

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PSYCHOLOGIE

**POSTOJE PEDAGOGŮ PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ KE
ZNEVÝHODNĚNÝM DĚTEM A INKLUZI V MATEŘSKÝCH
ŠKOLÁCH**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Eva Zemanová

B7531, Učitelství pro MŠ

Vedoucí práce: Mgr. Václava Klimentová

Plzeň, 2020

PROHLÁŠENÍ

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

V Nakolicích 30. 4. 2020

.....
vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ

Chtěla bych poděkovat své vedoucí kvalifikační práce Mgr. Václavě Klimtové za odborné vedení, vstřícný přístup a její cenné rady. Především pak děkuji své rodině a dalším přátelům, kteří mi poskytli pomoc a podporu.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINAL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK.....	6
ÚVOD	7
1 VYMEZENÍ POJMŮ SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY	9
1.1 INTEGRACE.....	9
1.2 INKLUZE	11
1.2.1 Vývoj inkluzivního vzdělávání.....	13
1.2.2 Východiska inkluzivního vzdělávání.....	15
1.3 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	16
1.3.1 Nejčastější typy znevýhodnění a postižení v MŠ.....	17
1.3.2 Možnosti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	19
2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	22
2.1 VÝZNAM PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	23
2.2 ORGANIZACE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	25
2.2.1 Druhy podpůrných opatření.....	28
2.3 OSOBNOST UČITELE V MŠ	30
3 VÝVOJOVÉ OBDOBÍ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	33
3.1 CHARAKTERISTIKA VÝVOJE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	34
3.2 FAKTORY PŮSOBÍCÍ NA VÝVOJ DĚTÍ	40
4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	41
4.1 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	41
4.2 METODA VÝZKUMU	42
4.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	43
4.4 SBĚR A ZPRACOVÁNÍ DAT	43
4.5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	44
ZÁVĚR.....	59
RESUME	61
SEZNAM LITERATURY.....	62
PŘÍLOHY	I

SEZNAM ZKRATEK

ADD – "*Attention Deficit Disorder*" (porucha pozornosti bez hyperaktivity)

ADHD – "*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*" (porucha pozornosti s hyperaktivitou)

CNS – Centrální nervová soustava

IVP – Individuální vzdělávací plán

LMD – Lehká mozková dysfunkce

MO – Mozková obrna

MR – Mentální retardace

MŠ – mateřská škola

MŠMT ČR – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

OMJ – odlišný mateřský jazyk

OSN – Organizace spojených národů

PAS – Poruchy autistického spektra

PO – podpůrné opatření

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SD – Svalová dystrofie

SONS – Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých České republiky

SPC – speciálně pedagogické centrum

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠPZ – Školská poradenská zařízení

ZŠ – základní škola

Úvod

„Je normální lišit se.“

Richard von Weizsäcker

Tato bakalářská práce bude zaměřena na zmapování postojů pedagogických pracovníků v mateřských školách k problematice inkluzivního vzdělávání z jejich pohledu, tedy z perspektivy těch, kteří jsou praktickým způsobem realizátory inkluzivního předškolního vzdělávání. Toto téma je v současné době stále aktuální, i přes již několikaletou realizaci rovného přístupu v praxi, z čehož je možné zhodnocení kladů či nedostatků, které byly v počátcích tohoto vzdělávání těžko odhadnutelné.

Jedním z atributů, které provází rovný přístup ve vzdělání, je přirozeně přijímat každého jedince a respektovat jeho odlišnosti. Fakt, že tato problematika je velmi hojně a podrobně identifikována z rozmanitých pohledů a různých úhlů, nezaručuje její akceptaci a realizaci ve své plné či možné šíři.

Z hlediska konceptu inkluzivního vzdělávání je zapojení všech žáků a studentů do vzdělávacího procesu povinné, proto mu bude v teoretické části práce věnována pozornost. Dále budou v práci popsány nejčastější typy znevýhodnění dle dat Ústavu zdravotnických informací a statistiky České republiky, se kterými se v mateřské škole učitelé setkávají. Další důležitou součástí pro realizaci inkluzivního vzdělávání je osobnost učitele v MŠ. Ke společnému vzdělávání dochází v mateřských školách především ve spojitosti s povinností předškolního vzdělávání, která vychází z respektování Školského zákona č. 561/2004 Sb., konkrétně o tom pojednává 2. část, § 34, Organizace předškolního vzdělávání (Zákony pro lidi, ©2010c). S povinným vzděláváním po dobu jednoho roku před nástupem do ZŠ bývá vázán i rozvoj fyzické a psychické stránky samotného dítěte, jehož určitá úroveň je předpokladem pro školní zralost. V závěru teoretické části práce budou uvedeny faktory, které tento rozvoj ovlivňují dle autorů věnujících se vědě a výzkumu v této oblasti vzdělávání.

Při polemice nad cílem této závěrečné kvalifikační práce vyvstalo několik otázek, jejichž odpovědi by mohly být přínosem pro zlepšení případně zjištěných nedostatků, které jsou při realizaci inkluzivních přístupů v předškolním školství předpokládány. Tyto otázky budou promítnuty do cílů výzkumného šetření v empirické části této práce.

Hlavním cílem bude zjistit postoje pedagogů předškolního vzdělávání k efektivnosti a smysluplnosti pedagogické práce se znevýhodněnými dětmi v přímé souvislosti s inkluzivním vzděláváním v mateřských školách, a to z důvodu, že jsou hlavními realizátory společného vzdělávání všech jedinců do vzdělávacího proudu. Tito učitelé tak hrají významnou roli v přímé interakci u dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Náplní praktické části bude pomocí výzkumného šetření zjistit, jakým způsobem vnímají učitelé pracující v MŠ začleňování znevýhodněných dětí do běžného provozu školy a s jakými přínosy či nedostatky v současném systému inkluzivního vzdělávání se setkávají. Dalším cílem výzkumného šetření bude nalézt případnou odpověď na otázku, čím by se z pohledu učitelů mohl průběh společného vzdělávání zlepšit k pozitivnějšímu přijetí ostatními účastníky výchovně–vzdělávacího procesu, širokou veřejností a zákonných zástupců intaktních dětí.

Volitelně se zde může nacházet seznam zkratk.

1 VYMEZENÍ POJMŮ SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

V úvodu již bylo zmíněno, že tato práce bude zaměřena na společné vzdělávání dětí předškolního věku, a to z pohledu pedagogů pracujících v mateřských školách. Z těchto důvodů bude nezbytné nejprve představit a vysvětlit pojmy, které s tématem mají úzkou souvislost.

Zásadním konceptem je vědní obor Speciální pedagogika. Zaměřuje se na vzdělávání a výchovu znevýhodněného člověka a na dosažení nejvyšší možné míry začlenění ho do společnosti ve spojitosti s jeho celkovým osobnostním rozvojem (Slowík, 2016, s. 15). Asi nejčastěji skloňovanými termíny jsou v souvislosti s touto disciplínou ve společném vzdělávání integrace a inkluze. Lechta et al. (2016) ve své publikaci uvádí, že od vytyčení a zveřejnění věcných rozdílů mezi těmito pojmy docházelo postupem času k vytrácení jejich jednoznačnosti, až dokonce i k polemizování nad existencí rozdílů mezi pojmy, přestože tyto rozlišnosti jsou jasně stanoveny.

Pro jistou souvislost mezi integrací a inkluzí (a časté porovnávání těchto odborných termínů zejména v literatuře) je pro jejich rozklíčování dobré, zaměřit na ně pozornost jednotlivě. Oba termíny budou představeny v následujících dvou podkapitolách, kde před samotným vymezením inkluze bude věnován prostor pro vymezení pojmu integrace. Poslední část kapitoly bude zaměřena na popis vývoje inkluzivního vzdělávání a jeho legislativní východiska.

1.1 Integrace

Ve slovníku speciálněpedagogické terminologie (Kroupová et al., 2016, s. 28) je pojem integrace definován ve významu sjednocování a spojování v celek a rozdělován na záležitost sociální, pracovní, rodinnou, vzdělávací (školní i mimoškolní) a jiné. Slovo pochází z angličtiny jako *integration* a z latinského jazyka překládáme *integrare* = scelovat. Jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami se dle autorů této publikace nemají vzdělávat odděleně, ale jejich výchova a vzdělávání se má uskutečňovat v běžných vzdělávacích institucích. Hájková (2005, s. 26–27) podporuje názor Feusera, jenž tvrdí, že inkluze je charakteristikou kulturní společnosti, na které se podílejí všichni bez rozdílu. Integraci tito autoři rozlišují do kategorií dle tří kritérií, a to dle její úrovně (právní, administrativní, terminologická, prostorově lokální, sociálně komunikativní, kurikulární

a didakticky funkcionální), dle účinnosti z hlediska času (parciální a totální) a také její realizace (proklamovaná integrace, modelová a praktikovaná). Výklad pojmu integrace od Jesenského, který ji popisuje jako společné žití postižených a nepostižených jedinců, při kterém dochází k minimálnímu vzniku konfliktů ve vzájemných vztazích, lze nalézt v díle Slowíka (2019, s. 31). Dále Slowík uvádí, že v případě integrace dochází u jedince k realizaci nejvyššího stupně začleňování se do společnosti, tzv. socializaci.

Odborníci na tuto problematiku se velmi často shodně vyjadřují, že integrace je oboustranný psychosociální proces, který sblížuje menšinu znevýhodněných s intaktní většinou. U obou stran v souvislosti s tímto procesem se mění a roste výše jejich sounáležitosti a pospolitosti. Důležitou podmínkou úspěšného pojetí integrace jako metody je přístupnost sociálního prostředí na maximální úrovni včetně vzdělání, pracovních příležitostí a šancí nezávislého a samostatného života, a to i v případě, že jedinci je omezena možnost samostatné orientace a pohybu (Hájková 2005, Slowík 2016).

Integrovaní jedinců s postižením do běžného vzdělávání bylo spuštěno v druhé polovině 20. století zavedením integrace do právního systému. Trend – *integrace* překonal období *segregace*, kde byli znevýhodňováni žáci s těžším postižením kvůli upřednostňování žáků s lepšími výkonnostními schopnostmi. Tato diferenciací dětí byla integrací překonána také z důvodu, že směřovala svou pozornost na vývojové zvláštnosti specifické věku postižených žáků a na stimulační programy, které zahrnovaly vlastnosti různých typů a míry jejich postižení. Edukace v integraci se ubírala dvěma směry – běžným a speciálním, což vedlo ke strukturalitě přístupu k postiženým dětem. V 80. letech 20. století, kdy byl trend integrace na vrcholu, byla ve svém rozkvětu i speciální pedagogika (Lechta et al., 2016).

Podle Hájkové a Strnadové (2010, s. 13) je integrace v dnešní době považována za mezinárodní hnutí prosazující práva rovnoprávnosti a rovnocennosti člověka účastnit se na společné kultuře, která není vylučující a vylučující.

Při realizaci integrace v praxi je spatřován jakýsi cíl moderního pojetí inkluzivního vzdělávání. Ten je přechodem od segregativní pedagogiky (např. speciální školy) k všeobecné pedagogice (pedagogika vyšší kvality), která je "pro všechny" a patří k základní pedagogice orientované na potřeby dítěte (Hájková, 2005, s. 21–22).

Z praxe pedagogů a ze zjištěných informací od rodičů dětí, kteří disponují zkušenostmi s přístupy k dětem s handicapem, vyplývají negativní odezvy na integrační procesy v široké veřejnosti (Pálová, 2017, s. 5).

1.2 Inkluze

Přístupy, které jsou vlastní již zmíněné integraci, spoléhají především na speciální školy vzdělávající znevýhodněné pomocí zvláštních metod a pomůcek ve specifickém (segregačním) vzdělávacím prostředí. Narozdíl od nich upřednostňuje inkluzivní vzdělávání zařazovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami do škol běžného vzdělávacího proudu mezi intaktní vrstevníky a vzdělávat je s užitím většinou všedních prostředků a metod (Slowík, 2016, s. 32).

O definování pojmu inkluze je vyvíjena snaha českými i zahraničními autory, kteří se věnují výzkumným a publikačním činnostem v této problematice. Následně jsou uvedeny pohledy některých z nich.

Původ slova inkluze vychází z anglického slova *inclusion*, což znamená *zahrnutí*, z širšího pohledu příslušnost k celku. Jádrem inkluze je společný jazyk, dějiny a představy o náboženských, politických či ideologických hodnotách, cílech. Hájková a Strnadová (2010 s. 12) popisují inkluzi jako proces, jenž není pouze rozšířenou a optimalizovanou integrací, ale jedná se o koncept, dle kterého by měly všechny děti docházet do tříd hlavního vzdělávacího proudu bez ohledu na stupeň postižení. Vosmik (2018, s. 10) na tuto myšlenku navazuje tím, že kolektiv v inkluzivní škole je heterogenního složení, kde každý žák má právo na individualizovaný přístup. Děti pocházející ze sociálně znevýhodněného prostředí, zdravotně postižení, intaktní žáci, žáci nadaní či cizinci se tak mohou vzdělávat v jedné třídě. O inkluzi, jako záležitosti týkající se nejen dětí s handicapem, ale i těch s odlišnými předpoklady v oblastech sociálních, emocionálních, jazykových či intelektuálních (jedná se např. o nadané žáky apod.). Lechta et al. (2016 s. 37) uvádí, že děti by ve smyslu inkluze měly být do škol přijímány bez ohledu na tyto odlišné podmínky.

Zahraniční autorka Devarakonda (2013, s. 1) ve své publikaci píše, že inkluze je neuchopitelný koncept, navzdory několika definicím odborníků, organizací i jednotlivců, a je relevantní ve všech zemích světa. Objasňování pojmu je interpretováno mnoha způsoby, které se týkají také řady problémů. Základ pro rozdíly však není konzistentní a zdá se, že se postupem času vyvíjel. Fakt, že je inkluze součástí procesu společnosti, umožňující každému jedinci plně se zúčastnit společenského života a využívat jeho zdroje jako např. garance společného vzdělávání apod., konstatuje i Vosmik (2018, s. 10). Toto tvrzení doplňuje slovy: „*inkluze je nikdy nekončící proces*“ Slowík (2016, s. 32).

Dále dodává, že lidé s postižením se v něm mohou bez rozdílu (stejně jako lidé bez postižení) naplno podílet na všech činnostech společnosti (Slowík, 2016, s. 32). Ve slovníku speciálněpedagogické terminologie (Kroupová et al., 2016, s. 28) je uvedeno, že inkluze je procesem, který se zaměřuje a reaguje na různorodé potřeby všech jedinců díky podílení se na učení, kulturách a společenství a také redukování jejich vyloučení v oblasti vzdělávání a zahrnuje změny a modifikace struktur, obsahů, přístupů a strategií, vycházející z jednotné představy budoucnosti. Zmíněný proces tedy představuje povinnost a odpovědnost celého systému za vzdělávání všech dětí bez rozdílu. Devarakonda (2013, s. 1) dodává, že proces, o který se jedná, je pokračujícím (nekončí v žádném stádiu), a že jeho další definice se vztahují k filozofickým postojům spojených s etickými hodnotami a přesvědčením.

Přijetí inkluze pedagogickými pracovníky se může lišit. Jejich přístupy a názory jsou ovlivněny na základě toho, do jaké míry jsou o dané problematice informováni, o jejich přesvědčeních a jaké mají zkušenosti spojené s prací se žáky, vyžadujícími speciální vzdělávací potřeby (Bartoňová a Vítková et al. 2016, s. 19). Inkluzivní vzdělávání je „*vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociální koherenci*“ (Hájková a Strnadová, 2010, s. 13). Náplní inkluzivního vzdělávání je, aby korespondovalo s konkrétními situacemi v naplňování individuálních potřeb žáků. Faktory, které ovlivňují přístup učitele, především vycházejí ze zkušenosti a vzdělání. Ten je více připraven podporovat inkluzi v případě, že má další vzdělání nebo již má se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nějaké zkušenosti (Bartoňová a Vítková et al., 2013, s. 35). Bartoňová a Vítková et al. (2016, s. 19) zmiňují ve své publikaci, že míra úspěšnosti inkluzivního vzdělávání dítěte závisí na práci a přístupu pedagoga. V opozici s tímto názorem však tvrdí Lechta et al. (2016 s. 43), že pedagog v inkluzivním vzdělávání není schopen naplňovat všechny kompetence, které ke speciální pedagogice patří a spatřuje důležité aspekty v efektivnosti společného vzdělávání, které je možné „*pouze na bázi komplementárnosti a symbiózy všech zúčastněných, včetně rodičů*“ (Lechta et al., 2016 s. 43).

1.2.1 Vývoj inkluzivního vzdělávání

K ozřejmění vývoje inkluze Lechta et al. (2016, s. 30–31) ve své publikaci autoři popisují zásadní klíčové události, které vedly k příčinám vzniku inkluze. Některé z nich jsou stěžejní pro jasné pochopení a budou proto popsány v následujících řádkách.

Počátky nacházíme v 18. století v Evropě, když započal vznik institucí, které pečovaly o postižené jedince. Postupně docházelo k rozvoji těchto institucí a ve vývoji, v konkretizování a systematického zavedení jednotlivých vzdělávacích metod, které se odvíjely od typů postižení jedinců, kteří chtěli být vzděláváni. Vedlejším produktem tohoto vývojového procesu však byla i segregace v souvislosti se vzděláváním dětí. Jejím následkem bylo přetěžování pedagogů běžných škol v 19. století. Z těchto důvodů na přelomu 20. století vznikaly nové směry alternativního vzdělávání, např. školy Waldorfské či M. Montessori. Maria Montessori či jiné hlavní postavy, jako např. Rudolf Steiner, Helen Parkhurst a další, které byly s alternativním vzděláváním spojovány (Tannenbergerová, 2016, s. 23–24).

O rozvoj myšlenky vzdělávat společně jedince intaktní i znevýhodněné, se zasloužili představitelé amerického pragmatismu Dewey a William James, kteří patří mezi propagátory reformní pedagogiky, která byla následkem výše zmíněných vývojových procesů. Reformní pedagogika, je dle Tannenbergerové (2016) důležitým demokratickým obratem v oblasti vzdělávání. Vymezuje různé pedagogické představy, které byly na přelomu 19. a 20. století v opozici se školou tradiční. Reformní pedagogické návrhy, které ze zmiňovaného směru vycházejí, patří mezi mezinárodní fenomény a vycházejí z různých koncepcí. Z těchto důvodů pojetí se vzdělávání jevílo jako velmi rozmanité a postrádalo jednotnost. Reformátoři, kteří se o vznik různých pojetí reformní pedagogiky zasloužili, měli svá východiska především v oblastech pedocentrismu a přirozeného vývoje dítěte v souvislosti s jeho zájmy a potřebami.

Za demokratizací výchovy a vzdělávání stojí pedagogický vývoj smýšlení. Tomuto vývoji předcházela základní idea Jana Amose Komenského, která zní vzdělávat "všechny ve všem všestranně" (Tannenbergerová, 2016, s. 20). K reformní pedagogice a s ní související reformní hnutí jsou přisuzovány principy jako např. již zmíněný pedocentrismus, svobodná výchova dítěte, která souvisí s kritikou tradičního vzdělávání, zásady kooperace a individualizace, kde je uplatňována výuka individuální i skupinová. Dále k těmto charakteristickým znakům patří také spojování předmětů v bloky,

tedy globalizace ve vyučování a koncentrace na časově delší tematické celky. Žádoucí je činnostní učení a respekt učitele k přirozenému vývoji žáka. Školy v rámci rozvoje společného vzdělávání spolupracují s rodiči a širokou veřejností, vznikají tak žákovské samosprávy a školní parlament (Tannenbergerová, 2016, s. 23–24).

Pro ucelení konceptu vzdělávání vznikaly různé dokumenty. Jedním z nich byla Valným shromážděním Organizace spojených národů ve roce 1948 přijata Všeobecná deklarace lidských práv, kde je ve 26. článku uvedeno právo na vzdělání každého člověka a také je zde zmíněna bezplatnost počátků a základních stupňů tohoto vzdělání, které je povinné (OSN, ©2015).

V roce 1959 následovala *Deklarace práv dítěte*, která se v jedné své zásadě věnuje dítěti jako platnému a odpovědnému členu společnosti ve spojitosti s jeho právem na vzdělání a výchovu. Tato deklarace je předchůdcem *Úmluvy o právech dítěte*, kterou Tannenbergerová (2016, s. 26) ve své publikaci uvádí za stěžejní v souvislosti se zahrnutím práva na vzdělání. 28. článek této Úmluvy deklaruje bezplatnost povinného základního vzdělání. Hlavním kritériem principu, určující směr nejen v právu na vzdělání, je maximální rozvoj schopností a potenciálu dítěte na základě jeho nejlepších zájmů.

Obhajování práv jedinců, obzvláště těch s postižením, bylo strůjcem rozvoje edukačního a společenského prostředí v souvislosti s postupem v morální a sociální psychologii. Následovala podpora stejných příležitostí pro postižené lidi a požadování stejných podmínek pro tyto jednotlivce, jako pro většinovou část společnosti, a to v nejvyšší možné míře (Lechta et al., 2016, s. 90).

V průběhu času vyplývaly s rozvojem v oblasti sociální, demografické a ekonomické i změny v odvětví edukačním. Tato postmoderna osvobozovala jedince od potřeby přizpůsobování své osobnosti identitě majoritní kultury společnosti. A právě diference byla jedním z východiskem myšlení postmoderního člověka. Svým myšlenkovým obsahem tedy byla diference v tomto období považována za podklad pro vznik inkluze (Lechta et al., 2016).

1.2.2 Východiska inkluzivního vzdělávání

Pro zajištění práv a nejlepšího zájmu dítěte bylo nutné vytvoření deklaračních listin. Dokumenty a úmluvy, v nichž inkluze a její vzdělávání nachází svou oporu, jsou v rámci legislativy České republiky a celosvětové úrovně uvedeny následovně.

Základním dokumentem je Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, která byla schválena Valným shromážděním OSN a v platnost uvedena v roce 2008. V ČR je závazná od roku 2009. Zajišťuje povinnost inkluzivního vzdělávání. V současnosti se žáci vzdělávají podle vzdělávacích systémů ve stejných školách a třídách s ostatními žáky na principu nediskriminace v oblasti vzdělávání (Tannenbergerová, 2016, s. 29–30).

Atributy inkluze a edukačních procesů objasňuje Deklarace ze Salamanky, která způsobila zásadní obrat k inkluzivnímu vývoji. Někteří autoři uvádí, že počátky inkluze a inkluzivního vzdělávání můžeme nalézt právě v tomto dokumentu. *The Salamanca Statement* (1994) požadovala vznik škol, které budou přijímat všechny žáky bez ohledu na jejich různorodost a budou reagovat na jejich potřeby. Deklarace neobsahuje pouze myšlenku *school for all* tzn. škola pro všechny, ale předesílá nutnost docházky primárního vzdělávání v běžných mateřských školkách (Lechta et al., 2016, s. 32–33).

V České republice je vzdělávání ukotveno ve Školském zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který se ve vzdělávacím systému věnuje rovnému přístupu ke vzdělání. Novelizace tohoto zákona č. 82/2005 Sb. kategorizuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami dle nových kritérií a nově definuje poskytování míry podpory. Vyhláška č. 27/2016 Sb. pojednává o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žácích nadaných. Obsahuje přehled podpůrných opatření pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, stanovuje náležitosti individuálního vzdělávacího plánu, uvádí možnosti působení dalších osob poskytující podporu a pomoc a definuje působení asistenta pedagoga (Bočková a Vítková et al., 2016, s. 43–44). Tato vyhláška byla několikrát novelizována. Poslední z novelizací byla vyhláška č. 248/2019 Sb. (Zákony pro lidi, ©2010 a). Důležitým právním předpisem je také vyhláška č. 72/2005 Sb. (novelizována č. 197/2016 Sb.) o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platných znění. Tento dokument popisuje jednotlivá poradenská zařízení, určuje záměry poradenských služeb a pravidla jejich poskytování (Vosmik, 2018, s. 38).

Česká republika schvaluje další dokumenty a strategie, ve kterých jsou obsaženy kroky ve formě činností vedoucí ke zvyšování intenzity inkluze ve vzdělávacích institucích. Jedním z nich je Akční plán inkluzivního vzdělávání (2016–2018), který je navázán na Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Udává strategie inkluzivního vzdělávání (podpůrná opatření, evidence jedinců inkluzivně vzdělávaných, zpřesnění diagnostiky žáků s SVP – revize v poradenských zařízeních aj.) a jeho cílem je podporovat stejné příležitosti a spravedlivé přístupy ke vzdělávání, které je kvalitní (MŠMT, ©2013 a).

