

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Bakalářská práce**

**2020**

**Žaneta Holčáková**

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

## Bakalářská práce

Žaneta Holčáková

Klima třídy v inkluzivním vzdělávání

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením doc. PhDr. Ireny Plevové, Ph.D., uvedla jsem všechny použité literární a odborné zdroje a dodržovala zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne

---

podpis autora práce

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí bakalářské práce paní doc. PhDr. Ireně Plevové, Ph.D., za její cenné rady, pomoc, ochotu a čas, který této práci věnovala. Zároveň bych chtěla poděkovat mému příteli a mojí rodině, kteří mi byli po celou dobu studia oporou.

# OBSAH

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
<i>1 KLIMA VE TŘÍDĚ MATEŘSKÉ ŠKOLY.....</i>	<i>8</i>
<b>1.1 Vymezení pojmů prostředí, atmosféra, klima.....</b>	<b>8</b>
1.1.1 Prostředí.....	8
1.1.2 Atmosféra .....	9
1.1.3 Klima .....	10
<b>1.2 Škola a mateřská škola.....</b>	<b>10</b>
1.2.1 Klima školy.....	11
<b>1.3 Klima třídy .....</b>	<b>12</b>
<b>1.4 Spolutvůrci třídního klimatu.....</b>	<b>13</b>
<i>2 PŘÍSTUPY K DĚTEM V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....</i>	<i>16</i>
<b>2.1 Integrace.....</b>	<b>16</b>
<b>2.2 Inkluze .....</b>	<b>16</b>
2.2.1 Integrace vs. inkluze .....	18
<b>2.3 Rané vzdělávání dětí s postižením.....</b>	<b>19</b>
2.3.1 Smysl předškolního vzdělávání pro dítě s postižením .....	20
2.3.2 Pohled rodičů dítěte s postižením na předškolní vzdělávání.....	21
<b>2.4 Role asistenta pedagoga .....</b>	<b>22</b>
<i>3 VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....</i>	<i>24</i>
<b>3.1 Charakteristika období a vývoje dítěte předškolního věku.....</b>	<b>24</b>
<b>3.2 Motorický vývoj.....</b>	<b>25</b>
3.2.1 Hrubá motorika .....	25
3.2.2 Jemná motorika.....	25
<b>3.3 Kognitivní vývoj .....</b>	<b>26</b>
3.3.1 Představitost a fantazie.....	26
3.3.2 Paměť.....	26
3.3.3 Myšlení .....	27
<b>3.4 Komunikace a jazykové dovednosti.....</b>	<b>27</b>
<b>3.5 Emoce a socializace.....</b>	<b>28</b>

<i>PRAKTICKÁ ČÁST</i> .....	30
4 <i>CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY</i> .....	30
5 <i>METODOLOGIE – KAZUISTICKÁ STUDIE</i> .....	31
<b>5.1 Metody zpracování výzkumu</b> .....	<b>31</b>
6 <i>CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU</i> .....	34
<b>6.1 Charakteristika školy a školního prostředí</b> .....	<b>34</b>
<b>6.2 Charakteristika třídy a vzdělávání</b> .....	<b>34</b>
<b>6.3 Charakteristika třídního kolektivu</b> .....	<b>35</b>
<b>6.4 Postavení autorky ve třídě a náplň práce</b> .....	<b>35</b>
7 <i>PŘÍPADOVÁ STUDIE</i> .....	37
<b>7.1 Rodinná anamnéza</b> .....	<b>37</b>
<b>7.2 Osobní anamnéza</b> .....	<b>38</b>
<b>7.3 Participační pozorování</b> .....	<b>41</b>
<b>7.4 Výsledky a diskuze</b> .....	<b>45</b>
7.4.1 Sebereflexe .....	46
7.4.2 Doporučení pro praxi .....	46
7.4.3 Rešerše .....	47
<i>ZÁVĚR</i> .....	48
<i>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</i> .....	49
<i>SEZNAM PŘÍLOH</i> .....	53
<i>ANOTACE</i> .....	58

# ÚVOD

Na téma inkluze bylo napsáno nespočet odborných publikací. V současném pojetí je na inkluzi nahlíženo tak, že dítě se speciálními vzdělávacími potřebami má stejná práva jako ostatní žáci ve třídě, avšak stejnou měrou jsou mu připsány také jeho povinnosti.

Zdali dá rodič své dítě s handicapem do běžné školy, dnes závisí pouze na jeho úsudku. Avšak otázkou je, zda jsou dnešní školy na tuto skutečnost opravdu připraveny, pedagogičtí pracovníci řádně proškoleni, a především na jaké úrovni je inkluzivní vzdělávání v našich školách vypracováno, aby bylo přínosné pro všechny strany.

Téma je mi velmi blízké z důvodu, že já sama jsem na základní škole šest let chodila do třídy s integrovaným chlapcem. Ráda bych se proto na inkluzi podívala očima kolektivu dětí, které jsou s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě. Pamatuji si, jaký jsme měli jako třída skvělý kolektiv a mám povědomí, jak takováto integrace funguje v praxi.

S odstupem času, kdy studuji na Univerzitě Palackého v Olomouci obor Speciální pedagogika předškolního věku – učitelství pro mateřské školy, také vidím nemalé mezery v našem vzdělávacím systému, co se této problematiky týče.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou.

Teoretická část je dělena na tři kapitoly a obsahuje charakteristiku klimatu třídy v mateřské škole, popisuje přístupy k dětem v inkluzivním vzdělávání a vývojovou charakteristiku dětí v předškolním věku.

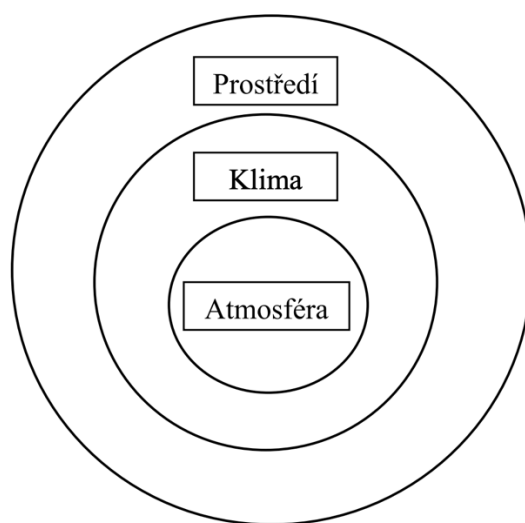
Náplní praktické části bude, metodou pozorování zjistit vztahy dětí ve třídě s jedincem se speciálními vzdělávacími potřebami, začlenění těchto dětí do třídního kolektivu a zapojení se dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do řízených činností a celkového režimu dne v mateřské škole.

**Cílem bakalářské práce je v teoretické části zaměřit se na klima třídy, definovat základní pojmy, vymežit oblast inkluze a integrace a popsat vývojovou charakteristiku dítěte předškolního věku. V praktické části této práce je cílem zjistit pozorováním chování jednotlivých dětí k integrovanému dítěti a zjistit míru interakce mezi dětmi v třídním kolektivu.**

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 KLIMA VE TŘÍDĚ MATEŘSKÉ ŠKOLY

Mnozí autoři, zabývající se klimatem ve školách a třídách, si v úvodu nechají pár řádků na vymezení základních pojmů, které jsou s tímto termínem úzce spjaty. Mezi tyto pojmy patří prostředí, atmosféra a klima. Ačkoli si tyto termíny jsou velmi blízké, každý z nich se svou jedinečností od ostatních liší. Na obrázku č. 1 od Laška je velmi stručně znázorněno, jak se tyto termíny vzájemně ovlivňují.



Obrázek 1: Nákres vazeb mezi prostředím, klimatem a atmosférou (Lašek, 2001, s. 41)

### 1.1 Vymezení pojmů prostředí, atmosféra, klima

#### 1.1.1 Prostředí

„Prostředí je objektivní realita se souborem faktorů (bytostí, jevů, podmínek, procesů, činností“ (Grecmanová, 2008, s. 9). Tyto faktory člověka neustále obklopují, jsou pro něj významné a hodnotné (Grecmanová, 2008).

Prostředí je tedy významným činitelem, který se podílí na vývoji a rozvoji člověka. Jde o neúmyslné utváření lidské osobnosti, kde má značný vliv sociální a přírodní prostředí. Školní prostředí je možné posuzovat ve chvíli, kdy jsme obeznámeni se všemi činiteli, kteří na školu působí. Školu ovlivňuje spousta vnějších vlivů a taky ona sama dává podněty svému okolí. Toto vlivné působení školy má značný dopad na výkonost žáků (Kašpárková, 2007).



Havlínová rozdělila prostředí třídy na ekologické a společenské, kdy samotná kvalita prostředí je tvořena čtyřmi složkami prostředí školy. Jedná se o složky ekologické, společenské, sociální a kulturu, přičemž každá z nich se podílí na celkové pohodě žáka, učitele, rodiče i dalších zaměstnanců školy (Tagiuri in Havlínová, 1994).

Velmi podrobně se prostředím zaobírá Lašek, kde dle jeho klasifikace je patrné „kdo“ a „co“, na dítě působí a v jakém prostředí se nyní nachází. Podle Laška je prostředí první faktor, který má vliv na zrání, učení a poznávání člověka (Lašek, 2007).

Prostředí rozlišuje na fyzické a sociální. Jedinec se dle něj pohybuje na třech úrovních prostředí. První je *mikroprostředí*, které je úzce spjato s rodinou, třídou ve škole, spolužáky, vrstevníky a přáteli. Poté je mezzoprostředí, kde je zařazeno bydliště a okolí (příroda, kultura, škola jako celek). Poslední a zároveň nejširší okruh je makroprostředí, jež zahrnuje společenské vlivy a normy, které nejvíce působí na život člověka a formují jeho osobnost (Lašek, 2007).

### **1.1.2 Atmosféra**

V případě vymezení atmosféry, panuje mezi odborníky více ustálený názor než při vymezení prostředí a klimatu.

Atmosféra je krátkodobá a závisí na konkrétní situaci. Zcela podléhá prostředí a lidskému vnímání (Grecmanová, 2008).

Havlínová uvádí, že se atmosféra uplatňuje ve škole nebo třídě a je znát pouze konkrétní den či konkrétní čas (Havlínová, 1994).

Také Kašpárková je stejného smýšlení a uvádí, že atmosféra je závislá na prostředí. V případě, že je školní atmosféra neměnná, má pozitivní dopad na žáky, učitele i další pracovníky školy. Je nejlépe uchopitelná při významných školních událostech například: školní besídka, sportovní dny, výlety. Atmosféra školy je jev, který je neustále v pohybu a mění se podle aktuální situace a emočního rozpoložení žáků a učitelů (Kašpárková, 2007).

Dle Laška „*se jedná o emočně vypjatější situace, ve kterých klima může a nemusí působit*“ (Lašek, 2001).

Gavora varuje před častými změnami, ke kterým v případě chvilkové a krátkodobé atmosféry dochází (Gavora in Petlák, 2006). Atmosféra třídy se bude lišit, pokud do ní vstoupí cizí osoba od rozpoložení, kdy třídu navštíví dlouholetý kamarád dětí.

### 1.1.3 Klima

Pojem klima byl v minulosti v souvislosti se školským vzdělávacím systémem celkem neobvyklý. Tento termín byl primárně užíván v přírodních vědách, kde označuje dlouhodobý režim počasí, který je charakteristický pro určité území. V poslední době se tento termín dostal do povědomí jak mezi odborníky, tak pedagogické i nepedagogické veřejnosti. Ve společenských vědách má tento pojem význam dlouhodobého celkového rozpoložení skupiny lidí.

K prvním vlašťovkám, které se zmínily o klimatu školy bezpochyby patří Tagiuri. Klima definuje jako „*souhrn pojmů, které se podílí na celkové kvalitě prostředí uvnitř školy*“ (Tagiuri, 1982 in Havlínová, 1994, s. 29).

Petlák popisuje termín klima jako stav konkrétního prostředí a podnebí v prostředí. Nezáleží pouze na tom, zda se žák cítí dobře a spokojeně. Na klimatu se spolupodílí nejen učitelé, žáci, ale záleží i na prostředí, vzájemných vztazích mezi učiteli a žáky či mezi žáky navzájem. Z tohoto důvodu nelze pro klima uvést univerzální pojetí (Petlák, 2006).

Klima je dlouhodobý jev, který podléhá sociálním i osobnostním vztahům. Je charakteristické pro konkrétní školu, třídu, učitele, učitelský sbor a vyučovací hodinu. „*Klima nevzniká samo od sebe, ale vytváří se*“ (Kašpárková, 2007, s. 26).

Je důležité si klima neplést s atmosférou, zatímco klima je jev dlouhodobý, atmosféra je jev nestálý a krátkodobý (Ježek, 2003).

## 1.2 Škola a mateřská škola

V této kapitole bude taktéž rozebírán pojem klima školy. Nejdřív by však bylo vhodné definovat pojem škola, která je nedílnou součástí zkoumaného termínu.

Škola je výchovná a vzdělávací organizace. Zde se děti rozvíjejí, nabývají nových schopností a dovedností a dosahují odborné způsobilosti. V neposlední řadě škola vykonává také funkci socializační a personalizační.

