

Západočeská univerzita v Plzni

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PEDAGOGIKY

SPECIFIKA PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH DĚTÍ (ANALÝZA NA VYBRANÉM PRACOVIŠTI)

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Monika Křemenová, Bc.
Sociální politika a sociální práce
(2011-2013)

Vedoucí práce: *Mgr. Markéta Zachová*

Plzeň, 2013

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, dne 28. 6. 2013

.....
Monika Křemenová

Poděkování

V úvodu bych ráda poděkovala vedoucí diplomové práce paní *Mgr. Markétě Zachové* za cenné připomínky, odborné rady a postřehy, kterými přispěla k sepsání této práce.

Druhé značné poděkování patří koordinátorce předškolní přípravy *Mgr. Michaele Vizinové*, bez které by téma práce nemohlo vzniknout.

Motto:

„V tomto životě nemůže dělat velké věci. Můžeme dělat jen malé věci s velkou láskou.“

Matka Tereza

OBSAH

Úvod.....	1
1 SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ.....	3
1.1 LEGISLATIVNÍ POJETÍ SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ	3
1.2 NEJEDNOTNOST V TERMINOLOGII.....	6
2 KONCEPT SOCIÁLNÍHO VYLOUČENÍ (SOCIÁLNÍ EXKLUZE)	8
2.1 HISTORICKÉ POZADÍ KONCEPTU	9
2.2 DEFINICE SOCIÁLNÍHO VYLOUČENÍ	10
2.3 FAKTORY VZNIKU SOCIÁLNÍHO VYLOUČENÍ.....	11
2.4 MECHANISMY SOCIÁLNÍHO VYLOUČENÍ.....	12
2.5 ETNICITA V RÁMCI SOCIÁLNÍHO VYLOUČENÍ.....	15
3 PROSTŘEDÍ A JEHO VLIV NA UTVÁŘENÍ OSOBNOSTI DÍTĚTE.....	17
3.1 SOCIALIZACE	17
3.2 POSTOJ RODINY KE VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE	19
3.3 JAZYKOVÉ BARIÉRY DÍTĚTE	21
4 OSOBNOST DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU.....	23
4.1 SPECIFICKÉ OBLASTI PŘEDŠKOLNÍHO OBDOBÍ	23
4.2 VÝZNAM HRY V ŽIVOTĚ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE	25
4.3 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST	27
5 PŘEDŠKOLNÍ PŘÍPRAVA DĚTÍ ZE SOCIÁLNĚ VYLOUČENÉHO PROSTŘEDÍ	30
5.1 MATEŘSKÉ ŠKOLY	31
5.1.1 Problematika návštěvnosti mateřských škol.....	32
5.2 PŘÍPRAVNÉ TŘÍDY ZÁKLADNÍCH ŠKOL.....	34
5.3 NÍZKOPRAHOVÁ PŘEDŠKOLNÍ PŘÍPRAVA.....	35
6 CÍL VÝZKUMU A METODOLOGIE	37
6.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	37
6.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	38
6.3 POUŽITÉ METODY A TECHNIKY.....	39
6.3.1 Typ výzkumu.....	39
6.3.2 Využité techniky	40
6.3.3 Metoda zpracování dat – Případové studie dětí.....	41
7 POPIS PROGRAMU - PŘEDŠKOLNÍ KLUB.....	42
7.1 FINANCOVÁNÍ PROGRAMU	42
7.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO MÍSTA	43
7.3 CÍLOVÁ SKUPINA A CÍLE SLUŽBY	43
7.4 PERSONÁLIE.....	45
7.5 PROVOZ PŘEDŠKOLNÍHO ZAŘÍZENÍ A HARMONOGRAM AKTIVIT.....	46
7.6 SPOLUPRÁCE S RODIČI	49
7.7 SPOLUPRÁCE S MŠ, ZŠ A JINÝMI INSTITUCEMI	50
7.8 PRINCIPY INDIVIDUÁLNÍ PRÁCE S KLIENTEM	52
7.9 NORSKÁ METODA GRUNNLAGET	55
8 REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	58
8.1 PŘÍPADOVÉ STUDIE DĚTÍ.....	58
8.1.1 Případová studie č. 1- Marián	59
8.1.2 Případová studie č. 2 – Šarlota	64

8.1.3 Případová studie č. 3 – Valérie	67
8.2 ROZHOVOR.....	70
SOUHRNÝ ZÁVĚR	76
RESUMÉ	80
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	82
INTERNETOVÉ ZDROJE.....	88
TEXTOVÉ PŘÍLOHY	I

Úvod

Naše osobnost se začíná utvářet již v období předškolního věku, a proto je potřeba zajistit dítěti dostatečný přísun podnětů k jeho celkovému rozvoji. V procesu socializace jsme postupně začleňováni do života ve společnosti. V počátku je nám velkou oporou naše rodina a za nedlouho začínáme navazovat vztahy s našimi vrstevníky v mateřské škole, která zároveň poskytuje systematickou péči v oblasti předškolního vzdělávání.

Cílovou skupinu pro potřeby této práce tvoří *děti předškolního věku*, které vyrůstají v sociálně slabém a nepodnětném prostředí - *sociálně vyloučená lokalita*. Tyto děti mají celou řadu sociálních a vzdělanostních handicapů, které jsou odrazem života v sociálním vyloučení. A pokud si tato cílová skupina neprojde předškolní přípravou, tak je do velké míry ovlivněna její úspěšnost na zvládnutí nároků školní docházky.

Z toho důvodu, je potřeba zajistit podporu zvenčí, snažit se u těchto dětí minimalizovat negativní důsledky prostředí, které mají vliv na rozvoj jejich základních dovedností a schopností. V této situaci považuji za smysluplnou práci neziskových organizací, které poskytují klientům ambulantní službu předškolní přípravy, přímo v sociálně vyloučené lokalitě.

Zájem k sepsání této práce vychází z mého dobrovolnictví, kdy jsem se od roku 2010 zapojila do programu Předškolní klub, který realizuje plzeňská organizace Společnost Tady a Teď, o. p. s. Hlavním cílem poskytování této služby je asistence rodičů při začlenění jejich dětí do mateřské školy, popřípadě je připravit na úspěšný vstup do základního vzdělávacího systému. Předškolní klub tedy plní funkci jakési „přestupní stanice.“

Cílem mé práce je *přiblížit specifika předškolního vzdělávání dětí, které vyrůstají v prostředí sociálně vyloučené lokality*, a tím poukázat na *možnosti podpory cílové skupiny v rámci neziskového sektoru*.

Práci jsem rozdělila do osmi kapitol. V prvních pěti kapitolách je věnována pozornost teoretickým poznatkům k pochopení celkové problematiky a poslední tři kapitoly jsou zaměřeny prakticky.

V úvodu teoretického zpracování této práce vymezuji pojem sociální znevýhodnění dle školského zákona, a tím se snažím poukázat na bezbřehost tohoto pojmu a riziko při jeho užívání, neboť je velice těžké tento typ znevýhodnění hodnotit.

Následující kapitola přibližuje koncept sociální exkluze, který považuji za stěžejní k pochopení celkové problematiky sociálního vyloučení. Představeny zde budou především mechanismy tohoto procesu, které vyčleňují určité skupiny obyvatel na okraj společnosti. Dále je čtenář seznámen s problémovými okruhy života dítěte, na které má vliv prostředí, v němž vyrůstá.

Ve čtvrté kapitole se zaměřuji na hlavní vývojové oblasti v předškolním období, na hru jako nejdůležitější činnost dítěte a dále se zabývám školní zralostí a připraveností. Teoretickou část uzavírám pátou kapitolou, kde zmiňuji možnosti předškolního vzdělávání cílové skupiny – mateřské školy, přípravné třídy základních škol, nízkoprahová předškolní zařízení.

Úvod praktické části jsem započala metodologií výzkumu, kde vysvětluji, proč jsem zvolila kvalitativní studii, jaké techniky sběru dat jsem použila a do jaké podoby jsem zpracovala získaná data. V sedmé kapitole představuji konkrétní službu předškolní přípravy, která je přímo poskytována v sociálně vyloučené lokalitě, v centru města Plzně. A celou praktickou část uzavírám interpretací dat v podobě případových studií dětí a rozhovorem s koordinátorkou předškolní přípravy.

Prostřednictvím této práce bych se ráda podělila o své zkušenosti spojené s předškolním vzděláváním cílové skupiny. Podle mého názoru by si tato služba podpory v oblasti vzdělávání zasloužila větší pozornost.

1 SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ

Otázka sociálního znevýhodnění se v této práci týká dětí předškolního věku, které jsou znevýhodněny vlivem nepodnětného prostředí, ve kterém vyrůstají. Tyto děti se na cestě ke vzdělávání setkávají s mnohými překážkami, a tím je ovlivněn nejen průběh jejich úspěšné vzdělávací dráhy, ale také budoucí pracovní uplatnění.

V této kapitole představím sociální znevýhodnění z pohledu definice školského zákona, abychom věděli, na koho se sociální znevýhodnění vztahuje. Tím se dostaneme k paradoxu - sociální znevýhodnění je velmi těžké hodnotit a měřit. Dále nastíním terminologickou nejednotnost pojmů, které jsou sociálnímu znevýhodnění blízké. Těmito kroky se blížím jednak k přesnému vymezení cílové skupiny pro potřeby této práce, ale také k charakteristice nepodnětného prostředí, odkud cílová skupina pochází.

1.1 LEGISLATIVNÍ POJETÍ SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ

Definici „sociálního znevýhodnění“ přináší nový školský zákon přijatý v roce 2004, který nabyl účinnosti dnem 1. ledna 2005. Jedná se o Zákon č. 561/2004 Sb. (dále jen školský zákon). Tento dokument vymezuje zásady a cíle vzdělávání, věnuje se vzdělávacím programům či vymezuje práva a povinnosti žáků a studentů.

Dle § 16, odst. 1, patří žáci se sociálním znevýhodněním mezi žáky se **„speciálními vzdělávacími potřebami.“** Tito žáci podle § 16, odst. 5 *„mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělání umožní.“*

Vyvstává zde otázka, koho považovat za žáka se sociálním znevýhodněním a do jaké míry jsou naplňovány jeho speciální vzdělávací potřeby. Školský zákon podává definici sociálního znevýhodnění v § 16, odst. 4, který říká: **„Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona**

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

b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo

c) postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.“

Tento závažný předpis sice přináší definici sociálního znevýhodnění, ale v praxi se jedná o zcela tři rozdílné kategorie, jež mohou ovlivnit vzdělávací potřeby dítěte. A tudíž definice sociálně znevýhodněného žáka je v zákoně vymezena poněkud vágně (vyjma postavení azylanta a nařízené ústavní výchovy). Bod a) považuji za zcela problematickou kategorii, jejíž jasné vymezení není v zákoně podrobněji specifikováno, a tudíž nevíme, co si pod pojmem nízké sociokulturní postavení máme představit. V praxi se pak může objevit mnoho nejasností při určování, zdali je konkrétní osoba sociálně znevýhodněna či nikoliv. A to nejvíce ve školském poradenském zařízení, kde neexistuje norma, která by určila míru sociálního znevýhodnění.

„Forma a rozsah sociálního znevýhodnění dítěte jsou vždy individuální a nelze je jakkoliv paušalizovat. Vždy je na místě individuální diagnostika obtíží a problémů dítěte“ Zíková et al. (2010, s. 14). V publikaci Stigmata (Kopal, 2007, s. 24) se můžeme dočíst, že *„Institut sociálně znevýhodněného žáka není v praxi využíván, ..., neexistuje jednoznačný způsob, jak takového žáka určit a jak speciální vzdělávací potřeby zajistit.“* K nepřesnému vymezení pojmu se vyjadřuje i Nikolai (2010, s. 110), který uvádí: *„Důvodem je mimo jiné absence jasných diagnostických standardů kategorie sociálního znevýhodnění.“*

Zíková et al. (2011) ve své publikaci uvádí výčet faktorů spojených se sociálním znevýhodněným, jež mohou vést ke vzdělávacím obtížím dítěte žijícího dlouhodobě v tomto prostředí. Jedná se o:

(1) Projevy nízkého socioekonomického statusu:

- nevyhovující bytové, materiální a hygienické podmínky
- dlouhodobá nezaměstnanost a závislost rodiny na systému státní sociální podpory
- zadluženost či předluženost rodin

(2) Projevy rizikových jevů ohrožující zdravý vývoj dítěte:

- životem v kriminogenním prostředí a vysokým výskytem sociálně patologických jevů, stavem, kdy je rodina obětí trestné činnosti

- snížená schopnost rodičů v oblasti dostatečného naplňování potřeb dítěte
- nedostatečné kompetence rodičů k přípravě dítěte na školní docházku

(3) Projevy **sociokulturní odlišnosti**:

- jazyková a náboženská odlišnost
- výrazně odlišné hodnotové orientace a uplatňované vzorce chování atd.

Z výčtu projevů lze usoudit, že sociální znevýhodnění může zasahovat do více oblastí života – materiální, jazyková, vzdělanostní, sociální a kulturní. Přesto, že jsem dimenzi sociálního znevýhodnění přiblížila, tak nadále zůstává široká. A tudíž označit žáka za sociálně znevýhodněného může být problematické, neboť není jasné, jaké faktory k jeho identifikaci přesně využít. Tím jsou sociálně znevýhodněné děti fakticky vyloučeny z přístupu ke kvalitnímu vzdělání a nejsou zde ani zohledňovány speciální potřeby jednotlivce.

Na úspěšnou integraci sociálně znevýhodněných dětí do hlavního vzdělávacího proudu reaguje projekt MŠMT *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV)*, který byl přijat v březnu 2010. Cílem plánu by mělo být zajistit rovný přístup všech osob ke vzdělávání bez ohledu na jejich znevýhodnění a preventivně působit proti sociální exkluzi jednotlivců i celých sociálních skupin. Nedílnou součástí plánu je i zavedení nezbytných opatření k ukončení segregáční praxe a k prevenci diskriminačních jevů (MŠMT, 2010).

Širší definici sociálního znevýhodnění poskytuje dokument MŠMT *Koncepce (projekt) včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání*. Zde se dočteme: „*Průvodním jevem sociálního znevýhodnění je často méně podnětné prostředí pro rozvoj kognitivního a morálního potenciálu dítěte*“ (MŠMT, 2005, s. 4). Z této formulace vychází charakteristika cílové skupiny pro tento dokument, ale je zde mnohem více vymezena – dítě ze „**sociokulturně znevýhodňujícího prostředí**.“ Do skupiny dětí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí jsou zahrnovány děti z rodin, které:

- a) nepodporují dítě ve školních aktivitách a přípravě na školu,
- b) jejich vztah ke vzdělání je vlažný či dokonce záporný,

- c) nezajišťují dostatečně materiální potřeby dětí,
- d) žijí spíše na okraji společnosti nebo je sociálně vyloučená,
- e) užívají jiný než vyučovací jazyk nebo je tento jazyk užíván nesprávně (např. romský etnolekt romštiny nebo slovenštiny) či na úrovni argotu.

Z výše uvedené charakteristiky prostředí je patrné, že dítě pocházející z tohoto typu prostředí se bude potkávat s neúspěchy v hlavním vzdělávacím proudu. Koncepce se snaží navrhnout souhrn opatření, které mají za cíl „*identifikovat možná rizika v rozvoji osobnosti dětí a předcházet hrozícím negativním důsledkům sociokulturního znevýhodnění ve vzdělanostní, morální a sociální kultuře osobnosti vymezené skupiny dětí*“ (MŠMT, 2005, s. 4).

1.2 NEJEDNOTNOST V TERMINOLOGII

V předchozí kapitole jsme zjistili, že užívání termínu **sociální znevýhodnění** (dle školského zákona), sebou přináší jistá rizika, neboť neexistují kritéria pro přesné určení. V pedagogických a psychologických publikacích figurují další pojmy, které se na první pohled mohou zdát sociálnímu znevýhodnění podobné, ale ve skutečnosti každý z nich nabývá jiného významu.

Jedná se o termíny - *sociokulturní handicap, sociokulturní prostředí a sociokulturně odlišné prostředí*. **Sociokulturní znevýhodnění** je široký pojem zastřešující celou řadu problémů a terminologie není přesná. Z toho důvodu bych tyto termíny ráda přiblížila a více objasnila.

„**Sociokulturní handicap**“ vymezuje Vágnerová (2004, s. 650) jako „*odlišnost sociální příslušnosti a s tím související omezení v oblasti zkušeností, jež jsou jiné nebo nedostatečné.*“ Tato skupina lidí je znevýhodněna v určité sociální oblasti (identita, jazyk, styl života apod.), která se do určité míry liší od většinové společnosti. Sociální handicap může mít takové důsledky, že je jeho nositel až stigmatizován. Často může být postoj společnosti k sociokulturně odlišným lidem ovlivněn nedostatkem informací, nepříznivými a omezenými zkušenostmi.

O „**sociokulturním prostředí**“ pojednávají ve své publikaci Vágnerová a Valentová (1991). Tento typ prostředí považují za velmi důležité pro vznik *specificky lidských vlastností*, které se realizují v sociální interakci, ale také ve vztahu k uspokojování všech základních lidských potřeb. Rodinu považují za nejvíce důležitou skupinu, která jako první formuje psychický vývoj dítěte a zastupuje z toho pohledu nenahraditelnou roli.

Z výše uvedené charakteristiky vyplývá, že prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, má podstatný vliv na jeho vývoj. Pokud je tedy domácí prostředí dítěte sociálně patologické, tak může mít silný vliv na zdravý vývoj dítěte.

Děti ze „**sociokulturně odlišného prostředí**“ se setkávají s problémy v oblasti vzdělávání, kdy se jejich vzdělávací potřeby mohou značně lišit. A to hned ze dvou hledisek – v překonávání handicapu vyplývajícího z odlišných sociokulturních východisek nebo na základě ambicí, které výchozí kultura či sociální původ klienta vymezuje ve vztahu ke vzdělávání (Bittnerová, 2009).

Vzhledem k tomu, že se v sociokulturních skupinách objevují hluboké rozdíly, tak i „*v rámci psychologické diagnostiky je nezbytné rezignovat na jakýkoliv všeobecně akceptovatelný zobecňující model*“ (Nikolai, 2010, s. 107). Stejný autor zmiňuje prostředí tzv. *sociálně vyloučené lokality*, kde lze nalézt alespoň některé společné prvky.

A tím se dostáváme k přesnému vymezení cílové skupiny, kterou jsem si vybrala pro potřeby této práce. Jedná se o děti z prostředí „**sociálně vyloučené lokality**“. Děti, které zde vyrůstají, mají omezen přístup ke kvalitnímu vzdělání, a tím je jim také odebrána šance na začlenění do života společnosti. Z toho důvodu považuji další kapitolu za stěžejní, k celkovému porozumění problematiky a nutnosti předškolního vzdělávání cílové skupiny.

2 KONCEPT SOCIÁLNÍHO VYLOUČENÍ (SOCIÁLNÍ EXKLUZE)

Domnívám se, že jen na základě dobrého porozumění problematice života v sociálně vyloučeném prostředí, lze pochopit, do jaké míry je ovlivněn život dětí, které v tomto typu prostředí vyrůstají. Můžeme pak lépe porozumět tomu, jak je předškolní příprava těchto dětí velmi důležitá pro jejich úspěšnou budoucnost v rámci vzdělávacího systému.

Pro svoji práci jsem zvolila **koncept sociálního vyloučení**, jehož obsah se pokusím v této kapitole přiblížit. Z analytického hlediska je vhodné rozlišovat tzv. dimenze/mechanismy sociálního vyloučení, které vyčleňují určité skupiny osob na okraj společnosti, a tím je nutí vytvářet si **vlastní vzorce jednání**.

S pojmem sociální vyloučení/sociální exkluze se můžeme velice často setkat v koncepčních materiálech veřejné správy (MŠMT, MPSV apod.), ve zprávách z realizovaných výzkumů (agentura Gabal Analysis & Consulting, Člověk v Tísni, o. p. s.) či v odborných a mediálních textech.

V *Příručce pro sociální integraci*¹ se o boji proti sociálnímu vyloučení dočteme toto: „Vyzaduje i dávku odvahy, neboť nikdy nebude záležet jen na jediném člověku, ale v podstatě na všech, kteří se procesu začleňování musí z podstaty řešeného problému věnovat.“

Problém sociálního vyloučení se stal natolik vážným, že vláda schválila v září 2011 *Strategii boje proti sociálnímu vyloučení v letech 2011-2015*.² Strategie obsahuje více než stovku opatření, do kterých budou zejména zapojeny resorty školství, práce a sociálních věcí, vnitra, místního rozvoje a také *Agentura pro sociální začleňování*. Tento dokument se zaměřuje na šest oblastí, které se nejvíce týkají problematiky sociálního vyloučení. Jedná se zejména o oblast vzdělávání, kdy je potřeba nařídit povinnou docházku do mateřské školy pro děti ze sociálně vyloučených lokalit, aby se předcházelo jejich zaostávání v učení.

¹ *Příručka pro sociální integraci* [online]. Publikováno 2009. [cit. 2013-01-15]. Dostupné z WWW: <http://www.mvcr.cz/clanek/prehled-dokumentu.aspx>.

² *Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011-2015* [online]. Publikováno 2011. [cit. 2013-01-15]. Dostupné z WWW: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/dokumenty/o-agenture/strategie-boje-proti-socialnimu-vyloucení-2011-2015/download>.

Výše jsem uvedla *Agenturu pro sociální začleňování*,³ jejímž posláním je podpora integrace sociálně vyloučených obyvatel do společnosti. Agentura pomáhá obcím a městům mapovat a poznávat problémy sociálně vyloučených lokalit a jejich obyvatel, dále se podílí na přípravě procesů, které by mohly napomoci vyřešit tuto situaci. V současné době Agentura spolupracuje s 26 městy a obcemi v celé České republice.

Jednou z hlavních priorit činnosti Agentury pro sociální začleňování je zpřístupnit kvalitní vzdělávání sociálně vyloučeným dětem a mladým lidem. Jako jedno z hlavních řešení navrhuje inkluzivní vzdělávání.⁴ Pro realizaci tohoto typu vzdělávání je samozřejmě zapotřebí zapojit více aktérů ze státní i neziskové oblasti.

2.1 HISTORICKÉ POZADÍ KONCEPTU

Sociální exkluze není zcela novým pojmem. Proces sociálního vyčleňování, tedy odsouvání určitých skupin osob na okraj společnosti, je znám ve všech historických společnostech od nepaměti. Dříve tyto mechanismy odsouvaly cizince, heretiky nebo asociály, a tím sloužily k udržování sociální koheze. Dnes mluvíme o ohrožení integrity společnosti, neboť je zpochybňována společná identita jejích členů (Mareš - Sirovátka, 2008).

Pojem sociální exkluze je používán v oblasti sociální politiky teprve od 90. let 20. století, ale to neznamená, že by se o něm neuvažovala již dříve. Do 70. let byl používán více koncept „chudoby“, který poukazoval spíše na materiální deprivaci. V 80. letech začal poukazovat i na nedostatky v oblasti nezaměstnanosti a v rovině sociální (Toušek, 2007). Z toho je patrné, že sociální exkluze zahrnuje nejen materiální chudobu, ale i jevy chudobou vyvolané. Jeho výhodou je tedy komplexnost.

S konceptem kultury chudoby přichází v roce 1959 americký antropolog Oscar Lewis, který poukazuje na rozlišení mezi chudobou a kulturou chudoby. Na tomto konceptu lze vysvětlit, proč se lidé v marginalizovaném postavení, tedy odsunutí mimo

³ Dostupné z WWW: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/oblasti-podpory-vzdelavani>

⁴ Cílem inkluzivního vzdělávacího systému je začlenění všech dětí bez rozdílu do hlavního vzdělávacího proudu. Základem myšlenky inkluzivního vzdělávání je „*snaha poskytnout všem dětem adekvátní a co nejlepší úroveň vzdělání nezávisle na podobě jejich vzdělávacích potřeb*“ (Nikolai, 2010, s. 93).

společnost, dokážou této situaci přizpůsobit. V rámci adaptace si lidé vytvářejí nové životní strategie a vzorce chování, tedy návod jak žít (Lewis, in Hirt-Jakoubek, 2009).

Přestože sociální exkluze s chudobou nepochybně úzce souvisí, tak nelze tyto dva pojmy považovat za synonyma. „*Ne všichni chudí musí být sociálně vyloučenými, ale ani všichni vyloučení nemusí být chudými*“ (Mareš, 2000, s. 289).

Z toho plyne, že příčinou sociální exkluze nemusí být pouze ekonomická stránka života, ale i nerovnosti, které jsou založeny na jiném typu odlišnosti – na etnické, genderové, kulturní či náboženské (Mareš - Sirovátka, 2008). Chudoba je spojena s vyloučením od materiálních zdrojů společnosti (tzn. vyloučení z konzumní společnosti) a sociální exkluze vylučuje osoby z účasti na životě společnosti (Kotýnková, 2007). Chudoba se pro některé osoby může stát i dobrovolným životním stylem, a tudíž „*chudoba není ani nutnou, ani postačující podmínkou sociální exkluze*“ (Walker, 1997, cit. podle Mareš, 2000, s. 289).

