



Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky a logopedie

**Vytváření pozitivního přístupu
v oblasti společného vzdělávání dětí z intaktní populace
a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami
předškolního věku**

Bakalářská práce

Autor: Olga Homolová

Studijní program: B7506 - Speciální pedagogika

Studijní obor: Výchovná práce ve speciálních zařízeních (K -VYSZB)

Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

Akademický rok: 2017/2018

Zadání bakalářské práce

Autor: Olga Homolová

Studium: P15K0170

Studijní program: B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Výchovná práce ve speciálních zařízeních

Název bakalářské práce: **Vytváření pozitivního přístupu v oblasti společného vzdělávání dětí z intaktní populace a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami předškolního věku**

Název bakalářské práce AJ: Creating a positive approach in the area of the joint preschool education of the children from an intact population and preschool children with special needs.

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

V úvodní části bakalářské práce budou charakterizovány jednotlivé skupiny jedinců se zdravotním postižením či sociálním znevýhodněním a popsáno prostředí mateřské školy, dále pak budou vytyčeny rozdíly mezi věkově homogenními a heterogenními skupinami dětí předškolního věku. Popsán současný stav integrace dětí se sociálním a zdravotním znevýhodněním. Dále se práce zaměří na popis podmínek pro úspěšnou aplikaci her a cvičení pro intaktní děti přibližující problematiku zdravotního postižení. Budou definovány metody stimulace žádoucího chování a způsobů kontaktu mezi dětmi. V prakticky zaměřených kapitolách bakalářské práce budou popsány aplikované tematické celky a hry, které dětem umožní pochopit podstatu jednotlivých druhů zdravotního postižení a sociálního znevýhodnění. Děti budou konfrontovány se situacemi, které je naučí přirozeným způsobem pomáhat slabším, rozvíjet empatii a vnímat potřeby znevýhodněných vrstevníků.

ANDERLIK, Lore. Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi. Praha: Triton, 2014, 210 s. ISBN 978-80-7387-765-1. BARTOŇOVÁ, Miroslava, Ilona BYTEŠNÍKOVÁ a Marie VÍTKOVÁ. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole: texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2012, 273 s. ISBN 978-80-7315-237-6. DOKOUPILOVÁ, Ivana, et al. Speciálněpedagogická intervence u dětí v raném věku. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 284 stran. ISBN 978-80-244-4432-1. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. Základy speciální pedagogiky. Praha: Parta, 2012, 219 s. ISBN 978-80-7320-176-0.

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Martin Kaliba

Datum zadání závěrečné práce: 8.12.2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s odbornou pomocí, PhDr. Petry Bendové, Ph.D., uvedla všechny použité literární a odborné zdroje a řídila se zásadami vědecké etiky.

V Hradci Králové dne 16. března 2018

.....

Poděkování

Děkuji PhDr. Petře Bendové, Ph. D. za trpělivost, vstřícnost, ochotu a cenné rady při vedení bakalářské práce. Dále děkuji pedagogickým i nepedagogickým spolupracovnícím v MŠ Sadská za vstřícnost, podporu a spolupráci, prokázanou v rámci jednotlivých výzkumných částí. Poděkování patří taktéž všem dětským respondentům, jejich rodičům a všem dalším účastníkům výzkumu. V neposlední řadě děkuji za podporu mé rodině a přátelům.

Anotace

HOMOLOVÁ, Olga. *Vytváření pozitivního přístupu v oblasti společného vzdělávání dětí z intaktní populace a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami předškolního věku.* Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018. 58 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se věnuje problematice přístupu intaktní společnosti k osobám se speciálními vzdělávacími potřebami v předškolním věku. V úvodu představuje jednotlivé pojmy související s danou problematikou a popisuje jednotlivé oblasti, v nichž dochází k působení na vytváření pozitivního vztahu mezi intaktní společností a osobami se speciálními vzdělávacími potřebami. V prakticky orientované části bakalářské práce je pak prezentován soubor her a cvičení, které mají sloužit k vytvoření pozitivního přístupu k jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami a následně pak reflexe ke cvičením, jež byly realizovány v praxi.

Klíčová slova: intaktní společnost, osoba se speciálními vzdělávacími potřebami, pozitivní přístup, integrace

Annotation

HOMOLOVÁ, Olga. *Creating a positive approach in the field of common education of children from intact population and children with a special educational needs of the pre-school age*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2018. 58 pp. Bachelor thesis.

The bachelor thesis deals with the issue of access of intact society to persons with a special educational needs in the pre-school age. In the introduction is presented a wording of given theme and describes the individual areas where is an influence on creating a positive relationship between intact society and people with special educational needs. In the practically oriented part of the bachelor's thesis there is presented a set of games and exercises, which should serve to create a positive approach for individuals with special educational needs and then reflection on exercises, which were realized in practice.

Key words: intact society, person with special educational needs, positive attitude, integration

Obsah

Úvod	1
TEORETICKÁ ČÁST BAKALÁŘSKÉ PRÁCE	3
1 Uvedení do problematiky dětí předškolního věku.....	3
1.1 Předškolní vzdělávání	3
1.2 Osobnost dítěte předškolního věku.....	4
1.3 Individualizace přístupu k dětem předškolního věku v mateřské škole	6
1.4 Evaluace vzdělávání dětí předškolního věku.....	7
2 Děti se speciálními vzdělávacími potřebami	8
2.1 Speciální vzdělávací potřeby	8
2.2 Charakteristika dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.....	9
2.3 Společné vzdělávání z hlediska legislativy a principů	11
3 Vytváření pozitivního vztahu mezi intaktní společností a osobami se speciálními vzdělávacími potřebami v předškolním vzdělávání	13
3.1 Faktory ovlivňující přístup dětí předškolního věku k jedincům se zdravotním či sociálním znevýhodněním	13
3.1.1 Rodina.....	13
3.1.2 Sociální skupina.....	14
3.1.3 Materiální zajištění vzdělávacího zařízení.....	16
3.1.4 Mateřská škola	17
3.1.5 Věkově homogenní a heterogenní skupiny.....	18
3.1.6 Pedagog.....	19
3.2 Utváření pozitivního vztahu mezi intaktní populací a populací osob se zvláštními potřebami	20
3.2.1 Segregace.....	21
3.2.2 Integrace	22
3.2.3 Inkluze	22
3.2.4 Aktuální legislativní a kurikulární změny	23
4 Možnosti podpory pozitivního vztahu předškolních dětí k populaci osob se zdravotním či sociálním znevýhodněním	24
4.1 Četba.....	24
4.2 Projekty.....	24
4.3 Kino	25
4.4 Exkurze.....	25
4.5 Společné aktivity – kooperace se školami pro děti se zdravotním postižením.....	25

4.6 Simulace zdravotního postižení.....	26
PRAKTICKÁ ČÁST BAKALÁŘSKÉ PRÁCE	27
5 Uvedení do praktické části bakalářské práce.....	27
5.1 Vymezení cílů praktické části bakalářské práce.....	27
5.1.1 Hlavní cíl praktické části bakalářské práce	27
5.1.2 Dílčí cíle praktické části bakalářské práce.....	28
5.2 Specifikace místa výzkumného šetření, výzkumného vzorku a průběhu výzkumného šetření.....	28
5.2.1 Místo výzkumného šetření.....	28
5.2.2 Výzkumný vzorek.....	29
5.2.3 Průběh výzkumu	30
5.3 Použitá metodologie	30
6 Podmínky pro aplikaci her a cvičení sloužících k vybudování pozitivního vztahu dětí z intaktní populace k osobám se speciálními vzdělávacími potřebami v praxi mateřské školy.....	33
6.1 Vytvoření podmínek pro hry a cvičení	33
6.1.1 Oblast sociálního znevýhodnění	33
6.1.2 Oblast tělesného znevýhodnění	34
6.1.3 Oblast smyslového znevýhodnění	34
6.1.4 Oblast mentálního znevýhodnění	34
6.2 Metody stimulace žádoucího chování	35
6.3 Způsoby kontaktu mezi dětmi	36
7 Aplikované tematické celky, praktické hry a cvičení.....	37
7.1 Sociální znevýhodnění – jedinec s odlišným mateřským jazykem	37
7.2 Sociální znevýhodnění – příslušník odlišného etnika.....	38
7.3 Sociální znevýhodnění – člen sociálně vyloučené rodiny	39
7.4 Tělesné znevýhodnění – vozíčkář s rozštěpem páteře.....	39
7.5 Tělesné znevýhodnění – osoba s omezenou hybností horních končetin	40
7.6 Smyslové znevýhodnění – nevidomý	41
7.7 Smyslové znevýhodnění – osoba s těžkou nedoslýchavostí.....	41
7.8 Mentální znevýhodnění	42
8 Vyhodnocení efektivity aktivit realizovaných v mateřské škole.....	44
8.1 Dotazování před a po praktických cvičeních.....	44
8.2 Pozorování přímé před a po praktických cvičeních.....	44
8.3 Pozorování přímé a dotazování při praktických cvičeních.....	45

9 Rozdíly v přístupu k osobám se speciálními vzdělávacími potřebami před a po praktických cvičeních	46
9.1 Sociální znevýhodnění – jedinec s odlišným mateřským jazykem	46
9.2 Sociální znevýhodnění – příslušník odlišného etnika.....	46
9.3 Sociální znevýhodnění – člen sociálně vyloučené rodiny	47
9.4 Tělesné znevýhodnění – vozíčkář s rozštěpem páteře	48
9.5 Tělesné znevýhodnění – osoba s omezenou hybností horních končetin	48
9.6 Smyslové znevýhodnění – nevidomý	49
9.7 Smyslové znevýhodnění – osoba s těžkou nedoslýchavostí.....	49
9.8 Mentální znevýhodnění	50
10 Zhodnocení naplnění cílů praktické části a diskuze	51
Závěr	54
Seznam odborných pramenů a literatury	56
Online zdroje	58
Normativně právní akty	58

Úvod

Tato bakalářská práce, jak vyplývá z jejího názvu, se bude zabývat budováním pozitivního vztahu mezi dětmi z intaktní populace a dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Kromě dětí se zdravotním postižením bude zaměřena i na problematiku přístupu k jedincům odlišných národností, etnik, příslušníky jiných států a také děti ze sociálně či jinak znevýhodněných rodin. To jsou děti, které se v rámci mateřské školy, kde proběhla praktická část, objevují častěji. Zvláště v poslední době se i v souvislosti se světovým děním toto téma stává stále aktuálnější. Za alarmující fakt lze považovat zejména to, že na často negativním pohledu na tyto děti ze strany intaktní společnosti mají největší vliv dvě okolnosti, a to vliv okolí ve smyslu sociální skupiny (bubliny, chceme-li) a dále rodiny. Pokud jde o rodinu, je s podivem, že se to týká i lidí, kteří mají solidní postavení, vyšší vzdělání a přístup ke všem benefitům naší otevřené společnosti, mají možnost cestovat, poznávat různé země a zvyky v nich, přesto ale nejsou schopni vyhodnotit nabyté zkušenosti a vědomosti a ve svých dětech pěstují předsudky a pocity strachu či odporu k čemukoli odlišnému.

Cílem teoretické části bakalářské práce je vymezit vstup do problematiky budování pozitivních vztahů intaktní společnosti k osobám se speciálními vzdělávacími potřebami. Jejím úkolem je stručně popsat jak předškolní vzdělávání jako základní stavební kámen budoucího rozvoje osobnosti, počátek individualizace a evaluace, tak definovat pojem dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Bude se také zabývat teoretickými východisky pro část praktickou, tedy oblastmi, v nichž na dítě předškolního věku je třeba působit při budování jeho vztahů k okolí, a to jak ke společnosti intaktní, tak k dětem se speciálními potřebami.

Cílem praktické části je zjistit, zda za vytvoření vhodných podmínek a situací za použití praktických her, cvičení ale i pomocí dotazování a diskusí lze dosáhnout posunu vnímání osob se speciálními vzdělávacími potřebami ze strany společnosti intaktní pozitivním směrem a vytvořit tak podmínky vhodné pro integraci znevýhodněných jedinců. Pokud již děti v mateřské škole pochopí, že odlišnost, ať už jakákoli, není důvodem k vyčlenění, nebo zavržení, ponesou si do života cennou devizu, která v konečném důsledku napomůže nejen integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, ale k celkovému pozitivnímu posunu ve společnosti.

Z hlediska metodologického budou v praktické části s ohledem k věku a schopnostem výzkumného vzorku využity především dvě metody. Budou to metody

přímého pozorování a dále metoda přímého dotazování. Obě metody budou použity na celou skupinu, dotazování i pozorování bude anonymní. Respondenti nebudou oslovováni jako jednotlivci, ale při skupinových sezeních. Cílem otázek není získat exaktní odpovědi jednotlivců, ale vyvolat diskusi, podnítit zájem dětí o zkoumanou problematiku a motivovat je pozitivními příklady.

TEORETICKÁ ČÁST BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

1 Uvedení do problematiky dětí předškolního věku

Děti mají svůj vlastní svět, chápaný podle vlastních pravidel, který by neměl být narušován pohledem dospělých. Děti v tomto období zpracovávají informace fantazijním způsobem, uvažují intuitivně, nejsou svázány logikou. Jsou egocentrické, svým pohledem na svět uspokojují svou potřebu jistoty. V předškolním období jsou nejinitiativnější, touží poznávat své okolí, celý svět. Mateřská škola se pro ně stává na jedné straně prostředkem k uskutečňování tohoto poznávání, na druhé straně je ale prvním místem, kde se musí učit zvládat své emoce a myšlení a přizpůsobovat své potřeby a touhy i potřebám kolektivu.

1.1 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání v České republice je primárně vymezeno v Zákoně 561/2004 Sb. a to v paragrafech 33 – 35. Cíl je vytyčen v §33 tohoto zákona následovně:

„Cíle předškolního vzdělávání

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

Období nazývané předškolní vzdělávání zahrnuje děti ve věku tři (v současné době i dva) až sedm let, tedy do zahájení povinné základní školní docházky. V případě dětí se speciálními vzdělávacími potřebami může o dalším odkladu rozhodnout ředitel školy na základě doporučení PPP a to tak, aby dítě zahájilo docházku nejpozději do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku (školský zákon č. 561/2004 Sb., § 37).

Základní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí v předškolním věku vymezuje „Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání“ (RVP-PV), který s ohledem na respektování potřeb a možností dítěte slouží pro přípravu individuálních školních vzdělávacích programů. Vzhledem ke specifickým podmínkám, které vyžaduje vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, obsahuje RVP- PV jejich vymezení. Pokud jde např. o děti s tělesným postižením, musí být snížen počet žáků ve třídě, musí být zabezpečena možnost pohybu v prostorách školy pomocí

dostupných technických prostředků a lidských zdrojů, musí být vytvořeny podmínky pro náhradní tělovýchovné aktivity s ohledem k typu znevýhodnění atd. (RVP-PV, 2018)

1.2 Osobnost dítěte předškolního věku

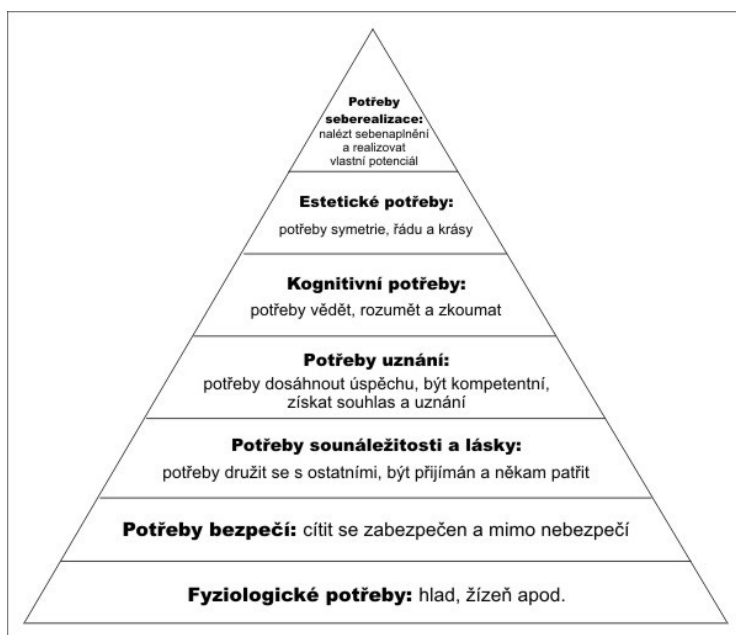
Vzhledem k rozsahu a tématu práce budou v následující části shrnuty podstatné aspekty, důležité z jejího hlediska, neboť se v daném případě jedná o pojem, jehož komplexní zpracování by mohlo být námětem pro samostatnou práci.

Osobnost člověka obvykle rozumíme jako celek, který je integrovaný a má své charakteristické individuální rysy, jež se příliš nemění. Z toho vyplývá, že znaky osobnosti jsou tím, čím se od sebe jednotlivé osobnosti liší. Abychom tomuto faktu porozuměli, musíme poznat tzv. subsystémy, do nichž Čáp (1997) řadí: schopnosti, motivace a rysy osobnosti.