1.3 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami se začal používat v roce 2004 a je zakotven ve Školském zákoně, kde představuje následující skupiny žáků:

- žáci se zdravotním postižením,
- žáci se zdravotním znevýhodněním,
- žáci se sociálním znevýhodněním
- žáci nadaní a mimořádně nadaní.

Za zdravotní postižení je považováno mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování (Pipeková et al., 2010, s. 25). Zajímavé je, že zda člověk s postižením bude či nebude považován za handicapovaného, závisí hlavně na postojích společnosti k jeho postižení. Definice znevýhodnění spočívá v oblastech, ve kterých není umožněno jedinci plnit role jeho běžného života, a to z důvodu postižení či vady, která je přítomna. Za postiženého můžeme označit jedince, který oplývá některou z vad či poruch (Slowík, 2016, s. 26–27). Zdravotně znevýhodnění žáci jsou klasifikováni na zdravotně oslabené a dlouhodobě nemocné s méně závažnými zdravotními poruchami, které mohou vést k poruchám učení či chování (Pipeková et al., 2010, s. 25). Typy znevýhodnění plynou z druhů postižení, a to sociální či komunikační omezení, mentální, smyslové - zrakové či sluchové a tělesné postižení. To je dále členěno na postižení s nebo bez mentálního postižení. Častým jevem je také kombinace těchto postižení. Z pedagogického hlediska lze kategorie postižení v oblasti sociálního chování, řeči a komunikaci, učení či psychomotorických schopnostech a jejich omezení může způsobovat potíže ve společenském životě (Pipeková et al., 2010, s. 111–112).

Za žáky se sociálním znevýhodněním jsou považováni ti, kteří pocházejí z nízko sociálně kulturního postavení rodiny. Také kteří jsou ohroženi patologickými jevy sociálního prostředí, jsou azylanty či mají nařízenou ústavní výchovu nebo uloženou výchovu ochranou (Pipeková et al., 2010, s. 25).

Pipeková et al. (2010, s. 110) dále dělí výchovu a vzdělání znevýhodněného jedince v návaznosti na druhy jeho postižení. A to na psychopedii, která se věnuje edukaci osob s mentální postižením, dále somatopedii, která představuje péči o sluchově handicapované, etopedii, což je obor věnující se jedincům s poruchami chování. Poslední disciplínou, která vychází z názvu druhu postižení, je tyflope die.

1.3.1 Nejčastější typy znevýhodnění a postižení v MŠ

V předchozí kapitole byla uvedena klasifikace žáků se SVP na skupiny. Do první z nich patří postižení, do druhé znevýhodnění sociálně a zdravotně a specifickým typem jsou žáci nadaní. Identifikace žáků nadaných je často základem pro rozvoj jejich nadání a také následná snaha učitelů vytvořit ve třídě vhodné klima, např. zamezení strachu z neúspěchu či výsměchu (Pipeková et al., 2010, s. 38). Na postižení a znevýhodnění se u dětí nejčastěji přichází v raných letech díky odborníkům. Rozhodnutí o tom, v jakém zařízení se bude dítě vzdělávat mají rodiče. V případě postiženého jedince mají na výběr z možností začlenění ho do běžné mateřské školy v rámci inkluze či vzdělávání ve speciálním školství, např. zdravotnická zařízení. Psychologové a speciální pedagogové pracující v odborných poradnách, mohou pouze navrhnout či doporučit některý z těchto uvedených typů předškolních institucí, a to na základě provedení vyšetření, při kterém vhodným způsobem hodnotí potřeby a schopnosti postiženého dítěte (Mazánková, 2018, s. 57). Popis nejčastějších znevýhodnění a postižení v MŠ bude obsahem následující kapitoly.

Mazánková (2018) ve své publikaci popisuje zdravotní postižení, se kterými se setkáváme v mateřských (základních) školách ve spojitosti se snahou o integraci dětí s SVP. Jako typy uvádí na prvním místě mentální postižení, o kterých se zmiňuje jako o handicap, které jedince omezují ve všech částech jeho osobnosti, a že některá z nich je možné zmírnit, ale v daném rozsahu ho provází celým jeho životem. Mentální postižení definuje jako zdravotní postižení, které vyvolává nejvíce radikálních reakcí společnosti dnešní doby v souvislosti s integrací těchto dětí do institucí běžného vzdělávacího proudu.

Mentální postižení má podstatu ve snížené schopnosti v rozumové oblasti trvalého charakteru a dále je členěna dle stupňů na lehkou, střední, těžkou, hlubokou či jinou.

Dostáváme se ke smyslovým vadám, které popisuje Mazánková (2018, s. 42) jako omezení v procesu výchovy a vzdělávání dítěte ve významu doby stanovení jejich diagnózy a kompenzace. Obsahem jsou zraková a sluchová postižení, která Slowík (2016) dělí na základě míry postižení dle Světové zdravotnické organizace WHO (SONS) a Valenty (2003).

O poruchách autistického spektra Mazánková (2018, s. 48) tvrdí, že jejich výskyt je v dnešní době stále častější záležitostí, což můžeme potvrdit díky zkvalitňování diagnostických procesů této záležitosti. Mezi základní příznaky PAS patří, že jedinec není schopen vzájemného působení na ostatní společnost a s tím souvisí i nepřizpůsobování se danému prostředí. Takové dítě má potíže v oblasti komunikace a emočního reagování a jeho typickou vlastností je navyklý vzorec chování a myšlení čili má negativní postoj ke změnám na které může reagovat agresivně a jeho zájmy jsou stereotypní. Přesný původ PAS, není známý ani v současné době.

Za často diskutované téma jsou považovány syndromy s deficitem pozornosti a s přidruženou hyperaktivitou. U dětí s ADD či ADHD došlo v jejich vývoji při rané fázi k drobnému poškození CNS a z hlediska psychomotoriky není vývoj harmonický. V důsledku toho mají tyto děti poruchy se soustředěností, motorikou a koordinací pohybů. Kvalita jejich chápání a vnímání je snížena a souvisí s následnými poruchami učení. Projevy se však s vývojem jedince v oblasti CNS mohou snižovat a odkladem školní docházky můžeme jedinci tímto způsobem pomoci (Mazánková, 2018, s. 52–53).

Slowík (2016, s. 90–92) ve své publikaci klasifikuje a popisuje poruchy řeči, které se v běžných mateřských školách dle statistik MŠMT (©2020) vyskytují v počtu 4903, z nichž 1467 jsou těžké vady řeči. Tyto statistiky (viz Přílohy I–II) dále uvádějí členění zdravotních postižení dítěte a počet jejich zastoupení v běžných mateřských školách dle zřizovatele a formy integrace pro rok 2019/2020.

Za žáky se sociálním znevýhodněním jsou považováni ti, kteří pochází ze sociálně či kulturně a jazykově odlišného prostředí než žáci z většiny populace. Další součástí takto označovaných žáků jsou ti, kteří žijí v menšinách a azylanté, kteří k nám přicházejí v rámci migrace (Pipeková et al., 2010, s. 36).

1.3.2 Možnosti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Jak již bylo v předchozí podkapitole zmíněno, děti mohou být vzdělávány buď ve školách běžného vzdělávacího proudu či ve školách speciálních. Vzdělávání dětí v předškolním věku je možné také ve zdravotnických zařízeních s mateřskými školami, přípravnými třídami základních škol pro sociálně znevýhodněné či přípravnými stupni škol speciálních. Následně budou představeny jednotlivé rysy těchto typů škol.

Speciální školy určené dětem s postižením dle § 16 odst. 9 Školského zákona jsou rozděleny podle druhu postižení, např. speciální škola pro zrakově postižené, pro sluchově postižené, pro žáky s vadami řeči, pro žáky s více vadami apod. Obvykle se zřizuje škola nebo třída jedno druhová, v níž může být zařazeno 25 % žáků s jiným postižením. Se žáky s mentálním postižením se rozhodně nemohou vzdělávat žáci s vývojovými poruchami učení a chování, tak jak tomu často bývalo doposud. Žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, případně s autismem se vždy vzdělávají ve speciální škole zvlášť s rámcovým vzdělávacím programem pro školy speciální (MŠMT, ©2013e).

Mezi subjekty spolupráce při vzdělávání žáků s SVP řadíme především pedagogy, rodiče, pracovníky SPC, psychology, výchovné poradce a jiné odborníky – např. lékaře. Tito odborníci zvažují způsoby poskytnutí předškolního vzdělávání dítěti, buď jeho zařazením do speciální mateřské školy, nebo formou jeho integrace do mateřské školy běžného vzdělávacího proudu. Shledá-li školské poradenské zařízení, na základě diagnostického vyšetření, že vzhledem k povaze speciálních potřeb dítěte (v zájmu speciálního vzdělávání žáka) a poskytování podpůrných opatření, by vzdělávání v běžné škole nedostačovalo k zajištění jeho kvalitního vzdělávání, je stanoveno doporučení uplatňovat jeho práva na vzdělání ve škole speciálního zaměření (Opravilová a Kropáčková, 2016, s. 163).

Ve speciálních školách probíhá vzdělávání s výrazným snížením množství žáků v jedné třídě a výuku realizují speciální pedagogové s uplatněním individuální formy přístupu ke všem dětem. Ve zdravotnickém zařízení je hlavní náplní celistvá rehabilitace s dětmi opět s využitím maximální individualizace práce v souvislosti s typem postižení dítěte. Součástí diagnostického vyšetření je také úsudek nad potřebou přidělení asistenta pedagoga. To se týká případu, kdy u rodičů postiženého dítěte dojde k volbě inkluzivně ho vzdělávat v běžné mateřské škole. Pracovníci ŠPZ na základě pravidelné a dobré spolupráce se školou a její kooperace s rodinou postiženého stanovují speciální podpůrná opatření a využití přítomnosti asistenta pedagoga z hlediska vymezení času (Mazánková,

2018, s. 58).

Rodiče se při rozhodování o zařazení dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného proudu vzdělávání obávají především o bezpečí svého dítěte, o jeho přijetí a akceptování ostatních žáků v kolektivu. V případném negativním přijetí spatřují hrozbu v následném společenském vyloučení. Též mají pochyby o erudovanosti pracovníků předškolního vzdělávání a kvalitě samotného vzdělání (představa možnosti neúspěšného inkluzivního učení) pro své dítě (Hájková a Strnadová, 2010, s. 68). Na druhé straně uvádí Kerrová (1997, s. 98–99), že pro většinu rodičů postižených dětí je vhodná běžná škola z několika důvodů, mezi které patří například snazší návyk na pravidelnost v rodinném každodenním životě či lepší pocit, že společensky odpovídají normám. Jako možnou nevýhodou speciálních škol zmiňuje jejich vzdálenost, díky které je nutné dojíždění, s nímž někteří rodiče nechtějí ztrácet svůj čas.

Dle odborníků bude postižené dítě v případě poskytování speciální péče v běžné škole šťastnější a lépe připravené pro život. Z výsledků studie (s názvem *Nadace*) vzdělávacího výzkumu upřednostňují děti či studenti s nějakým postižením či poruchou učení (stejně jako jejich rodiče) setrvání v obvyklé škole před navrácením se do škol speciálních. Tyto děti jsou také samostatnější, mají větší důvěru v sebe samé a také v oblasti sociální a citové jsou úspěšnější. Také přijali své postižení či jiné obtíže se smyslem pro skutečnost (Kerrová, 1997, s. 98–99). S tímto názorem souhlasí také Mazánková (2018, s. 60), která mezi výhody integrace znevýhodněného do běžného proudu předškolního vzdělávání řadí také přirozenou motivaci dítěte kolektivem ostatních dětí ve snaze a touze se jim vyrovnat. Díky tomu si snazším způsobem osvojuje některé dovednosti a vzdělává se úměrně se svými schopnostmi. Pozitivní přínos shledává i v ohledu na ostatní děti ve třídě, které si díky této záležitosti uvědomují, že zdraví není samozřejmostí ani zvyklostí a učí se jednání, toleranci a pomoci k dítěti, které se liší.

Žáky, pro které je nejlepší formou výuky inkluze, charakterizují Bartoňová a Vítková et al. (2016, s. 46). Tvrdí, že jedinci potřebují inkluzivně vzdělávat pro navazování a následné udržování vztahů potřebných ke společné práci s ostatními. Také, že se inkluzi nedá společensky vyhnout. Dále vylučují existenci nerealizovatelného vyučování či podpory ve škole tradičního proudu vzdělání a dodávají, že inkluzivní třída je z hlediska kognitivního a společenského pro žáky výhodnější. Podporuje přátelství, úctu a pochopení a redukuje strach. Dále uvádí, že ačkoliv nezáleží na typu motivace škol k inkluzivnímu vzdělávání, dochází k tomu, že jsou školy pod jistým "sociálním, školským

a politickým tlakem" (Bartoňová a Vítková et al. 2016, s. 18). Ve spojitosti s tím tvrdí Pálová (2017, s. 13), že v podpůrném procesu se z důvodu nátlaku požadavků legislativy (povinné dokumentace) stává, že převažuje teoretická práce. To způsobuje přeměnu pedagogického procesu na proces byrokratický.

Vzdělávat žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (jeho integrace) je zpravidla větší problém ze strany sociální skupiny spolužáků, kteří takové dítě nepřijmou a v krajních případech dochází k šikaně, než z pohledu pedagogicko-didaktického. I přesto pedagogové mívají z inkluzivního vzdělávání obavy např. z hlediska času, který mají věnovat výuce žáků bez postižení, zatímco ho poskytují výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Další z obav pedagogů je jejich přesvědčení o příslušnosti specializovaných dovedností potřebných k výuce specializovaných žáků (Hájková a Strnadová, 2010, s. 65–66).

Že své mínusy přináší integrace dítěte s postižením do mateřské školy zejména pedagogům, kteří se této záležitosti obávají z části oprávněně, tvrdí i Mazánková (2018, s. 60–61). Dodává, že množství z nich totiž nemá se vzděláváním postižených dětí zkušenosti či příslušné vzdělání, jelikož se během svého života často i přes dlouholetou praxi věnovali pouze vzdělávání dětí intaktních. Strach z vyučování postižených, ba dokonce odmítání integrace, se bohužel často odráží ve vzájemných vztazích s tímto dítětem či s jeho rodiči. Autorka ve shodné publikaci (2018, s. 22) také uvádí, že hodně učitelů si nedokáže představit, co různé druhy postižení obnáší a jaká očekávání jim takové dítě může přinášet. Jejich pochybnosti plynou také z představy o míře přizpůsobení prostorů třídy či školy v souvislosti s druhem handicapu a mnohdy tyto aspekty i zapříčiňují negativní postoje učitelů k integraci.

2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Obsahem této kapitoly je charakteristika předškolního vzdělávání, ke kterému nepochybně patří vzdělávání znevýhodněných a postižených, jimž byly věnovány předchozí kapitoly. Nyní se podrobněji zaměříme na význam a náplň MŠ, organizaci předškolního vzdělávání a s tím související jeho povinnost rok před nástupem do ZŠ. Závěrem bude popis osobnosti učitele v mateřské škole, který je nedílnou součástí tohoto vzdělávání.

Zlepšení životní situace každého z jednotlivců je smyslem vzdělávání. Tímto způsobem je možné dospět ke kvalitnějšímu životu celé společnosti. Zásadním tématem celé společnosti je tedy začleňování jedinců, jakkoliv znevýhodněných skupin do společenství většinových. Jedná se o všechny úrovně – školní třídy, místní komunita a globální úroveň (Polechová et al., 2005, s. 16).

Ve vzdělávacím systému České republiky je předškolní vzdělávání možné již od 2 let, zpravidla však od 3 do 6 let. Dítě mladší 3 let totiž nemá na přijetí do mateřské školy právní nárok, avšak vzdělávání takto starých dětí je možné v případě, že mateřská škola zajistí náležité podmínky, které jsou rozvedeny v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (MŠMT, ©2013 d). Od 3 do 5 let není toto vzdělávání povinné. Děti mají možnost navštěvovat MŠ, která je doplňkem rodinné výchovy a zároveň přípravou dítěte na další vzdělávání. Od počátku školního roku, který nastává po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, je dle Školského zákona v aktuálním znění předškolní vzdělávání povinné od září 2017. Odklady povinné školní docházky se dlouhodobě pohybují okolo 15 %. Povinnost docházky dětí do posledního ročníku mateřské školy, by měla snížit počet těchto odkladů (Šmelová a Prášilová et al., 2018, s. 31).

Zásadní vliv na úspěšnost vzdělání dítěte má rodinné zázemí. Tato záležitost je následně uvedena na příkladu dítěte s mentálním postižením. Někdy rodiče dětí, které se stanou žáky školy, prokazují rovněž snížený stupeň intelektových nebo mentálních schopností. Pokud se k těmto jejich možnostem přidá i nezáměr s dítětem pracovat, nebo dokonce dítě proti těmto školním institucím demotivovat, problémy dítěte se prohlubují a v dítěti zvyšují negativní přístup k pravidelné školní docházce a k plnění svých školních nezbytných povinností. Vzdělávání obohacuje každého člověka s mentálním postižením, zkvalitňuje jeho život tím, že podněcuje jeho aktivitu, podporuje samostatnost a nezávislost, vybavuje jej potřebnými znalostmi a sociálními dovednostmi,

keré může uplatnit ve společenském životě a v sociální komunikaci se svým okolím. Vzdělávání také život usnadňuje: usnadňuje orientaci v životním prostředí, podporuje rozvoj jednotlivých stránek osobnosti, kapacit a potencionálních schopností a možností jedince, podporuje mezilidskou komunikaci a pozitivně působí na komplexní rozvoj každého jedince (Černá, 2008).

2.1 Význam předškolního vzdělávání

Náplň předškolního vzdělávání můžeme vyčíst z RVP PV, které uvádí, že dítě předškolního věku má být rozvíjeno všestranně a každá z fází tohoto procesu je něčím specifická. Následující text je zaměřen na postoje autorů odborných publikací, kteří se náplní vzdělávacích oblastí dítěte a významem předškolního vzdělávání zabývají.

Dle Opravilové a Kropáčkové (2016, s. 156–157) je údělem institucionálního předškolního vzdělávání zajištění dítěti takového prostředí, které ho rozvíjí a vede k pozitivnímu přístupu vzdělávat se. Proto, aby dítě bylo spokojené a mělo podporu ve svém rozvoji, je zapotřebí komunikace mezi učiteli a rodiči těchto dětí, která je zásadní a efektivní v souvislosti s její pravidelností. Učitelé mateřských škol tedy koordinují vhodnost a bohatost nabízených podnětů. Mezi další poslání předškolního vzdělávání v mateřských školách řadíme zlehčení jedincovy cesty k dalšímu vzdělávání, poskytnutí péče na odborné úrovni a zároveň zde dochází k doplňování jeho rodinné výchovy.

Autorka Mazánková (2018) zmiňuje náročnost pro rodiče při každodenní péči o postižené dítě, především v počátečních letech života takového jedince. Stává se, že s připojením svého potomka do předškolního vzdělávání dříve než v jeho čtyřech letech rodiče nesouhlasí. To se děje především z důvodu jejich obav o zhoršení zdravotního stavu dítěte díky častější nákaze infekcí z dětského kolektivu. Potřeby postiženého dítěte jsou však srovnatelné s potřebami intaktních jedinců adekvátního věku – upřednostňování nových přátelských vazeb s vrstevníky před pobýváním doma se svou matkou (Mazánková, 2018, s. 60). Na tuto myšlenku Opravilová a Kropáčková (2016, s. 156) navazují tím, že předškolní vzdělávání se v souvislosti s přirozeností prostředí, kde dochází k sociálnímu kontaktu s vrstevníky, nedá nahradit ničím jiným. Po nástupu do MŠ přichází jedinec do styku s jinými dětmi, od nichž čerpá nové informace o skutečnosti, učí se tedy novému kolektivu, různých rolí v něm a také autoritám (Mazánková, 2018, s. 60).

Průcha a Koťátková (2013, s. 97) uvádějí, že mateřská škola je přínosem především

pro děti, se kterými doma rodiče nedělají potřebné aktivity (získávání zkušeností z oblasti výchovy) v takové míře. Při činnostech, jejichž podněcovateli jsou pedagogové, prožívají tyto děti nevšední zážitky a jsou inspirovány. Při vstupu dítěte do mateřské školy jsou rodiče přesvědčeni, že přítomnost jejich dítěte (jistého věku) v této instituci a v dětském kolektivu a zároveň podílení se na příslušných aktivitách, pro ně budou pozitivním ziskem. Ačkoliv tyto přínosy neumí konkrétně pojmenovat, souhlasí s tím, že docházka jejich ratolestí do mateřské školy je lepší v souvislosti s výchovným procesem, ve kterém s narůstajícím věkem dítěte dochází i ke zvyšování náročnosti naplňování jeho potřeb (např. poznání, tvoření).

V úvodu podkapitoly bylo zmíněno, že děti by se měly rozvíjet všestranně. Průcha a Kořátková (2013, s. 97) tento vývoj v mateřské škole rozdělují na oblasti:

- Rozumová
- Pohybová a zdravotní
- Osobnostní a sociální
- Hra s vrstevníky
- Esteticko-výchovná.

Opravilová a Kropáčková (2016, s. 64–72) definují cíle předškolní výchovy, na které pohlíží z úhlů:

- Potřeby a práva dítěte
- Osobnost a humánní výchova

Mezi tyto potřeby a práva patří:

- Stálé laskavé vztahy
- Tělesné bezpečí, celistvost, nedotknutelnost a neporušenost
- Respekt k individuálním zvláštnostem a způsobu získávání zkušeností
- Zisk zkušeností přiměřených věku
- Stanovené hranice a řád
- Stálé a podporující okolí
- Jistá budoucnost vzhledem k sobě i k širšímu okolí.

Zmíněné potřeby jsou zároveň součástí *Katalogu sedmi základních potřeb (Basic Needs)*, jež vznikl v souvislosti s přijetím Úmluvy o právech dítěte (1989). Autorky dále zmiňují Vzdělávací obsah RVP PV, který zahrnuje náplň mateřských škol v souvislosti s činnostmi odpovídajícími specifickosti předškolního období. Zmíněnými oblastmi, vyjadřujícími vzdělávací cíle, nabídku i očekávané výstupy, konkrétně jsou biologická, psychologická,

interpersonální, sociálně kulturní a enviromentální. Závěrem je třeba podotknout, že cílem vzdělávání v mateřské škole není vyrovnávat výkony dětí, ale především jejich šance na vzdělání. Toho dosahuje díky podpoře individuálního rozvoje a tvorbě vzdělávacích předpokladů dětí (Opravilová a Kropáčková, 2016, s. 74)

2.2 Organizace předškolního vzdělávání

Předškolní vzdělávání je počátečním stupeň organizovaného a řízeného vzdělávání. Vychází ze Školského zákona č. 561/2004 Sb., ve kterém jsou ukotveny zásady a cíle vzdělávání. Lechta et al. (2016, s. 211) ve své publikaci zmiňuje, že předškolní vzdělávání se podílí na rozvoji osobnosti dítěte, a s ním souvisejícím tělesném rozvoji, zdravém citovém a rozumovém. Dále za předškolnímu vzdělání příslušící uvádí rozvoj základních životních hodnot a mezilidských vztahů.

Mateřské školy, ve kterých předškolní vzdělávání probíhá, jsou rozdělovány na školy se zaměřením na děti s konkrétním druhem postižení (MŠ pro žáky se SVP) a školy běžné, kde nejčastějším zřizovatelem je obec či kraj (MŠMT, ©2013c). Stále rozšiřujícím typem mateřských škol jsou školy alternativní (Waldorfská mateřská škola, Mateřská škola Marie Montessori) a inovativní (Lesní mateřská škola, Mateřská škola s Programem podpory zdraví apod.). Dále ve větších městech se setkáváme s mateřskými školami soukromými, církevními a mateřskými školami se vzděláváním v cizím jazyce. Předškolní vzdělávání je možné realizovat také v přípravných stupních ZŠ speciálních (děti s těžkým mentálním postižením a souběžným kombinovaným postižením) a přípravných třídách ZŠ, které jsou především určeny dětem ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Individuálním vzděláváním dítěte - bez pravidelné denní docházky dítěte do mateřské školy, je také možné naplnit realizaci povinného předškolního vzdělávání. Svě základy však toto vzdělávání musí mít v písemném vyjádření ŠPZ a praktického lékaře pro děti a dorost. Při vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu se jedná především o děti se SVP a podkladem pro vypracování zmíněného plánu jsou zprávy z poradenských zařízení od psychologů a speciálních pedagogů. (Let al., 2016, s. 211-212).

