



Bakalářská práce

Společné vzdělávání v mateřské škole

Studijní program:

B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor:

Speciální pedagogika pro vychovatele

Autor práce:

Natalie Šenfildrová

Vedoucí práce:

Mgr. Jan Jihlavec, DiS.

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Liberec 2023



Zadání bakalářské práce

Společné vzdělávání v mateřské škole

| | |
|--------------------------|---|
| <i>Jméno a příjmení:</i> | Natalie Šenfeldrová |
| <i>Osobní číslo:</i> | P19000593 |
| <i>Studijní program:</i> | B7506 Speciální pedagogika |
| <i>Studijní obor:</i> | Speciální pedagogika pro vychovatele |
| <i>Zadávací katedra:</i> | Katedra sociální práce a speciální pedagogiky |
| <i>Akademický rok:</i> | 2020/2021 |

Zásady pro vypracování:

Cíl bakalářské práce: Zjistit a popsat zkušenosti pedagogických pracovníků vybrané mateřské školy s realizací společného vzdělávání.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metoda: Rozhovor

Při zpracování bakalářské práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucího práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

tištěná/elektronická

Jazyk práce:

čeština

Seznam odborné literatury:

ADAMUS, Petr, 2015. Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy: evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy. Opava: Slezská univerzita v Opavě. ISBN 978-80-7510-163-1.

ANDERLIKOVÁ, Lore, 2014. Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-765-1.

BARTOŇOVÁ, M., BYTEŠNIKOVÁ, I., VÍTKOVÁ, M., et. al., 2012. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-237-6.

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

LECHTA, Viktor, ed., 2016. Inkluzivní pedagogika. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.

SLOWÍK, Josef, 2016. Speciální pedagogika. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.

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

Vedoucí práce:

Mgr. Jan Jihlavec, DiS.

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Datum zadání práce:

20. dubna 2021

Předpokládaný termín odevzdání: 30. dubna 2022

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

PhDr. Pavel Kliment, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 11. června 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

Poděkování

Touto cestou upřímně děkuji vedoucímu své bakalářské práce Mgr. Janu Jihlavcovi za cenné rady, věcné připomínky, za vstřícný a opravdu trpělivý přístup při psaní bakalářské práce. Největší poděkování ovšem patří mým blízkým, kteří mi byli pevnou oporou.

Anotace

Předložená bakalářská práce se zabývá zpracováním profesních zkušeností respondentů při realizaci společného vzdělávání v mateřské škole. Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit a popsat zkušenosti pedagogických pracovníků vybrané mateřské školy s realizací společného vzdělávání.

Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a empirickou. Část teoretická obsahuje jednotlivé kapitoly, které se věnují, na základě odborné literatury, problematice „společného vzdělávání“. Dále jsou zmíněny a definovány jiné termíny vztahující se ke zmíněné problematice. Následující kapitoly přibližují společné vzdělávání v mateřských školách. V závěru teoretické části dochází k popisu jednotlivých možných forem speciálně pedagogické podpory dětí se speciálně vzdělávacími potřebami.

V druhé části bakalářské práce, tedy empirické, zachycuje autorka pomocí polostrukturovaných rozhovorů profesní zkušenosti vybraných pedagogů mateřských škol s realizací společného vzdělávání. Závěr empirické části je věnován získaným výsledkům a diskusi.

Klíčová slova: společné vzdělávání, inkluze, integrace, speciální vzdělávací potřeby, podpůrná opatření, předškolní věk

Annotation

The submitted bachelor's thesis deals with the processing of respondents' professional experience in the implementation of co-education in kindergarten. The main aim of the bachelor's thesis is to find out and describe the experience of the teaching staff of the selected nursery school with the implementation of joint education.

The work is divided into two parts, theoretical and empirical. The theoretical part contains individual chapters devoted to the "common learning" issue, based on professional literature. Other terms relating to the issue are also mentioned and defined. The following chapters bring joint education in nursery schools closer. The conclusion of the theoretical part describes individual possible forms of special pedagogical support for children with special educational needs.

In the second part of her bachelor's thesis, empirical, the author uses semi-structured interviews to capture the professional experience of selected kindergarten educators with the realization of joint education. The conclusion of the empirical section is devoted to the results obtained and the discussion.

Key words: common education, inclusion, integration, special educational needs, support measures, pre-school age

Obsah

| | |
|---|-----------|
| Seznam obrázků a tabulek | 9 |
| Použité zkratky..... | 10 |
| Úvod | 11 |
| TEORETICKÁ ČÁST..... | 13 |
| 1 Společné vzdělávání | 13 |
| 1.1 Vymezení pojmu..... | 13 |
| 1.2 Další terminologie vztahující se k problematice společného vzdělávání | 16 |
| 1.3 Základní parametry inkluze a integrace..... | 17 |
| 1.4 Přínosy a úskalí zavádění společného vzdělávání | 18 |
| 1.5 Pozitiva společného vzdělání..... | 19 |
| 2 Společné vzdělávání v mateřských školách | 20 |
| 2.1 Specifika předškolního věku | 20 |
| 2.2 Tělesný a psychický vývoj | 20 |
| 2.3 Vývoj inteligence a tvořivosti..... | 21 |
| 2.3.1 Socializace..... | 21 |
| 2.3.2 Kresba a význam hry | 22 |
| 2.3.3 Prostředí mateřské školy a vzájemná komunikace..... | 24 |
| 2.3.4 Co děti v mateřské škole získají | 24 |
| 2.3.5 Význam předškolního vzdělávání pro dítě se SVP | 25 |
| 3 Možnosti speciálně pedagogické podpory dětí se SVP | 25 |
| 3.1 Podpurná opatření | 26 |
| 3.2 Konkrétní nástroje k dispozici v mateřských školách pro realizaci společného vzdělávání | 28 |
| 3.2.1 Pomůcky..... | 29 |
| 3.2.2 Asistent pedagoga | 30 |

| | |
|---|-----------|
| EMPIRICKÁ ČÁST | 33 |
| 4 Cíl průzkumu a průzkumné otázky | 33 |
| 5 Metodologie průzkumu | 33 |
| 5.1 Průběh průzkumu..... | 35 |
| 5.2 Charakteristika místa průzkumného šetření | 37 |
| 5.3 Charakteristika vzorku průzkumného šetření | 38 |
| 6 Průzkumná zjištění | 42 |
| 6.1 Vzdělání pedagogů a rozmluva na téma vzdělávání dětí se SVP | 42 |
| 6.2 Typy PO a zhodnocení jejich využití | 45 |
| 6.3 Vzájemné soužití dětí se SVP a dětí intaktních | 48 |
| 6.4 DVPP a názor pedagogů na společné vzdělávání | 51 |
| 7 Diskuse | 54 |
| Závěr | 56 |
| Seznam použitých zdrojů | 57 |

Seznam obrázků a tabulek

| | |
|---|-----------|
| Obrázek č. 1: <i>Co je to inkluze?</i> | 16 |
| Tabulka č. 1: <i>Inkluze vs. integrace</i> | 18 |
| Tabulka č. 2: <i>Přehled vzorku průzkumného šetření</i> | 39 |
| Tabulka č. 3: <i>Přehled odpovědí respondentek</i> | 42 |
| Tabulka č. 4: <i>Přehled odpovědí respondentek</i> | 45 |
| Tabulka č. 5: <i>Přehled odpovědí respondentek</i> | 48 |
| Tabulka č. 6: <i>Přehled odpovědí respondentek</i> | 51 |

Použité zkratky

AAK – Augmentativní a alternativní komunikace

ADD – Porucha pozornosti bez hyperaktivity (Attention Deficit Disorder)

ADHD – Porucha pozornosti s hyperaktivitou (Attention Deficit Hyperactivity Disorder)

AP – Asistent pedagoga

BP – Bakalářská práce

DVPP – Další vzdělávání pedagogických pracovníků

IVP – Individuální vzdělávací plán

LMP – Lehké mentální postižení

MŠ – Mateřská škola

MŠMT ČR – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

PAS – Porucha autistického spektra

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

PPP – Plán pedagogické podpory

PO – Podpůrná opatření

RVP – Rámcově vzdělávací program

SPC – Speciálně pedagogické centrum

SPUCH – Specifické poruchy chování

STMP – Středně těžké mentální postižení

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

ŠPZ – Školské poradenské zařízení

TMP – Těžké mentální postižení

WHO – Světová zdravotnická organizace (World Health Organization)

ZDVOP – Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc

Úvod

Člověk si svou genetickou výbavu nezvolí a ani není schopen ovlivnit, do jakého prostředí se narodí. Co již dokáže ovlivnit, respektive co by měli ovlivnit rodiče a bližší rodina, je prvotní adaptace daného člověka do společnosti. Nemluvě o prostředí kolem nich, které by mělo být nápomocné. Nejenom člověk bez jakéhokoliv postižení, ale i člověk s postižením by měl mít právo se zúčastnit všech aktivit a činností, které mu školní vzdělávání nabízí. Každý z nás by se měl rozvíjet ve všech směrech a v případě nouze by mu měla být nabídnuta pomocná ruka. A to nejen ze strany rodiny, ale i ze strany širší odborné či laické veřejnosti.

„Je normální lišit se“.

Richard Von Weizsäcker

Tématem předložené bakalářské práce je „Společné vzdělávání v mateřské škole“. Téma bylo zvoleno s ohledem na možnosti bližšího prozkoumání vzdělávání dětí se SVP v mateřské škole. A na aktuální trend inkluzivního vzdělávání. Hlavním cílem práce je zjistit a popsat zkušenosti pedagogických pracovníků vybrané mateřské školy s realizací společného vzdělávání.

Tato bakalářská práce je rozčleněna na dvě části – teoretickou a empirickou. Teoretická část vychází ze studia odborné literatury a skládá se ze tří kapitol.

První kapitola obsahuje jednotlivé definice, které se úzce pojí s problematikou společného vzdělávání. Pojmy jsou jednotlivě definovány pro jejich větší přehlednost a pochopení vzájemné souvislosti mezi nimi. Tato kapitola také pojednává o rozdílech mezi integrací a inkluzí. První kapitolu uzavírá shrnutí pozitiv a negativ realizace společného vzdělávání.

V druhé kapitole je blíže specifikován předškolní věk, jehož aspekty by neměly být opomenuty, vzhledem k tomu, že se jedná o věkovou skupinu, která je středem zájmu celé bakalářské práce a k jejímuž vzdělávání se vyjadřují i respondentky v průzkumném šetření. Další část této kapitoly se zaměřuje na prostředí mateřské školy. Přibližuje vzájemnou komunikaci mezi účinkujícími v tomto procesu. V závěru je zmíněn význam vzdělávání dětí v mateřské škole, který se poté zaměřuje konkrétně na děti se SVP.

Třetí kapitola představuje vymezení jednotlivých možností speciálně pedagogické podpory, které mohou být dětem se SVP poskytnuty. Všechna opatření jsou postupně vypsána a blíže definována.

Empirické šetření má za cíl zjistit a popsat zkušenosti pedagogických pracovníků vybrané mateřské školy s realizací společného vzdělávání. Smyslem a účelem předložené bakalářské práce je nastínit náhled prostřednictvím pedagogů na nynější a případně budoucí společné vzdělávání. Zachytit jejich profesní postoje, názory, ale i případné obavy či očekávání.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Společné vzdělávání

V této části kapitoly bude blíže specifikována problematika společného vzdělávání. Dále zde budou vymezeny jednotlivé pojmy úzce související s touto problematikou. Vzhledem k zaměření bakalářské práce je tato kapitola považována za velmi stěžejní. Pokládá základní kámen pro teoretický rámec práce.

1.1 Vymezení pojmu

Společné vzdělávání lze uchopit jako odborný výraz, jenž není nikde pevně a zejména vědecky ukotven. Logicky z toho vyplývá, že může být definován několika různými způsoby. Zjednodušeně řečeno se jedná o eufemismus k inkluzivnímu vzdělávání.

Dle Zilchera a Svobody (2019) legislativní ustanovení vymezuje větší množství financí pro společné vzdělávání. Jedná se tedy o finanční dotace pro žáky s postižením (nebo také se speciálními vzdělávacími potřebami – SVP). „Problém nastává v tom, že zvýšení finanční podpory, zjednodušení přijímání žáků s postižením do běžných škol, ani znesnadnění vylučování žáků s postižením do specializovaného segmentu vzdělávání nevytváří proinkluzivní tendence, tedy to není inkluze“ (Zilcher, Svoboda 2019, s. 31).

Společné vzdělávání lze také popsat jako umožnění využití podpůrných opatření žáky, kteří na ně mají a měli jednoznačně nárok. Tito žáci byli již dříve individuálně zařazeni do běžných škol. Problém jednotlivých škol byl s nedostatkem financí na daná podpůrná opatření (Zilcher, Svoboda 2019).

Dle Zilchera a Svobody (2019) velice často dochází k záměně pojmů „společné vzdělávání“ s „inkluzivním vzděláváním“. „Inkluzí“ chápeme ideální stav popsaný teoreticky, kterého však stěžejí může být v praxi dosaženo (je to ideál). Vedle toho „společné vzdělávání“ se hodí k popisu reálného stavu ve (českém) školství, tedy tendence usnadňovat jedincům s různými specifiky (odlišnostmi) přístup do hlavního vzdělávacího proudu, čímž pak dochází ke zvyšování diverzity žáků v tomto proudu. A to se konkrétně děje zavedením a uplatňováním podpůrných opatření, zlepšováním přístupu k nim, jejich financování apod. Avšak jeden společný znak nalézt lze, a to zmíněnou diverzitu (heterogenost). Diverzita je definována jako „...různost nebo rozmanitost na základě určitého klasifikačního kritéria. Diverzita představuje každou významnou diferenci, která odlišuje jednoho jedince od druhého, což zahrnuje širokou škálu zjevných i skrytých kvalit.

Vymezuje se obvykle jako rozmanitost hodnot, postojů, kulturních perspektiv, vyznání, etnického dědictví, sexuální orientace, dovedností, vědomostí, životních zkušeností i životního stylu jednotlivců, kteří tvoří určitou skupinu lidí. Diverzita nicméně chápe odlišnost individualit jako spojující prvek, kdy prvotním úkolem konceptu diverzity je odlišnosti rozpoznat, pojmenovat a respektovat je“ (Maříková, Formánková, Křížková, Čermáková 2015, s. 20). S diverzitou je inkluze úzce spjata, nicméně nelze plně říci, že to postačí k definici inkluzivní školy (Zilcher, Svoboda 2019).

Vosmik (2018) je podobného názoru. V uplynulých letech v rámci České republiky se tvrdě zaryl pojem inkluze a také inkluzivní vzdělávání. Nicméně o inkluzi v České republice ani zdaleka mluvit nelze.

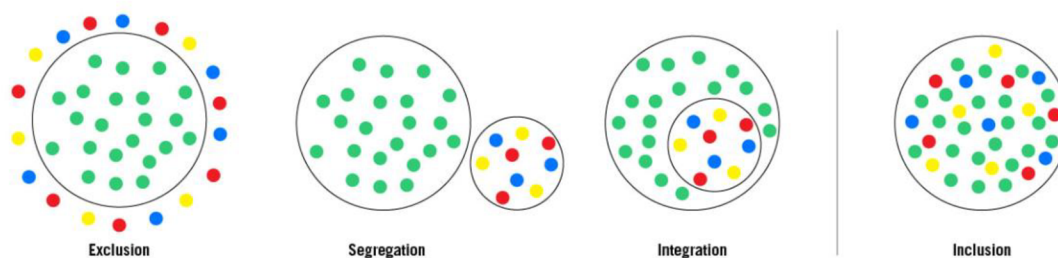
Národní institut dalšího vzdělávání naopak pojednává o společném vzdělávání a inkluzivním vzdělávání jako o pojmech stejné či odpovídající hodnoty. Dle novely školského zákona č. 82/2015 Sb., která uvádí podpůrná opatření pro žáky se SVP (Národní institut dalšího vzdělávání, 2019).

