v sociální komunitě, v kulturní a multikulturní společnosti).

Mezi **dílčí cíle** patří:

- pomoc dětem v jejich rozvoji a učení
- pomoc při osvojování základů hodnot, na nichž je založena naše společnost
- pomoc dětem stát se samostatnými osobnostmi, schopnými se projevit a působit na své okolí.

Samotný **obsah** předškolního vzdělávání je strukturován do pěti oblastí:

- **Dítě a jeho tělo** – oblast biologická
- **Dítě a jeho psychika** – oblast psychologická
- **Dítě a ten druhý** – oblast interpersonální
- **Dítě a společnost** – oblast sociálně-kulturní
- **Dítě a svět** – oblast environmentální

¹⁰ OPRAVILOVÁ, E. Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. et al. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. s. 138.

Všechny oblasti jsou vzájemně propojeny, ovlivňují se, navazují na sebe, někde se i překrývají a doplňují se. Konkrétní činnosti a podmínky jsou zakotveny ve školních a třídních vzdělávacích programech.

Metody a formy předškolního vzdělávání

Nejobecnější **metodou**, čili cestou k naplňování cílů, je podle Svobodové¹¹ **veškerá komunikace a interakce mezi dětmi a zaměstnanci školy**. K naplňování dílčích cílů a konkrétních záměrů lze zvolit metody založené např. na prožitku, na hře, na vzoru, na komunikaci, na tvoření, na pohybu, experimentu apod.

Organizační **formy** dne je třeba co nejvíce přizpůsobit dětem, aby v mateřské škole cítily jistotu a bezpečí. Formy vzdělávání mají nejen svůj přínos, ale i svá rizika, se kterými je nutno počítat dopředu a vyvarovat se jich.

Mezi základní **formy** předškolního vzdělávání patří:

- volná hra
- řízená činnost
- stravování
- odpočinek a hygiena
- pobyt venku
- rituály
- cvičení
- kroužky a jiné nepravidelné činnosti

V rámci vzdělávání v mateřské škole je velice důležité **individuální sledování dítěte** - jeho rozvoje v učení, jakých dosáhlo pokroků a **hodnocení jeho výsledků**. RVP PV k tomuto účelu poskytuje orientační kritéria v podobě popisu vzdělávacích cílů a kompetencí (očekávaných výstupů) dítěte. Dají se tak včas zachytit jeho nedostatky či případné nadání v některé oblasti. Hodnocení dítěte je podstatné pro další vzdělávací činnost, na jaké oblasti rozvoje je nutné se u dítěte zaměřit. Mělo by být zdokumentováno, většinou se k němu používá záznamový arch (může mít různou podobu), ale v každém případě musí být důvěrný v rámci mateřské školy, popř. může být přístupný rodičům.

V roce 2011 proběhla bouřlivá diskuze k zavedení **standardů předškolního vzdělávání**. Proti se postavily především pedagogické fakulty. Hlavními důvody bylo, že předškolní vzdělávání není povinné a že je nutné brát ohledy na nerovnoměrný vývoj dětí.

¹¹ SVOBODOVÁ, E. *Obsah a formy předškolního vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007. s. 22 – 58.

Namísto navrhovaných standardů nakonec vznikly v roce 2012 **konkretizované očekávané výstupy**. Zachycují to, co by většina dětí měla zvládnout ke konci předškolního období.

2.2 Přípravné třídy základní školy

Vznik přípravných tříd lze datovat od počátku 90. let 20. stol. Dřívější legislativa připouštěla zřizování těchto tříd při mateřských i základních školách. V této době ještě nebyl poslední ročník mateřské školy osvobozen od hrazení úplaty za vzdělávání a mnoho rodičů s nízkým socioekonomickým statusem jejich vznik přivítalo, protože se poskytuje bezúplatně.

Platné znění školského zákona¹² odst. 1) říká: Obec, svazky obcí nebo kraj mohou se souhlasem krajského úřadu zřizovat přípravné třídy základní školy pro **děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, které jsou sociálně znevýhodněné** a u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj. Přípravnou třídu lze zřídit, pokud se v ní bude vzdělávat nejméně 7 dětí. Odst.2) stanoví, že o zařazování žáků do přípravné třídy rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce dítěte a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení, které k žádosti přiloží zákonný zástupce. Obsah vzdělávání v přípravné třídě je součástí školního vzdělávacího programu.

Legislativa také umožňuje zřízení funkce **pedagogického asistenta** učitele (v souladu se zákonem č. 561/2004 Sb. § 16, odst. 9 a vyhlášky MŠMT č. 73, § 7 – asistent pedagoga). Němec¹³ k tomu uvádí, *že zřízení této funkce je logickým doplňkem deklarovaných snah pomoci dětem z odlišného kulturního prostředí, které dobře (nebo vůbec) neznají vyučovací jazyk, sdílejí odlišné hodnoty a obtížně se adaptují na práci ve škole. Asistent obvykle zná velmi dobře prostředí, ze kterého děti pocházejí (např. prostředí romské komunity, ale i konkrétních rodin), a může být nepostradatelným socializačním mediátorem mezi vyučujícím (majoritou) a rodiči (minoritou).*

Zřízení přípravné třídy zpravidla vychází z iniciativy samotné základní školy, s cílem *předejít výchovným a vzdělávacím problémům svých budoucích žáků*, jak uvádí Němec¹⁴. Zřizovateli jsou městské a obecní úřady a řeší problematiku integrace sociálně znevýhodněných rodin skrze jejich děti. Jedná se většinou o lokality s velkou kumulací zejména romských obyvatel a kde školu navštěvuje zhruba 70 – 90 % romských žáků. V naší

¹² § 47 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

¹³ NĚMEC, J. *Včela má pilu aneb: přípravné třídy pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. s. 12.

¹⁴ Tamtéž, s. 13.

spádové základní škole jsou od loňského roku otevřeny dvě přípravné třídy, s kapacitou cca 30 dětí. Z 90% je navštěvují romské děti. V každé třídě pracuje současně s učitelkou romská asistentka. Z jednoho pohledu vidím velký přínos pro tyto děti, protože většina z nich přechází do 1. třídy této základní školy (a ne do praktické, jak tomu bývá zvykem) a prokazatelně si vede lépe a jsou úspěšnější než děti, které přípravný ročník neabsolvovaly (alespoň v 1. a 2. třídě ZŠ), avšak z druhého pohledu jsou již v předškolním věku separovány. Při besedách s učiteli primárního vzdělávání konzultujeme vzájemné problémy. Romské děti přicházející do přípravné třídy mají, oproti jiným dětem, zpočátku větší problémy se sociálními a hygienickými návyky. Díky sníženému počtu dětí ve třídě se tyto problémy brzy eliminují. Učitelé také upozorňují, že čím je předškolní vzdělávání delší, tím je větší pravděpodobnost dobrého startu do školy. Tato situace vyžaduje komplexní řešení.

Organizace vzdělávání v přípravné třídě

Organizaci vzdělávání v přípravné třídě upravuje § 7 vyhlášky¹⁵ MŠMT č. 48/2005. Stanoví nejvyšší počet žáků ve třídě na 15. Obsah vzdělávání se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a je součástí Školního vzdělávacího programu. Rozsah vzdělávání je určen počtem vyučovacích hodin stanovených Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání pro první ročník.

Po nástupu dítěte do třídy vypracuje učitel (obvykle ve spolupráci s psychologem) individuální vzdělávací program pro každého žáka a seznámí s ním rodiče. Na konci druhého pololetí učitel vypracuje zprávu o průběhu předškolní přípravy v daném školním roce. Předá ji zákonnému zástupci dítěte a škole, ve které bude dítě plnit povinnou školní docházku.

Zpráva se stává součástí dokumentace školy a obsahuje:

- vyjádření o dosažené úrovni hlavních vzdělávacích cílů (podle RVP PV),
- vyjádření speciálních vzdělávacích potřeb, předpokládaných schopností, nadání a zájmů dítěte,
- případné doporučení pro přípravu individuálního vzdělávacího plánu na další období,
- další doporučení pro vzdělávání dítěte.

Bartoňová¹⁶ podle zjištěných výsledků výzkumného šetření v přípravných třídách uvádí, že děti zařazované do přípravné třídy (na základě doporučení školského poradenského

¹⁵ MŠMT. *Vyhláška č.48/2005* [online]. Praha: 2012 – 07 – 23. [cit. 2012 – 10 - 21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/23289>

¹⁶ BARTOŇOVÁ, M. Vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním v přípravné třídě základní školy v období 2002 – 2008. In BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II*. Brno: Paido a MU, 2008. s. 79 – 84.

zařízení), mají oproti dětem v běžných mateřských školách sníženou adaptabilitu. 67% učitelů také využívá pomoci pedagogického (dříve romského) asistenta, který pracuje s dětmi individuálně pod vedením třídního učitele. Pomáhá v mimotřídních i mimoškolních činnostech. Výzkumným šetřením náplně práce asistenta byly zjištěny tyto aktivity: pomoc při hygieně a sebeobsluze dětí (56,8%), rozvíjení komunikačních kompetencí dětí (53,2%), individuální práce s dítětem (53,2%), pomoc při úklidu hraček (50,5%), výchovný dozor (49,5%), tvorba pomůcek (39,6%). Kladně byla také hodnocena komunikace s romskými rodiči (38,7%) a spolupráce s občanskými sdruženími či romskými iniciativami.

Podle Němce¹⁷ přípravná třída spolu s učitelkou a popř. romskou asistentkou vytváří **specifické sociální a kulturní společenství**, které žákům umožňuje rozvíjet své schopnosti, seznamovat se s novými hodnotami, vzorci chování pojetím mravních norem majoritní společnosti. Romské dítě většinou vyrůstá v rodině, kde jsou oba rodiče nezaměstnaní a tudíž veškerý čas není tak striktně strukturovaný jako v jiných rodinách, kde rodiče převážnou většinu dne pracují. V důsledku toho se u nich nevytváří smysl pro časovou souslednost, jenž vytváří základ denního režimu. **Pro utváření pojetí řádu je důležitá spolupráce učitelů s rodiči. Pokud je spolupráce s rodinou dobrá, rodina pravidelně komunikuje s vyučující a asistentkou, je osvojování určitých hodnot a řádu účinnější.**

Obsah vzdělávání v přípravné třídě

Vzdělávací obsah realizovaný v přípravné třídě ZŠ je součástí školního vzdělávacího programu základní školy. Východiskem pro plánování vzdělávacího obsahu jsou cíle a vzdělávací oblasti Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Tudíž se shoduje s obsahem vzdělávání v mateřské škole a vychází ze stejných oblastí. „Učivo“ je vyjádřeno v podobě činností (praktických i intelektových) a tzv. příležitostí pojmem „vzdělávací nabídka“, čímž je připomenuto, že obsah není pro dítě povinný. Základní formou je organizovaná činnost dětí – různé druhy her (didaktické, konstruktivní, námětové); rozhovory; poznávací aktivity; vycházky; pracovní, pohybové, hudební a výtvarné činnosti.

Vzdělávání dětí v přípravné třídě je podle Šikulové¹⁸ *založeno na individuální a individualizované práci a má intervenční charakter, pedagog se neobejde bez*

¹⁷ NĚMEC, J. *Včela má pilu aneb: přípravné třídy pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. s. 22.

¹⁸ NĚMEC, J. *Včela má pilu aneb: přípravné třídy pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. s. 32.

diagnostických činností. Pedagogická diagnostika by měla učiteli pomoci identifikovat a vyrovnávat nedostatky v rozvoji a učení dítěte. Učitel by se měl společně s dítětem snažit o naplnění individuálního potenciálu každého dítěte.

Sledované oblasti rozvoje dle Šikulové¹⁹:

- **praktická samostatnost** (fyzický rozvoj, pohybová koordinace, sebeobsluha)
- **sociální informovanost** (orientace v prostředí, okolním světě i v praktickém životě)
- **citová samostatnost** (emoční stabilita, schopnost kontrolovat a řídit své chování)
- **sociální samostatnost** (soužití s vrstevníky, uplatnění se ve skupině, komunikace, spolupráce)
- **bezchybná výslovnost, gramatická správnost řeči**, bohatá slovní zásoba
- **vyhraněná laterální ruka, koordinace ruky a oka**, správné držení tužky
- **diferencované vnímání** (sluchová a zraková analýza a syntéza)
- **logické a myšlenkové operace** (porovnávání, řazení, třídění, číselné představy)
- **záměrná pozornost**, úmyslná paměť pro učení
- **pracovní chování**, soustředěná pracovní činnost, záměrné učení

Specifika přípravné třídy ve srovnání s běžnou mateřskou školou dle Smolíkové²⁰:

- děti zařazované do přípravných tříd mají v porovnání s dětmi v běžných MŠ **specifické vzdělávací potřeby** (bývají opožděné v rozvoji i učení, snížená adaptabilita apod.)
- **životaspráva, prostorové, materiální a další podmínky** v PT jsou jiné než v MŠ (vybavení tříd pomůckami a hračkami je chudší, denní program je odlišný, omezený prostor pro spontánní hru)
- **jiná organizace vzdělávání** (polodenní v rozsahu 18 – 22 hod týdně, snížený počet dětí, možnost pracovat za pomoci asistenta pedagoga)
- ve třídě může učit pedagog s **aprobací pro předškolní i pro základní vzdělávání** (popř. speciální pedagog)

¹⁹ ŠIKULOVÁ, R., et al. *Společně to dokážeme: metodika pro učitele přípravných tříd*. Ústí n. L.: UJEP, 2011. s. 32.

²⁰ Tamtéž. s. 34.

- vzdělávání je přísně **individualizované**, probíhá většinou na základě individuálních plánů
- vzdělávání má **intervenční**, popř. **korektivní charakter** (jde o vyrovnání nedostatků v rozvoji a učení dítěte)
- vzdělávací program trvá **jeden školní rok**
- zpravidla je potřebné zajistit **speciálně pedagogickou péči**
- na závěr školního roku vypracovává pedagog **zprávu o průběhu předškolní přípravy** v daném roce (včetně doporučení pro vzdělávání dítěte v dalším období), která je součástí dokumentace školy

Z toho vyplývá, že vzdělávací program a jeho organizace musí být v přípravné třídě upraveny tak, aby byly přizpůsobeny vývojovým a jazykovým možnostem dětí a jejich potřebám. Od učitele vyžaduje práce v přípravné třídě citlivý a trpělivý přístup a značnou pedagogickou tvořivost. Měl by dokázat pracovat nejen s dětmi, ale také navázat kontakt s rodinou a získat jejich důvěru, vzbudit zájem rodičů o výsledky činností dětí, jejich úspěchy i problémy. **Rodiče by měli být seznámeni s možnostmi, jak mohou svým dětem pomoci**, a to prostřednictvím všech způsobů, které se daří učitelům realizovat (výlety, schůzky, návštěvy v rodině, návštěvy rodičů ve škole, na besídkách apod.).

Předškolní vzdělávání za posledních třicet let dostalo velkých změn. Počínaje třídami naplněnými až 36 dětmi, se kterými se pracovalo kolektivně a podle pevně stanovených osnov a kde individuální přístup k dítěti nebyl téměř možný. Bylo však dostupné téměř pro každého a předškolních zařízení nebyl tak velký nedostatek jako v současné době. „Sociokulturně znevýhodněné“ děti se v předškolním věku nijakým zásadním způsobem neřešily, i když romské děti byly vždy trochu „jiné“. Většinou se zúčastnily vzdělávání v mateřských školách a žádné větší problémy to s sebou nepřinášelo. Období ve věku 3 – 6 let je totiž velmi tolerantní a ještě většinou nezná rasovou nesnášlivost. Poté byly ve velké míře zařazovány do zvláštních škol (nyní praktické) i přesto, že tyto děti nebyly mentálně postižené, mnohdy na žádost rodičů. Změnou demokratického režimu, a s tím spojenými všemi svými důsledky (zpoplatněním předškolního vzdělávání, vznik a prohloubení nezaměstnanosti atd.), došlo k velkému odlivu sociokulturně znevýhodněných dětí z mateřských škol. Díky nově vzniklým přípravným třídám aspoň některé prošly předškolní přípravou. Jejich počet se neustále zvyšuje. Jen v našem krajském městě, kde je několik sociálně vyloučených lokalit, jsou zřízeny přípravné třídy na 12 základních školách. Snahou ministerstva školství je snížit

počet romských žáků v praktických školách. K jejich úbytku již dochází díky legislativním změnám. Děti by měly po roce výuky projít dalším diagnostickým vyšetřením.

Vrátíme-li se k předškolnímu vzdělávání, je nutno reagovat na výsledky ankety k zavedení povinné předškolní docházky. Předkladatelé tohoto návrhu v naší zemi zatím neuspěli, ale např. v New York City jej již uzákonili v roce 2012. Věková hranice pro vstup do školy byla snížena na 5 let a dává naději tisícům dětí ze sociálně oslabených rodin, aby překonaly svůj handicap v požadovaných schopnostech a dovednostech potřebných pro školu. Bylo by jistě zajímavé dozvědět se, jak se jim to zúročilo či ještě zúročí.

Současné české školství se celá dlouhá léta potýká s nedostatkem financí, a to nejen co se týká platů učitelů (což je všeobecně rádo medializováno). V letošním roce se ministerstvo školství rozhodlo, že začne řešit problémy ve školství od začátku, tzn. od mateřských škol a chce je významně finančně podpořit. Plánuje také stáhnout pod svá „křídla“ jesle, která jsou doposud pod resortem zdravotnictví. Za největší přínos považují návrh na zřizování přípravných tříd, které by byly otevřené pro všechny děti (v případě uzákonění povinné předškolní docházky), nejen pro sociálně znevýhodněné, jako je tomu dosud. Poslanecká sněmovna nyní schvaluje zákon o dětských skupinách, který by mohl pomoci vyřešit nedostatek míst v mateřských školách.

Závěrem této kapitoly lze konstatovat, že předškolní vzdělávání se v současnosti uskutečňuje v mateřských školách a přípravných třídách ZŠ zřizovaných pro děti se sociálním znevýhodněním. Obě tyto instituce pracují podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Stále je aktuální problém zavedení povinného předškolního vzdělávání.

Malá poznámka před ukončením této kapitoly: ráda bych se ještě podělila o novinku, kterou letos připravil zřizovatel všech svých 30 mateřských škol – Magistrát města Ústí nad Labem. Je jím *system pro podporu přijímacího řízení do mateřské školy*, tzn. elektronický zápis. Hlavní úlohou tohoto systému je zajistit transparentnost přijímacího řízení do mateřských škol a zjednodušit jeho průběh. Kritéria pro přijímání dětí do MŠ se snaží o předcházení diskriminaci a rovněž zohledňují koncepci školské politiky města. Po Brnu jsme teprve druhým městem v republice, kde tento systém začíná fungovat. Teprve čas ukáže, zda se „potřebné“ děti dostanou do mateřských škol.

3 Úloha prostředí ve výchově a vzdělávání

V současné době již zajisté nikdo nepochybuje o tom, že prostředí má ve výchově a vzdělávání značný vliv. V této kapitole se budeme zabývat prostředím obecně, zaměříme se na prostředí sociokulturně znevýhodněné a pokusíme se o vymezení pojmu sociálně znevýhodněné dítě.

Prostředím rozumíme podle Krause²¹ určitý prostor, objektivní realitu. Vždy se jedná o předměty, jevy existující kolem nás, nezávisle na našem vědomí. Tento prostor vytváří podmínky pro život a hovoříme pak o životním prostředí. Životní prostředí člověka lze tedy vymežit jako tu část světa (prostor, který člověka obklopuje), s níž je člověk ve vzájemném působení, tj. na člověka působí svými podněty, ovlivňuje jeho vývoj a on na tyto podněty reaguje, přizpůsobuje se a také aktivně svou prací mění.

3.1 Struktura a typologie prostředí

Strukturu životního prostředí Kraus²² přibližuje jako určité sféry vztahů:

- a. „**lidé – příroda**“, zahrnující interakci s neživou i živou přírodou
- b. „**lidé – výsledky lidské aktivity (kultura)**“ má formativní těžiště v uspokojování i kultivaci lidských materiálních a duchovních potřeb
- c. „**lidé – lidé**“ v širším i užším sociálním prostředí

Na prostředí můžeme pohlížet z různých hledisek. Např. podle velikosti prostoru (makroprostředí, regionální, lokální a mikroprostředí), podle povahy činností (pracovní, obytné a rekreační), podle podílu člověka na podobě daného prostředí (přirozené a umělé). Jako jedno z nejdůležitějších považuje Kraus členění podle charakteru, obsahu prvků, jimiž je dané prostředí v zásadě tvořeno. Jedná se o:

- přírodní prostředí (živá a neživá příroda)
- společenské prostředí (charakter a uspořádání společenského systému a vazby uvnitř společnosti – ekonomické, politické, správní apod.)
- sociální prostředí (hustota a rozmístění obyvatel, profesionální, etnická, věková, vzdělanostní struktura)

²¹ KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V., et al. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. s. 99.

²² Tamtéž, s. 100.

- kulturní prostředí (hmotné i nemateriální výsledky lidské aktivity – výtvořy umělecké, vědecké poznání, pravidla chování, právní a morální normy apod.)

K našemu účelu se jeví důležité členění z pohledu působících podnětů dle:

- **frekvence** (podnětově chudé, přesycené)
- **pestrosti** (podnětově jednostranné, mnohostranné)
- **kvality** (podnětově zdravé, vadné)

Nelze opomenout ani vzrůstající význam globálního prostředí. Prudký rozvoj informačních a komunikačních technologií klade vysoké nároky na lidské vlastnosti, schopnosti a výkonnost. Všechny typy prostředí se vzájemně prolínají a doplňují. Jako určující prostředí z hlediska prostoru uvádí Kraus²³ makroprostředí, protože celospolečenské poměry ovlivňují po všech stránkách všechna další prostředí, přičemž toto působení se jakoby lomí přes roviny nižší (poměry v regionu, lokalitě a např. v rodině). Zásadní roli v socializačním procesu pak podle něj hraje nepochybně mikroprostředí, které působí intenzivně, bezprostředně, s vysokou frekvencí.

Problémová prostředí

Největším problémem jsou podle Krause²⁴ prostředí **závadová** a **deviační**, neskýtající záruku žádoucího rozvoje osobnosti a přímo jej často ohrožují. Takové prostředí se vyskytuje v některých rodinách, ale i v prostředí různých part, band či gangů.

Jiným problémem je prostředí **podnětově přesycené**, typické na všech úrovních prostředí.

Podnětově chudé se pojí s nefunkčním rodinným prostředím, objevuje se spíše výjimečně.

Globální prostředí se vyznačuje také závažnými negativními sociálními znaky, např. negativním vlivem mediálních prostředků, nadměrnou migrací, uniformitou výrobků či amerikanizací životního stylu a kultury.

²³ KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V., et al. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. s. 101.

²⁴ Tamtéž, s. 102.

3.2 Vliv prostředí na jedince

Touto otázkou se zabývají filozofové, sociologové i psychologové již celá staletí. Názory na význam prostředí v procesu utváření osobnosti se výrazně liší. Od teorií v období renesance, jejichž představitelé (M. de Montaigne, T. Campanella aj.) uvažují o důležitosti vnějších podmínek, přes psychologické teorie o převažujícím vlivu dědičnosti (G. S. Hall, W. Stern) po krajní názory J. Locka, který vidí „narozeného člověka jako nepopsanou desku“ a význam prostředí a výchovy na rozvoj osobnosti považuje za rozhodující.

Podle Poláčkové²⁵ **dnes již nikdo nepochybuje o tom, že prostředí, do kterého se rodíme, ve kterém vyrůstáme a žijeme v nás zanechává zřetelné stopy a v nějaké míře nás poznamenává a ovlivňuje.** Náš významný sociolog z první republiky A. I. Bláha vyjádřil svým pojmem „**sociální dědičnost**“, že vedle geneticky přenášených dispozic se přenášejí i jisté způsoby a modely chování v daném prostředí – především rodinném – existující. Schematicky lze zobrazit takto:

GENOTYP X PROSTŘEDÍ → FENOTYP

Genotyp jako soubor dědičných dispozic; fenotyp soubor znaků charakterizující jedince v určitém okamžiku vývoje. Přičemž prostředí ovlivňuje jedince velice individuálně. Poláčková²⁶ dále uvádí, že *někdy prostředí na pohled špatné nemusí ve skutečnosti působit nepříznivě a naopak. Svou roli zde hraje i pohlaví, podle výzkumů podléhají vlivům prostředí a jako citlivější se jeví na podmínky prostředí chlapci.*

Pojmem „sociální dědičnost“ tedy rozumíme, že dítě hned od narození do sebe „nasává“ vše, co se děje kolem něj. Pozdější vlivy (např. ve škole) již nejsou tak silné a jako dospělý člověk přenáší do svého života i do nově založené rodiny to, co „nasál“ v rodině ve svém dětství. Podle Kaleji²⁷ **hraje rodinné prostředí ve společnosti velkou sociokulturní roli.** Z psychologického hlediska primárně formuje osobnost dítěte, osobnost všech členů rodiny.

²⁵ KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V., et al. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. s. 103.

²⁶ Tamtéž, s. 104.

²⁷ KALEJA, M. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, PF, 2011. s. 13.

3.3 Ohrožení rozvoje osobnosti prostředím

Zdravý rozvoj populace ohrožují faktory související s přírodním i společenským prostředím. V první řadě Kraus²⁸ uvádí **ohrožení ze samotného stavu životního prostředí**, čímž poukazuje na globální oteplování a především znečišťování ovzduší. Z hlediska demografického je pokládán za ohrožující **samotný vývoj lidstva**. Tyto přírodní faktory s sebou nesou dalekosáhlé důsledky – vývojové vady, nádorová a alergická onemocnění, nárůst bídy a hladu.

Přejdeme-li na společenské faktory, tak kromě vzrůstající **technizace** a **medializace**, což má za následek sníženou představitost, citovou chudost apod., je v popředí našeho zájmu ohrožení dané **morálním stavem společnosti, stoupající nezaměstnaností** (zvláště nebezpečné u mládeže, kteří ještě nemají vytvořené pracovní návyky) a stále častěji shledáváme zvyšující se výskyt **sociálně patologických jevů**, zejména u dětí a mládeže. Nejen, že se stávají objekty trestných činností, násilí, šikany apod., ale samy se i tohoto deviantního jednání dopouštějí.

V neposlední řadě se jedná o ohrožení mikroprostředím - přímo v rodinách – kde dochází z různých důvodů k zanedbávání dětí, citovému vydírání atd. a takové prostředí bývá označováno jako **disociální životní styl rodiny**, ale i ve školách, výchovných zařízeních, partách.

Kraus²⁹ označuje *všechna tato ohrožení jevy, které nemohou zůstat bez zanechání následků na rozvoji osobnosti současné generace dětí a mládeže.*

O vlivu sociálního prostředí na školní připravenost bude více pojednáno v kapitole 5.

3.4 Charakteristika prostředí ze sociokulturního hlediska

Jak již bylo výše uvedeno, všechna uvedená prostředí se různě prolínají a doplňují. S tím úzce souvisí znevýhodnění odlišným kulturním prostředím, než je prostředí většinové společnosti. Pedagogický slovník³⁰ definuje sociokulturní prostředí jako *prostředí života určité sociální skupiny, se specifickými charakteristikami její kultury (např. způsoby komunikace, trávení volného času, hodnotové orientace, ale i materiální charakteristiky, jako je např. počet knih v domácnosti). Jde o důležitou determinantu vzdělávacích procesů, zvl. v případě sociokulturního prostředí rodiny, v níž se rozvíjí dítě ještě před zahájením povinné*

²⁸ KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V., et al. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. s. 110 – 111.

²⁹ Tamtéž, s. 112.

školní docházky. Ukazuje se, že vliv tohoto prostředí je natolik silný, že spoluurčuje budoucí vzdělávací dráhu jednotlivce a jeho profesní kariéru.