Jak již bylo uvedeno, vzdělávání v posledním ročníku mateřských škol je povinné. Lechta et al. (2016, s. 211) o této skutečnosti dodává, že zajistí téměř 100 % docházku do MŠ dětí, kterým je 5 let a tím zvýší připravenost dětí na povinnou školní docházku. K povinnostem, které se povinného roku předškolního vzdělávání týkají, jsou dle MŠMT

(©2013c) řazeny např. pravidelná denní docházka dětí v pracovních dnech ve formě čtyř souvislých hodin denně. Ředitel školy stanovuje ve školním řádu začátek povinné doby mezi 7. a 9. hodinou. Dále jsou ve školním řádu stanoveny podmínky pro uvolňování dětí z povinného vzdělávání a omlouvání jejich neúčasti ve vzdělávání. Ředitel mateřské školy je oprávněn požadovat doložení důvodů nepřítomnosti dítěte a zákonný zástupce je povinen tyto důvody doložit nejpozději do 3 dnů ode dne výzvy. V době školních prázdnin není povinnost předškolního vzdělávání dána, stejně jako u základních a středních škol. Jarní prázdniny jsou určovány dle sídla mateřské školy, a to v souladu s organizací školního roku (MŠMT, ©2013c).

Dítě, které v našich zemích dovrší 6 let k 1. září toho roku musí dle zákona plnit školní docházku. Na přání rodičů lze do školy zařadit i děti, které tohoto věku dosáhnou do 31. 12. téhož roku. Tato žádost musí mít své doporučení z pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. Jeli potřeba, navrhnou tyto instituce spolu s obvodním dětským lékařem odklad školní docházky. Mezi dětmi ve třídě tak může vznikat věkový rozdíl až 1 rok, čímž jsou znevýhodňované nejmladší děti, které v šesti letech splňují podmínky pro přijetí do první třídy, ale nejsou si rovni se svými staršími spolužáky v souvislosti s úrovněmi zralosti (Opatřilová et al., 2008, s. 50).

Zda je dítě na školu připravené záleží na tom, do jaké míry je u něj rozvinuta psychická stránka a mentální hledisko ve spojení s vývojem CNS. Dítě by mělo být schopné užívat řeč na určité úrovni, přemýšlet, soustředit se a být společensky obratné. Ve shrnutí by tedy mělo být přiměřeně vyspělé v komunikační a kognitivní oblasti, dále sociální a emocionální a v neposlední řadě také somatické a pracovní. U samotného zápisu se hodnotí míra, do níž je osobnost jedince vyspělá, např. úrovně zrakových a sluchových analýz, jeho vyjadřovací schopnosti, řešení úkolů a spolupráce. Jde však především o okamžik, při kterém se dítě poprvé seznamuje s prostředím školy. Na přání rodičů či odborníků (pediatr a pracovníci PPP) je u zápisu zvažována míra dostatečnosti tělesného a duševního vývoje jejich dítěte pro vstup do základní školy. (Opravilová a Kropáčková, 2016).

Pokud zákonný zástupce dítěte chce podat žádost o přijetí do ZŠ, písemně ji podává řediteli školy. Žádost o odklad povinné školní docházky dokládají školská zařízení, odborní lékaři či kliničtí psychologové. Povinností dítěte je nastoupit do základní školy nejpozději v roce, kdy dovrší 8 let věku. Vykazuje-li však v prvním roce povinné školní docházky nedostatky v jeho duševní či tělesné stránce, ředitel školy mu povolí dodatečný

odklad – se souhlasem rodičů dítěte (MŠMT, ©2013c).

Již zmiňovanou povinnost předškolního vzdělávání v posledním roce před nástupem do ZŠ je možné plnit i způsobem vzdělávání dětí v přípravných třídách základních škol. Zde se vzdělávají děti s presumpcí, že jejich vývoj bude docházkou do této třídy vyrovnán. Je proto upřednostňována dětem s povoleným odkladem povinné školní docházky. Opět za rozhodnutím o přijetí do této třídy stojí ředitel základní školy, na základě žádosti rodičů a doporučení ŠPZ. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami (s tělesným, mentálním, smyslovým postižením, vážnými vadami řeči, vývojovými poruchami chování a učení, děti s autismem či kombinovaným postižením) mohou před zahájením povinného základního vzdělávání docházet do přípravného stupně základní školy speciální (§ 48 školského zákona). Do té doby jsou děti se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním v mateřské škole vzdělávány způsoby, které odpovídají jejich zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka a vedou k naplnění jejich vzdělávacích možností a práv na rovnocenné úrovni s ostatními. Zároveň využívají podpůrná opatření zabezpečující maximální rozvoj vzdělávacího potenciálu dítěte (v souladu se zájmy a potřebami dítěte), které těmto žákům bezplatně poskytuje škola či školské zařízení (MŠMT, ©2013f).

V současné české legislativě při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou realizace podpůrných opatření a čerpání finančních prostředků podmíněny stanovením diagnózy. A podle vyhlášky o předškolním vzdělávání § 2 odst. 4 vyhlášky č. 14/2005 Sb., se mění podmínky počtu dětí ve třídách při zařazení do vzdělávání dětí s podpůrnými opatřeními. Např. PO čtvrtého či pátého stupně snižuje nejvyšší množství dětí ve třídě o 2. Dále se počet dětí snižuje o 1 vždy za dítě, kterému je přiznané PO 3. stupně. Dítě s mentálním postižením a přiznaným PO 3. stupně snižuje množství dětí ve třídě o počet 2. Celkový počet, o který lze množství dětí ve třídě snížit, je nanejvýše pět. U dětí s mentálním postižením dochází nejčastěji k přijetí do mateřské školy, která je pro ně ve spojení s předškolním vzděláváním uzpůsobena (např. přítomnost speciálního pedagoga, osobního či pedagogického asistenta, nižší počet žáků ve třídě, vybavení materiální a didakticky uzpůsobené vzdělávání těchto dětí), což je ukotveno v § 16 odst. 9, Školského zákona (MŠMT, ©2013f).

2.2.1 Druhy podpůrných opatření

Vzdělávání dětí s postižením nebo znevýhodněním, kterým jsou věnovány předchozí kapitoly, je podporováno opatřeními, jež upravuje příslušná legislativa (Zákony pro lidi, ©2010 b). Charakterizují podpůrná opatření při vzdělávání žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním jako vyrovnávací opatření, která zahrnují „*využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálněpedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jinou úpravu organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.*“ Zákony pro lidi (©2010 b). Podpůrná opatření podle vyhlášky č. 73/2005 Sb. jsou poskytována i žákům mimořádně nadaným (Katalog podpůrných opatření, ©2015). Novela školského zákona (č. 82/2015 Sb., § 16) představuje uskutečnění PO na základě usuzování míry rozsahu znevýhodnění či handicapu. Tato realizace spočívá ve vertikálním členění těchto jedinců do příslušných kategorií, proto je odlišná od modelu horizontálního, který byl do té doby užíván – skupiny: zdravotní znevýhodnění, sociální znevýhodnění a zdravotní postižení (Bartoňová a Vítková et al., 2016, s. 121).

Opařilová et al. (2008, s. 130) popisuje pedagogické poradenství, jehož vyšetření je základem k vyhodnocení (speciálně pedagogická diagnostika) či návrhu právě zmiňovaného podpůrného opatření. Je tedy procesem součinnosti s cílevědomým zaměřením se na řešení problému, který je dán. Úrovně poradenské práce jsou rozděleny na rovinu třídního učitele, výchovného poradce školy (školní psycholog či speciální pedagog) a školská poradenská zařízení (PPP, SPC a střediska výchovné péče).

Jak již bylo zmíněno, jsou podpůrná opatření stanovena na základě postižení či znevýhodnění dítěte. Podpůrná opatření jsou celkově členěna na 5 stupňů:

1. stupeň PO má za cíl aplikaci metod a forem práce, které jsou běžně přístupné a svým působením mohou být prevencí snižování míry úspěšnosti žáka ve škole. Podporujícími jsou pedagogičtí pracovníci školy bez nutnosti doporučení ŠPZ. Tuto úroveň pomoci mohou realizovat zohledněním individuálních vzdělávacích potřeb žáka plánem pedagogické podpory, zahrnujícím zejména popis obtíží a speciálních vzdělávacích potřeb žáka, stanovením cílů podpory a způsobu vyhodnocování naplňování plánu.

2. stupeň PO je realizován na základě ŠPZ, které určují jeho potřeby s následným zařazováním metod a forem prací speciálně-pedagogického charakteru pedagogem bez toho, aniž by závažně ovlivňovaly kolektiv ostatních dětí a jejich vzdělávání. Jeli to nutné, žák je vzděláván finančně nenáročnými pomůckami, které jsou však charakteru speciálně didaktického a v případě redukce některých výstupů z rámcového vzdělávacího programu, která je možná, musí být vytvořen IVP. Ten zpracovává škola na podkladě doporučení ŠPZ (na podkladě speciálně-pedagogické, případně psychologické diagnostiky za účelem posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka) a jeho naplňování vyhodnocuje ŠPZ ve spolupráci se školou nejméně jednou ročně. Podporou 2. stupně má škola, jež takovému žákovi poskytuje vzdělání, nárok na zvýšení peněžních prostředků.

Nárok na zvýšení peněžních prostředků je vlastní i 3. stupni podpory, kde se liší úroveň organizace a celkový průběh vzdělávání (s využitím speciálních didaktických či kompenzačních a rehabilitačních pomůcek) zasahující do činností a chodu třídy či domácí přípravy. Ve vzdělávacích programech škol je adekvátně odlišná úroveň očekávaných výstupů a celková redukce obsahu učiva. Ve spolupráci s ŠPZ je nutností škol poskytovat kroky psychologického a speciálněpedagogického charakteru a je-li případ odůvodněný, dochází ke snížení počtu žáků ve třídě s využitím pedagogického asistenta.

U 4. stupně se žák vzdělává buď formou individuální integrace s podporou IVP s potřebou dalšího pedagogického pracovníka, nebo formou skupinové integrace ve škole samostatně zřízené pro žáky s SVP charakteristickou sníženým počtem těchto žáků a speciálními pedagogy s příslušnou odbornou způsobilostí (terapeutické metody). Zvýšením peněžní podpory je umožněno vzdělávat 6–8 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Odborná intervence speciálně-pedagogického charakteru je frekventovanější a zpravidla pravidelnější než v předcházejících PO. Pomůcky, jejichž využívání je nutné, jsou náročnější finančně i provozovně a u většiny jsou vyžadovány úpravy prostředí třídy většího rozsahu.

Charakter potíží žáka ve vzdělávání s 5. stupněm podpory vyžaduje nejvyšší míru přizpůsobení organizace, obsahu, forem a metod vzdělávání vzdělávacím potřebám dítěte. Dále respekt jeho omezených možností v souvislosti s hodnocením vzdělávacích výsledků a učivem, které je vždy modifikováno či značně redukováno. Škole je toto podpůrné opatření vždy doporučeno na základě ŠPZ. K nezbytnému užívání speciálnědidaktických finančně náročnějších pomůcek se přidávají alternativní předměty výuky jako jsou terapeutické metody práce či alternativní komunikace, díky kterým je vždy nutná úprava

prostředí a potřeba pracovníka s pedagogickým zaměřením. Tento pedagog či pracovník SPC může ze zdravotních důvodů vzdělávat takové dítě doma, doporučí-li to lékař. Finanční prostředky připadající škole jsou na úrovni umožňovat vzdělání žáků s individuálními potřebami 6–8 hodin za týden či skupinu takových dětí v počtu 4–6 (Bočková a Vítková et al., 2016).

Dle statistik MŠMT ČR 2019/2020 je v České republice celkem 15853 dětí se SVP. Z toho je jich 11695 se zdravotním postižením a 1127 se zdravotním znevýhodněním. Ostatní znevýhodnění má 3037 dětí. Počet nadaných dětí je 68, z toho 10 jich je mimořádně nadaných a dětí, kterým bylo přiznáno PO je 6843 (MŠMT, ©2020).

2.3 Osobnost učitele v MŠ

Dle Zákona 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících je učitel zaměstnancem, který vyučuje, vychovává a v souvislosti s právními předpisy působí (v rámci pedagogické psychologie či speciální pedagogiky) na toho, koho vzdělává a vychovává (Šmelová a Prášilová et al., 2018, s. 44). Dále zákon jmenuje ty, jenž vykonávají přímou pedagogickou činnost: učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně a vedoucí pedagogický pracovník (MŠMT, ©2013 b).

Podmínky získání odborné kvalifikace učitele mateřské školy, jež je k předškolnímu vzdělávání potřebná, stanovuje výše zmíněný zákon v § 6. Uvádí možnosti: vysokoškolské vzdělání zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy, vyšší odborné vzdělání daného oboru vzdělání, střední vzdělání s maturitní zkouškou se zaměřením na obor přípravy učitelů MŠ či na obor věnovaný přípravě vychovatelů. Učitel mateřské školy vykonávající přímou pedagogickou činnost ve škole se SVP získává dle zákona odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním se zaměřením na speciální pedagogiku, vyšším odborným vzděláním daného oboru a vzděláním, které je stanoveno pro učitele vysokou školou s programem celoživotního vzdělávání se zaměřením na speciální pedagogiku (Šmelová a Prášilová et al., 2018, s. 46). K práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami uvádí Šmelová a Prášilová et al. (2018, s. 46) za nezbytné, aby pedagog oplýval znalostmi z dané oblasti (speciální pedagogika), které jsou na odborné úrovni, k čemuž by mělo přispívat celoživotní vzdělávání pedagogů.

Syslová (2017, s. 81) dělí na dvě kategorie profesní činnosti pedagogů. První z nich jsou činnosti přípravné, do kterých patří sebevzdělávání, ale také administrativa, plánování a projekty, evaluace a účast na správě školy. Druhá oblast realizačních činností obsahuje přímou pedagogickou činnost dle předem připraveného plánu, profesionální péči o dítě, dohlížení, zajišťování bezpečnosti a ochrany zdraví a činnost poradenskou, metodickou, konzultační a organizační. Z dat, které získaly Hájková a Strnadová (2010, s. 106–107) svým dotazníkovým šetřením (2005), vyšly najevo zvýšené požadavky na učitele v rámci zavedení inkluzivního vzdělávání. Za nejnáročnější součást jejich práce označili respondenti plánování a uskutečňování individualizované edukační strategie a formy vzdělávání.

Šmelová a Prášilová et al. (2018, s. 48–50) uvádějí role učitele předškolního vzdělání dle Tomanové (2004) – pečovatel, komunikátor, učitel, vůdce, manažer, obhájce a poradce, klinik či diagnostik a další. Svobodová a Vítečková et al. (2017) přičítají učitelům mateřské školy kromě odborného vzdělání a profesních kompetencí také jeho osobnostní rysy. Měl by být představitelem hodnot lidskosti a demokracie. K těmto vlastnostem také bezesporu patří schopnost v rámci vztahů komunikovat s kolegy na pracovišti. Z výzkumu *Učitel MŠ 2016* plyne hodnocení této záležitosti buď výběrem možností *výborná*, nebo *velmi dobrá* naprostou většinou respondentů (pedagogů MŠ). To je z hlediska úrovně předškolního vzdělávání pozitivním zjištěním Svobodová a Vítečková et al. (2017, s. 139).

Mezi další pedagogické nutnosti patří respektování dětských schopností či jejich temperamentu. Především u předškolního vzdělávání je potřeba, aby učitel utvářel s dětmi citové vazby. Děti v dospělé osobě vidí vzor a autoritu a jejich vzájemná interakce napomáhá dětem vzdělávat se v oblasti porozumění světu kolem nich (Syslová, 2017, s. 77). V souladu s psychologií patří mezi charakteristiky vývoje dítěte mezi 3–6 rokem specifická jejich chápání. Pedagog předškolního vzdělávání s těmito individuálními rozdíly a obvyklými abnormalitami vývoje dětí musí umět pracovat (Syslová, 2017, s. 76). Bartoňová a Vítková et al. (2013, s. 35) ve své publikaci uvádí, že učitelé, kteří jsou intenzivně vnímaví k potřebám žáků (vyjádření náklonnosti a poskytnutí více času), vykazují takové znaky osobnosti, které patří do základních oblastí úspěšného inkluzivního vyučování. Úspěchy těchto učitelů jsou uváděny v souvislosti s jejich kompetencemi ve vyučování (teaching ability). Průcha a Kořátková (2013, s. 36) dodávají, že každý jedinec, který má podíl na obohacování dětí znalostmi, by si měl uvědomovat nejrůznější faktory, které působí na vývoj dítěte. Zejména se jedná o pedagogy škol

(základních a mateřských) a rodiče. Z úhlu pohledu zmíněných autorů by učitelé MŠ měli být součástí tvorby podmínek pro vyrovnané vnímání sebe samého. Dodávají, že dítěti, kterému se stále dává najevo, že je v některých činnostech nedostatečné, si o sobě vytvoří obraz, který nebude pravdivý a stane se jednostranným. Stejně platí i u dětí, které jsou naopak často chváleny či oceňovány. Dále by si pedagogové předškolního vzdělávání měli uvědomovat, že sociální učení je nedílnou oblastí ve vzdělávání a nemá být opomíjeno. Sociální učení není možno ponechat pouze v režii dětí – na jejich projevech, které budou pouze usměrňované a rozdělované na děti se špatným chováním a s dobrým – na hodné a zlobivé. Jednou z možností, kterými se posiluje sociální citění dětí jsou didakticky dobře volené hry, při kterých se děti blíže poznávají, spolupracují, zkouší si vzájemný kontakt, pomáhají druhému a posilují tak vztahy skupin (Průcha a Kořátková, 2013, s. 101).

Ve spojitosti s prací učitelů uvádí Syslová (2017, s. 79) závislost činností předškolního pedagoga na podmínkách a prostředí mateřské školy (struktura a množství dětí či uspořádání třídy v prostoru). Stejně tvrdí i Opravilová a Kropáčková (2016, s. 187) a dodávají, že pedagog předškolního vzdělávání se nejen podílí na utváření tohoto prostředí (nejen ve školách – př. výlety mimo školu), ale mezi jeho činnosti řadí především uspořádání procesu vzdělávání, jeho plány a hodnocení. Je nutné uvést, že takový učitel je v záležitostech výchovy a vzdělávání předškolních dětí odborníkem. Jak již bylo zmíněno, rodiče dětí někdy profesionálnost učitele neoceňují a považují ho za někoho, kdo pouze na jejich děti dohlíží, když se jim sami nemohou věnovat. Ovšem právě pedagog je tím, kdo jim může být pomocníkem v záležitostech výchovy a vzdělávání a zároveň časné diagnostiky případných abnormalit dítěte. Pedagog předškolního vzdělávání je také první dospělou osobou mimo rodinu, která na něj během jeho života pedagogicky působí. Nároky na přípravu profese pedagoga jsou v současné době (dosahující úrovně vysoké školy) ovlivňovány stoupajícími požadavky na předškolní vzdělávání realizované v pedagogických institucích v různých zemích Evropy (Opravilová a Kropáčková, 2016, s. 188).

3 VÝVOJOVÉ OBDOBÍ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V předešlé kapitole jsme se zaměřili na význam a náplň mateřských škol, na organizaci předškolního vzdělávání a osobnost pedagoga v MŠ. Bylo zmíněno povinné předškolní vzdělávání. Kapitola, která bude následovat se zabývá hlavní a nejdůležitější složkou problematiky této práce - dítětem předškolního věku. Konkrétně charakterizuje tento element a následně popisuje jeho vývoj z oblasti sociální, emocionální, motorické a kognitivní. V samotném závěru kapitoly se věnujeme faktorům, které vývoj dítěte předškolního věku ovlivňují.

Šmelová a Prášilová et al. (2018, s. 30) charakterizují vývojová období jako etapy lidského života, které na sebe navazují. Dle Čápa a Mareše (2017, s. 213) se na základě nápadných znaků v rámci psychologických, biologických a sociálních změn člení na: prenatální období, rané dětství (kojenec a období batolete: 1-3 roky dítěte), předškolní věk (přibližně 3-6 let), mladší školní věk (nástup dítěte na první stupeň ZŠ až do 11 let), střední a starší školní věk (období prepuberty a puberty přibližný věk okolo 13 let), období adolescence (od puberty do 20 let) a období dospělosti a stáří.

Období předškolního věku je obdobím života dítěte, které začíná 3. rokem věku a končí zahájením povinné školní docházky (zpravidla dovršení 6. roku života jedince). Charakteristické pro toto vývojové období je, že dítě ještě přesně nechápe myšlenkové operace (2-7 let). Nazýváme ho proto také obdobím předoperačním (Šmelová a Prášilová et al., 2018, s. 32). Dle Šulové (2010, s. 66) je období předškolního věku jedním z nejzajímavějších vývojových období člověka. Pro dítě je to doba tělesné a duševní aktivity, která neutuchá. Ve velké míře ho zajímají okolní jevy a jeho aktivita se projevuje zejména herní činností. Proto se tento čas nazývá také *období hry*.

Celý vývoj dítěte je prolínán úrovněmi motorických schopností a dovedností. Ty jsou ovlivňovány fyzickou zdatností dítěte, jeho vnímáním, výběrem pohybových aktivit, řečí, zapojením se do kolektivu dětí, kresbou a později také psaním. Vývoj motorických schopností a dovedností není u všech dětí rovnoměrný. U méně zdatných dětí často dochází k nižší úspěšnosti při některých pohybově náročnějších aktivitách, mohou se jim začít vyhýbat. Následkem pohybové neobratnosti či opoždění může být negativně ovlivněn vývoj dalších souvisejících funkcí (Bednářová a Šmardová, 2011, s. 7).

S vývojem dítěte tohoto věku je spojený rozvoj řečových a komunikativních dovedností. Dítěti se mezi 3. a 6. rokem uzavírá období, ve kterém si osvojuje svůj

materšský jazyk, nahlíží do světa znaků a popořadě si ujasňuje rozdíly mezi jeden, všichni a někteří. Kognitivní složka řeči je též rozvíjena, neboť souvisí s přibýváním zkušeností a růstem poznatků, které jsou vázány nejen na vlastní zkušenosti, ale také např. z čteného textu nebo popisu obrázků a tím i představivosti. Na konci předškolního věku je dítě zpravidla schopné užívat řeč, napodobovat, vymýšlet fiktivní hry a symbolicky se kresebně projevovat. *Předoperační stadium* je charakteristické v rozvoji *názorného intuitivního myšlení* dítěte. Toto období je cestou od vnímání individuálních předmětů k jejich postupnému zobecňování. Dítě však je v tomto období egocentrickým a jeho myšlenkové procesy jsou zaměřené na něj samotné (dítě je středem světa vlastních představ a hledisko jiné osoby zaujímá s obtížemi). Rozlišení psychologické reality dítěte a objektivního světa není prozatím u dítěte tohoto věku dostatečně vyvinuto a vše se vztahuje k jeho činnosti a pocitům, které jsou aktuální. Dalšími charakteristikami tohoto období je fantazijní přístup dítěte, což znamená, že nad respektováním logických skutečností u něj převládá vliv fantazie (Šulová, 2010, s. 68–70).

3.1 Charakteristika vývoje dítěte předškolního věku

Ve spojitosti s předchozími kapitolami je uvedeno, že schopnosti a výsledky učení dítěte, tím i připravenost a školní zralost jedince, souvisí s rozvojem jeho sociálních, emocionálních, kognitivních a senzomotorických oblastí. Tato myšlenka je následně podrobně rozvedena v textu, který je věnován emočnímu vývoji, jenž je spojován se socializací a sociálním vývojem dítěte.

Dítě v období předškolního věku si uvědomuje individuálnost emocí v porovnání s ostatními a začíná chápat, že na totožnou situaci může každý reagovat jinak. Ve čtyřech letech je již dítě v určité situaci schopné předpovídat, jak bude emočně reagovat někdo jiný (Wedlichová (2010, s. 63). Dítě kolem 6 roku věku je na počátku uvědomování si, že vnitřní stav jedince nelze stanovit dle toho, jak se jedinec chová. Mladší dítě (4–6 let) nepozná, že stav jedince nemusí odpovídat s výrazem jeho emocí, může být zmatené. Dítě se tedy učí rozpoznávat emoce, jejich příčiny a určitým způsobem na ně reagovat. Emocionálním vývojem jedince narůstá i jeho schopnost chápat druhé. Při uvědomování si druhých a sebe samotného dochází k rozvoji citlivosti morálního a sociálního charakteru (normy, pravidla). Děti v předškolním období citlivěji reagují na své úspěchy, neúspěchy a provinění. Tyto emoce se dítě učí regulovat a projevuje je v souvislosti se socializací, která probíhá v mateřské škole (Wedlichová, 2010). Za důležitý bod je v emočním vývoji

jedince dle Wedlichové (2010) považován pocit viny. Jedná se totiž o přijetí pravidel a omezení, jejichž porušení není dítěti příjemné.