„Schopnost je psychická vlastnost, která umožňuje člověku naučit se určitým činností a dobře je vykonávat.“ (Čáp 1997, s. 87) Oproti vlohám, které jsou vrozené, je schopnosti třeba pomocí učení a činností rozvíjet. Mezi schopnosti patří například rozlišování tvarů, předmětů, slovní myšlení, početní schopnosti atd. Jestliže pomocí nějaké činnosti rozvíjíme nějakou z vloh, které dítě má, může vzniknout vysoce rozvinutá schopnost, tedy talent.

Motivace, jak uvádí dále, *„znamená souhrn hybných činitelů v činnostech, učení a osobnosti. Hybným činitelem míníme takové skutečnosti, které jedince podněcují, podporují, nebo naopak tlumí, aby něco konal, nebo nekonal.“ (Čáp 1997, s. 84)* Pochopení těchto základních hybných činitelů napomáhá při usměrňování zájmů dětí při vzdělávání a výchově. Je třeba na ně pohlížet jak z vnitřních, tak vnějších příčin. Nejčastěji používaným termínem pro motivy jsou potřeby.

V souvislosti se strukturou motivů bývá často používána tzv. Maslowova pyramida, která vysvětluje, že bez uspokojení základních potřeb není motivace uspokojovat ty vyšší.

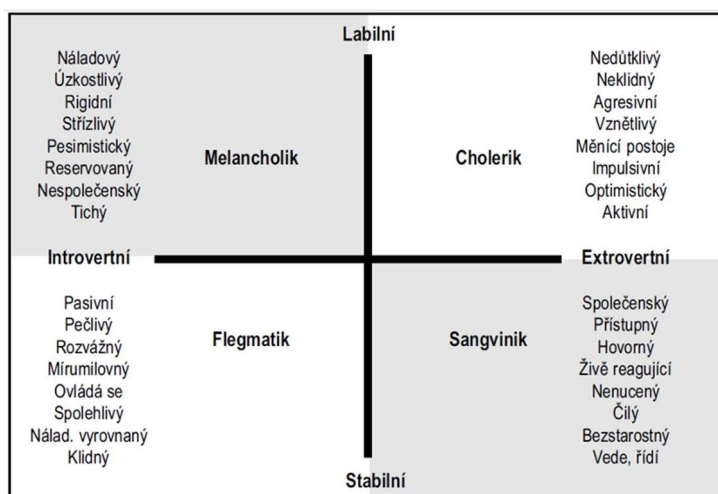


Obrázek 1 - Maslowova pyramida

V některých případech bývají jednotlivé motivy užívány bez struktury – zájmy, návyky, postoje, emoce, perspektivy a cíle, hodnotové orientace.

Rysy osobnosti: „jedná se o psychickou vlastnost, která se projevuje určitým způsobem jednání, chování a prožívání. Je příznačný pro určitého člověka (odlišuje ho od ostatních lidí) a v průběhu života je poměrně stálý.“ (Čáp 1997, s. 91)

Z hlediska teorie jsou rysy obvykle děleny na dvě základní části. Jednou z nich je temperament, založený na biologickém základě a projevující se především v citových reakcích. V této souvislosti bývá nejčastěji používán model osobnosti podle H. J. Eysencka:



Obrázek 2- Model osobnosti podle H. J. Eysencka

Druhou pak je charakter, řadící se do sociálně společenské oblasti.

Schopnost zvládnout tyto základní pojmy je pro pedagoga nezbytnou podmínkou k tomu, aby byl schopen pochopit reakce každého dítěte a porozumět jejich souvislostem.

Z hlediska této práce a praxe každého učitele v mateřské škole je samozřejmě třeba si uvědomit specifika osobnostního vývoje mezi třetím a šestým rokem života dítěte. Svět dětí, tak jak jej chápou, má svá pravidla. Děti zpracovávají informace fantazijní formou, uvažují intuitivně a neznají logiku. Potřebu jistoty pro dítě znamená, mít svůj pohled na svět. Zdravě se vyvíjející dítě působí egocentrickým dojmem, má snahu poznávat svět, vše kolem, je iniciativní. Při tvorbě vzdělávací nabídky a při hodnocení dětí je třeba zohlednit, že děti přehlíží informace a podněty, které komplikují jejich pohled na svět a překáží jim v jeho chápání.

V případě dětí se specifickými potřebami je samozřejmě třeba brát v úvahu rizika, spojená s hodnocením jejich osobnosti. Tyto děti mají motivy shodné, jako ty intaktní a v rámci svých možností se tedy pokouší rozvíjet svou osobnost stejným způsobem, jsou ale limitovány celou řadou faktorů, ať už se jedná o ne právě ideální dispozice osobnostní, vlivy nemocí či prostředí. Obecně vzato může dítě se speciálními potřebami získávat v různé míře odlišné zkušenosti, méně podnětů atp. Patří potom do rizikové skupiny, ohrožené dlouhodobými vlivy somatickými nebo psychogenními, jež mohou být subjektivně nepřiměřené, což vede ke vzniku frustrace, deprivace, nebo stresu. Nezřídka pak na primární znevýhodnění naváže v důsledku životních zkušeností sekundární problém, který v konečném důsledku může vést k trvalým změnám osobnosti. Výše uvedené lze shrnout tak, že osobnost takového dítěte je na počátku stejná, riziko jejího ohrožení či narušení je ale výrazně vyšší.

1.3 Individualizace přístupu k dětem předškolního věku v mateřské škole

Slovník cizích slov uvádí, že jde o proces nebo činnost, vedoucí k osobitému rozlišení. Sama definice tak v souvislosti se vzděláváním tak slovem „proces“ vyjadřuje, že se hovoří o neustálé dynamické změny směřující k podpoře a rozvoji lidské osobnosti. Psychologické slovníky rozšiřují tento pojem o různé další alternativy, jako je uspokojení individuálních potřeb jedince, vyvázání se ze závislosti na druhých, či přizpůsobení se individuálním potřebám žáků.

Individualizace výuky je „Způsob diferenciací výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy žáků jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciací vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti žáků.“ (Průcha a kol., 2003, s. 82).

„Individualizace ve výuce znamená přizpůsobení vyučování individuálním zvláštnostem žáků.“ (Hartl, Hartlová 2000, s. 228).

Z psychologického a pedagogického hlediska má tedy pojem individualizace společný hlavní znak, kterým je přizpůsobení se zvláštnostem jedince.

1.4 Evaluace vzdělávání dětí předškolního věku

Evaluační proces je jednou ze základních podmínek pro využití možností efektivního vzdělávání dětí. V obecném smyslu je evaluace „hodnocení“.

„V pedagogice znamená zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, fungování, efektivnost škol, částí nebo celku vzdělávacího systému.“ (Průcha a kol., 2003, s. 154).

Z hlediska evaluace je důležité vymezit si základní body, které přispějí k dosažení určitého cíle. Popis těchto postupů pro práci s integrovanými dětmi zahrnuje například odpovědi na tyto základní otázky: *„Proč? Koho? Co? Kdy? Jak? Za jakých podmínek? S jakými očekávanými efekty vzdělávání?“ (Šmelová 2004, s. 127).*

V našem případě, kdy se snažíme vytvořit pozitivní vztah dětí z intaktní společnosti k integrovaným, je to velmi podobné. Pokud krátce shrneme odpovědi na výše uvedené otázky, zjistíme, že chceme optimálně podpořit rozvoj dětí z intaktní společnosti v oblasti pozitivního vnímání problematiky dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, tak abychom mohli průběžně hodnotit pomocí pedagogické diagnostiky (poznámky, pozorování, dotazníky, rozborů činností a řada dalších možností) dopady postupů a metod, které k dosažení cíle využijeme v námi dané skupině, tedy kolektivu v mateřské škole a dosáhnout požadovaného efektu, tedy v ideálním případě bezvýhradného přijetí dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do kolektivu.

2 Děti se speciálními vzdělávacími potřebami

Definovat hranici mezi jedincem, kterého můžeme nazvat intaktním a jedincem, který spadá do kategorie osob, jimž je třeba zajistit speciálně pedagogické péče (resp. speciálních vzdělávacích potřeb), je velmi složité.

2.1 Speciální vzdělávací potřeby

Hranici mezi jedincem z intaktní společnosti a jedincem, o němž hovoříme jako o osobě se speciálními vzdělávacími potřebami, neurčuje jen klasifikace speciálně pedagogická, ale také hlediska zdravotní a sociální a na ně navazující legislativa. Tato fakta výstižně shrnují následující citace: *„Speciálně-pedagogická diagnóza je jen východiskem pro stanovení optimálních speciálně pedagogických služeb a podpor, které jsou zaměřeny ke konečnému cíli – k jejich individuálně možnému pracovnímu a společenskému začlenění.“* (Renotíerová, Ludíková a kol., 2005, s. 27) a dále: *„Náš právní řád neuvádí žádnou komplexní definici, která by odpověděla na otázku, koho je třeba považovat za handicapovaného. Tento stav je důsledkem toho, že v naší republice neexistuje právní norma, která by ucelenou formou upravovala postavení občanů se zdravotním postižením.“* (Renotíerová, Ludíková a kol., 2005, s. 36)

Pokud jde o samotnou terminologii, není příliš jednotná: *„V pedagogické a psychologické literatuře nacházíme např. označení defektní, postižený, vyžadující zvláštní péči, osoby s vadami (sluchu, zraku) apod. Zdravotnická terminologie operuje s pojmy poškozený, abnormální, deviantní, patický, oslabený atd. V resortu práce a sociálních věcí se v řadě dokumentů hovoří o invalidech, ale stejně tak se používají termíny postižený, poškozený, práce neschopný, se změněnou pracovní schopností, zdravotně postižený, bezmocný, azylový, handicapovaný apod.“* (Krejčířová 2002, s. 9). Autorka na doplnění uvádí: *„Každý z uvedených i řady dalších nejmenovaných termínů je volen z určitého hlediska a z tohoto hlediska je pro určitou dobu vývoje či oboru vyhovující. Z jiných hledisek však nevyhovuje, a proto se obecně nepoužívá.“* (Krejčířová 2002, s. 9). Termín „dítě se speciálními vzdělávacími potřebami“ je pak spolu s podobným „dítě se specifickými vzdělávacími a výchovnými potřebami“ doporučován dále Krejčířovou právě pro oblast vzdělávání.

Z legislativního hlediska je pojem speciální vzdělávací potřeby obecně popsán v novelizovaném Zákoně 561/2004 Sb, kde se v § 16 uvádí:

„Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

(1) Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.

V dalších odstavcích školského zákona jsou pak podrobněji rozepsána podpůrná opatření, podmínky a další aspekty jejich realizace. Nové znění zákona již nereflexuje členění osob se speciálními vzdělávacími potřebami dle charakteru postižení či znevýhodnění, ale na základě různých podpůrných opatření, potřebných k naplnění svých vzdělávacích potřeb.

Obecně lze tedy říci, že stručně a přesně vymezit tento pojem není jednoduché. Lze se však domnívat, že pro účely této bakalářské práce by nabídnuté vysvětlení mělo být dostačující.

2.2 Charakteristika dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

S ohledem na obsah praktické části práce budou stručně charakterizovány pouze ty cílové skupiny osob se zdravotním, smyslovým a sociálním znevýhodněním, jimž je věnována pozornost v rámci praktické části bakalářské práce.

Kategorizace žáků s SVP vycházející z horizontálního členění na žáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním má ve vztahu k efektivní podpoře žáků s SVP mnohá omezení. V řadě případů nelze jednoznačně určit, do které kategorie žáka zařadit, nebo jeho zařazení neodpovídá jeho potřebám. (Michalík 2015, s. 28)

Do oblasti dětí se sociálním znevýhodněním patří zejména děti s odlišným kulturním zázemím, zpravidla pocházející z odlišného etnika, děti s odlišným mateřským jazykem, tedy přistěhovalce, uprchlíky a dále děti ze sociálně vyloučených lokalit,

případně děti, kterým je v důsledku neuspokojivých rodinných poměrů v biologické rodině poskytována ústavní nebo náhradní rodinná péče.

Jak ale uvádí v katalogu podpůrných opatření Michalík: „*Velmi citlivým problémem je také zařazování žáků do kategorie sociálního znevýhodnění, neboť užívání tohoto označení je vnímáno jako stigmatizující. Zároveň také nejsou dána kritéria, podle kterých by bylo možné sociální znevýhodnění „diagnostikovat“.* (Michalík 2015, s. 29)

S ohledem na kontext této bakalářské práce byla pozornost upřena pouze na tři konkrétní problémy týkající se sociálního znevýhodnění. Jedním z nich je problematika jedinců s odlišným rodným jazykem, tedy osob, které se narodily v rodinách, které žijí na území ČR, nebo se sem přistěhovaly. Další formou sociálního znevýhodnění, která je předmětem praktické části, je osoba z odlišného etnika, tedy příslušník menšiny, konkrétně Rom. V praktické části se také pracuje s jedincem ze sociálně vyloučené rodiny, tedy dítětem, které charakterizuje nedostatek obvykle zejména materiální, ať už jsou jeho příčiny jakékoli. Jedná se obvykle o děti ze sociálně problematických rodin, nepřizpůsobivých a vyloučených rodin.

V kategorii dětí s tělesným postižením se jedná o jedince s různými formami omezení hybnosti, s vrozenými i získanými tělesnými vadami a handicapem. Jde nejčastěji o osoby, pohybující se a využívající různých ortopedických a protetických pomůcek. V případě praktické části této práce se jedná o osobu s rozštěpem páteře, která se pohybuje výhradně pomocí ortopedického vozíku a dále pak o jedince s vrozenou deformací horní končetiny.

Praktická část se zabývá také jedinci se smyslovými znevýhodněními, kam patří osoby především se zrakovými a sluchovými znevýhodněními. Děti s těžkým poškozením či ztrátou zraku i sluchu obvykle navštěvují speciální školy. Je třeba naučit je zvládat běžné životní situace za použití zbytků smyslů či jiných smyslů tak, aby se poté mohly stát v rámci možností členy společnosti. Podle míry postižení jsou jim poskytovány různé kompenzační pomůcky, pomocí nichž se pak mohou pohybovat a komunikovat v běžném prostředí.

2.3 Společné vzdělávání z hlediska legislativy a principů

Legislativně upravuje společné vzdělávání dětí z intaktní společnosti a osob se speciálními vzdělávacími potřebami školský zákon č. 561/2004 Sb. v aktuálním znění, Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a Vyhláška č. 72/2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních v aktuálním znění k 1. 9. 2016.

Z hlediska předškolního vzdělávání je to dále Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání ve znění k 1. 1. 2018.

Princip společného vzdělávání popisuje v článku na webu MŠMT Štech (2016) následujícím způsobem: *„Školský zákon ve své preambuli ukotvuje již mnoho let rovnost práv, podmínek i příležitostí ke vzdělávání. Vyrovnání podmínek mezi speciálními a základními školami, ve kterých se už dnes vzdělávají děti s postižením, ale s rozdílnými podmínkami pro práci pedagogů, je tak pozdním naplněním zákona.*

Pojetí inkluzivního vzdělávání obsažené ve vyhlášce č. 27/2016 a připravených vyhláškách následných, v upraveném RVZ ZV a doprovodných metodických materiálech není plošné, nařizující a povinné pro všechny žáky ve speciálním školství, není nárazové (vše k 1. 9. 2016), nesnižuje škálu možností, jak dítě se SVP vzdělávat, ani není bez dostatečného finančního zajištění. Opak je pravdou.

*Inkluzivní (společné) vzdělávání je proto nyní koncipováno tak, abychom vytvořili lepší podmínky pro vzdělávání **všech** žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v „běžných“ školách, ale současně i nadále umožnili existenci důležitého článku vzdělávacího systému, a to speciálního vzdělávání.*

Neruší se systém speciálních škol, ten zůstává, protože je ukotven v §16 odstavci 9 školského zákona a následně ve zmíněné prováděcí vyhlášce.

Neruší se systém vzdělávání žáků s mentálním postižením. Nadále je možné beze změny vzdělávat žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením.

Jediná změna nastane u žáků s lehkým mentálním postižením (LMP), u kterých se rozšiřují možnosti jejich vzdělávání. Tito žáci budou moci být nově vzděláváni,

- a) v běžné ZŠ s využitím podpůrných opatření (PO), pokud to podmínky jejich zdravotního stavu umožní, nebo*
- b) v běžné ZŠ ve třídě podle §16 odst. 9, nebo*

c) *ve škole (dříve praktické) dnes základní, podle § 16 odst. 9.*“

Na témže místě Štech (2016) dále uvádí na pravou míru zkreslené informace, které kolovaly tiskem v té době, týkající se hromadného rušení speciálních a praktických škol a přesunu všech osob se speciálními vzdělávacími potřebami. I nadále platí, že v případě zájmu rodič musí požádat o přeřazení dítěte, tato žádost je posouzena školským poradenským zařízením, přičemž jsou zhodnoceny veškeré faktory, které mohou ovlivnit přestup žáka a je vydána zpráva obsahující potřebná podpůrná opatření. K tomu pak ředitel běžné školy poskytne školskému pedagogickému zařízení informace o podmínkách ve škole a možnostech realizace opatření. Teprve po zhodnocení všech těchto faktů je vydáno rozhodnutí a v případě nesouladu je řešena možnost úprav podmínek, případně do hry vstupuje OSPOD nebo soud.

