

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta Pedagogická

Bakalářská práce

ADAPTACE A ZAČLEŇOVÁNÍ DĚTÍ ZE SOCIOKULTURNĚ
ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ DO PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ
ŠKOLY

Tereza Šefránková

Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce PhDr. Markéta Zachová Ph.D.

Plzeň 2024

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

V Plzni, 14.4. 2024

Tereza Šefránková

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji za pomoc mé vedoucí bakalářské práce PhDr. Markétě Zachové Ph.D., za vstřícný přístup, odborné vedení při zpracování práce a cenné rady, podněty a připomínky.

ABSTRAKT

Moje bakalářská práce se zaměřuje na problematiku adaptace a začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do prostředí mateřské školy. Jako cíl práce jsem si zvolila zjistit, jak se tyto děti adaptují na nové prostředí mateřské školy a jak se začleňují do kolektivu vrstevníků. Dalšími cíli bylo zjistit, vztahy s vrstevníky a také metody práce učitelů podporujících adaptaci těchto dětí.

V teoretické části práce je nejprve definován pojem „dítě ze sociokulturně znevýhodněného prostředí“. Dále je práce zaměřena na specifika výchovy a vzdělávání dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v předškolním věku, a to s ohledem na adaptaci, socializaci a začleňování do vrstevnického kolektivu.

Praktická část práce se zabývá samotným výzkumem, který kombinoval metody pozorování a rozhovorů s paní učitelkami pracujícími s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Výzkum byl prováděn v září 2023 a v lednu 2024 v šesti mateřských školách.

Na závěr práce jsou navrženy vhodné postupy a metody práce při adaptaci a začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do prostředí mateřské školy.

Výsledky práce naznačují, že se jedná o aktuální a důležitou problematiku, která vyžaduje pozornost pedagogů i výzkumníků. Dále je možné provádět rozsáhlejší výzkum, který by se zaměřil například na postoje učitelek k dětem se sociokulturním znevýhodněním nebo na zapojení rodičů během adaptace dětí na prostředí mateřské školy.

Abstract

My bachelor's thesis focuses on the issue of adaptation and integration of children from socio-culturally disadvantaged backgrounds into the kindergarten environment. The aim of my work was to find out how these children adapt to the new kindergarten environment and how they integrate into the peer group. Other objectives included examining relationships with peers as well as the methods used by teachers to support the adaptation of these children.

The theoretical part of the thesis first defines the term "child from a socio-culturally disadvantaged background." The work then focuses on the specifics of upbringing and education of children from socio-culturally disadvantaged backgrounds in preschool age, with regard to adaptation, socialisation, and integration into the peer group.

The practical part of the thesis deals with the actual research that combined observation methods and interviews with teachers working with children from socio-culturally disadvantaged backgrounds. The research was conducted in six kindergartens in September 2023 and January 2024.

In conclusion, appropriate procedures and methods for working on the adaptation and integration of children from socio-culturally disadvantaged backgrounds into the kindergarten environment are proposed.

The results of the thesis indicate that this is a current and important issue that requires the attention of educators and researchers. Furthermore, more extensive research can be conducted, focusing for example on teachers' attitudes toward children with socio-cultural disadvantages or on parental involvement during children's adaptation to the kindergarten environment.

OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 SOCIÁLNĚ A SOCIOKULTURNĚ ZNEVÝHODNĚNÉ PROSTŘEDÍ.....	10
1.1 Vymezení pojmu sociálního znevýhodnění.....	10
1.2 Vymezení pojmu sociokulturního znevýhodnění a možné související problémy.....	11
1.3 Sociální vyloučení, jeho příčiny a důsledky.....	12
1.3.1 Multikulturalita a sociální skupiny.....	14
1.3.2 Kultura.....	15
1.3.3 Xenofobie, šovinismus, diskriminace, rasismus.....	15
1.4 Systém pomoci a podpory pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.....	16
1.4.1 Pedagogicko psychologické poradny (PPP).....	16
1.4.2 Školní psychologové a speciální pedagogové.....	17
1.4.3 Sociální služby.....	17
2 VÝZNAM PROCESU SOCIALIZACE A ADAPTACE V PROSTŘEDÍ MŠ.....	18
2.1 Socializace.....	19
2.2 Adaptace na nové prostředí MŠ.....	20
3 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ ZE SOCIOKULTURNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ.....	22
3.1 Inkluze.....	23
4 VÝVOJ DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU.....	24
4.1 Charakteristika vývoje předškolního dítěte.....	25
4.2 Potřeby dítěte se sociokulturním znevýhodněním.....	25
4.2.1 Specifika dítěte ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.....	27
4.2.2 Vývoj komunikace.....	28
4.2.3 Jazykové a komunikační bariéry dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v prostředí mateřské školy.....	29
5 FUNKCE A VÝZNAM RODINNÉHO PROSTŘEDÍ.....	30
6 OSOBNOST UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	31
7 VÝZKUMNÁ ČÁST.....	33
7.1 Výzkumná strategie.....	33
7.2 Cíl výzkumu.....	33
7.3 Výzkumné otázky.....	33
7.4 Charakteristika výzkumného vzorku.....	34
7.5 Výzkumné metody.....	35

7.6	Sběr a zpracování dat.....	36
7.7	Vyhodnocení pozorování v jednotlivých sledovaných oblastech.....	36
7.7.1	Adaptace na nové prostředí.....	37
7.7.2	Hra.....	38
7.7.3	Komunikace s vrstevníky a jejich přístup k jedinci ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.....	39
7.7.4	Spolupráce s vrstevníky a aktivita v rámci řízených činností.....	40
7.7.5	Komunikace dítěte ze sociokulturně znevýhodněného prostředí s dospělým (pedagogem).....	41
7.7.6	Vyjadřování pocitů.....	43
7.7.7	Řešení konfliktů a problémů.....	43
7.7.8	Hygienické návyky a sebeobsluha.....	44
7.8	Vyhodnocení rozhovoru s učitelkami.....	46
7.9	Vyhodnocení výzkumu a návrh přístupů podporujících adaptaci a začlenění.....	50
	ZÁVĚR.....	53
	RESUMÉ.....	55
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	57
	SEZNAM PŘÍLOHY.....	58

ÚVOD

Pro svoji bakalářskou práci jsem si zvolila téma „Adaptace a začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do prostředí mateřské školy“. Dnes se běžně v mateřské škole setkáváme s dětmi, které se z nějakého důvodu řadí do skupiny dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Tyto děti se liší svými životními podmínkami.

V dnešní době se v mateřských školách běžně setkáváme s dětmi cizinci, cizojazyčnými dětmi, s dětmi ze sociálně slabých rodin nebo dětmi z vyloučených lokalit. V rámci své dobrovolnické práce, brigádní činnosti a praxí v mateřských školách jsem se často setkávala s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Zajímalo mě, zda tyto děti, jejich sociokulturní znevýhodnění ovlivňuje vztahy s vrstevníky, jejich schopnost socializovat se a adaptovat se na nové prostředí mateřské školy. Také jsem přemýšlela nad možnostmi, jak může učitel takovým dětem pomoci.

Momentálně je v mateřských školách mnoho dětí, které žijí v rodinách ze sociokulturně odlišného prostředí. Takové děti mohou pocházet z rodin s ekonomicky nízkým statusem, z rodin disfunkčních nebo problémových. Jejich zařazení do skupiny ze sociokulturně znevýhodněného prostředí může vycházet z faktu, že jejich mateřský jazyk je odlišný od běžného vyučovacího jazyka. Dítětem z této skupiny může být i takové dítě, které má z nějakého důvodu právo na podpůrná opatření, například jde o děti se specifickými poruchami učení. Každá z těchto situací může zapříčinit složitější adaptaci na nové prostředí.

Mateřská škola bývá často, kromě rodiny a blízkých přátel, jedním z prvních socializačních činitelů pro děti. Pro děti je to nové neprozkoumané prostředí, kde často ze začátku mohou postrádat pocit bezpečí. Dítě se zde musí dokázat odpoutat od rodičů a navazovat nové kontakty, jak s novými neznámými dospělými, tak také se spoustou vrstevníků. Je to pro ně něco zcela nového a to je důvod proč by se měl pedagog v mateřské škole snažit takovým dětem jejich adaptaci na prostředí mateřské školy zjednodušit a pomoci jim se začleněním do kolektivu dětí ve třídě.

V teoretické části se práce zaměřuje nejprve na objasnění pojmu „dítě ze sociokulturně znevýhodněného prostředí“ a vymezení charakteru takových rodin. S použitím odborné literatury se snažím najít informace o specifikách výchovy a vzdělávání dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v kontextu s předškolním

věkem dětí. Následně se věnuji adaptaci socializaci a začlenění dětí do vrstevnického kolektivu ve třídě mateřské školy. Popisuji tyto pojmy v souladu s odbornou literaturou.

Výzkumná část mé bakalářské práce se zabývá samotným výzkumem. Vymezuji zde použité metody a určuji průběh výzkumného šetření. Následně je zde uvedeno shrnutí vycházející z výsledků pozorování a rozhovorů.

Na závěr je uvedeno shrnutí nově získaných poznatků z pozorování a jsou zde porovnávány s již uvedenými informacemi odborníků. Jsou zde také popsány, zanalyzované a vyhodnocené způsoby práce pozorovaných pedagogů pracujících s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Je zde navrhnout seznam doporučených pravidel pro práci s těmito dětmi a návrhy některých aktivit, které napomáhají dítěti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí se začleněním do kolektivu dětí z majoritní společnosti a s adaptací na nové prostředí mateřské školy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 SOCIÁLNĚ A SOCIOKULTURNĚ ZNEVÝHODNĚNÉ PROSTŘEDÍ

Cílovou skupinou bakalářské práce jsou děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a zmapování jejich případných specifík, problémů v rámci procesu socializace a adaptace na nové prostředí mateřské školy. První kapitola proto objasní pojmy sociální a sociokulturní znevýhodnění z hlediska stávající legislativy a v kontextu odborné literatury.

Pojmy sociální a sociokulturní znevýhodnění mají poměrně široké symptomy a rozporuplné vysvětlení pojmů. U každého existuje více vymezení a přístupů.

1.1 Vymezení pojmu sociálního znevýhodnění

Do skupiny s nízkým sociálním postavením se dle odborné literatury (Zíková, 2011) řadí především rodiny, které jsou závislé na příspěvcích ze systému státní sociální podpory. Tato závislost může vycházet ze situace způsobené dlouhodobou nezaměstnaností členů rodiny. Mohou sem patřit také rodiny, které jsou zadlužené a v neposlední řadě materiálně chudé rodiny, které mají nevyhovující bytové, stravovací, materiální či hygienické podmínky.

Do skupiny se sociálním znevýhodněním patří také rodiny, ve kterých jsou rodiče ohroženi sociálně patologickými jevy, například život v kriminogenním prostředí, různé drogové závislosti či rizikové chování (Matoušovská, 2017). Ty často bývají příčinou, proč rodiče dlouhodobě nedostatečně naplňují potřeby dětí a nejsou schopni připravit dítě na školní docházku. Mohli bychom říci, že se jedná o rodiny, ve kterých dítě trpí sociální deprivací, tj. které nevyrostají v podmínkách dostatečně podporujících intelektový, mravní a citový vývoj dítěte a deformují tak jeho hodnotovou orientaci apod.

Jako sociální znevýhodnění lze dle jiných zdrojů (Krylová, 2013) brát také soudní nařízení o ústavní péči. Ta může mít dopad na osobnost dítěte a způsobit nadměrnou afektivitu nebo jiné odchylky v chování. Dítě umístěné do ústavní péče často trpí emocionálně i sociálně.

Sociální znevýhodnění může být překážkou v integraci do společnosti, takoví lidé mohou být z důvodu svého sociálního znevýhodnění diskriminováni a izolováni od zbytku společnosti. Vyloučení ze společnosti může následně vést k utváření minoritních subkultur, což zvětšuje překážky mezi majoritní a minoritní společností. V mateřské škole můžeme

vídat odtržené skupinky dětí během spontánních herních činností nebo při pobytu venku na školní zahradě, se kterými si ostatní nehrají a tak vytvářejí své vlastní minoritní skupiny.

Podle zákona č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání se pojmem sociální znevýhodnění označuje:

- a) „rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,
- b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo
- c) postavení azyllanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního právního předpisu“ (ŠKOLSKÝ ZÁKON 561/2004)

1.2 Vymezení pojmu sociokulturního znevýhodnění a možné související problémy

Pojem „sociokulturně znevýhodněné prostředí“ je široký pojem, který může platit pro spoustu lidí a dětí, kteří se potýkají s některou z těchto situací: bydlí ve vyloučených lokalitách; žijí ve velmi špatných ekonomických podmínkách a chudobě; rodiče jsou dlouhodobě nezaměstnaní, nebo podléhají nějakým sociálně-patologickým jevům (drogy, alkoholismus, hráčství), u takových rodin není běžné nějakým způsobem vzdělávat a rozvíjet děti; mohou být z jiné země a děti tak mají cizojazyčné rodiče a odlišný mateřský jazyk od jazyka vzdělávacího (jazyk používaný ve vzdělávacích institucích); jsou jiného etnika; mohou být z mnohočetných rodin (hodně sourozenců) nebo naopak z rozvedených (rozvrácených) rodin, kdy rodiče mají mezi sebou konfliktní vztah. (Bořkovicová, 2021)

I zde zákon přináší dostačující vysvětlení charakteristiky skupiny se sociokulturním znevýhodněním. Také se ztotožňují s následujícím tvrzením, že často sociokulturní znevýhodnění může souviset s odlišností mateřského jazyka nebo s nějakými odchylkami či bariérami v komunikaci.

Při definici sociokulturního znevýhodnění je nezbytné brát v potaz jazyk, kterým dítě a rodina v domácím prostředí užívá. Často v takových rodinách užívají odlišný mateřský jazyk, který je jiný než vyučovacího jazyka využívaného ve vzdělávacích institucích během vyučování. Kvůli nedostačujícímu rozvoji vyučovacího jazyka již v prostředí rodiny, často vznikají jazykové bariéry zabraňující dalšímu rozvoji dítěte ve všech oblastech během docházky do mateřské školy a následně do základního vzdělávání. Takové bariéry mohou znamenat překážku v socializaci dítěte do skupiny při nástupu do

mateřské školy. (MŠMT: Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. MŠMT [online]. 2005.)

Děti, žáky a studenty, kteří jsou sociokulturně znevýhodněni, řadíme často také do skupiny jedinců, kteří mají speciálně vzdělávací potřeby. Dle zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, vyšším a jiném vzdělávání jsou mezi děti se speciálními vzdělávacími potřebami řazeni jedinci se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Sociální znevýhodnění tento zákon popisuje jako jednu ze tří situací. Jednou takovou situací může být rodinné prostředí se špatným sociálně kulturním zázemím, které může někdy být ohroženo také sociálně patologickými jevy. Druhým důvodem zařazení do skupiny se sociálním znevýhodněním bývá soudní rozhodnutí o ústavní péči nebo uložení ochranné výchovy. Posledním zdůvodněním je pak postavení jedince jako azylanta v ČR nebo účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území ČR. Sociokulturní znevýhodněné je třeba v procesu vzdělávání a výchovy zohlednit.

Sociokulturní znevýhodnění ovlivňuje také sociální učení, proto dítě často přejímá vzorce chování od jedinců ze svého okolí a jedná tak ze sociálně slabší pozice ve společnosti.

1.3 Sociální vyloučení, jeho příčiny a důsledky

Podle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů, se pojmenováním sociální vyloučení myslí vyčlenění jedince ze života běžné společnosti a nemožnosti se v důsledku špatného sociálního nebo sociokulturního znevýhodnění do něj zapojit. Mezi tyto jedince či skupiny řadíme takové osoby, které se nacházejí v trvale nebo chronicky deprimující situaci. Může se jednat o neschopnost dosažení potřebných zdrojů, nemožnost využití vlastních schopností, nedostupnost možnosti volby, nebo nedostatečné zajištění bezpečí a moci. Tito lidé často nemají možnost užití svých občanských, hospodářských, kulturních, politických a sociálních práv. (Balvín, 2012)

Pojem sociální vyloučení neboli sociální exkluze lze chápat jako vyloučení jedince nebo skupiny ze společnosti. Sociální znevýhodnění se může projevit sociálním vyloučením, které má několik příčin. Jsou to důvody ekonomické, často z důvodu dlouhodobé nezaměstnanosti rodičů, kvůli kterým má dítě omezený přístup k institucím, službám a potřebnému materiálu. Často nemá rodina prostředky a možnosti pořídit si

vhodné bydlení nebo zařizovat dítěti pomůcky nezbytné ke vzdělávání. Dále to jsou důvody prostorové. Tím máme na mysli vyloučení jedinců nebo skupin do jiných oblastí a lokalit, které nebývá dobrovolné a může být důsledkem odlišné národnosti, etniky, rasy nebo nízkým ekonomickým zaopatřením rodiny. Vyloučení kulturní souvisí s vyloučením prostorovým a často i s kulturou, jiným mateřským jazykem a komunikačními bariérami. S tímto vyloučením souvisí také sociální vyloučení v užším slova smyslu, které je charakteristické dlouhodobým odstrkováním jedince od společnosti a nemožností navazovat dostatek sociálních vztahů, které může i po delší době jedinec aktivovat. Politické vyloučení je způsobeno neúčastí jedinců či sociálních skupin na demokratických procesech a celkovém veřejném životě. Tito lidé se nezapojují do kulturních akcí, nedocházejí do sportovních středisek nebo nenavštěvují žádné organizace. Posledním vyloučením je tzv. vyloučení symbolické, které lze chápat jako soubor stereotypů a předsudků, které vznikají na základě osobních zkušeností jedinců, jejich úvahy a vizuálního zařazení jedince k určité skupině. (Zíková a spol., 2011)

Jedinci, kteří nebyli v dětství podporováni ve vzdělávání a získávání kvalifikací, mohou mít v budoucím životě problémy s uplatněním na trhu práce a mohou být ohroženi dlouhodobou nezaměstnaností, které následně ovlivňuje pracovní návyky i psychickou stránku jedince. V důsledku nezaměstnanosti pak většinou tyto jedinci spadají do skupin klientů sociálních zařízení. Pokud příslušníci těchto skupin práci dostanou, jsou to v mnoha případech práce sezónní, špatně placené a fyzicky namáhavé. Řešením pro tyto jedince tak často bývá tzv. „práce na černo“. Kvůli předpojatosti majoritní společnosti a předsudkům jsou často vyloučení jedinci nuceni hledat bydlení jinde a mnohdy proto vyhledávají místa, která jsou pro ně a jejich skupiny vhodná. Proto se v obcích objevují prostorově vyloučené lokality, kde tyto jedinci hledají svá útočiště. Tyto lokality jsou charakteristické odlehlostí na perifériích měst, nevyhovujícími podmínkami a někdy i dopravní nedostupností. Obývané domy bývají zdevastované nebo v neobyvatelném stavu. Prostorové vyloučení do sociálně vyloučených lokalit znamená pro tyto jedince izolaci od sociálních vztahů s ostatními lidmi. V takových lokalitách, bohužel často kvůli uzavřenosti před okolím, narůstá četnost sociálně patologických jevů, které následně ovlivňují všechny členy rodiny, včetně dětí. Odloučené lokality mohou v dětech vyvolávat pocit tísně. Dítě předškolního věku jiné podmínky mnohdy nezná a bere vyloučenou lokalitu jako normu, jeho uvědomění přichází teprve v adolescenci, kdy už je ale jedinec plně přizpůsobený místním podmínkám. S kulturním vyloučením souvisí docházka do zařízení, kde jsou právě často

jen jedinci z menšinové skupiny a tak se ani zde děti nesetkávají s vrstevníky z majoritní společnosti a nemohou si tak osvojit jejich normy a způsoby chování. (Zíková a spol., 2011)

1.3.1 Multikulturalita a sociální skupiny

Do skupiny lidí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí mohou spadat např. rodiny menšinových etnik a národů a rodiny s odlišným mateřským jazykem.

Jeden z mnoha vymezení pojmu multikulturalita (Balvín, 2012) popisuje fakt, že v dnešní době žijí vedle sebe různé skupiny s odlišnými kulturami, etnicitou, jazykem nebo náboženstvím. Stav, kdy se tyto skupiny mezi sebou neovlivňují a přesto existují vedle sebe, je považován za ideální. Ví se, že absolutní neprolínavost kultur dnes ve světě nenajdeme.

S multikulturalitou souvisí pojmy majoritní a minoritní kultura. Jsou to seskupení lidí, přičemž se každé seskupení řídí jinými postoji, hodnotami a normami. Právě kvůli těmto odlišným zájmům dochází k napětí a následně ke konfliktům. Jedinec, který je vychováván a socializován primárně minoritní kulturou (subkulturou), má později ztíženou integraci do majoritní společnosti. (Helus, 2017)

Multikulturní výchova je popisována jako výchova utvářející vztahy, rozvíjející porozumění a sounáležitost se všemi menšinami. Tato výchova poskytuje informace o samotných menšinách, jejich historii a kultuře. Jedná se o výchovu k partnerství, spolupráci a solidaritě. Chce zabránit konfliktům a negativním postojům ve společnosti mezi různými národy, jazyky, menšinami a kulturami. Rozvíjí respektování i výrazných odlišností mezi lidmi a kulturami. (Balvín, 2012)

Nejčastější metodou využívanou při realizaci integrovaných bloků zabývajících se multikulturní výchovou v mateřské škole bývají jednoduché hry, ve kterých děti poznávají okolní svět. V předškolním vzdělávání lze také využívat myšlenkové mapy, do kterých si děti zaznamenávají, co znají a co se chtějí dozvědět a také práce s příběhy, ve kterých lze dětem představit různorodost lidí ve společnosti a naučit je vstřícným vztahům mezi skupinami lidí. Multikulturní kalendář je pak technikou, ve které si děti navzájem představí svátky a události související s jejich kulturami. Další metodou je Sókratovský dialog, ve které se pedagog ptá, a děti vlastními způsoby společně hledají odpovědi. (Bartoňová, 2019)

V každé skupině či kultuře je vždy minimálně jeden jedinec, který mezi ostatní členy skupiny zcela nezapadá. Takoví jedinci jsou na okraji skupiny vzdáleni od centra skupiny. Je to důsledek toho, že člen skupiny respektuje pouze některé skupinové hodnoty, postoje, potřeby, normy a zájmy a nedodrží optimální vzorce chování. Skupina na jeho chování reaguje, a to ve třech fázích. První je fáze přesvědčování, kdy skupina dává vědět, jak si představuje vhodné chování člena skupiny. V případě neúspěšnosti první fáze nastává druhá fáze, tzv. nulová. Tehdy skupina ignoruje tohoto člena v domněnku, že své chování změní. Pokud ani tímto způsobem skupina nedosáhne úspěchu a člen se svým chováním nepřizpůsobí skupinové normě a svým chováním opakovaně překračuje tolerantní limity, pak dochází k třetí fázi. V této fázi je nekonformní člen odsunut ostatními členy skupiny na okraj skupiny, kde jej členové pouze trpí. Stává se tak v uzavřené, ale také v otevřené skupině. V otevřené skupině se pak z jedince může stát outsider. (Novotná, 2010)

1.3.2 Kultura

Tato kapitola se zabývá problematikou adaptace dětí na nové prostředí MŠ. Mezi tyto děti lze řadit také jedince s odlišnou kulturou. Rozdílnost může být v odlišném mateřském jazyce, ale také v hodnotovém žebříčku, tradicích, zvyklostech nebo pravidel v majoritních a minoritních kulturách.

Kulturou je myšleno (Balvín, 2012) sociální uskupení, ve kterém si členové z generace na generaci předávají určité hodnoty materiální a duchovní, vytváří společné zvyklosti, komunikační normy a jazyk a sdílejí své zkušenosti. Jde o pojem vyjadřující určitý řád či zákon vytvořený a dodržovaný lidmi, jehož respektování a podrobení se mu mezi sebou navzájem vynucují.

Kulturu má každá skupina ve společnosti odlišnou. Proto můžeme mluvit o kulturní diverzitě. Skupinová kultura může být zájmová, osobnostní či vůdcovská. Pokud jedinec uznává a sdílí hodnotovou orientaci, potřeby, zájmy, postoje a normy určité sociální skupiny, pak jeho identifikace s touto skupinou ústí v pocit skupinové konformity. (Novotná, 2010)

1.3.3 Xenofobie, šovinismus, diskriminace, rasismus

Děti se sociokulturním znevýhodněním se mohou ocitnout v situaci již zmíněného sociálního vyloučení v důsledku různých negativních forem chování vůči nim.

Takovou formou může být například předsudek, který je reflexem založeným na iracionálním základě s emocionálně negativním zabarvením. Dále se může jednat o „xenofobii“, neboli strach z cizinců, nebo „šovinismus“, který se označuje jako agresivní chování vůči jiným etnicitám. Patří sem také „diskriminace“, označující neuznávání rovnosti, postavení a práv určitého jedince nebo skupiny ve společnosti. Poslední formou způsobující sociální vyloučení je „rasismus“ hlásající nerovnost lidských ras.

Často se vidí situace, kdy společnost či její část poukazuje na některé znaky nebo vlastnosti druhých lidí, které považuje v dané společnosti za neodpovídající známé normě. Proto nabývá společnost dojmu, že je potřeba jedince za tyto odchylky trestat nebo omezovat. Tomuto jevu se odborně říká stigmatizace nebo nálepkování. (Helus, 2017)

1.4 Systém pomoci a podpory pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí

Děti se sociokulturním znevýhodněním mohou mít taková omezení, kvůli kterým potřebují pomoc nebo podporu, ať už se jedná o problémy socializační nebo problémy v oblasti komunikace a následné výchovy a vzdělání. Jako podpora školských zařízení a samotných dětí pracují některé organizace a instituce, které zajišťují poradenství a různé služby.

1.4.1 Pedagogicko psychologické poradny (PPP)

Pedagogicko-psychologické poradny jsou jedním z nejznámějších a nejvyužívanějších typů poradenských zařízení zaměřujících se na problematiku výchovy a vzdělávání dětí a mládeže. Jsou to bezplatná zařízení pro děti a mládež na všech stupních vzdělávacích zařízení od mateřské školy po školy střední. Fungují tedy pro osoby ve věku 3 až 19let a samozřejmě spolupracují také s jejich rodiči a učiteli. Zde s dětmi klienty pracují specialisté, kterými jsou psychologové, speciální pedagogové, logopedi a sociální pracovníci. Do pedagogicko-psychologické poradny lze docházet na základě žádosti o vyšetření a souhlasu rodičů v písemné podobě, nebo vyžádá-li si prověření dítěte učitel, který s dítětem běžně ve vzdělávací instituci pracuje. V pedagogicko-psychologické poradně mohou klientům pomáhat několika způsoby: zjištění vývojových poruch osobnosti a poruch chování nebo učení pomocí různých vyšetření pod vedením odborníků; poradenství zabývající se školní zralostí před nástupem do základního vzdělávání a s tím související posudek o vhodnosti rozhodnutí o odkladu školní docházky nebo například objasnění laterality dítěte; posouzení týkající se vhodnosti integrace ve vzdělávání nebo

doporučení docházky dítěte do speciální školy; podpora dětí s různými postiženími v oblasti výchovy a vzdělávání; diagnostika specifických vývojových poruch učení a následná práce s nimi; logopedická péče se pak zabývá nápravami poruch komunikace, smyslových nebo řečových poruch (Krylová, 2013).

1.4.2 Školní psychologové a speciální pedagogové

Jako pomoc školám pracují také psychologové a speciální pedagogové v rámci školského systému. Častěji spolupracují s institucemi na úrovni základního vzdělávání. V mateřských školách není působení psychologů v dnešní době zatím příliš časté, ty převážně využívají služeb PPP, SVP a SPC. (Novosad, 2009)

1.4.3 Sociální služby

Obecně se sociální služby zabývají pomocí všem potřebným lidem. Jejich služby tak mohou využívat celé rodiny žijící v sociálně vyloučených lokalitách „na okraji“ společnosti. Mohou pomáhat s hledáním práce, nakupováním pro lidi, kteří z určitého důvodu sami nakupovat nemohou, pomáhají v oblasti docházky do školských zařízení, dále nabízejí možnosti trávení volného času, nebo možnost navštěvování míst víry. Sociální služby také pomáhají se schopností postarat se sám o sebe a o domácnost. Dle zákonů ČR mohou být tyto služby a příspěvky na péči poskytovány osobám s trvalým pobytem hlášeným na území ČR, azylantům, občanům nebo příbuzným občanů Evropské unie nebo cizincům, kteří jsou držiteli povolení o dlouhodobém pobytu v ČR po dobu delší než 3 měsíce. Na poradenské služby v těžkých sociálních situacích mají nárok všichni lidé. Tyto služby pro lidi poskytují obce nebo kraje, které se snaží zařídit pro své obyvatele co nejvhodnější podmínky pro plnění potřeb, proto zřizují různé organizace poskytující sociální služby. Dále se často objevují nestátní neziskové organizace nebo fyzické osoby, které také mohou tyto služby zajistit.

