

V ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PEDAGOGIKY

**ANALÝZA ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOSTI DĚTÍ SE SOCIÁLNÍM
ZNEVÝHODNĚNÍM V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Monika Krinesová

Speciální pedagogika

Vedoucí práce: Mgr. Jiřina Ullmanová

Plzeň, 2024

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

V Plzni dne 23. 4. 2024

.....
vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych touto cestou poděkovala Mgr. Jiřině Ullmanové za její cenné rady a trpělivost při vedení mé bakalářské práce. Rovněž bych chtěla poděkovat ředitelce mateřské školy v Poběžovicích a jejím kolegům za vstřícnost a pomoc při získání potřebných informací a podkladů.

Obsah

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Sociálně znevýhodněné prostředí.....	7
2 Faktory sociálního znevýhodnění.....	9
2.1 Nízký sociální a ekonomický status	9
2.2 Sociokulturní odlišnost	9
2.3 Rizikové jevy.....	10
3 Vliv rodinného prostředí na vývoj dítěte.....	11
4 Vliv sociálního znevýhodnění na školní připravenost.....	12
5 Sociální znevýhodnění ve školství	14
5.1 Legislativní vymezení.....	14
5.2 Hodnocení sociálního znevýhodnění	15
5.3 Předškolní vzdělávání	15
6 Školní připravenost.....	17
6.1 Oblast fyzické připravenosti.....	18
6.2 Oblast kognitivní připravenosti	19
6.3 Oblast smyslové připravenosti	22
6.4 Oblast sociální připravenosti	24
7 Socializace a sociální dovednosti dětí v předškolním věku.....	27
METODOLOGIE VÝZKUMU	29
VÝZKUMNÁ ČÁST	32
8. Anamnestická data	32
9. Záznam z pozorování	34
10. Kódování rozhovoru.....	39
11. Výsledky výzkumného šetření	46

ZÁVĚR	48
RESUMÉ.....	50
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	51
SEZNAM PŘÍLOH.....	53

ÚVOD

Bakalářská práce se zabývá analýzou školní připravenosti dětí se sociálním znevýhodněním v předškolním věku. Za svou praxi se autorka setkala s několika dětmi se sociálním znevýhodněním a vnímala rozdíly ve srovnání s ostatními dětmi. Měly problém navázat kontakt s ostatními a začlenit se do kolektivu. Tudíž se rozhodla, do této problematiky více nahlédnout. Jelikož do školní připravenosti řadíme mnoho vývojových oblastí, rozhodla se ve výzkumné části zaměřit pouze na oblast sociálních dovedností. Hlavním tématem této práce jsou sociální dovednosti ve vztahu ke školní připravenosti dětí a konkrétní faktory sociálního znevýhodnění, které je mohou ovlivnit.

Sociální znevýhodnění je široký pojem a zahrnuje různorodou skupinu dětí. Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí mohou mít omezený přístup ke kvalitnímu předškolnímu vzdělávání, například z důvodu špatné finanční situace rodiny. Předškolní vzdělávání by mělo vyrovnávat úroveň jednotlivých dětí a připravit je na vstup do školy. Pokud děti nenavštěvují předškolní vzdělávání, mohou být na jiné úrovni než ostatní děti. Jejich nástup do základní školy může být náročnější, a objevit se může školní neúspěch či jiné školní problémy. Děti mohou pociťovat nedostatek rodinné podpory, což může vést k poklesu jejich motivace k učení. Často jsou tyto děti znevýhodněny prostředím, které jim neposkytuje dostatek podnětů pro jejich rozvoj.

Cílem práce je přiblížit problematiku sociálního znevýhodnění ve vztahu ke školní připravenosti a zaměřit se konkrétně na oblast sociálních dovedností a jak sociální znevýhodnění může působit na tuto oblast.

Teoretická část této práce se zaměřuje na definování pojmu sociálního znevýhodnění, jeho problematiku a rozebírá konkrétní faktory, které k tomu přispívají. Dále se zabývá vlivy rodinného prostředí, na vývoj dítěte a popisuje sociální znevýhodnění ve vztahu k školství, legislativě a školní připravenosti. Popisuje také jednotlivé oblasti školní připravenosti a možné projevy špatného vývoje v jednotlivých oblastech. Nakonec se věnuje diagnostice školní připravenosti.

Výzkumná část této práce se zaměřuje na situaci v praxi, konkrétně na oblast sociálních dovedností. Uvádí konkrétní příklady dětí a jejich sociálních dovedností, přibližuje aspekty sociálního znevýhodnění, které mohou ovlivnit sociální dovednosti. Poskytuje výpovědi pedagogických pracovníků, které pomáhají lépe porozumět této problematice. Představuje také možnosti intervence u těchto dětí.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Sociálně znevýhodněné prostředí

Hlavním tématem této práce jsou děti ze sociálně znevýhodněného prostředí. Pro začátek je důležité si tento pojem podrobněji popsat. Pojem sociální znevýhodnění nemá jasnou definici. Nicméně velká většina autorů při popisu sociálního znevýhodnění zmiňuje nevyhovující prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá, a považuje ho za hlavní faktor ovlivňující jeho vývoj. Sociální prostředí působí na člověka a poskytuje mu výbavu do dalšího života. Hlavním činitelem je první sociální skupina, která jedince obklopuje a tou je rodina. Následně to mohou být přátelé, parta a kolegové, kteří mohou také mít velký vliv. V širším pojetí hovoříme o sociální vrstvě, jíž je osoba součástí. V tomto případě ovlivňuje jedince ekonomika, právní a politická kultura států, ve kterých žije (Procházka, 2012).

Sociální znevýhodnění můžeme vnímat jako důsledek dlouhodobého a negativního působení prostředí, ve kterém jedinec žije. Prostředí, jehož se stává součástí ihned po narození, je velmi důležité. Podílí se na tvorbě jeho osobnosti, vybavuje ho zkušenostmi pro další životní období a podporuje jeho vzdělávání. Je vytvořeno dospělými, a dítě se na jeho tvorbě nepodílí. Každé dítě má právo na kvalitní životní prostředí. Toto prostředí by mělo být dostatečně podnětné, mělo by poskytovat možnosti pro poznávání dítě by se v něm mělo cítit v bezpečí. Dále by v něm mělo zažívat dostatek radosti a příležitosti hrát si. Pokud žije v prostředí, které mu neposkytuje dostatek podnětů pro rozvoj kognitivních, sociálně-emočních a psychomotorických dovedností, je toto prostředí označováno jako sociokulturně znevýhodňující (Burkovičová, 2016).

Za sociální znevýhodnění je označován stav, u kterého lze určit příčiny a navrhnout možnosti intervence. Dítě, které vyrůstá v prostředí, ve kterém se vyskytují faktory charakteristické nízkým socioekonomickým statusem, přítomností rizikových jevů nebo sociokulturní odlišností, lze ho označit za dítě vyrůstající v sociálně znevýhodněném prostředí. Pokud jsou tyto faktory přítomny, ještě to nemusí být sociální znevýhodnění, ale stává se jím, pokud dlouhodobě, výrazně a negativně ovlivňuje kvalitu života (Zíková, 2011).

V oblasti pedagogické, lze najít popis sociálního znevýhodnění v Katalogu podpůrných opatření. V tomto kontextu je za žáka s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění považován žák, který nesplňuje očekávané standardy ve vzdělávání, nemá žádné zdravotní postižení, není dlouhodobě nemocný a nemá diagnostikované poruchy učení nebo chování. Sociální znevýhodnění je oproti zdravotního postižení hůře rozeznatelné a zahrnuje

různé příčiny neúspěchu ve škole, které mají původ v sociálním prostředí dítěte nebo v jiných životních okolnostech mimo školní prostředí (Felcmanová, 2015).

Určení, kdo spadá do kategorie sociálního znevýhodnění, může být velmi obtížné, jelikož se jedná o velmi širokou a různorodou skupinu. V první řadě je velmi důležité si uvědomit, že etnická odlišnost nemusí automaticky znamenat sociální znevýhodnění. Dítě z jiného etnického prostředí, které dobře zvládá jazyk a jeho rodiče mu dokážou poskytnout dostatečnou podporu ve vzdělávání, do kategorie sociálního znevýhodnění nezařazujeme. Naopak za sociálně znevýhodněné dítě můžeme považovat dítě českého původu, pokud z různých důvodů rodiče nedokážou poskytnout dostatečnou podporu ve vzdělávání. Charakteristické obtíže můžeme rozdělit do následujících kategorií: materiální nedostatky, jazyková bariéra, chybějící motivace ke vzdělávání a absence domácí přípravy (Němec, 2014).

Sociální znevýhodnění se dostalo do většího povědomí spolu s tématy evropské a mezinárodní imigrace a bylo spojováno převážně s tímto tématem. Dnes už víme, že se jedná o daleko širší pojem a skrývá pod sebou různorodé množství osob. Oblasti sociálního znevýhodnění můžeme rozdělit následovně:

- „jazyková bariéra
- národnostní a rasová odlišnost
- zdravotní handicap
- nízký sociální a ekonomický status
- sociálně patologické prostředí rodiny nebo komunity
- ústavní výchova“

(Slowík, 2016, s. 145)

Autorka se osobně přiklání k tomuto vymezení sociálního znevýhodnění, kde autor jednotlivé kategorie rozdělil konkrétněji a na rozdíl od ostatních autorů pojmenoval zdravotní handicap jako jeden z faktorů, které mohou způsobit sociální znevýhodnění. Někdy nemusí být největším problémem omezení, které způsobuje konkrétní zdravotní handicap, ale to, že na základě tohoto zdravotního handicapu není osoba přijímána společností. Často jsou například osoby s mentálním postižením pro společnost odlišné, nedokážou je začlenit mezi sebe a nemají tak rovný přístup k příležitostem. V dnešní době inkluze by společnost měla tyto osoby přijímat bez předsudků. Bohužel, autorka sama zaslechla během své praxe několik názorů, které s inkluzivním přístupem nemají nic společného. Mimo jiné se zmiňuje o ústavní výchově, která

také může způsobit sociální znevýhodnění. Ústavní výchova nikdy zcela nenahradí život v rodině a pro dítě může mít negativní vliv na život. Autorka považuje období, kdy osoba opouští ústavní výchovu a musí se převážně spoléhat jen na sebe, za velice náročné. Nemá podporu rodiny, jakou mají děti vyrůstající v rodině. Toto období pro ně může být velice náročné. Za stěžejní považuje prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, jelikož ho formuje a je základní stavební jednotkou pro další vývoj. Podstatné je, že jednotlivé případy jsou velice různorodé a každý by se měl posuzovat individuálně.

2 Faktory sociálního znevýhodnění

2.1 Nízký sociální a ekonomický status

Pokud mluvíme o sociálním znevýhodnění, často bývá spojeno se špatnou ekonomickou situací rodiny. Finanční příjem rodiny bývá minimální až nedostatečný, to může pro dítě vytvářet nevhodné prostředí. Typickým projevem je například, že dítě nemá potřebné pomůcky ke vzdělávání, nemá uhrazené stravování ani pracovní sešity a nemůže se účastnit školních výletů kvůli finančním nedostatkům. Také může do školního prostředí docházet špinavé a neupravené (Němec, 2019).

Do kategorie nízký socioekonomický statusu řadíme závislost rodiny na státní sociální podpoře, zadluženost nebo nevyhovující materiální, stravovací či hygienické podmínky. Sociální znevýhodnění je v tomto případě způsobeno nepříznivou socioekonomickou situací rodiny. Může se jednat o nevyhovující bytové podmínky a materiální vybavení domácnosti, které nejsou vhodné pro vzdělávání a dítě nemá dostatek podnětů ke vzdělávání. Příčinou nemusí být pouze finanční zabezpečení, ale také vzdělanost rodičů, sourozenců nebo příbuzných. Jejich vzdělanost tvoří tzv. hodnotovou orientaci dítěte, s níž vstupuje do další životní etapy. Pro dítě jsou rodiče a ostatní členové rodiny příkladem a inspirací. Úroveň vzdělanosti se může projevit při řešení různých životních situací nebo při výchově dítěte (Zíková, 2011).

2.2 Sociokulturní odlišnost

Za sociokulturní odlišnosti považujeme jazykovou odlišnost, náboženskou odlišnost, hodnotovou odlišnost nebo odlišné uplatňování vzorců chování. Kulturu dítě získává výhradně výchovou, tudíž není genetická a nemá souvislost s dědičností. Kulturu můžeme vnímat jako systém hodnot, strategií a norem, které uplatňujeme ve svém životě. S kulturní odlišností jsou

často spojeny předsudky vůči určité kultuře a lidem pocházejícím z této kultury. Odborně se mluví o takzvaném nálepkování, to označuje proces, kdy jsou určité charakteristiky (nálepky) přiřazeny nějaké skupině osob. Pokud osoba pochází z dané kultury, předpokládá se, že i ona disponuje těmito charakteristikami (Zíková, 2011).

Existují určité postojové stereotypy většinové společnosti vůči rasovým, etnickým nebo sociokulturním odlišnostem jednotlivých skupin. Členům těchto skupin jsou automaticky připisovány nežádoucí rysy a vlastnosti. V České republice jsou tyto postojové stereotypy nejčastěji spojeny s romskou komunitou (Vágnerová, 2012).

Jazyková odlišnost je ve většině případů problémem pro cizince. Jde o znevýhodnění, které je způsobeno nedostatečnou znalostí jazyka. Největší problém nastává, pokud rodiče neovládají tento jazyk a v domácím prostředí používají výhradně mateřský jazyk. Pro děti je velmi náročné osvojit si nový jazyk a začlenit se do kolektivu (Němec, 2019).

2.3 Rizikové jevy

Za přítomnost rizikových jevů lze považovat situaci, kdy se rodina stává obětí trestné činnosti, pokud se rodiče nepodílejí na přípravě dítěte na školní docházku nebo výskyt sociálně patologických jevů. Mezi patologické jevy můžeme například zařadit psychické poruchy rodičů či dětí, zanedbávání potřeb dítěte, psychické a fyzické týrání, různé druhy závislostí a zdravotní problémy. Mezi sociálně patologické jevy řadíme agresivitu, bezdomovectví, kriminalitu nebo problematiku závislostí na návykových látkách (Procházka, 2012; Zíková, 2011).

Jako rizikový jev lze považovat i situaci, kdy se rodiče nepodílejí na přípravě dítěte do školy. Důvodem může být, že sami nemají dostatečné znalosti. Často pocházejí z rodiny, kde se jim rodiče nevěnovali, a tak jim chybí správný vzor pro výchovu svých dětí (Němec, 2019).

3 Vliv rodinného prostředí na vývoj dítěte

Rodinné prostředí výrazně ovlivňuje vývoj a zrání osobnosti dítěte. V konkrétní rodině dítě nabývá primární sociální zkušenosti, vnímá mezilidské kontakty, způsob komunikace a činnosti, kterými je obklopeno. Chování nejbližších osob je pro dítě inspirací; osvojuje si jednotlivé vzorce chování a následně je uplatňuje v různých situacích. Pro děti začíná proces sociálního učení, který probíhá skrze individuální získávání zkušeností a komunikaci mezi nimi a dospělými. Dítě v rodině získává základy pro pojetí reality a zařazování jevů a věcí do určitých skupin (Zíková, 2011).