Z uvedeného vyplývá, že principem společného – inkluzivního vzdělávání, je vytvoření takových podmínek ve vzdělávacích zařízeních, které, jak uvádí Šmelová, umožní akceptování individuálních potřeb každého žáka. Žáci se tedy už nedělí na ty, kteří mají speciální potřeby a na ty, kteří je nemají, ale stávají se heterogenní skupinou žáků s rozličnými individuálními potřebami. (Šmelová, 2014)

3 Vytváření pozitivního vztahu mezi intaktní společností a osobami se speciálními vzdělávacími potřebami v předškolním vzdělávání

Na vytváření pozitivního vztahu k osobám se znevýhodněním má vliv celá řada oblastí. Kromě samotné osobnosti dítěte je tu řada faktorů, které, jak vyplývá z jejich funkce, formují osobnost a postoje každého z nás. Patří sem pochopitelně rodina a její zázemí, a to jak z hlediska sociálního, tak materiálního, dále globálně sociální skupina, v níž se dítě vyskytuje, mateřská škola, pedagogové, lékaři, odborníci v psychologii atd. Podstatnou roli v těchto oblastech hraje, nakolik je prostředí v nich podnětné, jak se v nich pracuje s informacemi, jak se využívají, s čímž velmi úzce souvisí i správné načasování podnětů a jejich předávání. Klíčovou schopností z tohoto hlediska je u vychovatele použit správný postup ve správný čas.

Literatura, kterou měla autorka možnost prostudovat, k oblastem vztahů jedinců z intaktní společnosti k osobám se speciálními vzdělávacími potřebami přistupuje různým způsobem, každá zdůrazňuje jiné aspekty. Literatura, která se zabývá psychologií, zpravidla klade důraz na osobnost dítěte, pedagogické a metodické příručky a knihy více hovoří o evaluaci přístupu jedinců z intaktní společnosti k osobám se speciálními vzdělávacími potřebami, mezioborové spolupráci a vzdělávacím programem.

3.1 Faktory ovlivňující přístup dětí předškolního věku k jedincům se zdravotním či sociálním znevýhodněním

Mezi faktory, které lze z pohledu práce považovat za zásadní, tedy mající klíčový význam na formování vztahu dětí k těm, jež se vyznačují nějakou odlišností. Patří mezi ně rodina, sociální skupina, materiální zajištění vzdělávací instituce, mateřská škola, věkově homogenní a heterogenní skupiny a osobnost pedagoga.

3.1.1 Rodina

Rodina je naprosto základním činitelem pro vytváření přístupu dětí k ostatním členům společnosti, a to i v oblasti přístupu dětí z intaktní společnosti k osobám se speciálními vzdělávacími potřebami. Dítě si už do mateřské školy přináší typické přístupy k řešení problémů, reakce na konkrétní situace, sociální návyky. Asi nejlépe tento fakt vystihuje následující citace: „*Rodina je významným výchovným činitelem. Představuje soubor*

složitých sociálních vztahů, má svoji morálku, zvyky, zájmy a cíle, to vše ovlivňuje rozvoj dítěte.“ (Šmelová 2004, s. 89)

Z hlediska pedagoga je nanejvýš vhodné se s rodinou dítěte poznat, protože to pomůže při nastavení základních cílů vzdělávací nabídky. Prvním signálem v tomto směru je například fakt, jak rodina dítě přijímá. *„Pro vývoj dítěte s postižením je podstatné, jak rodiče přijmou skutečnost, že jejich dítě se liší od ostatních, jaké postoje zaujmou a jaký styl výchovy zvolí. Velmi často se z důvodů neznalosti uchýlí k některému z nevhodných výchovných přístupů, ať se jedná o příliš ochranný, rozmazlující, či naopak zanedbávající, zavrhuje nebo perfekcionalistický výchovný styl. Každý z těchto směrů negativně ovlivňuje dítě zejména v možnostech jeho další bezproblémové integrace do společnosti.*“ (Renotierová, Ludíková a kol, 2005, s. 149). I nepříliš zkušený pedagog toto dokáže poznat například v šatně školy při předávání dítěte. S ohledem na to pak může zpětně ve vzdělávacím procesu motivovat dítě a působit na něj tak, aby pozitivně ovlivňovalo rodinné prostředí. *„V těchto případech je velmi důležitá osobnost učitelky a její profesionalita. Dítěti z oslabené rodiny má totiž mateřská škola doplňovat nebo kompenzovat chybějící a nevhodné vlivy.*“ (Havlíková a kol., 2006, s. 78). Zároveň i zdůrazněním vhodných momentů při rozhovorech s rodiči lze ovlivnit vnímání dětí ze strany rodičů a pozitivně motivovat rodinné vazby. Z tohoto pohledu se pochopitelně může zdát, že by se mohlo jednat o porušování podmínky „nevyžádaných rad“, nicméně při vhodném podání a způsobu motivace může tento způsob interakce s rodinou vést k eliminaci nevhodných návyků či zvyklostí.

3.1.2 Sociální skupina

Úspěšné zapojení dítěte do kolektivu je velmi důležité z hlediska dalšího rozvoje a plynulého přechodu do dalších fází dospívání. Vstupem do mateřské školy získává dítě automaticky další sociální zkušenosti. Ve chvíli, kdy se dítě do kolektivu v mateřské škole začleňuje, je důležité mít představu o rodině, o jejím sociálním klimatu a výchovném stylu, jak bylo popsáno výše.

Tato představa umožňuje přizpůsobit vzdělávací nabídku potřebám každého konkrétního jedince. V důsledku toho pak lze vhodně působit na úpravu vzorců chování tak, aby se dítě později mohlo úspěšně začlenit do kolektivu v budoucím životě.

U dítěte předškolního věku je důležité sledovat emoční reakce dítěte a sociální vztahy. Děti jsou v tomto věku velmi otevřené příjmu nových zkušeností, se kterými

se pak ztotožňují a napodobují je. Dochází k rozvíjení svědomí jako regulačního mechanismu. Na rozvoj osobnosti dítěte může mít negativní vliv také přehlížení potřeby dítěte o prosazení se v kolektivu. Pokud dítě nezíská pocit naplnění osobního sociálního významu, nemá pak jeho chování pro nikoho osobní význam, má pocit, že na něm nikomu nezáleží a cítí se být nevýznamné i samo pro sebe, nemá pocit seberealizace, jak konstatují Langmaeier a Matějček (1974 in Vágnerová, 2005, s. 222): „*Strádá v oblasti potřeby naplnění osobního sociálního významu, která je součástí potřeby seberealizace, a dětská identita je tudíž o něco chudší. Jeho chování nemá pro nikoho osobní význam, nikomu na něm nezáleží, a proto nemůže být významné ani pro dítě samotné.*“

Důležitým úkolem sociální skupiny je vytváření vztahů mezi vrstevníky. Ty by měly fungovat na symetrické bázi. Děti mezi sebou jsou, na rozdíl od komunikace s dospělými, otevřenější, pokouší se prosadit v kolektivu, navzájem se od sebe učí. Zajímat se aktivně o vrstevníky jako svou cílovou skupinu je v podstatě znakem zralosti dítěte. Děti nejsou schopny mezi sebou kooperovat jinak, než na bázi jasně daných jednoduchých pravidel. Komplikovaná komunikace na symbolické úrovni je jim cizí. Podle Matějčka (1999 in Vágnerová M., 2005, s. 213), *jsou z hlediska interakce s vrstevníky pro děti a uspokojení jejich potřeb důležité následující kategorie:*

- „*Soupeření a sebeprosazování, dítě se potřebuje před ostatními předvést a posílit tak svou sebedůvěru.*

- *Sdílení, součinnost a spolupráce, objevují se skupinové hry s pravidly.*

- *Projev solidarity, soucitu a opory tomu, kdo je nějak znevýhodněn.*

- *Zvládání konfliktů s ohledem na zájmy obou stran a ovládnutí agresivity, aby se vztah udržel.*

- *Zvládání pocitů lítosti a zklamání, když je ostatní odmítnou.*“

Dítě si své sociální postavení v kolektivu buduje na základě předchozích, zpravidla tedy rodinných zkušeností. Má-li z rodiny tyto zkušenosti dobré, jsou jeho sociální očekávání v novém dětském kolektivu v zásadě pozitivní. Naopak, pokud je předchozí (rodinná) zkušenost negativní, často se uchyluje k agresivitě, odmítá respektovat autoritu, pravidla hry a zaznamenáváme také problémy s navazováním kontaktů. Pokud nedojde ke včasnému zásahu, dochází ze strany kolektivu k negativní zpětné vazbě, což v konečném důsledku vede k prohloubení celého problému. Je to jeden z klíčových

okamžiků, kdy je třeba, aby pedagog problém včas rozpoznal a přispěl vhodnou individuální péčí k jeho vyřešení, protože pro samotné dítě je tato situace za takových okolností neřešitelná.

3.1.3 Materiální zajištění vzdělávacího zařízení

Ačkoli se to nemusí na první pohled zdát, je i tato oblast z hlediska budování pozitivních vztahů mezi intaktní populací a integrovanými dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami velmi důležitá.

Bez dostatečného materiálního zajištění je velmi problematické poskytnout znevýhodněným dětem prostředí, v němž by měli možnost se rozvíjet a které by je podpořilo v jejich vzdělávacích aktivitách.

Jak uvádí například pro osoby se speciálními vzdělávacími potřebami v kategorii tyflopédie Ludíková (2004): „speciální předměty, které splňují podmínky barevné kontrastnosti, dostatečné sytosti, předměty členité (ne s přílišnými detaily). Patří sem také stimulační pomůcky, mezi ně patří světelné zdroje (čočková a kapesní svítilna, light boxy, černé světlo), magnetické tabulky, barevné misky, korálky apod. V rozvoji hmatu se pak uplatňují přípravné pomůcky pro pozdější šestibodové písmo, a to obaly z vajíček a kuličková písanka I. velikosti.“

S ohledem na problematiku, kterou se tato práce zabývá, bylo v různých verzích RVP PV možno nalézt doporučení, týkající se například zajištění možnosti pohybu tělesně postižených v prostorách školy, zajištění náhradních tělocvičných a herních pomůcek, speciálních pracovních stolů např. pro vozíčkáře, doplňků z oblasti informačních technologií. Pro děti se zrakovým znevýhodněním je třeba zajistit odstranění bariér a zajištění bezpečnosti, speciální optické pomůcky.

Vymezení vybavení doporučeného pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je v současné době dáno ustanoveními o podpůrných opatřeních, která jsou součástí novelizace zákona č. 561/2004 Sb., § 16 a jsou realizována dle vyhlášky 27/2016 Sb. kde mj. hlava III, §11 – 12 o poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně uvedeno v § 12. odstavec 1 říká: „*pro doporučení konkrétních podpůrných opatření školské poradenské zařízení zjišťuje také možnost využití personálních a materiálních podmínek školy vytvořených v souvislosti s poskytováním podpůrných opatření jiným*

žákům školy. Při tomto zjišťování škola poskytuje školskému poradenskému zařízení součinnost.“

3.1.4 Mateřská škola

Z pohledu působení na vytváření pozitivního přístupu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami je mateřská škola spolu s rodinou rozhodujícím činitelem při utváření osobnosti dítěte a tím i jeho vztahu k ostatním členům společnosti. Pro děti od tří do šesti či sedmi let je obvykle tou největší, nejčastěji navštěvovanou a nejběžnější sociální skupinou. Je místem, kde se prakticky poprvé mohou děti z běžné populace setkat s dětmi, z jejich pohledu odlišnými. Spektrum „odlišností“ může být v tomto případě velmi široké. Nejběžnější situací z hlediska pravděpodobnosti je setkání s dětmi z rodin se sociálními či společenskými znevýhodněními, dále s cizinci a s dětmi, které mají některou z poruch učení či chování. V některých školách, zpravidla těch, které k tomu mají materiální a stavební dispozice, mohou do společné třídy nastoupit i děti s tělesným či smyslovým znevýhodněním.

Shrneme-li to, je mateřská škola místem, kde se prolínají různé oblasti popsané v této kapitole. Vzhledem k dalšímu vývoji postoje intaktních dětí k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami tedy mateřská škola hraje klíčovou roli.

Z toho vyplývá, že nelze klást jiné, než ty nejvyšší nároky na osobnost pedagoga právě zde, neboť zde je klíčová odpovědnost za položení těch správných základů rozvoje osobnosti a harmonického soužití mezi všemi členy společnosti. Jak uvádí Šmelová (2014, s. 14): *„Významnou roli v naplnění základních znaků inkluze hrají předškolní pedagogové a jejich kvalifikovanost. Úspěšnost inkluze ovlivňuje spolupráce s odborníky (pediatry, psychology, speciálními pedagogy atd.), ale zejména s rodiči.“*

Je třeba všemi silami bojovat proti obecně rozšířenému mýtu, že mateřská škola je jen jakási budova, kde si děti hrají, kreslí, malují a je o ně postaráno po dobu, kterou rodiče musí trávit v zaměstnání. Oblasti působení mateřské školy na rozvoj osobnosti dítěte netkví jen v předškolní přípravě a socializaci ve smyslu kooperace, soustředění a schopnosti soustředěně pracovat, ale také ve vytváření pozitivního přístupu k získávání nových sociálních vazeb a zkušeností, ke schopnosti pomáhat druhým a přistupovat k nim s maximální empatií, k potírání xenofobie, rasismu a dalším projevům strachu, nesnášenlivosti či odporu. V tomto je třeba, a zvláště v kontextu toho, co se v naší zemi děje v poslední době, pomoci vytváření pozitivních vazeb u dětí působit i na jejich rodiny a demonstrovat jim, že nezáleží na tom, jaké znevýhodnění kdo má,

jakou má barvu pleti či odkud pochází, ale jaký je, jak při našem pozitivním působení můžeme pozitivně ovlivnit i jeho. Zelinková mj. uvádí: V průběhu pobytu v mateřské škole jsou děti otevřené novým zkušenostem, napodobují je, ztotožňují se s nimi. Tvoří sociální vztahy, které je třeba pečlivě sledovat, stejně jako emoční reakce. (2007) K tomu dále uvádí Vágnerová (2005, s. 223): „*Tímto se začíná rozvíjet dětské svědomí. Svědomí je definováno jako vnitřní regulační mechanismus.*“

3.1.5 Věkově homogenní a heterogenní skupiny

S mateřskými školami a jejich organizací úzce souvisí i věkově homogenní a heterogenní skupiny. V mateřských školách je možné se setkat oběma modely. Každý z nich má své zastánce i své odpůrce. Oba mají nepochybné klady, ale také zápory.

Pokud jde o věkově homogenní třídy, z pedagogického hlediska lze říci, že vzdělávací proces je rychlejší, práce s kolektivem obvykle snazší, málokdy dojde k situaci, že by některé děti cítily být z tohoto pohledu outsidery.

Věkově heterogenní třídy mají řadu svých úskalí, je třeba ale říci, že zvláště z pohledu této práce mohou být mnohem podnětější, než třídy homogenní. Je třeba ale uvést, že ani v podmínkách věkově poměrně úzkého rozpětí předškolního vzdělávání nelze doporučit, aby v takové třídě byly děti od dvou až do sedmi let. Za vhodné považují rozpětí dva až čtyři a pak čtyři až sedm let.

Přínos heterogenních tříd tkví v pozitivním příkladu, který vzniká při vytváření sociálních vazeb, kooperaci a vzdělávání v kolektivních činnostech. Starší děti ze skupiny, které jsou již ve školce od svých mladších let a prošli si tak období, kdy byli benjamínky, mají pozitivní zkušenost z té doby, kdy jim pomáhaly tehdejší starší děti, a tudíž považují za samozřejmé, že i oni budou pomáhat mladším ve prospěch kolektivu. Je samozřejmé, že pedagog musí bedlivě dohlížet a usměrňovat činnost ve skupině tak, aby se i ty malé děti snažily a nenechávaly za sebe všechno dělat ty starší. V oblasti skupinových pravidel je pro mladší děti výhodou poznání, že pravidla neurčují pouze dospělí, ale také starší děti vyžadují jejich dodržování. Starším dětem to pak dává pocit sebevědomí a odpovědnosti, protože sledují vyzrálou svému chování. (Havlová, 2012)

Rizikem heterogenních tříd je, pokud věkové rozdělení dětí v takové skupině není vyrovnané, takže jedna věková skupina převažuje. Pak bude narušena skupinová

dynamika. Převažovat nemají ani starší ani mladší děti, zastoupení má být, pokud možno, vyrovnané. (Havlová, 2012)

Z pohledu společného vzdělávání a vytváření pozitivního přístupu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami uvádí Šmelová (2014, s. 12): *Inkluzivní předškolní vzdělávání lze chápat jako heterogenní skupinu dětí, které si společně hrají, učí se, malují, zpívají apod., a to na své vývojové úrovni, podle svých vývojových možností.*

3.1.6 Pedagog

Z hlediska pedagoga patří k nejdůležitějším prvkům, aby si povšimnul individuality dítěte, neboť stejně tak, jako špatný kolektiv může narušit sebepojetí jedince, může také jedinec s narušeným chováním ovlivnit velice negativně celou třídu: *„Individuální morálka, morálka jednotlivce, spätne ovplyvňuje celkovú morálku komunity, pretože vlastným konaním, rozhodovaním, sa na nej podieľa.“* (Kolláriková, Pupala 2001, s. 97).

