



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

ZÁVĚREČNÁ ZPRÁVA 3

Sociologická analýza zaměřená na popis a identifikaci bariér účasti dětí z prostředí sociální exkluze v předškolním vzdělávání

Zpráva je dílčím výstupem 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.

Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem
a státním rozpočtem České republiky.

září, 2015



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Mgr. et Mgr. Marta Kolaříková, Ph.D.

Mgr. Kamil Janiš, Ph.D.

Fakulta veřejných politik v Opavě

Slezská univerzita v Opavě

září, 2015

ISBN 978-80-7510-158-7

OBSAH

1. ÚVOD.....	4
2. CÍL VÝZKUMU A METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA.....	5
2.1 Výzkumný design	6
2.2 Výzkumný tým.....	8
3. ANALYTICKO-TEORETICKÁ ČÁST	9
4. PSYCHOLOGICKÉ, PEDAGOGICKÉ A SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ KATEGORIE SOUVISEJÍCÍ S PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	14
5. INTERPRETAČNÍ A EXPLANAČNÍ ČÁST KVANTITATIVNÍ ANALÝZY	23
6. VÝSTUPNÍ PRODUKTY KLÍČOVÉ AKTIVITY	39
7. ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ.....	41
7.1 Kvalifikovaný odhad počtu dětí ve věku 5 až 6 let neúčastnících se předškolního vzdělávání s ohledem na celkové počty dětí účastnících se předškolního vzdělávání.....	41
7.2 Předškolní vzdělávání a prostředí sociální exkluze.....	42
8. ZÁVĚRY A NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ.....	43
9. POUŽITÁ LITERATURA A JINÉ ZDROJE.....	51

1. ÚVOD

Závěrečná zpráva předkládá dílčí výstupy 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.

Výzkumy realizované v České republice (GAC 2006, 2007, 2009, 2015; Levínská, Bittnerová, Doubek, 2011) potvrzují, že nízká vzdělanost jedinců z prostředí ohroženého sociální exkluzí patří mezi základní příčiny neuplatnění se na trhu práce, ovlivňuje zhoršenou kvalitu bydlení, života, uplatnění ve společnosti. Mnoho dětí pocházejících z tohoto prostředí vstupuje z důvodu podnětové deprivace v předškolním věku do základních škol s jistým deficitem, který se bohužel nedaří zmenšovat, ale spíše se jeho dopady v průběhu povinné školní docházky ještě více prohlubují. Z tohoto důvodu je důležité podporovat začlenění dětí do mateřských škol co nejdříve, přičemž bylo také prokázáno (GAC 2006, 2007), že přípravné třídy nejsou řešením podstaty problému, který je mnohem hlubší.

Cílem klíčové aktivity projektu bylo identifikovat bariéry a navrhnout opatření, která by podpořila začlenění dětí z prostředí sociální exkluze do předškolního vzdělávání. Cíl byl splněn. Pozornost byla věnována zvláště rodinám žijícím v tomto prostředí a jejich pohledu na předškolní vzdělávání. V porovnání s výsledky dřívějších výzkumů lze konstatovat, že si význam vzdělávání rodiče začínají uvědomovat a dle zkušeností pedagogů mateřských škol zapojených do výzkumu tohoto projektu se tento zájem o předškolní vzdělávání začíná mírně zvyšovat. Podstatou byl kvalitativní výzkum, neboť cílem bylo postihnout identifikovaný problém do hloubky. Díky spolupráci s místními aktéry se podařilo uskutečnit 105 rozhovorů s rodiči dětí předškolního věku z prostředí sociální inkluze, což je dle realizátorů výzkumu vzorek se zajímavou vypovídací hodnotou.

Na základě horizontální i vertikální analýzy jsme dospěli k identifikaci bariér a navrženým opatřením, z nichž jsou některá snadněji, jiná obtížněji realizovatelná. V každém případě však mohou být cestou podporující inkluzivní trendy v České republice a do budoucna mohou pozitivně ovlivňovat klima ve společnosti. Pokud se naučíme žít s odlišnostmi od útlého věku, přijmeme variabilitu jako běžnou součást života a společnost se může rozvíjet ku prospěchu všem jejím členům při zachování identity národů a kultur.



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

2. CÍL VÝZKUMU A METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA

Hlavním cílem klíčové aktivity projektu bylo identifikovat překážky, které brání účasti dětí ohrožené sociální exkluzí v předškolním vzdělávání v mateřských školách (mimo Prahu). Na základě zjištěného aktuálního stavu byla navržena doporučení, která mohou pomoci eliminovat identifikované překážky bránící účasti dětí se sociálním znevýhodněním ve vzdělávání v mateřských školách a podpoří se tím rovný přístup ke vzdělání a k zajištění možnosti kvalitního vzdělání všem žákům včetně žáků z prostředí sociální exkluze.

Součástí výzkumné zakázky bylo splnění těchto dílčích cílů:

1. zjištění počtu dětí v předškolním vzdělávání v jednotlivých okresech / obcích ve věku 5 až 6 let a zjištění počtu dětí z prostředí sociální exkluze, které se neúčastní předškolního vzdělávání
2. realizace rozhovorů s vedením a pedagogy MŠ, se sociálními pracovníky, s rodiči dětí, kteří nenavštěvují MŠ, s rodiči dětí z majoritní společnosti s cílem identifikovat hlavní bariéry vstupu dětí z prostředí sociální exkluze do předškolního vzdělávání
3. vytvořit souhrnnou analýzu, která popisuje aktuální stav a identifikované hlavní bariéry vzdělávání a zahrnuje doporučení, která pomohou eliminovat identifikované překážky v předškolním vzdělávání dětí z prostředí sociální exkluze.

Dílčím cílem výzkumu bylo tedy 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, sociální pracovníky. Dílčím cílem bylo sledovat, zdali se bariéry prolínají ve všech skupinách, hledat shody a odlišnosti.

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, Šedřová a kol., 2007; Skutil a kol., 2011).

Hlavní výzkumná otázka byla zformulována v souladu se zadaným výzkumným záměrem i stanoveným výzkumným cílem a 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 scénáře polostrukturovaných rozhovorů.

- VO1: Jaký je počet dětí v předškolním vzdělávání v jednotlivých okresech / obcích ve věku 5 až 6 let a jaký je počet dětí z prostředí sociální exkluze, které se neúčastní předškolního vzdělávání?
- VO2: Jaké mají rodiče předškolních dětí z prostředí sociální exkluze představy o obsahu a významu předškolní výchovy a vzdělávání?



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- VO3: Jaké vnitřní bariéry lze identifikovat jako vnitřní, tedy na straně rodin?
- VO4: Jaké vnější bariéry lze identifikovat jako vnější, systémové?
- VO5: Jakou představu o zlepšení současného stavu mají rodiče dětí z prostředí ohroženého sociální exkluzí?

2.1 Výzkumný design

Výzkumný tým si stanovil harmonogram výzkumných aktivit. Vzhledem ke složitosti získávání údajů od informantů byl několikrát aktualizován. Design výzkumu v průběhu realizace doznal určitých dílčích změn, které však neměly dopad na kvalitu a validitu výzkumu a v podstatě i tím kvalitativní výzkum naplnil své teoretické charakteristiky.

Výzkumné šetření mělo několik fází, avšak některé činnosti výzkumného týmu byly realizovány v celém jeho průběhu, resp. nebyly explicitně součástí jedné fáze výzkumu. Jednalo se zejména o studium zahraniční dokumentů, které se tematicky zaměřovaly na problematiku výzkumu nebo k návrhům vzešlých z výsledků výzkumu. Další „průřezovou“ aktivitou byl historicko-pedagogický exkurz s vyhledáváním současných analogických souvislostí.

V první fázi výzkumu byla prostudována odborná literatura, vyhledány a nastudovány výzkumy v této oblasti realizované nebo se jí částečně dotýkající, byly prostudovány vzdělávací koncepce v zahraničí (studium zahraničních materiálů bylo realizováno i v dalších částech výzkumu). V souvislosti se zjišťováním počtu dětí z prostředí sociální exkluze byla navázána spolupráce s vybranými pracovníky krajských úřadů, kteří se zaměřují na práci s menšinami, pracovníky školských odborů krajských úřadů. Pro zjištění počtu dětí ve věku 5 a 6 let v předškolním vzdělávání jsme úzce spolupracovali s MŠMT, získané údaje byly kvantitativně zpracovány a dány do souvislostí s údaji z ČSÚ. Vzhledem k tomu, že obecně není možno přesně zjistit počet jedinců ohrožených sociální exkluzí, nebylo i přes veškerou snahu realizátorů projektu zjistit přesný počet dětí předškolního věku neúčastnících se předškolního vzdělávání či počet nejvíce se blížící pravdě. Splnění tohoto dílčího cíle mohlo být dosaženo pouze kvalifikovaným sociologickým odhadem s využitím kvantitativních metod. I kvalifikovaný sociologický odhad však umožňuje jeho využití ke konkretizaci koncepčních a systémových návrhů na národní úrovni.

Ve druhé fázi výzkumu byli osloveni tazatelé výzkumu, kteří pracovali v organizacích doporučených krajskými koordinátory pro národnostní menšiny jako příklady dobré praxe. Tito tazatelé byli metodicky proškoleni o správné technice vedení rozhovoru, byli upozorněni na možnosti přizpůsobovat otázky aktuální situaci informanta a prostředí, v němž rozhovor bude probíhat. Ačkoliv se jednalo o odborníky z praxe, byli rovněž poučeni o etických zásadách realizovaného výzkumu. Byli také upozorněni na nutnost požádat informanta o souhlas s nahrávkou rozhovoru pro jeho snadnější zpracování a současně o dodržení anonymity výpovědí.

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



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

V dílčí části výzkumného šetření zaměřeném na identifikaci bariér bylo využito kvalitativní výzkumné strategie umožňující intenzivnější kontakt s cílovou skupinou, což se zvláště opakovaně potvrdilo 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, která by byla negativně ovlivněna i malým počtem zapojených informantů, 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 poukážeme na ně dále v textu.

V 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 Miovskeho (s. 156) „takový rozhovor, který je moderovaný a prováděn 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 také ověřit, zdali je odpověď pochopena správně. 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).

Byla vytvořena struktura rozhovoru, která byla upravována tazateli s ohledem na konkrétní situaci, schopnosti či ochotu informanta.

Ve struktuře rozhovoru byly v souladu s výzkumným cílem oblasti:

- **pedagogická**, která byla zaměřena především na důvody účasti či neúčasti v předškolním vzdělávání, na metody práce v instituci, představy o předškolní výchově v rodině
- **vývojově psychologická** s cílem zjistit vnímání důležitosti předškolního vzdělávání a jeho role pro další rozvoj jedince
- **sociálně psychologická**, která se soustředila na vnímání sociální situace, vztahu majority k jedincům ohrožených sociální exkluzí
- **sociologická** sledující inkluzivní trendy a představy.

Ve třetí fázi proběhlo vlastní výzkumné šetření. Zvukový (či grafický) záznam rozhovorů s informanty byly uloženy v elektronické podobě a následně zhotoven jeho přepis, kategorizace, kódování. (Podrobněji dále v textu).

Čtvrtá fáze výzkumu zahrnovala interpretaci výsledků, na jejichž základě byla zformulována doporučení pro praxi. (Podrobněji dále v textu).

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

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).

2.2 Výzkumný tým

Jádro výzkumného týmu, který realizoval dílčí cíle výzkumného projektu, tvořili dva odborní vědečtí pracovníci a jedna administrativní referentka. Odborní vědečtí pracovníci svým profilovým, odborným a vědecko-výzkumným zaměřením obsáhli hlavní oblasti realizovaného výzkumu (Mgr. et Mgr. Marta Kolaříková, Ph.D. – speciální pedagogika, psychologie (vývojová psychologie, psychologie osobnosti, sociální psychologie); Mgr. Kamil Janiš, Ph.D. – pedagogika, pedagogika volného času, sociální pedagogika, tělesná výchova a sport, dějiny pedagogiky).

Velmi úzkou spoluprací se podařilo celý proces výzkumného šetření zvládnout v souladu se stanovenými cíli. Užší výzkumný tým operativně řešil případné drobné změny v realizaci, nejčastěji způsobené ne velkým zájmem odborné veřejnosti zapojit se do projektu.

Na pozici odborného vědeckého pracovníka působili tedy dva pracovníci, jedna administrativní referentka, 4 odborní konzultanti, 21 pomocných vědeckých pracovníků.



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

3. ANALYTICKO-TEORETICKÁ ČÁST

Vzdělávací politika České republiky podle dokumentu *Strategie vzdělávací politiky státu do roku 2020* (dále jen *Strategie 2020*) směřuje obecně k plnění základního smyslu vzdělávání, mj. k osobnostnímu rozvoji každého jednotlivce. Jedním z tří vytýčených průřezových priorit pro období do roku 2020 je snižovat v české společnosti nerovnosti ve vzdělávání. Podle *Strategie 2020* přetrvávají a dále se prohlubují vzdělanostní nerovnosti mezi dětmi a mladými lidmi. V souladu se zjištěními řady domácích i zahraničních expertíz lze za jejich hlavní příčinu považovat především rozdílnou úroveň příležitostí a aspirací k učení, výrazně předurčenou zejména rodinným prostředím a dále prohlubovanou příliš časnou vnější diferenciací žáků ve vzdělávacím systému, která je opakovaně dokladována mezinárodními srovnávacími výzkumy (zejména šetření PISA 2012, PIAAC). *Strategie 2020* usiluje o to, aby žádná společenská skupina nebyla v přístupu ke školnímu vzdělávání znevýhodněna a aby vzdělávací příležitosti i výsledky vzdělávání jednotlivců byly co nejméně ovlivněny takovými faktory, jako je mj. socioekonomický status, region, národnost, původ v kulturně odlišném prostředí, apod., tedy takovými faktory, které jedinec nemůže ovlivnit.

