

Marta Kolaříková



Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze



**SLEZSKÁ
UNIVERZITA**
FAKULTA VEŘEJNÝCH
POLITIK V OPAVĚ

Vědecká monografie navazuje na realizaci 3. klíčové aktivity výzkumného projektu ESF OP VK „Sociologický monitoring vzdělanostních vstupů a výstupů dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice“ (CZ.1.07/1.2.00/47.0009).

Anotace: Předložená monografie je zaměřena na důležitost systematické předškolní výchovy a možná rizika pro předškolní dítě žijící v prostředí ohroženém sociální exkluzí. Kromě souhrnných teoretických poznatků představuje ve své výzkumné části pohled rodičů dětí předškolního věku na vnímané bariéry znesnadňující vstup z prostředí ohroženého sociální exkluzí do předškolního vzdělávání. Identifikované bariéry se opírají o výpovědi 105 informantů z tohoto prostředí, s nimiž byly vedeny semistrukturované rozhovory. V závěru jsou formulována doporučení, která mohou vést ke zlepšení situace a být ku prospěchu předškolních dětí ohrožených sociální exkluzí.

Klíčová slova: dítě předškolního věku, školní připravenost, důsledky nepodněného prostředí pro předškoláka, prostředí mateřské školy, výzkum.

Autor: **Mgr. et Mgr. Marta Kolaříková, Ph.D.**
Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik

ISBN: 978-80-7510-285-0

Recenzenti: **doc. PaedDr. Ivana Rochovská, PhD.**
doc. PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.

OBSAH

ÚVOD	7
1 VÝVOJOVÉ CHARAKTERISTIKY DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	11
1.1 Ontogenetický vývoj předškoláka	12
1.1.1 Somatický vývoj a rozvoj hrubé a jemné motoriky	12
1.1.2 Rozvoj kognitivních schopností	17
1.1.3 Emoční rozvoj předškoláka	28
1.1.4 Rozvoj sociálních dovedností	31
1.1.5 Vliv hry na rozvoj psychických procesů	32
1.1.6 Identita dítěte předškolního věku	34
1.2 Význam předškolního vzdělávání	36
1.3 Rodina předškolního dítěte	39
1.3.1 Specifika výchovy v romské rodině	40
2 POHLED VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE NA USPOKOJOVÁNÍ POTŘEB DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU V KONTEXTU PROSTŘEDÍ SOCIÁLNÍ EXKLUZE	45
2.1 Potřeby fyziologické	45
2.2 Potřeby jistoty a bezpečí	45
2.3 Potřeba lásky a sounáležitosti	46
2.4 Potřeba uznání	47
2.5 Potřeba seberealizace	48
2.6 Nedostatečná saturace potřeb	48
3 ŠKOLNÍ ZRALOST A ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST	51
3.1 Základní charakteristiky jednotlivých oblastí	51
3.2 Význam diagnostiky školní zralosti	53
3.3 Školní nezralost	55
3.4 Negativní dopady předčasně zaškolených dětí na osobnost	57
3.5 Školní nezralost u dětí ze sociálně vyloučeného prostředí	59
4 VÝZKUMNÁ ČÁST	61
4.1 Metodologická východiska výzkumného problému	61
4.1.1 Výzkumný design	62
4.1.2 Realizace výzkumu	64
4.1.3 Způsob zpracování a vyhodnocení dat	67
4.2 Vnímané bariéry účasti předškolního vzdělávání – interpretace dat	68
4.2.1 Vnější bariéry	68
4.2.2 Vnímané vnitřní bariéry	78
4.3 Vnímaná důležitost předškolního vzdělávání a výchovy očima informantů	84
4.3.1 Zlepšování jazykové kompetence	85
4.3.2 Získávání potřebných vědomostí, které usnadní vstup do základní školy	86

4.3.3 Podpora rozvoje dovedností	87
4.3.4 Odpoutání se od své rodiny	87
4.3.5 Vnímaná a očekávaná podpora rozvoje sociálních dovedností.....	88
4.3.6 Mít první zkušenost s institucí	89
5 SHRNU TÍ VÝZKUMNÝCH ŠETŘENÍ.....	91
5.1 Odpovědi na výzkumné otázky	91
5.1.1 Výzkumná otázka č. 1: Jaké bariéry lze identifikovat jako vnější, systémové?	91
5.1.2 Výzkumná otázka č. 2: Jaké bariéry lze identifikovat jako vnitřní, tedy na straně rodin?	92
5.1.3 Výzkumná otázka 3 a náměty na zpřístupnění mateřských škol ve výpovědích informantů	93
6 ZÁVĚR.....	95
6.1 Navrhovaná opatření	96
7 LITERATURA.....	103
8 VĚCNÝ REJSTŘÍK	111
9 JMENNÝ REJSTŘÍK	113
10 SUMMARY	115

ÚVOD

Podle údajů ČSÚ žije v České republice 436 tisíc dětí předškolního věku. V posledních letech se stále více diskutuje otázka významnosti předškolního vzdělávání a to dokonce do té míry, že v České republice by měla být od 1. 9. 2016 zákonem rozšířena povinná školní docházka o jeden rok předškolního vzdělávání.

Předškolní vzdělávání je významným mezníkem v životě dětí, protože je připravuje vzdělávací trajektorii vedoucí postupně k profesní kvalifikaci. Nepodnětné prostředí, prostředí sociální exkluze a současně neúčast v předškolním vzdělávání jim komplikují školní připravenost a mohou být příčinou školního selhávání. Dosud se v České republice problematice předškolního věku v prostředí sociální exkluze nevěnovala příliš velká pozornost, převážně se jednalo pouze o dílčí části v rámci rozsáhlejších výzkumů.

V zahraničních výzkumech se postupně zvyšuje množství důkazů zdůrazňujících význam raného vzdělávání na rozvoj dítěte a pozdějších školních výsledků (srov. Rühm & Waldfogel, 2012; Gambaro, Stewart, Waldfogel, 2014). Tyto i další vědecké studie zdůrazňují význam raného vzdělávání právě pro děti ohrožené sociální exkluzí a současně poukazují na nutnost zvýšené kvality jeho poskytování tak, aby byly účinky pro dítě prospěšné nejen při samotném procesu, ale i z dlouhodobého chápání vzdělávací trajektorie.

Na pojem sociální exkluze je nahlíženo mnoha autory z různých pohledů (srov. Hills, Le Grand, Piachaud, 2002; Richardson, Le Grand, 2002; Růžička, Toušek, 2014; Mareš, 2006, 2008, Percy – Smith in Kozubík, 2013). Podle GAC (2006) jsou někteří jednotlivci ohroženi sociální exkluzí mnohem více než jiné. Jedná se o osoby nedostatečně vzdělané, dlouhodobě nebo opakovaně nezaměstnané, jedince s mentálním nebo fyzickým postižením, osoby trpící nějakým druhem závislostí, ale i osaměle žijící senioři, imigranti, příslušníci různě (etnicky, nábožensky, sexuální orientací) definovaných menšin, lidí, kteří se ocitli v těžké životní situaci, z níž si sami nedokáží pomoci a další. Na tomto místě zmíníme indikátory sociální exkluze podle Kozubíkova rozšíření konceptu Percy-Smitha (2004), které se vztahují na oblast ekonomickou, sociální, politickou, komunitní, individuální, skupinovou a prostorovou. Tyto indikátory ovlivňují fungování rodin žijících v tomto prostředí, vývoj jednotlivých členů, uspokojování jejich potřeb. V kontextu otázek spojených s rozvojem dítěte předškolního věku si představme: nezaměstnaní rodiče s příjmovou chudobou; prostorové vyloučení s nízkou úrovní bydlení a nedostatečnou občanskou vybaveností ve špatných hygienických poměrech; rizikový životní styl, životní strategie zaměřené na přítomnost; nízkou míru komunitní aktivity a zdevastované prostředí; horší fyzické zdraví, chybějící kvalifikaci či ztrátu sebedůvěry a sebeúcty rodičů; koncentraci uvedených charakteristik v konkrétních sociálních kategoriích vymezených např. etnickou minoritní příslušností; koncentraci vyčleněných v oblastech s kumulací rizikových faktorů. To je více než mnoho rizikových faktorů pro rozvoj dítěte předškolního věku.

Publikace je zaměřena na ontogenetické období předškolního věku, tedy dítě ve věku 3 až 6 let, na jeho vývojová specifika, možnosti i ohrožení. Je všeobecně známo, že pro děti, které neprojdou předškolní přípravou, je vstup do základní školy velkou zátěží. Pokud k tomu navíc

pocházejí z prostředí sociální exkluze, které není dostatečně podnětné a v mnoha případech je také kulturně či jazykově odlišné, s jinými hodnotami, tradicemi, životním stylem, nastupují do základní školy s poměrně velkým handicapem, který se obtížně zvládá, v jehož důsledku vzniká vysoké riziko školního selhání a může být počátkem budování či upevňování negativního postoje ke škole či vzdělávání obecně. Situaci mnohdy dále může komplikovat postoj učitele (srov. Kaleja, 2015), předsudky a stereotypy majoritní společnosti. Všechno uvedené pak prodlužuje dobu adaptace těchto dětí a může pro ně představovat příliš velkou vzdálenost pro „doběhnutí“ zbytku třídy.

Proces celoživotního učení je významně determinován právě tzv. dobrým startem, negativní zkušenost získaná v procesu počátečního vzdělávání dále negativně ovlivňuje dosažené vzdělání, zaměstnatelnost a zaměstnanost, jak je deklarováno v mnoha studiích realizovaných i v České republice (GAC 2006, 2007, 2009, 2015; Kaleja, 2011, 2013, 2014, 2015; Bartoňová, 2005, 2009, Šotolová, 2011 ad.).

Aktuální průzkumy ukazují, že velmi malý počet dětí z prostředí ohroženého sociální exkluzí dochází do mateřských škol, většina jich zůstává doma, následně mají odloženou školní docházku a navštěvují přípravné třídy základní školy. Další možností je využívání nabídky neziskových organizací, kterým se daří zapojovat děti do tzv. předškolních klubů nebo dobrovolníci docházejí k dětem přímo do rodin. Ani nízkoprahová předškolní příprava či přípravné třídy základní školy nejsou schopny v plném rozsahu postihnout vše, co by dítěti mohlo přinést dlouhodobé předškolní vzdělávání. Zvláště děti pocházející z nepodnětného prostředí potřebují dlouhodobou, intenzivní a individuální předškolní přípravu, nikoli náhradní, krátkodobé řešení.

V předkládané monografii jsou zpracovány autentické výpovědi 105 informantů, které nabízejí k diskusi pohled rodičů ze sociálně exkludovaného prostředí na předškolní vzdělávání a přípravu na povinnou školní docházku. Autentické výpovědi informantů v mnohém potvrzují nejen poznatky současné odborné literatury, ale i výsledky jiných výzkumů realizovaných v posledních letech v ČR, které se parciálně dotýkaly i předškolního vzdělávání.

Předložená publikace je jedním z výstupů výzkumného záměru projektu ESF OP VK Sociologický monitoring vzdělanostních vstupů a výstupů dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice (CZ.1.07/1.2.00/47.0009) a prezentuje výsledky celorepublikového výzkumu, jehož cílem bylo zmapovat vnímané bariéry bránící vstupu dětí z prostředí ohroženého sociální exkluzí do předškolního vzdělávání. Cílem publikace je přispět k výzkumným zkoumáním potřeb dětí předškolního věku vycházejících z tohoto prostředí, kterým není věnována dostatečná pozornost v publikační ani vědeckovýzkumné oblasti, přispět teoretickému poznání s přímými dopady do praxe, oslovit odborníky z řad psychologů, pedagogů, sociálních pracovníků, lékařů a podnítit vzájemnou kooperaci ve prospěch předškolních dětí ohrožených sociální exkluzí. Snahou autorky je přispět k profesnímu komplexnímu uchopení celého problému a kvalitativní studií založenou na autentických výpovědích rodičů ze sociálně exkludovaného prostředí podnítit změny v dosavadním fungování a přístupu k těmto rodinám. Možná formulovaná rizika ovlivňující nepříznivě vývoj dětí z prostředí sociální exkluze se vztahují výhradně k dítěti předškolního věku z prostředí sociální exkluze, čímž chci jako autorka apelovat na to, že ve všech částech knihy, které po-

jednávají o lidech romské etnicity v kontextu České republiky, mám na mysli právě ty Romy, kteří jsou obecně sociálním prostředím vlastního fyzického okolí považováni za příslušníky tohoto etnika, a přitom žijí v prostoru sociální exkluze, jež významně zasahuje do kvality jejich společenského fungování (Kaleja, 2012, 2013, 2014, 2015).

Předškolní věk je velmi citlivý pro rozvoj školsky významných dovedností. Nezbytné je zdůraznit nutnost koordinace odborníků i terénních pracovníků, podtrhnout interdisciplinaritu vedoucí k podchycení stávajících rizik, identifikovat je a následně co nejvíce eliminovat. Základem úspěchu je kooperace s rodiči, znalost prostředí, podmínek, zdrojů i omezení, která bude úspěšně motivovat rodiče k pravidelnému předškolnímu vzdělávání jejich dětí co nejdříve. V závěru autorka v souladu se zjištěnými skutečnostmi předkládá doporučení, která ke zlepšení mohou vést. Některá řešení jsou složitá a dlouhodobá a dotýkají se zvláště institucionálních změn, jiná řešení mohou slibně ovlivnit situaci v poměrně blízké době, např. individualizované vyučování a zapojení rodičů. Nezbyvá než hledat dobrou vůli a prostředky pro zlepšení situace, které povedou k podpoře předškolních dětí v zájmu jejich všestranného rozvoje, v zájmu inkluzivního vzdělávání i života.

Marta Kolaříková

1 VÝVOJOVÉ CHARAKTERISTIKY DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Předškolní věk je obdobím mezi třetím rokem věku a nástupem do školy, ve vývojové psychologii často označován věkem hry a přípravy na školu, obdobím stabilizace vlastní pozice dítěte ve světě a současně také obdobím vlastní diferenciaci s cílem osvojit si zodpovědnost za svoje činy. Je věkem iniciativy, obrovské energie, nadšení, zvědavosti, pohybu. Aktivitami si dítě potvrzuje hodnotu sebe sama, ubezpečuje se o tom, že samo dokáže udělat spoustu věcí, bez pomoci. Egocentrismus, experimentování, ulpívání na svém názoru, obrovská představitost, chuť poznávat svět, komunikování, téměř narušivá snaha získat od dospělých informace, přesvědčení o své „dokonalosti“, je nádherným obdobím v životě člověka. Je to období aktivity, v němž se dítě učí a je již schopno sledovat určitý konkrétní cíl, období činnosti a spolupráce. Rozvíjí se pracovní chování, zlepšuje se systematickosti, vytrvalost. Při odpovídající stimulaci se rozšiřuje slovní zásoba, rozvíjí intelekt, dítě dokáže lépe řešit problémy a ke konci období i plánovat dopředu. Děti jsou pevně přesvědčeny o pravdivosti svých názorů, ale současně si začínají uvědomovat potřeby ostatních. Přestože touží po vlastní nezávislosti, potřebují stále ujišťovat, že jim v případě potřeby dospělý pomůže, že je jejich jistotou.

Podle teorie E. H. Eriksona předškolní věk je obdobím psychosociálního konfliktu iniciativy a pocitů viny, pokud dítě projde obdobím úspěšně, dosaženou ctností je **účelnost**, která se rozvíjí v protikladu k nesmyslnosti. Naplnění vývojového úkolu se pochopitelně musí dít v sociálních interakcích, které dítě mohou podporovat i brzdit. Lze identifikovat mnoho důvodů, které mohou vést k rozvinutí pocitů viny a nenaplnění vývojového úkolu. Jedním extrémem je velká obava rodiče o dítě a nedůvěra v jeho rozvíjející se schopnosti a dovednosti a strach, aby si neublížilo. Opačným pólem je kladení příliš vysokých požadavků, které neodpovídají dosažené vývojové úrovni dítěte či jeho osobnostním zvláštnostem při současné bagatelizaci úspěchů, na které je dítě pyšné. Oba extrémy mohou vést k rostoucím pocitům viny, k rozvinutí rezignace, úzkosti, nepříznivě působí na formování „vnímaného já“, sebedůvěru či sebehodnocení dítěte. Pro dítě předškolního věku je důležité, aby si zažilo pocity úspěchu a potvrzení toho, že je samo schopno leccos dokázat. Dysfunkčnost, nepodnětnost prostředí, nevhodný výchovný přístup či nepříznivá sociální zkušenost může dítě poškodit jak po stránce fyzické, tak zvláště psychické. Mějme na paměti výstižný výrok E. H. Eriksona (2009, s. 15) pro toto období: *Podle moudrého předurčení základního plánu není dítě nikdy více připraveno učit se tak rychle a chtivě, stávat se větším ve smyslu sdílení závazku a výkonu jako v tomto období svého vývoje. Je dychtivé a schopné spolupracovat na úkolech, sdružovat se s ostatními dětmi, aby s nimi tvořilo a plánovalo, je ochotno těžit ze styku s učiteli a hledět se vyrovnat ideálním vzorům...*

Předškolní věk představuje senzitivní etapu pro rozvoj dovedností důležitých pro vytvoření základu všeho, co bude podle potřeby v dalších vývojových etapách využíváno a dále rozvíjeno. Problémy, které se u mnohých z nich objeví při zahájení či průběhu školní docházky, mají mnohdy prameny právě v nezvládnutí celé nebo dílčí části tohoto ontogenetického období. Prožitá traumata a otřesy, bloky a bariéry brání v rozvoji zdravého sebevědomí a víry ve vlastní schopnosti stejně jako deprivace nebo fascinování negativními vzory. Dítě je v tomto období velmi křehké a může být zneklidňováno nebo ohrožováno nejen vnitřními dispozicemi (obava-

mi ze selhání, studem, strachem), ale i vnějšími faktory, situacemi, kterým nerozumí, nedokáže je zpracovat, mnohdy ani ovlivnit, a které mohou nabývat zvláště v prostředí ohroženém sociální exkluzí mnohem vážnějších rozměrů.

1.1 ONTOGENETICKÝ VÝVOJ PŘEDŠKOLÁKA

V předškolním věku se vývoj člověka sice v porovnání s předchozími etapami zpomaluje, nicméně v něm dochází k řadě kvantitativních i kvalitativních změn. Sledované ontogenetické období je popisováno mnoha vývojovými psychology (Vágnerová, 2012; Langmeier, Krejčířová, 2006; Matějček, 2005; Říčan, 2014; Thorová, 2015; Kutálková, 2014 aj.). Následující kapitoly budou zahrnovat podstatné znaky tohoto období, charakteristiku dílčích somatických, psychických projevů při současném provázání na rizika plynoucí ze života v sociálně exkludovaném prostředí.

1.1.1 SOMATICKÝ VÝVOJ A ROZVOJ HRUBÉ A JEMNÉ MOTORIKY

V somatické oblasti se během celého období mění tělesná konstituce dítěte, období mezi 5. až 7. rokem nazýváme stádiem první vytáhlosti, dochází k tzv. první tvarové přeměně organismu. Dříve baculatá postava se proměňuje, je vytáhlá, má málo podkožního tuku, hlava se v poměru k tělu zmenšuje, válcovitý trup je plošší, lze rozlišit hrudník od břicha. Tělo začíná získávat proporce dospělého člověka. Od 5 let se zrychluje růst dlouhých kostí, pokračuje osifikace kostí, i když jejich pevnost ještě není dokonalá. Dítě v tomto období vyroste průměrně z 97 na 117 cm, přibude z 15 na 22 kg.

V tomto období se také dokončuje okostňování zápěstí, což umožňuje lepší koordinaci jemné motoriky. Zraková ostrost je 20 / 20, je rozvinuté binokulární vidění. Začínají vypadávat mléčné zuby. Mozek v tomto období ještě dozrává, zdokonaluje se stavba nervové soustavy – nervová vlákna se opouzdřují, čímž se zvyšuje rychlost vedení vzruchu a výkonnost nervových buněk. Postupně narůstá vliv druhé signální soustavy na první signální soustavu. Dítě dýchá pomaleji a hlouběji, srdce bije pomaleji a pravidelněji, celkově je organismus výkonnější.

U dětí se zvětšuje se svalová hmota, zvyšuje se svalový tonus. Koncem období se také ustaluje křivka páteře, i když páteř je stále velmi náchylná k pokřivení kvůli nedostatečné výživě, nedostatku aktivit nebo přetěžování. Období je velmi důležité pro utváření obranyschopnosti. Také z důvodu velkého výdaje vynaloženého na „přestavbu“ těla je velice nutná zdravá, pestrá a vyvážená strava, která mu dodá potřebné živiny a zároveň jej motivuje ke správným stravovacím návykům.

HRUBÁ MOTORIKA

Pohyblivost se zlepšuje postupně, i když nejsou tak zjevné „nové výkony“ jako v předchozích etapách. Spíše se zlepšuje pohybová koordinace, rychlost, plynulost, pohotovost, ladnost a obratnost pohybů, děti jsou více hbité. Zlepšení hrubé motoriky jim umožňuje rozvoj větší samostatnosti při oblékání, sebeobsluze. Současně jsou schopny si v tomto věku osvojit základy mnoha složitých sportovních aktivit jako jízdu na tříkolce, koloběžce, kole, plavání,

lyžování, bruslení. Předškolák by měl zvládat ujít určitou vzdálenost, chodit po schodech, chodit pozpátku, po zvýšené ploše, běhat, skákat, skok sounož, poskoky po jedné noze, skákat přes švihadlo, hrát pohybové hry, překážkové dráhy, udržet rovnováhu, chytat a házet míč, učit se stát se zavřenýma očima, kotrmelec, prolézat prolézačky, zvládnout jednoduchý rytmický pohyb např. ve spojení pohybu s říkankou nebo písničkou.

Na další motorický (i psychický) vývoj dítěte mohou nepříznivě působit nevhodné výchovné postoje rodičů. Naznačme oba extrémní póly. Na jedné straně se můžeme setkat s rodiči, které mají na dítě obrovské nároky, zvláště pokud je na nějakou pohybovou aktivitu nadané. Ve snaze rozvíjet dovednost dítěte co nejdůkladněji si neuvědomují, že to pro dítě může znamenat velkou zátěž, odříkání, příliš organizovaného času, čímž přichází o běžné dětské radosti, kdy v klidu sám objevuje svět. Samozřejmě pokud je dítě nadané, rodiče by mu měli dát prostor, ale současně dávat velký pozor na to, aby mu zbyl čas a síla na běžné dětské aktivity. Na druhé straně jsou rodiče, které dětem v jakýchkoli pohybových aktivitách brání, nepodporují jejich snahu rozvíjet se a hledat sám sebe. Tento přístup může časem vést k celkové apatii dítěte a přijetí postoje rodičů, že pohyb „není pro mne“, není v životě důležitý.

Ne každé dítě je šikovné na sportování, ale přesto by se měl podporovat jeho pohyb, rozvoj koordinace a obratnosti. Je třeba, aby se dítě dostatečně hýbalo, aby se zapojovalo do různých činností na zahradě, doma, v lese, aby se jednotlivé svaly přiměřeně namáhaly a rovnoměrně rozvíjely. Pokud se dítě nepodporuje v těchto aktivitách, může se to časem projevit nešikovností, neobratností a nekoordinovaností pohybů, která může mít další dopad i na jemnou motoriku a vizuomotorickou koordinaci nutnou pro rozvoj grafomotoriky. (srov. Thorová, 2015, Říčan, 2014, Vágnerová, 2012, Kutálková, 2014)

K tomu, aby probíhal vývoj u předškolního dítěte odpovídajícím tempem i kvalitně, je důležité plné uspokojování základních biologických a hygienických potřeb, např. dostatek tepla, čistoty i ochrany před negativními vlivy. Rodiče by měli docházet s dítětem na pravidelné lékařské prohlídky a očkování, k zubnímu lékaři, dbát na správnou životosprávu, nabízet dítěti pohybové aktivity, posilovat imunitní systém. Toto může být v mnoha ohledech v prostředí sociální exkluze problémem. V zahraničních výzkumech sledujících prostředí sociální exkluze se uvádí, že častěji se děti rodí předčasně a mají nízkou porodní hmotnost, což je prokazatelně považováno za dlouhodobý rizikový faktor (srov. Wadsworth, 1991; Silva, 1996; Blair a Ramey, 1997). Podle zjištění se v sociálně exkludovaném prostředí významně častěji objevují onemocnění dýchacích cest a kardiiovaskulární onemocnění (Wadsworth, 1991). Děti žijící v sociálně vyloučeném prostředí se spolu se svými rodinami často potýkají s nevyhovujícími podmínkami prostředí, bydlení často nespĺňuje základní hygienické podmínky, protože se vyskytuje vlhko, plíseň, teplota, často chybí zdroj teplé vody, někdy i pitná voda či toalety.

Podle vybraných výzkumných šetření si např. Romové, kteří často spadají do skupiny ohrožené sociální exkluzí, váží zdraví a považují ho za jednu z podstatných hodnot (Navrátil, 2003), na druhou stranu paradoxně není neobvyklé, že právě oni musí být opakovaně vyzýváni, aby docházeli s dětmi na pravidelné prohlídky, na očkování. Navrátil, Punová (2013) uvádějí, že podle statistických údajů mají romské děti z prostředí sociální exkluze oproti dětem z majority vyšší procento infekčních chorob (TBC, salmonelóza, hepatitida), lze se u nich setkat s ektoparazity a endoparazity, častěji se také vyskytuje úplavice.

Nedostatek kvalitní stravy často způsobuje, že šestileté děti bývají hmotnostně mimo normu, některé jsou podvyživené, jiné mohou být obézní. Pokud není u dítěte podporo-

vána pravidelná pohybová aktivita, není vedeno ke cvičením na protahování svalů, může si osvojit špatné pohybové stereotypy a vzniká riziko špatného držení těla. Je obecně známo, že zvláště u předškolního dítěte, u něhož dochází k velkým tělesným změnám a přestavbě fyzických proporcí těla, je nutná zdravá, pestrá a vyvážená strava, která dítěti dodá potřebné živiny a zároveň je motivuje ke správným stravovacím návykům. Pokud nemá dítě vhodné podmínky, může být nepříznivě ovlivněn jeho zdravotní stav a tělesný vývoj, může mít narušený imunitní systém a časté nemoci mohou mít ve sledovaném kontextu nepříznivý dopad na školní připravenost a docházku do školy. Můžeme předpokládat, že prožitky dětí, které jsou spojeny s nedostatečnou péčí, přispívají k narušení sebeúcty. Nepodnětnost prostředí může vést ke zhoršenému zdravotnímu i psychickému stavu.

JEMNÁ MOTORIKA

Podle kineziologů jemná motorika patří z hlediska fylogenetického vývoje do vyššího vývojového stupně v porovnání s hrubou motorikou. V porovnání s hrubou motorikou je mnohem náročnější na přesnost a variabilitu než na svalovou sílu, je realizována menšími svaly řízenými velkým počtem neuronů, složité obratné a sdělovací pohyby jsou možné pouze za dokonalé spolupráce CNS, mozečku a pyramidové dráhy (Véle, 1997).

Jemná motorika zahrnuje grafomotoriku (pohybová aktivita při grafických činnostech), logomotoriku (pohybová aktivita při artikulované řeči), mimiku (pohybová aktivita obličeje), oromotoriku (pohybová aktivita v dutině ústní) a vizuomotoriku (pohybová aktivita využívající zrakovou zpětnou vazbu).

Jemnou motoriku lze rozvíjet běžnými činnostmi, např. osobní hygienou – mytím, čištěním zubů, česáním, oblékáním nebo hrou (stavění z kostek, hra s panenkami, na pískovišti). Předškolák by měl zvládat trhání a stříhání papírů nůžkami, lepení, modelování, skládání z dílů, navlékání korálek, zasouvání předmětů do otvorů, stavění kostek, přelévání tekutiny z nádoby do nádoby, zkrátka činnosti, při kterých jsou zapojeny zejména dlaně a prsty rukou. Souhrnně můžeme říci, že se v oblasti jemné motoriky za normálních podmínek a stimulace dokáže funkčně manipulovat s předměty a používat různé nástroje (nůžky, lepidlo, štětec, barvy, plastelínu, jí přiborem). Upevňují se pohyby potřebné k sebeobsluze jako je oblékání, svlékání, zapínání a rozepínání zipu, knoflíků, zavazování tkaniček, čištění zubů, umí jíst přiborem aj.

Postupně se začíná diferencovat dominance ruky. V 18 měsících je naznačena, mezi třetím a čtvrtým rokem je zřetelnější a v pěti letech již bývá vyhraněna. Tato dominance je podmíněna převahou jedné mozkové hemisféry nad druhou.

GRAFOMOTORIKA

Grafomotorika je pohybová obratnost při grafickém projevu. Ke konci období by dítě mělo umět správně držet tužku, správně sedět, nakreslit kruh, který se může později stáčet spirálou dovnitř a potom ven, ovál, oblouček, podobně i osmičku či rovné čáry.

Dítě by mělo zvládnout prsty tzv. špetku. Pro dítě předškolního věku je nejpohodlnější držení tužky pomocí tří prstů, přičemž sklon tužky by měl být někam za rameno dítěte, nemělo by na tužku příliš tlačit. Rodičům je doporučováno, aby „tlačení tužky“ předcházeli správným nácvikem, který tvoří čtyři hlavní kroky. Nejdříve si dítě vyzkouší nový tvar společně ve vzduchu, pak jej obkresluje, následně by ho mělo zkusit nakreslit na větší formát papíru a teprve poté formát zmenšovat. *Rodiče některých předškoláků bývají mnohdy nedočkaví, podceňují předškolní přípravu a dají dítěti vyzkoušet rovnou sešity z 1. třídy. Dítěti to nejde, rodiči to brzy*

vzdá s vnitřním ubezpečením, že „dítě je na to ještě malé“ a už nepokračuje v aktivitách grafomotoriku podporujících. V tomto případě však i k dítěti může jít určitý nepříznivý signál, pocit, že ta škola bude pořádně těžká a já ji asi těžko nezvládnou.

Nácvik grafomotorických dovedností je pro psaní a kresbu velmi důležitý. Stejně tak důležité však je i správné sezení. Jak bylo uvedeno v předchozí kapitole, probíhá osifikace kostí, rostou svaly, ustaluje se křivka páteře. Proto je velmi důležité, aby dítě sedělo na židličce tak vysoké, aby se nohama dotýkalo země a loket mělo tak vysoko, aby opřené ruce se stolem tvořily v lokti pravý úhel. Později se špatné návyky odstraňují stále obtížněji.

KRESBA

Kresba je přirozenou aktivitou každého dítěte, je pro něj hrou, možností něco vytvářet, vyjádřit se, přináší dítěti radost a uspokojení nad vlastním výtvořem. *Dítě kreslí stejně samozřejmě, jako my dospělí mluvíme* (Thorová, 2015, s. 129). Během předškolního období by se měla kresba postupně rozvíjet od čmáranic a hlavonožců po realistickou kresbu postavy a jevů z každodenního života.

Kreslení má velký význam pro následné osvojování si psaní. Kresba přináší mnoho významných informací, např. o celkové vývojové úrovni, o úrovni jemné motoriky a grafomotoriky, o zrakovém a prostorovém vnímání, o vizuomotorice, tedy souhře zrakového vnímání s pohybem ruky, o emocionalitě dítěte, o vztazích, přáních, potřebách, postojích dítěte. Dostatečná zkušenost s kresbou je pro budoucí psaní důležitá a stejně tak žádoucí je odstranění strachu, trémy či napětí z výtvarných projevů.

Předškolní děti jsou ve fázi rané lineární kresby, jejich výtvoři jsou si velmi podobné a snaží se postihnout hlavní obrys znázorňovaného. Postupně roste schopnost kresbou vyjádřit svoji představu. Dítě kolem tří let něco načmárá a dodatečně pojmenuje, přičemž se výtvoř pojmenovanému nepodobá. Tři až čtyřleté dítě kreslí už s určitým záměrem – „Kreslím žábu“ a zakončí kresbu přesvědčivým „je to slon“. V pěti letech kresba by už kresba měla odpovídat předem stanovené představě, je mnohem detailnější a v šesti letech zvládne při vhodné stimulaci kreslit domy, auta, květiny, stromy, zvířata.

V kresbě se promítá snaha zobrazit realitu tak, jak ji dítě chápe, tedy kresbu je v tomto věku třeba spíše chápat jako *vyjádření názoru dítěte na zobrazovaný objekt, mohou v ní být více zdůrazněny subjektivně významné znaky než jeho reálná podoba* (Vágnerová, 2012, s. 187). Hovoříme o tzv. fázi primárního symbolického vyjádření.

Většina dětí již zvládla stadium tzv. hlavonožce, pro předškolní věk je typické stadium subjektivního fantazijního zpracování. Dítě kreslí to, co ho zaujme, ale velmi často jsou to právě lidé, člověk, který je pro něho důležitý. I kresba postavy člověka má své fáze vývoje. Podobně jak je uvedeno výše, dítě i na postavě kreslí to, co považuje za důležité, mnohdy ulpívá na detailech, které nerespektují realitu. Kreslí průhledně, někdy zobrazuje obsah těla člověka, kreslí pupík, hodně knoflíků. Ke konci období by dítě mělo dospět do stadia realistického zobrazení, tedy přechodu k realismu. Dítě kreslí spíše to, co vidí, výtvoři se více podobají skutečnosti.

Po 5. roce se dostává dítě do stadia konvenční kresby, kdy se vytrácí univerzální náčrt postav, domů, aut a začíná se utvářet osobní styl.

V kresbě předškoláka můžeme vysledovat také zlepšující se práci s plochou. Dítě nejdříve kreslí předměty volně v prostoru (tzv. difúzní stadium), potom je řadí podle horizontální spodní linie a ke konci období začne předměty řadit do smysluplných celků a narůstá celistvost obrázku.

Dítě dokáže tvary reprodukovat až ve chvíli, kdy chápe jeho podstatu a pomocí analýzy a syntézy dokáže tvar napodobit. Ve 3 letech dítě dokáže napodobit všechny směry čáry

(vertikální, horizontální, kruhové), ve 4 letech ovládne kresbu křížku, v pěti letech je schopno napodobit čtverec a v šesti letech trojúhelník, podle vzoru nakreslí různé útvary a napíše různá písmena. Mnoho dětí dokáže vybarvovat bez přetahování. Jakmile zvládne nakreslit kříž a čtverec, je zralé pro pokusy kreslit písmena, číslice, i když nezralost často způsobí jejich zrcadlové otočení. (srov. Thorová, 2015, Říčan, 2014, Vágnerová, 2012, Kutálková, 2014)

Kutálková (2014, s. 121) uvádí velmi pěkný citát: *Každé dítě umí kreslit, dokud mu někdo neřekne opak*. Mnoho dětí ztratí chuť kreslit, pokud se jej pořád dospělí doptávají, co je to, smějí se jeho výkonům, snižují jeho hodnoty výroky typu *Ty jsi celý já, já taky nikdy neuměl kreslit a byl jsem největší mazal*. Dítě se tím ocitá ve střetu několika tlaků zdůrazněných ještě vývojovými úkoly předškolního věku. Chce se identifikovat s otcem, chce být za své výkony ohodnoceno, přichází informace, že je neúspěšné. Postupně dítě ztrácí spontaneitu a kreslení se mu stává otravnou povinností, ve které vlastně už ani nechce uspět. Ve svém rozhodnutí nekreslit může být posilováno prezentovaným postojem rodičů, že tužka v ruce v době počítání už nemá co dělat.

Předškolní věk je senzitivní etapou pro rozvoj mnoha dovedností, jemnou motoriku nevyvíjí. Nedirektivní výchova, která v mnoha sociálně exkludovaných rodinách převládá, způsobuje nedostatečný rozvoj sebeobslužných aktivit, brání rozvoji samostatnosti dítěte v objevování světa. Opožděný rozvoj jemné motoriky může být způsoben nedostatkem pomůcek, jako jsou tužky, papír, omalovánky, pastelky, knížky, vystřihovánky, způsobeným buď nedostatkem finančních prostředků, nebo tím, že je rodiče nepovažují za důležité a nekupují je. Vzhledem k chybějícímu tréninku mají následně velké problémy s držetím tužky, objevují se bolesti v ruce, křeče, což opětovně může vést k vyřazování těchto aktivit v rámci trávení volného času dětí. Nedostatečně trénovaná vizuomotorika způsobuje potíže s vybarvováním, udržení linie, kresbou po stránce formální i obsahové. I když děti absolvují poslední rok předškolní docházky, není dostatek prostoru pro zvládnutí všech nerovnoměrností.

Nejčastějším problémem je křečovitě držení tužky, které může být způsobeno tím, že ji příliš pevně drží nebo tím, že tlačí zápěstím na podložku. Důležité je preventivně působit, vysvětlovat rodičům správný postup. Dítě nerozumí tomu, když řekneme, nedrž tu ruku tak křečovitě, toto slovo nezná a nedokáže si uvědomit, co dělá špatně, že kreslí jinak, než je zvykem. Doporučuje se nechat dítě kreslit na svislou velkou plochu, čímž se sníží tlak na zápěstí, protože je to téměř nemožné. Pokud se zápěstí neuvolní, nenápadně dítě motivujeme ke kresbě větších obrázků, nebo jej necháme malovat houbou, štětcem. Kresba se zvětší a zápěstí se uvolní. Dále by mělo platit pravidlo, že čím je dítě menší, tím větší by mělo dostat papír.

Děti s nedostatky v této oblasti se vyhýbají kreslení, mohou mít problémy i v pracovních činnostech, v sebeobsluze (zavazování tkaniček, zapínání zipů, knoflíků, používání příboru apod.). Dětem, které nezvládají správný úchop, se doporučují trojhranné tužky a pastelky.

V úvodu zdůrazněné správné sezení je také v mnoha domácnostech v prostředí sociální exkluze nemožné nacvičovat. Rodiny často žijí ve velmi stísněných prostorách, mnohdy není fyzicky ani možné, aby dítě mělo místo pro menší stůl a židličku. I z tohoto důvodu je důležitá docházka do mateřské školy, v níž jsou podmínky i prostor dětem přizpůsobeny a mohou napomoci jejich adekvátnímu rozvoji.

1.1.2 ROZVOJ KOGNITIVNÍCH SCHOPNOSTÍ

Kognitivní vývoj zahrnuje všechny psychické procesy, které se spolupodílejí na lidském poznávání. Poznávání je v předškolním věku zaměřeno hlavně na pochopení nejbližšího světa a jeho pravidel. Podle Piageta se dítě dostává do fáze názorného, intuitivního myšlení, které je prelogické, výběrové a jistým způsobem zvláštní způsobem zpracovávání získávaných informací.

PERCEPČNÍ PROCESY

Vnímání je důležitým předpokladem pro rozvoj dalších kognitivních schopností. Vnímání předškoláka je celistvé, nevyčleňuje podstatné části předmětu, vjemy z jednotlivých smyslových orgánů mu splývají v jeden celek. Současně ho vždy zaujme nějaký detail, většinou zrakový, na který se upne. Dále už od tohoto detailu neumí odhlédnout, což mu brání v tom, aby předmět vnímal komplexněji. Nedokáže to proto, že tato často i irelevantní pro řešení úkolu vlastnost je pro něj prostě zajímavá. Mladší předškolní děti mají velmi rády pestré barvy, kontrasty a intenzivní zvuky.

V současné době mají stále více technicky dokonalých hraček, dívají se na televizi, tablety, hrají na počítači. Dítě se nerozvíjí individuálně, svým tempem, kdy střídavě zatěžuje všechny smysly, ale tempo udávají stroje a převážně zatěžují, až přetěžují jeden smysl. Podle Kutáلكové (2014, s. 10) *nadměrné zatížení jedné části mozku přináší brzy útlum, zbytek mozku, který není aktivní, je v útlumu také*. Dítě, i když působí bdělým dojmem, však informace nevyhledává, netřídí, nezpracovává, neukládá, ty přicházejí hotové. Nerozvíjí se fantazie a uvažování. Proto je důležité preventivně působit na jejich rodiče, aby podporovali aktivní učení, nechali si dítě hrát a vnímat spontánně, aby se tím učilo propojovat dílčí informace přicházející z jednotlivých smyslů, které si zpracuje, uloží a využije v dalším propátrávání světa.

ZRAK

V druhé polovině předškolního věku se zlepšuje zraková ostrost, která na konci období dosáhne 20/20 a je rozvinuto binokulární vidění. Postupně se diferencuje i schopnost rozlišovat a pojmenovávat různé barevné odstíny včetně doplňkových barev.

Dítě by mělo zvládnout v oblasti **zrakového vnímání** přiřazování barev, ukazování barev, jejich pojmenování včetně odstínů. Během hry se naučí rozlišovat figuru a pozadí např. tím, že hledá obrázek skrytý ve zmeškaných čar, překrývající se obrazce. Při hře trénují analýzu a syntézu a procvičují paměť např. hrou puzzle, umí hrát pexeso, zvládnou rozstřihávání a skládání obrázku, hledání a třídění předmětů podle různého kritéria, hledání stejných a rozdílných předmětů.

V některých rodinách může být přísun podnětů tak velký, až dítěti škodí. Dítě má mnoho knížek, hraček, si často ani jednu věc neužije a je mu nabídnuta nová, což samozřejmě neodmítne. Požadujeme tím po dítěti zrychlené tempo vnímání, dítě jeden podnět ani neužije, neprozkoumá a je tu další. Dítě může být ve stádiu, kdy se dívá, ale nevidí. Ve shodě s Kutáلكovou (2014) můžeme konstatovat, že méně je někdy více, že je důležité využít předškolního věku jako senzitivní etapy pro vývoj vnímání, zrakové a sluchové paměti, diferenciace, orientace v prostoru. I když se mohou zdát hry zaměřené na tyto oblasti jako banální a nedůležité (nevadí, když plete tvary, když neumí hrát pexeso nebo prohrává ve školce ve slovním fotbalu), opak je pravdou. (srov. Suchánková, 2014; Kutáلكová, 2014, Vágnerová, 2012; Thorová, 2015)

SLUCH

Dítě se postupně učí analyzovat různé sluchové podněty, analyzuje zvuky z různých zdrojů, rozvíjí se citlivost pro melodii a rytmus. Obdobná rizika jako rizika související s přemírou zrakových podnětů můžeme nalézt i u sluchového vnímání. V současné době je kolem nás mnoho zvukových podnětů, hluk motorů na ulici, doma stále zapnutá televize, rádio, přehrávače, a často i všechny společně. Hovoří se o tzv. „akustickém smogu“. Toto všechno rozvoj sluchového vnímání zrovna nepodporuje, rodiče si někdy ani nevšimnou, že má dítě malou slovní zásobu a koncentrují se pouze na správnou výslovnost. Obdobně jako u zrakové přesytenosti může platit, že dítě slyší, ale neposlouchá, neukládá sluchové informace, netřídí, nekategorizuje.

Předškolní dítě v rámci svých dovedností by mělo zvládnout orientovat se pouze sluchem např. při hře na slepou bábu, při hledání tikajícího budíka, mělo by umět rozlišovat zvuky stejné a podobné, poznat předměty podle zvuku, rozlišovat slova s jinou hláskou, délkou, měkčením. Určit počet zvuků, pracovat s hlasitostí, rozlišovat melodii, rytmus, krátké a dlouhé zvuky, zapamatovat si řady slov, poznávat slova podle počtu slabik apod. Tedy prostřednictvím hry lze rozvíjet sluchovou paměť, analýzu, syntézu, prostorovou orientaci.

Mělo by se podporovat sluchové vnímání, nejlépe v kombinaci se zrakem, pohybem. I když se může zdát nedůležité, básničky, říkanky, písničky jsou nenápadným významným pomocníkem.

CHUŤ A ČICH

Znovu je třeba připomenout důležitost období i pro rozvoj čichu a chuti. U dítěte se postupně zpřesňuje čichové a chuťové vnímání, učí se rozlišovat sladké, hořké, kyselé a sladké. Tyto smysly jsou pro předškolní dítě velmi důležité hlavně proto, že dotvářejí obrázek o realitě, o předmětech a jejich vlastnostech, které ho obklopují. Bohužel pedagogové mateřských škol narážejí na problémy, že děti nedokáží podle chuti nebo čichem bez zrakové kontroly rozeznat rohlík, jogurt, jablko. V současné době *množství a účelovost převažuje nad vychutnáváním, nad požitkem z jídla, tedy nad smyslovým vnímáním* (Kutálková, 2014, s. 75). Maminky krmí dítě v průběhu hry na pískovišti, doma při puštěné pohádce v televizi. Dítě sice sní, nemá hlad, ale nevšímá si chutě, neužívá si kontakt s matkou při společném jídle, které může být současně i nevýznamným prostředkem posilování sociálních kompetencí a pocitu sounáležitosti.

HMAT

Rozvoj hmatu je důležitý pro rozvoj jemné motoriky a pohybovou koordinaci. Dítě by se během předškolního věku mělo naučit hmatem poznávat předměty, rozlišovat různé materiály, vlastnosti, ale mělo by je umět také pojmenovat. Hmatové informace získává dítě z konkrétních aktivit, manipulací s předměty. Čím více hmatových informací má, tím snáze si vytváří představu o něčem, co je pouze znázorněno, rozvoj hmatu má tedy velký vliv i na rozvoj symbolických procesů, myšlení, tvorbu pojmů, slovní zásobu.

VNÍMÁNÍ PROSTORU

U dítěte se i při vnímání prostoru projevuje egocentrismus. Předškolák neumí dobře odhadnout prostorové vztahy, přeceňuje velikost nejbližších a podceňuje velikost vzdálenějších předmětů. Spoléhá na zrakový vjem, na to, co vidí, jak se mu to jeví. Nemívá potíže s rozpoznáváním pozice nahore-dole, první-poslední, ale v souvislosti s pokračující lateralizací mozku ještě nedokáže zvládnout vpravo-vlevo. (Vágnerová, 2012)

VNÍMÁNÍ ČASU

Porozumění času se vyvíjí velmi pomalu. Předškolák zná rozdíl dříve a později, ví, jaký je rozdíl mezi před a po. Členit čas ale dokážou tak maximálně v rámci dnů v týdnu, delší úseky (týden, měsíc, roční období, rok) sice umí vyjmenovat, ale nerozumí jejich obsahu. Ví, že je rozdíl, pokud se něco stalo před týdnem a před pěti týdny. Pro to, aby se dítě nějak usadilo v chápání času, je důležité vždy událost prezentovat ve směru k současnosti.