SOCIÁLNĚ AKTIVIZAČNÍ SLUŽBY PRO RODINY S DĚTMI

Sociálně aktivizační služby fungují jako terénní, někdy i ambulanční, služby pro rodiny s dětmi ohroženými ve svém vývoji různými dopady obtížných sociálních situací. Takové situace často rodiče nedokážou sami zvládnout, a proto hrozí další rizika zasahující do vývoje dítěte. Také tato služba poskytuje stejně jako střediska Rané péče a Nízkoprahová zařízení pomoc v oblasti výchovy, vzdělávání a aktivizačních činností,

zprostředkovává kontakty se společenským prostředím, nabízí sociální terapii a pomoc při uplatňování práv. Tato služba je poskytována bezplatně.

RANÁ PÉČE

Tato terénní péče někdy doplněná ambulantní složkou služby, je vytvořena pro děti a jejich rodiče ve věku do 7 let. Klienti této služby bývají postiženi zdravotně nebo vývojově ohroženi v důsledku nepříznivého zdravotního stavu. Odborníci se zde zaměřují na podporu vývoje dítěte a jeho rodiny. Raná péče zahrnuje nabídku vzdělávacích, výchovných i aktivizačních činností, umožňuje kontakty se společnostmi, nabízí sociální terapeutickou podporu, poradenskou činnost v oblasti práv. Tato služba je bezplatná.

NÍZKOPRAHOVÁ ZAŘÍZENÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Nízkoprahová zařízení jsou bezplatné ambulantní, někdy i terénní, služby poskytované dětem a mládeži ve věku 6 až 26 let, které jsou ohroženi sociálním vyloučením. Služba se snaží zlepšit kvalitu života a předcházet nebo snižovat rizika, která souvisí se společensky nežádoucími jevy v jejich způsobu života. Tato služba nabízí možnost anonymní pomoci. Opět se jedná o poskytování pomoci v oblasti vzdělávací, výchovné a aktivizační, umožňuje zprostředkování kontaktů se sociálním prostředím, nabízí terapeutickou pomoc v sociální sféře a poradenství v oblasti práv.

TLUMOČNICKÉ SLUŽBY

Tlumočnické služby jsou také poskytovány převážně jako terénní služba, ale někdy lze využít ambulantní formu. Jde o služby poskytované většinou osobám s poruchami komunikace často způsobenými smyslovým postižením, ale může se jednat o osoby sociokulturně znevýhodněné v důsledku odlišného mateřského jazyka. Služba poskytuje společenské kontakty nebo poradenství v právní oblasti.

2 VÝZNAM PROCESU SOCIALIZACE A ADAPTACE V PROSTŘEDÍ MŠ

Cílem bakalářské práce je popsat proces adaptace a začleňování právě dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do prostředí mateřské školy. Druhá kapitola nám proto tento pojem adaptace vysvětlí. Adaptace nově příchozích dětí na prostředí mateřské školy a začlenění do skupiny dětí ve třídě MŠ také úzce souvisí se socializací a tak kapitola objasní i tento pojem.

2.1 Socializace

V odborné literatuře je (Helus, 2017) pojmem socializací osobnosti popisován proces utváření a vývoje jedince díky sociálním vlivům, reakcemi na tyto vlivy a působením jeho chování. Jedná se o transformaci, přetváření prvotní biologické přirozenosti osobnosti, v přirozenost druhotnou neboli sociokulturní. Socializace se odehrává v různých prostředích - v rodině, ve školním zařízení, v pracovním prostředí, v kamarádských a přátelských seskupeních, v různých institucích a organizacích. Také je v dnešní době značně ovlivňována masmédií. Dnes jsou již děti v předškolním věku ovlivňovány nejen rodinným prostředím a prostředím mateřské školy, ale také z velké části masmédií, kterým se nelze nikdy úplně vyhnout.

Průběh socializace je ovlivňován resilientními a vulnerabilními vlastnostmi. (Helus, 2017) Mezi resilientní patří vlastnosti kladné, které jedince zvýhodňují, jako jsou např. nadprůměrné IQ, tvořivost, kladný temperament, příjemný vzhled, kultivované chování ve společnosti vycházející z podnětného prostředí v rodině nebo správně rozvíjený mluvný projev. Děti s převažujícími resilientními vlastnostmi bývají v kolektivu dětí oblíbené a každý si s nimi chce hrát. Naopak mezi vulnerabilní vlastnosti řadíme ty, které jedince znevýhodňují nebo zraňují. To jsou např. různé handicapy, špatné sociální postavení nebo stigma připisované druhými lidmi a vlastnosti stávající se znevýhodňujícími v důsledku předsudků a reakcí ostatních. Proto mohou být děti se sociokulturním znevýhodněním někdy odstrkovány od skupiny ostatními dětmi.

Mezi jedinci ve společnosti jsou vždy určité vztahy. Nějakým způsobem na sebe navzájem interagují a komunikují mezi sebou. S někým se ztotožňujeme, s jiným se srovnáváme, nebo ho napodobujeme, můžeme se podle něho orientovat. (Helus, 2017) Děti často napodobují činnosti dospělých nebo svých kamarádů, ať už je cílem se činnost naučit také nebo jen to, že se dítěti činnost líbí a chce ji také vyzkoušet. Každý jedinec nějakým způsobem reaguje na každého dalšího jedince ve svém okolí. Ten může být naší oporou, ale i hrozbou, může nám být sympatický nebo naopak antipatický. Děti v předškolním věku jsou natolik přímé v komunikaci s vrstevníky, že často své sympatie a antipatie k ostatním dětem vyjadřují prostřednictvím věty „s tebou kamarádím / s tebou nekamarádím.“. Ne vždy se jedná o trvalý vztah, mohou se tak vyjádřit v závislosti na danou situaci a nemusí jít o dlouhodobou záležitost. Díky interakci a komunikaci se objasňují mezi jedinci jejich vzájemná statusová postavení. Je tak určeno, kdo bude

druhého ovlivňovat a kdo bude ten ovlivňovaný. To může záviset i na temperamentu jednotlivých dětí v kolektivu. Také se vyjasňují citové vazby. (Helus, 2017)

Primární socializací dítěte předškolního věku je socializace v rodině a spočívá v prvním kontaktu dítěte se společností a kulturou. Sekundární socializace probíhá následně ve školním prostředí. I do této socializace se promítá působení rodinné výchovy. Právě proto po příchodu dětí do mateřské školy lze vidět odlišné přistupování jednotlivých dětí k autoritě dospělého, k ostatním dětem ve třídě, k vykonávání různých aktivit a činností, dodržování pravidel, hygienických návyků a dalších věcí. Jako další socializaci můžeme brát různé sociální skupiny vznikající mimo školská zařízení a rodinný kruh. Tedy například různé kamarádké skupiny, volnočasové instituce a organizace, kam jedinec dochází. U dětí předškolního věku se jedná převážně o volnočasové kroužky.

Sociální skupina je pospolitost lidí, do které jedinec patří a získává v ní určité postavení a osvojuje si tak svou roli. (Novotná, 2010) Dítě již v rodině má role potomka (dcery nebo syna), sourozence, vnoučete a další. V mateřské škole pak nově získává role žáka, kamaráda a partnera ve hře. Skupina je určitý počet lidí, kteří svou činností chtějí dosáhnout jednoho společného cíle. (Novotná, 2010) V mateřské škole může být společným cílem myšlena příprava na následnou docházku do základního vzdělávání a budoucí život ve společnosti lidí.

Z výzkumu sociální facilitace (usnadnění) psychologa a vědce Normana Tripleta z roku 1898 vyplývá (Helus, 2017), že déletrvajícím odloučením jedince od lidské společnosti často způsobí poruchy osobnosti. Vede například k depresivním stavům, halucinacím, panickým atakám, k sebepoškozování, někdy až k pokusům o sebevraždu. Jiní lidé naopak špatně snášejí lidský kontakt a mají pocit, že mezi lidmi nemohou být sami sebou. Jako příklad dlouhodobého sociálního odloučení v předškolním věku můžeme zmínit případ dívek Amaly a Kamaly. Zde došlo k osvojení návyků zvířat, protože dívky byly odloučeny od společnosti lidí.

2.2 Adaptace na nové prostředí MŠ

Bakalářská práce se zabývá tématem adaptace a začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do prostředí mateřské školy. Jedná se tedy o děti předškolního věku, které nově přichází do mateřské školy. Toto prostředí neznají a musejí se naučit v něm fungovat i v souvislosti se začleněním do kolektivu dětí ve třídě MŠ.

Pojem adaptace by se dal přeložit také jako přizpůsobení se. Adaptace je takové chování jedince, které mu umožní se přizpůsobit vnějším podmínkám, v nichž se nachází a žije. Pro dítě v mateřské škole je to schopnost se seznámit s prostředím MŠ, přizpůsobit se pravidlům společného fungování zde a normám, které zde platí. Adaptace je nezbytnou podmínkou fungování, vývoje a přežití jedince. Dítě adaptované na prostředí MŠ se může s pocitem bezpečí dále rozvíjet v různých oblastech. Naopak dítě, které se na prostředí MŠ nedokáže adaptovat, nemůže svou pozornost zaměřit na potřebnou činnost, kterou by se mohlo dále rozvíjet. Díky adaptaci si člověk udržuje poměrně vyrovnaný a neměnný stav vnitřní rovnováhy, který se nazývá také homeostáza. (Paulík, 2017)

Adaptace je interakcí dvou systémů: osobnosti a prostředí. Oba systémy mají velký vliv na proces adaptace člověka na nové podmínky, prostředí nebo situace. Adaptaci každého jedince ovlivňuje, jak jeho osobnost, tak prostředí a okolí, ve kterém se nachází. U dítěte předškolního věku tomu není jinak, adaptaci napomáhá již jednání rodičů před vstupem do mateřské školy. Kladné a pozitivní informace o MŠ předkládané dítěti rodičem, mohou usnadnit proces adaptace. Naopak záporné popisování mateřské školy (jako například věty typu: „Počkej, oni tě ve školce naučí poslouchat...“ apod.) může vést k odporu dítěte a ke komplikované adaptaci na docházku do prostředí mateřské školy. Dále je adaptace ovlivňována přístupem pedagoga v mateřské škole k dětem a také kolektivem dětí ve třídě.

S průběhem adaptace také souvisí pojem zranitelnost nebo zvýšená citlivost, které se podle latinského slova „vulnerabilis“ říká vulnerabilita. Je to souhrnný pojem pro vnitřní činitele, kteří se podílí na nevyrovnaní se s požadavky situace. Jde tedy o situaci, kdy se jedinec nedokáže z nějakého důvodu adaptovat na nové a neznámé. (Paulík, 2017) Pro dítě v předškolním vzdělávání mohou být tyto důvody různé, ať už jde o strach z neúspěchu, chybějící pocit bezpečí, nebo například nejistota v komunikaci s pedagogem nebo s vrstevnickou skupinou dětí.

V životě člověka se objevuje spousta nových situací a skutečností, na které se musí dokázat průběhem času adaptovat a přijmout tak změnu ve svém životě. Mezi první takové situace v životě dítěte se řadí hlavně nástup do mateřské školy. Ten bývá pro dítě jednou z prvních stresových životních krizí. Tuto situaci řadíme přesněji mezi krize vývojové. Tímto pojmem máme na mysli událost patřící k ontogenetickému vývoji jedince a lze tedy tyto vcelku běžné situace očekávat. Takovát období v životě člověka se nazývají

tranzitorními, neboli kritická a citlivá období. Patří mezi ně kromě nástupu do mateřské školy i začátek školní docházky, pubescence, nové zaměstnání nebo začátek důchodu. (Paulík, 2017)

V dnešní době již některé vědecké výzkumy (Paulík, 2017) ukazují na vliv psychických procesů na zdravotní stav jedince. Proto není překvapením, že stresové situace vyvolávají reakce organismu, které se více či méně odlišují od normálního stavu. Zatím ale nejsou zcela známy důsledky stresu na funkci imunitního systému. Silný nárazový stres může u jedince vyvolat negativní změnu zdravotního stavu. U jedinců, kteří jsou dlouhodobě vystavováni stresové zátěži, je pozorována častá nemocnost. Samozřejmě ne každý stres způsobuje onemocnění. (Paulík, 2017) Právě kvůli vlivu stresu na zdravotní stav jedince můžeme u nově přichozích dětí do mateřské školy často pozorovat, že si stěžují na bolesti břicha nebo hlavy. Takové děti si nemusejí nutně vymýšlet, opravdu mohou mít zhoršený zdravotní stav v důsledku stresu.

Velký podíl na průběh adaptace má vždy jeden ze dvou stylů chování. Typ chování A je charakteristický snahou jedince dosahovat výkonů a úspěchů, soutěživostí a netrpělivostí. Často má takový jedinec výčitky a pocit nespokojenosti, když nemá možnost naplňovat své cíle. Tento typ má výraznou stresovou odezvu a zhoršuje se tak jeho adaptace. (Paulík, 2017) U dítěte v předškolním věku se může jednat právě o situace, kdy má strach ze svého neúspěchu a srovnává své výkony s výkony svých vrstevníků ve třídě MŠ. Druhý typ chování, typ B, je v podstatě opačný. Jedinec s tímto typem na rozdíl od typu A dokáže relaxovat a odreagovat se a jeho adaptace je tak jednodušší. (Paulík, 2017) Takové děti nemají problémy se zapojit do aktivit nebo do komunikace s ostatními dětmi.

Adaptaci může podpořit nebo naopak ohrozit míra emocionální sociální opory prostřednictvím chování okolních osob. Tu mohou vyjadřovat pomocí náklonnosti, blízkosti, lásky, porozumění a starostlivosti. (Paulík, 2017) Proto je pro adaptaci na prostředí mateřské školy důležitý vstřícný přístup pedagogů, ale také kladný základ od rodičů. V opačném případě, kdy jsou pedagogové příliš přísní nebo rodiče používají mateřskou školu jako výhružku, může adaptace dítěte na nové prostředí mateřské školy trvat mnohem déle.

3 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ ZE SOCIOKULTURNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ

3.1 Inkluze

Inkluzí máme na mysli vzdělávání se začleněním všech dětí do běžných škol. Tento způsob začlenění dítěte se snaží o změnu pohledu na selhání dítěte ve vzdělávacím systému. (Bartoňová, Vítková, 2019)

Inkluzí lze chápat situaci, kdy jsou akceptovány zvláštnosti jedince s postižením ve společnosti, do které se narodil. Odlišnost je chápána jako norma, každý je jiný a něčím výjimečný. Jedním z nejdůležitějších principů inkluzivního přístupu ve vzdělávání je chápání toho, že každé dítě se rodí s nějakým darem nebo nadáním. Ty jsou brány jako obohacení ostatních ve společnosti v oblasti učení a vzdělávání. Některými odborníky je inkluze chápána jako cíl i metoda, která má pedagogům pomoci vytvářet ve třídě vhodné sociální prostředí. Zde si spolužáci navzájem sebe váží a pomáhají si. Dále se učitelé snaží vytvořit prostředí jistoty a bezpečí, kde všechny děti vědí, že je ostatní mezi sebe přijímají i s jejich odlišnostmi. (Bartoňová, Vítková, 2019)

Škola, která využívá formu inkluzivního vzdělávání, přijímá do vzdělávacího procesu všechny děti bez ohledu na jejich sociální postavení, náboženství, rodinou situaci, postižení nebo znevýhodnění, rasu nebo etnicitu. Všechny děti škola vzdělává individuálně dle jejich potřeb. V inkluzivním vzdělávání se škola snaží přizpůsobit podmínky potřebám jednotlivých dětí. Je založeno na názoru, že každé dítě má právo na společné vzdělávání ve skupině vrstevníků.

Účelem vytvoření programu pro rozvoj inkluzivního a individualizovaného předškolního vzdělávání je vyřešení problematiky sociálního začleňování dětí se speciálně vzdělávacími potřebami a dětí se sociokulturním znevýhodněním do mateřských škol. K tomu má napomáhat sdílení znalostí a zkušeností mezi mateřskými školami a vytvoření potřebné metodiky. V tomto vzdělávání je kladen důraz na individualizaci dětí. (Bořkovcová, 2019)

Základem začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do kolektivu dětí je již sestavování tříd, do kterých mají tyto děti docházet. V každé třídě by měla být stanovena pravidla, která dětem napomáhají orientovat se a následně používat požadované chování. Se začleněním a adaptací pomáhá také to, zda dítě chodí do MŠ dobrovolně nebo nikoli. Tomu může napomáhat již přístup rodičů a to, jak dítěti mateřskou školu popisují a zda ji nevyužívají jako výhrůžku. V mateřské škole vše záleží na přístupu pedagoga, který

už může jen rozvíjet motivaci dítěte k různým aktivitám, čímž také pomáhá začlenění dítěte do kolektivu. Učitel by se měl snažit co nejvíce naplňovat potřeby jednotlivých dětí, věnovat jim dostatečnou pozornost a péči. K podpoře začlenění do kolektivu pak pedagog může používat hromadné, skupinové a kooperativní činnosti. (Zíková a spol., 2011)

I různé výchovné styly mohou mít dopad na začleňování dětí do kolektivu ve třídě MŠ. Výchovný styl v rodině bývá mnohdy odlišný od výchovného stylu a metod v mateřské škole. To může dítěti v činnostech napomáhat, nebo také naopak znesnadňovat práci i začlenění. V první řadě se lze s rodiči domluvit na společném řešení a stylu výchovy dítěte. Následně pak pedagog musí nastavit pravidla chování platící v mateřské škole, a pokud je to potřeba, lze si s konkrétním dítětem nastavit pravidla uplatňovaná v konkrétních situacích. (Zíková a spol., 2011)

Děti se sociokulturním znevýhodněním v mnoha případech nemají chování, znalosti a dovednosti slučitelné s očekávanými a vyžadovanými pravidly chování ve školských zařízeních. V dnešní době máme několik podpůrných mechanismů pro vzdělávání těchto dětí. Nejefektivnějším způsobem, ale bohužel ne vždy možným, je zajištění asistenta pedagoga pro potřebné děti nebo snížení počtu dětí, aby se tak pedagog mohl dětem věnovat více individuálně. Adekvátní pomocí by mohl být také individuální vzdělávací plán pro konkrétní dítě, který ovšem vyžaduje výraznou časovou dotaci a je administrativně náročný. Velmi důležitým aspektem ve výchově vzdělávání dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí je správně zvolený přístup pedagoga, vhodná volba výchovných a vzdělávacích metod a také organizačních forem. Je vhodné používat pedagogický konstruktivismus, který je založen na aktivnějším zapojení dětí do výuky a jeho vlastním poznávání a samostatném rozvíjení se. Neuznává převažující frontální aktivitu učitele. (Zíková a spol., 2011)

4 VÝVOJ DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

U dítěte můžeme diagnostikovat úroveň rozvoje v různých oblastech: motorika a grafomotorika, zrakové a sluchové vnímání a paměť, vnímání prostoru a času, matematické představy, řeč a myšlení, sociální dovednosti, sebeobsluha a samostatnost, hra. (Bednářová, 2011) V souvislosti s cíli bakalářské práce nás bude zajímat hlavně vývoj související se schopnostmi se adaptovat na nové prostředí MŠ a začlenění se do kolektivu dětí ve třídě MŠ.

4.1 Charakteristika vývoje předškolního dítěte

Dítě předškolního věku je dítě v období od tří do šesti let. Toto období lze brát také jako rozmezí konce batolecího věku a nástupu do základního vzdělávání.

Pro dítě v předškolním věku je nejdůležitější činností hra. V rámci hry se dítě učí všemu potřebnému, proto je důležitá dostatečná nabídka vhodně zvolených her. Dítě hrou rozvíjí hrubou i jemnou motoriku, své myšlení i paměť. (Matoušovská, 2017) V rámci hry dítě rozvíjí často také spolupráci a komunikaci s vrstevnickou skupinou.

Se socializací a adaptací v tomto období souvisí právě začátek docházky do mateřské školy, která je důležitým mezníkem v životě dítěte i jeho rodiny. Adaptace dítěte na nové prostředí mateřské školy je procesem, který probíhá dlouhodobě. Důležitý je věk dítěte, jeho zralost a jeho způsobilost ke vstupu do mateřské školy. Dítě se ocitá v novém prostředí bez opory rodičů. Vzniká tak pro dítě stresová situace vzniklá strachem z odloučení od matky. Často se dítě setká v mateřské škole s odlišným výchovným stylem a metodami, než na jaké bylo zvyklé z domácího prostředí. Na úspěšnosti adaptace se podílí mnoho různých faktorů. Jsou to například: vstřícný postoj pedagoga v předškolním vzdělávání a jeho kvality, dostatečné seznámení s novým prostředím, stanovení denního řádu a rituálů, které u dítěte posilují pocit jistoty a bezpečí, klidné prostředí, dostatek podnětů ke hře a rozvíjení dítěte, vstřícné prostředí a v neposlední řadě respektování individuálních zvláštností jednotlivých dětí a jejich schopností. (Matoušovská, 2017)

V předškolním období se dítě učí žít ve společnosti, poznává nový řád, normy a pravidla vhodného chování. Nejvíce v raném dětství si nejsme vědomi vlivů prostředí naše okolí na naši osobnost a její utváření. Rozvíjí se přátelské a společenské chování nápodobou. Dítě v tomto věku vyhledává kontakty s vrstevníky a často partnery ke hře. Přátelství jsou sice krátkodobá, ale pro děti velmi významná a intenzivně prožívána. V oblasti emočního vývoje je u dítěte období relativního klidu. (Matoušovská, 2017)

Z hlediska vývoje v oblasti socializace a adaptace začíná rozvoj sociálních kompetencí již v rodinném prostředí. Dále se na rozvoji těchto kompetencí výrazně podílí školní prostředí, kamarádské a vrstevnické skupiny, prostředí obklopující dítě v oblasti profesní i zájmové aktivity. V širším pojetí rozhoduje také společensko-politické klima, ekonomické podmínky, zákony, normy a hodnoty společnosti. (Barták, 2021)

4.2 Potřeby dítěte se sociokulturním znevýhodněním

Každý jedinec má určité potřeby. Podle Maslowa mezi potřeby člověka patří potřeby bezpečí a jistoty, také potřeba sounáležitosti a v neposlední radě potřeba uznání. Pokud některé z těchto potřeb nejsou dlouhodobě naplňovány, pak má jedinec tendenci využívat tzv. psychických mechanismů obrany vlastního já. (Helus, 2017)

Dítě svoji potřebu jistoty a pozitivní identity uspokojuje různorodými lidskými vztahy, které navazuje a které jsou tak zdrojem učení se sociálním dovednostem. Od novorozeneckého období má dítě dispozice k tzv. prosociálnímu chování. To znamená, že dítě se nejprve zaměřuje na osoby, teprve potom věnuje svou pozornost věcem. Díky sociálnímu učení se dítě nápodobou a následně upevňováním učí určité způsoby chování. Je dobré vhodné chování pojmenovat a ocenit, abychom ho upevňovali. (Bednářová, 2011)

Potřeba citové jistoty a bezpečí má svůj základ v zachování existence a také v osobní pohodě jedince. Lze ji uspokojit stabilními a kladnými vztahy s lidmi v blízkém okolí. Potřeba stimulace novými podněty je u každého jedince individuální. Její základ je vrozený, ale správnými způsoby lze tuto potřebu rozvíjet. Přirozenou potřebou je potřeba poznání a orientace, která je spojena s potřebou jistoty a bezpečí. Dítě má sklon poznávat a objevovat své okolí, je zvědavé a má potřebu se samo učit a získávat nové zkušenosti. Nejdůležitější potřebou v rámci tématu bakalářské práce je potřeba sociálních kontaktů a vztahů mezi lidmi a potřeba patřit do společnosti lidí. Neuspokojení této potřeby má prožitkový dopad na psychiku dítěte. Díky kontaktu s lidmi dítě naplňuje nejen potřebu jistoty a bezpečí, ale také potřebu poznání a nových zkušeností. Potřebou seberealizace je v rámci předškolního vzdělávání myšlen rozvoj vlastních předpokladů, schopností, dovedností a znalostí. Seberealizace má sociální charakter a jedinec se tak do jisté míry porovnává s ostatními lidmi ve svém okolí. Poslední potřebou je smysl vlastní existence, tu ale v předškolním věku ještě dítě nepotřebuje naplňovat. (Helus, 2007)

Nenaplňování potřeb dítěte v souvislosti se socializací a adaptací může být způsobeno socializačními bariérami. Ty mají několik podob. Percepční bariéry jsou překážkami ve vzdělávání v důsledku špatné schopnosti vnímat okolí. Jsou vázané na neschopnost využívat více úhlů pohledu a smyslových podnětů na konkrétní problém. Bariérami kulturními lze chápat osvojení způsobů jednání, které si myslíme, že se po nás vyžaduje a tak ztrácíme některé schopnosti nebo způsoby jednání. Mezi opouštěné věci, které se tak stávají bariérami, patří například fantazie, hravost, humor, tradiční věci a situace. Dalšími bariérami jsou bariéry pracovního prostředí. Pro dítě je takovým

prostředím mateřská škola nebo konkrétně třída, do které dítě dochází. Ovlivňovat jeho socializaci a adaptaci může nedostatek možností ke spolupráci, nedůvěra mezi členy skupiny, nedostatek podpory k osobnostnímu rozvoji. Bariéry intelektuální a výrazové obvykle vycházejí z nedostatečného intelektuálního vývoje v oblasti řešení problémů, komunikaci, z absence zpětné vazby a z nedostatečné vnímavosti k potřebám dítěte z pozice pedagoga. Posledními jsou bariéry emocionální, které zahrnují například strach z neúspěchu, nedůvěru v sebe sama, touha po pořádku a odmítání změn, obavy z nového a v neposlední řadě nerozvíjená představitost a pružnost myšlení. (Barták, 2021)

Základem uspokojování potřeb dětí se sociokulturním znevýhodněním je diagnostika osobnostního rozvoje, jeho potřeb a potenciálu. Diagnostika může obsahovat pozorování chování dítěte, porozumění požadavkům a schopnosti zvládnání učební látky, schopnosti udržet pozornost, respektování autority, schopnosti využívat nově nabyté zkušenosti a vědomosti v následujícím rozvoji a vzdělávání. (Zíková a spol., 2011)

4.2.1 Specifika dítěte ze sociokulturně znevýhodněného prostředí

Pro všechny děti v předškolním období je velmi důležité výchovné působení probíhající v rodinném prostředí. U dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí často nahrazuje tento výchovný proces v rodině vzdělávací instituce.

Důležitým faktorem ve výchovném a vzdělávacím procesu je dále vliv okolí a lidí v blízkosti dítěte a kolektiv vrstevníků. Rozvoj dítěte ve všech oblastech může nevhodné sociokulturní prostředí negativně ovlivnit. Děti přijímají vzorce chování ze svého okolí. Proto se často chování dětí ze sociálně vyloučených lokalit nebo jiných národnostních menšin liší od chování ostatních dětí v mateřské škole.

Dítě ze sociokulturně znevýhodněného prostředí může mít negativně ovlivněn psychický vývoj a také vývoj kognitivní, kvůli nedostačujícímu množství podnětů. V oblasti emocionálního prožívání je u dětí charakteristická vzrušivost, impulzivita a někdy dochází i k výbušnosti. Může to být způsobeno nápodobou chování z domácího prostředí, ale taktéž to může být důsledek toho, že dítě nerozumí a nedokáže své potřeby vyjádřit a uspokojit a proto je frustrováno. Jejich řešení konfliktních situací nebo dožadování se naplnění potřeb, může přejít až do afektivního chování, zlosti a vzteku.

Nedostatečný rozvoj sebeovládání může vést ke vzniku poruch chování. Děti své city často projevují neadekvátně k situaci, protože nedokážou své emoce ovládat. Tyto děti se

hůře orientují v nových situacích a jejich myšlení je sociálně i kulturně ovlivněno. S rozvojem myšlení úzce souvisí také jazyk a řeč.

Do skupiny dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí patří, jak už bylo uvedeno, také děti s odlišným mateřským jazykem. Skutečnost, že děti pokynům pedagoga často nerozumí kvůli neznalosti vyučovaného jazyka, vede následně i k tomu, že dítě nemá možnost se dále rozvíjet ani v jiných oblastech vzdělávání.

