

# **Dítě ze sociálně znevýhodněného prostředí z pohledu učitele mateřské školy**

Denisa Zmeškalová

---

Bakalářská práce  
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2023/2024

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Denisa Zmeškalová
Osobní číslo:	H20525
Studijní program:	B0111A190011 Sociální pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Dítě ze sociálně znevýhodněného prostředí z pohledu učitele mateřské školy

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.  
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti sociálně znevýhodněného prostředí, sociálního vyloučení, vývoje dítěte předškolního věku a přístupu v předškolním vzdělávání.  
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.  
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.



Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

**Seznam doporučené literatury:**

- BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2009. Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5103-4.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2014. Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.
- NĚMEC, Jiří a Věra VOJTOVÁ, 2009. Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním: Education of socially disadvantaged pupils. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-191-1.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.
- ZÍKOVÁ, Tereza a kol., 2011. Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy. V Plzni: Západočeská univerzita. ISBN 978-80-261-052-2.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Denisa Denglerová, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **10. ledna 2024**  
Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2024**



**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan

**doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**  
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 10. ledna 2024

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1/</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2/</sup>;
- podle § 60 <sup>3/</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3/</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 10.3.2024

.....

<sup>1/</sup> zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě

pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí z pohledu učitele mateřské školy.

Práce je rozvržena do dvou částí. První teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol a jsou zde definována teoretická východiska, která jsou důležitá pro výzkum. Teoretická část je zaměřena na vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti sociálně znevýhodněného prostředí a problematiky sociálního vyloučení, vývoje dítěte předškolního věku a přístupu v předškolním vzdělávání.

Druhá část, tedy část praktická se věnuje metodologii výzkumu a realizaci kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření. Dalším krokem je zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

**Klíčová slova:** sociální znevýhodnění, sociálně znevýhodněné prostředí, předškolní věk, mateřská škola, učitel mateřské školy, předškolní vzdělávání, doprovázející organizace

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis deals with children from socially disadvantaged environments from the perspective of a kindergarten teacher.

The thesis is divided into two parts. The first theoretical part is divided into four chapters and defines the theoretical bases that are important for research. The theoretical part is focused on defining terminology and theoretical bases from the socially disadvantaged environment and the issue of social exclusion, the development of pre-school children and access to pre-primary education.

The second part, i.e. the practical part, deals with the methodology of research and the implementation of quantitative research in the form of a questionnaire survey. The next step is the processing and evaluation of the obtained data, including their interpretation.

**Keywords:** social disadvantage, socially disadvantaged environment, pre-school age, kindergarten, kindergarten, kindergarten teacher, pre-primary education, accompanying organisation

### **Poděkování**

Děkuji paní doktorce PhDr. Denise Denglerové, Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce, za její ochotu a vstřícné vedení v průběhu psaní práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.



**OBSAH**

<b>OBSAH .....</b>	<b>9</b>
<b>ÚVOD.....</b>	<b>11</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>12</b>
<b>1 SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ .....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 DEFINICE SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ .....</b>	<b>13</b>
<b>1.2 SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉ PROSTŘEDÍ.....</b>	<b>14</b>
<b>1.3 TYPY SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ .....</b>	<b>15</b>
<b>1.4 INTEGRACE, INKLUZE .....</b>	<b>16</b>
<b>2 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....</b>	<b>18</b>
<b>2.1 VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....</b>	<b>19</b>
2.1.1. SOMATICKÝ VÝVOJ .....	19
2.1.2. HRUBÁ MOTORIKA .....	20
2.1.2. JEMNÁ MOTORIKA .....	20
2.1.3. ROZVOJ KOGNITIVNÍCH SCHOPNOSTÍ .....	20
2.1.4. EMOČNÍ ROZVOJ PŘEDŠKOLÁKA .....	21
2.1.5 ROZVOJ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ .....	21
<b>3 VÝZNAM PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A POMOCNÉ INSTITUCE .....</b>	<b>22</b>
<b>3.1 POVINNÉ PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....</b>	<b>24</b>
<b>3.2 INSTITUCE ZAJIŠŤUJÍCÍ PORADENSKOU ČINNOST .....</b>	<b>25</b>
3.2.1 PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ PORADNA .....	25
3.2.2 SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÁ CENTRA .....	26
3.2.3 NESTÁTNÍ NEZISKOVÉ ORGANIZACE .....	26
<b>4 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY .....</b>	<b>28</b>
<b>4.1 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY .....</b>	<b>28</b>
<b>4.2 ASISTENT PEDAGOGA .....</b>	<b>29</b>
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>30</b>
<b>5 VÝZKUMNÁ ČÁST .....</b>	<b>31</b>
<b>5.1 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....</b>	<b>31</b>
<b>5.2 METODA SBĚRU DAT .....</b>	<b>33</b>
<b>5.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....</b>	<b>33</b>
<b>5.4 METODIKA .....</b>	<b>33</b>
<b>6 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ .....</b>	<b>34</b>
<b>6.1 DESKRIPTIVNÍ STATISTIKA .....</b>	<b>34</b>

---

<b>6.2 INTERPRETACE DAT.....</b>	<b>50</b>
<b>6.3 SHRnutí.....</b>	<b>58</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>62</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY, PUBLIKACE, ČLÁNKY .....</b>	<b>63</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>67</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>68</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>69</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>71</b>

## ÚVOD

Bakalářskou práci na téma dítě ze sociálně znevýhodněného prostředí z pohledu učitele mateřské školy jsem si vybrala nejen z důvodu, že pracuji v dětském domově a děti ze sociálně znevýhodněného prostředí jsou mi velmi blízké, ale hlavně proto, že mateřská škola často bývá pro děti prvním socializačním činitelem a může pro ně představovat bezpečné místo, kde se mohou vyrovnávat se sociální a emoční deprivací z rodiny. Právě proto, bychom měli vhodným způsobem s dětmi pracovat a pomáhat jim. Můžeme tak pozitivně ovlivnit jejich vývoj, výchovu, ale i šance na budoucí uplatnění. Díky pandemii Covidu-19 a následné energetické krizi počet osob žijících ve ztížených podmínkách neustále přibývá.

Bakalářská práce se zabývá dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí z pohledu učitele mateřské školy a je rozvržena do dvou částí. První teoretická část je strukturována do čtyř kapitol a jsou zde definována teoretická východiska, která jsou důležitá pro výzkum. První kapitola je zaměřena na vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti sociálně znevýhodněného prostředí a problematiky sociálního vyloučení. Druhá kapitola definuje dítě předškolního věku a jeho vývoj. V následující kapitole je pozornost věnována významu předškolního vzdělávání a pomocným institucím. V závěru teoretické části, tudíž v poslední kapitole budou definovány kompetence učitele mateřské školy.

Druhá část, tedy část praktická se věnuje metodologii výzkumu, která je zaměřená na identifikaci přibližné četnosti výskytu jednotlivých typů sociálního znevýhodnění, dále na specifika práce s těmito jednotlivými kategoriemi a realizaci kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření. Dalším krokem je zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Pedagogičtí pracovníci jsou vystavováni situacím, v kontextu například rodin a blízkých osob a prostředí dítěte, na které nejsou z praxe připraveni. Je potřeba si uvědomit podstatu důležitosti sociálního znevýhodnění, které ovlivňuje rozvoj dítěte. Věřím, a doufám, že získaná data poslouží jako inspirace a motivace nejen pro učitele mateřských škol, ale třeba také rodičům, kteří stále nechápou význam mateřských škol.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

# 1 SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ

Tématem bakalářské práce je dítě ze sociálně znevýhodněného prostředí z pohledu učitele mateřské školy, proto je nezbytné na úvod vymežit s oporou odborných zdrojů právě pojem sociální znevýhodnění, který se v této práci bude často objevovat. Samotný pojem sociálního znevýhodnění je mnohoznačný, tudíž neexistuje jednotná definice, ale záleží především na přístupu autora a v jakém kontextu tento termín používá. Nejdříve pojem sociální znevýhodnění definujeme dle legislativy a dále se seznámíme s definicemi a slovy od různých autorů, tak abychom tomuto pojmu co nejlépe porozuměli, protože nás bude provázet téměř celou prací. S pojmem sociální znevýhodnění úzce souvisí také pojem sociální vyloučení. Mimo jiné si také objasníme, jaké typy sociálního znevýhodnění existují a podrobněji vysvětlíme pojmy integrace a inkluze.

## 1.1 Definice sociálního znevýhodnění

Vymezení pojmu v rámci legislativy: Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, tzv. školský zákon, dále pak zákon o pedagogických pracovnících a zákon o vysokých školách definuje sociální znevýhodnění jako:

- a) *„rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,*
- b) *nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo*
- c) *postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu “.*

Podle Zíkové a kol. (2011) je sociální znevýhodnění situace, kdy se dítě ocitá v důsledku dlouhodobého života v prostředí, které je charakteristické nízkým socioekonomickým statusem, dále silnou přítomností vlivů stávající se rizikové pro jeho vývoj, prvky sociokulturní odlišnosti, případně se tyto jevy různě kombinují a v neposlední řadě nemá dostatečně rozvinuté kompetence v rámci vzdělávacího procesu pro adekvátní naplnění svého potenciálu. Podle dalšího autora mívají sociálně znevýhodněné rodiny nižší úroveň vzdělání a jsou tak více ohrožené nezaměstnaností. U dětí, které z takových rodin

pocházejí, může docházet k nepříznivému psychickému vývoji zejména v oblasti kognitivní. Těmto dětem se nedostává dostatečných smyslových podnětů, které posléze ovlivňují vnímání a poznávání skutečnosti. K nedostatečnému rozvoji slovní zásoby a tvoření abstraktních pojmů patří faktory, jako jsou oslabená jemná motorika, vizuální a sluchové vnímání a poznávání skutečností. (Jucovičová a kol., 2011) Podle Clegga a Ginsborga (2006) je sociální znevýhodnění především určováno faktory jako je stav rodiny, typ bydlení a úroveň vzdělávání dítěte matkou. Dalšími faktory dle těchto autorů, které mohou hrát roli, jsou nezaměstnanost, špatný zdravotní stav, spáchání trestné činnosti a závislost na sociálních dávkách.

S pojmem sociální znevýhodnění úzce souvisí také pojem sociální vyloučení, kdy se jedná o proces, během kterého jsou celé skupiny či jednotlivci vytěšňovány na okraj společnosti a je jim omezen či ztížen přístup ke zdrojům a příležitostem, které jsou ostatním členům společnosti běžně dostupné. Těmito zdroji může být například zaměstnání, bydlení, zdravotní péče, vzdělání a sociální ochrana. Zjednodušeně řečeno za sociálně vyloučené se považují ti občané, kteří mají obtížný přístup k institucím a službám a nemají dostatek kontaktů mimo sociálně vyloučenou lokalitu. (Švec, 2010) Pro děti žijící v sociálně vyloučených lokalitách a děti s odlišným mateřským jazykem je klíčové dlouhodobé zapojení do mateřské školy. Tyto děti se potýkají nejen s jazykovou bariérou, ale také s kulturními a společenskými rozdíly. Získání zkušeností v novém sociálním prostředí a přímý jazykový vzor je pro ně klíčové. (Greger a kol., 2015; Gavora 2018)

## 1.2 Sociálně znevýhodněné prostředí

Prostředí hraje důležitou roli nejen v životě, ale i ve vzdělávání dítěte předškolního věku. Po celé předškolní období dítě přebývá v určitém materiálním, sociálním, kulturním prostředí, které vybudovali dospělí. Do tvorby takového prostředí se dítě zapojit nemohlo, ale všechny děti bez rozdílu mají právo na to nejkvalitnější životní prostředí, které doposud byla schopná lidská civilizace vytvořit, na prostředí, které poskytne všem předškolákům bohaté možnosti si hrát, prožívat radost a poznávat. Na prostředí, ve kterém budou od počátku všechny děti žít svůj život za přijatelných a pro ně vyhovujících okolností. (Burkovičová, 2016) Sociálně vyloučené prostředí je definováno geograficky a sociálně a často je spojeno se stigmatizací, nízkým vzděláním, obtížným přístupem k zaměstnání, riskantními životními styly, strategiemi zaměřenými na přítomnost, finančními potížemi

a omezenou sociokulturní kompetencí. Dále je důležité zvážit praktické faktory, jako je jazyková schopnost a odlišné chápání materiálních hodnot. Dítě vychází a rozvíjí svou osobnost v životních podmínkách, které se výrazně liší od většiny jeho vrstevníků, zejména co se týče kvality životního prostředí, stravy, dostupné zdravotní péče a finančního příjmu. (Kolaříková, 2015) Podle autorky Bakošové (2005) se jedná o prostředí, které je málo podnětné a v takovém prostředí absentují základní sociální, emocionální vztahy či kulturní, hmotné, respektive fyziologické, seberealizační potřeby člověka. Dítě považováno za sociálně, kulturně, ekonomicky znevýhodněné žije v sociálně vyloučených lokalitách, v nichž má omezen přístup k některým společenským či materiálním statkům. (Průcha, 2009)

### 1.3 Typy sociálního znevýhodnění

Další podkapitolou bakalářské práce jsou typy sociálního znevýhodnění. Existuje několik typů sociálního znevýhodnění, které mohou ovlivňovat jednotlivce nebo skupiny ve společnosti.

Dle Vágnerové (2005) může být znevýhodnění různé vzhledem k příčině, která k němu vedla, a z ní vyplívajícím důsledkům, lze vymezit tři základní varianty:

- **Psychosociální handicap** – v případě psychosociálního handicapu se jedná o takový druh znevýhodnění, který ovlivňuje rozvoj dětské osobnosti. Příčinou tohoto handicapu bývá často nepřiměřené chování rodičů, resp. dysfunkčnost rodiny. Pokud rodina působí na dítě neadekvátně již od počátku života dítěte, nastává tak problém a narušení jeho osobnostního vývoje bývá závažnější a hůře zvládnutelné.
- **Sociokulturní handicap** – za socio-kulturně znevýhodněné se považují především děti z minoritních etnik, cizinci či děti, které jsou sociálně zanedbané nebo z nízké společenské vrstvy. Tento typ handicapu představuje omezení v oblasti žádoucích sociokulturních zkušeností. Z pohledu majoritní společnosti proběhla socializace jinak, více či méně nepřijatelně.
- **Zdravotní handicap** – o zdravotním handicapu mluvíme v případě, kdy je dítě znevýhodněno v oblasti předpokladů k výkonu. Nemocné či nějak postižené děti

mohou mít často limitované dispozice ke zvládnání různých požadavků, ale i k začlenění do vrstevnické skupiny. Z důvodu jejich nemoci nebo zdravotního postižení se mohou tyto děti projevovat jako nevýkonné, pomalé či pohybově omezené.

Dle Kaleji (2014) Socio-kulturně znevýhodnění jedinci často patří do etnicky odlišných skupin a mohou být vystaveni sociálnímu vyloučení. Je klíčové řešit tento problém již na začátku jejich školní docházky, což zahrnuje ovlivňování vztahů ve třídním kolektivu a následné individuální posuzování a přizpůsobení přístupu ke konkrétnímu dítěti. Prvotním krokem k řešení je překonání předsudků mezi vrstevníky a v celé společnosti. Dítě by mělo být ve škole i mimo ni plně akceptováno a uznáváno. Je nutné individuální působení v rámci vzdělávání konkrétního dítěte, zejména pokud jde o cizince, aby se zlepšila jejich úroveň znalosti českého jazyka a usnadnilo se navazování sociálních vztahů.

#### **1.4 Integrace, inkluze**

Každý jedinec je originální a má rozmanité schopnosti, zájmy a potřeby, a má právo na vzdělání, bez ohledu na to, zda je zdravý nebo se potýká s tělesným, mentálním či sociálním postižením. V oblasti vzdělávání se již dlouhou dobu hovoří o procesu integrace. Pojem integrace a inkluze se začal v našem prostředí objevovat po roce 1989, kdy došlo k posunu v chápání postižení a odlišností. Integrace se zejména stala součástí výchovy a vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami. (Vítková 2004)

Pojem integrace je termín odvozený z latiny a v českém kontextu označuje proces sjednocení, ucelení, začlenění nebo zapojení. V kontextu vzdělávání znamená integrace začleňování dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného vzdělávacího prostředí. (Uzlová 2010) Inkluzí se rozumí jako pokročilejší forma integrace. Týká se nejen dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i ostatních lidí. S integrací souvisí pojem socializace, což je proces začlenění do společnosti.

V pedagogickém slovníku je dle Průchy a kol. (2003) socializace definována jako proces, který probíhá po celý život jedince a zahrnuje osvojování specificky lidských forem chování a jednání, jazyka, poznatků, hodnot a kultury, které mu umožňují začlenění do společnosti. Tento proces socializace je především realizován skrze sociální učení,



komunikaci a interakci s ostatními lidmi, a může být ovlivňován sociálním tlakem. Zatímco integrace se soustředí především na úpravu prostředí pro všechny vzdělávané žáky.

Cílem inkluzivního vzdělávání je poskytnout všem studentům kvalitní vzdělání bez ohledu na jejich schopnosti, individuálních zvláštností nebo nadání. (Uzlová 2010) Jedním ze způsobů podpoření integračního procesu je tvorba tzv. individuálního vzdělávacího plánu.

#### **1.4.1. Individuální vzdělávací plán (IVP)**

Individuální vzdělávací plán je dokumentem, který slouží jako nástroj pro každého, kdo se podílí na vzdělávání a péči o integrovaného žáka (dítěte). Je relevantní pro učitele, ředitele školy, pracovníky poradenského zařízení, zákonné zástupce žáka a samotného žáka. (Kaprálek a Bělecký, 2011) Individuální vzdělávací plán pro žáka připravuje škola od druhého stupně podpůrných opatření na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zletilého žáka nebo jeho zákonného zástupce. Tento plán vychází ze školního vzdělávacího programu a obsahuje informace o druhých a stupních podpůrných opatření v kombinaci s tímto plánem. Realizaci IVP hodnotí školské poradenské zařízení ve spolupráci se školou minimálně jednou ročně. (Národní ústav pro vzdělávání) Dle Uzlové (2010) je IVP přizpůsoben potřebám konkrétního dítěte, respektuje jeho vlastní vůli, možnosti a schopnosti, které by měly být co nejvíce přizpůsobeny jeho individuálním potřebám. Je důležité komunikovat s rodiči o dítěti a společně najít optimální cestu k dosažení cíle. Individuální vzdělávací plán zahrnuje nejen základní informace o dítěti, ale také specifické metody, postupy, formy komunikace a speciální pomůcky, které budou využity při jeho vzdělávání.

## 2 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Druhá kapitola této bakalářské práce je zaměřena na charakteristiku dítěte předškolního věku a na jeho vývoj. Pro tuto práci poskytuje ucelený pohled na vývoj dítěte a pomáhá lépe porozumět jeho potřebám a podpory v jejich rozvoji. Pro pedagogy je důležité znát vývoj dětí, aby lépe porozuměli potřebám dětí předškolního věku a lépe plánovali vzdělávací aktivity a programy.