Přibližně ve čtyřech letech dochází k porozumění vztahu minulosti, současnosti a budoucnosti. Dítě ví, že předchozí události mohou mít vliv na to, co bude, ale nefunguje to naopak. Kolem pátého roku dochází k tzv. časové decentraci, kdy dítě je schopno odpoutat se od přítomnosti a přemýšlet o událostech z hlediska minulosti či budoucnosti. Tato schopnost se odrazí také v řeči, dítě začne používat budoucí a minulý čas.

V souladu s egocentrickým nastavením měří čas prostřednictvím určitých opakujících se událostí, zvláště pokud jsou subjektivně významné. Pochopitelně tato individuální významnost může zkreslit představu o délce trvání. Děti mají v tomto ontogenetickém období tendenci přeceňovat délku časového intervalu. Dokážou se vázat pouze na jedno kritérium, což většinou vede k tomu, že ignorují počátek děje a soustředí se na jeho konec. Příkladem je Piagetův experiment s vlakem. Obecně však platí, že čas je pro dítě v podstatě obtěžující, není pro něj důležitý. (Vágnerová, 2012)

Percepční procesy sehrávají v rozvoji vyšších kognitivních procesů nezastupitelnou roli. Příliš velký nebo nedostatečný přísun podnětů má následně široký nepříznivý dopad na jejich psychiku. U dětí ze sociálně exkludovaného prostředí bez účasti v předškolním vzdělávání jsou zjevné velké mezery způsobené spíše náhodným než systematickým působením na rozvoj smyslů. Pokud se tento výpadek nepodchytí včas a ani se nezvládne v rámci předškolní přípravy, dítě bude mít hned od počátku v 1. třídě v té lepší variantě těžkosti, v horší díky tomu může prožít neúspěch.

Níže uvedeme několik příkladů.

Nedostatečně rozvinutá zraková paměť způsobí, že si dítě nepamatuje tvary, nedostatečně rozvinutá zraková prostorová orientace zkomplikuje řazení písmen ve slově, plynulé čtení apod.

Nedostatečný rozvoj sluchového vnímání může přinést ve škole potíže zvláště při diktátech, nebo obecně při všech aktivitách, v nichž je zapojeno mluvené slovo. Kvůli nepodnětnosti prostředí a nedostatečné zkušenosti s variabilitou okolního světa se také nerozvíjí dostatečně čich a chuť a začínají chybět informace směřující k pochopení světa.

V prostředí sociální exkluze je mnohdy denní rytmus rodin nepravidelný, což komplikuje dětem vnímání časových posloupností a časový odhad. Většina rodin si důležitost zdánlivě běžných aktivit a činností neuvědomuje a dítě je ochuzeno o poměrně velké množství podnětů, které by jim v porozumění světu a jeho zákonitostem mohly pomoci.

POZORNOST

Pozornost je u předškolního dítěte ještě ovlivněna nezralostí nervového systému. Na začátku období se dítě snadno unaví, pozornost je nestálá a přelétavá, v průběhu dne kolísá a je ovlivnitelná aktuálním fyzickým nebo psychickým stavem. Nevydrží u jedné činnosti, velmi snadno se nadchne pro jinou, což souvisí s jeho ohromnou touhou objevovat svět a všechno si zkusit.

Podle Příhody (1977) si 4leté děti vydrží hrát s hračkou 10 minut, 5letí chlapci 11 minut a dívky 21 minut a 6leté děti průměrně vydrží u hračky 25 minut. Toto potvrzují i současní vývojoví psychologové by dítě mělo vydržet dobu 15-20 minut u činností, které ho baví i u těch, které ho příliš nezajímají. (Kutálková, 2014, Vágnerová, 2012)

MYŠLENÍ

Podle teorie kognitivního vývoje Piageta můžeme popsat způsob, jak dítě získává a jak zpracovává a interpretuje informace, prostřednictvím jistých fenoménů.

I. ZPŮSOB, JAK DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU ZÍSKÁVÁ INFORMACE

U dítěte předškolního věku jednoznačně převažuje **egocentrismus**, který ovlivňuje selektivnost informací. Nejedná se však o egocentrismus ve smyslu sobectví, egoismu, ale o kognitivní egocentrismus: nechápe, že jiní lidé mají jiné názory, zkušenosti, postoje, potřeby než on. Když něco vypráví, předpokládá, že víme všechno stejně jako on. Při hraní hry předpokládá, že známe stejná pravidla jako on. A pokud se něco neshoduje s jeho názorem, prostě to neslyší.

Dalším nerealistickým znakem myšlení je **centrace**. Dítě má sklony informace redukovat tím, že vlastnost, převážně percepčně nápadná, která je v „centru“ jeho zájmu, považuje za podstatný znak a přehlíží jiné, méně výrazné, ovšem objektivně podstatnější. Je tedy schopno uvažovat jen o jednom aspektu problému. Egocentrismus zahrnuje přesvědčení o své vlastní pravdě, ulpívání na vlastním názoru a nerespektování názoru ostatních, protože svůj považuje za jediný správný. Neumí se ještě na situaci podívat z více hledisek, je přesvědčen, že se všechny události ve světě dějí kvůli němu. Součástí egocentrické perspektivy je podle Piageta tzv. infantilní realismus, kdy je dítě přesvědčeno, že jeho vlastní perspektiva je správná.

Fenomenismus je fenomén, který zahrnuje přesvědčení dítěte, že svět má jednu podobu, je takový, jak vypadá a jeho podobu ztotožňuje s viditelnými znaky. S fenomenismem úzce souvisí **prezentismus**, který znamená vázanost na přítomnost. Aktuálně vnímaný obraz světa je pro dítě jistotou, protože to tak vidí a může se o tom opakovaně přesvědčovat.

(Vágnerová, 2012; Říčan, 2014; Thorová, 2015)

II. ZPŮSOB, JAK DÍTĚ ZPRACOVÁVÁ A INTERPRETUJE INFORMACE

Při snaze interpretovat dění ve světě projevuje tendence dotvářet svět pomocí fantazie, tzv. **magičností**. Předškoláci příliš nerozlišují mezi skutečností a fantazijními představami, které obraz světa dotvořily. Magické myšlení a velká fantazie způsobují, že pro dítě je svět plný strašidel a duchů. Je zbytečné to dětem vymlouvat, jsou přesvědčeny o tom, že je vidí. Potřebují od dospělých utěšování, mít pocit jistoty a ochrany. Ke konci období by měla magičnost ustupovat.

Dítě rozumí lépe světu, pokud si ho může interpretovat podle toho, čemu rozumí. To je důvodem pro rozvoj tzv. **arteficialismu**, což znamená, že dítě věří ve všemohoucnost člověka, je přesvědčeno, že za vším, co nás obklopuje, stojí člověk. Typické jsou výroky: „Kdo sem dal ty hory? Kdo napustil vodu do rybníka?“. Dítě je přesvědčeno, že i fyzikální pohyb a proměny mají nějaký cíl, např. „voda běží přes kameny, sluníčko jde po obloze“. Současně někdy dochází k záměně příčiny a následku (moře vzniklo, aby po něm mohly plavat lodě).

Předškolák odliší živé od neživého, přesto, v zájmu pochopení světa kolem, přičítá neživým objektům vlastnosti živých. Jedná se o **tzv. animismus** (či antropomorfismus), který se projevuje např. tím, že holčička ostříhá panence vlasy a čeká, že dorostou. Tedy uvažuje o věcech,

jako by byly živé, myslely, cítily, jedly, zlobily se, chovaly se stejně jako dítě (např. Neplakala ta květina, když jste ji utrhli?).

Ve způsobu zpracovávání a interpretace informací se projevuje **absolutismus**, jakési vnitřní přesvědčení o absolutní pravdě. Je to vlastně projevem potřeby jistoty, relativita dospělých je pro děti nepochopitelná a svým způsobem ji považují za ohrožující.

Pro děti má aktuální podoba světa zásadní význam, chápou trvalost existence, ale nechápou trvalost podstaty a její nezávislosti na změně vnější podoby. Objekt se může měnit a pak se zase vrátit do původní podoby. Děti jsou přesvědčeny, když něco tak vypadá, tak to tak musí být. Znamé jsou Piagetovy experimenty s mincemi (přestože dítě napočítalo stejný počet v obou řadách a před jeho zrakem se ve druhé řadě mincí zvětšily rozestupy, bylo absolutně přesvědčené o tom, že je ve druhé řadě mincí více). Nebere tedy v úvahu možnost, že nové uspořádání lze vrátit do původního stavu. Výzkumy bylo prokázáno (Flavell in Vágnerová, 2012), že mladší děti si pletou vnější pohled s podstatou. V pěti letech už jsou schopny mnohé z nich rozpoznat a pochopit, že se může objekt vrátit do původního stavu (např. tatínek se neproměnil v čerta, ale dal si masku, kterou si může sundat a bude to zase ten stejný milovaný tatínek).

Na příkladu experimentu se sklenicemi¹ je prokázáno, že předškolní děti ignorují informace, které by jim v jejich úvahách překážely a komplikovaly pohled na svět. Neberou v úvahu, že nic nepřišlo ani neubýlo, přestože tento poznatek mají.

Mladší předškoláci věří, že změna vizuální podoby vede nutně i ke změně množství, protože to tak vypadá. Vnímají svět buď globálně a nevnímají si detailů nebo se zaměří jen na nějaký nápadný detail a neberou v úvahu žádnou další vlastnost a vliv na celek.

Výběr informací je ovlivněn neschopností systematické aktivní explorační. Prozatím nejsou ještě rozvinuty potřebné vlastnosti pozornosti, zvláště rozdělování pozornosti, ani jejich pracovní paměť nemá dostatečnou kapacitu. Kognitivní psychologové uvádějí, že je v rozsahu 5+-2 chunks.

Kategorizace

Induktivní uvažování je založeno na podobnosti a slouží k dosažení obecněji platných poznatků na základě jednotlivých informací. V **kategorizaci** se díky výše uvedenému objevují nesprávnosti či nepřesnosti, zvláště pokud se týká respektování nadřazenosti a podřazenosti.² Dítě začíná používat prvků analýzy, syntézy, srovnávání.

Dalším projevem nezralosti kognitivních procesů je tendence libovolně měnit kritérium klasifikace. Např. dítě třídí kostky podle tvaru a najednou je začne rozdělovat podle barvy. Vygotský (in Vágnerová, 2012) nazval tento způsob uvažování **řetězovým pojetím**. Postupně schopnost klasifikace dozrává, takže zatímco šestileté dítě už zařadí červenou papriku mezi zeleninu, 4leté dítě by ji dalo k červeným jablkům.

¹ Piaget se svou spolupracovnicí A. Szeminskou (1966) vzali dvě skleničky téhož tvaru a naplnili je do stejné výše stejným množstvím identických korálků. Pak vzali třetí skleničku, která měla užší dno a v přítomnosti dítěte tam přesypali korálky z jedné ze dvou stejných skleniček. Sloupec korálků byl v úzké skleničce samozřejmě vyšší, a dítě si proto myslelo, že je v ní i víc korálků. Bylo o tom jednoznačně přesvědčeno, přestože vidělo, jak experimentátor kuličky přesypal a nic nepřidal, nic neubral. (Vágnerová, 2012, s. 180)

² Příkladem je Piagetův experiment s korálky. V krabici bylo 20 korálků, které děti správně označily jako dřevěné. Většina z nich měla hnědou barvu, pouze tři byly bílé. Na otázku, zda je v krabici více dřevěných nebo hnědých korálků, odpovídaly pětileté většinou nesprávně. Byly přesvědčeny, že hnědých je víc. Nediferencovaly mezi podstatnými a nepodstatnými znaky, ve svých úvahách se řídily kritériem, které je více upoutalo. (Vágnerová, 2012, s. 182)

Pro toto ontogenetické období je charakteristická neschopnost deduktivní logiky. *Předškolní děti mají potřebu všechno si empiricky ověřovat, starším dětem stačí, když si příslušný závěr logicky odvodí. Deduktivní uvažování se rozvíjí v rámci porozumění konkrétní realitě, zvláště při hře. Pochopení určitého principu slouží jako mentální model, který je užitečný i v jiných podobných situacích. Předškolák je schopen vzít v úvahu, že pokud platí a), bude platit i b). Takže pokud slyšíme za plotem štěkot, tak tam bude asi určitě pes. A dokáže rozpoznat, pokud se děje něco v nesouladu s takovým předpokladem (např. kdyby v kreslené pohádce štěkala kočka).* (Vágnerová, 2012, s. 185)

Pojmy zpočátku tvoří náhodným spojováním znaků, např. podle barvy, tvaru. Prudký rozvoj pojmového myšlení nastává mezi 4. a 6. rokem, kdy dítě začíná chápat, že některé předměty můžeme pojmenovat společným názvem (stromy, hračky, nábytek, zvířata...). V pojmotvorné činnosti se vyskytují chyby spočívající v uáhleném usuzování na základě jedné zkušenosti, hovoříme o tzv. předčasném zevšeobecňování.

Třídění předmětů u předškoláka je vždy podle jednoho znaku. Takže např. pokud máme hromádku červených a žlutých koleček a čtverečků, dítě je přetřídí buď podle barvy na červené a žluté nebo tvaru na kolečka a čtverečky, vždy pouze do dvou kategorií.

Řešení problémů

To, zda dítě dokáže řešit problém, závisí na mnoha faktorech, zvláště na míře pochopení jeho podstaty. Orientaci v dění kolem sebe napomáhají tzv. scénáře, tj. znalost obvyklých souvislostí a vztahů, dítě ví, co se v podobných situacích děje a co bude následovat. Návrhy na řešení problémů jsou mnohdy velmi nerealistické, vycházejí z příliš optimistického a nadhodnoceného vnímání sebe sama, děti jsou přesvědčeny, že zvládnou více, než je možné.

Pro předškoláka je také obtížné stanovit nějaký systematický plán vedoucí k řešení problému.

Podle Ellise a Sieglera (in Vágnerová, 2012) hlavní důvod, proč nejsou schopny plánovat, je skutečnost, že plánování vyžaduje odklad a potlačení aktuálních podnětů. Mají tendenci reagovat impulzivně, bez rozmyslu. Díky nezralosti kůry frontálního laloku, která je důležitá pro rozvoj exekutivních funkcí, nejsou schopny dodržet postup navržený někým jiným. Samostatné řešení problémů naráží také na emoční bariéru, kterou je tendence spoléhat na pomoc druhých.

U dětí, které nežijí v podnětném prostředí, je patrný opožděný rozvoj myšlení z důvodu podnětové deprivace a nedostatku zkušenosti či vzorů. Hůře vnímají souvislost mezi věcmi a jevy a špatně se orientují v nových situacích. Jejich myšlení se často utváří v podmínkách neplnohodnotného smyslového poznávání, nedostatečného rozvoje řeči a omezené činnosti. Děti nemají zkušenosti s didaktickými hrami, nedokážou přiřazovat pojmy nadřazené (např. ovoce, zelenina, pečivo, nábytek), nezvládnou pojmenovat místnosti v bytě (často mají místnost jen jednu), nepoznají zvířata, která se v jejich okolí běžně nevyskytují. Často nechápou zadání úkolu, nebo nerozumí tomu, proč by něco takového měli dělat. V rámci systematické a dlouhodobé předškolní přípravy můžeme tento deficit eliminovat, pochopitelně způsobem pro dítě přijatelným. Dítě musí učit hrou, s radostí, musí ho to bavit. Velkým tlakem na nepřipravené dítě jen zvýšíme jeho nechuť a dalšímu vývoji to rozhodně neprospěje. Obecně přijímaným názorem odborníků v oblasti pedagogiky a psychologie je např. vnímání odlišnosti v myšlení romských dětí, které velmi často v sociálně ex-

kludovaných podmínkách žijí. Myšlení zaměřeno na bezprostřední užitek a prožitek, struktura inteligence je jiná, preferují odlišné strategie poznávání a způsob řešení problémů. Rozvíjejí ty složky, které jsou jim užitečné. (Vágnerová, 2008; Říčan, 2014, Bartoňová, 2009).

PAMĚŤ

Vývoj paměti závisí na dozrávání mozkových struktur, zvláště hipokampu a prefrontální mozkové kůry, ale i podnětnosti prostředí. Prefrontální mozková kůra je důležitá pro zapamatování si různých událostí (kdy a kde), hipokampus pro sémantickou paměť (co).

Vývoj **explicitní sémantické paměti** se u předškoláka projevuje zvyšováním kapacity paměti a rychlosti zpracování informací. Rozšiřuje se kapacita paměti, pamatují si mnohem více, vyhledávají hry, v nichž je důležitá paměť (např. pexeso), kromě více detailů si pamatují i vztahy, což souvisí s jiným způsobem zpracování informací. Pětileté děti si dokáží zapamatovat větu o pěti slovech, začínají využívat logických souvislostí. Mnohem snadněji si zapamatovávají informace, které přímo souvisí s jejich činnostmi, než pokud jsou jim záměrně předloženy např. s instrukcí, tyto hračky si zkus zapamatovat.

Snadnější zakódování souvisí se znalostmi o dané oblasti. Takže to, že si předškolní děti nepamatují tolik jako děti v mladším školním věku, je zapříčiněno způsobem jejich uvažování, které je zaměřeno často pouze na jednu vlastnost a mnohdy opomíjí podstatné znaky.

U dítěte se ještě nerozvíjejí paměťové strategie, neuvědomují si, že jsou způsoby, které jim zapamatování mohou usnadňovat. Většinou si zapamatovávají spontánně, bezděčně, nedovedou si uspořádat poznatky do kategorií. Pod vedením dospělého si mohou jednoduché strategie osvojit, ale i to má své limity. I když se to pomocí naučené strategie děti naučí a použijí v konkrétních situacích, nedokáží to aplikovat na další, podobné případy.

Explicitní epizodická paměť mnohem více souvisí s rozvojem schopností uvažování, ukládání informací získávaných různými způsoby (smysly, emočně, kontextuálně) a verbálního projevu. Rodiče učí děti používat vyprávění jako prostředek pro zformulování svých zážitků, vyprávění rodičů je jim pak vzorem pro vlastní vyprávění. Dětem při zapamatování pomáhá kladení otázek, prohlížení obrázků, fotografií. Vlastní vyprávění se v průběhu tohoto ontogenetického období stává komplexnější, souvislejší. Pro interpretaci a zařazení vzpomínek je důležitý scénář, tedy znalost určitého typu situace. Zážitky potom posuzují v tomto kontextu a usnadňuje se jim tím zapamatování i následné vybavení.

Vzpomínky zatím nejsou přesné. Dítě si vytváří vlastní pojetí prožité události, stejně tak jako si sestaví vlastní vyprávění, v němž se odráží osobní preference. Vybavení vzpomínek usnadňuje, pokud si dítě zapamatovalo správně vztah a souvislosti. Téměř vždy však jsou vzpomínky předškoláka směsicí toho, co se stalo, s tím, co si dítě samo dotvořilo konfabulací.

Autobiografická paměť se rozvíjí od chvíle, kdy si dítě uvědomí, že jsou zážitky jen jeho a jiní lidé mají zážitky vlastní. To vyžaduje pochopení, že vzpomínky jsou minulostí, jejíž bylo dítě součástí. Podle Nelsona (in Vágnerová, 2012) se autobiografická paměť začíná objevovat až kolem 4. roku života, dřívější vzpomínky jsou pouze útržkovité a je jich málo.

Implicitní, procedurální paměť se stále rozvíjí bez větších kvalitativních skoků a nápadností. Děti si neuvědomovaně zapamatovávají různé činnosti, např. jezení přiborem, pití ze skleničky, jízdu na koloběžce.

U paměti stále přetrvává konkrétnost a mimovolnost, první projevy úmyslné paměti spadají až do konce tohoto období. Převládá paměť mechanická opírající se o vnější náhodné

znaky, ale objevuje se i paměť slovně-logická, postihující vnitřní souvislosti. Znamé a často se opakující události dovede dítě reprodukovat na základě logického sledu a logických souvislostí.

Protože předškolák okolnímu světu příliš nerozumí, ale velmi se jej snaží pochopit, objevují se tzv. konfabulace (nepravé lži). Pokud dítěti něco připadne nesrozumitelné, vysvětlí si to tak, jak umí, nebo jak se mu to hodí. Nepřipouští si, že je to jinak, protože potřebuje mít pocit alespoň zdánlivé jistoty, že je svět poznatelný a dokáže se v něm orientovat. Konfabulace je vlastně kombinace vzpomínek s fantazijními představami, které ještě dále mohou být ovlivněny emočním laděním dítěte. Fantazie má v tomto smyslu harmonizující význam, dítě přizpůsobuje skutečnost svým přáním a představám.

I rozvoj paměti může být díky nepodnětnému prostředí zpomalován, neboť nezískávají zkušenosti a dovednosti běžné pro jejich vrstevníky kvůli tomu, že si na ně rodiče nenajdou čas. Nebývá také časté, že by rodiče dětem něco vyprávěli, čímž zpomalují formulování vlastních myšlenek a vyprávění. I implicitní paměť může být v porovnání s pamětí dětí pocházejících z podnětného prostředí nedostatečně využita. Kvůli finančním těžkostem nemají prostor pro automatizování dovedností, jako je např. jízda na koloběžce, kole, bruslích. Rodiče je nestimulují v jezení přiborem, protože lžící to umí a jde to rychleji. Tím je implicitní paměť nedostatečně kapacitně využívána a dovednosti v senzitivní etapě vývoje nejsou ukládány.

MATEMATICKÉ PŘEDSTAVY

Dítě předškolního věku začíná chápat matematické vztahy, postupně se rozvíjí matematické dovednosti. Zpočátku vždy musí být spojeny s názorem, protože dítě není schopno si vytvořit mentální reprezentaci počtu. Umí na počátku období pojmenovat čísla, ale nemá za nimi představu konkrétního počtu. Některé děti se naučí vyjmenovat číselnou řadu, ale nechápou podstatu tohoto řazení.

Postupně se učí porovnávat, rozumět pojům a vztahům mezi nimi, např. malý-velký, krátký-dlouhý, nižší-vyšší, všechny, některé, žádné, nic, o jeden více. Rozlišují základní kategorie, jestli je málo nebo hodně, ví, že když se přidá, počet se zvyšuje, a když se ubere, tak snižuje. Dítě posuzuje množství objektů vizuálně. Průměrně dokáže spočítat deset předmětů. Spočítá tři kuličky a ví, že je to více než jedna. Dokonce se objevují i první známky pochopení přímé úměrnosti: čím více bouchnu míčem o zem, tím výše se odrazí, dokonce i nepřímé úměrnosti: čím více naleje z láhve do skleničky, tím méně v láhvi zůstane. Jak již bylo uvedeno výše, ještě nechápe, že i když je odlita část vody do sklenice, celkové množství vody je stejné a lze se o tom přesvědčit tím, že vrátíme vodu zpátky. Obecně se učí spíše mechanicky nebo spontánně. (Thorová, 2015, Říčan, 2014, Suchánková, 2014, Zíková, 2011)

Opět narážíme na rizika plynoucí z nepodnětnosti prostředí a absence dlouhodobé předškolní přípravy. Pokud nejsou děti cíleně podporovány v rozvoji matematických představ, nemají zkušenost s didaktickými hrami, spontánně se těmto základům nenaučí, nebo jsou jejich znalosti pouze ostrůvkovité, mechanické a nejsou založeny na názornosti, mají tedy zhoršenou školní připravenost. Ve škole pak tyto děti mnohdy nechápou zadání úkolu, nerozumí tomu, proč by něco takového měly dělat. Tyto nedostatky mohou na první pohled mylně působit dojmem sníženého intelektu, přestože děti mohou být bystré a snaživé.

POHÁDKA

Pohádka rozvíjí paměť, myšlení, představivost, řeč, sociální dovednosti. Pohádka patří neodmyslitelně k předškolnímu věku. Pohádkou můžeme mnohé psychické procesy stimulovat, rozvíjet. Už Příhoda (in Řičan, 2014, s. 132) popsal pohádku velmi výstižně: „*pohádka blízká dětské mentalitě svou časovou neurčitostí (Byl jednou jeden král), záhadným umístováním (Za sedmi horami a sedmi řekami) a tajemností, která z toho vyplývá.*“ V pohádkách vystupují výrazné postavy, mají jednoduchý popis i typické charakteristiky, představují buď dobro, nebo zlo. Toto přesně odpovídá černobílému vidění světa. Proměny zvířat v lidi a naopak zapadají do již zmíněného rysu prelogického, názorného myšlení, animismu. Hrdinové jsou schopni vykonat nadlidské skutky, jsou neohrožení, zlo je navždy potrestáno, dobro a láska zvítězí navždy. To potřebuje slyšet, zcela to zapadá do utvářejícího se rámce poznávání světa kolem, který si musí po svém nějak zpracovat a přijmout.

Předškolák dokáže sledovat i poměrně dlouhý děj pohádky, má moc rád předčítání, i několikrát dokola. Předčítání pohádek má pro dítě velký i citový význam. Může mu to pomoci vyrovnat se se svými strachy, které se odvíjí bezpečně, daleko, v pohádce, které prožívá ve svém pokoji, své posteli, se svoji maminkou nablízku. (Řičan, 2014)

Sociálně nepodnětné prostředí, v němž se nevěnuje čtení pohádek či vyprávění mnoho pozornosti, nepříznivě ovlivňuje rozvoj kognitivních, sociálních či morálních schopností dítěte. Pohádky jsou nenásilnou formou schopny děti povzbudit, nabízejí jim logickou stavbu, opakující se motivy, fungující stereotypy. Osvěta v rodinách sociálně vyloučených by měla působit alespoň touto cestou, protože by znamenala šanci k dalšímu rozvoji potřebných kompetencí dítěte pro vstup do školy.

Prostředí sociální exkluze mívají málo příležitostí a prostoru k experimentaci a exploraci a samostatnému řešení konkrétních poznávacích situací.

ROZVOJ KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ

Předškolní věk je senzitivní etapou pro rozvoj řeči a nabývání komunikačních kompetencí. Řeč se rozvíjí ve všech rovinách a to po stránce kvantitativní i kvalitativní. Řeč je pro dítě zdrojem poznání a měla by se rozvíjet hlavně prostřednictvím hry. Dítě v tomto období rádo komunikuje, hodně se ptá, aktivně se snaží získávat informace od dospělých ve snaze pochopit svět a vztahy. Hovoříme o tzv. druhém ptacím období, které je charakteristické otázkami „proč? jak?“. Děti po dospělých vyžadují odpovědi, které často navozují další a další dotazování, protože dítě chce porozumět hlouběji než např. batole. Ve třech letech hovoří v jednoduchých větách, slovní zásoba je zhruba 1000 slov. V průběhu období se slovní zásoba může až zpětinásobit. Postupně se nekončící otázky proč a jak přemění v základní otázky fungování světa a lidského života (Kde je Slunce v noci? Z čeho je obloha?). Verbální vyjadřování se stává komplexnější, řeč je srozumitelná, bez nápadných dysgramatismů, dítě umí popsat své zážitky nebo děj na obrázku. Dítě si začíná „mluvit pro sebe“. Nejdříve k sobě mluví nahlas, ale jeho proslov není určen nikomu dalšímu. Tento typ projevu předchází do tzv. vnitřní řeči, komunikaci sama se sebou, která se bude později uplatňovat v přemýšlení a regulaci chování.

Postupně se zlepšuje mluvnická struktura aktivního slovníku (skloňování, časování), děti si osvojují či upřesňují gramatická pravidla. Zpočátku období dělají chyby, ale od čtyř let mluví ve složitějších a delších větách, později v souvětích. Řeč se postupně stává převažujícím dorozumívacím prostředkem. Zapamatují si nové slovo z určitého kontextu, protože jim připadalo zajímavé a někdy je použijí v kontextu úplně jiném. V tomto období se ještě

objevují „vlastní“ nová slova, která často vznikají spojením více slov nebo určitou modifikací, zvláště v případech, kdy dítě správné slovo nezná (např. malé hrošičátko, místo lízátko slovo cucátko apod.).

Ve vzájemném poměru řeči a myšlení může docházet ve sledovaném období k určitým disproporcím: řeč zaostává za myšlením, myšlení dosahuje vyšší úrovně než řeč: na počátku období dokáže úspěšně vykonat určitou činnost, ale nedokáže ji pojmenovat. Řeč může předbíhat myšlení, zvláště ve druhé polovině období nastává prudký rozvoj řeči související s tvorbou pojmů, dítě si samo vymýšlí slova pro označení neznámých věcí nebo situací.

Předškolní děti spolu mluví, nicméně se spíše jedná o dva monology. Jedno dítě sice nechá druhé domluvit, ale potom hovoří o svém vlastním tématu. Jedná se o tzv. „egocentrickou řeč“. (srov. Thorová, 2015; Říčan, 2014, Vágnerová, 2012, Suchánková, 2014)

Rodinné prostředí komunikačně chudé, prostředí, v němž je málo příležitostí k samostatným řečovým projevům člověka, špatný řečový vzor, vytváření komunikačních zábran, prostředí sociální exkluze případně ještě kumulované nedostatečnou neznalostí češtiny, vývoj řeči potlačují a mohou nepříznivě ovlivňovat i rozvoj dalších kognitivních procesů a připravenost dítěte pro zahájení povinné školní docházky. Pokud jazyková kompetence žáka vstupujícího do 1. třídy není dostatečná, už v první třídě se setkává s problémy z toho vyplývajícími. Dítě, které má omezený nebo nedokonalý vývoj řeči, je více ohroženo potížemi při osvojování čtení a psaní, protože se zde objevují slova, která nezná, čímž pro něj stoupá obtížnost čtení a porozumění čtenému textu. Znalost jazyka je jednou z nejdůležitějších podmínek zvládnutí výukových a sociálních požadavků.

V sociálně exkludovaném prostředí žijí často romské děti, mají předškolní přípravu a vstup do školy složitější právě kvůli jazykové bariéře. Stále častěji se však setkáváme s Romy, kteří nehovoří romsky, ale používají tzv. romský etnolekt češtiny, který učí i svoje děti. Romský etnolekt češtiny můžeme popsat jako neukončený proces jazykové směny od romštiny k češtině, jedinec hovoří česky, ale do jeho českého jazykového projevu přenáší hloubkové struktury romštiny. V historickém kontextu je třeba uvést, že romský etnolekt češtiny vznikl v důsledku snahy Romů mluvit česky. Romové, kteří přišli ze Slovenska, češtině rozuměli a částečně ve snaze usnadnit dětem začlenění, částečně tlakem okolí, je začali sami učit česky. Výsledkem je jakási specifická podoba mluveného českého jazyka s prvky romštiny a slovenštiny (Zíková a kol., 2011).

Horvátová (in Kaleja, 2011, s. 52) uvádí, že *naopak děti, které odmala vnímaly romštinu jako svůj první – mateřský jazyk a relativně dobře se mu naučily, měly pak lepší předpoklady pro zvládnutí dalšího jazyka na stejné úrovni – jazyka českého*. Nevyhraněnost jazyka, opouštění romštiny a nahrazování špatně zvládnutou češtinou pro dítě znamená nepřítomnost modelu kvalitního mateřského jazyka, který má dopad na nerozvinutí jazykového citu a schopnosti se verbálně správně vyjadřovat.

Pro základní orientaci předkládám přehledovou tabulku zahrnující nikoli dokonalý výčet odlišností, ale nejtypičtější znaky a současně odlišnosti češtiny a romského etnolektu češtiny u předškoláka v rámci jednotlivých jazykových rovin.

Jazyková rovina	český jazyk	romský etnolekt češtiny
foneticko-fonologická rovina	<ul style="list-style-type: none"> • je schopen zvukově rozlišovat jednotlivé hlásky • vnímá rozdíl mezi správným a nesprávným zněním hlásky • zvyšuje se artikulační obratnost 	<ul style="list-style-type: none"> • přízvuk je silový, většinou na předposlední slabiku fonetického celku • intonace je jiná než melodie češtiny, dochází ke krácení délek slabik na tzv. polodélky u přízvuchých samohlásek • nepřesná výslovnost a zkracování dvojhlásek (au, ou: koupit na kupit; s maminké, avtobus) • romština nemá české ř, někdy děti zvukově nedokáží odlišit od „ž“ (pak i píšou: ž/ká, pozítž) • častým jevem je přidávání „j“ mezi samohlásky (např. v muzeju) • hlásková seskupení, která v romštině nejsou v etnolektu zaměňují (tl→kl, ks→kc, chř→kř; tedy slova klustej, prakce, křipka)
morfologicko-syntaktická rovina	<ul style="list-style-type: none"> • postupně se zlepšuje větná stavba a tvarosloví • hrou se naučí používat všechny slovní druhy • zvládá skloňování a časování • mluví běžně ve větách, tvoří souřadná i podřadná souvětí • dokáže dokončit větu • doplnit do věty chybějící slovo ve správném tvaru 	<ul style="list-style-type: none"> • mívají problém přiřadit správný rod (v romštině neexistuje střední rod a i některé mužské a ženské rody jsou v obou jazycích rozdílné) • dalším problémem jsou předložky, které se v romštině neuvžívají • mnohoznačnost slov, zvláště sloves, která může způsobit, že romské dítě nepoužije výstižné sloveso
lexikálně-sémantická rovina	<ul style="list-style-type: none"> • postupně se rozšiřuje slovní zásoba, dítě dokáže věci, děje, pocity pojmenovat • spontánně vypráví, chápe dějovou posloupnost • rozumí řeči i při vysvětlování, instrukcích při hře • chápe děj příběhů, pohádek • dokáže z paměti reprodukovat kratší texty • převypráví pohádky 	<ul style="list-style-type: none"> • slovní zásoba etnolektu je tvořena z lexikálních přejímek z původního jazyka • dítě má potíže s nadřazenými pojmy (dobytek, skot, ovoce, zelenina) • nezná názvy všech mládat zvířat, nebo některá slova (frak, sauna apod.) • specifické postavení mají přídavná jména malý a velký, zahrnují více vlastností objektu (např. „velký“ – „baro“ znamená velký, dlouhý, hluboký a vysoký; <i>ty máš ale velký vlasy</i>) • číslovky nemají rod a často se vážou s jiným pádem (mám dva ségry) • romské předložky se vážou k prvnímu pádu, někdy k šestému, předložka s/se v romštině není • je používáno více citoslovcí • přetrvává používání romských slov pro příkazy a zákazy činností, pro oslovení nebo pro označení lidských vlastností, částí těla, příbuzenských rolí nebo pro označení skupinové příslušnosti
pragmatická rovina	<ul style="list-style-type: none"> • dítě se učí užívat řeč „v praxi“ k získávání informací • dokáže vyjádřit svůj záměr, přání, podat informaci • umí popsat vztahy, vyjádřit pocity, prožitky, nálady • postupně se rozvíjí dovednost vést dialog, klade i odpovídá na otázky 	<ul style="list-style-type: none"> • komunikace mezi Romy je praktická, slouží k základnímu dorozumívání, • děti jsou méně stimulovány, aby o věcech hovořily, pokud nepotřebují něco konkrétního řešit, smysl a důsledek bývá zřejmý.

Jazyková rovina	český jazyk	romský etnolekt češtiny
neverbální rovina	<ul style="list-style-type: none"> • dítě umí do komunikace zahrnout a chápat doprovodné projevy mimiky, gestiky, oční kontakt, posturologii, paralingvistické charakteristiky řeči 	<ul style="list-style-type: none"> • obecně majoritní společností bývá nesprávně interpretována např. intonace řeči (silný akcent výrazových prostředků verbálního (nadávky) nebo neverbálního (mimika, gesta) charakteru, který je pro Romy standardem a nic zvláštního neznamena • nepřiměřenou se zdá majoritě také přílišná mimika a gestikulace, stejně jako tělesná blízkost a doteky, které nechápou jako něco osobního, ale jsou spíš projevem zvyku a projevu jistoty, bezpečí, blízkosti a sounáležitosti • potřebu dodržovat hranice osobního teritoria, která je charakteristická pro majoritní většinu, Romové nemají, což může vést k nedorozuměním ve vzájemném kontaktu

(volně dle Lechta, 2010; Vágnerová, 2008; Kaleja, 2011; Jakoubek a kol., 2004, Bartoňová, 2009, Zíková, 2011, Bořkovcová, 2006, Zezulková, 2008)

Rodiny romských dětí žijících v prostředí sociální exkluze většinou nebyvají podnětné k jazykovému rozvoji dítěte, hovoří buď romsky nebo češtinou bez gramatické a sémantické správnosti. Proto je i v tomto kontextu důležitá systematická předškolní příprava. Učitelé mateřských škol ve spolupráci s odborníky by měli diagnostikovat úroveň jazykové kompetence dítěte a tuto systematicky rozvíjet. Současně by měli při výchově a vzdělávání přistupovat k etnolektu jako ke svébytnému nářečí. Sdělovat např. romským dětem, že je dobře, když se tímto nářečím spolu domluví o všem, co je pro ně důležité. Ale současně poukázat na to, že pro školu se budou učit spisovnou češtinu, která je dobrá zase pro jiné situace (např. na úřadě, ve škole, v televizi, ve vlaku), než když si povídají s maminkou nebo bráškou. Nehovořit o chybách, ale o rozdílech, jen upozorňovat, v jakém prostředí je použití etnolektu namístě a kde se má mluvit jinak. Děti nebudou mít pocit, že dělají chybu ony nebo jejich rodiče. Takový přístup v mateřské škole podpoří nejen děti romské, nebo z většinové společnosti. Ve třídě se mohou bavit i o jiných odlišnostech např. u dětí, jejichž rodiny pocházejí z jiných oblastí Čech, Moravy či Slezska. Důležité je jako normální nastavit to, že mohou doma říkat i výrazy, kterým jiní nerozumí a ve třídě se o tom bude mluvit jako o zajímavosti, nikoliv podezřelé divnosti. Tento směr jazykové výchovy přispěje i majoritním dětem pochopením a respektováním odlišností.

1.1.3 EMOČNÍ ROZVOJ PŘEDŠKOLÁKA

Veškeré aktivity předškolního dítěte se řídí pozitivním citovým laděním. Všechno, co pozoruje, co vytváří, co si pamatuje, co poznává, o čem přemýšlí, je spojeno s radostí, odmítá to, co ho nezajímá nebo co se mu nelíbí nebo na co zrovna „nemá čas“. Dítě projevuje emoce velmi intenzivně, spontánně a bezprostředně, zároveň jsou jeho city krátkodobé a proměnlivé.

Většina citových prožitků se váže k jeho aktuální situaci a jsou spojeny s uspokojením nebo neuspokojením jeho potřeb.

Postupně se emocionalita stává stabilnější, nicméně poměrně častou emocí je plačtivost (kvůli odloučení od maminky, neúspěchu, rozbité nebo ztracené hračky). Dítě dokáže ale dát svoji nespokojenost postupně jinak najevo než pláčem a učí se s ní vyrovnat.

Vztek a zlost už nejsou tak časté jako v batolecím období, většinou propukají proti vrstevníkům nebo rodičům nejčastěji z důvodu zákazu aktivity, o kterou mělo dítě enormní zájem.

Strach se většinou vztahuje k fantazijním představám strašidel, duchů, imaginárních bytostí, které vytváří dětská fantazie. Nezřídka se děti straší navzájem. Zpočátku přirozený strach z neznámých lidí se v průběhu období promění v přiměřený stud či odstup.

Pozitivní emocí, která se stále častěji v předškolním věku objevuje, je smysl pro humor, který se odvíjí od zrání dítěte, jeho zkušeností, představ. Většinou se 4leté děti smějí opakujícím se slovům nebo slabikám nebo tabuizovaným slovům. Postupně si vyprávějí jednoduché vtipy, často to bývá projevem velkého kamarádství. Ke konci období si některé z nich vymýšlejí vtipy samy a velmi se jim smějí (na rozdíl od ostatních, kteří jej často nepochopí nebo jim to nepřipadá vtipné). Nicméně nakonec je smích dítěte tak nakažlivý, že se i tito začnou nepodařenému vtipu smát, čímž dítě posilují v jeho dalších výmyslech. O smrti přemýšlí předškolní dítě často, je pro ně záhadou a zdrojem obav. Pokud mu zemře někdo blízký, neumí truchlit v pravém slova smyslu, protože smrt nechápe stále ještě jako něco definitivního.

Společně s postupně se vyvíjející schopností vnímat minulost a budoucnost se rozvíjí i anticipační představivost a děti se velmi intenzivně dokáží na něco těšit, stejně tak jako se něčeho obávat. V tomto ontogenetickém období začíná narůstat schopnost uvědomovat si myšlenky, přání, pocity a záměry druhých osob, tzv. teorie mysli³, která je součástí schopnosti empatie. *S jeho nástupem končí období dětské nevinné upřímnosti, dítě díky teorii ví, že mu někdo lže a samo se učí lhát* (Thorová, 2015, s. 142).

Postupně se začíná vyvíjet emoční inteligence, děti si uvědomují své vlastní pocity, dokážou částečně odložit uspokojení svých přání, snaží se i vžít do pocitů a přání druhých lidí.

Z vyšších citů se rozvíjejí city sociální, a to jak ve směru k rodičům nebo jiným dětem, tak také k sobě (tzv. sebecit). Sebehodnotící emoce souvisí s uvědoměním si sebe sama, přičemž emoce k sobě sama mohou mít oba póly. Dokáží prožívat hrdost na své schopnosti, výkony, aktivity. Když jim to nejde, cítí se zahanbeně a s nástupem svědomí se rozvíjejí pocity viny.

Díky tomu, že se dítě snaží rozeznávat pocity druhých, dokáží se i lépe orientovat v mnoha sociálních situacích. Umí už říct z výrazu tváře, co druhý cítí, zajímá se o to. Není už ale jasné, jak hlubokého procítění jsou schopny. Jedná se spíše o pochopení jednoduchých emocí, nedokáží pochopit, že člověk může zároveň prožívat více emocí najednou. Ke konci období dokáže pochopit, že někdo může zažívat více emocí, ale ty musí být kompatibilní, např. být smutný a stydět se. Uvědomit si ambivalentní emoce je pro ně příliš složité, i když ke konci období jsou i tyto schopny pochopit, ale odděleně od sebe. Např. „Jsem rád, že jedeme k babičce, ale nejsem rád, že s námi není táta.“ Pomáhá jim, když jim dospělý popisuje sociální situace a emoční stavy druhých. Začínají také chápat, že emoce mají svoji příčinu, že určité situace navozují určité pocity.

³ Konstrukt Teorie mysli David Premara a Guy Woodruff popsali v roce 1978 a definovali jej jako schopnost uvědomovat si duševní stavy druhého člověka, což znamená významný mezník ve vývoji sociálního myšlení člověka. (Thorová, 2015)

Z hlediska osobnostního vývoje dítěte, zvláště vlivem systematické předškolní výchovy, se rozvíjejí city intelektuální, které se projevují radostí z poznávání, z nové činnosti, ze získávání nových zkušeností. Vidět a uvědomovat si krásno a prožívat příjemné citové stavy pomáhají estetické city, např. při vnímání hudby, pohádky, výtvarných činnostech.

(Vágnerová, 2012; Thorová, 2015, Řičan, 2014)

SVĚDOMÍ

Ve zmiňovaném ontogenetickém období se rozvíjí sebehodnocení dítěte, které je základem pro svědomí a které pokud je posilováno pozitivními reakcemi okolí, vede k rozvoji sebeúcty. Podle Řičana (2014) si už předškolák dokáže uvědomit, co má a nemá dělat a proč, co je jeho povinností. Současně už ví, proč má dobré svědomí, tedy vědomí, že to udělal správně, nebo pocity viny, kdy něco neudělal a trápí ho výčitky.

Dětské svědomí je na počátku období pouze negativní, tedy obsahuje pouze zákazy, které je třeba respektovat. Zahrnuje spíše náhodné a různorodé obsahy (nebít kamaráda, nepoužívat zápalky, neříkat „hovno“). Dobré svědomí je tedy svou podstatou jen nepřítomnost špatného svědomí. Dítě si postupně tyto normy zvnitřňuje, i když v těchto souvislostech hovoříme o tzv. heteronomním svědomí, tedy že nějaká vnější autorita určuje, co dítě smí a co nesmí, co má a nemá.

Děti ještě nerozumí složitému vysvětlování morálních pravidel, potřebují mít jasná pravidla vhodného chování a mít kvalitní identifikační model. Dítě se učí tím, že jej rodiče chválí za úspěchy, kárají při nevhodném chování, učí se tím i zodpovědnosti a cílevědomosti. Pravidla, která jim rodiče předávají, usnadňují dětem adaptaci na prostředí, v němž žijí, učí je chovat se způsobem, jaký oceňují i lidé v jejich okolí. Pohnutka nemá prozatím žádnou váhu, nerozlišují, jestli něco udělal naschvál nebo nerad. Pro předškoláka je ještě příliš mentálně složité plánovat nějakou lež či krádež, udělat něco pro nějaký cíl. Vše se děje tady a teď.

Podporovat vývoj dětského svědomí nelze prostřednictvím zákazů a trestů, ale je třeba oceňovat (láskou, náklonností, pochvalou) pozitivní projevy dítěte. I když v tomto věku, jak bylo uvedeno výše, je spíše než záměrné působení efektivnější působení identifikačního modelu, tedy dát dítěti příležitost vidět naše vlastní mravní jednání a rozhodování.

