

Narušená komunikační schopnost dítěte ze sociálně znevýhodněného prostředí jako interdisciplinární problém. Možnosti sociálně pedagogických intervencí

Štefan Chudý, Alena Jůvová, Simona Bazalová

Abstrakt

V tomto textu jsme se zaměřili na situaci, kdy narušená komunikační schopnost limituje zahájení školní docházky dítěte. Ve výzkumném kvalitativním šetření jsme se pokusili o komplexní popis a pochopení tohoto jevu, kdy nepříznivé sociální podmínky negativně ovlivňují dítě již od raného dětství. Vzhledem k tomu, že jde o závažný společenský problém s interdisciplinárním přesahem, je třeba vytvářet týmy odborníků, které pak poskytnou nezbytné intervence a podporu rodinám, v nichž tyto děti žijí.

Klíčová slova: resilience rodiny, rodinný stres, sociální znevýhodnění, dítě s narušenou komunikační schopností, interdisciplinární tým, sociálně pedagogické intervence.

Disrupted communication ability of pre-primary children from disadvantaged backgrounds as an interdisciplinary problem

Abstract

This paper focuses on the situation, when disrupted communication ability of children limits their start of the school attendance. In the research part, we present a comprehensive description and understanding of the phenomenon, when adverse social conditions negatively affect a child from early childhood. Since this is a serious problem with an interdisciplinary overlap, it is necessary to create teams of experts that then provide necessary interventions and support for families where these children live.

Key words: family resilience, family stress, social disadvantage, child with disruptive communication ability, interdisciplinary team, social pedagogical interventions.

Úvod

Pro socializaci dítěte je funkční rodina optimálním primárním prostředím, které má významný vliv na jeho vývoj a na utváření jeho osobnosti (srv. Hartl a Hartlová, 2004; Lašek, Loudová, 2013; Kraus, 2014). Jak uvádí Průcha (2009), prostřednictvím výchovného vlivu rodiny se uskutečňuje přenos kulturních vzorců a zachovává se kontinuita kulturního (sociálního) vývoje rodiny i společnosti. „*Vysoce kvalitní vztah rodič–dítě odpovídající vývojovým potřebám dítěte je dobrým příkladem úspěchu při plnění funkce výchovné a socializační*“ (Patterson, 2002). Pokud však rodina žije v sociálně znevýhodněném prostředí, pak dítěti často neposkytuje dostatek podnětů důležitých pro jeho osobnostní rozvoj. U předškolních dětí z těchto rodin je často diagnostikována narušená komunikační schopnost a nedostatečná úroveň komunikativní kompetence. Narušená komunikační schopnost předškolního dítěte, jejíž příčinou je právě život v rodině v sociálně znevýhodněném prostředí, často limituje zahájení jeho školní docházky.

Prostřednictvím výzkumného kvalitativního šetření jsme se pokusili o analýzu tohoto jevu. Vzhledem k tomu, že jde o závažný problém s interdisciplinárním přesahem, je třeba vytvářet týmy odborníků, které pak poskytnou nezbytné intervence a podporu takto ohroženým rodinám.

1 Resilience rodiny žijící v sociálně znevýhodněném prostředí

Příčinou selhávání funkcí rodiny a oslabení její resilience může být stres v rodině způsobený neočekávanou změnou, která významně ovlivňuje její stabilitu a může vést k postupnému selhávání některých, v nejzazším případě všech jejích funkcí. Rodina, jejíž členové žijí v sociálně znevýhodněném prostředí a jsou těmto rizikovým jevům (ztráta zaměstnání, chudoba, dlouhodobé onemocnění apod.) chronicky vystaveni, postupně ztrácí mechanismy vedoucí udržení či obnovení resilientního stavu a její stabilita a konzistence jsou postupně narušeny.

V takto nestabilní rodině často dochází také k narušení vztahů, funkcí, komunikace a plnění funkce ochrany zranitelných členů – dětí, seniorů, dlouhodobě nemocných apod.

Rizikovými faktory pro vznik tohoto stavu jsou velmi často nedostatečné příjmy spojené s nižším stupněm dosaženého vzdělání dospělých členů rodiny, někdy také nedostatečná funkční a finanční gramotnost (srv. Patterson, 2002; Zíková, 2011, Kraus, 2014 ad.).

Výsledkem jsou pak, kromě pocitů studu, bezmocnosti a z toho plynoucí nadměrné psychické zátěže, často také nevyhovující podmínky pro bydlení, bariéry v cestě za vzděláním či nedostatečná zdravotní péči (viz Tománek, 2015).

Důsledkem rodinného stresu může být také rizikové chování jejích členů, kteří se nedokáží adaptovat na novou situaci. Dochází k selhání regeneračních mechanismů v rodině, které její resilienci při konfrontaci s nepříznivou situací udržují.