V předchozím strategickém dokumentu ke vzdělávání v *Národním programu rozvoje vzdělávání - Bílé knize* (dále jen NPRV-BK) z roku 2001 bylo ve vztahu k předškolnímu vzdělávání postulováno několik cílů. Jednalo se zejména o pokrokový záměr zajistit dětem v předškolním věku zákonný nárok na předškolní vzdělávání. V rámci školské reformy byla uzákoněna povinnost zřizovatelů mateřských škol (v naprosté většině případů jde o obce) poskytnout místo v mateřských školách (dále také MŠ) všem dětem v posledním roce před nástupem do povinného vzdělávání. Aktuálně se připravuje druhá novelizace školského zákona, která hovoří o zavedení povinného předškolního roku pro pětileté s plánovanou účinností k 1. 9. 2017.

Strategie 2020 jako strategický dokument navazující na NPRV-BK vychází ze základní legislativy, tj. *zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (dále jen školský zákon). Ve vztahu k našemu tématu z uvedeného zákona vyplývá, že vzdělávání je založeno na zásadě rovného přístupu každého státního občana ke vzdělávání, bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, jazyka, národnosti, etnického nebo sociálního původu a dalších ukazatelů; na zásadě zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce; na vzájemné úctě, respektu, názorové snášenlivosti, solidaritě a důstojnosti všech účastníků vzdělávání. Cílem je zejména rozvoj osobnosti člověka s respektem k etnické, kulturní a jazykové identitě každého. Vyučovacím jazykem je jazyk český. Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy i dětí v předškolním věku, se má přihlížet k povaze znevýhodnění.

Předškolní vzdělávání a péče o dítě byla v České republice tradičně poskytována jeslemi a mateřskými školami. Po roce 1989 byl fungující systém jeslí poskytujících úspěšně zavedenou ranou péčí dětem do 3 let zrušen a nyní tato péče chybí. Výsledky empirických výzkumů přitom



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

nepodporují v České republice zažitý názor, že vzdělávání dětí do 3 let věku v zařízeních denní nerodičovské péče je pro tyto děti škodlivé (Hašková, Saxonberg, Mudrák, 2013). Zejména u dětí z prostředí sociální exkluze by péče o ně od velmi raného věku mohla pomoci eliminovat některá znevýhodnění, která si děti přinášejí z rodiny a umožnila by velmi brzy děti začleňovat do většinové kultury a napomoci jim většinové kultuře přivykat. *Strategie 2020* uvádí jako jeden ze svých cílů navrhnout ve spolupráci s ostatními věcně příslušnými resorty systémové řešení v oblasti vzdělávání a péče o děti do 3 let. *Strategie 2020* také deklaruje systematicky posilovat síť mateřských škol a jejich kapacitu a vytvářet podmínky pro to, aby v kontextu školského zákona byly předškolním vzděláváním dětí z prostředí ohroženého sociální exkluzí eliminovány nebo zmírněny důsledky jejich sociálního znevýhodnění a předcházeno pozdější školní neúspěšnosti dětí.

Školský zákon umožňuje, aby dítě do MŠ docházelo k předškolnímu vzdělávání zpravidla od tří do šesti let. Jak již bylo uvedeno, k předškolnímu vzdělávání by se od 1. 9. 2017 měly povinně přijímat děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Místo v MŠ musí zajistit obec, v níž má dítě místo trvalého pobytu, a to ve spádové oblasti MŠ. Další možností je zařadit dítě do přípravné třídy zřízené při ZŠ. V hlavním cíli pro předškolní vzdělávání ve školském zákoně je definováno, že podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, že se podílí na jeho citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Základním pravidly chování, základními životními hodnotami a mezilidskými vztahy je myšlena jejich podoba z hlediska majoritní společnosti.

V důsledku rozrůzňování ekonomického statusu obyvatel žije celá řada dětí v našem státě v tzv. vyloučených lokalitách a jejich život je od dítěte předškolního věku žijícího na ostatním území státu odlišný. Nevýhody jsou mapovány zejména v ekonomické oblasti, která souvisí a od níž se odvíjí handicap obyvatel v oblasti sociální, zdravotní, vzdělanostní, zájmové. Jako společensky nejproblematictější se jeví to, jak dospělí z vyloučené lokality zprostředkovávají dětem hodnoty přijímané majoritou.

Otázce vyrovnávání handicapů znevýhodněných dětí předškolního věku, dětí z vyloučených či ohrožených skupin obyvatel (Zpráva OECD 2012, GAC 2006, 2009, 2015; Člověk v tísni, 2009) je v naší republice potřeba věnovat trvale pozornost. V teoretické rovině je řeší některé materiály, např. *Koncepce včasné péče o děti ze socio-kulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání* (dále jen *Koncepce*). Podle *Koncepce* mají být programy včasné péče poskytovány od zjištění rizika pozdější školní neúspěšnosti nebo sociálního znevýhodnění dítětem, a to tak, aby přispívaly ke zvyšování rozvojové úrovně dítěte. Materiál má úzkou vazbu na další klíčové strategické dokumenty České republiky, a to *Národní program reformy České republiky 2014*, kapitolu k sociálnímu vyloučení a začleňování, vycházejícího ze strategie *Evropa 2020*. *Koncepce* se také vztahuje ke *Strategii sociálního začleňování 2014 – 2020*, což je rámcový dokument ČR pro oblast sociálního začleňování. Popisuje prioritní oblasti sociálního začleňování a definuje jejich cíle. Účelem je plnění národního cíle redukce chudoby a snižování míry sociálního vyloučení. Poslední jmenovaný dokument je provázán se *Strategií romské integrace do roku 2020*, jejímž cílem je do roku 2020 zvrátit negativní trendy ve vývoji situace Romů v ČR zejména ve vzdělávání, zaměstnanosti, bydlení a v oblasti sociální.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Strategie sociálního začleňování je ve vztahu ke *Strategii romské integrace* zastřešujícím dokumentem, podobně jako je tomu u řady dalších dílčích strategií. *Strategie sociálního začleňování* se ostatně definuje jako „rámcový dokument v oblasti sociálního začleňování“, který další strategie, „integruje a vhodně doplňuje“. *Strategie sociálního začleňování* není zacílena etnicky, ostatně rizikové chování a další rizika sociálního vyloučení se týkají jak majoritní společnosti, tak minorit.

Myšlenku zvýšení míry inkluzivního pojetí vzdělávání v českém vzdělávacím systému propracovává i materiál *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*. Konečným cílem je pak působit preventivně proti sociální exkluzi jednotlivců i celých sociálních skupin a přispět k úspěšné integraci jedinců s postižením či znevýhodněním do společenských, politických a ekonomických aktivit občanské společnosti. Problematice se z jistého úhlu věnují i další dokumenty, např. *Národní strategie ochrany práv dětí (priority na léta 2012-2018)*.

Dítě jako jedinec je členem více sociálních skupin. Ty jako dynamické systémy ovlivňují jeho učení se, nabývání životních zkušeností, upevňují jeho návyky, stereotypy chování a jednání. Základní sociální skupinou pro dítě v předškolním věku je rodina. V ní si dítě osvojuje a upevňuje, jak se má chovat k dospělým, ke stejně starým i starším dětem, ke známým lidem, k lidem, jež nezná i ke vzdělávání. V průběhu života dítě vytvořené vzorce chování a jednání uplatňuje v dalších sociálních skupinách, jichž se stává členem. A zejména to, co je vytvořeno v předškolním věku, má v pozdějším věku tendenci setrvávat, odolávat jakémukoliv přesvědčování i předkládaným objektivním informacím. Proto jedním z témat, na něž ve vzdělávání dětí předškolního věku v posledních desetiletích intenzivně zaměřujeme pozornost, je řešení osobnostního rozvoje těch dětí, které žijí v nestandardních životních podmínkách.

Konkrétní oblast, místo, na němž děti žijí, na němž se trvaleji nebo trvale se svými rodiči, sourozenci, popř. členy širší rodiny zdržují, označujeme jako lokalitu. Jedná se o území, kde dítě vyrůstá, kde dochází k jeho výchově a vzdělávání. Existují různé definice lokálního prostředí. Jochmann (1970, s. 205) uvádí, že je jedním z typů teritoriální pospolitosti s vazbou na obývané území a se vztahy, které ze života na společném teritoriu vyplývají.

V konkrétním místě, v oblasti, v níž dítě žije, se v průběhu určitého časového období lidské existence vytvořilo prostředí. Autorské přístupy k obsahu pojmu prostředí se různí. Převážně je chápáno jako soubor podmínek, v nichž jedinec existuje, a činitelů, kteří formují jeho osobnost a kteří působí trvale nebo delší čas (Špičák, 1993, s. 5). Bláha (1933, s. 8) rozumí prostředím soustavu podnětů, které zvenčí podmiňují rozvoj dítěte.

Jevy, stavy, procesy a vztahy, které člověka obklopují v rodině, v sociální skupině, ve společenské vrstvě a v celé společnosti vytvářejí **prostředí sociální**, společenské. Jedná se o souhrn všech vlivů ostatních lidí a skupin, s nimiž se jedinec ve společnosti setkává a které také silně působí na průběh edukačního procesu a jeho výsledky (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 218). Z hlediska společenského prostředí jsou pro dítě nejdůležitější rodiče a zejména osoba, která zastává úlohu matky. Významná je i úroveň kulturního prostředí, které souvisí s prostředím domácím, v němž dítě od narození tráví svůj život; a jeho materiální vybavení a úroveň. Prostředí života určité sociální skupiny se specifickými charakteristikami její kultury,



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

např. se způsoby komunikace, s trávením volného času, s určitou hodnotovou orientací, s vlivem původu, s náboženstvím, se socioekonomickým statusem, ale i materiální charakteristiky, jako je např. počet knih v domácnosti, označujeme jako sociokulturní prostředí. Jde o důležitou determinantu vzdělávacích procesů, zvláště v případě sociokulturního prostředí rodiny, v níž se rozvíjí dítě ještě před zahájením povinné školní docházky.

Prostředí, které z hlediska osobnostního rozvoje dítěte neposkytuje přiměřené množství vhodných podnětů pro rozvoj kognitivního, psychomotorického, sociálně-emocionálního a morálního potenciálu, nazýváme prostředím nepodnětným, znevýhodňujícím. V důsledku toho dítě předškolního věku nemá tolik poznatků jako jeho vrstevníci a sociálně a emocionálně, popř. v jiné oblasti se v některém ohledu projevuje jinak, než jeho stejně staří vrstevníci. V dalších životních obdobích se musí stále vyrovnávat s tím, že povinnou školní docházku rodina nepodporuje, není schopna, nebo nechce děti podporovat ve školních aktivitách a přípravě na školu; vztah rodiny ke vzdělání je vlažný či dokonce záporný; rodina nezajišťuje dostatečně materiální potřeby dětí; rodina žije spíše na okraji společnosti nebo je sociálně vyloučená; rodina dítěte se řídí kulturními vzorci, které jsou odlišné nebo v rozporu s kulturními vzorci české společnosti; v rámci rodiny může být užíván jiný než český vyučovací jazyk nebo je tento jazyk užíván nesprávně (například romský etnolekt češtiny nebo slovenštiny) či na úrovni argotu nebo je oslabena samotná kvalita verbální komunikace uvnitř rodiny (Šikulova a kol., 2011).

Nepodnětné prostředí bývá často spojováno s nízkým stupněm vzdělání rodičů a rodinných příslušníků; neúplnou rodinou; nízkým příjmem na jednoho člena rodiny; nízkým profesním postavením členů rodiny, včetně nezaměstnanosti; nízkou úrovní bydlení; případně menšinovým původem (Ihnácik, Špitka 2002, s. 6).

Dítě žijící v prostředí ohroženém sociální exkluzí postrádá potřebné dovednosti, možnosti a schopnosti, aby mohlo uspět ve vzdělávacím procesu, a tedy i v širší společnosti, má dlouhodobě neuspokojovány potřeby a jeho rodiče velmi často nemají dostatečné kompetence k přípravě dítěte na školní docházku, problematické jsou nedostatečné jazykové kompetence, odlišnou hodnotovou orientaci či uplatňované vzorce chování (Šikulová a kol., 2011, s. 11).

Pro vzdělávání je důležité, aby všechny druhy prostředí, v nichž se dítě předškolního věku nachází, byly pro něj dostatečně podnětné z hlediska množství, rozsahu, síly podnětů a aby tyto podněty nebyly jednostranné, působily v určitém rytmu, aby byly vývojově a druhově přiměřené a neobsahovaly podněty edukačně nežádoucí. V zemích, kde byly diagnostikovány nepříznivé důsledky sociokulturního prostředí některých rodin na dítě, se pro jejich oslabení či odstranění zavádějí různé druhy kompenzačního vzdělávání. Např. v USA program Head Start (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 220). Dítě v předškolním věku více než by přemýšlelo a vyhodnocovalo, tak napodobuje. Je tedy do určité míry otiskem prostředí, v němž žije. Proto má nejvyšší význam charakter, kvalita, podnětnost prostředí, v němž dítě předškolního věku prožívá svůj život. Názory na význam prostředí ve vzdělávání dítěte oscilují od absolutního vlivu prostředí až po marginalizaci tohoto vlivu a absolutizaci dědičnosti (Štech, 2010).