Při procesu, ve kterém si jedinec osvojuje sociální role je nejdůležitější činností dítěte hra. Rozšiřuje zkušenosti a zároveň kreativitu dítěte, umožňuje vyzkoušet si různé situace mimo omezení realitou a ve spojitosti s tím rozvíjí fantazii jedince a podporuje kontakt s ostatními dětmi. V předškolním období je většinou hra organizovaná, která je společným programem dětí a zároveň je řízena pravidly určenými autoritou, kde smysl pro jejich dodržování se vyvíjí u dětí v pěti letech (Wedlichová, 2010).

Následující řádky obsahují popis vývoje motoriky a kognitivní oblasti předškolního dítěte, které jsou také nedílnou součástí jeho rozvoje. Charakteristika těchto vývojů je rozvržena do jednotlivých věkových kategorií (3–6 let), obsahující konkrétní činnosti, které odpovídají danému věku jedince z oblastí hrubé a jemné motoriky, zrakového vnímání a paměti, vnímání prostoru a prostorových představ, vnímání času, řeči, sluchového vnímání a paměti a základních matematických představ.

Období věku 3 let

Vývoj hrubé a jemné motoriky

Z oblasti hrubé motoriky je dítě ve 3 letech schopné střídat nohy při chůzi po schodech směrem nahoru, překročit nízkou překážku a skoku snožmo. Od tohoto věku (tedy mezi 3. a 4. rokem) také dovede stát se zavřenýma očima a přeskočit přes čáru.

Rozvoj oblasti jemné motoriky se promítá v manipulaci s drobnými předměty (např. navlékání korálků) a užití základních grafomotorických prvků – při kresbě (Bednářová a Šmardová, 2011, s. 11–12). Dítě v tomto věku v kresbě napodobuje různé směry čar (vertikální, horizontální a kruhové) a po dokončení dokáže svou kresbu pojmenovat (Opatřilová et al., 2008, s. 41).

Kognitivní vývoj

Co se týká zrakového vnímání a paměti, dokáže dítě v tomto věku přiřadit základní barvu a na obrázku vyhledá známý předmět a poskládá obrázek ze dvou částí.

Z oblasti prostorových představ a vnímání prostoru je tříleté dítě schopno určit *nahoře* a *dole*, od tří let se u něj dále rozvíjí předložkové vazby *na*, *do*, *v* a následně i pojmy *níže* a *výše*.

Řeč u tříletých je rozvíjena v takové míře, že dítě tohoto věku může pojmenovat běžné věci na obrázku či ukázat na něm činnosti, chápe pojmy *já* a *moje*. Umí správně

používat slova *ano* a *ne*, dokáže odpovědět na otázky *Co děláš?* a *Kde?* Má zájem o obrázkové knížky a příběhy. Jedinec mluví ve větách a skloňuje. Dokáže rozlišit mezi jednotným a množným číslem. Upřednostňuje verbální formu komunikace a pomocí řeči se snaží dosáhnout svého cíle.

Do oblasti sluchového vnímání a paměti k činnostem, které dítě v tomto věku ovládá, patří lokalizace zvuku (ukázání směru) a také dle zvuku začíná rozpoznávat předměty. Dítě daného věku také dokáže zopakovat větu ze tří slov.

Poslední částí této oblasti vývoje jsou základní matematické představy. Tříleté dítě dokáže porovnat *malý/velký*, *hodně/málo* či *všechny*. Následně přibývají ještě pojmy *krátký/dlouhý*, *úzký/široký*, *nízký/vysoký*, *prázdný/plný*, dokáže určit *stejně* a vytvořit dvojice. Ze záležitosti tvarů do této věkové kategorie řadíme kruh (Bednářová a Šmardová, 2011).

Období věku 4 let

Vývoj hrubé a jemné motoriky

Dítě v tomto věku dobře běhá, při chůzi ze schodů střídá nohy, skáče (i z lavičky), leze po žebříku, ovládá hod míčem a dokáže stát na jedné noze. Při sebeobsluze dítě samostatně stoluje, myje si ruce a pod dohledem se i vykoupe. S dopomocí se zvládne obléci i svléci, obuje se a zkouší zavázat si tkaničky.

V oblasti jemné motoriky zvládne nakreslit křížek a začíná s kresbou lidské postavy – tzv. hlavonožcem (Opatřilová et al., 2008, s. 41). Dle Šulové (2010, s. 67) jsou spekulace o tom, že kresba hlavonožce (hlava a nohy) je totožná s tím, z jakého úhlu se na svět dítě dívá. Dítě vnímá zejména detaily nohou osob, které vidí a kterými je obklopané, jelikož je má ve výšce svých očí. Také vnímá hlavu jedince, která se k němu sklání. Dalšími dovednostmi a schopnosti této oblasti je otevírání dlaně po jednom prstu a také střihání. Hmatem dítě v tomto věku rozeznává výrazně odlišné hračky (Bednářová a Šmardová, 2011, s. 11–12).

Kognitivní vývoj

Z oblasti zrakového vnímání a paměti je dítě ve čtyřech letech schopné pojmenovat základní barvy. Do tohoto věku také dokáže poskládat obrázek již ze čtyř částí a následně i z několika. Z předmětů pozná, který chybí a celkově si v počtu dovede zapamatovat tři.

Co se týče vnímání prostoru a prostorových představ rozezná jedinec do čtvrtého věku, co je *níže* a co *výše*. Ve čtyřech letech i *vpředu* a *vzadu*.

Okruh řeči je ve vývoji dítěte ve věku 4 let specifický tím, že dítě reprodukuje jednoduchou říkanku a k otázkám, které ovládá, se přidává *Proč?* a *Kdy?* Dokáže říci své jméno, jména sourozenců a kamarádů. Již užívá některé prvky neverbální komunikace. V souvislosti s tím jsou výslovnost a artikulační obratnost záležitostmi, jejichž míra ovládnutí dětmi je vzhledem k věku velmi variabilní. Dítě v tomto věku dokáže vysvětlit, k čemu nám co slouží (např. oči, auta, knihy apod.). Také poslouchá pohádky, chápe jejich děj a dle obrázku spontánně vypráví. Stejným způsobem informuje o svých pocitech, přáních či zážitcích a je schopen předat krátký vzkaz.

Ze sluchového vnímání a paměti čtyřletý již rozeznává předměty dle zvuku, poznává písně podle melodie a naslouchá krátké pohádce či příběhu. Rozliší slova s vizuálním podnětem se změnou hlásky. Dítě je schopné zopakovat tři nesouvisějící slova a větu ze čtyř slov. Slovo roztleská na slabiky a zvládá rozpočítadla. Také je schopné určit, jestli dvě krátké rytmické struktury jsou shodné.

Z hlediska vnímání času dítě již rozliší *dříve* a *později* seřazením dvou obrázků. Také dokáže přiřadit činnosti obvyklé pro ráno, dopoledne, poledne, odpoledne a večer.

Základní matematické představy je oblast, ze které dítě do čtyř let dokáže určit výrazný rozdíl mezi *méně/více*, dále také mezi *menší/větší*, *kratší/delší* a *nižší/vyšší*, z tvarů pak zvládne čtverec. Čtyřletý již chápe pojmy *některé* a *žádné, nic* a dále dítěte zvládne třídění dle druhu (např. hračky, jídlo), následně dle barvy a velikosti – seřadí tři prvky podle velikosti (Bednářová a Šmardová, 2011).

Období věku 5 let

Vývoj hrubé a jemné motoriky

Do pátého roku dítěte jedinec zvládne přejít po čáře, poskoky na jedné noze, chůzi po mírně zvýšené ploše (přejde přes kladinu) a stoupne si s otevřenýma očima na špičky (Bednářová a Šmardová, 2011, s. 11). Takto staré dítě dokáže jezdit na koloběžce či je v počátcích jízdy na dětském kole.

V oblasti jemné motoriky – kresby, napodobí čtverec a na postavě vyznačuje základní prvky, ačkoliv proporce těla zatím neodpovídají skutečnosti (Opatřilová et al., 2008, s. 41). Mimo toho, že nakreslená postava již má hlavu trup a končetiny, dokáže dítě nakreslit spirálu, vlnovku a šikmé čáry (oblast grafomotoriky). Z oblasti hmatového vnímání dokáže rozlišit různé materiály a povrchy. Při spontánní kresbě přibývají postavě detaily (Bednářová a Šmardová, 2011, s. 11).

Kognitivní vývoj

Pětileté dítě je z hlediska zrakového vnímání a paměti schopné přiřazovat odstíny barev. Jedinec je schopen na předlohu složit tvar z několika částí (zraková analýza) a ohledně zrakové paměti si z šesti obrázků pamatuje tři. Svými pohyby očí na řádku dokáže jmenovat objekty zleva doprava.

U prostorových představ a vnímání si jedinec v 5 letech osvojuje pojmy: *hned před, hned za a vpravo, vlevo* na vlastním těle. Již ovládá předložkové vazby *pod, nad, před, za, mezi a vedle*. Také určí *první a poslední*, co je *daleko*, co *blízko* a dokáže se orientovat v okolí (např. zná cestu do MŠ, do obchodu).

V pěti letech dětského vývoje dokáže jedinec z hlediska vnímání času seřadit obrázky podle posloupnosti děje, jmenovat, co se stalo a rozlišuje pojmy *nejdříve, předtím, nyní, potom, později a naposled*. Následně se jedinec začíná orientovat ve dnech v týdnu.

Co se týče řeči je dítě tohoto věku schopné užívat všechny časy (minulý, přítomný i budoucí), všechny druhy slov a mluví gramaticky správně. Dále definuje význam pojmů a chápe jednoduché vtipy a hádanky. Dokáže sestavit a charakterizovat dějovou posloupnost.

Okruh sluchového vnímání a paměti se u jedince, kterému je 5 let, vyznačuje rozeznáváním slov (změna hlásky) bez vizuálního podnětu, dle znělých a neznělých hlásek a sykavek. Na základě sluchové paměti zopakuje čtyři spolu nesouvisející slova a větu z pěti slov. Sluchovou analýzou a syntézou vyhledá dvojice, které se rýmují, určí počet slabik a počáteční hlásku slova. Také určuje, zda dvě delší rytmické struktury jsou shodné či nikoliv.

V rámci základních matematických představ dítě v pěti letech již třídí podle tvaru, které následně dělí dle dvou kritérií (např. *zelené čtverce*), z nichž si v tomto daném věku osvojuje trojúhelník. V tomto věku již dítě pojmenuje *nejmenší a největší* a seřadí podle kritérií: *malý, střední, velký; vysoký, vyšší, nejvyšší* a *málo, méně, nejméně*. Seřadí pět prvků podle velikosti (Bednářová a Šmardová, 2011).

Období věku 6 let

Vývoj hrubé a jemné motoriky

Dle Opatřilové et al. (2008, s. 41) nakreslí dítě v tomto věku trojúhelník a je-li zralé nástupu školní docházky, zobrazí postavu se všemi tělesnými detaily a správnými proporcemi. Nakreslené končetiny zakončí prsty (horní) a na dolních je náznak obuvi.

Nakreslený objekt je podobný skutečnosti v závislosti na míře zralosti různých dovedností a schopností dítěte (kognitivní procesy, vnímání, senzomotorická koordinace i motorika a jeho aktuální emoční stav). Grafomotorické prvky, které již dítě v tomto věku zvládne, jsou "zuby", horní i spodní smyčka, a oblouky s vratným tahem. Dle předlohy již dokáže překreslit obrázek (vizuomotorika) a na základě hmatu se vyvíjí rozpoznávání geometrických tvarů.

Z oblasti hrubé motoriky dítě dokáže přeskočit nízkou překážku snožmo (Bednářová a Šmardová, 2011, s. 11).

Kognitivní vývoj

V šesti letech dokáže jedinec ohledně zrakového vnímání již pojmenovat odstíny barev a složí tvar z několika částí podle předlohy. Shodné a neshodné dvojice obrázků rozezná i s rozdílem vertikální polohy a na pozadí vyhledá tvar. Z oblasti zrakové diferenciacce, analýzy a syntézy dochází ke zdokonalování již rozvinutých dovedností – např. vyhledání daného prvního objektu ve skupině zleva doprava (pohyby očí na řádku).

Také schopnosti vnímat prostor jsou u jedince prohlubovány. Jedinec tohoto věku je již schopen určit *vpravo*, *vlevo* při umístění předmětu a následně k těmto pojmům přibývá vnímání dle dvou kritérií – vpravo nahoře.

Včera, *dnes* a *zítra* jsou pojmenováním vnímaného času, které si dítě v 6 letech osvojuje.

Do šesti let dítě umí z paměti kratší texty. Jeho řečový projev již odpovídá kritériím běžné konverzace po stránce obsahové i formální. Aktivně a spontánně navazuje řečový kontakt s dětmi i dospělými a dodržuje pravidla společenského kontaktu. Je schopné adekvátně odpovědět na otázku (samostatně a smysluplně) a také ji zformulovat. Dále dokáže říci své jméno a příjmení, jména rodičů, sourozenců, kamarádů či učitele, svoji adresu a smysluplně vyjádří myšlenku, nápad, mínění či popíše situaci, událost či svoje pocity a prožitky. Z lexikálně–sémantické roviny se do šestého roku u dítěte vyvíjí tvorba slov podobného významu (synonyma) a také poznávání i vymýšlení slov stejného zvuku, ale různého významu (homonyma). Na obrázku takto staré dítě pozná a pojmenuje nesmysl a správně posoudí pravdivost či nepravdivost tvrzení. Bez obrázkového doprovodu interpretuje pohádky či příběhy a chápe poměrně dlouhé a komplikovanější pokyny i je ve správném pořadí realizuje. Ostatní roviny řeči (morfologicko-syntaktická, pragmatická, foneticko-fonologická) a prvky neverbální komunikace, by dítětem v tomto věku již měly být ovládnuty, dochází pouze k jejich prohlubování a zdokonalování.

V souvislosti se sluchovým vnímáním je z oblasti sluchové analýzy a syntézy schopno rozeznávat slova bez vizuálního podnětu při změně délky měkčení a určí poslední souhlásky ve slově. Oblast sluchové paměti v 6 letech je rozšířena o zopakování věty z více slov či z pěti nesouvisejících slov a z vnímání rytmu zvládá dítě záznam delší rytmické struktury.

K obohacení ve vývoji dochází u třídění a tvoření skupin – podle tří kritérií (např. velké zelené čtverce). K prohlubování schopností a již osvojených dovedností dochází do šesti let dítěte také v jeho základních matematických představách – konkrétně v oblastech porovnávání, pojmy a vztahy, u řazení, množství a také tvarů, konkrétně se jedná o pojmy *méně*, *více*, *stejně* – při odlišné velikosti a uspořádání prvků. Oblast porovnávání je rozšířena o pojmy *o jeden více* a *o jeden méně*. Z oblasti tvarů se do šestého věku dítě seznamuje s obdélníky (Bednářová a Šmardová, 2011).

3.2 Faktory působící na vývoj dětí

Průcha a Kořátková (2013, s. 31–33) ve své publikaci uvádí činitele, které ovlivňují dětský vývoj. Mezi nejvíce význačné řadí rodinné prostředí, dále společnost, která ho obklopuje (faktory širšího sociálního prostředí), vlastnosti etnického společenství či kultury národa a typ lokality, ve které žijí. Zmíněné faktory jsou vysvětlovány vědami, jako je pedagogika, vývojová psychologie, dále také kulturní antropologie, sociologie a v neposlední řadě medicína (pediatrie).

Z rodinného prostředí vychází nejvíce významných faktorů, které ovlivňují vývoj dítěte, např. ekonomický status rodiny; zvyšování průměrného věku matky při porodu prvního potomka; narůstající počet mimomanželských dětí a s tím související i zvyšující se kvantita manželství, která se rozvádí; úroveň dosaženého vzdělání rodičů (především matky) a také jejich vstup do zaměstnání. Ve spojitosti s nedostatky ve vývoji dítěte uvádějí Bočková a Vítková et al. (2016, s. 88–89) informace získané výzkumným šetřením, kde respondenty byli pediatři a poradenská zařízení. Ve výsledcích otázky, kdo zajišťuje rodičům doporučení návštěvy těchto poradenských zařízení, byla v nejvyšší možné míře zastoupena doporučení školy. Za první identifikátory nedostatků v dětském vývoji byli s výraznou převahou označeni pediatři a na druhém místě rodiče.

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V současné době je na inkluzi pohlíženo jako na rovnocenný přístup ke všem jedincům bez ohledu na jejich odlišnosti. Již několikaletá realizace rovného přístupu v praxi s sebou přináší klady a zápory, jež byly před tím těžko odhadnutelné. V zájmu inkluzivního vzdělávání se tedy dostáváme k otázkám, které jsou předmětem diskuzí o přínosech a negativních vlivech inkluze a které s sebou nepřinášejí záruku akceptace této problematiky a její realizaci v nejvyšší možné míře.

Jedním z aspektů, kterých se společné vzdělávání týká, jsou nepochybně pedagogové, kteří jsou úzce spjati se zapojením všech žáků a studentů do vzdělávacího procesu. K inkluzivnímu vzdělávání dochází především ve spojitosti s povinností předškolního vzdělávání po dobu jednoho roku před nástupem do ZŠ, které se opírá o Zákon č. 561/2004 Sb. (*školský zákon*), konkrétně 2. část, § 34, *Organizace předškolního vzdělávání* (Zákony pro lidi, ©2010c).

Za výzkumnou oblast této práce jsou považovány názory pedagogů v mateřských školách na společné vzdělávání a smysluplnost pedagogické práce se znevýhodněnými dětmi. Za výzkumný problém byly stanoveny otázky popisného (deskriptivního) a vztahového (relačního) charakteru týkající se přínosů a rizik inkluzivního vzdělávání, na které odpovídali pedagogové mateřských škol Plzně. V zájmu je tedy adaptace inkluze v předškolním vzdělávání z praktické perspektivy. Součástí výzkumného problému je identifikace návrhů ze strany pedagogů mateřských škol, čím by se mohl průběh společného vzdělávání změnit k pozitivnějšímu přijetí širokou veřejností, zákonnými zástupci intaktních dětí, pedagogy i ostatními účastníky výchovně–vzdělávacího procesu.

4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem vnímají pedagogové předškolního vzdělávání začleňování znevýhodněných a postižených dětí do běžného provozu mateřské školy.

Dalším dílčím cílem je nalézt odpověď na otázku, s jakými přínosy či nedostatky v současném systému inkluzivního vzdělávání se pedagogové MŠ setkávají.

Pro zajímavost by bylo vhodné zjistit návrhy učitelů MŠ, jakým způsobem by se z pohledu pedagoga měl průběh společného vzdělávání změnit k pozitivnějšímu přijetí ostatními účastníky výchovně–vzdělávacího procesu, širokou veřejností a zákonnými zástupci intaktních dětí.

Na základě definice výzkumného problému došlo k vymezení výzkumných cílů, pro které byly stanoveny následující výzkumné otázky v souvislosti s výzkumným šetřením:

- Pro jaký typ znevýhodnění či postižení předškolních dětí má dle pedagogů v mateřské škole inkluzivní vzdělávání smysl?
- Jaký mají pedagogové předškolního vzdělávání názor na aplikaci inkluzivního vzdělávání do praxe v souvislosti s prostředím mateřské školy? (V rámci jeho pozitiv a negativ)
- Čím by chtěli průběh inkluzivní vzdělávání změnit?

4.2 Metoda výzkumu

Pro naplnění cílů bakalářské práce byl vybrán kvantitativní výzkum, který byl proveden metodou dotazníků vlastní konstrukce (nestandardizované). Zmíněný typ výzkumu byl vybrán z důvodu získání objektivních důkazů o přínosech a nedostacích v současném systému inkluzivního vzdělávání z perspektivy praktické adaptace inkluze v mateřských školách, které potvrzují či vyvracejí teoretická hlediska problematiky inkluzivního vzdělávání. Dalším důvodem pro výběr kvantitativního dotazníku je snazší vyhodnocování dat (škálování). Švaříček a Šedřová et al. (2007, s. 22) ve své publikaci představují podstatu kvantitativně zaměřeného výzkumu ve výběru proměnných, jejich rozložení v populaci a měření vztahů mezi nimi.

Dotazník je frekventovanou metodou pro získávání dat a též je „*způsobem písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*“ (Gavora, 2000). To zmiňuje ve své publikaci i Chráska (2016, s. 158) a dále uvádí způsoby, kterými lze dotazníky respondentům předat: osobně, poštou, prostřednictvím dalších osob. Také třídí položky samotného dotazníku dle různých kritérií. Jedná se např. o dělení na základě cíle, pro který je položka určena (kontaktní, funkcionálně psychologické, kontrolní a filtrační), formy požadované odpovědi (otevřené položky, uzavřené či polouzavřené, škálové, výčtové,

stupnicové) a obsahu, který položka dotazníku zjišťuje (položky zjišťující fakta, znalosti, vědomosti nebo mínění, postoje a motivy).

Výzkumné šetření, které je součástí této bakalářské práce, obsahuje funkcionálně psychologické položky a položky zjišťující mínění či postoje, které jsou uzavřené či polouzavřené. Jediná část dotazníku, ve které měli respondenti volný prostor pro vyjádření svých názorů, byla poslední strana dotazníku (viz Příloha IX). Dále je výzkumné šetření provedeno prostřednictvím elektronického rozesílání odkazů na online dotazník. Ke zpracování dat jsem zvolila popisnou metodu frekvenčních tabulek, která početně a procentuálně vyjadřuje, kdo má jaký názor.

4.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Základní soubor výzkumu je tvořen pedagogy předškolního vzdělávání působící v mateřských školách a konkrétním výběrovým souborem záměrného charakteru jsou učitelé mateřských škol působících v Plzni. Výzkumu se zúčastnilo celkem 76 respondentů formou online anonymních dotazníků. Před jeho samotnou realizací byl dotazník nejprve ověřen pilotáží 5 učitelkami mateřských škol. Dohromady tedy vyplnilo dotazník 81 pedagogů. 16 dotazníků však bylo pro jejich neúplnost (např. nedodržení instrukcí a následný výběr více odpovědí) vyloučeno v souvislosti s dalším zpracováním dat. Analýza dat tedy byla provedena na základě odpovědí od 65 respondentů.

4.4 Sběr a zpracování dat

S využitím stránek Google Formuláře, které jsou pro vyplňování elektronických dotazníků určené, jsem se dotazníkovým šetřením zaměřila na pedagogy plzeňských mateřských škol, kteří se setkali s problematikou inkluzivního vzdělávání dětí.