Jedním ze základních úkolů pedagoga je učit dítě tomu, jak porozumět druhým a jak ovládat své vlastní reakce a projevy. Dítě se musí naučit přizpůsobení se požadavkům okolí, přijmout fakt, že na rozdíl od domácího prostředí již není středem pozornosti.

Dalším důležitým úkolem pedagoga je včas rozpoznat roli každého dítěte v kolektivu. Je nezbytné vědět, zda je dítě bavičem, outsiderem, hvězdou, jestli umí přizpůsobit vzorce svého chování konkrétní situaci, v níž se právě nachází.

Pedagog se musí dokázat zaměřit na celou širokou škálu různých projevů, kterých se může u dětí dočkat. Zásadní je vždy na vzniklou situaci reagovat správnou vzdělávací nabídkou a stavět děti do těch sociálních rolí, které jim pomohou rozvíjet svou osobnost za každých okolností co nejharmoničtěji. Dynamika rozvoje celého kolektivu tkví v jeho autoritě, v pravidlech, která nastaví a jejichž dodržování vyžaduje, v chování, kterým se sám řídí. K tomu všemu nejvíce dopomáhají faktory, jako je důslednost, přehled o vztazích v kolektivu a vhodně zvolené pedagogické postupy. (Vágnerová, 2005)

Z hlediska výše uvedeného je nezbytné, aby pedagog byl schopen splnit vysoké nároky. K tomu je třeba, aby měl potřebné kompetence, které nyní stručně uvádím tak, jak je na základě návrhu MŠMT shrnuje Šmelová (2006, s. 129):

Pedagogická kompetence – vyžaduje od pedagoga schopnost propojit teoretické znalosti s praktickým použitím, dovednost individuálně uspokojovat potřeby dítěte specifickými způsoby a umět využít vhodným způsobem prostředky výchovy založené na aktivitě dětí. „*Pozorováním činností dítěte a jejich rozbořem dokáže zhodnotit úroveň rozvoje dítěte vzhledem k úrovni prováděné činnosti.*“

Předmětová kompetence – zahrnuje znalost oboru, metodik a postupů

Didaktická a psychodidaktická kompetence – schopnost vytvářet vzdělávací nabídku v souladu s dodržováním psychických a sociálních požadavků dětí předškolního věku.

Sociální, psychosociální a komunikativní kompetence – schopnost působit na rozvíjení pozitivních sociálních vztahů mezi dětmi a uplatnit efektivní metody komunikace a spolupráce s rodiči a partnery školy.

Diagnostická a intervenční kompetence – „*Dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky na základě znalostí individuálních a vývojových zvláštností dětí předškolního věku. Zaujímá odborné stanovisko při vyjádření se k události integrace handicapovaného dítěte. Dovede diagnostikovat sociální vztahy ve skupině. Je schopen identifikovat nadané děti a děti se specifickými poruchami učení a chování a dovede uzpůsobit výběr prostředků výchovy jejich možnostem. Je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy, šikanu a týrání jak u dětí, tak u dospělých a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje. Umí poskytnout radu pro rodiče a navrhnout preventivní opatření.*“ (2006, s. 130)

Profesně a osobnostně kultivující kompetence – požaduje po pedagogovi všeobecný rozhled, schopnost sebereflexe a dále reflexe zájmů a potřeb dětí.

Manažerská a normativní kompetence – vyžaduje se znalost a přehled v oblasti zákonů a dalších norem a dokumentů vztahujících se k výkonu profese učitele a dále schopnost organizovat školní i mimoškolní aktivity dětí.

3.2 Utváření pozitivního vztahu mezi intaktní populací a populací osob se zvláštními potřebami

Utváření pozitivního vztahu mezi jedinci z intaktní populace a osobami se speciálními vzdělávacími potřebami je proces, který je ovlivněn výše uvedenými faktory. Všechny tyto

faktory mají klíčový vliv na utváření osobnosti člověka a formování jeho postojů jak k celé společnosti, tak k jejím jednotlivým členům.

Pohled na začleňování osob se zdravotním či sociálním znevýhodněním prošel historickým vývojem, který lze stručně charakterizovat osou tvořenou ze známých pojmů segregace – integrace – inkluze.

K inkluzivním tendencím jsme se postupně propracovali od původně, byť dobře myšlené, segregace. Nicméně ke skutečné inkluzi, tak jak je ideově zakotvena, je ještě velmi dlouhá cesta. (Šmelová 2014, s. 39)

3.2.1 Segregace

Ideovým základem prvotní koncepce segregovaného vzdělávání byl předpoklad, že izolace jedinců s postižením je nezbytným opatřením, které umožní nastavení optimálních podmínek (speciálněpedagogických metod, forem a postupů) směrem k individuálním potřebám. V návaznosti na tuto myšlenku také posléze vznikaly školy určené diferencovaně pro žáky s jednotlivými typy a stupni zdravotního postižení. (Šmelová 2014, s. 40)

Šmelová (2014) také uvádí, že první tendence k vytváření speciálních vzdělávacích institucí v podobě ústavů a škol, které umožňují alespoň určitou formu vzdělávání se datují na přelom 19. a 20. století a to i přesto, že pedagogicky převratné myšlenky v této oblasti vyřkl již J. A. Komenský, kterého cituje: „Má-li se člověk stát člověkem, musí být vzdělán... Řekneš: Nicméně jsou lidé velmi tupého ducha, do nichž se nemůže vpraviti nic. Sotva může být tak zašpiněné zrcadlo, aby aspoň nějakým způsobem nezachycovalo obraz, sotva může být tak drsná tabule, aby se přece něco a nějak nemohlo na ni napsat.“

Již v době první republiky snažil prof. Bakule o organizaci společné výchovy a vzdělávání intaktních a postižených dětí v „Ústavu pro výchovu životem a prací“, bylo i nadále, a to i v souvislosti s rozvojem speciální pedagogiky po roce 1950 udržováno status quo ve smyslu segregovaného vzdělávání a ústavnictví. Bylo zformováno rozdělení školství do dvou proudů – obecné vzdělávání pro fyzicky, mentálně a smyslově zdravé, a systém zařízení určených pro ty, jež tato kritéria nesplňují.

I když jsou obecně známy případy, kdy v letech 1970 – 1989 k ojedinělým pokusům o integraci, bylo to výhradně z iniciativy a na přání rodičů a jejich vlivu na místní školu. Školský zákon č. 29/1984 Sb. neobsahoval ani náznak, natož explicitní

vyjádření předpokladu přítomnosti dítěte s postižením ve školách běžného typu. (Šmelová, 2014)

3.2.2 Integrace

Posun od segregace k integraci se objevil po společenských změnách na počátku devadesátých let. Prvním mezníkem bylo přijetí vyhlášky o ZŠ v roce 1991, kde byla explicitně vyjádřena možnost přijmout žáka se zdravotním postižením ke vzdělávání v běžné škole. Po dlouhé a krkolomné cestě dospěla naše legislativa ke školskému zákonu č. 561/2004 Sb., zákonu o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. a prováděcím vyhláškám č. 72/2005 Sb. a č. 73/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Ani tento stav však nelze považovat za ideální a univerzální řešení, protože v rámci tohoto fenoménu lze nalézt řadu problematických aspektů. (Šmelová, 2014)

3.2.3 Inkluze

Aktuálně je v našich podmínkách možné zaznamenat tři dimenze pojetí inkluzivní/integrativní edukace:

- *inkluzie se ztotožňuje s integrací*
- *inkluzie představuje optimální vylepšený typ integrace*
- *inkluzie jako nová kvalita přístupu k dětem s postižením, ideově odlišná od integrace, která představuje bezpodmínečné akceptování speciálních vzdělávacích potřeb všech dětí (tzn. nejen dětí s postižením). (Šmelová, 2014, s. 41)*

Rozdíl mezi integrací a inkluzí stručně charakterizuje Šmelová: „*Pojem integrace je spíše chápán ve smyslu asimilace, což ho významově odlišuje od inkluze. Principem inkluzivního vzdělávání je akceptování individuálních potřeb každého žáka – nejen žáka s postižením. Žáci se v rámci inkluzivního edukačního konceptu už nedělí na dvě skupiny (tj. ty, kteří mají speciální potřeby, a ty kteří je nemají), ale jde tu o jedinou heterogenní skupinu žáků, kteří mají rozličné individuální potřeby. Velmi zjednodušeně by bylo možné říci, že integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte škole, zatímco inkluze se víc snaží přizpůsobit edukační prostředí dětem.*“ (Šmelová 2014, s. 42)

Na rozdíl od integrace, kdy se žák musí přizpůsobit škole a nepředpokládá se, že sama škola se musí změnit, implikuje inkluze radikální reformu v kurikulární oblasti, v oblasti hodnocení a vytváření skupin žáků. Je založena na akceptování různorodosti ve všech oblastech, tedy pokud jde o pohlaví, národnost, rasu, jazykový původ, sociální pozadí, úroveň výkonu nebo postižení. (Lechta, 2010)

3.2.4 Aktuální legislativní a kurikulární změny

Změny v přístupu ke vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami jsou součástí novelizace školského zákona č. 561/2004 Sb. a dále také z něj a souvisejících předpisů vycházejících kurikulárních dokumentů, jako je RVP PV, kde je mu věnována kapitola č. 8, vymezující pojetí a podmínky pro vzdělávání dětí s přiznanými podpůrnými opatřeními.

RVP PV vychází ve své základní koncepci z respektování individuálních potřeb a možností dítěte. Z toho důvodu je RVP PV základním východiskem i pro přípravu vzdělávacích programů pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, ať už jsou tyto děti vzdělávány v běžné mateřské škole, či v mateřské škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona. (RVP PV 2018, s. 35)

4 Možnosti podpory pozitivního vztahu předškolních dětí k populaci osob se zdravotním či sociálním znevýhodněním

Možností, jak podpořit utváření pozitivních vztahů dětí z intaktní společnosti k jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami, a to jak v oblasti sociálních, fyzických, mentálních či smyslových znevýhodnění je celá řada. Z pohledu pedagoga existuje široké spektrum aktivit, pomůcek a dalších možností, kterých lze využít. Mezi ty nejdostupnější, a to jak z hlediska dosažitelnosti, tak z finančního, patří například četba, kino, exkurze, společné aktivity intaktních a znevýhodněných jedinců, simulace zdravotního postižení, různé projekty směřující k cíli seznámit jedince z intaktní společnosti s konkrétním postižením apod. V následujících subkapitolách budou uvedené příklady krádcce shrnuty a představeny.

4.1 Četba

Četba a její poslech patří k aktivitám v mateřské škole široce využívaným. V současné době ji lze obohatit díky moderní technice i o zrakové vnímání. Řada škol je vybavena interaktivními tabulemi, pedagog tedy může četbu doprovázet promítáním vhodných ilustrací, případně využít audioknihy, nebo audiovizuální díla, kdy je čtený text doprovázen ilustracemi nebo interaktivním obsahem. Děti tak mají možnost se s probíranou problematikou seznámit a bezprostředně reagovat, čímž vzniká prostor pro pedagoga, aby jejich postřehy vhodně korigoval, nastoloval otázky vedoucí děti k samostatnému úsudku apod.

4.2 Projekty

Projektové vyučování je výuka založená na projektové metodě (Kratochvílová, 2006). Projekt je chápán jako komplexní pracovní úkol, při němž žáci samostatně řeší určitý problém (problémový úkol, problémovou situaci, ...). Pomocí této výukové metody jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých komplexních úkolů či řešení problémů spjatých s životní realitou. Charakteristickým znakem projektové výuky je cíl, který je představován určitým konkrétním výstupem, tj. výrobkem, praktickým řešením problému, ... Projekty často mají podobu integrovaných témat, využívají mezipředmětových vztahů. (Zormanová, 2012)

Při projektové výuce, jak uvádí dále Zormanová (2012), dochází k osvojení a upevnění nových vědomostí i dovedností, ale také, což je klíčové v souvislosti s tématem této práce, k rozvoji formativních stránek osobnosti, mj. tolerance, spolupráce, komunikačních schopností, aktivity, sebekritičnosti, odpovědnosti a samostatnosti.

V kontextu uvedeného se využití projektů pro seznámení dětí s problematikou jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami, úskalí jejich života a začlenění do společnosti jeví pro formování pozitivního vztahu k nim jako velice efektivní.

4.3 Kino

Kinematografie nabízí velké množství snímků zabývajících se interakcí intaktní společnosti a znevýhodněných jedinců. Při výběru filmů je samozřejmě třeba zohlednit schopnosti dětí v daném věku problematiku pochopit a dále dobře zhodnotit potenciál oslovit děti pomocí konkrétního příběhu. Pokud jde o období předškolního věku, největší uplatnění v tomto případě skýtají pohádky, kterých je nepřeberné množství. Drtivá většina z nich nabízí setkání se znevýhodněnými, postiženými jedinci, k nimž často ostatní postavy nepřístupují pozitivně. Někdy pak řešení ve změně přístupu nabízí sama pohádka, která ukáže, jak je to správné, jindy je třeba následně s dětmi celý příklad probrat.

4.4 Exkurze

Exkurze mohou pomoci dětem seznámit se různými konkrétními formami znevýhodnění či postižení, je ale třeba místa, kam skupinu dětí vzít, vybírat pečlivě, dobře zvážit vhodnou dobu, místo a příhodnost okamžiku.

Rozhodně není vhodné vzít předškolní děti např. do ústavního zařízení a ukazovat jim pokoje, kde postižení žijí či spí. Vhodnou příležitostí je např. návštěva Abilympiády pro děti a mládež, která se koná každoročně v prostorách Jedličkova ústavu a škol.

4.5 Společné aktivity – kooperace se školami pro děti se zdravotním postižením

V rámci předškolní docházky je další možností k budování a prohloubení pozitivního přístupu dětí z intaktní populace k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami zajištění společných aktivit pomocí kooperace se speciálními mateřskými školami např. pro sluchově, zrakově nebo tělesně postižené formou společných výletů nebo

vzájemných návštěv. Tyto akce mohou být doprovázeny širokou škálou možných činností, jako jsou třeba koncerty, divadelní představení a prezentace různých dovedností, nebo různé soutěže a společné aktivity.

4.6 Simulace zdravotního postižení

Jednou z možností, která bude využita i v praktické části této práce je také simulace znevýhodnění, kdy si mohou děti „na vlastní kůži“ ověřit úskalí, s nimiž se v běžném životě setkávají především osoby se smyslovým nebo tělesným handicapem. S využitím v běžném životě dostupných pomůcek, jako jsou tmavé nebo svářečské brýle, protihluková sluchátka a další pomůcky, mají děti možnost relativně snadno za asistence pedagoga zjistit, že najít umyvadlo, na něm mýdlo a umýt si ruce, není bez možnosti vidět vůbec snadné.

PRAKTICKÁ ČÁST BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

5 Uvedení do praktické části bakalářské práce

S ohledem na aktuální inkluzivní tendence se projevuje ve všech oblastech vzdělávání a na všech stupních škol snaha a potřeba změnit přístup intaktní společnosti k osobám se speciálními vzdělávacími potřebami. Již v mateřských školách mohou jejich žáci potkat vrstevníky, kteří patří mezi jedince znevýhodněné, a to ať už sociálně, smyslově, fyzicky nebo mentálně. Z hlediska dalšího vývoje a vzdělávání těchto osob je klíčové, aby se již v předškolním období nestali terčem šikany a snížilo se tak riziko jejich segregace.

Zásadním požadavkem souvisejícím s inkluzivním vzděláváním tedy je, aby u dětí z intaktní společnosti docházelo již v předškolním věku k osvojování pozitivního přístupu k znevýhodněným spolužákům a tím k usnadnění jejich integrace.

V rámci praktické části tedy budou popsány metody, hry a postupy, sloužící k dosažení stanovených cílů a nastavení pozitivního vnímání znevýhodněných osob dětmi z intaktní společnosti.

5.1 Vymezení cílů praktické části bakalářské práce

Děti v předškolním věku přichází do styku s velkou řadou podnětů. Poté, co dosáhnou tří let, začínají obvykle navštěvovat mateřskou školu, kde se vlastně poprvé v životě ocitají samostatně v nové sociální skupině. Opouští bezpečné zázemí domova, kde je dosud prakticky trvale chránili rodiče a přichází do prostředí, kde minimálně několik hodin denně tráví čas se svými vrstevníky, kde jsou jejich přání a potřeby konfrontovány s přáními a potřebami ostatních. Přichází čas, kdy je třeba naučit se nejen prosazovat své zájmy, ale také vnímat, chápat a tolerovat zájmy druhých. Tento fakt byl zohledněn i při stanovování cílů praktické části bakalářské práce.