Předškolní věk je charakterizován jako období mezi třetím rokem věku a nástupem do školy. Ve vývojové psychologii často označován věkem hry a přípravy na školu, obdobím socializace vlastní pozice dítěte ve světě a současně také obdobím vlastní diferenciaci s cílem osvojit si zodpovědnost za svoje činy. Při odpovídající stimulaci se rozšiřuje slovní zásoba, rozvíjí intelekt, dítě dokáže lépe řešit problémy a ke konci období i plánovat dopředu. Je věkem nejen iniciativy, ale také obrovské energie, nadšení, zvědavosti a pohybu. Právě aktivitami si dítě potvrzuje hodnotu sebe sama, ubezpečuje se o tom, že samo dokáže udělat spoustu věcí, bez pomoci. Experimentování, egocentrismus, obrovská představitost, ulpívání na svém názoru, chuť poznávat svět, komunikování, téměř náruživá snaha získat od dospělých informace, přesvědčení o své „dokonalosti“, je nádherným obdobím v životě člověka. Děti jsou pevně přesvědčeny o pravdivosti svých názorů, ale současně si začínají uvědomovat potřeby ostatních. Potřebují stále ujišťovat, že jim v případě potřeby dospělý pomůže, přestože touží po vlastní nezávislosti. (Kolaříková, 2015)

Vágnerová (2005) označuje předškolní věk také jako období iniciativy, kdy dítě má potřebu něco zvládnout, potvrdit a vytvářet svoje kvality. K diferenciaci dochází zejména v socializaci, která probíhá v rodině a v rozvoji vztahů mezi vrstevníky. V užším slova smyslu je předškolní období označováno jako „věk mateřské školy“, ale nebylo by správné chápat tento pojem pouze z tohoto hlediska, neboť základem zůstává rodinná výchova, na které mateřská škola dále účelně staví a napomáhá dalšímu rozvoji dítěte. (Langmeier a Krejčířová, 2006) Dítě, které prochází obdobím předškolního věku, může být velmi křehké, zneklidňované nebo ohrožované nejen vnitřními dispozicemi, kterými může být například obava ze selhání, stud či strach, ale i faktory vnějšími, situacemi, kterým nerozumí, nedokáže je zpracovat, mnohdy ani ovlivnit, a které mohou

nabývat zvláště v prostředí ohroženém sociální exkluzí mnohem vážnějších rozměrů. (Kolaříková, 2015)

Dítě v předškolním věku je do určité míry otiskem zejména sociálního prostředí, v němž žije právě proto, že více než by přemýšlelo a vyhodnocovalo, tak napodobuje. Proto přikládáme ten nejvyšší význam charakteru, kvalitě, podnětnosti sociálního, kulturního i přírodního prostředí, v němž se dítě předškolního věku denně nachází. Pro vzdělávání je důležité, aby všechny druhy prostředí, ve kterých se dítě v průběhu předškolního věku pohybuje, byly dostatečně podnětné z hlediska množství, rozsahu, síly podnětů, a aby tyto podněty působily v určitém rytmu, nebyly jednostranné, byly vývojově a druhově přiměřené a neobsahovaly podněty edukačně nežádoucí. (Burkovičová, 2016)

## 2.1 Vývoj dítěte předškolního věku

Vývoj dítěte předškolního věku zahrnuje komplexní proces, během kterého se dítě postupně vyvíjí ve fyzickém, kognitivním, emocionálním a sociálním smyslu. Toto období je klíčové pro formování základních dovedností, schopností a osobnostních rysů, které dítě nese sebou do budoucnosti.

### 2.1.1. Somatický vývoj

Základními charakteristickými znaky somatického vývoje dítěte předškolního věku je nejen změna tělesné konstituce dítěte, kdy tělo začíná získávat proporce dospělého člověka, ale zvětšuje se svalová hmota, dítě dýchá pomaleji a hlouběji, srdce bije pomaleji a pravidelněji, celkově je organismus výkonnější. Co se týče mozku, tak v tomto období ještě dozrává, zdokonaluje se stavba nervové soustavy. Právě kvůli takzvané „přestavbě“ těla je velice nutná zdravá, pestrá a vyvážená strava, která tělu dodá potřebné živiny a zároveň jej motivuje ke správným stravovacím návykům. Aby probíhal vývoj dítěte předškolního věku kvalitně a odpovídajícím tempem, je důležité plné uspokojování základních biologických a hygienických potřeb, což může být v mnoha ohledech problém v prostředí sociální exkluze. (Kolaříková, 2015)

### 2.1.2. Hrubá motorika

Zlepšení hrubé motoriky se odráží ve větší samostatnosti při oblékání nebo při sebeobsluze a děti jsou současně schopny si v tomhle věku osvojit základy mnoha složitých sportovních aktivit, kterými mohou být například jízda na tříkolce, koloběžce, kole a jiné. Pro předškoláka není problém ujít určitou vzdálenost či běhat skákat nebo udržet rovnováhu. Pokud se dítě nepodporuje v těchto aktivitách, může to později projevit nešikovností a neobratností. (Kolaříková, 2015)

### 2.1.2. Jemná motorika

Dle Bergera a kol. (2009, s. 145) „*Jemná motorika je definována jako schopnost obratně kontrolovatelně manipulovat malými předměty v malém prostoru.*“

Jemná motorika je v porovnání s hrubou motorikou mnohem náročnější na přesnost a variabilitu než na svalovou sílu. Osobní hygiena, česání, čištění zubů – to vše jsou běžné činnosti, kterými lze jemnou motoriku rozvíjet. Mezi činnosti, které by měl předškolák zvládat, patří například lepení, modelování, stříhání papíru nůžkami a další. Opožděný rozvoj jemné motoriky může být způsoben nedostatkem pomůcek, jako jsou omalovánky, pastelky, knížky, způsobeným buď nedostatkem finančních prostředků, nebo tím, že je rodiče nepovažují za důležité a nekupují je. V mnoha sociálně exkludovaných rodinách převládá nedirektivní výchova, která způsobuje nedostatečný rozvoj sebeobslužných aktivit a rozvoji samostatnosti. (Kolaříková 2015)

### 2.1.3. Rozvoj kognitivních schopností

Dle Kolaříkové (2015, s. 17) „*Kognitivní vývoj zahrnuje všechny psychické procesy, které se spolupodílejí na lidském poznávání. Poznávání je v předškolním věku zaměřeno hlavně na pochopení nejbližšího světa a jeho pravidel.*“ Vývoj inteligence čtyřletého dítěte mění svou úroveň z předpojmové neboli symbolické úrovně na takzvanou názorovou neboli intuitivní úroveň. (Langmeier a Krejčířová, 2006) Podle Vágnerové (2002) jsou predispozice pro rozvoj kognitivních schopností dědičné a předávají se z jedné generace rodičů na další generaci potomků. Nicméně, tyto predispozice jsou pouze základem, a další rozvoj těchto schopností závisí na tom, jak je dítě stimulováno – konkrétně na kvalitě, četnosti a vhodnosti podnětů, které dostává.

#### 2.1.4. Emoční rozvoj předškoláka

Primárním činitelem socializace dítěte je rodina, která zůstává i v předškolním období nejvýznamnějším prostředím dítěte. (Langmeier a Krejčířová, 2006) Emocionálně významnou autoritu představují pro předškolní dítě rodiče. Pro dítě představují ideál, kterému se chce ve všech směrech podobat a s nímž se identifikuje. V rámci ztotožnění se dítě zcela nekriticky akceptuje veškeré projevy rodičů, hodnoty i postoje bez další diferenciaci. (Vágnerová, 2000) Pro předškolní věk je typické, že si děti zkouší různé role, které by měly v budoucnosti získat a ty se následně alespoň na symbolické úrovni snaží nějak zvládnout. (Vágnerová, 2000)

#### 2.1.5 Rozvoj sociálních dovedností

V této oblasti jde především o rozvoj prosociálního chování, které lze charakterizovat *„jako pozitivní, respektující ostatní. Jeho rozvoj je spojen s dosažením určité úrovně empatie, se schopností ovládat agresivity a vlastních aktuálních potřeb.“* (Vágnerová, 2000, s. 123)

### 3 VÝZNAM PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A POMOCNÉ INSTITUTE

Předškolní vzdělávání v České republice, obdobně jako v jiných zemích Evropy a světa, nabývá stále většího významu. Kromě samotného přínosu předškolního vzdělávání pro celkový rozvoj dítěte jsou brány v úvahu i další aspekty jeho přínosu pro společnost, včetně ekonomické návratnosti investice do vzdělávání od nejranějšího věku. Nicméně v České republice se často setkáváme spíše s formálním uznáním, než s vědomým oceněním významu a důležitosti předškolního vzdělávání pro budoucí generace. Jednou velmi důležitou informací, kterou nesmíme zapomenout zmínit je, že ve školském zákoně proběhly změny a s účinností od 1. 1. 2017 je předškolní vzdělávání od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky, povinné. (RVP, 2021) Následující definice vymezuje pojem předškolní vzdělávání.

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

Pro děti, které pocházejí z nepodnětného prostředí, z prostředí ohroženého sociální exkluzí je důležité zahájení předškolního vzdělávání co nejdříve. Protože cílem předškolního vzdělávání je podpořit harmonický rozvoj osobnosti dítěte, nabídnout podnětné a přiměřeně stimulační prostředí, umožnit rozvoj nejen vědomostí, ale i dovedností a návyků, které dítěti umožní, aby bylo ve škole bez větší námahy úspěšné. (Kolaříková, 2015) Dle autorky Opravilové (2016) není smyslem předškolního vzdělávání formovat dítě podle konkrétní představy, ale vytvořit dobré předpoklady vedoucí k pokračování ve vzdělávání pro každého jedince. Obsah týkající se předškolního kurikula má podporovat a probouzet rozvojové možnosti každého dítěte. Současná mateřská škola se snaží o vyrovnání vzdělávacích šancí u jednotlivých dětí nikoliv o vyrovnání jejich výkonů.

Dle Průchy a Kořátkové (2013) se oblast pedagogiky předškolního věku zabývá studiem výchovy a vzdělávacích procesů s ohledem na děti předškolního věku. Tato oblast zkoumá a obecně formuluje zákonitosti, individuální a věkové možnosti a specifika v přijímání vzdělávacích podnětů dětmi. Dále se zabývá základními pedagogickými koncepty a kategoriemi, jako jsou cíle vzdělávání, obsah, metody, podmínky výchovy a vzdělávání a profesní příprava učitele.

Cílem předškolního vzdělávání je podporovat komplexní rozvoj každého dítěte v oblasti fyzické, psychické a sociální. Jeho záměrem je vést dítě k tomu, aby na konci předškolního období bylo individuálně jedinečnou a relativně samostatnou osobností. Tato osobnost by měla být schopna zvládat běžné nároky života s osobním uspokojením, zejména v rodinném a školním prostředí, a také se vyrovnat s budoucími výzvami, které na ni nevyhnutelně čekají. (RVP, 2021)

Dle Burgera (2010) byly prokázány významnější pozitivní výsledky předškolního vzdělávání u mladších dětí na prvním stupni základní školy, zatímco u starších dětí se tyto účinky již signifikantně neprojevovaly. Mnoho dalších zahraničních studií také potvrzuje obecně pozitivní vliv programů předškolního vzdělávání na kognitivní vývoj dětí ze sociálně znevýhodněných prostředí. (např. Anderson et al., 2003; Barnett, 2008; Reynolds et. al., 2007), v těchto studiích se však zdůrazňuje nezbytnost komplementárního zapojení ostatních členů primární rodiny dítěte do edukačního procesu.

Ševčíková (2010) zkoumala problematiku předškolního vzdělávání romských dětí v prostředí českých mateřských škol prostřednictvím řízeného dotazování 15 ti posluchaček bakalářského studijního programu Specializace v pedagogice, oboru Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity. Výsledky studie ukazují situaci ve vybraných ostravských a částečně i slezských mateřských školách. Mezi nejčastěji zmiňované problémy u romských dětí patřila agresivita, špatná výslovnost, neschopnost porozumět češtině a omezená slovní zásoba. Ze strany rodin dětí, často rodičů, byl zmiňován nezájem o komunikaci a řešení problémů, nedodržování plateb za školné a stravné, a také jednotlivé projevy agresivity, konfliktnosti nebo neúcta ke školnímu řádu.

Ve své disertaci Kaleja (2010) rovněž také konstatuje, že romské děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, které navštěvovaly mateřskou školu, dosahují ve svém vzdělávacím procesu jednoznačně většího úspěchu. Dále se zmiňuje, že

v lokalitách s vyšším počtem romského obyvatelstva před rokem 1989 docházela do mateřské školy značná část romských dětí, neboť sociální odbory hradily docházku a stravné sociálně slabším rodinám. Avšak po roce 1989, kdy byly zavedeny poplatky za tyto služby, došlo ke značnému poklesu počtu romských dětí v mateřských školách.

### 3.1 Povinné předškolní vzdělávání

V posledních letech mnoho evropských zemí rozšiřuje práva dětí na předškolní vzdělávání a zavádí povinnou účast na předškolním vzdělávání po dobu jednoho roku před zahájením základního vzdělávání. Česká republika se tak řadí spíše mezi poslední země, které tento krok učinily, a není jedinou, která zavedla povinnou docházku v posledním ročníku předškolního vzdělávání. (Evropská komise, 2019) Tematická zpráva České školní inspekce (2018) zaměřená na dopady zavedení povinného předškolního vzdělávání ukazuje, že počty pětiletých se výrazně nezvýšily. Co se zvýšilo, jsou administrativní povinnosti ředitelů a učitelů mateřských škol zejména v oblasti organizace zápisů do mateřských škol, sledování spádových dětí, evidence docházky a vyžadování ospravedlnění absencí.

*Zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon) §34a říká, že: „Povinné předškolní vzdělávání se vztahuje na státní občany České republiky, kteří pobývají na území České republiky déle než 90 dnů, a na občany jiného členského státu Evropské unie, kteří na území České republiky pobývají déle než 90 dnů. Dále se povinné předškolní vzdělávání vztahuje na jiné cizince, kteří jsou oprávněni pobývat na území České republiky trvale nebo přechodně po dobu delší než 90 dnů, a na účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany. Povinné předškolní vzdělávání se nevztahuje na děti s hlubokým mentálním postižením.“*

Zákonný zástupce má povinnost přihlásit své dítě k předškolnímu vzdělávání v tom roce, kdy dosáhne věku, ve kterém se se stává povinné nastoupit na povinnou předškolní docházku, což je od pátého roku dítěte. Registrace do mateřských škol se obvykle koná v květnu a místo a datum určuje ředitel školy po dohodě se zřizovatelem zařízení. Obvykle se zápisy provádějí do spádové mateřské školy, ale zákonný zástupce má právo vybrat si jinou školu. Předškolní vzdělávání je ve formě denní docházky dítěte na základě prováděcího předpisu. Docházka není povinná během školních prázdnin a důvody absence dítěte musí být řediteli školy sděleny a doloženy zákonným zástupcem. Povinnost předškolního vzdělávání se vztahuje na děti, které dosáhnou věku pěti let do 31. srpna.



Povinné předškolní vzdělávání končí začátkem povinné školní docházky. (Souhrnné informace o povinném předškolním vzdělávání dostupné z MŠMT, online)

### **3.2 Instituce zajišťující poradenskou činnost**

Poradenská zařízení často přichází do kontaktu s rodinami, které mají omezené ekonomické možnosti. Děti z těchto rodin často vstupují do předškolních zařízení s výrazným nedostatkem základních znalostí, které jsou běžné pro jejich věkovou skupinu, a tím se projevují jako jedinci s nižším intelektem. Co se týče legislativy, poradenská zařízení a jejich činnost je ukotvena v zákoně č. 561/2004 Sb. a ve vyhlášce č. 197/2016 Sb. Dle těchto právních předpisů mají poradenská zařízení za úkol poskytovat informační, poradenskou a diagnostickou podporu žákům, jejich rodičům či jiným zákonným zástupcům a školským zařízením. Nabízejí také specializovanou pedagogickou a pedagogicko-psychologickou pomoc. Při zajišťování odpovídající péče spolupracují i dalšími institucemi, jako jsou například orgán sociálně-právní ochrany dětí, zdravotnická zařízení a další relevantní instituce. (Národní ústav pro vzdělávání, online)

#### **3.2.1 Pedagogicko-psychologická poradna**

Tyto poradny jsou zřízeny státem a jsou poskytovány bezplatně. Jejich činnost je ukotvena v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a také dle vyhlášky č. 197/2016 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. Standardní poradenské služby jsou poskytovány na žádost žáků, jejich zákonných zástupců, škol nebo školských zařízení nebo na základě rozhodnutí veřejné moci. Poradenská služba se začne poskytovat bez zbytečného odkladu, nejpozději však musí být provedena do tří měsíců ode dne přijetí žádosti, není-li stanoveno právním předpisem jinak. Pracovníci poraden jsou povinni postupovat podle zákona č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů. To se týká zejména předávání důvěrných informací o klientech dalším osobám a zpracování těchto citlivých údajů. Poradenskou činnost v centrech poskytují psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci se specializací v určitých oblastech. Poradenská činnost není omezena pouze

na ambulantní péči, ale pracovníci poradny často navštěvují klienty i ve školách a školských zařízeních. (Národní ústav pro vzdělávání, online)

### 3.2.2 Speciálně pedagogická centra

Speciálně pedagogická centra spadají do školského poradenského systému stejně jako pedagogicko-psychologické poradny. Řídí se stejným zákonem i vyhláškou. Služby, které speciálně pedagogická centra poskytují, jsou určeny zpravidla pro klienty ve věku od 3 do 19 let. Poradenské služby jsou vykonávány jak ambulantně, tak i v domácím prostředí klientů nebo ve školských zařízeních a školách či zařízeních, kde jsou umístěni klienti se zdravotním postižením. V týmu odborníků jsou zahrnuti psychologové, speciální pedagogové, sociální pedagogové a další specialisté podle potřeb a stupni zdravotního postižení klientů. Klienty těchto center jsou lidé všech stupňů zdravotního postižení či znevýhodnění a zajišťuje se jim speciálně pedagogická, psychologická a jiná odborná pomoc při vzdělávacím procesu, sociální integraci a dalšími oblastmi. (Národní ústav pro vzdělávání, online)

### 3.2.3 Nestátní neziskové organizace

Nestátní neziskové organizace se angažují v zlepšování sociální situace rodin, podporují zvyšování životního standardu a úrovně vzdělání, poskytují odbornou pomoc přímo v místě bydliště a aktivně podporují rodiny a jejich členy, například prostřednictvím zapojení dětí do mateřských škol, družin, kroužků a klubů. Pomáhají rodinám vytvořit podmínky pro úspěšný vstup dětí do školního vzdělávacího procesu, nabízejí poradenství v oblasti mezilidských vztahů, materiálního zabezpečení a zdravotní péče. Pomáhají vytvořit podmínky pro zdravý rozvoj dětí. (Člověk v tísni, online) Podle Zíkové a kol. (2011) neziskové organizace poskytují širokou škálu služeb, zahrnující i programy zaměřené na děti a osoby sociálně znevýhodněné. Mezi nejčastěji poskytované programy patří terénní práce, jejichž hlavním cílem je prevence a motivace. Tyto služby mají obvykle dlouhodobý charakter a nejedná se o represivní opatření. Terénní pracovníci aktivně navštěvují problémové lokality a snaží se zde navázat vhodnou spolupráci.