Při inkluzi se dbá na ojedinělé pojetí jakéhosi propojení veškeré společnosti s maximální tolerancí a respektem. Dle odborníků inkluzi nelze jednoznačně definovat. Odborníci z celého světa, kteří se touto problematikou zabývají, popisují pojem inkluze a inkluzivní vzdělávání velice rozdílně (Zilcher, Svoboda 2019). Lechta (2016) je názoru, že myšlenka integrace přechází v další hodnotu. Právě již zmíněná diverzita bude činitelem, který zjednoduší činnost pedagogům. Naopak Slowík (2016) jasně definuje pojem inkluze. Dle jeho slov se jedná o „...nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení“ (Slowík, 2016, s. 32). **Inkluzivní vzdělávání** lze jednoduše popsat jako zapojení všech dětí do běžného školního procesu. Nicméně výraznou změnou je hledání chyb ve vzdělávacím procesu při nezdaru žáka. Zásadní je zde otázka, jestli systém přistupuje k žákům dostatečně s ohledem na jejich potřeby (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Dle Vosmika (2018) je základem individuální postoj ke všem žákům, vzájemná kooperace, rozvíjení všech vlastností, respektování se, pocit dosažení úspěchu, ale také jeho zhodnocení (nejlépe, aby se na něm podíleli sami žáci). „V jedné třídě se tak spolu vzdělávají žáci zdravotně postižení i bez postižení, žáci nadaní, cizinci, žáci pocházející ze sociálně znevýhodněného prostředí“ (Vosmik, 2018, s. 10). Opakem inkluze bývá **exkluze** neboli sociální vyloučení, jak již ze samotného slova vyplývá, je opakem pojmu inkluze. Lechta

(2016) chápe exkluzi jako vyřazení žáků ze vzdělávacího procesu. Jedná se o „...děti s postižením nesplňující (ale případně i splňující) kritéria, která více či méně svévolně vymezí vyšší instance...“ (Lechta, 2016, s. 30).

Třetím pojmem, který s touto problematikou úzce souvisí je „**sociální integrace**“. Ta se týká všech členů společnosti. Jedná se zde o rovnocenné zapojení do společnosti. Komplikace mohou vzniknout v určitých případech, například u lidí s jakýmkoliv znevýhodněním (Slowík 2016). „Potom je nezbytné jejich integraci aktivně podporovat a vytvářet pro ni vhodné podmínky“ (Slowík 2016, s. 31). Samotný pojem **integrace** se dle Lechty (2016) dá nazvat jako soužití dvou odlišných skupin, kde děti se znevýhodněním docházejí za určité podpory do běžných škol. Jedná se o tzv. **duální systém**, protože zde dochází k souběžnému využití integrativního a segregovaného vzdělávání. Zilcher, Svoboda (2019) mluví o individuální integraci jako o příležitosti žáků, kteří vyžadují podpurná opatření, docházet do běžné školy s intaktními žáky (Jesenský in Slowík 1995). Integraci chápeme jako „spolužití postižených a nepostižených při přijatelně nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin“ (Slowík 2016, s. 31). WHO považuje integraci za možnost jedince účastnit se veškerých běžných společenských dějů (Fischer, Škoda, 2008). „**Integrované vzdělávání** můžeme v souladu s výše uvedenou definicí vymezit jako úplné zapojení jedince do běžného edukačního procesu. Obvyklé edukační procesy se přes znevýhodnění odehrávají v rámci běžného školního prostředí (Fischer, Škoda 2008, s. 23). Opakem integrace logicky bývá tzv. segregace. **Segregace** je dle Bartoňové a Vítkové (2007) prvně datována počátkem 17. století. Pozdější rozšíření této iniciativy proběhlo v 18.–19. století. V této době docházelo k výstavbám jednotlivých ústavů a škol pro osoby s jakýmkoliv typem znevýhodnění. Lechta (2016) popisuje segregaci jako selektivní přístup ke vzdělávaným osobám. Nicméně tento přístup, dle jeho pojetí, dává všem jedincům vyhovující předpoklady vzdělávání. Slowík (2016) pojímá segregaci antonymem socializace. Podobně nahlíží na segregaci i Fischer, Škoda (2008).

Inkluze i integrace mají jasně definované základní parametry (viz kapitola 1.3). Čtyři z výše uvedených pojmů jsou přehledně znázorněny na níže vloženém obrázku. Jedná se o velmi přehledné a názorné schéma pro lepší představu a uchopení této problematiky, která je vždy velmi aktuální a prodiskutována v lidské společnosti.



Obrázek č. 1: *Co je to inkluze?* (inkluzce.cz)

1.2 Další terminologie vztahující se k problematice společného vzdělávání

Stigma lze jednoduše popsat slovy jako například značka či výrazný signál, který je na první pohled patrný. Ve špatném slova smyslu by se také mohlo jednat o neodstranitelné označení osoby, lidově řečeno „cejch“. Podle Goffmana (in Slowík 2016) „je příčinou jejich handicapu často nikoli jejich vada či porucha (potažmo z ní vyplývající postižení), ale právě jejich **stigmatizace**, respektive to, jak je jejich problém chápán okolím“ (Slowík 2016, s. 30). Na problematiku stigmatizace úzce navazuje pojem socializace. **Socializace** je jakýsi průběh či vývoj jedince po dobu jeho života. Během tohoto procesu člověk získává určité rysy jeho pozdějšího chování. Například si osvojuje řeč, kulturu a získává zkušenosti. Tímto způsobem se zapojuje do širší společnosti (Průcha, Walterová, Mareš 2009). Socializace ve školním prostředí probíhá tak, že „žáci se musí přizpůsobovat podmínkám institucionalizované výchovy a vzdělání, naplánovanému kurikulu i požadavkům učitelů, což některým žákům přináší problémy...“ (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 267). Zapojení se jakýmkoliv způsobem do společnosti nemusí být vždy snadné. Tuto situaci výstižně definuje slovní spojení sociální integrace.

Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami je každé dítě, žák či student, který vyžaduje alespoň v jedné oblasti vzdělávání „zvláštní“ přístup. Nikdo není dokonalý a brát ohled na potřeby druhých je důležité. Kdybychom definovali termín „žák či dítě se speciálně vzdělávacími potřebami“ v souladu se školským zákonem (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání), tak se jedná o jedince, „...kteří k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebují poskytnutí podpůrných opatření“ (NÚV, 2011 – 2022). Tato podpůrná opatření vycházejí ze specifických potřeb dítěte v oblasti jeho zdraví nebo také životních okolností. Toto podtrhuje i Kendíková (2016) tvrzením, že „v naplnění jejich vzdělávacích možností brání překážky spočívající zejména v jejich zdravotním stavu nebo životních podmínkách“ (Kendíková, 2016, s. 7).

Dle Jucovičové, Žáčkové, Budíkové (2009) je nezbytné dětem se SVP věnovat intenzivnější péči, na kterou dle školského zákona mají jednoznačně nárok.

Dělí se na žáky:

- s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního stavu,
- s vadami řeči,
- se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování,
- s odlišnými kulturními a životními podmínkami,
- jejichž mateřským jazykem není čeština,
- nadané a mimořádně nadané, pokud mají přidružené speciální vzdělávací potřeby.

(MŠMT ČR, 2022)

V oblasti vzdělávání žáků se SVP jsou kladeny vyšší požadavky a zejména odpovědnost na samotné pedagogy, ale také na zaměstnance školských poradenských zařízení (ŠPZ) individuálních školních pracovišť (Adamus, Franiok, Kaleja, Zezulková, 2015).

1.3 Základní parametry inkluze a integrace

Bartoňová, Vítková (2007) pojímají inkluzi jako integraci každého dítěte do „normálních“ škol, a to ve smyslu, že nebude prováděno tzv. nálepkování dětí doprovázeno ukončením speciálních institucí a speciální výchovy. Inkluze je využívána formou jakéhosi „nástroje“ k rozvoji integrace a na uskutečňování nejpříznivější integrace pro děti se SVP.

Anderliková (2014) přehledně zpracovala jednotlivé body, kterými se od sebe jednoznačně odlišují integrace a inkluze. Základ tvoří samotné pojetí daného jedince, jak je vnímán danou společností. Od tohoto pojetí se odvíjí další postoje, kterými disponují tyto vzdělávací přístupy.

Tabulka č. 1: *Inkluze vs. integrace* (Anderliková, 2014)

| Integrace | Inkluze |
|--|--|
| Vymezuje jedince dle vyskytující se nebo i nevyskytující se vady/poruchy. | Bere a vnímá člověka jako lidskou bytost ve všech jeho ohledech. Snaží se pomoci tehdy, když člověk pomoc potřebuje. |
| Dělí jedince na jedince se SVP a bez SVP. | Nerozděluje. Skupinu osob vnímá jako různorodou. |
| Lidé, kteří byli vyčleněni mají být plně socializováni. | Respektuje různorodost skupiny. Od všech členů uskupení je předpokládáno vzájemné pochopení a tolerance. |
| Hledání možností, jak jednotlivé členy začlenit do společnosti. | Důležitá a podstatná je zde vzájemná kooperace všech členů. |
| Zapojení se do „vlastní skupiny“. | Podstatná je vlastní osobnost každého jedince. |
| Nutná doprava na místo školy, pokud není možnost blízko bydliště. | Přijetí spádových škol. Možnost setrvat v místě bydliště. |
| Dle financí možnost asistenta pedagoga (AP) či technických úprav (bezbariérovost). | Dle financí možnost asistenta pedagoga (AP) či technických úprav (bezbariérovost). |

„Nepochopení těchto rozdílů vede k mnoha nedorozuměním a způsobuje diskrepantní komunikaci expertů v praxi, činovníků školské politiky i laiků“ (Lechta in Lechta, 2016, s. 38).

1.4 Přínosy a úskalí zavádění společného vzdělávání

Na celém světě je nespočetný počet dětí, které potřebují pomoci rozvíjet svoji osobnost a zejména její potenciál. O růst této oblasti člověka by se mělo zasloužit dobré rodinné zázemí a také veškeré dostupné formy vzdělávání. Ať se jedná o školu jako takovou nebo různé zájmové uskupení. Ne všechny děti na celém na světě mají takové možnosti. Rozdíly nastávají v oblastech zdraví, víry, kultury a socioekonomického prostředí. I přes tyto aspekty, by všem dětem měla být dána možnost rozvíjet a vzdělávat se. Škola v první řadě slouží k předávání vědomostí a dovedností ze stran pedagogů a následnému osvojování si žáky. Dále k upevňování si mravních hodnot, ale také k celkovému začlenění se do společnosti. Zde se děti setkají s pestrostí a různorodostí širšího okolí. Naučí se přijímat odlišnosti jiných a vzájemnému respektu. „Vzdělání je veřejnou službou a musí

být poskytováno v odpovídající kvalitě všem dětem bez rozdílu a diskriminace. Právo na vzdělání je základním lidským právem“ (MŠMT ČR, 2016).

Vosmik (2018) tvrdí, že... „Nároky inkluzivního vzdělávání jsou obrovské a je zřejmé, že v České republice nás čeká ještě dlouhá cesta. Proto v našich podmínkách musíme mluvit o společném vzdělávání jako systému podpůrných opatření, která postupně umožňují lepší podmínky pro žáky se SVP“ (Vosmik, 2018, s. 10–11). Společné vzdělávání se setkává s mnoha bariérami. S nedostatkem potřebných financí a specializovaného personálu (pedagogických a poradenských pracovníků) především, ale také s absencí potřebných materiálních pomůcek).

Podle výsledků druhé analýzy, kterou provedlo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, ... „se v některých regionech zvýšil tlak na málotřídní školy, aby na základě ustanovení § 19, odst. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., zařazovaly i žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením nebo kombinovaným postižením, ačkoliv nemohly naplnit podmínky pro jejich vzdělávání“ (MŠMT ČR, 2013). Dalším závěrem, který vyplynul z analýzy, byla příliš obtížná a složitá administrativa spojená s podpůrnými opatřeními. V poslední řadě nadále trvaly výrazné rozdíly navržených podpůrných opatření u shodných typů oslabení.

1.5 Pozitiva společného vzdělání

Zavedení společného vzdělávání by bylo přínosné zejména pro děti se SVP, a to z několika důvodů. Jedním a zejména zásadním aspektem je pohybování se v prostředí intaktní společnosti od raného dětství. To může být do budoucna nápomocno, jak v osobním, tak profesním životě. Zde hraje velmi důležitou a nezaměnitelnou roli nápodoba, díky ní se děti se SVP snaží „vyrovnat“ svým vrstevníkům. Má to oboustranné výhody. Pro intaktní spolužáky to znamená být nápomocem svým spolužákům. Zároveň se učí, že být „jiný“, neznamená být „špatný“. Přejímání vzorců chování od svých vrstevníků je přirozeným procesem, který je v tomto případě velice žádoucí. Děti od sebe vzájemně pozorují způsoby sebeobsluhy, hry, komunikace a zároveň naváží přátelské vazby. Pokud všechno bude probíhat zmíněným způsobem, tak společné vzdělávání utvoří třídní kolektiv soudržnější. Všechny strany by měly být spokojeny, a to včetně rodičů všech žáků. Jejich děti se učí vzájemné toleranci, respektu a prakticky žádnému užívání předsudků. Obavy či názory ze ztráty kvality výuky doposud neprokázaly žádné odborné studie. „Naopak zkušenosti z vyspělých zemí, ve kterých společné vzdělávání funguje již několik desítek let, potvrzují

nemalý přínos pro všechny zúčastněné“ (MŠMT ČR, 2016). Nesmí se ovšem opomenout vyšší náročnost na přípravu všech činitelů pedagogického procesu. Nicméně by i tento aspekt měl být přínosem zejména pro samotné žáky.

2 Společné vzdělávání v mateřských školách

2.1 Specifika předškolního věku

Je všeobecně známo, že nejvíce věcí by měl rodič svému dítěti předat do tří let jeho života. Toto věkové období je považováno za jakýsi „základní kámen“ života dítěte. Dle Matějčka (2005) na konci tohoto období by měly být děti připraveny k vystoupení z bezpečného prostředí úzké rodiny. A být aktivním členem společnosti především ostatních vrstevníků. „Období označované jako ‚předškolní‘ věk je charakterizováno na svém začátku právě touto první společenskou emancipací dítěte a na svém konci pak druhým výrazným krokem do společnosti, totiž nástupem do školy“ (Matějček, 2005, s. 138). Tato kapitola bude tedy věnována čtvrtému, pátému a šestému věku dítěte. Jak již samotný název naznačuje, „předškolní věk“, je tedy období života dítěte před nástupem do školy. Dalo by se říci, že se jedná o jakousi přípravu na ještě náročnější období vzdělávání. Nicméně toto období nesouvisí pouze se vstupem do širší společnosti. Dítě se nadále vyvíjí ve všech oblastech, a to pohybových, tělesných, ale i citových a intelektových. Disponuje již velkou samostatností, takže si je schopno podněty prozkoumat formou své vlastní vůle a úsilí. V neposlední řadě si osvojuje jednotlivé společenské požadavky (např.: zásady správného stolování či hygienické návyky).