5.1.1 Hlavní cíl praktické části bakalářské práce

Hlavním cílem práce je v rámci dětského kolektivu ověřit, že při vytváření správných podmínek, navozením správné situace, motivováním dětí a uvedením správných příkladů, lze výrazně pozitivně ovlivnit děti z intaktní společnosti tak, aby byly schopny ke svým spoluobčanům, kteří mají specifické vzdělávací potřeby, ať už z důvodů fyzického,

mentálního, nebo sociálního znevýhodnění, se přiblížit, pochopit, přistupovat k nim pozitivně, empaticky, naučit se je vnímat jako rovnocenné partnery a umožnit jim v maximální míře se začlenit do života společnosti. Vzájemný pozitivní přístup dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí z intaktní společnosti pak v konečném důsledku povede k odstranění segregace a stigmatizace znevýhodněných z důvodu jejich odlišnosti.

5.1.2 Dílčí cíle praktické části bakalářské práce

DC1: Ověřit, že na základě teoretických znalostí o různých formách znevýhodnění, lze připravit a vytvořit v rámci řízených činností v mateřské škole situace, jejichž řešením získají děti z výzkumného vzorku základy k vytvoření pozitivního přístupu k osobám se speciálními vzdělávacími potřebami.

DC2: Zajistit, aby děti ve výzkumném vzorku pochopily, že odlišnost znevýhodněných osob není důvodem k jejich segregaci, že není projevem slabosti.

DC3: Ověřit, že období předškolního věku je obdobím, kdy se děti učí navazovat interpersonální vztahy, korigovat své projevy a potřeby ve skupině s ohledem k potřebám druhých, je vhodné z hlediska integrace osob se speciálními vzdělávacími potřebami.

5.2 Specifikace místa výzkumného šetření, výzkumného vzorku a průběhu výzkumného šetření

Jedním ze základních kritérií výběru tématu této práce byla schopnost věnovat výzkumu soustředěně dostatečně dlouhou dobu, aby výsledky získané v rámci jeho jednotlivých částí měly vypovídající hodnotu, bylo rozhodnuto provádět výzkum pro praktickou část v mateřské škole Sadská. Jako výzkumný vzorek byli vybráni žáci z třídy Kuřátek.

5.2.1 Místo výzkumného šetření

Výzkum byl proveden v Mateřské škole Sadská. Jedná se o jedinou mateřskou školu v obci Sadská. Obec Sadská má přibližně 3000 obyvatel. Mateřská škola má celkem 5 tříd, z nichž každou může navštěvovat až 26 dětí. Působí zde 12 pedagogických a 9 provozních zaměstnanců. Čtyři třídy jsou dislokovány v jednom objektu, skládajícím

se ze dvou pavilonů o dvou podlažích, které jsou propojeny spojovací chodbou, k níž přiléhá budova s kuchyní, technickými a administrativními prostory. Objekt se nachází v klidné části obce nedaleko od náměstí. Mateřská škola má poměrně rozlehlou zahradu vybavenou velkým množstvím kvalitních herních prvků. V loňském roce byl vybudován také koutek s tzv. letní třídou, který umožní venkovní výuku. Z kapacitních důvodů byla v předchozích letech zřízena i 5. třída, která vznikla rekonstrukcí objektu v zahradě knihovny na náměstí. V této třídě jsou v současné době umístěny nejmladší děti, navštěvující MŠ.

V hlavním objektu jsou, jak již bylo uvedeno, čtyři třídy. V horních podlažích obou pavilonů jsou to třídy předškoláků, ve spodních patrech se nachází třídy dětí ve věku 3 – 5 let. Jednu z těchto tříd, Kuřátka, mám společně s kolegyní na starosti.

Na základě předchozího souhlasu vedení školy jsem se s kolegyní dohodla na spolupráci, při provádění činností, které s výzkumem souvisí.

Dispozice třídy, ve které výzkum probíhal, jsou následující. Po vstupu do budovy prochází děti chodbou do šatny, kde má každé z nich svou skříňku na věci. Po převlečení prochází dveřmi do umývárny, kterou prochází do třídy. Z umývárny je též možné vstoupit na toalety. Třída se skládá z dvou prostorných místností. Jedna část je určena pro stravování a dále didaktické a pracovní činnosti. V této části je na podlaze PVC a jsou tu rozmístěny stolky s židličkami. Ve skříňkách jsou umístěny stavebnice, stolní hry apod. K této místnosti přiléhá malá místnost, která slouží na hraní dětem, které nevyhledávají velkou společnost a dále prostor pro skladování materiálu na tvořivé činnosti. Druhá velká místnost slouží pro pohybové aktivity a volné hry, podlaha je pokryta kobercem, podél stěn jsou různé typy dětského nábytku, jako kuchyňka, dále domeček z molitanových trámů, různé molitanové kostky, velké hračky, dětské kočárky, auta atp. V přilehlém výklenku jsou umístěna skládací lehátka a ložní prádlo sloužící k polednímu odpočinku.

5.2.2 Výzkumný vzorek

Třídu Kuřátek navštěvuje v tomto školním roce 25 dětí ve věku 4 – 5 let. Z hlediska pohlaví je rozdělení rovnoměrné, chlapců je 13 a děvčat 12. Jeden chlapec je vietnamské národnosti. Ostatní děti splňují kritéria intaktní společnosti, v drtivé většině žijí v úplných rodinách, nikdo z nich nepatří mezi sociálně vyloučené nebo nepřízpůsobivé,

ze zdravotního hlediska jsou všechny v normě. Chlapec z Vietnamu je tedy jediné dítě ve třídě se speciálními vzdělávacími potřebami.

5.2.3 Průběh výzkumu

Problematika osob se specifickými vzdělávacími potřebami je velice široká. V rámci běžné mateřské školy se lze nejčastěji setkat s dětmi se sociálním znevýhodněním, dále, v podstatně menší míře se jedná o děti se zdravotním či smyslovým znevýhodněním. S dětmi, které trpí mentálním znevýhodněním, se v mateřských školách lze setkat také, obvykle se ale jedná spíše o výjimky. Vzhledem k tomu, že v rámci výzkumu bylo žádoucí zahrnout co nejširší škálu znevýhodněných, byla vybrána metoda, kdy nejprve ve výzkumném vzorku bylo provedeno dotazování na povědomí a vztah ke konkrétnímu případu, potom proběhlo seznámení s konkrétním znevýhodněním, pokud to bylo možné, navštívil třídu i reprezentant konkrétního znevýhodnění a spolu s ním, nebo bez něj, byly provedeny hry a činnosti související s konkrétním případem, které měly dětem umožnit seznámit se s konkrétní formou, vyzkoušet si ji, zhodnotit ji a uvědomit si tak, jaký může být pohled z druhé strany.

5.3 Použitá metodologie

Pro výzkumné šetření byl zvolen kvalitativní výzkum. Jak uvádí Olecká (2010), je jeho charakter procesuální, tedy jeho postup je utvářen v průběhu sběru dat. Zkoumaná realita je studována podrobně, do hloubky. Výsledkem tak je velké množství informací o poměrně malém počtu jedinců. O redukci dat nerozhoduje výzkumník, ale zkoumané osoby, které mu o předmětu výzkumu sdělují informace. Validita získaných dat je vysoká díky minimalizaci zkreslení, protože data prochází minimem transformací. Kromě toho má zkoumání hloubkový charakter a šance na porozumění zkoumaného fenoménu se tak zvyšuje. Naopak z hlediska reliability je hodnota takového výzkumu snížena faktem, že interpretace dat vychází od jednoho výzkumníka a jsou jím ovlivněny. Je totiž možné, že jiný výzkumník by došle k jiným závěrům.

Kvalitativní výzkum je dle známé definice Dismana (2000, str. 285) nenumerické šetření a interpretace sociální reality, přičemž jeho cílem je odkrýt význam podkládaný sdělovaným informacím. Cílem kvalitativního výzkumu je vytváření nových hypotéz a teorií. Kvalitativní výzkum je ve své podstatě analýzou textů vedoucích k porozumění

zkoumaným fenoménům. Vedle porozumění slouží analýza také k popisu a interpretaci fenoménů lidského života, často slovy samotných zkoumaných jedinců. Mezi nejobvyklejší techniky sběru dat patří zúčastněné pozorování, nestandardizovaný rozhovor či analýza osobních dokumentů (Olecká 2010, s. 33)

Disman (in Olecká 2010, s. 34) definuje kvalitativní výzkum takto: „*Kvalitativní výzkum je nenumerické šetření a interpretace sociální reality. Cílem je tu odhalit význam podkládaný sdělovaným informacím.*“

Tato metoda byla zvolena s ohledem na potřebu porozumět chování výzkumného vzorku v různých sociálních situacích. Ve většině se jedná o jevy, jejichž charakter v souvislosti s věkem respondentů neumožňuje výsledky přesně kvantifikovat.

Z pohledu konkrétních technik sběru dat bylo použito narativní interview, nestandardizované pozorování a následná analýza obsahu.

Narativní interview popisuje Olecká (2010, s. 37): *Narativní interview je otevřený či hloubkový rozhovor, ve kterém je zkoumaná osoba povzbuzována k tomu, aby ve spontánním vyprávění zprostředkovala svou verzi životního příběhu. Důležité je, aby téma, které k rozhovoru vybereme, mělo v sobě vyprávěcí apel. Průběh rozhovoru se liší od standardizovaného rozhovoru v mnoha ohledech. Jestliže standardizovaný rozhovor vypadá v podstatě jako předčítání dotazníku respondentovi, který odpovídá na předem zvolené varianty odpovědí, je kvalitativní, nestandardizovaný, rozhovor podobný spíše důvěrnému rozhovoru mezi známými.*

Nestandardizované pozorování, jak uvádí Olecká (2010), je sledováním objektu zájmu a vedení poznámkového aparátu bez předchozí kategorizace. Do záznamu je zapisováno vše, včetně vlastních pocitů z pozorovaného.

Analýzou obsahu podle Olecké (2010) je v podstatě celý kvalitativní výzkum. Každý rozhovor či událost je předmětem následné analýzy.

Z hlediska praktické části práce byl kvalitativní výzkum aplikován níže popsanou metodou.

Před započítáním zkoumání každého z typů znevýhodnění byl proveden průzkum metodou přímého skupinového dotazování (interview), aby bylo zjištěno, nakolik mají děti o dané problematice povědomí a jaké k ní zaujímají postoje. V případě, že byla možnost přivést reprezentanta daného znevýhodnění, byl v další fázi přiveden a kombinací dalšího dotazování a diskuse ve skupině byly informace rozšířeny o další poznatky.

V další fázi pak bylo dětem umožněno formou různých her a soutěží vyzkoušet na vlastní kůži úskalí, která jednotlivá znevýhodnění mohou přinášet. Smyslem těchto her bylo, aby děti získaly osobní zkušenost a pochopily nejen odlišnost spočívající v samotném faktu znevýhodnění, ale také důvody, proč se děti se speciálními vzdělávacími potřebami občas chovají jinak, případně proč nechápou některé formy našeho chování a jaké chování naopak očekávají, či jaké chování by si měli ti, co s nimi přichází do styku, osvojit.

Po dokončení této části bylo opět přistoupeno k přímému skupinovému dotazování (interview), a to ve dvou fázích. První fáze proběhla buď s reprezentantem znevýhodnění, nebo bez něj krátce po dokončení her a nabývání zkušeností. Dále pak byl dán dětem prostor seznámit s danou problematikou rodiče a poté proběhlo další skupinové dotazování, ve kterém se promítly i názory rodičů. Pokud k tomu byl prostor, bylo provedeno i nepřímé pozorování reakcí rodičů, kteří si přišli vyzvednout své děti v situaci, kdy v šatně byl i žák se speciálními vzdělávacími potřebami, jehož znevýhodnění bylo právě probíráno.

6 Podmínky pro aplikaci her a cvičení sloužících k vybudování pozitivního vztahu dětí z intaktní populace k osobám se speciálními vzdělávacími potřebami v praxi mateřské školy

Přístup ke každé osobě se speciálními vzdělávacími potřebami se liší vždy podle aktuálního znevýhodnění. Aby bylo možno děti z výzkumného vzorku seznámit s co možná nejširším možným spektrem omezení a specifik, která jednotlivá znevýhodnění přináší, bylo třeba vytvořit před zahájením každého konkrétního výzkumu vhodné podmínky. Ty bylo třeba přizpůsobit tomu, zda se v daném případě jedná o znevýhodnění sociální, tělesné, smyslové nebo mentální.

6.1 Vytvoření podmínek pro hry a cvičení

Na počátku každé části výzkumu bylo třeba pečlivě zvážit, jakou formou bude seznámení s konkrétní formou znevýhodnění vyžadujícího speciální vzdělávací potřeby probíhat. Jednak bylo třeba zjistit, zda se podaří přivést osobu, která by byla vhodným reprezentantem a pomohla dětem seznámit se danou problematikou, dále pak bylo třeba zvážit, jakou formou hry či cvičení proběhne samotné praktické seznámení s omezeními, které v konkrétním případě nastanou či mohou nastat.

6.1.1 Oblast sociálního znevýhodnění

V oblasti sociálního znevýhodnění lze v zásadě uvažovat o třech možnostech. Mezi osoby se speciálními vzdělávacími potřebami lze počítat cizince, tedy děti s odlišným mateřským jazykem, osoby odlišného etnika, tedy např. Romy, a pak osoby z nevhodného či odlišného sociálního prostředí. Jednotlivá kritéria se zejména v tomto případě mohou prolínat.

Pro cvičení či hry týkající se osob s odlišnou mateřskou řečí, je vytvořit podmínky pro vcítění se do jejich situace poměrně snadné. Lze použít např. sledování pohádky v cizím jazyce, případně začít s dětmi v cizím jazyce komunikovat.

V případě osob z jiného etnika či osob poznamenaných sociálním vyloučením je důležité již v části seznámení pečlivě sledovat, jakého charakteru jsou informace dětí o daném problému a odkud pochází. Pro následné hry a cvičení je třeba vytvořit prostředí, v němž děti ze zkoumaného vzorku budou mít možnost si uvědomit, že barva

pleti, horší oblečení či jiné drobné odlišnosti nejsou určující pro průběh sociálního kontaktu. Není třeba využívat žádné zvláštní kompenzační pomůcky.

6.1.2 Oblast tělesného znevýhodnění

Tělesným znevýhodněním se rozumí porucha hybnosti některé části těla. Výzkum v oblasti osob se speciálními vzdělávacími potřebami u těchto znevýhodnění tedy předpokládá vytvoření podmínek, které pomohou dětem seznámit se s překážkami, na které tito lidé běžně naráží. Vzhledem k podmínkám mateřské školy a běžných životních situací nebylo žádoucí pořizovat žádné sofistikované speciální pomůcky. Pro jednotlivá cvičení byl tedy zapůjčen pouze invalidní vozík, francouzské hole, vycházková hůl a dále byly využity prahy ve dveřích a drobné stavební překážky, jako schůdky apod. v prostorách mateřské školy. V případě tělesných znevýhodnění horních končetin, jako omezená možnost úchopu či hybnosti celé končetiny nebo jejich části byly k fixaci použity obvazy či šátky.

6.1.3 Oblast smyslového znevýhodnění

Smyslová znevýhodnění se týkají poruch zraku a sluchu. Důležitost smyslového vnímání je nezpochybnitelná. Osoby, které mají své smysly v pořádku, si jen těžko dovedou představit úskalí, s nimiž se slabozrací, nevidomí, těžce nedoslýchaví či neslyšící setkávají. Pro výzkum v této oblasti bylo využito klasické prostředí mateřské školy. K navození pocitů, do nichž se zrakově či sluchově znevýhodnění dostávají, byla využita černá páska přes oči nebo protihluková sluchátka. Děti pak plnily různé úkoly, při nichž zjišťovaly, jak obtížné je např. projít nějakou trasu, nebo srovnat nějaké předměty, bez možnosti na plnění úkolu vidět.

6.1.4 Oblast mentálního znevýhodnění

Mentální znevýhodnění je z hlediska praktického ověřování kategorie nejobtížnější. Vytvořit takové podmínky, v nichž by si výzkumný vzorek z intaktní společnosti mohl na vlastní kůži vyzkoušet takové znevýhodnění, je reálně nemožné. Výzkum v této kategorii se tak omezil na setkání s osobami s mentálním znevýhodněním, v kontaktu s nimi a v absolvování určitého času v jejich přítomnosti.

6.2 Metody stimulace žádoucího chování

Jak už bylo uvedeno, praktický výzkum pro každé znevýhodnění sestával ze tří etap. Tou první bylo seznámení formou otázek a diskuse, zjištění postojů a názorů dětí, sběr poznatků, které měly být použity v praktické části výzkumu reprezentované hrami, činnostmi či cvičeními. Ze získaných informací byl potom vytvořen model průběhu her a do něj byly aplikovány prvky stimulace výzkumnému vzorku k osvojení si prvků vhodného chování v případě toho kterého znevýhodnění. Účelem cvičení bylo jednak vystavit děti do situací, do nichž se dostávají znevýhodnění, přímo, tedy tak, že se s použitím pomůcek nebo bez nich, podle charakteru zkoumaného znevýhodnění, stanou přímým objektem, nebo tak, že se stanou součástí skupiny, v níž je znevýhodněná osoba buď přímo, nebo někdo představuje její roli. V případě některých cvičení byly účastníky všechny děti současně, zkušenost tedy získávaly najednou.