U dětí z nepodnětného prostředí se smyslové vnímání vyvíjí neplnohodnotně a u některých dětí je rozvoj řečových schopností nedostatečný. Volní vlastnosti, jako jsou trpělivost a sebeovládání, u dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí mohou být nedostatečně rozvinuté. Často to tak bývá v rodinách, kde dítě není rodiči k rozvoji vlastní vůle vedeno. U dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí se často objevuje krátkodobá pozornost a nesoustředěnost. (Matoušovská, 2017)

4.2.2 Vývoj komunikace

Děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí jsou často znevýhodněny v důsledku odlišného mateřského jazyka, nedostatečně podnětného prostředí, nebo v rodině nedochází k podpoře a rozvoji jazykových schopností. Všechny tyto situace mají za následek narušenou komunikační schopnost. S tím souvisí i vývoj komunikace a jeho bariéry, o kterých jsou následující kapitoly.

Rozvoj řeči a verbálních schopností úzce souvisí s mentální vyspělostí každého dítěte a jeho myšlením. Dítě se v rodině i v mateřské škole (a následně v základním vzdělávání) učí prostřednictvím jazyka a řeči. Ve věku šesti let by mělo být dítě dostatečně vyspělé, aby dokázalo komunikovat ve větší sociální skupině. Dítě se učí komunikovat a používat všechna osvojená gramatická pravidla a různé tvary slov pomocí příběhů a vyprávění.

Děti v předškolním věku mají egocentrickou řeč, díky níž nemají potřebu vyhledávat partnera ke komunikaci a nemusejí se tak přizpůsobovat jeho požadavkům. To také často využívají děti s odlišným mateřským jazykem. Nevyhledávají partnera ke komunikaci, protože mají bariéry v dorozumívání. Buď nerozumí druhému dítěti, co říká, nebo mohou mít strach, že jim jiné dítě nebude rozumět kvůli nedokonale osvojenému jazyku.

Dítě vyjadřuje své názory, pocity, potřeby a přání na úrovni svých verbálních schopností. To může být původcem frustrací z nenaplněných potřeb. Dítě si o potřeby nedokáže kvůli nedokonale osvojenému vyučovacím jazyku říct.

Verbální komunikace je často u dětí předškolního věku doprovázena neverbální složkou komunikace (gestikulací). Tu je potřeba často využívat v komunikaci s dítětem s odlišným mateřským jazykem, aby dítě dostatečně chápalo obsah mluveného. Také je vhodné používat symboliku nebo obrázky podporující představu o významu a obsahu slov. Verbální komunikaci může dítě rozvíjet pomocí rozhovorů s vrstevníky, dospělými, nebo poslechem médií. Nejčastěji se dítě učí nápodobou. Proto je pro takové děti důležité být v blízkosti lidí mluvících vyučovacím jazykem, aby si nejprve osvojilo pasivní slovník. Dítě si pomocí komunikace pak také osvojuje gramatická pravidla. (Matoušovská, 2017)

4.2.3 Jazykové a komunikační bariéry dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v prostředí mateřské školy

Jak již bylo zmíněno, mezi děti se sociokulturním znevýhodněním můžeme řadit také děti cizince nebo děti s odlišným mateřským jazykem. Takové děti mají ve vzdělávacích institucích problém s komunikací a to může způsobovat zhoršené začleňování do kolektivu dětí ve třídě.

Vzdělávání dítěte může být právě jazykovými bariérami ztížené. Problémy ve vzdělávání mohou mít děti z cizojazyčného rodinného prostředí s odlišným mateřským jazykem. V další skupině s jazykovými bariérami mohou být děti komunikující specifickou variantou češtiny. Tím je myšlen romský etnolekt (ustálený druh jazyka majoritní společnosti s prvky jazyka minoritní společnosti). Nejpočetnější skupinou dětí s jazykovou bariérou jsou děti s omezenou slovní zásobou. Ta je důsledkem nedostatečného vzdělávání a nízkého sociálního postavení jejich rodin, které tak nedokážou dítěti vytvořit dostatečně podnětné prostředí vhodné pro jeho vzdělávání. (Bořkovicová, Macků, Němec, 2019)

Pro každou ze tří uvedených skupin dětí s jazykovou bariérou se k odstranění problémů používají odlišné metody. Děti s odlišným mateřským jazykem se musí přednostně naučit slovní zásobu a následně gramatická pravidla vyučovacím jazyka. Často v takových situacích chybí společný jazyk dítěte a pedagoga, což komplikuje domluvu. Pro děti využívající v řeči romský etnolekt češtiny a žáky s málo rozvinutou slovní zásobou je komunikace a dorozumění s pedagogem mnohem snazší. Jejich neznalost jazyka často

vychází ze sociálního vyloučení, kvůli kterému děti nejen neznají slova, ale ani skutečnosti, ke kterým označení náleží. To může být způsobeno tím, že děti kvůli nepodnětnému prostředí, nemají dostatek zkušeností. Stejně jako každé dítě, potřebují i děti s jazykovými bariérami zažívat úspěch. Proto je důležité činnosti a úkoly pro děti upravovat přiměřeně jejich schopnostem a dovednostem a dokázat jim sdělit instrukce tak, aby byly schopny je pochopit a úkol splnit. (Bořkovcová, Macků, Němec, 2019)

Odstranění jazykových bariér je dlouhodobá záležitost vyžadující individuální činnost pedagoga s dítětem. Pro správné odstranění jazykových bariér je důležitá včasná a správná diagnostika. V té se zjišťuje, do jaké míry dítě ovládá vyučovací jazyk (češtinu), jak moc se liší jeho mateřský jazyk od jazyka vyučovacího a zda se pedagog a žák mohou porozumět jiným společným jazykem.

5 FUNKCE A VÝZNAM RODINNÉHO PROSTŘEDÍ

Rodina a rodinné prostředí má několik základních funkcí. Rodina uspokojuje základní, primární potřeby dítěte v raném dětství. Dále podporuje uspokojení potřeby přináležitosti a láskyplných mezilidských vztahů. Poskytuje dítěti prostor k vlastnímu aktivnímu projevu a seberealizaci. Vybavuje dítě cítěním hodnot a vztahů k rodinnému majetku a vybavení. Určuje počáteční vnímání vlastní genderové / pohlavní odlišnosti. V rodině si dítě vybírá své první vzory a příklady určující vývoj jeho osobnosti. Rozvíjí se zde povědomí o zodpovědnosti, povinnosti a úctě, jako o neodmyslitelné součásti života. V rodinném prostředí se dítě prvotně setkává s více generacemi a učí se chápat věkové rozdíly nebo rozdíl v různých postaveních. Díky širší rodině si dítě uvědomuje své okolí a získává představu o společnosti a světě. Poslední funkcí rodiny je utváření prostředí, kde se dítě může svěřit a kam si může bezpečně dojit pro radu a pomoc. (Helus, 2017)

Co se týče plnění funkcí rodiny, můžeme tyto rodiny rozdělit do pěti kategorií. První kategorií jsou rodiny plně nebo stabilizovaně funkční. Méně funkční jsou pak rodiny s přechodnými, více či méně vážnými problémy. Rodiny problémové řeší krizi a dochází v nich často k hrozbě rozpadu, proto tyto rodiny vyhledávají dočasně účinnou pomoc a snaží se vše řešit tak, aby negativní dopad na děti byl co nejmenší. Rodinám, ve kterých jsou některé funkce dlouhodobě zanedbávány a rodiny se nedokážou řídit radami odborníků a nerozumí navrhovaným opatřením, se říká rodiny dysfunkční. Posledním typem jsou rodiny afunkční, kde je dítě neplněním funkcí rodiny vysloveně ohrožováno, například nezájmem nebo nevráživým až nenávistným přístupem rodičů. (Helus, 2017)

V rodinách dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí jsou často (ne nezbytně) některé ze základních funkcí rodiny zanedbávány. Výchova v rodinách se sociokulturním znevýhodněním a žijících ve vyloučených lokalitách je víceméně intuitivní a jen minimálně do ní zasahují znalosti, vědomosti, vzdělávací a výchovné trendy. Nezřídka mají rodiče v těchto rodinách jen základní vzdělání nebo dokonce může jít o vzdělání na tzv. zvláštních školách. Díky tomu nemělo vzdělání vliv na zlepšení statusu nebo zkvalitnění života či finanční efekt po několik generací a tak nemají rodiny motivaci ke vzdělávání a výchově svých dětí. Z důvodu nepodnětného prostředí a nevedení k rozvoji v oblasti výchovy a vzdělávání je dítě často v takových rodinách bráno jako rovnocenný partner. Proto jsou děti velmi brzy zapojovány do povinností a jsou na ně kladeny stejné nároky jako na dospělé členy rodiny. Dítě tak má možnost se učit pouze samo nápodobou bez pomoci dospělého jen díky podnětům běžně ho obklopujícím. Tento způsob učení v domácím prostředí může mít za následky zhoršenou schopnost přizpůsobit se požadavkům školních institucí. Pro překonání této překážky je potřeba nepřítomnost podpory rodičů nahradit pomocí a podporou ze strany pedagoga, ale i spolužáků (vrstevníků). (Zíková a spol., 2011)

6 OSOBNOST UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Pro adaptaci dětí na nové prostředí je důležitý také přístup a chování lidí okolo něj. Pro dítě konkrétně v mateřské škole je důležité si vybudovat vztah s pedagogem, který by měl dítě v adaptaci na nové prostředí aktivně podporovat a pomáhat mu se začleněním do kolektivu dětí ve třídě MŠ. Pedagog v mateřské škole by měl mít kladný vztah k práci s dětmi a být dostatečně vzdělaný v oboru předškolní pedagogiky.

Práce se sociokulturně znevýhodněnými dětmi vyžaduje specifické postupy a pravidla. Je důležité nejen zjistit potřeby a motivaci těchto dětí, ale také se seznámit s kulturním prostředím, ze kterého pocházejí. Pravidelná komunikace s rodiči a dětmi je klíčová, stejně jako vytvoření integračního plánu, který dítěti napomůže v adaptaci a rozvoji.

Pedagog by měl disponovat interkulturními kompetencemi a orientací v systému pomoci a podpory. To znamená, že by měl mít porozumění pro kulturní rozdíly a schopnost efektivně komunikovat s dětmi a jejich rodinami různých kultur. Dále by měl být schopen se orientovat v síti dostupných zdrojů a služeb pro podporu těchto dětí a jejich rodin.

Vzhledem k tomu, že děti se sociokulturním znevýhodněním často mají odlišné potřeby a znalosti, je důležité, aby pedagog byl schopen přizpůsobit své metody a přístupy tak, aby vyhovovaly individuálním potřebám každého dítěte. To znamená, že by měl být schopen flexibilně reagovat na různé vzdělávací potřeby a preferované styly učení těchto dětí.

7 VÝZKUMNÁ ČÁST

7.1 Výzkumná strategie

Ke zpracování tématu „Adaptace a začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do prostředí mateřské školy“ jsem využila kvalitativní výzkum, ve kterém jsem sledovala děti v určitých situacích a snažila se zjistit, jaké možné situace mohou u dětí nastat v oblasti adaptace a socializace. Kvalitativní strategii výzkumu jsem zvolila, protože umožňuje hloubkové porozumění sledovanému jevu, jako je adaptace a socializace. Volbou kvalitativního výzkumu lze mít větší flexibilitu v procesu sběru dat. Tato strategie poskytuje možnost lépe porozumět významu a souvislostem jednotlivých aspektů. Kvalitativní strategie umožňuje zaměření na konkrétní a subjektivní zkušenosti účastníků výzkumu a nesnaží se je zobecňovat. To je v souvislosti s tématem důležité pro porozumění, jak děti nebo učitelé vnímají proces adaptace a začleňování.

7.2 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí zvládají začlenění do běžného kolektivu ve třídě MŠ. Také jsem se zaměřila na vztahy v kolektivu. Dalším cílem tedy bylo zjistit, jak ostatní děti ve třídě reagují na dítě ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. V rozhovorech jsem se pokusila zjistit, jaké způsoby práce využívají pedagogové v mateřských školách, aby podpořili a zjednodušili adaptaci dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do nového prostředí v mateřské škole.

Dalším dílčím cílem bylo na základě zjištěných výsledků navrhnout způsoby práce a doporučené postupy, kterými lze podpořit pozitivní vztahy v kolektivu a zjednodušit začlenění dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do prostředí MŠ. Tento seznam činností může sloužit jako pomoc v pedagogické praxi při práci se sociokulturně znevýhodněnými dětmi nově přicházejícími do mateřské školy.

7.3 Výzkumné otázky

Na základě stanovených cílů výzkumu jsem si vytvořila tři výzkumné otázky, na které jsou předmětem zvolených výzkumných nástrojů, tj. pozorování a rozhovory s učitelkami v prostředí vybraných mateřských škol (dále jen MŠ).

1. Jak děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí zvládají proces adaptace na

prostředí mateřské školy a začlenění do kolektivu dětí ve třídě?

2. Jak na děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí reagují ostatní děti z kolektivu třídy MŠ?
3. Jaké způsoby práce a konkrétní aktivity podporující adaptaci dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí využívají učitelky v MŠ?

7.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Oslovila jsem deset mateřských škol v Písku. Nejprve jsem rozeslala emaily ředitelům škol s dotazem na možnost výzkumu v jejich mateřských školách. Po souhlasu ředitelů jsem se následně spojila s vedoucími učitelkami jednotlivých mateřských škol, se kterými jsem se domluvila na osobní schůzce. Na té jsem přednesla, že pro svůj výzkum hledám děti se sociokulturním znevýhodněním nově nastupující do mateřské školy a děti jsme pak společně vybíraly podle informací, která o dětech vedoucí učitelky měly. Děti jsem pozorovala v osmi třídách v šesti mateřských školách v Písku. První skupinu výzkumného vzorku tvořilo 24 dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.

Tyto děti byly záměrným výzkumným vzorkem. Stanovila jsem si dvě hlavní kritéria výběru výzkumného vzorku pozorovaných dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Prvním kritériem byl fakt, že se muselo jednat o děti, které nově nastoupily v září 2023 do mateřské školy, a byla to jejich první docházka do vzdělávací instituce. Druhým kritériem výběru výzkumného vzorku bylo znevýhodnění dětí, dané například odlišným mateřským jazykem, výchovou v sociálně znevýhodněných rodinách nebo rodinách žijících v sociálně vyloučených lokalitách. Děti byly různého věku. Já jsem si je pro účely bakalářské práce rozdělila do dvou kategorií. První byly děti pouze předškolního věku (tedy 5-6let) a druhou kategorií byly děti mladší (ve věku 3-4roky).

V mateřské škole č. 1 jsem děti vybírala ve dvou třídách. Ve třídě A jsem vybrala tři děti ze sociálně slabších rodin a tři děti s odlišným mateřským jazykem ve věku šesti let. Ve stejné mateřské škole jsem ve třídě B vybrala tři děti cizince a jedno dítě ze sociálně slabší rodiny ve věku 3-6 let. V mateřské škole č. 2 jsem ve třídě C zvolila dvě děti ve věku tří let s odlišným mateřským jazykem a jedno čtyřleté dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. V mateřské škole č. 3 jsem ve třídě D pozorovala dvě cizojazyčné děti a jedno dítě ze sociálně slabší rodiny ve věku 5-6 let. Dvě děti ze sociálně slabších rodin ve věku 5-6 let jsem pozorovala v mateřské škole č. 4 ve třídě E. V další mateřské škole č. 5 ve třídě F jsem sledovala jen jedno cizojazyčné dítě ve věku 4 let a jedno dítě ze

sociálně slabší rodiny ve věku 5 let. V mateřské škole č. 6 jsem vybrala pouze jedno čtyřleté dítě s odlišným mateřským jazykem ve třídě G. V poslední mateřské škole č. 7 ve třídě H jsem pozorovala tři děti ve věku 5-6 let s odlišným mateřským jazykem.

Druhou skupinu záměrného výzkumného vzorku tvořily učitelky, které tyto děti vyučovaly ve třídě a děti dlouhodobě poznávaly a pozorovaly. Vzhledem k cíli zjistit používané metody podporující adaptaci a začlenění jsem vedla rozhovory s učitelkami na třídě. Kritériem pro vybrání učitelek, byl jejich zkušenost s pozorovanými dětmi v rámci jejich docházky do mateřské školy.

Informované souhlasy učitelek s výzkumem v podobě pozorování a následného rozhovoru s učitelkami dokládám v příloze č. 4. Souhlasy mám podepsané od učitelek, které se mnou absolvovaly rozhovory.

Díky pozorování vztahů v kolektivu do mého výzkumného vzorku patří i ostatní děti docházející do třídy s dítětem ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.

7.5 Výzkumné metody

Pro svůj výzkum jsem si vybrala metodu dvoufázového pozorování s využitím pozorovacího archu a následné doplňující rozhovory s učitelkami. První pozorování bylo realizováno na začátku školního roku 2023, kdy děti nově nastupovaly do mateřské školy. Druhá část pozorování proběhla v lednu 2024, za účelem vyhodnocení pokroků dětí ve sledovaných oblastech. Rozhovory probíhaly po druhém pozorování po domluvě s učitelkami.

Metodu pozorování jsem si vybrala jako nejvhodnější způsob zjištění míry adaptace na nové prostředí a vztahů v kolektivu. Jeho cílem bylo určit úroveň rozvoje dítěte v určitých oblastech souvisejících se socializací, adaptací a navazováním vztahů s vrstevníky. Pozorování probíhalo ve vybraných třídách v několika MŠ, do kterých jsem vždy docházela na pozorování během ranních spontánních her, řízené činnosti, pobytu venku a oběda. K pozorování jsem si vytvořila pozorovací arch rozdělený do několika oblastí, ve kterých jsem v rámci zúčastněného pozorování sledovala posun v období od září do ledna. Jednotlivé oblasti se týkaly převážně schopnosti se adaptovat na nové prostředí, schopnosti socializace a komunikace, jak s vrstevníky, tak s dospělými a vztahů v kolektivu. Také jsem v nich sledovala schopnost řešit nečekané konfliktní situace, zapojení

se do plnění úkolů v rámci řízených činností nebo například hygienické návyky a sebeobsluhu.

Rozhovor jsem vedla jako polostrukturovaný rozhovor, ve kterém bylo cílem získat informace, které jsem v rámci pozorování nemohla sledovat o dlouhodobých vztazích mezi dětmi. Polostrukturovaný rozhovor jsem si zvolila proto, aby učitelky měly prostor říci to, co jim z hlediska mého tématu připadalo důležité a podstatné. Předmětem rozhovoru byly zejména následující kategorie: vztahy mezi dětmi ve třídě, které jsem z důvodu nedostatku času na pozorování nemohla sledovat dlouhodobě; komunikace a spolupráce s rodiči, u které jsem nemohla být přítomna; zjištění způsobů práce využívaných učitelkami v oblasti adaptace a socializace dítěte ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.

7.6 Sběr a zpracování dat

Proces pozorování probíhal ve dvou fázích, kdy jsem vyplňovala předem vytvořený protokol (příloha č. 1) rozdělený do určitých oblastí, které jsou zároveň kritéria ve vyhodnocení pozorování. Následně jsem si informace zaznamenané do pozorovacího archu přepsala do jednotlivých tabulek. Vždy dvě tabulky odpovídají jedné zkoumané oblasti a jsou takto uspořádané kvůli oddělení věkových kategorií dětí a také druhu jejich znevýhodnění. V každé oblasti následně vyhodnocuji, co z pozorování dětí vyplývá. Na jaké úrovni byly na začátku školního roku v září 2023 a jaký posun byl znatelný při pozorování v lednu 2024.

Rozhovory následovaly po druhém pozorování. Učitelky jsem předem informovala a nechala je pročíst a podepsat Informovaný souhlas (příloha č.4) s výzkumem v podobě pozorování a rozhovorů. Také předem věděly, že rozhovory budu nahrávat a následně doslovně přepisovat. Rozhovory jsem zaznamenávala diktafonem a nahráváním na telefon. Následně jsem rozhovory doslovně přepsala (přílohy č. 3). Pro jednotlivé odpovědi jsem si vytvořila kódy a do vyhodnocení rozhovorů jsem již zapisovala pouze tyto kódy a vyvozovala závěry jen z nejčastějších odpovědí.

7.7 Vyhodnocení pozorování v jednotlivých sledovaných oblastech

V rámci pozorování jsem měla vymezených několik oblastí. V každé z nich jsem vytvořila určité úrovně, které se u dítěte mohou projevit při nástupu do mateřské školy a lze na nich pozorovat i posun při druhé fázi pozorování. Při pozorování jsem si jednotlivé

úrovně ve všech oblastech u sledovaného dítěte zaznamenala do archu (příloha č. 1) a popřípadě jsem si poznamenala důležité informace.

7.7.1 Adaptace na nové prostředí

V rámci bakalářské práce je věnována pozornost právě oblasti socializace dítěte a adaptace na nové prostředí. Proto jsem se v první oblasti zaměřila na schopnost odpoutat se od rodičů a zapojení se do dění ve třídě po příchodu do mateřské školy. Zvládnutí adaptace může být ovlivněno temperamentovými vlastnostmi dítěte nebo také mírou zkušeností v dětském vrstevnickém kolektivu.

- A. Při loučení s rodiči pláče nebo se vzteká
- B. Po příchodu do třídy pláče
- C. Po příchodu do třídy nějaký čas pouze pozoruje ostatní děti, než se zapojí do hry
- D. Po příchodu do třídy se zdržuje častěji v blízkosti dospělého (pedagoga)
- E. Příchod a rozloučení s rodiči zvládá bez problémů a zapojí se do hry hned po příchodu do třídy

Pro přehledné získání informací v oblasti Adaptace na nové prostředí pro děti ve věku 5-6 let slouží tabulka č. 1 v příloze č. 2.

U předškolních dětí se během prvního pozorování v září nejčastěji objevovala situace, kdy dítě rozloučení s rodičem zvládá bez problémů a zapojí se do volné hry. U těchto dětí nenastal žádný problém s adaptací. Druhou nejčastější variantou bylo, že dítě po příchodu do třídy nejprve sleduje chod třídy, než se zapojí do hry. Výrazně to bylo vidět u dětí se sociálním znevýhodněním, důvodem mohla být neznalost většího vrstevnického kolektivu a vztah k rodičům a domácímu prostředí. U všech těchto dětí se po pěti měsících projevil posun. V lednu byli všichni schopni se bez rozpaků po vstupu do třídy zapojit do hry. Pouze jednou se objevila situace, kdy předškolní dítě odloučení od rodičů a adaptaci na prostředí mateřské školy nezvládalo a svou frustraci projevilo pláčem. I u tohoto dítěte byl v adaptaci na nové prostředí vidět posun. Při druhém pozorování dítě již neplakalo, jen po příchodu do třídy chvíli pozorovalo ostatní děti, než se zapojilo do hry.

Pro přehledné získání informací v oblasti Adaptace na nové prostředí pro děti ve věku 3-4 roky slouží tabulka č. 2 v příloze č. 2.

Pozorované děti ve věku od 3 do 4let ve většině případů neměly s adaptací na nové prostředí žádné problémy. Pouze dvě děti po příchodu nezúčastněně pozorovaly chod třídy. Jedno toto dítě ani po pěti měsících neudělalo pokrok, stále se po příchodu zdržovalo mimo kolektiv dětí. Druhé pak pokrok udělalo a dostatečně se adaptovalo na chod třídy v mateřské škole. Jedno dítě během prvního pozorování po příchodu do třídy plakalo a v druhé fázi se dítě převážně zdržovalo v blízkosti paní učitelky. Dvě z pozorovaných dětí již při druhém pozorování nedocházely do mateřské školy. U jednoho dítěte bylo důvodem přestěhování do jiného města. Druhé dítě odhlásili z mateřské školy rodiče z důvodu špatné adaptace na nové prostředí. I po několika týdnech nebylo dítě schopno v mateřské škole být bez ustavičného pláče.

7.7.2 Hra

Hra je důležitou součástí života dítěte. Pomocí hry se dítě seznamuje s okolním světem a navazuje díky ní sociální vztahy s vrstevníky v mateřské škole. Způsob hry ovlivňují vývojová stádia hry, věk dítěte, schopnost socializace, komunikace s vrstevníky a také prostředí, ve kterém se dítě do hry zapojuje. Hra u některých dětí se sociokulturním znevýhodněním může být omezená kvůli neschopnosti se dorozumět v souvislosti s odlišným mateřským jazykem dítěte nebo může být jejich schopnost se dorozumět omezená nepodněným prostředím, chybějící stimulací, nedostatečným rozvojem slovní zásoby.

- A. Hraje si samostatně odděleně (v rohu místnosti)
- B. Hraje si samostatně vedle ostatních dětí
- C. Napodobuje hru jiných dětí
- D. Po návrhu jiného dítěte se zapojí do společné hry
- E. Sám vyhledává partnery ke hře (iniciuje společnou hru)

Pro přehledné získání informací v oblasti Hra pro děti ve věku 5-6 let slouží tabulka č. 3 v příloze č. 2.

V oblasti hry se u dětí staršího předškolního věku nejčastěji objevovala situace, kdy si dítě hrálo samostatně vedle ostatních dětí ve třídě. Jejich odloučení mohlo být způsobeno nezkušeností ve vztazích s vrstevníky a u některých dětí odlišným mateřským jazykem, který bránil v komunikaci během hry. Pouze tři děti si hrály odděleně v rohu místnosti nebo samy u stolečku. U těchto dětí jsem vyzpozorovala, že jsou více introvertní. Také jsem

mohla vidět tři případy dětí, kdy si dítě hrálo samostatně a do hry s dalším dítětem se zapojilo až po návrhu toho druhého. V druhé fázi jsem si všimla, že děti s odlišným mateřským jazykem často hru opisují od druhých. Děti se sociálním znevýhodněním ne vždy vykazovaly nějaký posun. Záleželo na tom, zda je ostatní děti do své hry berou nebo si tyto děti musí vyhledávat činnost samy. Děti si často ke hře hledaly partnery ve své skupině, děti se stejným odlišným mateřským jazykem nebo sociálním znevýhodněním.

Pro přehledné získání informací v oblasti Hra pro děti ve věku 3-4 roky slouží tabulka č. 4 v příloze č. 2.

Mladší děti na tom byly v první fázi pozorování dost podobně jako děti ve věku 5-6 let. Často se zde objevuje situace, ve které si děti hrají samy vedle ostatních. Některé děti se ve hře dále rozvíjely a po pěti měsících byly schopny dokonce samy vyhledávat partnera ke hře. I zde jsem pozorovala, že si často děti hrály s dětmi se stejným sociokulturním znevýhodněním, vyhledávaly si kamarády stejně mluvící.

7.7.3 Komunikace s vrstevníky a jejich přístup k jedinci ze sociokulturně znevýhodněného prostředí

Komunikace je důležitou součástí socializace ve společnosti. Proto se třetí část pozorování zaměřuje na schopnost komunikovat s vrstevníky ve třídě mateřské školy a na přístup dětí v kolektivu k dítěti se sociokulturním znevýhodněním. Komunikace je často u těchto dětí negativně ovlivněna odlišným mateřským jazykem od jazyka vyučovacího. To může mít za následky neschopnost navázání kamarádských vztahů v prostředí mateřské školy. Jejich míra potřeby komunikovat může být také jen rysem introverze či extroverze.

- A. Při nástupu do MŠ má ve třídě kamarády, které již zná, s nimi komunikuje
- B. S ostatními dětmi ve třídě nekomunikuje (nechce)
- C. Komunikuje, pokud jiné dítě iniciuje rozhovor
- D. Sám navazuje kontakty s vrstevníky a začíná rozhovor i v rámci spontánní herní činnosti
- E. Děti s jedincem ze sociokulturně znevýhodněného prostředí nekomunikují
- F. Ostatní děti se do komunikace s jedincem ze sociokulturně znevýhodněného prostředí samostatně nepouštějí, pokud sám jedinec nenaváže kontakt
- G. Děti nevnímají mezi sebou rozdíly a komunikují bez zábran a překážek

Pro přehledné získání informací v oblasti Komunikace s vrstevníky a jejich přístup k jedinci ze sociokulturně znevýhodněného prostředí pro děti ve věku 5-6 let slouží tabulka č. 5 v příloze č. 2.

V oblasti komunikace jsem využila několik úhlů pohledů. V první řadě jsem sledovala, jak se dítě ze sociokulturně znevýhodněného prostředí samo zapojuje do komunikace s vrstevníky, a v druhé řadě jsem sledovala, jak na dítě reagují ostatní děti v kolektivu. Děti s odlišným mateřským jazykem často ve třídě nebyly samy a tak komunikovaly s dítětem, které mluví stejným jazykem jako ony. Ve většině případů pak je v druhé fázi pozorování vidět posun, děti se do komunikace samy zapojují i s dětmi z majoritní skupiny. Děti ohrožené sociálním znevýhodněním v prvním pozorování neprokazovaly typický často se objevující styl chování, mohlo to být ovlivněno temperamentovými rysy dítěte. I proto jejich komunikace s vrstevníky v druhé fázi často odpovídala té první. Během prvního pozorování jsem objevila pouze tři případy, kdy se děti do komunikace s jedincem ze sociokulturně znevýhodněného prostředí nepouštěly. V ostatních případech děti neměly problém komunikovat a zapojovat tyto děti do své hry.

