

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Simona Bazalová

**Vliv sociálně znevýhodněného prostředí na rozvoj komunikačních
kompetencí dětí předškolního věku**

Olomouc 2016

vedoucí práce: PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucí diplomové práce a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury.

V Olomouci dne 24. listopadu 2016

.....

Podpis

Poděkování:

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce PaedDr. Aleně Jůvové, Ph.D. za konzultace, odborné vedení, pomoc, poskytování cenných rad a připomínek k této práci a za všechny čas, který mi po dobu zpracování práce věnovala.

Děkuji svým kolegům za prostor, který mi byl dán při realizaci této práce a především děkuji svým nejbližším a své sestře. Děkuji za obrovskou podporu a motivaci při psaní této práce, ale i během celého studia.

OBSAH

ÚVOD.....	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Komunikační kompetence.....	8
1.1 Komunikace, jazyk, řeč	8
1.2 Co jsou kompetence	11
1.3 Funkce komunikace	14
1.4 Formy komunikace.....	15
1.4.1 Verbální komunikace	16
1.4.2 Neverbální komunikace.....	17
2 Edukace dítěte předškolního věku.....	22
2. 1 Legislativní vymezení sociálně znevýhodněného prostředí	22
2. 2 Charakteristika dítěte předškolního věku	25
2. 3 Rodinné prostředí a jeho vliv na dítě	30
2. 4 Vliv předškolní výchovy na rozvoj dítěte	34
3 Sociální práce s rodinou	38
3.1 Metody sociální práce s rodinou.....	38
3. 2 Sociální služby pro rodiny s dětmi	41
3. 3 Interdisciplinární přístup	44
3.4 Podpora rodiny – sanace rodiny	45
EMPIRICKÁ ČÁST	48
4 Cíle výzkumu a výzkumné otázky	48
5 Metodický rámec výzkumu	49
5.1 Charakteristika výzkumného vzorku	50
5.2 Metoda sběru údajů	54
5.3 Etické hledisko výzkumu	55
6 Zpracování výzkumných údajů a jejich interpretace	57
7 Diskuze a návrh pro praxi	70
ZÁVĚR.....	74
SEZNAM LITERATURY A INTERNETOVÝCH ZDROJŮ.....	76

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	89
SEZNAM OBRÁZKŮ	90
SEZNAM PŘÍLOH.....	91

ÚVOD

Téma diplomové práce si autorka vybrala z osobních důvodů, jelikož dlouhodobě spolupracuje s rodinami ze sociálně znevýhodněného prostředí. Právě v těchto rodinách se vyskytuje téměř u každého dítěte narušená komunikační schopnost. Z tohoto důvodu je u dětí často odložena i školní docházka, protože komunikační dovednosti jsou významným ukazatelem školní připravenosti a zralosti. Tento fakt je pro nás velmi znepokojující. Právě rodina je primárním prostředím, kde dítě získává nejranější zkušenosti, jsou zde uspokojovány jeho veškeré potřeby a utváří se jeho osobnost. Pro správný rozvoj dítěte je důležitý vliv prostředí, ve kterém vyrůstá, jelikož ovlivňuje jeho budoucnost. Vliv prostředí, ve kterém rodina žije a dítě vyrůstá, je považován z hlediska osvojení si komunikačních kompetencí za klíčový. Pro sociálně znevýhodněné prostředí je obecně známo, že vzhledem k nepříznivé ekonomické situaci, bytovým podmínkám, nedostatečnému vzdělání jednoho či obou rodičů a nepřijetí okolní společnosti, nenabízí vhodný prostor k vývoji dítěte a chybí v něm dostatek přiměřených podnětů pro jeho optimální rozvoj. Tyto nepříznivé sociální podmínky negativně ovlivňují dítě již od raného dětství. Dítě si však rodinu, do které se narodí, nevybírá. Proto vidíme podporu těchto rodin za velmi významnou, jelikož sami rodiče nevnímají oblast rozvoje komunikačních kompetencí svých dětí za podstatnou a nevěnují jí tak dostatečnou pozornost.

Řeč sehrává významnou roli především v předškolním období, protože se stává hlavním dorozumívacím prostředkem. Z tohoto důvodu je důležité, aby byly komunikační kompetence rozvíjeny a posilovány co možná nejvíce v předškolním období. V tomto období dochází k ukončení vývoje řeči. Z tohoto důvodu je důležité, aby řeč u dětí byla dostatečně osvojena a rozvinuta před začátkem školní docházky, protože tvoří základ pro úspěšné vzdělání a fungování v lidské společnosti. Na tento fakt upozorňuje ve své publikaci Zezulková (2015, s. 8): úrovně komunikační kompetence jsou klíčovými determinanty integrace, přičemž kultivace dítěte v etapě primárního vzdělávání hraje významnou roli v systému celoživotního učení. Musíme si však položit otázku a zamyslet se nad tím, zda jsou si však rodiče těchto faktů vědomi, a zda je vůbec někdo na tyto

fakta upozornil, a nevnímají tak komunikaci pouze jako přirozený proces, na kterém se nemusí podílet.

Diplomová práce se zabývá vlivem sociálně znevýhodněného prostředí na rozvoj komunikačních kompetencí dětí předškolního věku. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, analyzovat a vysvětlit jak ovlivňuje sociálně znevýhodněné prostředí rozvoj komunikačních kompetencí dětí předškolního věku.

Diplomovou práci tvoří dvě části – část teoretická a empirická. V teoretické části jsou definovány pojmy, které jsou zásadní pro tuto práci. První kapitola vymezuje pojem komunikace, jazyk a řeč a vysvětluje pojem kompetence. Dále vymezuje funkce komunikace a její formy. Druhá kapitola se zabývá edukací dítěte předškolního věku. Zahrnuje jak vliv rodiny, tak vliv mateřské školy a popisuje sociálně znevýhodněné prostředí z pohledu legislativy. Z pohledu vývojové psychologie pak charakterizuje jednotlivé oblasti vývoje dítěte předškolního věku. Poslední kapitola teoretické části popisuje sociální práci s rodinou. Přibližuje metody sociální práce, jaké sociální služby mohou rodiny ze sociálně znevýhodněného prostředí využívat. Jelikož rodina je v důsledku nepříznivé sociální situace ohrožena, a to má přímý dopad na prospívání dítěte v rodině. Závěr teoretické části pak vymezuje interdisciplinární přístup, jak při práci s rodinou dosáhnout efektivní spolupráce a na to navazuje poslední část – podpora rodiny, tedy sanace.

Empirická část prezentuje realizaci kvalitativního výzkumu a z něj získaných výsledků. Stěžejní technikou pro získávání údajů byly rozhovory, respektive polostrukturovaný rozhovor, s rodiči ze sociálně znevýhodněného prostředí. Na základě získaných a analyzovaných údajů bylo vytvořeno doporučení pro praxi.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Komunikační kompetence

Komunikace je nezbytnou součástí lidského života a má zásadní význam pro rozvoj dítěte. S komunikací se člověk setkává již od narození a umožňuje smysluplný kontakt se sociálním prostředím. Jelikož je člověk tvor společenský má každé jeho chování charakter určitého sdělení. Komunikace má v životě nezastupitelné místo a mimořádný význam.

V následujících podkapitolách definujeme komunikaci obecně a s ní související pojmy jazyk a řeč. Následně se zaměříme na pojem kompetence a detailněji se budeme zabývat kompetencí komunikační. Dále si ujasníme, jaké funkce komunikace plní a na závěr popíšeme formy komunikace, a to především komunikaci verbální a neverbální.

1.1 Komunikace, jazyk, řeč

Komunikace má v životě lidí zásadní význam a nezastupitelné místo. Patří mezi jednu z primárních potřeb člověka. Termín komunikace patří mezi jeden z nepoužívanějších pojmů vůbec, jelikož zahrnuje širokou škálu významů a užívá jej spousta vědních disciplín např. pedagogika, psychologie, sociologie, lingvistika, doprava a mnoho dalších. Vzhledem k tomuto faktu není zcela možné pojem komunikace jednotně definovat, nýbrž jednotliví autoři přihlížejí ke specializaci své dílčí disciplíny.

Slovo komunikace je odvozeno od latinského pojmu „communico“ či „communicare“. V překladu jej lze chápat ve významu sdílet. Pokud s někým sdílíme své myšlenky nebo pocity – komunikujeme (Doherty–Sneddon, 2005, s. 13).

Komunikace je nejdůležitější formou sociálního kontaktu a je jedním z primárních pilířů každé společnosti. Představuje velmi důležitou úlohu při uspokojování potřeb nejen jedinců, ale i skupin. Mikuláščík (2003, s. 19) shrnul nejdůležitější charakteristiky komunikace do těchto bodů:

- komunikace je nezbytná k efektivnímu sebevyjádření,
- komunikace je přenosem a výměnou informací v mluvené, psané, obrázkové nebo činnostní formě, která se projevuje mezi lidmi
- a je výměnou významů mezi lidmi použitím obvyklého systému symbolů.

Dále bychom tuto charakteristiku doplnili o další dva body a to především, že komunikace slouží k projevu a sdílení emocí a sdílení informací prostřednictvím neverbálních projevů.

Klenková (2006, s. 25) uvádí, že komunikace „*znamená obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování, a pěstování mezilidských vztahů.*“

Komunikační proces tvoří a podílí se na něm čtyři základní složky:

- **Komunikátor** – osoba, která sděluje informaci s určitým záměrem (intencí) a cílem.
- **Komunikant** – příjemce informací, kterého sdělení ovlivňuje, a který na něj reaguje.
- **Komuniké** – soubor verbálních a neverbálních projevů, které jsou vysílány mezi komunikátorem a komunikantem v rámci procesu komunikace (Konečná, 2009, s. 10). Obsah může příjemce ovlivňovat a redukovat.
- **Komunikační kanál** – cesta, kterou se sdělená informace přenáší s použitím různých prostředků (verbálních, neverbálních) a uplatňují se různé způsoby přenosu informací (ústní sdělení, písmo, telefon, počítač apod.) (Paulík, 2007, s. 6).

Mikuláščík (2003, s. 19) z pohledu psychologie tvrdí, že komunikace není jen pouhý přenos informací mezi sdělujícím a příjemcem. Jde o jistý způsob sebeprezentace, sebepotvrzování, vyjádření postojů. Jde o různý stupeň působení, ovlivňování, znesnadňování či usnadňování porozumění. „*Komunikace není jenom řeč, nýbrž veškeré chování, a každá komunikace – včetně komunikačních aspektů jakéhokoliv kontextu – ovlivňuje chování. V tomto smyslu je každá komunikace ovlivňováním toho, s kým komunikujeme, a zároveň my jsme v každé komunikaci ovlivňováni tím, kdo komunikuje s námi*“ (Vybíral, 2005, s. 26 – 27).

Celkově nám komunikace umožňuje poznávat sebe sama i okolní svět. Však jejím prostřednictvím jsme také poznáváni a současně můžeme mít vliv a být ovlivňováni okolním prostředím (Konečná, 2009, s. 6). Vzhledem k potřebě sociálního kontaktu se člověk musí mezi lidmi naučit žít v sociálních interakcích – v tom, jak a co říká, jak se chová k ostatním, co dělá i nedělá. V tom se odráží vztah a postoj jedince nejen k lidem, ale i ke světu. Nezahrnujeme pouze jednání přítomné, ale i předešlé a budoucí (Krobotová, 2012, s. 7). Z uvedeného vyplývá, že sociální kontakt má klíčový význam pro dítě k převzetí nezbytných společenských norem, hodnot, způsobů chování, uvažování i uspokojování základních životních potřeb. Má-li být komunikace efektivní, musí splňovat tyto požadavky: zřetelnost, stručnost, správnost, úplnost a zdvořilost (Vymětal, 2008, s. 27).

Základním lidským komunikačním systémem je **jazyk**. Klenková (2006, s. 27) definuje jazyk takto: „*Jazyk je soustava zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy, schopná vyjádřit veškeré vědění a představy člověka o světě a jeho vlastní vnitřní prožitky.*“ Pokorný (2010, s. 53) tvrdí, že jazyk umožňuje komunikaci, jelikož je do značné míry sdílený všemi členy komunikačního společenství. Každý jedinec pociťuje, že musí používat jazyk určitým způsobem, tak aby byl v souladu s obecně závaznými normami nebo být v souladu s normami komunity, ve které se orientuje. Jazyk podléhá striktním zákonům. Jedná se o zákony gramatické, fonologické a fonetické určité etnické skupiny lidí (Bytešníková, 2007, s. 61). Jde tedy o systematické použití zvukových, znakových nebo psaných symbolů v lidské společnosti (Vrbová, 2012 s. 21).

Z uvedeného lze vyvodit, že každá společnost má svůj svébytný a individuální dorozumívací a vyjadřovací systém ustálených znaků a pravidel, který si lidé od narození osvojují a jsou schopni jej používat a ovládat.

Řeč je nejuniverzálnějším nástrojem komunikace a je to specificky lidská vlastnost. Řeč je „*obecně lidská vlastnost využívat výrazových neboli sdělovacích prostředků. Forma sdělování a dorozumívání založená na používání slovních (mluva, písmo), ale i neslovních (gesta, mimika) výrazových prostředků komunikace*“ (Vrbová, 2012, s. 21). Řeč je spjata s vývojem člověka a je

považována za výsledek miliony let trvajícího vývoje, kdy se z gest a primitivních neartikulovaných zvuků stávaly zvuky artikulované a začala vznikat první slova. Řeč má pro člověka nenahraditelný a obrovský význam. Jen prostřednictvím řeči může člověk vyjadřovat své myšlení, psychické stavy, sdělovat si zkušenosti a předávat je dál. Řečí lze projevit svoji vůli, své touhy a přání a city – radost, smutek bolest, štěstí i žal (Dolejší, 2001, s. 9).

Obecně lze říci, že řeč slouží ke zvukovému projevu individua a zároveň ke vzájemnému dorozumívání a k mezilidské interakci. Člověk má při narození určité predispozice naučit se řeči, však tuto schopnost musí rozvíjet prostřednictvím vnitřních a vnějších vlivů, faktorů a činitelů.

1.2 Co jsou kompetence

Kompetence v širším slova smyslu znamenají nějakou schopnost, díky které je jedinec způsobilý provádět určitou činnost či dovednost. Tímto pojmem se zabývá řada vědních oborů a snažila se jej definovat mnoho odborníků. Pojem kompetence můžeme vymezit jako *„jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost“* (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 27). V kurikulárních dokumentech se pojednává především o klíčových kompetencích. Vzhledem k tématu této práce se budeme zabývat především jednou z klíčových kompetencí – kompetencí komunikační.

V České republice se vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV), který vymezuje klíčové kompetence. Mezi tyto klíčové kompetence patří kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální a kompetence činnostní a občanské. Klíčové kompetence definuje RVP PV (2016, s. 10) jako *„... soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince...“* protože dostatečné a přijatelné základy klíčových kompetencí, osvojené v předškolním věku, mohou být podstatné nejen pro další příznivý rozvoj, ale i vzdělávání dítěte. V opačném

případě mohou být nedostatečné základy překážkou, která dítě může znevýhodňovat na počátku jeho vzdělávací či životní cesty. Proto by předškolní vzdělávání mělo o vytváření klíčových kompetencí cíleně usilovat (RVP PV, 2016, s. 10).

Osvojování těchto kompetencí je dlouhodobý a složitý proces, institucionálně začíná v předškolním vzdělání a prolíná se i vzděláním základním a středním. Tyto kompetence se postupně dotvářejí v dalším průběhu života. Proto je důležité, aby tvořily neopominutelný základ vzdělání na všech úrovních (RVP PV, 2016, s. 10).

Předškolní období je podle Bytešníkové (2012, s. 7) stěžejní, jelikož dochází k rozhodujícímu rozvoji komunikačních kompetencí. Řeč a komunikace otevírá dětem prostor pro poznání. Důležitou rolí dospělých jedinců je pomáhat dítěti pronikat do existujícího světa a objevovat nové poznatky, zkušenosti, vědomosti a schopnosti. Z tohoto důvodu je nutné předcházet vzniku deficitů a umožnit optimální tvorbu samotných komunikačních kompetencí, jelikož základy pro optimální komunikaci se formují od samotného počátku vývoje dítěte.

Komunikační kompetence řadíme mezi tzv. „soft skills“ – měkké dovednosti, jelikož jsou znakem emocionální inteligence (Zajitzová, 2011, s. 59) a můžeme je vymezit jako *„soubor jazykových znalostí a dovedností umožňující mluvícímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně k situaci, charakteristikám posluchačům aj. Zahrnuje též uplatňování sociokulturních pravidel komunikace (tzv. řečová etiketa)“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 130 – 131).

Pokud dítě opouští mateřskou školu a ukončuje tak předškolní vzdělání, měly by být komunikační kompetence na takovéto úrovni: dítě ovládá řeč a umí samostatně vyjadřovat své myšlenky, rozumí sdělenému, slovně reaguje a vede smyslu plnou konverzaci (dialog). Dále se dítě dokáže slovně vyjadřovat a sdělovat své prožitky, nálady či pocity nejrůznějšími způsoby, ať cestou výtvarnou, hudební či řečovou apod. Domlouvá se jak slovy, tak i gesty a rozlišuje některé symboly a rozumí jejich významu i funkci. Rozumí tomu, že být komunikativní, iniciativní a činný je v komunikaci s dospělým nebo jiným dítětem výhodou, tudíž v běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu. Dále

ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní. V rámci dokonalejší komunikace s okolím průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu. Dokáže využít informativní či komunikativní prostředky jako jsou knihy, encyklopedie, počítač, telefon apod. Ví, že lidé používají různé jazyky, a že je možno se jim naučit a má k učení se cizímu jazyku vytvořeny předpoklady. Uvedené výstupy jsou určené pro dobu, kdy dítě předškolní vzdělání ukončuje. Dosažení těchto výstupů není pro dítě však povinné. Každé dítě, které ukončuje předškolní vzdělání, dosahuje těchto výstupů v různé míře vzhledem ke svým individuálním potřebám a možnostem (RVP PV, 2016, s. 12).

Pro úplnost zmíníme i definice vztahující se ke komunikačním kompetencím u dospělých jedinců.

Termín komunikační kompetence zmiňuje Plaňava (2005, s. 73 – 74) jako schopnost utvářet a předávat různá sdělení a to takovým způsobem, aby je adresát přijal v souladu se záměrem sdělovatele. Dále doporučuje rozlišovat kompetenci lingvistickou (jazykovou) a komunikativní. Lingvistická tedy jazyková kompetence je způsobilost správně utvářet věty a rozumět jejich významu. Kompetence komunikativní pak umožňuje vhodně používat věty v sociálních interakcích. Zezulková (2007, s. 7) definuje komunikační kompetenci takto: *„Komunikační kompetence znamená schopnost využívat jazykových prostředků mluvčím v reálných podmínkách komunikačního kontextu a pro konkrétní komunikační účely. Je to schopnost účastníka komunikace zvládnout v dostatečné míře příslušné soustavy pravidel.“* V obdobném duchu termín komunikační kompetence definuje Šebesta (2005, s. 60): *„Komunikační kompetenci chápeme jako soubor všech mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat, tedy uskutečňovat komunikační akty, zúčastnit se komunikačních událostí a hodnotit účast druhých na nich.“*

Uvádíme také současné pojetí komunikačních kompetencí ze zahraničních zdrojů. Komunikační kompetence Light (2009) definuje jako kvalitu nebo stav být funkčně adekvátní v každodenní komunikaci nebo mít dostatečné znalosti, úsudek a schopnosti ke komunikaci (www.tandfonline.com, online). McLoughlin (2013) tvrdí, že jedinec s komunikační kompetencí je schopen nejen dodržovat pravidla

jazykové promluvy ve společenských situacích, ale je také schopen se vcítit do pozice mluvčího (www.grammar.about.com, online).

1.3 Funkce komunikace

Každá lidská komunikace plní vždy nějaký svůj účel. Pokud dojde k úspěšné realizaci komunikace mezi účastníky, dostane svůj význam a smysl – funkci. V průběhu komunikace se plní alespoň jedna z uvedených funkcí. Tyto funkce nelze přímo vymezit, jelikož se často jejich významy prolínají a nelze určit jejich hranice.

Mezi základních 5 funkcí komunikování podle Vybírala (2005, s. 31) patří:

- **Informovat (funkce informativní)** – prostřednictvím komunikace chceme sdělit informaci, oznámení, sdělení, předat zprávu, doplnit jinou zprávu nebo něco oznámit.
- **Instruovat (funkce instruktážní)** – snaha druhého naučit, dát mu návod, instrukce a navést, jak se co dělá. Lze ji označit za funkci instruktážní.
- **Přesvědčit (funkce persuzivní)** – ovlivnit partnera v komunikaci, aby změnil názor a získat jej na svoji stranu.
- **Vyjednat, domluvit (se) (funkce vyjednávací/operativní)** – přijít k závěru, dospět k dohodě, dosáhnout něčeho.
- **Pobavit (funkce zábavní)** – rozptýlit, rozveselit druhého či sebe využitím komunikace.

Oproti tomu Mikuláščík (2003, s. 21 – 22) podle určitého zaměření uvádí a rozlišuje funkce následující:

- **Funkce informativní** – předávání jistých informací, faktů, dat, znalostí, zkušeností a vědomostí mezi lidmi.
- **Funkce instruktivní** – jedná se v podstatě rovněž o funkci informativní, ale s doplněním významu, popisu, vysvětlení postupu, návodu jak něco docílit a jak něco provést.
- **Funkce přesvědčovací** – racionální či emocionální přesvědčování, změna názorů, hodnocení, postojů, způsobu konání druhých lidí.

- **Funkce posilující a motivující** – prolíná se s funkcí přesvědčovací. Jde o posilování pocitů sebevědomí, vlastní potřeby a o posilování vztahu k něčemu.
- **Funkce zábavná** – jedná se o komunikaci, která má pobavit, rozesmát a vytvořit pocit pohody a spokojenosti.
- **Funkce vzdělávací a výchovná** – lze hovořit o souhrnu funkcí informativní, instruktivní a poznávací realizovaných prostřednictvím především vzdělávacích organizací.
- **Funkce socializační a společensky integrující** – dovednost komunikovat s ohledem na různé společenské úrovně, společenské vrstvy, postavení a prostředí a stupni vyspělosti člověka. Jedná se o vytváření vztahů mezi lidmi, vzájemné reakce a interakce při komunikaci, posilování pocitu sounáležitosti a vzájemné závislosti.
- **Funkce osobní identity** – ujasnění svých postojů, názorů, sebevědomí, osobních ambicí a celkově spoustu věcí o sobě samém.
- **Funkce poznávací** – v úzké souvislosti s funkcí informativní. Prostřednictvím jiných lidí získáváme znalosti o světě, které bychom vlastní zkušeností nebyli schopni v takovém rozsahu získat a prožít (sdělování zážitků, vzpomínek, plánů).
- **Funkce svěřovací** – slouží ke sdílení pocitů, naslouchání druhým a poskytnutí řešení problémů. Tímto se člověk zbavuje vnitřního napětí, překonává těžkosti a očekává podporu či pomoc při oznámení důvěrných informací.
- **Funkce úniková** – slouží k odreagování se prostřednictvím komunikace od starostí, trápení, potíží či shonu. Zabránění vzniku a eliminaci deprese.

1.4 Formy komunikace

Základní dělení komunikace je dělení na komunikaci verbální a neverbální. Nejen že se nejčastěji používá, ale také nejvíce vystihuje klasifikace komunikačního procesu. Jelikož se slova nedají odloučit od neverbálního projevu, je verbální projev vždy doprovázen projevem neverbálním. Vzhledem k tomu,

že neverbální projevy bývají často nevědomé, nepodléhají sebekontrolě, lze je považovat za věrohodnější (Mikuláščík, 2003, s. 113). Při komunikaci tváří v tvář směřujeme verbální a neverbální sdělení tak, aby co nejlépe vystihlo naše myšlenky. Při řeči se např. usmíváme, mračíme a různě gestikulujeme. Tato kombinace slovních a mimoslovních signálů odráží naše myšlenky (DeVito, 2008, s. 152).

1.4.1 Verbální komunikace

Pojem verbální je odvozen z latinského slova *verbum* a znamená slovo. „*Základním způsobem sdělování a přijímání významů mezi lidmi je komunikace verbální*“ (Janoušek in Výrost, Slaměník, 2008, s. 219). „*Verbální (slovní) komunikací rozumíme dorozumívání se jedné, dvou a více osob pomocí jazyka nebo jinými znaky jazykového systému*“ (Vybíral, 2005, s. 106). Slovní komunikace je realizována ve formě písemné (písemný projev jedince), mluvené (různé rozhovory), přímé (osobní kontakt), zprostředkované (alternativní cesty), živé (veřejné vystoupení), reprodukováné (vystoupení vysílané prostřednictvím televize, rádia, internetu atd.). Výhodou verbální komunikace ústní je možnost okamžité zpětné vazby, pružnost a identifikace neverbálních i emočních signálů a prvků. Naopak nevýhodou je časová náročnost, vliv komunikačního šumu a bariér. V případě zprostředkované komunikace může dojít k určité deformaci sdělení (Vymětal, 2008, s. 112).

Verbální komunikace má nepopíratelný význam a je nejvyspělejší formou společenského styku. Je nevyhnutelnou podmínkou myšlení a součástí sociálního života. Pokud je člověk delší dobu izolován od možnosti slovně komunikovat s ostatními lidmi, prožívá situaci jako deprivaci (Mikuláščík, 2003, s. 113).

K verbální komunikaci se váže vědní obor **paralingvistika**. Předmětem zkoumání této vědy jsou doprovodné rysy verbální komunikace, které podstatnou měrou ovlivňují význam a smysl komunikování (Vymětal, 2008, 115). Jedná se o soubor vokálních-hlasových projevů, vyskytujících se na pomezí mezi nonverbálními prostředky a mluvenou řečí (Janoušek in Výrost, Slaměník 2008, s. 223). Tyto mimojazykové faktory dokreslují verbální komunikační projev

a v mnoha případech charakterizují i osobnost mluvčího (Vymětal, 2008, s. 115). Na komunikaci působí celá řada prvků, mezi základní prvky zpravidla patří: hlasitost, rychlost, plynulost verbálního projevu, kvalita řeči, výška tónu hlasu, pomlky, frázování, barva hlasu, objem řeči, intonace, slovní vata a chyby v mluvním projevu.

Plaňava (2005, s. 43) uvádí, že pouhých 7 % sdělení zaujímají slova, zbytek, tedy 93 % se přičítá vyjádření neverbálnímu – 38 % vyjadřuje intonace, hlasitost a tempo řeči a 55 % tělesné projevy.