Jak uvádí Řičan (2014, s. 143), *nejde o to, aby nikdy neměl pocit viny, aby tedy netrpěl. Naopak. Mravně citliví lidé jsou cennější než vnitřně neotřesitelní suverénové. Jde o to, aby vnitřní hlídač dovedl také chválit a odpouštět.*

Emoční prožitek mnohdy blokuje kognitivní procesy, deformuje úvahy a hodnocení situace. Pokud se pozastavíme v rámci prostředí ohroženého sociální exkluzí např. u specifík Romů, ve sledovaném kontextu podle Vágnerové (2008) jsou Romové více sugestibilní, mají sklon k pověřčivosti a magickému uvažování, emocionálně podmíněna je také jejich nekritičnost a naivita o objektivní hodnotě toho, co je pro ně lákavé. Neuvažují, že jsou jako vychovatelé pro dítěti vzorem a jejich chování v rodině může být v rozporu s majoritou, čímž mu komplikují pohled na svět. Nedokáže se v něm díky tomu zorientovat, prosazuje pochopitelně chování svých vzorů v rodině, což mu může mnohdy přinést nepříjemné sociální situace v sociální skupině mimo prostředí sociálně exkludované. V předškolním vzdělávání je třeba s tímto jevem počítat a zapracovat ho do celkového konceptu práce se třídou, aby nedocházelo k vysmívání se jinými dětmi. Ujasnit dítěti to, co je obecně společností vyžadováno včetně toho, že různé skupiny lidí, národů mohou mít určité odlišnosti.

Rozvoj svědomí, hodnotového systému a morálky je ovlivňováno rodinným prostředím i prostředím mateřské školy. Dítě může trpět nedostatkem estetických a etických podnětů, či pobývat v přítomnosti nevhodných, nevkusných či podbíživých podnětů. Současně se může setkat s nevhodnými vzory chování dospělého (urážení, hrubost, nezdvornost, agresivita), které může převzít jako svůj vzor. Pokud jsou ve skupině někteří jedinci zvýhodňováni a jiní znevýhodňováni, nefungují nebo nejsou dodržována pravidla, objevuje se schematické mravní hodnocení bez možnosti říct svůj názor, pokud dítě má nedostatek možnosti k nápravě, je ironizováno či znevažováno, velmi negativně to působí na vytvářející se hodnotový systém, sebepojetí, morální usuzování. Pokud v dítěti již v tomto věku zakořenil přesvědčení, že je svět proti němu a musí se bránit, nejen že je tím narušeno uspokojování jeho základní psychické potřeby bezpečí, ale je tím celkově narušen vztah k sobě a okolí a může se začít projevovat nevhodným způsobem i v dalších letech. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání)

1.1.4 ROZVOJ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ

Předškolní věk je obdobím primární i sekundární socializace, tedy obdobím, kdy se rozšiřují sociální dovednosti a kompetence dítěte nejen šířeji v rámci rodiny, ale i jeho okolí a v případě docházky do mateřské školy i v rámci první sociální instituce.

V rámci procesu socializace se zkvalitňuje sociální reaktivita, která spočívá v procvičování a rozvoji diferencovaných vztahů k lidem, dochází k vývoji sociálních kontrol a hodnotových orientací, osvojování sociálních rolí, které se děje uvnitř i vně rodiny, rozvíjí se prosociální chování (pomáhat, půjčit...).

Vědomí rodinné identity dítěti umožňuje s pocitem bezpečí prozkoumávat širší svět, přijímat i nové role, vstupovat do nových vztahů. Rodiče jsou pro dítě emoční autoritou, jsou přesvědčeny o jejich vševědouce, všemocnosti, jsou jim vzorem, kterému se chtějí podobat. Děti jsou fixovány na členy své rodiny, chtějí být s nimi, i když občas rodiče provokují, zkouší, zlobí, odmítají, vymýšlí si, předvádějí se. Rozšiřují si tak repertoár různých možností reagování a sledují reakce okolí, které poté velmi často v jiných situacích napodobují. Předškoláka to velmi táhne k dětem, ale aby mohl tyto výpravy uskutečňovat, musí vědět, že se má kam vracet, musí mít pocit citového bezpečí v rodině. Jsou na rodiče a členy rodiny velmi fixováni, jsou pro ně v otevírajícím se světě jistotou, o kterou nechtějí přijít. Podle Říčana (2014) v tomto věku už potřebuje každého rodiče jinak: jednoho jako autoritu, která usměrňuje, chválí i kárá, druhého jako osobu, která chrání, polituje, uchváčí, pohladí, přivine. Převážně bývá onou velkou autoritou otec a chránící matka, ale nemusí to být vždy pravidlem, jsou i dominantní matky a chránící otcové, záleží na jejich osobnosti a rolích ve vztahu. Vždy však platí, že fungující rodina je pro dítě důležitá a je senzitivní pro identifikaci⁴ s otcem, matkou, tedy splnění jednoho z vývojových úkolů. Identifikované dítě se svými rodiči pyšní, jejich prací, skutky, názory, zkušenostmi.

⁴ „Předpokládáme, že se dítě s rodičem „psychologicky ztotožní“, že „do sebe pojme“ jejich názory, hodnoty a přání tak silně, že si už ani nebude uvědomovat původ těch názorů, hodnot a přání. Identifikace s rodičem je pevná a trvalá vazba, která společností umožňuje, aby dítěti vstúpila to nejlepší – a bohužel i to nejhorší – z osobnosti rodičů.“ (Říčan, 2014, s. 135)

Socializační význam mají také vztahy se sourozenci. Děti se učí jiným vztahům a interakčním vzorcům kromě vztahu s rodiči. Pomáhají rozvíjet sociální porozumění potřebám a pocitům jiných lidí, zažívá zkušenost soupeře i spojence a učí se reagovat. Vzájemný vztah sourozenců závisí na postojích rodičů, na tom, jak se dokáží do potřeb svých dětí vcítit a jak dokážou svoje postoje projevit. Normální je sourozenecká žárlivost, a nelze nesouhlasit, přece mají oba stejný objekt zájmu své lásky. (Kofátková, 2014, Thorová, 2015, Řičan, 2014, Vágnerová, 2012)

Děti z prostředí sociální exkluze mají před sebou těžký úkol. Nejen že musí plnit poměrně těžké vývojové úkoly typické pro předškolní věk, ale poprvé si uvědomují odlišnost světů, které jsou kolem nich.

Pokud hovoříme v této souvislosti také o Romech, dítě se dostává do střetu odlišných kultur, norem, tradic, se kterými se dítě musí nějak vyrovnat. Jednou z často uváděných charakteristik romských rodin žijících v sociálně vyloučených lokalitách je kolektivní identita, která se podle Vágnerové (2008, s. 678) projevuje nejen tím, že se sdružují nejčastěji v příbuzenských skupinách, ale *kolektivně je chápáno i osobní vlastnictví určitých věcí (oblečení), místa v bytě (postel), resp. v domě. Všechno je užíváno společně, a proto se nelze dívat, když se Rom takto chová i jinde.*

Dítě stojí před nelehkým úkolem: zpracovat očekávání a požadavky majoritní společnosti a své rodiny, prostředí, v němž vyrůstá, které mu až doteď připadalo jako jediné možné. Pokud není dítěti vše vysvětlováno způsobem odpovídajícím jeho chápání, přiklání se, naprosto v souladu s typickým chováním pro toto ontogenetické období založeným na identifikaci se vzorem, k životu a normám svého přirozeného prostředí.

Postupně se naučí pravidla majoritní společnosti, ale po vzoru svých rodičů je akceptuje pouze formálně, nemá při jejich porušování pocit viny, protože je neinternalizoval. Tresty, které od společnosti za porušení těchto pravidel přicházejí, vnímá jako nespravedlivé. V této nespravedlnosti jej ještě ubezpečují jeho rodiče, kteří mohou svůj nesouhlas projevit velmi nahlas. Není výjimkou, že pokud je dítě potrestáno, jdou chránit svého potomka bez ohledu na to, zda se provinil nebo ne.

1.1.5 VLIV HRY NA ROZVOJ PSYCHICKÝCH PROCESŮ

Někteří autoři předškolní věk nazývají věkem hry. Výše zmíněné psychické procesy je důležité rozvíjet, protože tvoří základnu pro další systematické budování. Vzhledem k tomu, že dominující aktivitou je hra, lze ji využít jako prostředek pro celkový rozvoj dítěte. Hra a herní činnosti jsou i hlavním prostředkem učení. Předpoklady pro hru tvoří obrovská schopnost fantazie, magické myšlení, egocentrismus. Významem hry se zabývala řada vývojových psychologů a pedagogů, což potvrzuje poměrně široká škála odborných a metodických publikací ke hře se vztahujícím. (srov. Thorová, 2015, Řičan, 2014, Suchánková, 2014)

Hra je prostředkem vlastní interpretace reality, umožňuje rozvíjet tělesný systém včetně hrubé i jemné motoriky, zprostředkovává učení, je vyjádřením postoje ke světu, pochopení světa i sebe samého. Nabízí i velké možnosti pro seberealizaci dítěte, zažívání úspěchů, potvrzování hodnoty, že moje aktivita je smysluplná. Hrou je podporován rozvoj schopnosti zobecňování.

Spontánní hra rozvíjí přirozeně různé složky osobnosti dítěte, nicméně i řízená činnost začíná hrát významnou roli ve zvyšování motivace k učení. V každém případě si hraje se zaujetím, vášnivě, s velkou vážností. Zažívá intenzivní emoce radosti i smutku, někdy se do hry tak zabere, že se u ní směje, pláče, nebo zapomene jít na záchod.

Prostřednictvím hry se rozvíjí také myšlení a uvažování. Manipulací s předměty si uvědomuje jejich vlastnosti, a byť je v tomto věku myšlení egocentrické, získáváním zkušeností se postupně stává myšlení konkrétním, kdy dítě začne postupně chápat podstatné znaky předmětů.

Hra se v průběhu předškolního období stupňuje, děti si stanovují náročnější cíle, rozvíjejí samy sebe. V oblasti **kognitivní** u dítěte nestačí, že si určité skutečnosti zapamatuje, ale je důležité, aby jim porozuměl, *porozumět (co jsou zvířata, jak žijí, jaký dávají užitek), aplikovat je (uvědomit si, která zvířata mohou žít na dvorku a proč), analyzovat (rozdělit zvířata na zvířata žijící ve vodě, na souši, ve vzduchu), syntetizovat (zjistit, co mají vybraná zvířata společného – srst, peří, rodí živá mláďata), hodnotit (uvést, proč je důležité zvířata chránit, co potřebují pro život)* (Suchánková, 2014, s. 42).

Podobně v **psychomotorické** oblasti nejdříve dítě napodobuje dospělého, dále samo nějakou činnost vykonává, postupně činnost zpřesňuje a pohyby lépe koordinuje, až se v závěrečné fázi automatizují za minimálního vynaložení energie. V oblasti **emocionální** dochází k postupnému zvnitřňování hodnot. Nejdříve dítě vše přijímá tak, jak to je, postupně na ně reaguje, přiděluje jim určité hodnoty, až nakonec dojde k vytvoření místa v hodnotovém systému dítěte, tedy internalizaci hodnot.

V předškolním věku se významně rozšíří repertoár her. Zlepšená koordinace pohybů je základem pro různé pohybové a sportovní hry. Děti v tomto období samozřejmě potěší, když nad někým vyhrají, ale vyhrát není v této době ještě cílem. Cílem je radost z pohybu samotného. V souvislosti s rozvojem myšlení, motorikou, vizuomotorickou koordinací se hodně rozvíjí hry na písku, výtvarné činnosti.

Pro hru je typická hra **symbolická**, při níž dítě přenáší činnost, která přísluší jednomu předmětu, na předmět jiný, náhradní, zastupující. Podle Vágnerové (2012) si dítě jejím prostřednictvím může uspokojit svá přání, která v reálném světě, plném zákazů a příkazů splnit nejde. Umožní dítěti si alespoň na chvíli přizpůsobit svět svým přáním a potřebám, cítí se svobodně a může si nějakou problémovou oblast zpracovat, jak samo chce. V souvislosti se symbolickou hrou hovoříme o tzv. hrovém předstírání.

Postupně se hra stává náročnější, dostává se na vyšší úroveň. Hovoříme o **hře námětové**. Děti při hře uplatňují náměty z běžného okolního života, např. hra na rodinu, obchod, policajty, vojáky, mateřskou školkou, z pohádek, nejčastěji na princezny nebo čaroděje, vymýšlejí si vlastní příběhy. Ke hře potřebují mnohem více rekvizit a zapojení dalších dětí, snaží se co nejvíce přizpůsobit reálnému světu tak, jak ho ony vidí v porovnání s raným obdobím předškolního věku. Někdy si ke hře přizvou imaginárního kamaráda, což velmi úzce souvisí s jejich fantazií. Tato **sociálně dramatická** hra, v níž si procvičují sociální role, sociální dovednosti, scénáře, často takové, které jsou negativní (zloděj, válka), které jim v běžném životě nejsou dovoleny. Mohou si zkusit být ve hře dobří i zlí, naučit se vnímat a rozlišovat osobní vlastnosti.

Oblíbenými jsou slovní hry, různé říkanky, básničky, rýmováčky, žertovné příběhy. Tím se rozvíjí nejen fantazie, jazyk a myšlení, ale i smysl pro humor. V tomto období mají děti rády i hry spojené s hudbou, hry se zpěvy, hudebně-pohybové, rytmické hry, a hry s hudebními nástroji. Oblíbené jsou výtvarné aktivity. Stále oblíbenější se stávají hry **didaktické**, protože mají jasně daná pravidla i cíl.

Získané prostorové a motorické dovednosti je využívají zvláště při **konstruktivní hře**. Zpočátku konstruuji (z písku, modelíny, stavebnice) a teprve dodatečně svůj výtvar pojmenují, postupně si stanoví předem cíl a snaží se jej splnit a ke konci období dokonce dokáží stavět podle návodu. Důležité je, že ke konci období děti dokáží svůj výtvar vyhodnotit, případně zkritizovat a snaží se to dalším pokusem zlepšit, aby byli spokojeni.

Dítě již pomáhá při některých činnostech v domácnosti, již si uvědomuje rozdíl mezi hrou a prací, i když práce uspokojuje jeho potřebu činnosti, znamená pro něj dobrodružství, nikoli jeho vědomí povinnosti. Toto období je vhodné k rozvíjení pracovních návyků.

Význam hry je patrný také v oblasti posilování resilience dětí. Učí se zacházet s nepříznivými okolnostmi, pokud se mu nedaří a prohrává, není v závodě nejlepší. Čím je dítě starší, tím více prostoru pro svoje hry potřebuje.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání zdůrazňuje, že *pedagogem iniciované aktivity by měly být dobře vyvážené s aktivitami iniciovanými dětmi. Děti iniciovaná hra se považuje za velmi důležitou, jelikož stimuluje dětskou zvědavost a přirozený způsob učení.*

1.1.6 IDENTITA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Postupně se začínají projevovat osobnostní rysy a vlastnosti, které jsou pro jeho další vývojovou etapu nesmírně důležité. Kromě budované samostatnosti a iniciativnosti se objevuje i vědomí povinnosti, vytrvalost, soustředěnost i pocit sounáležitosti s ostatními. Vůle je u něj ještě velmi kolísavá, protože souvisí se schopností sebekontroly a sebeřízení, potlačováním uspokojení okamžitých přání a překonáváním překážek k dosažení dlouhodobých cílů, toho ještě není schopen. Prozatím mu jsou motivací jasné a blízké cíle, uvědomuje si, co má a co nemá dělat. Vůle se formuje postupně, prostřednictvím hry a učení, takže postupně, spíše až ke konci období, se záměrnost začíná v jeho aktivitách projevovat. Začíná odlišovat hru od „práce“. Práce začíná být samostatnou specifickou aktivitou, dítě začíná postupně chápat smysl pracovní činnosti a nespokojuje se jenom tím, že může „jako prát“, dožaduje se tuto činnost vykonávat doopravdy.

V období batolete se zrodí „já“, nicméně rozvoj osobnosti, rozvoj sebepojetí probíhá až v předškolním věku. K potvrzování sebepojetí dítěti pomáhají charakteristické znaky myšlení, jako je egocentrismus, který mu dovoluje cítit se středem dění, magičnost, která mu nabízí jakýsi únik do fantazie, kde může být kýmkoli a dosáhnout cokoli, přičemž je o svých obrovských skrytých schopnostech velmi přesvědčen. Svoji roli také hraje fenomenismus umožňující mu zabývat se zajímavými, nápadnými znaky a potlačovat nezajímavé. Ve vztahu k sobě samému toho využívá a všímá si toho „nejlepšího“ na sobě, ostatní ignoruje. To, co je navenek vidět, to, jak se chová, to, jaké má dovednosti a schopnosti, co vlastní, zkrátka to, o čem existují snadné důkazy, zahrnuje do svého sebepojetí. A vše, co zahrne do svého sebepojetí, mu pomáhá udržet přijatelnou sebeúctu.

Významnou součástí identity je **tělesné schéma**. Důležitost schématu u něj hraje jistou roli v tom smyslu, že pokud se na něm něco změní, začne se chovat jinak, jako by byl najednou někdo jiný. Příkladem je změna v chování ve školce, když si dítě obleče dres většího bratra, který je fotbalistou. Ať je tento postoj jakkoli úsměvný, nesmí se podceňovat. Některé děti jsou velmi citlivé, nechtějí změnit účes, jiné oblečení, protože se obávají o ztrátu své identity.

Pro dítě jsou důležité vnímané kompetence, zvláště ty, které „jsou vidět“. Charakterizují se

potom výčtem toho, kdo jsem a v čem jsem dobrý nebo na co jsem pyšný. Velmi rád poukazuje na to, co dříve neuměl a teď už umí, tedy na výsledky svého vývoje a směje se tomu, co dříve nedokázal a teď, když už je velký, hravě zvládne. Je nereálně optimistický, přeceňuje své schopnosti a kompetence, a pokud se mu něco nepodaří, věří, že příště to hravě zvládne, protože „teď se mu už nechce“. V průběhu sledovaného ontogenetického období si postupně vytvářejí přesnější představu o svých kompetencích, zvláště v porovnávání s ostatními. Nekritičnost a přehnaný důraz na sebe sama je projevem nezralé dětské identity.

Sebepojetí je utvářeno prostřednictvím iniciativy a aktivity dítěte. Dítě má silnou potřebu něco dokázat, něco zvládnout, je zvědavé, chce pomáhat, učí se novým dovednostem. Chce se ve společnosti, která se mu otevírá, prosadit.

Součástí identity dítěte je i to, co k dítěti patří. Lidé, s nimiž má vztah, hračky, které má rád, ale i prostředí, ve kterém žije. MOJE (moje auto, moje maminka, můj pes) je součástí „já“.

Sebepojetí je v tomto období ještě závislé na názoru a hodnocení dospělých, většinou rodičů. Rodiče si mnohdy neuvědomují, ale svými výroky, postoji, verbálním komentářem formují sebepojetí dítěte, které jejich hodnocení nekriticky přijímá za své. Později, ve druhé polovině období, je sebepojetí ovlivňováno vrstevníky, kteří jsou pro dítě důležití (sourozenci, kamarád z domu, ze školky). Dítě se s nimi porovnává, snaží se přiblížit nebo být stejný jako ti, kteří jsou pro něj něčím zajímaví, chce jíst stejné jídlo, mít stejnou hračku, používat stejná slova.

Součástí sebepojetí jsou i role, které dítě zastává. Zvláště pokud získá role mimo rodinu (žáka školky, kamaráda), je na ně velmi hrdé. Významnou součástí sebepojetí je i genderová identita. (srov. Vágnerová, 2012; Thorová, 2015, Řičan, 2014)

Zdravé sebepojetí může být narušeno různými vlivy, většinou vnějšího prostředí, které jej může v osobnostním vývoji inhibovat v konečném důsledku stejně, byť s odlišným schématem. Děti v prostředí sociální exkluze znají pouze své prostředí a teprve v dětském kolektivu, který je občas velmi krutý ve svých výpovědích a reakcích, si mohou uvědomit svoji odlišnost. Pokud není tato „odlišnost“ zpracována, vztahuje si ji jako součást své identity.

Chování předškolního dítěte je poměrně hodně ovlivňováno jeho temperamentem. Pokud budeme hovořit o dítěti ze sociálně exkludovaného prostředí, které je romského etnika, je třeba vnímat i specifika emočního prožívání, které mnoho autorů (srov. Vágnerová, 2012, Šišková, 2001, Kovařík, 1992) u tohoto etnika zmiňuje. Nejčastěji bývá uváděna snadnější vzrušivost, impulsivita, převaha vlivu silných emocí nad racionalitou při hodnocení. Otevřeně ventilované intenzivní okamžité citové prožívání bývá u dětí mylně hodnoceno jako porucha chování, které může být zdrojem adaptačních obtíží.

Důvodem je zřejmě daná hierarchie v romské komunitě, kterou nemůže nikdo osobním úsilím změnit. Pokud tedy chybí sebereflexe, neobjeví se ani snaha se změnit. Rom přijímá, co přichází, nepřemýšlí o sobě a ani aktivně neusiluje o změnu zaměřenou do budoucnosti, bere realitu takovou, jaké je, resp. takovou, jaká se mu na první pohled jeví (Vágnerová, 2012, s. 682).

Je však třeba děti chránit před málo vlídným, nevstřícným prostředím, kde se necítí v bezpečí, kde nenachází náklonnost, lásku a uznání. U sociálně exkludovaných rodin je důležité podporovat rozvoj dětí, aby nebyly podnětově deprivovány, měly málo příležitostí pro aktivity podporující poznávání, sociální vztahy, estetické vnímání, prožívání, v důsledku čehož nebude podporován rozvoj znalostí, dovedností a návyků nezbytných

pro vstup do základní školy. Předškolní dítě je velmi vnímavé, je egocentrické a chce být nejlepší. Pokud si vnímané odlišnosti začne uvědomovat a stanou se součástí jeho identity, bude mít v porovnání s jinými nástup do další životní etapy těžší. Pokud bude u dítěte podporováno budování pozitivní identity už od předškolního věku, pokud budou učitelky v mateřských školách podporovat kladné osobnostní vlastnosti, úspěchy dítěte, pěstovat víru v sebe sama při současném vysvětlování odlišností, existuje naděje, že bude formování identity pozitivně ovlivněno s cílem dosahovat stanovených životních cílů.

1.2 VÝZNAM PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. (Školský zákon č. 561/2004 Sb., §33 ve znění pozdějších předpisů)

Cílem je podpořit harmonický rozvoj osobnosti dítěte, nabídnout podnětné a přiměřeně stimulační prostředí, umožnit rozvoj vědomostí, dovedností a návyků, které dítěti umožní, aby bylo ve škole bez větší námahy úspěšné. Zahájení předškolního vzdělávání co nejdříve je důležité právě pro děti, které pocházejí z nepodnětného prostředí, z prostředí ohroženého sociální exkluzí.

Institucionální vzdělávání dítěti nabídne základ pro snazší adaptaci na školní prostředí. Vstupem do mateřské školy se dostává dítě do prvního kontaktu s institucí jako samostatný jedinec. Aby děti získaly elementární základy poznání, na nichž budou stavět své kognice a budovat své postoje po celý další život, je nezbytné uplatňovat ve výchovně-vzdělávacím procesu metody, které podněcují učící se k využívání předchozích vědomostí a zkušeností s daným tématem a umožňují jim vlastní aktivitou objevovat nové informace a rekonstruovat dosavadní poznání (Rochovská, Krupová, 2015a).

V mateřské škole se postupně uvolňuje vázanost na rodinu i na dospělé. Signálem emoční a sociální zralosti je zvládnutí tohoto odpoutání od svých nejbližších, kteří pro něj představují symbolickou jistotu a bezpečí. Dítě se seznamuje s cizí autoritou a fungováním kolektivu. Postupně se učí dělit se o přízeň autority s jinými dětmi, odložit svá okamžitá přání, uvědomit si potřeby ostatních, zvládat egocentrismus. Učí se sociálním normám, chápe, že jsou určité zvyklosti, zkouší se překračovat, přičemž pozoruje reakce dospělých. Dítě postupně lépe chápe společenská pravidla, osvojuje si základy zdvořilosti a rozvine se jakási opatrnost k vlastní osobě. Až na výjimky mateřská škola dětem velmi prospívá. I zklamání nebo negativní zkušenosti jsou pro ně ziskem, novou zkušeností.

V mateřské škole se dítě postupně učí různé role. Jinou roli hraje doma vůči rodičům, jinou ve škole ve vztahu k učitelce, jinou k dětem ve třídě. Přijímá roli vrstevníka, kamaráda, žáka mateřské školy. V každé roli jinak jedná, jinak myslí, jinak cítí, má jiné povinnosti. V mateřské škole se rozvíjí kooperativní činnosti, děti mají určitý cíl, rozdělené role, snaží se cíle společně dosáhnout. Dítě si zažívá různé situace, někdy skupinu vede, jindy se podřizuje nebo je spolupracovníkem na společném úkolu. Nehrají si již vedle sebe, ale realizují hru kooperativní, učí se slušně cho-

vat, rozdělí se o sladkost, jsou ochotné pomoci a vzájemně se respektovat, plnit přání jiných, podřízovat se určitým pravidlům. Předškolní dítě si za kamaráda vybírá dvojníka, tedy někoho, kdo se mu subjektivně co nejvíce podobá. To je důsledkem stále přetrvávajícího egocentrismu.

Je běžné, že se děti velmi spontánně hádají, posmívají, žalují, vychloubají se, soupeří spolu, mají mezi sebou konflikty, které nedokážou vyřešit. Není výjimkou, když se setkáme s agresí či provokacemi. Konflikty ale mají i své výhody, učí je zvládat frustraci, rozvíjí jejich schopnost asertivity a obrany. V těchto konfliktech se dítě učí i roli soupeře, snaží se přemoci druhého, být lepší. I bez zásahu dospělých děti závodí, kdo běží rychleji, skočí dál, nakreslí lepší obrázek. Důležité však je, aby se dítě naučilo rozvíjet soupeření s určitými pravidly, aby se agresí odebrala ona ničivost.

Vrstevní skupina tedy představuje pro dítě významnou zkušenost, která přispívá k diferenciaci vztahů i procesu osamostatňování se. Po pátém roce věku začíná být důležitější spoluhráč než hračka. Největším trestem pro dítě je věta „Nebudeme si s tebou hrát“. Dítě se učí sociálními rolím pokusem a omylem, některá jednání si uloží jako vhodná, jiná nevhodná, které raději nebude opakovat.

Předškoláci jsou velmi otevření k jiným dětem, rádi se seznamují, společně si hrají. Proto je prostředí mateřské školy pro ně zajímavým a podnětným, jsou zde spokojenější než doma, protože s ostatními mohou rozvíjet mnohem zajímavější a složitější hry. Dítě potřebuje ve svých hrách pronikat i mimo rodinu, do „velkého“ světa, který chce a potřebuje poznat sám. I když je prokázáno, že v období předškolního věku nevznikají přátelství, z výzkumů adolescentů vyplynulo, že si dobře pamatují na to, s kým se ve školce kamarádili a co to pro ně znamenalo. Kamarádství ve školce jsou sice krátká, ale pro děti velmi významná.

Rozvoj dítěte v mateřské škole by měl být komplexní, doporučovaným je tzv. prožitkové učení, tedy didaktický styl, kterým se dítě učí a naučí samo spontánně, přes prožitek a zkušenost. *Prostřednictvím zážitkového učení je možné přirozeně podporovat rozvíjení emočnosti dítěte. Právě škola je po rodině nejdůležitějším místem pro sociálně-emoční učení.* (Rochovská, Krupová, 2015b, s. 19).

Důležitá je iniciativa dítěte. Při prožitkovém učení by měla být pedagogem dodržena zásada spontaneity, tedy dítě vstupuje do aktivit samo, aktivně, z vlastního popudu, objevnosti, což souvisí s problémovým učením, při němž učitelka děti zapojuje do aktivit tak, aby samy objevovaly, samy řešily a tím uspořádávaly, zpracovávaly a uplatňovaly své dosavadní zkušenosti. Další je uplatňování zásady komunikativnosti, která spočívá v zadávání úkolů pro celou skupinu, nikoli pouze jednotlivci s cílem naučit je spolupracovat, dělit se o materiál, rozdělovat si práci. Při práci je důležitá také zásada tvořivosti, dítě by mělo mít možnost rozhodovat se mezi nabídnutými tématy či materiály a moci experimentovat, hledat více cest k řešení. Naposlední v řadě je dodržování zásady **konkrétnosti** a celostnosti, tedy podporovat zapojení co nejvíce smyslů. Základním východiskem je prožitek, pokud možno společný všem dětem, na kterém je postavena řízená činnost organizovaná pro celou skupinu. Nejenže se těmito aktivitami rozvíjí v oblasti kognitivní a pracovní, ale zvláště v emocionálně sociální, což je pro předškolní děti pocházející ze sociálně exkludovaného prostředí téměř královskou cestou inkluzivního vzdělávání. (srov. Kotátková, 2014; Thorová, 2015; Říčan, 2014; Vágnerová, 2012)

FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ NEZVLÁDÁNÍ POŽADAVKŮ MŠ

Zvládnutí mateřské školy záleží na mnoha faktorech. Děti s nižší sociabilitou, děti plaché, mívají problém se začleněním a spoluprací s jinými dětmi, některé nenavážou žádná kamarádství ani za mnoho dalších let. Tyto děti potřebují jeden bližší vztah, ale předškolák není přípra-

ven navazovat trvalejší přátelství, zákonitosti jeho vývoje je vedou směrem extroverze, expanze, egocentrismu, chce být středem ostatních a nikoli sedět „v koutě“ jen s jedním kamarádem mimo všechno dění. Plaché dítě tak přichází o důležitou součást „školy života“. Ostatní se ve vztazích dynamicky vyvíjejí, kamarádí se, pohádají, poperou se, smíří se, najdou kompromis.

Jak bylo zmíněno výše, pro dítě jsou jednou ze základních potřeb pocity jistoty, bezpečí. Pokud je v rodině dítěte něco v nepořádku, může to významně ovlivnit i jeho zapojení do aktivit v mateřské škole. Pro dítě je velmi důležitá citová pohoda mezi rodiči, velmi těžké to mají děti rozvádějících se rodičů nebo samoživitelek (samoživitelů). Přílišné připoutání dítěte k jednomu rodiči komplikuje adaptační proces, dítě se (dáno vývojově) snaží od rodiče osamostatnit, na druhé straně tím však ztrácí jedinou jistotu, bezpečí, osobu, které jej zahrnuje něhou a láskou. Ještě větším problémem může pro dítě být, pokud figuruje v rozporech rodičů jako jakýsi rukojmí, je citově vydíráno. Nezřídka se nefungující vztahy promítají právě v životě dětí a nepříznivě je ovlivňují. Dítě předškolního věku je zaměřeno na sebe sama, nemá prostor rozšířit své starosti a zájmy o starosti dospělých. Navíc sebestřednost dětí bývá příčinou toho, že se za problémy mezi rodiči samo obviňuje, je ve velké nepohodě, tlumí své aktivity, na které má v tomto věku nárok, a které jej významně posouvají dopředu.

Také prosociální chování může být nepřímo negativně ovlivněno rodinným prostředím. Dítě má např. nedostatek pozitivních postojů v okolí, nevidí příklady prosociálního chování rodičů, nedostatek empatie nejen mezi sebou v rodině a okolnímu světu, ale i vůči němu samotnému. Rozvoj dítěte negativně může ovlivňovat příliš autoritativní výchovný styl, příliš ochránářské nebo nevšímavé prostředí, nedůstojné jednání, zesměšňování, ponižování či podpora nezdravé soutěživosti. V mateřské škole může dítěti zkomplikovat zrání osobnosti nejednoznačně formulovaná a dodržovaná pravidla chování k druhým, příliš časté postavení učitelky do role „soudce“, časté organizování soutěživých aktivit na úkor her kooperativních, nedostatečná pozornost věnovaná tomu, jak dítě řeší své spory s jinými dětmi či nedostatečný respekt k dětským vzájemným sympatiím. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání)

Člověk od svého dětství žije v určité společnosti, získává specifické sociální zkušenosti, přijímá normy, tradice, způsob života, které mu slouží jako pocit jistoty, bezpečí, základ pro orientaci v prostředí, ve kterém se pohybuje. Tato sociokulturní zkušenost většinou ovlivňuje způsoby jeho uvažování, preferenci způsobu řešení problémů a stává se součástí jeho identity. Pokud se člověk narodí do prostředí nebo společenství, které je od tohoto pro něj výchozího odlišné, mohou se objevit potíže s adaptací a pokud jsou na jedince kladeny potom ještě další požadavky, dostává se do velmi zátěžové situace. Děti v sociálně vyloučeném prostředí, které jsou romského etnika, jsou ve svém rozvoji a zvládání nároků povinné školní docházky ještě více zatíženy odlišnou kulturou, zvyky, životním stylem.

V případě dětí přicházejících do mateřské školy z prostředí ohroženého sociální exkluzí, tedy z prostředí materiálně chudého, zpravidla také neudržovaného, nemůžeme předpokládat, že má dítě vytvořen ohleduplný vztah k nábytku, k zařízení, k předmětům denní potřeby. K vhodnému přístupu dítěte teprve musíme dovést postupně názorem ostatních (a samozřejmě učitelky), prostřednictvím pochopením účelu a významu, který dítěti vybavení a materiálně didaktické prostředky včetně hraček.

Z tohoto důvodu je velmi důležitá stále se rozšiřující kompetence pedagogů v mateřských školách. Podle Burkovičové (2013) je třeba v rámci pregraduální přípravy vést studenty k uvědomění si toho, že současná realita společenská a realita životního prostředí dítěte se musí promítat do přípravy obsahu v MŠ, do požadavků na podporu rozvoje i do přístupu učitelky k dítěti v procesu vzdělávání.

1.3 RODINA PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

Rodinu je třeba podle aktuálních psychologických přístupů jako kontext vývoje jedince. Kramer (in Sobotková, 2012, s. 24) vymezuje rodinu jako *skupinu lidí se společnou historií, současnou realitou a budoucím očekáváním vzájemně propojených transakčních vztahů...*

Rodina je neodmyslitelnou součástí životního prostoru dítěte, je jeho základním prostředím, které jej obklopuje, které působí na psychické, somatické a emočně-sociální oblasti vývoje dítěte od narození až do období dospělosti, ovlivňuje jeho jazykovou a komunikační kompetenci, postoje a hodnotové orientace. Rodina by měla být místem, kde její členové prožívají klid, bezpečí a jistotu, vzájemnou úctu a respekt, vhodným a podnětným prostředím.

Fungováním rodiny jako systému se zabývá nově rozvíjená psychologická disciplína Psychologie rodiny. Dřívější přístupy se zaměřovaly pouze na jedince bez hlubšího zájmu o prostředí, ve které žil. Aktuálně je důležité vnímat rodinu jako kontext vývoje jedince (Sobotková, 2012), což se v souvislosti se sledovaným tématem více než potvrzuje. Nelze intenzivně pracovat s dítětem, aniž bychom nepracovali s jeho prostředím.

Rodinné fungování je způsob, jakým rodina plní své funkce, mezi které Pattersonová (in Sobotková, 2012) zahrnuje začlenění jedince do rodinné struktury, což mu poskytuje pocit sounáležitosti a ovlivňuje osobní identitu, ekonomickou podporu, zprostředkování sociálních hodnot a norem a s tím související socializaci a ochranu zranitelných členů rodiny. Podle Hartla (2010) fungující rodiny by měly splňovat funkci biologicko-reprodukční, ekonomickou, ochrannou, relaxační a zejména funkci emocionální a socializačně-výchovnou.

Výchova dítěte v rodině je ovlivněna řadou okolností, jakými může být životní styl, počet členů rodiny, jejich chování a interakce, finanční a sociální situace rodiny, hodnotový systém, kultura, tradice, zvyky. Tradiční model výchovných stylů hovoří o stylu autoritářském, liberálním a demokratickém. V autoritářské výchově se nejvíce uplatňuje vliv, síla a moc rodiče. Od dítěte se vyžaduje poslušnost, plnění příkazů, pokynů, dodržování zákazů. Komunikace v rodině bývá strohá, emocionální vztah osciluje mezi chladem a vypjatými reakcemi v případě neplnění příkazů, výchova je většinou manipulativní s promyšleným systémem trestů a odměn. Tato výchova je riziková z dlouhodobého hlediska, protože dítě nemůže otevřeně sdělovat své názory, pocity, což je problematické zvláště v období dospívání, může vést k únikům od rodiny, rozvoji rizikových forem chování (srov. Procházka, 2012, Train 2001).

Liberální výchova, tzv. volná výchova, je výchova bez stanovených pravidel, dítě nemá hranice, rodiče do vývoje dítěte záměrně nijak nezasahují. Sice tím podporují jeho kreativitu, samostatnost, ale současně mu neumožňují naučit se řádu, respektování pravidel, což může vést ke střetům s institucí, společností. Train (2001) popisuje, že mnoho dětí problémových až delikventních pocházejí právě z tohoto prostředí, v němž rodiče nedokáží poskytnout svému dítěti dostatečný dohled; nedokáží stanovit jasně pravidla a cíle; nedokáží projevit nesouhlas s nevhodným chováním, vyhnuli se konfrontaci důležitých témat; nedokáží reagovat v krizových situacích jinak než emotivně; nevybudovali si smysluplný vztah se svými dětmi.

Demokratická výchova vyjadřuje harmonii mezi nároky, požadavky a prostorem, svobodou, mezi rozumem a emocemi. Důležitý je osobní příklad rodičů, diskutuje se o pravidlech. Důležité je zachování autority rodiče. (srov. Průcha, Walterová, Mareš, 2003; Helus, 2007, Train, 2001)

Rodina v nepodnětném prostředí

Sociálně exkludované prostředí je vymezeno prostorově, sociálně, často ve spojení se stigmatizací, nízkou mírou vzdělanosti, ztíženým přístupem k práci, rizikovým životním stylem, životními strategiemi orientovanými na přítomnost, špatným hospodařením, sníženou sociokulturní kompetencí. Současně je důležité přiřadit také tzv. praktické determinanty, jako je jazykový potenciál, odlišné pojetí materiálních a nemateriálních hodnot. Sociální učení a osobnostní růst dítěte od počátku probíhá v podmínkách významně odlišných od podmínek většiny dětí stejného věku majority. Nejvíce odlišností je právě v oblasti kvality životního prostředí, kvality výživy, dosažitelné zdravotní prevenci a péči, postačující příjem peněžních prostředků na osobu.

Matějů (2010) ve svém šetření prokázal, že kvalita bydlení ovlivňuje školní úspěšnost dětí. Nevhodné podmínky bydlení mohou způsobit častou nemocnost dětí, špatné podmínky pro domácí přípravu. U lokality není často ani funkční infrastruktura a upravené okolí, když prší, je všude bláto. V těchto podmínkách je těžké udržet děti čisté, i když se o to mnoho rodičů snaží.

Rodiče v prostředí sociální exkluze jsou většinou zastánci volné, liberální výchovy, nedbají na kvalitní trávení volného času svých dětí i sebe sama, většinou žijí pasivně. V rámci sociálně exkludovaného prostředí je problematické naplňování zvláště ekonomické a sociálně výchovné funkce.

1.3.1 SPECIFIKA VÝCHOVY V ROMSKÉ RODINĚ

Tato podkapitola se zaměřuje na specifika Romů, kteří často žijí právě v prostředí ohroženém sociální exkluzí. Romové jsou etnikem, který má své znaky, mají svůj jazyk, normy, hodnoty, kulturu a tradice, které dle názoru odborníků se násilně i dobrovolnou asimilací postupně ztrácejí a nejsou ničím nahrazovány. Gulová (2008) charakterizuje romskou rodinu jako skupinu, v níž se všichni členové navzájem podporují a snaží si navzájem pomáhat. Kovaříková (1998) jako tzv. velkorodinu, která je spojena pokrevními pouty, rodinnými tradicemi, určitými postoji a hodnotami. Širší příbuzenstvo zahrnuje prarodiče, tety a strýce, sestřenic a bratrance, jsou na sobě sociálně mnohem více závislí, než je tomu v majoritních rodinách běžné. Říčan (1998) však poukazuje také na to, že posledních letech romská rodina v tomto kontextu sice poměrně zeslábla (např. z důvodu vytržení z tradiční velkorodiny a soudržných obcí, kde si členové navzájem pomáhali v horších dobách), nicméně si dodnes udržuje patriarchální ráz.

Pokud budeme hovořit o výchově v romských rodinách v prostředí sociální exkluze, opět je třeba zmínit chudobu těchto rodin. Stojí před každodenním problémem rozhodnout se, které ze základních potřeb uspokojit. Navrátil, Punová (2013) zdůrazňují, že materiální deprivace je výrazným parametrem, který ovlivňuje možnosti zdravé a rozvíjející se výchovy. Rodiče poskytují dětem jen to nejnutnější, ale často ani to ne, chudoba těchto rodin ovlivňuje rodičovské chování a zdá se být téměř rozhodující determinantou. Nedokáží hospodařit s penězi, někdy zbytečně utrácejí, jindy si půjčí peníze na velmi vysoký úrok. Děti nezískávají obraz racionálního rozvržení příjmů, cíleného zacházení s prostředky. Může být u nich životní zkušeností posilován obraz fatality hmotného zajištění, což v budoucnu může vést ke spoléhání na vnější zdroje (stát, širší rodina), nikoliv na vnitřní zdroje.

Přestože může atmosféra v rodinách působit hluchně až agresivně, typickou je větší citovost, bezprostřednost a impulzivnost, přesto nenarušuje bazální vzájemnost a sounáležitost.

Romské rodiny vytvářejí kolektivní identitu, která je základem výrazné rodinné koheze, solidarity, pocitu stability. Současně se projevuje i silná sociální kontrola, která je založena na předpokladu toho, že pokud má někdo jiný názor, nemůže uspět (Navrátil, Punová, 2013).

Vágnerová (2008) uvádí, že v typické romské rodině v sociálně exkludovaném prostředí chybí pevná struktura, dodržování denního režimu, vymezení osobního teritoria a osobního vlastnictví. Romové jsou nesystematičtí, žijí přítomností, neumějí plánovat. Zkrátka velmi intenzivně řeší a užívají si přítomnost a nezabývají se příliš tím, co bude, nekladou si dlouhodobé cíle, odmítají stereotypnost. Romské děti chodí spát, vstávají, jí, kdy a jak chtějí, což je poměrně v rozporu s tím, na co je zvyklá a co očekává majoritní společnost. Navrátil, Punová (2013) zdůrazňují, že v sociálně vyloučených rodinách nejsou rodiče zvyklí plánovat a jejich výchova je v důsledku toho vůči dětem méně limitující a omezující. Podle jejich výzkumného šetření se někteří romští rodiče o výchovu snaží, některé věci netolerují, ale je zjevná nesoustavnost, nevyváženost.

Romská rodina v exkludovaném prostředí má výrazné patriarchální uspořádání, muž a žena zastávají odlišné, komplementární role. Muž je formální autoritou, reprezentuje rodinu navenek, jeho role je dominantní. Ženská role je submisivní, je spojena spíše s praktickými záležitostmi, např. péčí o děti, rodinu, vyřizování záležitostí na úřadech. Mateřství má velkou hodnotu, čím více má žena dětí, tím stoupá její vážnost. Žena má všechny své děti ráda, i když nejvíce pečuje o nejmladší dítě a spoléhá na pomoc starších dětí. Ty jsou úkolovány povinnostmi dospělých, což je považováno za samozřejmé a za jakousi přípravu potřebnou pro budoucí život. Podle stálých tradic romského společenství muž se jako otec chová pasivně, a i když má své děti velmi rád, vystupuje pouze formálně a výchovu nechává na manželce, protože je k tomu určena. V současné době se ale i tento trend zmírňuje, muži se podílejí částečně i na domácích pracích nebo péči o děti. Ve výzkumném šetření Navrátil, Punová (2013) se také poukazuje na nízkou míru souladu a kooperace rodičů při výchově.

V rodinách vládne volná, nedirektivní výchova, která má intuitivní a nespécifický ráz. Navrátil, Punová (2013) hovoří o absenci jednoznačně definovaných výchovných cílů, nicméně vysledovali svým výzkumným šetřením jisté charakteristické rysy ve výchovných situacích: malý smysl pro časovou organizaci a koordinaci výchovy, nedostatečně vymezené hranice, nízká míra pro vymáhání pravidel, učení zejména nápodobou. „*Výchova je tradiční, má stejné rysy jako výchova předků, i jejich děti budou své děti vychovávat stejně: dítě milujeme, neomezujeme ho, dáváme mu jen najevo svou lásku, ale nemáme na něj žádné požadavky a povinnosti.*“ (výpověď konverzanta, Navrátil, Punová, 2013, s. 101)

Podle Říčana (1998) Romové děti milují a vnímají je jako dar. Rodiče s dětmi již od jejich nízkého věku jednájí, jako s dospělými. Nic se před nimi netají a neschovávají, jsou přítomní v různých rodinných situacích a do světa dospělých jsou vtahovány bez ohledu na věk. Rádl (2013) uvádí, že v romské rodině je dětem do čtyř let povoleno v podstatě všechno, nesetkáme se se zákazy nebo příkazy. Děti nemají nastavené hranice, které by dítě mělo zakázané překročit. Teprve po čtvrtém roce věku začínají být na dítě kladeny první povinnosti nejčastěji spojené s udržením pořádku, ale opět to není důsledné, někdy tolerováno, někdy přísně trestáno. Ke konci předškolního období do výchovy začíná více vstupovat otec. Dítě je ovlivňováno širší rodinou, s níž často žije, ale také dalšími lidmi, ke kterým chodí na návštěvy nejdříve s rodiči, potom i samostatně. Podle Rádla (2013) není výjimkou, že na návštěvě mohou děti trávit i více dnů v týdnu a výchovu rodičů nahrazují tito příbuzní. Tak se postupně dítě osamostatňuje. V šesti letech se mu mění život dvojnásobem. Jednak se od něj očekává samostatnost spočívající v docházce do školy a ze školy i plnění školních povinností, zvláště psaní

domácích úkolů. Současně rodiče naslouchají jeho přáním, steskům. Podle Matějů (2010) výzkumy prokazují, že zájem rodičů o výuku dětí je v první třídě a postupně ochabuje. Rádl (2013) dále uvádí, že podle jím realizovaného výzkumu i přeřazení ze základní na praktickou školu často iniciuje dítě, jeho stesky a přání. Z jeho výzkumu také vyplynulo (a potvrdil to i dále uváděný náš výzkum), že rodiče neberou školu jako „nutné zlo“, ale berou ji velmi vážně jako cestu k získání gramotnosti a přínosnou pro další život.