Lokalita, která představuje prostředí sociální exkluze, má nedostatečnou nabídku v oblastech vzdělávání, zaměstnanosti, bez dostatečné občanské vybavenosti i bezpečnosti pro své

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

obyvatele, byty bývají ve špatném stavu technickém, hygienickém, s době neodpovídající vybaveností, bez výtahů, teplé vody, s hernami, špatnými komunikacemi, nedostatečnou sítí MHD. Standardními životními podmínkami v současné české společnosti míníme sociologickou kategorii kvality života, představující a zahrnující např. (době a místu odpovídající) kvalitu životního prostředí, (dostatečnou) kvalitu výživy, dosažitelnou zdravotní prevenci a péči, (době a místu odpovídající) postačující příjem peněžních prostředků na osobu. Děti v sociálně vyloučených lokalitách se ale dostaly do nerovného postavení a asymetrické situace vzhledem k dětem majority bez vlastního přičinění, přičemž s vyrovnáváním handicapu jim nejsou schopni pomoci ani rodiče, sourozenci, sousedé či vrstevníci, neboť jejich situace je přinejmenším obdobná (Šikulová a kol., s. 12, 2011).

Ve shodě s názorem J. Průchy 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“ (Průcha, 2009, s. 457). Předškolním vzděláváním v mateřské škole či přípravné třídě trvajícím rok či dva mnohdy nemůže eliminovat ani podstatnou část nedostatečností v rozvojové úrovni, které konkrétní dítě má a jehož příčiny se dlouhodobě rekrutovaly v rodině dítěte. Navíc, když dítě je plynule ovlivňováno lidmi i dalšími činiteli z vyloučené lokality. Pro pedagogy jde o práci s více určitými dětmi a jejich rodinami, tedy s lidskou originální životní zkušeností, s emocemi, s postoji, s názory, se vzorci myšlení i s osobnostními nastaveními dětí, jejich rodičů a sourozenců. Je potřeba poznat jejich konkrétní životní situace a citlivě v zájmu předškolního dítěte působit na dospělé, vysvětlovat, a zejména dítě plánovaně rozvíjet.

(Doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D.)



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

4. PSYCHOLOGICKÉ, PEDAGOGICKÉ A SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ KATEGORIE SOUVISEJÍCÍ S PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍM

V rámci kvalitativní analýzy bylo cílem identifikovat bariéry předškolního vzdělávání dětí ohroženým prostředím sociální exkluze a navrhnout opatření, která podpoří začlenění dětí z prostředí sociální exkluze v předškolním vzdělávání. Pro tuto část výzkumu jsme zvolili strategii kvalitativního výzkumu, protože jsme chtěli proniknout polostrukturovanými rozhovory do podstaty fenoménu.

V rámci výzkumného šetření byly uskutečněny celkem 154 rozhovorů, z toho přímo v prostředí ohroženém sociální exkluzí 105 rozhovorů:

- s 13 rodiči dětí, jejichž dítě dochází do mateřské školy
- s 10 rodiči dětí, jejichž dítě dochází do přípravné třídy
- se 37 rodiči dětí, jejichž dítě nenavštěvuje žádnou instituci ani organizaci podporující předškolní výchovu dítěte
- se 45 rodiči dětí, jejichž dítě navštěvují nízkoprahové předškolní vzdělávání.

Dále 20 rozhovorů s rodiči dětí z majoritní společnosti, 10 rozhovorů s učiteli přípravných tříd a 19 sociálními pracovníky, kteří mají zkušenost s prací v prostředí sociální exkluze a cílovou skupinou části projektu.

Na základě důsledného vyhodnocení a interpretace dat byla vytvořena Souhrnná analýza identifikovaných hlavních bariér předškolního vzdělávání včetně doporučení, která pomohou eliminovat identifikované překážky v předškolním vzdělávání dětí z prostředí sociální exkluze. Analýza je samostatným výstupem projektu.

Cílem projektu bylo mj. popsat pedagogické, speciálně pedagogické a psychologické kategorie související s předškolním vzděláváním dětí.

PSYCHOLOGICKÉ KATEGORIE

Předškolní období je jedním z významných období života člověka, které je senzitivní z hlediska vývoje i rozvoje schopností dítěte a následně výrazně determinuje další životní etapy. Podle vývojové teorie E. H. Eriksona Osmi věků člověka je každé životní období člověka provázeno střetem s prostředím, člověk prochází jakousi krizí mezi dvěma protichůdnými tendencemi a získaná zkušenost potom dále ovlivňuje jeho život. V pozitivním případě dosáhne tzv. ctnosti, která se stává podmínkou toho, aby i následující životní fáze mohly být dobře prožity a integrovány. Pro dítě předškolního věku je konfliktem iniciativa versus pocity viny, dosahovanou ctností je účelnost. Je důležité, aby dítě procházelo prostředím bezpečně, aby jeho iniciativa byla podporována, bylo cílevědomé, nebálo se rizika a chyby, umělo spolupracovat s ostatními. Pokud je v tomto stadiu dítě vystavováno protichůdným požadavkům prostředí, kdy v jednom je určitá iniciativa vítána a žádána a druhým je tato aktivita zakazována, zesměšňována či trestána, dostává se dítě do psychického konfliktu a může z této etapy

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

odcházet s pocitů viny za svou iniciativu, strachu z chyby, může se stát pasivním, aby něco nepokazilo a vyhnulo se tak pocitům viny a zahanbení.

Právě z těchto důvodů je důležité, aby byl co největší soulad mezi prostředím rodiny a vzdělávací instituce.

S ohledem na předškolní věk lze identifikovat tyto nejvýznamnější psychologické kategorie.

Zdravý tělesný vývoj jako důležitý faktor rozvoje osobnosti předškolního dítěte

Kognitivní, emocionální a sociální rozvoj dítěte v předškolním věku je úzce provázán na tělesný vývoj a zdraví dítěte, protože denní energetický výdej je vzhledem k tělesné konstituci výrazně vyšší než u dospělého člověka. U dítěte se zrychluje růst, prochází první tvarovou proměnou, utváří se ale i obranyschopnost dítěte. Z tohoto důvodu je důležité, aby dítě mělo vhodné podmínky (teplo, světlo, pravidelný režim spánku, aktivit), zdravou stravu s dostatkem minerálů, vitamínů, živin a tělesné aktivity dítěte by měly odpovídat jeho věku (nepřetěžovat dítě fyzickou prací, hrozí poškození páteře). Nevhodné životní podmínky mohou způsobit horší fyzickou kondici a únavu dítěte, častá onemocnění, zpomalení tělesného vývoje. Všechny tyto a další aspekty mohou nepříznivě ovlivnit duševní kondici a rozvoj kognitivních, emocionálních a sociálních schopností. Zároveň mají uvedené faktory vliv na život dětí z prostředí sociální exkluze v jejich dospělém životě a vytváří se tak transfer na další generaci.

Rozvoj jemné motoriky jako základní předpoklad pro samostatnost a školní práci

Nedirektivní výchova, která v mnoha sociálně exkludovaných rodinách převládá, způsobuje nedostatečný rozvoj sebeobslužných aktivit, brání rozvoji samostatnosti dítěte v objevování světa. Nepříznivě působí i nedostatek finančních prostředků, děti nemají tužky, papír, omalovánky, pastelky, knížky, stavebnice. Mají poté velké problémy s držetím tužky, nedostatečně trénovanou vizuomotorikou může mít problémy s vybarvováním, udržetím linie, kresbou po stránce formální i obsahové. I když děti absolvují poslední rok předškolní docházky, není dostatek prostoru pro zvládnutí všech nerovnoměrností. Velmi časté je křečovitě držetím tužky, které může být způsobeno tím, že ji příliš pevně drží nebo tím, že tlačí zápěstím na podložku.

Psychický proces percepce významný článek rozvoje dalších kognitivních procesů

Systematický rozvoj percepčních procesů je významný pro rozvoj dalších kognitivních procesů, zvláště pozornosti, paměti, myšlení, řešení problémů. U dětí ze sociálně exkludovaného prostředí bez účasti v předškolním vzdělávání většinou převládá spíše náhodné než systematické působení na rozvoj smyslů, což se nepříznivě promítne v mnoha školních aktivitách. Například nedostatečně rozvinutá zraková paměť způsobuje, že si dítě nepamatuje tvary, nedostatečně rozvinutá zraková prostorová orientace zkomplikuje řazení písmen ve slově, plynulé čtení apod. Nedostatečný rozvoj sluchového vnímání komplikuje diktáty a obecně všechny aktivity spojené s mluveným slovem. Kvůli nepodnětnosti prostředí a nedostatečné zkušenosti s variabilitou okolního světa se nerozvíjí dostatečně ani čich a chuť a začínají chybět informace směřující k pochopení světa. To vše může mít následně negativní dopad na celkovou školní úspěšnost prakticky ve všech předmětech základní školy.



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

V prostředí sociální exkluze je mnohdy denní rytmus rodin nepravidelný, což komplikuje dětem vnímání časových posloupností a časový odhad. Celkově se tak čas stává skutečně relativním pojmem a může v budoucnu dojít k negativním komplikacím v oblasti sociálních vztahů a uplatnění na trhu práce. Režimové arytmie mohou být jedním z důvodů budoucího záškořáctví (tzv. záškořáctví s vědomím rodičů).

Specifičnost kognitivních procesů myšlení, paměti a učení

U dětí, které nežijí v podnětném prostředí, je patrný opožděný rozvoj myšlení z důvodu podnětové deprivace a nedostatku zkušenosti či vzorů. Tyto děti 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 a podřazené, nezvládnou pojmenovat místnosti v bytě (často mají místnost jen jednu), nepoznají zvířata, která se v jejich okolí běžně nevyskytují. Negativní dopady v přímé kauzalitě s rodinami sociálně exkludovanými jsou determinovány již Kádnerem (1925). Současně obecně přijímaným názorem odborníků v oblasti pedagogiky a psychologie je vnímání odlišnosti v myšlení romských dětí, které velmi často v sociálně exkludovaných podmínkách žijí. Myšlení je dle jejich názoru motivováno zaměřením se na bezprostřední užitek a prožitek, struktura inteligence je jiná, preferují odlišné strategie poznávání a způsob řešení problémů. Rozvíjejí ty složky, které jsou aktuálně užitečné.

I rozvoj paměti může být díky nepodnětnému prostředí dětí zpomalován. Nebývá časté, že by si rodiče našli čas a něco dětem vyprávěli, nejsou jim vzorem a zpomalují tak formulování vlastních myšlenek a vyprávění. I implicitní paměť může být v porovnání s pamětí dětí pocházejících z podnětného prostředí nedostatečně využita, protože děti v prostředí sociální exkluze nemívají koloběžku, kolo, brusle. Rodiče je nestimulují v jezení přiborem, protože lžící to umí a jde to rychleji. Tím je paměť nedostatečně kapacitně využívána.

(Vágnerová, 2008; Řičan, 2014, Bartoňová, 2012, Kraus, 2008; Kádner, 1925)

Emoční prožívání

Veškeré aktivity předškolního dítěte se řídí pozitivním citovým laděním. Emoční prožitek může také blokovat kognitivní procesy, deformovat úvahy a hodnocení situace. Sugestibilita, snadná ovlivnitelnost, sklony k pověřčivosti a magickému uvažování, nekritičnost a naivita mnoha rodičů jsou pro dítě vzorem, který napodobuje. Pokud je tento přístup v rozporu s tím, co vidí kolem sebe např. v mateřské škole, nedokáže se zorientovat a nakonec většinou upřednostňuje blízké vzory, což může být komplikací v jeho dalším rozvoji. Dítě může trpět nedostatkem estetických a etických podnětů. Nevhodný vzor chování dospělého, který uráží, je hrubý, nezdvorný, agresivní, arogantní, může dítě převzít jako svůj vzor. 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 sama.



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Významnost rozvoje sociálních kompetencí

Předškolní věk je obdobím primární i sekundární socializace, tedy obdobím, kdy se rozšiřují sociální dovednosti a kompetence dítěte nejen širěji v rámci rodiny, ale i jeho okolí a v případě předškolního vzdělávání i v rámci první sociální instituce. Děti rozšiřují vztahy mimo vlastní rodinu, musí se vyrovnat s autoritou, naučit se komunikovat s vrstevníky, reagovat na výhry i prohry i těchto kontaktech, což by mělo probíhat pro dítě v bezpečném prostředí. Dítě se poprvé dostává do situace, kdy není pod bezprostředním vlivem rodičů (rodiny).

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, s nimiž se musí nějak vyrovnat. Jednou z často uváděných charakteristik romských rodin žijících v sociálně vyloučených lokalitách je kolektivní identita, která se projevuje podle Vágnerové (2008, s. 678) 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 divit, když se Rom takto chová i jinde.“

Předškolák 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 předškoláka 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 velmi intenzivně a nahlas prožívají, pokud je potrestáno dítě a jdou chránit svého potomka bez ohledu na to, zda se provinil nebo ne.

PEDAGOGICKÉ KATEGORIE

Vliv výchovy na rozvoj předškolního dítěte

Výchovu lze definovat jako záměrné, více či méně systematické rozvíjení kognitivních, sociálních a emocionálních schopností člověka, spojené s utvářením postojů, způsobů chování, tradic a hodnotových systémů. Ve výchově mají velký vliv hranice, které pro dítě představují naplnění základní psychické potřeby bezpečí a jistoty. Z výše uvedeného je zřejmé, že zásadní výchovný vliv má prostředí, které většinou podle výpovědí terénních sociálních pracovníků působí nezáměrně.

