

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho vliv na předškolní pedagogy

Diplomová práce

Autor: Bc. Tereza Vilimovská
Studium: P19K0357
Studijní program: N0112A300001 Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními vzdělávacími potřebami
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními vzdělávacími potřebami
Vedoucí práce: Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph.D.
Oponent práce: doc. PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor:	Tereza Vilimovská
Studium:	P19K0357
Studijní program:	N0112A300001 Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami
Studijní obor:	Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami
Název diplomové práce:	Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho vliv na předškolní pedagogy
Název diplomové práce AJ:	A child with special educational needs and its influence on preschool teachers

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem diplomové práce je prozkoumat jak může dítě se speciálními vzdělávacími potřebami ovlivnit předškolního pedagoga. Práce je zaměřená na zjištění, zda tato zkušenost může mít přesah nejen do života pracovního, ale také i do osobního. Návazně na to prozkoumáme způsob myšlení pedagogů, zda jednání a zkušenosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami souvisí se způsobem myšlení pedagogů. Dílčím cílem je zjistit, zda dítě se speciálními vzdělávacími potřebami může ovlivnit dětský kolektiv a mít tak vliv na prosociální dovednosti dětí.

Teoretická část práce obsahuje vymezení základních pojmů jako je předškolní vzdělávání, kompetence pedagoga, dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, metody práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.

Praktická část je zaměřena na zkušenosti předškolních pedagogů. Data budou získávána prostřednictvím dotazníků. První dotazník obsahuje škálu převažujícího způsobu myšlení a druhý je dotazník vlastní konstrukce.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Předškolák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Raabe, 2016. ISBN 978-80-7496-271-4.

NĚMEC, Zbyněk a Petra MARTINOVSKÁ. *Asistent pedagoga v mateřské škole*. Praha: Raabe, 2018. ISBN 978-80-7496-394-0.

Garantující pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph.D.

Oponent: doc. PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 31.5.2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

V Hradci Králové 10. 4. 2021

.....

Bc. Tereza Vilimovská

Anotace

VILIMOVSKÁ, Tereza. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho vliv na předškolní pedagogii*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2021. 87 s. Diplomová práce.

Cílem diplomové práce bylo prozkoumat, jak může dítě se speciálními vzdělávacími potřebami ovlivnit předškolního pedagoga. Práce byla zaměřena na zjištění, zda tato zkušenost může mít přesah nejen do života pracovního, ale také do osobního. Návazně na to byl prozkoumán způsob myšlení pedagogů, zda jednání a zkušenosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami souvisí se způsobem myšlení pedagogů. Dílčím cílem bylo zjistit, zda dítě se speciálními vzdělávacími potřebami může ovlivnit dětský kolektiv a mít tak vliv na prosociální dovednosti dětí.

Teoretická část práce obsahuje vymezení základních pojmů, jako je předškolní vzdělávání, kompetence pedagoga, dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, specifika práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.

Praktická část se zaměřuje na zkušenosti předškolních pedagogů. Data byla získávána prostřednictvím dotazníků. První je dotazník vlastní konstrukce a druhý dotazník obsahuje škálu převažujícího způsobu myšlení měřeno dotazníkem Dienera a Biswas-Dienera.

Výzkum naznačil, že zkušenosti pedagogů s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami ovlivňují pedagogy jak v pracovním, tak osobním životě, a to pozitivním i negativním způsobem. Výzkum také naznačil, že pedagogové, kteří hodnotí své zkušenosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami pozitivněji, mají vyšší skóre na škále pozitivního myšlení v porovnání s pedagogy, kteří mají vyšší skóre negativního myšlení.

Klíčová slova:

dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, předškolní pedagog, převažující způsob myšlení

Annotation

VILIMOVSKÁ, Tereza. *A child with special educational needs and its influence on preschool teachers*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2021. 87 p. Diploma Degree Thesis.

The aim of the diploma thesis was to explore how a child with special educational needs can influence a preschool teacher. The work was focused on finding out whether this experience can have an overlap not only in working life, but also in personal life. Following this, the way of thinking of teachers was examined, whether the actions and experiences with children with special educational needs influence the way of thinking of teachers. The partial goal was determined whether a child with special educational needs can influence the children's team and thus have an impact on children's prosocial skills.

The theoretical part of the thesis contains the definition of basic concepts such as preschool education, teacher competencies, children with special educational needs, specific work with children with special educational needs.

The practical part focuses on the experience of preschool teachers. Data were obtained through questionnaires. The first questionnaire of our own design and the second questionnaire contain samples of the converting way of thinking according to Diener a Biswas-Diener.

Research has suggested that teachers' experiences of children with special educational needs affect teachers in both work and personal life, in both positive and negative ways. Whether the predominant way of thinking influences teachers' attitudes towards children with special educational needs has not been addressed.

Keywords:

a child with special educational needs, preschool teacher, predominant way of thinking

Poděkování

Mé poděkování patří Ing. et Ing. Mgr. Marii Herynkové, Ph.D. za odborné vedení, nekonečnou trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování diplomové práce věnovala přes to, jak náročná komunikace v současné době byla.

V neposlední řadě mé poděkování patří všem respondentům, kteří věnovali svůj čas a zúčastnili se výzkumu, bez nichž by tato práce nemohla vzniknout.

Obsah

Úvod.....	10
1 Předškolní vzdělávání.....	13
1.1 Pojetí předškolního vzdělávání	14
1.2 Změny v předškolním vzdělávání	14
1.2.1 Inkluzivní vzdělávání.....	14
1.2.2 Povinná předškolní docházka	15
1.2.3 Dvouleté děti v mateřské škole.....	16
2 Inkluze v mateřské škole	16
2.1 Legislativa.....	21
2.1.1 Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami	21
2.1.2 Podpůrná opatření	22
2.2 Specifika jednotlivých speciálních vzdělávacích potřeb.....	23
2.2.1 Dítě s tělesným postižením	23
2.2.2 Dítě s mentálním postižením	24
2.2.3 Dítě se smyslovou vadou	25
2.2.3.1 Dítě s vadou zraku.....	25
2.2.3.2 Dítě s vadou sluchu	26
2.2.4 Dítě s vadou řeči	27
2.2.5 Dítě s autismem nebo pervazivní vývojovou poruchou.....	28
2.2.6 Dítě s ADHD, ADD	29
2.2.7 Dítě s odlišným mateřským jazykem.....	30
3 Předškolní pedagog	31
3.1 Osobnost předškolního pedagoga	31
3.1.1 Převažující způsob myšlení	32
3.1.1.1 Optimismus x pesimismus	32

3.2	Příčiny stresu	36
3.3	Kompetence předškolního pedagoga	38
3.3.1	Poradenská činnost předškolního pedagoga	38
3.3.2	Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP).....	39
4	Prosociální dovednosti předškolních dětí	40
4.1	Prosociální chování	40
4.2	Inkluzivní vzdělávání a vliv na děti	41
5	Výzkumné cíle a otázky	44
5.1	Výzkumné otázky.....	44
6	Metoda.....	45
6.1	Výzkumný design.....	45
6.2	Předvýzkum.....	45
6.3	Výzkumný soubor	45
6.4	Nástroje	46
6.5	Postup při sběru dat	46
6.6	Způsob analýzy dat	47
7	Výsledky výzkumu.....	48
7.1	Vliv dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami na předškolního pedagoga	48
7.2	Přínosy práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.....	51
7.3	Vliv dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami na intaktní děti	55
7.3.1	Nepřijetí dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami vrstevníky	56
7.4	Vliv vzdělanosti na přístup pedagogů k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.....	58
7.5	Důležitost diagnózy pro pedagoga	60
7.6	Co pedagogům pomáhá při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.....	63

7.7	Převažující myšlení a přístup pedagoga.....	66
8	Diskuse	72
8.1	Možné zdroje zkreslení a limitace výzkumu.....	77
8.2	Implementace pro další výzkum	78
	Závěr	79
	Použité zdroje	80
	Seznam zkratk	85
	Seznam tabulek	86
	Seznam příloh	88

Úvod

Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Pojem, který v současné době zřejmě zná každý předškolní pedagog. Je všem známo, že roku 2016 nám inkluzivní novela školského zákona přinesla mnoho nového. Kromě nastalých změn nám inkluze též přinesla spoustu kritiky a negativního hodnocení. Otázkou je, proč děti se speciálními vzdělávacími potřebami vzbuzují tolik rozruchu. Setkáme se s mnoha negativními ohlasy jak ze stran pedagogů, tak i ze strany rodičů.

Jednou jsem se setkala s přirovnáním, že zavedení inkluzivního vzdělávání do českého školství je, jako kdybychom praktickému lékaři z malého města nakázali, že od zítra bude vykonávat operace, které běžně vykonávají pouze specializovaní kardiologové. Práci však bude muset vykonávat bez jakýchkoliv zkušeností, bez specializovaného vzdělání a bez speciálního vybavení. Stejně tak se může zdát, že učitelé nezískali dostatek informací, neuzpůsobili se podmínky pro dané potřeby dětí a prostředí mateřských škol se o moc nezměnilo.

Pokud se zamyslíme nad potřebným vzděláním pro učitelky mateřských škol, je zřejmé, že středoškolské vzdělání nemusí pedagogům stačit k tomu, aby byli připraveni na různá specifika, která je mohou v praxi potkat. Kromě vzdělání učitelek je nutné se ptát: jsou na inkluzivní vzdělávání připravené? Nejen po stránce profesní, ale také po stránce psychické. Laurenčíková (2020) v rozhovoru odpovídala na otázku, zda by nebylo vhodné, aby se pedagogové nejdříve připravili na práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a poté se zavedla inkluze. Na to jen odpověděla, že děti jsou tu dnes. My jim nemůžeme říct, ať počkají.

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami se mohou socializovat a rozvíjet v běžném kolektivu dětí. Ať už se jedná o dítě zdravotně, či sociálně znevýhodněné, má přeci právo na přirozené bytí mezi svými vrstevníky. Co když jde právě jen o začlenění, jakkoliv znevýhodněných dětí, které mají právo zažít dětství v blízkosti svých vrstevníků. Vrstevníků, kterým jejich přítomnost nemůže ublížit. Naopak se již od útlého věku setkávají s odlišností a naučí se ji lépe přijímat.

Z prostředí nejen mateřských škol můžeme slyšet různé názory na začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol. Proto jsem si vybrala toto téma k hlubšímu zkoumání, abych zjistila, zda práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami může ovlivnit předškolní pedagogy jak v pracovním, tak i v osobním životě

a zda přítomnost dětí se speciálními vzdělávacími potřebami může být přínosem z pohledu pedagogů pro celý dětský kolektiv.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Předškolní vzdělávání

Mateřská škola je vzdělávací instituce, která prošla mnohými proměnami. Dle Opravilové (2016, s. 14) předškolní vzdělávání chápeme jako „*proces cíleného a organizovaného působení na dítě předškolního věku, které ho má rozvíjet, podporovat, motivovat a směřovat k získání tzv. kompetencí budoucího školáka.*“ V současné době už se můžeme setkat i s názory, že předškolní vzdělávání je něco mnohem více. Jak uvádí Baxová (2019, s. 12) „*není to jen všeobecně známé směřování k rozvoji dovedností, schopností, návyků atd. určené pro dosahování kompetencí.*“ Baxová (2019) dále zmiňuje, že se dítě před nástupem na základní školu musí naučit přijímat sám sebe, znát své možnosti. Krom toho by mělo být schopné si poradit, pomoci druhému, reflektovat svá zjištění, ale také být schopné naslouchat.

V praxi se běžně stává, že laická veřejnost vnímá mateřské školy jako přípravu na školu, zejména učitelé prvního stupně. Pozorují, jaká mateřská škola dokáže děti více připravit na vstup do první třídy a za kterou musí práci dohánět až učitelé na základní škole (Těthalová, 2012). Školský zákon (2004) v § 33 vymezuje 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.*“ Jak můžeme sami vidět, předškolní vzdělávání není „jen“ o přípravě na školu a cílem mateřských škol není jen produkování dětí, které splňují kompetence budoucího školáka.

Od roku 2004 je v účinnosti Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV), který stanovuje celkové pojetí předškolního vzdělávání, jeho cíle a obsah. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, stanovuje celkové pojetí předškolního vzdělávání, jeho cíle a obsah. RVP PV umožnilo mateřským školám sjednotit vzdělávací nabídku a také určitý rámec toho, co mají mateřské školy plnit.

1.1 Pojetí předškolního vzdělávání

Mateřská škola doplňuje a podporuje rodinnou výchovu. Zajišťuje dostatek podnětů k aktivnímu rozvoji a učení dítěte (RVP PV, 2004). Předškolní vzdělávání usiluje o to, aby „*první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základě, a aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání.*“ (RVP PV, 2004, s. 6)

„*Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá na to, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována.*“ (RVP PV, 2004, s. 7) Mateřské školy nabízí dětem takové prostředí, které je vhodné, vstřícné, podnětné, ale také bezpečné, kde se cítí jistě a mají tak možnost se projevit a zaměstnávat se přirozeným způsobem. (RVP PV, 2004)

Pokud se ohlédneme zpět, víme, že v minulosti docházelo k omezování individuálních potřeb a zájmů dětí (Opravilová, 2016). Syslová a Štěpánová (2019, s. 12) uvádí, že v současné době ještě existují „*mateřské školy, které se v mnohém podobají mateřským školám z let 80. a 90. minulého století.*“ Uznávají, že jsou mateřské školy, které poskytují dětem kvalitní péči, ale těch je spíše méně.

Vzhledem k tomu, že předškolní vzdělávání respektuje individuální potřeby a možnosti všech dětí, přirozeně umožňuje „*vzdělávat společně v jedné třídě děti bez ohledu na jejich rozdílné schopnosti a učební předpoklady.*“ (RVP PV, 2004, s. 7) Právě proto je mateřská škola zcela přirozeným prostředím, kam lze začlenit děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

1.2 Změny v předškolním vzdělávání

1.2.1 Inkluzivní vzdělávání

V průběhu posledních let nastalo mnoho změn v legislativě, které ovlivnily předškolní vzdělávání. Jednou z nich je „*vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*“ (Kendíková, 2016, s. 7). S touto změnou rostou i požadavky na pedagogy. Učitelé mateřských škol musí více rozvíjet své diagnostické a komunikační dovednosti. Práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami obnáší určitou míru znalostí z oblasti speciální pedagogiky. Paní učitelky

v současné době musí být schopné vypořádat a rozpoznat speciální potřeby dítěte a dokázat to konzultovat jak s rodinou, tak se školským poradenským zařízením. Následně dle potřeb dítěte připravit takovou vzdělávací nabídku, jaká bude pro dítě vhodná (Syslová, Štěpánová, 2019).

1.2.2 Povinná předškolní docházka

Přestože byla evidována 96% docházka dětí v předškolním roce, byla v roce 2017 schválena novelizace školského zákona (Suchánková in Těthalová, 2017). Tato změna obnáší povinnost předškolního vzdělávání rok před nástupem na základní školu. Dle Zeleného (2018, s. 18) byla tato zákonná změna zcela zbytečná. Důvodem, „*proč je povinný rok předškolního vzdělávání zaváděn, je, aby se děti z nepříznivých rodin, rozumějte romské děti převážně ze severní Moravy, dostaly do předškolního zařízení a byly lépe připraveny na základní školu.*“ (Zelený, 2018, s. 18) V takových případech je vhodné zvážit, že pouhý rok předškolní docházky nestačí. V praxi můžeme vidět, že děti, které dochází do mateřské školy zhruba od 3 let, mají znalosti a dovednosti na vyšší úrovni, než děti, které nastoupí pouze po dobu povinného vzdělávání.

Pokud rodiče zvolí možnost individuálního vzdělávání, musí počítat s tzv. přezkoušením. Celkově tento způsob zjišťování dovedností dítěte je velký paradox. Což potvrzuje Svobodová: „*V souvislosti s pojetím předškolního vzdělávání a tím faktem, že jsou v RVP PV (2017, s. 14) očekávané výstupy formulovány pro dobu, kdy dítě ukončuje předškolní vzdělávání a jejich dosažení není pro dítě povinné, je otázka přezkušování velmi paradoxní*“ (Těthalová, 2017, s. 12).

Pokud bychom hovořili o přínosu a rizicích povinného předškolního ročníku, platí tu „*totéž, co pro předškolní vzdělávání obecně. Předškolní vzdělávání může být pro dítě přínosem pouze tehdy, pokud v mateřské škole působí učitelky, které plně respektují jedinečnost každého dítěte a jednají s dítětem v souladu s jeho individuálními potřebami a zájmy, jsou iniciativní, tvořivé, otevřené, vstřícné, přítomné a vědomé, působí na děti ‚ze srdce do srdce‘, hledají cesty k růstu, umožňují dětem svobodně si hrát, experimentovat a zkoušet, samostatně přemýšlet a promýšlet, klást otázky, rozhodovat se o svém životě a nést si za své jednání a rozhodnutí zodpovědnost*“ (Suchánková in Těthalová, 2017, s. 8).

1.2.3 Dvouleté děti v mateřské škole

Od roku 2020 mělo být zavedeno povinné přijímání dvouletých dětí do mateřských škol. Mnoho negativních ohlasů však změnilo konečný výsledek a mateřské školy mohou dvouleté děti přijímat, ale nemusí. Dle Zeleného (2019) je přijímání dvouletých dětí do mateřských škol návrat v čase. Přesto, že tu není povinnost přijímání, stále se dvouleté děti v mateřských školách objevují čím dál tím více. Splavcová (2014) uvádí studii Národního ústavu pro vzdělávání, ze které vyplynulo, že 77 % mateřských škol navštěvují děti mladší tří let. Grůzová a Syslová (2015) uvádí, že mateřské školy, které vzdělávají děti mladší tří let, jsou spíše na malých vesnicích a podmínky ke vzdělávání jsou nedostatečné. Jak uvádí Zelený (2019), problémem je nedostatečné materiální vybavení, neexistující hygienické normy a nevzdělané učitelky v této oblasti. Hlavním problémem je skutečnost, že to vůbec neprospěje právě dětem.

Kobzová (2017) ve svém výzkumu zjistila, že 80 % učitelů mateřských škol nesouhlasí s docházkou dvouletých dětí mateřských škol. To potvrzuje Vágnerová (2016), dle jejího názoru systém mateřských škol dvouletým dětem neumožňuje přirozený vývoj. Markalousová (in Těthalová, 2020) uvádí, že dvouleté děti se nachází na jiném stupni vývoje než děti tříleté. Projevuje se to zejména v oblasti komunikace, v přijímání nových podnětů, ale také v adaptaci. Dvouleté děti nevyhledávají kamarády, poprvé poznávají někoho jiného, vnímají nové prostředí a do školky nechodí s tím, že se těší na kamarády.

Ať už mnoho odborníků souhlasí, či ne. Důležité je pracovat s tím co máme. V tuto chvíli je velice důležité, jak se k této situaci postaví ředitelky mateřských škol, které mají možnost zajistit vhodné podmínky tak, že sníží počty dětí na třídě a uzpůsobí prostřední a organizaci vzdělávání. (Syslová, Štěpánová in Těthalová, 2019). Kobzová (2015) také ve svém výzkumu zkoumala, co pedagogům usnadní práci s dvouletými dětmi. Největší část respondentů, přesněji 47 % uvedlo, že nejdůležitějším krokem by mělo být snížení počtů dětí na třídě. Dále 16 % respondentů uvedlo, že je nutné zajistit vhodné pomůcky a hračky.

2 Inkluze v mateřské škole

„Inkluze patří dnes k nejvíce diskutovaným pedagogickým fenoménům.“ (Lechta, 2016, s. 41) Inkluze je velice široké téma a je nemožné ho definovat jednou myšlenkou. Každý autor definuje koncept inkluze odlišným způsobem. Může být vnímána jako *„začleňování*

žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“ (Zilcher, Svoboda, 2019, s. 26) Dále se můžeme setkat s chápáním tohoto pojmu „jako budování ‚školy pro všechny‘, ‚vzdělávání pro všechny‘ a ‚nového přístupu ke vzdělávání a ke společnosti““ (Zilcher, Svoboda, 2019, s. 27). Jedno z mnohých pojetí inkluze interpretuje UNESCO (2000), hlavním cílem inkluze je „zajistit vzdělávání všem dětem ve všech koutech světa. Primárně se jedná o dívky, chudé děti a děti s postižením, kterým je dlouhodobě odíráno právo na vzdělávání...“ (in Zilcher, Svoboda, 2019, s. 28).

