



Zdravotně  
sociální fakulta  
Faculty of Health  
and Social Sciences

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

**Školní vzdělávací program „Začít spolu“ v mateřské  
škole v kontextu dětí se speciálními vzdělávacími  
potřebami**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Studijní program:  
**SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA**

**Autor:** Erika Tomková

**Vedoucí práce:** Mgr. et Mgr. Radka Prázdná, Ph.D.

České Budějovice 2020

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem *Školní vzdělávací program „Začít spolu“ v mateřské škole v kontextu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami* jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponenta práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby bakalářské práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé diplomové práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 29. 7. 2020

.....

Erika Tomková

### **Poděkování**

Ráda bych poděkovala své vedoucí práce Mgr. et Mgr. Radce Prázdné, Ph.D. za umožnění zpracování daného tématu, odborné rady, poskytnutí cenných informací a profesionální vedení bakalářské práce. Zároveň děkuji všem informantům za poskytnutí rozhovorů.

# **Školní vzdělávací program „Začít spolu“ v mateřské škole v kontextu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami**

## **Abstrakt**

Tématem bakalářské práce je Školní vzdělávací program Začít spolu v mateřské škole v kontextu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem bakalářské práce je zpracování vymezeného problému v teoretické rovině a na této bázi následovně provedené kvalitativní šetření v designu případové studie, která se zaměřuje na popis zavádění a aplikace vzdělávacího programu Začít spolu do prostředí mateřské školy.

V teoretické části bakalářské práce je vzdělávací program popsán jako otevřený systém, který představuje pedagogický přístup orientovaný na dítě. Důraz je položen na zpracování případové studie mateřské školy, která prošla transformací na vzdělávací program Začít spolu. Zároveň je podstatné, že v dané mateřské škole jsou vzdělávány děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Shromážděná kvalitativní data jsou utříděna v souladu s postupy platnými pro danou kategorizaci případové studie. Analyzovány jsou taktéž nejvýznamnější faktory, které mohou ovlivnit zavádění a aplikaci programu do prostředí mateřské školy.

Výzkumný soubor je tvořen pedagogy a zákonnými zástupci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří mají zkušenost s tímto vzdělávacím programem. Pomocí rozhovorů bylo zjištěno, že program podporuje práva dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, naplňuje jejich individualizaci, zajišťuje materiální zázemí s využíváním kompenzačních pomůcek a klade důraz na spolupráci s rodinou.

Výstupy bakalářské práce mohou být využitelné jako studijní materiál pro studenty pedagogicky zaměřených studijních programů středních a vysokých škol. Výsledky kvalitativního šetření mohou mít přesah do praxe pro vzdělávací instituce, které realizují či budou realizovat implementaci zmíněného vzdělávacího programu Začít spolu.

**Klíčová slova:** program Začít spolu; případová studie; děti se speciálními vzdělávacími potřebami; individualizace; inkluze

# **The “Step by Step” Education Programme in Nursery Schools in the Context of Children with Special Learning Needs**

## **Abstract**

The subject of the bachelor’s thesis is the “Step by Step” education programme in nursery schools in the context of children with special learning needs. The thesis aims to elaborate on the defined problem on a theoretical level and, on that basis, to subsequently conduct a qualitative investigation designed as a case study, which aims to describe the implementation and application of the “Step by Step” programme in the nursery school environment.

In the theoretical part of the paper, the educational programme is described as an open system with a child-oriented pedagogical approach. Emphasis is placed on the elaboration of a case study of a nursery school which has undergone a transformation into the Step by Step educational programme. At the same time, it is essential that children with special educational needs are educated in the given nursery school. The gathered qualitative data is organised in compliance with procedures applicable to the specific case study categorisation. The thesis also analyses the most significant factors that could influence the implementation and application of the programme in nursery schools.

The research group consists of teachers and legal guardians of children with special educational needs who have experience with this educational programme. By way of interviews, it has been found that the programme supports the rights of children with special educational needs, aids their individualisation, provides a material background with the use of compensatory aids, and emphasises cooperation with the family.

The outputs of the bachelor’s thesis can be used as study material for students of pedagogically-oriented study programmes at secondary schools and universities. The results of the qualitative investigation may have an overlap into practice for educational institutions that are implementing or planning to implement the “Step by Step” educational programme.

**Keywords:** “Step by Step” programme; case study; children with special learning needs; individualisation; inclusion

## Obsah

Úvod.....	8
I Teoretická část.....	9
1 Vzdělávací program Začít spolu.....	9
1.1 Současný stav.....	9
1.2 Vzdělávací program Začít spolu a jeho historie.....	10
1.3 Program Začít spolu v České republice.....	11
1.4 Komparace českého a dánského školství.....	12
2 Struktura dne v MŠ s programem Začít spolu.....	17
2.1 Základní principy.....	20
2.2 Učební prostředí.....	20
2.3 Výchovně vzdělávací strategie.....	21
2.4 Rodič jako partner v programu Začít spolu.....	22
3 Děti se speciálními vzdělávacími potřebami.....	23
3.1 Legislativní vymezení.....	23
3.2 Podpůrná opatření.....	24
4 Integrace versus inkluze dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.....	28
4.1 Děti s mentálním postižením.....	29
4.2 Děti s narušenou komunikační schopností.....	29
4.3 Děti se smyslovým postižením.....	30
4.4 Děti s tělesným postižením.....	31
II Praktická část.....	33
5 Cíle práce a výzkumné otázky.....	33
5.1 Cíle práce.....	33
5.2 Výzkumné otázky.....	33
6 Metodika.....	34
6.1 Použité výzkumné metody a technika sběru dat.....	34
6.2 Metodologie a metody kvalitativního výzkumu.....	34
6.3 Případová studie.....	35
6.4 Etika výzkumu.....	35
6.5 Výzkumný soubor.....	36
7 Případová studie sledované vzdělávací instituce.....	38
7.1 Historie sledované vzdělávací instituce.....	38
7.2 Vývoj sledované vzdělávací instituce.....	39
7.3 Vývoj kurikula v sledované mateřské škole.....	40
Školní rok 2014/2015.....	41
Školní rok 2015/2016.....	42

Školní rok 2016/2017 .....	43
Školní rok 2017/2018 .....	45
Školní rok 2018/2019 .....	46
Školní rok 2019/2020 .....	47
8 Analýza dat z rozhovorů.....	48
8.1 Analýza dat z rozhovorů s pedagogy .....	48
8.2 Informanti z řad zákonných zástupců .....	51
9 Případová studie dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.....	53
9.1 Kategorizace dle věku dítěte .....	53
Prenatální období a porod.....	53
Období kojení a batolete .....	54
Předškolní věk.....	55
9.2 Kategorizace dle sociálních faktorů.....	56
Reakce rodiny na diagnózu.....	56
Spolupráce s odborníky .....	57
Spolupráce s MŠ .....	57
Spolupráce s vrstevníky.....	58
10 Shrnutí závěru kvalitativního šetření.....	60
11 Diskuse .....	61
12 Závěr.....	64
Seznam literatury .....	66
Seznam příloh.....	70
Seznam tabulek a obrázků.....	71
Seznam zkratk.....	72

## Úvod

Tématem bakalářské práce je Školní vzdělávací program Začít spolu v mateřské škole v kontextu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Téma bylo zvoleno na základě osobních zkušeností autorky, která chtěla podat co nejvíce informací o této problematice a prakticky ukázat možnou aplikaci vzdělávacího programu do hlavního vzdělávacího proudu. Cílem bakalářské práce je zpracování vymezeného problému v teoretické rovině a na této bázi následovně provedené kvalitativní šetření v designu případové studie, která se zaměřuje na popis a zavádění aplikace vzdělávacího programu Začít spolu do prostředí mateřské školy. K naplnění těchto cílů je čerpáno z osobních zkušeností pedagogů, zákonných zástupců, analýzy dokumentů vybrané mateřské školy a z historických pramenů.

Teoretická část bakalářské práce za pomoci tematických okruhů představuje vzdělávací program Začít spolu jako jednu z konkrétních forem realizace výchovy a vzdělávání orientované na dítě v předškolním věku. Teoretická východiska jsou doplněna o autorčiny osobní zkušenosti z pracovní stáže v zahraničí. Na základě získaných poznatků je popsána komparace českého a dánského školství. Nedílnou součástí této části bakalářské práce je i legislativní vymezení pojmů týkajících se dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a podpůrných opatření. Ve vzdělávacím programu Začít spolu je pozornost učitele věnována podpoře individuality, potřebám a zájmům dítěte, ale také rozvoji demokratických hodnot s důrazem na vytvoření inkluzivního prostředí. I děti se speciálními vzdělávacími potřebami jako je lehká mentální retardace, narušená komunikační schopnost či děti se smyslovým postižením, jsou začleňovány do společnosti a jsou podněcovány ke stejné kvalitě učení, k samostatnosti a sebeobsluze.

Empirická část bakalářské práce vedena pomocí kvalitativního výzkumu, využívá zúčastněného pozorování a polostrukturovaných rozhovorů zaměřených na případové studie. Konkrétně se bude týkat mateřské školy, která prošla procesem transformace na vzdělávací program Začít spolu. Polostrukturované rozhovory budou vedeny s informanty, kteří mají osobní zkušenost s tímto programem a dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Sebraná kvalitativní data budou utříděna v souladu s postupy platnými pro kategorizaci kvalitativních dat.



# I Teoretická část

## 1 Vzdělávací program Začít spolu

### 1.1 *Současný stav*

V současné době mají rodiče volnost v rozhodování o kvalitě vzdělávání svých dětí. Situace českého školství je v dnešní době na rozvíjející se úrovni. S tímto rozvojem souvisí i výběr školy, kterému rodiče věnují značnou pozornost. V této oblasti se setkáváme se školami státními, soukromými, ale i alternativními. S tímto souvisí i výběr školy v hlavním vzdělávacím proudu.

Mezi základní parametry ovlivňující výběr konkrétní školy patří:

- 1) Přístup k dětem, který je založen na přátelském charakteru či postaven na partnerské spolupráci, ne však na direktivní úrovni. Vzájemná interakce mezi učitelem a dětmi je pro rodiče důležitým indikátorem a jak se ukazuje, je velmi podnětná pro všechny zúčastněné.
- 2) Způsob hodnocení žáka může být definován slovním hodnocením či kvalifikačním stupněm.
- 3) Inovativní metody výuky jako například metoda problémového či reproduktivního výkladu nebo mimo jiné i heuristická metoda. Tato metoda si klade za požadavky znalost předešlé části postupu a zjišťuje tak osvojení si různorodých zkušeností z tvořivé a badatelské činnosti (Čapek, 2013).
- 4) Projektové učení, při kterém se děti učí řešit vzniklé problémy v konkrétní oblasti tématu. Zároveň také prezentují svá díla, učí se komunikaci, kolektivní práci ale i vlastní seberealizaci (Kargerová et al., 2016).

V praxi se ukazuje, že dané potřeby rodičů z hlediska kritérií splňují školy se vzdělávacím programem Začít spolu. Tento program metodicky zaštiťuje organizace Step by Step Česká republika, o. p. s.

Podle statistik, které ve své publikaci uvádějí Slezáková a Šubrtová (2015), je projekt realizován ve více než sto čtyřiceti mateřských, sedmdesáti základních škol v celé České republice a nalezneme ho ve více než 30 zemích světa.

Školy, které jsou do programu začleněny, nemusí splňovat žádná složitá kritéria. Z tohoto hlediska se tak můžeme setkat s různými typy mateřských či základních škol jako jsou sídlištní školy, soukromé, církevní nebo malotřídní, tedy i vesnické školy (Krejčová, Kargerová, 2003).

## ***1.2 Vzdělávací program Začít spolu a jeho historie***

Vzdělávací program Začít spolu (v mezinárodním označení Step by Step) je otevřený didaktický systém nabízející kvalitní a ucelené vzdělávání pro děti předškolního a mladšího školního věku. Jeho cílem je předávat kvalitní a ucelené vzdělání založené na demokratických hodnotách (Začít spolu, 2016).

Program je součástí mezinárodní vzdělávací sítě International Step by Step Association (dále zkr. ISSA) (Kargerová et al., 2016).

Abychom pochopili program Začít spolu (dále zkr. ZaS), je důležité se poohlédnout za jeho historií. Tento program vznikl v 90. letech v USA jako reakce na komplikovanou situaci a vzdělání kulturních menšin. V této době se hledal nový didaktický směr s demokratickými hodnotami vhodný pro výchovu dětí předškolního věku bez ohledu na barvu pleti a sociální zařazení. Hlavní vliv na vznik celého programu měla především Sorosova nadace v New Yorku, která poskytla nejen finanční podporu, ale zároveň celý projekt zaštitila.

Velký podíl na rozvoji projektu měl tým specialistů Georgetownské university. Vypracováním programu předškolní výchovy s ohledem na evropské tradice a s využitím teorií či praktických postupů programu Head Start z USA byl úspěch předem zaručen. Tímto se projekt mohl implementovat do mateřských škol ve vybraných sedmnácti zemích, které se do tohoto projektu zapojily. Zde je důležité podotknout, že i přes materiální a finanční zajištění celý projekt stojí na personálním obsazení. V tomto případě učitelích a jejich entuziasmu (Gardošová, Dujková et al., 2003).

Takto ucelený program pro výchovu a vzdělávání dětí v období předškolního a mladšího školního věku staví na moderních poznatcích z pedagogiky a psychologie. Zároveň můžeme říci, že se opírá o osvědčené vzdělávací postupy, ke kterým se zejména evropská pedagogika dopracovala v průběhu svého vývoje. V programu nalezneme hlavní pilíře učení J. Á. Komenského, pedagogickou koncepci Marie Montessori, osobně rozvíjející model C. Rogerse, Daltonský plán, poznatky o fungování

mozku a procesech učení obsažených v dílech Piageta, Vygotského, Eriksona a Gardnera (Krejčová, Kargerová, 2003).

### ***1.3 Program Začít spolu v České republice***

Jednou ze základních myšlenek vzniku programu v České republice bylo podpořit v zemích, zejména bývalého východního bloku, realizaci vzdělávání předškolních dětí na základě demokratických principů. Jednalo se především o změnu pedagogického myšlení a odhadování mezer ve výchovně vzdělávacím procesu. Bylo důležité se zaměřit i na přizpůsobení programu dnešní legislativě, našim tradicím a kulturním podmínkám.

Programu bylo zprvopočátku vytykáno přejímání prvků americké výchovy, které měly zapříčinit rozvolněné chování dětí a problémy s dodržováním pravidel či základních principů výchovy. Neznalost, povrchní vnímání a v neposlední řadě odmítavé postoje pedagogů, vycházející z předešlé politické situace před rokem 1989, vedly k nedůvěře k alternativním způsobům vzdělávání. U některých pedagogů, kteří se zajímali o vzdělávací program zpočátku, převládal strach z přemíry svobody. Po delší dobu převládala obava vyzkoušet nový způsob práce s dětmi a využívat jiné principy při vzdělávání. V tomto směru programu ZaS velmi pomohlo vydání dokumentu v podobě Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, v němž byly ukotveny základní cíle, ale mimo jiné i obsahy a podmínky výchovně vzdělávacího procesu, které jsou v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem (Gardošová, Dujková et al., 2003).

Velkým úspěchem byl souhlas Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v roce 1994. V tomto roce mohl být program realizován v českých mateřských školách a od roku 1996 poté i na základních školách. Pomocí organizace Step by Step program ZaS, která program v českém prostředí rozvíjí a metodicky zaštiťuje, je úspěšně realizován dodnes (Krejčová, Kargerová, 2003).

Zde musíme podotknout, že program tak, jak ho známe dnes, vypadal zcela jinak. Program prošel inovací prostřednictvím speciálního týmu pedagogů, kteří za sebou ponechali velký kus práce (Gardošová, Dujková et al., 2003).

#### ***1.4 Komparace českého a dánského školství***

Kapitola komparace českého a dánského školství byla zvolena na základě autorčiny pracovní stáže v Dánsku zaměřené na předškolní vzdělávání.

Dánské školství je velmi progresivní a pro ostatní státy by mohlo být moderní pojetí vzdělávání velmi inspirativní. Vysoká prestiž výchovně vzdělávací práce a všestranný osobnostní rozvoj dítěte je i součástí dánského kurikula (Rýdl, 1993).

Dánské školství staví na níže uvedených hodnotách:

- 1) dětství je cenné,
- 2) učení a osobnostní rozvoj dítěte probíhá za každé situace (tzv. holistický pohled na prostředí a společnost)
- 3) hra je pro dítě klíčová (Pedersen, © 2019).

Státní ale i soukromé mateřské školy v Dánsku korespondují s pedagogickými principy programu ZaS. Na rozdíl od České republiky jsou zde úspěšně zavedeny do praxe a zaštitěné dlouholetou zkušeností (Rýdl, 1993).

Program ZaS je v Dánsku zaštitěn mezinárodní asociací ISSA. Tato nevládní organizace byla založena s cílem podporovat demokratické principy, posilovat zapojení rodičů a komunity do vzdělávání dětí v období předškolního a mladšího školního věku. ISSA sjednocuje celkem dvacet sedm organizací ve stejném počtu zemí (Krejčová, Kargerová et al., 2003).

V rámci inspirativního setkávání mají učitelé možnost zahraničních stáží, tedy i Dánska. Během návštěvy různých typů školních zařízení se účastníci mohli seznámit s hlavními prvky dánského školského systému.

Pozorování ve školách vycházelo ze čtyř oblastí z ISSA standardů, mezi které patří:

- 1) Učební prostředí,
- 2) výchovné a vzdělávací strategie,
- 3) inkluze,

#### 4) profesní rozvoj a kolegiální podpora.

V českém školství dánské principy odpovídají myšlenkám a ideám alternativních škol. Je však nutné podotknout, že i ty mají své místo v našem Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, které nám umožňuje jejich využití v souladu s odbornými požadavky současné kurikulární reformy (Metodický portál, © 2019).