Rodina dává dítěti hodnotový systém, od rodičů a dalších členů nekriticky přejímá názory a pohledy na svět. Chování a vztahy v rodině poskytují dítěti vzor, který imituje a s nímž se identifikuje. Rodina je výchovným prostředím, ve kterém se rozvíjejí dětské schopnosti a dovednosti. Poskytuje podněty a podporuje rozvoj poznávacích procesů a socializaci. Měla by poskytovat prostor, kde se dítě cítí jistě a bezpečně (Vágnerová & Klégrová, 2008).

Aby rodina mohla být označována jako funkční, měla by plnit její funkce. Jednotlivé funkce se navzájem propojují, a nelze je zcela od sebe oddělit. Mezi základní funkce rodiny řadíme biologicko-reprodukční funkci, sociálně-ekonomickou funkci, výchovnou funkci, ochrannou funkci, socializační funkci a emocionální funkci. Jestliže je některá z těchto funkcí narušena, rodina je považována za dysfunkční (Procházka, 2012).

Za dysfunkci můžeme například považovat nevyhovující výchovné prostředí, kde jsou dětem předkládány hodnoty, vzorce chování a normy, které jsou pro většinovou společnost nežádoucí. Tyto děti následně uplatňují zkušenosti z rodiny a jednají jinak, než je pro společnost žádoucí (Vágnerová, 2008).

4 Vliv sociálního znevýhodnění na školní připravenost

Školní připravenost významně ovlivňuje následující školní úspěch a další rozvoj dítěte. Důležité je uvědomit si, že každé dítě má jiné podmínky pro dosažení optimální školní připravenosti. Jedním významných faktorů je právě sociální znevýhodnění, které může negativně ovlivnit připravenost dítěte. Aby vývoj probíhal bez problémů, mělo by dítě vyrůstat v příznivém prostředí. Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí mohou čelit mnoha negativním vlivům, které ovlivňují školní připravenost. Pro školní připravenost je velice podstatný přístup rodiny ke vzdělání, hodnotová orientace a jejich ochota spolupracovat se školou. Proces učení může probíhat za nepříliš vhodných podmínek, a děti z tohoto prostředí jsou nuceny jednat z pozice sociálně slabší než ostatní děti (Zíková, 2011).

Sociální znevýhodnění může mít výrazný vliv například na oblast kognitivní připravenosti, konkrétně na paměť. V praxi můžeme sledovat rozdíly mezi dětmi vyrůstajícími ve vhodném prostředí a dětmi ze znevýhodněného prostředí, kterým se rodiče dostatečně nevěnují. Pro vývoj paměti je důležitý trénink pomocí různých paměťových her jako je pexeso a další podobné hry. Pokud tyto hry rodiče s dětmi nehrají a jejich rozvoj paměti není jinak podporován, může to mít negativní dopad na její úroveň (Jucovičová & Žáčková, 2014).

Pro předcházení negativním vlivům a minimalizování důsledků je důležitý komplexní přístup, který zahrnuje posílení přístupu ke vzdělání, posílení rodinné podpory, podpora sociálních interakcí a vytvoření rovných příležitostí pro všechny děti.

Přístup ke vzdělávání

Děti ze sociálně znevýhodněných rodin mohou čelit omezeným možnostem získávat kvalitní vzdělávání. Mohou to být rodiny s nedostatkem finančních prostředků, a to pro dítě může znamenat nedostatek materiálů knih a dalších vzdělávacích prostředků. Mohou se tak vytvářet nerovnosti v přípravě na školní výzvy a v důsledku se objevit školní neúspěchy. Dítě zpočátku pouze přijímá informace a tvoří si pohled na svět. Inspiruje se od svých nejbližších a přejímá nastavené hodnoty. Pokud pro rodinu není vzdělávání podstatné a nepřístupují k němu zodpovědně, často se dítě s tímto postojem identifikuje také.

Rodinné podmínky

Rodinné prostředí má zásadní vliv na psychosociální vývoj dítěte. Pokud dítě vyrůstá v sociálně znevýhodněném prostředí může mu chybět podpora a stabilita. To negativně ovlivňuje schopnost přizpůsobit se školnímu prostředí a vyrovnávat se, se stresujícími situacemi. Dalším aspektem může být nedostatečná péče o zdraví a přístup k zdravotní péči.

Například nevyvážená strava nebo špatný spánkový režim negativně ovlivňuje vývoj dítěte a následně představuje překážku ve vzdělávání.

Sociální interakce

Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí mohou mít omezené příležitosti k interakci s vrstevníky. Mohou vyrůstat v prostředí, kde jsou vystaveny patologickým jevům a přebírají negativní vzorce chování a hodnoty. Toto ovlivňuje jejich sociální dovednosti, nedokáží se začlenit do kolektivu a efektivně spolupracovat. Často mají také omezený přístup k různým sportovním a kulturním aktivitám a může docházet k sociální izolaci (ChatGPT, 2024).

5 Sociální znevýhodnění ve školství

Škola je pro děti nový sociální prostor, do kterého se musí adaptovat. Je místem, kde nabývají nové vědomosti, dovednosti a rozvíjejí svůj potenciál. Povinná školní docházka by měla vyrovnávat příležitosti a odstraňovat překážky v učení. U dětí se sociálním znevýhodněním se obvykle vyskytují problémy ihned po zahájení školní docházky. Dítě má problémy s adaptací na školní prostředí, se začleněním do kolektivu, s dodržováním pravidel nebo s respektováním autorit. Dochází také k neúspěchům při zvládnutí situací, které jsou zapříčiněny neznalostí jevů, s nimiž by dítě mělo přicházet do školního prostředí. Pro tyto děti je školní prostředí nejen nové, ale velmi odlišné od domácího prostředí (Zíková, 2011).

5.1 Legislativní vymezení

Sociální znevýhodnění bylo součástí české legislativy od roku 2004. Konkrétně ho určoval školský zákon 561/2004, který vymezoval sociální znevýhodnění následovně:

- a) „rodinné prostředí s nízkým socioekonomickým postavením nebo ohrožení sociálně patologickými jevy
- b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova
- c) postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území ČR“

Školský zákon byl v roce 2015 novelizován a od roku 2016 se pojem "žák se sociálním znevýhodněním" v zákoně nevyskytuje. Žáci se sociálním znevýhodněním jsou nyní součástí skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, to umožňuje, k jejich vzdělávání poskytnout podpůrná opatření. Tato opatření jsou realizována v pěti stupních podle náročnosti. Opatření prvního stupně škola poskytuje sama. Od druhého stupně je potřeba doporučení ze strany školského poradenského zařízení. Skupinu žáků se sociálním znevýhodněním dále specifikuje vyhláška č. 73/2005 od roku 2011. Tato vyhláška považuje za žáky se sociálním znevýhodněním ty, kteří vyrůstají v prostředí s nedostatečnou podporou v oblasti vzdělávání, včetně spolupráce s právními zástupci a žáky s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021).

5.2 Hodnocení sociálního znevýhodnění

Identifikace dítěte se sociálním znevýhodněním může být náročná. Jedná se o velmi citlivé téma, kde cílem není snižovat důstojnost žáka nebo ho diskriminovat na základě jeho příslušnosti. Hlavním účelem je poskytnout individuální péči a nastavit vhodná opatření, která ho budou podporovat ve vzdělávání. Aby mohlo být dítě vzděláváno podle individuálního vzdělávacího plánu, musí nejprve projít školským poradenským centrem, které dává doporučení, na základě kterého je mu tento plán vytvořen (Bořkovicová et al., 2013).

Pokud posuzujeme, zda jde o dítě se sociálním znevýhodněním, musíme brát v úvahu jejich individuální potřeby, vývojové etapy a citlivost na okolní prostředí. Při posuzování bychom měli zahrnovat následující klíčové faktory. Rodinný kontext, který hraje klíčovou roli v životě dítěte. Toto posouzení by mělo zahrnovat analýzu rodinné struktury a ekonomické situace, dostupnost podpůrných sítí a případných disfunkčních prvků, rizikových faktorů a ochranných prvků rodině. Při posuzování musíme zohlednit i případné kulturní a etnické skupiny, které mohou čelit specifickým výzvám. Dále nesmí chybět analýza přístupu dětí ke kvalitnímu vzdělání, to zahrnuje hodnocení dostupnosti školních prostředí a případných překážek. Nesmíme opomenout také zohlednění zdravotní péče a nutričních potřeb dítěte, které jsou klíčové pro rozvoj. Základ pro emocionální a sociální rozvoj dětí je identifikace a podpora možností sociální interakce. Důležitou součástí je ochrana před rizikem týrání, zanedbávání a dalším sociálním nebezpečím. Posuzování sociálního znevýhodnění by mělo být citlivé a respektovat práva dětí a mělo by tvořit základ pro navrhování intervencí a podpůrných opatření, která přispívají k celkovému rozvoji a rovným příležitostem pro všechny děti.

V katalogu podpůrných opatření lze nalézt tzv. posuzovací schéma pro děti se sociálním znevýhodněním, které autoři vytvořili. Toto schéma slouží pedagogickým pracovníkům a může jim pomoci identifikovat žáky a rozpoznat, kdy je nastavení opatření v jejich kompetenci, tedy opatření prvního stupně, a kdy je potřeba spolupráce se školským poradenským zařízením. Schéma rozděluje jednotlivé projevy žáka do pěti oblastí. U každé oblasti najdeme stupeň závažnosti 1-3, a je zde také uveden optimální stav žáka (Felcmanová, 2015).

5.3 Předškolní vzdělávání

Aby dítě bylo připravené na vstup do základní školy, je důležité, aby dítě navštěvovalo předškolní vzdělávání. Předškolní vzdělávání je zakotveno ve školském zákoně č. 561/2004. Je zajišťováno mateřskými školami a určeno pro děti od 2 do 6 let. S účinností od 1. 1. 2017 byl

zaveden poslední rok předškolního vzdělávání jako povinný. Zahájení povinné školní docházky je stanoveno od počátku školního roku po dni, kdy dítě dovršilo 5 let věku. Záměrem této novelizace je vyrovnávat nerovnosti ve vývoji dětí a usnadnit tak vstup do základní školy. Cílem je podpora dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí a zvyšování kvality předškolního vzdělávání. Jeden z hlavních úkolů předškolního vzdělávání je podpořit a doplnit rodinnou výchovu, obohatit denní program dítěte a pomoci zajistit dostatek podnětů důležitých pro jeho rozvoj. Předškolní vzdělávání poskytuje odbornou péči, jelikož jsou pedagogové v každodenním styku s dětmi a zajišťují i úkol diagnostický. Předškolní vzdělávání také podporuje individualitu dítěte a jeho přirozený vývoj. Vzdělávání ve všech mateřských školách vychází z rámcového vzdělávacího programu. Na základě tohoto programu si každá mateřská škola vytváří svůj vlastní školní vzdělávací program. Vzdělávací obsah je v rámcovém vzdělávacím programu členěn do oblastí: dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost a dítě a svět. Hlavní cíl směřuje k tomu, aby si dítě už od útlého věku osvojovalo základní klíčové kompetence a získalo vhodné předpoklady pro další vzdělávání. Klíčové kompetence představují konkrétní výstupy, které by dítě mělo dosáhnout v předškolním vzdělávání. Tyto kompetence jsou rozděleny do pěti kategorií: kompetence k učení, kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence činnostní a občanské (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021).

Důležitost návštěvy mateřské školy potvrdily studie v letech 2008 a 2009. Z těchto studií vyplývá, že žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí dosahovali ve škole lepších výsledků, pokud navštěvovali mateřskou školu. Jejich školní výsledky byly dlouhodobě lepší než u žáků, kteří mateřskou školu nenavštěvovali. Můžeme tedy říci, že školní úspěšnost je pozitivně ovlivněna, pokud dítě navštěvuje předškolní vzdělávání. Vzhledem k tomu, že děti ze sociálně znevýhodněného prostředí navštěvují předškolní vzdělávání v menší míře než ostatní děti, je velmi důležité snažit se odstraňovat bariéry, které těmto dětem brání v docházce. Především by pedagogové měli vytvořit sociální prostředí, které bude přátelské a přijímající vůči dětem z odlišného sociálního a kulturního prostředí. Měli by se věnovat aktivitám, které rozvíjejí porozumění a snižují obavy z odlišnosti. Nápomocné mohou být aktivity, které podporují budování tolerance a respektu k odlišnosti a posilují vědomí o lidské rovnosti a sounáležitosti. Také by se měli snažit podporovat rodiče těchto dětí a motivovat je k spolupráci, například s poskytovateli sociálních služeb pro tuto cílovou skupinu (Laurenčíková, 2010).

6 Školní připravenost

Školní připravenost a školní zralost jsou často považovány za velmi podobné pojmy a můžeme se setkat s odborníky, kteří je chápou jako totožné. Publikace o diagnostice školní zralosti uvádí, že připravenost je více zaměřena na pedagogickou oblast a proces učení, též souvisí s výchovou a zaměřuje se na vnější vlivy prostředí. (Pospíšilová, 2017) uvádí, že se jedná o dovednosti, schopnosti a návyky, které jsou potřeba k zvládnutí školních nároků. Na školní připravenost můžeme nahlížet dvěma rovinami. První rovinou je takzvaná vnější připravenost, ve které hodnotíme vztah k učení, úkolům, procesům výuky a projevuje se celkovým zájmem dítěte o školu. Druhou rovinou je vnitřní připravenost, kterou vnímáme jako určitou úroveň rozumových, učebních, sociálních schopností a dovedností. Stěžejní je, zda dítě vidí smysl ve školním vzdělávání a dostatečná sociální připravenost. Především rozlišování rolí a uplatňování vzorců chování.

(Otevřelová, 2016) ve své knize popisuje školní připravenost jako pojem, pomocí kterého zjišťujeme, zda je dítě připraveno na nároky školy ve všech oblastech. Zahrnuje fyzickou, sociální, emoční, řečovou, kognitivní a motorickou oblast. V předškolním období je typické dozrávání centrální nervové soustavy, to vede k ustání emoční lability, zlepšení odolnosti vůči zátěži a rozvoji soustředění. Zralost centrální nervové soustavy je nezbytná, ovlivňuje například lateralitu, sluchovou a zrakovou percepci, motorickou a senzomotorickou koordinaci.

V pedagogickém slovníku je školní připravenost představena především jako charakteristiky dítěte, které mají vztah k vnějším sociálním činitelům a procesu učení (Průcha et al., 2009).

„Školní zralost v pedagogicko-psychologickém pojetí znamená stav dítěte, který mu umožňuje adaptaci na prostředí ve škole” (Průcha et al., 2009).