Jedno z populárních pojetí inkluze od britských autorů zní: *„Inkluze je změna. Jde o nekonečný proces zkvalitňování učení a zapojení všech studentů. Jde o ideál, o který škola může usilovat, ale kterého nikdy zcela nedosáhne. K inkluzi ovšem dochází ihned, jakmile je proces zvyšování míry zapojení nastartován. Inkluzivní škola je škola v pohybu.“* (Booth, Ainscow, 2002, s. 6)

Váchová Nováková (Těthalová, 2019) je názoru, že zavádění inkluze za každou cenu a do jakéhokoliv prostředí nemusí dětem prospět. Zmiňuje, jak inkluzivní vzdělávání nemá vypadat. Stává se, že dítě se speciálními vzdělávacími potřebami sedí v koutě s asistentem, odloučeno od ostatních dětí. Také kritizuje, že se často nechává přílišná zodpovědnost na asistentech pedagoga i přesto, že by učitel měl být schopný práci více diferencovat a koordinovat. Ve výzkumné šetření (Kobzová, 2015) s inkluzí spíše souhlasí 45 % respondentů. Jen 13 % pedagogů mateřských škol s inkluzí zcela nesouhlasí.

Jsou různé omyly, jak je nesprávně pochopeno inkluzivní vzdělávání a o tom se více zmiňuje Hečková (in Ježková, 2018). Jak jsme již zmínili, inkluze je velice široké téma. Hečková (in Ježková, 2018, s. 3) uvádí, že v současné době se *„rozšířila tendence spojovat s inkluzivní novelou, respektive s inkluzí obecně, automaticky množství problémů současného českého školství, ačkoliv řada z nich s ní nemá ani tu nejmenší spojitost.“* Učitelé z praxe často mají mylné informace. Hečková (in Ježková, 2018, s. 3) vyvrací několik mýtů, které vznikly o tzv. inkluzivní novele. Tato novela *„přináší několik zásadních změn v právech a povinnostech jednotlivých aktérů inkluze a zpřesňuje pravidla pro vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.“* Hečková (in Ježková, 2018) uznává, že veřejnost ať laická či odborná přičítá této novele další aspekty, které s ní však nesouvisí. Jednou z mylných informací je, že novela zavádí povinnost vzdělávat všechny děti se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných

školách, což není pravda. Pravdou však je, že speciální vzdělávací potřeby nemohou být důvod nepřijetí dítěte do běžné školy, ale stále mají poslední slovo rodiče.

Dalším mýtem, který Hečková (in Ježková, 2018) vyvrací, je rušení speciálních škol. Tomuto výroku však oponuje ředitelka speciální základní a mateřské školy Eva Berglová (2016). Uvádí, že si je vědoma, že nikdo speciální školy neruší, ale je toho názoru, že těmto školám budou ubývat žáci. Kromě toho nebude dle názoru Berglové dětem se speciálními vzdělávacími potřebami poskytnuta dostačující péče tak, jak se jim dostává ve školách speciálních. Přesto, že se ředitelé speciálních škol obávali úbytku dětí, Horázná (in Těthalová, 2020) potvrzuje, že speciální mateřské školy mají ve vzdělávacím systému důležité místo. Přesto, že se mnoho pedagogů domnívalo, že změny spojené s inkluzí, přinesou konec speciálního školství. Horázná tuto obavu vyvrací počtem žádostí o přijetí do jejich speciální mateřské školy, kterým nemohlo být vyhověno. (Horázná in Těthalová, 2020)

Váchová Nováková (Těthalová, 2019) uznává, že pokud je škola řádně na inkluzi připravená, tak je zřejmé, že bude fungovat. Co je však zásadní, aby byla škola na tuto změnu připravena, protože se jedná spíše o nastavení společnosti samotné. Jak Laurenčíková (2018) uvádí, že změnou zákona a spravedlivějším financováním pouze započal mnohem obsáhlejší posun společnosti. Co se týká inkluze, nejedná se o „pouhou“ změnu financování, jedná se o kompetence učitelů, postoje společnosti k odlišnosti a o mnohem více. Protože postoje a názory se nemění přes noc, musíme proto očekávat, že inkluzivní přístup je běh na dlouhou trať.

Na inkluzivní novelu lze pohlížet z mnoha pohledů. Jeden pohled nám umožňuje ředitelka základní školy Jitka Kendíková (2020). Do její školy dochází kolem 850 žáků, z toho zhruba 100 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, z nichž je kolem 30 žáků s poruchou autistického spektra. Z pohledu ředitelky se pro ni rokem 2016 nic nezměnilo. Změnu, která nastala inkluzivní novelou, vnímá jako splácení dluhu rodičům, kteří již od roku 2004 chtěli své děti umístit ve spádové škole. Bohužel jim to nebylo umožněno, i když na to měli právo. Namísto agresivity rodičů, kterým bylo upřeno právo přijetí do spádové školy se dnes setkáváme s agresivitou rodičů běžných dětí. Rodiče obviňují školy, že si neví rady s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, například s autisty. Často slyšíme o tom, kolik negativních dopadů inkluze má. Kendíková (2020) uvádí pouze jeden a tím je zhoršená nálada společnosti – hlavním důvodem jsou předsudky dospělých lidí. Bobčíková (2016) se ve svém výzkumu ptala rodičů a učitelů zda, dítě se

speciálními vzdělávacími potřebami bude omezovat vzdělávací proces. Výsledky výzkumu ukazují, že 62,9 % rodičů si myslí, že vzdělávací proces je dětmi se speciálními vzdělávacími značně ovlivněn. Z řad učitelů je stejného názoru 48,5 %.

Další možný pohled je ze strany rodičů, kteří mají možnost své dítě přihlásit do běžné školy. Rodiče dětí se zdravotním handicapem mají možnost si vybrat, do jaké školy své dítě přihlásí. Přesto, že tuto možnost rodiče mají, často se stává, že nástup do předškolního zařízení odkládají (Mazánková, 2018). Zejména z toho důvodu, že se obávají nemoci, které může dítě získat od ostatních dětí. Je ale důležité si uvědomit, že i děti s postižením mají stejné „*potřeby jako každé jiné dítě, proto i u těchto dětí přichází čas, kdy mají zájem o své vrstevníky, chtějí navazovat přátelství a každodenní pobyt doma s maminkou je neuspokojuje.*“ (Mazánková, 2018, s. 59)

Kvasničková (2020) zmiňuje příklad z praxe. V mnoha případech, než dítě podstoupí všechny vyšetření a stanoví se diagnóza, nastoupí dítě do běžné mateřské školy. Rodiče mají následně si rodiče mohou vybrat z více možností, kde se bude jejich dítě vzdělávat. Nabízí se tu možnost speciální třídy s určitým zaměřením či speciální školka. Také je tu možnost běžné mateřské školy, ve které se přizpůsobí podmínky.

Předškolní děti se speciálními vzdělávacími mají možnost se vzdělávat (Hájková, 2005):

- v běžné třídě běžné mateřské školy,
- ve speciální třídě, která může být zřízená v běžné mateřské škole,
- ve speciální mateřské škole (zaměřená na zrakové, sluchové postižení, aj.).

Individuální forma integrace – vzdělávání dítěte v běžné mateřské škole. Ve většině případů je potřeba zajištění asistenta pedagoga, který bude pomáhat, řešit náročné situace, či zajišťovat bezpečnost (Kvasničková, 2020). Vzhledem k individuálním potřebám každého dítěte mohou vzniknout „*problémy, které vedou ke zpochybnění efektů individuální integrace v běžných předškolních zařízeních: zajištění asistence, bariérovost školního prostředí, příliš početné třídy, nedostatečné personální vybavení a chybějící léčebně-pedagogické a terapeutické možnosti atd.*“ (Hájková, 2005, str. 51) V současné době tomuto zabraňuje spravedlivější financování v podobě přiznaných podpůrných opatření, kdy každé dítě dostane tolik podpory, kolik potřebuje. (Laurenčíková, 2020) Kučeráková (2015) se ve svém výzkumu ptala předškolních pedagogů, zda je možné z jejich pohledu věnovat integrovanému dítěti dostatečnou pozornost. Bylo zjištěno, že

28,2 % pedagogů není ze svého pohledu schopno věnovat dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami takovou pozornost, jakou potřebují.

Skupinová integrace: vzdělávání ve speciální třídě zřízené dle § 16 školského zákona. *„Děti z běžných tříd a děti ze speciálních tříd žijí a spolupracují pod střechou jedné mateřské školy a v jejím okolí. Výuka probíhá v oddělených místnostech, ale některé edukační a sociální aktivity jsou všem dětem společné. Tato forma soužití i vzdělávání dětí je jistým kompromisem segregované formy.“* (Pacholík, 2015, s. 13) S dětmi pracují speciální pedagogové, logopedi, je jim poskytnuta péče v malé skupině dětí.

Speciální škola – tzn., že se dítě vzdělává ve speciální škole zřízené pro děti se zdravotním postižením. I v současné době je mnoho zastánců vyčleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do speciálních škol. Zastánci této formy jsou názoru, že oddělení dětí intaktních a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je výhodné pro obě strany. Pacholík (2015, s. 14) uvádí, že ve speciálních mateřských školách poskytují vzdělávání a péči *„odborní zaměstnanci, případně i potřební zdravotní a sociální pracovníci. Pracují často ve třídách s nižším počtem dětí, v malých skupinách, či individuálně s dítětem podle vhodných terapeutických, speciálně-pedagogických anebo individuálních edukačních programů.“*

Můžeme se setkat s mnoha názory na individuální integraci neboli inkluzi. Jungwirthová (2015, s. 59) uvádí a vysvětluje některé časté argumenty, které mívají učitelé běžných škol. Nalezneme zde argument jako např.: tyto děti patří do speciálních zařízení. Jungwirthová oponuje tomuto argumentu. Dle jejího názoru se děti se speciálními vzdělávacími potřebami narodily do naší společnosti, a proto patří mezi nás. Učitelé se často brání tím, že argumentují svým nedostatečným vzděláváním. V tuto chvíli je ale potřeba se zamyslet nad tím, že pokud by *„rodina chtěla, aby její dítě mělo odborný speciálněpedagogický přístup (nebo pokud by to úroveň dítěte skutečně vyžadovala), obrátila by se na speciální MŠ nebo ZŠ.“* (Jungwirthová, 2015, s. 60) Často můžeme také zaslechnout obavy učitelů, že věnovaná péče dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami bude na úkor ostatních žáků. Jungwirthová v tom vidí spíše pozitivum ve smyslu soužití dětí s trochu odlišným kamarádem, které může na celý život ovlivnit přístup k lidem s handicapem. Z mateřských škol často můžeme slyšet argument: nejsem logoped. Jenže je nutné si uvědomit, že logopedická práce s dítětem je zodpovědností rodičů a neočekávají ji od mateřské školy.

2.1 Legislativa

Již bylo zmíněno, že inkluzivní vzdělávání je jednou ze změn, které nastaly v posledních letech. „*Klíčovou legislativní normou je zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění.*“ (Kendíková, 2016, s. 6) Jedná se o předpis, který určuje obecná pravidla vzdělávání od mateřských škol po vyšší odborné. Problematika vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je zpracována v § 16-19. (Kendíková, 2016)

Dalším důležitým dokumentem je vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Jedná se o předpis, který navazuje na § 16 školského zákona. Ten „*definuje pojem podpůrná opatření, stanoví zásady uplatňování podpůrných opatření, postup při poskytování podpůrných opatření...*“ (Kendíková, 2016, s. 6)

2.1.1 Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami

„*K zdravému a harmonickému vývoji potřebuje každé dítě uspokojování a naplňování všech svých životně důležitých potřeb: tělesných, duševních i sociálních.*“ (Šturma, 2010, s. 176) Toto tvrzení platí ve stejné míře ať už se jedná o dítě s postižením, či dítě zdravé. Dítě s postižením má „*navíc některé potřeby další, které – v doplňku k oněm společným a základním a vzhledem k tomu, že se týkají právě určitého konkrétního dítěte, nazýváme potřebami speciálními.*“ (Šturma, 2010, s. 176) Při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je nutné dbát na naplňování jejich potřeb a poskytovat dětem optimální podmínky k rozvoji osobnosti dítěte, k učení, ke komunikaci a pomoci mu tak, aby dosáhlo co největší možné samostatnosti. (Pipeková, 2010)

Dle školského zákona 561/2004 je dítě se speciálními vzdělávacími potřebami dítě se:

- **zdravotním postižením** (mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování),
- **zdravotním znevýhodněním** (zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžaduje zohlednění při vzdělávání),

- **sociálním znevýhodněním** (rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky).

Podle aktuálního znění § 16 ods. 1 školského zákona jde o osoby, kterým „v naplnění jejich vzdělávacích možností brání překážky spočívající zejména v jejich zdravotním stavu nebo životních podmínkách“. (Kendíková, 2016, s. 7) Právě podle téhož předpisu mají děti právo na bezplatné poskytnutí podpůrných opatření tak, aby jim pomohly překonat konkrétní překážky.

2.1.2 Podpůrná opatření

„Podpůrná opatření představují nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka se SVP.“ (Pivarč, 2020, s. 20) Právě novela školského zákona umožňuje školám spravedlivější financování pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami (Laurenčíková, 2020). Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů, podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Prostřednictvím pedagogické diagnostiky uplatňuje škola podpůrná opatření prvního stupně a odpovídá za poskytnutí potřebné podpory (Pivarč, 2020). „Podpůrná opatření ve 2. až 5. stupni stanovuje ŠPZ, které na základě odborné diagnostické činnosti SVP žáka vydává doporučení o poskytnutí podpůrných opatření.“ (Pivarč, 2020, s. 20) Mezi podpůrná opatření například patří (Kendíková, 2016, s. 11): „snižování počtu dětí ve třídě, různá organizační opatření, používání speciálně pedagogických pomůcek, používání kompenzačních pomůcek, zařazení speciálně pedagogické péče, plán pedagogické podpory, individuální vzdělávací plán a podpora.“

Kendíková (2016) uvádí, že v mateřských školách se nejvíce setkáváme s využitím plánu pedagogické podpory, individuálního vzdělávacího plánu a s podporou asistenta pedagoga. Ve výzkumu Kučerákové bylo zjištěno, že 49,6 % respondentů souhlasí se zařazením dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol pouze s asistentem (2015).

2.2 Specifika jednotlivých speciálních vzdělávacích potřeb

Při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami se můžeme setkat s mnoha možnými formami speciálních potřeb, které jsou způsobené různým zdravotním postižením, zdravotním či sociálním znevýhodněním, ale také se může jednat o děti nadané. Předškolní pedagog má „*mnoho příležitostí zjistit pomocí pedagogické diagnostiky, jak je dítě připraveno zvládnout požadavky dané kurikulem při nástupu do první třídy. Pokud se jedná o výrazné opoždění, oslabení, či nedostatek, mluvíme o deficitech, které mohou mít různou intenzitu.*“ (Bartoňová, Vítková, 2019, s. 12)

Michalík a kol. (2018) ve výzkumu zjistili, že speciální pedagogové a pedagogové vnímají zařazení dětí jiného etnika do hlavního vzdělávacího proudu za vhodné, přesně 64,3 %. Dále se obě skupiny respondentů shodly na zařazení dětí mimořádně nadaných (65,1 % respondentů) do běžných škol a děti tělesně postižené (49 % respondentů). Nejmenší podporu ve vzdělávání v běžných školách mají děti se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, a to ze strany pedagogů běžných škol, jen 0,5 % je názoru, že se tyto děti mají vzdělávat v běžné škole. S tímto koresponduje výsledek výzkumu ze strany speciálních pedagogů, vzhledem k tomu, že u dětí se středně těžkým a těžkým mentálním postižením upřednostňují speciální školství, a to přesně 97,6 % respondentů z řad speciálních pedagogů.

2.2.1 Dítě s tělesným postižením

Lechta (2010, s. 236) uvádí: „*Tělesné postižení vzniká poškozením nosného a pohybového ústrojí (kosti, klouby, šlachy, svaly) nebo nervového ústrojí (mozek, mícha, periferní svalstvo). Z hlediska času vzniku může jít o tělesné postižení vrozené nebo získané v kterémkoliv období života.*“ Nejčastější příčinou tělesného postižení u dětí předškolního věku je dětská mozková obrna. Toto onemocnění je vrozené a projevuje se zejména poruchou hybnosti. (Zíkl, 2011).

„*Na základě pohybového omezení dochází zejména v raném věku ke zpomalení rozvoje poznávacích procesů.*“ (Bartoňová, Vítková, 2019, s. 30) Děti s tělesným postižením mohou často trpět nedostatkem podnětů. To poznáme na sníženou aktivitou dítěte, zdá se nám být pomalé. Vzhledem k tomu, že existuje souvislost mezi pohybem a vnímáním, je zřejmé, že dítě s tělesným postižením bude mít značně omezené vnímání. Děti s tělesným postižením nemohou získávat zkušenosti ze svého okolí právě kvůli pohybovému

omezení. Proto není možné, aby se přirozeně rozvíjely. Mazánková (2018) uvádí, že při práci s dětmi s tělesným postižením je nejdůležitější důstojnost. Důležitou součástí při práci s tělesně postiženými dětmi je značná trpělivost pedagogů i asistentů. Zejména v oblasti rozvoje – můžeme očekávat minimální pokroky v dlouhém časovém rozpětí. Proto je pedagogický personál schopen ocenit a pochválit i minimální pokroky.

Mazánková (2018, s. 41) uvádí zásady práce s dětmi s tělesným postižením:

- důstojné jednání a zacházení,
- podrobné seznámení se zdravotním stavem dítěte,
- polohování během vzdělávacího procesu,
- využívání speciálních pomůcek,
- odpovídající míra podpory a pomoci při sebeobsluze,
- využívání vhodných činností k ovlivnění změněného svalového tonu.

U většiny dětí s tělesným postižením je opožděný i vývoj řeči. Děti mají problém i v oblasti komunikace, proto často nedokážou vyjádřit své potřeby, nebo požádat o adekvátní pomoc či jen říct si o hračku, kterou chtějí. (Mazánková, 2018)

2.2.2 Dítě s mentálním postižením

Mentální retardace je „*vývojová porucha integrace psychických funkcí postihující jedince ve všech oblastech osobnosti – duševní, tělesné, sociální.*“ (Bendová, 2011, s. 10)

Pro děti s mentálním postižením mohou být charakteristické (Bendová, 2011, s. 10):

- poruchy kognitivních procesů,
- poruchy vizuomotoriky a pohybové koordinace,
- infantilnost osobnosti,
- zvýšený pohotovost k úzkosti, k neurotickým a dětským reakcím,
- pasivita, celková zpomalenost v chování x impulzivnost, hyperaktivita, aj.

Dle výzkumného šetření (Bobčíková, 2016) bylo zjištěno, že předškolní pedagogové mají nejvíce zkušenosti s dětmi s mentálním postižením. Bartoňová uvádí, že předškolní období, které u zdravých jedinců představuje dobu od 3 do 6 let se u dětí s mentálním

postížením prodlužuje zhruba o čtyři až pět let. V tomto období je vhodné „vytvořit výchozí podmínky a dlouhodobou diferenciací diagnostikou stanovit prognózu pro další rozvoj dítěte“. (Bartoňová, s. 13, 2008)

Při vzdělávání dětí s mentálním postižením je nutno znát zvláštnosti těchto dětí. Vnímání dětí s mentálním postižením je vždy výběrové. Specifika vnímání dětí s mentálním postižením mohou být způsobeny jak fyziologickými, tak psychologickými faktory. U zrakového vnímání je zejména nápadné pomalé tempo a snížený rozsah zrakového vnímání. Dítě s mentálním postižením může mít problém s diferenciací předmětů. Také je narušena celistvost vnímání a výběrovost vnímání. V oblasti sluchového vnímání může docházet k poruše sluchové ostrosti, poruše vnímání rytmu a nedoslýchavosti. Naopak například hmatové vnímání u dětí s mentálním postižením je nejméně postiženo. Další zvláštností jsou představy dětí s mentálním postižením. Jejich představy se vyznačují zejména nejasností, nepřesností a neúplností. Značně problematická je i pozornost, kdy je velice těžké dítě s mentálním postižením zaujmout. Pro děti s mentálním postižením je typická krátkodobá paměť. Další z problematických oblastí je myšlení, které je u dětí s mentálním postižením nejvíce poškozené. Řeč úzce souvisí s poznávacími procesy, zejména s myšlením. Úroveň řeči se liší od hloubky mentálního postižení, v některých případech se může jednat o pudové zvuky, v jiných případech o řeč relativně blízkou normě. Proces učení značně ovlivněn, dítě není schopno dodržet instrukce, nevhodně volí strategie, zvýšená tendence vytvářet stereotypní chybné reakce (Lechta, 2010).