Důležité však je jak se žáci a učitelé ve škole cítí. „*Klima školy považujeme za projev jejího prostředí (s ekologickou, demografickou, sociální a kulturní dimenzí), který vnímají, prožívají a hodnotí jeho účastníci (žáci, rodiče, učitelé, školní inspektori, veřejnost)*“ (Grecmanová, 2008, s. 33). Do klimatu školy může patřit klima třídy a výuky, klima učitelského sboru, komunikační, organizační nebo školní klima (Grecmanová, 2008).

Jelikož výzkum bakalářské práce bude probíhat v **mateřských školách** je na místě definovat také předškolní organizaci.

V pedagogickém slovníku je mateřská škola definována jako školské zařízení, které navazuje na rodinnou výchovu a současně dětem zajišťuje všestrannou péči. Obvykle ji navštěvují děti ve věku od tří do šesti let. Hlavním vzdělávacím prostředkem v předškolním vzdělávání je hra. Děti formou hry naplňují stanovené cíle, které jsou zaměřeny na kognitivní, emoční a fyzický vývoj. Osvojují si zde základní pravidla chování, mezilidské vztahy, rozvíjí řeč a komunikační dovednosti (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Předškolní vzdělávání do nedávna nespadlo do povinné školní docházky. Avšak od roku 2017 má zákonný zástupce povinnost dítě starší věku pěti let přihlásit k předškolnímu vzdělávání v kalendářním roce, ve kterém začíná povinnost vzdělávání dítěte (zákon č. 178/2016 Sb.).

Matějček nesouhlasí s tvrzením, že mateřská škola je pouze přípravným stupněm pro základní školu. Domnívá se, že děti by si zařízení jistě vymysleli sami. Dítě pomyslně překračuje hranice svého nejbližšího okolí, za které považuje svou rodinu, přestává být egocentrické a začíná navazovat bližší přátelské vztahy. Mateřská škola vede děti k vhodným návykům a novým dovednostem (Matějček, 2000).

### **1.2.1 Klima školy**

Existuje mnoho faktorů, na kterých klima školy závisí. Patří zde například počet žáků, složení pedagogického kolektivu, prostředí školy či ubírání se školy určitým směrem (jazyková škola). Petlák uvádí druhy klimatu školy, které zároveň pokládá za stanovisko ke kritickému posouzení vlastních činů školy (Petlák, 2006).

Klima školy je dle Čapka soubor osobních hodnocení a sebehodnocení všech účastníků dané školy, kteří se na vzdělávání spolupodílejí. Do klimatu školy zahrnuje vzájemnou komunikaci, sociální vztahy, vnímání prostředí, prožitky, emoce i další sociální a psychické procesy, které jsou školou vyvolávány (Čapek, 2010).

Čapek do klimatu školy nezahrnuje věcné podmínky, jako je velikost, stáří školy ani hygienické měřítko třídy. Co považuje za důležité jsou především pocity žáků ve škole a třídě a to, jak rády školu navštěvují. Do popředí staví zájmy dětí a učitelů. Dle něj není podstatné vybavení školy, ale zda vybavení hodnotí kladně žáci. Autor zdůrazňuje nepostradatelnou roli

všech účastníků klimatu školy. Zahrnuje zde učitele, ředitele školy, žáky a rodiče (Čapek, 2010).

Klima školy má své podstatné části. Je to „*klima panující ve vztazích mezi žáky ve třídách, klima panující ve vztazích mezi třídou a jednotlivými vyučujícími, klima panující v učitelském sboru, klima panující ve vedení školy, klima panující ve vztazích učitelé-ostatní pracovníci školy, klima panující ve vztazích učitelé-rodiče, klima panující ve vztazích vedení školy-představitelé komunity, v níž se škola nachází*” (Mareš, in Ježek, 2003, s. 91).

Dle Mareše je „*klima školy produktem specifické sociální skupiny, která má společnou historii a do určité míry také hodnoty a normy*“ (Mareš, 2005 in Čapek, 2010, s. 61).

Kořátková považuje učitele za hlavního tvůrce klimatu ve škole i třídě. Vyzdvihuje důležitost osobnostních rysů pedagoga. Každé dítě velmi citlivě vnímá chování dospělých (vřelost, zájem či dobré vztahy), avšak stejnou měrou vnímá také zcela opačné chování (spěch, nepohodu, netrpělivost nebo dokonce lhostejnost). Je třeba si uvědomit, že pocity jsou subjektivní. Každý člověk je pravděpodobně bude vnímat rozdílně (Kořátková, 2008).

### **1.3 Klima třídy**

Bakalářská práce se zabývá klimatem třídy v mateřské škole. Pojem klima třídy nemá jednotnou definici. Názory odborníků se rozcházejí především v aspektech, jež třídní klima vytváří.

Klima třídy je jakýmsi prvkem větší části, kterou je klima školy. Školní klima má významný vliv na třídní klima, a současně klima třídy působí na školní. Klima třídy je jev působící na žáky i pedagogy. Je součástí při utváření vztahů, činností i sociálního prostředí. Mezi jeho základní činnosti patří naplňování sociálních potřeb žáka (Čapek, 2010).

Grecmanová popisuje klima třídy jako sociální úkaz, který je znázorněn ve výuce, přestávkách, na výletech a na dalších akcí školy. Klima třídy ovlivňují ekologické, demografické, sociální a kulturní faktory. Mezi ekologické faktory můžeme řadit vybavenost třídy a různé pomůcky. Demografické působení lze shledat v počtu dívek a chlapců ve třídě, jejich zájmech, nabytých znalostech a další. Klima každé třídy se liší. Klima třídy je výsledkem vnímání a prožívání společenské a kulturní reality u žáků (Grecmanová, 2008).

Velmi trefná je charakteristika tohoto pojmu dle Čapka, který jej definuje jako: „*Souhrn subjektivního hodnocení vnímání, prožitků, emoce a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spoluvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační a jiné činnosti v daném*

*prostředí.* “ Klima třídy je dlouhodobé poměrně ustálené emoční ladění, které trvá po dobu několika měsíců i let pro konkrétní třídu a učitele v této třídě působící. Na klima má vliv mikrosociální prostředí. Vnímání tohoto prostředí žáky a učiteli, kteří v dané třídě působí, nazýváme klimatem třídy (Čapek, 2010).

Petlák uvádí, že klima třídy a výuky nelze oddělovat, jelikož klima třídy působí na klima výuky a obráceně (Petlák, 2006).

V pedagogickém slovníku je klima popsáno jako stabilní způsob vnímání, prožívání, hodnocení a odezvy aktérů konkrétní třídy na situace, které ve třídě probíhaly, probíhají či teprve probíhat budou. Za aktéry jsou považováni: třída jako celek, skupina žáků, samotný žák, učitel, skupina učitelů, kteří jsou s danou třídou v interakci. Klima dělí na aktuální - opravdové existující klima a preferované, takové, které si žáci a učitelé přejí (Průcha, Walterová, Mareš, et al.. 2009).

Lašek je toho názoru, že klima třídy souvisí se sociálním a emocionálním naladění žáků a zároveň má vliv na vzájemné působení žáků a učitelů. Sociální klima je tvořeno učiteli i žáky a odráží se v motivační, výkonové, emocionální, mravní a sociální rovině (Lašek, 2007).

## **1.4 Spolutvůrci třídního klimatu**

### **Učitel**

Lašek uvádí, že na profesi pedagoga panuje rozdílný názor. Učitel má v tradičním pojetí dvě hlavní náplně práce. Nejprve má za úkol zprostředkovat dětem své poznatky a následně nenásilným způsobem vytvořit nové vědomosti, dovednosti a návyky, které jim pomohou ke zdárné socializaci. Pedagog ve třídě dává věcem nový řád. (Lašek, 2007).

Dle Klusáka si jsou učitele dobře vědomi, jak velký vliv na klima třídy mají, nesmí však zastávat roli policisty, soudce a dozorce. Ve třídním klimatu je důležité, aby pedagog svou mocenskou roli spíše upozadil a aktivitu i iniciativu přenechal dětem. Je důležité postupovat citlivě a vlídně. Zvláštní zřetel je třeba brát na třídního učitele. Pedagog musí své děti znát, vědět, jak s nimi jednat, podporovat je, umět pobídnout či naopak usměrnit. Učitel by měl být pro děti vzorem. Měl by umět je správně motivovat k činnosti či se jich zastat. Řadí se mezi důležité dospělé osoby v životě dítěte (Čapek, 2010).

Pro kvalitní třídní klima jsou neméně důležité vlastnosti učitele. Předpokládá se, že učitelka, která pracuje v mateřské škole by měla mít ráda děti. Toto tvrzení je diskutabilní, jelikož se v našem životě někdy setkáme s člověkem, který se dle našeho názoru k dětem vůbec nehodí.

Souhlasím s názorem, že pokud člověk k dětem nemá pozitivní vztah, neměl by tuto profesi vykonávat. Avšak co znamená tvrzení mít rád děti?

- Přijímat dětské vnímání světa jako inspirující, ne unavující.
- Být přirozeně rád dětem oporou v mnoha jejich projevech a vytvářených situacích.
- Zajímat se bez odmítání o to, co dítě říká, jak se ptá, jak bez zábran tvoří a komentuje život kolem sebe.
- Pomáhat jim přirozeně podle jejich potřeb i ve chvílích ne úplně standartních.
- Cítit se mezi dětmi dobře a s chutí pro ně chystat činnosti a těšit se na ně.
- Radovat se a cítit smutek podle pocitů dětí.
- Nebrat na sebe roli učitelky, když přicházíme do práce, a sundávat ji ze sebe, když odcházíme. Být přirozeně naladěni na soužití s takto malými dětmi, aniž tím trpíme.

Jestliže učitelka dítě uznává a chválí před rodiči, je pak jimi lépe přijato a oceněno. Takto klima třídy přechází do klimatu rodiny (Kotátková, 2008).

### **Dítě předškolního věku a žáci**

Během období školní docházky se mění žákův postoj ke svým spolužákům i učiteli. Zároveň se mění také charakteristika třídy. Děti v předškolním věku nejsou prozatím schopny utvářet stálou skupinu. Děti mnohdy hromadně reagují na situace emocionálně: pláčem, smíchem, agresí či hlukem. Vztahy mezi vrstevníky nejsou postaveny na pevném základu, vytvářejí pouze přechodná seskupení. Děti v předškolním věku jsou stále egocentrické, nedokáží druhé dítě vnímat jako osobnost. Je zde patrný náznak utváření mezilidských vztahů, které se projevují například nadřazeností nebo řízením mladších dětí staršími. U mladších školních dětí přetrvává závislost na matce, která postupem času opadne (Čapek, 2010).

Přítomnost žáků ve třídě má na klima dvojitý význam, jsou zdrojem pro pochopení klimatu školy a zároveň jsou jako členové třídy a školy jeho spoluvůrci. Saldern se zabýval zkoumáním žáků z hlediska pohlaví a došel k závěru, že chlapci klima hodnotí spíše negativně. Eder jeho výzkum potvrdil a objevil spojení mezi zájmem žáků o školu a příznivostí klimatu (Eder in Grecmanová, 2008).

Lašek považuje, z hlediska školní psychologie a aplikované poradenské psychologie, za žádoucí, aby bylo žákovo já, rozděleno od školního a dalších jeho já. Často se stává, že rodiče a učitelé utrousí pozitivní nebo negativní poznámky na žákovo chování ve škole. A reakce rodičů je téměř vždy totožná, že dítě se ve škole chová úplně jinak než doma (Lašek, 2007).

## **Rodiče**

Role rodiče je ve vzdělávání velmi zásadní a často i přínosná a má zásadní význam pro klima školy.

Ačkoli rodič není přímým tvůrcem, do klimatu třídy většinou velmi zasahuje. Obvykle se staví do role pozorovatele a dozorce, vznáší své názory a připomínky. Jeho požadavky jsou mnohdy oprávněné. V případě, že rodič projevuje svůj zájem a pomáhá, může být pedagog spokojen. Rodiče zpravidla respektují odbornost pedagogů a řešení různých situací nechávají na nich (Čapek, 2010).

Košťátková uvádí, že rodiče jsou podstatným prvkem kvality klimatu třídy. Pokud rodiče projevují zájem o aktivity v mateřské škole, stávají se větší součástí klimatu školy a mohou nepřímo motivovat své dítě ke vzdělávání a socializaci (Košťátková, 2014).

Pedagogická encyklopedie sděluje, že do vzdělávání dětí by rodiče měli být začleněni již od preprimárního a primárního věku. Rodiče mohou ve škole zastávat roli klienta, partnera, občana a rodiče jako problému. Výzkum Rabušicové, Šedové, Trnkové a Čiháčka poukázal na převládající zákaznický přístup. Rodiče si pro své dítě vybírají školu záměrně dle vlastních kritérií. Důležitými faktory se ukázala být kvalifikace pedagogů a samotná informovanost rodičů školou. Souhra rodiny a školy má velmi příznivý vliv na rozvoj dítěte i na sebevědomí rodičů v péči o dítě (Průcha, 2009).