Opakem vysoce rizikového stavu jsou rodiny stabilní s vysokým stupněm resilience, které se s rizikem či traumatizující událostí úspěšně vyrovnávají a pružně se aktuální situaci přizpůsobují. Dva hlavní aspekty pro úspěšné fungování rodiny jsou míra soudržnosti rodiny, která má nejen podstatu ekonomickou, ale především aspekt emocionální a stupeň flexibility systému rodiny. Tyto dva spolu související procesy jsou důležité pro dosažení rovnováhy (srv. Patterson, 2002).

Pokud se rodina na změnu stavu adaptovat nedokáže a vlastními silami není schopna obnovit pro všechny své členy stabilitu, pak je třeba v rámci sanace jejích funkcí poskytnout nezbytné intervence (srv. Hruběš, 2014, Tománek, 2015, Nováková, Zášková, 2016). Jde o podporu a pomoc materiálního i nemateriálního charakteru, viz Metodické doporučení MPSV č. 9/2009 k sociální práci s ohroženou rodinou uvádí podmínky spolupráce s rodinou, popř. Metodika terénní sociální práce v rodinách s dětmi, 2013. Každá činnost, která se realizuje v rámci sanace rodiny je vždy propojena s naplňováním konkrétních potřeb dítěte ve vztahu k míře jeho ohrožení (Bechyňová, 2012, Matoušek, 2003). Tyto intervence spadají obecně do problematiky sociální politiky (vzdělávací, rodinné, zaměstnanosti, systému sociálních dávek ad.), konkrétně pak jsou v rámci sociálních služeb rodinám poskytovány potřebné intervence, např. Sociálně aktivizační

služby pro rodiny s dětmi, na kterých se podílejí kromě sociálních pracovníků také učitelé a pedagogičtí pracovníci, sociální a speciální pedagogové, případně pracovníci nestátních neziskových organizací v rámci některého z podpůrných projektů (např. výzva MŠMT Na podporu práce s dětmi a mládeží ohrožených sociálním vyloučením, 2012, popř. Výzva OP VVV č. 02_17_051 Inkluzivní vzdělávání pro sociálně vyloučené lokality, 2017). 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).

Poskytnuté intervence pak mají charakter preventivní, sociálně či speciálně pedagogický a jsou zaměřeny na nabídku vhodných aktivit pro děti a poskytnutí potřebných informací a konzultací rodičům pro podporu rozvoje komunikativní kompetence dětí.

2 Sociálně znevýhodněné prostředí jako limitující faktor školní úspěšnosti

Pro sociálně znevýhodněné prostředí je charakteristické, že nenabízí vhodný prostor pro harmonický vývoj dítěte po psychické a fyzické stránce a zásadně také podmiňuje rozvoj a kultivaci komunikativní kompetence nezbytné pro zahájení školní docházky. Definuje se jako situace, kdy dítě žije v celkově nepříznivé ekonomické a sociální situaci a také v komunitě se zpravidla nesetkává s pozitivním přijetím. Kvalita života rodiny je celkově nízká a zvláště děti v předškolním věku nevyrůstají v adekvátním podnětném prostředí.

Nejedná se o neměnný stav a dítěti je nutné poskytnout podporu pro naplnění jeho vzdělávacího potenciálu (Zíková, 2011). Vytvořením podnětného prostředí se vývoj dítěte stimuluje, naopak nedostatek adekvátních podnětů v souvislosti se životem v sociálně znevýhodněném prostředí znamená pro harmonický vývoj dítěte v předškolním věku významnou bariéru.

Lze tedy konstatovat, že z hlediska osvojení si komunikativních kompetencí je třeba vliv sociálního a rodinného prostředí na dítě považovat za klíčový.

Legislativně je právo na adekvátní podporu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami zakotveno v § 16 Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami Školského zákona (561/2004 Sb. ve znění platném od 1. 9. 2018) a Vyhláškou č. 27/2016 Sb. ve znění účinném od 1. 1. 2018.

Pro dítě v raném a předškolním věku, je kromě jiného významný také rozvoj komunikačních schopností a dovedností, které jsou důležitým ukazatelem školní zralosti a připravenosti dítěte k zahájení školní docházky.

Dítě je tedy znevýhodněno, jestliže na počátku jeho školního vzdělávání je některá či všechny klíčové kompetence nedostatečně rozvinuty (srv. RVP PV, 2018).

3 Interdisciplinární pojetí a přístupy k řešení problému

Problematiku narušené komunikační schopnosti je třeba, vzhledem k její podstatě, řešit jako téma interdisciplinární. Zahrnuje aspekty jak biologické, popř. fyziologické, tak pedagogicko-psychologické a sociální (srv. Slowík 2016). Kromě speciální pedagogiky (Vrbová a kol., 2015, Vitásková, 2013, Lechta, 2003, Klenková, 2006, Nadymáčková, 2009, Zezulková, 2015) se otázkou narušené komunikační schopnosti zabývá také vývojová psychologie (Langmeier, Krejčířová, 2006; Šimíčková-Čížková, 2003 ad.). Důsledky, které narušená komunikační schopnost či deficit v oblasti komunikativní kompetence přináší, pak řeší sociální práce v oblasti sanace rodiny, školní pedagogika v rámci podpůrných opatření, případně pedagogika sociální, která se zabývá otázkami primární prevence zvláště k přihlídnutím k intervencím v oblasti péče o děti ohrožené sociální exkluzí. Důležitou roli zde hraje také hledisko medicínské, když kategorizaci poruch řeči uvádí Mezinárodní klasifikace nemocí (viz MKN-10: Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize. Aktualizované vydání k 1. 1. 2018).