Vymezením obecných požadavků na kvalitu podmínek vzdělávání a jednotnost s cíli, obsahem i podmínkami formulovanými ve výše zmíněném dokumentu podpořilo potenciál programu ZaS i u nás v České republice (Gardošová, Dujková et al., 2003).

Zde se potvrzuje, že legislativa je pro vzdělání základní prvek, kterým jsou nastaveny vzdělávací záměry daného státu (Ferrerias-Listán, Puig-Gutiérrez, Moreno-Fernández, Rodríguez-Marín, ©2019).

#### **Učební prostředí**

Dánské děti tráví většinu času pobytem venku, kde se věnují spontánní hře, péči o hospodářská zvířata či pěstování plodin. Veškeré naplánované činnosti jsou pro děti podnětné. Mohou si pracovat dle svého tempa a potřeb. Zároveň jsou vytvořeny podmínky k vlastní aktivitě či experimentování. Děti se tak učí pracovat skupinově, individuálně a být potřebnými. Samozřejmě je dbáno na osobní soukromí. Pokud se děti nechtějí účastnit aktivit, mají možnost využít relaxačního koutku (Metodický portál, © 2019).

Požadavky dětí jsou brány vážně. Jejich potřeby jsou uspokojovány dle možností každého jedince. Všude vládne poklidná, rodinná atmosféra. Pozice učitele a dítěte je na partnerské úrovni. Zde se potvrzuje smysluplnost a širokospektrý směr programu Začít spolu v mezinárodním měřítku (Kargerová et al., 2016).

Evropské vyučování bylo ve velké míře svázáno stanovenou učební látkou a dominantním postavením učitele. Ve většině případů dítě nemělo větší prostor k využívání demokratických hodnot či kritického myšlení. V důsledku celospolečenských ekonomických, politických i sociálních změn, dochází v posledních dvaceti letech k transformaci školství, které vychází z přijetí principů demokracie a humanistické filozofie ve vzdělávání (Syslová, 2012).

## Výchovně vzdělávací strategie

V roce 2018 vlivem dánské školské reformy se zásadně pomohlo ke zkvalitnění výchovně vzdělávacího procesu. Zároveň došlo k odbourání každoročního předkládání ročního plánu školské komisi. Plány musí obsahovat šest oblastí pro rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, které jsou vypsány níže:

- 1) Osobnostní rozvoj,
- 2) sociální dovednosti,
- 3) komunikace a jazykové dovednosti,
- 4) tělo, smysly, pohyby,
- 5) příroda, věda, venkovní aktivity,
- 6) kultura, komunita a estetika (Pedersen, © 2019).

Z ohlasu pedagogů vyplynulo, že takto nastavený systém poskytl možnost školským zařízením soustředit se na svou pedagogickou praxi, na místo každoročního plánování (Stasz et al., ©2008).

V Dánsku se přistupuje k vyučování s určitou otevřeností vůči dítěti, které se může podílet jak na organizaci, tak i realizaci vyučování. Zde je naplněn jejich společný cíl, kdy na vyhledávaném konkrétním příkladě můžeme obecné tvrzení doložit, popřípadě vyvrátit a učení obohatit o svou osobní zkušenost (Rýdl, 1993).

Školní docházka v dánských školách začíná pomocí tak zvaných předškolních tříd. Od května do této třídy docházejí děti ve věku 5–7 let (dětí předškolního věku). Cílem předškolních tříd není osvojení si učiva, ale prohloubení vztahu ke škole, zvyšování pozornosti dítěte a motorické koordinace pohybů (Rýdl, 1993).

Školský systém naší republiky poskytuje zákonným zástupcům možnost využít různé druhy mateřských škol a dle svého nejlepšího svědomí zvolit pro své dítě nejlepší vzdělání. Někteří lidé si myslí, že předškolní vzdělávání není pro rozvoj dítěte důležité a nástup do mateřské školy odkládají. Pokud však dítě nastoupí do mateřské školy až k poslednímu roku vzdělávání, stává se často, že sociální kompetence dítěte nejsou v

dostatečně osvojeny. V tomto případě může nastat problém při přechodu na základní školu (Rýdl, 1993).

Výchovně vzdělávací proces v programu ZaS usnadňují i jasně definované a popsané metody práce učitele a vytvořené standardy kvality, které jsou realizovány ve více než třiceti zemích světa a podrobně popsány v knize Kompetentní učitel 21. století (Kargerová, 2016).

### **Inkluze**

Vykonat včasnou intervenci je cenné pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami a s postižením (Hughes, Foley, White, Devine, ©2017). Dle dánského zákona mají nárok na vzdělání a sociální asistenci všechny děti s postižením (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Paris, ©1997).

V Dánsku však neexistuje specializovaná instituce pro vzdělávání a výchovu dětí se speciálními potřebami. V rámci normalizace a principu zrovnoprávnění se začleňují děti se speciálními vzdělávacími potřebami (dále zkr. SVP) mezi ostatní děti. Pokud však cítí potřebu být mezi dětmi se SVP, je jim umožněno se začlenit. Zde je klíčová komunikace s rodinou, která je v dánském školství na velmi vysoké úrovni (Rýdl, 1993).

Integrační tendence se začaly rozvíjet teprve v 60. letech minulého století. Důvody a způsoby integrace byly různě realizovány v různých zemích světa (Kovásc, © 2014). V dnešní době je v českém školství stále větší snaha integrovat do škol hlavního vzdělávacího proudu běžného typu děti s nejrůznějšími typy zdravotního postižení. Inkluze je proto v českých školách často diskutovaným tématem (Mazánková, 2018). Programu ZaS, jak ve své knize uvádí Gardošová a Dujková et al., (2003), se snaží o inkluzivní vzdělávání.

### **Profesní rozvoj a kolegiální podpora**

Vzdělávání učitelů v rámci dánského školství je postaveno na vysokoškolském vzdělání, které je ukončeno specializací pro předškolní výchovu či pro základní vzdělávání a v poslední řadě je zde i možnost pracovat jako sociální pedagog. Takto vyškolený pedagog může nabídnout své kvality v jakémkoliv školském zařízení. (Rýdl, 1993).

V České republice musí učitelé splňovat kvalifikační předpoklady pro výkon pedagogické činnosti., které jasně definuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů v platném znění (Kendíková 2016).



## 2 Struktura dne v MŠ s programem Začít spolu

Pro program ZaS neexistuje jasně definovaná struktura dne. Časová dotace jednotlivých činností vychází ze zájmu a potřeb dětí. Takto pružný denní program umožňuje začleňování zvláštních akcí, kterými mohou být například návštěvy rodičů, předčítání babiček či oslava narozenin dětí. V tomto kontextu program dovoluje zohledňovat náladu skupiny a prohlubovat vztahy v ní (Gardošová, Dujková et al., 2003).

Mezi charakteristické prvky, které by měly být platné pro daný program, patří například ranní úkol. Tato aktivita má za úkol rodiče a děti seznamovat s následujícími činnostmi, které budou dítě provázet v průběhu celého dne. Po volné hře následuje ranní kruh, během kterého se dodržují třídní rituály. Je to i čas, kdy učitel může s dětmi plánovat další témata či aktivity.

Centra aktivit jsou jednou ze základních forem práce, zároveň i nejcharakterističtějším znakem tohoto programu zahrnující integrovanou tematickou výuku (Leblková, 2012).

Netypické uspořádání třídy je nejviditelnější změnou. Prostor je rozčleněn do menších pracovních koutků. Tato pracovní místa nazýváme centra aktivit. Každé centrum aktivit je různě tematicky zaměřeno a vybaveno tak, aby stimulovalo děti k učení a hře (Krejčová, Kargerová, 2003).

Děti si centra aktivit vybírají dle své volby a jsou zvoleny tak, aby prohlubovaly spolupráci, koordinaci a nabízely různé možnosti stupňující se náročností. Mezi hlavní centra aktivit patřící do mateřské školy zahrnujeme:

### Název centra aktivit:

- 1) Ateliér – Výtvarný ateliér podporuje v dětech kreativitu, jemnou motoriku, originalitu. Hlavně se snaží v dětech projevit radost z tvoření a uvolňovat citový přetlak.
- 2) Stolní a manipulační hry – V tomto centru najdeme převážně, jak už napovídá název, stolní hry typu: pexeso, Člověče, nezlob se! a další. Jedná se o hry, které rozvíjejí oko-ruku, ale i spolupráci a vzájemnou komunikaci. Děti se učí přijímat pravidla, sebeovládání – radost z úspěchu, ale i umět přijmout prohru.

- 3) Knihy a písmena – Hlavním smyslem tohoto centra je podchytit zájem o písmena, čtení a zejména knihy. Předčtenářská gramotnost je v dnešní době velmi nedocenená a zábavnou formou hry s písmeny, knihami či zapojení rodinného člena do četby jen podporuje vyšší zájem o motivaci k učení.
- 4) Kostky – Děti velmi oblíbené centrum, které využívá prostorovou orientaci, logické myšlení a prohlubuje předmatematickou gramotnost. Pomocí Hejného metody dále rozvíjíme děti v oblastech počtu, geometrických představ a funkčních vztahů.
- 5) Dílno – V dnešní době tolik opomíjené a přitom tak potřebné aktivity v pracovní-technicky zaměřeném směru. V tomto centru se děti setkávají s předměty, které spíše uvidí jen u svých rodičů. Ačkoliv se jedná o hlučnější centrum podporující vztah k manuální práci, je pro děti atraktivní už pouze pro svou pestrost. Základním vybavením je pracovní prkno, kladívka, pilky, hřebíky, dráty, dřeva, pilky a jiné.
- 6) Dramatické hry – Osvojování si sociálních rolí pomocí nápodoby či námětové hry je rozvíjí přirozenou cestou všechny složky osobnosti dítěte. Pomocí dramatických her, maňásků, loutek či jiných předmětů můžeme dětem vysvětlit, či se učí zvládat různé situace a chápat je svým vlastním způsobem.
- 7) Pokusy a objevy – V tomto centru děti zjišťují odpovědi na základní chemické děje a fyzikální zákony. Vše je v postojí učitele a dobře zvolené motivaci. Děti se učí pozorovat svět z jiného úhlu pohledu a vnímat ho všemi smysly. Ve vzájemné spolupráci vzniká: Kniha pokusy a objevy, herbáře či děti hledají odpovědi v encyklopediích.
- 8) Voda a písek – Kde jinde pochopit základní principy vody a písku než v tomto centru. Voda patří k přírodním živlům a bez ní by nebyl život. Co všechno umí voda v kombinaci s pískem? Cokoli dle dětské fantazie. Toto centrum podporuje fantazii, jemnou tvořivost, soustředěnost a spolupráci.
- 9) Hudba – Nejefektivnější centrum pro zábavu, uvolnění a spontánní činnosti dětí. Hudba je nejbohatším zdrojem pro děti předškolního věku. Hudební zážitky podněcují představivost, emoční ladění, jazykový vývoj, paměť a smysl pro

rytmiku. Hudba je všude kolem nás. Učitel svým příkladem pomáhá dítěti se orientovat v tomto světě a podněcovat vztah k ní.

- 10) Domácnost – Rodinná atmosféra, reálné předměty jako nůž, plotýnka či šlehač jen umocňuje důležitost tohoto centra. Zapojení do vaření a příprav pohoštění pro své kamarády dává všemu nový emocionální náboj. Učitel v pozici poradce a partnera spíše dohlíží na bezpečnost a hygienu (Slezáková, Šubrtová, 2015).

V základní škole se jedná o tato centra aktivit:

- 1) Matematiky,
- 2) pokusy a objevy,
- 3) čtení, psaní,
- 4) ateliér.

Pestrost a nabídka činností center aktivit vycházejí ze zájmu dětí. V současné době se objevuje trend pod názvem: Učení venku. Jde o aktivitu, kdy centra aktivit probíhají venku. Děti získávají osobní zkušenost s přírodou. Učí se vnímat prostředí kolem sebe všemi smysly a vytvářejí si představu o poslání člověka v systému přírody (Leblová, 2012).

Svou práci, postup či objevené způsoby řešení děti sdílejí v hodnotícím kroužku. Aby byla podněcována radost z výsledku, jsou aktivity plánované tak, aby si děti samy přicházely na různé možnosti řešení.

Komunikační dovednosti jsou zde velice důležitým nástrojem. Děti se učí aktivnímu naslouchání a sdílet své emoce. Abychom rozvíjeli empatické reakce u dětí, je důležité umět pojmenovat danou emoci v určité situaci. Způsob výběru otázek a popis toho, co vidíme či slyšíme, je pro hodnocení velmi důležité. Pomocí kombinace otázek a popisného jazyka dáváme dítěti najevo důvěru v jeho schopnosti a kompetence (Kopřiva et al., 2008).

V režimu dne je respektována individuální potřeba odpočinku dětí od denních činností. Program ZaS vychází vstříc dětem se sníženou potřebou odpočinku. Mohou odpočívat se svou oblíbenou hračkou či po domluvě s rodiči je dítěti nabídnuta klidová činnost.

Vše má jasně stanovená pravidla a učitel reaguje na individuální potřeby dětí (Gardošová, Dujková et al., 2003).

### **2.1 Základní principy**

Obecně platná východiska programu vycházejí z humanistické a demokratické koncepce garantující individuální přístup k dítěti, partnerství rodiny, školy a širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání (Krejčová, Kargerová, 2003). To vše probíhá s přihlédnutím a respektem ke kulturním tradicím každé země a zejména individuálním potřebám konkrétních dětí (Začít spolu©2019).

Je důležité neopomíjet zapojení emoční stránky a co nejvíce smyslů, aby učení bylo nejefektivnější. Zastoupení projektového, kooperativního a prožitkového učení ve výchovně vzdělávacím procesu je neodmyslitelnou součástí podporující celostní přístup k učení. Své výstupy si děti zakládají do svých portfolií. Jejich prostřednictvím posilují motivaci k aktivnímu a samostatnému učení. Velká pozornost se také věnuje předčtenářské a předmatematické gramotnosti, kdy jsou děti přirozeným způsobem a hravou formou seznamovány s písmeny a početními operacemi postavené na svých osobních zkušenostech, jako například: Pepíček dostal tři jablka a dvě dal Johance. Kolik měl Pepíček jablek (Gardošová, Dujková et al., 2003)?

Pro naplňování daných kritérií je základní předpoklad svobodná volba dítěte, partnerský vztah s učitelem a umět nést zodpovědnost za své pracovní dovednosti. Dítě je respektováno jako individuální jedinec se svými zájmy a potřebami. Pro harmonický rozvoj a celistvý přístup je nepostradatelná spolupráce s rodinou a širší veřejností, které jsou také zapojené do výchovně vzdělávacího procesu (Čapek, 2012).

### **2.2 Učební prostředí**

Mezi klíčové oblasti výchovně vzdělávacího procesu zařazujeme učební prostředí. Je neoddělitelnou součástí harmonického vývoje dítěte a poskytuje bezpečné místo pro sociální a emocionální rozvoj dítěte. Podporuje jeho samostatnost.

Učitel musí pečlivě zvážit uspořádání prostoru, rozmístění nábytku, přehlednost pomůcek a učební pomůcky přizpůsobené potřebám různých věkových skupin. Na základě takto uzpůsobené třídy volí učitel aktivity a vytváří situace, které podporují spolupráci a vzájemnou kooperaci. Emoční a sociální klima učebního prostředí je

umocněno demokratickými hodnotami (vytváření pravidel a vyvozování důsledků při jejich porušování), které vedou k dosažení pracovního úspěchu dítěte a skupiny (Krejčová, Kargerová, 2003).

### **2.3 Výchovně vzdělávací strategie**

Aby učení dávalo smysl a bylo pro dítě atraktivní, je důležité zvolit rozmanité výchovně vzdělávací strategie. Moderní pedagogika si uvědomuje důležitost pedagogického působení k celistvému formování osobnosti dítěte. Neformujeme jednotlivé složky dítěte, ale formujeme dítě jako celek. V tomto procesu je důležitá osobnost učitele. Učitel je mentor, od kterého se děti učí, napodobují a získávají zaujetí pro danou věc (Říčan, 2007).

Vhodně zvolené postupy, přiměřené aktivity, vstřícnost a demokratické přístupy jsou pro děti prioritou k chápání okolního světa a hledání svého místa v něm (Krejčová, Kargerová, 2003).

Spolupráci, komunikaci a společné řešení problémů považuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní, základní i středoškolské vzdělávání za součást klíčových kompetencí. Program ZaS využívá ve svých výchovně vzdělávacích strategiích kooperaci. Kooperativní učení je rozšířeno po celém světě a dle metodického portálu je nejvýraznější inovací vyučování (Kasíková, ©2011).

Toto učení je preferováno u učitelů, kteří chtějí, aby děti rozuměly obsahu látky, rozvíjely si sociální kompetence a učily se kriticky myslet. Kooperace se skládá z těchto pěti znaků:

- 1) Interakce,
- 2) spolupráce na společném cíli,
- 3) individuální zodpovědnost,
- 4) sociální dovednosti,
- 5) reflexe skupinové činnosti.

Bez využití těchto pěti znaků nemůžeme mluvit o kooperativním učení. Kooperativní strategie lze využívat jak pro individuální, tak i pro skupinovou práci. Děti lépe rozumí

danému problému – látce. Pochopí ji v širších souvislostech a s dopadem na emocionální stránku osobnosti se učí čelit kritice a sebekritice. Využitím kooperačního učení lze získat maximální účinek pomocí spolupráce dětí a radost z učení. Kooperační učení velice souvisí s individualizací. Nesmíme zapomenout, že dítě je jedinečná bytost, a dle tvrzení Mazánkové je individuální přístup základním požadavkem úspěšného výchovně vzdělávacího procesu (Mazánková, 2018).