1.4.2 Neverbální komunikace

Neverbální komunikace, rovněž mimoslovní a nonverbální komunikace, je komunikace beze slov. Mimoslovní komunikace má v mezilidském kontaktu důležité postavení. Jednak patří mezi nejstarší způsoby dorozumívání, ale i proto, že doprovází jedince od raného dětství (dítě se dorozumívá s okolím především nonverbálně) až po stáří (nonverbalita nabývá na svém významu vlivem invulačních procesů) (Bednaříková, 2006, s. 6).

V anglické literatuře se můžeme setkat s těmito pojmy: nonverbal communication, body language, body talk, bodily action, bodily communication.

„Neverbální komunikace zahrnuje širokou oblast toho, co signalizujeme beze slov či spolu se slovy jako doprovod slovní komunikace“ (Vybíral, 2005, s. 81). Při komunikaci je význam slov vždy doprovázen nonverbálními prostředky. Slova nelze oddělit od nonverbálních složek komunikace (Mikuláščík, 2003, s. 113). Prostřednictvím nonverbální komunikace si s druhými lidmi sdělujeme své vlastní prožitky, o tom, jak vnímáme sebe nebo svého partnera (Konečná, 2009, s. 21). Podle Janouška (in Výrost, Slaměník, 2008, s. 222) může nonverbální komunikace komunikaci verbální nahradit, zvýraznit, odporovat jí nebo měnit její význam. Řeč může být nonverbálním chováním segmentována a rytmizována. Nonverbální projevy plní v průběhu komunikace mnohé funkce. Mezi tyto funkce bychom mohli zahrnout doprovázení a podporu verbálního sdělení, oslabuje, zesiluje, nahrazuje či odporuje verbálnímu sdělení. Vyjadřuje zainteresované naslouchání, vyjadřuje stanovisko komunikačních partnerů,

reguluje hladký průběh dialogu, vyjadřuje subjektivní stav komunikačních partnerů a objasňuje vztah mezi partnery (Allhoff, 2008, s. 18 – 20). Význam nonverbálně sdělených informací je podmíněn kulturou, obeznámeností se sociální skupinou i prostředím (Vybíral, 2005, s. 86) např. palec vzhůru má v různých zemích odlišný význam. V Austrálii se jedná o neslušné gesto, v Německu číslo 1, zatím co v Japonsku číslo 5. Dále upozorňuje na to, že většinu nonverbálních sdělení nemůžeme jednoznačně převést, dekodovat a zcela určitě interpretovat.

Druhy nonverbální komunikace jsou rozlišovány podle prostředků, kterými aktér své sdělení vyjadřuje (Janoušek in Výrost, Slaměnik, 2008, s. 222). Neverbálně komunikujeme především: mimikou, gestikou, haptikou, řečí pohledů, posturikou, proxemikou, kinezikou a chronemikou. Jednotlivé formy neverbální komunikace si detailněji popíšeme.

Mimické projevy – výrazy tváře v průběhu komunikace mají nezastupitelnou roli. „*Jedná se o vědomé výrazy tváře způsobené stahy obličejových svalů, kterými vyjadřujeme své pocity a emoce*“ (Konečná 2009, s. 87). Většina mimických výrazů má interkulturní platnost, tzn. že ve všech zemích a u všech národů se základní emoce jako smutek, radost, hněv nebo strach projevují stejným výrazem obličeje a nejsou ovlivňovány kulturou (Allhoff, 2008, s. 26). Za jeden z neodmyslitelných prostředků nonverbální komunikace a elementárním mimickým posunkem je úsměv. „*Lidský obličej je pravděpodobně nejdůležitějším zdrojem neverbálních signálů*“ (DeVito, 2008, s. 157).

Gestika – jedná se zejména o pohyby prstů, rukou, nohou a hlavy, které dotvářejí verbální projev (Vymětal, 2008, s. 58). Používají se záměrně a vědomě ke sdělení významů, které mají slova či slovní spojení a jsou specifická pro určitou kulturu či komunitu (DeVito, 2008, s. 155). Gesta lze rozdělit do těchto základních skupin:

- **Ilustrativní gesta** – ilustračních gest je celá řada. Dokreslují v prostoru verbální výklad, ukazují směr a pomocí nich vysvětlujeme.
- **Regulační gesta** – slouží k upozornění na něco nebo někoho (ukazujeme na někoho prstem, hrozíme, pokyvujeme hlavou atd.).

- **Gesta znaková** – vyjadřují určité sdělení např. kruh z palce a ukazováčku znamená OK – vše v pořádku, palec směrem dolů znamená, že je to špatné atd. (Mikuláščík, 2003, s. 127).

Haptika – neboli doteková, taktilní komunikace patří mezi nejprimitivnější formu nonverbální komunikace, která je tlumočena přímým tělesným kontaktem s druhým člověkem např. podání ruky, poplácání po ramenou (Konečná, 2009, s. 89). Nejčastějším a nejpřijatelnějším dotekem je **podání ruky**.

Mikuláščík (2003, s. 127) v rámci dotekové komunikace rozlišuje doteková pásma těla:

- Pásmo společenské, profesionální a zdvořilostí – ruce, paže.
- Pásmo osobní a přátelské – paže, ramena, vlasy, obličej.
- Pásmo intimní, erotické a sexuální – doteky nejsou limitovány.

Řeč pohledů – oči hrají při komunikaci významné postavení. Zrakový kontakt řídí průběh rozhovoru, naznačuje ochotu a zainteresovanost, zprostředkovává zpětnou vazbu a může signalizovat emocionální vyladění. Osoby s intenzivnějším zrakovým kontaktem jsou vnímány jako dominantnější, aktivnější a sebevědomější (Allhoff, 2008, s. 27). Přiměřený a příjemný zrakový kontakt v našich podmínkách trvá přibližně tři sekundy. Pokud je navázaný zrakový kontakt kratší, můžeme jej vnímat jako nezájem či jako malou sebedůvěru partnera (Konečná, 2009, s. 87).

Posturika – sdělování prostřednictvím fyzických postojů těla, konfigurace všech částí těla a směr natočení těla. Posturika naznačuje emoční stav, zaujetí, postoj ke sdělení a partnerovi. Vztah účastníků k obsahu sdělení a k sobě navzájem určuje vzájemná poloha obou těl (Mikuláščík, 2003, s. 127). Rozlišujeme držení těla, držení hlavy, postoj a různé způsoby posedu.

Proxemika – Allhoff (2008, s. 29) proxemiku přibližuje jako prostorové chování, projevující se interpersonální blízkostí. Jde tedy o sdělování přiblížením a oddálením se. „*Způsobem, jakým využíváme prostor kolem sebe při komunikaci, komunikujeme s ostatními stejně „hlasitě“ jako kdybychom používali slov*“ (Konečná, 2009, s. 90). Rozlišujeme proxemiku vertikální a horizontální. Vertikální vzdálenost lidé pocítují v případech, kdy mají odlišnou výšku.

Vzdálenost horizontální rozděluje DeVito (2008, S. 162) do čtyř komunikačních zón.

- **Intimní zóna** – od úplného dotyku do 45 cm. Jedná se především o kontakt mezi matkou a dítětem, mezi milenci či manželi.
- **Osobní zóna** – od 45 cm – 1,2 m. Tato vzdálenost vymezuje osobní prostor a dovoluje vstoupit jen určitým lidem. Je typická mezi přáteli, sourozenci či při formálních setkáních.
- **Sociální zóna** – od 1,2 m – 3,7 m. Řešíme neosobní záležitosti a společensky komunikujeme např. při obchodním jednáním, jednáním na úřadě, přednáška na vysoké škole.
- **Veřejná zóna** – větší než 3,7 m. Lidé se obvykle neznají, jedná se o projev politika na náměstí, herce na jevišti či přednášejícího na konferenci.

Do proxemiky se řadí i tzv. teritorialita – prostorové chování člověka, vlastnický vztah k určitému prostoru. Jedinec preferuje takové místo nebo prostor, ve kterém se cítí dobře a bezpečně nebo na které je zvyklý (Bednaříková, 2006, s. 22).

Kinezika – spontánní pohyby celého těla, které nemají význam gest. Každý jedinec má své specifické pohyby, podle kterých se dá indentifikovat na dálku (Mikuláščík, 2003, s. 128). „*Jsou to celkové fyzické pohyby zahrnující svalové napětí či uvolnění, chůzi tělesné postoje i pohyby rukou*“ (Bednaříková, 2006, s. 30).

Chronemika – časová komunikace, Mikuláščík (2003, s. 131) chronemiku popisuje jako způsob, kterým vyjadřujeme, užíváme a strukturujeme čas ve vztahu k jiným lidem (délka projevu, skákání do řeči, používání pomlky). Čas je silným prvkem neverbální komunikace. Mnozí z nás neradi čekáme na druhé, takže pokud se partner nedostaví včas, máme pocit, že jsme mu lhostejní. Týká se také vzájemné komunikační vyváženosti, zda každý z účastníků komunikace respektuje právo na stejné časové vstupy do rozhovoru.

Na závěr bychom zmínili jeden zvláštní druh komunikace – **komunikaci činem**. Prostřednictvím této komunikace sdělujeme informace svým vlastním chováním a tato komunikace je důležitá pro výchovu. Císovská (2006, s. 49) definuje komunikaci činem takto: „*Komunikace činem zahrnuje vše, co děláme a co má určitý hodnotový „dopad“ či vztah k předmětu komunikace, k sobě*

samému, k partnerovi. Závažnost toho, co děláme k tomu, co říkáme je mimořádná – naše činy mají dopad na věrohodnost našich názorů.“ Komunikace činem se projevuje nejen v běžných sociálních situacích, ale tento zvláštní typ komunikace se řadí i do komunikace pedagogické. Jedná se především o vzájemné vztahy mezi učitelem a žákem – jak se k sobě chovají, jak jejich jednání ovlivňuje a vypovídá o vzájemných vztazích a postojích. Klade se především důraz na co nejpestřejší vzájemnou komunikaci mezi pedagogem a žákem, ale i mezi dětmi navzájem. Na komunikaci mají vliv používané metody a formy práce a také uspořádání prostoru (Pávková, 2014, s. 23).

Z uvedených informací lze vyvodit velmi důležitý závěr a tvrzení, že **nelze nekomunikovat!**

2 Edukace dítěte předškolního věku

Vzhledem k tomu, že tato diplomová práce se vztahuje převážně na sociálně znevýhodněné prostředí, zaměříme se v této kapitole na definování sociálního znevýhodnění, a to z pohledu legislativy. Poté charakterizujeme dítě předškolního věku, jelikož každé životní období je něčím specifické a představuje určitou fázi lidského života. Dále popíšeme, jaký vliv má na vývoj dítěte rodinné prostředí a prostředí předškolního zařízení.

2. 1 Legislativní vymezení sociálně znevýhodněného prostředí

Sociální znevýhodnění je velmi široká kategorie a neexistuje jednotná definice. Na úvod jsme vybrali následující vymezení: „*Sociální znevýhodnění není poruchou či onemocněním, které by se nutně projevovalo dysfunkcí organismu, nemá tedy objektivně měřitelné symptomy, ale projevuje se širokou škálou projevů sociálního, psychického, kulturního, ekonomického nebo fyzického (ve smyslu odlišného vzhledu) charakteru*“ (Lábusová, 2015, s. 12).

V současné době je prakticky v České republice jediný obecně závazný předpis, který definuje sociální znevýhodnění. Jedná se o zákon č. 82/2015 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., dále jen školský zákon). Zíková (2011, s. 12) upozorňuje na fakt, že vzhledem k tomu, že se jedná o koncept orientovaný na oblast edukace, lze znevýhodnění tohoto typu vykládat jako sociální znevýhodnění ve vztahu ke vzdělání. *Termín „žák se sociálním znevýhodněním“ je pojem, který byl do české školské legislativy zaveden v roce 2004 k identifikaci dětí, kterým náleží zvýšená míra podpory v prostředí školy*“ (Habrová, 2015, s. 10).

Školský zákon v platném znění začleňuje žáky se sociálním znevýhodněním mezi jedince se speciálně vzdělávacími potřebami. § 16, odstavec 4, tohoto zákona vymezuje sociální znevýhodnění takto: „*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 řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu“ (zákon č. 82/2015 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání).

V obecné rovině Habrová (2015, s. 9) vymezuje žáka se sociálním znevýhodněním na základě konkrétních charakteristik:

- Žák žije v prostředí, kde není dlouhodobě a dostatečně podporován ke vzdělání či přípravě na vzdělání z důvodu nedostatečného materiálního zázemí, nevyhovujících bytových podmínek, nízkým stupněm vzdělání nezaměstnaností či nezájmu zákonných zástupců;
- zákonní zástupci žáka se školou nekomunikují či dlouhodobě nespolupracují, což vede k újmě oprávněných zájmů žáka;
- žák žije v prostředí lokalit ohrožených sociálním vyloučením nebo přímo v sociálně vyloučených lokalitách;
- žák je znevýhodněn z důvodu příslušnosti k určité etnické nebo národnostní skupině apod.

V legislativě Slovenské republiky definují dítě sociálně znevýhodněné na základě charakteristického prostředí, ve kterém dítě žije. Legislativně je ukotveno v zákoně č. 188/2015, § 2, písmeno p): *„dítě ze sociálně znevýhodněného prostředí anebo žák ze sociálně znevýhodněného prostředí dítě anebo žák žijící v prostředí, které vzhledem na sociální, rodinné, ekonomické a kulturní podmínky nedostatečně podněcuje rozvoj mentálních, volních, emocionálních vlastností dítěte anebo žáka, nepodporuje jeho socializaci a neposkytuje mu dostatek přiměřených podnětů pro rozvoj jeho osobnosti“* (zákon č. 188/2015 Z.z. o výchově a vzdělávání, kterým se mění a doplňuje zákon č. 245/2008 Z.z. o výchově a vzdělání).

Za sociální znevýhodnění lze považovat stav, kdy dítě nemá dostatečně rozvinuté kompetence pro přiměřené naplnění svého potenciálu v rámci vzdělávacího procesu v důsledku dlouhodobého života v prostředí, které je charakteristické nízkým socioekonomickým statusem, přítomností rizikových vlivů pro jeho vývoj, prvky sociokulturní odlišnosti, případně kombinace těchto

jevů, nemá dostatečně rozvinuty kompetence pro přiměřené naplnění svého potenciálu v rámci vzdělávacího procesu (Zíková, 2011, s. 12).

Sociální znevýhodnění je kategorií označující širokou škálu příčin školní neúspěšnosti žáků z jiných než zdravotních důvodů. Odborníci se shodují na tom, že škála jednotlivých příčin a projevů je velmi pestrá a přesahuje definice uvedené legislativou. Jednotlivé aspekty sociálního znevýhodnění se velmi často, prolínají, kombinují, jsou proměnné v čase a lze je vymezit jako:

- úroveň **jedinice** (např. jazyková odlišnost, odlišná sexuální orientace, zanedbaný zevnějšek),
- úroveň **rodiny** (např. týrání, zneužívání, zanedbávání, dysfunkční rodina, afunkční rodina, odlišný životní styl, neúplná rodina),
- úroveň **sociálního prostředí** (prostředí sociálně vyloučené lokality, ohrožení sociálně patologickými jevy),
- a v souvislosti se **socio-ekonomickým statusem** (chudoba, exekuce, dluhy, migrace, nevyhovující bytové podmínky, kulturní a náboženská odlišnost) (Habrová, 2015, s. 8 – 9).

§ 16 školského zákona dále zajišťuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami právo na adekvátní podporu při vzdělání. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, a na poradenskou pomoc školy či školského zařízení. Při hodnocení žáků se přihlíží k povaze znevýhodnění. Ředitel školy může se souhlasem krajského úřadu zřídit funkci asistenta pedagoga, ve třídě v níž se vzdělává žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro děti, které jsou sociálně znevýhodněné, může obec, svazek obcí či kraj se souhlasem krajského úřadu zřizovat přípravné třídy při základní škole pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, pokud je u nich předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj (Průcha, 2009, s. 454).

Žákům se sociálním znevýhodněním zabezpečuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb.) tzv. vyrovnávací opatření. Vyrovnávací opatření jsou omezena na prevenci či

minimalizaci školního neúspěchu žáků se sociálním či zdravotním znevýhodněním. Vyrovnávací opatření především zahrnují:

1. využívání metod a postupů (pedagogických, speciálně pedagogických), které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků;
2. v rámci výuky a přípravy na výuku poskytnout individuální podporu;
3. využívání poradenských služeb školy či školského poradenského zařízení;
4. individuální vzdělávací plán;
5. služby asistenta pedagoga (Habart, Jánská, 2011, s. 74).

Z definice sociálního znevýhodnění plyne, že sociální znevýhodnění je dáno silným vlivem prostředí a jeho dlouhodobého působení, není dán biologicky! Nejedná se o neměnný stav a dítěti je nutné poskytnout podporu pro naplnění jeho vzdělávacího potenciálu (Zíková, 2011, s. 13).

2. 2 Charakteristika dítěte předškolního věku

Předškolní období se obvykle vymezuje věkovou hranicí od 3 do 6 let. Jedná se o velmi významnou vývojovou etapu v životě jedince. Konec tohoto období má rozličnou časovou hranici, protože tato životní etapa není omezena jen fyzickým věkem, ale zejména sociálně – nástupem do školy. Předškolní období je označováno za zlatý věk dětské hry, zlatý věk dětské kresby, obdobím iniciativy a aktivity. Níže charakterizujeme a popíšeme jednotlivé oblasti vývoje dítěte předškolního věku a to především: tělesný a motorický vývoj, vývoj poznávacích procesů, vývoj řeči, emoční vývoj a vývoj sociálních dovedností.

Tělesný vývoj: Ve třech letech dítě povyroste za rok o více než 5 cm a jeho průměrná výška je kolem 100 cm a váží přibližně 13,6 až 17,2 kg. Nohy rostou rychleji než ruce a dítě získává dospělejšího dojmů. Dítě má již všechny mléčné zuby. Ve čtyřech letech se váha dítěte pohybuje mezi 14,5 až 18,2 kg a průměrná výška je 101,5 až 114 cm. V pěti letech dítě dosahuje výšky asi 107 až 117 cm, váží 17,3 až 20,5 kg. V šesti letech má tělo proporce dospělého člověka a průměrná výška dívky je 105 až 115 cm a chlapce 110 až 117,5 cm. Dívky váží kolem 20 kg, váha chlapců je však o něco nižší. Dítěti rostou sekundární zuby.

Tělo dítěte se protahuje, čímž se zdůrazňuje délka končetin, narůstá svalová hmota a obličej získává rysy dospělého člověka (Zajitzová, 2011, s. 44).

Motorický vývoj: U dětí se zdokonaluje hrubá motorika. Pohyby rukou a nohou jsou na počátku tohoto období málo koordinované, ale v průběhu se chůze automatizuje. Zdokonalují se aktivity jako běhání, skákání a pohyb po nerovném terénu a koncem tohoto období je dítě schopné zvládnout činnosti, které vyžadují složitější pohybovou koordinaci např. jízda na kole, koloběžce či bruslích, nebo také lyžování a plavání (Šimíčková-Čížková, 2003, s. 68). Dítě v předškolním věku je dostatečně zralé, aby si osvojilo nové komplexní motorické dovednosti, jelikož jeho pohyby jsou rychlejší, plynulejší a koordinovanější (Thórová, 2015, s. 386). Thórová (2015, s. 386) dále uvádí k oblasti jemné motoriky, že se dítě učí funkčně používat různé nástroje a manipulovat s předměty – manipuluje s tužkou, stříhá, jí příborem, chytá míč, staví stavebnice – rozvíjí se manuální zručnost. Langmeier a Krejčířová (2006, s. 88) označují motorický vývoj dítěte jako neustále zdokonalování, zlepšení pohybové koordinace a eleganci pohybů.

Vývoj poznávacích procesů: Myšlení dítěte předškolního věku je nepřesné, má mnohé nedostatky či omezení a nerespektuje logické zákony. Nastává však pokrok v myšlení, ze symbolické etapy (předpojmové myšlení) na vyšší úroveň – názorného, intuitivního myšlení. Dítě nyní uvažuje v celostních pojmech a zaměřuje se na to, co vidí či vidělo a je úzce vázáno na vlastní činnost (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 90). Novotná (2012, s. 49) nazývá myšlení předškoláka jako kognitivní egocentrismus. Dítě předpokládá, že ostatní lidé vnímají a chápou jevy jako on sám, trvá na vlastním názoru a odmítá názory odlišné. Myšlení dítěte v tomto období je typické určitými znaky, kterými dítě nahlíží na svět:

Centrace – tendence ulpívat na jednom percepčně nápadném znaku, který je považován za podstatný. **Fenomenismus** – důraz na zjevnou podobu světa, svět je pro něj takový, jak vypadá a jeho podstatu ztotožňuje s viditelnými znaky. **Prezentismus** – vazba na přítomnost, která pro dítě znamená subjektivní jistotu (dítě to tak vidí a může se o tom opakovaně přesvědčit) (Vágnerová, 2012, s. 178). Typický je i způsob zpracování informací: **Magičnost** – využití fantazie

při interpretaci dění ve skutečném světě, přičemž dochází k jeho zkreslení. **Animismus** neboli **antropomorfismus** – dítě polidšťuje neživé objekty a připisuje jim lidské vlastnosti, ačkoliv jsou děti schopné odlišit neživé věci od živých. **Arteficialismus** – dětský způsob výkladu vzniku okolního světa, kdy existující jevy považuje za vzniklé, prostřednictvím činnosti někoho jiného např. někdo dal hvězdy na oblohu. **Absolutismus** – přesvědčení o jednoznačné a definitivní platnosti. To co se dítě dozvědělo dříve, již pozdější sdělené nevyvrátí (Zajitzová, 2011, s. 46). Paměť se u dětí předškolního věku vyvíjí v interakci s ostatními kognitivními schopnostmi a napomáhá jejich rozvoji. U 4 – 6letých dětí se paměť skládá z komplexu specifických schopností. U dětí v předškolním věku se rozvíjí **explicitní sémantická paměť**, typická zvýšením kapacity paměti a rychlosti zpracování informací a dat, zlepšením její kvality a délkou udržení zapamatovaných informací v paměti. V případě že si však děti v tomto věku něco zapamatují se děje bezděčně a bez úmyslu. Neuvědomují si, že existují způsoby, které by jim mohly usnadnit zapamatování. K zapamatování určitých událostí, zážitků a příběhů slouží **explicitní epizodická paměť** a je spojena s vývojem jazykových schopností, které slouží k formulaci zážitků, dávají jim potřebnou formu a podporují jejich uchování v paměti. Rozvíjí se především při interakci s ostatními lidmi a má pro dítě emoční význam. **Implicitní, procedurální paměť** se uplatňuje v každodenních situacích a slouží k zapamatování různých dovedností, pravidel a činností, zejména při pozorování ostatních lidí (Vágnerová, 2012, s. 202 – 207).

Vnímání patří mezi důležité procesy pro děti v tomto věkovém období. Dítě je velmi zvědavé a vnímá především nápadné předměty a objekty, které mají vztah k činnosti. Dítě pozná základní barvy a začíná rozlišovat doplňkové barvy. Sluchové vnímání se zdokonaluje – je schopnost identifikovat a analyzovat zvuky různých zdrojů. Zpřesňuje se čichové a chuťové vnímání. Vnímání je celkově aktivní, je propojeno s experimentováním a aktivní činností (Šimíčková–Čížková, 2003, s. 69). Představivost je velmi typická pro tento věk. Dítě spojuje realitu s představou a je pak pevně přesvědčeno o skutečnosti. V předškolním věku lze jen obtížně oddělit fantazijní produkci od vzpomínky dítěte, jelikož dítě

prezentuje realitu tak, aby byla pro něj srozumitelná a přijatelná (Ptáček, Kuželová, 2013, s. 34).

Vývoj kresby: Dítě se připravuje prostřednictvím kresby na vrcholnou dovednost z oblasti grafomotoriky, kterou je psaní. Potřebné dovednosti procvičuje prostřednictvím kresby samotné, grafomotorické nápodoby a vybarvování (Thórová, 2015, s. 385). Výtvarný projev má v předškolním věku obrovský význam, jelikož dítě prostřednictvím kresby vyjadřuje své pocity, přání, obavy či názory. „*Kresba je neverbální symbolickou funkcí. Projevuje se v ní tendence zobrazit realitu tak, jak ji dítě chápe*“ (Vágnerová, 2012, s. 187). Dětská kresba je tzv. „královskou cestou“ k poznání dětské psychiky. V předškolním období je častým diagnostickým prostředkem kresba lidské postavy. Kresba se využívá pro zjištění celkového psychického rozvoje dítěte. Kresba lidské postavy prochází několika vývojovými stádii. Stádium **hlavonožce** (3 roky, pro dítě má význam lidský obličej a končetiny, které zobrazují aktivitu), stádium **subjektivně fantazijního zpracování** (4 – 5 let, zdůraznění detailů, které jsou pro dítě významné, však bývají nereálné), stádium **realistického zobrazení** (5 – 6 let, postava se podobá reálné postavě) (Zajitzová, 2011, s. 48).

Vývoj hry: Hra má v předškolním věku dětí dominantní postavení a je charakteristickou a nejpřirozenější aktivitou dítěte. Má významnou roli, protože díky ní se dítě rozvíjí ve všech vývojových oblastech a také rozvíjí mezilidské vztahy. Hra předškolního dítěte je rozvinutější, není omezena jen na cvičení funkcí svého těla a vlastností jednotlivých předmětů, ale především na vytvoření něčeho nového. Formy dětské hry jsou rozmanité. Jedná se o **funkční** či **činnostní** typ hry, kdy děti procvičují tělesné funkce ve složitých formách. **Konstruktivní** či **realistický** typ – hra je zaměřena na konstrukci nových věcí z různých materiálů. **Iluzivní** typ hry – dítě užívá předměty v přeneseném významu a přeměňuje svět podle své představy. **Úkolové** hry – získává zkušenost se sociálními rolemi, které pozoruje, ale samo je zastávat nemůže např. hra na prodavačku, doktora (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 100 – 101). Hru v předškolním věku můžeme rozdělit z pohledu sociálních interakcí. Dítě do tří let si hraje nejčastěji samostatně a nevyhledává přítomnost jiných dětí. Mezi 3. – 3,5. rokem je nejtypičtější hra **paralelní**. Děti si hrají blízko sebe, ale každé stále

samo, jen vyhledávají blízkost vrstevníka. Postupně se hra „vedle sebe“ navazuje na hru **sdružující**. Kolem 4. roku si děti začínají rozumět a bývají schopné se dohodnout na tématu hry, avšak stále hrají roli každý sám za sebe. Vrcholnou fází partnerské hry v předškolním věku představuje hra **kooperativní**. Dítě má potřebu uplatňovat vzájemné vztahy. Děti si rozdělují role a každé z dětí se nějak účastní a přispívá svým osobitým dílem (Bartošková, Morávková, 2014, s. 14).