2.2.3 Dítě se smyslovou vadou

2.2.3.1 Dítě s vadou zraku

Před nástupem do mateřské školy dítěte se zrakovou vadou je důležité posoudit, zda je vhodné dítě zařadit do běžné mateřské školy. Rodič by měl spolupracovat se speciálně pedagogickým centrem a speciálním pedagogem, který se věnuje předškolním dětem (Lechta, 2016). „*Děti se smyslovým postižením mají výraznou potřebu rozvoje kompenzačních smyslů. Důležitou roli zde sehrává zejména rozvoj hmatu.*“ (Sikorová, 2011, s. 9)

Lechta (2016, s. 248) uvádí, co je důležité v tomto věku rozvíjet u dětí se zrakovou vadou:

- rozvíjení zrakových funkcí – vnímání plochy, orientace na ploše;
- rozvíjení sluchového vnímání – uvědomění si zvuku, rozeznávání zvuků;

- rozvíjení hmatového vnímání – výcvik jemné motoriky, práce s reliéfními obrázky a modelování;
- rozvíjení čichu a chuti;
- rozvíjení komunikační schopnosti – rozšíření slovní zásoby, přesné vyjadřování;
- rozvíjení estetického vnímání – aktivní vnímání hudby, kreslení a modelování;
- nácvik orientace a mobility;
- nácvik sebeobsluhy (Keblová, 1996, s. 27-28 in Lechta, 2016, s. 248).

Při vzdělávání dětí se zrakovou vadou je nutné brát v potaz, že ať se jedná o dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, může mít charakteristické rysy svou povahou, může být introvert, extrovert stejně jako děti intaktní. Mohou se však vyskytnout typické znaky pouze pro děti s vadou zraku. Kochová, Vachulová (2010) uvádí, že zrakové postižení může být často zaměňováno za mentální postižení. To zejména proto, že děti se zrakovým postižením mají potřebu naučené dovednosti opakovat důkladněji než ostatní děti. *„Některé projevy jejich chování si lidé nedovedou vysvětlit – například když na ně při seznámení sahají a přičichují k nim, aby si je lépe prohlédly, nebo když dupou a pokřikují, aby mohly poslouchat odrazy vydávajících zvuků.“* (Kochová, Vachulová, 2010, s. 22) Kromě těchto projevů se můžeme také setkat s kýváním, problematické „mačkání“ očí, které je velice problematické u dětí odbourat. Není nic výjimečného, když dítě s vadou zraku nevnímá a je zamyšleno do svých myšlenek. (Kochová, Vachulová, 2010)

2.2.3.2 Dítě s vadou sluchu

Dítě se sluchovou vadou má zejména největší problémy v *„oblasti mluvené řeči, v oblasti poznávacích procesů, psychických vlastností, navazování sociálních kontaktů, orientace v prostoru, jakož i zhoršení pohybové koordinace. Ztráta sluchového pozadí snižuje pocit jistoty a bezpečí a zvyšuje pocit úzkosti.“* (Květoňová in Šmelová, 2014, s. 86)

Potměšil (in Šmelová, 2014, s. 86) uvádí časté poruchy spojené se sluchovým postižením:

- narušené až chaotické chování,
- narušená pozornost,
- neadekvátní sociální kontakty s dospělými a vrstevníky,
- agresivní chování,

- úzkostné chování,
- emocionální nevyrovnanost,
- zvýšená závislost na jiných,
- problémy se spaním anebo usínáním,
- narušené sebehodnocení.

Jungwirthová (2015, s. 88) poskytuje pedagogům obecná doporučení pro začlenění dítěte se sluchovou vadou do běžné mateřské školy, například:

- snažme se navázat s dítětem kontakt, naučme se mu rozumět;
- dítě před promluvou oslovme a počkejme, až se na nás podívá;
- mluvmě zřetelně, ale bez přehnané artikulace, důležité je přiměřené tempo řeči;
- ve třídě udržujme klid a řád;
- proberme s rodiči technické problémy týkající se sluchadel, zajišťujme baterie ve školce;
- pravidelně komunikujme s rodiči;
- zajistěme dobré světelné podmínky, pokud si dítě pomáhá odezíráním.

2.2.4 Dítě s vadou řeči

Dle Bartoňové (2016, s. 120) se jedná o děti s „*různými druhy i stupni narušení komunikačních kompetencí na základě široké škály etiologických faktorů. Obtíže se mohou projevat jak v porozumění řeči, tak v řečové produkci.*“ U dětí není narušena jen výslovnost hlásek, jedná se i o oblast slovní zásoby, chybnou gramatiku řeči ale také samotný mluvní projev je problematický.

Při práci s dětmi s opožděným vývojem řeči je vhodné se zaměřit na (Bartoňová, Vítková, 2019, s. 22):

- Dostatek adekvátních řečových podnětů; snahu o odstranění všech překážek vývoje řeči;
- používání vhodných komunikačních strategií;

- rozvoj hrubé, jemné motoriky, oromotoriky, grafomotoriky, sluchové i zrakové percepce;
- rytmizaci;
- rozvoj obsahové stránky řeči, až na tomto základě pak formální stránky řeči.

Mezi nejčastěji vyskytující se narušení komunikačních schopností patří dyslalie. Lechta (in Klenková, 2006) uvádí, že dyslalie tvoří až dvě třetiny ze všech druhů narušené komunikační schopnosti. Dyslalie je „*neschopnost používat jednotlivé hlásky či skupiny hlásek v komunikačním procesu dle příslušných jazykových norem.*“

Při práci s dítětem s narušenou komunikačních schopností je důležité si uvědomit, že terapie „narušeného vývoje řeči je dlouhodobí proces.“ (Bartoňová & Vítková, 2019, s. 23) Dále je nutné spolupracovat v týmu, protože na výsledky dítěte má velký vliv to, jak spolupracuje škola s rodinou. Terapii zařazujeme mezi běžné činnosti, do hry. Důležité je, aby se plnohodnotně do terapie zapojovali rodiče. Bartoňová a Vítková (2019, s. 23) uvádí, že je důležité u dětí „na vývojové úrovni do tří let je třeba se zaměřit na zavedení a užívání efektivních komunikačních strategií, které by si měli osvojit i rodiče.“ V neposlední řadě nesmíme opomenout rozvoj celé osobnosti dítěte, a to za dostatečného opakování. (Bartoňová & Vítková, 2019)

2.2.5 Dítě s autismem nebo pervazivní vývojovou poruchou

„*Autismus patří mezi pervazivní vývojové poruchy, což znamená, že obtíže spojené s poruchou zasahují do všech oblastí života.*“ (Kvasničková, 2020, s. 12) Poruchy autistického spektra je široký pojem, pod kterým se schovává mnoho jiných poruch. Děti s autismem mají problémy zejména v sociální oblasti (Kvasničková, 2020).

Děti s poruchou autistického spektra mají potíže s porozuměním „našeho světa“. Je pro ně náročné zorientovat se v denních činnostech, a pokud nastanou nečekané situace, jsou pro ně velice stresující. Nastavení pravidelných činností tak, aby dítě s autismem mělo jistotu, je základní zásada, na kterou je při práci s autisty důležité myslet. Často se pracuje z obrázkovým materiálem, který vyobrazuje následující činnosti dne. Při činnosti potřebují vysvětlit význam a přínos toho co budou dělat. Důležité je také být důsledný a dodržovat přesná pravidla. Protože dávají dětem smysl a řád, jsou pro ně velice důležité. U některých dětí s autismem je stejně důležitá vizuální podpora jako zapojení hmatu.

Výchova a vzdělávání dětí s autismem je velice náročná jak pro pedagogy, asistenta i rodiče. Předpokládá se úzká spolupráce s rodinou (Mazánková, 2018).

Zásady práce s dětmi s poruchami autistického spektra (Mazánková, 2018, s. 50):

- zavedení přesného a důkladného denního režimu a jasných pravidel,
- využívání vizualizace,
- konkrétně odměny,
- empatie, tolerance, trpělivost,
- velmi úzká s rodinou.

2.2.6 Dítě s ADHD, ADD

Pod pojmem ADHD si představíme poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou. Děti trpící ADD mají poruchu pozornosti. Není tomu tak dlouho, co děti s touto diagnózou byly zlobivé, nevychované, dokonce hloupé. Těmto dětem ale nebyla věnována žádná speciální péče, proto měly často špatný prospěch a propadaly. V současné době však víme, že se jedná o drobné poškození centrální nervové soustavy.

Mazánková (2018, s. 52) uvádí, že děti s ADHD se nedokážou „soustředit na hru, bývají pohybově neobratné. Mohou mít neadekvátní afektivní výbuchy, opožděný vývoj řeči. S přibývajícím věkem vyvstávají obtíže ve všech kognitivních funkcích, mají problémy s udržením pozornosti, s pamětí motoricky jsou neobratné, jemná motorika není přesná, objevují se nedokonalosti v úchopu, při manipulaci, narušena je též koordinace oko – ruka.“

Kvasničková (2021) uvádí, že děti s ADHD jsou velice neklidné, nedokážou udržet pozornost a je náročné s nimi spolupracovat. V kolektivu dětí bývají impulzivní a často vyvolávají konflikty.

Mazánková (2018, s. 54) uvádí zásady pro práci s dětmi s ADHD a ADD:

- jednota výchovného působení,
- vytvoření přátelského prostředí,
- jasné nastavení denního režimu,
- důslednost,

- úzká spolupráce s rodinou
- střídání aktivit,
- úprava prostředí,
- stálý oční kontakt s dítětem,
- nekřičet na dítě, neponižovat je,
- orientace na úspěchy dítěte,
- stručné jasné instrukce.

2.2.7 Dítě s odlišným mateřským jazykem

Před tím, než do mateřské školy nastoupí dítě s odlišným mateřským jazykem, je potřeba, aby si pedagogové zjistili co nejvíce informací o dané zemi a kultuře, odkud dítě pochází. Pokud tak pedagog udělá, předejde častým nedorozuměním. Dle Konvalinové (2019) je vhodné připravit na dítě s odlišným mateřským jazykem jak děti, tak i rodiče. Důležitým krokem je osobní setkání s rodiči před nástupem dítěte. V případě, že ani jeden z rodičů neovládá češtinu, musí mateřská škola využít tlumočnicka. (Konvalinová, 2019)

Při nástupu dítěte s odlišným mateřským jazykem je důležité brát v potaz, že se dítě ocitá ve zcela cizím prostředí, kde nikomu nerozumí. Dítě s odlišným mateřským jazykem je nuceno se více soustředit a snadno se unaví. Proto je vhodné v začátcích postupně a pozvolna dítě adaptovat na režim mateřské školy. Adaptaci můžeme usnadnit snadno srozumitelným obrázkovým režimem dne. Komunikaci nám mohou usnadnit komunikační kartičky, na kterých jsou vyobrazené běžné činnosti v mateřské škole. Kartičky dáme rodičům, aby si doma s dítětem mohli vysvětlit, co konkrétní obrázek znamená (Konvalinová, 2019).

Často se můžeme setkat s nepříjemnou situací, kdy se pedagog zlobí, že rodiče doma mluví s dětmi s odlišným mateřským jazykem právě jeho mateřským jazykem. Je důležité si uvědomit, že pokud by rodič, který neovládá český jazyk na takové úrovni, aby byl pro dítě adekvátním mluvním vzorem, není vhodné, aby dítě s rodiči mluvilo českým jazykem. Dítě dochází do mateřské školy, kde má možnost odposlouchat jazyk dle správného vzoru paní učitelek (Konvalinová, 2019).

3 Předškolní pedagog

3.1 Osobnost předškolního pedagoga

Fasnerová (2014) uvádí, že atmosféru a klima třídy ovlivňuje zejména osobnost pedagoga. MŠMT (in Šmelová, 2014 s. 11) uvádí, že „*Kvalitní a respektování pedagogové jsou stěžejním předpokladem pro úspěch žáků a studentů.*“ Jaká by ale osobnost pedagoga měla být? Dokonalá paní učitelka pro jednoho, nebude dokonalá pro druhého. Jaká má tedy paní učitelka být? Nad touto otázkou se zamýšlela Lažová (2013), která uvádí, že u paní učitelky v mateřské škole není důležitý vzhled, mnohem důležitější jsou její vlastnosti. Měla by být paní učitelka poctivá, svědomitá, pracovitá, nebo zodpovědná? Možná by takové vlastnosti měl mít každý v každé práci. Podle Lažové, (2013, s. 15) by učitelka mateřské školy měla být „*moudrá, zralá, a sebevědomá.*“

Zcela běžně se mluví o pojmech, které slouží jako popis osobnostních rysů. Není výjimkou, když se lidé snaží odhadnout další chování druhého jedince, nebo uvažují o důvodu jeho chování. (Vágnerová, 2010) Obecně termín osobnost „*slouží k zachycení specifčnosti charakteristik vymezujících jedinečnost každého člověka.*“ (Vágnerová, 2010, s. 11) Nakonečný (2009, s. 10) uvádí, že pojem osobnost „*vyjadřuje vnitřní psychické uspořádání člověka, jeho vnitřní dynamickou strukturu, determinující jeho duševní život.*“ Vágnerová (2010, s. 13) definuje osobnost takto: „*Osobnost lze poněkud zjednodušeně definovat jako komplexní a relativně stabilní systém, který funguje jako celek, skládá se ze vzájemně propojených somatických a psychických vlastností a projevuje se v reakcích na různé podněty a situace, resp. v interakci s nimi.*“

S osobností však souvisí řada dalších aspektů, například psychické vlastnosti osobnosti. Ty například vyjadřují, zda je jedinec extrovertní nebo introvertní. Každá osobnost je jedinečná, jedná se o „*interindividuální odlišnosti v lidské psychice.*“ (Nakonečný, 2009, s. 11) Pomocí osobnostních vlastností vyjadřujeme specifčnost osobnosti konkrétního jedince. To, jakou má jedinec osobnost, charakterizuje jeho způsob prožívání, uvažování a chování. (Vágnerová, 2010) Osobnost jedince se však může lišit i převažujícím způsobem myšlení. Babirádová (2017) ve svém výzkumu vedla rozhovory s osmi učitelkami mateřské školy. Došla ke zjištění, že tato profese značně ovlivňuje osobní život, a to hlavně ve třech oblastech – osobnost, rodina a volný čas. Dle rozhovorů učitelkami se v oblasti osobnosti odhalilo největší ovlivnění v životním stylu, motivace k dalšímu vzdělávání, ale také pozitivní přístup k životu.

3.1.1 Převažující způsob myšlení

„Štěstí tvého života závisí na druhu tvých myšlenek.“

Marcus Aurelius Antonius

Převažující způsob myšlení může značně ovlivňovat kvalitu života. Dále kvalitu života ovlivňují také naše postoje, potřeby, přání, také naše sebehodnocení ale i seberealizace a mnoho dalších faktorů. Náš život ovlivňuje i řada negativních jevů, například bolest při nemoci, negativní prožívání v osobní krizi (Slezáčková, 2012).

Význam emocí v životě člověka je nesporně velký. Vogel (2010, s. 157) uvádí, že emoce můžeme vnímat jako „*jako hnací síly jednání, jako příčinu radosti i žalu, jako asi nejsilnějšího činitele úspěchu.*“ Dle Fredricksonové (2001) mají pozitivní emoce velice kladný vliv na psychickou pohodu, ale také na fyzické zdraví člověka.

Slezáčková (2012, s. 38) hovoří o výzkumech Fredricksonové. Ve výzkumu (2009) bylo zjištěno, že „*množství pozitivních emocí, které prožíváme, určuje úroveň naší spokojenosti se životem*“. Kromě toho, že pozitivní emoce mají vliv na současnost a budoucnost, také mohly značně ovlivnit průběh evoluce lidského rodu. Od počátku to působí tak, že negativní emoce zachránili lidskou rasu – prostřednictvím strachu dokáže člověk utéct od nebezpečí. Hněv, díky kterému lidé bojují atd. Pohled Fredricksonové nabízí zcela jiné pojetí. Vnímá emoce, které slouží k prospěšnosti pro přežití jako kladné. Proto dle jejího názoru sloužili odjakživa kladné emoce k udržení existence lidského rodu. (Slezáčková, 2012)

Co si však můžeme představit pod negativními emocemi? Každý zřejmě zažil stažený žaludek, končetiny v napětí, zvýšený krevní tlak. Slezáčková uvádí, že (2012, s. 40) „*čím výrazněji pociťujeme nejistotu a nedostatek energie, tím více se snižuje naše sebedůvěra, vše se zdá být špatné a ještě horší.*“ Často se může zdát, že před negativitou není úniku. (Slezáčková, 2012)

3.1.1.1 Optimismus x pesimismus

Hartl (1993, s. 130) uvádí, že optimismus a pesimismus jsou „*protichůdné životní postoje dané konstitučně, které jsou v průběhu života dotvářeny výchovou a často posilovány životními zkušenostmi*“. Seligman (1990, s. 116) optimismus a pesimismus vysvětluje jako: „*Způsob, jak si vykládáme příčiny situací, do nichž jsme se dostali, se vyvíjí*

v dětství. *Optimistický, či pesimistický způsob pohledu na svět, co se v době dětství vytvoří, je pro život základním postojem. Vše nové, co potom prožíváme – ať vítězství, či porážky –, je filtrování tím, co bylo v dětství vytvořeno.*“ Blackburn a Epel (2017) vysvětlují optimismus jako sklon „*očekávat nebo předjímat spíše pozitivní než negativní události a výsledky, vyznačuje se pocitem naděje a pozitivním postojem k budoucnosti.*“ Oproti tomu pesimismus, pojmají jako „*tendence očekávat nebo přejímat spíše negativní výsledky, naděje chybí a postoj k budoucnosti je negativní.*“ Blackburn & Epel (2017)

To, čím se liší postoje optimistů od pesimistů, uvádí Křivohlavý (2012, s. 43).

Hlediska našeho vidění sebe, druhých lidí i světa:

- Pohled z hlediska času,
- pohled z hlediska rozsahu,
- pohled z hlediska našeho osobního podílu na tom, co se stalo.

Seligman (in Křivohlavý, 2012) uvádí několik objasnění toho, co optimismus není:

- „**Optimismus není** bezstarostné opakování si hesel typu: „Každý den je mi lépe a lépe“ nebo „Den ze dne se mi vede lépe a lépe“, či „Všichni lidé mě oceňují“ atp.
- **Optimismus neznamena** svádění viny na nepříznivou situaci na druhé lidi a obviňování z toho, že mi není dobře.
- **Optimismus neznamena** popírání existence problémů, nebo vyhýbání se smutku a zlosti za každou cenu. Negativní emoce patří k bohatství citového života a nejde o to, vymazat je ze života a tím ho ochudit.
- **Optimismus není náhražka** za morální postoj k sobě a k dětem kolem sebe. Umožňuje však lépe poznat vlastní morální postoj a lépe jej formovat.
- **Optimismus není hlavním cílem našich snah.** Není konkurentem či alternativou
- **Optimismus není pasivita** – „sladké nicnedělání“. Právě naopak vede k aktivitě – v první řadě sebepoznání a poznávání světa a odtud k angažovanosti (zapojení se do nadějných aktivit). Pro tuto aktivitu nabízí optimismus metody myšlenkové (kognitivní) práce, které se již osvědčily.
- **Optimismus nenahrazuje dobrou péči rodičů o děti.** Poskytuje však rodičům nástroj, kterým svůj rodičovský úkol mohou lépe a efektivněji plnit.“

Za optimistu je považován člověk, „*který v situaci, že se mu děje něco negativního (zlého), chápe momenty, jež k tomuto stavu vedou, jako síly působící krátkodobě, prostorově omezeně a pramení v okolnostech, které jsou mimo jeho dosah (jsou externího původu).*“ (Křivohlavý, 2012, s. 43) Nürnberger (2011) uvádí, že jedinec, který uvažuje spíše pozitivním způsobem, ví, že život jde dál i přes všechny překážky a kruté rány, které zažíváme. Pokud člověk sebe i svět vnímá optimisticky, velice tím ovlivňuje své duševní zdraví a projevuje se u něj větší radost ze života. Nöllke (2010) vysvětluje pojetí optimismu z pohledu pesimistů. Uvádí, že optimismus a pozitivní myšlení jsou pojmy, které je nemožné spojovat. Optimisté jsou optimističtí ze své přirozenosti a neměli bychom jim to vyčítat.

Jak tedy poznáme pravého optimistu? „*Optimismus je označení pro pozitivní životní postoj spojený s očekáváním, že se věci začnou vyvíjet k dobrému – bez hledu na to, jakou životní zkušeností si člověk prošel.*“ (Nürnberger, 2011, s. 16) Optimisty také poznáme podle toho, jak vnímají svou prohru. Optimisté jistým způsobem reagují na prohru. Optimisté hledají příčiny své prohry a snaží se je do budoucna vyřešit a kromě toho, nehledají příčinu prohry jen u sebe.