2.2 Tělesný a psychický vývoj

Do jednoho roku života dítěte se tělesný růst řítí nezastavitelnou rychlostí. Po dovršení jednoho roku dochází ke zpomalení fyzického vývoje dítěte. Zhruba ve třech letech je pro dítě typická větší jistota v jeho pohybu. Je stabilnější chůze po schodech či jízda na tříkolce. Jemná motorika se stále zlepšuje, dítě již zvládá čím dál lépe například kreslit. Více si s daným úkolem tzv. vyhraje a dá si na něm záležet. „Mozek v 6;0 již má asi 90 % své konečné hmotnosti, elektrická aktivita mozku se blíží aktivitě dospělého“ (Kern, Mehl, Nolz, Peter, Wintersperger, 2015, s. 174).

Psychický vývoj dítěte v tomto věkovém období zahrnuje mnoho složek (Kern, Mehl, Nolz, Peter, Wintersperger, 2015, s. 174–175):

- vývoj k samostatnosti (základní důvěru ve své schopnosti),
- vývoj obrazu reality (vztah dítěte ke svému prostředí),
- vývoj hry (zároveň podpora oblasti fantazie),
- vývoj řeči,
- vývoj myšlení (zejména schopnost řešit problémy).

2.3 Vývoj inteligence a tvořivosti

Jedním z významných milníků předškolního období života dítěte, pokud se zaměříme na inteligenci a tvořivost, je pochopení a následné i využívání symbolů v běžném životě. „Předškolák pochopí princip počítání, naučí se aktivně užívat tisíce slov (dalším tisícům rozumět), ve hře projevuje bohatou fantazii, suverénně kreslí a miluje pohádky (Říčan, 2009, s. 275).

S tímto obdobím úzce souvisí učení se a zdokonalování řeči. Samozřejmě na základě rychlého pokroku inteligence dítěte. Nastává období otázek „proč“ a „jak“. Začíná se již více zajímat o okolní svět a vznik jednotlivých věcí v něm. S tím souvisí i zánik věcí, lidí apod. Do jisté míry může dítě mít i starosti z nepochopení některých věcí (např. otázka smrtelnosti). Ještě dostatečně nechápe význam „úplného konce“. Nepochopení některých věcí neznamená, že by dítě bylo sobecké. Jen k nim musí časem dospět (Říčan, 2009).

2.3.1 Socializace

Děti předškolního věku si hrají se svými vrstevníky, a nejen s nimi. A to již na mnohem pozoruhodnější a komplikovanější úrovni. Učí se nesčetnému množství nových poznatků a dovednostem, včetně hraní rolí. V této pozici, i když jen na malou chvíli, se naučí vzájemné kooperaci. Dále také pozici vůdčí či toho, jehož chování je ovlivňováno jinými. V rámci ještě tzv. „zdravého pojetí“ si vyzkouší i jistou formu soupeření. Dle Říčana (2009) se bohužel v tomto období věku dítěte čím dál více objevují rysy agresivity, „... kterou vidí kolem sebe a na kterou naráží jeho vlastní agresivní impulzy, ať už dobře nebo špatně zvládané“ (Říčan, 2009, s. 276). Dnešní doba je plná násilí, a to i v dětských pořadech pro děti. Děti to vnímají o mnoho více, než si jejich rodiče připouští nebo v horším případě si tuto variantu nepřipouští vůbec. Laicky řečeno: „Nelámou si s tím hlavu“. Děti projevují

přirozenou potřebu vyrovnat se něčemu, co se stane objektem jejich zájmu. Zde je prvopočátek této problematiky související s nárůstem agrese v dětském věku.

Nicméně dalším aspektem je značná míra ovlivnitelnosti v tomto věku. Kterou lze snadno využít k naučení hygienických a společenských zvyklostí daného prostředí. S tímto souvisí i odhalení některých vývojových niancí. Příčiny mohou být různé. Nejčastěji se jedná o zanedbání výchovy ze strany rodiny, rodinné rozepře nebo také psychické či fyzické týrání (Říčan, 2009). „V tomto věku také děti nejlépe přijímají všechny zvláštnosti a nápadnosti druhých dětí – což je výhodná situace právě tam, kde hledáme pomoc pro dítě s vývojovým opožděním, malformacemi ve vnějším zjevu nebo výraznějšími odchylkami v chování“ (Matějček, 2005, s. 140). Na základě prvotních kontaktů s vnějším okolním světem, si dítě utváří důvěru, ve smyslu ke svému okolí. Postupně by měl být navozen i pocit bezpečí a jistoty. Výsledkem utváření těchto hodnot u dětí je tzv. *prosociální chování* – „je v kontaktu s lidmi iniciativnější, má o něj větší zájem než o svět věcí“ (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 54).

2.3.2 Kresba a význam hry

Pokud dáte tříletému dítěti tužku a papír, předpokládá se, že vytvoří jakousi čmáranici, kterou je schopné pojmenovat. Pomocí předlohy, tedy formou nápodoby, dokáže ztvárnit linii čáry. S příchodem čtvrtého roku jeho kresebná tvorba postupně přechází do formy tzv. „hlavonožců,“ kde už je vidět možný náznak lidské postavy. Ta se skládá z hlavy, trupu a končetin, krk ještě není patrný. Ve čtyřech letech je dítě schopno si poradit se spirálou či vlnovkou. Až dovršením šesti let lze hovořit o kresbě postavy opravdu dopodrobna (Valenta, Krejčová, Hlebová, 2020). Skrze vlastní kresbu dítě dokáže vyjádřit své pocity, myšlenky, ale i traumata. Z tohoto důvodu se o spontánní tvorbu dětí zajímají především odborníci. „Kresbou si dítě zpřítomňuje to, co prožilo hezkého (výlet s rodiči, návštěva u babičky); zpřítomňuje si to, po čem touží (chce mít pejska, kočičku...); odreagovává nepříjemný zážitek (kreslí obludné postavy, zlá zvířata, násilné scény) apod.“ (Helus, 2018, s. 275).

Hra je považována od samotného počátku dětství za velice podstatné a nenahraditelné lidské jednání, na jehož základě se dítě učí novým dovednostem ve všech vnějších oblastech, ale i svých osobních. Tím je myšleno, že dítě se seznamuje samo se sebou a svými hodnotami (intelektem, vnímáním, pohybovými a sociálními aspekty, fantazií, emocemi atd.) Účelem hry by mělo být obohacování vlastní osoby, ale zejména

zábava. Přítomno je i nadšení a zápal do hry. Tato práce je zaměřena především na předškolní věk. Podobně jako u kresby, je tedy žádoucí znázornit vývoj hry zhruba od tří do šesti let, po dobu pobytu v mateřské škole. Jaké pokroky je dítě schopno udělat za pouhé tři roky.

Hru lze rozčlenit na jednotlivé etapy dle věku dítěte (Bednářová, Šmardová, 2015):

- mezi 3.–4. rokem jsou středem dětského vesmíru hračky, se kterými lze vykonávat pohybovou aktivitu (zejména autíčka, odrážedla, kočárky...), nesmějí chybět stavebnice, puzzle, různé modelovací formy, dále také převtělování se do jiných rolí (princezny, akční postavičky ad.);
- mezi 4.–5. rokem je pro dítě zásadní dostatečný prostor k pohybu, dítě už tzv. nevydrží na jednou místě a začíná více vyhledávat aktivity s kamarády;
- mezi 5.–6. rokem dítě svoji pohybovou dovednost zúročí formou náročnějších aktivit (např.: zimními sporty či plaváním), také se začíná zajímat o hraní společenských her s pravidly (již dokáže více spolupracovat).

Období hry je pro předškolní období velice významné. Dítě nabývá mnoha schopnostem pomocí didaktických her. Tak dochází k záměrně řízenému učení. Oproti tomu zde stále figuruje hraní si volnou formou, které probíhá způsobem spontánního učení. Ke spontánnímu učení lze dojít i aktivitami tzv. úkolového charakteru. Úžasné je to, že každé dítě dané zadání úkolu může vyřešit jiným odlišným způsobem, a tak také dochází ke spontánnímu učení, které je mírně podpořeno. Dle Bednářové, Šmardové, 2015 „Záměrně motivované hry lze také využít k výchovným terapeutickým účelům (jen namátkou uvedme projevování empatie, navozování kontaktu, spolupráce, odbourávání agresivity, nesmělosti, bojácnosti, řešení konfliktů atd.)“ (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 60). Matějček (2005) mluví o přecházení od hry k souhře a kooperaci, a to během let, kdy dítě navštěvuje mateřskou školu. V předškolním věku je už schopno podělit se o kolektivní prostor a čas. Dále plnit jeden společný zájem. To však netrvá příliš dlouho. „Z této spolupráce ve hře se stane jednou spolupráce nad úkoly daleko vážnějšími, školními i pracovními“ (Matějček, 2005, s.132–133).

2.3.3 Prostředí mateřské školy a vzájemná komunikace

Dle Průchy a Kořátkové (2013) lze klima v mateřské škole vyjádřit jako...“stálý a dlouhodobý stav sociálního a pracovního fungování a vnímání pracoviště“ (Průcha, Kořátková, 2013, s. 69). Tento proces se považuje za účinek kvalitní kooperace mezi všemi účinkujícími (pedagogickými pracovníky i těmi nepedagogickými, dětmi a jejich rodiči, ale i dalšími zařízeními, např.: PPP, SPC ad.). K utvoření vzájemné důvěry je zásadní kladně zaměřená komunikace. Výsledkem jejího působení je zájem o druhé.

Tvoří to jakýsi základ vzájemného vztahu. Například při hovoru s dětmi by měl být pedagog otevřený, aby se stal dětem dostupnějším. Pedagog musí umět rozdělit svou pozornost tak, aby byl na blízku i méně výrazným dětem. Umět naslouchat všem a podporovat je ve vzájemné komunikaci. V případě komunikace s rodiči by neměl být jeho postoj jakkoli zaujatý. Pokud rodiče budou mít dojem, že se nachází pod drobnohledem zaměstnanců školy, lze předpokládat že nebudou iniciovat žádnou snahu o spolupráci s nimi. A to ani v zájmu dítěte. O škole, ale i pedagogích si utvoří negativní představy. Pokud se tak nestane, pozitivní vztah prospěje zejména dětem (Průcha, Kořátková, 2013). „Osobnostně orientovaná mateřská škola tvoří přirozený most pro přechod od nezávislého dětství k systematickému vzdělávání. K plynulému přechodu přispívá celé předškolní období tím, že dává dítěti příležitost hrát si, řešit samostatně různé praktické úkoly, jednat samostatně a tvořivě, ale také respektovat pravidla, naslouchat druhým, srozumitelně se vyjadřovat. Každodenní a průběžná socializace a kultivace dítěte v běžných situacích je nejlepší způsob přípravy na školu“ (Kolláriková, Pupala, 2010, s. 134).

2.3.4 Co děti v mateřské škole získají

Děti, které pravidelně navštěvují mateřskou školu, si rozvíjí mnoho oblastí. Sféru rozumovou, osobnostní, sociální, esteticko-výchovnou, tvořivou či pohybovou. V rozumové složce dítěte, během pobytu v mateřské škole, dochází ke zkvalitňování poznávacích procesů, rozvoji myšlení a paměti, učení se zdolávání problémů s následným splněním daného úkolu. Velkou roli zde hrají pedagogové i dětský kolektiv. V osobnostní a sociální složce dochází k získání schopnosti vnímat jednotlivé odezvy, které mohou vzniknout z určitého typu chování (společensky přijatelného i nepřijatelného). Zjistí, že na základě nežádoucího chování mohou být jedinci uloženy určité postihy. Dítě se dále učí ovládat své emoce v různých společenských situacích a zároveň získává nové sociální dovednosti (např.: souhlasit x nesouhlasit, jakým vhodným způsobem to danému člověku

sdělit, dále umět si obhájit svůj postoj apod.) Esteticko-výchovná složka se vyvíjí na základě příležitostí, díky kterým se dítě setkává s uměním (příspěvek k tomu může i estetické rozvržení třídy v mateřské škole, společné návštěvy divadel, výstav apod.) Kromě výtvarné oblasti, je tu ještě oblast hudební, u které také dochází k značnému rozvoji. Dítě na základě této složky má možnost využít svou fantazii a představy. Zdravotně-pohybová složka je rozvíjena pravidelně, a to samotným pobytem v mateřské škole. Učitelé s dětmi pravidelně navštěvují hřiště, provádí pohybově-zdravotní cvičení. Výsledkem je posílení motoriky a celkové stavby těla (Průcha, Kořátková, 2013). Dle Matějčka (2005) se dítě v předškolním věku naučí mnoha dovednostem. Většinu z nich podpoří právě pobyt dítěte v mateřské škole (pohyb, vnímání, výtvarné projevy, myšlení, hygienické návyky atd.)

2.3.5 Význam předškolního vzdělávání pro dítě se SVP

Pro dítě se SVP je nástup do předškolního vzdělávání podobně důležitý jako u dětí intaktních. Získávají stejné zkušenosti (učí se vzájemnému soužití s ostatními, utvářejí nové vztahy, profilují se do různých rolí v rámci vzájemné hry a také se učí respektování autorit). Nicméně pro dítě se SVP je nástup do mateřské školy přeci v něčem odlišný a získávání těchto zkušeností o něco cennější. Například pokud se jedná o dítě s tělesným postižením, tak je pravděpodobné, že se ocitá ve větším kolektivu vrstevníků poprvé během svého života, a to bez dohledu rodičů. Dítě si vybudovává svou pozici mezi dětmi ve třídě. Mazánková (2018) tvrdí, že...“Integrace dítěte do mateřské školy běžného typu je pro ně velmi přínosná. Je zde zcela přirozeně motivováno kolektivem zdravých dětí a v touze vyrovnat se jim si snáze osvojuje nové dovednosti“ (Mazánková, 2018, s. 60). Je mu umožněno dosáhnout vzdělání, které je přiměřené jeho předpokladům. Intaktní děti by měly přítomnost dítěte se SVP ve třídě vnímat také pozitivně. Mohou se učit vzájemné tolerance, pochopení a pomoci.

3 Možnosti speciálně pedagogické podpory dětí se SVP

„Školská poradenská zařízení (ŠPZ) poskytují poradenské služby dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením“ (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, s. 70). Mezi ŠPZ se zařazují pedagogicko-psychologické poradny (PPP), speciálně pedagogická centra (SPC).

Pedagogicko-psychologické poradny jsou poradenská zařízení poskytující své služby zejména žákům bez jakéhokoliv zdravotního znevýhodnění a nezaměřují se na konkrétní typ potíží. Děti, které navštěvují MŠ, se poprvé setkají s touto službou až před nástupem

do povinné školní docházky nebo již v období kolem zápisu. Samozřejmě pouze v případě nutnosti. Jednotlivá setkání s pracovníky PPP probíhají buď přímo v místě působení PPP nebo na půdě školy (Kendíková, 2016).

Speciálně pedagogická centra se již specializují na podporu žáka s konkrétním typem zdravotního znevýhodnění. Oproti PPP provádí poradenskou činnost i v rodinách žáků, ale také na svém pracovišti či ve školním prostředí. Po celé České republice funguje několik typů SPC. Každé z nich se zaměřuje na určitou oblast speciálně pedagogické podpory (např.: vady řeči, tělesného, zrakového, sluchového znevýhodnění ad.)