Vývoj řeči: Řeč se stává hlavním dorozumívacím prostředkem. Dochází k postupnému zdokonalování řeči. Řečové schopnosti se zdokonalují nejen po stránce formální, ale i obsahové (Morávková, Bartošková, 2004, s. 6). Předškolní období je charakteristické nekonečným vyptáváním, jelikož dítě rádo komunikuje, snaží se aktivně získávat informace typickými otázkami „A proč?“. Intenzivně narůstá slovní zásoba (ve třech letech dítě používá zhruba 1000 slov, předškolák kolem 5000), verbální vyjádření je komplexnější, na konci tohoto období je řeč dobře srozumitelná, bez nápadných dysgramatismů (Thórová, 2015, s. 386 – 387). Typické pro toto období je i tzv. egocentrická řeč – dítě si povídá samo pro sebe a postupně přechází na úroveň řeči vnitřní. Celkový řečový vývoj je podmíněn účinnou stimulací a je podporován hravými aktivitami (Novotná, 2012, s. 49).

Emoční vývoj: Emoční prožívání je stabilnější a vyrovnanější. Dítě bývá častěji pozitivně naladěné a ubývá negativních emočních reakcí. Mezi 3. a 5. rokem začíná dítě rozumět subjektivní povaze emocí a rozvíjí se emoční inteligence – lépe chápe pocity své i pocity jiných lidí a má dostatečně bohatý slovník pro označení různých druhů emocí. Příležitost ke kontaktu s druhými lidmi je velmi důležitým činitelem emočního vývoje a rozvoji jeho sociálních dovedností. V předškolním věku začíná rozvoj pocitů k vlastnímu sebehodnocení. Vzhledem k tomu, že dítě předškolního věku lépe rozumí svým emocím, může je i lépe ovládat. Je k sobě kritičtější a ví, co by mělo nebo nemělo dělat – dokáže regulovat emoční prožitky i chování. Schopnost regulace narůstá právě v předškolním období od tří let je sebekontrola skutečně internalizována (Vágnerová, 2012, s. 221; Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 95 – 98).

Socializace: „*Socializační proces zahrnuje tři vývojové aspekty. Vývoj sociální reaktivity jako vývoj emočních vztahů k lidem v okolí, vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací jako vývoj norem a pravidel, které si dítě utváří*

a následně přijímá za své, a osvojení sociálních rolí jako postojů a vzorců chování, které jsou od dítěte očekávány vzhledem k jeho vývojové úrovni a společenskému postavení“ (Zajitzová, 2011 s. 52). Rodina hraje v procesu socializace stěžejní úlohu a nadále zůstává nejvýznamnějším a privilegovaným prostředím. Dítě si základní normy chování osvojuje právě zde. Socializace předškolního dítěte probíhá již i mimo rodinu. Vstup do mateřské školy je pro dítě významným mezníkem a velkou změnou. Dítě se ve školce seznamuje s cizí autoritou a fungováním v kolektivu. V tomto období se dítě učí sociálním normám, začíná rozumět a chápat, že existují určitá tabu a konvence (Thórová, 2015, s. 389 – 392). „Socializace a individuace, tj. rozvoj osobnosti jedince, probíhá v interakci s jinými lidmi, dítě tímto způsobem rozvíjí i svou individualitu“ (Vágnerová, 2012, s. 223). Dítě se učí novým sociálním dovednostem, rozvíjí komunikaci a zralejší způsoby interakce (ve smyslu spolupráce, podpora, sebeprosazení) s jinými lidmi než jsou rodiče, je schopno se zařadit do jiných sociálních skupin a navázat nové vztahy (Vágnerová, 2015, s. 224).

2. 3 Rodinné prostředí a jeho vliv na dítě

Rodina je nepostradatelným a těžko nahraditelným prostředím, má nezastupitelné místo a význam pro každého jedince. Právě rodina má největší vliv na utváření osobnosti a vývoj jedince. Rodina je základním životním prostředím dítěte, ve kterém jsou uspokojovány jeho potřeby, a je zde o něj pečováno. Můžeme tvrdit, že rodina je nejvhodnějším prostředím pro optimální vývoj dítěte. Lze ji chápat jako základ společnosti. „Jednou z funkcí rodiny je uvést jedince do života v rámci konkrétního kulturního prostředí, tj. naučit ho orientaci ve světě symbolů, ale i předmětů denní potřeby, ve světě společenských zvyklostí a hodnot, naučit ho kulturním návykům či slušnému chování“ (Laudová, Lašek, 2013, s. 9). Průcha (2009, s. 487) rovněž uvádí, že prostřednictvím výchovného vlivu rodiny se uskutečňuje přenos kulturních vzorců a zachovává se kontinuita kulturního (sociálního) vývoje rodiny i společnosti.

Rodinu můžeme definovat jako skupinu lidí spojenou pouty pokrevního příbuzenství nebo právních svazků (adopce, sňatek) (Matoušek, 2003, s. 187). Tománek (2015, s. 15) rodinu charakterizuje takto: *„Jako primární, neformální a intimní sociální skupinu a základní jednotku, která je často považována za kolébku lidstva a výchovy.“* Dále uvedeme obsáhlou a z našeho pohledu nejvíce vystihující definici od J. Odehnala. Definice obsahuje i socializační a výchovnou funkci rodiny. Rodina je *„jakýmsi nejuniverzálnějším socializačním činitelem, který poskytuje jedinci identifikační vzory, seznamuje ho s předpokládaným chováním pro mužskou a ženskou roli. Učí jedince reagovat žádoucím způsobem v procesu interakce a umožňuje mu praktické ověření získaných dovedností v rámci rodiny. Uplatňuje se jako regulátor chování jedince a poskytuje mu společensky žádoucí normy. Pod vlivem rodinného působení se vytváří postoj k personálnímu okolí, sobě samému i společnosti obecně“* (Výrost, Slaměník, 1998, s. 304).

Mimo to, že rodina dítě vychovává, poskytuje mu citové zázemí a ekonomicky ho zabezpečuje, zároveň ho určitým způsobem i „nevědomky“ ovlivňuje, a to pozitivně či negativně (Laudová, Lašek, 2013, s. 9). V dnešní době nelze pochybovat o tom, že prostředí, do kterého se rodíme, vyrůstáme a žijeme, v nás zanechává zřetelné stopy a v různé míře nás poznamenává a ovlivňuje (Kraus, 2014b, s. 73). Za nejoptimálnější socializační prostředí se považuje funkční rodina. Funkční rodina zaručuje, že dítě bude realizovat své rozvojové možnosti, bude vytvářet základ své osobnosti a nalezne pozitivní vztah ke škole a ke vzdělání. Hartl a Hartlová (2004, s. 512) definují funkční rodinu jako *„...rodina, v níž dochází k úspěšnému řešení problémů, existuje příznivé emocionální klima a dochází ke stálému vyrovnávání vztahů uvnitř rodiny v souladu s životním cyklem jejich členů.“*

Rodina, tak jako každá instituce ve společnosti plní určité funkce. K nejzákladnějším funkcím rodiny a nejčastěji uváděným patří funkce biologicko-reprodukční, ekonomicko-zabezpečovací, socializačně-výchovná a emocionální. Jednotlivé funkce popisuje Kraus (2014a, s. 133 – 137) **Biologicko-reprodukční** má význam jak pro společnost, tak pro jedince samotného. Význam této funkce je v uspokojování biologických a sexuálních potřeb, ale také v potřebě pokračování

rodu každého jedince. **Ekonomicko-zabezpečovací** – zabezpečení členů po materiální stránce, představuje příjmovou a výdajovou část rodinného rozpočtu. Funkce je důležitá pro existenci rodiny z hlediska uspokojení hmotných statků, ale i kulturního vyžití, vzdělání a možnosti trávení volného času apod. Ekonomické zabezpečení má vliv na zachování funkčnosti a stability rodiny, ale působí i na další funkce (Laca, 2013, s. 24). **Socializačně-výchovná** – rodina plní primární funkci při socializaci dítěte a má ústřední úlohu v tomto procesu. Dítě od svého narození přijímá široké spektrum nejrozličnějších informací a zpracovává je v souladu se svými vlohami, biologickými a psychickými potřebami, zkušenostmi, ale i se vzory, jimiž jsou především rodiče a starší sourozenci. Na závěr uvedeme funkci **emocionální** – žádná jiná instituce nedokáže vytvořit potřebné citové zázemí, tak jako rodina. „*Poskytuje svým členům péči, ochranu a citovou oporu. Poskytuje ji dětem i dospělým členům zejména při řešení jejich životních problémů, ve zdraví, ve stáří apod.*“ (Tománek, 2015, s. 19). Tato funkce může existovat i mimo rodinu – přátelé, známí. Rodina je však považována za instituci, kde uspokojení této potřeby je víc než samozřejmé (Laca, 2013, s. 26).

Rodina má tedy plnit základní funkce, aby docházelo ke správnému vývoji dítěte. Pokud rodina tyto funkce neplní, dochází k poruchám funkcí rodiny (Kraus, 2014a, s. 137). Pokud rodina přestane plnit některou funkci lze ji vyčlenit do jednotlivých kategorií, které popisuje Helus (2007, s. 152) takto: **Problémová rodina** – členové čelí krizi a hrozbě rozpadu, však vyvíjejí úsilí dát věci do pořádku. Hledají pomoc v případě, když jejich síly nestačí. **Dysfunkční rodina** – funkce jsou v rodině vážně a dlouhodobě narušeny. Příkladem mohou být rodiny postižené vleklou krizí s přetrvávajícími následky, rodiny s podprůměrnými příjmy a bydlící v nevyhovujícím bytě. Rodiny jsou bez schopnosti a vůle vytvořit si perspektivní řešení. **Afunkční rodina** – rodina neplní vůči dítěti svůj účel a dítě vysloveně vystavuje nebezpečí.

V rodině probíhá tzv. **primární socializace** – rodina zprostředkovává zvládání základních životních vzorců sociokulturního chování a myšlení tím, jakým způsobem s dítětem jedná, jaké zaujímá postoje, jakou vytváří oporu pro jeho vývoj a jakou citovostí jej zahrnuje. Realizuje se v ní první kontakt dítěte

se společností a kulturou (Helus, 2007, s. 135). Tato první sociální zkušenost má velký význam pro vývoj a formování dítěte. Jedná se především o nejbližší jedince, kteří dítě vychovávají, a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá (Zíková, 2011, s. 42). Kraus (2014b, s. 77) uvádí, že „...konkrétní prostředí velmi mocně ovlivňuje jednání a podílí se výrazně na rozvoji osobnosti.“

„Většina lidí si svoji rodinu nevybírá, jednoduše se do ní narodí. Vyrůstá v ní, přebírá její atmosféru, vyjadřování, prezentování navenek apod.“ (Tománek, 2015, s. 21). Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí vyrůstají ve velmi specifických životních podmínkách. Svě nejranější zkušenosti většinou získávají z prostředí sociální exkluze a jejich učení probíhá v podmínkách v nepříliš kompatibilních s podmínkami v běžných rodinách. Rodiče sociálně znevýhodněných dětí ve většině případů nedisponují dostatečným sociálním kapitálem (ve smyslu vzdělání, kvalifikace, schopnosti účastnit se na veřejném životě, stabilitě vztahů atd.). Tito rodiče, často nemají možnost svoji sociální i osobní situaci zlepšit, popřípadě pod generačním vlivem ji změnit ani nechtějí. Nejčastěji uplatňují krátkodobé životní cíle a to především uspokojit základní životní potřeby (Zíková, 2011, s. 42 – 43).

Zíková (2011, s. 49 – 52) dále uvádí, že bytové podmínky sociálně vyloučených rodin nebývají velké, jejich kapacita je značně omezena. Pokoje bývají prostorově rozlišeny pouze na základní kuchyňské vybavení, skříně či obývací stěnu a stává se, že celá rodina obývá jenom jednu místnost. V opačném případě je častým jevem fakt, že byt neobývá výhradně nukleární rodina, ale další příbuzní. Soužití rodiny zásadním způsobem ovlivňuje vývoj sociálního chování dítěte. Děti nemají dostatek soukromí a musí se přizpůsobovat dospělým, kteří jsou nezaměstnaní a mohou mít vliv na každodenní rytmus dětí. V domácnostech nejsou knihy, pomůcky či hračky, které by sloužily jako podpora rozvoje různých dovedností a znalostí a podněcovaly je ke zvědavé a tvořivé činnosti. Děti nejsou vedeny ke koncentrované práci, nejsou seznamovány s důležitými souvislostmi světa, nekreslí a nemají žádné specifické hry adekvátní jejich věku. Příčina je však v neznalosti a nepochopení smyslu takových předmětů. Laca (2013, s. 69) upozorňuje na to, že právě frekvence a kvalita podnětů v rodinném prostředí je pro rozvoj osobnosti dítěte velmi důležitý.

Z pohledu pedagogiky a psychologie je tradičně přikládán největší význam nemateriálním faktorům rodinného prostředí, které vytváří základ emocionálního a kulturního klimatu rodiny. To, jestli rodina bude poskytovat jedinci kvalitní zázemí, záleží i na tom, jak moc se rodiče o dítě zajímají, kolik času s ním tráví a věnují se mu. Nelze však podceňovat materiálně ekonomické činitele života rodiny. Nedostatek financí v rodině má zajisté vliv na trávení volného času dětí i jejich rodičů. V nynější době, se stává volný čas byznysem. Finance jsou zapotřebí téměř ve všech institucích či organizacích (Kraus, 2014a, s. 139 – 145). Vzhledem k tomu, že v sociálně slabých rodinách mají rodiče nízké příjmy, jsou mnohdy nezaměstnaní, zadlužení a žijí z dávek sociálního systému – státní sociální podpory a hmotné nouze, jejich možnosti jsou poté značně omezeny.

Nedostatečné příjmy vedou nejen k pocitům studu, bezmocnosti, k psychické zátěži, ale obzvláště k nevyhovujícím podmínkám bydlení, překážkám při vstupu ke vzdělání nebo k nedostatečné zdravotní péči (Tománek, 2015, s. 138). Zíková (2011, s. 16) upozorňuje na to, že rodina zpravidla neumí tyto situace adekvátně řešit vlastními silami, jelikož postrádá určité schopnosti, znalosti či dovednosti. Nemusí se vždy jednat o finanční problémy, spíše neumí s financemi efektivně nakládat.

Vliv sociálního prostředí je důležitou determinantou vzdělávacího procesu. V tomto prostředí se dítě rozvíjí ještě před zahájením povinné školní docházky. Ukazuje se, že vliv prostředí je natolik silný, že spoluurčuje vzdělávací či profesní dráhu jedince. Aby se nepříznivé důsledky prostředí oslabily či odstranily, zavádějí se různé druhy kompenzačního vzdělávání. V České republice se především jedná o přípravné třídy (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 220).

2. 4 Vliv předškolní výchovy na rozvoj dítěte

Škola vedle rodiny představuje velmi důležitou instituci, která se podílí na utváření osobnosti jedince a na jeho dalším stupni socializace – socializaci sekundární. Škola sehrává důležitou úlohu, měla by jedinci předávat znalosti, naučit jej potřebným dovednostem a připravit ho na budoucí život (Kraus, 2014a, s. 91). Mateřská škola se stává místem, kde děti získávají především sociální

zkušenosti, základní poznatky o životě kolem sebe a první podněty pro celoživotní učení (Národní program rozvoje vzdělání v České republice: Bílá kniha, 2011, s. 41). Proto je nezbytné během počátečních roků života dítěti zajistit a poskytovat, takové aktivity a prostředí, kde by mohlo naplnit své rozvojové předpoklady (Opravilová in Kolláriková, Papula, 2010, s. 123). Vývoj a růst probíhá nejintenzivněji právě v předškolním období.

Základní předškolní vzdělávací institucí je mateřská škola – školské zařízení, které na základě připraveného vzdělávacího programu rozvíjí specifické formy vzdělávacího působení, orientované na osvojování klíčových kompetencí a získávání předpokladů pro celoživotní vzdělávání. Je určena dětem od 3 do 6 let a docházka do ní není povinná (Průcha, 2009, s. 71). RVP PV (2016, s. 6) upozorňuje na skutečnost, že *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*. Mateřskou školu tedy můžeme označit jako organizační základnu preprimárního vzdělání a místo přirozeného rozvíjení. Umožňuje dítěti začlenit se do sociální skupiny a zvládnout sociálně přijatelná pravidla chování (Opravilová in Kolláriková, Papula, 2010, s. 139). Primárním úkolem je rovněž doplňovat rodinnou výchovu, smysluplně obohacovat každodenní program dítěte a poskytovat mu odbornou péči (Zajitzová, s. 19). Předškolní vzdělání dále podporuje výchovné působení rodiny a obohacuje je o specifické podněty. Prioritou institucionálního předškolního vzdělání je odborné vedení dětí a záměrné vytváření patřičných podmínek pro jejich rozvoj a jejich vzdělání. Právě u znevýhodněných dětí jde o pomoc při srovnání rozdílů a pomoc při zlepšování jejich životních a vzdělávacích šancí (Národní program rozvoje vzdělání v České republice: Bílá kniha, 2011, s. 41).

Dle zákona 82/2015 Sb. o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školského zákona) je cílem předškolního vzdělání podpora rozvoje osobnosti dítěte předškolního věku. Předškolní vzdělání se podílí na zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, životních hodnot a mezilidských vztahů. V rámci předškolního vzdělání se poskytuje speciálně pedagogická péče dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Hlavní cíle předškolního vzdělání definuje Opravilová (in Kolláriková, Papula, 2010, s. 138) následovně: Pomoc emocionálnímu a sociálnímu rozvoji a přizpůsobení dítěte; podpora vztahu k učení, poskytnutí podmínek k učení a poznávání okolního světa; příprava v oblasti řečových a intelektových dovedností (komunikační dovednost, myšlení) související s primárním vzděláním; pěstování a rozvoj schopností v oblasti emocionální, etické a estetické. V rámci RVP PV jsou cíle předškolního vzdělání stanoveny formou čtyř cílových kategorií. Mezi tyto kategorie patří **rámcové cíle** (vyjadřují univerzální záměry, základní orientaci předškolního vzdělání), **klíčové kompetence** (viz první kapitola), **dílčí cíle** (konkrétní záměry konkrétní vzdělávací oblasti) a **dílčí výstupy** (poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které odpovídají dílčím cílům) (Zajitzová, 2011, s. 22). Oblasti předškolního vzdělání jsou podle RVP PV (2016) strukturovány do pěti oblastí – Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět.

„Předškolní příprava je jedním z nejvýznamnějších nástrojů podpory pozdější školní úspěšnosti žákyň a žáků“ (Metodické doporučení k zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků a žákyň se sociálním znevýhodněním, s. 2). Dále se v dokumentu upozorňuje na to, že je zapotřebí usilovat o odstranění bariér, které brání dětem v docházce do mateřské školy. Je třeba, aby bylo ředitelem mateřské školy zabezpečené přednostní právo přijetí dítěte v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Ve vztahu k potřebám dětí je klíčové aby pedagogičtí pracovníci podporovali přátelské a přijímací sociální prostředí. Je potřeba posilovat v dětech pocit sounáležitosti a vzájemného respektu. Pedagogičtí pracovníci musí věnovat zvýšenou pozornost dětem ohroženým vyloučením z kolektivu a učiniti opatření, aby k takové situaci nedošlo. Je důležité, aby pedagogičtí pracovníci zařazovali aktivity zaměřené na snižování obav z odlišnosti a začleňovali aktivity podporující u dětí budování tolerance a respektu k odlišnosti.

Předškolní vzdělání respektuje osobně prožívané zkušenosti dítěte, jeho individualitu i hranice jeho možností, které jsou dány i sociokulturními odlišnostmi (Opravilová in Kolláriková, Papula, 2010, s. 138). K vyrovnání sociálního znevýhodnění existují určité kompenzační mechanismy a uplatňují

se dvě významná opatření, která by měla sociální znevýhodnění dětí oslabit. Jedná se o **přednostní přijímání** dětí v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Toto opatření slouží k vyrovnání sociokulturních rozdílů v předchozím vývoji dětí. Dále jsou zřizovány **přípravné třídy**. Obsah vzdělání a výchovy má charakter předškolní výchovy, ale je uzpůsoben tak, aby usnadňoval přechod do povinného základního vzdělání (Průcha, 2009, s. 45). Přípravné třídy jsou zakládány podle metodického pokynu MŠMT ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a ustanovení funkce vychovatele-asistenta učitele. *„Cílem přípravné třídy je systematicky připravovat děti ze znevýhodněného socio-kulturního prostředí k bezproblémovému začlenění do vzdělávacího procesu od 1. ročníku základní školy a předcházet tak u nich případným neúspěšným začátkům ve školní docházce, které by mohly ohrozit průběh jejich dalšího vzdělání a tím i jejich perspektivy v dalším životě“* (Předškolní vzdělávání v pedagogických, psychologických a sociálních souvislostech, 2011, s. 20). Ředitel školy rozhoduje o zařazení žáků do přípravných tříd na základě žádosti zákonného zástupce dítěte a na základě písemného doporučení pedagogicko-psychologické poradny (Gulová, Němec, Štěpařová, 2007, s. 129). Výuka je do jisté míry podobná výuce v mateřské škole, jelikož se řídí podle RVP PV. Obsahem vzdělávání v těchto třídách je zprostředkování znalostí a dovedností důležitých pro plynulý vstup do základního vzdělání. Probíhá zde rozvoj grafomotoriky, paměti, pracovní pozornosti, zrakového a sluchového vnímání, prostorové orientace, osvojení znalostí z každodenního života, ale není výjimkou osvojení základní hygienických návyků (Němec a kol., 2014, s. 34).

3 Sociální práce s rodinou

Na závěr teoretické části diplomové práce popíšeme sociální práci s rodinou. Na úvod uvedeme obecnou definici sociální práce. Vymezení sociální práce lze z nejrůznějších pohledů, ale jde především o činnost zaměřenou na práci s lidmi. Matoušek (2003, s. 213) definuje sociální práci takto: „*Společenskovědní disciplína i oblast praktické činnosti, jejichž cílem je odhalování, vysvětlování, zmírňování a řešení sociálních problémů (chudoby, zanedbání výchovy dětí, diskriminace určitých skupin, delikvence mládeže, nezaměstnanosti aj.). Sociální práce se opírá jednak o rámec společenské solidarity, jednak o naplňování individuálního lidského potenciálu. Sociální pracovníci pomáhají jednotlivcům, rodinám skupinám i komunitám dosáhnout nebo navrátit způsobilost k sociálnímu uplatnění. Kromě toho pomáhají vytvářet pro jejich uplatnění příznivé sociální podmínky.*“ V jednotlivých podkapitolách popíšeme metody sociální práce, konkrétně jak sociální práce s rodinou probíhá a jaké sociální služby mohou sociálně znevýhodněné rodiny využívat. Dále přiblížíme interdisciplinární přístup a spolupráci odborníků. Konec kapitoly uzavřeme poměrně novou a praxi méně využívanou podporou pro rodiny tzv. sanace rodiny.

3.1 Metody sociální práce s rodinou

Jednou z cílových skupin sociální práce je rodina. Podpora a pomoc rodinám ze sociálně znevýhodněného prostředí je nabízena nejen prostřednictvím dávek sociálního systému, ale je nabízena také pomocí rozličných sociálních služeb a neziskových organizací, tedy jako podpora a pomoc materiálního i nemateriálního charakteru. Rodina se dostává do středu zájmu rozsáhlého spektra pomáhajících organizací.

Jestliže danou problematiku shrneme dle Matouška (2003, s. 13), tak pod pojmem metody sociální práce rozumíme postupy vázané:

- na cílový subjekt (práce s jednotlivcem, skupinou, rodinou či komunitou atd.);

- na jeho aktuální situaci (sociální znevýhodnění, předvídatelné a nepředvídatelné sociální události);
- na relevantní vztahový kontext (rodina, vrstevnická skupina, instituce);
- občas i na systémové vazby (regionální, národní či národnostní sociální politika).

Nedělníková (2008, s. 15) uvádí, že sociální pracovník vykonává soubor aktivit na úrovni:

- Přímé činnosti s uživatelem,
- nepřímých činností ve prospěch uživatelů,
- činností nutných pro realizaci a vývoj sociální služby,
- metodické řízení pracovníků dle organizačního uspořádání instituce,
- činností ve prospěch vlastního profesního rozvoje.

V dokumentu MPSV – Metodické doporučení MPSV č. 9/2009 k sociální práci s ohroženou rodinou uvádí podmínky spolupráce s rodinou (Vítková Rulíková, 2009, s. 1). Jedná se především o:

1. budování důvěry mezi pracovníkem a členy rodiny – rodina by měla pracovníka vnímat jako prostředek pomoci,
2. znalosti jednotlivých potřeb a informací o problémech rodin,
3. dispozici široké škály možných forem práce s rodinou,
4. definování samotného problému rodinou, cíl práce zvolí pracovník ve spolupráci s rodinou, přičemž vždy podporuje schopnost rodiny řešit nepříznivou situaci vlastními silami,
5. posilování kompetencí rodiny po celou dobu spolupráce – rodinu motivujeme a povzbuzujeme.

Sociální práce s rodinou je strukturována do několika fází:

- **Navázání kontaktu** – existuje řada způsobů, jak navázat kontakt s potenciálním uživatelem sociální služby. K prvnímu kontaktu může dojít za předpokladu, že sám zájemce dospěje k rozhodnutí kontaktovat sociální službu; sociální služba byla doporučena jinou osobou, služba byla doporučena jinou neziskovou

organizací a služba byla doporučena obecním úřadem či státní institucí. Pracovník je při prvním kontaktu povinen aktivně informovat zájemce o nabízené sociální službě a o všech povinnostech, které by pro něj ze spolupráce vyplynuly.

- **Mapování situace** – účelem je zjistit, zda má dotyčná rodina zájem spolupracovat, úkolem pracovníka samotného je zjistit, čeho chce prostřednictvím služby dosáhnout.
- **Formulování zakázky** – zakázka vymezuje dvě věci. Jedná se o oblasti spolupráce a cíle spolupráce. Cílem práce s rodinou by měla být snaha o zajištění nabídky účinné podpory a pomoci s řešením, co nejširšího spektra problémů, které rodinu zatěžují a mohou být nějakým způsobem zmírněny. Za dílčí cíle můžeme považovat návrat do přirozeného prostředí, předcházení sociálnímu vyloučení, podporu ohrožené rodiny, pomoc rodičům při výchovných problémech a s péčí o děti atd. (Vítková Rulíková, 2009, s. 1).
- **Plánování služeb** – po stanovení cílů, dochází ke společnému plánování postupu a kroků, které je potřeba učinit k jejich dosažení. Vychází se z osobního cíle, možností a dovedností rodiny. Jsou-li jednotlivé kroky naplánovány, vzniká osobní plán.
- **Realizace plánu** – dochází k poskytování samotné služby, k průběžnému vyhodnocování dosavadního postupu, případně k revizi osobního cíle a plánu. Během spolupráce se pracovník ujistí, že dochází k naplnění osobního cíle.
- **Ukončení spolupráce a vyhodnocení práce společně s uživatelem** – při ukončení zhodnotí pracovník průběh a výsledky spolupráce. Nemyslíme pouhé naplnění osobního cíle, ale i porozumění tomu, díky čemu dosáhl těchto změn a jak může nové schopnosti či dovednosti využít, pokud se problém objeví opakovaně (Nedělníková, 2008, s. 30 – 36).

