

Karlova univerzita

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Sociální pedagogika

Bc. Anežka Holemá

**Raná péče a inkluzivní vzdělávání dětí předškolního
věku se speciálními vzdělávacími potřebami**
Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Komárková, PhD

Praha

2021

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

.....

Anežka Holemá

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucí mé práce Mgr. Tereze Komárkové, PhD za její odborné vedení, vždy rychlou reakci na mé dotazy a velkou snahu konzultovat i v náročných podmínkách epidemiologických omezení.

Velké poděkování a obdiv patří mým kolegům, díky kterým tato práce mohla vzniknout.

Anotace

Ve své diplomové práci vycházím ve velké míře z praktických zkušeností získaným v rámci praxe v předškolním zařízení, jehož součástí je Speciální pedagogické centrum. Zabývám se primárně specifiky daného předškolního zařízení, odborného pracoviště a jejich vzájemné spolupráce. Popisuji realizaci inkluzivního vzdělávání v daném zařízení.

Hlavním tématem práce je pojmenování a definování hlavních faktorů, které ovlivňují úspěšnou realizaci inkluzivní péče. Metodologií výzkumu je případová studie. Jako hlavní metodu sběru dat jsem zvolila strukturované rozhovory a studium dokumentace. Cílem práce je předložení funkčních a praktických doporučení pro jiná předškolní zařízení, která by jim mohla pomoci při realizaci inkluzivního vzdělávání.

Klíčová slova:

Raná péče, inkluze, předškolní vzdělávání, speciálně pedagogické centrum, podpůrná opatření, odborní pracovníci

Annotation

In my diploma thesis I am largely based on practical experience gained during practice in a preschool facility, which includes a special pedagogical center. I deal primarily with the specifics of the preschool facility, professional workplace and their mutual cooperation. I describe the implementation of inclusive education in the facility.

The main topic of the work is the naming and definition of the main factors that affect the successful implementation of inclusive care. The research methodology is a case study. As the main method of data collection, I chose structured interviews and the study of documentation. The aim of the work is to present functional and practical recommendations for other preschool facilities that could help them in the implementation of inclusive education.

Keywords:

Early care, inclusion, preschool education, special pedagogical center, support measures, professionals

Obsah

ÚVOD.....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1. Raná péče	8
1.1. Raná péče z historického hlediska.....	9
1.2. Raná péče v České republice.....	10
2. Speciálně pedagogická centra	12
3. Speciálně-vzdělávací potřeby	14
3.1. Podpůrná opatření.....	14
3.2. Pedagogický pracovník.....	16
3.3. Dokumentace škol a školských zařízení.....	17
4. Inkluzivní vzdělávání	19
4.1. Terminologie.....	20
5. Předškolní vzdělávání	23
5.1. Přístup předškolního vzdělávání k dětem se speciálními vzdělávacími vlastnostmi.....	23
5.2. Podpůrná opatření.....	24
5.2.1. Podpůrná opatření podle stupňů podpory.....	25
5.2.2. Asistent pedagoga.....	29
5.2.3. Individuální vzdělávací plán.....	31
II. EMPIRICKÁ ČÁST	34
6. Metodologie výzkumu	34
6.1. Cíl výzkumu.....	34
6.2. Výzkumné otázky.....	34
6.3. Design výzkumu.....	35
6.4. Výzkumný vzorek.....	35
6.5. Metody sběru dat.....	36
6.6. Etika výzkumu.....	36
7. Zkoumané předškolní zařízení	37
7.1. ŠVP.....	38
7.2. Speciální péče.....	43
7.3. SPC při škole.....	47
8. Shrnutí rozhovoru s vedoucí SPC	49
9. Charakteristika pozorovaných dětí se SVP	53
9.1. Chlapec I.....	53
9.2. Chlapec II.....	54
9.3. Chlapec III.....	57

10.	Rozhovory s rodiči zkoumaných dětí	60
10.1.	Shrnutí rozhovorů.....	61
11.	Shrnutí výsledků výzkumu	64
11.1.	Doporučení pro praxi	65
12.	Diskuse	68
	Závěr	70
	Seznam použité literatury	71
	Přílohy	74

ÚVOD

Od roku 2016 vznikla všem školám zákonná povinnost zajistit podmínky pro inkluzivní vzdělávání. Pro mnoho škol to nebyla jednoduchá situace.

Zabývat se tématem inkluzivního vzdělávání s primárním zaměřením na předškolní zařízení bylo pro mě výzvou. Při vypracovávání diplomové práce a realizaci výzkumu jsem vycházela ze své praktické zkušenosti. Rozhodla jsem se využít toho, že jsem již několik let součástí pedagogického týmu předškolního zařízení, které díky mnoha aspektům, které popisují ve své práci, zvládá úspěšně realizovat inkluzivní vzdělávání. Podmínky pro inkluzivní vzdělávání jsou v tomto předškolním zařízení velmi dobře nastaveny. Jsem si vědoma, jak důležitá je pro pedagogy vzájemná inspirace dobrou praxí, proto jsem chtěla využít pozitivních zkušeností s inkluzí k definování toho „jak na to“, pojmenovat důležité faktory, které ovlivňují realizaci úspěšné inkluze a vytvořit přehled praktických doporučení, na co by se předškolní zařízení mělo zaměřit, aby mohlo kvalitně realizovat inkluzivní vzdělávání.

Zároveň si uvědomuji úzkou souvislost dané tematiky s oborem, který nyní studuji – sociální pedagogikou, neboť i sociální pedagog je nezbytným a důležitým článkem při realizaci kvalitní inkluzivní péče a je součástí odborného týmu speciálně pedagogického centra, které je subjektem mého výzkumu.

Má diplomová práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a empirickou. První část se věnuje definování a charakteristice pojmů úzce souvisejících s tématem inkluze v předškolním zařízení. Jedná se především o témata - raná péče, speciálně pedagogická centra a jejich náplň práce, integrace a k ní se vážící terminologie, předškolní vzdělávání a jeho přístup k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a v neposlední řadě rozdělení a specifikace podpůrných opatření. V empirické části práce popisují metodologii výzkumu, pojmenovávám hlavní cíle výzkumu a formuluji výzkumné otázky. Podrobně představuji dané předškolní zařízení, formy speciální péče v tomto zařízení a jeho úzkou spolupráci s odborným pracovištěm. Představuji podrobně dokumentaci vztahující se k inkluzivní péči. Shrnuji strukturované rozhovory s vedoucí odborného pracoviště a s rodiči dětí, které jsou v daném předškolním zařízení inkludovány. Přílohou diplomové práce jsou pak dané rozhovory kompletní.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Raná péče

Ranou péčí se obecně rozumí všechny činnosti, které je třeba provádět na podporu jakéhokoliv dítěte a jeho rodiny, a to co nejdříve. V užším smyslu se termínem raná péče rozumí realizace opatření a programů poskytovaných primárně rodinám, které pečují o děti raného věku, ohrožených v sociálním, biologickém a psychickém vývoji, děti se zdravotním, mentálním nebo kombinovaným postižením, nebo rodinám, ve kterých se očekává narození dítěte s rizikem prenatálního poškození s cílem předcházet postižení, eliminovat nebo zmírnit jeho důsledky a poskytnout rodině, dítěti i společnosti předpoklady sociální integrace.

Tato péče se poskytuje od narození dítěte do doby, kdy pominou důvody pro poskytování služby, maximálně však do nástupu dítěte do školy tj. do věku 6 až 7 let. Tehdy je dítě z principu soustavnosti poskytované péče, převedeno do služeb péče návazné. Tím však zájem o postižené dítě nekončí, neboť poskytovatelé rané péče obvykle sledují jeho další vývoj.