## 2 PŘÍSTUPY K DĚTEM V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Pojmy inkluze, integrace, segregace, individuální vzdělávací plán či dítě se speciálními vzdělávacími potřebami se v posledních letech ve školství objevují celkem často. Mění se postoje k výchově a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kam spadají děti se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním, sociálním znevýhodněním, ale také děti nadané a mimořádně nadané (Bartoňová, Vítková, 2007).

### 2.1 Integrace

V dnešní době je pojem integrace v naší společnosti celkem zaběhlý. Dle Slowíka se jedná o nejvyšší stupeň socializace člověka. Jedná se o společné soužití majoritní společnosti a znevýhodněných lidí, kdy se vztahy mezi účastníky vyznačují nízkou mírou rozporů (Jesenský in Slowík, 2016).

S tímto pojmem je úzce spjata také sociální integrace, kterou můžeme chápat jako přirozené rovnoprávné začleňování člověka do společnosti, přičemž tímto procesem si projde každý z nás. Avšak existují zde rizikové skupiny jako jsou např. osoby s postižením, které se od běžné populace značným způsobem liší, a proto se nedokáží zcela socializovat přirozeně. Sociální integrace tedy obě skupiny sjednocuje a vytváří tak zcela nový společenský systém, ve kterém má každý člověk své místo (Slowík, 2016).

Dalším pojmem, který lze nalézt v Pedagogickém slovníku je integrované vzdělávání. Jedná se o přístupy a způsoby, kdy jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami zapojeni do hlavního proudu vzdělávání (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Integrované děti tedy navštěvují běžnou školu a jsou zařazeny do běžné třídy. V případě neúspěchu jsou však přerazeny do speciálního zařízení (Lechta, 2010).

### 2.2 Inkluze

*K inkluzi dochází, pokud je každý člověk ve své individualitě společností přijímán a má možnost se plně do ní zapojit. Rozdíly a odchylky jsou v rámci sociální inkluze brány jako obohacení pro skupinu. Jejich přítomnost společnost ani nezpochybňuje, ani nepovažuje za výjimku (Anderlik, 2014).*

Úkolem dnešní společnosti je, všem dětem bez rozdílu, zajistit co nejkvalitnější vzdělání. Inkluzivní vzdělávání je určitý plán, jak nevyčlenit jedince s postižením na okraj společnosti, jelikož každý z nás v ní má, bez výjimky, své místo. Avšak dnešní edukace je nastavena tak, že



dítě, které není schopno zvládat požadavky stanovené školou, patří tam, kde mu bude poskytnuta speciální péče (Doležalová, 2019).

Podstatou inkluze je různorodost a výskyt menších či větších odchylek mezi lidmi. Člověk se znevýhodněním se nepřizpůsobuje majoritní společnosti a je kladen důraz na individuální potřeby jednotlivce. V inkluzi lidé nejsou rozdělováni na skupiny, všichni jsou si rovni a každý je brán jako zákonitá součást kolektivu.

Osoby s postižením se mohou zúčastnit všech činností a aktivit jako lidé bez postižení, přičemž nevyžívají speciálních pomůcek či opatření. Přiměřená podpora je těmto lidem nabídnuta pouze za situace, kdy je to nevyhnutelné (Slowík, 2016).

Termíny inkluze a inkluzivní vzdělávání v českém vzdělávacím systému jsou dle Vosmika pochybné. Spíše se ztotožňuje s pojmem společné vzdělávání, jež se zásadně používá v právním odvětví. Hlavní myšlenkou tohoto procesu je umožnit všem dětem bez rozdílu navštěvovat nejlépe spádovou školu a podpořit tak rovné šance na vzdělání (Vosmik, 2018).

Pojem inkluzivní vzdělávání je popsán také v Pedagogickém slovníku. Zde se píše, že inkluzivní vzdělávání by mělo umožnit začlenit všechny děti se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol, přičemž velmi podstatnou věcí je změna úhlu pohledu na neúspěch žáka v systému. Případné selhání poukazuje na systém, který je nedostatečně otevřený individuálním potřebám konkrétního dítěte a je nutné v tomto systému jednotlivé překážky najít a odstranit (Průcha, Walterová, Mareš, et al., 2009).

Inkluzivní pedagogika je tedy *takový systém vzdělávání, který umožňuje všem dětem bez rozdílu navštěvovat běžnou základní školu*. Hlavním cílem je, aby každé dítě využilo svůj rozumový potenciál a osvojilo si spolupráci a komunikaci s ostatními (Michalová, Pešatová, 2015).

U každého dítěte je uplatňován individuální přístup. O něj se opírá výuka i organizace celé školy. Každému dítěti je na míru vytvořen individuální vzdělávací plán, který respektuje jeho potřeby a schopnosti. Jinakost dítěte je považována za obohacení. Jejich přítomnost ve třídě dává druhým možnost rozvíjet vzájemnou úctu, toleranci a empatie (Michalová, Pešatová, 2015; Lechta, 2010).

### 2.2.1 Integrace vs. inkluze

První dvě podkapitoly měly za úkol vysvětlit dva podobné, leč v mnoha věcech rozdílné pojmy, které nemálo ovlivnily školský vzdělávací systém. Následující část textu se bude těmito pojmy zabývat více do hloubky a pokusí se vysvětlit, v čem spočívá jejich nejednotnost.

Mnoho autorů srovnává pojmy integrace a inkluze současně. Integrace se v této době považuje za široké mezinárodní hnutí, které prosazuje práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevylučující a nevyděluující kultuře. Inkluze je pak typickým rysem takové kulturní společnosti, kde se na jejím životě podílí bez odchylky všichni (Hájková, Strnadová, Petrová, 2010).

Jinde autoři do integrace zahrnují přípravu dětí na začlenění do běžných škol. Tato příprava je nutná, aby uspokojila potřebu přizpůsobení dítěte škole, avšak nepředpokládá se, že by škola samotná musela, kvůli různorodosti dětí, určitou změnu podstoupit. Oproti tomu inkluze si zakládá na akceptování této různorodosti, pokud jde o národnost, postižení, pohlaví, rasu, jazykový původ, úroveň výkonu, či sociální prostředí (Šmelová, Suralová, Petrová, 2017).

Dle Abramové lze rozlišit oba pojmy tak, že integrace je stále zaměřená na rozdíly, avšak je zde snaha o znovu spojení toho, co bylo dříve rozděleno. Avšak inkluzi chápe jako pojetí, které vychází z podmínky, kde se všechny děti zapojí do vzdělávání dle své úrovně a schopností (Abramová in Anderlik, 2014).

Tannenbergerová vnímá inkluzi jako proces a integraci jako stav. Oba termíny obsahují teoretickou i praktickou stránku, avšak integrace je o něco více otázkou praxe než filozofickým pojetím. Integrace je chápána jako určitý mechanismus či opatření, oproti tomu inkluzi rozumíme proces nebo systém (Tannenbergerová, 2016).

Interakce se zabývá pouze jednotlivcem či skupinou. Inkluze se snaží o zahrnutí společnosti nebo školy do celku a poté uplatňuje individuální přístupy ke každému jedinci. (Tannenbergerová, 2016).

## 2.3 Rané vzdělávání dětí s postižením

V dnešní době mají rodiče dětí s postižením možnost si pro své dítě vybrat tu variantu vzdělávání, která se jim zdá pro dítě nejpřijatelnější. Buďto je dítě integrováno do běžné třídy mateřské školy, avšak jistou alternativou je předškolní vzdělávání ve školách speciálních, eventuálně ve zdravotnických zařízeních (Mazánková, 2018).

Mateřské školy se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV), ve kterém je brán zřetel na individuální možnosti rozvoje každého dítěte a příležitost psychicky i fyzicky dospět v době, kdy opouští mateřskou školu. Přizpůsobuje se vývojovým tělesným, kognitivním sociálním a emocionálním potřebám a dbá na dodržování respektu vývojových specifík dětí. Hlavním cílem předškolního vzdělávání je získání klíčových kompetencí, kterými jsou kompetence k učení, k řešení problému, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské (RVP PV, Česká republika, 2018).

Předškolní vzdělávání představuje nejnižší stupeň vzdělávání české vzdělávací soustavy. Toto vzdělávání nejčastěji probíhá v institucích mateřských škol. Předškolní vzdělávání by mělo plně respektovat vývojová specifika dětí a zcela se přizpůsobit vývojovým, rozumovým, emocionálním a sociálním potřebám žáků.

Dle Mazánkové značnou roli při výběru zařízení hrají právě tyto potřeby a schopnosti dítěte, které jsou odpovídajícím způsobem zhodnoceny v rámci psychologického a speciálněpedagogického šetření. Děje se tomu tak pod vedením kvalifikovaných pracovníků v pedagogicko-psychologické poradně či speciálně pedagogickém centru. Na základě výsledků z vyšetření mohou tito pracovníci doporučit zákonným zástupcům dítěte patřičný a odpovídající typ předškolního zařízení (Mazánková, 2018).

Při tomto vyšetření se také posuzuje nezbytnost přítomnosti asistenta pedagoga. Nicméně, jak je psáno výše, konečné rozhodnutí o tom, v jakém zařízení se bude dítě vzdělávat mají rodiče. V případě inkluzivního vzdělávání je dítě zařazeno do běžné třídy mateřské školy, vzdělává se pomocí asistenta pedagoga a využívá podpůrných opatření (Mazánková, 2018).

Jednou z nevýhod integrovaného vzdělávání je fakt, že mateřská škola neumí zajistit doprovodný typ péče, který je pro dítě s postižením nezbytný (např. logopedii, fyzioterapie). Tyto terapie značným způsobem prospívají zdravotnímu stavu dítěte. Avšak jejich zajištění záleží pouze na rodičích, kteří je s dítětem obvykle absolvují po škole, kdy bývá dítě po celém dni vysíleno. Následující nevýhodou integrovaného vzdělávání je skutečnost, že mnoho pedagogických pracovníků nemá za celou dobu svého působení s dětmi s postižením přímé

zkušenosti. Drtivá většina z nich jsou absolventi vysokých škol se zaměřením na běžnou pedagogiku, nikoli speciální, tudíž mají jisté obavy z představy vzdělávání integrovaného dítěte s postižením. Tyto pochybnosti nebo mnohdy odlišný názor k inkluzi pedagoga, se často přejímají do vztahů mezi pedagogem a žákem či jeho rodiči a negativně se odrážejí na celkové integraci dítěte s postižením (Mazánková, 2018).

Mazánková také uvádí, že alternativou předškolního vzdělávání pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami může být také mateřská škola speciální. V případě vzdělávání ve speciálním školství je kladen důraz na úplné respektování individuality každého jedince. Ve třídě je zřetelně snížen počet žáků, vzdělávání probíhá pod vedením speciálního pedagoga, který aplikuje individuální výuku a přístup ke každému dítěti. Speciální terapeutické přístupy (muzikoterapie, hipoterapie, canisterapie atd.) a pravidelný odpočinek je nedílnou součástí vzdělávacího procesu (Mazánková, 2018).

Další možností předškolního vzdělávání pro dítě s postižením je zdravotnické zařízení, tj. rehabilitační stacionář, kde ucelená rehabilitace je klíčovým bodem práce s dětmi. Logopedie, fyzioterapie i ergoterapie je součástí každodenní vzdělávací náplně dětí. I při této formě speciální pedagog s dětmi pracuje individuálně a vzdělávání je přizpůsobeno jejich možnostem a schopnostem (Mazánková, 2018).

Funkce dětské skupiny, je velmi důležitým hlediskem v předškolním vzdělávání, jelikož vykazuje znaky kvalitního soužití a spolupráce mezi dětmi. Mateřská škola je v dnešní době rozmanitých nástrah tím nejlepším řešením pro bezpečné nabývání sociálních zkušeností a dovedností dítěte (Kotátková, 2014).

### **2.3.1 Smysl předškolního vzdělávání pro dítě s postižením**

První možností odpoutání se od matky, představuje nástup dítěte do mateřské školy, kde se setkává se stejně starými dětmi a jinou autoritou, než jsou jeho rodiče. Potřeby dítěte s postižením jsou téměř stejné, jako u všech ostatních dětí. Tyto děti si také chtějí najít přátele a hrát si se svými vrstevníky. Nicméně z důvodu jejich komplikovaného zdravotního stavu, jsou děti s postižením zařazeny do mateřské školy nejdříve ve čtyřech letech. Péče o dítě s postižením je pro rodiče velmi náročná a mnohdy jim nezbývají síly na to, aby dítě do předškolní organizace umístili (Mazánková, 2018).

Děti v předškolním vzdělávání jsou vedeny k samostatnosti a učí se novému zavedenému dennímu režimu školy. Dítě s postižením si, po nástupu do mateřské školy, začíná vytvářet nové sociální vztahy, učí se pracovat v kolektivu dětí, spolupracovat s ostatními a respektovat další

autority. Ve vztazích s vrstevníky přebírají nové role, těší se ze společných zážitků, snaží se mezi dětmi prorazit jak ve skupině, tak v celém třídním kolektivu (Mazánková, 2018).

Pozitiva i negativa můžeme nalézt na všech typech předškolního vzdělávání. Při integraci dítěte do běžné třídy mateřské školy je dítě s postižením začleněno do kolektivu dětí intaktních, které jej přirozeně motivují k lepším výkonům a dítě si tak snáz přivlastní nové dovednosti. Záslouhou integrace tak dítě může získat vzdělání přiměřené svým schopnostem. (Mazánková, 2018).