V situacích, kdy děti byly vystavovány přímo důsledkům některého znevýhodnění, byla s nimi konkrétní omezení a každá konkrétní situace krátce probírána, aby si uvědomily, v čem spočívá odlišnost, která však není rozmarem znevýhodněného, ale prostým faktem souvisejícím s formou jeho znevýhodnění. Když tedy například dítě zkoušelo jízdu na invalidním vozíku, bylo prakticky konfrontováno s faktem, že průjezd dveřmi s prahem není tak jednoduchý a rychlý a pochopilo tak, případně bylo upozorněno, že není vhodné a správné potenciálního znevýhodněného spolužáka popohánět, ale že je žádoucí mu buďto pomoci, nebo v případě, že pomoci nechce, nechat mu dostatečný časový prostor pro splnění jeho úkolu či potřeby.

Děti, které nebyly v konkrétní situaci „figuranty“ byly vždy do her a cvičení zapojovány tak, aby byly součástí celé situace. Byly motivovány k tomu, aby s figurantem komunikovali a podle jeho přání mu buď pomáhaly, nebo ho nechávaly vykonávat úkoly, případně ho povzbuzovaly.

Po dokončení fáze praktických her a cvičení byla vždy zařazena závěrečná část, při níž byl s dětmi opět veden rozhovor, bylo zjišťováno, co nového se dozvěděli, v čem je rozdíl mezi nimi a člověkem s daným znevýhodněním, byly porovnávány informace, které měly děti před setkáním s touto situací a po ní, bylo zdůrazněno a pochváleno, co bylo správně. V případech, kdy to bylo možné, byli s přítomností osoby se speciálními vzdělávacími potřebami konfrontováni i rodiče a probíhalo pozorování reakcí dětí, pokud pak děti rodičům celou situaci nějakým způsobem přibližovaly, byly úměrně situaci

podpořeny ve svém pohledu na věc a to zejména v případech, kdy reakce rodičů nebyly vstřícné, nebo byly dokonce odmítavé.

6.3 Způsoby kontaktu mezi dětmi

Kontakty mezi dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a výzkumným vzorkem byly přizpůsobeny také konkrétním formám her a cvičení a situacím vyplývajícím z charakteru zkoumaného znevýhodnění. Nebylo by samozřejmě správné a citlivé ponechat děti se znevýhodněním hned na počátku na pospas výzkumnému vzorku bez předchozího ověření znalostí a postojů. Úvodní dotazovací a seznamovací fáze byla ve většině případů rozdělena na více částí probíhajících v několika dnech. Jedním z důvodů bylo udržení pozornosti, jejíž doba je u dětí v tomto věku omezena, druhým důvodem byla potřeba minimálně v některých případech děti na návštěvu připravit. Nejprve tedy bylo provedeno šetření v oblasti informovanosti dětí, zjištěny jejich postoje a názory, potom byly děti upozorněny na to, jakou návštěvu mohou v nejbližší době očekávat, a pak teprve došlo ke vzájemnému kontaktu.

Při první návštěvě se vždy děti nejprve vzájemně představily a seznámily, poté proběhl neformální rozhovor, pak došlo na chvíle společných her. Pokud byla osoba se speciálními vzdělávacími potřebami součástí praktických cvičení a her, následovaly poté.

Jakmile byla cvičení ukončena a proběhla první fáze zhodnocení, znovu byla znevýhodněná osoba pozvána, aby bylo možné pozorovat, jak markantní změna v přístupu dětí k dané situaci nastane a zda informace a poznatky, které děti vyslovují, dokážou převést i do praxe. V této situaci již děti nebyly předem o návštěvě informovány, aby byla jejich reakce pokud možno bezprostřední. Situace byla navozena například tak, že jejich nový „kamarád“ byl ráno přítomen v šatně, aby došlo k bezprostřední interakci mezi jím a dětmi za přítomnosti rodičů.

7 Aplikované tematické celky, praktické hry a cvičení

V předchozí kapitole bylo popsáno, jakým způsobem byly vytvořeny podmínky k aplikaci cvičení a her pro jednotlivé části výzkumu a dále metody stimulace žádoucího chování a způsoby komunikace ve výzkumném vzorku a v interakci s osobami představujícími různé druhy znevýhodnění. Dále se práce bude zabývat jednotlivými tematickými celky, které byly v rámci výzkumu sledovány a posléze vyhodnoceny.

7.1 Sociální znevýhodnění – jedinec s odlišným mateřským jazykem

Pro aplikaci tohoto celku jako prvního byl shledán praktický důvod v tom, že přímo ve třídě jeden takový žák aktuálně je. Jedná se o chlapce vietnamské národnosti. I přes fakt, že žije v Čechách již delší dobu, českému jazyku prakticky nerozumí, doma hovoří vietnamštinou.

V rámci úvodní diskuse byla s dětmi rozebrána témata cizích jazyků, pobytů v cizí zemi, úskalí jaká to přináší. Děti se aktivně zapojily, většina z nich již někdy navštívila zahraničí, vyprávěly o tom, jak si někde hrály s dětmi, kterým něco povídaly a ty děti jim odpovídaly v řeči, které nerozuměly. Nepopisovaly to ale jako velký problém, braly to jako situaci, která prostě nastala, k pobytu v zahraničí patří a v běžné hře s tím problém neměly. Vzhledem k faktu, že jednu z dalších tříd navštěvuje další chlapec vietnamské národnosti, který češtinu slušně ovládá, zúčastnil se diskuse a zprostředkoval dětem dojmy jejich spolužáka, které přetlumočil. Sám také vyprávěl o zážitcích ze situací, kdy svému okolí nerozuměl.

V další fázi byla dětem puštěna pohádka ve vietnamském jazyce. Zpočátku odlišný jazyk děti pobavil, poté zájem o pohádku z jejich strany opadal. Čím živěji na ni ale reagoval chlapec, který slovům rozuměl, tím větší zájem to vzbuzovalo mezi ostatními dětmi. Ptaly se chlapců, čemu se smějí, co tam říkají. Po skončení pohádky byla rozehrána stolní hra ve vietnamštině, kdy byl chlapec požádán, aby všechny instrukce říkal také v tomto jazyce. Děti se chvíli pokoušely pochopit hru, napodobovat činnosti, které chlapec dělal, ale po chvíli jejich zájem začal klesat, nakonec u stolu zůstaly celkem tři děti, které i přes veškerou snahu nebyly schopny hrát v souladu s pokyny a pravidly, dokud jim nebyly přiblíženy ze strany druhého vietnamského chlapce, který je byl schopen vysvětlit v českém jazyce.

Diskuse a shrnutí tématu bylo provedeno následující den, diskuse byla velmi živá, nejvíce se děti zpětně zajímaly o to, o čem vlastně byla včerejší pohádka. Po vysvětlení pak dlouze diskutovaly o možných způsobech komunikace v prostředí, kde nerozumí jazyku ostatních.

7.2 Sociální znevýhodnění – příslušník odlišného etnika

Nejčastějším příslušníkem odlišného etnika, kterého lze potkat v prostředí mateřské školy v Sadské a patrně i na území celé naší republiky je příslušník romské národnosti.

Při úvodní diskusi bylo s dětmi probíráno, co je jiné etnikum, jiná národnost, co to v praxi znamená, jaké odlišnosti lze pozorovat na první pohled, jaká etnika děti znají a co o nich vědí.

V rámci praktických her přešel zpět na tři dopoledne do třídy s výzkumnou skupinou romský chlapec, který je již v současnosti ve třídě předškoláků. Vzhledem k problémům v sociální interakci, které byly sledovány v předchozím školním roce, byly úmyslně navozovány a poté moderovány situace, v nichž docházelo k problémům či odmítání kooperace mezi tímto chlapcem a ostatními dětmi. Jednalo se například o sezení u stolu při jídle či řízených činnostech, o spolupráci při různých hrách a aktivitách. Hry a situace byly navozovány a řízeny tak, aby bylo patrné, že chlapec je zvládá plnit a kooperovat stejně jako ostatní a že z jeho strany nedochází k žádným nevyvolaným negativním reakcím.

Po těchto praktických cvičeních byl další den chlapec ráno několikrát na nějakou chvíli v šatně v době, kdy přichází největší množství dětí. Byly pozorovány reakce dětí na jeho přítomnost ve chvíli, kdy dorazili s rodiči a zároveň byly také sledovány reakce rodičů.

V závěrečné diskusi si o odlišnostech v životě romů děti s chlapcem povídaly, živě diskutovaly a setrvaly dlouze v družném hovoru. Po odchodu bylo shrnuto, co nového se děti dozvěděly, zda jsou barva pleti, jiné vnější znaky či odlišnosti ve zvycích nebo víra důvodem k obavám či vyčlenění z kolektivu.

7.3 Sociální znevýhodnění – člen sociálně vyloučené rodiny

V oblasti, resp. obci, kde probíhal výzkum, je velmi málo lidí z kategorie sociálně vyloučených nebo sociálně slabých. Do školy, kde průzkum probíhá, nechodí žádné takové dítě. V úvodní diskusi k tomuto tématu výzkumu bylo s dětmi diskutováno adekvátní formou o rozmanitosti přístupu k životu, o faktech týkajících se osob bez práce, se špatnými sociálními návyky, o chudobě a páchání trestné činnosti.

Při praktických cvičeních pak byly využity starší obnošené oděvy a obuv, a to jak pedagogy, tak u některých dětí. Byly sledovány reakce dětí a prostřednictvím ranních pobytů a převlékání v šatně i některých rodičů.

V následném závěrečném shrnutí této etapy výzkumu byly děti opět dotazovány zejména na to, zda taková odlišnost je důvodem k vyčlenění z kolektivu, k posměškům nebo k zavržení. Rozsáhle bylo probíráno téma pomoci takovým osobám, jak by bylo možno přispět k jejich začlenění a zvýšení šancí na jejich uplatnění.

7.4 Tělesné znevýhodnění – vozíčkář s rozštěpem páteře

Před zahájením další části byla s dětmi vedena obsáhlejší diskuse, která se zabývala tělesnými a smyslovými znevýhodněními obecněji. Dětem bylo adekvátně věku vysvětleno, že existují lidé, kteří se narodí, případně v důsledku nějaké nehody či nemoci získají handicap, který nelze eliminovat ani ovlivnit a že je třeba naučit se s ním žít. Děti byly dotazovány, zda někoho takového znají, aby uvedly příklady. Poté bylo s dětmi probíráno, jak a jestli je třeba takovým lidem pomáhat, jak se k nim chovat.

Na další společné diskusi byl účastníkem chlapec, který se narodil s rozštěpem páteře a je odkázán celoživotně na invalidní vozík. Jedná se o chlapce, který dosáhl již 15 let, nicméně od nízkého věku byl i přes administrativní potíže integrován do běžných škol a má bohaté zkušenosti s malými i staršími dětmi a vztahy s nimi. Děti byl přijat jako partner velmi rychle, většina mu chtěla pomáhat, hrát si s ním a povídat. Společně byly probrány nástrahy, které mu svět s bariérami chystá, jak se s nimi vyrovnává a jak mu mohou děti pomoci.

Pro praktickou část cvičení byl zapůjčen malý invalidní vozík a francouzské berle. Všechny děti měly možnost vyzkoušet si, jak se na takovém vozíku nebo s pomocí takových holí pohybovat a plnit různé úkoly, jako je přemístění z jedné místnosti do druhé, zdolání překážky v podobě schodu, ale i takové drobnosti jako umýt si ruce,

dostat se na toaletu nebo se najíst na vozíku u běžného stolku. Možností se v tomto směru naskytla celá řada, děti si je ochotně zkoušely, byly nakloněny i vzájemné pomoci. Kromě těchto činností byly vyzkoušeny také možnosti dětí v různých hrách. Měly možnost vyzkoušet si na vozíčku házení a chytání míče, byla možnost zkusit i soft tenis, pingpongová pálka a míček. S berlemi pak byly šikovnější zejména chlapci, kteří zkoušeli kopat na branku.

Ve fázi shrnutí pak děti dlouze diskutovaly o prováděných cvičeních a hrách. Ve vyjádřeních se vracely k hovoru s handicapovaným chlapcem a na první pohled bylo patrné, že jejich postoj doznal změn.

7.5 Tělesné znevýhodnění – osoba s omezenou hybností horních končetin

Při úvodní diskusi byly nastoleny otázky k zamyšlení, zda je větším handicapem poškození dolních, nebo horních končetin. Obsáhle byla diskutována zejména otázka, při kterých činnostech bude nefunkčnost nebo absence horních končetin nejzásadnější. Děti uváděly řadu příkladů, kdy by jim horní končetiny chyběly, bylo patrné, že přemýšlejí o tom, jak některé z těchto situací řešit. V rámci diskuse byl přítomen chlapec s vrozenou deformací pravé horní končetiny. Dětem byly z jeho strany popsány problémy, na které ve svém životě naráží a v čem ho nemožnost využít plnohodnotně obě horní končetiny omezuje.

Pro následná cvičení byly využity běžně dostupné pomůcky, např. palcové rukavice, obvazy, šátky, úzká trika. Děti byly seznámeny s jednotlivými úkoly, například s potřebou uchopit nějaký předmět, přemístit ho, obléknout či svléknout se, najíst se. Další úkoly se zabývaly schopností kreslit, malovat, přeložit papír, vyrobit kuličku z modelíny. Při plnění úkolů bylo vidět, že v závislosti na šíři omezení, která byla pomocí šátků, obinadel a dalších pomůcek simulována, se schopnosti dětí splnit úkol výrazně měnily. Pomůcky byly v těchto případech použity ve variantách, kdy děti měly k dispozici jednu ruku, poté obě, ale se spojenými prsty kromě palce, pak včetně palce, poté byly ruce upevněny tak, aby je děti nemohly používat od loktů dolů apod. V závěrečných cvičeních dětem bylo zadáno zamyslet se nad řešením takových situací, jak bez pomoci jedné či obou horních končetin vyřešit tak běžné situace, jako je například použití toalety.

V následné diskusi a dotazování pak bylo provádění jednotlivých úkolů obsáhle komentováno. Jednotlivé činnosti a schopnost je vykonávat s omezením nebo pomocí byly předmětem mnoha dotazů dětí.

7.6 Smyslové znevýhodnění – nevidomý

Diskuse před zahájením výzkumu v oblasti zrakových vad se týkala dvou hlavních směrů. Po úvodním dotazování a zjišťování znalostí dětí k nim bylo přistoupeno. Jedním z nich byl souhrn podnětů a informací z okolí, které nevidomý člověk nemůže vnímat a nakolik ho tato absence může omezit v běžném životě. Druhým směrem, navazujícím na ten první byla diskuse a dotazování ohledně schopností vykonávat činnosti potřebné k životu.

V následné praktické části cvičení a her byla dětem dána možnost si řadu činností vyzkoušet. Byly využity pásky přes oči a zalepené lyžařské brýle, děti plnily různé úkoly. Měly možnost se pohybovat bez možnosti použít zrak jak v prostředí známém, tak v prostředí, kam běžně přístup nemají. Dalším úkolem bylo zvládnout úkony sebeobsluhy v oblastech hygieny a stravování bez použití zraku. Poté byly připraveny různé, dětem ze školy známé předměty, které pomocí hmatu měly rozeznávat, mezi ně byly potom zařazeny i předměty běžné potřeby, které ve třídě nejsou, ale měly by být dětem známé, jako například otvírák na lahve. V další části byly využity hry podporující ostatní smysly. Děti měly možnost zahrát si zvukové pexeso (kostky z plastu naplněné vždy ve dvojicích shodným materiálem), hru „odkud kuká kukačka“, kdy dítě se zakrytýma očima stojí uprostřed místnosti a ostatní z různých míst kukají. Byl použit také šumící les, děti rozestavené v prostoru vydávaly šumivé zvuky a na určitém místě bylo jedno, které na toho se zavázanýma očima volalo, aby k němu mezi šumícími stromy došel. Na jednotlivé stoly byly také připraveny různé skládky, hry a předměty, úkolem dětí bylo vykonávat s nimi určené činnosti. Jedním z těchto úkolů bylo i ochutnávání a rozeznávání potravin.

V následném zhodnocení byly při diskusi a dotazování všechny hry obsáhle rozebrány s ohledem na potřebu uvědomit si, že pro nevidomé se nejedná o chvilkové rozptýlení, ale o každodenní realitu.