Národní plán vyrovnávání příležitostí pro občany se zdravotním postižením z roku 1998 nám definuje: „*Ranou péčí se rozumí systém služeb a programů poskytovaných dětem ohroženým v sociálním, biologickém a psychickém vývoji, dětem se zdravotním postižením a jejich rodinám s cílem předcházet postižení, eliminovat nebo zmírnit jeho následky a poskytnout rodině i dítěti možnost sociální integrace.*“

V návrhu k zákonu z roku 2005 je raná péče definovaná jako terénní služba poskytovaná dítěti a rodičům dítěte ve věku do 7 let, které je zdravotně postižené, nebo jehož vývoj je ohrožen v důsledku nepříznivé sociální situace. Služba je zaměřena na podporu rodiny a podporu vývoje dítěte s ohledem na jeho specifické potřeby. Služba se poskytuje především v přirozeném sociálním prostředí osob. (in Pavlíková, Pivoňková 2005)

Ranou péčí je potřeba zaměřit na dítě v co nejranějším věku, prostřednictvím edukace, aktivit a intervence. Podporovat rodiny je potřeba v oblastech rozvoje kognitivního, emočního, fyzického, jazykového. Rodinám je poskytována také pomoc při vyrovnání se s postižením jejich dítěte, díky které se předchází vzniku problémů, které jsou s tím spojené. V právním systému našeho státu je raná péče definována v zákoně *o sociálních službách* č. 108/2006 Sb. Poskytovány jsou činnosti výchovné, vzdělávací, aktivizační, kontakt s prostředím, terapeutické činnosti, právní pomoc a další. Podle Bartoňové, Bytešníkové a Vítkové (2012 str. 16) Efektivnost začlenění jedince s „odlišnostmi“ v dospělosti závisí už na jeho prvních

vstupech do socializačního prostředí – do mateřské školy. Vizí je vybudování příjemného a otevřeného prostředí školy s filozofií přijímat a efektivně vzdělávat všechny děti.

Označení raná péče vzniklo překladem názvů obdobných služeb v zahraničí: francouzsky – intervention précoce, německy – spezielle Frühförderung (Frühe Hilfen), italsky – intervento precoce, anglicky – early intervention.

V literatuře se používají také termíny raná intervence nebo raná podpora. Podle některých autorů význam slova podpora lépe vyjadřuje smysl rané péče, neboť podpora podněcuje klienty k aktivnímu získání soběstačnosti a k integraci, kdežto slovem péče se rozumí pouze opatrování. Setkávat se lze i s názvem včasná intervence. Toto označení se však stále více používá pro služby prevence sociálně patologických jevů dospívající mládeže.

1.1. Raná péče z historického hlediska

Po skončení II. světové války vyvstala v Evropě i jinde ve světě potřeba pomoci dětem, a to především po stránce zdravotní a sociální. Důraz se kladl na děti ohrožené. Doposud individuální řešení jednotlivých případů ohrožených dětí se postupně měnilo v celospolečenskou péči a stalo se klíčovou politickou záležitostí. Dělo se tak hlavně řadou preventivních opatření, jak dokládají dokumenty přijaté v OSN.

„V období mateřství a dětství musí být k dispozici speciální péče a pomoc.“ (OSN 1948, Všeobecná deklarace lidských práv, článek 25 § 2)

„Dítě musí mít právo vyrůstat a dospívat ve zdraví; z tohoto důvodu má být jemu i jeho matce v případě potřeby poskytována speciální péče a ochrana, a to včetně prenatální a postnatální péče.“ (OSN 1959, Deklarace práv dítěte, Princip)

Postupem doby se ukázalo, že prevence je sice velmi prospěšná a důležitá, ale mnohé problémy, které život ohrožených dětí provází, neřeší. Problematikou se kromě lékařů a sociálních pracovníků zabývali i pedagogové, psychologové a další odborníci. Vzájemnou interakcí pohledů z různých stran vznikala nová pojetí potřebné péče, která byla následně uváděna do praxe. Důraz byl především kladen na komplexnost péče a na posun pozornosti z intervence zaměřené výhradně na dítě ke značně širšímu přístupu, jenž měl zahrnovat také rodinu a okolní komunitu. (Peterander in Soriano, 2005)

„Stát uznává právo postiženého dítěte na speciální péči a je zodpovědný za podporu a zajištění patřičné pomoci, závislé na dostupných zdrojích, jak danému dítěti tak těm, kteří jsou zodpovědění za jeho péči o ně, a kteří o pomoc požádají, přičemž pomoc musí být adekvátní stavu dítěte a okolnostem v rodině popř. prostředí, v němž je vychováváno.“ (OSN

1989, Článek 23 § 2 in Soriano, 2005)

„Státy by měly zajišťovat podmínky pro realizaci programů vedených multidisciplinárními odbornými kolektivy zaměřenými na včasnou diagnostiku, vyhodnocení a péči o postižené. Taková opatření mohou zabránit, redukovat či zmírnit následky postižení.“ (OSN 1993, Pravidlo 2 § 1 in Soriano, 2005) „Raná péče a vzdělávací programy pro děti do šesti let by měly být rozvíjeny nebo směřovány tak, aby podporovaly fyzický a duševní a sociální vývoj a pohotovost ke vzdělávání. Tyto programy mají velkou ekonomickou hodnotu pro jednotlivce, rodinu a společnost v tom smyslu, že zabraňují zhoršování stavu postižení.“ (UNESCO, 1994, § 53 in Soriano, 2005)

1.2. Raná péče v České republice

Služby rané péče takové, jak je známe dnes, se u nás začaly objevovat až od 70. let 20. století. K jejich vzniku napomohly tehdejší výzkumy, které dokazovaly, že první tři roky života jsou u dítěte velmi zásadní pro vytváření jeho osobnosti, a velký důraz byl též kladen na vztahy mezi dítětem a jeho matkou. Dalšími ovlivňujícími faktory byly praktické zkušenosti a poznatky autorů, mezi které patřila např. Damborská, Langmeier a Matějček, kdy i díky jejich vlivu v té době vzniká poradenství pro rodiny se zdravotně postiženými dětmi. Pokud se tedy primárně zaměříme na ranou péči v České republice, první zmínky jsou evidovány v 70. letech 20. století panem ředitelem PhDr. Josefem Smýkalem na brněnské škole pro nevidomé děti. Dr. Smýkal byl průkopníkem rané péče o zrakově postižené u nás. Jako ředitel základní školy pro nevidomé a slabozraké v Brně, ve snaze obnovit, v r. 1950 zrušenou, MŠ pro nevidomé děti, založil, bez povolení vyšších úřadů, při ZŠNS v r. 1977 Tyflopédickou poradnu pro rodiče nevidomých dětí raného věku.

Pomáhal rodičům v záležitostech, ve kterých si sami nevěděli rady. Později v 80. letech se k této aktivitě dobrovolně přidali studenti a studentky z pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze pod vedením PhDr. Oldřicha Čálka. I přes nedostatek financí se díky dobrovolnictví zakládala nová zařízení, jako například stacionáře, poradny, a právě zmíněné rané péče. Po roce 1990, kdy byly zajištěny dotace z Ministerstva zdravotnictví, již tyto služby byly profesionalizovány a pracovníci za ně začali být placeni. Také v té době vznikala spousta nových raných péčí se specializovaným zaměřením. Například se specializací na mentální postižení, na sluchově postižené děti a další.

Podrobněji se o tomto vývoji hovoří ve výroční zprávě SPRP 2005, kde se uvádí „Na začátku byla myšlenka podpořit rodiny s dítětem se zrakovým postižením a to nejlépe přímo u nich doma. Tuto myšlenku, která se v Evropě začínala objevovat v sedmdesátých letech, nám

zprostředkovali univerzitní učitelé PhDr. Oldřich Čálek (1946), paní asistentka Helena Flenerová (1926) a ředitel brněnské školy pro nevidomé PhDr. Josef Smýkal (1926)“.