Vágnerová³¹ v této souvislosti hovoří o **sociokulturním handicapu** a uvádí k tomu, že člověku lišícímu se sociokulturně nebo etnickou příslušností (tzn. odlišnou identitou, stylem života apod.) nerozumíme, nedomluvíme se s ním, neznáme zvyklosti kultury, k níž patří. V našich současných podmínkách postihuje lidi pocházející z jiné etnické skupiny, především Romy a emigranty. Většinová společnost usiluje o to, aby se jí lidé minoritních skupin co nejvíce přizpůsobili, tzv. integrovali. Výraznou překážkou zdárné integrace ze strany menšiny bývají komunikační problémy, odlišné hodnoty a normy chování. Ze strany majority jsou na překážku postoje společnosti k menšinám, zatížené předsudky a stereotypizací. Převažující postoje k Romům jako etnické skupině jsou negativní. *Částečně jde o důsledek špatné zkušenosti a zčásti o neochotu přijmout a tolerovat skupinu s odlišnými hodnotami a jiným, často rušivým stylem života.*

3.4.1 Sociálně znevýhodněné děti

Vzdělávání dětí pocházejících se sociálně znevýhodněného prostředí vyžaduje specifický přístup. Školský zákon³² vymezuje vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami takto:

- osoba se zdravotním postižením
- osoba zdravotně znevýhodněná
- **osoba sociálně znevýhodněná**

Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona míněno:

- *rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy*
- nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo
- postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu

³⁰ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. s. 273.

³¹ VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2002. s.

³² § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

V roce 2005 se problémem v oblasti podpory a péče o děti ze sociálně znevýhodněného prostředí zabývala vláda a schválila tak **Koncepci včasné péče**³³ o děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v oblasti vzdělávání. V tomto dokumentu se mj. říká, že jsou do této skupiny dále zahrnuty děti, jejichž rodina je nepodporuje (není schopna, nebo nechce podporovat) ve školních aktivitách a přípravě na školu; vztah rodiny ke vzdělání je vlažný či dokonce záporný; rodina nezajišťuje dostatečně materiální potřeby dětí; žije spíše na okraji společnosti nebo je sociálně vyloučená; rodina dítěte se řídí kulturními vzorci, které jsou odlišné nebo v rozporu s kulturními vzorci české společnosti; v rámci rodiny je užíván jiný než vyučovací jazyk nebo je tento jazyk užíván nesprávně (například romský etnolect češtiny nebo slovenštiny) či na úrovni argotu nebo je oslabena samotná kvalita verbální komunikace uvnitř rodiny. Pokud prostředí, ve kterém dítě vyrůstá vykazuje některé z těchto charakteristik, můžeme také hovořit o sociokulturně znevýhodňujícím prostředí.

Pojem sociokulturně znevýhodněné dítě je v České republice tématem, které přináší řadu otázek. Podle Kindlmannové³⁴ - „*problematika sociálně (sociokulturně) znevýhodněných dětí patří v současnosti k jedněm z nejvíce diskutovaných témat českého školství. Není totiž zcela jasné, jak přesně zní definice takto znevýhodněných dětí, a tedy jaká by měla být případně přijata opatření vedoucí k jejich desegregaci. Problematika je řešena zejména ve vztahu ke společensky ožehavému tématu vzdělávání romských dětí. Ty, jak ukázala velmi zajímavá „sonda“ firmy Gabal&Consuling spol. s.r.o., často ze základního vzdělávání odcházejí do tzv. praktických škol (dříve zvláštní školy) anebo školní docházku vůbec nedokončí. Nicméně romské děti nejsou jedinou skupinou, které se problematika sociálně znevýhodněných dětí může týkat. Jsou tu také např. děti ohrožené sociálním vyloučením, jejichž rodiče pobírají sociální dávky. Další neméně ohroženou skupinou mohou být děti, jejichž rodiče na ně nenajdou v důsledku přemíry zaměstnanosti čas. Mohou být takovéto děti rovněž zahrnuty mezi sociálně znevýhodněné? A jak by tedy definice sociálně znevýhodněných dětí mohla znít? Jaká by měla být učiněna opatření, pakliže je dítě definováno jako „sociálně znevýhodněné“? Kdo by měl tato opatření navrhopvat a kdo by měl vůbec posuzovat, zdali dítě je sociálně znevýhodněné či nikoliv?“*

³³ MŠMT. *Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí* [online]. Praha: 2005, poslední aktualizace 15. 12. 2009 [cit. 2012 – 10 - 21].

Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/PDF/INtextkonceptevcasnepece.pdf>

³⁴ KINDLMANNOVÁ, J. *Zahraniční zkušenosti se sociálně znevýhodněnými dětmi* [online]. Metodický portál RVP, 2008 [cit. 2012 – 10 - 20]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/2301/zahranicni-zkusenosti-se-socialne-znevychodnenymi-detmi.html/>

V některých zemích EU (Finsko, Švédsko, Holandsko, Anglie, Severní Irsko, Slovensko, Španělsko) si již na některé tyto otázky odpověděli. Výzkumným šetřením tamějších vzdělávacích systémů dospěla Kindlmannová k těmto závěrům:

- Ve většině zemí se v kontextu vzdělávání **nepoužívá termín** „sociálně (kulturně) znevýhodněné“ děti. Definován bývá jen vzhledem k ekonomické situaci v rodině. Většinou se používá „**žáci se speciálními vzdělávacími potřebami**“ (definuje děti talentované, handicapované nebo děti imigrantů). Děti imigrantů stát zaopatřuje (kromě Finska) jako děti ze sociálně slabých rodin, tedy čistě finančně prostřednictvím jejich rodin. Ve Finsku existuje termín „**žáci se sociálními a emocionálními problémy**“. Tamní ministerstvo školství definuje rovný přístup ke vzdělání, žádný žák nesmí být diskriminován kvůli svému etnickému původu.
- Posuzování, zda je žák určitým způsobem znevýhodněný, je většinou **individuální**, za účasti rodičů a odborníků – pomocí různých testů. Ve Velké Británii má každá škola informace z národní databáze o všech žácích v anglických školách, které obsahují např. etnickou příslušnost, pohlaví, adresu, jestli je dítě v péči státu a také, jestli má dítě nárok na školní jídlo zdarma. Tento ukazatel je často používán při identifikování „ekonomicky znevýhodněných dětí“.
- Opatření jsou navrhována nejvíce školou, ve spolupráci s rodiči a odborníky. Poté je vypracován **akční plán**, který zahrnuje **individuální vzdělávací plán** a opatření, např. speciální vyučovací hodiny, umístění do speciální třídy. V polovině zemích je snaha o inkluzivní přístup.

Jak již bylo uvedeno, mezi děti se sociálním znevýhodněním řadíme také děti romské, jež se od většinové mládeže odlišují určitými kulturními specifiky, projevující se v chování, jednání, odlišné hodnotové orientaci, stylu života, pojetí výchovy dětí, vztahu ke vzdělání. Gulová³⁵ k tomuto poukazuje na § 2 odst. 2 zákona č. 270/2001 Sb. o právech příslušníků národnostních menšin a o změnách některých zákonů, podle kterého je příslušníkem národnostní menšiny 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. Národnostní menšinou je pak definováno společenství občanů ČR, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi a projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem

³⁵ GULOVÁ, L., et al. Edukace sociálně znevýhodněných žáků – romský žák v přípravné třídě z pohledu učitelů. In VÍTKOVÁ, M., et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I*. Brno: Paido, 2007. s. 128.

společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury. Z této definice vyplývá, že za romské žáky bychom mohli považovat pouze ty, kteří se sami (nebo prostřednictvím rodičů) k romské národnosti přihlásí.

Pro ilustraci lze uvést počet obyvatel v našem krajském městě, jak uvádí Budilová³⁶ a kol., který podle sčítání lidu v roce 2001 činil 94 105 obyvatel a podle odhadů zde žije něco mezi 10 000 – 19 000 Romů. K romské národnosti se však přihlásilo pouze 296 obyvatel.

V praxi předškolního vzdělávání se s otázkou posuzování sociálně znevýhodněných dětí setkáváme především v období zápisů do školy, kdy rodiče řeší případný odklad povinné školní docházky a poté by chtěli zařadit dítě do přípravné třídy ZŠ. Na danou otázku Kindlmannové – *kdo by měl posuzovat a navrhnout opatření týkající se těchto dětí* – je odpověď v tomto případě *pedagogicko-psychologická poradna*. Není mi známo, podle jakých kritérií sociální znevýhodnění stanoví, ale již se nám stalo, že poradna doporučila zařazení dítěte do PT, jež evidentně znevýhodněné nebylo a Česká školní inspekce to považovala za porušení zákona. A naopak – dítě do PT nedoporučila a teprve po naší intervenci ze strany mateřské školy dítě znevýhodněným shledala.

Tato kapitola měla za cíl objasnit působení prostředí na vývoj jedince, zdůraznit vliv rodinného prostředí, jež má zásadní vliv v procesu socializace. Zabývala se problematikou sociokulturně znevýhodněného prostředí a snažila se o vymezení pojmu sociálně znevýhodněné dítě, který přináší spoustu nevyjasněných otázek. Přinesla i některé zajímavé postřehy ze zemí EU.

³⁶ BUDILOVÁ, L., et al. Identifikace potřeb obyvatel sociálně vyloučených (romských) enkláv ve vztahu ke vzdělávacím institucím na příkladu jazyka: Poločas výzkumu. In LENK, L., et al. *Veselé tropy*. Sborník příspěvků z druhé mezinárodní konference AntropoWebu. Plzeň: FF ZU, 2007. s. 30.

4 Charakteristika cílové skupiny – vývojové schopnosti dětí předškolního věku

Dětství je úžasná epocha ve vývoji člověka, kterou se zabývá mnoho významných psychologů. Toto období zahrnuje několik etap – od prenatálního vývoje až po adolescenci. My se však budeme zabývat etapou od tří do šesti let věku, kterou za předškolní období pokládá většina vývojových psychologů. Charakteristickým znakem tohoto věku je podle Vágnerové³⁷ „postupné uvolňování vázanosti na rodinu a rozvoj aktivity, která už není tak samoučelná, umožňuje dítěti, aby se uplatnilo a prosadilo ve vrstevnické skupině. K uvolnění této závislosti přispívá osvojení běžných norem chování, znalost obsahu rolí a přijatelná úroveň komunikace“.

Šulová³⁸ uvádí, že „je to jedno z nejzajímavějších vývojových období člověka. Je to čas neutuchající aktivity tělesné i duševní, velkého zájmu o okolní jevy, doba, která je nazývána obdobím hry, protože je to právě hrová činnost, v níž se aktivita dítěte projevuje především.“ Podle Matějčka³⁹ „**není toto období vůbec přechodné, nýbrž velká vývojová epocha, samostatná a svébytná, srovnatelná co do významu už zase s pozdějším středním školním věkem.**“ Předškolní období je pozoruhodné také tím, že je to doba, na kterou si již v dospělosti vzpomínáme, ke které se vracíme a která zanechává v naší paměti již mnohé stopy.

4.1 Motorický vývoj předškolního dítěte

V tomto období dochází k rozvoji pohybové aktivity, která úzce souvisí s celkovou aktivitou dítěte. Rozvíjí se svalstvo, pokračuje osifikace kostry, prodlužují se dolní i horní končetiny. Zdokonaluje se chůze a udržování rovnováhy. Dítě dovede skákat po jedné noze, běhat, prolézat, házet či chytat míč, některé se naučí jezdit na kole, plavat nebo lyžovat. Motorický vývoj je však velmi individuální. Pohybová obratnost do jisté míry určuje činnosti a hry, do kterých se zapojuje. Pokud je dítě v určité pohybové činnosti neobratné a nejisté, tak se jí vyhýbá a samo ji nevyhledává. Jak uvádí Bednářová⁴⁰, „většinou se bez záměrného

³⁷ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. s. 102.

³⁸ ŠULOVÁ, L. In MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. et al. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. s. 11.

³⁹ MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let života ve vývoji a ve výchově dítěte*. Praha: Grada, 2005. s. 139.

⁴⁰ BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, a.s., 2008. s. 6.

vedení tato oslabení nekompensují; následně tím může být ovlivněno mnoho schopností a dovedností.“

Rozvíjí se nejen hrubá motorika, ale i jemná. Ta umožňuje dětem vykonávat činnosti, jež vyžadují přesnost a obratnost rukou. Např. hra se stavebnicemi, mozaikou, navlékání korálků, stříhání, modelování apod.

S tímto také úzce souvisí lateralita a grafomotorika. Lateralita znamená upřednostňování dominantního párového orgánu, především ruky a oka, jež jsou důležité pro pozdější nácvik psaní a čtení. Před nástupem do školy by dítě mělo již mít vyhraněnou lateralitu, tzn. jestli bude „pravák“ či „levák“. Grafomotorický vývoj je v tomto období opět velmi individuální, zprvu dítě kreslí čáry, tzv. „čáranice“, potom kruhy a později přidává další prvky a detaily. Dětská kresba se čím dál více podobá skutečnosti. Většina dětí před vstupem do školy zvládá nakreslit lidskou postavu se všemi detaily. Vývoj kresby je nejvíce patrný právě na zobrazení lidské postavy, Vágnerová⁴¹ jej dělí na tři stadia takto:

- stádium hlavonožce (obvykle ve 3 letech věku)
- stádium subjektivně fantazijního zpracování, přibývá detailů (4 – 5ti leté děti)
- stádium realistického zobrazení – přechod k realismu (ke konci předškolního věku)

4.1.1 Oslabení motorických schopností a dovedností

Úroveň motorických schopností a dovedností podle Bednářové⁴² ovlivňuje nejen fyzickou zdatnost a výběr pohybových aktivit, ale i vnímání, řeč, kresbu, později psaní. Jak může oslabení motoriky ovlivnit řadu školních schopností, dovedností a výkonů, ukazuje na těchto příkladech:

- zúžený výběr tělesných aktivit v důsledku pohybové neobratnosti;
- zapojení do kolektivu, sdílení aktivit s ostatními vrstevníky, může vést až k nežádoucím způsobům chování (dítě volí jiný, nežádoucí způsob k získání pozornosti);
- neobratnost v jemných pohybech může vést při hře k nespokojenosti, přerušování hry, přebíhání mezi aktivitami;
- nižší obratnost mluvidel ovlivňuje komunikační schopnosti a dovednosti;
- vliv na rozvoj vnímání – vnímání tělesného schématu, prostoru, zrakového vnímání aj.
- potíže ve psaní – úprava, čitelnost, rychlost psaní, ovlivnění obsahu psaného.

⁴¹ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. s. 185.

⁴² BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, a.s., 2008. s. 7 – 8.

4.2 Kognitivní vývoj předškolního dítěte

Zrakové vnímání je podle Bednářové⁴³ prostředníkem poznávání hmotného světa i prostředníkem komunikace. Pro předškolní věk je charakteristické vnímání konkrétního obsahu, se zaměřením spíše na celek než na detail, čemuž předchází vnímání jednotlivých částí – s čímž souvisí rozvoj zrakové analýzy a syntézy, tolik potřebný pro pozdější nácvik psaní a čtení. Rozvíjí se také zraková paměť. Přesnost a zapamatování si zrakově vnímaných objektů má značný vliv pro myšlení a ve školním věku tato schopnost umožňuje správně si zapamatovat a vybavovat písmena a číslice. Předškolní dítě poznává a dokáže pojmenovat základní barvy, později i jejich odstíny (světlá – tmavá). Zpřesňuje se koordinace oka a ruky – vizuomotorická koordinace. Se zrakovým vnímáním a motorikou úzce souvisí **vnímání prostoru**. Bednářová⁴⁴ uvádí, že předškolní dítě již dokáže odhadnout vzdálenost, získat představu velikosti objektů. Blízké objekty se mu zdají větší, vzdálenější vnímá jako menší. Postupně se teprve učí vnímat perspektivu. Je již schopné prostorových představ, nejprve chápe a uvědomuje si polohu předmětů nahoře – dole, později vpředu – vzadu a okolo pátého roku i vpravo – vlevo. Rozvíjí se i **sluchové vnímání**, dítě dokáže rozlišovat různé zvuky, jednotlivá slova, později rozezná počáteční i koncovou hlásku, vnímá rytmus. Dovede záměrně naslouchat – je vhodně pravidelné předčítání pohádek, vyprávění příběhů nebo prohlížení obrázkových knížek (rozdělení předčtenářských dovedností).

Paměť je u předškolních dětí převážně mechanická. Vyvíjí se postupně z bezděčného zapamatování na paměť záměrnou – okolo pátého roku věku. Některé děti jsou schopné zapamatovat si různě velké množství textu - říkadla, básničky, písničky, pohádky a reprodukovat je. Šulová⁴⁵ uvádí, že paměť je v tomto období spíše konkrétní, vázaná na konkrétní události a převažuje paměť krátkodobá. Ke konci předškolního věku (mezi 5. – 6. rokem) nastupuje však již paměť dlouhodobá. „*Avšak už z předchozích let je dítě schopno – někdy i na celý život – zapamatovat si především citově zabarvené situace.*“

Vnímání času se rozvíjí dle Bednářové⁴⁶ velice pozvolna, předškolní dítě žije především přítomností. Čas posuzuje ve vztahu ke konkrétním činnostem. Vnímání času je závislé na prožívání aktuální situace, váže se k událostem, které ho obklopují a pravidelně se

⁴³ BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, a.s., 2008. s. 14.

⁴⁴ Tamtéž, s. 21.

⁴⁵ ŠULOVÁ, L. in MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. et al. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. s. 15.

⁴⁶ Tamtéž, s. 25.

střídají v průběhu dne. Dokáže si uvědomovat pojmy den, noc; ráno, poledne, večer, ale čím je časové období delší, je pro něj obtížnější utvořit si o něm představu (např. střídání ročních období či „Až půjdeš do školy...“).

Myšlení dítěte v tomto věku je podle Šulové⁴⁷ dosud těsně vázáno na vnímané nebo představované – **intuitivní** (předoperační stadium). Nepostupuje podle logických operací, myšlení je dosud **prelogické**, tzv. předoperační. je stále vázáno na konkrétní činnosti a aktivitu dítěte. Vzhledem k tomu, že předškolní dítě je středem vlastního světa představ a myšlenek, vyznačuje se značným **egocentrismem**. Hledisko jiné osoby zaujímá jen s obtížemi. Dalšími znaky myšlení dítěte předškolního věku jsou **antropomorfismus** – tendence polidšťovat předměty, **prezentismus** – chápat vše ve vztahu k přítomnosti a **fantazijní přístup**.

S myšlením úzce souvisí **řeč**, která je prostředkem komunikace a současně nástrojem myšlení. Podle Bednářové⁴⁸ nejprudší tempo ve vývoji řeči nastává do tří až čtyř let. Raný vývoj řeči je ovlivněn:

- motorikou
- vnímáním
- sociálním prostředím

Šulová⁴⁹ uvádí, že v předškolním věku dochází k výraznému rozšiřování slovní zásoby a k osvojování pravidel gramatiky. Dítě již hovoří v souvětích, je schopné poslouchat delší dobu čtený text a vůbec roste jeho zájem o řeč. Rozvíjí se především v komunikaci s dospělými (rodiči), ale i s vrstevníky a dalšími cizími osobami, v dnešní době může být značně ovlivnitelná médii, nejvíce televizí. Řeč je důležitá zejména pro začlenění jedince do skupiny (dítě, které nemluví nebo mluví nesrozumitelně, je v nevýhodě – může být svým okolím podceňováno nebo hodnoceno jako podprůměrné či opožděné). Současně se u dítěte rozvíjí kognitivní složka řeči, získává nové poznatky, se kterými nutně nemusí mít vlastní zkušenost (stačí verbální popis nebo čtený text a dítě si vytvoří svou představu). Mluvit se dítě učí nápodobou dospělých.

⁴⁷ ŠULOVÁ, L. in MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. et al. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. s. 13.

⁴⁸ BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, a.s., 2008. s. 28.

⁴⁹ ŠULOVÁ, L. in MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. et al. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. s. 14.

4.2.1 Oslabení kognitivních funkcí

Oslabení kognitivních funkcí má bezesporu velký vliv na pozdější školní úspěšnost. Podle Bednářové⁵⁰ může jejich vlivem docházet k těmto potížím:

Oslabení zrakového vnímání

- záměny písmen lišících se detailem, polohou, zrcadlení písmen, záměny ostatních grafických znaků;
- pomalé osvojování si písmen, jejich zapamatování;
- pomalejší čtení (oproti vrstevníkům) se zvýšenou chybovostí;
- obtíže v matematice – aritmetice i geometrii.

Oslabení prostorového vnímání

- obtížná orientace v textu při čtení (sledování textu zleva doprava) a psaní (zejm. při přepisu textu);
- potíže při psaní - ztížené uvědomování si směru vedení čáry;
- potíže v matematice – uspořádávání číselných řad (vzestupných i sestupných);
- ztížená orientace v mapách, notových záznamech;
- potíže při sportu, zejm. kolektivních hrách;
- obtíže v koordinaci pohybů při manipulaci s předměty, při sebeobsluze.

Oslabení sluchového vnímání

- potíže se čtením – obtížné spojování písmen do slabik, slabik do slov;
- potíže ve psaní – komolení slov, vynechávání slabik, písmen, záměny písmen, chyby v měkčení a v délkách, zvýšený počet gramatických chyb;
- oslabení sluchové paměti se promítá do diktovaného textu – vynechává písmena, chybuje;
- je ovlivněn samotný proces učení, jelikož většina informací přichází k dítěti verbálně.

Oslabení vnímání času a časového sledu

- potíže při čtení a psaní – záměny písmen, číslic, popř. jejich vynechání;
- obtížné osvojování vědomostí, kt. musejí být uspořádány v daném sledu (dny v týdnu, roční období, měsíce v roce, abeceda, násobilka apod.);
- chybovost v pořadí úkonů;

⁵⁰ BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, a.s., 2008. s. 15 – 40.

- potíže při hospodaření s časem při učení (rozvržení si učiva).

Oslabení v oblasti řeči

- může přinášet řadu obtíží v sociální interakci (uplatnění a postavení ve skupině, navazování vztahů, sdílení), ovlivňovat vývoj osobnosti (sebehodnocení, sebedůvěru, zájmy, uspokojování potřeb), učení a později i profesní uplatnění;
- řečový handicap může vyvolat obavy z komunikace, mluvní negativismus, stranění se druhých, stažení do sebe, pocity nepochopení, ukřivděnosti, izolace, může způsobit i vyčleňování z kolektivu.

4.2.2 Rozvoj identity

V tomto věku se vlivem kognitivních procesů rozvíjí **sebepojetí**. Podle Vágnerové⁵¹ dítě o sobě již uvažuje, uvědomuje si svoji jedinečnost a odlišnost od ostatních lidí. Začíná chápat sebe samo jako subjekt a tím vzniká vědomí vlastní identity. Obraz vlastního těla je vnímán především vizuálně. Samotný zevnějšek má pro dítě větší význam pouze tehdy, jestliže je nějak výrazně nápadný – ať již v pozitivním nebo negativním smyslu.

S tím související **sebehodnocení** je závislé na názoru jiných lidí, zvláště rodičů. Dítě názory dospělých přejímá nekriticky, tak jak jsou mu předkládány. Vágnerová⁵² k tomu udává, že „**Ztotožnění s rodiči slouží jako obohacení dětské identity**, posiluje jeho sebevědomí.“

K rozvoji identity napomáhá vše, co k dítěti nějakým způsobem patří. Jsou to především lidé, kteří jsou mu blízko; věci, které mu patří a prostředí, ve kterém žije. Významné je pro dítě vlastnictví „něčeho“ (moje maminka, moje panenka apod.) a v neposlední řadě zvládnutí sociálních rolí, které přesahují rámec rodiny (např. žák mateřské školy).

Jak bylo výše uvedeno, fyzický i psychický vývoj předškolního dítěte je ve všech oblastech značný a je také velmi individuální. Oslabení některých oblastí vývoje může následně vyvolat školní neúspěšnost v mnoha ohledech a proto je žádoucí, aby se co nejdříve a co nejdéle zúčastnilo předškolního vzdělávání. Naše současné předškolní vzdělávání vytváří vhodné podmínky a prostředky pro zmírnění či odstranění vývojových nerovností. Umožňuje také naplnění základních potřeb – nejen potřebu být aktivní, ale především potřebu jistoty,

⁵¹ VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. s. 115 – 116.

⁵² Tamtéž, s. 116.

zázemí, bezpečí, citového vztahu, potřebu sociálního kontaktu, společenského uznání, identity a seberealizace.

5 Socializace předškolních dětí

Socializace je proces postupného začleňování lidského jedince do společnosti. Postupně přijímá sociální role, osvojuje si normy společnosti, přejímá její hodnoty, normy, kulturu, postoje. Výsledkem tohoto procesu je **sociálně zralý jedinec**, který je schopný postarat se o sebe i druhé, když to potřebují. Je schopen předvídat důsledky svého chování a nést za ně odpovědnost. Jedinec prochází různými etapami svého života, kde řeší nějaký psychosociální konflikt (Erikson). Buď postupuje do další etapy *posílen* nebo si s sebou nese *závaží*. Nejinak je tomu v předškolním období, kdy se dítě potenciálně vyrovnává se svou vlastní **iniciativou proti pocitu viny**.

Kaleja⁵³, jež se mnoho let zabývá tematikou romského vzdělávání, popisuje socializaci jako „*dlouhodobý, nekončící, celoživotní proces, v němž si člověk osvojuje modely chování, způsoby komunikace, společenské normy a všechny mechanismy sloužící k sociálnímu fungování člověk v lidské pospolitosti. V průběhu socializace naráží jedinec na různé faktory, jež se podílejí na utváření jeho osobnosti. Tu ovlivňuje mj. i sociální prostředí*“, jak již bylo zmiňováno výše v kapitole 2.1 a zásadní roli hraje **mikroprostředí**, které působí intenzivně, bezprostředně a s vysokou frekvencí.

Primární socializace probíhá v rodině. Rodina nejen formuje osobnost dítěte, ale zároveň všech jejích členů. Kaleja⁵⁴ k tomu uvádí, že rodina prostřednictvím vzorců chování předurčuje životní styl a životní dráhu dítěte. Rodina také dítěti poskytuje správné příklady hospodaření, učí dítě odložit okamžité uspokojování sekundárních potřeb a tím je také vštěpována úcta k práci. **Výchova v rodině je nejdůležitější výchovnou složkou, jenž působí na psychosociální vývoj člověka.**

Dalším významným činitelem socializace je **lokální prostředí**. Zahrnuje vše, co bezprostředně a každodenně obklopuje člověka. Neméně důležitým činitelem je **skupinové prostředí**, v dětském věku jsou to především skupiny vrstevnické.

Podle Kaleji⁵⁵ romské dítě vyrůstá v sociálním prostředí, které se liší svou strukturou a dynamikou od většinového prostředí. Je tím míněna především širší rodinná jednotka, složená mimo rodičů i z prarodičů, strýců, tet apod. Ti všichni se podílejí na výchově dítěte, někdy dokonce i starší sourozenci. Rodiče totiž soustředí své výchovné působení především

⁵³ KALEJA, M. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, PF, 2011. s. 45.

⁵⁴ Tamtéž, s. 13.

⁵⁵ Tamtéž, s. 45.

na nejmladší děti, kterým věnují veškerou svou péči. Romská rodina se odlišuje i jinými vzorci chování, svými postoji ke vzdělání, k zaměstnanosti a nezaměstnanosti, k hodnotám, ke zdraví, zdravému životnímu stylu, k celkové kvalitě života. Postoje rodičů výrazně ovlivňují postoje dětí. Podle Portika in Kaleja⁵⁶ ...*pokud rodiče i celé rodinné zázemí nevnímá vzdělání jako vklad do života, jestliže rodiče neprojevují zájem o práci dítěte ve škole a nezajímá je také obsah vzdělávání dítěte, dítě postrádá zpětnou vazbu od rodičů (autorita) a vnímá školu jako bezvýznamnou instituci.*

Rodiče projevují zájem o vzdělávání svých dětí většinou jen v prvních letech povinné školní docházky (obvykle do třetí třídy). Později, s narůstajícími vzdělávacími či výchovnými problémy, jejich zájem upadá. Kaleja⁵⁷ na základě národních výzkumů, jež se zúčastnil, k tomu dodává, že žáci, kteří ve škole neprospívají, neplní si domácí úkoly a nepřipravují se do hodin, zájem o učivo nemají. Odrazuje je plnění povinností. Bývají velice nesamostatní a vyžadují absolutní vedení. Často mívají konflikty se spolužáky, které řeší hrubě až agresivně. Chybí jim řád z domácího prostředí, reagují impulzivně, neuváženě. Úspěšnější žáci jsou naopak plni zvědavosti, pracují s radostí a spontánně, potřebují však neustálou motivaci a vedení, potřebují stále slyšet, že to, co dělají, dělají správně a že to k něčemu vede.

