

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta Pedagogická

Bakalářská práce

POSTOJ DĚTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE K SOCIÁLNĚ
ZNEVÝHODNĚNÝM VRSTEVNÍKŮM

Eliška Krylová

Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce PhDr. Josef Slowík, Ph.D.

Plzeň 2013

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

Plzeň, 28. března 2013

Eliška Krylová

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji PhDr. Josefu Slowíkovi, Ph.D. za cenné rady, podněty a připomínky při zpracování bakalářské práce. Dále chci vyjádřit poděkování i Mgr. Světlaně Cozlové za vstřícnost a pomoc při realizaci výzkumu k mé bakalářské práci.

Eliška Krylová

OBSAH

ÚVOD.....	7
1 SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ.....	9
1.1 Definice a druhy sociálního znevýhodnění.....	9
1.2 Faktory sociálního znevýhodnění.....	10
1.2.1 Sociokulturně znevýhodňující prostředí.....	12
2 PORADENSKÉ SLUŽBY PRO DĚTI SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM V RÁMCI ŠKOLSTVÍ.....	14
2.1 Pedagogicko-psychologické poradny (PPP).....	14
2.2 Střediska výchovné péče pro děti a mládež (SVP).....	15
2.3 Školní psychologové a speciální pedagogové.....	15
3 ŠKOLSKÁ INTEGRACE A INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM.....	16
3.1 Základní pojmy.....	16
3.1.1 Asimilace.....	16
3.1.2 Inkluze.....	16
3.1.3 Integrace.....	17
3.1.4 Stupně integrace.....	18
3.1.5 Postoj.....	19
3.2 Integrace a inkluzivní vzdělávání v mateřských školách.....	19
4 PŘÍPRAVA DĚTÍ NA VSTUP DO ŠKOLY V SOUVISLOSTI SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM.....	22
4.1 Přípravné třídy pro děti se sociálním znevýhodněním.....	22
4.2 Asistent pedagoga.....	24
5 VYUŽÍVÁNÍ VOLNÉHO ČASU SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH DĚTÍ....	25
6 VZTAH DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU K SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝM VRSTEVNÍKŮM.....	27
7 VÝZKUMNÁ ČÁST.....	29

7.1	Cíl výzkumu	29
7.2	Výzkumné metody	29
7.3	Charakteristika výzkumného vzorku.....	30
7.4	Vyhodnocení rozhovorů s učitelkami	30
7.4.1	Chování sociálně znevýhodněného dítěte v kolektivu třídy	31
7.4.2	Vnímání odlišnosti sociálně znevýhodněného dítěte ostatními dětmi.....	31
7.4.3	Oblíbenost dítěte v kolektivu třídy	32
7.4.4	Vliv věku dětí na vnímání rozdílů u sociálně znevýhodněného vrstevníka 32	
7.4.5	Přístup ke kolektivu, v němž je sociálně znevýhodněné dítě	33
7.4.6	Kontakt dětí se sociálně znevýhodněným vrstevníkem – pozitivum či negativum?.....	33
7.5	Vyhodnocení pozorování dětí	34
7.5.1	Mateřská škola A	34
7.5.2	Mateřská škola B	36
7.5.3	Mateřská škola C	38
7.6	Vyhodnocení výzkumu	38
	ZÁVĚR	40
	SUMMARY	42
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	43
	SEZNAM PŘÍLOH.....	46

ÚVOD

V mateřské škole se denně navzájem setkává mnoho dětí z velmi odlišných rodin i poměrů. Dítě se tak má možnost seznámit s odlišnými způsoby jednání a chování, nebo například i s jinými kulturními zvyklostmi. V současné době se v českém školství projevuje snaha o integraci a inkluzi, a tak se v některých případech mohou děti v mateřské škole setkat mj. i s tzv. sociálně znevýhodněným dítětem. V bakalářské práci se snažím vysvětlit, kdo je ze zákona považován za znevýhodněné dítě, v čem se liší od svých vrstevníků a jaká se v jeho znevýhodnění skrývají úskalí.

Jak je patrné již z názvu práce, hlavním tématem jsou vztahy a postoje dětí v předškolním věku ke svým sociálně znevýhodněným vrstevníkům. V úvodu mé práce jsem si položila otázku, jak se děti v předškolním věku chovají k dětem, které jsou nějakým způsobem „jiné“ než ony samy. Zajímalo mne, jestli mezi sebou vnímají rozdíly a pokud ano, zda se k znevýhodněným dětem chovají kladně, či je jejich přístup naopak spíše negativní. Na tuto otázku se tedy snažím ve své bakalářské práci nalézt odpověď.

Předpokládala jsem, že nejmladší děti, jejichž věk se pohybuje okolo 3 let, ještě tyto rozdíly příliš nevnímají. S postupem věku však roste vliv okolí a děti si začínají více všimnout detailů a odlišností, a v pozdějším věku, tedy okolo 5 – 6 let, se již mohou objeovat rozdíly, popř. problémy v přístupu k sociálně znevýhodněným dětem.

Cílem této bakalářské práce je tedy zjistit, zda děti v mateřské škole přistupují k dětem sociálně znevýhodněným jinak, než k dětem ostatním.

Práce je rozdělena do dvou hlavních částí – teoretické a praktické. První kapitola se týká především pojmu sociální znevýhodnění, jeho druhů a faktorů. V další kapitole se zabývám možnostmi poradenských služeb v rámci školství, a uvádím zde jejich druhy. Třetí kapitola se věnuje problematice integrace a inkluze v mateřské škole, jejímu cíli, formám apod. V neposlední řadě se dotýkám tématu přípravy dětí na vstup do školy v souvislosti se sociálním znevýhodněním a to prostřednictvím přípravných tříd či ustanovením funkce asistenta pedagoga. Pátá kapitola nahlíží do způsobů trávení volného času sociálně znevýhodněných dětí, uvádím zde i možnost řešení, pokud je využívání volného času problémové. Poslední teoretickou kapitolu jsem věnovala

problematice vztahů dětí v předškolním věku k dětem k sociálně znevýhodněným a jejich možným reakcím na setkání se znevýhodněnými vrstevníky.

Z literatury uvádím především Bedekr sociálním znevýhodněním¹, který se zabývá pojmy, jako je sociální znevýhodnění, sociokulturně znevýhodněné prostředí apod. Dalším využitým autorem je např. Novosad, a to v oblasti možností poradenských služeb v oblasti školství.² Použila jsem také informace z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání³, jakožto hlavní vzdělávací směrnice využívané v mateřských školách.

Praktická část bakalářské práce se týká kvalitativního výzkumu realizovaného ve třech mateřských školách v Plzni, konkrétně v 64. MŠ, kde jsem zaměstnána jako učitelka, v 63. MŠ a v 17. MŠ.

Výzkum v těchto mateřských školách je založen především na rozhovorech s učitelkami a na pozorování chování dětí. Pozorování dětí z 63. a 64. mateřské školy, jsou doplněna videozáznamem (viz přílohy 1 a 2).

¹ ZÍKOVÁ, T., JAKOUBEK, M., JAKOUBKOVÁ BUDILOVÁ, L., KOUBKOVÁ, H., LÁBUSOVÁ, A., MORVAYOVÁ, P., STROHSOVÁ, K., POKORNÁ, V., KRIŠTOF, R., SVOBODA, Z. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2011, ISBN 978-80-261-0052-2

² NOVOSAD, L., *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-509-7

³ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1.vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006. ISBN 80-87000-00-5

1 SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ

V rámci integračního charakteru českého školství dochází často do mateřských škol tzv. sociálně znevýhodněné děti. Chceme-li porozumět tomu, co sociální znevýhodnění obnáší, musíme se v první řadě orientovat v tom, co sociální znevýhodnění znamená. První kapitola je věnována především pojmu sociální znevýhodnění jako takovému. Ráda bych objasnila, kdo je podle legislativy řazen mezi sociálně znevýhodněné osoby, jaké dopady toto znevýhodnění s sebou přináší a co máme na mysli, hovoříme-li o sociokulturně znevýhodňujícím prostředí.

1.1 Definice a druhy sociálního znevýhodnění

Podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání je sociálním znevýhodněním:

- 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.“⁴*

Nízké sociálně kulturní postavení se projevuje především závislostí rodin na příspěvcích od státu prostřednictvím systému státní sociální podpory (tato závislost je často způsobena nezaměstnaností), dále zadlužeností rodin a v neposlední řadě materiální chudobou (nevyhovujícími podmínkami bytovými, stravovacími, materiálními a hygienickými).⁵

Ohrožením sociálně patologickými jevy se míní dlouhodobě snížená kompetence rodičů v oblasti dostatečného naplňování potřeb dítěte, život

⁴ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

⁵ ZÍKOVÁ, Tereza, JAKOUBEK, Marek, JAKOUBKOVÁ BUDILOVÁ, Lenka, KOUBKOVÁ, Helena, LÁBUSOVÁ, Adéla, MORVAYOVÁ, Petra, STROHSOVÁ, Klára, POKORNÁ, Věra, KRIŠTOF, Roman a SVOBODA, Zdeněk. Sociální znevýhodnění. In *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2011, s. 12. ISBN 978-80-261-0052-2

v kriminogenním prostředí, výskyt sociálně patologických jevů a rizikového chování, či nedostatečné schopnosti rodičů k přípravě dítěte na školní docházku.⁶

Za sociálně znevýhodněné lze považovat i dítě s prvky sociokulturním odlišnosti – jedná se o jazykovou odlišnost, výrazně odlišný rodinný stav, náboženskou odlišnost, významně odlišné hodnoty a používané vzorce chování atp. Neznamená to však, že dítě sociokulturně odlišné musí být i sociálně vyloučené.⁷ Podle Slowíka⁸ lze mezi sociální a sociokulturní znevýhodnění zařadit i zdravotní handicap dítěte, rodičů popř. jiného člena rodiny.