Rodiče sociálně znevýhodněných dětí ve většině případů nedisponují dostatečným sociálním kapitálem (ve smyslu vzdělání, kvalifikace, schopnosti účastnit se na veřejném životě, stabilitě vztahů atd.). Oblast rozvoje komunikativní kompetence velmi často nepovažují za podstatnou, nevěnují jejímu rozvoji u svých dětí pozornost a často také nevědí, jak je třeba s dítětem vhodně jednat, aby se jeho komunikační schopnosti rozvíjely potřebným způsobem.

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). Rodina se tak dostává do středu zájmu rozsáhlého spektra pomáhajících organizací.

K posouzení a následném řešení situace dítěte s narušenou komunikační schopností je tedy nutné sestavit interdisciplinární tým dle jeho individuálních potřeb. Jeho členy jsou zpravidla pediatr, učitelé a pedagogičti pracovníci školských zařízení, sociální pracovník, psycholog, foniatr, logoped a především rodiče, kteří jsou významnými partnery tohoto týmu. Každý, kdo se zúčastní (včetně rodiny), je rovnocenný partner a spolupracuje na základě jasně vymezených rolí a stanovených úkolů (Petříčková, 2011).

Přístup rodičů však může být pro tuto spolupráci limitní. Neochota rodičů ke komunikaci a ke spolupráci může činnost týmu negativně ovlivnit. Principy interdisciplinární spolupráce popisuje Hanušová (2006, s. 19). Interdisciplinární model funkčního týmu s kvalitní komunikací, interakcí a kooperací mezi jednotlivými členy uvádí Kerekřetiová (2008): „*Úzká spolupráce jednotlivých specialistů se výrazně projeví na kvalitě poskytování intervence.*“

3.1 Možnosti sociálně pedagogických intervencí

Významnou roli v tomto procesu zaujímá také sociálně pedagogická praxe. V souladu se svým paradigmatem je sociální pedagogika je velmi úzce spjata se společností a odráží její kulturní postoje a tradice, mezi něž patří také výchova dítěte ve vztahu ke společnosti a to, jak společnost podporuje své znevýhodněné či marginalizované členy.

V kontextu tohoto textu chápeme sociálně pedagogickou realitu, jako pomoc rodině dítěte s narušenou komunikační schopností ke zvládnutí života. Cílem je nejen chránit dítě, ale také dospělé členy rodiny před působením sociálně negativních jevů, a to z hlediska obecného chápání pojmu sociální. Sociální pedagogika v tomto pojetí vychází z filantropismu směřujícímu k akutní pomoci člověku v nepříznivé životní situaci. To od osoby sociálního pedagoga vyžaduje schopnost sociálního citění, empatie a snahu pomoci.

Průnikem různých teorií a paradigmat vychází definování pojmu sociální jako neobeckost, lidství, vzájemná pomoc, humanita. Tyto pojmy plně vystihují určení sociální pedagogiky ve významu altruismu, sociálního citění, empatie a vzájemné lidské pomoci. Sociální pedagogika se snaží o přístup ke každému jedinci bez předsudků, o jeho akceptaci a o posilování tolerance ve společnosti.

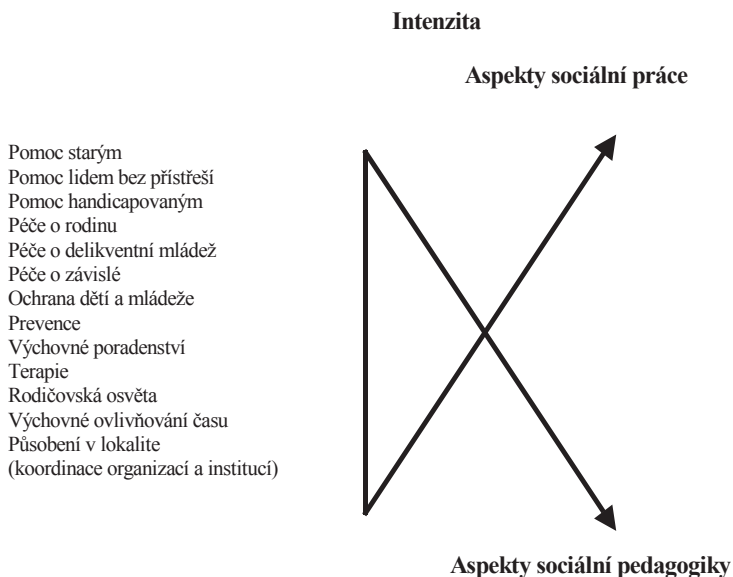
Vzhledem k tomu, že se sociální pedagogika primárně zaměřuje na socializační proces jedince a na jeho interakce s okolním prostředím, na aktivní navazování a rozvoj sociálních interakcí jedince k ostatním lidem, k sociálním skupinám, případně k organizacím v občanské komunitě, její problematika souvisí především s výchovným procesem. Sociální pedagogika se věnuje otázkám, které souvisejí s pozicí jedince v sociální situaci vyžadující intervenci, sociální terapii a současně výchovné řešení, tedy na intencionální pedagogické působení, kdy lze hovořit o řízené socio-pedagogické situaci (srv. Kraus, 2008; Chudý, 2007; Chudý et al. 2010, 2011; Knotová a kol., 2014). Úkolem sociální pedagogiky je vyhledávat pozitivní podněty z prostředí edukovaného jedince a zařadit je do svých strategií.