3.1 Podpůrná opatření

Podpůrná struktura vzdělávání je „systém institucí a služeb napomáhající vytvářet vhodné podmínky, řešit problémy a odstraňovat nedostatky vzniklé při fungování vzdělávacího systému“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 205). Dále dle Michalíka, Baslerové, Felcmanové (2015) „podpůrná opatření představují popis doporučení ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na jednotlivých stupních škol (mateřské, základní, střední)“ (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, s. 32). Podpůrná opatření (PO) mohou být využita u žáků v běžných školách (individuální začleňování žáka se SVP mezi intaktní žáky), tak u žáků ve školách, které jsou primárně určeny žákům s postižením.

Aby mohla být dítěti přidělena tzv. podpůrná opatření, je nutné definovat, komu přesně mohou být udělena. Již výše v kapitole „Základní termíny vztahující se k problematice společného vzdělávání“, je definován pojem „dítě se speciálními vzdělávacími potřebami“. „Podle aktuálního znění § 16 odst. 1 školského zákona jde o osoby, kterým v naplnění jejich vzdělávacích možností brání překážky spočívající zejména v jejich zdravotním stavu nebo životních podmínkách (viz výše)“ (Kendíková, 2016, s. 7). Poskytování těchto opatření je ze zákona zcela bezplatné. Jejich udělování mají v kompetenci školy a školská zařízení. Prvotním zájmem při jejich uplatňování je pozitivní vliv na dané dítě. Aby mu nebylo spíše přitíženo, než se mu dostalo pomoci.

Stupně podpůrných opatření určují, jakou míru podpory dané znevýhodnění žáka vyžaduje. Tento způsob rozdělení je primárním cestou k určení té správné úrovně podpory. **V prvním stupni** je hlavním záměrem „... aplikovat běžně dostupné metody, formy práce, které při správné aplikaci mohou působit jako prevence zhoršování školní úspěšnosti žáka“ (Michalík, Baslerová, Felcmanová, s. 40). Velkou nadějí je zde „lepší ustálení žáka“,

ve smyslu, že začne dosahovat lepších výsledků a vyhne se tak školním nezdarům a celkovému odporu ke vzdělávání. PO na této úrovni určují sami pedagogové. Velkou výhodou se pro pedagogy stává hlubší znalost žáka, na jejímž základě mohou případně zavést PO. Jedná se zejména o změnu posazení žáka ve třídě, úpravu délky času na zpracování zadané práce či jinak časově rozvržený výukový blok ad. **Ve druhém stupni** má pedagog za úkol mimo jiné aplikovat speciální způsoby vzdělávání tak, aby zároveň neopomíjel, jak žáky intaktní, tak žáky se SVP. Laicky řečeno: „Sklobit vše dohromady, aby z toho měli přínos všichni žáci“. Dále je doporučeno využívat spíše formy práce, kde mohou jednotliví žáci mezi sebou spolupracovat a napomáhat tak k lepší integraci žáka se SVP. PO jsou navrhována ŠPZ. „Podstatné je, že podpůrná opatření ve 2. stupni vycházejí vždy z doporučení ŠPZ a zahrnují i efektivní podpůrná opatření z 1. stupně podpory“ (Michalík, Baslerová, Felcmanová, s. 42). **V třetím stupni** PO je již podstatný rozdíl oproti druhému stupni, a to v obtížnosti. Protože práce s třídou a její samotná organizace je mnohem náročnější. Návrh na vydání PO opět realizuje ŠPZ a finanční příspěvek se rovná přítomnosti 8–14 žáků se SVP ve třídě. „Odborná speciálně-pedagogická a psychologická intervence je nutná. Provádí se dle potřeby ve škole, v ŠPZ či v rodině žáka“ (Michalík, Baslerová, Felcmanová, s. 42). Žáci jsou vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu (IVP) nebo podle Rámcově vzdělávacího programu (RVP), který je poupraven. Žáci kromě běžných výukových materiálů mají k dispozici také kompenzační pomůcky či speciální učebnice. V nutných situacích je ŠPZ doporučen i asistent pedagoga. **Čtvrtý stupeň** se oproti třetímu liší ve vyšší míře speciálně-pedagogické intervence. Jinak vše probíhá jako v třetím stupni PO. Nicméně... „U některých žáků může být nutné při podpoře komunikace ve výuce využívat náhradní formy komunikace (alternativní a augmentativní komunikace) s podporou potřebných pomůcek (komunikátory, PC, speciální klávesnice apod.)“ (Michalík, Baslerová, Felcmanová, s. 43). Zde finanční příspěvek odpovídá kapacitě 6–8 žáků se SVP na třídu. Poslední **pátý stupeň** vykazuje nejvyšší možný rozsah uzpůsobení podoby veškerého vzdělávání žákovi se SVP. Nesmějí být opomenuty maximální možné limity žáka při jeho hodnocení. Učební látka je buď poupravena nebo je snížena její náročnost dle možností žáka. V tomto případě bývá nezbytná i změna vzdělávacího prostředí. „V případě potřeby (z důvodu zdravotního stavu žáka a na doporučení lékaře) se využívá individuální výuka v domácím prostředí zajišťovaná pedagogy školy, případně pracovníkem SPC“ (Michalík, Baslerová, Felcmanová, s. 45). Všechny úrovně PO vycházejí vždy z předchozích PO. Pátý stupeň se tedy odvíjí vždy od návrhu ŠPZ a prvního až čtvrtého stupně PO.

3.2 Konkrétní nástroje k dispozici v mateřských školách pro realizaci společného vzdělávání

Příklady podpůrných opatření, která jsou udělována dětem se SVP v mateřských školách (Kendíková, 2016, s. 7):

- poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení,
- úprava organizace, obsahu, forem a metod vzdělávání a školských služeb,
- použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob... a náhradních podpůrných způsobů dorozumívání,
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- využití funkce asistenta pedagoga.

„Podpůrná opatření by měla být mateřskou školou i příslušným školským poradenským zařízením aspoň **jednou ročně vyhodnocována**“ (Skalová Foster, Kunová, Šarounová, 2021, s. 48).

Plán pedagogické podpory (PPP) odpovídá prvnímu stupni PO. A je poměrně novějším PO, které bylo zavedeno v roce 2016. Vytváří ho samotná mateřská škola a účelem tohoto pedagogického plánu, jak již vyplývá ze samotného názvu, má být podpora dítěte se SVP. Jednotlivé body, které by měly být obsaženy v plánu pedagogické podpory určuje § 10 odst. 2 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Obsah plánu pedagogické podpory tvoří (Kendíková, 2016, s. 12):

- zdůvodnění sestavení plánu pedagogické podpory,
- charakteristika obtíží žáka a jeho potřeb,
- stanovení cílů plánu pedagogické podpory,
- konkrétní postupy (podpůrná opatření 1. stupně): metody, výuky, organizace výuky, pomůcky, požadavky na organizaci práce učitelů,
- podpůrná opatření v rámci domácí přípravy,
- podpůrná opatření jiného druhu.

Dokument je nutné vždy průběžně posoudit, zda-li plní svůj účel. A případně poupravit jednotlivé náležitosti, pokud je to nutné v zájmu podpory dítěte.

Individuální vzdělávací plán (IVP) definujeme jako dokument, který je zpracováván školou po předložení návrhu ŠPZ. Jedná se o PO druhého až pátého stupně. Na jeho sepsání

by se měl podílet třídní učitel za pomoci ostatních pedagogů, kteří pracují s daným dítětem. A také ve spolupráci se ŠPZ. IVP se vypracovává na dobu jednoho školního roku, a to jeho začátkem nebo nejpozději jeden měsíc po zahájení docházky. Další možností jeho zpracování je na základě nutné potřeby PO již v průběhu školního roku. Při jeho tvorbě se především dbá na doporučení ŠPZ, nicméně zásadní je také postoj zákonného zástupce dítěte či plnoletého žáka. IVP je nenahraditelnou pracovní pomůckou pro AP. Díky němu má „návod“, jak s dítětem se SVP pracovat v každodenních situacích, ale i při obtížnější činnosti.

„Odstavce 3 a 4 § 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, stanovují náležitosti individuálního vzdělávacího plánu“ (Kendíková, 2020, s. 41). Náležitosti, které by IVP měl obsahovat (Jucovičová, 2009, s. 30):

1. osobní údaje,
2. závěry a jiné vyšetření,
3. obsah, rozsah, průběh, způsob poskytování individuální péče, volbu pedagogických postupů, časové a obsahové rozvržení učiva, způsob hodnocení a klasifikace,
4. cíle speciální vzdělávání,
5. způsob reedukace,
6. seznam potřebných pomůcek,
7. uvedení dalšího pedagogického pracovníka,
8. snížení počtu žáků ve třídě,
9. jmenovité uvedení pracovníka, se kterým škola spolupracuje při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka,
10. předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků,
11. podíl zákonných zástupců a žáka na realizaci IVP,
12. další důležité údaje,
13. datum podpisu, časová platnost IVP,
14. podpisy vyučujících, zákonných zástupců žáka,
15. aktualizace IVP.

3.2.1 Pomůcky

Jedna z dalších možností PO jsou pomůcky, které lze zajistit do mateřské školy. Pokud by do školy docházelo dítě, které má problémy s neverbální komunikací, existuje mnoho kompenzačních pomůcek. Zde by byly doporučeny například různé typy „komunikátorů“, specializované PC programy pro augmentativní a alternativní komunikaci (dále AAK) nebo také elektronické pomůcky – tablety). Dle Skalové Foster, Kunové, Šarounové (2021) je žádoucí začít s těmito pomůckami spíše postupně. „Větší podporou pro začátek může být to, když mateřská škola dostane peníze na **laminovačku a laminovací folie** a začne z fotografií vyrábět pomůcky, které umožní aktivní komunikaci ve všech každodenních aktivitách a ve všech částech mateřské školy“ (Skalová Foster, Kunová, Šarounová, 2021, s. 45). Pokud se potvrdí, že tyto ne příliš nákladné pomůcky, plní svůj účel, tak již dále přemýšlíme, jestli by nebyly potřebné i technologicky vyspělejší pomůcky (**software** či **tablet** s programy pro další usnadnění komunikace).

3.2.2 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je jednoznačně laickou veřejností považován za nejvýraznější podpůrné opatření, se kterým se setkávají. Vzbuzuje v širší veřejnosti největší povědomí. I rodiče a mateřské školy o této možnosti podpory nejčastěji přemýšlejí. Nicméně je důležité podotknout, že nejde o osobního asistenta či logopeda. Dle § 5 odst. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb. „asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“ a „pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání...“ (Skalová, Kunová, Šarounová, 2021, s. 44). Podle znění školského zákona a vyhlášky je za „žáka“ považováno i dítě v mateřské škole. Z toho vyplývá, že podmínkou pro určení asistenta pedagoga není stanovení specifických potřeb žáka, vzhledem k jeho diagnóze. Nýbrž jeho možnosti začlenit se do aktivit v mateřské škole, a to vše v rozmezí předškolního vzdělávání. V potaz se také bere, zda-li z daných činností má žák prospěch. Dalším důležitým kritériem je, zda-li je dítě schopno fungovat ve třídě dle nastavených pravidel. Celkově se řeší, jaký charakter má vrstevnická skupina a její počet žáků. V neposlední řadě, jaké by mohlo být případné chování daného dítěte v ní. Nadále již na základě těchto kritérií rozhoduje poradenský pracovník. Zajímavé je, že o udělení AP plně rozhoduje poradenský pracovník. Není povinen se řídit dle doporučení příslušných odborníků.

Podle Čadilové, Žampachové (2021) v § 5 odst. 3 a 4 školského zákona, jehož funkci nadále upřesňuje již zmíněná vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, „...jsou specifikovány činnosti asistentů pedagoga dle náplně práce. Odst. 3 specifikuje činnost asistenta pedagoga, který se podílí na přímé pedagogické práci při vzdělávání a výchově, zatímco odst. 4 jsou činnosti asistenta pedagoga zaměřeny na pomocné a výchovné práce (např. pomoc při komunikaci, sebeobsluze, s nácvikem sociálních kompetencí), pomocné organizační činnosti“ (Čadilová, Žampachová, 2021, s. 9). Náplň práce AP v mateřské škole specifikuje ve své publikaci i Kendíková (2016, s. 14):

- verbální, vizuální podpora dítěte, dovysvětlování,
- pomoc při adaptaci žáka na prostředí mateřské školy, a to zejména formou pomoci při rozvoji sociálních dovedností, při orientaci v prostoru a čase, při řešení konfliktů s ostatními dětmi,
- pomoc dítěti v komunikaci a navazování sociálních vztahů,
- nácvik a rozvoj komunikace,
- zprostředkovávání komunikace mezi rodinou a mateřskou školou,
- pomoc při vytváření a rozvíjení pracovních a hygienických návyků,
- zajišťování dohledu,
- zajišťování relaxace,
- pomoc učiteli při přípravě pomůcek a materiálů,
- spolupráce na tvorbě, realizaci, revizi či doplňování IVP.

Rozsah podpory asistenta pedagoga se dělí na pět stupňů, načež první stupeň podpůrných opatření je škola schopna zajistit žákovi sama. Zbylé čtyři stupně realizují školská poradenská zařízení. Třetí stupeň podpory zahrnuje i asistenta pedagoga (vše viz výše). Na této úrovni podpory dosahuje jeho pracovní doba 9 až 27 hodin týdně. Jedná se o přímou pedagogickou činnost a z počtu hodin vyplývá, že AP není přítomen u žáka podobu celého dne. Čtvrtý stupeň odpovídá pracovní době 32 až 36 hodin. Opět se jedná o přímou pedagogickou činnost. Žák, který odpovídá tomuto stupni SVP potřebuje pomoc asistenta pedagoga v rozsáhlejší podobě. Zde je forma práce mezi AP a žákem se

SVP spíše individuálnější dle potřeb dítěte. Pátý stupeň tvoří největší míru podpory ze strany AP vůči žákovi. Jedná se o nepřetržitou podporu během celého pobytu dítěte v mateřské škole (36 hodin přímého pedagogického působení). „Přítomnost asistenta

pedagoga rovněž zajišťuje i úspěšné vzdělávání pro ostatní žáky ve třídě. Funkčnost rozsahu pedagogické podpory i jednotlivých kompetencí je třeba průběžně vyhodnocovat a dle potřeby upravovat“ (Čadilová, Žampachová, 2021, s. 18).

Spolupráce asistenta pedagoga s rodiči dítěte je základním kamenem úspěšného začlenění dítěte se SVP do širší společnosti. Je nutné si uvědomit, že rodiče jsou ti, kteří se o dítě starají od samotného narození, oni jsou ti, s kterými dítě navazuje jako první kontakt. A zpravidla bývají prvních pár let života dítěte jedinými společníky. Proto je žádoucí navázat dobrý vztah s rodiči dítěte, a to nejen za účelem získání informací o něm. Asi nejzásadnější prostředek k navázání důležitého vztahu s rodiči je již zmíněná komunikace. Nicméně si musíme uvědomit, že ne vždy lze vybudovat tento vztah jednoduše. „Všichni rodiče dětí s postižením prošli složitým a náročným procesem smíření se s postižením vlastního dítěte. Mnozí z nich, zejména v období předškolního věku dítěte, tímto procesem stále ještě procházejí“ (Mazánková, 2018, s. 66).

EMPIRICKÁ ČÁST

Tato část bakalářské práce se zabývá zjišťováním a popisem zkušeností jednotlivých pedagogických pracovníků vybrané mateřské školy. Prozkoumává subjektivní pohledy pedagogů MŠ na realizaci společného vzdělávání, které probíhá nejen v mateřských školách, a to skrze jejich **zkušenost na úrovni profesní praxe**.