V 21. století se pojem sociální exkluze stal součástí programových dokumentů Evropské unie, která narazila na problémy v oblasti sociální koheze. Z toho důvodu si dala za cíl napomáhat v integraci sociálně vyloučeným jedincům i skupinám do dnešní společnosti (Mareš et al., 2008). Také podle Touška (2007, s. 16) je koncept sociální exkluze „*politicky korektní a důvody vyloučení nespatřuje v individuálních charakteristikách jedinců či v jejich skupinové identitě založené na etnicitě, národnosti či rase.*“

2.2 DEFINICE SOCIÁLNÍHO VYLOUČENÍ

Existuje celá řada definic pojmu sociálního vyloučení, můžeme rozlišit širší a užší definice. Ve skutečnosti lze jeho obsah jednoduše vyvodit. Ve své práci předkládám ty definice, jež pokládám za zcela dostačující pro pochopení celé problematiky.

„*Komplexně podmíněná nedostatečná účast jednotlivce, skupiny nebo místního společenství na životě celé společnosti, respektive nedostatečný přístup ke společenským institucím zajišťující vzdělání, zdraví, ochranu a základní blahobyť*“ (Matoušek, 2008, s. 205). „*Sociální exkluze je dnes chápána jako proces, který jedince zbavuje práv, ale i*

povinností, jež jsou spojena s jeho členstvím ve společnosti“ (Mareš – Sirovátka, 2008, s. 273).

Agentura pro sociální začleňování⁵ uvádí tuto definici: „*Sociálně vyloučení jsou ti občané, kteří mají ztížený přístup k institucím a službám, jsou vyloučeni ze společenských sítí a nemají dostatek vertikálních kontaktů mimo sociálně vyloučenou lokalitu.*“ Tito lidé čelí více problémům současně, které se stále prohlubují a sami nevědí, jak začít tyto problémy řešit.

Z výše uvedených skutečností vyplývá, že sociálně vyloučené osoby nemají dostatek příležitostí participovat na hodnotách majoritní společnosti a jsou často izolováni od běžných aktivit svých spoluobčanů. Jak dodává Mareš (1999, s. 166) „**sociální vyloučení má často charakter sociální izolace.**“

2.3 FAKTORY VZNIKU SOCIÁLNÍHO VYLOUČENÍ

Faktory zapříčiňující sociální vyloučení jsou zcela jistě různorodé. Radostný (2005) a Toušek (2007) je rozdělují do dvou hlavních skupin, na vnitřní a vnější faktory. Na základě těchto příčin můžeme vidět, s jakými problémy se potýká sociálně vyloučená osoba.

Za nositele příčin **vnitřních faktorů** jsou považováni konkrétní lidé, kteří situaci sociálního vyloučení sami způsobili nebo ji podpořili. Následkem působení těchto faktorů je to, že si obyvatelé lokalit zvykli na životní styl v tomto typu prostředí a považují ho za zcela přirozený. Mezi vnitřní faktory nejčastěji patří dlouhodobá neschopnost hospodařit s penězi, nízká motivaci k řešení vlastních problémů, při dlouhodobé nezaměstnanosti ztráta pracovních návyků či orientace na rychlé uspokojení potřeb vyplývající z dlouhodobé frustrace.

Jevy, jež působí na sociálně vyloučenou lokalitu zvenčí, nemohou obyvatelé lokalit ovlivnit svým vlastním jednáním. Do **vnějších faktorů** spadá bytová politika místní správy

⁵ Příručka pro sociální integraci [online]. Publikováno 2009. [cit. 2013-01-15]. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/clanek/prehled-dokumentu.aspx>.

a samosprávy, trh práce a jeho charakter, sociální politika státu, diskriminace některých jedinců na základě odlišné etnicity, národnosti či sociálního statusu.

2.4 MECHANISMY SOCIÁLNÍHO VYLOUČENÍ

„Vyloučení v jedné oblasti života často vede k vylučování v dalších oblastech a vyloučení v jednotlivých oblastech je většinou vzájemně provázáno a vytváří začarovaný kruh, z něhož se obtížně uniká“ (Navrátil, 2003, s. 60). Sociálně exkludovaný člověk se potýká s mnoha problémy ve více oblastech života a navíc se tyto problémy navzájem prolínají a podmiňují. Avšak není pravidlem, že se musí týkat všech dimenzí.

Ve své práci představím základní mechanismy/dimenze sociálního vyloučení, jež ve velké míře podporují chování obyvatel sociálně vyloučených lokalit. V této oblasti spatřuji přínosnou výhodu konceptu, neboť se zde projevuje jeho multidimenzionální povaha.

Toušek (2007) pojednává o sociální exkluzi v oblasti *ekonomické, prostorové, kulturní, sociální v užším slova smyslu, v politické a symbolické oblasti*. Uvedla jsem jen základní typy vyloučení, ale samozřejmě mohou existovat i další. Výlučným typem může být i vyloučení z bezpečí a vystavení vyšším rizikům (Mareš, 2000).

Ekonomické vyloučení. Jedna z hlavních dimenzí působení sociální exkluze. Tento typ vyloučení se nejčastěji projevuje marginalizací na pracovním trhu. Jedinec se ocitá v situaci, kdy je ohrožen dlouhodobou nezaměstnaností, uzavírají se před ním životní šance a ocitá se ve velké nejistotě. Sféra šedé ekonomiky, práce na černém trhu či pobírání sociálních dávek se stává častou adaptací na tuto situaci. Zíková et al. (2011) ve své publikaci zmiňuje nízké vzdělání a kvalifikaci jako jeden z klíčových důvodů při neuplatnění na trhu práce. Čím déle je osoba nezaměstnaná, tím více to ovlivňuje její pracovní návyky, psychiku, ale také výchovné strategie.

Prostorové vyloučení. Sociální exkluze se v této oblasti projevuje nejzjevněji, kdy skupiny osob žijí v tzv. *sociálně vyloučených lokalitách*. Ty se projevují nízkou kvalitou bydlení a obyvatelé jsou znevýhodněni ve více směrech – nižší či žádné pracovní uplatnění, vyšší náklady na bydlení, těžší přístup ke službám, nevyhovující hygienické

podmínky apod. Někdy se tyto lokality tvoří spontánně, ale spíše za pomoci vnějších činitelů, kdy jsou obyvatelé sestěhováni do jednoho místa, nejčastěji na periferie měst. Obyvatelé těchto lokalit jsou naprosto izolováni od jakýchkoliv venkovních sociálních vztahů. Z toho důvodu zde začíná vznikat specifický životní styl a obyvatelé lokalit nemají možnost, jak si osvojit normy chování většinové společnosti. Výsledkem je narůstající komunikační bariéra mezi majoritou a exkludovanou skupinou osob. Za sociálně vyloučenou lokalitu pak můžeme považovat „*geograficky vymezitelnou oblast, kde dochází ke koncentraci osob ohrožených sociálním vyloučením*“ (Jára et al., 2006, s. 39).

Kulturní vyloučení. V této oblasti mluvíme o nesdílení *kulturního kapitálu* společnosti. Podle P. Bourdieu kulturní kapitál určuje pozici člověka/rodiny/třídy ve společnosti. Bourdieu tuto definici kapitálu představil ve své knize *Teorie jednání*, v níž pojednává o tom, že absence kulturního kapitálu zásadní měrou ovlivňuje šanci na úspěch ve vzdělávacích institucích. Podle Bourdieu má tato koncepce největší význam ve vzdělanostní reprodukci. Z toho vyplývá, že pokud děti pocházející z chudých rodin nedisponují dostatečně velkým kulturním kapitálem, tak je to znevýhodňuje a vznikají nerovnosti v edukačním procesu (Bourdieu, 1998).

Vedle významu kulturního kapitálu hraje důležitou roli v procesu vzdělanostní reprodukce také samotné jednání rodičů ve vztahu ke škole a vzdělání. Nízká vzdělanostní úroveň rodičů má bez pochyby vliv na děti a to tak, že „*jejich vzdělanostní a profesní ambice jsou malé*“ (Katrňák, 2004, s. 66). U dětí ze sociálně vyloučených rodin může nastat i taková situace, že se dítě neúčastní žádného vzdělávacího procesu. Z toho důvodu prožívá své dětství a dospělost v prostředí, kde se neučí k základním kulturním návykům většinové společnosti (Zíková et al., 2011). Nejenže nízký kulturní kapitál vyčleňuje člověka z primárního trhu práce, ale také snižuje jeho ekonomický status.

Sociální vyloučení (v užším slova smyslu). Pokud se v rámci kulturního vyloučení mluví o nízkém kulturním kapitálu, tak hlavní příčinou sociálního vyloučení bude nízký sociální kapitál. O sociálním kapitálu pojednává více zahraničních autorů (Coleman, Loury, Putnam), avšak s první definicí přichází výše zmíněný Pierre Bourdieu, který ho chápe jako „*soubor zdrojů, aktuálních či potencialních, které narůstají u jednotlivce nebo skupiny virtuálním vlastnictvím trvalé sítě více či méně institucionalizovaných vztahů vzájemných znalostí a poznání.*“ Jedná se tedy o množství zdrojů, které může aktér využívat díky

vazbám a vztahům s jinými aktéry. Množství daného sociálního kapitálu závisí ve výsledku na samotném aktérovi a na jeho sítích, které je schopen mobilizovat (Bourdieu, 1986).

Sociálně vyloučený jedinec disponuje nízkým sociálním kapitálem, tudíž jeho vazby s majoritní společností jsou mizivé a jeho participace v politických, ekonomických a kulturních systémech bude nulová. Kontakty budou nahrazovány vazbami s lidmi, kteří jsou ve stejném postavení jako oni, tedy většinou rodinní příslušníci (Mareš, 2002; Toušek 2007).

Americký sociolog M. S. Granovetter ve svém článku *The strenght of weak ties* pojednává v rámci sociálních sítí o síle silných a slabých vazeb. Silné vazby jsou spojovány s příbuzenským celkem a slabé vazby nás pojí s širším okolím. Autor poukazuje na „*sílu slabých vazeb*“ v rámci malých skupin. Pokud jedinec chce najít uplatnění na trhu práce, tak by měl strategicky využívat slabých vazeb, tedy navázat kontakty s širším okolím. Tato situace je pro sociálně vyloučeného jedince téměř nereálná, neboť u něho převažují silné vazby nad slabými (Granovetter, 1973). Sociálně vyloučený jedinec disponuje nízkým sociálním kapitálem, tudíž jeho vazby s majoritní společností jsou mizivé a jeho participace v politických, ekonomických a kulturních systémech bude nulová. Kontakty budou nahrazovány vazbami s lidmi, kteří jsou ve stejném postavení jako oni, tedy většinou rodinní příslušníci (Mareš, 2002; Toušek 2007).

Politické vyloučení. V této situaci jedinec přichází o politická, občanská, ale také základní lidská práva. Toto vyloučení se projevuje v neparticipaci na politické moci, v demokratických procesech a dokonce i vyloučením z veřejného života (Mareš, 2000).

Symbolické vyloučení. Je zřejmé, že odlišnost v rovině symbolické je lidem stvrzována na základě významů či symbolů. Exkludované osoby jsou od ostatních vnímány jako deviantní, odlišné či cizí. Vizuální představa může být klamná, i přesto se k nim jejich okolí chová na základě těchto stereotypních nepravdivých předsudků jako k deviantům. Takto stigmatizovaný jedinec není motivován k tomu, aby se snažil přesvědčit své okolí, že tomu tak není. Obyvatelé exkludovaných lokalit mohou být na základě sociálního statusu (nezaměstnanost, bydliště) označováni za „neplatiče“ nebo „nepřízřusobivé“ občany (Toušek, 2007; Mareš, 2000).

Výše zmíněné mechanismy nám pomáhají lépe porozumět situaci, kdy jsou obyvatelé sociálně vyloučených lokalit vyčleňováni na okraj společnosti. Morvayová (2010, s. 9) považuje tyto lokality za „*subkultury komplexní společnosti, ve kterých se reprodukují specifické kulturní vzorce a životní strategie utvořené v rámci adaptace v nich žijící populace na místní podmínky.*“

Tyto životní vzorce chování lze uplatnit jen v místě lokality, kde jim pomáhají obstát a přežít, ale zdaleka se liší od hodnotového systému majoritní společnosti. Pokud tedy rodiny žijí v tomto prostředí trvale, tak se jejich specifické chování upevňuje a ohrožuje další generace. Rodiče nemohou předávat svým dětem potřebné kompetence pro život mimo lokalitu, a proto se vytváří začarovaný kruh problémů na základě **předávání specifických hodnot a norem.**

2.5 ETNICITA V RÁMCI SOCIÁLNÍHO VYLOUČENÍ

V závěru této kapitoly zmiňuji roli etnicity v rámci sociálního vyloučení, a to z důvodu velice častého spojování problematiky sociální exkluze a sociálně vyloučených lokalit s problematikou romskou. Výrazná část české společnosti považuje obyvatele sociálně vyloučených lokalit výhradně za Romy.

Ráda bych zdůraznila, že ne každý Rom musí být sociálně vyloučený, ale také nemusí platit to, že v sociálně vyloučené lokalitě žijí pouze Romové. Určit, kdo je a kdo není Rom, může být složité. Existují tři možná kritéria pro to, abychom mohli nechat označit jedince za Roma, tedy sebeidentifikace, fyzický vzhled a kultura. „*V tom smyslu, že konformita ke kulturním vzorcům se získává výchovou, identita se stvrzuje rozhodnutím a fyzická podoba je věcí genetické výbavy*“ (Moravec, 2006, s. 18).

Pokud tedy budeme diskutovat o problematice sociálního vyloučení, tak je nezbytné dodržovat přesnost pojmů, aby nedocházelo k nedorozumění.

Ve své práci se přikláním k názoru **deetnizace**, a tudíž bych ráda potvrdila, že cílovou skupinu pro tuto práci tvoří *děti předškolního věku pocházející z prostředí sociálně vyloučené lokality*, nikoliv romské děti. Jedná se o děti, které žijí trvale ve specifických podmínkách, a tudíž jsou tímto typem prostředí znevýhodněni oproti dětem z majoritní společnosti.

Domnívám se, že etnicita může do velké míry stigmatizovat obyvatele sociálně vyloučených lokalit a vyvolat předsudky u většinové společnosti. To může mít i velký dopad na tvorbu integračních podpor, kdy je více zohledňován etnický aspekt, nikoliv **aspekt sociální**. Jak uvádí Svoboda (2010, s. 88) je potřeba „*odstranit stereotypy, které se váží k drtivě převažující etnicitě obyvatel sociálně vyloučených lokalit a procesem „deetnizace“ musí projít především nástroje směřující k vyrovnávání šancí ve vzdělávání.*“

3 PROSTŘEDÍ A JEHO VLIV NA UTVÁŘENÍ OSOBNOSTI DÍTĚTE

„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 (to bude individuální a závislé na dalších okolnostech) nás poznamenává a ovlivňuje“ (Kraus, Poláčková, 2001, s. 103).

Pro obyvatele prostředí sociálně vyloučené lokality je typické utváření a udržování specifického životního stylu, který se předává z generace na generaci. Děti kopírují naučené vzorce jednání svých rodičů a přirozeně se adaptují na prostředí, v němž vyrůstají, které je v rozporu s nároky školního prostředí.

3.1 SOCIALIZACE

V psychologických, sociologických a sociálně psychologických publikacích popisují autoři socializaci jako *postupné začleňování člověka do života společnosti*. Jedná se o celoživotní aktivní proces, na kterém se podílí více činitelů. Rodina je považována jako základ socializačního procesu.

Rodina má pro dítě velice důležitý význam a jak uvádí Kraus a Poláčková (2001, s. 79) „zabezpečuje své členy hmotně, pečuje o zdraví, výživu a kulturní návyky svých členů, vytváří specifické socializační a výchovné prostředí pro děti, předává jim kulturní dědictví, vštěpuje jim morální postoje, ovlivňuje je, usměrňuje, chrání a podporuje.“ Syslová (2011, s. 25) uvádí, že rodina je „základem pro vývoj každého jedince a současně je také základním článkem struktury lidského společenství.“

Helus pojímá socializaci jako „proces utváření a vývoje člověka působením sociálních vlivů a jeho vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim či je tvořivě zvládá“ (Helus, 2004, s. 172). Dále autor zmiňuje situace, ve kterých dochází k socializačnímu procesu. Jedná se o začleňování člověka do **mezilidských vztahů**, zapojování člověka do **společenských činností** a také integrace člověka do **společensko-kulturních poměrů**. A proto můžeme říci, že „každý člověk prochází i svou zcela jedinečnou, individuální socializační historií, jejímž je produktem a současně i spoluvůrcem“ (tamtéž, s. 175).

Řezáč (1998) vyzdvihuje důležitost neustálého navazování, prohlubování a rozšiřování sociálních kontaktů jedince v rámci sociokulturního systému, což je předpokladem dalšího rozvoje osobnosti jedince. Tento autor dále zaznamenává v rámci socializace tyto samostatné děje - *personalizaci* (utváření „Já“), *kulturaci* (osvojování kultury společnosti), *profesionalizaci* (osvojování profesní role) a nakonec *socializaci* (utváření „My“, přijetí občanské role).

Osobnost jedince na socializovanou se odehrává za pomoci *vnějších vlivů sociálního prostředí*. Jak zmiňuje Helus (2004) důležitou roli v tomto procesu sehrává **sociální učení**, které probíhá při vzájemném styku mezi lidmi. Dítě se učí zvládat svoji sociální roli, rozpoznávat různé situace, interpretovat je a reagovat na ně. Významnými formami sociálního učení je *učení nápodobou a ztotožňováním, identifikace s druhým člověkem* či *učení sociálním informováním/sdělením*.

Řezáč (1998) dále upozorňuje, že se socializace netýká pouze vnějších projevů chování, ale také **vnitřní stránky člověka**. Při socializačním procesu se rozvíjí oblast *kognitivní* (socializace poznávání), *emotivní* (socializace citů) a *konativní* (socializace vůle). Konečným výsledkem socializačního procesu je *vědomí sebe sama*, kdy si jedinec vytváří svůj vlastní obraz, sebepojetí. A podle hodnocení druhých lidí si k sobě člověk utváří sebeúctu.

Jak jsem zmínila v úvodu, tak pro dítě je během procesu socializace nejdůležitější rodina, která mu „*poskytuje zdroj jistoty, bezpečí, zázemí, bezvýhradného přijetí*“ (Mertin-Gillernová, 2003, s. 18). V předškolním věku dítěte neprobíhá socializace pouze jen v rodině, ale i mimo jeho rámec, tedy mimo okruh příbuzných. Vágnerová (2005) toto období pojmenovává jako **fáze přesahu rodiny**. Dítě si rozšiřuje kontakty mimo rodinu a navazuje vztah i s dalšími dětmi a dospělými, tak získává nové kognitivní dovednosti pro další osobnostní rozvoj.

Mertin-Gillernová (2003, s. 182) vyzdvihují důležitost interakce dítěte předškolního věku se svým okolím, které nabízí dítěti dostatečné množství podnětů, prožití úspěchu a pocitu uznání. Z toho důvodu je důležité poskytovat všem dětem „*dostatek pestrých činností, aby mohly získat různorodé zkušenosti.*“

Osobitým způsobem pojednává o socializaci Berger a Luckmann ve své knize *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. „Každý jedinec se rodí do objektivní sociální struktury, v jejímž rámci se setkává s významnými druhými, kteří mají jeho socializaci na starosti. Významní druzí mu tento svět zprostředkovávají a v průběhu tohoto zprostředkování ho pozměňují“ (Berger-Luckmann, 1999, s. 130). Autoři dále hovoří o dvou fázích socializace, kterými jedinec v průběhu svého života prochází, primární a sekundární socializace.

Pro dítě je nejdůležitější především **primární socializace**, kterou jedinec prochází v období dětství a probíhá v kruhu rodiny. „Jedinec si osvojuje role a postoje významných druhých, což znamená, že tyto role a postoje internalizuje a přijímá za vlastní.“ Poté následuje **sekundární socializace**, kdy je již socializovaný jedinec uváděn do nových oblastí objektivního světa. Tento proces probíhá ve vzdělávacích institucích, tedy i v mateřských školách. „... základní struktura sekundární socializace se musí podobat struktuře primární socializace.“ Je tedy patrné, že charakter sekundární socializace se bude odrážet od toho, jakým způsobem probíhala primární socializace.

Pokud někde může nastat problém ve vývoji dítěte, tak na přechodu primární a sekundární socializace. A tudíž u dětí ze sociálně vyloučeného prostředí bude sekundární socializace více problematická než u dětí z většinové společnosti, neboť je dítě intenzivně ovlivněno prostředím, ve kterém vyrůstá. „*Děti, narozené do prostředí sociálního vyloučení, se primárně učí zvládat své jednání zejména v ohledu k lokálně specifické a originálně konstituované sociální a kulturní struktuře*“ (Morvayová, 2010, s. 11).

3.2 POSTOJ RODINY KE VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE

Autoři psychologického slovníku definují **výchovu** jako „záměrné, více či méně systematické rozvíjení citových a rozumových schopností člověka, utváření jeho postojů, způsobů chování, v souladu s cíli dané skupiny, kultury apod.“ (Hartl-Hartlová, 2000, s. 680).

Gillernová (2003) pojímá způsob či styl výchovy jako *vzájemnou komunikaci a interakci dospělých s dětmi*. Projevuje se volbou a způsobem užití výchovných postupů a metod, které ovlivňují prožívání a chování dítěte a zase zpětně mají dopad na chování

dospělého. Z toho vyplývá, že *kvalita emočního vztahu k dítěti a forma výchovného řízení* má největší podíl na optimálním vývoji dítěte.

Výchova, hodnoty a vzory chování představují tři hlavní oblasti, které mohou do jisté míry ovlivnit úspěch dětí ve škole. „**Výchova** ovlivňuje to, jaké mají děti znalosti a dovednosti. **Vzory chování** ovlivňují způsob reakce na sociální prostředí. V oblasti hodnot je pro děti ze sociálně znevýhodňujících rodin určující, že **vzdělání** je obecně přisuzována velmi malá hodnota“ (Zíková et al., 2011, s. 44).

Pro obyvatele sociálně vyloučených lokalit je typický nenáročný a **stereotypní způsob života**, při kterém nedochází ke změnám a jejich cílem je uspokojit základní každodenní potřeby. Z toho důvodu se jim nevyplatí plánovat cokoli do budoucna a více se orientují na **přítomnost**. Tento styl života se samozřejmě kopíruje, tudíž je pro děti znevýhodňující a vzniká bariéra mezi školním a domácím prostředím. „*Na jedné straně je po dětech ve škole vyžadováno, aby co nejlépe uspěly a byly přijímány širší společností, v jiné perspektivě to ovšem znamená opustit svou základní emoční oporu, spojenou s rodinnými praktikami*“ (Morvayová, 2010, s. 41).

Postoj sociálně vyloučených rodičů ke vzdělání svých dětí bych přirovnala k postoji dělnických rodičů ke školním povinnostem svých dětí. Autor knihy *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině* pro tuto situaci používá metaforu „**volně plovoucí zátky ve vodě**.“ Vzhledem k tomu, že jsou zátky lehké, tak je může voda nadnášet, ale jsou zároveň i křehké a musí častokrát čelit proudu vody. Jejich směr a cíl cesty záleží pouze na vnějších okolnostech. Podobné je to i s dětmi v dělnické rodině, kdy rodiče nejeví velký zájem o učivo svých dětí, nezdůrazňují jim důležitost vyššího vzdělání, neboť pro ně samotné je dostačující učební obor. „*Děti jsou na všechno samy. Jsou hozeny do vody a musejí plavat. Voda je nadnáší, proud je strhává a přitom jim nikdo nehází záchranný kruh*“ (Katrňák, 2004, s. 114).

Podobné je to i s dětmi ze sociálně vyloučeného prostředí, jejichž vztah ke vzdělávání je z největší části ovlivněn jejich rodinou, která „*nevytváří dostatečný tlak, aby se dítě dále vzdělávalo, umožňuje dítěti samostatné rozhodování o své vzdělávací dráze, ale také plně respektuje, pokud dítě ve vzdělávací dráze pokračovat nechce. Také málokdy motivuje osobním příkladem*“ (Nikolai-Pekárková, 2007, s. 51).

3.3 JAZYKOVÉ BARIÉRY DÍTĚTE

„Jazyk umožňuje člověku myslet a na abstraktní úrovni prožívat hypotetické a imaginární myšlenky, prožívat je působivě, hluboce a reprodukcijním způsobem. Neschopnost hovořit nebo naslouchat druhým, člověka vyřazuje ze společnosti“ (Bruceová, 1996, s. 85).

V oblasti jazykového vývoje je pro dítě nejdůležitější třetí rok života a následující roky, neboť si účinně osvojuje gramatickou složku jazyka, tedy morfologický a syntaktický systém. Současně s osvojováním jazyka probíhá také vývoj **komunikačních dovedností**.⁶ Vzhledem k tomu, že dítě získává komunikační dovednosti nejvíce prostřednictvím svých rodičů, tak mají jiný význam než v pedagogické teorii, neboť nejsou výsledkem řízeného školního vzdělávání. A tudíž rodinné prostředí může být značným **sociálním determinantem** pro získání kvalitních komunikačních dovedností (Průcha, 2011). Nízká jazyková vybavenost a nedostatečná znalost českého jazyka rodin, odkud pochází cílová skupina, zapříčiňuje značný handicap při přípravě dětí na školní vzdělávání.

Na jazykový vývoj dítěte nemají vliv jen sociální faktory (rodina), ale také **faktory kulturní**, které se předávají z jedné generace na druhou. *„Děti vyrůstající v určité kultuře si od raného věku osvojují nejen jazyk této kultury, ale také způsoby a standardy komunikace, jež jsou vlastní této kultuře...“* (Průcha, 2011, s. 156).