Pro úspěšnou a smysluplnou integraci je stěžejním bodem spolupráce všech pedagogických pracovníků s rodiči dítěte s postižením a také součinnost školy s pracovníky školského poradenského zařízení (Mazánková, 2018).

### **2.3.2 Pohled rodičů dítěte s postižením na předškolní vzdělávání**

Vzpomínka na vstup dítěte do mateřské školy se zaryje do paměti nejspíš každému rodiči. Více jsou s touto situací spjaty matky, jelikož v drtivé většině jsou to právě ony, které s dítětem zůstaly doma na rodičovské dovolené, zažily jeho první pády, slova nebo jen nečinně seděly u postýlky a kontrolovaly jeho nádechy a výdechy, když sladce spalo. A právě docházkou do předškolního zařízení se dítě pomalu od matky odpoutává, navazuje nová přátelství, a nejen ve hře s kamarády se učí novým sociálním rolím (Mazánková, 2018).

Rodiče dětí s postižením jsou si velmi dobře vědomi, že jejich potomek, je v jistých ohledech jiný a že v určitých věcech je značně omezen. Jelikož maminky těchto dětí vědí, že jejich dítě nedosahuje takové úrovně sebeobsluhy jako jeho vrstevníci, nedokáže si říct o pomoc, a naopak péče a vzdělávání dětí s postižením vyžaduje značnou míru pomoci od ostatních, úmyslně odkládají nástup dítěte do mateřské školy. Avšak o možnosti a průběhu předškolního vzdělávání se začínají starat již od útlého věku dítěte. (Mazánková, 2018).

Obrovskou výhodou je, že si rodiče mnohdy mohou sami zvolit, v jakém typu zařízení se bude jejich dítě vzdělávat. Většina rodičů dává přednost integraci dítěte v běžné třídě mateřské školy, která se nachází ve spádové oblasti jejich bydliště. Myšlenka docházky dítěte s postižením do běžné školy, kam bude docházet se svými intaktními vrstevníky, je pro rodiče velmi přínosná a povzbuzující. Na druhou stranu je pro ně velmi vyčerpávající, pokud mateřská škola zaujímá k integraci vyhýbavý či odmítavý postoj a rodiče musí o přijetí dítěte usilovat rozličnými způsoby anebo jsou nuceni si najít jinou mateřskou školu, která je k integraci dítěte nakloněna (Mazánková, 2018).

Přijetím nového školského zákona nastalo pro předškolní vzdělávání nemálo změn. Mezi některé z nich patří také povinný poslední rok předškolního vzdělávání, což pro rodiče dětí s postižením znamená, že mateřská škola musí dítě do své instituce umístit. V tomto případě rodičům dítěte s postižením odpadá starost, že dítě do vzdělávacího procesu nenastoupí, avšak problémem přetrvává v nepřípravenosti pedagogických pracovníků na integraci dítěte do běžné třídy (Mazánková, 2018).

I když se téma inkluze dostalo do povědomí široké veřejnosti a stále se o ní debatuje, rodiče dětí s postižením doposud nejsou důkladně obeznámeni se skutečností, jaký je vlastně celkový průběh integrace dítěte do procesu vzdělávání. Shledávají také jisté mezery v informovanosti o možnosti zažádat přidělení asistenta pedagoga nebo také nedokáží přesně rozlišit asistenta pedagoga od osobního asistenta (Mazánková, 2018).

Důležitým a neodmyslitelným bodem úspěšné integrace je skvělá spolupráce mezi pedagogickými pracovníky, asistentem pedagoga, školou a rodiči, a dále kolektivní spolupráce všech pracovníků na pracovišti. Mnohdy opodstatněné obavy po pár týdnech ustupují a rodiče, zejména matka, se po dobu, kdy je dítě v mateřské škole může těšit volným chvílím, kdy má čas na seberealizaci, odpočinek nebo se může vrátit do zaměstnání s vědomím, že je o její dítě dobře postaráno (Mazánková, 2018).

## **2.4 Role asistenta pedagoga**

V současné době, kdy je inkluzivní pedagogika na vzestupu, se pozice asistenta pedagoga stala nedílnou součástí českého vzdělávacího systému. Je zařazován do tříd škol mateřských, základních, středních i vysokých, kde také vykonává funkci personální podpory.

Teplá definuje asistenta pedagoga, jako pedagogického pracovníka, který umožňuje naplňovat podpůrná opatření dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami. Díky naplňování podpůrných opatření zajišťuje dětem kvalitnější vzdělávání a kvalitu života (Teplá, 2016).

Na asistenta pedagoga je možné nahlížet jako na pomocníka učitelů, který se zasloužile spolupodílí na vzdělávání ve škole i mimoškolních aktivitách. Je spoluúčastníkem podpůrného vzdělávání i integrace žáka (Průcha, 2009).

Funkce asistenta pedagoga je upravena ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Mezi jeho kompetence řadíme,

zkvalitnění podmínek práce pedagoga, podporu kladného a individualizovaného přístupu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, komunikaci s dítětem, rodiči.

Asistent pedagoga usnadňuje adaptaci dítěte v prostředí školy, pomáhá dítěti při výuce a přípravě na ní. Poskytuje dítěti podporu v oblasti komunikace a sociálních dovedností. Nabízí oporu v oblasti sebeobsluhy, pohybu a celkové orientaci. Při všech těchto činnostech se snaží, aby dítě bylo co nejvíc samostatné.

### 3 VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Tato kapitola pojednává o základní charakteristice vývoje dítěte předškolního věku a formuluje zásadní stanoviska v jedinečnosti každého dítěte. Díky těmto postojům můžeme sledovat vývoj předškolního dítěte a taktéž hodnotit získaný stupeň vývoje tělesného, psychického, kognitivních funkcí, motoriky a řeči.

#### 3.1 Charakteristika období a vývoje dítěte předškolního věku

Na charakteristiku předškolního věku můžeme nahlížet ze dvou hledisek. V širším pojetí se za předškolní věk označuje doba od narození dítěte až po jeho nástup na základní školu. Tento koncept však nedává jednotlivým vývojovým etapám prostor pro individuální charakteristiky vývoje, ale dochází zde k jistému srovnávání všech dětí do šestého roku života. (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Z užšího hlediska můžeme toto období popsat jako „věk mateřské školy“, kdy se věk dítěte pohybuje mezi třetím až šestým rokem. U tohoto konceptu je nutno zdůraznit důležitost výchovy rodinné, jelikož právě ta je stále základním kamenem, na němž následně mateřská škola dále staví a svým působením podporuje další rozvoj dítěte. (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Představa věkového rozmezí předškolního období je pro mnoho autorů rozdílná. Například Vágnerová (1996) ve své publikaci předškolní věk charakterizuje jako období, které trvá zhruba od tří do šesti let věku. Oproti tomu Kuric (2001) stádium předškolního věku vymezuje až od čtyř do šesti let věku dítěte. Stejný názor zastává i Čačka (1997).

Všichni z výše uvedených autorů se však shodují v horní věkové hranici, která představuje vstup do školy. Za běžných podmínek je nezbytné, aby dítě ke vstupu do první třídy dosáhlo věku šesti let.

Významnou roli, dítěte předškolního věku, zde zastává také psychosomatický vývoj. V tomto období dochází ke změně tělesné konstituce, dítě se vytahuje a typická boubelatost se mění na štíhlost (Kuric, 2001). Dle Čačky (1997) se tato fáze nazývá vytahování a dítě během ní dosahuje výšky přes jeden metr.

Dítě se zlepšuje také v oblasti jemné motoriky, kdy je v období mezi 5-6 rokem schopno kreslit, vystříhat, zavazovat tkaničky u bot, zapínat knoflíky (Čačka, 1997).



## **3.2 Motorický vývoj**

### **3.2.1 Hrubá motorika**

Na počátku předškolního období nejsou pohyby rukou a nohou zcela koordinované, avšak postupem času se chůze automatizuje a nabyté dovednosti se v průběhu tohoto období upevní.

Motorický vývoj u dítěte předškolního věku se neustále zdokonaluje, zlepšuje se pohybová koordinace, dítě nabývá větší hbitosti i eleganci pohybů, i když tyto pokroky nejsou na první pohled patrné jako v předchozím období. Tříleté dítě zvládne chodit i běhat stejně dobře po nerovném terénu jako po rovině, zřídka kdy spadne a ovládá taky chůzi do schodů i ze schodů bez držení se zábradlí či osoby. Dítě ve věku čtyř a pěti let již velmi dobře utíká, seběhne ze schodů, dokáže i skákat, stát delší dobu na jedné noze, lézt po žebříku, seskočit z nízké lavičky či chytit a hodit míč (Lengmeier, Krejčířová, 2006).

### **3.2.2 Jemná motorika**

Zdokonaluje se taktéž jemná motorika. Dítě zvládá manipulaci se stále menšími předměty a je zručnější při výtvarných činnostech. Ovládá práci s nůžkami a dalšími pracovními pomůckami.

Postupně napodobuje vertikální, horizontální i kruhové čáry, je schopno nakreslit křížek a v pozdějším věku také čtverec a trojúhelník. Při kresbě dítěte se odráží jeho rozumové vnímání světa. Dítě kresbou vyjadřuje vlastní představy, nejprve maluje a poté výsledek své práce pojmenovává, avšak toto pojmenování se zdaleka nepřibližuje reálnému výkresu. V období čtvrtého roku je typická kresba tzv. hlavonožce. Je to kresba lidské postavy, kde je hrubě znázorněna hlava, nohy a hlavní části obličeje (oči a ústa). Kresba pětiletého dítěte je více detailnější a odpovídá předem dané představě (Lengmeier, Krejčířová, 2006).

Jemná motorika jde ruku v ruce se sebeobsluhou dítěte. Dítě se již dokáže samo obléknout, svléknout, avšak někdy potřebuje menší pomoc. Obouvá si boty a zkouší zavazovat tkaničky. Dítě předškolního věku zvládá osobní hygienu a má osvojeny návyky správného stolování.

### **3.3 Kognitivní vývoj**

Do kognitivního vývoje spadají všechny duševní procesy, které jedinci umožňují v nevyšší možné míře poznání světa. Je rozdělen na schopnosti poznávací, který značí potenciál pro rozvoj a na procesy poznávací, jež jsou psychickou činností každého jedince. Do poznávacích procesů patří čítí a vnímání, představivost a fantazie, paměť, myšlení a řeč a jiná podoba vyjadřování, kterou je například neverbální komunikace (Nádvorníková, 2011).

#### **3.3.1 Představivost a fantazie**

V předškolním období dochází k zřetelnému rozvoji fantazie dítěte. Tento rozmach souvisí s vyšším množstvím působících podnětů a také s rozvojem kvality paměti, jelikož si dítě podněty dokáže udržet a posléze vybavit. Pomocí fantazijních představ si dítě vytváří nereálné podoby a vysvětluje realitu. Je taktéž náchylné připisovat neživým věcem lidské vlastnosti a oživovat je. Fantazie dítěte předškolního věku je velmi bohatá a spontánní, jelikož není dosud svázána kritickým myšlením. Dítě představivost a fantazii uplatňuje při námětových hrách, ale i v reálných životních situacích (Nádvorníková, 2011).

S představivostí je spjat také pojem eidetismus, kdy děti těžce rozlišují subjektivní představu s objektivním světem. Dítě tak svou představu pokládá za skutečnost a následně o ní tak hovoří (Plevová, Petrová in Šimíčková-Čížková, 2010).

Další pojem, který se v tomto věku objevuje je dětská konfabulace, což znamená, že dítě si svými smyšlenkami dokresluje mezery mezi vnímanými jevy, věří jim a považuje je za pravdu (Šulová, 2004).

#### **3.3.2 Paměť**

U dítěte v předškolním věku převažuje paměť mechanická, kdy mu nečiní potíže si zapamatovat básničky nebo příběh pohádky. Logická paměť není zatím vyvinuta. Dítě rozvíjí všechna stádia paměti, k nimž patří zapamatování, uchování v paměti i vybavování. V tomto období dítěti uzrává nervový systém a nabývá schopnosti seberegulace, kdy se snaží zapamatovat místo, kde jsou uloženy různé předměty. Dítě si snáze vytváří vzpomínky, jelikož jeho paměť je velmi tvárná (Nádvorníková, 2011).

### 3.3.3 Myšlení

V myšlení v tomto období dochází k velmi výraznému posunu. Ve třetím roce si dítě osvojuje pojmy, vytváří si soudy a úsudky. Konec třetího roku je nazýván druhým ptacím obdobím. Dítě se už neptá otázkami „Co?“, ale „Proč?“ a „Jak?“. Rozvíjí se také druhá signální soustava a dítě začíná zobecňovat, srovnávat, analyzovat či naopak skládá věci v celek. Existují tři úrovně myšlení, které se u dětí předškolního věku projevují:

- názorně-činnostní myšlení, kdy dítě musí vykonat jistou činnost, aby pochopilo souvislosti mezi věcmi a jejich vlastnostmi
- názorně-obrazné myšlení, kdy není třeba přímé manipulace s předměty, dítěti postačí ilustrativní znázornění
- slovně-logické myšlení, kdy dítě myšlenkové operace užívá ve svých představách, pouze na bázi slovních podnětů

(Nádvorníková, 2011).