Obecně lze říci, že metodu sociální práce můžeme chápat jako cestu, techniku a způsob postupu sociálního pracovníka, který začíná prvním setkáním

a trvá až do skončení práce. Jde o tzv. instrumentální aktivity, které zahrnují různé druhy komunikace, kterými můžeme dosáhnout stanovený cíl (Pastrňák, 2011, s. 16).

3. 2 Sociální služby pro rodiny s dětmi

Pro poskytování sociálních služeb je stěžejní zákon č. 189/2016 Sb., o sociálních službách (kterým se mění zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách) a vyhláška č. 218/2016 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách (kterou se mění vyhláška č. 505/2006 Sb.). Při práci s ohroženou rodinou je tento legislativní rámec klíčový.

Podle § 32 se sociální služby člení takto: sociální poradenství, služby sociální péče a služby sociální prevence. Zákon dále rozlišuje služby podle formy jejich poskytování dle § 33. Jedná se o pobytové, ambulantní nebo terénní služby.

Při poskytování sociálních služeb se musí dodržovat základní zásady. Tyto klíčové principy jsou vymezeny dle § 2, ods. 2 zákona 108/2006 Sb., o sociálních službách následovně: *„Rozsah a forma pomoci a podpory poskytnuté prostřednictvím sociálních služeb musí zachovávat lidskou důstojnost. Pomoc musí vycházet z individuálně určených potřeb osob, musí působit na osoby aktivně, podporovat rozvoj jejich samostatnosti, motivovat je k takovým činnostem, které nevedou k dlouhodobému setrávání nebo prohlubování nepříznivé sociální situace, a posilovat jejich sociální začleňování. Sociální služby musí být poskytovány v zájmu osob a v náležitě kvalitě takovými způsoby, aby bylo vždy důsledně zajištěno dodržování lidských práv a základních svobod osob.“*

V rámci této práce se pro podporu rodin s dětmi jeví jako nejvíce vyhovující služby sociální prevence, a to konkrétně **Sociálně aktivizační služba pro rodiny s dětmi** (dále jen SAS). SAS patří mezi služby sociální prevence, jelikož pomáhají zabránit sociálnímu vyloučení osob, které jsou ohroženi v důsledku krizové sociální situace, životních návyků a způsobu života vedoucí ke konfliktu se společností a sociálně znevýhodňujícím prostředím (Bechyňová in Bechyňová, Konvičková, 2008, s. 33). Termín „Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi“ nejlépe vystihuje v současné praxi obsah sociální práce, které

se primárně zaměřují na ohrožené děti a rodiny, i když této podoby práce se mohou dotýkat i jiné služby, programu či projektu (Metodika terénní sociální práce v rodinách s dětmi, 2013, s. 10).

SAS je sociální služba vymezena § 65 zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Jedná se především o terénní služby poskytované v přirozeném prostředí rodiny, popřípadě služby ambulantní. *„Služby jsou poskytovány v rodině s dítětem, jehož vývoj je ohrožen v důsledku dopadů nepříznivé sociální situace, a kterou rodiče nedokážou sami bez pomoci překonat, a u něhož existují další rizika ohrožení vývoje“* (Hrubeš, 2014, s. 42).

SAS pro cílovou skupinu zajišťují tyto základní činnosti:

- výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti;
- zprostředkování kontaktu se společenským prostředím;
- sociálně terapeutické činnosti;
- pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí (vyhláška 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách, § 30).

Jednotlivý rozsah těchto úkonů nyní podrobněji popíšeme v souladu s vyhláškou 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách:

Výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti – rodiče prostřednictvím těchto činností prohlubují dovednosti ve výchově dítěte, v nácviku rodičovského chování a vedení domácnosti. Pomocí rozhovorů si rodiče osvojují určité dovednosti (například porozumění projevů chování dítěte, podpora vývoje dítěte, zajišťování jeho potřeb atd.) (Hrubeš, 2014, s. 43). Mezi tyto činnosti patří:

- *„pracovně výchovná činnost s dětmi,*
- *pracovně výchovná činnost s dospělými, například podpora a nácvik rodičovského chování včetně vedení hospodaření a udržování domácnosti, podpora a nácvik sociálních kompetencí v jednání na úřadech, školách, školských zařízeních, přitom alespoň 70 % těchto činností je zajišťováno formou terénní služby,*
- *nácvik a upevňování motorických, psychických a sociálních schopností a dovedností dítěte,*

- *zajištění podmínek a poskytnutí podpory pro přiměřené vzdělávání dětí,*
- *zajištění podmínek pro společensky přijatelné volnočasové aktivity“* (vyhláška 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách, § 30).

Zprostředkování kontaktu se společenským prostředím – tyto aktivity napomáhají při navazování dalších sociálních kontaktů. Bechyňová (in Bechyňová, Konvičková, 2008, s. 34) uvádí, že se jedná o činnost, kterou lze poskytnout matkám na mateřské dovolené – zprostředkovat podporu v návštěvách mateřských center, získat přehled o rekvalifikačních kurzech v době, kdy se blíží konec mateřské dovolené. Tato činnost se týká i děti samotných, které mají obtíže se začleněním do skupin vrstevníků. Rodiče získávají informace o důležitosti zařazení dítěte do takovéto skupiny, než se zařadí do problematického kolektivu. Rodiče jsou motivováni, aby dítě podpořili v návštěvách kroužků a různých zájmových aktivit.

Sociálně terapeutické činnosti – tyto činnosti směřují k rozvoji nebo udržení osobních a sociálních dovedností podporujících sociální začleňování znevýhodněných osob.

Pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí – Hruběš (2014, s. 42) upozorňuje především na to, že se jedná o pomoc rodičům s dítětem v obtížné situaci, aby věděli, na co mají fakticky nárok a aby znali své možnosti a práva. Konkrétně se jedná: 1. o pomoc při vyřizování běžných záležitostí; 2. pomoc při obnovení nebo upevnění kontaktu s rodinou; 3. pomoc a podpora při dalších aktivitách podporujících sociální začleňování osob.

Cílem služby je zajistit takovou míru podpory, která pomůže rodinám a jejich jednotlivým členům k samostatnému a důstojnému životu. Dětem napomáhá ke zdokonalování jejich dovedností, zlepšení jejich vývoje a procesu socializace v přirozeném prostředí. SAS dále podporuje zdravé fungování rodiny, pomáhá zabránit sociální exkluzi, zvyšuje samostatnost rodiny a podporuje zdravé sociální a pracovní návyky (Treznerová, Krejčířová, 2011, s. 48). Nedělníková (2008,

s. 158) uvádí, že cílem je primárně zachování či obnovení funkcí rodiny a udržení dítěte v podmínkách funkční rodiny, nejlépe biologické.

3. 3 Interdisciplinární přístup

Složitost, dynamika a proměnlivost společnosti je nepochybně značná. Neustále vznikají nové postupy a snahy o to, jak se s problémy ve společnosti vyrovnat. Jedním z nich je snaha o interdisciplinární přístup. Předpona inter má zpravidla tyto významy: společně; mezi dvěma nebo více; mezi skupinami (<http://nb.vse.cz/kfil/win/atlas1/interdis.htm>, online). Hellebrandová (2006, s. 6) popisuje interdisciplinární přístup takto: „*Interdisciplinární spolupráce může probíhat jakožto spolupráce mezi státním, vládním sektorem a nestátními, neziskovými organizacemi, tedy jako spolupráce státu s nestátními institucemi, ale také jako spolupráce jednotlivých organizací mezi sebou.*“

Posouzení situace ohroženého dítěte je komplexní problém, při jehož řešení se sociální pracovník neobejde bez pomoci dalších odborníků. Při posuzování potřeb a situace jedince je zapotřebí zapojit pediatra, pedagogické pracovníky školských zařízení, sociální pracovníky, psychologa, foniatra, logopeda ad. Na základě posouzení situace by se měl sestavit optimální tým potřebný k řešení konkrétního případu, naplánovat a organizovat postup vyšetření a koordinace práce odborníků (Matoušek, 2008, s. 203). Odborníci by měli pracovat spolu, nikoli nezávisle na sobě nebo vedle sebe, ale ve vzájemné kooperaci. Je nutné zdůraznit potřebu tohoto přístupu, jelikož často dochází k újmě jedinců právě z nedostatku kooperace odborníků či specialistů z různých odvětví. Je vždy nutné propojení jednotlivých institucí a pracovníků, aby ochrana byla komplexní (Hellebrandová, 2006, s. 5). Každý, kdo se zúčastní (včetně rodiny), je rovnocenný partner a spolupracuje na základě jasně vymezených rolí a stanovených úkolů (Petříčková, 2011, s. 9).

Interdisciplinární přístup představuje nástroj efektivní práce s jedincem, jehož situace vyžaduje podporu z více odborných služeb a úspěšné vyřešení je závislé na efektivní koordinaci spolupráce (Metodika práce s dětmi a mládeží v sociálně vyloučených lokalitách, s. 13).

Tento způsob spolupráce klade určité nároky na jednotlivé členy týmu. Jedná se především o odbornost (definují právní normy upravující podmínky pro výkon profese dle jednotlivých oborů), schopnost týmové spolupráce (je dána osobnostními předpoklady jedince), osobnostní předpoklady (vnitřní motivace, mínění o svých silných a slabých stránkách) (Bechyňová, Konvrzková, 2014, s. 16).

Interdisciplinární spolupráci je možné rozlišit podle Hellebrandové (2006, s. 6) na tři úrovně:

- zvýšení povědomí o nutnosti spolupráce, kooperaci a partnerství, získání informací o ostatních rezortech,
- výměna informací mezi profesionály – stanovení místa pro předání informací, hromadné hledání řešení, sdělení různých odborníků, čímž se dosáhne většího rozhledu,
- spolupráce při specifickém a konkrétním problému.

Přístup rodin k této formě spolupráce může být blokován tím, že rodina nemá telefon, služby se nachází ve velké vzdálenosti od jejich bydliště, nedostatečné verbální a sociální dovednosti brání ve formulaci zakázky, je vyžadovaná pravidelná docházka, která nemusí být poskytována v domácím prostředí aj. Ochota členů rodiny docházet ambulantně do instituce, která poskytuje pomoc, není příliš vysoká. U ohrožených rodin je častým jevem fakt, že nedodržují dohodnuté termíny, popřípadě se nedostaví ti členové, kteří byli konkrétně pozváni (Vítková Rulíková, 2009, s. 1).

3.4 Podpora rodiny – sanace rodiny

Pojem sanace pochází z latiny a znamená vyléčení, uzdravení či napravení. „*Sanace rodin zapadá do mezinárodního kontextu sociálně-právní ochrany dětí, především s ohledem na Úmluvu o právech dítěte OSN z roku 1989, kterou Československo ratifikovalo v roce 1991*“ (Vítková Rulíková, 2009, s. 2).

V České republice se prací s cílovou skupinou zabývají programy sanace rodin. Tyto programy pro ohrožené rodiny směřují k zachování či obnovení jejich

funkcí v jejím přirozeném prostředí a mají touto cestou umožnit udržení dítěte v podmínkách funkční rodiny, a to nejlépe biologické (Hrubeš, 2014, s. 20). Sanace rodiny není pouhá asistence rodičům či rodině, ve které se řeší dlouhodobě nashromážděné obtíže, kvůli kterým se rodina sociálně propadá. V rámci sanace rodiny je každá činnost realizována a je vždy propojena s naplňováním konkrétních potřeb dítěte ve vztahu k míře jeho ohrožení (Bechyňová, 2012, s. 2).

Sanaci rodiny vysvětluje Matoušek (2003, s. 196) jako „*Postupy podporující fungování rodiny, které jsou opakem postupů vyčleňujících některého člena rodiny kvůli tomu, že někoho ohrožuje, případně kvůli tomu, že je sám někým z rodiny ohrožen.*“ Bechyňová upozorňuje na fakt, že tuto definici vzhledem k širokému pojetí lze aplikovat na nejrůznější formy práce s rodinou. Proto tuto oblast sociální práce blíže definuje jako soubor opatření sociálně-právní ochrany, sociálních služeb a dalších opatření a programů, jenž jsou poskytovány nebo ukládány z velké části rodičům dítěte a dítěti v případech, kdy je ohrožen jeho sociální, biologický a psychologický vývoj. V případě neřešení nebo akutní situace ohrožení dítěte může mít za dopad, že je dítě umístěno mimo rodinu. Za základní princip sanace rodiny lze považovat podporu dítěte prostřednictvím pomoci jeho rodině (Bechyňová in Bechyňová Konvičková, 2008, s. 18).

Tománek (2015, s. 321) uvádí, že „*Cílem sanace rodiny je předcházet, zmírnit a nebo eliminovat příčiny ohrožení dítěte a poskytnout rodičům i dítěti pomoc a podporu k zachování rodiny jako celku. Konkrétně jde o činnosti směřující k odvrácení možnosti odebrání dítěte z rodiny, k realizaci kontaktu dítěte s rodinou během jeho umístění v zařízení ústavní péče anebo k umožnění jeho bezpečného návratu zpět domů.*“

V odborných publikacích i v praxi lze najít různá pojetí sanace rodin. Od její nejužší koncepce, kdy je za sanaci považována práce ze strany odborů sociálně-právní ochrany dětí, až po koncepci nejširší ve smyslu jakékoliv sociální práce s rodinou (Janebová, 2011, s. 17).

Za klienta sanace rodiny lze považovat celou rodinu, která je ohrožena nepříznivou sociální situací, izolovaností, zvýšenou mírou stresu, frustrací a výchovnou nezkušeností rodičů, která má přímý dopad na prospívání dítěte. Takto sociálně ohrožená rodina potřebuje podporu, aby se mohla stát bezpečným

a podpůrným místem pro všechny své členy, zejména pro děti (Konvičková in Bechyňová, Konvičková, 2008, s. 51). Ohrožená rodina je v mnoha situacích vystavena řadě problémů, které jsou na sobě závislé či propojené. Na řešení těchto problémů v mnoha případech nestačí jeden odborník a situace vyžaduje spolupráci se sítí služeb. Mezi nejčastější příčiny pro práci s ohroženou rodinou patří například: sociokulturní znevýhodnění rodiny a jeho projevy, zdravotní znevýhodnění člena rodiny, ohrožení chudobou či sociální vyloučení, nedostatek rodičovských kompetencí, vztahové problémy v rodině, výchovné a výukové problémy a odebrání dětí do ústavního zařízení (Hrubeš, 2014, s. 18).

Sanace rodiny má určitý průběh. Základem je vyhodnocování situace dítěte a rodiny. Jedná se o dlouhodobý proces shromažďování, analýzy, porovnávání, pozorování a syntézy informací pocházejících od členů týmu a rodiny. Na dosažení cíle působí řada faktorů, které na sebe působí a ovlivňují průběh i výsledek sanace rodiny (Sanace je spolupráce, 2011, s. 35). Jedním ze základních znaků je pořádání a realizace případových konferencí. Případová konference je plánované a koordinované setkání odborníků, kteří s rodinou pracují ve své každodenní praxi a lze ji vymezit jako společné setkání pomáhajících pracovníků, kteří se podílejí na optimální řešení konkrétní situace rodiny. Pouze spolupracující tým odborníků může rodičům efektivně pomoci, aby ze sebe vydali to nejlepší a dokázali to využít, jak pro své dítě, tak pro zlepšení své sociální situace (Bechyňová in Bechyňová, Konvičková, 2008, s. 89 – 91). Cílem případové konference je objektivní zhodnocení situace dítěte a jeho rodiny, výměna informací, stanovení cílů sanace, jednotlivých kroků v časovém rozmezí a zodpovědnosti zúčastněných, koordinace spolupráce s rodinou a stanovení pravidel vyhodnocování (Nováková, Zášková, 2016, s. 21).

Je nutné zdůraznit, že vymezený soubor opatření není možné uskutečnit jednorázově, ale jedná se o proces, který je charakterizovaný nezbytnou délkou a intenzitou (Ženíšková, 2012, s. 5).

EMPIRICKÁ ČÁST

4 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu je **zjistit, analyzovat a vysvětlit, jak ovlivňuje sociálně znevýhodněné prostředí rozvoj komunikačních kompetencí dětí předškolního věku prostřednictvím autentických výpovědí jejich rodičů.**

Pro tento výzkum byly zvoleny tyto výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1: Jak ovlivňuje sociálně znevýhodněné prostředí rozvoj komunikačních kompetencí dítěte?

Výzkumná otázka č. 2: Jaký názor zaujímají rodiče ze sociálně znevýhodněného prostředí k rozvoji komunikačních kompetencí?

Výzkumná otázka č. 3: Jak rodiče komunikují s dětmi při aktivitách ve volném čase?

5 Metodický rámec výzkumu

Vzhledem k charakteru zkoumaného jevu jsme se pro realizaci výzkumného šetření rozhodli použít metody kvalitativního výzkumu. Kvalitativní přístup je dle Švaříčka (in Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 17) „... *proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založených na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměr výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a prezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.*“

Na počátku výzkumu jsme zvolili jeho téma a určili výzkumné otázky, které jsme mohli během výzkumu přizpůsobovat a doplňovat dle potřeby. Za hlavní výhodu kvalitativního přístupu považujeme získání hloubkového popisu případu. Provádí se podrobná komparace případů, sleduje se jejich vývoj a zkoumají se příslušné procesy. Vyhledávají se a analyzují se jakékoliv informace, které přispívají k zodpovězení otázek a vyvození závěrů. Jelikož výzkumník pracuje v terénu, tedy v přirozeném prostředí, je hlavním cílem objasnit, jak lidé v daném prostředí chápou co se děje, proč se chovají specifickým způsobem, a jak organizují své každodenní činnosti a interakce (Hendl, 2008, s. 48 – 51). Kvalitativní výzkum je intenzivní a dlouhodobý, zaznamenáváme vše, co se v daném prostředí odehrává, což je pro náš záměr vyhovující. Prostřednictvím kvalitativního výzkumu získáváme příležitost k hlubokému poznání a jemné analýze výzkumného prostředí (Gavora, 2010, s. 181). Z těchto důvodů byl pro empirickou část zvolen právě tento druh výzkumu.

Empirická část se zabývá vlivem sociálně znevýhodněného prostředí na rozvoj komunikačních kompetencí u dětí. Je již známo, že nepodnětné prostředí negativně ovlivňuje celkový rozvoj dítěte. Cílem této práce je analyzovat ono prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a rozvíjí se. „*Jde o to do hloubky kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací*“ (Švaříček in Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 24). Strauss a Corbinová (1999, s. 11) konstatují, že metoda kvalitativního přístupu

vede k vypátrání jevů, o kterých ještě moc nevíme. A tato metoda se používá také s cílem získat nové a nezvyklé názory na jevy, které jsou nám už známy.

5.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek byl zvolen tak, aby se vztahoval na daný problém. Vzhledem k induktivnímu charakteru kvalitativního výzkumu, musíme dobře stanovit populaci, kterou budeme chtít zkoumat. Po nashromáždění dostačujícího množství informací začínáme pátrat po pravidelnostech a snažíme se dospět k formulování nové teorie (Gulová, 2011, s. 80). Z toho důvodu jsme pro výběr výzkumného vzorku zvolili **záměrný výběr**. „*Záměrný výběr se uskutečňuje na základě určení relevantních znaků, tj. těch znaků základního souboru, které jsou důležité pro dané zkoumání*“ (Švec a kol., 2009, s. 61). Gavora (2010, s. 79) upozorňuje, že při tomto typu výběru musí jít opravdu o kvalifikovaný výběr, tedy o vyhledávání těch osob, které se vyznačují charakteristickým znakem.

Výzkumný vzorek diplomové práce tvoří 5 rodin, které pocházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Samotného interview se zúčastnily především matky. Otcové se nezúčastnili, jelikož v rodině buď nežijí, nebo možnost poskytnout rozhovor odmítli. Odpovědi tedy poskytlo 5 žen.

Před samotným výzkumem byla stanovena kritéria. Za hlavní kritérium lze považovat sociálně znevýhodněné prostředí, ve kterém dítě s rodinou žije. Rodiny využívají dávek sociálního systému státu – dávky státní sociální podpory a hmotné nouze, jsou zadlužené a žádný z členů nevykonává pravidelnou výdělečnou činnost, nanejvýš příležitostné brigády či „fušky“. Další kritéria jsou tato: narušená komunikační schopnost a odklad školní docházky dítěte, rodina žije v Jihomoravském kraji a využívá služeb sociální prevence – sociálně aktivizační službu pro rodinu s dětmi. Za poslední kritérium považujeme informovaný souhlas s účastí ve výzkumu.

Za jednu z výhod při šetření považujeme dlouhodobou (cca 4 roky) osobní známost autorky s rodinami. Jelikož v rámci intenzivní spolupráce a využívání sociálně aktivizační služby pro rodinu s dětmi, ve které autorka pracuje, má s jednotlivými respondentkami vybudován vztah plný důvěry a jistoty. Šedřová

(in Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 76) poukazuje na tento fakt, protože kvalitu získaných dat velmi ovlivňuje míra důvěry a otevřenosti zkoumaných jedinců. S ohledem na limity studie se může jednat i o možné negativum, kdy dlouhodobě dobrý vztah může vést k subjektivní výpovědi.

Pro jasnější představu popíšeme průběh a postup práce. Nejdříve byli respondenti vybráni dle výše uvedených podmínek a kritérií. Poté byly jednotlivé rodiny osobně osloveny a byly seznámeny s cílem a metodami výzkumu, požadavkem nahrávání rozhovoru, a byla jim zaručena anonymita nejen v průběhu, ale i po skončení výzkumu. S rodinami se dále domluvila schůzka, a to v obvyklou dobu, kdy autorka rodinu navštěvuje. Tuto možnost vnímáme jako další pozitivum, že bylo možné rozhovor uskutečnit v přirozených podmínkách rodiny. Kvalitativní výzkum je naturalistický, což znamená, že se do značné míry odehrává v prostředí, kde se zkoumané fenomény doopravdy vyskytují (Šed'ová in Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 76). Při osobním setkání v rodině, autorka opět zopakovala důležité informace. Poté proběhl rozhovor s jednotlivými respondenty. Na konci každého rozhovoru autorka poděkovala za spolupráci.

Výzkumný vzorek nyní více konkretizujeme a krátce popíšeme. V rámci anonymity nebudeme uvádět jména a pouze jednotlivé rodiny číselně označíme.

Rodina 1:

Rodinná a osobní anamnéza:

Rodina žije ve městě v panelákovém bytě. Matka je na rodičovské dovolené a otec je dlouhodobě ve vězení. Matka má základní vzdělání. Zdravotní stav matky je dobrý. Matka pobírá sociální dávky a dále jí v domácnosti a s finanční situací vypomáhají její rodiče. Rodina je dlouhodobě zadlužena a rodině byla již několikrát nařízena exekuce. V rodině je 6 dětí. Tři děti navštěvují základní školu, jejich klasifikace je průměrná, učí se samy, jelikož matka postrádá dostatečné kompetence a znalosti, aby se s dětmi připravovala na vyučování. Rodina využívá sociálně aktivizační službu a řeší s ní běžné záležitosti a také školní přípravu dětí. Další dvě mladší děti jsou doma společně s matkou. Prostředí v rodině je chudé na podněty a děti postrádají prostor nejen pro přípravu do školy, ale i pro hru a i své osobní soukromí. Všechny děti mají k dispozici jeden dětský pokoj, ve kterém tráví většinu času.

Další dítě, které je stěžejní pro tuto práci, má podruhé odklad školní docházky pro komplexní školní nezralost – nevyvážený vývoj s dílčími opožděními, limitovaná praceschopnost, grafomotorická neobratnost. U dítěte je narušená komunikační schopnost – dyslálie – konkrétně rotacismus a sigmatismus, vyjadřuje se převážně jednoslovně a má limitovanou slovní zásobu. Z těchto důvodů navštěvuje přípravnou třídu.

Rodina 2:

Rodinná a osobní anamnéza:

Rodina žije v malé vesnici nedaleko okresního města v rodinném domě. Matka má dlouhodobé zdravotní obtíže. Při porodu druhého dítěte prodělala komplikovaný porod a byla v umělém spánku. Od té doby je doma a pobírá invalidní důchod. Dlouhodobě žije v domácnosti se svým přítelem a otcem dětí, který se stará o chod domácnosti. Rodina žije ze sociálních dávek, však otec se snaží hledat brigády. Otcův zdravotní stav je dobrý. Rodina se stará o mnoho domácích zvířat, které mají pro vlastní potřebu a šetří tak finanční rozpočet rodiny. Rodina se snaží vlastními silami splácet dluhy. V rodině jsou dvě děti. Mladší dcera pobývá v kojeneckém ústavu, důvod nebudeme uvádět, jelikož není stěžejní pro tuto práci. Starší syn navštěvuje mateřskou školu a již mu byla odložena školní docházka. Syn má opožděný psychosociální vývoj a má značné obtíže v komunikaci – vývojová dysfázie. Obtížně navazuje sociální kontakt, výslovnost jednotlivých hlásek je narušena, slovní zásoba je extrémně chudá. Často slova nahrazuje gesty a pohyby anebo zvukomalebnými slovy. Při komunikaci nepoužívá věty, ale spíše hesla, popřípadě dvouslovná spojení např. auto pryč a výraznou gestikulaci. Řeč je obtížně srozumitelná a agramatická. Chlapec nemá vlastní pokoj a spí společně s rodiči v jedné místnosti.

Rodina 3:

Rodinná a osobní anamnéza:

Rodina se v současné době přestěhovala z městského bytu do rodinného domu nedaleko města. Rodina je vícečetná a úplná. Rodiče nepracují a mají četné dluhy, které se snaží řešit v rámci svých finančních možností. Otec proto chodí na příležitostné brigády. Jinak žijí ze sociálních dávek. Oba rodiče mají základní vzdělání a jejich zdravotní stav je dobrý. V rodině žije společně s rodiči 5 dětí.