Jde především o tzv. „sociální“ výchovu ve smyslu anglosaského vymezení zaměřenou na pozitivní hodnotovou orientaci z níž vychází prosociální chování při osvojení si požadovaných sociálních rolí a kompetencí.

Sociální práce je definována jako samostatná integrovaná disciplína, která se zabývá činnostmi, které předcházejí nebo upravují u jedince problémy prorůstající do konfliktu (viz Schilling, 1999).

Obr. 1

Prolínání sociální práce a sociální pedagogiky



Specifický je také vztah sociální pedagogiky ke speciální pedagogice, zejména k etologii, která nabízí materiál z problematiky náhradní výchovy, prevence, poradenství a právě v sociální pedagogice nachází sociální aspekt. V rámci integrace a inkluze je dinců má proto sociální pedagogika nezanedbatelné místo a podíl na jejich dalším životě v společnosti.

Podle teorie sociálního konstruktivismu sociální pedagog spoluputvává a konstruuje edukační realitu organizováním výchovného prostředí a vnějších výchovných podmínek. Jedinec si osvojuje poznatky na základě subjektivních osobních, životních zkušeností, v každodenních situacích, v sociálních interakcích běžného života ve společnosti.

4 Metodologie výzkumného šetření

Ve výzkumném šetření jsme se zabývali vlivem sociálně znevýhodněného prostředí na rozvoj komunikativních kompetencí u dětí předškolního věku z rodin ohrožených sociální exkluzí (viz Bazalová, 2016). Jak jsme již uvedli, nepodnětné prostředí negativně

ovlivňuje celkový rozvoj dítěte. Je třeba toto prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a rozvíjí se, analyzovat.

Vzhledem k povaze zkoumaného jevu a potřebě jej hlouběji analyzovat a získaná data důsledně interpretovat, zvolili jsme kvalitativní výzkumný design s využitím metody polostrukturovaného rozhovoru, případové studie rodin ze sociálně znevýhodněného prostředí a zakotvené teorie (viz Strauss, Corbinová, 1999; Švaříček, Šedová a kol., 2007; Hendl, 2008).

4.1 Cíle výzkumu

Cílem výzkumného šetření byla analýza faktorů, které ovlivňují rozvoj komunikačních kompetencí dětí předškolního věku ze sociálně znevýhodněného prostředí. Potřebná data jsme získali prostřednictvím autentických výpovědí jejich rodičů, s nimiž za byly za zachování etických pravidel provedeny polostrukturované rozhovory.

4.2 Výzkumný vzorek a metoda

Respondenty pro polostrukturovaný rozhovor jsme zvolili záměrným výběrem na základě těchto kritérií:

1. Sociálně znevýhodněné prostředí rodiny dítěte. Rodiny využívají dávek sociálního systému státu – dávky státní sociální podpory a hmotné nouze, jsou zadlužené a žádný z členů nevykonává pravidelnou výdělečnou činnost
2. Narušená komunikační schopnost dítěte a odklad školní docházky dítěte
3. Rodina využívá služeb sociální prevence – sociálně aktivizační službu pro rodinu s dětmi.
4. Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu.

Výzkumný vzorek tvořilo 5 žen, které splňovaly stanovená kritéria a s nimiž jsme uskutečnili polostrukturovaný rozhovor. Respondentky byly seznámeny s cílem a metodami výzkumu a byla jim zaručena anonymita nejen v průběhu, ale i po skončení výzkumu. Rozhovory se uskutečnily v přirozených podmínkách rodiny, v prostředí, kde se zkoumané fenomény doopravdy vyskytují (srv. Šedová in Švaříček, Šedová a kol., 2007).

4.3 Analýza a interpretace získaných dat

Data jsme analyzovali prostřednictvím metody zakotvené teorie (Strauss a Corbinová, 1999). Provedli jsme otevřené, axiální a selektivní kódování informací získaných v polostrukturovaných rozhovorech. Na základě otevřeného kódování byla stanovena centrální a čtyři dílčí kategorie (viz Bazalová, 2016).