Rodiče v prostředí sociální exkluze jsou většinou zastánci volné, liberální výchovy, nedbají na kvalitní a odpovídající trávení volného času svých dětí i sebe sama, většinou žijí pasivně. Makarenko (1952) hovoří o tzv. výchově kulturních návyků, což je koncept platný dodnes, prakticky totéž potvrzuje i Furlan (1978) vymezující pedagogické vlivy prostředí. Train (2001) popisuje, že mnoho dětí problémových až delikventních pocházejí právě z prostředí liberální

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

výchovy, v němž rodiče nedokáží poskytnout svému dítěti dostatečný dohled, stanovit jasně pravidla a cíle, projevit nesouhlas s nevhodným chováním, vyhýbají se konfrontacím důležitých témat a nedokáží reagovat v krizových situacích jinak než emotivně; nevybudovali si smysluplný vztah se svými dětmi.

Akceptování jiné autority v mateřské škole

Mateřská škola je místem, kde je dítě poprvé odloučeno od svých rodičů. Výchovný systém zahrnující triádu rodina, škola a společnost by měl být stavěn na respektování stanovených norem a pravidel společného soužití, na vzájemném respektu, toleranci, slušnosti a úctě, na přiměřeném sebevědomí a vnitřní sebekázni. Děti se již od raného věku učí respektovat autoritu, přičemž emocionální rovina převládá a je na úrovni „vedení a následování“ (Vališová, 2012). Autorita může být definována jako významná forma uskutečňování moci, která je založena na více či méně obecném uznání oprávněnosti, legitimacy, vlivu určité osobnosti, instituce nebo skupiny.“

Děti přicházející do vzdělávacího systému z rodiny se musí učit respektovat jinou autoritu, než jsou jejich rodiče. Pro děti z prostředí sociální exkluze, které jsou zvyklé jen na své prostředí, je to velmi těžké. Musí se vyrovnat nejen s autoritou, která pro ně představuje mnohdy jiné zvyky, chování, tradice, ale i s tím, co musí zvládnout každý předškolák: poslechnout a přijmout pravidla chování a tolerovat distribuci pozornosti mezi další děti, učit se odložit okamžité uspokojení svých přání. V mateřské škole se dítě může poprvé setkat s pravidelným režimem dne (viz výše). Dítě se má v bezpečném a přijímajícím prostředí učit zodpovědnosti i nezávislosti, účastnit se aktivit s jinými dětmi, přijímat různé sociální role. Vztahové potřeby jsou pro zdravý vývoj dítěte velmi důležité, zvláště předškolák, který staví svůj svět na tom, co bezprostředně vnímá, potřebuje také vidět a vnímat, že ho mají rodiče rádi, že je mu učitelka nakloněna, že ho děti přijímají a oceňují. Stačí úsměv, pohlazení, gesticky naznačit, že je jednička, nebo si dát s někým „placáka“ na potvrzení toho, že se něco podařilo. 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 negativně ovlivnit. (srov. Suchánková, 2014)

Role žáka mateřské školy

V předškolním věku dítě získává nové role, učí se je zvládat. Jinou roli hraje doma ve vztahu k rodičům, jinou v mateřské škole k učitelce, jinou k dětem. Přijímá tím roli vrstevníka, kamaráda, žáka mateřské školy. V každé roli jinak jedná, jinak myslí, jinak cítí, má jiné povinnosti.

V mateřské škole se musí učit roli spolužáka, protože jejím prostřednictvím jsou rozvíjeny kooperativní činnosti, děti mají společný cíl a pomocí rozdělených rolí se jej snaží dosáhnout. Dítě si zažívá různé situace, někdy skupinu dětí vede, jindy se podřizuje nebo je spolupracovníkem na společném úkolu. V předškolním věku si už nehrají vedle sebe, ale realizují hru kooperativní, učí se slušně chovat, rozdělí se o sladkost, jsou ochotné pomoci a vzájemně se respektovat, plnit přání jiných, podřizovat se určitým pravidlům. Je běžné, že se děti velmi spontánně hádají, posmívají, žalují, vychloubají se, soupeří spolu, mají mezi sebou



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

konflikty, které nedokážou vyřešit. Konflikty ale mají i své výhody, učí děti 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 agresi odebrala ona ničivost.

Vrstevnická skupina tedy představuje pro dítě významnou zkušenost, která přispívá k diferenciaci vztahů i procesu osamostatňování se. Vstupem do mateřské školy se dostává dítě do prvního kontaktu s institucí jako samostatný jedinec. Signálem emoční a sociální zralosti je zvládnutí tohoto odpoutání od svých nejbližších, kteří pro něj představují symbolickou jistotu a bezpečí. 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 dětmi lze rozvíjet pro ně zajímavější a složitější hry. Předškolní dítě potřebuje ve svých hrách pronikat i mimo rodinu, do „velkého“ světa, který chce a potřebuje poznat sám. (Thorová, 2015, Říčan, 2014, Vágnerová, 2012)

Výchova v mateřské škole jako významný prostředek k toleranci k odlišnostem

Předškolní vzdělávání je zaměřeno na osobnostně sociální rozvoj dítěte, metody ve vzdělávání předškolních dětí respektují vývojové zvláštnosti předškolních dětí v oblasti kognitivní, emoční i sociální. Vhodné je využívat metody prožitkového a kooperativního učení hrou a činnosti dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, které podporují dětskou zvědavost a potřebu objevovat, podněcují radost dítěte z učení, jeho zájem poznávat nové, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti.

Děti z prostředí sociální exkluze potřebují individuální přístup, trpělivé vysvětlování, empatické pochopení jejich odlišnosti a dovednost pedagoga vysvětlovat odlišnosti dětem z majority. Nevhodnou metodou je hromadné vzdělávání, stanovování kolektivních cílů, zesměšňování.

Obecně platí, že děti předškolního věku jsou schopny přijmout odlišnosti, změnu přijímají jako přirozenou součást života, interkulturní prostředí berou jako samozřejmost. Děti v mladším předškolním věku podle odborníků postrádají vědomí etnické příslušnosti, spontánně navazují vztahy v podstatě s kýmkoli – dítětem postiženým, cizincem, z prostředí sociální exkluze. Neřeší to. Ke konci předškolního období si uvědomují rozdíly a velmi záleží na tom, jaké se k nim dostanou informace, zda je jim odlišnost klidně objektivně vysvětlena, nebo je spojena s negativním předsudkem. Pro sžívání se kultur je vhodné, aby se využilo vlastností dětí předškolního věku a děti společně pobývali od mladšího věku. Přijmou to poté jako holou skutečnost, stejně jako bohužel mohou přijmout negativní předsudky prezentované jejich rodiči nebo dospělými autoritami. Je důležité dětem otevírat cestu k přijetí odlišnosti jako obohacujícího zdroje našeho života (Kořátková, 2014).

Mateřská škola je zároveň první a ve své podstatě jedinou institucí, kde může být uplatněna jedna z možností redukce předsudků dle Hayesové (2013), a tím setkávání se dětí s odlišných kultur. Podstatným determinantem k úspěšnosti je však dobrovolnost. Systematickou prací a vzděláváním učitelů v multikulturní výchově lze podpořit zdravé postoje dětí majoritní



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

společnosti k dětem s odlišnostmi. Základní pravidlo je: „všichni jsme různí, všichni jsme stejní“. Učitelé se mohou účastnit tzv. protipředsudkových workshopů, které mají sloužit nejen k rozšíření vědomostí, ale zvláště k sebereflexi učitelů, dětí, žáků. (Preissová a kol., 2012)

Cestou, která vede k odstraňování stereotypů, je jednoznačně výchova k pochopení odlišnosti. Ve společnosti se můžeme totiž setkat v důsledku likvidace stereotypů se zjednodušenými a idealizujícími představami o snadných možnostech nápravy a řešení nerovností. I na tyto pozitivní stereotypy je nutné dávat pozor, sledovat jejich vývoj a snažit se je odbourávat reálným náhledem a pochopením souvislostí.

Význam hry v předškolním vzdělávání

Hra je činností, která přirozená nejen lidem. Není determinována věkem, ale její význam v období dětství je nesporný a nevyvratitelný. Lze se setkat i s vymezením, že čím je pro dospělé práce (zaměstnání), tím je pro děti hra (Janiš ml., 2009). Hra nabízí velké možnosti pro seberealizaci dítěte, zažívání úspěchů, potvrzování své 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 předškolák hraje se zaujetím, vášnivě, s velkou vážností. Zažívá intenzivní emoce radosti i smutku, někdy se do ní tak zabere, že se u ní směje, pláče, nebo zapomene jít za záchod. Prostřednictvím hry se rozvíjí také myšlení a uvažování. Manipulací s předměty si uvědomuje jejich vlastnosti, a byť je v předškolním věku myšlení egocentrické, získáváním zkušeností se postupně stává myšlení konkrétním, kdy dítě začne postupně chápat podstatné znaky předmětů. Tím je poukázáno i na význam tzv. atypických herních pomůcek, resp. předmětů, které primárně nejsou určeny ke hře, ale takové hry mají význam v oblasti představivosti dítěte s dalšími návaznostmi (viz psychologické kategorie).

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.

Využití pohádek v rozvoji osobnosti předškolního dítěte

Pohádka patří neodmyslitelně k předškolnímu věku, a to i z aspektu historického. Pohádka rozvíjí paměť, myšlení, představivost, řeč, sociální dovednosti. Vystupují zde výrazné postavy, které mají jednoduchý popis i typické charakteristiky, představují buď dobro, nebo zlo. Toto přesně odpovídá černobílému vidění světa předškolního dítěte. Proměny zvířat v lidi a naopak zapadají do prelogického, názorného myšlení, animismu. Hrdinové jsou schopni vykonat nadlidské skutky, jsou neohrožení, zlo je navždy potrestáno, dobro a láska zvítězí navždy. To potřebuje předškolák slyšet, zcela to zapadá do utvářejícího se rámce poznávání světa kolem, který si musí po svém nějak zpracovat a přijmout.

Sociálně nepodnětné prostředí, v němž se nevěnuje čtení pohádek či vyprávění mnoho pozornosti, nepříznivě ovlivňuje rozvoj kognitivních, sociálních či morálních schopností dítěte. Je nutné zdůraznit zvláště čtení a vyprávění, nikoliv „pouštění“ pohádek v televizi, na počítači, tabletu, smartphonu apod. Pohádky jsou nenásilnou formou schopny děti povzbudit, nabízejí



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

jim logickou stavbu, opakující se motivy, fungující stereotypy. Osvěta v rodinách sociálně vyloučených by měla působit alespoň touto cestou. Pro děti by znamenala šanci k dalšímu rozvoji potřebných kompetencí pro vstup do školy.

SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ KATEGORIE

Rozvoj komunikačních kompetencí

Předškolní věk je období senzitivní k rozvoji řeči, a to po stránce kvalitativní i kvantitativní. Deficity, které mohou v tomto období nastat, jsou zpravidla ireparabilní.

Děti s prostředí sociální exkluze mají z důvodu nepodnětnosti prostředí, nedostatečných řečových vzorů či z důvodu odlišného mateřského jazyka narušenou komunikační schopnost, která může postihovat rovinu pragmatickou, lexikálně sémantickou, foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou.

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 znalostí češtiny vývoj řeči zpomalují 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, objevuje slova, která nezná, čímž stoupá obtížnost čtení a porozumění čtenému textu. Znalost jazyka je jednou z nejdůležitějších podmínek zvládnutí výukových a sociálních požadavků.

Problémové chování

Většina autorů se přiklání k názoru, že se u dětí předškolního věku objevuje disociální chování, které se nejčastěji projevuje tím, že se výrazně odlišuje způsobem, jakým komunikuje s ostatními dětmi, s dospělými, odklání se od nastavených pravidel, norem. Zpočátku bývá chování hodnoceno jako nevychovanost, projevuje se vzdorovitostí, neposlušností, výbuchy vzteku, zlosti, úmyslným lhaním, verbální či neverbální agresí. Pokud je takové chování posilováno tresty či odměnou (strach ostatních dětí vedoucí k uctívání) postupně může přerůst do poruchy chování, i když u dětí v předškolním věku ještě nekulminuje, nicméně se může dále upevňovat a rozvinout v mladším školním věku (Grác, 1991; Labáth, 2001). Faktory, které mohou poruchy chování způsobit, jsou různé a mnohdy se jedná o kumulaci několika vlivů. Jednou skupinou jsou dispozice dítěte, např. nezralost nebo dysfunkce CNS, snaha dítěte poutat na sebe pozornost a jeho nízká schopnost sebeovládání, temperament, emoční labilita apod. Další skupinu mohou tvořit nesprávné, resp. nejednotné výchovné vedení, konfliktní rodinné prostředí, špatný výchovný vzor, příliš autoritativní (až autokratická) nebo naopak liberální rodičovská výchova, nedostatek komunikace v rodině a nedostatečná péče o optimální vyplnění volného času dětí, apod. Nezanedbatelnou skupinu může tvořit vliv širšího sociálního prostředí,



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

například začlenění do kolektivu, sociální klima v předškolním zařízení, osobnost učitele, příliš velká třída, mnoho dětí na učitele, nedostatečná nabídka činností a další.

Při práci je důležitá trpělivost a pochopení, děti nezlobí schválně. Otevřená komunikace s rodinou, pochopení rodinných vztahů a podmínek života je cestou ke snížení napětí mezi učitelem, dítětem a jeho rodiči. Partnerská spolupráce je cestou k eliminaci problémů. Činnosti může výrazně napomáhat asistent pedagoga.