- **Člověk v tísní o.p.s.** – je jedna z největších a nejznámějších nevládních neziskových organizací. Pro nejmladší klienty nabízí možnost navštěvovat předškolní kluby, které jsou určeny pro děti od tří až pěti let a které pocházejí z rodin s nízkým vzděláním a špatnými bytovými podmínkami. Tyto děti do mateřské školy nechodí z různých důvodů, ačkoliv je pro ně předškolní vzdělávání důležité pro přípravu na školní docházku. Prostředí, ve kterém vyrůstají, vytváří u těchto dětí velké rozdíly oproti jejich vrstevníkům. Cílem předškolních klubů není nahradit tradiční mateřské školy, ale poskytnout dětem možnost dohnat základní vzdělání a navázat na standardní vzdělávací proces. (Člověk v tísní, online)

Další službou, které Člověk v tísní nabízí svým klientům je sociálně aktivizační služba pro rodiny s dětmi. Tato služba poskytuje pomoc rodinám s dětmi, které se nacházejí v obtížné situaci a hrozí jim vyloučení z většinové společnosti. Rodina má problém s výchovou a péčí o dítě, se školní docházkou, s výskytem sociálně patologických jevů v rodině aj. Tyto rodiny si nejsou ve většině případů schopny sami pomoci ze špatných situací, se kterými se potýkají. Pracovníci organizace se proto snaží obnovit funkce rodiny. Jedním z cílů je zdůraznit důležitost pravidelné školní docházky dětí, pomoci jim a také rodičům s přípravou na vyučování, ukázat jim, jak se dá smysluplně trávit volný čas zamezit předčasnému ukončení vzdělávání dětí. (Člověk v tísní, online)

## 4 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

V této kapitole bude definován pojem profesní kompetence a charakteristika učitele mateřské školy od různých autorů. Společně s těmito pojmy se zaměříme také na roli asistenta pedagoga. S nárůstem důrazu na inkluzi ve vzdělávání je důležité, aby učitelé mateřské školy byli schopni pracovat s dětmi s různými potřebami a schopnostmi.

### 4.1 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY

*„Profesní kompetence je chápána jako komplexní schopnost a způsobilost vykonávat úspěšně učitelskou profesi. Zahrnuje znalosti, dovednosti a tvořivost, které učitelka využívá ke vzdělávání dětí, schopnosti vnímat a vyhodnocovat potřeby dětí, podpořit je v individuálním rozvoji a získat je pro poznávání a učení“.* (Průcha a Kořátková, 2013, s. 65)

Nezvalová (2003) definuje kompetence podle požadavku, který na budoucí učitele klade změněná funkce školy. Tyto kompetence jsou aplikovatelné na učitele všech stupňů škol a zahrnují:

- kompetence řídicí (plánování výuky, realizace výuky, monitorování a hodnocení výuky)
- kompetence sebe řídicí (rozvoj vlastní osoby s cílem zlepšit kvalitu vlastní práce, účast na týmové práci)
- odborné kompetence (vytváření hodnotového systému, disponovat potřebnými dovednostmi z daného oboru, ovládat předměty své aprobace)

Podle Čápa a Mareše (2007) je učitel charakterizován jako klíčová osoba v životě a vývoji dětí. Učitelská profese bývá často psychicky náročná. Očekává se, že učitel bude splňovat určité požadavky vůči dětem a žákům: bude je vzdělávat a předávat jim znalosti, dovednosti a různé formy myšlení a činností (vědní, technické, umělecké atd.), stejně jako je vychovávat a rozvíjet jejich zájmy, schopnosti, postoje a charakter. Podle Průchy a Kořátkové (2013) by dále měla učitelka brát v úvahu individuální potřeby každého dítěte, získat si jejich důvěru i důvěru rodičů, budovat přirozené vztahy ve třídě, objevovat a podporovat dovednosti a kvality každého dítěte, respektovat jedinečnost každého dítěte a působit jako pozitivní vzor. Učitelka by měla vnímat jedinečnost každého dítěte a umět

tuto jedinečnost pozitivně ocenit. Pozitivní zpětná vazba pro dítě signalizuje, zda jeho jednání bylo správné nebo ne. Skrze zpětnou vazbu se dítě učí dodržovat pravidla a vytvářet si žádoucí vzorce chování. Když učitelka správně ocení například uklizené boty, složené oblečení nebo umyté ruce, poskytuje příklad i ostatním dětem, jak se v podobné situaci zachovat. (Svobodová 2010) V dnešní době je povinností každého učitele v mateřské škole pečlivě sledovat dítě, jeho chování a pokroky ve vzdělávání. Pokud učitel zaznamená jakékoli obtíže dítěte, je důležité vyhledat vhodná opatření k jejich zmírnění či řešení. V případě potřeby je též nezbytná spolupráce s orgány sociálně-právní ochrany dětí (např. OSPOD). (Šance dětem)

## 4.2 ASISTENT PEDAGOGA

V českém školství se termín asistent pedagoga objevuje od 1. Ledna 2005 a vznikl spojením dvou asistentických profesí, a to asistenta práce se žáky se sociálním znevýhodněním a asistenta práce se žáky se zdravotním postižením. Pozice asistentů u žáků se sociálním znevýhodněním je u nás od roku 1997. Tehdy byli známi jako "romští asistenti" a primárně podporovali sociálně znevýhodněné žáky romského původu. Postupem času se označení "romský asistent" změnilo a jejich práce se rozšířila, již nejen na základě etnicity. V současnosti existují ve školách dvě asistenční role a to školní asistenti a asistenti pedagoga. (Němec 2014)

Podle Uzlové (2010) má asistent pedagoga více funkcí než jen pomáhat učitelům při práci s žákem s určitým handicapem. Jeho role zahrnuje i zajištění plynulého průběhu vzdělávání, spolupráci s učitelem a v případě potřeby péči o ostatní děti ve třídě. Asistent pedagoga se podílí na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu, komunikuje s rodiči a pravidelně se připravuje společně s učitelem na vzdělávací proces, o kterém si vede písemné záznamy. Němec (2014) popisuje hlavní role asistentů ve vzdělávání jako podporu učitelů při výuce žáků s důrazem na komplexní pochopení a respektování potřeb žáka a prostředí, ze kterého pochází a následnému zohlednění těchto skutečností. Asistenti mohou také pomáhat žákům s doučováním a působit jako prostředník mezi školou a rodinou. Kromě toho se stávají pro žáky důležitou psychickou oporou. Kompetence asistentů a jejich náplň práce jsou vymezeny vyhláškou č. 73/2005 Sb. Ve znění pozdějších předpisů o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

## **4 PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 VÝZKUMNÁ ČÁST

Praktická část bakalářské práce se věnuje metodologii výzkumu, která je zaměřená na identifikaci přibližné četnosti výskytu jednotlivých typů sociálního znevýhodnění, dále na specifika práce s těmito jednotlivými kategoriemi a realizaci kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření. Výzkumné šetření bude následně vyhodnoceno a graficky znázorněno.

### 5.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumu je nejen zjistit, jaké odlišnosti učitelé mateřských škol vnímají u sociálně znevýhodněných dětí, ale také jaké formy či metody práce uplatňují, zda využívají podporu dalších institucí. Výzkum je zaměřen i na názory učitelů mateřských škol týkajících se zavedení povinného předškolního roku.

#### Hlavní výzkumná otázka:

Existují rozdíly v předškolním vzdělávání dětí, které pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí a dětmi, které do této kategorie nespádají?

#### Výzkumné otázky:

1. Jaký nejčastější druh sociálního znevýhodnění u dětí převládá?
2. Jaké nejčastější odlišnosti učitelé mateřských škol vnímají u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí?
3. Jakým způsobem, pracují učitelé mateřských škol s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí?
4. Má vliv délka praxe učitele mateřské školy na tvorbu individuálních vzdělávacích plánů?
5. Jaká je spolupráce s rodiči dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí?
6. Je nezbytná v rámci podpory dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí spolupráce s dalšími institucemi?
7. Má vliv délka praxe na názor učitelů mateřských škol na častější odklad od povinné školní docházky dětí se sociálním znevýhodněním oproti ostatním dětem?

8. Jaký názor mají učitelé mateřských škol na podceňování významu mateřských škol rodiči?

9. Jaký názor mají učitelé mateřských škol na zavedení povinného předškolního vzdělávání?

### **Statistické hypotézy:**

1.

$H_0$ : Mezi odlišným způsobem práce s dětmi se sociálním znevýhodněním a délkou praxe není závislost.

$H_A$ : Mezi odlišným způsobem práce s dětmi se sociálním znevýhodněním a délkou praxe je závislost.

2.

$H_0$ : Podíl učitelů mateřských škol, kteří uvádějí podceňování významu mateřských škol ze strany rodičů, se pro rodiče se sociálně znevýhodněnými dětmi a rodiče bez sociálně znevýhodněných dětí neliší.

$H_A$ : Podíl učitelů mateřských škol, kteří uvádějí podceňování významu mateřských škol ze strany rodičů, se pro rodiče se sociálně znevýhodněnými dětmi a rodiče bez sociálně znevýhodněných dětí liší.

3.

$H_0$ : Mezi názorem na častější odklad od povinné školní docházky dětí se sociálním znevýhodněním oproti ostatním dětem a délkou praxe není závislost.

$H_A$ : Mezi názorem na častější odklad od povinné školní docházky dětí se sociálním znevýhodněním oproti ostatním dětem a délkou praxe je závislost.

4.

$H_0$ : Mezi zaměřením se na tvorbu individuálních vzdělávacích plánů a délkou praxe není závislost.

$H_A$ : Mezi zaměřením se na tvorbu individuálních vzdělávacích plánů a délkou praxe je závislost.



## 5.2 Metoda sběru dat

Realizace kvantitativního výzkumu formou anonymního dotazníkového šetření. Úvod zahrnuje představení organizátora výzkumu, obecné představení téma výzkumu a dále oslovení respondentů a ujištění o anonymitě dat a uvedení způsobu jak s nimi bude nakládáno. Dotazník obsahuje celkem 18 otázek, které jsou uzavřené – ty nabízejí možnosti odpovědí, polootevřené a nakonec otevřené, které nabízejí možnosti vlastního vyjádření. Záleží na konkrétní otázce. Dotazník byl vypracovaný v elektronické podobě pomocí platformy Vypln.to.cz. Dotazníky s prosbou o jejich vyplnění byly zaslány pomocí e-mailu na konkrétní e-mailové adresy vybraných mateřských škol, které jsou volně dohledatelné na webových stránkách.

## 5.3 Výzkumný soubor

Výzkum byl zaměřen pouze na veřejné samostatné mateřské školy, které nejsou součástí základních škol. Výzkumným vzorkem pro tuto práci jsou učitelé mateřských škol Zlínského a Olomouckého kraje, kterým je směřován zhotovený dotazník. Pro účely výzkumu byla využita ochota a spolupráce učitelů a ředitelů mateřských škol právě v těchto krajích. Podrobný seznam oslovených mateřských škol Zlínského a Olomouckého kraje se nachází v příloze.

## 5.4 Metodika

Porovnání délky praxe dvou skupin respondentů bylo provedeno pomocí Welchova t-testu. Kromě výsledné p-hodnoty byly reportovány průměry a směrodatné odchylky. Porovnání dvou relativních četností bylo provedeno pomocí McNemarova testu. Výpočty byly provedeny pomocí programu TIBCO STATISTICA, hladina významnosti pro rozhodnutí o nulové hypotéze činila 5 %.

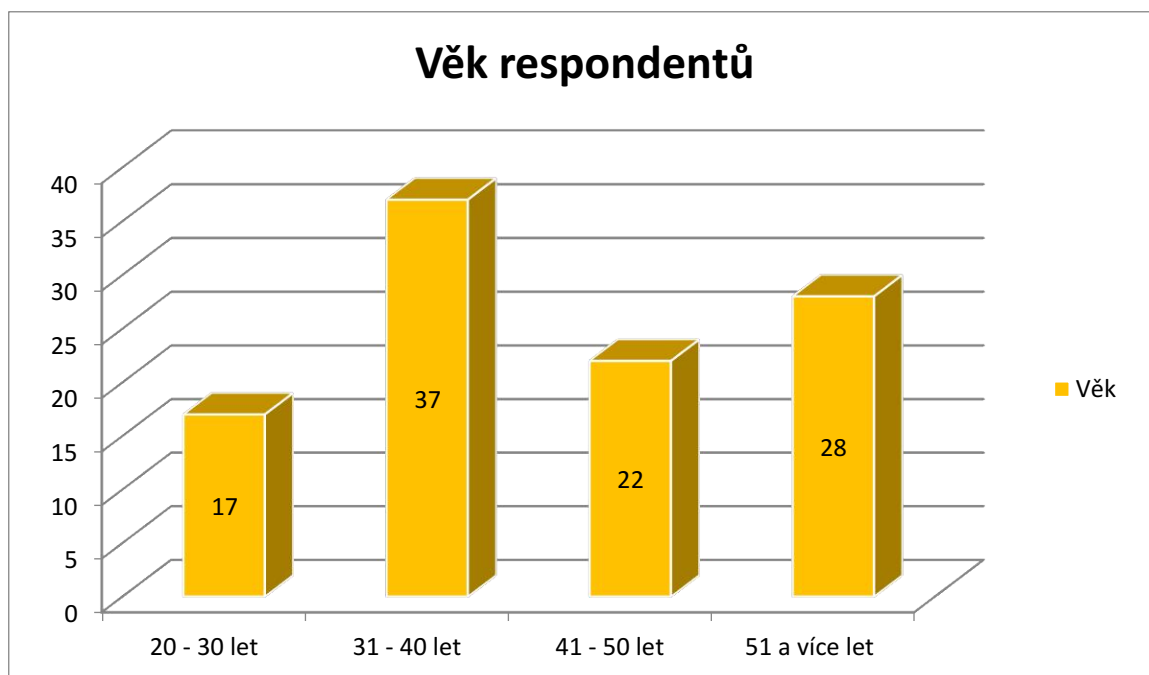
## 6 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Dotazníkové šetření probíhalo v elektronické podobě pomocí platformy Vypln.to.cz a to v období od 1. 4. 2023 – 11. 4. 2023. Celková návratnost činí 104 vyplněných dotazníků. Návratnost dotazníků byla 46,3 % v porovnání poměru vyplněných a zobrazených dotazníků. Průměrná doba vyplňování dotazníku byla necelých 10 minut.

### 6.1 Deskriptivní statistika

Vyhodnocení dotazníkového šetření bude následně znázorněno pomocí grafů a tabulek doplněné o získaná data a poté se provede rozbor získaných poznatků od dotazovaných respondentů. Otázky 4 – 11 vyplňovali pouze ti respondenti, kteří v otázce č. 3, zda se u nich ve třídě vyskytuje sociálně znevýhodněné dítě, odpověděli ANO.

Graf č. 1 Věk respondentů



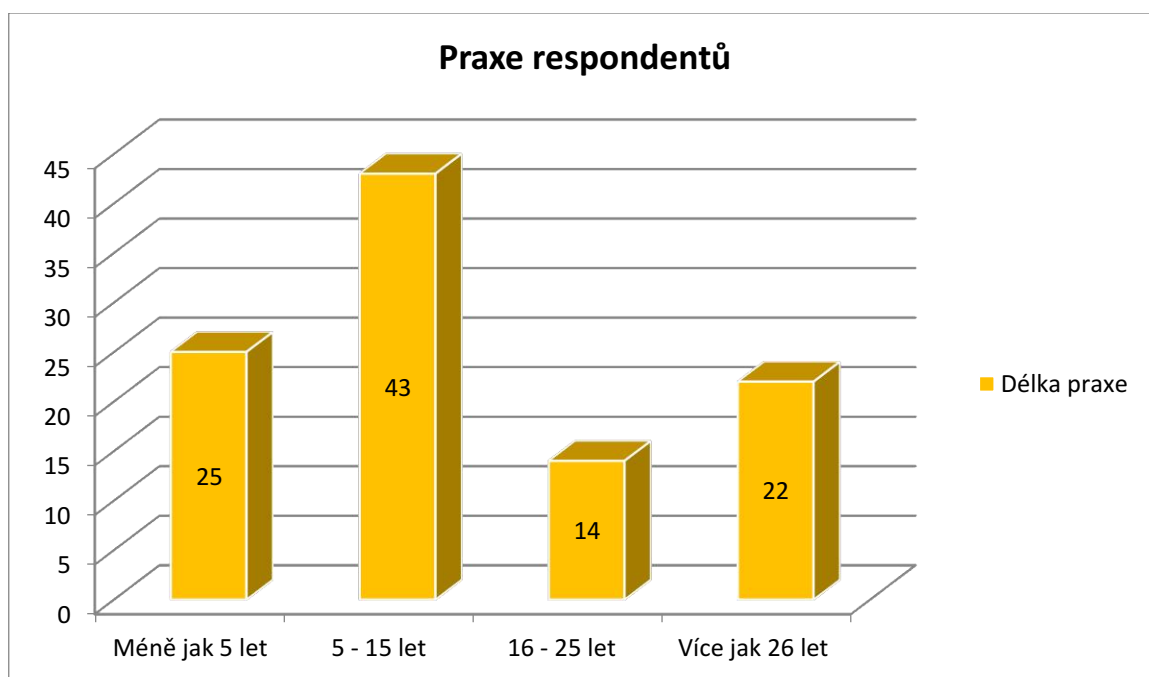
Zdroj: Vlastní zpracování

#### 1. Kolik je Vám let? Prosím napište v čísle:

První položenou otázkou v dotazníkovém šetření byl věk respondentů, který měli respondenti uvést číslem. Následně byl pak věk rozdělen do jednotlivých kategorií

pro větší přehlednost. Z grafu lze vyčíst, že právě 17 respondentů spadá do kategorie 20 – 30 let, to je tedy nejméně respondentů. Ke kategorii 31 – 40 let připadá 37 respondentů, což znamená, že se jedná o nejpočetnější kategorii. Do kategorie 41 – 50 let je umístěných 22 respondentů a v kategorii 51 a více let je počet 28 respondentů. Průměrný věk dotazovaných respondentů je 41 let.