Pro přehledné získání informací v oblasti Komunikace s vrstevníky a jejich přístup k jedinci ze sociokulturně znevýhodněného prostředí pro děti ve věku 3-4 roky slouží tabulka č. 6 v příloze č. 2.

Jedinci se sociokulturním znevýhodněním mají stejně jako děti předškolního věku různorodé chování v oblasti komunikace s vrstevníky. V druhé fázi se objevují už jen dvě situace. Jednou z nich je situace, kdy dítě samo komunikaci nevyhledává, ale navazuje vztahy, pokud jiné dítě zahájí rozhovor. Druhou je situace, kdy dítě samo vyhledává partnera ke komunikaci a hře. Toto jednání má základy v temperamentu dítěte. Mladší děti v kolektivu se často v září jedincům s odlišným mateřským jazykem vyhýbaly, kvůli neschopnosti domluvit se a porozumět. V druhém pozorování už se děti s jedinci obecně se sociokulturním znevýhodněním bavily častěji a zapojovaly je do kolektivu.

7.7.4 Spolupráce s vrstevníky a aktivita v rámci řízených činností

Ve čtvrté oblasti jsem se věnovala činnosti dítěte v rámci zadaných úkolů. Dítě má v mateřské škole nabídku činností a záleží na něm, zda se zapojí. Jeho odmítání zapojit se, může vycházet z nedostatku zkušeností a vědomostí nebo ze strachu ze selhání v plnění úkolu. Dalším důvodem může být neporozumění pokynům kvůli odlišnému mateřskému

jazyku, neschopnost pokynům porozumět kvůli omezení v mentálním vývoji dítěte nebo omezené slovní zásobě v důsledku nedostatečné stimulace v řeči.

- A. Nezapojuje se do aktivit při řízené činnosti
- B. Snaží se napodobovat ostatní děti („opisuje“)
- C. Aktivně se angažuje v plnění úkolů
- D. Během plnění úkolů v případě potřeby požádá o pomoc

Pro přehledné získání informací v oblasti Spolupráce s vrstevníky a aktivita v rámci různých činností pro děti ve věku 5-6 let slouží tabulka č. 7 v příloze č. 2.

U dětí s odlišným mateřským jazykem v předškolním věku se nejčastěji objevovala varianta, kdy se dítě nechtělo zapojovat do společných aktivit. Mohlo to být zapříčiněno jejich odlišným mateřským jazykem a tím zkomplikovanou komunikací. Druhou sledovanou skutečností byly situace, ve kterých se děti s pomocí a vysvětlením pravidel aktivně angažovaly v plnění úkolů. V druhé fázi pozorování se většina dětí alespoň trochu do aktivit začala zapojovat, někdy se dítě snaží opisovat od kamarádů a opakuje po nich. Děti se sociálním znevýhodněním se zapojovaly od začátku, ale často využívaly možnosti „opičit“ se po zkušenějších kamarádech. V lednu pak činnosti zvládly samy a některé byly schopny si požádat o pomoc.

Pro přehledné získání informací v oblasti Spolupráce s vrstevníky a aktivita v rámci různých činností pro děti ve věku 3-4 roky slouží tabulka č. 8 v příloze č. 2.

Stejně jako u předškolních dětí, tak také mladší děti se často na začátku docházky do mateřské školy nezapojovaly do aktivit v rámci řízené činnosti. To se o pět měsíců později proměnilo a tyto děti často opisovaly od kamarádů a kopírovaly jejich aktivitu. Pouze tři děti byly v období druhé fáze pozorování schopny pracovat samostatně a plnit úkoly bez větších zábran. U většiny těchto dětí mohla jejich neaktivita nebo potřeba opisovat být způsobena komunikačním blokem z důvodu odlišného mateřského jazyka.

7.7.5 Komunikace dítěte ze sociokulturně znevýhodněného prostředí s dospělým (pedagogem)

Dítě se v mateřské škole setkává s dospělými (pedagogy), se kterými musí také dokázat komunikovat. Stejně jako v komunikaci s vrstevníky bývá u dětí s odlišným mateřským jazykem schopnost komunikovat omezená. Dítě tak nemá možnost vyjádřit se,

dát najevo své pocity, potřeby či názory. Taktéž jako u komunikace s vrstevníky může být míra potřeby komunikovat ovlivněna introvertním či extrovertním zaměřením dítěte.

- A. Dítě je plaché a samo komunikaci s dospělým nevyhledává
- B. Komunikuje převážně s dospělým a upřednostňuje kontakt s ním před komunikací s vrstevníky
- C. Komunikuje s dospělým, ale pouze je-li rozhovor iniciován dospělým
- D. Dítě samo začíná rozhovor s dospělým (vypráví, vyptává se apod.)

Pro přehledné získání informací v oblasti Komunikace dítěte ze sociokulturně znevýhodněného prostředí s dospělým (pedagogem) pro děti ve věku 5-6 let slouží tabulka č. 9 v příloze č. 2.

Děti ve věku 5-6 let s odlišným mateřským jazykem často během prvního pozorování v září komunikaci s dospělým nevyhledávaly a v rozhovorech byly plaché. Příčinou mohla být nedostatečná schopnost rozumět vyučovacímu jazyku. Některé tyto děti dokázaly jednoduše dospělému odpovídat na otázky, samy většinou nemluvily, pouze odpovídaly na položené otázky. Pouze jedno dítě už v září i přes jazykovou bariéru bylo schopno samo navazovat rozhovor s pedagogem. V době druhého pozorování v lednu následujícího roku už většina dětí s odlišným mateřským jazykem byla schopna sama začít rozhovor a dále jej rozvíjet. Pouze dvě děti zůstaly na stejné úrovni a s dospělými nechtěly komunikovat a navazovat rozhovor. U dětí se sociálním znevýhodněním se často jednalo o situaci, kdy dítě s dospělým komunikovalo, pokud byl rozhovor zahájen právě dospělým nebo rozhovor s dospělým vůbec nevyhledávalo. Po několika měsících v lednu pak všechny tyto děti byly schopny navazovat rozhovor nebo jej alespoň rozvíjet, když jej zahájil dospělý.

Pro přehledné získání informací v oblasti Komunikace dítěte ze sociokulturně znevýhodněného prostředí s dospělým (pedagogem) pro děti ve věku 3-4 roky slouží tabulka č. 10 v příloze č. 2.

U dětí ve věku 3-4 roky s odlišným mateřským jazykem se nejčastěji objevovala situace, kdy děti rozhovor nezahajovaly a byly v komunikaci s dospělým plaché. Pouze jedno dítě komunikovalo na podnět dospělého a jedno dokázalo samo zahájit rozhovor. Většina dětí při druhé fázi pozorování dokázala rozhovor s dospělým sama zahájit nebo alespoň komunikovat na podnět dospělého. Pouze jedno dítě zůstalo na původní úrovni a komunikovat s dospělým odmítalo. U dětí mladších se sociálním znevýhodněním a

speciálně vzdělávacími potřebami byla komunikace vždy zahájena ze strany dospělého, ale dítě rozhovor následně dokázalo dále rozvíjet.

7.7.6 Vyjadřování pocitů

V předškolním věku by dítě mělo dokázat projevít své pocity, dokázat je také rozeznat u druhých a pojmenovat je. Tyto schopnosti mohou být omezené kvůli odlišnému mateřskému jazyku a s tím související narušenou komunikační schopností, nebo také nezkušeností v navazování vztahů s vrstevníky. Tuto oblast jsem sledovala pouze u dětí ve věku 5-6 let. Děti ve věku 3-4 roky ještě nejsou schopny vnímat a následně slovně vyjadřovat své pocity. Také jsem sledování omezila pouze na druhou fázi pozorování, jelikož v první fázi v září hned po nástupu do mateřské školy ještě nemohl být vytvořen vztah mezi dítětem a pedagogem a tak se dítě o svých pocitech nemuselo vyjadřovat.

- A. Umí utěšit jiné dítě (objetí, pohlazení atd.)
- B. Zvládá mluvit o svých pocitech a emocích („Jsem rád, že si dneska přišel do školky.” apod.)
- C. Dokáže pojmenovat emoce a najít jejich důvod („Jsem smutný, protože tu není maminka.” apod.)

Pro přehledné získání informací v oblasti Vyjadřování pocitů pro děti ve věku 5-6 let slouží tabulka č. 11 v příloze č. 2.

U pěti dětí ve věku 5-6 let jsem nezaznamenala žádné schopnosti vyjadřovat své pocity a ani od učitelek jsem takové informace nezískala. U ostatních dětí se často objevovaly projevy empatie s druhými v podobě pohlazení, utěšení nebo povzbuzení k činnosti či pochvale za ni. Pouze čtyři děti byly schopny mluvit o svých pocitech. Jen jedno dítě bylo schopno pojmenovat své pocity a emoce a najít jejich důvod.

U dětí mladšího předškolního věku (3-4 roku) jsem rozvoj v oblasti vyjadřování pocitů nepozorovala, protože děti v tomto věku ještě neumí své emoce vnímat a pojmenovávat nebo o nich mluvit.

7.7.7 Řešení konfliktů a problémů

Stejně jako vyjadřování pocitů je samostatnost při řešení problémů a konfliktních situací záležitostí dětí v předškolním věku. Dítě ve věku 5-6 let už by mělo být schopné většinu problémových situací vyřešit samostatně, popřípadě s dopomocí a radou od

dospělého. Pokud dítě projevy svého chování v takových situacích neumí ovládat, pak to může být způsobeno frustrací z chybějící schopností se dorozumět nebo neznalostí jiného řešení situace. Příčinou může být špatný výchovný vzor či narušená komunikační schopnost v důsledku odlišného mateřského jazyka nebo nepodnětného prostředí v oblasti rozvoje řečových a komunikačních schopností. Tuto oblast jsem částečně sledovala i u některých mladších dětí. Většinou jsem pozorování dělala až v druhé fázi, kvůli tomu, že v první fázi nebyl dokončen proces adaptace a projevy dítěte mohly být ovlivněny právě tím, že poznávalo nové prostředí. V druhé fázi se už jednalo pouze o schopnost dítěte tyto situace zvládat a ovlivňovat své chování v nich.

- A. Frustraci a konfliktní situace řeší agresivním chováním (dupání, kopání, mlácením a házením věcmi, škrábáním atd.) a hlasovými projevy (pláč, křik atd.)
- B. V konfliktních a problémových situacích zůstává pasivní (nijak se nesnaží situaci řešit)
- C. Při řešení konfliktu nebo problému požádá o pomoc dospělého (pedagoga) a s pomocí dospělého zvládne navrhnout řešení problému
- D. Problém nebo konflikt se snaží sám vyřešit

Pro přehledné získání informací v oblasti Řešení konfliktů a problémů pro děti ve věku 5-6 let slouží tabulka č. 12 v příloze č. 2.

Předškolní děti s odlišným mateřským jazykem měly různorodé chování v řešení problému a konfliktních situacích. Dvě tyto děti již v září prokazovaly sklony k agresivnímu chování v konfliktních situacích a jejich chování se ani o několik měsíců později nezměnilo. I v ostatních variantách řešení těchto situací se vždy u dětí s odlišným mateřským jazykem objevily dva případy dětí, které se tak chovaly. U dětí se sociálním znevýhodněním se častěji objevila varianta projevů agresivního chování, ale také se zde objevují i ostatní varianty řešení takových situací.

Pro přehledné získání informací v oblasti Řešení konfliktů a problémů pro děti ve věku 3-4 let slouží tabulka č. 13 v příloze č. 2.

U dětí mladších ve věku 3-4 roky jsem sledovala jen některé děti a zaznamenávala jsem pouze projevy agresivního chování.

7.7.8 Hygienické návyky a sebeobsluha

U dětí ze sociálně vyloučených lokalit nebo u některých dětí z odlišných kultur mohou být špatné nebo odlišné hygienické návyky či omezená sebeobsluha. Proto v rámci pozorování sleduji i tuto oblast.

- A. Potřebuje pomoci s hygienickými návyky, stolováním i oblékáním
- B. Má mezery v hygienických návycích
- C. Má mezery ve stolování
- D. Má mezery v oblékání
- E. Zvládá samostatně a bez problémů hygienické návyky, stolování i oblékání

Pro přehledné získání informací v oblasti Hygienické návyky a sebeobsluha pro děti ve věku 5-6 let slouží tabulka č. 14 v příloze č. 2.

Děti předškolního věku se znevýhodněním v důsledku odlišného mateřského jazyka většinou neměly v oblastech hygieny, stolování a oblékání žádné problémy. U jednoho dítěte jsem při prvním pozorování sledovala mezery ve stolování. Tyto jeho mezery v průběhu docházky do mateřské školy odstranilo. Dvě děti měly v době nástupu do mateřské školy během prvního pozorování problémy se stolováním a oblékáním. Obě děti se za několik měsíců naučily samostatně oblékat, ale problémy se stolováním u nich stále přetrvávaly. U tří dětí se sociálním znevýhodněním se objevovaly problémy ve všech oblastech sebeobsluhy. Dvě tyto děti se do doby druhé fáze pozorování alespoň v jedné oblasti zlepšily. U jednoho dítěte se pak neprojevil žádný posun. U jednoho dítěte jsem mohla sledovat zlepšení v oblasti stolování. Jedno dítě mělo v obou fázích pozorování problémy v oblasti oblékání. Dvě děti se sociálním znevýhodněním neměly od začátku problém ani v jedné oblasti sebeobsluhy a hygienických návyků.

Pro přehledné získání informací v oblasti Hygienické návyky a sebeobsluha pro děti ve věku 3-4 let slouží tabulka č. 15 v příloze č. 2.

Děti ve věku 3-4 roky znevýhodněné odlišným mateřským jazykem během první fáze pozorování pouze ve třech případech neměly základní hygienické návyky, návyky správného stolování a neuměly se bez pomoci obléknout. Většina dětí měla alespoň v jedné oblasti problémy. Pouze jedno dítě s odlišným mateřským jazykem v této věkové kategorii umělo vše bez pomoci samo. Ve většině případů se úroveň těchto schopností ani po několika měsících docházky do mateřské školy nezlepšila. Dítě se speciálně vzdělávacími potřebami v obou fázích prokazovalo problémy v oblasti stolování.

7.8 Vyhodnocení rozhovoru s učitelkami

Rozhovory jsem vedla vždy až po druhém pozorování v lednu po domluvě s učitelkami. Od učitelek jsem vždy měla souhlas s nahráváním a předem byly obeznámeny, k jakým účelům nahrávky budou sloužit a jak s nimi budu dále pracovat v bakalářské práci. Rozhovory jsem si nahrávala na dvě zařízení souběžně a následně jsem je přepsala. K polostrukturovanému rozhovoru jsem měla připravených jedenáct otázek. Otázky se týkaly následujících oblastí: vysvětlení nebo porozumění pojmu sociální znevýhodnění, průběh procesu socializace a adaptace u sledovaných dětí, způsob/metody práce ve vztahu k adaptaci a začleňování do kolektivu třídy, aktivita, podpora ze strany rodiny. Kompletní formulace otázek a odpovědí rozhovorů s jednotlivými učitelkami lze nalézt v příloze č. 3.

Otázka č. 1: „Co podle Vás znamená označení dítě ze sociokulturně znevýhodněného prostředí?“.

Vyhodnocení a komentář: Společné znaky v odpovědích učitelek naznačují, že dítě ze sociokulturně znevýhodněného prostředí je obvykle ovlivněno negativními faktory, jako je rodinné prostředí, kulturní odlišnosti, finanční situace, a sociální vyloučení. Tyto děti často nemají přístup k dostatečným zdrojům a příležitostem a často mají omezené možnosti rozvoje, vzdělávání a sociální integrace. Mohou se potýkat s jazykovými bariérami, zejména pokud jsou příchozí z jiných zemí nebo kultur, a jejich prostředí může být nepodnětné a nezajímavé. Tím mohou pociťovat nedostatek pozornosti a podpory ve svém rozvoji a vzdělávání. Tyto děti mohou mít nižší sebevědomí a mohou být náchylné k sociálnímu vyloučení.

Vyjádření v odpovědích ukazuje na důležitost poskytování podpůrných opatření a individuálního přístupu k těmto dětem, aby mohly dosáhnout svého plného potenciálu a překonat překážky, které jim brání v plnohodnotném zapojení do společnosti a dosažení úspěchu ve vzdělávání a životě. Dítě ze sociokulturně znevýhodněného prostředí by mělo mít rovné šance a příležitosti jako ostatní děti, a proto je důležité, aby školy a další instituce poskytovaly podporu a pomoc těmto dětem a jejich rodinám.

Otázka č. 2: „Jaké děti jsme ve vaší třídě do této skupiny zařadily? Z jakého důvodu?“.

Vyhodnocení a komentář: Z odpovědí vyplývá, že do skupiny pozorovaných dětí jsme zařadily děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Tyto děti jsou charakterizovány různými faktory, jako je odlišná národnost, jazykové bariéry, sociální prostředí a rodinné podmínky. Některé děti mají omezený přístup k dostatečným zdrojům a příležitostem, mohou mít diagnostikované vývojové poruchy nebo se potýkají s nedostatečnou podporou ze strany rodiny. V šesti případech byla odpověď odlišnost národnosti a s tím související odlišný mateřský jazyk a také jazykové znevýhodnění a bariéry v komunikaci. Druhou nejčastější odpovědí bylo sociálně nebo ekonomicky znevýhodněné prostředí.

Otázka č. 3: „Jaký byl váš první dojem z těchto dětí?“

Vyhodnocení a komentář: Otázka se vztahovala k prvním zkušenostem učitelek s danými dětmi, po jejich příchodu do mateřské školy jako do nového neznámého prostředí a do skupiny vrstevníků. První dojem učitelek z nově nastupujících dětí do mateřské školy byl různorodý. Některé děti byly hodnoceny jako plačtivé nebo nespokojené s novým prostředím, zatímco jiné se jevíly jako klidnější a snáze se přizpůsobovaly. Nejvíce učitelky zaujalo, jak se některé děti s odlišným mateřským jazykem rychle začlenily a začaly komunikovat s ostatními i přes jazykovou bariéru. Také byly zaregistrovány případy dětí se sociálním znevýhodněním s problémy v oblasti hygieny nebo se sociálním vyloučením, které vyžadovaly speciální pozornost a péči. U mongolských dětí často učitelky vnímaly jejich vychování, až „vyceповání“ v oblasti sebeobsluhy, slušného chování, oblékání a stolování. Další výpovědi bylo, že u sociálně znevýhodněných dětí jejich dovednosti a schopnosti záleží na prostředí rodiny, nebo zda dítě docházelo do nějaké organizace.

Otázka č. 4: „Jak vnímají jejich odlišnost ostatní děti v třídním kolektivu? Jak s ním komunikují?“

Vyhodnocení a komentář: Z odpovědí učitelek lze vyčíst, že většina dětí v kolektivu nevnímá odlišnost nově nastupujících dětí se sociokulturním znevýhodněním jako překážku nebo problém. Přijímají své spolužáky a snaží se s nimi komunikovat a začlenit je do kolektivu. Některé učitelky se zmínily o tom, že některé děti poskytují pomoc či podporu těm novým, a že se kolektiv snaží integrovat nové spolužáky do běžného fungování skupiny. Přesto jsou zde také případy drobných konfliktů a

nedorozumění, které mohou vznikat kvůli jazykovým nebo kulturním rozdílům mezi dětmi.

Otázka č. 5: „Co uměly nebo naopak neuměly na začátku docházky do MŠ?“

Vyhodnocení a komentář: Dle odpovědí učitelek v rozhovoru bylo zřejmé, že na začátku docházky do mateřské školy se projevovala rozmanitost v dovednostech a schopnostech těchto dětí. Některé z nich již mluvily větami a vyjadřovaly se slovně, ačkoli s různými úrovněmi jazykového porozumění. Další děti však měly významné nedostatky v řečovém vývoji, omezenou slovní zásobu a měly problémy s porozuměním verbálním instrukcím nejen kvůli odlišnému mateřskému jazyku, ale také v některých případech kvůli nepodněnému rodinnému prostředí a nedostatečné stimulaci řečových schopností. Některé z dětí projevovaly výrazné obtíže v adaptaci na nové prostředí a interakci s ostatními dětmi, zatímco jiné se adaptovaly lépe a rychleji navazovaly kontakty s vrstevníky. V některých případech byly patrné zdravotní nebo sociální vlivy, které ovlivňovaly schopnosti dětí, jako například nedostatečná podpora z domova, opožděný vývoj nebo nedostatek základních hygienických návyků.

Otázka č. 6: „V čem vidíte u dětí největší posun? Co jim naopak dělá stále problém?“

Vyhodnocení a komentář: Během sledování vývoje dětí v době od září 2023 do ledna 2024 v jednotlivých mateřských školách se v oblasti sociální adaptace některé děti začaly lépe začleňovat do kolektivu a navázaly vztahy s ostatními. Zlepšení bylo patrné u několika dětí, které se ze začátku zapojovaly obtížně, ale postupem času začaly aktivněji komunikovat a navazovat přátelství. Některé cizojazyčné děti se například učily rozšiřovat svou slovní zásobu a vyjadřovat se srozumitelněji. Také ve schopnosti sebeobsluhy došlo u některých dětí k pokrokům. Několik dětí si například lépe poradilo s oblékáním a postupně se učilo zvládat i jednoduché úkoly samostatně. Nicméně, stále existují oblasti, ve kterých některé děti zaostávají. Nekomunikativnost je stále významným problémem u některých jedinců, kteří mají potíže s porozuměním a vyjadřováním z důvodu odlišného mateřského jazyka nebo nedostatečné stimulaci v řeči. V jednom případě například stále dítě není schopno navázat kontakt s ostatními dětmi a často chybí ve škole. Některé děti se sociálním znevýhodněním se také stále nepřírozeně chovají ve skupině a nemají rozvinuté sociální dovednosti, což může brzdit jejich integraci do kolektivu. Navíc některé děti

zaostávají v rozvoji dovedností potřebných pro školní přípravu, jako je grafomotorika a pochopení pokynů. Jedno dítě se také například více vyhýbá interakci s ostatními a projevuje vzdor vůči pravidlům.

Otázka č. 7: „Jak se zapojují do kolektivních aktivit v rámci řízených aktivit?“

Vyhodnocení a komentář: Děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí se do řízených činností zapojují různě a to kvůli různým překážkám v porozumění a komunikaci. Některé děti s odlišným mateřským jazykem i ze sociálně znevýhodněných rodin se zapojují aktivně a snaží se napodobovat své vrstevníky. Může to být způsobeno neschopností porozumět pokynům v důsledku nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka u cizojazyčných dětí nebo neporozuměním z důvodu nedostatečné stimulace v předchozí výchově a vzdělávání. U některých cizojazyčných dětí může být obtížnější dorozumění, ale pomocí piktogramů nebo vzájemné podpory od ostatních dětí se dokážou zapojit do her a aktivit. Další děti jsou naopak pasivnější a nevyjadřují se aktivně, pokud nejsou přímo vyzvány. Většinou tato situace byla spojována nejen s překážkami v porozumění, ale také s temperamentem dítěte, které nemělo potřebu se do aktivit zapojit a bylo po většinu času stranou kolektivu. Celkově je vidět, že i přes různé úrovně v první fázi pozorování se děti po uplynutí pěti měsíců snaží a postupně se rozvíjejí ve svých schopnostech a sociálních interakcích.

Otázka č. 8: „Co podle Vás nejvíce dětem pomohlo se začleněním do kolektivu a s adaptací na nové prostředí mateřské školy?“

Vyhodnocení a komentář: Dle odpovědí učitelek v rozhovorech dětem nejvíce pomohla skupinová dynamika a podpora ze strany učitelů, včetně pomoci ostatních dětí, které prostředí mateřské školy již znaly. V jednom případě podle názoru paní učitelky pomohlo i to, že ve třídě je menší kolektiv, který umožňuje snazší integraci nových dětí. Dalším pozitivem dle výpovědí z rozhovorů jsou strukturovaný režim dne a každodenní rutina přinášející dětem pocit jistoty a bezpečí. Důležitá je také otevřená komunikace, včetně vysvětlování rozdílů a podpora porozumění odlišnostem dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.

Otázka č. 9: „Jak jste s dětmi pracovala individuálně?“

Vyhodnocení a komentář: Učitelky pracovaly s dětmi na jejich adaptaci a začlenění pomocí několika strategií. Při práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem, ale také u dětí se sociálním znevýhodněním kvůli nedostatečné stimulaci, se učitelky zaměřují na rozvoj slovní zásoby, což zahrnuje individuální práci s těmito dětmi. Dále se učitelky věnovaly individuálním činnostem, které pomáhaly dětem s omezenými jazykovými schopnostmi, a spolupracovaly s asistentkami (asistent pedagoga), které se zaměřovaly na komunikaci a vytváření materiálů podle potřeb dětí. Pracovaly také s názornými pomůckami a obrázky, aby pomohly dětem s rozšířením slovní zásoby a lépe je začlenily do kolektivu.

Otázka č. 10: „Pomáhají rodiče s rozvojem dětí? Věnují se jim?“

Vyhodnocení a komentář: Na základě informací z odpovědí v rozhovorech je zřejmé, že úroveň angažovanosti rodičů se liší v závislosti na konkrétní situaci a sociálním prostředí. Někteří rodiče se intenzivně snaží podporovat své děti a věnují se jim, jak ve školním, tak i mimoškolním prostředí. Je to tak často u cizojazyčných dětí. Existují i situace, kdy rodiče nejsou schopni nebo ochotni poskytovat potřebnou podporu, ať už z důvodu jazykové bariéry, nedostatku času nebo dalších faktorů. Celkově je tedy možné konstatovat, že úroveň angažovanosti rodičů se liší a může mít vliv na rozvoj dítěte.

Otázka č. 11: „Jak máte v plánu s dětmi pracovat dál?“

Vyhodnocení a komentář: Většina učitelek plánuje pokračovat v individuálním přístupu ke každému dítěti a zaměřit se na rozvoj jeho specifických potřeb a dovedností. Také některé paní učitelky chtějí rozšířit spolupráci s ostatními učiteli a institucemi, aby dětem mohly poskytnout komplexní podporu. Dále budou pokračovat v práci na rozvoji kamarádských vztahů a posilování sebedůvěry dětí, a to jak individuálně, tak i ve skupině. Důležitým cílem u většiny dětí zůstává rozvíjení slovní zásoby a komunikačních dovedností, a to prostřednictvím různých aktivit a materiálů vhodných pro každého žáka. Paní učitelky jsou připraveny přizpůsobit svou práci potřebám dětí a jejich rodinám, aby jim mohly poskytnout maximální podporu v jejich vzdělávacím procesu.

7.9 Vyhodnocení výzkumu a návrh přístupů podporujících adaptaci a začlenění

Výsledky výzkumu provedeného pozorováním dětí v mateřské škole a rozhovory s učitelkami naznačují několik klíčových poznatků odpovídajících na tři předem položené výzkumné otázky.

První výzkumnou otázkou je: „Jak děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí zvládají proces adaptace na prostředí mateřské školy a začlenění do kolektivu dětí ve třídě?“ V první řadě se pozorování i rozhovory zaměřovaly na schopnost samotných dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí zapojit se do kolektivu vrstevníků a adaptovat se na prostředí mateřské školy. Pozorované děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí se v průběhu výzkumu úspěšně adaptovaly na nové prostředí mateřské školy a začlenily se do kolektivu dětí ve třídě. I přes určité počáteční obtíže, jako například pozorování chodu třídy, plačtivé období či pocity úzkosti, většina těchto dětí prokázala schopnost integrovat se do kolektivu a aktivně se účastnit volných her a aktivit.

Druhá výzkumná otázka se zabírala přístupem ostatních dětí ve třídě k dítěti se sociokulturním znevýhodněním. Otázka zněla: „Jak na děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí reagují ostatní děti z kolektivu třídy MŠ?“ Reakce ostatních dětí z kolektivu třídy na tyto děti byly většinou pozitivní. Děti ve třídě projevovaly ochotu zapojovat tyto pozorované děti do svých aktivit a komunikovat s nimi. Tato pozitivní interakce a podpora ze strany vrstevníků měla významný vliv na proces adaptace dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do prostředí v mateřské škole.