1.2 Faktory sociálního znevýhodnění

Sociální znevýhodnění se obvykle projevuje v oblasti materiálního zázemí dítěte (náročná socioekonomická situace rodiny, kterou většinou neumí nebo nemůže rodina vlastními silami adekvátně vyřešit, neschopnost efektivního nakládání s financemi). S tímto souvisí frustrace základních potřeb - např. nevyhovující bydlení, nedostatečné materiální vybavení domácnosti, nedostatečná hygiena a výživa dítěte, nedostatek spánku, obtížná doprava atd.

Znevýhodnění v sociální stránce života se váže také k oblasti hodnotové a kulturní (např. nízká úroveň vzdělanosti členů rodiny a širšího okolí, vzorce řešení životních situací, způsob výchovy dětí a předávání zkušeností apod.).⁹

⁶ ZÍKOVÁ, Tereza, JAKOUBEK, Marek, JAKOUBKOVÁ BUDILOVÁ, Lenka, KOUBKOVÁ, Helena, LÁBUSOVÁ, Adéla, MORVAYOVÁ, Petra, STROHSOVÁ, Klára, POKORNÁ, Věra, KRIŠTOF, Roman a SVOBODA, Zdeněk. Sociální znevýhodnění. In *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2011, s. 13. ISBN 978-80-261-0052-2

⁷ ZÍKOVÁ, T., JAKOUBEK, M., JAKOUBKOVÁ BUDILOVÁ, L., KOUBKOVÁ, H., LÁBUSOVÁ, A., MORVAYOVÁ, P., STROHSOVÁ, K., POKORNÁ, V., KRIŠTOF, R. a SVOBODA, Z.. Sociální znevýhodnění. In *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2011, s. 13. ISBN 978-80-261-0052-2

⁸ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. s. 143. ISBN 978-80-247-1733-3

⁹ ZÍKOVÁ, T., JAKOUBEK, M., JAKOUBKOVÁ BUDILOVÁ, L., KOUBKOVÁ, H., LÁBUSOVÁ, A., MORVAYOVÁ, P., STROHSOVÁ, K., POKORNÁ, V., KRIŠTOF, R. a SVOBODA, Z. Sociální znevýhodnění. In *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2011, s. 14. ISBN 978-80-261-0052-2

Sociálně znevýhodnění lidé jsou často sociálně izolováni a diskriminováni, což má za následek utváření minoritních subkultur. Tento jev však posiluje překážky mezi minoritou a většinovou společností.¹⁰

Mezi nejčastější problémy dětí žijících v sociokulturně znevýhodněném prostředí patří mj. neexistence životních cílů, jistot a sociálního zakotvení, nepříznivé podmínky seberealizace a sociální integrace, či nepřiměřené sebepojetí.¹¹

Dlouhodobé sociální znevýhodnění úzce souvisí se společenskou stigmatizací. Psychika dítěte je vystavena předsudkům, negativnímu hodnocení sociálního postavení, stereotypnímu nahlížení a vyčleňování z kolektivu.¹²

Sociálním znevýhodněním může být i nařízená ústavní výchova. Toto znevýhodnění může mít dopady na osobnost dítěte, která se pak někdy vyznačuje především zvýšenou afektivitou, nízkými ambicemi či chybějícími ideály. Dítě má často slabou vůli a chybí mu nadšení pro vyšší hodnoty, v sociálních vztazích je charakteristická silnější intenzita pro negativní volby a slabší pro pozitivní volby.¹³

Dítě, které je umístěno do náhradní výchovy, bývá mnohdy emociálně i sociálně narušené.¹⁴ Podle Krejčířové bývá důsledkem časně psychické deprivace narušení kognitivního a motorického vývoje (především postižení řeči a sociálního chování) či narušení vývoje osobnosti (např. narušená schopnost dítěte navazovat hlubší sociální vztahy).¹⁵

Krejčířová uvádí mezi nejčastějšími projevy chování a sociálních vztahů emočně deprivovaných dětí sociální hyperaktivitu (snadné navazování kontaktů, chybějící strach

¹⁰ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. s. 143. ISBN 978-80-247-1733-3

¹¹ SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. s. 143. ISBN 978-80-247-1733-3

¹² ZÍKOVÁ, Tereza, JAKOUBEK, Marek, JAKOUBKOVÁ BUDILOVÁ, Lenka, KOUBKOVÁ, Helena, LÁBUSOVÁ, Adéla, MORVAYOVÁ, Petra, STROHSOVÁ, Klára, POKORNÁ, Věra, KRIŠTOF, Roman a SVOBODA, Zdeněk. Sociální znevýhodnění. In *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2011, s. 14. ISBN 978-80-261-0052-2

¹³ ŠKOVIERA, Albín. *Dilemata náhradní výchovy*. 1. Vyd., Praha: Portál, 2007. s. 48. ISBN 978-80-7367-318-5

¹⁴ ŠKOVIERA, A. *Dilemata náhradní výchovy*. 1. Vyd., Praha: Portál, 2007. s. 49. ISBN 978-80-7367-318-5

¹⁵ KREJČÍŘOVÁ Dana. Děti ohrožené prostředím in ŘÍČAN, Pavel, KREJČÍŘOVÁ, Dana a kol. *Dětská klinická psychologie*. 4. vyd. Grada: Praha, 2006. s. 288. ISBN 978-80-247-1049-5.

z cizích lidí), sociální provokaci (domáhání se pozornosti, časté agresivní projevy), a útlumový typ (dítě je pasivní, apatické).¹⁶ Objevuje se však i typ dobře přizpůsobivý, který se nevyznačuje výraznými problémy.¹⁷

Mezi nejčastější důvody k nařízení ústavní výchovy patří zanedbávání dítěte a nedostatečná péče, výchovné a citové strádání, rodinné konflikty a krizové situace mezi otcem a matkou, sexuální zneužívání a týrání dítěte, hospitalizace matky, uvěznění rodičů, toxikomanie či alkoholismus.¹⁸ Jedná se o tzv. ohrožení sociálně patologickými jevy, které již samy o sobě znevýhodňují dítě v sociální oblasti života.

1.2.1 Sociokulturně znevýhodňující prostředí

Méně podnětné prostředí, týkající se rozvoje kognitivního a morálního potenciálu dětí, bývá často průvodním jevem sociálního znevýhodnění. Chceme-li definovat sociokulturně znevýhodňující prostředí, je zapotřebí brát v úvahu jazyk, který já v prostředí dítěte užívám. Pokud není v rodině vytvořeno podnětné prostředí pro rozvoj jazyka, může to pro dítě znamenat sociální znevýhodnění při vstupu do školy. Prvním jazykem nemusí být nutně čeština, avšak znevýhodňující je v tomto smyslu prostředí rodiny, kde je užíván jazyk na úrovni argotu¹⁹ či je užíván nesprávně.²⁰

O sociokulturně znevýhodňujícím prostředí lze hovořit, pokud prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, vykazuje některou z těchto charakteristik:

- rodina dítě nepodporuje ve školních aktivitách a přípravě na školu (není schopna, nebo nechce podporovat);
- vlašný či negativní vztah rodiny ke vzdělání;

¹⁶ KREJČÍŘOVÁ Dana. Děti ohrožené prostředím in ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. 4. vyd. Grada: Praha, 2006. s 288. ISBN 978-80-247-1049-5.

¹⁷ ŠKOVIERA, Albín. *Dilemata náhradní výchovy*. 1. Vyd., Praha: Portál, 2007. s. 49. ISBN 978-80-7367-318-5

¹⁸ SIMEK-LEFEUVRE, Ivanka. Dítě a jeho rodiče v situaci separace: proč a jak udržovat kontakt s rodiči dítěte umístěného v instituci a/nebo v pěstounské rodině. Zkušenosti z francouzské dvacetileté praxe. In *Aktuální otázky péče o děti separované od rodičů. Sborník z X. celostátního semináře Brno*, 29. 9. – 30. 9. 2010. Brno: Triada, 2010. 1. vyd. s.23 ISBN 987-80-254-8745-7

¹⁹ Jazyk, užívaný jako nástroj dorozumívání vrstvou společensky izolovaných lidí, který má zůstat pro nezasvěcené nesrozumitelný.

KLIMEŠ, Lumír, *Slovník cizích slov*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. s.32.

²⁰ MŠMT: Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. MŠMT [online]. 2005 [cit. 5.10.2012]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/PDF/INtextkonceptevcasnepece.pdf>

- rodina je sociálně vyloučená, nebo žije na okraji společnosti;
- rodina nezajišťuje dostatečně materiální potřeby dítěte;
- kulturní vzorce rodiny jsou odlišné či v rozporu s kulturními vzorci české společnosti.²¹

Nepřímým ukazatelem příslušnosti ke skupině dětí znevýhodněných svým prostředím, je situace, kdy byl nad výchovou dětí stanoven dohled soudem nebo obecním úřadem.²²

Pokud dítě vyrůstá v sociokulturně znevýhodněném prostředí, odráží se tento jev v sociálním učení dítěte - získává své rané zkušenosti pouze z této oblasti. Přejímá tak vzorce chování jeho okolí a je nuceno od počátku jednat z pozice sociálně nejslabší složky společnosti. Takovýto stereotyp pak přechází z generace na generaci.²³

²¹ MŠMT: Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. MŠMT [online]. 2005 [cit. 5.10.2012]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/PDF/INtextkonceptevcasnepece.pdf>

²² MŠMT: Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. MŠMT [online]. 2005 [cit. 5.10.2012]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/PDF/INtextkonceptevcasnepece.pdf>

²³ ZÍKOVÁ, Tereza, JAKOUBEK, Marek, JAKOUBKOVÁ BUDILOVÁ, Lenka, KOUBKOVÁ, Helena, LÁBUSOVÁ, Adéla, MORVAYOVÁ, Petra, STROHSOVÁ, Klára, POKORNÁ, Věra, KRIŠTOF, Roman a SVOBODA, Zdeněk. Vývoj osobnosti dítěte v souvislosti s prostředím. In *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. 1.vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2011, s. 42. ISBN 978-80-261-0052-2

2 PORADENSKÉ SLUŽBY PRO DĚTI SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM V RÁMCI ŠKOLSTVÍ

Sociální znevýhodnění dítěte s sebou mnohdy přináší různá úskalí. Některými z nich může být například jazyková bariéra, problémové chování či problémy s učením. Pro děti s obdobnými potížemi existuje řada možností v poradenství a službách. V této kapitole uvádím poradenské služby poskytované v rámci školství.