Centrální kategorie: Rozvoj slovní zásoby

Všechny respondentky na otázku, zda se samy či ostatní členové rodiny podílejí na rozvoji slovní zásoby dítěte, odpověděly kladně. Jak ale vyplynulo z jejich dalších odpovědí, 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, výjimkou je respondentka, která čte svým dětem v případě špatného počasí.

Respondentky se domnívají, že rozvoj komunikativních kompetencí nejvýrazněji ovlivňuje školské zařízení respektive mateřská škola či přípravná třída.

Za rozvoj slovní zásoby považují především „povídání“ o tématech, která děti zajímají. Neuvádějí žádné další konkrétní aktivity ani způsoby tohoto rozvoje. Na otázky ohledně společného zpívání či přednášení básniček, kterými je možno rozvoj slovní zásoby podpořit, odpovědi byly ve všech případech záporné, i když podle respondentek mají děti o tuto činnost zájem.

Kategorie č. 1: Zainteresovanost rodičů

Pro rozvoj komunikativní kompetence dítěte v předškolním věku před nástupem školní docházky je rozhodující patřičný zájem rodičů a jejich vztah k dané problematice.

Vzhledem k tomu že respondentky nevnímají úroveň komunikace jejich dětí jako problémovou, tento problém řeší až v pozdějším věku dítěte. To může vést k negativním důsledkům např. dítě nebude schopno aktivně využívat svou již tak omezenou slovní zásobu při komunikaci, vést smysluplný dialog, komunikovat bez zábran či ostychu nejen s ostatními dětmi, ale i s dospělými. Jedna respondentka uvedla, že vzhledem k jejich životní situaci logopeda nenavštěvují z důvodu obav ze vzniku pomluv. Tento nevhodný přístup souvisí přímo s narušenou resiliencí v rodinách s nižším životním standardem (viz výše).

V rodinách také chybí rituály spojené např. s ukládáním dětí ke spánku. Dětem před spaním nikdo nepředčítá nebo nevypráví pohádku a děti nejčastěji usínají při pohádce v televizi, anebo po zhlédnutí nějakého jiného pořadu.

Při otázce na důležitost výchovy reagovaly všechny respondentky rozpačitě. Zodpovědnost za výchovu svého dítěte přenášejí na učitele a další pracovníky ve školských zařízeních a v podstatě se tak zřikají možnosti kontroly nad jeho výchovu.

Jak z výše uvedených informací vyplývá, respondentky situaci řeší nepřiměřeně v důsledku vzhledem k jejich omezené informovanosti o problematice v oblasti komunikace. Problém bagatelizují a nepovažují ho za stěžejní ve vývoji svých dětí. Přestože jde o 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. Nedochází k adekvátnímu rozvoji komunikativních kompetencí dítěte, případně alespoň k částečné eliminaci problému v komunikaci, a to především užití řeči v praxi a v sociálním kontextu. Vzhledem k tomu, že matky, příp.

oba rodiče nevyvíjejí dostatečnou aktivitu a neprojevují dostatečný zájem o rozvoj komunikační kompetence dítěte – dochází u dětí k narušení schopnosti komunikace.

Kategorie č. 2: Trávení volného času v rodině

Rodiče neprožívají svůj volný čas s dětmi aktivně, společný čas tráví nejčastěji doma, ve velké míře se spoléhají na moderní technologie jako je televize, DVD či tablet, kde dětem pouštějí pohádky, což je také nejčastější aktivitou, někdy s dětmi malují nebo vyrábějí drobné předměty. Jedna z respondentek na téma volný čas s dětmi uvedla: *„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 dýdýčko.“* S dětmi si o zhlédnutých pořadech nikdy vyprávěla ani je nekomentuje. Na dotaz, zda dětem v rodině někdo čte nebo vypráví pohádky byly odpovědi vesměs negativní. Za zarážející se pak dá považovat odpověď, kdy respondentka uvedla: *„S dětmi nečteme a nevyprávím jim pohádky, nemáme doma totiž ani dětské knížky.“*

Dále jsme zjišťovali, zda se v rodinách respondentek hrají nějaké společenské hry a zda děti mají hračky. V odpovědích se nejčastěji objevilo, že hrají Člověče, nezloble, karty či pexeso. Jedna z respondentek uvádí: *„Hry jsme nehráli, protože žádné jsme neměli. Hry jsme začali hrát, až k nám začala jezdit sociální pracovnice. Dokonce jsem už dětem koupila pexeso, které jsme vůbec neznali. Dokud nám ho vlastně neukázala.“*

Ostatní respondentky uvedly, že hračky kupují nebo získávají od charity. V této souvislosti zazněla otázka, zda děti při hře přirozeně komunikují. Většina dětí používá citoslovce typické pro danou hračku nebo komentuje hru na maminku a na tatínka.