Tímto přístupem rozumíme poznání osobnosti dítěte a způsob jeho řešení daného problému. Využívání individualizace pomáhá k lepšímu osvojení učiva, zvládnout výchovu dětí různého věku a je prvním principem při strukturovaném učení u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (Gardošová, Dujková et al., 2003).

#### **2.4 Rodič jako partner v programu Začít spolu**

*Jen tam, kde rodiče a škola nacházejí společné cíle, kde jsou rodiče informováni, co se ve škole děje, mohou se na tomto dění podílet, jen tam se rozvíjí vzájemné porozumění a příznivé školní klima (Čapek, 2013, s. 16).*

V očích dítěte je rodič primární osobou a má nezastupitelnou roli. Rodič je nedílnou součástí jeho života a na výchovu svého dítěte má největší vliv. Spolupráce mezi rodinou a školou je nejen klíčová pro program, ale i pro samotné dítě. Vytvářením prostoru pro vzájemnou spolupráci, která bude korespondovat s životním stylem rodiny, jejich potřebám a možností, je důležitým faktorem podporujícím efektivitu vzdělávání dítěte (Krejčová, Kargerová, 2003).

Otevřenost u programu ZaS umožňuje rodičům účastnit se ve výchovně vzdělávacím procesu mateřské školy, a to jak aktivní formou – jako například pomocí rodiče při akci školy, tak i pasivní formou – na příklad čtením nástěnky. Pokud je spolupráce s rodiči úspěšná, má rodič pocit sounáležitosti s programem a školou. Rodič má možnost pozorovat chování svého dítěte v širším kontextu, prohlubovat vztah a respekt k učitelskému týmu (Gajdošová, Dujková et al., 2003).

Školy s respektujícím přístupem, otevřeností vůči rodičům, dětem i širší veřejnosti a vzájemnou spoluprací poukazují na kvalitu školy. Některé školy zapojené do programu nesou certifikát Rodiče vítáni. Jde o projekt certifikace, která jen potvrzuje demokratické principy a otevřenost školy (Rodiče vítáni, © 2019).

### 3 Děti se speciálními vzdělávacími potřebami

#### 3.1 Legislativní vymezení

*Nejvíce nás naučí dítě s postižením samo, pokud budeme ochotni vcítit se do jeho problému a hledat řešení* (Gardošová, Dujková et al., 2003, s. 103).

V dnešní době se častěji setkáváme s dětmi či žáky se SVP. Zároveň je i vyšší snaha integrovat tyto děti do hlavního vzdělávacího proudu v běžných typech školských zařízení (Mazánková, 2018). Pojem speciální vzdělávací potřeby se donedávna chápal jako souhrnné označení pro zdravotní postižení, zdravotní a sociální znevýhodnění (Kendíková, 2016).

Základní povinné podmínky pro vzdělávání dětí a žáků se SVP jsou stanoveny školským zákonem a příslušnými vyhláškami uvedenými níže (Gardošová, 2003).

Školský zákon č. 561 / 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění, vymezuje obecná pravidla na výše vypsané instituce. Na problematiku dětí a žáků se SVP se zaměřuje §16 až 19 uvedeného právního předpisu (Kendíková et al., 2018).

- 1) Zdravotní postižení – mentální, tělesné, zrakové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismu a vývojové poruchy učení či chování.
- 2) Zdravotní znevýhodnění – zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc, zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.
- 3) Sociální znevýhodnění – rodinné prostředí s nízkým sociokulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova, uložená ochranná výchova, postavení azylanta (Kendíková, 2016).

Vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění. Tato vyhláška je pro žáky se SVP důležitá z hlediska potřeby spolupráce pedagogů například s pedagogicko – psychologickou poradnou, speciálně pedagogickým centrem nebo střediskem výchovné péče.

Se souladem bakalářské práce nemůžeme opomenout ani neméně důležitou vyhlášku publikovanou ve sbírce zákonů pod číslem 270/2017. Jedná se o novelizaci vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v platném znění.

Ve výše zmíněné vyhlášce se přesně stanovují například podpůrná opatření prvního až pátého stupně, v nichž je mimo jiné charakterizována forma a obsah výuky, podmínky pro přijímání žáků ke vzdělávání a jejich následné ukončení, činnost asistenta pedagoga, ale i možnosti využití tlumočnicka (MŠMT, 2013-2019).

Úspěch žáků se SVP závisí na přizpůsobení se dítěte novému prostředí a na tom, jak učitelé a škola podporují a přizpůsobují učení konkrétním jedincům (Takriti, ©2018).

### **3.2 Podpůrná opatření**

Při práci s dětmi se SVP a dětmi nadanými se setkáváme s možností podpůrných opatření. Podpůrná opatření jsou dána dle jednotlivých stupňů podpory a aktuálním stavem vzdělávacích potřeb u konkrétního dítěte (Kendíková, 2018).

Podle této úpravy je dítětem, žákem a studentem se vzdělávacími potřebami osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. (Kendíková, 2016, s. 91).

Využívání podpůrných opatření umožňuje dítěti začlenění do výchovně vzdělávacího procesu a socializaci na základě stanovených opatření. Mezi ně například řadíme:

- snížení počtu dětí ve třídě
- různá organizační opatření
- používání speciálně pedagogických pomůcek
- využívání kompenzačních pomůcek
- zařazení speciálně pedagogické péče
- plán pedagogické podpory
- individuální vzdělávací plán



- využití asistenta pedagoga a jiné.

Podrobný přehled jednotlivých podpůrných opatření vymezuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných, v platném znění. Dle této vyhlášky najdeme potřebné náležitosti k plánu pedagogické podpory individuálního vzdělávacího plánu.

Podpůrná opatření dělíme do pěti stupňů dle pedagogické, organizační a finanční náročnosti (Kendíková, 2018).

### **Podpůrná opatření 1. – 5. stupně**

#### 1. stupeň podpůrného opatření

Jedná se o podpůrné opatření podle § 10 č. 27/ 2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných, v platném znění, které si škola realizuje samostatně bez doporučení školského poradenského pracoviště a může obsahovat plán pedagogické podpory. Tento dokument vypracovaný školou slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka. Měl by být vypracován před započítáním poskytování podpůrných opatření. Poskytování opatření prvního stupně se průběžně vyhodnocuje. Nejpozději po třech měsících. Pokud tato forma opatření vede k danému cíli, doporučí škola zákonnému zástupci dítěte návštěvu školského poradenského zařízení (Kendíková, 2016).

#### 2. - 5. stupeň podpůrného opatření

Na základě žádosti zákonného zástupce dítěte a doporučení školského poradenského zařízení vypracovává škola individuální plán dítěte. Jedná se o závazný dokument pro naplňování speciálních potřeb dítěte a je podpůrným opatřením druhého až pátého stupně (Kendíková, 2018).

Individuální vzdělávací plán je závazným dokumentem pro naplňování SVP, který vychází ze školního vzdělávacího programu daného školského zařízení a je součástí dokumentace dítěte. Za zpracování a naplňování odpovídá ředitel školy (Kendíková, 2019).

Tvorba a obsah tohoto dokumentu má svá pevná pravidla. Dle platné legislativy a dle odstavce 3 a 4 §3 č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných, v platném znění, musí obsahovat řadu důležitých informací, například:

- Identifikační údaje dítěte, žáka.
- Údaje o úpravách vzdělávacího obsahu.
- Údaje o časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání.
- Informace o úpravách metod a forem výuky.
- Případnou úpravu výstupů vzdělávání.
- Údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání dítěte.
- Jméno pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým škola při poskytování podpůrných opatření dítěte spolupracuje (Kendíková, 2019, s. 26).

### **Asistent pedagoga**

Jednou možností podpůrného opatření je využití asistenta pedagoga při vzdělávání dětí se SVP. Práce pedagogického asistenta definuje školský zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění a zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění.

V českém prostředí se setkáme se dvěma typy asistentů – asistentem pedagoga a osobním asistentem. Abychom tyto dvě pozice správně rozlišili, pomůže nám platné legislativní ukotvení.

Práce osobního asistenta je definována Ministerstvem práce a sociálních věcí a je legislativně ukotvena v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Osobní asistence je dle §38 je poskytována osobám se sníženou soběstačností z důvodu věku, s chronickým onemocněním či se zdravotním postižením. Osobní asistent není pedagogickým pracovníkem, ale může působit na půdě školy (Kendíková, 2016).

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník školy či školního zařízení, ve kterém je vzděláváno dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující jejich

individuální integraci. Asistent pedagoga pracuje pod metodickým vedením učitele, ale může pracovat i s ostatními dětmi ve třídě.

V důsledku inkluzivních integračních změn mohou školská poradenská zařízení žákovi doporučit:

- 1) Asistenta pedagoga nejen po dobu vyučování, ale i po dobu pobytu ve školní družině i při mimoškolním vzdělávání.
- 2) Výše úvazku je stanovena v doporučení školského poradenského zařízení.
- 3) Asistent pedagoga může pracovat i s dalšími dětmi, žáky ve třídě. Jedná se o tak zvanou pozici sdíleného asistenta, který za stanovených podmínek poskytuje podporu více dětem, žákům najednou (Kendíková, 2018).

## **4 Integrace versus inkluze dětí se speciálními vzdělávacími potřebami**

Pojmy integrace a inkluze se v současné době používají velmi často. Poprvé tyto pojmy byly použity na světové konferenci speciálního vzdělávání v Salamance roku 1994 konané pod názvem „Škola pro všechny“. Zde byla zdůrazňována myšlenka rovnoprávného vzdělávání pro všechny děti bez rozdílu postižení, barvy pleti, nadání či etnika (Kendíková, 2016).

Integrace, dnes už pojem všeobecně známý, ale obsahově však stále nesrozumitelný. Fakticky je označován jako vrchol socializace, ale prakticky jde o opak segregace – tedy společenského vyčleňování (Slowík, 2016).

Dle Lechty můžeme vyvrcholení integračního trendu datovat do osmdesátých let minulého století, kdy s postmoderním myšlením se začal postupně prosazovat nový přístup k dětem s postižením – takzvaná integrace. V této době předpokládala duální systém vzdělávání – běžného a speciálního.

Diskuse ohledně inkluzivní edukace můžeme datovat od devadesátých let minulého století, kdy se samotný koncept inkluze začal intenzivněji rozvíjet. Zde vidíme, že se jedná o dva rozdílné pojmy chápání ve vzdělávání dětí, a ne o synonymum, za které je integrace a inkluze často zaměňována. V knize od Lechty se můžeme dočíst, že inkluzí nejde o vylepšení integrace, ale o novou kvalitu v přístupu k dětem s postižením, narušením a ohrožením (Lechta, 2016).

Program ZaS se snaží o inkluzivní vzdělávání. V praxi to znamená výchovu a vzdělávání všech dětí v běžných třídách odpovídajících jejich věku za současné podpory poskytované dětem a jejich učitelům. V inkluzivním prostředí je podporováno každé dítě, aby se stalo rovnocenným partnerem a cítilo se bezpečně. Pro děti se SVP je důležité vytvořit podmínky nejen ve své třídě (školském zařízení, kolektivu) ale i vytvořit podmínky pro přestup do další školy. (Gardošová, Dujková et al., 2003).

Úspěšná integrace či inkluze může proběhnout jen za určitých podmínek. Za nejdůležitější krok považujeme kvalitní spolupráci školy s rodinou dítěte se SVP. Dále odbornou připravenost pedagogických pracovníků nejen v oblasti pedagogické, ale i speciální a osobní. V rámci integrativní pedagogiky je důležité pracovat se speciálně

pedagogickými metodami s ohledem na individuální možnosti, schopnosti a pracovní tempo dítěte (Kendíková, 2016).

#### **4.1 Děti s mentálním postižením**

K dané cílové skupině je důležité vymezení terminologie. Termín mentální retardace či jeho synonymum mentální postižení, je v současné době velmi často používané. Samotný syndrom je označován jako mentální retardace. V odborné literatuře se můžeme setkat i s dalšími termíny. Zde je bráno hledisko historické a doby jeho vzniku jako na příklad termín oligofrenie, který je využíván u mentální retardace diagnostikované od narození. Dalším důležitým termínem je demence, kterým označujeme stav, kdy dochází k úbytku již dosažené intelektuální úrovně a schopností v pozdějším věku. U této cílové skupiny je složitá diagnostika, a proto se i u různých termínů můžeme setkat s rozdílným obsahem (Černá, 2015).

V terminologii nesmíme opomenout pojem osoba (dítě, dospělý, člověk) s mentálním postižením, kdy tímto označením vyjadřujeme důležitou skutečnost, že postižení jsou především lidské bytosti, osobnosti a teprve potom je až jejich postižení (Švingalová, 1999).

Mentální postižení s sebou vždy nese mnohá omezení ve všech oblastech osobnosti jedince. Jedná se o vývojovou poruchu integrace psychických funkcí. Především pak v oblasti duševní, sociální a tělesné. Jedná se o stav trvalý. Zde je důležitá doba vzniku či genetická zatíženost. Jako charakteristický znak můžeme označit různý stupeň snížení rozumových schopností. Mentální postižení dělíme na lehké, středně těžké, těžké a hluboké.

- Lehká mentální retardace – IQ 69–50.
- Středně těžká mentální retardace – IQ 49–35.
- Těžká mentální retardace – IQ 34–20.
- Hluboká mentální retardace – IQ 19 a nižší (Mazánková, 2016).

#### **4.2 Děti s narušenou komunikační schopností**

Komunikace je jednou z nejdůležitějších lidských schopností, k níž potřebujeme dobře rozvinutou komunikační schopnost. Jejím narušením může dojít k poruše edukace a socializace jedince. V odborné literatuře se nejčastěji setkáváme s klasifikací dle Lechty

(2003). Narušenou komunikační schopnost můžeme rozdělit do těchto základních kategorií.

- 1) Vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie).
- 2) Získaná orgánová nemluvnost (afázie).
- 3) Získaná psychogenní nemluvnost (mutismus).
- 4) Narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie).
- 5) Narušení fluence (plynulosti) řeči (tumultussermonis, balbuties).
- 6) Narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie).
- 7) Narušení grafické stránky řeči.
- 8) Symptomatické poruchy řeči.
- 9) Poruchy hlasu.
- 10) Kombinované vady a poruchy řeči (Klenková, 2019, s. 55).

#### **4.3 Děti se smyslovým postižením**

Přítomnost smyslového postižení u dítěte představuje ztížení či určitá omezení při výchovně vzdělávacím procesu. Vždy je důležitá doba vzniku vady, včasné odhalení konkrétní vady a její kompenzace. Mezi smyslové vady patří porušení zraku a sluchu.

V odborné literatuře se můžeme setkat s různorodou klasifikací zrakově postižených osob. Pro základní orientaci využijeme rozdělení dle Květoňové Švecové (2000):

- Osoby slabozraké – nevratný pokles zrakové ostrosti či zúžení zrakového pole.
- Osoby nevidomé – rozlišujeme nevidomost praktickou a totální (Mazánková, 2018).

U osob se sluchovými vadami se setkáváme s bohatým výčtem rozdílností v klasifikaci. Sluchové vady dále rozdělujeme podle místa jejich vzniku, doby jeho počátku a stupně postižení. Pro všechny vady sluchu je důležité zjistit, o kolik dB je percepce zvuků u jedince se sluchovým postižením snížena oproti normě. Norma se v tomto případě

udává jako „nula“, snížení percepce zvuků o 20 a více dB již představuje sluchovou vadu (Hampl, 2013).

- Sluchové vady dle místa vzniku postižení:

Rozlišujeme vady centrální, které jsou lokalizovány do korových a podkorových center sluchových drah a vady periferní, které se lokalizují v periferních či centrálních částech sluchového analyzátoru.

Periferní vady dělíme na vady převodní, percepční a smíšené.

- Sluchové vady dle doby vzniku:

Rozlišujeme vady vrozené a získané, prelingvální a postlingvální.

- Sluchové vady dle míry postižení sluchu:

Klasifikace dle Světové zdravotnické organizace (WHO):

- 0 dB – 25 dB normální sluch,
- 26 dB – 40 dB lehká nedoslýchavost,
- 41 dB – 55 dB střední nedoslýchavost,
- 56 dB – 70 dB středně těžké postižení sluchu,
- 71 dB – 90 dB těžké postižení sluchu,
- 91 dB – více dB velmi závažné postižení sluchu (Hampl, 2013).

#### **4.4 Děti s tělesným postižením**

*Děti s tělesným postižením tvoří heterogenní skupinu, jejich společným znakem je omezení pohybu (Mazánková, 2018, s. 31).*

Tělesné postižení ovlivňuje a prostupuje celou osobností dítěte. Důležitá je zde skutečnost, kdy k postižení došlo. Zda je vrozené či získané nemocí nebo následkem úrazu. U většiny dětí dochází současně k opožďování řečových dovedností. Díky tělesnému postižení je i zasažena oblast jemné motoriky (spastické, hypotonické, zdeformované či nedovyvinuté horní končetiny) a někdy je doprovázena i mentální retardací (Mazánková, 2018).

V současné době se pomocí různých kompenzačních pomůcek kvalita života dítěte s tělesným postižením může alespoň částečně přiblížit životu zdravého jedince.



## **II Praktická část**

### **5 Cíle práce a výzkumné otázky**

#### **5.1 Cíle práce**

Cílem bakalářské práce je zpracování vymezeného problému v teoretické rovině a na této bázi provést kvalitativní šetření v designu případové studie. Případová studie bude zaměřena na popis zavádění a aplikace vzdělávacího programu Začít spolu do prostředí mateřské školy.

V souladu s výše uvedeným cílem jsou rozpracovány následující dílčí cíle:

1. Popsat problematiku dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole ve vzdělávacím programu Začít spolu.
2. Zjistit faktory, které mohou ovlivnit zavádění a aplikaci vzdělávacího programu Začít spolu do prostředí mateřské školy.