2.1 Pedagogicko-psychologické poradny (PPP)

Jedná se o nejznámější typ poradenského zařízení, které je zaměřeno na problematiku výchovy a vzdělávání dětí a mládeže. V pedagogicko-psychologické poradně pracuje s klientem psycholog, speciální pedagog, logoped a sociální pracovník.

Poradna se mj. zabývá těmito službami:

- poradenství týkající se školní zralosti, posouzení vhodnosti odkladu školní docházky, zjišťování laterality;
- posuzování vhodnosti integrace ve vzdělávání nebo zařazení do speciální školy;
- vyšetření poruch vývoje osobnosti a poruch chování;
- podpora výchovy a vzdělávání dětí a mládeže s postižením;
- náprava poruch komunikace, smyslových nebo řečových poruch (logopedická péče);
- diagnostika a práce se specifickými vývojovými poruchami učení, aj.²⁴

Služby PPP lze využít na základě písemné žádosti rodičů, popř. s jejich písemným souhlasem, žádá-li o vyšetření dítěte učitel.²⁵

²⁴ NOVOSAD, Libor, *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. s. 200. ISBN 978-80-7367-509-7

²⁵ NOVOSAD, L., *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. s. 200. ISBN 978-80-7367-509-7

2.2 Střediska výchovné péče pro děti a mládež (SVP)

SVP nabízejí poradenskou péči a pomoc dětem, i jejich rodičům, učitelům a vychovatelům, dále vykonávají ambulantní výchovnou a terapeutickou péči. Cílem je podchytit problémy dětí ve stadiu prvních signálů poruch chování, pomoci dětem z dysfunkčních až asociálních rodin ohroženým patologickými jevy. Střediska výchovné péče se zaměřují i na klienty propuštěné z ústavní výchovy či psychiatrické léčebny, apod.²⁶

Ve středisku spolupracují s klientem speciální pedagogové, psychologové, terapeuti, vychovatelé, a další odborníci.²⁷

2.3 Školní psychologové a speciální pedagogové

V rámci školského systému mohou pracovat při konkrétní škole psychologové a speciální pedagogové. Co se týče mateřských škol, není působení školních psychologů v současné době příliš časté,²⁸ mateřské školy spíše spolupracují např. s PPP, SVP a SPC.

²⁶ NOVOSAD, Libor, *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. s. 212. ISBN 978-80-7367-509-7

²⁷ Dětský diagnostický ústav Plzeň [online]. [cit. 12.10.2012]. Dostupné z: http://www.dduplzen.cz/svp_plzen.htm

²⁸ NOVOSAD, L., *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. s. 209. ISBN 978-80-7367-509-7

3 ŠKOLSKÁ INTEGRACE A INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM

Integrace je v současném školství aktuálním trendem. Děti s nejrůznějšími znevýhodněními jsou zařazovány mezi děti a žáky běžných škol, což by mělo mít za následek především co největší přiblížení se k normálnímu životu a usnadnění přirozeného rozvoje dítěte. Co přesně obnáší pojmy integrace a inkluze, jaký je mezi nimi rozdíl a jak jsou jejich cíle realizovány v prostředí mateřské školy? To je hlavní linií tématu této kapitoly. Dále uvádím některé další pojmy související s tématem začleňování sociálně znevýhodněných dětí do běžných tříd v mateřských školách.

3.1 Základní pojmy

3.1.1 Asimilace

Znamená přizpůsobení; je jedním z procesů adaptace, přičemž pojem sociální adaptace má význam přizpůsobení se člověka novým sociálním podmínkám.²⁹

3.1.2 Inkluze

Jandourek definuje inkluzi jako vyšší stupeň integrace postižených nebo znevýhodněných jedinců do společnosti a jejích institucí. Jde o změnu postoje k postiženému, který by se měl ztotožnit s přístupem „*každý z nás je nějak odlišný, každý potřebuje a má právo na individuální přístup*“.³⁰

Podle Slowíka je inkluze nikdy nekončící proces, ve kterém se mohou lidé s postižením zapojit do všech běžných aktivit jako lidé bez postižení.³¹

²⁹ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 19. ISBN 80-7178-722-8

³⁰ JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. s. 107. ISBN 80-7178-535-0

³¹ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. s. 32. ISBN 978-80-247-1733-3

Inkluze může být také vnímána jako proces reagující na různorodost potřeb všech žáků bez vyloučení jejich účasti ze společného vzdělávání. Nechává možnost vlastní volby v poskytování speciální pomoci a učí žáky, jak žít s rozdílností. Jde tedy o účast a úspěch všech žáků a studentů ve vzdělávacím procesu a o snahu o odstraňování překážek.³²

3.1.3 Integrace

Podle sociologického slovníku se integrací rozumí začlenění jedince do skupiny a jeho akceptování ostatními členy. V rámci školství je pak integrace chápána jako úsilí o organizačně jednotnou školu pro děti různého sociálního původu, různých rozumových schopností až po začlenění žáků speciálních škol do speciálních tříd či přímo běžných tříd spadající pod běžné školy.³³

Pedagogický slovník definuje integraci ve smyslu integrovaného vzdělávání jako přístupy a možnosti zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol a hlavního proud vzdělávání. Cílem je při tom poskytnout dětem s postižením společnou zkušenost s dětmi bez postižení a zároveň respektovat jejich specifické potřeby.³⁴

Integrace může být mj. školská (zařazování dětí s postižením do běžných tříd či speciálních tříd v běžných školách), nebo společenská (především sociální pomoc a podpora handicapovaného v samostatnosti a nezávislém způsobu života).³⁵

S integrací souvisí i pojem socializace, což je proces začleňování jedince do společnosti. V tomto procesu dochází k postupnému osvojování hodnot a norem společnosti, jejich přijímání a následně jejich používání.³⁶ V Pedagogickém slovníku je

³² PITNEROVÁ, Pavla, PANČOCHA, Karel. Znalosti budoucích učitelů z oblasti speciální pedagogiky jako předpoklad úspěšného inkluzivního vzdělávání. In *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. s.76. ISBN 978-80-210-5731-9

³³ JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. s. 109. ISBN 80-7178-535-0

³⁴ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 87. ISBN 80-7178-722-8

³⁵ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. s. 31. ISBN 978-80-247-1733-3

³⁶ ZÍKOVÁ, Tereza, JAKOUBEK, Marek, JAKOUBKOVÁ BUDILOVÁ, Lenka, KOUBKOVÁ, Helena, LÁBUSOVÁ, Adéla, MORVAYOVÁ, Petra, STROHSOVÁ, Klára, POKORNÁ, Věra, KRIŠTOF, Roman a SVOBODA, Zdeněk. Vývoj osobnosti dítěte v souvislosti s prostředím. In *Bedekr sociálním*

definována jako celoživotní proces, při němž jsou osvojovány specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty a kultura, díky nimž se jedinec začleňuje do společnosti. Socializace je realizována především sociálním učením, sociální komunikací a interakcí, i nátlakem.³⁷

3.1.4 Stupně integrace

- sociálně integrovaný - postižení neomezuje plnou účast při všech společenských činnostech;
- účast inhibovaná - postižení vyvolává určitou nevýhodu, která znamená mírné omezení;
- omezená účast - osoby se neúčastní plně obvyklých společenských činností, jejich postižení negativně ovlivňuje např. manželství, sexuální život apod.;
- zmenšená účast - v důsledku postižení nejsou osoby schopné navázat náhodné kontakty a jejich účast ve společenském životě je omezena na přirozené komunitární vztahy – rodina, domov, pracoviště apod.;
- ochuzené vztahy - jde o omezení ve fyzickém, sociálním či psychickém vývoji bez tendencí ke zlepšení;
- redukované vztahy - jedinci jsou schopni udržovat vztahy pouze k vybrané a omezené skupině či k jednotlivci;
- narušené vztahy - jedinci nejsou schopni udržovat trvalejší vztahy s ostatními lidmi, změny chování působí negativně i v prostředí přirozené skupiny;
- společenská izolovanost - jde o specifické případy segregace, o osoby, jejichž schopnost míry integrace je nezjistitelná právě pro jejich izolovanost.³⁸

znevýhodněním pro učitele mateřské školy. 1.vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2011, s. 47. ISBN 978-80-261-0052-2

³⁷ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 216. ISBN 80-7178-722-8

³⁸ JESENSKÝ, Ján. *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. s. 17. ISBN 80-7184-030-0

Rozdíl mezi integrací a inkluzí lze vymezit mj. tak, že zatímco integrace znamená přizpůsobení se znevýhodněného dítěte prostředí, ve kterém je vzděláváno, v případě inkluze se jedná především o změnu tohoto prostředí a diferencování podmínek optimálních pro rozvoj znevýhodněného dítěte.