Dále jsme se ptali, zda matky s dětmi chodí ven. Tři respondentky uvedly, že s dětmi chodí ven jen ve výjimečných případech. Dvě respondentky s dětmi aktivně na procházky chodí. V návaznosti matky uvádějí, že komentují i dění v okolí, kterým procházejí. Jiná respondentka uvedla, že s dítětem na procházky nechodí, ale popisuje okolí, když je vede do školy. Za nevhodné lze považovat reakce dvou respondentek, kdy jedna dokonce uvedla že: *„To nedělám, naopak snažím se, aby děcka nebyly hlučná a nešlo nás moc vidět.“*

Kategorie č. 3: Školská zařízení a odklad školní docházky

Vzhledem k odkladu školní docházky navštěvují děti mateřskou školu či přípravnou třídu, převážnou část dne tak děti tráví ve škole, respondentky se snaží, aby jejich dítě navštěvovalo zařízení denně, po návratu respondentky uvedly, že po návratu domů s dětmi dělají úkoly, které si přinesly z přípravné třídy. Dále jsme zjišťovali, kdo nebo co má, podle názoru respondentek, největší vliv na rozvoj řeči dítěte. Všechny respondentky považují vliv školského zařízení za markantnější než vliv rodiny samotné.

Respondentky považují odklad školní docházky z důvodu deficitní komunikativní schopnosti pro jejich děti za přínosný. Jedna 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.“ Odklad školní docházky respondentky vnímají, i přes počáteční nedůvěru, pozitivně ze důvodu zlepšení komunikace a ve všeobecném rozvoji dovedností dítěte. Zpočátku děti navštěvovaly zařízení nepravidelně, avšak jakmile rodiče začali vnímat u dětí změny v chování a v celkové komunikaci, docházka se zlepšila. Pro děti je pravidelná docházka příležitostí, jak rozšířit své komunikační dovednosti a položit základy pro své kvalitní uplatnění ve společnosti. Jde také o pádný argument pro zavedení povinného předškolního vzdělávání, viz Zákon č. 178/2016 Sb.

Kategorie č. 4: Logopedická péče

Vzhledem k narušeným komunikačním schopnostem dětí byly otázky zaměřeny na výslovnost dětí, logopedickou péči a následkům spojených s narušenou komunikační schopností. Tři respondentky považují výslovnost svých dětí za přiměřenou jejich věku, jedna uvedla, že není přiměřená a jedna, že neví. Logopeda s dítětem pravidelně navštěvuje pouze jedna z respondentek a situaci popsala takto: *„Jednou jsme to zkoušeli a nejde mu to tam. Když je na logopedii... paní po něm něco chce a on to jako neumí.“* S ohledem na dítě je toto rozhodnutí nevhodné. Rodiče měli dítě s odborníkem motivovat a vytrvat ve společné snaze o zlepšení.

Jedna respondentka vodí své dítě do logopedického kroužku. Rozhodující vliv v tomto případě mají tedy školská zařízení se svými aktivitami, které nabízejí (např. logopedický kroužek, kam by dítě pravidelně docházelo a s rodiči cvičilo také doma). Respondentky se zamýšlejí nad možnými riziky, která vyplývají z nedostatků ve výslovnosti dítěte, a to především s ohledem na budoucí život jejich dětí – školní úspěšnost, začlenění se do kolektivu, riziko posměchu či neporozumění v sociální interakci. Dvě respondentky ale uvádějí, že nedostatky v komunikaci nemají žádný vliv na rozvoj dalších dovedností. Další dvě tvrdí, že neví, jak by mohly rozvoj komunikačních dovedností ovlivnit. Pouze jediná respondentka si myslí, že jej může ovlivnit škola.

Shrnutí a doporučení pro praxi

Rodiče ze sociálně znevýhodněného prostředí sice považují komunikační kompetence svých dětí za důležité, ale zároveň vyvíjejí v tomto směru minimální aktivitu, která by vedla ke zlepšení či budování komunikační kompetence dítěte. Neprojevují dostatečnou pozornost rozvoji komunikačních kompetencí, může tedy dojít nevratnému narušení komunikační schopnosti dětí.

Do popředí staví především svoje zájmy a nejsou schopni zabezpečit vhodné prostředí, které by zajistilo dětem plynulý a bezproblémový rozvoj komunikace.

V rodinách se dětem nedostává primárních aktivit, jako je čtení, zpěv, vyprávění pohádek, hraní společenských her nebo výtvarné činnosti, většinu svého volného času tráví před televizní obrazovkou. Rozvoj komunikačních kompetencí zůstává na školských zařízeních. Dalším možným krokem v řešení problematického rozvoje komuni-

kačních kompetencí je aktivní 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 oblasti rozvoje komunikační kompetence obecně nebo s konkrétně v oblasti logopedických intervencí se tak dětem dlouhodobě nedostává adekvátní péče.