Graf č. 2 Praxe respondentů rozdělena do věkových kategorií

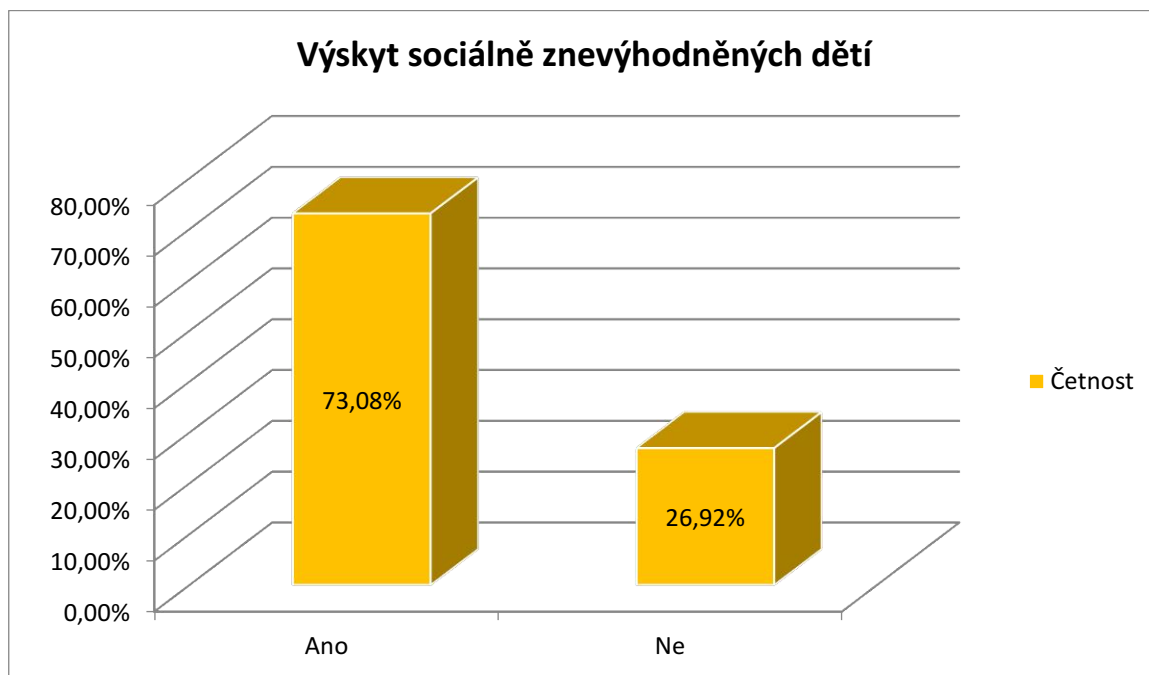


Zdroj: Vlastní zpracování

## 2. Jaká je Vaše celková praxe v mateřské škole / mateřských školách? Prosím napište v čísle:

Druhou položenou otázkou v dotazníku byla praxe respondentů, kterou měli respondenti zaznamenat opět číslem. Následně byla praxe respondentů rozdělena do čtyř kategorií. Z grafu je patrné, že nejvíce zastoupenou je kategorie s délkou praxe 5–15 let, do které spadá 43 dotazovaných respondentů. Naopak nejméně zastoupenou kategorií, s počtem 14 ti respondentů je kategorie 16–25 let. Podobně je pak na tom kategorie méně jak 5 let, do které spadá 25 respondentů a kategorie více jak 26 let do které spadá 22 respondentů.

Graf č. 3 Výskyt sociálně znevýhodněných dětí v mateřské škole

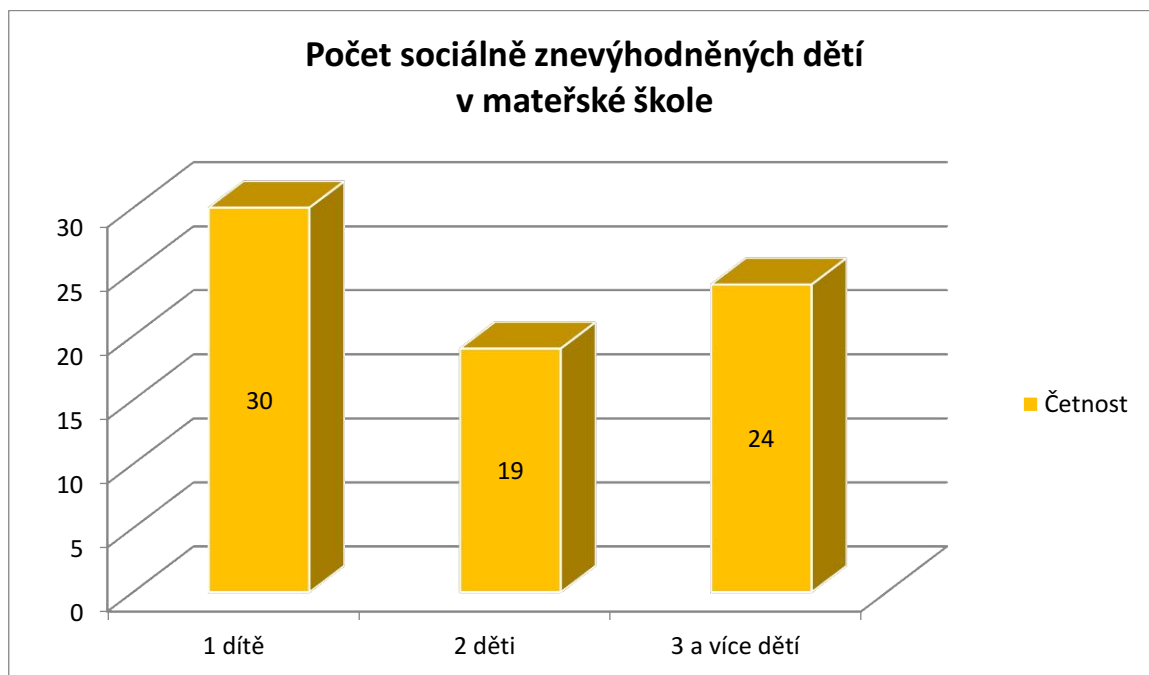


Zdroj: Vlastní zpracování

### 3. Vyskytuje se ve vaší třídě dítě / děti ze sociálně znevýhodněného prostředí?

Třetí uzavřená otázka dotazníkového šetření se týkala výskytu sociálně znevýhodněných dětí v mateřské škole. Respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí ANO x NE. Z grafu je patrné, že převážná část respondentů – přesněji 76 odpověděla ANO, to znamená, že se u nich v mateřské škole vyskytují sociálně znevýhodněné děti a 28 respondentů uvedlo NE – tedy že se u nich v mateřské škole děti se sociálním znevýhodněním nevyskytují. V případě, že respondenti odpověděli na tuhle otázku NE, neodpovídali následně na otázky 4 – 11.

Graf č. 4 Počet sociálně znevýhodněných dětí v mateřské škole



Zdroj: Vlastní zpracování

**4. V případě, že jste u předchozí otázky odpověděli ano, napište prosím počet dětí, které se vyskytují ve vaší třídě a spadají do kategorie sociálního znevýhodnění:**

Na další otázku v dotazníku se odpovídalo pouze v případě, že v předchozí otázce respondent odpověděl ANO. Otázka byla zaměřená na počet sociálně znevýhodněných dětí v mateřské škole. Nejvíce odpovědí získala odpověď, že se v mateřské škole vyskytuje pouze jedno sociálně znevýhodněné dítě a odpovědělo tak 40, 54% dotazovaných – tedy 30 respondentů. Z grafu je patrné, že dalším nejčastějším počtem výskytu sociálně znevýhodněných dětí jsou tři a více sociálně znevýhodněných dětí v jedné mateřské škole. Jeden respondent dokonce uvedl, že se v mateřské škole vyskytuje 15 sociálně znevýhodněných dětí.

Tabulka 1 Kategorie sociálního znevýhodnění

Kategorie sociálního znevýhodnění	Počet respondentů
Nízký socioekonomický status rodiny (např. rodina závislá na státní podpoře)	62 (80,52 %)
Sociokulturní odlišnost rodiny (např. Romové, Vietnamci)	35 (45,45 %)
Rodina ohrožená sociálně patologickými jevy (např. kriminalita, drogy, přestupky)	33 (42,86 %)
Rodina s postavením azylanta	14 (18,18 %)
Dítě z ústavní či ochranné výchovy	6 (7,79 %)

Zdroj: Vlastní zpracování

**5. Do jaké kategorie sociálního znevýhodnění si myslíte, že dítě / děti spadají? Lze zaškrtnout více odpovědí:**

Otázka č. 5 v dotazníku byla zaměřená na rozdělení sociálně znevýhodněných dětí do jednotlivých kategorií, kde mohl respondent zvolit více nabízených odpovědí. Jak lze vyčíst z tabulky nejvíce zastoupenou kategorií jsou děti s nízkým sociokulturním statusem rodiny, odpovědělo tak 80, 52 % tedy 62 respondentů. Další čteně zastoupenou kategorií jsou děti se sociokulturní odlišností rodiny (např. Romové, Vietnamci) tuto kategorii uvedlo 45, 45 % tedy 35 respondentů. O dva respondenty méně, přesněji 33 uvedlo, že děti v mateřské škole spadají do kategorie rodina ohrožená sociálně patologickými jevy (např. kriminalita, drogy, přestupky). Nejméně dětí je zařazeno do kategorie dítě z ústavní či ochranné výchovy, odpovědělo tak pouhých 6 respondentů. Další méně zastoupenou kategorií jsou děti s postavením azylanta. Tuto kategorii uvedlo 18, 18 % tedy 14 respondentů.

Tabulka 2 Vnímaná specifika

Vnímaná specifika u soc. znevýhod. dětí	Počet respondentů
Potřeba logopedie	48 (60,76 %)
Nevhodné chování	41 (51,9 %)
Špatná orientace v běžných soc. situacích	39 (49,37 %)
Zanedbaná péče	39 (49,37 %)
Opožděný vývoj	38 (48,1 %)
Nízká úroveň kognitivních schopností	33 (41,77 %)
Používání vulgarismů	31 (39,24 %)
Jazyková bariéra	25 (31,65 %)
Nízká úroveň sebeobslužných činností	23 (29,11 %)
Obtížné začlenění do kolektivu	22 (27,85 %)
Nemají žádný handicap	5 (6,33 %)

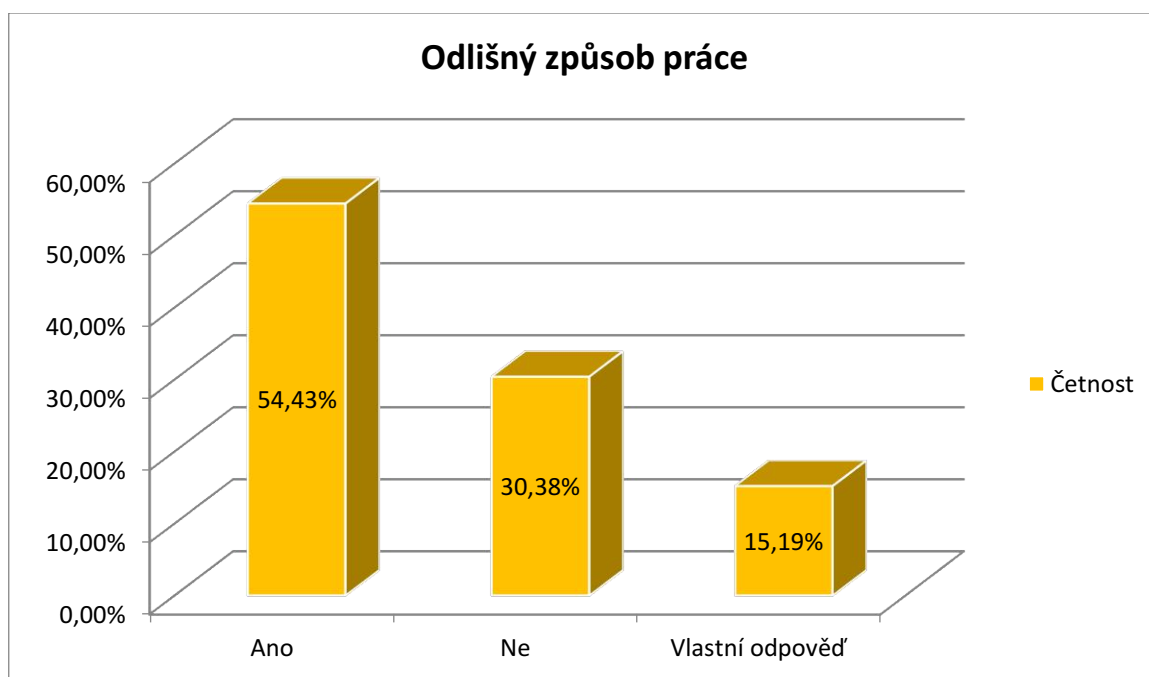
Zdroj: Vlastní zpracování

**6. Vnímáte u sociálně znevýhodněného dítěte / dětí určitá specifika? Např. v komunikaci, vnímání, emotivitě, pozornosti aj. (můžete vybrat více odpovědí):**

U otázky č. 6 zda respondenti vnímají u sociálně znevýhodněného dítěte / dětí určitá specifika bylo povoleno vybrat více odpovědí. Z tabulky lze vyčíst, že nejčastějším specifikem sociálně znevýhodněných dětí, se kterým se respondenti setkávají, je potřeba logopedie, uvedlo tak 48 respondentů celkem tedy 60,76 %. Nevhodné chování uvedlo 51,9 % respondentů. Na shodném místě v počtu odpovědí 39 respondentů se umístila špatná orientace v běžných sociálních situacích a zanedbaná péče. O jednoho respondenta méně uvedlo opožděný vývoj jako další specifikum sociálně znevýhodněných dětí. Pouhých 5 respondentů, uvedlo, že děti nemají žádný handicap. V této otázce obsažené

v dotazníkovém šetření byla povolena i vlastní odpověď a respondenti uvedli jako další specifika například agresivitu, nízké sebevědomí či obtížné udržení pozornosti a co se týče nevhodných projevů chování tak plivání. Z tabulky lze vyčíst, že všechna specifika jsou čteně zastoupená a tudíž sociálně znevýhodněné děti vykazují určité odlišnosti od ostatních dětí, které do téhle kategorie nespádají.

Graf č. 5 Odlišný způsob práce se sociálně znevýhodněnými dětmi



Zdroj: Vlastní zpracování

### 7. Pracujete odlišným způsobem se sociálně znevýhodněným dítětem / dětmi než s ostatními dětmi?

Otázka č. 7 byla zaměřená na odpovědi respondentů týkající se toho, zda pracují odlišným způsobem se sociálně znevýhodněnými dětmi. Na výběr bylo vybrat ze dvou možností ANO x NE, nebo uvést vlastní odpověď. Z grafu je patrné, že větší část dotazovaných respondentů uvedla ANO celkem tedy 54, 43 %. Odpověď NE zvolilo 30,38 % respondentů a zbylých 15,19 % pro svou odpověď využilo otevřené odpovědi. Mezi kterými bylo například využití asistenta pedagoga, podle situace a nejvíce se opakovala odpověď individuální přístup.

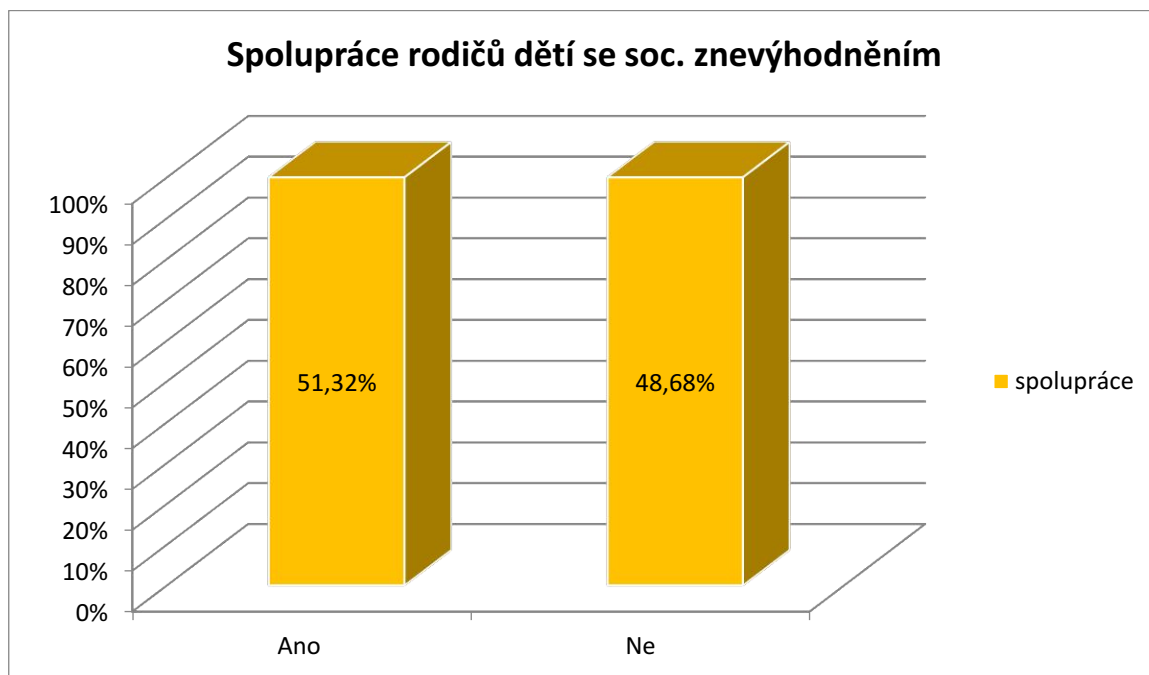


**8. Jak jsou děti se sociálním znevýhodněním vnímány ostatními dětmi (např. vidí v nich nějaké odlišnosti, chovají se k nim jako k ostatním dětem, snaží se jim pomáhat)?**

Jelikož byl dotazník polostrukturovaný otázka č. 8 byla otevřená a respondenti tak mohli odpověď uvést vlastními slovy. Otázka č. 8 se ptala, zda ostatní děti vnímají nějaké odlišnosti u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Převážná část respondentů se přiklání k odpovědi, že děti u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí nevnímají žádné rozdíly, což může být dáno jak věkem dětí, tak i například tím, že učitelky v mateřské škole se snaží udržet přátelskou atmosféru a učit děti si navzájem pomáhat. Někteří respondenti naopak uvádí, že si děti s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí nechtějí hrát nebo, že se takových dětí bojí.

Mezi další časté odpovědi respondenti uvedli, že děti ze sociálně znevýhodněného prostředí se hůře začleňují do kolektivu a v některých případech je takové dítě v kolektivu oblíbené a ostatní děti se ho snaží napodobovat v chování. Celkově respondenti uvádí, že hodně záleží na individuálních projevech dítěte. Někteří respondenti jsou toho názoru, že děti jsou příliš malé na to, aby si ve 3 letech uvědomovaly nějaké odlišnosti u těchto dětí a tudíž je berou jako ostatní vrstevníky. V některých případech trvalo déle, než děti mezi sebe děti ze sociálně znevýhodněného prostředí začlenily. Zajímavou odpovědí také bylo, že děti, které jsou z finančně velmi dobře zabezpečené rodiny, často poukazují na nedostatky dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Další odlišností u těchto dětí bylo uvedeno, že zapáchají a tudíž je ostatní děti nevyhledávají ke společné hře. Problém je tedy spojen s osobní hygienou či znečištěným oblečením.