V poslední otázce se výzkum ptá: „Jaké způsoby práce a konkrétní aktivity podporující adaptaci dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí využívají učitelky v MŠ?“ Otázka se věnuje způsobům a metodám práce učitelek při výchově a vzdělávání dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Učitelky v mateřské škole využívaly různé způsoby práce a konkrétní aktivity k podpoře adaptace dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Mezi tyto aktivity patřilo vytváření přátelského a podpůrného prostředí ve třídě, individuální pracovní přístup k jednotlivým dětem, podpora komunikace a interakce mezi dětmi vhodná pro rozvoj slovní zásoby, a v neposlední řadě i zapojení rodičů do procesu adaptace a podpory dítěte v prostředí mateřské školy.

Celkově lze tedy konstatovat, že děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí mají schopnost úspěšně se adaptovat na prostředí mateřské školy, přičemž podpora ze strany vrstevníků a učitelů hraje klíčovou roli v tomto procesu.

Získané výsledky poskytují ucelený obraz o procesu adaptace a začlenění dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Z provedeného výzkumu vyplynulo, že sociální znevýhodnění, jazyková bariéra ani speciální vzdělávací potřeby nejsou nutně faktorem

negativně ovlivňujícím adaptaci dítěte do nového prostředí mateřské školy a začlenění do kolektivu vrstevníků. Pokud je zájem ze strany znevýhodněných dětí, nemají ostatní v kolektivu problém jej do vrstevnické skupiny zařadit. Podle pozorování ani podle rozhovorů s paní učitelkami není sociokulturní znevýhodnění ostatními dětmi bráno jako překážka v navazování kamarádských vztahů.

Z výzkumu jsem se pokusila vyvodit vhodné přístupy podporující adaptaci dětí na prostředí mateřské školy. Jako jedna z metod se jeví využití adaptace dětí s možností přítomnosti rodičů ve třídě, kdy se rodič zapojuje do chodu třídy po dobu potřebnou pro dostatečnou adaptaci dítěte. Pro práci s cizojazyčnými dětmi je dobré využívat názorných obrázků a symbolů pro opakující se pokyny. Vždy je potřeba tyto symboly spojovat se slovním pojmenováním, které zároveň dítěti rozšiřuje slovní zásobu. Tu lze rozšiřovat také individuální činnostmi s dětmi s odlišným mateřským jazykem, což platí také u dětí z nepodněného prostředí s nedostatečnou stimulací v řeči. Pro jednodušší zapojení dítěte do kolektivu ve třídě můžeme použít vysvětlení odlišností dítěte se znevýhodněním a pomoc s pochopením situace. Pedagog může začlenění dítěte podpořit navozením vhodného prostředí pro vytváření kamarádských vztahů a vzájemné pomoci mezi dětmi. Důležité je zapojování dětí se znevýhodněním do společných aktivit s ostatními dětmi a nenechat je pracovat se stejně znevýhodněnými dětmi. U dětí, které mají komplikovanější adaptaci na prostředí mateřské školy, je možné využít zástupného předmětu, kterým může být například hračka, plyšák nebo fotka.

ZÁVĚR

V dnešní době se s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí setkáváme v mateřských školách běžně. Jejich znevýhodnění může mít vliv na schopnost jejich adaptace na nové prostředí mateřské školy a schopnost začlenit se do kolektivu vrstevníků ve třídě mateřské školy.

V rámci bakalářské práce byl proveden výzkum zaměřený na adaptaci dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v prostředí mateřské školy a jejich začlenění do kolektivu dětí ve třídě.

V první části se práce věnuje teorii zaměřené na sociokulturní znevýhodnění jako takové, jeho spojitosti s mateřskou školou, integrací a vztahy s vrstevníky. Odborná literatura zabývající se sociokulturním znevýhodněním je v českém jazyce nedostatečná. Autoři se v této oblasti věnují převážně problematice vyloučených lokalit a málokdy se zabývají například jazykovými bariérami v důsledku odlišného mateřského jazyka nebo ústavní výchovou, která do této oblasti také patří. Nejméně se pak autoři zmiňují o vztazích mezi dětmi. Pojem sociokulturní znevýhodnění často autoři spojují s věkem dětí na prvním stupni základní školy, tedy od 6 let věku výše a nepříliš často se zabývají předškolním obdobím dítěte. V teoretické části bakalářské práce jsem se také zabývala tématem adaptace, socializace a začleňování dětí do kolektivu v mateřské škole. Práce se zaměřuje na teorii adaptace a začleňování dětí v kontextu se sociokulturním znevýhodněním. Dle mého názoru jsou v české odborné literatuře nedostatky v této oblasti, jako je nedostatečná pozornost vztahující se k adaptaci a začleňování dětí s ohledem na jejich specifické potřeby a znevýhodnění. Svou prací jsem se snažila o zaplnění mezer v této oblasti a rozšíření našeho porozumění adaptaci a začleňování dětí v mateřských školách s ohledem na sociokulturní znevýhodnění.

Vhodným materiálem pro doplnění informací v oblasti adaptace dětí na prostředí mateřské školy vidím webinář a publikaci „Adaptace dítěte v mateřské škole aneb budování emočního bezpečí dítěte“ od autorek Mgr. Hany Sokolové a Mgr. Aleny Pokorné vydané v nakladatelství RAABE v roce 2024. Autorky čerpají z dlouholeté praxe v mateřské škole, která vytváří adaptační programy pro děti s přítomností rodičů ve třídě.

V druhé části se bakalářská práce věnuje samotnému výzkumu. Hlavním stanoveným cílem kvalitativního výzkumu bylo zjistit, jak se děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí zvládají začlenit do kolektivu vrstevníků a adaptovat se na nové prostředí MŠ. Druhým cílem se výzkum snažil odpovědět na otázku, jak na děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí reagují a jak s nimi komunikují ostatní děti ve vrstevnickém kolektivu ve třídě MŠ. Posledním cílem bakalářské práce je navrhnout vhodné postupy a metody práce při adaptaci a začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.

Ve výzkumu jsou kombinované metody pozorování a rozhovor s paní učitelkami, které dennodenně pracují s těmito dětmi. Pozorování v rámci výzkumu probíhalo v září 2023 a v lednu 2024 v šesti píseckých školkách, do kterých docházely pozorované děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Vybírala jsem děti s odlišným mateřským jazykem, děti ze sociálně slabších rodin a děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Následující rozhovory jsem vždy realizovala s jednou paní učitelkou na třídě hned po druhé fázi pozorování.

Předem stanovené cíle bakalářské práce jsem splnila. Další výzkum by mohl navazovat na mé pozorování a prodloužit dobu sledování pokroků dětí například o další čtyři měsíce, pozorování by tedy probíhalo na konci školního roku v květnu. Dále lze zkoumat postoje učitelek k dětem se sociokulturním znevýhodněním nebo postoje rodičů a jejich zapojení během adaptace dětí na prostředí mateřské školy.

RESUMÉ

Cílem této bakalářské práce bylo zkoumat problematiku adaptace a začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do prostředí mateřské školy.

V teoretické části práce jsem nejprve definovala pojem "dítě ze sociokulturně znevýhodněného prostředí" a zabývala se specifickými rysy výchovy a vzdělávání těchto dětí v předškolním věku. Zaměřila jsem se přitom na adaptaci, socializaci a začleňování dětí do vrstevnického kolektivu.

Praktická část práce se soustředila na samotný výzkum, který kombinoval metody pozorování a rozhovorů s paní učitelkami pracujícími s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Výzkum byl proveden v září 2023 a lednu 2024 v šesti mateřských školách. Získané výsledky naznačují, že sociální znevýhodnění, jazyková bariéra ani speciální vzdělávací potřeby nejsou nutně faktory negativně ovlivňujícími adaptaci dítěte do nového prostředí mateřské školy a začlenění do kolektivu vrstevníků. Na závěr práce jsou navrženy vhodné postupy a metody práce při adaptaci a začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do prostředí mateřské školy.

Výsledky práce naznačují, že se jedná o aktuální a důležitou problematiku, která vyžaduje pozornost pedagogů i výzkumníků. Dále je možné provádět rozsáhlejší výzkum, který by se zaměřil například na postoje učitelek k dětem se sociokulturním znevýhodněním nebo na zapojení rodičů během adaptace dětí na prostředí mateřské školy.

Resume

The aim of this bachelor's thesis was to investigate the issue of adaptation and integration of children from socio-culturally disadvantaged backgrounds into the kindergarten environment.

In the theoretical part of the thesis, I first defined the term "child from a socio-culturally disadvantaged background" and addressed the specific features of upbringing and education of these children in preschool age. I focused on their adaptation, socialisation, and integration into the peer group.

The practical part of the thesis focused on the actual research, which combined observation methods and interviews with female teachers working with children from socio-culturally disadvantaged backgrounds. The research was conducted in six kindergartens in September 2023 and January 2024. The obtained results suggest that social disadvantage, language barriers, or special educational needs are not necessarily factors negatively affecting a child's adaptation to the new kindergarten environment and integration into the peer group. In conclusion, appropriate procedures and methods are proposed for working on the adaptation and integration of children from socio-culturally disadvantaged backgrounds into the kindergarten environment.

The results of the thesis indicate that this is a current and important issue that requires the attention of educators and researchers. Furthermore, more extensive research can be conducted, focusing for example on teachers' attitudes toward children with socio-cultural disadvantages or on parental involvement during children's adaptation to the kindergarten environment.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

KNIHY

- BALVÍN, Jaroslav. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Praha: Hnutí R, 2012. ISBN: 978-80-86798-07-3
- BARTÁK, Jan; DEMJANENKO, Milan. *Sociální andragogika (Andragogika v procesu socializace člověka)*. Praha: Grada, 2021. ISBN: 978-80-247-3997-7
- BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie. *Inkluzivní pedagogika. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2019. ISBN: 978-80-7510-334-5*
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Diagnostika dítěte předškolního věku - Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Praha: Edika, 2011. ISBN:978-80-251-1829-0
- BOŘKOVCOVÁ, Máša; MACKŮ, Lucie; NĚMEC, Zbyněk. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Verlag Dashofer, 2019. ISBN 978-80-87963-84-5
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. ISBN: 978-80-247-1168-3
- NOVOSAD, Libor. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. s. 212. ISBN 978-80-7367-509-7
- NOVOTNÁ, Eliška. *Sociologie sociálních skupin*. Praha: Grada, 2010. ISBN: 978-80-247-2957-2
- NOVOTNÁ, Hedvika; ŠPAČEK, Ondřej; JANTULOVÁ ŠTOVÍČKOVÁ, Magdaléna; a spol. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: Univerzita Karlova, 2019. ISBN: 978-80-7571-025-3
- PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha:Grada, 2017. ISBN: 978-80-247-5646-2
- ZÍKOVÁ, Tereza; JAKOUBEK, Marek; JAKOUBKOVÁ BUDILOVÁ, Lenka; KOUBKOVÁ, Helena; LÁBUSOVÁ, Adéla a další. *In Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2011. ISBN: 978-80-261-0052-2

BAKLÁŘSKÉ PRÁCE

- KRYLOVÁ, Eliška. *Postoj dětí v mateřské škole k sociálně znevýhodněným vrstevníkům*. Bakalářská práce. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, 2013.
- MATOUŠOVSKÁ, Barbora. *Dítě ze sociálně znevýhodněného prostředí z pohledu učitele mateřské školy*. Bakalářská práce. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2017.

ZÁKONY

- MŠMT: Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. MŠMT [online]. 2005 [cit. 5.10.2023]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/PDF/INtextkoncepcevcasnepece.pdf>
- *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů*. 2004. [cit. 11.10. 2023]. Dostupný z WWW: [<http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>].

SEZNAM PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – Záznamový arch používaný při pozorování dětí v mateřské škole

Příloha č. 2 – Tabulky jednotlivých pozorovaných oblastí pro dvě věkové kategorie s výsledkami pozorování

Příloha č. 3 – Doslovné přepisy rozhovorů s učitelkami

Příloha č. 4 – Souhlasy s pozorováním a rozhovory od učitelek, se kterými jsem rozhovory realizovala a informační e-maily pro ředitele a vedoucí učitelky

Příloha č. 1 - Záznamový arch používaný při pozorování dětí v mateřské škole

Popis dítěte:

Oblast 1 - Adaptace na nové prostředí

- A. Při loučení s rodiči pláče nebo se vzteká
- B. Po příchodu do třídy pláče
- C. Po příchodu do třídy nějaký čas pouze pozoruje ostatní děti, než se zapojí do hry
- D. Po příchodu do třídy se zdržuje častěji v blízkosti dospělého (pedagoga)
- E. Příchod a rozloučení s rodiči zvládá bez problémů a zapojí se do hry hned po příchodu do třídy

POZNÁMKA:

Oblast 2 - Hra

- A. Hraje si samostatně odděleně (v rohu místnosti)
- B. Hraje si samostatně vedle ostatních dětí
- C. Napodobuje hru jiných dětí
- D. Po návrhu jiného dítěte se zapojí do společné hry
- E. Sám vyhledává partnery ke hře (iniciuje společnou hru)

POZNÁMKA:

Oblast 3 - Komunikace s vrstevníky a jejich přístup k jedinci ze sociokulturně znevýhodněného prostředí

- A. Při nástupu do MŠ má ve třídě kamarády, které již zná, s ním komunikuje
- B. S ostatními dětmi ve třídě nekomunikuje (nechce)
- C. Komunikuje, pokud jiné dítě iniciuje rozhovor
- D. Sám navazuje kontakty s vrstevníky a začíná rozhovor i v rámci spontánní herní činnosti

POZNÁMKA:

- E. Děti s jedincem ze sociokulturně znevýhodněného prostředí nekomunikují
- F. Ostatní děti se do komunikace s jedincem ze sociokulturně znevýhodněného prostředí samostatně nepouštějí, pokud sám jedinec nenaváže kontakt
- G. Děti nevnímají mezi sebou rozdíly a komunikují bez zábran a překážek

POZNÁMKA:

Oblast 4 - Spolupráce s vrstevníky a aktivita v rámci řízených činností

- A. Nezapojuje se do aktivit při řízené činnosti
- B. Snaží se napodobovat ostatní děti („opisuje“)
- C. Aktivně se angažuje v plnění úkolů
- D. Během plnění úkolů v případě potřeby požádá o pomoc

POZNÁMKA:

Oblast 5 - Komunikace dítěte ze sociokulturně znevýhodněného prostředí s pedagogem

- A. Dítě je plaché a samo komunikaci s dospělým nevyhledává
- B. Komunikuje převážně s dospělým a upřednostňuje kontakt s ním před komunikací s vrstevníky
- C. Komunikuje s dospělým, ale pouze je-li rozhovor iniciován dospělým
- D. Dítě samo začíná rozhovor s dospělým (vypráví, vyptává se apod.)

POZNÁMKA:

Oblast 6 - Vyjádření pocitů

- A. Umí utěšit jiné dítě (objetí, pohlazení atd.)
- B. Zvládá mluvit o svých pocitech a emocích („Jsem rád, že si dneska přišel do školky.” apod.)
- C. Dokáže pojmenovat emoce a najít jejich důvod („Jsem smutný, protože tu není maminka.” apod.)

POZNÁMKA:

Oblast 7 - Řešení konfliktů a problémů

- A. Frustraci a konfliktní situace řeší agresivním chováním (dupání, kopání, mlácením a házení věcmi, škrábáním atd.) a hlasovými projevy (pláč, křik atd.)
- B. V konfliktních a problémových situacích zůstává pasivní (nijak se nesnaží situaci řešit)
- C. Při řešení konfliktu nebo problému požádá o pomoc dospělého (pedagoga) a s pomocí dospělého zvládne navrhnout řešení problému
- D. Problém nebo konflikt se snaží sám vyřešit

POZNÁMKA:

Oblast 8 - Přístup pedagoga k dítěti ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí

- A. Je vnímavý, citlivý a podporující
- B. Je přísný
- C. Nedělá mezi dětmi rozdíly
- D. Je na dítě ze sociokulturně znevýhodněného prostředí milejší
- E. Je na dítě ze sociokulturně znevýhodněného prostředí přísnější
- F. Dítěte ze sociokulturně znevýhodněného prostředí si nevšímá

POZNÁMKA:

Oblast 9 – Hygienické návyky a sebeobsluha

- A. Potřebuje pomoci s hygienickými návyky, stolováním i oblékáním
- B. Má mezery v hygienických návycích
- C. Má mezery ve stolování
- D. Má mezery v oblékání
- E. Zvládá samostatně a bez problémů hygienické návyky, stolování i oblékání

POZNÁMKA:

Příloha č. 2 - Tabulky jednotlivých pozorovaných oblastí pro dvě věkové kategorie s výsledkami pozorování

Tabulka č.1 – Adaptace na nové prostředí (5-6 let)

Dítě	Informace	1. pozorování (září 2023)	2. pozorování (leden 2024)
D1	6let, OMJ	E	E
D4	6let, OMJ	C	E
D5	6let, OMJ	E	E
D14	5-6let, OMJ	C	E
D16	6let, OMJ	E	E
D22	5-6let, OMJ	E	E
D23	5-6let, OMJ	E	E
D24	5-6let, OMJ	A	C
D2	6let, SZ	E	E
D3	6let, SZ	C	E
D6	6let, SZ	C	E
D15	6let, SZ	E	E
D17	5-6let, SZ	C	E
D18	5let, SZ	C	E
D19	6let, SZ	E	E

Tabulka č. 2 - Adaptace na nové prostředí (3-4 roky)

Děti	Informace	1. pozorování (září 2023)	2. pozorování (leden 2024)
D7	4 roky, OMJ	E	
D9	3roky, OMJ	E	E
D10	4roky, OMJ	C	C
D11	3roky, OMJ	E	E
D12	3roky, OMJ	E	E
D20	4roky, OMJ	B	D
D21	4roky, OMJ	C	E
D8	4roky, SZ	A, B	
D13	4roky, SVP	E	E

Tabulka č. 3 – Hra (5-6 let)

Dítě	Informace	1. pozorování (září 2023)	2. pozorování (leden 2024)
D1	6let, OMJ	E	E

D4	6let, OMJ	B, D	C, E
D5	6let, OMJ	B	B
D14	5-6let, OMJ	A	D
D16	6let, OMJ	B	E
D22	5-6let, OMJ	B	C, D
D23	5-6let, OMJ	B	C
D24	5-6let, OMJ	A	C
D2	6let, SZ	D	E
D3	6let, SZ	A	C, D
D6	6let, SZ	B	B
D15	6let, SZ	D	E
D17	5-6let, SZ	B	B
D18	5let, SZ	B	B
D19	6let, SZ	B	D

Tabulka č. 4 – Hra (3-4 roky)

Děti	Informace	1. pozorování (září 2023)	2. pozorování (leden 2024)
D7	4roky, OMJ	A	
D9	3roky, OMJ	B	C, E
D10	4roky, OMJ	B	E
D11	3roky, OMJ	B	B
D12	3roky, OMJ	C	E
D20	4roky, OMJ	B	B
D21	4roky, OMJ	B	D
D8	4roky, SZ	A	
D13	4roky, SVP	B	B

Tabulka č. 5 - Komunikace s vrstevníky a jejich přístup k jedinci ze sociokulturně znevýhodněného prostředí (5-6 let)

Dítě	Informace	1. pozorování (září 2023)	2. pozorování (leden 2024)
D1	6let, OMJ	D, G	D, G
D4	6let, OMJ	A, G	D, G
D5	6let, OMJ	A, G	C, G
D14	5-6let, OMJ	A, F	C, G
D16	6let, OMJ	C, G	D, G
D22	5-6let, OMJ	A, G	D, G

D23	5-6let, OMJ	A, F	D, G
D24	5-6let, OMJ	C, F	C, F
D2	6let, SZ	A, G	D, G
D3	6let, SZ	C, G	C, G
D6	6let, SZ	B, G	D, G
D15	6let, SZ	D, G	D, G
D17	5-6let, SZ	C, G	C, G
D18	5let, SZ	C, G	C, G
D19	6let, SZ	D, F	D, G

Tabulka č. 6 - Komunikace s vrstevníky a jejich přístup k jedinci ze sociokulturně znevýhodněného prostředí (3-4 roky)

Děti	Informace	1. pozorování (září 2023)	2. pozorování (leden 2024)
D7	4roky, OMJ	B, F	
D9	3roky, OMJ	C, F	C, F
D10	4roky, OMJ	B, F	D, G
D11	3roky, OMJ	C, G	C, G
D12	3roky, OMJ	D, G	D, G
D20	4roky, OMJ	A, F	D, G
D21	4roky, OMJ	A, F	C, G
D8	4roky, SZ	C, G	
D13	4roky, SVP	C, G	C, G

Tabulka č. 7 – Spolupráce s vrstevníky a aktivita v rámci řízených činností (5-6 let)

Dítě	Informace	1. pozorování (září 2023)	2. pozorování (leden 2024)
D1	6let, OMJ	C	C
D4	6let, OMJ	A	D
D5	6let, OMJ	C	C
D14	5-6let, OMJ	A	D
D16	6let, OMJ	C	D
D22	5-6let, OMJ	A	A
D23	5-6let, OMJ	A	B
D24	5-6let, OMJ	A	B
D2	6let, SZ	C	C
D3	6let, SZ	B	C

D6	6let, SZ	B	D
D15	6let, SZ	B	B
D17	5-6let, SZ	A	C
D18	5let, SZ	B	B
D19	6let, SZ	A	A

Tabulka č. 8 - Spolupráce s vrstevníky a aktivita v rámci různých činností (3-4 roky)

Děti	Informace	1. pozorování (září 2023)	2. pozorování (leden 2024)
D7	4roky, OMJ	A	
D9	3roky, OMJ	B	C
D10	4roky, OMJ	C	B
D11	3roky, OMJ	A	B
D12	3roky, OMJ	A	B
D20	4roky, OMJ	B	C
D21	4roky, OMJ	A	B
D8	4roky, SZ	A	
D13	4roky, SVP	B	C

Tabulky č. 9 – Komunikace dítěte ze sociokulturně znevýhodněného prostředí s dospělým (pedagogem) (5-6 let)

Dítě	Informace	1. pozorování (září 2023)	2. pozorování (leden 2024)
D1	6let, OMJ	A	D
D4	6let, OMJ	C	D
D5	6let, OMJ	A	D
D14	5-6let, OMJ	D	D
D16	6let, OMJ	C	C
D22	5-6let, OMJ	A	A
D23	5-6let, OMJ	A	C
D24	5-6let, OMJ	A	A
D2	6let, SZ	C	D
D3	6let, SZ	A	C
D6	6let, SZ	A	D
D15	6let, SZ	C	C
D17	5-6let, SZ	C	D
D18	5let, SZ	C	D

D19	6let, SZ	D	D
-----	----------	---	---

Tabulky č. 10 – Komunikace dítěte ze sociokulturně znevýhodněného prostředí s dospělým (pedagogem) (3-4 roky)

Děti	Informace	1. pozorování (září 2023)	2. pozorování (leden 2024)
D7	4roky, OMJ	A	
D9	3roky, OMJ	A	C
D10	4roky, OMJ	A	A
D11	3roky, OMJ	A	C
D12	3roky, OMJ	D	D
D20	4roky, OMJ	C	D
D21	4roky, OMJ	A	C
D8	4roky, SZ	C	
D13	4roky, SVP	C	C

Tabulka č. 11 – Vyjadřování pocitů (5-6 let)

Dítě	Informace	1. pozorování (září 2023)	2. pozorování (leden 2024)
D1	6let, OMJ		A, C
D4	6let, OMJ		B
D5	6let, OMJ		A
D14	5-6let, OMJ		-
D16	6let, OMJ		A
D22	5-6let, OMJ		A
D23	5-6let, OMJ		B
D24	5-6let, OMJ		-
D2	6let, SZ		B
D3	6let, SZ		A
D6	6let, SZ		B
D15	6let, SZ		-
D17	5-6let, SZ		A
D18	5let, SZ		-
D19	6let, SZ		-

Tabulka č. 12 – Řešení konfliktů a problémů (5-6 let)

Dítě	Informace	1. pozorování (září 2023)	2. pozorování (leden 2024)
D1	6let, OMJ		C

D4	6let, OMJ		D
D5	6let, OMJ		D
D14	5-6let, OMJ		C
D16	6let, OMJ		B
D22	5-6let, OMJ	A	A
D23	5-6let, OMJ		B
D24	5-6let, OMJ	A	A
D2	6let, SZ		C
D3	6let, SZ		A
D6	6let, SZ		C
D15	6let, SZ		A
D17	5-6let, SZ	A	D
D18	5let, SZ		B
D19	6let, SZ		A

Tabulka č. 13 - Řešení konfliktů a problémů (3-4 roky)

Děti	Informace	1. pozorování (září 2023)	2. pozorování (leden 2024)
D7	4roky, OMJ		
D9	3roky, OMJ		A
D10	4roky, OMJ		A
D11	3roky, OMJ		A
D12	3roky, OMJ	A	C
D20	4roky, OMJ		
D21	4roky, OMJ		A
D8	4roky, SZ	A	
D13	4roky, SVP		A

Tabulka č. 14 - Hygienické návyky a sebeobsluha (5-6 let)

Dítě	Informace	1. pozorování (září 2023)	2. pozorování (leden 2024)
D1	6let, OMJ	C	E
D4	6let, OMJ	E	E
D5	6let, OMJ	E	E
D14	5-6let, OMJ	E	E
D16	6let, OMJ	E	E
D22	5-6let, OMJ	C, D	C

D23	5-6let, OMJ	E	E
D24	5-6let, OMJ	C, D	C
D2	6let, SZ	E	E
D3	6let, SZ	C	E
D6	6let, SZ	E	E
D15	6let, SZ	D	D
D17	5-6let, SZ	A	B, C
D18	5let, SZ	A	B, C
D19	6let, SZ	A	A

Tabulka č. 15 - Hygienické návyky a sebeobsluha (3-4 roky)

Děti	Informace	1. pozorování (září 2023)	2. pozorování (leden 2024)
D7	4roky, OMJ	A	
D9	3roky, OMJ	D	E
D10	4roky, OMJ	C	C
D11	3roky, OMJ	A	D
D12	3roky, OMJ	A	A
D20	4roky, OMJ	E	E
D21	4roky, OMJ	C	C
D8	4roky, SZ	A	
D13	4roky, SVP	C	C

Příloha č. 3 - Rozhovory

Třída A – Děti D1, D2, D3, D4, D5, D6 – učitelka

1. otázka - Co podle vás znamená označení „dítě ze sociokulturně znevýhodněného prostředí“?

„Dítě, které je jako nějak ovlivněno negativním směrem, ať už rodinou nebo zázemím nebo narozením do kulturně odlišné skupiny, bych tak jako řekla.“

2. otázka - Jaké děti jsme ve vaší třídě do této skupiny zařadily? Z jakého důvodu?

„Tak třeba z důvodu odlišné národnosti, taky vlastně odlišný jazyk. Tyhle děti zase třeba kvůli sociálnímu prostředí.“

3. otázka - Jaký byl váš první dojem z těchto dítěte/děti?

„Překvapilo mě mile u Ukrajinců a Moldavců, že to začlenění bylo fakt jako hodně rychlé. Že oni vlastně díky tomu, že mají i dost podobný ten jazyk k nám, tak mi přijde, že se hrozně rychle socializují do té skupiny, že tam fakt je, ať už to začlenění, tak i ta socializace mezi ty děti je jako prostě hodně rychlá oproti ostatním. Mongolský děti obecně, tam si myslím, že jsou jako hodně cepovaný a vycvičený. Víím, že to mě hodně jako překvapilo, že oni jsou strašně morálně zkrátka držení, bych tak jako řekla. Všechny vlastně ty děti, co jsem jako měla té mongolský národnosti, tak byly hrozně hezky vychovaný, vedený fakt jako ke slušnému chování od pozdravu, poděkování, tak ale i takový to... samoobsluha, skládání oblečení. Oni prostě musí mít všechno fakt vyřádkovaný, poskládaný. Takže to třeba u těch Mongolů. U odlišný barvy pleti hrozně záleželo na prostředí. Děti třeba, co chodí do NADĚJE, tak jsou na tom v té prvotní fázi fakt jako úplně jinak, než třeba děti, co tam nechodí. Hlavně mi přijde, že ta NADĚJE hodně pomáhá v tom rozvoji, že ty děti už pak přijdou a umí aspoň ty základy typu barvy, počty do pěti deseti. Zatím co děti, co přijdou z domova, tam je to fakt, jak bílý papír a začínáš všechno jako úplně od začátku. To asi bylo to, co mě jako zarazilo, že ani takový taky úplný základy tam prostě z domova vůbec jako nejsou. Nejsou k tomu vedený.“

4. otázka - Vnímají jeho/jejich odlišnosti ostatní děti ve třídním kolektivu? Jak s ním komunikují?