Výběr cílové skupiny je v souladu se zvolenou strategií záměrný. Konkrétně se týká mateřské školy, která prošla procesem transformace na vzdělávací program ZaS.

#### **5.2 Výzkumné otázky**

V souladu s cílem práce byly formulovány následující výzkumné otázky.

**V<sub>01</sub>** Jaké faktory ovlivňují proces zavádění vzdělávacího programu Začít spolu v mateřské škole?

**V<sub>02</sub>** Jaké faktory ovlivňují proces aplikace vzdělávacího programu Začít spolu v mateřské škole?

**V<sub>03</sub>** Jakým způsobem reflektuje vzdělávací program Začít spolu potřeby dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

## **6 Metodika**

### ***6.1 Použité výzkumné metody a technika sběru dat***

Empirická část bakalářské práce je zaměřena na výsledky kvalitativního výzkumného šetření, jenž probíhalo formou zúčastněného pozorování a rozhovorů s pedagogickými pracovníky z vybrané mateřské školy, která si prošla transformací do vzdělávacího programu ZaS. Výzkumné části se zároveň zúčastnili i rodiče dětí se SVP, kteří navštěvují vybrané školské zařízení a mohou tak poskytnout autentické poznatky a vlastní zkušenosti s daným programem a jeho přínosem pro své dítě se speciálními vzdělávacími potřebami.

Mezi stěžejní výzkumné vzorky patří informanti z řad pedagogů a zákonných zástupců, kteří mají zkušenost jak s programem ZaS na dané škole, tak s dětmi se SVP. Jelikož zákonní zástupci dětí nechtěli vzhledem k citlivosti tématu, aby bylo narušeno jejich soukromí, neuvádím ve své práci skutečná jména, ale jména smyšlená.

Pozorování je nejznámější, nejstarší a nejzákladnější technika sběru dat. Pokud probíhá v přirozených podmínkách, je nejbližší realitě, což považujeme za jednu z velkých předností pozorování. Bohužel pozorování tvoří jen malou část toho, co je nutné zjistit, ale má preferenci před všemi ostatními technikami zúčastněného pozorování (Surynek et al., 1999).

Dále bylo využito zúčastněného pozorování. Autorka byla součástí během celého transformačního procesu.

### ***6.2 Metodologie a metody kvalitativního výzkumu***

V bakalářské práci budou použity metody kvalitativního výzkumu. Vzhledem k tomu, že byla popsána problematika dětí se SVP v programu ZaS, byla zvolena jako strategie kvalitativního výzkumu případová studie. Tato studie bude zaměřena na popis zavádění a aplikace vzdělávacího programu Začít spolu do prostředí mateřské školy.

Cílem případové studie je získat vhled, orientaci a porozumění zkoumané oblasti v celé své šíři a ve všech možných rozměrech tak, aby byly pochopeny všechny souvislosti a jejich vzájemná návaznost (Ferjenčík, 2000).

Data v případové studii budou analyzována pomocí tradiční kvalitativní kategorizace. V tradiční kategorizaci jsou data na základě systematického a dlouhodobého pozorování a hledání pravidelností zařazována do systému kategorií. Při této analýze se klade důraz na vytváření vztahových sítí případu.

V bakalářské práci bude využito polostrukturovaných rozhovorů, které využívají metodu sběru dat v kvalitativním výzkumu (Ferjenčík, 2000).

### **6.3 Případová studie**

Smyslem případové studie je velmi podrobné zkoumání a následné porozumění stanovenému případu. Je velmi důležité, aby výzkumník nahlížel na každý zkoumaný aspekt jako na součást vytyčeného celku, a ne jako na samostatnou část. Tato komplexnost vede k rozkrývání a vysvětlování vztahů mezi danými aspekty a dochází tak k vysvětlení podstaty případu (Švaříček et al., 2007).

Stěžejním bodem případové studie je postup od detailního uchopení, která vedou k analýze. Následuje objasňování faktorů, které situaci ovlivňují a celý proces končí vytvořením celistvého obrazu v jeho přirozeném prostředí.

Případová studie se zároveň snaží využít všech dostupných metod sběru dat a veškerých zdrojů. Musí se nasbírat opravdu velké množství dat a informací, aby mohl badatel interpretovat interakci mezi případem a okolím. Takové zkoumání si však samozřejmě žádá mnoho času. Mezi nejpoužívanější techniky v případové studii patří mimo jiné pozorování, rozhovory, popřípadě analýza dokumentů (Surynek et al., 1999).

### **6.4 Etika výzkumu**

Po zvolení vybraného tématu, bylo zpracování praktické části bakalářské práce konzultováno s ředitelem vybrané základní (dále zkr. ZŠ) a mateřské školy (dále zkr. MŠ).

Pro podklad praktické části byli osloveni vybraní pedagogičtí pracovníci a zákonní zástupci, kteří mají zkušenosti s daným programem a práci s dětmi se SVP. Oslovení zúčastněných proběhlo ústně a byl domluven termín společného setkání v časovém období únor – duben 2020. Během schůzky byli informanti seznámeni s tématem bakalářské práce, s citlivostí daných údajů a ujištěním o anonymitě výzkumu. K ošetření

ochrany osobních údajů byl předán informovaný souhlas s čestným prohlášením (příloha č. 1), který je v osobní archivaci autorky.

Autentické odpovědi byly zaznamenány a zpracovány dle daných požadavků na vypracování bakalářské práce.

### **6.5 Výzkumný soubor**

Výzkumný soubor byl tvořen pedagogy a zákonnými zástupci dětí, které navštěvují vybranou MŠ. Výběr informantů probíhal cíleně. Hlavním kritériem byla zkušenost s programem ZaS a s dětmi se SVP. Věk dotazovaných není pro rozhovor podstatný, slouží spíše jako doplňující informace.

Do rozhovoru byli zapojeni čtyři pedagogové, kteří mají různě dlouhou pedagogickou praxi a zkušenost se školním zařízením jak s programem ZaS, tak i se školním zařízením běžného typu. Podstatné však bylo, aby se mohli opřít o své zkušenosti s dětmi se SVP. Do výzkumu se dále zapojili tři zákonní zástupci, jejichž dítě se SVP dochází do MŠ s programem ZaS.

Všechny odpovědi jsou velmi cenné, protože stojí na vlastních zkušenostech dotazovaných a názorech různých věkových kategorií. S danými informacemi lze dále pracovat.

**Informant 1)** Muž (43 let). Šestým rokem působí jako ředitel malotřídní ZŠ a MŠ, která je zařazena v programu ZaS. Má mnohaleté zkušenosti v tomto programu a za celou dobu svého působení ve školství se setkal s několika převážně integrovanými žáky s mentálním či tělesným postižením. Vzhledem k tomu, že se školské zařízení nachází ve vesnickém prostředí a kontakt s dětmi a zákonnými zástupci je mnohem bližší, posuzuje nynější práci jako velmi specifickou v porovnání s bývalým působištěm na městské základní škole.

**Informant 2)** Žena (53 let). Třicátým rokem působí jako učitelka MŠ. Dvacet let pracuje na vesnické MŠ, z toho dva roky byla na pozici ředitelky. V programu ZaS pracuje šestým rokem. Během své bohaté praxe pracovala s dětmi s různými vzdělávacími potřebami. Nyní má ve své třídě dítě s mentálním postižením.

**Informant 3)** Žena (28 let). Svou pedagogickou praxi nastoupila před dvěma roky, kdy ukončila svá studia. Již od mládí vede zájmové kroužky. Půl roku pracovala jako

vedoucí učitelka MŠ, kde nebyl zaveden program ZaS. Nyní pracuje v MŠ s tímto programem a ve své třídě má 2 děti se SVP.

**Informant 4)** Žena (31 let). Zákonný zástupce, jehož čtyřleté dítě se SVP chodí do MŠ s programem ZaS. Do MŠ dochází prvním rokem a byl mu přiřazen asistent pedagoga.

**Informant 5)** Žena (30 let). Zákonný zástupce, jehož dítě se speciálními vzdělávacími potřebami přešlo z MŠ běžného typ do MŠ s programem ZaS. Od druhé poloviny školního roku 2019/2020 mu byl přiřazen asistent pedagoga.

## 7 Případová studie sledované vzdělávací instituce

### 7.1 Historie sledované vzdělávací instituce

Základní škola a Mateřská škola Neznašov se nachází tři kilometry od Týna nad Vltavou. Pro potřeby bakalářské práce se především zaměříme na MŠ a aplikaci programu ZaS. Než se ale dostaneme k zavádění programu, ke kterému došlo v roce 2014, je důležité se poohlédnout za historií tohoto školského zařízení od jeho vzniku až po současnost.

V neznašovské škole se začalo učit 3. listopadu roku 1970. Dva roky od položení základního stavebního kamene. Z počátečních 47 žáků se v 80. letech 19. století počet žáků vyšplhal na nejvyšší možný a to 253. Vlivem neustálých změn jak v učitelském sboru, tak i danou politickou situací, se počet žáků radikálně snižoval. V roce 1977 byla škola dokonce zrušena.

Budova školy, od roku 1978 po dobu dalších dvaceti let, byla využívána především jako MŠ. Během tohoto časového období se zde vystřídal na sedm set dětí. V osmdesátých letech, dle historických pramenů, se z jednotřídní MŠ stala dvoutřídní a byly přijímány i děti dvouleté.

V devadesátých letech nastal, pro obě školská zařízení, radikální obrat. Po změně režimu se v budově ZŠ obnovilo vyučování od první do třetí třídy s kapacitou pro 14 dětí, ale přijato bylo pouze osm. Jednotřídní MŠ dostala po stavební úpravě k užívání budovu bývalé fary s možnou kapacitou 24 dětí.

Dalším důležitým mezníkem byl rok 2002, kdy ZŠ a MŠ získala právní subjektivitu. Zřizovatelem se stala obec Všemyslice, která roku 2012 zakoupila bývalou faru, dnešní MŠ, a získala ji do vlastnictví obce.

Důležitým předělem pro neznašovské školní zařízení byl rok 2014. Do tohoto roku se počet žáků na základní škole pohyboval na nejnižší hranici 10 žáků a počet dětí v MŠ se navýšil na 28 dětí. Po konkurzním řízení v roce 2014 procházejí budovy generální rekonstrukcí. Budova MŠ získává další třídu. V současnosti má dvě oddělení, kapacita se tímto navýšila na počet 39 dětí. Budova ZŠ byla nadezděna a získaly se tak další dvě nové třídy. Kapacita ZŠ se zvýšila a postupně se zvyšuje i počet žáků. V současné době dochází do ZŠ 43 žáků (Bartuška, 2018).

## 7.2 Vývoj sledované vzdělávací instituce

V roce 2014 se konalo výběrové řízení na pozici ředitele. Přišel nový ředitel s novou koncepcí školy. Tato koncepce prosazuje školu otevřenou jak rodičům, tak i veřejnosti. Školu přátelskou, která klade velký důraz na spolupráci se zákonnými zástupci.

Pod vedením současného ředitele začaly obě školy využívat programů ZaS, čemuž bylo uzpůsobeno nové vybavení a prostorové rozmístění tříd. Název školního vzdělávacího programu je: Co neznáš, vymyslíš. Jde o program orientovaný na dítě, který prosazuje a umožňuje inkluzi dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

K dobrému startu obou škol byla potřeba udělat SWOT analýza (tabulka č. 1), která reálně popisuje silné a slabé stránky koncepce. Bere v úvahu hrozbu vycházející z daného prostředí jako například typ vesnického školního zařízení – malotřídka, dostupnost a dosažitelnost dopravního spojení či populační křivka.

**Tabulka č. 1 - SWOT analýza**

<i>Silné stránky</i>	<i>Slabé stránky</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Kvalita vzdělávání (metodika ZaS).</i></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Technický stav budova.</i></li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Pozitivní klima školy.</i></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Absence sportovišť.</i></li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Přátelské prostředí školy, rodinná atmosféra.</i></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Nízká úroveň čtenářských dovedností žáků.</i></li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Kvalifikovanost učitelského sboru.</i></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Vybavení a prostory školní jídelny.</i></li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Úzká spolupráce se zřizovatelem.</i></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Absence školní zahrady.</i></li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Spolupráce s rodiči.</i></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Nevyhovující tělocvična.</i></li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Vztah školy s veřejností.</i></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Absence herny školní družiny.</i></li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mladý kolektiv.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Nízká kapacita školní jídelny.</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Asistent pedagoga.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Nízká kapacita základní školy.</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Vystoupení na veřejnosti.</i></li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Široká nabídka odpoledních zájmových kroužků.</i></li> </ul>	
<b><i>Příležitosti</i></b>	<b><i>Hrozby</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Inovativní metody výuky (ZaS, kritické myšlení, čtenářské dílny, projektové učení).</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Konkurence základní škol v Týně nad Vltavou.</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Kariérní systém učitelů (profesní portfolia)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Úbytek žáků – klesající populační křivka</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Účast v projektech, dotace.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Nepravidelné a nedostatečné autobusové spojení do okolních obcí.</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Spolupráce s různými vzdělávacími institucemi (PF JCU, Rodiče vítání aj.).</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Nezajištěný nárůst obyvatel vzhledem k rozvoji infrastruktury (stavební parcely).</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>DVPP.</i></li> </ul>	

(Tůma, 2015, s. 6)

### 7.3 Vývoj kurikula v sledované mateřské škole

Do roku 2014 mluvíme o jednotřídní, heterogenní MŠ s maximální kapacitou 28 dětí. V této době byla na celý úvazek pouze vedoucí učitelka. Další dvě učitelky, se



zkráceným úvazkem, pomáhaly s provozem a vzděláváním při řízené frontální činnosti. Výchovně vzdělávací proces se opíral o Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vycházející z Rámcového vzdělávacího programu, který neprošel žádnou výraznou změnou od působení MŠ. Výchovy se pravidelně střídaly ve čtrnáctidenním cyklu.

- 1) Lichý týden: rozvíjení poznání, pracovní, tělesná a hudební výchova.
- 2) Sudý týden: výtvarná a literární výchova, matematické představy, tělesná výchova a rozvíjení poznání.

V rámci lichého i sudého týdne dominovala dopravní výchova, která byla rozvíjena především při pobytu venku.

Osnovy předškolního vzdělávání byly pevně stanoveny. Česká školská inspekce kontrolovala striktně jejich plnění a dodržování. Jakákoliv změna či činnost musela být řádně zapsána, oznámena a po případě i vysvětlena.

I když legislativa v devadesátých letech umožňovala zpracování Školního vzdělávacího programu dle potřeb daného školského zařízení, tato MŠ se stále nepřiklonila k novodobým metodikám, které by napomohly k otevřenosti školy a mohly tak obohatit výchovně vzdělávací proces a potřeby dětí. Ani z řad rodičů nevzešel podnět či návrh ke změnám přístupu škola versus rodič.

Do MŠ docházely i děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Bohužel díky striktně daným osnovám a obavám rodičů byla snížena možnost s těmito dětmi individuálně pracovat. Spolupráce s rodiči ohledně posláních dětí do specializovaných poradenských pracovišť či k odborníkům byla obtížná z důvodu obav ze stigmatizace daného dítěte a celé rodiny v rámci vesnického prostředí.

Přes vzniklé překážky a zachování stanovy MŠ připravila dostatečně děti k povinnému základnímu vzdělávání.

### **Školní rok 2014/2015**

Veškerá výuka probíhala v provizorních podmínkách kvůli přestavbě budovy MŠ. Vzdělávání v MŠ se po dobu jednoho roku konalo v prostorách základní školy (dále zkr.

ZŠ) ve dvou třídách rozdělených dle věku. První třída pro děti ve věku 2,5 - 4 let a druhá třída pro děti ve věku 4 – 7 let. V tomto školním roce docházelo do MŠ 38 dětí.

Do ZŠ docházelo 18 dětí (první až čtvrtá třída), pro které byly upraveny prostory v budově Obecního úřadu Všemyslice. Ke dvěma učitelům přibyl asistent pedagoga.

Pedagogický sbor v MŠ byl velmi mladý, zpravidla ho tvořil tým třech absolventek bakalářského studia, ale kvalita vzdělávání dětí byla na vysoké úrovni. Školní vzdělávací program *Co neznáš, vymyslíš*, podle kterého pracuje jak ZŠ, tak i MŠ a podle něhož byl i zpracován Třídní vzdělávací program, obsahoval pouze prvky ZaS. Veškeré možnosti k zavedení programu ZaS v MŠ byly ovlivněny provizorním prostorovým zázemím, seznamování se s programem a nedostatečně proškoleným personálem.

### **Školní rok 2015/2016**

Před nástupem dětí k 1. září 2015 všichni pedagogové ZŠ a MŠ prošli letní školou ZaS, aby mohli naplňovat koncepci rozvoje. Aplikaci programu napomohla dokončená rekonstrukce MŠ a spolupráce rodičů, kteří během jednoho odpoledne dokázali kompletně přestěhovat jak ZŠ do své stávající, tak i MŠ do nově zrekonstruované budovy. S novými prostory se navýšila kapacita ZŠ na 27 žáků. Z toho 7 bylo žáků první třídy a nově přibyl i žáci páté třídy. Obě školní zařízení se staly dvoutrídními (Bartuška, 2018).

MŠ s navýšenou kapacitou dětí na 39 se rozdělila, dle stanovených hygienických podmínek, do dvou tříd. Personální obsazení MŠ se od tohoto školního roku, krom jedné učitelky, kompletně obnovilo.

Pro lepší orientaci tříd byly vymyšleny názvy dle spádových obcí. Označení dolní třídy je dle obce Všemyslice - Všemyslíci, kde byly děti od 4–7 let pod vedením dvou učitelek. Horní třída Vseteček (dle obce Vseteč) byla pod vedením jedné učitelky pro děti od 2,5 let – 4 roky.