Kaleja nám zprostředkoval pohled na socializaci z pedagogického hlediska se zaměřením na romské etnikum. Vágnerová oproti tomu předkládá psychologické pojetí socializace předškolního věku. Jak již bylo uvedeno, toto období je charakteristické iniciativou a jeho hlavní potřebou je aktivita. Vágnerová⁵⁸ o aktivitě v tomto věku říká, že už mívá nějaký cíl, je méně roztržštěná a méně závislá na aktuální situaci, než byla ve fázi batolete. Potřeba seberealizace je uspokojována takovou aktivitou, která je hodnocena **pozitivně** a jejímž prostřednictvím se dítě může prosadit. Pocit úspěšnosti posiluje dětskou sebeúctu a sebejistotu. Způsob uspokojování této potřeby se stává trvalejším rysem osobnosti, jenž přesahuje rámec předškolního věku.

Normy chování

Podle Vágnerové⁵⁹ „předškolní dítě akceptuje taková pravidla chování, jaká mu prezentují uznávané autority. Na této úrovni přijme jakékoliv normy, o jejichž kvalitě neuvažuje a ani toho zatím není schopné“. Morální uvažování je podmíněno celkovým

⁵⁶ KALEJA, M. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, PF, 2011. s. 39.

⁵⁷ Tamtéž, s. 45 – 46.

⁵⁸ VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. s. 120.

⁵⁹ Tamtéž, s. 120 – 121.

vývojem dítěte a jeho dosavadními zkušenostmi, které jsou dány sociokulturně. K dodržování norem je dítě motivováno systémem odměn a trestů, čili pozitivním a negativním zpevnováním (za dobré považuje to, co autorita ocení; za špatné považuje to, za co bylo potrestáno). Ke konci předškolního období dítě dospívá do fáze, kdy za nežádoucí chování cítí vinu. Vágnerová⁶⁰ pocity viny pokládá za podstatný vývojový mezník a vysvětluje jejich význam tím, „že dítě začíná akceptovat určitá omezení jako bezvýhradně platná a samo pociťuje jejich porušení jako nepříjemné“. Dochází přitom k zvnitřňování norem – chová se stejně, i když není autorita nablízku a tím se rozvíjí dětské svědomí.

Rozvoj sociálních dovedností

Podle Vágnerové⁶¹ se dítě v předškolním věku učí též žádoucím vzorcům chování, které mají obecný charakter (tzn. nejsou součástí jen některé role). Jde především o **rozvoj prosociálního chování**, což znamená pozitivní, respektující práva a potřeby ostatních. Jeho rozvoj je spojen s dosažením určité úrovně empatie, se schopností ovládnutí agrese i vlastních aktuálních potřeb. Předpokladem pro jeho rozvoj je především uspokojení dětské potřeby jistoty a bezpečí. Je však také výsledkem sociálního učení nápodobou. Pokud dítě nemá v rodině vhodný model (tzn. rodiče se tak sami nechovají ani od dítěte podobné jednání nevyžadují), nemůžeme očekávat, že se dítě bude chovat jinak. Ono v tomto případě ani neví, jaké chování je vhodné.

Rozvoj prosociálního chování souvisí i s **ovládáním agresivních projevů**. Mladší děti reagují hlavně fyzickou agresí, starší děti verbálně. Agresivní chování je podmíněno buď dispozičně nebo zkušeností (z rodiny, skupiny vrstevníků, médií aj.). Jak uvádí Vágnerová⁶², při hodnocení agresivního chování předškolních dětí je třeba vzít v úvahu zejména:

- **motivaci** k takovému jednání (event. návyk chovat se tímto způsobem);
- **schopnost dítěte pochopit negativní důsledky** jednání;
- **schopnost dítěte chování ovládat** a volit přijatelnější způsoby prosazování svých potřeb.

Význam rodiny pro psychický vývoj dítěte

Vágnerová⁶³ pokládá rodiče pro předškolní dítě za „emocionálně významnou autoritu. Představují ideál, jemuž se chce ve všech směrech podobat a s nímž se identifikuje, nekriticky

⁶⁰ VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. s. 121.

⁶¹ Tamtéž, s. 123.

⁶² Tamtéž, s. 124.

⁶³ Tamtéž, s. 125 – 126.

akceptuje veškeré postoje, hodnoty a projevy rodičů.“ Tato identifikace s autoritou zvyšuje jeho pocit jistoty a bezpečí a zvyšuje sebeúctu. Svou potřebu podobat se rodičům uplatňuje zejména při hře, jež je nejpřirozenější dětskou aktivitou. Umožňuje mu vyzkoušet si různé sociální role, např. role dospělého, rodiče apod.

Rozpad rodiny je pro každé dítě citelným zásahem do jeho světa a dítě tak ztrácí pocit jistoty a bezpečí domova. Předškolní dítě ještě není schopné pochopit příčiny rozvodu rodičů. Protože v jeho myšlení převažuje egocentrismus, často se považuje za viníka nastalé situace. Pokud z rodiny odejde jeden z rodičů (většinou je to otec), potom chybí model mužské (nebo ženské) role.

Dítě je v rodině ovlivněno nejen rodiči, ale i sourozenci. Jejich vztah podle Vágnerové⁶⁴ závisí ve značné míře na postoji rodičů, jak se dovedou vcítit do dětí a jak jim prezentují své názory. Sourozenci jsou zároveň spojenci (ve hře, kdy mohou výhodně kooperovat nebo v situaci ohrožení – např. když se na ně rodiče zlobí) i soupeři (musí se dělit o rodičovskou pozornost, výhody a různá privilegia).

Charakteristickým jevem předškolního období je postupné uvolňování vázanosti na rodinu. Náš vysoce uznávaný odborník na dětskou psychiku prof. Matějček⁶⁵ uvádí, že předškolní dítě vysloveně touží po společnosti druhých dětí, je šťastné, když si jich druhé děti všimnou a vezmou do hry. Většina dětí je vývojově zralá pro mateřskou školu. Mateřská škola však neplní pouze funkci společenskou a vzdělávací. Může být *místem, kde dítě poznává jiné kulturní zvyklosti a společenské normy* – to v případě, že dítě vyrůstá v rodině, kde se praktikují jiné výchovné zásady a postoje, než jsou běžné (a nemusí to být nutně jen rodiny s jiným etnickým a kulturním pozadím). Totéž platí i naopak – děti z majoritní společnosti se tak mohou seznamovat se zvláštnostmi jiných kultur. Jindy se mateřská škola stává i *místem nápravné rodinné výchovy* – to v případech, kdy je s dítětem doma špatně zacházeno či je zanedbáváno, má-li rodina problémy s alkoholem nebo drogami apod. V takových případech je přímo žádoucí, aby vliv domácího prostředí byl pobytem v mateřské škole oslabován.

Vhodnou a efektivní motivací dítěte předškolního věku jsou nové přiměřené podněty v různých formách hrových činností, ať už to jsou hry námětové, tvořivé, pohybové apod., společně se svými vrstevníky. Neméně důležitý je i kontakt a hra s dětmi různého věku – kde se dítě naučí pomáhat mladšímu, podřídit se staršímu, sám se prosadit. Hra je vůbec tou

⁶⁴ VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. s. 128.

⁶⁵ MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada, 2005. s. 142.

nejdůležitější dětskou činností, která mu přináší nejen radost, ale i seberealizaci a smysluplnost. Jak výstižně s trochou nadsázky říká Šulová⁶⁶: „**jak si teď dítě hraje, tak se bude později učit, pracovat.**“

Proces socializace začíná již v prenatálním období, kdy se maminka poprvé dozví, že se jí narodí miminko. Svůj vztah k děťátku vyjadřuje verbálně, promlouvá k němu, oslovuje jej případně jménem – prostě se na něj těší. Můžeme říci, že je to tzv. „presocializace“. Ten pravý proces začíná hned po narození a pokračuje po celý život, kdy musí jedinec přijímat stále nové a nové sociální role. Předškolní období je pro dítě plné vývojových změn, hodně se v tomto období naučí, především nápodobou a identifikací. Pro předškolní dítě má v tomto směru neocenitelný význam rodina, jako primární socializační skupina, lokální prostředí a později vrstevníci. Výchova v rodině je nejdůležitější výchovný činitel.

⁶⁶ ŠULOVÁ, L. in MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. et al. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. s. 20.

6 Školní připravenost, příčiny projevů školní nezralosti

Otázka školní připravenosti hraje důležitou roli ke konci předškolního období, tedy v posledním roce před nástupem do školy. Toto období je z hlediska sociálního velice významné pro dítě i jeho rodiče. Přejíždí do další vývojové etapy, kde přijme novou sociální roli – roli „školáka“ a bude muset eventuálně řešit vlastní *snaživost* proti *komplexu méněcennosti*. K zvládnutí této nové role je zapotřebí, aby bylo dítě dostatečně zralé, neboli **připravené**, ve všech oblastech vývoje osobnosti.

O roli školáka Vágnerová⁶⁷ říká, že **není výběrová**, dítě ji v určitém věku získává automaticky a může mít pro dítě různý význam. Její hodnota závisí ve značné míře **na názorech a postojích rodičů**, ať už jsou jakékoliv a mají velký vliv na pocit úspěchu či selhání.

Pohledem do historie lze zjistit, že prvotní pojetí „školní zralosti“ vycházela z převážně fyziologických vývojových změn (především zralosti CNS) okolo šestého roku věku dítěte (60. léta min. stol.). Toto poněkud jednostranné pojetí, které přeceňuje zrání a podceňuje učení, bylo překonáno koncepcí (Jirásek, Langmaier, Matějček), jež bere kromě zrání v úvahu i environmentální vlivy, zejména výchovné působení rodiny a mateřské školy. Do té doby používaný termín „školní zralost“ již nevystihuje celou podstatu věci a zhruba v 70. letech minulého století je odborníky upřednostňován termín „školní připravenost“.

Problematikou školní připravenosti se zabývá mnoho odborníků. Vágnerová⁶⁸ přihlíží ke všem vývojovým změnám, jenž jsou podmíněny zráním i učením a dělí kompetence, které jsou potřebné k zvládnutí školních požadavků, do dvou skupin:

- Kompetence, které jsou závislé na zrání. Zde lze mluvit o **školní zralosti**.
- Kompetence, na jejichž rozvoji se ve větší míře podílí učení. Jejich úroveň vyjadřuje **školní připravenost**.

Dostatečná **zralost dětského organismu**, především CNS, se projevuje v přiměřené odolnosti vůči zátěži, koncentraci pozornosti, lateralizaci ruky, motorické a senzomotorické koordinaci a manuální zručnosti. Přičemž motorická neobratnost má také sociální význam, protože její projevy snižují prestiž dítěte ve skupině spolužáků. Zrání CNS má také vliv na úroveň zrakového a sluchového vnímání i všech dalších kognitivních procesů.

⁶⁷ VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. s. 135.

⁶⁸ Tamtéž, s. 136.

Kompetence, které se rozvíjejí učením, jsou podle Vágnerové⁶⁹ závislé na specifické sociální zkušenosti a v tomto směru poukazuje na dvě hlediska:

1. Hodnota a smysl školního vzdělávání

Hodnotový systém rodičů se projevuje v jejich postoji ke škole. „Děti tento postoj přejímají a pod jeho vlivem se rozvíjí motivace ke školní práci. Škola se tak může stát místem konfrontace rozdílného hodnotového systému rodiny a společnosti. To může být podstatné např. u dětí z nižších sociokulturních vrstev nebo minoritního etnika. Tyto rodiny sice většinou význam vzdělání nepopírají, ale v jejich životě se uplatňují více jiné vlastnosti a dovednosti“ (většinou takové, které na vzdělání nezávisí, např. výše výdělku, preference stereotypního způsobu zábavy apod.). V této souvislosti Vágnerová⁷⁰ znovu hovoří o „**sociokulturním handicapu**“ (již zmíněno v kapitole 2.4) – všechny zkušenosti (hodnoty i strategie chování), které si dítě v předškolním věku osvojilo, jsou ovlivněny sociokulturní úrovní rodiny. Dítě si z rodiny přináší určité kompetence, které ve škole neuplatní a ty potřebné nezískalo – dítě pak nárokům školy nestačí, protože bylo vychovááno jinak.

2. Sociální připravenost

Aby dítě zvládlo nároky školáka, musí dítě dosáhnout určité socializační úrovně, jež je více závislá na zkušenostech dítěte než na zrání dětského organismu. Vágnerová⁷¹ tím míní schopnost akceptovat autoritu (učitele), komunikovat s ní i s ostatními dětmi ve skupině a respektovat běžné normy chování.

Valentová⁷² o problematice školní připravenosti říká, že „*klasifikace složek školní připravenosti není zatím systematická*“. V běžném pojetí se uvádějí tyto složky:

- **kognitivní** (rozvoj vnímání, představivosti, pozornosti, paměti, myšlení)
- **emocionálně-sociální** (přijetí nové role školáka, schopnost respektovat školní normy chování, způsob komunikace s učitelem a spolužáky aj.)
- **pracovní** (převzít pracovní úlohy a určitou dobu u nich setrvat)
- **somatické** (měl by posoudit pediatr s ohledem na zdravý vývoj dítěte)

V současné době autoři odborných publikací poukazují i na další předpoklady oproti tradičnímu přístupu, který se týká výlučně dítěte. Mertin⁷³ pojímá školní připravenost jako

⁶⁹ VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. s. 141 - 142.

⁷⁰ Tamtéž, s. 143.

⁷¹ Tamtéž, s. 144.

⁷² VALENTOVÁ, L. Vstup dítěte do školy z hlediska školní připravenosti. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. et al. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. s. 221.

„výslednici charakteristik dítěte, přání a očekávání rodičů, kvality domácího prostředí, kvality působení mateřské školy a charakteristik a požadavků školy“. Tento přístup je systémový a bere v potaz i další faktory. Mertin⁷⁴ k tomu uvádí, že v praxi řada poradenských odborníků, učitelů i rodičů zahrnuje do rozhodování i další okolnosti, jež mohou hrát významnou roli při ovlivnění školní úspěšnosti dítěte, i když podle školských předpisů jsou jedinými důvody pro odklad povinné školní docházky **zdravotní** nebo **psychická** nezralost dítěte. K faktorům školní připravenosti přistupuje strukturovaně a rozlišuje **předpoklady na straně dítěte – předpoklady na straně rodiny – předpoklady na straně mateřské školy – předpoklady na straně základní školy a školského systému – a jiné**, nespádající do žádné kategorie.

Předpoklady na straně dítěte

Jedním z nejdůležitějších faktorů školní připravenosti je **věk** dítěte. V ČR i v řadě jiných zemích je stanoven na 6 let. Existují však i výjimky. Je-li dítě tělesně i duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to zákonný zástupce, může nastoupit do školy o rok dříve. V tomto případě je však nutné doporučení poradenského zařízení. Nejpozději může dítě nastoupit ve školním roce, ve kterém mu je 8 let. Dalším z faktorů je **pohlaví** dítěte. Podle Mertina⁷⁵ představuje mužské pohlaví „rizikový“ faktor. Z vývojového hlediska jsou chlapci o čtvrt roku pozadu oproti dívkám. **Rozvoj řečových dovedností** má zásadní vliv na školní připravenost. Problémem je mnohočetná patlavost (vadná výslovnost), malá slovní zásoba, nízká úroveň komunikace v sociálním kontaktu aj. Dalším předpokladem je dostatečný **intelekt a chápavost**. Podle Mertina⁷⁶ však nejsou na počátku školní docházky požadavky školy na inteligenci natolik vysoké, aby je nemohlo zvládnout i dítě intelektově podprůměrné. Předpokládá se i tradiční **pracovní zralost**, kdy musí dítě samostatně vypracovat nějaký úkol, dokončit jej, pracovat v určitém časovém limitu, odpovědně apod. Dítě by mělo zvládat školní aktivity takovým **tempem**, aby stačilo ostatním. Děti s výrazně pomalým či naopak rychlým tempem práce mívají častěji výukové problémy. Velmi důležitým předpokladem pro školní úspěšnost je schopnost záměrně **se soustředit**. Je-li dítě nepozorné a dostatečně se nesoustředí, může mít velké problémy s učivem. Neméně důležitá je **přiměřená dovednost prosadit se**, být aktivní při vyučování, hlásit se, odpovídat na otázky, vyslovit přání apod. Značné požadavky má škola na **grafický projev** dítěte, dítě by mělo mít již vyhraněnou

⁷³ MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. et al. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. s. 220.

⁷⁴ Tamtéž, s. 219.

⁷⁵ Tamtéž, s. 222.

⁷⁶ Tamtéž, s. 223.

lateralitu, věku přiměřený kresebný projev a správný úchop psacího náčiní. V neposlední řadě je dalším předpokladem **zdravotní stav** dítěte. Častá nebo dlouhodobá nemoc představuje pro dítě značnou zátěž, jak z hlediska zatížení organismu, tak i zvládání a dohánění školních požadavků.

Předpoklady na straně rodiny

V dnešní době již není pochyb o tom, že rodinné prostředí má významný vliv na školní úspěšnost. Někteří rodiče jsou však stále přesvědčeni o tom, že za výchovu a vzdělávání je zodpovědná škola. Záleží na tom, jaké očekávání mají rodiče ohledně vzdělávání svého dítěte, jaký mu přiřkládají význam, jaké místo zaujímá v hierarchii jejich hodnot. Touto otázkou se budeme zabývat v praktické části. Za rizikový faktor lze dle Mertina⁷⁷ pokládat rodinný rozvrat. Velice důležité je stabilní rodinné prostředí, které dává dítěti pocit jistoty a uvolňuje mu síly k poznávání nových věcí. V předcházející bakalářské práci na téma: *Vliv sociálního prostředí na školní připravenost*⁷⁸ bylo zjišťováno, jakým adaptačně náročným situacím v rodině byly vystaveny děti, jimž byl udělen odklad povinné školní docházky. Výzkumným šetřením sledovaného vzorku dětí z přípravných tříd ZŠ a mateřských škol bylo zjištěno, že 53,4 % bylo vystaveno nějaké náročné situaci. Nejčastější situací bylo stěhování (31,7 %), u jedné dívky dokonce třikrát za půl roku. Ve vývoji osobnosti dítěte může tato situace vyvolat mnohé problémy, protože si musí zvykat na nové prostředí, nové kamarády, novou učitelku – změni-li i školu. Přidají-li se k tomu i konfliktní situace v rodině, není potom divu, že dítě selhává jak ve škole, tak i v sociálních vztazích, protože mu schází jistota rodinného zázemí. Vysokou četnost ukázalo narození sourozence, což také může narušit vztahy v rodině a ovlivnit tak další vývoj dítěte. V předškolním věku je častým jevem, že dítě svého mladšího sourozence odmítá přijmout, protože se bojí o svou vybudovanou pozici v rodině. Dítě se pak mnohdy uchyluje k regresi, kdy by chtělo být opět tím malým opečovávaným „miminkem“, anebo k agresi, což také není nejlepší způsob řešení situace. Ta vyžaduje mnoho trpělivosti, shovívavosti a lásky ze strany rodičů. Bylo také zjištěno, že téměř 14 % dětí bylo vystaveno několika náročným situacím v rodině najednou, většinou se jednalo o stěhování a konflikty v rodině nebo narození sourozence. Dalším faktorem ze strany rodiny je její socioekonomický status. Mertin⁷⁹ uvádí jako všeobecně přijímaný fakt, že chudoba rodiny představuje faktor

⁷⁷ MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. et al. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. s. 224.

⁷⁸ ŠREJBEROVÁ, M. *BP: Vliv sociálního prostředí na školní připravenost*. Ústí nad Labem, PF UJEP, 2010. s. 49 – 51.

⁷⁹ MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. et al. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. s. 224.

nepříznivě ovlivňující vzdělávací rozvoj dítěte. Nepochybně však nepůsobí sama o sobě, ale vždy v kombinaci s dalšími faktory (nízké vzdělání rodičů, nezaměstnanost aj.).

Předpoklady na straně mateřské školy

Mateřská škola jako instituce má nezanedbatelný vliv na vývoj dítěte, zejména tam, kde se rodina příliš neangažuje ve výchově nebo neposkytuje dostatek vhodných podnětů. Zavedené rituály, dodržování pravidel a pravidelný režim dne přinášejí dětem dostatečnou jistotu a pocit bezpečí. Mateřská škola má také vhodné podmínky pro rozvíjení specifických schopností a dovedností dětí. V bakalářské práci⁸⁰ byly zjišťovány nejčastější příčiny odkladu povinné školní docházky dětí s ohledem na to, zda absolvovaly docházku do mateřské školy či nikoliv. Hypotéza, že nejčastější příčinou bude nedostatečnost v oblasti řeči, se nepotvrdila. Dle četnosti byla u všech sledovaných dětí až na třetím místě (13,2 %). Nejvyšší četnosti dosáhly problémy s grafomotorikou (14,2 %) a potíže s pozorností a soustředěností (13,9 %). Příčin, které vedou k těmto potížím, může být celá řada. V současné době narůstá počet hyperaktivních dětí, které nevydrží dlouho u jedné činnosti. Určitou úlohu sehrává i rodinná výchova, jak již bylo uvedeno výše, kdy děti nemají pevně stanovené hranice a rodiče bývají nedůslední nebo je nevedou k takovým činnostem, které podporují trpělivost a soustředění (např. konstruktivní stavebnice, skládání puzzlí, kreslení, modelování apod.).

Ve srovnání nejčastějších příčin odložení povinné školní docházky s ohledem na to, zda se děti vzdělávaly v mateřské škole či nikoliv, se u dětí, které do MŠ nedocházely, se do popředí dostává psychická nezralost (12,3 % oproti 8,8 %), což v praxi může znamenat nedostatečnost v oblasti poznávacích procesů, ve schopnosti záměrného zapamatování si nebo nízkou kapacitu paměti, ale také nižší odolnost k zátěžovým situacím nebo neschopnost vypořádat se s případným neúspěchem. Výrazný rozdíl je patrný i v řečové nedostatečnosti, kde však překvapivě vyšší četnost byla zaznamenána u dětí, které do MŠ docházely (14,4 % oproti 9,2 %). Nejpravděpodobnější zdroj této příčiny vidím v rodině, kde zřejmě ve větší míře chybí vzájemná komunikace, rozhovory o tom, co dítě prožilo, předčítání, vyprávění pohádek apod. Jak vyplynulo z celkového výzkumného šetření, prioritou v mateřské škole by měl být všestranný rozvoj motorických dovedností a poskytovat dětem dostatečně širokou nabídku pohybových aktivit, které povedou mj. k rozvoji grafomotoriky a dalších potřebných dovedností.

⁸⁰ ŠREJBEROVÁ, M. *BP: Vliv sociálního prostředí na školní připravenost*. Ústí nad Labem, PF UJEP, 2010. s. 43 – 46.

Diagnostika školní připravenosti

K nejužívanějším diagnostickým metodám patří podle Přinosilové⁸¹ *Orientační test školní zralosti* (Jiráskova verze původního Kernova testu). Spočívá v kresbě mužské postavy, napodobení psacího písma a obkreslení určitého počtu bodů s daným umístěním v prostoru. Je však poněkud jednostranný, zaměřen na percepčně motorickou oblast. Používají se proto i další testy, zjišťující např. připravenost na čtení, slovní zásobu dítěte, úroveň vědomostí nebo sociální dovednosti. Základem komplexního vyšetření je i **diagnostika inteligence** (např. Stanford-Binetova zkouška či Wechslerovy testy inteligence). V rámci diagnostiky je nutná spolupráce více odborníků, především psychologa, speciálního pedagoga, logopeda, sociálního pracovníka a někdy i odborného lékaře. Tuto diagnostickou činnost vykonávají školská poradenská zařízení, většinou to jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra.

Pro psychology zjišťující školní zralost romských dětí je podle Říčana⁸² velkým problémem jakou metodiku zvolit. Ve všech běžných testech, včetně testů inteligence, vycházejí romské děti v průměru podstatně hůře, nelze proto použít norem určených pro neromské děti. Romské děti bývají často postiženy specifickými poruchami učení (dyslexie, dysgrafie aj.), mívají slabší jemnou motoriku. Dalším handicapem bývá nezvyk komunikovat s dospělým, bývají nesamostatné, nejsou zvyklé řešit úkoly a rozhodovat individuálně, proto také bez zábran opisují. Nemívají návyk učit se zpaměti. Velkým a známým problémem je jazyková bariéra, o níž je zmiňováno v kapitole pojednávající o romském dítěti.

Učitelky mateřských škol v rámci evaluace provádějí hodnocení individuálních výsledků dítěte, jak již bylo zmíněno v kapitole 1.2. Na jeho základě mohou navrhnout odklad povinné školní docházky. Návrh však může vzejít i od pediatra, logopeda či jiného specialisty.

⁸¹ PŘINOSILOVÁ, L. Diagnostika školní zralosti a připravenosti pro školu v kontextu speciální pedagogiky. In BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II*. Brno: Paido a MU, 2008. s. 70.

⁸² ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Praha: Portál, 1998. s. 111.

Opatření pro školsky nezralé děti

Podle zákona⁸³ „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. Pokud ředitel školy rozhodne o odkladu povinné školní docházky, 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“.

Školský zákon tedy v praxi vyžaduje posouzení poradenského zařízení nejen při žádosti o odložení povinné školské docházky, ale i v případě žádosti o zařazení dítěte sociálně znevýhodněného do přípravné třídy ZŠ v posledním roce před zahájením povinné školní docházky (tzn. cca v 5 letech věku), viz kapitola 1.2. Vzhledem k tomu, že novela školského zákona⁸⁴ stanoví vzdělávání v posledním ročníku mateřské školy bezúplatně po dobu nejvýše 12 měsíců (což v praxi znamená, že se za dítě s odkladem školní docházky platí úhrada za vzdělávání) a v přípravné třídě se poskytuje vzdělávání bezúplatně, lze předpokládat, že i když se romské dítě vzdělávalo v mateřské škole, po případném odložení povinné školní docházky bude pokračovat ve vzdělávání spíše v přípravné třídě.

Výzkumným šetřením v přípravných třídách se zabýval Kaleja⁸⁵ a přináší zajímavé konkrétní poznatky. Poukazuje na to, že romské dítě přichází do přípravné třídy připravené jinak než dítě pocházející z majoritní společnosti. V obecném měřítku je nejvíce omezeno v následujících oblastech:

- základní hygienické návyky
- psychosociální stránka osobnosti (přichází do prostředí, v němž jsou regule, se kterými se dosud nesetkalo a kterým nerozumí)
- komunikační potenciál (slovní zásoba neodpovídá jazykové úrovni věku dítěte, některé děti vůbec česky nerozumí apod.)
- jemná motorika (daná především omezenými podmínkami, možnostmi a vedením rodičů)

⁸³ § 37 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

⁸⁴ Tamtéž, § 123.

⁸⁵ KALEJA, M. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, PF, 2011. s. 82 – 83.

- základní akademické poznatky, např. barvy, čísla do 10, napsat své jméno apod.
- všeobecné znalosti, např. pojmenovat základní druhy ovoce, zeleniny, zvířátka apod.

Ze závěrů šetření též vyplynulo, že romské děti, které docházely do mateřské školy, jsou ve svých vzdělávacích drahách jednoznačně úspěšnější. Problémem však stále zůstává fakt, že mateřské školy navštěvuje jen menšinový podíl romských dětí – přibližně dvě pětiny. Vliv přípravných tříd není tak silný jako v případě mateřských škol. Oproti nim se projevuje jen na začátku vzdělávací dráhy. Šotolová⁸⁶ uvádí, že počet romských dětí v mateřských školách je potřeba zvýšit, resp. vyvinout takové nástroje, které by k navýšení vedly. Dále poukazuje na to, že by měly před zahájením povinné školní docházky **navštěvovat mateřskou školu minimálně dva roky.**

Bartoňová⁸⁷ definuje strategie pro zlepšení edukace v předškolním vzdělávání romských dětí na základě provedených výzkumů v přípravných třídách takto:

- zvýšit počet asistentů pedagoga
- rozšířit činnost romských občanských sdružení
- zvýšit počet přípravných tříd

V tomto bodě lze jistě s Bartoňovou souhlasit. Přípravné třídy se ukázaly po všech stránkách přínosné, přítomnost asistenta pedagoga na třídě je většinou hodnocena kladně, zejména je-li asistent romské národnosti. Stává se pak nejen „pomocníkem“ učitele a prostředníkem mezi rodinou a školou, ale hlavně může být dobrým vzorem pro děti. Prezentuje jim jistou kulturní i ekonomickou úroveň – vidí, že je dobře oblečen, chodí každý den do práce, lidé si jej váží... Na druhé straně - zvyšování počtu přípravných tříd by mohlo vést k segregaci romských dětí ještě před začátkem povinné školní docházky.