Opakem optimisty je pesimista. Jedná se o člověka, který „*v situaci, kdy se mu děje něco negativního (zlého), chápe momenty, které k tomuto stavu vedou, jako síly působící dlouhodobě, jsou obecně platné a pramení v jeho vlastním nitru (jsou interního původu – on to zlé sám způsobil, nebo má na tom svůj výrazný podíl).*“ (Křivohlavý, 2012, s. 43) Julian Tuwim řekl: „*Pesimista je optimista s životní praxí.*“

Velice zajímavý pohled přináší Nöllke (2010), který uvádí spojení „*dobře naladěný pesimista*“. Charakteristiku dobře naladěného pesimisty uvádí na příkladu s deštníkem. Uvádí, že pesimista vždy potřebuje deštník, nebo raději hned dva. Dobře naladěný optimista však deštník u sebe mít nebude, protože nevěří tomu, že by mohlo začít pršet. Pokud však oba jedinci vyrazí na výlet, každý je spokojený. „*První z nich proto, že u sebe nemá deštník, ten druhý proto, že ho má.*“ (Nöllke, 2010, s. 16)

Označení optimismus může být i užíváno pro „*situace, kde jistota toho, že to dopadne dobře, byla téměř nulová.*“ (Křivohlavý, 2012, s. 19) Toto nevhodné použití slova optimismus změnilo jeho správný význam. V tomto smyslu byl optimista jakýsi snílek, či naivní prostáček, který nemá reálný pohled na konkrétní situaci. Byla tak vyznačována tzv. vlna naivního optimistického myšlení. Toto nesprávné pojetí optimismu bylo

vyznačováno frázemi: „všechno bude dobré“, „musíš věřit, že to dobře dopadne“. Dále se můžeme setkat s tzv. prázdným optimismem, který se vyznačuje frází „vše dobře dopadne“, bez zamyšlení nad tím, zda je to vůbec možné.

Způsob hledání příčin ať už pozitivních, či negativních událostí v našem životě se též liší osobnostní charakteristikou. Křivohlavý (2012) uvádí dvě tendence, které mohou nastat. Dle osobnostní charakteristiky záleží na tom, zda dochází k „*přeceňování vlastního podílu na pro nás pozitivních událostech a podceňování vlastního podílu na pro nás negativních situacích*“. Hovoříme o „*formě sebepovyšování – (neoprávněného) stavění se do lepšího světa*.“ (Křivohlavý, 2012, s. 38) V opačném případě může docházet k sebeponižování. A to v případě jak negativní i pozitivní situace. Pokud dojde ke kladné události, jedinec snižuje své zásluhy, projevuje skromnost. V negativních situacích na sebe jedinec bere ještě větší podíl viny, než by tomu tak opravdu bylo (Křivohlavý, 2012).

Slezáčková uvádí několik způsobů, jak zmírnit negativitu a tím tak zvýšit míru positivity. Negativní emoce z života nelze vymazat, ale nežádoucí a nepřiměřenou negativitu je vhodné zmírnit, alespoň na přijatelnou úroveň.

Způsoby, jak zmírnit negativitu (Slezáčková, 2012, s. 243):

- **Zpochybněte své negativní myšlenky** – pokud zažíváte přival negativních myšlenek, vhodným zmírněním je polemizovat tom, zda mohou být negativní myšlenky reálné, zda jsou pravdivé. Jednoduše negativní myšlenky zastavit.
- **Zastavte kolotoč nekonečného omílání** – pokud jsme zažili cokoliv nepříjemného, nesmíme si dovolit si stále dokola nepříjemné momenty přehrávat stále dokola. Je potřeba popadnout negativní myšlenky za správný konec a nevěnovat jim pozornost.
- **Odkloňte pozornost** – každému se může stát, že se nám vkradou do hlavy negativní myšlenky. V tuto chvíli je vhodné jít dělat něco, co naši pozornost upoutá natolik, že si na negativní myšlenky nevzpomeneme. Například můžeme mít připravený seznam činností, které v takovém případě můžeme dělat.
- **Odhalte kořeny negativity** – vyhýbat se nepříjemným situacím není správné. Pokud ale pravidelně zažíváme negativní myšlenky spojené s určitou činností, je zřejmé, že bychom odhalit důvod opakujících pocitů. To znamená, pokud vždy negativně prožíváme oběd s kolegy, mohli bychom si najít jiné společníky na oběd.

- **Pozor na sociální srovnávání** – abychom předešli negativním myšlenkám, není vhodné se porovnávat s ostatními. Měli bychom co nejvíce zamezit porovnávání svých dovedností, schopností, vzhledu aj., abychom předešli pocitu nepohody.

3.2 Příčiny stresu

Dle Syslové (2013) by měl pedagog znát metody a techniky sebepoznání tak, aby zvládal stres a problémy spojené s touto profesí. Pedagog by měl pečovat o své fyzické a psychické zdraví, a tak čelit stresu a syndromu vyhoření. Přesto výzkum (Smetáčková, 2019) dokazuje, že 61 % předškolních pedagogů je ohroženo syndromem vyhoření. Pouhých 21 % pedagogů nezaznamenalo žádné projevy vyhoření.

Stres je způsoben stresorem, který může být fyziologický, např. bolest, nevhodné enviromentální podmínky aj. Stresory ale mohou být i psychické, mezi ně patří negativní emoce, přetížení nebo například úzkost. Existují i sociální stresory, ty představují např. společenský tlak, ale také pravidelné konfliktní situace. Vzhledem k tomu, že učitelská profese je řazena mezi pomáhající profese, kde dochází k neustálému kontaktu s dětmi, s rodiči, či kolegy je zřejmé, že může snadno docházet ke konfliktům (Švamberg Šauerová, 2018).

Učitel je tedy staven do role, kdy je neustále sledován a kontrolován žáky, vedením školy a mimo školu se přidává rodičovská veřejnost a široká veřejnost: „*Vždyť všichni jsme někdy chodili do školy, tak té problematice přece musíme rozumět.*“ (Švamberg Šauerová, s. 35, 2018). Štětovská (in Těthalová, 2013) uvádí, že často učitele trápí právě tyto stereotypy v myšlení veřejnosti. Učitelé často slýchají, že jsou líní, chodí po poledni domů, mají dlouhé prázdniny a neměli by proto pobírat plat po celý rok. Juřenová (2014, s. 39) se ve své případové studii ptala pedagogů mateřských škol na negativa, která inkluze přináší. Jedna z učitelek uvedla: „*Uvítala bych lepší finanční ohodnocení pedagogických pracovníků, a to včetně asistentů, dále zlepšení sociálního statusu...*“

V současné době se učitel čím dál tím více setkává s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Tímto může být značně ovlivněn vznik stresu. (Švamberg Šauerová, 2018). V této oblasti se však najdou učitelé, kteří vnímají práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami jako pozitivní, kdežto negativní součástí této problematiky je spolupráce s rodiči a také zvýšená náročnost práce na přípravu, ale také vyšší psychická zátěž.

Další příčinou stresu může být nedostatečná podpora a důvěra ze strany vedení školy. „V tomto směru jsou mnohé školy na velmi podprůměrné úrovni a neuvědomují si (vedení školy), že nastavení úrovně firemní struktury, jak jsme zvyklí z firemního prostředí, je základem zdravé atmosféry i v prostředí školském.“ (Švamberk Šauerová, s. 26, 2018). Zároveň toto souvisí s finančním ohodnocením pedagogů. Juřenová (2014) ve své případové studii zjistila, že učitelé negativně hodnotí nedostatečné financování. Vzhledem k práci, kterou vykonávají, s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, by ocenili, kdyby byli za svou práci adekvátně ohodnoceni.

Syslová (2017) uvádí, že kvalitu učitele ovlivňuje mnoho faktorů. Jedním z hlavních faktorů je vysoký počet dětí ve třídě v mateřské škole. Dále zmiňuje, že nižší počet dětí také snižuje stres učitelů. Práce s menší skupinou dětí je mnohem smysluplnější. Čím vyšší je počet dětí ve třídě, tím se „stává komunikace učitele více restriktivní, objevuje se méně pozitivních verbálních interakcí.“ (Syslová, 2017, s. 102) Bendová (2013) ve svém výzkumu zjistila, že 94 % respondentů poukazuje na problém s vysokým počtem dětí ve třídě. Dále dle 91 % respondentů je problém značná nepřípravenost pedagogů na práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Kučeráková (2015) zjistila, že pro pouhých 12 % pedagogů je přítomnost dítěte s postižením zdroj velké psychické zátěže.

Jak uvádí Mareš a Křivohlavý (1995, s. 177), „učitel je také člověk“. Každý v životě zažívá různé „těžkosti, zklamání, komplikace: musí překonávat rozmanité překážky, dostává se do situací, ve kterých se cítí bezradný, prožívá silný afekt hněvu, hoře, či strachu (pro vztahové problémy, vysoké pracovní nároky, těžko řešitelné úkoly, tlak odpovědnosti, neočekávané a nežádoucí životní situace či změny).“ (Mikšík, 2007)

Dle Nováka (2004, s. 77) je psychická zátěž stav, který vzniká „působením rušivého faktoru na člověka po dobu uspokojování jeho potřeb nebo v době, kdy dosahuje nějakého cíle.“ Průcha (2016) uvádí, že pokud dochází k dlouhodobé psychické zátěži, může dojít k vážnějším poruchám zdraví, například k psychosomatickým onemocněním. Mikšík (2007) uvádí, že psychickou zátěží je pro člověka i nucená nečinnost, nebo také požadavek či potřeba nereagovat. Což například v pedagogické profesi může jedinec často zažívat ze strany ředitele.

3.3 Kompetence předškolního pedagoga

K tomu, aby učitelky mateřských škol mohly efektivně a cíleně pracovat, potřebují, jak uvádí Gillernová (2010, s. 28): „*profesní dovednosti vztahující se k obsahu činnosti a vztahů profesní dovednosti vztahující se k obsahu činnosti samé*“ Můžeme si pod tím představit všechny dovednosti a znalosti, které učitelka využívá při své práci s dětmi.

Gillernová uvádí hlavní skupiny profesních dovedností učitelky (2010, s. 28):

- sociálněpsychologické profesní kompetence,
- oborové dovednosti neboli profesní dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností, s různými oblastmi rozvoje dítěte předškolního věku,
- metodické profesní dovednosti,
- speciálně výchovné a diagnostické profesní dovednosti.

Z hlediska inkluzivního vzdělávání se na pedagogy v současné době kladou ještě větší nároky než kdy dříve. „*Mnoho odborníků se shoduje na tom, že inkluzivní edukační trend zastihl většinu pedagogů nepřipravených a to po osobnostní i vědomostní stránce.*“ (Šmelová, Fasnerová, 2014, s. 54). Šmejda (2020) toto tvrzení svým názorem potvrzuje. Dle jeho názoru v současné době učitelé vykonávají práci speciálních pedagogů, bez odborného vzdělání a bez zkušeností, což sice zabere pedagogům spoustu času, ale bez efektivních výsledků. Mertin (2013, s. 8) uvádí, že nejlepší výchovněvzdělávací péče by měla být věnována právě nejmenším dětem. Proto bychom měli naléhat na „*posilování obecné i speciálněpedagogické a psychologické kvalifikace učitelek.*“ Dle Mertina (2013, s. 8) z pohledu „*pedagogické psychologie žádné další období nebude mít takový význam jako právě předškolní.*“ Proto by tomu měly odpovídat podmínky mateřských škol i kvalifikace pedagogů.

3.3.1 Poradenská činnost předškolního pedagoga

Dle RVP PV (2018, s. 45) mezi povinnosti učitele mateřské školy také patří „*poradenské činnosti pro rodiče ve věcech výchovy a vzdělávání jejich dětí v rozsahu odpovídajícím pedagogickým kompetencím učitele a možnostem mateřské školy*“. Lipnická uvádí, že učitelé mateřských škol by se měli zaměřit na „*prevenci i nápravu výchovně-vzdělávacích problémů jednotlivých dětí i skupin dětí.*“ (2017, s. 13)

V současné době se již objevuje potřeba poradenské činnosti v mateřské škole. Dle Kvasničkové (2019) je dobré, když dokáže rodičům poradit ať už ve smyslu, jak rozvíjet potenciál dítěte, nebo jakou instituci by bylo vhodné navštívit, aby došlo k včasné diagnostice. Často mají rodiče tendence problém odkládat a učitel by měl být schopný rodiče postrčit správným směrem, ale zároveň zmírnit úzkost rodičů a dokázat povzbudit. Vždy je důležité si uvědomit, že každé dítě i rodiče je možné pochválit, vždy se najde drobnost, která rodiče potěší.

Mertin (2013) očekává, že mateřské školy rodičům poskytují poradenství v mnohem větší míře, než tomu bylo dříve. Učitelky mateřských škol mají možnost dítě sledovat při různorodých činnostech, v různých podmínkách a nejsou tolik v jejich osudu jako rodiče. Učitelky mateřských škol mají odborné znalosti a jsou s rodiči dennodenně v kontaktu, rodiče je znají a důvěřují jim, právě proto jsou vhodnými partnery pro rozhovor. To však neznamená, že nahradí školské poradenské zařízení.

Dle Syslové (2017) výzkumy (Battistich et al., 2004; Graham&Smith, 2008) ukazují, že pozitivní vztah mezi mateřskou školou a rodinou má pozitivní vliv na učení dítěte a jeho sociální kompetence. Boháčová (2019, s. 20) uvádí, že v dnešní době *„není jednoduché navázat s rodiči oboustranně respektující vztah. A přesto je to to nejdůležitější při vzájemné spolupráci rodina a škola.“*

3.3.2 Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP)

Vzhledem k tomu, že je učitel „připravován jako zprostředkovatel vědomostí, není připraven na řešení krizových situací, nemá dostatek informací k práci se žáky se specifickými potřebami“ (Švamberská Šauerová, s. 26, 2018). Proto je nutné své vzdělání doplňovat a učitelé mají tu možnost prostřednictvím DVPP – tzv. Další vzdělávání pedagogických pracovníků. Je otázkou, zda stupeň dosaženého vzdělání hraje roli v přístupu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Kučeráková (2015) ve svém výzkumu zjistila, že učitelé se středoškolským vzděláním odpovídali méně pozitivně, než učitelé, kteří mají vysokoškolské vzdělání. Přesněji 40 % z 50 středoškolsky vzdělaných pedagogů odpovídalo pozitivněji, zatímco z 66 vysokoškolsky vzdělaných pedagogů odpovídalo pozitivněji 59 %.

Další vzdělávání je legislativně *ukotveno v zákoně 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Dle paragrafu § 24 „Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují*

kvalifikaci.“ Kromě udržování své kvalifikace mají možnost pedagogičtí pracovníci si svou odbornou kvalifikaci zvyšovat. *„Zvýšením kvalifikace se podle zvláštního právního předpisu rozumí též její získání nebo rozšíření.“* Další vzdělávání se může uskutečňovat na vysokých školách, v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a v jiných zařízeních nebo také samostudiem.

Juřenová (2014, s. 40) se ve své případové studii zjistila, dle pedagogů, že k úspěšnosti dětí se speciálními vzdělávacími potřebami pomáhá vzdělávání pedagogů. Jedna z učitelek např. uvedla: *„Pomůžou veškeré kurzy, které jsme absolvovali, ty jsou úspěšné a pomáhají nám v naší práci, když je využíváme pro práci s dětmi.“*

4 Prosociální dovednosti předškolních dětí

4.1 Prosociální chování

„Když dítě pomůže kamarádovi bez toho, že by čekalo pochvalu nebo odměnu, vidíme prosociální chování v praxi. To děti nenaučíme dlouhými proslovy, ale vlastním příkladem. Děti se totiž chovají tak, jak to vidí u nás.“ Tak charakterizuje prosociální chování Tvrďochová. (2014, s. 8) Dle Škrdlíkové (2016) pedagog na žádném dalším stupni vzdělávání není takovým vzorem jako právě v předškolním vzdělávání. V tomto věku děti málokdy budou přemýšlet o tom, zda paní učitelka mluví správně, či ne.

Svobodová (2010, s. 2) uvádí předpoklady, díky kterým dítě je schopno jednat prosociálně:

- porozumět a chápat situace z pohledu druhé osoby,
- schopnost morálního úsudku,
- schopnost empatie,
- znát sociální normy a pravidla.

Tvrďochová (2014, s. 8) uvádí, že *„nejdůležitější při rozvíjení prosociálního chování je nesporně vlastní příklad učitele. Děti nejvíce naučíme tím, jakým způsobem s nimi komunikujeme.“* V praxi mateřské školy máme šanci dětem ukázat, jak se chovat prosociálně. Skoro každý den se nám nabízí situace, které lze využít k zvnitřnění prosociálního chování (Tvrďochová, 2014).

Pokud bychom si přáli, aby se děti v mateřské škole chovaly prosociálně, je vhodné si uvědomit, jaké činnosti tomu odporují. Například soutěže mezi dětmi, pedagog zaměřený na výkon, srovnávání dětí mezi sebou, špatný příklad dospělého, ale také nevhodné prostředí (Tvrďochová, 2014)

4.2 Inkluzivní vzdělávání a vliv na děti

Cílem inkluzivního vzdělávání je plné začleňování dětí se zdravotním postižením. Hlavním principem soudobé snahy je vytvoření „*prostředí uznávajícího hodnoty individuálních rozdílů a jednotlivých žáků.*“ Boháčová uvádí (2019), že při začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy mateřské školy je nutno myslet na individuální potřeby všech dětí. Přítomnost dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami je přínosem i pro ostatní děti. „*Učí se pomáhat, respektovat a tolerovat odlišnosti a individuální potřeby. Touto cestou vedeme všechny děti k základním mezilidským hodnotám, na kterých je postavena naše společnost.*“ (Boháčová, 2019, s. 29)

„*Na toto téma byla již realizována řada výzkumných studií. Tyto výzkumy jasně dokazují, že inkluze má silně pozitivní dopad na sociální aspekt života dětí ve školách.*“ (Zilcher, Svoboda, 2019, s. 79) Tyto výzkumy ale také upozorňují na to, že může docházet ke snížení kvality vzdělávání a obavy z dosahování nižších cílů intaktních dětí. (Zilcher, Svoboda, 2019)

Váchová Nováková (in Těthalová, 2018, s. 9) zmiňuje, že se dnes můžeme setkat s úplně jinými dětmi než dříve. Učitel může „*mít ve třídě například dítě s poruchami autistického spektra, dítě hyperaktivní, dítě cizojazyčné. Přirozenou vlastností dětí je všimnout si odlišností. Důsledkem je zvýšení šikany...*“

V současné době se v mateřských školách setkáváme s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Děti proto tak mají možnost se setkávat s dětmi z jiných zemí, z jiných kultur. Při práci s předškolními dětmi je důležité vysvětlit přítomnost dítěte s odlišným mateřským jazykem, aby nedocházelo k posmívání za nesprávnou výslovnost slov apod. Pedagog by měl být schopný dětem „*vysvětlit i ostatním dětem, že se kamarád naši řeč stále učí, a proto by mu měly pomáhat a neposmívat se mu, pokud řekne něco špatně. Protože některé děti třeba zase neumí některé hlásky a taky se jim nesmějeme.*“ (Konvalinová, 2019, s. 54)

Michalík a kol. (2018) ve výzkumném šetření zjistili, že 49,5 % respondentů z řad pedagogů běžných škol souhlasí s tvrzením, že „*Společné vzdělávání v běžných školách má velký přínos i pro spolužáky postižených.*“ Stejně tak Bobčíková (2016) zkoumala, jak společné vzdělávání ovlivní vztah intaktních dětí k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve výzkumu bylo zjištěno, že 36,8 % rodičů si myslí, že intaktní děti budou dětem s SVP více pomáhat. 50 % pedagogů uvádí, že se intaktní děti budou s dítětem s SVP běžně kamarádit, oproti tomu je pouze 10,5 % rodičů stejného názoru. Zajímavé je, že 13,5 % rodičů je názoru, že děti budou dítě se speciálními vzdělávacími potřebami odmítat.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Výzkumné cíle a otázky

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, zda má dítě se speciálními vzdělávacími potřebami vliv na pedagoga předškolního vzdělávání. Dílčím cílem je zjistit, zda má dítě se speciálními vliv i na své vrstevníky, a to zejména v rozvoji prosociálních dovedností.