Kolem čtvrtého roku dítě upouští od předpojmového myšlení a plynule přechází na vyšší stupeň myšlení názorného. Nyní již dokáže uvažovat v celostních pojmech, které vznikají na základě vytržení podstatných podobností. Děti v předškolním věku se stále vážou na to, co viděly a co u toho prožily. Usuzování je stále silně vázáno na názor (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Dítě mladšího předškolního věku je stále silně egocentrické a své potřeby staví do popředí. Činí mu problémy uvědomovat si a následně respektovat názory druhého (Plevová in Šimíčová-Čížková, 2010).

### 3.4 Komunikace a jazykové dovednosti

Dle Klenkové komunikace znamená schopnost užívat výrazových prostředků k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů (Klenková, 2006).

Komunikace nám pomáhá navazovat a budovat mezilidské vztahy a bezpochyby má vliv na rozvoj osobnosti člověka. Komunikace umožní zprostředkování komunikačního záměru mezi jedinci, kteří se na tomto procesu podílejí. Hlavními účastníky komunikace jsou komunikátor, osoba, která obsah sděluje a komunikant, příjemce. K dalším pojmům řadíme komuniké, což je obsah a komunikační kanál, tzn. podmínky pro úspěšnou komunikaci (Klenková, 2006).

Podstatnou částí projevu dítěte je neverbální komunikace, která naznačuje, v jakém emočním rozpoložení se dítě nachází. Dítě ji vyjadřuje svými pohyby, například se k dospělému otáčí zády, schová se nebo v případě radosti poskakuje, tleská, tancuje (Nádvorníková, 2011).

Velmi nápadné bývají taktéž mimické projevy dítěte. Pokud je dítě pozitivně naladěno, cítí se bezpečně, či projevuje zájem o okolí, můžeme na jeho rtech spatřit úsměv. Je-li dítě rozzlobené, nejisté, unavené nebo má strach, značí to negativní prožitky, které řeší mračením, pláčem nebo nafouknutím tváří (Nádvorníková, 2011).

V období předškolního věku dochází ke zlepšování řečových dovedností a velkému nárůstu slovní zásoby. U dítěte předškolního věku převládá komunikační složka řeči, kdy je řeč v první řadě dorozumívacím prostředkem a je velmi důležitým faktorem pro začlenění dítěte do třídního kolektivu. V oblasti kognitivní složky řeči lze taktéž zaznamenat výrazný posun, kdy dítě nabývá zkušeností a nových poznatků nejen pomocí bezprostřední zkušenosti, ale také čteným textem, verbálním popisem obrázků a rozvojem představivosti směřované tímto směrem. Věty jsou rozsáhlejší a složitější, začíná užívat souřadných i podřadných souvětí a jeho zájem o řeč se stupňuje, například tím, že dlouho vydrží poslouchat čtený text (Šulová, 2004).

Dítě ve věku 5 až 6 let zvládá plynulou konverzaci s okolím a na otázky odpovídá správně, i přestože nemá zcela osvojená pravidla gramatiky (Koťátková, 2008).

Aktuální naladění dítěte lze vypožorovat podle polohy a intenzity hlasu. Dítě, které si je jisté v kramflecích, má tón řeči výrazný a mnohdy je až příliš hlučné, i když je posluchač blízko. Oproti tomu řečový projev dítěte, které je nejisté až ustrašené, je velice tichý (Nádvorníková, 2011).

Důležitou roli v komunikaci, především z pohledu sebevědomí dítěte, hraje také tempo řeči. U dítěte, které chce ihned vše vysvětlit lze předpokládat, že z komunikace nemá strach a je sebevědomé. Naopak velmi pomalé tempo s dlouhými odmlkami značí nejistou dítěte (Nádvorníková, 2011).

### **3.5 Emoce a socializace**

Nejdůležitější roli zajišťující primární socializaci dítěte předškolního věku, zastává rodina. (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Dítě je na rodinu stále silně upnuto a na delší odloučení si musí nejprve zvyknout. Dítě předškolního věku by mělo umět snadno navázat kontakt s ostatními dětmi a být v kolektivu svých vrstevníků uvolněné (Thorová, 2015).

Podstatným prostriedkom socializace u dítěte v předškolním věku je hra. Pomocí hry se dítě seznamuje s okolím, bádá a experimentuje. Hra odráží vztah dítěte vzhledem k jeho okolnímu prostředí, prostřednictvím hry se dítě učí novým věcem a v rámci hry se uplatňuje práce. Hra pro dítě předškolního věku je taktéž základní psychickou potřebou, motivací a socializačním činitelem (Šimíčková, Čížková a kol., 2010).

Co se emočního vývoje týče, u dítěte předškolního věku se rozvíjí sociální, intelektuální, etické i estetické cítění. City sociální se vyvíjí ve dvou směrech. Zpočátku spíše převládají vztahy k dospělým, kdy dítě má k dospělým určité sympatie či nesympatie. Avšak poté narůstá potřeba budovat vztahy s vrstevníky, kdy ke hře potřebuje společníka. Dítě si vytváří tzv. sebecit, který je v předškolním věku stimulován egocentrismem. City projevující se radostí z nově získaných zkušeností či poznání jsou city intelektuální. City estetické dovolují dítěti vnímat krásno, rozvíjí se při vnímání hudby. Cítění etické jsou ve spojení s vnitřní morálkou dítěte a uvědoměním si toho, co je dobré a co špatné, co se smí a co nikoliv (Plevová in Šimíčková-Čížková, 2010).

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

### Hlavní cíl bakalářské práce

- Zjistit vztah a pohled ostatních dětí ve třídě na integrované dítě a na asistenta pedagoga působícího v dané třídě.

### Dílčí cíle

- Zmapovat, zda děti ve třídě spolupracují s integrovaným dítětem.
- Zjistit, zda je integrované dítě součástí třídního kolektivu.
- Poskytnout zájemcům o tuto problematiku nezaujatý pohled na integraci žáků s postižením.

### Výzkumné otázky

- Jak spolupracují děti s integrovaným dítětem?
- Je integrovaná dívka součástí třídního kolektivu?
- Jak asistent pedagoga podporuje dívku, aby se začlenila do třídního kolektivu?
- Jaký vliv má integrovaná dívka na ostatní děti ve třídě?

## 5 METODOLOGIE – KAZUISTICKÁ STUDIE

Pojetí bakalářské práce je zpracováno formou kvalitativního výzkumu. Tímto názvem Strauss a Corbinová (1999, s. 10) považují jakýkoli výzkum, *jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvalifikace*. Výzkumník je součástí zkoumaného vzorku a usiluje o spřátelení se a proniknutí do běžných situací, které mu umožňují porozumět jim a následně je popsat. Je důležité, aby poté situaci posoudil objektivně a kriticky vyhodnotil. K jeho dovednostem patří také dobré komunikační schopnosti a umění abstraktního myšlení (Strauss, Corbinová, 1999; Gavora, 2000).

Kvalitativní výzkum se zaměřuje na podstatu zkoumaného jevu. Metody kvalitativního výzkumu pomáhají objevit a pochopit podstatu jevu, o kterém zatím mnoho nevíme. Také se využívají k získání nových a detailnějších informací pro jevy, které již známe (Strauss, Corbinová, 1999).

Kvalitativní výzkum se typicky vyznačuje dlouhodobostí, intenzivností a podrobným popisem případu. Charakteristickými metodami jsou nestrukturované pozorování - zvláště participační, rozhovor a analýza textů a dalších produktů činnosti (Gavora, 2000).

Kvalitativní výzkum se vyznačuje několika základními přístupy. Těmi jsou případová studie, etnografický přístup, zakotvená teorie a fenomenologický výzkum (Hendl, 2005).

### 5.1 Metody zpracování výzkumu

K pozorování a vypracování kazuistik byly v bakalářské práci zvoleny tyto metody:

- Zúčastněné pozorování.
- Rozhovory s pedagogickými pracovníky.
- Analýza fotografií a videonahrávek.
- Osobní dokumentace respondentů.

#### Pozorování

Pro naplnění cíle byla zvolena metoda participačního pozorování kolektivu třídy s integrovaným dítětem, a také pozorování práce asistenta pedagoga a pedagoga ve třídě.

Metoda zúčastněného pozorování se řadí k nejdůležitějším metodám kvalitativního výzkumu. Pozorovatel je součástí dění a využívá pro získání dat všech možných prostředků jako například rozhovor, dokumentace, fotografie a další (Hendl, 2008).

Důležitými prvky pro pozorování jsou řízenost, cílevědomost, systematickosti, plánovitost a záměrnost, přičemž poslední tři elementy vyjadřují jakousi míru objektivitu. Typickým znakem pozorování je výzkumníkovo stanovisko, které nezasahuje do situací. Proces pozorování je postupně zaznamenáván do pozorovacího archu. Do něj si výzkumník zapisuje výskyt, případně nepřítomnost jevu a jeho intenzitu (Křováčková, in Skutil 2011).

Mezi klady pozorování patří přirozenost, nízká finanční nákladnost, přímý kontakt s reálnými jevy, získání velkého množství kvalitativních údajů. K záporům můžeme řadit velkou časovou náročnost, náročnost přípravy, nižší objektivitu, či ovlivnění průběhu pozorování (Křováčková, in Skutil 2011).

Během pozorování byla má pozornost záměrně zaměřena na kolektiv třídy, především na projevy chování dětí vůči sledované dívence. Při pozorování jsem si všechny jevy zapisovala do poznámek. Taktéž jsem si poznamenávala dívčiny výkony a projevy zejména v oblasti sociálního chování. Neopomenula jsem však zapsat také její motoriku, sebeobsluhu, vnímání a další.

## **Rozhovory**

V průběhu pozorování taktéž spontánně probíhaly rozhovory s pedagogickými pracovníky a asistentkou pedagoga. Nezávazně na pozorování byly uskutečněny rozhovory s matkou dívky. V rozhovorech byly zjišťovány doplňující informace potřebné, pro dokreslení dané situace.

## **Videonahrávka**

Videonahrávka nám pomáhá pochopit či si dokreslit konkrétní situaci. Při této metodě se využívá tzv. maskovaného videonahrávání, které předchází přehrávání a nepřirozenému chování lidí před kamerou (Chrastina, 2019).

## **Fotografie**

Fotografie je brána jako produkt lidské činnosti, avšak existují případy, kdy je nám fotografie předložena s určitým komunikačním záměrem. Na fotografii můžeme nahlížet ze dvou úhlů pohledu. Prvním jevem ten, který je na ní vyobrazen a druhým jevem jsou podmínky a účel, pro který byla pořízena (Berg 2001, in Chrastina 2019).



K jistým pozitivům patří jasně viditelné závěry, pečlivé zpracování informací a možnost se k záznamu vrátit. Mezi negativa patří fakt, že jsou to citlivé osobní údaje, které podléhají zákonu, získané informace je třeba zformulovat na papír a mnoho dat je potřeba dohledat (Hendl, 2008).

### **Případová studie**

V bakalářské práci byla použita případová studie (kazuistika), jejíž primární princip spočívá v *zachycení složitosti případu, popisu vztahů v jejich celistvosti* (Hendl, 2005, s. 104). Lze se domnívat, že důkladným prozkoumáním jednoho případu lze porozumět ostatním podobným případům. Na závěr výzkumu se zkoumaný případ uvádí do širších souvislostí a může být porovnáván s obdobnými případy (Hendl, 2008).

Dříve se kazuistika řadila mezi lékařské metody. Dnes lze na kazuistiku, z pohledu speciální pedagogiky, nahlížet jako na metodu, která má za úkol prostudovat všechna dostupná data o speciální kauze (Vašek, 1991, in Valenta 2013).

V rámci případové studie se pracuje s osobní i rodinnou anamnézou (Skutil, 2011). S tímto je úzce spjata studium dokumentace, které spočívalo v náhledu do osobní a školní dokumentace respondentky. Získané informace z dokumentů byly použity jako doplňující data při vypracování kazuistiky.

## **6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU**

V mateřské škole byla vybrána jedna dívka se speciálními vzdělávacími potřebami, která byla zařazena do speciální třídy s vadami zraku. Dívce je 6 let. Z důvodu ochrany osobních údajů bylo dívce vymyšleno fiktivní jméno.

Pro získávání citlivých a důvěrných informací bylo nutné zajistit informovaný souhlas. Rodiče souhlasili s poskytnutím dokumentace dítěte pro účely bakalářské práce, a to stvrdili svým podpisem. Informovaný souhlas se nachází v příloze č. 1.

### **6.1 Charakteristika školy a školního prostředí**

Mateřská škola se nachází v poklidné části obce Krhová. Jejím zřizovatelem bylo město Valašské Meziříčí, ale od roku 2013 se obec Krhová osamostatnila a od 1. července téhož roku přešla práva a povinnosti této příspěvkové organizace na nového zřizovatele, obec Krhovou.

Škola disponuje pěti třídami, z nichž jsou dvě třídy běžné a tři třídy speciální (jedna pro děti s vadami zraku a dvě pro děti s vadami řeči). V každé třídě pracují dva plně kvalifikovaní pedagogičtí pracovníci a v případě doporučení školského poradenského zařízení také asistent pedagoga.