V r. 1990, došlo k významným změnám. Terezii Hradilkové, pracovníci pražské poradny pro zrakově postižené děti, se podařilo získat peněžitý dar a také zainteresovat Ministerstvo zdravotnictví, které pro rok 1991 přijalo projekt nové slepecké organizace České unie nevidomých a slabozrakých na profesionální poradnu nové koncepce. V Brně došlo k administrativnímu sloučení obou poraden (při ZŠNS a při Svazu invalidů) a bylo otevřeno nové samostatné pracoviště. Vytvořila se databáze rodin, vzrostl počet poradkyň, byly pořádány pravidelné semináře, zajišťovány některé speciální hračky a pomůcky a obnoveny návštěvy v rodinách. Postupně se zaměření poraden v Brně i Praze rozšiřovalo i na děti s kombinovaným postižením, kdy k vážné zrakové vadě přibyla dětská mozková obrna se zhoršením pohyblivosti a mentálním opožďováním. „Když jsem svou činnost v poradně koncem roku 1994 končil, měl jsem pocit štěstí ze zdařeného díla“ (Smýkal, 1997). V roce 1997 byla vytvořena Společnost pro ranou péči, což je organizace, která nespadá pod stát a která nyní provozuje střediska rané péče v regionech. Zaměřují se ale pouze na zrakové, nebo kombinované druhy postižení (Květoňová, Švecová, 2004). Ministerstvo práce a sociálních věcí na sebe převzalo finanční podporu rané péče v roce 1997 a dne 14. března 2006 byla tato služba po téměř desetiletém administrativním boji legislativně ukotvena. V Zákonu o sociálních službách, číslo 108/2006 Sb. patří mezi preventivní sociální služby a je určena pro rodiny s dětmi se speciálními potřebami. Věkově je zmiňovaná raná péče striktně stanovena škálou počínající narozením dítěte s handicapem až po hranici sedmi let života. Poskytuje se bezplatně. (Hradilková a kol., 2018).

Díky pozdějšímu zakládání rané péče v České republice jsme získali mnoho informací, znalostí a přejali jsme to nejkvalitnější z praxe i ze studia ze zahraničí.

(Hradilková a kol., 2018).

V roce 2009 byl výše zmíněný zákon číslo 108/2006 Sb. doplněn o §54, ve kterém je jasně stanovena aktuální definice pro ranou péči ve znění, že: „Raná péče je terénní služba, popřípadě doplněná ambulantní formou služby, poskytovaná dítěti a rodičům dítěte ve věku do sedmi let, které je zdravotně postižené, nebo jehož vývoj je ohrožen v důsledku nepříznivého zdravotního stavu. Služba je zaměřena na podporu rodiny a podporu vývoje dítěte s ohledem na jeho specifické potřeby.“ (Zákon č. 108/2006 Sb.)

2. Speciálně pedagogická centra

/dále v textu SPC/

Speciálně pedagogické centrum je školské poradenské zařízení, které poskytuje poradenské služby dětem a studentům se zdravotním postižením a jejich rodičům - zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Standardní poradenské služby jsou poskytovány bezplatně, na základě žádosti žáků nebo zákonných zástupců nezletilých žáků, škol nebo školských zařízení. (školský zákon, 561/2004 Sb. Poslední změna zákona: 1. 9. 2015)

...zjišťuje speciální vzdělávací potřeby klientů a přihlíží přitom k lékařskému posouzení zdravotního stavu nebo posouzení jiným odborníkem, zpracovává odborné podklady pro nastavení podpůrných opatření pro tyto žáky a pro jejich zařazení nebo přeřazení do škol a školských zařízení a pro další vzdělávací opatření, vypracovává zprávy z vyšetření a doporučení ke vzdělávání žáků (vyhláška 75/2005 Sb.)

Činnost SPC

Činnost centra se uskutečňuje ambulantně na pracovišti centra a návštěvami pedagogických pracovníků centra ve školách a školských zařízeních, případně v rodinách. (vyhláška 75/2005 Sb.)

Výsledkem poradenské pomoci školského poradenského zařízení jsou zejména zpráva a doporučení. Ve zprávě školské poradenské zařízení uvede skutečnosti podstatné pro doporučení podpůrných opatření. V doporučení uvede závěry vyšetření a podpůrná opatření prvního až pátého stupně, která odpovídají zjištěným speciálním vzdělávacím potřebám a možnostem dítěte, žáka nebo studenta, a to včetně možných kombinací a variant podpůrných opatření a způsobu a pravidel jejich použití při vzdělávání. (školský zákon, 2019) Školské poradenské zařízení poskytuje zprávu a doporučení tomu, komu je poskytována poradenská pomoc; škole nebo školskému zařízení, v němž se dítě, žák nebo student vzdělává, poskytuje pouze doporučení. (školský zákon, 561/2004 Sb. Poslední změna zákona: 1. 9. 2015)

§ 116 Školská poradenská zařízení

Školská poradenská zařízení zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání. Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálně-

právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, poskytovateli zdravotních služeb, popřípadě s dalšími orgány a institucemi. (školský zákon 561/2004 Sb. Poslední změna zákona: 1. 9. 2015)

SPC jsou zařazena mezi školská zařízení. Školské zařízení poskytuje služby a vzdělávání, které doplňují nebo podporují vzdělávání ve školách nebo s ním přímo souvisejí, nebo zajišťuje ústavní a ochrannou výchovu anebo preventivně výchovnou péči (dále jen "školské služby"). Školské zařízení uskutečňuje vzdělávání podle školního vzdělávacího programu uvedeného v § 5 odst. 2.

Další typy školských zařízení: Školská zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, školská poradenská zařízení, školská zařízení pro zájmové vzdělávání, školská účelová zařízení, školská výchovná a ubytovací zařízení, zařízení školního stravování, školská zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školská zařízení pro preventivně výchovnou péči. Členění školských zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školských zařízení pro preventivně výchovnou péči stanoví zvláštní právní předpis¹) Podmínkou výkonu činnosti školy nebo školského zařízení je zápis do školského rejstříku. Ve školách a školských zařízeních zajišťují vzdělávání pedagogičtí pracovníci.

Právní postavení škol a školských zařízení: Kraj, obec a dobrovolný svazek obcí, jehož předmětem činnosti jsou úkoly v oblasti školství (dále jen "svazek obcí"), zřizuje školy a školská zařízení jako školské právnické osoby nebo příspěvkové organizace podle zvláštního právního předpisu³). Ministerstvo zřizuje školy a školská zařízení jako školské právnické osoby nebo státní příspěvkové organizace podle zvláštního právního předpisu⁴) a § 169.

3. Speciálně-vzdělávací potřeby

/dále v textu SVP/

Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.

3.1. Podpůrná opatření

Podpůrná opatření spočívají v:

- a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,
- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob^{11a)}, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- g) využití asistenta pedagoga,
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo
- i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.

Podpůrná opatření podle odstavce 2 se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Podpůrná opatření různých druhů nebo stupňů lze kombinovat. Podpůrná opatření vyššího stupně lze použít, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům poskytování dosavadních podpůrných opatření by podpůrná opatření nižšího stupně nepostačovala k naplňování vzdělávacích možností dítěte, žáka nebo studenta a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Začlenění podpůrných opatření do jednotlivých stupňů stanoví prováděcí právní předpis.

Podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení. Škola nebo školské zařízení může místo doporučeného podpůrného opatření přijmout po projednání s příslušným školským poradenským zařízením a s předchozím písemným informovaným souhlasem zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka jiné podpůrné opatření stejného stupně, pokud to neodporuje zájmu dítěte, žáka nebo studenta.