Společné vzdělávání nelze v České republice považovat za inkluzivní (viz Vosmik 2018, kapitola 1.5 *Pozitiva a negativa společného vzdělání*), které je velice aktuální pro budoucí pedagogiku. Na tomto základě je postavena i empirická část bakalářské práce. Jedná se o úsilí, na jehož základě je snaha zjistit jednotlivé názory a stanoviska osob, které se dennodenně pohybují v oblasti vzdělávání. A lze předpokládat, že mají přímé profesní zkušenosti.

4 Cíl průzkumu a průzkumné otázky

Hlavním cílem průzkumu bylo **zjistit a popsat zkušenosti pedagogických pracovníků vybrané mateřské školy s realizací společného vzdělávání**. Jedná se tedy zejména o **představení profesních zkušeností** respondentů při realizaci společného vzdělávání na jejich současném pracovišti. V průzkumu byla stanovena hlavní průzkumná otázka (viz níže). Od hlavní průzkumné otázky se odvíjí dílčí otázky. Hlavní průzkumná otázka je tedy rozčleněna do dvou podotázek, jejichž znění je uvedeno níže.

Hlavní průzkumná otázka

Průzkumná otázka č. 1: Jaké jsou zkušenosti pedagogických pracovníků vybrané MŠ s prací s kolektivem, jehož součástí jsou i děti se SVP?

Dílčí průzkumná otázka

Průzkumná otázka č. 1a: Jaké zkušenosti mají pedagogičtí pracovníci vybrané MŠ s využitím podpůrných opatření?

Průzkumná otázka č. 1b: Jaké jsou zkušenosti pedagogických pracovníků vybrané MŠ se začleňováním dítěte/děti se SVP do kolektivu MŠ?

5 Metodologie průzkumu

Pro empirickou část autorka bakalářské práce zvolila **metodu kvalitativního šetření formou polostrukturovaných rozhovorů**. Tento způsob zjišťování informací autorce

přišel více vhodný z hlediska toho, že představuje předem připravený soubor zejména otevřených otázek či témat, která se později stávají předmětem rozhovorů. Vzhledem k tomu, že je společné vzdělávání v současné době velmi diskutabilní, tak v tomto případě autorka předpokládá větší efektivitu celkového výsledku empirického šetření právě v kvalitativním způsobu sběru informací. Značnou výhodu autorka spatřuje ve variabilitě pořadí jednotlivých otázek. Je možné s nimi nakládat zcela volně, nicméně zaměření musí zůstat i nadále stejné. Tato metoda byla vybrána i z důvodu větší možnosti respondenta sdělit tazatelce své osobní zkušenosti, postoje a názory. V čemž autorka vnímala větší potenciál oproti kvantitativnímu způsobu šetření.

Hendl (2012) uvádí tyto základní charakteristiky kvalitativního výzkumu a jeho výsledku: „Kvalitativní výzkum se provádí pomocí delšího a intenzivního kontaktu s terénem nebo situací jedince či skupiny jedinců. Tyto situace jsou obvykle banální nebo normální, reflektující každodennost jedinců, skupin společností nebo organizací“ (Zháněl, Hellebrandt, Sebera, 2014, s. 37).

Velice výstižnou a velmi přívětivou definici kvalitativního průzkumu popisují také Olecká a Ivanová (2010) ve své odborné práci „Pro kvalitativní metodologii je typický tzv. idiografický přístup (idios = zvláštní), který zkoumá **zvláštní, jedinečné, neopakující se jevy**. Nesnaží se popsat sociální skutečnost obecnými zákonitostmi, ale prostřednictvím pojmů, které jsou jedinečné a platné právě pro toho jedince či společenství. Takto zaměřený výzkum nenabízí univerzální či obecně platné poznatky, ale umožňuje poměrně hluboký a detailní vhled do určité oblasti sociálních jevů“ (Olecká, Ivanová, 2012, s. 33–34).

Technika sběru dat, kterou autorka zvolila, a to metodu (polostrukturované rozhovory) popisuje Vojtíšek (2012) tak, že odpovědi mohou být méně validní. Nicméně na celkový výsledek může mít negativní vliv celá řada okolních faktorů. Jedním z nejpravděpodobnějších faktorů může být samotná osobnost tazatele a jeho prezentace, dále časová dotace či místo, kde se daný rozhovor odehrává. Prostředí může být rušivé, a ne příliš přívětivé pro dotazovaného. Vekou roli zde hraje, jakým způsobem jsou otázky dotazovanému kladeny. Pro co nejefektivnější získání odpovědí je ideální, aby dotazovaný nemusel být ze strany tazatele nijak ovlivňován. K tomu však může dojít z hlediska nevhodného způsobu položení jednotlivých otázek.

Metodu **vytváření trsů** autorka zvolila jako sekundární metodu při zpracování a analýze kvalitativních dat. Dle Miovskeho (2006) se jedná se o metodu, kde dochází k seskupení

určitých výroků do skupin (tedy trsů). „Tyto skupiny (trsy) by měly vznikat na základě vzájemného překryvu (podobnosti) mezi identifikovanými jednotkami. Společným znakem takového trsu může být například tematický překryv, tj. když vyhledáváme ve výrociích osob všechny takové pasáže, které se týkají jednoho úzce ohraničeného tématu (Miovský, 2006, s. 221).

5.1 Průběh průzkumu

Předprůzkum BP proběhl zhruba na začátku roku 2022, formou zkušebního vstupu do terénu do nejmenované mateřské školy. „Nemusí přitom jít pouze o zmapování prostředí, do kterého chceme výzkumně vstoupit a nevíme, jaké zvyklosti a pravidla zde existují. Může ale také jít o možnost ověřit, zda navržené metody a postupy přinášejí očekávanou kvalitu dat“ (Miovský, 2006, s. 29).

V MŠ byl na základě předešlé domluvy realizován zkušební rozhovor s jedním ze zainteresovaných pedagogů, který má zkušenosti se vzděláváním dětí se SVP. Rozhovor proběhl po vzájemném zhodnocení obou stran dle představ. Předprůzkum splnil očekávání autorky BP. Prvotní nervozita ihned po promluvě s respondentkou vymizela. Autorka se ujistila, že jí zvolená metoda kvalitativního šetření formou rozhovoru je vhodná ke zpracování dat této bakalářské práce. Na základě provedeného předprůzkumu došlo k praktickým úpravám otázek, aby odpovědi opravdu směřovaly k podstatě věci, a to k *profesním zkušenostem* respondentek. Zároveň, aby respondentky měly možnost rozvést své odpovědi podrobněji. Na tomto základě bylo nutné provést navýšení časové dotace při jednotlivých rozhovorech.

K počátečnímu **sběru průzkumných dat** došlo v následujících měsících února a března roku 2022 v prostředí MŠ (bližší popis školy viz kapitola 5.2 *Charakteristika místa průzkumného šetření*), kde jednotlivé respondentky působí na pozicích pedagogů. První rozhovory proběhly podle předpokladu. Atmosféra byla většinou klidná a rozhovory nic nenarušovalo. K dispozici byla volná samostatná místnost (kancelář ředitelky). Pouze v případě dvou respondentek neproběhly rozhovory dle představ autorky. Tyto dva zmíněné rozhovory byly uskutečněny v rámci plného provozu MŠ, kdy všechny děti byly přítomny ve své třídě. Respondentky vzhledem k tomu, že jsou kolegyně, se vzájemně vystřídalaly. K dispozici byla malá kancelář, kam za autorkou vždy doslova „přiběhla“ jedna z respondentek a zodpověděla položené otázky. Na tomto základě nebyl jakýkoliv prostor na sdělení podrobnějších informací ze strany respondentek. Obě respondentky spěchaly

zpět do třídy. Zaznamenávání dat ze strany autorky probíhalo pomocí diktafonu na mobilním zařízení, aby byly opravdu zachyceny veškeré informace a dotazovatelka tak měla více prostoru se přímo věnovat respondentkám. Rozhovory byly nahrávány se souhlasem respondentek a jejich záznamy byly použity pouze jako podklad pro empirickou část této práce.

Všechny respondentky se snažily maximálně spolupracovat a předat tazatelce co nejvíce profesních zkušeností. Při rozhovoru byly využity všechny průzkumné otázky a v případě respondentek č. 2 a 5 došlo během rozhovoru k získání podrobnějších informací. Samotný průběh u každého z rozhovorů trval individuálně dle rozsahu jednotlivých odpovědí respondentek, a to díky neohraničené časové dotaci (viz předprůzkum). Vše bylo pečlivě zaznamenáváno, zejména pro následné třídění a analyzování dat a poté pro snazší interpretaci.

K prvotní **analýze dat** došlo v průběhu měsíce dubna a května v roce 2022. První rozhovory se tedy uskutečnily již v roce 2022 a průběžně, dle časových možností pedagogů, byly doplněny při dalších setkáních do konce roku 2022. Vzhledem k délce zpracovávání BP došlo k opětovným setkáním s některými respondentkami (viz níže) i v roce 2023 a byly provedeny aktualizace získaných dat. K opakovaným setkáním došlo s respondentkou č. 2 a 5. Z prvních rozhovorů bylo získáno nejvíce informací. Při dalších rozhovorech byly poskytnuty pouze doplňující informace a skutečnosti. S respondentkou č. 1 byly absolvovány dva intenzivní rozhovory (více jich nebylo možno z důvod změny pracoviště respondentky). S respondentkami č. 3 a 4 bohužel proběhlo pouze jedno setkání, které poskytlo pouze základní data, která nebyla příliš podrobná. Autorka si je vědoma, že výběr respondentek by mohl být obsáhlejší. Ovšem téma „společného vzdělávání“ je pro spoustu pedagogů lidově řečeno „trnem v oku“, a proto ne všechny respondentky byly sdílné. Nechtěly se pouštět do posuzování tématu, kterému ne plně rozumí a nebo z jejich pohledu s ním nemají dobré zkušenosti. Některé z nich neměly zájem zacházet do příliš velkých podrobností a rozdmýčovat tak nechtěnou diskusi.

Pro připomenutí je zde vložena hlavní průzkumná otázka (1), která je následně členěna do dílčích podotázek (2, 3). Pro zajímavost jsou zde přiloženy i doplňující otázky (4, 5, 6), které nejsou stěžejní pro průzkum BP, ale souvisí s problematikou společného vzdělávání. Pod otázkami č. 1, 2, 3, 4, 5, 6 se nachází jejich doslovné znění při dotazování respondentek.

Výchozí (hlavní) otázka

- 1) Jaké jsou zkušenosti pedagogických pracovníků vybrané MŠ s prací s kolektivem, jehož součástí jsou i děti se SVP?

Pracovala jste již někdy s kolektivem dětí, jehož součástí byly i děti se SVP? S jakým dítětem se SVP jste se případně setkala? Popište, prosím, Vaše dosavadní profesní zkušenosti?

Dílčí otázky

- 2) Jaké zkušenosti mají pedagogičtí pracovníci vybrané MŠ s využitím podpůrných opatření?

Pokuste si vybavit s jakým typem PO jste se již setkala a jak byla případná PO využita?

- 3) Jaké jsou zkušenosti pedagogických pracovníků vybrané MŠ se začleňováním dítěte/děti se SVP do kolektivu MŠ?

Popište, prosím, jak probíhá běžný den dětí se SVP ve třídě spolu s intaktními dětmi?

Doplňující otázky

- 4) Mají vybraní pedagogové speciálně-pedagogické vzdělání?

Máte speciálně-pedagogické vzdělání?

- 5) Kde pedagogičtí pracovníci získávají informace o problematice vzdělávání dětí se SVP?

Kde získáváte případné informace o problematice vzdělávání dětí se SVP?

- 6) Jaký je názor vybraných pedagogů na „společné vzdělávání“?

Jaký je Váš názor na „společné vzdělávání“?

5.2 Charakteristika místa průzkumného šetření

Mateřská škola, ve které proběhla realizace průzkumného šetření se skládá ze 3 odborných pracovišť. Všechna pracoviště poskytují předškolní vzdělávání a další školské služby.

Provoz této školy byl zahájen v roce 1979. Jedná se o typizované zařízení pavilónového typu, ležící uprostřed zástavby panelového sídliště. Kapacita tohoto zařízení je určena pro 244 dětí a k dispozici je 12 tříd. Výjimku tvoří 2 speciální třídy, které se nacházejí v odloučeném pracovišti MŠ, dle §16. odst. 9 Školského zákona pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Součástí vzdělávání jsou plány osobnostního rozvoje dětí a individuální plány vzdělávání. Základním stavebním kamenem mateřské školy je cílený komplexní rozvoj všech stránek osobnosti dítěte.

Vzhledem k zaměření BP je žádoucí zmínit, že do této MŠ dochází děti všech skupin předškolního věku. Určitou část docházky MŠ tvoří děti z bilingválních rodin nebo z cizojazyčného prostředí (oba zákonní zástupci pochází převážně z Mongolska, Vietnamu, Ukrajiny nebo dokonce Thajska). Neopominutelnou část také tvoří děti z rodin s rizikem sociokulturního znevýhodnění (dětí rodičů závislých na alkoholu, návykových látkách a nebo dětí matek samoživitelek), kteří žijí v blízké lokalitě MŠ. Bydlení v této oblasti spadá pod městský úřad a okolím je považováno za tzv. sociálně vyloučenou lokalitu.

Tým zaměstnanců tvoří zejména kvalifikovaní pedagogové a někteří i v oblasti speciální pedagogiky a asistenti pedagoga. Hlavní budovu, kde se nachází ředitelství a probíhalo zde průzkumné šetření, pracovně navštěvuje 11 pedagogických pracovníků, 2 asistenti pedagoga. Od školního roku 2015/2016 tato škola také zařazuje i děti mladší 3 let. Je pro ně zřízena třída, kde těmto dětem poskytují péči a prvotní vzdělávání v souladu se Školním vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Vzdělávání dětí tedy probíhá na úrovni školního vzdělávacího programu vycházejícího z kurikula Rámcového vzdělávacího programu.

Mateřská škola má dostatečně velké prostorové uspořádání, které lze využít k nejrozličnějším skupinovým či individuálním činnostem dětí. K budově patří poměrně rozsáhlá zahrada s množstvím zeleně, která je vybavena převážně dřevěným zahradním nábytkem, houpačkami a průlezkami. Je tu také vymezena místnost, v prostorách školy, pro skladování zahradního náčiní, tvořitek na písek, vozítek a kočárků. Každá třída má k dispozici své vlastní pískoviště. Ta se hojně využívají v teplých letních měsících, ale i začátkem podzimu.

5.3 Charakteristika vzorku průzkumného šetření

V této kapitole jsou detailně představeny jednotlivé respondentky průzkumného šetření. Do průzkumného šetření bylo, po jejich souhlasu, zahrnuto 5 respondentek. S ohledem

na Zákon č. 101/2000 Sb. O ochraně osobních údajů ve znění pozdějších předpisů, byly pro potřeby šetření kódovány jména respondentek.