7.7 Smyslové znevýhodnění – osoba s těžkou nedoslýchavostí

Diskuse a otázky k tématu sluchových vad byla úmyslně zahájena velmi tichým šepotem. Děti byly zprvu překvapené, co se děje, poté se ale situaci přizpůsobily a díky vzniklému

tichu rozuměly tomu, co bylo řečeno. Fakt, že bylo třeba se více soustředit, ale zkrátil dobu pozornosti na minimum a bylo třeba zvýšit hlas. Účastníkem diskuse se poté stala také dívka s těžkou nedoslýchavostí, s níž měly děti možnost si promluvit. Vzhledem k tomu, že její sluchová vada se rozvinula až v průběhu růstu a je kompenzována sluchadly, je dívka schopna hovořit, z logopedického hlediska má ale její řeč řadu nedostatků. Dětem chvíli trvalo, než pochopily, že je třeba mluvit přímo do očí dívky, aby byla schopna odezíráním plně pochopit, co říkají. Zároveň měly problém porozumět jejím slovům, neboť její řeč je znevýhodněním prozatím silně ovlivněna a z logopedického hlediska je třeba s ní ještě hodně pracovat.

Praktická cvičení byla nejprve zaměřena na schopnost pochopení posunků. Děti měly reagovat na povely vydávané pouze gesty. V dalším cvičení pak dostaly sluchátka a pokoušely se odezírat, co říkají jejich spolužáci a reagovat na takto vydávané povely. Děti dále hrály různé pantomimické hry. Jejich úkolem bylo poznávat předváděné činnosti, předměty, zvířata, hry. Dalším úkolem bylo se domluvit pouze pomocí posunků. Děti dostaly instrukce, jak si jiným o něco říci, ty zas musely reagovat pouze posunky, dokud se nedomluvíly. Další cvičení byla zaměřena na obtížnost orientace v prostoru a reakce na zvukové podněty. Děti se sluchátky se pohybovaly v prostoru jako na dopravním hřišti, ostatní sledovaly, do jak nebezpečných situací se mohou dostat, protože pro svůj handicap nejsou schopny slyšet zvonek nebo klaxon. Při dalším cvičení byla použita televize. Dětem byly puštěny různé pořady, ale bez zvuku. Děti pak měly určit, o čem pořad byl. Při tomto cvičení byla přítomna dívka s těžkou nedoslýchavostí, která zvládala pochopit děj na obrazovce nejlépe. Bezprostředně poté měly děti možnost si i s touto dívkou zahrát tichou poštu, kde se naopak ukázalo, že absence možnosti odezírat ji velmi limituje i s použitím kompenzační pomůcky.

V průběhu závěrečného dotazování byly dětem zdůrazněny poznatky získané v průběhu cvičení a her. Děti si viditelně uvědomovaly složitost komunikace se sluchově znevýhodněnou dívkou a dávaly větší pozor, aby mluvily směrem k ní tak, aby byla schopna odezírat. Bylo patrné také větší ticho a soustředění ve chvíli, kdy se jim snažila odpovídat.

7.8 Mentální znevýhodnění

Výzkum v oblasti mentálních znevýhodnění byl nakonec po dlouhém zvažování omezen pouze na diskuse a vyprávění doplněné krátkými instruktážními filmy. Vzhledem k faktu,

že jakékoli narušení stereotypu může pro takové jedince znamenat výrazný diskomfort a mohlo by jim způsobit traumatický zážitek, bylo již od počátku jasné, že nebude možné, aby se někdo takový do výzkumné skupiny v mateřské škole dostavil. Bylo by také velmi těžké pomocí her a cvičení simulovat různé druhy mentálního znevýhodnění. Z uvedených důvodů tedy bylo přistoupeno pouze k diskusi s dotazováním a využití různých instruktážních a dokumentárních videí a filmů. Děti měly možnost se k jednotlivým pořadům vyjádřit, byly dotazovány na osobní či jiné zkušenosti s těmito jedinci. Poté byly děti dotazovány na to, zda by chtěly mít takového kamaráda, zda mají představu, jak s ním trávit čas a komunikovat.

8 Vyhodnocení efektivity aktivit realizovaných v mateřské škole

Vzhledem k věku a schopnostem respondentů ve výzkumném vzorku nebylo možné použít metodu dotazníku, protože by prakticky nešlo zajistit, aby odpovědi šlo zpracovat statisticky a byla získána relevantní data. Také charakter výzkumu a množství podnětů, které v diskusích a při dotazování zazněly, neumožnil přípravu limitovaného množství konkrétních dotazů, na které by děti ve výzkumném vzorku dokázaly stručně a jednoznačně odpovědět.

8.1 Dotazování před a po praktických cvičeních

Vzhledem k faktu, že výzkumný vzorek tvořily děti ve věku 4 – 5 let, bylo třeba tomu přizpůsobit metody získávání informací. V rámci dotazování tedy nebyly použity předem připravené konkrétní otázky. U každé jednotlivé formy znevýhodnění, která byla zkoumána, bylo dětem stručně řečeno, o čem si budeme povídat, adekvátně věku jim byla vysvětlena problematika a v průběhu vysvětlování byly dotazovány, zda mají o věci nějaké povědomí, zda mají nějakou zkušenost a informace z dané oblasti. Tím byly vtaženy hned od počátku do situace a měly pocit, že se na ní podílejí. Ze získaných reakcí pak vyplynuly další otázky a směry, kterými se rozhovor dále rozvíjel. Ty pak budou zaznamenány ve vyhodnocení rozdílu přístupu zkoumaného vzorku k osobám se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud to bylo možné a vhodné, byla k této fázi přizvána osoba se speciálními vzdělávacími potřebami, které se daná problematika konkrétně týká. Děti měly možnost interakce s ní, bylo jim umožněno seznámit se s problémy, kterým znevýhodněný čelí, zeptat se na to, co je zajímavé.

Po praktických cvičeních pak bylo provedeno srovnávací dotazování, při kterém bylo zjišťováno, kolik nových informací děti načerpaly, co si o konkrétním znevýhodnění myslí, jaký postoj si k němu vytvořili, zda se posunulo jejich vnímání pozitivním směrem, jakou formou o situaci informují okolí a rodiče, dotazováním pak bylo zjišťováno i jakou zpětnou vazbu od rodičů a okolí získaly.

8.2 Pozorování přímé před a po praktických cvičeních

Důležitou součástí vyhodnocování postojů a jejich změn u zkoumaného vzorku bylo také přímé pozorování respondentů v průběhu diskusí a dotazování. Nonverbální komunikace

u dětí byla důležitou složkou při vyjadřování jejich postojů. Z hlediska dlouhodobých zkušeností se dalo předpokládat, že některé děti nebudou příliš aktivní ve slovním hodnocení ani v diskusi o dané problematice, o to více se ale projeví jejich postoje v náznacích a formách chování. Bylo tedy třeba sledovat, zda se děti straní komunikativnějších spolužáků, případně i osoby se speciálními vzdělávacími potřebami, pokud byla součástí konkrétní situace, zda odvracejí pohledy a gesty nebo mimikou vyjadřují své pocity.

Pozorování veškerých projevů zkoumaného vzorku nebylo omezeno pouze na jednotlivce, ale také na vzájemnou interakci celé skupiny. Bylo sledováno, zda postoj vyjadřovaný jednotlivcem ovlivňuje jiné jednotlivce případně větší nebo menší skupinu. Tam, kde k takovému ovlivnění došlo, bylo třeba vhodným způsobem stimulovat či zasáhnout tak, aby došlo k žádoucí změně. Vliv pozitivně se projevujících jedinců byl využíván a dáván za příklad v rámci celé skupiny, či jako argument v případě potřeby eliminovat nevhodný přístup ze strany některých respondentů z výzkumného vzorku.

Při rozhovorech po praktických cvičeních byly tyto pozitivní příklady zdůrazňovány, byl kladen důraz na pozorování té části výzkumného vzorku, ve které převažovaly názory negativní či neutrální, nebo těch, kteří na počátku o dané problematice neměli povědomí.

8.3 Pozorování přímé a dotazování při praktických cvičeních

V průběhu praktických cvičení byly stimulovány situace, týkající se jednotlivých zkoumaných jevů tak, aby dětem co nejvíce přiblížily realitu konkrétního znevýhodnění v praktickém životě. Děti z výzkumného vzorku musely úměrně svým schopnostem plnit úkoly za předem daných podmínek, omezujících jejich obvyklé schopnosti. V rámci přímého pozorování při těchto činnostech bylo třeba zejména sledovat, jak se děti s danou situací vyrovnávají, zda mají zájem pochopit danou problematiku a jak k ní přistupují. Bylo třeba tedy klást důraz na verbální i nonverbální projevy respondentů. V rámci tohoto pozorování bylo třeba pozorně děti sledovat a vhodně reagovat dotazy za účelem vytvoření uceleného obrazu o jejich pocitech a postojích souvisejících s danou problematikou. Děti byly v dotazech konfrontovány s názory a informacemi, které vplynuly z úvodních diskusí ke každému ze zkoumaných témat.

9 Rozdíly v přístupu k osobám se speciálními vzdělávacími potřebami před a po praktických cvičeních

V předchozích kapitolách byly představeny jednotlivé oblasti, v nichž probíhal výzkum týkající se vytváření pozitivního přístupu k jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami, a dále pospány metody, jakými byly změny přístupu v závislosti na probíhajícím výzkumu sledovány. V této kapitole budou stručně popsány rozdíly, které v průběhu výzkumu v jednotlivých částech byly popsány metodami zjištěny.

9.1 Sociální znevýhodnění – jedinec s odlišným mateřským jazykem

Jedinec s odlišným mateřským jazykem nebyl skupinou dětí ve věku od 4 do 5 let vnímán jakkoli „odlišně“, a to z toho důvodu, že děti mezi sebou takového chlapce mají prakticky trvale, nedochází k výrazným projevům odmítání či negativního přístupu. U dětí se v oblasti komunikace projevuje poměrně velká adaptabilita a na řadě věcí se dokážou domluvit beze slov. Pokud v průběhu hry či činnosti zjistí, že nejsou schopny či ochotny s někým, kdo mluví z jejich pohledu nesrozumitelně, kooperovat, většinou to řeší odchodem ze hry. Nebyly zaznamenány žádné zásadní neshody, či známý vyčlenění. V mnoha případech dokonce docházelo k tomu, že se u dětí projevovala touha porozumět slovům a pojmenování věcí v jazyce spolužáka.

Celkově tedy lze říci, že v tomto případě nebylo dosaženo výraznějšího posunu, neboť vztahy mezi zkoumaným vzorkem a cizojazyčným jedincem nebyly od počátku poznamenány negativními emocemi.

9.2 Sociální znevýhodnění – příslušník odlišného etnika

Dítě romského původu, které bylo na část výzkumu přítomno ve třídě, bylo v minulém školním roce v téže třídě, jako část dětí z výzkumného vzorku. Některé děti s ním tedy měly z předchozí doby osobní zkušenost. V rámci úvodních rozhovorů k danému tématu zazněla od dětí řada různorodých informací. Nebylo pochyb, že některé z nich byly odposlechnuty od rodičů nebo jiných dospělých. Vyšlo najevo, že odmítání některých dětí v minulém školním roce sedět s tímto žákem u jednoho stolu vycházelo i z poznámek rodičů. Děti byly tedy především motivovány k tomu, aby přistupovaly k chlapci podle toho, jak se k nim chová a chovaly se k němu tak, jako ke komukoli jinému. Po počáteční nedůvěře většina dětí zjistila, a posléze to přesvědčilo i ostatní, že pokud k chlapci

přístupují stejně, jako k ostatním, probíhají všechny hry a činnosti naprosto běžným způsobem. Ukázalo se, že některé nevhodné projevy jeho chování, ke kterým zpočátku docházelo, vyplývaly z jeho touhy upozornit na sebe a prosadit se v kolektivu. Jakmile byla tato bariéra odstraněna, byla na obou stranách patrná úleva. Při cvičení, kdy byl chlapec ráno v šatně konfrontován se situací, kdy přichází další děti s rodiči, bylo patrné a potvrdilo se, že u většiny dětí, které projevovaly zpočátku nechuť se s chlapcem kamarádit a sedět s ním u stolu, došlo k posunu pozitivním směrem, to však ne vždy bylo kvitováno pochopením u jejich rodičů. Děti tedy přebíraly postoje svých rodičů a osobní zkušenost jim pomohla je změnit pozitivním způsobem. Pozitivní bylo, že byla zaznamenána i situace, kdy dítě, které od rodiče dostalo negativní vazbu na vítání se s tímto spolužákem, nekompromisně odvětilo, že „Jirka je hodnej, je to kamarád“.

9.3 Sociální znevýhodnění – člen sociálně vyloučené rodiny

K dětem ze sociálně vyloučených rodin mají podle informací získaných od dětí, stejně jako v případě odlišného etnika, mnohem diferencovanější přístup rodiče, než děti. Rozmanitost tohoto přístupu vyplývá, jak vyplynulo z diskusí, z důvodu sociálního vyloučení, které se každého daného jedince týká. Obecně lze konstatovat, že v případě dětí z rodin, kde je příčinou sociálního vyloučení nedostatečné materiální zajištění, připouští rodiče i děti ochotu takovému jedinci i jeho rodině nějakou formou pomoci a ani v dětech nevytváří pocit, že kamarádit se s někým takovým je něco špatného. Pokud je ale příčinou sociálního vyloučení životní styl rodiny ne zcela slučitelný s hodnotami naší civilizace, potom se míra ochoty snižuje a bez ohledu na fakt, že takový jedinec není odpovědný za chování svých rodičů, dochází u rodičů dětí intaktní společnosti k přenosu negativního vnímání a to se pak projevuje, podobně jako u dětí z odlišného etnika, i na dětech z výzkumného vzorku. V průběhu diskusí a dotazování byl zaznamenán u některých dětí posun ve smyslu toho, že je na každého třeba pohlížet podle toho, jaký je a jak se chová, nicméně z chování a vyjádření některých dětí bylo patrné, že když je pro ně někdo v tomto směru „divný“ nebo „jiný“, je velmi problematické na tom něco změnit.

9.4 Tělesné znevýhodnění – vozičkář s rozštěpem páteře

Vnímání osob pohybujících se s podporou ortopedického vozíku obecně ze strany dětí bylo už od počátku více méně pozitivní. Negativní projevy se objevovaly většinou jen v náznacích a týkaly se spíše „dědictví minulosti“, kdy byli tito lidé oddělováni od společnosti, aby ji nezdržovali, nekomplikovali. Bylo to patrné při první návštěvě vozičkáře ve třídě. Chlapec vzhledem k charakteru svého handicapu působí odlišným dojmem a na některých dětech bylo na první pohled patrné, že z něj mají strach. V okamžiku, kdy se s ním seznámily, a probíhala diskuse, pochopily, že je stejný jako ony, jen nemá tolik možností pohybu a her, strach zmizel a touha objevovat zvítězila. Děti s obrovským zájmem zkoušely vykonávat různé činnosti na vozíku a chtěly s chlapcem v těchto činnostech soutěžit, přestože díky věkovému rozdílu a jeho zkušenostem bylo předem jasné, kdo bude vítězem. I to ale mělo vliv na vnímání dětí a uvědomění, že věci, které jim připadají jednoduché, nemusí takové být pro člověka s tělesným znevýhodněním. Vnímání dětí posunulo pozitivním směrem i zjištění, že jedinec na vozíčku je jedním z nich, jen jeho schopnosti a možnosti se od těch jejich liší, nijak je ale neomezují.

9.5 Tělesné znevýhodnění – osoba s omezenou hybností horních končetin

Vzhledem k předchozí zkušenosti s tělesně postiženým na vozíčku děti už od počátku projevovaly vyšší míru empatie k chlapci, který zkoumanou skupinu v rámci této části navštívil. Z diskuse, která byla vedena, vyplynulo, že člověk, který nemá možnost používat dolní končetiny k pohybu, je výrazně omezen, může být ale do velké míry schopen sebeobsluhy. Ten, kdo nemá možnost používat ruce, nebo má tuto možnost jen ve velmi omezeném rozsahu, je v mnohem komplikovanější situaci. Zatímco velkou část činností vykonávaných na vozíčku a s berlemi braly děti jako výzvu, zejména v případě sebeobslužných cvičení, při nichž byla limitována funkčnost jejich horních končetin, byla pro děti schopnost jejich vykonání značně omezena. Díky tomu bylo dětmi nastolováno velké množství dotazů, v nichž se zajímaly o to, jak lidé s omezenou hybností horních končetin tyto činnosti vykonávají, pokud nemají k dispozici pomůcky, nebo někoho, kdo jim pomůže.

9.6 Smyslové znevýhodnění – nevidomý

Děti často a rády hrají takové hry, jako je na slepou bábu, nebo rozeznávání předmětů či potravin se zavázanýma očima. Z diskusí bylo vidět, že jim přijde veselé dělat opičky na toho, kdo v této hře má zavázané oči a nemůže je vidět, zvláště když by to byl někdo, kdo není v kolektivu zcela oblíben.