Obecně jsou pojmy školní zralost a školní připravenost takřka stejné a není jasně definovaná jejich rozdílnost. Záleží na osobní preferenci jedince, který z pojmů zvolí a zda vnímá v těchto pojmech rozdíl.

Z hlediska diagnostiky školní zralosti a připravenosti se jeví několik možností. Jednou z používaných metod při diagnostice je screening. Screening provádí například učitelky v mateřských školách, lékaři nebo učitelé při zápisu do první třídy. Pedagogická diagnostika je základní složkou vzdělávacího procesu, a je stěžejní při individualizaci výuky. Získává

informace o výsledcích u jednotlivých dětí, ale i třídy komplexně. Učitel při této činnosti využívá teoretických znalostí, odpovídající metody a měl by být vybaven diagnostickými kompetencemi. Diagnostika probíhá ve stanovených fázích, které na sebe navazují. Mezi metody využívané v pedagogické diagnostice patří pozorování, rozhovor, anamnéza, rozbor výsledků činnosti a pedagogická dokumentace (Bednářová et al., 2017).

Pokud učitelé mají podezření na nějaký problém, doporučí rodičům dítěte vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Poradenská diagnostika se skládá z několika částí a využívá různé metody. Nejvyužívanějšími metodami jsou Jiráskův test školní zralosti, který zahrnuje kresbu postavy, napodobení psacího písma a překreslení skupiny bodů. Dále se využívá vývojový test zrkového vnímání, zkouška sluchové diferenciacce a zkouška vědomostí dle Matějčka a Vágnerové. V neposlední řadě se provádí test laterality a inteligence (Syslová et al., 2018).

Autorka svou práci zaměřuje především na sociální dovednosti dětí se sociálním znevýhodněním a tyto dovednosti jsou pro ni spíše otázkou školní připravenosti. Jelikož se jedná o schopnosti, dovednosti a návyky, které dítě uplatňuje v adaptaci na školní prostředí a jde o určité předpoklady, se kterými by dítě mělo vstupovat do základní školy. Zároveň úroveň sociálních dovedností je velice individuální a je ovlivněna mnoha činiteli. Jelikož se oblasti školní připravenosti navzájem ovlivňují, pro komplexnější pochopení si nyní uvedeme jednotlivé oblasti, které jsou důležité pro vstup dítěte do školního prostředí.

6.1 Oblast fyzické připravenosti

Posouzení, zda je dítě fyzicky připravené, je především v rukou pediatra. On zná dítě od narození, má informace o případných porodních komplikacích, zná jeho porodní váhu a sleduje jeho psychomotorický vývoj, kdy se začalo otáčet, sedět, lézt, chodit, nebo kdy mu začaly vypadávat mléčné zuby. Při pravidelných preventivních prohlídkách sleduje vývoj dítěte, má informace o jeho prodělaných nemocích a všechny tyto aspekty mohou ovlivnit následující vývoj dítěte. Jeho pohled je důležitý při rozhodování o odkladu školní docházky. Jako vhodná výška a váha pro nástup do školy se uvádí 120 cm a 20 kg. Nicméně pouhý menší vzrůst není důvodem k odkladu školní docházky. Fyzický stav dítěte může ovlivnit i dědičnost, například, pokud jsou rodiče menšího vzrůstu, je pravděpodobné, že i dítě bude menší, a tak není důvod bránit mu ve školní docházce. Z hlediska fyzické připravenosti je také

důležitá nemocnost dítěte. Pokud je často nemocné, má nějaké vážné onemocnění, prošlo operací a čeká ho delší rekonvalescence, může být vhodné zvážit odklad školní docházky.

Motorický vývoj je u dítěte sledován už od brzkého věku, od zvedání hlavičky až po první krůčky a následné první sportovní aktivity. To vše nám ukazuje, že motorický vývoj probíhá správně. Rozvoj fyzického pohybu umožňuje dítěti poznávat svět. Dítě postupně začíná ovládat pohyby těla a propojuje pohyby s ostatními smysly. Podstatou fází motorického vývoje je lezení. Při lezení se propojuje pravá a levá strana a dítě si uvědomuje své tělo a propojuje pohyb s myšlením (Otevřelová, 2016).

Pod motorickým vývojem se skrývá několik oblastí, které se vzájemně prolínají. Základem je jemná a hrubá motorika. Do hrubé motoriky patří velké pohyby, jako je chůze, běh, skákání, podlézání, házení, jízda na kole apod. Děti bychom měli v těchto aktivitách podporovat a umožnit jim dostatek spontánního pohybu. Rozvoj hrubé motoriky je základem pro rozvoj jemné motoriky, do které patří menší pohyby vyžadující soustředěnost. Jemná motorika je důležitá pro různé rukodělné aktivity, manipulaci s malými předměty a také je základem pro rozvoj dovedností ve škole, jako je psaní a čtení. Jemnou motoriku rozvíjíme pomocí každodenních činností, sebeobsluhou nebo různými manipulačními hrami. Jemná motorika zahrnuje specifickou část, a tou je grafomotorika, která se uplatňuje při grafickém projevu dítěte. U motoriky můžeme sledovat koordinaci a plynulost jednotlivých pohybů. Dítě, které má nedostatečně rozvinutou motoriku, se může jevit jako neobratné a jeho pohyby mohou být i přes snahu nesprávně vedeny. Dalším typickým projevem jsou i časté pády. Nedostatky v jemné motorice se projevují při sebeobslužných činnostech nebo nezájmem o činnosti, jako je kreslení a malování. Kresba často bývá kostrbatá, nerovnoměrná a neodpovídá jeho věku (Bednářová & Šmardová, 2022).

6.2 Oblast kognitivní připravenosti

Pozornost

Základním prvkem pro příjem informací je pozornost, díky níž může dítě poznávat svět a rozvíjet se. Poznání je proces, který probíhá prostřednictvím na nás působících podnětů. Podněty vnímáme pomocí sluchu, zraku, doteku, chutí, vůně, pohybu těla, ale i pocity. Abychom dokázali přijímat působící podněty, musíme se na daný podnět soustředit a udržet svou pozornost (Bednářová, 2022).

Najdeme mnoho definic pozornosti. Nicméně hlavním poznatkem všech je, že hlavním posláním je dokázat vybrat si pro nás důležitý podnět, kterému chceme věnovat pozornost, a ostatní podněty přenést do pozadí. Pozornost se v odborné literatuře člení na dva druhy: bezděčnou, která vniká spontánně bez vědomého úmyslu a je vyvolána bezprostředně působícími jevy a podněty. Druhým typem je záměrná pozornost, nazývaná také volní, která vyžaduje úsilí a je náročnější. U záměrné pozornosti si sami vybíráme cíleně podnět, kterému chceme svou pozornost věnovat (Bednářová, 2022; Otevřelová, 2016).

U mladších dětí je doba, po kterou dokáží udržet pozornost kratší, a proto je důležité časté střídání činností. Pro nástup do základní školy je nutné, aby se dítě dokázalo soustředit na daný podnět po dobu úměrnou jeho věku. Jejich pozornost je krátkodobá a přelétavá z jednoho podnětu na druhý. Mezi opatření, která pomáhají při rozvoji pozornosti, můžeme zařadit práci v klidném prostředí, soustředění se pouze na jeden podnět nebo snížení hluku v prostředí. Často se setkáváme s dětmi, kterým i přesto dělá problém udržet svou pozornost na jeden podnět (Bořkovcová et al., 2013).

Pozornost dětí může ovlivnit mnoho vnitřních i vnějších vlivů. Například aktuální stav dítěte, který je klíčový. Únava je jeden ze základních vlivů negativně ovlivňující soustředěnost dítěte. Neméně důležité je i uspokojení základních potřeb, osobnost konkrétního dítěte nebo správné rodinné a výchovné prostředí. Oslabení pozornosti se může projevat například nepozorností, dítě nevydrží u jedné činnosti nebo odbíhá od jedné hračky k druhé. Pozornost je nestálá a málo odolná vůči rušivým vlivům. Není samostatná, potřebuje individuální přístup a nedokáže spolupracovat ve skupině. Projevem může být zbrklost nebo naopak pomalé tempo při práci (Bednářová, 2022).

Myšlení

Pro dítě je typické tzv. egocentrické myšlení, kdy vnímá svět skrz vlastní perspektivu a nedokáže pochopit, že situace může být vnímána jinak z pohledu jiných lidí. Dítě je středem veškerého dění a co samo nevnímá, jako by neexistovalo. Myslí si, že všichni nahlízejí na svět stejným pohledem jako ono samo a jen s těžkostmi přijímají hledisko jiné osoby. Mezi 3-6 rokem přechází toto myšlení k názornému, konkrétnímu a předlogickému myšlení. Myšlení je zkreslené a nerespektuje zákony logiky. Toto myšlení je propojeno s konkrétními představami a věcmi. V předškolním období přechází od otázky „Co to je?“ k otázce „Proč?“ a začínají ho zajímat i příčiny okolního dění (Bednářová et al., 2017).

Je to období, kdy je nutné respektovat dětskou zvědavost a snažit se mu odpovídat na všechny jeho dotazy. V tomto období ovlivňuje ve velké míře myšlení také fantazie, která přetváří realitu. Často můžeme od dětí v tomto období slyšet vymyšlené situace a tvrzení, která nejsou pravdivá. Není se ale čeho obávat, fantazie je většinou příčinou těchto tvrzení a pro předškolní věk je to zcela charakteristické. Dítě ještě není schopno vyšší formy logického myšlení, hovoříme o stádiu přepočtení a početní představy, kdy je schopno například vyjmenovat čísla za sebou, ale neprovádí matematické operace. Nicméně toto stádium je velice důležitým předpokladem pro následnou výuku matematiky (Jucovičová & Žáčková, 2014).

Paměť

Paměť hraje v našich životech významnou roli, umožňuje nám uchovávat a následně vybavovat informace, události, ale i zkušenosti a dovednosti. Každý z nás ji využívá na denní bázi a díky ní se dokážeme učit, komunikovat s ostatními, rozhodovat se a plánovat. Tudíž je důležité ji správně rozvíjet. Paměť rozdělujeme na krátkodobou, která uchovává informace pouze na krátký čas a pro delší uchovávání informací využíváme dlouhodobou paměť. Úroveň paměti ovlivňují i ostatní kognitivní funkce. V předškolním období se kapacita paměti výrazně zvyšuje a rozvíjí se schopnost rychlejšího zapamatování (Vágnerová & Klégrová, 2008).

Dlouhodobá paměť se u dětí začíná rozvíjet až kolem 5-6 roku, do té doby převládá krátkodobá. Neznamena to, že by si nedokázaly zapamatovat určité situace a události, naopak dítě je schopno si některé citově zabarvené situace pamatovat celý život. Paměť předškoláka je bezděčná (nezáměrná) a konkrétní, vázaná na určité události. Přebývá paměť mechanická, tudíž si je dítě schopno zapamatovat rozsáhlé texty (básničky). Často se začíná s výukou cizího jazyka, jelikož může dát dítěti dobrý základ pro další rozvoj. Nicméně by nemělo jít o klasickou výuku, ale dítě by se mělo učit hravou formou a s využitím různých her písniček, básniček a obrázků (Bednářová et al., 2017).

Řeč

Řeč je výsledkem dlouhodobého procesu. Pro dítě je velmi podstatná, jelikož pomocí řeči vyjadřuje to, co si myslí, cítí a prožívá, ale také přijímá informace a pocity od druhých. Prostředkem řeči je komunikace, pomocí níž se socializujeme. Komunikace může být verbální a neverbální. Neverbální komunikace probíhá pomocí gest, mimiky, výrazu a pohybů těla. Verbální komunikace je zvuková a probíhá prostřednictvím slov. Řeč ovlivňuje také proces myšlení, jelikož myslíme a vyjadřujeme se pomocí pojmů (Otevřelová, 2016).

Ačkoliv například slovní zásobu si zdokonalujeme celý život, zásadním obdobím rozvoje řeči je předškolní věk. Včasná intervence klinického logopeda při prvotních projevech je důležitá. Učitelé v mateřských školách, popřípadě logopedičtí asistenti, by měli být schopni provádět prvotní screening a doporučit rodičům návštěvu u odborníka. Vývoj začíná reflexním křikem při narození dítěte. Dítě využívá také gesta, mimiku a pohyby těla. Postupně přichází žvatlání a broukání. Kolem prvního roku se začínají objevovat první jednoduchá slova. Podstatný je při vývoji vzor, podle kterého se dítě učí a opakuje po něm. Rodiče jsou pro dítě největším vzorem, ale může se jednat i o sourozence, příbuzné a učitele v mateřské škole. Dítě musí mluvenému projevu rozumět, aby mohlo jednotlivá slova správně využívat a chápat to, co mu druzí sdělují (Bednářová, 2022).

Z hlediska vývoje řeči sledujeme čtyři jazykové roviny. První rovinou je lexikálně-sémantická, která zkoumá aktivní a pasivní slovní zásobu, slova, kterým rozumíme, a slova, která užíváme. Slovní zásoba dítěte je zpočátku malá; postupně se učí nová slova, a jeho slovní zásoba se zvětšuje. Nedostatky této roviny se u dítěte mohou projevat nezájmem a vyhýbáním se komunikaci, neschopností se smysluplně vyjádřit, malou slovní zásobou vzhledem k jeho věku nebo nejistotou při svém vyjadřování. Další rovinou je morfologicko-syntaktická, kde sledujeme uplatňování gramatických pravidel. Zahrnuje odvozování, užívání správných druhů ve větě, správné utváření vět a souvětí s tím spojeným slovosledem. Možné nedostatky této roviny se mohou projevit tak, že dítě užívá jednoduché věty, používá nesprávné tvary slov a nedokáže vhodně zvolit předložku. Foneticko-fonologická rovina sleduje zvukovou stránku jazyka. Jde o schopnosti jako rozlišování okolních zvuků či napodobení slyšeného. Nevyzrálost se může ukázat v projevu dítěte; není mu rozumět nebo má špatnou výslovnost a artikulaci. Poslední jazykovou rovinou je pragmatická, která se týká užití řeči v praxi. Jedná se o konverzační schopnost, užití jazyka při sociální interakci a respektování pravidel při rozhovoru. Když není tato rovina na dostatečné úrovni, dítě může mít problém při navazování a rozvíjení konverzace (Bednářová, 2022).

6.3 Oblast smyslové připravenosti

Zrakové vnímání

Nejvíce informací přijímáme zrakem, a proto je velice důležitý jeho rozvoj. Zrak je smysl, díky kterému dítě poznává okolní svět a vnímá pomocí něho nejvíce podnětů. Prvním podnětem jsou blízké osoby, které pomocí zraku poznává. Od osob se přesouvá k pozorování

pohybujících se předmětů a začíná vnímat své vlastní ruce. Zrakové vnímání se postupně zdokonaluje a propojuje se s motorikou a sluchovým vnímáním. První slova dítěte jsou také spojena s tím, co vidí. Zrakem dále vnímá obrázky, tvary a samozřejmě písmena a čísla. Zrak je velice důležitý pro neverbální komunikaci. Pozorovat může mimiku, gesta, řeč těla a tvář ostatních. Zřejmé je, že zrak ovlivňuje velkou část našeho života a pro dítě v předškolním věku, které čeká vstup do základní školy a s tím spojené psaní a čtení, je nepostradatelný (Otevřelová, 2016).