3.1.5 Postoj

Postoj může být definován jako hodnotící vztah, který jedinec zaujímá vůči svému okolí, jiným subjektům či k sobě samému. Předpokládá chování či reagování určitým způsobem. Postoj je možné získat spontánním učením, postoje dětí se vytvářejí v průběhu socializace.³⁹

3.2 Integrace a inkluzivní vzdělávání v mateřských školách

Integrace znevýhodněných dětí by měla spočívat především v povzbuzování k nalézání vlastní sebedůvěry, neboť samotná změna a uvedení do prostředí převážně dovednějších dětí nemívá pozitivní vliv na utváření sebevědomí znevýhodněných dětí. Z tohoto důvodu by měly být tyto děti vedeny ke zvyšování své sebedůvěry a co největší nezávislosti a otevřenosti vůči společenskému okolí. Také by měly být podněcovány k pochopení vlastní významnosti a možnosti kompenzace svého znevýhodnění něčím, co je teprve nutné objevit. Velká pozornost by pak měla být věnována nalézání vnějších i vnitřních hranic dítěte, jejich jemné překračování a hledání významu a smyslu života.⁴⁰

Význam školské integrace lze spatřovat především v tom, že děti se speciálními potřebami mohou využít pozorování a napodobování nepostižených vrstevníků a tím si osvojit mnoho způsobů sociálně adaptivního chování, mohou se naučit běžným

³⁹ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 171. ISBN 80-7178-722-8

⁴⁰ RENOTIÉROVÁ, Marie. Některé pedagogicko etické aspekty integrace žáků se zdravotním a sociálním znevýhodněním do škol běžného typu. In *I. konference k problematice integrace dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do mateřských, základních a středních škol a školských zařízení*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0725-6

vzorcům chování. Jsou jim takto poskytovány vyšší emoční podněty, především v sociální oblasti.⁴¹

Integrace může velmi prospívat i nepostiženým dětem ve smyslu zvýšení schopnosti empatie a citlivějšího chování k pomoci slabším a potřebným lidem. Děti se prostřednictvím integrace mohou naučit bez rozpaků komunikovat se sociálně nebo zdravotně znevýhodněnými vrstevníky, mohou s nimi navazovat běžné společenské a přátelské vztahy.⁴²

Jedním z úkolů mateřské školy je kompenzace vývojových nerovnoměrností u dětí z rozdílného sociálně znevýhodněného či jazykového prostředí. Rozvoj osobnosti předškolního dítěte je realizován pomocí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV).⁴³

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání přibližuje integrace do běžné mateřské školy znevýhodněné děti k normálnímu prostředí a oslabuje izolaci i případné vylučování ze společnosti ostatních vrstevníků. Tímto se usnadňuje osobnostní a sociální rozvoj i sociální integrace dítěte. Z toho důvodu RVP PV podporuje integraci dětí, kdykoli je možné vytvořit a zajistit potřebné podmínky vzhledem k druhu a míře znevýhodnění dítěte.⁴⁴

Hlavním cílem integrace je co nejmenší izolovanost dětí se speciálními vzdělávacími potřebami od jejich vrstevníků, aby znevýhodnění nelimitovalo vzdělávání a aby byly děti vychovávány ke vzájemné solidaritě a pomoci.⁴⁵

Z uvedených informací vyplývá, že integrace by měl být proces výhodný pro obě strany – pro integrované děti i pro ostatní děti, mezi které jsou sociálně

⁴¹ RENOTIÉROVÁ, Marie. *Základy speciální pedagogiky II*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. s. 28. ISBN 80-244-1099-0

⁴² RENOTIÉROVÁ, M. *Základy speciální pedagogiky II*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. s. 29. ISBN 80-244-1099-0

⁴³ BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. s. 84. ISBN 978-80-210-5103-4

⁴⁴ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1.vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006. s 38. ISBN 80-87000-00-5

⁴⁵ BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. s. 10. ISBN 80-210-3971-X

znevýhodněné děti zařazovány. Zdařilost integrace však závisí na mnoha faktorech, přičemž jedním z nejdůležitějších zůstává připravenost učitelů, v jejichž třídách k tomuto procesu dochází.

Jedním ze způsobů podpoření integračního procesu je tvorba tzv. individuálního vzdělávacího plánu podle § 18 a 19 zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Individuální vzdělávací plán (IVP) je materiálem sloužícím každému, kdo se podílí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka (dítěte). Přímo se týká učitele, ředitele školy, pracovníkem školského poradenského zařízení, zákonných zástupců dítěte a dítěte samotného.⁴⁶ V praxi jsem se s IVP setkala v podobě materiálů sepsaných učitelkou, doplněných případnými lékařskými zprávami. IVP tak obsahoval spíše jakési poznámky o tom, jak se učitelka snaží s dítětem pracovat a do jaké míry se plní cíle, které z plánu vyplývají.

⁴⁶ KAPRÁLEK, Karel, BĚLECKÝ, Zdeněk. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. s. 14. ISBN 978-80-7367-824-1

4 PŘÍPRAVA DĚTÍ NA VSTUP DO ŠKOLY V SOUVISLOSTI SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM

Velká část dětí se sociálním znevýhodněním má odložený vstup do základní školy. Mezi nejčastější příčiny patří nevyzrálost v oblasti koncentrace pozornosti, nezralost vizuálně-motorické koordinace (koordinace oko-ruka), dále nedostatky v oblasti jemné motoriky či nedostatečné fonematické vnímání a problémy v navazování sociálních kontaktů.⁴⁷

V souvislosti s přípravou na vstup do základní školy existuje několik možností, jak poskytnout pomoc dětem se sociálním znevýhodněním, které nejsou dostatečně připraveny na školní docházku. Jedním ze způsobů je zřízení přípravné třídy pro děti se sociálním znevýhodněním, dalším pak ustanovení funkce asistenta pedagoga.

4.1 Přípravné třídy pro děti se sociálním znevýhodněním

Přípravné třídy jsou vytvářeny za účelem systematické přípravy dětí pocházejících ze sociokulturně znevýhodněného prostředí k bezproblémovému začlenění do vzdělávacího procesu a předcházení neúspěchům, které by mohly ohrozit průběh dalšího vzdělávání a další životní perspektivy. Vzdělávání v přípravných třídách má základ v individuální práci s dítětem a má intervenční a diagnostický charakter vedoucí ke snaze o dosažení individuálního potenciálu dítěte.⁴⁸

⁴⁷ ŠIKULOVÁ, Renata, BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, Ivana. Pedagogické hodnocení dítěte před vstupem do 1. třídy – výsledek diagnostické činnosti učitelky MŠ. In WEDLICHOVÁ, I. a kol. *Preprimární edukace v psychologických, pedagogických a sociálních souvislostech*. Bratislava: Slovenská technická univerzita, 2009, s. 64. ISBN 978-80-227-3228-4.

⁴⁸ ŠIKULOVÁ, R., BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ I. Přípravná třída jako forma pedagogické intervence pro děti s odlišnými vzdělávacími potřebami. In KROUFEK, R., ŠLÉGL, J. *Předškolní vzdělávání v pedagogických, psychologických a sociálních souvislostech*. 1. vyd. Ústí nad Labem: CDSM, 2011. s. 20. ISBN 978-80-904927-1-4

Do přípravné třídy jsou zařazovány děti s odkladem povinné školní docházky, u kterých se předpokládá, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj. Výjimečně jsou zařazovány i děti pětileté.⁴⁹

U sociálně znevýhodněných dětí se často setkáváme s tzv. omezeným jazykovým kódem (sníženou úrovní vyjadřování), který způsobuje znesnadnění učení, navazování sociálních kontaktů i komunikaci s učitelem. Další nevýhodu představují jiné zvyklosti a odlišné hodnoty, neznalost způsobů chování obvyklých pro majoritní společnost, či nedostatek běžných znalostí a poznávacích strategií.⁵⁰

Děti vychovávané v prostředí, které je často v konfliktu se školními požadavky, se dostávají do psychicky neřešitelné situace. Po dětech jsou žádány úspěchy vedoucí k přijetí širší společností, na druhou stranu to pro dítě znamená vzdálit se svému přirozenému prostředí a opustit tím základní emoční oporu rodinných zvyklostí.⁵¹

Hlavním cílem vzdělávání v rámci přípravných tříd je, aby dítě získalo přiměřenou fyzickou, psychickou i sociální samostatnost před vstupem do prvního ročníku, a vytvoření základních podmínek pro další aktivní rozvoj a vzdělávání dítěte.⁵²

Přípravné třídy tedy pomáhají mj. dosahovat školní zralosti, a usnadňují tak nástup povinné školní docházky dětem, kterým by vstup do prvního ročníku působil za normálních okolností potíže.

⁴⁹ KOLEKTIV. Metodický pokyn MŠMT ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele - asistenta učitele. In *Věstník MŠMT ČR, Sešit 1, roč. LVII*, Praha 2001, č.j. 25 484/2000-022.

⁵⁰ ŠIKULOVÁ, Renata. Přípravná třída a její místo v přípravě dětí na školu. In ŠIKULOVÁ, Renata a kol. *Společně to dokážeme*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2011. s. 23. ISBN 978-80-7414-395-3

⁵¹ ZÍKOVÁ, Tereza, JAKOUBEK, Marek, JAKOUBKOVÁ BUDILOVÁ, Lenka, KOUBKOVÁ, Helena, LÁBUSOVÁ, Adéla, MORVAYOVÁ, Petra, STROHSOVÁ, Klára, POKORNÁ, Věra, KRIŠTOF, Roman a SVOBODA, Zdeněk. Vývoj osobnosti dítěte v souvislosti s prostředím. In *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. 1.vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2011, s. 56. ISBN 978-80-261-0052-2

⁵² ŠIKULOVÁ, R. Přípravná třída a její místo v přípravě dětí na školu. In ŠIKULOVÁ, R. a kol. *Společně to dokážeme*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2011. s. 27. ISBN 978-80-7414-395-3

4.2 Asistent pedagoga

Na základě školského zákona může ředitel mateřské školy se souhlasem krajského úřadu ve třídě, kde se vzdělává dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga.

Úkolem asistenta pedagoga je pak především pomáhat dětem při aklimatizaci na školní prostředí, napomáhat pedagogům školy při vlastní výchovné činnosti, spolupracovat s rodiči dětí a spolupracovat s romskou či jinou komunitou v místě školy, přičemž přesnou náplň práce asistenta sestavuje na základě dohody s asistentem ředitel školy.⁵³

⁵³ KOLEKTIV. Metodický pokyn MŠMT ke zřízení přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele - asistenta učitele. In *Věstník MŠMT ČR, Sešit 1, roč. LVII*, Praha 2001, č.j. 25 484/2000-022.