Nejstarší dvě dcery chodily na speciální školu, kterou úspěšně absolvovaly. Další syn navštěvuje druhý stupeň základní školy a další dcera chodí rovněž na školu speciální.

Nejmladší člen rodiny, který je stěžejní pro tuto práci, navštěvuje mateřskou školu v místě bydliště a na základě odborného speciálně pedagogického vyšetření mu byla odložena školní docházka. Do mateřské školy nastoupil v roce 2014. V řeči se projevuje artikulační neobratnost, nesprávná výslovnost hlásek – mnohočetná dyslálie, místy je řeč nesrozumitelná, odpovídá jednoslovně – malá slovní zásoba. Rodině byla doporučena intenzivní logopedická péče. Dítě má společný pokoj se svým starším bratrem a sestrou.

Rodina 4:

Rodinná a osobní anamnéza:

Rodina žije v malé vesnici, která se nachází několik kilometrů od okresního města. Rodina žije v generačním rodinném domě. Komplikovaná rodinná situace – matce z důvodu zdravotních obtíží, byla amputovaná noha. Matka pobírá invalidní důchod, otec nemůže najít dlouhodobě práci. Pobírají dávky sociálního systému – státní sociální podpory a hmotné nouze. Rodina je zadlužená, na dům je nařízena exekuce, jelikož v minulosti se rodina stala obětí podvodu, a dále splácí různé půjčky. V rodině žije i babička, která pomáhá rodině s finanční situací a výchovou dětí. V rodině jsou dvě děti. Starší syn chodí na první stupeň základní školy.

Mladší syn chodí do mateřské školy a má doporučený odklad školní docházky vzhledem k nerovnoměrnému vývoji a podprůměrným vědomostem. Řeč je kvůli mnohočetné dyslálii a vývojové dysfázii špatně srozumitelná. Dítě užívá agramatismy, slovní zásoba je omezená a řeč je celkově velmi jednoduchá.

Rodina 5:

Rodinná a osobní anamnéza:

Rodina žije v rodinném domě společně s prarodiči. Matka je na mateřské dovolené. Otec dětí není s rodinou ve styku a neplatí na děti výživné. Matka žije ze sociálních dávek a se zajištěním stravy či jiných věcí ji pomáhají její rodiče. Vlastními silami se snaží řešit dluhy, které má společně se svým manželem, který však na jejich úhradu nijak nepřispívá. Matka má dokončené základní vzdělání

a její zdravotní stav je dobrý. V rodině jsou tři děti. Nejstarší dcera dochází do prvního stupně místní základní školy. Již opakovala 2. třídu. Její prospěch je spíše podprůměrný, nezvládá učivo především z českého jazyka.

Další dítě, které je stěžejní pro diplomovou práci, mělo již podruhé odloženou školní docházku a to kvůli nezralosti v mnoha školsky důležitých oblastech. Chlapec má velmi špatnou slovní zásobu, výslovnost – dyslálie a artikulační neobratnost. Při rozhovoru mu jde velmi špatně rozumět, rychle mluví a používá nahodilá slova. Doma pobývá společně v pokoji se svými sourozenci a matkou. V rodině nemá žádné hračky a volný čas tráví pouze v prostorách rodinného domu.

5.2 Metoda sběru údajů

Kvalitativní přístup využívá ke sběru dat řadu metod. Hlavní technikou sběru dat ve výzkumném šetření bylo zvoleno **interview**, tedy rozhovor. V kvalitativním výzkumu je rozhovor považován za nejčastější metodu shromažďování dat. Interview lze definovat jako přímou interpersonální interakční situaci sociálních rolí. Kdy se jedna osoba, tedy interviewer, ptá druhé osoby, tedy respondenta, otázkami, které jsou určeny k zajištění odpovědí vyhovujících k řešení výzkumného problému (Švec a kol., 2009, s. 114). Švaříček (in Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 159 – 160) definuje rozhovor, jako rozhovor hloubkový a popisuje jej jako nestandardizované dotazování účastníka výzkumu pomocí několika otevřených otázek. Rozhovor nám umožní zachytit výpovědi a slova v jejich bezprostřední podobě, což považujeme za jeden ze zásadních principů kvalitativního výzkumu „*Prostřednictvím hloubkového rozhovoru jsou tedy zkoumáni členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny*“ (Švaříček in Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 159). Za cíl rozhovoru dle téhož autora považujeme nabytí podrobných a komplexních informací o studovaném jevu.

Ve výzkumu bylo užito konkrétně **polostrukturevaného** rozhovoru, kdy část rozhovoru je volně vedena a další část má striktní charakter, a rozhovor je

veden na bázi předem připravených otázek (Pelikán, 2011, s. 117). Před samotným rozhovorem bylo stanoveno určité obsahové schéma a hlavní okruhy otázek, v rámci nichž získáváme informace. Pořadí otázek bylo možné v průběhu rozhovoru měnit a přizpůsobovat dle individuální potřeby a naladění účastníků výzkumu. Za velké pozitivum rozhovoru považujeme navázání osobního kontaktu, čímž dosáhneme hlubokého proniknutí do subjektivního prožívání, motivů a postojů účastníků výzkumu. Vzhledem k interpersonálnímu kontaktu během rozhovoru závisí jeho úspěšnost na navázání **raportu**, za což považujeme vytvořením přátelské atmosféry (Gavora, 2010, s. 136). S ohledem na specifickou sociální skupinu výzkumu jsme respektovali způsob kladení otázek. Celkově byl rozhovor veden tak, aby otázky byly srozumitelné, přizpůsobené schopnostem a věku respondentů, bez odborných pojmů či termínů. Přesně tak, aby jim účastníci výzkumu porozuměli a byli schopni odpovědět takovým způsobem, abychom ze získaných informací dosáhli cíle práce a byly tak zodpovězeny výzkumné otázky.

Rozhovor byl veden v přirozeném prostředí rodiny po domluvě s respondenty. Vzhledem k pravidelné spolupráci bylo interview zvoleno ve stejnou dobu, kdy obvykle dochází k návštěvě rodiny. Takto jsme nijak nenarušili chod domácnosti a denní režim rodiny. Před samotným rozhovorem jsme zajistili klidné a ničím nerušené prostředí. Jednalo se o oddělenou místnost bez ostatních členů domácnosti, jelikož přítomnost dalších jedinců při rozhovoru může navodit nežádoucí reakce respondenta (Gavora, 2010, s. 137). Z tohoto důvodu, byli členové domácnosti rovněž informováni a seznámeni s realizací kvalitativního dotazování a respektovali tak průběh šetření.

5.3 Etické hledisko výzkumu

Prakticky u kteréhokoli výzkumu, který zkoumá člověka, je nezbytné řešit etické otázky a zvážit i důsledky vyplývající ze závěru výzkumu. Nelze se vyhnout morálnímu souzení a rozhodování, proto zcela závisí na každém badateli svědomité zvažování všech etických hledisek jeho výzkumu (Švaříček in Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 43 – 44).

Na základě doporučení autorů Švaříčka a Šed'ové a kol. (2007, s. 45 – 50) byly při uskutečnění empirické části diplomové práce respektovány tyto zásady etického jednání:

- **Důvěrnost:** Nebudou zveřejněna žádná data či informace, která by umožnila identifikovat či ztotožnit účastníky výzkumu. Účastníci výzkumu byli ujištěni o zachování důvěry a soukromí. V diplomové práci nejsou uvedeny žádné údaje, adresy účastníků či jejich příjmení nebo křestní jméno. Byl dodržen základní imperativ – nedošlo k žádné újmě účastníků výzkumu.
- **Poučení souhlas:** Také informovaný souhlas. Jedná se o obecné pravidlo, že výzkum nelze provést do udělení souhlasu. Do té doby hovoříme o vybraném člověku jako o potencionálním účastníkovi. Skutečným účastníkem se stává až po udělení souhlasu (Miovský, 2006, s. 280 – 281). „*Písemný souhlas s výzkumem není vždy vyžadován, vyžadován vždy však je souhlas*“ (Švaříček in Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 46). Všichni účastníci výzkumu byli seznámeni s povahou výzkumu a získali reálné informace o jeho průběhu a okolnostech a byli seznámeni s jeho důsledky. Všichni účastníci dobrovolně souhlasili s účastí ve výzkumu. Od všech účastníků výzkumu byl získán pasivní souhlas, který nevyžaduje podepsání formuláře, jedná se tedy o souhlas ústní (Hendl, 2008, s. 153). Žádný z účastníků neprojevil zájem o souhlas písemný.
- **Zpřístupnění práce účastníkům výzkumu:** V případě zájmu účastníků je individuálně informujeme o výsledcích práce a předložíme jim výsledky výzkumu či celou diplomovou práci v tištěné verzi.

Při realizaci výzkumu nebyl nikdo vystaven nepřiměřenému riziku a situacím, jež by vedly k porušení etických zásad. Nedošlo k žádné hmotné, duševní či jiné újmě účastníků výzkumu (Miovský, 2006, s. 284 – 285).

6 Zpracování výzkumných údajů a jejich interpretace

Rozhovory s respondenty se uskutečnily v přirozeném prostředí, tedy rodině, a v předem sjednané době. Rozhovory probíhaly bez přítomnosti dalších osob, které by mohly narušit a ovlivnit průběh rozhovoru. Pro zaznamenání rozhovoru byl využit mobilní telefon vybaven aplikací, která je primárně zaměřena na zaznamenávání zvuku. Rozhovory byly následně převedeny do písemné podoby – doslovného přepisu. Přípravené otázky jsou tučně zvýrazněné a prostřednictvím uvozovek je označena přímá řeč účastníků. Jednotlivé přepisy všech rozhovorů jsou uvedeny v příloze č. 1.

Pro analýzu dat byla vybrána metoda **zakotvené teorie**, kterou jsme vyhodnotili jako nejvhodnější pro tuto práci. Dle Strause a Corbinové (1999, s. 14) se jedná o teorii, která je „...*induktivně odvozena ze zkoumání jevu, který reprezentuje.*“ Z uvedeného vyplývá, že je vytvořena a ověřena pomocí systematického shromažďování údajů o zkoumaném jevu a analýzy těchto údajů (Miovský, 2006, s. 226). Tato teorie je zaměřena na sociální procesy, které formují lidskou interakci a jedná se dynamický popis dění (Šedřová in Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 86).

Za jádro zakotvené teorie se považuje tzv. kódování. „*Kódování představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a opět složeny novými způsoby. Je to ústřední proces tvorby teorie z údajů*“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 39). Jedná se o tři základní analytické typy: otevřené, axiální a selektivní kódování, čímž dochází k produkci teorie ze získaných údajů. Při **otevřeném kódování** dochází k označování a kategorizaci pojmu pomocí pečlivého studia údajů. Můžeme říci, že se jedná o prvotní analýzu získaných údajů. V první řadě analyzovaný text rozdělíme na jednotky – jednotka může být slovo, věta, odstavec – a každé takto vytvořené jednotce přidělíme kód. Za kód tedy považujeme jméno nebo označení. V případě kdy jednotkám přidělíme jména, která je budou reprezentovat, tak hovoříme o konceptualizaci (Gulová, 2011 s. 81). Kódy získané z tohoto kódování „...*seskupujeme podle podobnosti nebo jiné vnitřní souvislosti. Začínáme budovat hierarchický systém – pod hlavičkou nově pojmenované kategorie slučujeme pojmy – kódy, které se zdají*

příslušet ke stejnému jevu“ (Šed'ová in Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 221). V této fázi tedy pátráme po tématu, jevu a myšlence, které spolu nějak souvisejí. Obsahové celky rozbíjíme a porovnáváme a opět je slučujeme do celků nových.

Na počátku analýzy dat jsme získané rozhovory několikrát pročetli a vyhledali témata, která se mi zdála pro tuto práci podstatná. Pro každé téma byl stanoven konkrétní kód. Tímto způsobem jsme označili všechny přepisy, čímž jsme dosáhli několika kódů vystihující jednotlivá témata. Tyto kódy jsme sdružili dle podobnosti do širších kategorií, tak aby reprezentovaly určitý jev.

Na základě otevřeného kódování byly stanoveny následující kategorie:

Kategorie č. 1: rozvoj slovní zásoby

Kategorie č. 2: zainteresovanost rodičů

Kategorie č. 3: trávení volného času

Kategorie č. 4: odklad školní docházky

Kategorie č. 5: logopedická péče

Kategorie č. 1: rozvoj slovní zásoby

V této části se budeme věnovat tomu, jak se rodiče podílí, respektive nepodílí na rozvoji slovní zásoby dětí. Matky v rozhovorech na přímou otázku, zda se podílejí na rozvoji slovní zásoby, převážně odpověděly, že ano. Popřípadě se na rozvoji slovní zásoby podílí další člen rodiny (otec, babička, sourozenci). Zajímavostí je, že jedna z respondentek uvedla, že neví. Na konkrétní způsob tohoto rozvoje odpovídaly respondentky téměř totožně. Za rozvoj slovní zásoby považují především „povídání“ o tématech, která děti zajímají. Matka z rodiny č. 5 uvedla: *„My si vykládáme, co se mu stalo, když nebyl doma... jinak to asi záměrně nedělám.“* Čtení jako rozvoj slovní zásoby uvedla pouze matka z rodiny č. 4: *„... hmm... si taky občas jako čteme, když je venku škaredě...“* Když byla položena otázka ohledně společného zpívání či říkání básniček nebo jiných říkadel, což můžeme také považovat za činnosti, které se výrazněji podílí na rozvoji slovní zásoby, odpovědi byly ve všech případech záporné. Matka z rodiny č. 1 odpověděla: *„Ne, to spíš děcka mezi sebou, třeba u reklamy nebo znělky z nějaký pohádky. Jinak ne, protože to fakt nedávám.“* V jednom případě bylo

zodpovězeno, že si doma matka se svým synem zpívá málokdy. Z osobní zkušenosti z pravidelných návštěv v rodinách je evidentní, že však děti o zpěv či podobnou aktivitu mají zájem. Což vyplývá i z uvedené odpovědi matky z rodiny č. 1. Dále byly matkám položeny otázky ohledně společně stráveného času. Z odpovědí respondentek vyplynulo, že děti si především hrají mezi sebou bez přítomnosti rodiče. Matka z rodiny č. 1 odpověděla: „*Většinou doma, hrajou si nějaký hry nebo si zapnou ten tablet. To je zabaví.*“ Matka z rodiny č. 4 na tuto otázku odpověděla: „*No že... přijde vlastně z té školy, tak si spolu vlastně hrajeme nebo se dívá na televizi s bratrem. Dou si hrát třeba do pokojíčku, stavíjou si z kostek nebo stavebnici nebo společenský hry si hrajou, když je pěkně, tak chodíjou na dvůr nebo tady si na hřiště kopat balónem.*“ Oproti tomu matka z rodiny č. 5 uvedla že: „*S dětmi ho moc netrávím, protože zlobí. Když přijde se sestrou ze školy, tak uděláme úkoly, dají si něco na jídlo. A pak se většinou perou mezi sebou a hádají se, tak jim zapnu radši to dývídíčko.*“ Dále byla v rozhovoru položena otázka, kde by se podle názoru respondentek měla nejvíce komunikační kompetence rozvíjet. Nejčastěji se matky domnívají, že tento rozvoj nejvíce ovlivňuje působení školského zařízení, respektive komunikace pracovníků s dětmi. Matka z rodiny č. 1 a matka z rodiny č. 4 shodně uvádějí, že rozhodující je kvalifikace učitelek. Matka z rodiny č. 1: „*No asi spíš ve škole, tam jsou víc študovaní a děcko tam je stejně od rána až do odpoledne.*“ Oproti tomu matka z rodiny č. 3 jako jediná odpověděla: „*Tak ve školce by to ho to měli taky že, ale já ho učím doma.*“

Z těchto rozhovorů vyplynulo, že na rozvoji slovní zásoby se podílejí matky samy či za podpory dalších členů rodiny, avšak v omezené míře. Především k tomu využívají rozhovory, žádné jiné aktivity nebyly zmíněny. Za výjimku můžeme považovat matku, která čte svým dětem v případě špatného počasí. Dále se matky domnívají, že nejvýrazněji ovlivňuje rozvoj komunikačních kompetencí školské zařízení respektive mateřská škola či přípravná třída. Tuto domněnku podporují i slova jedné z matek, která uvedla, že dítě tráví ve školce podstatnou část dne.

Kategorie č. 2: zainteresovanost rodičů

Nejdříve jsme jednotlivým respondentkám položili otázku, jak vypadá jejich běžný den. Respondentky jsme směřovali k tomu, aby co nejvíce popsaly průběh dne. Z rozhovorů vyplynulo, že převážnou část dne děti tráví ve školském zařízení. Při upřesňující otázce, jestli navštěvuje jejich dítě pravidelně školní zařízení, odpověděly, že ano. Snaží se, aby jejich dítě navštěvovalo zařízení denně. Po návratu ze školského zařízení, respondentky uvedly, že s dětmi dělají úkoly, které děti přinesly z přípravné třídy. V rozhovorech se dále nezmínily, zda s dětmi a jakým způsobem tráví volný čas. Pouze jedna z matek tuto informaci zmínila bez doplňujících otázek. Matka z rodiny č. 4 uvedla: „...*Když dojdeme domů, probereme co se mu jako takhle stalo ve školce, co dělali, jak se měl a to... a potom vlastně si povídáme nebo si stavíme nebo mu něco přečtu a většinou si stavíme třeba stavebnice, prohlížíme knížky nebo mu pustím televizi a kouká se na pohádky...*“

Z této odpovědi považujeme za velmi kladné, že si s dítětem povídá o tom, co v průběhu dne zažilo. Zbylé respondentky tuto informaci rovněž nezmínily. Také jsme se zajímali o to, jak děti ukládají ke spánku a jak probíhá jejich ráno. Respondentka z rodiny č. 3 sdělila: „*Ten se ulítá třeba na hřišti a v momentě vo osmi je tuhej. Ani se nepodívá s náma na zprávy, normálně lehne, řekne já jdu spát... Hotovo, zakryje se a jde sám.*“ S tímto souvisí i skutečnost, že není dětem před spaním čtena či vyprávěna pohádka a děti usínají samy bez společného rituálu. Z odpovědí dále vyplynulo, že nejčastěji děti usínají při pohádce v televizi, anebo po zhlédnutí nějakého jiného pořadu.

Vzhledem k tomu že rodiče nevnímají úroveň komunikace jejich dětí jako problémovou, odvíjí se od toho skutečnost, že tento problém řeší až v pozdějším věku dítěte. To může vést k negativním důsledkům např. nebude schopno aktivně využívat svou již tak omezenou slovní zásobu při komunikaci, vést smysluplný dialog, komunikovat bez zábran či ostychu nejen s dětmi, ale i s dospělými. V souvislosti s tímto postojem pak uváděly, že práci s odborníky teprve prohlubují. Avšak nezávisle na jejich vůli, je školským zařízením zajištěna logopedická péče, prostřednictvím kroužku. Aktivně logopeda s dítětem navštěvuje pouze jedna z dotazovaných matek. Dále bychom zmínili, že jedna

z matek uvedla, že vzhledem k jejich životní situaci logopeda nenavštěvují z důvodu obav, a to doslova o vzniku pomluv. Tento přístup lze považovat za nevhodný, avšak nelze vyloučit, že se jedná o ojedinělý případ. Jelikož mnoho jiných rodičů se může se svým životním standardem hůře vyrovnávat.

Při otázce na důležitost výchovy reagovaly všechny respondentky rozpačitě. Zodpovědnost převáděly opět na pracovníky ve školských zařízení. Matka z rodiny č. 2 přímo uvedla: „*No aby poslouchal, dobře se učil a poslouchal pani učitelku co mu jako říká ve škole, aby nevyváděl ve škole a tak.*“ Nad čímž matka nemá plnou kontrolu a přenáší tak zodpovědnost za výchovu svého dítěte na jiné osoby, se kterými dítě přichází do styku.

Z výše uvedených informací vyplývá, že respondentky situaci řeší nepřiměřeně vzhledem k jejich omezené informovanosti o problematice v oblasti komunikace. Problém bagatelizují a nepovažují ho za stěžejní ve vývoji svých dětí. Přestože jsou matky v domácnosti a jsou z rodiny nejčastěji v kontaktu s dětmi, ke vzájemné hlubší komunikaci nedochází. Matky nevyužívají plný potenciál svého času k tomu, aby si s dětmi povídaly o běžných záležitostech, a tím nedochází k adekvátnímu rozvoji komunikačních kompetencí, eventuálně k částečné eliminaci problému v komunikaci a to především užití řeči v praxi a sociálním kontextu.

Kategorie č. 3: trávení volného času

Vzhledem k obsahu odpovědí vztahujících se k rozvoji slovní zásoby, byly matkám uloženy upřesňující otázky na trávení společného času mimo školské zařízení a způsobu komunikace při společných aktivitách. Na začátek jsme položili obecnější otázku a dále jsme jednotlivé otázky směřovali ke konkrétním činnostem. Z odpovědí na otázku „Jak s dětmi trávíte volný čas?“ vyplynulo, že společný čas tráví nejčastěji doma. Matky se ve velké míře spoléhají na moderní technologie jako je televize, DVD či tablet. Za nejčastější aktivitu uvedly, že se děti dívají na televizi a sledují pohádky. Matka z rodiny č. 1 uvedla: že dětem pouští pohádky jak „*na dývídyčku, no aji na tabletu... na všem.*“ Zároveň ani jedna matka neuvedla, že by si o pohádce následně vyprávěly či ji nějakým způsobem komentovaly. Pokud jsem se dotázala přímo na čtení nebo

vyprávění pohádek byly odpovědi vesměs negativní. Matka z rodiny č. 2 sdělila: *„My mu nečteme vůbec, on nechce... on to nechce.“* Za velmi zarážející pak považují případ rodiny č. 5, kdy matka uvedla: *„S dětmi nečteme a nevyprávím jim pohádky, nemáme doma totiž ani dětské knížky.“* V dalším případě, jsme zjišťovali, zda v rodině hrají nějaké společenské hry. V odpovědích se nejčastěji objevilo, že hrají Člověče, nezlob se!, karty či pexeso. Matka z rodiny č. 5 uvádí: *„Hry jsme nehráli, protože žádné jsme neměli. Hry jsme začali hrát, až jste k nám začala jezdit vy. Dokonce jsem už dětem koupila pexeso, které jsme vůbec neznali. Dokud jste nám ho vlastně neukázala.“* Z této odpovědi lze vyvodit, že matka potřebovala impuls, aby se začala o tuto oblast vůbec zajímat. Velmi netypická byla odpověď jedné z matek, která uvedla ve své odpovědi, že společenské hry nehrají. A zároveň však uvádí na otázku *„Jaké hračky kupují dětem?“*, že zakoupili hru Člověče, nezlob se! a hrají si s dětmi. Ostatní respondentky uvedly, že hračky kupují – jedná se o běžně dostupné věci jako autíčka, panenky, stavebnice. Jedna upozornila na fakt, že kupuje hračky levné, jelikož na ně nemá peníze. Další matka také zmínila, že získává hračky od charity. V této souvislosti zazněla otázka, zda děti při hře přirozeně komunikují. Většina dětí používá citoslovce typické pro danou hračkou nebo komentují hru na maminku a na tatínka. Dále jsme se také zajímali o to, zda s dětmi chodí ven. Matka z rodiny č. 1, 2 a 5 uvedly, že s dětmi chodí ve výjimečných případech. Ostatní respondentky sdělily, že s dětmi aktivně na procházky chodí. Matka z rodiny č. 4 sdělila: *„Chodíme, určitě. Do lesa hodně na houby třeba chodíme nebo takhle jenom se projít po vsi chodíme. Děti to maj rády...“* Rovněž to uvádí i matka z rodiny č. 3: *„Chodíme, často. Když je pěkně, tak jdeme třeba na hřbitov za babičkou. Dat ji kvítka nebo svíčku zapálit... V lese třeba zase hledáme houby...“* V návaznosti matky uvádí, že komentují i okolí, ve kterém se prochází. Za velmi zdařilé považujeme příklady spojené s houbařením, kdy matky dětem popisují jednotlivé stromy. Matka z rodiny č. 3 sděluje: *„...A já zase říkám co je tamhle za strom. Tamhle je jehličan, tamhle je dub, tamhle je smrk a normálně si povídáme.“* Oproti tomu matka z rodiny č. 2 uvedla, že nechodí se synem na procházky. Sdělila, že popisuje okolí, když vede dítě do školského zařízení. Tento způsob považujeme rovněž za užitečný, jelikož také působí kladně na rozvoj

komunikačních dovedností. Za nevhodné lze považovat reakce matek z rodin č. 1 a 5. Kdy matka z rodiny č. 5 dokonce uvedla že: „*To nedělám, naopak snažím se, aby děcka nebyly hlučný a nešlo nás moc vidět.*“ Poté jsme položili ještě otázku a to zda s dětmi provádějí nějaké kreativní činnosti jako je malování, modelování či stříhání z papíru. Ve většině případů respondentky uvedly, že si s dětmi malují. Jedna matka uvedla, že vyrábí různé předměty např. na podzim zvířátka z kaštanů.

Z uvedeného vyplývá, že děti nejvíce tráví svůj volný čas samostatně bez většího zájmu rodičů. Největší podíl na vyplnění jejich volného času představuje sledování televize či využívání elektroniky. Děti takto tráví svůj čas několik hodin denně. Dále vyplynulo, že při sledování pohádek v televizi či DVD rodiče se společně s dětmi nedívají a následně ani neprojeví zájem o to, na co se dítě dívalo. Za velmi překvapující informaci, která plyne z rozhovoru, považujeme to, že matky dětem prakticky nečtou anebo jen velmi omezeně. Znepokojující je, že pouze jedna z matek uvedla, že chodí s dětmi na hřiště.

Kategorie č. 4: odklad školní docházky

Tuto kategorii jsme zahájili otázkou, ve které jsme se respondentek dotazovali na jejich názor ohledně největšího vlivu na rozvoj řeči, což poukazuje na skutečnost, že se tyto matky považují vliv školského zařízení za markantnější než vliv rodiny samotné. Vzhledem k odkladu školní docházky navštěvují děti mateřskou školu či přípravnou třídu. Respondentky se domnívají, že odklad školní docházky pro jejich děti je přínosný, i když jedna z matek byla zpočátku proti tomu. Matka z rodiny č. 3 sdělila: „*No někdy špatně, ale teďkom už jsem pochopila, že... jako učitelka mi vysvětlila, že je to pro něj dobrý, tak jsem pochopila, že asi ten odklad je jako no dobřej...*“ Další z respondentek odklad uvítala, se slovy: „*Jsem ráda, on má ještě čas na školu. Nemusím se rozčilovat ještě s ním. Stihne se tam připravit a rozmluvit do školy.*“ Všeobecně je odklad přijímán kladně, hlavně z důvodu zlepšení komunikace a ve všeobecném rozvoji dovedností. Vzhledem k tomu, že matky poukazují na skutečnost, že jejich děti navštěvují školské zařízení v pravidelných intervalech, a to denně, poukázaly na fakt, že dětem pravidelná docházka prospívá. Z poslední výše uvedené odpovědi

lze vyvodit, že matce odklad vyhovuje především z důvodu vlastního prospěchu (nemusí se starat o jeho rozvoj).