Tabulka č. 2: *Přehled vzorku průzkumného šetření*

| | Věk | Profesní zkušenosti při práci s dětmi | Pracovní zařazení |
|--------------------------|--------|---------------------------------------|--------------------------------|
| Respondentka č. 1 | 52 let | > 30 let praxe | Učitelka, speciální pedagožka |
| Respondentka č. 2 | 32 let | 11 let praxe | Ředitelka, speciální pedagožka |
| Respondentka č. 3 | 25 let | 7 let praxe | Učitelka |
| Respondentka č. 4 | 42 let | 18 let praxe | Učitelka |
| Respondentka č. 5 | 40 let | 10 let praxe | Učitelka |

Respondentka č. 1 (dále R1) je letitou pedagožkou mateřské školy zhruba středního věku s bohatými profesními zkušenostmi. Donedávna působila ve vybrané MŠ jako učitelka a zároveň speciální pedagožka ve třídě pro 5–6leté děti. Při prvním setkání respondentka vypověděla: *Základním kamenem je dobrá spolupráce. Pro mě to je v tomhle případě spolupráce s kolegyní a paní asistentkou, která pomáhá v naší třídě dětem, který tu podporu vyžadují.* Rozhovor s touto respondentkou byl uskutečněn dvakrát, přičemž mu vždy bylo věnováno dostatek času, a tak mohly být zodpovězeny veškeré otázky. V závěru však toho bylo řečeno mnohem více. S časovým odstupem mezi rozhovory se u respondentky změnila některé okolnosti. V současné době respondentka odchází z čistě osobních důvodů na jiné pracoviště. V oboru však zůstává. Podrobnosti jejího odchodu nechtěla blíže komentovat.

Respondentka č. 2 (dále R2) je věkově podstatně mladší oproti R1, nicméně opět disponuje dostatečnými profesními zkušenostmi, aby mohla momentálně zastávat post ředitelky školy. Dříve pracovala v MŠ speciální. Nyní opět pracuje v běžné MŠ, která má již dlouholetou zkušenost se vzděláváním dětí se SVP. Zde denně uplatňuje své nabyté

profesní zkušenosti ve spolupráci s dětmi se SVP. Spolu s R2 bylo uskutečněno nejvíce rozhovorů. Od prvního rozhovoru v roce 2022 byla průběžně aktualizována průzkumná data až doposud. Respondentka byla nakloněna opakujícím se rozhovorům. Její odpovědi obsahují nejvíce detailních profesních zkušeností.

Respondentka č. 3 (dále R3), která byla dotazována, čerstvě ukončila magisterské studium v oboru předškolního vzdělávání. Již během studií respondentka působila na pozici pedagožky v mateřské škole na částečný úvazek. Nicméně má nejméně profesních zkušeností v pedagogické praxi. Stálé zaměstnání na dosavadním pracovišti má 2 roky. Během něho se již setkala s problematikou vzdělávání dětí se SVP. Nyní pracuje na odloučeném pracovišti. Učí v tzv. věkově smíšené třídě. To znamená, že toto pracoviště navštěvují děti od 3–6 let věku. Vzhledem k tématu BP je vhodné zmínit, že pracoviště navštěvují i děti, které jsou dočasně umístěny do Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc (ZDVOP).

Respondentka č. 4 (dále R4) je opět letitou pedagožkou mateřské školy s dostatkem profesních zkušeností. Více jak 15 let pracovala na stejném pracovišti. Na tom stávajícím působí zhruba 2 roky. Je kolegyní předchozí R3, respektive obě pracují na odloučeném pracovišti nedaleko hlavní budovy celého subjektu. V případě R3 a R4 bylo zajímavé rozlišovat názory a jakýsi postoj k jejich pracovnímu nasazení vzhledem k tomu, že sdílí společné odloučené pracoviště.

Respondentka č. 5 (dále R5) není původně pedagožkou. Několik let předtím, než vystudovala vyšší odbornou školu v oblasti pedagogiky a následně začala pracovat s dětmi, se živila jako prodávající v obchodě se smíšeným zbožím. Nicméně práce s dětmi ji dle jejích slov naplňuje nejvíce: *Jsem moc ráda, že můžu učit. Bohužel jsem k týhle práci došla oklikou, ale došla* (R5). Na dosavadním pracovišti je 5 let. V předchozím zaměstnání strávila také 5 let. Pracovala také jako vychovatelka ve školní družině a poznala jiný úhel pohledu práce s dětmi. *Ve školní družině jsem se cítila jako taková teta na hlídání, která s dětma akorát napíše úkoly, aby rodiče měli ušetřenou práci. Vůbec mi ta práce nesešla* (R5). S touto respondentkou byly rozhovory vedeny mezi posledními, a to během roku 2023 až doposud. Respondentka byla velmi nápomocna podobně jako R2. Rozhovorů proběhlo více a pokaždé byla zaznamenána nějaká nová informace.

Všechny dotazované osoby jsou zaměstnankyně mateřské školy, která je stěžejní pro průzkumné šetření této bakalářské práce. Na základě informací získaných ze strany

respondentek, jsou vytvořeny jednoduché tabulky pro lepší přehlednost. Pod tabulky autorka zpracovala jednotlivá data, která velmi pečlivě vyřídila z celkového množství získaných informací. Zpracovaný materiál obsahuje konkrétní promluvy respondentek.

6 Průzkumná zjištění

Obsah této kapitoly tvoří výsledky průzkumného šetření, které autorka vypracovala na základě získaných informací během jednotlivých rozhovorů.

6.1 Vzdělání pedagogů a rozmluva na téma vzdělávání dětí se SVP

Tato podkapitola je věnována otázkám: *Máte speciálně-pedagogické vzdělání?* (doplňující otázka). *Pracovala jste již někdy s kolektivem dětí, jehož součástí byly i děti se SVP? S jakým dítětem se SVP jste se případně setkala? Popište, prosím, vaše dosavadní profesní zkušenosti?*

Tabulka č. 3: *Přehled odpovědí respondentek*

| | Speciálně pedagogické vzdělání | Zkušenosti se vzděláváním dětí se SVP v běžném kolektivu | S jakým typem znevýhodnění se u dítěte setkaly |
|-----------|---------------------------------------|---|---|
| R1 | Ano | Ano | Aspergerův syndrom, ADD, ADHD |
| R2 | Ano | Ano | Aspergerův syndrom, PAS, vývojová dysfázie, LMP, STMP, TMP, kombinované postižení |
| R3 | Ne | Ano | PAS |
| R4 | Ne | Ano | PAS |
| R5 | Ne | Ano | PAS, ADHD, LMP |

Shodně všechny respondentky uvádí, že se ve své dosavadní praxi již setkaly se vzděláváním dětí se SVP. Nejčastěji zmiňují práci s dítětem s různým typem PAS. Dvě z pěti respondentek získaly během svých studií speciálně-pedagogické vzdělání, které ve své praxi určitě považují za velmi přínosné. Většina respondentek zmiňuje, že pracuje na dosavadní pozici v běžné MŠ mnoho let a s dětmi se SVP během této praxe setkaly hned několikrát. *Každý dítě je jinak specifický a vyžaduje různé speciální podmínky*

na vzdělávání. Během let sem se setkala s hodně dětma a neumím si v rámci inkluze představit, že by třeba nebyla žádná možná forma podpory pro toho pedagoga (R1). Dále R1 zmiňuje práci s dětmi, které měly poruchu pozornosti bez hyperaktivity (dále ADD) či poruchu pozornosti s hyperaktivitou (dále ADHD). Je toho názoru, že: *Pedagogové v MŠ by měli mít aspoň přehled v oblasti speciální pedagogiky a nepovažovat ty děti za zlobivý a nevychovaný (R1)*. Nyní má ve třídě chlapce, kterému byl diagnostikován Aspergerův syndrom. Chlapec, dle názoru R1, vyžaduje udávání jednotlivých pokynů činností postupně a jednoduše. V rámci zapojení se do kolektivu je chlapec ztracený. *Stoprocentně vyžaduje individuální přístup u většiny činností, který ve školce během dne probíhají (R1)*. Všechny respondentky během rozhovorů zmiňují různé možnosti podpory, na kterou se neustále ve svých odpovědích odkazují (blíže viz kapitola 6.2 *Typy PO a zhodnocení jejich využití*).

R2 absolvovala svou profesní praxi, jak v běžné MŠ, tak i v MŠ speciální a tudíž má tzv. jiný pohled na věc, například na rozdíl od R4. R2 se v oblasti speciálního vzdělávání pevně orientuje a rozumí jednotlivým aspektům podrobněji. *Já jsem pracovala například s dítětem s atypickým autismem, s těžkým, středním i lehkým mentálním postižením nebo kombinovaným postižením, s vysokofunkčním Aspergerem a taky vývojovou dysfázií. Podle mě je základ jednotlivý přístupy k dětem diferenciovat, jiná cesta nevede (R2)*. První profesní zkušenost v rámci speciální pedagogiky R2 získala již na začátku kariéry. *Na začátku mojí praxe, když jsem v podstatě nastupovala do práce, tak v těch běžnejch třídách nebylo zvykem, že tam byly děti se speciálníma vzdělávacíma potřebama (R2)*. Učitelky, dle slov R2, jsou dost často překvapené z nastalé situace. Při setkání s dívkou, které byl později diagnostikován atypický autismus, si v MŠ nevěděli rady. Dívce déle trvala osobní hygiena, oblékání a do kolektivu svých vrstevníků se nezapojovala. Funkce asistenta pedagoga tehdy ještě nebyla tolik využívána, dodává R2. Dívka poté přešla do MŠ speciální, kde se později o místo pedagožky ucházela i R2 a s dívkou se znovu setkala. Zde se začala více zajímat o problematiku dětí se SVP. *Těch paní učitelek není mnoho, které by si s tímhle mohly poradit, takže sem se spíš přeorientovala na tu oblast s těmi dětmi se specifickějma potížema (R2)*.

R3 velmi detailně popisuje své prvotní setkání s dítětem se SVP, kterému byla diagnostikována PAS. *Na něm bylo jasně vidět, že si potrpí na rituály. Každý den nosil stejný oblečení a až přehnaně se na mě fixoval. Zabavit ho šlo jenom telefonem. Hrál hry, který hrajou mnohem starší děti. Přišlo mi to už moc (R3)*. Obdobnou zkušenost s chlapcem s PAS zmiňuje také respondentka R4: *Chlapec se projevoval nezvladatelnými výbuchy*

vzteku. R4 uvedla, že chlapec dokázal v době oběda shodit talíř s jídlem ze stolu. Problematika společného vzdělávání byla následně z její strany kritizována a to následovně: *Já to beru z pohledu ostatních dětí, když nastane nějaká taková situace jako záchvat vzteku u toho dítěte, tak na něj ostatní děti nevěřičně koukají a jsou z toho v šoku.* Zkušenosti R4 s dětmi se SVP nebyly příliš pozitivní. R4 dodává, že: *...s dětma se nepracovalo moc jednoduše a narušily chod celé třídy.*

R5 rovněž jako její kolegyně popisuje svoji profesní zkušenost s dítětem se SVP, které po dobu jednoho roku docházelo do třídy, kde R5 působila. *Na pohled bylo už dost zjevné, že chlapec (1) má nějaký autistický rysy a malý mentální snížení vzhledem k věku. Tohle všechno tam určitě bylo. Potom mu přiděli paní asistentku, aby mu pomáhala.* Svoji odpověď R5 potvrzuje a zároveň více specifikuje během dalšího setkání: *My jsme pak měli ještě dalšího klučíku (2), kde jsme měli s kolegyní tušení, že tam něco je. Ale ono je těžký něco hodnotit, protože u nás se to všechno teprve během tý docházky a celoročního pozorování vyvrbí.* Poté dodává, že chlapec (2) ke konci školního roku navštívil PPP a jejich předpoklad na základě orientační pedagogické diagnostiky se potvrdil. Ovšem bližší informace se k nim již nedostaly. Chlapec přestoupil do jiné MŠ. Nicméně v obou případech R5 konstatuje, že i když není dítě ihned diagnostikováno a nejsou zavedena případná PO, tak z jejich strany je přístup odlišný. *Tomu konkrétnímu dítěti se snažíme věnovat dost individuálně a specificky, když situace dovolí, aby od nás neodcházelo do další třídy nějak traumatizovaný,* dodává R5. Respondentka během rozhovoru velmi vyzdvihovala pozitivní vztah s její kolegyní. Je názoru, že na vzájemné vstřícnosti a kolegiálnosti stojí vše ostatní. *Já bych nedokázala chodit do práce, kde se musím stoprocentně věnovat dětem, ať normálním nebo s postižením, kdyby sme vzájemně nespolupracovali s kolegyní a neřešili přípravu předem (R5).* Konkrétně připomíná situaci, kdy do třídy docházel právě výše zmíněný chlapec (1). Pro snadnější adaptaci a celkové docházení do MŠ mu R5 spolu s kolegyní usnadňovaly výrobou speciálních pomůcek (viz kapitola 6.2 *Typy PO a zhodnocení jejich využití*).

Jednotlivé rozhovory na toto téma byli velmi zajímavé a obohacující o nové informace a zkušenosti z praxe. Nicméně každá zkušenost nebyla zároveň pro každou respondentku i pozitivní zkušenost. Valná většina respondentek uvedla, že je jejich práce občas nad jejich síly. *Těžší než práce kolikrát s dětma, je práce s rodičema. Komunikace s nima je občas fakt za trest. Jde jim vůbec o to jejich dítě (R4)?* Komunikaci s rodiči ve svém vyjádření k těmto otázkám zminila i R3: *Já si nemyslím, že není vždycky problém jen u toho dítěte.*

Většinou by si nejdřív měli sáhnout do svědomí jejich rodiče, jestli pro své děti dělají opravdu maximum. Některý nesplňej ani základní rodičovskou povinnost.

6.2 Typy PO a zhodnocení jejich využití

Podkapitola se věnuje otázkám: *Pokuste si vybavit s jakým typem PO jste se již setkala a jak byla případná PO využita?*

Tabulka č. 4: *Přehled odpovědí respondentek*

| | Zkušenost s PO | Typ PO | Zhodnocení využívaných PO |
|-----------|----------------|--|--|
| R1 | Ano | AP, kompenzační pomůcky | Spokojena i nespokojena s AP („dle typu člověka“). |
| R2 | Ano | AP, kompenzační pomůcky | Dobrá vzájemná spolupráce, pravidelná příprava pomůcek. |
| R3 | Ano | AP, kompenzační pomůcky | Spokojena s AP pouze v některých situacích, ocenění kompenzačních pomůcek. |
| R4 | Ano | AP | Spokojena s AP, ale pouze za určitých podmínek (viz níže). |
| R5 | Ano | AP, kompenzační pomůcky (zejména piktogramy) | Spokojena s AP, vzájemná spolupráce probíhala nad očekávání pedagoga. |

Jak je již uvedeno v předchozí kapitole, každá z respondentek při rozhovorech mluví o alespoň jednom typu PO (viz t. č. BP kap. 3). Nejčastěji zmiňují podporu ze strany AP, s jehož vzájemnou spoluprací se měly možnost setkat při své profesi. Všechny respondentky, mimo R2 a R5, uvádí, že se spoluprací AP byly spokojeny, ale pouze za určitých podmínek. R2 a R5 zmíněnou spoluprací komentují velmi kladně až nad jejich samotná očekávání.

R1 doplňuje, že se již v předchozí otázce vyjádřila k tomu, že si nedokáže představit průběh společného vzdělávání bez jakékoliv podpory. Dle slov R1: *Je to o člověku*. Nyní má R1 ve třídě AP, ve kterém má stoprocentní důvěru. AP je schopen práci s dítětem se SVP zastat, dle předchozí domluvy. R1 ale také hovoří o setkání s AP, se kterým spolupráce nebyla příliš snadná. Zásadní chyba byla v komunikaci mezi její osobou a AP, ale bohužel i rodiči dítěte. Vše se samozřejmě odrazilo na negativním prospívání dítěte během pobytu v MŠ. *Asistent chlapce neustále okřikoval, místo aby s ním spolupracoval a našel si jednotnej přístup k práci, aby to vyhovovalo oběma stranám a samozřejmě především dítěti* (R1). Respondentky R1 a R2 se v názoru na AP vcelku shodují. Obě vyjádřily smysl ve vzájemné spolupráci na základě komunikace. *Při vzdělávání dětí se SVP sme zásadně spolupracovali společně s asistentem. Vždycky tejdem předem sme se domluvili na přípravě činnosti, aby všechno proběhlo hladce a v nejlepším zájmu všech dětí ve třídě* (R2). Dále uvádí, že probírali přípravy, včetně výběru vhodných pomůcek.