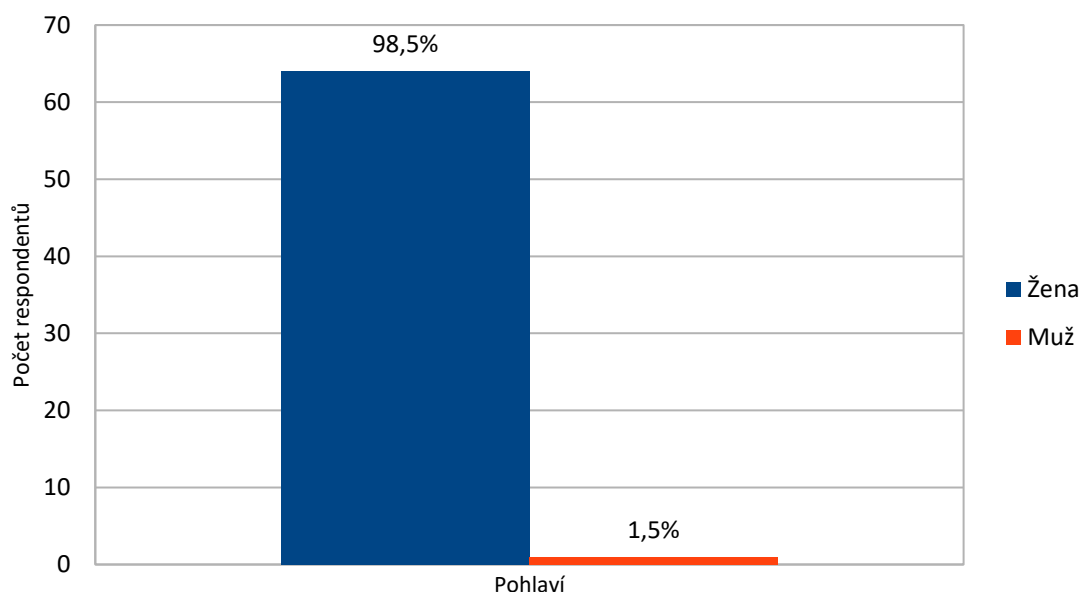
Na základě kladného přijetí dotazníku pilotáží byl s předem potvrzeným souhlasem o jeho zaslání rozdán 10 mateřským školám Plzně. MŠ byly osloveny vždy prostřednictvím ředitele školy pomocí emailu s příslušnými informacemi o záměru výzkumného šetření. Ti se pak podíleli na sběru dat, jelikož odkazy na stránky s dotazníkem rozeslali pedagogům ve svých mateřských školách. Se záměrným výběrem, tedy stanovenými podmínkami (např. předškolní pedagog plzeňské MŠ, zkušenosti s inkluzivním vzděláváním) byl dotazník umístěn také na tři facebookové stránky, určené

učitelům mateřských škol. Získaná data byla zpracována pomocí frekvenčních tabulek v programu OpenOffice Calc, které vycházely z validního počtu odpovědí: 65 (100 %). Výzkumné šetření je z tabulek rozdělení četností výskytu odpovědí vyhodnoceno dle absolutní četnosti (počtu výskytu dané odpovědi) a relativní četnosti (podíl absolutní četnosti k celkovému počtu respondentů uváděn v %). Následně jsou výsledky výzkumného šetření graficky představeny pomocí histogramů. Jedná se o zobrazení sloupců, znázorňujících závislost relativní četnosti vyjádřených v % na proměnných hodnotách (možnosti odpovědi na otázky dotazníku).

4.5 Interpretace výsledků

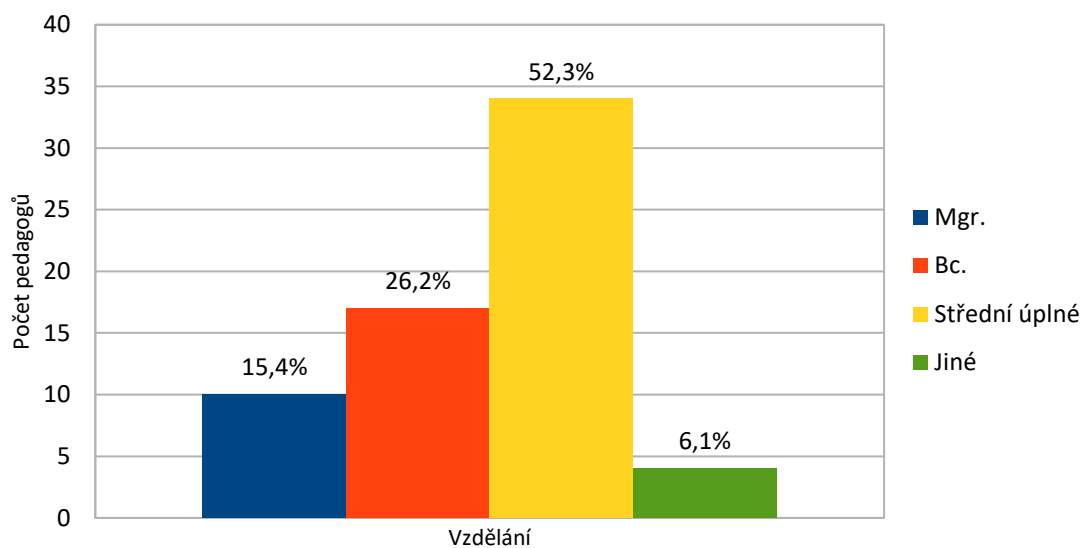
Následně budou interpretována data získaná na základě kvantitativní výzkumné metody – dotazníku (viz Přílohy III–IX).

Odpovědi ze všech položek dotazníku jsou poté graficky znázorněny (Graf 1–31), kromě otázky č. 8, na kterou zaznamenali všichni respondenti stejnou odpověď – *Ano*. Z tohoto důvodu nebylo potřeba uvedení grafu otázky se 100 % shodou odpovědí. Komentář ke každému grafu uvádí formou počtu a procentuálního vyjádření odpovědi respondentů či představuje jejich doplňky k otázkám, které dotazníku přísluší.



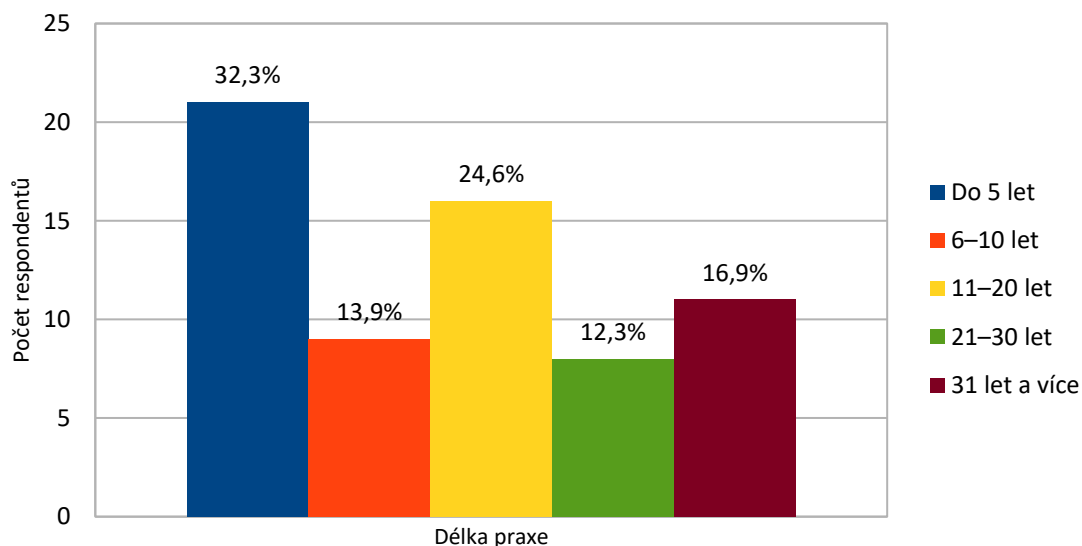
Graf 1: Graf vztahující se k otázce č. 1.

Z grafu vyplývá, že výzkumného šetření se zúčastnilo 64 žen, což je 98,5% a 1 muž, 1,5%.



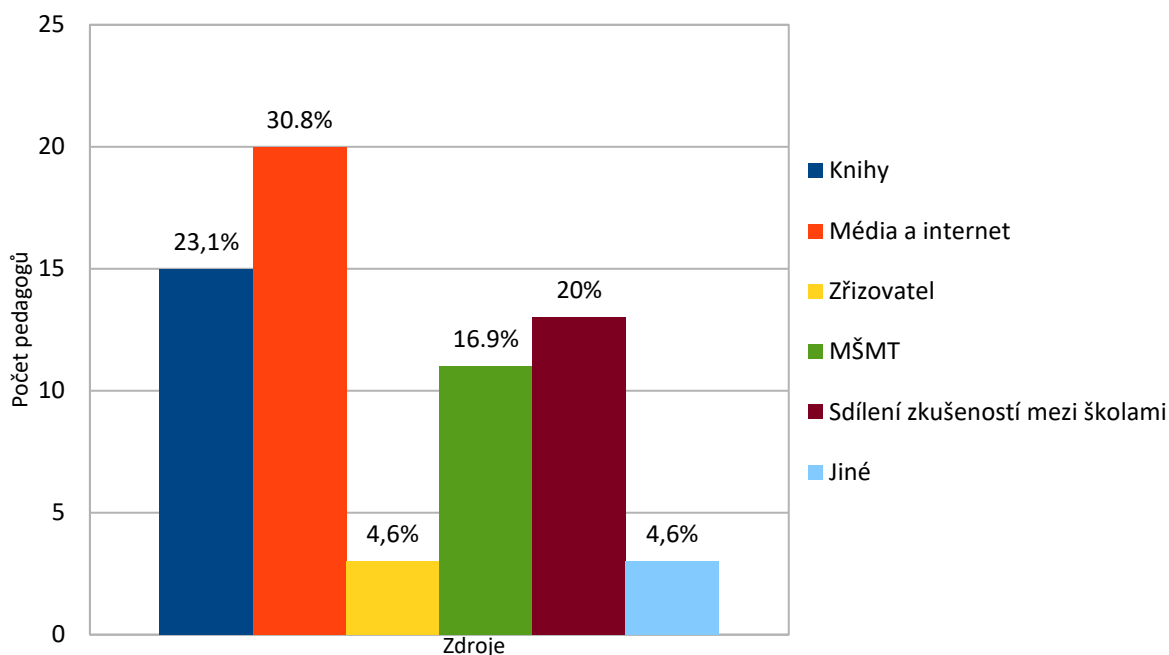
Graf 2: Graf vztahující se k otázce č. 2.

Za nejvyšší dosažené vzdělání zvolilo nejvíce respondentů *Střední úplné* (52,3%). Druhou nejčastější odpovědí byla možnost *Bc.* (26,2%) a dále *Mgr.* (15,4%). Nejméně pedagogů zvolilo *Jiné* (6,1%), kteří odpověděli *Vyšší odborné - Dis. (2)* a *studující VŠ (2)*.



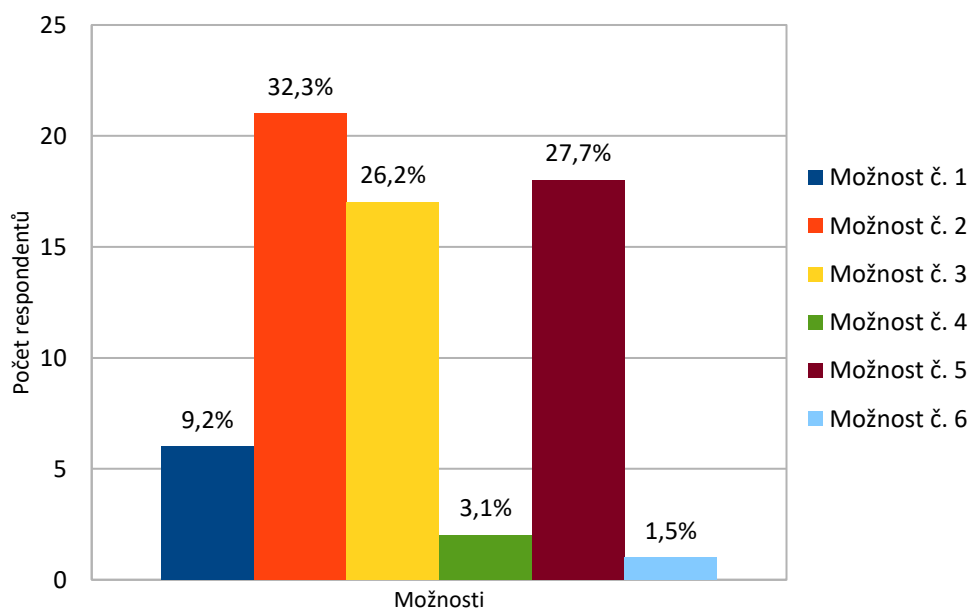
Graf 3: Graf vztahující se k otázce č. 3.

Nejvíce pedagogů (21) vykonává povolání učitele/ky v MŠ *do 5 let*, tj. 32,3% z celkového počtu respondentů. 16 (24,6%) jich uvedlo *11-20 let* délky praxe, 11 (16,9%) zvolilo *31 a více let* a 9 (13,9%) vybralo *6-10 let*. Nejméně pedagogů – 8 (12,3%) odpovědělo *21-30 let*.



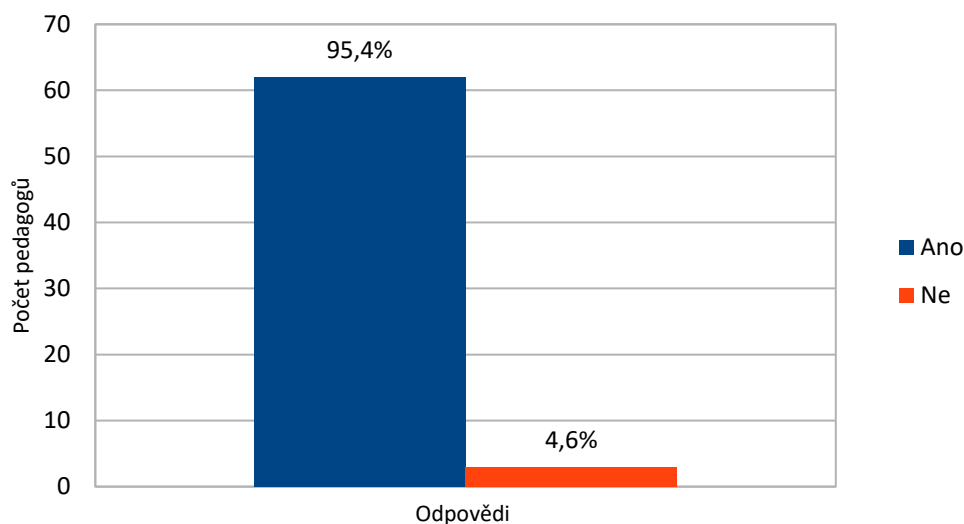
Graf 4: Graf vztahující se k otázce č. 4.

Nejvíce pedagogů čerpá bližší informace o inkluzi z *médií a internetu* – 20 (30,8%). Druhou nejčastější odpovědí byly *knihy* – 15 respondentů (23,1%). *Sdílením zkušeností mezi školami* čerpá informace 13 pedagogů (20%) a 11 (16,9%) z *MŠMT*. Stejný počet respondentů – 3 (4,6%) zvolil *zřizovatele* a *jiné*. Za *jiné* uváděli nejčastěji *praxi a vlastní zkušenosti* – 2 a dále *Národní institut dalšího vzdělávání (NIDV)* – 1.



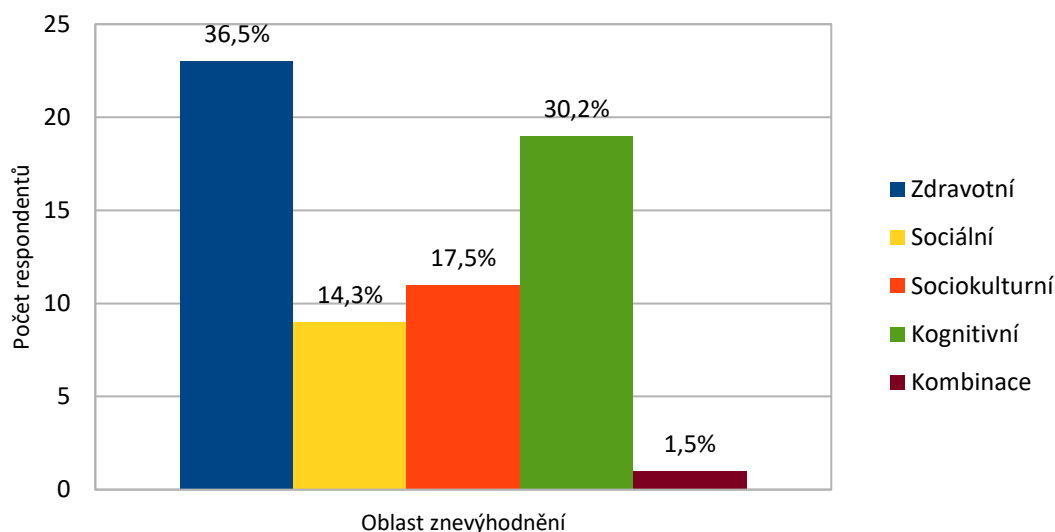
Graf 5: Graf vztahující se k otázce č. 5.

Z možností, které nabízí otázka č. 5 označilo nejvíce respondentů – 21 (32,3%) možnost č. 2. Druhou nejčastější volbou byla možnost č. 5 – 18 odpovědí (27,7%). Následovaly možnost č. 3 – 17 (26,2%) a možnost č. 1 – 6 (9,2%). Počet odpovědí 2 (3,1%) byl zaznamenán u možnosti č. 4 a možnost č. 6 vybral 1 pedagog (1,5%) s doplňkem: „Inkluze může mít pozitivní význam i u dětí s mentálními poruchami, ale záleží na jejich druhu a také připravenosti učitele ve třídě, kam má být dítě zařazeno.“.



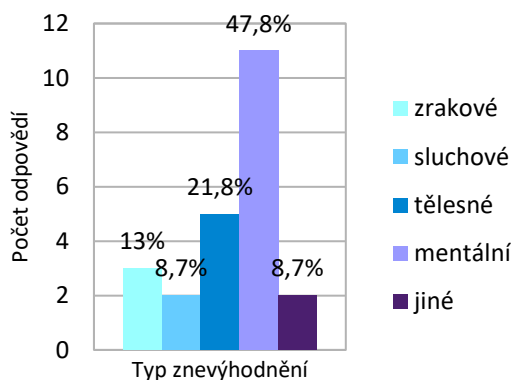
Graf 6: Graf vztahující se k otázce č. 6.

Graf znázorňuje, že 62 respondentů (95,4%) se již během své pedagogické praxe setkala s dítětem, se kterým pracovali dle oficiálního doporučení z PPP či SPC a 3 (4,6%) nikoliv.

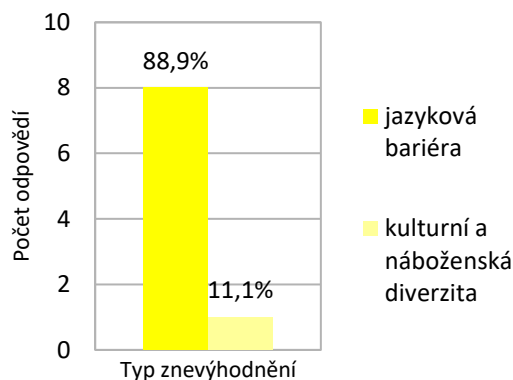


Graf 7: Graf vztahující se k otázce č. 7.

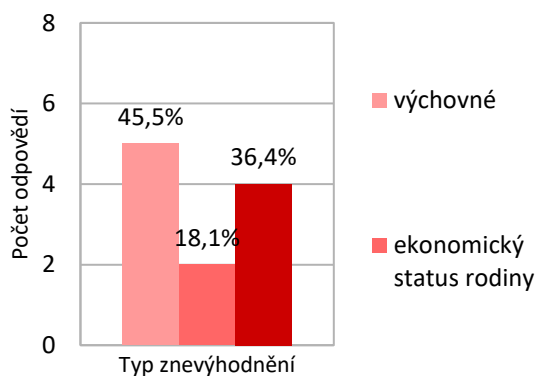
Z respondentů, kteří se již během své pedagogické praxe setkali s dítětem, se kterým pracovali dle oficiálního doporučení z PPP či SPC (62 pedagogů), jich nejvíce volilo *Zdravotní oblast* (36,5% respondentů) znevýhodnění dítěte. Druhou nejčastější odpovědí byla *Kognitivní oblast* (30,2%). 17,5% respondentů uvedlo *Sociokulturní oblast* znevýhodnění a 14,3% *oblast Sociální*. *Kombinaci* znevýhodnění odpověděl pouze 1 pedagog (1,5%).



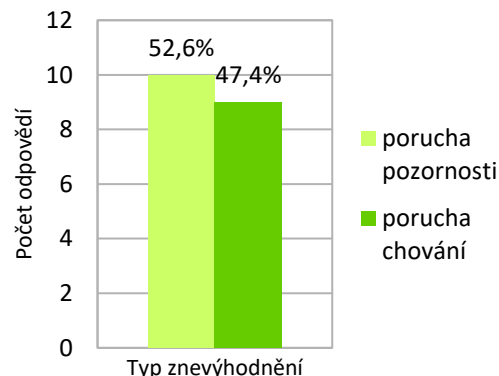
Graf 8: Graf vztahující se k otázce č. 7.



Graf 9: Graf vztahující se k otázce č. 7.



Graf 10: Graf vztahující se k otázce č. 7.



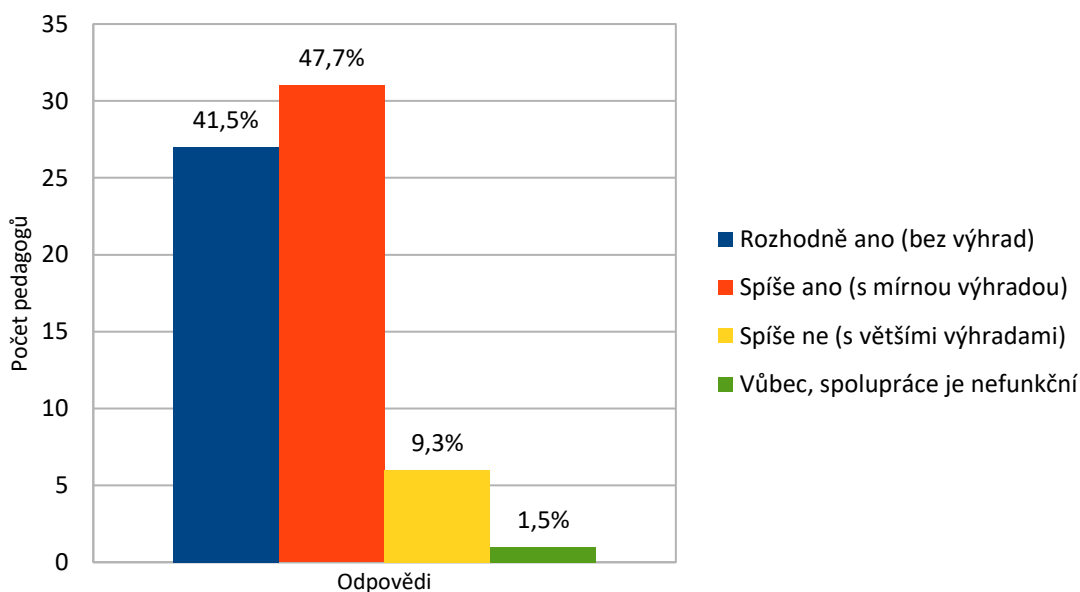
Graf 11: Graf vztahující se k otázce č. 7.

Pedagogové, kteří vybírali ze *Zdravotní* oblasti (23 respondentů), nejčastěji uváděli *mentální* znevýhodnění – 11 (47,8%). 5 odpovědí bylo zaznamenáno u *tělesného* znevýhodnění (21,8%) a 3 u *zrakového* (13%). Stejný počet – 2 (8,7%) zvolilo *sluchové* postižení a *jiné*. Pedagogové za *jiné* zdravotní znevýhodnění uváděli *poruchu řeči* (narušení komunikačních schopností a dyslálii).

Z respondentů, kteří vybírali ze *Sociální* oblasti (9 pedagogů), jich 8 (88,9%) uvedlo jako znevýhodnění *jazykovou bariéru* a 1 (11,1%) *kulturní a náboženskou diverzitu*. Žádný z pedagogů neodpověděl *jiné* sociální znevýhodnění, proto tuto možnost graf neznázorňuje.

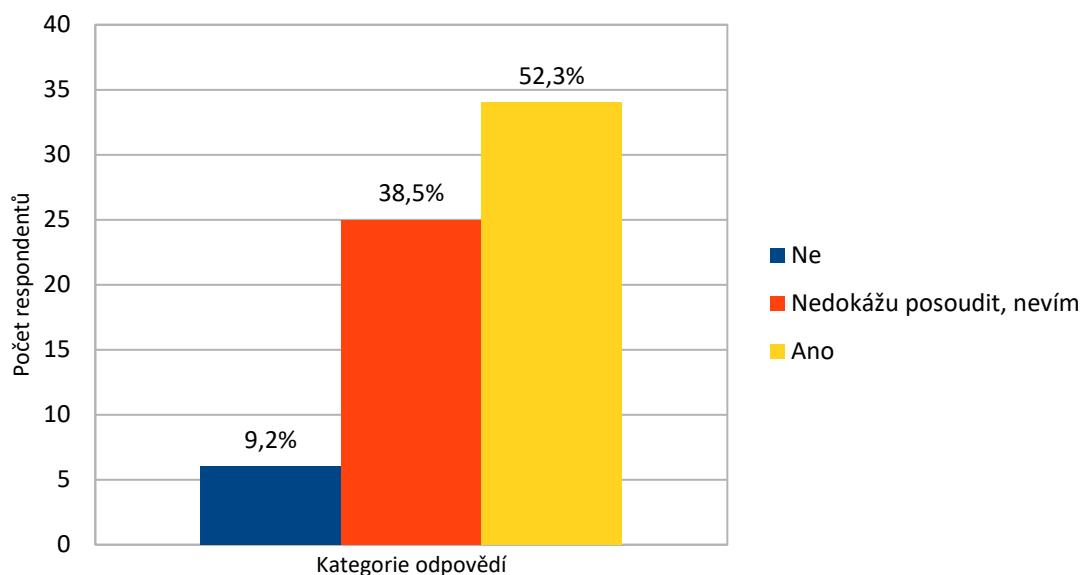
Pedagogové, kteří vybírali ze *Sociokulturní* oblasti (11 respondentů), nejčastěji odpovídali znevýhodnění *výchovné* – 5 respondentů (45,5%) a dále – 4 (36,4%) zvolilo *nevhodnost/nedostatek stimulačního prostředí*. Nejmenší počet odpovědí obsahoval *ekonomický status rodiny* – 2 pedagogové (18,1%). Žádný z respondentů neuvedl *jiné* sociokulturní znevýhodnění, proto tuto možnost graf neznázorňuje.