Odklad školní docházky vnímají rodiny pozitivně i přes počáteční nedůvěru. Zpočátku děti navštěvovaly zařízení nepravidelně, avšak s tím jak rodiče začali vnímat změny, projevíli zájem o pravidelnost. Po dobu naší spolupráce jsme sami zaznamenali u dětí změny v chování a celkové komunikaci. Pro děti je pravidelná docházka příležitostí, jak rozšířit své dovednosti a položit základy pro kvalitní fungování v lidské společnosti, jelikož řeč jako taková, má neobyčejný význam.

Kategorie č. 5: logopedická péče

V této části se vzhledem k narušeným komunikačním schopnostem dětí otázky zaměřujeme na výslovnost dětí samotných, logopedickou péči a následkům spojených s narušenou komunikační schopností. Na otázku, zda matky považují výslovnost svých dětí přiměřenou jejich věku, odpověděly 3 matky, že výslovnost je přiměřená jejich věku. Jedna matka uvedla, že není přiměřená a jedna, že neví. Tato matka přímo uvedla: „*Nevím, ale už umí více slov. Poslední dobou se hodně rozmluvil a je hodně zvědavý.*“ Dále jsme se zajímali o skutečnost, zda rodiny využívají služeb logopedického odborníka. Pouze jedna z matek uvedla, že navštěvují logopeda pravidelně. Matka z rodiny č. 4 uvedla: „*Jako přímo odbornýho logopeda ne, ale ve škole vlastně je paní učitelka, která vede logopedický kroužek. Takže já myslím, jakože je nějak určitě na to specializovaná. On do toho kroužku chodí jednou týdně.*“ Tuto skutečnost vnímáme pozitivně, že rodina sice nedochází k odborníkovi, však využívá jinou alternativu. Obdobnou situaci popisovala matka z rodiny č. 1, kdy dítě navštěvuje logopedický kroužek. Dále sdělila, že služeb logopeda budou využívat od prosince tohoto roku. Zbylé respondentky se k této otázce vyjádřily záporně a žádného odborníka nevyužívají. Matky z rodiny č. 2 situaci popsala následovně: „*Jednou jsme to zkoušeli a nejde mu to tam. Když je na logopedii... paní po něm něco chce a on to jako neumí.*“ Z pohledu dítěte považujeme toto rozhodnutí za nevhodné. Rodiče situaci vyhodnotili unáhleně, pouze z důvodu, že u dítěte neviděli pokroky. Dítě měli ve spolupráci s odborníkem motivovat a vytrvat ve společné snaze o zlepšení jeho komunikačních schopností.

Jako doplňující otázku jsme položili, zda se matky věnují logopedickému cvičení se svými dětmi i v domácím prostředí. Matky, které sdělily, že jejich děti navštěvují logopedický kroužek, shodně uvádějí, že s dětmi cvičí pouze v případě, kdy jim z kroužku zadají konkrétní úkol. K této otázce se matka z rodiny č. 1 vyjádřila takto: „*No když donese ze školy, tak jo... jinak ne.*“ Jedna z respondentek, která uvedla, že logopeda nevyužívá, sdělila, že se však snaží s dítětem pracovat sama, což lze ocenit. Na otázku zda považují rozvoj v oblasti jazyka a řeči důležitý všechny matky kromě jedné odpověděly kladně. V odpovědích se rozcházely až v otázkách týkajících se vlivu nedostatků ve výslovnosti a rizik z nich vyplývajících. Dvě matky uvádí, že nedostatky v komunikaci nemají žádný vliv na rozvoj dalších dovedností. Další dvě tvrdí, že neví, jak by jej mohly ovlivnit. Pouze jediná respondentka uvedla, že si myslí, že jej může ovlivnit ve škole. Při otázce týkající se rizik vyplývajících z nedostatků ve výslovnosti bylo na matkách evidentní, že se touto problematikou zabývají více a to především s ohledem na budoucí život jejich dětí – osvojování školních dovedností, školní prospěch, začlenění se do kolektivu, posměch či nepochopení v sociální interakci. Matka z rodiny č. 3 uvádí: „*...to ho ovlivní. On potom třeba když jdeme, tak nechce venku potom mluvit, když jdou za náma děcka. To je na prd.*“ Z uvedené odpovědi je evidentní, že si matka uvědomuje, že špatná komunikační kompetence může narušit jeho sociální adaptaci v kolektivu. Z rozhovoru plyne, že i přesto že matky vnímají nedostatky v komunikaci svých dětí, tak lze říci, že nevyvíjejí dostatečné úsilí tyto nedostatky eliminovat. Za zarážející můžeme považovat to, že respondentky nevnímají, že nedostatky v komunikaci mají vliv na rozvoj dalších dovedností dítěte. Je tedy možné, že pomoc odborníka nepovažují za důležitou, právě kvůli tomuto faktu. I přesto, že rodiče považují rozvoj v oblasti řeči a jazyka za důležitý, vzhledem k jejich dalším reakcím lze jejich snahu považovat za minimální a málo účinnou. Rodiče problém neřeší z vlastní iniciativy a řeší jej pouze v případě, kdy získají impulz pocházející z vnějšího prostředí (cvičení z logopedického kroužku). Je proto důležité rodiče lépe informovat, aby se jejich postoj vůči odborné pomoci v oblasti řeči a jazyka změnil a začali jej aktivněji řešit.

V další etapě analýzy bylo provedeno **axiální kódování**. „Jedná se o soubor postupů, pomocí nichž jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány novým způsobem, prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi. To se činí v duchu kódovacího paradigmatu“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 70). Zjednodušeně si můžeme paradigmatický model znázornit tímto způsobem: příčinné podmínky → jev → kontext → intervenující podmínky → strategie jednání a interakce → následky.

Použité pojmy definuje Strauss, Corbinová (1999, s. 73 – 78):

Jev:

Jedná se o ústřední prvek či centrální bod, který je svázán se všemi prvky a navádí nás k tomu, čeho se zpracovávané údaje týkají. Jev může být identifikován jako myšlenka, událost, dění či případu. Za jev byl zvolen *rozvoj komunikačních kompetencí*.

Příčinné podmínky:

Týká se to událostí či situací, které vedou ke vzniku jevu nebo jej ovlivňují. Byly určeny tyto podmínky: prostředí, rodina, osobnost rodiče, zainteresovanost rodiče.

Kontext:

Jedná se o soubor vlastností náležící jevu. Jde o určitý soubor podmínek, který nezapříčiňuje jev samotný, ale souvisí s ním a ovlivňuje ho. Za kontext bylo zvoleno následující: slovní zásoba, výslovnost hlásek, verbální komunikace, neverbální komunikace, praktické užití řeči.

Intervenující podmínky:

Narušují nebo mění vliv příčinných podmínek. Tyto podmínky mohou usnadňovat nebo znesnadňovat použití strategie jednání k vyřešení jevu. Zvolili jsme vhodné trávení volného času, zájem rodiny, znalost opatření, přiznání si možného problému, zájem o řešení problému.

Strategie jednání:

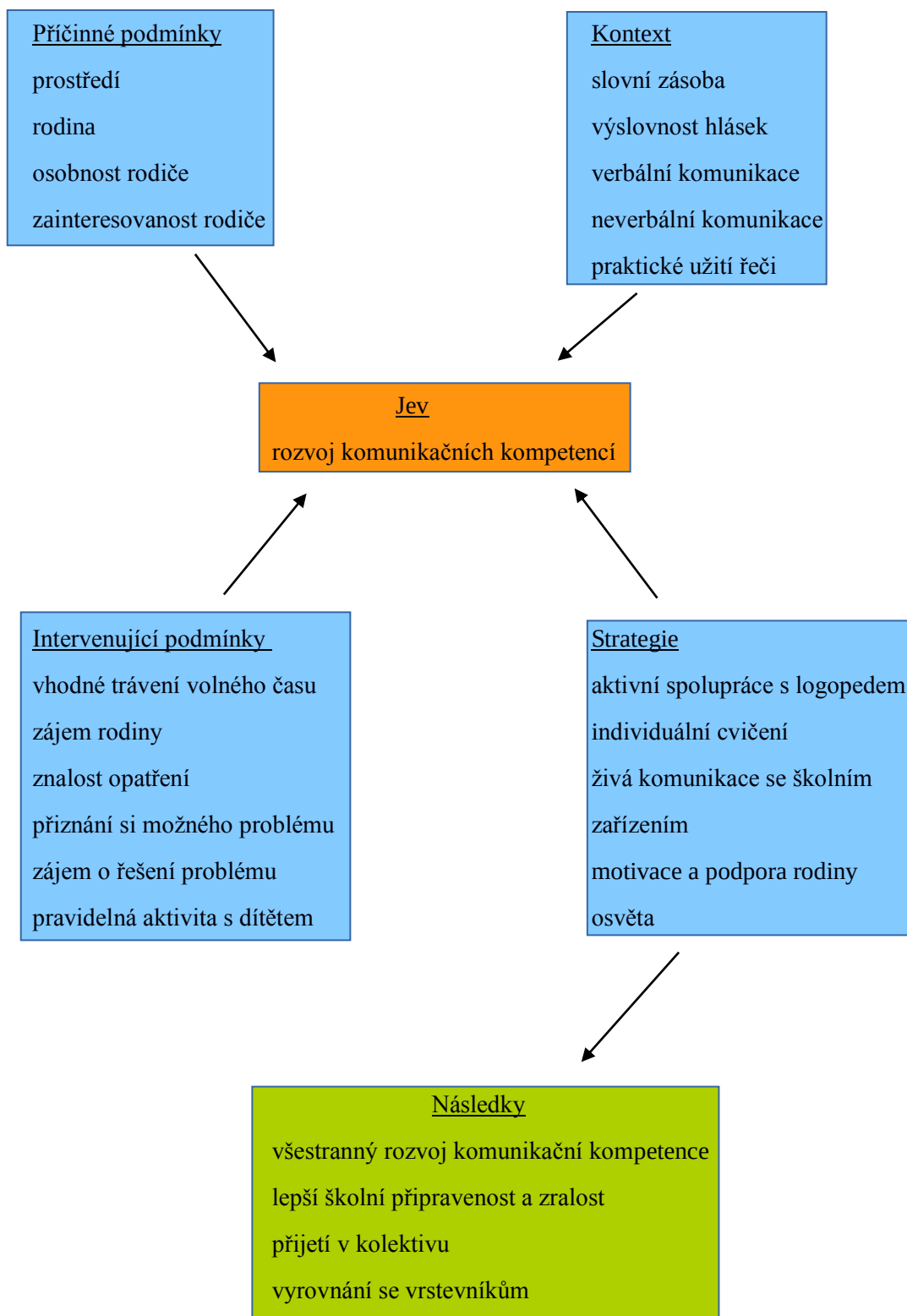
Aktivita, které jsou cílené ke zvládnutí, ovládnutí, vykonávání nebo reagování na výskyt jevu za určitého souboru podmínek. Uvádíme tyto strategie: aktivní spolupráce s logopedem, individuální cvičení, živá komunikace se školním zařízením, motivace a podpora rodina, pravidelná aktivita s dítětem, osvěta.

Následky:

Následky jsou události nebo situace a jsou odpovědí na strategie. Vyplynuly tyto následky: všestranný rozvoj komunikační kompetence, lepší školní připravenost a zralost, přijetí v kolektivu, vyrovnání se vrstevníkům.

Výše uvedené výstupy znázorníme v jednoduchém grafickém modelu.

Obrázek č. 1: Grafický model axiálního kódování



Poslední etapa analýzy je **selektivní kódování**. „Proces, kdy se vybere jedna centrální kategorie, která je pak systematicky uváděna do vztahu k ostatním kategoriím. Tyto vztahy se dále ověřují a kategorie, u nichž je to třeba, se dále zdokonalují a rozvíjejí“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 86). Tato poslední fáze zahrnuje popis pravidelnosti – tedy často vyskytovaných vztahů mezi vlastnostmi a dimenzemi kategorií.

Za **centrální kategorii** můžeme označit **rozvoj slovní zásoby**. V případě, že se zaměříme na vztahy jednotlivých kategorií a centrální kategorie, pak určujícím faktorem je zainteresovanost rodičů, kteří by se měli podílet na zmíněném rozvoji nejvíce.

Kategorie č. 1: zainteresovanost rodičů: Rozhodující je patřičný zájem rodičů a vztah k dané problematice. Evidentní je, že rodiče nevyvíjejí dostatečnou aktivitu, která se odráží v komunikační kompetenci. V důsledku toho, že rodiče neprojevují dostatečnou pozornost rozvoji komunikačních kompetencí, může dojít k tomu, že komunikace dětí bude nenávratně narušena.

Kategorie č. 2: trávení volného času: Dalším podstatným faktorem je, že rodiče upřednostňují trávení svého volného času, před časem stráveným společně s dětmi. Tráví jej spíše pasivním způsobem. Nezájem rodičů o herní aktivity v důsledku vede k tomu, že děti zůstávají na stejné vývojové úrovni. Z mnoha pohledů se spoléhají na média (TV, DVD, počítač) a vnější vlivy postavené mimo rodinu.

Kategorie č. 3: školská zařízení: Rozhodující vliv v tomto případě mají školská zařízení se svými aktivitami, které nabízí v rámci své provozní doby. Některé mateřské školy pak nabízejí rodičům podporu v podobě logopedického kroužku. Jen samotná pravidelná účast dětí má podíl na jejich rozvoji.

Kategorie č. 4: logopedická péče: Dalším krokem k rozvoji komunikace dětí je přímá spolupráce s odborníkem, tedy logopedem samotným. Vzhledem k nasbíraným údajům je spolupráce s logopedem hůře dosažitelná. Rodiče z mnoha důvodů tuto odbornou práci plně nevyužívají nebo oddalují.

Podrobněji se rozboru těchto informací budeme věnovat v diskuzi.

7 Diskuze a návrh pro praxi

Odpověď na první výzkumnou otázku „Jak ovlivňuje sociálně znevýhodněné prostředí rozvoj komunikačních kompetencí dítěte?“, není příliš jednoduchá. Jako sociálně znevýhodněné prostředí jsme v rámci této práce chápali nukleární rodinu. Rodiče ve většině případů si nejsou vědomi problému v komunikaci jejich dítěte. Sami si nepřipouštějí odpovědnost za rozvoj komunikačních kompetencí. Rodiče se domnívají, že největší podíl na rozvoji v této oblasti by měla nést školská zařízení, jelikož zde děti tráví převážnou část dne. Vzhledem k tomu, že jeden či oba rodiče jsou evidováni na úřadu práce a nedocházejí do zaměstnání, považujeme tento postoj za nepříliš vhodný, jelikož by měli mít dostatek času a prostoru věnovat se dětem sami.

Z důvodu, že rodiče dětem zajišťují omezené množství hraček či jiných předmětů k rozvoji např. dětských knížek, je prostředí rodiny, ve které vyrůstají, málo podnětné. To je negativně ovlivňuje nejen v řeči, ale i v sociální interakci. Vzhledem k nepodnětnému prostředí a neadekvátnímu zájmu rodičů je rozvoj komunikačních kompetencí dítěte narušen a nedochází k jeho řádnému vývoji, což může přinést řadu obtíží např. zhoršené navazování vztahů ve skupině, malá sebedůvěra, pozdější problémy při osvojování učiva. Děti v tomto věku by měly dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělání dosáhnout úrovně, ve které jsou zahrnuty dovednosti jako je hovořit ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřovat myšlenky, rozlišuje gesta a symboly a rozumí jejich významu v komunikaci, komunikuje bez zábran či ostychu atd. Všechny tyto dovednosti jsou v námi uváděných rodinách u všech dětí oslabeny nebo se nerozvinuly.

Při další výzkumné otázce jsme hledali odpověď na to „Jaký názor zaujímají rodiče ze sociálně znevýhodněného prostředí k rozvoji komunikačních kompetencí?“. Názor rodiny negativně ovlivňuje komunikační kompetence dětí, protože rodičům chybí dostatečné úsilí a zájem tuto oblast aktivně řešit vlastními silami. U mnoha rodin je evidentní, že situaci nevnímají za problémovou, jelikož nemají srovnání s obvyklou komunikací v běžných rodinách a je pravděpodobné, že toto chování přebírají od svých vlastních rodičů. Problém se tak přenáší

z generace na generaci a dochází tak k neustálému opakování stejného vzorce chování, které ignoruje odpovídající péči o dítě při rozvoji komunikačních kompetencí.

Z rozhovorů vyplynulo, že se všechny matky snaží o rozvoj slovní zásoby prostřednictvím krátkých rozhovorů s dětmi o denních zážitcích, avšak neuvědomují si, že tato činnost není pro rozvoj komunikačních kompetencí dostačující. Aktivitu, které se podílejí na rozvoji slovní zásoby, jsou podle názoru matek čtení, povídání, hraní či společné procházky. Přes uvedené odpovědi však většina rodičů svým dětem vůbec nečte a nemají doma dětské knihy. Zároveň rodiče opomíjejí a nevyužívají i takové aktivity, které rozvíjejí komunikaci jako jsou vyprávění pohádek, zpívání a recitace říkadel či popis okolí. Co se postojů k odborné péči týče, přistupují rodiče k logopedické intervenci bez valné zodpovědnosti. Opět využívají především služeb školského zařízení, a to v podobě logopedických kroužků pod vedením konkrétního zařízení, kdy jejich vlastní omezená iniciativa spočívá pouze ve splnění předem stanovených úkolů od pedagogických pracovníků. Sami aktivně logopedickou pomoc nevyhledávají. Pokud se tak stane a začnou služeb plně využívat, chybí jim trpělivost a pevná vůle. Jedna z matek přímo uvedla, že začali na logopedii docházet, ale protože dítě nezvládalo praktická cvičení požadovaná logopedem, matka s dítětem přestala ambulantně logopeda navštěvovat.

S výzkumnou otázkou „Jak rodiče komunikují s dětmi při aktivitách ve volném čase?“ úzce souvisí to, jak rodiče volný čas s dětmi vlastně tráví. V případě oslovených rodin vyšlo najevo, že rodiče neumí trávit čas přiměřeně k věku jejich dítěte a zároveň tak, aby přirozeně rozvíjeli jejich potenciál. Za nejčastější aktivitu v rodinách bylo uvedeno sledování televizních pořadů. Rodiny i přes nedostatečné finanční prostředky však uvádějí, že dětem poskytují ke sledování pohádek i různá elektronická zařízení, a to nejčastěji tablet. Z toho se odvíjí, že v rodině se nerozvíjí přirozená komunikace, jelikož rodiče neprojevují zájem si s dětmi ani o zhlédnutých pohádkách vyprávět. Děti tímto způsobem i usínají a přicházejí tak o možnost se svými rodiči trávit čas čtením pohádek na dobrou noc.

Společenské hry, které jsou dobrým prostředkem k rozvíjení komunikace mezi dospělými a dětmi nejsou v rodinách příliš využívány. V době praxe v rodinách, jsme se dokonce setkali s tím, že některé z dětí společenské hry hrály poprvé až za naší přítomnosti. Což se potvrdilo i v rozhovorech. V rozhovorech vyšlo také najevo, že i přesto jak dobrým prostředkem k rozvoji komunikace by mohly být pravidelné procházky po okolí, rodiče tuto příležitost využívají velmi zřídka a neinicují své děti k tomu, aby popisovaly okolní prostředí. Za znepokojující lze uvést prohlášení jedné z matek, že děti napomíná, aby byly potichu a neupozorňovaly na sebe v případech, kdy společně opustí domov.

Doporučení pro praxi

Ze závěru výzkumu jsme odvodili následující návrhy a doporučení pro případnou eliminaci problému v praxi.

Vzhledem k velmi nízké zainteresovanosti rodiny doporučujeme hlubší spolupráci s odborníky z různých odvětví od pediatra, pedagogického či sociálního pracovníka ke klinickému logopedovi. Jelikož pediatr je první odborný pracovník, se kterým rodiče přichází do styku, bylo by vhodné, aby je on sám upozornil na možná rizika ve vývoji komunikačních kompetencí jejich dítěte. Tudíž by zde měla sehrát důležitou roli primární prevence, ať už v čekárně pediatra prostřednictvím různých letáků či přímém kontaktu a doporučení od lékaře samotného.

V tomto ohledu by zde měla hrát důležitou roli interdisciplinární spolupráce pediatra a klinického logopeda, popřípadě úzká spolupráce s dalšími pracovníky, se kterými rodina již spolupracuje (pedagogicko-psychologické poradny, orgánu sociálně-právní ochrany dětí, sociálně aktivizační služby). Tato spolupráce s rodinou by měla být založena na vzájemné důvěře, toleranci, ale i respektu. Mělo by docházet k hledání správného a nejvhodnějšího postupu při rozvíjení kompetencí dítěte.

Dalším krokem k prohlubování spolupráce s rodinou měla být informativní schůzka pro rodiče v prostorách mateřské školy či patřičného zařízení, kde by byly předváděny aktivity napomáhající k rozvoji komunikačních dovedností, ale i k celkovému rozvoji dítěte. Jedním z cílů této schůzky by bylo i vysvětlení

důležitosti rozvoje komunikačních kompetencí rodičům. Dalším cílem by pak měla být motivace k aktivní a soustavné spolupráci se zařízením a poskytnutí informací o tom, že tyto aktivity následně vedou ke snadnějšímu osvojování si školních dovedností a předcházení dalším obtížím. Dále by mělo být rodičům vysvětleno, jak důležitá je práce s dítětem doma, a jak co nejlépe aplikovat předváděné aktivity v domácím prostředí. A vytvořit tak návyk k pravidelné spolupráci s dítětem.

Závěrem doporučujeme, aby zařízení pořádala různé společenské akce pro rodiny s dětmi zaměřené na volnočasové aktivity zvolené tak, aby se aktivně zapojili rodiče a získali tak praktickou zkušenost, jak trávit s dětmi aktivně volný čas a zároveň přispívat k rozvoji osobnosti dítěte.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo zjistit, analyzovat a vysvětlit, jak ovlivňuje sociálně znevýhodněné prostředí rozvoj komunikačních kompetencí dětí předškolního věku prostřednictvím autentických výpovědí jejich rodičů.

Základním nástrojem interakce mezi jednotlivci je schopnost komunikovat. Je nutné ji od narození rozvíjet a nepodceňovat. Právě předškolní věk je obdobím, kdy děti získávají určité dovednosti a schopnosti, které jsou pro ně nepostradatelné v průběhu celého života, a lze je označit jako kompetence. Za jednu z významných kompetencí považujeme kompetenci komunikační, k čemuž se váže obsah diplomové práce.

Vliv prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, má podstatný podíl na rozvoji jeho komunikačních kompetencí. Sociálně znevýhodněné prostředí je pak handicapem, který velkou měrou ovlivňuje tento vývoj dítěte. Prostedí nepodnětné a nedostatečně stimulující zároveň vede k horšímu individuálnímu rozvoji. Děti, které vyrůstají v tomto prostředí, nemají možnost plně rozvíjet tyto komunikační kompetence.

V diplomové práci jsme se soustředili na pro nás zajímavou problematiku rozvoje komunikačních schopností u dětí předškolního věku a především na to, jak je ovlivňuje prostředí, ve kterém děti vyrůstají. Prostedím v tomto případě rozumíme v první řadě působení rodičů, jelikož ti by měli mít zásadní postavení při celkovém vývoji dítěte a rozhodujícím způsobem jej ovlivňovat.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že rodiče ze sociálně znevýhodněného prostředí sice považují komunikační kompetence svých dětí za důležité, ale zároveň vyvíjejí v tomto směru minimální aktivitu. Oblast, která nás obzvlášť zajímala, byl společně trávený volný čas, který je nezanedbatelný pro upevňování vztahu mezi dětmi a rodiči a pro vývoj dítěte samotného. Rodiče staví do popředí především svoje zájmy a nejsou schopni zabezpečit vhodné prostředí, které by zajistilo dětem plynulý a bezproblémový rozvoj komunikace. V rodinném prostředí nedochází k primárním aktivitám jako je čtení, zpěv, vyprávění pohádek, hraní společenských her nebo jakékoliv výtvarné činnosti. Rodiče nevyužívají ani dětských hřišť či společných procházek v okolí svého bydliště. Děti převážnou

většinu svého volného času tráví před televizní obrazovkou. Rodičům chybí i snaha si o zhlédnutých programech s dětmi následně promluvit.

Rozvoj komunikačních kompetencí tak zůstává na školských zařízeních, což uvedli sami rodiče. Právě zde by podle nich měla probíhat nejintenzivnější péče v oblasti rozvoje komunikačních kompetencí dětí. V současné době lze vyzdvihnout, že tato zařízení již nabízejí aktivity zaměřené na tuto oblast. Není však možné se jen plně spoléhat na tyto aktivity, jelikož pedagogičtí pracovníci by neměli přebírat zodpovědnost za rodiče. Dalším možným krokem v řešení problematického rozvoje komunikačních kompetencí může být spolupráce s logopedem. Tuto variantu rodiče využívají pozdě vzhledem k odložené školní docházce a zároveň ji zanedbávají nepravidelnou docházkou, která končí hned po několika návštěvách ambulance. V této oblasti se tedy dětem dlouhodobě nedostává adekvátní péče.

Na základě těchto zjištěných údajů jsme stanovili několik návrhů pro praxi.

SEZNAM LITERATURY A INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

1. ALLHOFF, Dieter-W. a Waltraud ALLHOFF. *Rétorika a komunikace: 14. vydání*. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2283-2.
2. *Analýza sítě služeb pro práci s rodinami a dětmi* [online]. Ministerstvo práce a sociálních věcí: SocioFactor s.r.o., 2014 [cit. 2016-10-31]. Dostupné z: www.mpsv.cz/files/clanky/17905/analyza.pdf
3. BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. *Sociální komunikace: [texty k distančnímu a kombinovanému studiu]*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1357-4.
4. BECHYŇOVÁ, Věra. Co je sanace rodiny. In BECHYŇOVÁ, Věra a Marta KONVIČKOVÁ. *Sanace rodiny: [sociální práce s dysfunkčními rodinami]*. Praha: Portál, 2008. s. 17-29. ISBN 978-80-7367-392-5.
5. BECHYŇOVÁ, Věra. Právní rámec sanace rodiny. In BECHYŇOVÁ, Věra a Marta KONVIČKOVÁ. *Sanace rodiny: [sociální práce s dysfunkčními rodinami]*. Praha: Portál, 2008. s. 31-34. ISBN 978-80-7367-392-5.
6. BECHYŇOVÁ, Věra. Případové Konference. In BECHYŇOVÁ, Věra a Marta KONVIČKOVÁ. *Sanace rodiny: [sociální práce s dysfunkčními rodinami]*. Praha: Portál, 2008. s. 89-101. ISBN 978-80-7367-392-5.
7. BECHYŇOVÁ, Věra a Marta KONVIČKOVÁ. *Sanace rodiny: [sociální práce s dysfunkčními rodinami]*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-392-5.