Podmínkou poskytování podpůrného opatření druhého až pátého stupně školou nebo školským zařízením je vždy předchozí písemný informovaný souhlas zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka.

Podpůrné opatření druhého až pátého stupně přestane škola nebo školské zařízení po projednání se zletilým žákem, studentem nebo zákonným zástupcem dítěte nebo žáka poskytovat, pokud z doporučení školského poradenského zařízení vyplývá, že podpůrné opatření již není nezbytné.

Podpůrná opatření při vzdělávání dítěte, žáka a studenta, který nemůže vnímat řeč sluchem, se volí tak, aby bylo zajištěno vzdělávání v komunikačním systému neslyšících a hluchoslepých osob, který odpovídá potřebám dítěte, žáka nebo studenta. Žákům a studentům vzdělávaným v českém znakovém jazyce se souběžně poskytuje vzdělávání také v psaném českém jazyce, přičemž znalost českého jazyka si tyto žáci a studenti osvojují metodami používanými při výuce českého jazyka jako cizího jazyka. Využívá-li škola nebo školské zařízení tlumočnicka českého znakového jazyka, zajistí, aby jeho činnost vykonávala osoba, která prokáže vzdělání, nebo praxi a vzdělání, jimiž získala znalost českého znakového jazyka na úrovni rodilého mluvčího a tlumočnické dovednosti na úrovni umožňující plnohodnotné vzdělávání dítěte, žáka nebo studenta.

Podpůrná opatření při vzdělávání dítěte, žáka a studenta, který při komunikaci využívá prostředků alternativní nebo augmentativní komunikace, se volí tak, aby bylo zajištěno vzdělávání v komunikačním systému, který odpovídá potřebám dítěte, žáka nebo studenta.

Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny. Zařadit do takové třídy, studijní skupiny nebo oddělení nebo přijmout do takové školy lze pouze dítě, žáka nebo studenta uvedené ve větě první, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření podle odstavce 2 nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Podmínkou pro zařazení je písemná žádost zletilého žáka nebo studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka, doporučení školského poradenského zařízení a soulad tohoto postupu se zájmem dítěte, žáka nebo studenta. Ke zřízení třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle odstavce 9 je v případě škol zřizovaných ministerstvem nebo registrovanými církvemi nebo náboženskými společnostmi, kterým bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, nezbytný souhlas ministerstva, v případě ostatních škol souhlas krajského úřadu.

3.2. Pedagogický pracovník

Syslová, Borkovcová, Průcha (2014 s. 106) popisují, že kvalita učitelů a pečovatелů je úzce spojována s kvalitou raného vzdělávání a stává se jedním z klíčových cílů vzdělávací politiky ve většině vyspělých zemí. Je proto pochopitelné, že OCED 2012 (in Syslová, Borkovcová, Průcha 2014 s. 106) považuje kvalifikaci učitelů a pečovatелů, jejich přípravu i profesní rozvoj za jeden z klíčových faktorů kvality raného vzdělávání.

Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu¹) (dále jen „přímá pedagogická činnost“); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou

pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb. (MŠMT 379/2015). Speciální pedagog získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd:

- a) zaměřené na speciální pedagogiku
- b) zaměřené na pedagogiku předškolního věku nebo na přípravu učitelů základní školy nebo na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy nebo na přípravu vychovatelů a doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou, nebo
- c) studijního oboru pedagogika a doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou. (MŠMT 379/2015)

3.3. Dokumentace škol a školských zařízení

Dokumentace škol a školských zařízení /§ 28 /:

- (1) Školy a školská zařízení vedou podle povahy své činnosti tuto dokumentaci:
 - a) rozhodnutí o zápisu do školského rejstříku a o jeho změnách a doklady uvedené v § 147,
 - b) evidenci dětí, žáků nebo studentů (dále jen "školní matrika"),
 - c) doklady o přijímání dětí, žáků, studentů a uchazečů ke vzdělávání, o průběhu vzdělávání a jeho ukončování,
 - d) vzdělávací programy podle § 4 až 6,
 - e) výroční zprávy o činnosti školy,
 - f) třídní knihu, která obsahuje průkazné údaje o poskytovaném vzdělávání a jeho průběhu,
 - g) školní řád nebo vnitřní řád, rozvrh vyučovacích hodin,
 - h) záznamy z pedagogických rad,
 - i) knihu úrazů a záznamy o úrazech dětí, žáků a studentů, popřípadě lékařské posudky,
 - j) protokoly a záznamy o provedených kontrolách a inspekční zprávy,
 - k) personální a mzdovou dokumentaci, hospodářskou dokumentaci a účetní evidenci a další dokumentaci stanovenou zvláštními právními předpisy.

(2) Školní matrika školy podle povahy její činnosti obsahuje tyto údaje o dítěti, žákovi nebo studentovi:

a) jméno a příjmení, rodné číslo, popřípadě datum narození, nebylo-li rodné číslo dítěti, žákovi nebo studentovi přiděleno, dále státní občanství, místo narození a místo trvalého pobytu, popřípadě místo pobytu na území České republiky podle druhu pobytu cizince nebo místo pobytu v zahraničí, nepobývá-li dítě, žák nebo student na území České republiky,

b) údaje o předchozím vzdělávání, včetně dosaženého stupně vzdělání,

c) obor, formu a délku vzdělávání, jde-li o střední a vyšší odbornou školu,

d) datum zahájení vzdělávání ve škole,

e) údaje o průběhu a výsledcích vzdělávání ve škole, vyučovací jazyk,

f) údaje o znevýhodnění dítěte, žáka nebo studenta uvedeném v § 16, údaje o mimořádném nadání, údaje o podpůrných opatřeních poskytovaných dítěti, žákovi nebo studentovi školou v souladu s § 16, a o závěrech vyšetření uvedených v doporučení školského poradenského zařízení,

g) údaje o zdravotní způsobilosti ke vzdělávání a o zdravotních obtížích, které by mohly mít vliv na průběh vzdělávání,

h) datum ukončení vzdělávání ve škole; údaje o zkoušce, již bylo vzdělávání ve střední nebo vyšší odborné škole ukončeno,

i) jméno a příjmení zákonného zástupce, místo trvalého pobytu nebo bydliště, pokud nemá na území České republiky místo trvalého pobytu, a adresu pro doručování písemností, telefonické spojení. (školský zákon, 561/2004 Sb. Poslední změna zákona: 1. 9. 2015)

4. Inkluzivní vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání je soudobě nejaktuálnější trend, který se prolíná prakticky celým vzdělávacím spektrem a hýbe pomyslnými kameny edukační reality na všech úrovních vzdělávání. Zilcher a Svoboda (2019, s. 20) dále tvrdí, že inkluze může být, pojímá i jako inkluze sociální a že inkluzivní vzdělávání má také široký kontext.

Lipnická (in Průcha a kol. 2016 s. 86), která se ohlíží do historie vývoje zařazování jedinců s SPV, popisuje čtyři základní formy soužití a vzdělávání dětí intaktních s dětmi se SVP v mateřských školách a to segregovaná, kontaktní, integrovaná a inkluzivní forma. Popisují, že každá z těchto forem má svá pozitiva i negativa. U nás mělo poměrně dlouhou tradici zařazování dětí se SVP do speciálních MŠ. Zařazovaly se do nich děti s těžšími formami zdravotního postižení. V tomto případě mluvíme o segregované formě se všemi důsledky v oblasti sociálního učení. Kontaktní forma soužití představuje určité formy kontaktů mezi dětmi zařazenými do běžných tříd MŠ. Může jí být vzájemná návštěva, společné edukační a společenské aktivity ve třídách, ve škole i mimo školu či účast dětí v jiných třídách, setkávání se při různých činnostech v prostorách školy. Od roku 1989 byla umožněna integrace, od roku 2016 mají školy zákonnou povinnost realizovat inkluzivní vzdělávání.