(Mgr. et Mgr. Marta Kolaříková, Ph.D.)

5. INTERPRETAČNÍ A EXPLANAČNÍ ČÁST KVANTITATIVNÍ ANALÝZY

Jedním ze stanovených cílů klíčové aktivity bylo zjistit počet dětí ve věku 5 až 6 let účastnících se předškolního vzdělávání s ohledem na celkové počty dětí účastnících se předškolního vzdělávání

Níže uvádění data v tabulkách č. 1 až 27 byla získána z MŠMT a ČSÚ. Tabulky jsou barevně rozděleny do tří segmentů, které se věnují meziročnímu srovnání ve sledovaných ukazatelích (viz názvy tabulek). Data jsou zpracována pouze pro skupinu dětí ve věku 5 let, která tvoří nejpočetnější věkovou skupinu zastoupenou v MŠ.

V tabulkách č. 1 až 9 je uvedeno meziroční srovnání počtu míst výuky MŠ. Místo výuky je nejnižší organizační jednotka dle metodiky MŠMT, proto úbytek či nárůst nemusí znamenat vznik nebo zrušení MŠ, ale může značit např. organizační změnu apod. V jednotlivých okresech je patrný pokles či nárůst v jednotkách míst výuky. Výjimku tvoří okres Praha – východ, kde byl nárůst v počtu 10. Uvedené tabulky je nutno chápat především jako přehledové. K bližšímu významu jednotlivých dat lze přistoupit pouze v komparaci s dalšími segmenty tabulek, které byly věnovány meziročnímu srovnání.

Tab. č. 1 Meziroční srovnání počtu míst výuky MŠ (okresy)

Meziroční srovnání počtu míst výuky MŠ (okresy)									
Okres	Benešov	Beroun	Kladno	Kolín	Kutná Hora	Mělník	Mladá Boleslav	Nymburk	Praha-východ
Počet míst výuky 2013	61	66	94	67	51	72	75	69	113
Počet míst výuky 2014	62	69	97	70	52	72	76	70	123
Meziroční rozdíl	1	3	3	3	1	0	1	1	10



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tab. č. 2 Meziroční srovnání počtu míst výuky MŠ (okresy) II.

Meziroční srovnání počtu míst výuky MŠ (okresy)									
Okres	Praha-západ	Příbram	Rakovník	České Budějovice	Český Krumlov	Jindřichův Hradec	Písek	Prachatice	Strakonice
Počet míst výuky 2013	84	74	46	104	42	57	41	38	40
Počet míst výuky 2014	85	77	47	111	41	57	41	38	40
Meziroční rozdíl	1	3	1	7	-1	0	0	0	0

Tab. č. 3 Meziroční srovnání počtu míst výuky MŠ (okresy) III.

Meziroční srovnání počtu míst výuky v MŠ (okresy)									
Okres	Tábor	Domažlice	Klatovy	Plzeň-město	Plzeň-jih	Plzeň-sever	Rokycany	Tachov	Cheb
Počet míst výuky 2013	50	48	53	82	39	52	25	34	46
Počet míst výuky 2014	51	48	54	86	39	52	26	33	46
Meziroční rozdíl	1	0	1	4	0	0	1	-1	0



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tab. č. 4 Meziroční srovnání počtu míst výuky MŠ (okresy) IV.

Meziroční srovnání počtu míst výuky MŠ (okresy)									
Okres	Karlovy Vary	Sokolov	Děčín	Chomutov	Litoměřice	Louny	Most	Teplice	Ústí nad Labem
Počet míst výuky 2013	60	42	82	59	95	53	39	65	57
Počet míst výuky 2014	60	42	83	59	99	53	40	66	58
Meziroční rozdíl	0	0	1	0	4	0	1	1	1

Tab. č. 5 Meziroční srovnání počtu míst výuky MŠ (okresy) V.

Meziroční srovnání počtu míst výuky MŠ (okresy)									
Okres	Česká Lípa	Jablonec nad Nisou	Liberec	Semily	Hradec Králové	Jičín	Náchod	Rychnov nad Kněžnou	Trutnov
Počet míst výuky 2013	72	56	101	61	92	54	82	60	86
Počet míst výuky 2014	74	57	104	61	93	55	85	61	87
Meziroční rozdíl	2	1	3	0	1	1	3	1	1



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tab. č. 6 Meziroční srovnání počtu míst výuky MŠ (okresy) VI.

Meziroční srovnání počtu míst výuky MŠ (okresy)									
Okres	Chrudim	Pardubice	Svitavy	Ústí nad Orlicí	Havlíčkův Brod	Jihlava	Pelhřimov	Třebíč	Žďár nad Sázavou
Počet míst výuky 2013	57	96	93	101	67	72	45	83	96
Počet míst výuky 2014	59	97	93	102	64	73	45	83	96
Meziroční rozdíl	2	1	0	1	-3	1	0	0	0

Tab. č. 7 Meziroční srovnání počtu míst výuky MŠ (okresy) VII.

Meziroční srovnání počtu míst výuky MŠ (okresy)									
Okres	Blansko	Brno-město	Brno-venkov	Břeclav	Hodonín	Vyškov	Znojmo	Jeseník	Olomouc
Počet míst výuky 2013	73	177	169	79	98	81	95	30	164
Počet míst výuky 2014	73	185	172	80	98	83	96	30	163
Meziroční rozdíl	0	8	3	1	0	2	1	0	-1



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tab. č. 8 Meziroční srovnání počtu míst výuky MŠ (okresy) VIII.

Meziroční srovnání počtu míst výuky MŠ (okresy)									
Okres	Prostějov	Přerov	Šumperk	Kroměříž	Uherské Hradiště	Vsetín	Zlín	Bruntál	Frýdek-Místek
Počet míst výuky 2013	90	102	87	77	91	86	110	65	153
Počet míst výuky 2014	89	102	91	78	92	88	111	66	155
Meziroční rozdíl	-1	0	4	1	1	2	1	1	2

Tab. č. 9 Meziroční srovnání počtu míst výuky MŠ (okresy) IX.

Meziroční srovnání počtu míst výuky MŠ (okresy)				
Okres	Karviná	Nový Jičín	Opava	Ostrava-město
Počet míst výuky 2013	128	105	122	143
Počet míst výuky 2014	130	107	123	144
Meziroční rozdíl	2	2	1	1

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

V tabulkách č. 10 až 18 je uvedeno meziroční srovnání podílu dětí ve věku 5 let účastnících se předškolního vzdělávání. Považujeme za důležité upozornit, že reálný počet dětí účastnících se předškolního vzdělávání může být nepatrně vyšší (nejvýše v řádu jednotek procent). Data vychází ze zdrojů MŠMT a jsou sledovány pouze MŠ. Není tak vyloučeno, že děti z uvedené věkové skupiny mohou na základě vlastní iniciativy svých rodičů navštěvovat organizace, které se v časově omezené míře a nižším rozsahem služeb věnují tomu, co bychom mohli označit za předškolní vzdělávání, ale nemají statut MŠ a zároveň svou činnost vykonávají legálně.

Autoři studie zároveň doplňují, že vliv na procentuální podíl mají i děti, které se z nějakého (primárně zdravotního) důvodu nemohou účastnit předškolního vzdělávání.

Dovolujeme si upozornit na zajímavou situaci, která nastala v okrese Pelhřimov. V roce 2014 navštěvovalo MŠ ve zmíněném okrese více dětí, než kolik jich v daném okrese žilo. Uvedenou skutečnost je nutné okomentovat na absolutních číslech. Meziročně došlo k úbytku 68 dětí ve věku 5 let, avšak počet dětí stejného věku v MŠ se snížil o 16. Lze tedy předpokládat, že v MŠ okresu Pelhřimov se vzdělávají i děti z jiných okresů. Pravděpodobně se nejedná o ojedinělý jev, ale v jiných okresech nelze tuto skutečnost detekovat bez osobní návštěvy.

Podíl dětí ve věku 5 let účastnících se předškolního vzdělávání vyjádřený v procentech je nutné číst i s ohledem na četnost vyloučených lokalit v daném okrese (např. okresy Ústeckého kraje). Celkově se v roce 2014 účastnilo předškolního vzdělávání 89,92 % dětí ve věku 5 let. Což činí nárůst oproti roku 2013 o 0,74 %. Meziroční procentuální nárůst či úbytek v jednotlivých okresech není možné přisuzovat vždy a pouze aktivnímu zásahu či pasivnímu „vyčkávání“ jednotlivých zřizovatelů.



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tab. č. 10 Meziroční srovnání podílu dětí ve věku 5 let účastnících se předškolního vzdělávání (okresy)

Meziroční srovnání podílu dětí ve věku 5 let účastnících se předškolního vzdělávání (okresy)									
Okres	Benešov	Beroun	Kladno	Kolín	Kutná Hora	Mělník	Mladá Boleslav	Nymburk	Praha-východ
Podíl dětí účastnících se předškolního vzdělávání 2013 (%)	91,58	86,78	85,70	93,92	86,86	92,67	86,46	89,27	80,67
Podíl dětí účastnících se předškolního vzdělávání 2014 (%)	94,41	94,43	88,03	90,89	91,26	90,99	88,11	92,97	84,09
Meziroční rozdíl (%)	2,83	7,65	2,33	-3,03	4,40	-1,68	1,65	3,70	3,42

Tab. č. 11 Meziroční srovnání podílu dětí ve věku 5 let účastnících se předškolního vzdělávání (okresy) II.

Meziroční srovnání podílu dětí ve věku 5 let účastnících se předškolního vzdělávání (okresy)									
Okres	Praha - západ	Příbram	Rakovník	České Budějovice	Český Krumlov	Jindřichův Hradec	Písek	Prachatic	Strakonice
Podíl dětí účastnících se předškolního vzdělávání 2013 (%)	80,34	89,41	90,11	89,34	94,63	91,70	90,31	91,83	88,41
Podíl dětí účastnících se předškolního vzdělávání 2014 (%)	80,03	93,37	98,63	93,66	90,00	88,02	92,28	91,81	86,72
Meziroční rozdíl (%)	-0,31	3,96	8,52	4,32	-4,63	-3,68	1,97	-0,02	-1,69



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tab. č. 12 Meziroční srovnání podílu dětí ve věku 5 let účastnících se předškolního vzdělávání (okresy) III.

Meziroční srovnání podílu dětí ve věku 5 let účastnících se předškolního vzdělávání (okresy)									
Okres	Tábor	Domažlice	Klatovy	Plzeň- město	Plzeň- jih	Plzeň- sever	Rokycany	Tachov	Cheb
Podíl dětí účastnících se předškolního vzdělávání 2013 (%)	95,47	88,80	92,15	92,22	91,52	86,11	89,69	86,00	82,50
Podíl dětí účastnících se předškolního vzdělávání 2014 (%)	95,04	90,46	90,82	88,69	90,34	93,23	90,12	88,10	80,20
Meziroční rozdíl (%)	-0,43	1,66	-1,33	-3,53	-1,18	7,12	0,43	2,10	-2,30

Tab. č. 13 Meziroční srovnání podílu dětí ve věku 5 let účastnících se předškolního vzdělávání (okresy) IV.

Meziroční srovnání podílu dětí ve věku 5 let účastnících se předškolního vzdělávání (okresy)									
Okres	Karlovy Vary	Sokolov	Děčín	Chomutov	Litoměřice	Louny	Most	Teplice	Ústí nad Labem
Podíl dětí účastnících se předškolního vzdělávání 2013 (%)	80,21	78,24	80,51	80,43	88,90	80,60	73,06	79,06	76,98
Podíl dětí účastnících se předškolního vzdělávání 2014 (%)	82,20	80,51	80,04	83,42	90,30	82,53	72,03	79,90	76,13
Meziroční rozdíl (%)	2,01	2,27	-0,47	2,99	1,40	1,93	-1,03	0,84	-0,85

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tab. č. 14 Meziroční srovnání podílu dětí ve věku 5 let účastnících se předškolního vzdělávání (okresy) V.

Meziroční srovnání podílu dětí ve věku 5 let účastnících se předškolního vzdělávání (okresy)									
Okres	Česká Lípa	Jablonec nad Nisou	Liberec	Semily	Hradec Králové	Jičín	Náchod	Rychnov nad Kněžnou	Trutnov
Podíl dětí účastnících se předškolního vzdělávání 2013 (%)	88,32	89,75	86,29	97,68	95,05	96,26	87,17	93,97	90,73
Podíl dětí účastnících se předškolního vzdělávání 2014 (%)	93,43	87,71	88,21	91,73	93,31	90,87	88,69	94,99	91,07
Meziroční rozdíl (%)	5,11	-2,04	1,92	-5,95	-1,74	-5,39	1,52	1,02	0,34

Tab. č. 15 Meziroční srovnání podílu dětí ve věku 5 let účastnících se předškolního vzdělávání (okresy) VI.

Meziroční srovnání podílu dětí ve věku 5 let účastnících se předškolního vzdělávání (okresy)									
Okres	Chrudim	Pardubice	Svitavy	Ústí nad Orlicí	Havlíčkův Brod	Jihlava	Pelhřimov	Třebíč	Žďár nad Sázavou
Podíl dětí účastnících se předškolního vzdělávání 2013 (%)	94,75	91,67	98,56	93,00	93,09	92,01	97,01	93,77	96,19
Podíl dětí účastnících se předškolního vzdělávání 2014 (%)	93,93	91,08	97,96	94,67	95,51	89,83	104,48	94,49	97,97
Meziroční rozdíl (%)	-0,82	-0,59	-0,60	1,67	2,42	-2,18	7,47	0,72	1,78

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tab. č. 16 – Meziroční srovnání podílu dětí ve věku 5 let účastnících se předškolního vzdělávání (okresy) VII.