8. BECHYŇOVÁ, Věra a Martina KONVRZKOVÁ. *Metodická doporučení multidisciplinární podpory ohroženého dítěte* [online]. Praha, 2014 [cit. 2016-09-20]. Dostupné z: <http://www.nadacesirius.cz/soubory/prilohy/Metodicka-doporuceni-multidisciplinari-podpory-ohrozeneho-ditete.pdf>

9. BECHYŇOVÁ, Věra. *SANACE RODINY-MULTIDISCIPLINÁRNÍ SPOLUPRÁCE: FAMILY STRENGTHENING-MULTIDISCIPLINARY COOPERATION* [online]. 2012, 1-5 [cit. 2016-09-22]. Dostupné z: <https://aosp.upce.cz/article/viewFile/144/105>

10. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.

11. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.

12. CISOVSKÁ, H. *Základy pedagogické komunikace*. Ostrava: KPA, PdF OU v Ostravě, 2006.

13. *Communicative Competence: Glossary of Grammatical and Rhetorical Terms* [online]. 2016 [cit. 2016-08-10]. Dostupné z: <http://grammar.about.com/od/c/g/Communicative-Competence.htm>

14. DOHERTY-SNEDDON, Gwyneth. *Neverbální komunikace dětí: jak porozumět dítěti z jeho gest a mimiky*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-043-7.

15. DOLEJŠÍ, Pavel. *Jak se naučit správně vyslovovat: populárně naučná příručka pro rodiče dětí s vadami výslovnosti : metodický návod, jak*

postupovat při výuce výslovnosti a při odstraňování vad výslovnosti.
Humpolec: JAS, 2001. ISBN 80-86480-05-4.

16. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd.
Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010.
ISBN 978-80-7315-185-0.

17. GULOVÁ, Lenka. *Sociální práce: pro pedagogické obory*. Vyd. 1. Praha:
Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3379-1.

18. GULOVÁ, Lenka, Jiří NĚMEC a Eva ŠTĚPAŘOVÁ. Edukace sociálně
znevýhodněných žáků - romský žák v přípravné třídě z pohledu učitelů. In.
VÍTKOVÁ, Marie. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími
potřebami I: Education of pupils with special educational needs I.* 1.
Brno: Paido, 2007, s. 127-141. ISBN 978-80-7315-163-8.

19. HABART, Tomáš, JANSKÁ, Iva (ed.). *Pojďte do školy!: nerovné šance na
vzdělávání znevýhodněných dětí*. Praha: Člověk v tísní, 2011. ISBN 978-
80-87456-19-4.

20. HABROVÁ, Martina. Vymezení termínu sociálního znevýhodnění. In.
FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. *Katalog podpůrných
opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu
sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci,
2015, s. 7-10. ISBN 978-80-244-4655-4.

21. HANUŠOVÁ, Jaroslava a Kateřina
HELLEBRANDOVÁ. *Interdisciplinární spolupráce*. Praha: Vzdělávací
institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-79-2.

22. HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. 1. vydání.
Praha : Portál, 2004. s. 774. ISBN 80-7178-303-X.

23. HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.
24. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
25. HRUBEŠ, Jan. *Práce s rodinami v sociálně vyloučených lokalitách*. Praha: Úřad vlády ČR - Odbor pro sociální začleňování, 2014, 114 s. ISBN 978-80-7440-093-3.
26. JANEBOVÁ, Radka. Spolupráce organizací v oblasti sanace rodiny. In *Sociální práce*, 2011, roč. 11, č. 2, s. 17. ISSN 1213-6204
27. JANOUSEK, Ivan. Sociální Komunikace. In VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 1. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008, s. 217-233. ISBN 978-80-247-1428-8.
28. KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-1110-9.
29. KOLEKTIV, autorů. *Metodika terénní sociální práce v rodinách s dětmi: se zaměřením na sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi* [online]. Vsetín, 2013 [cit. 2016-10-31]. Dostupné z: www.azylovydum.cz/files/metodika_tereni_prace_v_rodinach_s_detmi.pdf
30. KONEČNÁ, Zdeňka. *Základy komunikace*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2009. ISBN 978-80-214-3891-0.

31. KONVIČKOVÁ, Marta. Klienti sanace rodiny. In BECHYŇOVÁ, Věra a Marta KONVIČKOVÁ. *Sanace rodiny: [sociální práce s dysfunkčními rodinami]*. Praha: Portál, 2008. s. 51-62. ISBN 978-80-7367-392-5.
32. KRAUS, Blahoslav. *Společnost, rodina a sociální deviace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-411-3.
33. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.
34. KREJČÍŘOVÁ, Olga a Ivana TREZNEROVÁ. Malý lexikon sociálních služeb. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, 85 s. ISBN 978-80-244-2754-6.
35. KROBOTOVÁ, Milena. *Rétorika a komunikační kompetence*. Olomouc, 2012.
36. LÁBUSOVÁ, Adéla. Projevy sociálního znevýhodnění a jeho dopady do vzdělání. In. FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 11-16. ISBN 978-80-244-4655-4.
37. LACA, Slavomír. *Výchova - rodina - hodnoty*. Brno: Institut mezioborových studií, 2013. ISBN 978-80-87182-32-1.
38. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

39. LAŠEK, Jan a Irena LOUDOVÁ. *Rodina jako základ vývoje morálky a občanských postojů dětí*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 978-80-7435-335-2.
40. LIGHT, Janice. *Augmentative and Alternative Communication: Toward a definition of communicative competence for individuals using augmentative and alternative communication systems* [online]. In: . 2009, s. 9 [cit. 2016-08-10]. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07434618912331275126>
41. MATOUŠEK, Oldřich. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-548-2.
42. MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-549-0.
43. *Metodické doporučení k zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků a žákyň se sociálním znevýhodněním* [online]. In: . s. 8 [cit. 2016-09-10]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/1549_1_1/
44. *Metodiky práce s dětmi a mládeží v sociálně vyloučených lokalitách* [online]. [cit. 2016-09-26]. Dostupné z: http://akademie-diversitas.cz/sites/default/files/clanky/prilohy/brozura_metodiky_web.pdf
45. MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2003. Manažer. ISBN 80-247-0650-4.
46. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

47. MORÁVKOVÁ, Šárka a Alena BARTOŠKOVÁ. *Úvod z pedagogiky a psychologie*. 1. Plzeň, 2014.
48. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
49. NEDĚLNÍKOVÁ, Dana a kol. *Metodická příručka pro výkon terénní sociální práce*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. 2008. 186 s. ISBN 978-80-7368-503-4
50. NĚMEC, Zbyněk. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, 2014. ISBN 978-80-903631-9-9.
51. Nováková J, Záškodná H. Syndrom CAN, sociálně právní ochrana dětí, sanace rodiny. *Zdravotníci sobě*. 2016; 4: 1–30. ISBN: 978-80-905751-3-4.
52. NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HŘÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 4. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2012. ISBN 978-80-261-0115-4.
53. OPRAVILOVÁ, Eva. Pojetí smysl a základní orientace předškolní výchovy. In KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA (eds.). *Předškolní a primární pedagogika: Předškolská a elementárna pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. s. 123–140. ISBN 978-80-7367-828-9.
54. PASTRŇÁK, René. *Teorie a metody sociální práce*. 1. vyd. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2011, 81 s.
55. PAULÍK, Karel. *Psychologické základy lidské komunikace*. Ostrava: Fakulta strojní VŠB - TU Ostrava, 2007.

56. PÁVKOVÁ, Jiřina. *Psychologie pro pedagogy: sociální a pedagogická psychologie*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-676-5.
57. PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.
58. PETŘÍČKOVÁ, Lucie. *Metodika spolupráce multidisciplinárního týmu odborníků* [online]. Plzeň: Diakonie ČCE – středisko Plzeň, Centrum SOS Archa, 2011 [cit. 2016-09-19]. Dostupné z: <http://www.nadacesirius.cz/soubory/prilohy/Diakonie-metodika-multidisciplinari-spoluprace.pdf>
59. PLAŇAVA, Ivo. *Průvodce mezilidskou komunikací: přístupy - dovednosti - poruchy*. Praha: Grada, 2005. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0858-2.
60. POKORNÝ, Jan a Juraj HANULIAK. *Lingvistická antropologie: jazyk, mysl a kultura*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2843-8.
61. PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
62. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
63. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8
64. PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

65. PRUŽINA, Karel. *Atlas filosofie vědy: Interdisciplinární přístup* [online]. [cit. 2016-09-19]. Dostupné z: <http://nb.vse.cz/kfil/Win/atlas1/interdis.htm>

66. *Předškolní vzdělávání v pedagogických, psychologických a sociálních souvislostech* [online]. 1. Plzeň, 2011 [cit. 2016-09-10]. ISBN 978-80-904927-1-4. Dostupné z: http://www.spolecnetodokazeme.cz/ucitele/sbornik_konference_web.pdf

67. PTÁČEK, Radek a Hana KUŽELOVÁ. *Vývojová psychologie pro sociální práci*. 1. Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2013. ISBN 978-80-7421-060-0.

68. *Sanace je spolupráce: Metodická doporučení* [online]. Nadace Sirius, 2011, , 94 [cit. 2016-09-22]. Dostupné z: <http://www.nadacesirius.cz/soubory/ke-stazeni/Strep-sanace-je-spoluprace-metodicka-doporuceni.pdf>

69. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2016.

70. STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.

71. ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci: Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0948-7

72. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0629-2.

73. ŠVARŤÍČEK, Roman. Kritéria kvality kvalitativního výzkumu. In. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v*

pedagogických vědách. 1. Praha: Portál, 2007, s. 28-50. ISBN 978-80-7367-313-0.

74. ŠVAŘÍČEK, Roman. Kvalitativní přístup a jeho teoretická a metodologická východiska. In. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. Praha: Portál, 2007, s. 12-27. ISBN 978-80-7367-313-0.
75. ŠVAŘÍČEK, Roman. Metody sběru dat. In. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. Praha: Portál, 2007, s. 142-206. ISBN 978-80-7367-313-0.
76. ŠEĐOVÁ, Klára. Analýza kvalitativních dat. In. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. Praha: Portál, 2007, s. 207-247. ISBN 978-80-7367-313-0.
77. ŠEĐOVÁ, Klára. Designy kvalitativního výzkumu. In. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. Praha: Portál, 2007, s. 83-141. ISBN 978-80-7367-313-0.
78. ŠEĐOVÁ, Klára. Proces kvalitativního výzkumu a jeho plánování. In. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. Praha: Portál, 2007, s. 51-82. ISBN 978-80-7367-313-0.
79. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

80. ŠVEC, Štefan. *Metodologie věd o výchově: kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. České rozš. vyd. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-192-8.
81. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
82. TOMÁNEK, Pavol. *Rodina - výchova - společnost: výzvy a perspektivy*. Brno: Tribun EU, 2015. Knihovnicka.cz. ISBN 978-80-263-0775-4.
83. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
84. VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.
85. VÍTKOVÁ RULÍKOVÁ, Klára. *Metodické doporučení MPSV č. 9/2009 k sociální práci s ohroženou rodinou*[online]. , 1-12 [cit. 2016-09-19]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/7273/Metodicke_doporuceni_MPSV_c-9.pdf
86. VRBOVÁ, Renáta. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3312-7.
87. VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4.
88. VYMĚTAL, Jan. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada, 2008. Manažer. ISBN 978-80-247-2614-4.

89. VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK (eds.). *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-269-6.
90. ZAJITZOVÁ, Eliška. *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Praha: Hnutí R, 2011. ISBN 978-80-86798-14-1.
91. ZEŽULKOVÁ, Eva. *Logopedická prevence v předškolním věku*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015. ISBN 978-80-7464-691-1.
92. ZEŽULKOVÁ, Eva. *Vybrané faktory komunikační kompetence žáků v primárním vzdělání*. Vydání první. Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015. ISBN 978-80-7510-189-1.
93. ZÍKOVÁ, Tereza. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. V Plzni: Západočeská univerzita, 2011. ISBN 978-80-261-0052-2.
94. ŽENÍŠKOVÁ, Jana. Metodika služby: Podpora pro rodinu a dítě [online].
1. Amalthea o. s., 2012 [cit. 2016-09-26]. Dostupné z:
<http://www.amalthea.cz/data/File/metodiky%20ke%20stazeni/odborn%C3%A9%20metodiky/program%20Podpora%20pro%20rodinu%20a%20d%C3%ADt%C4%9B/030101%20Metodika%20slu%C5%BEby.pdf>

Legislativní dokumenty

1. Novela zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění zákona č. 82/2005 Sb.
2. Novela vyhlášky č. 73/2005 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 27/2016 Sb.

3. Novela zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění zákona č. 189/2016 Sb.
4. Novela vyhlášky č. 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách, ve znění vyhlášky č. 218/2016 Sb.

Zahraniční legislativní dokumenty

1. Novela zákon č. 245/2008 Z.z. o výchově a vzdělávání (školský zákon), ve znění zákon č. 188/2015 Z.z.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

Atd.	a tak dále
Apod.	a podobně
Např.	například
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP PV	Rámcový vzdělávací plán pro předškolní vzdělání
SAS	Sociálně aktivizační služba
Tzv.	takzvané

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. č. 1 Grafický model axiálního kódování

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Přepsané rozhovory

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 Přepsané rozhovory

Rozhovor č. 1

Tazatelka: **Můžete mi popsat, jak probíhá běžný den vaší dcery?**

R1: „*Ráno vstane s ostatními dětmi a jdou společně do školy....Noo a pak přijde ze školy, začne dělat nějaký úlohy, potom si chvíli hraje, doděláme kdyžtak co neví. Pak se navečeříme, děcka se společně dívají na televizi na pohádky a nebo hrajou tablet. Pak se vykoupu a jdou spát.*“

Tazatelka: **Jak ukládáte dítě ke spánku?**

R1: „*Tak jak se vykoupe, tak společně s děckami jdou spát do pokoje, tam jim zhasnu a čekám až usnout a je klid.*“

Tazatelka: **Jak probíhá vaše ráno?**

R1: „*No všechny vzbudím, nachystám jim oblečení, aby se převlíkly z pyžama. Když chtějí tak se nasnídají a pak jdou z baráku na zastávku.*“

Tazatelka: **Kdo ve vaší rodině nejčastěji mluví s dítětem?**

R1: „*Ted'kom momentálně já.*“

Tazatelka: **Myslíte si, že se osobně podílíte na rozvoji slovní zásoby?**

R1: „*Je to nevím.*“

Tazatelka: **A napadá Vás třeba nějaký způsob, jak rozvíjíte slovní zásobu?**

R1: „*No my se teďkom učíme ty písmenka, když si vezme knížku, tak vlastně chce vědět jaký je to písmeno, tak mu to řeknu.*“

Tazatelka: **Jaké aktivity, podle vašeho názoru nejvíce rozvíjí slovní zásobu?**

R1: „*Tak to nevím.*“

Tazatelka: **Jak je pro vás důležitá výchova dítěte?**

R1: „*No dost.*“

Tazatelka: **Jakým způsobem trávíte s dětmi volný čas?**

R1: „*Většinou doma, hrajou si nějaký hry, nebo si zapnou ten tablet. To je zabaví.*“

Tazatelka: **Jak často čtete nebo vyprávíte dětem pohádky?**

R1: „*No tak podle toho, jak chtěou... Když chtěou tak jim čtu, když nechcou, tak nic.*“

Tazatelka: **Pouštíte dětem pohádky v Tv nebo na DVD?**

R1: „*Na dývídyčku, no aji na tabletu... na všem.*“

Tazatelka: **Vyprávíte si s dítětem o pohádce, kterou vidělo?**

R1: „*Ne.*“

Tazatelka: **Kolik času stráví vaše dítě u TV, videa či počítače?**

R1: „*No tak minimum.*“

Tazatelka: **Hraje si vaše dítě s tabletem?**

R1: „*Hraje, tak dvakrát... dvakrát do týdne.*“

Tazatelka: **Hrajete s dětmi společenské hry?**

R1: „*No když to neroztrhají tak jo...*“

Tazatelka: **A jaké například?**

R1: *Z té Billy, jak tam měly ty, ježiš no, teď si nevzpomenu... jak tam byly ty postavičky z filmu, tak ty... jinak jsme tam měli Člověče, nezlob se a nějaký karty dětský jsme měly... a pak to roztrahly.*“

Tazatelka: **Jaké hračky kupujete dětem?**

R1: „*Já jsem kupovala, když byly menší, tak jsem kupovala knížky..no a potom nějaký panenky.*“

Tazatelka: **Mluví vaše dítě s hračkami při hře?**

R1: „*No to dělají všichni... hlavně když si hrajou na mámu a na tátu.*“

Tazatelka: **Zpíváte si s dětmi písničky?**

R1: „*Ne, to spíš děcka mezi sebou, třeba u reklamy nebo znělky z nějaký pohádky. Jinak ne, protože to fakt nedávám.*“

Tazatelka: **Chodíte s dětmi na procházku?**

R1: „*No když je dobrý počasí, tak někdy... Jinak ne.*“

Tazatelka: **Komentujete okolí, ve kterém se procházíte?**

R1: „*Ne, to vůbec.*“

Tazatelka: **Malujete si s dětmi, nebo využíváte jinou výtvarnou činnost např. modelování, skládání z papíru atd.?**

R1: „*Ne, to doma neděláme.*“

Tazatelka: **Jak vnímáte odklad školní docházky pro vaše dítě?**

R1: „*Že jí to asi prospělo... Předtím nechtěla vůbec mluvit, vůbec nic.*“

Tazatelka: **Navštěvuje vaše dítě pravidelně školské zařízení?**

R1: „*Ted' ten poslední rok aji jo... Hodně mi pomáhá, že ji odvedou děcka... předtím to bylo párkrát do měsíce, ted' je to pravidelněji... Navíc nám platí ty svačinky a obědy, tak je to lepší.*“

Tazatelka: **Myslíte si, že výslovnost vašeho dítěte je přiměřená jeho věku?**

R1: „*Já myslím že jo, ale doktoři si myslí, že ne.*“

Tazatelka: **Kde by se podle vašeho názoru měla nejvíce řeč rozvíjet?**

R1: „*No asi spíš ve škole, tam jsou víc študivaní a děcko tam je stejně od rána až do odpoledne.*“

Tazatelka: **Využíváte služeb logopeda?**

R1: „*Budeme teprve využívat, chystáme se na to od prosince... ale ve škole jako má ten kroužek logopedickéj.*“

Tazatelka: **Jak často se věnujete logopedickým cvičením?**

R1: „*No když donese ze školy, tak jo... jinak ne.*“

Tazatelka: **Vnímáte rozvoj v oblasti řeči a jazyka za důležitý?**

R1: „*No určitě.*“

Tazatelka: **Myslíte si, že nedostatky v této oblasti mají vliv na rozvoj dalších dovedností vašeho dítěte?**

R1: „*To nevím... o tom sem nikdy nepřemýšlela.*“

Tazatelka: **Jste si vědoma nějakých rizik vyplývajících z nedostatků ve výslovnosti?**

R1: „*Jo! Že nikdo ji nebude rozumět a takový.*“

Tazatelka: **To je vše, já děkuji za rozhovor.**

Rozhovor č. 2

Tazatelka: **Můžete mi na začátek popsat, jak vypadá běžný den vašeho syna?**

R2: „*No ráno vstane, nachystám mu svačinu, připravím ho do školy, obleču ho..hadry.. on se jako nasnídá pak ještě jde na záchod, pak jdeme na zastávku, oblečeme se a stojíme na zastávce a čekáme na autobus až tam dojede... jak dojede nastoupíme, ukážeme průkazku nasedneme na sedačku malej si sedne nahoru, já sedím dole..tak sedíme... a pak normálně vystoupíme, pak tam před školou čekáme.. až pan školník nám otevře, pak jdeme do třídy, tam si sedne... vyložíme knížky, co má úlohy dáme paní učitelce, paní učitelka to zkontroluje a pak já odejdu, jak zazvoní potřetí... potom jdu pro obědy a pak z obědu jdu*

s obědama před školu až zazvoní 11:40... zazvoní, otevřou mi jdu do šatny nachystám mu boty nachystám bundy on dojde já ho obuju, obleču kabelu na záda a jdeme na zastávku.“

Tazatelka: A co děláte pak doma?

R2: „No doma se vysleče. Nechám ho chvílku odpočnou jak se říká, aby nebyl takovej nervózní... (smích) a když je pak klidnej, tak pak deme dělat úlohy večer... v 5 hodin děláme úlohy a pak večeru vykoupe se a de spat.“

Tazatelka: Jak chodí tedy Váš syn spát?

R2: „Už o půl 8 chodí spát... Předtím se dívá na toho skůbiho.“

Tazatelka: Jak ráno vstává?

R2: „Zazvoní budík, já mu jdu mu napřed nachystat svačinu, snídaňu. Pak ho jdu vzbudit, že je 6 hodin, pak přijde nechám ho aby se probral pak se nají. Pak ho obleču, pak čekáme až bude tych 7 hodin tak ho obleču. Dám mu hadry mikinu bundu kabelu. Já se obleču dám si na sebe mikinu, kabelku a jdeme na zastávku.“

Tazatelka: Kdo ve vaší rodině nejčastěji mluví se synem?

R2: „Otec.“

Tazatelka: Myslíte si, že se osobně podílíte na rozvoji slovní zásoby?

R2: „Jo, oba dva.“

Tazatelka: Můžete mi říct, jakým způsobem?

R2: „*No otec na něho zavolá: Tomi jdeme dělat úlohy. On přijde vyloží si knížky co má za úlohy, tak je udělají on s ním pracuje no a všechno možný.*“

Tazatelka: **Jaké aktivity, podle vašeho názoru nejvíce rozvíjí slovní zásobu?**

R2: „*Tak to asi tak ve škole. Spolu jak tam mluví s učitelkou... nebo když dojde, tak ho obleču na dvůr; tam dělá jak se říká ten traktor a pak přijde a dívá se na televizi chvíli.*“

Tazatelka: **Jak je pro vás důležitá výchova dítěte?**

R2: „*No aby poslouchal, dobře se učil a poslouchal paní učitelku co mu jako říká ve škole, aby nevyváděl ve škole a tak.*“

Tazatelka: **Jakým způsobem trávíte se synem volný čas?**

R2: „*Když su na dvoře on mě pomáhá u dobytka... Mami s čím chceš pomoc... Tak on mě pomáhá všechno.*“

Tazatelka: **Jak často čtete nebo vyprávíte pohádky synovi?**

R2: „*My mu nečteme vůbec, on nechce... on to nechce.*“

Tazatelka: **Pouštíte mu pohádky v Tv či na DVD?**

R2: „*Dívídyčko, aji televizi když je.*“

Tazatelka: **Vyprávíte si s dítětem o pohádce, kterou vidělo?**

R2: „*Joo říkáme mu... a on říká, ale že ho zajímá jen ten skubidů.*“

Tazatelka: **Kolik času stráví vaše dítě u TV, videa či počítače?**

R2: „*No nejvíc jak začíná to skubi... Tak nějak půl hodiny hodinu, tak nějak to je.*“

Tazatelka: **Hraje si vaše dítě s tabletem?**

R2: „*Ne nehraje, on tomu ještě nerozumí.*“

Tazatelka: **Hrajete se synem společenské hry?**

R2: „*Nehrajeme vůbec.*“

Tazatelka: **Jaké hračky kupujete synovi?**

R2: „*Autička... on má radši autíčka, jako traktor a tak... na ovládání aby mohl jezdit.*“

Tazatelka: **Mluví vaše dítě s hračkami při hře?**

R2: „*Jojo.. dělá brm brm jak ty traktory... tyty bacha zajedu a tak... tak si povídá jede tyty zajedu, traktor tytýt vezu kukuřicu... vždycky to řekne.*“

Tazatelka: **Zpíváte si se synem písničky?**

R2: „*Ne.*“

Tazatelka: **Chodíte s dětmi na procházku?**

R2: „*Vůbec... Jenom otec když ho veme ven, tak jde na houpačky s ním.*“

Tazatelka: **Komentujete okolí, ve kterém se procházíte?**

R2: „*Já mu to právě říkám T. co to je? Jee dědina a kde jsme na zastávce a kde jsou houpačky pod sálem a jak se jde po cestě.*“

Tazatelka: **Malujete si se synem nebo využíváte jinou výtvarnou činnost např. modelování, skládání z papíru atd.?**

R2: „*On si maluje sám... sám... no nebo on stříhá papír... stříhá sám.*“

Tazatelka: **Jak vnímáte odklad školní docházky pro vaše dítě?**

R2: „*Dobrý... na něm nic není teď. Dobrý.*“

Tazatelka: **Navštěvuje vaše dítě pravidelně školské zařízení?**

R2: „*No dávám ho furt do školy... každý den. To máte vod pondělka do pátku.*“

Tazatelka: **Myslíte si, že výslovnost vašeho dítěte je přiměřena jeho věku?**

R2: „*Asi jo...myslím že jo.*“

Tazatelka: **Kde by se podle vašeho názoru měla nejvíce řeč rozvíjet?**

R2: „*Nejlepší ve škole, tam mezi učitelkou a mezi děckama... tam normálně začíná hodně mluvit.*“

Tazatelka: **Využíváte služeb logopeda?**

R2: „*Jednou jsme to zkoušeli a nejde mu to tam. Když je na logopedii... paní po něm něco chce a on to jako neumí.*“

Tazatelka: **Věnujete se logopedickým cvičením?**

R2: „Když von chce sám, tak mluví sám.“

Tazatelka: **Vnímáte rozvoj v oblasti řeči a jazyka za důležitý?**

R2: „*Vnímám ho hodně, vnímám ho dobře a jde vidět, že ta učitelka s ním hodně komunikuje a ten prostor mu mezi děčkama mu vyhovuje.*“

Tazatelka: **Myslíte si, že nedostatky v této oblasti mají vliv na rozvoj dalších dovedností vašeho dítě?**

R2: „*Nene... ne on dobře komunikuje... to ho neovlivňuje.*“

Tazatelka: **Jste si vědoma nějakých rizik, které vyplývají z nedostatků ve výslovnosti?**