Inkluzivní vzdělávání je možné nahlížet z mnoha dalších odborných úhlů a definovat prostřednictvím názorů mnoha odborníků, uvádím zde ty, které vnímám jako nejvýstižnější.

„Inkluzivní vzdělávání znamená spravedlivý a rovný přístup ke vzdělávacím příležitostem pro všechny děti bez výjimky. Je kladen důraz na solidaritu, pospolitost, spolupráci a vzájemnou pomoc, spoluúčast na vlastním rozvoji, učení prostřednictvím podnětného prostředí a kvalitních učebních situací.“ (Spilková a kol., 2005 s. 189)

„Inkluzivní vzdělávání významně podporuje sociální inkluzi, která se snaží zabraňovat či odstraňovat již vzniklou sociální exkluzi, tedy vyloučení ze společnosti, izolaci.“ (Pančocha, 2011)

„Inkluzivní vzdělávání je uspořádání běžné školy takovým způsobem, aby se v ní mohlo nabídnout adekvátní vyučování všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly, na druh jejich speciálních potřeb, bez rozdílů ve výkonech žáků v učení.“ (Lechta, 2010)

4.1. Terminologie

Inkluzivní školy

Inkluzivní školy jsou organizace, které přijímají a respektují jedince se speciálními vzdělávacími potřebami. Začleňují ho do kolektivu dětí, které se zároveň učí toleranci, ohleduplnosti a empatii. Děti se učí vnímat odlišnosti, které svět nabízí, což je pro ně velmi důležité v budoucím životě.

Inkluzivní pedagogika

„Inkluzivní pedagogika je obor pedagogiky, který se zabývá možnostmi optimální edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v podmínkách běžných škol.“ (Lechta, 2016)

„Inkluzivní pedagogiku můžeme také definovat jako obor pedagogiky, jejímž předmětem je zkoumání a objasňování edukačních procesů orientovaných na děti se speciálními vzdělávacími potřebami v edukačních podmínkách běžných škol a mimoškolním prostředí.“ (Lechta, 2016)

Lechtovy definice inkluzivní pedagogiky Rýdl (2016) rozšiřuje a více propojuje s aktuálním stavem v inkluzivních školách v rozhovoru se svou diplomantkou.

„Inkluzivní pedagogika spočívá na obecném principu, kdy je všem dětem bez rozdílu zajištěn ve školství jejich maximální rozvoj podle individuálních dispozic. Výše uvedený pohled Lehtův je zúžený na včleňování hendikepovaných dětí do běžné školy.“

Subjekty inkluzivního vzdělávání

Subjekty v inkluzivním vzdělávání jsou v první řadě žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, ostatní žáci ve třídě, pedagog, osobní asistent a asistent pedagoga. Dále jsou to rodiče, ředitel školy, ostatní zaměstnanci školy, psycholog, lékař, výchovný poradce, metodik prevence, přátelé školy, ale také politici.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou děti se zdravotním postižením, zdravotním či sociálním znevýhodněním a děti nadané. Školský zákon č. 561/2004 Sb., upravuje přesné podmínky, které umožňují osobám se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávání na úrovni a která odpovídá jejich individuálním potřebám ve vztahu k jejich handicapu, znevýhodnění nebo nadání. Pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami byl u nás používán až od roku 2004. I přesto bylo již dříve k žákům speciálně přistupováno. Týkalo se to zejména žáků se zdravotním postižením. Až postupem času bylo do této skupiny zahrnuto

více podmínek, které upravují, kdo je žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Opomíjeni byli například žáci sociálně znevýhodnění či žáci nadaní. To se zákonem č. 561/2004 Sb., změnilo a byly přesně vymezeny skupiny, kterých se pojem speciální vzdělávací potřeby týká. Podle zákona č. 561/2004 Sb., ve znění účinném od 1. 1. 2017 „se dítětem, žákem a studentem se SVP rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se SVP mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“ (Zákon 561/2004 Sb)

Dělení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dle Průchy, Walterové, Mareše (2013):

žáci se zdravotním postižením

žáci se zdravotním znevýhodněním

žáci se sociálním znevýhodněním

žáci s mimořádným nadáním

dospělý a děti imigrantů, etnických a jazykových menšin

Skupiny žáků se SVP dle Michalíka a kol.:

žáci se zdravotním postižením – mentálním, s poruchou autistického centra, zrakovým, sluchovým

žáci s narušenou komunikační schopností, s kombinovaným postižením

žáci dlouhodobě nemocní

žáci s psychickým onemocněním

žáci s poruchami učení a chování

žáci z nepodnětného prostředí a vyloučených lokalit

žáci z rodin, kde se jejich potřebám nemohou nebo nechtějí věnovat

žáci z rodin s dlouhodobě narušenými vztahy

žáci umístění v zařízení sociální ochrany nebo zařízení vykonávající ochrannou či ústavní výchovu

žáci s jiným mateřským jazykem, imigranti a azylantí (Michalík, 2002)

Pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami navrhuji někteří autoři nahradit pojmem „žák s rozmanitými schopnostmi,“ (Kasíková, Straková, 2011) „žák s bariérami na cestě a

participaci či žák s potřebou podpůrných opatření. “(Hájková, Strnadová, 2010). Objevuje se názor, že by měly být tyto děti, žáci a studenti označováni pojmem „jedineční.“ Někteří autoři se k tomuto označení přiklání, protože dle nich více vystihuje schopnosti a individualitu jednotlivých osob. Jedinečnost pomůžeme definovat odlišné charakteristiky jedinců jako ztráta sluchu, slabozrakost, porucha učení, porucha chování, tělesné postižení, vysoké nadání a celou řadu dalších. V českém právu je stále používán žák se speciálními vzdělávacími potřebami a momentálně není žádný podnět, který by to měl měnit.

Vzdělávání žáků se SVP

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je upraveno ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., rozšířenou o vyhlášku č. 416/2017 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tato vyhláška upřesňuje pravidla, která jsou stanovena ve školském zákoně. Ve vyhlášce se můžeme dočíst např. vše o podpůrných opatřeních, tedy kdo a za jakých podmínek je žákovi poskytuje, o roli asistenta pedagoga či o individuálním vzdělávacím plánu.

5. Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání je vymezeno v zákoně č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším a jiném vzdělávání* a ve vyhlášce č. 14/2005 Sb., *o předškolním vzdělávání*. Předškolní vzdělávání je poskytováno dětem do 6 až 7 let, a to ve školských zařízeních. V rámci předškolního vzdělávání je dětem se SVP poskytována speciálně pedagogická péče, která je vymezena v individuálním vzdělávacím plánu, který je sestaven přímo pro dané dítě s ohledem na jeho vývojové potřeby a možnosti. Základ individuálního vzdělávacího plánu vychází ze školního vzdělávacího programu, který je vymezen „*Rámcovým vzdělávacím programem předškolního vzdělávání*“, dále z vyšetření lékaře, z vyšetření poradenským zařízením či konzultací se zákonným zástupcem. Inkluzivní proces v předškolní pedagogice je stejně jako v ostatních stupních vzdělávání závislý na spolupráci všech zainteresovaných stran a na speciálně pedagogické podpoře žáků se SVP s ohledem na jejich potřeby, které vyplývají z jejich individuality. Ať jde o dítě s tělesným, mentálním či smyslovým postižením, děti s jazykovou bariérou či děti nadané, základem při práci s ním je speciální přístup a využívání speciálních pomůcek, které dítěti usnadní práci a osvojování si nových poznatků. Speciální přístup v oblasti předávání informací, možností práce, her, rozvoje jemné motoriky, komunikace, rozvoji osobnosti, dovedností, emocí a dalších.