Podle Vágnerové (2008) Romové žijící v prostředí ohroženém sociální exkluzí školu chápou jako instituci, která nesouvisí s jejich společností, která v nich vzbuzuje nedůvěru a vzdělání, které lze ve škole získat, nijak nesouvisí se schopnostmi a dovednostmi v jejich společenství uznávanými a dokonce ji někteří chápou jako něco, co může jejich děti negativně ovlivnit. Současně popisuje tzv. diskontinuitu mezi životem ve společenství a životem ve škole, která se projevuje nepřenositelností vědění. Poznatky ze školy se nesdílí v rodině, je to jen úsilí, které musí jedinec vydat sám. Navíc, jak již bylo uvedeno výše, ctižádost a soupeření nemá pro romské děti smysl, protože výsledek snažení nijak neovlivní jejich další působení či pozici ve skupině. *Rom je pozitivně hodnocen za solidaritu* (Vágnerová, 2008, s. 684). A protože je škola vnímána jako vnější sociální prostor, projevuje se mnoha generacemi sdílená zkušenost „nedej se!“, aby dítě obhájilo svou úctu, která mu jako romskému dítěti náleží. Ve vzdělávacím systému (mateřské, základní školy) se dítě také poprvé setkává s tím, že je „cikánem“, poprvé je někým stigmatizováno za něco, co nijak nedokáže ovlivnit, prožívá hanbu (Bittnerová, 2013).

Na co může romské dítě „narazit“ a způsobit nepříjemný střet s majoritou?

- nedostatek motivace a absence radosti z řešení problémů,
- méně jazykově stimulující prostředí, ze kterého dítě pochází,
- nižší podpora rodiny,
- nižší schopnost pracovat individuálně,
- nedostatečný základ systematické práce,
- pomoc druhých považují za samozřejmou,
- nejsou zvyklé věci dokončit, protože je k tomu nikdo nikdy nenutil.
- méně rozvinutý vzdělanostní kapitál,
- nedostatečně rozvinutá úmyslná pozornost,
- zapamatují si jen to, co je zaujme tady a teď,
- netrénují mechanickou paměť, nejsou zvyklé učit se nazpaměť,
- nižší materiální vybavení rodiny a horší materiální podmínky ve vyloučených lokalitách. (Vágnerová, 2008, Kaleja, 2011)

Romští rodiče by si přáli, aby jejich dítě ve škole prospívalo, ale nejsou schopni ani ochotni jej k tomu systematicky vést (Vágnerová, 2008). Mnohdy to plyne právě z vlastní zkušenosti. Nikdo ve škole nikdy nijak zvlášť neprosíval, tak proč by to teď mělo být jinak. M. Kaleja (2013, 2014, 2015) zdůrazňuje, že tato skutečnost ale nikterak nesouvisí s vlastní etnicitou Romů, přestože společnost a odborná veřejnost se toho domnívá. Upozorňuje na to, že postojová schémata k axiologickým strukturám se výlučně váží na výsledek procesů konstruování životních strategií v průběhu ontogenetické linie člověka, žijícího, vyrůstajícího a společensky fungujícího právě v prostředí fyzicky či sociálně exkludovaném. Romská rodina může být ochotna ke spolupráci se školou, ale většinou je to spíše formálním tlakem.

Podle šetření Matějů a kol. (2010) bylo prokázáno, že u 71 % romských rodičů byly nízké vzdělávací ambice pro jejich děti a soustředily se na to, aby dítě dosáhlo vyučení. Současně bylo potvrzeno, že čím nižší vzdělání rodičů, tím nižší ambice pro vzdělávání dětí.

Ze stejného výzkumu vyplynulo, že rodiče nevěnují přípravě dítěte příliš velkou pozornost, projevují se spíše pasivně na sledování známek nebo výzvu k samostatnému učení se dítěte. Na tyto výzvy nenavazovala žádná kontrola, nezjišťovali dále, zda je dítě do školy připraveno, zda má splněné všechny povinnosti. Nízké zapojení do školní přípravy může mít i skutečnost, že rodiče školní učivo později sami neovládají a nemohou dítěte při přípravě pomoci. K podobným závěrům dospěli i další autoři (Kaleja, 2011, Portík, 2003), tedy pokud dítě nemá zpětnou vazbu od svých rodičů utvrzujících je v důležitost vzdělávání, postupně začne školu vnímat jako „bezvýznamnou instituci“.

Horňák, Scholzová (in Kaleja, 2011) poukazují na odlišný postoj. Rodiče majoritní společnosti si uvědomují, že se dítě musí přizpůsobit požadavkům školy. U romských rodičů se objevuje názor, že by se škola měla přizpůsobit potřebám dítěte a jeho rodiny.

Předškolní věk je pro rozvoj dítěte senzitivní v tolika oblastech, že nedostatečné využití potenciálu této vývojové příležitosti může jedince nepříznivě ovlivnit po další život. Děti ze sociálně exkludovaného prostředí jsou v situaci, kterou nezavinili, žijí v nepodnětném prostředí, rodiče mají nízkou nebo nedokončenou kvalifikaci, žijí často na hranici chudoby, ohrožení sociální exkluzí, mají nedostatečnou výchovně vzdělávací stimulaci, zdravotně-hygienickou péči. Pokud se promění náhled společnosti na rodiny žijící v tomto prostředí, postoj pedagogů mateřských škol z formálního na partnerský, sníží se nedůvěra rodin ve vzdělávání, strach ze selhání a příliš formálního systému, může dítě předškolního věku rozvinout své schopnosti, splnit svůj vývojový úkol a získat pevný základ pro další vzdělávání, budoucnost, seberealizaci.

Předškolní vzdělávání je velkým přínosem pro všechny, děti z majority i prostředí sociální exkluze. Dítěti z majority pocházejícího z podnětného prostředí přinese společné vzdělávání mnoho bonusů pro jeho další život. Setkáváním s rozmanitostí, odlišnými tradicemi, způsoby života, životního přístupu, získá reálný obraz o společnosti, v níž bude studovat, žít, pracovat. Naučí se odlišnosti přijímat jako běžnou součást svého života, heterogenní prostředí umožní rozvíjet jeho občanské, morální a sociální citění, schopnost komunikace a řešení problémů.

Společné vzdělávání je obrovským přínosem zvláště pro dítě z prostředí ohroženého sociální exkluzí. Uvědomí si, že životní prostor není pouze prostředí jeho bydliště, ale i mimo něj, naučí se hledat kamarády v běžném kolektivu třídy. Pokud pedagog mateřské školy bude tvořivě přistupovat k organizaci výuky, podaří se mu zapojit rodiče, bude systematicky podporovat vzájemnou spolupráci dětí a dokáže zvládnout konfliktní situace, které je posouvají, je velká naděje na zmírnění dopadu nepříznivé sociální situace pro předškolní děti. Individuální přístup umožní dítěti zažívat úspěchy, posiluje jeho sebevědomí i touhu uspět spolu s ostatními, teď i později.

Společné předškolní vzdělávání je velkým vkladem i pro celou společnost. Učí děti (i jejich rodiče) k toleranci, postupně odbourává na obou stranách existující předsudky a stereotypy, učí nenásilně empatii a sociálnímu porozumění. Děti, které dostanou příležitost se vzdělávat společně s ostatními a v tomto vzdělávání uspět, mají velkou

šanci považovat vzdělání za významnou životní hodnotu, vzdělávání za běžnou součást života, kvalifikace jim umožní zapojit se do zaměstnání, což ekonomicky pomůže také státu. Příklady dobré praxe, úspěchy dětí, které původně žily v prostředí sociální exkluze, mohou být motivátorem pro další rodiny z prostředí sociální exkluze a nadějí na zlepšení aktuální situace.

2 POHLED VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE NA USPOKOJOVÁNÍ POTŘEB DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU V KONTEXTU PROSTŘEDÍ SOCIÁLNÍ EXKLUZE

Obecná psychologie definuje potřebu jako stav nějakého nedostatku nebo nadbytku, který narušuje fyziologickou i/nebo psychickou rovnováhu člověka. Uspokojení potřeb je současně významnou hnací silou člověka, motivací, která jej aktivizuje v činnostech vedoucích k tomu, že se organismus dostane opět do jakési harmonie. Pokud vyjdeme z tradičního konceptu pyramidy potřeb Abrahama Maslowa, v případě potřeb deficientních vede uspokojení ke snížení napětí, v případě potřeb růstových, tzv. metapotřeb, přichází indukce, tedy snaha dosahovat stále dál. Pro komplexnost a uvědomění si souvislostí se sledovaným tématem si model Maslowovy pyramidy nastavíme k potřebám předškolních dětí a zvážíme možnosti jejich uspokojování či rizika plynoucí z neuspokojování v prostředí sociální exkluze.

Při uvažování nad uspokojováním potřeb dítěte budeme postupovat dle základních intencí, tedy tak, že nejnižše položené potřeby v pyramidě vnímáme jako významnější a jejich alespoň částečné uspokojení považujeme za podmínku pro vznik méně naléhavých a vývojově vyšších potřeb. Respektujeme tedy postup od základny k vrcholu, přestože jsou známy příklady extrémních životních situací, které tento směr vyvracejí.

2.1 POTŘEBY FYZIOLOGICKÉ

Základnu psychických potřeb tvoří potřeby fyziologické. Zahrnují potřebu jídla, tekutin, vyměšování, spánku, odpočinku, pohybu, hygieny apod. Děti by se měly pohybovat v bezpečném prostředí a vhodných mikroklimatických podmínkách, měly by mít dostatek kvalitní potravy, žít v prostředí bez hluku, za dostatečného osvětlení. Tyto potřeby by měly být potřebami, které se uspokojují samozřejmě a neměly by si jejich nedostatek ani uvědomovat.

V prostředí sociální exkluze ve spojitosti s chudobou nemusí být tato skupina potřeb plně saturována. Děti chudých rodin nemusí mít jistotu, že dostanou napít a najíst, budou v teple, v klidu se vyspí, budou žít v prostředí hygienicky nezávadném. Další potřebou, která zvláště rodiči nedostatečně vzdělanými, nebývá uspokojována, je potřeba pohybu a aktivity. Může to být z důvodu nedostatečného či nevhodného prostoru, neznalosti rodičů o zákonitostech a potřebách rozvoje jemné a hrubé motoriky, vizuomotorické koordinace, nebo z důvodu příliš velké opatrnosti nebo fixace rodičů.

2.2 POTŘEBY JISTOTY A BEZPEČÍ

Druhou skupinou potřeb, která je umístěna v hierarchii A. Maslowa, je skupina potřeb zajišťujících jistotu a bezpečí dítěte. Zahrnuje potřebu stálosti, spolehlivosti, struktury, pořádku, pravidel, mezí, osvobození od strachu a úzkosti, bezpečného prostředí.

Vývojovými psychology bylo dokázáno, že dítě se cítí bezpečně v prostředí, které je stálé, jasně ohraničené, má svou strukturu, řád, pravidla, která se stále nemění a kterým dítě rozumí a respektuje. Děti potřebují mít kolem sebe někoho, kdo se zajímá o ně, o jejich emoce, kdo jim důvěřuje, na koho se s důvěrou mohou obrátit, kdo je k nim empatický.

Do této kategorie potřeb můžeme zahrnout Matějčkovu (2005) kategorii „potřeb určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech“. Pro život dítěte je důležité, když už od raného dětství mají jeho dny „pevné body“, určitý řád a rytmus, jež mu pomáhají konstruovat svět (Kovařík, 2003). Prostor mateřských škol by mělo být přirozené, nedirektivní, přiměřeně stimulující, podporující, které dítěti umožní ve skupině přijímat role, učit se spolupráci. Zvláště silně se tato potřeba objevuje ve fázi adaptace v novém prostředí.

Dítě předškolního věku, které žije v sociálně exkludovaném prostředí, je na toto prostředí zvyklé, velkou změnu pro něho proto znamená setkání s prostředím majority. Diskrepance mohou vyvolávat pocity nejistoty, mnohdy pocity frustrace. Předškolní vzdělávání může krátkodobě narušit i pocity bezpečí, neboť dítě ze sociálně exkludovaného prostředí prožívá velkou jistotu ve své rozšířené rodině. Krátkodobá odloučení mohou zvládat mnohem hůře než děti majority, které žijí v nukleární rodině. Pocity nejistoty v něm může vyvolávat nepravidelnost, nenastavení hranic. Volná výchova často se vyskytující v prostředí ohroženém sociální exkluzí na první pohled mu dává absolutní prostor, na druhý však dítěti přináší pocit nejistoty, neznalosti hranic, co smím a co ne, neučí jej sebeovládání. Rodiče by měli být zodpovědní za to, jak jej vedou, nikoli množstvím zákazů a příkazů, ale jasně nastavenými pravidly, dodržováním režimu, pravidelným uspokojováním jeho fyziologických potřeb. Děti, které toto v rodině nezažijí, se nedokáží přizpůsobit ostatním, neumí se ovládat i „strádat“. Pochopitelně by nemělo být nikým zbytečně stresováno, ponižováno, negativně srovnáváno.

Je třeba na tomto místě zmínit také skutečnost, že dítě žijící v rodině dotčené sociálním vyloučením je konfrontováno s riziky prostředí (například nejistota bydlení, prostředků, jídla, ale i útoky extremistických skupin), si může dítě vytvořit nálepku ohrožujícího a zlého vnějšího světa (Navrátil, Punová, 2013). I vlastní prostředí, v němž dítě žije, může dítě ohrožovat na pocitu jistoty např. nižším vědomím času, malou schopností jeho pravidelné struktury i absencí konání pravidelných aktivit. Tyto a další faktory mohou oslabovat schopnost dítěte reagovat na požadavky ve školním prostředí (Navrátil, Punová, 2013).

2.3 POTŘEBA LÁSKY A SOUNÁLEŽITOSTI

Další částí Maslowovy pyramidy potřeb je potřeba lásky a sounáležitosti. Člověk potřebuje cítit, že je milován, akceptován, že je součástí kolektivu, někam patří, je přijat ostatními i sám sebou. Dítě se má v bezpečném a přijímajícím prostředí učit zodpovědnosti i nezávislosti, účastnit se aktivit s jinými dětmi, přijímat různé sociální role. Uspokojení potřeby jistoty a bezpečí podporuje například práce s pohádkami.

Vztahové potřeby jsou pro zdravý vývoj dítěte velmi důležité, zvláště pro dítě předškolního věku, které staví svůj svět na tom, co bezprostředně vnímá, které potřebuje vidět a vnímat, že ho mají rodiče rádi, že je mu učitelka nakloněna, že ho ostatní děti přijímají a oceňují. Stačí

úsměvem, pohlazením, gestikou naznačit, že se mu něco opravdu povedlo, ohodnotit ho, že „je jednička“, nebo si s ním někdo dá „placáka“ na potvrzení toho, že se něco podařilo. Starší předškolák bez potíží zvládne přijmout autoritu učitelku, které věří, je s ní rád a je rád i s ostatními dětmi, postupně si zvyká na to, že učitelka rozkládá pozornost mezi všechny, všem projevuje náklonnost. Získání této životní jistoty je podmínkou pro žádoucí vnitřní integraci jeho osobnosti.

Pokud dítě neví, kam patří, nemá jistotu toho, že jej ostatní přijímají, setkává se častěji s trestáním, nadávkami než úsměvem, pohlazením či pochvalou, může to vývoj jeho sebeutváření nepříznivě ovlivnit.

2.4 POTŘEBA UZNÁNÍ

Tato skupina potřeb v sobě zahrnuje potřebu důvěry a sebedůvěry, úcty a sebeúcty, potřebu být respektován, efektivně komunikovat. Vztahové potřeby jsou pro předškoláka velmi důležité, protože na jejich uspokojení závisí potom plnění dalšího vývojového úkolu, v němž je ctností kompetence – jsem to, co dokážu.

Potřeba uznání se ztotožňuje s Matějčkovou potřebou pozitivní identity, společenského uplatnění a společenské hodnoty. Uspokojení této potřeby vede ke zdravému sebeuvědomění si vlastního já, vlastní identity, osvojuje si sociální role, stanovuje si cíle pro své aktivity. Rodiče i učitelka by měli být dítěti oporou i podporou, aby v dítěti nevyvolali pocit selhání. Na základě hodnocení učitelkou si vytvářejí názor i ostatní děti, což zpětně ovlivňuje sebehodnocení dítěte, budování úcty k sobě, sebepojetí. Pokud v předškolním věku dítě nedůvěřuje svým aktivitám, nechápe smysl, přestane důvěřovat lidem kolem sebe, může se naučit nepříznivé obranné mechanismy, které jej krátkodobě mohou chránit. Je třeba si uvědomit, že nepotvrzené uznání může vést k malé sebeúctě. Sebekritika, která se v tomto období začíná rozvíjet, se krásně projevuje při hře, takže lze snadno vysledovat, zda se některé děti příliš nenadhodnocují, nepodhodnocují, jak jsou citlivé na komentáře dospělých.

V důsledku nejednotného výchovného stylu rodičů, jiného hodnotového žebříčku u rodičů v prostředí sociální exkluze se může dítě dostat do konfliktu mezi tím, že chce mezi ostatními uspět, chce být ve školce úspěšné, a tím, že se mu za to nedostává za jeho snahu v rodině patřičného uznání.

Specifičnost lze vysledovat v možném odlišném chápání úcty. V rámci tradičního pojetí má úctu v romském společenství ten, který prožije svůj život v souladu s tradicemi, kdo prospěl rodině. Romové se podle Samkové (2011) opakovaně snažili získat úctu i u většinové společnosti, ale většinou neúspěšně. Autorka poukazuje na neodlišování pojmů prestiž a úcta. Ten, kdo zažívá prestiž koupí domu nebo nového auta nemusí být v úctě. Romové si tento rozdíl neuvědomují a očekávají, že pokud dosáhnou prestiže, dostane se jim automaticky ze strany většinové společnosti také úcta a přijetí majoritní společností. Romové se v podstatě vůbec nemusí setkávat s tou částí většinové společnosti, která prokazuje úctu jinými než materiálními měřítky. Děti mohou být proto velmi zmatené, nerozumějí odlišným postojům u svých rozšířených rodin a většinové populace. V práci s romskými dětmi ze sociálně exkludovaného prostředí je důležité hledat jiné motivační faktory, než je tomu u většinové společnosti běžné. Většinou pro romské rodi-

ny neplatí, že se děti učí proto, aby udělali mamince/tatínkovi radost, protože jim dělají radost už jen tím, že jsou. Bezpodmínečné přijetí má v tomto směru negativní konotaci, a tou je možnost předškolního dítěte mít vždycky kam utéct, do svého společenství, které ho nebude odsuzovat v podstatě za cokoliv.

2.5 POTŘEBA SEBEREALIZACE

Tato velká skupina potřeb, která zahrnuje potřeby kognitivní, estetické a seberealizační je v hierarchii potřeb umístěna nejvýše, patří mezi růstové potřeby, tedy představuje celoživotní motivaci člověka něčeho dosáhnout. Mírné napětí není vnímáno jako frustrace, kterou potřebuje jedinec vyřešit, ale spíše jako energizující, motivační faktor pro další aktivity. Tato skupina potřeb úzce souvisí s Matějčkem vymezenou kategorií potřeb určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů. Dítě se musí pohybovat v prostředí, které mu umožňuje osvojit si poznatky a získat zkušenosti, ve kterých najde smysl. Je důležité uspořádání chaotických a nezpracovaných podnětů tak, aby měly smysl, aby se z nich staly poznatky, zkušenosti a pracovní strategie, které jsou základem dalšího učení. Dítě potřebuje pro svůj rozvoj dostatek podnětů, které jsou v přiměřeném množství i kvalitě.

Kognitivními potřebami předškolních dětí je snaha porozumět světu, vědět, znát a zkoumat. Významnou roli hraje podnětnost prostředí, možnost experimentovat, hledat odpovědi na otázky, směřovat na správnou cestu poznání, ale i nechat, aby se poučil ze svých chyb.

Potřeby estetické v sobě zahrnují příjemné prostředí vzbuzující pozitivní emoce, aktivity, které vzbuzují pocit krásna. Zvláště u dětí ze sociálně vyloučeného prostředí, pokud jsou romského etnika, je využití estetické výchovy v rámci předškolního vzdělávání logickou cestou ke vzdělávání. Využití prvky hudby, tance, kreslení, toho, v čem vynikají, k poznávání světa. Některé romské děti, které často přicházejí do mateřských škol nebo přípravných tříd základních škol z prostředí sociální exkluze, mívají pohybové, hudební i výtvarné nadání a vše, co tyto prvky obsahuje, je fascinuje a zajímá. Je to způsob, jak zajistit, aby se do mateřské školy těšily, cítily se v ní bezpečně a hlavně zažívaly pocit úspěchu, protože právě tento pocit je motivuje na sobě pracovat. Pokud se podchytí v zájmu na sobě pracovat, může se tím podpořit jejich vnitřní motivace pro další vzdělávání a zlepšování.

Pokud nemají děti prostor pro vlastní vyjádření, uznání a seberealizaci, mohou se cítit nepotřebně a nechťejí se do aktivit vedoucích k jejich seberozvoji zapojovat. Představa osamostatnění, toho, co brzy dítě zvládne, je pro dítě významnou potřebou. Ví, s čím, kým a jak si chce hrát, čeho chce při hře a objevování světa dosáhnout, ví, co ho čeká, přestože žije přítomností, těší se na školu, na budoucí práci, vlastní rodinu. Dětská sebedůvěra by měla být podporována, dítě by mělo mít prostředí, kde bude moci růst, kde nebudou vyzdvihovány jeho nedostatky, ale úspěchy. Uspokojení této potřeby člověka podněcuje a udržuje jeho životní aktivitu.

2.6 NEDOSTATEČNÁ SATURACE POTŘEB

Krátkodobé neuspokojování potřeb se nazývá frustrace, tedy existující překážky na cestě k cíli. Předškolní dítě na frustraci převážně reaguje pláčem, agresivitou, neklidem, nesoustředěností,

apatií. Pokud se dítě pohybuje v různých prostředích, většinou dochází k určité saturaci potřeb alespoň v jednom z nich, nezanechává na psychice či fyzickém stavu dítěte vážnější stopy. Dlouhodobé neuspokojování potřeb může vést k deprivaci, která již může vývoj dítěte zpomalovat nebo deformovat. Existuje mnoho různých členění deprivace, ale není předmětem této publikace podat absolutní výčet. Pokud dítěti chybí pocit bezpečí, lásky, jistoty, hovoříme o deprivaci citové. V případě neuspokojování potřeb úcty a sounáležitosti o deprivaci sociální. V případě dětí ze sociálně exkludovaného prostředí je velkým rizikem senzomotorická a činnostní deprivace, která se vztahuje k nenaplnění růstových potřeb, dítě nemá dostatek podnětů pro svůj rozvoj, smyslové poznávání, pohyb, aktivitu, zkoumání světa, manipulaci s předměty. Nachází se tedy v monotónním, nepodnětném prostředí, které není možné zkoumat nebo pouze v omezené míře a učit se z něj. (Matějček, 2005, Krejčová, 2015, Vágnerová, 2008)

3 ŠKOLNÍ ZRALOST A ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST

Významnost školní zralosti a školní připravenosti pro další zdravý vývoj dítěte není tématem, kterému by se věnovala pozornost až v posledních padesáti letech. Na důležitost školní zralosti poukázal už Jan Amos Komenský (1964, s. 42), který kromě věku šesti let zdůrazňoval nutnost respektovat individuální úroveň každého dítěte (*Nebo pláň mdlá, k vštěpování vzatá, mdle a znenáhla roste, silnější spěšně a mocně. Koníček také příliš časně zapřažený zemden bývá, ale dáš-li mu čas k vyvrstvení se, potáhne tím silněji a nahradí všechno.*)

Význam předškolního vzdělávání pro úspěšné začlenění do povinné školní docházky je potvrzován nejen v praxi učitelů základních škol, ale také mnoha výzkumy a odbornými studiemi. Je kladen důraz na rozvoj vědomostí, dovedností, čtení, počítání, cizí jazyk, ale je třeba zdůraznit, že nesmíme zapomenout na to, že **dítě zůstává stále dítětem**.

V souvislosti se vstupem do školy hovoříme o školní zralosti a školní připravenosti.

Školní zralost je stav dítěte, který zahrnuje jeho somatickou, psychickou, emocionálně sociální způsobilost zahájit školní docházku, účastnit se bez větších obtíží výchovně vzdělávacího procesu a je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje předchozích období.

Langmeier, Krejčířová (2006, s. 107) považují školní zralost za takový stav, který se vyznačuje „*přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte a současně je dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení*“. Školní zralost může být vymezena prostřednictvím kompetencí, které jsou závislé na zrání organismu.

Školní připravenost označuje aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech oblastech s přihlédnutím k vnitřním vývojovým předpokladům i vnějším výchovným podmínkám. Školní připravenost může být vymezena prostřednictvím kompetencí v oblasti somatické, kognitivní, emocionálně-sociální a pracovní, které dítě nabývá a rozvíjí učením, sociální zkušeností, tedy které jsou závislé na prostředí a učení.

V textu se dále budeme věnovat jednotlivým oblastem školní zralosti a připravenosti, kompetencím, které umožní dítěti začlenit se bez větších potíží do povinného školního vzdělávání. Je na místě opakovaně upozorňovat na to, že je nutná zralost a připravenost ve všech oblastech, aby se tím předešlo předčasnému zaškolení a následným psychickým potížím dítěte.

Rozvoj jednotlivých složek školní zralosti se uskutečňuje nejen procesy zrání, ale také aktivitami dítěte, přičemž vztah zrání a učení je vzájemně reciproční.

3.1 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKY JEDNOTLIVÝCH OBLASTÍ

Cílem podkapitoly je poukázat na důležitost připravenosti dětí na vzdělávací dráhu; zdůraznit rodičům, aby za připraveností vstupu do základní školy viděli více, než jen dosažený věk a pocit, že „dítě je už velké“; vysvětlit v kontextu s tématem této publikace sociálním pracovníkům a dalším osobám pro dítě významným oblastí, na které by se měli při práci s rodinami

z prostředí ohroženého sociální exkluzí zaměřovat. Právě u dětí z nepodnětného prostředí je cílená práce velmi důležitá, neboť mnohdy bývají – v souvislosti se skutečností, že procesy učení recipročně ovlivňují procesy zrání – v připravenosti opožděné. Systematické sledování školní připravenosti a podpora jejího rozvoje jsou významným krokem ke snižování školní neúspěšnosti dětí, které jsou kvůli nepodnětnému prostředí v různých oblastech nezralé.

Z hlediska vývojové psychologie hovoříme o zralosti somatické, kognitivní, emocionálně-sociální a pracovní.

Zralost tělesná souvisí nejen s dosaženým věkem šesti let, ale i s dalšími faktory. U dětí školsky zralých je dokončena první tvarová proměna, proběhla osifikace zápěstních kůstek, zpevnění zádového svalstva, jsou dobře vyvinuté velké svalové skupiny, mění se tělesné proporce - protahuje se trup a ruce, dochází k zužování a zploštění trupu a dítě dosáhne tzv. „filipínské míry“ (je schopno si přes vzpřímenou hlavu natáhnout dominantní ruku a sáhnout si na ucho na druhé straně). Tato „zkouška“ může v rodičích vyvolávat mnoho otázek, výstižně to vyjádřila Verecká (2002, s. 26) „*A proč je pro školu tak důležité, aby si dítě dokázalo strčit ruku za ucho? Ke studiu žádného předmětu se to opravdu nehodí, ale docela přesně to určí, zda již došlo k vývojové proměně proporcionality těla (k tzv. přechodu z období první tělesné plnosti do období první tělesné vytáhlosti). Tj. zda se z neobratného medvídka stal opravdový kluk či holka, kteří už něco zvládnou.*“ Ale ani věk ani dosažení Filipínské míry nejsou jedinými kritérii při posuzování tělesné zralosti. Tato zralost je spojena také s tělesnou stavbou, odolností vůči nemocem, zralostí nervové soustavy. Dítě musí být fyzicky zdatné unést aktovku, nebyt často nemocné, mělo by být schopno určitou dobu udržet pozornost, tedy proces vzruchu nad útlumem by měl být minimálně v rovnováze. Zralost fyzická není jediným rozhodujícím faktorem, nicméně může celkovou školní zralost a úspěšnost významně ovlivňovat. Ve shodě s Kutálkovou (2014, s. 139) konstatujeme, že „*zralost nervové soustavy vypovídá jen o tempu fyziologických a anatomických změn, s vrozenou inteligencí má jen velmi málo společného.*“

Duševní, kognitivní, tedy „rozumová“ zralost souvisí s aktuálním rozvojem poznávacích procesů. Kognitivní složka školní zralosti je podmíněna opět jednak vnitřními dispozicemi, ale i vnějšími faktory, zvláště podnětností prostředí. Zralost kognitivních procesů v sobě zahrnuje kvalitativní posun v oblasti zrakové a sluchové percepce, rozvoj schopnosti analýzy a syntézy, prostorové orientace, diferenciací, což jsou nezbytné předpoklady pro čtení a psaní. Podle Šturmy (2006, s. 305) se dítě v rozumovém poznávání „*začíná více opírat o analytické myšlení, jež dítěti umožňuje orientovat se lépe ve světě kolem něho, v tvarech, obrazech a dějích. Lépe postihuje podobnosti a rozdíly, začíná chápat vztahy a souvislosti.*“ Je dostatečně rozvinuta zraková a sluchová paměť, v níž se objevují logické prvky. Dítě umí chápat a užívat symboly. Pochopitelně do kognitivní zralosti zahrnujeme i určité znalosti matematických představ a informací o světě kolem.

Důležitou složkou je také dostatečné porozumění a zvládnutí řeči, děti jsou schopny se verbálně vyjadřovat, mají dostatečně rozvinutou aktivní slovní zásobu, tvoří jednodušší souvětí bez agramatismů, umí líčit své zážitky, povídat o světě kolem sebe. Toleruje se přibližně 20% nesprávná výslovnost (Čačka, 2000; Říčan, Krejčířová et al., 2006, Zezulková, 2013).

V oblasti jemné motoriky se předpokládá schopnost sebeobsluhy, zvládnutí činností, které vyžadují obratnost, koordinaci jemných pohybů, grafomotorické aktivity by mělo dítě provádět zápěstím, mělo by správně držet tužku. Při kresbě by měla mít čára pevné vedení a kresba by měla být dostatečně bohatá jak po stránce obsahové, tak formální.

Emoční zralost také může hrát významnou roli v začlenění dítěte. Dosažení citové stability, určitá sebekontrola, odolnost frustracím, schopnost zvládnout neúspěch, schopnost odložit

potřebu okamžitě uspokojit svá přání, podřídit se autoritě učitele, zvládat impulsivitu tak typickou právě pro předškolní věk patří k prvkům související s emoční inteligencí.

Sociální zralost je chápána schopnost dítěte přijmout novou životní roli, roli školáka. S tím se pojí přiměřená samostatnost dítěte, schopnost odloučit se od rodičů a být schopno jednat bez jejich přítomnosti a podpory, začlenit se do kolektivu třídy. Dítě by mělo být schopno přijmout autoritu učitele, respektovat jeho vedení, poslechnout a přijmout pravidla chování (tiše sedět, nemluvit bez vykřikování, hlásit se) apod. (Langmeier, 2006). V rámci zmíněných sociálních kompetencí je důležitá schopnost komunikovat na určité úrovni, navazovat vztahy, ale také jakási „zralá“ ochota dělat změny. Musí se postupně učit také být posluchačem, naučit se klást otázky, dávat odpovědi, postupně přijmout roli žáka a spolužáka.

Pro pracovní zralost je charakteristická schopnost dítěte dokončit úkol (i ten, který pro něj není lákavý), oddělit povinnosti od hry, dokončit zadaný úkol, naučit se překonávat i drobné překážky při plnění úkolu, umět odložit saturaci okamžitého nápadu, tedy schopnost jakéhosi sebeřízení. Současně do pracovní zralosti můžeme zahrnout i odpovídající psychomotorické tempo, tedy že dítě stačí pracovnímu tempu svých spolužáků. Akceptuje program vyučování, střídání hodin práce a odpočinku. Schopnost soustředit se na úkol a vytrvale pracovat vzrůstá však jen pozvolna i u školsky zralých dětí (Langmeier, 2006).

Podle Thorové (2015), která realizovala komparativní analýzu českých i zahraničních výzkumů školní zralosti a připravenosti, se ukázalo, že mezi prediktory školní úspěšnosti u předškolních dětí NEPATŘÍ hodnota IQ před vstupem do školy (pokud tedy není hluboce pod normou), ale řadíme sem jemnou motoriku, matematické dovednosti, předčtenářské a čtenářské dovednosti, kvalitu pozornosti, sociální a emoční kompetence, obecné vědomosti.

Děti s oslabenými sociálními dovednostmi mají obtíže udržovat výběrové vztahy, jsou vrstevníky odmítány a mají větší tendence k depresivitě a agresivitě (Thorová, 2015, s. 401).

V souvislosti s tímto je důležité všimnout si i souvisejících osobnostních vlastností, zvláště schopností souvisejících s emoční inteligencí. Goleman (2011) a spolu s ním i vývojoví psychologové (Langmeier, Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2012) zdůrazňují dříve opomíjenou emoční inteligenci, jejíž hodnocení by mělo mít při vstupu dítěte do školy své opodstatnění, zvláště kategorie **sebevědomí** (pocit, že dítě plně kontroluje a zvládá své chování, pohyby, okolní svět a pokud se do něčeho pustí, zvládne to a když to náhodou nepůjde, dospělí mu pomohou), **sebeovládání** (zahrnující schopnost přizpůsobovat a ovládat vlastní chování způsobem odpovídajícím věku, smysl pro vnitřní sebekontrolu), **motivace** (vnější i vnitřní), **empatie, sociální kompetence, zvědavost** (mít radost z učení, z dozívání se nových věcí), **schopnost jednat s určitým cílem** (jednat vytrvale, přát si i ovlivňovat dění kolem), **schopnost komunikovat** (vyměňovat si prostřednictvím slov své představy, myšlenky, pocity), **pracovat s ostatními** (tedy být ostatními chápáno a chápat ostatní), spolupracovat.

3.2 VÝZNAM DIAGNOSTIKY ŠKOLNÍ ZRALOSTI

Odklad školní docházky musí být využit pro rozvoj dítěte, k vývojové stimulaci. Při diagnostice je důležité zhodnocení celkového mentálního a osobnostního vývoje, zahrnout kromě testových metod také metodu pozorování, rozhovoru s dítětem, rodiči, kresbu dítěte, to vše na pozadí rodinné situace. Vyšetření školní zralosti v pedagogicko-psychologické poradně

mohou doporučit pedagogové mateřské školy, základní školy (pochopitelně se souhlasem zákonného zástupce), nebo o něj mohou zažádat sami rodiče. Pokud poradna doporučí dítěti odklad školní docházky, rodiče nesmí u dítěte poukazovat na nějakou „nenormálnost“, neměli by dítě obviňovat za to, že neudělalo zkoušku, neřeklo vše, co mělo, neměli by to vztahovat k ohrožení své vlastní osobní prestiže... Matějček (2011) upozorňuje na častou obrannou reakci rodičů, kteří argumentují tím, *jejich dítě se přece do školy těší!* Těšit se do školy však nesouvisí se školní zralostí a úkolem poradců je v klidu a ne razantně přesvědčit rodiče, že odklad školní docházky dítěti prospěje, vysvětlit jim, že předčasným zaškolením by mohli dítě vystavit nebezpečí školního selhání. Pokud si rodiče neví rady s tím, jak dítěti toto vysvětlit, podle Matějčka je poměrně bezpečné schovat za autoritu odborníka. Nicméně děti se s tím vyrovnají mnohem lépe, než by rodiče čekali.

Stávají se samozřejmě i situace, kdy dítě do 1. třídy nastoupí a během prvních měsíců učitelka, rodiče, začnou pozorovat, že nezralost brání jeho úspěšnému školnímu zapojení. Pokud se situace nezlepší, jsou dvě možnosti. Buď bude pedagog i rodiče s dítětem intenzivně individuálně pracovat a snažit se to nějak „dohnat“, nebo se využije možnost, kterou školský zákon nabízí, a to návrat zpět do mateřské školy, tedy „dodatečný“ odklad školní docházky. Pokud je dítě zaškolené a začnou si učitelé i rodiče všimnout projevů maladaptace, měli by přijmout po určité době, kdy nedošlo k nápravě, opatření, aby již dále k traumatizaci dítěte nedocházelo. Opatření může učinit škola přizpůsobením tempa a osnov výuky dítěti, individuálním přístupem, dále rodiče snížením požadavků na dítě, změnou způsobu domácí přípravy nebo se mohou zvolit taková opatření, která vycházejí z doporučení pedagogicko-psychologické poradny, příp. speciálně pedagogického centra. Na tom, zdali se podaří dítě vtáhnout do vyučovacího procesu, má velký vliv osobnost učitele a atmosféra ve třídě. Trpělivý a zkušený učitel v první třídě může pomoci individuálním přístupem překonat počáteční adaptační obtíže dítěte, vypěstovat u něj lepší pracovní schopnosti i podnitit pozitivní motivaci (Langmeier, 2006).

Někdy to ale nestačí. Pak je třeba využít zákonnou možnost dodatečného odkladu školní docházky. Podle §37, odst. 3, 4 školského zákona *„Pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok. ... doporučí zároveň zákonnému zástupci dítěte vzdělávání dítěte v přípravné třídě základní školy nebo v posledním ročníku mateřské školy, pokud lze předpokládat, že toto vzdělávání vyrovná vývoj dítěte.“* Toto rozhodnutí je sice už velmi razantní, nicméně může dítěti nakonec přinést klid a potřebný čas „uzrát“ v bezpečí předškolního vzdělávání nebo přípravného ročníku základní školy. Vždy je třeba k dítěti přistupovat velmi ohleduplně, aby neztratilo důvěru ve své schopnosti a v té souvislosti také získalo ke škole nedůvěru.

V kontextu diagnostiky školní připravenosti dětí ze sociálně vyloučeného prostředí může být vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně zkresleno sociokulturními odlišnostmi. Dětem jsou předkládány standardizované testy pro posouzení úrovně školní zralosti a inteligence. Pro děti z nepodnětného prostředí, pro romské děti, testy nejsou validní, nezohledňují sociální a kulturní odlišnost, jazyk a mnohdy je výsledkem nesprávně diagnostikovaná mentální retardace, ačkoliv při bližším sledování je zjevné, že výsledek je ovlivněn způsobem výchovy, životním stylem rodiny a charakteristikou prostředí, která formuje jejich životní linii. (Kaleja, 2011)

Pro účely adekvátní diagnostiky je dle Chuchutové (2008) vhodnější místo statické diagnostiky zaměřené na úroveň aktuálního výkonu použít tzv. dynamickou diagnostiku, která představuje alternativní diagnostický přístup zaměřený na odkrytí reálného potenciálu prostřednictvím diagnostiky procesu výkonu umožňující smysluplnou propojenost s intervencí. Dynamická diagnostika by měla být jakýmsi smysluplným mostem k perspektivní intervenci zaměřené na rozvoj možností sledovaného jedince.

3.3 ŠKOLNÍ NEZRALOST

Podle Šturmy (2006, s. 306) je školsky nezralé dítě „*dítě trpící dlíčím oslabením ve vývoji některých psychických funkcí a schopností, přičemž celková rozumová úroveň odpovídá širší normě, tj. není nižší než lehký podprůměr.*“

Diferenciální a dynamickou diagnostikou je třeba odlišit právě děti, pro které je typická jistá disharmoničnost vývoje, nezralost, která je pouze dočasná a v budoucnu na výsledky jejich školní práce nebude mít vliv, a děti, které se pohybují v nižším pásmu než lehkém podprůměru, což znamená, že se jejich stav nezlepší a školní nároky nebudou schopny plnit v daném rozsahu vzhledem ke svým mentálním dispozicím.

Nezralost se projevuje různými způsoby, záleží na tom, jakou oblast má dítě nevyzrálou. Výjimkou nejsou děti, které mají nezralost ve více oblastech. Většinou bývají hravé, nedokáží udržet pozornost celé dopoledne, jsou dříve unavené, nechávají se rozptylovat různými podněty (lákovými, převážně smyslovými podněty, které brání věnovat pozornost i podnětům, jsou označovány jako důležité). (Šturma, 2011)

V každém případě však i nezralost v jedné oblasti může být příčinou, že dítě nebude školsky úspěšné tak, jak by mohlo být po odložení docházky o jeden rok.

Následující text nastíní projevy nezralosti v jednotlivých, výše jmenovaných oblastech.

Nezralost tělesná

Děti, které jsou menšího věku, jsou drobné konstituce, mají malou sílu a výdrž, mohou být snadněji unavitelné a méně odolné vůči zátěži, kterou nástup do školy bezesporu je. „*Časťá nemocnost zvláště v počátcích školní docházky může negativně narušit pozvolnou adaptaci na změnu prostředí, znesnadňuje navazování nových vztahů, kamarádství, nemoc přináší únavu, pocit nepohody; nepřítomnost ve škole dítě ochuzuje o výklad učitele a procvičování nové látky spolu s ostatními* (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 3).

Zvýšená nemocnost minimálně znamená i větší počet zameškaných hodin, zvýšené nároky při „dohánění učiva“, které mohou znovu a znovu dítě oslabovat a sekundárně opět vyvolat další nemoc. V této souvislosti nelze pominout i negativní prožívání toho, když se děti malé, slabé či nemocné porovnávají s většími a silnějšími spolužáky. Odklad školní docházky mu dá čas pro tělesné vyspění, posílení imunitního systému.

Nezralost v oblasti kognitivních schopností

Při nezralosti v **oblasti zrakové percepce** se mohou objevit problémy hned na samém počátku. Dítě může v důsledku toho špatně rozlišovat tvary znaků, písmen, číslic, zaměňuje je. Lépe zvládá diktáty (pokud není současně nezralé i sluchová percepce) než opis. Zraková

nezralost je příčinou nezdaru i při práci s pracovními listy, v nichž mají dohledávat rozdíly, zaměňují tvarově podobné obrázky, při skládání puzzlí, při práci s obrázky, které mají vykreslit nebo dokreslit. Má potíže při čtení písmen i číslic. Při současném narušení vizuomotorické koordinace pomaleji píše, zaměňuje zrcadlově podobná písmenka (samohlásky o – a, souhlásky, b – d, m – n, k – h), číslice (3 - 9, 4 - 7), písmenka a číslice lišící se polohou nahoře a dole (např. b - p, 6 - 9), zaměňují znaky matematických operací (přičemž sluchově nemají s těmito matematickými operacemi potíže). V porovnání s ostatními při čtení více chybují, jsou pomalejší. (Bednářová, Šmardová, 2010; Pokorná, 1997).

Nevyzrálá sluchová percepce se může projevit v mnoha oblastech. Sluchová diferenciace může působit potíže s vyslovováním hlásek, zvláště zaměňováním sykavek, tvrdých a měkkých slabik (di - dy, ti - ty, ni - ny). Současně se objevují chyby v písemných projevech způsobené poruchami měkčení, v délkách samohlásek, v záměně znělých a neznělých hlásek, sykavek nebo při čtení záměnami v měkčení. Zvláště na počátku školní docházky takové dítě selhává v aktivitách, které souvisí s vytleskáváním rytmu, rozdělováním slov na slabiky, skládání slabik do slov, vyhledáváním první hlásky ve slově. Takto oslabená sluchová analýza a syntéza má dopad na chyby při čtení (nepřesnost, zaměňování, hádání slov, potíže s pochopením významu čteného). Současně potíže v odlišování figury a pozadí mohou způsobit, že dítě nedokáže odsunout jednu zvukovou oblast do pozadí, což zhoršuje jeho koncentraci na práci.

Pokud jsou potíže **v oblasti prostorové orientace**, projeví se to nejen obecně špatnou orientací v prostoru, nesprávným používáním a porozuměním pojmů souvisejících s prostorovým uspořádáním (vpravo – vlevo, nahoru – dolů, před - za, první - poslední), ale také tím, že hůře rozeznává písmena podle osy (např. b – d), zaměňuje pořadí písmen ve slovech (např. spát – psát), při psaní neudrží linii řádku, odstupy mezi řádky. Oslabení ve vnímání prostoru může mít za následek i potíže při hrách, při sportu, rukodělných činnostech, ztíženou orientaci v mapách, notovém zápise apod. (Bednářová, Šmardová, 2010, Pokorná, 1997)

Jemná motorika má pro dítě velký význam pro postupné osvojování dovednosti psaní. Nezralost v této oblasti se projeví křečovitým držením tužky, velkým tlakem při psaní i kreslení, neplynulost tahů při psaní, kolísání velikosti a sklonu písma, snížená rychlost psaní, špatná úprava písemného projevu, někdy až nečitelných, často škrta. Kresba je jednoduchá, v nakreslených tvarech někdy nejde rozpoznat jednotlivé předměty. Má potíže ve výtvarné a pracovní výchově. Nezralost v **hrubé motorice** se projevuje horší obratností, je porušena rovnováha, rotace trupu podle podélné osy těla, dítě může být instabilní (časté pády, úrazy), mít špatný stoj a sed, porušenou pohybovou koordinaci, tedy přicházejí potíže i v tělesné výchově. (Bednářová, Šmardová, 2010; Pokorná, 1997)

Pracovní nezralost

Hlavním znakem pracovní nezralosti je neschopnost odlišit práci od hry a dokončit úkol. Dítě je nesoustředěné, bývá málo samostatné, neustále očekává vedení od pedagoga tak, jak tomu bylo zvyklé doma nebo v mateřské škole. Pokud pedagog nad ním nestojí, nepracuje, dívá se kolem sebe, chodí po třídě, hraje si (s oblečením, tužkou, aktovkou.), ruší ostatní a odvádí (či přivolává) pozornost ke své osobě. Pracovní nezralost poznají rodiče i doma, dítě si nechce chystat věci do školy, plnit úkoly, neustále odbíhá, hledá výmluvy. Přestože může být chytré, fyzicky i kognitivně schopné, pracovní nezralost zhoršuje školní výsledky, jakých dosahuje.