5.1 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky, na něž se budeme snažit najít odpověď, lze shrnout takto:

- Jak dítě se speciálními vzdělávacími potřebami ovlivňuje předškolního pedagoga?
- Jaká pozitiva a negativa může mít práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami pro předškolního pedagoga?
- Jakým způsobem může ovlivnit dítě se speciálními vzdělávacími své intaktní vrstevníky?
- Jak ovlivňuje vzdělanost předškolních pedagogů přístup k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami?
- Jak důležité je stanovení diagnózy pro předškolního pedagoga u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?
- Co pomáhá předškolním pedagogům při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami?
- Jak ovlivňuje převažující způsob myšlení pedagoga (měřeno dotazníkem Diener a Biswas-Diener) přístup k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami?

6 Metoda

6.1 Výzkumný design

Výzkumný design byl kvantitativní (dotazníky pro pedagogy mateřských škol). Kvantitativní část se skládala z dotazníkového šetření, prostřednictvím kterého jsme získali dostatek informací.

6.2 Předvýzkum

Předvýzkum proběhl v listopadu roku 2019. Dotazník pro kvantitativní část byl ověřen na vzorku pěti respondentů. Především jsme si všimli, zda respondenti rozumí položeným otázkám. Respondenti, kteří se účastnili předvýzkumu, nebyli zahrnuti do samotného výzkumu. Prostřednictvím předvýzkumu byla přidána otázka č. 4. Také došlo k přesunutí testovacích otázek (dle Fredricsnové) ke zjištění převažujícího myšlení ze začátku dotazníku na jeho konec.

6.3 Výzkumný soubor

Cílovou populací kvantitativního výzkumu byli předškolní pedagogové. Výzkumný soubor tvořilo celkem 160 osob, z toho 1 muž (3 %) a 159 žen (97 %), ve věkovém rozmezí od 20 do 62 let ($M = 39,84$; $SD = 10,59$). Velká část respondentů je vysokoškolsky vzdělána, přesněji 65,6 %. Ze všech respondentů se 97,5 % dále vzdělává prostřednictvím dalších kurzů (například DVPP). Podrobný rozpis vzdělání respondentů můžeme vidět v tabulce č. 1.

Tabulka č. 1: Vzdělání respondent

Střední škola s maturitou	49
Vyšší odborná škola	7
Vysoká škola – bakalářský obor	68
Vysoká škola magisterský obor	37

Dle tabulky č. 2 můžeme vidět délku praxe respondentů, nejčastěji se ve výzkumném souboru vyskytují učitelky mateřských škol, které mají praxi do 5 let.

Tabulka č. 2: Délka praxe v MŠ

0,5 – 5 let	53
6 – 10 let	34
11 – 15 let	24
16 – 20 let	9
21 let a více	40

6.4 Nástroje

Hlavním nástrojem výzkumu byl dotazník, který se skládal ze dvou částí. První část obsahovala dotazník vlastní konstrukce a druhá část byla zaměřena na zjišťování převažujícího způsobu myšlení respondentů. První část obsahovala 11 otevřených otázek a 10 uzavřených otázek. Druhou část tvořily škály ke zjištění převažujícího způsobu myšlení dle Dienera a Biswas Dienera (2008, in Slezáčková 2012, s. 80).

Dotazník k měření míry pozitivního a negativního způsobu myšlení obsahuje 13 pozitivních a 14 negativních výroků. Dotazník byl předložen respondentům, kteří si dané výroky přečetli a vyplnili ty, se kterými souhlasili. Po součtu odpovídajících výroků, se kterými jedinec souhlasí lze naznačit, zda má jedinec nízkou, střední či vysokou míru pozitivního a negativního myšlení. Prostřednictvím druhé části dotazníku (test dle Dienera a Biswas Dienera) bylo zkoumáno, zda má míra má pozitivní a negativní myšlení pedagogů vliv na to, jak k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami přistupují.

6.5 Postup při sběru dat

Sběr dat byl příležitostný. Dotazníky byly respondentům předkládány buď v papírové podobě, nebo formou elektronického dotazníku. Dotazník byl zveřejněn v elektronické formě prostřednictvím sociálních sítí. Část dotazníků byla vytištěna a rozdána těm, kdo se chtěl dobrovolně do výzkumu zapojit.

Tabulka č. 3: Harmonogram sběru dat

Formulace výzkumných otázek	listopad 2019
Předvýzkum	listopad 2019
Sběr dat	leden - červen 2020
Vyhodnocení dat	červen - listopad 2020
Analýza dat	listopad 2020 - leden 2021
Shrnutí výsledků	únor - duben 2021

6.6 Způsob analýzy dat

Kvantitativní data byla vyhodnocena pomocí statistických metod. Souvislost mezi převažujícím způsobem myšlení a zkušenostmi pedagogů byla vypočítána korelační analýzou. Využit byl t-test pro nezávislé výběry k určení rozdílů mezi jedinci:

- s pozitivními a negativními zkušenostmi s dětmi s SVP,
- kteří se cítí být ovlivnění a jedinci, kteří se necítí být ovlivnění zkušeností s dětmi s SVP, a mezi jedinci, kteří se necítí být ovlivnění,
- kteří uvádí, zda dítě se speciálními vzdělávacími potřebami ovlivňují, či neovlivňují své intaktní vrstevníky,
- kteří mají zkušenost s přijetím dítěte s SVP a jedinci, kteří zažili nepřijetí dítěte s SVP mezi kolektiv,
- kteří považují určení diagnózy jako důležitou část práce s dítětem s SVP a jedinci, kteří toto nevnímají jako důležité,
- kteří vnímají práci s dítětem s SVP bez určené diagnózy náročnější a mezi jedinci, kteří nepotřebují diagnózu k vykonávání své práce s dětmi s SVP.

Odpovědi na otevřené dotazníkové otázky byly analyzovány metodou konstantní komparace, tedy roztržiděné do kategorií.

7 Výsledky výzkumu

7.1 Vliv dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami na předškolního pedagoga

První výzkumná otázka zněla: Jak dítě se speciálními vzdělávacími potřebami může ovlivnit předškolního pedagoga?

Všech 160 respondentů má zkušenost s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Z celého počtu respondentů se 140 z nich cítí být ovlivněno prací s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, 20 respondentů není ovlivněno. Ptali jsme se respondentů, jaké zkušenosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami u nich převažují. Pozitivní zkušenosti převažují u 119 respondentů. Zbýlých 41 respondentů má zkušenosti negativní.

Dále jsme se respondentů ptali, jakým způsobem je práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami ovlivnila v pracovním životě. Odpovědi můžeme vidět v tabulce č. 4. Odpovědi jsou metodou konstantní komparace tříděny do kategorií.

Tabulka č. 4: Ovlivnění v pracovním životě

Trpělivost, tolerance	26
Dívám se na problém z více úhlů	19
Vyčerpání, stres	18
Vnímám individualitu	16
Obohacuje mě	14
Více se vzdělávám	10
Získání nových informací ve spolupráci s odborníky	9
Práce má pro mě větší smysl	8
Náročnější příprava	7
Nedostatek času na intaktní děti	5
Nesouhlasím s inkluzí	2
Vážím si práce s intaktními dětmi	1

Zkušenosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami jsou různé. Respondenti odpovídali na to, jak je zkušenosti ovlivnili v pracovním životě. Největší část respondentů je díky zkušenostem s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami více tolerantní a trpělivá. Mezi tyto odpovědi patří: „*Jsem klidnější, tolerantnější.*“, „*Dalo mi to jiný pohled, na práci s dětmi, změnilo některé priority a učí mě to pokoře, toleranci a trpělivosti.*“ Dále respondenti uznávají, že jim zkušenost přinesla do života větší nadhled, protože se dokážou na problém dívat z více úhlů. V této kategorii jsou odpovědi typu: „*Nový pohled na osoby kolem sebe, pochopení, že ne všechny děti mají láskyplný přístup, že lze pracovat i jiným způsobem.*“, „*Situace mě nutily zamýšlet se nad problémem z různých úhlů, zkoušet možné i nemožné. Potvrdila se mi účinnost některých postupů a naopak. To, co se osvědčilo, používám dál a častěji. Situace jsem více konzultovala s kolegy.*“ Práce s dětmi s SVP může být přínosná, ale je také náročná. To potvrdilo osmnáct respondentů, kteří přiznávají, že při práci s dětmi s SVP se stala jejich práce více vyčerpávající a stresující. Zde se opakovaly odpovědi, jako je tato: „*Nebaví mě, psychicky mě vyčerpává.*“ nebo „*Poměrně značný stres, bezmoc.*“ a také odpovědi, typu: „*Pouze negativně. Většina učitelek MŠ chtěla pracovat se zdravým kolektivem, kdybychom chtěli pracovat s dětmi se SVP, vystudovaly bychom speciální pedagogiku. Za mě tyto děti potřebují speciální péči, což mají v diagnózách a v běžných třídách se jim tato péče nedostává vůbec, naopak ničí podmínky vzdělávání všem ostatním přítomným dětem a učitelce přidávají minimálně dalších 50 % práce, kterou ovšem dělá zadarmo a ještě ji to stojí nepřiměřené úsilí, takže jsou učitelky trvale přetížené a vyčerpané. Psychicky i fyzicky...*“ Někteří z respondentů zmiňují, že při práci s těmito dětmi má pro ně jejich práce větší smysl. Naopak však můžeme vidět, že někteří respondenti mají méně času na intaktní děti, nebo dokonce přiznali, že s inkluzí nesouhlasí.

Dále jsme se ptali respondentů na ovlivnění jejich osobního života, prostřednictvím práce se speciálními vzdělávacími potřebami.

Tabulka č. 5: Ovlivnění v osobním životě

Více tolerantní ke všem	29
Osobní život neovlivnila	22
Vážím si zdraví	20
Zdravotní potíže, stres, únava	11
Zasahuje mi do osobního života	11
Získala jsem jiný pohled na lidi se ZP	10
Rozšířilo mi dovednosti	10
Tato práce mě naplňuje	4
Více se chci vzdělávat	3
Hledám jinou práci	1
Nesouhlasím s inkluzí	1

Jak můžeme vidět v tabulce č. 5, respondenti nejen, že jsou více tolerantní ve své práci, ale také ve svém osobním životě. Nejčastěji respondenti zmiňují, že jsou více tolerantní i v osobním životě. Uvádí například: „*Být více vnímavá a tolerantní k potřebám vlastních dětí. Vidět tyto zanedbané problémy i u dospělých.*“, „*Jsem více tolerantní ve vztahu k druhým. Snažím se více naslouchat.*“ Druhá nejčastější odpověď na tuto otázku byla, že práce s dětmi s SVP neovlivnila osobní život respondentů. Část respondentů uznává, že prostřednictvím svých zkušeností si více váží svého zdraví, či zdraví svých dětí. „*Více si vážím zdraví vlastních dětí, jsem empatičtější vůči rodičům dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.*“

Vliv dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami na pedagoga

Za účelem zjištění rozdílů mezi jedinci, které práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami ovlivnila a jedinci, kteří se necítí být ovlivněni, byl zvolen t-test pro nezávislé výběry. V jedné oblasti nebyla splněna podmínka homogenity rozptylů – jedná se o oblast, ve které jedinci uvádějí délku své praxe. Byl prokázán v proměnné délka praxe ($F = 6,992$; $p = 0,033$). Pro tyto oblasti byl k výpočtu použit modifikovaný t-test pro rozdílné rozptyly. Na 5% hladině významnosti by prokázán statisticky významný rozdíl

v proměnné délka praxe, přičemž jedinci, kteří jsou ovlivněni prací s dětmi SVP, mají kratší délku praxe ($M=12,84$; $SD=11,40$).

Tabulka č. 6: Vybrané proměnné: t – testy pro porovnání skupin ovlivněných prací s dítětem s SVP a neovlivněných (ovlivnění $n = 119$; neovlivnění = 41)

Proměnná	Průměr ovlivnění	Průměr neovlivnění	P	T	df	SD ovlivnění	SD neovlivnění	F poměr rozptylů	p rozptyly
Věk	39.38	43.90	.073	-1.522	22.594	10.11	12.61	5.311	.023
Vzdělání	3.62	3.350	.330	.978	157	1.14	1.18	.435	.510
Délka praxe	12.84	20.45	.033	-2.271	22.581	11.39	14.34	6.992	.009
Počet obyvatel	136404.03	174292.22	.658	-.443	154	331673.08	4114210	.475	.492
Pozitivní myšlení	2.46	2.15	.450	.757	157	1.695	1.84	.000	.997
Negativní myšlení	6.34	6.05	.665	.433	157	2.827	2.96	.006	.939

ovlivnění – skupina učitelů, které práce s dětmi s SVP ovlivnila

neovlivnění – skupina učitelů, kteří se necítí být ovlivněni

7.2 Přínosy práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami

Druhá výzkumná otázka zněla: Jaké přínosy může mít práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami pro předškolního pedagoga?

Práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami je velice různorodá a pokaždé jiná. Ptali jsme se pedagogů na to, jaké pro ně má, nebo měla práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.

Tabulka č. 7: Pozitivní přínosy

Nic	33
Rozvoj profesních dovedností	28
Radost z pokroků	26
Tolerance, trpělivost	20
Pohled na problém z více úhlů	16
Smysl práce	10
Vztah k dětem	4
Prosociální dovednosti dětí	4
Poznání svých hranic	4
Dbát na duševní pohodu	4
Komunikace s rodiči	3
Neřeším zbytečnosti	2
Vzdělání	2

Nejvyšší počet respondentů přiznalo, že jim práce s dětmi s SVP nepřinesla nic pozitivního. Mezi tyto odpovědi patří např.: „*Nic.*“, „*Asi nic.*“, „*Ani se mi nic nevybavuje.*“ Část respondentů zmínila, že jim tato zkušenost pomohla více rozvíjet své profesní dovednosti, například sebevzdělávání, lepší komunikace s dětmi, lépe naplánovat činnosti dle potřeb dětí aj. Respondenti například uvedli: „*Více času a úsilí nad rámec pracovní doby. Nutné odborné přípravy a samostudium. Ale něco zlé je pro něco dobré.*“, „*Náročnější přípravy.*“ Další pozitivní přínos vnímají respondenti v pozorování pokroků dětí - na základě své snahy a práce s dětmi s SVP respondenti mají radost z pokroků dětí.

Tabulka č. 8: Negativa

Únava, stres	55
Nic	42
Horší podmínky pro intaktní děti	16
Negativní reakce okolí	13
Pocit bezmoci	10
Administrativa	8
Práce mi zasahuje do osobního života	6
Špatná komunikace s rodinou	4
Špatná spolupráce s kolegyní, s AP	4
Malé pokroky	2

Negativní přínos práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami je nejčastěji únava a stres. Respondenti ve své odpovědi zmiňují např.: „*Zničenou psychiku i fyzické zdraví... Nevěřila bych, že to je možné, nervy mám pevné...*“, nebo také: „*Únavu a vyčerpání. Na jednoho učitele jsou kladeny velké nároky.*“ Dále respondenti přiznali, že jim práce s těmito dětmi nic negativního nepřinesla. U takových respondentů jsme našli odpovědi např. takové: „*Nic.*“, „*Nevím.*“ Další část respondentů vnímá při vzdělávání horší podmínky pro děti intaktní. „*Méně času na ostatní děti, více příprav.*“, „*Výrazné zhoršení psychosociálních podmínek pro všechny zúčastněné děti i pedagogy.*“ Také respondenti zmínili, že práce s dětmi s SVP jim přinesla mnoho další administrativy, nebo také špatnou komunikaci s rodinou a také odkryla nefungující spolupráci s kolegyní nebo asistentem pedagoga.

Převažující zkušenosti pedagogů

Za účelem zjištění rozdílů mezi jedinci, kteří mají převážně negativní a mezi jedinci, kteří mají pozitivní zkušenosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, byl zvolen t-test pro nezávislé výběry. V jedné oblasti nebyla splněna podmínka homogenity rozptylů – jedná se o oblast, ve které hodnotí své převažující myšlení (Diener a Biswas Diener). Jedná se o proměnnou negativní způsob myšlení ($F = 0,489$; $p = 0,000$). Pro tyto oblasti

byl k výpočtu použit modifikovaný t-test pro rozdílné rozptyly. Rozdíly byly zjišťovány v proměnných věk, vzdělání, počet obyvatel, pozitivní způsob myšlení a negativní způsob myšlení.

Na 5 % hladině významnosti by prokázán statisticky významný rozdíl v proměnné pozitivní způsob myšlení, přičemž jedinci, u kterých převažují pozitivní zkušenosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, mají vyšší průměrně skóre na škále pozitivního způsobu myšlení $M=6,77$ ($SD=2,79$). V porovnání s jedinci, u kterých převažují negativní zkušenosti s dětmi s SVP, jejich průměrné skóre pozitivního způsobu myšlení je $M=4,90$ ($SD=2,49$).

Tabulka č. 9: Vybrané proměnné: t – testy pro porovnání skupin s pozitivními zkušenostmi s dětmi a s negativními zkušenostmi (pozitivní zkušenosti $n = 104$; neovlivnění = 55)

Proměnná	Průměr pozitivní zkušenost	Průměr negativní zkušenost	p	T	Df	SD pozitivní zkušenosti	SD negativní zkušenosti	F poměr rozptylů	p rozptyly
Věk	39.69	40.26	.767	-.297	158	10.54	10.87	.223	.637
Vzdělání	3.68	3.32	.080	1.764	158	1.14	1.13	.509	.477
Délka praxe	13.08	15.55	.260	-1.131	158	11.77	12.71	.900	.344
Počet obyvatel	153162.74	102424.40	.416	.815	155	356663.66	283997.39	2.51	.115
Negativní způsob myšlení	2.48	2.17	.310	1.019	158	1.71	1.75	.375	.541
Pozitivní způsob myšlení	6.77	4.90	.000	3.795	158	2.79	2.49	.489	.486

pozitivní zkušenost – jedinci, u kterých převažují pozitivní zkušenosti

negativní zkušenost – jedinci, u kterých převažují negativní zkušenosti

7.3 Vliv dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami na intaktní děti

Třetí výzkumná otázka zněla: Jakým způsobem může ovlivnit dítě se speciálními vzdělávacími své intaktní vrstevníky?

Ptali jsme se respondentů, zda může dítě se speciálními vzdělávacími potřebami ovlivnit svou přítomností své intaktní vrstevníky. Z celkového počtu 160 respondentů je 157 z nich přesvědčeno, že dítě se speciálními vzdělávacími potřebami kolektiv dětí ovlivní. Zbylí 3 respondenti si myslí, že dítě se speciálními vzdělávacími potřebami nemá vliv na své vrstevníky. V tabulce č. 10 můžeme vidět, jakým způsobem podle respondentů ovlivní dítě se speciálními vzdělávacími potřebami intaktní vrstevníky. Odpovědi jsou metodou konstantní komparace tříděny do kategorií.

Tabulka č. 10: Vliv dítěte s SVP na intaktní vrstevníky

Děti se naučí respektovat odlišnost	48
Děti se učí být empatické	42
Děti mají strach, bojí se chodit do školky	20
Snaží se tolerovat, ale brzdí intaktní děti ve vývoji	17
Napodobují je (agrese, vulgarismy, hluk)	16
Nespravedlnost (on může, já ne)	5
Přítomnost dítěte s SVP děti neovlivnila	5
Nerozumí jim	4
Méně času na ostatní děti	1

Nejen, že přítomnost dětí s SVP ovlivní pedagogy, ale také kolektiv dětí. Dle respondentů se v přítomnosti dětí s SVP ostatní děti učí respektovat odlišnost. Do této skupiny odpovědí patří například tato: „*Ostatní se jej naučí respektovat, chápat, že jsou jiní lidé.*“ Dále také: „*Vnímají jeho odlišnost, ale berou ji jako běžnou součást třídy.*“ Také se učí být více empatické. Respondenti zmiňují rozvíjející se empatii u dětí, zmiňují např.: „*Děti dokáží být více empatické.*“ nebo také: „*Více empatie, méně soutěživosti, zvýšená ochota pomáhat*“ Na druhou stranu se v některých případech může stát, že přítomnost dětí s SVP může v dětech vyvolat strach. Např.: „*Občas se jich děti bojí, pokud mají tyto děti PAS*

nebo poruchy chování.“, respondenti popisují své zkušenosti i takto: „*Měli jsme velice agresivní a vulgární holčičku a děti nechtěly chodit do MŠ.*“

7.3.1 Nepřijetí dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami vrstevníky

Dále jsme se respondentů ptali, zda se jim ve své praxi stalo, že kolektiv dětí nepřijal dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve své praxi nepřijetí dítěte s SVP zažilo 48 respondentů, zbylých 112 respondentů tuto situaci v mateřské škole nezažilo.

V tabulce č. 11 můžeme vidět odpovědi respondentů na otázku, jak by nepřijetí dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami řešili. Odpovědi jsou metodou konstantní komparace tříděny do kategorií.