Graf č. 6 Spolupráce rodičů dětí spadajících do kategorie sociálně znevýhodněných

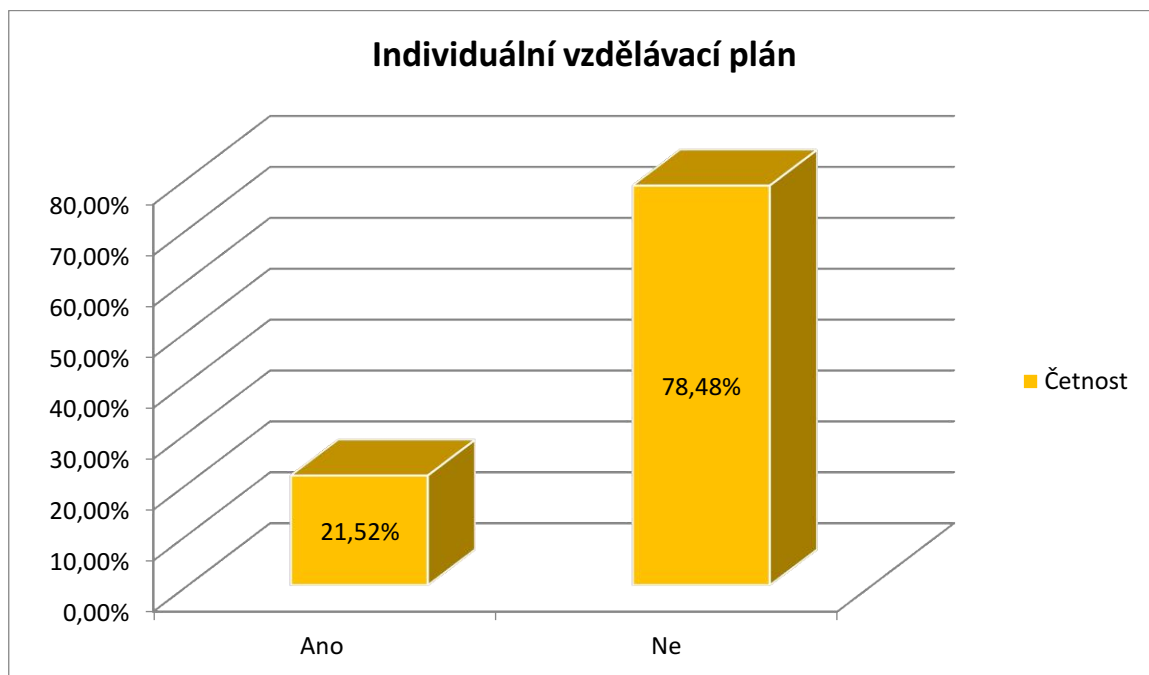


Zdroj: Vlastní zpracování

### 9. Spolupracují s Vámi rodiče sociálně znevýhodněných dětí obdobně jako rodiče dětí, které nespádají do této kategorie?

Otázka č. 9 je zaměřena na spolupráci rodičů sociálně znevýhodněných dětí, zda spolupracují s učiteli mateřské školy obdobně jako rodiče dětí, které do této kategorie nespádají. Respondenti měli na výběr ze dvou možností ANO x NE. Graf nám znázorňuje, že v odpovědích respondentů je nepatrný rozdíl a odpověď ANO, tedy rodiče spolupracují obdobně, jako rodiče dětí nespádajících do této kategorie obsahuje 51,32 %. Uvedlo tak tedy 39 respondentů. Odpověď NE uvedlo 48,68 % respondentů a uvádí tak, že rodiče sociálně znevýhodněných dětí nespolupracují obdobně jako rodiče dětí nespádajících do této kategorie. Nelze tak jednoznačně určit, že by spolupráce rodičů sociálně znevýhodněných dětí byla horší oproti spolupráci ostatních rodičů.

Graf č. 7 Tvorba individuálního vzdělávacího plánu

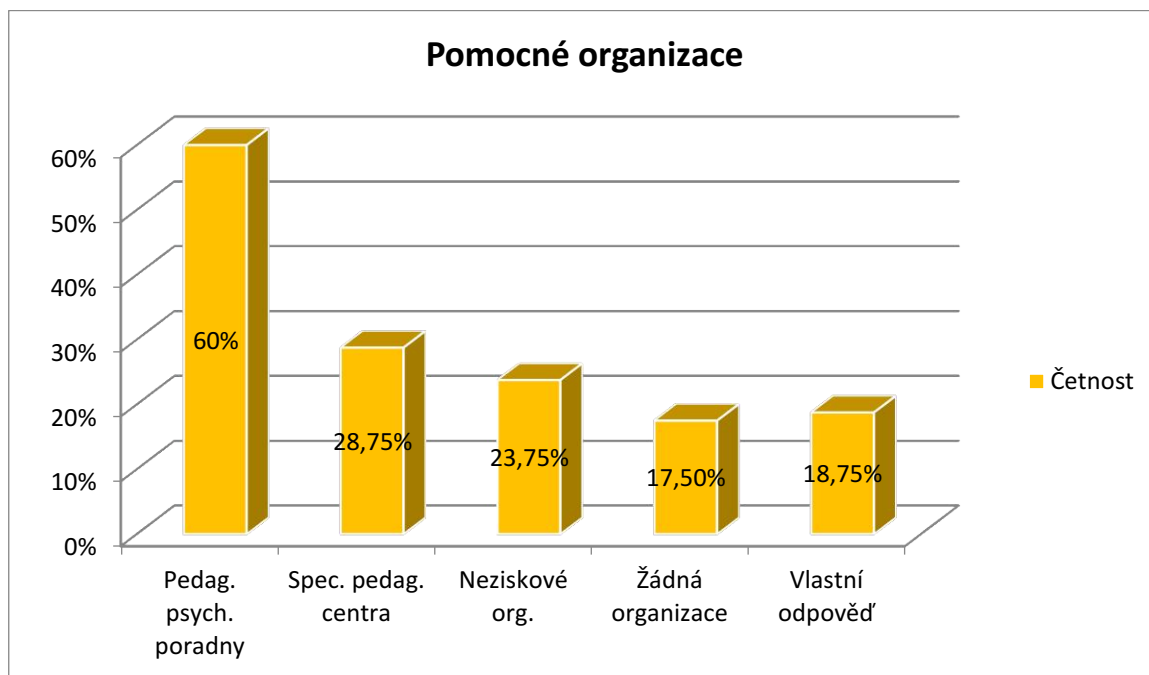


Zdroj: Vlastní zpracování

#### 10. Vytváříte pro sociálně znevýhodněné dítě / děti individuální vzdělávací plán?

Desátá otázka dotazníkového šetření je zaměřená na tvorbu individuálního vzdělávacího plánu. Otázka byla uzavřená s možností volby ANO x NE. Z grafu lze vyčíst, že 78,48 % učitelů mateřských škol nepřipravuje pro sociálně znevýhodněné děti individuální vzdělávací plán. 21,52 % učitelů individuální vzdělávací plán připravuje. Hypotézu, zda učitelé mateřských škol s delší praxí vytváří pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí individuální vzdělávací plány více než učitelé s kratší praxí nelze potvrdit ani vyvrátit, protože uvedená délka praxe u respondentů, kteří tvoří individuální vzdělávací plán je různá a nelze jednoznačně určit, jestli učitelé s delší praxí vytváří více individuální vzdělávací plány než ti s praxí kratší. Kromě toho dle grafu dotazovaní respondenti spíše tyto vzdělávací plány nevytváří.

Graf č. 8 Spolupráce s dalšími institucemi

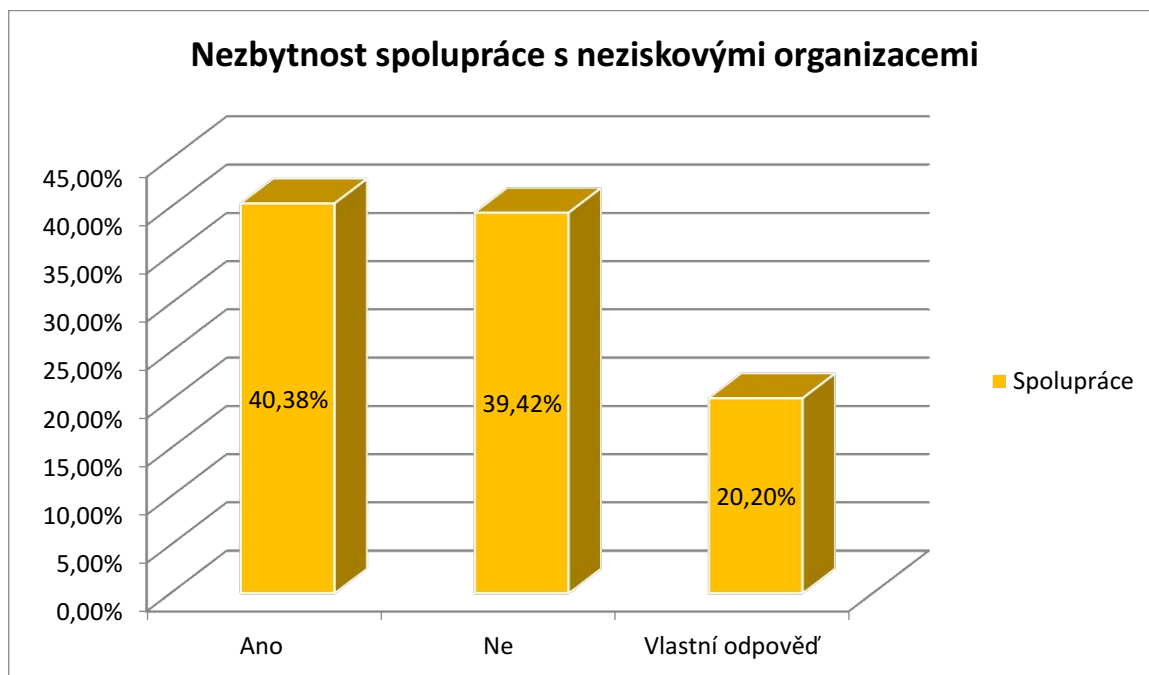


Zdroj: Vlastní zpracování

### 11. V rámci podpory, kterou nabízíte dítěti / dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí, spolupracujete s dalšími institucemi?

Otázka č. 11 byla zaměřena na spolupráci mateřských škol s různými organizacemi. V této otázce mohl respondent vybrat více možností a byla zde uvedena i možnost vlastní odpovědi. Z grafu je patrné, že nejvíce spolupracují mateřské školy s pedagogicko psychologickými poradnami, tuto možnost vybralo 60 % dotazovaných. Nejméně respondentů tedy 17,5 % zvolilo možnost, že nespolupracují s žádnými organizacemi. Zbýlých 28,75 % připadá na speciálně pedagogická centra a 23,7 % tvoří neziskové organizace. Mezi další možnosti spolupráce uváděné respondenty patří také OSPOD, oblastní místní charita, spolupráce s Nadací Sirius. Mimo organizace respondenti také uvedli sociální pracovníci, pediatra a kamarádky psycholožky. Vlastní odpověď jak lze vidět v grafu zvolilo 18,75 % respondentů.

Graf č. 9 Nezbytnost spolupráce učitelů mateřských škol s neziskovými organizacemi



Zdroj: Vlastní zpracování

**12. Myslíte si, že je nezbytná spolupráce učitelů mateřských škol s neziskovými organizacemi pro zabezpečení předškolního vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí?**

Otázka č. 12 byla povinná pro všechny respondenty. Respondenti zde měli na výběr mezi odpovědí ANO x NE a vlastní odpovědí. Z grafu nelze jednoznačně určit, zda respondenti považují spolupráci s neziskovými organizacemi za nezbytnou či nikoliv. Ale o necelé procento je četnější odpovědí odpověď ANO s 40,38 %. Odpověď NE činí 39,42 % a vlastní odpověď 20,20 %. V otevřené odpovědi respondenti často uvádějí, že záleží na konkrétní situaci, a na tom zda o to vůbec rodina stojí. V některých případech respondenti nemají se spoluprací žádnou zkušenost a jiní zase neshledávají pomoc dalších institucí za podstatnou.

**13. Jakým způsobem podle Vás musí učitelé mateřských škol spolupracovat s orgány sociálně-právní ochrany dětí a neziskovými organizacemi, aby sociálně znevýhodněné děti dosahovaly lepších výsledků popřípadě stejných výsledků předškolního vzdělávání jako ostatní děti? Upřesněte své poznatky, zkušenosti:**

Otázka č. 13 byla v dotazníkovém šetření otázkou otevřenou a respondenti zde měli prostor pro vyjádření svého vlastního názoru. Hodně respondentů je toho názoru, že OSPOD je velmi vytížen a proto spolupráce nedosahuje potřebných kvalit a výsledků předškolního vzdělávání. Spolupráce mateřských škol s orgány sociálně-právní ochrany dětí by se mohla zaměřit na docházku a zlepšit komunikaci nejen mezi učiteli a organizací ale i rodiči dětí. Samotný rodič je hlavním iniciátorem podstaty věci.

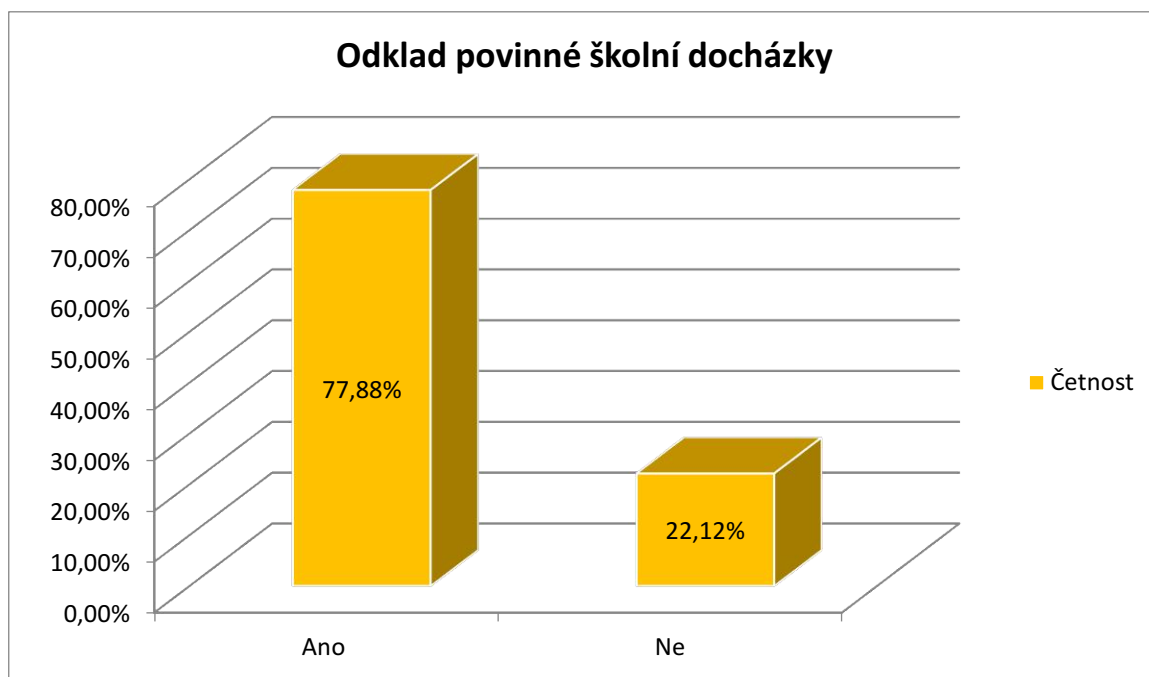
Někteří respondenti nemají žádné zkušenosti, nebo jsou toho názoru, že není potřeba žádné spolupráce. V mnoha případech respondenti stavějí na primární místo především spolupráci rodičů, bez jejichž zájmu se chtěných výsledků stejně nedosáhne. Ne vždy se podaří spolupracovat s rodinou, ale důležité je stále v této komunikaci pokračovat ve prospěch dítěte. A pokud MŠ i rodina táhnou za jeden provaz, výsledky se dostaví. Následný vstup do ZŠ je poté mnohem snazší a dítě tak zažívá úspěch a pozitivní přístup ve škole. Pokud tomu tak není, dítě může zažívat neúspěch, následně slábne sebevědomí a celkový názor na školu se stává negativní. Mezi zmiňované spolupráce MŠ patří také spolupráce s PPP kvůli odkladu školní docházky, což je běžné ve většině případů dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí.

**14. Jaký máte názor na povinný předškolní rok docházky do MŠ ve vztahu k dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí?**

Otázka č. 14 byla otevřenou povinnou otázkou. Respondent tak mohl vyjádřit svůj vlastní názor na povinný předškolní rok docházky do mateřské školy ve vztahu k dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí. Respondenti se shodli na tom, že zavedení povinného předškolního roku je velmi důležité, potřebné a přínosné ve všech směrech, ale má význam pokud dítě školku opravdu navštěvuje. Děti tak mohou získat pevné zázemí, které potřebují a naučí se pracovat v kolektivu a získají dovednosti nutné k nástupu do ZŠ. Dle slov některých respondentů by se některé děti do mateřské školy ani nedostaly, pokud by to nebylo povinné. I přesto, že je zavedeno povinné předškolní vzdělávání, tak jsou

velké problémy s docházkou dětí, kdy rodičům stačí dítě omluvit za nepřítomnost a ve finále do MŠ stejně nemusí. Často se také objevovala odpověď, že jeden rok je málo a že nestačí. Vyskytla se také odpověď, že to nepřineslo očekávané výsledky a připadlo spíše více práce na pedagogy.

Graf č. 10 Odklad povinné školní docházky u sociálně znevýhodněných dětí

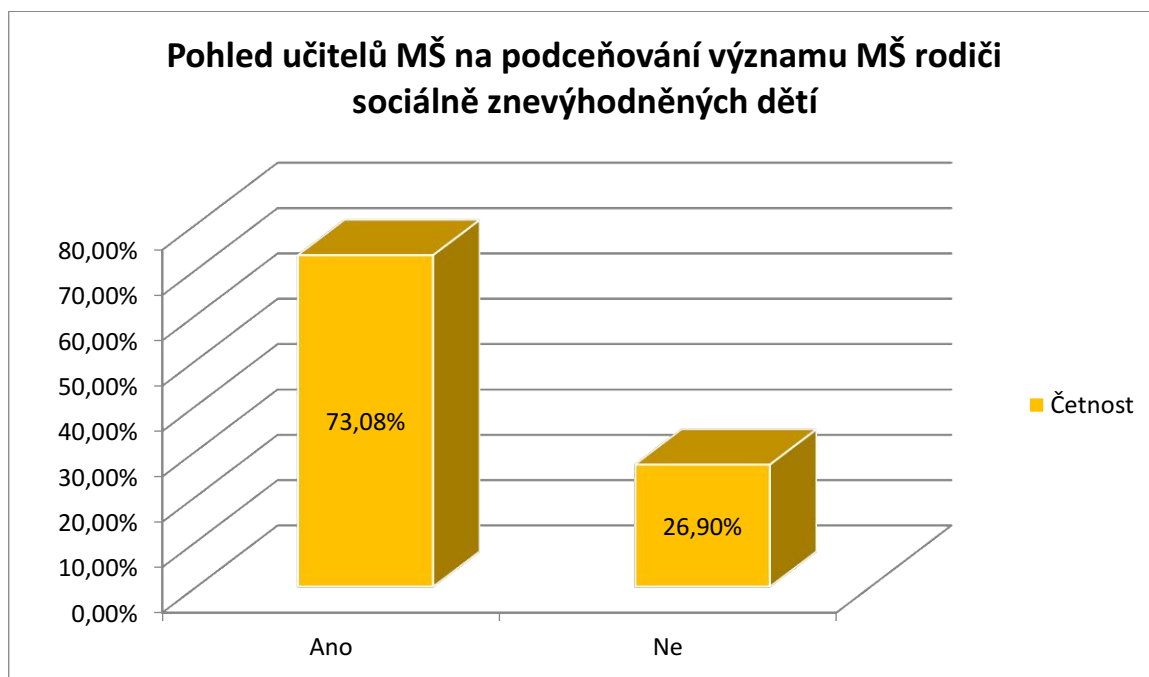


Zdroj: Vlastní zpracování

**15. Je běžné na základě Vaší praxe, že děti se sociálním znevýhodněním dostávají více odklad od povinné školní docházky oproti ostatním dětem, které do této kategorie nespádají?**

Otázka č. 15 se týká odkladu povinné školní docházky u sociálně znevýhodněných dětí. Respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí ANO x NE. 77,88 % respondentů je toho názoru, že děti se sociálním znevýhodněním dostávají více odklad od povinné školní docházky než děti, které do této kategorie nespádají. Naproti tomu 23 respondentů uvedlo odpověď NE s procentuálním počtem 22,12 %, tedy nejsou stejného názoru.