5 VYUŽÍVÁNÍ VOLNÉHO ČASU SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH DĚTÍ

Volný čas je doba, kdy nejsme nuceni vykonávat pracovní, školní či domácí činnosti, měl by tedy sloužit k odpočinku od běžných povinností. Dá se chápat také jako čas, kdy se můžeme věnovat činnostem, které nás baví a to jak aktivně, tak pasivně.

Hofbauer definuje volný čas jako čas, kdy člověk nevykonává činnosti pod tlakem závazků, či přesněji jako činnost, které se člověk účastní dobrovolně, vstupuje do ní s očekáváním, a která mu přináší příjemné zážitky a uspokojení.⁵⁴

Podle Pávkové lze pohlížet na volný čas z několika hledisek – mj. uvádí hledisko sociologické a sociálně psychologické, které se zabývá tím, do jaké míry volný čas ovlivňuje mezilidské vztahy, a zda je rozvíjí. Dalším hlediskem je pak pedagogické a psychologické. To bere v úvahu věkové a individuální zvláštnosti jedince na trávení volného času a zajímá se také o výchovu ve volném čase a výchovu jedince k volnému času.⁵⁵

Sociální znevýhodnění s sebou nese různé socializační návyky a hodnotový systém, které si dítě utváří ve velké míře právě v době volného času. Problém nastává tehdy, když není trávení volného času dostatečně efektivní. Rodiče sociálně znevýhodněných dětí často neberou ohled na správnost a prospěšnost využití volného času svých dětí a neuvědomují si, že jsou v tomto ohledu dítěti vzorem.

Je to právě rodina, kdo má prvotní vliv na trávení volného času. Děti se učí od svých rodičů žít určitým způsobem, napodobují sociální role a životní styl.⁵⁶

Trávení volného času je pro náš životní styl určující, ovlivňuje naše jednání, hodnoty a postoje. Volný čas úzce souvisí se socializací, utváříme si sociální kontakty a stáváme se tak členy společnosti.

⁵⁴ HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. s. 13. ISBN 80-7178-927-5

⁵⁵ PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. s.15. ISBN 978-80-7367-423-6

⁵⁶ PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. s.30. ISBN 978-80-7367-423-6

U dětí ze sociálně vyloučených lokalit je však kontakt se společností mimo danou lokalitu minimální, probíhá nejčastěji ve škole. Ve volném čase však většinou tyto děti neopouštějí místo bydliště a jejich životní prostor je často vyhraněn ulicemi přiléhajícími k jejich bydlišti. Kontakt s majoritní vrstevnickou skupinou je ve volném čase téměř nulový.⁵⁷

Jedním z řešení problémového trávení volného času jsou nízkoprahová zařízení pro děti a mládež, ve kterých mohou děti smysluplně trávit svůj volný čas. Tato zařízení obvykle poskytují možnost aktivního a pozitivního využití volného času, děti sem mohou přijít, aniž by musely splňovat náročné finanční, dovednostní podmínky či nároky na pravidelnost a aktivitu docházky. Nízkoprahové a otevřené kluby nabízí možnost přijít, popovídat si, poslechnout si muziku, zahrát hry apod., poskytují příležitosti k uspokojení potřeby sounáležitosti, která je pro děti velmi důležitá.⁵⁸

Trávení volného času má velký dopad na osobnost dítěte, proto je vhodné, aby tento čas využívaly pozitivním způsobem. Nízkoprahové organizace jsou pro sociálně znevýhodněné děti dobrou alternativou, avšak bývají využívány spíše dětmi školního věku. Podle mé zkušenosti děti v předškolním věku taková zařízení navštěvují výjimečně a nejsou tak vystaveny širšímu sociálnímu okolí.

⁵⁷ ZÍKOVÁ, Tereza, JAKOUBEK, Marek, JAKOUBKOVÁ BUDILOVÁ, Lenka, KOUBKOVÁ, Helena, LÁBUSOVÁ, Adéla, MORVAYOVÁ, Petra, STROHSOVÁ, Klára, POKORNÁ, Věra, KRIŠTOF, Roman a SVOBODA, Zdeněk. Vývoj osobnosti dítěte v souvislosti s prostředím. In *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. 1.vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2011, s. 56. ISBN 978-80-261-0052-2

⁵⁸ OPATŘILOVÁ, Dagmar. Volnočasová výchova pro děti a mládež s postižením a znevýhodněním. In OPATŘILOVÁ, Dagmar, VÍTKOVÁ, Marie et al. *Speciálně pedagogická podpora dětí a mládeže se speciálně vzdělávacími potřebami mimo školu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. s. 47. ISBN 978-80-210-5693-0

6 VZTAH DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU K SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝM VRSTEVNÍKŮM

Při hledání zdrojů pro tuto kapitolu jsem se potýkala s velkým nedostatkem literatury, která by se jakkoli dotýkala vztahu ostatních dětí v mateřské škole ke svým sociálně znevýhodněným vrstevníkům. Většina knih pojednává o sociálním znevýhodnění jako takovém, v souvislosti s mateřskou školou jsou však v české odborné literatuře velké nedostatky.

Podle Morgensternové je stěžejním bodem to, aby bylo dítě přijato ostatními dětmi. Usnadnění integrace může proběhnout i tím, že se učitel věnuje tématu a zajímavostem kultury vlastní sociálně znevýhodněnému dítěti (pokud dítě pochází z odlišného kulturního prostředí). Měl by však poukázat nejen na odlišnosti, ale i podobnosti cizí kultury s naší. Dále by měl pedagog sledovat, zda nedochází k vylučování sociálně znevýhodněného dítěte z kolektivu, neboť může dojít k tzv. obraně, kdy dochází k uzavření kolektivu a odmítání příslušného dítěte.⁵⁹

Děti mají někdy sklony ke stereotypům a diskriminačnímu chování. Pokud se takovýto problém projevuje celotřídně, děti se mohou snažit „vetřelce“ odstranit. V těchto případech děti jasně odlišují „my“ a „oni“. Fáze obrany většinou sama odezní, pokud ale přetrvává po delší čas, může být pro znevýhodněné dítě rizikem. Toto dítě je pak stigmatizováno a nese si s sebou „nálepku“ sociálně nechtěného vetřelce do dalšího života, a může tak být snadným terčem pro šikanu.⁶⁰

Podle Fieldové existují čtyři druhy šikany, a to škádlení, vylučování, fyzické napadání a obtěžování. U dětí v tomto věku se mi jeví jako nejpravděpodobnější škádlení a vylučování, nejméně pak obtěžování týkající se dotěrných otázek, nepříjemných prohlášení, apod.⁶¹

⁵⁹ MORGENSTERNOVÁ, Monika. Adaptace dítěte na cizí kulturu a specifika interkulturní komunikace v prostředí mateřské školy. In MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona a kol. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010. s. 206. ISBN 978-80-7367-627-8

⁶⁰ MORGENSTERNOVÁ, M. Adaptace dítěte na cizí kulturu a specifika interkulturní komunikace v prostředí mateřské školy. In MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. a kol. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010. s. 206. ISBN 978-80-7367-627-8

⁶¹ FIELDOVÁ, Evelyn, M. *Jak se bránit šikaně*. 1. vyd. Praha: Ikar, 2009. s. 26. ISBN 978-80-249-1176-2

Škádlením je míněno především posmívání se, urážení či nadávky. Vyloučení ze skupiny pak může probíhat skrytým odmítáním oběti, nebo otevřeným způsobem „Nechceme, abys tu s námi seděl“.⁶² V mateřské škole je však podle mého názoru šikana méně pravděpodobná než u dětí školního věku, ať již z důvodu věku dětí či z důvodu, že jsou děti pod stálým dozorem učitelky.

Ve věku 3 - 6 let jsou děti přirozeně zvědavé, a proto předpokládám, že jejich prvotní reakcí na setkání s dítětem odlišné kultury, bude především kladení otázek jako např. proč má to dítě jinou barvu pleti, proč mluví jinak (jiným jazykem), proč dělá něco jiným způsobem, apod. Děti jsou v tomto věku také více než kdy jindy ovlivněny názory a hodnotami svých rodičů, dá se tedy očekávat, že je budou interpretovat.

⁶² FIELDOVÁ, Evelyn, M. *Jak se bránit šikaně*. 1. vyd. Praha: Ikar, 2009. s. 27. ISBN 978-80-249-1176-2

7 VÝZKUMNÁ ČÁST

7.1 Cíl výzkumu

Při zadávání tématu bakalářské práce mě velmi zajímalo, jak se děti v předškolním věku chovají k dětem, které jsou nějakým způsobem „jiné“, než ony samy. Zajímalo mne, jestli tyto děti vůbec nějaké rozdíly vnímají, a pokud ano, zda se ke svým sociálně znevýhodněným vrstevníkům chovají kladně a snaží se jim pomáhat, či je jejich přístup naopak spíše negativní.

Můj předpoklad je takový, že nejmenší (3leté) děti rozdíly ještě příliš nevnímají. S postupem věku však roste vliv okolí a děti si začínají odlišností více všimnout, a ve věku kolem 5 – 6 let se již mohou objevovat v jejich přístupu k sociálně znevýhodněným dětem problémy např. v podobě odsedávání, „nekamarádění“ apod.

Cílem výzkumu pro mou bakalářskou práci je tedy zjistit, zda děti v mateřské škole přistupují k dětem sociálně znevýhodněným jinak než k dětem ostatním.