R3 na tuto otázku velmi razantně konstatuje, že: *Když je asistent přidělený pouze na jedno dítě, tak je to v pohodě. A celá třída funguje tak jak má, včetně dítěte s postižením díky pomoci asistenta. Když ale dochází do stejné třídy víc dětí s postižením, tak třída není tolik samostatná. Myslim v plnění činností. Děti si zvyknou na pomoc někoho dalšího. A pokud to je typ člověka, ktorej tu práci za děti udělá, místo toho, aby je ved k tomu, že to zvládnou samy. Tak je to problém. Asistent pak pomáhá děckám, který pomoc nepotřebují.*

Respondentky R3 a R4 přímo neodsuzují jakoukoliv spolupráci s AP. Nicméně více se ve svých odpovědích na toto téma nezmiňovaly. R4 se doslovně vyjadřuje takto: *Když se narazí na dobrýho asistenta, tak je to pro mě jako pro učitelku velký přínos, protože se asistent dokáže postarat o to jedno dítě, který má pod křídly*. Nicméně v závěru dodává, že: *Problém mezi mnou a asistentem nastává, když si začne myslet, že jeho náplní práce je doslova „být paní učitelkou“* (R4).

R5 působí povahově velmi vstřícně a celkové její vyjadřování se k otázkám má vlídný charakter. Z hlediska své profesní spolupráce s AP si údajně nemůže na nic stěžovat. Se spoluprací AP, který byl přidělen chlapci s ADHD, byla nadmíru spokojena. *V tu chvíli sem fakt byla ráda, že mám na třídě odborníka, co se týče speciální pedagogiky. Já jako zhruba vim, co obnáší diagnóza ADHD, ale přece jenom úplně nevím, jak s tím dítětem zacházet* (R5). Dále jmenuje kompenzační pomůcky, s nimiž měla možnost pracovat. Opět mluví velmi kolegiálně a zmiňuje i svou spolupracovnici. *Mrzí mě, že jsem toho zatím moc*

nezažila, přitom těch pomůcek je hodně, ale holt ne na všechno jsou taky finance, dodává R5. Nejčastěji s kolegyní pro chlapce s ADHD využívaly různé typy piktogramů pro snadnější orientaci v režimu dne. Některé z nich byly vyrobeny samotnou respondentkou a její kolegyní.

Čtyři respondentky shodně zmiňují různé typy kompenzačních pomůcek, což právě komentuje R1: *Z práce znám různé sensorický hračky a pomůcky, smyslové pomůcky pro stimulaci lidských smyslů, třeba zrak, sluch a podobně. R2 shodně s R5 dodává, že spousta pomůcek si pedagogové musí vyrábět sami bez jakékoliv finanční podpory. Nejčastěji většina respondentek jmenuje piktogramy. S těmi pracují denně a neslouží pouze pro děti SVP, ale i pro děti intaktní. R2 se v tomto případě opírá o zkušenost ze speciální třídy: děti se SVP si díky piktogramům během školního roku zafixovaly denní režim a přesně věděly, jaká činnost bude následovat. Nicméně jako nadstandartní činnost R2 v rámci třídy vedla tzv. logopedické kolečko. Jedná se o průpravná cvičení pro ovlivňování vývoje dětské řeči, které zahrnuje cvičení pro rozvoj sluchového a zrakového vnímání, rozvoj fonemického sluchu, rozvoj hrubé a jemné motoriky, motoriky mluvních orgánů, grafomotoriky. Logopedická cvičení oficiálně nepatří mezi PO. Avšak R2 se pozitivně snaží přispívat k celkové podpoře rozvoje dětí.*

R3 velmi vyzdvihuje tzv. „pomocníčky“. *Takhle říkáme všem těm obrázkům po naší školce. Fakt s těma tříleťákama je to super. Moc jim to pomáhá při pochopení režimu dne (R3). R3 v závěru odpovědi na tuto otázku doplňuje: Nejvíce mě zaujaly pomůcky na podporu rozvoje orientování se v prostoru a čase, například různé obrázkové sady. V dnešní době samozřejmě ve školkách existuje spousta digipomůcek a ne jenom pro děti se s postižením. S kolegyní asi nejvíce při práci s dětmi používáme dotykovej notebook a tablet. A ještě na něm nově děláme orientační pedagogickou diagnostiku dětí.*

6.3 Vzájemné soužití dětí se SVP a dětí intaktních

Podkapitola se zabývá těmito otázkami: *Popište, prosím, jak probíhá běžný den dětí se SVP ve třídě spolu s intaktními dětmi?*

Tabulka č. 5: *Přehled odpovědí respondentek*

| | Dítě/děti se SVP | Vzájemné soužití dětí se SVP a dětí intaktních v jedné třídě |
|-----------|---|---|
| R1 | Dítě s ADD x dítě s ADHD | Problémy v kolektivu dětí. |
| R2 | Dítě se specifickými poruchami chování (dále SPUCH) | Velmi časově náročná adaptační doba, vytvoření „bezpečného útočiště“. |
| R3 | Dítě s PAS | Nutná více početná personální podpora. |
| R4 | Dítě s PAS | Problém v delší časové dotaci u jednotlivých činností (např.: oblékání, stravování apod. |
| R5 | Dítě s PAS a dítě s ADHD | Bezproblémové soužití, avšak musí být poskytnuty potřebné informace ke specifickému vzdělávání dětí se SVP. Vytvoření systému „denních pravidel“. |

Jak již vyplývá z předchozí kapitoly 6.1 *Vzdělání pedagogů a rozmluva na téma vzdělávání dětí se SVP*, každá z vybraných respondentek má zkušenost se vzděláváním dětí se SVP.

R1 ihned v reakci na tuto otázku porovnává dítě s ADD a dítě s ADHD. Ve své praxi se setkala s oběma případy diagnózy. Respondentka ze svého pozorování sděluje, že u chlapce s ADD žádné komplikace v rámci zapojení se a fungování v kolektivu neshledala. Chlapec působil tiše, nenápadně a s dětmi nenavazoval žádné kontakty. Projevoval se až přehnanou stydlivostí a každého nového člověka v jeho okolí mu trvalo dlouho dobu přijmout. Oproti němu chlapce s ADHD respondentka popisuje jako celkem konfliktního. Mezi chlapci vznikali neshody. Chlapec ostatním dětem sbíral hračky či jiné pomůcky. Občas nastaly i případy, kdy došlo ze strany chlapce ke zničení hraček. Ostatní

děti chlapce mezi sebe těžko přijímaly. R1 se jako pedagožka snaží všemi možnými způsoby vztahy mezi dětmi podporovat, ale ne vždy se to daří, dodává R1. *Někdy si nenesou určité typy dětí, to je dané. Není to ale tím, že by byly děti s ADHD agresivní, ale spíš jsou pobrkány a nepřemýšlí nad tím, co dělají a jaké to může mít následky* (R1).

R2 tvrdí, že: *V běžné třídě intaktních dětí probíhá začátkem školního roku (září, říjen, listopad) tzv. adaptační část. Děti se seznamují s novým prostředím a celkově kolektivem dětí a dospělých. Rovněž je názoru, že zde nastává rozdílná situace v případě dětí s jakýmkoliv znevýhodněním. V tomto případě probíhá adaptace delší dobu. Samozřejmě musíme brát ohled na to, jaký typy dětí se celkově sejdou v třídním kolektivu. Pokud začne docházet do třídy dítě s těžkou diagnózou poruch chování, musíme předpokládat, že se bude muset mnohem intenzivněji dbát na přechodový rituály.* Dále R2 popisuje možné typy dětí se SVP: *...tyhle děti jsou víc bojácný a můžou prodělat záchvat. Ze svých dosavadních zkušeností dále popisuje, jak tuto situaci již řešila. Na předchozím pracovišti společně s kolegyní vytvořily jakýsi „relaxační koutek“. Zde se děti mohly, když měly potřebu, jakkoli zrelaxovat. Později se tato část třídy stala tzv. stmelovacím místem. Jinými slovy toto místo lze popsat jako útočiště, kde docházelo k navazování většiny vztahů ve třídě, a to například prostřednictvím her apod. Celková adaptabilita, dle slov R2, ...trvala zhruba do ledna nového roku. Než si ostatní děti zvykly a pochopily, že ve třídě můžou být i děti s určitými odlišnými potřebami.*

R3 popisuje situaci z praxe s chlapcem s PAS, na jejímž základě odpovídá: *Ze zkušenosti s postiženými dětmi fakt považuju za důležitý, aby ve třídě byl dostatek lidí. Asistent a nebo aspoň chůva. Pokud bude tohle splněný, tak pak je možný, aby dítě s postižením zvládalo pobyt v normální třídě. Poté dodává, že větším počtem dospělých v jedné třídě dětí, se třída stává klidnějším prostředím pro všechny. Tím pádem se lze efektivněji soustředit na jednotlivé body denního programu a všechny děti mají stejné možnosti na zapojení se do kolektivních činností. Dále doslova citováno *Více dospělých v jedné třídě vytváří takový rodinný prostředí. Dětem se zvyšuje pravděpodobnost na navázání citových vztahů k dospělým a tím pádem jsou schopný být víc otevřený* (R3).*

R4 tuto otázku dlouze nerozvádí a stručně sděluje, že vidí problém v delší časové dotaci u jednotlivých činností, a to zejména při stravování a převlékání se na vycházku. Na závěr dodává: *Při práci s těmito dětmi je složitý zajistit plynulej přechod mezi denními činnostmi. Zejména autisti kolikrát začnou odmítat pokyny učitelek* (R4).

R5 se při odpovědi na položenou otázku odkazuje na již zmíněné chlapce (viz kapitola 6.1 *Vzdělání pedagogů a rozmluva na téma vzdělávání dětí se SVP*). Je názoru, že pokud do třídy dochází dítě se SVP, které má jasně určeno na základě typu znevýhodnění, jak se s ním má pracovat, tak to velmi uvítá. *V případě klučiny (2) sme celej školní rok nic nevěděli a nevěděli jsme, jak ho dostatečně zaměstnat natož zaujmout. Chlapec to s námi nějak přežil a my s ním. Ale tohleto prostě nikomu nic nedá*, dodává R5. Dle dalších slov musely s kolegyní v určitých situacích improvizovat. Chlapec po nějaké době přece jen pobyt v MŠ začal zvládat, ovšem za určitých podmínek. Respondentka si spolu s kolegyní s chlapcem nastavili jasná pravidla, které měl chlapec potřebu dodržovat a ony se jim přizpůsobily. Nijak se celý systém pravidel nedotkl celkového kolektivu dětí. *To sme měli takový pravidla mezi sebou. On nám začal důvěřovat, a to bylo to hlavní. Když bych to měla rozvýt, tak například přišel a vždycky se nějakým gestem musel ujistit, jestli je to, co udělal dobře a pak fakt doslova hlídal, kdy se co má dělat. Bez dodržování režimu by to nešlo* (R5). Závěrem respondentka odpovídá, že ostatní děti z třídního kolektivu neutrpěly jakoukoliv újmu v tom smyslu, že by je chlapec se SVP nějak omezoval či brzdil chod třídy.

Všechny respondentky velmi konkrétně popisují, jak vypadá a nebo by teoreticky, dle jejich názorů, mohlo vypadat vzájemné soužití ve třídě intaktních dětí s dětmi se SVP. R1, R2, R3 a R5 popsaly přímo své osobní zároveň profesní zkušenosti. Nýbrž R4 spíše reflektovala své myšlenky a představy, jak by situace v této třídě asi mohla vypadat.

6.4 DVPP a názor pedagogů na společné vzdělávání

Tato podkapitola se shoduje s doplňující otázkou, která zní takto: *Kde získáváte případné informace o problematice vzdělávání dětí se SVP? Jaký je Váš názor na „společné vzdělávání“?*

Tabulka č. 6: *Přehled odpovědí respondentek*

| | Zdroj informací o problematice dětí se SVP | Názor na „společné vzdělávání“ |
|-----------|--|---|
| R1 | Odborná literatura, webové portály, školení, zkušenosti z praxe, konzultace s kolegyněmi na pracovišti. | Souhlasí v případě začlenění dětí se SVP, kteří vyžadují minimální formu individuální podpory. Odsuzuje nízkou kvalifikaci AP. |
| R2 | Vlastní poznámky z dob studií, školení, webináře, odborné články na důvěryhodných webových portálech, odborná literatura, zkušenosti z praxe, supervizní sezení (nejvíce informací získává formou samostudia). | Není přímým odpůrcem společného vzdělání, ale pouze v případě dostatečného personálního zabezpečení, včetně odborného vzdělání daných pracovníků (např. speciální pedagogové). V případě těžkých a kombinovaných typů postižení nesouhlasí. |
| R3 | Praktické zkušenosti, odborné knihy, internetové portály, metodické příručky. | Souhlasí se společným vzděláváním dětí v případě, že dětem se SVP bude přidělena dostatečná forma podpory (např.: AP). U těžších typů znevýhodnění nesouhlasí se společným vzděláváním. |
| R4 | Internetové portály a diskuse, odborná literatura, která je k dispozici na pracovišti. | Jednoznačně odmítá společné vzdělávání dětí intaktních s dětmi se SVP. |
| R5 | Internetové portály, literatura, metodické příručky, kolegyně. | Není přímým odpůrcem „společného vzdělávání“, ale ani podporovatelem. Má spíše neutrální názor a pracuje se situací, která nastane. |

Zdrojem informací o problematice vzdělávání dětí se SVP se pro všechny respondentky stal internet a různé webové portály, diskuse či webináře. Všichni se i nadále přiklání k odborné literatuře, kterou mají k dispozici na pracovišti anebo z vlastních zdrojů.

Pedagogové v rámci dalšího vzdělávání absolvují během školního roku různá školení, besedy nebo semináře. Zaměření těchto školení vybírají dle vlastní iniciativy nebo z katalogu pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). R1 dokonce zmínila konzultace s kolegyněmi na pracovišti.

R2 velmi vyzdvihla supervizní sezení, které zahrnuje do svého samostudia a dalšího profesního rozvoje.

Co s týče názorů na problematiku „společného vzdělávání“, tak jak již vyplývá z dané tabulky, většina respondentek se přiklání spíše k souhlasu se společným vzděláváním dětí se SVP a dětí intaktních, ale pouze za určitých podmínek. Společné vzdělávání je, dle jejich názorů, možné v případě začleňování dětí s „lehčími“ diagnózami nebo s dostatečným personální zabezpečením. Konkrétně bylo zmíněno ADHD, logopedické vady či lehká forma mentálního postižení.

R1 doslova uvádí: *Myslím si, že děti s lehčí formou postižení mohou být v běžné třídě. Ničemu to nevádí a nijak tu třídu nerozvrací.* Dále zmiňuje, že dochází k nedostatečnému proškolení a vzdělávání pedagogických asistentů. Odsuzuje AP, že si ve většině nejsou jistí v tom, jak pracovat s daným dítětem se SVP a kolikrát nejsou schopni porozumět pokynům pedagoga z hlediska nedostatečné odbornosti. *Asistentky kolikrát neví, jak pomoci těm učitelkám, když nemají dostatečný vzdělání. Ale občas je to bohužel i o empatii a vztahu k dětem, který chybí,* dodává R1.