Nezralost v oblasti sociální

Sociální zralost je cílem celého procesu socializace. U dítěte vstupujícího do první třídy ustupuje egocentrismus, sociální kompetence se začínou teprve rozvíjet. Nicméně přestože je rozvoj sociálních kompetencí téměř na počátku, mělo by se s novými rolmi školáka a spolužáka postupně vyrovnávat. Nezralé dítě v sociální oblasti může mít problém s autoritou učitele, nedokáže akceptovat právo ostatních dětí být někdy „středem pozornosti“, zlobí, upoutává na sebe pozornost za každou cenu. Na učitele se nezdravě fixuje nebo se jej bojí, nechce chodit do školy, doma pláče, někdy lze pozorovat i regresi a zvýšenou závislost na vychovatelích (matce, otci). Ve třídě nespolupracuje s ostatními dětmi, neumí se zapojit do společných aktivit, buď se práce straní, nebo ji chce dělat samo nebo ji kazí ostatním. To pochopitelně vede ke konfliktům se spolužáky a postupnému vyčleňování z kolektivu třídy.

Emoční nezralost

Emoční nezralost může dítěti komplikovat situaci zvláště v případech, které jsou spojeny se zátěží (což koneckonců počátek školní docházky je sám o sobě). Emočně nezralé dítě hůře snáší i drobné neúspěchy, má menší frustrační toleranci, je dráždivé, precitlivělé, má výkyvy nálad, prožívá napětí, strach, obavy, pocity ukřivděnosti. Emoční potíže mohou potom ovlivňovat vlastní proces učení, kvůli nezdaru a následnému pláči potom část hodiny neposlouchá výklad učitele a učivo nezvládá tak, jak by mohlo (v souladu s jeho předpoklady). Tyto emoční výkyvy mohou být důvodem pro vznik jisté neoblíbenosti jak u pedagoga, tak u spolužáků a může docházet k vyčleňování z kolektivu dětí, ve kterém si musí najít své místo.

3.4 NEGATIVNÍ DOPADY PŘEDČASNĚ ZAŠKOLENÝCH DĚTÍ NA OSOBNOST

Při zaškolení nezralých dětí hrozí velké riziko školního selhání, proto by měla být preventivně přijata opatření, aby se tomuto předešlo. Pokud je dítě nezralé v některé ze sledovaných oblastí (přičemž v praxi často nelze přesně identifikovat, která to je, většinou jsou kumulovány), mělo by se přistoupit k odkladu školní docházky, případně i dodatečnému odkladu školní docházky a s dítětem systematicky pracovat a podporovat proces jeho dozrávání. Pokud dítě ve škole zůstává, může se z „malých potíží“ rozvinout problém, který ovlivní nejen celou školní úspěšnost, ale i zdraví dítěte. Nezralé dítě musí věnovat mnohem větší úsilí učebním činnostem, navzdory svým předpokladům a v porovnání s ostatními spolužáky.

Potýkání se s nezralostí při vstupu do školy může negativně ovlivnit sebevědomí a sebedůvěru těchto dětí, narušit jejich sebepojetí, sebehodnocení. Svůj díl na tom mohou mít i rodiče, kteří kladou na dítě větší požadavky, než unese a v tu chvíli zvládne. Pro rodiče je často těžce pochopitelné, proč dítě nerado chodí do školy, proč se nechce učit, když nosí samé jedničky a všechno umí. Zrovna toto dítě může být emočně nebo sociálně nezralé, v kolektivu třídy se straní ostatních a vytvoří si svůj vlastní svět. Ostatní děti jej časem přijmou jako toho, kdo „je jiný, nebaví se s námi“, a může trvat velmi dlouhou dobu, než se stane součástí jejich kolektivu. Nízké sebevědomí, pocity méněcennosti však mohou zakládat negativní obraz o sobě sama a opravdu ovlivnit celý vývoj dítěte, až do dospělosti.

Vnímaná velká náročnost školních povinností (i v porovnání s ostatními dětmi), skutečnost, že i přes velkou snahu a péli nedosahuje adekvátních výsledků, málo pochval od učite-

le i rodičů, vyčlenění z kolektivu může přinést řadu negativních projevů, které mohou ovlivnit zdraví dítěte.

U zaškolených, školsky nezralých dětí, se mohou projevit potíže v komunikaci (kocktavost, mutismus), mohou se objevit poruchy příjmu potravy, školní fobie, psychosomatické problémy (nejčastěji ranní nevolnosti, bolesti hlavy, břicha, nechutenství), někdy i noční pomočování.

Kocktavost je nedobrovolné a nekontrolovatelné narušení plynulosti řeči, které může být mj. vyvoláno velmi intenzivní stresovou reakcí. Pokud dítě začne v důsledku přetížení ze školní práce kocktat, je třeba dodržet několik hlavních zásad: na kocktavost neupozorňovat, nenutit dítě slovo nebo větu opakovat „správně“, nenapovídat mu to, co chce říct, být trpělivý a čekat na jeho vlastní vyjádření, udržovat oční kontakt, vytvářet příjemné a pozitivně laděné prostředí. V případě, že se problémy dítěte stále zhoršují, je vhodné využívat nejen služeb logopeda, ale také psychoterapeuta.

Mutismus, tzv. oněmění, je ztráta již nabyté schopnosti komunikovat. Jedná se o centrální poruchu řeči, která má psychogenní příčinu. Mutismus může být totální, kdy dítě přestane komunikovat úplně, nebo výběrový, při kterém dítě nekomunikuje pouze v určitém prostředí (v našem případě zřejmě školy, školní třídy) nebo s určitými lidmi (nejčastěji učitelem). Většinou se tyto děti plně řečově projevují, ale v určitých situacích prostě nejsou schopny mluvit. Je to porucha, která je lidmi často zlehčována, nevěří dítěti, že s řečí má problém, považují to za rozmar a často jsme svědky velmi nevhodného zacházení s těmito dětmi jak ze strany rodičů, tak pedagogů. Při diagnostice je důležité nejdříve foniatrické, příp. neurologické vyšetření, které vyloučí organický podklad, pak je důležitá následná péče psychoterapeutů, aby se pracovalo s příčinou a odstranila se a poté klinický logoped foniatrem znovuvytvořený hlas využije k tvorbě hlásek, slabik, slov a vět. Nedá se odhadnout, za jak dlouho dojde ke zlepšení stavu, někdy k tomu dojde zcela spontánně a psychoterapie či logopedické intervence jsou zapotřebí pouze u přetrvávajících potíží a u závažnějších stavů. Je důležité, aby děti do mluvení nikdo nenutil, a to jak doma, tak ve škole před tabulí, snažit se komunikovat s dítětem tak, aby mohlo reagovat neverbálně (úsměvem, posunkem či gestem, nebo nějakým zvukem „hnh“, „ehe“ apod.) a dítě za každý, i nejdrobnější pokus o jakýkoli typ komunikace pochválit.

Psychosomatické problémy

Bolest hlavy, v krku, břicha, nechutenství jsou běžné projevy řady běžných nemocí. Pokud se však objevují tyto příznaky bez příčiny a objektivního nálezu, hovoříme o psychosomaticce. Vždy je důležité snažit se nenásilně najít spouštěč, kterým může být stres ze školy, pocit nezvládnání školních požadavků, ponižování ze strany vrstevníků, strach ze špatné známky, z učitele, uklízečky, starších spolužáků, školní jídelny, tělocvičny.... Psychosomatické onemocnění je onemocněním somatické i psychické složky organismu, je třeba spolupracovat s lékařem, psychologem, aby se našlo co nejdříve řešení, které dítěti prospěje. Je důležité si uvědomit, že děti si své problémy nevyvolávají, že mohou mít před odchodem do školy vysokou teplotu, která zmizí, když zůstanou. Něčeho se bojí, něco nepříjemného prožily nebo se bojí, že znovuprožijí. Zvýšená teplota jim stoupá v důsledku stresu. Rodiče by si měli opakujeících se projevů „krátkodobých bolestí“ všimnout a navštívit lékaře i psychologa. Neměli by dávat dítěti najevo, že mu nevěří, že si vymýšlí. Měli by vytvořit podporující a bezpečné prostředí, které umožní o nepříznivých zážitcích, strachu a obavách s dítětem vlídně mluvit a postupně odhalit pravou příčinu. Někdy může být paradoxně příčinou vnímané školní neúspěšnosti domácí prostředí. Nezralé dítě se ve škole ze všech sil snaží, paní učitelka i celá třída jej podporuje, individuální plán mu umožňuje se postupně zlepšovat, přesto jsou rodiče nespokojeni s jeho výkonem, bagatelizují jeho úspěchy a zveličují jeho neúspěchy. V takovém případě se

hovoří o tzv. psychosomatické rodině, děti zde většinou nesmějí projevit svou nezávislost ani pravé emoce. Bojí se říci, že je něco trápí. Tyto rodiny se brání změnám a nejsou schopny řešit běžně vznikající konflikty. Zde je zvláště důležité působení rodinných psychologů.

Poruchy příjmu potravy jsou dalším možným velmi negativním dopadem zaškolení nezralého dítěte. Vyskytuje se převážně u dívek, výskyt v tomto věku je spíše vzácný a ojedinělý, než že by byl typickým rizikem. U mentální anorexie prakticky nejde o klinické nechutenství, ale o redukci příjmu potravy a přemáhání hladu ve snaze snížit tělesnou hmotnost. Může být spojován s nevhodnými poznámkami okolí, často z důvodu další odlišnosti. Pokud je dítě např. emočně nebo sociálně nezralé, má výkyvy nálad a straní se kolektivu, je u něj velké riziko, že se stane terčem posměchu i z důvodu nadměrné konzumace stravy. Může se stát, že děti, které jsou ve stresu, mohou začít situaci kompenzovat jídlem, váha se začne zvyšovat neúměrně výšce a je zde další důvod pro vyčlenění z kolektivu. Pokud dítě podlehe posměškům, přijme sebeobraz „tlustého dítěte“, je vystaveno i tlaku rodiny, může začít vzdorovat přijímání stravy a rozvine se u něj mentální anorexie. Jak bylo již sděleno, u malých dětí se vyskytuje zřídka, nicméně i na toto riziko je třeba upozorňovat.

3.5 ŠKOLNÍ NEZRALOST U DĚTÍ ZE SOCIÁLNĚ VYLOUČENÉHO PROSTŘEDÍ

Velký vliv na školní připravenost dítěte má školní zralost, která je podmíněna také rodinnou výchovou a sociokulturním kontextem rodiny. (Bittnerová, 2009) Šikulová, Brtnová-Čepičková (2011) uvádějí výsledky šetření pracovníků pedagogicko-psychologických poraden o důvodu odložení povinné školní docházky u dětí z prostředí ohroženého sociální exkluzí. Kvůli neúčasti v předškolním vzdělávání a nedostatečně podnětnému prostředí bývá odklad školní docházky nejčastěji udělen z důvodu nevyzrálosti v oblasti koncentrace pozornosti, nezralosti vizuálně-motorické koordinace, nedostatečně zvládnuté prostorové orientaci, nedostatkům v oblasti zrakového a fonematického vnímání, nezralosti v grafomotorice a v neposlední řadě také v navazování sociálních kontaktů.

Z podrobných zpráv pracovníků poraden vyplynulo, že velké problémy dětem dělá schopnost soustředit se na zadaný úkol, protože jejich pozornost je netrénovaná, tedy velmi krátkodobá a kolísavá. Nezralost vizuálně-motorické koordinace se nejčastěji projevuje nesprávným nebo křečovitým úchopem při držení tužky, nevyzrálostí kresby postavy a kreslení podle předlohy. Celková koordinace pohybů v oblasti jemné motoriky je narušena. Nedostatky v oblasti zrakového vnímání jsou velmi zátěžové zvláště při zrakové diferenciaci, analýze a syntéze. Obdobně je to i u potíží ve sluchovém vnímání, protože nedostatečně rozvinutým fonematickým vnímáním děti hůře rozlišují hlásky zvukově podobné, zvláště a-e, s-z, p-b-d, např. časté diagnostikované chyby pes/pas, kosa/koza, pere/bere, má/dá). Nezralost v grafomotorice souvisí s již dříve uvedenými problémy s držetím tužky a projevuje se celkově v pohybových dovednostech v grafické oblasti, tedy písmu, kresbě nedostatečnou uvolněností ruky. Kromě výše uvedeného se u dětí může objevit nedostatečná úroveň předškolních znalostí a problém v navazování sociálních.

Dítě přicházející z rodinného prostředí také přichází s určitými hodnotami, pro každou rodinu může mít vzdělání jinou hodnotu, může představovat jiný cíl, zvláště odlišné mohou být hodnoty vzdělání pro jedince ze sociálně vyloučeného prostředí.

Vstup do školy je významným životním mezníkem života dítěte i celé rodiny. Děti ze sociálně vyloučeného prostředí, zvláště etnické minority, které neabsolvovaly předškolní vzdělávání, mají vstup do školy a adaptaci na školní prostředí velmi ztíženou. Školní zralost je pro dítě důležitá, a pokud není některá oblast rozvinuta na dostatečné úrovni, může adaptační proces začlenění ještě více zkomplikovat.

Rodiče (a nejen ti ze sociálně exkludovaného prostředí) často zakrývají svoji vlastní nejistotu a říkají dítěti: zvládli to jiní, zvládneš to taky, už jsi dost velký a chytrý. Rodiče, kterým chybí náhled nebo informace o tom, co by dítě mělo umět, kteří jim tzv. umetali cestičku, neměli patřičné nároky na dítě a chtěli jen to, aby bylo šťastné, svému dítěti příliš nepomohli. Chránit dítě od instituce, „kde na ně nemají stejně dost času“, od jiných dětí, které „budou mé dítě jen bít“, není rozhodně dobrou volbou. Dítě se musí naučit samo řešit problémy, čím menší dítě a čím dříve a více postupně, tím snadněji získá tuto důležitou životní dovednost. I proto je důležité prostředí mateřské školy, které je bezpečným místem k získávání této dovednosti. Výstižně tuto skutečnost popisuje Kutálková (2014, s. 164). *I když to rodiče mohou bagatelizovat, že v předškolním věku žádné velké problémy nemá, pravdu mají částečně. I to, že ho Pepík nepustí na oblíbené místo u stolku nebo že nemůže jít na procházku s Maruškou, pro dítě představuje v tu chvíli obrovský problém, který se musí a chce řešit. Ať už to dopadne jakkoli, vyzkoušelo si nějaký způsob reagování, ve kterém se cítí více nebo méně příjemně a až později přijdou větší potíže, nebude tolik zaskočeno a může strategie vytvořené během předškolního věku zkusit aplikovat. V každém případě bude připravenější než dítě, za které rodiče vždy všechno vyřídili.*

Pokud tedy dovolí rodina dítěti postupně se osamostatňovat, systematicky trénovat jeho dílčí schopnosti, rozšiřovat vědomosti a trénovat sociální vztahy, nemusí být zahájení školní docházky pro dítě tak velkým stresem.

4 VÝZKUMNÁ ČÁST

4.1 METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

Základní nastavení výzkumného záměru

Výzkumný záměr identifikovat bariéry bránící v účasti v předškolním vzdělávání byl součástí celorepublikového výzkumu „*Sociologický monitoring vzdělanostních vstupů a výstupů dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*“, který realizovali pracovníci Fakulty veřejných politik v Opavě v letech 2014 - 2015.

Prezentovaná výzkumná část publikace prezentuje podrobně dílčí výsledky klíčové aktivity č. 3 s názvem „*Sociologická analýza zaměřená na popis a identifikaci bariér účasti dětí se sociálním znevýhodněním v předškolním vzdělávání*“. Pro uvedení kontextuální souvislosti a propojenosti aktivit při realizaci výzkumného projektu stručně představíme jeho dvě další části. Klíčová aktivita č. 1 byla zaměřena na sociologickou analýzu zaměřenou na porovnání dosažených výsledků žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v různých typech škol a zahrnovala srovnávací analýzu zohledňující vzdělanostní progres žáků s lehkým mentálním postižením, s hraničním pásmem, se sociálním znevýhodněním ve vlastní vzdělávací trajektorii, přičemž se progres sledoval ve čtenářské a matematické gramotnosti. (Kaleja, 2015, Zezulková, 2015, Kaleja, Zezulková, 2015) Dále byla součástí první klíčové aktivity etnografická studie vybraných devíti základních škol různého typu (Kaleja, a kol. 2015) a vytvoření metodiky hodnocení kvality školy, v níž jsou definována kritéria pro určení tzv. inkluzivní školy. (Adamus, 2015)

Druhá klíčová aktivita byla zaměřena na sociální inkluzi žáků a transformace, popis a zhodnocení efektivity transformované vzdělávací soustavy ve městech Krnov a Sokolov. (Janák, Stanoev, a kol. 2015) Příprava, realizace i vyhodnocování jednotlivých klíčových aktivit probíhalo v těsné spolupráci jednotlivých výzkumných týmů, neboť sledovaly shodný cíl: najít cestu k podpoře vzdělávání a úspěšnosti vzdělávací trajektorie dětí ze sociálně vyloučeného prostředí.

Metodologie výzkumu o bariérách účasti ve vzdělávání dětí z prostředí sociální exkluze

Předškolní vzdělávání a práce s rodinou v prostředí sociální exkluze jsou významnými faktory, které mohou výrazně ovlivnit inkluzivní procesy v České republice. V současné době se rozvíjejí intenzivní diskuze o povinném roce předškolního vzdělávání jako určitého řešení nebo předcházení problémů ve formálním povinném vzdělávání. Problém je však mnohem složitější, jak potvrzuje i teoretická část předkládané publikace, je nutno hledat cesty dlouhodobé systematické práce a podporovat rodiny v procesu inkluze. Vlastnímu výzkumu předcházelo stanovení výzkumného cíle, výzkumných otázek, výběr informantů, tazatelů, stanovení metod výzkumu a volba způsobu vyhodnocování výsledků.

CÍL VÝZKUMU

Cíl výzkumu byl zadán v rámci výzvy výzkumného záměru Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR: identifikovat bariéry účasti dětí z prostředí sociální exkluze v předškolním

vzdělávání. Ve vazbě nutnosti pracovat v určité fázi výzkumu přímo v prostředí sociální exkluze, rozhodli jsme se pro kvalitativní výzkum, který svým charakterem umožňuje naplnění stanoveného výzkumného schématu. Při interpretaci výzkumných zjištění jsme porovnávali zjištěné skutečnosti s výsledky obdobně zaměřených výzkumů realizovaných v České republice (např. GAC 2006, 2007, 2009, 2015; Kaleja, 2011) i zahraničí (např. Melhuish, 2004; Silva, 1996; Gambaro, Stewart, Waldfoegel, 2014; Portik, 2004; Sammons, Smees a kol., 2002).

Dílčím cílem výzkumu bylo identifikovat vnější a vnitřní bariéry bránící vstupu dětí z prostředí sociální exkluze do předškolního vzdělávání. Identifikace bariér byla zacílena horizontálně i vertikálně. Vertikální směr představoval identifikaci bariér vnějších, a to směrem od instituce k rodinám, horizontální potom byl zaměřen na vnitřní bariéry vnímané pracovníky mateřských škol, rodiči dětí majority, rodiči dětí z prostředí sociální exkluze, sociálními pracovníky. Dílčím cílem bylo sledovat, zdali se bariéry prolínají ve všech skupinách, hledat shody a odlišnosti.

VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Výzkumné otázky byly zformulovány v souladu s výzkumným cílem a zadaným záměrem výzkumu tak, aby byly ve vzájemné shodě. Robson (in Hendl, 2005, s. 147) zdůrazňuje, že *dobrý výzkum se vyznačuje vysokou kompatibilitou účelu výzkumu, teorie, výzkumných otázek, metod, výběrových strategií a postupů pro zajištění validity výsledků*. (srov. Miovský, 2006; Švaříček, Šedová a kol., 2007; Skutil a kol., 2011)

Hlavní výzkumná otázka zněla: *Jaké existují v České republice bariéry v účasti dětí z prostředí sociální exkluze v předškolním vzdělávání?* Z hlavní výzkumné otázky vycházely dílčí výzkumné otázky, které byly zapracovány do polostrukturovaných rozhovorů.

- VO1: Jaké bariéry lze identifikovat jako vnější, systémové?
- VO2: Jaké bariéry lze identifikovat jako vnitřní, tedy na straně rodin?
- VO3: Mají rodiče dětí z prostředí sociální exkluze vlastní představu o tom, jak vnímané bariéry odstraňovat?
- VO4: Jakou představu o zlepšení současného stavu mají rodiče dětí z prostředí ohroženého sociální exkluzí?

4.1.1 VÝZKUMNÝ DESIGN

V počáteční fázi byl stanoven harmonogram výzkumných aktivit, který byl vzhledem ke složitosti získávání údajů od informantů několikrát aktualizován. Také design výzkumu v průběhu realizace doznal určitých dílčích změn, které však neměly dopad na kvalitu a validitu výzkumu.

Výzkumné šetření mělo několik fází.

V první fázi výzkumu byla prostudována odborná literatura, vyhledány a nastudovány výzkumy v této oblasti realizované nebo se jí částečně dotýkající. Byla navázána spolupráce s vybranými pracovníky krajských úřadů, kteří se zaměřují na práci s menšinami a jejich prostřednictvím byli osloveni tazatelé výzkumu. Tito tazatelé byli požádáni o spolupráci, byl jim vysvětlen cíl výzkumu a v případě souhlasu byli metodicky proškoleni o správné technice vedení rozhovoru. Tazatelé byli upozorněni na možnost přizpůsobovat otázky aktuální situaci informanta a prostředí, v němž rozhovor bude probíhat s cílem dosáhnout co největší výtěžnosti. Všichni tazatelé požádali předem informanty o souhlas s nahrávkou rozhovoru pro jeho snadnější zpracování a současně o dodržení anonymity výpovědí. V případě, že informant nesoúhlasil, byl pořízen s jeho svolením písemný záznam.

Struktura rozhovoru vycházela ze základního konceptuálního rámce a byla ověřena prvními rozhovory. Po zkušenostech byl tento výzkumný nástroj ještě upraven a tazatelé opakovaně poučeni o cíli výzkumu a výzkumných otázkách, na něž rozhovorem hledají odpovědi.

Ve druhé fázi proběhlo vlastní sběr dat. Zvukový (či grafický) záznam rozhovorů s informanty byly uloženy v elektronické podobě a následně zhotoven jeho přepis, kategorizace, kódování.

Třetí fáze výzkumu zahrnovala interpretaci výsledků, odpovědi na výzkumné otázky, na jejichž základě byla zformulována doporučení pro praxi.

METODA VÝZKUMU

Ve výzkumném šetření bylo využito kvalitativní výzkumné strategie umožňující intenzivnější kontakt s cílovou skupinou, což se opakovaně potvrdilo jako vhodné zvláště při výzkumech v prostředí ohroženém sociální exkluzí. Výhodou této výzkumné strategie je možnost hlouběji pochopit přístup rodin k předškolnímu vzdělávání na rozdíl od kvantitativní výzkumné strategie, jejíž výsledky by mohly být negativně ovlivněny např. malým počtem zapojených informantů nebo i jejich schopností či ochotou vyplnit dotazník tazatele. Pochopitelně si uvědomujeme omezení a problémy, které mohou při zvolené výzkumné strategii a technice sběru dat nastat a dále na ně poukazujeme v textu.

K rámci repertoáru kvalitativních metod jsme zvolili metodu semistrukturovaného rozhovoru. Rozhovor patří mezi nejčastěji užívané metody, nicméně se současně řadí k těm nejnáročnějším. Interview je podle Miovského (s. 156) *takový rozhovor, který je moderovaný a prováděný s určitým cílem a účelem výzkumné studie*. Hendl (2005, s. 164) považuje podstatu kvalitativní metody rozhovoru v *naslouchání vyprávění, kladení otázek lidem a získávání jejich odpovědí*.

Základní charakteristikou polostrukturovaného rozhovoru je vytvoření určitého závazného schématu, které je dále specifikováno okruhy otázek, které jsou informantům kladeny. Je možné zaměřovat pořadí, v jakém je okruhům věnována pozornost podle potřeby a možností, aby se tím zvýšila výtěžnost. Současně jsou povoleny i drobné nuance ve znění nebo způsobu kladení otázek. Miovský (2006) doporučuje použít tzv. následné inquiry s cílem upřesňovat a doplňovat odpovědi informanta. Je tak možné ověřit, zdali je otázka i odpověď pochopena správně. V rámci semistrukturovaného rozhovoru je tedy vytvořeno určité „jádro“, na něž se nabalují další informace, které informant sdělil, protože mu připadaly důležité. Samozřejmě je již na výzkumníkovi, jestli bude s touto „nadstavbou“ pracovat. Často však tyto doplňující informace přinášejí *kontextuálně vázané informace, které mohou pomoci mnohem lépe uchopit problém* (Miovský, 2006, s. 160).

V rámci našeho výzkumného šetření vytvořená struktura rozhovoru byla upravována tazateli s ohledem na konkrétní situaci, schopnosti či ochotu informanta.

Ve struktuře rozhovoru byly v souladu s výzkumným cílem zahrnuty oblasti:

- **pedagogická**, která byla zaměřena především na důvody účasti či neúčasti v předškolním vzdělávání, na metody výchovně vzdělávací práce v instituci, představy o předškolní výchově v rodině atp.
- **psychologická** s cílem zjistit vnímání důležitosti předškolního vzdělávání a jeho role pro další rozvoj jedince
- **sociologická** poskytující deskripci o faktorech sociálního prostředí, které mají přímý i nepřímý vliv na formování dětí, jejich výchovu a vzdělávání,

- **speciálněpedagogická** zaměřující se na otázky diagnostického, poradenského, případně reedukačního charakteru s důrazem na kategorii speciálních vzdělávacích potřeb a podpůrná opatření, která jsou legislativně ve školské praxi ukotvena.

4.1.2 REALIZACE VÝZKUMU

Lokalizace sběru dat terénního výzkumu

Empirický výzkum nebyl lokálně limitován, proto jsme oslovili s žádostí o spolupráci krajské koordinátory pro romské záležitosti, národnostní menšiny a integraci cizinců (mimo hlavní město Praha). Spolupracující koordinátoři doporučili jako příklady dobré praxe ze svého kraje organizace působící v tematické oblasti zaměření výzkumu. Sběr dat byl realizován v Karlovarském, Jihočeském, Královéhradeckém, Středočeském, Olomouckém a Moravskoslezském kraji.

V prezentaci dat výzkumu nejsou blíže specifikovány lokality, v nichž výzkum konkrétně probíhal, a to z důvodu anonymizace dat, dodržení slíbené anonymity informantů a nemožnosti jejich zpětné identifikace.

VÝZKUMNÉ SOUBORY

Výzkumný soubor tvořilo několik skupin informantů, výzkumný tým usiloval o maximální randomizaci.

Autoři využili kombinace pravděpodobnostních i nepravděpodobnostních metod výběru výzkumných souborů. Do výzkumu mohlo vstupovat vysoké množství moderujících proměnných, které by mnohdy nebyly objektivně zjištělné, resp. eliminovatelné (zkušenosti s rodinami se sociálním znevýhodněním v dané obci (lokality), možný vliv lokálního a regionálního prostředí, občanská vybavenost obce, neziskové organizace pracující v dané lokalitě či jejich absence aj.), tak byla pro výběr informantů z jednotlivých skupin určující pouze námi stanovená kritéria (viz níže).

Výběr informantů – rodičů dětí předškolního věku z prostředí sociální exkluze

Informanti byli vybráni záměrným výběrem přes tazatele, jimiž byli pracovníci neziskových organizací, kteří v určité lokalitě dlouhodobě pracovali. Jednalo se tedy o dlouhodobý výzkum, protože se opíral také o dřívější zkušenost tazatele s informanty. S ohledem na cílovou skupinu a stanovený cíl výzkumu považují autoři v souladu s Miovským (2006) toto za nejvhodnější metodu výběru informantů (Miovský, 2006). Byly stanoveny dvě základní podmínky: informanti se museli nacházet prostředí ohroženém sociální exkluzí a zároveň byli rodiči dítěte nebo dětí předškolního věku. Předmětná skupina informantů byla z hlediska naplnění cílů projektu a výzkumu nejdůležitější a tedy i nejpočetnější. Rozhovory byly realizovány ve všech výše uvedených krajích ČR.

Rozhovory s rodiči dětí z cílové skupiny uskutečnili tazatelé, pomocní vědečtí pracovníci, kteří rodiny znali. Uvedený způsob dotazování byl zvolen na základě kvalifikovaného předpokladu, že dotazování budou ochotněji odpovídat na stanovené okruhy otázek a jejich odpovědi budou zároveň validnější, protože se předpokládá, že tazatelé relativně dobře znají rodinnou a sociální situaci rodiny. Autoři se domnívají, že svým přístupem nikterak neporušili etický princip, na který poukazuje Průcha (2011, s. 30) – *zastupování výzkumného pracovníka*, naopak znalost prostředí pro otevřenost odpovědí a poznámky výzkumníka byly i jistým prostředkem kontroly validních dat.

V souvislosti s tím, že rozhovor byl nestandardizovaný a polostrukturovaný, nekladl zvýšené nároky na činnost tazatele. Tazatelé byli metodicky poučeni o způsobu sběru dat, přístupu k informantům, poučeni o nutnosti požádat informanty o možnost nahrávky rozhovoru, v případě nesouhlasu s psaním poznámek do připraveného archu. Výzkumný tým se při realizaci rozhovorů snažil o flexibilní interakci s informanty, přizpůsoboval dotazování konkrétním informantům, v případě vynoření vlastních podnětů informanta mimo stanovené otázky mu dával prostor pro vyjádření.

Autoři výzkumu vzali na vědomí určité riziko plynoucí ze zvoleného přístupu, které vyplývalo z částečné obavy, že by informanti mohli nabýt dojmu, že jsou k odpovědím nuceni, že by jim z neúčasti v rozhovoru plynula nějaká sankce. Všichni informanti byli seznámeni s anonymitou rozhovoru a především dobrovolností jeho realizace. I s odkazem na získané odpovědi se lze domnívat, že informanti odpovídali maximálně otevřeně.

Pracovníci výzkumného týmu si uvědomují, že znalost tazatelů a rodin může být současně i benefitem, i určitým rizikem při vedení rozhovoru.

Benefity	Rizika
Navázání kontaktu vychází z dřívější zkušenosti s informantem, je snazší jej získat pro spolupráci.	Dřívější zkušenost a očekávání budoucí spolupráce může ovlivnit obsah rozhovorů sociálně žádoucím směrem.
Do výzkumného šetření byli zapojeni informanti, u nichž tazatelé očekávali ochotu vypovídat.	Do výzkumného šetření nebyli zapojeni informanti, u nichž se na základě předchozí zkušenosti předpokládal nezájem o spolupráci.
Výběrem spolupracujících informantů se získalo značné množství materiálu ke zpracování, přičemž je evidentní snaha začlenit se do majority a využívat předškolní vzdělávání jako základ budoucí úspěšné vzdělávací trajektorie a uplatnění.	Výpovědi informantů ochotných sdělovat své postoje k předškolnímu vzdělávání mohou být více pozitivní, než je reálný stav.
Znalost životní situace, rodinné historie, vztahů, ovlivňujících proměnných.	Průběh rozhovoru může subjektivně ovlivněn tazatelovou zkušeností a jeho postojem k dřívějším zkušenostem s rodinou.
Kladení otázek dokáže přizpůsobit tak, aby byly srozumitelné s ohledem na schopnosti a dovednosti informanta vyjádřit své postoje a názory.	Kladení otázek může být ovlivněno předchozími intervencemi a směr rozhovoru se může rozšířit o další společně řešená témata, což může rozhovor oddálit od stanoveného výzkumného cíle.

Celkem bylo uskutečněno v prostředí ohroženém sociální exkluzí 105 rozhovorů:

- 13 rozhovorů s rodiči dětí, jejichž dítě dochází do mateřské školy
- 10 rozhovorů s rodiči dětí, jejichž dítě dochází do přípravné třídy základní školy
- 37 rozhovorů s rodiči dětí, jejichž dítě nenavštěvuje žádnou instituci ani organizaci podporující předškolní výchovu dítěte
- 45 rozhovorů s rodiči dětí, jejichž děti využívají možnosti nízkoprahového předškolního vzdělávání.

Výběr informantů – rodičů dětí z majoritní společnosti

Obdobně jako v předchozím případě zvolili výzkumní pracovníci shodný postup při výběru se stejným zdůvodněním jako výše. Tazateli byly učitelky/učitelé z mateřských škol, kteří na základě stanovených kritérií (rodiče z majoritní společnosti s dítětem nebo dětmi ve věku 5 až 6 let) kontaktovali rodiče. Jednalo se o vícenásobný výběr. Celkem bylo uskutečněno 20 rozhovorů s rodiči dětí majority v mateřských školách ve třech krajích ČR.

Výběr informantů – ředitelů/ředitelky mateřských škol

U výběru informantů z uvedené skupiny jsme zvolili pravděpodobnostní, vícenásobný výběr. Z veřejně dostupného zdroje o počtu a lokalizaci sociálně vyloučených lokalit v krajích, které jsou uvedeny výše, došlo k výběru všech obcí, které mají na svém území minimálně dvě mateřské školy a zároveň sociálně vyloučenou lokalitu⁵. Následným náhodným losováním bylo určeno obce⁶. Na základě adres mateřských škol ve vylosovaných obcích bylo subjektivně určeno, zda lze mateřskou školkou považovat za nacházející se blízko sociálně vyloučené lokality, což bylo další kritérium. Celkem bylo realizováno 14 rozhovorů ve čtyřech krajích.

Výběr informantů – učitelé/učitelky přípravných tříd základních škol

Přípravné třídy, resp. jejich celkový počet do jisté míry kopíruje počty sociálně vyloučených lokalit v daném regionu, a tedy v souladu se svým určením a posláním. Při samotném výběru informantů došlo ke kombinaci stratifikovaného výběru z krajů výše uvedených a následně výběru příležitostného, a to z důvodu, že některé školy odmítly spolupráci, popř. nereagovaly na žádost o poskytnutí rozhovoru. Zároveň bylo dodrženo poměrové zastoupení v krajích dle počtu přípravných tříd základních škol. Celkem bylo realizováno 10 rozhovorů s učiteli přípravných tříd ve třech krajích ČR.

Výběr informantů – sociální pracovníci

Do výzkumného šetření se zapojilo 19 sociálních pracovníků, kteří mají zkušenost s prací v prostředí sociální exkluze a současně byli i tazateli výzkumu. Bylo využito pro triangulaci dat.

ZPŮSOB SBĚRU DAT

Při přípravě i realizaci rozhovorů jsme vycházeli ze základních pravidel pro rozhovory, které uvádí např. Miovský (2006). V úvodní části byly kladeny otázky, které navázaly s informantem kontakt. Ve vzestupné fázi byla probírána obecná témata vztahující se k současnosti s cílem zjistit, jaký způsob komunikace informant upřednostňuje, zdali spíše volné vyprávění na určité téma, nebo mu vyhovuje přímé kladení otázek. Postupně se přešlo k jádru rozhovoru, tedy tématům přímo spojeným s výzkumnými otázkami. Na závěr bylo důležité citlivě zjistit a ověřit, že je informant v pořádku a nikoli v „rizikovém“ stavu.

Byly vytvořeny otázky rozhovoru pro všechny skupiny informantů a pilotně ověřena jejich formulace a pořadí.

Současně byli vybráni pomocní vědeckí pracovníci, kteří pracují v blízkosti sociálně vyloučených lokalit a mají s cílovou skupinou výzkumu profesní zkušenosti a byli požádáni o spolupráci jako tazatelé. Byli poučeni o způsobu realizace a záznamu rozhovorů, o podmínkách výběru informantů, dodržování zásad při správné komunikaci. Pro záznam rozhovoru žádali informanty o souhlas s nahrávkou z důvodu následného přepisu s ujištěním o anonymitě a důvěrnosti, což následně usnadnilo zpracování nahrávek.

Sběr dat do výzkumu probíhal v první polovině roku 2015. Všichni účastníci souhlasili se zapojením do výzkumu a stali se tazateli. Sběr dat probíhal v domácím nebo pracovním

⁵ Uvedená podmínka byla zařazena z důvodu, že se vyskytují sociálně vyloučené lokality, které jsou svým rozsahem „malé“ (jedná se např. o jeden dům) a zároveň se nachází v obcích, které na základě celkového počtu obyvatel provozují pouze jednu mateřskou školu, popř. žádnou.

⁶ Obce, které mají na svém katastrálním území více sociálně vyloučených lokalit (např. Ostrava), byly tolikrát zařazeny do losování, a to vždy s poznámkou konkrétní sociálně vyloučené lokality.

(v případě školských či sociálních pracovníků) prostředí účastníků, v čase i dni, který si sami zvolili jako nejvhodnější.

Délka i vypovídací hodnota rozhovoru závisela na mnoha faktorech, mj. na ochotě nebo schopnosti informanta odpovídat na otázky, na dovednosti tazatelů, kvalitě vztahu mezi tazatelem a informantem, na přítomnosti dalších osob, které mohly rušit a odvádět pozornost.

Délka rozhovorů se pohybovala v průměru půl hodiny (s extrémními hodnotami 15 a 75 minut).

4.1.3 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ A VYHODNOCENÍ DAT

Rozhovory byly zaznamenány na záznamové zařízení a následně byla provedena transkripce⁷. K vyhodnocení získaných dat byla využita metoda zakotvené teorie. Metoda zakotvené teorie nejlépe odpovídá charakteru a záměrům kvalitativního výzkumu. Jak podotýká Hendl (2008, s. 243), *zakotvená teorie je návrhem hledání specifické „substantivní“ teorie, která se týká jistým způsobem vymezené populace, prostředí nebo doby.*

Data byla fixována na matrici, kterou byl zvukový záznam na diktafonu nebo v telefonu. Tento záznam byl převeden do počítače ve formátu zvukového záznamu MP3, aby se předešlo případné ztrátě dat a záznam byl uchován pro další práci. Zvukový záznam kromě samotného obsahu sdělení zachytil i ostatní kvality mluveného slova, např. sílu hlasu, délku pomlk, mlčení, pláč, emočně podbarvený hlas apod.

Zvukový záznam rozhovoru byl převeden do textové podoby (proběhla tzv. transkripce). Již při přepisu byla aplikována tzv. anonymizace dat (Švaříček, a kol., 2007). Přepsaná data byla seskupena a administrátorka výzkumného týmu následně použila metodu kontroly transkripce opakovaným poslechem s určitým časovým odstupem (14 dní – měsíc), při níž byl původní audiozáznam porovnáván s jeho transkribovanou podobou. Při této transkripci byla provedena první redukce dat, neboť podle Miovského (2006, s. 206) *při transkripci není nutné zaznamenávat vše.*

U takto připraveného materiálu byla provedena analýza pomocí kódování programem Atlas.ti, který je určen pro kvalitativní výzkum s cílem odhalit pravidelnosti a otevřeným kódováním vytvořit specifické kategorie. Kódování *obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem* (Švaříček, a kol., 2007, s. 211).

Upozorňujeme, že tvrzení uvedená v textu se vztahují pouze k osloveným informantům, se kterými byly prováděny rozhovory. I když je možné nebo vysoce pravděpodobné, že interpretace výsledků je platná pro další skupiny jedinců žijících v prostředí ohroženém sociální exkluzí, je nutno zdůraznit, že kvalitativní výzkum není reprezentativní a výsledky nemusí být univerzálně platné pro všechny.

⁷ Ne všichni respondenti napříč skupinami souhlasili s pořízením záznamu. V takovém případě byl využit připravený záznamový arch.

4.2 VNÍMANÉ BARIÉRY ÚČASTI PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ – INTERPRETACE DAT

Publikace zveřejňuje pouze dílčí část celého výzkumného šetření, konkrétně interpretaci 105 rozhovorů s rodiči dětí předškolního věku v prostředí sociální exkluze. Na základě kategorie dat otevřeným a axiálním kódováním byl vytvořen kauzální model účasti dětí z prostředí sociální exkluze v předškolním vzdělávání.

V další části textu se podrobněji zaměříme na proměnné identifikované jako bariéry účasti v předškolním vzdělávání u dětí z prostředí ohroženého sociální exkluzí.

4.2.1 VNĚJŠÍ BARIÉRY

Identifikována byla skupina kategorií, které lze považovat za vnější. Pochopitelně velmi často dochází ke kumulovanému vlivu proměnných na konečné rozhodnutí rodičů dítě neumístit do předškolního vzdělávání. Výčtem se jedná o následující „vnější“ bariéry:

- nedostatek míst v mateřských školách
- kritéria pro nepřijetí
- zápis do mateřské školy
- finanční náročnost
- dopravní dostupnost
- špatná zkušenost nebo informace o mateřské škole.

Tou hlavní příčinou nepřijetí dítěte do mateřské školy je nedostatečná kapacita stávajících škol, s čímž pak následně souvisejí další. Přijímají se děti pracujících, pouze ze spádové oblasti, pokud rodič sežene místo jinde, je problém s dopravou a tím i pravidelnou docházkou. I pokud se dítě dostane do mateřské školy, naráží se na finanční náročnost související nejen s běžnou, ale i nadstandardní výukou, na kterou většina informantů nemá finanční prostředky.

4.2.1.1 Nedostatek míst v mateřské škole

V 90. letech 20. století bylo kvůli demografickému poklesu třeba řešit snižující se počty dětí v mateřských školách tím, že se postupně snižovaly počty tříd. Vysoká nákladovost pro obce, které jsou zřizovatelem většiny z nich, však znamenala i přijímaná radikálnější řešení: mateřské školy slučovat a/nebo rušit. V současné době se však rodí děti populačně silnějším ročníkům a nedostatek míst v mateřských školách je výrazně poznat. Byla nastavena kritéria pro přijetí do mateřské školy, přednostně jsou přijímány děti rok před nástupem do povinné školní docházky.

V našem výzkumném šetření informanti tuto skutečnost potvrzovali, sdělovali, že je mateřských škol málo, že mají nedostatečnou kapacitu. Pokud rodiče zkoušejí dítě vřadit do mateřské školy a jsou neúspěšní, vzdají to a v dalším roce už to někteří nezkoušejí. Bohužel pro jejich děti se tím uzavírá možnost systematického předškolního vzdělávání a zbývá přípravná třída, pokud je v jejich obci zřízena nebo nízkoprahové vzdělávání neziskovou organizací.

UKÁZKY Z VÝPOVĚDÍ INFORMANTŮ:

„...těch školek je málo, školky co byly, se zrušily, a udělali z nich bary, herny a kde má člověk brát na ty soukromé školky? To nejde. Určitě by se v tom mohla společnost zlepšit, v navýšení počtu školek.“ (P33)

„Existují bariéry, dává se přednost pracujícím rodičům, ať je víc školek pro všechny.“ (P35)

„Nevzali ho, protože už pro něj neměli místo.“ (P5)

„Byla jsem u třech školkách a všude mi to zamítli. Nevím proč. Tak už nikam nepůjdu.“ (P6)

„Chtěla jsem jí dát poprvé do normální mateřské školy, ale nevzali jí, byl plnej stav, tak jí nevzali.“ (P8)

„Měli plno, jak jsem chtěla tam dát svoji dceru do MŠ, tak chodí jen do klubu, aspoň něco.“ (P21)

„No, tak toto je problém, školek by mělo být více, protože někdy je spousta dětí a potom se do školky nedostanou.“ (P32)

„a když jsem přišla k tý ředitelce, normálně... jéžížmarjá to né, to my máme plno, a přitom já jsem šla začátkem jako s holkou. No tak tady né, to nemůžete, tady je plno a už se vymlouvala, no. Zkuste to tady, jak jsou ty lázně. Tak jsem tam šla a tu taky jsem přemlouvala a přemlouvala. Tak víte co, my tady máme seznam, a který maminky jako že, když nepřijdou, že si to jako uvolní jedno místo, tak že by jí vzala. Myslíte, že jí vzali, vůbec.“ (P37)

Nedostatek míst v mateřských školách je evidentní. V rámci celého výzkumu bylo jedním z dílčích cílů porovnat počty míst v mateřských školách ve vztahu k počtu dětí. Údaje získané z MŠMT a ČSÚ byly dány do souvislostí a vypovídají o aktuálním stavu v České republice. Průměrný počet dětí na jednu MŠ ve školním roce 2013/2014 činil 71,5 dítěte. V roce 2013 se celkem 11 767 dětí ve věku 5 a 6 let neúčastnilo předškolního vzdělávání, tedy pokud by měly všechny tyto děti nastoupit do mateřské školy, bylo by třeba zřídit 164,57 mateřských škol (pouze pro uspokojení deficitu u dětí 5-6letých).

Z teoretické části vyplynula nutnost zapojit děti z prostředí sociální exkluze do systematického předškolního vzdělávání co nejdříve, nikoli až rok před nástupem do školy, jak zní plánovaná úprava česká legislativy. Nedostatečná infrastruktura mateřských škol bude kvůli nákladům velkým ekonomickým problémem pro obce, povinný rok předškolní docházky však nevyřeší problém dětí z nepodnětného prostředí. Povinnost předškolního vzdělávání rok před nástupem pouze zaplní kapacitu mateřských škol a děti mladší nebudou mít příležitost se do systému zapojit, což se nepříznivě odrazí v zvláště u dětí z nepodnětného prostředí.

4.2.1.2 Kritéria pro přijetí do mateřské školy

Z kapacitních nedostatečností mateřských škol si může vedení mateřských škol nastavit kritéria, jejichž splnění bude ve prospěch přijetí dítěte. Nejčastěji uváděnými kritérii je věk dítěte (zcela legitimní požadavek, i když by nemělo docházet k absolutnímu vylučování mladších dětí), zdravotní stav dítěte, zaměstnanost rodičů, trvalý pobyt dítěte a sourozenec v zařízení. Bohužel je řada kritérií jistým způsobem diskriminačních.

Jedním z kritérií pro přijetí dítěte do mateřské školy je **věk**. Dle školského zákona musí ředitel/ka mateřské školy přijmout děti, které navštěvují poslední ročník mateřské školy (tj. děti, které v daném školním roce dovrší věku šesti let nebo jim byl udělen odklad školní docházky).