R2: „*No může se jak se říká zaseknout, když nebude mluvit... když nebude mluvit sám... když někdo na něho bude honem honem, rychle na něho. To i pan psycholog říkal na toho malýho se musí pomalu. On to píše i ve zprávách. On by se mohl zaseknout a přestat mluvit dál.*“

Tazatelka: **To je vše. Děkuji za rozhovor.**

Rozhovor č. 3

Tazatelka: **Můžete mi na začátek popsat, jak probíhá den vašeho dítěte?**

R3: „*Ráno vstane, obleče se do školky, někdy to teda nechce, to ho musíme jako podplatit cukrovím..jako nooo těší se i netěší do té školky prostě no.*“

Tazatelka: **A co dělá pak, když přijde ze školky?**

R3: *Když přijde ze školky, pak se vysleče, naobědvá se, chvíli si jde hrát s kočičkami a pejskama... jako na dvůr si jde hrát. A potom až si pohraje, tak se třeba jdeme učit barvičky a povídáme si o všem, jako jak mají kuřátka jako jíst a takhle... a králíčky, jak krmíme... mluvíme s ním.*“

Tazatelka: **Jak ho ukládáte ke spánku?**

R3: *„Ten se ulítá třeba na hřišti a v momentě vo osmi je tuhej. Ani se nepodívá s náma na zprávy, normálně lehne, řekne já jdu spát... Hotovo, zakryje se a jde sám.“*

Tazatelka: **Jak ráno vstáváte?**

R3: *„No to je horší. Tóóó se mu nechce, břečí.. většinou mu řeknem s taťkem běžte s M. tamhle koupit si koko. Tak to jako vystřelí a jde se oblíct.“*

Tazatelka: **Kdo ve vaší rodině nejčastěji mluví s dítětem?**

R3: *„Holky... jako sestry.a někdy aji já nebo manžel, jak kdy. Donde ze školky povídáme si o školce, co tam jako tohlen. Nejlíp se mu povídá o jídle, jako má tohle a že se mu líbí jedna učitelka.“*

Tazatelka: **Myslíte si, že se osobně podílíte na rozvoji slovní zásoby?**

R3: *„Aji manžel... já se snažím taky hodně.“*

Tazatelka: **Jakým způsobem to probíhá?**

R3: *„Něco mě řekne něco nechce... my si o tom pak povídáme.“*

Tazatelka: **Jaké aktivity, podle vašeho názoru nejvíce rozvíjí slovní zásobu?**

R3: „*Chodíme ven a tam si povídáme třeba vo stromech.*“

Tazatelka: **Jak je pro vás důležitá výchova dítěte?**

R3: (dlouhé ticho) „*Nevím.*“

Tazatelka: **Jakým způsobem trávíte s dětmi volný čas?**

R3: „*Nó když je sobota tak jdeme třeba k známé a tam si hrajeme a díváme se tam třeba na televizi. Děcka si tam pohrají a my třeba umýváme nádobí a povídáme si jako s kamarádkou. Děcka si pohrajou s těma děckama, co tam jako jsou a povykládáme.*“

Tazatelka: **Jak často čtete nebo vyprávíte pohádky?**

R3: „*Málokdy, protože malej ten jde vo osmi spat, že. Je unavenej z té litačky.. no a já špatně vidím, takže málu jim čtu pohádky, protože ted'kom nějak ten zrak je špatnej a manžel taky jako úplně no dobře nevidí. Manžel jim vypráví pohádky nebo se dívají na televizi na pohádky.*“

Tazatelka: **Pouštíte dětem pohádky v Tv nebo na DVD?**

R3: „*Na televizi i na dvd taky.*“

Tazatelka: **Vyprávíte si s dítětem o pohádce, kterou vidělo?**

R3: „*Vyprávíme.*“

Tazatelka: **Kolik času stráví vaše dítě u TV, videa či počítače?**

R3: „*Když máme čas, tak se díváme třeba od rána do večera.*“

Tazatelka: **Hraje si vaše dítě s tabletem?**

R3: „*Nó jedno si hraje, malej ale ne.*“

Tazatelka: **Hrajete s dětmi společenské hry?**

R3: „*Ne.*“

Tazatelka: **Jaké hračky kupujete dětem?**

R3: „*No to tady mají hračky, třeba dostanou nějakou hračku od charity a nějakou třeba koupíme. Člověče, nezlob se! a hrajeme s nima.*“

Tazatelka: **Mluví vaše dítě s hračkami při hře?**

R3: „*Jojo komentuje to, že mám bagra a že tam nakládá písek a je venku i s kamarádama třeba nějakýma, ale moc kamarádu tady nemá.*“

Tazatelka: **Zpíváte si s dětmi písničky?**

R3: „*Ne.. nenene (smích).*“

Tazatelka: **Chodíte s dětmi na procházku?**

R3: „*Chodíme, často. Když je pěkně, tak jdeme třeba na hřbitov za babičkou. Dat ji kvítka nebo svíčku zapálit.*“

Tazatelka: **Povídáte si o okolí, ve kterém se procházíte?**

R3: „*Povídáme si, jdeme na ten hřbitov, tak si říkáme tady leží babička. Musíte tady byt ticho, protože tady se neřve jako... a on se třeba ptá kde babička spinká? Já říkám babička spinká tady... a babička taky papá? A já že babička nepapá už*

babička je v takovém... prostě... mu to vysvětlujeme. V lese třeba zase hledáme houby... tak zas křičí taťko jaká je tamhle houba... protože já to neznám houby. Já jdu po cestě, protože mam bolavý nohy. Já nemůžu létat po lese, tak on jde zase za taťkem. A já zase říkám co je tamhle za strom. Tamhle je jehličan, tamhle je dub, tamhle je smrk a normálně si povídáme.“

Tazatelka: Malujete si s dětmi, nebo využíváte jinou výtvarnou činnost např. modelování, skládání z papíru atd.?

R3: „Nenene, třeba si malujeme, kreslíme si, teďkom musíme probrat co je to kolečko jako trojúhelník, čtverec a takhle... ty tvary no.. jemu to nende.“

Tazatelka: Jak vnímáte odklad školní docházky pro vaše dítě?

R3: „No někdy špatně, ale teďkom už jsme pochopila že...jako učitelka mi vysvětlila, že je to pro něj dobrý, tak jsem pochopila, že asi ten odklad je jako no dobej. Třeba tu výslovnost říká špatně, ale já tady nejsu spokojena s učitelkou. Ona nechce, aby jsem chodila do školky, ale aby chodil manžel do školky teda a manžel tam byl a ona mu říkala, že se máme jako s nim... no koupit nějaký puzzle joo a takhle. A že s ním máme skládat, aby se naučil ty barvičky... barvičky se učíme, puzzle teda nějaký koupíme, ale to oni rozhážou.“

Tazatelka: Navštěvuje vaše dítě pravidelně školské zařízení?

R3: „Pravidelně navštěvuje. Musíme no... Musíme ho tam dávat, protože je předškolní, takže musíme ho tam dávat no, ale ráno říkám to je s ním problém. Musíme dát to koko do školky.“

Tazatelka: Myslíte si, že výslovnost vašeho dítěte je přiměřena jeho věku?

R3: „Myslím no, myslím že jo.“

Tazatelka: Kde by se podle vašeho názoru měla nejvíce řeč rozvíjet?

R3: „*Tak ve školce by ho to měli taky že, ale já ho učím doma.*“

Tazatelka: **Využíváte služeb logopeda?**

R3: „*Nevyužíváme, protože ta paní pořád má to miminko malý a nechci tam jako chodit. Prostě jsme tady pomluvení a asi kdyby jsem se šla zeptat, tak asi by se mnou nemluvila.*“

Tazatelka: **Věnujete se jinak logopedickým cvičením?**

R3: „*No něco jako třeba ř jako řepa jó. Když neumí třeba židla, tak začnem třeba židla říkat co je na ž, č a takhle jako no, sami se snažíme no.*“

Tazatelka: **Vnímáte rozvoj v oblasti řeči a jazyka za důležitý?**

R3: „*No je důležitý, protože chcu aby šel už do té školy, aby zase neměl odklad a tak se nějak jako takhle snažíme se říkat mu jako řeč.*“

Tazatelka: **Myslíte si, že nedostatky v této oblasti mají vliv na rozvoj dalších dovedností vašeho dítě?**

R3: „*Ne.*“

Tazatelka: **Jste si vědoma nějakých rizik vyplývajících z nedostatků ve výslovnosti?**

R3: „*No to ř, to č to ho ovlivní. On potom třebas když jdeme, tak nechce venku potom mluvit když jdou za náma děcka. To je na prd.*“

Tazatelka: **To je vše, děkuji za rozhovor.**

Rozhovor č. 4

Tazatelka: Můžete mi na začátek popsat, jak vypadá den vašeho dítěte?

R4: „Takže vstáváme v čtvrt na sedm, dítě jako řeknu vstáváme, běž se oblíkat a přijdu k němu až k postýlce, protože věci má nachystaný, tak se jenom sám obleče, potom jdu dělat snídani, svačinku mu udělám a sám se nají a sbalí si svačinu s sebou do školky. Pak vycházím ve čtvrt na osm. tak zhruba o tý půl osmý jsme ve školce.... Pak je do půl čtvrtý ve školce, kde ho vyzvedávám.“

Tazatelka: A co potom odpoledne doma?

R4: „Když dojdeme domů probereme co se mu jako takhle stalo ve školce, co dělali, jak se měl a to... a potom vlastně si povídáme nebo si stavíme nebo mu něco přečtu a většinou si stavíme třeba stavebnice, prohlížíme knížky nebo mu pustím televizi a kouká se na pohádky. Jo pak má večeři, pak má spaní. Večeři mají tak o těch půl šestý a spát jde tak v těch osm.“

Tazatelka: Jak ukládáte dítě ke spánku?

R4: „Vo půl sedmý se převleče do pyžámka, potom vlastně do těch osmi se kouká na televizi. Potom ehm si řekneme dobrou noc a já ho tam zakryju, zavřu okno, zatáhnu vlastně a uložím ho ke spánku a odcházím.“

Tazatelka: Jak ráno vstáváte?

R4: „No my vstáváme o těch čtvrt na sedm nebo o půl sedmý nejpozději. Potom vlastně přidu k postýlce, řeknu tak ho jako vzbudím pohládím ho nebo ho odkryju a řeknu vstáváme běž se oblíkat. Tak jdeme do školky, tak jde, obleče se vlastně až se obleče, tak má na stole snídani nachystanou, tak se nasnídá a sbalí si svačinku.“

Tazatelka: **Kdo ve vaší rodině nejčastěji mluví s dětmi?**

R4: „*Já protože manžel je v práci, ale i babička.*“

Tazatelka: **Myslíte si, že se osobně podílíte na rozvoji slovní zásoby?**

R4: „*Tak určitě.*“

Tazatelka: **Jakým způsobem?**

R4: „*Si povídáme nebo se koukáji na televizi na pohádky nebo hmm... si taky občas jako čteme, když je venku škaredě... žejo nebo tak, tak prostě taky.*“

Tazatelka: **Jaké aktivity, podle vašeho názoru nejvíce rozvíjí slovní zásobu vašeho syna?**

R4: „*Tak to čtení, povídání, hraní.*“

Tazatelka: **Jak je pro vás důležitá výchova dítěte?**

R4: „*Tak jako je důležitá, aby věděli žejo co potom v životě... dělat nebo jak se osamostatnit... (ticho)... no aby.. vlastně se uměli připravit na život... budou vlastně samostatný.*“

Tazatelka: **Jakým způsobem trávíte s dětmi volný čas?**

R4: „*No že... přijde vlastně z té školy, tak si spolu vlastně hrajeme nebo se dívá na televizi s bratrem. Dou si hrát třeba do pokojíčku, stavíjou si z kostek nebo stavebnici nebo společenský hry si hrajou, když je pěkně, tak chodijou na dvůr nebo tady si na hřiště kopat balónem.*“

Tazatelka: **Jak často čtete nebo vyprávíte dětem pohádky?**

R4: „No moc často ne..to je... když byli menší, tak to bylo častější no. Ted' už třeba když je venku škaredě nebo se nudí... ale pohádky pravidelně nečtu. Jsem tam jakože, když je fakt hnusně, třeba přes zimu nebo když je sychravý počasí.“

Tazatelka: **Pouštíte dětem pohádky v Tv nebo na DVD?**

R4: „No to takřka denně.“

Tazatelka: **Vyprávíte si s dítětem o pohádce, kterou vidělo?**

R4: „No tak taky třeba, když sledují nějakou pohádku na tom programu ted' pro děti na tom děčku, tak taky si třeba vyprávíme o tom co viděli. Nebo se školou jezdíjou do kina, tak taky přijedou a řeknou co vlastně v tý pohádce bylo, co viděli.“

Tazatelka: **Kolik času stráví vaše dítě u TV, videa či počítače?**

R4: „No tak počítač nemáme no a videokazety ty pouštíme taky. A na normální televizi se koukají taky na pořady.“

Tazatelka: **Jak dlouho se dívají?**

R4: „Dá se říct, co já vím, tak třeba televize tady běží půl dna a mezitím si třeba děcka chodíjou hrát do pokojíku třeba že u tý televize jako furt neseděj. Tak dá se říct co já vím hod'ku dvě v kuse? Hm asi tak... ale o víkendu je to častěj.“

Tazatelka: **Hraje si vaše dítě s tabletem?**

R4: „Ne.“

Tazatelka: **Hrajete s dětmi společenské hry? Jaké?**

R4: „Tak společenský hry hrajeme jako třeba Člověče, nezlob se!, pexeso, hmm domino hmm kostky.“

Tazatelka: **Jaké hračky kupujete dětem?**

R4: „Protože máme samí kluky, tak to je samozřejmý že autíčka.. hm.. kostky, stavebnice lego hmm.“

Tazatelka: **Mluví vaše dítě s hračkami při hře?**

R4: „Mluví...povídá si s nima.“

Tazatelka: **Zpíváte si s dětmi písničky?**

R4: „Málokdy. (smích)“

Tazatelka: **Chodíte s dětmi na procházku?**

R4: „Chodíme, určitě. Do lesa hodně na houby třeba chodíme nebo takhle jenom se projít po vsi chodíme. Děti to maj rády, akorát starší syn, jelikož je starší tak chodí víc s kamarádama ven, takže ten tráví volný čas většinou venku, když je hezky.“

Tazatelka: **A když jste na procházce popisujete okolí, ve kterém se procházíte?**

R4: „Nó tak taky, jakože popisujeme že třeba já nevím, jdeme třeba když jsme na těch houbách nebo takhle třeba jako popisujeme, že jsme v lese, že se nekřičí že nebo pozorujeme třeba veverky že běhají ze stromu na strom. Ukazujeme, říkáme kde co je.“

Tazatelka: **Malujete si s dětmi, nebo využíváte jinou výtvarnou činnost např. modelování, skládání z papíru atd.?**

R4: „Tak v tom hmm vlastně přes zimu když se není kam jít ven nebo když prší, tak vyrábíme ledasco jako třeba... nebo když jsou kaštany na podzim tak vyrábíme

zvířátka z kaštanů nebo hmmm malujeme taky na výkres nebo něco vystřihujeme. To pak vystavujeme doma a nebo ze školy ledasco co donesou jakože zrovna vytvářeli něco.“

Tazatelka: Jak vnímáte odklad školní docházky pro vaše dítě?

R4: „No jako hodně se zlepčil. Určitě mu to prospělo, jako je vidět že hm že prostě jako ten odklad, že mu pomohl. Že vlastně je takovej zručnější než byl, když měl nastoupit hnedka do té školy no.“

Tazatelka: Navštěvuje vaše dítě pravidelně školské zařízení?

R4: „Ano.“

Tazatelka: Myslíte si, že výslovnost vašeho dítěte je přiměřena jeho věku?

R4: „No mohlo by to být lepší, jakože tak on vlastně jako oni určili, že má zpomalenej ten rozumový vývoj, takže ta řeč je podle toho opožděná.“

Tazatelka: Kde by se podle vašeho názoru měla nejvíce řeč rozvíjet?

R4: „No tak ve škole žejo, tam jsou na to školený. Jak k němu přistupovat a nám jako rodičům se už to předává jak s ním pracovat, takže já myslím jakože že ta spolupráce hlavně dělá hodně, dělat to dohromady.“

Tazatelka: Využíváte služeb logopeda?

R4: „Jako přímo odbornýho logopeda ne, ale ve škole vlastně je paní učitelka, která vede logopedický kroužek. Takže já myslím, jakože je nějak určitě na to specializovaná. On do toho kroužku chodí jednou týdně.“

Tazatelka: Jak často se věnujete logopedickým cvičením?

R4: „*O tom víkendu jakože s ním pracuju, že když má třeba úkol z tý logopedie něco udělat tak samozřejmě, že ten úkol udělá no.*“

Tazatelka: **Vnímáte rozvoj v oblasti řeči a jazyka za důležitý?**

R4: „*Tak určitě, protože do budoucna aby s ním neměl nějaký problém, když třeba někde bude žít. Ostatní mu nebudou rozumět, tak aby se mu třeba i ti spolužáci nesmáli nebo nějaký kamarádi.*“

Tazatelka: **Myslíte si, že nedostatky v této oblasti mají vliv na rozvoj dalších dovedností vašeho dítě?**

R4: „*No tak jako přímo řeč ne, ale tak jako spíše to vnímání. Jako že když třeba paní učitelka mu zadá nějaký úkol, tak ona musí jako mu srozumitelně vysvětlit co u něho chce a jak to má být udělaný, aby to pochopil.*“

Tazatelka: **Jste si vědoma nějakých rizik vyplývajících z nedostatků ve výslovnosti?**

R4: „*No teď to co sem říkala, že vlastně v tom pozdějším věku by mohl mít problém s tím, že třeba by okolí ho hůř chápalo nebo prostě kdyby si šel třeba něco koupit tak aji v tom obchodě žije, aby mu třeba nerozuměli co chce nebo by se mu aji kamarádi mohli posmívat kdyby vlastně tu řeč nerozvíjel dál. Ale ve škole třeba taky, hlavně ta komunikace s tou paní učitelkou je dost důležitá.*“

Tazatelka: **To je vše, děkuji za rozhovor.**

Rozhovor č. 5

Tazatelka: **Můžete mi na začátek popsat, jak vypadá den vašeho dítěte?**

R5: *„Ráno vstaneme, pak se nasnídá. Potom všichni společně jdeme do školy a školky, pak děti vyzvednu ze školy a školky, dám jim oběd, udělám s nima úkoly, a pak si spolu hrají – nebo spíš mě zlobí, protože se pořád perou mezi sebou a řvou. Většinou jim zapnu televizi, aby byl chvíli klid.“*

Tazatelka: **Jak ukládáte dítě ke spánku?**

R5: *„Většinou usíná u televize ve společné ložnici spolu se mnou.“*

Tazatelka: **Jak probíhá vaše ráno?**

R5: *„Prvně vstanu já a vyženu je všechny z postele. Pak jim nachystám nějakou svačinu a oni se mezitím nasnídají. Všechny děcka chodí do stejné budovy, kde je jak škola, tak škola. Tak chodí společně. To je dobrý.“*

Tazatelka: **Kdo ve vaší rodině nejčastěji mluví s dětmi?**

R5: *„Já a jejich babička, protože jsme obě doma a staráme se o domácnost a o děti společně.“*

Tazatelka: **Myslíte si, že se osobně podílíte na rozvoji slovní zásoby?**

R5: *„Asi ano.“*

Tazatelka: **Můžete mi říct, jakým způsobem?**

R5: *„My si vykládáme, co se mu stal, když nebyl doma... jinak to asi záměrně nedělám.“*

Tazatelka: **Jaké aktivity, podle vašeho názoru nejvíce rozvíjí slovní zásobu?**

R5: „*Asi to jak ho učí ve školce a třeba čtení*“

Tazatelka: **Jak je pro vás důležitá výchova dítěte?**

R5: „*Tak nad tím jsem moc nepřemýšlela, ale jak jsem na ně po většinu času sama, tak se snažím jak to de. Ale výchova je důležitá... hodně mě pomáhá moje máma. Ale furt nás zlobí.*“

Tazatelka: **Jakým způsobem trávíte s dětmi volný čas?**

R5: „*S dětmi ho moc netrávím, protože zlobí. Když přijde se sestrou ze školy, tak uděláme úkoly, dají si něco na jídlo. A pak se většinou perou mezi sebou a hádají se, tak jim zapnu radši to dývídíčko.*“

Tazatelka: **Jak často čtete nebo vyprávíte dětem pohádky?**

R5: „*S dětmi nečteme a nevyprávím jim pohádky, nemáme doma totiž ani dětský knížky.*“

Tazatelka: **Pouštíte dětem pohádky v Tv či na DVD?**

R5: „*Ano, pouštím jim často pohádky na těch dývídíčkách. Je to baví a mám klid.*“

Tazatelka: **Vyprávíte si s dítětem o pohádce, kterou vidělo?**

R5: „*Ne.*“

Tazatelka: **Kolik času stráví vaše dítě u TV, videa či počítače?**

R5: „*Celkem dost. Nepouštíme je na dvůr nebo zahradu, aby neutekli nebo něco nerozbili, děcka sou divoký, tak sem s nima radši doma.*“

Tazatelka: **Hraje si vaše dítě s tabletem?**

R5: „*Nemáme doma tablet. Na to nejsou peníze.*“

Tazatelka: **Hrajete s dětmi společenské hry? Jaké?**

R5: „*Hry jsme nehráli, protože žádné jsme neměli. Hry jsme začali hrát, až jste k nám začala jezdit vy. Dokonce jsem už dětem koupila pexeso, které jsme vůbec neznali. Dokud jste nám ho vlastně neukázala.*“

Tazatelka: **Jaké hračky kupujete dětem?**

R5: „*Moc hraček nemáme, navíc to hned roztrískaj a rozbijou. Nemáme moc peněz, takže hlavně levný hračky. Naposled jsme děckám koupili na Vánoce dětský tablet na hraní s písmeny. Na narozeniny letos nic nedostal, jen dort.*“

Tazatelka: **Mluví vaše dítě s hračkami při hře?**

R5: „*Asi jo... nějak si toho nevšímám.*“

Tazatelka: **Zpíváte si s dětmi písničky?**

R5: „*Ne. Nic takovýho.*“

Tazatelka: **Chodíte s dětmi na procházku?**

R5: „*Děcka jsou moc divoký, takže moc ven nechodíme. Pravidelně jsme začali chodit až s Váma ven, přes léto na houpačky a procházky. Sama se bojím, že mě neposlechnou a utečou pryč.*“

Tazatelka: **Komentujete okolí, ve kterém se procházíte?**

R5: „*Tohle nedělám, naopak snažím se, aby děcka nebyly hlučný a nešlo nás moc vidět.*“

Tazatelka: **Malujete si s dětmi, nebo využíváte jinou výtvarnou činnost např. modelování, skládání z papíru atd.?**

R5: „*Se synem si často malujeme, moc ho to baví.*“

Tazatelka: **Jak vnímáte odklad školní docházky pro vaše dítě?**

R5: „*Jsem ráda, on má ještě čas na školu. Nemusím se rozčilovat ještě s ním. Stihne se tam připravit a rozmluvit do školy.*“

Tazatelka: **Navštěvuje vaše dítě pravidelně školské zařízení?**

R5: „*Ano chodí, pokud není nemocnej.*“

Tazatelka: **Myslíte si, že výslovnost vašeho dítěte je přiměřena jeho věku?**

R5: „*Nevím, ale už umí více slov. Poslední dobou se hodně rozmluvil a je hodně zvědavěj.*“

Tazatelka: **Kde by se podle vašeho názoru měla nejvíce řeč rozvíjet?**

R5: „*Myslím si, že ve škole. Od toho ta učitelka tam je, aby děti učila.*“

Tazatelka: **Využíváte služeb logopeda?**

R5: „*Ano jezdíme k logopedovi.*“

Tazatelka: **Jak často se věnujete logopedickým cvičením?**

R5: „*Jednou za čas, když jsme u logopeda.*“

Tazatelka: **Vnímáte rozvoj v oblasti řeči a jazyka za důležitý?**

R5: „*Tak to nevím, nepřemýšlela jsem nad tím... nikdy.*“

Tazatelka: **Myslíte si, že nedostatky v této oblasti mají vliv na rozvoj dalších dovedností vašeho dítě?**

R5: „*Nevím. Asi jo.*“

Tazatelka: **Jste si vědoma nějakých rizik vyplývajících z nedostatků ve výslovnosti?**

R5: „*No asi pak třeba v tom čtení?... A jak blbě mluví, tak se mu i ostatní děcka smějou.*“

Tazatelka: **Děkuji. To je vše.**

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Simona Bazalová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PeaDr. Alena Jůvová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017
Název práce:	Vliv sociálně znevýhodněného prostředí na rozvoj komunikačních kompetencí dětí předškolního věku
Název v angličtině:	The influence of Socially Disadvantaged Backgrounds on Developing the communication skills of preschool children
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá tím, jaký vliv má sociálně znevýhodněné prostředí na rozvoj komunikačních kompetencí dětí předškolního věku. Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část definuje základní pojmy – komunikace, jazyk a řeč, přibližuje pojem kompetence a funkce a formy komunikace. Dále charakterizuje dítě předškolního věku, legislativní vymezení sociálně znevýhodněného prostředí a vliv rodinného prostředí a předškolní výchovy na dítě. Závěr teoretické části definuje sociální práci s rodinou. Výzkumné šetření má kvalitativní charakter. Hlavním cílem bylo zjistit, zda sociálně znevýhodněné prostředí ovlivňuje rozvoj komunikačních kompetencí dítěte. Technikou sběru dat byl polostrukturovaný rozhovor s rodiči ze sociálně znevýhodněného prostředí. V závěru práce se nachází doporučení pro praxi.
Klíčová slova:	Komunikační kompetence, komunikace, sociálně znevýhodněné prostředí, dítě předškolního věku, rodina, sociální práce
Anotace v angličtině:	This thesis deals with the influence of the socially disadvantaged environment on the development of communication competencies of preschool children. The thesis consists of two parts – theoretical and empirical. The theoretical part defines basic concepts – communication, language and speech. It brings the concept of competencies, functions and forms of communication. It also includes the characteristics of preschool children, the statutory definition of socially disadvantaged, influence of family environment and

	preschool education to the child. The conclusion of theoretical part defines social work with families. The research has a qualitative form. The main objective was to determine whether the socially disadvantaged environment influences the development of communication competencies of the child. As the data collection method were used semi-structured interviews with parents from the socially disadvantaged backgrounds. At the end of this thesis, there are recommendations for the practical use.
Klíčová slova v angličtině:	Communication skills, communication, socially disadvantaged environment, preschool child, family, social work
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 Přepsané rozhovory
Rozsah práce:	91 stran
Jazyk práce:	Český jazyk