Tento školní rok byla navázána spolupráce se Speciálním pedagogickým centrem ohledně logopedické péče v MŠ. Logoped pravidelně dojíždí do MŠ a provádí u dětí depistáže či logopedickou péči.

Dále byly zavedeny pro rodiče budoucích prvňáčků individuální konzultace (rodič – učitel) v navrhovaném časovém termínu. Rodič měl tak možnost vybrat termín, kdy si

vyslechl informace o svém dítěti (jeho práci, zaujetí při činnostech, předpokladech pro vstup do ZŠ), prohlédl si portfolio dítěte a společně s pedagogem se domluvil na dalším postupu ve vzdělávání, popřípadě byla navržena schůzka se specialistou kvůli odkladu školní docházky.

Rodiče tyto konzultace ocenili velmi kladně. Nutno podotknout, že spolupráce mezi MŠ Neznašov a rodiči je na velmi dobré úrovni. Rodiče jsou pravidelně informováni o svém dítěti (možnost individuální konzultace pedagogických pracovníků a rodičů) i o plánovaných akcích MŠ, kde se i mohou aktivně zapojovat.

Rodiče jsou v naší MŠ vždy vítáni a jejich spolupráce byla využita ohledně odpoledních zájmových kroužků. Po domluvě byla ve spolupráci nabídnuta angličtina pro děti MŠ a večerní cvičení pro maminky a širší veřejnost. Nedílnou součástí je i ukázková hodina a možnost zapojení rodičů do center aktivit.

Předškoláci, kteří měli nastoupit v dalším školním roce k povinné školní docházce do ZŠ Neznašov, se zúčastnili akce Školákem na jeden den a vyzkoušeli si, jak práce ve škole probíhá, a seznámili se se školním prostředím. Bezproblémovému přechodu dětí na ZŠ rovněž napomáhají všechny společné akce, které ZŠ a MŠ společně pořádá (Tůma, 2016).

### **Školní rok 2016/2017**

V tomto školním roce navštěvovalo obě školská zařízení 71 dětí, z toho 32 žáků na prvním stupni a 39 dětí v MŠ (Tůma, 2017).

Během tohoto školního roku se ZŠ a MŠ Neznašov zapojila do několika projektů:

#### **1) Učíme se spolu**

Čtyřletý projekt, který pod záštitou organizace Step by Step ČR, o.p.s. klade důraz na pedagogickou podporu, rozvoj osobnostních a pedagogických dovedností vedoucích k navýšení kvality vzdělávání dětí a žáků.

#### **2) Centrum kolegiální podpory**

Do tohoto projektu byla zapojena pouze MŠ. S pomocí organizace Step by Step bylo založeno středisko Centra kolegiální podpory (dále zkr. CKP) v Jižních Čechách. Náplní CKP je nabízet své zkušenosti při vytváření prostředí respektující individuální

potřeby a zájmy každého dítěte a provádět reflexe vzdělávací pedagogické činnosti v regionu z pohledu standardů pedagogické praxe zaměřené na individuální vzdělávání. Dále sdílet a šířit příklady dobré praxe, podněcovat a vést diskuse na daná témata vycházející z potřeb účastníků. Tato setkávání probíhají v pravidelném měsíčním cyklu.

### 3) Logopedický asistent

MŠ klade velký důraz na samostudium a na průběžné vzdělávání pedagogických pracovníků. Vedoucí učitelka MŠ prošla vzdělávacím programem k zabezpečení logopedické prevence ve školství, a to zejména u dětí předškolního věku. V tomto školním roce se podařila navázat spolupráce i s klinickým logopedem.

### 4) Chůva

Vzhledem k docházce 10 dětí mladších tří let do MŠ byla využita pozice chůvy. Chůva napomáhá učitelce s výchovou a vzděláváním dětí. Podporuje vzájemnou spolupráci mezi dětmi, socializaci a individualizaci dítěte. Chůva byla pro třídu velkým přínosem. Socializace dětí proběhla rychleji než v minulých letech a došlo tím ke zkvalitnění výchovně – vzdělávacího procesu v rámci CA. Prohloubila se i spolupráce s rodiči, kteří si adaptaci svého dítěte chválili.

### 5) Kritické myšlení a předčtenářská gramotnost

Rozvíjení slovní zásoby, kultivace mluveného projevu a vytvoření pozitivního vztahu ke knihám je prioritou programu ZaS. V tomto školním roce se dvě učitelky zúčastnily tohoto projektu konaného v Praze, kde si osvojily účinné a vyzkoušené postupy práce s dětmi, které ještě neumějí číst a psát. Nově osvojené metody pomohly vést děti nejen k rozvíjení kritického myšlení, ale i k pozornému naslouchání a porozumění daného textu. Děti během práce s knihami využívají aktivity, kde je uplatněná jak verbální složka, tak i smyslová, tak zvané učení prožitkem.

### 6) Podpora pregramotnosti v předškolním vzdělávání

Do tohoto projektu byly přizvány dvě učitelky MŠ. Cílem projektu byla příprava materiálů a aktivit, které rozvíjí čtenářskou a matematickou gramotnost z vybrané oblasti předškolní didaktiky (Tůma, 2017).

## **Školní rok 2017/2018**

Ve školním roce 2017/2018 navštěvovalo ZŠ a MŠ Neznašov 83 dětí. Z toho 44 žáků na 1. stupni a 39 dětí v MŠ (Tůma, 2018).

Dle vize ředitele školy a dané koncepce vzdělávání bylo jedním z bodů zavést vyučování matematiky dle profesora Hejného. Během letních prázdnin jedna učitelka z MŠ prošla letní školou Hejného metody pro předškolní vzdělávání. Již od září 2017 byla tato metoda aplikována do MŠ ve třídě Všemyslíků. Do této heterogenní třídy docházejí i děti předškolního věku.

V tomto kontextu můžeme mluvit jako o cílové skupině z hlediska vývoje kognitivních funkcí. Pokud se zadání zjednoduší, je možnost i pracovat s dětmi mladšími, ale u dětí mezi pátým až sedmým rokem je velký předpoklad posunu z názorného myšlení do období konkrétních logických operací. Dítě je pak ve škole více motivováno pro intelektuální práci. Jedná se tedy o metodu rozvíjející předmatematické představy, konkrétněji rozvoj jednoduchých početních operací, kdy dítě získává osobní zkušenost s číslem. Dále je dítě rozvíjeno v oblasti geometrických představ a vztahového učení (Slezáková, Šubrtová, 2015).

MŠ i tento školní rok nadále pokračuje v započatých projektech z minulého školního roku. K novým úpravám došlo ve Školním řádu MŠ ohledně nařízení ministerstva školství o povinném předškolním vzdělávání, vzdělávání dětí dvouletých a domácího vzdělávání.

Pedagogický personál pracující v programu ZaS musí neustále pracovat na svém sebezdokonalování a profesním růstu. K tomuto účelu slouží různé formy sebezvzdělávání, jako jsou kurzy či semináře (Gardošová, Dujková et al., 2003).

V tomto školním roce se učitelka zúčastnila školení vzdělání pedagogů u dvouletých dětí a osobnostně sociálního rozvoje pedagogů. Pro celý kolektiv byla klíčová supervize v MŠ.

Supervize v pomáhajících profesích je neocenitelný způsob, jak zkvalitnit práci pedagogů, podpořit profesní růst a zorganizovat příležitost ke svojí či skupinové reflexi. Zde byla důležitá nezávislost, přiměřený odstup od zjevných a skrytých problémů (Kalina, 2008).

Z těchto důvodů byl osloven externí odborník, který v měsíčních cyklech pracoval se skupinou pedagogů či nabízel i individuální konzultace. Supervize byla pro MŠ velkým přínosem v upevnění vazeb mezi pedagogy a možnostmi nahlížet na dané problémy i z jiné perspektivy (z pohledu rodičů a jiné).

### **Školní rok 2018/2019**

Ve školním roce navštěvovalo obě školní zařízení celkem 88 dětí, z toho 49 žáků na ZŠ a 39 dětí v MŠ (Tůma, 2019).

V tomto školním roce se i nadále pracovalo v započatých projektech, ale v průběhu školního roku postupně docházelo k dalším reorganizačním změnám dle potřeb MŠ. Pozice chůvy zanikla, a proto bylo potřeba získat potřebnou kvalifikaci externím studiem střední pedagogické školy na uvolněnou pozici pedagoga MŠ. Po domluvě se zřizovatelem a ředitelem školy byl pracovníci nabídnut zástup na post učitele za mateřskou dovolenou. K začínající učitelce byl přidělen v rámci šablon školní asistent, který zde byl po dobu celého školního roku.

Další personální změna nastala v průběhu školního roku. Po domluvě s rodiči si vedoucí školní jídelny prošla kurzem asistenta pedagoga a přivzala úvazek k dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami. Na základě zkušeností a poznatků, že dítě asistenta znalo po delší čas, přistoupilo se k této variantě řešení a zkrátila se tím doba adaptace mezi dítětem a asistentem pedagoga.

Vzhledem k personálním změnám a nově přibývajícím dětem se speciálními vzdělávacími potřebami došlo ke změně přístupu práce pedagoga a dítěte. Začínající učitelka byla podporována inspirativními návštěvami od učitelů s delší pedagogickou praxí pomocí párové výuky, účasti na metodických sdružení, sdílením a reflexí svých zkušeností i ostatních pedagogů.

Centra aktivit byla plánována a přizpůsobena potřebám dětí tak, aby je každý zvládl a stále docházelo k celkovému rozvoji dítěte s ohledem na jeho speciálně vzdělávací potřeby. K prohloubení znalostí o vzniku programu ZaS v mezinárodním měřítku, se vedoucí učitelka účastnila týdenní pracovní stáže v Dánsku. Jako jeden z hlavních poznatků, na základě zkušeností stáže, bylo zavedení Učení venku v MŠ za každého počasí.

## **Školní rok 2019/2020**

Protože se v MŠ Neznašov chtěla udržet vysoká úroveň výchovně vzdělávacího procesu a dodržet stávající prvky ZaS, bylo kompletně přistoupeno k reorganizaci tříd a personálnímu obsazení dětí.

Ve spolupráci s rodiči byly třídy rozděleny tak, aby sourozenci mohli zůstat spolu. Děti nově přichozí do MŠ byly rozděleny do dvou tříd tak, aby byla zachována věková vyváženost. Děti předškolního věku zůstaly ve třídě Všemyslíků, aby nedošlo k porušení vytvořených sociálních vazeb mezi dětmi, učiteli a sounáležitosti v MŠ. Heterogenost třídy se tak rozšířila o děti od 2,5 let do 7 let. Kompletní heterogenost nastane až v dalším školním roce, kdy budou děti předškolního věku v obou třídách.

V rámci ošetření překrývání učitelek ve výchovně vzdělávacím procesu bylo změněno i personální obsazení. K učitelkám s delší pedagogickou praxí byly připojeny začínající učitelky a tímto opatřením dochází k obohacení navzájem. V každé třídě jsou dvě učitelky a nově i asistent pedagoga. Takto komfortní pedagogické obsazení umožňuje kvalitní práci a profesionální přístup jak k dítěti, tak rodičům a širší veřejnosti.

## 8 Analýza dat z rozhovorů

V souladu s metodologickými postupy byly vygenerovány tazatelské otázky.

**T<sub>01</sub>** Z jakých důvodů byl do vaší školy zaveden vzdělávací program ZaS?

**T<sub>02</sub>** Co vidíte jako největší přínos pro mateřskou školu se zavedením programu ZaS, aby mohl dobře a kvalitně fungovat?

**T<sub>03</sub>** Z jakých důvodů si myslíte, že je vzdělávací program ZaS vhodný pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?

**T<sub>04</sub>** Vnímáte rozdíl práce dětí se speciálními potřebami v běžné MŠ či s programem ZaS?

Pro potřeby bakalářské práce byly se všemi informanty uskutečněny osobní polostrukturované rozhovory. Rozhovor byl prováděn s každým informantem samostatně. První skupinu informantů tvoří pedagogové a druhou skupinu zákonní zástupci. Doslovné výroky všech informantů pro doplnění analytické části práce jsou k nahlédnutí v příloze č. 2. V příloze č. 3 jsou zaznamenány rozhovory s informanty z řad zákonných zástupců.

### 8.1 Analýza dat z rozhovorů s pedagogy

• **T<sub>01</sub>** Faktory ovlivňující proces zavádění mohou být různého charakteru, viz. obrázek č.1. Ne vždy s sebou nesou pozitivní změny a pochopení. Zde je důležité správné uchopení, vysvětlení metodiky práce s novým programem a nakloněný pracovní kolektiv.

Ze sebraných kvalitativních dat vyplývá, že je prioritní výchozí vize ředitele školského zařízení. Je přirozené, že se v pedagogickém sboru či veřejnosti naleznou jak inovátoři, tak i odpůrci. Každá role ve skupině má svůj význam a je pro další spolupráci potřebná.

#### Informant 1

*„Naší prioritou je být dobrou školou pro všechny. Tedy i žáky se sociálním či se zdravotním znevýhodněním či žáky mimořádně nadané.“*



## **Informant 2**

*„Z mého pohledu to byl ředitel, jeho vize a koncepce MŠ.“*

## **Informant 3**

*„Osobně si myslím, že ředitelka viděla rozdíl ve výstupech dětí ve své ZŠ a ZŠ s programem ZaS. Ředitelka chtěla změnit způsob komunikace s rodiči a více se jim otevřít. Programem chtěla i zvýšit odbornost učitelek, více podpořit samostatnost dětí a dětem z MŠ umožnit plynulejší přechod do školy.“*

• **To2** Proces aplikace záleží na mnoha kritériích. Je důležité vědět co nejvíce informací o daném programu a stanovit, zda se školské zařízení rozhodne o zařazení celého programu či pouze některých prvků.

Z uvedených odpovědí informantů jasně vyplývá, že nejdůležitější faktor je osobnost učitele a jeho způsob práce s dětmi. Dva informanti mají za sebou mnohaletou praxi a poukazují na složitost změny pedagogického myšlení navzdory naučenému stylu učení. Do značné míry tyto mechanismy souvisí s naší kreativitou, ochotou riskovat a vyzkoušet nové, neověřené cesty, viz obrázek č. 2.

## **Informant 1**

*„Naším cílem je zajistit, aby škola poskytovala dětem kvalitní vzdělávání a nabízela místo s přátelskou atmosférou podporující morální hodnoty a tradice, kde se žáci, rodiče a zaměstnanci budou cítit spokojeně.“*

## **Informant 2**

*„Těchto faktorů může být mnoho. Od využívání různých příruček a metodik až po vedoucí učitelku, metodická sdružení. Vše ale stojí na osobním předpokladu a entuziasmu pedagogů. Pedagogové s delší pedagogickou praxí měli problém opustit zaseté návyky a dovednosti. Bylo složité změnit způsob myšlení, práce s dětmi a jinak přistupovat k řešení vzniklých problémů.“*

## **Informant 3**

*„V přední řadě je to „kvalitní“ učitel. Ten se může individuálně zaměřovat na každé dítě.“*

- **T<sub>03</sub>** Děti se SVP jsou součástí přirozeného světa a mají právo na rovný přístup ke vzdělávání jako děti intaktní.

Odpovědi dotazovaných se shodují ve smysluplnosti programu. Uspořádáním třídy do center aktivit, systém práce v nich a role pedagoga na pozici moderátora, umožňuje navázat lepší spolupráci, kooperaci a komunikaci mezi dětmi intaktními a dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.

### **Informant 1**

*„Jde o program, jenž zdůrazňuje individuální přístup k dítěti a partnerství školy, rodiny i širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání. Prosazuje a umožňuje inkluzi dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o program, který představuje pedagogický přístup orientovaný na dítě.“*

### **Informant 2**

*„Množství pedagogů na třídě umožňuje individualizaci dítěte se SVP. Když pozoruji jejich práci v centrech, vidím viditelné pokroky, kooperaci mezi dětmi, ale i práci s chybou, která je pro rozvoj dítěte důležitá.“*

### **Informant 3**

*„Aplikace metod práce s dětmi, vybavení pomůcek v centrech aktivit, ale i pro rozvoj jemné a hrubé motoriky či pomůcek, které doporučí speciálně pedagogické centrum. Děti bez ohledu na svůj handicap se velmi dobře orientují v centrech.“*

- **T<sub>04</sub>** Úspěch či neúspěch není závislý na vlastnostech dítěte, ale spíše na organizaci a spolupráci mezi zákonnými zástupci a učiteli. Všichni informanti se shodli, že program ZaS umožňuje začlenění dítěte se SVP. Nejvíce nás naučí dítě se SVP samo, pokud budeme ochotni se vcítit do jeho problémů a hledat jejich řešení. Nesmíme opomenout, že i přes veškerou snahu od specialistů a pedagogů, dítě neudělá velký pokrok, pokud rodič nebude spolupracovat se školním zařízením ve vzájemném souladu

### **Informant 1**

*„Společně vyučovat žáky se SVP a žáky intaktní? Ano, lze. Podstatou programu je rovné zacházení s rozdílností intelektuálních i fyzických schopností, s etnickými, jazykovými nebo kulturními rozmanitostmi.“*

## **Informant 2**

*„Tady musím říct, že nejvíce došlo k posunu jak ze stran rodičů, tak i specialistů a pedagogů. Naše školství nyní umožňuje navýšení personálu – asistentů k dětem.“*

## **Informant 3**

*„V MŠ s programem ZaS se hodně spolupracuje jak s rodiči, tak i specialisty. Nabídku center přizpůsobujeme všem, nejen dětem se SVP. Vše je na jejich volbě. Časový prostor na práci není omezen. Vždy vychází z potřeb daného dítěte.“*

## **8.2 Informanti z řad zákonných zástupců**

• **T03** Vytvořit podmínky pro inkluzivní vzdělávání a respektovat individualitu každého dítěte se SVP je předpokladem pro úspěšné vzdělávání a zlepšení kvality jeho života, viz obrázek č.3.