Diagnostikou školní připravenosti v našem krajském městě se zabývá pouze jediná pedagogicko-psychologická poradna (PPP) a letos nově speciálně pedagogické centrum (SPC) zřízené při speciální základní škole. Sestává z odborníků nejen z oblasti psychologie a speciální pedagogiky, ale i logopeda a sociálního pracovníka. SPC se tak stává příslibem jak pro nás pedagogy (komplexní zprávy), ale hlavně pro rodiče, protože lhůty na vyšetření v PPP byly mnohokrát neúnosně dlouhé. V posledních letech se žádosti rodičů o odložení povinné školní docházky zvyšují, ať už pro to mají jakékoli důvody. Nejsou-li skutečně závažné, dítě může ztratit motivaci pro školní práci a promeškat tak dobu, kdy je na vstup do školy

⁸⁶ KALEJA, M. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, PF, 2011. s. 83.

⁸⁷ Tamtéž, s. 83.

nastaveno. Návrhy na odklad podávají také mateřské školy, které mají možnost dítě dlouhodobě sledovat nebo učitelé prvních tříd při zápisu do ZŠ. V naší mateřské škole úzce spolupracujeme s již zmíněnou pedagogicko-psychologickou poradnou a preferujeme vyšetření školní připravenosti odborníkem v prostředí mateřské školy, které děti důvěrně znají a v neposlední řadě tím šetříme i čas rodičů. Učitelky v mateřské škole sledují dítě po celou dobu jejich docházky a mohou tak dobře posoudit jeho vývoj ve všech uvedených oblastech. Pokud je dítěti školní docházka o rok odložena, vypracujeme na základě odborného vyšetření individuální vzdělávací plán, pakliže se bude dítě vzdělávat dál v mateřské škole. Doporučení poradenského zařízení je však pouze „doporučení“ a záleží jen na rodičích, zda se jím budou řídit. Mnohdy ovšem rodiče nedbají dobře míněných rad odborníků, dítě nastoupí do 1. třídy nepřipravené, záhy nestačí svým spolužákům a selhává. Škola takový problém nezřídka řeší v pololetí přeřazením do přípravné třídy nebo zpět do mateřské školy (pokud se v ní vzdělávalo). A to je pro dítě velký handicap.

Školní připravenost má významný vliv na školní úspěšnost, zejména v prvních třídách. Klasifikace jejích složek se různí, ale v podstatě školsky připravené dítě by mělo být dostatečně fyzicky, psychicky, emocionálně, sociálně i pracovně zralé tak, aby zvládlo nároky své nové sociální role „školáka“.

7 Specifika národnostních menšin, romská národnostní menšina

Podstatou práce s lidmi a v souvislosti s výchovou a vzděláváním především s dětmi, které mají odlišné sociokulturní zázemí než většina, **je znalost jejich osobité kultury**, jejich norem, hodnot.

Podle Giddense⁸⁸ se lidské kultury vyznačují neobyčejnou mnohotvárností. Hodnoty a normy jednotlivých kultur jsou velmi rozmanité a často se zásadně liší od toho, co připadá „normální“ obyvatelům Západu. Každá kultura má své jedinečné vzorce chování, které se lidem pocházejících z jiného kulturního prostředí zdají podivné.

Pojem národnostní neboli etnické menšiny charakterizuje Sulitka⁸⁹ takto: „Národnostní menšiny se vyznačují tím, že disponují silným národním vědomím, které se opírá o historické, jazykové a kulturní tradice mateřského národa.“ Giddens⁹⁰ v sociologickém smyslu přidává, že za etnické menšiny považujeme ty skupiny, jejichž příslušníci jsou v nevýhodě oproti členům většinové populace a mají určitý pocit *skupinové solidarity* či *sounáležitosti*. Tato vzájemnost a společné zájmy se obvykle umocňují, když se příslušníci menšiny stávají terčem předsudků a diskriminace. Příslušníci menšiny se sami často považují za „vyčleněné“ z většinové společnosti. Obvykle bývají do určité míry fyzicky a sociálně izolováni od společnosti jako celku – soustředěni v určitých čtvrtích města apod.

Česká republika se stala domovem lidí různých národností, zejména po otevření naší země Evropě. Některé menšiny, např. německá, polská, slovenská a romská, zde žijí již dlouhá léta. Jiné, např. vietnamská, ukrajinská, arabská aj. teprve několik desítek let. Žádná jiná národnostní menšina ale nevyvolává tolik rozporuplných diskuzí a otázek, předsudků a rasistických projevů jako romská menšina. V souvislosti s touto menšinou se setkáváme s předsudky vůči této skupině, což jsou názory a postoje, které jsou založeny na různých informacích spíše z doslechu, médií apod. a diskriminací, kdy jsou skupině lidí upírána jejich práva.

Kaleja⁹¹ o romské komunitě uvádí, že i dnes v 21. století, je zařazována do jedné z nejnižších sociálních tříd. Svými existenčními problémy, především bytovou problematikou, sociopatologickými jevy, nezaměstnaností, nízkou mírou vzdělanosti aj., si vytváří sociální stigma, nižší společenský status. Snah o narovnání sociální exkluze této menšiny bylo již

⁸⁸ GIDDENS, A. *Sociologie*. Praha: Argo, 1997. s. 37 - 38.

⁸⁹ SULITKA, A. Národnostní menšiny v České republice. In ŠIŠKOVÁ, T. et al. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 1998. s. 54.

⁹⁰ GIDDENS, A. *Sociologie*. Praha: Argo, 1997. s. 229.

⁹¹ KALEJA, M. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, PF, 2011. s. 13.

několik – zůstává však diskutabilní, zda dochází k opravdovému společenskému narovnávání. Všichni, jenž se nějakým způsobem angažují v romské problematice, by měli mít alespoň základní poznatky o romském etniku.

7.1 Romská menšina

„Kdo jsou Romové? Čím se vyznačují? Podle čeho se pozná, kdo je a kdo není Rom?“ Na tyto otázky odpovídá Říčan⁹². Samozřejmě v první řadě je Romem ten, kdo se ke své národnosti hlásí. Statistické údaje ze sčítání lidu jsou mírně zavádějící, protože jak již bylo výše uvedeno (kapitola 2.4.1), převážná většina se k romské národnosti z různých důvodů nehlásí (v roce 2011 se v ČR přihlásilo k romské národnosti 5 135 z celkového počtu 10 436 560 obyvatel⁹³). Podle kvalifikovaných odhadů odborníků a romských aktivistů tvoří romská menšina asi 3 % počtu obyvatel, z toho školních dětí cca 4 %.

Většina Romů u nás žije ve městech a jejich sociální postavení v porovnání s „gádži“ (neromy) je celkově špatné. Většina je nezaměstnaná, odhady se pohybují mezi 70 a 85 %. Pokud práci mají, převažuje u mužů hrubá fyzická práce a ženy pracují nejčastěji jako uklízečky. Důsledky vysoké nezaměstnanosti jsou podle Říčana⁹⁴ pro romskou komunitu jako celek katastrofální, protože ji demoralizuje a kriminalizuje. Mezi příčiny jejich vysoké nezaměstnanosti řadí:

- chybný systém sociálních dávek (zvýhodňující otce velkých rodin žijících z podpory),
- malá poptávka po nekvalifikované práci (pro mnohé jediným možným způsobem legální obživy),
- slabá pracovní morálka romských zaměstnanců,
- diskriminace při přijímání do zaměstnání.

Vysoká nezaměstnanost vyvolává nejen přímé ekonomické důsledky pro celou společnost a snížení životní úrovně takto postižených rodin, ale možná ještě závažnější nepřímé důsledky v podobě vedení zahálčivého života, který jej postupně demoralizuje. Nezaměstnaný hledá jiné způsoby obživy, jako jsou žebrota, přes drobné krádeže po páchání závažných trestních činů, prostituce, kuplířství, prodej drog. Tyto důsledky zvyšují averzi

⁹² ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Praha: Portál, 1998. s. 33 – 34.

⁹³ Český statistický úřad. *Sčítání lidu, domů a bytů* [online]. Praha: 26. 3. 2011. [cit. 2012 – 11 - 3]. Dostupné z: www.scitani.cz.

⁹⁴ ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Praha: Portál, 1998. s. 36 - 37.

veřejnosti a upevňují se tak předsudky proti Romům. Nutno také počítat se zvýšením agresivity jednotlivců i skupin.

7.1.1 Romská rodina

O tradiční romské rodině Říčan⁹⁵ uvádí, že byla veliká a značně soudržná, plná vřelosti k dětem. Panuje v ní poměrně volná, nedirektivní výchova s malými nároky na plnění školních povinností a číší z ní otevřená, přátelská atmosféra. Za poslední generace však romská rodina zeslábla. Zejména z důvodů vytržení z tradiční velkorodiny a soudržné obce a nemalý vliv mělo i odebírání dětí z rodiny do dětských domovů. Následkem toho mladá romská matka nedokáže navázat potřebný citový vztah ke svému dítěti a nezřídka je nechá v porodnici. Dítě se ocitne v dětském domově a opakuje se bludný kruh (tzv. sociální dědičnost).

Doposud má však romská rodina patriarchální ráz, ženy byly ceněny podle své plodnosti. Začínají rodit poměrně brzy a mívají hodně dětí (proto Romů rychle přibývá), zejména jsou vítáni synové.

Romská rodina se podle Kaleji⁹⁶ liší od většinové společnosti **vnímáním struktury rodiny**, jenž v obecném smyslu zahrnuje všechny členy rodu, **hodnotovými prioritami** (např. mateřství je chápáno jako významná hodnota) a **funkcemi**, které by měla rodina plnit. Odlišné jsou i cíle rodinné výchovy. Děti většinou nejsou vedeny k samostatnosti, protože žijí mezi spoustou příbuzných a nemusí se rozhodovat samy za sebe.

7.1.2 Romská mentalita

Abychom mohli dobře porozumět některým projevům Romů, je zapotřebí pochopit, čím se liší romská národní povaha od národní povahy českých „gádžů“. Podle Říčana⁹⁷ je u Romů nápadná **skupinová koheze** (soudržnost), projevující se tendencí být pospolu, společně rozhodovat, rozhodující slovo ale přesto mívá autorita. Jedno romské přísloví praví: „*Nikdy nechod' nikam sám, zabijou tě!*“ Jako příklad cituje některé romisty: „*Romské děti ve škole těžko chápou, že mají pracovat samostatně, doma by byly za podobné chování napomenuty. ...Rom ani není schopen být sám*“ (Pekárek); „*...Romské děti jsou pořád*

⁹⁵ ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Praha: Portál, 1998. s. 44 – 46.

⁹⁶ KALEJA, M. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, PF, 2011. s. 13 – 14.

⁹⁷ ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Praha: Portál, 1998. s. 51 – 53.

pohromadě. Společně si hrajou s míčem, společně tahají a tlačí jeden rozviklaný vozík,...“ (Demeter).

Dalším rysem, který souvisí se skupinovou kohezí je **návyk a potřeba těsné tělesné blízkosti**, přičemž *„ten dotek je spojuje, dodává jim sílu, jistotu, pocit bezpečí“* (Lacková). **Citová spontánnost, živý temperament** a méně (či jinak než u „gádžů“) kontrolované city, vyjadřované více řečí těla, dále **ochota dělit se**. Charakteristickým znakem bývá **orientace na přítomnost** – dovedou se radovat z toho, co je teď, o vzdálenější budoucnost mají minimální zájem. Z našeho („gádžovského“) pohledu to může ovšem vypadat jako chronický nedostatek disciplíny, spolehlivosti a vytrvalosti. Historicky podmíněná **orientace na změnu** (původně štvanci, kterým neustálá změna místa zvyšuje šanci na přežití) lze také vysvětlit vysokou fluktuací v zaměstnání a častými přesuny romských rodin z jedné lokality do druhé. A v neposlední řadě je jejich **základní emoci strach**, i když u nich pozorujeme aroganci či agresi – je nutné s ním počítat a při vzájemném kontaktu je ujišťovat o naší ochraně, bezpečím a upřímnou náklonností. S tímto je také spojen pocit méněcennosti, jenž je typický pro každou menšinu.

7.1.3 Romské děti

Oproti nepřilíh vzdálené minulosti (cca před 60 lety ale i později), kdy romské dítě mívalo většinou těžký život, podle Říčana⁹⁸ je na tom dnes většinou nesrovnatelně lépe – z hlediska stravování, lékařské péče a vzdělání. *Hůře na tom je se vztahy v rodině i v širším společenství. Jeho řečí je chudá čeština, navíc ve vulgární podobě. Žije více mediálním brakem než tradiční kulturou svého národa.*

Rozdíly mezi romským a „gádžovským“ dětstvím:

- romské dětství je kratší (časnější puberta a v souladu s tradicí dřívějším zahájením sexuálního života) z hlediska biologického,
- z hlediska psychologického romské děti dozrávají dříve i sociálně (od malička jsou zapojeni do záležitostí dospělých),
- vyrůstají ve společnosti, ze které cítí, že *„není jejich světem“*, jsou vystaveni averzi většiny vůči romské menšině.

⁹⁸ ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Praha: Portál, 1998. s. 103 - 104.

Romské dítě v české škole

Říčan⁹⁹ konstatuje, že škola je *Romy chápána jako „bílá“, víceméně represivní instituce, ke které mají nedůvěru, a ta se přenáší na dítě.* Vzdělání cení všeobecně mnohem méně než „gádžové“ (i když jsou samozřejmě výjimky) a mnohdy v něm dokonce vidí nebezpečí odcizení svých dětí. Často se romští rodiče spokojí s tím, že jejich děti absolvují několik prvních ročníků základní či zvláštní (dnes praktické) školy. Šetření České školní inspekce¹⁰⁰ ukázalo, že sice za poslední dva roky na praktických školách romských dětí ubylo, ale je stále velká skupina rodičů, která chce záměrně nechat své dítě v praktické škole, ačkoli školská poradna doporučí běžnou výuku. Podle inspekce zůstává bezdůvodně na 15 kontrolovaných praktických školách 38 žáků. Určité zlepšení si inspektoři slibují od letošního školního roku, na kterém by se měly odrazit zákonné úpravy ve školství, např. že děti budou moci být posílány na praktické školy pouze na jeden rok. Poté by mělo následovat další diagnostické vyšetření, které by mělo ukázat, zda je další speciální výuka nutná.

Jaké mají romské děti předpoklady k úspěšné školní docházce a čím se liší od neromských při nástupu do školy? Na tyto otázky reaguje Říčan¹⁰¹ tím, že 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 i 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. Většina Romů náleží k nejnižší sociální vrstvě, jež cení docela jiné znalosti, dovednosti a postoje než většina. Důsledkem toho je vysoká absence dětí ve škole zaviněná

⁹⁹ ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti.* Praha: Portál, 1998. s. 109 - 110.

¹⁰⁰ JIM. Ústecký deník. *Počet romských dětí se ve zvláštních školách snížil.* České Budějovice: Vltava – Labe – Press, a. s., 9. 8. 2012, s. 4. ISSN 1214 – 858X.

¹⁰¹ ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti.* Praha: Portál, 1998. s. 111 – 113.

malou snahou rodičů o pravidelnou školní docházku, nedostatečná péče o domácí přípravu a malá spolupráce se školou.

Tradiční volnost romské výchovy a přítomnost vzorů k napodobení umocňují rozvoj a nadání romských dětí pro hudbu a tanec. Bývají i podstatně živější a temperamentnější, hůře se také soustřeďují a mívají slabší pozornost.

V romské rodině osobní úspěch neznamená mnoho. Odpovědnost za svůj vlastní život se v dětech nerozvíjí. Škola by k tomu měla děti vést, ovšem uvážlivě a takticky, se zřetelem na to, že je to proti duchu romské rodiny.

Podle Říčana¹⁰² začíná školní kariéra romských dětí v nejlepším případě docházkou do mateřské školy. Týká se to však jen mizivého procenta. Tam se zlepší jejich schopnost komunikovat, zmírní se jazyková bariéra, často si osvojí chybějící hygienické návyky, naučí se listovat v knížkách, kreslit, malovat apod., také naváží kamarádské vztahy s „gádžovskými“ dětmi. Naučí se také na nejjednodušší úrovni volit „mezi“ a nést následky své volby, hrát hry ve skupině, dodržovat pravidla hry. Větší část dětí navštěvuje přípravné třídy, zřízené pro děti se sociálním znevýhodněním. Praxe ukazuje, že se velmi dobře osvědčily, jejich absolventi prospívají na základní škole mnohem lépe než děti, které jimi neprošly. Mají však jednu podstatnou nevýhodu – rodiče nejsou povinni je tam posílat. Většinou jsou zřizované při praktických školách a tak řada dětí automaticky postoupí do 1. třídy tam. Zde mívají početní převahu, cítí se tam lépe – protože zažívají bez větší námahy pocity úspěchu. *Úspěšný absolvent zvláštní školy dnes ostatně většinou vzděláním převyšuje své rodiče.*

Říčan¹⁰³ upozorňuje, že **na začátku první třídy je naprosto nezbytné, aby učitel vyjevil svůj respekt k romské menšině a odpor k rasismu.** Má-li dítě, které neprošlo předškolním vzděláváním, udržet krok s ostatními dětmi, vyžaduje zejména zpočátku školní docházky individuální péči. V tomto období bývají děti vůči učitelům milé až přítulné, poddajné a ochotné a rády se učí. Zlom však přichází kolem páté třídy, kdy se dětem zhoršuje prospěch, začínají být vzpurné a ztrácí o školu zájem. Poslední léta jsou potom jak pro děti tak i pro učitele hotovou trýzní – v důsledku svých školních neúspěchů, kdy opakují ročníky, se nudí, chovají se výbojně až agresivně k učitelům i spolužákům. *Ze školy si pak děti odnášejí komplex méněcennosti a nenávisť. Absolvováním základní nebo zvláštní školy*

¹⁰² ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti.* Praha: Portál, 1998s. 114.

¹⁰³ Tamtéž, s. 115.

většinou jejich školní kariéra končí. Většina dětí už předem počítá s tím, že půjde „na podporu“, část nastoupí do učebního oboru, ovšem jen menšina z nich se však skutečně vyučí. Mizivé procento nastoupí na střední školu, na vysokou jen výjimečně „bílé vrány“.

K poslední větě nutno dodat, že Říčan toto publikoval již v roce 1998 a od té doby se mnohé změnilo... procento žáků na středních školách je jistě vyšší než „mizivé“, v posledních letech na naše předškolní zařízení nastupuje na pedagogickou praxi stále více romských studentek 2. a 3. ročníků střední školy a mezi spolužáky v bakalářském studiu bylo také podstatně více „bílých vran“.

Vrátíme-li se k předškolnímu vzdělávání, tak z pohledu mé dlouholeté praxe učitelky v mateřské škole se v posledních letech s romskými dětmi nesetkáváme příliš často. Dalo by se říci, že dokonce výjimečně. Důvodů může být nepřeberné množství. Nedostatek volných míst, finanční problémy rodiny či malá informovanost nebo obavy z neznámého. Zkušenosti s nimi jsou velice různorodé. Většinou docházku začínají ve 3 – 4 letech věku a chodí značně nepravidelně. Rodiče se o děti starají vzorně, do školky chodí čisté a upravené a mají k nim vřelý, láskyplný vztah. Problém nastane, jestliže se dítě dostane do konfliktu s jiným dítětem. A tím nemám na mysli nějaké rasistické projevy. S těmi se v tomto věku příliš nesetkáváme. Stačí, když mu někdo vezme autíčko... Potom jej maminka brání „zuby nehty“. Práce s romskými dětmi vyžaduje od učitelek velmi citlivý a velmi trpělivý přístup. Uvedu jeden příklad za všechny. Romský chlapec (4,5 roku) na pokyn učitelky v šatně před vycházkou, aby si obul boty, kolegyni odpověděl: „Žádná bílá huba mi nebude poroučet“. Na tomto příkladu je vidět, že v naší zemi je nesnášenlivost oboustranná. Tentýž chlapec však při obědě dokázal světáckým gestem pozvat celou třídu na svou narozeninovou „párty“...

Postoje k etnickým rozdílům se utvářejí již v dětství a v mateřské škole je velice dobře vidět, že děti samy s nimi žádný větší problém nemají; kamarádí se, hrají si spolu, sedají si vedle sebe, berou se za ruku do dvojice spontánně – to vše do té doby, než se do toho vloží rodiče.

Obsahem této kapitoly byla stručná charakteristika romské menšiny, romské mentality a především pojednání o romské rodině a jejích dětech, v souvislosti se vzděláváním. Problematikou vzdělávání romských žáků se zabývá vláda již několik let, zákonné úpravy snad časem přinesou určité zlepšení a možná i přivedou předškolní děti do mateřských škol.

8 Principy multikulturního vzdělávání

Žijeme v multikulturním světě a tudíž je potřeba začít s multikulturní výchovou u těch nejmenších. Jak již bylo uvedeno výše, v procesu socializace dítěte má nejdůležitější vliv na utváření názorů a postojů rodina. Ne vždy a ne v každé rodině jsou však formovány k vzájemné toleranci a respektu k odlišnostem. Z tohoto důvodu má mateřská škola zcela neocenitelnou funkci.

Multikulturní výchova podle Pedagogického slovníku¹⁰⁴ je soubor praktických aktivit, usilujících vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní, eliminovat nebo oslabovat etnické či rasové předsudky. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných kultur, ras apod.

Romské etnikum tvoří podle Kaleji¹⁰⁵ nedílnou součást multikulturní výchovy. Problémy, jež souvisí s touto minoritou, zná jak odborná tak i laická veřejnost. Jde především o problémy související s hodnotovou strukturou (vzdělávání, nezaměstnanost, životní styl aj.), mentalitou komunity a existenčními obtížemi (bytová problematika, hygienické podmínky). A také vzájemné interakce a soužití s většinovou společností. Zde se často setkáváme s předsudky, stereotypy, rasismem, diskriminací, xenofobií a dalšími pro zdravou společnost negativními jevy.

Základní zdroje multikulturní výchovy

Za základnu multikulturní edukace považuje Kaleja¹⁰⁶ především *Listinu základních lidských práv a svobod* (Ústavní zákon č. 2/1993 Sb.) a *Ústavu České republiky* (Ústavní zákon č. 1/1993 Sb.) – nejvyšší právní normu, aby se s každým člověkem zacházelo jako s lidskou bytostí, vždy při respektování zásad demokracie a humanismu. V oblasti školství je možno se opřít o Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – *Bílá kniha* (2001) a *Rámcové vzdělávací programy* či jiné legislativní normy vydané a schválené Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.

¹⁰⁴ PRŮCHA, J. et al. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, s. r. o., 2009. s. 160.

¹⁰⁵ KALEJA, M. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, PF, 2011. s. 20.

¹⁰⁶ KALEJA, M. Jaké je současné pojetí multikulturní výchovy v kontextu romské komunity a většinové společnosti? In GULOVÁ, L., et al. *Sociální pedagogika a multikulturní výchova v otázkách*. Brno: MU, 2008 s. 58.

Cílem multikulturní výchovy je, jak uvádí Říčan¹⁰⁷, *občanská společnost, jejíž členové se budou – jako jednotlivci i jako skupiny – navzájem respektovat, tolerovat a kulturně obohacovat*. Vzájemné soužití všech dětí, bez ohledu na etnickou, náboženskou nebo sociální příslušnost, se vyznačuje *spravedlností, rovností, spoluprací a vzájemnou vstřícností*. Pro menšinové děti to znamená, **že se mají cítit ve společnosti doma**. Hovoříme-li o multikulturní výchově, nemáme na mysli nějaký zvláštní vyučovací předmět, ale její prvky by se měly vyskytovat při veškeré pedagogické činnosti.

Podle Kaleji¹⁰⁸ je třeba mít na paměti tyto skutečnosti, jež ovlivňují výchovu a vzdělávání Romů (resp. romských žáků):

- 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

Říčan¹⁰⁹ dělí úkoly školy v multikulturní výchově do čtyř skupin:

- maximalizovat a optimalizovat vzájemné kontakty mezi dětmi různých skupin, především při školní práci a zábavě,
- učit předcházet a konstruktivně řešit konflikty mezi dětmi patřícími k různým skupinám,
- maximalizovat vzájemné kulturní obohacení,
- poskytovat dětem co nejvíce informací o menšinách (o jiných národech a kulturách).

¹⁰⁷ ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Praha: Portál, 1998. s. 117.

¹⁰⁸ KALEJA, M. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, PF, 2011. s. 20.

¹⁰⁹ ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Praha: Portál, 1998. s. 118.

Rabiňáková¹¹⁰ prezentuje své zkušenosti s programem zaměřeným na soužití různých kultur, který prováděla v období více než dvou let s mnoha věkovými skupinami a mládeže. Při práci s dětmi uplatňuje tyto metodické postupy:

- **Diskuse** – s možností předkládat různá stanoviska, naslouchání názorů druhých.
- **Přímý výklad** – poskytování informací o jiných kulturách.
- **Modelování situací** se skupinou, kde je důležité jejich vyhodnocení a vyjasnění pocitů všech zúčastněných.
- **Použití videoprogramu nebo jiných názorných pomůcek** s následnou diskusí.

Metody doporučuje kombinovat, doplňovat a vzájemně střídat. Nelze opomenout přímou účast všech zúčastněných – dětí a studentů.

Konkrétní návody, jak mohou učitelé a ředitelé škol v multikulturní výchově postupovat a jsou velice podnětné, předkládá Říčan¹¹¹:

- Využíváme všech příležitostí, abychom vytvářeli z Romů a Neromů smíšené dvojice nebo větší skupiny děti, které spolu pracují nebo si hrají. Přitom dáváme romským dětem příležitost ke kontaktu s dětmi, které jsou dobře vychované, mají dobrý vztah ke škole a v kolektivu jsou oblíbené.
- Mediálně prezentovat děti s typicky romskou vizáží, tzn. na nástěnkách či v kronikách zveřejňovat fotografie ze školních akcí, výletů apod., kde jsou spolu romské a neromské děti.
- Vytvářet podmínky pro to, aby romské děti vynikly v soutěži s dětmi neromskými, např. ve zpěvu, tanci, malování, vaření, pohybových dovednostech apod.
- Vyvarovat se ponižování romských dětí před ostatními, a to i tehdy, jsou-li jejich výkony slabší nebo jim musíme vytýkat nevhodné chování. V tom případě přidáme pozitivní ocenění, např.: „**Vždyť to dokážeš mnohem líp!**“
- Podporujeme příležitostné návštěvy neromských dětí v romských rodinách, které jsou dobře situovány a dáváme podnět k tomu, aby se ve škole podělily o své zážitky a poznatky.
- Učitel by měl odsuzovat rasistické projevy a postoje, a to nejen slovy, ale i činy.
- Od učitele dětí potřebují slyšet rozhodné slovo o tom, co znamená rovnost občanů v praxi.

¹¹⁰ RABIŇÁKOVÁ, D. Metodika práce s mládeží. In ŠIŠKOVÁ, T. et al. *Výchova k toleranci a proti rasismu: sborník*. Praha: Portál, 1998. s. 123.

¹¹¹ ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Praha: Portál, 1998. s. 122 – 125.