„Myslím si, že mezi sebou úplně jako ty rozdílly nevnímají. Samozřejmě u D1 třeba byla ta řečová bariéra jakoby veliká, takže u ní třeba to ze začátku jako vnímaly, nevěděly, jak na ni mají reagovat. Ale je fakt, že tak po prvním měsíci, bych řekla, že to bylo pak už úplně opačná situace, že oni samy chodily a učily jí nová slova. U dětí z toho jiného sociálního prostředí... no občas jsou problémy s kázní. Přijde mi, že to děti třeba víc vnímají, že to jakoby víc zveličují a zobecňují na tu konkrétní skupinu. Což je zvláštní, že už je to takhle v té mateřské škole, ale je to tak. Je to pravda, že jako mi přijde, že se tohleto dost zobecňuje, ale myslím si, že to mají dost převzatý jako z domova. Oni to taky dost často i dodají, že řeknou třeba, maminka říkala, že prostě něco... Tak asi tak.“

5. otázka - Co uměl/uměly nebo naopak neuměl/neuměly na začátku docházky do MŠ?

„U cizinců tak ta jazyková bariéra, ta řeč pokulhává. Ale musím říct, že jako třeba fungování s názorností a obrázkama, tak to umí. Občas nám pomáhala i angličtina, že jsme fungovali s anglickými slovíčkama. A u sociální... no to už jsme jako shrnula před tím,

když jsou z nějaký instituce, která je jako připravuje na tu školku a nějak je vede, tak je to lepší určitě. Jinak občas z toho domova fakt nejsou ani základy. Jako tahle konkrétní skupina často nastupuje až ten opravdu poslední povinný rok, což je jako pozdě no.”

6. otázka - V čem vidíte u dítěte/děti největší posun? Co mu/jim naopak dělá stále problém?

„U D1, si myslím, že se posunula hodně v začlenění do skupiny. Ona se fakt ze začátku bavila jenom s D4, tím že byly stejný národnosti. Teďkon už mi přijde, že byla přijatá všema. U D5, si myslím, že vazba ke mně jako k autoritě. Ta od začátku pokulhávala, jako mezi dětma se začlenila, ale se mnou komunikovat, že jo nechtěla a nefungovala úplně. Přišla si říct fakt až v největší nouzi, když jako se něco stalo. To si myslím, že se fakt hodně zlepšila, teď už chodí i mi vypráví příběhy z domova. D2, si myslím, tak jako setrvává. Ta už od začátku fungovala. D6, tam je to furt problém. Tam začlenění prostě není do plna, jako funguje s určitou svojí skupinou s pár kamarádama, ale celkově v kolektivu moc ne. On se začlení, když je k tomu vedenej, ale nevyhledává to. Tam je i hodně velká vazba na matku. Ta setrvává, takže ranní pláč typickej, odpolední pláč typickej a nehledě na to, když má spinkat. Vždycky je to, že se mu stýská a že chce domů. U D4 se určitě zlepšila řeč. Furt tam pokulhávají ty pády a tvary, ale ta řeč se zlepšila. A určitě se rozšířila slovní zásoba. Teď jsem s ní pracovala s knížkou a popsala i věci, který by ani tady ty děti nevěděly, třeba zvláštní typy zvířat typu chobotnice, medúza a tak. Tak to třeba ona ví, což mě mile překvapilo. Takže slovní zásoba u ní asi nejvíc. D3, tam mi přijde, že není posun vůbec v ničem. V socializaci není, v logickým myšlení není, v kresbě možná něco málo, ale furt je to takovej zvláštní hlavonožec. A ona ani nechodí pravidelně, toje právě ten problém. Ona často chybí. Když bych to shrnula, tak chodí tak dvakrát za týden, jinak většinou je často omluvená. Ona má hrozně narušený ten týden a tak i z těch bloků, co my tu třeba děláme, my přijde, že toho tolik nemůže moc co mít.”

7. otázka - Jak se zapojuje/zapojují do kolektivních aktivit v rámci řízených činností?

„No já si myslím, že u těch řízených činností se ty děti zapojovaly vcelku už od začátku. Jakoby neměla jsem tady žádný z těchhle dětí, který by vyloženě se seklo nebo třeba řeklo, že se nechce třeba vůbec účastnit těch aktivit. My je vlastně do aktivit nenutíme, když nechtěj, tak nemusí. To spíš v těch spontánních činnostech, že se někteří drželi v ústraní ze začátku. Ale v řízených činnostech a hrách nebyl problém. Jako u těch cizojazyčných byl ze začátku občas problém se dorozumět, tak jsme jeli přes piktogramy anebo jsem využívala jiné děti, aby si jako navzájem překládaly.”

8. otázka - Co myslíte, že dítěti/dětem nejvíce pomohlo se začleněním do kolektivu a s adaptací na nové prostředí mateřské školy?

„Myslím si, že tenhle konkrétní kolektiv. Protože tahleta skupina byla dost semknutá už minulej rok a vzaly ty děti moc hezky mezi sebe, ty co nově přišly. Jsou to skupina dětí, která si jako i pomáhají vzájemně, fakt fungují, neublížujou si. A možná i to, že je to vlastně malotřídka. Je prostě úplně jiný se začlenit do kolektivu těch dvanácti, protože plný počet těch patnáct tu vlastně nikdy není, než když se má to dítě začlenit do třídy dvaceti dvaceti tří dětí. Takže si myslím, že ta malotřídka, ten malej kolektiv je v tomhle lepší. Zároveň, co teda si všímám... myslím si, že u těchhle dětí, ať už jsou z nějaký jiný znevýhodněný skupiny nebo cizinci... tady jak je jedna učitelka, tak to má taky svoje plusy.”

9. otázka - Pracovala jste s dítětem/děťmi individuálně? Jak?

„S cizincema se zaměřuju víc na logopedii a obecně jakoby na ten projev řečovej. Já se cizincům ohledně řeči a logopedie věnuju většinou dvakrát víc, než normálním dětem bez logopedických vad. Takže to... V tej sociální skupině, mi přijde, že jsou takový jako semknutý pospolu, takže ty jsem jako musela vlastně trochu rozčleňovat, aby se jako bavily, komunikovaly a pracovaly i s jinými dětma.”

10. otázka - Pomáhají rodiče s rozvojem dítěte/děti? Věnují se mu/jim?

„No... takhle... jako u těch cizinců, což je vlastně teda D5, D1 a D4, tak tam rodiče se hrozně snaží, aby ty děti tady jako fungovaly a vedou je a pomáhají jim i různými aktivitami i mimo školku. Ale u nich je problém to, že tam je ta řečová bariéra i u těch rodičů. Takže tam je to, že tomu dítěti v tomhle v tý řeči jako nepomůžu. Ale snaží se je jako začlenit, aby jako ty děti byly vlastně furt v tom česky mluvícím prostředí mezi dětma. Takže u těch cizinců, si myslím, že se snaží, ale v tomhle jsou jako omezovaný. A u sociálně znevýhodněný skupiny, si myslím, že je to hodně jako dítě od dítěte. U některých těch dětí i přesto, že třeba rodičům přímo doporučím něco nebo jim i poskytnu materiály domů a chci to po nich pak jakoby zpět, i když to nemůžu vyžadovat, můžu se o to ale aspoň pokusit, tak ta vazba zpět není. Jako nevrací se mi ani materiály, ani nevidím, že by to s těma dětma jako dělaly, to co by bylo třeba procvičovat. Ale jak říkám, je to fakt jako případ od případu.”

11. otázka - Jak máte v plánu s dítětem/děťmi pracovat dál.

„Máme v plánu navázat větší spolupráci s tou paní učitelkou, co tu má tu skupinu pro cizince a pracuje s nimi. Je to jako přímo pro děti s odlišným mateřským jazykem. Ona jako pracuje s dětma, ale já už jako nevím, co s nima udělala. Takže jsme říkaly, že by bylo fajn víc jako spolupracovat mezi náma učitelkama. Protože oni jako ty pracovní listy dostávají domů, rodiče to s nimi můžou procvičovat, ale já už tu zpětnou vazbu nemám. A ohledně tý sociální skupiny... má se teď taky navazovat víc spolupráce s víc subjektama po Písku, jakoby třeba seniorák a víc nějakých aktivit s NADĚJÍ, údajně má být. Takže tak...”

Třída B – Děti D7, D8, D9, D10 – 2 učitelky

1. otázka - Co podle vás znamená označení „dítě ze sociokulturně znevýhodněného prostředí“?

„To jsou děti, které nemají stejné podmínky, nebo mají zhoršené podmínky, jak vlastně rodinné, tak zázemím, tak jakoby celkově, finančně, práci. Představuju si to takhle.”

2. otázka - Jaké děti jsme ve vaší třídě do této skupiny zařadily? Z jakého důvodu?

„No protože konkrétně, protože mají taky nějaký znevýhodnění oproti dětem, i co mají třeba ten mateřskej jazyk, tak i ty děti z tý cizí národnosti mají prostě ten handicap nějakej. Maj to jako ty děti z toho sociálně kulturního prostředí, tak i tyhle cizinci.”

3. otázka - Jaký byl váš první dojem z těchto dítěte/děti?

„D7 tak ten zaujal už vlastně jenom tím chováním, jak se začlenil a jeho adaptací. Protože mu bylo úplně jedno, kde je. Úplně... prostě mu bylo úplně jedno, že přišel do třídy k cizím lidem od rodiny. S rodinou se neloučil a vlastně v té třídě fungoval způsobem, že příště jsem tady, tak tady zůstanu, ale budu si dělat, co chci. D8, tak ten, vlastně to jsme se

bavily, že chodil ty tři dny. Ten brečel, udělal scénu jednou... po druhý, maminka že neví, co s tím. Pak přišel o týden později jednou a maminka řekla, že už víckrát chodit nebude. To je jakoby to dítě ze sociálně znevýhodněného prostředí s tím, že teda maminka, si myslím, to přecenila. Myslela si, že to bude snazší, že chlapeček se bude jako těšit a bude usměvavej, veselej a že se s maminkou rozloučí. Nečekala, že teda bude brečet, ale bohužel prostě nedala tomu chlapečkovi možnost se adaptovat. Škoda, byl by jinak dobřej. Určitě, já si myslím, že stoprocentně by mu to mohlo. Teďkon bude předškolák, nastoupí, bude muset nastoupit tak jako tak a začneme znova s adaptací. Je to škoda. Prostě je mi to opravdu líto, že se snaží třeba ty děti sem dát ti rodiče, pak prostě to vzdají během 14 dnů. Stalo se nám to tady ... dvě děti nenastoupily. Takže pak k nám nastoupí opravdu ti předškoláci, kdy po těch dětech budem šlapat, držet tužku, početní představy, všechno... příprava do školy. Budou mít hrozný ten handicap toho, že jim bude chybět ten rok dva prostě navíc z tý školky. Je to vidět i teďkon u těch čtyř pěti letejch. Ty děti jsou i za ten jeden rok tak samostatný a udělaly tak velký pokrok... nevím, špatně se to pak dohání. No tak D9, tak ten byl plačtivý, když nastoupil. Klasická adaptace 14 dní, pak se zklidnil, našel si kamarády, kluky... řadí, zlobí, jsou to kluci. Ale prostě jak tady používáme furt takovou tu rutinu ve školce, rituály, tak si zvyknul. Takže už začal pochyťávat jednotlivý slovíčka, co po nich chceme. Už si s ním nedělám takové servítky, takže už na něj mluvím celou větou a on prostě rozumí. Opravdu mi přijde, že co řeknu, tak jako pochopí. Když třeba děláme nějaký složitější věci do pracovních listů, je jasný, že se na něj musím zaměřit jako víc, aby to tam prostě celý nezačáral, že to třeba úplně nepochopí. Ale takové ty věci, dojde si na záchod, přezuj se, půjdeme na svačinu... už takový ty ustálený výrazy opravdu jako chápe. A rozumí tomu. Myslím si, že je takovej jako klidnější z toho, že jako už ví co očekávat, což je jako super. Tak u D10, tak ta byla ze začátku taky hodně plačtivá. Měli jsme problém, aby navázala s někým kontakt, protože si chtěla hrát hodně sama. Nevyžadovala kamarády. Velký posun, myslím, že nastal někdy v půlce prosince, kdy začala komunikovat s ostatními dětmi i s námi. Začlo to jednotlivými slovy, že třeba chtěla čůrat, řekla si, nebo svojí značku, co má, tak začala říkat, že má žízalu. Nebo jsem se zeptala, jak se jmenuješ, tak jako D10. Tak jako i při loučení říkala nashledanou. I maminka to po ní většinou chtěla. Je to takový... že jí sem strčí, řekne pozdrav, ona nepozdraví, maminka za ní zabouchne dveře a nazdar. A jinak se jako začlenila jako moc hezky, jako začala mluvit, teď už opravdu začala používat jednoduchý věty. Je to úplně super. Jako a řekla bych, že i tím, že začala komunikovat, tak už jako i s ní ostatní děti víc komunikují a hrajou si. Tak už třeba bylo vidět i dneska na tý zahradě, že si tam hrajou na tu honěnou a už na sebe pokřikovaly. Komunikují už navzájem. Je to super, myslím si, že se jako dobře adaptovala. A myslím si, že je jako nejšikovnější z těchhle dětí.”

4. otázka - Vnímají jeho/jejich odlišnosti ostatní děti ve třídním kolektivu? Jak s ním komunikují?

Já: „Na tohle jste mi už před chvílí odpověděla.“

5. otázka - Co uměl/uměly nebo naopak neuměl/neuměly na začátku docházky do MŠ?

Já: „Na tuhle vlastně taky.“

6. otázka - V čem vidíte u dítěte/děti největší posun? Co mu/jim naopak dělá stále problém?

Já: „To jste mi taky už řekla. Tak pudeme na další.“

7. otázka - Jak se zapojuje/zapojují do kolektivních aktivit v rámci řízených činností?

„Ze začátku, to vlastně jste tu byla, takže bylo vidět, že se nezapojují vůbec, protože nevěděly, o čem se bavíme, nebavilo je to. Řekla bych, že postupně už se zapojují líp. Je to teda ještě pořád na kratší dobu, protože jako je zaujmout něčím, čemu pořádně nerozumí, je jako těžký. Ale můžu říct, že teda jako hodně překvapují, že se snaží napodobovat ty kamarády, takže je to hrozně táhne dopředu ty děti. Jako úplně hrozně moc. Jako překvapují mě každým dnem. Jako kolektivně se táhnou. Jako určitě si i pomůžou jako mezi sebou. Furt maj ten vzor těch dětí a vidí to a ta nápodoba, to je úplně super. To je hodně naučí.“

8. otázka - Co myslíte, že dítěti/dětem nejvíce pomohlo se začleněním do kolektivu a s adaptací na nové prostředí mateřské školy?

„Já si myslím, že ty hry... takový ty společenský. Myslím si, že i ty pevný místa na sezení, že jako ty děti už jako věděly, tohle je tvoje místečko. To samý, já nevím, třeba určujeme ty hospodáře. Takže opravdu věděly, s kým kdo má jít. Že jako přijímaly role, mě jako učitelky a prostě i ty děti ostatní je navádějí, hele ty sedíš tady, ty máš tady ten sešit. Tak jako je to takový, když je pozoruju při tý hře, tak je to i hrozně jako zajímavý. Takže myslím si, že i ten režim jim hodně pomohl a ty hry no... i ty volný. Máme tady třeba i lego, to staví spolu. Oni se o to i hádají, jako někdy jsou i ty hádky jako fajn na tu adaptaci, že si to jako vyříkají. Je to taky dobrá interakce kominukativní, než si to nechat líbit. Tak to stojí za to. Ale hlavně ten režim bych řekla, jako ten pomohl nejvíc no.“

9. otázka - Pracovala jste s dítětem/děti individuálně? Jak?

„Jo určitě. Já jsem si brala D10 a D9, protože vlastně ještě mám projekt z toho operačního programu JAK, jak je ten Jan Ámos Komenský. Mám tam na cizince, že si беру ty mladší děti, ne předškoláky, беру na hodinu mimo pracovní dobu a prohlubujem slovní zásobu. Mám tam i D10 a D9. Vždycky to zaměřím na to téma, co třeba dělám já ten třídní program. Dávám jim i slovní zásobu, aby se mohli i učit doma s rodiči. Plus teda si i děláme nějaké pracovní listy.“

10. otázka - Pomáhají rodiče s rozvojem dítěte/děti? Věnují se mu/jim?

„Je to takový hrozně zajímavý, jak kdo. Jako zrovna ty děti, na které jsme zaměřeny, bych řekla, že ta snaha tam úplně jako není. Že to nechávají být, spíš jako čekají to, že jako školka se postará. A prostě, když je ta možnost toho doučování českého jazyka, tak jako ano samozřejmě. Ale jako takový to, abysme nosili úkoly, přinesli sešit, vzpomněli si a omluvili dítě, když nepřijde, tak to úplně jako nedělají. Berou to jako samozřejmost, že s nima si tady něco řekneme a naučíme, ale jako aby plnili oni něco, to jako ne, protože oni nemusí, že jo. Člověk jim dává ty papíry i třeba pracovní listy na doma a pak to vidím v tý policičce, tak ho to mrzí, že pak jako žádná zpětná vazba.“

11. otázka - Jak máte v plánu s dítětem/děti pracovat dál.

„Ve finále ani ne... prostě jedu hlavně podle těch našich dětí, co si myslím, že by měly umět a snažím se tyhle děti jako dotáhnout v tom, že si třeba i ráno je vezmu, že jim ještě zvlášť to třeba ukážu, řekneme si to. Jako nechávám to hodně na nich, aby se snažily oni samy. Zkousím to i třeba na těch obrázkách, prostě jako rozvíjet tu slovní zásobu v tom tématu a opakujeme spolu.“

Třída C – Děti D11, D12, D13- 2 učitelky, 1 asistentka

1. otázka - Co podle vás znamená označení „dítě ze sociokulturně znevýhodněného prostředí“?

„Většinou to prostředí je nepodnětný, rodiče neposkytují dostatek informací, individuálního přístupu.“

2. otázka - Jaké děti jsme ve vaší třídě do této skupiny zařadily? Z jakého důvodu?

„(D13) Protože je z cizojazyčné rodiny, to asi víceméně a má tam teda tu diagnostikovanou vývojovou dysfázii. D11... Taky cizojazyčné prostředí. Tam víceméně podnětné prostředí asi bude, maminka je učitelka na Ukrajině. Teď pracuje právě na dětském domově asi tejdén. Tam je to spíš i trochu povahový. On je takovej tišší. Ani moc nevzdoruje, jako jeho brácha, který sem chodil loni, ten se jako dost sekal.“

3. otázka - Jaký byl váš první dojem z těchto dítěte/děti?

„Já, když prvně jsem ho (D13) viděla, tak mě ho bylo jako líto. Přišel mi jako dítě, který potřebuje obejmout, trochu něhy a hlavně si s ním povídat možná tváří v tvář. Jako něžně no... ono jakoby když je člověk přísnější, tak on jde okamžitě do vzdoru. Spíš myslím, že je přístupnější přívětivý mluvě a neustále vysvětlovat, co je dobře, co je špatně. On (D11) my přišel jako něžnej klučíček. Takovej, že mu je třeba pomoci a rozmlouvat ho.“

4. otázka - Vnímají jeho/jejich odlišnosti ostatní děti ve třídním kolektivu? Jak s ním komunikují?

„Ano, vnímají. Vnímají, že je jiný (D13). I jsme se jim to snažily vysvětlit, proč je jiný a proč některé věci může a oni ne. U D11... oni si myslí, že je akorát ještě malý, že proto nekomunikuje. I jsme jim teda vysvětlovaly, že má jiný jazyk, protože oni znali toho bráchu. Oni se snaží i mu pomoci. Když jakoby vidí, nebo on za nima dojde, tak oni mu pomůžou i třeba čepici nasadí a tak. Jakoby ale moc ho nevyhledávají, on si taky hraje jako většinou sám.“

5. otázka - Co uměl/uměly nebo naopak neuměl/neuměly na začátku docházky do MŠ?

„No právě protože on nekomunikuje (D13), tak jediný co ho zaujme, je puzzle. To umí bezvadně poskládat. Kreslení a pracovní listy, to ho moc nebaví, ty nemá rád. Jestli je tam nějaký posun... jde víc do vzdoru, bych řekla. Rád na sebe strhává pozornost. Ale nechce respektovat pravidla, buď nerozumí, nebo nechce poslouchat, to nevíme. Jak vidíte i po půl roce u nás beze změny. D11ze začátku do školky nechtěl, plakával. To už teď není, už začíná chápat režim třídy, režim školky a dne. Tak jediné v tom asi ten posun. Už nám i rozumí, ví, co po něm chceme, ale nekomunikuje. Pokyny chápe, jen nemluví. Je to ale těžší mu něco vysvětlit jakoby, co po něm chceme. Tam funguje dost nápodoba. Rozhlíží se a napodobuje.“

6. otázka - V čem vidíte u dítěte/děti největší posun? Co mu/jim naopak dělá stále problém?

Já: „To jste mi teď odpověděla.“

7. otázka - Jak se zapojuje/zapojují do kolektivních aktivit v rámci řízených činností?

„D13je aktivní. S paní asistentkou pracuje, ona se mu musí věnovat, pak teda udělá podle svých. Ale trochu je tam... není to k jeho věku, je tam to opoždění znát. V kresbě určitě, i

ten pohyb trošičku. D11, s tím se taky musí individuálně, taky mu to jako vysvětlit. My teda pracovní listy ještě moc nezařazujeme, jsou na to ještě malý.”

8. otázka - Co myslíte, že dítěti/dětem nejvíce pomohlo se začleněním do kolektivu a s adaptací na nové prostředí mateřské školy?

„Asi právě to každodenní chození do tý školky a pravidelnost a ty stejný rituály. Jinak ten čas, že už sem chodí delší dobu, tak už ví, už je tady nic moc nepřekvapí. Přivykli si.”

9. otázka - Pracovala jste s dítětem/děti individuálně? Jak?

„Ano, zkoušeli jsme rozhovor i vysvětlovat třeba zrovna D11, jak to tady chodí. Ukázaly jsme mu školku, jak to tu vůbec chodí. Povídáme si na vycházce. Ale chce to delší dobu, protože on jak nerozumí, musíme hodně používat gesta. A ta pravidelnost je dobrá ve všem. Máme i kroužek OMJ, a tam si bere paní učitelka děti vedle do třídy a tam s nimi pracuje a rozvíjí slovní zásobu.”

10. otázka - Pomáhají rodiče s rozvojem dítěte/děti? Věnují se mu/jim?

„U D11 ano. Tam bych řekla, že maminka se snaží. U D13, tam to moc nefunguje. Tam si myslím, že je to dítě jako volně, má tablet, televizi, to ho baví. Rodiče jako moc nekomunikují, oni ho sem dají a odcházejí. Iniciativa jako přichází od nás, maminka jako tvrdí, že hledá logopeda, ale moc bych tomu nevěřila.”

11. otázka - Jak máte v plánu s dítětem/děti pracovat dál.

„Stále stejně. Jen budeme asi už zařazovat trošku náročnější úkoly jako.”

Třída D – Děti D14, D15, D16 - 2 učitelky

1. otázka - Co podle vás znamená označení „dítě ze sociokulturně znevýhodněného prostředí“?

„Tak to je dítě, který vyrůstá buď jako s cizinci, nebo jsou to přesně děti romského původu. Takže sociokulturně znevýhodněný děti jsou děti, který vyrůstaj v jiným prostředí než třeba běžně děti tady v naší školce. Mají znevýhodnění buďto řeč, jsou znevýhodnění nějakou jejich mentalitou jako nebo něčím takovým.”

2. otázka - Jaké děti jsme ve vaší třídě do této skupiny zařadily? Z jakého důvodu?

„Tak D16 hlavně kvůli té řeči, protože určitě mluví doma vietnamsky nebo tak. Takže ten to má tak. D15 teda je romského původu. A D14 je Ukrajinka, takže tam to má komplikovaný v tý jazykový bariéře. U D15 spíš asi bariéra ne jazyková, ale spíš asi jako sociální a ta pleť, že jo... od malička mu říkali, že je jako černej. Tak to se jako matince nelíbilo, ale bylo to jako od těch dětí, nebylo to, že by ho tady někdo označoval jinak. Takže možná tímhle on se možná může cítit sociálně znevýhodněný, že jo.”

3. otázka - Jaký byl váš první dojem z těchto dítěte/děti?

„Tak u D14, to jsem ... jelikož jsem to nikdy nezažila, tady mít úplně takhle dítě jako, který mluví jinak, než my. Tak u D14 mě to hodně překvapilo. I mě překvapilo vlastně, že spíš pro ní je to těžší, ne pro nás. To že my tady mluvíme všichni nějak a ona chudinka tady v tom jakoby plavala. Hodně mě ale překvapila rychlost toho, jak ona se jako začlenila, ač to bylo třeba jako na měsíc, že brečela a že to, tak vlastně teď je úplně skvělá. Jako fakt se snaží, fakt nám říká, paní učitelko, já jsem snědla, můžu na záchod... takový ty fakt, co potřebuje, tak to ona si už dokáže domluvit. U D16, u něj mě překvapila třeba ta jeho inteligence hodně. To jako bych fakt nečekala. A i ta hygiena, jak jsme se o tom

bavily. Hygiena a fakt jakoby, jak si to... ten způsob stolování a to jak on potřebuje to mít všechno dokonalý jako. Tak bych to asi u něj úplně nečekala. A u D15, tam jsem úplně asi překvapená z ničeho nebyla, po pravdě.”

4. otázka - Vnímají jeho/jejich odlišnosti ostatní děti ve třídním kolektivu? Jak s ním komunikují?

„Jako vůbec. D16 vůbec nijak špatně jako nebrali. D14, tak tam to bylo tím, že ona vůbec nic nemluvila, tak tam to jakoby ano, tam třeba řekli, proč nemluví. Ale tak my jsme si to na začátku roku jakoby udělali v tématu, že tady máme děti, který jsou jiný, ale přeci jsme tak stejný, že vlastně je to jedno, že někdo má ty rozdíly. Takže to bylo hned ze začátku roku a nemám pocit, že by ji jako řekli, běž pryč, ty nám nerozumíš. Tak to se nám tady ještě nestalo. Jo... jako fakt ty děti, na to jako že vlastně tady skončilo asi 12 dětí, co sem chodilo a ostatní jsou třeba děti třeba, co sem přišli z jiných školek anebo nový jako předškoláci, tak teda jako ten kolektiv je jako úplně skvělejší. Nebo za mě jako, neberou vůbec jako nějaký rozdíly.”

5. otázka - Co uměl/uměly nebo naopak neuměl/neuměly na začátku docházky do MŠ?

„Tak D14 neumí vůbec mluvit, tak tam je to jako takový jako těžký. A ona se ani jako moc asi jako neprojevuje, že bych řekla, ta je vzteklá nebo ta je... jo ona je taková jako, udělá to, co jí řekneme a tohle.”

JÁ: „A dělá to jako podle vašich pokynů, nebo spíš opisuje od ostatních?”

„No tak ona ze začátku nedělala nic podle našich pokynů, takže tam ona jakoby ona třeba ani nejedla, to nejedla vlastně ani vůbec. Jo byla taková, že nechtěla chodit za ruku třeba ve dvojicích. Nechtěla dělat prostě běžný věci, v kroužku, když jsme seděli, tak taky úplně nechápala. D16, tak ten nemyslím si, že by úplně měl nějaký problém. A D15 vlastně taky jako ne.”

6. otázka - V čem vidíte u dítěte/děti největší posun? Co mu/jim naopak dělá stále problém?

„Tak u D14 je hrozný... jako tam je úplně největší pokrok. Jsou jako v tom, že se tady hezky jako začlenila do kolektivu, udělá už věci, který teda my chceme, konečně. Přesně pracovní listy, nebo když něco vytváříme, tak už se jako zapojuje, baví jí to dělat. D15, tak ten je takovej, mi přijde... já tam úplně nevidím nějaký extra vývoj. Za ten půlrok, co tady je, tak on... nepřijde mi, že by u něj bylo něco tak jako hodně vidět. A D16 je asi dobře. Jako dělá pokroky, ale není to, že by on přišel, jako nijakej, že by nic neuměl. Takže tam ten skok taky není tak vidět, že by to bylo o hodně.”

7. otázka - Jak se zapojuje/zapojují do kolektivních aktivit v rámci řízených činností?

„Zapojují se, nemají to jako, že by se nechtěly zapojovat. Teď už ne. Bylo to ze začátku roku. Ta D14 vlastně nedělala nic. D15, tak ten se zapojuje, bych řekla, do všeho. A D16 taky. Myslím si, že se zapojujou.”

8. otázka - Co myslíte, že dítěti/dětem nejvíce pomohlo se začleněním do kolektivu a s adaptací na nové prostředí mateřské školy?