Zrakové vnímání můžeme členit do několika podoblastí. Tyto oblasti uplatňujeme v diagnostice, stimulaci a edukaci zrakového vnímání. Užívají se převážně k zjištění, zda je zrakové vnímání dobře rozvinuto a případně v jaké z těchto podoblastí se skrývá problém. Avšak všechny oblasti spolu souvisí a vzájemně se ovlivňují, nelze je od sebe zcela oddělit.

První podoblastí je vnímání barev, které je velice subjektivní. Pro každého z nás může být vnímání barev trochu odlišné, a jednu barvu mohou osoby vidět různě. Pro dítě je poněkud náročné oddělit barvu od podnětu. Například, že zelená může být tráva, strom, auto, hračka i žába. Kolem třetího roku by mělo být schopné začít rozlišovat a pojmenovávat základní druhy barev, a až kolem pátého roku přidávat další spektrum barev.

Druhou oblastí je vnímání figury a pozadí, kdy se celek dělí na části. Na pozadí a vybraný objekt, kterému věnujeme pozornost. Jde o schopnost soustředit se na ten určitý podnět a oddělit ho od pozadí. U dětí je velice důležité postupovat od nejjednoduššího, například pouze jednobarevného pozadí, a postupně přidávat složitější obrázky. Je důležité si uvědomit, že nadměra podnětů může způsobit přehlcení pozornosti, a to vede ke špatnému soustředění (Bednářová, 2022).

S rozlišováním celků a částí souvisí i další podoblast, a to zrková diferenciacce. Jiným slovem ji můžeme pojmenovat rozlišování; jde o vnímání shodných a odlišných vlastností prvku a jejich skupin. Dítě uplatňuje tuto schopnost a je pro něj důležitá při odlišování jednotlivých písmen, slov, ale i čísel. Opět je podstatné při rozvoji začít s jednoduššími obrázky. Například nalezení jednoho neshodujícího prvku v řadě a až následně postupovat k složitějším úkolům, kde se dítě musí zaměřit na detaily u dvou velmi podobných prvků. Jde o vnímání nejen shodnosti, ale i horní, dolní a pravolevé polohy.

Analýza a syntéza jsou další oblastí zrakového vnímání, které dítě uplatní při čtení, psaní a počítání; proto je velmi podstatné tuto oblast rozvíjet. Jde o rozdělování a spojování jednotlivých částí celku, a i zde je důležité začít od jednodušších úkolů.

Poslední důležitou oblastí je zraková paměť, která významně ovlivňuje proces učení. Pro zrakovou paměť je především důležitý trénink. Vhodné je například pexeso, které mohou hrát děti už od brzkého věku. Nesmíme zapomínat, že příčinou zhoršené zrakové paměti někdy může být oční vada (Otevřelová, 2016).

Sluchové vnímání

Sluchové vnímání společně se zrakem a motorikou tvoří základ pro vývoj mluveného jazyka a také hraje důležitou roli v procesu učení. Dítě sluchem vnímá již v prenatálním období, slyší hlasy lidí a poznává hlas matky. Následně se sluch zdokonaluje a po narození dítěte začíná rozeznávat příjemné a nepříjemné zvuky. Nejprve vnímá řeč jako celek, postupně rozpoznává jednotlivá slova a učí se naslouchat.

Při sledování sluchového vnímání se zaměřujeme na následující schopnosti. První je naslouchání a rozlišování figury a pozadí. Základem je zaměřit pozornost na sluchové podněty a oddělit zvuk od pozadí. Čím je zvukové pozadí pestřejší, tím je náročnější rozlišit zvukové podněty. Když je tato schopnost oslabena, je pro děti náročné vyčlenit konkrétní zvuk od pozadí (Otevřelová, 2016).

Další schopností je sluchová diferenciacie neboli schopnost rozeznat jednotlivé hlásky a rozlišit je od sebe. Například měkké – tvrdé, znělé – neznělé a krátké – dlouhé samohlásky. Zejména při čtení dítě využívá schopnost sluchové analýzy a syntézy. Rozdělit slovo na jednotlivé slabiky a hlásky se nazývá analýza a následné spojování jednotlivých hlásek a slabik do slova se nazývá syntéza.

Podstatná je i sluchová paměť, pomocí které se dítě učí a přijímá informace už v předškolním věku. Většina vědomostí, ať už v mateřské škole, základní škole, ale i kdekoli jinde, je předávána verbálně a přejímána sluchem.

Oslabenost sluchového vnímání může dítěti způsobit značné problémy. Ty se mohou projevat při čtení, ale i psaní, jelikož špatně rozezná slyšené a následně zkomoleně napíše nebo vynechá písmeno ve slově (Bednářová, 2022).

6.4 Oblast sociální připravenosti

První zkušenost a vzor při osvojování sociálních dovedností, dítě nabývá v rodině, jelikož rodina je první sociální skupina, kterou je součástí. Děti vyrůstají v různých sociálních podmínkách, a proto jsou mezi dětmi v této oblasti značné rozdíly. Na rozvoji sociálních

dovedností se podílí různé faktory, například styl výchovy, nastavení hodnot, vzájemná podpora a spolupráce, pocit bezpečí a vzájemné vztahy v rodině. Dítě se učí přirozeně pomocí imitace, takže to, co vidí v rodině, si osvojuje a následně s tím pokračuje do života a stává se to pro něj normou. Nejen v rodině, ale i v širším pojetí dítě nabývá zkušenosti v zájmových skupinách a v náhodných interakcích, kde se učí, jak se chovat, ale také respektovat druhé i sebe, jak naslouchat, komunikovat, kooperovat a vnímat své potřeby i potřeby druhých (Bednářová, 2022).

Sociální a emoční připravenost je při nástupu do školy klíčová. Je důležité, aby dítě dokázalo ovládat své chování a emoce. Můžeme sledovat vztah s vrstevníky, zda vyhledává spíše mladší, starší nebo rovné kamarády. Pozorovat můžeme i jeho dominantnost nebo naopak podřízenost ve skupině a také schopnost začlenit se do kolektivu a spolupracovat při společných aktivitách. Podstatný je i jeho vztah k autoritám, zda je schopno respektovat pokyny a dodržovat pravidla. Trpělivost a schopnost vyčkat, až na něj přijde řada, neskákat do řeči, potlačit svá aktuální přání, i ty jsou dalším znakem školní připravenosti. Dalším ukazatelem může být komunikace a zájem o ostatní, zda není příliš uzavřené. Ovlivňujícím činitelem mohou být povahové charakteristiky dítěte, například temperament a jeho extraverze či introverze (Otevřelová, 2016).

(Bednářová & Šmardová, 2022) v knize Diagnostika dítěte v předškolním věku sociální dovednosti rozděluje do následujících oblastí:

- „komunikace (verbální i neverbální)
- přiměřené reagování na nové situace (seberegulaci)
- přizpůsobení se novému prostředí (adaptaci)
- porozumění vlastním pocitům a sebeovládání (sebereflexi)
- porozumění emocím a chování druhých lidí (empatii)
- objektivní sebepojetí, sebehodnocení, sebedůvěru
- schopnost pracovat s ostatními, spolupracovat (kooperaci)“

Nepřipravenost v této oblasti se může projevit například takto: dítě se nedokáže odloučit od svých rodičů, je na nich nadměrně závislé a vyžaduje jejich stálou podporu

i v běžných situacích. Výrazně zaostává v komunikaci s ostatními a v užívání neverbálních prvků. Dítě není schopno respektovat pravidla, adaptovat se na novou situaci a prostředí, a může mít sníženou míru empatie nebo se nedokáže vyrovnat se svým neúspěchem. V pozdějším věku může být pro dítě velmi náročné navázat sociální kontakt a získat si kamarády.

Je tedy zřejmé, že na emoční vývoj a osvojování si sociálních dovedností působí mnoho vnitřních i vnějších vlivů, které musíme brát v potaz. Přihlížet bychom měli i na individuální vývoj dítěte a na osobní předpoklady. Každý se rozvíjí jiným tempem, a proto při posuzování dbáme na to, zda u dítěte pozorujeme posun v jednotlivých oblastech.

Dítě, které má vhodné sociální předpoklady pro vstup do základní školy, by mělo chápat a přijímat rozdělení rolí, respektovat hodnoty a normy školního prostředí a chování a v neposlední řadě komunikovat na požadované úrovni (Bednářová, 2022).

7 Socializace a sociální dovednosti dětí v předškolním věku

Socializace je proces začleňování jedince do společnosti, který vede k osvojování si určitých sociálních rolí, ale také způsobů chování, které společnost od jedince očekává. Sociální role si jedinec utváří postupně po celý život (Bednářová et al., 2017).

Vzorci chování si dítě přejímá především z rodiny, učí se, jak se chovat, ale i zároveň nechovat k druhým lidem, jaké chování je žádoucí a nežádoucí, jak lidé spolupracují, pomáhají si a řeší problémy. Vše, co si dítě v tomto období osvojí, tvoří základní zkušenosti pro další životní etapy. Také rozvíjí takzvané prosociální chování, to je chování, které je pozitivní a respektuje ostatní, dítě ovládá agresivitu uspokojení vlastních potřeb a jedná empaticky. (Petrová, 2022).

V odborné literatuře se můžeme setkat s několika možnými definicemi. V pedagogickém slovníku je uvedeno, že se jedná o celoživotní proces a uskutečňuje se pomocí sociálního učení, komunikace, interakce a nátlaku. V první řadě probíhá v rodině a dále ve skupině přátel a vrstevníků, ve škole, v zaměstnání nebo prostřednictvím masmédií (Průcha et al., 2009).

Velmi důležitým obdobím je právě předškolní věk, kde se dítěti poskytují první sociální vztahy na odlišných úrovních. Jedná se o vztah s vrstevníky, rodiči i širší rodinou, ale i s cizími dospělými. Pro dítě je velice podstatné, aby mělo možnost být v kontaktu se všemi zmíněnými skupinami, a tak mohlo rozvíjet sociální zralost (Bednářová et al., 2017).

Socializace dítěte je členěna do tři etap. V první se dítě ztotožňuje s matkou a nalézá stabilitu vztahů ve společnosti. V druhé etapě se dítě pokouší osamostatnit a nachází své místo. V poslední etapě se stává součástí širších sociálních vztahů, které nejsou specifikované pouze životem v rodině (Průcha et al., 2009).

Důležitou roli hraje v tomto období hra a s tím spojené učení se hrou. Dítě se učí nápodobou a imituje to, co vidí kolem něj. Prostřednictvím hry dítě může vyjádřit svůj názor a pohled na svět. Jelikož dítě je neustále vedeno k dodržování pravidel, přizpůsobení se okolí a požadavkům, může si tak ve hře přizpůsobit realitu dle svých představ. Nápomocná může být, ale i při zpracovávání problematických situací, vyrovnáváním se s konflikty nebo smutkem (Petrová, 2022).

Socializaci můžeme dělit na primární, sekundární a terciální. Primární socializace se uskutečňuje v raném období a je pro ni typické předávání základních kulturních návyků. Dítě je v tomto období závislé na sociálním činiteli, kterým je pro něj primárně matka a následně

ostatní členové rodiny. To, co si dítě v této fázi osvojí, se následně stává silnou částí jeho osobnosti. Nejpodstatnější je pro dítě v této fázi mateřská láska a pocit jistoty (Giddens, 1999).

Primární socializace plynule přechází v sekundární, kdy je stěžejní především přechod z rodinného prostředí do školního. Dítě se stává součástí školního kolektivu a význam rodiny již slábne. Prvním obdobím je nástup dítěte do mateřské školy, kdy se dítě poprvé stává součástí jiné sociální skupiny než rodiny, a druhým je nástup do základní školy. Dítě se seznamuje s rolí žáka, spolužáka i školáka a s tím se učí respektovat pokyny, aktivně komunikovat, dokázat požádat o pomoc, vyjádřit své potřeby a obhájit svůj názor a další sociální dovednosti (Petrová, 2022).

Sociální dovednosti umožňují jedinci rozvíjet sociální vztahy, sociální adaptaci a udržují již existující sociální vztahy. Zásadním obdobím pro rozvoj sociálních dovedností je předškolní věk. Dobrá úroveň sociálních dovedností může dítěti pomoci v adaptaci na školní prostředí, v navázání kontaktu s vrstevníky a zlepšuje úroveň školní připravenosti (Ziv, 2013).

Studie ukazují, že pokud má dítě vysokou úroveň sociálních dovedností, a tedy dobré prosociální chování, stávají se populárnější a oblíbenější ve skupině vrstevníků. Naopak pokud postrádají sociální kompetence, vykazují častěji poruchy chování. Důvodem může být, že tyto děti nerozumí emočním projevům jiných osob a sami nedokážou své emoce ovládat (Ahmetovic et al., 2019).

Významný vliv mají v tomto období spolužáci, kteří pomáhají dítěti získávat sociální zkušenosti a zlepšují mezilidské vztahy. Velkou roli hrají také učitelé, k nimž dítě vzhlíží a jsou pro něj velkým vzorem. Proto je role učitele jasně vymezená a pro její plnění musí projít intenzivní přípravou. Charakteristickým znakem správné socializace je, že jedinec začne tento proces sám ovlivňovat a pomáhá v socializaci ostatním. Terciální socializace probíhá po celý zbytek života a pojmenovává adaptaci jedince na nové životní situace. (Petrová, 2022).

METODOLOGIE VÝZKUMU

Tématem práce jsou děti ze sociálně znevýhodněného prostředí a jejich sociální dovednosti, které jsou podstatné pro vstup do základní školy. Výzkumná část bude kvalitativně zaměřena a obsahovat tři výzkumné metody. První fáze výzkumu bude zaměřena na shromáždění anamnestických dat jednotlivých dětí, které budou získány od pedagoga a analýzou dokumentů výsledků pedagogické diagnostiky dítěte. V druhé části bude provedeno pozorování šesti dětí se sociálním znevýhodněním v mateřské škole Poběžovice. Pozorování bude probíhat za běžného režimu mateřské školy a zaměřeno na konkrétní sociální dovednosti. Třetí použitou metodou bude rozhovor provedený s pedagogickými pracovníky. Rozhovory budou zaměřeny na analyzování situace v praxi a možnosti podpory rozvoje sociálních dovedností. Cílem výzkumu je provést analýzu úrovně sociálních dovedností dětí v předškolním věku se sociálním znevýhodněním a zároveň pojmenovat konkrétní faktory, které mohou ovlivnit sociální dovednosti.

Výzkumné otázky

- Jaká je úroveň sociálních dovedností konkrétních dětí?
- Jaké konkrétní faktory ovlivňují úroveň sociálních dovedností konkrétních dětí?
- Jaké možnosti podpory můžeme dětem poskytnout ke zlepšení sociálních dovedností?