V celé mateřské škole převládá velice pozitivní a příjemná atmosféra. Dává tak za pravdu svému motu „Jsme všichni na jedné lodi“. Pedagogičtí pracovníci i školní personál dbá na to, aby se děti v zařízení cítily dobře a bezpečně.

Díky společným školním aktivitám a projektům školy se všechny děti ve školce znají a vznikají tak přátelství napříč třídami.

### **6.2 Charakteristika třídy a vzdělávání**

Prostory třídy „Delfínků“ jsou vybaveny moderním a vkusným nábytkem, jež splňuje příslušné normy pro vybavení místností třídy v mateřské škole. U třídy se také nachází plně vybavená kuchyňka pro výdej pokrmů, sociální zařízení a šatny pro děti. Součástí vybavení je interaktivní učebna i-Chytrýsek, který zábavnou formou hry a jednoduchými úkoly podněcuje děti ke spolupráci a rozvoji paměti, koordinace ruka-oko atd. Dále mají děti na výběr z nepřeberného množství hraček a pomůcek, které jsou všem volně dostupné.

Speciální třídu „Delfínků“ navštěvují děti s poruchami binokulárního vidění a jinými závažnými poruchami zraku. Ve třídě se pravidelně provádí polepticko - ortoptická cvičení, která jsou určena k rozvoji zlepšení funkce zraku a nácviku zrakové hygieny. V mateřské škole,

vedle šatny „Delfíneků“ se také nachází ortooptická cvičebna, v níž ortooptická sestra s dětmi provádí na speciálních strojích potřebná cvičení.

Děti jsou vzdělávány dle Školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání „*Jsme všichni na jedné lodi*“, který je vytvořen v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání.

Účelové vzdělávání dětí probíhá v podobě řízených činností, které jsou vykonávány v dopoledních hodinách. Ráno i během dne má dítě dostatek prostoru ke spontánní hře. Pedagogové se věnují všem dětem a přistupují k nim individuálně nejen v rámci poleptických cvičení.

Po svačince následují spontánní, skupinové i frontální práce s dětmi či pohybové aktivity. Děti chodí pravidelně ven na školní zahradu a v rámci péče o své zdraví navštěvují canisterapie, hippoterapie či solnou jeskyni, chodí do předplaveckého kurzu nebo kurzu bruslení.

### **6.3 Charakteristika třídního kolektivu**

Významným přínosem této speciální třídy je snížený počet tří až sedmi letých dětí, který dává pedagogům velký prostor pro individuální práci s dítětem.

Kolektiv třídy je tvořen jedenácti dětmi a dvěma třídními učitelkami, z nichž jedna je zástupkyně ředitelky školy a druhá vykonává funkci speciálního pedagoga. Nedílnou součástí třídního kolektivu jsou také dvě asistentky pedagoga.

Třidu „Delfíneků“ navštěvuje pět chlapců a šest dívek. Jelikož se jedná o speciální třídu všechny děti jsou speciálními vzdělávacími potřebami.

### **6.4 Postavení autorky ve třídě a náplň práce**

Třidu jsem začala navštěvovat z důvodu školní praxe ve druhém ročníku vysokoškolského studia na Univerzitě Palackého v Olomouci. Jelikož studuji obor Speciální pedagogika předškolního věku – učitelství pro mateřské školy, chtěla jsem si vyzkoušet co nejvíce rozmanitou práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.

Napříč třemi ročníky mé praxe jsem vystřídala téměř všechny třídy v dané mateřské škole. V prvním ročníku jsem byla ve speciální třídě „Papoušků“ pro děti s vadami řeči, ve druhém ročníku v zimním semestru jsem navštěvovala běžnou třídu „Sluníček“ s integrovaným dítětem a od letního semestru a také ve třetím ročníku jsem navštěvovala speciální třídu „Delfíneků“ pro děti s vadami zraku.

Všechny děti na můj příchod do třídy reagovaly kladně a zvědavými otázkami se mě ptaly, zda jsem jejich nová paní učitelka či si s nimi půjdu hrát.

Domnívám se, že mě děti do svého kolektivu přijaly velmi rychle. A protože jsem ve třídě nejdříve účinkovala jako praktikantka, navazovala jsem s nimi bližší kontakty po celou dobu mého působení. Snažila jsem se pro děti být přirozenou autoritou a pracovat s nimi na základě pozitivní motivace, což se mi, troufám si říci, povedlo.

Děti již od prvního dne se mnou spolupracovaly, chodily za mnou pro rady, žádaly o pomoc při řízených či pracovních činnostech, přirozeně se mnou navazovaly konverzaci, vedly neřízený rozhovor, nadšeně mě vítaly při příchodu do MŠ nebo jen tak přišly a objaly mě, přitulily se.

I když jsem v době svého působení svědomitě vykonávala všechny činnosti patřící ke školní praxi, záměrně jsem již pozorovala třídní kolektiv a má pozornost se soustředila především na jednu dívku, na kterou je zaměřena případová studie této bakalářské práce.

## 7 PŘÍPADOVÁ STUDIE

Dívka, na kterou je případová studie zaměřena se jmenuje Viktorie. Narodila se v lednu roku 2014, je jí tedy 6 let a 6 měsíců. V 30. týdnu těhotenství byla dívce diagnostikována vrozená vývojová vada Ageneze corpus callosum. Růst je zpomalený, má ploché nohy a vbočené kotníky, prsty na nohou jsou překřížené. Ve čtyřech letech byla dívce diagnostikována další vada Synostóza 2. a 4. obratle. Dívka pravidelně navštěvuje ortopedii v Brně. Dále je dívce diagnostikováno ADHD.

### 7.1 Rodinná anamnéza

Dívka vyrůstá v úplné harmonické rodině. Žije s matkou, 39 let, otcem, 40 let a dvěma staršími sourozenci, bratrem 19 let a sestrou 17 let.

Sourozenecký vztah se nevyznačuje žádnými zvláštnostmi. Vzhledem ke zdravotnímu stavu dívky se rodina snaží přizpůsobit jejím aktuálním potřebám, avšak rodiče neopomíjejí ani potřeby svých dvou starších dětí. Dívka pomáhá v běžném chodu domácnosti. Ráda vaří mamince kávu v kávovaru a pod jejím dohledem také zapíná myčku, pračku, sušičku, či pomáhá v kuchyni. Avšak vzhledem k nápadnému projevu hyperaktivity dívka nevydrží u činností delší dobu.

Oba rodiče mají dobře placenou práci. Matka má vysokoškolský bakalářský titul, v oboru Evropskohospodářskosprávní studia, pracuje v soukromé sféře jako hlavní účetní. Otec pracuje jako živnostník ve stavebnictví.

Finančně je rodina zajištěna průměrně, žije v rodinném domě se zahradou a psem, který je považován za právoplatného člena rodiny.

Prostředí této rodiny je velmi podnětné. Rodiče svým dětem věnují maximální péči, snaží se o nejvyšší rozvoj dovedností svých dětí, povzbuzují je v zálibách a ve volných chvílích jezdí na výlety či sportují. Rodiče své děti vedou přístupem prostřednictvím demokratické výchovy, avšak neopomíjejí určité nastavení pravidel, která děti musí dodržovat.

Rodiče mají zdravý úsudek, vždy berou ohledy na dceru a vyhledávají pro ni prospěšné aktivity. Matka s dívkou jezdí na hippoterapie, ve školce dívka dochází na canisterapie, pravidelně 2x ročně jezdí do lázní. Dívku zmíněné činnosti ztlačně baví a po každé návštěvě lázní jde vidět jistý pokrok v chůzi, komunikaci i v příjmu potravy. Rodina se na dívku snaží klást přiměřené nároky, úměrné jejímu věku, individuálním schopnostem a dovednostem.

## 7.2 Osobní anamnéza

Těhotenství matky probíhalo bez komplikací, porod proběhl přirozenou cestou v 37. týdnu těhotenství. Porodní hmotnost dívky byla nízká, vážila 1930 gramů, měřila 40 cm. Poporodní adaptace proběhla bez výraznějších komplikací.

Jednotlivé fáze motorického vývoje nastoupily s opožděním. Do dvou let byla dívka rehabilitována pomocí Vojtovy metody. V 15 měsících se sama posadila, následující měsíce postupně lezla a samostatná chůze přišla ve 21. měsíci.

Projevovala se jako spokojené dítě, často byla pozitivně naladěná. Se zpomaleným psychomotorickým vývojem souvisí i opožděný vývoj řeči. Počátek řečového projevu byl u dívky velmi slabý a do nástupu do mateřské školy nebyl v řečovém projevu zaznamenán výrazný posun. Pravidelně navštěvuje klinického logopeda, po nástupu do mateřské školy, byla zařazena do běžné třídy a taktéž dochází k logopedovi školnímu.

### **Lateralita**

Používá pravou ruku.

### **Hrubá motorika**

Jak je uvedeno výše, dívka začala chodit ve 21. měsíci věku. Při nástupu do mateřské školy měla výrazné problémy s hrubou motorikou. Nyní se hrubá motorika velmi zlepšila a dívka již s doprovodem zvládne i chůzi po schodech, kdy střídá nohy či běh na nerovném terénu. Příznivý vliv na motorický vývoj dítěte mají také lázně, které s matkou 2x ročně absolvuje.

### **Jemná motorika**

Dívka s dopomocí zvládá různé manipulační činnosti, např. navlékání korálků, stavění z kostek. Avšak obratnost a spolupráce rukou není zcela sešnaná. Má problémy vybarvit ohraničený prostor, na papír spíše čmárá. Nůžkami stříhá jen s dospělým, samostatně zatím nezvládá. Využívány jsou spíše hračky pro menší děti, které jsou lehčí – hrkátka, hračky se zvuky a další. Velmi ráda pracuje s kinetickým pískem. Neumí si zapnout knoflíky či zavázat tkaničky u bot, sebeobsluhu zvládá s nápomocí asistentky pedagoga.

## **Grafomotorika a kresba**

Končetiny dívky jsou vláčné, nemá v nich sílu. Dívka má problém se správným úchopem i sklonem tužky. Spontánní kresebný projev se projevuje čmáranicemi. Námětovou kresbu nezvládne.

## **Komunikace a řeč**

Dívka mluvenému slovu a pokynům rozumí. Verbální vyjadřování je neúměrné věku, říká konce slov. Vokály zvládá. Složit a říci větu nedovede. Snaží se opakovat po dospělých. Slovní zásoba na její věk je velmi pasivní, chudá a nesrozumitelná. Děti ji nerozumí, dospělí se dovtípí. Nejčastěji používá neverbální formu komunikace. Oční kontakt udrží, k vyjádření svých sdělení využívá spíše mimiky a gest. Pravidelně navštěvuje klinického logopeda, po nástupu do mateřské školy byla zahájena intenzivní logopedická intervence.

## **Zrakové vnímání**

Zrakové vnímání je ovlivněno zrakovými vadami Hypermetropia levis a strabismus convergens. Dívka je v péči Mudr. Šárky Šajtarové, pravidelně cvičí v ortoptické cvičebně, která je zřízená při mateřské škole. Střídá okluze a provádí pleoptická cvičení. Zrakové rozlišování tvarů, barev, rozdílů, skládání celků apod., je na úrovni dvou až tří letého dítěte.

## **Sluchové vnímání**

Dívka reaguje na oslovení a umí rozlišit běžné zvuky. Poznává a napodobuje zvuky zvířat. O opakování slov a vět se snaží, rytmizaci nezvládne.

## **Pozornost a paměť**

Dívka má diagnostikovanou vrozenou vývojovou vadu centrální nervové soustavy Ageneze corpus callosum. Vzhledem k diagnóze dívky je její paměť krátkodobá. Oslabena je nýbrž kvalita pozornosti, kdy je pozornost povrchní, v projevu je citelné znát hyperaktivitu dívky. Básničky, texty písní či paměťové hry si není schopna zapamatovat.

## **Úroveň dovedností dívky**

Dívka zná své jméno, avšak příjmení ani adresu nezvládne. Tvary dokáže vkládat do šablony, barvy poznává občas a spíše náhodně. Orientace v prostoru a na ploše je dobrá. Orientaci v čase ani předmatematické dovednosti nezvládá.

## **Chování**

Adaptace dívky proběhla bez větších obtíží. Je společenská, při kontaktu s ostatními zdraví pozdravem „Ahoj“. Při pozdravu nerozlišuje, zda se jedná o dítě nebo dospělého a zdraví tutéž osobu i vícekrát za den. Nemá ráda náhlé a velké změny a chvíli jí trvá, než se s ostatními sblíží. O ostatní děti projevuje zájem, ráda si s nimi hraje na rodinu, avšak nemá ráda velké omezování. Neumí se bránit, obranu řeší útekem k asistentce nebo jinému dospělému. Soucit s dětmi projevuje mimikou či pláčem, plačící dítě pohladí po tváři.

## **EEG biofeedback**

Od roku 2018 dívka pravidelně dochází na EEG biofeedback. Terapie probíhá jedenkrát týdně v pondělí v odpoledních hodinách. Dívka toto cvičení navštěvuje také při pobytu v lázních. Vzhledem ke zvýšené hyperaktivitě dívky, jde především o to, aby se dokázala lépe koncentrovat. Nyní je dívka více soustředěnější, klidnější a na terapii jde s nadšením, nejeví žádné známky odporu.