„Myslím si, že hodně paní učitelky, jako tak tam byla ta podpora. I ty holky vlastně, který se třeba D14 jako ujaly a vlastně jí to tady jako ukázaly. My jsme tomu pomohly asi i jako tím na začátku roku, že jsme jim jako řekly, že jsou jako v uvozovkách vlastně odlišný. Tak tím...že na začátku jsme jim řekly, jak to je, že D14 je z Ukrajiny a že oni by třeba na

Ukrajíně zase nerozuměli všem těm dětem, tak jak by se tam třeba cítily. Myslím si, že všichni tady se jako snažíme, aby jim tu bylo dobře, aby se začlenily do kolektivu. Jestli i třeba nějaký signály, hodně jim pomohlo, jak jsme tu daly na dveře tuhle tabulku, jako kdo jde po obědě a po spaní, kterou třeba D14 nechápala, kdy jde jako domů. Jak ze začátku plakala, tak jsme jí jako vysvětlovaly, že bude ten oběd, tak že jako vlastně po něm jde domů. Tak asi i ten režim toho dopoledne, kdy jako vlastně oni měly tu jistotu, že teď se pracuje nebo cvičíme, něco se dělá, pak že se jde ven a pak je oběd. A oni ví, že po něm už jdou domů. Takže taková ta pravidelnost jim si myslím hodně pomohla.”

9. otázka - Pracovala jste s dítětem/děťmi individuálně? Jak?

„Jo...určitě při ranních hrách třeba pracujeme. Takže to jo.”

JÁ: „U tý D14 asi hlavně ten rozvoj slovní zásoby, že?”

„Přesně tak. Tý češtiny, takže tý jsme třeba i ukazovaly názorně, že to je tužka, tak jako ať opakuje, nebo papír, ať ví takový ty základní pojmy.”

10. otázka - Pomáhají rodiče s rozvojem dítěte/děti? Věnují se mu/jim?

„Tak u D14, si myslím, že se snaží v tej řeči hodně tatínek. Tam jako, ten je takovej, že hodně s náma komunikuje, chce se dozvědět, co jako D14, jak funguje. Takže tam bych řekla, že se jako snaží začlenit, to jako u těch rodičů bych se nebála, že by v něčem jakoby udělali chybu, že by ji nechtěli motivovat. Takže u D14 jo... U D15 tím že má trošku asi teď problémy v rodině, mají rodiče, tak si myslím, že tam to bylo... je to pro něj teď těžký prostě. Že on opravdu jako na dva měsíce odjel k babičce jako někam k Ostravě a nebyl tady, takže vůbec si nedovedu představit jakoby, co on mohl jako zažívat. Takže v tomhle já nevím, jak to tam úplně funguje doma. Tatínek, se mi zdá, chodí do práce. Toho jsem i jako potkala, takže ten se asi snaží, aby jako to šlo. Maminka je na mateřský, tak nevím no. A u D16 jo, ta maminka je hrozně fajn. Maminka se snaží hodně mluvit česky. Řekla bych, že už jako všechno si jako spolu vyřešíme, všechno jenom v češtině. Tatínek moc ne, takže komunikujeme s maminkou. A řekla bych, že se snaží... mají i starší dceru na základní škole. Takže tam je to takový, že si myslím, že ho i podporují. Tam bych řekla, že, i jak jsme se bavily, že on už je jako i inteligentní. Poznává jako hodně věcí, co jako tady děti neví.

11. otázka - Jak máte v plánu s dítětem/děťmi pracovat dál.

„U D15 se musíme snažit, aby se jako nestyděl. On má problémy... mě přijde, že začíná jako koktat poslední dobou. Je takovej, že se začíná zadržávat v tý řeči. Takže jako nebát se tý paní učitele jako něco říct. Když takhle mluvil v kroužku, tak to jste viděla sama, tak je takovej jako zaražený. U D14, tak tam máme plán hlavně to, aby se nebála prostě bejt s nějakou kamarádou, aby je požádala o pomoc, aby nás požádala o pomoc. A myslím si, že možná by jí jako neškodil odklad. Že jako ten rok v tý školce by jí strašně moc pomohl. Jenom co se týče tý řeči, protože fakt jako ona udělala obrovskou jako úspěch a má tady teda bráchu mladšího, tak si i myslím, že by pro ně bylo lepší, jí tady ještě ten rok mít a dát jí odklad, kvůli tý řeči, aby si jako rozuměla.”

Třída E – Děti D17, D18 - 2 učitelky

1. otázka - Co podle vás znamená označení „dítě ze sociokulturně znevýhodněného prostředí“?

„Pro mě to znamená, že vyrůstá v nepodnětném prostředí, kde se mu nikdo nevěnuje. Na mě to, lidově řečeno, dělá pocit, že je to dítě ulice.”

2. otázka - Jaké děti jsme ve vaší třídě do této skupiny zařadily? Z jakého důvodu?

„Jsou to předškolní děti, které mají povinnost školní docházky a prostě musí chodit do nějakého zařízení, které by ho na tu školu připravilo. A nepodnětný... no to je z rodiny, tam rodiče nekomunikují, nespolupracují. Rodiče si vedou svou, lžou. Oni opravdu lžou. U D17 maminka na všechno kývne. Je pravda, že když řekneme, že je potřeba dítě umýt, tak přijde druhý den umytá, ale když jí neřeknu přímo, ostříhejte jí nehty, tak to neudělá, jí to nenapadne. Musí se jí přímo říct, co se po ní chce. Proto na mě ty děti působí, že jsou zanedbané... jak vzděláním, nebo teda výchovou, tak fyzicky.”

3. otázka - Jaký byl váš první dojem z těchto dítěte/děti?

„Já jsem je brala jako všechny romské děti, my mezi dětmi rozdíl neděláme. To až postupem času, protože první den přišly v pořádku, řekla bych čisté. Ale postupem času jsme začaly zjišťovat, že chodí zavšivené, nečisté. D18 má třeba čisté oblečení, u D17 je to horší. Tam ta bunda je prostě venkovní, nepraná, zapáchá to dítě. Vidíte, jak nosí pyžamo špinavé, jak nezná... D18 si třeba myl ruce tím způsobem, že vůbec nevěděl, co to je mýdlo. To jsme ho učili teprve, hygienické návyky veškeré žádné.”

4. otázka - Vnímají jeho/jejich odlišnosti ostatní děti ve třídním kolektivu? Jak s ním komunikují?

„Oni je přijaly úplně normálně, protože my takhle děti vedeme, aby nedělaly žádné rozdíly. Postupem času, jak říkám, když chodila D17 špinavá, zapáchala, tak děti na to upozorňovaly. D18 ne, ten chodí čistý, jenom jak bydlí společně v tom domě, tak když má jeden vši, tak je má i druhý, protože spolu tráví volný čas, si myslíme v tom domě.”

5. otázka - Co uměl/uměly nebo naopak neuměl/neuměly na začátku docházky do MŠ?

„Přišly jako děti, které neuměly nic. Znalý svoje jméno. D17 třeba mluví ve větách. Kdyby měla jiné prostředí, podnětnější, a kdyby se jí někdo věnoval, by na tom nebyla tak špatně. Ale D18... když jsem mluvila s maminkou, tak maminka říkala, že pan doktor indikoval jako opožděný vývoj a že opravdu nerozumí. Když jsem jí to říkala, tak se tvářila, jako co jí to vůbec říkám. Ale postupem času z toho vlastně vylezlo to, co jsem řekla já a co řekla paní psychologka, že ten vývoj je tam opravdu opožděný, jak v řeči... on má malou slovní zásobu, mluví jenom jednoslovně, a ještě jak se říká mimo mísu. Když se ho na něco zeptáte, tak odpoví na něco jiného.”

6. otázka - V čem vidíte u dítěte/děti největší posun? Co mu/jim naopak dělá stále problém?

„U D17 posun nějaký je, protože aspoň ta hygiena z její strany tady ve školce. Neříkám, že se něco zlepšilo doma.”

7. otázka - Jak se zapojuje/zapojují do kolektivních aktivit v rámci řízených činností?

„Spíš pasivně. D17 se sama nepřihlásí, že by něco věděla, spíš když se jí jenom zeptáme. Většinou řekne, nevím nebo kouká nebo dělá eeeee. D18, to je mimo, ten jako nedokáže smysluplně odpovědět.”

8. otázka - Co myslíte, že dítěti/dětem nejvíce pomohlo se začleněním do kolektivu a s adaptací na nové prostředí mateřské školy?

„Aspoň ty hygienické návyky, aspoň základy společenského chování, aspoň to, že přišly do dětského kolektivu, který je někam měl posunout. Nějaký tam je, aspoň třeba v tom chování D18, že poznal, že není všechno jeho, že se musí dělit. Největší posun vidíme v té sebeobsluze a v tom, že se snaží, že vidí, že ostatní musí a musí taky.“

9. otázka - Pracovala jste s dítětem/děťmi individuálně? Jak?

„My se jim věnujeme... samozřejmě, že všem dětem z takovédleho nepodnětného prostředí se snažíme věnovat, ale je to těžké, protože ten kolektiv je... my máme třídu, která je chodící, je jich opravdu kolem dvaceti pořád. Snažíme se je spíš začlenit, aby je táhly ty děti. Když děláme nějakou individuální činnost, tak D17 v podstatě sedí a dívá se kolem sebe a obšlehne jenom to, co vidí. Když ji posadíte ke stolu, kde je sama, tak se rozhlíží a je strašně bezradná. Nedokáže sama vytvořit nic. D18 je to samý. Nedokáže ani obrázek nakreslit sám. Budeme kreslit maminku... příklad... a ona protože jí něco nejde, tak to podstrčí souseďce, aby jí třeba nakreslila hlavu nebo tak. Nebo práce podle slovního diktátu, když děláme, tak udělá opravdu jen to, co vidí u souseďů.“

10. otázka - Pomáhají rodiče s rozvojem dítěte/děti? Věnují se mu/jim?

„Nijak... když něco řeknu mamince D18, třeba co je potřeba s ním dělat, tak mi tvrdí, už umíme mláďátka, už umíme tohleto, ale když to s ním děláme tak neřekne nic, neví prostě, co po něm chce. Takže asi tak... maminka D17, tam nemá smysl nic probírat. Ta ji ráno odevzdá a přijde si pro ni. A ten čas vyzvedávání se stále posouvá, chodí později a později.“

11. otázka - Jak máte v plánu s dítětem/děťmi pracovat dál.

„Pořád stejně. Pořád je vedeme jako kolektiv v rozvoji kamarádských vztahů.“

Třída F – Děti D19, D20 - 2 učitelky, 1 asistentka

1. otázka - Co podle vás znamená označení „dítě ze sociokulturně znevýhodněného prostředí“?

„Tak asi odlišným jazykem a taky sociálním vyloučením. Tím že žijí v nepříznivém prostředí a podmínkách.“

2. otázka - Jaké děti jsme ve vaší třídě do této skupiny zařadily? Z jakého důvodu?

„Já nevím, ty děti jste si vybrala vy. Asi že jsou nově příchozí do školky a jedno je romské dítě a druhý je Vietnamec.“

3. otázka - Jaký byl váš první dojem z těchto dítěte/děti?

„Tak D19 je velkej, silnější a nejsou u něj nějaký hygienické návyky. Oblékání špatný, sebeobsluha, stolování hrozný, hází jídlo pod stůl, jí strašně málo. Má špatnou docházku. Žije s babičkou. Tatínka nepoznal. Chodí opravdu málo, a když přijde, dělá jednoduché věci, skládá puzzle, to umí, ale bere dětem hračky. Není doma vedenej k nějakému vhodnému chování. D20 je šikovnej. Je chytřej, ale je tam problém s řečí. Má naučený fráze, který používá denně, jako Dobrý den, můžu na záchod, Děkuju, Prosím když potřebuje pomoct. Když chodí pravidelně, tak časem i rozumí našim pokynům. Ale teď třeba čtrnáct dní nechodil a je to strašně znát. Já mu řekla například - Vem si čepici a on najednou neví ani co je čepice. Musím mu to prostě ukázat. Hodně špatný to je.“

4. otázka - Vnímají jeho/jejich odlišnosti ostatní děti ve třídním kolektivu? Jak s ním komunikují?

Já: „Na to jsem už odpověď dostala.“

5. otázka - Co uměl/uměly nebo naopak neuměl/neuměly na začátku docházky do MŠ?

Já: „To už jsem se dozvěděla.“

6. otázka - V čem vidíte u dítěte/děti největší posun? Co mu/jim naopak dělá stále problém?

„Ten D20 je šikovnej, používá a půjčuje si hračky. Jak říkám, tam je problém ta jazyková bariéra. Což je vlastně, co se týče rodiny, oni taky česky neumí. I jsme se ptaly rodičů, nebo myslím... on má staršího brácha... tak jsme mu říkala, aby s ním doma mluvil česky. No oni vám odpoví, proto chodí do školky. No ale my tady všechno nezvládneme. U D19 jsme řešili s babičkou, že je takovej živej až krutej. Tady na zahradě strkal do dětí. Jako je tam znát posun, ale tam je potom taková věc, že si s ním prostě musela sednout asistentka individuálně. Takže furt tam bylo nějaký skládání, ale to jsou skládačky, který dělaj, já nevím, tříletý děti. Nevím. No posun... jako kluk je to celkově jako snaživej. Kdyby chodil pravidelně, tak by se určitě zlepšil. Protože je to znát, když nebude chodit 14 dní, tak se vrátí a začínáme od začátku. A vedení z rodiny taky no. Kolikrát jsme jim nějaký věci říkaly. No ona nám babička všechno odkejve, ale myslím si, že to tam nefunguje.“

7. otázka - Jak se zapojuje/zapojují do kolektivních aktivit v rámci řízených činností?

„Tak D20 ten se hodně kamarádí s XYZ, která je taky Vietnamka. Jako jo, ten nemá problémy s klukama, hraje si všechno dobrý, ale nedomluví se s nima. Jo on opravdu brebentí. On si rád povídá sám pro sebe, ale po svym. Takže on si jede po svym. No a ten D19... no nebyl moc začleněnej takhle mezi děti. Naproti tomu je takovej snaživej. Jako chce si hrát s dětma, ale oni se ho bojeje. Jako nemůžu říct, že by byl agresivní, ale je takovej divokej. Jo on je fakt divokej, jo on je takovej trochu poděs. Děti se ho trochu bojeje, ke hře ho moc nevyhledávaj. On by zapad možná, kdyby chodil pravidelně. Ale tam ta docházka opravdu není. On je dva dny a pak 14 dní chybí a pak je zase chvílička. On vlastně nemá možnost ani navázat jako nějaký kamarádství. Pak by uměl i ty základy, jako sebeobsluha, stolování, nějaký ty základní hygienický návyky. A vydržel by i u aktivit, on je takovej neposeda, on potřebuje pořád někde běhat.“

8. otázka - Co myslíte, že dítěti/dětem nejvíce pomohlo se začleněním do kolektivu a s adaptací na nové prostředí mateřské školy?

„Já bych řekla, že u D20 to byla ta XYZ. Prostě, že tady někoho zná, nebo teda znal. A že už je starší. A letos nastoupil, on je pětiletý. Takže ten nástup do školky byl úplně bez problémů.“

JÁ: „Napadla mě otázka... jestli jste vysvětlovaly dětem, proč mluví jinak?“

„Jo to jsme dělaly. Ale neřešily jsme jako odlišnosti národnostní, to ne. Spíš jakoby, když jako děti říkaly, že mu nerozumí, tak jsme jim říkaly, že je jakoby učíme, že je víc jazyků, a že on prostě mluví jiným. Ale přímo k vietnamské národnosti jsme nedospěly. To jsme nikdy nedělaly, to se přiznám, a ani to nebylo potřeba. Ty děti to berou tady tak jako normálně. Takže s tím nemají problémy, naše děti vůbec. Jedna maminka mi říkala, že jeden chlapeček si stěžoval, že děti mu nadávaly do cikánů, ale nikdo to ani neřekl. My to opravdu... ty děti fakt jsou naučený tak, že vůbec to neřeší. Už jsou i navyklí. Oni opravdu nějaký předsudky nemají, nemůžu říct.“

9. otázka - Pracovala jste s dítětem/děti individuálně? Jak?

„No když je čas. Tak k tomu D19 jsme si sedly a zkoušely jsme nějaký to puzzle. Prostě mu předvedu, nápodobou on potom vlastně zkouší sám. A u toho D20 jo, to jsme nad knížkama, nad lepopelama seděly a slovní zásobu... zvířátka, ale je to hodně omezený. On sice jako... já mu něco ukážu, on to po mě zopakuje, řekneme si třeba tři ty zvířátka, on mi to zopakuje jako papoušek, ale pak když se zeptám, ukaž mi pejška, vlastně neví, co chci. Tam není ani pasivní zásoba. Je opravdu špatná. Na to že bude příští rok předškolák, tak to je hodně bídný. Myslím, že u něj bude odklad. Nevím, nebo jestli se trošičku víc rozmluví.”

10. otázka - Pomáhají rodiče s rozvojem dítěte/děti? Věnují se mu/jim?

„Tady u toho D20, je to jak říkám. Říkala jsem to tomu bráchovi, jako oni jsou snaživý, to neříkám, že ne. Ale česky mluvit se nesnaží. Jsou tady léta a málo, který umí fakt dobře česky. Oni to nepotřebujou, on to za ně někdo vyřeší na úradech. Ale jako děti, potom co vím, ve škole jsou šikovný. Jsou snaživý a chytrý. Oni jsou opravdu inteligentní a i jako jsme říkali, že mají jako tu manuální zručnost, oni jsou fakt šikovný ty vietnamský děti. No a u toho D19, jak říkám, řešily jsme s babičkou. Babička to úplně neřeší no. Dávali jsme jako nějaký rady, ale myslím si, že je to k ničemu, že nás neposlechne. Jeden příklad třeba. Jsem jí říkala, že se kluk prostě neumí oblíknout, ať to trénujou. Když bude čas, ať si sedne, podává mu věci, ať se to naučí sám jako. A když tam potom jdete do šatny, když ho předáváte, tak vidím babičku takhle... on tam sedí jak Bařtipán, no a ona mu nandává boty a on takhle natahujete nohy. To si potom říkám, že je zbytečný jako... poradit můžete, ale pak už musí oni.”

11. otázka - Jak máte v plánu s dítětem/děti pracovat dál.

„Asi tak nějak stejně. Jako individuálně. Asi tak.”

Třída G – Dítě D21- 2 učitelky

1. otázka - Co podle vás znamená označení „dítě ze sociokulturně znevýhodněného prostředí“?

„No to jsou děti přichozí z cizích zemí, cizích kultur nebo... no sociokulturní jsou vlastně jazykové bariéry dětí, když přijdou do našeho prostředí.”

2. otázka - Jaké děti jsme ve vaší třídě do této skupiny zařadily? Z jakého důvodu?

„Protože její národnost je vietnamská, a vlastně ona se možná narodila v Čechách, takže já se můžu podívat, jestli je potřeba. Je tam zařazená, protože má jiný mateřský jazyk a byla zařazená do kolektivu, právě protože neumí česky. Jako aby byla k tomu vedená.”

3. otázka - Jaký byl váš první dojem z těchto dítěte/děti?

„Spíš mě zarazilo, že ničemu nerozumí... téměř ničemu. Když sem vlastně přišla, byla taková, jak se to říká, nespoutaná. No že si jako dělala, co chtěla, protože nerozuměla jako tomu vedení. Když nerozumím, tak ...když řeknu neběhat, tak ona běhá, protože tomu nerozumí, že jo. No takovýhle ty, že nerozuměla pokynům.”

4. otázka - Vnímají jeho/jejich odlišnosti ostatní děti ve třídním kolektivu? Jak s ním komunikují?

„Mám pocit, že vůbec nevnímající odlišnost. Že to berou tak, jak to je. Spíš si na začátku hrála sama nebo třeba s jedním dítětem, teď už si hraje i v kolektivu. Myslím si, že už

začala rozumět i, ale mluvit na nás moc nechce. Ale jako umí si říct, umí to ukázat, jako dorozumívání se... si s těma dětma.”

5 otázka - Co uměl/uměly nebo naopak neuměl/neuměly na začátku docházky do MŠ?

„Sebeobsluhu zvládala téměř bravurně, to jako se jí daří. Špatně jedla, jako než si zvykla na ty jídla, zřejmě asi taky takovej problém kultur. A jako byla šikovná, na ruce je šikovná. To, co se týče krom jazykový bariéry, si myslím, že jako je šikovná.”

6. otázka - V čem vidíte u dítěte/děti největší posun? Co mu/jim naopak dělá stále problém?

„No, že už rozumí. To je posun. No a mezery, si myslím, že jako celkem nemá. Ona věkově tady patří spíš k těm mladším dětem v týchle třídě a nemá problém. Akorát když prostě nerozumí, tak neposlouchá. Když si něco povídáme a ona tomu jako nerozumí, tak začne třeba běhat po třídě nebo si někam jde hrát. A ona toho taky už trošku zneužívá, když se jí nechce, tak prostě zaleze někam, sedne si nebo si jde hrát s panenkou. Takže ji jako musíme lákat na to.”

7. otázka - Jak se zapojuje/zapojují do kolektivních aktivit v rámci řízených činností?

„Spíš taková aktivita, že ji zajímají hračky tady a že je tady v prostředí jako mezi dětma.”

8. otázka - Co myslíte, že dítěti/dětem nejvíce pomohlo se začleněním do kolektivu a s adaptací na nové prostředí mateřské školy?

„No tak děti ji přijaly, neměly z ní žádný pocit, že je jiná. No my jsme se snažily taky s ní komunikovat, víc ukazovat, a když máme volné chvílky, tak děláme individuální činnost. Taky máme tady paní asistentku, která s ní chodí mluvit. Takže paní asistence připravujeme materiály, třeba obrázkové slovníky a takové věci. A ona podle toho pracuje. Rozvoj slovní zásoby určitě. I vlastně adaptace a začlenění. Ona moc pomoc nepotřebuje, ani ji moc nevyžaduje. Ona je taková jako samostatná a myslím si, že je vedená dobře.”

9. otázka - Pracovala jste s dítětem/děti individuálně? Jak?

10. otázka - Pomáhají rodiče s rozvojem dítěte/děti? Věnují se mu/jim?

„Maminka téměř vůbec nerozumí. Tatínek a strýc, co pro ni chodí, taky ne. S maminkou překládám téměř všechno přes translator. Protože... já nevím, jestli chce rozumět nebo nechce. Někdy mi to přijde, že nechce. V šatně se s ní domlouváme o tom, že D21 měla v pondělí 38.5°C teplotu doma a tak jsme říkaly, tak ale zítra nepříjde ne, to musí doma ještě odpočinout... no a přišla jako jo. Oni to asi prostě moc neřeší. A jinak je tady až třeba do čtyř hodin, bývá tady docela dlouho. Což pro ni je jako dobře, pro ně asi taky, aby se naučila česky, že jo... A oni jsou zaměstnaný, mají dva krámy, takže běhat z krámu do krámu. Nemají na ni asi moc čas. A určitě doma česky nemluví. I když se maminka tady snaží, říká ahoj dětem, to jako jo... ale říkám, přes translator jedeme.”

11. otázka - Jak máte v plánu s dítětem/děti pracovat dál.

„No tak tady záleží na tom, jak porozumí češtině. Když bude rozumět, tak se ní jako může pracovat víc, jako v nějakém nadstandardu třeba individuálně procvičovat rozvíjení poznávání nebo matematické představy nebo další. Ale jak říkám, ona je šikovná na svůj věk. Tak si myslím, že tady jde o to, až porozumí, tak to bude dělat určitě všechno dobře. Ještě ani nemůžu říct, dělám logopedii, že vlastně ještě jsem s ní depistáž ani nemohla dělat, vyšetření řeči, protože není z čeho. Tak uvidíme.”

Třída H – Děti D22, D23, D24- 2 učitelky, 1 asistentka

1. otázka - Co podle vás znamená označení „dítě ze sociokulturně znevýhodněného prostředí“?

„Dítě, který je znevýhodněný, buď sociálně, jazykově, kulturně, romský děti a tak... ukrajinský děti.“

2. otázka - Jaké děti jsme ve vaší třídě do této skupiny zařadily? Z jakého důvodu?

„Protože jsou jazykově znevýhodněný, neumí česky.“

3. otázka - Jaký byl váš první dojem z těchto dítěte/děti?

„Nejvíc mě zarazil D22, ten vůbec nespolečně pracoval. Byl od začátku zvyklý, že musí bajt všechno podle jeho. Nebyl příliš připravený na režim v mateřské škole. Všechno se jim muselo speciálně ukazovat, vysvětlovat, aby se jako začlenily s běžnými činnostmi. A řekla bych, že tam ... nevím, jak tam funguje výchova ukrajinských dětí, ale řekla bych, že je trochu volnější než třeba u našich dětí většinou.“

4. otázka - Vnímají jeho/jejich odlišnosti ostatní děti ve třídním kolektivu? Jak s ním komunikují?

„Kluci, tím že byli tři, tak od začátku drželi spolu. Mluvili spolu jakoby ukrajinsky, i když i tam vznikaly problémy, čemuž jsem vůbec nerozuměla. Šlo o nářečí, ty nejsi Ukrajinec, ty jsi Rus. Takhle na sebe tady křičeli, protože oni pochází asi z různých částí a ta maminka jedna mi vysvětlovala, že oni pochází opravdu z nějakého místa, kde se mluví rusky. Dokonce on ještě mluvil, teď nevím, jmenovala nějakou řeč. Ale přímo ta ukrajinština, že je jiná. Takže i oni mezi sebou tady měli konflikt a křičeli na sebe Ty ne Ukrajina, ty Rus. Ale naše děti český bych řekla, že je přijaly celkem jako dobře, slibně. Akorát oni furt drželi spolu ty tři.“

5. otázka - Co uměl/uměly nebo naopak neuměl/neuměly na začátku docházky do MŠ?

„Sebeobsluha, tam jako posun byl u toho D24 třeba s tím oblékáním. Co se týče stravování ... D24, D23 v pohodě, u D22 vůbec. Tak vlastně žádný posun není, vzhledem k tomu, že nechodí. A že tam mu ta maminka ustupuje. Co se týče práce, třeba grafomotorických cvičení, i grafomotorika je slabší, ale když se s nima individuálně pracuje, tak jako dokážou, ale musí mít u sebe někoho, kdo jim s tím pomůže. Teďkon po půl roce bych řekla, že je zlepšení, že už dneska, když si třeba dělají pracovní list, tak že už jakoby trochu ví, zrakově ví, co mají dělat. Podívají se ke kamarádům a to jim třeba napoví, že už to pak zvládnou. Opisování je tak hodně určitě u nich.“

JÁ: „Tam bude asi největší problém jazyková bariéra, že nerozumí pokynům.“

„Jo, ale i také když se jim to vysvětlí jakoby samostatně... samozřejmě vizuálně vidí obrázky a je jedno jakou řečí mluví, že jo. A když mu ukážu, že má ukázat dva stejný a označit je, tak je tam určitá ta nejistota, že se třeba k tomu kamarádovi podívají, i když si myslím, že zadání třeba v tomhle případě rozuměli. Ale že se tím asi jako ujistí.“

6. otázka - V čem vidíte u dítěte/děti největší posun? Co mu/jim naopak dělá stále problém?

JÁ: „Na to jste mi vlastně odpověděla před chvílí.“

7. otázka - Jak se zapojuje/zapojují do kolektivních aktivit v rámci řízených činností?

„Zase pořád převládá to, že se vyhledávají navzájem, ale tím že jsou tři, tak většinou musí jeden jakoby z kola ven. Když jsou jako dvojice, že si můžou vybrat, tak ven de z kola D22. Nejvíc mezi český děti se začleňuje asi D23. D24, tam bych řekla, že jako je zlepšení, že ze začátku taky jako moc nechtěl. Byl taky takovej, že nás odstrkoval a nic ho nebavilo. Ale jak jsem vám už říkala, tak teď kon už se snaží být takovej otevřenější. I se na nás začal usmívat, což prostě bylo jakoby super pokrok. A u D23, tam posun žádnej. Tam prostě nechce, nebude.“

8. otázka - Co myslíte, že dítěti/dětem nejvíce pomohlo se začleněním do kolektivu a s adaptací na nové prostředí mateřské školy?