Výběr výzkumného vzorku

Výběr mateřské školy

Mateřská škola se nachází ve městě Poběžovice, které se řadí mezi oblasti ohrožené sociálním vyloučením. Jde o pohraniční oblast, kde se nachází velké množství osob žijících pod hranicí chudoby. Čelí tak mnoha problémům osobního i strukturního charakteru. Pokud se zaměříme na etnickou příslušnost obyvatel, žijí zde Romové i neromové přibližně ve stejném poměru. Na základě těchto charakteristik autorka oslovila mateřskou školu, která se nachází právě v této oblasti a s předpokladem, že v ní nalezne větší množství dětí se sociálním znevýhodněním a také pedagogy se zkušenostmi s touto cílovou skupinou. Mateřská škola byla vystavěna z finančních prostředků evropské unie, za účelem uplatnění principů rovných příležitostí v rámci projektu „modernizace mateřské školy“, který vznikl po pětiletém průzkumu, ze kterého vychází, že je v každém roce je přítomno 20 % dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Mateřská škola provozuje čtyři třídy s kapacitou 99 dětí, nyní je přítomno 90 dětí. Mimo běžné vzdělávání se orientuje na vzdělávání dětí se speciálními

vzdělávacími potřebami a vytváří pro ně vhodné, přijímající a podporující prostředí. Vize této mateřské školy se orientuje na to, aby byla místem, které dětem poskytne pohodu, toleranci, vstřícnost, bezpečí a vzdělávání všem bez rozdílu. Zakládají si na důvěryhodné spolupráci mezi zaměstnanci, rodiči a partnery z okolí. Hlavními partnery jsou základní škola Poběžovice a Pedagogicko-psychologická poradna Domažlice, se kterými řeší odklady školní docházky, přechod do první třídy a vypracovávání individuálních vzdělávacích plánů (Mateřská škola Poběžovice, 2012).

Výběr dětí pro pozorování

Výběr dětí proběhl ve spolupráci s paní učitelkou, která doporučila děti vhodné pro výzkum. Pro pozorování byly vybrány děti v předškolním věku se sociálním znevýhodněním. Jednotlivé děti musely splňovat alespoň jednu z následujících kategorií:

- Jazykovou bariéru.
- Národnostní a rasovou odlišnost.
- Nízký sociální a ekonomický status.
- Sociálně patologické prostředí rodiny nebo komunity.
- Ústavní výchova.

Zpočátku bylo osloveno celkem šest dětí (zákonných zástupců), jelikož jedno nebylo přítomno ve škole a rodiče dalších dvou nesouhlasili, aby se jejich děti účastnily. Pozorování se nakonec zúčastnily pouze tři z nich.

Výběr respondentů pro rozhovor

Respondenti do rozhovoru byli vybráni mezi pedagogickými pracovníky, kteří mají zkušenosti s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí. Rozhovor byl proveden s pěti pedagogy ve vybrané škole Poběžovice.

Metody sběru dat

První fáze výzkumu byla zaměřena na sběr anamnestických dat jednotlivých dětí. Informace byly zjišťovány od paní učitelky dětí a analýzou dokumentů provedené pedagogické diagnostiky konkrétních dětí. Analýza byla zaměřena na charakteristické znaky dítěte, jehoho rodinné prostředí a jednotlivé oblasti provedené pedagogické diagnostiky.

Následně bylo provedeno pozorování dětí, pomocí kterého byla zjištěna úroveň sociálních dovedností. Metodou pozorování získáváme potřebné informace a zaměřujeme na výběr faktorů (Zháněl et al., 2014).

Autorka si zvolila konkrétní oblasti, na které se zaměřila a vytvořila záznamový arch pro zaznamenávání informací. Zaměřila se na následující oblasti: komunikace, regulace emocí, spolupráce, respekt, sebedůvěra, řešení problémů ve vztazích a samostatnost. Konkrétní oblasti vycházejí ze základních kategorií sociálních dovedností definovaných v knize (Bednářová & Šmardová, 2022).

Následně byly provedeny rozhovory s učitelkami ve vybrané mateřské škole. Rozhovor byl strukturovaný a trval přibližně 5 minut. Jednotlivé rozhovory byly nahrávány a následně přepsány do textové podoby. Respondenti byli s tímto průběhem obeznámeni a souhlasili s ním. Otázky byly zaměřené na sociální dovednosti a možnosti podpory dětí se sociálním znevýhodněním. Rozhovor obsahoval následující otázky:

- Vnímáte velký rozdíl mezi sociálními dovednostmi dětí se sociálním znevýhodněním a bez něj? Pokud ano, v jaké oblasti?
- Jaká oblast sociálních dovedností je podle vás nejdůležitější pro vstup do základní školy?
- Jak nejlépe podpořit rozvoj sociálních dovedností?
- Jak vnímáte ve své třídě vztahy mezi dětmi se sociálním znevýhodněním a bez něj?

Autorka si následně zvolila kategorie kódů a rozhovory zpracovala. Pro zpracování zvolila následující kódy:

- rozdíly sociálních dovedností mezi jednotlivými dětmi
- důležitost sociálních dovedností pro vstup do základní školy
- oblasti sociálních dovedností, které jsou u dětí se sociálním znevýhodněním nejvíce ohroženy
- vztahy mezi dětmi ve třídě
- podpora rozvoje sociálních dovedností

VÝZKUMNÁ ČÁST

8. Anamnestická data**Dítě: 1**

Chlapec 6 let, dle sociálního znevýhodnění zařazen do oblasti nízký sociální a ekonomický status. Chlapec vyrůstá ve velmi početné rodině, má dalších sedm sourozenců. Bydlí ve vyloučené lokalitě v nevyhovujících podmínkách. Do mateřské školy dochází pravidelně už od tří let. Matka je skoro celý den v zaměstnání a nemá moc času, aby se chlapci věnovala. Do mateřské školy a z ní je většinou doprovázen staršími sourozenci, se kterými společně jezdí autobusem. Rodiče se snaží zabezpečit vhodnější prostředí pro rozvoj, nicméně se nacházejí ve velmi špatné finanční situaci, a jelikož jsou početná rodina, je situace nepříznivá. Chlapec je velice zvědavý a v kolektivu dětí stojí spíše v pozadí.

Dle provedené pedagogické diagnostiky byl doporučen odklad školní docházky. Má velký problém s verbálním projevem, jemnou motorikou, sluchovým vnímáním a v oblasti předmatematických představ. Naopak na velmi vysoké úrovni má emoční citění, hrubou motoriku a sebeobsahu.

Dítě: 2

Dívka 6 let, sociálně znevýhodněna jazykovou bariérou, jelikož pochází z Ukrajiny, do ČR se přestěhovali v počátku války v jejich zemi. Do mateřské školy dochází pouze od začátku tohoto školního roku, před tím údajně docházela do jiné. Podle dostupných informací přesun nastal z důvodu stěhování rodiny. Nyní dochází pravidelně, bohužel není známo, jak tomu bylo v předchozí škole. Dívka má dva starší sourozence a rodiče se školkou spolupracují velmi dobře. Problémem je jazyk, jelikož česky umí velmi málo. Dívka doma komunikuje pouze v ukrajinštině, její čeština je proto velmi špatná. Nicméně paní učitelka vidí zlepšení od té doby, co nastoupila. Do kolektivu dětí zatím moc nezapadla, nedokáže s nimi navázat bližší kontakt, snaží se na sebe upoutat pozornost jiným způsobem, někdy dochází k agresivnímu chování.

Dle provedené pedagogické diagnostiky má na neúměrné úrovni verbální projev, emoční zralost, sociální porozumění a pracovní zralost. Na druhé straně má dobře rozvinutou jemnou motoriku, předmatematické představy a zrakové vnímání.

Dítě: 3

Chlapec 6 let, romského původu, který bydlí ve vyloučené lokalitě, za jeho sociální znevýhodnění je považováno národnostní a kulturní odlišnost, ale také nízký sociální a ekonomický status. Pochází z velmi početné rodiny, která se nachází v nepříznivé finanční situaci. S rodiči není vždy lehká spolupráce, chlapci byl doporučen odklad školní docházky, jelikož má značné opoždění řeči a rok na víc v mateřské škole by mu prospěl. Rodiče mají jiný názor, tudíž chlapec v září nastupuje do základní školy. Do mateřské školy nastoupil ve 4 letech a navštěvuje ji pravidelně. Chlapec je velice živý a v kolektivu dětí má dominantní pozici. Je pohybově zdatný a baví ho všemožné pohybové aktivity.

Z provedené pedagogické diagnostiky vychází, že má značné rezervy v jemné motorice, emoční zralosti, sociálním porozumění a verbálním projevu. Naopak vyniká v hrubé motorice a prostorová orientace je také na dobré úrovni.

9. Záznam z pozorování

Komunikace

Dítě 1

Během pozorování byl jeho verbální projev velmi tichý, nevýrazný a špatně srozumitelný. Nicméně pozorovatelka vnímala, že je rád v kolektivu dětí, nedělalo mu problém navázat kontakt s ostatními dětmi, ani jim naslouchat a cítil se mezi nimi přirozeně. Nejvíce komunikoval během ranních spontánních činností a dopoledním pobytu venku. Výraznou změnu vnímala pozorovatelka, pokud se měl vyjadřovat při ranním kroužku před ostatními dětmi a paní učitelkou. Chlapec se nechtěl verbálně projevovat, spíše používal jednoslovné odpovědi a bylo vidět, že je jeho projev nejistý. Pokud chtěl o něco požádat, opět váhal, zda se má zeptat a jeho projev byl tichý.

Dítě 2

Dívka se během pozorování verbálně projevowała jen velmi málo. Při spontánních činnostech si hrála většinou sama a s nikým nekomunikovala. Pokud navázala kontakt, docházelo k nepochopení, protože dívčina výslovnost není vždy dobře srozumitelná, proto si často pomáhala neverbálně různými gesty. Ostatních dětí si nevěnovala a na dotazy odpovídala pouze paní učitelce. Když se dívka projevowała při ranním kruhu verbálně, snažila se a její projev byl srozumitelnější.

Dítě 3

Chlapec komunikoval s ostatními dětmi velmi často, jelikož má značné opoždění řeči, pozorovatelka někdy úplně nepochopila. Ostatní děti už chlapce znají a v komunikaci s nimi nebyl problém. Chlapec používal velmi často také různá gesta, se kterými si pomáhal. Během spontánních činností komunikoval přirozeně a nedělalo mu problém, ani pokud okolo něho bylo více dětí. Při ranním kroužku, když se projevował sám před ostatními, vnímala pozorovatelka, že chlapec více přemýšlí, co řekne a byl nervózní.

Regulace emocí

Dítě 1

U chlapce byla zaznamenána reakce, když jedno z ostatních dětí plakalo, chlapec ihned reagoval a snažil se dívce nějak pomoci. Reakce byla také zaznamenána, když paní učitelka

zvýšila hlas, chlapec byl najednou velmi vystrašený. Často bylo se chlapec smál a rád projevoval radost.

Dítě 2

Během pozorování nebyla u dívky zaznamenána žádná reakce na emoce ostatních dětí. Nevnímala děti okolo sebe, ani pokud vedle ní jedna dívka plakala. Reakce byla zaznamenána, pokud paní učitelka zvýšila hlas a rozzlobila se na někoho, dívka zpozorněla a sledovala situaci. Naopak své emoce dívka projevovala po celou dobu pozorování, s jejich ovládním měla ale značné potíže. Pokud se jí něco nelíbilo, začala poplakávat nebo reagovala naštváním a tím vyvolávala konflikt mezi dalšími dětmi.

Dítě 3

U tohoto chlapce byli reakce smíšené. Zaznamenán byl smích v reakci na smích ostatních, když se stalo něco vtipného. Smích byl u chlapce pozorován i v reakci na pláč, kdy se posmíval jinému dítěti. Na naštvání paní učitelky nereagoval vůbec a ani nezaznamenal, že se ve třídě něco děje. Vlastní emoce projevoval často, většinou se jednalo o smích, pouze jednou byl pozorován vztek, když měl konflikt s jiným dítětem.

Spolupráce

Dítě 1

Při ranních činnostech několikrát bez problému půjčil hračku kamarádovi, společně si vymýšleli různé hry. Jeho roli vnímala pozorovatelka více v pozadí a vždy se přizpůsobil on ostatním. Při řízené činnosti a společné aktivitě nenastal žádný problém, ale chlapec pouze plnil pokyny ostatních a nedokázal projevit svůj názor.

Dítě 2

Jelikož dívka si většinu času hrála sama, nebylo zaznamenáno moc situací, kdy spolupracovala. Jednou od ní chtělo jiné dítě půjčit hračku, ale ona nesouhlasila. Pokud ona chtěla něco, s čím si chtěla hrát, přišla a vzala si to, nepředcházelo tomu žádné požádání, a tak došlo ke konfliktu. Při společné řízené činnosti ostatním rozkazovala a rozdělovala práci, ostatní děti ji neposlouchaly, a tak se naštvávala, následně odmítala pracovat úplně.

Dítě 3

Spolupráce byla zaznamenána při spontánních činnostech, když si společně s kamarády vymýšleli hru a následně si hráli. Probíhalo to bez problémů a nedošlo k žádnému konfliktu. Při řízené společné činnosti tomu bylo jinak. Chlapec nechtěl spolupracovat, chtěl všechno dělat sám a nelíbilo se mu, když se musel s někým domlouvat.

Respekt

Dítě 1

Neměl problém respektovat autoritu učitele, dodržoval pokyny a poslouchal, pokud učitel něco říkal. Ostatní děti a jejich názory také poslouchal a přizpůsoboval se jim.

Dítě 2

Měla problém s respektováním pokynů od paní učitelky, reagovala až potom, co zvýšila hlas nebo pokyn zopakovala víckrát. Taktéž měla problém s respektováním názorů jiných dětí, nechtěla se jim přizpůsobit a vše chtěla dělat podle sebe.

Dítě 3

Chlapec během pozorování respektoval vedení učitelky vcelku dobře, nicméně došlo k několika situacím, kdy bylo třeba chlapce upozornit nebo pokyn zopakovat. Při ranních činnostech probíhalo vše v pořádku, změna byla zaznamenána při řízené činnosti, když musel pracovat podle pokynů, často nedával pozor a dělal úplně něco jiného.

Sebedůvěra

Dítě 1

Během pozorování se zapojoval do všech aktivit, ale většinou reagoval na pokyny ostatních, podřizoval se a svůj názor projevovat jen velmi málo. Při samostatném projevu byla jeho sebejistota velice nízká.

Dítě 2

Dívka během celého pozorování působila velmi sebejistě, a tak se chovala i k ostatním dětem. Snažila se při komunikaci s nimi působit nadřazeně a pokud se tak k ní ostatní děti

nechovaly, raději si hrála sama, anebo se snažila pozornost upoutat jiným způsobem. V jedné situaci byla vyzorována dokonce agrese vůči jiné dívce.