7.2 Výzkumné metody

Při výzkumu pro mou bakalářskou práci jsem použila kombinaci dvou výzkumných metod. Jednou z nich je metoda polostandardizovaného rozhovoru. Tento rozhovor byl uskutečněn s učitelkami pracujícími v mateřské škole, do jejichž třídy dochází sociálně znevýhodněné dítě a které mají tedy zkušenosti s chováním dětí k sociálně znevýhodněnému vrstevníkovi.

Další metodou využitou při výzkumu bylo pozorování v rámci obvyklého dne v MŠ, konkrétně v čase dopolední volné hry. Toto pozorování jsem ve dvou případech doplnila videonahrávkou.

Výzkum proběhl v následujícím pořadí: nejdříve byly uskutečněny rozhovory s učitelkami znevýhodněných dětí, asi o 1,5 měsíce později bylo provedeno pozorování dětí, popř. i videonahrávka.

7.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Pro výzkum jsem využila 3 třídy ze tří různých mateřských škol v Plzni.

Jednou z těchto škol byla 64. Mateřská škola (dále MŠ A), kde jsem zaměstnána jako učitelka.

64. MŠ se nachází na Doubravce na okraji Plzně. Škola je rozdělena do deseti tříd, dvě z těchto tříd se nacházejí na odloučeném pracovišti v prostorách 14. ZŠ. V každé ze tříd je zapsáno 25 – 28 dětí, některé třídy jsou věkově heterogenní.

Pro účely výzkumu jsem využila spolupráci učitelek a ředitelky této mateřské školy.

Druhou z využitých škol byla 63. Mateřská škola (dále MŠ B), nacházející se v Plzni – Skvrňanech, Lábkova 30. Tato MŠ je složena ze dvou pracovišť, z nichž jedno se nachází v Lábkově ulici a druhé v ulici Karla Steinera. Mateřská škola Karla Steinera, jež byla využita pro mou práci, zahrnuje 4 třídy vždy s 25 - 27 zapsanými dětmi.

Třetí využitou MŠ je 17. Mateřská škola Plzeň na Slovanech (dále MŠ C), Čapkovo nám. 4. Jedná se o menší mateřskou školu zahrnující pouze 4 třídy. Na těchto třídách je zapsáno 26 – 28 dětí.

V rámci co nejlepšího možného porovnání jsem z těchto mateřských škol pro účely výzkumu vybrala 5 dětí s podobným sociálním znevýhodněním, a to s odlišnou národností, kulturou a mateřským jazykem: Vietnamskou, Ukrajinskou. Tyto děti byly i vzájemně věkově odlišné.

V MŠ A se jedná o 3,5letou dívku a 3letého chlapce vietnamské národnosti, v MŠ B o 5letou vietnamskou dívku a 4letého chlapce z Ukrajiny. V MŠ C se výzkum týkal 5letého vietnamského chlapce.

7.4 Vyhodnocení rozhovorů s učitelkami

Pro snazší porovnatelnost jsem využila třídy mateřských škol, do kterých dochází dítě s jazykovou bariérou způsobenou jiným mateřským jazykem a národností.

Podle učitelek ze všech porovnávaných tříd je nejvýraznějším problémem kontakt a domluva s rodiči dítěte, kdy dítě ani rodič nerozumí pokynům potřebným pro nástup dítěte do mateřské školy. Z tohoto důvodu se může snadno stát, že dítě nemá v MŠ potřebné pomůcky, oblečení apod., problémy mohou nastat i v oblasti placení divadla a dalších aktivit. Jedná se však spíše o detaily a nějakým způsobem se obvykle učitelky s rodiči dítěte dorozumí. V tomto případě většinou děti rozdílnost mezi sebou příliš nepociťují.

7.4.1 Chování sociálně znevýhodněného dítěte v kolektivu třídy

Na otázku, jak se dítě se sociálním znevýhodněním chová v kolektivu ostatních dětí ve třídě, byly odpovědi učitelek většinou takové, že si dítě někdy s ostatními hraje, někdy nehraje. Pouze u vietnamské dívky z MŠ B zazněla odpověď, že se vždy zapojuje do hry s ostatními dětmi. Podle Mgr. Světlany Cozlové (ředitelka MŠ A) však chování dítěte, stejně jako jeho oblíbenost mezi vrstevníky, záleží spíše osobnosti znevýhodněného dítěte, než na ostatních dětech v kolektivu. Každé dítě je individuálně odlišné a má i různou potřebu hrát si s ostatními dětmi. Ředitelka také uvedla, že se znevýhodněné dítě téměř vždy nějakým způsobem odlišuje od ostatních dětí; co se týče cizinců, bývají často výrazně opožděny v řeči či samotnosti, někdy bývají plaché a nekomunikativní, jiné děti mají naopak potřebu prosadit se za každou cenu.

7.4.2 Vnímání odlišnosti sociálně znevýhodněného dítěte ostatními dětmi

Další důležitou otázkou bylo, zda si ostatní děti uvědomují odlišnost sociálně znevýhodněného dítěte. Na tuto otázku jsem obdržela vesměs shodné odpovědi. Podle učitelek ze všech tří mateřských škol děti nedělají mezi sebou rozdíly a chovají se k znevýhodněným dětem stejně jako k ostatním a nevnímají žádnou odlišnost.

Pouze v případě 4letého ukrajinského chlapce z MŠ B byla odpověď taková, že se k němu některé děti chovají jinak než k ostatním. Učitelka z této třídy uvedla: „Většina dětí si s ním nechce hrát, neradi s ním chodí ve dvojici na procházku, okřikují jej, některé děti vůči němu projevují i agresivitu a většina má tendenci svalovat na něj veškerou vinu, i když se např. v dané situaci v MŠ vůbec nevyskytuje.“ Je však nanejvýš pravděpodobné, že jsou takovéto vztahy způsobeny osobností ukrajinského chlapce, který je sám často agresivní vůči ostatním dětem, bere jim hračky kdykoli se mu zachce

apod. (V této třídě jsou celkem tři děti jiné národnosti, a i přes jazykovou bariéru a vizuální odlišnost vietnamské dívky nejsou se vztahy s těmito dětmi zaznamenávány žádné potíže.) Soudím tedy, že problém netkví v pocíťování kulturních rozdílů z pohledu kolektivu třídy, ale spíše v chování ukrajinského chlapce jako takovém a reakci na toto chování.

Učitelky z MŠ A také uvedly, že pokud si děti všimnou nějaké odlišnosti a dojde k nějakému upozornění na ni, pak je to vždy pouze z popudu dospělých lidí (rodičů) či starších sourozenců, od kterých děti vyslechly nějakou nevhodnou poznámku.

Podle ředitelky MŠ A je to skutečně tak, že děti nevnímají žádné rozdíly do doby, kdy na ně jsou upozorněni. Např. jinou barvu pleti přisuzují opálení, apod. Ani jazyková bariéra nebývá problémem, pokud je znevýhodněné dítě sociabilní a komunikativní.

7.4.3 Oblíbenost dítěte v kolektivu třídy

S chováním a osobností dítěte také souvisí jeho oblíbenost. Učitelka jsem se zeptala, zda je sociálně znevýhodněné dítě v jejich třídě oblíbené (zda si s ním děti rády hrají, vyhledávají jeho přítomnost, apod.) či nikoli. Všechny odpovědi byly podobné – záleží na okolnostech hry, povaze dětí apod., nedá se tak většinou říci, že by byly sociálně znevýhodněné děti vyloženě oblíbené nebo neoblíbené, snad vyjma výše zmíněného ukrajinského chlapce, který si velkou přízeň dětí svým chováním nezískal.

Učitelky z MŠ A uvedly: „*V jediném případě v naší třídě došlo k situaci, kdy dítě zopakovalo slova svého otce: ‚Já s ním nemám chodit za ruku‘ (jednalo se o 3letého vietnamského chlapce). Po vysvětlení situace však problém odezněl a již se neopakoval.*“

Učitelky z MŠ C uvedly, že 5letý vietnamský chlapec není některými dětmi příliš vyhledáván ke společným hrám, jiné děti s ním někdy vůbec nekomunikují.

7.4.4 Vliv věku dětí na vnímání rozdílů u sociálně znevýhodněného vrstevníka

Zajímalo mne, zda je podle učitelek patrné, že má na vnímání sociálního znevýhodnění dítěte u ostatních dětí vliv jejich věk. Odpovědi byly velmi podobné – např. učitelky z MŠ C uvedly, že starší děti více vnímají odlišnost týkající se národnosti

(jazyk, způsoby chování, aj.). Podle ředitelky MŠ A souvisí toto vnímání s psychickým vývojem dítěte. Ve věku okolo tří let bývají děti sebestředné a všímají si hlavně sebe samých, teprve později si děti začínají více všimnout odlišností, ve věku 5-6 let pak již zřetelně dochází k přejímání vzorců chování, a tím pádem jsou děti velmi ovlivněny postoji svých rodičů.

7.4.5 Přístup ke kolektivu, v němž je sociálně znevýhodněné dítě

Zjišťovala jsem také, zda je podle učitelek zapotřebí brát při výchově dětí ohled na sociálně znevýhodněné dítě, zda se to nějakým způsobem dotýká kolektivu třídy a jestli k tomuto kolektivu přistupují učitelky jinak, než kdyby do něj znevýhodněné dítě nedocházelo.

V případě MŠ C se učitelky vyjádřily takto: „*K dětem přistupujeme stejně jako ke každé jiné třídě, u vietnamského chlapce se však více soustředíme na rozvoj řeči a začlenění do kolektivu.*“

V MŠ A uvedly učitelky, že uplatňují citlivý přístup v případě znevýhodnění dítěte z hlediska jazyka; lišící se materiální podmínky a podobné odlišnosti podle nich děti nevnímají.

Učitelky z MŠ B uvedly také uplatňování citlivého přístupu, např. týkajícího se kulturních odlišností, avšak poukazují na obtížnost přístupu individuálního při množství zapsaných dětí na třídě (konkrétně v této třídě je zapsáno 27 dětí).