Z respondentů, kteří vybírali z *Kognitivní* oblasti (19 pedagogů), jich 10 (52,6%) zvolilo jako znevýhodnění *poruchy pozornosti* a 9 (47,4%) *poruchu chování*. Žádný z pedagogů neodpověděl *jiné* kognitivní znevýhodnění, proto tuto možnost graf neznázorňuje.



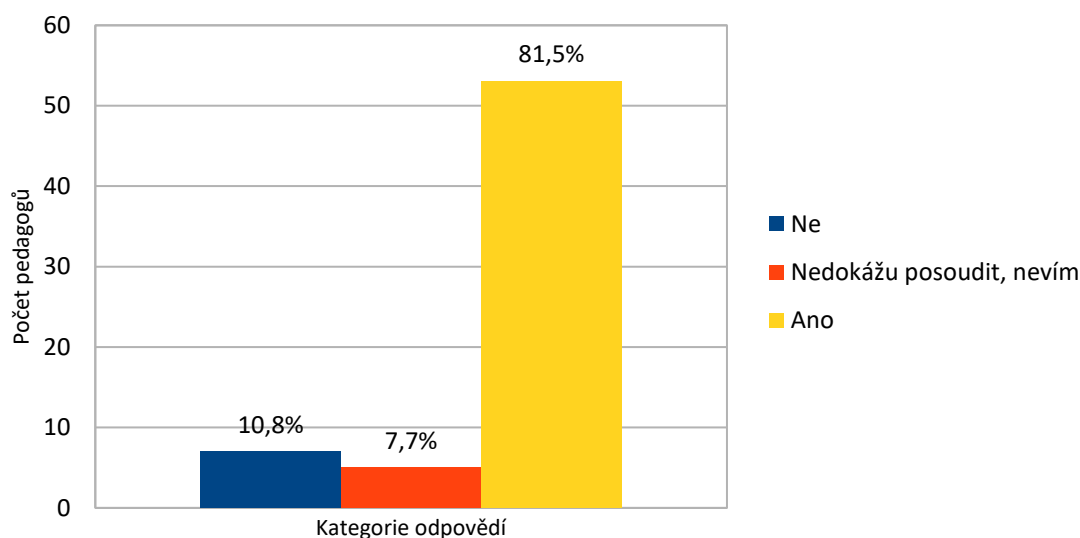
Graf 12: Graf vztahující se k otázce č. 9.

Graf uvádí, že vzájemná komunikace mezi pedagogickými pracovníky je v MŠ *funkční s mírnou výhradou* (*Spíše ano*) – 31 respondentů (47,7%). 27 (41,5%) pedagogů hodnotilo záležitost jako *funkční bez výhrad* (*Rozhodně ano*) a *s většími výhradami* (*Spíše ne*) odpovědělo 6 respondentů (9,3%). 1 pedagog (1,5%) uvedl, že *spolupráce je nefunkční*.



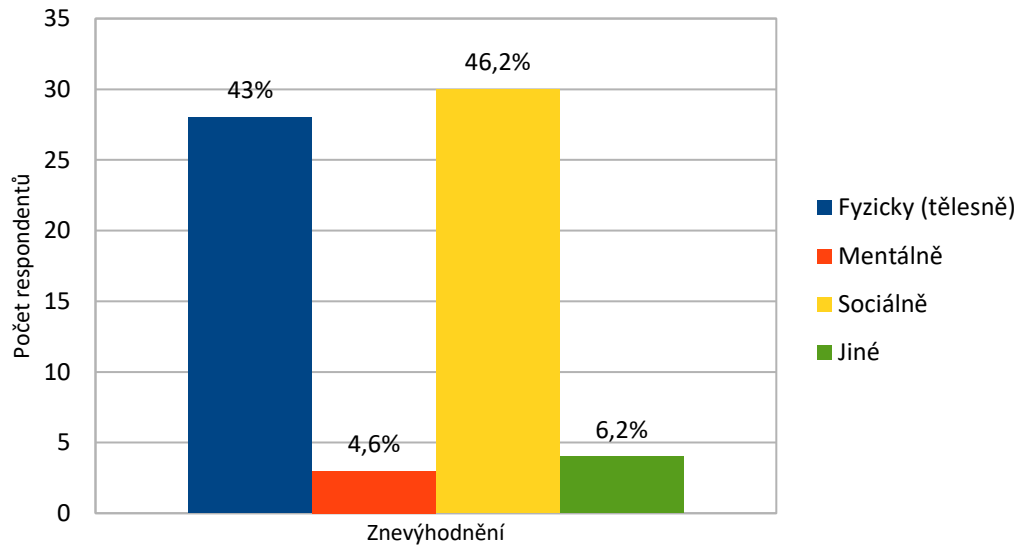
Graf 13: Graf vztahující se k otázce č. 10.

Nejvíce respondentů (34, tj. 52,3%) se domnívá, že začlenění znevýhodněného dítěte do běžné školy přináší svá pozitiva v souvislosti s jeho psychosociálním vývojem. 25 pedagogů (38,5%) na otázku č. 10 odpovědělo, že *neví, nedokáží posoudit* a odpověď *ne* uvedlo 6 respondentů (9,2 %).



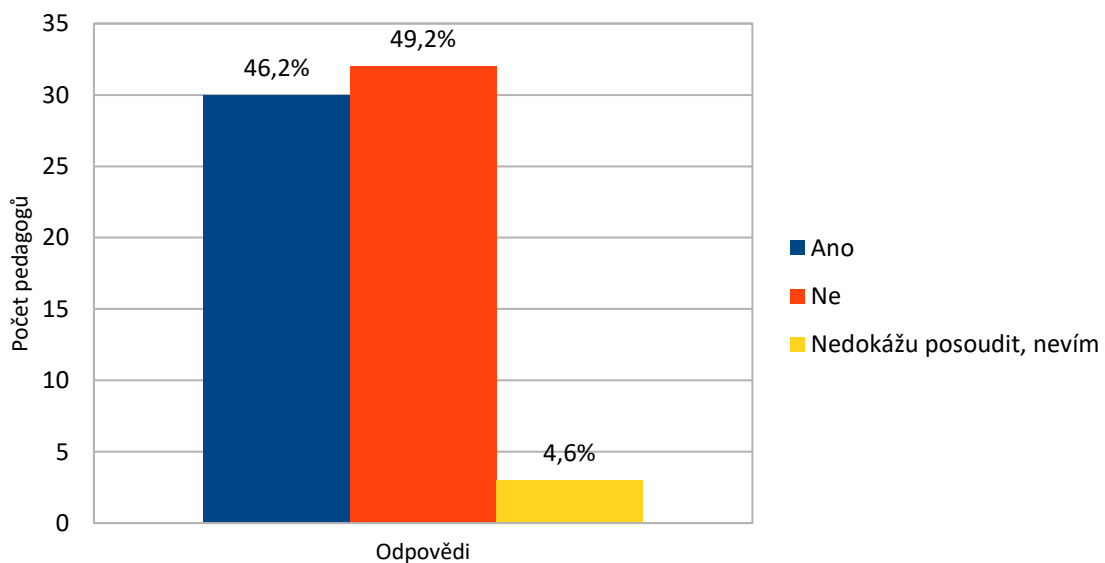
Graf 14: Graf vztahující se k otázce č. 11.

Nejvíce pedagogů (53, tj. 81,5%) se domnívá, že začlenění znevýhodněného dítěte do běžné školy přináší svá pozitiva v souvislosti s kolektivem ostatních dětí. 7 (10,8%) respondentů odpovědělo, že *ne* a odpověď *nevím, nedokáží posoudit* uvedlo 5 (7,7%) pedagogů.



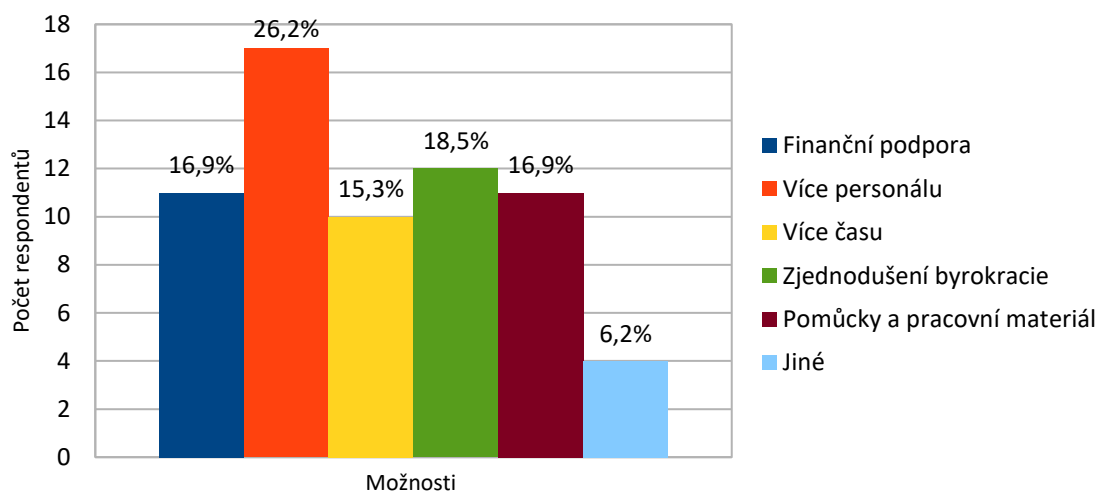
Graf 15: Graf vztahující se k otázce č. 12.

Z oblastí znevýhodnění dětí, pro kterou má dle názorů pedagogů začleňování dítěte do běžné školní třídy pozitivní význam, nejvíce respondentů – 30 (46,2%) označilo *Sociálně* znevýhodněné. Druhou nejčastější odpovědí pedagogů – 28 (43%) byla oblast *Fyzicky (tělesně)* znevýhodněných. *Jiné* znevýhodnění uvedli 4 respondenti (6,2%) a nejméně pedagogů – 3 (4,6%) odpovědělo oblast *Mentálně* znevýhodněných. Do kategorie *Jiné* uvedli 2 respondenti: „pro žádnou“ a 2 pedagogové: „logopedické problémy (např. dyslálie), děti s OMJ“, které bychom mohli přiřadit do dvou kategorií zároveň: *Fyzicky (tělesně)* a *Sociálně* znevýhodnění.



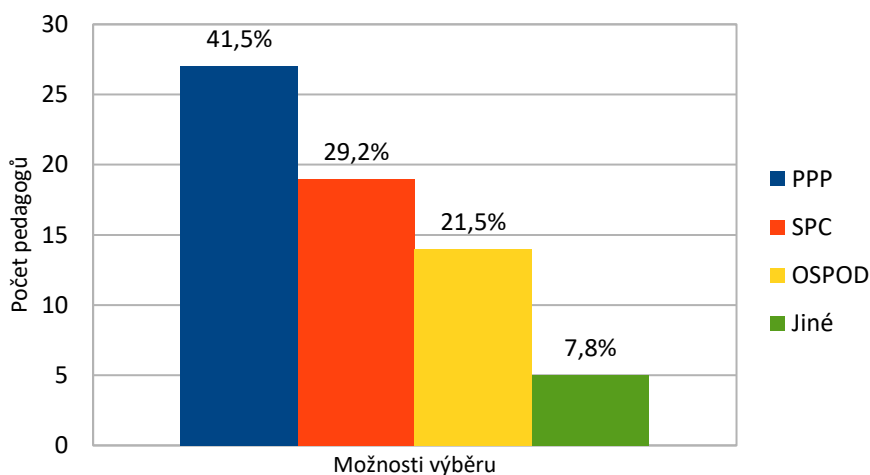
Graf 16: Graf vztahující se k otázce č. 13.

Z grafu vyplývá, že 32 (49,2%) respondentů je názoru, že jejich MŠ *není (Ne)* dostatečně materiálně zabezpečena pro vzdělání s ohledem na zabezpečení maximálního rozvoje každého žáka – na jeho individuální potřeby a specifika. 30 (46,2%) pedagogů odpovědělo *Ano*, že je a 3 pedagogové (4,6%) uvedli, že *neví, nedokáží posoudit*.



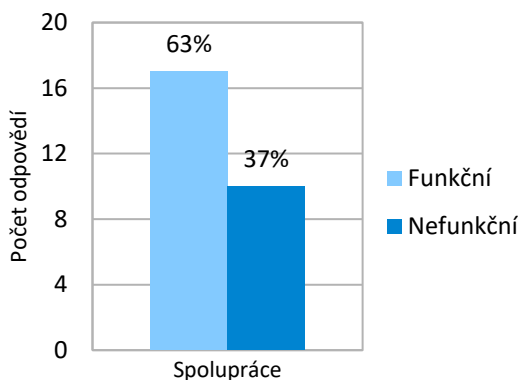
Graf 17: Graf vztahující se k otázce č. 14.

K lepší realizaci inkluzivního vzdělávání v praxi by dle 17 pedagogů (26,2%) pomohlo *Více personálu*. Druhou nejčastější odpovědí bylo *Zjednodušení byrokracie* – 12 respondentů (18,5%). Shodný počet pedagogů – 11 (16,9%) vybralo možnost *Finanční podporu* a *Pomůcky a pracovní materiál* a 10 pedagogů (15,3%) uvedlo možnost *Více času*. 4 respondenti (6,2%) označili možnost *Jiné*, kde 3 z nich uváděli: „*snížení počtu dětí ve třídě/možnost menších kolektivů v souvislosti s hlukem*“ a 1 doplnil: „*všechny pedagogy povinně vzdělávat v oboru spec. ped.*“.

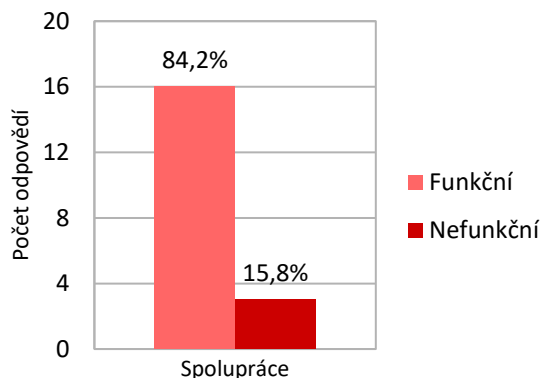


Graf 18: Graf vztahující se k otázce č. 15.

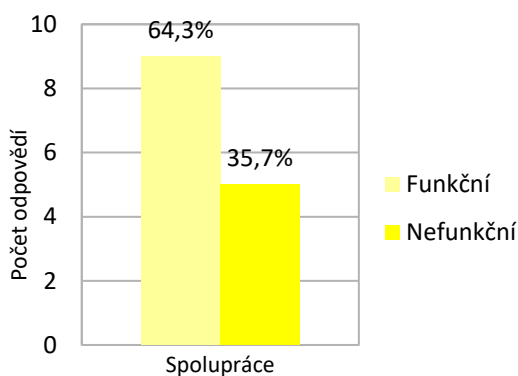
Z grafu vyplývá, že nejčastěji pedagogové spolupracují s *Pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP)* – 41,5% odpovědí. Za druhou nejčastější spolupráci označilo *Speciálně pedagogické centrum (SPC)* 29,2% respondentů. 21,5% pedagogů odpovědělo *Sociální poradenství (OSPOD)* a nejméně – 7,8% vybralo možnost *Jiné*. Do této kategorie zaznamenávali respondenti nejčastěji: „*klinická logopedie*“ (2), dále (2) „*různé organizace (např. Doprovodná organizace pěstounů)*“ a 1 pedagog uvedl „*speciální pedagogy či MŠ*“.



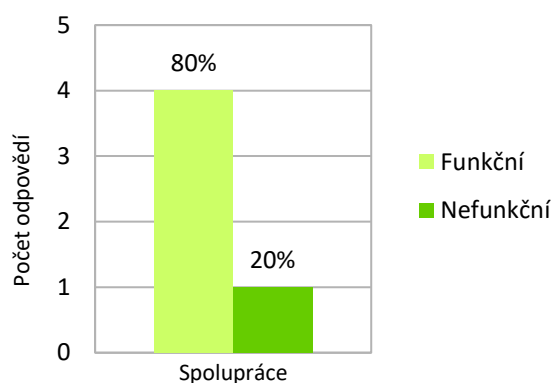
Graf 20: Graf vztahující se k otázce č. 15.



Graf 19: Graf vztahující se k otázce č. 15.



Graf 21: Graf vztahující se k otázce č. 15.



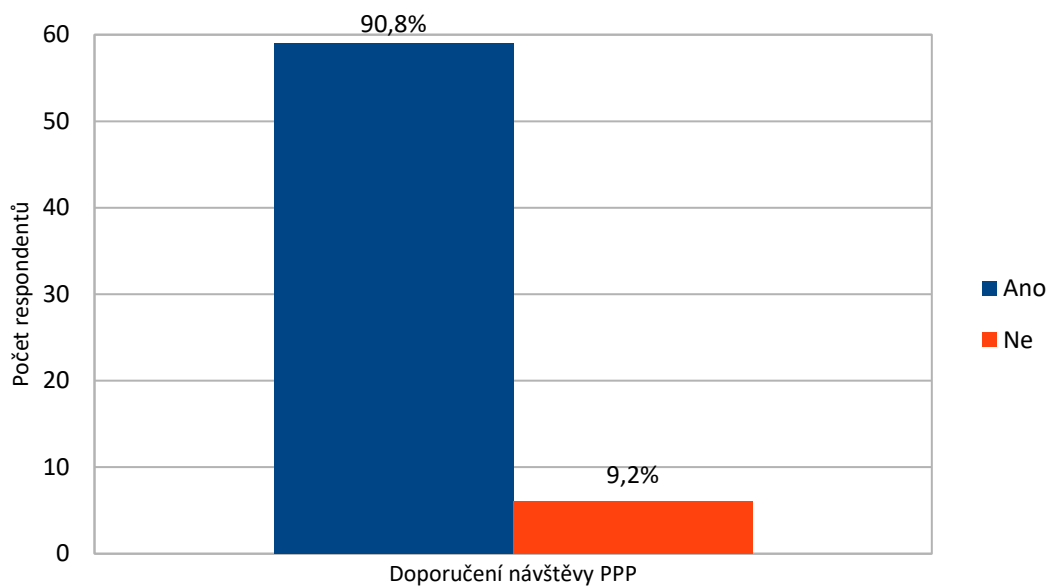
Graf 22: Graf vztahující se k otázce č. 15.

Z respondentů, kteří uvedli, že nejčastěji spolupracují s *Pedagogicko-psychologickou poradnou* (27), označilo 17 (63%) tuto spolupráci za *Funkční* a 10 (37%) za *Nefunkční*.

Z pedagogů, kteří odpověděli, že nejčastěji spolupracují se *Speciálně pedagogickým centrem* (19), uvedlo 16 (84,2%) tuto spolupráci jako *Funkční* a 3 (15,8%) za *Nefunkční*.

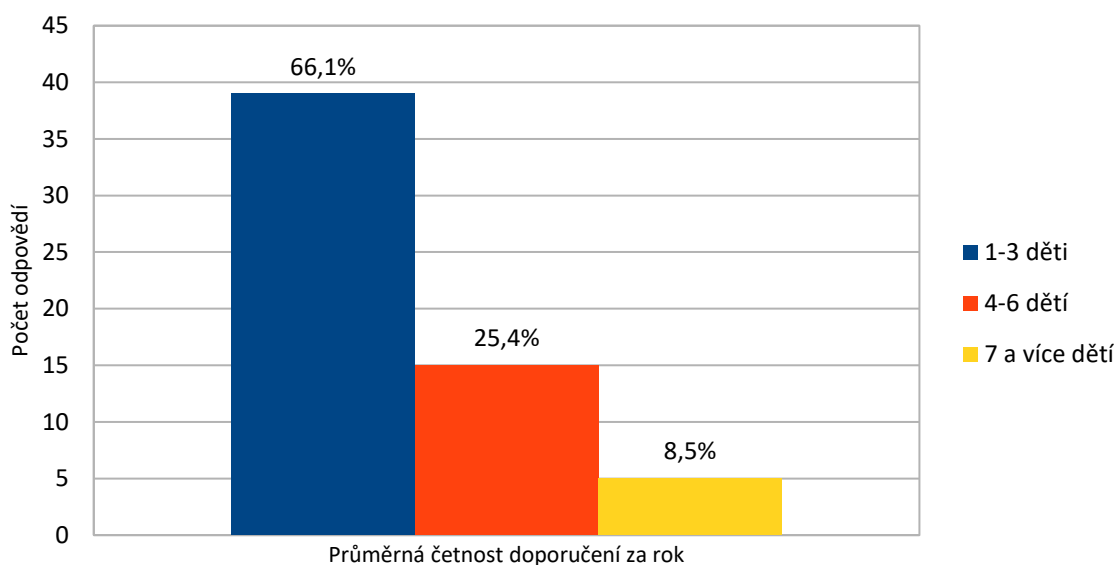
Z respondentů, kteří uvedli, že nejčastěji spolupracují se *Sociálním poradenstvím* (14), označilo 9 (64,3%) tuto spolupráci za *Funkční* a 5 (35,7%) za *Nefunkční*.

Z pedagogů, kteří odpověděli, že nejčastěji spolupracují s *Jiné* (5), uvedlo 4 (80%) tuto spolupráci jako *Funkční* a 1 (20%) za *Nefunkční*.



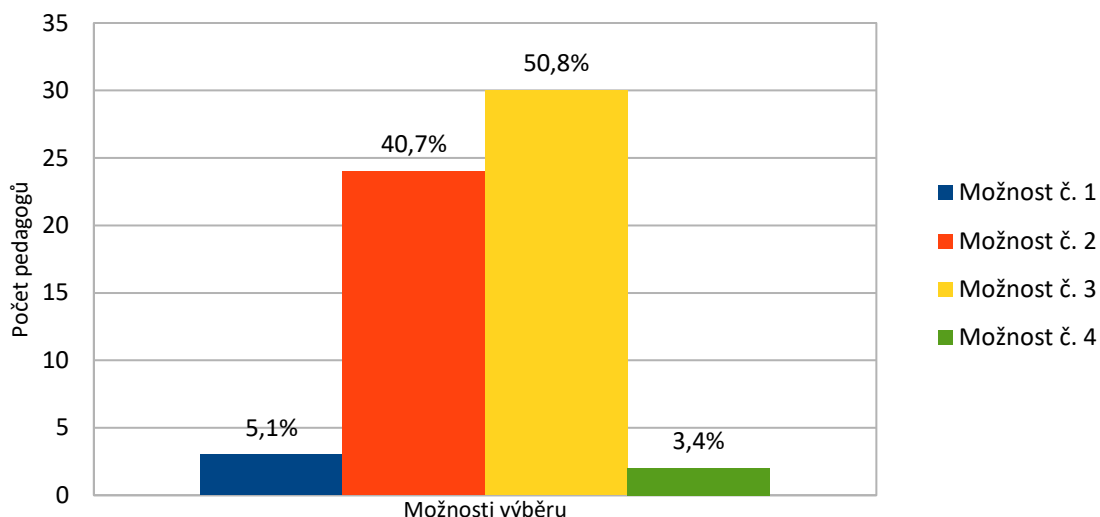
Graf 23: Graf vztahující se k otázce č. 16.