Meziroční srovnání podílu dětí ve věku 5 let účastnících se předškolního vzdělávání (okresy)									
Okres	Blansko	Brno- město	Brno- venkov	Břeclav	Hodonín	Vyškov	Znojmo	Jeseník	Olomouc
Podíl dětí účastnících se předškolního vzdělávání 2013 (%)	89,58	90,61	88,66	94,18	93,60	92,52	95,32	84,43	94,40
Podíl dětí účastnících se předškolního vzdělávání 2014 (%)	94,65	90,79	92,76	94,87	94,00	93,04	94,75	87,77	93,64
Meziroční rozdíl (%)	5,07	0,18	4,10	0,69	0,40	0,52	-0,57	3,34	-0,76

Tab. č. 17 Meziroční srovnání podílu dětí ve věku 5 let účastnících se předškolního vzdělávání (okresy) VIII.

Meziroční srovnání podílu dětí ve věku 5 let účastnících se předškolního vzdělávání (okresy)									
Okres	Prostějov	Přerov	Šumperk	Kroměříž	Uherské Hradiště	Vsetín	Zlín	Bruntál	Frýdek- Místek
Podíl dětí účastnících se předškolního vzdělávání 2013 (%)	88,92	88,32	92,06	96,61	93,60	93,61	91,63	89,94	95,03
Podíl dětí účastnících se předškolního vzdělávání 2014 (%)	91,48	90,13	89,89	95,68	93,72	92,42	95,29	89,46	92,60
Meziroční rozdíl (%)	2,56	1,81	-2,17	-0,93	0,12	-1,19	3,66	-0,48	-2,43

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tab. č. 18 Meziroční srovnání podílu dětí ve věku 5 let účastnících se předškolního vzdělávání (okresy) IX.

Meziroční srovnání podílu dětí ve věku 5 let účastnících se předškolního vzdělávání (okresy)					
Okres	Karviná	Nový Jičín	Opava	Ostrava-město	
Podíl dětí účastnících se předškolního vzdělávání 2013 (%)	83,89	93,79	89,29	85,99	
Podíl dětí účastnících se předškolního vzdělávání 2014 (%)	83,94	88,53	93,11	86,60	
Meziroční rozdíl (%)	0,04	-5,27	3,81	0,61	

Tabulky č. 19 až 27 ukazují meziroční nárůst či úbytek celkového počtu dětí ve věku 5 let v jednotlivých okresech. Data jsou pro nás zajímavá opět v komparaci s předešlými dvěma segmenty. Záporná či kladná bilance může být zapříčiněna přirozením „stárnutím“ početně silnějšího mladšího ročníků, úmrtími v dané cílové skupině a migrací.

Celkově došlo mezi roky 2013 a 2014 k úbytku 1753 dětí ve věkové skupině 5 let.

Tab. č. 19 Meziroční srovnání celkového počtu dětí ve věku 5 let (okresy) I.

Meziroční srovnání celkového počtu dětí ve věku 5 let (okresy)									
Okres	Benešov	Beroun	Kladno	Kolín	Kutná Hora	Mělník	Mladá Boleslav	Nymburk	Praha-východ
Počet dětí ve věku 5 let 2013	1188	1165	1972	1167	799	1324	1639	1324	2628
Počet dětí ve věku 5 let 2014	1180	1148	1921	1197	778	1321	1598	1251	2728
Meziroční bilance	-8	-17	-51	30	-21	-3	-41	-73	100



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tab. č. 20 Meziroční srovnání celkového počtu dětí ve věku 5 let (okresy) II.

Meziroční srovnání celkového počtu dětí ve věku 5 let (okresy)									
Okres	Praha-západ	Příbram	Rakovník	České Budějovice	Český Krumlov	Jindřichův Hradec	Písek	Prachatice	Strakonice
Počet dětí ve věku 5 let 2013	2152	1284	657	2243	764	1024	815	600	811
Počet dětí ve věku 5 let 2014	2238	1252	582	2194	770	1002	777	562	806
Meziroční bilance	86	-32	-75	-49	6	-22	-38	-38	-5

Tab. č. 21 Meziroční srovnání celkového počtu dětí ve věku 5 let (okresy) III.

Meziroční srovnání celkového počtu dětí ve věku 5 let (okresy)									
Okres	Tábor	Domažlice	Klatovy	Plzeň-město	Plzeň-jih	Plzeň-sever	Rokycany	Tachov	Cheb
Počet dětí ve věku 5 let 2013	1126	759	892	2120	719	965	524	593	1097
Počet dětí ve věku 5 let 2014	1150	744	926	2184	745	886	506	588	1106
Meziroční bilance	24	-15	34	64	26	-79	-18	-5	9

Tab. č. 22 Meziroční srovnání celkového počtu dětí ve věku 5 let (okresy) IV.

Meziroční srovnání celkového počtu dětí ve věku 5 let (okresy)									
Okres	Karlovy Vary	Sokolov	Děčín	Chomutov	Litoměřice	Louny	Most	Teplice	Ústí nad Labem
Počet dětí ve věku 5 let 2013	1364	1080	1611	1569	1469	1031	1392	1557	1503
Počet dětí ve věku 5 let 2014	1253	1057	1573	1502	1351	1053	1337	1448	1454
Meziroční bilance	-111	-23	-38	-67	-118	22	-55	-109	-49

Tab. č. 23 Meziroční srovnání celkového počtu dětí ve věku 5 let (okresy) V.

Meziroční srovnání celkového počtu dětí ve věku 5 let (okresy)									
Okres	Česká Lípa	Jablonec nad Nisou	Liberec	Semily	Hradec Králové	Jičín	Náchod	Rychnov nad Kněžnou	Trutnov
Počet dětí ve věku 5 let 2013	1327	1083	2144	819	1880	883	1302	879	1392
Počet dětí ve věku 5 let 2014	1217	1090	2138	846	1884	920	1308	919	1310
Meziroční bilance	-110	7	-6	27	4	37	6	40	-82



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tab. č. 24 Meziroční srovnání celkového počtu dětí ve věku 5 let (okresy) VI.

Meziroční srovnání celkového počtu dětí ve věku 5 let (okresy)									
Okres	Chrudim	Pardubice	Svitavy	Ústí nad Orlicí	Havlíčkův Brod	Jihlava	Pelhřimov	Třebíč	Žďár nad Sázavou
Počet dětí ve věku 5 let 2013	1123	1968	1182	1600	1057	1352	737	1187	1338
Počet dětí ve věku 5 let 2014	1103	1972	1129	1556	979	1357	669	1143	1278
Meziroční bilance	-20	4	-53	-44	-78	5	-68	-44	-60

Tab. č. 25 Meziroční srovnání celkového počtu dětí ve věku 5 let (okresy) VII.

Meziroční srovnání celkového počtu dětí ve věku 5 let (okresy)									
Okres	Blansko	Brno-město	Brno-venkov	Břeclav	Hodonín	Vyškov	Znojmo	Jeseník	Olomouc
Počet dětí ve věku 5 let 2013	1286	4173	2814	1238	1578	1070	1260	424	2695
Počet dětí ve věku 5 let 2014	1253	4178	2736	1268	1549	1063	1276	417	2736
Meziroční bilance	-33	5	-78	30	-29	-7	16	-7	41

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tab. č. 26 Meziroční srovnání celkového počtu dětí ve věku 5 let (okresy) VIII.

Meziroční srovnání celkového počtu dětí ve věku 5 let (okresy)									
Okres	Prostějov	Přerov	Šumperk	Kromčříž	Uherské Hradiště	Vsetín	Zlín	Bruntál	Frýdek-Místek
Počet dětí ve věku 5 let 2013	1291	1455	1398	1150	1501	1613	2162	1024	2356
Počet dětí ve věku 5 let 2014	1267	1398	1395	1111	1481	1584	1997	996	2379
Meziroční bilance	-24	-57	-3	-39	-20	-29	-165	-28	23

Tab. č. 27 Meziroční srovnání celkového počtu dětí ve věku 5 let (okresy) IX.

Meziroční srovnání celkového počtu dětí ve věku 5 let (okresy)				
Okres	Karviná	Nový Jičín	Opava	Ostrava-město
Počet dětí ve věku 5 let 2013	2732	1676	2055	3634
Počet dětí ve věku 5 let 2014	2677	1761	1973	3531
Meziroční bilance	-55	85	-82	-103

Shrnutí

Veškerá data, která jsou prezentována výše, doplňují autoři o souhrnné údaje, které napomáhají z interpretací a celkovým pochopením dat v kontextu s naší studií. Zároveň upozorňují, že tři segmenty tabulek a tedy tři údaje pro jeden okres, musí být vždy vzájemně komparovány.

Průměrný počet dětí na jednu MŠ činil ve školním roce 2013/2014 71,5 dítěte. Z dané cílové skupiny se předškolního vzdělávání neúčastnilo v roce 2013 celkem 11 767 dětí. Ve srovnání se záměrem zavést povinný poslední rok v MŠ před nástupem do ZŠ uvedená čísla znamenají, že celkem v ČR chybělo 164,57 MŠ, znamenalo by to však, že by ony chybějící MŠ přijímali pouze děti ve věku 5 let. Reálně tak chybí MŠ mnohem více. Pokud bychom vycházeli ze stejného průměrného počtu dětí v jedné MŠ i pro rok 2014 a z počtu dané cílové skupiny, která

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

se předškolního vzdělávání neúčastnila – 10 790. Chybělo by „pouze“ již 150,91 MŠ. Opět by však chybějící MŠ museli přijímat pouze děti ve věku 5 let.

Ve školním roce 2013/2014 bylo celkem odmítnuto 60 281 žádostí o umístění dětí v MŠ (všechny věkové skupiny).

Na základě prezentovaných si autoři dovolují tvrdit, že pro často diskutovanou možnost řešení sociální exkluze (zavedení povinného posledního roku v MŠ před nástupem do ZŠ) není vybudována dostatečná infrastruktura. Dle údajů z jednotlivých okresů v jednotlivých krajích dále vyplývá, že ekonomické náklady na dobudování potřebné sítě MŠ by byly nevyvážené a tedy do jisté míry nespravedlivé, pokud by byly financovány jednotlivými krajskými či městskými samosprávami, popř. jinými zřizovateli.

(Mgr. Kamil Janiš, Ph.D.)



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

6. VÝSTUPNÍ PRODUKTY KLÍČOVÉ AKTIVITY

Výstupy klíčové aktivity, která byla zaměřena na předškolní vzdělávání, byly splněny.

Ve schváleném projektu bylo výstupem:

- Analýza zaměřená na popis a identifikaci bariér účasti dětí se sociálním znevýhodněním v předškolním vzdělávání, zahrnující doporučení, která mohou zpřístupnit předškolní vzdělávání dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí
- Pracovní seminář zaměřený na identifikované bariéry předškolního vzdělávání a navrhovaná opatření
- Závěrečná zpráva, která popíše psychologické, pedagogické a speciálněpedagogické kategorie související s předškolním vzděláváním
- Tematický seminář k prezentaci výsledků

Analýza zaměřená na popis a identifikaci bariér účasti dětí se sociálním znevýhodněním v předškolním vzdělávání, zahrnující doporučení, která mohou zpřístupnit předškolní vzdělávání dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí

Analýza byla vytvořena na základě kvalitativní interpretace rozhovorů a konzultací s cílovou skupinou rodičů dětí z prostředí sociální exkluze, rodičů předškolních dětí majority, pedagogů mateřských škol a přípravných tříd, sociálních pracovníků, podložené studiem české i zahraniční odborné literatury.

V rámci výzkumného šetření byly uskutečněno celkem 154 rozhovorů:

- 105 s rodiči dětí z prostředí sociální exkluze, z toho:
 - s 13 rodiči dětí, jejichž dítě dochází do mateřské školy
 - s 10 rodiči dětí, jejichž dítě dochází do přípravné třídy
 - se 37 rodiči dětí, jejichž dítě nenavštěvuje žádnou instituci ani organizaci podporující předškolní výchovu dítěte
 - se 45 rodiči dětí, jejichž dítě navštěvují nízkoprahové předškolní vzdělávání.
- 20 rozhovorů s rodiči dětí z majoritní společnosti,
- 10 rozhovorů s učiteli přípravných tříd
- 19 sociálními pracovníky, kteří mají zkušenost s prací v prostředí sociální exkluze.

Byly identifikovány vnitřní bariéry i bariéry vnější, systémové. Výzkumný tým získal velké množství podkladů pro kvalitativní výzkum právě od rodičů dětí z prostředí sociální exkluze, takže identifikované kategorie jsou dle jejich názorů velmi vypovídající reálnému postoji těchto rodin.

Tematický seminář

Tematický seminář se uskutečnil 3. 9. 2015. Blok věnovaný předškolnímu vzdělávání zahrnoval 4 vstupy:

Předškolní vzdělávání dětí z prostředí sociální exkluze (doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D.)

Zahraniční náměty předškolního vzdělávání (Mgr. Kamil Janiš, Ph.D.)

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Bariéry v předškolním vzdělávání dětí z prostředí sociální exkluze – základní výzkumný průřez (Mgr. et Mgr. Marta Kolaříková, Ph.D.)