Diskutabilní se již zdá kritérium hodnotící zaměstnanost rodičů, mnoho mateřských škol jej uvádí pouze jako kritérium pomocné. Ve shodě s Doporučením veřejného ochránce (9. 10. 2012) konstatují, že předškolní vzdělávání by mělo především poskytovat dítěti vzdělání a odpovídající podnětné prostředí, nemělo by být v první řadě prostředkem pro skloubení pracovního a rodinného života. Mateřská škola slouží jako instituce vzdělávací, nikoli jako hlídací agentura. V této rovině se dostává do rozporu smysl předškolního vzdělávání, při níž je dáována přednost dětem, které je třeba „hlídat, protože rodiče pracují“ proti dětem, které pocházejí s nepodnětného prostředí a jejichž vývoj může být tímto ohrožen. Tento důvod nepřijetí do MŠ však uvádělo mnoho informantů našeho výzkumu a vztahuje se to, bohužel, k běžné praxi mateřských škol. Pokud si odmyslíme skutečnost, že v tomto smyslu není prioritou zdravý vývoj dítěte, toto omezení velmi znevýhodňuje právě rodiče z prostředí ohroženého sociální exkluzí, kteří jsou na mateřské dovolené s dalšími dětmi a nemají tedy dostatek času věnovat se předškolákovi, anebo rodičům, kteří jsou nezaměstnaní. Péče o dítě nepřijaté do mateřské školy jim časově znemožňuje hledat si práci či zvyšovat kvalifikaci.

UKÁZKY Z VÝPOVĚDÍ INFORMANTŮ:

„Třeba, když se zeptaj, jste na mateřskej, vy řeknete, že jo a vy máte doma ještě děti a oni Vám řeknou, že se ty základní věci můžete učit s dítětem doma. To je ten největší problém, když Vám to dítě nechtějí do školky vzít.“ (P114)

„No většinou berou děti od takových žen, které jsou zaměstnané.“ (P36)

„No, mně se to prostě zdá nespravedlivý, že prostě některý děti tam vezmou do školky. Přejde tam maminka k zápisu a voni Vám řeknou NE, my ji nevezmeme, vy jste na mateřský. To se mi zdá prostě nespravedlivý, měli by to brát rovným dílem. I když je máma na mateřsky, mělo by to dítě chodit do školky, aby se to dítě učilo.“ (P114)

„Většinou si i děti vybírají, většinou dávají přednost Vietnamským národnostem nebo lidem, co mají práci. Když jste na ÚP, tak Vám dítě do MŠ málokdy vezmou.“ (P52)

„Když rodiče nepracují, tak dítě není přijato, nebo když je plná školka, nebo řeknou ne, tady máme maminku pracující.“ (P56)

„To se musí na zápis, no a oni si vybírají, kdo pracuje, vybírají si, koho tam chtějí a koho ne.“ (P96)

„Kvůli tomu, že jako voni jenom maminky takový jenom, který dělaj v práci. Takže děti takový jenom berou.“ (P37)

„Protože jsem skončila mateřskou, byly mu 4 roky a nikde mi ho nechtěli vzít, protože neměl, on nebyl ještě před školním věkem. Takže měly jako první měly přednost maminky, které chodily jako do práce nebo když byly děti předškoláky. Takže nevzali mi ho do školky. Zkoušela jsem to tady a oni mi ho odmítli, protože je z romského původu.“ (P67)

„Když jsme byli na tom zápisu, my chodíme každéj rok na zápis, tak mi řekli, že jsem na mateřskej dovoleně. A pak přišla tady ta možnost, že začla fungovat školka tady ta (předškolní klub, pozn.). Takže jsem přistoupila k tomu, aby dcera chodila sem. Aby se něco naučila.“ (P114)

„Takže to byl taky problém. Že jsme byli vlastně vedeni na úřadě práce.“ (P117)

„Protože jsem byla na mateřský dovolený, tak mi řekli jste doma, tak se o ně můžete starat.“ (P119)

Legitimní je kritérium trvalého bydliště, pokud zahrnuje požadavek na trvalý pobyt dítěte v obci, kde se mateřská škola nachází. Pokud je vyžadován bezpodmínečně trvalý pobyt jednoho či obou rodičů a nevztahuje se to přímo k dítěti, jedná se o požadavek nelegitimní a diskriminující, protože mnoho rodin často migruje např. za levnějším ubytováním, nemají v místě bydliště trvalý pobyt a jejich dítěti je tímto upíráno právo na vzdělávání.

Školský zákon umožňuje přihlásit se k zápisu do mateřské školy mimo obvod trvalého bydliště dítěte, ale podmínkou je její volná kapacita, tedy přednost mají děti, které trvale bydlí v místě spádové školy před dětmi, které trvale bydlí mimo obvod. Neplatí však, že je mateřská škola nesmí přijmout a naopak, pokud by ředitel/ka spádové mateřské školy doporučoval rodičům jinou školu, nemá pro toto jednání oporu v zákoně. Někteří rodiče z prostředí sociální exkluze vyhledávají mateřské školy, v nichž jejich děti mají možnost být vzdělávány s majoritou. Pokud děti nejsou přijaty z důvodu nedostatečné kapacity mateřské školy, někteří rodiče čekají a nedají dítě raději nikam, jiní je začlení do mateřské školy nebo předškolního klubu poblíž své lokality, ale nejsou s tímto stavem spokojeni.

Z VÝPOVĚDÍ INFORMANTŮ:

„On by do té školky chodil, já jsem ho minulý rok přepsala, jako napsala jsem ho tady do té školky, ale já jsme nevěděla z důvodu toho stěhování tady, jak jsme se stěhovali a nevěděli jsme, kde teda budem, nakonec jsem tam šla, bylo pozdě, už to místo zabrali, takže jsme skončili tak, že kluk mi nakonec zůstal doma. Nakonec zůstal doma, ale jako nemůžu říct, jako věnujeme se sice doma, ale tak vadí mi, že je doma sám, protože on neví, co má dělat, on dělá pak hlouposti. Hraje si s telefonem, kouká se na pohádky, začne blbnout a“ (P92)

„Ano, v některých školkách přijímají jen děti zaměstnaných rodičů a děti musí být z okolí.“ (P48)

„Odmítli nás ve dvou školkách. No, já jsem se bavila s paní ředitelkou ohledně toho a ona mi říkala, že prostě upřednostňují rodiče, který jsou pracující, za první. A za druhý, že nespadáme pod tu adresu a za třetí že vlastně že by nás vzali, ale že mají plný stav, takže jako...Byly tam tři důvody, který jsme nemohli nějak ovlivnit. (P19)

„Neměla jsem zde trvalý pobyt, proto mi děti nepřijali do MŠ. Pořád nějaké papíry a kde je zájem o děčko.“ (P27)

Někteří ředitelé mateřských škol mají zařazena tzv. **sociální kritéria**, k nimž při přijímání přihlížejí. Podle Doporučení veřejného ochránce (9. 10. 2012) jsou tato kritéria legitimní a znamenají, že ředitel/ka přihlédne k sociální situaci nebo sociální potřebnosti dítěte tak, aby předškolní vzdělávání sloužilo k vyrovnání disharmonického rozvoje dítěte. Do kategorie sociálních kritérií lze kromě dětí, kterým hrozí riziko sociálního vyloučení v důsledku nepříznivé socio-ekonomické situace, zařadit také děti samoživitelů nebo děti osiřelé. Při zvažování uplatnění sociálních kritérií je doporučena spolupráce s orgánem sociálně právní ochrany dítěte.

4.2.1.3 Zápis do mateřské školy

O přijetí dítěte k předškolnímu vzdělávání rozhoduje v souladu s § 34 odst. 3 školského zákona v aktuálním znění ředitel/ka mateřské školy a to na základě **žádosti zákonného zástupce** o přijetí dítěte k předškolnímu vzdělávání v termínu, který stanoví ředitel/ka mateřské školy po dohodě se zřizovatelem. Rodiče musí hlídat termín zápisu, mít připravenou **žádost, potvrzení od lékaře** (ve smyslu § 50 zákona č. 258/2000 Sb., o ochraně veřejného zdraví a o změně některých souvisejících zákonů, ve znění pozdějších předpisů potvrzení o tom, že se dítě podrobilo povinnému očkování, příp. mít doklad, že je proti nákaze imunní nebo že se nemůže očkování podrobit), prokázat se **občanským průkazem a rodným listem** dítěte.

Bohužel mnohdy je neúčast dětí v předškolním vzdělávání způsobena tím, že se rodiče nedostaví v daném termínu k zápisu, nebo se dostaví, ale nejsou schopni doložit potřebné dokumenty (žádost o přijetí, potvrzení lékaře – třeba uhradit, občanský průkaz a rodný list dítěte).

Z výpovědí informantů vyplynulo, že u rodin v prostředí ohroženém sociální exkluzí je stále ještě nedostatečná informovanost o zápisech do mateřských škol. Nevědí, že je zápis a když se rozhodnou, že dítě chtějí dát do školy, je pozdě a není přijato. Mnozí z nich si to poté zdůvodňují po svém, zvláště tím, že bylo nepřijato proto, že přišli z prostředí sociální exkluze, ale podle výpovědí sociálních pracovníků i ředitelky škol je to opravdu velmi často kvůli nedodržení termínů nebo nedoložení potřebných dokladů.

UKÁZKY Z VÝPOVĚDÍ INFORMANTŮ:

„Nevzali mi ji, protože jsme tam nebyli včas na zápisu, ale jinak špatnou zkušenost nemám.“ (P2)

„Nebyli jsme právě u zápisu. Já jsem šla normálně v září do té školky a nevzali jí.“ (P11)

„On měl ten zápis na začátku, tam jsem to jako zapoměla, jo kdy je ten zápis. Tak jsem šla na ten druhý den a už ho tam nechtěli vzít. Tak jsem ten den ještě proběhla ty školky, po zápisech že to už bylo, no ale jsem dokázala, že dali mi tu možnost na té ..., chvála panu bohu, že jako jsem byla ráda, že ho tam vzali a že jsem se jako domluvila s tou paní ředitelkou, že mi ho vzala.“ (P26)

„...u některých jsem nestihla zápis a potom už je nechtěli vzít, tak jsem musela čekat, než zase ten zápis bude. (P68)

„Někdy jsem to třeba zameškala i já, že třeba byl ten zápis a nešla jsem s něma, no, spíš bych jako potřebovala pomoc, že protože s téma školka je to taky těžký, tam jsou někdy ty učitelky takový divný, že vidí cigána a hned vás odmítnou, ale jinak jsem to spíš zameškala.“ (P68)

Zápisy do mateřských škol i podle výpovědí sociálních pracovníků jsou na mnoha místech poměrně problematické, rodiče opravdu neví, kdy se zápisy konají, nebo naopak díky jejich práci v rodině vědí, ale zapomenou. V některých místech může být situace komplikovaná např. tím, že někde není dostatek pediátrů (např. na Sokolovsku) nebo kvůli častému stěhování není k dispozici karta dítěte, rodiče tedy nemají možnost získat potřebné potvrzení. Sociální pracovníce navrhovaly zvýšenou propagaci např. pořádáním dnů otevřených dveří, ale ředitelé mateřských škol považovali podobné aktivity za zbytečné, kdo podle nich zájem o mateřskou školu má, tak si potřebné informace prý zjistí.

V praxi terénních sociálních pracovníků se osvědčily tzv. doprovody do institucí, tedy i do mateřských škol např. schůzkou s ředitelkou před zápisem, seznámení se s potřebnými náležitostmi, ale také pořádání bezplatných seminářů pro maminky budoucích žáčků MŠ z prostředí ohroženého sociální exkluzí (ještě v čase před zápisem, v praxi se osvědčil např. seminář/povídání s paní učitelkou atd.) realizované ve známém prostředí (např. prostředí předškolního klubu, prostory sociální služby atd.).

Další příklad dobré praxe uvedla terénní sociální pracovnice SOC 10: „*Máme výbornou zkušenost, pokud rodiče s dětmi z jednoho předškolního klubu šli hromadně k zápisu do MŠ, zájem ostatních rodičů v lokalitě o zápis stoupl.*“

4.2.1.4 Finanční náročnost

Vzdělávání v mateřské škole je nepovinné, tedy je za úplatu. Výjimkou je podle §123, odst. 2 Školského zákona č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů „*vzdělávání v posledním ročníku mateřské školy zřizované státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí se poskytuje dítěti bezúplatně po dobu nejvýše jednoho školního roku*“, stejně jako v přípravných třídách.

Dle §6 odst. 6 vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání a §123 zák. č. 561/2004 ve znění novely č. 472/2012 Sb. může být od úplaty osvobozen:

- a) zákonný zástupce dítěte, který pobírá opakující se dávku pomoci v hmotné nouzi,
- b) zákonný zástupce nezaopatřeného dítěte, pokud tomuto dítěti náleží zvýšení příspěvku na péči,
- c) rodič, kterému náleží zvýšení příplatku na péči z důvodu péče o nezaopatřené dítě,
- d) fyzická osoba, která o dítě osobně pečuje a z důvodu péče o toto dítě pobírá dávky pěstounské péče, pokud tuto skutečnost prokáže řediteli školy,
- e) rodič pečující alespoň o 1 nezaopatřené dítě, které je dlouhodobě nemocné, dlouhodobě zdravotně postižené nebo dlouhodobě těžce zdravotně postižené a tuto skutečnost prokáže ředitelce školy.

Zákonný zástupce dítěte musí **podat žádost** o osvobození od úplaty školného a doložit potřebné doklady potvrzující jeho životní situaci. Rozhoduje ředitel/ka školy, úleva je nenáročná. Bohužel z rozhovorů se sociálními pracovníci vyplynulo, že tyto dokumenty jedinci z prostředí ohroženého sociální exkluzí nejsou schopni doložit, a pokud nemohou k žádosti o úlevu doklad donést, musí úplatu za vzdělávání platit.

Složitá situace je u rodičů samoživitelů (ve zkoumaném vzorku 6 ze 105 informantů), kteří to finančně i organizačně zvládají velmi těžce, mnohdy nejsou informováni o všech možnostech podpory státu. I přesto děti 2 z těchto 6 informantů navštěvují mateřskou školu.

Podle výpovědí sociálních pracovníků rodiče o možnosti úlevy nevědí, a pokud jim to pomohou vyřídit, většinou to pozitivně ovlivní umístění dítěte do mateřské školy. Rodiče často také argumentují tím, že je příliš drahé jídlo ve školce. Je velmi důležitá diskuze s rodiči na toto téma, „*vysvětlit jim, že sice se částka na stravu pohybuje kolem 700 Kč/měsíc, ale jsou v tom dvě svačiny a oběd na každý den, což je něco přes 30 Kč/den. Tuto částku dají rodiče často jen za svačinu pro dítě, která navíc nebývá pro dítě vhodná (bagety, koblihy, sladké limonády apod.). Také je zapotřebí rodičům připomínat, že pokud dítě určitý počet dní do MŠ nedochází, převádí se částka za nevyužitou stravu do dalšího měsíce, kdy se za oběd platí o to méně.*“

Kromě úhrady úplaty za vzdělávání a stravného však docházka do mateřské školy spojena i s dalšími náklady. Dítěti je třeba pořídit oblečení, obuv, hradit nadstandardní aktivity. I když rodiče uhradí úplatu za vzdělávání i stravné, dětem pořídí obuv i ošacení dle potřeb zařízení, zůstávají problematickým místem nadstandardní aktivity v mateřské škole – pobyty v přírodě, divadla, kina, vystoupení, fotografování, výlety. Rodiče, kteří nemohou finančně tyto akce uhradit, si stěžují na vyčleňování jejich dítěte z kolektivu ostatních. Někteří z nich si uvědomují důležitost těchto akcí pro zapojení dítěte do života třídy a snaží se to nějak zvládnout, podpoří finančně své dítě ve sdílení těchto zážitků s ostatními dětmi ze třídy, i když mnohdy na úkor jiných dětí v rodině.

Mnoho rodin, které by měly zájem dítě do mateřské školy umístit, se z těchto finančních důvodů a možných problémů rozhodnou dítě nezapsat a využívají bezplatného předškolního klubu neziskové organizace nebo přípravné třídy. Autoři byli v celém výzkumu překvapeni poměrně velkým zájmem rodičů umístit dítě do mateřské školy vůbec.

UKÁZKY Z VÝPOVĚDÍ INFORMANTŮ:

„Pokud bych ale měl zmínit překážku, která by ve vzdělání mohla nastat, tak je to nedostatek financí. Jsou mateřské školky, které mohou poskytovat kvalitnější, nebo nadstandardní služby. Ty jsou ale bohužel zpoplatněny a pro rodiny, které nemají dostačující příjem, by to mohla být ta bariéra.“ (P87)

„Ano, některé školy mají různé akce, kde můžou i rodiče, ale na všechno je málo peněz.“ (P35)

„Platím školku 900,-Kč+300,-Kč stravné. Na to stravné musím vždy každý měsíc donášet, že jsem na hmotný nouzi, takže to potom nemusím platit. Já když jsem chodila do školky, tak to nebylo všechno tak drahý, dneska máte 900,-Kč školku - to jsou už nějaký peníze + SRPŠ 250,-Kč + věci do školky - musí mít 2 boty na ven, tepláky...není to sranda.“ (P42)

„Taky to je dost drahý, mají tam někteří i kroužky, které se platí.“ (P96)

„Náš nechodí na obědy, vařím doma, protože je to hodně náročné na placení.“ (P45)

„Jsem samoživitelka a je pro mě těžké někdy finančně utáhnout stravné a školovné, taky nákup oblečení a doprava je drahá, pokud jsou na to dva rodiče je to jednodušší, ale na to se nemyslí.“ (P48) „Matka, která je třeba sama s dětma, třeba má těch dětí víc, tak je to pro ni finančně prostě těžký, no.“ (P79) „Protože jsem na sociální dávce, jsem samoživitelka. A na to bych neměla určitě. Kdybych na to dostávala příspěvek, tak bych ho do školky dala.“ (P84)

„Já si myslím, že to budou asi ty finance a víc těch dětí okolo, že ty matky maj a proto nedávaj děti do tých školek.“ (P118)

„Nechodí nikam, protože jsme finančně špatně, je to moc drahé.“ (P69)

„Protože je to drahé. Já na to nemám. (P72)

„Nejsou peníze.“ Smích (P 78)

„Jako že na to nemaj nebo co, že to stojí jedenáct set.“ (P82)

„Nechodí, protože bydlím na ubytovně a je to finančně náročné.“ (P86)

„Je to drahé, nemáme na to peníze, jinak bych ho tam dala, kdybych na to měla.“ (P89)

„Nedávám ho do školky, protože tam chodil teda můj první syn, do tady vlastně k tomu azyláku a cenově na to nemám. Opravdu. Je to, na to, že to je pro děti, je to tady strašně drahý. Mě to vyšlo kolem dvou a půl tisíce na měsíc, pomůcky a já na to osobně nemám.“ (P6)

„Můj důvod jsou finance, že prostě si nemůžu dovolit teď školku, normální klasickou, kde se platí školné a kde se platí obědy.“ (P16)

„Nechodí, se musí platit školné a stravné a je to finančně náročné, když je manžel teď bez práce. (P23)

„Proto využívají lidi tu přípravku, protože se za to neplatí. Myslím si, že je to ten největší důvod, proč ty rodiny dají radši dítě do přípravky, ale vím, že ve školce by to bylo lepší, určitě by to nebylo jen rok.“ (P55)

Výpovědi informantů odpovídají výsledkům zveřejněným ve studii proveditelnosti Zavedení povinného předškolního vzdělávání pro děti z rodin ohrožených sociální exkluzí se zapojením OSPOD (Hůle, 2015). Zde je jako největší finanční zátěž hodnoceno školkovné a stravné, náklady na výlety, focení, plavání a oblečení. Tyto nadstandardní náklady jsou většinou majoritní společnosti zanedbatelné, nicméně pro jedince se socio-ekonomickým znevýhodněním mohou být příliš vysoké a mnohdy se jejich děti nemohou z finančních důvodů těchto akcí účastnit.

Současně Hůle (2015) uvádí, opět ve shodě s některými výpověďmi našich informantů, že problémem mohou být i náklady na oblečení. Nedostatek finančních prostředků na pořízení oblečení dětí může být pro mnohé důvodem, proč dítě do mateřské školy nakonec nenastoupí. Hůle (2015) uvádí, že z jeho výzkumu vyplynulo, že informantům ze sociálně vyloučených lokalit *velmi záleží na tom, aby jejich děti nebyly předmětem posměchu jen kvůli tomu, že jsou chudší, a proto považují náklady na dobré oblečení dětí za neopominutelné*. Jeden informant našeho výzkumu navrhl uniformy pro děti v mateřské škole, aby nebyly vidět rozdíly v oblečení a nebyl důvod pro stigmatizaci tohoto typu.

4.2.1.5 Dopravní dostupnost

Jednou z očekávaných proměnných, která by mohla nepříznivě ovlivnit předškolní vzdělávání, byla špatná dopravní dostupnost. Problém s dostupností se ve výpovědích informantů (ve shodě s výzkumem Hůle, 2014) objevil pouze sporadicky, u 7 % dotázaných. Na základě těchto výsledků konstatujeme, že v České republice je dostatečně široká a poměrně dostupná síť mateřských škol. Sociální pracovníce přesto uvádějí, že někdy je vzdálenost od místa bydliště do mateřské školy (15-20 minut pěšky) důvodem, že se nakonec rozhodnou pro předškolní klub vzdálený pouze 5 minut. Stejně jako jiná zkušenost, kde rodiče musí z ubytovny jít lesem ze svahu po blátivé cestě asi 500 m, potom se jde se frekventované silnicí a městem asi 2 km. Málo rodičů je tolik motivovaných, aby tuto cestu s dítětem šlo každý den v každém počasí.

UKÁZKY Z VÝPOVĚDÍ INFORMANTŮ:

„No, dojíždění, tak to je pravda, no. Že jim vlastně do školy a školky jede ráno jeden autobus v 7. No a pak domů až ve 4, a když děti končí třeba ve 12, v půl dvanáctý, v půljedný a tak jsou potom problémy, že musím pro něj jít pěšky, no. (P115)

„Za prvé, romsky děti nechcú přijímat jo a druhý důvod je ten, že prostě nespádáte třeba pod tu adresu, jo, která, kde je ta školka poblíž a mohlo by se tam, kde se jezdit třeba autobusem, nebo bůhví jak (P19)

„Abysem chodila dvakrát denně do Javorníka pro něj ráno ho vozit, potom rychle uvařit pro další děcka...“ (R43)

„Je blbej spoj do T. Tady jede jen autobus v 7 ráno a v půl 5 zpátky. A jinak nic nejede tady, akorát vlak.“ (P113)

„Nechodí kvůli tý dopravě, že bych to nezvládala s těma všema dětma, je tam vodit.“ (P111).

Podle terénních sociálních pracovníků může problém nastat u početných rodin, které dopravují děti zároveň do mateřské a základní školy. Obě instituce mohou být od sebe vzdálené a náklady a čas strávený na cestě pro rodiče může být demotivační. Neposledním důvodem zmiňovaným pouze sociálními pracovníky, je nechuť rodin brzy vstávat a pravidelně s dítětem do mateřské školy docházet.

4.2.1.6 Špatná osobní nebo předávaná zkušenost s mateřskou školou

Výběr mateřské školy může být ovlivněn špatnou osobní nebo zprostředkovanou zkušeností, která posiluje existující stereotypy a předsudky v chování k majoritě, bohužel k neprospěchu dítěte předškolního věku, které do běžného vzdělávacího proudu z těchto důvodů nemusí být začleněno. Ze zkušeností terénních sociálních pracovníků však vyplývá i opačná zkušenost. *„Myslím, že minorita si již vytváří dopředu předsudky, vzájemně se v nich podporují, utvrzují se ve svých negativních hodnoceních o přístupu majority. Naše zkušenost je o časté nespoupráci ze stran minority, přestože mají naši podporu.“*

Postoj rodičů k předškolnímu vzdělávání a konečné rozhodnutí o umístění dítěte do mateřské školy mohou nepříznivě ovlivňovat další proměnné. Pro jednu skupinu proměnných je společným jmenovatelem zvýšená citlivost rodičů z prostředí sociální exkluze (zvláště v případě etnické odlišnosti) na reakce majority, ve sledovaném kontextu zvláště pracovníků mateřské školy, která má stejnou váhu při vlastní i zprostředkované zkušenosti.

UKÁZKY VÝPOVĚDÍ INFORMANTŮ

„Nevím. No, že je, řekli mi, že ne, že je velkej počet dětí, ale přitom pak na zápisu, když tam máte vlastně ty tabulky, tak tam vzali vlastně jenom dvanáct dětí, říkali že chtějí vzít 20. Asi jsem se jim nelíbila (smích).“ (P6)

„Když jsem šla do školky se synem já, Romka, tak mi ho nevzala do školky a když šel můj druh, tak ho najednou chtěli vzít, protože je Čech.“ (P31)

„A navíc, když jsem se zmínila o tom, že jsem na azylovém domě, tak už to brali takový, jako že jsem nějaký sociální případ, tak tím pádem měli mě, odstrčili a co jsem poslouchala, tak kolik lidí potom děcek přibráli, jo, a mě tam zrovna nepřibráli, protože zjistili, že jsem z azyláku, že...“ (P58)

„Za prvé říkám, že jsme Cikáni. Byli jsme už ve třech nebo ve čtyřech školkách, okamžitě nám řekli né, vůbec s námi nespolečovali, šly tam jiné děti, jak já vím, a vzali je okamžitě, protože byly bílé, no a my jsme neuspěli.“ (P75)

„Tak nám řekla ta ředitelka, že si to ti druzí nepřejou nebo tak. Tak jsme ji tam rači nedali.“(P117)

„Ne, oni třeba to neříkají otevřeně, nechcou, ale řeknou prostě, že mají plnou kapacitu, že už nepřijímají děti a pak se dozvíte, že přijímali i dál.“ (P17)

Terénní sociální pracovníci svými výpověďmi v rámci triangulace dat výzkumu vypovídaly v tom smyslu, že někdy je tzv. špatné chování personálu zveličováno a spíše záminkou pro to, aby docházku do mateřské školy ukončili. *„Jedné maminky se dotklo, když jí paní uklízečka poprosila, zda by mohla jít na stranu, aby mohla vytřít. Paní uklízečka prý byla protivná. U situace jsem byla a paní uklízečka mluvila s maminkou slušně a vlídně. Tento argument se objevil až později...“*

Bohužel mnohdy jsou špatné či zprostředkovaně předávané negativní zkušenosti s pedagogy mateřských škol reálné. Sociální pracovníci se setkávají s výpověďmi některých rodičů o nepříjemné zkušenosti v mateřské škole. *SOC.11: „Dítě, které nově nastoupilo do MŠ, sedělo celý den s igelitákem na hlavě v rohu místnosti, protože paní učitelka našla hnidy. Nikdo z dětí se k němu nesměl přiblížit. Maminka se to snažila překonat, pracovali jsme s ní, ale dítě začalo mít bolesti břicha a nevládalo tam dál chodit.“*

Další identifikovanou proměnnou je dobrovolné začlenění dětí do mateřských škol u základních škol praktických z důvodu historicky obecně přijímaného, nerozporovaného modelu vzdělávání dětí u mnoha rodin v prostředí ohroženém sociální exkluzí.

„...chodila jsem tam já i můj, tak co by tam nemohla naše malá“ (P102)

„...docházejí tam všechny děcka od nás, nic jinýho jsme nehledali, aspoň budou spolu..“ (P97)

Dle sdělení sociálních pracovníků přibývá rodičů, kteří sice dítě umístili z různých důvodů do předškolního vzdělávání u základní školy praktické, ale nejsou s touto skutečností spokojeni. Zde pro ilustraci několik výpovědí:

„...tam jsou samé romské děti a tam, já nevím, tam si spíš hrajou, tancují, něco se tam jako učí, ale ty děti, co tam jsou, to je hrozné s něma. Místo, aby mluvily česky, tak tam mluví cigánsky.“ (P57)

„...Můj názor na tu přípravku, kluk kvůli tomu tam ani nechce chodit, že se tam nic nedělá, jenom se tam bavěj, kreslej, vůbec nepočítaj, vůbec nic. ...já bych s těma přípravkami nesouhlasila, nesouhlasila bych s tím, protože tam nic nedělal. To si klidně může hrát i doma.“ (P111)

„No pak potom nakonec jsem ho dala na P. (přípravná třída při praktické škole), tam jsem ho nechala měsíc, protože jsem nebyla vůbec spokojená, učitelky vlastně nedávaly to vzdělání jako pořádně, tam si dělaly děcka co chtěly, měla jsem problémy, vůbec jsem nebyla spokojená, a radši nechávám doma než na P. (P75)

„Já jsem byla proti zvláštní škole. Protože jsem si říkala jsou tam hodně romských dětí, nebudou umět nic, budou sprostě mluvit a takové ty věci, nic jinýho nezbylo.(P67)

Špatnou zkušenost s předškolním vzděláváním informanti popisovali převážně v souvislosti s přístupem pedagogů. Nejčastěji se ve výpovědích objevovaly stížnosti na to, že učitelky jejich děti nálepkují, nerozlišují mezi jednotlivci, nevěnují se dětem individuálně, nepomohou proti útokům na jejich děti. Tím, v jak úzce propojeném společenství žijí, se mnohdy vzájemně utvrzují v určitých skutečnostech a jedna nepříznivá zkušenost, jejíž okolnosti nejsou známy, může negativně ovlivnit zahájení nebo předčasné ukončení školní docházky mnoha předškolním dětem.

UKÁZKY Z VÝPOVĚDÍ INFORMANTŮ:

„Ve školce to nevědí, vezmou jednoho člověka, udělají z něho kouli, že oni jsou všichni stejný a zabalí to. Víc se budou zabývat svými dětmi, než romskými dětmi. Prostě zaplatíte si školku a víc to hasne.“ (P4)

„Ale většinou když přišel, tak si stěžoval, že paní učitelka na něho řve. Takový jako, i když jsem, nějaký věci říkám, tak učitelka musí, když jsou přehnaný, že jo, zařvat, ale né všude.“ (P6)

„My jsme chodili tady u toho azylového domu, ta školka, a to mi zase kluka za měsíc vyřadili sami...Kvůli tomu, že má alergii. Já jsem nahlásila, že nesmí ryby a oni mu ji dali sníst - oni to nevěděli. Osypal se a skončil v nemocnici. A proto ho vyřadili.“ (P6)

„Může se stát, že na něj bude učitelka hnusná, protože znám i učitelky, které nemají rády cigánské děti. A jen se přetvařují.“ (P1)

„Jako že to se nehodí sem takhle, prostě tak divně prostě, já zrovna v týhle školce jsem se necítila dobře, bylo vidět, jak by mluvili jako, kdybyste byla šváb nějak s váma.“ (P6)

„V Český republice je jako na sto procent rasismus, a než aby mi dítě chodilo domu nešťastný a nebavilo ho tam, že prostě mu někdo nadává, kvůli jeho barvě pleti, nebo tak, tak to radši doma.“ (P81)

„No tak on chodil do mateřské školky a jeden spolužák ho tam napadl tak se bál. Tak je teď doma.“ (P88)

„Jo jsme v nevýhodě, české rodiče učitelé lépe poslouchají než nás, romské. A neberou nás tak vážně jak je.“ (P39)

4.2.2 VNÍMANÉ VNITŘNÍ BARIÉRY

Procesem kódování byly identifikovány kategorie, které lze zařadit mezi vnitřní bariéry, které mohou být překážkou předškolnímu vzdělávání dětí dle výpovědí informantů z prostředí ohroženého sociální exkluzí. Někteří informanti přímo deklarovali, že ví, že to je hlavní příčina nezačlenění jejich dítěte do mateřské školy.

V rámci této skupiny většina identifikovaných kategorií souvisela se způsobem výchovného a obecně životního stylu. Informanti nejčastěji připouštěli, že se o dítě bojí, chtějí ho mít raději doma, v mnoha případech ho sice do školky dali, ale když viděli, jak je nešťastné, vzali ho raději domů. Z výpovědí vyplynulo i podceňování významu systematické předškolní výchovy u rodičů předškolních dětí z prostředí ohroženého sociální exkluzí. Objevila se i místa, v nichž

se kriticky vyjadřovali k chování některých členů jejich komunity, které negativně ovlivňuje pohled majority na ně a tím pádem může negativně ovlivňovat postoje i k jejich dětem, čímž se může vzdělání nakonec významně zkomplikovat. V osmi výpovědích informantů se dokonce objevilo, že mají velký zájem, aby jejich dítě bylo vzdělané a studovalo a našlo si dobrou práci.

4.2.2.1 Obavy o dítě, aby mu nikdo neublížil

První subkategorii tvoří obavy, že umístěním dítěte do mateřské školy jej vystavují riziku nepohody a nejistoty, považují to za ohrožení jeho osobního bezpečí a jistoty. Jak bylo uvedeno v teoretické části práce, zvláště rodiče romského etnika je hlavní prioritou šťastné a spokojené předškolní dítě.

UKÁZKY Z VÝPOVĚDÍ INFORMANTŮ:

„Důvody spíš byly moje pochybení, protože jsem ji chtěla mít doma.“ (P19)

„Prostě já jsem prostě, já nevím, nesvěřila bych nikomu svoje děti.“ (P81)

„Já jsem se bála, aby mu někdo něco neudělal.“ (P43)

„Ne. Dívala jsem se na televizní noviny. Dítě bylo s nimi ve školce, byli venku, spadla na něho branka a umřelo. Tak má cenu takhle si zahrávat, abych nechala dítě ve školce, šlo na hřiště, učitelka nedá pozor a spadla na něho branka a to dítě umře. A holčička umřela.“ (P64)

„Dceru nechci dát do MŠ. Má strach. Dcera je na mne velmi fixovaná, nehne se ode mne, jsme pořád spolu. Tam by moc plakala. Bojím se, jak by se k ní chovali, protože je Romka.“ (P95)

„Nepřekousla bych, kdyby dal někdo malýmu.. něco udělal, taky bych mu dala facku. Nemohla bych se dívat, jak někdo mého malého mlátí nebo šikanoje. To se nedá. Na takové věci jsme zase hnusní.“ (P1)

„Když ho někdo uhodí, tak si to nenechá a uhodí taky. Pak to tak vypadá.“ (P2)

„Neměl důvěru k nikomu, měl těžkou si sehnávat kamarády, protože už, když na něj někdo něco zkoušel, tak on automaticky útočil, že už si nenechával od nikoho nic, protože on si prožil svoje. Tak je radši doma.“ (P92)

„Ale pokud by to mělo být v tom, že by mi někdo třeba na té školce napadal dítě, s tím, že je Romka, nebo že by ji učitelka nějak osočovala, tak bych se asi zachoval asi jako praktickéj Cigán. To znamená nákej prostě... Mmm... nevychovej, sprostěj, abych jim asi ukázal. Ano. Typický praktický Cigán. A to z toho důvodu, aby poznal ten rozdíl. Jestli to je tím, že je to prostě daný tím, že to je Cigán, nebo tím, že i když se umí chovat normálně, je studovanej, přemýšlí a stejně se dokáže zachovat jako hajzl. Že to není právě o té etnicitě, ale o tom, jakěj ten člověk je. A já jsem schopnej mu to ukázat z každé strany.“ (P93)

S tímto se běžně setkávají právě sociální terénní pracovníci. *„Když už jim mateřská škola dítě vezme, mají pocit, že učitelky jsou vůči jejich dítěti nespravedlivé a dítě je zde nešťastné a po několika týdnech ho přestanou vodit.“* Bohužel se setkávají i s opačnými situacemi.

Rodiče jim často popisují situace, kdy dítě při příchodu do MŠ začne plakat, nechce, aby rodič odešel. Rodič se ho snaží přesvědčovat, ale učitelka mateřské školky to uzavře s tím, že doporučí odvést dítě domů. *S plačtivým dítětem není vůle pracovat, dítě se do školky tím pádem téměř nedostane.* Vzdělávání pedagogů mateřských škol je třeba rozšiřovat o pochopení problematiky sociální exkluze.

4.2.2.2 Reakce dítěte ovlivňující postoje rodičů

V teoretické části bylo zdůrazněno, že předškolní dítě, zvláště pokud je romského etnika, je středobodem zájmu rodičů, cílem je vytvořit mu podmínky pro to, aby bylo spokojené. Školní docházka, při níž se musí dítě odloučit, musí si zvykat na jinou autoritu, svůj zájem a potřeby se učit odkládat, znamená diskomfort pro všechny děti, je zcela běžné, že určité období pláčou a zvykají si při vstupu do školky na novou životní realitu. Romští rodiče svým bezpodmínečným přijímáním dítěte to zvládají velmi těžce, takže nakonec, byť z dlouhodobého hlediska pro dítě nevýhodně, jej z mateřské školy odeberou zpět do domácího prostředí. Myslím, že velmi výstižně a otevřeně to vyjádřil informant 64 *„Paní, to u Cikánů není. Cikáni jsou rádi, že mají děcka doma. To není pro Cikána ještě platit za školku, za obědy, když ona vaří. A děcka by ani ty jídla, co vaří ve školce, nejedly. Takový blivajzy. Od V. tam chodí kluk a skoro to nejí, ty obědy. Oni jsou zvyklí, aby měli denně maso. A to je pro Cikány základ. Někdo chodí do školky a do školy a je hloupý. A někdo nechodí, od nás P. nechodil, ani V., a je chytrá.“*

DALŠÍ UKÁZKY Z VÝPOVĚDÍ INFORMANTŮ:

„Není potřeba, aby chodil, protože on je zvyklej furt na mě, že.“ (P43)

„On tam nechtěl prostě, ráno jsem ho vzbouzel do školky a brečel, že nechce jít prostě no, i malý děcko to pozná, že se k němu někdo prostě nechová pěkně... prostě říkal, že se mu tam nelíbí a nechtěl tam chodit. Tak jsme ho z odtam prostě vzali, necháme si ho u sebe, a až bude chtít, začne chodit do jiné školky, určitě rozhodně jo.“ (P63)

„Ona nechodí, protože ona nikde nevydrží. Ona brečí, s ní se nikde nedá. Já když jdu na záchod, já bydlím dole u báby, takže když jdu na záchod, ona řve. Ona by nikde nevydržela, takže ji nedávám do školky. (P64)

„Ne, oni (dvojčata) ještě nebyli ani na zápisu. To nemá cenu s nimi zkoušet, protože vím, že by tam plakali. Já jdu od nich někde kousek dál a oni řvou a nechtějí být s cizími lidmi. Víte, v dnešní době to máte tak, já nevěřím cizím lidem. Nevíte, co jim můžou udělat. Já je raději nikam nedávám... (P64)

„Měl chodit do školky pro děti, co špatně slyší, ale já jsem ho tam nedala. Proč z něho mám dělat debila, když na to nemá papíry, tak proč bych z něho měla dělat debila. A nechtěla jsem, aby za ním chodili sem. Až z Olomouce za ním měli jezdit a učit ho a takové věci.“ (P64)

„Bylo mu za těžko se od nás rodičů odloučit. Viděl jsem to u naší starší. Manželka většinou vyměkla a nechávalo ho doma. Osobně si myslím, že to byla chyba. Je to znát i při přechodu do 1. třídy, které dítě navštěvovalo školku a které ji nenavštěvovalo.“ (P87)

„Protože jsme se synovi věnovali a to bylo důvod, proč možná i odmítal navštěvovat tu mateřskou školku, protože jsme tu mateřskou školku více, méně doma suplovali.“ (P87)

Výpovědi sociálních pracovníků podtrhují ale i druhou dimenzi. S rodiči pracují, matky jsou připraveny na to, že nepůjde o hladký přechod a zajímají se, jestli dítě přes den brečelo, ale pokud dostanou dostatečnou podporu a pracovníka mateřské školy, umožní tak získání důvěry a zvládnou to dobře.

4.2.2.3 Podceňování významu mateřské školy

Přestože se mnoho informantů ve svých výpovědích vyjádřilo pozitivně k významu předškolního vzdělávání, řada informantů zastává názor opačný. Neuvědomují si plně přínos systematické práce s dětmi v tomto období a její pozitivní dopad na adaptační proces ve škole či školní úspěšnost. Mají představu, že děti si ve školce jen hrají, že to stojí hodně peněz a naučit je počítat do pěti a písničky také zvládnou, a sami.

Přestože tento postoj zastávala přibližně třetina dotazovaných, znamená stále riziko pro zapojování do předškolního vzdělávání. Pokud nebudou chodit do předškolního zařízení jejich děti a od sousedů ano, můžou svými výroky nepříznivě ovlivnit i docházku dětí ze sousedství, jejichž rodiče tlak okolí nezvládnou a dítě si nechají také doma. Proto je třeba velmi intenzivně s touto skupinou pracovat, na příkladech dobré praxe, spokojených dětí v 1. třídách, které navštěvovaly mateřskou školu dokladovat, že to má smysl.

Tuto strategii potvrzují terénní sociální pracovníci. Rodiče si sami začínají všimnout, že děti, které chodily do mateřské školy, měly ve škole více kamarádů a větší školní úspěchy, byly častěji chváleny paní učitelkou a mají tím větší motivaci dítě do mateřské školy zařadit. „Někteří rodiče to takto opravdu vnímají. Rozhodně má smysl poukazovat na školní úspěchy dětí, které navštěvovaly MŠ.... Bohužel je to až u větších dětí, nikoli 3letých, kdy by to bylo nejvíce třeba, až v tom předškolním 5. roce věku rodiče vidí největší smysl v přípravě dítěte na docházku do ZŠ.“

UKÁZKY Z VÝPOVĚDÍ INFORMANTŮ:

„Že mám trošku času na něho se mu věnovat, protože žádný jiné dítě nemám, mám jediné to poslední, zbytek to chodí všechno do školy, protože já mám čas trošku se věnovat trošku tomu malému. Trošku více, já si uklidím, uvařím a už s ním jenom sedím. On začne malovat a vyrábí si tam nějaké ty výrobky, lepší si...“ (P92)

„To se můžu i učit s nimi doma. Proč je mám někam tahat.“ (P64)

„Já mám jenom jednu holku a já to s ní zvládám, já jí to naučím. Beztak aj tam si hrajou ve školce, tam jí učí taky jenom ty základy, co by měla mít do první třídy, tak já jí to – jsem Vám říkala – už jí to doma učím a doma si taky hrajem, má kočárek, kolo, má koloběžku – aj doma si hraje, chodím s ní ven na hřiště, tak aj se mnou to dělá, co by měla dělat ve školce, dělá aj se mnou doma. Nemusí do žádné školky, ona ještě teď není připravená, ona je taková, že je ráda se mnou, ona ještě není moc zvyklá mezi děckama nebo je sama. Nemá moc děti, je zvyklá se mnou. Ona je taková hravá se mnou, ona je moc zvyklá na mámu, ona moc ani za babičkou nejde, ona je zvyklá se mnou. Ani ven s nima nejde, všude s e mnou. Je úplně závislá na mně, tak bude zatím se mnou doma.“ (P77)

„Dnes jsou bohužel děti více propojeny různými technickými vymoženostmi, a proto se domnívám, že to je důvodem proč předškolní zařízení nenavštěvují, proč tančit ve školce, když má počítač nebo mobil.“(P87)

„Tak jako já ho učím, barvy, s děčkama dělám jako figurky, učím ho, barvy, počítání, já ho pomaličku ho na tu školu už prostě pomaličku připravuju sama.“ (P12)

„Zvířátka jako, no ona si to plete... a některý třeba ani nezná. Třeba když jí ukážu beránka, tak ona neví, co to je, ona řekne, že to je kohout nebo slepice. No myslím, že to s ní dokážu sama.“ (P60)

„Byl už ve škole u zápisu. Na to, že nechodil do školky, tak to všechno poznal. I když nebyl ve školce a neučil se to. Ho to učila od sestry dcery. Ona chodí do školy, tak on se s ní učil.“ (P64)

„Tam si taky hraje s hračkami, tak má to cenu, abych je tam dávala. Dejme příklad, naučí je tam něco. Třeba básničky a to. To je můžu i já učit doma. Vzít si knížku a učit je to. Ale věčně v té školce slyšíte, jak tam mají hračky, malují si, to můžou dělat i doma. Tak má to cenu, abych je dávala někam jinam?“ (P64)

„Já mám jenom jednu holku a já to s ní zvládám, já jí to naučím. Já jí budu ukazovat, co má psát, malovat, já jí to naučím i bez školky.“ (P77)

„Teď třeba ji učím mluvit, to Ř. Počítat, barvy jí učím, proč do školky. (P80)

„V Český republice je jako na sto procent rasismus, a než aby mi dítě chodilo domu nešťastný a nebavilo ho tam, že prostě mu někdo nadává, kvůli jeho barvě pleti, nebo tak, tak to radši doma. Doma je vždycky je takhle jako připravuji já, než aby šlo do školky. Ze škol prostě pocit dobrej nemám.“ (P81)

„Já jsem na to domácí učení, prostě. (P81)

„No, tam když mu nepůjde, tak děda umí číst a psát, tak on s ním udělá děda všechno.“ (P7)

„Tak prostě jsme na to rodiče, abychom ty děcka trošku naučili, protože taky jsme něco prožili.“ (P12)

Sociální pracovníce potvrzují popsané zkušenosti. Uvádějí však i opačné, stejně nebezpečné příklady rodičů, související s přečehováním předškolní výchovy. SOC 12 „matka očekávala, že 3leté dítě se naučí v MŠ psát, co nejdřív.“ Většinou však podle jejich zkušeností mají rodiče docela jasnou představu o vzdělávací funkci mateřské školy.

4.2.2.4 Vnímání problémového chování některých rodin žijících v prostředí ohroženém sociální exkluzí

Několik informantů z prostředí ohroženého sociální exkluzí se velmi negativně vyjadřovalo o špatné zkušenosti s lidmi žijícími v jejich blízkosti, kteří nepříznivě ovlivňují mínění o všech a podporují tím jen existující stereotypy a předsudky u majority. Jejich slova byla mnohdy velmi nevybíravá a kritická.