Tabulka č. 11: Jak respondenti postupují, pokud kolektiv nepřijme dítě se speciálními vzdělávacími potřebami.

Vysvětlit dětem odlišnost	58
Zapojit dítě do činností	26
V MŠ se nestává	22
Požádat pomoc odborníka	20
Pozitivní nápodoba učitelky	11
Postupná adaptace	6
Individuální práce s dítětem	6
Zdravé klima třídy	4
Učit děti toleranci	3
Změna kolektivu	2
Komunikace s rodinou	2

V současné době by se dalo říci, že je běžné se setkat v mateřské škole s odlišností pravděpodobně více než dříve. Respondenti se při nepřijetí dítěte do kolektivu snaží více vysvětlovat odlišnost. Pod tím si můžeme představit řešení, jako např.: „*Opatrně vysvětlit, proč je dítě takové jaké je, ukázat mu cestu k danému dítěti (případně najít odlišnost*

dítě, které nepřijalo dítě s SVP a říct mu, že jemu by se také nelíbilo, kdyby se mu děti smály, odstrkovaly ho jen proto, že nosí např. brýle...)“ nebo také: *„Dětem je potřeba vysvětlit, proč je dané dítě jiné.“* Dále se respondenti snaží dítě zapojit do činností, více ho začlenit do kolektivu. Mezi těmito odpověďmi najdeme odpovědi jako např. tuto: *„Pedagog musí dítě začlenit, najít mu kamaráda, vypíchnout společně zájmy, ...“*, nebo také takovou: *„Začleňovat do her a společných činností, motivovat, chválit.“* Kromě toho, jak situaci řeší respondenti, třetí nejčastější odpověď byla, že v mateřské škole se takové věci nedějí. Velice výstižnou odpověď uvedla tato respondentka: *„V MŠ se tohle nestává. Děti přijímají každého, i kdyby byl puntíkováný. Nemám v celé praxi zkušenost ani jednu, že by děti nějak vyřazovaly nebo nasazovaly na jiné dítě, že je jiné. Často si o tom povídáme a vědí a vždy věděly, co je slušnost. Dokonce si to i samy spontánně hlídají mezi sebou. Takže asi prevence...“*

Nepřijetí dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami mezi intaktní vrstevníky

Za účelem zjištění rozdílů mezi pedagogy, kteří mají zkušenost s nepřijetím dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do kolektivu a pedagogy, kteří nezažili nepřijetí dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, byl zvolen t-test pro nezávislé výběry. Rozdíly byly zjišťovány v proměnných věk, vzdělání, počet obyvatel, pozitivní způsob myšlení a negativní způsob myšlení. Na 5% hladině významnosti nebyl prokázán statisticky významný rozdíl ani v jedné oblasti mezi pedagogy.

Tabulka č. 12: Vybrané proměnné: t – testy pro porovnání skupin se zkušeností s přijetím dítěte s SVP do kolektivu a se zkušeností s nepřijetím (přijetí n = 113; nepřijetí n = 47)

Proměnná	Průměr přijetí	Průměr nepřijetí	p	T	df	SD Přijetí	SD nepřijetí	F poměr rozptylů	p rozptyly
Věk	40.404	39.611	.667	.431	158	11.818	10.086	2.814	.095
Vzdělání	3.596	3.584	.953	-.059	158	1.1163	1.1629	.621	.432
Délka praxe	13.670	13.739	.974	-.033	158	13.4011	11.4746	2.346	.128
Počet obyvatel	131410.87	143892.94	.835	-.209	155	324801.46	346752.72	.075	.785
Pozitivní způsob myšlení	1.600	1.7653	.360	-.919	158	1.600	1.763	1.785	.184
Negativní způsob myšlení	5.894	6.460	.251	-1.153	158	2.9653	2.7744	.001	.970

přijetí – jedinci kteří zažili přijetí dítěte s SVP intaktními vrstevníky

nepřijetí – jedinci kteří zažili nepřijetí dítěte s SVP intaktními vrstevníky

7.4 Vliv vzdělanosti na přístup pedagogů k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami

Čtvrtá výzkumná otázka zněla: Jak ovlivňuje vzdělanost předškolních pedagogů přístup k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami?

V tabulce č. 13 můžeme vidět, že dohromady je 105 respondentů vysokoškolsky vzděláno, 68 z nich s bakalářským titulem, 37 z nich s magisterským. Statisticky nebylo dokázáno, že vzdělání ovlivňuje přístup k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. V předchozích t-testech nebylo dokázáno, že by vzdělání ovlivnilo přístup k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Důležité je však zmínit, že právě vzdělání a samostudium respondenti uvádí jako nejčastější odpověď (23,1 % pedagogů) u otázky, co pedagogům nejvíce pomáhá při práci s dětmi s SVP – viz tabulka č. 19.

Tabulka č. 13: Vzdělání respondentů

Vysoká škola – bakalářský obor	68
Střední škola s maturitou	49
Vysoká škola magisterský obor	37
Vyšší odborná škola	7

Dále jsme se respondentů ptali, zda využívají možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Ze 160 respondentů pouze 3 z nich žádné další vzdělávání nevyužívají. V tabulce č. 13 vidíme, jakou formu dalšího vzdělávání respondenti nejvíce využívají. Zajímavé je, že původně pouze tři respondenti uvedli, že se dále nevzdělávají a u následující otázky (tabulka č. 14) odpovědělo 10 respondentů, že nevyužívají žádnou možnost dalšího vzdělávání.

Tabulka č. 14: Možnosti dalšího vzdělávání

Semináře, kurzy	108
DVPP*	16
Studium na vysoké škole – dálkově	13
Žádné	10
Webináře	7
Kurzy v rámci Šablon	4
Samostudium	2

*Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami potřebuje pedagog určité znalosti, které může získat prostřednictvím dalšího vzdělávání pro pedagogické pracovníky. Jak můžeme vidět, 108 pedagogů se dále vzdělává formou seminářů a kurzů. Dalších 16 respondentů uvádí, že využívají možnosti vzdělávání v rámci dalšího vzdělávání pro pedagogické pracovníky – DVPP. V podstatě se dvě první odpovědi liší pouze tím, jak toto další vzdělávání nazvali a 16 respondentů ví o názvu neboli zkratce dalšího vzdělávání. Dále můžeme vidět, že 13 respondentů studovalo dálkově vysokou školu.

Dále jsme se ptali, co pedagogům pomáhá při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle odpovědí vidíme, že respondentům nejvíce pomáhá jejich vzdělání a popřípadě samostudium.

7.5 Důležitost diagnózy pro pedagoga

Pátá výzkumná otázka zněla: Jak důležité je stanovení diagnózy pro předškolního pedagoga?

Respondenti byli tázáni, zda při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami byla jejich diagnóza stanovena před nástupem do MŠ, v průběhu školního roku, nebo zda zažili oboje. Nejvíce mají respondenti zkušenost se zjištěním diagnózy v průběhu školního roku, přesněji 69 respondentů. Dále 61 respondentů zažilo oba způsoby a zbylých 30 znalo diagnózu dítěte již před nástupem do MŠ.

Tabulka č. 15: Zjištění diagnózy

V průběhu školního roku	69
Oboje	61
Před nástupem do MŠ	30

Určení diagnózy u dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami je velice důležité pro následující práci s dítětem. Dle získaných informací učitelé mateřských škol se nejčastěji setkávají s tím, že je diagnóza zjištěna v průběhu školního roku. Méně častější je, že dítě přichází do mateřské školy již s určenou diagnózou a tím i s možností řádné přípravy pedagogů i personálního obsazení pro potřeby daného dítěte.

Určení diagnózy

Při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami je nutné spolupracovat se školským poradenským zařízením, které posoudí potřebná podpůrná opatření. Ptali jsme se pedagogů, zda jim určení problému pomohlo lépe k dítěti přistupovat. Pouhých 23 respondentů uznalo, že jim určení diagnózy nepomohlo. Druhá část 134 respondentů uznává, že jim pomohlo určení problému k dítěti lépe přistupovat.

Tabulka č. 16: Určení diagnózy

Pomohlo	134
Nepomohlo	23

Již výše bylo zmíněno, že v nejčastěji nastává situace, kdy nastoupí dítě do mateřské školy a není zjištěna diagnóza. Jak vidíme v tabulce č. 15, 98 respondentů uznalo, že v případě, kdy není určena diagnóza, je pro ně práce náročnější. Dále 45 respondentů uvádí, že pokud nemají určenou diagnózu, nestává se pro ně jejich práce náročnější. V grafu č. 13 můžeme však vidět, že pro 5 respondentů není určení diagnózy nic důležitého – potřeby konkrétního dítěte dokážou poznat v mateřské škole. Jedna z odpovědí zařazená do této kategorie zní takto: „*Za ta léta už si troufnu odhadnout, není to pro mě rozdíl. Odvíjím se od toho, co dítě zvládá a na jakém stupni vývoje ve všech oblastech je. Diagnóza na papíře není pro moji práci důležitá.*“ Dále dva respondenti uvádí, že práce je náročná stejně, ať diagnóza je, nebo není určena. „*Podezření bylo od začátku, takže bych řekla, že to bylo stejné.*“ Takto odpověděla jedna z respondentek, která se ocitla v situaci, kdy ji určení diagnózy práci neusnadnilo.

Diagnóza a vliv na přístup k dítěti s SVP

Za účelem zjištění rozdílů mezi jedinci, kterým se lépe pracuje při znalosti diagnózy a jedinci, pro které diagnóza není důležitá byl zvolen t-test pro nezávislé výběry. Ve dvou oblastech nebyla splněna podmínka homogenity rozptylů – jedná se o oblasti, ve kterých jedinci uvádí počet obyvatel v obci ($F = 7,333$; $p = 0,008$), a oblast převažujícího negativního myšlení ($F = 2,725$; $p = 0,049$). Pro tyto oblasti byl k výpočtu použit modifikovaný t-test pro rozdílné rozptyly. Rozdíly byly zjišťovány v proměnných věk, vzdělání, počet obyvatel, pozitivní způsob myšlení a negativní způsob myšlení.

Na 5 % hladině významnosti by prokázán statisticky významný rozdíl ve dvou oblastech, přičemž kterým pomáhá při práci, žijí ve městě s vyšším průměrným počtem obyvatel a mají vyšší míru negativního způsobu myšlení v porovnání s jedinci, pro které není určení diagnózy důležité pro práci s dětmi s SVP.

Tabulka č. 17: Vybrané proměnné: t – testy pro porovnání skupin, kterým pomáhá znalost diagnózy a kterým nepomáhá (potřeba n = 104; nepotřeba n = 55)

Proměnná	Průměr pomáhá	Průměr nepomáhá	p	t	df	SD pomáhá	SD nepomáhá	F poměr rozptylů	p rozptyly
Věk	39.78	40.21	.856	-.182	158	10.53	9.86	.228	.634
Vzdělání	3.57	3.65	.771	-.292	158	1.14	1.15	.073	.787
Délka praxe	13.58	14.53	.724	-.354	158	12.11	11.75	.004	.951
Počet obyvatel	154902.25	50236.90	.008	2.691	108.4 19	104665.34	38894.76	7.333	.008
Pozitivní způsob myšlení	2.48	1.95	.175	1.361	158	1.72	1.67	1.582	.210
Negativní způsob myšlení	6.47	5.21	.049	1.986	158	6.47	3.45	2.725	.101

pomáhá – jedinci, kterým pomáhá při práci s dětmi s SVP znalost diagnózy

nepomáhá – jedinci, kterým nepomáhá při práci s dětmi s SVP znalost diagnózy

Dále jsme se také ptali respondentů, zda pro ně byla práce s dětmi s SVP náročnější, pokud neznali diagnózu.

Tabulka č. 18: Náročnost práce, pokud není určena diagnóza

Ano	98
Ne	45
Potřeby dítěte zjistíme i bez určení diagnózy	5
Práce je stejně náročná	1

Pro 98 respondentů je práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami náročnější, pokud neznají diagnózu. Pro 45 respondentů není jejich práce náročnější, pokud není určena diagnóza. V možnosti otevřené odpovědi 5 respondentů uznalo, že potřeby dítěte poznají bez určení diagnózy a jeden respondent uznává, že je pro něj práce stejně náročná, ať je diagnóza stanovená, či ne.

7.6 Co pedagogům pomáhá při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami

Šestá výzkumná otázka zněla: Co pomáhá předškolním pedagogům při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami?

Ptali jsme se, co respondentům pomáhá při zvládnutí práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Zde v tabulce č. 20 vidíme jejich odpovědi roztríděné. Odpovědi jsou metodou konstantní komparace tříděny do kategorií.

Tabulka č. 19: Co respondentům pomáhá mít větší pochopení při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami

Vzdělání, samostudium	37
Zkušenosti	23
Individuální přístup	22
Spolupráce s rodinou	12
Spolupráce s kolegyní, s AP	11
Zkušenost s vlastními dětmi	11
Odborníci	8
Nepomohlo nic	6
Pomohla zpráva z PPP, SPC	6
Pozorování dítěte, poznat dítě	3
Méně dětí na třídě	3

Pedagogům nejvíce při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami pomáhá získané vzdělání, nebo samostudium. V této kategorii se objevovali často odpovědi jako tyto: „*Mé speciálně pedagogické vzdělání.*“, ale také odpovědi týkající se samostudia: „*Odborná literatura, články na internetu zaměřené k dané problematice.*“

Také díky zkušenostem a již získaným znalostem se pedagogům pracuje s dětmi s SVP lépe. Respondenti uvádí sdílení praxe s jinými školami, nebo se zkušenějšími

kolegyněmi. To potvrzuje respondentka, která uznává, že při práci s dětmi s SVP jí nejvíce pomáhají: „*Znalosti a praxe od zkušenějších.*“

Dalším z velkých pomocníků při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami je individuální přístup, respondenti například zmiňují, že: „*Každé dítě je jiné a každé dítě vždy musí člověk brát individuálně.*“ nebo „*Individuální přístup, vžít se do něj, jak se cítí, co potřebuje.*“

Respondentů jsme se ptali, co jim pomáhá mít pochopení při práci s dětmi SVP. Někteří respondenti nesouhlasí s použitím slova „pochopení“. Jedna z respondentek dokonce zmínila, že by se takovému slovu vyhnula: „*Každé dítě je jiné a každé dítě vždy musí člověk brát individuálně. Slovo pochopení je velmi ošemetné, vyhla bych se mu.*“, další respondentka uvádí, že při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami: „*Nejde o pochopení – ve speciální třídě MŠ lze zajistit plnohodnotnou péči pro rozvoj dítěte s SVP, v běžné třídě to nelze plnohodnotně a ještě je naprosto nabourán chod třídy a děti mají špatný vzor chování od těchto dětí se SVP.*“ Naopak některé respondentky uvádí, že právě pochopení dané situace a vcítění se do konkrétního dítěte jim pomohlo lépe pracovat s dítětem.

Tabulka č. 20: Co pedagog netoleruje:

Agresivita, ohrožení sebe i druhých	92
Omezování ostatních dětí	23
Záleží na konkrétní situaci	23
Porušení třídních pravidel	18
Drzé chování	3
„Zneužití“ své poruchy	1

V předchozí tabulce bylo zaznamenáno, co respondentům pomáhá k tomu, aby dokázali k dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami co nejlépe přistupovat. Musíme však dát zřetel na to, že ani u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nemusí pedagog některé chování tolerovat. Mohou nastat situace, kdy není možné ustoupit. Respondenti zmiňují, že v žádném případě nesmí dojít k násilí, ať na ostatní děti, dítě samotné, či pedagogy. Učitelky mateřských škol netolerují agresivitu, či ohrožení sebe i druhých. Objevují se

odpovědi typu: „*Když může ublížit sobě nebo někomu jinému.*“, „*Zasáhnu, pokud dítě se SVP ohrozí svým chováním ostatní děti.*“ Další z častých odpovědí bylo omezování ostatních dětí. Tato odpověď směřovala většinou k narušování činností dětí, hraní dětí, nebo samotné pohodlí v mateřské škole. Například: „*Pokud by došlo k ohrožování, popř. neúměrnému omezování druhých.*“ Velká část respondentů se zamýšlí nad tím, že záleží na konkrétní situaci, že ne vždy se dá řešit problém stejně. Respondenti odpovídali takto: „*Záleží na tom, s jakou SP u nás je.*“, „*To je individuální podle dítěte a situace.*“ nebo, „*Každé dítě je jiné, je to značně individuální. Na každého zabírá jiný přístup a vždy chvíli trvá, než na to přijdu.*“

Určení diagnózy a přístup pedagoga

Za účelem zjištění rozdílů mezi jedinci, pro které byla práce bez určení diagnózy náročnější a mezi těmi, kteří diagnózu dítěte ke své práci nepotřebují znát, byl zvolen t-test pro nezávislé výběry. Rozdíly byly zjišťovány v proměnných věk, vzdělání, počet obyvatel, pozitivní způsob myšlení a negativní způsob myšlení.

V žádné oblasti nebyl nalezen statisticky významný rozdíl.

Tabulka č. 21: Vybrané proměnné: t – testy pro porovnání skupin pro které je důležitá diagnóza při práci s dítětem s SVP a pro které není diagnóza důležitá (důležitá n = 137; nedůležitá n = 23)

Proměnná	Průměr důležitá	Průměr nedůležitá	P	T	Df	SD důležitá	SD nedůležitá	F poměr rozptylů	p rozptyly
Věk	40.07	39.24	.636	.474	157	11.01	9.87	.911	.341
Vzdělání	3.510	3.727	.244	-1.170	119.13	1.183	1.078	4.567	.034
Délka praxe	14.51	12.30	.274	1.097	157	12.37	11.43	.799	.373
Počet obyvatel	146146.17	129508.68	.774	.288	154	146146.17	129508.68	.560	.456
Pozitivní způsob myšlení	2.510	2.255	.373	.893	157	2.51	2.25	.092	.762
Negativní způsob myšlení	6.365	6.164	.669	.429	157	2.88	2.78	.153	.696

důležitá – jedinci, pro které je diagnóza důležitá při práci s dětmi s SVP

nedůležitá – jedinci, pro které není diagnóza důležitá při práci s dětmi s SVP

7.7 Převažující myšlení a přístup pedagoga

Sedmá výzkumná otázka zněla: Jak ovlivňuje převažující způsob myšlení pedagoga (měřeno dotazníkem Dienera a Biswas-Dienera) přístup k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami?

Při výzkumné šetření jsme se zaměřili také na převažující myšlení pedagogů a to, jaký může mít naladění pedagoga vliv na přístup k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle škály převažujícího myšlení (Diener a Biswas-Diener) byl vyhodnocen převažující způsob myšlení respondentů.

Tabulka č. 22: Míra negativního způsobu myšlení

Nízká	133
Střední	27
Vysoká	0

V tabulce č. 22 můžeme vidět výsledky dotazníku Dienera a Biswas-Dienera. Dle výsledku můžeme vidět, že u výzkumného vzorku se vyskytuje nízká míra negativního myšlení u 133 respondentů, u 27 respondentů střední míra negativního myšlení. Ve výzkumné souboru není žádný jedinec s vysokým negativním myšlením.

Tabulka č. 23: Míra pozitivního způsobu myšlení

Nízká	46
Střední	24
Vysoká	90

Tabulka č. 23 ukazuje, že respondenti mají vysokou míru pozitivního myšlení. Můžeme vidět, že 46 respondentů má nízkou míru pozitivního myšlení, střední míra pozitivního myšlení se vyskytuje u 24 respondentů a 90 respondentů má vysokou míru pozitivního myšlení.

Tabulka č. 24: Míra převažujícího způsobu myšlení

Nízká míra negativního myšlení a střední míra pozitivního myšlení	75
Nízká míra negativního i pozitivního myšlení	42
Nízká míra negativního myšlení a vysoká míra pozitivního myšlení	20
Střední míra negativního i pozitivního myšlení	14
Střední míra negativního myšlení a vysoká míra pozitivního myšlení	5
Střední míra negativního myšlení a nízká míra pozitivního myšlení	4

Jak můžeme vidět v tabulce č. 24, u 75 respondentů převažuje nízká míra negativního myšlení a střední míra pozitivního myšlení. Což znamená, že tito respondenti mají nízkou míru negativního myšlení a mírně převažuje myšlení pozitivní. Druhou skupinu tvoří respondenti s nízkou mírou negativního myšlení i nízkou mírou pozitivního myšlení. Třetí skupinu tvoří respondenti, kteří mají nízkou míru negativního myšlení a vysokou míru pozitivního myšlení. U těchto respondentů je již výraznější poměr ve vybraných výrocích na škále. Pokud se podíváme do tabulky č. 25, můžeme vidět, že u žádného respondenta nepřevažuje vysoká míra negativního myšlení.