Dítě 3

Při spontánních činnostech byla pozorována přirozená sebejistota a v kolektivu dětí zastával spíše vůdčí pozici. Ve vztahu k autoritě působil velmi nadřazeně a jistě po celou dobu. Při samostatném projevu nebyla sebejistota tak znatelná a působil spíše nervózně.

Řešení problémů ve vztazích

Dítě 1

Během pozorování nedošlo k žádnému konfliktu, jelikož se chlapec vyhýbal takovým situacím. Ostatním dětem se při interakci s nimi podřídil.

Dítě 2

Dívka řešila konflikt agresivitou nebo pláčem, během pozorování několikrát do jiného dítěte strčila nebo začala plakat, když něco nebylo podle jejích představ. Nikomu ale neublížila, zdálo se, že se takto chová a předpokládá, že je zastraší a tím dosáhne, čeho chce.

Dítě 3

Při pozorování nedošlo k žádnému konfliktu mezi chlapcem a ostatními dětmi, většinou to byl on, který určoval pravidla a ostatní se podřídili, nicméně, když mu někdo oponoval, chlapec prostě odešel a řekl, že si s ním hrát nebude, když se nehraje podle jeho pravidel. V konfliktu s paní učitelkou odmítal spolupracovat, uzavřel se a nekomunikoval.

Samostatnost

Dítě 1

Chlapec zvládá samoobslužné činnosti bez problémů. Jednoduše a rychle se oblékl, najedl a plnil ostatní základní činnosti. Při složitějších úkolech vyžadoval pozornost paní učitelky a nebyl si jistý postupu, vždy čekal, až paní učitelka přijde a dá mu další jednoduchý pokyn.

Dítě 2

Dívka zvládala pouze jednoduché pokyny, často se jevila zmateně a nechápavě. Pozorovatelka vnímala, že by činnosti zvládala bez problémů, pokud by dobře porozuměla. Při řízené činnosti sledovala, co dělají ostatní děti a následně po nich opakovala. Sebeobslužné činnosti jako oblékání a stravování probíhaly v pořádku.

Dítě 3

Sebeobslužné činnosti zvládal velmi dobře, ale jinak tomu bylo v samostatných činnostech, například při řízené činnosti. Potřeboval neustálou kontrolu paní učitelky, pokyny dodržoval pouze chvíli a následně dělal něco jiného nebo vůbec nepracoval.

10. Kódování rozhovoru

Rozhovor byl proveden celkem s pěti respondenty. Konkrétně se jednalo o paní ředitelku, tři paní učitelky a jednu paní asistentku. Autora při zpracování rozhovoru, jednotlivé respondenty označila následovně: R1, R2, R3, R4, R5.

Při určování jednotlivých kategorií kódů autorka vycházela z otázek položených v rozhovoru. Po provedení rozhovorů vyhledala a určila ke každé kategorií několik kódu. Kódy byly určeny na základě shodujících se odpovědí jednotlivých respondentů.

První kategorie byla zaměřena na sociální dovednosti a rozdíly těchto dovedností mezi dětmi.

Rozdíly sociálních dovedností mezi jednotlivými dětmi
Komunikace
Sebepojetí a sebedůvěra
Respekt

Všichni respondenti uvedli, že vnímají velký rozdíl, a to například v oblasti komunikace. Obecně je v dnešní době komunikace velkým problémem u všech dětí, a pokud je to dítě se sociálním znevýhodněním, je spíše výjimka, pokud má komunikaci na dobré úrovni. Především u dětí, které vstupují do školy s jazykovou bariérou, jelikož dnes se u nás vyskytuje mnoho dětí z Ukrajiny, pro které je komunikace hlavní překážkou.

Nemusí však vždy jít pouze o nedostatečnou znalost jazyka, často se objevují různé vady řeči, které se stávají bariérou v komunikaci. Avšak důvodem může být i malé sebevědomí a strach z mluvení před ostatními. Objevit se mohou i jiné důvody, jeden z respondentů uvedl:

R1: „Děti se sociálním znevýhodněním často nerady komunikují před ostatními dětmi, když třeba sedíme v kroužku, povídáme si, tak chlapeček, kterého tam máme se sociálním znevýhodněním, řekne, že mluvit nechce nebo vůbec nic neřekne. Důvodem je, že nemá tolik zážitků, které by těm dětem dovedl sdílet.“

Děti pocházejí z prostředí, které jim neposkytuje dostatečné množství podnětů pro rozvoj, nemají dostatek zážitků, a tak nemají co sdílet s vrstevníky. Dále uvedli, že některé děti

mají problém s dodržováním pravidel a s respektováním jejich pokynů. Nelze říci, že to obecně platí pro všechny děti se sociálním znevýhodněním, ale často se s tím potýkají u dětí pocházejících z rodin z vyloučených lokalit a nízkým sociálním a ekonomickým statutem. Tyto děti nemají vhodně nastavený vztah k autoritě a někdy se k nim chovají spíše jako k vrstevníkům než jako k dospělému.

Druhá kategorie sleduje sociální dovednosti v souvislosti s nástupem do základní školy. Ukazuje důležité oblasti, které jsou pro dítě při nástupu do první třídy zásadní.

Důležitost sociálních dovedností pro vstup do základní školy
Komunikace
Sebepojetí a sebedůvěra
Samostatnost

Respondenti rozhovoru uvedli, že pro vstup do základní školy jsou důležité a nepostradatelné všechny uvedené oblasti sociálních dovedností, jelikož se navzájem propojují a navazují na sebe a jedna bez druhé nemůže zcela fungovat. Čtyři respondenti sdělili, že základní oblastí by měla být komunikace, jelikož právě ta je nápomocná při navazování vztahů s vrstevníky. Pokud dítě dokáže dobře komunikovat, je pro něj navazování nových sociálních vztahů zábavou a při vstupu do první třídy je to velmi podstatné. Nejedná se pouze o verbální projevy, ale i užívání neverbálních prvků komunikace a pochopení neverbálních projevů ostatních. S tím jde ruku v ruce i empatie, kdy dítě dokáže při komunikaci jednat empaticky, vnímat okolí a dokázat vycítit, pokud někdo potřebuje pomoci. Toto jednání dítěti může usnadnit proces adaptace na nové prostředí.

Dva z respondentů uvedli jako významnou oblast sebepojetí a sebedůvěry. Jelikož si dítě utváří ve třídě svou roli, je pro něj důležité to, jak se dokáže prosadit.

R4: „Já si myslím, že to je uvědomit si své místo ve třídě, udělat si pozici ve třídě a mít zdravé sebevědomí, což je u těchto dětí také velký problém a vlastně také dokázat si tu svoji pozici v té třídě obhájit.“

Podstatné je také, aby bylo schopno požádat o pomoc, pokud ji potřebuje a nebálo se vyjádřit své názory před ostatními. Prostředí základní školy je v tomto rozdílné od mateřské

školy, po dětech se očekává, že budou schopny vyjádřit smysluplně své myšlenky a vystupovat před ostatními.

Jako třetí oblast respondenti nejčastěji zmínili samostatnost. Od školáka se vyžaduje a předpokládá, že bude do jisté míry samostatný. Měl by dokázat samostatně pracovat na zadaných úkolech a samostatně pracovat dle pokynů učitele. Je jisté, že v nějaké míře se to učí už v mateřské škole, ale v prostředí základní školy je tomu věnována větší pozornost a přikládána vyšší důležitost.

Třetí kategorie pojmenovává oblasti sociálních znevýhodnění, které jsou nejvíce ohroženy.

Oblasti sociálních dovedností, které jsou u dětí se sociálním znevýhodněním nejvíce ohroženy
Komunikace
Sebepojetí a sebedůvěra
Respekt
Řešení problémů

Z jednotlivých rozhovorů vyplývá, že záleží na konkrétní situaci a sociálním znevýhodnění. Jako nejproblematictější oblast se jeví komunikace, která je, jak už bylo více zmíněno, velkým nedostatkem mnoha dětí.

R2: „U dětí se sociálním znevýhodněním tak tam je to často i o slovní zásobě, o aktivním a pasivním slovníku. Oni rozumí, ale třeba hledají slova, úplně neví a neumí se vyjádřit celou větou.“

Objevují se i případy, kde v komunikaci nemusíme vnímat žádný rozdíl. Naopak je komunikace na dobré úrovni, ale ohrožena může být například oblast sebepojetí. U některých případů můžeme vnímat, že je ohroženo hned několik oblastí.

R5: „Pokud se jedná například o dítě, které k nám přichází z nějaké vyloučené lokality, vyrůstající v nepodnětném prostředí a kterému se rodiče nevěnují. Vidět můžeme problém v oblasti komunikace, sebeúcty, řešení konfliktů, ale i v respektování našich pokynů.“

Jako velmi důležité z jednotlivých rozhovorů vychází, že je nutná včasná péče, snažit se sledovat jednotlivé děti a zjistit, ve kterých oblastech mají rezervy a zvolit vhodnou intervenci.

R3: „Snažíme se ke každému dítěti přistupovat velmi opatrně, aby nedošlo k nějakému bloku a strachu, například z vystupování před ostatními. Děti nenutíme na sílu dělat to, co nechtějí, ale snažíme se najít způsob, jak malými kroky dítě navést na správnou cestu.“

Čtvrtá kategorie kódů sleduje vzájemné vztahy ve třídě mezi dětmi se sociálním znevýhodněním a bez něj.

Vztahy ve třídě mezi dětmi se sociálním znevýhodněním a bez něj
Vliv komunikace
Vliv hygienických návyků
Vliv temperamentu a charakteru dítěte

Z jednotlivých rozhovorů vyplývá, že v tomto věku se děti navzájem nevyčleňují z kolektivu, na základně rasových či kulturních odlišností, ani na základně nízkého sociálního a ekonomického statusu, jelikož tyto věci ještě nerozlišují. Nevnímají, z jakých poměrů dítě pochází, a tak se nesetkávají s problémy v této souvislosti. Vztah bývá narušen až na základě důsledků těchto prostředí. Pokud nedokážou navzájem navázat komunikaci, nechápou se, a tak je pro ně jednodušší vůbec kontakt nenavazovat. To byl a je velký problém u dětí z Ukrajiny, které přišly do mateřské školy bez znalosti českého jazyka. V mnoha případech je tento problém krátkodobý a vymizí hned, jak dítě začne komunikovat alespoň v základních frázích.

R5: „Během tohoto roku školního, který byl, jsme měli chlapečka z Ukrajiny a měl velký problém začlenit se mezi ostatní děti, ale teď se nám to povedlo odbourat a on už prostě opravdu se dovede zapojit a s dětmi dokáže komunikovat, ale začátky bývají těžké.“

Problém vnímají, pokud je dítě zanedbané a chybí mu hygienické návyky. V tomto případě se ve třídě setkávají se situacemi, kdy ostatní vnímají, že dítě má špinavé, roztrhané oblečení, nebo trochu zapáchá.

R2: „Když si stoupneme do kroužku chytíme se za ruce, tak některé děti prostě tu ruku odmítají dát a někdy se stává, že se s ním nechtějí hrát, ale samozřejmě se snažíme eliminovat tyto věci.“

Dále se respondenti shodli, že vztahy mezi jednotlivými dětmi jsou spíše ovlivněny jejich temperamentem a zájmy, než jejich sociálním znevýhodněním. Pokud je dítě velmi temperamentní, chce být středem pozornosti a nedokáže se podřídít, je pro něj navázat kontakt velmi náročné. Ostatní děti si s ním nechtějí hrát a dostat se do konfliktu.

Často učitelé vnímají u dětí se sociálně znevýhodněného prostředí vyšší potřebu kontaktu s učitelem. Snaží se pozornost na sebe upoutat různým způsobem, někdy je to milými gesty, ale někdy naopak negativním způsobem.

R1: „Vnímám u těchto dětí, že vyžadují více mou pozornost a celkově takový kontakt se mnou, chtějí se mazlit nebo mě držet za ruku. Mám pocit, že jim chybí takový kontakt doma, a tak se upínají na mou osobu. Občas je to milé, nosí mi obrázky nebo mi vypráví, co dělaly předešlý den.“

Poslední kategorie popisuje možnosti podpory rozvoje sociálních dovedností.

Podpora rozvoje sociálních dovedností
Spolupráce
Rozvojové hry
Začlenění do kolektivu
Zájmové kroužky

V první řadě je důležitá pravidelná docházka do mateřské školy, a to nejen povinný předškolní rok, ale již dříve. V mateřské škole může dítě přirozeně rozvíjet sociální dovednosti v interakci s ostatními, nápodobou ostatních dětí, ale i učitele, a také při různých hrách. Ideálním příkladem jsou hry, kde se děti učí spolupracovat, naslouchat si, komunikovat a dělat kompromisy.

R4: „Ráda s dětmi předvádím různé situace, ve kterých je několik možností, jak se mohou zachovat. Děti dostanou situaci, kterou následně předvedou před ostatními, a pak s nimi diskutujeme o dané situaci a říkáme si různé možnosti, jak mohou reagovat.“

Po celý den zažívá mnoho situací, během kterých se učí například ovládat své emoce, proto je prostředí mateřské školy v tomto smyslu nepostradatelné. Pouze v rodině by dítě nemohlo tuto oblast dostatečně rozvíjet. Jako vhodná forma pro rozvoj se jeví různé aktivity, které podporují jednotlivé sociální dovednosti.

R3: „Konkrétně já, ráda pracuji s různými ukázkovými příběhy, které dětem přečtu a následně si na nich ukazujeme, co se v příběhu stalo, jak se v něm zachovali a jestli to chování bylo vhodné, a i oni sami se zapojují a komentují příběh.“

Respondenti dále uváděli, že pro vhodný rozvoj sociálních dovedností je důležité, aby bylo dítě zapojené do kolektivu dětí, a to nejen pasivně, ale i aktivně. Mělo by aktivně komunikovat s vrstevníky, chápat svou roli a zapojovat se do dění. Úkolem učitelů, ale i rodičů by mělo být dítě povzbuzovat, chválit, a tak podporovat jeho vystupování před ostatními, vyjadřování vlastních názorů a budovat zdravé sebevědomí.

R2: „Mám pocit, že mnoho dětí se bojí něco říct nebo nějak jednat, protože se bojí, že je za to někdo bude obviňovat nebo se jim budou ostatní smát. Proto považuji za důležité, abychom děti chválili i za malé věci, oni jsou totiž spíše zvyklé, že na ně někdo křičí a negativně je hodnotí, přitom ta samotná pochvala je nesmírně důležitá.“

Velký význam má spolupráce, a to už jak s rodinou, tak i s jinými organizacemi. Informovat rodiče o tom, jak se jejich dítěti daří nebo naopak, kde je problém, je zásadní. Rodiny si často neví s dětmi rady a mohou se za to stydět, ale i přesto respondenti uváděli, že se snaží navázat kontakt, a tak lépe mohou pracovat na vhodné intervenci.