Graf uvádí, že v případě problémů, *doporučuje* 59 (90,8%) pedagogů návštěvu Pedagogicko–psychologické poradny v souvislosti s plněním povinnosti předškolního vzdělávání dětí, které do 31. 8. dosáhly pěti let věku. Naopak 6 (9,2%) respondentů ji *nedoporučuje*.



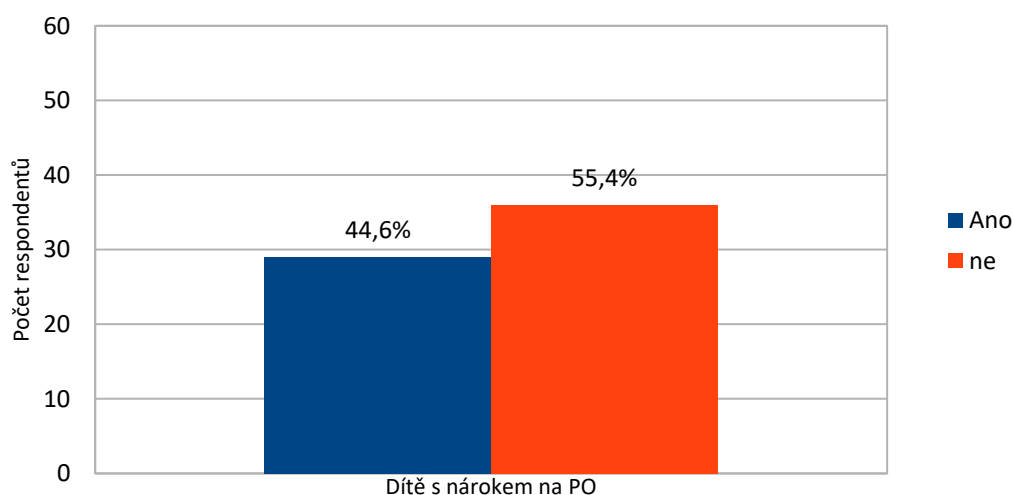
Graf 24: Graf vztahující se k podotázce č. 16.1.

Z pedagogů, kteří na otázku č. 16 odpovědělo *Ano* (59), jich 39 (66,1%) doporučuje v průměru *1-3 dětem* za rok návštěvu PPP. *4-6 dětem* doporučuje 15 (25,4%) respondentů a nejméně pedagogů – 5 (8,5%) doporučuje návštěvu PPP *7 a více dětem*.



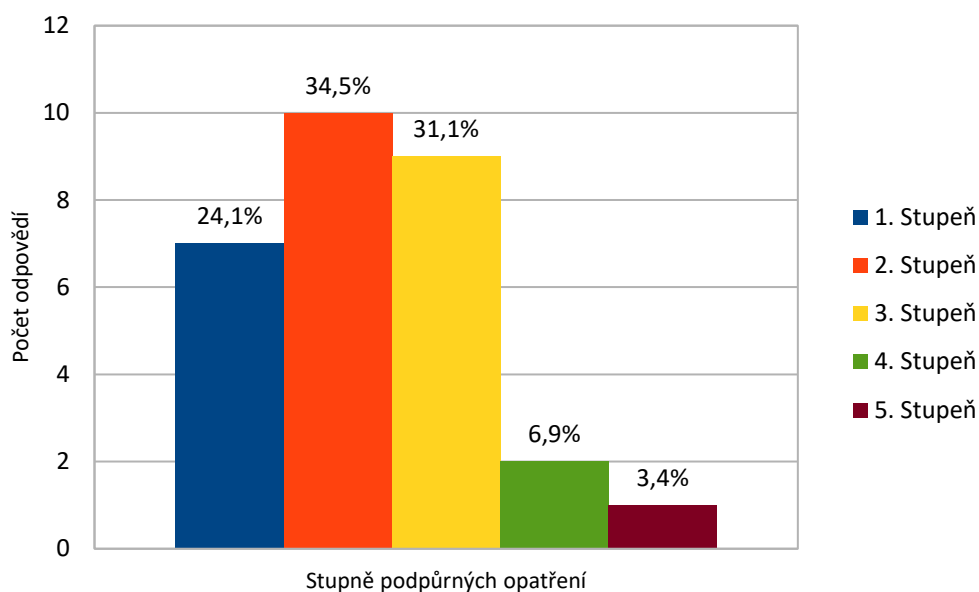
Graf 25: Graf vztahující se k otázce č. 17.

Graf znázorňuje možnosti reakcí rodičů, s nimiž mají respondenti, kteří na otázku č. 16 odpověděli *Ano* (59), nejčastější zkušenosti. Nejvíce pedagogů – 30 (50,8%) uvádělo *možnost č. 3 (agresivní reakce, ale do PPP se objednají)*. Druhou nejčastější odpovědí respondentů – 24 (40,7%) byla *možnost č. 2 (objednají se do PPP netečná reakce s následným objednáním do PPP)*. 3 pedagogové (5,1%) vybrali *možnost č. 1 (pozitivní přijetí)* a nejméně jich odpovědělo *možnost č. 4 (do PPP se neobjednají)* – 2 pedagogové (3,4%).



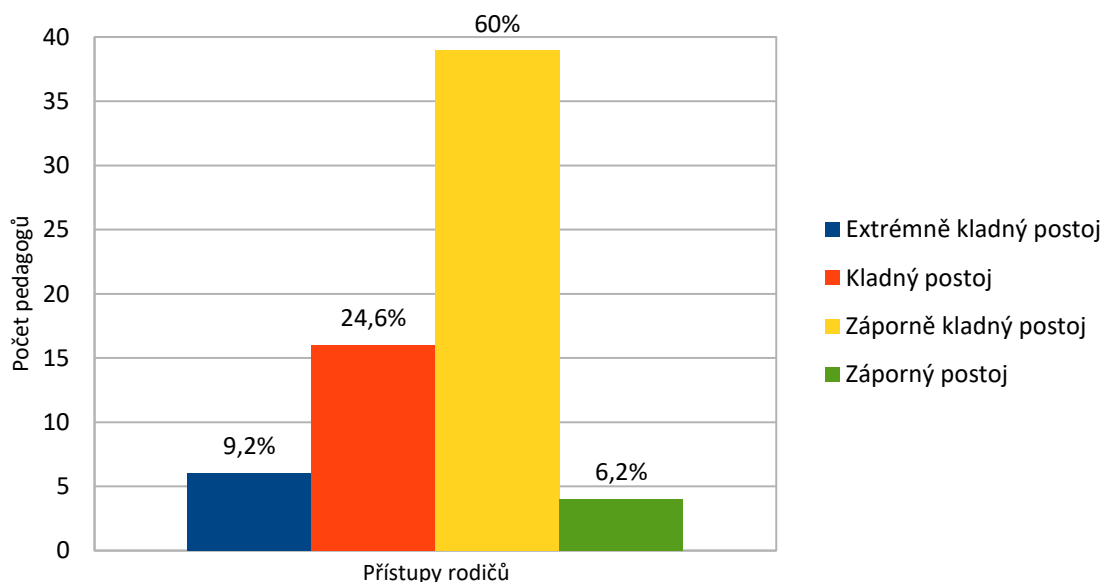
Graf 26: Graf vztahující se k otázce č. 18.

Z grafu lze vyčíst, že 29 (44,6%) respondentů *má* ve své třídě začleněno dítě, které *má* nárok na Podpůrné opatření. Naopak 36 (55,4%) pedagogů ve své třídě *nemá* začleněno dítě s tímto nárokem.



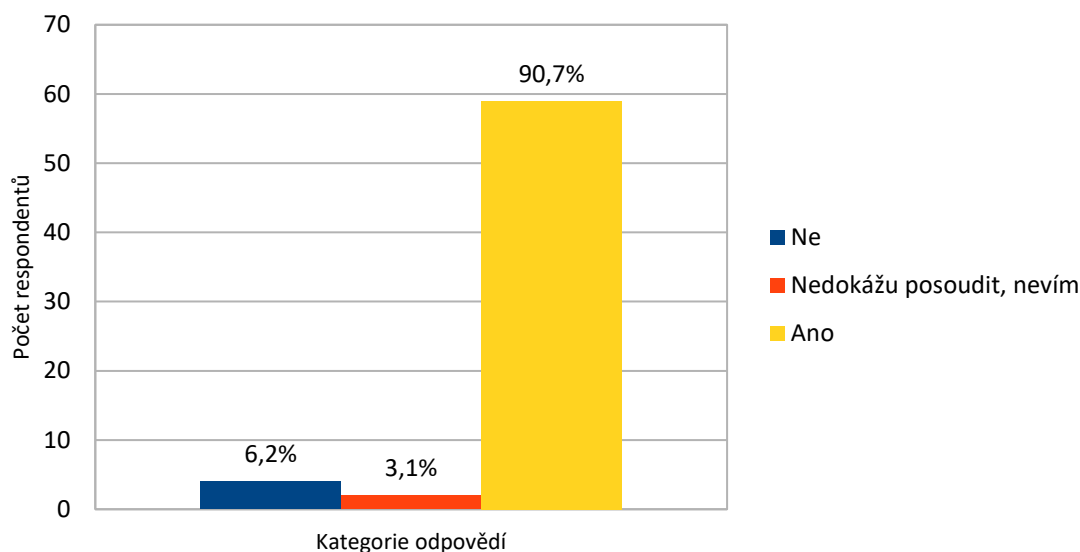
Graf 27: Graf vztahující se k podotázce č. 18.1.

Z respondentů, kteří na otázku č. 18 odpověděli *Ano* (29) uvádělo jako nejčastější stupeň PO 2. *Stupeň* – 10 (34,5%) pedagogů a 3. *Stupeň* – 9 (31,1%) respondentů. 7 (24,1%) pedagogů vybralo 1. *Stupeň* a 2 respondenti (6,9%) odpověděli 4. *Stupeň*. 1 pedagog (3,4%) vybral možnost 5. *Stupeň*.



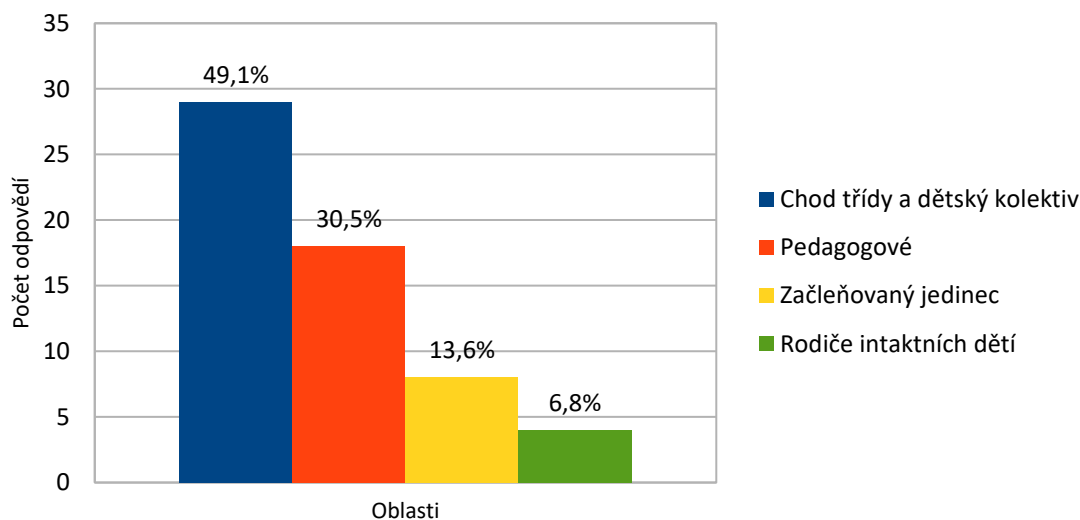
Graf 28: Graf vztahující se k otázce č. 19.

Pedagogové nejčastěji hodnotí postoje rodičů (z. zástupců) začleněných dětí se znevýhodněním takto: *Záporně kladný postoj* – 39 (60%). *Kladný postoj* odpovědělo 16 (24,6%) a 6 respondentů (9,2%) uvedlo *Extrémně kladný postoj*. Nejméně respondentů – 4 (6,2%) vybralo možnost *Záporný postoj*.



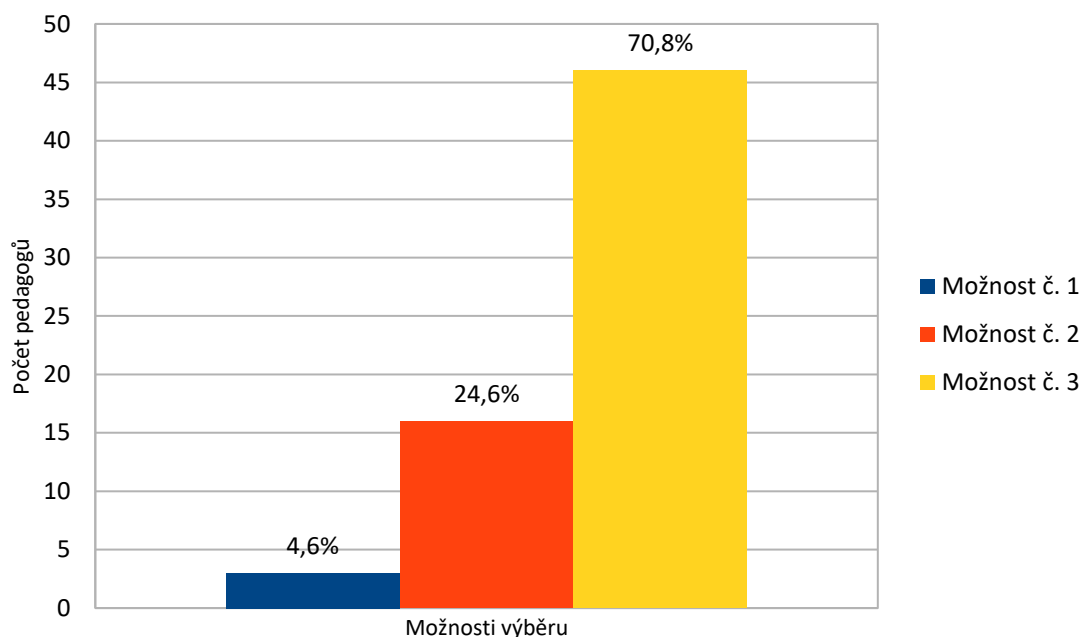
Graf 29: Graf vztahující se k otázce č. 20.

59 (90,7%) respondentů si myslí, že začleňování znevýhodněného dítěte do běžné třídy MŠ přináší v souvislosti s dětmi v kolektivu jistá negativa. 4 pedagogové (6,2%) odpověděli, že negativa nepřináší a 2 (3,1%), že neví, nedokáží posoudit.



Graf 30: Graf vztahující se k podotázce č. 20.1.

Z pedagogů, kteří na otázku č. 20 odpověděli *Ano* (59), jich 29 (49,1%) jako nejčastější negativa uvedli v oblasti *Chod třídy a dětský kolektiv*. Oblast *Pedagogové* byla druhá z nejčastějších odpovědí a zvolilo ji 18 (30,5%) respondentů. 8 pedagogů (13,6%) uvádí *Začleňovaného jedince* a 4 (6,8%) vybrali *Rodiče intaktních dětí*.



Graf 31: Graf vztahující se k otázce č. 21.

46 (70,8%) respondentů z možností směrů, podle kterých by se záležitost inkluze měla ubírat do budoucna, uvedlo, že *by se vrátili k praxi Speciálních mateřských škol (možnost č. 3)*. Pedagogů, kteří odpovídali, že *by pokračovali v současném trendu s drobnými úpravami (možnost č. 2)* bylo 16 (24,6%). *Nic by nemělnili, pokračovali by v současném trendu (možnost č. 1)* 3 (4,6%) respondenti. Pedagogové, kteří uváděli možnost č. 2, dodali, že: *„Do běžných tříd začleňovat pouze děti sociálně a zdravotně znevýhodněné (děti s max. 3. stupněm PO) a pro těžší případy (děti se zdravotním postižením) bych preferovala vzdělávání ve Speciálních MŠ.“* (2 respondenti). Jeden pedagog uvedl: *„Integrace by neměla omezovat kolektiv ostatních dětí. K tomu by nestačily pouze drobné úpravy, ale úpravy zásadní, a to především výrazné zrychlení přidělování podpůrných opatření, dostatkem (a ne úbytkem, jak je to nyní) asistentů pedagoga (posílení pracovní síly po celou dobu docházky dítěte, ne jen třeba 4 hodiny, ale celý denní čas v MŠ) a především - a to považuji za úplně nejzásadnější - snížením počtu dětí ve třídě.“*

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce byla zaměřena na zmapování postojů pedagogických pracovníků v mateřských školách k problematice inkluzivního vzdělávání z jejich pohledu, tedy z perspektivy těch, kteří jsou praktickým způsobem realizátory inkluzivního předškolního vzdělávání. Náplní praktické části bylo pomocí výzkumného šetření zjistit, jakým způsobem vnímají učitelé pracující v MŠ začleňování znevýhodněných dětí do běžného provozu školy a s jakými přínosy či nedostatky v současném systému inkluzivního vzdělávání se setkávají.

Hlavním cílem bylo zjistit postoje pedagogů předškolního vzdělávání k efektivnosti a smysluplnosti pedagogické práce se znevýhodněnými dětmi v přímé souvislosti s inkluzivním vzděláváním v mateřských školách. Dílčím cílem bylo zjistit, s jakými přínosy či nedostatky se v současném systému inkluzivního vzdělávání pedagogové MŠ setkávají. Dalším cílem výzkumného šetření bylo nalézt případnou odpověď na otázku, čím by se z pohledu učitelů mohl průběh společného vzdělávání zlepšit k pozitivnějšímu přijetí ostatními účastníky výchovně-vzdělávacího procesu, širokou veřejností a zákonnými zástupci intaktních dětí.

K naplnění hlavního cíle tohoto výzkumu byla použita kvantitativní metoda a výsledky výzkumu nám doložily, že pedagogové předškolního vzdělávání v Plzni shledávají větší pozitivní význam inkluzivního vzdělávání u dětí se sociálním znevýhodněním než u dětí s mentálním znevýhodněním. Dále z výzkumného šetření vyplynulo, že inkluze očima těchto pedagogů má více pozitivních vlivů na psychosociální vývoj začleňovaného jedince než na kolektiv ostatních dětí v MŠ. Z negativních vlivů (kterých v začleňování znevýhodněného dítěte do MŠ v souvislosti s kolektivem ostatních dětí bylo o něco více než pozitivních) uváděli tyto pedagogové nejčastěji narušování výchovně-vzdělávacího procesu dětí. Např. zpomalování jejich rozvoje, rovnováhy a harmonie ve třídě nebo rozvrat tohoto kolektivu úplně, apod. Z možností, které by pomohly k lepší realizaci inkluzivního vzdělávání v praxi, uváděli nejčastěji pedagogové plzeňských MŠ více personálu. Z odpovědí na poslední z dílčích otázek vyplynulo, že více plzeňských pedagogů předškolního vzdělávání je pro navrácení se k praxi speciálních škol než pro pokračování v současném trendu inkluze. Nepřiklánějí se ani k možnosti drobných úprav současného inkluzivního vzdělávání.

Z výzkumného šetření vyplynulo několik aspektů, které v souvislosti s inkluzí v současné době plzeňské pedagogy předškolního vzdělávání negativně ovlivňují v jejich pedagogické činnosti. Převážně se jedná o narušení plynulého chodu třídy z důvodu roztržitosti sociálních vazeb v kolektivu. Druhou často zmiňovanou problémovou oblastí byla otázka personálního zabezpečení výuky v souvislosti se zvýšenou časovou náročností jak se zabezpečením výuky jako takové, tak i se značně zvýšenou byrokratickou a administrativní zátěží.

Výše uvedené oblasti jsou z hlediska výsledků výzkumu vhodným tématem k dalšímu rozboru a eventuálnímu hledání možných cest k jejich zlepšení.

V závěru dotazníku, jež byl nástrojem výzkumného šetření, měli respondenti volný prostor k pro vyjádření svých názorů k problematice inkluzivního vzdělávání. Tyto odpovědi jsou součástí Příloh (X–XII).

RESUMÉ

Tato bakalářská práce se zabývala tématem společného vzdělávání na úrovni předškolního vzdělávání. V teoretické části byla popsána integrace, inkluze a její vývoj z různých hledisek, s náhledem několika autorů věnující se této oblasti. Pro uchopení celé problematiky společného vzdělávání byly definovány pojmy a stanoviska, které s ní úzce souvisí: žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, jednotlivé typy dělení postižení, znevýhodnění i podpůrných opatření, s návazností na podporu rovného přístupu. Dále také pojednávala o realizaci předškolního vzdělávání a nárocích na pedagoga pro plnění jeho profese v mateřské škole. Závěr teoretické části charakterizoval vývojové období předškolního dítěte. Cílem práce bylo zmapovat postoje pedagogů pracujících v předškolním vzdělávání ke společnému vzdělávání a získat informace o zásadních přínosech či nedostatcích, se kterými se v souvislosti s touto problematikou setkávají při výkonu svého povolání. Pro získání dat bylo využito kvantitativního výzkumného šetření formou dotazníku.

Klíčová slova: inkluze, znevýhodnění, postižení, předškolní vzdělávání.

RESUME

This bachelor thesis dealt with the topic of joint education in preschool education. The theoretical part describes the integration, inclusion and its development from various perspectives, with the insight of several authors devoted to this area. To grasp the whole issue of co-education, opinions were defined that are closely related to it: a child with special educational needs, individual types of disability sharing, disadvantage and support measures, in connection with the promotion of equal access. Bachelor thesis also discussed the implementation of preschool education and the requirements for a teacher to fulfill the profession in kindergarten. The conclusion of the theoretical part characterized the developmental period of the preschool. The aim of the work was to map attitudes of teachers working in preschool education to joint education and to obtain information about the major benefits or shortcomings that they encounter in connection with this issue in their profession. A quantitative research survey (questionnaire) was used to obtain data.

Key words: inclusion, disadvantages, disabilities, preschool education.

SEZNAM LITERATURY

BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie et al., 2013. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu: Education focusing on inclusive didactics and teaching pupils with special educational needs in mainstream schools*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6678-6.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie et al., 2016. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. 2., upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8140-6.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta, 2011. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, a.s. ISBN 978-80-251-1829-0.

BOČKOVÁ, Barbora a VÍTKOVÁ, Marie et al., 2016. *Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu inkluzivního vzdělávání: Support of students with special educational needs in the context of inclusive education*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8508-4.

ČERNÁ, Marie, 2008. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1565-3.

DEVARAKONDA, Chandrika, 2013. *Diversity & inclusion in early childhood: an introduction*. Singapore: SAGE. ISBN 978-0-85702-850-1.

HÁJKOVÁ, Vanda, 2005. *Integrativní pedagogika*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 80-86856-05-4.

HÁJKOVÁ, Vanda a STRNADOVÁ, Iva, 2010. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

KERR, Susan, 1997. *Dítě se speciálními potřebami*. Z anglického originálu *Your child with special needs* přeložil Daniel HANŠPACH. Praha: Portál. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-147-9.

KROUPOVÁ, Kateřina et al., 2016. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.

LECHTA, Viktor (ed.) et al., 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.

MAZÁNKOVÁ, Martina, 2018. *Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1365-9.

MŠMT, ©2013a. *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018*, MŠMT ČR [online]. MŠMT ČR. [cit. 13.03.2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/akcni-planinkluzivniho-vzdelavani-na-obdobi-2016-2018>

MŠMT, ©2013b. *Aktuální znění zákona o pedagogických pracovnících k 1. září 2012*, MŠMT ČR [online]. MŠMT ČR. [cit. 17.03.2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

MŠMT, ©2013c. *Informace o povinném předškolním vzdělávání*, MŠMT ČR [online]. MŠMT ČR. [cit. 20.03.2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/informace-o-povinnem-predskolnim-vzdelavani>

MŠMT, ©2013d. *Podrobný informační materiál ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let v mateřské škole, MŠMT ČR* [online]. MŠMT ČR. [cit. 20.03.2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/podrobny-informacni-material-ke-vzdelavani-deti-od-2-do-3>

MŠMT, ©2013e. *Praktické a speciální školy, MŠMT ČR* [online]. MŠMT ČR. [cit. 25.03.2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/prakticke-a-specialni-skoly>

MŠMT, ©2013f. *Školy, třídy, skupiny a oddělení podle § 16 odst. 9 školského zákona, MŠMT ČR* [online]. MŠMT ČR. [cit. 17.03.2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skoly-tridy-skupiny-a-oddeleni-podle-16-odst-9-skolskeho#otazka3>

MŠMT, ©2020. *Statistické ročenky školství, výkonové ukazatele, MŠMT ČR* [online]. MŠMT, Odbor statistiky, analýz a rozvoje eEducation. [cit. 22.03.2020]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

OPATŘILOVÁ, Dagmar (ed.) et al., 2008. *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-3977-3.