Jazykovými kódy se zabýval Basil Bernstein, který prokázal, že jazykové vyjadřování koresponduje s příslušností k dané sociální vrstvě. Původně rozlišoval *veřejnou a formální řeč (public and formal language)*, kterou později přepracoval do dvou jazykových kódů. V případě veřejné řeči se mluví o **omezeném kódu (restricted code)**, který používá jednoduché a gramatické struktury. Naproti tomu **rozvinutý kód (elaborated code)** je charakterizován gramatickou správností a bohatou slovní zásobou. Rodiče z nižší třídy povedou své děti k omezenému kódu, kdežto rodiče ze střední třídy budou své děti podporovat k rozvinutému kódu. Tudíž osvojení rozvinutého jazykového kódu zajistí dětem školní úspěšnost ve vzdělávacím systému. *„Kód, s nímž dítě přichází do*

⁶ Komunikační kompetence jsou charakterizovány jako *„soubor jazykových znalostí a dovedností umožňujících mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně situaci, charakteristikám posluchačů aj., zahrnuje též uplatňování sociokulturních pravidel (tzv. řečová etika)“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 130).

školy, symbolizuje jeho sociální identitu. Váže ho k jeho příbuzenstvu a k jeho místním sociálním vztahům“ (Bernstein, 1971, s. 136).

Děti ze sociálně vyloučené lokality si osvojily jazyk a způsob myšlení, které se používá v jejich domácím prostředí. A tudíž schopnost dětí plnohodnotně komunikovat a vyjadřovat se v jiném prostředí bude značně nedostatečná. *„Jazykový kód ve vazbě na každodenní sociální funkci je tak již při vstupu do školy zafixován a ovlivňuje komunikaci jedince i do budoucna, a tím i možnost uspět v běžné školní edukaci“ (Morvayová, 2010, s. 25).*

Se specifickým druhem komunikace se setkáváme ve školním prostředí, kdy se jedná o tzv. **komunikaci pedagogickou**. Zde je důležité vzájemné komunikování učiva mezi učiteli a žáky. *„V jejím průběhu jde o to, aby žák učivo pochopil, aktivně s ním pracoval, ovládal je a přetvářel ve své vnitřní poznatkové bohatství, aplikoval je“ (Helus, 2004, s. 127).* Ve škole se tudíž od žáka předpokládá, že bude schopný abstrakce, konceptualizace, systematického myšlení a také reagovat na více proměnlivé situace.

Komunikace v sociálně vyloučené lokalitě je jednoduchá, založená na konkrétech, odkazuje na určité osoby, věci či dění v přímém okolí. Z toho důvodu se děti špatně orientují v abstraktním jazyce a při komunikaci s pedagogy vzniká komunikační bariéra, neboť se spolu neshodují v jazykovém kódě (Zíková et al., 2011).

Z toho důvodu je pro tyto děti tolik významná návštěva mateřské školy, která pracuje podle Rámcově vzdělávacího programu (RVP PV, 2004), jehož vzdělávacím cílem je u dětí rozvoj řečových schopností a dovedností, rozvoj kultivovaného projevu, ale také rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka. A jak uvádí Průcha (2011, s. 135) *„předškolní edukace poskytuje možnost sociálních kontaktů, při nichž se učí komunikovat, a tím vlastně kompenzuje znevýhodněné podmínky jejich rodinného prostředí před vstupem do základní školy.“*

4 OSOBNOST DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Předškolní věk je krásné životní období, ve kterém dochází k mnoha vývojovým změnám. V tomto věku zaujímá důležitou roli hra, při které se dítě učí a je také nezbytná pro jeho psychický vývoj. Pokud není dítě zahrnuto dostatečnými podněty, tak nemůže docházet k jeho celkovému rozvoji.

4.1 SPECIFICKÉ OBLASTI PŘEDŠKOLNÍHO OBDOBÍ

„Čas neutuchající aktivity tělesné i duševní, velkého zájmu o okolní jevy“ (Šulová, 2003, s. 11). Tímto způsobem charakterizuje autorka předškolní období a považuje ho za jedno z nejzajímavějších.

Mnozí autoři odborných publikací pojmají předškolní věk jako období od tří do šesti (sedmi) let věku života. Konec této fáze je začátkem životního mezníku – nástupem do základní školy (Vágnerová, 2000). Někteří autoři hovoří také o *věku mateřské školy*. Avšak je třeba si uvědomit, že toto období nelze jenom spojovat s mateřskou školou, neboť všechny děti ji nenavštěvují. Častým důvodem může být výchova v rodině nebo jiné rodinné okolnosti (Langmeier, Krejčířová, 2006). Osobně se přikláním k prvnímu pojetí předškolního období.

Z hlediska vývojové psychologie představuje toto období velmi významnou etapu v životě dítěte, a tudíž ho nelze pojímat jenom jako přípravu na školu. Nejedná se pouze o přechodné období, ale můžeme hovořit o **svébytné a samostatné vývojové etapě**, která je charakteristická svými specifickými proměnami (Matějček, 2005). Níže zmiňuji základní oblasti vývoje v životě dítěte předškolního věku.

(1) *Egocentrické myšlení*. Na základě tohoto měřítka si dítě volí i své kamarády. Uvědomuje si svoji jedinečnost a také odlišnost od ostatních lidí kolem sebe. Vzhledem k tomu, že dítě sebe začíná chápat jako subjekt, tak se u něho vytváří **vědomí vlastní identity**. Díky citové a rozumové nezralosti je dítě stále jednoznačně závislé na názoru jiných lidí, především svých rodičů, kteří mu slouží jako model různých rolí, jako vzor, a tudíž se s nimi identifikují (Vágnerová, 2010).

(2) Sociální vztahy. Návaznost na rodinu se postupně uvolňuje a dítě začíná navazovat vztahy se svým sociálním prostředím, je schopné „překročit hranice svého zajištěného domova a vstoupit do nového společenského prostoru“ (Matějček, 2003, s. 457). V interakci s vrstevníky si dítě osvojuje nové sociální dovednosti, učí se tzv. **prosociálnímu chování**, jež se vyznačuje souhrou, spoluprací či součinností. A tak začínají vznikat přátelské vztahy. Potřeba sociálního kontaktu s dětmi obdobného věku je určitou známkou zralosti osobnosti předškolního věku (Říčan, 2006; Vágnerová 2000).

Učení dětí k prosociálnosti je velice důležité, neboť zabraňuje vzniku sociálně patologickým jevů ve společnosti. K tomu, aby mohlo dítě takto jednat je potřeba zvládnout „*dovednost empatie, schopnost pochopit situaci z pohledu druhé osoby, schopnost morálního úsudku a znát sociální normy a pravidla*“ (Svobodová et al., 2010, s. 129). Z toho důvodu zaujímá v životě dítěte významnou roli **vzor chování dospělých osob**, v případě předškolních dětí jsou to především rodiče.

V tomto věku dítě nejlépe přijímá zvláštnosti a nápadnosti druhých dětí. Projev „jinakosti“ u jednoho dítěte může být pro druhé dítě zajímavé a bude se mu snažit pomáhat. K zabránění vzniku negativních předsudků vůči druhým lidem napomáhá „*vhodné výchovné působení, které má vliv na klidné soužití dětí s pozitivními důsledky do budoucna*“ (Helus, 2004, s. 203).

(3) Iniciativa a sociální role. Předškolní věk je také považován za období iniciativy, kdy dítě cítí potřebu něco zvládnout, vytvořit, a tak si potvrdit svoje schopnosti (Erikson, 2000). Tzv. **expanzivní iniciativnost** se projevuje ve snaze dítěte stát se součástí světa kolem sebe. O expanzi sociální mluvíme v situaci, kdy se dítě snaží zapojit do rozhovoru, navazuje kontakt s dětmi a chce si s nimi hrát. Mentální a duševní expanze se projevuje ve zvýšené představivosti a fantazijním myšlení, kdy se u dítěte rodí možnost být něčím či někým „jako.“ Pomocí tzv. *her na přesuny sociálních perspektiv* se dítě učí vymezovat některé vlastnosti, snaží se připodobnit svým vzorům a na věci a lidi může nahlížet z jiné perspektivy (Helus, 2004).

(4) Výtvarný projev. Dítě svůj pohled na svět může interpretovat pomocí *kresby, hry či vyprávění*. Kresba je neverbální symbolickou funkcí, kde dítě může zobrazovat realitu tak, jak ji chápe samo a my zde můžeme vyčíst, co právě prožívá. Ke konci

předškolního věku se zpracované téma podobá více realistickému pojetí. Podle Říčana (2004, s. 129) je pro předškolní dítě **kresba hrou**, ale zároveň tím nejpřirozenějším **vyjadřovacím prostředkem**. „*Dítě kreslí stejně samozřejmě, jako my dospělí mluvíme. Dítě mnohdy poví kresbou mnohem víc, než by dovedlo nebo než by se odvážilo říci slovy.*“

(5) **Emoční vývoj**. V oblasti psychosociálního vývoje hrají u dítěte podstatnou roli prožitky a emoce, a to především při **navazování mezilidských vztahů**. Z toho důvodu je důležité vytvářet aktivity, při kterých mohou děti své emoce vnímat, poznávat, rozlišovat a na základě toho projevit porozumění k druhým lidem. „*Rozvíjet prožívání dětí a podporovat jejich sociální a citový vývoj zahrnuje jak jeho stimulaci, tak i kultivaci projevů, reakcí souvisejících s prožíváním*“ (Gillernová, 2003, s. 136).

Pro emoční prožívání dětí je charakteristická větší stabilita a vyrovnanost, nicméně citové prožitky bývají u dětí stále intenzivní. Rozvíjí se emoční inteligence, která se projevuje nejvíce ve schopnosti **empatie** (Vágnerová, 2000). S psychosociálním rozvojem souvisí i to, že dítě začíná zaujímat **základní mravní postoje**, objevuje se u něho svědomí (vnitřní sociální kontrola). Vlivem sociálního okolí si uvědomuje, co by se mělo dělat, začíná vnímat **hodnoty pořádku a režimu i pravidla hry** (Helus, 2004).

Z výše uvedeného vyplývá, že na emocionálním a sociálním vývoji dítěte se podílí především jeho blízké okolí, tedy rodina. A později i širší sociální prostředí, v případě předškolního období se jedná o mateřskou školu. Z toho důvodu je pro příznivý rozvoj dítěte nezbytně důležitá podpora ve více směrech.

4.2 VÝZNAM HRY V ŽIVOTĚ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

V období předškolního věku zaujímá hra významnou úlohu a pro dítě se stává jednou z **hlavních činností**. „*Hra je nejlepší způsob, jak může dítě postupně zvládat předpoklady k rozvoji všeho, co bude v životě později potřebovat*“ (Oprailová, 2001, s. 135). „*Hra se stává modelovou situací, na níž dítě poznává vztahy mezi lidmi, ale i sebe sama v určitých situacích*“ (Syslová, 2011, s. 56). Je důležité říci, že hra není spjata pouze s předškolním věkem, ale provází člověka po celý jeho život.

Pedagogika definuje hru jako „*formu činnosti, která se liší od práce i učení. Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický a terapeutický*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 92).

Hra přináší dítěti „*uspokojení, hrou získává zkušenosti, hrou se učí, ve hře si přehrává situace, kterým nerozumí, hra mu pomáhá zapomenout na problémy, nebo naopak se s některými vyrovnat. Hra ho okouzluje, upoutává a fascinuje*“ (Svobodová et al., 2001, s. 98).

Na základě různých kritérií existuje celá řada členění her. Na základě sociálního vývoje dítěte můžeme rozlišit hru na *paralerní (souběžná)*, *společnou (asociativní)* a hru *kooperativní*. **Paralerní hra** je typická pro dítě do tří let věku, kdy si dítě umí hrát samo vedle ostatních dětí, ale nespolupracuje s nimi. Při **asociativní hře** si děti hrají/pracují společně, dochází k interakci, půjčují si hračky/materiál a podílejí se na společných projektech. **Kooperativní hra** je typická pro předškolní období, kdy jsou hry organizované, role při nich rozdělené, a tudíž má dítě možnost vyzkoušet si různé sociální role a sociální pozice (Svobodová, 2010; Syslová, 2011).

Jiným kritériem může být organizační forma vzdělávání, kdy se rozlišuje hra *spontánní/volná* a *hra řízená*. Při **volné hře** si dítě samo volí formu, prostředky, hračky a spoluhráče. Pedagog může do hry vstupovat, ale neměl by ji rušit či přerušovat. Za **řízenou hru** je považována ta činnost, kterou záměrně vytvořil pedagog s vědomím jasného cíle. A tudíž dítě profesionálně získává nové vědomosti, zkušenosti a návyky (Svobodová et al., 2010).

I přesto, že je pedagogickým záměrem vést děti k řízené motivované činnosti, tak by neměl chybět široký prostor k nejrůznějším aktivitám, které jsou jak spontánní, tak i cílené. Při hře je zapotřebí vytvořit takové podmínky, aby vycházely z potřeb dítěte a respektovaly jeho zájmy (Opravilová, 2001).

Dítě by mělo mít možnost hrát si spontánně, aby dobrý pozorovatel, tedy pedagogický pracovník mohl dítě více poznat a na základě toho byl k dítěti vytvořen odpovídající individuální přístup. „*Ve hře se totiž zrcadlí celá osobnost dítěte, ale také sociální prostředí, ze kterého přichází*“ (Syslová, 2011, s. 58).

Děti v sociálně vyloučené lokalitě mají sice kolem sebe dostatek podnětů, ale jen takových jako dospělý člověk, a tudíž je dítě od svého dětství považováno za osobnost. Tyto děti tráví nejvíce času prací v domácnosti (vaření, uklízení, starání se o mladší sourozence) a zbytek dne je vyplněn pasivitou. V rodinách úloha dětské hry neplní svoji primární funkci a didaktické knihy absentují. Pokud děti vlastní hračky, tak jsou nepodnětné a nevhodně vybrané vzhledem k věku (Jakoubková Budilová, Jakoubek, 2010).

4.3 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST

„Předškolní věk zdaleka tedy není jen přípravou na školu, ale také přípravou na život daleko dopředu“ (Matějček, 2005, s. 279).

Důležitou podmínkou bezproblémového nástupu do školy je především celková zralost a připravenost dítěte. Někteří autoři odborných publikací tyto termíny obsahově nerozlišují a používají je k označení jedné problematiky. Osobně se přikláním k názoru, že pojem školní připravenost nám může více přiblížit širší souvislosti pro posuzování předpokladů dítěte pro vstup do školy.

Školní zralost se projevuje *zralostí centrální nervové soustavy*, v přiměřené odolnosti na zátěž a stabilitě dítěte, což vede k tomu, že je u dítěte udržována vyšší koncentrace pozornosti. Zráním se rozvíjí motorika a senzomotorická koordinace, manuální zručnost, sluchové i zrakové vnímání (Přinosilová, 2007).

Psychologické pojetí školní zralosti je chápáno jako *„způsobilost dítěte absolvovat školní vyučování“* (Hartl-Hartlová, 2000, s. 708). Pedagogické pojetí znamená *„stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 304).

K nejznámějším a nejvíce užívaným testům školní zralosti patří grafický test dle Jirásky – *Orientační test školní zralosti*. Tento test obsahuje tři úkoly – kresbu mužské postavy, napodobení psacího písma a obkreslení skupiny bodů. K hodnocení se používá pětibodová klasifikační stupnice. Sám autor píše, *„selhání v orientačním testu není ještě*

důkazem nezralosti. Je třeba blíže objasnit příčiny tohoto selhání a případ individuálně řešit“ (Jirásek, 1992, s. 8).

Samotný screening nejdříve provádějí učitelky mateřské školy, které při výskytu pochybností kontaktují odborného psychologa. Na posuzování školní zralosti se tedy podílí tým odborníků a provádí se v pedagogicko-psychologických poradnách (PPP) či speciálně pedagogických centrech (SPC).

Školní připravenost představuje komplexní charakteristiku, jež zahrnuje „*stupeň biologického a psychického vývoje dítěte, sociální a výchovné vlivy i požadavky školy*“ (Vágnerová, 2001, s. 220). Můžeme ji pojímat také jako „*výslednici charakteristik dítěte, přání a očekávání rodičů, kvality domácího prostředí, kvality působení mateřské školy a charakteristik a požadavků školy*“ (Mertin, 2003, s. 220).

Valentová (2001) uvádí čtyři složky školní připravenosti – *kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatická*. Avšak upozorňuje, že tato klasifikace není zatím systematická. Pokud má být dítě ve škole úspěšné, tak je důležité, aby každá složka školní připravenosti dosáhla tzv. prahové úrovně.

Do **oblasti kognitivní** neboli rozumové se řadí rozumové schopnosti dítěte – *vizuomotorika a grafomotorika, řeč, sluchové a zrakové vnímání, vnímání prostoru a času a základní matematické představy*. Dostatečná úroveň těchto schopností je důležitá pro zvládnutí trivie - čtení, psaní, počítání (Bednářová, Šmardová, 2010). **Oblast emocionálně-sociální** v sobě zahrnuje takové schopnosti jako je *adaptace na nové prostředí, sebeovládání, samostatnost, vnímání rozdílů jednotlivých rolí, věku přiměřené zvládnutí emocí, odolnost vůči zátěži, schopnost vyrovnávat se s pocity strachu a trémou* (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009). Pro **pracovní oblast** je charakteristická práceschopnost jedince. Jedná se o pracovní předpoklady a návyky, do nichž spadá *zájem o učení a chuť poznávat, ochota namáhat se, sebekázeň, soustředění a schopnost pochopit úkol* (Vágnerová, 2005).

Pokud dítě nedosáhne potřebné úrovně připravenosti pro úspěšné zahájení školní docházky, tak je mu u zápisu do 1. třídy doporučen *odklad školní docházky* o jeden rok. A tak se stává, že mateřskou školu navštěvují děti šestileté a starší. Na základě doporučení ředitele může být dítě zařazeno i do tzv. přípravné třídy (viz kap. 5.2).

Dítě pocházející ze sociálně vyloučeného prostředí se po zahájení povinné školní docházky může setkávat s řadou těžkostí. A tím více, pokud předtím nenavštěvovalo žádné předškolní zařízení. Jak uvádí Morvayová (2010, s. 41) „*dítě nemůže ve školním prostředí uplatnit své předchozí sociální zkušenosti ani ve specifickém prostředí rozvinuté kognitivní funkce a samo se nemůže přiblížit k těm v novém prostředí důležitým a potřebným.*“

Z toho důvodu hraje předškolní vzdělávání u těchto dětí významnou roli. Děti navštěvující mateřskou školu „*bývají lépe připraveny na řešení běžných situací v dětské skupině, učí se respektovat pravidla této skupiny, lépe se adaptují na školní prostředí a bez větších potíží se dokážou následně přizpůsobit i režimu dne ve škole*“ (Kropáčková, 2012, s. 19).

Dle zkušeností pedagogicko-psychologické poradny a učitelek mateřských škol se jako nejčastější příčiny odkladu povinné školní docházky u dětí z nedostatečně podnětného či sociokulturně znevýhodněného prostředí jeví:

- nevyzrálost v oblasti koncentrace pozornosti
- nevyzrálost v oblasti vizuálně-motorické koncentrace (nesprávný nebo křečovitý úchop při držení tužky, problém v napodobení předlohy)
- v oblasti jemné motoriky a zrakového vnímání
- při zvládnutí prostorové orientace
- málo rozlišené fonemické vnímání (sluchové vnímání a diferenciacce, např. koza/kosa, má/dá)
- problém v navazování sociálních kontaktů (Brtnová Čepičková, Šikulová, 2011).

V rámci mého výzkumného šetření byl proveden rozhovor s koordinátorkou předškolní výchovy,⁷ která uvedla, že se při práci s dětmi nejvíce zaměřuje na posílení *motorických schopností a dovedností (hlavně jemná motorika a grafomotorika)*, na oblast *koncentrace pozornosti* a posilování v oblasti *základních kategorií a znalostí*. Největší deficity mají děti v *oblasti komunikace a slovní zásoby*.

⁷ Viz kapitola 8.3

5 PŘEDŠKOLNÍ PŘÍPRAVA DĚTÍ ZE SOCIÁLNĚ VYLOUČENÉHO PROSTŘEDÍ

Předškolní vzdělávání plní u každého dítěte významnou roli a napomáhá mu k celkovému rozvoji osobnosti. Vzhledem k tomu, že docházka v mateřské škole není povinná, tak u dětí ze sociálně vyloučeného prostředí může nastat situace, kdy jsou do vzdělávacího systému zapojeny až povinnou školní docházkou. A tím se na začátku školní výuky objevuje u těchto dětí neúspěch.

Ve vzdělávání cílové skupiny hraje podstatnou roli také český vzdělávací systém, který by měl každému dítěti zajistit *kvalitní a spravedlivý přístup ke vzdělání*, a tak zlepšit školní výsledky sociálně znevýhodněných žáků. Ve skutečnosti je tento systém nastaven tak, že podporuje *segregaci určitých skupin dětí*.

Na tuto situaci reagují některé vládní dokumenty, konkrétně se jedná o *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (MŠMT)*, *Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání (MŠMT)*, ale nejvíce dokument *Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011-2015*,⁸ kde jsou stanovena určitá opatření, jež by měla pomoci vyřešit situaci obyvatel sociálně vyloučených lokalit. V oblasti vzdělávání byly stanoveny tyto hlavní priority:

- (1) Změna financování mateřských a základních škol
- (2) Posílení dostupnosti, kvality a využívání předškolní péče
- (3) Posílení otevřenosti a kvality základního vzdělávání
- (4) Posílení kvality profesní přípravy a podpora středního školství
- (5) Transformace péče o ohrožené děti
- (6) Transformace a posílení kvality poradenského systému
- (7) Posílení metodické připravenosti budoucích i stávajících pedagogických pracovníků

⁸ *Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011-2015* Dostupné z: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/dokumenty/o-agenture/strategie-boje-proti-socialnemu-vyloucení-2011-2015/download>. [online text dne 20. 5. 2013].

(8) Posílení kvality a navýšení grantové podpory opatření v oblasti vzdělávání sociálně vyloučených dětí.

Na absenci sociálně vyloučených dětí v mateřské škole začaly reagovat především *přípravné třídy základních škol*, ale i neziskové organizace, které zřizují *nízkoprahová předškolní zařízení*. Cílem poskytované ambulantní služby je u dětí posílit schopnosti a dovednosti, a tím je připravit na úspěšné zvládnutí při začátku školní výuky.

5.1 MATEŘSKÉ ŠKOLY

V České republice je institucionální předškolní výchova zajišťována především mateřskými školami. Tento typ instituce by měl být pro dítě *místem přirozeného rozvíjení*, umožnit mu *začlenit se do sociální skupiny* a pomoci mu *zvládnout sociálně přijatelná pravidla chování*, ale také je od ní očekávána profesionální podpora při posilování rodičovských kompetencí (Opravilová, 2001).

Příprava dítěte předškolního věku by neměla spočívat pouze v získávání určitých vědomostí, ale mělo by se jednat o „*průběžnou podporu celkového rozvoje dítěte směřující k dalšímu vzdělávání*“ (Kropáčková, 2012, s. 40).

Cíle předškolního vzdělávání jsou ukotveny ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. v § 33: „*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.*“

Obecné cíle a rámcový obsah pro předškolní vzdělávání jsou obsaženy v **Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání** (dále jen RVP PV, 2004). Tento dokument je platný od roku 2005 a v souladu s ním si každá mateřská škola vypracovává svůj *Školní vzdělávací program (ŠVP PV)*, který je povinnou součástí dokumentace každé MŠ. RVP PV dále vymezuje hlavní podmínky, požadavky a pravidla, za jakých se předškolní vzdělávání uskutečňuje.

RVP PV (2004, s. 8) uvádí i specifika, metody a formy předškolního vzdělávání. „*Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým, kognitivním, sociálním a*

emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v této míře naplněna.“

V tomto dokumentu se také dočteme, že předškolní vzdělávání by mělo směřovat k osvojování klíčových kompetencí, které jsou zaměřené na uplatnění v praktickém životě. Jedná se o *kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a činnostní.*

RVP PV hovoří o podmínkách vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, které by se mělo uskutečňovat na základě stanovených požadavků. Měly by být uplatňovány speciální vzdělávací metody, které umožňují včasnou diagnostiku a rozvojovou stimulaci dítěte. Snahou každého pedagoga by mělo být *„vytvoření optimálních podmínek k rozvoji osobnosti každého dítěte“* (RVP PV, 2004, s. 36). Paradoxem v tomto případě může být to (viz kap. 1), že je těžké označit žáka za sociálně znevýhodněného.

Z výše uvedeného je patrné, že mateřská škola by měla v dostatečné míře zajistit *příznivé podmínky pro efektivní vzdělávání dětí.* Neméně podstatná je **role pedagogů**, kteří předškolní vzdělávání zajišťují, ale také na něj dohlížejí.

Právě pedagogové nejvíce *„přispívají k úspěchu či neúspěchu všech dětí, ať již svým osobním přístupem ve výuce, způsobem řešení případných těžkostí, či formulací nejrůznějších doporučení“* (Habart, 2007, s. 38). A Syslová (2011, s. 85) o roli učitelky mateřské školy hovoří takto *„především pomáhá dítěti vytvořit si obraz o sobě samém. V pozitivním případě u dítěte rozvíjí úctu k sobě samému, ke své jedinečnosti.“*

5.1.1 PROBLEMATIKA NÁVŠTĚVNOSTI MATEŘSKÝCH ŠKOL

Stále aktuální se jeví problém mezi nabídkou a poptávkou míst v mateřských školách, kdy poptávka všech zájemců o předškolní vzdělávání nemůže být pokryta a dochází ke zvyšování počtu nevyřízených žádostí o přijetí dítěte do MŠ. Kapacita mateřských škol tak neodpovídá současnému demografickému vývoji.