„Klidný, laskavý přístup, kolikrát s našim sebezapřením. Až jakože někdy bych řekla, že jakoby bych byla asi... nevím jestli důslednější, nebo tvrdší, ale u nich jsme fakt jako hodně... hodně ubíraly. Hodně jsme se jim smažily vyjít vstříc. Hodně jsme se jim snažily všechno vysvětlovat, pořád je motivovat.“

JÁ: „A třeba vysvětlovaly jste ostatním dětem proč mluví jinak? Nebo tak...“

„Jo, to jsme si na začátku říkaly, že kluci pochází z Ukrajiny, tudíž mluví ukrajinsky, že nám nebudou všechno rozumět. Ale že když jim budeme něco chtít říct, že se budeme pokoušet jim to třeba ukázat.“

JÁ: „Teď mě napadlo... Co třeba ostatní děti, jestli pomáhají jakoby, když vidí, že třeba některej z nich něčemu nerozumí, nedělá, jak by měl. Pomůžou mu? Ukážou?“

„To bych neřekla. Kdybyste je to... když je o to požádáme, třeba ukáže, pomoz, tak ano, ale samy od sebe, že by šly, to asi ani ne.“

9. otázka - Pracovala jste s dítětem/děťmi individuálně? Jak?

„S klukama hodně od začátku projíždíme obrázky a rozšiřujeme slovní zásobu vždycky většinou k danému tématu... třeba ovoce, zelenina, oblékání... hodně si ukazujeme. Když jim chci něco říct, tak to dělám s názorným doprovodem. Hodně ty obrázky. Třeba si vezmeme mlád'átka a učíme se prostě, že kráva, prase... aby si rozšířili tu zásobu.“

10. otázka - Pomáhají rodiče s rozvojem dítěte/děti? Věnují se mu/jim?

„D23 maminka, bych řekla, že se snaží. Že se i na něj jakoby snaží mluvit česky a tím ho jakoby lehce připravit. Tam asi jo. U D24, tam je maminka fajn, ale sama moc nemluví česky. Jestli tam dochází ještě mimo školku k nějakýmu třeba doučování, to nedokážu posoudit. A D22 maminka, ta se snaží asi nejvíc na něj tlačit v té češtině. Mám pocit, že i říkala, že bude chtít nějaký jakoby... sháněla někoho kdo by D22 doučoval česky, což je překvapující od maminky, ale ta na to, aby mluvil česky, jako dbala asi nejvíc.“

11. otázka - Jak máte v plánu s dítětem/děťmi pracovat dál.

„Já si myslím, že víc to ani nejde. Snažit se být pořád jako v klidu. Všechno vysvětlovat, pozitivně motivovat. Tu slovní zásobu a rozšiřování vidím na prvním místě, protože bez toho se nikam nehnem, když si nebudeme rozumět.“

Příloha č. 4

Zpráva pro ředitele škol (zasláno prostřednictvím E-mailu)

Dobrý den, pane řediteli,

jsem studentkou pedagogické fakulty ZČU v Plzni. Studuji zde obor Učitelství pro mateřské školy a v příštím školním roce (2023/2024) mě čeká vypracování bakalářské práce, a proto Vám píši.

Téma mé BP je "Adaptace a začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do prostředí MŠ".

Výzkum k BP spočívá ve dvoufázovém pozorování dětí v MŠ a následném rozhovoru s p. učitelkami na již zmíněné téma. Pozorování by probíhalo 1 - 2 dny v září a následně 1 - 2 dny v prosinci 2023 nebo lednu 2024. Ohledně průběhu rozhovorů bych se domlouvala individuálně s p. učitelkami.

Svůj výzkum budu provádět v několika MŠ v Písku.

Co se týče informací, vše musí být přísně anonymizováno, nikde tedy nebudu uvádět jména školek, tříd, vedoucích p. učitelek, p. učitelek, ani dětí. Budu mít svá označení, pouze v kódech.

Samozřejmě mohu po dokončení práce dát zájemcům materiály a práci k dispozici.

Již v dubnu jsem mapovala školky v Písku a kontaktovala vedoucí paní učitelky, zda by souhlasily s mým výzkumem v MŠ a mám předjednané jejich předběžné souhlasy s tím, že Vás budu o možnost provádět výzkum k BP žádat.

Pane řediteli, chtěla bych Vás tedy poprosit, zda byste mi umožnil provádět výzkum v některých třídách ve Vašich MŠ.

Pokud bude třeba, ráda se zúčastním osobní schůzky s Vámi a vysvětlím vše osobně.

Předem děkuji za odpověď a přeji hezký den

Tereza Šefránková

Zpráva pro vedoucí učitelky (zasláno prostřednictvím E-mailů)

Vážená paní vedoucí učitelko,

jsem studentkou 2. ročníku Učitelství pro MŠ Západočeské univerzity na PF Plzni.

Začínám si připravovat podklady pro bakalářskou práci na téma: „Adaptace a začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do prostředí MŠ“. Mapuji si školky v Písku a hledám mateřské školky, kde by vedoucí paní učitelky se svými kolegyněmi souhlasily s mým výzkumem.

Znamenalo by to pro Vás, že byste mi umožnily vstup do prostor MŠ, a hlavně do tříd, ve kterých budou nově přijaté děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.

Moje práce bude založena na dvoufázovém pozorování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, v pro ně novém prostředí MŠ a na rozhovoru s p. učitelkami.

Pro p. učitelky by to tedy znamenalo, že bych je při druhém pozorování poprosila o rozhovor. Chtěla bych je požádat o průběžné sledování dětí se zaměřením na zvládání adaptace a začlenění, popřípadě na jejich zlepšení v určitých oblastech (ty si ještě budu muset detailněji promyslet, dala bych je včas vědět) a poté bych tyto informace získala v rozhovoru s nimi. Nejednalo by se o práci navíc, zahrnovalo by to pouze výsledky běžné pedagogické diagnostiky. Na průběhu rozhovoru (kdy, kde) bych se domluvila s konkrétními p. učitelkami. Předeseílám, že rozhovory budu nahrávat a doslovně přepisovat, abych mohla vyvozovat závěry v souladu s obsahem své bakalářské práce.

První pozorování bych měla dělat během prvních dvou týdnů v září a druhé i s rozhovory bych chtěla zvládnout před Vánoci. Vždy bych na jeden den přišla do třídy dítě pozorovat. Na konkrétních datech bych se domluvila předem.

Co se týče informací, vše musí být přísně anonymizováno, nikde tedy nebudu uvádět jména školek, tříd, vedoucích p. učitelek, p. učitelek, ani dětí. Budu mít svá označení, pouze v kódech.

Děkuji za ochotu spolupracovat na mé BP.

S pozdravem Tereza Šefránková

Souhlasy s pozorováním v MŠ:

INFORMOVANÝ SOUHLAS

NÁZEV BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Adaptace a začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do prostředí mateřské školy

STUDENT

Tereza Šefránková

Katedra pedagogiky

Fakulta pedagogická, ZČU v Plzni

VEDOUCÍ BP:

PhDr. Markéta Zachová Ph.D.

CÍL VÝZKUMU

Vážená paní vedoucí učitelko, jsem studentkou 2. ročníku Učitelství pro MŠ Západočeské univerzity na PF Plzni. Budu psát bakalářskou práci na téma: „Adaptace a začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do prostředí MŠ“. Mapuji si školky v Písku a hledám mateřské školky, kde by vedoucí paní učitelky se svými kolegyněmi souhlasily s mým výzkumem. Znamenalo by to pro Vás, že byste mi umožnily vstup do prostor MŠ, a hlavně do tříd, ve kterých budou nově přijaté děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.

Moje práce bude založena na dvoufázovém pozorování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, v pro ně novém prostředí MŠ a na rozhovoru s p. učitelkami. Pro p. učitelky by to tedy znamenalo, že bych je při druhém pozorování poprosila o rozhovor. Chtěla bych je požádat o průběžné sledování dětí se zaměřením na zvládnutí adaptace a začlenění do kolektivu a poté bych tyto informace získala v rozhovoru s nimi. Nejednalo by se o práci navíc, zahrnovalo by to pouze výsledky běžné pedagogické diagnostiky. Na průběhu rozhovoru (kdy, kde) bych se domluvila s konkrétními p. učitelkami. Předdesílám, že rozhovory budu nahrávat a doslovně přepisovat, abych mohla vyvozovat závěry v souladu s obsahem své bakalářské práce.

První pozorování bych měla dělat během září 2023 a druhé pozorování i s rozhovory by probíhalo v lednu 2024. Vždy bych na jeden den přišla do třídy dítě pozorovat. Na konkrétních datech bych se domluvila předem.

Co se týče informací, vše musí být přísně anonymizováno, nikde tedy nebudu uvádět jména školek, tříd, vedoucích p. učitelek, p. učitelek, ani dětí. Budu mít svá označení, pouze v kódech.

Pokud s účastí na výzkumu souhlasíte, poprosím Vás o podpis, kterým vyslovíte souhlas s níže uvedeným prohlášením.


SOUHLAS S VÝZKUMEM

Já Martina Petřová / 12.11.5

prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumu. Řešitel/ka projektu mne informoval/a o podstatě výzkumu a seznámil/a mne s cíli, metodami a postupy, které budou při výzkumu používány, podobně jako s výhodami a riziky, které pro mne z účasti na výzkumu vyplývají. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány, použity jen pro účely výzkumu a že výsledky výzkumu mohou být anonymně publikovány.

Měl/a jsem možnost vše si řádně, v klidu zvážit, měl/a jsem možnost se řešitele/ky zeptat na vše, co jsem považoval/a za pro mne podstatné a potřebné vědět. Na tyto mé dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď. Jsem informován/a, že mám možnost kdykoliv od spolupráce na výzkumu odstoupit, a to i bez udání důvodu.

Prohlašuji, že beru na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním osobních a citlivých údajů účastníka výzkumu v rozsahu a způsobem za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu.

Podpis účastníka výzkumu:  Datum: 28.8.2023

Podpis studenta:  Datum: 28.8.2023

INFORMOVANÝ SOUHLAS

NÁZEV BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Adaptace a začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do prostředí mateřské školy

STUDENT

Tereza Šefránková

Katedra pedagogiky

Fakulta pedagogická, ZČU v Plzni

VEDOUCÍ BP:

PhDr. Markéta Zachová Ph.D.

CÍL VÝZKUMU

Vážená paní vedoucí učitelko,
jsem studentkou 2. ročníku Učitelství pro MŠ Západočeské univerzity na PF Plzni. Budu psát bakalářskou práci na téma: „Adaptace a začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do prostředí MŠ“. Mapuji si školky v Písku a hledám mateřské školky, kde by vedoucí paní učitelky se svými kolegyněmi souhlasily s mým výzkumem. Znamenalo by to pro Vás, že byste mi umožnily vstup do prostor MŠ, a hlavně do tříd, ve kterých budou nově přijaté děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Moje práce bude založena na dvoufázovém pozorování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, v pro ně novém prostředí MŠ a na rozhovoru s p. učitelkami. Pro p. učitelky by to tedy znamenalo, že bych je při druhém pozorování poprosila o rozhovor. Chtěla bych je požádat o průběžné sledování dětí se zaměřením na zvládnutí adaptace a začlenění do kolektivu a poté bych tyto informace získala v rozhovoru s nimi. Nejednalo by se o práci navíc, zahrnovalo by to pouze výsledky běžné pedagogické diagnostiky. Na průběhu rozhovoru (kdy, kde) bych se domluvila s konkrétními p. učitelkami. Především, že rozhovory budu nahrávat a doslovně přepisovat, abych mohla vyvozovat závěry v souladu s obsahem své bakalářské práce. První pozorování bych měla dělat během září 2023 a druhé pozorování i s rozhovory by probíhalo v lednu 2024. Vždy bych na jeden den přišla do třídy dítě pozorovat. Na konkrétních datech bych se domluvila předem. Co se týče informací, vše musí být přísně anonymizováno, nikde tedy nebudu uvádět jména školek, tříd, vedoucích p. učitelek, p. učitelek, ani dětí. Budu mít svá označení, pouze v kódech. Pokud s účastí na výzkumu souhlasíte, poprosím Vás o podpis, kterým vyslovíte souhlas s níže uvedeným prohlášením.

SOUHLAS S VÝZKUMEM

Já SÁRA SMOLOVÁ 3.MŠ

prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumu. Řešitel/ka projektu mne informoval/a o podstatě výzkumu a seznámil/a mne s cíli, metodami a postupy, které budou při výzkumu používány, podobně jako s výhodami a riziky, které pro mne z účasti na výzkumu vyplývají. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány, použity jen pro účely výzkumu a že výsledky výzkumu mohou být anonymně publikovány.

Měl/a jsem možnost vše si řádně, v klidu zvážit, měl/a jsem možnost se řešitele/ky zeptat na vše, co jsem považoval/a za pro mne podstatné a potřebné vědět. Na tyto mé dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď. Jsem informován/a, že mám možnost kdykoliv od spolupráce na výzkumu odstoupit, a to i bez udání důvodu.

Prohlašuji, že беру na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním osobních a citlivých údajů účastníka výzkumu v rozsahu a způsobem za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu.

Podpis účastníka výzkumu:.....



Datum:.....

Základní škola T.G. Masaryka
Čelakovského 24, 397 01 Písek
sidlo: Čelakovského 24, 397 01 Písek
IČO: 70943150
tel.: 380 425 341

⑦

Podpis studenta:.....



Datum:.....

29.8.2023

SOUHLAS S VÝZKUMEM

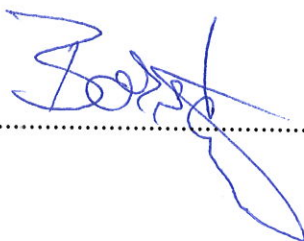
Já BORSKA' A. 3.M5

prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumu. Řešitel/ka projektu mne informoval/a o podstatě výzkumu a seznámil/a mne s cíli, metodami a postupy, které budou při výzkumu používány, podobně jako s výhodami a riziky, které pro mne z účasti na výzkumu vyplývají. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány, použity jen pro účely výzkumu a že výsledky výzkumu mohou být anonymně publikovány.

Měl/a jsem možnost vše si řádně, v klidu zvážit, měl/a jsem možnost se řešitele/ky zeptat na vše, co jsem považoval/a za pro mne podstatné a potřebné vědět. Na tyto mé dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď. Jsem informován/a, že mám možnost kdykoliv od spolupráce na výzkumu odstoupit, a to i bez udání důvodu.

Prohlašuji, že beru na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním osobních a citlivých údajů účastníka výzkumu v rozsahu a způsobem za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu.

Podpis účastníka výzkumu:.....



Datum:.....

Základní škola T.G.Masaryka
a Mateřská škola Písek, Čelakovského 24
sídl: Čelakovského 24, 397 04 Písek
IČO: 70943150
tel.: 380 425 341

⑦

Podpis studenta:.....



Datum: 29. 8. 2023

SOUHLAS S VÝZKUMEM

Já HVOZKOVA' N. 3.M5

prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumu. Řešitel/ka projektu mne informoval/a o podstatě výzkumu a seznámil/a mne s cíli, metodami a postupy, které budou při výzkumu používány, podobně jako s výhodami a riziky, které pro mne z účasti na výzkumu vyplývají. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány, použity jen pro účely výzkumu a že výsledky výzkumu mohou být anonymně publikovány.

Měl/a jsem možnost vše si řádně, v klidu zvážit, měl/a jsem možnost se řešitele/ky zeptat na vše, co jsem považoval/a za pro mne podstatné a potřebné vědět. Na tyto mé dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď. Jsem informován/a, že mám možnost kdykoliv od spolupráce na výzkumu odstoupit, a to i bez udání důvodu.

Prohlašuji, že беру na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním osobních a citlivých údajů účastníka výzkumu v rozsahu a způsobem za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu.

Podpis účastníka výzkumu: *[Signature]* Datum: 29.8.2023

Základní škola J.G.Masaryka
a Mateřská škola Písek, Čelakovského 24
sídló: Čelakovského 24, 397 01 Písek
IČO: 70943150
tel.: 380 425 341

⑦

Podpis studenta: *[Signature]* Datum: 29.8.2023

INFORMOVANÝ SOUHLAS

NÁZEV BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Adaptace a začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do prostředí mateřské školy

STUDENT

Tereza Šefránková

Katedra pedagogiky

Fakulta pedagogická, ZČU v Plzni

VEDOUcí BP:

PhDr. Markéta Zachová Ph.D.

CÍL VÝZKUMU

Vážená paní vedoucí učitelko, jsem studentkou 2. ročníku Učitelství pro MŠ Západočeské univerzity na PF Plzni. Budu psát bakalářskou práci na téma: „Adaptace a začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do prostředí MŠ“. Mapuji si školky v Písku a hledám mateřské školky, kde by vedoucí paní učitelky se svými kolegyněmi souhlasily s mým výzkumem. Znamenalo by to pro Vás, že byste mi umožnily vstup do prostor MŠ, a hlavně do tříd, ve kterých budou nově přijaté děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Moje práce bude založena na dvoufázovém pozorování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, v pro ně novém prostředí MŠ a na rozhovoru s p. učitelkami. Pro p. učitelky by to tedy znamenalo, že bych je při druhém pozorování poprosila o rozhovor. Chtěla bych je požádat o průběžné sledování dětí se zaměřením na zvládnutí adaptace a začlenění do kolektivu a poté bych tyto informace získala v rozhovoru s nimi. Nejednalo by se o práci navíc, zahrnovalo by to pouze výsledky běžné pedagogické diagnostiky. Na průběhu rozhovoru (kdy, kde) bych se domluvila s konkrétními p. učitelkami. Především, že rozhovory budu nahrávat a doslovně přepisovat, abych mohla vyvozovat závěry v souladu s obsahem své bakalářské práce. První pozorování bych měla dělat během září 2023 a druhé pozorování i s rozhovory by probíhalo v lednu 2024. Vždy bych na jeden den přišla do třídy dítě pozorovat. Na konkrétních datech bych se domluvila předem. Co se týče informací, vše musí být přísně anonymizováno, nikde tedy nebudu uvádět jména školek, tříd, vedoucích p. učitelek, p. učitelek, ani dětí. Budu mít svá označení, pouze v kódech. Pokud s účastí na výzkumu souhlasíte, poprosím Vás o podpis, kterým vyslovíte souhlas s níže uvedeným prohlášením.

SOUHLAS S VÝZKUMEM

Já LUCE STEJSKALOVÁ 9.M5

prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumu. Řešitel/ka projektu mne informoval/a o podstatě výzkumu a seznámil/a mne s cíli, metodami a postupy, které budou při výzkumu používány, podobně jako s výhodami a riziky, které pro mne z účasti na výzkumu vyplývají. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány, použity jen pro účely výzkumu a že výsledky výzkumu mohou být anonymně publikovány.

Měl/a jsem možnost vše si řádně, v klidu zvážit, měl/a jsem možnost se řešitele/ky zeptat na vše, co jsem považoval/a za pro mne podstatné a potřebné vědět. Na tyto mé dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď. Jsem informován/a, že mám možnost kdykoliv od spolupráce na výzkumu odstoupit, a to i bez udání důvodu.

Prohlašuji, že beru na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním osobních a citlivých údajů účastníka výzkumu v rozsahu a způsobem za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu.

Podpis účastníka výzkumu: Stejskalová Datum: 30.8.2023

Podpis studenta: Šifraňková Datum: 30.8.2023

INFORMOVANÝ SOUHLAS

NÁZEV BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Adaptace a začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do prostředí mateřské školy

STUDENT

Tereza Šefránková

Katedra pedagogiky

Fakulta pedagogická, ZČU v Plzni

VEDOUCÍ BP:

PhDr. Markéta Zachová Ph.D.

CÍL VÝZKUMU

Vážená paní vedoucí učitelko,
jsem studentkou 2. ročníku Učitelství pro MŠ Západočeské univerzity na PF Plzni. Budu psát bakalářskou práci na téma: „Adaptace a začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do prostředí MŠ“. Mapuji si školky v Písku a hledám mateřské školky, kde by vedoucí paní učitelky se svými kolegyněmi souhlasily s mým výzkumem. Znamenalo by to pro Vás, že byste mi umožnily vstup do prostor MŠ, a hlavně do tříd, ve kterých budou nově přijaté děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Moje práce bude založena na dvoufázovém pozorování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, v pro ně novém prostředí MŠ a na rozhovoru s p. učitelkami. Pro p. učitelky by to tedy znamenalo, že bych je při druhém pozorování poprosila o rozhovor. Chtěla bych je požádat o průběžné sledování dětí se zaměřením na zvládnutí adaptace a začlenění do kolektivu a poté bych tyto informace získala v rozhovoru s nimi. Nejednalo by se o práci navíc, zahrnovalo by to pouze výsledky běžné pedagogické diagnostiky. Na průběhu rozhovoru (kdy, kde) bych se domluvila s konkrétními p. učitelkami. Především, že rozhovory budu nahrávat a doslovně přepisovat, abych mohla vyvozovat závěry v souladu s obsahem své bakalářské práce. První pozorování bych měla dělat během září 2023 a druhé pozorování i s rozhovory by probíhalo v lednu 2024. Vždy bych na jeden den přišla do třídy dítě pozorovat. Na konkrétních datech bych se domluvila předem. Co se týče informací, vše musí být přísně anonymizováno, nikde tedy nebudu uvádět jména školek, tříd, vedoucích p. učitelek, p. učitelek, ani dětí. Budu mít svá označení, pouze v kódech. Pokud s účastí na výzkumu souhlasíte, poprosím Vás o podpis, kterým vyslovíte souhlas s níže uvedeným prohlášením.

SOUHLAS S VÝZKUMEM

Já
16204129 BUKHOVÁ 5.15

prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumu. Řešitel/ka projektu mne informoval/a o podstatě výzkumu a seznámil/a mne s cíli, metodami a postupy, které budou při výzkumu používány, podobně jako s výhodami a riziky, které pro mne z účasti na výzkumu vyplývají. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány, použity jen pro účely výzkumu a že výsledky výzkumu mohou být anonymně publikovány.

Měl/a jsem možnost vše si řádně, v klidu zvážit, měl/a jsem možnost se řešitele/ky zeptat na vše, co jsem považoval/a za pro mne podstatné a potřebné vědět. Na tyto mé dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď. Jsem informován/a, že mám možnost kdykoliv od spolupráce na výzkumu odstoupit, a to i bez udání důvodu.

Prohlašuji, že beru na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním osobních a citlivých údajů účastníka výzkumu v rozsahu a způsobem za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu.

Podpis účastníka výzkumu:.....
Datum: 31.8.2023

Podpis studenta:.....
Datum: 31.8.2023

INFORMOVANÝ SOUHLAS

NÁZEV BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Adaptace a začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do prostředí mateřské školy

STUDENT

Tereza Šefránková

Katedra pedagogiky

Fakulta pedagogická, ZČU v Plzni

VEDOUcí BP:

PhDr. Markéta Zachová Ph.D.

CÍL VÝZKUMU

Vážená paní vedoucí učitelko, jsem studentkou 2. ročníku Učitelství pro MŠ Západočeské univerzity na PF Plzni. Budu psát bakalářskou práci na téma: „Adaptace a začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do prostředí MŠ“. Mapuji si školky v Písku a hledám mateřské školky, kde by vedoucí paní učitelky se svými kolegyněmi souhlasily s mým výzkumem. Znamenalo by to pro Vás, že byste mi umožnily vstup do prostor MŠ, a hlavně do tříd, ve kterých budou nově přijaté děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Moje práce bude založena na dvoufázovém pozorování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, v pro ně novém prostředí MŠ a na rozhovoru s p. učitelkami. Pro p. učitelky by to tedy znamenalo, že bych je při druhém pozorování poprosila o rozhovor. Chtěla bych je požádat o průběžné sledování dětí se zaměřením na zvládnutí adaptace a začlenění do kolektivu a poté bych tyto informace získala v rozhovoru s nimi. Nejednalo by se o práci navíc, zahrnovalo by to pouze výsledky běžné pedagogické diagnostiky. Na průběhu rozhovoru (kdy, kde) bych se domluvila s konkrétními p. učitelkami. Především, že rozhovory budu nahrávat a doslovně přepisovat, abych mohla vyvozovat závěry v souladu s obsahem své bakalářské práce. První pozorování bych měla dělat během září 2023 a druhé pozorování i s rozhovory by probíhalo v lednu 2024. Vždy bych na jeden den přišla do třídy dítěte pozorovat. Na konkrétních datech bych se domluvila předem. Co se týče informací, vše musí být přísně anonymizováno, nikde tedy nebudu uvádět jména školek, tříd, vedoucích p. učitelek, p. učitelek, ani dětí. Budu mít svá označení, pouze v kódech. Pokud s účastí na výzkumu souhlasíte, poprosím Vás o podpis, kterým vyslovíte souhlas s níže uvedeným prohlášením.

SOUHLAS S VÝZKUMEM

Já *Ivana Němcová* *5.175*

prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumu. Řešitel/ka projektu mne informoval/a o podstatě výzkumu a seznámil/a mne s cíli, metodami a postupy, které budou při výzkumu používány, podobně jako s výhodami a riziky, které pro mne z účasti na výzkumu vyplývají. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány, použity jen pro účely výzkumu a že výsledky výzkumu mohou být anonymně publikovány.

Měl/a jsem možnost vše si řádně, v klidu zvážit, měl/a jsem možnost se řešitele/ky zeptat na vše, co jsem považoval/a za pro mne podstatné a potřebné vědět. Na tyto mé dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď. Jsem informován/a, že mám možnost kdykoliv od spolupráce na výzkumu odstoupit, a to i bez udání důvodu.

Prohlašuji, že beru na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním osobních a citlivých údajů účastníka výzkumu v rozsahu a způsobem za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu.

Podpis účastníka výzkumu:..... *[Signature]*Datum: *31.8.2023*

Podpis studenta:..... *Šprávková*Datum: *31.8.2023*

INFORMOVANÝ SOUHLAS

NÁZEV BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Adaptace a začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do prostředí mateřské školy

STUDENT

Tereza Šefránková

Katedra pedagogiky

Fakulta pedagogická, ZČU v Plzni

VEDOUCÍ BP:

PhDr. Markéta Zachová Ph.D.

CÍL VÝZKUMU

Vážená paní vedoucí učitelko, jsem studentkou 2. ročníku Učitelství pro MŠ Západočeské univerzity na PF Plzni. Budu psát bakalářskou práci na téma: „Adaptace a začleňování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do prostředí MŠ“. Mapuji si školky v Písku a hledám mateřské školky, kde by vedoucí paní učitelky se svými kolegyněmi souhlasily s mým výzkumem. Znamenalo by to pro Vás, že byste mi umožnily vstup do prostor MŠ, a hlavně do tříd, ve kterých budou nově přijaté děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Moje práce bude založena na dvoufázovém pozorování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, v pro ně novém prostředí MŠ a na rozhovoru s p. učitelkami. Pro p. učitelky by to tedy znamenalo, že bych je při druhém pozorování poprosila o rozhovor. Chtěla bych je požádat o průběžné sledování dětí se zaměřením na zvládání adaptace a začlenění do kolektivu a poté bych tyto informace získala v rozhovoru s nimi. Nejednalo by se o práci navíc, zahrnovalo by to pouze výsledky běžné pedagogické diagnostiky. Na průběhu rozhovoru (kdy, kde) bych se domluvila s konkrétními p. učitelkami. Především, že rozhovory budu nahrávat a doslovně přepisovat, abych mohla vyvozovat závěry v souladu s obsahem své bakalářské práce. První pozorování bych měla dělat během září 2023 a druhé pozorování i s rozhovory by probíhalo v lednu 2024. Vždy bych na jeden den přišla do třídy dítě pozorovat. Na konkrétních datech bych se domluvila předem. Co se týče informací, vše musí být přísně anonymizováno, nikde tedy nebudu uvádět jména školek, tříd, vedoucích p. učitelek, p. učitelek, ani dětí. Budu mít svá označení, pouze v kódech. Pokud s účastí na výzkumu souhlasíte, poprosím Vás o podpis, kterým vyslovíte souhlas s níže uvedeným prohlášením.

SOUHLAS S VÝZKUMEM

Já LENKA VEJNOVA / Jaroslava Petulová

prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumu. Řešitel/ka projektu mne informoval/a o podstatě výzkumu a seznámil/a mne s cíli, metodami a postupy, které budou při výzkumu používány, podobně jako s výhodami a riziky, které pro mne z účasti na výzkumu vyplývají. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány, použity jen pro účely výzkumu a že výsledky výzkumu mohou být anonymně publikovány.

Měl/a jsem možnost vše si řádně, v klidu zvážit, měl/a jsem možnost se řešitele/ky zeptat na vše, co jsem považoval/a za pro mne podstatné a potřebné vědět. Na tyto mé dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď. Jsem informován/a, že mám možnost kdykoliv od spolupráce na výzkumu odstoupit, a to i bez udání důvodu.

Prohlašuji, že беру na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním osobních a citlivých údajů účastníka výzkumu v rozsahu a způsobem za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu.

Podpis účastníka výzkumu: Lenka Vejnová Datum: 1.9.2023

Podpis studenta:.....Datum:.....