Ředitelka MŠ A vyjádřila vhodnost nedělat rozdíly mezi dětmi, všimnout si problémů daného znevýhodněného dítěte a eliminovat je (např. pomocí klidného prostředí, uzpůsobením svého projevu, apod.).

7.4.6 Kontakt dětí se sociálně znevýhodněným vrstevníkem – pozitivum či negativum?

Poslední otázkou v rozhovoru bylo, zda je podle učitelek pro ostatní děti kontakt se sociálně znevýhodněným dítětem přínosem, či jsou s ním spojena naopak nějaká negativa.

Podle učitelek z MŠ B je kontakt s dítětem jiné národnosti pozitivem. Uvádí, že se děti takto učí spolupráci i na základě jiných způsobů, než na které jsou zvyklé a učí se např. pomáhat kamarádům, kteří jim nerozumí.

Pozitivum v tomto kontaktu vidí i učitelky z MŠ A i z MŠ C, kde v něm spatřují dobrou přípravu na budoucí život dětí.

Ředitelka MŠ A vidí kontakt dětí se sociálně znevýhodněným dítětem pozitivně právě v případě cizinců a dětí z odlišného prostředí. Využít se podle ní dá např. odlišnost kultury, či literatura, děti také mohou dítěti s jazykovou bariérou věci vysvětlovat a ukazovat, čímž samy získávají pocit uspokojení a učí se tak komunikaci. Vyjádřila se, že je to „nejpřirozenější cesta pro seznámení dítěte se světem podle zásad RVP“.

Negativa, která učitelky uvedly, se týkala spíše technických záležitostí, jako je např. domluva s rodiči či materiální potřeby, a vztahů dětí se netýkala, proto jsem je uvedla výše.

7.5 Vyhodnocení pozorování dětí

Pozorování bylo provedeno vždy cca od 8 – 8:25 h. v čase dopolední volné hry dětí. Zaměřila jsem se především na to, zda si děti hrají samy či v kolektivu, jestli jsou do kolektivu a her přibírány a zda nedochází při hře ke konfliktům mezi sociálně znevýhodněnými a ostatními dětmi. Při pozorování jsem si psala průběžné poznámky.

7.5.1 Mateřská škola A

Pozorovaným dítětem byla 3,5 letá dívka vietnamské národnosti (dále jen „D“). Do stejné třídy dochází i 3 letý vietnamský chlapec, jehož se také týkal rozhovor s učitelkami, v době pořizování videozáznamu se však nacházel dočasně mimo Českou republiku.

Pozorování jsem započala v době, kdy si již děti zvykly na přítomnost kamery ve třídě a nevěnovaly jí tedy větší pozornost, čas zahájení pozorování byl tedy asi v 8 hodin.

Na začátku pozorování seděla D (na videozáznamu má oranžové tričko a modrou sukni, viz obrázek č.1) u stolečku s praktikantkou a dalšími dvěma dětmi, skládali společně puzzle. Po čase odešlo jedno dítě a praktikantka a D tak zůstala u stolu pouze s jednou dívkou. Asi v šesté minutě se D po poskládání obrázku přesunula k vedlejšímu stolku, kde se věnovala výtvarnému úkolu – výrobě slepičky z papíru. V průběhu činnosti si ke stolku přisedla i dívka, která předtím s D stavěla puzzle a na chvíli se dostavil i chlapec, který se chtěl podívat, jak D tvoří, za čas jí zas přiběhl ukázat svůj výtvar ze stavebnice. Výtvarný úkol měl pak pokračovat lepením na jiném stolku, proto se D k němu měla přesunout a mezitím pomohla chlapci u jiného stolku postavit kousek magnetického obrázku. Vedle D si opět sedla dívka, která také vytvářela slepičku. Po dokončení úkolu šly obě dívky společně položit výtvar na určené místo. Po umytí rukou přišla D ke stolu, kde seděla praktikantka a několik dětí. Chvilí sledovala jejich práci, pak zas odběhla k jinému stolku. Poté se rozhodla, že přeleze dráhu, která byla ve třídě postavená. Tato dráha končila u kláves, D si proto chvíli „brnkala“, než jí učitelka zavolala (děti hrát na klávesy nesmějí). D potom chvíli pozorovala činnost u stolečku, čemuž se věnovala do doby, než jsem ukončila pozorování.



Obrázek č. 1

Během tohoto pozorování vykonávala D podstatnou dobu samostatnou činnost, při které nebyla ve větším kontaktu s ostatními, to však bylo způsobeno povahou činnosti. Při chvilkových kontaktech s dětmi nedošlo k žádným potížím, děti k D přistupovaly stejně jako k jiným, některými dětmi byla D zřejmě i vyhledávaná. Sociální znevýhodnění dívce tedy podle pozorování nezpůsobuje v kontaktu s dětmi žádná větší omezení.

Videonahrávka viz příloha č. 1

7.5.2 Mateřská škola B

Pozorovanými dětmi měly být v tomto případě 5letá dívka vietnamské národnosti (dále jen „D“, na videonahrávce ve fialových šatech, viz obrázek č.2) a 4letý chlapec s ukrajinským původem. Obě děti jsou znevýhodněny především jazykovou bariérou svou i svých rodičů. V době mého pozorování však nebyl přítomen zmíněný ukrajinský chlapec, pozorování jsem tedy soustředila na vietnamskou dívku a 4letého bulharského chlapce, který je znevýhodněn stejným způsobem (dále „CH“). Na videonahrávce má tmavě modré triko s potiskem.

Krátce po instalaci kamery se polovina dětí ze třídy kolem zařízení shlukla, nahrávání a samotné pozorování však proběhlo až v době, kdy si již děti na kameru zvykly a nijak zvlášť je tedy nerozptylovala.

Na začátku pozorování (cca v 8 hodin) si hrál CH s jedním kamarádem s autíčky a stavěli jim garáže z kostek. D si hrála u kosmetického koutku, zprvu sama, chvílemi paralelně s dalšími dívkami, nebo odbíhala k ostatním dětem, které si hrály v kroužku. O pět minut později se D přesunula k prodavačskému pultu, kde si opět hrála sama. CH si nadále hrál s jedním či dvěma kamarády. K D se po chvíli přidala dívka a chlapec, dívka zas odešla a chlapec se snažil uplatnit svůj styl hry s pultem. Poté D znovu osaměla a hrála si plastovou lahví. Mezi tím se CH přesunul jiné hře bez společnosti dalších dětí. V deváté minutě pozorování se D vrátila ke kosmetickému koutku a CH se po kratším rozhodování přesunul k postaveným kolejm, kde si hrál chvíli sám, než se k němu přesunul jeden z kamarádů od autíček. D se v pak připojila ke kroužku dětí, které hrály vlastní hru, přičemž chvílemi docházelo k drobnému postrkování ze strany chlapce sedícího vedle D. Ve čtrnácté minutě pozorování začala D přecházet mezi jednotlivými činnostmi, CH si stále hrál s vláčky. D zhruba v patnácté

minutě přišla k hloučku dětí, chvíli se s nimi bavila a poté si od nich vzala (zřejmě bez dovolení) autíčko a začala s ním jezdit po koberci. To se však ostatním dětem nelíbilo a chtěli si vzít auto zpátky, nakonec si však začali autíčko posílat společně po zemi. CH si v té době vzal kočárek a projížděl se s ním, později se šel napít ke stolku, kde nějaký čas zůstal. Vrátil se asi v jednadvacáté minutě k molitanovým kostkám, na které si lehl a občas jich několik na sebe postavil.

Pozorování jsem ukončila po 25 minutách.



Obrázek č.2

Během pozorování těchto dvou dětí nedošlo k žádnému konfliktu, který by nebyl u dětí v tomto věku normální. Děti si chvílemi hrály samy, jindy se zapojovaly do kolektivních her. Jejich sociální znevýhodnění, způsobené jazykovou bariérou, tak nepřineslo do hry dětí žádné problémy, větší konflikty, ani jiné zvláštnosti. Závěr je tedy takový, že si obě děti hrály podobným způsobem jako děti bez sociálního znevýhodnění.

Videonahrávka viz příloha č. 2

7.5.3 Mateřská škola C

V případě třetí mateřské školy se jedná o pozorování 5letého vietnamského chlapce (dále jen „CH“), jehož sociální znevýhodnění tkví taktéž především v jazykové bariéře. Jeho rodiče si bohužel nepřáli natáčení na kameru, proto jsem provedla pouze samotné pozorování.

Pozorování jsem započala v 8 hodin. CH si hrál spolu se dvěma stejně starými chlapci, stavěli vyvýšenou autodráhu z plastových částí silnic. Mezi dětmi nedošlo k žádnému konfliktu, brali si libovolně jednotlivé díly z krabice. Každý si stavěl svou část silnice, která byla napojena na hlavní křižovatku. Asi v deváté minutě pozorování se CH stavba zbořila, následně jí nechal tak, jak byla, a odešel na WC. Po návratu si sedl na sedačku a začal se po chvíli rozhlížení věnovat hře na zvonkohru. Ke stejné činnosti se po krátkém čase přidala i zhruba stejně stará dívka. Když však začala vstupovat svým hraním do hry CH, přestalo ho zřejmě hraní na zvonkohru bavit a odešel. Asi v šestnácté minutě pozorování začal CH přecházet po místnosti, nejspíše hledal novou zábavu, nakonec se však uchýlil k již opuštěné autodráze a u té vydržel až do konce mého pozorování, které jsem ukončila cca po 25 minutách.

CH se jevil spíše jako samotář. Pokud přišel během pozorování do kontaktu s dětmi při společné (či spíše paralelní hře), nedošlo k žádnému konfliktu, avšak ani k výraznější komunikaci s ostatními dětmi. Otázkou je, nakolik je samotářství dítěte způsobeno jeho komunikační (jazykovou) bariérou, a nakolik se jedná o povahový rys či o momentální náladu dítěte.