Přijímání dětí do předškolního zařízení je navíc ovlivněno několika okolnostmi. Od 90. let 20. století docházelo k výraznému snižování počtu a kapacit mateřských škol. Podle statistických údajů vedených od roku 1990/91 došlo k největšímu poklesu MŠ ve školním

roce 2007/08, a to z původních 7 328 na 4 808, což představuje pokles o 34,4 %. Ve školním roce 2012/13 bylo již otevřeno 5 011 MŠ.⁹

Jen pro přiblížení situace ve školním roce 2010/11 bylo v České republice přijato do MŠ celkem 328 612 dětí a 39 483 žádostem o přijetí nebylo vyhověno. Nejvíce nevyřízených žádostí je podle dat v Středočeském kraji a na jihovýchodě republiky (Vysočina a Jihomoravský kraj). V Plzeňském kraji bylo přijato do MŠ celkem 17 818 dětí a 1 717 žádostem nebylo vyhověno.¹⁰

Dle školského zákona, § 34, odst. 4, o **přijetí dítěte** k předškolnímu vzdělávání rozhoduje z pozice orgánu státní správy výlučně ředitel/ka mateřské školy, která stanovuje kritéria. Ředitel/ka respektuje zásady a cíle vzdělávání dle § 2 školského zákona (bez jakékoliv diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, etnického nebo sociálního původu...zdravotního stavu). Postupuje v souladu s § 34, odst. 4, kdy „*přednostně přijímá děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky.*“ A pokud dítě nelze přijmout z kapacitních důvodů, tak obec, v níž má dítě trvalé bydliště, zajistí místo v jiném předškolním zařízení.

Vzhledem k tomu, že byl v některých mateřských školách zvolen nesprávný postup pro přijímání dětí k předškolnímu vzdělávání, tak byl v roce 2012 vydán dokument *Doporučení ochránce k rovnému zacházení v přístupu ke vzdělávání.*¹¹ Kritéria, která jsou zde uváděna, se používají legitimně, ale také by měly být brány v úvahu další okolnosti. V obecné rovině jsou akceptovatelná ta kritéria, která *posuzují situaci dítěte*, nikoliv jeho rodičů. Doporučení by mělo sloužit ředitelům škol, ale též i rodičům dětí, neboť právě ti označují některá kritéria za diskriminující. Jako nejčastější kritéria jsou uváděna:

(1) věk

(2) trvalý pobyt dítěte v obci mateřské školy

⁹ *Základní údaje o školách v regionálním školství za období 1989/90 až 2012/13.* [online]. 2013. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/statistika-skolstvi/zakladni-udaje-o-skolach-v-regionalnim-skolstvi-za-obdobi>.

¹⁰ Data z ÚIV. [online]. Dostupné z: <http://archiv.uiv.cz/clanek/730/2117>.

¹¹ *Doporučení ochránce k rovnému zacházení v přístupu ke vzdělávání.* Dostupné z: http://www.ochrance.cz/fileadmin/user_upload/DISKRIMINACE/Doporučení/Doporučení-skolky-2012.pdf. [online dne 20. 5. 2013].

- (3) zdravotní stav dítěte
- (4) zaměstnanost (výdělečná činnost) rodičů
- (5) vztah rodičů k orgánům veřejné moci
- (6) sourozenci dítěte.

Předškolní příprava realizována mateřskými školami je dětmi ze sociálně vyloučeného prostředí málo využívaná. Hlavním důvodem může být **nízká motivace rodičů** zapisovat své děti do mateřských škol. Vzhledem k jejich nízké dostupnosti k informacím se může stát, že sami ani neví, kdy se k zápisům do MŠ chodí. Dalším odrazujícím faktem bývá **finanční poplatek** za návštěvu MŠ, který může být pro mnohé rodiny příliš vysoký. Jiným důvodem může být **nedostatečná kapacita MŠ** a přísná **kritéria pro přijímání** dětí na začátku docházky. I přesto, že je poslední rok v MŠ bezplatný a děti mají při přijetí ze zákona přednost, tak rodiče tuto možnost nevyužijí. Důvodem může být také **vzdálenost MŠ** od místa bydliště, kdy se rodině dojíždění nevyplatí.

Návštěva předškolního zařízení dětmi pocházejících ze sociálně vyloučeného prostředí se stále jeví jako nejlepší integrační řešení a hlavně jsou u dětí zvyšovány šance na kvalitní a rovné vzdělávání. „*Včasná a dostatečně dlouhá předškolní výchova v mateřské škole by měla šanci velmi pozitivně ovlivnit jejich vývoj, jazykovou vybavenost a připravenost na vstup do školy*“ (Nikolai, Pekárková, 2007, s. 43).

5.2 PŘÍPRAVNÉ TŘÍDY ZÁKLADNÍCH ŠKOL

V současné době se předškolní vzdělávání dětí ze sociálně vyloučeného prostředí realizuje také v *přípravných třídách základních škol*.¹² Hlavním cílem těchto tříd je systematická příprava dětí, která by měla sloužit k snadnějšímu začlenění do vzdělávacího procesu, a tak u těchto dětí předcházet případným neúspěšným začátkům ve školní výuce.

Pokud se tyto děti nezúčastnily docházky v mateřské škole, tak se může zdát tato alternativa jako velmi přínosná. Avšak je důležité zmínit, že „*vliv přípravných tříd na zlepšení vzdělanostních šancí není tak silný jako v případě mateřských škol*“ (MŠMT, 2009, s. 44). Tudíž je lze považovat jenom jako jednu z možností ke zvýšení školní úspěšnosti.

¹² Přípravnou třídu je také možné zřízovat při MŠ a ZŠ praktických.

Podle zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon) jsou přípravné třídy určeny dětem v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, které jsou sociálně znevýhodněné a u kterých existuje předpoklad, že zařazení do těchto tříd vyrovná jejich jazykový deficit a dále jim pomůže získat základní sociální dovednosti. Obsah vzdělávání se řídí podle RVP PV.

Jak uvádí Šikulová (2011, s. 27), hlavním cílem přípravných tříd je, aby dítě před vstupem do 1. třídy ZŠ „získalo věku přiměřenou fyzickou, psychickou i sociální samostatnost a základy k tomu, aby se dále mohlo aktivně rozvíjet a vzdělávat.“

Přípravné třídy mají řadu výhod i nevýhod. Mezi výhody se řadí přivyknutí dětí na prostředí a režim školy. Dále škola udržuje bližší kontakt s rodiči, což vede k vzájemnému poznávání a získání důvěry. A v neposlední řadě jsou přípravné třídy **bezplatné**. Jako jedna z hlavních nevýhod je uváděn **segregační charakter**, kdy děti nejsou vzdělávány společně s dětmi z majoritní společnosti. Rodiče dávají spíše přednost přípravným třídám před mateřskými školami (MPSV, 2006).

Jako problematické se jeví zřizování přípravných tříd při **základních školách praktických** (dříve zvláštní). A to především z toho důvodu, že absolventi z těchto typů škol neodcházejí do první třídy na klasickou základní školu, ale převážná z nich i nadále zůstává v základní škole praktické. Rodiče dětí se tomu nebrání, neboť oni sami tento typ škol navštěvovali a zároveň sem chodí i jejich starší děti (Nikolai, Pekárková, 2007).

5.3 NÍZKOPRAHOVÁ PŘEDŠKOLNÍ PŘÍPRAVA

Vzhledem k tomu, že rodiny ohrožené sociálním vyloučením nepříliš často využívají školské instituce pro předškolní vzdělávání svých dětí, tak na tuto situaci začaly reagovat neziskové organizace, které v rámci poskytování svých sociálních služeb zřizují *nízkoprahová centra*, většinou přímo v sociálně vyloučených lokalitách.

Záleží na samotné organizaci, zda tento typ služby registruje jako sociální službu či nikoliv. Pokud je služba registrovaná u Ministerstva práce a sociálních věcí (MPSV), tak je potřeba, aby pracovník splňoval kvalifikační požadavky. Vzhledem k tomu, že služba není

pedagogická, tak pracovník svoji kvalifikací nespadá pod školský zákon, a tudíž po něm není vyžadováno pedagogické vzdělání.

Jedná se o formu *ambulantní služby*, jejímž cílem je systematická příprava dítěte na úspěšné zvládnutí školní výuky pomocí *rozvoje kognitivních, řečových a sociálních dovedností*. Tuto předškolní přípravu můžeme pojmout jako „včasnou sociální prevenci“ pro děti vyrůstající v sociálně vyloučeném prostředí. Hlavním záměrem je příprava dětí na přestup do mateřských škol nebo do prvních tříd základních škol.

V rámci Programů sociální integrace u společnosti Člověk v Tísni, o. p. s., se v roce 2005 rozjel úspěšný projekt v městě Bílina, který byl dále realizován v dalších deseti městech ČR (Kladno, Jirkov, Neratovice, Plzeň, Liberec, Přerov, Sokolov, Libčice, Javorník). Díly tomu projektu byly ve městech založeny tzv. **předškolní kluby**.

Fungování předškolních klubů obnáší své výhody, ale též nevýhody. Především je u dětí zvyšována šance na kvalitní přípravu pro zahájení povinné školní docházky. Pracovníci klubu jsou více ve spojení s klasickými základními školami, a proto se pro děti snižuje šance zahájit školní docházku v základních školách praktických. Rodiče dětí jsou dostatečně informováni o školách v okolí a je jim zdůrazněn význam vzdělání. Tento typ služby je poskytován přímo v lokalitě a **bezplatně**, ale tato okolnost je zároveň i nevýhodou, neboť nepřispívá k aktivnímu přístupu rodičů. Další nevýhodou je především **segregační charakter** a nejisté finanční zajištění služby do budoucna (MPSV, 2006).

Tento typ projektů je nejčastěji financován z dotačních programů (zejména z MŠMT), ze zdrojů Evropského sociálního fondu (hlavně z Operačního programu vzdělání pro konkurenceschopnost), případně z dotačních titulů orientovaných na sociální služby (MPSV, kraje, obce).

6 CÍL VÝZKUMU A METODOLOGIE

Z názvu diplomové práce vyplývá, že se zde zabývám *problematikou předškolního vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí*. V teoretické části jsem přiblížila pojem sociální znevýhodnění dle školského zákona, ale i pojmy jemu příbuzné. A to především z důvodu vymezení cílové skupiny, kterou se pro tuto práci stávají *děti předškolního věku pocházející z prostředí sociálně vyloučené lokality*. Dále jsem popisovala koncept sociální exkluze, který považuji za nezbytné zmínit v souvislosti s výzkumným prostředím. Ostatní kapitoly jsem věnovala osobnosti dítěte v předškolním věku, a jaké jsou možnosti předškolní přípravy dětí z výše zmíněného typu prostředí.

A v této části práce, tedy praktické, se zabývám výzkumným problémem, vymezuji cílovou skupinu a popisuji zde zvolený typ výzkumu a jeho metody, kterých jsem v rámci svého výzkumného šetření využila. Další část se věnuje popisu programu Předškolní klub, který plní funkci ambulantní služby, přímo v sociálně vyloučené lokalitě.

Data získaná z výzkumu jsem se rozhodla shrnout do *případových studií dětí* a na závěr jsem celé výzkumné šetření doplnila *rozhovorem s koordinátorkou předškolní přípravy*.

6.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Cílem mé diplomové práce je přiblížit ***specifika předškolního vzdělávání dětí vyrůstající v prostředí sociálně vyloučené lokality***, tedy na čem jsou založeny způsoby práce (v oblasti sociálních služeb) s těmito dětmi a zda lze posilovat jejich schopnosti a dovednosti.

Neméně důležité je představení služby, která je poskytována v nízkoprahovém předškolním zařízení v centru města Plzeň. Tím bych ráda upozornila na to, že neziskový sektor zaujímá významné postavení v možnostech podpory pro tuto cílovou skupinu.

K realizaci výzkumu mě vedla ta skutečnost, že sociálně vyloučené prostředí není pro mě neznámé, jak z teoretického, tak praktického hlediska. Pokud si na začátku uvědomíme, z jakého nepodnětného prostředí pochází tato cílová skupina, tak zjistíme značný negativní vliv na úspěšný začátek její vzdělávací dráhy.

Z toho důvodu jsem se rozhodla ve své práci představit výše zmíněnou službu, která reaguje na reálné potřeby rodin ze sociálně vyloučeného prostředí a potřeby existence předškolního zařízení pro jejich děti, které z mnoha důvodů obvykle nenavštěvují mateřské školy. Při vstupu na základní školu tyto děti selhávají, neboť nedisponují potřebnými znalostmi a dovednostmi jako jejich vrstevníci z majoritní společnosti.

6.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Pro potřeby této práce tvoří výzkumný vzorek **3 děti předškolního věku** (dvě dívky a jeden chlapec), které vyrůstají v sociálně vyloučené lokalitě a dále také **koordinátorka předškolní přípravy**, se kterou byl proveden rozhovor.

Vzhledem k tomu, že do programu Předškolního klubu nejsou zapojeny pouze děti ze sociálně vyloučené lokality,¹³ tak jsem výzkumný vzorek volila na základě **metody záměrného výběru**, jež je opřena o vyhledávání účastníků dle určitých kritérií.

Gavora (2000, str. 144) uvádí, že „*záměrný výběr je potřebný proto, aby vybrané osoby byly vhodné, tj. aby měly potřebné vědomosti a zkušenosti z daného prostředí. Jen tak mohou podat informačně bohatý a pravdivý obraz o něm. Tyto osoby výzkumník vyhledává a podrobuje je zkoumání. Výběr je vždy „reprezentativní“, i když ne z hlediska matematické statistiky – osoby dobře reprezentují dané prostředí.*“

Pro výzkumné účely této práce jsem si vybrala děti, které splňují tato kritéria:

- vyrůstají v sociálně vyloučené lokalitě
- využívají službu programu - Předškolní klub
- službu využívají pravidelně a dlouhodobě

¹³ Některé děti bydlí přímo v sociálně vyloučené lokalitě či její blízkosti. Jiné sem docházejí z ubytoven či azylových domů. I přes tuto skutečnost tvoří děti v předškolním klubu poměrně *homogenní skupinu*, neboť převážná z nich pochází ze stejných sociálních poměrů. Více o cílové skupině viz kapitola 7.3.

Všechny děti spojuje především ta skutečnost, že pocházejí ze stejného sociálního prostředí, jež se vyznačuje specifickým životním stylem a odlišnými vzorci jednání než je tomu u majoritní společnosti.

Na počátku výzkumného šetření bylo nezbytné, abych od koordinátorky dostala **informovaný souhlas**, že mohu u vybraných dětí provádět pozorování, jehož průběh nikterak nenaruší harmonogram naplánovaných činností.

Z etického hlediska a pro zachování anonymity klientů jsem se zavázala k tomu, že veškeré získané informace z výzkumného šetření budou sloužit jen k účelu, k jakému byla získána. Z toho důvodu jsou také jména dětí v této práci smyšlená, aby nemohlo dojít k jejich případné identifikaci a porušení ochrany osobních údajů.

6.3 POUŽITÉ METODY A TECHNIKY

6.3.1 TYP VÝZKUMU

Ve své diplomové práci jsem pro výzkumné šetření zvolila formu **kvalitativního výzkumu**, jež se mi na základě níže popsaného zdála jako nejvíce vhodná.

„Kvalitativní výzkum je nenumerné šetření a interpretace sociální reality. Cílem je odkrýt význam podkládaný sdělovaným informacím“ (Disman, 2005, str. 285).

Miovský (2006, str. 18) uvádí, že „kvalitativní přístup je v psychologických vědách přístupem využívající principů jedinečnosti a neopakovatelnosti, kontextuálnosti, procesuálnosti a dynamiky a v jeho rámci cíleně pracujeme s reflexivní povahou jakéhokoli psychologického zkoumání.“

Cílem kvalitativního výzkumu je poskytnout vhled do dané problematiky, zjistit hodnoty, postoje a významy, které jedinci daným jevům přiřkládají v rámci určitého kulturního kontextu. Z toho důvodu by dané šetření mělo probíhat v přirozených podmínkách sociálního prostředí. Na základě získaných dat se plán výzkumu průběžně rozvíjí a proměňuje. V kvantitativním výzkumu se spíše používají deduktivní postupy vědecké metody. Tento typ výzkumu probíhá více strukturovaně a jeho cílem je testování hypotéz a teorií (Hendl, 2005).

6.3.2 VYUŽITÉ TECHNIKY

Hendl (2005) uvádí, že ve všech plánech kvalitativního výzkumu se používají tyto způsoby shromažďování kvalitativních dat: *dotazování, pozorování a sběr dokumentů*. Samozřejmě všechny uvedené postupy přinášejí výhody i nevýhody.

Při realizaci výzkumu jsem nejvíce použila metodu ***zúčastněného pozorování***, přesněji se jednalo o strukturované pozorování dle zvolených kategorií a přímé pozorování dětí během různých činností v průběhu zvolených činností. Miovský (2006, str. 152) o zúčastněném pozorování uvádí, že *„je formou pozorování, kdy se pozorovatel přímo pohybuje v prostoru, kde se vyskytují jevy, které pozoruje. Stává se tak součástí těchto jevů, je jedním z aktérů. V průběhu pozorování tak dochází mezi pozorovatelem a pozorovanými k interakci.“*

Avšak tato metoda sebou přináší i nevýhodu, neboť *„výzkumník může svým chováním snadno narušit přirozený běh událostí a vytvořit situaci, která by bez jeho účasti jen těžko nastala“* (Miovský, 2006, str. 152). Vzhledem k tomu, že jsem konkrétní děti a prostředí pozorování znala již před realizací vlastního výzkumu, tak hrozilo riziko, že ztratím nadhled nejen nezávislého pozorovatele, ale i tazatele. Z toho důvodu jsem se snažila vyhnout případným zkreslením, aby získaná data byla dostatečně kvalitní.

Dotazování se stalo další metodou, prostřednictvím které jsem získávala potřebné informace pro tento výzkum. Jednalo se o průběžné **neformální rozhovory** s koordinátorkou předškolní přípravy. Hendl (2005, str. 175) uvádí, že *„síla neformálního rozhovoru spočívá v tom, že zohledňuje individuální rozdíly a změny situace. Otázky mohou být individualizovány, aby se dosáhlo hloubkové komunikace a využilo se prostředí a situace a aby se posílila konkrétnost a bezprostřednost rozhovoru.“* Po skončení aktivit denního programu, jsem se průběžně koordinátorky doptávala na informace o dětech, zvolených pro výzkumné šetření. Konzultovala jsem s ní především individuální práci s dětmi, a že jsem si všimla v určité oblasti pokroku.

A nakonec jsem celé výzkumné šetření doplnila o **polostrukturované rozhovor**, též s koordinátorkou předškolní výchovy. S časovým předstihem jsem koordinátorku o tomto rozhovoru informovala a přiblížila jí okruhy otázek, na které se budu ptát. Rozhovor byl nahráván na digitální záznamník a poté přepsán v programu F4.

Podle Miovskeho (2006) je polostrukturované interview nejrozšířenější podobou metody vedení rozhovoru. Výzkumník si nejprve vytvoří určité schéma a okruhy otázek, na které se bude respondentů ptát. Konkrétní otázky je možné v průběhu rozhovoru zaměňovat a upravovat dle potřeby, aby bylo možné získat z daného rozhovoru maximum. Výzkumník má definované tzv. *jádro interview*, jedná se o otázky, které má za povinnost s respondentem probrat. Na tento základ se pak nabalují doplňující otázky.

6.3.3 METODA ZPRACOVÁNÍ DAT – PŘÍPADOVÉ STUDIE DĚTÍ

Získaná data pomocí výše zmíněných postupů jsem průběžně zaznamenávala a poté zpracovala do tří *případových studií*. Tento způsob zpracování se mi jevil jako nejvíce relevantní pro výstup celého výzkumného šetření.

Švaříček, Šedová (2007, str. 111) uvádějí, že případová studie je „*výhodným postupem při zkoumání specifických, velmi komplexních sociálních jevů. Detailní studium těchto případů může totiž vést k odhalení skrytých aspektů problému i k vysvětlení vzájemných příčinných vazeb, které mohou zůstat v jiných postupech neodhaleny.*“

7 POPIS PROGRAMU - PŘEDŠKOLNÍ KLUB

Své výzkumné šetření provádím u plzeňské neziskové organizace *Společnost Tady a Ted', o. p. s.*, která byla založena v roce 2004. Činnost organizace se především zaměřuje na realizaci podpůrných programů, které jsou zaměřené na oblast vzdělávání. Aktivity jsou realizovány s cílem napomoci klientům k překonání překážek a handicapů, jež se váží k prostředí sociálního vyloučení.

Na začátku roku 2009 jsem se stala u této organizace dobrovolnicí v rámci programu *Mentoring a Individuální doučování* a od roku 2010 jsem se zapojila do programu - *Předškolní klub*.¹⁴

Veškeré informace uvedené v této kapitole pocházejí z vlastních zkušeností při asistenci v předškolním klubu (skryté i záměrné pozorování, postřehy v průběhu přirozených interakcí během činnosti) a od koordinátorky předškolní přípravy (průběžné konzultace).

7.1 FINANCOVÁNÍ PROGRAMU

Tento program nabízí nízkoprahovou alternativu k institucionalizované předškolní přípravě, která se zaměřuje nejen na vzdělávání dětí, ale i na rozvoj kompetencí rodičů v oblasti vzdělávání jejich dětí.

Od června 2010 je tato služba poskytována přímo v jedné sociálně vyloučené lokalitě na Jižním předměstí města Plzně. Předtím byl předškolní klub realizován na dvou jiných místech, která se také nacházela v sociálně vyloučených lokalitách.

Program Předškolní klub je realizován s pomocí dotací z evropských strukturálních fondů - Operační program vzdělávání pro konkurenceschopnost. Projekt nese název „*Předškolním vzděláváním k úspěšnějšímu životu*“ a hlavním realizátorem je organizace Člověk v Tísni, o. p. s.

¹⁴ V dalším textu mám termínem předškolní klub (PK) na mysli zařízení, kde se poskytuje služba zaměřená na předškolní vzdělávání.

V současné době je také program finančně podporován díky Nadačnímu fondu Zelený poklad, nové zaměření na ekovýchovu (viz kap. 7.5) s názvem „*Ekologická výchova sociálně vyloučených dětí.*“

7.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO MÍSTA

Lokalita,¹⁵ kde je poskytována představená ambulantní služba se nachází v městském obvodu Plzeň 3 (ve čtvrti Jižní Předměstí), v blízkosti industriálního areálu Škoda a. s. Jedná se o starou činžovní bytovou zástavbu se čtyřmi vchody. V 80. letech zde proběhla rozsáhlejší rekonstrukce, při které původní garsoniéry byly přestavěny na malometrážní byty III. a IV. kategorie, jejichž sociální zařízení zůstalo nadále vyčleněno na chodbách. Domy se nenachází v dobrém technickém stavu, není zde kvalitní střecha a zdi jsou plesnivé.

Do lokality se vstupuje z ulice krátkým průjezdem, jelikož vchody do domu se nacházejí z vnitřní strany pavlače, proto někdy nese lokalita název „Plac“. Součástí zástavby je dvůr, kde se nachází klepadla na koberce, kontejnery a věšáky na prádlo, bez šňůr. Uprostřed dvora město Plzeň zřídilo pro místní děti malé pískoviště a dvě houpačky. Tento dvůr se stal také místem pro interakci zdejších obyvatel a vytváření sousedských vazeb.

Navenek může působit lokalita nenápadným dojmem, ale splňuje kritéria, která ji zařazují mezi sociálně vyloučené lokality. V důsledku bytové politiky města došlo k postupnému sestěhování sociálně slabších obyvatel do těchto bytů. Často se stává, že jsou v nočních hodinách prostory domu vyhledávány uživateli drog a lidmi bez přístřeší.

7.3 CÍLOVÁ SKUPINA A CÍLE SLUŽBY

Hlavní cílovou skupinu tvoří děti předškolního věku (3 - 6/7 let), které vyrůstají v sociálně vyloučeném prostředí v Plzni a navštěvují mateřskou školu v menší míře, než

¹⁵ *Transition facility „Všichni jsme lidé.“* Dostupné z:

<http://www.smocr.cz/data/fileBank/3900e204-2279-47fe-9471-d9c5d554f7df.pdf>. [online dne 20. 5. 2013]

děti stejného věku z majoritní společnosti. Průměrný věk dětí v klubu je přibližně 5 let, jedná se tedy spíše o děti staršího předškolního věku. **Sekundární cílovou skupinu** tvoří matky dětí či jiné osoby, které o ně pečují (babičky, tety).

Většina dětí, která je zapojena do tohoto programu, nikdy předtím do předškolního zařízení nedocházela, jedná se o jejich první zkušenost. Zvyšuje se zde i riziko, že si dítě déle zvyká na nové neznámé prostředí, setkává se s „cizími“ vrstevníky, novým režimem a návyky.

Vzhledem k tomu, že je tato služba poskytována přímo v sociálně vyloučené lokalitě, tak se pro rodiny s dětmi stává více dosažitelnou. Obecně lze říci, že většina dětí bydlí přímo v sociálně vyloučené lokalitě či v její blízkosti. Dále sem také docházejí děti z Azylového domu MáTa a z plzeňských ubytoven.

Do služby nízkoprahové předškolní přípravy zapojeno maximálně 8 dětí. Tento počet se jeví jako optimální, neboť při jeho navýšení by mohla být narušena efektivita práce.