R1: „Pro nás je zásadní navázat kontakt s rodiči, i když někteří rodiče ne vždy chtějí spolupracovat. Snažíme se s nimi navázat důvěrný kontakt, a i jim třeba doporučit, co s dětmi mohou procvičovat nebo na koho se mohou obrátit.“

Dále je zásadní spolupráce se základní školou a podpořit tak přechod dítěte do nového prostředí. Respondenti uváděli, že se často zapojují do školních akcí, spolupracují s pedagogy na integraci dětí a při přechodu do základní školy.

R4: „Naše školka se snaží každým rokem posilovat spolupráci s místní základní školou. S našimi předškoláky navštěvujeme první třídu základní školy a žáci základní školy navštěvují nás. Zapojujeme se také do akcí jako je jarmark, divadlo nebo výstava.“

R1: „Při přechodu dítěte se sociálním znevýhodněním, ale i jiným znevýhodněním do základní školy je důležité spolupracovat se školou a pedagogicko-psychologickou poradnou. Většinou konzultujeme s pedagogy konkrétní situaci a s odborníky v poradně konzultujeme tvorbu individuálního vzdělávacího plánu.“

Jako vhodný pomocník se jeví i různé zájmové kroužky, ve kterých dítě navazuje nové sociální vztahy a tvoří si další skupinu, kterou je součástí. Je to pro něho další prostor, kde může získávat nové zkušenosti a cvičit sociální dovednosti. U dětí z rodin, kde chybí finanční prostředky, se tato možnost často stává nemožnou. Jeden z respondentů uvedl, že se i v prostředí mateřské školy snaží alespoň nějakým způsobem tento nedostatek dětem vynahradiť.

R5: „Snažila jsem se najít způsob, jak bychom i dětem, kterým nebylo tolik přáno, mohli pomoci a vynahradili jim to, že nemohou chodit na jiné zájmové kroužky. Proto jednou za dva týdny chodíme s dětmi do domova důchodců, kde společně s klienty malujeme, komunikujeme, hrajeme hry nebo jim někdo předčítá.“

11. Výsledky výzkumného šetření

Zodpovězení výzkumných otázek

Jaká je úroveň sociálních dovedností konkrétních dětí?

Z pozorování vychází, že je úroveň sociálních dovedností velice individuální a je důležité na situaci nahlížet z širší perspektivy a s ohledem na vlivy z okolí. U dívky pocházející z Ukrajiny se často zdálo, že nechce spolupracovat a nesoustředí se, nicméně pravdou bylo, že dívka nerozuměla, co se od ní očekává, a byla proto často zmatená. Proto při posuzování, zda danou dovednost zvládá či ne, je podstatné ujistit se, jestli rozumí zadání.

U všech tří dětí byl zaznamenán problém v oblasti komunikace. Měly problém s vyjádřením vlastních potřeb a požádáním o pomoc. Dále se u nich také vyskytovala velká nejistota při samostatném projevu před ostatními dětmi a paní učitelkou. Oba chlapci pocházející z rodiny s nízkým sociálním a ekonomickým statusem velmi dobře komunikovali s vrstevníky, ale změna byla zaznamenána při komunikaci před více dětmi. S tím byla spojena oblast sebedůvěry, která byla u obou chlapců výrazně nízká. Další problematickou oblastí se jeví samostatnost ve vztahu k zadané činnosti či při samostatné práci. Děti po většinu času potřebovaly dohled paní učitelky, ať už z důvodu, že si nebyly jisté, zda plní úkol správně nebo ztrácely pozornost a potřebovaly neustále připomínat a vracet k činnosti.

Jaké konkrétní faktory ovlivňují úroveň sociálních dovedností konkrétních dětí?

Prostředí je významným činitelem, který ovlivňuje dětský vývoj. Toto prostředí by mělo poskytovat dítěti bezpečný prostor, ve kterém se bude cítit dobře. Sociální dovednosti si dítě osvojuje postupně a jedním z hlavních prostředků je nápodoba. Dítě v rodině získá vzor, určité hodnoty a normy, které si sebou nese po celý život. Jedním z hlavních faktorů se jeví například patologické prostředí. Pokud dítě vyrůstá v takovém prostředí, je pravděpodobné, že si osvojí nevhodné vzorce chování a stanou se pro něho normou. Následně se mohou promítat v jeho projevu a mít důsledky v řešení konfliktů, spolupráci, nedostatku empatie či respektování autority.

Z výzkumu dále vyplývá, že negativním faktorem může být nedostatečně podnětné prostředí. Dítě nemá dostatek podnětů důležitých pro rozvoj, nemá zážitky, o kterých může mluvit s ostatními, nebo mu zcela chybí některé pomůcky. Tento faktor se významně projevuje

v oblasti komunikace, dítě může mít nedostatečnou slovní zásobu nebo nedokáže užívat řeč v praxi.

Významnými faktory, které ovlivňují rozvoj sociálních dovedností jsou styl výchovy a vztah rodičů k dítěti. Z výzkumu vyplývá, že mnoho dětí má problém v oblasti sebepojetí, sebejistoty a sebehodnocení. Zdravé sebevědomí je pro dítě velice významné, pomáhá mu při komunikaci či vystupování před ostatními, proto je důležité jeho přirozené budování. S tím lze dítěti pomoci právě v rodině, ve které by měl získat jistotu a důvěru ta se stává základem vnímání vlastní osoby a pro tvoření dalších sociálních kontaktů.

Neznalost jazyka může být také překážkou při rozvoji. Sociální dovednosti si dítě nacvičuje i při běžné interakci a pokud dítě nedokáže komunikovat, může dojít k značnému opoždění v této oblasti.

Jaké možnosti podpory můžeme dětem poskytnout ke zlepšení sociálních dovedností?

U dětí v předškolním věku hraje významnou roli hra a stává se ideální možností podpory. U rozvoje sociálních dovedností se nabízí skupinové hry, kde si děti nacvičují jednat mezi sebou, dělat kompromisy, naslouchat, komunikovat a mohou využít většinu oblastí sociálních dovedností, tudíž je i přirozeně rozvíjejí. Dále je také vhodné zařadit aktivity, které podporují prosociální chování, různé modelové příběhy nebo přímé nastínění některých situací a následná diskuse o nich. Různé příklady her a aktivit podporující rozvoj sociálních dovedností nabízí například publikace Sociální dovednosti v mateřské škole (Michalová & Kratochvílová, 2022; Svobodová et al., 2015).

Neopomenutelná součást podpory by měla být spolupráce s rodinou, která napomáhá a zlepšuje intervenci. Spolupráce by měla být založena na důvěře, aby rodiče věděli, že se mohou na učitele obrátit a poradit se s nimi. Dále je podstatné spolupracovat se základní školou a pedagogicko-psychologickou poradnou. Vzájemná konzultace mezi pedagogy může poskytnout širší náhled na konkrétní situaci a následně tak zvolit nejlepší možnou intervenci.

Důležitou částí je i zapojení dítěte do kolektivu. Dítě by se do něho mělo aktivně zapojovat a mělo by se v něm dokázat prosadit. Kolektiv v mateřské škole je velmi podstatný, protože v něm dítě tráví velkou část svého dne. Vhodné je i navštěvování zájmového kroužku, ve kterém se dostává do další sociální skupiny a může lépe zdokonalovat a cvičit sociální dovednosti.

ZÁVĚR

Bakalářská práce byla zaměřena na školní připravenost dětí se sociálním znevýhodněním v předškolním věku. Cílem práce bylo přiblížit problematiku sociálního znevýhodnění ve vztahu k školní připravenosti a zaměřit se konkrétně na oblast sociálních dovedností a jak sociální znevýhodnění může působit na oblast sociálních dovedností. První část se věnuje teoretickým východiskům sociálního znevýhodnění a faktorům sociálního znevýhodnění. Dále definuje pojem školní připravenost a orientuje se na vliv sociálního znevýhodnění. Cílem výzkumu bylo provést analýzu úrovně sociálních dovedností dětí v předškolním věku se sociálním znevýhodněním a zároveň pojmenovat konkrétní faktory, které mohou ovlivnit sociální dovednosti. Ve výzkumu byly použity tři výzkumné metody. První metodou je analýza pedagogických dokumentů konkrétních dětí. V další fázi bylo provedeno pozorování na výzkumném vzorku tří dětí se sociálním znevýhodněním ve vybrané mateřské škole. Pozorování bylo zaměřeno na sledování oblastí sociálních dovedností a došlo k závěru, že na oblasti sociálních dovedností je nutno nahlížet velice individuálně s orientací na dané dítě a okolnosti. Nicméně u všech uvedených dětí byl nalezen nedostatek v oblasti komunikace, a to především před větším počtem dětí nebo před učitelem. Jako další problematické oblasti se objevila sebedůvěra a sebezpojetí, kdy se také u všech tří dětí objevil jistý deficit.

Třetí část výzkumu je věnována rozhovorům s učitelkami v mateřské škole. Otázky byly zaměřeny na situaci v praxi. Jak vnímají problémy v sociálních dovednostech těchto dětí a jak tyto dovednosti možno rozvíjet. Jako velmi problematická oblast se podle všech respondentů jeví komunikace, sebejistota a prosazení své vlastní role ve třídě. Shodují se, že ideální prostředek pro rozvoj těchto dovedností je hra a neopomenutelná je také spolupráce s rodiči, základní školou, popřípadě pedagogicko-psychologickou poradnou, a aktivní zapojení dítěte do kolektivu.

Závěrem můžeme říci, že pokud nastavíme vhodná opatření, která budou individuálně zaměřena na potřeby a možnosti dítěte, lze sociální dovednosti zlepšit. Jako významný činitel se jeví rodina a prostředí, ze kterého dítě přichází. Do mateřské školy již dítě vstupuje s nějakými návyky a vzorci chování, proto je následně důležitá vzájemná spolupráce mezi rodiči, mateřskou školou a popřípadě dalšími organizacemi. Dále vytvořit pro dítě přijímající a podporující prostředí, ve kterém se bude cítit v bezpečí a nebude se bát projevit se.

RESUMÉ

Bakalářská práce se zabývá analýzou školní připravenosti dětí se sociálním znevýhodněním v předškolním věku. Teoretická část se věnuje problematice sociálního znevýhodnění a konkrétním faktorům sociálního znevýhodnění. Zaměřuje se na školní připravenost, její oblasti a vlivu sociálního znevýhodnění na školní připravenost. Výzkum sleduje úroveň sociálních dovedností konkrétních dětí a poskytuje výpovědi a názory učitelů, ve vztahu k sociálním dovednostem dětí se sociálním znevýhodněním.

RESUMÉ

The bachelor thesis focuses on analyzing the school readiness of children with social disadvantage in preschool age. The theoretical part addresses the issue of social disadvantage and specific factors contributing to it. It focuses on school readiness, its areas, and the impact of social disadvantage on school readiness. The research examines the level of social skills of specific children and provides insights and opinions of teachers regarding the relationship between the social skills of children with social disadvantage.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Ahmetovic, M., Dizdarevic, A., & Muezinovic, A. (2019). *Programs for social and emotional skills development in disadvantage children*. Social and Emotional Skills Development in Early Childhood Education and Care in Europe. Retrieved April 13, 2024, from https://euserf.nbu.bg/documents/21/Key_Topics_Overviews-20221224-1300-98652e.pdf#page=25

Bednářová, J., & Šmardová, V. (2022). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let* (ilustroval Richard ŠMARDA). Computer Press.

Bednářová, J., Dandová, E., Kratochvílová, J., Nádvorníková, H., Syslová, Z., & Šulová, L. (2017). *Školní zralost a její diagnostika*. Raabe.

Bořkovicová, M., Bořkovec, M., Gajdošová, J., Habart, T., Kitanovská, J., Klingerová, P., Moránková Krejčová, L., Pekárková, S., Pospíšilová, Z., Ranglová, K., Šebová, B., Štrachová, K., Tomalová, P., Vožechová, J., & Vyšínová, P. (2013). *Hin tut pro da („Máš na to“): Mají na to - Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ*. (J. Goldmann & V. Fišer), Mají na to!. Retrieved February 16, 2024, from http://majinato.cz/majinato_web.pdf

Felcmanová, L. (2015). *Metodika ke katalogu podpůrných opatření: k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Giddens, A. (1999). *Sociologie*. Argo.

Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2014). *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Grada.

Laurenčíková, K. (2010). *Metodické doporučení k zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků a žákyň se sociálním znevýhodněním*. MŠMT.

Mateřská škola Poběžovice. (2012). Mateřská škola Poběžovice. Retrieved April 5, 2024, from <https://www.mspobezovice.cz/o-gas/>

Michalová, Z., & Kratochvílová, A. (2022). *Sociální dovednosti v mateřské škole: aktivity k minimalizaci nevhodného chování v předškolním věku a posilování sociálních dovedností* (ilustroval Martina FOJTŮ-PESCHKOVÁ). Grada.

Němec, Z. (2014). *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Nová škola.

Němec, Z. (2019). *Systematická podpora sociálně znevýhodněných žáků ve vzdělávání*. Nová škola.

- Otevřelová, H. (2016). *Školní zralost a připravenost*. Portál.
- Petrová, J. (2022). *Sociální kompetence jedince při vstupu do ZŠ*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Pospíšilová, I. (2017). *Přechod dítěte ze školky do školy*. Šance dětem. Retrieved March 7, 2024, from <https://sancedetem.cz/prechod-ditete-ze-skolky-do-skoly#co-je-skolni-pripravenost>
- Procházka, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Grada Publishing.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník* (6., aktualiz. a rozš. vyd). Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2021). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Retrieved March 6, 2024, from file:///C:/Users/Admin/Downloads/RVP%20PV%20z%C3%A1%C5%99%C3%AD%202021.pdf
- Svobodová, E., Hovjacká, M., Kubecová, M., & Kukačková, M. (2015). *Rozvíjíme city, vůli, sebepojetí a komunikaci dětí: dítě a jeho psychika - sebepojetí, city, vůle : dítě a ten druhý*. Raabe.
- Syslová, Z., Kratochvílová, J., & Fikarová, T. (2018). *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Portál.
- Vágnerová, M. (2012). *Psychopatologie pro pomáhající profese* (Vyd. 5). Portál.
- Vágnerová, M., & Klégrová, J. (2008). *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Karolinum.
- Zháněl, J., Hellebrandt, V., & Sebera, M. (2014). *Metodologie výzkumné práce*. IMPACT. https://is.muni.cz/el/fsps/jaro2017/nk2019/um/Zhanel-metodologie-vyzkumne-prace_2014.pdf
- Ziv, Y. (2013). Social information processing patterns, social skills, and school readiness in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, (114), 306-320. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.08.009>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I. – záznamový arch pro pozorování

Příloha II. – aktivita pro rozvoj sebevědomí a sebeuplatnění

Příloha III. – aktivita pro rozvoj seberegulace chování

Záznamový arch pro pozorování

Datum pozorování: 21. 3. 2024

Dítě: **Pohlaví:** **Věk:**

1. Komunikace:

- Jak dítě komunikuje s ostatními dětmi?