Graf č. 11 Pohled učitelů mateřských škol na podceňování významu MŠ rodiči sociálně znevýhodněných dětí



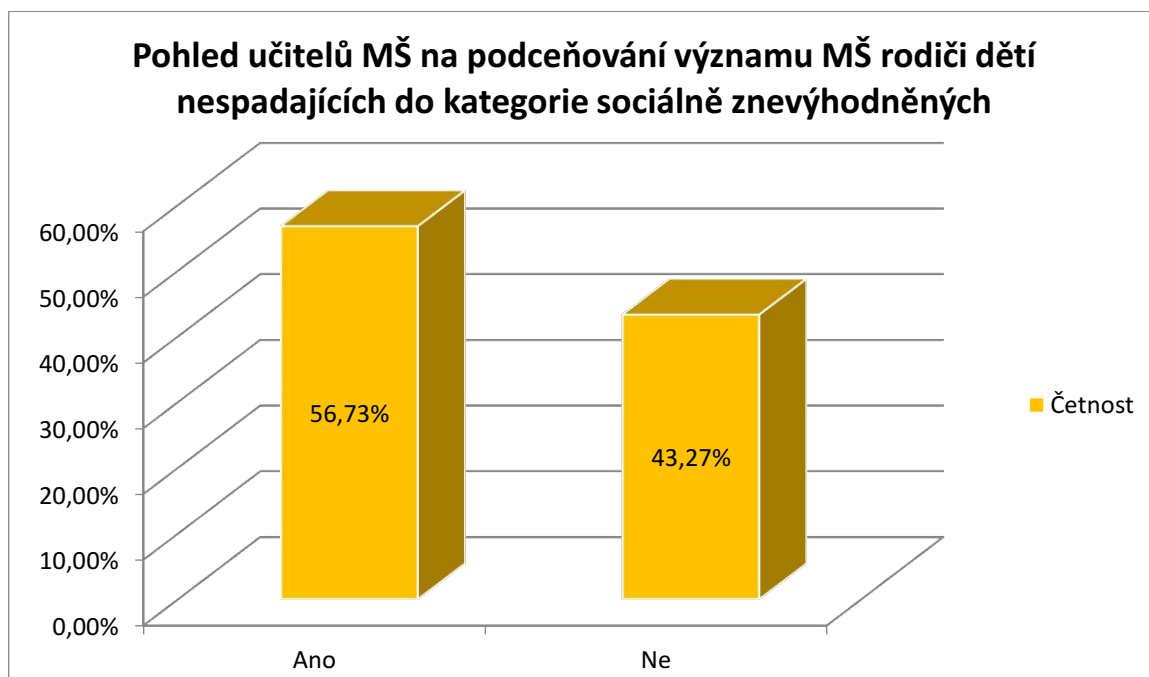
Zdroj: Vlastní zpracování

**16. Myslíte si, že je význam mateřské školy podceňován rodiči dětí, které spadají do kategorie sociálně znevýhodněné děti?**

Otázka č. 16 je zaměřená na názor učitelů mateřské školy, na to zda si myslí, že je význam mateřské školy podceňován rodiči sociálně znevýhodněných dětí. Dotazník nabízí respondentovi odpovědi v podobě ANO x NE, kde se respondent musí rozhodnout pro jednu z nich. Z grafu lze vidět značný rozdíl. Odpověď ANO uvedlo 73,08 % dotazovaných a NE 26,90 % respondentů.



Graf č. 12 Pohled učitelů MŠ na podceňování významu MŠ rodiči dětí nespádajících do kategorie sociálně znevýhodněných



Zdroj: Vlastní zpracování

**17. Myslíte si, že je význam mateřské školy podceňován rodiči dětí, které nespádají do kategorie sociálně znevýhodněné děti?**

V otázce č. 17 podobně jako u předešlé otázky respondent musel zvolit jednu z uvedených možností ANO x NE. V tomto případě je otázka zaměřena na význam mateřské školy z pohledu rodičů dětí nespádajících do kategorie sociálního znevýhodnění. Více jak polovina dotazovaných přesněji 56,73 % uvedla ANO – myslí si, že je význam mateřské školy podceňován rodiči dětí, které nespádají do kategorie sociálně znevýhodněné dítě. 43,27 % uvedlo NE – tzn., že význam mateřské školy těmito rodiči není podceňován.

**18. Jaký máte názor na alternativní programy v současných českých mateřských školách, mohly by nějak pomoci dětem se sociálním znevýhodněním?**

Poslední otázkou v dotazníku byla otázka zaměřená na názor učitelů mateřských škol na alternativní programy, zda mají nějaký přínos pro děti se sociálním znevýhodněním. Převážná většina respondentů je toho názoru, že alternativní programy by mohly takovým

dětem pomoci. Je důležitý individuální a respektující přístup. Děti mohou vyhledávat aktivity, které jsou pro ně zajímavé a zvládají je. Následně tím stoupá sebevědomí dítěte, pozitivní přístup k novému a pěstuje spontánní zvědavost a zájem. Dítě se postupně přesouvá i k náročnějším aktivitám, kde je mu vždy nabídnuta i rada či pomoc učitelky. Centra aktivit nabízí v daných tématech mnoho různých aktivit, které ovlivňují dovednosti a schopnosti dětí ve všech oblastech, díky široké nabídce si každé dítě může každý den vybrat, co chce dělat. V ranních kruzích si rozšiřuje své vědomosti o daných tématech, které jsou velmi interaktivní a plné vizuálních podnětů, předávané hravou a zábavnou formou.

Problémem by mohlo být, že se alternativní programy vyskytují spíše v soukromých školkách a tudíž jsou zpoplatněné. Je důležité brát ohled na to, že každé dítě je individuální a vyhovuje mu jiný styl vzdělávání. Objevil se i názor, že alternativní programy je třeba aplikovat v celé školce ne jen v jedné třídě, ale bohužel většina zaměstnanců nemá zájem o nové inovativní postupy, podněty či metody vzdělávání. V tomto případě je to především o řediteli MŠ – co bude podporovat a požadovat. Opakoval se také názor, že tyto programy dětem nepomůžou, že by měly navštěvovat běžné mateřské školy. Další respondenti nemají s alternativními programy zkušenosti nebo nejsou zastánci těchto programů a jsou toho názoru, že do dětských duší alternativní programy přináší chaos, nezodpovědnost, neschopnost respektovat druhé a tyto děti mají potom problém s realitou, kde tato společnost na alternativní školství není připravena. Spoustu respondentů uvedlo odpověď nevím – tudíž se nepřiklání ani k jedné z možností.

## 6.2 Interpretace dat

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 104 učitelů pracujících v mateřské škole. Z výsledků šetření vyplývá, že tito učitelé dosahují různé délky pedagogické praxe. 76 dotazovaných učitelů ze 104 uvedlo, že do jejich tříd dochází děti ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Jednou z výzkumných otázek bylo zjistit, jaký nejčastější druh sociálního znevýhodnění u dětí převládá. Z dotazníkového šetření vyplývá, že podstatná část dětí přicházejících do mateřské školy spadá do kategorie „Nízký socioekonomický status rodiny (např. rodina závislá na podpoře)„. Uvedlo tak celkem 62 dotazovaných učitelů. Další dvě čtne

zastoupeny kategorie jsou „Sociokulturní odlišnost rodiny (např. Romové, Vietnamci),, a „Rodina ohrožená sociálně patologickými jevy (např. kriminalita, drogy, přestupky),,.

Další výzkumná otázka se ptala, jaké nejčastější odlišnosti učitelé mateřských škol vnímají u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Nejvíce vnímanými specifiky u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí dle dotazovaných je potřeba logopedie, což byla nejpočetněji zastoupená kategorie. Zde se nabízí jeden z návrhu řešení, kdy by mohli mateřské školy pravidelně navštěvovat logopedi a pracovali s dětmi, které to potřebují. Protože někteří rodiče, i když je jim to učiteli navrženo, jako doporučení nemusejí spolupracovat a takovou pomoc si sami nevyhledají. Buďto z finančních důvodů nebo jim to přijde zbytečné řešit.

Dalším vyskytujícím problémem je komunikace, kdy děti s odlišným mateřským jazykem mají problémy s porozuměním českému jazyku. Problémy s komunikací mají nejen děti s odlišným mateřským jazykem. Průcha a Kořátková (2013) uvádějí, že v prostředí s nižším sociálním statusem mají dospělí tendenci s dětmi téměř nekomunikovat, nepokládají dětem žádné otázky a spíše je nechávají sedět před televizní obrazovkou. To má za následek, že dětská řeč se stává jednodušší, přesnější a chybí v ní abstraktní prvky. Největší potíže dle názoru učitelů mateřských škol děti vykazují v oblasti socializace, s čímž souvisí i absence denního režimu, hygienických návyků a pravidel slušného chování. Dle Fontany (2014) děti ze sociálně slabého a málo stimulujícího prostředí jsou často označovány jako méně nadané a mohou se jevit jako fyzicky agresivnější.

Dalšími vnímanými specifiky jsou nevhodné chování, špatná orientace v běžných soc. situacích, zanedbaná péče a opožděný vývoj. Podle Bartoňové a kol. (2012) je charakteristické, že vnímání u dětí se sociálně znevýhodněním probíhá pomaleji a často je spojeno s řadou specifických rysů, včetně častějšího postižení zraku nebo sluchu, a s obecným snížením intelektu. Většina dotazovaných učitelů mateřských škol se shodla na tvrzení, že mezi další specifika u sociálně znevýhodněných dětí patří problém s pozorností. Děti bývají nesoustředěné a u některých činnostech nejsou schopné déle vydržet. Dle Bartoňové a kol. (2012) se u sociálně znevýhodněných jedinců projevuje pozornost špatnou soustředěností a krátkodobou pozorností, která často bývá rozptýlena na okolní situace. Tito jedinci často mají obtíže s vyřešením úkolů, protože se neumí soustředit a chybí jim potřebná motivace.

V další výzkumné otázce nás zajímalo, jakým způsobem pracují učitelé mateřských škol s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí. Při vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí se učitelé převážně nejdříve zaměřují na zjištění aktuální úrovně vědomostí a dovedností a na jejich základě pak volí vhodné postupy a metody práce. Většina z dotazovaných uvedla, že k dětem přistupují individuálně, dle jejich aktuálních vzdělávacích potřeb a zaměřují se především na oblasti, ve kterých mají děti větší obtíže. Snaží se respektovat jejich pracovní tempo a podporovat začlenění do kolektivu.

Dle Jakoubkové a kol. (2002) úspěšností předškolního vzdělávání u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí je klíčové vytvářet programy, ať už běžné či speciální, které jsou přizpůsobeny jejich potřebám a situaci. Učitelé vybírají vhodné metody, nástroje a formy vzdělávání, při kterém musí uplatňovat profesionální přístup k dítěti. Je důležité, aby v rámci vzdělávání byly tyto děti přijímány bez předsudků a aby nedocházelo k negativní zpětné vazbě ze strany okolí. Pro tuto výzkumnou otázku ve srovnání s délkou praxe učitelů mateřských škol byla vytvořena následující hypotéza:

$H_0$ : Mezi odlišným způsobem práce s dětmi se sociálním znevýhodněním a délkou praxe není závislost.

$H_A$ : Mezi odlišným způsobem práce s dětmi se sociálním znevýhodněním a délkou praxe je závislost.

Tabulka 3 Welchův t-test: p-hodnota a popisné statistiky

Odlišný způsob práce	počet	průměr	sm. odch.	p-hodnota
Ano	48	16,3	12,6	0,444
Ne	24	13,9	12,3	(nezamítáme $H_0$ )

Zdroj: Výpočet proveden pomocí programu TIBCO STATISTICA

Délka praxe respondentů, kteří uvedli odlišný způsob práce s dětmi se sociálním znevýhodněním, činila v průměru 16,3 roku při směrodatné odchylce 12,6 roku. Délka praxe respondentů, kteří odlišný způsob práce s dětmi se sociálním znevýhodněním neuvedli, činila v průměru 13,9 roku při směrodatné odchylce 12,3 roku. P-hodnota Welchova t-testu vyšla s ohledem na 3 desetinná místa 0,444, tj. vyšší než hladina významnosti 0,05. Nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Na hladině významnosti 0,05 nebyla prokázána závislost mezi odlišným způsobem práce s dětmi se sociálním znevýhodněním a délkou praxe. Zjištění, zda délka praxe ovlivňuje přístupy pedagogů

k sociálně znevýhodněným dětem, může pomoci identifikovat, jaké faktory přispívají k efektivnímu vzdělávání těchto dětí. Bylo zjištěno, že délka praxe nemá vliv na způsob práce, mohlo by to naznačovat potřebu dalšího vzdělávání a rozvoje pedagogů v této oblasti. Výzkum ukázal, že odlišné metody práce nejsou spojeny s délkou praxe, naznačuje to, že účinnost těchto metod je více závislá na jiných faktorech.

Další výzkumná otázka zjišťovala, zda má vliv délka praxe učitele mateřské školy na tvorbu individuálních vzdělávacích plánů. Pro tuto výzkumnou otázku byla vytvořena následující hypotéza:

$H_0$ : Mezi zaměřením se na tvorbu individuálních vzdělávacích plánů a délkou praxe není závislost.

$H_A$ : Mezi zaměřením se na tvorbu individuálních vzdělávacích plánů a délkou praxe je závislost.

Tabulka 4 Welchův t-test: p-hodnota a popisné statistiky

Tvorba IVP	počet	Průměr	sm. odch.	p-hodnota
Ano	15	10,1	9,2	0,036
Ne	61	16,4	12,7	(zamítáme $H_0$ )

Zdroj: Výpočet proveden pomocí programu TIBCO STATISTICA

Délka praxe respondentů, kteří vytváří pro sociálně znevýhodněné děti IVP, byla v průměru 10,1 roku při směrodatné odchylce 9,2 roku. Délka praxe respondentů, kteří pro sociálně znevýhodněné děti IVP nevytváří, byla v průměru 16,4 roku při směrodatné odchylce 12,7 roku. P-hodnota Welchova t-testu vyšla s ohledem na 3 desetinná místa 0,036, tj. nižší než hladina významnosti 0,05. Nulová hypotéza byla zamítnuta ve prospěch alternativní hypotézy. Na hladině významnosti 0,05 byla prokázána závislost mezi zaměřením se na tvorbu individuálních vzdělávacích plánů a délkou praxe. Délka praxe respondentů, kteří vytváří pro sociálně znevýhodněné děti IVP, byla statisticky významně nižší než délka praxe respondentů, kteří pro sociálně znevýhodněné děti IVP nevytváří. (Učitelé s kratší praxí jsou více nakloněni vytvářet IVP) Zkoumání této hypotézy může přispět k lepšímu pochopení, jak délka praxe ovlivňuje schopnost učitelů efektivně implementovat individualizované přístupy ve vzdělávání. Výsledky mohou také naznačovat potřebu dalšího školení a podpory pro zkušenější učitele v oblasti tvorby IVP.

Může být užitečné zavést cílené profesní vývojové program, které by pomohly zkušenějším učitelům adaptovat se na nové metody a přístupy, které podporují individualizované vzdělávání.

Dle Jakoubkové a kol. (2002) by si pedagog měl být vědom individuálních potřeb každého dítěte, zejména těch, které pocházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Je důležité, aby pedagog bral v úvahu osobnostní charakteristiky dítěte a jeho životní situaci. Pro úspěšné vzdělávání těchto dětí je potřebné vytvoření individuálního vzdělávacího plánu, který bude odpovídat jejich specifickým fyzickým, kognitivním, emocionálním a sociálním potřebám.

Další výzkumné otázky se ptaly, jaká je spolupráce s rodiči dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí a zda je nezbytná v rámci podpory dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí spolupráce učitelů mateřských škol s dalšími institucemi. Dle odpovědí respondentů nelze jednoznačně určit, zda je podle nich nezbytná spolupráce s neziskovými organizacemi pro zabezpečení předškolního vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí. O pouhé necelé jedno procento se shodli respondenti na odpovědi, že spolupráce s neziskovými institucemi je nezbytná. Němec (2019) se domnívá, že je důležité zvýšit počet pedagogických pracovníků na školách a zlepšit dostupnost poradenských služeb pro podporu žáků se sociálním znevýhodněním. Další pomoc může přicházet od neziskových organizací, které poskytují sociální poradenství, organizují volnočasové aktivity nebo možnost doučování. Zde se nabízí možnost zavést například zdarma i kurzy pro sociálně znevýhodněné rodiny zaměřené na to, jak rozvíjet dítě předškolního věku a jak o něj pečovat.

Ohledně spolupráce učitelů mateřských škol s orgány sociálně-právní ochrany dětí se mnoho respondentů shoduje na názoru, že OSPOD je velmi vytížen a proto spolupráce nedosahuje potřebných kvalit a výsledků předškolního vzdělávání. Z důvodu vytížení OSPODU, který zasahuje do hodně oblastí a zařízení se zde nabízí řešení pro tuto situaci v podobě zřízení nové pomocné organizace, která by dohlížela pouze na mateřské školy. Někteří respondenti se přiklánějí k opačnému tvrzení a to, že spolupráce s orgány sociálně-právní ochrany dětí není potřeba nebo s takovou spoluprací nemají žádné zkušenosti.

Co se týče spolupráce s rodiči sociálně znevýhodněných dětí, tak se v dotazníkovém šetření více respondentů přesněji 51,32 % přiklání k názoru, že rodiče sociálně znevýhodněných dětí spolupracují s učiteli mateřských škol obdobně jako rodiče dětí, které do této kategorie nespádají. 48,68 % respondentů uvedlo opačné tvrzení. Z těchto

získaných výsledků nelze jednoznačně určit, že by spolupráce rodičů sociálně znevýhodněných dětí byla horší oproti spolupráci ostatních rodičů. Jeden z návrhů jak zlepšit spolupráci mezi učiteli mateřských škol a rodiči by mohla být větší motivace ze strany učitelů ke spolupráci a řešení problémů zavedením takzvaných třídních schůzek.

Dle Syslové (2013) je spolupráce mezi rodinou a školou považována a vnímána jako významný faktor podporující efektivitu vzdělávání. Důležitost se přikládá individualizaci vzdělávání a je spojována s individualizovanou nabídkou spolupráce s rodiči. Jedním ze základních předpokladů kvalitní pedagogické práce učitele je nutnost vytvářet vhodné podmínky pro funkční a partnerskou spolupráci s rodinami. Podle Průchy a Kořátkové (2013) by měla učitelka komunikovat s rodiči bez předsudků a kritického pohledu na jejich způsob jejich výchovy. Pokud rodiče nebudou pociťovat nespokojenost učitelky, budou se pravděpodobně snažit častěji navázat vztah s učitelkou a nebudou tak šířit negativní názory o školních pracovnících a budou k mateřské škole přistupovat s větší důvěrou. Ideálně by se dokonce mohli snažit být lepšími rodiči.