Hlavním cílem této služby je podpora zájmu rodin o předškolní výchovu a připravit děti k plynulému začlenění do MŠ, případně pro úspěšné zahájení povinné školní docházky. Dále zde děti mají získat *soubor znalostí a kompetencí*, které odpovídají předškolnímu věku, ale také by mělo u nich docházet k *rozvoji nadání a vzdělávacího potenciálu*.

Neméně důležitá je motivace dětí k osobnímu úspěchu a podpora pro přirozené začlenění mezi vrstevníky z řad většinové společnosti. To vše by mělo vést k navýšení počtu vzdělaných předškolních dětí pocházejících ze sociálně vyloučeného prostředí.

Pro zvýšení šancí u dětí při vstupu do základního vzdělání si služba klade tyto cíle:

- individuální přístup k posílení schopností a dovedností dětí, především v oblasti *grafomotoriky a motoriky, zrakového a sluchového vnímání*
- rozvíjení a posilování *hygienických návyků, prosociálních schopností a základních sociálních dovedností*
- učení se pravidelným návykům a zapojení se do kolektivu vrstevníků

- naučit se přijímat dospělou autoritu
- zprostředkovat dětem zážitky z prostředí mimo vyloučenou lokalitu
- pravidelný program zaměřený na tematické činnosti předškolní výchovy
- akce v rámci vzdělávání – výlety, exkurze, návštěvy výstav
- podpora a motivace rodin v oblasti řešení nepříznivé sociální situace
- vyhledávání MŠ pro přestup dítěte, zprostředkování informací rodičům ohledně dostupnosti MŠ či ZŠ v blízkosti jejich bydliště

7.4 PERSONÁLIE

Klíčovou rolí pro práci s cílovou skupinou hraje především **osobnost sociální pracovnice**,¹⁶ u které je kladen důraz na její přístup při *práci s dětmi a jejich rodiči* (empatie a velké úsilí), při řešení problémů a pravidelnou přípravu. Neméně důležitá je komunikace *s pracovníky institucí*, u kterých se objevují časté předsudky a stereotypy vůči cílové skupině. Náplň práce sociální pracovnice je tedy velmi rozmanitá, neboť souběžně vykonává práci koordinátorky předškolní přípravy a terénní aktivizační pracovnice.

Koordinátorce předškolní přípravy v průběhu celého školního roku asistují dobrovolnice či praktikantky z řad vysokoškolských studentek. Na začátku praxe je s nimi uzavřena smlouva a jsou od koordinátorky obeznámeny s etickým kodexem, se specifiky práce s touto cílovou skupinou, s cíli a principy poskytované služby. Dobrovolnice jsou v průběhu roku zvány na odborné semináře, především o sociálním vyloučení, případně mohou individuálně konzultovat praxi.

Koordinátorka je odpovědná za *realizaci projektu a přímou práci s dětmi a rodinami*. S výkonnou ředitelkou konzultuje na poradách vedení *projektové a koncepční záležitosti*. Je odpovědná za *agendu Individuálních plánů dětí (IVP)*, vede průběžnou evidenci o jednotlivých dětech (docházka, pokroky), což usnadňuje vyhodnocování pro určité potřeby (dosažené výsledky). Průběh vykonaných činností za každý den koordinátorka zapisuje do klientské elektronické databáze, což je nutné zejména při

¹⁶ Vzhledem k tomu, že se nejedná o poskytování pedagogické služby, ale ambulanti sociální, tak pracovník nespadá kvalifikací pod školský zákon.

výkaznictví vůči projektu. Podílí se na přímé práci s dětmi a rodinami, na přípravě aktivit, *stanovuje harmonogram činnosti* a komunikuje s ekonomkou organizace o finančních prostředcích na provoz klubu.

Dále v průběhu poskytování služby koordinátorka informuje rodiče o průběhu předškolního vzdělávání jejich dítěte a o tom, v jakých oblastech se zlepšilo. Rodičům představuje Plán individuálního rozvoje dítěte. Poskytuje rodinám informace o mateřské škole, o zápisech do MŠ, ale také jim pomáhá s administrativou spojenou s přihlášením do MŠ. Pomáhá rodinám zprostředkovat kontakt s pedagogicko-psychologickou poradnou, logopedem, psychologem či jiným odborným asistentem. Poskytování služby je tedy i zároveň zaměřeno na **system poradenství**, kdy je podporována samostatnost v péči o dítě.

Koordinátorka předškolní přípravy je současně i **terénní aktivizační pracovnící**. Osobně kontaktuje rodiny ohrožené sociálním vyloučením, navazuje s nimi *přátelský vztah* a snaží se *rodinu motivovat* k tomu, aby jejich děti docházely do předškolního zařízení. Současně s rodinami řeší jejich aktuální *nepříznivou sociální situaci* (dávky státní sociální podpory, nevyhovující bytové podmínky apod.). Terénní práce na bázi sociálně aktivizačních služeb zde hraje velkou roli, neboť je tím zajištěna depistáž dětí v terénu.

Sociální pracovnice pracuje jako koordinátorka předškolní výchovy 6 let a má vysokoškolské vzdělání (Sociální a kulturní antropologie, Sociální práce), které jí napomohlo odborně porozumět náročnosti práce s cílovou skupinou. V průběhu celého roku se účastní seminářů zaměřených na oblast předškolního vzdělávání,¹⁷ dále organizačních setkání a porad ohledně fungování předškolního zařízení. Neméně důležitá je účast na pravidelných supervizích.

7.5 PROVOZ PŘEDŠKOLNÍHO ZAŘÍZENÍ A HARMONOGRAM AKTIVIT

Tato služba je poskytována čtyři dny v týdnu na tři hodiny (od 9 hod do 12 hod) a kryje se s obdobím školního roku. Služba předškolní přípravy **není zpoplatněna**. To může

¹⁷ Pravidelně se setkává s ostatními koordinátory předškolní přípravy z jiných nízkoprahových zařízení, která realizuje Člověk v Tísni, o. p. s. Setkání je inspirativní pro přípravu aktivit, předávání různorodých informací a sdílení dosud nabytých zkušeností.

být velkou motivací pro rodiče, neboť finanční poplatek za návštěvu mateřské školy je pro rodinu často příliš vysoký.

Dětem nejsou ani poskytovány svačiny, tu jim připravují rodiče. Děti si mohou, ale nemusí přinést vlastní přezůvky, ručník, je doporučeno náhradní oblečení. Děti docházejí do PK za doprovodu rodičů či jiného člena rodiny, kterého osobně zná koordinátorka. Před skončením provozu, tedy okolo 12 hod si je opět vyzvednou. Rodiče by měli dodržovat časový harmonogram. V případě, že dítě nemůže přijít, je vhodné, aby rodiče dítě předem omluvily, aby koordinátorka měla přehled o stavu dítěte (jestli je nemocné, rodinné problémy). To vše by mělo vést k tomu, aby si rodiče zvykali na běžný chod mateřské školy. Koordinátorka může navštívit rodinu osobně a zjistit důvody, proč dítě nedochází do předškolního zařízení.

Pokud je koordinátorka nemocná, jede na školení, jsou prázdniny či je provoz zařízení přerušeno i z jiných důvodů, tak jsou tyto události ohlášeny rodičům v časovém předstihu. Tato okolnost může narušit docházku dětí, nejvíce v období prázdnin (celoročních i letních).

Děti jsou přijímány celoročně, obecně lze říci, že na začátku školního roku (září, říjen) je poptávka větší. Spolupráce s klientem je ukotvena dokumentem¹⁸ „**Podmínky spolupráce,**“ kterou podepisuje koordinátorka klubu a rodič, který tímto souhlasí se zpracováním osobních údajů jak u sebe, tak u dítěte. Tento dokument slouží k *formalizaci vztahu* mezi organizací a rodiči. Rodiče dětí by měli *respektovat a dodržovat pravidla*, která jsou v dokumentu obsažena.

Z důvodu naplněné kapacity předškolního klubu mohou být některé děti i odmítány. V takém případě je rodina zařazena na seznam čekatelů na službu, a pokud se místo uvolní, koordinátorka rodinu kontaktuje a domluví se s ní na případné spolupráci. Jiným důvodem odmítnutí může být nezralost a nepřipravenost dítěte na pravidelnou docházku do PK, i když mu jsou už 3 roky.

Program předškolní výchovy a návazné motivační aktivity na každý den vytváří koordinátorka v průběhu celého roku a je přizpůsobován aktuálním a individuálním

¹⁸ Ukázka „Podmínek spolupráce“ (viz Příloha č. 1)

potřebám dětí. Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) není pro realizaci programu úplně závazný, ale při práci s dětmi se z něho často vychází. Vzhledem k tomu, že není nutné se řídit při poskytování této služby předpisy mateřské školy, tak koordinátorka má více volnosti při práci s těmito dětmi.

Od března 2013 je v rámci předškolního klubu realizován projekt „Ekoškola“, kdy jsou do harmonogramu aktivit zařazena témata ekologické výchovy a ochrany životního prostředí. Konkrétní ekovýchovná témata jsou realizována formou řízených aktivit a her (pracovní listy, předčítání, narativní pedagogika apod.), ale též pravidelnými výlety a vycházkami do „zelených“ lokalit města Plzně, kde budou mít děti možnost přijít do kontaktu s přírodou. Aktivita „*Guerilla gardening*“ dopomáhá k přímé kultivaci prostředí, kdy si děti samy vysází okrasné rostliny ve veřejných prostranstvích a přispějí tak k oživení atmosféry každodenního prostředí. Zároveň se děti o tyto rostliny samy starají, což může přispět k rozvíjení jejich dovedností a senzitivity.

Časový harmonogram činností je sestaven na základě dlouhodobé praxe koordinátorky předškolní výchovy. Pro představu níže uvádím denní časový program v rámci předškolní přípravy. Na základě toho, jak děti spolupracují, se mohou u některých zmíněných aktivit vyskytnout i časové odchylky.

Pokud je hřejivé počasí, tak s dětmi chodíme na procházky nebo na hřiště, které se nachází v bezprostřední blízkosti zařízení. Při této situaci jsou dětem zprostředkovány pozitivní zážitky mimo prostředí vyloučené lokality, např. je s nimi veden rozhovor na téma „co vidíme kolem sebe“, což může přispívat k rozvíjení pozitivního vztahu k živé přírodě. Neméně důležité je seznamování se základními pravidly na ulici (přecházení, správné reagování na světelnou signalizaci).

9, 00 – příchod dětí do předškolního zařízení, přezutí, vyslečení, rodiče předají svačinu a oznámí, kdo dítě vyzvedne (rodič, starší sourozenec či teta)
--

9,10 - 9,30 – ranní společný kroužek (protažení těla, společný rozhovor, písnička nebo říkanka), upřesnění dne v týdnu (každý den má svou barvu) – děti se tak lépe orientují ve dnech, seznámení s konkrétním programem
--

9,30 – 9,50 – programově řízená výtvarná činnost (procvičení rukou pro uvolnění, kreslení pastelkami na libovolné téma, obkreslování různých geometrických tvarů či vybarvování omalovánek nebo tematických obrázků), prostor pro volnou hru
9,50 – 10,00 – úklid hraček, pastelek, zpívání oblíbených písniček, příprava na svačinu
10,00 – 10,15 – hygienická chvilka a svačina (u stolu se děti učí základním stolovacím pravidlům)
10,15 – 10,45 – volná hra
10, 45 – 11, 45 – programově řízená činnost (aktivizační činnost)
11,45 – 11,55 – společný úklid všech hraček a pomůcek
11,55 – 12,00 – přezutí, oblékání, čekání na příchod rodičů

7.6 SPOLUPRÁCE S RODIČI

V rámci této služby je **dlouhodobá spolupráce s rodiči** stejně tak důležitá jako práce s jejich dětmi, tudíž se ve výsledku klientem služby stává celá rodina. Pro samotnou práci je zásadní navázání plnohodnotného vztahu s rodiči a již na počátku spolupráce získat jejich **důvěru**, což může být často problematické. Velkou nevýhodou je to, že většina rodičů nespatřuje ve vzdělání význam a ke vzdělávacím institucím nemají příliš velkou důvěru. Vycházejí ze své vlastní zkušenosti, kdy většina z nich nemá dokončené základní vzdělání. A tudíž pedagogizace rodinného prostředí se jeví jako velice zásadní, neboť by toto místo mělo děti podporovat v učení a poskytovat jim dostatek podnětů přiměřených jejich věku.

Koordinátorka PK je s rodiči dětí v pravidelném kontaktu. Jednak, kdy rodiče své děti přivádějí a odvádějí do PK, ale také při **osobní návštěvě** u nich doma. Nejvíce je koordinátorka v kontaktu s matkami dětí, které je do klubu doprovázejí. A tak mohou být pravidelně informovány o aktuálním stavu dítěte a činnostech, které ten den v klubu probíhaly. Častokrát jsou děti z vykonaných činností tolik nadšené, že své zážitky sdělují matkám či jiným členům rodiny ihned při jejich příchodu do klubu. To je příležitost k

neformálnímu rozhovoru, kdy koordinátorka klubu může vyzdvihnout oblasti, ve kterých je dítě úspěšné a poté nastínit rodičům, v čem by se dítě mělo ještě rozvíjet. I přesto, že je přístup rodičů ke vzdělávání svých dětí velmi pasivní, tak oceňuji vytrvalou snahu ze strany koordinátorky, která častokrát zdůrazňuje rodičům důležitost předškolní výchovy a vzdělávání.

Pravidelné konzultace rodičů s koordinátorkou klubu považuji za důležitý krok k prohloubení zájmu o tuto službu ze strany rodičů. Zároveň si rodiče mohou postupně osvojovat příslušné sociální a komunikační kompetence, které mohou zlepšit jejich budoucí vztahy s učitelkami MŠ či ZŠ nebo z jiných institucí, jež pravidelně navštěvují.

U některých dětí se mohou v prvních dnech docházky do PK objevit problémy s adaptací na nové prostředí a může se u nich objevit obava z odloučení od matky. A tak mají některé matky možnost zúčastnit se programu předškolní výchovy společně se svým dítětem, než se dostatečně aklimatizuje v neznámém prostředí. Tato situace umožňuje matkám získat nejen informace a zkušenosti zaměřené na vzdělávání svých dětí, ale také může zvýšit zájem o pravidelné využívání této specifické služby.

Rodiče dětí se o službě dozvěděli prostřednictvím terénní pracovníce, s níž navázali rodiny již dříve užší kontakt. V počátku realizace byla tato služba představena nejen potencionálním klientům, ale také spolupracujícím organizacím působících na poli terénních sociálních služeb a pracujících s touto cílovou skupinou – pobytová zařízení (azylové domy, ubytovny) a na úradech městských obvodů sociálním pracovnícím orgánu sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD). Avšak nejčastěji si klienti o této službě řeknou mezi sebou, ať již v rámci rodiny či širších sociálních sítí. Rodiče pak sami kontaktují (osobně či telefonicky) koordinátorku předškolní výchovy a dohodnou se s ní na případné spolupráci.

7.7 SPOLUPRÁCE S MŠ, ZŠ A JINÝMI INSTITUCEMI

Vzhledem k tomu, že cílem této služby je zajistit plynulý přechod dětí do MŠ či usnadnit vstup do základních škol, tak je spolupráce s mateřskými a základními školami velice důležitá. Koordinátorka se snaží cíleně motivovat rodiče docházejících dětí k tomu, aby přemýšleli nad vzdělávací dráhou svého dítěte.

U dětí **mladšího předškolního věku** se spolupracuje s rodiči na tom, aby své dítě umístili do MŠ. Výběr MŠ nechává koordinátorka na rozhodnutí samotných rodičů. V případě potřeby a zájmu podá zákonným zástupcům potřebné informace o MŠ (umístění a dojezdová vzdálenost od místa bydliště, kapacita, informace o finančních nákladech spojených s docházkou dítěte apod.). Samotný proces přihlášení dítěte do MŠ s sebou nese celou řadu rizik, která mohou vést v neúspěch, tedy nepřijetí dítěte do předškolního zařízení (viz kap. 5.1.1). Z toho důvodu koordinátorka spolupracuje s rodiči dlouhodobě a připravuje je na nutné kroky, jež vedou k úspěšnému cíli – podání řádně vyplněné přihlášky do MŠ. Mezi nejčastější rizika patří nedodržení termínu odevzdání přihlášky, nedoložení nutných skutečností (potvrzení o zdravotní způsobilosti, doporučení od dětského lékaře k docházce do předškolního zařízení – je zpoplatněné, doložení místa trvalého bydliště v příslušném městském obvodu apod.). Koordinátorka nejvíce spolupracuje s mateřskou školou, která se nachází v bezprostřední blízkosti PK. Většina dětí přechází z nízkoprahového předškolního zařízení právě do této MŠ.

U dětí těsně **před nástupem do 1. třídy základní školy** koordinátorka konzultuje s rodiči situaci související se zápisem do vybrané ZŠ (datum, náplň, průběh, co si vzít s sebou apod.). V případě, že je dítěti při zápisu doporučen ze strany školy odklad, tak koordinátorka přiblíží rodičům dítěte podstatu a princip pracoviště pedagogicko-psychologické poradny (PPP). Zde je většinou rodičům doporučen zápis dítěte do přípravného ročníku zřizovaného ZŠ. Děti z PK navštěvují nejčastěji 16. ZŠ Americká (Duhová škola), kde se také nacházejí přípravné třídy.

Přímá spolupráce s institucemi je spíše „minimalizovaná“. Koordinátorka je schopna zjistit konkrétní skutečnosti týkající se individuální zakázky, kterou rodiče aktuálně řeší. Z důvodu naplňování principu sociální práce (uschopňování klienta) je primární, aby si tyto okolnosti rodiče zařídili sami. V tomto případě plní koordinátorka spíše *funkci opory* (poskytne informace a vysvětlí principy fungování příslušné instituce) a v případě nutnosti se stává prostředníkem mezi klientem a institucí (doprovod k zápisu do základní školy). Pokud má koordinátorka u dítěte podezření na nějakou zdravotní vadu (oční, sluchová), tak doporučí rodičům navštívit odborného lékaře, který dítě vyšetří.

7.8 PRINCIPY INDIVIDUÁLNÍ PRÁCE S KLIENTEM

Vzhledem k tomu, že je práce s cílovou skupinou postavena na individuálním přístupu, tak je na počátku spolupráce u dítěte potřeba zjistit *dosavadní schopnosti, dovednosti, jednání, návyky, možnosti* apod. Jen na základě těchto skutečností lze s dítětem pracovat a *posilovat jeho oslabené funkce*. I přesto bychom neměli zapomínat stavět do popředí i jeho rozvinuté schopnosti a dovednosti, které umí a povzbuzovat ho k další činnosti. Podle schopností dětí lze i lépe sestavovat harmonogram aktivit, který by měl zohledňovat individuální potřeby všech dětí.

Avšak měli bychom mít stále na paměti, že je služba předškolní výchovy poskytována dětem, které vyrůstají ve specifickém sociálním prostředí. Většina z nich nezná žádnou básničku, říkanku, jejich omezená slovní zásoba jim nedovoluje zformulovat jednoduchou otázku, úchop pastelky jim také činí problémy, nejsou schopné zorientovat se ve dnech a udržet jejich pozornost při řízené činnosti či hře vyžaduje velkou trpělivost.¹⁹

Dlouhodobé, zúčastněné a záměrné pozorování se jeví jako nejvíce osvědčená metoda, díky které může koordinátorka získávat poznatky o dítěti. Na základě této metody lze lépe rozpoznat a zhodnotit, čeho všeho je dítě schopné a poté je k němu zvolen zcela individuální přístup a také zpracován **Plán individuálního rozvoje a vzdělávání**.²⁰ Nejvíce nám o dítěti může prozradit pozorování v *běžných situacích* a při *spontánní hře*. Postupně se přechází k *programově řízené činnosti a didaktickým hrám*. Neméně důležité je zaměřit se u dítěte i na *sociální chování, poznávací schopnosti, způsob vyjadřování, hygienické návyky a vztah k ostatním dětem, koordinátorce a praktikantkám*.

Před zpracováním účelného individuálního plánu je nejdříve potřeba poznat **vývojovou úroveň a potřeby konkrétního dítěte**, a tak můžeme zjistit i jeho silné a slabé

¹⁹ Vycházím ze svých vlastních zkušeností.

²⁰ „Jeho pravidelné vyhodnocování a aktualizace umožňuje individuálně přistupovat k jednotlivým dětem, vycházet z jejich potřeb daných socializací ve velmi specifickém prostředí, kde se uplatňuje odlišný jazykový kód či vzorce chování, rozvíjet jejich specifické schopnosti a dovednosti a zároveň v případě nutnosti umožňuje poměrně jednoduše navázat na předchozí práci při případném výpadku v docházce“ (Svoboda, 2010, str. 80).

stránky. K tomu nám nejlépe poslouží poznatky pedagogické diagnostiky, různé druhy testů a odpovídajících diagnostických materiálů. Koordinátorka předškolní přípravy používá pro práci s klienty metodický materiál Diagnostika dítěte předškolního věku (Bednářová, Šmardová, 2008).

Tato publikace nám napomáhá sledovat jednotlivé oblasti vývoje předškolního věku a také poukazuje na jejich *vzájemnou propojenost a podmíněnost*. Jako hlavní cíl si klade usnadnit diagnostiku jednotlivých oblastí vývoje tak, aby bylo možno na základě určitých cílů a konkrétních aktivit přispět k rozvoji předškolního dítěte. „*Chceme-li se podílet na uspokojování vývojových potřeb dítěte a aktivně zasahovat do jeho rozvoje, je nezbytné se v těchto potřebách a možnostech nejprve orientovat*“ (Bednářová, Šmardová, 2008, str. 1).

Autorky při sestavování diagnostického systému vycházely z poznatků dlouhodobé poradenské zkušenosti z pedagogicko psychologické poradny a spojily pohled psychologa a speciálního pedagoga. Publikace je určena všem, kteří se zabývají vývojem předškolního dítěte a s dítětem pracují, tedy pedagogům mateřských škol, rodičům, speciálním pedagogům, logopedům, psychologům i pedagogům základních škol.

Na začátku každé kapitoly je uveden stručný přehled vývoje dítěte v dané oblasti, která je dále rozdělena do *jednotlivých položek*. Jednotlivé položky jsou řazeny podle věku, ve kterém daná schopnost, dovednost obvykle dozrává a dítě v tomto věku požadovanou činnost zvládá. Když zadáváme úkol, začínáme tam, kde předpokládáme, že dítě bude při plnění úkolu úspěšné. Postupně přecházíme k úkolům složitějším. Neměli bychom také zapomínat na motivaci dítěte. Pokud tedy vidíme, že je úkol pro dítě obtížné, tak raději začneme s úkoly pro nižší věkovou kategorii.

Kapitoly v publikaci se zaměřují na sledování a rozvoj následujících oblastí:

- motoriky, grafomotoriky (hrubá motorika, jemná motorika, hmatové vnímání, spontánní kresba, grafomotorické prvky, návyky při kreslení, vizuomotorika, lateralita ruky a oka)
- zrakového vnímání a paměti (barva, figura a pozadí, zrakové rozlišení, část a celek, zraková paměť, pohyby očí na řádku)

- sluchového vnímání a paměti (naslouchání, sluchové rozlišování, sluchová paměť, sluchová analýza a syntéza, vnímání rytmu)
- vnímání prostoru a prostorové představy (pojmy nahoře a dole, níže a výše, vpředu a vzadu, daleko a blízko, vpravo a vlevo apod.)
- vnímání času
- základních matematických představ (porovnávání, pojmy a vztahy, třídění a tvoření skupin, řazení, množství, tvary)
- řeči (jazyková rovina foneticko-fonologická, morfologicko-syntaktická, lexikálně-sémantická a jazyková rovina pragmatická)
- sociálních dovedností (komunikace, přiměřené reagování na nové situace, adaptování se na nové prostředí, porozumění vlastním pocitům a sebeovládání, porozumění emocím a chování druhých lidí, objektivní sebepojetí a sebehodnocení)
- sebeobsluhy – samostatnosti (hygiena, umývání, oblékání, stolování)
- hry (puzzle, skládky, hry symbolické, pohybové, námětové, didaktické apod.)

Poslední tři oblasti jsou od předešlých zpracovány odlišně. Kapitoly obsahují teoretický výklad o vývoji, ale také faktory, jež danou oblast ovlivňují. Pro hodnocení těchto oblastí je důležité pozorovat dítě při každodenních situacích, v přirozených interakcích.

Součástí každé kapitoly je **Záznamový arch**,²¹ do něhož se zaznamenává výkon dítěte. Stupeň rozvoje jednotlivých schopností je sledován pomocí škály: *nezvládá, zvládá s dopomocí, zvládá samostatně*. Při plnění úkolů si můžeme zaznamenávat i další postřehy, kterých si všimneme u dítěte v dané situaci. Jedná se o *soustředění, zaujatost úkolem nebo odklon pozornosti*. Druhá část publikace obsahuje *Náměty aktivit pro rozvoj schopností a dovedností u dětí ve věku 3 až 6 roků* a dostatečnou zásobu obrázků a pracovních listů, se kterými můžeme pracovat při stimulaci oslabených funkcí dítěte.

Záznamový arch poskytuje orientační přehled o rozvoji dítěte. Při vstupu dítěte do zařízení se využívá jako **vstupní záznam** (získáme informace o tom, na jaké vývojové úrovni se dítě nalézá), který rovněž slouží k vypracování již zmíněného Individuálního

²¹ Ukázka Záznamového archu (viz Příloha č. 2).

plánu rozvoje dítěte,²² tzn., že se stanoví konkrétní cíle, kterých se chce u dítěte v určitém časovém intervalu dosáhnout. Čas, který si pracovnice na splnění cílů dosáhne je nejvíce závislý na frekvenci návštěvnosti dítěte v zařízení, ale také na jeho celkové spolupráci.