R2 rovněž není odpůrcem společného vzdělávání, ale je také názoru, že chybí dostatečné personální zabezpečení pro vzdělávání všech dětí společně. Z pohledu ředitelky školy je názoru: *Velmi přínosné by bylo, aby v každý mateřský škole byl ještě speciální pedagog, který by přímo fungoval, tak jako to je na základních školách. Fungování jako metodická podpora, příprava těch podpůrných opatření, spolupráce třeba se speciálníma pedagogickými centrami a poradnami tak, aby v podstatě ty učitelky a prostředí tomu bylo uzpůsobené.* V závěru však R2 dodává, že u opravdu těžkých a kombinovaných typů postižení, kterými mohou dané děti trpět. Dále doporučuje z hlediska své odborné praxe, třídy s menším počtem dětí, kde by jim byla opravdu poskytována individuální péče a vzdělávání.

R3 je v podstatě velmi podobného názoru jako R2. Negativa společného vzdělávání shledává pouze v případě dětí s těžšími stupni postižení. *Když už to zajde k nějakému těžšímu postižení a není možnost, což podle mě možnost tolika asistentů nebude, tak*

si myslím, že těm dětem bude líp ve skupině svých dětí. Kde jich je třeba pět a věnuje se jim přímo speciální pedagog. Dle R3 je přínosné začleňování dětí s lehčími formami SVP. Intaktní děti mají možnost projevu vzájemné empatie a zároveň se učí pomáhat a naslouchat druhým, když nastane nějaký problém apod.

R4 je názoru, inkluze není pro nikoho ze zúčastněných přínosná. Odpovídá velice stručně: *Můj názor je nezařazovat tyto děti do běžných tříd. Tyto děti ztíží práci učitelce, která se pak nemůže naplno věnovat ostatním dětem.* Dále připouští, že pokud by bylo dítě schopno „jít s davem“, tak je to diskutabilní. Nicméně R4 se přiklání spíše na stranu „odpůrců inkluze“, jak se i sama nazývá. *To je pořád dokola ta jejich slavná inkluze (R4).*

R5 zprvu hovořila o inkluzi, což později uvedla tzv. „na pravou míru“ a konstatovala, že se jedná o pouhý ideál dokonalé společnosti. Nicméně proti „společnému vzdělávání“ nijak zásadně nebojuje. *Co s tím nadělám, ať se mě někdo ptá a nebo ne. Na mém názoru nezáleží. Ale každopádně je to případ od případu. Někdy dítě bych mezi normální děti začlenila a jiné zase ne (R5).* Dále uvádí, že na prvním místě by mělo být blaho daného dítěte a třídního kolektivu. Ovšem dochází k závěru, že také velmi záleží na situaci, jakou má dítě se SVP v rodině. Jak moc je jí ovlivněno. *Pokud budou rodiče nakloněný ke spolupráci, tak si myslím, že to je ideální stav (R5).* Ke konci konverzace se odkazuje na pomoc AP, kterého považuje v dnešní podobě českého školství za nutnost. A pokud by AP nemohl být poskytnut, tak je názoru, že dětem s těžším typem znevýhodnění bude lépe v menší skupině dětí pod dohledem odborníků v oblasti speciální pedagogiky.

7 Diskuse

Zajištění průzkumného šetření samo o sobě nebylo příliš složité, nýbrž získání podrobnějších dat od vybraných respondentek bylo již komplikovanější. V bakalářské práci se objevuje tvrzení, že problematika „společného vzdělávání“ je neustále velmi diskutabilním tématem (viz kapitola č. 5 *Metodologie průzkumu*, s. 33). S tímto souhlasí i jednotlivé výpovědi respondentek. *Myslím si, že děti s lehčí formou postižení mohou být v běžné třídě. Ničemu to nevadí a nijak tu třídu nerozvrací (R1)*. Oproti tomu... *Můj názor je nezařazovat tyto děti do běžných tříd. Tyto děti ztíží práci učitelce, která se pak nemůže naplno věnovat ostatním dětem (R4)*. Základním kamenem úrazu této problematiky je nerozlišení pojmů „společné vzdělávání“ a „inkluzí“. Během rozhovorů ze strany respondentek zazněl pojem „inkluzí“ a „inkluzivní vzdělávání“, ovšem jak je zmíněno v teoretické části BP dle Zilchera a Svobody z roku 2019 na s. 13, často dochází k záměně pojmů „společné vzdělávání“ a „inkluzí“. *Každý dítě je jinak specifický a vyžaduje různé speciální podmínky na vzdělávání. Během let sem se setkala s hodně dětma a neumím si v rámci inkluzí představit, že by třeba nebyla žádná možná forma podpory pro toho pedagoga (R1)*. Laická veřejnost nesmyslně kritizuje inkluzivní vzdělávání v České republice. *To je pořád dokola ta jejich slavná inkluzí (R4)*. Toto potvrzuje publikace Vosmika z roku 2018 na s. 14 teoretické části BP. Dle jeho slov se v České republice „zaryl“ pojem „inkluzí“, o které tu opravdu momentálně nelze hovořit.

Průzkumné šetření také potvrdilo, že všechny z dotazovaných respondentek se již při své práci setkaly s dětmi se SVP. Ze strany všech respondentek bylo různými způsoby popsáno setkání s určitými typy dětí se SVP. Nejčastěji respondentky jmenovaly děti s PAS či s ADHD. Dotazované potvrdily skutečnost, že je nutné věnovat dítěti se SVP více individuální péče a jsou si plně vědomy, že jsou kladeny vyšší nároky na ně samotné, ale i na dítě se SVP. O tomto tvrzení hovoří například kapitola č. 1.2 *Další terminologie vztahující se k problematice společného vzdělávání – Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami* na s. 16. Skutečnost je ovšem taková, že ne všechny respondentky s tímto přístupem souhlasí (viz kapitola 6.4 *DVPP a názor pedagogů na společné vzdělávání* na s. 51). *Já to beru z pohledu ostatních dětí, když nastane nějaká taková situace jako záchvat vzteku u toho dítěte, tak na něj ostatní děti nevěřičně koukají a sou z toho v šoku...s dětma se nepracovalo moc jednoduše a narušily chod celé třídy (R4)*.

Další skutečnost, kterou autorka zmiňuje a na kterou během rozhovorů narazila je, že respondentky mylně posuzují náplň práce AP. Respondentky R3 a R4 v kapitole 6.2 *Typy PO a zhodnocení jejich využití*, ve svých tvrzeních uvádí, že AP je „přidělený“ konkrétnímu dítěti. *Když je asistent přidělený pouze na jedno dítě, tak je to v pohodě. A celá třída funguje tak jak má, včetně dítěte s postižením díky pomoci asistenta* (R3). Tato skutečnost ovšem není pravdivá. V kapitole 3.2.2 *Asistent pedagoga* na s. 30 teoretické části se uvádí dle § 5 odst. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb. „asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“. AP by měl tedy být přítomen v první řadě k dispozici pedagogovi, nejedná se o osobního asistenta dítěte. Co naopak potvrzují jednotlivé odpovědi respondentek, tak to že AP je považován za nejvýraznější PO. Dle jednotlivých výpovědí respondentek v kapitole 6.2 *Typy PO a zhodnocení jejich využití* na s. 45 lze konstatovat, že tomu tak skutečně je.

Průzkum se dle názoru autorky rozchází s ideálem společného vzdělávání, který je popsán například na s. 19 v kapitole č. 1.5 *Pozitiva společného vzdělání*. Konkrétní situaci zmínila například respondentka č. 1 v kapitole č. 6.3 *Vzájemné soužití dětí se SVP a dětí intaktních* na s. 48, kde porovnává zapojení dětí s ADD a ADHD do běžného kolektivu a není jediná. V kapitole č. 6.4 *DVPP a názor pedagogů na společné vzdělávání* na s. 51 velmi přímo odsuzuje „trend inkluze“ i respondentka č. 4.

Z průzkumného šetření celkově vyplývá mnoho podstatných informací, díky kterým lze do budoucna změnit okolnosti přístupu k práci s dětmi se SVP. Pedagogové by rozhodně neměli podceňovat přípravu a celkově by měli být více otevření nově získaným informacím profesním zkušenostem. Jak je z výsledků průzkumu patrné, někteří pedagogové se „novým věcem“ a celkově novému přístupu v pedagogice brání. Bylo by vhodné zajistit větší povědomí o realizaci společného vzdělávání a případně i více zapojit rodiče všech dětí. Jako zavádění možné inkluze v České republice, tak i tato doporučení jsou velmi náročná na realizaci a celkově působí možná idealisticky. Ovšem, kdyby se to podařilo uskutečnit, tak může být zajištěna všestranná spokojenost. Spokojený učitel, spokojený rodič, a tudíž i spokojené dítě.

Závěr

Hlavním tématem bakalářské práce bylo zjistit a popsat zkušenosti pedagogických pracovníků vybrané mateřské školy s realizací společného vzdělávání. Teoretická část bakalářské práce se zabývala zjišťováním teoretických východisek skrze jednotlivé základní okruhy problematiky „společného vzdělávání“ a s ním související témata. Empirická část bakalářské práce směřovala k získání a následnému zpracování profesních zážitků zainteresovaných pedagogů. Pro průzkumné šetření byla využita metoda kvalitativního šetření formou polostrukturovaných rozhovorů. Primárním výsledkem bakalářské práce bylo zpětné subjektivní prozkoumávání profesních zkušeností pedagogů MŠ s realizací společného vzdělávání.

Při zpracovávání průzkumné části se autorka setkala s ne příliš sdílnými respondentkami, které neměly zájem zacházet do příliš velkých podrobností a rozdmýčovat tak nechtěnou diskusi. Tato skutečnost jistě ovlivnila tvorbu bakalářské práce. Respondentky, které byly více sdílné, popsaly své zkušenosti celkem barvitě. Všechny se shodly, že je jejich profese občas velmi unavuje, a že jsou celkově v oblasti školství kladeny čím dál větší nároky.

Teoretický pohled na problematiku „společného vzdělávání“ je v literatuře poměrně obsáhlý. Nicméně zde se mívá praxe s teorií. Ve společnosti se všeobecně hojně mluví o „trendu inkluze“, se kterým nemá stěžejní téma bakalářské práce nic společného. Pouze se ho dotýká okrajově v rámci propojení veškerých informací v oblasti speciálně-pedagogického vzdělávání. Nicméně názory respondentek to z větší části potvrzují. I když existuje spousta odborných zdrojů, ze kterých je možné čerpat informace, tak přesto v praxi chybí širší povědomí o problematice „společného vzdělávání“.

Z průzkumného šetření vyplývá, že by bylo vhodné pro dané zařízení, kde průzkum probíhal, zpřístupnit větší nabídku k získání informací k problematice „společného vzdělávání“. **Cílem tohoto doporučení je zvýšení povědomí pedagogů dané MŠ v oblasti speciální pedagogiky a zejména ujasnění si základních pojmů** jakou jsou například „inkluze, integrace či společné vzdělávání“. Dále by bylo vhodné **zvýšit povědomí o správném a efektivním využívání PO.**

Tato bakalářská poukazuje na to, že bychom jako společnost měli být více otevření novým skutečnostem. Každý člověk je osobnost, která má své určité potřeby. Zavádění společného vzdělávání může lidem pomoci k vzájemnému pochopení, respektu a podpoře různorodosti, a to bez předsudků.

Seznam použitých zdrojů

ADAMUS, Petr, FRANIOK, Petr, KALEJA, Martin, ZEZULKOVÁ, Eva, 2015. *Vzdělávací strategie v edukaci vybraných skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7464-798-7.

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

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta, 2015. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.

FISCHER, Slavomil, ŠKODA, Jiří, 2008. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-014-0.

HELUS, Zdeněk, 2018. *Úvod do psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4675-3.

HENDL, Jan, 2012. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0219-6.

Inkluze.cz, 2023. Začlenění ve školách [online]. [vid. 28. 5. 2023]. Dostupné z: <https://inkluzecz/inkluzecz/skola/>

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, 2009. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. Praha: D + H. ISBN 978-80-87295-00-7.

KENDÍKOVÁ, Jitka, 2020. *Vademecum asistenta pedagoga*. V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-88290-50-6.

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

KERN, Hans, MEHL, Christine, NOLZ, Hellfried, PETER, Martin, WINTERSPERGER, Regina, 2015. *Přehled psychologie*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0871-6.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, PUPALA Branislav, 2010. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolní a elementární pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-828-9.

- LECHTA, Viktor, 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.
- MAŘÍKOVÁ, Hana, FORMÁNKOVÁ, Lenka, KŘÍŽKOVÁ, Alena, ČERMÁKOVÁ, Marie, 2015. *Diverzita v praxi: Metodika řízení diverzity a sladování pracovního a soukromého života na pracovišti* [online]. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky, v. v. i [vid. 15. 4. 2023]. ISBN 978-80-7330-266-5. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/225508/Metodika_diverzita_v_praxi.pdf/498b580e-2ea7-1d69-10b4-c2a9ed7456a8
- MATĚJČEK, Zdeněk, 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0870-1.
- MATĚJČEK, Zdeněk, POKORNÁ Marie, 1998. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H & H. ISBN 80-86022-21-8.
- MAZÁNKOVÁ, Martina, 2018. *Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1365-9.
- MICHALÍK, Jan, BASLEROVÁ, Pavlína, FELCMANOVÁ, Lenka, 2015. *Katalog podpůrných opatření obecná část: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. [vid. 15. 4. 2023]. ISBN 978-80-244-4675-2. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-vseobecny.pdf>
- MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- MŠMT ČR, 2013. *První rok společného vzdělávání – hlavní závěry 2. analýzy* [online]. [vid. 20. 5. 2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/prvni-rok-spolecneho-vzdelavani-hlavni-zavery-druhe-analyzy>
- MŠMT ČR, 2016. *Přínos společného vzdělávání*. In: MŠMT ČR [online]. 15. 11. 2016 [vid. 20. 5. 2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/39443/>
- MŠMT ČR, 2022. *Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami*. In: MŠMT ČR [online]. 25. 2. 2022 [vid. 25. 5. 2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/13-informace-ke-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi>

Národní institut dalšího vzdělávání, 2019. *Společné vzdělávání* [online]. [vid. 21. 4. 2023]. Dostupné z: <https://www.nidv.cz/spolecne-vzdelavani>

Národní ústav pro vzdělávání, 2011 – 2022. *Děti, žáci a studenti se speciálně vzdělávacími potřebami*. [online]. [vid. 16. 5. 2023]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/specialni-vzdelavani>

OLECKÁ, Ivana, IVANOVÁ Kateřina, 2010. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc. ISBN 978-80-87240-33-5.

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

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška, MAREŠ Jiří, 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

ŘÍČAN, Pavel, 2009. *Psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-560-8

SKALOVÁ FOSTER, Pavla, KUNOVÁ, Alena, ŠAROUNOVÁ, Jana, 2021. *Jak si porozumět, domluvit se a společně si hrát: neverbální dítě v mateřské škole*. V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-88290-73-5.

SLOWÍK, Josef, 2016. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.

VALENTA, Milan, KREJČOVÁ, Lenka, HLEBOVÁ, Bibiána, 2020. *Znevýhodněný žák: deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0621-9.

VOJTÍŠEK, Petr, 2012. *Výzkumné metody*. Vyšší odborná škola sociálně právní, Praha. ISBN 978-80-905109-3-7

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

ZHÁNĚL, Jiří, HELLEBRANDT, Vladimír, SEBERA, Martin, 2014. *Metodologie výzkumné práce*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6696-0.

ZILCHER, Ladislav, SVOBODA, Zdeněk, 2019. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0789-6.