- Výuku obohatit informacemi o menšinách, zejména o Židech a Němcích, např. v hodinách dějepisu a literatury. Je vhodné poukazovat na to, že Romové pocházejí z Indie, kdykoli je o Indii řeč. Případně pozvat do hodiny hudební výchovy matku nebo otce muzikanta, aby děti naučili romskou píseň.
- Toleranci lze dětem vštěpovat i nenásilnou formou při jazykové výuce, při které prezentujeme určitý postoj jako samozřejmost (což je pedagogicky nenásilné a přitom psychologicky účinné), např.: „*Nezáleží na barvě kůže, ale na tom, co je pod ní.*“
- Romské děti je třeba povzbuzovat k užívání romštiny, zejm. ke zpěvu romských písní a četbě pohádek. Dávat najevo, že romské děti mají proti neromským něco navíc, což může zvyšovat jejich sebevědomí a respekt k nim.
- Všechny děti by se měly dozvídat o aktuálních událostech, které mají význam pro vztah mezi Romy a gádži, jak v rámci regionu, tak i celého státu či v evropském měřítku. Romské děti je třeba vést k tomu, aby se cítily příslušníky velkého národa rozptýleného po celém světě. Lze k tomu využít novinových zpráv, televizních pořadů nebo romských časopisů.
- Otevřeně s dětmi diskutovat o tom, jak Romové v této zemi žijí a jaké mají problémy. Je zapotřebí dětem vysvětlit, proč jsou Romové většinou nezaměstnaní, špatně socializovaní, proč podléhají alkoholu, drogám apod.
- Pořádat charitativní akce, do kterých zapojíme děti. Např. sbírka pro děti v dětském domově nebo dětem z velmi chudých rodin.
- Vhodným doplňkem multikulturní výchovy jsou osvětové programy nabízené školám proromskými občanskými sdruženími. Postoje neromských dětí velmi kladně ovlivní např. vystoupení Roma, který je dobře oblečen a promluví k nim dobrou češtinou.

Většinu konkrétních návodů lze aplikovat i ve vzdělávací nabídce v mateřské škole. Opět uvedu příklady z praxe. Při oslavách vietnamského Nového roku přišly do mateřské školy vietnamské holčičky oblečené v tradičních vietnamských krojích a v komunitním kruhu dětem vyprávěly, jak je budou doma slavit, jaké budou mít jídlo apod. Bylo to spontánní a velice hezké, děti se přirozenou cestou dozvěděly něco nového o neznámé kultuře. Jiný příklad, jenž se bohužel nepovedl. Požádali jsme začátkem listopadu maminku romského chlapečka (výborná populární zpěvačka), zdali by nám nepřišla zazpívat na vánoční besídku. Ochoťně nám to přislíbila, ovšem chlapečka a maminku jsme od té doby spatřili až po Vánocích.

Vyvstává nám otázka, zda lze Romy změnit či nikoliv. Nelze je změnit, ale lze změnit postoje nás učitelů k nim, k jejich výchově a vzdělávání. Podle Říčana¹¹² si *nedělejme iluze o tom, že je v silách školy, zejména v situaci, kdy v celé společnosti převládá silná averze vůči Romům, vyřešit romskou otázku. Dokud společnost a její politikové neprocitnou ke své zodpovědnosti za tento zubožený národ, lze problémy pouze zmírňovat.*

V této kapitole jsme se zamysleli nad otázkou multikulturní výchovy, proč ji uplatňovat, co je jejím cílem, čeho se vyvarovat a byly uvedeny některé konkrétní návody, které lze uplatnit i v předškolním vzdělávání.

¹¹² ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti.* Praha: Portál, 1998. s. 125.

9 Empirická část

Výzkum na téma:

Vliv předškolního vzdělávání na rozvoj schopností sociokulturně znevýhodněných dětí

Téma výzkumného šetření jsem zvolila na základě svých dlouholetých zkušeností učitelky v mateřské škole. Problém zařazování dětí pocházejících ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do hlavního vzdělávacího proudu je v posledních letech často diskutovaný. Zabývá se jím nejen samotné Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a Česká školství inspekce, ale i např. Agentura pro sociální začleňování a vládní Sekce pro lidská práva. Děti vyrůstající v sociokulturně znevýhodněném prostředí se na počátku primárního vzdělávání potýkají s mnohými překážkami, nedostatky a problémy. Je žádoucí a v zájmu celé společnosti, jak vyplynulo z teoretické části, aby se děti co nejdříve zúčastnily předškolního vzdělávání. Od provedeného výzkumu si slibuji praktické náměty, jak naši práci s těmito dětmi zlepšit, navázat hlubší vztah s rodiči a všechny získané poznatky aplikovat v praxi. V tom vidím smysl celé diplomové práce.

9.1 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu je dokumentovat vliv předškolního vzdělávání na rozvoj schopností sociokulturně znevýhodněných dětí v naší mateřské škole, zjistit postoje a názory jejich rodičů či zákonných zástupců na předškolní vzdělávání, konkrétně vázané na naše předškolní zařízení; zjistit názory učitelek MŠ na výchovně vzdělávací práci se sociokulturně znevýhodněnými dětmi.

Základní výzkumná otázka zní:

Jakého pokroku dosáhly sociokulturně znevýhodněné děti v rozvoji svých schopností během vzdělávacího procesu v naší mateřské škole?

Rozvoj schopností bude u dětí sledován v těchto oblastech:

1. Praktická samostatnost (fyzický rozvoj a pohybová koordinace, sebeobsluha)
2. Sociální informovanost (orientace v prostředí, v okolním světě i v praktickém životě)
3. Citová samostatnost (emoční stabilita, schopnost kontrolovat a řídit své chování)

4. Sociální samostatnost (soužití s vrstevníky, uplatnění ve skupině, komunikace, spolupráce)
5. Pracovní chování, soustředěná pracovní činnost, záměrné učení
6. Výslovnost, gramatická správnost řeči, slovní zásoba, komunikace
7. Lateralita ruky, koordinace ruky a oka, držení tužky
8. Záměrná pozornost, úmyslná paměť pro učení
9. Diferencované vnímání (sluchová a zraková analýza a syntéza)
10. Logické a myšlenkové operace (porovnávání, třídění, řazení, číselné představy, řešení problémů)

Dílčí výzkumné otázky:

DVO 1: Jaké jsou názory rodičů (zákonných zástupců) na předškolní vzdělávání v naší mateřské škole?

Konkretizace dílčí výzkumné otázky 1 (osnova rozhovoru):

1. Co vás vedlo k tomu, abyste své dítě přihlásili do naší mateřské školy?
2. V čem vidíte přínos předškolního vzdělávání?
3. Co očekáváte, že se vaše dítě v MŠ naučí?
4. Jak hodnotíte práci s dětmi v naší MŠ?
5. Co se vám na ni líbí – co oceňujete kladně?
6. Co se vám na ni nelíbí – co oceňujete záporně?
7. V čem by se podle vás měla práce v naší MŠ změnit, zlepšit?
8. Jaké máte představy o budoucnosti vašeho dítěte co se týče vzdělávání?
9. Byli byste pro zavedení povinného předškolního vzdělávání?

DVO 2: Jaký je názor učitelek MŠ na práci se sociokulturně znevýhodněnými dětmi?

Konkretizace dílčí výzkumné otázky 2:

1. V čem vidíte přínos předškolního vzdělávání?
2. Jak hodnotíte celkově práci se sociokulturně znevýhodněnými dětmi v MŠ?
3. V čem by se podle vás měla práce v této oblasti v MŠ změnit?
4. V čem mají tyto děti největší obtíže – v čem se neprojevují?
5. V jakých oblastech nejvíce vynikají?
6. V čem vidíte příležitosti k úspěchu?

7. Byla byste pro zavedení povinného předškolního vzdělávání?

9.2 Výzkumný vzorek

Vzhledem k základní výzkumné otázce je předem dáno, které děti budou do výzkumného vzorku zahrnuty – všechny dostupné případy, tzn. kompletní sběr dle Šed'ové¹¹³. Děti byly vybrány tak, aby splňovaly kritéria sociokulturního znevýhodnění definovaná v teoretické části práce (viz kapitola 2.4.1).

Popis výzkumného vzorku dětí:

A: dívka, 6 let, tři roky v MŠ

B: chlapec, 6 let, tři roky v MŠ

C: dívka, 5 let, dva roky v MŠ

D: chlapec, 5 let, jeden rok v MŠ

E: dívka, 4 roky, jeden rok v MŠ

Popis výzkumného vzorku rodičů a učitelek MŠ:

Do výzkumu budou zahrnuty rodiče těchto dětí, u dětí C a E to budou prarodiče, jakožto zákonní zástupci dítěte.

V případě učitelek se jedná o čtyři plně kvalifikované učitelky, všechny s délkou praxe minimálně 20 let. Vybrané děti měly v péči na svých třídách od počátku docházky do mateřské školy.

9.3 Metodologie

Na uvedený výzkum budou použity dvě základní metody:

A: Pokroky v rozvoji schopností dětí budou sledovány metodou **strukturovaného pozorování**, ve kterém podle Švaříčka¹¹⁴ hledáme odpověď na předem vymezené a určené jevy. Pomocí pozorovacího záznamového archu budou zaznamenány pokroky v jednotlivých oblastech rozvoje dítěte (viz Příloha 1.). Výsledky budou porovnány se záznamy z pozorování z období počátku docházky do mateřské školy.

¹¹³ ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K., et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. s. 74.

¹¹⁴ Tamtéž, s. 145.

B1 a B2: Postoje a názory rodičů a učitelů budou zjišťovány pomocí metody **polostruktuovaného rozhovoru**. Švaříček¹¹⁵ uvádí rozhovor jako nejčastěji používanou metodu sběru dat v kvalitativním výzkumu, jehož prostřednictvím jsou zkoumáni členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny. Pomocí otevřených otázek může badatel porozumět pohledu jiných lidí, aniž by jejich pohled omezoval pomocí výběru položek v dotazníku.

9.4 Analýza získaných dat

A: hodnocení rozvoje a učení dítěte podle stupnice 1 – 4:

- 1 – dosud nezvládá (má vážnější obtíže)
- 2 – zvládá s vynaložením maximálního úsilí
- 3 – přetrvávají problémy (občasné, dílčí)
- 4 – zvládá spolehlivě, bezpečně
- N – není hodnoceno (nelze říci, neprojevuje se, mluví špatně česky apod.)

Bodové hodnocení bude zaznamenáno v tabulkách, pro větší přehlednost znázorněno graficky - bude provedeno srovnání získaných dat ze začátku a konce sledovaného období. Skóre posunu v jednotlivých oblastech (v %) bude sečteno a následně vypočítán průměr – celkové průměrné zlepšení dítěte za dané období.

Sledované oblasti budou označeny **1 – 10**, zahrnují mj. tyto schopnosti:

1. Praktická samostatnost (fyzický rozvoj a pohybová koordinace, sebeobsluha)
 - fyzická vyspělost, koordinace pohybů (házení a chytání míče, udržení rovnováhy, běh, skok)
 - samostatnost v oblékání, při jídle, zvládání denních úkonů (hygiena, úklid hraček, postarat se o své věci)
2. Sociální informovanost (orientace v prostředí, v okolním světě i v praktickém životě)
 - orientace ve svém i v novém prostředí
 - vhodně si říci o to, co potřebuje
 - odhadnout nebezpečnou situaci, vyřídit drobný vzkaz
 - základní vědomosti o světě lidí a o přírodě

¹¹⁵ ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. s. 159.

3. Citová samostatnost (emoční stabilita, schopnost kontrolovat a řídit své chování)
 - zvládat odloučení od rodičů, emočně stálé projevy bez výrazných výkyvů nálad
 - samostatné vystupování – mít svůj názor, dokázat vyjádřit souhlas či nesouhlas
 - přiměřená reakce na neúspěch
 - umět odložit přání na pozdější dobu
4. Sociální samostatnost (soužití s vrstevníky, uplatnění ve skupině, komunikace, spolupráce)
 - uplatňování základních společenských pravidel (umět pozdravit, požádat, poděkovat, omluvit se)
 - vcítit se do potřeb druhého
 - dokázat vyjednávat a dohodnout se, vyslovit a obhajovat svůj názor
 - zapojit se do práce ve skupině, bez projevů prosazování se či nezúčastnění
 - komunikace a spolupráce s ostatními dětmi
 - řídit se podle pokynů
5. Pracovní chování, soustředěná pracovní činnost, záměrné učení
 - přijmout úkol či povinnost, postupovat dle pokynů
 - věnovat se soustředěně činností, neobíhat k jiným
 - nechat se získat pro záměrné učení
6. Výslovnost, gramatická správnost řeči, slovní zásoba, komunikace
 - správná výslovnost všech hlásek
 - mluvit ve větách, vyprávět příběh, popsat situaci
 - bohatá slovní zásoba konkrétních pojmů
 - běžná komunikace s dětmi i dospělými, být schopný dialogu
 - rozumět pojmům vyjadřujícím časoprostorovou orientaci (nad, pod, dole, nahoře, včera, dnes, zítra, dlouhý, krátký), znát a používat pojmoslovní tvarů (kruh, čtverec apod.)
 - mluvit gramaticky správně (správně užívat rodu, čísla, času atd.)
7. Lateralita ruky, koordinace ruky a oka, držení tužky
 - upřednostňování užívání pravé či levé ruky při kreslení i v jiných činnostech
 - zručnost při zacházení s předměty, hračkami, pomůckami a nástroji (pracovat se stavebnicemi, modelovat, stříhat, kreslit)
 - správně držet tužku (třemi prsty, s uvolněným zápěstím)

- vést stopu tužky a napodobovat základní geometrické obrazce, písmena

8. Záměrná pozornost, úmyslná paměť pro učení

- soustředit pozornost na činnosti určitou dobu (10 – 15 min), neodbíhat od nich
- soustředit se i na činnosti, které nejsou aktuálně zajímavé
- záměrně si zapamatovat, co prožilo, vidělo, slyšelo – vybavit si to a reprodukovat

9. Diferencované vnímání (sluchová a zraková analýza a syntéza)

- rozlišovat podstatné znaky předmětů (barvy, tvary, figuru a pozadí)
- rozlišovat zvuky (slyšet hlásku ve slově)
- pracovat se strukturou slov (poznat první a poslední hlásku ve slově, vytleskat slabiky)
- složit obrázek z několika tvarů, slovo z několika slabik
- postřehnout změny ve svém okolí

10. Logické a myšlenkové operace (porovnávání, třídění, řazení, číselné představy, řešení problémů)

- porovnávat vlastnosti předmětů (velikost, tvar)
- třídit předměty dle daného kritéria (barvy, tvaru, velikosti)
- seřadit předměty dle velikosti vzestupně i sestupně
- vyjmenovat číselnou řadu a spočítat počet prvků do pěti (do deseti)
- přemýšlet, uvažovat (odpovídat na položené otázky, řešit jednoduché problémy a situace, hádanky, rébusy)

B1: zjištěné poznatky z rozhovorů s rodiči budou vyhodnoceny technikou „vyložení karet“. Podle Švaříčka¹¹⁶ se jedná o nadstavbu otevřeného kódování, skrze nějž se vytvoří kategorizovaný seznam kódů a na základě tohoto uspořádání se sestaví text tak, že je převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií.

B2: zjištěné poznatky z rozhovorů budou utříděny do kategorií podle těchto kritérií:

1. přínos předškolního vzdělávání
2. hodnocení práce se sociokulturně znevýhodněnými dětmi v naší MŠ
3. možné změny k lepšímu v naší práci
4. největší obtíže dětí

¹¹⁶ ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. s. 226.

5. v čem děti nejvíce vynikají
6. příležitosti k úspěchu
7. zavedení povinného předškolního vzdělávání

10 Výsledky výzkumu

Sledování a hodnocení individuálních výsledků dítěte v mateřské škole je velice důležité pro kvalitu předškolního vzdělávání. Učitelka musí nejprve dítě dobře poznat, vypořádat jeho silné a slabé stránky a na základě těchto poznatků teprve může na dítě pedagogicky působit. Průběžné hodnocení může tak včas odhalit různé nedostatky či odchylky rozvoje, ať již v negativním nebo pozitivním smyslu (např. talent či jiné zvláštní schopnosti). Je vhodné o každém sebemenším pokroku s dítětem hovořit, rozvíjí se tak jeho sebevědomí a zdravé sebevědomí. Rozvoj dětí je zaznamenáván na záznamové archy, které jsou důvěrné, slouží pouze potřebám školy, popř. k nahlédnutí rodičům. Orientační kritéria předkládaná RVP PV jsou východiskem pro jejich zpracování. Pro účely výzkumného šetření jsem použila záznamové archy, které používáme na našem předškolním zařízení.

10.1 Analýza dat z pozorování dětí a rozhovorů se zákonnými zástupci dítěte

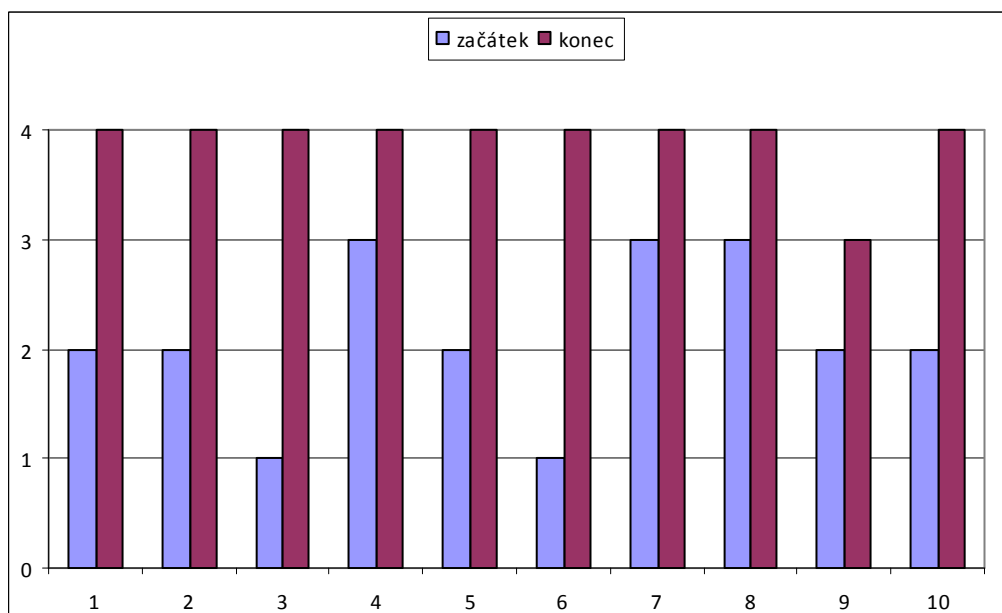
Dítě A

Holčička nastoupila do mateřské školy ve třech letech věku. Při nástupu měla adaptační potíže, byla bázlivá a plachá, při odloučení od matky často plakala. Hygienické návyky zvládala s pomocí. Pohybově nebyla příliš obratná, nejistá chůze po schodech. Největší potíže měla s komunikací – vyjadřovala se nesrozumitelně, gramaticky nesprávně, měla omezenou slovní zásobu, ve větách nemluvila, nezvládala ani popis děje či vyprávění, styděla se mluvit. Obecné znalosti se nedaly příliš posoudit, protože se ve vzdělávacích činnostech nijak neprojevovala. Při hře lehce ovládnutelná, sama se neprosazovala. Mezi dětmi pobývala ráda, od počátku s nimi neměla konflikty. Později ve druhém školním roce se již zapojovala do činností, ráda si kreslila, vystřihovala, potíže jí dělaly matematické představy (porovnávání velikostí, tvarů apod.) a logické uvažování. Pracovní tempo při všech činnostech velmi pomalé.

Výsledky uvedené v tabulce č. 1 a grafu II. ukazují pokrok v rozvoji schopností ve sledovaných oblastech od začátku docházky do mateřské školy, tj. za tři roky.

Oblasti	začátek	konec	pokrok (v %)
1 Praktická samostatnost	2	4	50
2 Sociální informovanost	2	4	50
3 Citová samostatnost	1	4	75
4 Sociální samostatnost	3	4	25
5 Pracovní chování	2	4	50
6 Výslovnost, komunikace	1	4	75
7 Lateralita	3	4	25
8 Pozornost, paměť	3	4	25
9 Diferencované vnímání	2	3	25
10 Logické a myšlenkové operace	2	4	50

Tab. č. 1 Pokrok v rozvoji schopností u dítěte A sledovaného vzorku



Graf I.

Jak je patrné z tabulky č. 1, nejvýraznějšího pokroku dosáhla v komunikaci (o 75 %), stále je sice plachá, k cizím lidem nedůvěřivá, ale s dětmi i učitelkami komunikuje běžně bez problémů. Slovní zásoba je přiměřená věku, mluví gramaticky správně, ve větách, popíše situaci či děj. K velkému pokroku došlo i v citové oblasti (o 75 %), emoční projevy má stále, odloučení od rodiny snáší dobře, dovede se přizpůsobit konkrétní situaci. Dokáže vyjádřit svůj názor, říci si o pomoc, na neúspěch reaguje přiměřeně. Došlo i k pohybovému zlepšení (o 50 %), její pohyby jsou koordinované, udrží rovnováhu. Výrazně se zlepšila v oblasti

sociální informovanosti (o 50 %) a v pracovním chování (o 50 %), kde pracovním tempem již stačí ostatním dětem a dokáže se soustředit delší dobu. Obtíže přetrvávají v diferencovaném vnímání, ve zrakové a sluchové analýze a syntéze. Holčička nerozpozná první a poslední hlásku ve slově, nezvládá složit slovo z několika slabik, obrázek složený z několika tvarů složí jen s pomocí. Dílčí obtíže přetrvávají i v záměrném zapamatování si slyšeného či viděného. V letošním školním roce holčička absolvovala zápis do 1. třídy. Matka požádala o odložení povinné školní docházky o jeden rok a její žádosti bylo vyhověno. Od příštího školního roku je zařazena do přípravné třídy ZŠ.

Výsledky rozhovoru s rodičem

Živitelkou rodiny je pouze matka, otec bydlí jinde a občas si dceru bere na víkendy. Matka holčičky byla při rozhovoru velice sdílná a otevřená. Snaží se zajistit rodinu finančně různými brigádami (roznášení letáků apod.), do kterých zapojuje i starší děti (chlapec 16 let, dívka 13 let). První dítě porodila ještě jako nezletilá, rodina se od ní distancovala. Aby jej mohla mít ve své péči a zároveň se odpoutala od nevhodného partnera, našla si útočiště v azylovém domě pro matky s dětmi. Dalšího partnera (otce starší dcery) také brzy opustila.

Naši mateřskou školu si vybrala proto, že do ní chodily obě starší děti a byla s ní vždy spokojená. Přínos předškolního vzdělávání vidí v zapojení dítěte do kolektivu, aby později nemělo strach mezi dětmi; zbavení závislosti na rodičích. Od mateřské školy očekává, že se dítě osamostatní, získá základy potřebné ke vstupu do základní školy, zlepší se jí mluvení a zbaví jí studu. Cituji: „*Co jim nemůžu dát já doma, dá jim školka. Začala chápat básničky, hrozně se styděla, teď je to lepší...A taky dobře jí, líp než doma.*“

S prací naší mateřské školy je spokojená, hodnotí ji celkově dobře. Nejvíce si cení přátelství mezi učitelkou a dětmi, důvěry mezi nimi, holčička se už prý od soboty těší do školky. Kladně hodnotí akce, především keramickou dílnu pro rodiče a děti a také výlety a různé exkurze. Záporně hodnotí nedostatek zájmových kroužků, např. tancování či aerobic. Jinak by změnit nechtěla nic.

O budoucnost své dcery má velké obavy, aby se nenechala stáhnout do party a nedopadla jako její starší sestra. S tou má matka od jejích 11 let velké starosti. Má neustálé absence ve škole, chodí s partou starších lidí, kouří, fetuje, krade jí peníze, matku v ničem neposlechne. Staršího syna přijali na střední školu, je bezproblémový, sportovec. Velmi by si přála, aby holčička také studovala střední školu, kterou ona sama nikdy nevystudovala. Hlavně by nechtěla, aby dopadla jako ona sama. Byla by pro zavedení povinného předškolního vzdělávání.

Očekávaný přínos maminky se bezesporu naplnil, holčička se zlepšila v komunikaci, zvládá odloučení od matky i starších sourozenců a průměrné zlepšení v rozvoji jejích schopností dosáhlo 45 %.

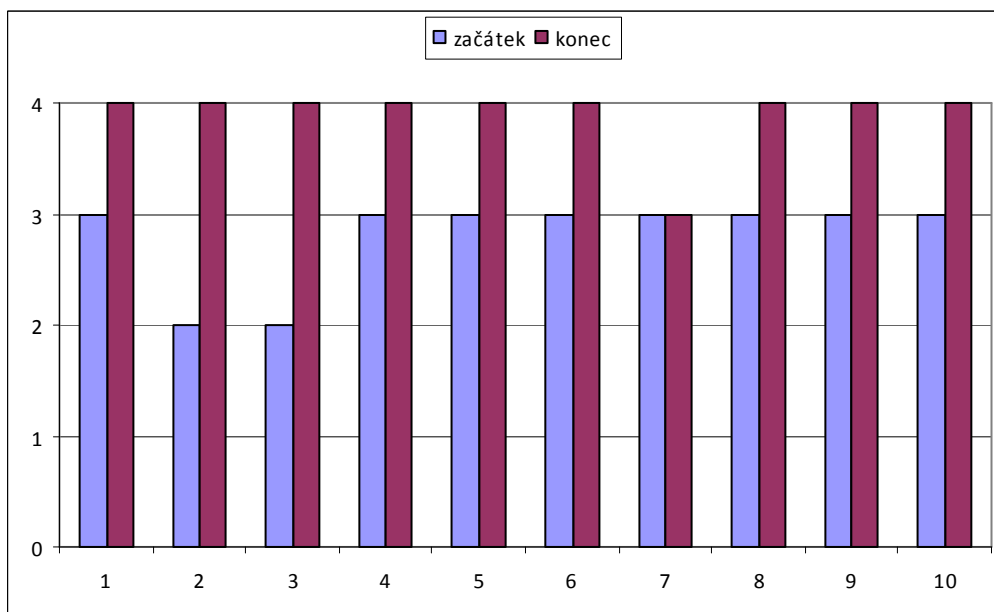
Dítě B

Chlapeček nastoupil do mateřské školy ve věku tří let. Již od počátku byl velice šikovný v hygienických návycích i sebeobsluze. Rozumové schopnosti odpovídaly věku, skládal obrázky z dílků, přiřazoval, uměl pojmenovat barvy. V komunikaci s dětmi byl sdílný, s dospělými se do dialogu nezapojoval. Byl velice bázlivý a plachý, samotářský, při hře děti nevyhledával – vystačil si sám. Fyzicky nevyspělý, malý, hubený. Tempo práce při vzdělávacích činnostech udržoval přiměřeně. Při zacházení s tužkou, štětcem, nůžkami apod. byl nejistý, nesprávný úchop. Obtíže měl v oblasti sociální informovanosti, měl malé povědomí o svém okolí, nedokázal vyřídít drobný vzkaz, nepožádal sám o pomoc.

Tabulka č. 2 a graf II. znázorňují pokrok v rozvoji schopností za celou dobu docházky, tj. za tři roky.

Oblasti	začátek	konec	pokrok (v %)
1 Praktická samostatnost	3	4	25
2 Sociální informovanost	2	4	50
3 Citová samostatnost	2	4	50
4 Sociální samostatnost	3	4	25
5 Pracovní chování	3	4	25
6 Výslovnost, komunikace	3	4	25
7 Lateralita	3	3	0
8 Pozornost, paměť	3	4	25
9 Diferencované vnímání	3	4	25
10 Logické a myšlenkové operace	3	4	25

Tab. č. 2 Pokrok v rozvoji schopností u dítěte B sledovaného vzorku



Graf II.

Z tabulky č. 2 je patrný nejvýraznější pokrok v oblastech sociální informovanosti (o 50 %) a citové samostatnosti (o 50 %). Nyní se již dobře orientuje ve svém okolí i v novém prostředí, dokáže si říci o to, co potřebuje. Běžně komunikuje s učitelkami, dokáže nahlas vyslovit svůj názor. Do práce ve skupině se zapojuje bez problémů, našel si kamarády. Zvedlo se mu sebevědomí, již se jeho plachost neprojevuje v tak výrazné míře jako dříve, i když stále patří mezi neprůbojnější děti. Potíže přetrvávají při práci s nůžkami, stříhá s dopomocí, má již správný úchop psacího náčiní, ale křečovitý. Při obkreslování tvarů a vybarvování je pečlivý. V letošním školním roce úspěšně zvládl zápis do první třídy a nebyly shledány žádné závažnější problémy pro zahájení povinné školní docházky.