Pro zaznamenávání pokroků dítěte, by se měly záznamy v archu průběžně opakovat. Z toho důvodu je důležitá *dlouhodobá a pravidelná docházka dítěte* do předškolního zařízení. Tento strukturovaný záznamový list není formálně uznávaným dokumentem, spíše slouží koordinátorce jako jakési vodítko pro individuální práci s dítětem.

Předtím než budeme u dítěte sledovat dosavadní rozvoj v různých oblastech, tak je dobré věnovat dostatečný čas přípravě pracovních listů a obrázků. Jako inspirace nám poslouží druhá část metodického materiálu Diagnostika dítěte předškolního věku, ale také se lze inspirovat jinými pracovními listy.

Posouzení dosavadních schopností dítěte by nemělo být jednorázovou záležitostí, neboť se může stát, že dítě nevykazuje danou úroveň z důvodu přetížení, únavy či nedostatečné motivace. „*Vyvarujme se jednoznačných uspěchaných závěrů; dítě bychom měli sledovat spíše v delším časovém horizontu; v dané oblasti je více podněcovat, navracet se k jednodušším úkolům*“ (Bednářová, Šmardová, 2008, str. 4).

7.9 NORSKÁ METODA GRUNNLAGET

V současné době se pro práci s dětmi stala inspirativní norská metoda *Grunnlaget* (v překladu *ZÁKLAD*).²³ Tato metoda vychází z práce norského pedagoga Magne Nyborge a je určena především pro práci se sociálně handicapovanými dětmi, v Norsku se užívá ve většině mateřských a základních škol.

Samotná výuka se zaměřuje na práci s pojmy a na jejich správné chápání. Princip spočívá v tom, že se děti nejdříve naučí chápat pojmy jako barva, tvar či počet, a poté se učí hledat mezi nimi rozdíly nebo také podobnosti. Tímto způsobem se u nich **rozvíjí**

²² S tímto plánem je seznámen i zákonný zástupce dítěte, který pak ví, v jakých oblastech je potřeba dítě podporovat a společnými silami ho podporovat na vstup do školy.

²³ Dostupné z: <http://www.clovekvtsni.cz/cs/socialni-prace/socialni-integrace/grunnlaget-ucime-deti-ucit-se>. [online dne 20. 5. 2013]

jazykové dovednosti a nové způsoby uvažování, což usnadňuje další učení. Při využívání této metody je důležité pracovat s reálnými předměty,²⁴ nejlépe s těmi, které děti znají ze svého okolí. Nezbytné je také, aby se předměty lišily od sebe barvou, tvarem, velikostí a materiálem.

Metoda Grunnlaget je založena na **konceptuálním vyučování** a zahrnuje v sobě tři procesy:

1. Selektivní asociace. Na začátku je mezi jevy patřící do stejné skupiny vybudována asociace, která je založena na pojmovém systému, jež dává skupině název. Děti jsou seznámeny s novým pojmem (tvar, barva) a poté připojují slovo označující skupinu k vybrané vlastnosti předmětu. Po seznámení se zelenou barvou (vybraného předmětu se dotýkají rukou a vnímají barvu i zrakem) by měli děti vytvářet asociace na základě této představené barvy. Při cvičení je kladen důraz, jak na název vlastnosti (zelený), tak název pojmového systému (barva).

2. Selektivní diskriminace. V této fázi se děti učí odlišovat členy skupiny od dalších objektů, které by mohly být s nimi zaměnitelné. Cílem je vyhledávat rozdíly mezi předměty a naučit se, co patří ke skupině určitého pojmu a co k ní nepatří.

3. Selektivní generalizace. V poslední fázi se zjišťuje, v čem jsou si jevy, které se stejně nazývají podobné. Tímto způsobem se odhalují dílčí podobnosti a děti samy popisují, na co přišly. Pokud dítě dokáže určit podobnost, tak se ho učitel dále ptá na odlišnosti. Dochází k propojování naučených pojmových systémů (barva, délka, tvar). Učitel se může ptát: „*Prosím, ukaž mi předměty, které jsou si podobné v tom, že mají zelenou barvu.*“

V průběhu celého vyučování je nezbytné, aby učitel dítěti potvrzoval správnost jeho odpovědi, což pro něho znamená, že něco udělal správně, tím se zvyšuje motivace k další spolupráci. Zvládnutý úkol dodává dítěti odvalu a zvyšuje i jeho sebevědomí. Ocenění jako přirozený důsledek jednání napomáhá k rozvoji vnitřní motivace dítěte. Z toho důvodu je důležité, aby učitel dítěti po každé odpovědi podával zpětnou vazbu.

²⁴ Při používání této metody pracujeme konkrétně s geometrickými tvary z různého materiálu, s modely ovoce a zeleniny, s dřevěnými barevnými kostkami apod. Dále jsou využívány předměty denní potřeby a hračky, se kterými si děti běžně hrají.

Koordinátorka předškolní přípravy se osobně zúčastnila v listopadu 2011 semináře konceptuálního vyučování, v jehož rámci byla představena tato vyučovací metoda. Účastnice semináře byly do tajů této metodiky zasvěceny přímo od jejích autorů a propagátorů Gunvor Sonnesyn a Mortema A. Hema. O několik měsíců později uspořádala koordinátorka předškolní přípravy seminář o této metodě pro dobrovolnice a praktikantky, které se podílejí na programu PK.

Postupem času byla metoda Grunnlaget zařazena do harmonogramu probíhajících činností a děti při ní úspěšně spolupracují. Sama mohu potvrdit, že tato metoda přispívá u dětí nejen k radosti z dosažených úspěchů, ale také dochází k získávání nových dovedností a rozvoji myšlení.

8 REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Mé dlouhodobé dobrovolnictví v předškolním klubu se pro mě stalou značnou výhodou při realizaci výzkumu. V konečné fázi jsem velice ráda, že mohu být zprostředkovatelem příkladů dobré praxe. Jsem přesvědčena o tom, že jedině tímto způsobem lze ukázat, že služba má své opodstatnění.

Jak jsem již uvedla, do předškolního klubu docházím od roku 2010, z počátku se jednalo o mou zvědavost, na čem je tato služba postavena. Po pár měsících jsem si začala uvědomovat specifika této poskytované služby, po každé návštěvě klubu jsem si odnášela nové zkušenosti, ale někdy i vyčerpanost.

Své výzkumné šetření jsem zaměřila tak, abych mohla zpracovat případové studie dětí, a tudíž jsem vybrala klienty, kteří začali do klubu docházet v průběhu mé asistence. Důležitá pro mě byla jejich pravidelná docházka, spolupráce, ale především jejich pokroky. Vzhledem k tomu, že mě děti znali, tak se mnou přirozeně komunikovaly.

Výzkum jsem se rozhodla doplnit o rozhovor s koordinátorkou předškolní výchovy, kterou považuji za významný článek při poskytování této služby.

8.1 PŘÍPADOVÉ STUDIE DĚTÍ

V rámci této části práce byly zpracovány tři případové studie dětí, dvě holčičky a jeden chlapec. Pro lepší přehlednost každá případová studie obsahuje – rodinnou anamnézu, první kontakt, bytové podmínky, vstupní záznam, cíle, spolupráce s rodinou a dosažené pokroky.

U vstupního záznamu jsme se zaměřila na sledování těchto kategorií²⁵ – celkový první dojem, slovní zásoba a komunikace, jemná motorika, grafomotorika, hygienické návyky, sociální dovednosti a vztah k autoritě, hra a sebeobsluha.

Výběr dětí pro výzkumné šetření byl z mé strany hodně záměrný. Dva sourozenci (Marián a Šarlota)²⁶ pocházejí ze stejné domácnosti (velice nepodnětné prostředí), starší

²⁵ Jednalo se o kategorie, u kterých byly vidět největší deficity v prvních dvou měsících návštěvy v předškolním klubu.

²⁶ Jména jsou fiktivní, aby byla zachována anonymita klientů.

bratr byl hodně zanedbaný a celkový jeho vývoje odpovídal úrovni nižšího věku, ale díky velkému zájmu dosáhl značně velkých pokroků. Docházka sourozenců byla stejně frekventovaná, chodili do předškolního klubu jedině spolu. Nyní navštěvuje klub sestra sama. Když si babička všimla pokroků, tak měla o předškolní vzdělávání svých vnoučat zájem. I přesto koordinátorka musela docházet do domácnosti často na konzultace a připomínat datum přihlášek do mateřské školy. Nakonec babička sama zařídila přestup dětí do přípravné třídy.

Třetí studie pojednává o klientce, která také pochází z nepodnětného prostředí, ale zároveň byla i často svědkem domácího násilí, což se podepsalo na její emoční stránce. To byla oblast, na které se muselo hodně pracovat, aby se začala zapojovat do programu naplánovaných aktivit. Matka velice snaživá a aktivní, a proto zařídila dceři přestup do mateřské školy. U Valérie se tím zvýšila šance, že se zapojí do kruhu svých vrstevníků z majoritní společnosti, ale zároveň dojde k posílení oblastí, ve kterých má ještě menší rezervy.

8.1.1 PŘÍPADOVÁ STUDIE Č. 1- MARIÁN

Marián nastoupil do předškolního klubu začátkem roku 2011, v té době mu bylo 5 let. Předtím nenavštěvoval žádné jiné předškolní zařízení. Současně s ním nastoupila i jeho o dva roky mladší sestra (viz případová studie č. 2 - Šarlota). Marián nastoupil v září 2012 do přípravné třídy základní školy. A od září 2013 nastupuje na stejné škole do 1. třídy.

Chlapec nemá žádné závažné zdravotní problémy. Je lehce obézní, což se bude muset řešit do budoucna. Z počátku podezření na poruchu sluchu, ale to se později vyvrátilo.

Rodinná anamnéza

Matce je 28 let, má dokončenou základní škola praktickou (dříve zvláštní), v současné době na rodičovské dovolené s nejmladším synem. Otec s rodinou delší čas nežije. Děti o něm nikdy nemluvily.

Matce hrozilo, že jí bude chlapec (s dalšími sourozenci) odebrán, tak si ho do pěstounské péče vzala babička. Z toho důvodu s nimi matka ani nebydlí v jedné domácnosti, ale často je navštěvuje, aby mohla vídat své děti. S výchovou dětí pomáhá babičce její známá, které děti říkají teta. Ta někdy doprovází děti do předškolního klubu a poté je i vyzvedává. Koordinátorce byla teta oficiálně představena babičkou. Péče o domácnost a děti je tedy zajišťována babičkou, která vaří, uklízí, komunikuje se s koordinátorkou o průběhu docházky dětí, jejich oslabených funkcí a jaké problémové oblasti je potřeba posilovat. V domácnosti bydlí ještě dědeček, který se při osobní návštěvě koordinátorky do rozhovoru nezapojuje, někdy vyzvedne děti v předškolním zařízení.

Marián má 5 sourozenců. Je čtvrtý nejstarší. Všichni sourozenci navštěvují běžnou základní školu. Děti mají ve škole dobré známky, u jednoho sourozence se objevily výchovné problémy a problémy se soustředěním při vyučování (do rodiny dochází dobrovolnice na doučování). Většina dětí navštěvuje volnočasové aktivity, které probíhají též ve vedlejších prostorách předškolního klubu.

První kontakt. Práce s rodinou byla navázána již před příchodem chlapce do předškolního klubu v rámci poradenství, které poskytovala terénní pracovníce. Poté, co zjistila, že děti nenavštěvují mateřskou školu, tak se rozhodla nabídnout rodině tento typ služby. V současné době využívá rodina službu poradenství v rámci podpory bydlení, vyřizování žádosti o dávky státní sociální podpory a při řešení dluhové situace.

Bytové podmínky. Babička bydlí s dětmi přímo v sociálně vyloučené lokalitě, v bytě, který má dvě místnosti (1+kk), sociální zařízení se nachází přímo uvnitř bytu. Jedna místnost je určena pouze ke spaní (postele, televize, skříň). Druhá místnost slouží jako kuchyně, nachází se zde jediný stůl v celém bytě. Stůl plní hlavní úlohu k pití kávy, když přijde návštěva. Starší děti si dělají domácí úkoly na posteli nebo na zemi. Prostor vyhraněný přímo na domácí přípravu dětí do školy zde nikdy nebyl. Prostředí je tedy hodně nepodnětné a spíše více vybaveno funkčním nábytkem a elektronikou. Hračky se moc v domácnosti nevyskytují a vzhledem k počtu dětí ani dlouho nevydrží.

Vstupní záznam

První dojem byl takový, že Marián je velice zanedbaný chlapec, vzhledem k jeho věku (5 let). Všechny sledované oblasti, které by měly být v jeho věku v normě, se nacházely spíše pod hranicí. Odloučení od rodiny snášel velice dobře, neplakal, byl velice samotářský, nesmělý a nemluvil. Při přímém očním kontaktu se často usmíval. Byl hodně „statický“, sedl si na zem a jen pozoroval děti. Pokud si vzal do ruky hračku, tak nevěděl, jak si s ní má hrát. Na počátku se s věcmi hodně seznamoval, bylo to pro něho všechno nové, ale zároveň bylo vidět, že má *zájem*. Postupně se začal seznamovat i s jinými dětmi a ve vztahu ke koordinátorce a mně nebyl problém s důvěrou. Domnívám se, že se cítil mezi námi dobře, jen mu delší dobu trvalo, než se seznámil se všemi novými věcmi.

Slovní zásoba a komunikace – nedokázal sestavit větu o třech slovech, velký problém v tom, aby verbalizoval jakoukoliv svou potřebu, velice omezená slovní zásoba – neznal pojmy, neuměl pojmenovat věci, které měl právě kolem sebe, takže nám vlastně nemohl ani rozumět – nerozuměl našim pokynům (přinést papír na kreslení, pokyn k uklízení hraček); sice byl s námi v klubu, ale měl svůj vlastní svět, kterému rozuměl jenom on

Jemná motorika. Tato sledovaná oblast hodně pod úrovní, problém při manipulaci s jakýmikoliv drobnými předměty (nedokázal vzít do ruky korálek). Také problémy při skládání puzzle či stavění kostek.

Grafomotorika. Velice abstraktní a hrubá kresba, spíše čáranice. Neuměl pojmenovat, co nakreslil. Nedokázal nakreslit kruh, vlnovku. Velice slabý úchop tužky a používal jen jednu tužku, neměl potřebu používat jiné barvy. Lateralita ruky byla vyhraněna před příchodem do předškolního klubu.

Hygienické návyky. Nedokázal nám říci, že si chce dojít na WC, spíše jen tak lehce naznačil. Nedokázal si sám svléci kalhoty a po použití WC musel být upozorněn na umytí rukou, nepoužíval mýdlo. Stolovací návyky nebyly vůbec vytvořeny, neuměl používat talířek a správně držet lžičku. Jídlo jedl spíše v „klubíčku“ a se strachem.

Sociální dovednosti a autorita. Marián byl velice stydlivý, ostýchavý. Vzhledem k tomu, že byl samotář, tak neměl potřebu zapojovat se do činností ve skupině. Žádné

projevy agresivity vůči ostatním dětem. Neuměl říci „děkuji, prosím, dobrý den, ahoj...“ Měl velký problém s vyjádřením svého přání. Nerozuměl pokynům autority, tudíž nemohl reagovat.

Hra. Nedokázal si sám hrát. Přišel do koutku s hračkami, ale jen si je prohlížel. Nedokázal nic postavit z kostek a jednoduchých stavebnic. Řízená hra probíhala s dopomocí. Pro zvládnutí nějaké činnosti vyžadoval individuální přístup.

Sebeobsluha. Nedokázal se sám svléci a obléci. Problémy při zouvání a obouvání boty, nezapne si boty na suchý zip. Jeho obezita mu při těchto činnostech dělala velké problémy.

Stanovené cíle

Chlapec byl ve všech sledovaných oblastech velice opožděný. Jeho vývojová úroveň odpovídala 3 rokům. Z toho důvodu bylo potřeba ve všech oblastech stanovit takové cíle, aby se dosáhlo úrovně, která odpovídala jeho věku (5 let). Mezi konkrétní cíle patřilo posilovat slovní zásobu, grafomotorický projev, hygienické a sociální návyky. Velkou výhodou bylo to, že měl Marián *zájem o věci okolo sebe*, tak bylo potřeba ho zahrnovat podněty, např. dát mu papír, barevné pastelky, knihy, hračky a ve všech činnostech vyžadoval individuální přístup, nutnost ukazovat, co má dělat. Marián potřeboval pozitivní vzor. Měl rád knihy, a tak jsme podporovali jeho soustředěnost při četbě. Vybírali jsme takové knihy, kde si může rozšiřovat svou slovní zásobu. A po přečtení jsme si i s ostatními dětmi obsah četby převyprávěli. Průřezově byly posilovány i další oblasti

Spolupráce s rodinou

Spolupráce s rodinou velmi dobrá. Při komunikaci bylo potřeba mluvit pomalu a v jednoduchých větách, aby babička všemu, co se jí říká, rozuměla. Na počátku byla babička seznámena s Individuálním plánem rozvoje Mariána. Bylo vidět, že má zájem o předškolní vzdělávání svého vnuka, ale v rámci možností, neboť se stará o více dětí současně. Tudíž se všem nemůže dostatečně věnovat. Často probíhaly individuální konzultace v domácnosti a celkově byla rodina nakloněna ke spolupráci. Ze strany starších

sourozenců probíhala velká pomoc, např. když si psali domácí úkoly, tak jim Marián často asistoval.

Problém ze strany rodiny nastal, když si babička měla vyzvednout přihlášku do mateřské školy a dojít s Mariánem k dětskému lékaři, pro potvrzení o jeho zdravotním stavu. I přesto, že je koordinátorka často upozorňovala na datum odevzdání přihlášky, tak ji tam babička nedonesla. Z toho důvodu Marián nemohl nastoupit do mateřské školy, kam se moc těšil. Babička navštívila základní školu, kam chodí i ostatní sourozenci, sama zařídila Mariánův nástup od září 2012 do přípravné třídy. Od září 2013 chlapec začne navštěvovat 1. třídu základní školy, ve svých 7 letech. Koordinátorka i nadále chodí do rodiny a zajímá se o chlapcův stav.

Dosažené pokroky

Od března 2011 do konce června 2012 Marián docházel do předškolního zařízení docela pravidelně.²⁷ V průběhu této dlouhodobé spolupráce bylo u něho posíleno více oblastí najednou. Při odchodu z předškolního klubu dokázal Marián rozeznat a pojmenovat základní barvy, znal různé druhy ovoce a zeleniny, grafomotorický projev byl na dobré úrovni, dokázal pojmenovat, co nakreslil a používal při malbě jasné barvy. Došlo k velkému rozvoji slovní zásoby, uměl mluvit ve větách. Dovedl odpovědět na položenou otázku. Po ranním příchodu do klubu začal povídat o všem možném, např. co dělal předešlý den. Dokázal si říci, že chce jít na WC. Více se začal zapojovat do kolektivu. Osvoji si základní pravidla společenského chování, umí pozdravit, poprosit, poděkovat. Největší pokrok spatřuji v tom, že se dokázal sám podepsat. Psaní písmenek jsme ho v klubu neučili, ale jeho zájem byl tak veliký, že se naučil psát pár tiskacích písmen doma, za pomoci sourozenců.

Na závěr si trůfám říci, že nepodnětné prostředí, ve kterém Marián vyrůstá, určitě bránilo k jeho celkovému rozvoji. A až po zahrnování dostatečných podnětů, začalo postupně docházet k posilování jeho slabých stránek. Pravidelná docházka a Marianův zájem učit se novým věcem, napomohly k dosažení stanovených cílů. Z tohoto příběhu vyplývá, že pokud by chlapec nevyužíval ambulantní služby v předškolním klubu, tak by ve svých sedmi letech nemohl vstoupit do základního vzdělávacího systému, neboť vyrůstá v

²⁷ Pokud se u něho objevila pauza (14 dní), tak z důvodu nemoci.

sociálně slabém prostředí a v prvních letech života nebyl zahrnován dostatečnými podněty ze strany rodiny.

8.1.2 PŘÍPADOVÁ STUDIE Č. 2 – ŠARLOTA

Šarlota nastoupila do předškolního klubu společně se svým o dva roky starším bratrem Mariánem, tedy na začátku roku 2011. V této době jí byly 3 roky. Šarlota nepřestala docházet do klubu i po odchodu svého bratra. Zde bych poukázala na to, že když začal do klubu chodit Marián, tak rodina byla ráda, že s ním může chodit i jeho mladší sestra. Od září 2013 začne chodit Šarlota do přípravné třídy, kterou nyní navštěvuje její bratr Marián.

Šarlota nemá žádné závažné zdravotní problémy, jen občas se u ní vyskytne svědivý kožní zánět, a proto s ní babička navštěvuje lékaře.

Rodinná anamnéza a bytové podmínky – stejné jako v předchozí případové studii.

Vstupní záznam

První dojem oproti jejímu staršímu bratrovi byl zcela odlišný, i přesto, že pocházejí ze stejné domácnosti. Šarlota byla určitě průbojnější, více kontaktní, dávala najevo své emoce. Byla komunikativnější, ale nebylo jí moc rozumět, co přesně říká. Odloučení od své rodiny snášela velice špatně, často plakala a chtěla odcházet domů. V této situaci jí byl velkou oporou starší bratr, tudíž vydržela v klubu až do skončení programu. Dokázala být v klidu, ale často se u ní měnila nálada. Už od počátku byla hodně společenská, ale zároveň se nerada dělila o věci, což přetrvává dodnes. Ráda napodobovala ostatní děti, např., když někdo tlesk, tak ona to opakovala po něm a vícekrát. Hodně zvědavá, otvírala skříň, kde byly pomůcky na výtvarné činnosti. K věcem neměla vztah, často házela hračky na zem nebo do rohu. Nebyla vůbec soustředěná, běhala od jednoho rohu ke druhému a nerada po sobě uklízela věci. Pokud chtěla nějakou věc mít, tak si na ni ukázala.

Měla důvěru ke koordinátorce, ale zároveň ji odmítala a odstrkovala, podle nálady. Z počátku i problémy s respektováním autority a respektu, nebyla zvyklá na poslouchání. Lezla často po stole.

Slovní zásoba a komunikace. Od počátku měla tendence povídat, ale jejím slovům nebylo rozumět (často jsem se musela doptávat, abych porozuměla a mohla na její věty reagovat). Slova byla taková „osekaná“, celkově problém s artikulací.

Grafomotorika. Čáranice přes celý papír. Vyhledávala malování, ale neuměla pojmenovat, co nakreslila. Lateralita nevyhraněná, neměla správný úchop tužky, tak jí bylo v počátku jedno, v jaké ruce ji drží. V průběhu střídání různých grafomotorických činností se vyhranila na praváka.

Hygienické návyky. Nedodržovala pravidla stolování a ostatním dětem brala jídlo z talíře, se kterým se schovávala pod stůl, kde to pak jedla (nedokázala rozlišit, že ona má svou svačinu a chlapec vedle sebe také svou). Pokud nejedla pod stolem, tak chodila se svačinkou do druhé místnosti. Po použití WC si nemyla ruce.

Sociální dovednosti a pravidla. Určitě hodně kontaktní, zajímala se o děti kolem sebe a navazovala s nimi jakýkoliv kontakt, ale neuměla je oslovit. Používala slovo „hej“ nebo zatahala za rukáv. Neuměla pozdravit, poprosit, poděkovat. Dokázala dát najevo, že jí něco nejde a rozčilovala se. Nesoustředěná při jakékoliv činnosti. Nedokázala dodržovat pravidla, ale to bylo spíše způsobené tím, že je neznala a nebyla na ně zvyklá. Pravidla se musela stále opakovat, aby věděla, že existuje v klubu řád.

Hra. Dokázala si sama hrát a s čímkoliv, oblíbila si svoji panenku. Ráda stavěla věže z kostek. Nedokázala si hrát s jednou hračkou jako jiné děti, vyndala jich více najednou. Pak je po sobě nechtěla uklízet. Při řízené hře byla potřeba velká podpora.

Stanovené cíle

Posilovat všechny ty oblasti, kde se vyskytly deficity. Vzhledem k tomu, že přišla Šarlota do klubu ve 3 letech, tak se veškeré oblasti mohly posilovat postupně. Zaměřili jsme se především na oslabené motorické schopnosti, zařadili jsme do aktivit grafomotorická cvičení, aby došlo k vyhranění lateralit. Zaměřili jsme se na špetkový úchop ruky a podporu správných pracovních návyků při kreslení. Práce na řízeném grafomotorickém projevu – nakreslit kruh, čáru, vlnku.

Posilovat slovní zásobu a zaměřit se zejména na řádnou výslovnost a artikulaci. Podpora rozvoje kategorií – barvy, zvířata. Motivovat, aby se soustředila delší dobu na jednu činnost.

Naučit se fungovat ve skupině a respektovat ostatní děti. Vysvětlovat jí, proč by se měla dělit o hračky, proč nebrat jídlo dětem z talíře. Učit jí respektování pravidlům v klubu, poslouchat autoritu. Vštěpovat jí denní režim. Dbát na důslednost ve více směrech.

Spolupráce s rodinou

Koordinátorka se v této rodině snažila od počátku dbát na to, aby si rodina uvědomovala důležitost předškolního vzdělávání. I zde byla babička seznámena s Plánem individuálního rozvoje, na kterém by se mělo pracovat, dokud Šarlota nepřejde do mateřské školy či přípravné třídy. Velké riziko zde hrozilo ze strany rodiny při docházce děti, neboť navštěvovaly klub jenom společně. Málokdy přišla Šarlota sama.