V další výzkumné otázce nás zajímal názor učitelů mateřských škol na podceňování významu mateřských škol rodiči. Dle Průchy a Kořátkové (2013) si rodiče obvykle uvědomují, že aktivity, které děti při vstupu do mateřské školy budou dělat, jsou pro ně přínosem, i když často přesněji nedokážou sdělit, co se jejich dítě v mateřské škole naučí. Postupně se seznamují s výchovně-vzdělávacími aktivitami. Děti rodičů, kteří nejeví zájem o dění v mateřské škole a kteří do mateřské školy téměř nedocházejí, pak mají možnost prožívat tyto aktivity, zajímavé zážitky a inspirace právě v mateřské škole. Pro tuto výzkumnou otázku byla vytvořena následující hypotéza:

$H_0$ : Podíl učitelů mateřských škol, kteří uvádějí podceňování významu mateřských škol ze strany rodičů, se pro rodiče se sociálně znevýhodněnými dětmi a rodiče bez sociálně znevýhodněných dětí neliší.

$H_A$ : Podíl učitelů mateřských škol, kteří uvádějí podceňování významu mateřských škol ze strany rodičů, se pro rodiče se sociálně znevýhodněnými dětmi a rodiče bez sociálně znevýhodněných dětí liší.

Tabulka 5 Kontingenční tabulka a McNemarův test

McNemarův test p-hodnota: 0,009		Otázka 17 (neznevýhodněné)					
		Ano		Ne		celkem	
		n	%	n	%	n	%
Otázka 16 (znevýhodněné)	ano	49	47	27	26	76	73
	ne	10	10	18	17	28	27
	celkem	59	57	45	43	N=104	

Zdroj: Výpočet proveden pomocí programu TIBCO STATISTICA

Podceňování významu mateřských škol ze strany rodičů znevýhodněných dětí i dětí bez znevýhodnění uvedlo 47 % respondentů. Naopak nepodceňování významu mateřských škol obou skupin dětí uvedlo 17 % respondentů. Zbýlých 36 % respondentů vidí postoj k významu mateřských škol ze strany rodičů pro obě skupiny dětí rozdílně. Podíl respondentů, podle kterých význam mateřských škol podceňují rodiče znevýhodněných dětí, ale nepodceňují rodiče neznevýhodněných dětí, byl 26 %. Podíl respondentů, podle kterých význam mateřských škol nepodceňují rodiče znevýhodněných dětí, ale podceňují rodiče neznevýhodněných dětí, byl 10 %. Celkově uvedlo podceňování významu mateřských škol ze strany rodičů znevýhodněných dětí 73 % respondentů a ze strany rodičů neznevýhodněných dětí 57 % respondentů. P-hodnota McNemarova testu vyšla s ohledem na 3 desetinná místa 0,009, tj. nižší než zvolená hladina významnosti 0,05. Nulová hypotéza byla zamítnuta ve prospěch alternativní hypotézy. Na hladině významnosti 0,05 byl prokázán rozdíl v podílu učitelů mateřských škol, kteří uvádějí podceňování významu mateřských škol ze strany rodičů, se pro rodiče se sociálně znevýhodněnými dětmi a rodiče bez sociálně znevýhodněných dětí. Podíl učitelů mateřských škol, kteří uvádějí podceňování významu mateřských škol ze strany rodičů se sociálně znevýhodněnými dětmi, byl statisticky významně vyšší než podíl učitelů mateřských škol, kteří uvádějí podceňování významu mateřských škol ze strany rodičů se sociálně neznevýhodněnými dětmi. Rozdíl činil 16procentních bodů (73 % vs 57 %).

Výsledky mohou ukázat potřebu zlepšit komunikaci a spolupráci mezi učiteli a rodiči. Vzdělávací programy mohou být upraveny tak, aby lépe informovali rodiče o významu a přínosech předškolního vzdělávání pro jejich děti.



Co se týče názoru učitelů mateřských škol na zavedení povinného předškolního vzdělávání ve vztahu k dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí, tak se většina dotazovaných shodla na tom, že zavedení povinného předškolního vzdělávání je velmi důležité, potřebné a přínosné ve všech směrech, ale má význam pokud dítě školku opravdu navštěvuje. Dle Němcové a Vojtové (2009), je pro sociálně znevýhodněné děti nejcennější takové prostředí, kde se mohou vzdělávat s běžnými dětmi z majoritní populace. Děti různých sociálních skupin se mezi sebou navzájem učí a obohacují se. Vzdělávání by mělo být organizováno tak, aby podporovalo individuální začlenění těchto dětí. Oddělovat sociálně znevýhodněné děti do samostatných tříd není vhodné. Současně je důležité určit optimální počet žáků ve třídě a zajistit přítomnost asistenta pedagoga.

Dle dotazovaných i přesto, že je zavedeno povinné předškolní vzdělávání, tak se vyskytují problémy s docházkou dětí. Zde se nabízí jako návrhy opatření například častější kontrola docházky sociálně znevýhodněných dětí, aby nedocházelo k jejímu úpadku. Od věci by také nebylo, kdyby například příspěvek na dítě předškolního věku byl udělen pouze za splnění nějaké minimální docházky. Dále by se mohla zlepšit docházka motivací prostřednictvím darování pomůcek – například pastelky, fixy, didaktické pomůcky, aby mohly děti procvičovat i doma.

Poslední výzkumná otázka byla zaměřena na názor učitelů mateřských škol vzhledem k délce jejich praxe a k častějšímu odkladu od povinné školní docházky u dětí se sociálním znevýhodněním oproti ostatním dětem. 77,88 % dotazovaných je toho názoru, že děti se sociálním znevýhodněním dostávají více odklad od povinné školní docházky než děti, které do této kategorie nespádají. Oproti tomu pouhých 22, 12 % není stejného názoru. Pro srovnání odkladu od povinné školní docházky s délkou praxe učitelů mateřských škol byla vytvořena následující hypotéza:

$H_0$ : Mezi názorem na častější odklad od povinné školní docházky dětí se sociálním znevýhodněním oproti ostatním dětem a délkou praxe není závislost.

$H_A$ : Mezi názorem na častější odklad od povinné školní docházky dětí se sociálním znevýhodněním oproti ostatním dětem a délkou praxe je závislost.

Tabulka 6 Welchův t-test: p-hodnota a popisné statistiky

Častější odklad	počet	Průměr	sm. odch.	p-hodnota
Ano	81	14,5	13,1	0,643
Ne	23	15,9	12,1	(nezamítáme $H_0$ )

Zdroj: Výpočet proveden pomocí programu TIBCO STATISTICA

Délka praxe respondentů, kteří uvedli častější odklad od povinné školní docházky dětí se sociálním znevýhodněním, činila v průměru 14,5 roku při směrodatné odchylce 13,2 roku. Délka praxe respondentů, kteří častější odklad od povinné školní docházky dětí se sociálním znevýhodněním neuvedli, činila v průměru 15,9 roku při směrodatné odchylce 12,1 roku. P-hodnota Welchova t-testu vyšla s ohledem na 3 desetinná místa 0,643, tj. vyšší než hladina významnosti 0,05. Nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Na hladině významnosti 0,05 nebyla prokázána závislost mezi názorem na častější odklad od povinné školní docházky dětí se sociálním znevýhodněním oproti ostatním dětem a délkou praxe.

Zkoumání tohoto tématu může odhalit, jak zkušenosti ovlivňují postoj pedagogů k odkladu školní docházky u sociálně znevýhodněných dětí. Tento výsledek naznačuje, že názor učitelů na odkládání povinné školní docházky dětí se sociálním znevýhodněním není ovlivněn délkou jejich praxe. Vzhledem k tomu, že délka praxe není rozhodujícím faktorem, mohou být pro názory na odklad důležitější jiné aspekty.

### 6.3 Shrnutí

Mnohé výzkumy ukazují, že klíčové pro budoucí školní úspěšnost dětí, zejména těch, které pocházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí, je právě období předškolního vzdělávání. Proto je důležité vytvářet podmínky, které umožňují a podporují docházku všech dětí, včetně sociálně znevýhodněných, do předškolního vzdělávání. Pojem sociálně znevýhodněné prostředí přesněji vymezují v teoretické části Kolaříková, Průcha a Bakošová, stejně tak pojmu sociální znevýhodnění je věnována značná teoretická část této práce a definice od různých autorů.

Cílem výzkumu mimo jiné bylo zjistit, jaké odlišnosti učitelé mateřských škol Zlínského a Olomouckého kraje vnímají u sociálně znevýhodněných dětí. Nejčastěji zmiňovali potřebu logopedie, problémy s komunikací, socializací, nevhodné chování či opožděný vývoj. Co se týče názoru na zavedení povinného předškolního vzdělání, většina učitelů

mateřských škol se shodla na tom, že povinné předškolní vzdělávání je velmi důležité, potřebné a přínosné ve všech směrech. Stává se tedy klíčové pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, avšak pouze v případech, že děti skutečně pravidelně mateřskou školu navštěvují.

Hlavní výzkumná otázka se ptala, zda existují rozdíly v předškolním vzdělávání dětí, které pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí a dětmi, které do této kategorie nespádají. Hlavní výzkumnou otázku se nám podařilo objasnit díky dílčím výzkumným otázkám, odpovědím dotazovaných a teoretickým poznatkům. I když je předškolní vzdělávání podporováno strategickými dokumenty na celostátní úrovni i na úrovni regionů a jednotlivých samospráv, tato podpora naráží na řadu bariér, které zvláště u sociálně znevýhodněných dětí úspěšné předškolní vzdělávání komplikují, či znemožňují.

Z teoretické části vyplývá, že velkým problémem pro děti zasažené sociálním znevýhodněním, je odlišný životní styl jejich rodiny ve srovnání s většinovou společností. Děti zasažené sociálním znevýhodněním pak nechápou pravidla, která jsou platná v mateřské škole a nedaří se jim snadno začlenit mezi své vrstevníky. Co se týče identifikace přibližné četnosti výskytu jednotlivých typů sociálního znevýhodnění, tak je z výzkumu patrné, že se jedná převážně o děti žijící v rodinném prostředí s nízkým kulturním a sociálním postavením, o děti patřící k etnické národnostní menšině nebo žijící ve specifickém sociálním prostředí. Důvody mohou být různé, od nedostatku finančních prostředků, nevhodných bytových podmínek a častého stěhování rodiny až po rodinné konflikty. Tyto rodiny obvykle nepovažují vzdělání svých dětí za důležité, nezajímají se o ně a navázání spolupráce s rodiči ve prospěch dítěte bývá často obtížné a problematické.

Ze získaných výsledků nelze jednoznačně určit, že by spolupráce s rodiči dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí byla podstatně horší oproti spolupráci s ostatními rodiči. V případě podceňování významu mateřské školy rodiči sociálně znevýhodněných dětí je tomu však jinak. Z výsledků kontingenční tabulky zahrnuté do výzkumu vyplývá podstatný rozdíl. Vyšší podíl učitelů mateřských škol uvádí podceňování významu MŠ právě rodiči sociálně znevýhodněných dětí. Z provedeného výzkumu bylo také zjištěno, že velká část dětí se sociálním znevýhodněním má odložený vstup do základní školy. Odborníci dlouhodobě upozorňují, že v ČR dostává odklad výrazně větší podíl dětí než v jiných zemích. Podle České školní inspekce ve školním roce 2021/2022 to bylo

z 360 490 předškoláků asi 21,2 procenta starších šesti let, podobně jako o rok dříve. Vyplývá to z výroční zprávy inspekce.

ČŠI v této souvislosti dlouhodobě zkoumá nejen počty dětí, které odkládají začátek povinné školní docházky, ale také sleduje příčiny, které k tomu vedou. Jednou z bariér komplikujících některým dětem přístup k předškolnímu vzdělávání je nedostatek míst v mateřských školách v oblastech s vysokou poptávkou po předškolním vzdělávání. To se spojuje se spádovostí mateřských škol, která dává přednost dětem s trvalým bydlištěm ve spádovém obvodu MŠ. Zejména děti ze socioekonomicky znevýhodněných rodin často nesplňují tuto podmínku, protože nemají nahlášené trvalé bydliště v dané lokalitě, kde skutečně žijí. Další skupinou dětí, které podmínka trvalého bydliště omezuje, jsou děti cizinců. Přitom právě děti ze socioekonomicky znevýhodněných rodin a děti s odlišným mateřským jazykem často potřebují zvýšenou míru podpory, aby mohly dorovnat rozdíly vzniklé sociálním vyloučením a jazykovou bariérou. Dle České školní inspekce se oproti předchozímu školnímu roku zvýšil počet dětí cizinců na počtu dětí v MŠ. Podíly v jednotlivých krajích se různí. Zlínský a Olomoucký kraj zvolené jako kritérium pro tento výzkum patří ke krajům s nejnižším (2 %) podílem cizinců na celkovém počtu dětí v MŠ. (Informace dostupné z výroční zprávy České školní inspekce za školní rok 2022/2023).

Cílem práce bylo také zjistit, jakým způsobem pracují učitelé mateřských škol s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí a jaké formy či metody práce uplatňují. Ze zjištěných výsledků uvedla většina učitelů mateřských škol, že k dětem přistupují individuálně, dle jejich aktuálních vzdělávacích potřeb a zaměřují se zejména na oblasti, kde děti projevují větší obtíže. Snaží se přizpůsobit jejich pracovnímu tempu a podporovat jejich začlenění do kolektivu.

Jak se tedy připravit na pedagogickou práci s rozmanitou skupinou dětí a co by mohlo pomoci? Pomoci by mohly znalosti z oblasti sociální práce, tím je myšleno například spolupracovat s OSPOD – orgán sociálně-právní ochrany dětí a s různými dalšími organizacemi, které nabízí pomoc. Potřeba je neustále se vzdělávat, to znamená využít nabídky různých kurzů a vzdělávacích programů. Studovat nové metody a přístupy, alternativy vzdělávání. Důležitá je také aktivní spolupráce s dalšími pedagogickými profesemi, jako je například asistent pedagoga. Nesmíme opomíjet také aktivní spolupráci s rodinou a podporu rozvoje komunity. Je potřeba naučit se tvořit a realizovat projekty, mít vize, pracovat s nimi a nebát se výzev.

Jak tedy pracovat s dětmi se sociálním znevýhodněním? Nejlépe ve vztahu k inkluzi, znamená to pracovat tak, aby byli zapojeni všichni, bez ohledu na jakékoli rozdíly, a aby existovala rovnost a pocit sounáležitosti. Tento přístup představuje velkou výzvu a zahrnuje mnoho náročných, ale přirozených situací, s nimiž se pedagog setkává. Cílem je především vytvářet prostředí podporující inkluzivní a spravedlivé vzdělávání, které se opírá o nejnovější poznatky a nebojí se proměny.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce byla zaměřena na děti ze sociálně znevýhodněného prostředí z pohledu učitele mateřské školy. Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaké odlišnosti učitelé mateřských škol Zlínského a Olomouckého kraje vnímají u sociálně znevýhodněných dětí a jaké formy a metody práce uplatňují při své práci a zda využívají podporu dalších institucí. Zahrnuty byly také názory učitelů mateřských škol týkající se zavedení povinného předškolního roku.

Praktická část je zpracována jako kvantitativní výzkum provedený pomocí dotazníkového šetření, kde dotazovanými jsou učitelé mateřských škol. V této kapitole byl vymezen hlavní cíl a 9 výzkumných otázek, které jsou v závěru práce reflektovány a jsou zde nabídnuta doporučení pro praxi s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Na základě získaných informací došlo k vyvození závěrů výzkumného šetření a vypracování doporučení pro pedagogickou a speciálně pedagogickou praxi. Závěr šetření se prolíná s teoretickými poznatky odborníků v oboru speciální pedagogiky, pedagogiky a psychologie, které jsou v rámci vypracování teoretické části získány z odborné literatury.

Jak už bylo zmíněno v úvodu mateřská škola je jednou z klíčových vzdělávacích institucí. Hraje nezastupitelnou roli v přípravě dětí na budoucí školní docházku a sociální integraci. Je to první místo, kde se děti setkávají s formálním vzdělávacím prostředím a začínají se učit základní dovednosti a kompetence. Mateřská škola má významný vliv na stírání rozdílů mezi dětmi, jak na kognitivní, tak na sociální úrovni. Pro sociálně znevýhodněné děti je to obzvláště důležité, protože tato instituce poskytuje podporu a prostor pro jejich začlenění do kolektivu. Představuje také důležitý první krok v procesu adaptace na školní prostředí a přispívá k jejich úspěšnému začátku školní docházky a dalšímu vzdělávání. Zahraniční studie sdílejí totožný názor, že předškolní vzdělávání v různých formách má pozitivní vliv na zvyšování kapacity a schopnosti se učit u dětí, které pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí a jsou nezbytné pro následné zvládnání školních úkolů.

Děti nemohou eliminovat svá ekonomická, případně další znevýhodnění a řešit dopady ve svém životním prostředí. To je úkol především dospělých. Je na nás dospělých, abychom se postarali o jejich současnost i budoucnost.

Bakalářská práce je doplněna o přílohy, kde je vloženo dotazníkové šetření a seznam dotazovaných mateřských škol.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY, PUBLIKACE, ČLÁNKY**

ANDERSON, L. M., SHINN, C., FULLILOVE, M. T., SCRIMSHAW, S. C., FIELFING, J. E., NORMAND, J., ...CARANDE-KULIS, V. G. *The effectiveness of early childhood development programs*. 2003. American Journal of Preventive Medicine, 24, 32-46.

BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika pre stredné školy, pedagogické a socialne akademie a pedagogické a kulturne akademie*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvá, 2005. ISBN 80-10-00485-5.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Ilona BYTEŠNÍKOVÁ a Marie VÍTKOVÁ. *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-237-6.

BERGER, M. A., KRUL, A. J., DAANEN, H. A. *Task specificity of Finger dexterity tests*. *Applied Ergonomics*. 2009. ISSN 0003-6870.

BURGER, Kaspar. *How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds*. 2010. Early Childhood Research Quarterly, 25(2), 140-165.

BURKOVIČOVÁ, Radmila. *Děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v předškolním vzdělávání*. Ostravská univerzita v Ostravě, 2016. ISBN 978-80-7464-812-0.

BURIANOVÁ, Jana; JAKOUBKOVÁ, Věra a NÁDVORNÍKOVÁ, Hana (ed.). *Metodické listy pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe, c2002. ISBN 80-86307-03-4.

CLEGG, Judy and Jane GINSBORG. *Language and Social Disadvantage: Theory into Practice*. Chichester: John Wiley & Sons, Ltd., 2006. ISBN 978-0-470-01975-7.

EUROPEAN COMMISSION. *Key data on Early Childhood Education and Care in Europe*. 2019. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0741-2.

GAVORA, Peter. *Čtení dětem v rodině: výzkum důvodů, parametrů a praktik*. *Pedagogická orientace*, 28(1), 25-45.

GREGER, D., SIMONOVÁ, J., STRAKOVÁ, J. *Spravedlivý start. Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. 2015. Praha: UK.

JUCOVIČOVÁ, D. a kol. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. 2. vyd. Praha: Nakladatelství D + H, 2011. ISBN 978-80-87295-00-7.

KALEJA, Martin. *Analýza postojů rodičů romských dětí ke vzdělávání*. 2010. Brno: Pedagogická fakulta MU.

KALEJA, Martin. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7464-544-0.