5.1. Přístup předškolního vzdělávání k dětem se speciálními vzdělávacími vlastnostmi / dále v textu děti s SVP /

Zrakově handicapované děti

Pro děti se zrakovým handicapem by mělo být upraveno prostředí třídy. Úprava je v prostorech, kde by mělo být dostatečné osvětlení, kontrastní barvy stěn, hmatové podněty, hračky a pomůcky zvukové nebo svítící a neměly by se ve třídách nacházet nebezpečné předměty. S dětmi se nacvičuje pohyb, orientace v prostoru, používání kompenzačních pomůcek a nácvik sebeobsluhy.

Sluchově handicapované děti

Pro tyto děti je potřeba zvolit vhodnou metodu komunikace, která je stěžejní pro veškerou práci s nimi. Může jít o znakový jazyk, mluvenou komunikaci nebo kombinaci obojího. S mladším dítětem můžeme komunikovat prostřednictvím obrázků, hraček. Učíme ho znakovému jazyku, odezírání, očnímu kontaktu a hmatovému vnímání. Umístění dítěte se

sluchovým postižením do školky je přínosné, protože děti se učí od ostatních formou nápodoby, rozvíjí svou osobnost a navazují kontakty, které jsou pro jeho uplatnění ve společnosti stěžejní.

Mentálně handicapované děti

Předškolní vzdělávání mentálně handicapovaných dětí má za účel diagnostiku, reedukaci, rehabilitaci dítěte. Celý proces vzdělávání je zaměřen na osvojování si základních dovedností sebeobsluhy a hygienických návyků. Pedagogové se snaží v dítěti vzbudit emoce a zájem. Celý proces je často doplňován o speciální prvky: animoterapie, arteterapie, alternativní komunikace a další. Z hlediska mentální retardace je inkluze spíše myšlena pro děti s lehkým mentálním handicapem či Downovým syndromem. Inkluze dětí s těžkým mentálním postižením by byla velmi problematická.

Děti s narušenou komunikační schopností

Při předškolním vzdělávání dětí s narušenou komunikační schopností je potřeba spolupracovat s logopedem. Základem práce je dostatek řečových podnětů, rozvíjení motoriky, rytmizace a slovní zásoby. Dítě, které má narušenou komunikační schopnost má problémy v navazování vztahů, dorozumívání a vyjadřování se, což je velkou překážkou v životě a má to dopad na celkovou osobnost jedince a jeho vývoj. Při této problematice je potřeba rozlišit řečovou vadu a mutismus, kdy je potřeba speciální přístup a odlehčenou, nenucenou komunikaci prostřednictvím obrázků, maňásků, her a dalších prostředků.

5.2. Podpůrná opatření

Podpůrná opatření, jsou taková opatření, na která má nárok dítě, žák a student se speciálními vzdělávacími potřebami. Podpůrná opatření umožňují těmto osobám naplnění jejich vzdělávacích možností a uplatnit jejich práva na rovnoprávném základě s ostatními. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením. (Školský zákon 561/2004 § 16)

Školy poskytují podpůrná a vyrovnávací opatření podle vyhlášky č. 248/2019 Sb. Jedná se o vyhlášku, kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

Podrobnosti k poskytování podpůrných opatření prvního stupně školou:

(1) Poskytování podpůrných opatření prvního stupně škola průběžně vyhodnocuje. Nejpozději po 3 měsících od zahájení poskytování podpůrných opatření škola vyhodnotí, zda podpůrná opatření vedou k naplnění stanovených cílů. Není-li tomu tak, doporučí škola zletilému žákovi nebo zákonnému zástupci žáka využití poradenské pomoci školského poradenského zařízení. Do doby zahájení poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně na základě doporučení školského poradenského zařízení poskytuje škola podpůrná opatření prvního stupně.

(2) Škola může zpracovat plán pedagogické podpory, který zahrnuje zejména popis obtíží a speciálních vzdělávacích potřeb žáka, podpůrná opatření prvního stupně, stanovení cílů podpory a způsobu vyhodnocování naplňování plánu, zejména v situaci, kdy pro poskytování podpůrných opatření prvního stupně nepostačuje samotné zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb žáka při vzdělávání.“.

5.2.1. Podpůrná opatření podle stupňů podpory

(1) Podpůrná opatření prvního stupně představují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu. Podpůrná opatření prvního stupně nemají normovanou finanční náročnost.

(2) Pokud by k naplnění vzdělávacích potřeb žáka nepostačovalo poskytování podpůrných opatření prvního stupně, doporučí škola nebo školské zařízení (dále jen „škola“) žákovi využití poradenské pomoci školského poradenského zařízení za účelem posouzení jeho speciálních vzdělávacích potřeb.

(3) Podpůrná opatření druhého až pátého stupně se poskytují na základě doporučení školského poradenského zařízení a s informovaným souhlasem zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka.

(4) Podpůrná opatření se poskytují samostatně nebo v kombinacích různých druhů a stupňů v souladu se zjištěnými speciálními vzdělávacími potřebami žáka. Konkrétní druh podpůrného opatření lze poskytovat pouze v jednom stupni.

(5) Členění konkrétních podpůrných opatření do stupňů, pravidla jejich použití a normovaná finanční náročnost podpůrných opatření druhého až pátého stupně jsou stanoveny takto:

Podpůrná opatření prvního stupně:

Podpůrná opatření prvního stupně slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka (např. pomalejší tempo práce, drobné obtíže ve čtení, psaní, počítání, problémy se zapomínáním, drobné obtíže v koncentraci pozornosti atd.), u nichž je možné prostřednictvím mírných úprav v režimu školní výuky a domácí přípravy dosáhnout zlepšení; zahrnují také podporu žáků z důvodů akcelerovaného vývoje školních dovedností.

Úpravy ve vzdělávání žáka navrhují pedagogičtí pracovníci, přitom spolupracují s pedagogickým pracovníkem poskytujícím poradenské služby ve škole (dále jen „poradenský pracovník školy“) a zletilým žákem nebo zákonným zástupcem žáka. Obtíže žáka jsou dále vyvolané zejména aktuálně nepříznivým zdravotním nebo psychickým stavem, případně se jedná o dlouhodobé problémy malého rozsahu a intenzity. Škola zohledňuje sociální status, vztahovou síť žáka a jeho sociální a rodinné prostředí. Pokud žák dochází do školského zařízení, které se podílí na vzdělávání žáka (zejména v případě zájmového vzdělávání) a charakter jeho obtíží to vyžaduje, informuje škola tato zařízení o charakteru podpory žáka školou, tak aby i tato zařízení respektovala vzdělávací potřeby žáka. Podpůrná opatření směřují k naplňování speciálních vzdělávacích potřeb žáka, které nevyžadují opatření s normovanou finanční náročností, přitom pokud jsou účelné, mohou podporovat žáka v celém průběhu jeho vzdělávání.

Podpůrná opatření mohou mít pro tento stupeň podobu – metody výuky, úpravy obsahu a výstupů vzdělávání, organizace výuky, způsobu hodnocení, intervence školy, speciálních pomůcek.