Vzešel zde impuls ze strany babičky, aby Šarlota začala chodit od září 2013 do přípravné třídy. To vycházelo z jejich předešlých zkušeností se starším Mariánem, se kterým tento proces už absolvovala. Do školy chodí i ostatní děti z rodiny, takže to byl důvod, proč si babička přála, aby tam Šarlota také docházela.

Dosažené pokroky

Šarlota se v průběhu docházky naučila řádu a pravidlům klubu, respektu k jednotlivým etapám a činnostem. V počátku byl problém vysvětlit, že budeme všichni svačit v 10 hodin, nyní si je vědoma toho, v kolik se přesně svačí. Osvojila si návyky správného stolování a respektování svačiny druhých dětí. Velké pokroky v oblasti hygienických návyků. Ruce si jde umýt sama, ještě někdy je potřeba upozornit. Došlo k značnému posílení praktických dovedností.

Slovní zásoba se v průběhu také rozšířila, ale projev je často ještě takový zmatený. Má stále tendenci, říkat věci rychle. Ještě rezerva v artikulaci a výslovnosti. Utváří věty, ale vzhledem k jejímu věku by už mohla postupně utvářet věty delší a složitější.

Zvládá úchop tužky, používá jasné barvy při kreslení, ráda používá štětec. Je si vědoma toho, že je pastelka ořezána, netlačí na ni. Dokáže sama stříhat, lepit. Po kresbě je schopná obrázek popsat.

Stále má ještě rezervy v oblasti soustředění pozornosti, při činnosti, naslouchání příběhu. Rezervy v chápání času a prostoru, v rozlišování dní v týdnu a měsíců. V této oblasti se musí ještě pracovat. Dokáže pojmenovat barvy, které jí z počátku nic neříkaly.

8.1.3 PŘÍPADOVÁ STUDIE Č. 3 – VALÉRIE

Valérie nastoupila do předškolního klubu koncem roku 2010. V té době jí byly 3 roky. Do zařízení ji doprovází matka a někdy ji vyzvedává starší bratr. Docházka pravidelná po celou dobu, občas nemocná (slabá imunita). Prostředí je o trochu podnětnější než u Mariána a Šarloty, ale často se zde objevovalo domácí násilí.

Podnět vzešel ze strany matky, a to na základě předešlé spolupráce. Pomoc v oblasti vyřizování dávek státní sociální péče a u jednoho jejího syna probíhalo individuální doučování.

Rodinná anamnéza

Valérie pochází z úplné rodiny a má 6 sourozenců, je druhá nejmladší. Otec je v současné době nezaměstnaný a má základní vzdělání. Matka na rodičovské dovolené, absolvovala střední odborné učiliště, prodavačka. Všechny děti navštěvují základní praktickou školu. U nejstaršího bratra v současnosti závažné výchovné problémy, matka s ním dochází ambulantně k dětskému psychologovi i psychiatrovi. U otce se objevily zdravotní problémy, z toho důvodu mu byl přiznán částečný invalidní důchod. V minulosti se častokrát dopouštěl domácího násilí na své ženě, důvod byly drogy a alkohol.

S rodinou probíhá dlouhodobá spolupráce. Děti využívají služby Individuálního doučování a některé dochází na volnočasové aktivity. Ze strany matky zakázky zaměřené na dluhovou problematiku, špatnou bytovou situaci, hledání zaměstnání a poradenství se vzděláváním.

Bytové podmínky. Rodina obývá městský byt v přízemí činžovního domu, který je prostorově koncipován 2+kk, sociální zařízení uvnitř. V minulosti se v bytě vyskytovaly

často plísňě, rodina přišla o velkou část nábytku. V kuchyni se nachází velký stůl, kde by si mohly děti vypracovat své úkoly, ale často si je dělají na posteli.

Vstupní záznam

Od počátku byla Valérie velice nebojácná, stydlivá, nevyrovnaná, plačtivá, zamklá, s viditelnou poruchou zraku.²⁸ Celkově emocionálně nevyrovnaná holčička. Vztah ke koordinátorce se vytvářel delší dobu. Do klubu docházela její starší sestra, z toho důvodu se zde cítila z počátku bezpečněji. Valérie se často pohybovala v její blízkosti nebo při práci ve skupině. I pře hře, si hrála jenom s ní. Občas problémy se zvykáním, volala po mámě. Byla celkově zdráhavější. Z domova znala nějaké hračky a knížky od svých sourozenců, z toho důvodu o ně v počátku nejevila takový zájem.

Slovní zásoba a komunikace. Valérie nechtěla vůbec mluvit. Později začala v jednoduchých větách. Neskloňovala, nerozlišovala jednotné a množné číslo, nedokázala pojmenovávat věci. Nedokázala pojmenovávat situace na obrázku, nesoustředěná při četbě pohádky.

Jemná motorika a grafomotorika. Při příchodu do klubu nevyhraněná laterálníta, křečovitý úchop tužky. Z domova znala pastelky od sourozenců, ale stále kreslila černou nebo bílou barvou, neuměla si vybrat jasné barvy. Nedokázala nakreslit rovnou čáru, kruh či vlnku.

Spolupráce. Nedokázala moc spolupracovat. Pokud jí něco nešlo, tak se hodně vztekala, byla hodně umíněná. Také často plakala a celkový zásek. Pro společnou hru vyhledávala starší sestru, ale spíše si hrála sama. Nevyhledávala kontakt jiných dětí.

Sebeobsluha. Přiměřená, s dopomocí zvládla téměř všechno, sama se dokázala najíst, odnést si talířek. Při oblékání byla samostatná, ale většinou spoléhala na pomoc jiné osoby.

Autorita. Na začátku vše v pořádku, ale v průběhu velká změna, záleželo to na náladě. Pokud se jí koordinátorka dostatečně nevěnovala, tak se bouřila a narušovala časový harmonogram činností, házela knížkami, brečela pod stolem.

²⁸ Koordinátorka zprostředkovala matce telefonní kontakt na očního lékaře.

Stanovené cíle

Posilovat celkově vnímání toho, že se musí dodržovat pravidla. Stabilizovat emoční výkyvy. Posilování slovní zásoby a grafomotoriky. Podpora soustředění na činnost, na poslouchání příběhu. Také trénování paměti – naučit se základní barvy, geometrické tvary. Osvojit si základní pravidla společenského chování. Naučit se pracovat ve skupině, nestrhávat na sebe pozornost, rozvíjet prosociální chování. Vyžaduje pozornost dospělého člověka, ale je potřeba jí vysvětlit, že v klubu jsou ještě další děti, kterým se koordinátorka musí také věnovat.

Spolupráce s rodinou

Maminka je velice aktivní. S koordinátorkou pracuje bez jakéhokoliv problému. Je zde lepší komunikace než s babičkou Mariána a Šarloty. Matka Valérie lépe rozumí, není potřeba opakovat věty či mluvit pomaleji.

Spolupráce při naplňování individuálního plánu a domácí přípravy, v rámci možností. Matka se snaží řešit problémy včas, sama vyhledává pomoc. Koordinátorka ji často vyhledává kontakty na lékaře a jiné odborníky. Matka má na děti čas a snaží se jim věnovat. Přála by si, aby měly všechny děti dobré vzdělání, ale zároveň si je vědoma toho, že chodí do praktické základní školy. Doma matka vytváří podmínky na přípravu dětí do školy, snaží se, aby psaly úkoly u stolu. Otec se konzultací ohledně vývojové úrovně Valérie nikdy neúčastnil.

Maminka zařídila přechod Valérie do mateřské školy od září 2012, na základě zkušeností s předchozí starší dcerou. Tím se Valérii naskytla možnost projít si institucionálním předškolním vzděláváním před nástupem do 1. třídy základní školy. V mateřské škole budou posilovány další oslabené schopnosti a dovednosti, např. matematické a prostorové vnímání. A především má tu možnost setkat se s vrstevníky z majoritní společnosti.

Dosažené pokroky

Valérie je snaživá. Bylo u ní dosaženo hlavně rozvoje představivosti, základních kategorií, grafomotorického projevu, slovní zásoby. A to vše s pravidelným individuálním přístupem. Naučila se zacházet s nůžkami. Osvojila si návyky správného držení tužky, při

kreslení používá jasné barvy, dokáže pojmenovat, co je na obrázku. Snaží se vydržet při činnosti, ale musí u ní někdo stále sedět. Ráda skládá puzzle. Když jí nešel navléci korálek, tak se rozčílila, ale zkusila to znova. Naučila se děkovat, prosit. Při komunikaci s dospělými si ještě není jistá, bojí se mluvit. Zásadní bylo vytvoření cesty, aby nedocházelo k emočním výkyvům při řízené činnosti, aby nenarušovala program ostatním dětem, aby na sebe. Na této oblasti se hodně pracovalo. Postupem času se naučila prosociálnímu chování.

8.2 ROZHOVOR

Rozhovor s koordinátorkou předškolní přípravy byl proveden v polovině měsíce února 2013, přímo v nízkoprahovém předškolním zařízení. Respondentka byla předem informována o průběhu rozhovoru, a na jaké tematické oblasti jsou otázky zaměřeny.

Vlastní zkušenosti s cílovou skupinou a znalost sociálně vyloučeného prostředí mi posloužily jako vodítko pro tvorbu otázek. Další výhodou spatřuji v tom, že znám způsoby práce s klienty, ale také nesnadný způsob komunikace s jejich rodinami.

Výsledky získané metodou rozhovoru jsem se rozhodla rozdělit do třech větších oblastí – sociálně vyloučené prostředí a jeho vliv na práci s klienty, individuální a skupinová práce s klienty, spolupráce s rodinou. Celková výpověď pracovnice předškolního zařízení je vyznačena kurzívou.

A. Sociálně vyloučené prostředí a jeho vliv na práci s klienty

- Vnímáte v některých situacích při práci s dětmi vliv prostředí, ve kterém vyrůstají?

„Ano. Asi nejvíce v oblasti komunikace a nedostatečné slovní zásoby. Děti mnohdy vyrůstají v domácnosti, kde se mluví kromě češtiny i dalším jazykem, slovní zásoba je někdy velice chabá a omezená. Děti nejsou schopny plně verbalizovat své potřeby nebo naopak nerozumí pokynům a větám z mé strany. Také nejsou příliš zvyklé si třeba povídat, nejsou zvyklé, že s nimi někdo vede rozhovor, ptá se jich a zjišťuje, jak se například mají a co prožily.“

„Vzhledem k tomu, že mnoho dětí také pochází z více početných rodin, mají mnoho sourozenců. Prostředí a domácnosti, ve kterých vyrůstají, jsou velice dynamické a živé, chybí zde klid a prostor na soustředění. Velice důležitá u těchto dětí je proto motivace k soustředění a výdrži u nějaké konkrétní činnosti. Děti také nejsou zvyklé mít svoje vlastní věci, jako jsou hračky, knížky, pastelky a fixy - nerady se ve školce pak o něco dělí, protože mají pocit, že je to jenom jejich.“

- Jakým způsobem se snažíte minimalizovat vliv tohoto prostředí na dovednosti dětí?

„Snažím se s nimi dohánět to, co doma zmeškaly. V rámci docházky, cíleně posilujeme všechny vývojové oblasti, některé více, některé méně. V tomto ohledu bohužel nejsme schopni plně nahradit celodenní docházku do běžné mateřské školy. Ale i tak čas strávený v klubu má své opodstatnění a troufám si říct, že i efekt.“

„Děti mají v klubu všeho dostatek, mluvím teď zejména o podnětech, které v domácnosti často chybí. Mohou si v klidu malovat u stolu, prohlédnout si knížku, naučit se novým věcem a návykům.“

- Pociťujete u klientů problémy při adaptaci na nové prostředí - předškolní zařízení?

„Ano, velice často. Vzhledem k tomu, že se jedná o první takové zařízení, kam s maminkou přijdou, tak jsou zpočátku nesvé. Musí se rozkoukat, některé z nich musí poprvé překonat odloučení od matky. Jinak mohu říci, že se u nás dětem líbí.“

- Mohla byste popsat, co je specifické na způsobu práce s touto cílovou skupinou?

„Vzhledem k tomu, že nemám žádné zkušenosti s prací mimo tuto cílovou skupinu, tak nevím, zda jsem schopná posoudit rozdíly či specifika práce. Obecně lze říci, že naprostá většina dětí, které k nám do klubu docházejí, se tak poprvé setkává s nějakou podobou „řízeného vzdělávání“. S tímto se samozřejmě pojí i nové zkušenosti související s odloučením od matky a rodinného prostředí, poznávání nových kamarádů, práce a interakce ve skupině, děti se seznamují s nějakým řádem a režimem, učí se novým věcem.“

„Oproti svým vrstevníkům z většinové společnosti si troufám říci, že pro tyto děti jsou takovéto zkušenosti možná silnější, více je prožívají a vyžadují více času, než si

přivyknou nejen novému prostředí, ale také harmonogramu aktivit, řádu a naučit se přijímat dospělou autoritu.“

B. Individuální a skupinová práce s klienty

- Mohla byste říci, jaký přínos spatřujete v Individuálních plánech rozvoje dítěte?

„Myslím si, že je to hlavně o tom, aby ta práce s dítětem byla efektivnější, a bylo se o co opřít. Velký význam vidím v tom, že je s plánem seznámen i zákonný zástupce, je to, jak se říká černé na bílém. Rodič pak ví, že se dítěti věnujeme, ale že nám musí také pomoci a snažit se i on sám a to v konkrétních věcech. Společnými silami pak posilujeme schopnosti dítěte a připravujeme ho na vstup do školy.“

- Mohla byste popsat oblasti, ve kterých mají klienti největší deficity?

„Opět se musím opakovat, ale je to oblast komunikace a slovní zásoby. Deficity také spatřuji v celkovém vnímání světa a kategoriích, které si v předškolním věku děti utvářejí. Často neznají například žádná zvířata, barvy, roční období apod. Většinou se jedná o běžné věci, které třeba už jejich vrstevníci znají.“

- Na kterou oblast se nejvíce zaměřujete při práci s klienty?

„U všech dětí je asi nejvíce společná oblast jemné motoriky a grafomotoriky, a proto se snažím vybírat takové aktivity, kde se mohou tyto motorické schopnosti posilovat, např. manipulace s drobnými předměty (navlékání korálek, skládání stavebnice či kostek), stříhání papíru a lepení vystřižených obrázků. Děti také velice rády malují prstovými barvami.“

„Zaměřuj se i na posílení slovní zásoby a dbám u dětí na správnou výslovnost, která jim dělá velké problémy. Vzhledem k tomu, že je komunikace v domácnosti zaměřena na konkrétní situace, tak se snažím s dětmi vést řízené rozhovory, vyprávíme si o ročních obdobích, důležitých událostech (Vánoce, Velikonoce), učíme se říkanky a vyprávíme si příběhy, děti také rádi vedou mezi sebou telefonický rozhovor, kde se musí představit a poté se snaží reagovat na to, co říká druhá strana. To vše by mělo vést k rozšíření slovní zásoby. Při čtení pohádek povídání na určité téma jsem si vědoma rizika, že děti neznají všechny pojmy, a tak neví, co si pod nimi mají představit.“

„Dále posilujeme oblasti základních kategorií a znalostí, ale také se snažím u dětí podpořit schopnost soustředit se na práci.“

➤ Pracujete s klienty individuálně či skupinově?

„Předškolní klub je více skupinovou aktivitou, kdy se děti učí spolupracovat, zvykat si na kolektiv vrstevníků a připravovat na vstup do školy. Při volné hře dochází mezi dětmi k přirozené komunikaci a také rozvoji prosociálního chování. Pokud mi přijdou do klubu na pomoc praktikantky či dobrovolnice, tak lze uplatnit ryze individuální přístup, kdy se u konkrétních dětí snažíme posilovat jejich slabé stránky.“

➤ Jaké aktivity mají děti nejraději a co jim naopak činí problémy?

„Děti hodně rády malují a manuálně tvoří, rády si ze „školky“ něco odnášejí, třeba dárek pro maminky nebo sourozence, který samy vyrobily. To je skvělá motivace k tomu, aby u činnosti vydržely a dodělaly ji. Nejraději děti uklízejí, v tom smyslu, že po svačině stírají stůl, dokud není úplně čistý. Také rády zametají.“

„Někdy nám dělá velký problém uklízení hraček a veškerých propriet po vykonané manuální činnosti. Na pravidla si děti zvyknou, některé dříve, jiné později. V této souvislosti je samozřejmě potřeba zpětné vazby a důslednosti, ale nenapadá mě teď nic, v čem by byl zásadní problém.“

➤ Jaké metody práce využíváte při práci s klienty? Osvědčily se Vám?

„Samotný obsah práce s dětmi je inspirován Rámcově vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV). A při práci s některými kategoriemi mám velice dobré zkušenosti s metodou Grunnlaget.“

„Obecně lze říci, že pokud dítě dochází do klubu pravidelně a cíle jsou u něho nastaveny vzhledem k jeho možnostem, tak je jich opravdu možné dosáhnout. Myslím si, že malý úspěch je také úspěch.“

C. Celková spolupráce s rodinou dítěte

- Do jaké míry spolupracujete s rodiči dětí a jak vnímáte jejich postoj k předškolní přípravě jejich dětí?

„Spolupráce s rodiči či zákonnými zástupci tvoří, řekla bych základ spolupráce vůbec. S rodičem na počátku spolupráce podepisujeme dokument, ve kterém jsou vymezeny mimo jiné i jeho povinnosti, které z odebrání naší služby plynou.“

„Hodně rodičů je rádo, že jejich dítě může vůbec někam docházet. Cílem naší služby je poskytnout, jak mamince, tak dítěti úvod a start v oblasti vzdělává. Cílem služby není, abychom děti v klubu „drželi“ do té doby, než půjdou do školy. Cílem služby je přemístit dítě, co nejdříve je to možné do nějaké běžné vzdělávací instituce, tedy mateřské školy či do přípravné třídy.“

„Čím dál tím víc rodičů, hlavně maminek, si uvědomuje důležitost předškolního vzdělávání. Především ty maminky, jejichž děti navštěvují základní školu, kde mnohdy potýkají s problémy a mají špatné známky. Z toho důvodu často navštěvují základní školy praktické.“

- Máte dostatek prostoru k rozhovoru s rodiči dětí? Přichází iniciativa ke komunikaci více z Vaší strany?

„Ano, prostoru mám dostatek. O to více, když není problém domluvit se s rodiči na osobní návštěvě v domácnosti nebo na konzultaci po skončení klubu v našich prostorách.“

„Iniciativa je na obou stranách, ode mě se očekává zpětná vazba, například, jak se dítě dnes v klubu chovalo, zda nebyl nějaký problém a podobně. Ráda však děti před rodiči chválím a společně ukazujeme, co jsme ten den například vyrobily a namalovaly. Podle mého názoru je to dobrý způsob, jak je motivovat třeba i k domácím aktivitám a práci s dítětem.“

- Jakým způsobem rodiče motivujete k předškolní přípravě. Co se Vám nejvíce osvědčilo?

„Dobré je s rodiči hovořit otevřeně a na rovinu. Pokud dítě třeba dlouho do klubu nepřišlo, tak rovnou mamince říkám, že to pro něj není dobré do budoucna. Stejně tak,

pokud rodiče třeba nejeví zájem o domácí předškolní přípravu, hodně s nimi hovořím o tom, jaké to bude, až přijde nástup do 1. třídy základní školy.“

„Často se mi také stává, že rodiče hodně slyší na to, když v této souvislosti zdůrazním, že mnoho dětí, které nikdy nenavštěvovalo předškolní zařízení, končí pak v základních praktických školách. Rodiče sami vědí, a to bohužel podle vlastní zkušenosti, že toto není dobré. Nechtějí, aby jejich děti chodily do této školy jako oni.“

- V čem spatřujete největší rizika při poskytování této služby?

„Určitě nepravidelnost docházky dítěte a nezájem ze strany rodičů.“

- Snažíte se být v kontaktu s dětmi, když opustí vaše předškolní zařízení?

„Určitě ano. Do mnohých rodin chodím i poté, když dítě u nás ukončí oficiálně docházku a přejde do mateřské školy či nastoupí do nultého ročníku na základní škole. S rodinou pak někdy spolupracuji i nadále v souvislosti s poskytováním návazných služeb, které poskytujeme, např. individuální doučování.“

- Co považujete za úspěch v rámci této služby?

„Velmi mě těší, že klub funguje již takovou dobu a prošlo jím tolik dětí. A doufám, že i mnoho dalších projde. To si myslím, že je velký úspěch a osobně mě to stále přesvědčuje, že tato práce a služba jako taková má své opodstatnění, neboť je potřebná!“

Děkuji Vám za rozhovor!

SOUHRNÝ ZÁVĚR

Tato práce pojednává o předškolním vzdělávání dětí pocházejících z prostředí sociálně vyloučené lokality. Hlavním cíle předkládané práce bylo přiblížit *specifika předškolního vzdělávání této cílové skupiny*, a jaké možnosti podpory mohou být klientům nabídnuty při poskytování služby v nízkoprahovém předškolním zařízení.

V teoretické části čtenáře seznamuji s konceptem sociální exkluze, který je podle mého názoru nezbytný k porozumění problematice života v sociálně vyloučeném prostředí. U obyvatel tohoto typu prostředí se vytvářejí specifické životní strategie, vzorce jednání a chování, které se bohužel předávají z jedné generace na druhou. Prostředí, ve kterém vyrůstáme, má značný vliv na některé oblasti našeho života – jazykové dovednosti či podpora v oblasti kvalitního vzdělání. Hra v životě dítěte představuje jednu z hlavních činností, při které se dítě učí novým věcem a poznává samo sebe. Mateřská škola je místem, kde za pomoci systematického vzdělávání dochází k celkovému rozvoji dítěte. Avšak ne všechny děti si touto institucionální cestou prošly, především mám na mysli cílovou skupinu v této práci. Tyto děti dostávají možnost docházky do přípravné třídy základní školy nebo mohou využívat ambulantní služby v rámci neziskové organizace.

Praktickou část tvoří kvalitativní výzkum, jehož výstupem jsou tři případové studie dětí a rozhovor s koordinátorkou předškolní přípravy. Jednotlivé studie dětí byly vybrány tak, abych ukázala, že dítě pocházející ze sociálně slabého a nepodnětného prostředí, nedisponuje dostatečnou kvalitou znalostí a vědomostí, aby zvládlo vstup do základního vzdělávacího systému. Jedna z možností, jak tento handicap kompenzovat je návštěva mateřské školy, do které se cílová skupina z mnoha důvodů (faktory vnitřní a vnější) nedostane. Začarovaný kruh může vyřešit jedině terénní sociální pracovník, který provádí v sociálně vyloučené lokalitě depistáž, a tak je schopen nabídnout rodině službu zaměřenou na předškolní vzdělávání dětí.

Na začátku práce s touto cílovou skupinou je nezbytné uvědomění si, z jakého *nepodnětného rodinného prostředí* pochází. Rodiče nejeví zájem o vzdělávání svých dětí a neposkytují jim vhodné podmínky pro školní přípravu. Nejčastěji uplatňují krátkodobé životní strategie (žijí daným okamžikem), a tudíž nejsou schopni plánovat cokoliv do budoucna. Velké problémy činí i malá slovní zásoba a nedostatečná znalost českého jazyka.

Hlavní principy přímé práce s těmito dětmi jsou založeny na individuálním plánování a stanovení individuálních cílů. K tomuto dochází v prvních dvou měsících docházky, kdy si pracovnice všimá u každého nového dítěte deficitů, v různých oblastech, v různé intenzitě. Vývojové znalosti a dovednosti jsou porovnávány s tím, co by mělo dítě znát. K celkovému záznamu slouží pracovníci záznamový arch, který pomáhá zaznamenat oblasti, ve kterých je s dítětem potřeba pracovat.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že děti mají velké problémy v oblasti nedostatečné slovní zásoby a celkové komunikaci. Při práci je potřeba dbát na správnou výslovnost a artikulaci, pomocí říkanek, pojmenovávání věcí a situací na obrázcích. Druhou problémovou oblastí je narušení jemné motoriky a grafomotoriky, kdy děti nemají vytvořen špetkový úchop tužky, a kresba není čitelná. K rozvoji jemné motoriky se do harmonogramu činností zařazuje práce s puzzlemi, kostkami, skládkami, korálky a stříhání papíru.

Bylo patrné, že děti se v předškolním klubu poprvé setkaly s pravidly požadované od autority, neměly vytvořené žádné hranice společenského chování. Musely se naučit respektovat své vrstevníky, pravidla hry a harmonogram činností. Pro udržení chodu služby byla v předškolním zařízení stanovena pravidla. U všech dětí se objevuje vysoká nesoustředěnost na práci, nemají osvojené hygienické návyky a sociální dovednosti.

Z výše zmíněného vyplývá, že je potřeba s každým dítětem pracovat individuálně, vzhledem k jeho vývojové úrovni, aby došlo k naplnění předem stanovených cílů. Jiným nástrojem poskytování této služby je i skupinová práce, kdy se děti učí ke kooperaci, prosociálnímu chování a dodržování pravidel.

Samotný obsah práce s cílovou skupinou je inspirován Rámcově vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV) a vzhledem k tomu, že děti nejsou

schopné zařadit věci okolo sebe do příslušných kategorií, tak se do aktivit zařadila norská metoda Grunnlaget, která je založena na principu konceptuálního vyučování.