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

KOLAŘÍKOVÁ, Marta. *Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze*. 1. vyd. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2015. ISBN 978-80-7510-161-7.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

NEZVALOVÁ, Danuše. *Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele*. Pedagogická orientace, č. 4. 2003. ISBN 1211-4669.

NĚMEC, Jiří a Věra VOJTOVÁ. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním: Education of socially disadvantaged pupils*. 1. vyd. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-191-1.

NĚMEC, Zbyněk. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, 2014. ISBN 978-80-903631-9-9.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-9087-4.

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

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

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.



SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-807-3677-749.

SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-4309-7.

ŠEVČÍKOVÁ, Veronika. *Romské děti a preprimární edukace aneb proč vlastně romské děti nechodí do školy*. In. R. Burkovičová (Ed.) *Aktuální otázky preprimárního a primárního vzdělávání*. Sborník příspěvků z mezinárodní konference, 2010. Ostrava: PdF OU.

ŠVEC, Jakub (ed.). *Příručka pro sociální integraci*. Praha: Úřad vlády ČR, odbor pro sociální začleňování v romských lokalitách, 2010. ISBN 978-80-7440-014-8.

UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika*. 1. vyd. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

ZÍKOVÁ, Tereza a kol. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. V Plzni: Západočeská univerzita, 2011. ISBN 978-80-261-0052-2.

#### **INTERNETOVÉ ZDROJE:**

[1] ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2022/2023*. Online. ©2024. Dostupné z: [VZ\\_2023\\_e-verze\\_final.pdf \(csicr.cz\)](#). [cit. 2024-16-04].

- [2] ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Dopady povinného předškolního vzdělávání na organizační a personální zajištění a výchovně-vzdělávací činnost mateřských škol za období 1. Pololetí školního roku 2017/2018*. Online. ©2008. Dostupné z: [Česká školní inspekce \(csicr.cz\)](https://www.csicr.cz/). [cit. 2024-16-04].
- [3] ČLOVĚK V TÍSNI. *O nás*. Online. ©Člověk v tísní, o.p.s. Dostupné z: [Člověk v tísní - O nás - Člověk v tísní \(clovekvtsni.cz\)](https://www.clovekvtsni.cz/). [cit. 2023-04-03].
- [4] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcové vzdělávací programy*. Online. ©2022. Dostupné z: [RVP PV - Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání - edu.cz](https://www.rvp-pv.cz/). [cit. 2023-04-03].
- [5] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Souhrnné informace o povinném předškolním vzdělávání*. Online. ©2020. Dostupné z: [Souhrnné informace o povinném předškolním vzdělávání.pdf, MŠMT ČR \(msmt.cz\)](https://www.msmt.cz/souhrnné-informace-o-povinném-předškolním-vzdělávání.pdf). [cit. 2023-04-03].
- [6] NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Individuální vzdělávací plán*. Online. ©2011-2022. Dostupné z: [Individuální vzdělávací plán, Národní pedagogický institut České republiky \(dříve Národní ústav pro vzdělávání\) \(npi.cz\)](https://www.npi.cz/individuální-vzdělávací-plán). [cit. 2023-04-03].
- [7] NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Školská poradenská zařízení*. Online. ©2011-2022. Dostupné z: [Školská poradenská zařízení \(ŠPZ\), Národní pedagogický institut České republiky \(dříve Národní ústav pro vzdělávání\) \(npi.cz\)](https://www.npi.cz/školská-poradenská-zařízení). [cit. 2023-04-03].
- [8] NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY. *Zapojme všechny*. Online. ©2021. Dostupné z: [Sociální znevýhodnění | Zapojme všechny.cz \(zapojmevsechny.cz\)](https://www.zapojmevsechny.cz/). [cit. 2023-03-28].
- [9] ŠANCE DĚTEM. *Benefity předškolního vzdělávání*. Online. © Obecně prospěšná společnost Sirius, o.p.s. 2011–2024. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/benefity-predskolniho-vzdelavani>. [cit. 2023-04-16].

## ZÁKONY A VYHLÁŠKY:

- [1] ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Online. In: *Zákony pro lidi*. 2010-2024. Dostupné z: [561/2004 Sb. Školský zákon \(zakonyprolidi.cz\)](https://www.zakonyprolidi.cz/). [cit. 2024-04-01]

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

Aj.	A jiné
Č.	Číslo
ČŠI	Česká školní inspekce
IVP	Individuální vzdělávací plán
MŠ	Mateřská škola
Např.	Například
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
PPP	Pedagogicko psychologická poradna
Sb.	Sbírkky
Soc.	Sociální
SZ	Sociální znevýhodnění
Tzn.	To znamená
%	Procento

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Kategorie sociálního znevýhodnění.....	38
Tabulka 2 Vnímaná specifika .....	39
Tabulka 3 Welchův t-test: p-hodnota a popisné statistiky .....	52
Tabulka 4 Welchův t-test: p-hodnota a popisné statistiky .....	53
Tabulka 5 Kontingenční tabulka a McNemarův test .....	56
Tabulka 6 Welchův t-test: p-hodnota a popisné statistiky .....	58

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf č. 1 Věk respondentů .....	34
Graf č. 2 Praxe respondentů rozdělena do věkových kategorií .....	35
Graf č. 3 Výskyt sociálně znevýhodněných dětí v mateřské škole .....	36
Graf č. 4 Počet sociálně znevýhodněných dětí v mateřské škole .....	37
Graf č. 5 Odlišný způsob práce se sociálně znevýhodněnými dětmi .....	40
Graf č. 6 Spolupráce rodičů dětí spadajících do kategorie sociálně znevýhodněných .....	42
Graf č. 7 Tvorba individuálního vzdělávacího plánu .....	43
Graf č. 8 Spolupráce s dalšími institucemi .....	44
Graf č. 9 Nezbytnost spolupráce učitelů mateřských škol s neziskovými organizacemi ....	45
Graf č. 10 Odklad povinné školní docházky u sociálně znevýhodněných dětí .....	47
Graf č. 11 Pohled učitelů mateřských škol na podceňování významu MŠ rodiči sociálně znevýhodněných dětí .....	48
Graf č. 12 Pohled učitelů MŠ na podceňování významu MŠ rodiči dětí nespádajících do kategorie sociálně znevýhodněných .....	49



## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P1: Dotazník

Příloha P2: Seznam oslovených mateřských školek

## **PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK**

Dotazník:

Dobrý den,

jmenuji se Denisa Zmeškalová, jsem studentkou 3. ročníku bakalářského studia oboru sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Obracím se na Vás touto cestou s prosbou o spolupráci, která spočívá ve vyplnění krátkého dotazníku důležitého pro moji bakalářskou práci s názvem „Dítě ze sociálně znevýhodněného prostředí z pohledu učitele mateřské školy“. (Sociálně znevýhodněné prostředí: Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání definuje sociální znevýhodnění za: a) Rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, c) postavení azylanta účastníka řízení oddělení azylu na území České republiky podle zvláštního předpisu.) Cílem mé bakalářské práce je zjistit, jaké odlišnosti nejen ve vzdělávání u sociálně znevýhodněných dětí učitelé mateřských škol vnímají, jaké formy a metody práce uplatňují, zda využívají podporu dalších institucí a jaký názor mají na zavedení povinného předškolního roku. Věřím, že získaná data mohou pomoci inspirovat a motivovat při práci se sociálně znevýhodněnými dětmi.

Dotazník je anonymní a obsahuje 18 otázek. Budu velmi ráda, když si najdete pár minut svého volného času a zodpovíte mi následující otázky.

Předem Vám děkuji za Váš čas a odpovědi.

Denisa Zmeškalová

### **1. Kolik je Vám let? Prosím napište v čísle:**

o Otevřená odpověď

### **2. Jaká je Vaše celková praxe v mateřské škole/mateřských školách? Prosím napište v čísle:**



o Otevřená odpověď

**3. Vyskytuje se ve vaší třídě dítě/děti ze sociálně znevýhodněného prostředí?**

o Ne – Dále neodpovídejte na otázky 4. – 11.

o Ano

**4. V případě, že jste u předchozí otázky odpověděli ano, napište prosím počet dětí, které se vyskytují ve vaší třídě a spadají do kategorie sociálního znevýhodnění:**

o Otevřená odpověď

**5. Do jaké kategorie sociálního znevýhodnění si myslíte, že dítě/děti spadají? Lze zaškrtnout více odpovědí:**

o Nízký socioekonomický status rodiny (např. rodina závislá na státní sociální podpoře)

o Rodina ohrožená sociálně patologickými jevy (např. kriminalita, drogy, přestupky)

o Sociokulturní odlišnost rodiny (např. Romové, Vietnamci)

o Dítě z ústavní či ochranné výchovy

o Rodiny s postavením azylanta

**6. Vnímáte u sociálně znevýhodněného dítěte/dětí určitá specifika? Např. v komunikaci, vnímání, emotivitě, pozornosti aj. (můžete vybrat více odpovědí):**

o Opožděný vývoj

o Nízká úroveň sebeobslužných činností

o Zanedbaná péče

- o Používání vulgarismů
- o Potřeba logopedie
- o Jazyková bariéra
- o Obtížné začlenění do kolektivu
- o Špatná orientace v běžných sociálních situacích
- o Nevhodné chování
- o Nízká úroveň kognitivních schopností
- o Nemají žádný handicap
- o Jiné ... Otevřená odpověď

**7. Pracujete odlišným způsobem se sociálně znevýhodněným dítětem/děťmi než s ostatními dětmi?**

- o Ne
- o Ano
- o Otevřená odpověď

**8. Jak jsou děti se sociálním znevýhodněním vnímány ostatními dětmi (např. vidí v nich nějaké odlišnosti, chovají se k nim stejně jako k ostatním dětem, snaží se jim pomáhat)?**

- o Otevřená odpověď

**9. Spolupracují s Vámi rodiče sociálně znevýhodněných dětí obdobně jako rodiče dětí, které nespádají do této kategorie?**

- o Ano

o Ne

**10. Vytváříte pro sociálně znevýhodněné dítě/děti Individuální vzdělávací plán?**

o Ne

o Ano

**11. V rámci podpory, kterou nabízíte dítěti/dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí, spolupracujete s dalšími institucemi?**

o Pedagogicko – psychologické poradny

o Speciálně pedagogická centra

o Neziskové organizace

o Nespolupracujeme s žádnou organizací

o Jiné:

**12. Myslíte si, že je nezbytná spolupráce učitelů mateřských škol s neziskovými organizacemi pro zabezpečení předškolního vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí?**

o Ano

o Ne

o Vlastní odpověď

**13. Jakým způsobem musí učitelé mateřských škol spolupracovat s orgány sociálněprávní ochrany dětí a neziskovými organizacemi, aby sociálně znevýhodněné děti dosahovaly lepších výsledků popřípadě stejných výsledků předškolního vzdělávání jako ostatní děti? Upřesněte své poznatky, zkušenosti:**

o Otevřená odpověď

**14. Jaký máte názor na povinný předškolní rok docházky do MŠ ve vztahu k dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí?**

o Otevřená odpověď

**15. Je běžné na základě Vaší praxe, že děti se sociálním znevýhodněním dostávají více odklad od povinné školní docházky oproti ostatním dětem, které do této kategorie nespádají?**

o Ano

o Ne

**16. Myslíte si, že je význam mateřské školy podceňován rodiči dětí, které spadají do kategorie sociálně znevýhodněné děti?**

o Ano

o Ne

**17. Myslíte si, že je význam mateřské školy podceňován rodiči dětí, které nespádají do kategorie sociálně znevýhodněné děti?**

Ano

Ne

**18. Jaký máte názor na alternativní programy v současných českých mateřských školách, mohly by nějak pomoci dětem se sociálním znevýhodněním?**

Otevřená odpověď

## **PŘÍLOHA P2: SEZNAM OSLOVENÝCH MATEŘSKÝCH ŠKOLEK**

### **ZLÍNSKÝ KRAJ:**

#### **Mateřská škola, Kroměříž, Kollárova 3945**

Kollárova 3945/2, Kroměříž

Veřejná škola, Zlínský kraj

#### **Mateřská škola, Kroměříž, Žižkova 4019**

Žižkova 4019/43, Kroměříž

Veřejná škola, Zlínský kraj

#### **Mateřská škola, Holešov, Grohova 1392, okres Kroměříž**

Grohova 1392, Holešov

Veřejná škola, Zlínský kraj

#### **Mateřská škola, Kroměříž, Gorkého 2566**

Gorkého 2566/1, Kroměříž

Veřejná škola, Zlínský kraj

#### **Mateřská škola, Kroměříž, Štítného 3712**

Štítného 3712/4, Kroměříž

Veřejná škola, Zlínský kraj

#### **Mateřská škola, Kroměříž, Spáčilova 3239**

Spáčilova 3239/18, Kroměříž

Veřejná škola, Zlínský kraj

#### **Mateřská škola, Kroměříž, Páleníčkova 2851**

Páleníčkova 2851/5, Kroměříž

Veřejná škola, Zlínský kraj

#### **Mateřská škola, Kroměříž, Mánesova 3880**

Mánesova 3880/3, Kroměříž

Veřejná škola, Zlínský kraj

#### **Mateřská škola, Uherské Hradiště, Svatováclavská 943**

Svatováclavská 943, Uherské Hradiště

Veřejná škola, Zlínský kraj

#### **Mateřská škola Vsetín, Luh I 1832**

Stará cesta 1832, Vsetín

Veřejná škola, Zlínský kraj

#### **Mateřská škola Vsetín, Trávníky 1218**

Josefa Sousedíka 1218, Vsetín

Veřejná škola, Zlínský kraj

#### **Mateřská škola Vsetín, Sychrov 96**

MUDr. Františka Sovy 96, Vsetín

Veřejná škola, Zlínský kraj

#### **Mateřská škola Vsetín, Benátky 1175**

Benátky 1175, Vsetín

Veřejná škola, Zlínský kraj

#### **Mateřská škola Vsetín, Kobzáňova 1537**

Kobzáňova 1537, Vsetín

Veřejná škola, Zlínský kraj

#### **Mateřská škola Vsetín, Na Kopečku 13**

Na Kopečku 13, Vsetín

Veřejná škola, Zlínský kraj

**Mateřská škola Vsetín, Ohrada 1879**

Ohrada 1879, Vsetín

Veřejná škola, Zlínský kraj

**Mateřská škola Vsetín, Jasenka 757**

Dolní Jasenka 757, Vsetín

Veřejná škola, Zlínský kraj

**Mateřská škola Zlín, Dětská 4698**

Dětská 4698, Zlín

Veřejná škola, Zlínský kraj

**Mateřská škola Zlín, Družstevní 4514**

Družstevní 4514, Zlín

Veřejná škola, Zlínský kraj

**Mateřská škola Zlín, Kúty 1963**

Kúty 1963, Zlín

Veřejná škola, Zlínský kraj

**Mateřská škola Zlín, Sokolská 3961**

Sokolská 3961, Zlín

Veřejná škola, Zlínský kraj

**Mateřská škola Zlín, tř. Tomáše Bati 1285**

třída Tomáše Bati 1285, Zlín

Veřejná škola, Zlínský kraj

**Mateřská škola Zlín, Slínová 4225**

Slínová 4225, Zlín

Veřejná škola, Zlínský kraj

**Mateřská škola Zlín, Slovenská 1808**

Slovenská 1808/20, Zlín

Veřejná škola, Zlínský kraj

**Mateřská škola Zlín, Luční 4588**

Luční 4588, Zlín

Veřejná škola, Zlínský kraj

**Mateřská škola Zlín, Osvoboditelů 3778**

Osvoboditelů 3778, Zlín

Veřejná škola, Zlínský kraj

**Mateřská škola Zlín, Potoky 4224**

Potoky 4224, Zlín

Veřejná škola, Zlínský kraj

**Mateřská škola Zlín, Štefánikova 2222**

Štefánikova 2222, Zlín

Veřejná škola, Zlínský kraj

**Mateřská škola Zlín, Budovatelská 4819**

Budovatelská 4819, Zlín

Veřejná škola, Zlínský kraj

**Mateřská škola Zlín, SNP 4790**

SNP 4790, Zlín

Veřejná škola, Zlínský kraj

**Mateřská škola Zlín, Slovenská 3660**

Slovenská 3660, Zlín

Veřejná škola, Zlínský kraj

**Mateřská škola Zlín, M. Knesla 4056**

M. Knesla 4056, Zlín  
Veřejná škola, Zlínský kraj

**OLOMOUCKÝ KRAJ:**

**Mateřská škola Olomouc, Michalské stromořadí 11**

Michalské stromořadí 782/11, Olomouc  
Veřejná škola, Olomoucký kraj

**Mateřská škola Olomouc, Žižkovo nám. 3**

Žižkovo nám. 888/3, Olomouc  
Veřejná škola, Olomoucký kraj

**Mateřská škola Olomouc, kpt. Nálepky 10**

kpt. Nálepky 346/10, Olomouc  
Veřejná škola, Olomoucký kraj

**Mateřská škola Prostějov, Rumunská ul. 23**

Rumunská 1348/23, Prostějov  
Veřejná škola, Olomoucký kraj

**Mateřská škola Prostějov, ul. Šárka 4a**

Šárka 4348/4a, Prostějov  
Veřejná škola, Olomoucký kraj

**Mateřská škola Prostějov, Partyzánská ul. 34**

Partyzánská 3974/34, Prostějov  
Veřejná škola, Olomoucký kraj

**Mateřská škola Přerov, Kratochvílova 19**

Kratochvílova 134/19, Přerov – Přerov I-Město  
Veřejná škola, Olomoucký kraj

**Mateřská škola Radost, Přerov, Kozlovská 44**

Kozlovská 214/44, Přerov – Přerov I-Město  
Veřejná škola, Olomoucký kraj

**Mateřská škola Přerov, Lešetínská 5**

Lešetínská 2584/5, Přerov – Přerov I-Město  
Veřejná škola, Olomoucký kraj

**Mateřská škola Přerov, Optiky 14**

Optiky 2714/14, Přerov – Přerov I-Město  
Veřejná škola, Olomoucký kraj

**Mateřská škola Přerov, U tenisu 2**

U Tenisu 170/2, Přerov – Přerov I-Město  
Veřejná škola, Olomoucký kraj

**Mateřská škola Přerov, Dvořákova 23**

Dvořákova 407/23, Přerov – Přerov I-Město  
Veřejná škola, Olomoucký kraj

**Mateřská škola Přerov, Komenského 25**

Komenského 968/25, Přerov – Přerov I-Město  
Veřejná škola, Olomoucký kraj

**Mateřská škola Přerov, Máchova 14**

Máchova 2388/14, Přerov – Přerov I-Město  
Veřejná škola, Olomoucký kraj

**Mateřská škola Pišťalka, Přerov, Máchova 8**



Máchova 2032/8, Přerov – Přerov I-Město  
Veřejná škola, Olomoucký kraj

**Mateřská škola Jeseník, Jiráskova 799**

Jiráskova 799/7, Jeseník  
Veřejná škola, Olomoucký kraj

**Mateřská škola Jeseník, Křížkovského 1217**

Křížkovského 1217/2, Jeseník  
Veřejná škola, Olomoucký kraj

**Mateřská škola Kopretina, Jeseník**

Tyršova 307/36, Jeseník  
Veřejná škola, Olomoucký kraj

**Mateřská škola Karla Čapka, Jeseník**

Karla Čapka 353/5, Jeseník  
Veřejná škola, Olomoucký kraj