Z odpovědí informantů je zřejmý otevřený přístup pedagogů, kteří respektují všechny děti a vytvářejí situace pro vhodnou interakci mezi nimi. Uzpůsobením prostoru a naplánovaných aktivit podporují samostatnost, kooperaci a vazby mezi dětmi.

## **Informant 4**

*„Volba je pro dítě důležitá. Vážím si i spolupráce s MŠ a s asistentem. Velkou pomocí cítím se cvičením. Jsem ráda, že E. do kolektivu zapadla a děti jí přijaly. Z tohoto důvodu si cením možnosti heterogenních tříd, táhnou jí předškoláci.“*

## **Informant 5**

*„Díky práci pedagogů se mi začíná rozmlouvat. Má zájem o jiné činnosti, než mívával.“*

• **T04** Děti z MŠ s programem ZaS se nebudou výrazněji lišit od dětí z MŠ bez ZaS ve vzdělávacích oblastech (v připravenosti pro školu – školní zralosti). Všechna předškolní zařízení musí být v souladu s hlavními cíli, obsahem i podmínkami formulovanými v Rámcovém vzdělávacím obsahu pro předškolní vzdělávání.

Z odpovědí informantů je zřejmý důraz na komunikaci mezi zákonnými zástupci a pedagogy. Spolupráce s rodinou je pro program ZaS klíčová a jeden z hlavních principů. Rodina ve spolupráci s pedagogy vytváří pro dítě podnětné a bezpečné

prostředí. Výběrem předškolního zařízení s programem ZaS je počátkem skutečné spolupráce rodiny s MŠ, kterou v určitém měřítku ovlivňuje spádovost dítěte.

#### **Informant 4**

*„Srovnání přímo s MŠ bez programu ZaS nemám, ale vidím podporu ze strany ředitele. Všechny ty rehabilitační i kompenzační pomůcky, které se pro E. sehnaly. E. má ve školce stejné pomůcky jako v Centru.“*

#### **Informant 5**

*„Ano vnímám. Do MŠ mi moc chodit nechtěl. Také jsme byli hodně nemocní a do činností se moc nezapojoval. Spíše se furt stranil... Uvědomuji si, že naší výhodou byla spádovost, protože je o tuto školku velký zájem.“*

## 9 Případová studie dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Smyslem zařazení případové studie do praktické části bakalářské práce je bližší zprostředkování práce s dětmi se SVP a lepší podklad pro reflektování výzkumných otázek.

Pro účely bakalářské práce byli osloveni dva zákonní zástupci, jejichž děti dochází do MŠ s programem ZaS. Po vzájemné domluvě se zákonnými zástupci jsou v případové studii objekty zkoumání děvče a chlapec se SVP. Děvčeti bylo diagnostikováno středně těžké tělesné postižení a středně těžká řečová vada – vývojová dysartrie. Na základě získaných informací od chlapcovy matky má chlapec diagnostikované lehké mozkové postižení a vývojovou dysfázii percepčního typu. Ostatní data od zákonných zástupců byla využita v rámci rozhovorů.

V této kapitole budou uvedeny dvě tradiční kvalitativní kategorizace. První kategorizace bude podle věku dítěte, kde bude popsán postupný vývoj dětí od těhotenství matky až po současnost. Druhá kategorizace se bude týkat sociálních faktorů ovlivňujících rodinu a působení dítěte v MŠ.

### 9.1 Kategorizace dle věku dítěte

#### **Prenatální období a porod**

##### **Děvče**

Maminka děvčátka měla klidné těhotenství. Vše probíhalo v pořádku. Dokud zdravotní stav dovoloval, chodila maminka do práce. Pracovala na pozici úřednice. „*Práce pro mě nebyla náročná a na miminko jsme se s manželem těšili.*“ Děvčátko se narodilo v termínu, s váhou 3 750 gramů a 49 cm. Porod byl bez komplikací, s rychlým průběhem.

##### **Chlapec**

Maminka chlapce měla komplikovaný průběh těhotenství. Od 25. týdne byla hospitalizována v nemocnici kvůli krvácení a špatně se vyvíjejícímu plodu. Sama matka o tomto období mluvila s určitou nelibostí: „*Nerada na toto období vzpomínám. Doma jsem měla ještě další dvě děti a já jen čekala, co se bude dít. Nikdo nic nevěděl. Minuty mi přišly dlouhé jak hodiny. Domů mě pustili až po měsíci. Musela jsem jen ležet, a to*

*bylo ještě horší.*“ Chlapec se narodil v termínu. Přirozeným porodem s váhou 3800gramů a 54 cm. Po porodu byl u chlapce zjištěn větší nepoměr obvodu hlavy k jeho tělu. Na základě tohoto zjištění byl chlapec poslán k neurologovi.

### **Období kojence a batolete**

#### **Děvče**

Při šesti nedělní kontrole u pediatra vzniklo podezření na nerovnoměrný pohybový vývoj. Pediatr vyplnil žádanku do Českých Budějovic k neurologovi, který podezření potvrdil. Rodiče začali s dcerou cvičit Vojtovu metodu po dobu 6 měsíců. Po tomto časovém období lékař usoudil odstup od Vojtovy metody. Děvčátko se začalo přirozeně vyvíjet. Samo začalo sedět v 7 měsíci, ale lézt nezačalo. Toto období dívka přeskočila, spíše se jen plazila.

Kolem 1,5 roku byly první náznaky stavění na nohy, ale neudržela se. To byl další impulz k návštěvě neurologa, který rodinu odkázal do Centra pro rehabilitaci osob se zdravotním postižením. Každých 14 dní jezdilo děvčátko na pravidelné cvičení. Cvičení pomáhalo. Při vyšší zátěži či únavě vznikal motorický neklid (třes těla). Úspěch se dostavil. E. se postavila, ale nebyly žádné známky chůze. Z tohoto důvodu byla ve 2,5 letech provedeno vyšetření mozku, kde se zjistilo, že malý mozeček je menší než obvykle a je třeba dbát na jeho aktivizaci různými pohybovými aktivitami. Dle slov doktora, pokud by se nevěnovalo dítěti a nedávaly se pohybové aktivity na rozvoj malého mozku, byl by ukončen vývoj a dítě by ve 4 letech zůstalo lezoucí. Rodiče neztráceli naději a děvčátko docházelo na hipoterapii.

S pohybem souvisí i řeč. Jednoduché slabiky se objevily kolem jednoho roku dítěte. Dále se pak řeč přestala vyvíjet a děvčátko pouze ukazovalo. Kolem druhého roku začala mluvit v jednoduchých větách. Největší slovní vývoj nastal s nástupem do MŠ.

#### **Chlapec**

Chlapec už od raného věku docházel ke specialistům, kteří mu sledovali a měřili hodnoty uzavírání fontanely a růstu hlavičky. Jeho motorický vývoj neodpovídal věku dítěte. Lezení nastalo až kolem 8. měsíce. Kolem roku a půl byly první náznaky chůze. Matka po prvních návštěvách u pediatra a specialistů tvrdí: „*Posílali nás od jednoho doktora k druhému. Jen jsme furt na něco čekali.*“

Slovní zásoba, stejně jako pohyb, byla také opožděna. Komunikace se omezila na používání zvuků, které mu stačilo pro dorozumívání s okolím. Chlapec trávil většinu času se svými staršími sourozenci, kde si s tímto způsobem komunikace postačil a nebyla potřeba ji více rozvíjet.

Matka se i nadále držela pokynů dle lékařů a sledovala pozvolný vývoj dítěte. „*Ani mě nenapadlo, že by byl nějaký problém. Žádný doktor neřekl nic konkrétního. Jen, že se tohle a tohle bude sledovat. Starší syn taky dlouho nemluvil. Začal až kolem čtyř let. Tak jsem to neřešila a čekala, až to přijde samo.*“

### **Předškolní věk**

#### **Děvče**

Od tří let věku dítěte až do současné doby využívají rodiče služby z rané péče. Návštěvy jsou pravidelné, jednou za dva měsíce. Poradkyně z rané péče využívá hry podporující celkový rozvoj. Psychologické testy děvče plnilo nad rámec svého věku. Vzhledem k diagnóze je málo rozvinuta hrubá a jemná motorika, která se neustále procvičuje, ale vývoj postupuje pomalu. Na doporučení fyzioterapeuta byla doporučena hipoterapie, kam děvče docházelo po dobu dvou let. Po domluvě s neurologem došlo k přerušení terapie, aby se vidělo, zda tělesný vývoj postupuje samostatně.

Logopedická péče začala od tří let věku dítěte na popud rané péče. Ke klinickému logopedovi dochází i v současné době.

Děvče nastoupilo k předškolnímu vzdělávání v září 2019 již s přiděleným asistentem pedagoga. Po domluvě s rodiči byla docházka přiměřeně prodlužována vzhledem k individuálním potřebám dítěte.

Činnosti v rámci celého režimu dne dokončovala, zapojovala se bez problémů. Od září děvče udělalo pokrok v oblasti sociálních a osobních kompetencí, od samostatného používání záchodu, donesení jídla, pití či úklidu po sobě po všech činnostech. Děvče navazuje sociální vazby a rozvíjí komunikaci jak mezi vrstevníky, tak i s dospělými. Výstupy činností odpovídají danému věku dítěte. V oblasti písmen předběhla i své vrstevníky.

Z počátku bylo omezení ohledně pobytu venku. Děvčeti byly procházky nejdříve zkracovány a bylo využíváno rovného terénu. Postupně se procházky prodlužovaly a

volil se už i nerovnoměrný terén jako na příklad polní cesty či les. Děvče mělo velkou radost, kterou dávalo najevo a pohyb si užívalo všemi smysly.

### **Chlapec**

Chlapec předškolní zařízení navštěvuje od svých čtyř let. Se svým starším bratrem navštěvoval MŠ mimo svou spádovost a nyní prvním rokem dochází do MŠ. Jeho docházka v předešlé MŠ nebyla nijak pravidelná. Matka potvrzuje nepravidelnost docházky slovy: *„Docházka byla jak noty na buben. Hodně jsme byli nemocní. Do toho přišel manželovo infarkt. Jeho pobyt v nemocnici, a pak jsme řešili pohřeb. Všechny věci šly stranou. Já jsem zůstala na čtyři děti sama. Dokážete si to představit?“*

Toto období bylo náročné pro celou rodinu, které se i odrazilo v celkové spolupráci s bývalým školním zařízením a na vlastní žádost své děti přeložila. Své rozhodnutí okomentovala slovy: *„Nemůžu říct, že jsem byla nespokojena. To ne. Ale přišlo mi, že se chlapec nikam neposouvá. Děti jsem učitelce předala, a pak vyzvedla. Nikdo mi nic neříkal, jak se v MŠ chová, co vlastně celý den dělá a jak pracuje. Vím, že je jiný. Ale o průběhu docházky jsem nevěděla nic. Tak jsem taky nic neřešila.“*

## **9.2 Kategorizace dle sociálních faktorů**

### **Reakce rodiny na diagnózu**

#### **Děvče**

Matka děvčete uvádí: *„Byl to velký šok pro celou rodinu. Ale hodně nás to semklo. Nejtěžší byly narážky okolí. Už chodí, ona je postižená? Byla jsem z toho hodně na dně. Určitá bezmoc. I jsem si to vyčítala. Proč se mi to stalo? Zpětně v tom vidím velká pozitiva, že zvládneme vše. Byly jsme i na genetických testech. Nepotvrdil se vrozený předpoklad. Žádné genetické zatížení nebylo potvrzeno. Pomohlo nám i Centrum pro rehabilitaci osob se zdravotním postižením. Hlavně takové to srovnání, že na tom nejsme tak zle. Celá rodina spolupracovala a zmobilizovala své síly tak, že jsme rozhodli i pro druhé dítě.“*

#### **Chlapec**

Matka chlapce vzpomíná: *„Je to můj třetí syn. Je jiný než jeho sourozenci. To víme. Ale je velmi hodný a tohle nějak dáme. Děti mi ve všem hodně pomáhají a mladší bratr taky*



*nemluví. Asi to bude podobný. Za chvíli nám přibude další sourozenec. Budeme řešit to, co přijde. Takže uvidíme. Hlavu si s tím nelámu.*

### **Spolupráce s odborníky**

#### **Děvče**

Po celou dobu rodiče spolupracují s pediatrem, neurologem, klinickým logopedem, využívají služby rané péče, a pravidelně cvičí s fyzioterapeutem.

#### **Chlapec**

Matka chlapce spolupracuje s pediatrem, klinickým logopedem, neurologem a dětským psychologem.

### **Spolupráce s MŠ**

#### **Děvče**

Na popud pedagogů MŠ při zápisu k předškolnímu vzdělávání si rodiče, ve spolupráci s Centrem, zažádali o podpůrná opatření vycházející z její diagnózy. V současné době děvče navštěvuje MŠ s podporou asistenta, který jí byl přidělen k 1.9 2019 a s individuálním plánem. Pozice asistenta je ve výchovně vzdělávacím procesu významná. Poskytuje podporu při vzdělávání dítěte, při jejím samostatném pohybu. Součástí podpory, respektující specifika vyplývající z neurologické a z logopedické diagnózy, je nácvik sebeobslužných dovedností, samostatného přijímání stravy či nácvik základních hygienických návyků. V případě potřeby provádí asistent s děvčetem samostatnou individuální a vzdělávací výchovnou činnost zaměřenou na SVP dle rámcových pokynů učitelky. Důležitost při dodržování režimu dne je možnost relaxace, na které dohlíží jak učitelky, tak také asistent pedagoga. Při větší tělesné námaze dochází u děvčete k motorickému neklidu.

#### **Chlapec**

K 1. 9. 2019 chlapec nastoupil do MŠ jako předškolák k povinnému předškolnímu vzdělávání a jeho starší bratr do 3. třídy ZŠ. Spolupráce s matkou byla z počátku rozpačitá. Informace pedagogům byly dávány průběžně dle vzniklé situace v MŠ, návštěvy lékaře či specialisty.

Vzhledem k podaným informacím a dané diagnóze adaptace chlapce proběhla bez menších komplikací. Chlapec první měsíc spíše zaujal roli pozorovatele. Do činností se nezapojoval. Nenavazoval ani žádné sociální vazby. Hrál si spíše samostatně či seděl vedle pedagogů. Jeho samoobslužné a hygienické návyky nebyly dostatečně osvojeny. Při jakémkoliv vykonání potřeby (umytí rukou, použití záchodu) chlapec plakal. Na základě těchto zjištěných faktů se s chlapcem začalo individuálně pracovat.

Chlapec je velmi kontaktní. S pedagogy navazoval komunikaci pomocí doteků jako je pohlazení či lehké poťukání. Zhruba po měsíci se už zapojoval do činností během dopoledních aktivit (ranní kruh, pohybové chvílky či centra aktivit). Centra aktivit si nedokázal vybrat sám, ale jelikož se držel asistenta pedagoga, šel vždy tam, kde byl on. Chlapec začal více spolupracovat, více se smát a zažívat první úspěchy. Jeho zájem o činnosti rostl a osobnostní posun byl znatelný.

V logopedické oblasti se vzdělávání zaměřilo na dechové cvičení, rozvoj pasivní a aktivní zásoby. Chlapec opakuje slova a dorozumívá se pomocí holých jednoslovných vět. Matka byla příjemně překvapená jeho posunem a otevřená další spolupráci s odborníky. Přes MŠ se domluvila spolupráce se Speciálním pedagogickým centrem, kde bylo provedeno celkové šetření dítěte. Na základě doporučení začal chlapec docházet ke klinickému logopedovi, dostal odklad školní docházky a od března 2020 mu byl přidělen asistent pedagoga.

### **Spolupráce s vrstevníky**

#### **Děvče**

Socializace děvčete jak v MŠ, tak s dětmi, proběhla bez větších problémů. Při spolupráci je komunikativní s mírnou tendencí k sebezprosazování. Děvče rozumí všem daným instrukcím. Lépe se soustředí při úkolech s názornou podporou. Zpočátku při činnostech převládala slova: „*Já to neumím. Mně to nejde.*“ Vhodným působením asistenta šla tato slova do ústraní a děvče vždy činnost úspěšně dokončilo. Při práci v centrech aktivit je schopno samostatného rozhodování pro jeho zvolenou aktivitu. V kolektivu upřednostňuje přítomnost starších dětí, které ji při činnostech rády pomáhají či přizpůsobují tempo přímo jí. Děti k děvčeti velmi citlivě přistupují v rámci celého režimu dne a někdy přebírají kompetenci pedagogů i asistenta. Berou ji jako

rovnocennou, bez ohledu na její handicap. Děvčeti to napomáhá k získání sebedůvěry a vede k celistvému osobnímu posunu.

Aktivita v centrech aktivit jsou připravována tak, aby podněcovala všestranný rozvoj děvčete a vycházela z doporučení specialistů. Tyto činnosti plní i ostatní děti. Nejsou přizpůsobovány jen děvčeti. Z tohoto popudu vycházejí i pohybové aktivity, kdy objednané kompenzační pomůcky slouží celému dětskému kolektivu MŠ.

### **Chlapec**

Adaptace dítěte proběhla bez komplikací. Zpočátku inklinoval k dospělým a od dětí si udržoval určitý odstup. Postupně si zvykl na nové prostředí, režim dne a zapojoval se do činností. Děti k chlapci zaujaly ochranný a přátelský postoj. Na vše se ho ptaly, ukazovaly a vysvětlovaly. Chlapec ale vždy jen koukal, kýval či si došel pro někoho z dospělých a šel mu ukázat, co děti dělají.

Chlapci jsou nabízeny aktivity s jednodušším zadáním, ale vždy promyšleny tak, aby nabídka těchto aktivit rozvíjela jeho osobnostní rozvoj vzhledem k jeho schopnostem a možnostem. S postupem času je vidět i pokrok chlapce při činnostech. Ukázalo se, že je důležitá průběžná kontrola. Jinak práce není dokončena a chlapec odchází samovolně k jiné činnosti.