OPRAVILOVÁ, Eva a KROPÁČKOVÁ, Jana, 2016. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

OSN, ©2015. *Všeobecné deklarace lidských práv* [online]. United Nations. Informační centrum OSN v Praze připravilo vydání v češtině. [cit. 13.03.2020]. Dostupné z: https://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/12/UDHR_2015_11x11_CZ2.pdf

PÁLOVÁ, Helena, 2017. *Praxe inkluze dítěte v mateřské škole - děti s autismem: druhá metodická příručka pro učitele*. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 978-80-7560-051-6.

PIPEKOVÁ, Jarmila et al., 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přepracované a rozšířené vydání. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.

KATALOG PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ, ©2015. *PODPŮRNÁ OPATŘENÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ - Katalog podpůrných opatření* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 17.03.2020]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/2-podpurna-opatreni-ve-vzdelavani/>

POLECHOVÁ, Pavla (ed.) et al., c2005. *Jak se dělá "Škola pro všechny"*. Kladno: AISIS. ISBN 80-239-4667-6.

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

SLOWÍK, Josef, 2016. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-00958.

SVOBODOVÁ, Eva VÍTEČKOVÁ, Miluše et al., 2017. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1243-0.

SYSLOVÁ, Zora, 2017. *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita. Pedagogický výzkum v teorii a praxi ; svazek 43. ISBN 978-80-210-8475-9.

ŠMELOVÁ, Eva a PRÁŠILOVÁ, Michaela et al., 2018. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1302-4.

ŠULOVÁ, Lenka, 2010. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1820-3.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára et al., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

TANNENBERGEROVÁ, Monika, 2016. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-008-1.

ÚZIS ČR, 2018. *Vrozené vady u narozených v roce 2015 [online]*. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. Praha [cit. 29.03.2020]. ISBN 978-80-7472-174-8. Dostupné z: https://www.uzis.cz/sites/default/files/knihovna/vrozvnar_2015.pdf

ÚZIS ČR, 2019. *Stručný přehled činnosti oboru logopedie za období 2007–2018 [online]*. Národní zdravotnický informační systém – ambulantní péče: NZIS report č. K/26 (08/2019), Zdravotnictví ČR: Obor logopedie 2018 [cit. 29.03.2020]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/res/f/008298/nzis-rep-2019-k26-a061-logopedie-2018.pdf>

VOSMIK, Miroslav, 2018. *Inkluze a kariérové poradenství*. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-357-5.

WEDLICOVÁ, Iva, 2010. *Vývojová psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 978-80-7414-320-5.

ZÁKONY PRO LIDI – Sbíрка zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění, ©2010a. *27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]*. AION, s. r. o. [cit. 13.03.2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

ZÁKONY PRO LIDI – Sbíрка zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění, ©2010b. *Zákon č. 561/2004 Sb., § 16 - Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami [online]*. AION, s. r. o. [cit. 15.03.2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast1>

ZÁKONY PRO LIDI – Sbíрка zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění, ©2010c. *Zákon č. 561/2004 Sb., § 34 – Organizace předškolního vzdělávání [online]*. AION, s. r. o. [cit. 29.03.2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast2>

Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele - zvolte požadovaný školní rok

Rok:

2019/2020

Kapitola:

B Předškolní vzdělávání

Tabulka:

X B1.3.1.2 Mateřské školy - děti/dívky se ZP podle druhu postižení ve školách běžných

B1.3.1.2. Mateřské školy - děti/dívky se ZP podle druhu postižení ve školách běžných - podle zřizovatele a formy integrace

Zřizovatel / Forma integrace	Děti se zdravotním postižením celkem	menšíhlm						v tom s postižením									
		z toho			školovým			závažným vadami řeči			tělesným						
		celkem	středně těžkým	lehkým	celkem	z toho těžkým	lehkým	celkem	z toho těžkým	lehkým	celkem	z toho těžkým	lehkým				
Celkem	8922	523	253	41	181	91	240	47	4903	1467	382	97	828	0	255	652	858
MŠMT	2695	189	90	20	72	31	113	21	1539	468	185	52	237	0	75	114	171
obec	8397	497	235	37	158	77	238	46	4717	1417	357	90	758	0	242	632	798
kraj	2560	181	85	19	67	28	112	21	1473	450	169	46	213	0	72	110	163
jiný resort	111	3	3	0	4	1	0	0	71	32	3	1	19	0	0	1	10
privátní sektor	33	0	0	0	0	0	0	0	22	13	1	1	8	0	0	0	2
 církev	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
 Dětí se ZP ve speciálních třídách	4128	83	37	6	44	26	124	23	3203	1172	43	14	339	0	14	64	214
 V MŠMT	1341	32	12	4	17	8	53	11	1055	386	20	6	99	0	7	10	48
 V tom	19	0	0	0	11	11	0	0	8	2	0	0	0	0	0	0	0
 z toho dívky	4	0	0	0	2	2	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0

obec	z toho dívky	3944	80	34	6	0	0	30	14	124	23	3097	1135	34	13	298	0	14	64	203
	děti	1279	32	12	4	0	15	6	53	11	1017	371	15	5	84	0	7	10	46	
kraj	z toho dívky	109	3	3	0	0	3	1	0	0	0	71	32	3	1	19	0	0	0	10
	děti	33	0	0	0	0	0	0	0	0	0	22	13	1	1	8	0	0	0	2
jiný resort	z toho dívky	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	děti	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
privátní sektor	z toho dívky	50	0	0	0	0	0	0	0	0	0	22	0	6	0	22	0	0	0	0
	děti	24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13	0	4	0	7	0	0	0	0
cíkev	z toho dívky	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	3	0	0	0	0	0	0	1
	děti	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Děti se ZP v běžných třídách	z toho dívky	4694	440	216	35	0	137	65	116	24	1700	295	339	83	489	0	241	588	644	
	děti	1354	157	78	16	0	55	23	60	10	484	82	165	46	138	0	68	104	123	
MŠMT	z toho dívky	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	děti	4453	417	201	31	0	128	63	114	23	1620	282	323	77	460	0	228	568	595	
obec	z toho dívky	1281	149	73	15	0	52	22	59	10	456	79	154	41	129	0	65	100	117	
	děti	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
kraj	z toho dívky	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	děti	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
jiný resort	z toho dívky	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	děti	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
v tom	z toho dívky	174	17	12	2	0	6	2	1	1	50	3	12	4	20	0	9	14	45	
	děti	46	7	5	0	0	1	1	0	0	15	1	7	3	6	0	2	3	5	
privátní sektor	z toho dívky	65	6	3	2	0	2	0	1	0	30	10	4	2	9	0	4	5	4	
	děti	27	1	0	1	0	0	0	1	0	13	2	4	2	3	0	1	1	1	

V případě problémů s programem kontaktujte statistik@mšmt.cz.
 © 2020 MŠMT, Odbor statistiky, analýz a rozvoje efektivit

Dotazník
„Učitelé MŠ a inkluze“

Dobrý den,

jmenuji se Eva Zemanová a jsem studentkou 3. ročníku oboru Učitelství pro MŠ na Pedagogické fakultě Západočeské univerzity v Plzni. Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, který je anonymní (zahrnuje pouze demografické údaje) a slouží ke zpracování mé bakalářské práce. Cílem dotazníku je získat informace o postoji pedagogů MŠ k inkluzi jako celku i jejím jednotlivým aspektům.

Předem děkuji za Vaši vstřícnost a spolupráci, upřímné zodpovězení otázek a za čas, který dotazníku věnujete.

1. Jste:

- žena
 muž

2. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání je:

- Mgr.
 Bc.
 střední úplné
 jiné (uvedte) :
-

3. Délka praxe ve výkonu povolání učitele/ky v MŠ:

- do 5 let 6-10 let 11-20 let 21-30 let 31 a více let

**4. Pokud potřebujete bližší informace o inkluzi, čerpáte nejčastěji z:
(vyberte jednu z možností)**

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> knihy | <input type="checkbox"/> média a internet |
| <input type="checkbox"/> zřizovatel | <input type="checkbox"/> MŠMT |
| <input type="checkbox"/> sdílení zkušeností mezi školami | <input type="checkbox"/> jiné (uvedte): |
-

5. Vyberte jednu z nabízených možností, která dle Vás nejvíce odpovídá představě

o inkluzi:

- Funkční systém, který napomáhá znevýhodněným k plnohodnotnému zapojení se do kolektivu a má kladný vliv na rozvoj sociálního citění ostatních dětí.
- Dobrá myšlenka, kterou se však nepodařilo do školské praxe funkčně implementovat.
- Systém, který napomohl malému procentu inkudovaných žáků, ale poškodil majoritní skupinu žáků, jež brzdí v jejich práci a rozvoji.
- Řešení, které by ve své myšlence mohlo pomoci současnému školství, ale z důvodu přebyrokratizování (administrativa) se minulo účinkem.
- Systematicky nefungující idea, která přinesla do školství mnoho byrokracie a negativních vlivů na inkudované žáky i kolektiv.
- Ani jedna z možných nabízených. Prosím, charakterizujte:

6. Setkal/a jste se během své pedagogické praxe s indkludovaným dítětem, se kterým se pracovalo dle oficiálního doporučení z Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) nebo Speciálně pedagogického centra (SPC)?

- Ano
- Ne

**7. Pokud ano, o kterou oblast znevýhodnění konkrétně šlo:
(vyberte jednu z možností)**

1. Zdravotní:

- zrakové
- sluchové
- tělesné
- mentální
- jiné (uveďte):

2. Sociální:

- výchovné
- ekonomický status rodiny
- nevhodnost / nedostatek stimulačního prostředí
- jiné (uveďte):

3. Sociokulturní:

- jazyková bariéra
 kulturní a náboženská diverzita
 jiné (uvedte):

4. Kognitivní:

- porucha pozornosti
 porucha chování
 jiné (uvedte):

5. Kombinace:

- kombinované postižení

8. Setkal/a jste se během své praxe s dítětem či dětmi, pro které by jste doporučil/a využití odborného pedagogického pracoviště? (Pedagogicko-psychologická poradna, Speciálně pedagogické centrum)

- Ano
 Ne

9. Komunikace mezi pedagogickými pracovníky navzájem je důležitým faktorem ovlivňujícím inkluzivní vzdělávání.

Je dle Vašeho názoru tato záležitost ve vaší MŠ funkční?

- Rozhodně ano (bez výhrad)
 Spíše ano (s mírnou výhradou)
 Spíše ne (s většími výhradami)
 Vůbec, spolupráce je nefunkční

10. Domníváte se, že začlenění znevýhodněného dítěte do běžné školní třídy přináší svá pozitiva v souvislosti s jeho psychosociálním vývojem?

- Ne
 Nedokážu posoudit, nevím
 Ano (uvedte, jaké/á):

11. Domníváte se, že začlenění znevýhodněného dítěte do běžné školní třídy přináší svá pozitiva v souvislosti s kolektivem ostatních dětí?

- Ne
 Nedokážu posoudit, nevím
 Ano (uveďte, jaké/á):
-

12. Pro jakou oblast znevýhodněných dětí má podle Vašeho názoru začleňování dítěte do běžné školní třídy pozitivní význam:

- fyzicky (tělesně) hendikepovaní mentálně sociálně jiné (uveďte):
-

13. Je pro vzdělávání, které zabezpečuje maximální rozvoj každého žáka s ohledem na jeho individuální potřeby a specifika vaše MŠ dostatečně materiálně zabezpečena?

- Ano Ne Nedokážu posoudit, nevím

14. Vyberte jednu z následujících možností, která by dle Vás nejlépe pomohla k lepší realizaci inkluzivního vzdělávání v praxi:

- finanční podpora více personálu (pedagog. pracovníci, asistenti)
 zjednodušení byrokracie pomůcky a pracovní materiál
 více času jiné (uveďte):
-

15. Vyberte jednu z nabízených možností, s kým nejčastěji spolupracujete a označte, zda je podle Vás tato spolupráce funkční:

- | | | |
|--|------------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> Pedagogicko-psychologická poradna (PPP) | <input type="checkbox"/> Ano | <input type="checkbox"/> Ne |
| <input type="checkbox"/> Speciálně pedagogické centrum (SPC) | <input type="checkbox"/> Ano | <input type="checkbox"/> Ne |
| <input type="checkbox"/> Sociální poradenství (OSPOD) | <input type="checkbox"/> Ano | <input type="checkbox"/> Ne |
| <input type="checkbox"/> jiné (uveďte): | <input type="checkbox"/> Ano | <input type="checkbox"/> Ne |
-

16. Doporučujete, v případě problémů, rodičům návštěvu Pedagogicko-psychologické poradny v souvislosti s plněním povinnosti předškolního vzdělávání dětí, které do 31. 8. dosáhly pěti let věku? (poslední rok v MŠ – vstup do ZŠ)

Ano Ne

16.1 Pokud ano, vyberte z nabídky možností – průměrný počet doporučení za rok:

1-3 děti 4-6 dětí 7 a více dětí

17. Jestliže jste v předchozí otázce vybral/a možnost Ano, s jakou reakcí rodičů máte nejčastější zkušenosti? Vyberte jednu z možností:

- pozitivní přijetí, objednají se do PPP
- netečná reakce s následným objednáním do PPP
- agresivní reakce, ale do PPP se objednají
- do PPP se neobjednají

18. Je ve vaší třídě začleněno dítě, které má nárok na Podpůrné opatření?

Ano Ne

18.1 V případě, že ano, o jaký stupeň PO se jedná? Vyberte jednu z možností:

1. stupeň: Kompenzace mírných obtíží ve vzdělávání žáka (např. pomalejší tempo práce, drobné obtíže v koncentraci pozornosti atd.), u nichž je možné prostřednictvím mírných úprav v režimu školní výuky a domácí přípravy dosáhnout zlepšení. Nemá normovanou finanční náročnost a dítě nemusí podstupovat vyšetření v PPP nebo SPC.

2. stupeň: Obsahuje zavedení individuálního vzdělávacího plánu žáka, ve kterém jsou uvedeny jak nastavené organizační změny, tak využívání didaktických či speciálně-pedagogických pomůcek. Učitel nemá nárok na asistenta pedagoga, ale může na konkrétní předměty nebo činnosti využívat služeb sdíleného asistenta (výuka ve skupině).

3. stupeň: Znevýhodnění nebo postižení dítěte je závažné natolik, že zasahuje do běžného chodu výuky. Podpora ve formě asistenta pedagoga je nevyhnutelná. Dochází jak k organizačním změnám ve výuce, tak k široké psychologické a speciálně-pedagogické intervenci.

4. stupeň: Dítě již nelze vzdělávat bez zásadních organizačních změn, začlenění je vždy s individuálním vzdělávacím plánem v běžné třídě. Ve třídě se tedy může vyskytovat jak asistent pedagoga, tak další pedagogický pracovník, např. speciální pedagog. Škole za tato opatření a umožnění vzdělávat žáky v 6–8 členných skupinách náleží odpovídající finanční náhrada.

5. stupeň: Dítě (s nejtěžší formou postižení) využívá didaktické a speciálně-pedagogické pomůcky, alternativní formy komunikace, finančně náročné alternativní výukové materiály, kompenzační a rehabilitační pomůcky. Přizpůsobení prostředí a organizace výuky je výrazná - vždy je nutná úprava pracovního místa a veškerého okolního prostředí (stavební prostorové úpravy). Dítě se vzdělává individuálně nebo skupinově s podporou pedagoga s příslušnou specializací. Vzniká zároveň potřeba pedagogické podpory tohoto žáka i na dalších mimovýukových školních akcích, které souvisejí s výchovně-vzdělávacím procesem.

19. Jak hodnotíte přístup rodičů (z. zástupců) začleněných dětí se znevýhodněním? (vyberte jednu z možností):

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> extrémně kladný postoj | <input type="checkbox"/> kladný postoj |
| <input type="checkbox"/> záporně kladný postoj | <input type="checkbox"/> záporný postoj |

20. Myslíte si, že začleňování znevýhodněného dítěte do běžné třídy MŠ přináší v souvislosti s dětmi v kolektivu jistá negativa?

- Ne Nedokážu posoudit, nevím Ano

20.1 Pokud ano, vyberte jednu z nabízených oblastí, ve které nejčastěji:

- Chod třídy a dětský kolektiv (narušování výchovně-vzdělávacího procesu dětí – zpomalování jejich rozvoje, rovnováhy a harmonie ve třídě; rozvrat kolektivu; apod.)
- Pedagogové (časová či administrativní zátěž; zvýšená individuální péče; nedostatek personálu; apod.)
- Začleňovaný jedinec (negativní přijetí kolektivem – šikana; nemožnost zúčastnit se všech aktivit, nedosažení stejných výsledků jako ostatní děti; apod.)
- Rodiče intaktních dětí (negativní postoje ke vzdělávání jejich dětí společně se začleněným jedincem v jedné třídě; nedostatečná informovanost o dané problematice; apod.)

21. Jakým směrem by se dle Vás záležitost inkluze měla ubírat do budoucna:

- nic bych neměnil/a, pokračoval/a bych v současném trendu
- pokračoval/a bych v současném trendu s drobnými úpravami (uvedte, jaké):

.....
 vrátil/a bych se k praxi Speciálních mateřských škol

Prostor pro Vaše další sdělení týkající se tohoto dotazníku (nepovinné):

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Vážení pedagogové,

děkuji Vám za vyplnění dotazníku.

Odpovědi respondentů z poslední strany dotazníku:

(Prostor pro Vaše další sdělení týkající se tohoto dotazníku)

Autista není v naší MŠ, ale máme dočasně nastěhovanou cizí MŠ v našich prostorách kvůli jejich rekonstrukci. Když denně slyším, jak je autista nešťastný, opravdu celý den pláče a asistentka ho dlouho utěšuje v šatně, říkám si „proč“? Všichni z řevu unavení, vliv na psychiku všech učitelek, asistentky, dětí. A nejhůř je na tom samotný autista, kterému dle mého pozorování nedělá dobře právě kolektiv více dětí. Mám vystudovanou „specku“, navštěvovala jsem školy speciálně pro autisty se systémem propracovaným, s relaxační zónou, rozhodně tam nikdo celodenně neplakal...

Myslím, že nebyl špatný systém, který byl před inkluzí. Pomocí inkluze mají možnost učitelé získat více zkušeností, které mívají jen speciální pedagogové. Pokud učitel nemá dostatek zkušeností s daným problémem, měl by se s ním co nejdříve seznámit a pomoci by mu měly organizace například jako SPC, organizace věnující se danému problému. Trvalo nám dlouho, než jsme se s dítětem naučili pracovat. Hodně mi v tomto směru pomohly knihy.

Speciální MŠ mají zkušenosti, vystudované pracovnice, které si práci s dětmi se spec. vademí zvolily dobrovolně a mají ke své práci jiné podmínky (prostory pro individ. práci, zklidnění, odpočinek a počet dětí).

S inkluzí souhlasím v lehkých případech a jen za plné spolupráce s rodinou. Stává se, že my děláme, co můžeme a rodina se jen veze a to nemyslím sociálně slabé. Zachovala bych speciální MŠ, kde jsou odborníci. Asistentky, které nemají odbornost nebo jen rychlokurs nejsou odbornou pomocí pro dítě.

Na předposlední otázku jsem odpověděla takto, neboť si myslím, že by nestačily pouze drobné úpravy, ale úpravy zásadní, a to především v rychlosti řešení, dostatkem (a ne úbytkem jak je to nyní) asistentů pedagoga a především - a to považuji za úplně nejzásadnější - snížením počtu dětí ve třídě.

Jsem ve školství 37let a inkluze není nic dobrého v MŠ i v ZŠ. Konzultujeme s kolegyněmi na všech typech škol a většina má názor, že se zrušily speciální MŠ a ZŠ, kde bylo vše perfektně propracované pro různě handicapované děti... Speciální výuka, malý kolektiv. A vše se zrušilo... a najednou se zjistilo že se inkluze neosvědčila...

Finančně ohodnotit individuální práci nad rámec povinností s integrovanými dětmi.
Každé dítě potřebuje být úspěšné. To v běžných MŠ dítě se spec. potřebami většinou nezažije!

Veškerá integrace by měla být v rozumné míře, tak aby to neomezovalo kolektiv a neohrožovalo ostatní děti. Posílení pracovní síly po celou dobu docházky dítěte, ne jen třeba 4 hodiny, ale celý denní čas v MŠ.

Pracuji ve spec. třídě MŠ, kde s dětmi pracujeme maximálně individuálně. Děti se cítí dobře, maximálně se rozvíjejí ve všech oblastech (dle jejich možností) a rodiče jsou spokojeni.

Dítě, které mám namysli, které je nevychované, agresivní (kouše děti, bourá jim stavby, které postaví) neustále vyrušuje, neposlouchá, je drzé. Není ode mě ze třídy, ale z vedlejší třídy, ten asistentku pedagoga má. V jiné třídě je mentálně postižené dítě a to asistentku nemá, protože jeho matka si nemyslí, že jí potřebuje, i když si to myslí i ostatní kolegyně, je mi toho dítěte líto, moc by mu to pomohlo.

Domnívám se, že vysoký počet dětí na třídě negativně působí nejen v otázce inkluze, proto by se mělo podporovat zřizování jiných MŠ, případně alternativních zařízení, aby se mohl počet dětí postupně snížit. Dále zákonný nárok na přijetí do MŠ dítěte od 2 let byl podle mě schválen na příliš blízkou dobu, rodiče tím pádem ztratili možnost volby. Díky tomu si rodiče integrovaného dítěte nemohou vybrat zařízení podle toho, jestli má nebo nemá potřebné vybavení, pokud se nejedná o zařízení speciální. A je také potřeba dále pokračovat v poskytování asistentů a finanční podpoře na jejich zaplacení.

S inkluzí máme velké zkušenosti, ale to vše souvisí od získané praxe. To se do žádných dotazníků psát nedá, protože každé dítě i se stejnou diagnózou je jiné a ke každému dítěti musí být jiný přístup, i když pravidla musí dodržovat stejná jako děti zdravé. Máme 3 úžasné asistenty pedagoga a úžasnou spolupráci ve škole. To vše závisí od dobrého přístupu a povahy lidí a od získaných zkušeností jen a jen praxí.

Určitě jsme s momentální inkluzí spokojeni, jen bychom ještě uvítali nějaké speciální školy. To je velmi individuální. Máme u nás děti s podpůrnými opatřeními, například dítě s těžkými poruchami autistického spektra, a přesto jsem rodičům speciální školu nedoporučila, protože by tam jejich dítě zakrnělo. Je inteligentní, vše chápe, má problém s řečí, takže bude pokračovat v základní škole pro děti s poruchami řeči, kde se mu budou věnovat i logopedi a bude mít menší klidnější kolektiv dětí. Máme u nás dítě chytré, šikovné s diabetem 1A, zároveň i s bezlepkovou dietou, kde musí asistent pedagoga hlídat po celý den, každých 15 minut hladinu cukru a hlídat jeho další dokrmování po celý den, dítěti se musí před obědem aplikovat inzulín. Na děti s diabetem není vůbec naše školství připraveno. A takovýchto otázek je více, ale to vše Vám přinese až přímá praxe, v dotazníkových šetřeních se tohoto vůbec nedotkneme. Již více mateřských škol i základních má děti s diabetem a není vyjasněno, kdo má dětem aplikovat inzulín. Speciální zařízení navrhovalo, že asistent pedagoga. Což v žádném případě není správné po právní stránce, protože inzulín by měl aplikovat zdravotník a asistent není odborně školený zdravotník. Pokud by se aplikoval inzulín špatně, zodpovědnost pak ponese vždy škola ředitel. Nesmíme nikoho ze zaměstnanců nutit k aplikaci inzulínu, pokud si nikdo netroufne. U nás jezdí inzulín aplikovat ve své polední pauze dítěti matka před obědem. Pokud by se zajistila nějaká služba, musela by jezdit včas a na čas, což by byl asi po přejetí ve městě problém. Kolem těchto podpůrných opatření vyvstává hned několik vážných otázek, které jsou dnes spíše ponechané na řediteli školy, aby se s nimi "popral" a při tom nic neporušil. Práce hlídání hladiny cukru je důležitá, protože dítě nemůže spadnout do kómatu, musí se stále doplňovat menší dávky jídla během dne a dbát na dodržování pitného režimu.