Výsledky rozhovoru s rodičem

Chlapeček žije v úplné rodině, matka je na rodičovské dovolené s mladší dcerou. Náš rozhovor byl opět velice otevřený. Rodina je sice úplná (navenek působí spořádaným dojmem), ale z rozhovoru vyplynulo, že otec plní „funkci“ pouze finanční, nechce se podílet na výchově dětí, když přijde z práce (pracuje na stavbě) tak si s dětmi nehraje, ani k nim nemá citový vztah. Citují: „*Takhle to bylo u nich v rodině a teď je to takhle i u nás...*“

Naši mateřskou školu si vybrala proto, že je to blízko bydliště; aby byl v kontaktu s dětmi a aby se naučil hrát sám. Přínos předškolního vzdělávání vidí v tom, že se děti naučí všechno, hlavně samostatnosti a komunikovat. Od mateřské školy očekává, že zde pozná nové

kamarády, naučí se komunikovat, básničky; pozná nové zkušenosti, bude mít nové zážitky. Hlavně aby se naučil vycházet s dětmi, protože byl vždycky samotář.

Práci v naší škole hodnotila velmi kladně. Hodně se toho v ní naučil a ona se zas spoustu věcí naučila od syna (nové nápady, básničky, písničky). Ocenila práci učitelek, které jsou podle ní hodné a milé a je na nich vidět, že je práce s dětmi baví. Také kladně hodnotila práci kuchařek, cit.: *„plno věcí ve školce jí, dokonce i maso, doma ho nechce“*. Záporny neví žádné, nikdy neměla problémy s nikým a ničím. Změnit by nechtěla nic, cit.: *„Je tady toho dost..“*

O budoucnosti svého syna má takové představy - cit.: *„Chtěla bych ho dát příští rok na fotbal, aby ho to bavilo a aby z toho měl budoucnost, aby se z toho moh' dostat někam nahoru...chci dát dětem to, co já neměla, aby měl lepší vzdělání než já nebo tatínek. Modlím se, aby to naše děti měly lepší...“* K otázce zavedení povinného předškolního vzdělávání by byla určitě pro.

Maminčin očekávaný přínos se naplnil, chlapeček se osamostatnil, komunikuje bez zábran, našel si kamarády, se kterými si hraje. Průměrné zlepšení chlapcových schopností dosáhlo 28 %. Po prázdninách nastoupí do první třídy ZŠ a přeji mu, aby to měl opravdu ve všem lepší...

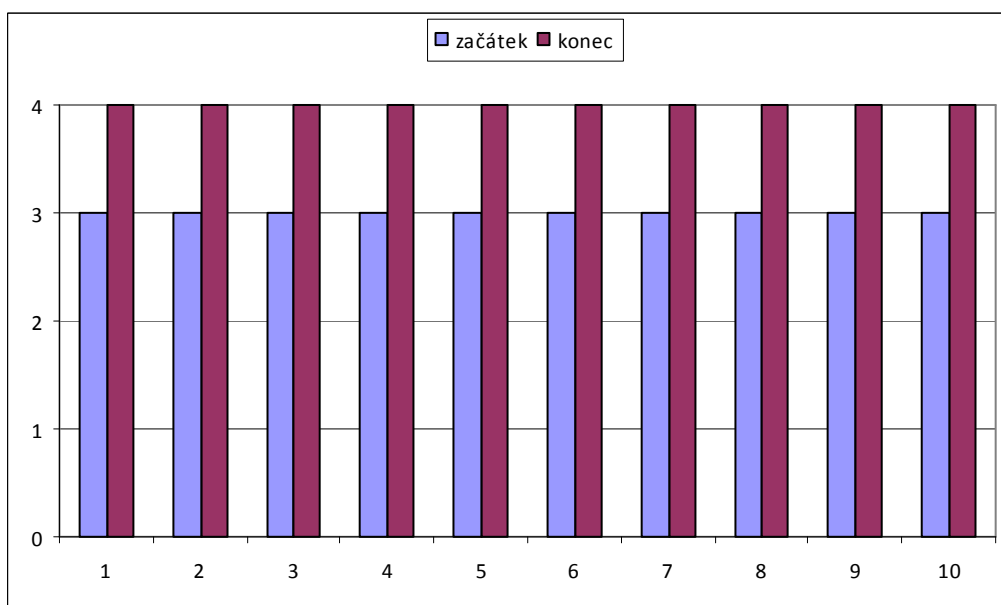
Dítě C

Holčička nastoupila do naší mateřské školy před dvěma lety, ve třech letech věku. Adaptační problémy neměla, od počátku docházky je velmi společenská, přátelská, chápavá, vše prožívá s radostí a chutí. Při kterékoliv činnosti je radost se na ni dívat. Ráda zpívá, tancuje. Při hře ráda organizuje druhé děti a přijímá vedoucí roli. V žádných sledovaných oblastech neměla vážnější potíže, pouze drobné dílčí, např. nejedla samostatně příborem, z dílků skládala jen s dopomocí, totéž stříhání. Svou snahou se však již od počátku druhého roku docházky zlepšila i v těchto činnostech.

Výsledky v tabulce č. 3 a grafu III. znázorňují rozvoj jejích schopností za celou dobu docházky do MŠ, tj. za dva roky.

Oblasti	začátek	konec	pokrok (v %)
1 Praktická samostatnost	3	4	25
2 Sociální informovanost	3	4	25
3 Citová samostatnost	3	4	25
4 Sociální samostatnost	3	4	25
5 Pracovní chování	3	4	25
6 Výslovnost, komunikace	3	4	25
7 Lateralita	3	4	25
8 Pozornost, paměť	3	4	25
9 Diferencované vnímání	3	4	25
10 Logické a myšlenkové operace	3	4	25

Tab. č. 3 Pokrok v rozvoji schopností dítěte C sledovaného vzorku



Graf III.

Tabulka č. 3 naznačuje, že u holčičky došlo k rovnoměrnému rozvoji jejích schopností ve všech sledovaných oblastech (o 25 %), kde při počátku docházky do mateřské školy měla pouze dílčí, občasné problémy. Nyní vše zvládá spolehlivě, v pohybových činnostech je hodnocena nadprůměrně, je herecky a pohybově velmi nadaná. Spolehlivě též rozlišuje pravou a levou stranu, skládá slova z písmenek, samostatně čte.

Výsledek rozhovoru se zákonným zástupcem

Holčička i její o dva roky starší sestra je svěřena do pěstounské péče babičce. Dětem se věnuje s veškerou svou energií, kterou by jí mohl leckdo závidět. Do mateřské školy přihlásila dítě proto, že si myslela, že bude mít s dědou více času. Ale je tomu prý naopak. Holčičky mají spoustu zájmů a navštěvují spousty kroužků, které jsou časově náročné (angličtina, tanec, plavání, atletika). Přínos předškolního vzdělávání a své očekávání od mateřské školy ztotožňuje absolutně se vším – naučí se vycházet s dětmi v kolektivu, vnímají povinnosti, připraví se na školu, cit.: „*mají rozdělený životní čas*“.

Práce v naší škole ji nezklamala, jen by uvítala, kdyby byly učitelky sdílnější, cit.: „*aby chtěly víc vidět...*“. Kladně hodnotí akce s dětmi, hlavně výlety, které by rodinu zatížily finančně bezesporu více a sdílené s ostatními dětmi přinesou dětem jiné zážitky. Záporně hodnotí nedostatek kroužků ve škole, aby bylo později na co navazovat.. Kromě zavedení zájmových kroužků a sdílnějších učitelek by nechtěla měnit nic.

O budoucnosti svých svěřených dětí, co se týče vzdělávání, si myslí, že je hrozně málo být vyučen. Minimálně by měly děti mít vzdělání střední, na vysoké netrvá, protože cit.: „*život se odvíjí od štěstí*“. Byla by pro zavedení povinného předškolního vzdělávání.

Babička nemá příliš velká očekávání od mateřské školy, ale přesto některá byla naplněna – např. naučí se vycházet s dětmi v kolektivu. Holčička se ve svých schopnostech zlepšila průměrně o 25 %.

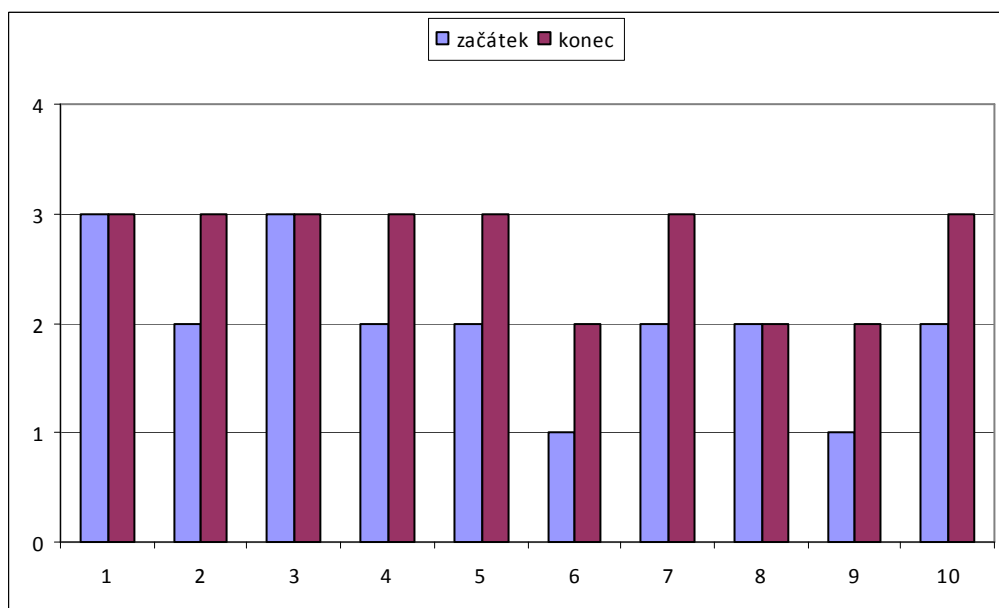
Dítě D

Chlapeček nastoupil do mateřské školy před rokem ve věku čtyř let. Jeho adaptace na nové prostředí proběhla celkem klidně, zvládal odloučení od matky či babičky. Povahově je velice temperamentní a dosti agresivní. Dětem často ubližuje, bere jim hračky. Ve většině sledovaných oblastech byly jeho schopnosti hodnoceny 2, tedy s vynaložením maximálního úsilí. Největší potíže měl v komunikaci, nevyslovoval správně všechny hlásky, ani po gramatické stránce řeč nezvládal na úrovni přiměřené věku. Zrakové a sluchové vnímání mu též činilo velké problémy – nerozlišoval podstatné znaky předmětů ani jednotlivé zvuky, nedokázal složit obrázek z několika dílků. Na své věci příliš nedbal, neuměl jíst samostatně příborem, ani neudržoval čistotu při stolování. Nedokázal se soustředit na zadanou činnost, neustále odbíhal. Po fyzické stránce byl velice vyspělý, jeho pohyby byly však ještě nekoordinované.

Tabulka č. 4 a graf IV. znázorňují rozvoj jeho schopností za jeden školní rok.

Oblasti	začátek	konec	pokrok (v %)
1 Praktická samostatnost	3	3	0
2 Sociální informovanost	2	3	25
3 Citová samostatnost	3	3	0
4 Sociální samostatnost	2	3	25
5 Pracovní chování	2	3	25
6 Výslovnost, komunikace	1	2	25
7 Lateralita	2	3	25
8 Pozornost, paměť	2	2	0
9 Diferencované vnímání	1	2	25
10 Logické a myšlenkové operace	2	3	25

Tab. č. 4 Pokrok v rozvoji schopností u dítěte D sledovaného vzorku



Graf IV.

Z tabulky č. 4 je patrné, že v některých sledovaných oblastech chlapčeka velkého pokroku nedosáhl. Zejména v praktické samostatnosti – jeho pohyby zůstávají stále nekoordinované, neudrží rovnováhu, vlastní věci nedokáže udržet v pořádku, nechce po sobě uklízet hračky (poukazuje na druhé děti), jíst příborem se však snaží. V citové oblasti a v pozornosti také významného pokroku nedosáhl. V ostatních oblastech se zlepšil o 25 %. Především se zlepšila jeho slovní zásoba a gramatická správnost řeči, začal rozlišovat barvy a některé tvary. Po sociální stránce se trochu lépe ovládá, přesto má občas konflikty s dětmi.

Při hře s dětmi komunikuje a s učitelkami spolupracuje. Celkově sice nikde nedosáhl hodnocení „zvládá spolehlivě, bezpečně“, ale určitý pokrok byl zaznamenán.

Výsledky rozhovoru s rodičem

Chlapečka porodila maminka ještě jako nezletilá. Nyní je na mateřské dovolené s mladším dítětem. Do jejich výchovy je zapojená celá širší rodina, včetně tet, babičky a dědy. Vedla jsem rozhovor s matkou, která také v dětství navštěvovala naši školu a tudíž s ní má své zkušenosti – a to byl také hlavní důvod, proč svého syna přihlásila do našeho zařízení. Přeje si, aby byl v kontaktu s ostatními dětmi a naučil se s nimi vycházet. Přínos předškolního vzdělávání vidí v tom, že mu ostatní děti budou příkladem a bude to dělat stejně. Od mateřské školy očekává, že se syn naučí „všechno“, což podle jejích slov znamená – cit.: „*co ho nenaučím já... třeba naučit se učit se*“. Konkrétně - barvy, tvary, základy hygieny (doma s ní bojují), jíst příborem.

Práci v naší škole hodnotí kladně, je spokojená, jak s aktivitami, výtvary dětí. Vyzdvihuje výlety, které jsou sice finančně náročné, ale zase má dítě zážitky. Záporně hodnotí malý počet učitelek na velký počet dětí. Zlepšit či změnit by v naší práci nechtěla nic.

Vzdělání svého syna připisuje velký význam, chtěla by jej zapsat příští rok do přípravné třídy, aby měl později větší šance. Sama zvažuje studovat na střední škole, je to ale finančně náročné a má malé děti. K zavedení povinného předškolního vzdělávání by hlasovala „určitě ano“, protože děti, které nechodí do školky, o hodně přicházejí.

Průměrné zlepšení v rozvoji chlapcových schopností dosáhlo 18 %. Očekávání maminky se pozvolna naplňuje, zejména v oblasti komunikace, soužití s dětmi a v oblasti samostatnosti – hygieny.

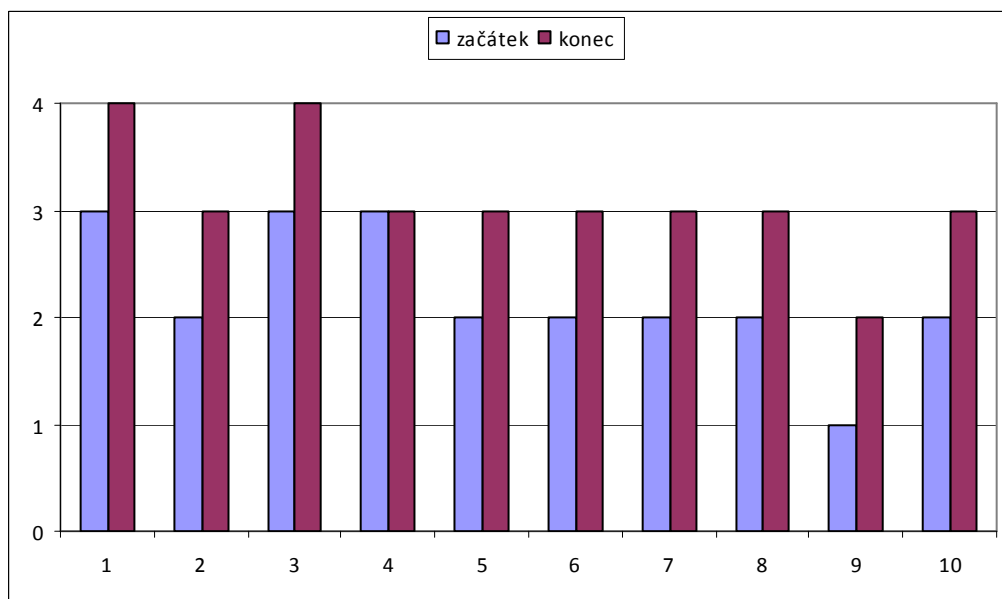
Dítě E

Holčička nastoupila do mateřské školy v letošním školním roce ve věku tří let.. Je klidnější povahy, tzv. „pohodářka“. Většina jejích schopností byla na počátku docházky hodnocena jako přiměřená věku, v obecných znalostech se příliš neprojevovala, byla dost ostýchavá. Sebeobsluhu i hygienu zvládala s mírnou dopomocí. Největší obtíže měla ve zrakovém a sluchovém vnímání, nerozlišovala barvy, zvuky, neskládala obrázek z dílků. Číselnou řadu ani počet prvků do pěti nespočítala, na jednoduché otázky neodpovídala. Kreslení tužkou představoval velký problém, nemá správný úchop, kresba neodpovídá věku. Hrubou motoriku měla od počátku výbornou.

Výsledky v tabulce č. 5 a grafu V. znázorňují rozvoj jejích schopností za jeden rok.

Oblasti	začátek	konec	pokrok (v %)
1 Praktická samostatnost	3	4	25
2 Sociální informovanost	2	3	25
3 Citová samostatnost	3	4	25
4 Sociální samostatnost	3	3	0
5 Pracovní chování	2	3	25
6 Výslovnost, komunikace	2	3	25
7 Lateralita	2	3	25
8 Pozornost, paměť	2	3	25
9 Diferencované vnímání	1	2	25
10 Logické a myšlenkové operace	2	3	25

Tab. č. 5 Pokrok v rozvoji schopností u dítěte E sledovaného vzorku



Graf V.

Z tabulky č. 5 je zřejmé, že holčička dosáhla v oblasti praktické a citové samostatnosti celkového hodnocení „zvládá spolehlivě“. Samostatně se obléká, postará se o své věci, je zcela samostatná při jídle. Odloučení zvládá bez emočních projevů, ve škole je usměvavá, spokojená. Nejvýznamnějšího pokroku dosáhla v diferencovaném vnímání, kde na počátku docházky byla hodnocena „dosud nezvládá“, dokáže vytleskat slabiky, postřehne změny ve

svém okolí, začala skládat obrázky z dílků. Pokrok se projevil i při pracovních činnostech, udrží požadovanou pozornost, dovede již vyřídít drobný vzkaz. Kromě sociální samostatnosti, kde uplatňuje základní společenská pravidla a dovede se bez potíží zapojit do práce ve skupině, se ve všech ostatních oblastech zlepšila průměrně o 25 %.

Výsledky rozhovoru se zákonným zástupcem

Holčička je svěřena do péče babičce. Při rozhovoru byla babička sice vstřícná, ale ne tolik sdílí jako ostatní zákonní zástupci. Do mateřské školy dítě přihlásila proto, aby se doma nenudila a něco se naučila. Její starší děti také navštěvovaly naši školu a byla s ní vždy spokojená. Přínos předškolního vzdělávání vidí v tom, že dítě připraví dítě na školu. Od mateřské školy očekává, že se naučí básničky, aby nebylo na ni tolik citově závislé a hlavně aby se později nebálo být mezi dětmi.

Naši školu hodnotí kladně, holčička se vždy těší do školky, konkrétně si oblíbila jednu paní učitelku. Naučila se spoustu básniček i ostatních věcí, všechno doma vypráví, co dělala ve školce. Cit.: „*naučila se toho dost za ten rok*“. Záporně nehodnotí nic a ani by nic nezměnila, nezlepšila. Líbí se jí školní zahrada i učitelky, jsou hodné.

Představy o budoucnosti, co se týče vzdělávání, nemá zatím žádné, později se uvidí. Její starší děti se vyučily. Byla by pro zavedení povinného předškolního vzdělávání.

Očekávání babičky, jakožto zákonného zástupce, se také zvolna naplňuje. Holčička je již samostatnější, mezi dětmi pobývá ráda a dobře s nimi spolupracuje. Průměrný rozvoj jejích schopností dosáhl 23 %.

10.2 Celková analýza dat vztahujících se k hlavní výzkumné otázce

Pozorování a hodnocení dětí přineslo celkové výsledky pokroku v rozvoji schopností ve všech sledovaných oblastech. Přehled rozvoje schopností:

1 Praktická samostatnost

$$(50+25+25+0+25) / 5 = 25 (\%)$$

Dítě	docházka do MŠ			Výsledky	
	začátek	konec		pokrok (v %)	
A	2	4	>	50	
B	3	4	>	25	
C	3	4	>	25	
D	3	3	>	0	
E	3	4	>	25	

2 Sociální informovanost

Dítě	docházka do MŠ			Výsledky	
	začátek	konec		pokrok (v %)	
A	2	4	>	50	
B	2	4	>	50	
C	3	4	>	25	
D	2	3	>	25	
E	2	3	>	25	

Citová

3 samostatnost

Dítě	docházka do MŠ			Výsledky	
	začátek	konec		pokrok (v %)	
A	1	4	>	75	
B	2	4	>	50	
C	3	4	>	25	
D	3	3	>	0	
E	3	4	>	25	

4 Sociální samostatnost

Dítě	docházka do MŠ			Výsledky	
	začátek	konec		pokrok (v %)	
A	3	4	>	25	
B	3	4	>	25	
C	3	4	>	25	
D	2	3	>	25	
E	3	3	>	0	

5 Pracovní chování

Dítě	docházka do MŠ			Výsledky	
	začátek	konec		pokrok (v %)	
A	2	4	>	50	
B	3	4	>	25	
C	3	4	>	25	
D	2	3	>	25	
E	2	3	>	25	

6 Výslovnost, komunikace

Dítě	docházka do MŠ			Výsledky	
	začátek	konec		pokrok (v %)	
A	1	4	>	75	
B	3	4	>	25	
C	3	4	>	25	
D	1	2	>	25	
E	2	3	>	25	

7 Lateralita, držení tužky

Dítě	docházka do MŠ			Výsledky	
	začátek	konec		pokrok (v %)	
A	3	4	>	25	
B	3	3	>	0	
C	3	4	>	25	
D	2	3	>	25	
E	2	3	>	25	

8 Záměrná pozornost, paměť

Dítě	docházka do MŠ			Výsledky	
	začátek	konec		pokrok (v %)	
A	3	4	>	25	
B	3	4	>	25	
C	3	4	>	25	
D	2	2	>	0	
E	2	3	>	25	

9 Diferencované vnímání

Dítě	docházka do MŠ			Výsledky
	začátek	konec		pokrok (v %)
A	2	3	>	25
B	3	4	>	25
C	3	4	>	25
D	1	2	>	25
E	1	2	>	25

10 Logické a myšlenkové operace

Dítě	docházka do MŠ			Výsledky
	začátek	konec		pokrok (v %)
A	2	4	>	50
B	3	4	>	25
C	3	4	>	25
D	2	3	>	25
E	2	3	>	25

Grafické znázornění přehledu rozvoje schopností v daných oblastech viz Příloha 2. V tabulce č. 6 je zaznamenán průměrný pokrok všech sledovaných dětí v jednotlivých oblastech rozvoje dítěte.

Sledované oblasti rozvoje	Pokrok v %
1. Praktická samostatnost	25
2. Sociální informovanost	35
3. Citová samostatnost	35
4. Sociální samostatnost	20
5. Pracovní chování	30
6. Komunikace, výslovnost	35
7. Lateralita	20
8. Záměrná pozornost	20
9. Diferencované vnímání	25
10. Logické a myšlenkové operace	30

Výsledky ukazují, že celkově sledované děti dosáhly největšího pokroku v oblasti sociální informovanosti (rozumí běžným okolnostem, dějů, jevům, situacím), dovedou vyřídit

drobný vzkaz, dokáží si vhodně říci o to, co potřebují; v oblasti citové samostatnosti (zvládají odloučení od rodičů, projevují se jako emočně stálé, reagují přiměřeně na drobný neúspěch) a v komunikaci (výslovnost, gramatická správnost řeči, slovní zásoba). Neméně patrný pokrok je i v rozvoji pracovního chování (dokáží přijmout zadaný úkol, neodbíhají k jiným činnostem, vyvinou úsilí k dokončení činnosti) a v logických a myšlenkových operacích (porovnávání, třídění, číselná řada, přemýšlení, uvažování).

Celková analýza dat z rozhovorů s rodiči (zákonnými zástupci)

Rozborem rozhovorů s rodiči (zákonnými zástupci) byly zjištěny tyto názory a postoje:

1. Svě děti přihlásili do naší školy z těchto důvodů:

- je blízko jejich bydliště
- v dětství ji navštěvovali buď sami nebo jejich starší děti a byli s ní spokojeni
- aby měli více času pro sebe
- aby byly jejich děti v kontaktu s ostatními dětmi

2. Přínos předškolního vzdělávání tkví podle nich v:

- přípravě na školu
- zapojení do kolektivu vrstevníků, naučí se s nimi vycházet a komunikovat
- osamostatnění dítěte, zbavení zvýšené citové závislosti na rodičích
- ostatní děti jdou příkladem
- vnímání povinností

3. Co od mateřské školy očekávají:

- zlepšení komunikativních schopností a dovedností
- dítě pozná nové kamarády, nové zkušenosti, nové zážitky
- naučí se „všechno“ – barvy, tvary, básničky, jíst příborem, základy hygieny
- osamostatnění dítěte
- přípravu na školu, aby se naučilo „učit se“

4. Hodnocení naší školy: celkově hodnotili práci všichni kladně, jsou s ní spokojeni, děti se toho hodně naučily. Většinou neměli žádné problémy s nikým a ničím.

Klady:

- akce pro děti – dostatek a různorodost výletů a exkurzí
- dostatek různých aktivit pro děti
- společné aktivity pro děti a rodiče (keramická dílna)
- vystavené výtvary dětí
- hezká zahrada
- hodné učitelky, šikovné kuchařky

Zápory:

- nedostatek zájmových kroužků (tanec, aerobic)
- malý počet učitelek na velký počet dětí

Změny k lepšímu:

- zavedení zájmových kroužků
- větší sdílnost učitelek

5. Představy o budoucnosti dítěte ohledně vzdělávání: většinou by si přáli, aby děti absolvovaly minimálně střední školu, vyučení se jim zdá v dnešní době „málo“. Pro lepší „rozjezd“ uvažují o přípravné třídě ZŠ nebo v jednom případě vidí budoucnost přes sport (fotbal), v jednom případě ještě žádné představy nemají.

6. Zavedení povinného předškolního vzdělávání: všichni rodiče by bez výhrad souhlasili s jeho případným zavedením.

10.3 Celková analýza dat z rozhovorů s učitelkami mateřské školy

Rozborem rozhovorů s učitelkami MŠ byly zjištěny tyto názory:

1. Přínos předškolního vzdělávání:

- pobyt mezi vrstevníky – NENAHRADITELNÝ!
- rozvíjení prosociálních vlastností (spolupracovat s ostatními dětmi, dělit se o hračky, půjčovat si je, vzájemný respekt)
- kontrola a kultivace agresivity
- náhrada selhávající rodiny v tom, v čem rodina nefunguje nebo je málo funkční (nedostatek podnětů, citová nedostatečnost)
- příprava na školu – všeobecné znalosti
- seznámení a dodržování určitých daných pravidel, hygienické a společenské návyky
- utváření rolí ve skupině
- vyrovnávání se se situací, že dítě již není středem všeho dění

- rozvoj slovní zásoby, komunikace s dětmi a dospělými

2. Hodnocení práce se znevýhodněnými dětmi:

- způsob vzdělávání respektuje všechny odlišnosti (zdravotní, etnické, jazykové), učitelky nevidí rozdíly v práci s jakýmikoliv dětmi
- každé dítě potřebuje individuální přístup, u sociokulturně znevýhodněných dětí je potřeba směřovat výchovu a vzdělávání k osobnostní výchově, k pozitivnímu sebepojetí, spolupráci, rozhodování a odpovědnosti
- horší je spolupráce s rodiči, nepřijmou rady a upozornění, jejich jednání je často nevhodné a neadekvátní situaci (např. jedno dítě kouslo druhé a maminka pokousaného dítěte křičela na druhou, že „*tvoje dítě nepatří do školky, ale měli by ho zavřít do klece*“)

3. Možné změny v naší práci (k lepšímu):

- vtáhnout do spolupráce při výchovně vzdělávacím procesu samotné členy rodiny, sdílet společně radost z aktivit, např. při akcích školy
- chybí zpětná vazba: učitel – rodič – učitel. Rodiče jsou nedůvěřiví – nutnost získat jejich důvěru.
- pokud děti pravidelně dochází do mateřské školy, není co měnit, romské děti jsou stejné jako ostatní

4. Největší obtíže dětí:

- je to velmi individuální
- lhaní, někdy až báje, berou si, co jim nepatří, někdy agresivnější chování (zvláště u chlapců)
- menší všeobecný přehled, neznalost pohádek, písni
- větší závislost na rodičích a dospělých vůbec
- nedodržování daných pravidel

5. V čem nejvíce vynikají:

- rády zpívají, tančí, ale s vyloženým talentem se zatím nesetkaly
- většinou dobrá adaptace na nové prostředí, rychlé zapojení do dětského kolektivu
- předpoklady pro dramatickou, hudební a pohybovou výchovu, sport všeobecně
- sociálně vyzrálejší než ostatní děti
- většinou děti živé a temperamentní

6. Příležitosti k úspěchu:

- podporování talentu jako u všech ostatních dětí

- v mateřské škole je na děti působeno stejně, otázkou zůstává, zda je bude podporovat i rodina, těšit se z jeho úspěchů
- pochopení osobitého způsobu myšlení (odlišná mentalita)
- zjišťování deficitů vycházejících z nedostatku vzdělávacích podnětů a příležitostí z rodiny – v čem potřebují podporu a pomoc
- každý, kdo dosáhne vyššího vzdělání, má šanci na lepší uplatnění v životě, záleží jen na každém z nich
- hodně záleží na rodině, spousta rodičů nepracuje, pobírá sociální dávky – děti budou chtít vést podobný způsob života

7. Zavedení povinného předškolního vzdělávání:

- většina učitelek byla proti zavedení, s odůvodněním že vždy záleží na rodině, jak se ke vzdělávání postaví
- jednou zaznělo pro zavedení s tím, že v některých případech selhává rodina. U dětí se v tomto věku rozvíjí citové a morální základy osobnosti, absence těchto základů se později hůře dohání.