7.6 Vyhodnocení výzkumu

Z výpovědí jednotlivých učitelek vyplynulo, že děti v předškolním věku rozdíly a odlišnosti nevnímají do té doby, než na ně upozorní dospělí, např. rodiče. Toto vnímání rozdílů je také pravděpodobně ovlivněno věkem dětí – nejmladší předškolní děti totiž bývají spíše sebestředné, starší předškolní děti (kolem 5 – 6 let) již vnímají více své okolí, napodobují intenzivněji vzorce chování dospělých a jsou jimi více ovlivněny.

Chování sociálně znevýhodněného dítěte v kolektivu třídy souvisí podle výsledků výzkumu spíše s osobností a povahou dítěte samotného, na odlišné potřebě hrát si s ostatními dětmi, záleží i na okolnostech hry jako takové. Podobně je to i v otázce oblíbenosti sociálně znevýhodněného dítěte mezi jeho vrstevníky.

Z jednotlivých rozhovorů také vyšlo najevo, že některé tázané učitelky uplatňují citlivý přístup ke kolektivu, v němž se nachází sociálně znevýhodněné dítě, z hlediska jazyka, kulturních odlišností, popř. lišících se materiálních podmínek. Učitelky také poukázaly na obtížnost individuálního přístupu k dětem vzhledem k vysokému počtu docházejících dětí.

Kontakt se sociálně znevýhodněnými dětmi (alespoň v případě dětí jiné národnosti) je tázanými učitelkami chápán vesměs pozitivně, především v souvislosti s přípravou na budoucí život dětí, či učení se spolupráci na základě jiných způsobů, než na které jsou děti běžně zvyklé.

Z pozorování dětí vyplynulo, že jazyková bariéra není pro děti předškolního věku výraznějším problémem. Pozorované děti byly do hry ostatních dětí přibrány, pokud to samy chtěly; nezaznamenala jsem žádný problém v přístupu ostatních dětí k dětem pozorovaným.

ZÁVĚR

Integrace znevýhodněných dětí je výrazným fenoménem současné podoby školství, již v mateřské škole se tak děti mohou setkat s různými druhy znevýhodnění, včetně sociálního. Toto znevýhodnění s sebou může nést různé potíže v adaptaci dítěte, potíže s komunikací či problémy s chováním. Takovéto odlišnosti pak mohou způsobit, že je sociálně znevýhodněné dítě vnímáno svými vrstevníky jinak, než ostatní děti.

Bakalářská práce se zabývá tématem vztahů a postojů dětí, které dochází do mateřské školy se sociálně znevýhodněnými vrstevníky. První část se věnuje teorii sociálního znevýhodnění jako takového, jeho souvislosti s mateřskou školou, integrací, vztahy s vrstevníky i s trávením volného času.

V oblasti sociálního znevýhodnění je bohužel velký nedostatek české literatury. Pokud se již autoři věnují konkrétně sociálnímu znevýhodnění, pak nejčastěji popisují problémy dětí z vyloučených lokalit, méně se již věnují např. jazykové bariéře či ústavní výchově a nejméně pak vztahům mezi dětmi. Pojem sociální znevýhodnění je sám o sobě v literatuře rozebírán nezdůvodně, avšak v souvislosti s mateřskou školou je téměř zcela opomíjen; nejnižší věk, o kterém se většina autorů zmiňuje, je mladší školní, odpovídající prvnímu stupni základní školy, tzn. od 6 – 7 let věku výše. Z tohoto důvodu není poslední teoretická kapitola rozebírající vztahy sociálně znevýhodněných dětí v mateřské škole s vrstevníky příliš obsáhlá, neboť předškolní věk dětí je nejvýše do 7 let, poté již musí nastoupit povinnou školní docházku v základní škole. Pro tuto bakalářskou práci bylo téma vztahů dětí v předškolním věku k sociálně znevýhodněným vrstevníkům určující, literatura se mi tedy v tomto směru jevila jako nedostatečná.

Důležitou součástí bakalářské práce je druhá, výzkumná část. Cílem kvalitativního výzkumu bylo zjistit, zda děti docházející do mateřské školy přistupují k sociálně znevýhodněným vrstevníkům stejně či naopak jinak než k ostatním dětem.

Tento výzkum byl proveden ve třech třídách tří různých mateřských škol, do kterých dochází mj. sociálně znevýhodněné děti různého věku. Pro snazší porovnatelnost výsledků jsem vybrala děti jiné národnosti, s jazykovou bariérou či odlišnou kulturou, výsledky výzkumu tedy mohou být ovlivněny tímto výběrem.

Využila jsem metody rozhovoru, který jsem uskutečnila s učitelkami sociálně znevýhodněných dětí. Součástí výzkumu bylo i pozorování dětí, které bylo v případě dvou mateřských škol doplněno videozáznamem (viz přílohy 1 a 2).

Z provedeného výzkumu vyplynulo, že jazyková bariéra nepředstavuje pro děti předškolního věku při hře výraznější problém. Pokud samy chtějí, bývají do kolektivu snadno přibrány. V přístupu předškolních dětí k sociálně znevýhodněným dětem obvykle podle učitelek nebývají výraznější odchylky, odlišnosti si děti mnohdy ani neuvědomují, pokud je na ně neupozorní dospělí.

Při získávání podkladů a informací k této bakalářské práci jsem došla k závěru, že vztahy předškolních dětí s jejich sociálně znevýhodněnými vrstevníky je poměrně neprobádané téma. Zajímavý by byl např. výzkum týkající se otázky, zda a jak se liší vztahy předškolních dětí s různými druhy sociálního znevýhodnění, či vytvoření metodiky, jak pracovat s dětmi ovlivněnými názory svého okolí vůči sociálnímu znevýhodnění.

SUMMARY

The title of this thesis is „The attitude of children in nursery school toward socially disadvantaged peers“. The thesis focuses on the relationships of preschool children to socially disadvantaged peers. The author describes the types and factors of social disadvantage, options of advisory services for socially disadvantaged children in education, school integration and inclusion at nursery school and the preparation of children for school in the context of social disadvantage. The use of free time of socially disadvantaged children and the relationship of preschool children to socially disadvantaged peers is described there as well. The aim of the analytical part was to find whether children in nursery school approach to socially disadvantaged children differently than to other children.

Two research methods were used: semi-structured interview and observation. The interview was conducted with teachers from three different nursery schools, teaching socially disadvantaged children. Observations of children were held at the time of free play.

The result of the analytical part of this thesis is that children do not realize difference of socially disadvantaged peers; the differences are realized only after notification of adults.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BARTOŇOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5103-4

BAZALOVÁ, B. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3971-X

FIELDOVÁ, E. M. *Jak se bránit šikaně*. 1. vyd. Praha: Ikar, 200. ISBN 978-80-249-1176-2

HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5

JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0

JESENSKÝ, J. *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-030-0

KAPRÁLEK, K., BĚLECKÝ, Z. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-824-1

KLENKOVÁ, J. *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5731-9

KLIMEŠ, L., *Slovník cizích slov*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983

KOLEKTIV *Věstník MŠMT ČR, Sešit I, roč. LVII*, Praha 2001, č.j. 25 484/2000-022.

KROUFEK, R., ŠLÉGL, J. *Předškolní vzdělávání v pedagogických, psychologických a sociálních souvislostech*. 1. vyd. Ústí nad Labem: CDSM, 2011. ISBN 978-80-904927-1-4

LANG, G. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-144-4

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. a kol. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8

NOVOSAD, L., *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-509-7

OPATŘILOVÁ, D., VÍTKOVÁ, M. et al. *Speciálně pedagogická podpora dětí a mládeže se speciálně vzdělávacími potřebami mimo školu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5693-0

PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-423-6

PITNEROVÁ, P., PANČOCHA, K. *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5731-9

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-722-8

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006. ISBN 80-87000-00-5

RENOTIÉROVÁ, M. *I. konference k problematice integrace dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do mateřských, základních a středních škol a školských zařízení*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0725-6

RENOTIÉROVÁ, M. *Základy speciální pedagogiky II*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1099-0

ŘÍČAN, P., KREJČÍROVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. 4. vyd. Grada: Praha, 2006. ISBN 978-80-247-1049-5.

SIMEK-LEFEUVRE, I. *Dítě a jeho rodiče v situaci separace: proč a jak udržovat kontakt s rodiči dítěte umístěného v instituci a/nebo v pěstounské rodině. Zkušenosti z francouzské dvacetileté praxe*. In *Aktuální otázky péče o děti separované od rodičů. Sborník z X. celostátního semináře Brno, 29. 9. – 30. 9. 2010*. Brno: Triada, 2010. 1. vyd. s.23 ISBN 987-80-254-8745-7

SLOWÍK, J.. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3

ŠIKULOVÁ, R. a kol. *Společně to dokážeme*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2011. ISBN 978-80-7414-395-3

ŠKOVIERA, A. *Dilemata náhradní výchovy*. 1. Vyd., Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-318-5

ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. 4. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1909-5

VÍTKOVÁ, M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika integrace školní a sociální*. 2. vyd. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9

WEDLICHOVÁ, I. a kol. *Preprimární edukace v psychologických, pedagogických a sociálních souvislostech*. Bratislava: Slovenská technická univerzita, 2009. ISBN 978-80-227-3228-4.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

ZÍKOVÁ, T., JAKOUBEK, M., JAKOUBKOVÁ BUDILOVÁ, L., KOUBKOVÁ, H., LÁBUSOVÁ, A., MORVAYOVÁ, P., STROHSOVÁ, K., POKORNÁ, V., KRIŠTOF, R., SVOBODA, Z. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2011, ISBN 978-80-261-0052-2

Internetové zdroje:

Dětský diagnostický ústav Plzeň [online]. Dostupné z: www.dduplzen.cz

MŠMT [online]. Dostupné z: www.msmt.cz

SEZNAM PŘÍLOH

Příl. č. 1přiložené CD

Příl. č. 2přiložené CD