- Jaké druhy komunikačních dovedností projevuje? (naslouchání, vyjadřování svých potřeb, sdílení informací)

2. Regulace emocí

- Jaké jsou reakce dítěte na emocionální projevy ostatních? (radost, smutek, strach)

- Jak dítě dokáže zvládat a vyjadřovat své emoce?

3. Spolupráce

- Jak dítě spolupracuje s ostatními při společných aktivitách? (sdílení hraček, řešení problémů, plánování her)

4. Respekt

- Jaká je jeho schopnost respektovat názory a postoje jiných dětí?

- Respektuje pokyny učitele?

5. Sebedůvěra

- Jak se dítě projevuje ve skupině? (sebejistota, sebehodnocení, zapojení do aktivit)

6. Řešení problémů ve vztazích

- Jakým způsobem dítě řeší konflikty a problémy v interakci s ostatními?

7. Samostatnost

- Jaké je chování dítěte při samostatných aktivitách? (vyřešení jednoduchých úkolů, hledání pomoci)

- Jak je dítě samostatné, když řeší problém?

ČINNOSTI A NÁMĚTY pro rozvoj sebevědomí a sebeuplatnění

Miša jde do školky

Odpoutávání dítěte od matky a od rodiny je proces, který ovlivňuje úplně vše, s čím se dítě v mateřské škole setkává. Od vzájemného představení a pozdravení, přes přidělení místa v šatně, seznámení se s prostorem třídy a herny, vyzkoušení nových hraček, první použití záchodu ve školce a první společné jídlo, to vše jsou body na cestě k odpoutání od maminky a rodiny a k získání vlastní samostatnosti v novém prostředí vzdělávací instituce.

Učitelka může pomoci dětem s procesem odpoutání řízenou činností, ve které projeví novým dětem empatii a umožní jim identifikovat a lépe poznat své vlastní pocity. Příkladem takové činnosti může být například individuální výstup s loutkou – plyškem.

Průběh:

Učitelka (schovává cosi pod tričkem): „Počkej, Mišo, kam jsi mi to zalezl? Vylez ven.“

Miša: „Ne. Já nechci!“

Učitelka: „A proč nechceš?“

Miša: „Já se bojím.“

Učitelka: „A čeho se bojíš?“

Miša: „Já se bojím dětí!“

Učitelka: „A proč, Mišo?“

Miša: „Aby mi něco neudělaly. Já jsem malinký a ony jsou velké. Co kdyby na mě někdo slápnul. Nebo mě bouchnul... Nebo mě kopnul... Nebo štípnul...“

18

Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání

Rozvíjíme city, vůli, sebepečení a komunikaci dětí

Sebevědomí a sebeuplatnění ■ Miša jde do školky

celý týden se může opakovat scénka s Mišou, který se schovává učitelce pod tričko a nechce vylézt, protože si pořád ještě nepamatuje, jak se všechny ty děti jmenují.

Pozor na...

- Učitelka by neměla děti do činností nutit, individuální výstup může realizovat jenom pro malou skupinku dětí. Některé děti mohou výstup pozorovat z povzdálí, ale Mišovi potrást packou nepůjdu, jiné mohou být zaujaté hračkou či odlišnou činností a nezaregistrují, co se děje zajímavého.
- Zaregistrovaly děti aktivitu s Mišou?

Všimněte si...

...z hlediska odpoutání dítěte od matky

- Na jak dlouhou dobu se bez problémů odloučí dítě od matky?
 - Provází jeho odloučení pláč či jiný projev nevole?
 - Pomáhá mu nějaká „kotva“ (hračka, kapesník aj.)?
 - Komunikuje s loutkou?
 - Vyjadřuje loutce empatii?
 - Komunikuje s ostatními dětmi?
 - Komunikuje s učitelkou?

...z hlediska dalších konkretizovaných výstupů

- Dovede dítě napodobit jednoduchý pohyb?
- Rozumí pojmenování částí těla?
 - Rozumí dítě slovník pokynům?
 - Reaguje na neverbální podněty?

20

Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání

Rozvíjíme city, vůli, sebepečení a komunikaci dětí

Sebevědomí a sebeuplatnění ■ Miša jde do školky

Učitelka: „Ale Mišo, takové věci přece naše děti nedělají. Ty jsou na sebe hodné a máš se rády... Vylez ven!“

Miša: „Kdepak. To ty jen tak říkáš. Ale děti mlčí.“

Učitelka: „Tak já se jich zeptám. Děti, Miša je můj kamarád plyšák. Moc chtěl jít se mnou do školky, a teď se bojí. Prosim, řekněte mu, že říkám pravdu, že si u nás ve školce neublížujeme? Že se Miša nemusí bát, že by ho tu někdo bouchal, štípal, kopal?“

Děti: (Necháme proběhnout reakci, případně opakujeme Mišovi, co řekly děti.)

Učitelka: „Slyšels to, Mišo? Tak už pojď!“

Miša: „Už jdu. Je jda, tady je děti... Ahoj všichni! Máte rádi med? A nemáte tu náhodou trochu medu? Já bych si moc dal, alespoň kapičku.“

Učitelka: „No počkej, Mišo. Nejdřív se snad dětem představíš, řekneš odkud jsi a tak.“

Miša: „A pak dostanu med? Tak ahoj, děti. Já jsem Miša, bydlím u Evy na gauči a mám moc rád med. Řeknete mi také jak se jmenujete a co máte rádi?“

Učitelka: „To je, Mišo, výborný nápad. Já s tebou půjdu a podáme každému kamarádovi packu a představíme se spolu. A až se představíme, můžeme si povídat o tom, co má kdo rád. Souhlasíte, děti?“

Postava plyšáka Miši zažívá obdobnou situaci jako děti v mateřské škole. Do školky se těšily, ale teď je situace, kdy jsou tu samy, a najednou mají tak trochu strach. Děti mají příležitost ke ztotožnění se s postavou Miši a k spoluprožití přijetí od ostatních dětí. Zároveň zažívají pozitivní přijetí od Miši, dozvídají se jména kamarádů, dozvídají se, co mají ostatní rádi.

Varianta aktivity:

Učitelka může výstup zopakovat druhý den s obměnou – Miša se bude ptát dětí, jestli umí zazpívat nějakou písničku, poposkočit, zatočit se do kola, nebo s čím si rády hrají, jestli mají také doma nějakého plyšáka atd. Může požádat děti, aby ho podrbaly za ouškem, na zádech atd. Ale třeba

Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání

19

Rozvíjíme city, vůli, sebepečení a komunikaci dětí

Sebevědomí a sebeuplatnění ■ Miša jde do školky

- Řídí se pokynem učitelky?
- Rozhodlo se samostatně zapojit se do kruhu?
- Sdělil ostatním své jméno?
 - Sdělil starší děti ostatním svůj názor?
 - Nebojí se dítě ostatních dětí, nechá se pohladit?
 - Pohládí druhé dítě?
- Reaguje na podněty od ostatních dětí?
- Orientuje se ve třídě?
 - Všimá si se zájmem, co se okolo něho děje?

Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání

21

14. Seberegulace chování (II. část)



Cíle

1. Učit se uvědomovat si projevy chování, zamyslet se nad tím, jak je mohu regulovat.
2. Nalézat důvod, proč jsme rozzlobení v konkrétní situaci.
3. Učit se vědomě zklidnit.



Klíčová slova

Naštvaný, Smutný, Rada



Motivační příběh

Druhý den poté, co se Vládík ve školce tak rozčilil, nás překvapil Tim. Poprosil totiž paní učitelku, jestli nám o sobě může něco říct. Paní učitelka byla překvapená a kývla na Tima, jako že určitě může.

Tim se po nás rozhlédl a začal vyprávět. Dozvěděli jsme se, že na jeho planetě mají podobné školky jako u nás. Učí tam páni učitelé a paní učitelky a chodí tam podobné děti jako on.

Když Tim nastoupil do té jejich školky, byly s ním velké problémy. Prakticky každý den něco ve školce provedl. A i když věděl, že jsou ve školce příjemní učitelé, učitelky i děti, se kterými by si rád hrál, nechtěl do ní chodit.

Tatínek a maminka z něho byli nešťastní a vždycky zkoušeli Tima alespoň na chvíli do školky dovést. Situace se však opakovala, Tim se totiž každý den kvůli něčemu ve školce rozčilil.

Jednou to bylo kvůli hračce, se kterou si chtěl hrát, a někdo si ji půjčil před ním, podruhé kvůli tomu, že se mu nepovedl obrázek tak, jak by chtěl, a potřetí kvůli tomu, že si s ním nechtěl hrát jeho kamarád.

Tim to řešil tím, že vždycky začal hrozně křičet a vztekat se.

Paní učitelka Tima přerušila a podívala se na Vládíka a zeptala se ho, jestli je mu to příjemné a Tim může pokračovat ve vyprávění. Vládík se koukal udíveně a asi vůbec nevěděl, proč se ho paní učitelka ptá. Vypadal dokonce spokojeně, kýval hlavou a vypadal, že ho Timův příběh doopravdy zajímá. Myslím, že zajímal nás všechny. Já jsem si vzpomněla, jak jsem se jednou vztekala, když mě maminka nenechala dohrát na hřišti hru. Celou cestu jsem ječela, podobně jako Vládík včera, a na maminku se mračila.

A pak Tim pokračoval. Řekl, že to s ním bylo čím dál horší. Nebyl den, kdy by se nevztekal, a bylo jedno, jestli to bylo ve školce nebo doma.

Moc jsem si to neuměla srovnat v hlavě, protože jsem si neuměla představit, že by se ten hodný a kamarádský Tim vztekal stejně jako brácha nebo Vládík.

„Doprovady to tak bylo,“ pokrčil rameny Tim, jako kdyby četl moje myšlenky.

„A co ti tedy pomohlo?“ zeptal se Tomík, který si s Timem hodně rozumí, často si spolu hrají a přitom se smějí.

A Tim odpověděl: „Jednoho dne jsme byli všichni na zahradě. Já jsem se kupodivu nevztekal, ale pozoroval ostatní, jak si hrají, a byl jsem smutný, že nevím, jak si s ostatními hrát. O zahradu se v naší školce stará starý zahradník. Já jsem už doprovady nevěděl, co mám dělat, a tak jsem poprosil pana zahradníka, jestli mu můžu pomáhat. On mi dal hrabičky a ukázal mi, co mám dělat. Od této chvíle jsem chodil do školky přeci jen radši, protože vždycky, když jsem byl venku, pomáhal jsem panu zahradníkovi. Bylo to super, protože mě občas svezl i na malém traktoru, se kterým sekal trávu. Jednoho dne jsem se však rozvztekal i na zahradě, a to tehdy, když chtěly zahradníkovi pomáhat ostatní děti. Vztekal jsem se fakt hodně, ale co bylo nejhorší, pošlapal jsem přitom záhonek, na kterém panu zahradníkovi právě začala rašit mrkev. Doma jsem z toho byl smutný a druhý den jsem si sedl na zahradu na lavičku a ani jsem za panem zahradníkem nešel. Překvapení pro mě bylo, že on přišel za mnou a vůbec nevypadal naštvaně. Zeptal se mě, jestli chci se svým vztekem pomoci. Vykulil jsem na něj oči. No, to bych strašně moc rád. A pak mi pan zahradník řekl, že má pro mě takový návod, co bych se svým vztekem mohl udělat.“

Tim zvedl oči k paní učitelce a řekl, že si na toho pana zahradníka často vzpomene, když paní učitelka něco vysvětluje. Paní učitelka se trochu začervenala, nic neříkala, ale myslím, že ji to potěšilo.

„Já bych si na zítřek ten návod připravil, kdybyste chtěli,“ řekl Tim.

Tomík, kterého jsem sice nikdy neviděla se vztekat, ale asi ho to bavilo stejně jako nás všechny, zakřičel, že bychom si mohli ten návod i vyzkoušet. Paní učitelka kývla a tvářila se nadšeně: „No určitě, jestli je to tak skvělý návod, tak ho určitě dones!“



Metodika vedení

Téma lekcí 14 a 15 navazuje logicky na předchozí kapitoly. Lekce jsou určeny pro děti, které předchozí dovednosti zvládly, a je v jejich možnostech, ale i zájmu téma dále rozvíjet. Důležité jsou zejména pro děti s oslabenou seberegulací chování. Pozor, toto téma může být pro ně z hlediska nácviku sociálních dovedností klíčové a je třeba počítat s prodloužením nácviku jednotlivých kroků. Nácvik u těchto dětí musí být postupný a funkční v souvislosti s jejich individuálními možnostmi a úrovní seberegulace. Vyžaduje také spolupráci rodičů a pedagogů. Technice je třeba porozumět, zautomatizovat si ji a vnímat ji jako dlouhodobý prostředek pro seberegulaci chování. Příběh lekce 14 můžete dle vlastní úvahy rozdělit na dvě části. První část doporučujeme ukončit větou: ... stejně jako brácha nebo Vládík. Po přečtení první části pokládejte dětem otázky, při kterých mohou využít znalosti a dovednosti získané v předchozích lekcích. Např.: Co byste Timovi poradili? Mohl by využít něco z Možností pro zklidnění?

PL24: Rozzlobený Tim



PL24: Rozzlobený Tim



(Michalová & Kratochvílová, 2022)

PL20 A: Je to k vzteku?

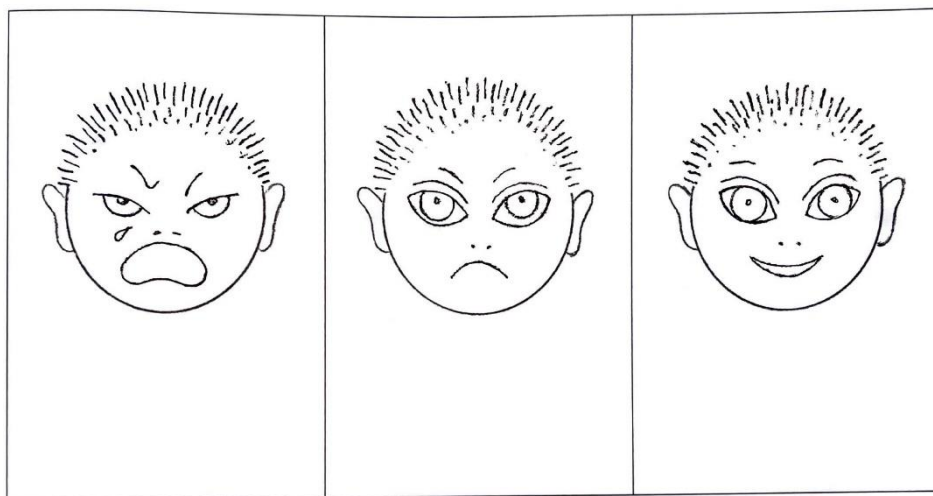


PL20 B: Je to k vzteku?



(Michalová & Kratochvílová, 2022)

PL22: Rozzlobený, smutný, veselý



(Michalová & Kratochvílová, 2022)