11 **Zodpovězení výzkumných otázek**

Zodpovězení hlavní výzkumné otázky: **Jakého pokroku dosáhly sociokulturně znevýhodněné děti v rozvoji svých schopností během vzdělávacího procesu v naší mateřské škole?**

Výzkumné šetření, na základě pozorování a hodnocení dětí pomocí pozorovacích záznamových archů, mělo za úkol zjistit, jakého pokroku dosáhly děti v rozvoji svých schopností během předškolního vzdělávání v naší mateřské škole. Hodnoceny byly děti různého věku, obou pohlaví i různé doby docházky do mateřské školy.

Nejvýznamnějšího pokroku dosáhla šestiletá holčička (výzkumný vzorek A), která se předškolního vzdělávání účastnila pravidelně po dobu tří let. Průměrné zlepšení jejích schopností je 45 %. Největší rozvoj byl zaznamenán v komunikaci a v citové samostatnosti, kde došlo ke zlepšení o 75 %. V praktické samostatnosti, sociální informovanosti a pracovním chování o 50 %. Ve všech sledovaných oblastech, kromě oblasti diferencovaného vnímání, kde přetrvávají občasné, dílčí problémy, dosáhla hodnocení „zvládá spolehlivě, bezpečně“ a je připravená nastoupit do 1. třídy ZŠ (na přání rodičů do přípravné třídy) bez vážnějších problémů.

Šestiletý chlapec (výzkumný vzorek B) s pravidelnou tříletou docházkou do mateřské školy, dosáhl průměrného pokroku 28 %. Nejvýraznější rozvoj je patrný v sociální informovanosti a citové samostatnosti – o 50 %, v ostatních oblastech je zlepšení o 25 %, kromě laterality, kde přetrvávají dílčí problémy při práci s tužkou a nůžkami. V ostatních sledovaných oblastech dosáhl hodnocení „zvládá spolehlivě, bezpečně“. Chlapec je připravený na vstup do 1. třídy ZŠ bez závažnějších problémů.

Pětiletá holčička (výzkumný vzorek C) s dvouletou pravidelnou docházkou do mateřské školy, dosáhla průměrného pokroku 25 %. Holčička se rozvíjí rovnoměrně, ve všech oblastech se zlepšila o 25 % a již v tomto věku je hodnocena „zvládá spolehlivě“.

Čtyřletá holčička (výzkumný vzorek E), doba docházky do mateřské školy je jeden školní rok, dosáhla průměrného pokroku 23 %. V oblasti praktické a citové samostatnosti jsou její schopnosti hodnoceny „zvládá spolehlivě, bezpečně“ a zlepšily se o 25 %. V ostatních oblastech se také zlepšila o 25 %, avšak ještě přetrvávají občasné problémy, v diferencovaném vnímání zvládá s vynaložením maximálního úsilí. V sociální samostatnosti se již od počátku projevovala pouze s občasnými problémy, posun není tak patrný.

Pětiletý chlapec (výzkumný vzorek D) s docházkou do mateřské školy jeden školní rok, dosáhl průměrného pokroku 18 %. V praktické a citové samostatnosti k většímu rozvoji schopností nedošlo. Vážnější potíže měl v komunikaci a v diferencovaném vnímání, kde se zlepšily jeho schopnosti o 25 % - zvládá s vynaložením maximálního úsilí. V ostatních oblastech se také zlepšil o 25 %. V žádné oblasti nedosáhl hodnocení „zvládá spolehlivě“.

Celkovou analýzou dat z pozorování dětí bylo zjištěno, že schopnosti dětí v oblasti sociální informovanosti, citové samostatnosti a komunikaci se během vzdělávacího procesu v mateřské škole zlepšily průměrně o 35 %; v pracovním chování a logických a myšlenkových operacích o 30 % a v ostatních sledovaných oblastech o 20 %.

Výzkumné šetření ve všech oblastech rozvoje schopností dětí přineslo pozitivní výsledky.

Zodpovězení dílčí výzkumné otázky 1: Jaké jsou názory rodičů (zákonných zástupců) na předškolní vzdělávání v naší mateřské škole?

Rozhovory s rodiči (zákonnými zástupci) přinesly cenné poznatky o naší práci. Od mateřské školy rodiče očekávají, že je naučí „všechno“, co jim nemohou nebo nedokáží dát sami. Tzn. připraví je na školu, naučí je základům hygieny, jíst přiborem. Největší přínos vidí v zapojení do kolektivu dětí (aby později neměly strach mezi dětmi), zbavení závislosti na rodičích, osamostatnění se, získání poznatků potřebných pro vstup do základní školy, zlepšení komunikace, nové zážitky a zkušenosti.

Většinou rodiče hodnotili naši práci v mateřské škole kladně. Nejvíce oceňují akce pro děti – výlety, exkurze, společné aktivity rodičů s dětmi (keramická dílna), přátelské vztahy založené na důvěře mezi učitelkami a dětmi.

Záporně hodnotili nedostatek zájmových kroužků pro děti (tanec, aerobic) a malý počet učitelek na velký počet dětí. Všichni rodiče by byli pro zavedení povinného předškolního vzdělávání.

Zodpovězení dílčí výzkumné otázky 2: Jaký je názor učitelek MŠ na práci se sociokulturně znevýhodněnými dětmi?

Učitelky mateřské školy vidí přínos předškolního vzdělávání především v tom, že způsob vzdělávacích činností respektuje všechny odlišnosti, ať zdravotní, etnické či jazykové.

Nedělají rozdíly mezi dětmi, všechny jsou si podobné, důležité je ke každému dítěti přistupovat individuálně, znát jeho silné i slabé stránky a vědět, kde dítě potřebuje podporu a pomoc. Jako nenahraditelný vidí pobyt mezi svými vrstevníky, kde se jeden učí od druhého – příkladem, nápodobou. Ve skupině se osamostatní, naučí se respektovat jeden druhého, spolupracovat, usměrňovat agresivitu, dodržovat daná pravidla.

Změny k lepšímu vidí ve vzájemné komunikaci s rodiči – získat jejich důvěru, „vtáhnout“ je i ostatní členy rodiny do společných aktivit, sdílet vzájemně radost z prožitků. Většina učitelek by byla proti zavedení povinného předškolního vzdělávání, pouze jedna by byla pro.

12 Závěr

Cílem diplomové práce bylo zdokumentovat vliv předškolního vzdělávání na rozvoj dětí pocházejících ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v naší mateřské škole, zjistit postoje a názory rodičů těchto dětí na předškolní vzdělávání a zjistit názory pedagogů na přínos předškolního vzdělávání pro tyto děti.

Smyslem této práce by mělo být využití získaných poznatků ke zkvalitnění pedagogické činnosti v naší mateřské škole a nalézt nový úhel pohledu na práci se sociokulturně znevýhodněnými dětmi.

Diplomová práce je koncipovaná teoreticko – empiricky. V teoretické části jsme se zabývali strukturou současného předškolního vzdělávání v naší zemi, jeho obsahem, metodami a hlavními cíli. K porozumění problematice sociálního a sociokulturního znevýhodnění byly předloženy odborné poznatky o úloze prostředí ve výchově, jeho vlivu na jedince, pokusili jsme se rozebrat definici sociálně znevýhodněného dítěte. Charakterizovali jsme cílovou skupinu – děti předškolního věku, jejich motorický a kognitivní vývoj, rozvoj identity a zároveň poukázali na možná oslabení některých funkcí, které mohou mít významný vliv na pozdější školní úspěšnost. Tímto jsme navázali na proces socializace předškolního dítěte a zdůraznili význam rodiny, jako jejího primárního činitele. Byly podány různé pohledy na otázku školní zralosti a připravenosti, zabývali jsme se její diagnostikou a opatřeními pro školsky nezralé děti. Z pohledu úspěšné práce se sociokulturně znevýhodněnými dětmi pokládám za nejvýznamnější pochopení specifik odlišných kultur, v našem případě romské menšiny a snažili jsme se odpovědět na otázky „Kdo jsou Romové a čím se vyznačují?“. Větší prostor byl dán pojednání o romských dětech, především ve vztahu k české škole. V závěru teoretické části jsme přešli k významu multikulturní výchovy a předložili konkrétní návody, jak je možné ji realizovat.

Empirická část diplomové práce položila tuto základní výzkumnou otázku: „*Jakého pokroku dosáhly sociokulturně znevýhodněné děti v rozvoji svých schopností během vzdělávacího procesu v mateřské škole?*“ Výzkumné šetření se realizovalo pomocí záznamového pozorovacího archu, na kterém byly bodově ohodnoceny schopnosti dětí v deseti sledovaných oblastech rozvoje. Výsledky výzkumu byly následně analyzovány a popsány. U dětí, které se pravidelně vzdělávaly v mateřské škole alespoň dva až tři roky, byl zaznamenán značný pokrok v rozvoji jejich schopností. Nejvýraznější průměrný pokrok (o35 %) byl v oblasti sociální informovanosti (jak se orientuje ve svém i novém prostředí, zda rozumí běžným okolnostem, dějů, situacím, zda si dokáže vhodným způsobem říci o to, co

potřebuje apod.), citové samostatnosti (což znamená jak zvládá odloučení od rodičů, zda je schopné samostatného vystupování, jestli se projevuje jako emočně stálé, bez větších výkyvů v náladách apod.) a v oblasti komunikace (hodnocena nejen výslovnost, ale i obsahová a gramatická stránka řeči, slovní zásoba, schopnost dialogu apod.). Významný pokrok (o 30 %) nastal i v oblasti pracovního chování, soustředěné pracovní činnosti a záměrného učení (zda dokáže přijmout a dokončit daný úkol či povinnost, udrží pozornost apod.) a také v logických a myšlenkových operacích (zda dítě samostatně přemýšlí, řeší jednoduché problémy, porovnává, třídí apod.). Hodnocení rozvoje schopností dětí je, jak již bylo zmíněno v teoretické části, neoddělitelnou složkou vzdělávací činnosti učitelek v mateřské škole, tedy i mé. Každé dítě se musí nejprve poznat, rozeznat jeho silné a slabé stránky a těmto poznatkům se přizpůsobí pedagogické působení. Vždy sledujeme pokrok, jakého dosáhly děti během školního roku, ale teprve nyní, po analýze dat za celou jejich docházku do mateřské školy, mě naplno zasáhl dopad jejich výsledků. Pokrok v rozvoji schopností je samozřejmě velice individuální, záleží vždy na spoustě okolností. Z badatelského pohledu nejsou možná výsledky úplně validní, protože byl sledován a zkoumán pouze malý výzkumný vzorek a také proto, že na změnu mohla mít vliv i řada jiných faktorů, jako je celkové zrání dítěte a vliv rodinného prostředí, ale z našeho pedagogického hlediska jsou významné a přínosné.

Součástí výzkumu byly rozhovory s rodiči (zákonnými zástupci) dětí pocházejících ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a učitelkami mateřské školy. Otázky byly zaměřeny na roli předškolního vzdělávání – jaký v něm vidí přínos, co od něj očekávají. Konkrétně jsem se zaměřila na práci v naší škole, zajímalo mě jejich kladné i záporné hodnocení, případné náměty a podněty. Shledala jsem, že se ve své práci musíme zaměřit více na rodiče dětí, sami je oslovovat a navázat s nimi od počátku opravdový přátelský vztah. Informovat je pravidelně o pokroku či potížích jejich dětí, aniž by se nás sami ptali. Protože oni se sami neptají proto, že nemají zájem, ale třeba mají ostych, bojí se zeptat. A především mluvit o pokrocích s jejich dětmi, aby se upevnilo jejich sebepojetí.

Musím ovšem poukázat ještě na jiný přínos výzkumného šetření, který jsem nepředpokládala a který mi ukázal cestu, jíž se mám ubírat dál. Přínos z osobního profesního hlediska velice podstatný. Rozhovory s rodiči (zákonnými zástupci) jsem chtěla zjistit jejich postoje a názory na práci v naší škole. Očekávala jsem náměty na její zkvalitnění. Většina rodičů je s naší prací spokojena, dvakrát zaznělo, že jim chybí zájmové kroužky, které jsme dříve praktikovali v odpoledních hodinách. V posledních letech jsme však od nich ustoupili, neboť se domníváme (a doporučují to i psychologové), že děti v předškolním věku by se neměly nadměrně přetěžovat. Všechny aktivity potřebné k rozvoji dětských schopností

(pohybové, výtvarné, pracovní atd.) jsou totiž zahrnuty v průběhu celého dne. Z vlastních zkušeností víme, že by děti raději daly přednost spontánní hře na zahradě než „jít na kroužek“. Také zazněl názor, že je málo učitelek na velký počet dětí. S tím bohužel nic nenaděláme, krajské normativy jsou dané. Každý rok žádáme zřizovatele o povolení výjimky z nejvyššího počtu dětí, abychom se „uživili“. V praxi to znamená, že místo 24 dětí na třídě máme zapsaných 28. Osobně mě také zajímal názor rodičů na zavedení povinného předškolního vzdělávání, protože jsem byla zklamaná výsledkem diskuse k tomuto tématu. Jsem přesvědčena o tom, že pobyt dětí v mateřské škole je velkým přínosem pro všechny děti. Devět připravených otázek v rozhovoru by zabralo cca 15 – 20 min času. Naše rozhovory však trvaly 60 – 90 min, kromě jediného kratšího (30 min). Rodiče jsem si zvala v odpoledních hodinách do naší mateřské školy, rozhovor se odehrával v soukromí prázdné sborovny. Tím, že jsme si spolu udělali čas, v tichu, bez dětí, se rodiče otevřeně vyjadřovali nejen k mým otázkám, ale svěřovali se mi i se svými starostmi. Mohu říci, že jsem s nimi za tuto dobu navázala mnohem hlubší vztah než jsme měli předtím. Jedna babička časově nevládala přijít ve stanovenou dobu do školy a pozvala mě k nim domů. Strávila jsem u nich na návštěvě tři hodiny. Jednalo se přitom o ženu, která ve školce není příliš sdílná, sama se na dítě nevyptává. Získala jsem tím neocenitelné zkušenosti, které mě posunuly dál. Při práci se sociokulturně znevýhodněnými dětmi není důležitá pouze samotná práce s nimi, ale jak se ukázalo, daleko důležitější je práce s jejich rodiči – hned od počátku s nimi navázat vztah, průběžně hovořit o jejich dětech, zkrátka získat jejich důvěru.

Vyhodnocením rozhovorů byly zodpovězeny mé otázky, které jsem si kladla na začátku výzkumu a naplnil se cíl a smysl celé diplomové práce. Především vystoupila do popředí nutnost pracovat na posilování důvěry ve vztazích s rodiči dětí. Ráda bych od příštího školního roku poskytovala rodičům pravidelné konzultační hodiny. Jak často – to už by záleželo pouze na nich. Již tradicí se v naší škole staly soutěže pro rodiče a děti k vytvoření atmosféry svátečních období (Vánoc, Velikonoc, čarodějnic aj.), ve kterých se nekladou meze fantazii ani různým materiálům. V těchto soutěžích budeme nadále pokračovat a budeme se snažit motivovat co nejvíce dětí. Velice je oblíbená keramická dílna pro rodiče a děti, je však časově velmi náročná a nelze ji realizovat každý měsíc. Proto bych společné aktivity rodičů a dětí ráda rozšířila o další dílny i v jiných oblastech, např. výtvarné, sportovní apod., zapojit rodiče více i do jiných činností, např. do sportovní olympiády nebo oslavy Mezinárodního dne dětí. Bylo by také velice přínosné využít profesního potenciálu, zájmů, schopností a dovedností mých kolegyně – učitelek - k rozšíření nabídky školy. Logopedickou asistentku k prevenci a péči o rozvoj řečových dovedností a cvičitelku zdravotní tělesné výchovy

k prevenci vadného držení těla dětí i rodičů. Zájmové kroužky v takové podobě, jaké by si přáli rodiče, by bylo možné vyřešit kompromisem – poskytnout dětem takový, který by si opravdu oblíbily a účastnily se jej s chutí.

Tyto možné změny v naší práci dozajista přispějí k udržení dobrého jména naší školy, je však nutné všechny naše aktivity a činnosti ještě více prezentovat – aby se o nich dozvěděla široká veřejnost a především ti rodiče, kteří nepokládají předškolní vzdělávání za důležité a nedávají své děti do mateřské školy. Prezentujeme naši činnost sice na vlastních webových stránkách, ale budu ještě usilovat o vybudování vývěsní desky na našem sídlišti.

Celý svůj dosavadní profesní život vedu děti k tomu, aby se naučily jednat zodpovědně a samostatně, aby se naučily oceňovat kvalitu a ne kvantitu. Sociokulturně znevýhodněné děti jsou popravdě stejné jako všechny ostatní děti a potřebují naši lásku a podporu, aby se rozvíjely ke svému prospěchu. Většinou bývají již v útlém dětství sociálně zralejší a vyspělejší než jejich vrstevníci, protože jsou zvyklé pobývat mezi dospělými, na druhé straně jsou k nim více citově vázáni než druhé děti. Opět je to velice individuální. Osobně nedělám mezi dětmi žádné rozdíly, ať už pocházejí z kterékoliv kultury. Především se však snažím u nich rozvíjet úctu k přírodě a životu vůbec a naučit je sociálnímu chování, které jim umožní zamyslet se nad sebou, pochopit druhé, vzájemně si pomáhat, umět se rozdělit, řešit samostatně konflikty a vypěstovat důvěru ve své vlastní schopnosti, odolnost a ochotu snášet krize a zklamání.

Toto všechno se děti spontánně učí v každodenním soužití ve skupině vrstevníků v mateřské škole, která má daná pravidla a také při nacvičování žádoucích vlastností a dovedností formou her a zábavných cvičení. Ovšem i volná hra podněcuje děti k dorozumívání. Nejčastějším způsobem učení u předškolních dětí je nápodoba. Děti se učí jeden od druhého a důležitým předpokladem úspěchu v učení je i osobní příklad.

A v tom je role předškolního vzdělávání nenahraditelná...

Malá poznámka na závěr: Dnes již známe výsledky přijímacího řízení na příští školní rok formou *elektronického zápisu*. Z nabízených 775 volných míst na 30 zařízeních bylo přijato 683 dětí. V naší mateřské škole jsme přijali 29 nových dětí, což naplňuje kapacitu tří tříd a čtvrtá třída zůstane zřejmě opět nevyužitá.

Použité zdroje:

1. BARTOŇOVÁ, M. Vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním v přípravné třídě základní školy v období 2002 – 2008. In BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II*. 1. vyd. Brno: Paido a MU, 2008. 369 s. ISBN 978-80-7315-170-6.
2. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 1. vyd. Brno: Computer Press, a.s., 2008. 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0.
3. BUDILOVÁ, L., et al. Identifikace potřeb obyvatel sociálně vyloučených (romských) enkláv ve vztahu ke vzdělávacím institucím na příkladu jazyka: Poločas výzkumu. In LENK, L., et al. *Veselé tropy*. Sborník příspěvků z druhé mezinárodní konference AntropoWebu. 1. vyd. Plzeň: FF ZU, 2007. 248 s. ISBN 978-80-86569-88-8.
4. Český statistický úřad. *Sčítání lidu, domů a bytů* [online]. Praha: 26. 3. 2011. [cit. 2012 – 11 - 3]. Dostupné z: www.scitani.cz.
5. GIDDENS, A. *Sociologie*. 1. vyd. Praha: Argo, 1997. 595 s. ISBN 80-7203-124-4.
6. GULOVÁ, L., et al. Edukace sociálně znevýhodněných žáků – romský žák v přípravné třídě z pohledu učitelů. In VÍTKOVÁ, M., et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I*. Brno: Paido, 2007. 354 s. ISBN 978-80-7315-163-8.
7. iDNES.cz. Do školek chodí jen třetina Romů. *iDNES.cz/zprávy* [online]. Praha: 2013 – 11 – 27. [cit. 2014 – 4 - 30]. Dostupné z: http://zpravy.idnes.cz/do-skolek-chodi-malo-romu-0xx/domaci.aspx?c=A131127_154726_domaci_jj
8. JIM. Ústecký deník. *Počet romských dětí se ve zvláštních školách snížil*. České Budějovice: Vltava – Labe – Press, a. s., 9. 8. 2012, s. 4. ISSN 1214 – 858X.
9. KALEJA, M. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, PF, 2011. 162 s. ISBN 978-80-7368-943-8.
10. KALEJA, M. Jaké je současné pojetí multikulturní výchovy v kontextu romské komunity a většinové společnosti? In GULOVÁ, L., et al. *Sociální pedagogika a multikulturní výchova v otázkách*. 1. vyd. Brno: MU, 2008. 212 s. ISBN 978-80-210-4724-2.
11. KINDLMANNOVÁ, J. *Zahraniční zkušenosti se sociálně znevýhodněnými dětmi* [online]. Metodický portál RVP, 2008 [cit. 2012 – 10 - 20]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/2301/zahranicni-zkusenosti-se-socialne-znevychodnenymi-detmi.html/>
12. KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V., et al. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
13. MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 182 s. ISBN 80-247-0870-1.

14. MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. et al. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 232 s. ISBN 80-7178-799-X.
15. MŠMT. *Vyhláška č.48/2005* [online]. Praha: 2012 – 07 – 23. [cit. 2012 – 10 - 21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/23289>
16. MŠMT. *Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí* [online]. Praha: 2005, poslední aktualizace 15. 12. 2009 [cit. 2012 – 10 - 21]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/PDF/INtextkoncepcevcasnepece.pdf>
17. NĚMEC, J. *Včela má pilu aneb: přípravné třídy pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005. 85 s. ISBN 80-210-3727-X.
18. OPRAVILOVÁ, E. Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. et al. *Předškolní a primární pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 455 s. ISBN 80-7178-585-7.
19. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha. Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
20. PŘINOSILOVÁ, L. Diagnostika školní zralosti a připravenosti pro školu v kontextu speciální pedagogiky. In BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II*. 1. vyd. Brno: Paido a MU, 2008. 369 s. ISBN 978-80-7315-170-6.
21. RABIŇÁKOVÁ, D. Metodika práce s mládeží. In ŠIŠKOVÁ, T. et al. *Výchova k toleranci a proti rasismu: sborník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 208 s. ISBN 80-7178-285-8.
22. RVP. Výsledky diskuse k zavedení povinného předškolního vzdělávání v ČR. *RVP.cz* [online]. Praha: 2010 – 03 – 22. [cit. 2012 – 10 - 19]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/8065/vysledky-diskuse-k-zavedeni-povinneho-predskolniho-vzdelavani-v-cr.html/>.
23. RVP PV. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004.
24. ŘÍČAN, P. *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.
25. SULITKA, A. Národnostní menšiny v České republice. In ŠIŠKOVÁ, T. et al. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 208 s. ISBN 80-7178-285-8.
26. SVOBODOVÁ, E. *Obsah a formy předškolního vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007. 75 s. ISBN 978-80-7040-940-4.
27. ŠIKULOVÁ, R., et al. *Společně to dokážeme: metodika pro učitele přípravných tříd*. 1. vyd. Ústí n. L.: UJEP, 2011. 186 s. ISBN 978-80-7414-395-3.
28. ŠREJBEROVÁ, M. *BP: Vliv sociálního prostředí na školní připravenost*. Ústí nad Labem, PF UJEP, 2010. 73 s.

29. ŠULOVÁ, L. In MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. et al. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 232 s. ISBN 80-7178-799-X.
30. ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
31. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
32. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd. Praha: Portál, 2002. 444 s. ISBN 80-7178-678-0.
33. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
34. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

Přílohy:

1) Záznamový pozorovací arch: Hodnocení rozvoje a učení dítěte.....	101
2) Grafické znázornění celkových výsledků ve všech oblastech rozvoje.....	105
3) Ukázka kresby postavy:	
a) dítě A – 6 let.....	110
b) dítě B – 6 let.....	111
c) dítě C – 5 let.....	112
d) dítě D – 5 let.....	113
e) dítě E – 4 roky.....	114

Příloha 1: Záznamový pozorovací arch

Hodnocení rozvoje a učení dítěte

Jméno dítěte:.....Datum narození:.....

Data jednotlivých záznamů:.....

Dítě je v mateřské škole: **prvním - druhým - třetím - čtvrtým** rokem

Dítě **má - nemá** odloženou školní docházku

Hodnotíme podle stupnice 1 - 4

1 - dosud nezvládá (má vážnější obtíže)

2 - zvládá s vynaložením maximálního úsilí

3 - přetrvávají problémy (občasné, dílčí)

4 - zvládá spolehlivě, bezpečně

N - není hodnoceno (nelze říci, neprojevuje se, mluví špatně česky apod.)