Příklady dobré praxe v oblasti předškolního vzdělávání (Mgr. Michaela Formánková, sdružení Salinger).

Pracovní seminář zaměřený na identifikované bariéry předškolního vzdělávání a navrhovaná opatření

Pracovní seminář se konal 25. 9. 2015 v Opavě, účastnilo se jej 29 účastníků širokého spektra profesí: sociální pracovníci, pedagogové, osobní asistenti, pracovníci městských či obecních úřadů, policie. Byly představeny identifikované bariéry a velmi dlouze diskutovány osobní zkušenosti účastníků, kteří potvrdili správnost identifikovaných bariér a rozšířili podněty pro možná doporučení pro praxi. Živou diskuzi vyvolala prezentovaná špatná zkušenost s pracovníky mateřských škol, kam přicházejí jako doprovázející osoby rodin z prostředí sociální exkluze, které chtějí dítě do předškolního zařízení umístit.

Dne 25. 9. 2015 v odpoledních hodinách také vystoupila s příspěvkem o identifikaci bariér v Krnově Mgr. et Mgr. Marta Kolaříková, Ph.D. na workshupu „Rozšířit řečiště hlavního vzdělávacího proudu“ společně s výzkumným týmem 2. klíčové aktivity.

Závěrečná zpráva

V předložené závěrečné zprávě byly popsány psychologické, pedagogické a speciálně pedagogické kategorie na základě studia odborné literatury, dříve realizovaných výzkumů i vlastního kvalitativního šetření. Součástí závěru závěrečné zprávy je kvalifikovaný sociologický odhad počtu dětí z prostředí sociální exkluze, které se neúčastní předškolního vzdělávání.



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

7. ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ

7.1 Kvalifikovaný odhad počtu dětí ve věku 5 až 6 let neúčastnících se předškolního vzdělávání s ohledem na celkové počty dětí účastnících se předškolního vzdělávání

Děti ve věku 6 let lze považovat z hlediska účasti na předškolním vzdělávání za marginální skupinu, která ve školním roce 2013/2014 5,58 % všech dětí navštěvujících MŠ. Počet dětí ve věku 5 let je naopak skupinou nejpočetnější, která v téže školním roce tvořila 30,59 %. Poměr 5 letých ku 6 letým je přibližně 1 ku 5 ve zřejmý neprospěch skupiny 6 letých. Celkem 90,50 % dětí populačního ročníku 5 letých a 17,10 % populačního ročníku 6 letých navštěvovalo MŠ. S porovnání s předchozími roky, lze tato data považovat za stabilní, popř. u 6 letých vyjadřující mírnou regresi podílu a u 5 letých po určité fázi regrese mírnou progresi ve zmiňovaném školním roce (VÝKONOVÁ DATA O ŠKOLÁCH A ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍCH – 2003/04–2013/14 [online]).

S ohledem na skutečnost, že Český statistický úřad (dále jen ČSÚ) poskytuje svá demografická data vždy k 1. 1., 1. 7. a 31. 12. daného roku, pracovali autoři se souhrnnými demografickými daty k 31. 12. 2013 a 2014 a s přepočtenými daty Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále jen MŠMT), které vychází z předpokladu rovnoměrného věkového rozdělení dětí populačního ročníku a podílu dětí účastnících se předškolního vzdělávání. Z hlediska statistického vyjádření tedy existuje určitý limit způsobený rozdílnými rozhodnými daty sběru dat, a to výše uvedeného ČSÚ a MŠMT, pro které je rozhodným datem 1. 9. daného roku. Může tedy docházet k určitým rozdílům při výpočtech a kvalifikovaných odhadech, které jsou však z celkového pohledu zanedbatelné.

Celkový počet obyvatel v sociálně vyloučených lokalitách byl v roce 2014 odhadnut na 89 600 až 107 600 (bez Hlavního města Prahy). Dle odhadované struktury tvořili jedinci do 15 let 40% podíl a tedy 35 840 až 43 040 obyvatel sociálně vyloučených lokalit. Dále jsme vycházeli z předpokladu rovnoměrného věkového rozdělení, a proto lze kvalifikovaně tvrdit, že počet dětí se sociálním znevýhodněním ve věku 5 a 6 let je 5 120 až 6 149. Kvalifikovaný odhad počtu dětí se sociálním znevýhodněním, tak ve společném populačním ročníku 5 a 6 letých dětí v ČR tvoří 2,37 % až 2,85 % (Čada a kol. [online]; Věkové složení obyvatelstva – 2014 [online]).

Autoři vycházeli z kvalifikovaně zjištěných odhadů, které se týkaly sociálně vyloučených lokalit, proto celkový skutečný počet dětí v cílové věkové a sociální skupině může být reálně vyšší. Pro potřeby koncipování národních či regionálních strategií však tento rozdíl nebude směrodatný.

Podíl dětí se sociálním znevýhodněním, kteří se neúčastní předškolního vzdělávání v posledním roce před nástupem do školy je značně závislý na několika základních faktorech. Jedná se o faktory lokalizace vyloučené lokality (město vs. venkov), zaměstnanost vs. nezaměstnanost rodičů, dostupnost (časová). Významným faktorem je rovněž preference levnějších forem předškolního vzdělávání ze strany rodičů (přípravné třídy).

Čada a kol. [online] udávají, že podíl docházky dětí ze sociálně vyloučených lokalit do MŠ osciluje mezi 10 a 90 % v závislosti na výše uvedených faktorech.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Lze tedy odvodit, že počet dětí ve věku 5 až 6 let se sociálním znevýhodněním, které se neúčastní předškolního vzdělávání, se nachází mezi 4 608, resp. 5 534 a 512, resp. 615 dětmi cílové skupiny.

7.2 Předškolní vzdělávání a prostředí sociální exkluze

Mateřská škola není jen přípravkou na školu. Plní řadu jiných funkcí, které jsou nezbytné pro zdravý vývoj a rozvoj každého dítěte. Ve shodě s profesorem Zdeňkem Matějčkem (2000) konstatujeme, „... že by bylo velkým ochuzením a nedorozuměním, kdyby se v mateřské škole hledal jen jakýsi přípravný stupeň školy základní, anebo – jak tomu bývalo ještě před druhou světovou válkou – prostředek jak pomáhat zaměstnaným matkám a rodinám na nižší ekonomické úrovni a jak děti chránit před zanedbáváním.“

Historickým vývojem tak došlo k změně původního významu a smyslu zavedení a koncipování mateřských škol, které ve svém prvopočátku existence plnily roli nejen výchovnou, ale především sociální, a to v pojetí tří pedagogických osobností, kteří bývají považováni za zakladatele mateřské školky (Johann Friedrich Oberlin, Robert Owen, Friedrich Wilhelm August Fröbel) (Kádner, 1923).

Proto dnes nelze nahlížet na MŠ jen jako na službu rodičům. MŠ jsou nedílnou a především samostatnou součástí školské a vzdělávací soustavy s přirozenou návazností na základní školu. Zároveň jsou výchovně-vzdělávací institucí, které více než jiné úzce spolupracují s rodiči. Nemohou však plně saturovat potřeby dítěte, které vycházejí z neplnění či částečného neplnění funkcí rodiny, stejně jako nemohou funkce rodiny přebírat. Nicméně význam systematického předškolního vzdělávání je opodstatněný právě u dětí z prostředí sociální exkluze. Vývoj dítěte kvůli nepodnětnosti prostředí, odlišným normám či kultuře a dalším nepříznivým faktorům může být výrazně disharmonický, zpomalený zvláště v oblasti kognitivní, sociální či emocionální, což může negativně ovlivnit nejen zahájení povinné školní docházky, ale celou vzdělávací trajektorii či budoucí pracovní a společenské začlenění.

S výše uvedeným je nutné se ztotožnit a z uvedeného i vycházet při systémových a koncepčních změnách v organizaci MŠ.



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

8. ZÁVĚRY A NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ

Na základě realizovaného výzkumného šetření, studia české i zahraniční odborné literatury i dřívějších výzkumů, nabízíme opatření, která by mohla zvýšit účast dětí v předškolním vzdělávání z prostředí sociální exkluze a následně pak i jejich školní úspěšnost, vzdělávací trajektorii a pracovní a společenské uplatnění.

Závěry a navrhovaná opatření nejsou pojaty v podobě kategorických tvrzení, protože si uvědomujeme, že by měly vždy jistou ambivalentní povahu. Prezentované návrhy jsou formulovány volněji a k diskuzi a skrývají v sobě určitou míru ekonomické náročnosti. V souladu s názorem 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 navrhovat kompenzační opatření k jejich zeslabování“.

1. Pro děti z nepodnětného prostředí je řešením systematické dlouhodobé předškolní vzdělávání. Krátkodobost jednoho roku předškolní přípravy zdaleka nepostačuje pro vyrovnání existujících deficitů.

Povinný rok předškolní docházky není jednoznačným řešením problému doladění školní připravenosti dětí z nepodnětného prostředí, prostředí sociální exkluze. Informanti výzkumu chápou předškolní vzdělávání jako cestu, která jejich dětem může usnadnit zvládnutí povinné školní docházky. Jediný rok však není řešením, řešením je podpora systematické dlouhodobé předškolní přípravy.

Stále častěji diskutovaný návrh zavedení povinného posledního roku před nástupem do základní školy by mohl být kontraproduktivní. Konstatujeme tak především na základě statistických dat, která prokazují nedostatečnost a nepřipravenost infrastruktury, ustanovení povinnosti by omezovalo mladší věkové skupiny dětí, které by se poté nemohly z kapacitních důvodů zúčastňovat předškolního vzdělávání v MŠ. Dále se domníváme, že zcela jistě existuje skupina rodičů majoritní společnosti, kteří mají různé důvody, proč nechtějí dát dítě do mateřské školy, přičemž jsou schopni své dítě pro vstup do školy připravit sami. Aktuálně uváděný kvalifikovaný odhad počtu dětí předškolního věku, které žijí v prostředí sociální exkluze, jsme uvedli výše. Všeobecně je odborníky poukazováno, že změna, která by se dotkla všech dětí daného ročníku, je navrhována kvůli onomu počtu dětí sociálním 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).

Pokud by tedy byla výše zmíněná povinnost zavedena, je nutné a v podstatě nezbytné pracovat se všemi kauzálními souvislostmi, které by přinesla.

České základní školy disponují možností zřízovat přípravné třídy a od 1. 9. 2015 mohou do těchto tříd přijímat všechny děti, nikoli pouze s postižením nebo sociálním znevýhodněním (<http://www.msmt.cz/file/35181/>). V odkaze na výše uvedený návrh v kontextu s přípravnými třídami lze uvažovat o konceptu, který je užíván např. v USA, Velké Británii, Filipínách a jiných státech. Jedná se o tzv. „program“ K-12, kde K značí Kindergarten, tedy mateřskou



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

školu, ale ne úplně v našem českém pojetí, ale v pojetí spíše tříd přípravných (http://www.mzv.cz/chicago/cz/kultura_co_nas_ceka/skolstvi/vzdelavaci_system_v_usa/index.html; <http://nces.ed.gov//pubs2005/2005021.pdf>; <http://www.deped.gov.ph/k-to-12/faq/curriculum>).

Stejně jako v případě plánovaného zavedení povinného posledního roku v mateřské škole před nástupem do školy základní, byla by přípravná třída (nultý ročník) povinná. Z hlediska připravenosti infrastruktury je tato možnost proveditelnější. Jednalo by se ovšem o výraznější zásah do systému základního školství a bylo by nutné upravit rámcový vzdělávací program pro ZŠ, který by v sobě implementoval „nultý“ ročník. V současné době je v přípravných třídách využíván rámcový vzdělávací program pro MŠ.

Možnost zřízení přípravných tříd zároveň považujeme za pozitivní, ale nikoliv jako řešení situace, ale jako jeden z nástrojů v návaznosti na další aktivity směřující k sociální inkluzi a k zvýšení úspěšnosti dětí se sociálním znevýhodněním v životě.

Jako problematickou vnímáme (i v souladu s výpověďmi informantů) přípravné ročníky, které jsou zřizovány při základní škole praktické. Mnoho dětí ze sociálně vyloučené lokality skončí nakonec z důvodu naplněných kapacit na běžných školách právě zde. Úroveň přípravy je však obsahově již odlišná a svým způsobem to děti při vstupu do běžné základní školy znevýhodňuje. Nehledě na skutečnost, že mnozí rodiče si přejí, aby dítě pokračovalo na této škole i v základní docházce, když „už si tam zvyklo“. Rodiny se v systému fungování škol dostatečně neorientují, navíc pro ně výhledově představuje základní škola praktická výrazně nižší náklady na dítě, což může být i jeden z faktorů, který rodiče povede k rozhodnutí tam dítě začlenit. Přípravné ročníky při základní škole praktické představují segregaci již od předškolního věku. Přestože bylo Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR několikrát avizováno, že budou tyto přípravné třídy zrušeny, bylo toto rozhodnutí mnohokrát odloženo.

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, racionální pohled na svět, chybí vlastní zkušenost dítěte, protože nemá dost příležitostí a času pro poznávání světa. Převažuje pamětní učení a mechanická reprodukce, nedostatek názoru nad prostorem pro vyjádření a uplatnění představivosti a mimoracionálním poznáváním a rozvojem fantazie.

Důležitá je osvěta mezi rodiči v sociálně exkludovaném prostředí zaměřená na vysvětlování významu předškolního vzdělávání pro lepší připravenost dětí v základní škole, zdůrazňovat rozdíl mezi systematickou, dlouhodobou předškolní výchovou v mateřských školách a krátkodobým předškolním vzděláváním, 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, školní připravenosti.