„Ale taky si toho všichni naši lidé toho nevážej. Nevážej si toho. Jdou, napadnou pana ředitele, napadnou paní učitelku. (P6)

„Ono to soužití s námi mají Češi taky těžké, tak většinou, kde mají Češi něco, tak Romové se tam nacpou taky. Tak nevím, tak je ani nemusej zvát nebo něco, ty jsou všude... (P82)

„A právě proto mě je to jedno, jestli to je bílejší nebo žlutější, jakýkoliv člověk... dneska si nevyberete, protože dneska vás bude třeba šikanovat ať bílejší, bude dneska vás šikanovat ať cigán. Dneska jsou dobří lidé pro mě bílí. Já mám většinu kamarádů, a to jsou bílí, než nějaký cigány.“ (P92)

„Tak můj názor je to, že jsou líný vstávat. Jsou líný se věnovat těm dětem. Jo? To je můj osobní názor.“ (P19)

„Nevědou děcka k tomu, aby se prostě začlenily mezi ty lidi. To pak budem pořád odloučení, jak se říká.“ (P19)

„No tak jako, že třeba blbnou, že třeba chlastaj, nevím něco třeba a pak se na ostatní a děcka dívají všichni blbě.“ (P80)

Někteří informanti z prostředí ohroženého sociální exkluzí nechtějí, aby jejich děti navštěvovaly jen zařízení pro ně určené, tedy zařízení, kam spádově patří. Uvědomují si, že je nutné sžívat se s majoritou co nejdříve, ne se začít potkávat až v základní škole. Reagovali tak na skutečnost, že jsou mateřské školy nebo předškolní kluby, v nichž je většina dětí z prostředí ohroženého sociální exkluzí, převážně romského etnika. Z jejich postoje vyplynulo, že mají zájem učit své děti být s ostatními, aby se neocitli izolovaní, jako jsou oni.

UKÁZKY Z VÝPOVĚDÍ INFORMANTŮ:

„Aby prostě naučili ty děti prostě, i ty vaše i naše, aby spolu vycházely.“ (P81)

„Já nechcu dat mezi Cigánama, jakože společně. To ne. Normálně aji mezi vama a tak dále.“ (P12)

„...se školkou jsem spokojena, jen je tam hodně romských dětí, myslím si, že by to mělo být tak na půl.“ (P26)

„nedala jsem ho to školky, jsem si to rozmyslela, protože tam jako chodí hodně Romáků a to by nedělalo dobrotu podle máho, jo. (P38)

„Jenom romský děti, to by nebylo v pohodě. Protože, aby si zvykli jenom na to, že jako na Romy, jako v romský komunitě jako, to nejde. Musej, prostě musej prostě i s vašema dětma spolupracovat a vycházet ... Ani jedno není dobrý, ani druhý, prostě. Lepší je, když jako, víte všichni dohromady. A jenom s Romama? Ano jsme Romové, za co se stydět, ale zase si myslím, že to není ta dobrá cesta. (P81)

„V něčem je to třeba dobrý. Protože Romové si mezi sebou určitě rozuměj. Ale taky se stává jako, že když je víc Romů, že třeba taky tam určitě konflikty nějaký tam určitě to a to.“ (P81)

„Do té školky nechodí, protože, jsme se jako nějak dohodli na tom, že... sice ten jako výběr školek tady jak kdyby je, ale nesplňuje kritéria, který jsme si my určili a do... v podstatě do segregované školky jsme ho dát jak kdyby nechtěli. Není to jako že segregovaná úplně, ale dejme tomu, že procentuálně bysme to dali tak 80 % Romů nebo romských dětí a 20 % prostě dětí z majority.“ (P93)

Současně se téměř třetina informantů vyjádřila, že nejsou rádi, když jsou děti z jejich společenství nebo s podobnými problémy v zařízení jen spolu a mnozí s nich si uvědomují,

že např. bezprostřednost romského etnika, okamžité emocionální výbuchy neprospívají dětem, které mají mít v mateřské škole klid na přípravu do školy. Většinou se ve výpovědích objevovala nespokojenost pramenící spíše ze vztahů dospělých k sobě navzájem, proto mnozí z nich chtějí dát svým dětem šanci vyrůst v prostředí různých kultur, hlavně s majoritou.

Jiní informanti, kteří žijí v prostředí ohroženém sociální exkluzí a nejsou romského etnika, vnímají negativně, pokud jsou v rámci vzdělávání kvůli lokalitě svého bydlení řazeni do škol společně s Romy, kteří s nimi v určité části obce bydlí.

UKÁZKY Z VÝPOVĚDÍ INFORMANTŮ:

„Protože tady zase nejsem spokojená, protože i když jsem Romka, tak je tam hodně Romů a nedělá to dobrotu no... když už jako teda má chodit do školky, aby nechodil hlavně mezi romský děti teda, dyž tak normální školka. Jako kolikrát jsme si i utrhli od huby, zaplatila jsem mu to vopravdu dva a půl tisíce.... Jak převážej romský děti, převážej učitele... když jsou všichni v jedný třídě, z hodnýho dítěte se pak stane lump..“ (P6)

„No, protože, jakože jsou hodně takoví živí, že budou třeba hádky jako mezi...mezi ne jako mezi dětma, ale spíš mezi rodiči, jo. Že vždycky se těch dětí zastaneme a tohle to, že ale my jsme takoví, jakože hodně živí, jo, že, prostě ty naše city prostě, ať je to jakýkoli cit, dáváme hodně najevo no, a to pak nedělá dobře tym děckam.“ (P12)

„No, někteří Romi jsou jako, jako problémové, známe jako též ty rodiče. Takže my děláme taky trošku ten odstup, aby naše, třeba například K. bych nechtěla jako, aby oni společně byli s Romy. To by už vedlo špatně hned od začátku.... Třeba ti rodiče nejsou pořádně těm dětem vychované a to by byla mezi náma hádka. Protože ona by bránila svoje dítě a já též, takže byl tam, byl by tam takový odstup.“ (P26)

4.3 VNÍMANÁ DŮLEŽITOST PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A VÝCHOVY OČIMA INFORMANTŮ

Informanti výzkumného souboru z prostředí ohroženého sociální exkluzí byli dotazováni na vnímání důležitosti předškolního vzdělávání. Až na několik výjimek potvrzovali svými výpověďmi, že důležité je. Níže jsme jejich výpovědi roztrídili do dílčích kategorií. Společným jmenovatelem byl velký zájem a současně obavy o dítě, aby mu někdo neublížoval a aby se mohlo co nejlépe rozvíjet. Od obecných tvrzení o připravenosti na školu (např. „Aby byl připravený na to, co ho budou ve škole učit“ – P1) byly identifikovány následující oblasti: rozvoj jazykových kompetencí, vědomostí, dovedností. Nejméně pozornosti bylo věnováno sociálním vztahům, těch se informanti ve výpovědích dotýkali pouze v souvislosti s obavou nad zesměšňováním a urážením dítěte.

Velký vliv mají zkušenosti rodičů, jejichž starší děti předškolní vzdělávání nevyužily a měly potíže s adaptací. Nebo, naopak, měly výbornou zkušenost, jako např. informantka 59 („Já jsem dala všechny děcka, protože to mají lepší, aby se něco naučily, protože já jsem na to čas neměla, že? Doma vařím, uklízím a já na to čas nemám, ale já vím, jak v předškolním jsou, tak aby je něco naučili do té první třídy, než děcka nastupujou, že.“).

4.3.1 ZLEPŠOVÁNÍ JAZYKOVÉ KOMPETENCE

Část rodičů si uvědomovalo, že je důležité, aby se dítě v předškolním věku naučilo český jazyk a nemělo kvůli tomu ve škole problémy. Mají mnohdy nepříznivou zkušenost sami se sebou nebo se svými staršími dětmi, kdy nedostatečná jazyková kompetence byla příčinou jejich pomalejšího tempa práce a následného vyčleňování ve třídě. Někteří poslechli rady učitelů ze základní školy a začali je sami doma učit česky. Bohužel se tím potvrzuje skutečnost (viz teoretická část), že pak děti neumí dobře ani česky, ani romsky. Objevil se jeden poznatek, že dítěti v učení se spisovné češtině pomáhá, když se dívá v televizi na české pohádky. Z výpovědí je však patrné, že i když jsou romští rodiče rozhodnutí nemluvit romsky, ale česky, že nejsou vhodným řečovým vzorem, i když jejich ochota pomoci dítěti je obrovská, možná právě tou špatnou češtinou nadělají více škody. Výsledky výzkumného šetření potvrzují dosud známé poznatky odborné literatury o nepříznivém vlivu romského etnolektu a jazykové interference na jazykovou kompetenci dětí předškolního a školního věku (Zíková a kol., 2011 Kaleja, 2011 Lechta, 2010, Bořkovicová, 2006). I z tohoto důvodu hraje dlouhodobé a systematické předškolní vzdělávání důležitou a nenahraditelnou roli ve zlepšování jazykové kompetence dětí z prostředí ohroženého sociální exkluzí, zvláště romského etnika.

UKÁZKY Z VÝPOVĚDÍ INFORMANTŮ:

„Největší problém je v myšlení těch dětí z naší lokality, ten jazyk. To znamená, že... díky tomu, že jsou v podstatě zaostalý, tak když jim třeba ten učitel... nebo vůbec nebo dítě, nějaké jako spolužák, něco řekne, a nezná význam těch slov, neví, co kdo po něm chce, tak je to dítě ztracený a problém bude asi v tom, že mu to ztíží jak učení, nebo vůbec chuť k učení, a na druhou stranu může mít strach nebo může nějakým způsobem reagovat na okolí. To znamená spolužáky, spolužákyně, jo, na děti venku, jako třeba na... jako hraní, jo, to si myslím, že pro to dítě je strašně velké deficit jako. (P93)

„Asi se naučit dobře mluvit. A aby dobře rozuměl, aby chápal, byl chápavý, aby poslouchal. A hlavně aby nebyl zlobivý.“ (P1)

„Mám špatnou zkušenost se starší dcerou. Když byla 14 dní ve škole, tak mi paní učitelka říkala, ať se s ní doma snažíme víc mluvit česky, protože nechápe. Doma mluvíme hlavně cigánsky, ale už i česky. Dříve víc cigánsky, ale teď víc česky. Už mám ponaučení ze školy od dcery. Ona třeba nevěděla, jak říct. Proto malýho učíme česky. (P2)

„Za prvé, aby se naučila česky, když půjde do školy, nebude s tím mít problém. Komunikuje se v předškolním klubu s nimi česky a ne Romsky. Jsou děti, které přijdou do školy a nevědí, co je křída nebo tabule. Pak hlavně barvy, číst, a tak dále hlavně ať komunikuje česky. (P4)

„Do školky už jen proto, že se dítě naučí mluvit česky.“ (P5)

„Mluvit česky, aby uměl. Cigánsky neumí, my s nima nemluvíme.“ (P7)

„Protože jak jde děcko do školy, tak má jedině problém řeč. Že, no. A co se týče děcka, já mluvím s děckama česky. Protože já nechci, aby na ně mluvili cigánsky, protože vím, že kdyby šli do školy, tak by měli veliký problémy.“ (P12)

„No ta Čeština. To každý Cikán má problémy s Češtinou.“ (P59)

„Naše děti většinou aji mluví romsky, tak třeba ona to neumí říct česky, tak ona to řekne cigánsky a třeba když na ni promluví učitelka třeba, tak se jí něco zeptá, tak ona jí třeba nerozumí. Musí se to děcko naučit dřív, než jde do školy.“ (P60)

„Tak neovládáme tu češtinu dokonale. Tak nepřenášíme, to tak nemůžete říct, my se ho snažíme učit česky, ono to záleží i na tom dítěti, jak on se bude snažit, jestli to bude chtít umět úplně perfektně tu češtinu.“ (P63)

„Starší syn neuměl pořádně česky a fakt měl problémy v škole. A tento mladší syn, on prostě když jsem ho taky učila, on tak to taky nešlo, ale sám od sebe podle toho, jak teďka je na tom děčku jsou takové ty pořady pro ty děti, jo, takže on si na to většinou dívá, takže on to podle toho vlastně opakuje, aji už začíná mluvit podle toho spisovně Česky, jo? Že tam není vůbec ta Romština v tom nebo něco takového. On mluví spisovněji lépe jak my, protože se to učí z té televize, jo? (P67)

„A hlavně co by mě zajímalo hlavně, aby se ve školce naučil vyslovovat, to dítě, protože ta romština, většinou ta romština, některý baví romsky na ty děti, oni špatně vyslovují česky. Takže já naštěstí moje děti neučím romsky, oni to neumějí, ale snažím, když mi řekne nějaké slovo česky, tak já mu říkám, aby opakoval znovu a řekl to špatně. (P92)

4.3.2 ZÍSKÁVÁNÍ POTŘEBNÝCH VĚDOMOSTÍ, KTERÉ USNADNÍ VSTUP DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Kromě nutnosti zvládnout jazykovou kompetenci považují rodiče dětí za důležité také rozvoj vědomostí, které jsou pro vstup do školy nutné. Většinou se představa informantů týkala znalosti barev a počítání do deseti nebo se objevilo obligátní „číst, psát a počítat“. Zde je zřejmé, že další významné oblasti, které právě souvisí s nedostatečnou zralostí v oblasti zrakové a sluchové percepce, jsou nedoceňovány a v předškolní přípravě rodičům skryty. Nabízí se, aby se ve své práci učitelky mateřských škol nebo pracovníci neziskových organizací preventivně zaměřili na informování rodičů o důležitosti procvičování všech kognitivních procesů a osvojení širších vědomostí.

UKÁZKY Z VÝPOVĚDÍ INFORMANTŮ:

„Děcka měly mít hlavně ty barvy a všechno jako a hlavně do toho kolektivu...“ (P92)

„Tak hlavně barvy, číst, a tak dále...“ (P4)

„No třeba, jako, on neuměl ty zvířátka a tak, jak dělají ty zvířátka, kde patří ty zvířátka, ke komu, jo. Takže se mi to jako líbí jo.“ (P38)

„Musí poznávat barvy, počítat aspoň do desíti, musí mít komunikaci s dětmi a to vše.“ (P40)

„Cvičení různý, to znamená vlnky a obrazce, trojúhelník, kruh, čtverec, to aby uměl, základní ty písmena, prostě napočítat aspoň do desíti, no, barvy, no.“ (P81)

„No, určitě by mělo mít nějakou slovní zásobu, nějaká taková ta lehká matematika typu počítání třeba do desíti“ (P93)

„Vědět, kolik má let. Barvy a počítat.“ (P94)

„No, měl by se naučit psát, a číst a počítat.“ (P111)

„No, určitě sebeobsluhu. Znat barvy, tvary, umět se vyjadřovat. (přemýšlí). Počítat.“ (P112)

„Aby uměla počítat, barvy, aby už nějaký písmenka, a tak.“ (P114)

„Určitě jméno svoje, bydliště, kde bydlí, kolik jim je let, rodiče jména, sourozenců, jména třeba.“ (P115)

„Aby vyprávěla pohádku, aby barvy uměla, písničku, básničku, podepsat se.“ (P11)

4.3.3 PODPORA ROZVOJE DOVEDNOSTÍ

Podpora rozvoje grafomotoriky, prostorové orientace, kognitivních schopností (paměti, pozornosti, představitivosti, myšlení) se ve výpovědích informantů objevovala zřídka. Opět narážíme na nedostatečnou informovanost o senzitivní etapě pro rozvoj těchto dovedností a schopností, protože pozitivně ovlivňují přicházející zvládnání školních povinností. Nejčastějším výrokem byla podpora kresebného projevu dítěte a schopnosti se umět podepsat. Pouze u dvou informantů byla vyzdvížena důležitost zvládnutí sebeobsluhy.

UKÁZKY Z VÝPOVĚDÍ INFORMANTŮ:

„Nějaké věci doma nebo u našich nedovolí malým dětem, třeba malovat temperami, lepit, stříhat.“ (P3)

„Jo, jak by se měl chovat a všechno třebas, dopředu něco vědět jako básničky nebo skládky, malování, aby on tomu rozuměl.“ (P26)

„Že je tam hodně naučí, a je dobře připravené, že je tady učitelé učí. A že ví, že teď se kreslí a má každý svoje a pracují společně.“ (P39)

„Malovat něco, možná se i podepsat.“ (P82)

„Zvládnout být nějak jako pohybově trošku na tom, to znamená, že měl by zvládnout takový kotoul, nebo... by prostě měl být pohybově na tom dobře. Samozřejmě nějaký ty návyky, co se týká hygieny určitě. Protože tam vlastně v té školce ještě tam je možnost, že se ta vychovatelka ještě nějak jako stará, opečovává jako to dítě.“ (P93)

„...a aby uměla dobře držet tužku, aby mohla hezky psát nebo něco nakreslit atak. To jsou důležité věci.“ (P114)

4.3.4 ODPOUTÁNÍ SE OD SVÉ RODINY

Někteří informanti si uvědomují, že předškolní vzdělávání je důležité pro dítě, protože uznávají, že sami nejsou schopni jim doma nabídnout takové možnosti, a že jim mateřská škola prospěje zvláště při osamostatňování, přivykání režimu a jiné autoritě. To vše chápou jako velmi významné pro zvládnutí nástupu do školy.

UKÁZKY Z VÝPOVĚDÍ INFORMANTŮ:

„Je to určitě důležité, protože doma se to, doma si poskládají prádlo nebo to, ale já zas nemůžu vědět, co oni se budou učit v té škole, jako v té první třídě a v té přípravce už to ví. Takže je připravují oni do té školy, ne že já bych mohla je připravit.“ (P55)

„Doma jako jdeme ven, tak vidí sluníčko a řeknou, že to je žluté, tráva je zelená, jo, ale já zas nevím ty jejich postupy, jak oni to dělají s paní učitelkou.“ (P58)

„To začlenění, pro něho by byl potom problém se ode mně odloučit. Ve školce se to dítě naučí a do školy jde bez problémů. Takže ví, že za 4 hodiny zase vidí, že ho tam nenechám, že se mu tam nic nestane, že mu nikdo nic neudělá.“ (P3)

„Chtěla jsem, aby si zvykl být beze mě a mezi jinými dětmi.“ (P5)

„Ano, doma by jen lítal a nebyl by vůbec připravený a byl by zvyklý jen na maminku, na mne.“ (P38)

„Musí se osamostatnit hlavně od maminky nebo rodičů, naučí se tam spoustu věcí, myslím, že je to dobré pro to dítě. I když ho ta máma učí všechno, pořád je ta školka jinačí prostředí, jinačí děti, učitelka jim to vysvětluje, hraje si tam, chodí na procházky.“ (P42)

„Tak protože u mě to je, tím pádem, protože nemám tolik času se mu věnovat, což v tý školce mají tu možnost. Já mám malou holku, takže sem račí, protože se tam toho naučí víc, než já ho naučím doma.“ (P5)

„Místo toho hraní a skákání celý den, že by se taky trošku měly ty děti vzdělávat jako.“ (P19)

„Ano chci, aby se dítě naučilo něco víc než jen doma.“ (P30)

„Chtěla bych, aby chodil do školky, aby byl chytřejší, až půjde do školy, aby měl nějaké znalosti ze školky.“ (P36)

Zvláště informanti, jejichž starší děti navštěvovaly předškolní vzdělávání, si uvědomují, že tyto možnosti a výchova doma jsou nesrovnatelné. Někteří z nich to nějaký čas zkoušeli sami doma, ale později, když dítě nastoupilo do mateřské školy, si uvědomili velký rozdíl.

„V tý školce jí to hodně pomohlo, že až nastoupí do školy, že už ten základ bude vědět, na ten začátek.“ (P6)

„Teď už jsem vlastně poznala, že i pro tu matku i pro to dítě je lepší, když se vlastně v těch třech čtyřech letech trošku jako odtáhnou od sebe, protože to dítě je potom samostatnější, jo.“ (P19)

„Ale doma jsme zkoušeli básničky a takové věci. Ale von prostě mi nějak jako, nebralo ho to, vopravdu. A tady jako přijde domu, říká mi básničky, já jen koukám, jako že docela dobře mu to jde.“ (P6)

„Asi bych nechtěl to dítě jak kdyby vychovávat nebo místo školky ho mít doma. A to ne kvůli tomu, že bych ho nechtěl učit, ale myslím si, že na to potřebuješ prostě mít nějaký vzdělání, abys prostě kvalitně tu... prostě abys to vedla kvalitně, abys tomu dítěti... abys ho nějak neošidila. To znamená, že v dobré víře ho povedeš jak kdyby, podle tebe ho jako povedeš dobře, ale taky můžeš tomu dítěti jak kdyby jak... i uškodit. A co je ještě důležitý, tak jako pro mě jako dítě bylo důležitý být jako s ostatními dětmi a hrát si s nima a jako... (P93)

4.3.5 VNÍMANÁ A OČEKÁVANÁ PODPORA ROZVOJE SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ

Rodiče si uvědomují, že se dítě naučí ve školce nejen nějaké vědomosti a dovednosti, ale že se učí být s jinými dětmi, s jinou autoritou. Samozřejmě hůře přijímají, pokud jsou děti

v konfliktu (i když, jak víme z teoretických poznatků, právě toto – probíhaje pod kontrolou pedagoga – je významným učením pro další vztahy, učí se bránit i bojovat, poměřovat síly, vyhrávat i přijímat prohry). Udržování dětí ve skleníkovém prostředí nebo umetání cestičky rozhodně rozvoji sociálních dovedností dětí neprospívá. Četnost výpovědí ve smyslu chápání předškolního vzdělávání jako prostoru pro rozvoj vztahů sice není velká, ale přesto se objevuje naděje, že si to bude uvědomovat stále více rodičů.

UKÁZKY Z VÝPOVĚDÍ INFORMANTŮ:

„Spolupracovat, bejt s lidma.“ (P82)

„Ale on by fakt potřeboval mezi děti a poznat kolektiv a začátek té školky.“ (P26)

„Jo, naučí se poprosit a poděkovat.“ (P11)

„Jak se má chovat ke spolužákům a no v té škole a k těm učitelům a tak.“ (P16)

„Noo, aby potom nešlo do školy a neumělo já nevím spolupracovat s těma dalšíma dětma.“ (P41)

„...aby uměl hlavně hrát si s dětma, neprát se s nima, no.“ (P113)

„Aby si sam... Tak tam rozvíjí komunikaci a vlastně vzájemné vztahy, už od školky, že. A vlastně když pak jde to dítě do školy, tak už prostě je zvyklej, učí se prostě s tím kolektivem, že – jednat a vlastně komunikovat a soužívat, dalo by se říct. Kdežto když toto neochutná a pak ho střílí někdo rovnou do školy tak on si musí zvykat na ten kolektiv, na komunikaci, na prostě společné vztahy a tady toto, že. V tomhle je ta školka výhoda, no.“ (P68)

..a zvykla si na ten kolektiv dětí, protože byla zvyklá být jenom s tím jedním sourozencem.“ (P118)

4.3.6 MÍT PRVNÍ ZKUŠENOST S INSTITUCÍ

Nejvíce informantů chápalo mateřskou školu jako místo, kde si jejich dítě postupně zvykne na prostředí a způsob kladení požadavků, které ho čekají později v základní škole, a tuto zkušenost považovali za nejpřínosnější. Byli přesvědčeni, že pobyt v mateřské škole dítěti usnadní adaptaci na školní prostředí. Rodiče, kteří chtěli a nemohli mít děti v mateřské škole, byli rádi i za možnost zapojení dětí do předškolních klubů nebo přípravných tříd.

UKÁZKY Z VÝPOVĚDÍ INFORMANTŮ:

„Je to i plus pro ty děti, že vlastně jdou hnedka z domu do nějakého prostředí, které neznají. A v té školce se alespoň něco naučí. A už nejsou tak vyděšené z toho, z té školy.“ (P17)

„Nechodil do školky, protože jsem si myslela, že je to zbytečný. Ale teď jsem na to přišla, že to zbytečný není, že to je spíš užitečný tomu, že se něco přiučí. Že prostě už bude vědět, co má v první třídě třeba dělat, když nastoupí.“ (P9)

„Je to lepší, kvůli tomu, že to dítě, když bude doma a pude do školy, tak se bude bát. A takhle to je lepší.“ (P37)

„Aby ho ta škola připravila, aby nešel do školy a nebyl překvapený, že neumí nic.“ (P45)

„Začne mít nějaký režim. Prostě ráno, vstane a jít do té školky, v té školce má určitý režim, prostě není to tak, že se válí před televizí.“ (P56)

„Naučí se tam něco nového a připraví ho tam na tu školu, protože já, jako rodič ho nedonutím, jako, že by se mohl věnovat i něčemu takovému. Tam už ten kolektiv ho táhne k tomu, že on to vidí ostatní děti, a bude dělat to, co dělají ostatní děti.“ (P56)

„Předškolní vzdělávání jak už jsem zmínil je důležité ne jenom pro nás jako pro Romy, ale pro všechny děti a myslím si, že to je cesta, kde se právě mohou děti při tom prvním setkání nějak zkvalitňovat a růst. A to by jim mohlo pomoci v tom dalším budoucím vzdělávání, že by tam byla odstraněna taková ta nedůvěra z toho prostředí nebo nějaký ten strach.“ (P87)

„Když půjde do školy, on se tam bude převlékat do tělocviku a on tam chudák bude stát a nebude se moci obléct nebo já nevím, obleče všechno obráceně, nebo aby nevypadal jak šašek, chudák. Aby se mu děti zase nesmály. A to je důležité, aby prošly tou školkou a hlavně, aby to rodiče učily doma taky děti, ne jenom školka.“ (P92)

„Aby ty děti byly připraveny, aby věděly, jak se mají chovat, co tam od nich budou očekávat. Určitě by měly mít nějaký návyky.“ (P112)

„To je tak, že já mám prostě ještě dvě malé děti a na tu E. (dcera) nemám takovej čas, abych ji k něčemu pořádnému učila a jsem ráda, že tady školka k tomu víc učí, víc přizpůsobí dětem, že už nebo taková to, no, když půjde k zápisu nebo něco.“ (P115)

„Pro ni je to výhodný v tom, že si vlastně zvykla na ten kolektiv, umí ty základní věci, co se učí. No a pro mě, že mám klid. (smích),“ (P118)

„Určitě ty děti, když nechodí do školky, nejsou připraveny, že jo. Nejsou připraveny na to být se spoustou cizíma dětma. Určitě respekt vůči učitelce. Pozornost, určitě nemají pozornost a taky může mít problém udržet 40 minut pozornosti. To je velkej problém dost pro děti, co nechodí do školky.“ (P112)

„A to dítě je na to jak kdyby víc připravené, tak si myslím, že i... a ten pocit eště k tomu jako je správný, tak to dítě tu školu pojme jak kdyby opravdu... jak kdyby... víc tomu rozumí, víc tomu chápe. To znamená, že se víc těší jak kdyby na učivo, protože tomu víc rozumí, líp to vstřebává, informace, kdežto dejme tomu některý dítě může mít šest let, co nebude nikam chodit, a tu školu bude zvládat jak kdyby horko těžko. Ne kvůli tomu, že by právě... ne, že by to nezvládalo, ale je ještě pořád stále hravé.“ (P93)

„A je lepší dát to dítě do tý školky, aby nemusel teda mít odklad. Aby ho potom dali jako za debilka.“ (P79)

5 SHRNUÍ VÝZKUMNÝCH ŠETŘENÍ

5.1 ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY

V rámci sdělovaných informací výzkumného šetření byly stanoveny tři výzkumné otázky.

VO1: Jaké bariéry lze identifikovat jako vnější, systémové?

VO2: Jaké bariéry lze identifikovat jako vnitřní, tedy na straně rodin?

VO3: Mají rodiče dětí z prostředí sociální exkluze vlastní představu o tom, jak vnímané bariéry odstraňovat?

5.1.1 VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 1: JAKÉ BARIÉRY LZE IDENTIFIKOVAT JAKO VNĚJŠÍ, SYSTÉMOVÉ?

V rámci výzkumného šetření z výpovědí informantů byly identifikovány vnější bariéry, které včasné účasti dětí předškolního věku ze sociálně znevýhodněného prostředí v mateřské škole brání.

Objektivně, významnou bariérou je nedostatek míst v mateřských školách a s tím nutně související výběr dětí pro přijetí. Kvůli přeplněnosti bývají přijaty do mateřské školy děti zaměstnaných rodičů, což se objevuje ve sledovaných oblastech prostředí ohroženého sociální exkluzí opravdu zřídka. Pokud jsou rodiče zaměstnaní, nemusí to být legálně či dlouhodobě. Dostáváme se tím do začarovaného kruhu. Nedostatek míst znamená pro rodiny žijící v sociálně vyloučeném prostředí hned dvě rizika, tím je udržování nezaměstnanosti vzhledem k tomu, že dítě nemůže navštěvovat mateřskou školu a rodič si nemůže hledat práci či zvyšovat kvalifikaci, druhým je spádovost školek, což může znamenat ohrožení jistou segregací v podobě mateřské školy pro děti z příslušné sociálně vyloučené lokality. Výpovědi mnoha informantů vyjadřují touhu navštěvovat ne „jejich“ mateřskou školu, ale vzdělávat se s ostatními dětmi.

Další vnímanou vnější bariérou je **finanční a časová náročnost**, zvláště u vícečetných rodin a vnímaná nepřipravenost mateřských škol přijímat děti z prostředí ohroženého sociální exkluzí. Další interferující proměnnou, která je zřejmě nejhůře uchopitelná, je vliv zkušenosti a tlaku skupiny. **Negativní zkušenost** jednoho člena s mateřskou školou může ovlivnit zapojení nebo formu předškolního vzdělávání mnoha dalších dětí i po několik let. Sdělenou zkušenost neprověřují, pokud někdo v komunitě konstatuje, že v mateřské škole tam a tam neberou žádné romské děti, ani to nejdou zkusit. Po důvodu, jak tato informace vznikla, už nepátrají (mohlo jít např. o odmítnutí 2letého dítěte, které tam chtěla maminka dát spolu se starším sourozencem). Zavírají si tím přitom na rok možnost se předškolního vzdělávání účastnit. Bohužel mnohdy se špatná zkušenost opravdu prožije, **nehodné chování některého pracovníka** mateřské školy je okamžitě generalizováno na celou instituci a stává se bariérou, která se velmi těžce překonává jak v rámci rodiny, tak rodin žijících v jejich blízkosti.

Volba a využívání vzdělávacích institucí bývá také ovlivněna skupinovými stereotypy rodin z prostředí ohroženého sociální exkluzí. *Všichni „od nás“ dávají děti až do přípravné třídy, proč vy byste to dělali jinak.* V rámci našeho výzkumného šetření byl bohužel tento přístup identifikován a považujeme jej za velmi zatěžující, který může mnohé rodiny nakonec odradit

od umístění dítěte do mateřské školy, protože neunesou tlak skupiny. Podle výpovědí informantů tlak skupiny spočívá např. v tom, je neakceptovatelné, pokud jsou rodiče nezaměstnaní nebo pokud je matka na mateřské dovolené, aby dávali dítě do mateřské školy. Jsou okolím považováni za neschopné se o své děti postarat.

Bariéra, kterou nelze opominout, ale která jako jediná má zřejmě řešení, je nedostatečná **informovanost o zápisech** do mateřských škol, o možnostech předškolního vzdělávání. Z výpovědí vyplynulo, že dítě mnohdy nemohlo nastoupit do mateřské školy, protože rodič nestihl termín zápisu nebo nebyl schopen doložit potřebnou dokumentaci.

5.1.2 VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 2: JAKÉ BARIÉRY LZE IDENTIFIKOVAT JAKO VNITŘNÍ, TEDY NA STRANĚ RODIN?

V rámci výzkumného šetření informanti byli schopni popsat také bariéry na své straně, vnitřní. Z výpovědí vyplynulo, že mezi nejčastější důvody, proč rodiče nechtějí dávat dítě do mateřské školy, jsou jejich **obavy, aby dítěti někdo neublížoval**. Mají obavy z toho, jak se budou dívat na jejich děti děti majority, zvláště když si uvědomují nevhodné chování některých členů své komunity, které dle jejich názoru utvrzuje předsudky a stereotypy většiny na jejich společenství. Výpovědi také potvrzovaly v první části publikace uvedené teoretické poznatky ve smyslu úcty k dítěti předškolního věku, touze vyhovět jeho přáním a potřebám. Rodiče se v mateřské škole obávají osamělosti dítěte, toho, že tam bude nešťastné a mnohdy nechávají volbu na samotném dítěti, zda chce nebo nechce do mateřské školy. Očekávají také apriori, že se může dítě dostat do střetu s očekáváním majority ohledně hygienických návyků, oblečení, stravy. Bezpodmínečné přijetí dětí předškolního věku rodiči ovlivní rozhodnutí, při prvních potížích a projevech nespokojenosti jejich dítěte je z mateřské školy raději odeberou. **Postoje dětí** tedy mají poměrně velký vliv na to, zda v mateřské škole zůstane nebo ne. Zvláště u romských rodin z prostředí ohroženého sociální exkluzí je podle sdělení sociálních pracovníků i odborné literatury běžnou praxí, že rozhodnutí dítěte je považováno za platné, protože zde akceptují názor dítěte stejně jako názor dospělého. To je však řešení problému v přítomnosti, neřeší to situaci a vývoj dítěte z dlouhodobé perspektivy.

Mnozí informanti, kteří **nemají dost adekvátních informací** o předškolní výchově, vzdělávání, školní zralosti, požadavcích školy, stále podceňují význam předškolního vzdělávání. Jsou přesvědčeni, že přípravu dítěte do školy zvládnou sami doma, že jim pomohou jejich rodiče či příbuzní nebo starší děti a vstup do školy nebude potom pro dítě žádný problém. Důležitá je spolupráce školy, rodiny, neziskových organizací, OSPOD, poradenského zařízení. *„Významným nástrojem mohou být případové konference, kde se může v rodině řešit i rozhodnutí matky nedávat dítě do školky vůbec, nebo až v předškolním věku.“* (SOC2) Sociální pracovník se může stát mediátorem při řešení různých situací, může pomoci k zefektivnění komunikace. Důležité je zohlednění možných etických rizik při takovéto spolupráci (nutno hned na začátku spolupráce se všemi stranami dojednat a vysvětlit vzájemné pozice, očekávání, kompetence – dá se tak zamezit zbavování kompetencí rodičů ze strany pedagogů).

Dalším faktorem, který byl v rámci kategorizace zařazen do vnitřních bariér, je **neochota některých rodin vzdělávat děti společně s dětmi pocházejícími ze stejného prostředí**. Pokud není jiná možnost (upřednostňované vzdělávání s majoritou), nechávají dle sdělení informantů někteří rodiče raději děti doma. Uvědomují si, že je nutné sžívat se s majoritou co

nejdříve, mají zájem učit své děti být s ostatními, protože nechtějí, aby od společnosti byli izolováni, jako se cítí být oni sami.

5.1.3 VÝZKUMNÁ OTÁZKA 3 A NÁMĚTY NA ZPŘÍSTUPNĚNÍ MATEŘSKÝCH ŠKOL VE VÝPOVĚDÍCH INFORMANTŮ

V této části textu uvádím odpovědi na třetí výzkumnou otázku: „**Mají rodiče dětí z prostředí sociální exkluze vlastní představu o tom, jak vnímané bariéry odstraňovat?**“

V rozhovorech s rodiči dětí předškolního věku v prostředí sociální exkluze jsme hledali ve volných výpovědích podněty, které by mohly ovlivnit jejich vstřícnost a motivaci současnou situaci v České republice změnit. Bylo identifikováno 5 oblastí, které informanti považovali za možnou cestu ke zlepšení situace: přítomnost rodiče v MŠ, nižší počet dětí ve třídě, finanční podpora rodin, vstřícný pedagog mateřské školy a podpora vztahů v mateřské škole mezi dospělými.

PŘÍTOMNOST RODIČE V MŠ

Pozitivně informanti vnímali možnost přítomnosti rodiče např. u předškolních klubů neziskových organizací. Doporučením pro lepší spolupráci s rodinou a zapojení dítěte do dlouhodobé předškolní přípravy by mohla být právě možnost přítomnosti rodiče nebo jiného dospělého (např. asistenta) ve třídě mateřské školy. Pouze jeden informant se pozastavil nad touto možností, byl přesvědčen o tom, že to není dobrý nápad, protože by to podle něj rušilo ostatní děti a emocionálně by to mohlo komplikovat situaci ve třídě.

„Spíš chtějí, aby to děcko se naučilo vlastně samostatnosti a bylo prostě v tom kolektivu než vlastně u té maminky. Že vlastně ty další děti by třeba žártily, že tam má maminku a už by vlastně nedělaly to, co vlastně mají dělat.“ (P18)

Výpovědi pro:

„Bylo by dobré, kdyby ta matka si sedla ve škole s ní a byla tam třeba hodinku. Třeba půlhodiny, deset minut, aby ji tam vidělo, třeba když se bude učit, aby vidělo, že ta matka tam sedí, v jiné lavici nebo někde na židli. O to těm děckám jde, že mají strach.“ (P65)

„Aby tam byl jako dospělej Rom, jako třeba učitelka Romka. Něakej zkušenej. Znáš lidi vod vás, který fakt jsou, fakt výborný učitelové. S dětma to uměj, ať je to romský dítě nebo gádžovský, prostě pohoda. Něakej prostě zkušenej člověk, kterej fakt má, a hlavně miluje děti a nedělá rozdíly, jestli je černej nebo bilej.“ (P81)

NIŽŠÍ POČET DĚTÍ VE TŘÍDĚ

Informanti považují za nezbytné snížit počet dětí ve třídě, aby měla učitelka prostor se věnovat dětem dostatečně. To ostatně mnozí z nich považují za obrovskou výhodu nízkoprahových předškolních klubů.

„Tak je jich tady míň, takže se každému dítěti věnujou vlastně víc. Což to je asi hodně důležité, protože když jich tam mají 20 tak to je problém, ty dvě učitelky to prostě nezvládají.“ (P18)

FINANČNÍ PODPORA

Náš výzkum jednoznačně potvrdil i výsledky jiných výzkumů v této oblasti (srov. Hůle,

2015), které vyjadřují pozitivní vztah rodičů z SVL k předškolnímu vzdělávání, pokud zůstane dobrovolné a bude podpořeno jistými finančními úlevami, benefity.

„Protože jsem na sociální dávce, jsem samoživitelka. A na to bych neměla určitě. Kdybych na to dostával příspěvek, tak bych ho do školky dala.“ (P84)

„Kdyby bylo možno přidat autobus, anebo kdyby víc dětí chodilo do školky, naplnilo se auto a někdo je vozil. To by asi bylo dobré.“ (P112)

VSTŘÍCNÝ PEDAGOG MATEŘSKÉ ŠKOLY

Představy informantů o učitelkách v mateřské škole jsou v podstatě velmi zřetelné. Měla by mít ráda jejich dítě, věnovat se mu individuálně, být trpělivá a zvládat případné útoky jiných dětí. Měla by si s rodiči povídat o tom, co jejich dítě umí. Podporovat spolupráci všech dětí ve skupině a vysvětlovat odlišnosti.

„Víte co? Aby tam dali cigánský učitelky. To by bylo nejlepší, aby ty děcka neměly strach... a že sou tam jako od nás, učitelky, tak to by bylo lepší.“ (P60)

„Aby je ty učitelky měly rády. Aby je vzali do školky. Aby si hráli v té školce.“ (P66)

„No, aby ta učitelka říkala těm děckám, aby si hráli i s ostatními, aby nedávali pryč ty tmavší děcka, aby si hráli dohromady. Některý děcka si ani nechtějí hrát už, když jsou ve školce, je oddělávají.“ (P96)

PODPORA VZTAHŮ V MATEŘSKÉ ŠKOLE MEZI DOSPĚLÝMI

Další možnost variantou, jak děti rodičů z prostředí ohroženého sociální exkluzí získat pro dění v mateřské škole, je jejich setkávání s ostatními rodiči při společných akcích. Někteří informanti sami projevili zájem setkávat se s rodiči ostatních dětí, dětí z majority, aby se více poznali a „*nekoukali na sebe jako na exoty*“.. Mnozí z nich cítí velkou potřebu začlenit se do společnosti ostatních a společné aktivity s dětmi ve třídě vnímají jako schůdnou cestu věci změnit.

„Byla bych pro, kdyby školy organizovaly aktivity pro rodiče k seznámení.“ (P84)

„Líbilo se mi, že do toho (pozn. do různých aktivit s dětmi ve třídě) zapojili ty rodiče a museli jsme přijít. Kdybychom nepřišli, tak ty děti by to neměly s kým dělat.“ (P55)

6 ZÁVĚR

Cílem monografie bylo představit důležitost předškolního věku pro další vývoj a rozvoj člověka a zdůraznit význam systematického předškolního vzdělávání u dětí, zvláště u dětí z podnětově chudého nebo jinak znevýhodněného prostředí. Současně je prezentována část výzkumu realizovaného v rámci projektu OPVK CZ.1.07/1.2.00/47.0009 „Sociologický monitoring vzdělanostních vstupů a výstupů dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice“. Dílčím cílem bylo provést analýzu zahrnující doporučení, která mohou zpřístupnit předškolní vzdělávání tím, že budou eliminovat identifikované překážky, které podle zjištění výzkumu v současné době brání účasti dětí se socio-ekonomickým znevýhodněním ve vzdělávání v mateřských školách.

Jak vyplynulo z teoretické části publikace, zaškolení dítěte nezralého pro školu, zvláště z důvodu podnětové deprivace nebo jazykové bariéry či nezralosti v dílčích oblastech, způsobuje dítěti velké adaptační potíže, dítě je vystaveno dlouhodobé stresové situaci, nemůže rozvinout intelektovou kapacitu, využít ji pro malou schopnost koncentrace. Požadavky, které se na něj hrnou, vedou k přetěžování, únavě, vyčerpání, zvýšení nemocnosti dítěte. Je důležité stále mít na paměti slova Jan Amose Komenského: „*na dobrém začátku všechno záleží*“.

V rámci výzkumu, který byl zaměřen na identifikaci bariér vnímaných informanty z prostředí ohroženého sociální exkluzí (105 informantů) bylo zjištěno, že existuje řada bariér, které v současné době brání dítěti v předškolním vzdělávání, které byly identifikovány jako vnější i vnitřní. Informanti vypovídali i velmi kriticky o svém vlastním podílu či podněcování existujících stereotypů chování jedinců v jejich lokalitách. Co pozitivního vyplynulo z této dílčí části výzkumného šetření je skutečnost, že většina informantů význam předškolního vzdělávání přiznávalo a měli za určitých podmínek zájem o zapojení dítěte do vzdělávacího procesu. Ostatně to potvrzuje i výstupy prováděcí studie Hůle (2015), který uvádí 74 % žen, které měly zájem o mateřskou školu. Tyto výsledky však je nutné udržet a zvyšovat motivovanost rodičů těchto dětí, aby pochopili význam předškolního vzdělávání pro zdravý vývoj a adekvátní rozvoj jejich dítěte.

Rodiče by si měli uvědomovat (a mnozí informanti našeho výzkumného šetření si i uvědomují), že mateřská škola je bezpečným místem pro jejich děti, v němž proběhne postupná adaptace na školní podmínky, místem, kde si děti osvojují potřebné vědomosti, dovednosti a návyky včetně posilování jazykových kompetencí, což významně přispívá ke snížení rizika následného školního selhání. Tedy je třeba si uvědomovat, že kromě tradičních cílů výchovy dětí předškolního věku je u dětí z prostředí ohroženého sociální exkluzí (s mnohdy převažujícím počtem romského etnika) důležité plnit cíle adaptační a anticipační (Kaleja, 2011, s. 25), což znamená sledovat, jak dítě zvládá vnímat a přijímat odlišnosti obou prostředí a z něho vyplývající požadavky, zda je adekvátní průběh adaptace na nové společenské a sociální podmínky výchovy. V rámci stanoveného anticipačního cíle výchovy musí pedagog věnovat pozornost a porozumět životní situaci dítěte, poznat slabé i silné stránky rodinného zázemí, existenční ukazatele z aktivní komunikace s rodiči i odborníky.

V současné době se opravdu objektivně naráží na nedostatek mateřských škol. Děti mají možnost navštěvovat přípravné třídy, využívat významnou podporu spočívající v práci neziskových organizací a navštěvovat předškolní kluby nebo doučování přímo v rodině. Ve shodě s aktuálními odbornými poznatky však to jsou řešení, která přispívají alespoň částečnému rozvoji dítěte, ale současně nenahrazují kvalitní, systematickou několikaletou přípravu v ma-

teřské škole. Využívání mateřských škol rodinami ze socio-ekonomicky znevýhodněného prostředí je stále poměrně nízká. Gabalova analýza z roku 2015 (Čada, 2015) ukazuje, že se předškolního vzdělávání v mateřských školách účastní 28 % dětí romských. I rozložení informantů našeho výzkumu podobné číslo potvrzuje, byť si uvědomujeme nemožnost dodržet standardizovaný výběr informantů. Obecně však, opět ve shodě s Gabalovou analýzou (2015) většina dětí vstupuje do předškolního vzdělávání pozdě a je prokázáno, že existuje přímá úměra mezi délkou pobytu v mateřské škole a vlivem na školní úspěšnost. Je třeba si stále uvědomovat skutečnost, že nedostatečně kvalitní nebo neexistující systematická předškolní příprava tyto děti znevýhodňuje už před samotným vstupem do školy, který je pro ně těžkou adaptační zkouškou sám o sobě. Proto je důležité najít cestu k intervencím v co nejranějším věku dítěte a poskytnout dětem a rodinám potřebnou podporu nejlépe tím, že sami pochopí významnost předškolního vzdělávání.

6.1 NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ

Na základě zjištěných skutečností, následné triangulace dat i teoretických znalostí v kontextu sledovaných jevů lze zformulovat následující doporučení.

1. Mezi často diskutované téma v politických i odborných kruzích patří zavedení povinného posledního roku před nástupem do základní školy. Ačkoliv i výsledky naší studie potvrzují, že rodiče dětí z prostředí ohroženého sociální exkluzí si uvědomují význam předškolního vzdělávání, tak se domníváme, že by zavedení povinné docházky mohlo být kontraproduktivní.

Konstatuji tak především na základě statistických dat, která prokazují nedostatečnost a nepřipravenost infrastruktury, resp. by stanovením oné povinnosti pro 5leté děti omezovala nižší věkové skupiny dětí v účasti na předškolním vzdělávání v MŠ. Dále se domnívám, že zcela jistě existuje skupina rodičů, která z nějakého důvodu nechce, aby se jejich děti účastnily předškolního vzdělávání. Rovněž je nutné doplnit, že problematiku předškolního vzdělávání u rodin žijících v prostředí ohroženém sociální exkluzí nelze vyřešit pouze převzetím části jejich zodpovědnosti. Pokud by tedy byla plánovaná povinnost opravdu zavedena, je nutné a v podstatě nezbytné pracovat se všemi kauzálními souvislostmi, které by přinesla.