Korelace – Míra pozitivního a negativního myšlení

Tabulka č. 25 ukazuje parametrické korelace mezi proměnnou měřící míru pozitivního a negativního myšlení pedagogů a proměnnými, jako je věk, vzdělání, délka praxe respondentů, počet obyvatel v daném městě. Tyto korelace byly počítány prostřednictvím Pearsonova koeficientu korelace.

Tabulka č. 25 – Korelace	Převažující	
	pozitivní myšlení	negativní myšlení
Věk	-0,139	0,072
Vzdělání	-0,004	-0,050
Délka praxe	-0,135	0,092
Velikost města	0,043	0,090

**p < 0.01, *p < 0.05

Na 5% hladině významnosti se neprokázala žádná korelace uvedena v tabulce č. 26. Prostřednictvím parametrické korelace nebyla nalezena souvislost mezi převažujícím myšlením pedagogů a věkem, vzděláním a odhadovaným počtem obyvatel, ve kterém žijí.

Míra pozitivního a negativního myšlení a způsob, jak negativně či pozitivně odpovídali

V dotazníku vlastní konstrukce (viz příloha 1, otázka č. 21) byla otevřená otázka. Ptali jsme se respondentů, jak ovlivnilo dítě s SVP intaktní vrstevníky. Tato otázka je obsahově rozebrána v kapitole 7.3. Odpovědi respondentů byly roztrženy, zda odpovídali pozitivně, smíšeně, (pozitivně i negativně) a negativně. Na základě toho byl výzkumný soubor rozdělen do kategorií. Byla hledána souvislost, zda se v pozitivitě nebo negativitě odpovědi odráží převažující nastavení člověka.

Za účelem zjištění rozdílů mezi jedinci, kteří odpovídali pozitivně na začlenění dětí s SVP mezi intaktní vrstevníky a jedinci, kteří odpovídali negativně byl zvolen t-test pro nezávislé výběry. Rozdíly byly zjišťovány v proměnných pozitivní způsob myšlení a negativní způsob myšlení.

V žádné oblasti nebyl nalezen statisticky významný rozdíl.

Tabulka č. 26: t-test – Převažující způsob myšlení a způsob odpovědi na začlenění dětí s SVP

Proměnná	Průměr pozitivní odpověď	Průměr negativní odpověď	p	t	df	SD pozitivní odpovědi	SD negativní odpovědi	F poměr rozptylů	p rozptyly
Pozitivní způsob myšlení	2.549	2.328	.440	.775	150	1.7655	1.6705	.438	.509
Negativní způsob myšlení	6.264	6.180	.858	.180	150	2.8278	2.7779	.029	.865

Převažující způsob myšlení a ovlivnění v pracovním životě

Vzhledem ke splnění homogenity rozptylů byl zvolen pro zjištění existence rozdílů mezi skupinami parametrický test ANOVA.

Tabulka č. 27 – test ANOVA – Ovlivnění pedagogů v pracovním životě

Proměnná	Způsob odpovědi	Průměr	SD	F	P	N
	Pozitivní	2.58	1.73			105
Škála pozitivního myšlení	Pozitivní i negativní	2.08	1.84	1.753	0.177	24
	Negativní	2.07	1.55			24
	Pozitivní	6.70	2.73			105
Škála negativního myšlení	Pozitivní i negativní	6.12	2.77	1.954	0.145	24
	Negativní	5.46	3.19			24

Na základě otevřené otázky, jak je zkušenost s dětmi s SVP ovlivnila v jejich pracovním životě, byli respondenti rozděleni do tří skupin podle způsobu odpovědi. Odpovědi respondentů byly rozříděny, zda odpovídali pozitivně, smíšeně, (pozitivně i negativně) a negativně. Na základě toho byl výzkumný soubor rozdělen do kategorií. Byla hledána souvislost, zda se v pozitivitě nebo negativitě odpovědí odráží převažující nastavení člověka. Ze 160 respondentů odpovědělo 105 pozitivně, 24 respondentů odpovědělo jak negativně, tak pozitivně a 24 respondentů odpovědělo jen negativně. Tato otázka je obsahově rozebrána v kapitole 7.1.

Mezi sebou se tyto skupiny porovnávali v proměnných převažujícího způsobu myšlení, a to jakým způsobem (pozitivně nebo negativně) učitelé odpovídali na to, jak je práce s dětmi s SVP ovlivnila v pracovním životě.

Na 5 % hladině významnosti nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl. Jinými slovy, ve způsobu, jak respondenti odpovídali, se nepromítlo jejich obecné nastavení jejich negativního nebo pozitivního způsobu přemýšlení.

Převažující způsob myšlení a ovlivnění v osobním životě

Tabulka č. 28 – test ANOVA – Ovlivnění pedagogů v osobním životě

Proměnná	Způsob odpovědi	Průměr	SD	F	p	N
	Pozitivní	6.49	2.82			76
Škála pozitivního myšlení	Pozitivní i negativní	6.29	2.85	1.594	.206	60
	Negativní	5.65	2.88			24
	Pozitivní	2.66	1.72			76
Škála negativního myšlení	Pozitivní i negativní	2.25	1.75	0.53	.351	60
	Negativní	2.00	1.53			24

Na základě otevřené otázky, jak je pracovní zkušenost s dětmi s SVP ovlivnila v osobním životě. Odpovědi respondentů byly rozříděny, zda odpovídali pozitivně, smíšeně, (pozitivně i negativně) a negativně. Na základě toho byl výzkumný soubor rozdělen do kategorií. Byla hledána souvislost, zda se v pozitivitě nebo negativitě odpovědí odráží převažující nastavení člověka. Ze 160 respondentů odpovědělo 105 pozitivně, 24 respondentů odpovědělo jak negativně, tak pozitivně a 24 respondentů odpovědělo jen negativně. Tato otázka je obsahově rozebrána v kapitole 7.1.

Mezi sebou se tyto skupiny porovnávaly v proměnných převažujícího způsobu myšlení, a to jakým způsobem (pozitivně nebo negativně) učitelé odpovídali na to, jak je práce s dětmi s SVP ovlivnila v osobním životě.

Na 5 % hladině významnosti nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl. Jinými slovy, ve způsobu, jak respondenti odpovídali, se nepromítlo jejich obecné nastavení jejich negativního nebo pozitivního způsobu přemýšlení.

8 Diskuse

Cílem provedeného výzkumu bylo zjistit, jaký vliv mají děti se speciálními vzdělávacími potřebami na předškolní pedagogy. V souvislosti se zkušenostmi byl zkoumán převažující způsob myšlení pedagogů (měřeno dotazníkem Diener a Biswas-Diener).

V této kapitole se zaměříme na interpretaci získaných výsledků v souvislosti s vyslovenými výzkumnými otázkami a dále na možná omezení výzkumu a návrhy dalších možností zkoumání tématu.

Pro lepší přehlednost jsou jednotlivé tematické celky diskuze uvedeny konkrétními výzkumnými otázkami.

Jak dítě se speciálními vzdělávacími potřebami ovlivňuje předškolního pedagoga?

Výzkumu se účastnilo 160 předškolních pedagogů. Výzkum byl zaměřen na vliv dětí se speciálními vzdělávacími potřebami na předškolního pedagoga. Výsledky výzkumu naznačují, že dítě s SVP může předškolního pedagoga ovlivnit. Z výzkumného souboru 87,5 % pedagogů cítí být ovlivněno prací s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a zbylých 12,5 % pedagogů se necítí být ovlivněno.

Z celkového počtu respondentů má 74,4 % pedagogů pozitivní zkušenosti a 25,6 % pedagogů má zkušenosti spíše negativní. Dále bylo zjišťováno ovlivnění v pracovním a osobním životě. Přičemž 63,7 % pedagogů uvádí spíše pozitivní ovlivnění v pracovním životě. Jako nejčastější pozitivní ovlivnění respondenti (16,3 %) uvádí, že prostřednictvím práce s dětmi s SVP se jim více rozvinula trpělivost a tolerance. Také se cítí být obohaceni v tom, že dokážou vnímat problém z více úhlů pohledu, toto uvedlo 11,9 % pedagogů.

Ovlivnění spíše negativní uvedlo 36,3 % pedagogů. Jak již bylo uvedeno, Kučeráková (2015) ve svém výzkumu zjistila, že pro 12 % pedagogů je přítomnost dítěte s postižením zdrojem velké psychické zátěže. V našem výzkumu jsou výsledky podobné, z celkového počtu respondentů 11,3 % uvedlo vyčerpání a stres. Dále 4,4 % pedagogů uznává, že pokud je ve třídě začleněno dítě s SVP, je práce náročnější na přípravu. Výzkum Kobzové (2015) ukazuje, že 13 % pedagogů nesouhlasí s inkluzí. Na souhlas či nesouhlas s inkluzí respondenti nebyli přímo tázáni, přesto výzkum naznačil, že 1,3 % pedagogů s inkluzí nesouhlasí. Je tedy zřejmé, že měli potřebu své pocity za každou cenu sdělit.

Zkoumán byl i vliv na život osobní. Respondenti (18,1 %) i v oblasti osobního života uvedli vyšší tolerantnost vůči všem. Překvapující je zjištění, že 13,8 % pedagogů uvedlo, že jim zkušenost s dětmi s SVP neovlivnila osobní život. Zde jedinci uváděli odpovědi typu: nenesím si práci domů, nenechám svou práci zasahovat do svého života aj. Další, pozitivním zjištěním bylo, že 20 % pedagogů si díky zkušenosti s dítětem s SVP více váží svého zdraví i zdraví svých blízkých. Zde v oblasti osobního života se 6,9 % pedagogů cítí být více vyčerpáno a vystresováno.

Jaké pozitiva a negativa může mít práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami pro předškolního pedagoga?

Z výzkumného souboru uvedlo 74,4 % pedagogů, že mají převažující pozitivní zkušenosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Mnoho pedagogů (17,5 %) si uvědomuje, že práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami jim pomohla v rozvoji profesních dovedností. Což je velice důležité, jak Gillernová (2010) uvádí, že pedagog má mít určité profesní dovednosti a dokázat je rozvíjet, aby předškolní vzdělávání mělo určitou kvalitu. Dalším pozitivním přínosem pro 16,3 % pedagogů je radost z pokroků dětí. S čímž může souviset odpověď 6,3 % pedagogů, kteří prostřednictvím práce s dětmi s SVP vidí ve své práci větší smysl. Možná právě proto, že je naplňuje.

Výzkum Kučerákové (2015) naznačil, že pro 12 % pedagogů je přítomnost dítěte s postižením zdrojem velké psychické zátěže. V našem výzkumu je unaveno a stresováno 34,3 % pedagogů z důvodu zkušenosti s dítětem s SVP. Oproti tomu 26,3 % pedagogů uvedlo, že jim práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami nepřinesla nic negativního. Nad čím se však pozastavujeme, je 10,6 % respondentů, kteří uvádí, že s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami dochází ke zhoršení podmínek pro intaktní děti. Čehož se obávají rodiče, jak bylo zjištěno ve výzkumu Bobčíkové (2016) a to přesně 62,9 % rodičů se obává, že přítomnost dítěte s SVP ovlivní průběh vzdělávací činnosti.

Náročnou se stává i komunikace s rodiči. Jak uvádí Boháčová (2019), v současné době je náročné s některými rodiči navázat ideální komunikaci. Často dochází k odmítavému přístupu rodičů, 2,5 % respondentů uvádí, že prostřednictvím zkušenosti s dítětem s SVP zažili náročnější komunikaci s rodiči. Vzhledem k tomu, že je předškolní pedagog první,

který předává negativní informace o vývinu jejich dítěte, může se stát, že rodič odmítá spolupracovat a tím tak svému dítěti škodí více, než myslí.

Jakým způsobem může ovlivnit dítě se speciálními vzdělávacími svými intaktní vrstevníky?

Mnoho autorů a výzkumů se zabývalo tím, jak působí přítomnost dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami na skupinu intaktních vrstevníků. Jak uvádí Zilcher (2019), ze strany rodičů často dochází ke strachu ze snížení kvality vzdělání. Výzkumné šetření (Michalík a kol., 2018) dokázalo, že 49,5 % pedagogů souhlasí s tím, že dítě se speciálními vzdělávacími potřebami má velký vliv na intaktní vrstevníky. Pokud bychom mluvili o vlivu, respondenti nám potvrdili, že ovlivnění může být dvojího rázu. Z celkového počtu respondentů 56 % uvádí pozitivní vliv na intaktní vrstevníky. Nejčastěji (30 %) respondenti uvádí, že se děti v přítomnosti dítěte s SVP naučí respektovat odlišnost. Ve výzkumu Bobčíková (2016) zkoumala pohled rodičů, dle 13,5 % rodičů budou intaktní děti odmítat děti s SVP, což jak můžeme vidět pedagogové v našem výzkumu nezmínili. Dalších 26 % pedagogů zmiňuje vliv na rozvoj empatie.

Negativní vliv na intaktní vrstevníky uvádí 36,23 % pedagogů. Mezi tyto negativní odpovědi patří strach z dětí s SVP, což uvedlo 12,5 % pedagogů. Dále 10,6 % pedagogů uvádí, že děti tolerují jinakost dítěte s SVP, ale brzdí je to ve vzdělávání. Nevhodné napodobování dítěte s SVP uvedlo 10 % pedagogů. Což oproti výsledkům výzkumu Bobčíkové (2016) je znatelně méně, výzkum Bobčíkové uvádí, že 48,5 % pedagogů je názoru, že přítomností dítěte s SVP v běžné třídě bude zpomalen vzdělávací proces.

V této oblasti je důležité se zamyslet, o jaké speciální vzdělávací potřeby se jedná. Dokážou děti tolerovat to, že chlapec s vývojovou dysfázií jim vypráví a oni mu nerozumí, ale přesto si s ním rádi hrají, protože má dobré nápady, nebo dokážou tolerovat agresivitu u chlapce, který má problém s ovládním svých reakcí. Zde je opět vidět, že nevíme, o jakou konkrétní diagnózu se jedná. Proto je možné, že respondenti, kteří uvádí, spíše negativní dopady na intaktní vrstevníky, protože zažili ve své praxi spíše hůře tolerovatelné problémy, než jedinci, kteří mají zkušenost s dětmi například s dyslázií, s vadou zraku či jiné děti s postižením nebo znevýhodněním, které neovlivňuje ve velké míře projevy chování jedinců.

Jak ovlivňuje vzdělanost předškolních pedagogů přístup k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami?

Ve výzkumném souboru je 105 respondentů s vysokoškolským vzděláním. Mohli bychom očekávat, že stejně jako ve výzkumu Kučerákové (2015) dojdeme ke zjištění, že vysokoškolsky vzdělané učitelky budou mít více pozitivní přístup k inkluzi než učitelky se středoškolským vzděláním. Nebylo však zjištěno, že dosažené vzdělání hraje roli v přístupu pedagoga k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pedagogové uvedli, že při práci s dětmi s SVP jim nejvíce pomáhá jejich vzdělání a samostudium, přesně tak uvedlo 23,2 % respondentů. Pedagogové mají možnost využívat tzv. DVPP – Další vzdělávání pedagogických pracovníků. Tuto možnost dalšího vzdělávání využívá 108 pedagogů z celkového počtu 160 respondentů, což je tedy 67,5 % pedagogů.

Jak důležité je stanovení diagnózy pro předškolního pedagoga u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

Kvasničková (2020), uvádí, že se v praxi často setkáváme s tím, že než dítě absolvuje všechna vyšetření, již dochází do běžné mateřské školy. Výsledky našeho výzkumu naznačují, že je pro pedagogy důležité určení diagnózy k nastavení vhodných podmínek pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Naš výzkum ukazuje, že 43 % respondentů má zkušenost s tím, že dítě nastoupilo do mateřské školy a teprve následně byl zjištěn problém a k určení diagnózy došlo v průběhu školního roku. Můžeme tedy vidět, že tvrzení Kvasničkové je opodstatněné. Pokud je diagnóza určena až v průběhu školního roku, 61,3 % pedagogů uznalo, že je pro ně práce s dětmi s SVP náročnější.

Velice zajímavý postoj uvedlo 5 pedagogů, kteří potřeby dětí poznají v mateřské škole i bez určení diagnózy. Toto nás vede k zamyšlení, zda vzdělání konkrétních pedagogů je natolik dostatečné, či zkušenosti tak bohaté, že není potřeba odborné posouzení dítěte. Každopádně ať už předškolní pedagog dokáže určit, o jaký problém se jedná, je nutné navštívit školské poradenské zařízení, které doporučí a nastaví taková podpůrná opatření a financování, které dané dítě potřebuje. Bez odborného vyšetření v PPP, nebo SPC škola nezíská podpůrná opatření a financování, které by dítě potřebovalo.

Otázkou však může být, zda vyšetření ve školském poradenském zařízení a stanovení diagnózy pedagogům opravdu pomůže. 83,7 % pedagogů uvádí, že jim určení diagnózy pomohlo k efektivnější práci s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Můžeme

se i zamýšlet nad tím, zda právě určení problému pedagogům nepomůže i ze stránky psychické. Může docházet k tomu, že si učitelky nejsou jisté, zda svou práci vykonávají správně a mohou pochybovat o tom, zda je chyba v nich, nebo se opravdu vyskytuje problém na straně dítěte.

Co pomáhá předškolním pedagogům při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami?

Bylo zjištěno, že nejvíce pomáhá dosažené vzdělání nebo vzdělání, které si pedagogové doplňují. Dalším velkým pomocníkem jsou již získané zkušenosti praxí. Jak již bylo zmíněno, velice náročná je občas komunikace s rodinou. Respondenti (7,5 %) uvedli, že jim velice pomáhá spolupráce s rodinou. Opět je nutné brát v potaz to, jaké dítě má speciální vzdělávací potřeby. U dětí s logopedickými vadami může pedagogům pomáhat spolupráce s odborníky (jak uvedlo 5 % pedagogů) a u agresivních dětí může pomáhat pozorování dítěte, poznání jeho reakcí, a tak prostřednictvím individuálního přístupu (uvedlo 13,7 % pedagogů) vysledovat, co konkrétní záchvaty vzteku může vyvolávat.

Ač víme, co pedagogům pomáhá, mohou nastat situace, které pedagog tolerovat nebude. Podařilo se nám zjistit, že pedagog netoleruje jakoukoliv agresivitu, což uvedlo 57,5 % pedagogů. Druhou nejčastější odpovědí bylo omezování ostatních dětí, toto uvedlo přesněji 14,4 % pedagogů. Velice zajímavý pohled poskytl jeden respondent s tím, že netoleruje to, pokud dítě zneužívá svou poruchu ku svému prospěchu. Vzhledem k tomu, že toto uvedl 1 respondent, můžeme se domnívat, že se o velice zajímavou a ojedinělou zkušenost, ke které může již v mateřské škole docházet.

Jak ovlivňuje převažující způsob myšlení pedagoga (měřeno dotazníkem Dienera a Biswas-Dienera) přístup k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami?

Převažující myšlení pedagogů bylo měřeno dotazníkem Dienera a Biswas-Dienera. Výsledky ukazují, že výzkumný soubor má větší míru pozitivního myšlení. Nízkou míru negativního myšlení má 81,9 % pedagogů a vysokou míru pozitivního myšlení má 56,3 % pedagogů.

Výsledky testu převažujícího způsobu myšlení byly porovnávány s převažujícími zkušenostmi pedagogů s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Výzkum naznačil, že obecně učitelé s převažujícími pozitivními zkušenostmi s dětmi s SVP mají vyšší míru pozitivního myšlení. V jednotlivých oblastech výzkumu nebyl však vliv převažující míry myšlení dokázán. Pravděpodobně přístup k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami

závisí na něčem zcela jiném. Je otázkou, zda přístup k těmto dětem je ovlivněn povahovými rysy jedince, nebo na jeho vlastnostech, zkušenostech posbíraných v průběhu učitelské praxe. Důvodem určitého přístupu mohou ovlivňovat také zkušenosti z osobního života, vliv okolí a mnoho různých vlivů.

Také výzkum naznačil, že jedinci s delší délkou praxe v mateřské škole nejsou ovlivněni prací s dítětem s SVP. Toto zjištění si můžeme vysvětlovat mnoha způsoby. Napadá mě několik možných vysvětlení. Jedním z nich je možnost, že pedagogové s dlouholetou praxí již mají tolik zkušeností, že je ve své práci již nic nepřekvapí, a proto se necítí být ovlivněni. Další možností, která se zde nabízí, se opírá o výzkum Smetáčkové (2019), která zjistila, že 61 % předškolních pedagogů je ohroženo syndromem vyhoření. Tím je myšleno to, že pedagog s dlouholetou praxí, který se necítí být ovlivněn prací s dítětem, se může nacházet ve fázi stagnace, či apatie, a proto se necítí být ovlivněn prací s dítětem s SVP.