Při poskytování této služby je neméně důležitá celková spolupráce s rodinou, která má na dítě celkový vliv. Hlavním úkolem *terénní pracovníce* při osobní návštěvě v domácnosti, je propagovat smysl pravidelné docházky dětí do předškolního klubu a zvyšovat povědomí rodin o důležitosti předškolního vzdělávání. Pracovnice může pracovat s dítětem přímo v rodině a naučit matku či jiného člena rodiny, jak s dítětem efektivně spolupracovat. Při komunikaci s rodinou je potřeba důslednosti ze strany pracovníce, která si je zároveň vědoma jisté komunikační bariéry.

Úspěšnost stanovených cílů na počátku spolupráce je nejvíce závislá na *pravidelné docházce klienta* do předškolního klubu a jeho celkové spolupráci. Pokud klient dochází nepravidelně, tak není možné pracovat na posílení jeho schopností a dovedností. Rodina a dítě by si prostřednictvím pravidelné docházky měly postupně osvojovat režim mateřské školy.

Z předešlého textu vyplývá, že při práci s touto cílovou skupinou hraje významnou roli *osobnost sociální pracovníce*, která by měla být odborně vzdělána a seznámena s problematikou sociálního vyloučení. Mezi její přednosti patří trpělivost, ochota a empatie. Při poskytování služby by neměla zapomínat na to, že pracuje s rodinou, která se vyznačuje odlišným životním stylem od majoritní společnosti.

Záměrem mé práce bylo ukázat, že ačkoliv poskytovaná služba nedosahuje takové kvality jako institucionální předškolní příprava, tak i přesto může mít příznačný efekt na posilování základních schopností, dovedností a návyků cílové skupiny, pro kterou je určena. Zároveň se klientům nabízí možnost získat nové pozitivní zkušenosti mimo rodinné prostředí.

Pro zkvalitnění poskytované služby bych do budoucna doporučila spolupráci s některými institucemi. Vzhledem k tomu, že se u klientů vyskytují vady v oblasti artikulace, tak bych určitě navázala kontakt s logopedem, aby se do programu mohla zařadit vhodná logopedická cvičení. Další užší spolupráci bych směřovala k mateřským školám, se kterými mají matky dětí negativní zkušenost. Kontaktovala bych ředitelku, zda by bylo možné zařídit návštěvu mateřské školy, aby se děti s rodiči seznámily s novým

prostředím, kolektivem a především programem. Domnívám se, že by tato spolupráce mohla být přínosná pro obě dvě strany.

RESUMÉ

RESUMÉ V ČESKÉM JAZYCE

Tato práce se věnuje problematice předškolního vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí. Konkrétně se jedná o děti vyrůstající v prostředí sociálně vyloučené lokality, které se pro ně stává determinantem při vstupu do základního vzdělávacího systému. Cílem práce je přiblížit specifika způsobu práce s cílovou skupinou v oblasti sociálních služeb, a zdali mají vliv na posílení jejich schopností a dovedností. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou.

V teoretické části je popsáno prostředí sociálně vyloučené lokality, jeho vliv na utváření osobnosti dítěte. Dále se zde zabývám vývojovými oblastmi předškolního období, významem hry a kdy je dítě připraveno na vstup do základní školy. Poslední kapitola teoretické části se věnuje možnostem předškolního vzdělávání dětí ze sociálně vyloučeného prostředí.

V praktické části je popsáno konkrétní předškolní zařízení, kde bylo realizováno výzkumné šetření. V další části je vymezen typ výzkumu (kvalitativní studie) a metody sběru dat, která byla zpracována do případových studií dětí. V závěru jsem výzkumné šetření doplnila o rozhovor s koordinátorkou předškolní výchovy.

RESUMÉ V ANGLICKÉM JAZYCE

This thesis deals with an issue of a preschool education of social discriminated children. Specifically, this study is about children growing up in the surroundings of social excluded locality, which determines their entrance to the basic education system. The purpose of this thesis is to show the specific way of work with a particular group in the area of social service. The next aim of this study is answer the question if the social service has some influence on making stronger abilities and skills of the discriminated children. My thesis is divided into theoretical and practical part.

A surroundings of the social excluded locality is described in the theoretical part, also includes the effect on the future personality of the child. Then I speak about evolution in preschool period, about the importance of games and about the period, when the child is ready to start to be educated at basic school. The possibilities of preschool education of social discriminated children is mentioned in the last chapter of the theoretical part.

A certain preschool facility, where the research was made, is described in the practical part. The next part describes the type of research (qualitative study) and methods of collection of the data, which were utilized into casuistry of children. I made an interview with a coordinator of the preschool education at the end of my research.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let.* Brno: Computer Press, a. s., 2008. ISBN 978-80-251-1829-0.
2. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy.* Brno: Computer Press, a. s., 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.
3. BERGER, Peter L., LUCKMAN, Thomas. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění.* Praha: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. ISBN 80-85959-46-1.
4. BERNSTEIN, Basil B. *Class, code and kontrole: Volume 1 – Theoretical Studies Towards of sociology of language.* London: Routledge & Kegan Paul, 2003.
Dostupné z:
http://books.google.cz/books/about/Class_Codes_and_Control.html?id=MB83Xd_d7aOUC&redir_esc=y.
5. BITTNEROVÁ, Dana. *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných. Příklad SIM – Středisek integrace menšin.* Praha: ERMAT Praha, s. r. o., 2009. ISBN 978-80-87178-06-5.
6. BOURDIEU, Pierre. *The forms of capital.* In *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, ed. by Richardson, J. New York: Greenwood, 1986.
Dostupné z:
<http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm>
7. BOURDIEU, Pierre. *Teorie jednání.* Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-518-3.
8. BRUCEOVÁ, Tina. *Předškolní výchova. Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi.* Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-068-5.
9. BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ Ivana, ŠIKULOVÁ, Renata. *Přípravná třída jako forma pedagogické intervence pro děti s odlišnými vzdělávacími potřebami.* In sborník: *Předškolní vzdělávání v pedagogických, psychologických a sociálních*

- souvislostech. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2011.
http://www.spolecnetodokazeme.cz/ucitele/sbornik_konference_web.pdf.
10. DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0139-7.
 11. ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002. ISBN 80-7203-380-8.
 12. GAVORA, Petr. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6
 13. GILLERNOVÁ, Ilona. *Podpora sociálního a emocionálního vývoje dětí v mateřské škole*. In MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
 14. GRANOVETTER, M. (1973): *The Strength of Weak Ties*, Dostupné z: <http://www.stanford.edu/dept/soc/people/mgranovetter/documents/granstrengthweakties.pdf>
 15. HABART, Tomáš. *Segregace romských dětí v České republice*. In NIKOLAI a kol. *Příběhy ze špatné čtvrti aneb jak pracovat s tématem segregace nejen ve školství*. Praha: Člověk v Tísni, o. p. s., 2007. ISBN 78-80-86961-45-3.
 16. HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
 17. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro rodiče a učitele*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
 18. HENDL, Jan. *Kvalitativní přístup: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
 19. JÁRA, Martin a kol. *Sociální diskriminace pod lupou. Metodika identifikace diskriminačního jednání a doprovodných negativních jevů v bydlení a zaměstnávání*. Otevřená společnost, o. p. s., 2006. ISBN 80-903331-7-6.
 20. JIRÁSEK, Jaroslav. *Orientační test školní zralosti: příručka*. Bratislava: Psychodiagnostika, společnost, s. r. o., 1992
 21. KATRŇÁK, Tomáš. *Odsouzení k manuální práci – Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. ISBN 80-86429-29-6.

22. KOPAL, Jiří. *Stigmata – Segregovaná výuka Romů ve školách střední a východní Evropy (včetně systémového doporučení Ligy lidských práv a analýz dopadu nové legislativy z let 2004-2005 na vzdělávání romských žáků v českém základním školství)*. Brno: Evropské centrum pro práva Romů a Liga lidských práv, 2007. Dostupné z: <http://www.errc.org/cms/upload/file/stigmata-in-czech.pdf>.
23. KOTÝNKOVÁ, Magdalena. *Rozsah a průběh sociálního vyloučení v české společnosti*. Sociální studia 5. Sociální exkluze a nové třídy. Brno: Masarykova univerzita, 2000. ISBN 978-80-210-2426-7
24. KRAUS, Blahoslav, POLÁČKOVÁ, Věra. *Člověk-prostředí-výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
25. LANGMAIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
26. LEWIS, Oscar. *Kultura chudoby*. In HIRT, Tomáš, JAKOUBEK, Marek. Romové v osidlech sociálního vyloučení. Plzeň: Aleš Čeněk, 2006. ISBN 80-86898-76-8.
27. MAREŠ, Pavel. *Sociologie nerovnosti chudoby*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. ISBN 80-85850-61-3.
28. MAREŠ, Pavel. *Chudoba, marginalizace, sociální vyloučení*. *Sociologický časopis*. 2000. Vol. 36 (No. 3: 285-297).
29. MAREŠ, Pavel. *Nezaměstnanost jako sociální problém*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000. ISBN 80-86429-08-3.
30. Mareš, Pavel a kol. *Sociální exkluze na lokální úrovni*. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, v. v. i., 2010. ISBN 978-80-7416-014-1.
31. MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních šest let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0870-1.
32. MATĚJČEK, Zdeněk, LANGMAIER, Josef. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1983-5.
33. MATĚJČEK, Zdeněk. *Pozitivní a negativní faktory v socializaci dítěte*. In: Smékal, V. Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit. Brno: Barrister & Principal, 2003. ISBN 80-85947-82-X.

34. MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-368-0
35. MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
36. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
37. MORAVEC, Štěpán. *Nástin problematiky sociálního vyloučení romských populací*. In: Hirt, T., Jakoubek, M. Romové v osidlech sociálního vyloučení. Plzeň: Aleš Čeněk, 2006. ISBN 80-86898-76-8.
38. MORGENSTERNOVÁ, Monika. *Kulturní aspekty socializace dítěte v předškolním věku*. In: ŠULOVÁ, Lenka. Předškolní dítě a jeho svět-L'enfant d'âge préscolaire et son monde. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0752-2.
39. MORVAYOVÁ, Petra. *Děti „All exclusive“ – Prostředí sociálně vyloučené lokality a jeho vliv na školní (ne)úspěch*. In SVOBODA, Zdeněk, MORVAYOVÁ, Petra a kol. Schola Excludus. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2010. ISBN 978-80-7414-221-5.
40. NAVRÁTIL, Petr. *Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-741-8.
41. NIKOLAI, Tomáš, PEKÁRKOVÁ, Simona. *Projevy segregační praxe romských dětí ve vzdělávání*. In NIKOLAI a kol. Příběhy ze špatné čtvrti aneb jak pracovat s tématem segregace nejen ve školství. Praha: Člověk v tísni, o. p. s., 2007. ISBN 78-80-86961-45-3.
42. NIKOLAI, Tomáš. *Principy inkluze v psychologickém poradenství – Příspěvek k psychologické diagnostice inteligence a kognitivních funkcí u dětí ze sociokulturně odlišného prostředí*. In SVOBODA, Zdeněk, MORVAYOVÁ, Petra a kol. Schola Excludus. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2010. ISBN 978-80-7414-221-5.

43. OPRAVILOVÁ, Eva. *Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy*. In KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, PUPALA, Branislav. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
44. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-416-8.
45. PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2011. ISBN 978-80-247-31-81-0.
46. PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-142-3.
47. RADOSTNÝ, Lukáš. *Faktory sociálního vyloučení*. In SÝKORA, Luděk, TEMELOVÁ, Jana. *Prevence prostorové segregace*. Praha: Univerzita Karlova, 2005. Dostupné z: <http://everest.natur.cuni.cz/akce/segregace/publikace.htm>.
48. ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.
49. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.
50. SVOBODA, Mojmir, KREJČÍŘOVÁ, Dana, VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.
51. SVOBODA, Zdeněk. *Pedagogické etnobrajle aneb tanec mezi hady*. In SVOBODA, Zdeněk, MORVAYOVÁ, Petra a kol. *Schola Excludus*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2010. ISBN 978-80-7414-221-5.
52. SVOBODOVÁ, Eva a kol. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.
53. SYSLOVÁ, Zora. *Hra jako základní činnost dítěte předškolního věku*. In HORKÁ, Hana, SYSLOVÁ, Zora. *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5467-7.
54. SYSLOVÁ, Zora. *Rodina a mateřská škola*. In HORKÁ Hana, SYSLOVÁ, Zora. *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5467-7.

55. ŠIKULOVÁ a kol. *Společně to dokážeme. Metodika pro učitele přípravných tříd*. Ústí nad Labem: Universita Jana Evangelisty Purkyně, 2011. ISBN 978-80-7414-395-3.
56. ŠULOVÁ, Lenka. *Repetitorium vybraných poznatků vývojové psychologie*. In: MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
57. TOUŠEK, Ladislav. *Co je sociální vyloučení*. In BROŽ, Miroslav, KINTLOVÁ, Petra, TOUŠEK, Ladislav. *Kdo drží Černého Petra: Sociální vyloučení v Liberci, Plzni a Ústí nad Labem*. Člověk v Tísni, o. p. s., 2007. ISBN 978-80-86961-27-9.
58. VÁGNEROVÁ, Marie, VALENTOVÁ, Lidmila. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha: Karolinum, 1991. ISBN 80-7066-384-7.
59. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
60. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.
61. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I., Dětství a dospívání*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
62. VALENTOVÁ, Lenka. *Vstup dítěte do školy z hlediska školní připravenosti*. In: KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, PUPALA, Branislav. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2011. ISBN 80-7178-585-7.
63. ZÍKOVÁ, Tereza a kol. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. Plzeň: ZČU, 2011. ISBN 978-80-261-0052-2.

INTERNETOVÉ ZDROJE

- ČSÚ. *Dlouhodobý vývoj předškolního vzdělávání v České republice*. [Online].
Dostupné z: <http://notes3.czso.cz/csu/2008ediciplan.nsf/p/3310-08>.
- JAKOUBKOVÁ BUDILOVÁ, Lenka, JAKOUBEK, Marek a kol. *Analýza faktorů bránících úspěšnému vstupu sociálně vyloučených osob do vzdělávacího systému. Zpráva v rámci projektu cesta k rovným příležitostem – možnosti a limity vzdělávání sociokulturně znevýhodněných osob*. Plzeň: Západočeská univerzita. 2010. Dostupné z: http://www.antropologie.org/attachments/CEROP_zpr%C3%A1va_KA%20%C4%8D.%201_FINAL%20verze.pdf
- MPSV (2006): *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. [online]. Dostupné z: http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_MAPA_analyza_SVL_a_AK_CJ.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase_prace_vystupy&midSEO=GAC_MAPA_analyza_SVL_aAK_CJ.pdf
- MPSV. *Mapa sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit v České republice*. [online]. Dostupné z: http://www.esfcr.cz/mapa/int_jm11_1_1.html>
- MŠMT. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žákyň základních škol v okolí sociálně vyloučených romských lokalit*. [online]. Dostupné z: www.msmt.cz/uploads/Skupina_6/VZDELANOSTNI_DRAHY.pdf
- MŠMT. *Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. 2004 Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>.
- MŠMT (2005): *Koncepce (projekt) včasné péče pro děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání*. [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/koncepce-vcasne-pecce-o-deti-ze-sociokulturne-znevychodnujiciho-prostredi>

- MŠMT (2010): *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*. [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>
- MŠMT (2013). *Základní údaje o školách v regionálním školství za období 1989/90 až 2012/13*. [online]. 2013. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/statistika-skolstvi/zakladni-udaje-o-skolach-v-regionalnim-skolstvi-za-obdobi>.
- MVCR. *Příručka pro sociální integraci* [online]. Publikováno 2009. [cit. 2013-01-15]. Dostupné z : <http://www.mvcr.cz/clanek/prehled-dokumentu.aspx>.
- RVP PV (2004): *Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf.
- *Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011-2015* [online]. Publikováno srpen 2011. Dostupné z: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/dokumenty/o-agenture/strategie-boje-proti-socialnimu-vylouceni-2011-2015/download>.
- *Transition facility „Všichni jsme lidé“* [online]. Dostupné z: <http://www.smocr.cz/data/fileBank/3900e204-2279-47fe-9471-d9c5d554f7df.pdf>.
- *Norská metoda Grunnlaget*. [online]. Dostupné z: <http://www.clovekvtisni.cz/cs/socialni-prace/socialni-integrace/grunnlaget-ucime-deti-ucit-se>.
- *Základní údaje o školách v regionálním školství za období 1989/90 až 2012/13*. [online]. 2013. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/statistika-skolstvi/zakladni-udaje-o-skolach-v-regionalnim-skolstvi-za-obdobi>.
- *Data z ÚIV*. [online]. Dostupné z: <http://archiv.uiv.cz/clanek/730/2117>.
- *Doporučení ochránce k rovnému zacházení v přístupu ke vzdělávání*. [online] Dostupné z: http://www.ochrance.cz/fileadmin/user_upload/DISKRIMINACE/Doporučení/Doporučení-skolky-2012.pdf.
- *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>.

TEXTOVÉ PŘÍLOHYPříloha č. 1 – Podmínky spolupráce**Podmínky spolupráce**

Jmenuji se.....
 a přeji si spolupracovat s
 koordinátorem předškolních aktivit SPOLEČNOSTI TADY A TEĎ, o. p. s., Plzeň na řešení své situace.

Telefon na koordinátora předškolních aktivit/koordinátora klubu pro matky:

.....

Telefon na rodiče:

.....

Využívání služeb Nízkoprahové předškolní přípravy se týká dítěte:

Jméno:.....

Datum narození:.....

Bydliště:

Vím, že mohu využít:

- Nízkoprahovou předškolní přípravu - předškolní vzdělávání mého dítěte, které je starší 3 let (Ve 3 letech v případě, kdy je dostatečně zralé a způsobilé pravidelně docházet do předškolního klubu a být zde v nepřítomnosti matky.); zprostředkování poradenství v oblasti předškolního vzdělávání mého dítěte a vstupu na základní školu
- Společné volnočasové aktivity - zprostředkování nabídky služeb podporujících smysluplné trávení volného času s dětmi - výjezdové i pobytové akce

Dostal/a jsem základní informace o tomto programu (práva klienta):

Vím, že koordinátor předškolních aktivit bude vést elektronický záznam z každého našeho společného jednání. Vím, že mám právo do těchto záznamů nahlížet a vyjadřovat se k informacím v nich obsažených. Vím, že k informacím z tohoto spisu mají přístup pouze nadřízení výše uvedeného pracovníka a správce databáze klientských spisů, a že tyto informace nemohou být poskytovány dalším osobám bez mého souhlasu (vyjma zákonných povinností poskytovatele). Vím, že některé údaje mohou být statisticky zpracovány bez uvedení mého jména. Vím, že poskytované služby neplatím a mohu se kdykoliv rozhodnout ukončit spolupráci bez uvedení důvodu. Vím, kdy koordinátor předškolních aktivit může ukončit spolupráci s mojí osobou. Byl/a jsem informován/a o přibližné době trvání spolupráce s Koordinátorem předškolních aktivit.

Povinnosti klienta:**V případě Nizkoprahové předškolní přípravy dítěte se zavazují:**

- Dítě pravidelně do předškolní přípravy doprovázet,
- v případě absence dítěte toto včas oznámím koordinátorovi,
- dítě vždy opatřit svačinou a vhodnou obuví na přezutí,
- opatřit dítě dalším vybavením dle pokynů a doporučení koordinátory,
- spolupracovat s koordinátorkou v rámci konzultací,
- dodržovat a naplňovat dohody, které s koordinátorem na řešení situace mého dítěte uzavřu
- docházet s dítětem na předškolní přípravu včas; včas si jej vyzvedávat a předávat přímo koordinátorovi,
- pravidelně koordinátora informovat o zdravotním stavu dítěte a nebudu zamlčovat žádné aktuální zdravotní problémy dítěte,
- Dodržovat pravidla klubu.

V případě společných volnočasových, výjezdových a pobytových aktivit

Bude uzavřena zvláštní dohoda.

Souhlasím - nesouhlasím s tím, aby byly během aktivit pořizovány Koordinátorem dokumentační fotografie činnosti nebo výsledků činnosti a aby tyto fotografie organizace použila při dokumentaci svojí práce donátorovi a při prezentaci činnosti společnosti (např. na webových stránkách společnosti). Víím, že tento souhlas mohu vzít kdykoliv zpět a požadovat stažení jednotlivých fotografií, na nichž jsem já nebo moje dítě.

Souhlasím - nesouhlasím s tím, aby mě koordinátor předškolních aktivit v rámci společných konzultací po předešlé domluvě navštěvoval/a u mě doma. Víím, že toto rozhodnutí mohu změnit kdykoli v průběhu spolupráce.

Vím, že mohu oslovit jméno:....., telefon:..... ředitelka společnosti, případně koordinátora služeb jméno:....., a telefon:..... a on/a vyřídí moje stížnosti, případně mi odpoví na další otázky ohledně spolupráce. Víím, o dalších způsobech podávání stížností.

Podpis klienta:

Datum:

Podpis koordinátora předškolních aktivit:

Datum:

Příloha č. 2 – Záznamové archy

MOTORIKA, GRAFOMOTORIKA, KRESBA

	věk	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
Hrubá motorika				
skok sounož	3			
překročí nízkou překážku	3			
chůze po schodech nahoru - střídá nohy	3			
chůze po schodech dolů - střídá nohy	4			
stoj na špičkách s otevřenýma očima	5			
poskoky na jedné noze	4			
chůze po zvýšené ploše	5			
přeskočí snožmo nízkou překážku	6			
Jemná motorika				
manipulace s drobnými předměty (korálky)	3			
stříhání	4			
dotkne se bříškem každého prstu palce	5			
pozná hmatem výrazně odlišné hračky	4			
Kresba				
vyhledává kreslení	3			
pojmenovává čáranice	3			
hlavonožec	4			
postava (hlava, trup, končetiny)	5			
postava s detaily	6			
Grafomotorika				
čára svislá	3			
čára vodorovná	3			
kruh	4			
spirála	4			
vlnovka	5			
šikmá čára	5			
"zuby"	6			
horní smyčka	6			
spodní smyčka	6			
Vizuomotorika				
čára mezi dvěma liniemi	4			
překreslí obrázek podle předlohy	6			
Lateralita				
navlékání korálků		pravá	levá	
zvonění zvonečkem				
hod míčem				
šroubování uzávěru láhví				
stříhání				

SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI, SEBEOBSLUHA

	věk	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
sociální dovednosti				
dokáže se odloučit do matky	3			
projevuje zájem o ostatní děti	3			
postupně chápe, co znamená střídání, ne vždy dodržuje	4			
zvyká si říkat "kouzelná slovíčka" ještě ne spontánně	4			
umí základní pravidla chování (neubližovat, požádat, ...)	4			
poprosí o pomoc, když má problém	4			
rádo se kamarádí	4			
vůči mladším dětem projevuje náklonnost, je ochranné	4			
vesměs dodržuje pravidla slušného chování	5			
domluví se s ostatními (umí vyjádřit své nápady, pocity, ...)	5			
spolupracuje ve skupině, pomáhá	5			
umí počkat, až na něj přijde řada	5			
správně reaguje na pokyny autority	5			
umí zhodnotit pod vedením dospělého následky svého chování	5			
na veřejnosti se chová přiměřeně	5			
vědomě projevuje zdvořilostní chování	6			
dokáže odmítnout nežádoucí chování	6			
udržuje pořádek ve vlastních věcech a společných prostorách	6			
Hygiena				
aktivně hlásí potřebu	3			
jde samo na wc	4			
po použití wc si samo umyje a utře ruce	4			
na wc chodí zcela samostatně (použije toal.papír, spláchne, umyje a utře si ruce)	6			
opláchne si ruce, utře se	3			
namydlí si ruce, umyje se, utře se	4			
na upozornění se vysmrká	4			
samostatně používá kapesník	5			
pozná, kdy je potřeba se umýt	6			

ŘEČ

	věk	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
lexikálně-sémantická rovina				
pojmenuje běžné věci na obrázku	3			
chápe pojmy "já", "moje"	3			
správně používá slova "ano", "ne"	3			
reprodukuje jednoduchou říkanku	4			
zařazuje různé obrázky pod nadřazené pojmy	4			
vysvětlí na co máme... (oči, auto, ...)	4			
poslouchá pohádky, chápe děj	4			
spontánně vypráví podle obrázku	4			
chápe jednoduché vtipy a hádanky	5			
sestaví dějovou posloupnost a popíše ji	5			
přihadí, co k sobě patří a vysvětlí to	5			
tvoří protiklady	6			
pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku	6			
správně posoudí pravdivost či nepravdivost tvrzení	6			
interpretuje pohádky, příběhy bez obrázkového doprovodu	6			
morfologicko-syntaktická rovina				
mluví ve větách	3			
rozlišuje mezi jednotným a nožným číslem	3			
skloňuje	3			
užívá čas minulý, přítomný a budoucí	5			
pozná nesprávně utvořenou větu	6			
do příběhu doplní slovo ve správném tvaru	5			
pragmatická rovina				
upřednostňuje verbální formu komunikace, řečí dosahuje cíle	3			
řekne svoje jméno, jména sourozenců, kamarádů	4			
mluví nenuceně, pokouší se konverzovat	4			
spontánně informuje o zážitcích	4			
řečový projev je formálně i obsahově správný	6			
spontánně navazuje řečový kontakt s dětmi i dospělými	6			
dokáže zformulovat otázku	6			
řekne svoje jméno a příjmení, jména rodičů, sourozenců, kamarádů, učitele, adresu	6			
oční kontakt	3			
oční kontakt	4			
oční kontakt	5			
oční kontakt	6			
fonetická-fonologická rovina				
výslovnost	3			
výslovnost	4			
výslovnost	5			