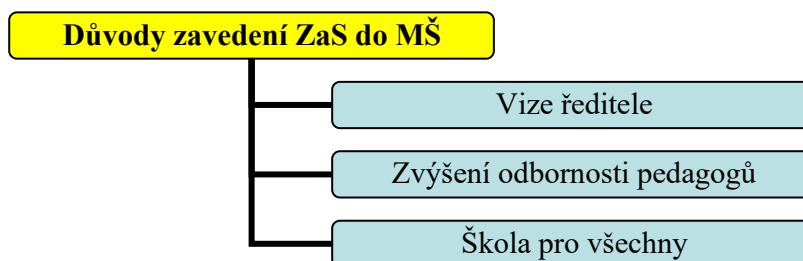
Chlapec rád pracuje ve stolních a manipulačních hrách či v ateliéru. Zde je vidět i delší udržení pozornosti. K těmto aktivitám se rád vrací i v odpoledních zájmových činnostech.

Oblast komunikace je u chlapce neustále podněcována. Ve spolupráci s klinickým logopedem a asistentem logopedické prevence je logopedická průprava prováděna v rámci celého režimu dne. Do logopedické průpravy jsou zapojovány i ostatní děti ve třídě a při odpoledním odpočinku je individuálně prováděna s chlapcem. Pedagogové mají k dispozici logopedické zázemí s velkým logopedickým zrcadlem, které chlapec rád používá. K rozvoji aktivní a pasivní zásoby je používán obrázkový materiál. Chlapec si velmi dobře vede a je rád za jakoukoliv formu pochvaly.

## 10 Shrnutí závěru kvalitativního šetření

V<sub>01</sub> Jaké faktory ovlivňují proces zavádění vzdělávacího programu ZaS v MŠ?

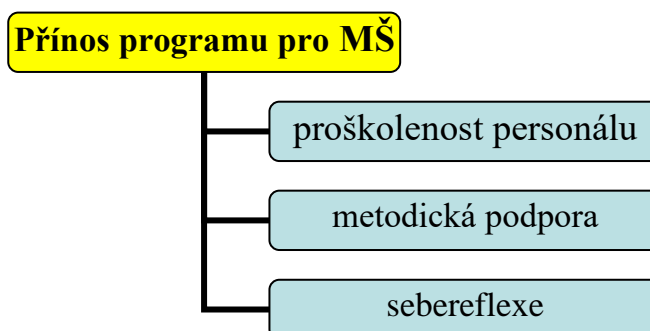
Obrázek č. 1 Důvody zavedení



Zdroj: vlastní výzkum, 2020

V<sub>02</sub> Jaké faktory ovlivňují proces aplikace vzdělávacího programu ZaS v MŠ?

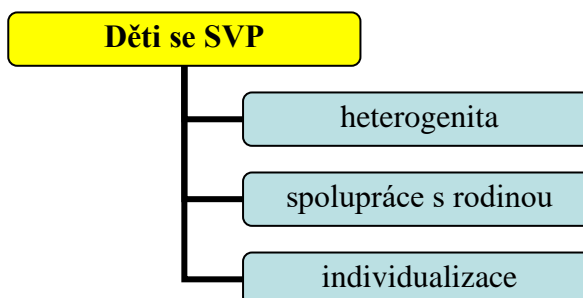
Obrázek č. 2 Přínos programu pro MŠ



Zdroj: vlastní výzkum, 2020

V<sub>03</sub> Jakým způsobem reflektuje vzdělávací program ZaS potřeby dětí se SVP?

Obrázek č. 3 Děti se SVP



Zdroj: vlastní výzkum, 2020

## 11 Diskuse

Bakalářská práce je zaměřena na děti se SVP ve vzdělávacím programu ZaS. Hlavní cíl byl zaměřen na popis transformace programu do prostředí MŠ a pomocí dílčích cílů bylo důležité zjistit možné faktory ovlivňující proces zavádění a aplikace tohoto programu. Dále byla popsána problematika dětí se SVP v ZaS. K prozkoumání vymezeného problému byl využit kvalitativní výzkum.

V teoretické části své bakalářské práce bylo poukazováno na důležitost výběru školy jak pro děti intaktní, tak i pro děti se SVP. V knize od Gardošové, Dudkové a kol. (2003) se dočteme o podstatě programu ZaS. Metodika zdůrazňuje konstruktivismus a praktické činnosti přiměřené ke stupni vývoje daného dítěte, aby učení bylo interaktivním procesem. Tyto progresivní výchovně – vzdělávací postupy jsou postaveny na reálné podstatě učení. Děti v tomto programu mají aktivní zájem o učení, umí se efektivněji učit a bezpečné prostředí osobnostní rozvoj dítěte jenom umocňuje. Informanti se shodují ve smysluplnosti programu. Uspořádáním třídy do center aktivit, systém práce v nich a role pedagoga na pozici moderátora, umožňuje navázat lepší spolupráci, kooperaci a komunikaci mezi dětmi intaktními s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.

V praktické části bakalářské práce byla popsána implementace vzdělávacího programu ZaS do prostředí vybrané MŠ. V knize Začít spolu: Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání se autorky zmiňují o této implementaci a popisují důležitost proškolení pedagogického personálu (Gardošová, Dujková et al. 2003). Na základě rozhovorů z řad pedagogů se pedagogové v toto tvrzení shodují, že jeden z důležitých faktorů ovlivňující proces zavádění programu do školských zařízení je školení. Pokud pedagogický personál neprojde školením, nemůžeme mluvit o celistvém programu, ale pouze o zavedení prvků ZaS.

Na základě získaných informací od informantů z řad zákonných zástupců, vidíme důležitost výběru školského zařízení a smysluplnost programu nejenom pro děti intaktní ale i pro děti se SVP. Pedagogické obsazení, podnětné prostředí a flexibilita programu umožňuje rozvíjet a akceptovat individuální potřeby každého dítěte, bez ohledu na jeho omezení. Klíčová je spolupráce s rodiči, kteří jsou nedílnou součástí tohoto programu. Bez vzájemné interakce by nebylo možno pracovat a rozvíjet schopnosti daného dítěte.

Do vybrané mateřské školy docházejí děti se SVP. V souladu s legislativními normami mají nastavená různá podpůrná opatření jako je na příklad asistent pedagoga, plán pedagogické podpory či individuální vzdělávací plán (dále zkr. IVP). Dle autorek Gardošové a Dujkové (2003) by se mělo při tvorbě IVP využívat rozhovorů s rodiči a dbát na názory odborníků. Na základě osobní zkušenosti a odpovědí informantů je mnohdy složité si přiznat, že dané dítě potřebuje odbornou radu a následné vytvoření IVP. Jedná se o zdlouhavý proces, který přináší možnou rozepři mezi učitelem a rodičem. Hledání řešení ve spolupráci s rodiči, je základ pro vytvoření pevného vztahu mezi nimi a pedagogem. Bohužel samy autorky neuvádí možná úskalí při řešení těchto situací, které by mnohdy mohly pomoc při řešení těchto nesnází.

Pro potřeby bakalářské práce byla použita případová studie dvou dětí pomocí kategorizace podle věku dítěte a sociálních faktorů. V první kategorizaci byl popsán vývoj dítěte od průběhu těhotenství matky až po současnost. V druhé kategorizaci byly popsány vlivy sociálních faktorů (působení rodiny, okolí a školského zařízení) na rozvoj jejich osobnosti.

Autorky Krejčová a Kargerová (2003) popisují, jak je pro učitele důležité obohacení novými zkušenostmi za pomoci inkluze, která podněcuje jejich profesionální i osobnostní růst. Učitelé se dle jejich názoru učí porozumění, individuálním rozdílu mezi dětmi a zároveň se stávají tolerantnějšími k odlišnostem. Z výpovědí informantů vyplývá shoda s tímto názorem. Informanti v rozhovorech uvedli, že program ZaS umožňuje začlenění dítěte se SVP. Nesmíme opomenout, že i přes veškerou snahu od specialistů a pedagogů, dítě neudělá velký pokrok, pokud rodič nebude spolupracovat se školním zařízením ve vzájemném souladu. S tímto názorem se shoduje i autorka. Vzájemná interakce mezi těmito dětmi a dětmi intaktními je obohacující životní zkušenost pro všechny zúčastněné. Pedagogické obsazení, podnětné prostředí a flexibilita programu umožňuje rozvíjet a akceptovat individuální potřeby každého dítěte, bez ohledu na jeho omezení. Práce s dětmi se SVP je velkým obohacením pro každého z nás. O to více pro dětský kolektiv, kterým je dítě se SVP. Na základě popsanych skutečností a osobních zkušenostech autorky je pro děti intaktní toto obohacení důležitým mezníkem v jejich osobnostním rozvoji. Jak pro rodiče, tak i pro pedagoga je velkou motivací, když děti berou dítě se SVP jako rovnocenného partnera, s kterým se mohou navzájem dělit o své pokroky a úspěchy a své emoce tak může sdílet

se všemi kolem sebe. Stává se tak nedílnou součástí života nejen školního kolektivu, ale mnohdy i kamarádem v mimoškolním prostředí svých vrstevníků.

Na základě zjištěných dat můžeme program ZaS doporučit pro všechny děti. Pedagogickým přístupem orientovaným na dítě, prosazováním a umožněním inkluze dětí, jen zdůrazňuje individuální přístup k dítěti a partnerství školy, rodiny i širší společnosti podílející se na výchově a vzdělávání dítěte.

## 12 Závěr

Bakalářská práce se věnovala programu ZaS v kontextu dětí se SVP. Cílem bakalářské práce je zpracování vymezeného problému v teoretické rovině a na této bázi následovně provedené kvalitativní šetření v designu případové studie, která se zaměřuje na popis zavádění a aplikace vzdělávacího programu Začít spolu do prostředí MŠ. Nedílnou součástí bylo zjištění faktorů, které mohou ovlivňovat zavádění a aplikaci programu ZaS a popsání problematiky dětí se SVP v MŠ s tímto vzdělávacím programem.

K předem stanovenému cíli byly formulovány následující tři výzkumné otázky.

**V<sub>01</sub>** Jaké faktory ovlivňují proces zavádění vzdělávacího programu Začít spolu v MŠ?

**V<sub>02</sub>** Jaké faktory ovlivňují proces aplikace vzdělávacího programu Začít spolu v MŠ?

**V<sub>03</sub>** Jakým způsobem reflektuje vzdělávací program Začít spolu potřeby dětí se SVP?

Pro naplnění stanoveného cíle byly uskutečněny polostrukturované rozhovory s pedagogy a zákonnými zástupci, kteří mají zkušenost se vzdělávacím programem ZaS a dětmi se SVP. I přesto, že se jednalo o kvalitativní šetření a nemůžeme posoudit názory široké veřejnosti, získáváme autentické odpovědi založené na osobních zkušenostech dotazovaných informantů.

Z odpovědí informantů je zřejmé, že nejdůležitější faktor ovlivňující zavádění programu je dán vizí ředitele. V současné době naše legislativa umožňuje realizovat tento program ve všech školních zařízeních. Program je zcela v souladu s požadavky stanovené legislativou a naplňuje cíle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání v MŠ. Školská zařízení na základě metodiky školských dokumentů tvoří své školní a třídní vzdělávací programy. Školní vzdělávací program je v plné kompetenci ředitele školy a pedagogický přístup orientovaný na dítě, který program ZaS prosazuje, je jen přidanou hodnotou. Z výsledků šetření jasně vyplývá, že volbou tohoto programu si děti osvojí všechny důležité kompetence, které je připraví na aktuální požadavky 21. století.

Výsledky šetření potvrzují, že nepostradatelným faktorem ovlivňující proces aplikace tohoto programu je samotná role pedagoga. Pro správnou realizaci programu je nepostradatelná spolupráce celého týmu, od provozních pracovníků, asistentů pedagogů až po samotné učitele. Každý člen týmu je individualita a tvoří důležitou část celku.



Není výjimkou, že mezi kolegy jsou rozdíly jak ve vzdělání, věku pedagogů, tak i v samotné délce praxe. Tyto skutečnosti i přes svou náročnost, mohou společnou práci obohatit a podpořit společný cíl.

Program ZaS, reflektující SVP dětí, rozvíjí osobní předpoklady každého dítěte v nestresujícím a bezpečném prostředí. Každé dítě má řadu individuálních rysů, které je nutno zohledňovat při výchově a vzdělávání, abychom docílili co nejefektivnějšího učení. Pokud pedagog dokáže podněcovat jeho individuální potřeby, umožní dítěti zažívat úspěch a dosahovat jeho osobního maxima. Můžeme říci, že všechny děti v programu ZaS dosahují efektivnějších výsledků v oblasti sociálního, emočního, ale i kognitivního rozvoje bez ohledu na to, zda se jedná o děti intaktní či dítě se speciálními vzdělávacími potřebami.

Informanti jak z řad pedagogů, tak i zákonných zástupců se shodují a považují za klíčový bod vzájemnou spolupráci nejen mezi dítětem a pedagogem, ale především mezi učitelem a rodičem navzájem. Přičemž zdůrazňují častou informovanost o pokrocích, ale i problémech svého dítěte. Vytvořením partnerského vztahu mezi rodiči a školským zařízením je jedním z hlavních principů programu ZaS.

Bohužel případová studie školského zařízení, které prošlo procesem transformace na program ZaS, nám poukazuje na možné riziko spádovosti dítěte, která ohrožuje budoucí spolupráci zákonných zástupců s MŠ a potlačuje atraktivitu programu. Zde je opět důležitým nástrojem otevřená komunikace. Program se snaží respektovat krom jedinečnosti dítěte i jeho kulturní a sociální prostředí, ze kterého dítě pochází a snaží se prohlubovat vzájemné vztahy v ní.

Jde o nekončící proces udržení kvality standardu práce, profesionality pedagogů a otevření se širší veřejnosti podpořenou i legislativně.

## Seznam literatury

- 1) Brožura Začít spolu, 2016. Začít spolu: Potřebujeme, aby učení dávalo smysl. Praha: Step by Step Česká republika. 4 s. ISBN neuvedeno.
- 2) ČAPEK, R., 2013. Učitel a rodič: Spolupráce, třídní schůzka, komunikace. Praha: Grada. 200 s. ISBN 978-80-2474-640-1.
- 3) ČERNÁ, M. et al., 2015. Česká psychopedie. Speciální pedagogika osob s mentálním postižením. 2. vydání. Praha: Karolinum. 224 s. ISBN 978-80-246-3083-0.
- 4) FERJENČÍK, J., 2000. Úvod do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši. Praha: Portál, s. r. o. 256 s. ISBN 80-7178-367-6.
- 5) FERRERAS-LISTÁN, M., PUIG-GUTIÉRREZ, M., MORENO-FERNÁNDEZ, O., RODRIGUEZ-MARÍN, F., ©2019. The Relevance of Citizenship, Sustainability and Heritage Education in Early Childhood and Primary Education in Spain. Pedagogy Studies/Pedagogika. [online]. [cit. 2020-02-09]. 134(2), 81-61. doi:10.15823/p.2019.134.4. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e5h&AN=139342890&lang=cs&site=eds-live>
- 6) GARDOŠOVÁ, J., DUJKOVÁ, L. et al., 2003. Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání. Praha: Portál. 160 s. ISBN 80-7178-815-5.
- 7) HAMPL, I., 2013. Surdopedie. Ostrava: Ostravská univerzita, Katedra speciální pedagogiky. 65 s. ISBN 978-80-7464-327-9.
- 8) HUGHES, C., FOLEY, S., WHITE, N., DEVINE, R. T., ©2017. School readiness in children with special educational needs and disabilities: Psychometric findings from a new screening tool, the Brief Early Skills, and Support Index. British journal of educational psychology. [online]. [cit. 2020-02-08]. 88(4), 627-606. doi:10.1111/bjep.12206. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edswss&AN=000449831100006&lang=cs&site=eds-live>

- 9) KALINA, K., 2008. Terapeutická komunita. Obecní model a jeho aplikace v léčbě závislostí. Praha: GradaPublishing a.s. 400 s. ISBN 978-80-247-2449-2.
- 10) KARGEROVÁ, J. et al., 2016. Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA. Praha ©Step by Step Česká republika. 60 s. ISBN neuvedeno.
- 11) KASÍKOVÁ, H., © 2011. Kooperativní učení, aby to fungovalo [online]. [cit. 2019-10-2]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13897/kooperativni-uceni-aby-to-fungovalo-.html/>
- 12) KENDÍKOVÁ, J. 2019. ADHD krok za krokem. Praha: Dr. Josef Raabe s.r.o. 159 s. ISBN 978-7496-438-1.
- 13) KENDÍKOVÁ, J. et al., 2018. Rok I. Změny v legislativě na příkladech ze školní praxe. Praha: Pasparta Publishing, s. r. o. 105 s. ISBN 978-80-88163-90-9.
- 14) KENDÍKOVÁ, J., 2016. Vademecum asistenta pedagoga. Praha: Pasparta Publishing s.r.o. 126 s. ISBN 978-80-88163-12-1.
- 15) KLENKOVÁ, J., 2019. Logopedie. Praha: Grada Publishing, a.s. 228 s. ISBN 978-80-247-1110-2.
- 16) KOPŘIVA, P. et al., 2008. Respektovat a být respektován. 3. vydání. Kroměříž: Spirála. 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0.
- 17) KOVÁCS, K., ©2014. Integrated Education of Children with Special Educational Needs. Journal of Humanistic and Social Studies. [online]. [cit. 2020-02-08]. 5(2), 111-99. ISSN 2247-2371. Dostupné z: [http://www.jhss.ro/downloads/10/vol\\_5\\_2\\_2014.pdf](http://www.jhss.ro/downloads/10/vol_5_2_2014.pdf)
- 18) KREJČOVÁ V., KARGEROVÁ J., 2003. Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy. Praha: Portál. 232 s. ISBN 80-7178-695-0.
- 19) LEBLOVÁ, E., 2012. Enviromentální výchova v mateřské škole. Praha: Portál. 176 s. ISBN:978-80-262-0094-9.

- 20) LECHTA, V., 2016. Inkluzivní pedagogika. Praha: Portál. 464 s. ISBN 978-80-262-1123-5.
- 21) MAZÁNKOVÁ, M., 2018. Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem. Praha: Portál. 120 s. ISBN 978-80-262-1365-9.
- 22) MAZÁNKOVÁ, M., 2018. Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem. Praha: Portál, 120 s. ISBN 978-80-262-1365-9.
- 23) Metodický portál, © 2019. Platnost a hlavní principy Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání [online] 2016.[cit. 2019-9-16]. ISSN: 1802-4785. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12124>
- 24) PEDERSEN, P.B., © 2019. Danish Free School Association [prezentace]. [cit. 2019-4-12].
- 25) Rodiče vítáni, © 2019. O projektu [online]. [cit. 2019-10-6]. Dostupné z: <https://www.rodicevitani.cz/o-projektu/>
- 26) RÝDL, K., 1993. Pohledy na dánské školství aneb putování pedagogickým rájem. Praha: Karel Rýdl. 237 s. ISBN neuvedeno.
- 27) ŘÍČAN, P., 2007. Psychologie osobnosti – obor v pohybu. Praha: Grada Publishing a.s. 197 s. ISBN 978-80-247-1174-4.
- 28) SLEZÁKOVÁ, J., ŠUBRTOVÁ E., 2015. Matematika všemi smysly aneb Hejného metoda v MŠ. Nymburk: Tiskárna BOFTISK s.r.o. 51 s. ISBN neuvedeno.
- 29) SLOWIK, J., 2016. Speciální pedagogika. 2. vydání. Praha: Grada Publishing a.s. 168 s. ISBN 978-80-271-0095-8.
- 30) STASZ, C. et al., © 2008, Early Childhood Education Program: Assessment of reach on Sustainability [online]. Santa Monica, California: RAND Corporation. 156 s. [cit. 2019-11-16]. Dostupné z: [https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/technical\\_reports/2008/RAND\\_TR593.pdf](https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/technical_reports/2008/RAND_TR593.pdf)

- 31) SURYNEK, A. et al., 1999. Metody sociologického a sociálně psychologického výzkumu. Praha: Ediční oddělení VŠE Praha. 119 s. ISBN 80-7079-203-5.
- 32) SYSLOVÁ, Z., 2012. Autoevaluace v mateřské škole: cesta ke kvalitě vzdělávání. Praha: Portál. 184 s. ISBN 978-80-262-0183-0.
- 33) ŠVAŘÍČEK, R. et al., 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- 34) ŠVINGALOVÁ, D., 1999. Vybrané kapitoly z psychopedie. 2. vydání. Liberec: Technická univerzita v Liberci. 113 s. ISBN 80-7083-356-4.
- 35) TAKRITI, R., A. ©2018, Examining the expectations of early years' teachers in the U.A.E. regarding a successful start to school for children with and without special educational needs, [online] 2019. [cit. 2019-11-7]. No. 3099067. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430.2018.1480144>
- 36) TŮMA, J., 2015. Výroční zpráva za školní rok 2014/2015. ISBN nevedeno.
- 37) TŮMA, J., 2015. Základní škola a Mateřská škola Neznašov: Koncepce rozvoje školství 2015 – 2020. ISBN nevedeno.
- 38) TŮMA, J., 2016. Výroční zpráva za školní rok 2015/2016. ISBN nevedeno.
- 39) TŮMA, J., 2017. Výroční zpráva za školní rok 2016/2017. ISBN nevedeno.
- 40) TŮMA, J., 2018. Výroční zpráva za školní rok 2017/2018. ISBN nevedeno.
- 41) TŮMA, J., 2019. Výroční zpráva za školní rok 2018/2019. ISBN nevedeno.
- 42) United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Paris, ©1997. First Steps: Stories on Inclusion in Early Childhood Education. [online]. [cit. 2020-02-09]. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED411637&lang=cs&site=eds-live>
- 43) Začít spolu, © 2019. O programu Začít spolu [online]. [cit. 2020-02-06]. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/o-programu/o-programu-zacit-spolu/>

## **Seznam příloh**

**Příloha č. 1** Informovaný souhlas

**Příloha č. 2** Rozhovor s informanty z řad pedagogů

**Příloha č. 3** Rozhovor s informanty z řad zákonných zástupců

## **Seznam tabulek a obrázků**

**Tabulka č. 1** SWOT analýza

**Obrázek č. 1** Důvod zavedení

**Obrázek č. 2** Přínos programu do MŠ

**Obrázek č. 3** Děti se SVP

## **Seznam zkratk**

<b>ISSA</b>	International Step by Step Association
<b>IVP</b>	Individuální vzdělávací plán
<b>MŠ</b>	Mateřská škola
<b>MŠMT</b>	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
<b>SVP</b>	Speciální vzdělávací potřeby
<b>ZaS</b>	Začít spolu
<b>ZŠ</b>	Základní škola



## **Příloha č. 1 Informovaný souhlas**

Vážená paní, vážený pane,

obracím se na Vás s prosbou o spolupráci. V současné době vypracovávám závěrečnou práci, v rámci které provádím výzkum, jehož cílem je popis aplikace vzdělávacího programu Začít spolu v mateřské škole a zjistit, jakým způsobem reflektuje tento vzdělávací program potřeby dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Z účasti na výzkumu pro Vás vyplývají tyto výhody či rizika...(uved'te výčet a poučení o všech výhodách a rizicích – srozumitelně pro laika).

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumu. Student/ka mne informoval/a o podstatě výzkumu a seznámil/a mne s cíli, metodami a postupy, které budou při výzkumu používány, stejně jako s výhodami a riziky, které pro mne z účasti na výzkumu vyplývají. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány a použity pro účely vypracování závěrečné práce studenta/ky.

Měl/a jsem možnost si vše řádně, v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážit. Měl/a jsem možnost se studenta/ky zeptat na vše pro mne podstatné a potřebné. Na tyto dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď.

Prohlašuji, že beru na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním osobních a citlivých údajů účastníka výzkumu v rozsahu, způsobem a za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží účastník výzkumu (nebo zákonný zástupce) a druhý student/studentka.

Jméno, příjmení a podpis účastníka výzkumu (zákonného zástupce): \_\_\_\_\_

V \_\_\_\_\_ dne: \_\_\_\_\_

Jméno, příjmení a podpis  
studenta/studentky: \_\_\_\_\_

## **Příloha č. 2 Rozhovory s informanty z řad pedagogů**

- **T<sub>O1</sub> Z jakých důvodů byl do vaší školy zaveden vzdělávací program ZaS?**

Informant 1

*„Naší prioritou je být dobrou školou pro všechny. Tedy i žáky se sociálním či se zdravotním znevýhodněním či žáky mimořádně nadané. Vycházíme z předpokladu, že každý je v něčem dobrý a má právo stát se plnoprávným členem společnosti. Snažíme se maximálně rozvíjet všechny osobnostní složky žáka. Žáci se mohou spolupodílet na dění ve škole.“*

Informant 2

*„Z mého pohledu to byl ředitel, jeho vize a koncepce MŠ.“*

Informant 3

*„Pracovala jsem v MŠ, kde o zavedení programu ZaS teprve přemýšleli. Hodně jsem jim pomohla se zařízením tříd, s naplánováním prostorů pro centra aktivit a i s jejich vybavením. Dnes se tam už dle programu ZaS pracuje. Osobně si myslím, že ředitelka viděla rozdíl ve výstupech dětí ve své ZŠ a ZŠ s programem ZaS. V minulé MŠ šlo hodně o spolupráci s rodiči, kteří se vůbec do dění školy nezapojovali. Ředitelka chtěla změnit způsob komunikace s rodiči a více se jim otevřít. Programem chtěla i zvýšit odbornost učitelek, více podpořit samostatnost dětí a dětem z MŠ umožnit plynulejší přechod do školy.“*

- **T<sub>O2</sub> Co vidíte jako největší přínos pro mateřskou školu se zavedením programu ZaS, aby mohl dobře a kvalitně fungovat?**

Informant 1

*„Naším cílem je zajistit, aby škola poskytovala dětem kvalitní vzdělávání a nabízela místo s přátelskou atmosférou podporující morální hodnoty a tradice, kde se žáci, rodiče a zaměstnanci budou cítit spokojeně. Chceme, aby od nás odcházeli žáci, kteří jsou schopni se celoživotně vzdělávat, týmově spolupracovat, umět zacházet s informacemi, být kreativní a flexibilní. Učíme své žáky toleranci, úctě k lidem, k lidským*

výtvorím i k přírodě, ochotě pomoci tam, kde je to potřeba a přijímat zodpovědnost za své jednání. Chceme společně vytvořit prostředí charakteristické vzájemnou podporou, spoluprací, jasnými požadavky, zodpovědným přístupem a snahou o stálé zlepšování.“

Informant 2

„To je složitější otázka. Těchto faktorů může být mnoho. Od využívání různých příruček a metodik až po vedoucí učitelku, metodická sdružení. Vše ale stojí na osobním předpokladu a entuziasmu pedagogů. Pedagogové s delší pedagogickou praxí měli problém opustit zaseté návyky a dovednosti. Bylo složité změnit způsob myšlení, práce s dětmi a jinak přistupovat k řešení vzniklých problémů. Člověk se i po mnoha letech musí učit novým věcem. Někteří pedagogové to vzdali a odešli učit jinam či odešli do úplně jiného oboru. Pro mě je důležité zázemí v práci, shovívavost pracovního okolí pedagogů a vědomí, že učitel na práci není sám. Jedná se o celoživotní proces práci na sobě, ale bez určitých hranic a mantinelů by výchova nešla.“

Informant 3

„V přední řadě je to „kvalitní“ učitel. Ten se může individuálně zaměřovat na každé dítě. Dále je to nabídka činnosti v centrech. Dítě si vždy vybírá dle své volby, aby se mohlo prosadit a naučit se novým věcem. Na děti i hodně působí hodnotící kruh, kde si reflektujeme veškeré činnosti, úspěchy, ale i neúspěchy. Děti umí pracovat s chybou a zamýšlet se nad svým chováním. To je pro ně velký posun vpřed.“

- **T<sub>03</sub> Z jakých důvodů si myslíte, že je vzdělávací program ZaS vhodný pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?**

Informant 1

„Od školního roku 2014/2015 pracujeme v programu Začít spolu. Jde o program, jenž zdůrazňuje individuální přístup k dítěti a partnerství školy, rodiny i širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání. Prosazuje a umožňuje inkluzi dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o program, který představuje pedagogický přístup orientovaný na dítě.“

Informant 2

*„Program ZaS byl pro tyto děti stvořený. Množství pedagogů na třídě umožňuje individualizaci dítěte se speciálními potřebami. Když pozoruji jejich práci v centrech, vidím viditelné pokroky, kooperaci mezi dětmi, ale i práci s chybou, která je pro rozvoj dítěte důležitá. Samozřejmě jsou centra chystána tak, aby je zvládl každý bez ohledu na věk či své postižení. Práce pro učitele je o to složitější, že musí připravovat několik úrovní na dané činnosti. Výsledky ale stojí za to.“*

Informant 3

*„Myslím si, že program ZaS hodně pracuje a umožňuje snadné začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Aplikace metod práce s dětmi, vybavení pomůcek v centrech aktivit, ale i pro rozvoj jemné a hrubé motoriky či pomůcek, které doporučí speciálně pedagogické centrum. Děti bez ohledu na svůj handicap se velmi dobře orientují v centrech. Ví, kdo jakou má značku, kdo má, kde být a tím, že učitel bere roli moderátora, jsou děti vedeny k vzájemné komunikaci. Kontrolují se, pomáhají si, upevňují si a dodržují svá stanovená pravidla. Ze začátku vedla práce v centru stolních a manipulačních her, když se pak děti rozkoukaly a pochopily princip práce v centrech, rostl zájem i o další centra.“*

- **To4 Vnímáte rozdíl práce dětí se speciálními potřebami v běžné MŠ či s programem ZaS?**

Informant 1

*„Společně vyučovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky intaktní? Ano, lze. Podstatou programu je rovné zacházení s rozdílností intelektuálních i fyzických schopností, s etnickými, jazykovými nebo kulturními rozmanitostmi. Pedagogické jednání je založeno na akceptaci rozdílnosti žáků v edukačním procesu a respektuje, že každé dítě může v průběhu školní docházky, být dočasně a krátkodobě, pociťovat potřebu individuální podpory nebo mít speciální vzdělávací potřeby.“*

Informant 2

*„Tady musím říct, že nejvíce došlo k posunu jak ze stran rodičů, tak i specialistů a pedagogů. Naše školství nyní umožňuje navýšení personálu – asistentů k dětem. I když na druhou stranu, dříve děti měly více rozvinutou fantazii, byly motoricky zdatnější a dokázaly si vyhrát s málem. Nevýhoda byla uzavřenost MŠ vůči rodičům. Byl tvrdší*

*dopad na učitele a rodiče. Docházelo k nálepkování na vesnici k přístupu spolupráce s SPC. Nebyla možnost konzultovat problémy s rodiči, aby to náhodou neukazovalo na neprofesionalitu pedagoga. Problémy se řešily pouze v rámci školy. Z tohoto důvodu se děti se speciálními potřebami diagnostikovaly až v ZŠ a v rámci MŠ se s nimi „nepracovalo“ vzhledem k vysokému počtu na třídě. Nebyla možnost individuálně s dítětem pracovat, ale děti k zápisu povinnému základnímu vzdělávání šly připravené. Ani nebylo tolik logopedických vad.“*

### Informant 3

*„V běžné MŠ je dítě se speciálními vzdělávacími potřebami hodně oddělováno. Dalo by se říct, že jedou v jedné úrovni. Často je vnímáno, jako že je jiné. V MŠ s programem ZaS se hodně spolupracuje jak s rodiči, tak i specialisty. Nabídku center přizpůsobujeme všem, nejen dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Vše je na jejich volbě. Časový prostor na práci není omezen. Vždy vychází z potřeb daného dítěte. V MŠ běžného typu se ve třídě, ale i v rámci celého dne, se při tak velké docházce dětí nedalo stíhat (dítě si dělalo, co chtělo). Personálního obsazení bylo málo. Na řízenou činnost z pravidla byla jedna učitelka. Takže při tom počtu se učitelky spíše věnovaly nejšikovnějším dětem, které udávaly tempo celé třídy.“*

### **Příloha č. 3 Rozhovory s informanty z řad zákonných zástupců**

- **TO3 Z jakých důvodů si myslíte, že je vzdělávací program ZaS vhodný pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?**

Informant 4

*„Líbí se mi tento program a centra aktivit, které si děti mohou vybírat. Volba je pro dítě důležitá. E. je velmi tvrdohlavá, a to že se rozhodne pro dané centrum vychází z jejich aktuálních potřeb. Ty chceš skládat? Tak pojď! Prostě nic není problém. Je to pro nás velmi osvobozující. Vážím si i spolupráce s MŠ a s asistentem. Velkou pomoc cítím se cvičením. Když přijdeme z Arpidy, předám pedagogům nové cviky a když je E. ve školce, odpadají mi starosti se cvičením doma. Se mnou cvičit nechce. Od nástupu do MŠ vidím u ní posun. V pohybu se zlepšila, lépe mluví a je ráda mezi dětmi. Jsem ráda, že do kolektivu zapadla a děti jí přijaly. Z tohoto důvodu si cením možnosti heterogenních tříd, táhnou ji předškoláci. Ti starší děti se jí zastanou a pomáhají k samostatnosti. Děti někdy převzou zodpovědnost za učitelky, protože E. chce vše dělat sama a pomoc kamarádů jí pomáhá. Emička je nadšená, furt se doma o tom zmiňuje“.*

Informant 5

*„Vidím velký pokrok u svého syna. Syn má vývojovou dysartrii percepčního typu. Už je předškolák, ale je na úrovni 4 - letého dítěte. Díky práci pedagogů se mi začíná rozmlouvat. Má zájem o jiné činnosti, než mívával. Hodně kreslí a u toho mi povídá. Už pozná části obličeje a sám řekne, že chce na záchod. Je samostatnější. Každou chvíli se nám narodí další dítě, takže teď už opravdu i musí.“*

- **To4 Vnímáte rozdíl práce dětí se speciálními potřebami v běžné MŠ či s programem ZaS?**

Informant 4

*„Srovnání přímo s MŠ bez programu ZaS spolu nemám, ale zase mám srovnání skrze centra pro rehabilitaci osob se zdravotním postižením. Byla jsem nešťastná z toho, co nás potkalo, ale teprve tam jsem si uvědomila, že to není žádná tragédie. Myslím si, že jsme pěkně všechno dali. E. dělá pokroky, a pak když vidím podporu ze strany ředitele. Všechny ty rehabilitační i kompenzační pomůcky, které se pro E. sehnaly. Uvědomuji si,*

*že je to opravdu nadstandard. E. má ve školce stejné pomůcky jako v Centru. Je úžasné, že si s nimi mohou hrát i ostatní děti. Je pro nás velká odměna. I my se cítíme užiteční.“*

#### Informant 5

*„Ano vnímám. Můj syn chodil do MŠ, kde tento program nebyl. V té době to bylo hodně náročné. Do MŠ mi moc chodit nechtěl. Také jsme byli hodně nemocní a do činností se moc nezapojoval. Spíše se furt stranil. Nevím proč to tak bylo, ale jsem ráda, že jsem ho přendala a chodíme do MŠ s programem ZaS. Uvědomuji si, že naší výhodou byla spádovost, protože je o tuto školku velký zájem.“*