Dokud děti hrály tyto hry, jejich postoj k dané problematice se neměnil, ale ve chvíli, kdy měly se zalepenými brýlemi či zavázanýma očima plnit ne herní úkoly, ale zvládat běžné životní situace, hygienické návyky a další věci, bylo možno pozorovat, že zvažněly. Zvláště, když byly v prostoru, který neznaly a měly se v něm pohybovat, bylo to pro ně velmi těžké, a to i když jim to nekomplikovaly žádné další vnější vlivy. I když děti z těchto situací částečně pochopily, že být nevidomý neznamená hrát si dlouhodobě na slepou bábu a že rizika číhající na jedince bez možnosti dívat se před sebe při chůzi jsou obrovská, přesto nedošlo k výraznému posunu ve smyslu legráček. Na druhou stranu je třeba říci, že bylo od počátku vidět, že se nejedná o zlomyslnost, ale spíše o typicky dětské využití příležitosti. Pokud vezmeme v úvahu fakt, že nevidomý člověk sedící vedle nás v černých brýlích není jako nevidomý identifikován do té chvíle, dokud ho nevidíme se pohybovat nebo konat nějakou činnost odlišně, než za použití zraku, je z pohledu dětí jeho odlišnost natolik minimální, že k němu těžko kdy v předchozí době mohly mít negativní vztah.

9.7 Smyslové znevýhodnění – osoba s těžkou nedoslýchavostí

Absenci nebo deficit schopnosti slyšet vnímají děti podobně, jako předchozí smyslové znevýhodnění, nevidomost. Při návštěvě nedoslýchavého děvčete v rámci výzkumu některé děti brzy zjistily, že je možné se „dopouštět“ podobných legráček, jako u nevidomých. Jen se nejedná o projevy nonverbální, ale různé „zkoušky“ hlasové citlivosti s použitím nevhodných slůvek či poznámek na adresu handicapovaného jedince. I v tomto případě, dokud šlo o zábavné hry pantomimou, braly děti úkoly jako rozptýlení. V momentě, kdy měly už pouze odezírat a zopakovat, co viděly, zjišťovaly, že to není tak jednoduché, jak se zdá. Při sledování ztlumených pořadů bylo vidět, že je jim situace nepříjemná, vyřešily to často ale tak, že se buď odvrátily, nebo prostě řekly, že nevědí, o čem to bylo, aniž by o tom přemýšlely. Když pak byly vystaveny do situací, kdy představovaly neslyšícího chodce a neslyšely klaxon projíždějícího auta při přecházení, byly polekané. Při tiché poště s těžce nedoslýchavou kamarádkou

už ale opět bylo vidět, že jde o dětské duše, vznikající zkomoleniny je rozesmály bez ohledu na fakt, že dívku jejich smích zmátl a rozesmutnil. Pokud jde o neslyšící a nedoslýchavé obecně, zde platí dvojnásob, že při běžném setkání nemusí člověk vůbec rozpoznat, že komunikuje s osobou s handicapem, a proto si nelze myslet, že by k takovým lidem děti měly primárně negativní postoj, který by bylo třeba nějak výrazně měnit. Seznámení a vytváření pozitivního postoje k smyslově postiženým má největší smysl z pohledu výchovy a dospívání zkoumaného vzorku. Největší riziko nevhodných a nemístných žertů, které mohou skončit tragicky, se týká situací, kdy si parta dospívajících buduje sebevědomí na někom takovém. V tomto směru však může veškeré naše snažení vzít za své.

9.8 Mentální znevýhodnění

Vzhledem k faktu, že jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami z kategorie mentálního znevýhodnění byli dětem představeni pouze v diskusi a krátkých dokumentárních filmech, nebylo možno objektivně zaznamenat, zda došlo k výraznějšímu posunu směrem k pozitivnímu vnímání těchto osob ze strany zkoumaného vzorku. V průběhu dotazování a diskusí nebyly zaznamenány výrazně negativní postoje, i když samozřejmě některé informace a záběry vzbuzovaly u některých jedinců bujaré veselí. U jiných byl naopak zaznamenán smutek. V průběhu diskusí a sledování pořadů bylo dětem opakovaně vysvětlováno, že osoby s mentálním znevýhodněním nemohou ovlivnit některé stránky svého chování a konání a že je tedy k nim třeba přistupovat s odbornou péčí, znalostmi a pochopením. Byly uvedeny příklady, jak se zachovat, pokud děti takového člověka někde potkají.

10 Zhodnocení naplnění cílů praktické části a diskuze

Při plnění jednotlivých úkolů bylo hlavní úsilí vždy zaměřeno k vytvoření podmínek a navození situace, která by pomohla naplnění základního cíle, a to ovlivnění vnímání osob se specifickými vzdělávacími potřebami u dětí z intaktní společnosti pozitivním směrem tak, aby v následujících školních, studentských i ve svých dospělých dětech plně chápaly potřebnost a důležitost vzájemných vztahů obou skupin. Má-li být integrace osob se specifickými vzdělávacími potřebami do intaktní společnosti úspěšná, je třeba ji postavit právě na vzájemném pozitivním přístupu.

Pro posílení pozitivního vnímání bylo cílem dostupnými prostředky přiblížit různé druhy znevýhodnění dětem tak, aby pro ně byly pochopitelné a srozumitelné a zároveň jim ukázat, že znevýhodnění neznamená důvod k segregaci, vyčlenění, nebo dokonce k jakékoli diskriminaci.

Z pohledu hlavního cíle, kterým bylo v rámci dětského kolektivu ověřit, že při vytváření správných podmínek, navozením správné situace, motivováním dětí a uvedením správných příkladů, lze výrazně pozitivně ovlivnit děti z intaktní společnosti tak, aby byly schopny ke svým spoluobčanům, kteří mají specifické vzdělávací potřeby, ať už z důvodů fyzického, mentálního, nebo sociálního znevýhodnění, se přiblížit, pochopit, přistupovat k nim pozitivně, empaticky, naučit se je vnímat jako rovnocenné partnery a umožnit jim v maximální míře se začlenit do života společnosti, je tedy možno konstatovat, že v rámci provedeného výzkumu byl hlavní cíl splněn.

Pokud by daným tématům mohl být věnován větší prostor a šíře, vytvořilo by to další předpoklady pro další pozitivní posun ve vnímání osob se speciálními vzdělávacími potřebami ze strany dětí z intaktní společnosti.

Jak vyplývá z pozorování rozdílů popsaných v jednotlivých subkapitolách 9. kapitoly, zejména u osob z odlišných etnik je třeba budovat schopnost vzájemného soužití do budoucna intenzivněji, a to s ohledem k dnešní době, kdy žijeme ve značně polarizované společnosti. Co se týká znevýhodnění tělesných, bylo příjemným překvapením, že vztah dětí k těmto osobám byl sice lehce rezervovaný, nicméně určitě ne negativní. Zkušenosti, které díky výzkumu získaly a informace, které o tom poté podávaly, svědčí o faktu, že došlo také k dalšímu pozitivnímu posunu. V oblasti smyslových znevýhodnění byl od počátku zaznamenán poměrně pozitivní přístup, který provedená cvičení a hry posílily.

Dílčím cílem 1 bylo ověřit, že na základě teoretických znalostí o různých formách znevýhodnění, lze připravit a vytvořit v rámci řízených činností v mateřské škole situace, jejichž řešením získají děti z výzkumného vzorku základy k vytvoření pozitivního přístupu k osobám se speciálními vzdělávacími potřebami.

Tento cíl se podařilo naplnit, vyskytly se ale situace, kdy to bylo problematické.

Dílčím cílem 2 bylo zajistit, aby děti ve výzkumném vzorku pochopily, že odlišnost znevýhodněných osob není důvodem k jejich segregaci, že není projevem slabosti.

U většiny dětí ve skupině se tento cíl podařilo do značné míry naplnit, je ale třeba říci, že se vyskytly situace, které jeho bezvýhradnému naplnění nenasvědčovaly.

Dílčím cílem 3 bylo ověřit, že období předškolního věku je obdobím, kdy se děti učí navazovat interpersonální vztahy, korigovat své projevy a potřeby ve skupině s ohledem k potřebám druhých, je vhodné z hlediska integrace osob se speciálními vzdělávacími potřebami.

Z většinového pohledu byl splněn i tento cíl, děti tak, jak se učí navazovat vztahy a korigovat své chování v běžné skupině, činily totéž i ve vztahu k osobám se speciálními vzdělávacími potřebami, i zde ale docházelo k výjimkám, avšak převážně u dětí, které mají tyto problémy i v rámci intaktní skupiny.

Pokud jde vlastní postřehy, v mnoha směrech bylo překvapením, s jakým zájmem se děti s problematikou zejména smyslových a tělesných znevýhodnění seznamovaly, jak projevovaly ochotu kooperovat a vzájemně si pomáhat, když některé z nich plnily úkoly v roli nevidomého, neslyšícího, vozičkáře, či osoby s výrazným omezením funkce horních končetin. I z hlediska navazování sociálních vazeb děti většinově přistupovaly pozitivním způsobem k jedincům, kteří byli představiteli různých znevýhodnění ve výzkumu. Kromě popsaných občasných nevhodných žertů u částí výzkumu, které se týkaly smyslových handicapů, nebyly zaznamenány větší známky nějakých snah o vyčlenění nebo náznaků šikany. Při podrobnějším pozorování je třeba říci, že v těchto případech se projevovala síla kolektivu a že bez zásahů a korekce nevhodného chování by se těmto jedincům s velkou pravděpodobností podařilo na svou stranu strhnout i další děti.

V souvislosti s průběhem výzkumu se jeví být nanejvýš vhodné, aby se stalo běžnou součástí výuky v mateřských školách seznamování dětí s jedinci se specifickými

vzdělávacími potřebami, aby mohly zažít takové zkušenosti, které byly zprostředkovány dětem při tomto výzkumu.

Předpokladem je samozřejmě, že učitelé v mateřských školách by měli být na takovéto formy seznamování odborně připraveni a že by sami měli předem takovou zkušeností projít.

Za poměrně zásadní problém a překážku je třeba označit vliv rodičů, kteří leckdy a nejen v tomto směru pedagogům nepomáhají, někdy bohužel i škodí. Je však těžké si v současnosti představit, že by se podařilo v rámci škol vést nějakou osvětu. V současné společnosti je spousta lidí ovlivněna různými pochybnými, alternativními a rozhodně ne odbornými zdroji, vytvářejícími atmosféru zcela protichůdnou tomu, čeho by bylo třeba dosáhnout.

Závěr

Tématem bakalářské práce bylo vytváření pozitivního přístupu v oblasti společného vzdělávání dětí z intaktní populace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami předškolního věku.

Při stanovování hlavního cíle práce byly promýšleny některé aspekty chování intaktní společnosti vůči lidem, kteří z jakéhokoli důvodu jsou nějak odlišní. Valnou většinu těchto lidí tvoří jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy osoby v nějakém smyslu znevýhodněné. Z pohledu jejich začlenění do intaktní společnosti je kromě rozvoje jejich vlastních schopností a kvalitního vzdělávání jedním z klíčových prvků, aby jim intaktní společnost dala najevo svým pozitivním přístupem, že o ně stojí.

V souvislosti s tím je tedy na místě domněnka, že je takový postoj třeba vytvářet u dětí již v období, kdy začíná jejich socializace, tedy v předškolním věku. Základem práce se tedy stala série jednotlivých výzkumných šetření, týkajících se několika druhů znevýhodnění, s nimiž se předškolní děti mohou poměrně běžně setkat.

V rámci stanovených cílů bylo úkolem dokázat a ověřit, že je možné již u předškolních dětí vytvořit pozitivní přístup k osobám, které z nějakého důvodu jsou z pohledu běžné společnosti odlišní. Šlo především o to, ukázat dětem, že jakákoliv odlišnost by neměla být primárně důvodem k odmítnutí, o to, aby se děti zamyslely nad tím, že tak jako v rámci intaktní společnosti má každý nějaká svá specifika a odlišnosti, tak do jisté míry i specifika těchto jedinců jsou jen odlišností, ale rozhodně ne něčím, pro co bychom je měli segregovat, nebo dokonce zavrhnout. Každý člověk, včetně dětí a jejich rodičů, by se měl zamyslet nad faktem, že i jemu se může stát nehoda, může ho postihnout závažná choroba a v důsledku toho se během krátkého okamžiku může ocitnout na opačné straně. Zjistit pak, že je ze strany intaktní společnosti pro své znevýhodnění segregován, by bylo jistě velmi traumatizující.

Navzdory tomu, jaké byly původní představy, byly výsledky v pozitivním smyslu překvapením. Většina dětí, pokud jejich přístup není čistě pozitivní, tak ho rozhodně nemá negativní. Občas byly cítit určité obavy, předsudky, ale jak se ukázalo, ve většině vyplývaly z neznalosti, která je však v tomto věku pochopitelná.

Bylo by dobré, kdyby práce a její téma posloužilo k zamyšlení nejen pedagogům v mateřských školách, ale také rodičům, budoucím rodičům a všem, kteří se o problematiku integrace a vzdělávání zajímají.

Z výsledků práce vyplývá, že situace zrovna ve zkoumané škole není úplně špatná, dá se dokonce říci, že je až překvapivě dobrá, avšak z informací, které jsou dostupné v médiích lze dovodit, že v některých regionech naší země by tomu tak zejména v oblasti sociálních znevýhodnění tak nebylo. Nedávný příklad výhrůžek žákům a rodičům na škole v Teplicích a řada dalších kusých informací, které lze často zaznamenat, nesvědčí o právě pozitivním vztahu k lidem, kteří jsou odlišní etnicky nebo proto, že hovoří jiným rodným jazykem.

Seznam odborných pramenů a literatury

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

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Jarmila PIPEKOVÁ. *Manuál pro pedagogickou praxi: teorie a praxe*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5497-4.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3 .

DOKOUPILOVÁ, Ivana, Adéla HANÁKOVÁ, Monika KUNHARTOVÁ, Miloš POTMĚŠIL, Veronika RŮŽIČKOVÁ, Kateřina KROUPOVÁ, Eva URBANOVSKÁ a Vladimíra ZEDKOVÁ. *Speciálněpedagogická intervence u dětí v raném věku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4432-1.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-x.

HAVLÍNOVÁ Miluše a kol. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*, 2. vyd. Praha: Portál, 2006. 223 s. ISBN 80-7367-061-5

HAVLOVÁ J. *Výhody, či nevýhody věkově smíšených skupin? Poradce ředitelky mateřské školy: aktuální informace a praktické rady pro řízení mateřské školy*. 2 (1), 20–22 Praha: Forum, 2011- . ISSN 1804-9745.

KOLLÁRIKOVÁ Zuzana a Branislav PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika*, 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 456 s. ISBN 80-7178-585-7

KREJČÍŘOVÁ, Olga. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Praha: Eteria, 2002. ISBN 80-238-8729-7 .

LECHTA, Viktor. *Transdisciplinárne aspekty inkluzivnej pedagogiky*. Trnava: Trnavská univerzita, 2010. ISBN 978-80-970623-2-3.

LUDÍKOVÁ Libuše. *Tyflopédie předškolního věku*, 1. vyd. Olomouc: UPOL, 2004. 54 s. ISBN 80-244-0955-0

- MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: UPOL, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.
- MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2. přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4172-7.
- NĚMEC, Zbyněk. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, 2014. ISBN 978-80-903631-9 -9.
- OLECKÁ, Ivana a Kateřina IVANOVÁ. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc, 2010. ISBN 978-80-87240-33-5.
- PANČOCHA, Karel a Marie VÍTKOVÁ. *Analýza sociálních determinantů inkluzivního vzdělávání: Analysis of social determinants of inclusive education*. Brno: Paido, 2013. ISBN 978-80-210-6457-7.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8 .
- RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1073-7 .
- ŠMELOVÁ Eva. *Mateřská škola - Teorie a praxe I*, 1. vyd. Olomouc: UPOL, 2004. 168 s. ISBN 80-244-0945-8
- ŠMELOVÁ Eva. *Mateřská škola - Teorie a praxe II*, 1. vyd. Olomouc: UPOL, 2006. 160 s. ISBN 80-244-1373-6
- ŠMELOVÁ Eva. *Rovný přístup ke vzdělávání jedinců v současné mateřské a základní škole*, 1. vyd. Olomouc: UPOL, 2014. ISBN 978-80-244-4404-8
- ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ I. *Základy speciální pedagogiky*. Praha: Parta, 2012. ISBN 978-80-7320-176-0.
- VÁGNEROVÁ Marie. *Vývojová psychologie I.*, 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 468 s. ISBN 80-246-0956-8
- VÁGNEROVÁ Marie. *Základy psychologie*, 1. vyd. dotisk Praha: Karolinum, 2005. 356 s. ISBN 80-246-0841-3

ZELINKOVÁ Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-326-0.

Online zdroje

ŠTECH, Stanislav. *Mýty a fakta o společném vzdělávání* [online]. Praha, 2016, 10. 2. 2016 [cit. 2018-03-26]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/myty-a-fakta-o-spolecnem-vzdelavani>

ZORMANOVÁ, Lucie. RVP. *Metodický portál RVP* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2009, 21. 5. 2012 [cit. 2018-03-26]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/14983/PROJEKTOVA-VYUKA.html/>

Normativně právní akty

MŠMT ČR, *Zákon č. 561/2004 Sb.*, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon),

MŠMT ČR, *Vyhláška 27/2016Sb.*, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

MŠMT ČR, *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (úplné znění k 1. září 2018)