## **Hippoterapie**

Dívka také od minulého roku navštěvuje rodinnou stáj v nedaleké vesnici, kde za účasti kvalifikovaného pracovníka probíhá hippoterapie. Tato aktivita probíhá jedenkrát týdně v pátek v odpoledních hodinách a pomáhá dívce udržovat správné držení těla. Tato činnost je pro dívku samotnou jakousi odměnou, jelikož všechna zvířata miluje a ráda je s nimi v kontaktu.

## **Neurorehabilitační cvičení a masáže na rozvolňování nohou**

Necelý rok dívka dochází na cvičení, kde trénuje hrubou a jemnou motoriku a mentální dovednosti. Zde dojíždí jedenkrát týdně ve středu a cvičení trvá dvě hodiny v kuse. Jde o speciální cvičení v oblečku (Theratogs), díky němuž drží své tělo ve správné poloze. Pro lepší vnímání řeči užívá sluchátek.

Dívku také tato terapie baví, fyzioterapeuty vítá s úsměvem a pro ni typickým pozdravem „Ahoj“. Na cvičení dochází bez matky, jelikož v její přítomnosti je uplakaná a chce dělat věci dle sebe. I když je tato procedura velmi finančně nákladná jsou zde znát viditelné pokroky při chůzi do schodů i ze schodů a v celkovém vnímání.

Po cvičení následuje masáž na uvolnění svalů, kterou si dívka užívá. Po masáži je dívka relaxovaná a spokojená.



### 7.3 Participační pozorování

Vztahy mezi dětmi byly zkoumány zúčastněným pozorováním recipročního chování dětí při řízených činnostech i při volné hře, v mateřské škole, v rámci volnočasových aktivit prováděných ve škole i mimo školní půdu.

Pozorování kolektivu probíhalo ve speciální třídě „Delfínků“. Dívka do mateřské školy nastoupila v únoru, roku 2017 a až do minulého školního roku, tj. 2018/2019, navštěvovala s asistentkou pedagoga běžnou třídu „Sluníček“. Avšak vzhledem k přetrvávajícím zrakovým obtížím, byla ve školním roce 2019/2020 přeřazena do speciální třídy pro děti s vadami zraku „Delfínků“.

Kolektiv třídy byl pozorován po dobu pěti měsíců a pozorování probíhalo v měsících říjen, listopad, prosinec, leden, a červen. V únoru jsem byla přítomna na školním karnevalu, jelikož se řadí do školních akcí.

Pozorování bylo rozděleno na tři dílčí části:

- Kolektiv třídy při volné hře.
- Kolektiv třídy při řízených činnostech.
- Kolektiv třídy venku a při školních akcích.

#### Pozorování

Ve třídě vládne velmi vlíná a pozitivní atmosféra. Jelikož mateřská škola je spíše rodinného typu, jsou zde vidět značně blízké vztahy mezi rodiči, zdejšími pedagogy i ostatním personálem školy. Všechny aktivity jsou přizpůsobeny individuálním dovednostem a schopnostem dětí a učitelky mají možnost na nově vzniklé příležitosti pružně reagovat.

Při příchodu do třídy se děti pozdraví s paní učitelkou a mohou si jít hrát, či v případě zájmu, se jim vymyslí jednotlivé činnosti. Od devíti hodin probíhá ve třídě ranní kruh a jsou zde také uskutečňovány řízené činnosti. Po ranním kruhu následuje svačinka a poté pobyt venku. Při mateřské škole je zřízena a zrekonstruována rozsáhlá školní zahrada, kde mají děti dostatek prostoru a příležitostí pro seberozvoj. O půl dvanácté mají děti oběd a po něm při poslechu pohádek nebo relaxační hudby, odpočívají na lůžku. Ve dvě hodiny mají děti odpolední svačinu a do čtyř hodin si mohou spontánně hrát, či pokračují v započatých dopoledních aktivitách.

Nutno podotknout, že mateřská škola není velká a všechny děti se vidí jedenkrát denně na školní zahradě. Ve škole jsou momentálně individuálně zařazeni 4 integrovaní žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří občas zavítají do ostatních tříd na návštěvu. Tudiž děti jsou na integrované žáky zvyklé.

Při nástupu dívky do třídy byly děti úměrně jejich věku seznámeny s diagnózou dívky. A paní učitelky jim pečlivě a trpělivě zodpověděly všechny dotazy směřující na dívčinu nemoc.

### **Kolektiv třídy při hře**

Adaptace dívky do třídy „Delfinků“ proběhla velmi hladce a bez potíží. Jelikož dívka třídu často s asistentkou pedagoga navštěvovala, paní učitelky i děti znala z předchozích návštěv.

Při příchodu do třídy zdraví dívka paní učitelku a asistentku pedagoga svým typickým pozdravem „Ahoj“. Chvilí prozkoumává prostředí třídy a následně se zapojuje do hry s dětmi. Někdy k dětem ihned po příchodu přímo utíká. Děti, se kterými si chce hrát nejčastěji vezme za ruku a dovede je k tomu, s čím si chce hrát.

Ke spontánní hře si spíše vybírá holčičky, chlapci jsou na ni příliš živí. Avšak lze vidět, že všechny děti ve třídě na dívku berou ohled a dávají na ni pozor i v zápalu hry. S chlapci dívka ráda staví z kostek nebo hraje na schovávanou. Pokud jsou však hlučnější, jde si hrát sama nebo vyhledá asistentku.

Dívčino zapojení do herních aktivit odpovídá věku čtyř let. Do hry s dětmi se zapojuje dle svých pravidel, nedovede respektovat druhé a nelze přehlédnout silné znaky egocentrismu. Vzhledem ke komunikačním dovednostem dívky komunikace mezi dětmi probíhá spíše neverbálně. Děti se snaží ji porozumět, ale očividně nechápou význam dívčina sdělení. Asistentka pedagoga je vždy v blízkosti a v případě potřeby pomáhá dětem překážky v komunikaci překonat.

Lze pozorovat, že se k ní děti chovají velmi opatrně až ochranně. Dívka je velmi drobná, její tělesná konstituce je na úrovni tříletého dítěte. Ostatní dívky ji rády nosí na ruku jako miminko. Nejradši si hrají na rodinu, kdy je respondentka právě v roli miminka. K dalším oblíbeným hrám dětí patří hra na doktora, kde dívka zastává roli pacienta a nechává se ošetřovat ostatními dětmi. Často si hrají na obchod, zmrzlináře, nebo si staví různé skládačky.

Dívka se v kolektivu cítí jistě a bezpečně. Nemá však ráda náhlé změny či velký hluk. V případě, že dívku někdo při hře omezuje, ihned zanechává činnosti a brání se útekem k asistentce pedagoga nebo jinému dospělému.

## **Kolektiv třídy při řízených činnostech**

Dívka se do řízených činností celkem aktivně zapojuje, avšak je u ní patrná krátkodobá výdrž. Pomáhá motivace odměnou. Při ranním kruhu nevydrží dlouho sedět a když ji to nebaví, vezme asistentku za ruku a jdou se projít po škole, aby nerušily ostatní děti.

Děti se naučily vyrušujícím projevům dívky nevěnovat pozornost, avšak jsou-li příliš nápadné, je jejich pozornost rozptýlena a průběh činnosti narušen.

Nutno podotknout, že pokud dívku nějaká činnost zaujme, vydrží sedět klidně po celou dobu. Například, při procvičování smyslů ji velmi bavila hra na nevidomé, při které si s kamarády procvičovala orientaci.

Dívka se snaží zapojit do ranního cvičení a zpívání u klavíru. Ráda tancuje s kamarády, hraje si na vláček či zlatou bránu. Lze vidět, že děti ji okamžitě berou mezi sebe, v ranním kruhu ji nechávají volné místo na sezení a je nedílnou součástí třídního kolektivu.

Asistentka pedagoga je pomocnou rukou dívky. Vede ji při řízených činnostech, avšak stále ji nechává dostatek prostoru k samostatnému projevu.

Dívka ráda zkouší všechny výtvarné činnosti, které vidí u dětí. Ráda si nimi maluje, kdy spíše čmárá, tvoří z kinetického písku a z papíru.

Každý pátek je věnován pohybovým aktivitám. Děti s dívkou rády cvičí. Hází si s míčem, kopou si, skáčou na trampolíně.

Pozorování se dotklo také narozeninových oslav mnoha dětí, včetně respondentky samotné, která slaví narozeniny v lednu. Děti v kruhu společně oslavenci zazpívají písničku, poté mu popřejí a následuje typické narozeninové „hopla“. Dívka se do všech těchto aktivit s chutí zapojila.

Po domluvě s matkou dívky si dívka po obědě chodí odpočínou do vedlejší třídy „Želviček“, která je odpoledne volná. Zde má pro spánek potřebný klid, jelikož se při odpočinku znatelně projevuje ADHD. Na děti se neustále dívala, mluvila a rušila je při spánku.

## **Kolektiv třídy venku a při školních akcích**

Každý den se za příznivého počasí vyrazí s dětmi na školní zahradu či na procházku. Na školní zahradě mají děti nespočet možností k aktivitám a rozvoji svých dovedností v zelené učebně. Nejraději si však zapůjčí kola, koloběžky či odrážela a jezdí na nich nebo se jen tak proběhnou, aby se protáhly.

Dívka se ráda s kamarády houpe na houpačkách či v síti, lozí po průlezkách. Venku si děti také společně hrají ať už spontánní či námětové hry, kreslí křídami po chodníku a další.

Při procházce kolem školky se dívka s asistentkou pedagoga často od třídy odpojí, aby ostatní příliš nezdržovala. Nicméně učitelky se vždy s asistentkou pedagoga předem dohodnou na místě, kde mají s třídou namířeno, aby tam později mohla dívka s asistentkou dojít.

Dívčino tempo chůze je pomalejší, ale především ráda odbíhá k plotům za zvířátky. Se všemi majiteli zvířat se asistentka pedagoga zná a je domluvená, které zvíře si smí pohladit a od kterého se radši držet dál. Dívka je velmi empatická a zvířata miluje. Chová se k nim s velkou opatrností, aby jim neublížila. Poté, co se dívka opět s dětmi shledá, si spolu hrají.

Na školních výletech se dívka drží s kamarádkou za ruku a jdou spolu ve dvojici. Tempo chůze je přizpůsobeno dívce. Dívka spolupracuje s kamarády a při řešení úkolu jim pomáhá například podáním určitého předmětu.

Ráda jezdí s dětmi do solné jeskyně, kde si společně hrají.

Při školních besídkách (mikulášská besídka, vánoční besídka, karneval) se dívka zapojuje do jednotlivých činností.

V únoru se konal karneval, dívka přišla do třídy s veselou náladou a natěšená. Děti společně tancovaly, plnily činnosti a hrály hry.

## 7.4 Výsledky a diskuze

Cílem bakalářské práce bylo zkoumání vztahů a pohledů ostatních dětí na integrované dítě a na asistenta pedagoga působícího ve třídě. Zjistit, zda je integrované dítě součástí kolektivu a zda děti s tímto dítětem spolupracují.

- Jak spolupracují děti s integrovaným dítětem?

Na základě získaných informací lze říci, že všechny děti alespoň jedenkrát za den s dívkou navážkou bližší kontakt. Vzhledem k těžce opožděnému vývoji řeči dívky, komunikace mezi dětmi probíhá na neverbální úrovni. Za povšimnutí však stojí, že se starší děti, i přes komunikační bariéru, snaží dívce vyjít vstříc. S dívkou si také rády hrají, avšak vzhledem k její diagnóze ADHD u činností nevydrží dlouho. I když má dívka přidělenou asistentku pedagoga, děti ji rády pomáhají s různými činnostmi. Nejedná se však o pomoc při výtvarných aktivitách. Při nich má každé dítě plné ruce práce se svým dílem. Nicméně děti v mateřské škole jsou celkově vedeny k tomu, aby pomáhaly mladším a méně zdatným dětem. Spolupráce dětí s dívkou je na velmi dobré úrovni, děti dívku mají rády a kvůli dostatečnému množství informací akceptují její odlišnosti.

- Je integrovaná dívka součástí třídního kolektivu?

Během výzkumu jsme mohli potvrdit tezi Mazánkové (2018), která zastává názor, že integrace do běžné školy je pro děti s postižením velmi přínosná. Díky styku s ostatními dětmi měla dívka velmi často dobrou náladu, tvořila si nové zážitky a navazovala přátelství. Z výzkumného šetření vyplývá, že je dívka v kolektivu dětí oblíbená, a je tedy i jeho součástí.

- Jak asistent pedagoga podporuje dívku, aby se začlenila do třídního kolektivu?

Pozorování potvrdilo slova Morávkové Vejrochové (2015), která uvádí, že asistent pedagoga hraje podstatnou roli při utváření sociálně emočního klimatu třídy a může být posilujícím faktorem při tvorbě a rozvoji sociálních vztahů ve třídě a škole. Podpora dívky probíhala motivací k činnostem, pochvalou za zdařilou práci, či pomocí při překonání komunikační bariéry mezi dětmi. Z pozorování je patrné, že asistent pedagoga je spíše jakýmsi průvodcem edukačním procesem dívky. Je jí nápomocen při různých činnostech, avšak nechává ji dostatečný prostor pro samostatný projev. Asistent se taktéž nevěnoval pouze dívce se speciálními vzdělávacími potřebami, ale celému třídnímu kolektivu, tudíž zabránil způsobení sociální izolace dívky. Naopak dívku neustále uváděl do dění třídního kolektivu tvořením společných aktivit s dětmi.