Pro posouzení a následné řešení konkrétní situace dítěte s narušenou komunikační schopností je tedy i nadále třeba vytvářet interdisciplinární týmy dalších odborníků. Každý člen tohoto týmu včetně rodičů je rovnocenným partnerem a spolupracuje na základě jasně vymezených rolí a stanovených úkolů (srv. Petříčková, 2011).

Školská i další komunitní zařízení by měla organizovat volnočasové akce pro rodiny s dětmi zvolené tak, aby se rodiče aktivně zapojili a získali tak praktickou zkušenost, jak trávit s dětmi aktivně volný čas a zároveň přispívat k rozvoji osobnosti dítěte.

Závěr

Rodiče ze sociálně znevýhodněného prostředí sice považují komunikační kompetence svých dětí za důležité, ale zároveň vyvíjejí v tomto směru minimální aktivitu, která by vedla k jejich zlepšení či systematickému rozvoji. Neprojevují dostatečnou pozornost rozvoji komunikačních kompetencí, může tedy dojít nevratnému narušení komunikačních schopností dětí.

Do popředí staví především svoje zájmy a nejsou schopni zabezpečit vhodné prostředí, které by zajistilo dětem plynulý a bezproblémový rozvoj komunikace.

V rodinách se dětem nedostává primárních aktivit, jako je čtení, zpěv, vyprávění pohádek, hraní společenských her nebo výtvarné činnosti, většinu svého volného času tráví před televizní obrazovkou. Rozvoj komunikačních kompetencí zůstává na školských zařízeních. Dalším možným krokem v řešení problematického rozvoje komunikačních kompetencí je aktivní 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 oblasti rozvoje komunikační kompetence obecně nebo s konkrétně v oblasti logopedických intervencí se tak dětem dlouhodobě nedostává adekvátní péče.

Pro posouzení a následné řešení konkrétní situace dítěte s narušenou komunikační schopností je tedy i nadále třeba vytvářet interdisciplinární týmy dalších odborníků. Každý člen tohoto týmu včetně rodičů je rovnocenným partnerem a spolupracuje na základě jasně vymezených rolí a stanovených úkolů (srv. Petříčková, 2011).

Školská i další komunitní zařízení by měla organizovat volnočasové akce pro rodiny s dětmi zvolené tak, aby se rodiče aktivně zapojili a získali tak praktickou zkušenost, jak trávit s dětmi aktivně volný čas a zároveň přispívat k rozvoji osobnosti dítěte.

Důležitou roli zde hraje primární prevence, která spočívá především v zajištění adekvátních informací rodičům, a již zmíněná interdisciplinární spolupráce pediatra a klinického logopeda, s dalšími pracovníky, se kterými rodina již spolupracuje (pedagogicko-psychologické poradny, orgánu sociálně-právní ochrany dětí, sociálně aktivizační služby). Ke strategiím primární prevence může přispět také sociální pedagogika, jejíž praxe je založena na vyznávání základních hodnot a humanistických zásad. Zde je snahou prostřednictvím sociálně pedagogických intervencí zdůraznit a podpořit silné stránky jedince, s cílem začlenit jej do širší komunity a předejít tak hlubším sociálním problémům (viz Holthoff & Eichsteller, 2009, s. 59) a poskytovat širokou škálu služeb pro děti ohrožené sociální exkluzí.

Potřebná je také snaha o zachování kontinuity rodiny, pomoci jejím členům nalézt společná očekávání, vysvětlit smysl rodinných rituálů, soudržnosti a její identity. Tato spolupráce by měla být založena na vzájemné důvěře, toleranci a respektu.

Literatura

- Analýza sítě služeb pro práci s rodinami a dětmi* [online]. Ministerstvo práce a sociálních věcí: Socio-Factor s.r.o., 2014 [cit. 2018-01-31]. Dostupné z: www.mpsv.cz/files/clanky/17905/analiza.pdf
- Bazalová, S. (2016). *Vliv sociálně znevýhodněného prostředí na rozvoj komunikačních kompetencí dětí předškolního věku. Bakalářská práce*. Olomouc: PdF UP.
- Bechyňová, V. (2012). Sanace rodiny – multidisciplinární spolupráce. *Aktuální otázky sociální politiky*, sv. 6, s. 114–118.
- Bytešnicková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.
- Hanušová, J. & Hellebrandová, K. (2006). *Interdisciplinární spolupráce*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí.
- Eichsteller, G. & Holthoff, S. (2012). The Art of Being a Social Pedagogue: Developing Cultural Change in Children's Homes in Essex. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1): 30–46. Available online: <http://www.internationaljournalofsocialpedagogy.com>.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2. aktualizované vydání. Praha: Portál.
- Hartl, P. & Hartlová, H. (2004). *Psychologický slovník*. 1. vydání. Praha: Portál.
- Hrubeš, J. (2014). *Práce s rodinami v sociálně vyloučených lokalitách*. Praha: Agentura pro sociální začleňování.
- Chudý, Š. (2007). Základné otázky kontextuálneho rámca vedného odboru sociálna pedagogika. In *Sociálna pedagogika v teorii a praxi*. Brno: IMS.
- Chudý, Š., Neumeister, P., & Jůvová, A. (2010). *Vybrané diskurzy teorie a praxe ve vzdělávání a uplatnění sociálních pedagogů v kontextu pomáhajících profesí*. Brno: Paido.
- Chudý, Š., Jůvová, A., & Neumeister, P. (2011). *Vybrané diskurzy teorie a praxe ve vzdělávání a uplatnění sociálních pedagogů v kontextu pomáhajících profesí II*. Brno: Paido.
- Klenková, J. (2006). *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada.
- Knotová, D. a kol. (2014). *Úvod do sociální pedagogiky*. Brno: MU.
- Kraus, B. (2014). *Společnost, rodina a sociální deviace*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada.