8.1 Možné zdroje zkreslení a limitace výzkumu

Při hodnocení výsledků výzkumu je nutné vzít v úvahu, že výsledky mohou být různými vlivy zkresleny či limitovány. Nejpodstatnějším problémem výzkumu je příležitostný sběr dat. Další možné zkreslení výzkumu je případné nepochopení dotazníku.

Vzhledem k výsledkům pozitivně převažujícího myšlení u respondentů je možné, že se k vyplnění dotazníku uchýlovali spíše ochotnější (pozitivnější) jedinci. Z jiného pohledu můžeme brát v potaz to, že se výzkumu mohla také účastnit část jedinců, kteří mají spíše negativní přístup k inkluzi, proto měli potřebu své pocity sdělit. Dalším možným zkreslením výzkumu je možné nepochopení dotazníku.

Jako velkou limitaci výzkumu vnímáme chybějící otázku na konkrétní speciální vzdělávací potřeby u daných dětí, se kterými mají respondenti zkušenost. Je zřejmé, že jinak náročná byla práce pro pedagoga s dítětem nadaným a dítětem s nízkofunkčním autismem.

8.2 Implementace pro další výzkum

Vzhledem k tomu, že téma inkluze je velice široké a mezi veřejností i pedagogy velice debatované téma, dalo by se zkoumat z více pohledů. V dalším výzkumu bychom se mohli zaměřit na vliv jedinců s konkrétními speciálními vzdělávacími potřebami na předškolního pedagoga. Jak již bylo uvedeno v limitaci výzkumu, je zcela logické, že jinak náročná práce bude s dítětem s 2. stupněm podpůrných opatření či se 4. stupněm podpůrných opatření. Proto by bylo velice zajímavé se zaměřit na míru ovlivnění například při práci s dětmi nadanými, nebo dětmi s tělesným postižením. Jinak náročná práce bude také s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí a dětmi s logopedickými vadami.

Pokud bychom do výzkumu vložili dotaz na zkušenost s konkrétním postižením, či znevýhodněním. Pokud bychom věděli, s jakým dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami má pedagog zkušenost, bylo by možné zjistit, jaké zdravotní postižení, znevýhodnění či sociální znevýhodnění je pro pedagogy více stresující.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jakým způsobem může dítě se speciálními vzdělávacími potřebami ovlivnit předškolního pedagoga. Výzkum naznačuje, že dítě s SVP má vliv na předškolní pedagogy. K ovlivnění dochází v pozitivním i negativním smyslu. V pracovním životě pedagoga dochází ze strany pedagogů k rozvoji profesních dovedností, ale také je pro pedagogy práce více stresující a náročná na přípravu. V osobním životě se pedagogům daří být více tolerantní a více si váží zdraví. Na druhou stranu ale odchází ze své práce více vyčerpaní. Pedagogové se ale cítí být obohaceni v tom, že jsou více tolerantní a dokážou se po zkušenosti s dětmi s SVP podívat na problém z více úhlů.

Práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami přináší pedagogům mnoho pozitivního, ale i negativního. Ve své práci mají větší radost z pokroků dětí, vidí ve své práci větší smysl. Ve své práci ale více zažívají stres a únavu. Z pohledu pedagogů dochází ke zhoršení podmínek pro intaktní děti. Velice pozitivním zjištěním bylo, že intaktní děti v přítomnosti dětí s SVP, dle pedagogů, dokážou být více tolerantní a rozvíjí tak své prosociální dovednosti. Na druhé straně však dochází i k napodobování nevhodného chování a ke strachu z dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, což značně může ovlivnit vzdělávací proces. Výzkum naznačuje, že ve většině případů nedochází k vyčleňování dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami z kolektivu.

Nezbytnou součástí práce s dětmi s SVP je také diagnóza a zjištění konkrétních potřeb u daného dítěte. Výzkum ukazuje, že k určení diagnózy dochází převážně až v průběhu školního roku, což značnou dobu pedagogům dělá práci náročnější. Výzkum naznačil, že určení diagnózy pedagogům pomáhá k efektivnější spolupráci s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Mohli bychom očekávat, že vzdělání bude hrát v této problematice velkou roli, bylo ale zjištěno, že dosažené vzdělání nehraje velký význam v přístupu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Výzkum byl zaměřen také na převažující způsob myšlení pedagogů, a zda převažující pozitivní, nebo negativní myšlení má vliv na přístup k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Výzkum naznačil, že pedagogové, kteří hodnotí své zkušenosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami pozitivněji, mají vyšší skóre na škále pozitivního myšlení v porovnání s pedagogy, kteří mají vyšší skóre negativního myšlení.

Použité zdroje

Babirádová, N., (2017). *Profesní a osobní život učitelky MŠ*. [Diplomová práce, Jihočeská univerzita]. <http://invenio.nusl.cz/record/363630?ln=cs>

Bartoňová, M., Pipeková, J., Vítková, M. (2008). *Strategie ve vzdělávání žáků s mentálním postižením v odborném učilišti a na praktické škole*. Brno: MSD.

Bendová, P., Čecháčková, M., Šádková, L. (2013). *Inclusive education of pre-school children with special educational needs in kindergartens*. University of Hradec Králové. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814012804>.

Bendová, P., Zíkl, P. (2011). *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Grada.

Baxová, M. (2019). V čem spočívá příprava dětí na školu? *Informatorium*, 2019 (6).

Bobčíková, M. (2016). *Názory rodičů a učitelů na integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných typů MŠ*. [Bakalářská práce, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně]. Dostupné z: https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/36897/bob%C4%8D%C3%ADkov%C3%A1_2016_dp.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Boháčová, J., Hulínová-Mihalcová, I., Jarešová, M., Jirásek, A., Konvalinová, K., Neumannová, E., Loudová Stralczyňská, B., Šámalová J. (2019). *Školní zralost a dítě s SVP: v praxi mateřské školy*. Raabe.

Booth T., Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education. Dostupné na: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>.

Blackburn, E., Epel, E. (2017) *Telomery*. JOTE

Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Grada.

ČOSIV, 2020, Inkluze pohledem ředitelky školy – Jitka Kendíková. YouTube video [9.4.2021]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=GDGzFfzQAcE&t=323s>

DVTV, 2018, Je absurdní chtít od všech dětí stejný výkon, inkluze je přínosná, říká Laurenčíková, YouTube video. [9.4.2021]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=Yh8zR6Kc0j4>.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3). <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>

Grůzová, L., Syslová, Z. (2015). *Dvouleté dítě v předškolním vzdělávání*. Masarykova univerzita.

Hájková, V. (2005). *Inkluzivní pedagogika*. Grada.

Ježková, M. (2018). Nepochopení tzv. inkluzivní novely školského zákona. *Integrace a inkluze ve školní praxi*, 5(6).

Jungwirthová, I. (2015). *Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ*. Portál.

Kendíková, J. (2020). *Asistent pedagoga*. Raabe.

Kendíková, J. (2016). *Předškolák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Raabe.

Klenková, J. (2006). *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Grada.

Kobzová, E. (2017). *Postoje pedagogů k inkluzivní edukaci dětí v mateřské škole*. [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI. <https://is.muni.cz/th/ev9s0/?lang=cs;so=nx>

Kochová, K., Vachulová, M. (2010) *Integrace: hezká (i těžká) práce*. Integrace zrakově postižených žáků a studentů do škol.

Křivohlavý, J. (2012). *Optimismus, pesimismus a prevence deprese*. Grada.

Kučeráková, L. (2015). *Postoje učitelů mateřských škol k inkluzivnímu vzdělávání*. [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI. <https://is.muni.cz/th/w5qqe/?so=ta>

Kvasničková, Š. (2020) Integrace dětí s autismem v mateřské škole. *Informatorium 3-8: Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*, 2020 (4).

Kvasničková, Š. (2021). Je brzy na roli školáka? *Informatorium 3-8: Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*, 2021 (3).

Lažová, L. (2013). *Mateřská škola komunikuje s rodiči: Výměna informací, řešení problémů*. Portál.

- Lechta, V. (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Portál.
- Lechta, V. (2010) *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Portál.
- Lipnická, M. (2017). *Poradenská činnost učitele v mateřské škole*. Portál.
- Mazánková, M. (2018). *Inkluze v mateřské škole: Děti s PAS, ADHD a handicapem*. Portál.
- Mareš, J., Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Masarykova univerzita.
- Mertin, V., Gillernová, I. (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál.
- Mertin, V. (2013). *Důvěra. Informatorium 3-8: Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*. 2013 (4).
- Michalík, J., Baslerová, P., Růžička, M. a kol. (2018). *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc.
- Mikšík, O. (2007). *Psychologická charakteristika osobnosti*. Karolinum, 2007.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2004). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*.
- Nakonečný, M. (2009). *Psychologie osobnosti*. Academia.
- Nöllke, M. (2010) *Dobře naladěný pesimista*. Beta-Dobrovský.
- Novák, T. (2004). *Jak bojovat se stresem*. Grada.
- Nürnberg, E., (2011). *Síla pozitivního myšlení: Jak získat životní nadhled a udržet starosti na uzdě*. Grada.
- Oprailová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.
- Pacholík, V. (2015). *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*. Univerzita Tomáše Bati.
- Pipeková, J. (2010). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Paido.
- Pivarč, J. (2020). *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. Univerzita Karlova.
- Průcha, J., Kansanen, P. (2015) *Školní vzdělávání ve Finsku*. Karolinum.

Slezáčková, A. (2012). *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Grada.

Smetáčková, I., (2019). Syndrom vyhoření mezi vyučujícími v mateřských a základních školách. *Diagnostika a poradenství v pomáhajících profesích*, 3(2). Dostupné z: http://odborne.casopisy.palestra.cz/index.php/dap/article/view/192/pdf_40

Splavcová, H. (2017). Dvouleté děti v mateřské škole? Obavy přetrvávají. *Informatorium 3-8: Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*, 2017 (5).

Svoboda, Z., Zilcher, L. (2019). *Inkluzivní vzdělávání*. Grada.

Svobodová, E. (2007). *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Raabe.

Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Grada.

Syslová, Z., (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Masarykova univerzita.

Škrdlíková, P. (2016). O sociálních kompetencích v mateřské škole. *Informatorium 3-8: časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*. 2016 (8).

Šmelová, E., Fasnerová, M., Hanáková, A., Horváthová, I., Kunhartová, M., Lacková, K., Majerová, H., Petrová, J., Stejskalová, K. (2014). *Rovný přístup ke vzdělávání jedinců v současné mateřské a základní škole*.

Šturma, J. (2013) *Klady a záporny integrace z pohledu psychologa*. Sborník z konferencí projektu Integrace, 2013. Dostupné z: <http://skoly.praha.eu/files/=13456/KONFERECE.pdf>.

Švamberk Šauerová, M., (2018). *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Grada.

Těthalová, M. (2012). Co má umět předškolák? Není toho málo. *Informatorium 3-8: Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*. 2012 (6).

Těthalová, M. (2017). Do mateřské školy povinně. Už od září 2017. *Informatorium 3-8: Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*. 2017 (4).

Těthalová, M. (2019). Respektujme individualitu dítěte. *Informatorium 3-8: Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*, 2019 (6).

Těthalová, M. (2020). Děti s postižením potřebují individuální přístup. *Informatorium 3-*

- 8: *Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*, 2020 (8).
- Těthalová, M. (2020). Dvouletým dětem ve školce pomáhají rituály. *Informatorium 3-8: Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*, 2020 (7).
- Těthalová, M. (2018). Inkluzivní vzdělávání neznamena, že dítě pracuje někde v rohu s asistentem. *Informatorium 3-8: Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*, 2018 (5).
- Tětha, M. (2013). Učitelem se člověk nerodí, ale stává. *Informatorium 3-8: časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*. 2013 (9).
- Tvrđochová, D. (2014). Prosociální chování v mateřské škole. *Informatorium 3-8: časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*. 2014 (10).
- TVMohelnice, 2016, Inkluze – cesta správným směrem? YouTube video. [9.4.2021]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=PXOV_Nnl-D0
- Vágnerová, M. (2010). *Psychologie osobnosti*. Karolinum.
- Vogel, I. (2010). *Jak využít emocí pro profesní růst*. Grada.
- Zákon č. 561/2004 Sb., *zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (2004)*. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
- Zákon č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2004)*. <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=563&r=2004>
- Zelený, S. (2018). Aktuální situace v předškolním vzdělávání. *Informatorium 3-8: Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*, 2018 (2).
- Zelený, S. (2019). Aktuální situace v předškolním vzdělávání. *Informatorium 3-8: Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*, 2018 (2).
- Zíkl, P. (2011). *Děti s tělesným a kombinovaným postižením ve škole*. Grada.

Seznam zkratk

SVP – speciální vzdělávací potřeby

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

SPC – speciálně-pedagogické centrum

PLPP – plán pedagogické podpory

IVP – individuální vzdělávací plán

RVP PV – rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Vzdělání respondentů

Tabulka č. 2: Délka praxe v MŠ

Tabulka č. 3: Harmonogram sběru dat

Tabulka č. 4: Ovlivnění v pracovním životě

Tabulka č. 5: Ovlivnění v osobním životě

Tabulka č. 6: Vybrané proměnné: t – testy pro porovnání skupin ovlivněných prací s dítětem s SVP a neovlivněných (ovlivnění n = 119; neovlivnění = 41)

Tabulka č. 7: Pozitivní přínosy

Tabulka č. 8: Negativa

Tabulka č. 9: Vybrané proměnné: t – testy pro porovnání skupin s pozitivními zkušenostmi s dětmi a s negativními zkušenostmi (pozitivní zkušenosti n = 104; neovlivnění = 55)

Tabulka č. 10: Vliv dítěte s SVP na intaktní vrstevníky

Tabulka č. 11: Jak respondenti postupují, pokud kolektiv nepřijme dítě se speciálními vzdělávacími potřebami.

Tabulka č. 12: Vybrané proměnné: t – testy pro porovnání skupin se zkušeností s přijetím dítěte s SVP do kolektivu a se zkušeností s nepřijetím (přijetí n = 113; nepřijetí n = 47)

Tabulka č. 13: Vzdělání respondentů

Tabulka č. 14: Možnosti dalšího vzdělávání

Tabulka č. 15: Zjištění diagnózy

Tabulka č. 16: Určení diagnózy

Tabulka č. 17: Vybrané proměnné: t – testy pro porovnání skupin, kterým pomáhá znalost diagnózy a kterým nepomáhá (potřeba n = 104; nepotřeba n = 55)

Tabulka č. 18: Náročnost práce, pokud není určena diagnóza

Tabulka č. 19: Co respondentům pomáhá mít větší pochopení při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami

Tabulka č. 20: Co pedagog netoleruje:

Tabulka č. 21: Vybrané proměnné: t – testy pro porovnání skupin pro které je důležitá diagnóza při práci s dítětem s SVP a pro které není diagnóza důležitá (důležitá n = 137; nedůležitá n = 23)

Tabulka č. 22: Míra negativního způsobu myšlení

Tabulka č. 23: Míra pozitivního způsobu myšlení

Tabulka č. 24: Míra převažujícího způsobu myšlení

Tabulka č. 25 – Korelace

Tabulka č. 26: t-test – Převažující způsob myšlení a způsob odpovědi na začlenění dětí s SVP

Tabulka č. 27: test ANOVA: Ovlivnění pedagogů v pracovním životě

Tabulka č. 28: test ANOVA: Ovlivnění pedagogů v osobním životě

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník k diplomové práci

Příloha 1: Dotazník k diplomové práci

1. Věk.

.....

2. Pohlaví

- a) Žena
- b) Muž

3. Vaše vzdělání

- a) Střední škola s výučním listem
- b) Střední škola s maturitou
- c) Vyšší odborná škola
- d) Vysoká škola – bakalářský obor
- e) Vysoká škola – magisterský obor

4. Jaké možnosti dalšího vzdělávání Vám poskytuje Vaše mateřská škola v oblasti péče o děti se speciálními vzdělávacími potřebami?

.....

5. Využíváte možností dalšího vzdělávání?

.....

6. Jak dlouho pracujete v mateřské škole?

.....

7. Napište zhruba počet obyvatel ve městě (vesnici), kde pracujete.

.....

8. Máte zkušenost s dítětem/děťmi se speciálními vzdělávacími potřebami?

- a) Ano
- b) Ne

9. Jaké zkušenosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami u vás převažují?

- a) Pozitivní
- b) Negativní

10. Co Vám pomáhá (pomohlo) mít větší pochopení při práci s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami?

.....
.....

11. Při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami respektujeme individualitu, snažíme se rozumět jejich odlišnosti a částečně se jim přizpůsobit. Mohou ale nastat situace, kdy děti se speciálními vzdělávacími potřebami překročí hranici a nelze to tolerovat. V jaké situaci zasáhnete? Kde je vaše pomyslná hranice toho, co lze tolerovat a co už ne?

.....
.....

- 12. Byla diagnóza dítěte zjištěna před nástupem do mateřské školy, nebo v průběhu roku?**
a) zjištěna
b) v průběhu roku
c) jiné
- 13. Pokud nebyla od počátku zjištěna diagnóza, byla pro Vás práce náročnější?**
a) Ano
b) Ne
- 14. Pomohlo Vám určení problému lépe přistupovat k danému dítěti?**
a) Ano
b) Ne
- 15. Ovlivnila Vás práce s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami?**
a) Ano
b) Ne
c) Jiné:
- 16. Pokud ano, můžete specifikovat, jak Vás tato zkušenost ovlivnila v pracovním životě?**
.....
.....
- 17. Pokud ano, můžete specifikovat, jak Vás tato zkušenost ovlivnila v osobním životě?**
.....
.....
- 18. Co Vám práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami přinesla pozitivního?**
.....
.....
- 19. Co Vám práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami přinesla negativního?**
.....
.....
- 20. Myslíte si, že přítomnost dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami má vliv i na kolektiv dětí?**
a) Ano
b) Ne
- 21. Pokud ano, jak dítě se speciálními vzdělávacími potřebami ovlivnilo/ovlivňuje ostatní děti?**
.....
.....

22. Stalo se Vám, že děti nepřijali dítě se speciálními vzdělávacími potřebami?

- a) Ano
- b) Ne

23. Pokud kolektiv dítě nepřijme, jak při takové situaci postupovat?

.....
.....

24. Projděte si všechna tvrzení a zaškrtněte ty, které Vás vystihují.

- a) Rychle si povšimnu chyb druhých.
- b) Často vidím na ostatních lidech jejich nedostatky.
- c) Společnost, ve které žiji, vnímám jako místo plné problémů.
- d) Když o sobě přemýšlím, uvažuji o mnoha svých nedostacích.
- e) Když pro mě někdo něco udělá, obvykle si kladu otázku, co za tím je.
- f) Když se děje něco dobrého, říkám si, jestlipak se to brzy pokazí.
- g) Když se děje něco dobrého, napadá mě, jestli by to mohlo být i lepší.
- h) Když vidím, že se druhým daří, mám ze sebe špatný pocit.
- i) Často se srovnávám s ostatními.
- j) Často přemýšlím o svých nevyužitých, zmařených příležitostech.
- k) Mnoha věci ze své minulosti lituji.
- l) Když přemýšlím o své minulosti, vystupují z ní hlavně ty špatné věci.
- m) Když se stane něco špatného, dlouho to pak ještě probírám.
- n) Většina lidí by člověka využila, kdyby k tomu měla sebemenší příležitost.

25. Projděte si všechna tvrzení a zaškrtněte ty, které Vás vystihují.

- a) Vidím kole sebe spoustu krásy.
- b) Ve většině lidí spatřuji to dobré.
- c) Věřím v dobré vlastnosti lidí.
- d) Uvažuji o sobě jako o člověku, který má mnoho kladných stránek.
- e) Když se stane něco špatného, často si řeknu, že všechno zlé je pro něco dobré.
- f) Občas si říkám, jaké v životě mám štěstí.
- g) Když přemýšlím o budoucnosti, vybavují se mi spíš ty lepší časy.
- h) Rád/a vzpomínám na to příjemné, co mě v životě potkalo.
- i) Když vidím, že se druhým daří, a to i neznámým lidem, mám z toho radost.
- j) Všímám si drobných laskavostí, které lidi dělají.
- k) Vím, že na světě jsou problémy, ale stejně považuji svět za krásné místo.
- l) Ve světě spatřuji mnoho příležitostí.
- m) Ohledně své budoucnosti jsem optimistický/á.