Naopak. Vhodnější, naopak v porovnání s ekonomickým dopadem posledního ročníku i levnější variantou, by bylo zavedení bezúplatnosti na všechny tři roky předškolního vzdělávání pro děti z prostředí sociální exkluze (u příjemců pomoci v hmotné nouzi i na poplatky za stravu). Přestože je v odst. 4, §123 Školského zákona č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů uvedeno, že ředitel školy může rozhodnout o snížení nebo prominutí úplaty, zejména v případě dětí, žáků nebo studentů se sociálním znevýhodněním, není toto opatření plošně využíváno. Nestabilní příjmová situace rodiny snižuje i udržitelnost dítěte ve škole. Část dětí ze socio-ekonomicky znevýhodněných rodin sice do mateřské školy nastoupí, ale jakmile se sníží příjem domácnosti, například z důvodu nezaměstnanosti jednoho z rodičů, přestanou je tam rodiče posílat a dítě předškolní vzdělávání nedokončí. Důležitá je osvěta mezi rodiči v sociálně exkludovaném prostředí, zvýšení informovanosti o vlivu předškolního vzdělávání na připravenost dětí ve škole, zdůrazňování rozdílu mezi systematickou, dlouhodobou přípravou v mateřských školách a krátkodobým předškol-

ním vzděláváním v přípravných třídách nebo předškolních klubech. MŠMT by mělo spíše než přistoupit k radikálnímu zavedení povinné předškolní docházky více spolupracovat s dalšími rezorty a podporovat předškolní vzdělávání cíleně u dětí, které pocházejí z nepodnětného prostředí a které systematickou předškolní přípravu z dlouhodobého (nejlépe od 3 let) hlediska potřebují pro adekvátní rozvoj svých schopností, dovedností a školní připravenosti.

Poslední rok docházky do mateřské školy rozvoji dítěti sice pomůže, ale v žádném případě nevyrovná všechny nerovnoměrnosti. Z hlediska vývojové psychologie je nutné konstatovat, že úspěšnost předškolní přípravy může být negativně ovlivněna úpornou snahou vše dohnat, což v důsledku znamená, že dítěti jsou předávány hotové poznatky poučováním a vysvětlováním, chybí vlastní zkušenost dítěte, které nemá dost příležitostí a času pro poznávání světa. Převažuje pamětní učení a mechanická reprodukce, nedostatek názoru nad prostorem pro vyjádření a uplatnění představitosti a smyslovým poznáváním a rozvojem fantazie.

Aktuálně uváděný kvalifikovaný odhad počtu dětí předškolního věku, které žijí v prostředí sociální exkluze, je 4 až 5 % z celkového počtu dětí předškolního věku. Všeobecně je odborníky poukazováno, že změna, která by se dotkla všech dětí daného ročníku, je navrhována kvůli oněm 4 až 5 % dětí se socio-ekonomickým znevýhodněním. V určitých oblastech by zmíněné opatření mohlo vyvolat zvýšené sociální napětí. Obdobné argumenty se týkají i přípravných tříd, u nich se jedná především o nízkou efektivitu s krátkodobým významem. (Lánská [online]; Čada a kol., 2015).

I z výpovědí informantů vyplynulo, že chtějí, aby jejich dítě nastoupilo do mateřské školy dříve, nicméně díky okolnostem jejich děti nastupují ve většině případů až v posledním roce před nástupem do školy, někteří až v případě odložení školní docházky.

2. Nízkoprahové vzdělávání je vhodným doplňkem školského systému zvláště v předškolní přípravě, doučování, organizací volnočasových aktivit nebo terénní práce v rodinách. Zprůhlednění nabízených služeb a pomoci je v současné době možné díky komunitnímu plánování.

Příklady dobré praxe jasně potvrzují, že práce neziskových organizací je velmi prospěšná, zvláště dětem z prostředí ohroženého sociální exkluzí, které by jinak neabsolvovaly žádnou předškolní přípravu. Předškolní kluby mohou připravit dítě i jeho rodinu na vstup do běžné MŠ nebo mohou do určité míry suplovat MŠ v lokalitě, kde není pro rodiče dostupná jiná forma přípravy. *„Je důležité, aby i samotní pracovníci předškolních klubů motivovali rodiče k zařazení dětí do MŠ a nestávalo se, že rodiče budou z různých důvodů usilovat o přestup dětí z MŠ do předškolního klubu (zkušenost – širší rodina využívá předškolní klub; jedno dítě nastoupí do běžné MŠ – netrvá dlouho a dítě z MŠ chce za dalšími příbuznými a známými dětmi do předškolního klubu)“.* SOC 6

Dokud se situace s přístupností systematického předškolního vzdělávání nezlepší, je nezbytné tyto poradenské a vzdělávací služby podporovat a síť nízkoprahových předškolních klubů udržovat a rozšiřovat. Vzhledem k předpokladu, že rodiče dětí se socio-ekonomickým znevýhodněním zpravidla nepracují (nebo alespoň jeden z nich), nabízí se možnost více je zapojovat do předškolní přípravy v jejich přirozeném prostředí, vést je k tomu, aby dokázali aktivity s dětmi sami procvičovat a současně pochopili, proč je zrovna tato aktivita důležitá a co u dítěte rozvíjí. V souvislosti s výše uvedenou prací s rodinou v oblasti výchovy a vzdělá-

vání dětí a zvyšováním podnětnosti rodinného prostředí je důležité, aby takovou činnost prováděli lidé, kteří mají pedagogické vzdělání či vzdělání pedagogicky zaměřené a zároveň měli i kompetence v oblasti sociální práce (např. absolventi oboru sociální pedagogika a sociální patologie a prevence). Přirozeně je i možnost práce týmu odborníků. Je nutné podporovat i další preventivní aktivity, které vedou ke zlepšení informovanosti a komunikace s rodinou, i kdyby to bylo jen rozdávání informačních brožur apod. Celková úspěšnost spočívá hlavně v přímé komunikaci a práci s rodinou se zdůrazněním, že se jedná celoživotní proces s pozitivními změnami, které jsou mnohdy drobné, „neskokové“ a v dílčí pozitivní změně v rodinném prostředí nelze očekávat okamžitý efekt.

Je třeba si ale uvědomit i jisté riziko předškolního vzdělávání alternativní cestou. Děti jsou sice o něco méně systematicky (předškolní kluby bývají pouze 2 - 4 hodiny denně a několikrát v týdnu) připravovány, nicméně připravují dítě pro vstup do školy z hlediska jazykové kompetence, schopností či dovedností, ale nepřipraví je na setkání s majoritou.

3. Významným opatřením, které podpoří dlouhodobé předškolní vzdělávání dětí z prostředí ohroženého sociální exkluzí, je **vtáhnout rodiče do života mateřské školy a přesvědčit je, že intenzivní spoluprací se školou** a podporou svého dítěte ve škole mohou usnadnit jeho vzdělávací dráhu.

Důležité je začít s rodinou v prostředí ohroženém sociální exkluzí pracovat co nejdříve, ideálně od počátku předškolního věku dítěte a snažit se rodinu spoluzapojit do celého výchovně vzdělávacího procesu. Ostatně zlepšení komunikace a spolupráce mezi školou a rodinou je dle OECD významný a efektivní prostředek zlepšování výsledků žáků z prostředí ohroženého sociální exkluzí ve vzdělávání.

Zlepšení komunikace a spolupráce vzdělávacích institucí a rodičů a jejich participace jsou aktuálně řešenými tématy nejen v předškolní pedagogice. Rodiny dětí předškolního věku z prostředí ohroženého sociální exkluzí se mohou lišit z hlediska sociálního, kulturního i náboženského, proto je důležité vzájemné pochopení. Krejčová a kol. (2015) na tyto aktuální potřeby proměny školství reaguje náměty na vytvoření a navázání funkčního partnerského vztahu mezi mateřskou školou a rodiči. Mnoho uváděného lze využít právě při práci s rodinami předškolních dětí z prostředí ohroženého sociální exkluzí. Hlavní zásadou je respektovat roli rodičů, kteří stále zůstávají nejdůležitějšími články výchovy. Je důležité zachovávat důvěrnost, protože rodiny mají právo na ochranu svých osobních informací. Je naprosto nevhodné, když zjištěné skutečnosti pracovníci mateřské školy mezi sebou diskutují, jak toho byli informanti našeho výzkumu nejednou často svědky. Je důležité rodičům naslouchat, snažit se pochopit jejich očekávání. Zvláště u dětí ze socio-ekonomicky odlišného prostředí je důležité snažit se pochopit jejich odlišnosti a postupně vysvětlovat dětem i rodičům požadavky majoritní společnosti. Je nezbytné stavět na silných stránkách rodiny a poskytovat pozitivní zpětnou vazbu, protože to v rodičích posílí pocit jistoty, že dali dítě do bezpečného prostředí. Mnoho informantek se vyjádřilo, že by měly zájem pobývat v zařízení společně s dítětem, aby se přesvědčily, že vše probíhá v pořádku. Za těmito účely jsou v mnoha mateřských školách nainstalována jednocestná zrcadla, takže rodiče nezasahují do výchovně vzdělávacího procesu, ale mohou sledovat své dítě. Výhody to přináší minimálně dvě. Jednak se rodič ujistí, že dítě nestrádá, jednak vidí způsob práce ve třídě a může s dítětem podobným způsobem dovednosti procvičovat i doma. Bohužel finanční náročnost obdobné cesty je neoddiskuto-

vatelnou. Proto začneme tím, že nabídneme rodičům, že pokud chtějí, mohou být ve školce přítomni tak dlouho, dokud uznají za vhodné. Koneckonců tuto možnost oceňovali informanti právě u předškolních klubů. Ostatně tyto zkušenosti potvrzuje i Krejčová (2015), konstatuje, že přibývá mateřských škol, které zavádí tzv. adaptační program, kdy si dítě zvyká na nové prostředí, nové děti i paní učitelku za přítomnosti rodiče. Nejde však jen o adaptaci dítěte, ale také o navázání důvěry ve vztahu mezi pedagogem a rodinou. Pokud rodič uvidí, jak se pedagog k dětem chová, jak si hrají, jak vzájemně komunikují, jaká pravidla fungují ve třídě, vytváří se pocit bezpečí a jistoty. Při sledování dětí ve třídě mají možnost pozorovat, jak se chová jejich dítě, ale i ostatní děti, postupně v případě zájmu rodiče se mohou zapojit více aktivně, stát se asistentem pedagoga a pomáhat např. při práci ve skupinkách.

Krejčová a kol. (2015) jako další cestu spoluúčasti rodičů navrhuje další aktivity, např. účast na setkáních rodičů, na akcích pro rodiče a děti, při asistenci pedagogovi v průběhu dne, organizace besed s dětmi o tradicích jiného etnika, beseda o koníčcích rodičů, vedení kroužku pro děti, drobné opravy v mateřské školce apod. Informace o tom, zda a jak se rodiče chtějí zapojit, pomůže vytvořit podmínky pro individualizovaný přístup k jednotlivým dětem i jejich rodičům. Pro start dobré spolupráce je důležité umožnit rodičům předem se seznámit s prostředím mateřské školy, na rodičovských setkáních jim umožnit vyzkoušet si systém práce, kterým bude dítě vedeno. Současně jsou důležité tzv. vstupní rozhovory s rodiči (v červnu nebo v přípravném týdnu v srpnu), kdy by se měli pedagogové mateřské školy snažit získat co nejvíce informací o dítěti a jeho rodině, např. o tom, co dítě dosud nejvíce ovlivnilo, jaké činnosti má dítě rádo, zda se případně něčeho obává, co by chtěli, aby se během roku naučilo, jaké jsou oblíbené hry, na co jsou na své dítě pyšní, jak se dítě chová, když je rozrušené a jak je nejlépe zareagovat, jak by se chtěli do činnosti mateřské školy zapojit oni.

Poznání rodiny a dítěte již před nástupem do mateřské školy je velmi důležitou součástí efektivního rozvoje dítěte ve škole a budování pozitivního vztahu mezi institucí a rodinou, což umožní snazší adaptaci dítěte. Velmi důležité je i průběžné informování rodičů o úspěších dítěte, zdůraznit jeho silné stránky, dokumentovat na konkrétních pracích dítěte. Vždy by se mělo dítě hodnotit ve vztahu ke své počáteční pedagogické diagnóze, nikoli ve srovnání s ostatními. Ve spolupráci s rodiči se poté odmluvit na dalších cílech, které se stanoví.

Souhrnně řečeno, **pro podporu individualizace vzdělávání je klíčová spolupráce mateřské školy s rodiči dětí**. Považuji zlepšení spolupráce škol s rodiči za nejrychleji proveditelnou a zároveň potenciálně velmi efektivní strategii prevence školního neúspěchu žáků.

4. Další možností, jak podpořit důvěru zvláště romských rodin v institucionální předškolní přípravě, je zapojit je do aktivit v mateřské škole přímo nebo mít ve třídě **asistenta pedagoga**, který se bude dětem individuálně věnovat.

Přítomnost asistenta je rodiči vnímáno jako jistota, že se bude jejich dítěti v mateřské škole někdo věnovat, pokud bude třeba. Zvláště pro rodiče romských rodin z prostředí ohroženého sociální exkluzí je hlavním požadavkem přesvědčení, že tam bude někdo (ideálně asistent romské národnosti), kdo jejich dětem opravdu rozumí, jejich zvykům, kultuře, jazyku, kdo nedopustí jejich trápení nebo nepochopení. Asistence pedagoga je legislativně možná, ale bohužel není příliš využívána z finančních důvodů.

5. V současné době jako pregraduální pedagogové vnímáme jako nedostatečnou přípravu učitelů mateřských škol a přípravných tříd na práci s dětmi z prostředí ohroženého sociální

exkluzí a celkově malou informovanost ve vztahu k výchově, socializaci, životnímu stylu a podmínkám v prostředí ohroženém sociální exkluzí. Je důležité pracovat se změnou náhledu pracovníků institucí na rodiny sociálně exkludované s cílem porozumět jejich specifčnosti a hledat cesty ke spolupráci, která uspokojí obě strany při současném sledování zájmu dítěte.

Bohužel i pracovníci předškolních zařízení bývají mnohdy zatíženi předsudky a stereotypy a jsou málo ochotni pracovat na změně svého pohledu. Proto už v rámci pedagogické přípravy je nutné rozvíjet interetnickou výchovu a vzdělávání a považovat je za nikoli doplňkovou, jak je tomu dnes, ale jednu ze stěžejních kompetencí pedagogů. Důležité je vzdělávání pedagogických i ostatních pracovníků v práci s dětmi ze socio-ekonomicky znevýhodněného prostředí. Alternativní předškolní a školní programy by měly respektovat alespoň zpočátku specifické rysy dětí odlišného etnika.

Pokud se na problémy podíváme v obecné rovině, použijme například výzkum Matějů (2010), který i v porovnání s mezinárodními výzkumy poukazuje na skutečnost, že se školy začínají stále více lišit mezi sebou, podmínkami, ve kterých výuka probíhá. V některých školách jsou děti, které jsou velmi motivované k učení, mají vysoce vzdělané rodiče, škola zaměstnává učitele, kteří patří mezi tvořivé, systematické, pokrokové. Na druhém pomyslném konci jsou školy, do nichž chodí děti méně vzdělaných a hůře situovaných rodičů, kteří si s výběrem školy nedělají příliš starosti, nejčastěji ovlivněni tím, že je to blízko nebo tam chodí sourozenec. Bohužel v těchto školách se lze setkat s vyhořelými učiteli, kteří vzdali snahu vzdělávat děti a řídí se heslem: vydržet školní rok, mít prázdniny, vydržet další školní rok a tak se dočkat důchodu. Tím, že školu navštěvují děti, jejichž rodiče se nepodílejí na jejich přípravě, učí tam učitelé, kteří nemají o děti zájem a nemají ani chuť něco zajímavého zkoušet, výsledky dětí se stále zhoršují. Vzdělávací systém tím posílil už tak negativní vliv sociálního původu. Matějů (2010) dále uvádí, že vzdělávací systémy, v nichž nedochází k rozdělování na výběrové a nevýběrové a učitelé cítí zodpovědnost za každého žáka, kteří současně jsou schopni identifikovat potřeby jednotlivých dětí a podpořit žáky, kteří z různých důvodů nedosahují výsledků, k jakým mají předpoklady, dosáhnou toho, že výstupy žáků jsou srovnatelné. Obdobně jako ve Finsku, které je právě charakteristické individualizací v heterogenních kolektivech, kladou velký důraz už na počáteční vzdělávání. Větší důraz je třeba klást na individuální pokroky a ne na srovnávání žáků mezi sebou. Více pozornosti věnovat aktivitě než frontálnímu vyučování a drilu. Tím spíše to platí o prostředí mateřské školy.

Učitelé mateřských škol, do nichž docházejí děti z prostředí ohroženého sociální exkluzí, by měli mít kromě tradičních učitelských kompetencí ještě další, které napomohou s adaptací dítěte na školský systém prezentující majoritní normy. Pro úspěšný start těchto dětí je velmi přínosné, pokud chování a postoje učitele vychází z jeho znalosti etnika, tradic, norem, hodnotového systému, hierarchie. Pochopení jazykových potíží dětí a zlepšování jazykové výbavy je možné, pokud učitel zvládá alespoň základy minoritního jazyka. Pro děti minority i majority je prospěšné, pokud je učitel ochoten poskytovat základní poznatky o kultuře, jazyce, historii etnika. Při hodnocení, oceňování či vytýkání nedostatků by měl být učitel spravedlivý ke všem, vždy by měly být důvody pro jeho rozhodnutí a hodnocení zřejmé, aby ostatní pochopili a akceptovali je. Současně by se měl naučit hledat a aplikovat prosociální řešení výchovných problémů, tedy řešení okamžitá, otevřená, srozumitelná, při zachování klidu. Nepoužívat tresty, omezení a zákazy. S dotyčným probrat problém mimo ostatní děti za přítomnosti dalšího

pracovníka. Učitel by měl umět sdělit, že je tady jen pro dítě, že ho nevhodné chování mrzí, měl by vyslechnout variantu dítěte, nechat projevit jeho emoce a společně hledat řešení, usmíření. Jak již bylo zmíněno několikrát, důležitá je aktivní, citlivá komunikace s rodiči. Pedagog by měl být pozorný, neukvapovat se v reakcích, nehodnotit dítě negativně. Hledat jeho pozitivní stránky, povzbuzovat rodiče, neklást na ně odpovědnost za výchovné působení, protože ve chvíli, kdy rodiče ucítí tento tlak, komunikaci přeruší. (Kaleja, 2011)

Výše uvedené skutečnosti podložené výpověďmi informantů v předchozí části publikace nás vedly k hledání návrhů ke zlepšení situace. Návrhy na opatření pochopitelně nebyly pojaty v podobě kategorických tvrzení, protože si uvědomujeme, že by měly vždy jistou ambivalentní povahu. Prezentované návrhy jsou formulovány volněji a k diskusi a skrývají v sobě určitou míru ekonomické náročnosti. **V souladu s** názorem J. Průchy (2009, s. 457) konstatujeme, že *„není v možnostech pedagogické praxe a výzkumu odstraňovat existující sociální nerovnosti ve vzdělávání, je však možné a potřebné je identifikovat, objasňovat a navrhnout kompenzační opatření k jejich zeslabování“*.

Pro odstraňování existujících bariér by bylo třeba zvýšit přísun finančních prostředků do předškolního vzdělávání. V ideálním případě zafinancovat větší počet míst v mateřské škole, zvýšit počet pedagogů včetně asistentů pedagoga, dotovat mateřské školy, do nichž dochází dítě z prostředí ohroženého sociální exkluzí a kompenzovat mateřské škole finanční výpadky za školkovné či stravné, které bývá v mnoha případech rodinám odpuštěno. Současně významnou roli hrají i prostředky podporující aktivní spolupráci rodičů a mateřské školy, úpravy prostředí instalací jednocestných zrcadel po zahraničním vzoru. Pravidelnou docházku dětí do mateřských škol by zjednodušilo a nastavilo financování dopravy, která by děti ze sociálně vyloučených lokalit odvážela a současně přivázela, aby odpadla bariéra časové náročnosti zvláště u vícečetných rodin s malými dětmi. Současně je důležité finančně podporovat další vzdělávání pedagogických pracovníků mateřských škol a přípravných tříd zaměřené na metodiku práce s dětmi z prostředí ohroženého sociální exkluzí a s odlišnostmi v sociokulturní rovině, totéž podporovat v rámci programu pregraduální přípravy učitelů mateřských i základních škol.

Zkusme navržená opatření rozpracovat a dosáhnout toho, aby byla zrušená přímá úměrnost, která pro české školství bohužel v současné době platí, a to „socioekonomický status žáka je přímo úměrný jeho vzdělávací dráze, chudší děti dosahují obecně nižší úrovně vzdělání.“ Tento stav lze změnit cestou postupného odbourávání stereotypů a předsudků, zvyšováním informovanosti rodičů i učitelů a angažovaností samotných rodičů dětí v otázce vzdělávání jejich dětí, posílením pregraduální přípravy chápáním odlišností. Podpořit finančně předškolní vzdělávání zvyšováním počtu míst a dostupnosti pro všechny, bez ohledu na socio-ekonomicko-kulturní status včetně podpory inkluzivního vzdělávání.

Proměnou klimatu mateřských škol, zvýšení odborné připravenosti pedagogických pracovníků pro práci s touto cílovou skupinou, komplexní práci s rodinami, při níž bude provázána úzká, nikoli jen formální spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, s poskytovateli sociálních služeb, se zdravotnickými zařízeními nebo s orgány sociálně právní ochrany dětí může pomoci dětem z prostředí sociální exkluze vyrovnat existující deficitů už v předškolním věku a může významně ovlivnit jejich školní úspěšnost a vzdělávací trajektorii, zaměstnatelnost, zaměstnanost, kvalitu života.

7 LITERATURA

ADAMUS, P. Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy: evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy. Vydání první. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015. ISBN 978-80-7510-163-1.

BARNETT, W. S. Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes. *The Future Of Children*, 1995. Dostupné z: https://www.princeton.edu/future-ofchildren/publications/docs/05_03_01.pdf

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

BITTNEROVÁ, D., ed. a MORAVCOVÁ, M. ed. *Etnické komunity. Romové*. Praha: FHS UK, 2013.

BLAIR, C. a RAMEY, C. T. Early Intervention for Low Birth Weight Infants and the Path to Second Generation Research. In GURALNICK, M. J. (ed.) *The Effectiveness of Early Intervention*. Baltimore (Md): Paul H. Brookes, 1997.

BOŘKOVCOVÁ, M. *Romský etnolekt češtiny: případová studie*. Praha: Signeta, 2006. ISBN 80-903325-3-6.

BURKOVIČOVÁ, R. Výzkumné šetření profesní činnosti „pedagogické projektování“. *Řízení v MŠ*. Ročník 1, 2013.

ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.

ČADA, K. a kol. *Gabal Analysis & Consulting: Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR*. Praha, 2015. Dostupné z: http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/Analýza_sociálně_vyloučených_lokalit_GAC.pdf.

Gabal Analysis & Consulting. Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti. Praha: 2006. s. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/3043/Analýza_romských_lokalit.pdf

Gabal Analysis & Consulting. Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit. Závěrečná zpráva projektu MŠMT ČR. Sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze socio-kulturně znevýhodňujícího prostředí. Praha: 2009. [online]. Dostupné z www: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/tiskove_zpravy/vzdelanostni_drahy_a_vzdelanostni_sance_romsky_ch_zakyn_a_zaku.pdf

GAMBARO, L., STEWART, K. a WALDFOGEL, J. *Format An equal start? Providing quality early education and care for disadvantaged children*. Bristol: Policy Press, 2014. ISBN 9781447310518.

GULOVÁ, L. a kol. *Analýza vzdělávacích potřeb romských žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5342-7.

HARTL, P. a HARTLOVÁ, L. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Vyd. 2., aktualizované. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

HILLS, J., LE GRAND, J. a PIACHAUD, D. *Underestending Social Exclusion*. Oxford: Oxford University Press, 2002. ISBN 0-19-925107-0.

YOSHIKAWA, H. Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Social Outcomes and Delinquency. *The Future of Children*. Volume 5, Number 3, 1995.

HŮLE, D. a kol. *Zavedení povinného předškolního vzdělávání pro děti z rodin ohrožených sociální exkluzí se zapojením OSPOD (Studie proveditelnosti)*. Plzeň, Společnost Tady a teď, o.p.s., 2015.

CHUCHUTOVÁ, K. Dynamické hodnocení a jeho využití u předškolních dětí. *E-psychologie*. Olomouc: 2008, roč. 2, č. 2. Dostupné z: <http://e-psycholog.eu/pdf/chuchutova.pdf>

JAKOUBEK, M., ed. a HIRT, T., ed. *Romové: kulturologické etudy: (etnopolitika, příbuzenství a sociální organizace)*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-86473-83-X.

JANÁK, D., STANOEVI, M. a kol. *Rozšířit řečiště hlavního vzdělávacího proudu; Sociální inkluze žáků a transformace vzdělávacího systému v Krnově a v Sokolově*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2015. ISBN 978-80-7510-188-4.

JANIŠ, K. ml. Prostředí jako činitel socializace jedince v pojetí R. Owena, G. A. Lindnera a A. S. Makarenka. *Media4u Magazine* [online]. 2010, roč. 7, č. 4, s. 47-50 [cit. 3. 1. 2015]. ISSN 1214-9187. Dostupné z: www.media4u.cz/mm04210.pdf.

KALEJA, M. (Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze. Vydání první. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015. ISBN 978-80-7510-160-0.

KALEJA, M. a kol. *Edukace dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7464-630-0.

KALEJA, M. a ZEŽULKOVÁ, E. *Sociologická analýza zaměřená na porovnání dosažených výsledků žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v různých typech škol*. Závěrečná zpráva projektu CZ.1.07/1.2.00/47.0009 Sociologický monitoring vzdělanostních vstupů a výstupů dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2015. ISBN 978-80-7510-159-4 Dostupné z <http://elearning.fvp.slu.cz/mod/resource/view.php?id=32208>

KALEJA, M. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.

KALEJA, M. *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Vydání první. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015. ISBN 978-80-7510-160-0.

KALEJA, M. *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7464-233-3.

KOLAŘÍKOVÁ, M. a JANIŠ, K. ml. *Závěrečná zpráva projektu OPVK CZ.1.07/1.2.00/47.0009*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2015.

KOLAŘÍKOVÁ, M. a JANIŠ, K. ml. *Sociologická analýza zaměřená na popis a identifikaci bariér účasti dětí z prostředí sociální exkluze v předškolním vzdělávání*. Závěrečná zpráva projektu CZ.1.07/1.2.00/47.0009 Sociologický monitoring vzdělanostních vstupů a výstupů dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2015. ISBN 978-80-7510-158-7. Dostupné z: http://elearning.fvp.slu.cz/pluginfile.php/52458/mod_resource/content/1/Zaverecna_zprava_KA3.pdf.

KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. Praha: SPN, 1964.

KOVAŘÍKOVÁ M. a kol. *Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 1998. ISBN 80-7044-225-5.

KOZUBÍK, M. *(Ne)vinní a dilino gadžo*. Nitra: UKF, 2013. ISBN 978-80- 558-0418-7.

KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. a SYSLOVÁ, Z. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0812-9.

KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4856-6.

LANGMEIER, J. a KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

LÁNSKÁ, K. *Povinná předškolní docházka komentář s sebou přináší řadu otázek*. [online] *Zvoní*, č. 6. [cit. 10. 8. 2015]. Dostupné z: http://clovekvtsni.cz/uploads/file/1427453666-cislo6_web.pdf.

LECHTA, V., ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

Leslie J. CalmanEarly, Linda Tarr-Whelan *Childhood Education for All A Wise Investment*

MAREŠ, P. *Prostorové aspekty sociální exkluze*. In MAREŠ, P., HORÁKOVÁ, M. a RÁKOCZYOVÁ, M. *Sociální exkluze na lokální úrovni*. Praha: VÚPSV, 2008. s. 9 –39. ISBN 978-80-7416-014-1.

MAREŠ, P. *Faktory sociálního vyloučení*. Praha: VÚPSV, výzkumné centrum Brno, 2006. ISBN 80-87007-15-8.

MATĚJČEK, Z. a KLÉGROVÁ, J. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Vyd. 2., aktualiz. a upr. v. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0000-0.

MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0870-1.

MATĚJŮ, P. et al. *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. ISBN 978-80-7419-032-2.

MELHUIISH, EC (2004a). A literature review of the impact of early years provision upon young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds. Report to the Comptroller and Auditor General. London: Národní kontrolní úřad. Available na http://www.nao.org.uk/publications/nao_reports/03-04/268_literaturereview.pdf

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

NAVRÁTIL, P. et al. *Romové v české společnosti*, Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-741-8.

NAVRÁTIL, P. A PUNOVÁ, M. Možnosti výchovy k růstu v romských sociálně vyloučených rodinách. In *Prevence úrazů, otrav a násilí*. 2013, č. 2, s. 91-106. ISSN 1804-7858 (On-line). Dostupné z: <http://casopis-zsfju.zsf.jcu.cz/prevence-urazu-otrav-a-nasili/administrace/clankyfile/20131219081619795741.pdf>.

NICHD Early Child Care and Children's Development Prior to School Entry: results from the NICHD Study of Early Child Care. *American Educational Research Journal*, 2002, 39, (1): 133-164.

PORTIK, M. *Determinanty edukácie rómskych žiakov*. Prešov: PF PU, 2004.

PRŮCHA, J. Etické principy v pedagogickém výzkumu. In Skutil, M., a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, s. 23-44. ISBN 978-80-7367-778-7.

PRŮCHA, J. Vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. In PRŮCHA, Jan (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 978-80-7367-546-2.

RÁDL, M. Vnímání věkových stupňů u Romů a jeho vliv na dosahované vzdělání. In BITTNEROVÁ, D, ed. a MORAVCOVÁ, M, ed. *Etnické komunity. Romové*. Praha: FHS UK, 2013, s. 133-153. ISBN 978-80-87398-45-6.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf. Cit. 12082015.

RICHARDSON, L. a LE GRAND, J. Outsider and insider expertise: The response of residents of deprived neighbourhoods to an academic definition of social exclusion. *Social Policy and Administration*, 2002, 36(5): 496-515.

ROCHOVSKÁ, I. a KRUPOVÁ, D. *Vědci v mateřské škole. Aktivita pro malé badatele*. Praha: Portál, 2015a. ISBN 978-80-2620-818-1.

ROCHOVSKÁ, I. a KRUPOVÁ, D. *Využívání metod zážitkového učení v mateřské škole*. 2. prepracované vydání. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2015b. ISBN 978-80-561-0238-1.

RÜHM, CH. a WALDFOGEL, J. Long-Term Effects of Early Childhood Care and Education. *Nordic Economic Policy Review*, 2012, No 1: 23-51.

RŮŽIČKA, M. a TOUŠEK, L. Sociální exkluze: její prostorové formy a měnící se podoby. In ŠUBRT, Jiří a kol. *Soudobá sociologie. VI, (Oblasti a specializace)*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2014. s. 117–141. ISBN 978-80-246-2558-4.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem: [vývojová psychologie]: přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.

ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2000, ©1998. ISBN 80-7178-410-9.

SAMMONS, P., SMEES, R., TAGGART, B., SYLVA, K., MELHUISE, EC, SIRAJ-BLATCHFORD, I. AND ELLIOT, K. *The Early Years Transition and Special Educational Needs (EYTSEN) Project: Technical Paper 1 - Special Needs Across the Pre-School Period*. London: DfES / Institute of Education, University of London, 2002.

SILVA, P. A. *Health and Development in the Early Years*. Oxford: University Press, 1996.

Statistická ročenka školství 2013/2014 - výkonové ukazatele. Dostupné z: <http://sberdat.uiv.cz/rozcestnik/>. Cit. 2014-05-20.

SOBOTKOVÁ, I. *Psychologie rodiny*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0217-2.

Strategie sociálního začleňování 2014 – 2020. Dostupné na: http://www.mpsv.cz/files/clanky/17082/strategie_soc_zaclenovani_2014-20.pdf

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Dostupné na: http://www.vzdavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf

SUCHÁNKOVÁ, E. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.

ŠIKULOVÁ, R. a BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, I. Přípravná třída jako forma pedagogické intervence pro děti s odlišnými vzdělávacími potřebami. In KROUFEK, R. a ŠLÉGL, J. (eds.) *Předškolní vzdělávání v pedagogických, psychologických a sociálních souvislostech. Sborník z konference projektu Společně to dokážeme*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2011. ISBN 978-80-904927-1-4.

ŠIKULOVÁ, R. a kolektiv. *Společně to dokážeme*. Metodika pro učitele přípravných tříd. Ústí nad Labem: UJEP, 2011. ISBN 978-80-7414-395-3.

Školský zákon ve znění zákona č. 82/2015 Sb. s vyznačením změn. [online] [cit. 10. 8. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/35181/>.

ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. 2., rozš. a upr. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1909-5.

ŠTURMA, J. Školní zralost a její poruchy. In ŘÍČAN, P a kol. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a doplněné vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-1049-5. s. 301 - 312

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-880-7367-313-0.

THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÉLE, F. *Kineziologie pro klinickou praxi*. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-256-5.

VERECKÁ, N. *Jak pomáhat dětem při vstupu do školy*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002. ISBN 80-71064742.

VÚP. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2004. ISBN 80-87000-00-5.

WADSWORTH, M. *The Imprint of Time: Childhood History and Adult Life*. Oxford: Clarendon Press, 1991.

ZEZULKOVÁ, E. *Vybrané faktory komunikační kompetence žáků v primárním vzdělávání*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015. ISBN 978-80-7510-162-4.

ZEZULKOVÁ, E. *Logopedická prevence v předškolním věku*. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-562-1.

ZÍKOVÁ, T. a kol. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2011. ISBN 978-80-261-0053-9.

Doporučení veřejného ochránce práv k naplňování práva na rovné zacházení v přístupu k předškolnímu vzdělávání. Brno, 9. října 2012. Dostupné z: http://www.ochrance.cz/fileadmin/user_upload/DISKRIMINACE/Doporučení/Doporučení-skolky-2012.pdf

<https://www.czso.cz/csu/czso/ceska-republika-od-roku-1989-v-cislech>

<HTTP://WWW.PORADNA-PRAVA.CZ/FOLDER05/ZPR%C3%81VA%20Z%20V%C3%9D-ZKUMU.PDF>

Vzdělávací systém v USA. [online] [cit. 10. 8. 2015]. Dostupné z: <http://www.mzv.cz/chicago/cz/kultura_co_nas_ceka/skolstvi/vzdelavaci_system_v_usa/index.html>.

Zákon č. 49/2009 Sb., ze dne 28. ledna 2009, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

[Http://www.poradna-prava.cz/folder05/ZPR%C3%81VA%20Z%20V%C3%9DZKUMU.pdf](http://www.poradna-prava.cz/folder05/ZPR%C3%81VA%20Z%20V%C3%9DZKUMU.pdf)
<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/20139/romske-deti-ze-socialne-vyloucenych-lokalit-predskol-niho-veku-a-jejich-priprava-na-skolu.html/> <http://mstrnava.webnode.cz/products/proc-je-dobre-aby-deti-chodily-do-materske-skoly/> <http://ponton.cz/wp-content/uploads/2014/02/Methodika-Pvp-Klub%C3%AD%C4%8Dko.pdf> <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/20139/romske-deti-ze-socialne-vyloucenych-lokalit-predskol-niho-veku-a-jejich-priprava-na-skolu.html/> <https://otik.uk.zcu.cz/bitstream/handle/11025/10012/Monika%20Kremenova,%202013.pdf?sequence=1>

8 VĚCNÝ REJSTŘÍK

B

bariéra 8, 11, 22, 61-62, 68-69, 74, 78, 91-93, 95, 101

D

dostupnost 68, 75, 101

E

emoce 28-29, 33, 35, 39, 46, 48, 59, 101

F

finanční 16, 24, 39, 68, 73-75, 91, 93-94, 98-99, 101

G

grafomotorika 13-15, 87

H

hra 11, 13-15, 17-18, 20, 22-23, 25, 27, 32-34, 37, 53, 56, 99

hrubá motorika 12, 14-15, 45

I

identita 31-32, 34-36, 38-39, 41, 47

informovanost 72, 87, 92, 96, 98, 100-101

J

jemná motorika 12-13, 14-16, 18, 32, 52-53, 56, 59

K

kategorizace 21, 63, 92

kategorizace dat 68

komunikační kompetence 25, 39

kresba 15-16, 52-53, 56, 59

M

matematická představivost 24, 52

mateřská škola 8, 16, 18, 28, 31, 33, 36-38, 42-43, 46, 48, 54, 56, 60, 62,

65-66, 68-84, 86-89, 91-101

motorický vývoj 13

myšlení 17-18, 20, 22, 24-26, 29, 32-34, 52, 85, 87

N

nepodnětné 7-8, 11, 14, 19, 24-25, 36, 40, 43, 49, 52, 54, 69-70, 97

nepřijetí 68, 70

nezralost 16, 19, 21-22, 54-57, 59, 95

O

ontogenetický 7, 11-12, 19, 22-23, 29-30, 32, 35, 42

opatření 54, 57, 64, 96-98, 101

P

percepce 52, 55-56, 86

pohádka 24-25, 27, 30, 46, 71, 85, 87

postoj 8, 13, 15-16, 20, 32, 34-36, 38-40, 42-43, 47, 65, 76, 79-81, 83, 92, 100

potřeba 7-8, 11-13, 15, 20-22, 28-29, 31-36, 38, 40, 43, 45-49, 53, 61, 63-64, 80, 94-95, 100

předškolní vzdělávání 7-8, 31, 34, 36, 38, 43, 46, 60-61, 70-71, 75, 84-85, 87-88, 90, 95-98, 101

přípravenost 7, 14, 24, 26, 51-54, 59, 84, 91, 96-97, 101

R

rodina 7-8, 13, 16-17, 19, 25, 28, 30-33, 35-48, 51, 54, 59-65, 71-72, 74-77, 82, 87, 91-93, 95-101

romská specifika 30, 35, 40

romský etnolekt češtiny 26-28, 85

S

sociální exkluze 7-9, 12-13, 16, 19, 25-26, 28, 30, 32, 35-36, 40, 42-48, 52, 59, 61-73, 75-78, 80, 82-85, 91-101

S

somatický vývoj 12

svědomí 29-31

V

výchova dítěte 16, 28, 30, 39-41, 46, 48,
54, 56, 59, 61, 63, 78, 82, 84, 88, 92, 95,
97-98, 100

Z

zápis do mateřské školy 68, 71-72

zkušenost 8, 11, 15, 19-20, 22, 24, 29-33,
36-38, 40, 42, 48, 51, 63-66, 68, 72-73,
75-78, 82, 84-85, 89, 91, 97, 99

zralost 36, 51-54, 59-60, 86, 92

9 JMENNÝ REJSTŘÍK

A

ADAMUS, P. 61, 103

B

BARTOŇOVÁ, M. 8, 23, 28, 103

BITTNEROVÁ, D. 42, 59, 103

BLAIR, C. 13, 103

BOŘKOVCOVÁ, M. 28, 85, 103

BURKOVIČOVÁ, R. 38, 103

Č

ČAČKA, O. 52, 103

ČADA, K. 96, 97, 103

E

ERIKSON, E. H. 11

G

GAMBARO, L. 7, 62, 103

GULOVÁ, L. 40, 104

H

HILLS, J. 7, 104

HŮLE, D. 75, 93, 95, 104

CH

CHUCHUTOVÁ, K. 55, 104

J

JAKOUBEK, M. 28, 104

JANÁK, D. 61, 104

JANIŠ, K. ml. 104, 105

K

KALEJA, M. 8, 9, 26, 28, 42, 43, 54, 61,
62, 85, 95, 101, 104, 105

KOLAŘÍKOVÁ, M. 105

KOMENSKÝ, J. A. 51, 95, 105

KOVAŘÍKOVÁ, M. 40, 105

KOZUBÍK, M. 7, 105

K

KREJČÍŘOVÁ, D. 12, 51, 52, 53, 105

KREJČOVÁ, V. 49, 98, 99, 105

KRUPOVÁ, D. 36, 37, 106, 107

KUTÁLKOVÁ, D. 12, 13, 16, 17, 18, 20, 52,
60, 105

L

LANGMEIER, J. 12, 51, 53, 54, 105

LÁNSKÁ, K. 97, 105

LE GRAND, J. 7, 104, 106

LECHTA, V. 28, 85, 105

M

MAREŠ, P. 7, 39, 105

MATĚJČEK, Z. 12, 46, 47, 48, 49, 54, 106

MATĚJŮ, P. 40, 42, 43, 100, 106

MELHUIŠH, E. 62, 106, 107

N

NAVRÁTIL, P. 13, 40, 41, 46, 106

P

PIACHAUD, D. 7, 104

PORTIK, M. 62, 106

PRŮCHA, J. 39, 64, 101, 106

PUNOVÁ, M. 13, 40, 41, 46, 106

R

RÁDL, M. 41, 42, 106

RAMEY, C. T. 13, 103

RICHARDSON, L. 7, 106

ROCHOVSKÁ, I. 36, 37, 106, 107

RÜHM, CH. 7, 107

RŮŽIČKA, M. 7, 107

Ř

ŘÍČAN, P. 12, 13, 16, 20, 23, 24, 25, 26,
30, 31, 32, 35, 37, 40, 41, 52, 107, 108

S

SILVA, P. A. 13, 62, 107
SOBOTKOVÁ, I. 39, 107
STANOEV, M. 61, 104
STEWART, K. 7, 62, 103
SUCHÁNKOVÁ, E. 17, 24, 26, 32, 33, 107
SYSLOVÁ, Z. 105

Š

ŠEĐOVÁ, K. 62, 108
ŠIKULOVÁ, R. 59, 107
ŠOTOLOVÁ, E. 8, 107
ŠTURMA, J. 52, 55, 108
ŠVAŘÍČEK, R. 62, 67, 108

T

THOROVÁ, K. 12, 13, 15, 16, 17, 20, 24,
26, 29, 30, 32, 35, 37, 53, 108
TOUŠEK, L. 7, 107

V

VÁGNEROVÁ, M. 12, 13, 15, 16, 17, 18,
19, 20, 21, 22, 23, 26, 28, 30, 32, 33, 35,
37, 41, 42, 49, 53, 108
VÉLE, F. 14, 108
VERECKÁ, N. 52, 108

W

WADSWORTH, M. 13, 108
WALDFOGEL, J. 7, 62, 103, 107

Y

YOSHIKAWA, H. 104

Z

ZEZULKOVÁ, E. 28, 52, 61, 104, 108
ZÍKOVÁ, T. 24, 26, 28, 85, 108

10 SUMMARY

The aim of the monograph was to present the importance of the preschool age for further human development and progress, and to stress the importance of systematic preschool education for children, in particular for children from poorly stimulating or otherwise disadvantaged environment. A secondary aim was to present the recommendations which can make the preschool education available by eliminating the identified obstacles which, according to findings of the research, recently prevent the children with socio-economic disadvantage from participation in education provided by nursery schools. A training of a child immature for school, especially due to stimulus deprivation, language barrier or immaturity in partial areas, can cause the child great adaptation difficulties and is exposed to a long-term stressful situation, cannot develop the intellectual capacity, exploit it for poor ability to concentrate.

The presented research was focused on identification of the barriers perceived by parents from environment at risk of social exclusion (105 informants). A positive result emerging from this sub-part of the research was the fact that the majority of parents of children from environment at risk of social exclusion are aware of the importance of the preschool education and are interested in integration of a child into educational process.

Objectively, a lack of placements at nursery schools was considered to be the main barrier, which was closely connected to selection of children. The children of employed parents are admitted to nursery schools due to overcrowding, which occurs in observed localities of environment at risk of social exclusion really very rarely. If the parents are employed, it may not be legally or on a long-term basis. Another external barrier includes the financial and time demands, especially for large families, and perceived unpreparedness of the nursery schools for admission of children from environment at risk of social exclusion. Other interfering variable, which is probably the most difficult to grasp, is the influence of experience and pressure of a group. Negative experience of one member with a preschool institution can affect the involvement or form of a preschool education of many other children even for several years. The conveyed experience is not verified, if someone in the community states that such and such nursery school doesn't admit Roma children, they do not even try to. Unfortunately, there is often a negative experience, inappropriate behaviour of an employee of nursery school is immediately generalized for the whole institution, and becomes a barrier which is very difficult to overcome both within a family and families living in proximity.

The selection and using of the educational institutions may often be influenced by group stereotypes of families from the environment at risk of social exclusion. The barrier that cannot be omitted is a failure to appear in the enrolment at the nursery schools and insufficient awareness of preschool education facilities.

The parents themselves from the environment at risk of social exclusion are aware of the barriers on their side, for the purposes of the research, they are called internal barriers. Firstly, there is a worry of the parents about a child, their fear that somebody might hurt the child. The parents worry about the loneliness of the child at the nursery school, that the child will be unhappy there and often leave the choice to the child whether he or she wants or not to go to nursery school.

What is important, is the cooperation of school, family, non-profit organizations, social workers, consultancy institutions, municipalities with the aim to support the families from the

environment at risk of social exclusion in integration into systematic preschool education. On both sides, it is necessary to gradually eliminate still occurring stereotypes and prejudices, increase the awareness and motivation of the parents of the preschool children to involve their children in systematic preschool preparation, but also it is necessary to change the climate of the nursery schools, increase the professional readiness of the pedagogical workers. The effort must be the development of an inclusive society, eradication of the existing deficiencies in the education already at preschool age, which can significantly affect the school performance and educational trajectories of the children, their employability, employment as well as quality of life.

Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze

Mgr. et Mgr. Marta Kolaříková, Ph.D.

Grafické zpracování a sazba: Dorota Lubojacká

Vydavatel: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě

Náklad: elektronicky

Vydání první

Opava 2018

ISBN 978-80-7510-285-0



**SLEZSKÁ
UNIVERZITA**
FAKULTA VEŘEJNÝCH
POLITIK V OPAVĚ