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

U obou výše uvedených argumentů je nutné akcentovat i názory, které přidání povinného posledního roku v MŠ a význam přípravných tříd pro naši cílovou skupinu vnímáme jako nesystémové a do jisté míry neefektivní nejen z hlediska ekonomiky, ale i vývoje dítěte.

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 v platném znění uvedeno, že ředitel školy může rozhodnout o snížení nebo prominutí úplaty za předškolní vzdělávání, zejména v případě dětí, žáků nebo studentů se sociálním znevýhodněním, toto opatření není plošně využíváno. Nestabilní příjmová situace rodiny snižuje i udržitelnost dítěte ve školce.

Domníváme se však, že finanční nároky navrhované systémové změny, která by se dotkla všech dětí předškolního věku, by bylo vhodnější využít k cílené práci s rodinami z předmětné skupiny.

2. V rámci práce s rodinou zapojovat rodiče do výchovně vzdělávacích aktivit i přímo v prostředí ohroženém sociální exkluzí s cílem rozvinout aktivní spolupráci ku prospěchu dítěte.

S odkazem na odborné zdroje, výstupy různých výzkumných šetření i na výsledky potvrzené naší výzkumnou studií je rozhodující **práce s rodinou** v kontextu s tematickým zaměřením našeho výzkumu zvláště v oblasti výchovně vzdělávací.

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

Nepopíráme, že by v současnosti neexistovala možnost poradenství ve zmíněné oblasti. Za jistou součást řešení problematiky považujeme rozšiřování nízkoprahových předškolních klubů a podobných zařízení, popř. nabídky služeb, které se zaměřují právě na předškolní vzdělávání. I tento typ služby je však pouze jakousi alternativou, která nemůže plnohodnotně nahradit začlenění dětí do mateřských škol. 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, podporuje se u nich rozvoj schopností a dovedností důležitých pro pozdější zvládání školních povinností, ale nepřipraví je na setkání s majoritou, normami, hodnotami majoritní společnosti. Tak jak jsou předškolní kluby definovány ve svém poslání, měly by být předstupněm systematické kvalifikované předškolní přípravy v mateřské škole.

Bylo by velmi vhodné a účinnost této metody potvrdili i mnozí sociální pracovníci v rámci našeho výzkumného šetření, pracovat s dítětem v domácím prostředí za přítomnosti rodičů. Vzhledem k předpokladu, že rodiče dětí se sociálním znevýhodněním zpravidla nepracují (nebo alespoň jeden z nich), mohou se společně s terénním pracovníkem více aktivně zapojovat do předškolní přípravy dítěte v jejich přirozeném prostředí. Pod vedením pracovníků

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

poradenských organizací se rodiče naučí aktivity s dětmi sami procvičovat a současně si budou vědomi toho, proč je zrovna tato aktivita důležitá a co u dítěte rozvíjí.

V souvislosti s výše uvedenou prací s rodinou v oblasti výchovy a vzdělávání jejich dětí, zvyšování 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). Přirozené je i možnost práce týmu odborníků. Nezavrhujeme ani možnost jiných možností komunikace s cílovou skupinou (informační brožury apod.), to však považujeme za významně méně efektivní. Celková úspěšnost výše uvedeného návrhu spočívá 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.

3. Navázání funkčního, partnerského vztahu mezi rodiči a mateřskou školou, podporovat spoluúčast rodičů na dění v mateřské škole.

Významným opatřením, které podpoří dlouhodobé předškolní vzdělávání dětí z prostředí sociální exkluze je **vtáhnout rodiče do života mateřské školy a přesvědčit je, že intenzivní spoluprací se školou** a podporou svého dítěte ve škole lze usnadnit jeho vzdělávací dráhu. Zlepšení komunikace a spolupráce vzdělávacích institucí a rodičů a jejich participace jsou aktuálně řešenými tématy nejen v předškolní pedagogice. Řada rodin dětí předškolního věku jsou velmi odlišné z hlediska sociálního, kulturního i náboženského, proto je důležité vzájemné pochopení.

Fónadová (2014) ve svém šetření prokázala, že je možné, aby Romové nastoupili tzv. vzestupnou sociální mobilitu, dosáhli vyššího vzdělání, než mají rodiče, získali i nedělnické povolání, vyšší příjem a mohli se zařadit do vyšší sociální třídy. Důležité je proto s rodinou 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 těchto žáků ve vzdělávání.

Pro navazování partnerského vztahu je hlavní zásadou respektovat roli rodičů, kteří stále zůstávají nejvýznamnějšími články výchovy. Je důležité zachovávat důvěrnost, protože rodiny mají právo na ochranu svých osobních informací. Je důležité rodičům naslouchat, snažit se pochopit jejich očekávání. Je však naprosto nevhodné, když zjištěné skutečnosti pracovníci mateřské školy mezi sebou diskutují, jak toho byli informanti našeho výzkumu nejednou svědky. Zvláště u dětí ze sociokulturně 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 se tím u rodičů 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

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

probíhá v pořádku. Zahraniční zkušenosti ukazují, že tato cesta je velmi vhodnou. Za těmito účely jsou v zahraničí 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 neoddiskutovatelnou. Proto začněme 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. Mnoho mateřských škol v současné době zavádí tzv. adaptační program, kdy si dítě zvyká na nové prostředí, nové děti, 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 učitel k dětem chová, jak se chová jejich dítě v kolektivu vrstevníků, jak si děti hrají, jak vzájemně komunikují, jaká pravidla fungují ve třídě, vytváří se pocit bezpečí a jistoty.

V případě zájmu se mohou rodiče zapojit aktivně, stát se asistentem pedagoga a pomáhat např. při práci ve skupinkách, zapojit se na setkáních rodičů, asistovat pedagogovi v průběhu dne, besedovat s dětmi o tradicích jiného etnika, o koníčcích rodičů, vést např. taneční nebo sportovní kroužek pro děti, nebo pomoci provozu mateřské školy drobnými opravami. 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 domluvit na dalších cílech, které se stanoví.

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

4. Podporovat asistenty pedagoga v mateřské škole

Další možností, jak podpořit důvěru zvláště romských rodin z prostředí sociální exkluze v institucionální předškolní výchově, je mít ve třídě **asistenta pedagoga**, který se bude dětem individuálně věnovat.

Přítomnost asistenta je rodiči přijímáno jako jistota, že v mateřské škole jejich dětem někdo opravdu rozumí a nedopustí jejich trápení nebo nepochopení. Asistence pedagoga je legislativně možná, ale není příliš využívána pro děti z prostředí sociální exkluze. Bohužel se opět dostáváme ke zvýšeným finančním nákladům. Stejně tak je v současné době nereálné informanty navrhované snížení počtu dětí ve třídách nebo větší počet pedagogů na třídu, což bylo vyzdvižováno u předškolních klubů. Významným argumentem pro to, že nechají dítě v mateřské škole, je přesvědčení o tom, že je na jejich dítě dostatek času a prostoru.

5. Rozšiřování profesních kompetencí předškolních pedagogů inkluzivním směrem.

V současné době je patrná nedostatečná příprava učitelů mateřských škol a přípravných tříd na práci s dětmi z prostředí sociální exkluze, zvláště malá informovanost o výchově, průběhu socializace, životním stylu, tradicích, hodnotách a obecně podmínkách v sociálně vyloučeném prostředí.

Důležité je pracovat se změnou náhledu pracovníků institucí na rodiny sociálně exkludované s cílem porozumět jejich specifitě a hledat cesty ke spolupráci, která uspokojí obě strany při současném sledování zájmu dítěte. Bohužel i pracovníci předškolních zařízení bývají 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, ale jednu ze stěžejních kompetencí pedagogů**. Důležité je vzdělávání pedagogických i ostatních pracovníků v práci s dětmi z prostředí sociální exkluze, alternativní předškolní a školní programy by měly respektovat alespoň zpočátku specifické rysy např. romských dětí vyplývající z jejich kultury, jazyka.

Pokud se na problémy podíváme v obecné rovině, použijme například výzkum Matějů (2010), který 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 zkusit, 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



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

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 sociální exkluze, by měli mít kromě tradičních učitelských kompetencí ještě další, které napomohou s adaptací dítěte na školský systém prezentující majoritní normy. Pro úspěšný start 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 okamžité, otevřené, srozumitelné 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 něj, 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 pozitivní stránky, povzbuzovat rodiče, neklást na ně odpovědnost za výchovné působení, protože ve chvíli, kdy rodiče ucítí tento tlak, komunikaci přeruší. (srov. Kaleja, 2011)

SHRNUTÍ

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 sociální exkluze a kompenzovat mateřské škole finanční výpadky za školkovné či stravné, které bývá v mnoha případech rodinách 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 o metodice práce s dětmi ze sociálně vyloučených lokalit a s odlišnostmi v sociokulturní rovině, totéž podporovat v rámci programu pregraduální přípravy učitelů mateřských i základních škol.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

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 práce 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 deficity už v předškolním věku a může významně ovlivnit jejich školní úspěšnost a vzdělávací trajektorii, zaměstnatelnost, zaměstnanost, kvalitu života.

Jak uvádí Jan Amos Komenský: „Na dobrém začátku vše závisí.“



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

9. POUŽITÁ LITERATURA A JINÉ ZDROJE

BITTNEROVÁ, D., DOUBEK, D. a LEVÍNSKÁ, M. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, 2011. ISBN 978-80-87398-18-0.

BLÁHA, A., I. *Dítě a prostředí*. Praha: SN, 1933.

ČADA, K. et al. *Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR*. [online]. [cit. 20. 8. 2015]. Dostupné z:

http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/Analiza_socialne_vyloucenych_lokalit_GAC.pdf.

ČERMÁK, M. *Sociálně znevýhodnění žáci*. Dostupné na: [http://www.viaiuris.cz/index.php?p=msg&id=121\(2006\)](http://www.viaiuris.cz/index.php?p=msg&id=121(2006)).

Equity and Quality in Education Supporting Disadvantaged Students and Schools. OECD Publishing, 2012. Dostupné z: [http://www.oecd-ilibrary.org/education/equity-and-quality-in-education_9789264130852-en]

FÓNADOVÁ, L. *Nenechali se vyloučit: sociální vzestupy Romů v české společnosti: (kvalitativní studie)*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6574-1.

FURLAN, I. *Pedagogizace životního prostředí*. Praha: SPN, 1978.

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/Analiza_romskych_lokalit.pdf

Gabal Analysis & Consulting. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit. Závěrečná zpráva projektu MŠMT ČR. Sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žáků, žáků a mladých lidí ze sociokulturně 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):

http://www.msmt.cz/uploads/soubory/tiskove_zpravy/vzdelanostni_drahy_a_vzdelanostni_sance_romsky_ch_zakyn_a_zaku.pdf

Gabal Analysis & Consulting. *Závěrečná zpráva výzkumného projektu Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže*. s. 56. Praha: 2007. Dostupné z: www.nros.cz/.../analiza_vzdelavacich_potreb_romskych_deti_final.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.

GRÁC, J. *Rozumieme deťom a mládeži?*. 2. vyd. Bratislava: Slov. pedagog. nakl., 1991.

LABÁTH, V. *Riziková mládež: možnosti potenciálních zmien*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. 157 s. Studijní texty; sv. 19. ISBN 80-85850-66-4. PRŮCHA, J. *Vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků*. In PRŮCHA, Jan (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 978-80-7367-546-2.

HAYES, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0534-0.

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



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

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.

IHNACÍK, J. a ŠPITKA, J. Vplyv školy na prekonávanie sociálneho znevýhodnenia žiakov. In *Slovenský učiteľ, príloha Technologie vzdelávania*, 2002, č. 7, s. 2-9. ISSN 1339-4470.

JANIŠ, Kamil ml. *Úvod do problematiky volného času*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2009. ISBN 978-80-7248-530-7.

JOCHMANN, V. *Úvod do sociologie*. Most: SHD, 1970.

KÁDNER, O. *Dějiny pedagogiky. Díl III. Sv. I*. Praha: Česká grafická unie, 1923.

KÁDNER, O. *Základy obecné pedagogiky. Díl I*. Praha: Česká grafická unie, 1925.

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

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

KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.

KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

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.

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>.

MAKARENKO, A., S. *O výchově dětí v rodině*. Praha: SPN, 1952.

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

MELHUISE, E.C. *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: Birkbeck, University of London, 2004. Dostupné z: 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.

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

PREISSOVÁ, A., ed. a ŠVACHOVÁ, I., ed. *Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3413-1.

PREISSOVÁ, A., ed. a ŠVACHOVÁ, I., ed. *Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3413-1.



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

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.

SKUTIL, M. a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

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

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

ŠPIČÁK, J. *Prostředí z pohledu sociální pedagogiky*. Olomouc, PedF UP, 1993.

ŠTECH, S. Jde nám skutečně o rovné šance dětí ve vzdělávání? Deník Referendum Domov, 2015. Dostupné na: <http://denikreferendum.cz/clanek/19477-jde-nam-skutecne-o-rovne-sance-deti-ve-vzdelavani>Jde nám skutečně o rovné šance dětí ve vzdělávání?

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

Věkové složení obyvatelstva – 2014. [online]. [cit. 20. 8. 2015]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/vekove-slozeni-obyvatelstva-2014>

VÝKONOVÁ DATA O ŠKOLÁCH A ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍCH – 2003/04–2013/14. [online]. [cit. 20. 8. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vykonova-data-o-skolach-a-skolskych-zarizenich-2003-04-2013>