- Jaký vliv má integrovaná dívka na ostatní děti ve třídě?

Ve výzkumu jsme se taktéž zaměřili na postoj ostatních dětí k integrované dívce. Špaňhelová (2006) poukazuje na to, že v předškolním vzdělávání se očekává, že malé děti prostřednictvím interakce se svými vrstevníky rozvinou své sociální dovednosti. Postoj žáků vůči dítěti s postižením je téma, kterým se odborná literatura zatím příliš nezabývá. Z pozorování vyplývá, že přítomnost dívky ve třídě snižuje předsudky dětí vůči dalším lidem s jinakostí. Děti díky pravidelnému kontaktu s respondentkou dokáží pochopit odlišnosti a potřeby dalších lidí se speciálními vzdělávacími potřebami. Výzkum také potvrdil a souhlasí s tvrzením Mazánkové (2018), která připomíná fakt, že intaktní děti si díky sdílenému času s postiženými jedinci uvědomí, že zdraví není podmínkou a naučí se s těmito lidmi jednat, přiměřeně jim pomáhat a tolerovat jejich odlišnosti.

#### **7.4.1 Sebereflexe**

Je třeba zdůraznit, že výzkum probíhal v konkrétní škole, konkrétní třídě, s konkrétními dětmi a také ve vymezeném časovém úseku. Na výzkumné otázky, které umožňovaly výběr kladné či záporné odpovědi (Ano/Ne), bylo odpovídáno kladně. Celkový dojem z výzkumného šetření je pozitivního charakteru.

Dle názoru autorky je významným faktorem kolektivu třídy v inkluzivním vzdělávání také míra a druh postižení, kterým se integrovaný jedinec vyznačuje. Jinak se do třídního kolektivu bude zařazovat dítě s tělesným postižením a jinak dítě s poruchami autistického spektra. V průběhu školní praxe i celistvého pozorování měla autorka možnost přihlížet na individuální integraci dítěte s poruchami autistického spektra. Na základě svých dosavadních zkušeností a postřehů z praxe se autorka domnívá, že v případě šetření tohoto jedince, by se výsledky výzkumu výrazně lišily.

#### **7.4.2 Doporučení pro praxi**

Mazánková (2018) uvádí, že mnoho pedagogů může mít se začleněním dítěte s postižením do třídy obavy, jelikož mnoho z nich nemá s integrací zkušenosti. Tyto obavy mohou přerůst v odmítavý postoj pedagoga k integraci. Z výzkumu vyplývá, že nejdůležitější je spolupráce všech účastníků integrace. Velmi podstatnou roli pak hraje spolupráce učitele s asistentem pedagoga působícím v dané třídě.

Autorka práce by doporučila, aby spolupráce učitele a asistenta pedagoga probíhala ve velmi úzké vazbě, jelikož právě asistent má pro tuto problematiku potřebnou kvalifikaci a v případě

nejistoty, může být pedagogovi při vzdělávání integrovaných dětí a tvoření klimatu třídy oporou a značným přínosem.

### **7.4.3 Rešerše**

Pro srovnání výsledků šetření, autorka pomocí internetových zdrojů vyhledávala výzkumné práce zaobírající se podobnou tematikou. Při hledání zjistila, že téma klima třídy je celkem probádané téma, avšak drtivá většina prací je zaměřena buďto pouze na intaktní společnost, nebo se týká vyššího stupně vzdělávání. Práce s podobnou tematikou týkající se mateřských škol bohužel nebyla nalezena. Proto bakalářská práce bude srovnávána s prací s obdobným tématem, avšak s výzkumem, který byl prováděn na základních školách.

Tato práce byla vypracována pod ochranou Jihočeské Univerzity v Českých Budějovicích. Práce se shodně zabírala cílem výzkumu, a sice zjištění vztahů a pohledů žáků ve třídě na integrovaného žáka, avšak s tím rozdílem, že integrovaný žák měl poruchy autistického spektra. V tomto směru došla ke stejnému závěru, že žáci se snaží integrovanému spolužákovi pomoc a jeho chování spojené s poruchami autistického spektra akceptují. Také se výzkum práce shoduje s tvrzením výzkumu této bakalářské práce, že přítomnost asistenta pedagoga je nezbytná nejen v případě nápomoci integrovanému žákovi, ale také při utváření kolektivu třídy.

## ZÁVĚR

V každé společnosti se vyskytuje určité procento populace, která se svým způsobem liší od společenské normy. Jedinci s postižením k onomu procentu bezvýhradně patří. Avšak i tito jedinci mají stejné právo na vzdělávání, účast v dění společnosti a realizaci ve všech oblastech života, jako majoritní společnost.

Proces integrace dítěte s postižením do běžné mateřské školy patrně není jednoduchý. Velmi důležitým faktorem je spolupráce všech zúčastněných a vytvoření patřičných podmínek pro úspěšné začlenění žáka do třídy.

Kolektiv třídy hraje významnou roli při procesu začleňování jedince se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem práce bylo se blíže zaměřit na vztahy dětí ve třídě k integrovanému dítěti. Výzkumný vzorek byl tvořen kolektivem jedenácti dětí ve věku od 3 do 6 let, včetně dívky, která byla do třídy integrována.

Praktická část byla zpracována pomocí kazuistiky, prostřednictvím participačního pozorování, rozhovorů s pedagogickými pracovníky a analýzou dokumentace, fotografií a videonahrávek. Zvolené cíle bakalářské práce by měly být úspěšně splněny.

Bakalářská práce se pro mě shledala být v mnoha věcech přínosnou. V první řadě jsem si prohloubila znalosti v dané problematice a na krátkou chvíli se stala součástí kolektivu s integrovaným dítětem a mohla sbírat cenné zkušenosti, které zajisté využiju v praxi.

Bakalářská práce by se mohla rozšířit o pokračování, které by se mohlo nést v duchu integrace dětí s různými typy postižení.



## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

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

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: Texty k distančnímu vzdělávání*. Vydání 2, rozšířené a přepracované. Brno: Paido, 2007. 247 s. ISBN 978-80-7315-158-4.

CORBINOVÁ, Juliet a Anselm STRAUSS. *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. 3. dopl. vyd. Tišnov: Sursum, 1997. ISBN 80-85799-03-0.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.

HÁJKOVÁ, Vanda, STRNADOVÁ, Iva a Alena PETROVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*, 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu?* Praha: Strom, 1994. ISBN 80-901662-2-9.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

CHRASTINA, Jan. *Případová studie - metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu: Case study - a method of qualitative research strategy and research design*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-5373-6.

- JEŽEK, Stanislav, (ed.). (2003). *Sociální klima školy I*. Brno, MSD s.r.o. ISBN 80-86633-13-6.
- KAŠPÁRKOVÁ, Jana. *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1852-0.
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika. ISBN 80-247-1110-9.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2014. ISBN: 978-80-247-4435-3.
- KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Brno: Cerm, 2001. ISBN 80-214-1844-3.
- LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006., 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4.
- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.
- LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 3. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-494-X.
- MAREŠ, Jiří. *Psychosociální klima školy I.: Diagnostika sociálního klimatu školy* [online]. Univerzita Karlova v Praze, Lékařská fakulta v Hradci Králové, Ústav sociálního lékařství, 2003. ISBN 80-86633-13-6.
- MAZÁNKOVÁ Martina: *Inkluze v mateřské škole - Děti s PAS, ADHD a handicapem.*, Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1365-9

- MICHALOVÁ, Zdeňka a Ilona PEŠATOVÁ, a kol.. *Determinanty inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD*. Brno: Tribun EU, 2015. ISBN 978-80-7414-934-4.
- MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika a kol.. *Standart práce asistenta pedagoga*. 1. vyd.. Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4769-8.
- NÁDVORNÍKOVÁ, Hana. *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. Vydání 1. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s. r. o., 2011. ISBN 978-80-86307-87-9.
- PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris, 2006. ISBN 80-89018-97-1.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří MAREŠ, et al.. *Pedagogický slovník: Nové, rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3. upr. vyd., Olomouc: Univerzita Palackého, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0..
- ŠMELOVÁ, Eva, SOURALOVÁ, Eva a Eva PETROVÁ. *Společenské aspekty inkluze: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. 9788024449111.
- ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Slovník dětského světa, anebo Rozumíme si?*. Mladá fronta, 2006. ISBN 80-204-1513-0.
- ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Vydání 1. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0877-4.
- TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

TEPLÁ, Marta a FELCMANOVÁ, Lenka. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, 2016. ISBN 978-80-87963-33-3.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, s.r.o., 2015. ISBN 9788026207146.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie, díl 1.*, 1. vyd.. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-317-2.

VALENTA, Milan a Pavel SVOBODA. *Speciálněpedagogická diagnostika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3694-4.

VOSMIK, Miroslav, Marie VÍTKOVÁ a Barbora BOČKOVÁ, et al. *Inkluze a kariérové poradenství: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. 2., upravené vydání. Praha: Raabe, [2018]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-357-5.

## **Zákony**

178/2016 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů. In: 2016. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-178>

27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © [cit. 19.05.2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

## **Internetové zdroje**

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha, 2018. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolnivzdelavani/ramcovyvyzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha č. 1:** Informovaný souhlas

**Příloha č. 2:** Fotodokumentace k pozorování kolektivu třídy

## **Příloha č. 1**

### **INFORMOVANÝ SOUHLAS**

Jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, studuji obor speciální pedagogika předškolního věku – učitelství pro mateřské školy. Tématem mé bakalářské práce je klima třídy v inkluzivním vzdělávání, jehož cílem je zjistit vztah a pohled ostatních dětí ve třídě na integrované dítě a na asistenta pedagoga působícího v dané třídě. Praktickou část bych ráda provedla ve třídě, kterou Vaše dítě navštěvuje.

Obracím se na Vás s žádostí o udělení souhlasu k nahlížení a použití osobní a školní dokumentace Vašeho dítěte. K vypracování této práce potřebuji také data ve formě fotografií a audiovizuálního záznamu z pozorování. Se získanými daty bude zacházeno způsobem, aby zůstala zachována anonymita dítěte i Vás a budou použita pouze pro účely bakalářské práce.

#### **Prohlášení**

Prohlašuji, že souhlasím s poskytnutím dokumentace a získaných údajů mého dítěte pro účely vypracování bakalářské práce a jejich následnou publikací výsledků.

Prohlašuji, že jsem pochopil/a smysl tohoto výzkumu a způsob zapojení svého dítěte do něj. Se zapojením svého dítěte do výzkumu souhlasím dobrovolně a bez nátlaku. Byl mi poskytnut dostatečný čas k tomu, abych si svou možnost mohl/a zvážit. Jsem informován/a o možnosti ze spolupráce kdykoli odstoupit, a to bez udání důvodu.

V .....

Dne .....

Podpis zákonného zástupce .....

## Příloha č. 2

### FOTODOKUMENTACE K POZOROVÁNÍ KOLEKTIVU TŘÍDY



Řízené činnosti v podobě pečení. Integrovaná dívka se nachází uprostřed fotografie, napravo vypomáhá asistentka pedagoga.



Návštěva solné jeskyně a hraní si s dětmi. Dívka se nachází v levém dolním rohu fotografie.



Přání dívce k 6. narozeninám.



Aktivita venku - hledání pokladu. Dívka se nachází na pravé straně uprostřed fotografie.





Neřízené herní aktivity - kopaná. Dívka je druhé dítě zprava.



Mikulášská besídka. Dívka je třetí zprava.

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Žaneta Holčáková
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	doc. PhDr. Irena Plevová, PhD.
<b>Rok obhajoby:</b>	2020

<b>Název práce:</b>	Klima třídy v inkluzivním vzdělávání
<b>Název v angličtině:</b>	The climate of a class in inclusive education
<b>Anotace práce:</b>	Bakalářská práce se zaměřuje na vztah a pohled ostatních dětí ve třídě na integrované dítě a asistenta pedagoga působícího v dané třídě. Teoretická část se věnuje klimatu školy a klimatu třídy, definuje inkluzivní vzdělávání a popisuje vývojovou charakteristiku dětí v předškolním vzdělávání. Praktická část se zabývá vlastním pozorováním a případovou studií dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami.
<b>Klíčová slova:</b>	Inkluze, integrace, klima třídy, mateřská škola, dítě
<b>Anotace v angličtině:</b>	The bachelor thesis is focused on the relationship and view of other children in the class on the integrated child and the teaching assistant working in the class. The theoretical part deals with the school climate and classroom climate, defines inclusive education and describes the developmental characteristics of children in preschool education. The practical part deals with own observation and case study of a child with special educational needs.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Inclusion, integration, class climate, kindergarten, child
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha č. 1 – Informovaný souhlas Příloha č. 2 – Fotodokumentace k pozorování kolektivu dětí
<b>Rozsah práce:</b>	58 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk