

SPECIFIKA EDUKACE DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH

Viktor Pacholík, Milena Lipnická, Eva Machů, Alicja Leix, Martina Nedělová

Publikace byla vydána v rámci řešení projektu IGA č. *IGA/FSH/2015/010 Podpora budování sociálních vztahů v dětském kolektivu prostřednictvím pohybových aktivit*

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Pacholík, Viktor

Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách / Viktor Pacholík, Milena Lipnická, Eva Machů, Alicja Leix, Martina Nedělová. -- Vydání: první. -- Zlín : Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015. -- 179 stran

Anglické resumé

ISBN 978-80-7454-566-5 (brožováno)

373.2 * 373.24 * 37.043.2 * 316.344.6-056.26/.29-053.2 * 316.346.32-053.2-058.5 *

316.346.32-053.2-056.45 * 316.346.32-053.2-054.6 * 37.04 * 37.013.42:001.891

- předškolní výchova
- mateřské školy
- integrovaná výchova a vzdělávání
- děti s tělesným postižením
- děti se sociálním znevýhodněním
- talentované děti
- děti cizinců
- speciální vzdělávací potřeby
- sociálněpedagogický výzkum -- Česko -- 2001-2020
- kolektivní monografie

373.2/.3 - Předškolní a primární výchova a vzdělávání [22]

Recenzovali: Miroslava Bartoňová, Tomáš Čech

© 2015 Viktor Pacholík, Milena Lipnická, Eva Machů, Alicja Leix, Martina Nedělová
© 2015 Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

ISBN 978-80-7454-566-5

OBSAH

OBSAH.....	3
ÚVOD	7
1 PODPORA A POMOC V EDUKACI DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH	9
Úvod	9
1.1 Děti se speciálními vzdělávacími potřebami a systém podpory jejich vzdělávání	10
1.1.1 Formy vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách	13
1.1.2 Specifický (pomáhající) přístup učitele v edukaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami	17
1.1.3 Uspokojování speciálních vzdělávacích potřeb dětí týmovou spoluprací, kooperativní a diferencovanou výukou.....	18
1.2 Deskriptivní výzkum specifik edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách	20
1.2.1 Analýza a interpretace výsledků výzkumu	21
1.3 Klíčová zjištění a doporučení z výzkumu.....	35
1.4 Závěr.....	36
2 SPECIFIKA EDUKACE DĚTÍ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM	39
Úvod	39
2.1 Vymezení tělesného postižení.....	40
2.1.1 Tělesné postižení v systému speciálně-pedagogických a psychologických věd	41
2.1.2 Klasifikace somatických vad	43
2.1.3 Psychologické aspekty tělesného postižení	50
2.2 Dítě s tělesným postižením v mateřské škole	54
2.2.1 Specifika edukace dětí s tělesným postižením v mateřské škole.....	57
2.3 Praktická část: výzkum názorů pedagogů v předškolním vzdělávání na integraci a inkluzi dětí s tělesným postižením do běžných tříd mateřských škol	65
2.3.1 Metodologie výzkumného šetření	66
2.3.2 Výzkumná zjištění.....	72
2.3.3 Shrnutí výsledků a diskuze	77
2.4 Závěr.....	80
3 ZKUŠENOSTI PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ S PÉČÍ O DĚTI ZE SOCIO-KULTURNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ	83
Úvod	83

3.1 Teoretický rámec	83
3.2 Prezentace výzkumu zkušeností pedagogických pracovníků s péčí o děti ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí.....	84
3.2.1 Výzkumná metoda	85
3.2.2 Participanti výzkumu.....	86
3.2.3 Výzkumná zjištění	87
3.3 Závěr	97
4 DĚTI Z JAZYKOVĚ ODLIŠNÉHO PROSTŘEDÍ: SPECIFIKA EDUKACE V ČESKÝCH MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH Z POHLEDU TEORIE A PRAXE	99
Úvod	99
4.1 Základní informace terminologické, statistické, legislativní o dětech s odlišným mateřským jazykem v českých mateřských školách.....	100
4.2 Specifika práce s dítětem z jazykově odlišného prostředí – praxe versus teorie.....	103
4.2.1 Metodologie výzkumného šetření	103
4.2.2 Přehled základních témat diskutovaných praktiky v souvislosti s prací s dětmi s odlišným mateřským jazykem	105
4.3 Shrnutí a závěry.....	119
5 NADANÉ DĚTI: PROJEVY NADANÉHO CHOVÁNÍ A SPECIFIKA EDUKACE V MATEŘSKÉ ŠKOLE	123
Úvod	123
5.1 Děti s projevy nadaného chování.....	124
5.2 Vyhledávání nadaných dětí.....	128
5.3 Specifika edukace nadaných dětí	130
5.3.1 Organizační formy vzdělávání	131
5.3.2 Diferencované instrukce	133
5.4 Praktická část: případové studie dětí s nadaným chováním	136
5.4.1 Popis kvalitativního výzkumu	136
5.4.2 Případová studie – Petr	137
5.4.3 Případová studie – Lukáš	140
5.4.4 Případová studie – Adéla	144
5.4.5 Evaluace případových studií	147
5.5 Závěr	149
LITERATURA.....	151
SHRnutí	162
SUMMARY	163
SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK.....	164

SEZNAM ZKRATEK.....	167
JMENNÝ REJSTŘÍK.....	169
VĚCNÝ REJSTŘÍK.....	173
PŘÍLOHY	179
O AUTORECH.....	182

ÚVOD

Od počátků lidstva budily odlišnosti velkou pozornost člověka. V samém počátku vývoje, kdy měl člověk ještě mnohem blíž ke zvířeti než socializovanému jedinci, indikovaly ne- zvyklosti a změny v prostředí možné nebezpečí, výraznější odlišnosti jedinců pak byly – podobně jako u zvířat – znakem příslušnosti k jinému druhu, což opět mohlo představovat potenciální nebezpečí. Není proto divu, že tyto tendence hluboko zakořeněné fylogenezí se jen velmi pomalu mění a obtížně potlačují. Také v historii člověka jako socializovaného jedince nacházíme odmítavé postoje k výraznějším odlišnostem jedince. Velmi krutá v tomto směru byla antika, teprve s výraznějším nástupem křesťanství se situace zásadním způsobem začala měnit. Současná společnost je již na takovém stupni sociálního vývoje, že vnímání rozmanitosti lidské společnosti by měla být naprostou samozřejmostí.

Období dětství, které je pro tuto publikaci klíčovým, je pro sociální vývoj jedince zcela zásadním. Dětský kolektiv je v období předškolního věku jedním ze základních socializačních vlivů. Nejen v interakci s dospělými, ale také v kontaktu s vrstevníky si dítě utváří základy sebepojetí, buduje své Já, svou identitu. Jak dospělý, tak dítě cítí silné sociální potřeby, které Matějček nazývá potřebou identity, „*tj. potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty*“ (Matějček, 2003, s. 38). Naplňování těchto potřeb, které Matějček řadí mezi základní psychické potřeby, jednoznačně předpokládá atmosféru respektu a přijetí. Dítě přirozeně vnímá individuální rozdíly mezi lidmi jako samozřejmé a jen z přirozené zvědavosti se zajímá o příčiny těchto rozdílů. Postoje k nim jsou především výsledkem společenského působení. Společnost si proto musí uvědomovat, že dítě do značné míry přejímá vnímání odlišností z prostředí, ve kterém žije a které mu předkládá vzory a modely chování.

Odlišnosti lidí však znamenají také odlišné potřeby, a tedy i odlišné přístupy v pedagogickém působení. Pro naplnění obecných cílů předškolního vzdělávání je nezbytné využívat efektivních postupů, které respektují individualitu dítěte, jeho potřeby a možnosti. A právě tato problematika se stala jádrem publikace *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*. Autoři si dali za cíl poskytnout čtenářům základní vhled do problematiky vybraných oblastí předškolního vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a seznámit především pedagogickou veřejnost se specifiky práce s těmito dětmi.

Publikace předkládá vybraná témata z oblasti přístupů ke vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole. V první kapitole se autoři věnují teoretickému vymezení systému podpory dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Autorka vymezuje základní formy vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami – segregovanou,

kontaktní, integrovanou a inkluzivní. Druhá kapitola se zaměřuje na specifika přístupu ve vzdělávání dětí s tělesným postižením v běžné třídě mateřské školy. Vymezuje teoretický rámec tělesného postižení, přičemž autor klade důraz nejen na medicínské aspekty, ale zdůrazňuje především dopady na psychický a sociální vývoj dítěte. V další kapitole se autorka zaměřuje na oblast dětí ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí, které zahrnuje nevhodné rodinné prostředí, děti s nízkým sociálním postavením, děti z prostředí ústavní výchovy a děti z rodin azylantů nebo imigrantů. Téma sociálního znevýhodnění dále rozšiřuje problematika vzdělávání dětí z jazykově odlišného prostředí. Poslední kapitola se zabývá problematikou edukace nadaných dětí v mateřské škole. Autorka jasně vymezuje pojem *nadání* a popisuje projevy nadaného chování v mateřské škole. Nastihuje také možnosti identifikace dítěte s nadaným chováním a specifikuje vhodné postupy v edukaci těchto dětí. Nedílnou součástí každé kapitoly je prezentace výzkumných zjištění autorů, která se vztahují k dané problematice a pomáhají dokreslit aktuální situaci v českých školách.

Je třeba zmínit novelu školského zákona, kterou Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vyhlásilo pod č. 82/2015 Sb. Touto novelou dochází mimo jiné k výrazným změnám v oblasti vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (§ 16). Změny týkající se této problematiky vstupují v platnost k datu 1. 9. 2016. V souvislosti s touto publikací se jedná především o použitou terminologii při kategorizaci dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění, sociální znevýhodnění apod.), která touto novelou zaniká.

Naším přáním je, aby se publikace stala užitečnou pomůckou pedagogů a dalších zájemců o problematiku výchovy a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Věříme, že snaha autorů o propojení odborného, avšak současně praktického přístupu k problematice čtenáři usnadní práci s textem a umožní převod teoretických poznatků do pedagogické praxe.

Publikace je výstupem projektu IGA řešeného na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně (*IGA/FHS/2015/010 Podpora budování sociálních vztahů v dětském kolektivu prostřednictvím pohybových aktivit*).

KAPITOLA 1

PODPORA A POMOC V EDUKACI DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH

Úvod

Když autorka v 90. letech minulého století jako speciální pedagog poradenského centra pomáhala začleňovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd, nebylo to jednoduché. Mnozí učitelé byli ochotni přijmout tyto děti, ale uvědomovali si, že při počtu 20 až 25 dětí ve třídě to sami nezvládnou. V tom čase v mateřských školách pracovali asistenti učitelů a odborní zaměstnanci jen sporadicky. Integrovaná edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami měla mezery nejenom v legislativě, ale i v personální a finanční podpoře.

Navzdory prosazování inkluzivních myšlenek není ani na počátku 21. století situace optimální. Zřejmě nejsou hlavní příčinou negativní postoje učitelů, i když se vyloučit nedají. Zásadními překážkami jsou podle nás přetrvávající nesystémová řešení ze strany státu a trvalá úsporná opatření ve školství. Vzdělávání dětí s různými druhy znevýhodnění i v těžkých formách v běžných mateřských školách vyžaduje zdroje zabezpečení optimální a efektivní edukace každého. Hlavně jde o fungování podpůrných systémů v oblasti materiální, personální a finanční. Prvořadá je pomoc učitelům v jejich dalším vzdělávání, motivování a týmovou spoluprací v základních a rozšířených týmech odborníků a dobrovolníků, a dále jejich spoluprací se zákonnými zástupci dětí. Nevyhnutelnou součástí odborných týmů v mateřských školách mají být asistenti učitelů, psychologové, speciální pedagogové, sociální pedagogové, léčební pedagogové¹ a zdravotníci. Tento požadavek se ukázal jako zásadní i ve výzkumných zjištěních, která jsou dále interpretována v návaznosti na teoretická východiska v rámci vymezené problematiky.

¹ Slovenská legislativa vymezuje léčebného pedagoga jako jednu ze složek systému výchovného poradenství a prevence. V České republice není pozice léčebného pedagoga vymezena legislativou, je však chápán jako odborník, který svou výchovnou a vzdělávací činností pomáhá zlepšovat zdravotní stav jedince.

1.1 Děti se speciálními vzdělávacími potřebami a systém podpory jejich vzdělávání

Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách patří k hodnotám humanismu a demokracie v sociálním životě a také v systému školství (Dimitriadi, 2015). Vyplyvá z potřeb společnosti i jednotlivých dětí a jejich rodin. Základními hodnotami vzdělávání dětí jsou úcta, empatie, důstojnost, tolerance, pomoc a právo na rovnocenné vzdělávání (viz Organizační opatření na podporu inkluzivního vzdělávání. Souhrnná zpráva. 2014). To zaručuje, že budou akceptována práva, možnosti a schopnosti každého dítěte. V současném školství jsou legislativně vymezeny také kategorie speciálních vzdělávacích potřeb. U jednotlivých dětí jsou diagnostikovány a rozvíjeny vzděláváním (edukací) a péčí.

Školské zákony Slovenské republiky² a České republiky³ vymezují, kteří jedinci jsou ve školském systému považováni za děti (žáky či studenty) se speciálními vzdělávacími potřebami (tab. 1)⁴.

Pedagogičtí a odborní zaměstnanci mateřských škol nejsou oprávněni k vymezení (určování) speciálních vzdělávacích potřeb dítěte. Podle citovaných školských zákonů tuto pravomoc mají příslušná poradenská zařízení. Vzhledem k legislativním možnostem a speciálním vzdělávacím potřebám dítěte odborníci doporučují různé kombinace složek systémů podpory v preprimárním vzdělávání.

Fungování podpůrných systémů vymezuje školská legislativa, i když praxe jejich zabezpečování je různá. Jde o materiální, personální a finanční podmínky pro optimální a efektivní edukaci každého dítěte (obr. 1). Vyplyvají z opatření přijatých na státní úrovni. Aplikují a modifikují se na speciální vzdělávací potřeby dětí a podmínky škol, které děti vzdělávají.

- Materiální podpůrné systémy zabezpečují speciální edukační prostředky, kompenzační pomůcky, přístroje. Patří k nim i úpravy a zdokonalování prostor a prostředí (např. bezbariérový přístup).
- Personální podpůrné systémy zabezpečují uspokojování rozmanitých edukačních potřeb dětí v týmové spolupráci a na profesionální úrovni pedagogickými a odbornými zaměstnanci. Zapojují zákonné zástupce i subjekty ze zdravotnictví a třetího sektoru do preprimárního vzdělávání.

² <https://www.minedu.sk/data/att/8684.pdf>

³ <http://www.msmt.cz/file/35181/>

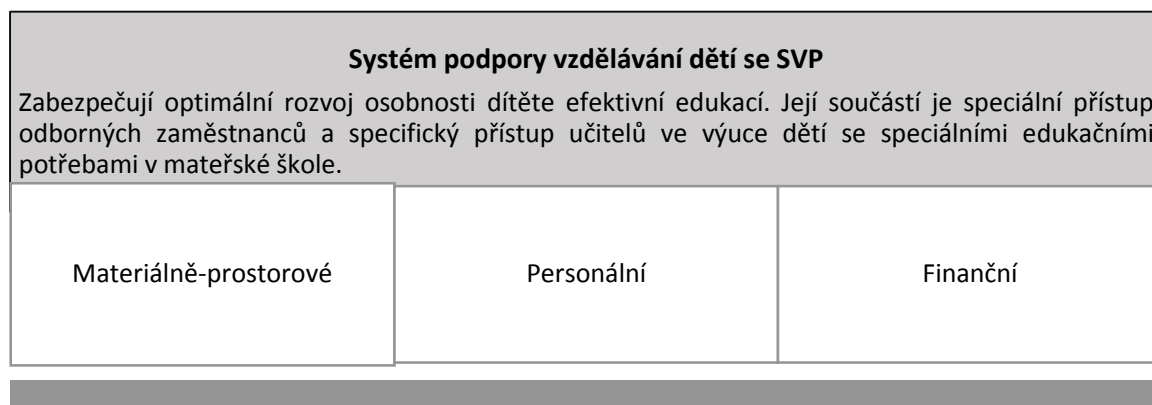
⁴ Oba školské zákony se shodují v pojetí těchto dětí i na jejich podpoře ve školním vzdělávání. Je však třeba upozornit na rozdílnou terminologii: české školství pracuje s pojmem *speciální vzdělávací potřeby*, slovenské školství zmiňuje *speciální výchovně-vzdělávací potřeby*.

Tabulka 1 Speciální vzdělávací potřeby dětí podle školských zákonů SR a ČR

Slovenská republika	Česká republika
<p>Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov</p>	<p>Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a o změně a doplnění některých zákonů</p>
<p>§ 2 j) dieťaťom so speciálnymi výchovno - vzdelávacími potrebami je dieťa uvedené v písmenách k) až q), ktoré má zariadením výchovného poradenstva a prevencie diagnostikované špeciálne výchovno - vzdelávacie potreby, okrem detí umiestnených do špeciálnych výchovných zariadení na základe rozhodnutia súdu), k) dieťaťom so zdravotným znevýhodnením je dieťa so zdravotným postihnutím, dieťa choré alebo zdravotne oslabené, dieťa s vývinovými poruchami, dieťa s poruchou správania, l) dieťaťom so zdravotným postihnutím je dieťa s mentálnym postihnutím, sluchovým postihnutím, zrakovým postihnutím, telesným postihnutím, s narušenou komunikačnou schopnosťou, s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami alebo s viacnásobným postihnutím, m) dieťaťom chorým alebo zdravotne oslabeným je dieťa s ochorením, ktoré je dlhodobého charakteru, a dieťa vzdelávajúce sa v školách pri zdravotníckych zariadeniach, n) dieťaťom s vývinovými poruchami je dieťa s poruchou aktivity a pozornosti; dieťa s vývinovou poruchou učenia, o) dieťaťom s poruchou správania je dieťa s narušením funkcií v oblasti emocionálnej alebo sociálnej okrem dieťaťa uvedeneho v písmene n), p) dieťaťom ze sociálne znevýhodneného prostredia je dieťa žijúce v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti, q) dieťaťom s nadaním je dieťa, ktoré má nadpriemerné schopnosti v intelektovej oblasti, v oblasti umenia alebo športu alebo v týchto oblastiach dosahuje v porovnaní s rovesníkmi mimoriadne výkony a prostredníctvom výchovy a vzdelávania sa jeho nadanie cielene rozvíja.</p>	<p>§ 16⁵ (1) Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. (2) Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování. (3) Zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání. (4) Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo c) postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu. (5) Speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů zjišťuje školské poradenské zařízení.</p>
<p>§ 2 i) špeciálnou výchovno-vzdelávacou potrebou sa rozumie požiadavky na úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní pre dieťa, ktoré vyplývajú z jeho zdravotného znevýhodnenia alebo nadania alebo jeho vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí, uplatnenie ktorých je nevyhnutné na rozvoj schopností alebo osobnosti dieťaťa a dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti.</p>	<p>(6) Děti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.</p>

⁵ Připomeňme již zmíněnou novelu školského zákona, kterou MŠMT vyhlásilo zákonem č. 82/2015 Sb., jehož pasáže vztahující se k dané problematice nabývají účinnosti k datu 1. 9. 2016.

- Finanční podpůrné systémy umožňují zabezpečování adekvátních materiálních a personálních podmínek edukace, realizaci speciálních programů a projektů edukace a péči o děti v podmínkách mateřských škol. Patří navíc k motivačním činitelům práce zaměstnanců.



Obrázek 1 Systém podpory vzdělávání dětí se ŠVVP – pilíře optimálního rozvoje dětí efektivní edukací

Systémy podpory dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v preprimárním vzdělávání podrobně upravují zákony, vyhlášky, metodické a organizační pokyny ministerstva školství. Jsou aktualizovány na jednotlivá období i školní roky. Aktéři uplatňování podpůrných systémů (zřizovatelé a manažeři škol, pedagogičtí a odborní zaměstnanci, zdravotničtí pracovníci škol, zákonní zástupci, subjekty z třetího sektoru) se těmito závaznými dokumenty řídí tak, aby pro děti zabezpečovali komplexní služby, a to pokud možno v celém rozsahu uspokojování jejich speciálních vzdělávacích potřeb.

Systémy podpory dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) v preprimárním vzdělávání přispívají k optimalizaci rozvoje osobnosti dítěte prostřednictvím efektivní edukace. Optimální rozvoj osobnosti dítěte znamená přizpůsobování cílů, prostředků a podmínek edukace aktuální a potenciální úrovni rozvoje osobnosti dítěte, aby se učilo podle vlastních možností, schopností, potřeb a zájmů a přitom se cítilo spokojeně a šťastně. Efektivní edukace znamená dosahování očekávaných (cílených), u dítěte nejlepších výsledků ve výuce, které se projevují pokroky ve vědomostech, schopnostech, postojích a osobnostních vlastnostech dítěte (v celistvém rozvoji jeho osobnosti).

Efektivitu a optimálnost v preprimárním vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami zabezpečují dva komplexní přístupy: speciální a specifický. Zahrnují cíle, prostředky a podmínky diagnostikování a edukace odpovídající speciálním vzdělávacím potřebám dětí. Navazují na kvalifikační předpoklady a aktuální profesní kompetence odborných a pedagogických pracovníků ve školství (Burkovičová, 2014). Speciální a specifické přístupy se uplatňují integrovaně, ne izolovaně, v týmové spolupráci potřebných

odborníků, profesionálních i laických dobrovolníků, v interním i externím prostředí mateřských škol. Tím se zaručuje, že budou uspokojeny rozmanité vzdělávací potřeby dětí.

- Speciální přístup je v kompetenci odborných zaměstnanců. Intervenčním (diagnostickým, terapeutickým a preventivním) působením uspokojují speciální vzdělávací potřeby dítěte. Učitelům zároveň poskytují podporu, pomoc a poradenství při uplatňování specifického přístupu.
- Specifický přístup je v kompetenci pedagogických zaměstnanců. Znamená rozšíření a posílení individuálního přístupu o takové speciální přístupy, které dítěti umožňují aktivně se učit, spolupracovat a komunikovat s ostatními. Specifický přístup předchází neúspěšnosti dítěte ve výchově a vzdělávání. Dítěti umožňuje získávat co nejvíce přiměřených podnětů, adekvátní vedení, oporu a pomoc.

Speciální a specifický přístup je součástí systémového a funkčního preprimárního vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Edukace a péče o děti je rozdělena a odborně zabezpečena. V praxi přetrvává různá kvalita speciálního a specifického přístupu i v rámci čtyř forem preprimárního vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

1.1.1 Formy vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách

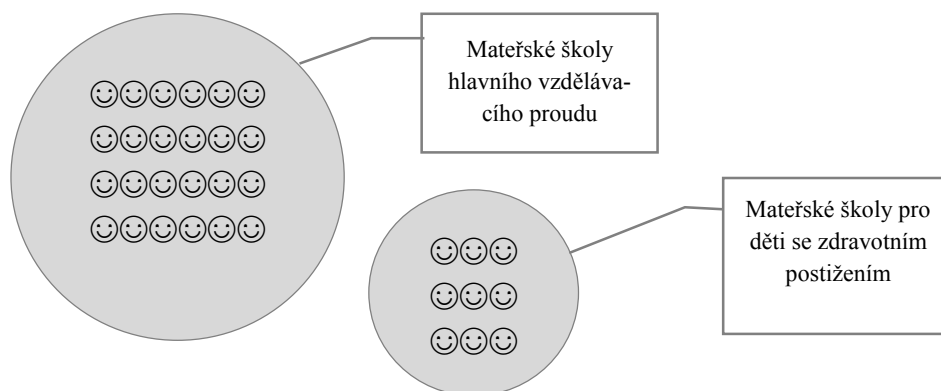
V současnosti se uplatňují čtyři základní formy soužití a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách, a to segregovaná, kontaktní, integrovaná a inkluzivní forma.

Segregovaná forma vzdělávání

Vyčleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do speciálních mateřských škol (např. z důvodu zdravotního postižení) má i v současnosti své zastánce. Podle nich je segregované vzdělávání (obr. 2) jistým druhem „dobra“ nejen pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami zařazené do speciálního zařízení, ale i pro ostatní děti v běžné třídě. Oddělené vzdělávání dětí navíc podporuje legislativa a státem nastavené ekonomické podmínky. U dětí je školskými poradenskými zařízeními diagnostikováno, do jaké míry anebo za jakých podmínek se přizpůsobí požadavkům školy a vzdělávacím standardům. Odborníci k tomu používají postupy vymezování speciálních vzdělávacích potřeb dětí, kategorizování dětí podle druhů znevýhodnění a také pravidla jejich vzdělávání s povinnou dokumentací a administrativou.

Segregovanou formou jsou vzdělávány děti s přibližně porovnatelnými schopnostmi a speciálními potřebami. Je jim přizpůsoben systém materiální, personální i finanční podpory.

Vzdělávání a péči dětem poskytují odborní zaměstnanci, případně i potřební zdravotní a sociální pracovníci. Pracují často ve třídách s nižším počtem dětí, v malých skupinách, či individuálně s dítětem podle vhodných terapeutických, speciálně-pedagogických anebo individuálních edukačních programů.

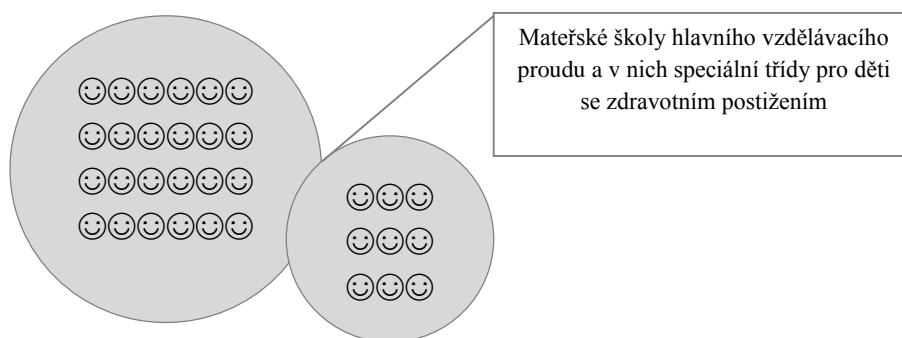


Obrázek 2 Znárodnění segregované formy soužití a vzdělávání dětí v mateřských školách (upraveno podle Anderliková, 2013)

Kontaktní forma vzdělávání

Kontaktní forma vzdělávání (obr. 3) je typická sociálním soužitím a občasně společným vzděláváním dětí ze speciálních tříd a dětí z běžných tříd mateřských škol. Anderliková (2013) ji nazývá kooperací. Děti z běžných tříd a děti ze speciálních tříd žijí a spolupracují pod střechou jedné mateřské školy a v jejím okolí. Výuka probíhá v oddělených místnostech, ale některé edukační a sociální aktivity jsou všem dětem společné. Tato forma soužití i vzdělávání dětí je jistým kompromisem segregované formy. V krajních případech mohou být kontakty dětí jen náhodné či sporadické. Anderliková (2013) pojmenovala formy kontaktů (kooperace) dětí z běžných tříd a tříd pro děti se zdravotním postižením:

- vzájemné návštěvy ve třídách,
- společné edukační a společenské aktivity ve třídách, ve škole, anebo mimo školu,
- účast některých dětí na edukačních aktivitách, hrách a akcích v jiných třídách,
- setkávání se při životních činnostech v prostorách školy (hygiena, stravování atp.).



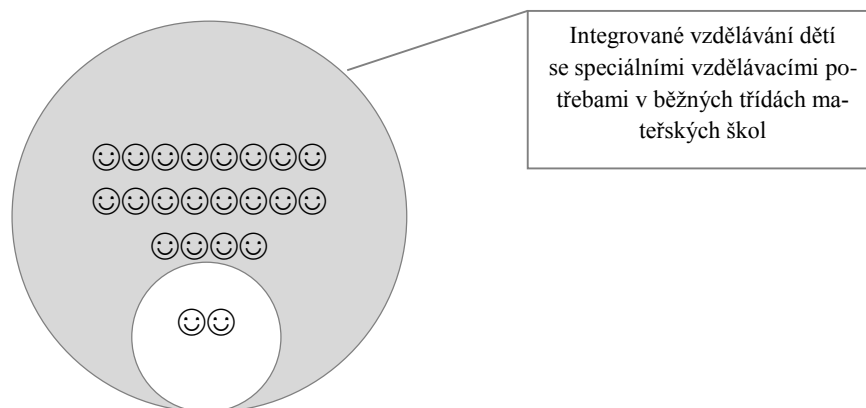
Obrázek 3 Znárodnění kontaktní formy soužití a vzdělávání dětí v mateřských školách (upraveno podle Anderliková, 2013)

Kontaktní soužití a vzdělávání dětí v mateřských školách může mít více podob. Závisí na cílech, prostředcích a podmínkách realizace školního vzdělávacího programu i řízení mateřské školy v rámci zkvalitňování vzdělávání a kooperace dětí, personálu školy a subjektů z externího prostředí.

Kontaktní forma vzdělávání přispívá k zabezpečování kvalitního vzdělávání dětí s přibližně porovnatelnými způsobilostmi v běžných třídách a speciálních třídách mateřské školy. Tyto se občasně společným soužitím a vzdělávacími aktivitami kombinují. Děti mají příležitosti si společně hrát a učit se. Jak často však není oficiálně určeno. Především závisí na interních pravidlech mateřské školy a na úrovni spolupráce pedagogických a odborných zaměstnanců z interního a externího prostředí mateřské školy.

Integrovaná forma vzdělávání

Dělení dětí na intaktní (bez postižení) a děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve společnosti i školním systému způsobilo, že jsou vedeny k vzájemnému přizpůsobování se. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami diagnostikují odborní zaměstnanci poradenských zařízení. Rozhodují, zda jsou způsobilé začlenit se do kolektivů intaktních dětí a dosahovat vzdělávací standardy platné pro běžné mateřské školy. Odborníci z poradenských zařízení doporučují vhodné zdroje a formy uspokojování speciálních vzdělávacích potřeb dětí. Dětem, které speciální vzdělávací potřeby nemají diagnostikované a konkretizované prostřednictvím odborných zpráv a rozhodnutí, se tento „nadstandard“ neposkytuje. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami jsou podle doporučení poradenských zařízení administrativně a také procesuálně integrovány v běžných třídách mateřských škol (obr. 4).



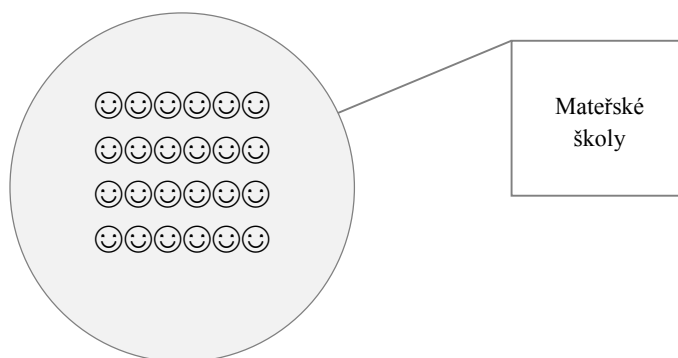
Obrázek 4 Znárodnění integrované formy soužití a vzdělávání dětí v mateřských školách (upraveno podle Anderliková, 2013)

Orientace na zabezpečování různé kvality a rozsahu podmínek integrace v závislosti na speciálně vzdělávacích potřebách dětí zdůrazňuje jejich závislost na službách a různých formách pomoci a podpory. Vymezují a zabezpečují se tzv. optimální podmínky, za kterých je integrace konkrétních dětí realizovatelná. Ředitelé škol, pedagogičtí a odborní pracovníci mateřských škol přitom dbají, aby v integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami postupovali podle platných pravidel ve školském systému.

Inkluzivní forma vzdělávání

Inkluzivní forma (obr. 5) umožňuje aktivní soužití, sdílení a vzájemné učení všech dětí bez rozdílů v životních a edukačních činnostech (OECD, 2012). Inkluzivní vzdělávání je realizováno v běžných mateřských školách. Ve třídách jsou děti, které podle bydliště patří do obvodu mateřské školy, přičemž žádné dítě z populačního ročníku není vyloučeno. Složení dětí ve třídě reprezentuje sociální realitu, ve které žijí. V inkluzivním soužití a vzdělávání jsou uspokojovány rozmanité edukační potřeby dětí. Podporují se osobitosti dětí v souladu se skupinovou kulturností. V inkluzivní formě soužití a vzdělávání je respektována hodnota a jedinečnost osobnosti každého dítěte, které má své přednosti a limity, což znamená silné i slabé stránky osobnosti, a také jiné sociokulturní podmínky pro růst, vývoj a učení se. Inkluzivní edukace navazuje na osobnostní dispozice dítěte, aby z ní maximálně vzdělanostně profitovalo a přitom se cítilo úspěšně a šťastně.

V inkluzivní formě soužití a vzdělávání se děti optimálně rozvíjejí podle flexibilních a efektivních edukačních programů. Ty s dětmi realizují potřební odborníci i dobrovolníci v týmové spolupráci. Odborné služby využívají všechny děti v mateřské škole, které je potřebují. Zapojení rodiny a komunity do vzdělávání je přirozenou součástí školských, tříd-



Obrázek 5 Znárodnění inkluzivní formy soužití a vzdělávání dětí v mateřských školách (upraveno podle Anderliková, 2013)

ních a individuálních výchovně-vzdělávacích programů. Preprimární vzdělávání se uskutečňuje tak, aby všechny děti postupovaly co nejlépe, aby každé svou jedinečností bylo přínosem pro jiné děti, přispívalo k vzájemnému učení a sounáležitosti. V diferencované a kooperativní výuce se děti učí vzájemné toleranci a chování, které respektuje odlišnost a neporušuje práva jiných. Děti postupně nabývají zkušenosti s reálním lidským světem, který je typický psychickou, fyzickou a hodnotovou rozmanitostí jednotlivců, kde vládne svoboda a zodpovědnost, solidarita a slušnost v podmínkách soužití a spolupráce s jinými, jedinečnými a svobodnými osobnostmi.

1.1.2 Specifický (pomáhající) přístup učitele v edukaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných třídách mateřských škol pro učitele znamená uspokojování individuálních vývojových potřeb tak, jako u každého jiného dítěte, ale i potřeb speciálních, které vyplývají ze zdravotního, anebo sociálního znevýhodnění či nadání dítěte.

Ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole se od učitelů očekává spolupodílení se v pomáhání dítěti, řešení jeho situace v návaznosti na lékařské, speciálně-pedagogické, psychologické, anebo jiné odborné intervence. Pomáhajícím vztahem učitel ulehčuje dítěti učení, podporuje seberozvoj a celkově napomáhá jeho životní a edukační prosperitě. Je to vztah nezištný, který dítě neomezuje, není direktivní ani manipulativní.

Specifický přístup znamená rozšíření a posílení individuálního přístupu učitele k dítěti ve třech úrovních:

- situační, kdy učitel dítěti pomáhá v konkrétním čase, situaci, činnosti, tedy když to dítě momentálně potřebuje;

- adaptační, kdy učitel přizpůsobuje cíle, obsah, prostředky a podmínky výchovy a vzdělávání dítěti, aby se optimálně rozvíjelo podle vlastních možností a schopností ve společném učení se s ostatními;
- komplexní (adresné), kdy učitel ve spolupráci s odbornými zaměstnanci a zákonnými zástupci vytváří, realizuje, hodnotí a aktualizuje individuální výchovně-vzdělávací program.

Specifický, pomáhající přístup učitele ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je především zaměřený na:

- prevenci - učitel permanentně sladuje vlastní výchovné a vzdělávací vedení s vývojem dítěte, aby nedocházelo k problémům anebo jejich prohlubování;
- péči - učitel včas diagnostikuje a signalizuje problémy dítěte, doporučuje a zabezpečuje různé způsoby pomoci a podpory pro dítě ve spolupráci s rodinou a odborníky;
- ochranu - učitel chrání fyzické i psychické zdraví dítěte, dbá na jeho bezpečnost, dítě postupně vede k samostatnosti v sebeobslužných a sociálních činnostech.

Ve specifickém přístupu učitel aplikuje speciální přístupy, které jsou pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami důležité (nevyhnutelné) pro aktivní učení se, dorozumívání a sociální porozumění (komunikaci a interakci). Tyto přístupy musí být ve shodě s cíli, principy, obsahem, metodami a formami edukace v mateřské škole a také povinnostmi a činnostmi pedagogického zaměstnance. Učitele do jejich používání zaškolí odborník (logoped, speciální pedagog, psycholog, sociální pedagog, léčebný pedagog).

Učitel jako pedagogický zaměstnanec nemá kompetence jiných profesionálů, např. psychologa či speciálního pedagoga, i když se zdají být podobné. Proto je nemůže zastupovat ani uskutečňovat jejich činnost. Ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami pedagogičtí zaměstnanci nejsou kompetentní suplovat specializované intervence a péči odborných zaměstnanců, i když se dítěti nedostávají, např. pro jejich nedostatek anebo neochotu rodičů intervence absolvovat s dítětem mimo mateřskou školu.

1.1.3 Uspokojování speciálních vzdělávacích potřeb dětí týmovou spoluprací, kooperativní a diferencovanou výukou

Praxe ukazuje, že variabilita speciálních vzdělávacích potřeb dětí nutí učitele učit se kompetencím pro jejich vzdělávání v běžných třídách mateřských škol. Může to být formou sebevzdělávání, získáváním zkušeností v praxi, či ze zprostředkovaných metodických postupů práce. Lipnická (2012) učitelům radí, aby partnersky spolupracovali s rodiči dětí a s více odborníky z interního a externího školního prostředí. Podle Resmana (2003) mají

všechny zainteresované subjekty ve shodě a společnými silami pozitivně usměřňovat jinakost dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. V této souvislosti Lipnická (2012) pedagogickým a odborným zaměstnancům doporučuje:

- porozumění těmto dětem a jejich rodičům, jejich přijetí takových, jací jsou;
- uplatňování nejvhodnějších způsobů pomoci a poradenství, se kterými souhlasí;
- zachovávání mlčenlivosti o diagnóze a osobních údajích dětí a jejich rodin;
- vyzdvihování předností, výjimečných kvalit dětí a jejich rodičů;
- uskutečňování diferencované a kooperativní výuky.

Uspokojování speciálních edukačních potřeb dětí má být přiměřené kvalifikaci a profesní zodpovědnosti učitelů. Není možné žádat od učitelů víc, než co jsou kompetentní zabezpečit z hlediska své odbornosti. Zachovávání rovnováhy mezi tím, co je pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami důležité, a co je v rámci profesionality učitele skutečně možné, poukazuje na potřebu rozdělování kompetencí a činností mezi více odborníků v týmové spolupráci přímo v mateřských školách.

Součástí týmové spolupráce a tedy i pedagogické práce učitele je plánování, realizování a hodnocení přiměřené kvality a kvantity učebních situací pro konkrétní dítě anebo skupinu dětí. Mohou být uskutečňovány v interním a externím prostředí mateřské školy podle adekvátních programů (edukačních, kompenzačních, reedukačních, rehabilitačních) i dílčích učebních situací a úloh. Jejich osobitou skladbu zastřešují individuální edukační programy dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a školní vzdělávací programy mateřských škol. Takže i dvě děti se stejným zdravotním postižením se mohou vzdělávat podle rozdílných edukačních programů.

Spektrum speciálních vzdělávacích potřeb dětí předpokládá přiměřené a rozmanité cíle, obsah, strategie, metody a formy výuky. Mohou být shodné jako u dětí, které speciální potřeby nemají, ale i upravené, či zcela jiné. Jejich specifické uplatňování závisí na výsledcích komplexního (re)diagnostikování dítěte. Opakované a pravidelné poznávání, posuzování a hodnocení vývoje a učení dítěte vícero odborníky (psychology, lékaři, speciálními pedagogy, sociálními pedagogy) učitelům poskytuje aktuální informace o dítěti, jaké je, jak se změnilo, jaké může být pod vlivem výchovy a vzdělávání, a co je pro to třeba udělat a zabezpečit. Obvykle si tyto informace učitelé přečtou v písemných zprávách z vyšetření, anebo je ústně konzultují s odbornými zaměstnanci mateřských škol či poradenských zařízení.

Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných třídách mateřských škol si vyžaduje diferencované a kooperativní učební situace a úlohy. Jejich prostřednictvím pedagogičtí a odborní zaměstnanci reagují ve výuce a intervencích na odlišné vědomosti, schopnosti, postoje a vlastnosti dětí. Diferencovaný přístup znamená seskupování a učení (se) dětí podle určitých kritérií, aby výchovně-vzdělávací proces byl co nejefektivnější

(kritériem může být např. věk, pohlaví, zájem, specifické schopnosti, učební styly, celkové nadání a pod.). Děti mohou realizovat různě náročné úlohy, edukační činnosti a hry podle svých zájmů, možností a schopností (Turek, 2008).

Pedagogičtí a odborní pracovníci přitom dětem pomáhají a využívají prostředky diferenciacce:

- Mění počet úloh, které děti řeší a uskutečňují.
- Mění složitost (náročnost) úloh a činností dětí.
- Mění stupeň pomoci dětem při realizaci činností.
- Mění metodu a formu činností dětí.
- Uvedené prostředky slučují a kombinují.

Diferencovaná výuka probíhající formou skupinového učení zapojuje také děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Děti vede k řešení společných úloh, sociálně je adaptuje, umožňuje jim získávat zkušenosti v interakci a komunikaci s dětmi a dospělými osobami. V kooperaci se děti učí dosahovat společné cíle, dělit se o svoje myšlenky, prostředky činností a společně postupovat v řešení. V diferencované a kooperativní výuce se děti učí od sebe, vzájemně se obohacují svým talentem. Také péče a pomoc nadaných dětí jsou užitečné dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, pokud je na bázi dobrovolnosti. K efektivnímu učení přispívá různé členění a vybavení prostředí podnětného a alternativního pro společné skupinové učení i hry dětí. Pedagogičtí a odborní pracovníci těmito způsoby výuku orientují na dispozice a potenciál dětí, individualizují ji, avšak v souladu s rovnoprávným a rovnocenným vzděláváním každého dítěte. Naplňování legislativních požadavků a uspokojování speciálních vzdělávacích potřeb dítěte v mateřské škole proto nemůže probíhat na úkor omezování práv a potřeb jiných dětí a naopak.

1.2 Deskriptivní výzkum specifík edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách

Předmětem výzkumu byla vybraná specifika edukace dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami v mateřských školách na Slovensku⁶. Zkoumali jsme podpůrné systémy edukace, individuální výchovně-vzdělávací programy dětí, specifický přístup učitelů a formy spolupráce mateřských škol a rodičů dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami.

⁶ V souladu se slovenskou legislativou používáme v této části textu pojem *dítě se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami*.

Díličními cíli výzkumu jsme vyjádřili potřebu zjistit:

- jaké podpůrné systémy (podmínky) jsou zabezpečeny v edukaci dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami v mateřských školách;
- jak jsou zaměstnanci mateřských škol spokojeni s poskytovanými službami poradenských zařízení v edukaci dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami a jakou pomoc by z jejich strany potřebovali v případě nespokojenosti;
- jak je ze strany učitelů mateřských škol uplatňován specifický přístup v edukaci dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami;
- jak zaměstnanci mateřských škol spolupracují s rodinami dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami.

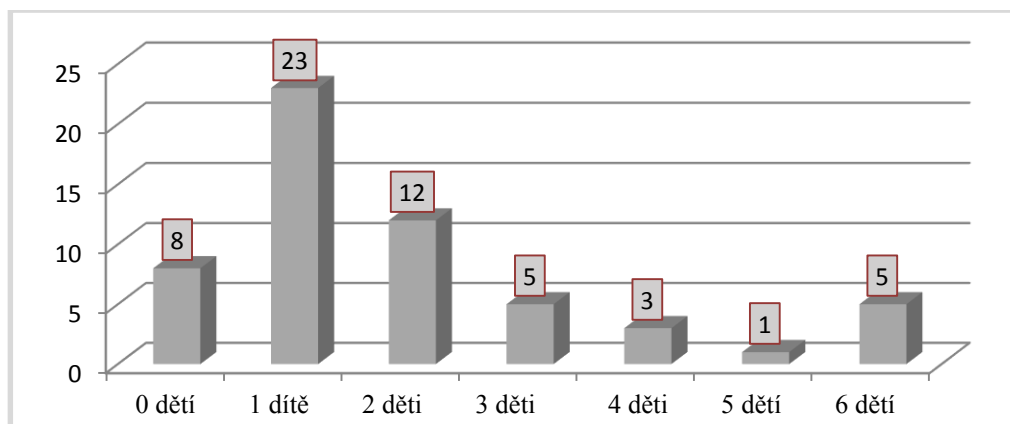
Dosažení cílů výzkumu jsme zabezpečili metodicky a organizačně. Údaje jsme získali dotazníkem vlastní produkce v prvních měsících roku 2012. Dotazníky jsme poštou i osobně distribuovali ředitelům mateřských škol. Byl realizován dostupný výběr výzkumného vzorku. Ze 70 dotazníků se nám vrátilo 57 (81,4%). Dotazník tvořila kombinace otevřených a uzavřených otázek. V jednom případě byla použita i Likertova škála. V dotazníku měli respondenti vyjádřit své názory na zkoumanou problematiku. Na vyhodnocení dotazníků byl využit program Microsoft Excel. Pro názorné zobrazení výsledků dotazníkového průzkumu byly využity grafy a tabulky. Nejdůležitější zjištění byla interpretována také slovně.

1.2.1 Analýza a interpretace výsledků výzkumu

Analýzou rozumíme zpracování, rozbor získaných údajů a informací z dotazníků. Odpovědi ředitelů mateřských škol jsme zaznamenávali do tabulek. Uplatňovali jsme logické postupy, kterými se odpovědi kategorizovaly, třídily. Takto roztříděné údaje jsme poté matematicko-statistickými metodami zpracovali do grafů. Interpretací jsme opisovali, vyhodnocovali a vysvětlovali zpracované údaje z grafů. Opírali jsme se o existující teorii spojenou s realitou mateřských škol (Švec a kol., 1998).

Děti se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami v běžných třídách

Prvá otázka v dotazníku byla zaměřena na zjištění počtu dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami, které jsou začleněny v běžných třídách mateřských škol výzkumného souboru. Zjištění znázorňuje obrázek 6.

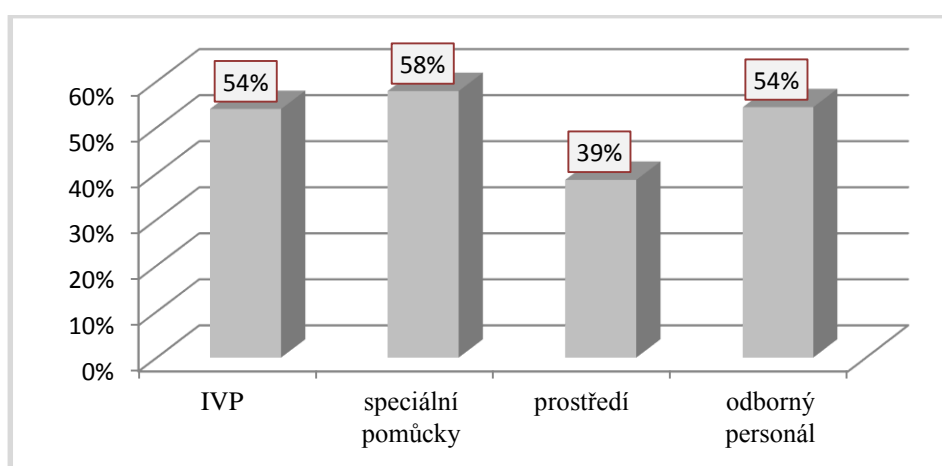


Obrázek 6 Počet mateřských škol a počty dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami, které se vzdělávají v běžných třídách.

Z grafu vyplývá, že 8 mateřských škol aktuálně nevzdělává tyto děti. Ostatní mateřské školy z výzkumného vzorku ano, od jednoho až po šest dětí. Nezjišťovali jsme, jestli mateřské školy v předcházejících letech tyto děti vzdělávaly. Tím nemůžeme vyloučit, že mají zkušenosti se vzděláváním dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami. Navzdory tomu jsme ředitele těchto mateřských škol vyloučili z výzkumného vzorku a při vyhodnocování údajů jsme k jejich názorům nepřihlíželi.

Speciální podmínky preprimárního vzdělávání dětí

Další otázka dotazníku byla otevřená. Zjišťovala, jaké speciální podmínky mateřská škola vytváří pro děti se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami. V rámci vyhodnocování uvedené otázky jsme sumarizovali odpovědi a taktéž jsme individuálně vyhodnotili ty zajímavé a pro výzkum důležité (obr. 7).



Obrázek 7 Speciální podmínky pro vzdělávání dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami v mateřských školách

Speciální podmínky, které mateřské školy poskytují dětem se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami:

- individuální výchovně-vzdělávací program,
- speciální pomůcky,
- přizpůsobení prostředí mateřských škol potřebám dětí,
- odborný personál,
- spolupráce s rodiči a s centry speciálně-pedagogického poradenství.

V této souvislosti je třeba poznamenat, že každé dítě se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami vyžaduje jiný přístup, prostředí, pomůcky a personál. Poukazují na to i dále analyzovaná zjištění v oblasti speciálních podmínek.

Individuální výchovně-vzdělávací program – 54 %

Zastavení individuálního výchovně-vzdělávacího programu dítěte vždy závisí na diagnóze a doporučení poradenského centra. V individuálním výchovně-vzdělávacím programu jsou rozpracovány specifické cíle výuky podle školního vzdělávacího programu a příslušného vzdělávacího programu pro děti se zdravotním postižením. Respektovány jsou i metodické dokumenty ministerstva školství, zřizovatele a mateřské školy. Též se v něm zaznamenávají výsledky z diagnostikování dítěte. Podle nich se jeho individuální výchovně-vzdělávací program aktualizuje. Dokazuje to zkušenost jedné z respondentek: „*Okrem iného, pravidelne značíme správanie sa dieťaťa, jeho prejavy k ostatným deťom, jeho sebaobslužné činnosti, komunikáciu s inými deťmi a dospelými, správanie sa medzi rovesníkmi, napredovanie a zlepšenia v jeho probléme.*“

Speciální pomůcky – 58 %

Téměř 60 % oslovených ředitelů mateřských škol v dotaznících uvedlo, že děti se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami mají k dispozici speciální pomůcky. Jsou nezbytné pro zlepšení celkového zdravotního stavu a pro edukaci a mentální rozvoj dětí. Druhy a typy speciálních pomůcek opět závisí na postižení dítěte, a proto je jejich aplikování individuální.

Ředitelé mateřských škol z výzkumného vzorku uvedli různé druhy používaných pomůcek.

- Děti, které mají problémy s pohybovým ústrojím, vyžadují především rehabilitační pomůcky. K dispozici jsou různé rehabilitační sady, chodníky na cvičení a suché bazény.

- Pro edukační potřeby dětí s autizmem mají mateřské školy počítačové programy, různé interaktivní prostředky, fonematické a speciální didaktické pomůcky, sady manipulačních pomůcek – piktogramy, kartičky s obrázky a podobně.
- Děti se zrakovým postižením mají k dispozici různé oftalmologické pomůcky, světelné optotypy, korektory, CAM stimulátory, čtecí mřížky anebo elektronické kostky.
- Ředitelka jedné z mateřských škol uvedla, že chlapec s mozkovou obrnou a chorobou zraku má k dispozici speciální pomůcky, například bicykl na vycházky, upravené papírové listy, puzzle, stromeček na vykládání obrázků, šablony na obkreslování. Dále využívá techniku kreslení do mouky a muzikoterapii.
- Děti s poruchami sluchu mají k dispozici zásobník říkanek, básní a jednotlivých slov, doplněných obrázkovým materiálem, ozvučené hrkačky na rytmiizaci a modifikované pracovní listy přizpůsobené mentální úrovni dítěte.

Z dalších didaktických pomůcek ředitelé zmínili hračky, stavebnice, lego, puzzle, barevné korálky, pastelky, geometrické tvary a pomůcky na rozvoj jemné a hrubé motoriky. Předčtenářské a literární zkušenosti děti získávají prostřednictvím knih a obrázkového materiálu, prstových a dřevěných panenek. V edukačním procesu mateřských škol se do popředí dostávají i informační a komunikační technologie, počítače, speciální programy a interaktivní tabule.

Prostředí a jeho přizpůsobení potřebám dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami – 39%

V rámci analýzy prostředí mateřských škol a jeho přizpůsobení potřebám dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami jsme zjistili, že jen 39 % z dotazovaných ředitelů uvedlo, že děti mají pro své potřeby vytvořeny speciální podmínky a upraveno prostředí.

Ředitelka jedné mateřské školy napsala: „*Autista má vytvorený svoj pracovný kútik, kde pracuje "krabičkovou formou". Denný režim naznačený piktogramami, aj jednotlivé miestnosti, kde sa pohybuje. Učítelia si osvojili akúsi posunkovú reč, pretože chlapec nerozpráva a taktiež aj deti, ktoré sú s ním v triede. Dostatočné prispôsobenie zo strany učiteľov.*“

Mateřské školy, ve kterých se vzdělávají děti s tělesným postižením, mají bezbariérové prostory, přístup pro vozíčkáře, případně upravenou školní terasu, školní dvůr a prolézačky. Na speciální úpravu a přizpůsobení prostředí jsou však nutné finanční prostředky, což je podle tvrzení ředitelů z výzkumného vzorku složité.

Ředitelka jedné mateřské školy konstatovala: „*Materská škola v našej obci nemá zabezpečené žiadne špeciálne podmienky pre pobyt detí so zdravotným postihnutím. Ani do budúcnosti to nevyzerá ružovo. Je to smutné, keďže sa hovorí o integrácii takýchto detí a chýba*

najdůležitější bod – bezbariérovost. Důvod? Nedostatek financí. Dvě děti boli přijaté len čisto z ľudského hľadiska, aby sme vyšli rodičom v ústrety, podali im pomocnú ruku."

Personál v edukaci dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami – 54 %

Téměř 55 % z oslovených mateřských škol poskytuje dětem se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami podpůrné služby ze strany asistentů učitele, logopedů, rehabilitačních pracovníků a psychologů. V nevyhnutných případech je v mateřské škole k dispozici některý z rodičů dítěte. Učitelé spolupracují i s odborníky z center speciálně-pedagogického poradenství. Působení speciálních pedagogů v mateřských školách je dále podrobněji analyzováno.

Služby speciálního pedagoga v mateřských školách

Prostřednictvím páté otázky v dotazníku jsme zjišťovali, jaké jsou časté služby speciálního pedagoga dětem se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami. Respondenti měli uvést přesný počet dní v měsíci. Mnoho respondentů namísto počtu dní v měsíci uvedlo počet dní v roce anebo údaje za týden.

Z vyhodnocení páté otázky dotazníku vyplynulo, že v polovině mateřských škol z výzkumného vzorku nejsou dětem dostupné služby speciálního pedagoga (tab. 2). Ředitel jedné mateřské školy tuto skutečnost zpřesnil tvrzením, že „*špeciálneho pedagóga by nemal kto zaplatiť, pretože materská škola nemá dostatok finančných prostriedkov.*“

Tabulka 2 Mateřské školy, které poskytují služby speciálního pedagoga

Intenzita služeb speciálního pedagoga	Mateřské školy
Neposkytuje	49%
Denně	16%
Individuálně, podle potřeby	5%
3 – 4 krát měsíčně	12%
1 – 2 krát ročně	12%
Jinak	5%

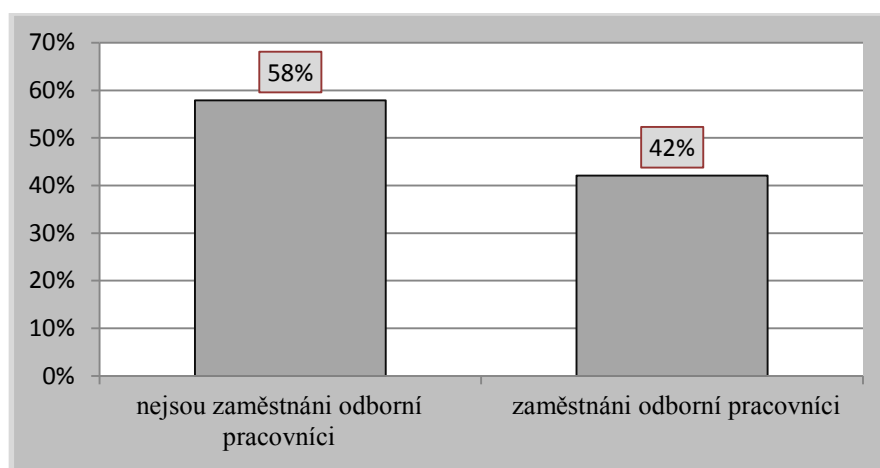
Pozitivní zjištění je, že téměř 16 % mateřských škol z našeho výzkumného vzorku poskytuje služby speciálního pedagoga denně, a to buď prostřednictvím terénního speciálního pedagoga, anebo vlastních kmenových speciálních pedagogů. V případě, že jde o externího speciálního pedagoga, který není zaměstnaný přímo v mateřské škole, jedná se ve většině

případů o speciálního pedagoga ze speciálně-pedagogického centra. V pěti případech mateřských škol výzkumného souboru se ukázalo, že dětem se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami poskytuje speciální pedagog služby podle aktuální potřeby a zdravotního stavu.

Zjištěný nepříznivý stav služeb speciálních pedagogů v mateřských školách způsobuje především nedostatek financí. Ředitelé, kteří nezaměstnávají školní speciální pedagogy, shodně tvrdí, že přidělené finance na to nepostačují. Jak je dále zmíněno, působení jiných odborných zaměstnanců v mateřských školách je podobné.

Odborní zaměstnanci v mateřských školách

Ve vzdělávání dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami je nezbytná spolupráce celého týmu odborníků, zvláště učitelů, asistentů pedagogů a odborných zaměstnanců (terénní speciální pedagog, školní speciální pedagog, psycholog, školní psycholog, logoped, léčebný pedagog, sociální pedagog) přímo v mateřských školách.



Obrázek 8 Procento mateřských škol, ve kterých jsou, resp. nejsou zaměstnáni odborní zaměstnanci

Vyhodnocením v pořadí šesté otázky jsme získali odpověď na otázku: „Jsou v mateřské škole zaměstnáni odborní zaměstnanci?“ Bylo potřebné přesně uvést, které odborné zaměstnance zaměstnávají. Odpovědi respondentů (obr. 8) prezentovaly skutečnost, že až 58 % z tázaných ředitelů nezaměstnává žádného odborného zaměstnance. V jednom případě ředitel napsal: „Odborní zamestnanci nie sú v materskej škole zamestnaní, ale v materskej škole pracuje učiteľ, ktorý má vysokoškolské vzdelanie zo špeciálnej pedagogiky.“ Další ředitel se odvolal na finance následujícím způsobem: „Odborný zamestnanec v materskej škole chýba, pre nedostatok finančných prostriedkov. Nemal by ho kto zaplatiť.“ Jiný ředitel si postěžoval, že žádosti zabezpečit speciálního pedagoga ze strany zřizovatele

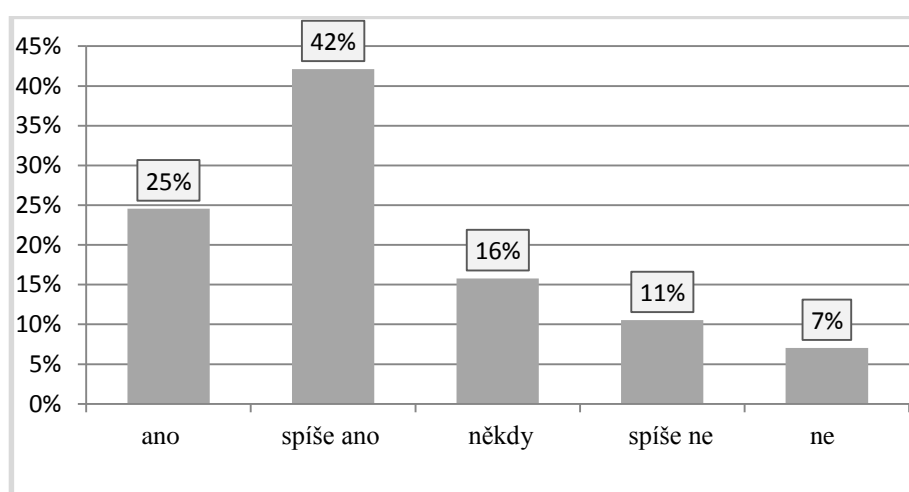
školy nebylo vyhověno. Chybějící odborné zaměstnance v mateřských školách supluje hlavně externí spolupracovníci. Jako příklady je možné uvést následující vyjádření respondentů:

- „*Špeciálneho pedagóga k týmto deťom nemáme, aj keď by sme ho potrebovali, ale podarilo sa nám vybaviť aspoň asistentku z úradu práce, ktorá vyštudovala sociálnu prácu. Je zamestnaná na 4 hodiny, ale aj tak nespĺňa naše očakávania, keďže nemá poňatia o práci pedagóga.*“
- „*Odborní zamestnanci u nás nie sú, materská škola nezamestnáva odborných zamestnancov, ale zriaďovateľ zabezpečuje externých pracovníkov.*“
- „*Odborní zamestnanci nie sú v materskej škole zamestnaní. V materskej škole pracuje 1 učiteľ s vysokoškolským vzdelaním v odbore 1.1.6 špeciálna pedagogika.*“
Nie je však vedený ako odborný zamestnanec. Poradenstvo poskytuje dobrovoľne bez finančnej náhrady.“

Pozitívni je zistenie, že 42 % tázaných riaditeľů zamestnáva niektorého z odborných zamestnanců. Ide predovšetkým o logopedy, rehabilitační pracovníky, fyzioterapeuty a ortoptické sestry. Zamestnávání odborných zamestnanců v mateřských školách probíhá podle speciálních výchovně-vzdělávacích potřeb dětí.

Spokojenost ředitelů mateřských škol se službami poradenských zařízení

Sedmá otázka v dotazníku byla zaměřena na spokojnost ředitelů s poskytovanými poradenskými službami ze strany zařízení výchovného poradenství a prevence při výchově a vzdělávání dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami (obr. 9).

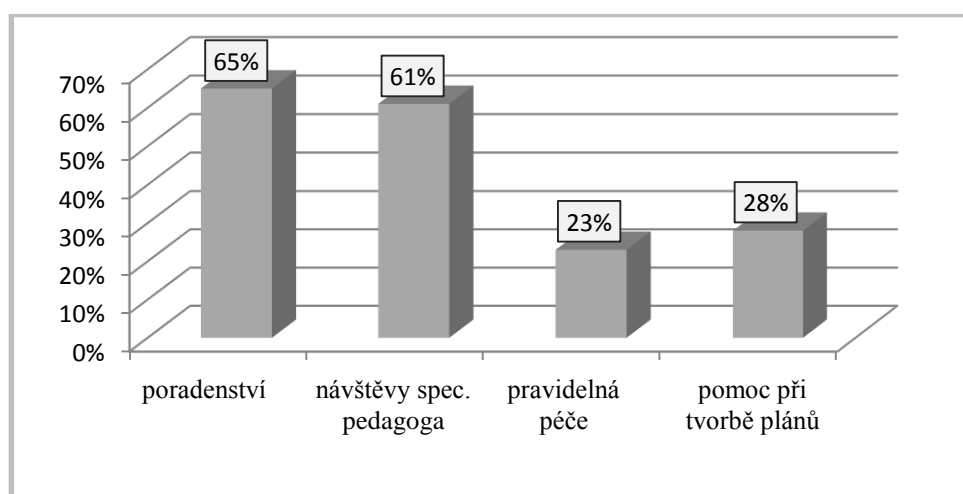


Obrázek 9 Spokojenost ředitelů mateřských škol se službami poradenských zařízení

Z vyhodnocení dané otázky vyplývá skutečnost, že spokojených je 25% vedoucích pracovníků z oslovených mateřských škol. Nejvyšší procento (42 %) tvořila skupina ředitelů, která je spíše spokojená s poskytovanými službami ze strany zařízení výchovného poradenství a prevence. Někteří ředitelé uvedli, že po odborné stránce jsou služby poradenských zařízení na dobré úrovni. Uvítali by však vyšší počet intervencí jich speciálních pedagogů v mateřských školách. Z tohoto zjištění vyplývá, že pokud jsou poradenské služby v mateřských školách poskytovány, jsou s nimi ředitelé škol převážně spokojeni.

Očekávané služby ve vzdělávání dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami

Otázka číslo 8 byla otevřená. V rámci ní nás zajímaly konkrétní služby, které by zaměstnanci mateřských škol potřebovali ze strany poradenských zařízení. Respondenti v odpovědích naléhali na čtyři oblasti podpory a pomoci a to poradenství, častější návštěvy speciálního pedagoga, pravidelná péče o děti se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami a pomoc při tvorbě a realizaci individuálních výchovně-vzdělávacích programů (obr. 10).



Obrázek 10 Služby, které by zaměstnanci mateřských škol uvítali ze strany poradenských zařízení

V oblasti poradenských služeb by zaměstnanci mateřských škol uvítali konzultace a metodická školení o nových poznacích v pedagogické práci s dětmi se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami. V této oblasti by ocenili přednášky pro rodiče, metodický a poradenský materiál, odbornou literaturu a taktéž konkrétní ukázky práce s dětmi. Také by jim pomohla pomoc při vedení pedagogické dokumentace dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami. Ředitelé mateřských škol též požadují informování o změnách zdravotního stavu dítěte. 61 % z tázaných ředitelů uvedlo, že zaměstnanci by uvítali pravidelné

osobní návštěvy speciálního pedagoga, aby pozoroval, jak se děti se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami chovají a učí v běžných třídách. Nepřímo tím ředitelé naznačili, aby se diagnostikování dětí přesunulo z poradenských center do terénu mateřských škol.

Jedna ředitelka si postěžovala, že speciální pedagogové poradenských center do mateřské školy nepřijdou, ani když je o to písemně požádá ředitel mateřské školy. Ředitelka jiné mateřské školy v této souvislosti napsala: „*Ocenili by sme možnosť osobného stretnutia s pani psychologičkou, priestor pre užšiu spoluprácu pri riešení konkrétnych situácií. Ideálna by bola návšteva psychologičky v určitých intervaloch so zaznamenávaním pokrokov. Výsledkom by bola diskusia o najvhodnejšom pôsobení, podmienkach pre konkrétne dieťa.*“

Další ředitelka tuto situaci vysvětlila následovně: „*Ak by sa starostlivosť špeciálnych pedagógov realizovala v priestoroch materských škôl, výrazne by to pomohlo nielen zamestnancom, ale aj rodičom detí so špeciálnymi výchovně-vzdelávacími potrebami, ktorí sú zamestnaní.*“

Ředitelé zapojení do výzkumu se shodli, že pravidelné návštěvy speciálních pedagogů by byly velkou devízou v pedagogickém procesu mateřské školy. Diagnostikování dětí v jejich přirozeném herním prostředí by bylo opravdovější, na kvalitativně vyšší úrovni. 23 % respondentů by uvítalo pravidelnou péči o děti se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami i ze strany jiných odborníků – psychologů, logopedů, rehabilitačních a klinických sester, specialitů na konkrétní diagnózy dětí. Odborníci by podle respondentů měli pomáhat učitelům řešit problémové situace a těžkosti integrace, či inkluze dětí. Odborně by také měli vstupovat do spolupráce s rodinou, pomáhat při závažných rozhodnutích právě odbornou argumentací.

Mateřské školy, které s poradenskými zařízeními déle spolupracují při výchově a vzdělávání dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami, to hodnotili následovně:

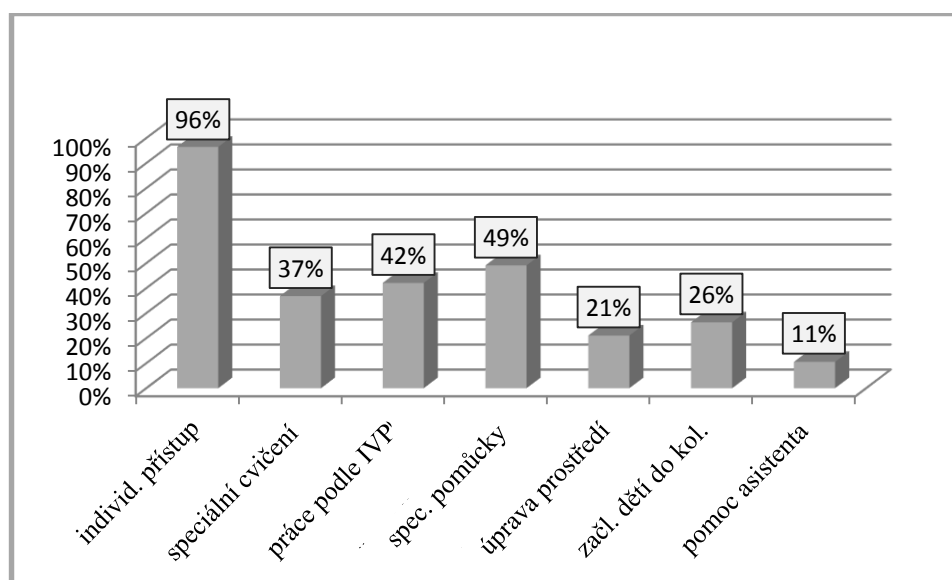
- „*Materská škola je s poskytovanými poradenskými službami zo strany zariadení výchovného poradenstva a prevencie pri výchove a vzdelávaní detí so zdravotným znevýhodnením spokojná. Dieťa v danej materskej škole je nepočujúce od narodenia. Nosí kochleárny implantát. Špeciálny logopéd navštívil materskú školu pri nástupe dieťaťa do materskej školy. Oboznámil nás so stupňom postihnutia, vhodnými a potrebnými spôsobmi komunikácie, metódami a pod. Na začiatku školského roka nám pošle správu a vyjadrenie s odporúčaniami. Pri tomto stupni postihnutia a všeobecnej vývinovej úrovni dieťaťa (nadpriemerne inteligentné) je táto spolupráca dostávajúca.*“
- „*Materská škola je veľmi spokojná so službami Centra špeciálno-pedagogického poradenstva, dieťa je pozorované a sú poskytované poradenské služby. Dané zariadenie pracuje s dieťaťom niekoľko rokov – pracovníci zariadenia dieťa poznajú*

a vedia odhadnúť jeho konanie a správanie sa – vedia, ako majú reagovať, čo všetko od neho môžu vyžadovať a od čoho upustiť. Vedia, ako dieťaťu pomôcť a ako ho ďalej rozvíjať."

- *„Deti so zdravotným znevýhodnením navštevujú špeciálneho pedagóga, špeciálneho psychológa a logopedičku len priamo u nich v ambulancii. Pre deti, ale aj pedagógov materskej školy by bolo pre ich prácu dôležitejšie, keby sa tieto poradenské služby uskutočňovali priamo v materskej škole, aby pri vzniknutých a neobvyklých situáciách vedel odborník poradiť učiteľom, ako reagovať a situáciu riešiť."*

Příklady podpory a pomoci dětem se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami v mateřských školách

V předposlední otázce dotazníku jsme se ptali na konkrétní příklady podpory a pomoci dětem se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami v mateřských školách (obr. 11).



Obrázek 11 Podpora a pomoc dětem se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami v mateřských školách

Mezi nejčastěji zmiňované formy pomoci patřilo:

- individuální přístup,
- speciální cvičení,
- práce podle individuálního výchovně-vzdělávacího programu,
- speciální pomůcky,
- úprava a přizpůsobení prostředí,
- pomoc při začlenění dětí do kolektivu,

- pomoc asistenta učitele.

96 % z oslovených ředitelů mateřských škol se vyjádřilo, že každé dítě se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami potřebuje individuální přístup. S dětmi se realizují každodenní individuální aktivity, zaměřené na doplnění poznatkového systému a kompetencí vymezených v individuálních výchovně-vzdělávacích programech a projektech. Učitelé věnují dětem se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami zvýšenou pozornost, děti vedou k zapojování se do různých činností spolu s ostatními dětmi a pomáhají jim při těchto činnostech. Děti se ve skupinách i celém kolektivu společně učí v hrách, edukačních i životních aktivitách. Na děti platí promyšlená motivace, povzbuzení a pochvala. K tomuto ředitelé uvedli několik příkladů dobré praxe podpory a pomoci dětem se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami v běžných mateřských školách.

- *„Triedni učitelia pracujú s deťmi individuálnym prístupom. Pripravujú si vlastné pracovné listy a pracovné materiály pre deti s autizmom. Spolu s rodičmi vytvárajú denníky pre sluchovo postihnuté deti. Tvoria rôzne didaktické pomôcky, ktoré využívajú pri práci s deťmi. Tvoria zborníky cvičení na rozvíjanie auditívneho vnímania a auditívnej diferenciacnej schopnosti. Tvoria texty na rozvíjanie schopností a na rozvíjanie predčitateľskej gramotnosti.“*
- *„V prípade dieťaťa s Downovým syndrómom je nevyhnutná individuálna práca podľa výchovno-vzdelávacieho programu a vedenie dieťaťa v spolupráci a v hre s inými deťmi. Ostatné deti sa naučili rešpektovať špecifiká tohto dieťaťa pri dosahovaní stanovených cieľov a úloh. Sú zohľadňované jeho osobitné emočné prejavy. Dieťa je dôležité povzbudzovať a podporovať jeho sebavedomie. Je tu aj snaha o dodržiavanie špecifik psychohygiény.“*
- *„V našej materskej škole sú deti so sluchovým postihnutím. Učitelia uplatňujú individuálny prístup tak, aby dieťa malo možnosť odčítania z úst. Vedené sú k tomu aj ostatné deti, pripravujú dostatočné množstvo výtvarných aktivít, snažia sa o to, aby činnosti, ktoré majú pripravené s deťmi v triede vhodne dopĺňali činnosťami detí so zdravotným znevýhodnením.“*
- *„Klady u dieťaťa neustále chválime, za snahy a správne riešenia úloh dávame deťom odmeny, a tým ich aktivizujeme k ďalšej činnosti. Naopak, pri správani, pri ktorom sa dieťa samo poškodzuje (napríklad búchaním hlavy o stenu), môže byť potrebné nasadenie trestov, ako napríklad odobratie hračky, ktorú má obľúbenú. Dieťa necháme rozprávať, my ho počúvame – stáva sa zaujímavým a tým pestujeme jeho sebavedomie a správnu komunikáciu. Odmeňujeme každé požadované správanie, ako napríklad nadviazanie kontaktu s iným dieťaťom. Pristupujeme k dieťaťu pokojne, milo, nie prísne a násilu.“*

- „Učitelia pracujú podľa individuálneho vzdelávacieho programu a výkonových štandardov. Tie sú vypracované s prihliadnutím na zdravotné znevýhodnenie (využívanie zážitkového učenia, primerané pomôcky, obrázkový a názorný materiál). Dieťa je začlenené v bežnej triede, no poskytujeme mu pomoc pri samoobslužných činnostiach (ide o znevýhodnenie v motorickej oblasti), časový priestor pre osobné tempo dieťaťa, pomoc pri začlenení do kolektívu. Snažíme sa vytvárať priateľské vzťahy, empatiu ostatných. Podporujeme, povzbudzujeme dieťa pri činnostiach, aby nemalo strach z neúspechu.“
- „S autistom komunikujeme gestami a mimikou, usmerňujeme ostatné deti na spoluprácu s ním, rešpektujeme niektoré odchýlky v jeho správaní. Neustále zavádzame nové a zložitejšie úlohy (podľa pokynov odborníkov), poskytujeme mu pomoc pri ich osvojení. Pomôcky pre toto dieťa si vytvárame svojpomocne.“
- „Chlapcovi s DMO sa snažíme zabezpečiť vhodné pomôcky, snažíme sa, aby si prostredníctvom hier a činností osvojil rôzne poznatky ako napríklad farby, počty a pod. Počas hry sa s ním najlepšie spolupracuje. Je mu umožnený dlhší čas na hry podľa vlastného výberu. Dieťa má možnosť prezentovať sa aj na akciách mimo školy – vystúpenie s básňou, piesňou, spoločne s inými deťmi. Učiteľ mu dáva vždy len jeden pokyn, pri kreslení mu pridržá ruku, pri rozhovore čaká dlhšie na odpoveď, venuje sa mu počas odpočinku, pri strihaní, kreslení, skladaní. Učiteľ mu názorne ukazuje a asistuje.“
- „V našom zariadení sú všetky aktivity prispôbené deťom so zdravotným postihnutím. Máme zabezpečené dostatočné množstvo personálu, čo je najťažšia vec z hľadiska financovania, aby mali pri všetkých aktivitách potrebnú asistenciu. To, čo dieťa nezvládne samé (to je vždy veľmi rôzne u každého dieťaťa), v tom má zabezpečenú pomoc (hygiena, stravovanie, premiestňovanie, predškolská príprava).“
- „Učitelia pristupujú k dieťaťu individuálne, rešpektujú jeho osobitosti vyplývajúce zo zdravotného oslabenia, postupne vedú dieťa k väčšej samostatnosti, zapájajú dieťa do skupinových aktivít, predlžujú čas koncentrácie pri jednotlivých aktivitách, dbajú na dokončenie začatej činnosti, striedajú aktivity pri práci s aktivitami v priestore, spolupracujú so špeciálnym pedagógom a asistentom učiteľa. Pri práci plodne rozvíjajú jemnú motoriku.“

37 % z respondentů uvedlo jako další formu pomoci dětem se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami různé speciální cvičení ať již s logopedy, nebo rehabilitačními sestrami. Uskutečňují s nimi logopedické aktivity, artikulační gymnastiku, oční jógu, grafomotorické, vizuomotorické, pleoptické a ortoptické cvičení. Využívaná je i muzikoterapie či hippoterapie.

42 % z tázaných ředitelů vnímá pomoc dětem se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami i prostřednictvím postupování podle individuálního výchovně-vzdělávacího programu, případně stimulačního programu.

49 % ředitelů z výzkumného vzorku považuje za podporu a pomoc těmto dětem uplatňování speciálních edukačních pomůcek, rehabilitačních a kompenzačních pomůcek. Využívány jsou počítače, informační a komunikační technologie, různé hračky a pracovní materiály, jako například zvětšené obrázky nebo přizpůsobené pracovní listy.

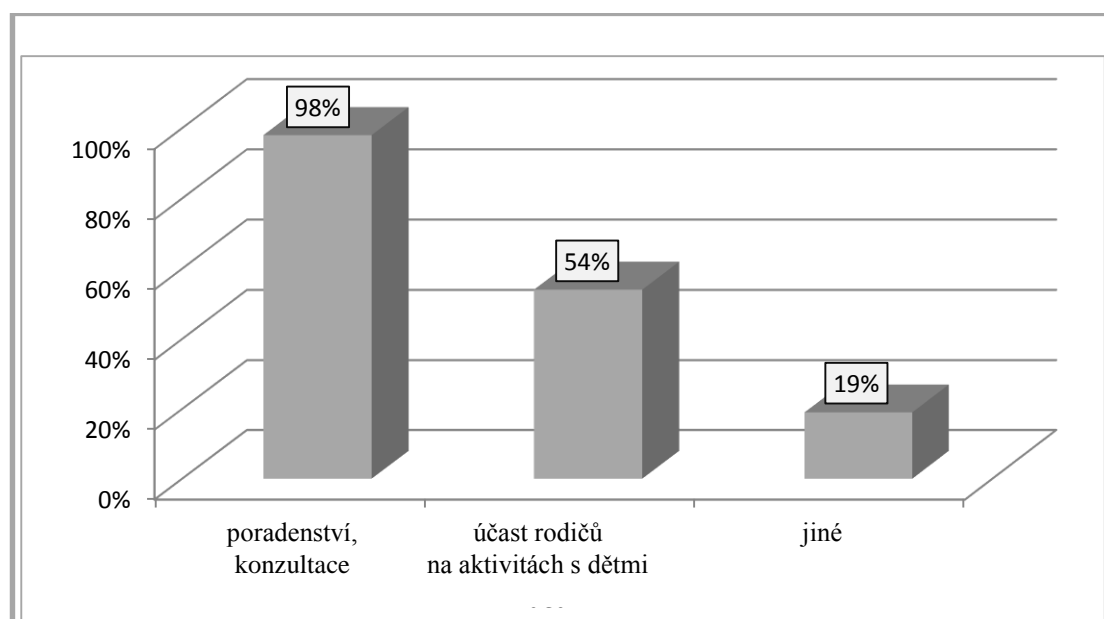
Jen 21 % z oslovených ředitelů uvedlo, že děti mají upravené prostředí, ve kterém tráví čas. Je nezbytné, aby prostředí mateřské školy bylo bezpečné, příjemné a děti měly k dispozici vše, co potřebují. Tyto děti mají vytvořené buď vlastní koutky na hraní, oddych a relaxaci, anebo místnosti pro individuální učení.

26 % do výzkumu zapojených ředitelů zdůraznilo, že děti se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami mají být začleněny do kolektivů ostatních dětí. Je důležité, aby tyto děti byly respektovány a necítily se méněcenné.

11 % ředitelů uvedlo, že těmto dětem v mateřské škole každodenně pomáhá asistent učitele.

Formy spolupráce s rodiči dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami

Poslední otázka v dotazníku byla taktéž otevřená. Věnována byla spolupráci mateřských škol a rodičů dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami (obr. 12). Ptali jsme



Obrázek 12 Formy spolupráce s rodiči dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami uplatňované v mateřských školách

se, jaké formy spolupráce jsou uplatňovány v mateřských školách s rodiči dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami.

Poradenství, konzultace

Vyhodnocením dané otázky jsme zjistili, že se opakovaly dvě základné odpovědi a to poradenství, konzultace rodičům dětí ze strany pedagogických zaměstnanců mateřských škol, a vzájemná spolupráce, účast rodičů na různých aktivitách a akcích spolu s dětmi. V položce jiné jsme zahrnuli další odpovědi, které byly uváděny zřídka, tedy víckrát se neopakovaly. V rámci poradenství, konzultací byla zmíněna konzultační střetnutí, denní rozhovory o průběhu dne určitého dítěte, poskytování informací o výsledcích jeho vzdělávání, o nových postupech a možnostech dalšího rozvoje dítěte. Někteří ředitelé napsali, že každodenně jsou ve třídách vedeny záznamy o pokrocích i neúspěších dítěte. Tyto jsou týdně vyhodnocovány a brány do úvahy pro další práci s dítětem. Mateřské školy se snaží prosadit jednotné výchovně-vzdělávací působení na děti doma i v prostředí mateřské školy. Rodiče i učitelé si vzájemně vyměňují informace, rady a různá doporučení, zkušenosti.

Kromě toho jsou v mateřských školách organizovány konzultace s odbornými zaměstnanci, besedy nebo přednášky pro rodiče dětí. Jsou vedeny speciálními pedagogy, případně jinými odborníky v různých oblastech znevýhodnění dětí. Rodiče mají možnost se dovědět nejnovější poznatky, postupy a trendy v terapii a edukaci. Společně se hledají řešení a východiska. Snaha o spolupráci je patrná nejen ze strany mateřských škol, ale i od rodičů. Rodiče pomáhají mateřským školám materiálně a finančně. Také dávají dobrovolně nahlédnout do klinické a poradenské diagnostiky dítěte.

Účast rodičů dětí na různých aktivitách a akcích mateřské školy

Tuto formu spolupráce uvedlo až 54 % respondentů. Uvedená forma spolupráce zahrnuje asistenci rodiče na vyučování, účast členů rodiny na aktivitách školy, možnost zúčastnit se víkendových pobytů, společenských a kulturních akcí. V rámci nich mají rodiče příležitost vidět své dítě v kolektivu spolužáků a vnímat silné i slabé stránky jeho osobnosti. Jako příklad jedna ředitelka uvedla: „*Matka chodila prvé týždne s dieťaťom do materskej školy na 4 hodiny, matka sa zúčastňovala na výchove a vzdelávaní spolu s dieťaťom ako asistent dieťaťa, bola súčasťou vzdelávania po celý čas. Matka naďalej spolupracuje s učiteľmi a plní s dieťaťom individuálne úlohy aj doma.*”

Pokud si to dítě nebo určitá situace vyžaduje, rodič může působit jako asistent dítěte, může jít s dítětem na výlet, do školy v přírodě a podobně. Uvedenými způsoby se rodiče účastní edukace v mateřské škole. V rámci mimoškolních aktivit jsou rodiče účastni besídek, dnů

otevřených dveří, odpoledních her dětí, pracovních dílen, kulturních programů, sportovních akcí.

19 % respondentů uvedlo i jiné formy spolupráce s rodiči dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami. Například jde o zveřejňování vhodné literatury ke studiu problematiky i vzájemné výměny informací z literatury a odborných časopisů. Patří sem i výměna informací a zkušeností z jiných mateřských škol, internetu, či od jiných odborníků a rodičů. Na přenos informací jsou využívány informační tabule, nástěnky i webové stránky.

1.3 Klíčová zjištění a doporučení z výzkumu

Po analýze a vyhodnocení dotazníků jsme dospěli k závěru, že preprimární vzdělávání dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami probíhá a má své klady i nedostatky. Potvrzují to klíčová zjištění z námi realizovaného výzkumu. Na mnohých se respondenti zásadně shodli. Na jejich základě jsme formulovali doporučení pro řešení v praxi.

Zjištění: Ve vzdělávání dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami ředitelé mateřských škol vidí problém v nepostačujících poradenských službách a péči odborníků poradenských zařízení. Uvítali by častější intervence speciálních pedagogů přímo v mateřských školách. V mateřských školách chybí pravidelná péče odborných zaměstnanců hlavně při tvorbě a realizaci individuálních výchovně-vzdělávacích programů dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami. Shoda u respondentů nastala i v otázkách týmové spolupráce ve vzdělávání dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami. Určitě by měla být lepší, vlastně jejím základem je, aby odborní zaměstnanci v mateřských školách vůbec pracovali. V každé mateřské škole by kromě učitelů měli být součástí základního týmu alespoň asistenti učitelů a speciální pedagogové. Tým by se měl dále rozšiřovat o další odborné zaměstnance dle potřeb dětí.

Doporučení: Služby speciálního pedagoga a jiných odborných zaměstnanců mají být běžnou součástí vzdělávání dětí v mateřských školách. Proto jsou důležitá systémová opatření i finanční podpora z ministerstva školství a vzdělávání pedagogických a odborných zaměstnanců pro týmovou spolupráci. K tomu také patří koncepční podpora týmové spolupráce vedoucím pracovníkem i zřizovatelem mateřské školy.

Zjištění: Ředitelé mateřských škol zapojených do výzkumu vidí problém, který brzdí zabezpečování kvalitního vzdělávání dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami, v nedostatku financí na podpůrné a pomocná opatření. Finance jsou velkým problémem většiny mateřských škol (podle výpovědí ředitelů). Nebýt příspěvků od rodičů a různých

sponzorských darů, nebyly by natolik uspokojované speciální výchovně-vzdělávací potřeby dětí.

Doporučení: Finančně motivovat a podporovat mateřské školy, které vzdělávají děti se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami, aby jejich pracovníci nemuseli vynakládat zvýšené úsilí na shánění financí, ale mohli tuto energii věnovat dětem, spolupráci s rodinou a jiným pedagogickým aktivitám. Předpokládáme, že při vyšším mzdovém ohodnocení by učitelé ochotněji přijímali děti se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami do běžných tříd mateřských škol. Toto je zároveň podnět na další výzkumy a řešení v této oblasti.

Podle jiného, námi realizovaného výzkumu, učitelé zastávají názor, že vzdělávání dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami v běžných třídách mateřských škol vyžaduje „*zniženie počtu detí v triede, pôsobenie kvalifikovaného asistenta učiteľa (nie z úradu práce), zvýšenie kvalifikácie učiteľov a asistentov učiteľa v oblasti špeciálnej pedagogiky, viac dotácie na finančné, personálne a materiálne zabezpečenie integrácie detí, spoluprácu a správnu komunikáciu medzi rodinou a materskou školou.*“ V této situaci by se učitelé zajímali také o názory všech rodičů dětí ve třídě. Myslí si, že přesvědčit o této problematice může celospolečenská osvěta i komunikace s rodiči a jinými učiteli, kteří mají zkušenosti s dětmi se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami.

1.4 Závěr

Specifika preprimárního vzdělávání dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami v běžných mateřských školách by měla být součástí vzdělávání pedagogických a odborných zaměstnanců na vysokých školách a kontinuálního vzdělávání v profesním rozvoji. Druhou oblastí řešené problematiky je působení odborných zaměstnanců v mateřských školách ne podle dostupných finančních možností, ale podle výchovně-vzdělávacích potřeb dětí. Platí to i o dětech, které speciální potřeby mají, ale nejsou tak zásadní, aby děti musely procházet „torturou nálepkování“ v poradenských zařízeních.

Vysokoškolské vzdělávání odborných zaměstnanců probíhá, avšak v praxi mateřských škol chybí. Je to důsledkem mnohých nepříznivých činitelů na úrovni školského systému i osobních preferencí vystudovaných odborníků. Jistě jsou rozhodující finance a zodpovědnost v edukaci dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami. Postojům pedagogických a odborných zaměstnanců ke vzdělávání dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami v běžných mateřských školách jistě nepomáhá existence speciálních mateřských škol. Ty mohou být důvodem menšího zla, které pro dítě zvolí, jinak by neměli

na výběr. Některé děti se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami ještě i v současnosti nedostanou příležitost k integraci dokolektivu dětí v běžných mateřských školách.

Pedagogičtí zaměstnanci mateřských škol mají ve třídách vysoké počty dětí a tím také vysokou zodpovědnost za zdraví, bezpečnost a vzdělávací výsledky každého dítěte. Ani láska k dětem nezastře racionální uvažování a obavy učitelů. Zřejmě zvažují a hodnotí, zda náročné poslání preprimárního vzdělávání dítěte se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami v jeho zájmu i zájmu ostatních dětí reálně zvládnou a to hlavně v situacích, kdy jim stát, zřizovatel nebo škola nezabezpečí přiměřenou podporu a pomoc.

Ve vzdělávání všech dětí, nejen dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami, v mateřských školách je proto podpora a pomoc nezbytná nejen pro děti, ale také pro pedagogické a odborné zaměstnance, kteří tuto podporu poskytují.

KAPITOLA 2 SPECIFIKA EDUKACE DĚTÍ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM

Úvod

Mateřská škola je prostorem, kde si dítě osvojuje řadu dovedností, vědomostí, návyků, ale i postojů. V sociálním kontaktu si dítě osvojuje různé sociální role, buduje vlastní sebepojetí a formuje své postoje ke světu, který jej obklopuje. Součástí *sociálního světa*, ve kterém dítě žije, jsou další lidé se všemi svými specifiky. Některé individuální zvláštnosti jsou skryté a dítě je objevuje až při intenzivnějším kontaktu (různé psychologické dispozice, postoje apod.), jiné jsou patrné na první pohled. Mezi tyto zjevné odlišnosti patří také tělesné postižení.

Od počátku lidstva zaznamenáváme rozdílné přístupy k lidem s postižením. Ať již je to prvotní vyčleňování jedince ze „smečky“, se kterým se setkáváme v počátcích vývoje člověka a které odráží spíše zvířecí instinktivní chování, přes schovávání těchto osob do útavů až po současný trend integrativního až inkluzivního přístupu, který staví na uvědomění si přirozené rozmanitosti člověka.

Snaha integrovat děti s tělesným postižením do běžných mateřských škol tak respektuje tuto rozmanitost a vychází vstříc nejen potřebám těchto dětí, ale také přirozenému sociálnímu rozvoji většinové populace. Je zřejmé, že při integračních tendencích je vždy třeba vycházet z individuálních zvláštností konkrétního jedince a sledovat jeho zájmy a potřeby. Zda bude mít integrace dítěte do běžné mateřské školy pozitivní dopady, záleží na mnoha faktorech; svou roli hraje typ a hloubka postižení, ale také připravenost školy a pedagogů. Bez uplatňování specifických přístupů a metod individualizovaných podle potřeb konkrétního dítěte se pedagog neobejde.

V této kapitole se proto zaměříme na vymezení základního teoretického rámce problematiky tělesného postižení a pokusíme se zformulovat stěžejní doporučení pro individualizaci přístupu v práci s dětmi s tělesným postižením v prostředí běžné mateřské školy.

2.1 Vymezení tělesného postižení

Dříve než se zaměříme na užší problematiku tělesného postižení, považujeme za nezbytné definovat základní pojmy týkající se vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami.

Postižení vymezuje Světová zdravotnická organizace (WHO) jako „každé omezení nebo z vad vyplývající nedostatek schopností vykonávat určitou činnost způsobem či v rozsahu považovaném za normální pro zdravou osobu“ (in Vlčková, 2009).

Vada, porucha, defekt představuje narušení psychické, fyziologické či anatomické struktury nebo funkce (Slowík, 2007).

Handicap je podle WHO (in Vlčková, 2009) důsledek vady ve vztahu ke společnosti, znevýhodnění určitého jedince, vyplývající z vady nebo postižení, které brání nebo omezuje plnění úkolů, které jsou pro zdravého jedince normální (s přihlédnutím k věku, pohlaví, sociálním a kulturním faktorům). Důraz je tedy kladen na individuální vnímání vady ze strany samotného jedince.

Zdravotní postižení je pojímáno nejen jako újma na zdraví jako následek vrozené nebo získané poruchy struktury a funkce organismu, ale zahrnuje všechna postižení vedoucí k omezení pohybové zdatnosti, funkce smyslových orgánů, mentálních a jiných funkcí vyúsťující v handicap dotýkající se postavení takového jedince ve společnosti (Matějček, 2001). Řadíme sem jedince nemocné i zdravotně oslabené (Vítková, 2004).

Poněkud formálně vymezuje zdravotní postižení ustanovení § 67 zákona č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti (Odbor 41, 2012), podle kterého jsou osobami se zdravotním postižením osoby, které jsou

- a) orgánem sociálního zabezpečení uznány invalidními ve třetím stupni,
- b) orgánem sociálního zabezpečení uznány invalidními v prvním nebo druhém stupni.

Tělesné postižení je podle Grubera a Lendla (in Vítková, 2006) omezení v pohybových schopnostech v důsledku poškození podpůrného nebo pohybového aparátu nebo jiného organického poškození. Renotiérová (2003) doplňuje, že vzniká na základě úrazu, nemoci nebo dědičnosti. Hartl a Hartlová (2000) definují tělesné postižení jako „postižení, které brání mobilitě, pracovní činnosti, dělí se na přechodné a trvalé, vrozené a získané“ (s. 442). Jak uvádí Ješina (2014), pojem tělesné postižení je velmi široký, někteří autoři proto preferují termín *porucha hybnosti*, který lépe reflektuje funkční omezení.

Somatopedie je vědecká disciplína speciální pedagogiky, která se zaměřuje na edukaci jedinců s tělesným a zdravotním postižením (Vítková, 2006b).

2.1.1 Tělesné postižení v systému speciálně-pedagogických a psychologických věd

V posledních letech došlo k výrazným změnám v oblasti vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami. Především po roce 1989 se přístup ke vzdělávání těchto osob značně změnil. Podle Bartoňové a Vítkové (Vítková, 2006b) se koncepce vzdělávacího systému přizpůsobuje požadavkům evropské společnosti. Do popředí zájmu odborníků se dostávají pojmy *inkluze* a *integrace*. Ačkoli se často tyto pojmy zaměňují, nelze je chápat jako synonymum. **Integrativní** podpora v běžné škole představuje zařazení jednotlivých dětí (žáků) se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd základní školy. Každé dítě je podle tohoto konceptu posuzováno individuálně, jeho zařazení do základní školy je závislé na mnoha faktorech, především na zhodnocení jeho schopností zvládnout výuku v běžné základní škole. **Inkluzivní** vzdělávání je založeno na obecném právu dítěte navštěvovat běžnou základní školu, a to nejlépe hned od první třídy (Inkluzivní vzdělávání, 2001-2015). Bartoňová a Vítková (Vítková, 2006b) uvádějí, že inkluzivní vzdělávání předpokládá integraci všech žáků do běžných škol. Na rozdíl od integrace jde tedy o právo, které není ze strany dítěte ničím podmíněno. Připomeňme, že v současné době jde o koncept prosazovaný Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy České republiky. Nechme stranou logické argumenty příznivců i odpůrců rušení speciálních škol a převádění dětí do běžných základních škol, připomeňme však, že obě strany se ve své podstatě snaží o totéž: zajistit dítěti naplnění práva na vzdělání a zároveň poskytnout mu je v takové podobě a formě, která bude respektovat jeho zájmy, potřeby a individualitu v celé její šíři. Na straně zastánců inkluzivního vzdělávání stojí silný argument začlenění dítěte do společnosti, které vyžaduje toleranci a přijetí individuality každého z nás celou společností. To je v souladu také se sociologickým pojetím inkluze, které mimo formální začlenění jedince do společnosti zdůrazňuje především jeho přijetí společností, respektování všech jeho zvláštností a potřeb. V mnoha kolektivech (nejen) školní třídy nutně vyžaduje také změnu postoje členů skupiny.

Jak bylo řečeno, problematikou vzdělávání osob se speciálními potřebami se zabývá speciální pedagogika a její dílčí disciplíny. Vašek (in Pipeková, 2006) speciální pedagogiku chápe jako významnou pedagogickou disciplínu, která je zaměřena na „*teorii a praxi výchovy, vyučování a vzdělávání dětí, mládeže a dospělých se speciálními potřebami z důvodu somatického, sensorického, mentálního, řečového nebo psycho-sociálního defektu, poruchy nebo omezení či jejich kombinace*“ (s. 95).

Jednotlivé speciálně-pedagogické disciplíny bývají nejčastěji klasifikovány podle druhu postižení. Patří mezi ně především následující oblasti:

- **psychopedie** – zaměřena na osoby s mentálním postižením;
- **somatopedie** – zaměřena na osoby s tělesným postižením, s chronickým a dlouhodobým onemocněním;

- **logopedie** – zaměřena na osoby s narušenou komunikační schopností;
- **surdopedie** – zaměřena na osoby se sluchovým postižením;
- **oftalmopedie** – zaměřena na osoby se zrakovým postižením;
- **etopedie** – zaměřena na osoby s poruchami chování;
- **edukace jedinců s více vadami** – zaměřena na osoby s kombinovaným postižením;
- specifické poruchy učení nebo chování.

Pro naši práci je stěžejní oblast somatopedie, tedy pedagogiky osob s tělesným a zdravotním postižením, přičemž pojem *postižení* podle Vítkové (2006b) v moderním pojetí nelze vnímat staticky. Naznačuje možnost změny stavu postižení, nikoli neměnný, trvalý stav vyžadující stálou nabídku opatření. Tělesné postižení přináší jedinci mnoho omezení, která mohou představovat dlouhodobý stres. Vágnerová (2004) vymezuje dvě oblasti tělesného postižení rozdílně působící na psychiku jedince:

- a) pohybový defekt (funkční handicap),
- b) tělesná deformace (estetický handicap).

Proto nabídka opatření a pedagogické působení musí pružně reagovat na aktuální stav jedince. Vzhledem k tomu, že edukace dětí i dospělých s tělesným postižením má svá specifika, je třeba respektovat jistá pravidla a doporučení. Bartoňová a Vítková (2006) uvádějí následující podmínky vzdělávání osob s tělesným postižením:

- bezbariérový přístup,
- odpovídající technické vybavení pro pohyb žáků po škole,
- vhodné didaktické pomůcky,
- pomůcky pro psaní a kreslení – tzv. trojhranný program,
- pomůcky pro rozvoj manuálních dovedností,
- pomůcky pro tělesnou výchovu a relaxaci,
- technické pomůcky usnadňující získání a uchování informací,
- vybavení kompenzačními pomůckami.

Ve vážnějších případech, kdy je omezena také sebeobsluha, schopnost samostatné lokomoce apod., jsou tito lidé odkázáni na osobní asistenci, ať již nárazově, pravidelně, nebo nepřetržitě. Pro přesnost uvedme, že osobní asistence může být ve shodě s Bazalovou (2004) definována jako „*speciální služba lidem, kteří žijí mimo ústavy sociální péče a pro některé běžné životní úkony potřebují pomoc*“ (s. 190). Dále autorka uvádí, že se jedná o službu zachovávající individualitu jedince, umožňující plnohodnotný způsob života včetně studia, zaměstnání, ale i cestování a provozování dalších koníčků. V mnohých oblastech mohou jedinci s tělesným postižením pociťovat výrazné omezení. Pouhá otázka výběru a následného hledání povolání se stává pro řadu lidí s postižením (nejen tělesným) klíčovou otázkou. „*Profesní orientace dětí a dospívajících s tělesným postižením zaměřená na řešení otázek volby povolání a jejich budoucího pracovního uplatnění se prolíná*

celým edukačním procesem již od základní školy. (...) Důležitým kritériem je skloubení vhodnosti povolání s vlastnostmi a schopnostmi postiženého“ (Zámečnicková, 2004, s. 201).

2.1.2 Klasifikace somatických vad

Hlavním znakem osob s tělesným postižením je omezení hybnosti. Vítková (2004) rozlišuje omezení prvotní a druhotné. V případě prvotního omezení hybnosti jde buď o přímé postižení vlastního hybného ústrojí nebo o postižení centrální či periferní nervové soustavy. V případě druhotného omezení hybnosti zůstává centrální i periferní nervová soustava a vlastní hybné ústrojí bez patologických změn, hybnost je však omezena z jiných příčin (např. důsledky chorob srdečních, revmatických, kostních apod.).

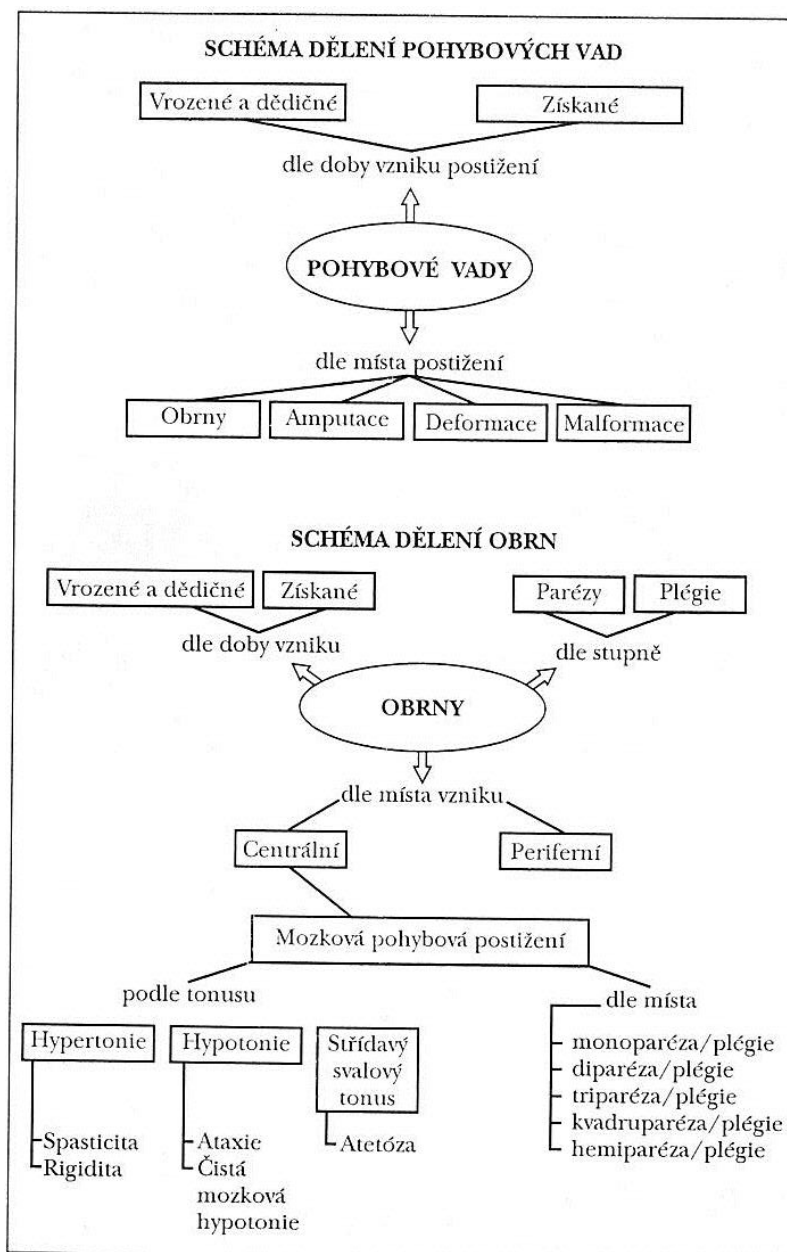
Pro snadnější orientaci a účelnější komunikaci odborníků je vhodné klasifikovat tělesné vady do určitých skupin. V klasifikaci můžeme sledovat různé přístupy a pohledy. Přehled základní klasifikace podle Vítkové (2006b) podáváme na obrázku 13.

Základní klasifikaci představuje rozdělení na poruchy **vrozené** (včetně dědičných) a poruchy **získané**. Lili Monatová (1994) dále uvádí, že tyto základní skupiny poruch lze dále specifikovat podle stupně. Dalším klasifikačním kritériem může být postižená část těla. Z tohoto pohledu rozeznáváme obrny centrální a periferní (dále dělíme na parézy – částečné ochrnutí – a plégie – úplné ochrnutí), deformace, malformace a amputace (Vítková, 2006b). Fischer a Škoda (2008) dělí tělesné vady na centrální obrny, míšní obrny, periferní obrny, myopie a vrozené vady.

Centrální obrny jsou spojeny se vznikem syndromu centrální parézy, k jehož vzniku může vést např. zranění nebo poškození mozku, mozkový nádor, zánět, degenerativní onemocnění mozku apod. Mezi nejčastější obrny z této skupiny patří mozková obrna (MO). Na rozdíl od Vítkové (2006b) zahrnují zmínění autoři mezi centrální obrny pouze poruchy na úrovni mozku, poruchy v oblasti míchy vyčleňují jako samostatnou skupinu.

Míšní obrny vznikají nejčastěji důsledkem úrazu páteře a poranění míchy. Podle Noreaua a Shepharda (1992) dochází k těmto úrazům nejčastěji v období adolescence nebo mladé dospělosti

Periferní obrny, též označované jako chabé obrny, jsou spojeny s poruchami periferních nervů.



Obrázek 13 Schéma dělení pohybových vad (Vítková, 2006b)

Myopie označují poškození a poruchy svalového vlákna. Mezi nejčastější myopie patří svalová dystrofie vzniklá degenerací svalového vlákna. V souvislosti s vyšetřením svalové práce zdůrazňuje Janda a kol. (2004), že „každý pohyb je výrazem souhry řady často i vzdálených svalových skupin a že je nesprávnou simplifikací interpretovat svalový test jen jako vyšetření jednoho svalu nebo jedné skupiny svalů“ (s. 13).

Do skupiny **vrozených vad** řadíme např. vrozený rozštěp páteře, malformace končetin (amelie, peromelie, mikromelie atd.) a mnohé další vrozené poruchy.

Slowík (2007) podává klasifikaci tělesných vad podle následujících kritérií:

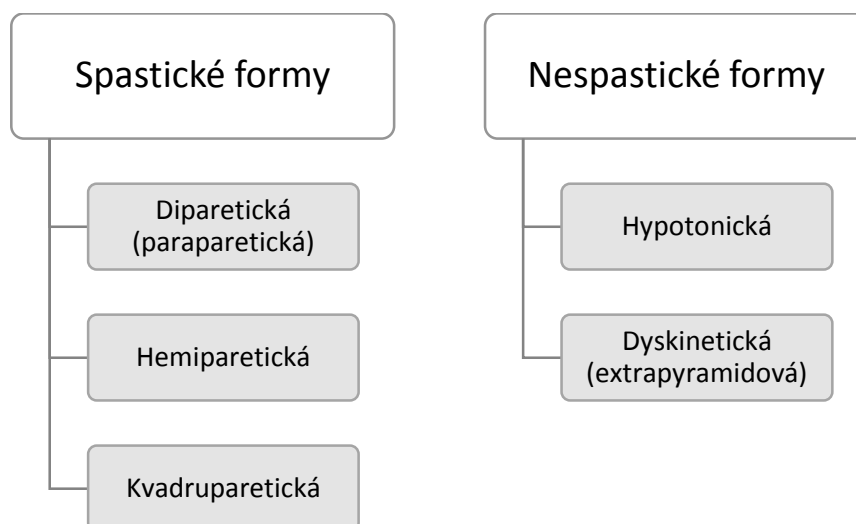
Podle typu	Podle etiologie
Postižení hybnosti	Tělesné odchylky a oslabení
Dlouhodobá onemocnění	Tělesné vývojové vady
Zdravotní oslabení	Úrazy
Podle doby vzniku	Následky nemocí
Vrozené	Dětská mozková obrna
Získané	Dlouhodobá onemocnění a zdravotní oslabení

Mozková obrna

Mozkovou obrnu⁷ (dále jen MO) řadíme mezi centrální obrny. Podle řady autorů je tato porucha vůbec nejčastěji se vyskytující pohybová porucha. Komárek a Hadač (2012) definují MO jako „*dlouhodobé neprogresivní postižení hybnosti a postury, způsobené poškozením vyvíjejícího se mozku v prenatálním, perinatálním a časném postnatálním období*“ (s. 2). Podle Vítkové (2006b) je pro MO typické hybné postižení, tělesná neobratnost (především v jemné motorice) a nerovnoměrný vývoj. Dále se objevuje zvýšená pohyblivost a neklid, nesoustředěnost, těkavost, zhoršené vnímání a nedostatečná představivost. Mezi typické projevy patří také překotné a impulzivní reakce, střídání nálad a výkyvy v duševní výkonnosti, opožděný vývoj řeči a její vady. Kábele (in Klenková, 2004) spatřuje poruchy řeči v přímé souvislosti s poruchami hybnosti mluvních orgánů a uvádí, že v lehčích případech dochází ve vývoji řeči k opoždění, v těžších případech až k omezení vývoje. Kraus (2005) dále zmiňuje zvýšenou úzkostnost, často se objevující perservace, v oblasti vědomí pak terapeuticky zvládnutelné epileptické záchvaty či jen netypické EEG bez přítomnosti záchvatů. Říčan, Krejčířová a kol. (2009) uvádějí, že v případě MO u většiny dětí nejde jen o postižení hybnosti, ale základní organické poškození vede i k narušení kognitivního a socioemočního vývoje. Mentální retardace je podle autorů přítomna asi u 1/3 až 1/2 všech dětí s MO, u dalších asi 40% můžeme pozorovat lehčí oslabení inteligence a poruchy učení. IQ přitom bývá u dětí s MO spíše stabilnější než v běžné populaci, většinou s mírnou akcelerační tendencí ve vývoji.

⁷ V odborné i laické veřejnosti je známější označení *dětská mozková obrna*. Poslední (desátá) revize Mezinárodní klasifikace nemocí však pracuje s pojmem *dětská obrna*, proto respektujeme tuto terminologii (WHO, 2014)

Vítková (2006b) dělí MO podle charakteru tonusové a hybné poruchy do dvou skupin: mezi spastické řadíme formy diparetickou, hemiparetickou a kvadruparetickou; skupinu nespastických forem tvoří forma hypotonická a dyskinetická, dříve označovaná jako extrapyramidová (obr. 14). Pro spastické formy je typické zvýšené svalové napětí, které se navenek projeví výraznou ztuhlostí svalstva a větší reflexní pohotovostí (Vítková, 2004).



Obrázek 14 Klasifikace MO podle charakteru tonusové a hybné poruchy (Lesný in Vítková, 2006)

Forma diparetická

Jde o spastickou (křečovou) obrnu, pro kterou je typické postižení především dolních končetin. Nejvýrazněji bývají spasticitou postiženy abduktory stehna, plantární flexory nohy a flexory bérce, což se projeví v nůžkovité chůzi, chůzi po špičkách, s pokrčenými koleny. Podle Renotierové a Ludíkové (2004) zpravidla není postižena mozková kůra, prognóza z hlediska kognitivního vývoje tedy bývá dobrá.

Forma hemiparetická

Při hemiparetické formě bývá spasticitou postižena horní i dolní končetina jedné poloviny těla. Postižení zpravidla více zasáhne horní končetinu, která bývá ohnuta v lokti, zatímco dolní končetina je napjata tak, že postižený došlapuje na špičku (Vítková, 2006a). U lehčích případů může být podle Renotierové a Ludíkové (2004) hybnost téměř normální. Při postižení pravé hemisféry bývá „kognitivní kapacita těchto dětí nejčastěji lehce subnormální (průměrné IQ 90) s převahou verbální složky, v případě postižení levé hemisféry asi polovina dětí v podstatě nejeví známky kognitivní poruchy, u druhé poloviny bývá inteligence snížena – nejčastěji do pásma lehké mentální retardace (průměrné IQ 65), většinou také s převahou verbální složky“ (Říčan et al., 2009, s. 89).

Forma kvadruparetická

V případě kvadruparetické formy jsou postiženy všechny čtyři končetiny s převážným postižením dolních končetin, pokud vznikla zdvojením formy diparetické, nebo horních končetin pokud vznikla zdvojením formy hemiparetické (Vítková, 2006b).

Forma hypotonická

Forma hypotonická, označovaná též jako chabá obrna, se projevuje výrazným snížením svalového tonu, který je zpravidla patrnější na dolních končetinách. Téměř vždy je spojena s těžkou mentální retardací (Renotiérová a Ludíková, 2004). Zpravidla se vyskytuje v kojeneckém věku, později (asi kolem 3. roku) přechází ve formu spastickou nebo dyskinetickou (Kapounek in Vítková, 2006).

Forma dyskinetická

Dyskinetická forma MO byla v dřívější odborné literatuře označována jako forma extrapyramidová. Typické pro tuto formu jsou mimovolní, bezděčné a nepotlačitelné pohyby, které se objevují buď spontánně v klidu, nebo se dají vyprovokovat např. náhlým úlekem, bolestivými podněty apod. (Pipeková in Vlčková, 2009). Jde o pohyby atetotické, choreatické, balistické nebo myoklonické.

Lehká mozková dysfunkce (LMD)

Vývoj názorů na skupinu typických projevů poruchy byl značně bouřlivý především v oblasti terminologie. Od označení vycházejících především z typických projevů, přes psychologické uchopení dospěla v roce 1966 komise pod vedením psychologa S. Clementse k následující definici (in Říčan, et al., 2009, s. 12):

Syndrom lehké mozkové dysfunkce se vztahuje na děti téměř průměrné, průměrné nebo nadprůměrné obecné inteligence s určitými poruchami učení či chování, v rozsahu od mírných po těžké, které jsou spojeny s odchylkami funkce centrálního nervového systému. Tyto odchylky se mohou projevit různými kombinacemi oslabení (poškození, impairment) ve vnímání, tvoření pojmů (konceptualizaci), řeči, paměti a v kontrole popudů nebo motoriky. Podobné příznaky mohou nebo nemusí komplikovat problematiku dětí s mozkovou obrnou, mentální retardací, slepotou a hluchotou. Tyto odchylky mohou vznikat z genetických variací, biochemických nepravidelností, perinatálních poškození mozku či jiných onemocnění nebo poškození prodělaných v průběhu let, jež jsou kritická pro rozvoj a zrání centrálního nervového systému anebo z příčin neznámých.

„Termín lehké mozkové dysfunkce zastřešuje řadu diagnóz, které mají společný základ. (...) Kolik mentálních funkcí můžeme definovat, tolik lze nalézt jejich různých dysfunkcí. Jde o syndrom příznaků, které se mohou lišit či vyskytovat společně, avšak mají společného jmenovatele: oslabené funkce centrální nervové soustavy“ (Tyl a Tylová, 2002, s. 4). Tyto funkce jsou zodpovědné za řízení, kontrolu, regulaci, koordinaci a integraci chování v širokém slova smyslu. Podle Vítkové (2006b) se jedná zejména o celkovou úroveň aktivace, která bývá narušena v důsledku poruchy rovnováhy základních procesů podráždění a útlu. Dále sem řadí schopnost sebekontroly ve smyslu rychlosti a přiměřenosti reakcí. Další oblastí bývá pozornost, kterou můžeme chápat jako zaměřenost naší mozkové aktivity a vnímání na vybrané podněty. LMD se projevuje psychomotorickým neklidem, častými změnami nálad, impulzivními reakcemi a zhoršenou pohybovou koordinací. Typický je nerovnoměrný vývoj. Jednotlivé funkce jsou narušeny v nesteré míře a celkový vývoj probíhá s výkyvy v různých obdobích (Vágnerová a Valentová, 1991). Je zřejmé, že tyto projevy se odrazí v různých oblastech života a že tedy lehké odchylky mentálního vývoje nabývají také velkého sociálního významu (Matějček, 1995). Tyto poruchy jsou většinou diagnostikovány až v souvislosti s nástupem dítěte do školy, kde se více začnou projevovat specifické poruchy učení a chování. Podle Tyla a Tylové (2002) se LMD vyskytuje přibližně u 15% dětské populace. Zároveň autoři zmiňují studii Matějčka, Dytrycha a Tyla, která zjistila pouze 66% dětí bez příznaku LMD.

Uvedení autoři také předkládají klasifikaci poruch patřících do skupiny lehkých mozkových dysfunkcí a upřesňují, že tyto druhy vycházejí z ohraničení rozličných symptomů:

- Porucha pozornosti
- Poruchy pozornosti na bázi LMD: impulzivita a hyperaktivita
- Specifické poruchy učení
- Vývojové vady řeči

Deformace

Deformace zahrnují podle Kubáta (in Vítková, 2006) velkou skupinu vrozených nebo získaných vad, které vyznačují nesprávným tvarem některé části těla.

Vítková (2006b) zdůrazňuje především často se vyskytující problém nesprávného držení těla. Jak uvádí Jarkovská (2007), při jednostranné pracovní, ale i sportovní zátěži, která je typická pro dnes časté sedavé zaměstnání (a v případě sportů speciální sportovní příprava bez dostatečné kompenzace jednostranného zatížení), jsou zásluhou ochablého a zkráceného svalstva výrazně přetěžována záda, nejvíce v oblasti přechodu bederní páteře a kosti křížové nebo v oblasti šíje. Často tak podle Vítkové (2006b) začínají některé druhy skolióz a kyfóz: zvětšená krční lordóza, hrudní kyfóza, plochá záda, příp. bederní lordóza. Také

boční vychýlení v rovině frontální v podobě různých druhů skolióz působí na opěrný a pohybový aparát destruktivně. Četná oslabení dětí a mladistvých jsou podle Matoušové (1996) způsobena na základě vrozených nebo získaných ortopedických vad a mají nejrůznější formu. Narušená svalová rovnováha (svalová dysbalance) vede ke vzniku funkční poruchy v některém úseku páteře, v její statické i dynamické složce (Matoušová et al., 1992).

Jako další četnou skupinu pohybových vad tvoří podle Vítkové (2006b) nesprávný vývoj kyčelního kloubu. V této souvislosti autorka zmiňuje postižení jednostranné nebo oboustranné, luxace a subluxe. Postižení hlavice stehenní kosti, v odborné literatuře uváděné jako Perthesova choroba, souvisí pravděpodobně s poškozením cév, které vyživují kloubní hlavici.

Závažnějším onemocněním je progresivní svalová dystrofie, tedy onemocnění svalů vzniklé na podkladě dědičné metabolické poruchy. Kapounek (in Vítková, 2006) uvádí dvě formy onemocnění: (1) formu postihující ramenní pletenec a (2) formu postihující pánevní pletenec.

Malformace a amputace

Malformace jsou vrozené vývojové vady. Jde o vrozené morfologické odchylky přesahující normální variabilitu spojené s významnými tvarovými a funkčními poruchami (Pastor, 2006). Jako *amelie* označujeme částečné chybění končetiny. *Fokomelie* značí končetinu navazující přímo na trup.

Amputací rozumíme umělé oddělení končetiny nebo její části od trupu. Častou příčinou amputací jsou úrazy, cévní onemocnění (Bürger-Winiwarterova choroba), zhoubné nádory, případně mohou být infekčního původu se sepsí, kterou nelze zvládnout konzervativními prostředky (Vítková, 2006b). Spolu s Renotiérovou a Ludíkovou (2004) považujeme za nutné zdůraznit, že důsledkem amputací není jen anatomická ztráta, ale především ztráta funkční. Současně vzniká také defekt kosmetický, který může mít výrazně negativní dopad na psychiku jedince.

Ve vztahu k úrazu rozlišujeme tři typy podle času, kdy k amputaci došlo:

- Primární amputace
- Sekundární amputace
- Terciární amputace

Primární amputace představují zásah provedený ihned po úrazu. U sekundárních amputací dochází k zásahu s určitou časovou prodlevou. Terciární amputace označují zásah provedený po pečlivé úvaze s delší časovou prodlevou po úrazu.

2.1.3 Psychologické aspekty tělesného postižení

Vztah společnosti k osobám s postižením je dán obecnější tolerancí k odlišnosti. Utváří se nejen na základě individuálních postojů jedince, ale také ve vztahu mnoha předsudků a stereotypů, které přetrvávají po mnoho desetiletí, snad i staletí. Podle Hadj-Mousové (Vágnerová, Hadj-Mousová a Štech, 2000) je tedy pro vztah k osobám s postižením podstatný vývoj lidské společnosti směrem k toleranci a schopnosti akceptovat odlišnost, rozmanitost a individualitu.

Postoje, které jsou základem vztahu společnosti (ale i jedince) k osobám s postižením, přispívají k jednodušší orientaci ve světě. Je však třeba poznamenat, že jde často o orientaci značně nepřesnou a ryze subjektivní. Velký vliv na utváření postojů k osobám s postižením má totiž *emocionální složka*, která podle Vágnerové a kol. (2000) má často ambivalentní charakter. Postižení jedinci jsou často předmětem soucitu, mnohdy však tito lidé vzbuzují také hrůzu a odpor. Velkou úlohu v tomto směru sehrává neinformovanost, tedy podcenění *kognitivní složky* postoje.

Postoje, ačkoli vznikají na vrozené tendenci člověka zaujímat vztahy k působícím podnětům, nejsou ve své podobě vrozené. Jsou formovány prostředím, výchovou, společností, ve které se jedinec pohybuje a ve které vyrůstá. To se také odráží v historických etapách různého pohledu společnosti na osoby s postižením, od naprostého odmítání, přes soucit a snahu pomoci (ovšem v podmínkách izolace těchto osob) až po integrující a inkluzivní snahy s maximální tendencí začlenění osob s postižením do společnosti a vnímání jejich odlišnosti jako obohacení různorodosti sociálního prostředí. Ačkoli dnes převládají již zmíněné integrační, příp. inkluzivní snahy, stále je patrné množství stereotypů v postojích společnosti.

Jedním s typicky se objevujících stereotypů je tendence ke generalizaci. V důsledku generalizujícího přístupu společnost přehlíží specifickou a individuální odlišnosti jednotlivých osob. To vede ke schematičnosti a nevyužívání potenciálu jedince, který se může podle druhu a hloubky postižení u jednotlivých osob výrazně lišit. Hodnocení konkrétního případu má svou objektivní i subjektivní rovinu. Z objektivního pohledu se jedná o profesionální medicínský názor založený na diagnostických vodítkách a kritériích. Ten je však často záležitostí především odborné veřejnosti v problematice dostatečně orientované, kdežto laická veřejnost se opírá o subjektivně vnímané hodnocení a zjevné odchylky somatických a psychických funkcí (Vágnerová, Hadj-Mousová a Štech, 2000). Společnost si tak vytváří značně zkreslený pohled, který může velmi negativně omezovat možnosti pedagogického působení, zároveň působí na psychiku jedince s tělesným postižením.

Odchylna se tak vlastně v určitém směru stává *sociálním znevýhodněním, handicapem*, se kterým souvisí také jakási sociální role. Chromý (in Vágnerová, Hadj-Mousová a Štech, 2000) uvádí následující charakteristiky této role:

1. Jedinec s postižením není chápán jako viník svého stavu. Okolí nepředpokládá, že by byl jedinec schopen tento stav změnit bez pomoci.
2. Společnost nemocnému přiznává určitá privilegia, ale nepřisuzuje mu stejná práva, jaká mají lidé zdraví. (pozn.: To se promítá mimo jiné do pohledu na integraci dětí s postižením do běžných škol, a to i v případech, kdy charakter a hloubka postižení dítěti neznemožňuje běžné vzdělávání.)
3. Předpokládá se, že nemocný svůj stav považuje za negativní a nežádoucí, a je proto povinen snažit se o jeho nápravu (podle Chromého, 1984).

Je pochopitelné, že pohled na postižené dítě se poněkud liší. Především naplňování třetího bodu lze jen těžko očekávat u dítěte předškolního věku. Avšak nejen u něj; také v případech duševních poruch, v důsledku kterých jedinec ztrácí náhled na svůj stav, nelze očekávat uvědomování si svého stavu a všech klíčových souvislostí.

Je zřejmé, že postižený jedinec přejímá do značné míry postoje společnosti vůči svému defektu. V pohledu jedince s postižením se tak více či méně zrcadlí vztah společnosti k postižení. To vede k nejrůznějším způsobům obrany, které jedinci s postižením umožňuje zachovat vnitřní rovnováhu a pokud možno nenarušit vlastní identitu. Mohou se tak objevit separační reakce ve snaze „vystačit si sám“ a vyhnout se tak negativně vnímaným reakcím okolí (ať už jsou to reakce odmítavé, nebo naopak přemíru soucitné spojované s ochrannými tendencemi), vnější prezentace sebe sama jako silného, sebevědomého jedince ve snaze zakrýt vnitřní nejistotu a nízké sebehodnocení apod. Takové chování se pochopitelně promítá do uspokojování potřeby jistoty a bezpečí, která ze strany jedince okolí předpokládá schopnost bezpodmínečného přijetí a adekvátní empatii v duchu zásad Rogersovského přístupu (Nykl, 2012).

Na narušení či absenci těchto principů (tedy neuspokojování některých sociálních potřeb, jako je potřeba jistoty a bezpečí, potřeba sounáležitosti, sdílení a sociálního uznání) pak dítě může reagovat různými způsoby. Podle Vágnerové a kol. (2000) lze tyto reakce ztožnit s obecnými reakcemi na zátěžovou situaci, kterou tělesné postižení bezesporu je. Autoři tak vymezují následující typy reakcí:

Aktivní řešení

- **agresivní reakce přímé** (na ohrožující objekt) i **nepřímé** (směřované na zástupný objekt, např. hračku, zvíře, ale i jiné osoby)
- **upoutávání pozornosti** doprovázené značným egocentrismem, kterým dítě zakrývá hlubokou frustraci sociálních kontaktů
- **negativismus** jako projev agresivního sebeprosazování se

- **kompence**, která jedinci pomáhá vyrovnat deficit v jedné oblasti schopnostmi v jiné oblasti

Únikové techniky

- **izolace** projevující se uzavřeností před vnějším světem
- **únik do nemoci**, pro který jsou typické psychosomatické symptomy (bolesti, nervozity apod.) a které dávají dítěti možnost vyhnout se zraňujícím sociálním kontaktům
- **racionalizace** jako snaha „racionálně“ vysvětlit a zdůvodnit rezignaci na snahy o zlepšení situace
- **regrese** v podobě návratu k reakcím nižšího vývojového stupně, kdy byly potřeby jedince plně uspokojovány (znovu se objevující výrazná závislost na rodičích, která již byla v minulosti překonána)
- **popření nebo potlačení** se objevuje ve vztahu k vlastnímu postižení a umožňuje jedinci nepřipouštět si existenci potíží plynoucích z postižení

Dodejme, že tyto obranné reakce jsou pro lidskou psychiku efektivním řešením aktuální situace, z dlouhodobého hlediska je však nelze považovat za vhodné, neboť nejenže nepřispívají k efektivnímu řešení nežádoucího stavu, navíc značně zkreslují chápání situace jedincem a brání mu v adekvátním náhledu na podmínky a možnosti, které má. V konečném důsledku tak paradoxně prohlubují propast mezi dítětem a jeho okolím a v mnohých případech také znemožňují adekvátní sebepoznání a sebehodnocení.

V souvislosti s vlivem tělesného postižení na psychiku dítěte je nezbytné zmínit zásadní rozdíly v působení postižení vrozeného a získaného. Je zřejmé, že získané tělesné postižení dává dítěti zcela jiné možnosti jak ve vnímání sebe samého, tak ve schopnosti adaptace. *Vrozené postižení* mění již samotné podmínky vývoje, eliminuje některé druhy podnětů a od počátku omezuje vývojové možnosti dítěte. Na druhou stranu se dítě na tyto podmínky přirozeně adaptuje a nenásilně se s nimi učí zacházet. Je uchráněno interferenčním vlivům dříve naučených vzorců chování, které v důsledku postižení již není možné realizovat, ale hned od začátku a zcela přirozeně hledá takové cesty, které jsou v souladu s jeho možnostmi. *Získané postižení* podle Vágnerové a kol. (2000) méně zasahuje vývoj funkcí, které se až do doby vzniku postižení mohly vyvíjet normálně. Problémy však nastávají v oblasti adaptace, neboť dítě se zpočátku snaží uplatňovat dříve naučené postupy, které se však v nových podmínkách stávají neefektivními, je není možné vůbec realizovat. Jedinec si tak plně uvědomuje změněné možnosti, které alespoň zpočátku vnímá jako výrazně omezující a znevýhodňující. Dítě tak záporně prožívá svou náhlou „neschopnost“ a „nešikovnost“, závislost na druhých i v oblasti sebeobsluhy. Plně si uvědomuje svou odlišnost od ostatních dětí, což může být zdrojem vnitřních konfliktů, které mohou být výraznou hrozbou pro vývoj sebepojetí. Nezastupitelnou roli tak zaujímá nejbližší okolí dítěte, které do značné míry ovlivňuje možnosti a schopnosti dítěte vyrovnat se s novou situací.

V raném věku se pohybové omezení výrazně promítá především do poznávací oblasti. Dítě se zhoršenými pohybovými možnostmi je ochuzeno o řadu podnětů, které tak nemohou rozvíjet poznání a obohacovat dítě o nové zkušenosti. Proto se tělesné postižení promítá také do kognitivního (nebo širěji mentálního) rozvoje dítěte. V dalších letech vývoje však dítě postupně nachází alternativní možnosti řešení tohoto problému a deficit v kognitivní oblasti se zmírňuje.

Období předškolního věku označuje Erikson za období hry, pro něž je typická iniciativa. V tomto období hraje hlavní úlohu potřeba aktivity a sebeprosazení (Erikson, 2015). Tělesný pohyb, který je ve své spontánní podobě jedním ze základních prostředků seberealizace dítěte, hraje důležitou roli v jeho komplexním rozvoji, tedy nejen ve vývoji motorickém a tělesném. Ve hře (a tedy i v pohybové hře) se dítě učí zaujímat nejrůznější sociální role, poznává a učí se respektovat pravidla související s hrou, poznává vlastní emoce a učí se s nimi pracovat. Podle Renate Zimmer (2015) potřebuje dítě pohyb k podpoře zdraví, fyzickému i psychickému pocitu pohody a spokojenosti, seberealizaci a prezentaci vlastních motorických schopností, k upevňování sociálních kontaktů s vrstevníky a navazování nových kontaktů. Právě v oblasti aktivity je dítě s tělesným postižením výrazně omezeno v primární i sekundární rovině. Koritasová a Iaconová (in Márová, 2014) upozorňují kromě pohybového omezení také na obtíže ve čtení, nadváhu, v některých případech také na poruchy paměti, které jsou sekundárním důsledkem postižení jedince. Možnosti spontánní pohybové aktivity, která je pro dítě v tomto věku velmi důležitá, jsou výrazně sníženy. Dítě tak může trpět přebytkem energie, pro kterou jen obtížně hledá uplatnění. Také začlenění do kolektivu při společných hrách bývá náročnější jak z objektivních příčin praktického charakteru, kdy dítě využívající vozík např. nemůže přisednout k dětem na koberci, tak z hlediska sociálního, neboť zmíněná praktická omezení mohou vést k postupnému vyčleňování dítěte z kolektivu. Objektivní hodnota motoriky tak zůstává podle Matějčka (2001) na vysoké úrovni, současně se však začíná uplatňovat i její hodnota subjektivní. Výrazný je v předškolním věku rozvoj jemné motoriky ruky, který může být také zpomalen až zcela znemožněn. Dítě v tomto věku se však učí tato omezení kompenzovat např. používáním pohyblivější končetiny apod.

Výrazně bývá u dětí s tělesným postižením narušen také proces socializace. Podle Vágnerové a kol. (2000) může být socializační proces narušen ve dvou oblastech:

1. v charakteristikách působení společnosti, především rodiny;
2. v oblasti psychických i somatických dispozic jedince.

Je však třeba si uvědomit velmi úzký vztah mezi oběma oblastmi. Socializace je nutné chápat jako systém vzájemných interakcí mezi jedincem a prostředím (srov. Nakonečný, 2009, Výrost, Slaměník a kol., 2008, Řezáč, 1998), zmíněné rozdělení proto představuje pouze umělou, formální klasifikaci usnadňující orientaci v problematice.

Osvojování sociálních rolí a sociálních norem je závislé na rozšiřování sociálních kontaktů dítěte. Sociální kontakty dítěte s postižením však bývají často omezovány především na oblast rodiny. Zpomalení socializačního procesu je proto nutné chápat jako sekundární důsledek omezení lokomoce dítěte, které vede k omezení sociálních kontaktů i spontánních aktivit s vrstevníky. Ve spojení s určitou bezradností rodičů a snahou ochránit dítě před nepříznivými vlivy prostředí mohou tyto podmínky podporovat výraznou závislost dítěte na rodičích.

S přibývajícimi roky si dítě postupně začíná uvědomovat svou odlišnost a prožívá ji stále intenzivněji. Dochází ke srovnávání se s ostatními vrstevníky, a to nejen v rovině fyzického vzhladu, ale také v oblasti schopností a dovedností. Kompetence dítěte s tělesným postižením jsou (v závislosti na charakteru postižení) odlišné od zdravého dítěte. Konfrontace postiženého dítěte s dětmi zdravými v rámci běžných aktivit mateřské školy i volného času tak vyžaduje určitou míru řízenosti ze strany dospělých. Je třeba sledovat a usměrňovat reakce okolí i dítěte samotného tak, aby tato nová poznání co nejméně narušovala vývoj sebepojetí jedince. Cílem dospělých by tak mělo být vnímání dítěte s postižením jako *přirozené součásti* sociálního prostředí bez zdůrazňování odlišnosti dítěte, avšak s naprosto samozřejmým respektováním individuality.

Zamyslíme-li se nad vším, co bylo v této kapitole doposud řečeno, dojdeme k jednoduchému závěru: Z hlediska psychologických aspektů tělesného postižení nejde ani tak o primární omezení, které somatické postižení přináší, ale spíše o sekundární dopady sociálního charakteru, které se negativně odrážejí na prožívání a formování sebepojetí dítěte s tělesným postižením.

2.2 Dítě s tělesným postižením v mateřské škole

Základním dokumentem upravujícím vzdělávání dětí v České republice, je *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ze dne 24. září 2014, ve znění pozdějších předpisů*. Tento zákon nabyl účinnosti dnem 1. ledna 2015 a byl dále upravován doplňujícími zákony včetně novely z roku 2011 (*zákon č. 472/2011, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů*). Školský zákon dále doplňuje *Vyhláška č. 72 ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních a Vyhláška 73 ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*.

Definici stěžejních pojmů vymezuje Školský zákon (MŠMT, 2008, s. 4841-4842):

Za dítě, žáka a studenta se speciálními vzdělávacími potřebami považuje „osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním“. Zatímco v zahraničí převládají tendence od pojmu *žák (dítě, student) se speciálními vzdělávacími potřebami* postupně upouštět z důvodu jeho diskriminačního významu a určité funkce nálepkování, česká legislativa s tímto označením nadále pracuje a počítá s ním také pro novelu zákona, která se chystá v roce 2016 (Kratochvílová, 2015).

Za zdravotní postižení je považováno „*mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování*“.

Zdravotním znevýhodněním je „*zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání*“.

Sociální znevýhodnění je vymezeno jako

- a) *rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,*
- b) *nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo*
- c) *postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu (Zákon č. 325/1999 Sb., o azylu a o změně zákona č. 283/1991 Sb., o Policii České republiky, ve znění pozdějších předpisů, (zákon o azylu), ve znění pozdějších předpisů – pozn. autora).*

Dále z uvedených dokumentů vyplývá právo dětí, žáků a studentů (dále jen děti) se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SPV) na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní. Vzdělávání dětí se SPV se realizuje s možností

- využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů,
- zařazení předmětů speciálně pedagogické péče,
- poskytování pedagogicko-psychologických služeb v souladu s vyhláškou 72/2005 Sb.,
- zajištění služeb asistenta pedagoga (v souladu s § 2 odst. 2 písm. f) zákona 563/2004 Sb. a § 16 odst. 9 školského zákona),
- snížení počtu dětí ve třídě nebo studijní skupině,
- jiných úprav organizace vzdělávání zohledňujících SVP dítěte.

Vzdělávání dětí se zdravotním postižením je zajišťováno:

- a) formou individuální integrace v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro děti s jiným druhem zdravotního postižení (v případech vhodných zvláštního zřetele),
- b) formou skupinové integrace ve třídě nebo studijní skupině zřízené pro děti se zdravotním postižením v běžné škole, příp. ve speciální škole určené pro děti s jiným druhem zdravotního postižení,
- c) ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením, nebo
- d) kombinací předchozích forem.

S ohledem na potřeby a možnosti dítěte a podmínky a možnosti školy upřednostňuje Vyhláška 73/2005 formu individuální integrace (MŠMT, 2005, s. 503-504).

Předškolní vzdělávání dětí se SVP dále upravuje *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (Smolíková et al., 2004). V kapitole 8. Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných stanoví, že rámcové cíle předškolního vzdělávání jsou pro vzdělávání všech dětí společné, je však třeba jejich naplňování přizpůsobovat tak, aby maximálně vyhovělo dětem, jejich potřebám i možnostem. Snahou pedagogů by tak mělo být vytvoření optimálních podmínek k rozvoji osobnosti každého dítěte. Plně vyhovující podmínky pro vzdělávání dětí s tělesným postižením v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) jsou takové, kdy:

- je zajištěno osvojení specifických dovedností v rozsahu individuálních možností dítěte,
- je zabezpečena možnost pohybu dítěte v prostorách školy pomocí dostupných technických prostředků nebo lidských zdrojů,
- jsou vytvářeny podmínky pro náhradní tělovýchovné aktivity dítěte možné v rámci jeho postižení,
- jsou využívány kompenzační (technické a didaktické) pomůcky,
- počet dětí ve třídě je snížen.

Také RVP PV klade důraz na integraci dětí do běžných tříd mateřské školy.

Vzdělávání těchto dětí v mateřských školách či třídách s programem upraveným podle speciálních vzdělávacích potřeb dětí snáze splňuje základní povinné podmínky a v mnoha ohledech potřebám dětí vyhovuje lépe než prostředí běžných mateřských škol³¹. Integrace dětí do běžné mateřské školy však znamená přiblížení se normálnímu prostředí a oslabení určité izolace dítěte i jeho případného vylučování ze společnosti ostatních vrstevníků. To bezpochyby usnadňuje osobnostní a sociální rozvoj i sociální integraci dítěte. Z toho důvodu RVP PV podporuje integraci dětí všude tam, kde je to vzhledem k druhu a míře postižení či znevýhodnění dítěte možné, resp. kde lze vytvořit a zajistit potřebné podmínky. (Smolíková et al., 2004, s. 38)

K naplnění vzdělávacích cílů pak pro děti se zdravotním znevýhodněním a zdravotním postižením doporučuje personální posílení o dalšího pedagogického pracovníka. Ačkoli tato možnost není legislativně zakotvena, je zde doporučena s ohledem na možnosti a potřeby dítěte.

Zajímavou tendenci ukazují statistické údaje poskytnuté Ústavem pro informace ve vzdělávání. Jak ukazují dostupná data, počet dětí, žáků a studentů integrovaných do běžných tříd všech stupňů škol v letech 1995 – 2002 narostl téměř na dvojnásobek. I když v letech 2003 – 2010 opět klesl, stále přesahoval počáteční stav. Odlišná je situace v předškolním vzdělávání. Jak ukazuje tabulka 3, počty dětí s tělesným postižením integrovaných do běžných tříd mateřských škol značně kolísají. Zajímavé však je, že podle údajů MŠMT se počet dětí s tělesným postižením integrovaných do běžných tříd MŠ v letech 2007 – 2014 pohybuje hluboko pod dlouhodobým průměrem.

Tabulka 3 Počet individuálně integrovaných dětí s tělesným postižením v MŠ ve Zlínském kraji v letech 1993 – 2004 (zdroj: Ústav pro informace ve vzdělávání – léta 1993 – 2004 a MŠMT – léta 2007/2008 – 2013/2014)

	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2007 / 2008	2008 / 2009	2009 / 2010	2010 / 2011	2011 / 2012	2012 / 2013	2013 / 2014
MŠ celkem	31	12	13	8	17	28	25	23	25	23	7	16	11	10	10	9	6	9	16
MŠ s celodenním provozem	29	12	13	8	17	28	25	23	25	23	7	16							
MŠ s polodenním provozem		0	0	0	0	0	0	0											
MŠ internátní	0	0																	

2.2.1 Specifika edukace dětí s tělesným postižením v mateřské škole

Na výchovu a vzdělávání dětí s tělesným postižením existují rozdílné názory. Ačkoli jsou dnes patrné výrazné integrační snahy, naše společnost prozatím není schopna zbavit se různých stereotypů a předsudků vůči možnostem rozvoje dětí s postižením. „*Velmi rozšířenou domněnkou, která působí zvláště destruktivně na diagnostikování a procesy podpory je, že postižené děti jsou deficitní a nejsou kompetentní pro svůj vlastní vývoj*“ (Vítková,

2004, s. 179). Přístupy vycházející z této domněnky staví na přesvědčení, že dítěti s postižením je třeba v první řadě pomáhat v překonávání jeho limitů. Tím je předem dáno, na co se pedagog v práci s dítětem zaměří: Předmětem jeho zájmu jsou především *omezení dítěte* a vyhýbání se nevhodným činnostem, které jsou mimo možnosti dítěte. Pedagog se tedy soustředí na vyloučení nevhodných činností, čímž se sice vyhne nereálným nárokům na dítě, zároveň však značně omezí možnosti své práce.

Šnýdrová uvádí, že cílem pedagoga v rámci výchovně-vzdělávacího procesu je „*ustavení takové osobnosti, která je schopna svobodně, zodpovědně a harmonicky uskutečňovat všechny své životní možnosti*“ (Šnýdrová, 2008, s. 71) Jako efektivnější se proto jeví přístupy, které kladou důraz na *možnosti dítěte*, tedy hledání takových činností a postupů, které je dítě vzhledem ke svým specifickým schopno zvládat (srov. AST, 1994; Campion, 2001; Pacholík a kol, 2009). Základem tohoto přístupu je přesvědčení, že dítě s tělesným postižením je schopno být aktivním činitelem v procesu svého rozvoje. Iniciativa dítěte předškolního věku, jak již bylo zmíněno, je jedním ze stěžejních projevů tohoto období; dítě potřebuje realizovat své záměry a přirozeně se tak aktivně podílet na rozvoji vlastních schopností a získávání kompetencí potřebných nejen pro budoucí školní práci, ale především pro běžný život. Omezení nabídky aktivit ve snaze uchránit dítě před negativními vlivy jeho aktivitu výrazně tlumí a znesnadňuje aktivní osvojování si potřebných zkušeností a dovedností. Dítě tak nemá potřebu plně využívat svého potenciálu, což se odrazí v již zmíněné závislosti na pomoci ostatních, a to i v oblastech, ve kterých by dítě dokázalo jednat samostatně.

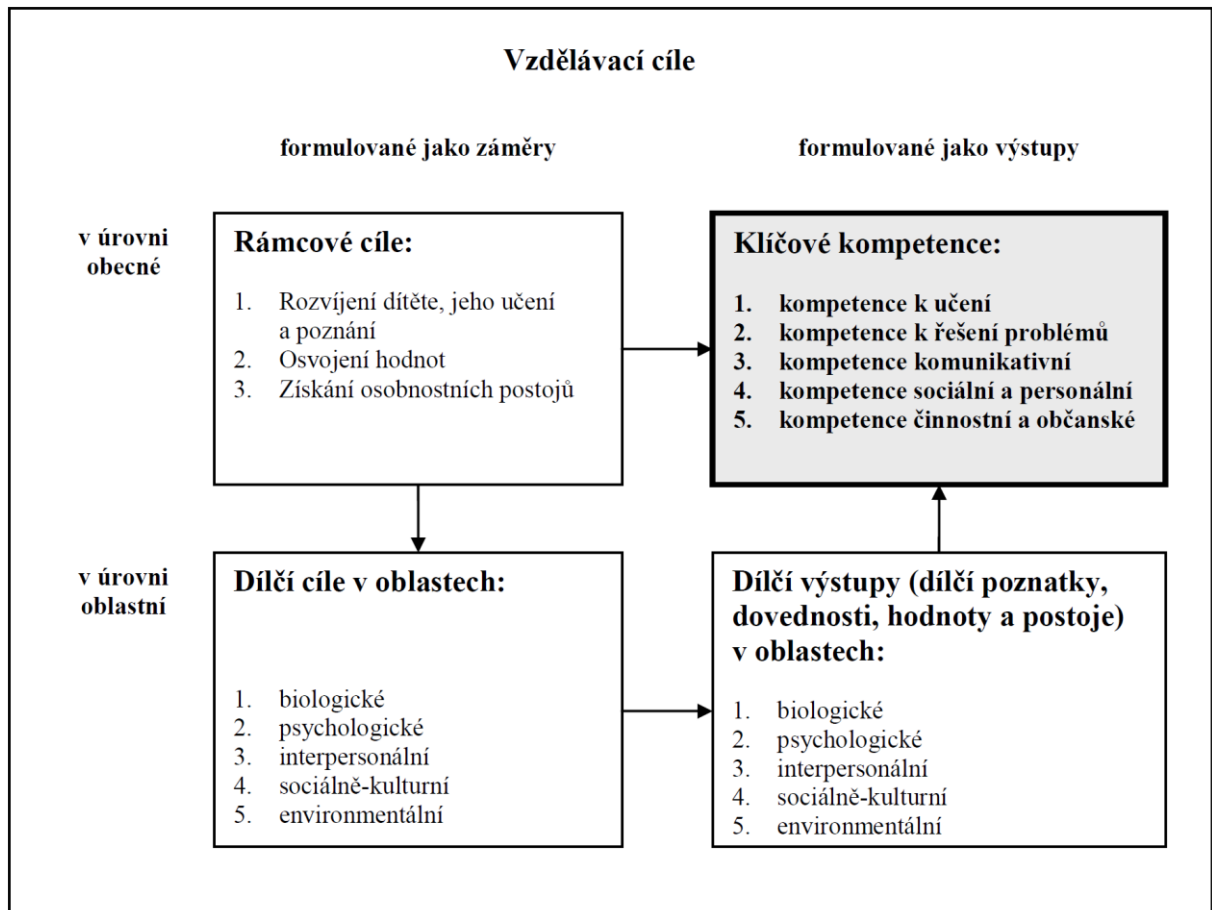
Základem filozofie práce s tělesně postiženými dětmi by proto z našeho pohledu měl být **důraz na schopnosti, nikoli na limity.**

RVP PV (Smolíková et al., 2004) definuje pro předškolní vzdělávání následující cíle (obr. 15):

- rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání,
- osvojení hodnot,
- získání osobnostních postojů.

Z těchto cílů pak vycházejí kompetence dítěte:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence činnostní a občanské.



Obrázek 15 Systém vzdělávacích cílů a klíčových kompetencí v předškolním vzdělávání
(zdroj: Výzkumný ústav pedagogický, 2006, str. 10)

Podíváme-li se na vymezené cíle podrobněji, je možné je dále rozdělit do oblastí:

- rozvoj poznání (a tedy i poznávacích procesů),
- podpora socializace dítěte,
- rozvoj hrubé i jemné motoriky dítěte,
- rozvoj emoční procesů.

Je zřejmé, že přítomností tělesného postižení může být narušen rozvoj ve všech oblastech. V případě rozvoje motoriky dítěte jde o primární důsledek tělesného postižení a je třeba respektovat možnosti konkrétního dítěte. O procesu socializace dítěte s tělesným postižením jsme již hovořili v kapitole 2.1.3 Psychologické aspekty tělesného postižení. Považujeme však za potřebné na tomto místě připomenout, že socializace probíhá prostřednictvím kontaktu s druhými lidmi a za současného utváření sebepojetí a hledání vlastní identity v systému sociálních rolí. Do procesu socializace dítěte s tělesným postižením se tak může neblaze promítat jeho odlišnost a pohled ostatních dětí i širší společnosti na osoby s postižením. Je také třeba si uvědomit, že kontakt dítěte s tělesným postižením s ostatními dětmi může být (v závislosti na jejich reakcích i sebepojetí samotného dítěte) bohatým zdrojem

kladných i záporných emocí. V tom nacházíme propojení také s dalším úkolem MŠ – práce s emocemi a rozvoj emočních procesů. Úkol rozvíjet poznání dítěte a kvalitu jeho poznávacích procesů je tak jediným, který se zdá být bez negativního vlivu tělesného postižení. Ani v této oblasti se však určitým specifikům nelze vyhnout. Pomineme-li, že k tělesnému postižení bývá mnohdy přidruženo také postižení mentální, již samo pohybové omezení přináší řadu problémů. Především jde o obtížnější získávání zkušeností dítěte, neboť je omezeno ve spontánním pohybu. Nemůže proto tak důkladně prozkoumávat své okolí a v praktické činnosti získávat poznatky a zkušenosti v takové míře, jako dítě bez postižení. Není však přípustné smířit se s tímto omezením. Je nezbytné aktivně vyhledávat možnosti rozvoje dítěte. Těch je velké množství, v některých případech jsou však specifického charakteru.

Z principů uvedených v RVP PV, které jsme zmínili výše, vyplývají určitá specifika přístupu k dítěti s tělesným postižením i požadavky na úpravu podmínek. Vzhledem k rozmanitosti jednotlivých druhů tělesného postižení, jejich hloubky a klinického obrazu u konkrétního dítěte nelze formulovat obecně platná, avšak zcela konkrétní doporučení. Můžeme se omezit pouze na obecnější pravidla, která pak musí pedagog vhodně modifikovat pro potřeby konkrétního dítěte. Vždy je nutná důkladná znalost dítěte a jeho specifika a velmi úzká spolupráce s příslušnými institucemi (především se Speciálně pedagogickým centrem a Pedagogicko psychologickou poradnou).

Rozvoj motoriky

Z hlediska motoriky dítěte s tělesným postižením je třeba věnovat pozornost rozvoji a nácviku specifických dovedností. Tělesné postižení sice dítěti neumožňuje zvládat běžné pohyby, které zdravé dítě zvládá zcela samozřejmě, na rozdíl od zdravého dítěte si však přirozeně osvojuje dovednosti, které jsou pro jeho lokomoci naprosto nezbytné, a které naopak s obtížemi zvládá dítě zdravé. Např. dítě odkázané na invalidní vozík přirozeně posiluje horní končetiny, jejich síla tedy převyšuje sílu paží zdravého dítěte. Jemná motorika ruky může být sice výrazně zhoršena, dítě však tento nedostatek kompenzuje např. výraznou schopností manipulace s předměty prostřednictvím úst. Je proto důležité nabízet dítěti s tělesným postižením takové činnosti, ve kterých bude posilovat dovednosti potřebné pro jeho pohyb včetně samoobslužných činností.

V závislosti na druhu tělesného postižení bývají některé části těla jednostranně zatěžovány. V případě hemiparézy dochází např. k přetěžování levé či pravé strany těla, u vozíčkářů jsou výrazně zatěžovány horní končetiny. Je proto vhodné častěji zařazovat relaxační cvičení s důrazem na relaxaci svalstva přetěžovaných částí těla, a to nejen během ranního cvičení, ale opakované během celého dne.

Ačkoli je u dětí s tělesným postižením běžná spolupráce se speciálně pedagogickým centrem, kde si děti osvojují dovednosti specifické pro konkrétní druh a hloubku postižení a mají možnost navštěvovat kurzy zaměřené na rozvoj specifických schopností a nácvik potřebných dovedností, je vhodné tyto snahy podporovat průběžně během celého dne. Úkolem mateřské školy by proto mělo být mimo jiné také obohacování nabídky činností o takové aktivity, které dítě s postižením vedou k rozvoji těchto specifických dovedností. Jde např. o činnosti zaměřené na rozvoj rovnováhy u dítěte s berlemi, pohyb na vozíku v členitém prostředí, budování návyku zabrzdit vozík při delším stání na místě apod. Podle doporučení lékaře a dalších odborníků by měly být zařazovány také činnosti rehabilitačního charakteru.

Emoční rozvoj a socializace dítěte

Ačkoli se v případě emočního rozvoje a socializace jedná o dvě rozdílné oblasti, považujeme za vhodné je v souvislosti s dítětem s postižením propojit. Socializace je děj, který je neodmyslitelně spjat se sociálním kontaktem. Sociální kontakty integrovaného dítěte (tedy kontakt dítěte s tělesným postižením a zdravé populace) je zároveň zdrojem intenzivních emocí různého charakteru.

Jak již bylo řečeno, dítě s tělesným postižením může zažívat frustraci v uspokojování některých potřeb a naplňování svých cílů, především v případě nereálného odhadu svých možností. Období předškolního věku je obdobím výrazného motorického rozvoje a potřeby spontánní pohybové aktivity. V této oblasti je však dítě s tělesným postižením výrazně limitováno. Výsledkem mohou být nezvyklé reakce dítěte a nezvyklé způsoby chování. Dítě se může jevit jako uzavřené, nekomunikující a pasivní, nebo se naopak mohou projevat agresivní tendence. Takové chování se může zdát v dané situaci neadekvátní. Je třeba si uvědomit, že je u dítěte silně frustrována výrazná potřeba přirozené, spontánní aktivity. Uzavřenost je tak obvykle neuvědomělou snahou vyhnout se konfrontaci s vlastními limity a zachování si přijatelného sebeobrazu. Agresivní tendence pak plní funkci jakéhosi „ventilu“, který pomáhá uvolnit a odreagovat nahromaděné napětí.

Kontakt dítěte s tělesným postižením se zdravými dětmi a konfrontace rozdílných možností je tak bohatým zdrojem nejrůznějších emocí. Snahou pedagoga by proto mělo být budování atmosféry přijetí, respektu a partnerství mezi dětmi bez zdůrazňování odlišností. Každé dítě je ve třídě jedním z kolektivu. Také dítě bez postižení má bezesporu svá specifika, přesto je pedagog obvykle nijak nezdůrazňuje a neupozorňuje na ně. Je třeba si uvědomit, že dítě předškolního věku se učí především nápodobou. Vzorce chování, názory a postoje pozorované u druhých považuje za normální a správné, nevědomě je přijímá a zvnitřňuje.

Přes veškerou snahu pedagoga se u dítěte s tělesným postižením budou objevovat nepříjemné prožitky. Pedagog musí s těmito negativními stavy dítěte pracovat, nesmí je však vnímat jako své profesní selhání. Především ve vyšším věku si dítě bude stále silněji uvědomovat svou odlišnost a také odlišné možnosti. Bude stále více hodnotit samo sebe, a to prostřednictvím srovnávání se s druhými. Je však nezbytné dávat dětem co nejméně příležitostí k takovým myšlenkám. V tom spatřujeme smysl inkluzivního smýšlení.

Hodnocení

Individualizace přístupu prolíná všemi oblastmi práce pedagoga. Ani při hodnocení tak není reálné používání stejných kritérií pro všechny děti. U dětí předškolního věku existují značné rozdíly v rychlosti vývoje. Dítě s tělesným postižením tak pouze obohacuje již tak velkou rozmanitost dětí ve třídě. Pedagog se tedy ani v běžné třídě neobejde bez individuálního přístupu. U dítěte s tělesným postižením však musí přihlídnout ke specifikům, se kterými často neměl příležitost se seznámit dříve, a jsou pro něj tedy něčím novým, neznámým. Hodnocení dítěte a jeho pokroků musí stavět na důkladné znalosti situace konkrétního dítěte. Měl by vycházet z doporučení odborníků (lékařů, speciálních pedagogů apod.) a velmi úzce spolupracovat se Speciálně pedagogickým centrem. Znalost stavu dítěte a jeho možností pedagogovi umožní pochopit situaci jako celek se všemi jejími aspekty: snadněji si vytvoří komplexní představu aktuálního stavu i možnosti a limity dalšího rozvoje dítěte. To vše se zúročí ve schopnosti pedagoga objektivně hodnotit dítě s ohledem na specifika jeho aktuálních i potenciálních možností.

Komunikace

Ačkoli se v komunikaci dítěte s tělesným postižením nemusí objevovat objektivní obtíže, je třeba věnovat této oblasti zvýšenou pozornost. Ze strany samotného dítěte s postižením se může jednat o zhoršenou artikulaci v důsledku narušené motoriky mluvidel, příp. se mohou objevovat problémy v gestikulaci a mimice, a to ve směru jejich sníženého výskytu, nebo např. v podobě mimovolných pohybů. Tyto obtíže mohou zhoršovat srozumitelnost řeči, mohou se však projevovat také v přístupu ostatních dětí k dítěti s tělesným postižením. Tato oblast již byla v tomto textu několikrát zmíněna, proto se jí na tomto místě nebudeme podrobněji věnovat.

Specifickou oblastí komunikace s jedincem s postižením je však schopnost zdravé populace komunikovat s těmito osobami. S dítětem s postižením může spolupracovat asistent, příp. rodič, který dítěti pomáhá s pohybem. Častým nešvarem je komunikace prostřednictvím asistenta. Komunikace tedy není přímo směřována na dítě, ale člověk se o dítěti baví s jeho asistentem. Typické jsou např. otázky:

„Nechce se Karlovi ještě na záchod?“

Dotaz však není adresován samotnému dítěti (Karlovi), ale jeho asistentovi. Tyto tendence patří mezi spontánní a neuvědomované, staví však bariéru mezi dítětem s postižením a jeho okolím. Při komunikaci s lidmi s tělesným postižením je proto vhodné dodržovat několik zásad (podle Neubauerové, 2014):

- rozhovor vést s postiženým, ne s doprovodem;
- dodržovat oční kontakt;
- věnovat jednání dostatek času (zhoršená artikulace může zpomalit slovní vyjadřování);
- odstranit bariéry v prostoru (komunikace vedená z místnosti do místnosti, hlučnost prostředí apod.).

Dítě na vozíku má sníženou možnost otáčet se za svým komunikačním partnerem. Při komunikaci je proto vhodné stát před dítětem. Konečně stejný návyk bychom měli u dětí budovat v komunikaci obecně bez ohledu na to, s kým dítě hovoří.

Jestliže je ve třídě integrováno dítě s tělesným postižením, je třeba věnovat pozornost také komunikaci s ostatními dětmi. Jde především o sledování a průběžné hodnocení vztahů mezi dětmi a podle situace srozumitelnou formou ostatním dětem vysvětlit např. fyzickou odlišnost dítěte s tělesným postižením, jeho nezvyklé projevy chování, ale také specifické požadavky, které pedagog na dítě s postižením klade a odlišná kritéria hodnocení tohoto dítěte. Zdravé děti mohou odlišné požadavky vnímat jako nespravedlivé, neboť si neuvědomují, jaké nároky tento pro ně jednoduchý požadavek může klást na dítě s omezením hybnosti a jaké úsilí pro splnění takového úkolu musí dítě s postižením vynaložit. Smyslem objasnění situace je pochopení odlišných možností dítěte s tělesným postižením, nemělo by však vést k soucitným projevům. Dítě s tělesným postižením nepotřebuje soucit, ale pochopení a respekt. Pomoci mohou různé hry, ve kterých u zdravých dětí pedagog simuluje podmínky dítěte s postižením, např. závody v běhu s improvizovanými (ideálně skutečnými) berlami, jízda na vozíku členitým terénem na čas, oblékání se bez možnosti postavit se na nohy (tedy v sedu nebo lehu) a další varianty provádění běžných sebeobslužných činností za ztížených podmínek. Nezbytnou součástí při těchto hrách je podpora pozitivní, radostné atmosféry. Děti by si měly uvědomit náročnost běžných činností, pedagog by však neměl neúměrně zdůrazňovat „utrpení“ dítěte s postižením.

Přiměřená pomoc

Součástí běžného života v mateřské škole jsou činnosti, které dítě s tělesným postižením zvládá s obtížemi, příp. je při jejich vykonávání odkázáno na pomoc druhého člověka. Součástí budování sociálních vztahů ve třídě s integrovaným dítětem s tělesným postižením by

tak mělo být vedení k samozřejmé pomoci tomuto dítěti. Je však třeba rozlišit mezi skutečnou pomocí a přehnanou tendencí pomáhat. Pomoc by měla být v přijatelné míře. Některá doporučení zmiňují *nezbytně nutnou míru pomoci*, která dítěti s postižením pomáhá překonat nezvladatelné bariéry, staví však především na možnostech dítěte samotného. Stěžejní je tak aktivita dítěte, pomoc představuje jen doplněk. Takový přístup nejen že vede k maximální samostatnosti dítěte a rozvíjí u něj specifické dovednosti potřebné k běžnému životu, zároveň však výrazně přispívá k utváření sebepojetí dítěte s postižením jako svébytné, samostatné bytosti, která si je vědoma svých schopností a kvalit.

Asistent

I přes respektování zásady přiměřené pomoci se dítě s tělesným postižením v některých situacích neobejde bez pomoci. Je proto vhodné využívat v mateřské škole služeb asistenta, který pomůže dítěti se složitějšími úkoly, zároveň se může věnovat dítěti ve chvílích, kdy pedagog musí pracovat s ostatními dětmi. Jde např. o činnosti, ke kterým dítě s postižením vyžaduje více času, pro ostatní děti je však splnění úkolu záležitostí podstatně kratšího trvání. Také přítomnost a pomoc asistenta může být ostatními dětmi chápáno jako jakési privilegium dítěte s postižením. Opět se tak dostáváme k významu komunikace s ostatními dětmi a objasnění významu asistenta pro dítě s postižením.

Úprava prostředí (bezbariérovost) a kompenzační pomůcky

Naprostou nezbytností v případě začlenění dítěte s tělesným postižením do běžné třídy MŠ je úprava prostředí. V případě novostavby už bývá samozřejmostí zohlednění bezbariérovosti. Problém tak bývá především u starších staveb, kde je třeba provádět dodatečné úpravy a instalovat různá pomocná zařízení. Je však třeba s rozvahou přistupovat také k zařizování interiéru. Nevhodné jsou úzké průchody mezi nábytkem (např. mezi stoly), příliš členitý prostor různými přepážkami mezi částmi místnosti apod. Dostatečně široká chodba bývá často dodatečně vybavena nábytkem, který znemožní pohyb dítěti na vozíku nebo s chodítkem. Uveďme alespoň základní požadavky na bezbariérové prostory⁸:

- průchody (dveře, chodby, prostory mezi nábytkem apod.) s šířkou minimálně 80 cm;
- prostory bez schodů, příp. opatřeny nepříliš strmými nájezdy, pohyblivými plošinami (tzv. schodolez) apod.;

⁸ Tento výčet nelze považovat za kompletní. Zájemce o hlubší orientaci v problematice odkazujeme na <http://www.nipi.cz/> a dokumenty vymezující standardy pro bezbariérovost veřejně přístupných budov (zákon č. 361/2000 Sb. o provozu na pozemních komunikacích, 183/2006 Sb. o územním plánování a stavebním řádu, vyhláška Ministerstva pro místní rozvoj ČR č. 398/09 Sb. o obecných technických požadavcích zabezpečujících bezbariérové užívání staveb a další).

- podlahy bez prahů a jiných nerovností, okraje kobereců ideálně opatřeny lištami, aby nedocházelo k jejich odstávání od podlahy;
- toalety a umyvadla v přiměřené výšce a opatřeny madly pro usnadnění přesunu z vozíku na toaletu a zpět;
- dveře ideálně s automatickým otevíráním a dostatečně dlouhým intervalem otevření (překážkou může být i tzv. brano, které klade velký odpor a působí značné obtíže osobě na vozíku i s berlemi).

Začlenění dítěte s tělesným postižením do prostředí běžné třídy mateřské školy klade na instituci vedle požadavků na prostor také nároky na materiální vybavení. Dítě by s ohledem na druh a hloubku postižení mělo mít možnost využívat invalidní vozík, berle či chodítko. Kromě těchto obvyklých pomůcek se můžeme setkat také s ortézami, protézy, korzety a složitějšími pomůckami od speciálně upravených klávesnic až po počítače ovládané pohybem očí. Tyto pomůcky jsou pro zdravé děti obvykle něčím novým a neznámým a je potřeba o nich s dětmi hovořit.

Je zřejmé, že mnohé z těchto pomůcek představují nemalou finanční zátěž. Mnohé školy jsou v tomto směru podporovány zřizovatelem, obcí, sponzorskými dary apod. Existují také centra, která zcela zdarma nebo za symbolickou úplatu poskytují vybrané kompenzační pomůcky od těch nejběžnějších, až po specifické, např. sportovní. Uvedme např. olomoucké Centrum aplikovaných pohybových aktivit (<http://www.apa.upol.cz/>).

V této kapitole si neklademe za cíl vyčerpávajícím způsobem pojednat o možnostech předškolního vzdělávání dětí s tělesným postižením. Rozmanitost tělesného postižení ani neumožňuje podat kompletní přehled všech možností a specifík přístupu. Jde nám především o upozornění na obecnější principy, jejichž uvědomění si a pochopení pomůže pedagogům hledat optimální cesty práce s dítětem s tělesným postižením v prostředí běžné třídy mateřské školy.

2.3 Praktická část: výzkum názorů pedagogů v předškolním vzdělávání na integraci a inkluzi dětí s tělesným postižením do běžných tříd mateřských škol

Integrace a inkluze patří k ústředním tématům současné pedagogiky. Zájem autorů se však obvykle obrací na základní a středoškolské vzdělávání, méně pozornosti je věnováno těmto otázkám ve vztahu k předškolnímu vzdělávání. V rámci výzkumného šetření jsme

se proto zaměřili na zmapování názorů pedagogů předškolního věku a studentů oborů zaměřených na předškolní vzdělávání na integraci a inkluzi dětí s tělesným postižením do běžných tříd mateřských škol. Zvolili jsme kvantitativní výzkumný design formou dotazníkového šetření.

2.3.1 Metodologie výzkumného šetření

Náš výzkum jsme zaměřili především na názory pedagogů v předškolním vzdělávání a studentů souvisejících oborů ve Zlíně na problematiku integrace dětí s tělesným postižením. Domníváme se, že obecně jde o skupinu dětí s relativně dobrými možnostmi integrace do běžných mateřských škol (samozřejmě s přihlédnutím k individuálním specifikům postižení i dítěte). Dalším východiskem při volbě tématu byla aktuálnost problematiky integrativních snah ve školství a opakující se polemiky zástupců vlády, pedagogů a dalších odborníků. Zajímal nás proto pohled těch, kterých se tato problematika týká bezprostředně – samotných pedagogů.

Cíle výzkumného šetření, výzkumné otázky a hypotézy

Cílem výzkumného šetření bylo identifikovat názory pedagogů předškolního vzdělávání a studentů oborů zaměřených na předškolní vzdělávání na integraci a inkluzi dětí s tělesným postižením do běžných tříd mateřských škol. Dílčím cílem bylo posoudit rozdíly v názorech u učitelů s ohledem na různou délku praxe, nejvyšší dosažené vzdělání pedagogického směru, vlastní zkušenost s individuální integrací dětí a na velikost školy.

V souladu s těmito cíli jsme si stanovili následující výzkumné otázky a k nim jednotlivé hypotézy:

VO1: Jak pedagogové předškolního vzdělávání ve Zlínském kraji vnímají integraci dětí s tělesným postižením do běžných mateřských škol?

VO2: Jak se liší názory pedagogů předškolního vzdělávání ve Zlínském kraji na integraci dětí s tělesným postižením do běžných mateřských škol podle charakteristik pedagogů?

H1: Otevřenost pedagoga vůči integraci dětí s tělesným postižením do běžné MŠ se zvyšuje v závislosti na stupni dosaženého vzdělání v pedagogické oblasti.

H2: Otevřenost pedagoga vůči integraci dětí s tělesným postižením do běžné MŠ je závislá na věku pedagoga.

H3: Otevřenost pedagoga vůči integraci dětí s tělesným postižením do běžné MŠ se zvyšuje v závislosti na délce pedagogické praxe.

H4 Pedagogové s vlastní zkušeností s prací s dítětem s tělesným postižením integrovaným do běžné MŠ budou vykazovat vyšší míru otevřenosti vůči integraci než pedagogové bez této zkušenosti.

VO3: Jak se liší podmínky mateřské školy pro integraci dětí s tělesným postižením podle charakteristik škol?

H5: Mateřské školy, které aktuálně pracují s integrovaným dítětem s tělesným postižením, budou disponovat lepšími podmínkami pro práci s těmito dětmi, než mateřské školy, které aktuálně s integrovaným dítětem s tělesným postižením nepracují.

H6: Mateřské školy s větším počtem tříd budou disponovat lepšími podmínkami pro práci s dětmi s tělesným postižením než mateřské školy s menším počtem tříd.

Charakteristiky výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvořili pedagogičtí pracovníci působící v předškolním vzdělávání ve Zlínském kraji a studenti Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně (dále jen UTB) v bakalářském studijním programu Učitelství pro mateřské školy a navazujícím magisterském studijním programu Pedagogika předškolního věku.

Studenti UTB byli o spolupráci na výzkumném šetření požádáni osobně. Při oslovování pedagogů z praxe jsme se snažili v maximální míře využít osobního kontaktu s pedagogy, nebo alespoň s vedením školy. Dále jsme využívali metodu sněhové koule a možností elektronické komunikace. Těmito cestami se nám podařilo oslovit všechny mateřské školy ve Zlínském kraji, jejichž kontakty (poštovní a e-mailové adresy) byly součástí databáze MŠMT veřejně dostupné na webových stránkách MŠMT⁹. Některé adresy se ukázaly jako nefunkční. Celkem tedy bylo osloveno 278 mateřských škol prostřednictvím elektronické zprávy a 17 mateřských škol v rámci osobního jednání.

Do výzkumného šetření se zapojilo celkem 183 respondentů, z toho 99 pedagogů a 84 studentů. Výzkumný soubor proto můžeme popsat ze tří pohledů:

1. soubor jako celek,
2. skupinu pedagogů,
3. skupinu studentů.

Tyto tři kategorie můžeme charakterizovat následovně:

- Soubor všech respondentů (N = 183)

⁹ <http://stistko.uiv.cz/registr/vybskolrn.asp>

- Věk respondentů se pohyboval v rozmezí 19 – 60 let, průměrná hodnota je 27,7 let.
- Pedagogická praxe v mateřské škole je v rozmezí 0 – 41 let, průměrná délka praxe je 4,7 roku.
- Soubor tvoří 181 žen a 2 muži.
- Učitelé byli zastoupeni 99 respondenty, 84 respondentů představovali studenti UTB.
- 59 respondentů nemá ukončené pedagogické vzdělání na žádném stupni vzdělávání.
80 respondentů má ukončené střední vzdělání pedagogického směru.
44 respondentů má ukončené vysokoškolské vzdělání pedagogického směru většinou ve vztahu k předškolní a mimoškolní výchově.
- 48 respondentů má vlastní pedagogickou zkušenost s integrací dětí do běžné třídy mateřské školy
- Soubor pedagogických pracovníků (N = 99)
 - Věk respondentů se pohyboval v rozmezí 19 – 60 let, průměrný věk byl 32,9.
 - Pedagogická praxe v mateřské škole byla v rozmezí 0 – 41 let, průměrná délka praxe pak 8,7 roku.
 - 11 respondentů nemá ukončené pedagogické vzdělání na žádném stupni vzdělávání.
52 respondentů má ukončené středoškolské vzdělání pedagogického směru.
36 respondentů má ukončené vysokoškolské vzdělání pedagogického směru, většinou se zaměřením na předškolní a/nebo mimoškolní pedagogiku. Dále se v odpovědích často objevovalo učitelství pro 1. stupeň ZŠ.
 - 11 respondentů pracuje ve škole s jednou třídou.
19 respondentů působí na škole se dvěma třídami.
16 respondentů působí na škole se třemi třídami.
22 respondentů působí na škole se čtyřmi třídami.
7 respondentů působí na škole s pěti a více třídami.
27 respondentů velikost školy neuvádí.
 - 39 respondentů působí na škole, která pracuje s integrovanými dětmi.
 - 27 respondentů v současné době pracuje ve své třídě s integrovaným dítětem.
 - 47 respondentů uvedlo vlastní zkušenost s integrovaným dítětem (kdykoliv během své dosavadní pedagogické praxe).
- Soubor studentů UTB, obor Učitelství pro mateřské školy Pedagogika předškolního věku (N = 84)
 - Věk respondentů se pohybuje v rozmezí 19 – 45 let, průměrný věk je 21,9.

- Všichni respondenti jsou bez vlastní pedagogické praxe (mimo praxi v rámci studia)
- 28 respondentů má ukončené středoškolské vzdělání pedagogického směru.
- 8 respondentů má ukončené vysokoškolské studium pedagogického směru (jde vesměs o studenty navazujícího studijního oboru Pedagogika předškolního věku).

Díličí charakteristiky souboru shrnuje tab. 4.

Tabulka 4 Popisné charakteristiky výzkumného souboru

	VĚK (v letech)			PRAXE (v letech)		
	min.	max.	průměr	min.	max.	průměr
CELKEM <i>n</i> = 183	19	60	27,7	0	41	4,7
UČITELÉ <i>n</i> = 99	19	60	32,9	0	41	8,7
STUDENTI <i>n</i> = 84	19	45	21,9	0	0	0

Je třeba upozornit, že z hlediska počtu ani stratifikace respondentů nelze vzorek považovat za reprezentativní. To je výrazně limitující faktor s ohledem na možnost zobecnění výzkumných zjištění.

Použité metody

Pro sběr dat jsme použili metodu dotazníku. V návaznosti na stanovené cíle výzkumu jsme dotazníkové položky orientovali na názory pedagogů na vybrané aspekty začlenění dětí s tělesným postižením do běžných tříd MŠ.

Dotazník byl rozdělen do dvou částí: V úvodních otázkách jsme zjišťovali základní demografické údaje o respondentech, jako je pohlaví, věk, délka praxe a nejvyšší dosažené vzdělání pedagogického směru. Další otázky první části byly cíleny pouze na pedagogy působící v mateřských školách a zjišťovaly údaje o škole (velikost, aktuálně integrované děti ve škole a třídě respondenta). Zajímalo nás také, zda má respondent ze své dosavadní pedagogické praxe vlastní zkušenost s prací s integrovaným dítětem se SVP.

Stěžejní část dotazníku zahrnovala celkem 41 položek. U většiny z nich (40) se jednalo o škálové položky, ve kterých respondenti vyjadřovali svůj souhlas s předloženým tvrzením na škále 0 (naprostý nesouhlas) až 6 (naprostý souhlas). V souladu s Gavorou (2012) jsme položky formulovali tak, aby označená škálová hodnota vyjadřovala míru pozitivního postoje k problematice integrace. Abychom předešli tendenci respondentů odpovídat mechanicky, zařadili jsme některé reverzní položky, ve kterých vyšší škálová hodnota vyjadřovala vyšší míru negativního postoje k integraci (obr. 16). Jedna položka byla formulována jako otevřená otázka s možností doplnění pěti bodů (oblastí zkvalitnění integračních snah instituce) podle vlastního uvážení.

15. Děti, které potřebují individuální vzdělávací plán, patří do běžných tříd mateřských škol.									
<i>zcela nesouhlasím</i>	0	1	2	3	4	5	6	<i>zcela souhlasím</i>	
16. Děti, které potřebují pro své vzdělávání speciální (kompenzační) pomůcky, patří do běžných tříd mateřských škol.									
<i>zcela nesouhlasím</i>	0	1	2	3	4	5	6	<i>zcela souhlasím</i>	
17. Přítomnost dítěte s tělesným postižením podstatně zvýší moji pracovní zátěž.									
<i>zcela nesouhlasím</i>	0	1	2	3	4	5	6	<i>zcela souhlasím</i>	
18. Přítomnost dítěte s tělesným postižením považuji pro sebe za zdroj velké psychické zátěže.									
<i>zcela nesouhlasím</i>	0	1	2	3	4	5	6	<i>zcela souhlasím</i>	

Obrázek 16 Ukázka škálových položek dotazníku

V rámci předvýzkumu jsme ověřili srozumitelnost dotazníkových položek a na základě diskuze s pedagogickou veřejností jsme doplnili některé další výroky.

Dotazník, resp. jeho druhá část, je vnitřně členěn do pěti kategorií. Pomocí faktorové analýzy jsme hledali vhodné členění položek tak, aby byly jednotlivé kategorie syceny dostatečným množstvím výroků. Rozložení položek dotazníku do jednotlivých faktorů včetně míry jejich faktorové zátěže uvádíme v příloze 1. Podle zaměření položek jednotlivých faktorů jsme stanovili následující kategorie:

- faktor č. 1: Otevřenost pedagoga vůči integraci/inkluzi;
- faktor č. 2: Rezervovanost pedagoga vůči integraci/inkluzi;
- faktor č. 3: Individualizace přístupu a využívání pohybových aktivit k rozvoji osobnosti;
- faktor č. 4: Podmínky školy pro integraci/inkluzi;
- faktor č. 5: Subjektivně vnímaná připravenost pedagoga pro práci s integrovaným dítětem.

Tyto faktory lze dále rozdělit do tří oblastí. Faktory 1 a 2 se pokoušejí postihnout pohled pedagoga na přínosy či rizika, která dětem přináší začlenění dítěte se SVP a pohled samotného pedagoga na tuto situaci. Faktory 4 a 5 se zaměřují na připravenost pedagoga a školy jako celku pro práci s dětmi se SVP. Specifickou kategorií zůstává faktor 3, který se celkovému pojetí dotazníku poněkud vymyká. Smyslem položek zahrnutých pod faktor 3 je ochota pedagoga individualizovat činnosti i výchovně vzdělávací cíle s ohledem na dítě se SVP a využívání specifického postupu pro rozvoj sociálních kompetencí dětí prostřednictvím pohybových aktivit. Ukazuje se totiž, že pohybové aktivity (především hry) jsou vzhledem ke svým specifickým vhodným socializačním prostředkem. Nejde nám o postihnutí kvality práce pedagoga v této oblasti, ale spíše jeho ochoty a cílené snahy využívat pohybové aktivity tímto způsobem.

U jednotlivých faktorů jsme dále stanovili reliabilitu. Ke stanovení reliability jsme použili koeficient Cronbachova alfa. Výsledky ukazují na značně vysokou konzistenci jednotlivých faktorů i dotazníku jako celku (tab. 5).

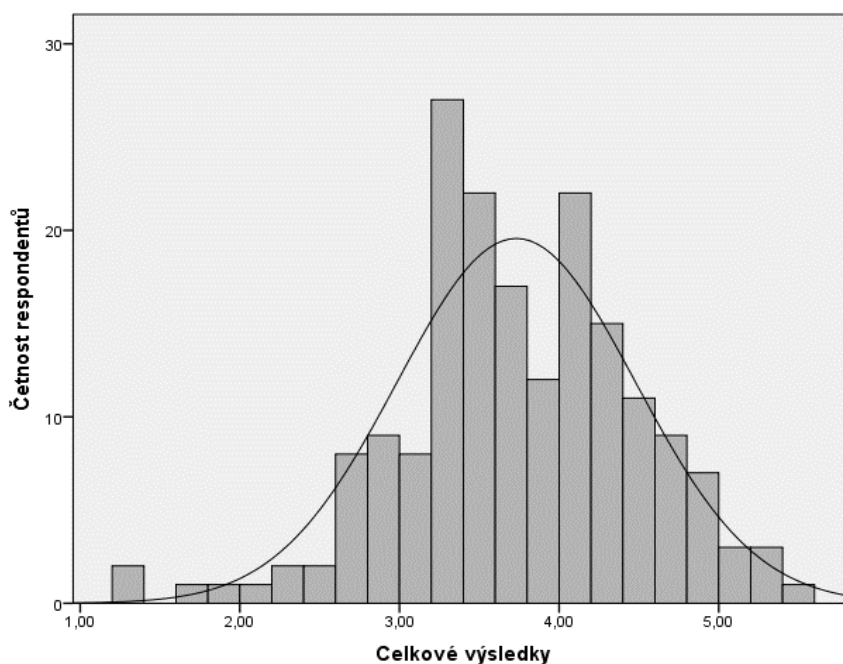
Tabulka 5 Reliabilita dotazníku (Cronbachovo alfa)

Faktory dotazníku	F1	F2	F3	F4	F5	Celkem
Cronbachovo alfa	0,95	0,91	0,88	0,86	0,80	0,94

Pro ověření možnosti aplikovat parametrické metody jsme provedli test normality. Kolmogorov-Smirnovův koeficient i Shapiro-Wilkův test potvrdil normalní rozložení, proto lze aplikovat parametrické testy (tab. 6 a obr. 17).

Tabulka 6 Test normality

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Celkem	0,052	183	0,200	0,988	183	0,116



Obrázek 17 Histogram odpovědí s naznačeným normálním rozložením

2.3.2 Výzkumná zjištění

Při analýze výsledků bychom se rádi věnovali jednotlivým dotazníkovým položkám. Vycházíme z přesvědčení, že průměrné výsledky za celý faktor nejsou dostatečně vypovídající a zaslouží si hlubší analýzu. Vzhledem k velkému množství položek dotazníku však není možné podrobit každou důkladnému rozboru. Hodnocení faktoru jako celku jsme se proto rozhodli doplnit o rozbor vybraných položek, jejichž výsledky podle našeho názoru přispívají k hlubšímu proniknutí do příslušné oblasti. Průměrné výsledky za jednotlivé faktory ukazuje tabulka 7.

Tabulka 7 Průměrné výsledky podle faktorů

Faktor	Průměr	Směrodatná odchylka
F1	4,72	0,99
F2	2,81	1,09
F3	5,00	1,10
F4	2,84	1,48
F5	2,51	1,12

První faktor jsme označili jako *Otevřenost pedagoga vůči integraci/inkluzi*. U všech položek této oblasti se odpovědi průměrně pohybují v oblasti pozitivního hodnocení. Tomu odpovídá také průměrná hodnota odpovědi na položky faktoru č. 1. Obecně lze tedy hovořit o vcelku pozitivním přístupu pedagogů v MŠ k integraci dětí se SVP, příp. pouze s tělesným postižením do běžných MŠ. Nejlépe hodnocenou položkou (s průměrným hodnocením 5,37) a zároveň nejmenší směrodatnou odchylkou byla položka č. 34. Tyto výsledky naznačují, že učitelky mateřských škol podporují spolupráci a vzájemnou pomoc dětí ve většině společných činností. Naopak nejhůře hodnocenou položkou byla položka č. 16. Zároveň se zde objevuje relativně vysoká variabilita odpovědí ($SD = 1,582$). Ukazuje se tedy, že nutnost užívání kompenzačních pomůcek dítětem vnímají mnohé učitelky jako komplikaci. Z hlediska přínosu integrace pro dítě se SVP učitelky nejvíce zdůrazňují budování sociálních vztahů se zdravou populací a rozvoj spolupráce dítěte s ostatními dětmi. Pro ostatní děti spatřují učitelky přínos integrace především v rozvoji tolerance, respektu a empatie.

Druhý faktor byl označen jako *Rezervovanost pedagoga vůči integraci/inkluzi* a tvořil jakýsi protipól faktoru č. 1. Naším cílem v této části bylo sledovat, jaké negativní dopady integrace na integrované dítě a na ostatní děti vnímají učitelky jako podstatné. Srovnání faktorů 1 a 2 opět naznačuje spíše pozitivní postoje k integraci. Důkladnější analýza položek spadajících pod druhý faktor však ukazuje, že pedagogové MŠ nevnímají jako problém připravenost pedagogů pro práci s integrovaným dítětem, ale spíše jejich nedostatečnou ochotu pracovat s integrovaným dítětem. Je třeba podotknout, že příslušné položky se nedotazovaly na připravenost či ochotu samotného respondenta, ale jeho subjektivní vnímání obecné připravenosti a ochoty pedagogů pro integraci. S ohledem na ostatní děti ve třídě vnímají pedagogové jako největší omezení narušení fungování dětského kolektivu jako kompaktní skupiny. Ačkoli ve srovnání s ostatními položka této oblasti zde nacházíme relativně vysokou variabilitu odpovědí ($SD = 1,731$), výsledky naznačují, že odlišnost integrovaného dítěte vnímají pedagogové jako negativní prvek, který narušuje kompaktnost skupiny a tím zvyšuje riziko narušení sociálních vztahů mezi dětmi.

Faktor 3 se zaměřuje na *individualizaci přístupu a využívání pohybových aktivit k rozvoji osobnosti*. Jde o oblast s nejlepším hodnocením, jak ukazuje tabulka 7. Průměrné hodnoty odpovědí na jednotlivé položky se pohybují nad hodnotou 4,5. Opět je však třeba podrobit výsledky podrobnější analýze. Položky vztahující se k využívání pohybových aktivit byly hodnoceny lépe, než položky zaměřující se na individuální přístup. V případě využívání pohybových aktivit pro sociální rozvoj dětí se u žádného respondenta neobjevila odpověď vyjadřující naprostý nesouhlas a směrodatné odchylky u jednotlivých položek vykazují nízké hodnoty (0,701 – 1,059).

Čtvrtý faktor se zaměřil na *podmínky školy pro integraci/inkluzi*. V této oblasti se objevila největší rozdílnost v odpovědích respondentů ($SD = 1,48$). Podle názoru pedagogů oslovené mateřské školy sice podporují integrační a inkluzivní snahy (průměrná hodnota odpovědi na položku 1 je 4,07; $SD = 1,639$, což je nejnižší směrodatná odchylka této oblasti), hodnocení připravenosti školy pro integraci je však paradoxně hodnocena jako nedostatečná. Největší slabinou se ukazuje úprava vnitřních prostor instituce pro pohyb osob s tělesným postižením. Je však třeba doplnit, že odpovědi jednotlivých respondentů se značně lišily ($SD = 2,212$). Vzhledem k finanční náročnosti příslušných úprav (stavební úpravy, vybavení instituce zařízením pro pohyb vozíčkářů po schodišti apod.) a vzhledem k tomu, že nové budovy by podle platných nařízení měly respektovat politiku bezbariérovosti, lze se domnívat, že problém se týká především starších budov, kterých je však mezi českými mateřskými školami pravděpodobně většina.

Faktor č. 5 jsme označili jako *subjektivně vnímaná připravenost pedagoga pro práci s integrovaným dítětem*. Vzhledem k cílům studie jsme se zaměřili výhradně na práci s dětmi s tělesným postižením. Faktor je vnitřně rozdělen na dvě oblasti: vnímané kompetence a ochota vzdělávat se v oblasti práce s dětmi se SVP. Obě oblasti jsou hodnoceny vcelku pozitivně. Pedagogové nevnímají přítomnost dítěte s tělesným postižením jako výraznější zdroj psychické ani pracovní zátěže. Také druhá oblast je hodnocena relativně dobře, pedagogové vykazují ochotu vzdělávat se v příslušné oblasti, avšak především v rámci standardní pracovní doby.

V následující části se zaměříme na hodnocení výsledků ve vztahu k charakteristikám pedagogů. Zvažovali jsme především věk respondenta, délku pedagogické praxe v MŠ, nejvyšší dosažené vzdělání pedagogického směru a vlastní zkušenost s prací s integrovaným dítětem. Otázka pohlaví respondentů nehrála vzhledem k velmi nízkému zastoupení učitelů – mužů žádnou roli.

Věk respondentů koreloval s celkovými výsledky velmi slabě ($r = 0,214$; $\alpha = 0,01$). Korelace jednotlivých faktorů s věkem respondentů ukazuje, že s věkem se zvyšuje otevřenost vůči integraci a starší učitelé si více uvědomují přínos integrace a méně zdůrazňují případná rizika (tab. 8). Totéž potvrdila korelace jednotlivých položek dotazníku s věkem respondenta. Věk pozitivně koreloval s odpověďmi, které vyjadřovaly pozitivnější obecný postoj k integraci (jde o položky P12, P15). Starší respondenti také méně zdůrazňovali negativní dopady integrace na samotné integrované dítě (P24) a v některých aspektech také na ostatní děti v kolektivu (P25, především v oblasti rizika pozitivní diskriminace dítěte s tělesným postižením a narušení fungování dětského kolektivu jako kompaktní skupiny). Zároveň však starší respondenti častěji vypovídali, že nemají dostatečný prostor věnovat potřebnou péči těmto dětem.

Tabulka 8 Korelace věku respondentů s faktory dotazníku
 (*signifikance při $\alpha = 0,01$)

	Věk probanda	F1	F2	F3	F4	F5
Spearman's Correlation Coefficient	1,000	,226**	,233**	,335**	-,048	-,052
Sig. (2-tailed)		,002	,002	,000	,624	,481
N	183	183	182	133	108	183

Dále jsme se zabývali vztahem **nejvyššího dosaženého vzdělání v pedagogickém směru** a názory respondentů na integraci. Ukazuje se, že stupeň dosaženého vzdělání nijak zásadně nesouvisí s přístupem učitelů k integraci dětí do MŠ. Jediným faktorem, ve kterém se prokázal statisticky významný rozdíl mezi skupinami probandů s různým stupněm vzdělání, byl faktor *F3 Individualizace přístupu a využívání pohybových aktivit k rozvoji osobnosti* (tab. 9). Následně byl aplikován post-hoc test (Tukey HSD), který prokázal, že příslušné studium pedagogického směru podporuje využívání pohybových aktivit jako prostředku socializace, přičemž nehraje roli stupeň dosaženého vzdělání. Rozbor jednotlivých položek dotazníku pak naznačuje, že nejvíce jsou pohybové aktivity u zkoumané skupiny učitelů využívány pro rozvoj spolupráce dětí. Podrobná analýza odpovědí na jednotlivé položky dotazníku také naznačuje, že učitelé s vyšším stupněm vzdělání pedagogického směru volili odpovědi vyjadřující pozitivnější vnímání integrace dětí se SVP do běžných MŠ. Je však třeba upozornit, že významnost je v tomto směru pouze věcná, statistická významnost nebyla potvrzena.

Analýza vztahu **délky pedagogické praxe** a postojů pedagogů k integraci prokazuje statisticky významný vztah těchto veličin; délka praxe tak pozitivně, avšak velmi slabě, koreluje s kladným přístupem pedagogů k integraci dětí s tělesným postižením do běžných tříd MŠ ($\rho = 0,148$). Tento vztah se však projevuje především ve faktoru *F3 Individualizace přístupu a využívání pohybových aktivit k rozvoji osobnosti*. Nelze tedy jednoznačně říct, že délka pedagogické praxe má vliv na přístup pedagogů k integraci.

Vztahová analýza dalších proměnných (student/pedagog s praxí, velikost školy, integrace dětí ve škole a zkušenosti pedagoga s prací s integrovaným dítětem) neprokázala statisticky významné rozdíly v názorech pedagogů na integraci dětí s tělesným postižením do běžných tříd MŠ. Ani podrobná analýza odpovědí na jednotlivé položky dotazníku neposkytla zásadnější zjištění.

Tabulka 9 ANOVA – vliv dosaženého vzdělání na jednotlivé faktory dotazníku
(zvýrazněny signifikantní výsledky při $\alpha = 0,01$)

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
F1	Between Groups	4,152	2	2,076	2,180	,116
	Within Groups	166,621	175	,952		
	Total	170,773	177			
F2	Between Groups	2,505	2	1,253	1,039	,356
	Within Groups	209,702	174	1,205		
	Total	212,207	176			
F3	Between Groups	21,262	2	10,631	10,470	,000
	Within Groups	126,928	125	1,015		
	Total	148,191	127			
F4	Between Groups	1,070	2	,535	,238	,789
	Within Groups	229,325	102	2,248		
	Total	230,395	104			
F5	Between Groups	6,681	2	3,341	2,657	,073
	Within Groups	220,018	175	1,257		
	Total	226,699	177			
celkem	Between Groups	2,859	2	1,429	2,625	,075
	Within Groups	95,313	175	,545		
	Total	98,172	177			

Poslední část věnovaná rozboru výsledků bude zaměřena na charakteristiky školy. V této oblasti jsme se zajímali především o velikost školy (danou počtem tříd) a aktuální přítomnost integrovaného dítěte se SVP. Překvapivě ani jedna ze zmíněných charakteristik škol

se výrazněji neprojevila v postojích pedagogů na integraci. Pouze z hlediska **aktuálně integrovaného dítěte se SVP** se ukazuje, že tyto školy podle názorů pedagogů disponují lepším vybavením a lepšími podmínkami pro integraci dětí. Podle předpokladu vypovídali učitelé těchto škol o výraznější podpoře školy obcí, a to především ve finanční oblasti.

2.3.3 Shrnutí výsledků a diskuze

V rámci výzkumného šetření jsme se zaměřili na názory pedagogů na integraci dětí se SVP do běžných tříd MŠ. Některé problematiky jsme v souladu se zaměřením této kapitoly zúžili na děti s tělesným postižením. Pomocí faktorové analýzy jsme položky dotazníku rozdělili do 5 faktorů:

- faktor č. 1: Otevřenost pedagoga vůči integraci/inkluzi;
- faktor č. 2: Rezervovanost pedagoga vůči integraci/inkluzi;
- faktor č. 3: Individualizace přístupu a využívání pohybových aktivit k rozvoji osobnosti;
- faktor č. 4: Podmínky školy pro integraci/inkluzi;
- faktor č. 5: Subjektivně vnímaná připravenost pedagoga pro práci s integrovaným dítětem.

V souladu s výzkumnými cíli jsme si stanovily výzkumné otázky a s nimi související hypotézy.

VO1: Jak pedagogové předškolního vzdělávání ve Zlínském kraji vnímají integraci dětí s tělesným postižením do běžných mateřských škol?

Pedagogové z našeho výzkumného vzorku vykazovali spíše pozitivní postoje k integraci dětí s tělesným postižením. V jejich odpovědích se projevila vysoká míra otevřenosti vůči integraci těchto dětí. Uvědomují si pozitivní přínos začlenění dítěte s tělesným postižením do běžné třídy, a to především s ohledem na budování vhodných sociálních vztahů dítěte se zdravou populací. Totéž platí také opačně – pedagogové zlínských mateřských škol vyzdvihují význam přítomnosti dítěte s tělesným postižením v běžné třídě MŠ také pro ostatní děti ve třídě. Opět mezi nejlépe hodnocené oblasti patří možnost budovat sociální vztahy zdravé populace s dětmi s postižením, dále spatřují přínos v oblasti rozvoje empatie, tolerance a respektu k odlišnostem a jejich vnímání jako přirozené součásti světa. Poněkud problematičtější je postoj pedagogů k integraci dětí vyžadujících speciální (kompenzační) pomůcky. Ačkoli také v této oblasti převládá pozitivní postoj pedagogů, není tak výrazný, jako u ostatních jmenovaných kategorií. Pedagogové zlínských mateřských škol jsou podle výsledků velmi nakloněni využívání pohybových aktivit k budování kolektivu a rozvoji sociálních dovedností dětí. Dále se ukazuje, že

podle názorů pedagogů oslovené mateřské školy sice podporují integrační a inkluзивní snahy, avšak připravenost školy pro integraci je na nízké úrovni. Jako největší slabina se jeví úprava vnitřních prostor instituce pro pohyb osob s tělesným postižením.

VO2: Jak se liší názory pedagogů předškolního vzdělávání ve Zlínském kraji na integraci dětí s tělesným postižením do běžných mateřských škol podle charakteristik pedagogů?

H1: Otevřenost pedagoga vůči integraci dětí s tělesným postižením do běžné MŠ se zvyšuje v závislosti na stupni dosaženého vzdělání v pedagogické oblasti.

Hypotéza se nepotvrdila.

Stupeň dosaženého vzdělání nijak zásadně nesouvisí s přístupem učitelů k integraci dítěte s tělesným postižením do mateřských škol. Pouze v oblasti individualizace přístupu a využívání pohybových aktivit k rozvoji osobnosti vykazují lepší výsledky pedagogové se středoškolským nebo vysokoškolským vzděláním než pedagogové bez vzdělání v pedagogické oblasti. Rozdíly v názorech pedagogů se středoškolským vzděláním a pedagogů s vysokoškolským vzděláním nebyly pozorovány.

H2: Otevřenost pedagoga vůči integraci dětí s tělesným postižením do běžné MŠ je závislá na věku pedagoga.

Hypotéza se potvrdila.

Analýza dat ukazuje na slabou korelaci věku respondentů s celkovými výsledky. S věkem se zvyšuje především otevřenost pedagoga vůči integraci dětí s tělesným postižením do MŠ, starší pedagogové si pak více uvědomují přínos integrace pro integrované dítě i pro ostatní děti a méně zdůrazňují případná rizika. Zároveň však starší respondenti vypovídali, že nemají dostatečný prostor věnovat potřebnou péči integrovaným dětem s tělesným postižením.

H3: Otevřenost pedagoga vůči integraci dětí s tělesným postižením do běžné MŠ se zvyšuje v závislosti na délce pedagogické praxe.

Hypotéza se potvrdila.

Byl prokázán pozitivní vztah délky praxe pedagoga a jeho vstřícného postoje k integraci dětí s tělesným postižením do běžných MŠ. Ačkoli jde o statisticky významnou souvislost, je tento vztah velmi slabý. Navíc se projevuje především v oblasti individualizace přístupu a využívání pohybových aktivit k rozvoji osobnosti.

- H4 Pedagogové s vlastní zkušeností s prací s dítětem s tělesným postižením integrovaným do běžné MŠ budou vykazovat vyšší míru otevřenosti vůči integraci než pedagogové bez této zkušenosti.

Hypotéza se nepotvrdila.

Analýza dat nepotvrdila signifikantní vztah mezi zkušeností pedagoga s prací s dítětem s tělesným postižením a jeho otevřenosti vůči integraci těchto dětí do MŠ.

VO3: Jak se liší podmínky mateřské školy pro integraci dětí s tělesným postižením podle charakteristik škol?

- H5: Mateřské školy, které aktuálně pracují s integrovaným dítětem s tělesným postižením, budou disponovat lepšími podmínkami pro práci s těmito dětmi, než mateřské školy, které aktuálně s integrovaným dítětem s tělesným postižením nepracují.

Hypotéza se potvrdila.

Mateřské školy, které aktuálně pracují s integrovaným dítětem s tělesným postižením, disponují lepšími podmínkami pro práci s těmito dětmi. Tyto školy jsou podle mínění pedagogů také více podporovány obcí, a to především ve finanční oblasti.

- H6: Mateřské školy s větším počtem tříd budou disponovat lepšími podmínkami pro práci s dětmi s tělesným postižením než mateřské školy s menším počtem tříd.

Hypotéza se nepotvrdila.

Analýza dat nepotvrdila signifikantní vztah velikosti školy a kvalitou podmínek pro integraci dětí s tělesným postižením.

V závěru je třeba upozornit na některé limity této studie. Snad nejvýraznějším limitem je velikost a struktura výzkumného vzorku. Jak bylo řečeno dříve, do výzkumu byli zapojeni studenti Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, kteří studují obor *Učitelství pro mateřské školy* nebo *Pedagogika předškolního věku*, a to v prezenční i kombinované formě. Především však bylo naší snahou zapojit do výzkumu co nejvíce pedagogů z praxe. Přesto, že je dnes otázka integrace a inkluze velmi aktuálním tématem (či snad právě proto), nebyla ochota pedagogů zapojit se do výzkumu příliš velká. V maximální míře jsme využili možnosti osobního kontaktu s pracovníky mateřských škol. V těchto případech byla úspěšnost (návratnost dotazníků) vyšší než 80 %. V případě elektronické komunikace byla naopak návratnost velmi nízká (přesné číslo nejsme schopni uvést, neboť jsme elektronickou poštou

oslovovali prakticky všechny zlínské mateřské školy včetně těch, které byly dříve kontaktovány osobně, navíc jsme nesledovali konkrétní počty pedagogů na jednotlivých školách). Celkový počet respondentů (99 pedagogů a 84 studentů) tak nelze považovat za reprezentativní vzorek, zobecnění našich zjištění je tedy velmi problematické. Výsledky, které zde prezentujeme, je možné vztahovat pouze na respondenty z našeho výzkumného souboru.

Zapojení do výzkumu bylo věcí svobodného a dobrovolného rozhodnutí každého jedince. Lze proto předpokládat, že (především z pedagogů oslovených elektronickou poštou) se do výzkumu zapojili především ti pedagogové, kteří se o problematiku osobně zajímají. Nelze jednoznačně říct, zda zájem pedagoga o otázky integrace dětí se SVP do MŠ je indikátorem jeho kladného vztahu k této problematice, či nikoli. Podle našeho názoru však převaha respondentů se zájmem o problematiku nemusí nutně odrážet obecnou charakteristiku populace, čímž je opět narušena reprezentativnost vzorku. To se mohlo projevit např. v otázkách zaměřených na ochotu pedagogů vzdělávat se v oblasti práce s dítětem s tělesným postižením.

Z výraznějších limitů naší studie je nutno upozornit ještě na problém objektivitu. Nelze vyloučit, že, ačkoli byl ze strany autorů výzkumu kladen důraz na anonymitu, pedagogové mnohdy volili odpovědi, které považovali za vhodné a společensky žádoucí, bez ohledu na své skutečné názory. Na přání vedení probíhala v některých školách distribuce a sběr vyplněných dotazníků prostřednictvím vedoucího pracovníka. Přesto, že respondenti měli možnost vyplněný dotazník vložit do přiložené obálky opatřené bezpečnostním prvkem (specifické razítko přes samolepicí klopou obálky), mohla v některých případech panovat obava z narušení anonymity.

V průběhu sběru dat jsme od respondentů získali důležitou zpětnou vazbu. Nejčastější připomínkou, kterou považujeme za zásadní, bylo používání pojmu *tělesné postižení* v obecné rovině. Vhodnější by bylo specifikovat také hloubku a typ postižení, příp. se dotazovat specificky podle těchto kritérií. Otevřenost pedagogů k integraci se pravděpodobně bude lišit podle hloubky postižení, jeho typu, potřebě kompenzačních a jiných specifických pomůcek apod. Tento aspekt však dotazník nezohledňoval, což zpětně vnímáme jako jeho výrazný nedostatek.

2.4 Závěr

V oblasti tělesného postižení (a vlastně i většiny dalších druhů postižení) se dnes dostává do popředí zájem o problematiku integrace a inkluze. Jde o náročný proces začleňování jedince s postižením do běžného života a společnosti, při kterém je třeba zohledňovat jak potřeby jedince, tak případná rizika plynoucí z těchto procesů. Spektrum tělesných poruch

je bohaté a každá z nich se v možnostech jedince i odrazu poruchy v psychice projeví specifickým způsobem. Mezi nejčastější tělesné poruchy patří dětská mozková obrna (MO). Mezi další poruchy patří lehké mozkové dysfunkce (LMD), které zahrnují řadu diagnóz majících společný základ: oslabení funkce centrální nervové soustavy. Z hlediska pedagogického je tato skupina poruch zásadní, neboť u nositelů právě těchto poruch bývají snahy o integraci a inkluzi maximální. Mezi další tělesné vady řadíme deformace, malformace a amputace.

V této kapitole jsme se zaměřili na vymezení základních pojmů z oblasti tělesného postižení a poskytnutí vodítek pro pedagogy, kteří pracují s tělesně postiženými dětmi integrovaných do běžné mateřské školy. Vymezili jsme základní teoretický rámec z oblasti medicínské a pedagogicko-psychologické, zmínili jsme stěžejní body z oblasti zákonného zakotvení problematiky a shrnuli nejdůležitější specifika přístupu k těmto dětem. V závěru kapitoly jsme prezentovali výzkumná zjištění, která se týkala postojů pedagogů zlínských mateřských škol k integraci dětí s tělesným postižením do běžných mateřských škol.

KAPITOLA 3

ZKUŠENOSTI PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ S PÉČÍ O DĚTI ZE SOCIO-KULTURNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ

Úvod

Příspěvek referuje o zkušenostech pedagogických pracovníků s péčí o děti se socio-kulturním znevýhodněním. Vzorek se skládá ze 44 participantů. Všechny názory byly analyzovány s ohledem na typ dětí, se kterými se dotazovaní pedagogové setkali, jejich pracovní pozici a délku praxe v mateřské škole. Tématické psaní bylo zadáno jednou s cílem odpovědět na výzkumné otázky. Výsledky poukázaly hlavně na míru kulturní odlišnosti, stupeň ovládnutí češtiny, komunikaci mezi pedagogy a rodiči, pedagogy a dětmi i vzájemné vztahy mezi nimi. Z analýz vyplynula legislativní nedostatečnost a spatřování problému v hodnotovém nastavení rodin, ze kterých žáci ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí pocházel.

3.1 Teoretický rámec

Děti se sociálním znevýhodněním jsou dle zákona č. 561/2004 Sb. začleněny mezi subjekty se speciálními vzdělávacími potřebami. Mají tedy právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.

Činnosti poradenských zařízení specifikuje vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, která byla aktualizována novelou č. 147/2011 Sb., kde jsou specifikována vyrovnávací a podpůrná opatření při vzdělávání.

Mezi sociálně znevýhodněné žáky v kontextu českého školství zařazujeme velmi širokou skupinu dětí:

- děti/žáci z rodinného prostředí, ve kterém se jim nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání, rodiče nespolupracující se školou;

- děti/žáci s nízkým sociálním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy;
- děti/žáci s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou;
- děti/žáci z rodin azylantů nebo imigrantů (Němec, 2014).

Rozvoj osobnosti dětí se speciálními potřebami bývá limitován především úrovní vlastní aktivity a výchovnými postoji rodičů. Tento proces zrání a učení bývá u dětí zpomalen a vývoj jednotlivých funkcí je nerovnoměrný. Dochází k omezení možnosti rozvoje kognitivních funkcí a aktivního poznávání a učení se nápodobou (Vágnerová, 2002).

Péče o děti ze sociálně- kulturně znevýhodněného prostředí je celá řada. Mezi zásadní, stále zmiňované a nedořešené překážky patří absence předškolní přípravy v mateřské škole (nejčastěji děti romské).

Pokud do předškolního vzdělávání nastoupí, musejí se rychle vyrovnat s úplně novým prostředím, kde fungují pravidla, která jsou pro ně mnohdy cizí.

Potýkají se s velmi malou slovní zásobou a komunikační – jazykovou bariérou. Děti se sociálním znevýhodněním pokud do mateřské školy vůbec přicházejí, jsou obvykle bez znalosti základních barev, pojmů, s grafomotorickými obtížemi a také špatně nesou odloučení od rodiny. Bývají nezralé po sociální stránce, mívají často poruchy pozornosti a chování. Mají problémy se soustředěním, nemívají základy hygienických a sebeobslužných návyků. Největší překážkou těchto dětí je nepodnětné rodinné zázemí. Velká část rodičů má pouze základní vzdělání. Dětem tak často chybí motivace pro školní práci. Jsou zvyklí na příjem sociálních dávek a nevidí žádné pozitivní vzory. V samotném školském zařízení je největší překážkou stále nedostatečná připravenost školských zařízení a nedostatečná profesní příprava pedagogických pracovníků v této specifické oblasti vzdělávání. Mateřské a základní školy, včetně jejich vedení, musejí být příznivě nakloněni integraci (zařazení) těchto dětí/žáků a snažit se celkově o inkluzivní přístup, což stále v mnohých případech není běžné. Ke vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí je nezbytná znalost speciálních vzdělávacích přístupů a znalost jejich specifík. Tato zásadní výbava by měla být zařazována jako součást přípravy všech budoucích pedagogických pracovníků, vychovatelů a asistentů. (Bartoňova, 2009)

3.2 Prezentace výzkumu zkušeností pedagogických pracovníků s péčí o děti ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké zkušenosti s péčí o děti ze socio- kulturně znevýhodněného prostředí mají pedagogičtí pracovníci z řad ředitelek mateřských škol, učitelek ma-

teřských škol, asistentů pedagogů. Dalšími účastníky výzkumu byli participanti z řad osobních asistentů, instruktorů volnočasových aktivit a studentů středních a vysokých škol pedagogického zaměření. Studenti své zkušenosti popisovali z pohledu praktikantů v rámci pedagogické praxe při studiu. Výzkumnou metodou bylo tématické psaní textu, kde participaci popisovali konkrétní zkušenosti v péči o děti se sociálním znevýhodněním, popisovali, s jakými dětmi se setkali, jejich osobní příběhy, specifikovali potřebnou péči stav současné praxe a bariéry při této péči. Tématické psaní bylo zadáno jednou a texty byly analyzovány s ohledem na délku praxe respondentů, jejich pracovní pozici a typy dětí, se kterými se setkali.

3.2.1 Výzkumná metoda

Metodou sběru dat v tomto výzkumu bylo tématické psaní textu. Na začátku byl participantům vysvětlen záměr výzkumu a byly jim poskytnuty instrukce týkající se obsahu a rozsahu psaní. Obsah byl dán těmito okruhy:

- Jaké konkrétní zkušenosti mají v péči o děti ze znevýhodněného sociokulturního prostředí?
- S jakými dětmi se setkali, jaké byly osobní příběhy dětí?
- Jaké konkrétní didaktické postupy práce s těmito dětmi se jim osvědčily (neosvědčily)?
- Jakou specifickou péči tyto děti vyžadují?
- Jaká je praxe a jaké jsou bariéry v péči o tyto děti?

Byli také informováni, že dílčí části textu budou využity pro sepsání kapitoly monografie. Participanti uvedli délku své praxe, pracovní pozici, na které pracovali a typy dětí ze socio-kulturního prostředí, se kterými se v praxi setkali. Produkovali esej na zadané téma, pracovali vlastním tempem, nebyli přerušováni. Psaní bylo volné, tj. neřízené výzkumníkem. Volná písemná produkce je metoda používaná v kvalitativním výzkumu. Tato metoda je méně frekventovaná, ale má své výhody. Kvalitativní výzkumy vychází z fenomenologie (Chrátka, 2007). Jde o zdůraznění subjektivních aspektů jednání lidí, tím kvalitativně orientované výzkumy připouštějí existenci více realit. Fenomenologická výzkumná metoda je zastřešující teorie a technika, která si neklade nároky na výlučnost, není dogmatickým návodem, ale nabízí výzkumníkovi prostor, kde se může pohybovat a kam svůj výzkum může zasadit (Gulová, Šíp, 2013). Základní metodou směřující ke zjištění byla tématická analýza textu. Texty byly opakovaně pročitány, analyzovány dílčí části příběhů dětí a názorů učitelek. Poté byly dílčí části přiřazeny k danému typu dětí ze znevýhodněného socio-kulturního prostředí a k nim bylo vyjádřeno stanovisko.

3.2.2 Participanti výzkumu

Výzkumného šetření se zúčastnilo 43 žen a 1 muž, který působil v MŠ během svého studia a nyní se setkává s dětmi ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí při mimoškolních aktivitách v pozici instruktora. Mezi participantkami byly 2 ředitelky mateřské školy s délkou praxe 20 let, 31 učitelek mateřské školy s délkou praxe od 5 měsíců do 16 let, 2 pracovníci na pozici asistenta pedagoga s délkou praxe od 1 do 3 let, 4 studenti střední a vysokých škol pedagogického směru, 4 instruktoři volnočasových aktivit a 1 osobní asistent v MŠ. Pro lepší orientaci uvádíme definici a podmínky pro výkon jednotlivých pracovních pozic, kteří se stali participanty výzkumu, dle zákona 563/2004 sb.:

Pedagogickým pracovníkem je fyzická osoba, která je plně způsobilá k právním úkonům, je bezúhonná, zdravotně způsobilá a prokázala znalost českého jazyka. Vykonává přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (učitel, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, vedoucí pedagogický pracovník).

Ředitelem mateřské školy se v ČR může stát fyzická osoba, která má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost v délce 3 roky, absolvent studia pro ředitele škol do 2 let po nástupu do této funkce v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, absolvent v akreditovaném studijním programu školský management nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání.

Učitelem mateřské školy se v ČR může stát absolvent střední odborné školy se zaměřením na přípravu učitelů MŠ, absolvent vyššího odborného vzdělávání zaměřeného na přípravu učitelů MŠ, absolvent programu celoživotního vzdělávání, organizovaného vysokou školou se zaměřením na přípravu učitelů MŠ, absolvent vysoké školy, která má akreditované studijní programy se zaměřením na přípravu učitelů MŠ.

Asistentem pedagoga se v ČR může stát absolvent základního vzdělání s absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga, absolvent středního vzdělání s výučním listem a studiem pedagogiky, absolvent středního vzdělání s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů, absolvent vyššího odborného vzdělání získaným studiem v akreditovaném vzdělávacím programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku, absolvent vysokoškolského vzdělání získaného studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd.

Osobním asistentem, dle zákona 108/2006 Sb., se v ČR může stát fyzická osoba, která na základě smlouvy o pracovní činnosti provádí pracovní, výchovné a vzdělávací činnosti

u osob, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku, chronického onemocnění nebo zdravotního postižení, jejichž situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby.

Instruktořem, dle zákona č.469/2002 Sb., se v ČR může stát absolvent specifické teoretické a praktické přípravy, která je završena získáním osvědčení, na jehož základě může instruktoř tuto činnost vykonávat. Příprava je závislá na daném pracovním kontextu a úrovni jejich profesionálního působení.

Studentem, dle zákona č. 117/1995 Sb., je v ČR osoba, která se soustavně připravuje na budoucí povolání na střední nebo vysoké škole, nejdéle však do 26 let věku (u doktořandů do 28 let).

3.2.3 Výzkumná zjištění

Zkušenosti učitelek s péčí o děti imigrantů a azylantů

S péčí o děti imigrantů a azylantů mělo zkušenost 5 učitelek MŠ. Délka jejich praxe od 4,5 roku do 12 let.

Vybrané dílčí části příběhů dětí a názorů učitelek:

Dítě a komunikace

„Děti obě 3leté z Vietnamu, ani jedno dítě neumí ani slovo česky. Domluva je příšerná. Jak se říká ‚rukama – nohama‘. Opravdu bylo velmi vyčerpávající k dalším 23 dětem a z toho 5 dětí dvouletých, věnovat individuální péči. Komunikace byla problémem, děti se učily jazyk spontánně od učitelů, vrstevníků.“

Další zkušenosti učitelky byly pro komunikaci pozitivnější.

„Ve třídě se nachází dívka, která pochází z Vietnamu. Rodiče žijí ve zdejší vesnici a dívka zde má i babičku a tetu. Maminka je jediná, se kterou se dá domluvit.“

Situace jazykové bariéry byla řešena ze strany rodičů i za pomoci překladatelky.

„Rodiče si zařídili překladatelku. Takže, když bylo potřeba, volali jsme překladatelce a nebo psali vzkaz na papír, který jí vzali a ona jim ho přeložila.“

Naprosto bezproblémová byla v těchto příkladech situace sociální a vztahová mezi vrstevníky.

„Dívka 4 roky, chodí pečlivě a velmi pěkně oblékaná, je přátelská a usměvavá. Děti ji mají rády, nijak se nepozastavují nad jejím vzhledem, nad její odlišností.“

„Chlapec 4 roky, chodí čistý, rodiče vždy kontrolují jeho věci, ptají se, jak se mu daří, zda nemají nějakou povinnost vůči škole. Děti neřeší jeho vzhled, do kolektivu zapadl bez problémů.“

Děti z Afriky

„U dětí narozených v Africe řešili opakovaně vrstevníci, zvědavě, nikoli odmítavě, barvu pleti. ‚...oni jsou úplně spálení?‘ začali se mezi sebou sami informovat: ‚nejsou, oni jsou černoši- to nevíš?‘ ... ‚no, černoši jsou v Africe!‘ pak se zdálo vhodné pouze nevzrušeně se připojit ‚no, já jsem z Česka a mám modré oči, černé vlasy, Nikolka je z Česka a má modré oči a úplně blondáté vlasy...‘ bylo důležité nedělat z odlišností nějakou atrakci, vše pojmut formou hry, rozhovorů s dětmi.“

Při péči bylo třeba respektovat zejména míru kulturní odlišnosti a komunikace. Ze zkušeností učitelek s péčí o děti imigrantů a azylantů se ukázala největším problémem jazyková bariéra. Pokud ovládali český jazyk alespoň částečně, byla komunikace podstatně jednodušší. Pokud komunikaci nezvládali, zajistili si případně překladatelku. Začlenění bylo nejtěžší pro děti samotné. Ve školním prostředí trávilo dítě několik hodin denně, každý den v týdnu, deset měsíců v roce. Děti měly možnost si postupně osvojit český jazyk spontánně. Takové dítě se také setkává s různým způsobem přijetí ze strany vrstevníků. Může se setkat s přátelským přijetím, ale i odmítáním. Velká část úspěchu přijetí dítěte je v přístupu učitelů, kteří sami musí zvládnout komunikaci s dítětem, kulturní odlišnost a hlavně vést vrstevníky dětí k pozitivnímu přístupu a postoji k těmto dětem. V přístupu v péči o děti černošské, které přece jenom nejsou tak často začleněny do MŠ, se ukázal profesionální přístup učitelek, které vztahy mezi dětmi velmi dobře vnímaly. Vzniklé situace dokázaly velmi citlivě usměrňovat a děti komunikací provést. Práci pedagogům znesnadňuje velké množství dětí ve třídách a tím je individuální přístup velmi omezen. Pro hladký průběh začlenění dítěte do MŠ je velmi důležitá spolupráce s rodiči. Ta u těchto typů dětí bývá na dobré úrovni. O děti se zajímají, mají nastaveny kulturní hodnoty, vztah k učiteli a smysl pro povinnost.

Zkušenosti učitelek s péčí o romské děti

S péčí o romské děti mělo zkušenost v praxi 9 učitelek MŠ. Délka jejich praxe se pohybovala od 2 do 12 let.

Vybrané dílčí části příběhů dětí a názorů učitelek:

Děti přicházející do MŠ z dětského domova

„Chlapec nastoupil do MŠ z dětského domova. Při příchodu se choval jako ‚zvířátko‘. Hovořit o základech hygieny a stolování se absolutně nedalo. Dětem neustále bral hračky, jídlo z talířků. Neustále se všude tlačil, všechny předbíhal a v neposlední řadě děti bouchal. Děti se ho později začaly bát. Bylo mu obtížné cokoli vysvětlit. Díky docházce do MŠ se postupně zlepšoval jeho vztah k vrstevníkům.“

„Dívky jsou velmi šikovné, obě mají kladný vztah k hudbě.“

Děti přicházející do MŠ z pěstounské péče

„Sourozenci chlapec a dívka, velmi neklidní, roztěkaní. Dívka kousala a napadala děti, chlapec moc nekomunikoval. Individuální péči se postupně zklidňovali a komunikace se zlepšila.“

Dítě z romské početné rodiny

„Chlapec ze 7 sourozenců, kteří se střídali v péči a vodění chlapce do školky s babičkou, znatelné rysy nedostatečně podnětného prostředí. Rodiče základního vzdělání. Nebyl omezen jazykovou bariérou, všechno chtěl vyzkoušet, měl rád výtvarné aktivity, při jídle si několikrát přidával. Školku navštěvoval nepravidelně. Rodiče se o dítě nezajímali. Poskytnuta individuální péče dle možností, osvědčilo se chlapce ‚úkolovat,‘ vyřizovat vzkazy, něco přinést, byl velmi ochotný a vděčný za individuálnější přístup.“

Dítě z romské, plně funkční, rodiny

„Dívka chodí vždy čistá, upravená a s rodiči probíhá komunikace bez sebemenších problémů. Dodržují stanovený režim pro příchod a vyzvedávání dětí a respektují školní řád. Projevují zájem o dění ve škole a konzultují s učitelkami všechny nejasnosti, které se v adaptačním období dítěte na školu objevují. Z jejich kladného přístupu mám dobrý pocit a věřím, že nám dobrá spolupráce vydrží po celý školní rok.“

Vztahy mezi dětmi

Některé „bílé“ děti – důkladně poučeny svými rodiči – přicházely do třídy s vtipy na Romy a jejich definování, jakožto zloději a lenochy.“

„Občas chtěly na děti svalit něco ‚ze zvyku‘.“

Zkušenost s absencí předškolní výchovy

„Chlapec 6 let, vrácen z 1 třídy z důvodu nevyzrálosti, špatné sebeobsluhy a nezvládnutí základních úkonů, které se po něm požadovaly. Chlapec byl roztěkaný, ale slušný a komunikativní. Nikdy nenavštěvoval MŠ, před nástupem do ZŠ. Rodiče se základním vzděláním.“

„Poskytnuta byla individuální péče v rozsahu potřeb předškolních dětí nebo dětí s odkladem školní docházky. Docházelo ke zlepšování, ikdyž velmi pozvolna, z důvodu nepravidelné docházky dítěte do školky.“

Ze zkušeností učitelek v péči o děti romského etnika se jako důležité ukazuje nastavení pravidelnosti v docházce do mateřské školy. Více dětí přicházelo do mateřské školy z náhradní rodinné péče – dětského domova, pěstounské péče. Děti se v mateřské škole musejí rychle vyrovnat s úplně novým prostředím, kde fungují pravidla, která jsou pro většinu z nich cizí. Vyplývá to z nepodnětného domácího prostředí, velkého počtu sourozenců a absence individuální výchovy. Mají často špatnou sebeobsluhu, malou slovní zásobu, neumějí se samostatně vyjádřit. V přijetí ze strany vrstevníků bývají vytvářeny bariéry. Takové dítě se také setkává s různým způsobem přijetí ze strany vrstevníků. Může se setkat s přátelským přijetím, ale i odmítáním. Vztahy mezi dětmi bývají velmi ovlivněny přístupem rodičů, nejen z romského etnika, ale i českých. Velká část úspěchu přijetí dítěte je také v přístupu učitelů, kteří sami musí zvládnout komunikaci s dítětem, kulturní odlišnost a hlavně vést vrstevníky dětí k pozitivnímu přístupu a postoji k těmto dětem. Přičemž práci jim znesnadňuje velké množství dětí ve třídách a tím je individuální přístup velmi omezen. Nesmírně důležitá, pro hladký průběh začlenění dítěte do MŠ, byla spolupráce s rodiči.

Zkušenosti učitelek s péčí o děti ze sociálně a ekonomicky znevýhodněných rodin

S péčí o děti ze sociálně a ekonomicky znevýhodněných rodin mělo praktickou zkušenost 5 učitelek MŠ. Délka jejich praxe se pohybovala od 1,5 roku do 12 let. Vyjádřeny zde byly jak zkušenosti a pohledy učitelek na začátku profesní kariéry, tak pohled učitelek – profesionálek s více pětiletou praxí.

Vybrané dílčí části příběhů dětí a názorů učitelek:

Finanční problémy

„Dítě do kolektivu zapadlo, nijak negativně nevyčnivalo. Navenek nebylo vidět, z jaké rodiny pochází. V čem bylo výjimečné, tak v hudbě. V rodině se zpívalo a otec děti vedl k hudbě, ikdyž na tom byli ekonomicky špatně. Chtěl jim, alespoň něco předat. Rodina se z finančních problémů postupně dostala, ale láska k hudbě jim zůstala.“

„Dítě nemělo vybudované stravovací návyky, vše jedl rukama, nedokázal se obléknout, neustále se vztekal a válel po zemi. K ostatním dětem se choval agresivně, bil je, bouchal, plival. V rodině pomáhala babička, rodiče základní vzdělání.“

„Pobyt ve školce mu prospíval, jakmile byl déle doma, vracel se opět k agresivitě. Docházka se odvíjela od finanční situace, když peníze neměli, tak i několik týdnů školku ne navštěvoval.“

Střídavá péče

„Chlapec 6 let, ve střídavé péči s bratrem. Každý týden v jiné školce, jiná pravidla, jiná učitelky. Matka méně důsledná než otec. Chlapec odmítal pracovat, celkově opožděný, logopedické problémy, do jídla se musel nutit, problémy s dodržováním základních pravidel. Ovlivňoval a naváděl svého 3letého bratra k běhání po třídě, močení na zahradě, k odmítání jídla. Komunikačně došlo ke spojení s druhou školkou a domluvena předškolní příprava – v rozvoji grafomotoriky, pamětních a logických operací atd.“

Onemocnění v rodině

„Chlapec chodil do školky zanedbaný. Nebyl vždy čistý a chodil i v roztrhaném oblečení. Měl problémy s jídlem. Do školky ho vodil jen tatínek. S tatínkem jsme problémy řešili a vyšlo najevo, že matka byla nemocná- trpěla rakovinou a tatínek byl sám na 3 malé děti. Péči nezvládal, k tomu domácnost a zaměstnání. Po společných rozmluvách upravil jídelníček a začal více dbát i na vzhled svých dětí. Možná to bylo tím, že jeho manželka se začala uzdravovat.“

Matka samoživitelka

„Dívka 5 let, chovala se jako 3letá. Pečovala o ni 17letá sestra. Matka je dlouhodobě nezaměstnaná s velkými finančními problémy. Dívka se ve školce neúčastnila žádných ani bezplatných aktivit. Pokud se řešila finanční otázka a hromadící se dluhy – nebyla týdnů ve školce. Po opětovném návratu byla nesoustředěná. Pokud školku navštěvovala pravidelně, tak se velmi dobře zapojila mezi děti, spolupracovala. Při individuálním přístupu byla motivována k dokončování úkolů, snažila se vyjadřovat a spolupracovat.“

Analýzou zkušeností učitelek s péčí o děti ze sociálně a ekonomicky znevýhodněných rodin vyplynul fakt, že finanční a sociální situace zásadně ovlivňuje chování dětí, jejich adaptaci na školní prostředí. Z finanční stránky (např. matka samoživitelka) bylo jednodušší dítě do školky nějakou dobu nedávat, než problém v mateřské škole a kdekoli jinde řešit. Pokud rodiče měli snahu o děti pečovat a situaci doma vyřešit, spolupracovat s pedagogy, dítě se velmi dobře adaptovalo a pobyt ve škole byl, při pravidelnosti, přínosný. Pozitivně v takových situacích působil i společný zájem v rodině – hudba. Těžká životní situace nastává také při závažnějším onemocnění jednoho z rodičů. Rodina se může dostat do dočasných problémů finančních i sociálních. Vše je na bedrech jednoho rodiče, který není v dobrém psychickém stavu. Při řešení dětí ze střídavé péče byla kontaktována druhá mateřská

škola a byla domluvena vzájemná spolupráce s předáváním informací, včetně předškolní přípravy.

Zkušenosti učitelek s péčí o děti z afunkčních rodin ohrožených sociálně patologickými jevy a současně ze sociálně-ekonomicky znevýhodněného prostředí

S péčí o děti z afunkčních rodin ohrožených sociálně patologickými jevy a zároveň ze sociálně a ekonomicky znevýhodněného prostředí mělo zkušenost v praxi 13 učitelek MŠ. Délka jejich praxe byla od 1 roku do 12 let. Vyjádřeny zde byly zkušenosti a pohledy učitelek na začátku profesní kariéry i pohled učitelek – profesionálek s více jak pětiletou praxí.

Vybrané dílčí části příběhů dětí a názorů učitelek:

Dítě z rodiny drogově závislých rodičů

„Dívka 5 let, špatná finanční situace, ale chodí čistě oblečená, nemá problémy se sebeobsluhou, snaží se jí rozvíjet, zúčastňuje se akcí školy, čtou nástěnky, zajímají se o pokroky, jednájí slušně, jsou příjemní.“

Dítě z rodiny na alkoholu závislých rodičích

„Chlapec 5 let, sourozenci v dětském domově, finanční problémy- dluhy, výchova probíhající jen ve školce, kterou navštěvuje nepravidelně.“

„Problémy s chováním, neadekvátní reakce, vzpurná povaha, nemá morální hranice, tráví čas v hospodě s rodiči, slovní zásoba na úrovni 2letého dítěte, nezná základní barvy, zvířata, rostliny.“

„Bystrý, nepotřebuje v sebeobslužné stránce pomoc, bohatá fantazie, rád pracuje s výtvarným materiálem.“

„Individuální péče, nesmí se nutit, sám se po určité době zapojí do kolektivu.“

Dítě z rodiny alkoholiků

„Chlapec 3 roky, pečovala o něj hlavně babička. Rodiče nezletilí, alkoholici, otec ve vězení, finanční problémy. Docházka do školky na doporučení orgánu péče o dítě, těžké získávání informací od babičky. Chlapec nemluvil, vydával jen zvuky, nosil pleny, motoricky opožděn.“

„Velmi milý, společenský, snažil se komunikovat s učitelkami i dětmi, rychlé zlepšování komunikace, řeči, motoriky.“

„Individuální péče, více pozornosti, podněty k rozvoji.“

Dítě matky závislé na alkoholu

„Chlapec 4 roky, v péči otce a prarodičů, finanční problémy, matka závislá na alkoholu na útěku z odvykacího zařízení. Chlapec nevybočuje z kolektivu, ve společných rozmluvách o rodičích použítí individuálního a citlivého přístupu.“

Dítě matky drogově závislé

„Dívka 5 let, pomočuje se, nemožná domluva s matkou, docházka do školky nepravidelná. Při zmínce na domov byla ve stresu, do školky se těšila, dle informací viděla matku doma v koupelně ležet s jehlou.“

„Náhlášení na sociální péči, dítě odebráno, umístěno do dětského domova, následně svěřena do náhradní rodinné péče tety.“

Zkušenosti učitelek s péčí o děti z afunkčních rodin ukázaly, že docházka do MŠ je velmi nepravidelná. Děti se však do mateřské školy těšily, získaly zde zkušenosti ze života v dětském kolektivu, pocit zodpovědnosti a povinnosti, ale hlavně pocit bezpečí. Nejvíce byly zaznamenány děti rodičů, majících problémy s alkoholem, drogami a s tím související špatnou finanční situací. Rodiny bývají většinou neúplné a s péčí často pomáhají prarodiče dětí. Popsán byl i příběh rodiny, která přes všechny problémy, hlavně s drogami, přistupuje k péči o dítě zodpovědně. Při práci s dětmi se osvědčila individuální péče a citlivý přístup.

Zkušenosti ředitelky s jednotlivými typy dětí

Do výzkumu se zapojily dvě ředitelky MŠ s dvacetiletou pedagogickou praxí. Během této dlouholeté praxe se setkaly se všemi typy dětí – dětí imigrantů, romskými, sociálně a ekonomicky znevýhodněnými dětmi i s dětmi z afunkčních rodin. Se všemi dětmi systematicky pracovaly a z pozice vedoucího pedagogického pracovníka se k péči vyjádřily.

Jako hlavní metody pedagogického působení na děti ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí zmiňují:

- skupinovou práci, vedení k pochopení, že ačkoli jsou odlišní, mají právo spolupodílet se na životě skupiny;
- umístění dětí do smíšených tříd, kde se učí vzájemnými kontakty a prožitky;
- fakt, že mladší děti se učí od starších a naopak;
- stanovení si pravidel chování ve třídě společně s učitelkami, přičemž se skupina shodla na důležitosti těchto pravidel;
- pro větší efekt tato pravidla výtvarně ztvárnili a vystavili si toto ztvárnění na viditelné místo;

- pokud problémy vznikly, řešily se podle tohoto vyobrazení individuálně nebo skupinově.

Pro smysluplné působení pedagogických pracovníků je podle jejich názoru důležité:

- jejich další odborná příprava samostudiem v rámci DVPP;
- zpracovaný dokument *Minimální preventivní program v MŠ*, jehož cílem je preventivní výchovně-vzdělávací působení, aktualizováno na začátku školního roku, hodnocení projevů a sociálních vztahů ve skupině dětí, tak i jednotlivců, při vzniku problémů hledání cesty ke správnému postupu a vyřešení situace.

Poukázaly zejména na konkrétní zkušenosti z jejich MŠ v péči o tyto děti:

- přijímání dětí se socio-kulturním znevýhodněním do běžných tříd bez ohledu na jejich počet (28 dětí ve třídě a v každé nejméně 3 ze znevýhodněného socio-kulturního prostředí);
- nutnost individuální péče a větší pracovní nasazení učitelek (osvojování si pravidelného režimu, zvládnutí stolování, hygieny, soustředěné přijímání podnětů z různých činností a aktivit, výchova k samostatnosti, vedení k osvojování pravých hodnot v životě člověka).

Požadavky na pedagogické pracovníky jsou v mnoha ohledech přehnané. Individuální péče při současných legislativních předpisech je v popisovaných situacích nereálná, i když učitelky vynakládají maximální úsilí v péči o děti ze znevýhodněného socio-kulturního prostředí. Cítí značné rezervy a zejména jim chybí:

- upravení počtu dětí ve třídách (legislativně jsou upraveny počty dětí při zařazování dětí se zdravotním postižením a počty dětí mladšího věku v rámci bezpečnosti pobytu mimo budovu MŠ);
- legislativní úprava, zajišťující pravidelnou docházku dětí do školky (rodiče nemají vytvořen smysl pro pravidelnost a tím tedy pro systematičnost a odpovědnost);
- osvěta rodičů zdůrazňující důležitost předškolního vzdělávání;
- legislativní podpora MŠ ve vymáhání dluhů (z vnitřních směrnic vyplývá prominutí platby za předškolní vzdělávání, avšak rodiče často neuhradí ani stravné; MŠ navíc nemají v rozpočtu finanční prostředky na soudní spory, které jsou mnohaleté a ani v případě výhry MŠ nemají dlužníci prostředky na uhrazení dluhů);
- zlepšení tarifů na mzdy pro zaměstnance.

Ze zkušeností ředitelek s péčí vplynuly konkrétní názory s důrazem na legislativní stránku. Počty dětí ze socio-kulturního znevýhodněného prostředí, zařazených do předškolního vzdělávání, stále přibývá. Pokud není ve třídě přítomen asistent pedagoga popř. osobní asistent pro tyto děti, je velmi problematické vyčlenit si nějaký časový interval na individuální péči.

Zkušenosti asistentek pedagoga s péčí o jednotlivé typy dětí

Výzkumu se zúčastnily dvě asistentky pedagoga v MŠ. Asistentka s tříletou praxí nezaznamenala ve své MŠ žádný typ dítěte, ke kterému se výzkum vztahoval. Zkušenosti měla s péčí o dítě s poruchou autistického spektra.

Druhá asistentka pedagoga se v praxi setkala s dítětem ze sociálně a ekonomicky znevýhodněného prostředí.

„Chlapec 3letý, byl z chudších poměrů, nosil špinavé a malé oblečení. Rodiče si nepřipouštěli, že by měl problém. Odmítali asistenta, s tím, že by si ho museli platit. V šatně na něj křičeli. Ve školce byl vyčleněn z kolektivu, byl nemotorný, mluva nesrozumitelná. Neuměl se obléct, byl zcela nesamostatný. Maminka byla hodně zaměstnaná, poté co přišla o práci, měla více času. Ve školce jsme s chlapcem pracovali systematicky, vše se postupně od oblékání až po začlenění do kolektivu zlepšovalo. Všimli si toho i rodiče. Koupili mu nové oblečení a boty, pracovali s chlapcem doma. „

Z pohledu asistentky pedagoga byla její práce úspěšná. Zlepšila se chlapcova situace v oblasti sociálního chování, dostávalo se mu individuální péče, zvláště zpočátku. Asistentka postupně pracovala s dítětem pod přímým dohledem učitelky a společně pracovaly na začleňování dítěte do školní komunity. Dítě je nyní již několik let ve škole, ale vždy při náhodném setkání rodiče děkují za péči a referují o jeho školních úspěších.

Zkušenosti osobní asistentky s péčí o jednotlivé typy dětí

S péčí o děti ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí v tomto výzkumu měla 1 osobní asistentka s svouletou praxí na vesnické škole. Pečovala o „poloromskou“ dívku ve věku 5,5 roku. Otec byl Rom a matka Češka, oba byli zaměstnaní.

„Dívka zapomínala pravidla zdvořilého chování, měla hrubé slovní vyjadřování. Dětem dělala naschvály a rušila děti ze spaní. Porušovala i jiná „školková „pravidla. Ráda na sebe upoutávala pozornost, lhala naprosto účelně.

Naproti tomu dokázala být i milá, ochotná, pracovitá, všímavá a kamarádká. Nesporně byla nadaná ve sportovních aktivitách. Ve školce se převážně kontaktovala s dívenkou ve stejném věku. Při kontaktech docházelo ke konfliktům, prosazovala si svoje zájmy na úkor druhé dívenky. Byla vůdčí typ a druhá dívka se jí nedokázala postavit. “

Ze strany osobní asistentky a učitelek byla snaha eliminovat negativní projevy chování dívky individuálním přístupem, konflikty se snažily řešit vysvětlováním. Dle vyjádření osobní asistentky má tato dívka štěstí, že se rodiče o ni starají, protože každé dítě takové štěstí nemá. V rodině je přítomen alkohol a určitá hrubost, ale i tak věří, že rodina vydrží pospolu.

Zkušenosti studentů s péčí o jednotlivé typy dětí

Výzkumu se účastnili 3 studenti. V rámci studijní praxe se s dětmi se socio-kulturním znevýhodněním setkali dva z nich. Jednalo se o setkání s dětmi romského etnika a imigrantů. Délka jejich studijní praxe se pohybovala v řádech měsíců.

Zkušenosti studentky s dítětem i rodinou byly dobré.

„Děti chodily do školy krásně oblečené, umyté. Krásně se zapojily do kolektivu, zapadly do něj a vždy si pěkně hrály s ostatními dětmi. Rodiče se při odpoledním vyzvedávání zajímali, zda děti nezlobily a zda byly hodné.“

Jediné předsudky měla ředitelka školky, která si občas neodpustila poznámky na Romy.

“Vy Romové máte hudební sluch v krvi.“

Děti takové poznámky nechápaly, navíc nebyly příliš vhodné a nebyly v souladu s profesionálním přístupem pedagoga.

Druhá studentka, která se setkala s dítětem asijského původu, vyjádřila jediný poznatek a opět to byly pouze předsudky lidí, kteří dítě vůbec neznají.

„Po dítěti se ohlížejí, neusmějí se na něj. Až konkrétní zmiňované dítě poznají lépe, řeknou: ‘To je ale milý a hezký chlapeček. ‘ Dříve ne.“

I přes krátkou zkušenost studentů v praxi byl zaznamenán vnímavý a citlivý úhel pohledu na péči o tyto děti. Studenti si všimli určitých předsudků, jak ze strany rodičů ostatních dětí, tak ze strany pedagogických pracovníků. Vytváření postojů, tolerance a respektu k odlišným socio-kulturním skupinám je součástí multikulturní výchovy, ale jak bylo vidět i zkušenosti pedagogové trpěli předsudky.

Zkušenosti instruktorů s péčí o jednotlivé typy dětí

S péčí o děti ze socio- kulturně znevýhodněného prostředí se setkali 3 instruktorky a 1 instruktor volnočasových aktivit a zájmového vzdělávání (dětské tábory, dům dětí a mládeže, taneční kroužek, miniškolka, cvičení s dětmi).

Instruktor získal zkušenost s dětmi romského etnika a ekonomicky slabších rodin během svého působení na letních příměstských táborech.

Zkušenosti s nimi měl jedině pozitivní a to jak v oblasti chování dětí, tak v oblasti jednání s rodiči. Lze předpokládat, že svou roli sehrál fakt, že děti navštěvovaly místní mateřskou školu a instruktoři se s nimi znali už delší dobu. Děti si vážily táborových aktivit, stravy, nebyly vybíravé a byly velmi přátelské.

Instruktor, pracující 3 roky v domě dětí a mládeže, krátce vyjádřila také pozitivní zkušenost s péčí o romské děti.

“ Chodí čistí, řádně platí školné, pravidelně navštěvují zájmové útvary. “

Instruktorka, pracující 8 let v soukromé miniškolce, pečovala o dítě ze sociálně a ekonomicky znevýhodněné rodiny.

„Dítě – dívka, nastoupila do soukromé mimiškolky ve 2 letech, neměla základní hygienické návyky a nepoužívala lžičku, nosila malé oblečení, špatně chodila, měla oslabené nohy, na jednu mírně napadala. Rodiče s dívkou nechodili na rehabilitace a ještě měla nevhodnou obuv. Na druhou stranu dítě bylo u maminky a tatínka spokojené, bylo vidět ze strany rodičů, že se o ni zajímají. Kvůli jejich sníženému intelektu se báli docházet do specializovaného pracoviště a na rehabilitace, aby jim sociální úřad dítě nevzal. Tato obava byla samozřejmě neopodstatněná. Snažili jsme se s rodiči promlouvat a nakonec se podařilo přesvědčit rodiče a dívka začala navštěvovat denní docházkové centrum pro děti s vývojovými a zdravotními problémy, kde se jí velmi dobře daří. “

Naplnění volného času dětí a spolupráce s volnočasovými organizacemi je velmi žádoucí. Při odborném vedení a spolupráci s rodinou se vytváří kladný vztah dětí k tvůrčím aktivitám a naplnění volného času. Zařazení dítěte do soukromé školky a intervence učitelky mělo pozitivní vliv v navázání kontaktu se speciálním centrem a následným poskytováním odborné péče.

3.3 Závěr

V péči o děti imigrantů a azylantů byl shledán nejčastěji problém jazykové bariéry, osvojení si českého jazyka, vnímání a přijetí dětí do kolektivu ze strany vrstevníků. Hladký průběh měla v těchto případech spolupráce s rodiči, jejich hodnotové nastavení, vztah ke vzdělání a k učiteli. Individuální péče byla poskytována s ohledem na množství dětí ve třídě. V péči o děti romského etnika se jevila nejproblematictější pravidelnost docházky do mateřské školy. Děti přicházely do předškolního vzdělávání často z dětského domova, přestounské péče. Rodiče většinou se základním vzděláním a s uznáváním odlišných hodnot než je majoritní společnost, minimálně komunikovali s učiteli a vedením škol. Zde se opět vyplatila individuální péče v rozvoji dětí, nastavení pravidel, osvojování vědomostí, dovedností a návyků. U dětí z rodin se sociálně a ekonomicky znevýhodněných rodin bylo z analýz znát, jak tato situace dítě ovlivňuje. Ukázalo se, že nedostatek finančních prostředků má vliv na pravidelnost docházky do mateřské školy. Přejícné problémy mohou způsobit také nemoc jednoho z rodičů, střídavá péče a nejednotnost požadavků na děti. V péči o děti z afunkčních rodin se současně sociálními či ekonomickými problémy bylo

nejčastěji poukazováno na problematiku alkoholu a drog, a z toho pramenící špatnou ekonomickou situaci celé rodiny. O děti pečovali často prarodiče. V mateřské škole byl přístup k dětem individuální a citlivý. Zkušenosti ředitelek těchto škol poukázaly zejména na nedořešenou legislativní stránku. Hlavní rezervy byly spatřovány v počtu dětí ve třídách při zařazení dětí se socio-kulturním znevýhodněním, pravidelnost docházky do mateřské školy, osvěta rodičů v důležitosti předškolního vzdělávání, legislativa zajišťující vymáhání dluhů a úprava mzdových tarifů učitelů. Osobní asistentka vyjádřila zkušenosti s poloromskou rodinou a zdůraznila důležitost individuálního přístupu a řešení případných konfliktů mezi dětmi citlivým vysvětlováním. Instruktoři z pozice pracovníků ve volnočasových aktivitách měli zkušenost s romskými dětmi pozitivní, ve směru pravidelné docházky dětí do předškolního zařízení, tak na příměstské tábory, dětské tábory a jejich bezproblémové začlenění do kolektivu. Instruktor v soukromém sektoru miniškoly poukázal na pozitiva komunikace s rodiči a přechod dítěte pod specializovanou péči s ohledem na jeho handicap. Ze zkušeností studentů s péčí o děti v rámci pedagogické praxe, vyplynul analyzováním fakt, že v lidech, bohužel i v řadách pedagogů, jsou určité předsudky vůči dětem ze znevýhodněného prostředí (Romům), i když zkušenosti s konkrétními dětmi a jejich rodinami nezavdávají příčinu k obavám a negativnímu vnímání těchto dětí.

Jako hlavní pedagogické problémy z této analýzy vyplynuly především míra kulturní odlišnosti, stupeň ovládnutí češtiny, komunikace mezi pedagogy a rodiči, pedagogy a dětmi, vzájemné vztahy mezi dětmi. Z analýz vyplynula legislativní nedostatečnost a problém byl spatřen také v hodnotovém nastavení rodin, ze kterých žáci ze sociálně-ekonomického prostředí pocházeli. Východisko představuje pouze uznání zásadních potíží, které vyžadují komplexní řešení.

KAPITOLA 4

DĚTI Z JAZYKOVĚ ODLIŠNÉHO PROSTŘEDÍ: SPECIFIKA EDUKACE V ČESKÝCH MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH Z POHLEDU TEORIE A PRAXE

Úvod

Český školský systém nemá příliš velkou tradici, pokud jde o práci s žáky – cizinci. Teprve v posledních letech došlo v této oblasti k rapidním změnám, a to ve dvou vlnách: po pádu železné opony a po vstupu České republiky do Evropské unie. Nárůst celkového počtu cizinců – bez ohledu na důvod a typ jejich pobytu – se zcela logicky odráží v nárůstu počtu dětí, které v ČR navštěvují některou ze škol – rovněž mateřských. Nepřípravenost školského systému na tuto situaci vynutila systematictější přístup k této problematice. V České republice se tak během posledních let výuka v jiném než mateřském jazyce stala námětem odborných studií, moderních učebních textů a metodických materiálů pro cizince – ovšem zaměřených především na dospělé uživatele. Pokud se jedná o metodické materiály určené přímo pro děti v mateřských školách, ty se objevovaly v nejmenší míře a nejpozději. Jak vystižně glosují autorky jedné z mála samostatných, ucelených metodik pro výuku dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách, „systémová podpora pro mateřské školy byla (...) dlouho opomíjená. Pro pedagogy to nesporně představuje velkou zátěž“ (Linhartová, Loudová Stralczyňská, 2014, s. 7).

Cílem této kapitoly je přispět k hlubšímu poznání doposud málo prozkoumané problematiky práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem v prostředí mateřských škol v České republice, a sice cestou:

- poskytnutí základních aktuálních informací týkajících se problematiky vzdělávání a začleňování dětí-cizinců v předškolním věku, zejména: upřesnění terminologie, základních statistických údajů, legislativních odkazů na související legislativní opatření, a také výběru metodik,
- uvedení a analýzy přehledu specifik týkajících se práce s těmito dětmi; specifik, které ji odlišují nejen od práce s dospělými cizinci, ale také od práce s žáky – cizinci na základních a středních školách.

Informace ohledně těchto specifik pocházejí z dostupné odborné literatury na toto téma, ale výběr analyzovaných témat odráží aktuální situaci, jak ji referují pedagogové z praxe – učitelky, ředitelky a lektorky češtiny pro cizince, působící v českých mateřských školách.

Klíčovou částí textu, následující po stručném teoretickém uvedení do problematiky, tvoří výsledky kvalitativní obsahové analýzy ústních a písemných interview, podané ve formě přehledu témat důležitých ve vztahu k přítomnosti dítěte s odlišným mateřským jazykem v prostředí mateřské školy, na kterých se shodla většina oslovených. Tato témata vystihují současnou situaci v českých mateřských školách. Text obsahuje originální výpovědi oslovených praktiků, opatřené komentářem; realita je tak konfrontována s teoretickým rámcem.

V závěru kapitoly jsou zjištěné názory a zkušenosti respondentů srovnané s informacemi z odborné literatury. Celek je uzavřen pokusem o syntézu doporučení pro pedagogy působící v mateřských školách, vyplývajícím z provedené analýzy, které mohou usnadnit pedagogům práci s dětmi z jazykově odlišného prostředí, které se objevují v jejich třídě.

4.1 Základní informace terminologické, statistické, legislativní o dětech s odlišným mateřským jazykem v českých mateřských školách

V odborné literatuře a v praxi se často setkáváme se záměnným používáním nejen pojmů *dítě cizinec* (ev. *dítě – cizinec*) a *dítě s odlišným mateřským jazykem* a dalších.

Pojem *dítě cizinec* odkazuje na právní postavení těchto dětí, vyplývající z právního postavení jejich rodičů, pokud jsou oni sami cizinci. Výstižně to shrnuje kolektiv autorů sdružení META: „V praxi se však můžeme setkat i s případy, kdy se s obdobnými problémy mohou potýkat děti ze smíšených manželství či děti imigrantů, kteří v České republice již získali občanství. V takovém případě se de facto nejedná o cizince. Z pedagogického hlediska je mnohem důležitější, že dané dítě nemluví a nerozumí česky, že má odlišný mateřský jazyk než ostatní děti. Specifikum odlišného jazyka je v mnoha případech více určující a limitující než cizinecky status. Pro potřeby toho textu jsme se tedy rozhodli pracovat s pojmem *dítě s odlišným mateřským jazykem* (OMJ), neboť je to právě odlišnost mateřského jazyka, která jejich začleňování nejvíce znesnadňuje.“ (2011, s. 11).

Pro tyto děti lze také v jednotlivých případech použít pojem, upravený v ust. § 16 z. č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) *děti se sociálním znevýhodněním*, pokud se jedná o osoby v postavení azyllanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu. Do této skupiny patří podle vyhlášky č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání

dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných také děti znevýhodněné *nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka*. Dále, *dítě se sociálním znevýhodněním* patří také do kategorie *dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*, v odborné literatuře označované zkratkou SVP.

Základní statistické údaje týkající se počtu dětí cizinců v mateřských školách v České republice

Celkový počet cizinců v České republice stoupá a prognózy jednoznačně ukazují, že jich bude nadále přibývat. Je ale na místě podotknout, že i když se nárůst imigrace a subjektivně vnímaný počet cizinců v České republice mohou zdát velké, zdaleka nedosahují průměrné hodnoty imigrace ve vyspělých evropských státech, která činí 8 – 10 %; v současné době se podíl cizinců v české populaci pohybuje okolo 4,2 %, což je zhruba 450 000 lidí¹⁰.

S rostoucím počtem dospělých imigrantů roste také počet dětí cizinců v českých školách, a to i v mateřských. Dle nejnovějších dostupných informací¹¹ jich ve školním roce 2014/2015 docházelo do mateřských škol celkem 7214, čili 1,96 % z celkového počtu 367603 všech dětí. Z evropských států (myšleno EU 28) jich pocházelo celkem 2110, z ostatních evropských států 2524 a z ostatních států světa 2580. Pokud se jedná o rozložení dle konkrétní národnosti, nejvíce dětí pocházelo z Vietnamu (1859), Ukrajiny (1694) a Slovenska (1370); další v pořadí bylo Rusko (486), Mongolsko (179) a Bulharsko (166).

Základní legislativní ukotvení

Školský zákon je založen na rovném přístupu ke vzdělání, škola (tedy rovněž mateřská škola) proto musí zajistit dětem cizinců přístup k základnímu vzdělání za stejných podmínek jako občanům České republiky. Není přitom požadováno doložení oprávněnosti pobytu rodičů na území ČR. Děti, jejichž rodiče jsou občany členských států EU, by měly mít přístup k předškolnímu vzdělávání za stejných podmínek, jako mají děti české. U občanů ze třetích zemí (tj. nečlenských, mimo EU) musí rodiče nejpozději v den nástupu dítěte do mateřské školy prokázat legálnost pobytu na území ČR.

Povinná školní docházka se vztahuje na všechny děti cizinců pobývajících na území ČR déle než 90 dní.

Předškolního vzdělávání se v České republice (více nebo méně bezprostředně) dotýká řada zákonů a vyhlášek, především se jedná o:

¹⁰ údaj ČSÚ k 30. 6. 2015: 458 229

¹¹ Výkonové ukazatele Statistické ročenky školství, <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon); §16, 20;
- Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných;
- Vyhláška č. 116/2011 Sb. kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních;
- Zákon č. 325/1999 Sb., o azylu a o změně zákona č. 283/1991 Sb., o Policii České republiky, ve znění pozdějších předpisů (zákon o azylu);
- Zákon č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů;
- Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, §7 - Přípravné třídy.

V České republice neexistuje jeden orgán, který by měl na starost vzdělávání a začleňování cizinců¹²; tato agenda je zde rozdělena mezi více ministerstev.

Metodické materiály

Pokud je autorům známo, zatím nejsou vydané žádné oficiální učebnice češtiny pro děti s odlišným mateřským jazykem v předškolním věku. To ale neznamená, že neexistují žádné dostupné metodické materiály. Těch je bezpočet, a lze je rozdělit na dvě skupiny. Zaprvé lze využít učebnice a metodické příručky určené dětem předškolního, a také mladšího školního věku, čemu se budeme podrobněji věnovat v hlavní části kapitoly. Zadruhé, je už možné využít celou řadu internetových zdrojů, určených přímo pro práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Nebudeme je zde prezentovat jednak kvůli jejich snadné dostupnosti, a jednak proto, že bychom rádi upozornili na první dvě původně české publikace přibližující práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem, vydané v roce 2014 a 2015, ve kterých čtenář najde mj. právě aktualizovaný přehled funkčních odkazů na instituce a zdroje metodických materiálů.

První z nich je publikace *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách* autorek Terezy Linhartové a Barbory Loudové Stralczyňské (2014). Jedná se o metodiku určenou pedagogickým pracovníkům mateřských škol, kteří se v praxi setkávají s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Metodická příručka vychází z principů inkluze a je tematicky členěná

¹² Že je to možné (a funkční), dokazuje příklad Norska, kde je zřízené Ministerstvo pro děti, rovnost a začleňování (Záleská, 2015).

do kapitol věnujících se jednotlivým oblastem začleňování dětí s OMJ. Příručka obsahuje pedagogické a psycholingvistické příspěvky a neurologickou studii. Vyдалa ji META – nezisková organizace, která se zaměřuje na přímou podporu migrantů a zároveň na podporu pedagogických pracovníků na všech úrovních škol, začleňováním dětí a žáků cizinců do českého vzdělávacího systému se věnuje již mnoho let a vydala už několik hodnotných publikací věnujících se této problematice.

Druhá z doporučených publikací je *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince – předškolní věk*, kterou spolu s kolektivem autorů napsala Linda Doleží (2015). Příručka s přehledem pokrývá základní témata týkající se výuky češtiny pro děti-cizince: najdeme v ní informace o psycholingvistickém a psychologickém vývoji dítěte, o jeho charakteristických rysech a zvláštěnostech, o procesu vícejazyčného osvojování jazyka. Příručka obsahuje také kapitoly věnovanou integraci dítěte v předškolním věku do společnosti a začlenění do předškolních a jiných zařízení, a to nejen u nás, ale i ve světě. Proto, i když je tato publikace určena především lektorkám a lektorům, vyučujícím češtinu pro děti azylantů v rámci projektu *Čeština bez hranic*, jistě bude užitečná všem, kteří se nějakým způsobem věnují vzdělávání dětí-cizinců v předškolním věku. Příručku vydala AUČCJ – Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, což je další instituce, kterou by měl znát každý, kdo se chce zorientovat v tom, jaké jsou možnosti výuky češtiny pro cizince (všech věkových kategorií) v České republice.

4.2 Specifika práce s dítětem z jazykově odlišného prostředí – praxe versus teorie

4.2.1 Metodologie výzkumného šetření

Pro účel tohoto textu, soustředěného na sondu do reality českých mateřských škol, byla použita jedna z metod kvalitativního výzkumu, a sice metoda cíleného výběru. Ten vychází z kritického zvážení parametrů populace a soustřeďuje se na pečlivě vybrané prostředí a jednotlivce, kde je největší pravděpodobnost výskytu sledovaných jevů (Silverman, 2005; s. 116; Denzin, Lincoln, 2000, s. 181).

V tomto případě se jednalo o cílený výběr mateřských škol, učitelů a jiných pracovníků dle jejich zkušenosti s dětmi – cizinci a také prostředí, ve kterém pracují (malé město – středně velké město – hlavní město Praha), jelikož se jedná o faktory se značným vlivem na počet kontaktů a na formování přístupu k cizincům vůbec. Z celkového počtu 18 respondentů jsme zvolili 7 reprezentujících široké spektrum kontaktů s dětmi s odlišným mateřským jazykem – od osob se zkušenostmi s několika dětmi s odlišným mateřským jazykem,

po učitele s více než čtyřicetiletou praxí a mnohými kontakty s cizinci z různých zemí a také profesionální lektory češtiny pro cizince.

Základní informace o citovaných respondentech:

- učitelka mateřské školy, délka praxe 44 let, malé město,
- učitelka mateřské školy, délka praxe 33 let, malé město,
- učitelka mateřské školy, délka praxe 5 let, střední město,
- učitelka mateřské školy, délka praxe 3 roky, hlavní město Praha,
- ředitelka mateřské školy, dříve učitelka, 30 let praxe, hlavní město Praha,
- lektorka češtiny pro cizince, hlavní město Praha,
- koordinátorka a lektorka kurzů češtiny pro cizince, nezisková organizace, hlavní město Praha.

Rozhovory s praktiky byly polostrukturované, s různou délkou trvání, určenou časovými možnostmi respondentů. Získaná data byla přepsána¹³ a podrobena kódovacím procedurám. Týkalo se to rovněž výpovědí několika osob, které své názory zaznamenaly písemně, jako odpovědi na několik otázek ohledně sledované problematiky¹⁴. Tím bylo umožněno identifikovat klíčové kategorie, které byly následně deskriptivně zpracovány v souvislosti se sledovanou výzkumnou otázkou: *Jaká jsou specifika práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem v prostředí mateřské školy?* Kódováním vznikly následující kategorie, jejichž názvy jsou formulovány tak, aby co nejlépe zachycovaly jejich obsah, často tedy obsahují citace z výpovědí respondentů:

- *Jazyk je základ (nejen) integrace a mateřská škola je optimální místo pro jeho výuku.*
- *Ten cizinec se vlastně po našich dětech opičí, žádné zvláštní pomůcky nepotřebujeme.*
- *Náhradní řešení – externí výuka.*
- *Děti se učí hrou, ale nestačí si jen hrát.*
- *Obtížnost práce s dětmi cizinci? Když se chce, všechno jde, a jediná odlišnost to rozhodně není.*
- *Komunikace s rodiči.*

¹³ V rámci transkripce byla ponechána specifika jazykového projevu mluvčích, jako jsou nespisovné koncovky, slova apod. V případě písemných sdělení jsme upravili pouze diakritiku a malá písmena na velká v případě uvádění názvů narodností.

¹⁴ Některé dotazy z rozhovorů a z dotazníků: Jaký je rozsah Vašich zkušeností s žáky s odlišným mateřským jazykem (obvykle se jedná o děti zde žijících cizinců) v MŠ? Kolik takových žáků jste přijímala/učila? Které národnosti? Jak pracujete s žáky, kteří při nástupu do MŠ nemluví česky? Potřebujete k tomu nějaké zvláštní pomůcky, nebo si postačí s běžnými didaktickými pomůckami? Zapojují se zde i české děti? Co jejich rodiče? Jaký je Váš názor na roli osobnosti učitele, jeho osobních názorů, rozsahu jeho zkušenosti na schopnost úspěšné práce s dětmi s jiným mateřským jazykem? Je to jiné, než v případě práce s dětmi s jinými speciálními vzdělávacími potřebami? Jak hodnotíte obtížnost práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem pro pedagoga?

Vzniklé kategorie byly nejprve schematicky zpracovány do takzvané kostry analytického příběhu. Následně byly každé z nich přiřazeny odpovídající výpovědi respondentů, které byly následně okomentovány pomocí úvah ohledně té které problematiky převzaté z odborné literatury, případně komentářů vyplývajících z vlastních zkušeností.

Rádi bychom podotkli, že hlavní hodnotu tohoto textu spatřujeme právě v uváděných výpovědích, které do detailu popisují realitu českých mateřských škol. Některé z nich ponecháváme bez delších úvah, a není to náhoda; tyto popisy jsou tak obrazné, a komentáře zkušených pedagogů tak vystižné, že dle našeho názoru nevyžadují rozsáhlejší komentář z naší strany, protože ten by jenom opakoval to, co řekl či napsal respondent.

4.2.2 Přehled základních témat diskutovaných praktiky v souvislosti s prací s dětmi s odlišným mateřským jazykem

Jazyk je základ (nejen) integrace a mateřská škola je optimální místo pro jeho výuku

Když dospělý člověk vzpomíná na svá školní léta, nezřídka se mu vybavují hlavně ty příjemné okamžiky, a především neurčitá, ale příjemná představa, že to byla doba, když „ještě nic nemusel“. Mezi jinými proto dospělí mívají často problémy s vcítěním se do situace žáků cizinců; pomoci jim může vzpomínka na vlastní zkušenosti. Vzpomeňme si tedy na příklad, kdo má zkušenosti se změnou školy, jak se cítil v novém prostředí. To právě strach z nového prostředí řeší maminky budoucích prvňáčků, když po vyptání se známých zjistí, že vybraly školu, do které nejde žádný z kamarádů jejich dítěte. Bude tam samo. Kdo zažil podobnou situaci, ví, že se rozhodně nejedná o nic milého.

A přitom všichni mluví stejným jazykem, rozumí si. A co žák cizinec, který při příchodu do školy neovládá místní jazyk? Žáci cizinci, objevující se v českých třídách, jsou samozřejmě různí – stejně, jako různí jsou žáci „místní“, ovšem jedno mají společné. Jejich nejdůležitějším úkolem je samozřejmě zvládnutí češtiny, což samo o sobě bývá velmi obtížné, obzvláště v situaci, kdy nastávají problémy s organizací dodatečné výuky, chybí dorozumivací jazyk apod. Kromě toho se ale ještě od nich očekává následující (upraveno dle kolektivu autorů ze sdružení META, 2011. s. 16):

- zapojení se do výuky,
- zvládnutí učiva prostřednictvím nového jazyka, který se zároveň učí,
- zvládnutí socializace do nového prostředí – úkol beztak složitý, a zde je ještě složitější z důvodu nutnosti dorozumívání v cizím jazyce,
- získání sociálních dovedností, adekvátních v novém prostředí,
- osvojení si společenských norem, určujících podobu školní každodennosti,
- vyrovnání mezer ve vzdělávání, způsobených změnou vzdělávacího systému.

Jak výstižně podotýká kolektiv autorů z METY, „toho všeho je nutné dosáhnout v co nejkratším čase a výsledek je měřitelný pouze oproti neustále se pohybuujícímu cíli, tj. stále přibývajícím učivu, které si osvojují ostatní spolužáci, a které žákům s OMJ díky nedostatečné znalosti vyučujícího jazyka uniká. To způsobuje dočasné zpomalení či stagnaci tempa poznávání. Na rozdíl od vzdělávacích úkolů, kterým čelí žáci z majority, je jejich úkol pochopitelně odlišný a také těžší“ (2014, s. 17).

Je pochopitelné, že by bylo nanejvýš žádoucí ušetřit dítěti – cizinci vstup do školního prostředí. Tento vstup mu může usnadnit právě docházka do mateřské školy, a proto je třeba zajistit, aby děti cizinců do mateřské školy docházely. Přitom se stává, že za pozdním zařazením dítěte do školy stojí neinformovanost jeho rodičů, kteří nevědí např., že zápis do prvních tříd je už průběhu ledna a února, ale také, že pro přijetí do prvních ročníků v ČR nestačí pouze dosažení školního věku, ale že dítě by také mělo něco umět. Proto bychom se v zájmu těchto dětí měli snažit, aby se tyto informace k jejich rodičům dostaly. Jenom tak mohou mít děti s odlišným mateřským jazykem šance uspět ve škole podobně jako děti české. Docházka do mateřské školy zlepšuje nejen informovanost rodičů. „Učitelky mateřských škol dovedou rozpoznat vzdělávací potřeby dětí, odhalovat nedostatky v jejich rozvoji a učení a pracovat s dětmi tak, aby byly jejich potřeby uspokojovány a nedostatky vyrovnávány“ – a to všech dětí přítomných ve školce (Šebelová, 2008). Praktici si to velmi dobře uvědomují, proto zde všichni oslovení měli na roli mateřské školy stejný názor:

„Oni [rodiče] je sem dávají kvůli tomu jazyku hlavně a to je školka podle mě pro to nejlepší, ve škole už je pozdě... nebo není pozdě, ale už to není tak snadný pro to dítě. Pak už mají problém se začlenit ve škole. Ve školce si to osvojí, naučí a do té školy už to mají bez problémů. A oni teda se naučí krásně.“ [učitelka, 33 let praxe, malé město]

„Často to potenciálně bývají jediní členové rodiny, kteří ovládají jazyk a odstraňují tak jako „tlumočníci“ jazykovou bariéru. V mateřské škole, kterou navštěvují v raném dětství, kdy jsou schopné jazyk si snáze osvojit při nejpřirozenější činnosti – hře, se pak zároveň připravují na další stupeň vzdělávání, což je pro tyto děti zvlášť důležité.“ [ředitelka, dříve učitelka, 30 let praxe, Praha]

Zvláštní váhu má zde názor osoby, která sama není učitelkou ani ředitelkou mateřské školy:

„Obecně si nemyslím, že by měly všechny děti být tlačeny od toho, aby najednou všechny chodily do školky. Protože si myslím, že to je nesmysl. Nicméně v případě cizinců si myslím, že to má smysl, protože je to pro ně mnohem snazší naučit se jazyk. Když si hrajou s ostatními českými dětmi. Ale ještě jednou. Udělala bych to jako velmi doporučující, ale ne povinné... nemám ráda, když se do něčeho tlačí. Ti, co do školky nechodí, tak se musí naučit česky na prvním stupni a stejně se to prostě naučit musí, jen to pro ně bude složitější. Takže

já bych školky určitě doporučila. Ale je to na každém rodiči.“ [koordinátorka a lektorka, Praha]

Pedagogům je jasné nejen to, že nejlepším místem pro výuku jazyka je mateřská škola, ale přímo konstatují roli jazyka v procesu integrace:

„Ty malý děti, u nich je problém jazyková bariéra, odloučení od rodičů, takže ta adaptace trvá dýl než u českých dětí. Ty nám sice brečí, stejská se jim, ale rozumí nám. Tydlety nemaj maminku, nerozumí nám a musí tu s námi bejt. Takže to adaptační období je delší... to je individuální... někdo čtrnáct dní, někdo měsíc, měsíc a půl a pak je v pohodě.“ [učitelka, 33 let praxe, malé město]

[odpověď na otázku, kdy je dítě integrované] *„No prostě musí se sžít s těma dětma, musí s nima komunikovat. Takže jazyk, jednoznačně. Musí přijmout hry těch dětí, to, co dělají. Vymýšlet samy nějakou hru a zvát si k sobě kámoše, aby voni je brali jako rovnocenný, no a v tom okamžiku už je to dobrý.*“ [učitelka, 33 let praxe, malé město]

[odpověď na otázku, kdy je dítě integrované] *„Jedná se zejména o to, aby bylo dítě cizinec schopno prosadit se v kolektivu jako samostatný jedinec, umělo sdělit své potřeby a pocity, chápalo obsahovou stránku sdělení, dosahovalo daných cílů, bylo sociálně zralé, stalo se plnohodnotnou součástí třídy i se svými jakýmkoli odlišnostmi (barva pleti, jiné stravovací návyky apod.)*“ [ředitelka, dříve učitelka, 30 let praxe, Praha]

Výpovědi praktiků jednoznačně potvrzují poznatky týkající se vývoje řeči a jednoznačně poukazují na to, že prostředí mateřské školy skýtá mimořádný prostor k provedení úspěšné integrace dětí z jazykově odlišného prostředí¹⁵. Ale jak vlastně k tomu efektivnímu učení dochází? Jak se učí děti v mateřské škole?

Ten cizinec se vlastně po našich dětech opičí, žádné zvláštní pomůcky nepotřebujeme

„Čím je dítě mladší, tím rychleji a lépe se naučí mluvit jinou řečí hlavně tím, že komunikuje s dobrým pedagogem a ostatními dětmi v kolektivu.“ [učitelka, 44 roky praxe, malé město]

„Máme na třídě k dispozici obrázkový slovník, používáme ho v případě, kdy žák nebo učitel nerozumí. (...) Názorné ukázky jsou na denním pořádku (mytí rukou, stolování, oblékání, řízené činnosti). Adaptace cizince je většinou složitější z pohledu komunikace mezi vrstevníky, ale dobrou motivací a pomocí při zapojování do kolektivu se dá vše usnadnit.“ [učitelka, 3 roky praxe, Praha]

¹⁵ Toto téma je přirozeně propojené s tématem multikulturního vzdělávání, a respondentky toto propojení reflektovaly, když tvrdily jednoznačně např. *„Myslím, že v dnešní době je dobré pro děti, přicházet do kontaktu s jinou kulturou už v předškolním věku, snižuje se tím riziko xenofobního chování a rasismu*“ [učitelka, 33 let praxe, Praha].

[otázka na přehled v materiálech pro výuku cizinců] „Ne, to nemám vůbec žádný...to nevím. Ani to nepotřebuju. My pracujem podle našich materiálů a to se nám zatím pokaždé osvědčilo. Takže my nepotřebujeme k tomu žádný zvláštní materiál. Za prvý jim úplně ke všemu ukazujeme obrázky. To je asi výhoda školek, že těch obrázků tu máme fakt hodně a jsou tu snad obrázky úplně všeho, co čtyřletý dítě potřebuje znát. Nebo jim to všechno přímo ukazujeme, ve třídě, na zahradě, hraju pantomimu. Co to je? Učíme je jednoduchá slovíčka a pokyny. Sedni si, tak si sednu. Vezmu ho za ruku, děti mu to ukážou, takže takhle přímým pozorováním se učí si myslím nejlíp a to bysme mu měli teda asi dopřát.“ [učitelka, 33 let praxe, malé město]

„No, ten vtip je v tom, že vlastně nepotřebujete žádné ani speciální materiály pro tak malé děti. Potřebovali bychom dobrou, propracovanou metodologii. Ale s dětmi, co nečtou a nepíšou, můžete používat všechno stejné, jako stejně staré české děti používají, protože české děti v tom věku nečtou a nepíšou. Je to jenom o obrázcích, barvách.“ [koordinátorka a lektorka, Praha]

Výpovědi respondentů velmi názorně vystihují to, že při práci s dětmi cizinci postačí bohatě to, co stejně máme v prostředí mateřské školky, a používání běžných postupů při práci s dětmi. Postřehy praktiků jsou tak v naprostém souladu s doporučeními z odborné literatury.

Zamyšlení ohledně konkrétního způsobu práce s dětmi uvádí např. Burkovičová a Navrátilová, které doporučují na začátku bezprostřední blízkost dítěte u učitelky, aby mu mohla pomáhat neverbálně nebo za pomoci jednoduchých pokynů. Autorky zdůrazňují potřebu používat během cvičení či při jednoduchých úkonech a v každodenních činnostech piktoqramů a neustále pojmenovávat věci z okolí dítěte, protože časté opakování jednotlivých slov vede dítě k porozumění. Při vstupu dítěte z jazykově odlišné komunity do prostředí mateřské školy, kde mluvené řeči ještě nerozumí, je důležité ponechat dítě v roli pozorovatele, poskytnout mu dostatek času a prostoru pro samostatné zapojení se do her a ostatních činností, a také – stejně jako ostatním dětem – mu nabízet různé příležitosti, jak se zapojit do hry a jiných aktivit. Autorky upozorňují na nutnost používat ve větší míře využívat metody názorně demonstrační, metody praktické a především neverbální komunikaci, ovšem s vědomím, jak jsou tyto neverbální projevy – např. gesta – přijímány v komunitě dítěte (2014, s. 41).

Šebelová (2008) výstižně shrnuje komplexní přístup k výuce českého jazyka v přirozeném prostředí mateřské školy následovně: „Samozřejmě se nejedná o systematicky vedenou ‚výuku‘ v podobě lekcí, ale o rozvoj řeči přirozenou nápodobou, komunikací, prostřednictvím her a nejrůznějších činností, pomocí jednoduchých cvičení, a tedy metodami a formami, které respektují všechny hlavní zásady vzdělávací práce s dětmi předškolního věku (formulované v RVP PV).“

Na závěr tohoto tématu bychom rádi uvedli dvě výpovědi, které obrazně vystihují roli ostatních dětí ve školce v osvojování češtiny dětmi cizinci:

„Děti si však vždy nejdou mezi sebou cestu ke komunikaci, zejména při hře, kterou se snažíme pozorně sledovat, abychom v co nejkratším čase vysledovaly, co a jak sdělují a hovoříme o tom ve skupině, aby pochopily i ostatní děti, proč se dítě, které nerozumí, chová jinak a zároveň si vzájemně pomáhaly. Často to bývají právě děti, které pochopí rychleji, co sděluje dítě, které se neumí vyjádřit.“ [ředitelka, dříve učitelka, 30 let praxe, Praha]

„Bylo to fajn, musím říct. Ono se to totiž líbilo našim dětem, strašně moc. Ten malinkej se zapojoval a začleňoval rychle, protože se o něj děti skoro praly. Jim se líbilo, že ho můžou pořádně něco učit. Navíc on byl chytrý kluk. No a zase ty naše děti, těm se líbilo, že nás naučil nějaký jeho cizí slovíčka. Teď třeba tam máme Slováky. Tak chodí za mnou, mluví československy. No a děti chodí a říkají: paní učitelko¹⁶, von řekl tomuhle takhle... to se tak prej řekne slovensky. Takže oni jsou z toho překvapení, že je to jinak... no a učí se teda takhle navzájem a je to fajn. Ten cizinec se vlastně po těch našich dětech opičí, podle toho jednají, mluví... a my je takhle necháváme a podporujeme je v tom, protože je to fajn. Nese to výsledky. Takže není žádnéj problém.“ [učitelka, 33 let praxe, malé město]

Jen zřídka máme možnost přečíst či uslyšet tak krásně, tak srdečně vyjádřený komentář k dění v mateřské škole, jako je ten výše uvedený. Je nabíledni, že v popisované mateřské škole je udržováno velmi dobré ovzduší, a to nejen pro práci s dětmi cizinci.

Externí výuka – dobré, ale náhradní řešení

Jazykový rozvoj dítěte s odlišným mateřským jazykem může probíhat v rámci každodenních činností, v rámci individuální práce s dítětem (v prostředí mateřské školy), nebo v rámci externí výuky. V předchozím bloku jsme uvedli výpovědi pedagogů ohledně jazykového vývoje v prostředí mateřské školy, bez účasti osob zvenku; nyní se posuneme ke komentářům ohledně externí výuky.

„Děti se učí hodně ve školce s ostatními dětmi. Ony se učí, jasně. Ale třeba nezachytí celý text písničky, říkanky, paní učitelky nemají čas se jim věnovat tak dlouho, dokud to nepochopí a neuslyší, takže pro takové chvíle je dobře, že my tam chodíme, protože my to s nimi zopakujeme a doučíme je to. Pomáháme dětem cizincům prožít školku tak, jak ji mohou prožít české děti. Tím, že se soustředíme část výuky zkrátka pouze na ně.“ [koordinátorka a lektorka, Praha]

Ve výše uvedené výpovědi lektorka vysvětluje, kdy a proč může nastat potřeba výuky řešené externě. Jako zásadní pro spolupráci s mateřskými školami vidí roli ředitele/ředitelky:

¹⁶ Originálně zde respondentka uvedla své křestní jméno.

„Samozřejmě je to vždycky o tom, kdo je ředitel. Protože někteří mají velmi pozitivní postoj a chápou, že integrace je dlouhodobější proces, komplexní. Zatímco jiní ředitelé vám řeknou, že dětem cizincům stačí, že si hrají s českými dětmi a nic víc nepotřebují, že se česky naučí jako nic, takhle [lusknutí prsty]. Jako někdy to tak je, ale někdy prostě ne a v takových případech potom vstupujeme my a snažíme se pomoci oběma stranám tím, že si vezmeme děti cizince a soustředíme se pouze na ně a učíme je česky.“ [koordinátorka a lektorka, Praha]

Pohled externího lektora doplníme výpovědí osoby z prostředí mateřské školy:

„V naší MŠ jsme spolupracovali několik let po sobě s Poradnou pro integraci. S její pomocí jsme pořádali kurzy češtiny pro děti v dopoledních hodinách, ale byly zpoplatněny. Často si rodiče tuto individuální výuku nemohli dovolit.“ [ředitelka, dříve učitelka, 30 let praxe, Praha]

K ekonomické stránce externí výuky je třeba podotknout, že ne všechny instituce nabízí pouze zpoplatněné kurzy. Kurzy zdarma jak pro děti (rovněž ve věku předškolním), tak pro dospělé pořádá např. síť Center pro cizince. V rámci Státního integračního programu a projektů AUČCJ mají děti nárok na bezplatnou výuku češtiny v rozsahu 400 hodin – a dle informací získaných od lektorky z této instituce, v kurzech se objevují také děti v předškolním věku. Mateřská škola může rovněž získat finanční zdroje na podpůrná a vyrovnávací opatření pro děti s odlišným mateřským jazykem, např. v rámci rozmanitých dotačních a rozvojových programů vypisovaných. Aktuální přehled cest k získání podpory je k nahlédnutí např. na stránkách www.inkluzivniskola.cz.

Jak takový kurz vlastně probíhá?

„Pracujeme trochu systémem volnočasových aktivit, ale v době, kdy probíhá běžná výuka ve škole. Takže nejprve získáme souhlas ředitelů, učitelů a samozřejmě důležitými aktéry jsou také rodiče, protože nenabízíme naše služby zadarmo, rodiče musí částečně kurz spolufinancovat. Jestli všichni řeknou ano, jdeme do toho, tak se díváme do rozvrhu školky, kdy je vhodné vzít cizince z běžného chodu. Protože nechceme narušovat program, který mají. Takže vždycky koukáme na nějaké volné okénko a potom máme kurz tedy jednou nebo dvakrát týdně. To závisí na tom, co ty děti potřebují, co si učitelé a rodiče přejí. Učíme v lekcích dlouhých půl hodiny, protože pro takhle malé děti je těžké soustředit se déle. To se potom musí prokládat častějším hraním, ale to je to, co dělají v běžné dny ve školce. Takže my chceme mít intenzivní kurz, 30 minutový, ale opravdu intenzivní, aby se něco naučily ty děti, takže mluvíme s nimi a trénujeme.“ [koordinátorka a lektorka, Praha]

Děti se učí hrou, ale nestačí si jen hrát

Výuka češtiny pro cizince rozhodně není jednoduchá práce, a v případě učení malých dětí rozhodně neplatí, že si stačí jen hrát. Uvedme zde vystižný popis výuky malých dětí když je provedená bez přípravy:

„Takže, já jsem učila jako externí vyučující pro instituci X. A oni dělají kurzy češtiny pro děti cizince ve školkách, kam posílají většinou dvakrát týdně na půl hodiny děti cizince. Vezmou si je zvlášť do místnosti nebo do jiné třídy, a tam se jim lektorky půl hodiny věnujou. Já jsem chodila do školek dvou. V jedné jsme měli šest cizinců, byly jsme na ně dvě lektorky a byly to děti ze Sýrie, Ruska, Japonska, Číny. V té druhé to byli sami Vietnamci a tam jich bylo patnáct a byly jsme na ně taky dvě. Tam jsme byli normálně ve třídě, takže byly všude hračky a děti se špatně soustředily, měly hodně podnětů okolo sebe.

Otázka: Hm, a jak jste se připravovali na hodiny, nějak jste s druhou lektorkou spolupracovaly? Prošly jste nějakým vzděláním nebo školením, jak učit cizince?

Odpověď: Ne, ani jedna. Neměly jsme žádné metodické základy. Neměly jsme ani žádný plán těch lekcí na celý půlrok, takže jsme...bylo nám řečeno, ať s nimi hrajeme jazykové hry, básničky, omalovánky, ať je učíme barvy. Nijak zvlášť jsme se nepřipravovaly spolu, jedna vždycky přinesla téma, které budeme dělat, třeba oblečení a učili jsme se oblečení. Říkali, co mají na sobě, snažili jsme se, aby se spolu bavili... v realitě to dopadalo tak, že děti si všimaly obrázků, vymalovávaly si je a moc nemluvily no, právě. Protože se soustředily na omalovánky. No a my jsme měly daný, ať s nima malujeme, tak jsme s nima malovaly. Ale neměly jsme žádnou cílovou výuku, co s nima jako udělat, dělali jsme s nima běžné věci, které dělají běžně celý den ve školce s paní učitelkama... no a v tom kolektivu si myslím, že by se naučily i víc... taky bych ocenila, že kdybychom dostali nějaké vypracované věci, co máme s těma dětma dělat, aspoň okruhy a tak... oni tam měli napsany, ať s nima hrajeme třeba čáp ztratil čepičku, ale to je všechno na poslech, jo, oni se potřebujou ty děti rozmluvit, oni nemluvily a to se nám moc nedařilo, aby mluvily. Aktivně je zapojit bylo strašně těžký, protože ty děti nereagují na otázky, oni ukážou prstem, ale prostě víc neřikaj. Takže by bylo dobré vytvořit nějakou hru třeba, která je donutí se aktivně jazykově zapojit.“
[lektorka, Praha]

Jsme velmi vděční autorce této výpovědi za její upřímnost. Zastáváme názor, že i pro výuku češtiny pro cizince platí, že když něco chceme dělat dobře, měli bychom nejdříve vědět, jak to nedělat špatně. Díky upřímnosti lektorky ti, co nemají zkušenosti s výukou češtiny pro děti – cizince, mohou nahlédnout do dění během výuky, kam by se běžně nedostali. Nestačí si jen hrát, vyznění výpovědí je jednoznačné, a přitom se s tímto tvrzením potkáváme docela často, dokonce s dovětkem: přece děti se učí právě hrou... Ona ta hra tam je, respektive by měla být, ale jiná, než hra v běžném chápání. Rozdíl mezi dětmi a dospělými ve výuce jazyků spočívá mj. v tom, že děti ke hře dost dobře nejde přinutit. A lektor chce

právě to – přinutit žáky, aby si hráli, a to tak, jak chce on, na povel, aby opakovali slovní zásobu, obměňovali věty apod. Jenomže problémem je právě to zapojení, ta aktivizace, která stanoví efektivitu výuky. Když se učí dospělí, např. v jazykové škole, dostanou pokyn, aby si s někým procvičili scénku, obvykle neřeší (každopádně ne nahlas), že na to vůbec nemají chuť, že ten, co sedí vedle nich v lavici, jim vůbec nepřipadá milý a že hraní scének oni vlastně nesnáší. Sice většinou bez výrazného nadšení, ale přesto odehrávají scénku i s náhodně přiřazeným partnerem. Odehrají, protože vědí, proč se to dělá, znají principy zapamatovávání, chápou význam drilu. Dítě ve věku čtyř či pěti let toto nechápe a chápat nemůže, protože mu to neumožňuje úroveň jeho mentálního vývoje. Proto se bude učit hlavně proto, že jej to baví, baví tady a teď, nikoliv z důvodů o dost posunutých v čase a prostoru, jak tomu je u starších dětí a u dospělých (udělat zkoušku, dostat lepší práci apod.). Vynutit aktivní zapojení do procesu, vynutit spolupráci u malých dětí dost dobře nejde. V tom spočívá dle našeho názoru největší umění dobrých lektorů: dokázat aktivizovat tak, aby to žáky opravdu bavilo. To platí také o dospělých žacích, ale u dětí, které ještě nechodí do školy, je to naprosto nevyhnutelné. Jenom pak se děti budou na setkání s lektorem těšit, a jenom tak bude postaven základ k tomu, aby výuka byla alespoň trochu efektivní.

O potřebě pedagogických vloh a o rozdílech mezi učením dětí a dospělých vypovídá rovněž jiná lektorka:

„Nedává mi smysl dávat učit ty, co chtějí učit dospělé k malým tříletým dětem. To by nebylo dobré. Takže když učitele vybíráme do kurzů pro dospělé, je důležité pro mě znalost češtiny. Když vybíráme k dětem, tak je pro mě důležitá pedagogická odbornost. Protože nepotřebujete znát hluboké bohemistické znalosti k tomu naučit děti zvířata, barvy, pozdravit nebo že mám hlad a potřebuju čurat. K výuce dospělých samozřejmě také potřebujete dobré učitelské dovednosti, ale také potřebujete být odborník v jazyku.“ [koordinátorka a lektorka, Praha]

Souhlasíme s autorkou výpovědi v tom, že pedagogické vlohy jsou v případě práce s dětmi rozhodně základní. Ale rády bychom zároveň podotkli, že ona ta odbornost není na škodu. Když lektorka češtiny pro cizince žáka v jakémkoliv věku – pětiletého dítěte ve školce, nebo padesátiletého byznysmena – zná základy gramatických systémů několika jazyků, mnohem lépe pochopí výchozí jazykovou situaci svého žáka, který mluví jedním z nich a bude schopen naplánovat efektivnější výuku. Bohemista bude mnohem lépe rozumět češtině v celé její složitosti. Ono totiž opravdu neplatí, že rodilý mluvčí může automaticky učit svůj mateřský jazyk. Když se skupině sejde, jak vypovídala lektorka, *„šest cizinců, byly jsme na ně dvě lektorky a byly to děti ze Sýrie, Ruska, Japonska, Číny. V té druhé to byli sami Vietnamci“*, a budou to děti v různém věku, s různou úrovní kognitivních schopností, nemluvě o tom, že s různým temperamentem, úrovní otevřenosti apod., jsou nutně

zapotřebí vloh v obou oblastech, jazykových a pedagogických, a ideálně i psychologických¹⁷.

Obtížnost práce s dětmi cizinci? Když se chce, všechno jde, a jediná odlišnost to rozhodně není

„Vzhledem k počtu dětí cizinců, jsou to 1–3 děti ve třídě nevidím velké rozdíly. Je to asi jako když máte třídu homogenní a změníte ji na heterogenní. A dítě cizinec není jedinou odlišností. Máme ve třídě i děti, které mají např. ze zdravotních důvodů odlišné stravování (celiakie, potravinové alergie, náboženské důvody), jinou potřebu spánku apod.“ [ředitelka, dříve učitelka, 30 let praxe, Praha]

„Otázka: Z čeho tak si myslíš, že člověk může mít obavy?

Odpověď: No, že třeba nerozumí, že prostě je to práce navíc pro nás, že jo, je to časově náročnější. Tam máme ty svoje děti, kterým něco řeknu a je to. Když tam mám ty děti, který mi nerozumí, musím jít za ním, vzít ho za ruku, řeknu umyj si ruce, ukážu mu, co to znamená a jak si je má umýt. Takže je to pro nás práce navíc. A proto by to pro některý kolegyně mohl být problém s tím, že oni to dělat nemusí, kdyby na to přišlo.

Otázka: Co nemusí?

Odpověď: No jako víc se věnovat tomu cizinci, jo...? Ona může říct: umyjte si ruce a víc se o něj nestarat. Ať dělá to, co dělají ostatní a hotovo, no. Ale tak to prostě nejde, když je tam někdo, kdo nerozumí, tak se to musí všechno pomaloučku opakovat a ukazovat. Ale myslím si, že u nás jsme jako nápomocní tady.

Otázka: Hm, tak to vnímáte jako časově náročnější, jo?

Odpověď: No určitě, i jako fyzicky náročnější.“ [učitelka, 33 let praxe, malé město]

„Zrovna teda ten cizinec ve školce. Když je to zdravé normalní dítě, tak to není moc žádný problém, musíte mu to předvést, zopakovat, ale myslím si, že daleko náročnější je prostě práce s nějakým dítětem, které má nějakou poruchu učení nebo tak něco, si myslím, že s

¹⁷ Rádi bychom podotkli, že právě takto vypadá realita výuky. Při vedení prázdninových kurzů pro děti před nástupem do školy, zásadní práce se odehrává ještě před začátkem výuky – je to velmi obtížné rozhodování o rozdělení dětí do skupin dle věku a jazyků (výchozích a jiných komunikačních) a příprava podle konkrétních potřeb jednotlivých dětí. Při práci s dětmi autorka využívá své psychologické vzdělání v mnohem větší míře, než ve výuce dospělých. Jinak více o postupech a principech výuky dětí viz *Výuka češtiny pro děti-cizince v předškolním věku – základní doporučení* (Škodová, Doleží, 2015).

takovyma detma je mnohem vic práce. Že jako třeba nejsou schopny ani udělat to, co po nich chcete, ten cizinec vam sice nerozumi, ale opičí se a dělá, co vidí... když je to zdravé dítě, učí se nápodobou.“ [lektorka, Praha]

Z výpovědí respondentů vyplývá jednoznačně, že dítě cizinec v prostředí mateřské školy vyžaduje více pozornosti. Ovšem praktici se shodují rovněž v tom, že náročnost práce s dítětem cizincem je srovnatelná nebo menší, než s dítětem s jiným typem speciálních potřeb. V tomto kontextu si speciální pozornost zaslouží následující výpověď:

„U dětí cizinců, které ovládají často jen několik základních výrazů, bývá problém v tom, že při zadávání úkolů nechápou obsahovou stránku a je třeba jim zadání zjednodušit, nebo zpočátku jen sledují a napodobují ostatní děti. Často je třeba začít od úplných základů, kdy s využitím lepoprel a obrázků učíme základní pojmy a slovíčka. Ale nebývá ojedinělé, že toto musíme využívat i u dětí českých, které při nástupu do MŠ nemluví!“ [ředitelka, dříve učitelka, 30 let praxe, Praha]

Jsme obzvlášť vděční za tento spontánní komentář u příležitosti rozhovoru o dětech cizincích, protože poměrně často slýcháváme od učitelek z mateřských škol, že se v posledních letech začínají častěji objevovat děti – děti českých rodičů – které při nástupu do mateřské školy mluví málo nebo říkají jen pár slov, a přitom se nejedná o opoždění v mentálním vývoji apod., „pouze“ o velmi výstižný – a velmi smutný – důkaz, že se s těmito dětmi doma moc nemluví. Dítě se neučí jazyk nějakým záhadným způsobem; jedná se o výsledek mezilidských interakcí, kde stav vývoje řeči do velké míry odráží míru zájmu o dítě ze strany rodičů a okolí. Zájmu, který se projevuje společnými hovory, vysvětlováním, čtením pohádek – a ne jen vložením tabletu do ruky a zapnutím hry. Paradoxně, tento komentář o mnohých zkušenostech se zanedbanými českými dětmi, které nemluví, a se kterými se pracuje stejně, jako s dětmi s odlišným mateřským jazykem, opět poukazuje na fakt, jak relativní je komentovat obtížnost práce s „cizími“ dětmi, pokud i ty „naše“ nezřídka vyžadují tu stejnou péči.

Komunikace s rodiči

Komunikace s rodiči je právem uznávaná za velmi významnou složku pedagogické práce, a nejinak tomu je v případě komunikace s rodiči dětí cizinců. Jedná se o velmi komplexní téma, které si jistě zaslouží stejně pečlivé zpracování, jak tomu je v případě komunikace s „místními“ rodiči. V rámci tohoto textu se soustředíme na témata, která vyplynula z analýzy výpovědí respondentů.

První z nich je otázka zápisu do mateřské školy.

„U zápisu, který probíhá již v únoru, nejsou děti přítomné, jedná se o administrativní akt. Pokud přijde zákonný zástupce cizinec, je patrné, jak ovládá češtinu a dotazují se pouze,

zda dítě alespoň částečně rozumí nebo komunikuje v češtině. Odpověď často neodpovídá realitě.“ [ředitelka, dříve učitelka, 30 let praxe, Praha]

Běžně se setkáváme se situací, kdy informace sdělované rodiči ohledně jazykových znalostí jejich dětí neodpovídají skutečnosti. Rozhodně není vhodné se k nim kvůli tomu stát vět negativně, protože důvody, proč se tak stává, bývají velmi komplexní.

Nejčastější jsou rozdíly v tom, jak obě strany chápou význam na první pohled jednoznačných vyjádření, jako jsou „rozumí“, „komunikace je dostatečná“, „mluví velmi málo“, „mluví dobře“, „mluví komunikativně“, „domluví se“ apod. Rozdíly mezi významem uvedených vyjádření, pro pedagoga naprosto zřejmé, pro laika mohou být nezachytitelné – i kdyby tento laik byl Čech a měli bychom jistotu, že nám rozumí. Když je to cizinec se slabou znalostí češtiny, naděje na přesný popis prudce mizí. Nemluvě o situacích, kdy se obě strany baví ve třetím jazyce, tj. jazyce, který je pro obě strany cizí. Opravdu můžeme brát jako samozřejmost, že pedagog i rodič umí přesně popsat nuance jazykových dovedností např. v angličtině?

Další častou příčinou neodpovídající realitě posudku bývá to, že rodič, který češtinu neovládá nebo ji ovládá slabě, a mluví s dítětem jiným jazykem, není prakticky schopen reálně posoudit znalosti svého potomka, tím spíše, že ty se velmi prudce mění – a to mu můžeme vyčítat jen stěží.

Poslední skupina důvodů, o kterých bychom se chtěli zmínit, je už více psychologického charakteru. Zápis je sám o sobě stresující situací, a to i když obě strany mluví stejným jazykem a probíhá v jejich rodné zemi. Když je to zápis v cizím státě, v cizím prostředí, a rodič má podepisovat dokumenty, jejichž obsahu nerozumí, stres, který prožívá, je mnohonásobně větší. V zajetí silných emocí člověk jedná zkratkovitě a snaží se volit co nejbezpečnější řešení. Co můžeme očekávat, že bude volit rodič, který se snaží o přijetí svého dítěte do mateřské školy, a nemá přitom podrobné znalosti o českém školském zákoně a podmínkách přijímání dětí? Je pochopitelné, že bude předpokládat, že asi bude lepší, pokud dítě už nějakou znalost jazyka bude mít. Proto rodiče jazykové znalosti svých potomků zásadně spíše navyšují, než by je snižovali. A opět, těžko jim to můžeme vyčítat.

O těchto tendencích by bylo dobré vědět předem a rozhovor s rodiči o jazykových znalostech brát pouze orientačně, tím spíše, že se týká znalosti dítěte u zápisu, čili zpravidla v zimě, a za půl roku už mohou být jazykové znalosti úplně jiné. Pokud trváme přece jenom na nějakých informacích, ptejme se konkrétně, např. co umí říct, zda umí pozdravit apod.; vypovídající bude také informace o tom, zda si dítě hraje s českými dětmi.

Druhým velkým tématem týkajícím se spolupráce mateřské školy s rodiči, kterého se dotkli respondenti a který si rozhodně zaslouží rozebrat, je otázka přístupu k vzájemnému vztahu mezi mateřským jazykem dítěte a češtinou. Zde uvádíme vybrané výpovědi respondentů na toto téma:

„Navíc jsou ty Vietnamci docela ctižádostiví, takže chtějí, aby ty jejich děti měli vzdělání, takže je dávají a když třeba nemůžou, nebo nemají místo, tak to řeší tak, že shánějí učitele domácí, hlídací paní, který je budou učit česky...to vidím všude spoustu inzerátů. Takže oni teda chtějí, aby to jejich dítě bylo vzdělaný tady v našem státě. A co vím od kolegyně z jiných školek, tak jsou teda chytrý a velice slušně vychovaný jo, na rozdíl kolikrát od našich dětí a rodičů. No a kdyby za to vzdělání měli dát já nevím kolik peněz, tak to těm dětem dopřejou.“ [učitelka, 33 let praxe, malé město]

„Já osobně věřím, že mateřský jazyk je velmi důležitý a není to něco, co by mělo být zanedbáváno. Věřím, zajímám se o psycholingvistiku, takže v momentě, kdy se pokusíte vzít dítěti jeho mateřský jazyk... nebude to fungovat... tak dobře, jak by mohlo. Když si vezmete bilingvní dítě... jejich řeč je trošku pomalejší zezáčátku... ne u všech samozřejmě... začínají třeba mluvit později... byly nějaké výzkumy v této oblasti. Ne teda v českém prostředí ještě, ne takové hluboké. Ale je podle mě důležité, aby učitelé respektovali mateřský jazyk dětí a aby z něho těžili, hledali podobnosti. Problém je, že učitelé jsou jen lidé a nemohou znát všechny jazyky světa a rozumět všem gramatikám a sémantice... ale určitě by neměli odrazovat dítě od toho, aby mluvilo i svým mateřským jazykem. Neměli by tím, že budou klást pouze důraz na kompetence v češtině, trestat v podstatě za to, že jsou lepší v mateřském jazyce. Chce to nalézt cestu, kde si budou učitelé vážit toho, že mají děti jiný mateřský jazyk a přesto je naučím česky, protože žije v našem českém prostředí.“ [koordinátorka a lektorka, Praha]

[Odpověď na otázku, jak se staví k tomu, aby si dítě udrželo i svůj mateřský jazyk]: „No, to jo. My jsme měli právě jednoho chlapečka ten byl...no to nevím, odkad' byl. Rodiče ale chtěli, aby se naučil česky, tak se jsme s ním mluvili česky. Tatínek přišel do školy a mluví spolu rodným jazykem, mateřštinou. Ale určitě, tak když má kořeny někde v zahraničí, tak aby se domluvil s prarodiči, s rodinou.“ [učitelka, 33 let praxe, malé město]

„Chlapec nastoupil do školky v září, předtím dva měsíce navštěvoval dva měsíce soukromou školku. Pomalu se zapojuje do kolektivu, ale stále na zahradě vyhledává rusky mluvící děti. Jde na něm vidět, že se trápí, když něčemu nerozumí, snažíme se nespěchat. Momentálně jsou pro mě problémem rodiče, všimla jsem si, že když si ho vyzvedávají, mluví na chlapce rusky (chlapec rusky mluví bez obtíží). Při konzultaci jsem se maminky ptala, jaký jazyk upřednostňují doma, řekla jsem jí, že jsem si všimla, že na chlapce mluví rusky, poprosila jsem tedy rodiče, aby na chlapce mluvili česky i doma. Bohužel, matka se vzepřela a od té doby je mezi námi napětí. (...) Nevadí mi mít na třídě cizince, s dítětem se domluvíte vždy, i když je jeho mateřský jazyk jiný než ten váš. Horší je to s rodiči, tam vznikají bariéry. Někteří rodiče stále mají pocit, že všichni jsou proti nim a je těžké s nimi komunikovat a spolupracovat.“ [učitelka, 3 roky praxe, Praha]

Jak je vidět, v otázce vztahu mezi češtinou a mateřským jazykem dítěte a rolí rodičů ve formování tohoto vztahu mají oslovení pedagogové odlišné názory. Respektive shoduje se

většina zkušených pedagogů, zatímco učitelka s tříletou praxí se svým pohledem vymyká. Pedagogové s dlouholetou praxí se zastávají důležité role mateřského jazyka dítěte a poukazují na celou škálu důvodů lingvistického a sociálního rázu. Oproti tomu méně zkušená učitelka popsala pokus o vynucení hlavní pozice češtiny v rámci komunikace s rodiči, který skončil očividným nezdarem – a to zhoršením vztahu s matkou. Proč se tak stalo? V odpovědi se soustředíme na rovinu komunikace s rodiči a na otázku funkčního přístupu k optimalizaci vztahu mezi češtinou a mateřským jazykem dítěte.

Otázku, zda žádat po rodičích cizincích, aby na dítě doma mluvili česky, nebo alespoň procvičovali nová česká slovíčka, považujeme za přinejmenším diskutabilní.

Zaprvé, první ze zákonů řídících správný řečový vývoj, tj. vedoucích k tomu, aby dítě správně foneticky a gramaticky mluvilo, zní: správný řečový vzor (Tomášková, 2015, s. 102). Kdo může poskytnout správný řečový vzor? Rodilý mluvčí, anebo člověk s velmi dobrou znalostí toho kterého jazyka, se zvláštním zřetelem na jeho fonetickou rovinu, jelikož děti v tomto věku komunikují pouze ústně. Pokud rodič, po kterém chceme, aby s dítětem mluvil česky nebo procvičoval česká slovíčka, není dobrý řečový vzor, naše v nejlepší víře vyslovená žádost, pokud jí rodič vyhoví, bude ve výsledku kontraproduktivní¹⁸. Z vlastních zkušeností autorka ví, že mnozí rodiče to cítí a proto odmítají používat češtinu v komunikaci s dítětem. Zde je prostor k debatě o tom, že jazykové kurzy češtiny by měly být dostupné také (a možná především) pro rodiče cizince. Podobně to vidí jedna z oslovených pedagožek s dlouholetou praxí: „*Uvítala bych, kdyby prioritně pro rodiče dětí cizinců byly dostupné (ne-li povinné) základní jazykové kurzy, které by však byly dostupné i finančně.*“ [ředitelka, dříve učitelka, 30 let praxe, Praha]

Zadruhé, „je vhodné, když rodiče hovoří na dítě jenom tím jazykem, který dokonale ovládají, jazykem, který jim dovolí komunikovat jemně, a to jak na poli emočním, tak rozumovém“ (Šulová, Bartanusz, 2010, s. 202). Toto doporučení je spojeno s tzv. Grammontovým pravidlem, dlouhodobě doporučovaným rovněž v českém prostředí jako nejefektivnější strategie k přijetí dvojjazyčnosti. Toto pravidlo zní jednoduše: na jednu osobu se hovoří stále jedním jazykem. Pokud tedy chceme po rodičích dítěte, aby na ně mluvili česky, jednoznačně tak omezujeme jeho jazykový vývoj jako potencionálně bilingvního jedince. Cítíme se k takovým zásahům kompetentní?

Zatřetí, komunikace s rodiči cizinci vyžaduje po pracovnících mateřské školy velkou citlivost, a to hned na několika úrovních. Pedagogové by si měli uvědomovat, že obě strany – jak oni, tak rodiče – jsou v rámci komunikace vystaveni odlišnému komunikačnímu stylu, včetně neznámého chování a používání neznámých neverbálních prostředků. Snaha poro-

¹⁸ Příklady z jiného kulturního prostředí o tom, jak i ty nejlepe míněné snahy pedagogů mohou působit kontraproduktivně, obsahuje *Starting school – Young Children Learning Cultures* (Liz Brooker, 2002).

zumět druhé osobě „dle svého nejlepšího vědomí a svědomí“ často předpokládá předpoklad tzv. univerzální lidské podobnosti – jinými slovy, myslíme si, že všichni myslí a chápou tak, jak myslíme a chápeme my. Chování druhé osoby interpretujeme pak tak, jak interpretujeme chování lidí ze své kulturní oblasti, kterou důvěrně známe; stejně tak interpretujeme chování, kterému moc nerozumíme. Výsledkem může být např. to, že se urážíme, když někdo odmítne spolupracovat způsobem, který se nám zdá být např. opovrhující či agresivní. Zjednodušenou řeč či koktání můžeme interpretovat tak, že se jedná o osoby nepříliš inteligentní. Anebo si budeme myslet, že rodiče vychovávají své děti špatně, protože nesdílí náš pohled na věc. Jedná se o situace, ve kterých kvůli zjednodušenému přemýšlení, způsobenému stresovou zátěží, jsme vystaveni nebezpečí projevení se předsudků, také etnických – a ty samozřejmě úroveň komunikace s rodiči nezlepší¹⁹.

Důležitá je také normální, lidská empatie. Jak se může cítit člověk, který přijel do cizího státu, doma nezřídka nechal vše, zde je všechno cizí, takže jediné, co mu zbylo jako pojitko s tím, co dobře zná, s bezpečím, je jazyk? Tento jazyk zde nejčastěji může používat pouze doma, se svými blízkými, se svým dítětem. Jak se tento člověk může cítit, když uslyší žádost, aby i v kontaktu s dítětem přestal tento jazyk používat? Pak nemůže překvapovat, že „*narážíme i na to, že odmítají odpoledne s dětmi procvičit těch pár slov, která jsme úspěšně dopoledne zvládli, protože nechtějí, aby zapomněly děti mateřštinu.*“ [ředitelka, dříve učitelka, 30 let praxe, Praha].

Na empatii úzce navazuje citlivost mezikulturní, nerozlučně spojená s potřebou znát základní specifika té které kultury, abychom se mohli vyhnout nepotřebně necitlivým komentářům a požadavkům. Konkrétně v popisovaném případě komunikace s rodiči ruského chlapečka, by bylo třeba si uvědomovat, že se jedná o rodiče s národností, která je specifická velmi silným poutem ke své kultuře – čili také k jazyku.

Je tedy zřejmé, že v otázce komunikace s rodiči ohledně spolupráce v rámci výuky češtiny bychom měli být velmi citliví a obezřetní. Je zde velký rozdíl v tom, zda žádáme o procvičování slovíček, nebo o celkovou změnu jazyka komunikace z mateřského jazyka na češtinu. Učitelky by měly brát v potaz situaci rodičů dítěte a jejich rozhodnutí ohledně toho, zda dítě má být bilingvní, či nikoliv. Rozhodnutí týkající se toho, jaký jazyk se bude používat doma, by měla samozřejmě brát v potaz vývojové potřeby dítěte, ale rovněž možnosti rodičů, včetně jejich osobních, kulturně podmíněných názorů. Je samozřejmé, že ve školce bude mluvit česky; ovšem rozhodnutí o tom, jak se mluví doma, by dle našeho názoru mělo být na rodině, nikoliv na jakékoli instituci.

¹⁹ Více o vztazích českých pedagogů v mateřských školách k cizincům v textu *No prejudice-free society means no prejudice-free teachers, but better times are coming: Teachers and cultural diversity* (Leix, 2015). Více o tom, jak kontakt s cizinci redukuje etnické předsudky české mladé generace v textu *I was expecting her to be a fanatic catholic, but she was not. How international exchange programmes reduce prejudices* (Leix, 2013).

4.3 Shrnutí a závěry

Výpovědi oslovených pedagogů tvoří ucelený obraz situace týkající se práce s dětmi z odlišného jazykového prostředí. Nezřídka se doplňují a tvoří tak téměř dialog, jako v případě celkového pohledu na změny, jaké tato problematika prodělala v posledních desetiletích. „S dětmi s odlišným mateřským jazykem jsem se setkala až po revoluci, do té doby jsem se setkala pouze s dětmi romské národnosti a ty ve všech případech uměly mluvit česky,“ říká učitelka mateřské školy z malého města s 44 lety praxe. Ovšem „v dnešní době je spíše zvláštnost, když na třídě není ani jeden človíček, který by měl jiné občanství než české,“ doplňuje učitelka z Prahy, a další pražská pedagožka podává konkrétní příklad: „nyní pracuji v pozici ředitelky MŠ a z celkového počtu 156 zapsaných dětí se v naší MŠ vzdělává 12 dětí cizinců.“

Výpovědi oslovených praktiků dokazují, že sice nejvíce dětí s odlišným mateřským jazykem můžeme očekávat v Praze, ale že se jedná o situaci, na kterou by měli být připraveni všichni pracovníci v mateřských školách i v malých městech a na vesnicích, kde moc cizinců nepobývá.

Děti s odlišným mateřským jazykem rozhodně nejsou homogenní skupina. Jejich potřeby se liší v každém věku i na každém stupni zvládnutí češtiny, proto nemůže existovat žádná shora dané, univerzální řešení, jak s nimi pracovat, garantující skvělé výsledky v procesu učení se jazyku a posléze bezproblémové adaptaci. Co ale pomoci může, je seznámení se s reálnými zkušenostmi osob, které s takovými dětmi už pracovaly či pracují. V předchozí části jsme tyto zkušenosti oslovených pedagogů s prací s dětmi cizinci uvedli a okomentovali. V rámci závěru bychom se rádi pokusili o jejich syntézu a celek uzavřeli uvedením této problematiky do širších souvislostí.

- Jazyk je základ (nejen) integrace, a docházka do mateřské školy je optimální z hlediska času a místa pro jeho výuku. Pobyt v mateřské škole připadá na období, kdy se dítě může jazyk naučit přirozenou cestou, v rámci každodenních činností, v kolektivu stejně starých dětí a s vhodnými řečovými vzory. Docházka do mateřské školy zásadně usnadňuje dítěti z odlišného jazykového prostředí vstup do základní školy, a proto je třeba zajistit – mj. zlepšením informovanosti rodičů – aby děti cizinců do mateřské školy docházely. Jenom tak mohou děti s odlišným mateřským jazykem mít šanci uspět ve škole podobně, jako děti české.
- Dítě z jazykově odlišného prostředí se učí tak, jak se učí každé jiné dítě, tj. především nápodobou. Nejedná se tedy o klasické „lekce“, ale o rozvoj řeči přirozenou nápodobou, komunikací, prostřednictvím nejrůznějších her a pomocí jednoduchých cvičení, tj. metodami a formami, které respektují všechny hlavní zásady vzdělávací práce s dětmi předškolního věku. Je tedy zřejmé, že žádné zvláštní pomůcky nejsou

zapotřebí, respektive pro práci s dítětem cizincem jsou dokonale využitelné všechny pomůcky, které jsou běžně využívány v práci s dětmi.

- Externí výuka češtiny je velmi žádoucí formou práce s dítětem, když ke zdárnému osvojování jazyka z jakéhokoliv důvodu nepostačí přirozené zapojení dítěte do dění v mateřské škole. Rozhodně neplatí, že během takové výuky si děti „jenom hrají“. Výuka češtiny pro malé děti vyžaduje po lektorovi speciální pedagogické a jazykové vlohky, a proto by její kvalita měl být ověřována.
- Práce s dítětem cizincem, které nemluví vůbec nebo nemluví dobře česky, je rozhodně náročnější, než práce s dítětem, které češtinu dokonale ovládá. Zkušenosti pedagogů ale jednoznačně ukazují, že se rozhodně nejedná o obtížnost, kterou by bylo zapotřebí nějak demonizovat. Horší dorozumívací schopnosti jsou pouze jednou z mnoha odlišností, se kterou se učitelky musí denně vypořádávat, a konců při vstupu do mateřské školky nemluví česky i některé české děti.
- Na úrovni porozumění s rodiči záleží pokroky dítěte v ještě větší míře, než je tomu v případě komunikace s rodiči „místními“. Komunikace s rodiči dítěte z odlišného jazykového prostředí vyžaduje velkou míru citlivosti a obezřetnosti, obzvláště v otázce spolupráce v procesu osvojování češtiny ve formě procvičování slovíček či celkové změny jazyka komunikace z mateřského jazyka na češtinu. Je nutné brát v potaz situaci rodičů dítěte, a jejich rozhodnutí ohledně toho, zda dítě má být bilingvní, nebo nikoliv. Rozhodnutí týkající se toho, jaký jazyk se bude používat doma, by mělo zohledňovat vývojové potřeby dítěte, ale rovněž možnosti a preference rodičů, včetně jejich osobních, kulturně podmíněných názorů, také vzhledem k potencialem dvojjazyčnosti dítěte. I když se v mateřské škole mluví česky, rozhodnutí o tom, jak se mluví doma, by mělo být na rodičích, nikoliv na mateřské škole nebo jakékoliv jiné instituci.

Rozjímání o roli mateřské školy v jazykové adaptaci dítěte z odlišného jazykového prostředí bychom rádi uzavřeli uvedením této problematiky do širších souvislostí, a sice poukázáním na to, jak se tato problematika vztahuje ke dvěma široce komentovaným otázkám – výuce cizích jazyků v mateřské škole a srovnávání školních výsledků v mezinárodním měřítku.

V dnešní době je široce diskutovaná otázka multikulturní výchovy. Je samozřejmé, že mateřská škola je „místo, kde soužití a sdílení v etnicky rozmanitém prostředí ovlivňuje vnímání odlišnosti, vznik postojů, předsudků, stereotypů. Z pohledu multikulturní výchovy a vzdělávání lze spatřovat její význam hlavně v tom, že je prostředím, ve kterém se děti vesměs poprvé v životě setkávají s odlišnostmi, ať už rasovými, etnickými nebo i fyzickými a duševními. Toto prostředí jim umožňuje naučit se tyto jinakosti respektovat a posuzovat

toho druhého podle jednání a chování, nikoliv podle toho, čím se od nás liší“ (Burkovičová a Navratilová, 2014, s. 38).

Je zde na místě zdůraznit, že zmiňované rasové a etnické odlišnosti jsou zpravidla doprovázené odlišnostmi jazykovými. Takto v posledních letech etablované zavádění výuky anglického jazyka do prostředí MŠ bývá doporučováno mj. jako pomocný zdroj při vytváření pozitivního přístupu k cizím jazykům. Ovšem domníváme se, že stejně, nebo i mnohem efektivnější „službu“ může v této oblasti udělat právě přítomnost bilingvního dítěte, které ve třídě komunikuje česky, a rodičem (rodiči) ve svém rodném jazyce. Plynulé „přepínání“ z jednoho do druhého jazyka, které dokáže ohromit nejednoho dospělého, je pak dětmi vnímané jako běžný jev, se kterým se setkávají denně. Těžko přecenit možnosti využití tohoto jevu pro modelování motivace pro výuku cizích jazyků u dětí, které jsou ještě dnes předškoláky, ale už zítra se stanou školáky. Ovšem dvojjazyčnost dítěte vyžaduje také, jak už bylo řečeno, citlivou spolupráci ze strany pedagogů v prostředí mateřské školy.

Poslední úvaha se týká role předškolního vzdělávání jakožto determinanty rozvoje vzdělanosti populace. Mezi faktory, jako jsou vzdělanost matek či prostředí doma, hrají velkou roli rovněž podněty mimo rodinu, zejména v rámci předškolního vzdělávání. Prostředí mateřské školy působí tak přímo na nižší nebo vyšší jazykovou vybavenost dětí. „Je příznačné, že vyspělé země proto věnují velkou pozornost rozvíjení jazykové vybavenosti dětí v předškolním období“ píše Průcha v práci *Česká vzdělanost: multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury*. Autor uvádí příklad intervence v Německu po roce 2000, díky kterým dle výsledků PISA došlo v roce 2012 k výraznému zlepšení čtenářské gramotnosti. Píše také o Spojených státech: „pozoruhodné je to, jak velká důležitost je přikládána předškolnímu vzdělávání v USA jako rozhodující determinantě rozvoje vzdělanosti populace“ (2015, s. 67).

Jaký závěr může plynout z toho, že jak v Německu, tak v USA je mnohem větší počet přistěhovalců, než je v České republice a popisovaná opatření se přirozeně týkají také jich? Podívejme se ještě na jiný příklad, např. z Norska, vyzdvihovaného jako příklad funkčního školství. Vzdělávání přistěhovalců je v Norsku jednou z priorit zemí; „svých cílů se Norové snaží dosáhnout především zvyšováním počtu dětí v mateřských školách, zaměstnáním více dvojjazyčných učitelů a prohloubením spolupráce mezi rodiči a učiteli“ (Záleská, 2015, s. 120).

Mnohé z dětí s odlišným mateřským jazykem, mnohé z dětí, které při vstupu do mateřské školy nemluví česky, mají české občanství, a mnohé z nich toto občanství v dohledné době získají. Pro statistické účely jsou to české děti, protože statistiky zohledňují státní občanství. Je tedy naprosto jasné, že funkční politika maximálně efektivní podpory dospělých přistěhovalců a jejich rodin ohledně jejich znalosti českého jazyka, a na druhé straně podpory pedagogických pracovníků v mateřských školách je nanejvýš žádoucí také pro ty, kterým leží na srdci výsledky České republiky v testech PISA.

KAPITOLA 5

NADANÉ DĚTI: PROJEVY NADANÉHO CHOVÁNÍ A SPECIFIKA EDUKACE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Úvod

Fenomén nadání a talentu se stává předmětem bádání a úvah odborníků již po celá staletí. Nejprve se antická filosofie zabývá objekty fyzického světa, se zaměřením na vnější chování člověka, až zájem vrcholí ve 20. století zkoumáním symbolických prostředků, které lidé používají. Vývoj rovněž prochází od nejstarší biologické a patologické linie úvah o vzniku nadání, až k současným socio-kulturně laděným přístupům ke studiu nadání. V historii problematiky je rovněž zřetelný přesun zájmu od zkoumání nadání výhradně u dospělých osob, a to ještě na přelomu 19. a 20. století, až k nadaným dětem (Hříbková, 2009).

Problematika nadaných předškoláků se však začíná výrazněji odborně prosazovat až od konce 20. stolení. Podle Hříbkové (2010) byl tento nárůst zájmu ovlivněn četnými výzkumy, kterými se podařilo prokázat, že stejně jako u některých druhů sportovního nadání a uměleckého nadání jsou již u dětí předškolního věku patrné určité projevy i výkony v mentální oblasti, které svědčí pro potenciální možnost dítěte podávat v budoucnosti velmi vysoké výkony v intelektové oblasti. Rovněž se prokázalo, že začít systematicky pracovat na rozvoji nadání dítěte až v mladším školním věku není nejvhodnější. Rozvoj nadání v mladším školním věku již není považován za zásadní první krok v rozvoji nadání. Klíčovým obdobím pro rozvoj nadání je předškolní věk, čímž nabývá problematika edukace nadaných dětí předškolního věku na své aktuálnosti.

Co se týče odborných zdrojů, česky psaná literatura problém eviduje, reaguje však na něj pouze výjimečně (např. Hříbková, 2005, Hříbková a Charvátová, 1991, Havigerová, 2013) či okrajově v rámci obecné problematiky nadaných dětí, např. Fořtík, Fořtíková (2007). Na Slovensku se tématu věnuje např. Laznibatová (2001) či Duchovičová a Lazíková (2008). Na problematiku nadaných dětí v zahraničí se cíleně zaměřují následující autoři, např. Hertzog (2009), Olszewski-Kubilius (2003), Jackson (2003). Problematika edukace předškolních nadaných dětí je v zahraničí poměrně často zařazována jako podkapitola v rámci obecné problematiky nadaných dětí, jako např. u Davise (2006), Porterové (1999) či Gallaghera a Gallaghera (1994). Zaměřují se na období dítěte „early childhood“, které např. Sankar-DeLeeuw (1999) vymezuje od 3,5 do 6 let a the National Association for the

Education of Young Children (NAEYC) zase od 3 do 8 let. Rozdíly v definování období předškolního věku souvisí s odlišným členěním vzdělávacího systému ve světě.

5.1 Děti s projevy nadaného chování

Za nadané bývají obvykle považovány ty děti, jejichž vybrané schopnosti a dovednosti, oceňované sociokulturním prostředím, jsou kvantitativně a kvalitativně rozvinutější ve srovnání s jejich vrstevníky (Heward, 2013). V souvislosti s předškolním věkem jsou užívány tzv. potenciálové definice nadání (Sankar-DeLeeuw, 1999), které nutně nepředpokládají demonstraci znaků nadání, nýbrž vyjadřují předpověď potenciálu pro výjimečný výkon.

V souvislosti s dětmi předškolního věku se často hovoří o tzv. latentním nadání (Hříbková, 2010). V tomto období dítěte se vlastně nedá hovořit o nadaném dítěti, ale o „dítěti s projevy nadaného chování“ či o „nadaném chování dítěte předškolního věku“, které může v budoucnu směřovat k nadání. Jedná se tedy o předpověď rozvinuté schopnosti dítěte. V této souvislosti není doporučováno přímé pojmenování „nadané dítě“, a to zejména z důvodu přisouzení nežádoucí nálepky. Po přidělení nálepky „nadané dítě“ se mění přístup profesionálů, kteří s jedinci přichází do kontaktu, sociálního okolí i jeho samého, čímž dochází ke stigmatizaci. Zaměříme-li se na školní prostředí (např. Gates, 2010; Moulton et al, 1998), výzkumy upozorňují nejen na pozitivní, ale i negativní důsledky nálepkování. Z negativních důsledků, kam se řadí zejména tzv. sociální aspekty, se jedná např. o stereotypní hodnocení osobnosti nadaného dítěte, obava nadaného dítěte z akademického selhání, okolní tlak a zvýšené očekávání učitelů a rodičů, které se neslučuje s úrovní nadání dítěte. Z pozitivních aspektů, kam se řadí zejména tzv. aspekty personální a akademické, jmenujme např. ovlivnění učitelova očekávání, nabídku obohacujících prostředků pouze pro dítě s nálepkou, aj. Od označení „nadané“ dítě, žák či jedinec se v současné době upouští i u starších jedinců. Z důvodu jazykové syntaxe se však tomuto pojmenování nelze v textu vyhnout.

Projevy nadání dětí bývají specifické ve srovnání s ostatní populací dětí. U intelektového nadání se nejedná pouze o rozdílnost v oblasti kognitivní, ale také emoční, sociální a psychomotorické. Nahlédneme-li do vývoje empirického zájmu o charakteristiky nadaných dětí, důležitým mezníkem se stala kniha L. M. Termana *The Genetic Studies of Genius* (první díl z roku 1921), která popisuje výstupy longitudinální studie, pro jejíž účely bylo identifikováno 1528 intelektově nadaných dětí. Specifičností osobnostních rysů nadaných dětí se zabývala i L. S. Hollingworth, a to ve své knize z roku 1942 *Children above 180 IQ*

Stanford – Binet: Origin and Development (Vialle, 1994). Studium charakteristik nadaných dětí zintenzivnilo zejména v 70. a 80. letech minulého století v USA. Snahou bylo zjistit, jakými vlastnostmi, charakteristikami a znaky se tyto děti vyznačují v různých oblastech (kognitivní, motivační, sociální, emocionální, atd.). Bylo to období, ve kterém dominoval tzv. osobnostní přístup ke studiu nadání. Docházelo k vytváření seznamů těchto charakteristik, se kterými se v odborné literatuře stále setkáváme. S odstupem let můžeme tuto fázi (období) označit jako deskriptivní východisko pro hlubší poznání osobnosti nadaných dětí (Hříbková, 2002).

V současné době nalezneme seznamy typických charakteristik nadaných dětí ve většině (zahraničních) publikací, např. Davis, Rimm (1998), Davis, Rimm, Sielge (2013), Porter (1999), Webb (1993). Jedná se o poměrně rozsáhlé a velmi obecné popisy. Jejich přínos je pro školskou praxi pouze orientační a identifikační, tj. napomáhá učitelům při prvotní nominaci nadaných dětí.

Nadání jedinci nemusí disponovat všemi níže popsanými projevy. Dílčí projevy talentu musí být vnímány v souladu s ostatními typickými charakteristikami, přičemž kladné rysy těchto vlastností jsou patrné při zapojení dítěte do podporujícího výchovně-vzdělávacího procesu.

Hertzogová (2008) dělí charakteristiky nadaných dětí na kognitivní, sociální a emocionální.

Kognitivní charakteristiky:

- intelektuální bdělost od kojeneckého věku,
- rychlejší tempo psychomotorického vývoje v kojeneckém věku,
- brzká schopnost verbálního vyjadřování,
- bohatá slovní zásoba,
- užívání mluvnických pravidel v promluvě,
- zájem o písmena, číslice a symboly,
- intenzivní zvědavost,
- dlouhodobá a vytrvalá pozornost,
- abstraktní myšlení,
- schopnost transferu znalostí,
- tvorba originálních myšlenek a nápadů,
- velká kreativita a představivost,
- skvělá paměť a
- časně čtenářství.

Sociální a emocionální charakteristiky:

- brzký rozvoj empatie,

- emoční intenzita, citlivost,
- frustrace nad vlastními limity,
- citlivost k pravdě a fair play,
- brzké vnímání vlastní jedinečnosti (rozdílnosti),
- přirozený smysl pro humor,
- perfekcionismus a
- sklon ovládat kooperativní hry.

Zaměříme-li se na projevy dětí v mateřské škole, talentovaní se mohou výrazně lišit od svých vrstevníků. Taková odlišnost bývá často okolím pojímána jako problematický jev, i když se jedná o charakteristiku, která má klíčové postavení v průběhu rozvoje nadání dítěte.

Tabula 10 shrnuje některé obecné rysy osobnosti předškolních nadaných dětí a uvádí příklady možného problematického vnímání okolím.

Není tedy divu, že někteří odborníci, častěji než ostatní jedince, spojují nadané děti s určitými „problémy“. Ty mohou mít příčiny vnější, ale i vnitřní. Vnější příčiny pramení z reakce okolí dítěte na jeho specifčnost, vnitřní jsou spojeny s vlastní osobností dítěte. V praxi se však tyto příčiny nedají striktně odlišit. Na specifčnost nadaných jedinců v oblasti sociálně emocionální se zaměřil například James T. Webb (1993), který popsal možné zdroje problémů. Z charakteristik vybíráme jen následující příklady, které jsou aktuální u dětí předškolního věku.

- Nerovnoměrný vývoj: Nadaní jedinci jsou často charakterizováni jako děti s disproporcionálním vývinem. Tato asynchronie se může týkat vztahu mezi rozvinutou kognitivní oblastí a méně vyvinutou (ve srovnání s úrovní myšlení) oblastí fyzickou, motorickou a sociálně-emocionální, což může vyvolat vznik několika nedorozumění.
 - Myšlení versus motorika: Nadané předškolní děti často plynule čtou, ale se základními motorickými dovednostmi si nevedí rady, např. zavázat tkaničku od bot. Znamé jsou rovněž jejich méně rozvinuté grafomotorické schopnosti.
 - Myšlení versus verbální projev: Průměrně vyvinuté verbální schopnosti dětí často nedokáží přetransformovat do srozumitelné podoby sled originálních a rozsáhlých myšlenek. Dochází k nedorozuměním mezi vrstevníky i dospělými. Hrozí zde nebezpečí diagnostiky dítěte jako podprůměrného.
 - Myšlení versus emocionálně-sociální úroveň: Tato asynchronie zapříčiňuje řadu různých problémů, které budou popsány níže. Jedinci s rozvinutým myšlením dokáží pochopit mnohé náročné situace, ale vzhledem ke své emocionálně sociální úrovni je neumí přiměřeně zvládnout.

Tabulka 10 Příklady problematického vnímání nadaných dětí okolím
(volně podle Winebrenner, 2001; Mackensie, 2004)

Obecná charakteristika nadaných dětí:	Příklady problematického vnímání okolím:
Rychlý a kvalitní proces učení	<ul style="list-style-type: none"> - Jsou netrpěliví. Nechtějí čekat, až ostatní dokončí úkol. - Jsou nervózní při pomalém tempu práce třídy.
Schopnost abstrakce, kritického myšlení a nacházení nového vztahu mezi jevy	<ul style="list-style-type: none"> - Odmítají určování práce a příkazy. - Ptají se na choulostivé otázky a vyžadují zdůvodnění, proč se mají věci dělat určitým způsobem. - Odmítají práci, nebo pracují nedbale. - Neustále hledají nesrovnalosti v předložených informacích. Polemizují s dospělými. - Odmítají se podřítit a neradi spolupracují s ostatními.
Kreativita	<ul style="list-style-type: none"> - Neuznávají dril a práci podle předem stanovených pravidel. - Komplikují si zadávání úloh. - Neuznávají zaběhlé třídní návyky. - Protestují proti rutinní a předvídatelné aktivitě.
Vyspělé myšlení	<ul style="list-style-type: none"> - Rádi komunikují s dospělými lidmi. Mohou se stát tzv. ocásky učitelů. - Jsou nepochopeni ostatními vrstevníky.
Hluboké znalosti	<ul style="list-style-type: none"> - Při řízené činnosti se nudí a nepracují. Sní v průběhu dne. - „Hrají divadlo“ a ruší ostatní děti.
Velká energie a vytrvalost	<ul style="list-style-type: none"> - Neochota přerušit započatou aktivitu. - Hyperaktivita.
Zvídavost	<ul style="list-style-type: none"> - Vyrušují výuku a stále vyžadují nové zajímavé činnosti.
Vnímavost a citlivost	<ul style="list-style-type: none"> - Osobně berou i dobře míněnou učitelovu poznámku. - Vadí jim pracovní šum ve třídě, silné světlo aj.
Vnitřní motivace a zaměřenost na cíl	<ul style="list-style-type: none"> - Musí vidět zřetelný pokrok ve své činnosti. - Mají vzdálenější cíle a nižší cíle hodiny je neuspokojují.
Perfekcionismus	<ul style="list-style-type: none"> - Jsou netolerantní k nedokonalosti své i ostatních. - Bývají panovační k učitelům i k vrstevníkům. - Neuznávají autoritu učitele. - Nesnesou kritiku své vlastní osoby, snadno se rozplácí.
Obliba v systematizování a strukturaci jevů	<ul style="list-style-type: none"> - V učení i v komunikaci s lidmi si vytvářejí nová pravidla. - Mají tendenci organizovat běh třídy. - Ovládají třídní diskuse.
Zájem o právo a morálku	<ul style="list-style-type: none"> - Velmi citlivě prožívají politickou situaci ve světě. - Nechápejí a netolerují náhlé emoční výkyvy jiných jedinců.
Smysl pro humor	<ul style="list-style-type: none"> - Mají problémy s dětmi, které nechápejí jejich osobitý humor.
Rozvinutý slovník, vyspělé vyjadřování	<ul style="list-style-type: none"> - Nejsou pochopeni svými vrstevníky. - Používají nejrůznější argumentace k tomu, aby se vyhnuli práci, která je neuspokojuje.

- **Interpersonální vztahy:** Nadané děti potřebují partnery, kteří sdílejí podobné zájmy a jsou jim vlastní stejně zralé myšlenkové pochody. V kolektivu vrstevníků z běžné populace se cítí osamocené a nepochopené, proto vyhledávají společnost starších dětí nebo dospělých. Mají též tendenci organizovat veškeré dění kolem sebe. Vymýšlejí si různá pravidla a očekávají od ostatních, že se jim budou podřizovat. Tím vyvolávají konflikt mezi sebou a okolím. Další obtíže bývají spjaty s jejich častou neschopností navázat kontakt a spolupracovat s ostatními.
- **Perfekcionismus:** Nadaní jedinci mají ohromnou dávku ctižádosti. Musí být za každých okolností bezchybní. Stanovují sobě i ostatním vysoké, až nereálné cíle a následně jsou hluboce zklamáni, pokud je oni sami či jejich okolí nedokáží splnit. I když jejich výkon byl ve srovnání s druhými vynikající, dávají nespokojenost na jevo různými, často prudkými reakcemi.
- **Úzkostlivost a strach:** Zvýšená představivost a obrazotvornost mohou mít spolu s menší potřebou spánku vliv na výskyt stavů úzkosti. Výzkum „dětského strachu“ provedla Š. Portešová (2005) pomocí metod rozhovoru a tzv. koláče strachu. Zjistila významné rozdíly mezi „strachy“ u nadaných dětí ve srovnání s kontrolní skupinou ostatních dětí. Tento jev vysvětlila akcelerovaným vývojem nadaných dětí a kvalitou získávání informací. Výsledky ukázaly, že „strachy“ osmiletých dětí kontrolní skupiny se odvíjejí od fantazie, jsou zaměřeny egocentricky a objevují se zde časté motivy zvířat (hadů, pavouků, tygrů, medvědů). U talentovaných dětí se vyskytovaly „strachy“ více realistické, vztahující se ke globálnímu ohrožení celého lidstva, které se vyskytují u mnohem starších dětí a adolescentů. Jedná se například o strach z vesmírných katastrof, živlů (oheň, povodně, hurikány), smrti (viry, neznámé nemoci) a války (terorismus, nukleární zbraně).

5.2 Vyhledávání nadaných dětí

V souvislosti s odhalováním nadání a talentu přistupme k objasnění dvou klíčových pojmů. V procesu hledání nadání se setkáváme s pojmy „identifikace“ a „výběr“ (Hříbková, 2005). U odborné veřejnosti bývají někdy tyto termíny mylně směřovány a používány synonymně. I když předložená práce pojmy od sebe odlišuje, v některých pasážích textu z praktických důvodů používá pouze jeden termín, neboť obě činnosti mají obdobný průběh. Odlišnost spatřujeme v cíli metody.

Výběrem se obvykle rozumí proces vyhledávání jedinců, kteří svými manifestovanými výkony jsou vhodné jako kandidáti pro zařazení do specializovaného edukačního programu.

Při výběru se setkáváme spíše s dětmi školního věku, které již podávají určité výkony v posuzované oblasti. Identifikaci nadaných dětí se nejčastěji rozumí proces vyhledávání nadaných dětí, které svými předpoklady vyhovují zařazení do speciální péče o nadané děti. Identifikace se zaměřuje na dosud neobjevené děti. Jsou to ve většině případů děti předškolního, popř. mladšího školního věku. Cílem identifikace i výběru je nabídka speciální péče o nadané. Pokud není následná koncepce stanovena, stává se proces samoučelným.

Proces identifikace není jednorázovou záležitostí a obvykle se skládá z několika na sebe navazujících částí. Například Clark (1992) navrhuje následující fáze identifikačního procesu:

- **Nominace:** První etapa spočívá v tom, že osoba z okolí dítěte upozoruje jeho výjimečné schopnosti a navrhne jej jako možného kandidáta pro vstup do specializované nabídky. Jedná se nejčastěji o učitele a rodiče. Nominační fáze nahrazuje v praxi nerealizovatelnou plošnou identifikaci, do které by mělo vstoupit teoreticky každé dítě.
- **Screening:** V této fázi je navržená skupina potenciálně nadaných dětí podrobena hromadným testovacím metodám. Používají se např. dotazníky, pozorování chování a učení, hromadně zadávané testy inteligence a kreativity.
- **Selekce:** Třetí fáze se opírá o výsledky předchozích metod a vstupuje zde již zúžená skupina dětí. Celý identifikační proces se v poslední etapě výrazně individualizuje a zjišťuje se celkový obraz dítěte dalšími doplňujícími metodami.

U nadaných předškoláků se používá méně fází identifikace. Identifikace se zaměřuje hlavně na první fázi, a to nominaci, z toho důvodu, že dítě prozatím nepodává ucelené znaky nadání, které navíc jsou v tomto období značně proměnlivé.

Při identifikaci nadaných dětí předškolního věku se používají spíše individuálně zadávané identifikační metody. Zaměřme se nyní na konkrétní metody identifikace, určené zejména pro učitele mateřských škol. Co se týče kvalitativně orientovaných metod, nejvhodnější se jeví nominace učitelem mateřské školy, příp. nominace rodičem. Jedná se o nejstarší a nejpřirozenější metodu při odhalování nadání, která bývá využívána i bez existence oficiálního identifikačního modelu ve vzdělávací instituci.

Existují rovněž kvantitativní metody identifikace nadaného chování pro užití učitelkami mateřských škol. Zde řadíme hlavně nominační škály. Samotnou nominaci logicky předchází bedlivé sledování projevů dítěte v přirozených situacích. Jedná se o pozorování dítěte v problémových situacích, kdy má za úkol něco vyřešit, vytvořit či vymyslet. Učitel (příp. rodič) tak sleduje projevy osobnosti nadaných dětí. Nominační škály mají podobu dotazníku, který si může učitel sám vyhodnotit, či zaslat k vyhodnocení do konkrétní instituce (např. www.nadanedeti.cz, nebo [129](http://skolky.koprivnice.org/sipvz/vystupy/do-</p></div><div data-bbox=)

tazník.xls). K dalším ukázkám nominačních dotazníků můžeme zařadit české verze dotazníku PDPCQ – Dotazník osobnostního vývoje předškolních dětí (Čihounková, 2012) a dotazníku GSC – Characteristics of Giftedness Scale (Havigerová, 2013). Následně je dítě doporučeno do druhé etapy identifikace v pedagogicko-psychologické poradně, kde se využívají individuálně zadávané testy inteligence a divergentního myšlení.

Další možností identifikace nadaného předškoláka v druhé screeningové etapě je metoda NOMI (<http://www.pppkhk.cz/dalsi-informace/informace-pro-ms/screeningova-metoda-nomi>). Jedná se o standardizovanou metodu, primárně určenou učitelům mateřských škol. Metoda se skládá z osmi úkolů, zaměřených na různé schopnosti způsobu řešení problémů, charakteristických pro mimořádné nadání. NOMI sleduje následující oblasti nadání: matematické schopnosti, analogické myšlení, kreativitu a originalitu, schopnost sebehodnocení, kresebné schopnosti, kombinační a logické schopnosti, praktický úsudek, slovní zásobu a tvořivost, schopnost kategorizace na základě abstrakce, paměť a pozornost.

5.3 Specifika edukace nadaných dětí

Nadané děti tvoří specifickou skupinu s odlišnými charakteristikami a projevy, které vyžadují i odlišný výchovně-vzdělávací přístup. Speciální výchovně-vzdělávací potřeby nadaných předškoláků lze shrnout do několika širších okruhů. Ty se v podstatě kryjí s doporučeními, jež je třeba uplatňovat v edukačním procesu s nadanými dětmi (Jurášková, 2003, Porter, 1999):

- Adekvátně stimulujeme potenciál dítěte: Talentované děti jsou přirozeně zvědavé a vnitřně motivované. Potřebují podněty, které budou přiměřeným způsobem stimulovat jejich vlohy. Potřebují dostatečné množství nových informací, které by je uspokojovaly co do složitosti i pestrosti.
- Nabízíme adekvátní kurikulum: Pro zabezpečení podnětů pro rozvoj nadaných jedinců je třeba modifikovat nejen obsah, ale i metody a formy vyučování. Metody výuky by měly směřovat k tomu, aby se žáci naučili využívat problémové, kritické a kreativní myšlení namísto přímého vysvětlování učitelem. Takový přístup je pro děti podnětný a podporuje poznávání vlastních postupů při řešení úkolů.
- Podpora rozvoje dětských zájmů: Talent dětí obvykle ústí v expertních znalostech určitého oboru. Úkolem učitele je tyto zájmy u dítěte postupně objevovat a na jejich základě stavět obohacující aktivity.
- K nadaným dětem přistupujeme demokraticky: Nadané děti netolerují direktivní jednání a vynucenou autoritu. I velmi malé děti přistupují k dospělým jako k rovnocenným partnerům. Aktivně s nimi komunikují, ptají se, ale i kritizují a chytají

za slova. Nejsou ochotny se podřídit rozkazu, pokud jim není adekvátně zdůvodněn jeho smysl. Tento projev nadaných dětí je třeba vhodným způsobem podporovat. Cenná komunikace, akceptující různé argumenty, je jedním z předpokladů rozvíjení tvořivého myšlení.

- Nepodílíme se na vzniku problémů: Nadané děti vlivem svých specifických rysů osobnosti mohou být některými učiteli poměrně negativně vnímány. Učitel by měl být primárně zaměřen na tyto projevy v pozitivní oblasti, a v této rovině je dále rozvíjet používáním vhodných edukačních strategií.
- Nadaným dětem nabízíme podnětné sociální prostředí: Nadaní jedinci se v kolektivu vrstevníků z běžné populace mohou cítit osamocení a nepochopení. Potřebují pro komunikaci partnery, kteří sdílejí obdobné zájmy a kterým jsou vlastní podobné myšlenkové pochody. Proto nabízíme dětem příležitosti komunikovat se stejně zaměřenými jedinci, například formou seskupování do rozumově homogenních skupin anebo nabídnutím možnosti navštěvovat mimoškolní zájmové kroužky. Zároveň se snažíme je v běžné výuce neselektovat a zapojovat do aktivit s ostatními.
- Kompenzace problémových kognitivních i afektivních stránek osobnosti: U nadaných dětí rozvíjíme nejen jejich talent, ale snažíme se též o kompenzaci jejich problémových stránek. Jedná se například o nácvik studijních dovedností, rozvoj osobnostně-sociálních stránek osobnosti anebo rozvoj psychomotorických dovedností.
- Nenálepkujeme nadané děti: „Nálepkování“ jedinců přívlastky „nadaný“, „talentovaný“ značně ovlivňuje některé stereotypní názory okolí, což má závažný dopad na vývoj dítěte.
- K nadaným dětem přistupujeme individuálně: Čím je extrémnější jejich nadání, tím více se projevují specifické, většinou osobnostní a emocionální zvláštnosti. Přístup k nim musí být osobitý, individuální, akceptující tyto netypické projevy.

5.3.1 Organizační formy vzdělávání

Speciálně výchovně vzdělávací potřeby mohou být uplatňovány v různých organizačních formách vzdělávání. Jak bylo psáno v úvodní kapitole, jsou aplikovány čtyři základní formy vzdělávání, segregovaná forma, kontaktní forma, integrovaná forma a inkluzivní forma.

Segregace má svoji tradici zejména v USA, kde na základě výstupů empirických studií L. S. Hollingworth byl počátkem 40. let 20. století iniciován vznik prvních speciálních tříd pro vysoce nadané děti (Vialle, 1994). Tradici v oblibě separačních forem vzdělávání si USA ponechává dodnes. V našem prostředí se segregované vzdělávání (příp. kontaktní forma vzdělávání) úspěšně uplatňuje například na úrovni primárního vzdělávání, kdy existují specializované školy pro diagnostikované nadané žáky, či v rámci ročníku běžné školy

je zřízena jedna třída, zaměřená na edukaci diagnostikovaných nadaných žáků. V rámci nepřímáního vzdělávání se u segregované či kontaktní formy vzdělávání vyskytují mateřské školy, které ve svých plánech deklarují pestrou vzdělávací nabídku pro rozvoj nadání dětí či minimální počet dětí ve školní třídě. Po analýze webových stránek vybraných mateřských škol zjišťujeme, že zde nejsou kladeny nadstandardní nároky na přijímací řízení ve vztahu k úrovni nadání dítěte. Jedná se většinou o soukromé mateřské školy. Jelikož se v jednotlivých třídách mateřských škol nevyskytují pouze diagnostikované nadané děti, nelze tedy prozatím hovořit o existenci právě segregované či kontaktní organizační formy vzdělávání nadaných dětí předškolního věku.

Koncept integrace v celosvětovém měřítku začíná pronikat do edukace nadaných dětí koncem 70. let 20. století, ve snaze o praktickou aplikaci integrativní pedagogiky je typické následující období až přelom 20. a 21. století (Winebrenner, 2001). Současné pojetí vzdělávání se ve světovém i evropském měřítku odklání od integrativních konceptů diskutovaných v 70. – 90. letech minulého století ve prospěch péče a podpory potřeb a odstraňování bariér v učení všech dětí. V souladu s tímto konceptem bývají dnes v oficiálních dokumentech upřednostňovány pojmy inkluze a inkluzivní vzdělávání oproti dříve užívanému pojmu integrace (Kratochvílová, 2013). V současné době patří iluzivní edukace k jednomu z nejdiskutovanějších fenoménů, který velmi pomalými krůčky začíná pronikat i do praxe výchovy a vzdělávání nadaných dětí v mateřské škole.

Většina nadaných dětí v našem prostředí tedy navštěvuje běžné mateřské školy. Jak tvrdí Horňáková (2006 in Lechta, 2010), inkluze bývá v praxi chápána v nejružnějším pojetí: jako ztotožnění s pojmem integrace; nebo jakási „vylepšená a optimalizovaná integrace“; anebo jako nová kvalita přístupu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, která je odlišná od integrace, jako bezpodmínečné akceptování specifčnosti všech dětí. Ztotožňuje – li se inkluze s pojmem integrace, nadané dítě, obvykle s individuálním vzdělávacím plánem, pracuje v rámci řízených i spontánních činností z velké části individuálně, má stanoveny individuální úkoly vzhledem ke svým výchovně vzdělávacím potřebám a k jejich realizaci užívá individuální pomůcky (knihu, počítač, aj.)

Pokud se však jedná o plnohodnotnou inkluzi, děti se v ní nedělí na dvě skupiny (tj. ti, kteří jsou nadaní a kteří nejsou nadaní), ale jde tu o jedinou heterogenní skupinu s rozličnými individuálními potřebami. Všichni aktéři výchovně vzdělávacího procesu se přizpůsobují různorodým potřebám všech dětí, usilují o vytvoření diferencovaných podmínek pro začlenění všech dětí do všech činností souvisejících s předškolní edukací. Ve výuce jsou maximálně využívány pedagogické strategie vedoucí k inkluzi dítěte (Nind a kol., 2013). Strategie, vedoucí k exkluzi dítěte z kolektivu, jsou omezeny na naprosté minimum. Nadaným dětem zde nejsou cíleně předem vymezeny náročnější úkoly. Nadané dítě má možnost výběru úkolu, resp. není mu určen žádný „strop“ ve vzdělávání. Náročnější cíl se může po-

kusit splnit i dítě, které neprojevuje znaky nadání, do té míry, jak je schopno úkol zvládnout. Tímto způsobem se navíc eliminuje nežádoucí nálepkování nadaných dětí na minimum. V tomto směru lze pak uvažovat o rozvoji nadání dětí, nikoli o rozvoji nadaných dětí.

5.3.2 Diferencované instrukce

Pro podporu pedagogických strategií vycházejících z inkluzivní pedagogiky doporučuje Tomlinson (2013) použití tzv. diferencovaných instrukcí, poskytujících učiteli návod, jak přistupovat k rozdílným úrovním nadání a schopností dětí za účelem maximálního rozvoje každého z nich. Diferencované instrukce zahrnují modifikace ve všech částech kurikula, tj. v jeho obsahu, procesu, produktu, prostředí a hodnocení, které se vzájemně prolínají (Porter, 1999). V následujícím textu se detailněji zaměříme na diferenciaci v rámci obsahu, procesu a prostředí.

Změna obsahu a procesu výuky

Je nutné, abychom nadaným dětem nabízeli zajímavé podněty, které jsou na hranici jejich intelektových schopností, aby využili celého svého potenciálu. V souladu s těmito potřebami je zapotřebí změnit obsah výuky. Obohacující kurikulum pro nadané předškoláky se proto urychluje (vnější a vnitřní akcelerace), anebo prohlubuje (obohacení; Davis, 2006).

Vnější akcelerace se týká vnějšího uspořádání (urychlení) vzdělávacích podmínek. Takovou možnost nabízí tzv. školský zákon, který umožňuje přijetí pětiletého dítěte (narozeného v období leden až červen školního roku, v němž teprve dosáhne šestého roku věku) do 1. ročníku základní školy. Vnější akcelerace není vhodná pro všechny nadané děti. Bývá doporučována jen některým jedincům po důkladné psychologické diagnostice emoční a sociální úrovně a po zvážení situace ze strany rodičů a učitelů. V rozhodování o zařazení do akcelerace bývá také brán v potaz druh talentu a jeho úroveň. Nejčastěji zde vstupují děti s výjimečnou úrovní nadání a děti matematicky nadané, jejichž uspokojení specifických edukačních potřeb může být v mateřské škole obtížnější.

Vnitřní akcelerace se uskutečňuje v rámci třídy mateřské školy urychlením obsahu výuky, které je určeno pouze pro nadané dítě či skupinu nadaných dětí. Vnitřní akcelerace bývá nejčastěji používána ve specializovaných třídách mateřských škol pro nadané děti. V běžných integrovaných třídách bývá obvykle problém s její aplikací, neboť si vyžaduje složitější úpravy v denním režimu třídy, je ve většině případů příliš náročná na přípravu učitelky a navíc podporuje nechtěné nálepkování rozumově vyspělejších dětí.

V běžných integrovaných třídách mateřských škol se doporučuje používání tzv. obohacení (enrichment), které spočívá v rozšíření a prohloubení kurikula nad rámec běžně stanovených výstupů předškolního vzdělávání. Dítě setrvává se svými vrstevníky ve třídě, pracují společně na shodných tématech, avšak nadané dítě je navíc obohacováno úkoly s vyšší úrovní náročnosti. Jak tvrdí Linder, Powers-Costello, Stegelin (2011), obohacení by mělo sloužit nejenom k rozvoji nadání, ale být zejména významnou příležitostí k sociální integraci nadaných dětí pomocí kooperace s ostatními dětmi.

Při tvorbě a zadávání obohacujících úloh pro nadané děti doporučujeme vycházet z dodnes několikrát revidované taxonomie kognitivních cílů B. S. Blooma, který se mimo jiné v 50. letech 20. století intenzivně zabýval edukačními potřebami talentovaných dětí. Bloom vytvořil kategorizaci vzdělávacích cílů podle náročnosti myšlenkových operací, jež postupují od nejjednodušších k nejsložitějším (Kalhous, Obst, 2001). Jde o původní, nerevidovanou verzi kategorizace vzdělávacích cílů:

1. Znalost – vybavení, reprodukce a rozeznání dříve naučené informace.
2. Porozumění – schopnost vlastními slovy vyjádřit, definovat a popsat naučenou látku.
3. Aplikace – použití dříve naučeného při zpracování nové látky.
4. Analýza – rozklad na komponenty a vysvětlení, proč je daná soustava vztahů uspořádána určitým způsobem.
5. Syntéza – kombinování myšlenek k vytvoření něčeho nového.
6. Hodnotící posouzení – stanovení hodnoty produktu a jeho vznik na základě naučených norem a kritérií.

V běžné integrované třídě mateřské školy však vzniká problém, jak aplikovat diferencovaný přístup k nadaným dětem, aniž bychom je vyjímali z kolektivu, seskupovali vzhledem k jejich úrovni nadání či jiným způsobem „nálepkovali“. V praxi se osvědčují následující obohacující strategie (Machů, 2010):

- Používání standardních a nadstandardních úkolů. Standardní úkoly jsou objektivně jednodušší a vycházejí z nižších úrovní Bloomovy taxonomie kognitivních cílů a nadstandardní úkoly naopak vycházejí z vyšších úrovní Bloomovy taxonomie. Učitelka tak dětem nabízí výběr mezi dvěma odlišnými typy úloh, přičemž obě vycházejí ze stejného tématu a umožňují dětem s odlišnou úrovní nadání pracovat společně. Učitelka přímo neurčuje, na kterých typech úkolů pracují děti nadané, nýbrž vychází z přirozené zvědavosti a motivovanosti nadaných dětí pracovat na náročnějších a podněcujících aktivitách.
- Používání doplňujících úkolů. Na těchto úlohách pracují děti, které jsou dříve hotovy s prací (nejedná se tedy pouze o nadané děti, záleží na obtížnosti předchozí úlohy). Doplňující úkoly by měly navazovat na druh předchozí aktivity a měly by být dětmi vnímány jako odměna za jejich aktivní přístup k výuce.

- **Zařazování aktivizujících metod.** Další strategií je zařazování aktivizujících metod, které nabízí možnost individuálního pojetí úkolu a tedy není potřebné nadané dítě navenek vyjímát z kolektivu vrstevníků pro účely aplikace obohacujícího kurikula. Jedná se o zařazování různých vyučovacích metod a forem, které by akceptovaly specifické vzdělávací potřeby nadaných dětí předškolního věku. Vhodné jsou aktivizující metody, jako např. diskuse, metody využívající prvků hraní rolí, projektová výuka a pracovní listy, přičemž by měly být preferovány kooperativní činnosti (Linder, Powers-Costello, Stegelin, 2011). Tyto metody navíc umožňují dítěti individuální pojetí úkolu, tzn. každé dítě s vlastní úrovní nadání může zažít pocit úspěšného zvládnutí úkolu.

Významné místo pro obohacení nachází učitelé mateřských škol při řízených činnostech. Obohacující program pro nadané by měl být promyšlený, ucelený a dlouhodobě realizovaný postup při práci s nadanými dětmi, jehož cílem by měl být komplexní rozvoj nejenom dětí s diagnostikovaným nadáním, ale všech dětí, jejichž aktuální úroveň nadání vyžaduje specifický vzdělávací přístup. Obecná struktura obohacujícího programu je podle vé a Burdíkovej (2002) následující:

- **Adaptační část:** Cílem je děti naladit, motivovat a připravit na hlavní činnost. Zařazujeme jednodušší relaxační výukové postupy.
- **Hlavní část:** V hlavní části je nejvhodnější prostor pro diferenciaci (individuální rozvoj nadání). Děti pracují individuálně či skupinově, mají možnost individuálně rozvíjet své nadání (viz standardní a nadstandardní úkoly, doplňující úkoly a aktivizující metody).
- **Hodnocení:** Probíhá pomocí výtvarného vyjádření, diskuse či dramatickým vyjádřením. Je nezbytnou součástí každého učebního celku. Smyslem je zpětná vazba pro dítě i učitele. Hodnocení probíhá pro každou část osobnosti dítěte (kognitivní, sociální, emoční...).

Změna prostředí výuky

Co se týče prostředí, které by respektovalo individuální potřeby dětí, je vhodné zadávat úlohy v rámci přirozených aktivit dětí. Nejvhodnější je integrace různých tematických oblastí s tvůrčími činnostmi, jako např. výtvarné a pohybové aktivity, anebo využívání metod nepřímého pedagogického působení, jako např. návštěvy výstav, výlety, exkurze (Linder, Powers-Costello, Stegelin, 2011). Prostor výuky je také ovlivňováno komunikací. Nadané děti netolerují direktivní jednání a vynucenou autoritu. I velmi malé děti přistupují k dospělým jako k rovnocenným partnerům. Aktivně s nimi komunikují, ptají se, ale i kritizují a chytají za slova. Nejsou ochotny se podříditi rozkazu, pokud jim není adekvátně

zdůvodněn jeho smysl. Tento projev nadaných dětí je třeba vhodným způsobem podporovat. Cenná komunikace, akceptující různé argumenty, je jedním z předpokladů rozvíjení tvořivého myšlení. Učitelka mateřské školy by měla být primárně zaměřena na projevy nadání v pozitivní oblasti, a v této rovině je dále rozvíjet používáním vhodných edukačních strategií.

Pokud má být práce s nadanými předškolními dětmi úspěšná a efektivní, je třeba se zamyslet nad následujícími základními principy práce s nadanými předškoláky, o kterých se podrobněji zmiňuje Hříbková (1999):

- Neautoritativní komunikace: Nadané děti se obtížně přizpůsobují autoritativnímu vedení jak rodičů, tak učitelek mateřských škol. Jejich vzdorovitost často mizí v okamžiku, kdy s nimi dospělý jedná jako s rovnoprávným partnerem a dítěti umožňuje vyjadřovat pochybnosti nebo kritiku a poskytuje dítěti čas na přemýšlení.
- Pozorné naslouchání: Nejenom nadané děti mohou mít velmi intenzivní potřebu sdělovat své nápady a myšlenky. Pokud se opakovaně stává, že nenajdou partnera pro rozhovor o těchto nápadech, a to ani doma, ani v mateřské škole, není divu, že se stahují do sebe a vzniká tak zárodek pro jejich pozdější sociální izolaci.
- Nabídnout prostor pro prezentaci dítěte: Děti by měly mít prostor pro předvedení svých výtvorů a projevení názorů a nápadů. Může se jednat o cílený prostředek, který pozitivně ovlivňuje vývoj jeho osobnosti v sociální a emocionální oblasti. Smyslem je vést děti k poznání, že každý má své silné a slabé stránky, každý může v něčem vynikat a v něčem být horší.
- Provádět společné hodnocení činností: Společná diskuse a hodnocení je přínosné zejména proto, že u dítěte rozvíjí sociální dovednosti jako např. komunikaci s ostatními, vyjednávání, přesné formulování myšlenek a respektování názoru ostatních.

5.4 Praktická část: případové studie dětí s nadaným chováním

Pro náš výzkum jsme se rozhodli použít kvalitativní výzkumný postup. Jako výzkumný problém jsme si zvolili zmapování projevů nadaného chování vybraného dítěte a specifík v oblasti edukace v mateřské škole.

5.4.1 Popis kvalitativního výzkumu

Cílem výzkumu je zmapovat projevy nadaného chování dítěte v oblasti kognitivní, afektivní, sociální a psychomotorické a odhalit specifický přístup mateřské školy k rozvoji nadání dítěte.

Objektem výzkumu byly 3 tzv. nadané děti, 2 chlapci (6 a 5 let) a dívka (6 let). Jednalo se o děti, které byly na základě komplexního vyšetření pedagogicko – psychologickou poradnou označeny jako děti vykazující znaky nadaného chování a vyžadující specifický výchovně-vzdělávací přístup. Vybrané děti měly vytvořený individuální vzdělávací plán. Všechny navštěvovaly běžné mateřské školy ve Zlínském kraji. Jména dětí byla změněna. Výběr vzorku dětí byl proveden metodou sněhové koule, kdy se pomocí kontaktu na jednu rodinu dítěte otevřela možnost úzce spolupracovat s jinou rodinou a následně i mateřskou školou. Jak se později ukázalo, rodiny nadaných dětí byly současně i členy tzv. klubu rodičů nadaných dětí.

Zdrojem dat byly volné rozhovory s rodiči a učitelkami mateřské školy. Volné rozhovory byly vedeny v rámci tematických okruhů volně navazujících na dílčí cíle výzkumu. Data byla sbírána přímo v mateřských školách v odpoledních hodinách. Učitelky mateřské školy i rodiče byli velmi ochotni participovat na výzkumu.

Data z rozhovorů byla po sebrání ihned přepsána (z vět byly odstraněny chyby větné vazby, běžně používané v mluvené řeči) a následně rozdělena do tematických jednotek. Jednotky byly pojmenovány kódy, přičemž tematicky shodné kódy byly seskupeny do vyšších kategorií. Výzkumným designem se následně stala případová studie dítěte s nadaným chováním, která tematicky postupovala od stručného popisu rodinného prostředí dítěte, jeho projevů nadaného chování, až ke zmapování specifického edukačního přístupu v mateřské škole. Struktura jednotlivých případových studií se však mírně odlišovala z důvodu práce s daty vycházejícími z volných rozhovorů. Rozhodli jsme se pro deskriptivní případovou studii (Švaříček, Šed'ová, 2007) poskytující pouze narativní informace, bez cíle hodnotit důsledek a kontext informací v rámci samotné případové studie. O hodnocení edukačních přístupů k dětem ve vztahu k teoretickým východiskům studie se pokusíme až po představení všech případů.

5.4.2 Případová studie – Petr

Petr je šestiletý chlapec s diagnostikovaným intelektovým nadáním. Navštěvuje běžnou integrovanou mateřskou školu, kde se učí pomocí individuálního vzdělávacího plánu. Narodil se do úplné rodiny jako prvorozený syn. Má bratra v kojeneckém věku. Oba rodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní. Mimo rodičů hraje v rodině důležitou roli i babička, která Petra často hlídá a se kterou má chlapec velmi blízký vztah.

Do mateřské školy chlapec nastoupil ve věku tří let. Jak tvrdí matka, *„nástup byl dost komplikovaný, často brečel a zhruba celý první rok své docházky odmítal spolupracovat s dětmi“*. Podle učitelky mateřské školy *„projevuje přecitlivělost na různá omezení, což*

souvisí s jeho citovou nevyzrálostí“. S tím se pojí i další problém, který u něj učitelka pozoruje: „Petr se nerad věnuje činnostem, ve kterých si není jistý svým úspěchem. Velmi těžko snáší neúspěch, který pak ventiluje záchvaty vzteku nebo vzdoru“.

„Petr je schopen číst po slabikách. Nebyl k tomu však cíleně vedený. Skvěle umí poznávat základní číslovky“. Jak dále popisuje matka, jsou u chlapce zřetelné projevy verbálního nadání. „Vývoj řeči probíhal podle mne daleko rychleji než u ostatních dětí. Zhruba v šesti měsících řekl své první slovo, což bylo „glóbus“, následovala slova „máma“ a „táta“. Před prvním rokem již docela srozumitelně breptal. Zhruba v roce a půl mluvil ve větách. Bylo mu dobře rozumět, neměl výrazné problémy se správnou výslovností jednotlivých hlásek. Má velmi dobré vyjadřovací schopnosti. Gramatiku chápe bez problémů.“ ... „Nebojí se mluvit ani v cizím prostředí, mluví srozumitelně, nahlas a velmi rád diskutuje. Pokud má někdo jiný názor, i dospělý, je schopen si ten svůj vyargumentovat a prosadit. Již nyní je možné u něj pozorovat vytváření si vlastních vyhraněných názorů. Daleko efektivněji komunikuje s dospělými než s vrstevníky.“

Matka se také vyjadřuje k chlapcovým oblíbeným aktivitám: „K Petrovým oblíbeným hrám patří puzzle, pexeso a malování akvarelovými barvami. Dále vyhledává knihy, encyklopedie, časopisy a atlasy, rád dostává hádanky a rád je také vymýšlí. Dlouho nevydrží jen sedět, raději si hraje se stavebnicí apod., proto téměř vůbec nevyhledává televizi či počítač“.

Co se týká poznávacích procesů, chlapec má výbornou paměť, která se projevuje hlavně tím, že si snadno pamatuje básničky, písničky a také místa, která s rodiči navštívil. Často je překvapuje, když si přesně pamatuje názvy míst a dokáže je do detailu popsat. Učitelka potvrzuje, že svou výbornou pamětí převyšuje ostatní děti ve třídě a dále dodává: „... tam se to nadání projevuje i tak, že má přehled, slovní zásobu větší než většina dětí a zajímá se o vše kolem sebe... což samozřejmě souvisí i s tím, že se jedná o rodinu, kdy je dítěti věnovaná maximální péče...“. Dále o chlapcových schopnostech dodává: „Ve srovnání s jeho vrstevníky je chlapcovo myšlení celkově organizovanější a samostatnější, projevuje se u něj i schopnost kombinovat, třídít či plánovat. Je schopen u různých předmětů či věcí vidět společné a rozdílné rysy a vnímat celek jako soubor detailů. Chápe vztahy příčiny a následku. Umí počítat do sta, má jasnou představu o číslech, vzdálenostech a jiných mírách... Umí poznávat hodiny a dokáže třeba odhadnout, jak dlouho mu nějaká činnost trvala nebo bude trvat.“

Rodiče si také všimli faktu, že ve vývoji byl Petr vždy o něco napřed oproti svým vrstevníkům. „Nové věci se nejraději učil sám, hledal si své cesty řešení a poznávání, často odmítá pomoc dospělých při řešení problémů a raději se trápí nad řešením, dokud na něj nepřijde sám. Také špatně snáší, když má přesnou představu, jak má něco vypadat a nedo-

káže to nakreslit tak, jak by chtěl. Potom jde s velkým sebezapřením hrdost stranou a obtěžuje manžela, aby mu například narýsoval přesné a pravidelné geometrické tvary, které on zatím nesvede“.

Učitelka mateřské školy popisuje: *„U Petra je možné sledovat samostatnost, vydrží delší dobu sám a umí se zabavit. Zájem o poznávání nových věcí a učení se novým informacím je ovšem spíše etapovou záležitostí. Mívá období, kdy jej nové věci zajímají, dělá velké pokroky ve svém vědění, a potom nastává útlum, při kterém se rozdílí v jeho schopnostech a ve schopnostech jeho vrstevníků vyrovnávají, mnohdy začne i za svými vrstevníky zaostávat. I tak ale stále převyšuje vrstevníky svým rozsahem pozornosti, schopností zaměřovat pozornost selektivně a také značnou zvědavostí“.* Jeho matka v této souvislosti dodává: *„... hodně se ptá, nosí knížky a časopisy, ať to přečteme a vysvětlíme.“*

„Je schopen soustředit se na více věcí najednou. Musí být ale pro činnosti motivován. Jakmile mu motivace chybí, činnosti střídá a nudí se. Rád zkouší nové věci, které vidí u nás. V soustředění mívá problém, pokud mu daný problém nejde vyřešit rychle. Potom spíše od problému odbíhá, ale nedá mu to a neustále se k němu vrací. Pokud příliš dlouho nenachází řešení, vzteká se.“

U Petra se také projevuje bohatá fantazie a představivost. Jak popisuje matka, *„kreativitu je možné sledovat jak ve hře, tak i pohrávání si s idejemi. Vymýšlí, co by mohlo být, aby svět fungoval lépe, a nebrání se ani myšlenkám, o kterých ví, že v reálném světě nejsou možné. Vysoká představivost se u něj projevuje hlavně při úkolech, kdy je nějaký obrázek rozstříhán na více kousků. Syn se na něj podívá a hned pozná, o jaký obrázek se jedná.“* Matka dále shrnuje, že Petr je z pohledu rodiny téměř bezproblémové dítě. Jediná větší obtíž spočívá v malé potřebě spánku. Odjakživa odmítá spánek po obědě a večer neusne před 22. hodinou.

Učitelka mateřské školy hodnotí Petrův smysl pro detail: *„Chlapec je také velký detailista. To souvisí i s jeho ulpíváním na řádu a pravidlech. Vadí mu, když věci nejsou na svých místech a nejsou srovnané tak, jak by měly být. Proto se často stává, že z umývárny odchází jako poslední a po ostatních dětech spravuje ručníky, mýdla apod. Další oblastí, kde se zaměřuje na detaily, je jídlo. Je schopen jej několikrát přebrat, aby se přesvědčil, že v něm není nic, co mu nechutná a až potom začíná jíst. Nutno dodat, že většina dětí je již dávno po jídle a hrají si, ale to mu vůbec nevadí. Jeho cit pro detaily se projevuje i v rámci myšlení, neustále se ptá proč? V souvislosti se zaměřením na detaily je chlapec také velmi kritický a to i sám k sobě. Pokud nějakou činnost neprovádí do detailu přesně tak, jak je v instrukci, je z toho nesvůj“.*

V chování se u Petra projevují značné rozdíly v respektu dospělých osob a dětí. Podle výpovědi učitelky, *„dospělé i authority respektuje bez větších problémů. Nesmíme mu ale nic*

nakazovat, to se vzteká. Vůči vrstevníkům se snaží spíše prosadit, a pokud jej odmítají poslouchat, vzteká se. K mladším dětem se zase chová naprosto svědomitě a zodpovědně, v kontaktu s nimi se vžívá do role pečovatele“.

Složité je chlapcovo postavení v kolektivu třídy v mateřské škole, které popisuje učitelka: *„Od začátku jeho docházky byly s chlapcem problémy. Dodnes nemá mnoho kamarádů, je spíše samotář, ovšem rád se prosazuje, a to někdy i na úkor ostatních dětí. Ve hře se projevuje jeho nezávislost na jiných dětech, hraje si raději po svém, než aby se přizpůsobil pravidlům kolektivu. Petr velmi nerad spolupracuje s ostatními, nerad se dělí o hračky, k ostatním dětem není příliš vstřícný, empatický a není schopen respektovat jejich potřeby, pokud jsou v rozporu s jeho potřebami. Na druhou stranu je schopen poskytnout jinému dítěti pomoc a oporu, poradí mu, když se ho na něco zeptá, protože to lahodí jeho pocitu důležitosti. Pokud je nucen s dětmi spolupracovat a nechce, často trpí výbuchy vzteku. Děti si jej proto často dobírají, a pokud u něj tento afektovaný výbuch propukne, stává se terčem posměchu pro zbytek třídy. To vše je způsobeno jeho nadměrnou vzdorovitostí a nadměrnou snahou prosadit se. Maminka si také často stěžuje, že se mu děti ve školce smějí“.*

Doporučení chlapce k psychologické diagnostice iniciovala učitelka mateřské školy, která si společně s rodiči všimla nadaného chování Petra. Edukace chlapce probíhá na základě individuálního vzdělávacího plánu. Jak tvrdí paní učitelka, *„chlapec poměrně dobře čte. Chystám mu pracovní listy, ve kterých má za úkol něco vyhledat, něco vyřešit, na něco přijít. Zařazujeme do jeho plánu náročnější úkoly pro řízené činnosti. Když si děti spontánně hrají, vždycky se jej snažím povzbudit a dát mu nějaký úkol nebo nějakou logickou hru. Preferuje individuální aktivity.“*

5.4.3 Případová studie – Lukáš

Lukáš je pětiletý chlapec s diagnostikovaným intelektovým nadáním. Navštěvuje běžnou integrovanou mateřskou školu, kde je s ním pracováno na základě individuálního vzdělávacího plánu.

Chlapec se narodil do úplné rodiny. V rodině je nejmladším dítětem, má o dva roky starší sestru. Matka má vysokoškolské vzdělání, otec středoškolské zakončené maturitní zkouškou. Chlapcův zdravotní stav je dobrý, trpí však občasnými problémy s astmatem. Lukáš mívá podle matky problémy se spánkem, a to již od kojeneckého věku: *„I když jsme na něm pozorovali obrovskou únavu a vyčerpání, odmítal spánek a vydržel dlouho plakat, dokud ho pláč ještě více nevyčerpá a on konečně usnul... Ve věku kolem roku a půl zcela odmítal denní spaní, ale přesto se stávalo, že jsme jej nacházeli, jak usnul při některé ze svých her. Byl tedy zvyklý fungovat do naprostého vyčerpání, což se u něj projevuje dodnes. Noční spaní probíhalo také s velkými komplikacemi, v kojeneckém věku se běžně budil až 5 krát za noc. Tohoto zlovyku se zbavil až po úplném odstavení kojení.“*

Rodiče i prarodiče se snaží obě děti, Lukáše a jeho sestru, podle svých slov vychovávat, jak nejlépe dovedou. „*Trávíme jako rodina spolu volný čas, hlavně výlety a sport... V poslední době se cílem výletů často stávají hrady, zámky, tvrze a zříceniny, o které děti projevují velký zájem*“. Podle učitelky mateřské školy má chlapec i velmi dobrý vztah se svými prarodiči, kteří jej často hlídají a vyzvedávají z mateřské školy. „...*pro svá vnoučata vymýšlí spoustu her, hlavolamů, rébusů, bojovek ... nikdy jsem se ve své kariéře ještě nasetkala s tak dobrodružnými prarodiči. V přítomnosti těch dětí jakoby se z nich taky staly děti a vymýšlí a vymýšlí jednu akci za druhou, Lukáš je z nich naprosto nadšený.*“

Nadání u Lukáše pozorovali už jeho rodiče ještě v batolecím věku. „*Nevěděli jsme, do jaké míry je jeho šikovnost ovlivněna jeho snahou o ztotožnění se se starší sestrou, a do jaké míry se jedná o projevy nadaného chování. Proto jsme se rozhodli vyčkat, až co na něj řeknou paní učitelky v mateřské škole*“. V mateřské škole se domněnky rodičů potvrdily a chlapec byl učitelkami doporučen na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny.

Učitelky popisují chlapcovy kognitivní dovednosti: „*Lukáš má výbornou paměť na různá fakta, jako například letopočty, jména, příběhy. Snadno si nové věci zapamatovává, uchovává i vybavuje. Události či jevy, které jej zaujaly, snadno popisuje do detailů. Snadno si zapamatovává i obtížnější postupy. Stačí mu jednou sdělit sled jednotlivých kroků a on si je bez problémů zapamatuje a je schopen je použít... Touto schopností převyšuje své vrstevníky, těm se musí na rozdíl od Lukáše postup zopakovat vícekrát, než si jej dostatečně zafixují v paměti. Paměť umí zaměřit selektivně, umí vyhodnotit podstatu problému a na tu se soustředit.*“ „*Lukášovo myšlení je velmi tvořivé, originální a samostatnější než u jeho vrstevníků. Při plnění úkolů je velký detailista, úkoly jsou promyšlené a výsledek práce ukazuje, až když je podle něj dokonalý. Je velmi kritický ke svým výtvorům i k výtvorům ostatních. Je schopen nazírat na úkol z více perspektiv a vyhodnocovat jednotlivé pokusy o jeho řešení. Chápe kauzální vztahy.*“

„*Rád se učí nové věci, jeho touha po vědění je znát na první pohled. Pokud mu někdo vypráví novou událost či vysvětluje nové jevy, doslova hltá každé jeho slovo. Takové poučování často doplňuje svými všetečnými otázkami, dokud nezjistí všechny detaily, které ho o dané situaci či o daném jevu zajímají. Vypozorovala jsem, že vysvětlením čehokoliv nového jeho zájem o problematiku zdaleka nekončí. O věci si dál přemýšlí a často se stává, že se v zápětí vrátí s otázkou – a mohlo by se to stát i takto?*“

Vývoj řeči probíhal u Lukáše rychleji než u jeho vrstevníků. Chlapcova matka dodává: „*V jednom roce uměl na třicet slov. Mimo základních slov jako tata, mama, baba, děda, a podobně, znal zvuky všech domácích a některých dalších zvířat. V roce a půl začal tvořit první jednoduché věty. Správnou výslovnost všech písmen se naučil bez problémů. Gramatiku vždy chápal a umí ji používat. Někdy se dokonce stává, že opravuje svou starší sestru. Má velkou zálibu mluvit v tzv. šifrách: větu říká pozpátku, čili poslední slovo řekne jako první...*“ Učitelka mateřské školy dodává: „*Lukáš nemá problémy s verbálním projevem.*

Nestydí se vystoupit na veřejnosti, ať už se jedná o recitaci, diskusi či jeho vlastní příběhy. Má bohatší slovní zásobu než jeho vrstevníci. Umí vytvářet bohaté věty, které se řídí správným slovosledem, rád používá přívlastky u věcí, které chce v projevu vystihnout... Pokud chce sdělit něco silně emotivního, mluví velmi rychle. Někdy se mu stává, že si v té rychlosti nemůže hned vzpomenout na české pojmenování slova, a tak používá anglická slovíčka, které jej doma učí matka. Čili, který jazyk mu v hlavě přijde jako první na mysl, ten použije.“

Chlapcova matka dále popisuje vývoj schopnosti číst a psát: *„Touha po poznávání nových věcí a schopnost samostatného myšlení i řešení problémů způsobily, že se sám naučil číst a psát. Poznávat jednotlivá písmena se naučil podle slabikáře, potom je zkoušel opisovat. Dnes již umí poznávat všechna tiskací i psací písmena, většinu tiskacích umí napsat a některé psací také. Baví jej i matematika. Se setrou se naučil počítat, bez problémů sčítá a odčítá čísla do sta. Matematické principy sčítání a odčítání pochopil sám, aniž by mu je někdo vysvětloval.“*

Jeho fantazie a představivost jsou také velmi vyzrálé. Učitelka mateřské školy popisuje, že *„při hře s vrstevníky si rád vymýšlí nová pravidla, nové scénáře a neustále něco přepracovává podle své fantazie. Rád si vymýšlí nové příběhy a pohádky. Do svého fantazijního světa rád uniká a často se stává, že se mu tak mažou hranice mezi reálným světem a tím, co se odehrává jen v jeho hlavě. Často uniká do historie a představuje si, že je nějakým králem či rytířem, což souvisí s jeho koníčkem historií“*. Chlapcova matka fantazii chlapce dokresluje svým tvrzením: *„Říká nám, že se něco stalo a tvrdohlavě si za tím stojí. Je nám jasné, že to není pravda. Psycholožka nám ale vysvětlila, že v tomto věku to však nelze považovat za projevy lhaní, že to jen odráží jeho vyspělou a bohatou představivost.“*

Lukáš preferuje týmové a tvořivé hry, u kterých uplatní své myšlení: *Podle jeho matky „rád hraje deskové hry, jejichž pravidla se učil zároveň se svou starší sestrou. Není zvyklý, že musí vyhrávat pouze on a už to ani nevyžaduje. Dříve se dost vztekal, když prohrával, ale to jsme ho už odnaučili. Myslím si, že mu jde teď spíš o zábavu spojenou s hrou, než o výsledek jako takový. Pokud si hraje sám, preferuje stavebnice, ze kterých si vyrábí věci podle svých představ. Dále rád skládá puzzle, luští křížovky a rébusy a také se zajímá o historii. To je jeho velký koníček. Rád sleduje naučné historické dokumenty v televizi, prohlíží si historické slovníky a encyklopedie... Před spaním místo pohádek čteme pověsti a podobnou literaturu zabývající se historickými příběhy. Nazpaměť zná spoustu historií hradů a zámků, které jsme navštívili. Má výbornou paměť na letopočty a jména panovníků. Přesto zatím před historickými fakty preferuje spíše pověsti a legendy, kde se vyskytují i nadpřirozené bytosti. Zájem o historii se projevuje i u jeho otce, spolu také většinou na toto téma vedou diskuse. Baví jej i angličtina a často se stává, že sám přijde a chce se učit nová slovíčka. Rád si hraje anglicko-české pexeso tak, že si otočí nějaký obrázek a říká si jeho název česky i anglicky.“*

V oblasti hrubé motoriky probíhal podle matky jeho vývoj takto: „*Sedět začal okolo pátého měsíce a chodit se naučil před prvním rokem. V té době neuměl ložit, zato se kolem osmého měsíce začal stavět na nohy u nábytku a kolem něj byl schopen již v tomto věku chodit. Problémy u něj nastaly v oblasti ovládnání vyměšování. Denní začal ovládat až před nástupem do mateřské školy a noční ve čtyřech letech...*“ V oblasti jemné motoriky není Lukášův vývoj zcela vyvážený. Matka popisuje: „*Brzy se naučil házet a chytat míč, kolem druhého roku, ovšem dodnes má problémy s kreslením. Očividně jej tato činnost nijak nezaujala a tak ji ani nevyhledává. Tužku sám od sebe bere do ruky pouze pokud se pokouší opisovat písmena a slova z knih. Tato schopnost se u něj projevila ve dvou a půl letech. Kolem roku a půl se naučil sám jíst lžičkou a ve třech letech příborem.*“

Zaměřme se nyní na popis afektivních stránek osobnosti nadaného chlapce. Matka chlapce tvrdí: „*Lukáš nemá problém s motivací. Ve svém volném čase má dostatek prostoru k tomu, aby se věnoval věcem, které jej baví. Dokáže se na tyto věci dlouze soustředit, a to, i pokud se mu hned nedaří úkol zvládnout. Přemýšlí nad jeho řešením, dokud jej nějaké nenapadne. Pokud si svým řešením není jistý, chodí o něm diskutovat s povolanejšími, většinou s otcem či paní učitelkou. Silná motivace se projevuje i u poznávání nových věcí*“

Matka Lukáše dále říká, že: „*má energie na rozdávání, je to takové neposedné pískle... Neustále něco vymýšlí a rád do svých her zapojuje všechny z okolí, sestru, babičku, dědečka...*“ Rozdíly však můžeme vysledovat, pokud si Lukáš hraje s dětmi v mateřské škole. Učitelka dodává: „*U dětí má tendenci je spíše ovládat, přiřazovat jim role a některým méně průbojným dokonce diktuje jejich scénář ve hře. To se projevuje například tak, že dítěti řekne – jakože ty teď jdeš zachránit princeznu a řekneš jí přesně tady toto... Vtipné je, že jej děti většinou poslechnou a opravdu dělají a říkají to, co jim řekne... Starší a některé i stejně staré děti toto ale samozřejmě nerespektují a nevyhledávají proto Lukášovu přítomnost*“.

Matka chlapce se ještě zmiňuje o dalších sociálních dovednostech chlapce. „*Je schopen rozpoznat autoritu dospělého člověka a nemá problém s uznáním této autority.... Je schopen empatie a vcítění se do problémů jiných lidí a rád o nich dlouze diskutuje. Většinou ihned nabídne několik řešení, které by měli udělat, aby se problému zbavili... Problém je u něj s dodržováním pravidel, většinou je nevnímá, protože je zrovna zapálený do nějaké své činnosti a na pravidla zapomíná. I když mu je přesně stanovíme, zatím se docela míjí účinkem. Například při hře zapomíná na čas, a i když už umí poznávat hodiny, nikdy sám od sebe nepřijde včas na večeři ...*“ Problémů s vnímáním pokynů si všimá i učitelka mateřské školy: „*Rodiče chlapce dost omlouvají, že má svůj svět a že to nevnímá, já bych v tomto ale do budoucna viděla možný zdroj problémů při výchově Lukáše. Je totiž dost inteligentní na to, aby dokázal této volnosti zneužít ve svůj prospěch.*“

Do mateřské školy nastoupil ve dvou a půl letech, a to na jeden týden v měsíci, na celý měsíc potom ve třech letech. Matka vidí chlapce v prostředí mateřské školy téměř bezproblémově: „Nástup pro něj nebyl nijak komplikovaný, protože do té samé školky chodila i jeho sestra, kterou jsme společně vyzvedávali. Snadno si našel kamarády, převážně chlapce. Podle paní učitelky se rád zapojuje do svých her na rytíře, draky a jiné historické postavy a taky si doma často nacvičuje loutkové představení pro děti. Do školky chodí velmi rád...“ Socializaci chlapce dokresluje učitelka mateřské školy: „Má zde spoustu kamarádů a obdivovatelů, kteří lahodí jeho egu. Cítí se zde silný, má pocit, že ostatní děti převyšuje svými schopnostmi a dává to patřičně najevo. Nemyslí to ale nijak zle. Spíše to bere jako fakt, za který se nemusí stydět. Stejně tak to chápe i většina dětí v kolektivu, kteří jej uznávají jako iniciátora většiny her. Zároveň se u něj projevuje schopnost vcítění se do jiných dětí a o emoce jiných se zajímá. Umí poznat nálady jiných, snaží se pomoci kamarádům, když jsou smutní...“ „S Lukášem nemáme žádné závažné výchovné problémy...Problémem, který řešíme, je fakt, že chce s dětmi hrát pouze takové hry, které on sám vymyslel a tak někdy vznikají střety. Lukáš také neumí být v klidu, je to typ dítěte, které neumí vypnout...je běžné, že neusne. Nikdy nezažil nudu... Někdy je velmi náročné jej v tomto uspokojit. Občas bývá výbušný a vzteklý...“

Chlapec má vypracovaný individuální vzdělávací plán. Paní učitelky popisují jeho obsah: „Snažíme se Lukášovo nadání rozvíjet těžšími úkoly, neomezujeme ho v jeho projevech tvořivosti, i když se jedná o několikahodinovou distanci od činností ostatních dětí v kolektivu. Jeho práce zakládáme do portfolia, které zasíláme po rodičích chlapce do pedagogicko-psychologické poradny.“ Na dotaz, jak je IVP aplikován, učitelka odpovídá: „Jsou to tradičně jiné a náročnější úkoly než jiným dětem. Je to i nutné, protože pokud pracuje s ostatními, zcela je ovládá nebo dělá všechno za ně. Osvědčují se individuální úkoly... Čte si, kreslí si plánky, vyhledává si na počítači.“

5.4.4 Případová studie – Adéla

Adéla je šestiletá dívka s diagnostikovaným nadáním a individuálním vzdělávacím plánem v mateřské škole. Žije s matkou a starším desetiletým bratrem. Otec žije odděleně, ale pravidelně se s dětmi stýká. Bratr dívky má rovněž diagnostikované intelektové nadání. Jak vypráví matka, „...oni spolu tráví dost času. Věčně něco zkoumají a Adéla má pak plnou hlavu blbostí. (smích) Tak zase se spolu něco naučí ne? No jasně to i jo, jen pořád zkoumají dinosaury, v tom se teď našli. Matka dále popisuje: „Hodně času tráví s dědou, který má na ni čas. Je už v důchodu, tak to znáte. Já jsem často v práci, musím vydělávat, nějak se uživit musíme. Děda se dětem hodně věnuje.“

Adéla své nadání již od malička projevovала rychlostí svého vývoje. Matka dříve nepřipisovala žádnou významnou pozornost jejímu brzkému vývoji až později, srovnáním s jinými dětmi: „*Od malička byla šikovnější, říkala jsem si, že je asi jen rychlejší ve vývoji než ostatní děti. Brzo chodila, brzo začala mluvit a brzo se začala zajímat o vše, co bylo kolem ní. Všechno, co jsem ji učila, tak si brzo zvykala, třeba chození na nočník nebyl absolutně žádný problém. Co mají moje kamarádky svoje děti, tak je tam vidět rozdíl, nebo co mi říká paní učitelka ve školce. Je prostě vyspělejší a ve všem šikovnější. Když měla pět let, tak se naučila sama číst a poznávat abecedu. Počty ji také bavily a tak se je rychle naučila. Je schopná bez pomoci čtení v knihách a počítání do statisíců. Čísla ty jí také nedělají žádný problém. Když se čísla učila, počítala nám kolikrát do statisíců, aby se předvedla, co vše umí.*“

„*Pokud jsme se měli něco naučit, básničky, říkanky, tak to uměla. Díky své dobré paměti si lépe pamatuje nová slova, která nadále využívá ve svém životě. Její vyjadřovací schopnosti jsou na velmi vysoké úrovni oproti ostatním dětem jejího věku. Když jsem ji poslouchala při jakémkoliv projevu, tak měla v hlase důrazný tón, který značil určitou důležitost sdělení. S básničkami a písničkami se pak chlubí doma nebo naopak ve školce. „Pak mi je doma pořád vykládá.“, popisuje matka paměť své dcery.*

Adélka se neustále se o něco zajímá a na vše se ráda ostatních vyptává. Podle paní učitelky je však jedná o poměrně netradiční témata: „*...neptala se na ty klasické, co se ptá každé dítě. Ptala se třeba na otázky k životu a smrti, docela dost se zajímala o historii a vesmír. Dost mě to překvapilo, protože za moji pedagogickou praxi moc takových dětí nepotkáte...“* Její nevšední dotazy se týkaly především toho, proč a jak jsme jako lidstvo vznikli, ale na druhou stranu věří dost asi i na duchy a jiné mytologické bytosti.“

„*To, co si potřebuje najít, není pro dívku problém dohledat. Pokud touží po dané odpovědi na svou otázku, odpověď si zajistí. Způsobů, jak se může k odpovědi dostat, je několik. Většinou se na základě své zvědavosti a nevědomosti mě neustále vyptává. Pokud to okolí také neví, tak pro ni není problém otevřít knihu a hledat. Kniha je pro ni velkým přítelem a pomocníkem,, dokresluje učitelka.*

Paní učitelka dále popisuje projevy chování nadané Adély. „*Zastaví se, ani se nehne a dívá se do místa, kde nic není. Často si představuje, že s někým mluví, a když jsem se jí na to ptala, s kým si povídá, tak si většinou vymyslela jen jména a nic víc mi k tomu neřekla. Věří na duchy a kolikrát si možná myslí že si s nimi povídá. Já opravdu nevím, ale je to divné.*“

Adélka je hodně cílevědomá, a proto je i značně sebekritická. Pokud se jí nedaří čehokoliv dosáhnout, tak je nesvá a našťvaná. Na co je podle matky opravdu citlivá, je souzení ostatních lidí. „*...když o ní někdo řekne cokoliv špatného, tak je dost háklivá na každé špatné slovo, co se ní týče. Pak se s tím člověkem dlouho nebaví. Přejde jí to třeba až po několika dnech, je dost tvrdohlavá....“* Kritická je nejen na sebe, ale ve velké míře také na práci

a chování ostatních. Jak na svoji činnost, tak v činnostech ostatních je tvrdá detailistka. Matka uvádí tento příklad: „*Tak co si vzpomínám, tak naposled mě kritizovala při pečení štrúdlu. Dávala jsem na těsto jablka a jí se nelíbilo, že tam byla kousek mezera bez jablek. Tak jsme to pak dělali společně a ona je vážně příšerná perfekcionistka. Na něco je to dobré, ale v životě to s tím nebude mít taky lehké, pokud se to neodnaučí. Je na sebe docela tvrdá, cokoli dělá, tak to musí být do puntíku tak, jak to ona chce.*“ Matka dále dodává k dceřině chování: „*No a něco jí vysvětlovat tak to je fajn, ale jakmile si o tom ona zjistí další info, tak mě pomalu poučovala o tom, co ona slyšela a jak je to jinak. Si vždycky našla informace o tom, co ji zaujalo a pak mi vykládala, jak je to doopravdy. Docela mě to někdy rozčilovalo, protože musí mít neustále jen ona pravdu a nerespektuje, co jí říkám já. Už jsem se s tím ale smířila, nějak to už беру, jak to je.*“

Dívka je podle slov učitelky i matky dost společenská a má hodně kamarádek. Sociální postavení dívky v kolektivu dokresluje učitelka mateřské školy: „*V mateřské škole se baví se všemi dětmi, ale má samozřejmě svoje oblíbenější kamarády. Co jsem vyzorovala, tak má oblíbenou kamarádku Natálku a ještě chlapce Kubu. Na obou je viditelné, že jsou také vyspělejší, a tak si s nimi asi více rozumí.*“

Učitelka také eviduje mnohdy vypjaté situace v kolektivu dětí, které musí řešit. „*Ráda ostatní ovládá, manipuluje s nimi, kritizuje je. Má tendence vést ostatní a říkat jim, co mají dělat. Když si na něco hrají, tak je často ve vedoucí pozici, kdy ostatní jen řídí a na ději se moc nepodílí. Velice ráda dává příkazy ostatním, sedni si tam, podej mi tamto atd. Ostatním to asi poměrně vyhovuje, protože málokdy někdo protestuje. Většinou si to děti nechají hodně líbit, hlavně ty menší, a nepovažují to za něco, co by je mělo znepokojovat. S nikým nemá tedy žádné větší problémy, kromě jednoho chlapce, který se jí odmítá podřídít. Co jsem si všimla, tak mu dělá docela často nějaké naschvály, bere mu hračky, boří mu stavebnice a nespolupracuje s ním. Kvůli tomu pak nastávají mezi dětmi rozepře. Ale s ostatními v pohodě, ...berou ji jako takovou hvězdu, protože všechno zná a ví.*“

Sociální vztahy popisuje matka dívky jen obecně: „*Povídá si ale bez problému se všemi, dokonce oslovuje i starší děti. S těmi, se kterými se zná, nemá problém s komunikací. Pokud potkáme někoho nového, tak se chvíli rozkoukává a potom se zapojí do komunikace... Často u nás doma přespávají kamarádky. Jsem ráda, ale někdy se divím, že si s nimi rozumí.*“

Zaměříme se nyní na průběh edukace nadané dívky v mateřské škole. „*Adéla už nějaké ty informace ví, oproti jiným dětem potřebuje samozřejmě posluchače, a tak si vyžaduje značnou míru pozornosti. Když položím otázku, na kterou Adélka většinou zná odpověď, tak ji neváhá sdělit ostatním. Je dokonce tak nedočkavá, že skáče do řeči, i když to teda dost vadí mě i ostatním dětem. Snažím se to dívence vysvětlit, ale marně.*“ Učitelka dále dodává, „*je to s ní jak na houpačce, někdy zlobí a někdy se chová slušně. Většinou vyrušuje...*“

Učitelka si uvědomuje, že dívka mnohdy nevyužívá celý svůj potenciál: *„Často se nudí a ruší ostatní. To mě docela štvalo, protože jsem nemohla s ostatními plnohodnotně pracovat a ona si stále vyžadovala moji pozornost... Napomínám ji... Špatně se podřizuje autoritám. Pokud má ona něco někomu poroučet, tak to je v pořádku, ale pokud mám já jí, tak to absolutně nepřijímá. Je to s ní obtížné kvůli tomu, jak vyžaduje větší pozornost. Je podle mého názoru drzá a neumí počkat, tak skáče často druhým do řeči.“* Na otázku, co na dívku platí, učitelka odpovídá: *„máme předchystané pracovní listy, to chvíli funguje, ale nevydrží nad nimi pracovat sama, musela bych nad ní pořádku stát.“*

Učitelka popisuje konkrétní příklad, jak u řešení problémů postupuje: *„Dělali jsme kuličky z krepového papíru a dívka je odmítala dělat... Obvykle stojím za tím, aby se alespoň o něco pokusila. Některé děti udělají až 3 výrobky, Adélka by proto měla udělat alespoň jeden. Až potom si může dělat svoje věci... Společně s matkou dívky vytváříme pracovní listy, mám připravené hlavolamy... „*

5.4.5 Evaluace případových studií

Předložené případové studie se zabývaly mapováním projevů nadaného chování dítěte v oblasti kognitivní, afektivní, sociální, psychomotorické a odhalení specifického přístupu mateřské školy k rozvoji nadání dítěte. Výroky učitelek a rodičů dětí byly v kasuistice bez hodnocení k teoretickým východiskům studie, na což se zaměříme v následujícím textu.

Při evaluaci jsme si vědomi toho, že citovanými výroky jsme zachytili pouze část zkoumané reality ze života dítěte. Detailnější kasuistiky by si určitě zasloužily komplexnější a dlouhodobější pohled na dítě, zejména formou pozorování a navazujících rozhovorů s širším okolím, včetně psychologa.

Všechny nadané děti z našich případových studií pocházely z velmi podporujícího rodinného prostředí, kde byl důraz kladen na maximální rozvoj dítěte. Alespoň jeden z rodičů dítěte měl vždy vysokoškolské vzdělání. Všichni rodiče evidovali velmi brzký akcelero- vaný kognitivní vývoj dítěte a také iniciovali či souhlasili s odbornou diagnostikou dítěte v pedagogicko-psychologické poradně. Potřeba podporujícího rodinného zázemí je teoreticky uchopena ve většině modelů vysvětlujících vznik nadání. Např. v modelu nadání F. J. Mönkse (2002) je v rámci externích faktorů zmiňováno kvalitní rodinné zázemí dítěte, které je pro manifestaci a následný rozvoj nadání klíčové. Rodiče dětí jsou v tomto věku dítěte navíc klíčoví pro odhalení potenciálu nadání. Jsou prvními osobami v životě dítěte, které mohou upozorovat jeho odlišné a netypické projevy v porovnání s ostatními. Podle údajů Sankana – De Leeuwa z roku 1999 (Laznibatová, 2001) raný intelektový vývin eviduje 70 procent rodičů a zvláštnosti sociálně – emocionálního vývinu svých potomků pozoruje až 89 procent rodičů. Proto většinou oni jako první objeví výjimečnost dítěte.

Na druhou stranu jsme si vědomi, že existují děti v předškolním věku, které mají výrazný potenciál pro rozvoj nadání, avšak svým setrváváním v nepodporujícím rodinném prostředí nerozvíjí své nadání, neprojevují se a tím pádem ani nedostávají šanci vstoupit do identifikačně-výběrového procesu. U těchto jedinců je o to naléhavější, aby byl jejich potenciál přiměřeně rozvíjen alespoň v prostředí inkluzivní mateřské školy.

V kasuistikách jsme podali konkrétní ilustrace projevů nadaného chování, které byly obecně popsány v teoretické části studie. U všech dětí se jednalo o akcelerovaný nástup čtení, psaní a vyjadřovacích schopností. Děti byly typické bohatou fantazií, hlubokými znalostmi v určitých tématech, smyslem pro detail a perfekcionismem. U všech je evidentní zvýšená potřeba intelektové stimulace, rády se učí, zkoumají, mají intelektuální koníčky a navštěvují kroužky.

Děti své nadání navenek velmi ochotně projevují a na první pohled vyžadují od učitelky či rodičů specifický vzdělávací přístup. Podle některých zdrojů se jedná o typický znak nadaných dětí v předškolním věku. Jak tvrdí Hertzogová (2008), podvýkon je typický až pro starší děti, které si již uvědomují vznik rolí v sociální skupině a demonstrace znaků nadání se v tomto případě jeví jako nekonstruktivní. Často se jedná o nadané dívky, které svůj potenciál skrývají.

Všechny oslovené učitelky evidují znaky nadání dětí a respektují jejich speciální vzdělávací potřeby. Z analýzy rozhovorů nabýváme dojmu, že edukace nadaných dětí probíhá spíše intuitivně. Učitelky si uvědomují, že děti potřebují kvalitativně i kvantitativně odlišné úkoly. V případě dvou chlapců se učitelky rozhodly chlapce aktivizovat individuálně (tj. separovaně od kolektivu ostatních dětí). Chlapcům vytváří pracovní listy s rébusy a jinými problémovými úkoly či jim nabízí nadstandardní pomůcky, jako např. atlasy, encyklopedie a počítač. S ostatními dětmi třídy pak pracují zvlášť. Paní učitelka nadané dívčinky by se pro tento postup také rozhodla, pokud by dívka nevyžadovala neustálou individuální pozornost pedagožky.

I když se učitelky maximálně snaží o rozvoj nadání dětí (zejména však učitelky nadaných chlapců) není jejich přístup příliš ideální ve vztahu k sociálnímu rozvoji dítěte. Tento přístup také není vhodný ve vztahu k principům inkluzivní pedagogiky, které byly výše popsány. Děti jsou v našich případových studiích uměle vyčleňovány z kolektivu a nevhodně nálepkovány jinými typy činností, než které dělají ostatní děti. Tento přístup je pro učitelky v praxi pravděpodobně jednodušší, neboť odpadají problémy s ovládním aktivit nadaným dítětem, s kladením všetečných otázek před kolektivem třídy, a další diferenciací aktivit. Vhodnější by byl přístup, popsáný v teoretických východiscích, kdy by děti pracovaly společně s ostatními na shodném tématu, jen by byly užity některé z výše zmíněných postupů (obohacení).

Problémy dětí, které může jejich vyčleňování z kolektivu způsobit, byly v kasuistikách také patrné. Děti nerady spolupracují s ostatními (protože s tímto mají doposud pouze negativní zkušenosti) a inklinují individualitě. Nerozvíjí tak potřebné sociální dovednosti, které jsou důležité i pro rozvoj nadání.

5.5 Závěr

V kapitole jsme se zabývali problematikou edukace nadaných dětí v mateřské škole. V první části jsme vymezili teoretická východiska potřebná pro tvorbu případových studií. Cílem případových studií bylo zmapovat projevy nadaného chování dětí a formy edukace dětí v mateřské škole, které deklarovaly učitelky a rodiče nadaných dětí. Kasuistikami jsme podali konkrétní ilustrace projevů nadaného chování, které byly obecně popsány v teoretické části studie. V rámci evaluace edukačního přístupu učitelek jsme vydedukovali, že jednají spíše intuitivně a v mnohých případech nerespektují základní principy inkluzivní pedagogiky. Za nevhodné považujeme vyčleňování nadaných dětí v řízených činnostech do individuálních obohacujících aktivit. Nevhodnost přístupu byla dokreslena i špatnými sociálními návyky nadaných dětí. Sice se nejednalo o závažné problémy, avšak si musíme uvědomit, že v mateřské škole se dítě poprvé setkává s řízenými pedagogickými činnostmi. Další opakování podobných selektivních edukačních postupů v pozdějším vývoji dítěte může způsobit reálné sociální a emocionální problémy. Učitelky mateřské školy mají tedy výjimečnou příležitost se setkávat s nadanými dětmi, jejichž projevy jsou zcela otevřené a spontánní a svojí pedagogickou činností působit ve smyslu primární prevence možných problémů nadaných jedinců.

LITERATURA

- ANDERLIKOVÁ, Lore, 2014. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton. ISBN 978-80-738-7765-1.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2006. Podmínky integrativního/inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, s. 23-38.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2009. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 223 s. ISBN 978-80-210-5103-4.
- BAZALOVÁ, Barbora, 2004. Osobní asistence v životě osob s tělesným postižením. VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, s. 190-200.
- BURKOVIČOVÁ, Radmila a Jana NAVRÁTILOVÁ, 2014. *Realizace multikulturní výchovy a vzdělávání v mateřské škole prostřednictvím etnické hudby*. Ostrava: Universita Ostravensis. 978-80-7464-676-8.
- BURKOVIČOVÁ, Radmila, 2014. Děti předškolního věku v procesu vzdělávání. In KALEJA, Martin a kol. *Edukace dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostrava: PF OU, s. 10 – 34. ISBN 978-80-7464-630-0.
- CAMPION, Margaret, 2001. Helath Promotion. CAMPION, Margaret. *Hydrotherapy: Principles and practice*. Oxford: Butterworth-Heinemann, s. 336.
- CLARK, Barbara, 1992. *Growing up gifted. Developing the potential of children at home and at school*. London: Merrill Publishing Company. ISBN 0-675-20832-7.
- ČIHOUNKOVÁ, Jana, 2012. *Možnosti identifikace nadaných předškolních dětí rodiči. Disertační práce*. Brno: FSS MU.
- DAVIS Gary A., RIMM Sylvia B. a Del SIELGE, 2011. *Education of the Gifted and Talented*. New Jersey: Pearson. ISBN 978-0-13-505607-3.
- DAVIS, Gary A. a Sylvia B. RIMM, 1998. *Education of the Gifted and Talented*. Needham Hights: Allyn Bacon. ISBN 0-205-27000-X.
- DAVIS, Gary A., 2006. *Gifted Children, Gifted Education*. Scottsdale: Great Potential Press. ISBN 0-910707-73-1.

DENZIN, Norman K. a Yvonna S. LINCOLN, c2000. *Handbook of qualitative research*. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 1142 p. Psyché (Grada). ISBN 0761915125.

DIMITRIADI, Sophia, (eds.) 2015. *Diversity, Special Needs and Inclusion in Early Years Education*. California: SAGE Publications Inc. ISBN 978-93-515-0029-2 (HB)

DOLEŽÍ, Linda (ed.), 2015. *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince: Příručka pro lektorky a lektory*. Praha: AUČCJ – Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka. ISBN 978-80-260-5587-7.

DUCHOVIČOVÁ, Jana a Alžbeta LAZÍKOVÁ, 2008. *Rozvoj osobnosti dieťaťa a profesionalita učiteľky v materskej škole: stimulačno – obohacujúci program KO-SE-TO pre materské školy*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89256-28-0.

ERIKSON, Erik, 2015. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. Praha: Portál, s. 152.

EUROPEN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION. 2014. *Organizační opatření na podporu inkluzivního vzdělávání. Souhrnná zpráva*. [online]. Brusel, 2014. [cit. 2015.08.26.] ISBN 978-87-7110-541-4. Dostupné z: www.european-agency.org

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA, 2008. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, s. 205.

FOŘTÍK, Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ, 2007. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0969-0.

GALLAGHER, James a Shelagh GALLAGHER, 1994. *Teaching the Gifted Child*. Boston: Allyn and Bacon. ISBN 0-205-14828-X.

GATES, Jillian, 2010. Children With Gifts and Talents: Looking Beyond Traditional Labels. *Roepers Review*. 32, 3, pp. 200 – 206. ISSN 1940-865X.

GAVORA, Peter, 2012. *Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo - Mladé letá, s. 120.

GULOVÁ, Lenka (ed.) a Radim ŠÍP (ed.), 2013. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 245 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4368-4.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, s.r.o., s. 774.

HAVIGEROVÁ, Jana Marie, 2013. *Vyhledávání nadaných dětí v předškolním věku*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5150-4.

HERTZOG, Nancy B., 2008. *Early Childhood Gifted Education*. Texas: Prufrock Press Inc. ISBN 1-59363-321.

HEWARD, William L., 2013. *Exceptional Children. An introduction to Special Education*. Ohio: Pearson. ISBN 10: 0132862565.

HŘÍBKOVÁ, Lenka a Lenka BURDÍKOVÁ, 2002. *Podněty pro rozvoj osobnosti dítěte. Metodické listy pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe.

HŘÍBKOVÁ, Lenka a Markéta CHARVÁTOVÁ, 1991. *Péče o talentovanou populaci v období docházky do mateřské a základní školy (výzkumná zpráva)*. Praha: MŠMT ČR – ÚPPV.

HŘÍBKOVÁ, Lenka, 1999. *Rozvíjení nadání v předškolním věku. Metodické listy pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe.

HŘÍBKOVÁ, Lenka, 2005. *Nadání a nadaní*. Praha: UK. ISBN 80-7290-213-X.

HŘÍBKOVÁ, Lenka, 2009. *Nadání a nadaní. Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1998-6.

HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadané dítě v předškolním věku, jeho vyhledávání a rozvíjení*. In MERTIN, Václav a Ilona GILLNEROVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627 -8.

HUTAŘ, Jan, 2007. *Sociální služby a pomoc v hmotné nouzi*. 1. vyd. Praha: Národní rada osob se zdravotním postižením ČR, 137 s. ISBN 978-80-903640-4-2.

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 265 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

Inkluzivní vzdělávání, 2001-2015. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2015_04_22 [cit. 2015-10-11]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Inkluzivn%C3%AD_vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD

JACKSON, Nancy Ewald, 2003. Young gifted children. In COLANGELO, Nicholas a Gary A. DAVIS (Eds.), *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn & Bacon, pp. 470 – 482. ISBN 978-1-4129-7173-7.

JANDA, Vladimír et al., 2004. *Svalové funkční testy*. Praha: Grada Publishing, a.s., s. 328.

JARKOVSKÁ, Helena, 2007. *Cvičení na velkém míči*. 1. vyd. Praha: Grada, 183 s. ISBN 978-80-247-1751-7.

JEŠINA, Ondřej, 2014. Tělesné postižení. TRÁVNÍKOVÁ (ED.), Dagmar. *Vybrané aplikované pohybové aktivity: Teorie a praxe*. Brno: Masarykova univerzita, s. 185.

JURÁŠKOVÁ, Jana, 2003. *Základy pedagogiky nadaných*. Pezinok: Formát. ISBN 80-89005-11-X.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST, 2001. *Školní didaktika*. Olomouc: UP. ISBN 80-244-0217-3.

Katalog prací a kvalifikační předpoklady. Nařízení vlády č.469/2002 ve znění k 1.1.2007

KLEPŠ, Jaromír. 2012. *Souvislosti zákona č. 117/1995 Sb., o státní sociální podpoře, ve znění pozdějších předpisů, a jiných právních předpisů*. 142 l.

KOMÁREK, Vladimír a Jan HADAČ, 2012. Česká lékařská společnost Jana Evangelisty Purkyně - Léčebné standardy / Seznam doporučených postupů. *Česká lékařská společnost Jana Evangelisty Purkyně* [online]. [cit. 2012]. Dostupné z: <http://www.cls.cz/seznam-doporucenych-postupu>

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, 2013. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6527-7.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, 2015. *Principy inkluzivního vzdělávání a jejich aplikace ve výuce a hodnocení výsledků žáků* [Ústní sdělení]. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

KRAUS, Josef, 2005. *Dětská mozková obrna*. Grada Publishing, s. 344.

LAZNIBATOVÁ, Jolana, 2001. *Nadané dieťa – jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-53-X.

LECHTA, Viktor a kol., 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 987-80-7367-679-7.

LEIX, Alicja, 2013. *I was expecting her to be a fanatic catholic, but she was not*. How international exchange programmes reduce prejudices. *The New Educational Review*, vol. 31, no. 1, pp. 205-216.

LEIX, Alicja. No prejudice-free society means no prejudice-free teachers, but better times are coming: Teachers and cultural diversity. *Human Affairs* [online]. 2015, vol. 25, iss. 3, s. 302-316. [cit. 2015-10-05]. ISSN 1210-3055. Dostupné z: <http://www.degruyter.com/view/j/humaff.2015.25.issue-3/humaff-2015-0025/humaff-2015-0025.xml>.

LINDER, Sandra, POWERS-COSTELLO, Beth a Dolores STEGELIN, 2011. Mathematics in Early Childhood: Research-Based Rationale and Practical Strategies. *Early Childhood Education Journal*, 39, 1, pp 29 – 37 . ISSN 1573-1707.

LINHARTOVÁ, Tereza a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, 2014. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách..* Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů. Dostupné z: http://www.meta-ops.cz/sites/default/files/metodika_00_web.pdf.

- LIPNICKÁ, Milena, 2012. *Súčasnosť predprimárneho vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*. Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 978-80-557-0354-1.
- MACKENSIE, Marion, 2004. *Characteristics of Gifted and Talented Children and Possible Associated Problems*. [on-line]. Dostupné na <http://www.qagtc.org.au/charprob.htm>
- MACHŮ, Eva a Ilona KOČVAROVÁ, 2013. *Kvalita školy z hľadiska péče o nadané žáky*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 978-80-7454-316-6
- MACHŮ, Eva, 2010. *Nadaný žák*. Brno: Paido. ISBN: 978-80-7315-197-3.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 1995. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozš. vyd. Praha: H & H, 269 s. ISBN 80-85787-27-X.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 2001. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. Jinočany: Nakladatelství H&H, s. 147.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 2003. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 3. Praha: Portál, 108 s. ISBN 978-80-7178-853-8.
- MATOUŠOVÁ, Miluše et al., 1992. *Zdravotní tělesná výchova I.: Metodické texty pro školení cvičitelů zdravotní tělesné výchovy*. Praha: Sport pro všechny - asociace rekreační tělesné výchovy a sportu, s. 2013.
- MATOUŠOVÁ, Miluše, 1996. Oslabení hybného systému. KYRALOVÁ, Marie et al.. *Zdravotní tělesná výchova: Metodické texty pro školení cvičitelů zdravotní tělesné výchovy. II. část*. Praha: ONYX, s. 35-61.
- MERTIN, Václav (ed.) a Ilona GILLERNOVÁ (ed.), 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy: multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 247 s. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MONATOVÁ, Lili, 1994. *Pedagogika speciální*. Brno: Masarykova univerzita, s. 199.
- MÖNKS, Franz. J. a Irene H. YPENBURG, 2002. *Nadané dítě*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0445-5.
- MORGENSTERNOVÁ, Monika, Adaptace dítěte na cizí kulturu a specifika interkulturní komunikace v prostředí mateřské školy. In: MERTIN, Václav (ed.) a Ilona GILLERNOVÁ (ed.), 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy: multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, s. 205-211. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MOULTON, Patrice et al., 1998. Gifted a Talented: Exploring the Positive and Negative Aspects of Labeling. *Roepers Review*, vol. 21. ISSN 1940-865X.

MŠMT, 2005. *Vyhláška 73/2005 ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. Praha: Ministerstvo vnitra, **20**(73), 503-508.

MŠMT, 2008. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jak vyplývá z pozdějších změn*. Praha: Ministerstvo vnitra, **103**(317), 4826-4904.

NĚMEC, Jiří a Věra VOJTOVÁ, 2009. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním: Education of socially disadvantaged pupils*. 1. vyd. Brno: Paido, 381 s. ISBN 978-80-7315-191-1.

NĚMEC, Zbyněk, 2014. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Nová škola, 138 s. ISBN 978-80-903631-9-9.

NIND, Melanie, RIX, Jonathan, SHEEHY, Kieron. a Katy SIMMONS, 2013. *Curriculum and Pedagogy in Inclusive Education*. London and New York: Routledge. ISBN 978-0415605120.

NOREAU, L. a R. SHEPHARD, 1992. *Physical fitness and productive activity of paraplegics*. , 165-181. 3, str. 165-181.

NYKL, Ladislav, 2012. *Carl Ransom Rogers a jeho teorie: Přístup zaměřený na člověka*. Praha: Grada Publishing, s. 183.

ODBOR 41, 2012. Definice osob se zdravotním postižením. *Integrovaný portál Ministerstva práce a sociálních věcí* [online]. [cit. 2012]. Dostupné z: <http://portal.mpsv.cz/sz/zamest/zamestnaniosob/definiceozp>

OECD, 2012. *Equity and Quality in education: supporting disadvantaged students and school*. [online]. Paris: OECD. [cit. 2015.08.26.] ISBN 978-926-4130-845. Dostupné z: https://www.google.sk/search?q=OECD.+2012.+Equity+and+Quality+in+education:+supporting+disadvantaged+students+and+school.+Paris:+OECD,+2012.+ISBN+978-926-4130-845.&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=5pbdVYqFCcSqU4GwpagG

OLSZEWSKI-KUBILIUS, Paula (ed.), 2003. *Early gifts – recognizing and Nurturing Children's Talents*. Texas: Prufrock Press Inc., 2003. ISBN 1-882664-91-4.

PACHOLÍK, Viktor, Iva VLČKOVÁ a Marie BLAHUTKOVÁ, 2009. *Halliwickova metoda plavání*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sportovních studií. 43 s.

PASTOR, Jan, 2006. Malformace. *Langenbeck's medical web page* [online]. [cit. 2011]. Dostupné z: <http://langenbeck.webs.com>

PIPEKOVÁ, Jarmila, 2006. Uvedení do speciální pedagogiky. PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, s. 95-102.

PORTER, Louise. *Gifted Young Children. A guide for teachers and parents*. Buckingham: Open University Press, 1999. ISBN 0335-20552-6.

PORTEŠOVÁ, Šárka, 2005. Čeho se nadané děti bojí? In LAZNIBATOVÁ, Jolana a Daniela OSTATNÍKOVÁ. *Špecifická vývinu a realizácia potenciálu nadaných detí*. Bratislava: LFKU. ISBN 80-7167-087-1.

PRÍDAVKOVÁ, Alena, 2006. *Rozvíjanie matematických schopností a výchova matematických talentov na základných školách*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 80-8068-447-2.

PRŮCHA, Jan (ed.), 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, 2015. *Česká vzdělanost: multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer, 205 s. ISBN 978-80-7478-675-4.

RADOSTNÝ, Lukáš a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2011. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. 1. vyd. Praha: Meta – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 76 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-254-9175-1.

RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ, 2004. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého.

RENOTIÉROVÁ, Marie, 2003. *Somatopedické minimum*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 87.

RESMAN, Metod, 2003. *Integrácia/inklúzia medzi zámerom a uskutočnením*. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. roč. 38, č. 2. s. 161-174. ISSN 0555-5574.

Rodinné právo: Sociálně-právní ochrana dětí ; Mezinárodněprávní ochrana dítěte ; Registrované partnerství : znění předpisů k .. Ostrava: Sagit, [200-], ^^svazků. ÚZ. Vychází nepravidelně.

ŘÍČAN, Pavel et al., 2009. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing, a.s., s. 603. 4. přepracované vydání.

SANKAR-DeLEEuw, Naomi, 1999. Gifted preschoolers: Parent and teacher views on identification, early admission and programming. *Roeper Review*. 21,3, pp. 174-179. ISSN 1940-865X.

SILVERMAN, David a Yvonna S LINCOLN, 2005. *Ako robiť kvalitatívny výskum: praktická príručka*. 2nd ed. Překlad Martin Štulrajter. Bratislava: Ikar, 327 s. Pegas (Ikar), zv. 8. ISBN 80-551-0904-4.

SLOVÁKOVÁ, Andrea, 2012. *Inkluzívna edukácia detí v materskej škole. Diplomová práca*. Banská Bystrica: PF UMB. Školitelka: PaedDr. Milena Lipnická, PhD.

SLOWÍK, Josef, 2007. *Speciální pedagogika : prevence a diagnostika, terapie a poradenství, vzdělávání osob s různým postižením, člověk s handicapem a společnost*. Praha: Grada Publishing.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina et al., 2004. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, s. 48. Dostupné také z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

Statistická ročenka školství. 2015, [online]. [cit. 2015-10-10]. MŠMT. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>.

ŠEBELOVÁ, Blanka. Předškolní vzdělávání dětí cizinců. Metodický portál: Články [online]. 25. 09. 2008, [cit. 2015-11-01]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/2645/PREDSKOLNI-VZDELAVANI-DETI-CIZINCU.html>>. ISSN 1802-4785.

ŠKODOVÁ, Svatava a Linda DOLEŽÍ, 2015. Výuka češtiny pro děti-cizince v předškolním věku – základní doporučení. In: DOLEŽÍ, Linda (ed.): *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince (předškolní věk). Příručka pro lektorky a lektory*. AUČCJ, Praha. 75-82. ISBN 978-80-260-7506-6.

ŠKRABÁNKOVÁ, Jana. *Žijeme s nadáním*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2012. ISBN 978-80-7464-1374.

ŠNÝDROVÁ, Ivana, 2008. *Psychodiagnostika*. Praha: Grada Publishing, s. 143.

ŠULOVÁ, Lenka a Štefan BARTANUSZ, Dítě vyrůstající v bilingvní rodině. In: MERTIN, Václav (ed.) a Ilona GILLERNOVÁ (ed.), 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy: multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, s. 197-204 ISBN 978-80-7367-627-8.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVEC, Štefan, 1998. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-88778-5.

TOMÁŠKOVÁ, Iva, 2015. *Rozvijíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 140 s. ISBN 978-80-262-0790-0.

TOMLINSON, Carol Ann, 2003. *Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom. Strategies and Tools for Responsive Teaching*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. ISBN 978-0-87120-812-5.

TUREK, Ivan, 2008. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition. ISBN 978-80-8078-198-9.

TYL, Jiří a Vendula TYLOVÁ, 2002. Lehké mozkové dysfunkce. *Základní škola Vojanova* [online]. Asociace pro aplikovanou psychofyziologii a biofeedback ČR -

Beiofeedback institut [cit. 2011_06_23]. Dostupné z: <http://www.zsvojanova.cz/doc/LMD.pdf>

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidmila VALENTOVÁ, 1991. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 115 s. ISBN 80-7066-384-7.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2002. *Úvod do psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 210 s. ISBN 8024600153.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, s. 844.

VÁGNEROVÁ, Marie, Zuzana HADJ-MOUSSOVÁ a Stanislav ŠTECH, 2000. *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum, s. 230.

VIALLE, Wilma, 1994. 'Termanal' Science? The Work of Lewis Terman Revisited. *Roepier Review*, 17, 1, pp.32-38. ISSN 1940-865X.

VÍTKOVÁ, Marie, 2004. *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální*. Brno: Paido.

VÍTKOVÁ, Marie, 2006a. *Somatopedické aspekty*. Brno: Paido, s. 302. 2. rozšířené vydání.

VÍTKOVÁ, Marie, 2006b. Somatopedie: Klasifikace pohybových vad. BARTOŇOVÁ, Miroslava et al.. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, s. 167-180.

WALLACE, Belle, 2006. A curriculum of opportunity. Developing potential into performance. In SMITH, Chris. M. M. (ed.), *Including the Gifted and Talented. Making inclusion work for more gifted and able learners*. London and New York: Routledge. ISBN 0-415-36109-5.

WEBB, James T., 1993. Nurturing Social-Emotional Development of Gifted Children. In HELLER, Kurt A., MÖNKES, Franz J., STERNBERG, Robert, J. a Rena F. SUBOTNIK. *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon. ISBN 0-08-0437-96-6.

WHO, 2014. Mezinárodní klasifikace nemocí: 10. revize. *Ústav zdravotnických informací a statistiky* [online]. Geneva. Dostupné také z: http://www.uzis.cz/system/files/mkn-tabelarni-cast_1-4-2014.pdf

WINEBRENNER, Susan. *Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom*. Minneapolis: Free Spirit Publishing, 2001. ISBN 1-57542-089-9.

ZÁLESKÁ, Klára. Neočekávané efekty začleňování dětí přistěhovalců v norské základní škole. *Studia paedagogica*, 2015, roč.20, č. 1, s. 117-132. ISSN 1803-7437. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1115/1369>.

ZÁMEČNÍKOVÁ, Dana, 2004. Pracovní uplatnění zdravotně postižených. VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, s. 201-214.

ZIMMER, Renate, 2015. *Sport und Spiel im Kindergarten*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag, s. 112.

Zákony a vyhlášky:

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, §7 - Přípravné třídy.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., resp. č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., resp. č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Vyhláška č. 116/2011 Sb. kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchově a vzdělávání (školský zákon) a o změně a doplnění některých zákonů. [online]. [cit. 2015.10.01.] Dostupné z: www.minedu.sk.

Zákon č. 325/1999 Sb., o azylu a o změně zákona č. 283/1991 Sb., o Policii České republiky, ve znění pozdějších předpisů (zákon o azylu).

Zákon č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a o změně a doplnění některých zákonů [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon>.

Zákon č. 117/1995 Sb., o státní sociální podpoře, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. ; Prováděcí vyhlášky. Český Těšín: Poradce, 2005, 328 s. Zákony do kapsy. ISBN 80-7365-047-9.

SHRNUTÍ

Preprimární vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v současnosti předpokládá systémy podpory. Tyto systémy jsou vymezeny zákony a jinými právními předpisy ve školství. Přispívají k efektivní edukaci a optimálnímu rozvoji osobnosti dětí. K systémům podpory a pomoci dětem se speciálními vzdělávacími potřebami patří také specifický přístup učitele a speciální přístup odborných zaměstnanců. Jsou zabezpečovány adekvátními materiálními, personálními a finančními podmínkami v různých formách spolužití a vzdělávání (segregované, kontaktní, integrované, inkluzivní). Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami byla předmětem realizovaného deskriptivního výzkumu. Ředitelé mateřských škol v dotazníku vyjádřili názory na vybraná témata a problémy. Kvalitativní i kvantitativní analýza výzkumných zjištění ukázala, jaký je stav problematiky v praxi a co je třeba udělat pro zlepšení preprimárního vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Publikace předkládá vybraná témata z oblasti přístupů ke vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami v mateřské škole. V první části se autoři věnují teoretickému vymezení systému podpory dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. Objasňují základní formy vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, rozlišují speciální a specifický přístup učitele, popisují specifika týmové spolupráce dětí, kooperativní a diferencované výuky. Druhá kapitola se zaměřuje na specifika přístupu ve vzdělávání dětí s tělesným postižením v běžné třídě mateřské školy. Vymezuje teoretický rámec tělesného postižení, přičemž autor klade důraz nejen na medicínské aspekty, ale zdůrazňuje především dopady na psychický a sociální vývoj dítěte. V další kapitole se autoři zaměřují na oblast dětí ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí, které zahrnuje nevhodné rodinné prostředí, děti s nízkým sociálním postavením, děti z prostředí ústavní výchovy a děti z rodin azylantů nebo imigrantů. Téma sociálního znevýhodnění dále rozšiřuje problematika vzdělávání dětí z jazykově odlišného prostředí. Poslední kapitola se zabývá problematikou edukace nadaných dětí v mateřské škole. Vymezuje pojem nadání a popisuje projevy nadaného chování v mateřské škole. Nastiňuje také možnosti identifikace dítěte s nadaným chováním a specifikuje vhodné postupy v edukaci těchto dětí. Nedílnou součástí každé kapitoly je prezentace výzkumných zjištění autorů, která se vztahují k dané problematice a pomáhají dokreslit aktuální situaci v českých školách.

Publikace vyšla v rámci projektu IGA řešeného na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně s názvem *Podpora budování sociálních vztahů v dětském kolektivu prostřednictvím pohybových aktivit (IGA/FHS/2015/010)*.

SUMMARY

Pre-primary education of children with special educational needs nowadays assumes systems of support. They contribute to the effective education and optimal development of a child's personality. Within systems of support and help for children with special educational needs there are both a specific teacher's approach and a special staff's approach. They are provided with adequate material, personal and financial conditions in various forms of coexistence and education (segregated, contact, integrated, inclusive). Specifics of education of children with special educational needs were the subject of conducted descriptive research. Kindergarten directors expressed their views on selected topics and problems in a questionnaire. A qualitative and quantitative analysis of research findings showed what the state of this issue is like in practice and what should be done to improve pre-primary education of children with special educational needs.

The publication presents selected topics from the field of approaches to education of children with special educational needs at kindergartens. The first chapter deals with the theoretical definition of the support system for children with special educational needs. The authors clarify basic forms of education of children with special educational needs, they differ special and specific teacher's approaches, they describe specifics of children teamwork collaboration and specifics of cooperative and differentiated teaching. The second chapter is focused on the specifics of the approach to education of physically disabled children in a common kindergarten class. It defines a theoretical framework of physical disability, while the authors emphasise not only the medical aspects, but they also highlight the impact on the psychical and social development of the child. In the following chapter the authors focus on children recruited from the socially and culturally disadvantaged environments which include unsuitable family environments, children with low social status, children from institutional care and children of asylum seekers and immigrant families. The topic of social disadvantage is extended with the issue of education of children from a linguistically different environment. The last chapter deals with the issue of the education of gifted children at kindergarten. The authors clearly define the concept of giftedness and describe manifestations of gifted behaviour at kindergarten. They outline options of identification of a child with gifted behaviour and specify suitable procedures in educating these children. An integral part of each chapter is a presentation of the authors' research findings relating to the given issue and illustrating the current situation in Czech schools.

The publication was issued within the IGA project solved at Tomas Bata University in Zlin, under the name *Support for Building Social Relationships within Collective of Children by Means of Physical Activities (IGA/FHS/2015/010)*.

SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

Obrázek 1 Systém podpory vzdělávání dětí se ŠVVP – pilíře optimálního rozvíjení dětí efektivní edukací	12
Obrázek 2 Znázornění segregované formy soužití a vzdělávání dětí v mateřských školách (upraveno podle Anderliková, 2013)	14
Obrázek 3 Znázornění kontaktní formy soužití a vzdělávání dětí v mateřských školách (upraveno podle Anderliková, 2013)	15
Obrázek 4 Znázornění integrované formy soužití a vzdělávání dětí v mateřských školách (upraveno podle Anderliková, 2013)	16
Obrázek 5 Znázornění inkluzivní formy soužití a vzdělávání dětí v mateřských školách (upraveno podle Anderliková, 2013)	17
Obrázek 6 Počet mateřských škol a počty dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami, které se vzdělávají v běžných třídách.	22
Obrázek 7 Speciální podmínky pro vzdělávání dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami v mateřských školách	22
Obrázek 8 Procento mateřských škol, ve kterých jsou, resp. nejsou zaměstnání odborní zaměstnanci	26
Obrázek 9 Spokojenost ředitelů mateřských škol se službami poradenských zařízení	27
Obrázek 10 Služby, které by zaměstnanci mateřských škol uvítali ze strany poradenských zařízení	28
Obrázek 11 Podpora a pomoc dětem se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami v mateřských školách	30
Obrázek 12 Formy spolupráce s rodiči dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami uplatňované v mateřských školách	33
Obrázek 13 Schéma dělení pohybových vad (Vítková, 2006b)	44
Obrázek 14 Klasifikace MO podle charakteru tonusové a hybné poruchy (Lesný in Vítková, 2006)	46
Obrázek 15 Systém vzdělávacích cílů a klíčových kompetencí v předškolním vzdělávání (zdroj: Výzkumný ústav pedagogický, 2006, str. 10).....	59
Obrázek 16 Ukázka škálových položek dotazníku	70
Obrázek 17 Histogram odpovědí s naznačeným normálním rozložením	72

Tabulka 1 Speciální vzdělávací potřeby dětí podle školských zákonů SR a ČR	11
Tabulka 2 Mateřské školy, které poskytují služby speciálního pedagoga	25
Tabulka 3 Počet individuálně integrovaných dětí s tělesným postižením v MŠ ve Zlínském kraji v letech 1993 – 2004 (zdroj: Ústav pro informace ve vzdělávání – léta 1993 – 2004 a MŠMT – léta 2007/2008 – 2013/2014)....	57
Tabulka 4 Popisné charakteristiky výzkumného souboru	69
Tabulka 5 Reliabilita dotazníku (Cronbachovo alfa)	71
Tabulka 6 Test normality	71
Tabulka 7 Průměrné výsledky podle faktorů	72
Tabulka 8 Korelace věku respondentů s faktory dotazníku (*signifikance při $\alpha = 0,01$)	75
Tabulka 9 ANOVA – vliv dosaženého vzdělání na jednotlivé faktory dotazníku (zvýrazněny signifikantní výsledky při $\alpha = 0,01$).....	76
Tabulka 10 Příklady problematického vnímání nadaných dětí okolím (volně podle Winebrenner, 2001; Mackensie, 2004).....	127

SEZNAM ZKRATEK

AUČCJ	Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka
ČR	Česká republika
EEG	elektroencefalogram
IQ	intelligenční kvocient
LMD	lehká mozková dysfunkce
MO	mozková obrna
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
OMJ	odlišný mateřský jazyk
RVP PV	Rámcový vzdělávací vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SVP	speciální vzdělávací potřeby
USA	United States of America (Spojené státy americké)
UTB	Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
WHO	World Health Organization (Světová zdravotnická organizace)

JMENNÝ REJSTŘÍK**A**

ANDERLIKOVA, L. 14, 15, 16, 17

AST 58

B

BARTANUSZ, Š. 117

BARTOŇOVÁ, M. 41, 42, 84

BAZALOVÁ, B. 42

BLOOM, B. S. 134

BROOKER, L. 117

BURDÍKOVÁ, L. 135

BURKOVIČOVÁ, R. 12, 108, 121

C, Č

CAMPION, M. R. 58

CLARK, B. 129

CLEMENTS, S. 47

COLANGELO, N. 153

ČIHOUNKOVÁ, J. 130

D

DAVIS, G. A. 123, 125, 135

DENZIN, N. K. 103

DIMITRIADI, S. 10

DOLEŽÍ, L. 103, 113

DUCHOVIČOVÁ, J. 123

DYTRYCH, Z. 48

E

ERIKSON, E. 53

F

FISCHER, S. 43

FOŘTÍK, V. 123

FOŘTÍKOVÁ, J. 123

G

GALLAGHER, J. 123

GALLAGHER, S. 123

GATES, J. 124

GAVORA, P. 70

GILLERNOVÁ, I. 155, 158

GRUBER, H. 40

GULOVÁ, L. 85

H

HADAČ, J. 45

HADJ-MOUSSOVÁ, Z. 50, 51

HARTL, P. 40

HARTLOVÁ, H. 40

HAVIGEROVÁ, J. M. 123, 130

HELLER, K. A. 159

HERTZOG, N. B. 123, 125, 148

HEWARD, W. L. 126

HOLLINGWORTH, L. S. 124, 131

HORŇÁKOVÁ, M. 132

HŘÍBKOVÁ, L. 123, 124, 125, 128, 136

HUTAŘ, J. 153

CH

CHARVÁTOVÁ, M. 123

CHRÁSKA, M. 153

CHROMÝ, K. 51

J

JACKSON, N. E. 123

JANDA, V. 44

JARCOVSKÁ, H. 48

JEŠINA, O. 40

JURÁŠKOVÁ, J. 130

K

KALEJA, M. 151

KALHOUS, Z. 134

KAPOUNEK, B. 47, 49

KLEPŠ, J. 154

KOČVAROVÁ, I. 155

KOMÁREK, V. 45

KRATOCHVÍLOVÁ, J. 55, 132

KRAUS, J. 45

KREJČÍŘOVÁ, D. 45

KUBÁT, R. 48

L

LAZÍKOVÁ, A. 150

LAZNIBATOVÁ, J. 123, 147

LECHTA, V. 132

LEIX., A. 118

LENDL, V. 40

LINCOLN, Y. S. 101

LINDER, S. 133, 135

LINHARTOVÁ, T. 99, 102

LIPNICKÁ, M. 18, 19

LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, B. 99, 102

LUDÍKOVÁ, L. 46, 47, 49

M

MACKENSIE, M. 127

MACHŮ, E. 134

MÁROVÁ, I. 53

MATĚJČEK, Z. 7, 40, 48, 53

MATOUŠOVÁ, M. 49

MONATOVÁ, L. 43

MÖNKS, F. 147

MORGENSTERNOVÁ, M. 155

MOULTON, P. 124

N

NAVRÁTILOVÁ, J. 108, 121

NĚMEC, J. 84

NEUBAUEROVÁ, L. 63

NIND, M. 132

NOREAU, L. 43

NYKL, L. 51

O

OBST, O. 134

OECD 16

OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. 123

OSTATNÍKOVÁ, D. 157

P

PACHOLÍK, V. 58

PASTOR, J. 49

PIPEKOVÁ, J. 41, 47

PORTER, L. 123, 125, 127, 130, 133

PORTEŠOVÁ, Š. 128

POWERS-COSTELLO, B. 134, 135

PRÍDAVKOVÁ, A. 157

PRŮCHA, J. 119

R, Ř

RADOSTNÝ, L. 157
RENOTIÉROVÁ, M. 40, 46, 47, 49
RESMAN, M. 18
RIMM, S. B. 125
RIX, J. 156
ŘÍČAN, P. 45, 46, 47

S

SANKAR-DeLEEuw, N. 123, 124
SHEEHY, K. 156
SHEPHARD, R. 43
SIELGE, D. 125
SILVERMAN, D. 103
SIMMONS, K. 156
SLOVÁKOVÁ, A. 157
SLOWÍK, J. 40, 45
STEGELIN, D. 134, 135
STERNBERG, R. J. 159
SUBOTNIK, R. F. 159

Š

ŠEBELOVÁ, B. 106, 108
ŠEĐOVÁ, K. 137
ŠÍP, R. 85
ŠKODA, J. 43
ŠKODOVÁ, S. 113
ŠKRABÁNKOVÁ, J. 158
ŠNÝDROVÁ, I. 58
ŠTECH, S. 50, 51
ŠULOVÁ, L. 117
ŠVAŘÍČEK, R. 137

ŠVEC, Š. 21

T

TERMAN, L. M. 124
TOMÁŠKOVÁ, I. 117
TOMLINSON, C. A. 133
TUREK, I. 20
TYL, J. 48
TYLOVÁ, V. 48

V

VÁGNEROVÁ, M. 42, 48, 50, 51, 52, 53,
84
VAŠEK, Š. 41
VIALLE, W. 125, 131
VÍTKOVÁ, M. 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46,
47, 48, 49, 57
VOJTOVÁ, V. 156

W

WALLACE, B. 159
WEBB, J. T. 125, 126
WINEBRENNER, S. 127, 132

Y

YPENBURG, I. H. 155

Z

ZÁLESKÁ, K. 102, 121
ZÁMEČNÍKOVÁ, D. 43
ZIMMER, R. 53

VĚCNÝ REJSTŘÍK**A**

akcelerace

vnější, 133

vnitřní, 133

amelie, 44, 49

amputace, 43, 49

primární, 49

sekundární, 49

terciární, 49

asistence

osobní, 42

asistent, 9, 26, 33, 35, 62, 64, 84, 85, 86

C

cíl

předškolního vzdělávání, 58

cizinec, 99

D

defekt, 40

pohybový, 42

deformace, 43, 48

tělesná, 42

dítě, 12, 19, 20, 41, 57, 99, 100, 102, 103

cizinec, 103

intaktní, 15

nadané, 20, 123, 124

nadané - charakteristiky, 124

s odlišným mateřským jazykem, 102,
105

s tělesným postižením, 62

se sociálním znevýhodněním, 83

se speciálními vzdělávacími

potřebami, 10, 15, 20, 41, 55

z jazykově odlišného prostředí, 99,
100, 103

důstojnost, 10

dvojjazyčnost, 117, 120, 121

dysfunkce

lehká mozková, 47

dystrofie

progresivní svalová, 49

svalová, 44

E

edukace. viz vzdělávání

efektivní, 12

jedinců s více vadami, 42

EEG, 45

emoce, 60

rozvoj, 61

empatie, 10

enrichment. viz obohacení

etopedie, 42

F

fokomelie, 49

forma, 13

inkluzivní, 16, 131

integrovaná, 15, 131

kontaktní, 14, 131

kooperace, 14

segregovaná, 13, 131

formy

vzdělávání, 131

vzdělávání organizační, 131

frustrace, 61

fyzioterapeut, 27

G

generalizace, 50

H

handicap, 40, 51

estetický, 42

funkční, 42

hodnocení, 62

hra, 53

období hry, 53

hybnost

omezení, 43

Ch

charakteristika

emocionální, 125

kognitivní, 125

nadaného dítěte, 124

sociální, 125

choroba

Bürger-Winiwarterova, 49

Perthesova, 49

I

identifikace, 128

nadaných dětí, 129

identita, 59

inkluze, 41, 65, 84

instrukce

diferencované, 133

integrace, 39, 41, 65, 84, 104, 105, 107,

110, 119

individuální, 56

skupinová, 56

izolace, 52

J

jazykově odlišné prostředí, 99, 119

K

kloub

kyčelní, 49

kompetence, 18, 19, 54, 58

komunikace, 20, 62, 104, 114, 117, 120

s rodiči, 104, 114, 117, 118, 120

konzultace, 34

kyfóza, 48

L

legislativa, 10, 13, 57, 83

lékař, 19, 62

LMD. viz dysfunkce lehká mozková

logoped, 18, 26, 27, 29, 32

logopedie, 42

luxace, 49

M

malformace, 43, 44, 49

materiál

metodický, 99, 102

mikromelie, 44

MO. viz obrna mozková

motorika, 60

rozvoj, 60

myopie, 44

N

nadání, 123

latentní, 124

NOMI metoda, 130

nominace, 129

norma

sociální, 54

O

obohacení, 134

obrna, 43

centrální, 43, 45

forma diparetická, 46

forma dyskinetická, 47

forma extrapyramidová, 47

forma hemiparetická, 46

forma hypotonická, 47

forma kvadruparetická, 47

míšní, 43
 mozková, 43
 mozková, 45
 periferní, 43
 oftalmopedie, 42

P

paréza, 43
 pedagog
 léčebný, 9, 18, 26
 sociální, 9, 18, 19, 26
 speciální, 9, 18, 19, 25, 26, 35, 62, 86
 volného času, 86
 pedagogika
 speciální, 41
 perfekcionismus, 128
 peromelie, 44
 plégie, 43
 podpora, 30
 finanční, 35
 pohyb
 tělesný, 53
 pomůcka
 didaktická, 42
 edukační, 33
 kompenzační, 10, 33, 42, 55, 64
 rehabilitační, 23, 33, 55
 učební, 55
 popření, 52
 poradenství, 34
 porucha, 40, 43
 duševní, 51
 hybná, 46
 hybnosti, 40, 45
 pozornosti, 48
 řečí, 45
 specifická učení, 48
 specifická učení a chování, 48
 tonusová, 46
 vrozená, 43
 získaná, 43
 postižení, 40, 42

tělesné, 40, 41
 vliv na psychiku, 52
 vrozené, 52
 zdravotní, 40, 55
 získané, 52
 postoje, 9, 12, 39, 50, 51, 84
 složka emocionální, 50
 složka kognitivní, 50
 potlačení, 52
 potřeba
 neuspokojení sociálních potřeb, 51
 sociální, 51
 pracovník
 rehabilitační, 27
 pravidlo
 Grammontovo, 117
 prevence, 18
 proces
 socializace, 59
 socializační, 53
 socializační - narušení, 53
 program
 trojhranný, 42
 prostředí
 bezbariérové, 64
 socio-kulturně znevýhodněné, 83
 prostředky
 diferenciace, 20
 předsudky, 57
 přístup, 17
 bezbariérový, 42
 speciální, 13
 specifický, 13, 17, 18
 učitele, 17
 psycholog, 9, 18, 19, 26, 29, 86
 psychopedie, 41

R

racionalizace, 52
 Rámcový vzdělávací program pro
 předškolní vzdělávání, 56
 reakce

obranné, 52
regrese, 52
retardace
 mentální, 45
role, 51
 nemocného, 51
 sociální, 39, 53, 54, 59
rozštěp páteře, 44

Ř

řešení
 aktivní, 51

S

screening, 129
sebepojetí, 39, 59
selekce, 129
sestra
 klinická, 29
 rehabilitační, 29, 32
skolióza, 48
socializace, 53, 61
somatopedie, 40, 41
speciální vzdělávací potřeby, 10, 41
specifika
 edukace nadaných dětí, 130
spolupráce, 15, 18, 19, 34, 35
 formy, 33
 týmová, 10
stereotyp, 50, 57
student
 se speciálními vzdělávacími
 potřebami, 55
studie
 případová, 136
subluxace, 49
surdopedie, 42
systém
 podpory finanční, 13
 podpory materiální, 13
 podpory personální, 13
 podpurný, 9, 10, 12, 20

podpurný finanční, 12
podpurný materiální, 10
podpurný personální, 10

Š

škola
 mateřská, 54
 pro žáky se zdravotním postižením, 56

T

taxonomie kognitivních cílů, 134
techniky
 únikové, 52
tolerance, 10

U

učitel, 17, 18, 26, 35, 84, 86
úroveň
 adaptační, 18
 komplexní, 18
 situační, 17

V

vada, 40
 somatická, 43
 tělesná, 45
 vrozená, 44
výchova, 120
 multikulturní, 120
vychovatel, 86
výuka, 20
 diferencovaná, 18, 19, 20
 kooperativní, 18, 20
vývoj, 45
 kognitivní, 45
výzkum
 deskriptivní, 20
vzdělávání, 14, 41, 57
 dětí se speciálními vzdělávacími
 potřebami, 10, 17, 18, 19, 56
 inkluzivní, 41

rovnocenné, 10

W

WHO, 40

Z

zákon, 54

 Školský, 55

zařízení

 poradenské, 10

zdravotník, 9

změna

 obsahu a procesu výuky, 133

 prostředí výuky, 135

znevýhodnění

 sociální, 51, 55

 socio-kulturní, 83

 zdravotní, 55

Ž

žák, 41, 99, 103, 105

 cizinec, 99, 103, 105

 se sociálním znevýhodněním, 83

 se speciálními vzdělávacími

 potřebami, 55

PŘÍLOHY

Příloha 1: Rozložení položek dotazníku do jednotlivých faktorů včetně míry jejich faktorové zátěže

PŘÍLOHA 1

Rozložení položek dotazníku do jednotlivých faktorů včetně míry jejich faktorové zátěže

Rotovaná matice komponentů dotazníku	Faktory				
	F1:	F2	F3	F4	F5
27 e. Začlenění dítěte s tělesným postižením do běžné třídy mateřské školy je pro ostatní děti přínosné z hlediska vnímání rozdílů mezi lidmi jako přirozeného jevu.	,906				
27 a. Začlenění dítěte s tělesným postižením do běžné třídy mateřské školy je pro ostatní děti přínosné z hlediska přirozeného budování sociálních vztahů s dětmi se zdravotním postižením.	,905				
26 a. Začlenění dítěte s tělesným postižením do běžné třídy mateřské školy je pro samotné dítě přínosné s ohledem na přirozené budování sociálních vztahů se zdravou populací.	,884				
26 d. Začlenění dítěte s tělesným postižením do běžné třídy mateřské školy je pro samotné dítě přínosné s ohledem na rozvoj spolupráce dítěte s ostatními dětmi.	,879				
27 b. Začlenění dítěte s tělesným postižením do běžné třídy mateřské školy je pro ostatní děti přínosné z hlediska obohacení prostředí o specifické podněty a situace.	,863				
26 b. Začlenění dítěte s tělesným postižením do běžné třídy mateřské školy je pro samotné dítě přínosné s ohledem na širší možnosti poznávání okolního světa díky větší podnětnosti prostředí.	,861				
26 c. Začlenění dítěte s tělesným postižením do běžné třídy mateřské školy je pro samotné dítě přínosné s ohledem na rozvoj samostatnosti dítěte.	,858				
27 d. Začlenění dítěte s tělesným postižením do běžné třídy mateřské školy je pro ostatní děti přínosné z hlediska rozvoje empatie	,832				
27 c. Začlenění dítěte s tělesným postižením do běžné třídy mateřské školy je pro ostatní děti přínosné z hlediska rozvoje tolerance a respektu.	,831				
27 f. Začlenění dítěte s tělesným postižením do běžné třídy mateřské školy je pro ostatní děti přínosné z hlediska rozvoje spolupráce s dalšími lidmi.	,829				
27 i. Začlenění dítěte s tělesným postižením do běžné třídy mateřské školy je pro samotné dítě přínosné s ohledem na lepší uplatnitelnost v životě (na dalších stupních škol i v osobním životě).	,750				
12. Přítomnost osob s tělesným postižením v mateřské škole mi nevadí.	,613				
29. Rozmanitost dětí ve třídě vnímám jako výhodu, která nabízí větší možnosti práce s dětmi.	,610				
15. Děti, které potřebují individuální vzdělávací plán, patří do běžných tříd mateřských škol.	,594				
28. Myslím, že je pro děti dobré, nemusí-li všechny dosahovat stejných cílů ve stejném čase.	,588				
14. Děti vyžadující přítomnost asistenta mohou být v běžných třídách mateřských škol.	,570				
16. Děti, které potřebují pro své vzdělávání speciální (kompenzační) pomůcky, patří do běžných tříd mateřských škol.	,540				
34. Ve většině činností podporují vzájemnou pomoc a spolupráci děti.	,523				
13. Přítomnost dětí s tělesným postižením v běžné třídě mateřské školy mi nevadí.	,510	,858			
24 c. Začlenění dítěte s tělesným postižením do běžné třídy mateřské školy je pro samotné dítě zátěží či nevýhodou z důvodu obav dítěte z odmítnutí ostatními dětmi		,803			
24 i. Začlenění dítěte s tělesným postižením do běžné třídy mateřské školy je pro samotné dítě zátěží či nevýhodou z důvodu obav dítěte z odmítnutí/vylčení ostatními dětmi.		,775			
24 d. Začlenění dítěte s tělesným postižením do běžné třídy mateřské školy je pro samotné dítě zátěží či nevýhodou z důvodu obav dítěte z posměchu ostatních dětí.		,760			
24 e. Začlenění dítěte s tělesným postižením do běžné třídy mateřské školy je pro samotné dítě zátěží či nevýhodou z důvodu rizika posměchu ostatních dětí.		,734			
24 b. Začlenění dítěte s tělesným postižením do běžné třídy mateřské školy je pro samotné dítě zátěží či nevýhodou z důvodu poznávání a uvědomování si svých limitů v konfrontaci s výkony ostatních dětí.		,688			
24 h. Začlenění dítěte s tělesným postižením do běžné třídy mateřské školy je pro samotné dítě zátěží či nevýhodou z důvodu nedostatku specifických podnětů k rehabilitaci a kompenzaci zdravotního omezení.		,660			
24 g. Začlenění dítěte s tělesným postižením do běžné třídy mateřské školy je pro samotné dítě zátěží či nevýhodou z důvodu neschopnosti dítěte zvládat běžnou náplň dne a režim školy/třídy.		,625			
25 d. Začlenění dítěte s tělesným postižením do běžné třídy mateřské školy je pro ostatní děti zátěží či nevýhodou z důvodu narušení fungování dětského kolektivu jako kompaktní skupiny.		,590			
25 c. Začlenění dítěte s tělesným postižením do běžné třídy mateřské školy je pro ostatní děti zátěží či nevýhodou z důvodu rizika pozitivní diskriminace dítěte s tělesným postižením.		,574			
24 t. Začlenění dítěte s tělesným postižením do běžné třídy mateřské školy je pro samotné dítě zátěží či nevýhodou z důvodu nedostatečné připravenosti pedagogů pro práci s dětmi s tělesným postižením.		,558			
24 j. Začlenění dítěte s tělesným postižením do běžné třídy mateřské školy je pro samotné dítě zátěží či nevýhodou z důvodu nedostatečné ochoty pedagogů pracovat s dětmi s tělesným postižením.					

O AUTORECH

Viktor Pacholík pracoval v letech 2008 – 2014 na Masarykově univerzitě, Fakultě sportovních studií. Na Katedře společenských věd a managementu sportu se jako asistent zaměřoval na psychologii sportu. Od roku 2014 působí na Ústavu školní pedagogiky Fakulty humanitních studií UTB ve Zlíně, kde se odborně zaměřuje na pedagogickou a školní psychologii. Mezi jeho odborné zájmy patří psychologie sportu, pedagogická a školní psychologie, aplikované pohybové aktivity. Mimo své univerzitní působení se věnuje sportovně-psychologickému poradenství, je lektorem psychomotorických aktivit a plavecké výuky osob se speciálními potřebami podle Halliwickova konceptu. Ve volném čase se věnuje své rodině, sportu a dobré kávě.

Kontakt: pacholik@fhs.utb.cz

Milena Lipnická vystudovala speciální a předškolní pedagogiku na Pedagogické fakultě Univerzity Komenského v Bratislavě. Doktorský studijní program absolvovala na Pedagogické fakultě Univerzity Mateja Bela v Banské Bystrici v studijním oboru Pedagogika. Také se tam habilitovala ve studijním oboru Předškolní a elementární pedagogika. V současnosti pracuje na Katedře elementární a předškolní pedagogiky PF UMB, a to od roku 2006. V předcházejícím období působila jako speciální pedagog v mateřských školách a také ve speciálně-pedagogickém centru ve Zvoleně. V současnosti se v pedagogické i vědecké činnosti zabývá tématy inkluzivní edukace, předškolní pedagogika, pedagogické poradenství a logopedická prevence v mateřských školách. Spolupodílela se na vědecko-výzkumných projektech v týmu členů Katedry elementární a předškolní pedagogiky i na projektech vzdělávání učitelů mateřských škol v rámci Metodicko-pedagogického centra v Bratislavě. Je autorkou 2 vědeckých monografií a 3 odborných monografií, 11 studijních textů a mnohých vědeckých i odborných studií doma i v zahraničí.

Kontakt: mlipnicka@pdf.umb.sk

Eva Machů vystudovala Učitelství pro II. stupeň ZŠ (se zaměřením na český jazyk a hudební výchovu) na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci a doktorský studijní program Pedagogika na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Pracovala 5 let jako učitelka základní školy v Brně, kde se snažila věnovat péči o rozvoj nadání žáků. Od roku 2009 pracuje jako odborná asistentka na Ústavu pedagogických věd a od roku 2013 na Ústavu školní pedagogiky Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Je autorkou 2 monografií a několika odborných studií o problematice edukace nadaných žáků.

Kontakt: machu@fhs.utb.cz

Alicja Leix je psycholožka a lingvistka, vystudovala mj. Psychologii se specializací výchova a vzdělávání (Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław, Polsko) a Češtinu pro cizince (Filosofická fakulta Masarykovy univerzity v Brně). Mezi její odborné zájmy patří vývojová, sociální a manažerská psychologie, multikulturní výchova, inkluzivní vzdělávání, didaktika češtiny pro cizince, optimalizace procesu učení. Češtinu pro cizince vyučuje od roku 2004, věnuje se odborným překladům a poradenství, působí rovněž jako soudní tlumočnice. Spolupracuje dlouhodobě jak se soukromými firmami, tak se státními a neziskovými institucemi v České republice a mimo ni. Kontakt: alicjaleix@gmail.com

Martina Nedělová pracovala jako diplomovaná všeobecná zdravotní sestra. Od roku 1995 se věnuje lektorské činnosti v oblasti pohybových aktivit kojenců, batolat a dětí předškolního věku. Od roku 2006 přidala do svých aktivit také školicí činnosti v této oblasti a vedení poraden psychomotorického vývoje dětí. Později absolvovala magisterský studijní obor Aplikovaná tělesná výchova na Univerzitě Palackého v Olomouci, aktuálně studuje magisterský studijní obor Pedagogika předškolního věku na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Je absolventkou rekvalifikačních kurzů akreditovaných MŠMT v oblasti rozvoje pohybové, rozumové a sociální výchovy dětí, plavání kojenců a batolat a dalších. Aktivně participuje na řešení projektu IGA z oblasti rozvoje sociálních dovedností dětí prostřednictvím pohybových aktivit. Externě spolupracuje s Univerzitou Palackého v Olomouci jako lektorka a zdravotník na expedičním integrovaném projektu katedry Aplikovaných pohybových aktivit s názvem *Norsko 2015 – Bezbariér*. Kontakt: m_nedelova@fhs.utb.cz

Název: Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami
v mateřských školách

Autoři: Mgr. et Mgr. Viktor Pacholík, Ph.D.
doc. PaedDr. Milena Lipnická, Ph.D.
Mgr. Eva Machů, Ph.D.
Mgr. et Mgr. Alicja Leix, Ph.D.
Mgr. Martina Nedělová

Recenzovali: prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.
doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.

Vědecký redaktor: Mgr. et Mgr. Viktor Pacholík, Ph.D.
Mgr. Eva Machů, Ph.D.

Grafický design obálky: MgA. Pavla Kačírková, Ph.D.

Grafická úprava textů: Mgr. et Mgr. Viktor Pacholík, Ph.D.

Vydala: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií

Vydání: první

Rok vydání: 2015

Náklad: 255 kusů

Tisk: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Academia centrum

ISBN 978-80-7454-566-5