1. Praktická samostatnost

(fyzický rozvoj a pohybová koordinace, sebeobsluha)

	I.	II.	Poznámky
☐ je dostatečně fyzicky vyspělé			
☐ jeho pohyby jsou koordinované (hází a chytá míč, běhá, skáče, udrží rovnováhu)			
☐ samostatně se obléká			
☐ je samostatné při zvládnutí denních úkonů (hygiena, úklid hraček)			
☐ dovede si samo poradit s běžnými problémy (uklidí po sobě papír od sušenky, uklidí hračky)			
☐ dokáže se postarat o své věci			
☐ je samostatné při jídle			

2. Sociální informovanost

(orientace v prostředí, v okolním světě i v praktickém životě)

	I.	II.	Poznámky
☐ vyzná se ve svém okolí (ví, kde bydlí)			
☐ rozumí běžným okolnostem, dějům, jevům, situacím (má základní vědo- mosti o světě lidí a o přírodě)			
☐ dovede vyřídit drobný vzkaz			
☐ dokáže si vhodně říci o to, co potřebuje			
☐ odhadne nebezpečnou situaci,			

neriskuje			
¶ s pomocí dospělého se dovede zorientovat v novém prostředí			

3. Citová samostatnost

(emoční stabilita, schopnost kontrolovat a řídit své chování)

	I.	II.	Poznámky
¶ zvládá odloučení od rodičů			
¶ vystupuje samostatně, má svůj názor, dokáže vyjádřit souhlas či nesouhlas			
¶ projevuje se jako emočně stálé, bez výrazných výkyvů v náladách			
¶ reaguje přiměřeně na drobný neúspěch			
¶ dokáže odložit přání na pozdější dobu			
¶ dovede se přizpůsobit konkrétní činnosti či situaci			

4. Sociální samostatnost

(soužití s vrstevníky, uplatnění se ve skupině, komunikace, spolupráce)

	I.	II.	Poznámky
¶ uplatňuje základní společenská pravidla (umí pozdravit, požádat, poděkovat, omluvit se)			
¶ dovede se vcítit do potřeb druhého dítěte			
¶ dokáže vyslovit a obhajovat svůj názor			
¶ dokáže vyjednávat a dohodnout se			
¶ dovede se zapojit do práce ve skupině, bez projevů prosazování se či naopak nezúčastnění se			
¶ komunikuje a spolupracuje s ostatními dětmi			
¶ pokud jsou dány pokyny, je srozuměno se jimi řídit			

5. Pracovní chování, soustředěná pracovní činnost, záměrné učení

	I.	II.	Poznámky
¶ dokáže přijmout úkol či povinnost			
¶ dokáže postupovat dle pokynů			
¶ zadaným činnostem se věnuje soustředěně, neodbíhá k jiným,			

vyvine úsilí k jejich dokončení			
¶ dovede odlišit hru od systematické práce			
¶ nechá se získat pro záměrné učení			

6. Výslovnost, gramatická správnost řeči, slovní zásoba, komunikace

	I.	II.	Poznámky
¶ vyslovuje správně všechny hlásky			
¶ mluví ve větách, dovede vyprávět příběh, popsat situaci			
¶ má bohatou slovní zásobu konkrétních pojmů			
¶ běžně komunikuje s dětmi i dospělými, je schopno dialogu, v komunikaci si je jisté			
¶ rozumí pojmům vyjadřujícím časoprostorovou orientaci (př. nad, pod, dole, nahoře, dlouhý, krátký, včera, dnes, dříve, později atd.), zná pojmosloví tvarů (kruh, čtverec atd.) a správně těchto pojmů užívá			
¶ mluví gramaticky správně (užívá správně rodu, čísla, času, tvarů...)			

7. Lateralita ruky, koordinace ruky a oka, držení tužky

	I.	II.	Poznámky
¶ upřednostňuje užívání pravé či levé ruky při kreslení či v jiných činn.			
¶ je zručné při zacházení s předměty, hračkami, pomůckami a nástroji (pracuje se stavebnicemi, modeluje, stříhá, kreslí apod)			
¶ tužku drží správně, tj. třemi prsty, s uvolněným zápěstím			
¶ dokáže vést stopu tužky a napodobit zákl. geom. obrazce, písmena			

8. Záměrná pozornost, úmyslná paměť pro učení

	I.	II.	Poznámky
¶ dovede soustředit pozornost na činnosti po určitou dobu (10 - 15 min.), neodbíhá od nich			
¶ soustředí se i na ty činnosti, které nejsou pro ně aktuálně zajímavé			
¶ dokáže si záměrně zapamatovat, co prožilo, vidělo, slyšelo, je schop-			

no si toto po přiměřené době vybavit a reprodukovat			
--	--	--	--

**9. Diferencované vnímání
(sluchová a zraková analýza a syntéza)**

	I.	II.	Poznámky
¶ rozlišuje podstatné znaky předmětů (barvy, tvary, figuru a pozadí)			
¶ rozlišuje zvuky (slyší hlásku ve slově)			
¶ dovede pracovat se strukturou slov (zvládá hrát slovní fotbal, pozná počáteční či konečnou hlásku ve slově, dovede vytleskat slabiky)			
¶ dovede složit obrázek z několika tvarů a slovo z několika slabik			
¶ postřehne změny ve svém okolí			

**10. Logické a myšlenkové operace
(porovnávání, třídění, řazení, číselné představy, řešení problémů)**

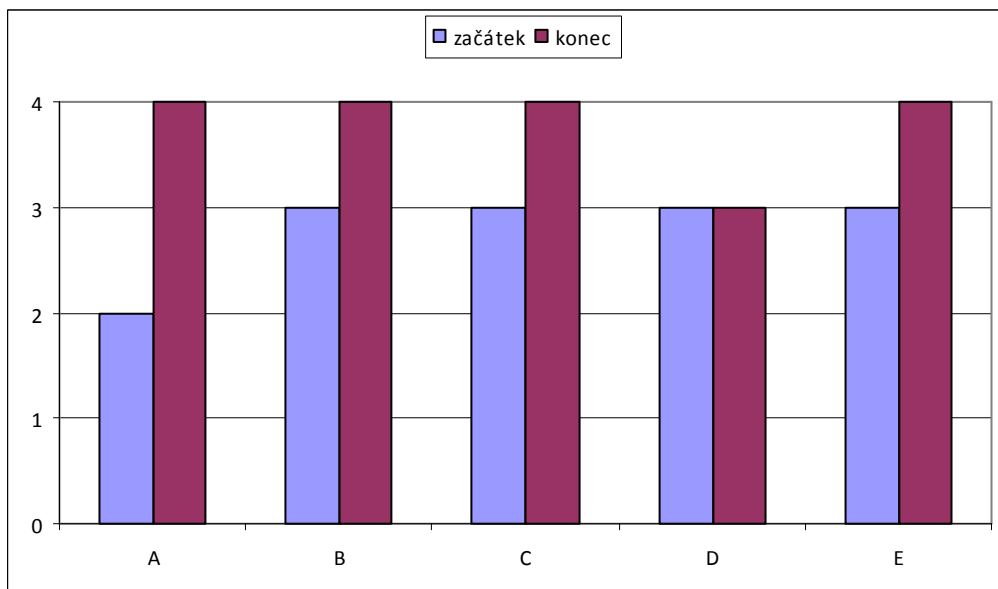
	I.	II.	Poznámky
¶ dovede porovnávat vlastnosti předmětů (velikost, tvar...)			
¶ dovede třídit předměty dle daného kritéria (roztřídí korálky podle barvy, tvaru, velikosti)			
¶ dovede seřadit předměty podle velikosti vzestupně i sestupně (např. pastelky)			
¶ vyjmenuje číselnou řadu a spočítá počet prvků v rozsahu do pěti (do deseti)			
¶ přemýšlí, uvažuje (odpovídá na položené otázky, řeší jednoduché problémy a situace, slovní příklady, hádanky, rébusy)			

Závěrečné hodnocení výsledků vzdělávacího úsilí:

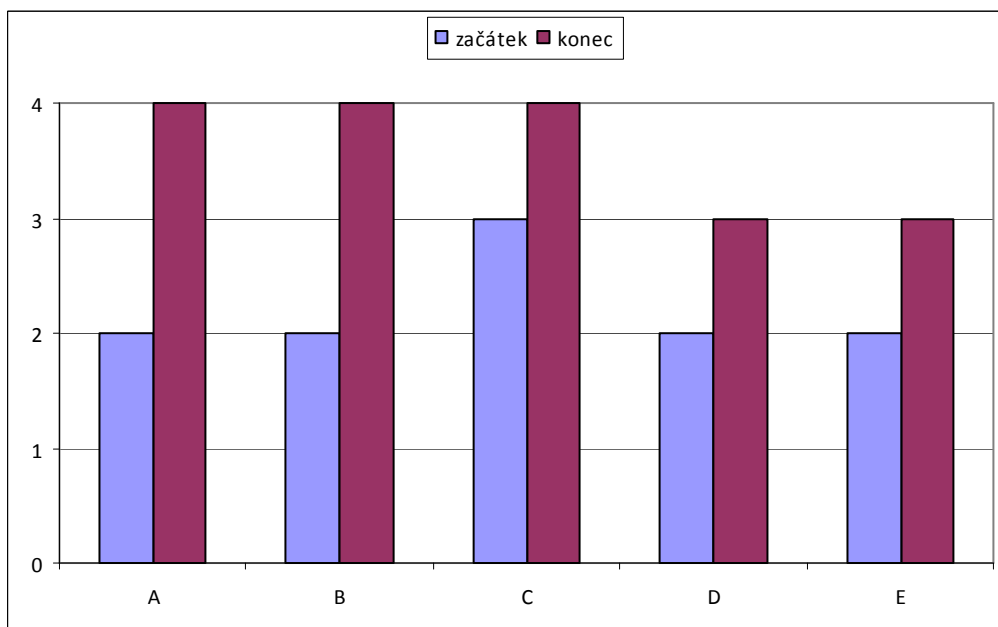
1. U dítěte nejsou patrné žádné závažnější problémy pro zahájení povinné školní docházky.
2. U dítěte se objevují následující problémy (co konkrétně dítě nezvládá, ve kterých směrech potřebuje čas či cílenou pomoc).

Příloha 2: Grafické znázornění celkových výsledků ve všech oblastech rozvoje

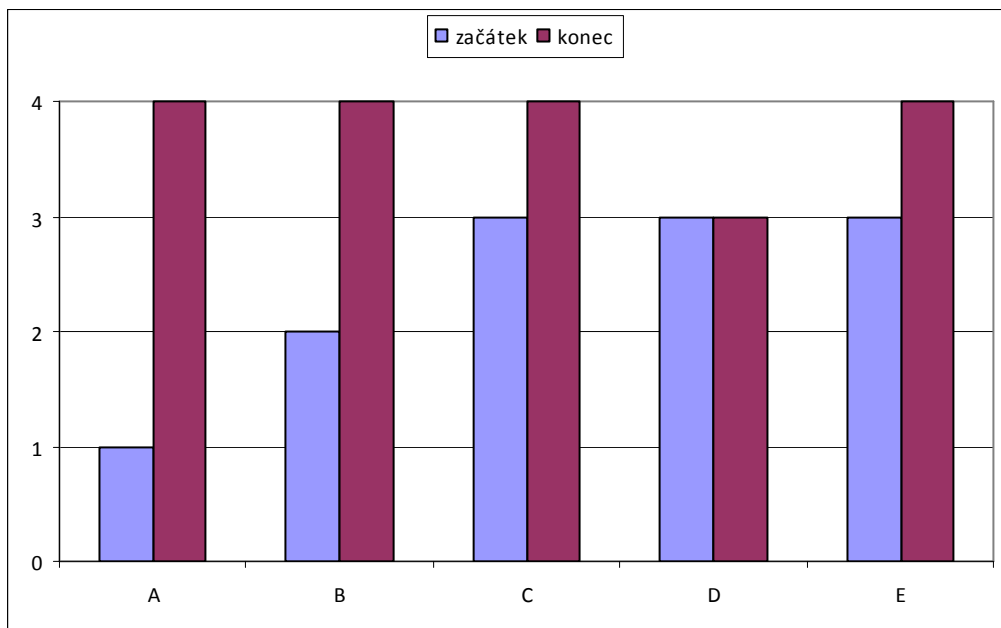
1. Praktická samostatnost



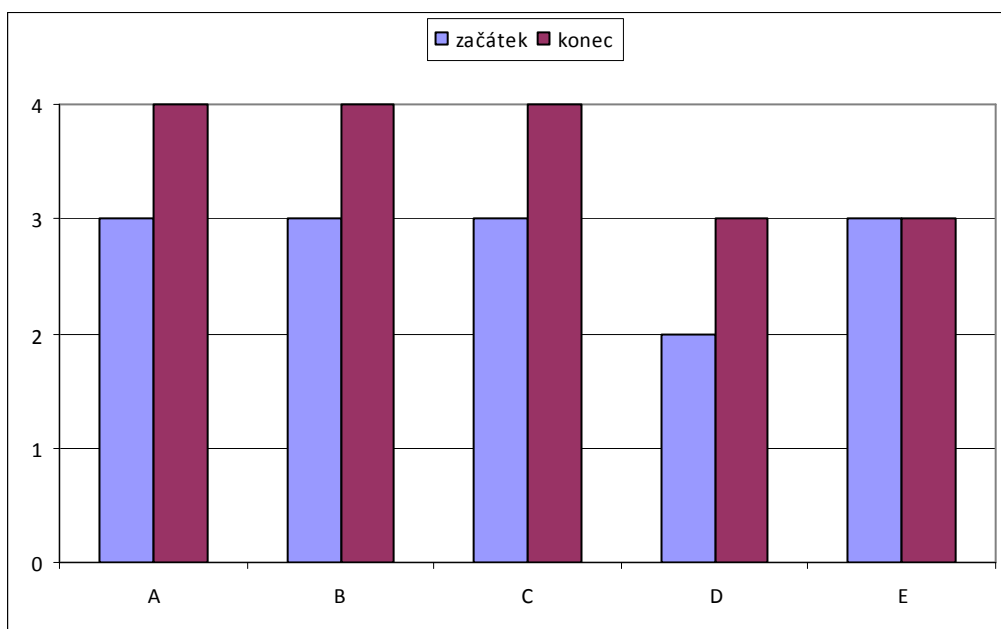
2. Sociální informovanost



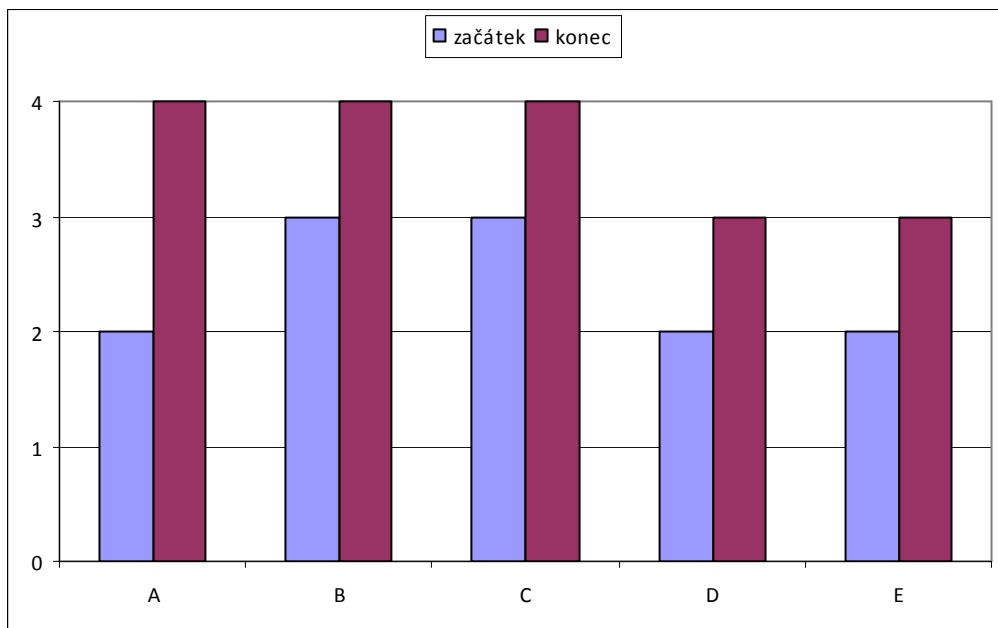
3. Citová samostatnost



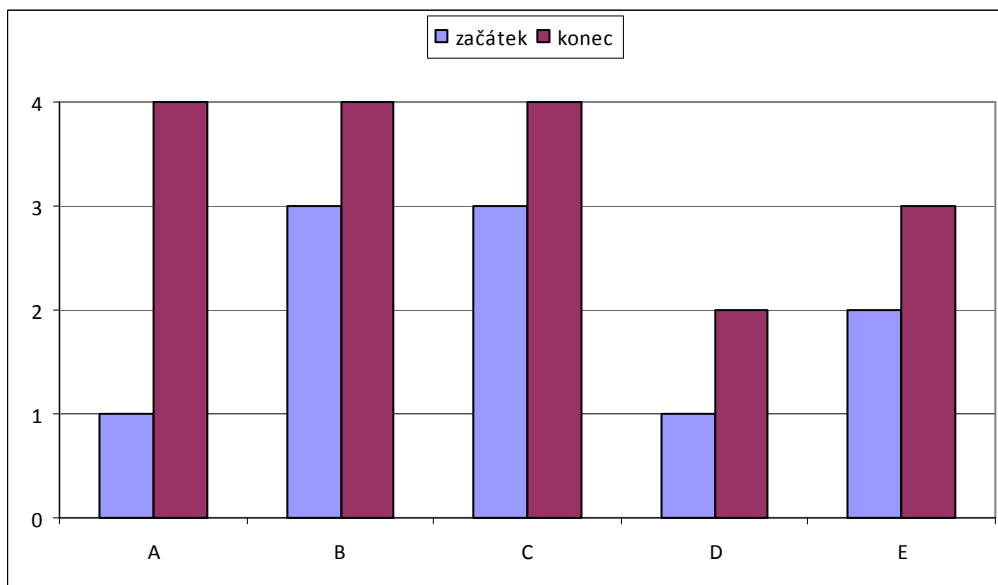
4. Sociální samostatnost



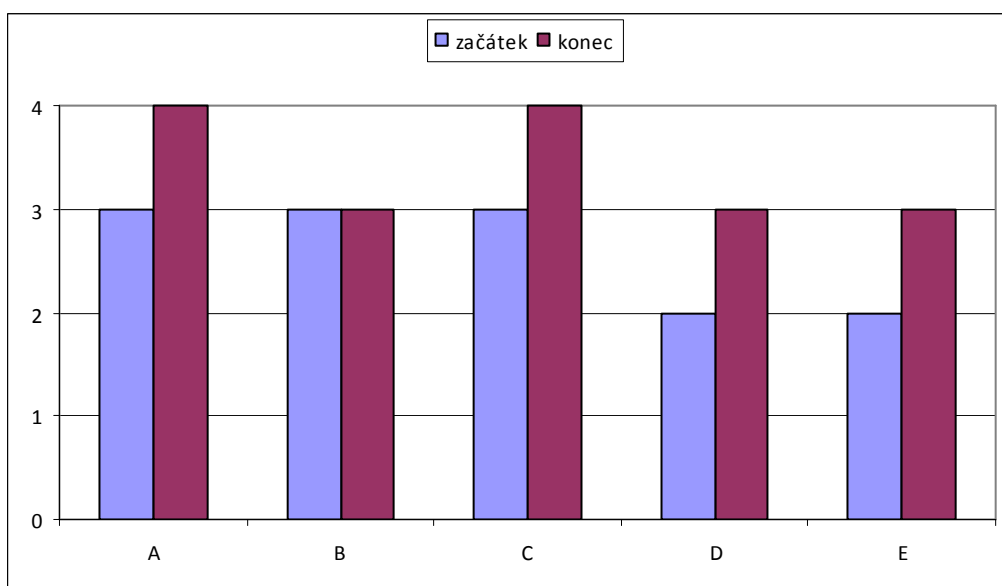
5. Pracovní chování, soustředěná pracovní činnost



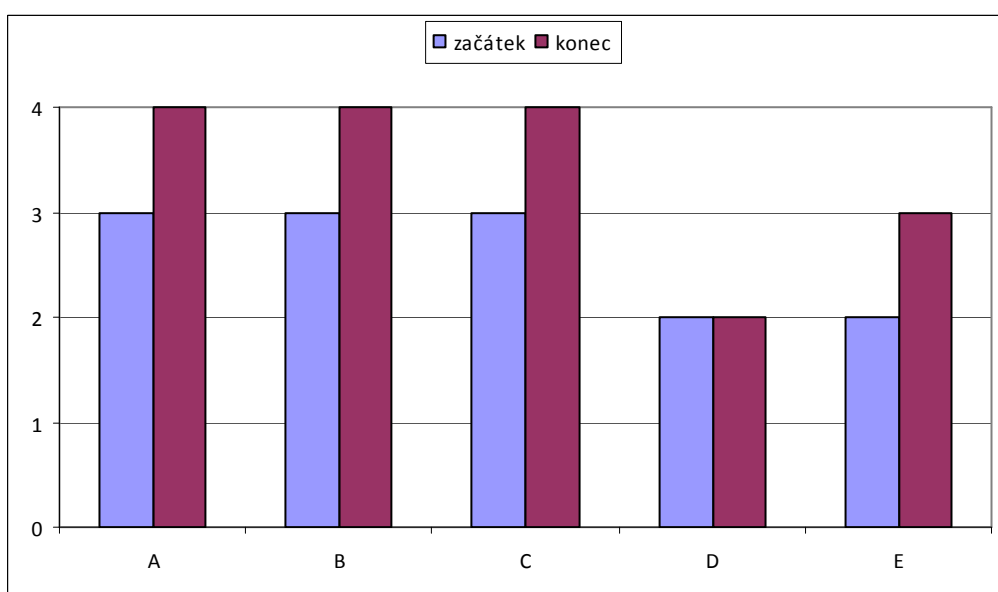
6. Výslovnost, správnost řeči, komunikace



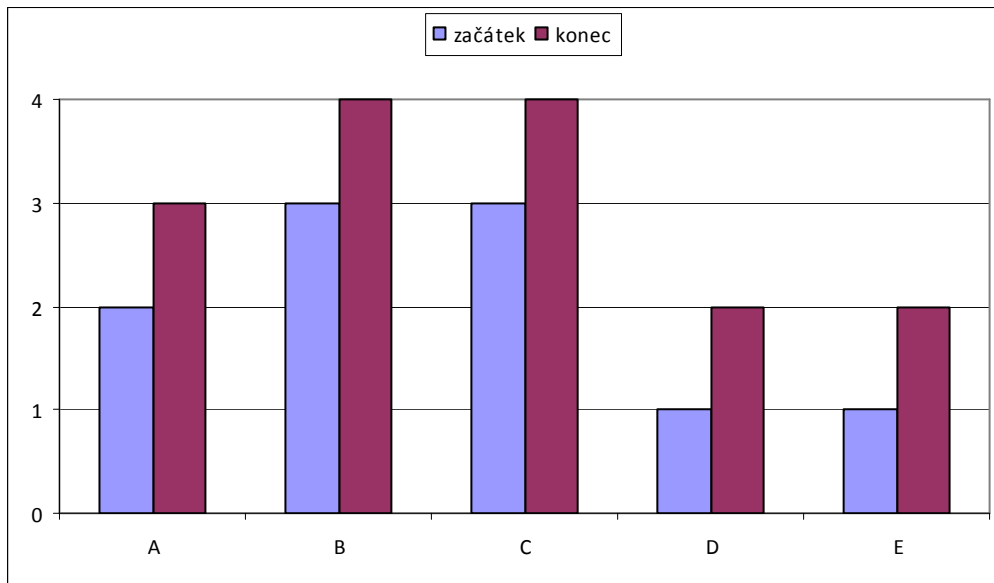
7. Lateralita ruky, koordinace ruky a oka, držení tužky



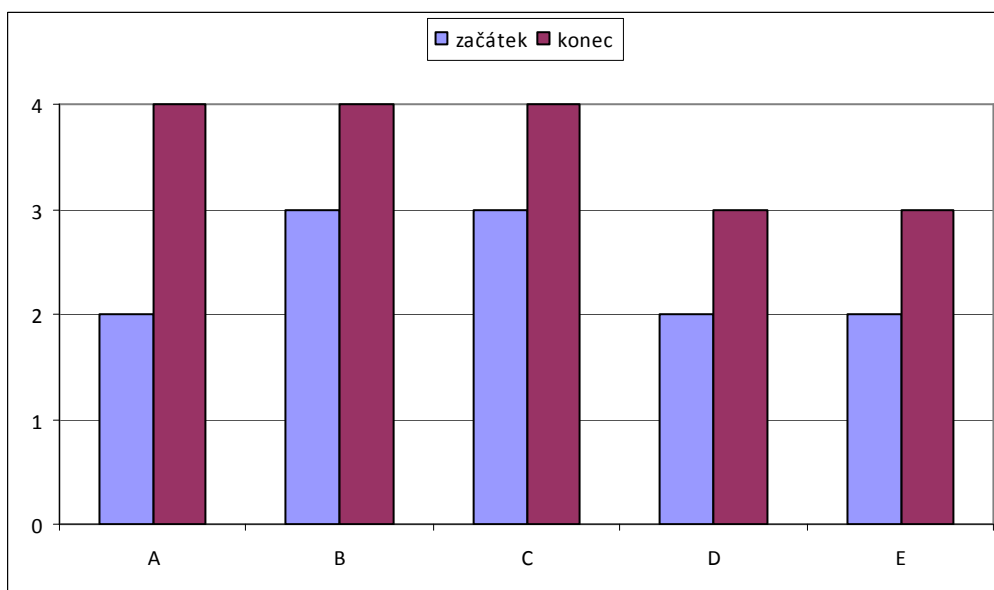
8. Záměrná pozornost, úmyslná paměť pro učení



9. Diferencované vnímání (sluchová a zraková analýza a syntéza)



10. Logické a myšlenkové operace



Příloha 3a): Kresba postavy, 6 let, holčička



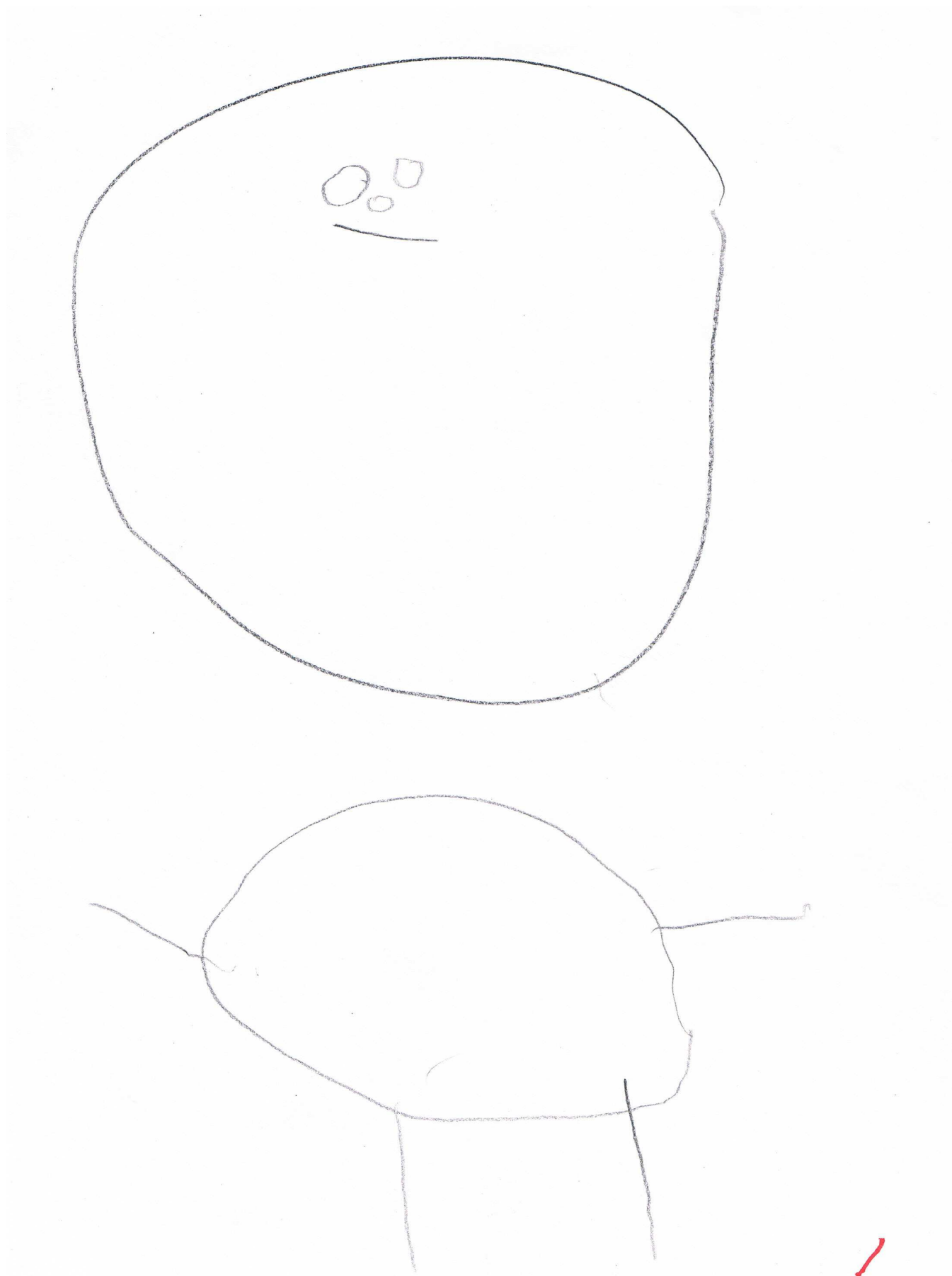
3b): Kresba postavy, 6 let, chlapeček



3c): Kresba postavy, 5 let, holčička



3d): Kresba postavy, 5 let, chlapeček



3e): Kresba postavy, 4 roky, holčička