- Lašek, J. & Loudová, I. (2013). *Rodina jako základ vývoje morálky a občanských postojů dětí*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Lechta, V. a kol. (2003). *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál.
- Lechta, V., et al. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál.
- MKN-10: Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize. Aktualizované vydání k 1. 1. 2018. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR 2017. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/katalog/klasifikace/mkn>.
- MŠMT. (2016). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: MŠMT.
- MŠMT. (2018). *Školský zákon ve znění účinném od 1. 9. 2018*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>.
- MŠMT. (2017). *Vyhláška ze dne 21. ledna 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2016 Sb. a vyhlášky č. 416/2017 Sb.* Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>.
- Nedělníková, D. a kol. (2008). *Metodická příručka pro výkon terénní sociální práce*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Patterson, J. M. (2002). Understanding Family Resilience. *Journal of clinical psychology*, 58(3): 233–246.
- Petříčková, L. (2011). *Metodika spolupráce multidisciplinárního týmu odborníků* [online]. Plzeň: Diakonie ČCE –středisko Plzeň, Centrum SOS Archa, 2011 [cit. 2017-12-19]. Dostupné z: <http://www.nadacesirius.cz/soubory/prilohy/Diakonie-metodika-multidisciplinari-spupracce.pdf>
- Průcha, J. (ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.
- Strauss, A. L. & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Podané ruce.
- Šimíčková-Čížková, J. (2003). *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Švaříček, R. & Šedová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. Praha: Portál.
- Tománek, P. (2015). *Rodina – výchova – společnost: Výzvy a perspektivy*. Brno: Tribun EU.
- Vitásková, K. (2013). *Vybrané typy narušené komunikační schopnosti v interdisciplinárním přístupu*. Olomouc: UP.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum.
- Vítková, Rulíková, K. (2009). *Metodické doporučení MPSV č. 9/2009 k sociální práci s ohroženou rodinou*[online]. [cit. 2017-11-19]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/7273/Metodicke_doporučení_MPSV_c-9.pdf
- Vrbová, R. a kol. (2015a). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti*. Olomouc: UP.
- Vrbová, R. a kol. (2015b). *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP.
- Vybíral, Z. (2005). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.
- Zezulková, E. (2015). *Vybrané faktory komunikační kompetence žáků v primárním vzdělání*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik.
- Zíková, T. (2011). *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. Plzeň: Západočeská univerzita.

Kontakt:

doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.

Ústav pedagogiky a sociálních studií, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

E-mail: stefan.chudy@upol.cz; alena.juvova@upol.cz

Bc. Simona Bazalová

671 34 Horní Dunajovice 93

E-mail: simona.bazalova@seznam.cz

Doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D. působí na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého jako ředitel Ústavu pedagogiky a sociálních věd, kde garantuje obory sociální pedagogika a předměty modulu pedagogicko-psychologické způsobilosti. Hlavní oblastí jeho vědeckého zájmu jsou profesní profil a kompetence sociálního pedagoga, problematika začínajícího učitele a školní kázně. Je řešitelem výzkumných tuzemských i mezinárodních projektů. Je členem vědecké rady PdF UP, České asociace pedagogického výzkumu a České pedagogické společnosti, hodnotitelem projektů FRVŠ a GAČR v České republice.

PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D. působí jako odborná asistentka Ústavu pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, kde vyučuje komunikativní dovednosti a soft skills, sociální pedagogiku a sociální politiku. Výzkumně se zaměřuje na kompetence sociálního pedagoga a učitele a environmentální edukaci. Odborně se zaměřuje na sociální pedagogiku, oblast komunikace a soft skills a environmentální edukaci. Je národní koordinátorkou mezinárodních projektů EU.

Bc. Simona Bazalová vystudovala speciální pedagogiku obor komunikační techniky. Od roku 2013 pracuje jako sociální pracovnice ve službě Rodinný sociální asistent Oblastní charity Znojmo. Stará se o děti, které pochází ze sociálně slabých poměrů, u nichž je ohrožen vývoj v důsledku dopadů dlouhodobé krizové sociální situace, kterou rodiče nedokážou sami bez pomoci překonat. Náplní její práce je podpořit rodiče tak, aby poskytli dětem co nejlepší možnou péči.