Podpůrná opatření druhého stupně:

Charakter vzdělávacích potřeb žáka, pro kterého je tento stupeň určen, je ovlivněn zejména aktuálním zdravotním stavem žáka, opožděným vývojem, odlišným kulturním prostředím nebo jinými životními podmínkami žáka, problémy v počáteční schopnosti učit se a připravovat se na školní práci, nadáním, specifickými poruchami učení a chování, mírným oslabením sluchových nebo zrakových funkcí, mírnými řečovými vadami, oslabením dorozumívacích schopností, poruchami autistického spektra s mírnými obtížemi, nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka a dalšími specifiky, která vyžadují využívání individuálního přístupu ke vzdělávacím potřebám žáka, úpravy v organizaci a metodách výuky, v hodnocení žáka, ve stanovení postupu i forem nápravy a případného využití podpůrného opatření v podobě individuálního vzdělávacího plánu. Problémy žáka ve vzdělávání lze charakterizovat jako mírné, lze je obvykle kompenzovat s využitím speciálních

učebnic a speciálních učebních pomůcek nebo kompenzačních pomůcek, s podporou předmětu speciálně pedagogické péče a úpravami pedagogické práce. Podpůrná opatření mohou mít pro tento stupeň podobu – metody výuky, úpravy obsahu a výstupů vzdělávání, organizace výuky, způsobu hodnocení, individuálního vzdělávacího plánu, intervence školy, úpravy podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, speciálních pomůcek.

Podpůrná opatření třetího stupně:

Použití podpůrného opatření ve třetím stupni je podmíněno stanovením podpůrných opatření školským poradenským zařízením na základě diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb žáka, případně vychází z vyhodnocení účinnosti nižších stupňů podpůrných opatření poskytovaných žákovi. Charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka vyžaduje již znatelné úpravy v metodách práce, v organizaci a průběhu vzdělávání, v úpravě školního vzdělávacího programu, v hodnocení žáka. Rozsah těchto opatření zahrnuje zejména úpravy ve strategiích práce s učivem, úpravy v podmínkách a postupech školní práce a domácí přípravy, včetně posilování motivace a postojů ke školní práci, v odůvodněných případech pak také úpravy obsahů vzdělání a výstupů ze vzdělání.

Charakter vzdělávacích potřeb žáka je nejčastěji ovlivněn závažnými specifickými poruchami učení, odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami žáka, poruchami chování, těžkou poruchou řeči (dorozumívacích schopností), řečovými vadami těžšího stupně, poruchami autistického spektra, lehkým mentálním postižením, zrakovým a sluchovým postižením (slabozrakost, nedoslýchavost), tělesným postižením, neznalostí vyučovacího jazyka, dalšími obtížemi, které mají významný dopad na kvalitu a průběh vzdělávání žáka, případně je ovlivněn mimořádným intelektovým nadáním. Charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka je takový, že vyžaduje již i podporu práce pedagogického pracovníka asistentem pedagoga, dále využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob a využívání prostředků alternativní nebo augmentativní komunikace podle potřeb žáka, podporu speciálně pedagogického centra v případě podpory nácviku prostorové orientace a využívání alternativních forem komunikace. Vhodná je také spolupráce s odborníky jiných resortů, pokud to vyžaduje zájem žáka (lékaři, sociální pracovníci, terapeuti atd.). Délka poskytování podpůrných opatření se řídí charakterem speciálních vzdělávacích potřeb žáka, pohybuje se v řádu od několika měsíců až do konce trvání školní docházky.

Délka může být upravována v závislosti na posouzení aktuálního stavu žáka a na dalších okolnostech (například na závěrech kontrolního vyšetření).

Podpůrná opatření mohou mít pro tento stupeň podobu – metody výuky, úpravy obsahu a výstupů vzdělávání, organizace výuky, způsobu hodnocení, individuálního vzdělávacího plánu, **personální podpory**, intervence školy, úpravy podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, prodloužení délky vzdělávání, speciálních pomůcek.

Podpůrná opatření čtvrtého stupně:

Použití podpůrného opatření ve čtvrtém stupni může být podmíněno stanovením podpůrných opatření školským poradenským zařízením na základě diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb žáka (včetně vyjádření lékařů a dalších odborníků), případně vychází z vyhodnocení účinnosti nižších stupňů podpůrných opatření poskytovaných žákovi. Charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka ve vzdělávání již vyžaduje významné úpravy v metodách a v organizaci vzdělávání, úpravy v obsahu vzdělávání, dále možnost úprav výstupů ze vzdělávání, se zřetelem k rozvíjení schopností a dovedností žáka, ke kompenzaci důsledků zdravotního postižení. Vždy se přihlíží k aktuálnímu zdravotnímu stavu žáka. Žák vzdělávaný ve třídě, která není zřízena podle § 16 odst. 9 zákona, může být vzděláván s podporou individuálního vzdělávacího plánu. Do individuálního vzdělávacího plánu žáka jsou zařazeny také předměty speciálně pedagogické péče, zaměřené na konkrétní potřeby žáka ve vztahu k typu jeho obtíží, druhu postižení a k jeho projevům. Podpůrná opatření tohoto stupně jsou určena zejména pro žáky se závažnými poruchami chování, se středně těžkým a těžkým mentálním postižením (včetně komorbidit), s těžkým zrakovým nebo sluchovým postižením, se závažnými vadami řeči, s poruchami autistického spektra, se závažným tělesným postižením. Dále mimořádně nadané žáky, kteří vyžadují výraznou individualizaci vzdělávání nad rámec příslušného stupně vzdělání, dosahují mimořádných výsledků a vyžadují i úpravy ve formách vzdělávání.

Podpůrná opatření mohou mít pro tento stupeň podobu – metody výuky, úpravy obsahu a výstupů vzdělávání, organizace výuky, způsobu hodnocení, individuálního vzdělávacího plánu, **personální podpory**, intervence školy, úpravy podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, prodloužení délky vzdělávání, speciálních pomůcek.

Podpůrná opatření pátého stupně

Použití podpůrného opatření v pátém stupni je podmíněno předchozím stanovením podpůrných opatření školským poradenským zařízením na základě diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb. Charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka vyžaduje nejvyšší míru přizpůsobení organizace, průběhu a obsahu vzdělávání, podporu rozvoje schopností a

dovedností žáka a kompenzaci důsledků jeho zdravotního postižení. Organizace vzdělávání žáka a volba metod výuky plně akceptuje zdravotní stav žáka a omezení, která z něho vyplývají. Je určen výhradně žákům s nejtěžšími stupni zdravotních postižení, zpravidla souběžným postižením více vadami, vyžadujících vysokou úroveň podpory, zohledněný v úpravách organizace, obsahu, forem a metod vzdělávání; volba podpůrných opatření plně respektuje možnosti a omezení žáka při výběru vzdělávacích obsahů a metod, hodnocení výsledků vzdělávání žáka. Vzdělávání žáka v tomto stupni zpravidla vyžaduje úpravu pracovního prostředí. V případě potřeby je možné využívat komunikační systémy neslyšících a hluchoslepých osob nebo prostředky alternativní nebo augmentativní komunikace. Žáci jsou obvykle vzděláváni s podporou asistenta pedagoga, speciálního pedagoga a druhého pedagogického pracovníka, často s přítomností další osoby důležité pro podporu žáka. Výuka je realizována speciálními pedagogy, případně s jejich intenzivní podporou.

Podpůrná opatření mohou mít pro tento stupeň podobu – metody výuky, úpravy obsahu a výstupů vzdělávání, organizace výuky, způsobu hodnocení, individuálního vzdělávacího plánu, **personální podpory**, intervence školy, úpravy podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, prodloužení délky vzdělávání, speciálních pomůcek.

5.2.2. Asistent pedagoga

Asistenta pedagoga vnímám s odkazem na svou praxi, jako nejdůležitější podpůrné opatření, které nejefektivněji umožňuje osobě se speciálními vzdělávacími potřebami se vzdělávat a zvládat fungování v rámci inkluzivního vzdělávání.

Základní vymezení pracovní náplně asistenta pedagoga je na legislativní úrovni dané vyhláškou č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.

Asistent pedagoga pracuje podle potřeby s žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním. Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména:

a) přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce

související s touto přímou pedagogickou činností

- b) podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti
- c) výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí.

Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 2 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména:

- a) pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- b) pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- c) pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí
- d) pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází
- e) nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby
- f) pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Jednomu žákovi nelze doporučit současně více než jedno podpůrné opatření spočívající ve využití asistenta pedagoga.

V momentě, kdy se zavádí v předškolním zařízení funkce asistenta pedagoga, je důležité pro tuto funkci vybrat člověka, který nejen splňuje kvalifikační podmínky dané zákonem, ale zároveň člověka, který má schopnosti a dovednosti nezbytné pro práci s předškolními dětmi. Základní kritéria pro výběr asistenta pedagoga jsou předepsána zákonem o pedagogických pracovnících (zákon 563/2004 Sb.) který stanovuje podmínky platné pro všechny pedagogické pracovníky a dále specifické požadavky na vzdělávání asistenta pedagoga zmiňuje Zbyněk Němec, Petra Martinovská, (2018) Pozici asistenta pedagoga nejčastěji vykonávají lidé po absolvování Studia pro asistenty pedagoga, k jehož absolvování se rozhodli na základě své pozitivní zkušenosti s prací s předškolními dětmi. V mnoha případech se jedná o lidi zastávající původně jiné nepedagogické pozice v předškolním zařízení, nebo o matky po ukončení rodičovské dovolené. Objem studia je 120 vyučovacích jednotek (80 hodin přímá výuka, 40 hodin pedagogická praxe na škole). Absolventi kurzu získají

kvalifikační předpoklady dle §20 písmene e) školského zákona č. 563/2004Sb. o pedagogických pracovnících. Absolventi získají odbornou kvalifikaci pro vykonávání práce asistenta pedagoga – získají potřebné znalosti a dovednosti v oblasti pedagogiky, psychologie, speciální pedagogiky.

Osoba, která zastává funkci asistenta pedagoga, by také měla mít schopnost vést kvalitní komunikaci s rodiči dítěte, kterému asistuje a dokázat spolupracovat s učiteli. Výběr asistenta by neměl být pouze na vedení škol, ale i na učitel, který bude s asistentem pedagoga úzce spolupracovat.

Asistenti pedagoga patří mezi zaměstnance školy a jsou nedílnou součástí její organizační struktury. Jejich klíčovým úkolem je poskytovat podporu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Často se jedná o úlohu nelehkou, při jejímž plnění mohou narazit na různé obtíže a překážky. Aby je překonali, často potřebují někoho, kdo jim poradí a to v nejlepším případě metodické vedení přímo ve škole. Bohužel se stává, že se na tuto velmi důležitou oblast zapomíná a nemělo by se, protože tak často dochází k různým chybám a nedorozuměním připomíná Kendíková (2017 s. 55)

Asistent pedagoga je stejně jako učitel pedagogickým pracovníkem. Spolupráce a souhra těchto dvou pedagogických pracovníků je velmi důležitá. Na základě svých zkušeností jsem zformulovala několik zásad pro zajištění efektivní spolupráce asistenta pedagoga a učitele: Asistent pedagoga by se měl vyvarovat toho, aby opravoval chyby učitele. Asistent pedagoga by neměl rušit při pedagogickém působení učitele, při jeho výkladu, při realizaci výchovné činnosti, měl by jeho práci pozorně sledovat. Mezi těmito pedagogickými pracovníky by nemělo docházet k soupeření. Asistent pedagoga a učitel by si neměli na sebe vzájemně stěžovat jiným kolegům, nebo vedení školy. Je důležité, aby si při zahájení spolupráce ujasnili své kompetence a pravomoci. Na druhou stranu by asistent pedagoga neměl podceňovat svá práva, není žákem. Neměla by se podceňovat péče o psychickou hygienu a zapomínat na oddech, asistent pedagoga není univerzálním pomahačem – jak pro děti a žáky, tak pro učitele. Asistent pedagoga by se neměl bavit pouze s učitelem na své třídě, ale měl by navázat kontakty i s ostatními pedagogickými pracovníky a zaměstnanci školy.

5.2.3. Individuální vzdělávací plán

Stěžejním dokumentem pro práci pedagoga, asistenta pedagoga a všech, kteří participují na péči o dítě se SVP je individuální vzdělávací plán (IVP), jedná se o dokument,

podle kterého jsou vzdělávány děti a žáci se SVP. Vyhláška č 27/2016 Sb.§ 3.

Individuální vzdělávací plán žáka se speciálními vzdělávacími potřebami dle Kendíkové (2017)

(1) Individuální vzdělávací plán zpracovává škola, vyžadují-li to speciální vzdělávací potřeby žáka. Individuální vzdělávací plán se zpracovává na základě doporučení školského poradenského zařízení. Individuální vzdělávací plán školské poradenské zařízení zpravidla nedoporučuje, pokud jsou všechny informace podstatné pro vzdělávání žáka uvedeny v doporučení podle § 15 .

(2) Individuální vzdělávací plán je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, přičemž vychází ze školního vzdělávacího programu a je součástí dokumentace žáka ve školní matrice.

(3) Individuální vzdělávací plán obsahuje údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření poskytovaných v kombinaci s tímto plánem, identifikační údaje žáka a údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání žáka. V individuálním vzdělávacím plánu jsou dále uvedeny zejména informace o:

- a) úpravách obsahu vzdělávání žáka,
- b) časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání,
- c) úpravách metod a forem výuky a hodnocení žáka,
- d) případné úpravě očekávaných výstupů vzdělávání žáka.

(4) Individuální vzdělávací plán dále obsahuje jméno pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým škola spolupracuje při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Vzor individuálního vzdělávacího plánu je uveden v příloze č. 2 k této vyhlášce.

(5) Individuální vzdělávací plán je zpracován bez zbytečného odkladu, nejpozději však do 1 měsíce ode dne, kdy škola obdržela doporučení a žádost zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Individuální vzdělávací plán může být doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeb žáka.

(6) Zpracování a provádění individuálního vzdělávacího plánu zajišťuje škola. Individuální vzdělávací plán se zpracovává ve spolupráci se školským poradenským zařízením, žákem a zákonným zástupcem žáka, není-li žák zletilý. Škola seznámí s individuálním vzdělávacím plánem všechny vyučující žáka a současně žáka a zákonného zástupce žáka, není-li žák zletilý, který tuto skutečnost potvrdí svým podpisem. Poskytování vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu lze pouze na základě písemného informovaného souhlasu zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka podle § 16 odst. 1. Školské poradenské zařízení

ve spolupráci se školou sleduje a nejméně jednou ročně vyhodnocuje naplňování individuálního vzdělávacího plánu a poskytuje žákovi, zákonnému zástupci žáka a škole poradenskou podporu. V případě nedodržování opatření uvedených v individuálním vzdělávacím plánu informuje o této skutečnosti ředitele školy. Pro změny v individuálním vzdělávacím plánu se použijí obdobně ustanovení týkající se zpracování individuálního vzdělávacího plánu, seznámení s ním, poskytování vzdělávání podle něho a vyhodnocování jeho naplňování.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

6. Metodologie výzkumu

6.1. Cíl výzkumu

Hlavním cílem mé diplomové práce je představit a charakterizovat funkčně nastavenou spolupráci odborného pedagogického pracoviště a předškolního zařízení při inkluzivním vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Na konkrétních případech představit fungující a ověřený systém inkluzivního vzdělávání v předškolním zařízení

Dílčím cílem diplomové práce je zpracování konkrétních doporučení pro realizaci inkluzivního vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v předškolním zařízení.

6.2. Výzkumné otázky

Na základě stanovení hlavního cíle své diplomové práce jsem zformulovala též hlavní výzkumnou otázku. Pro přehlednější strukturalizaci problematiky jsem dále tuto otázku rozčlenila na dílčí výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka

Jaké faktory ovlivňují úspěšnou realizaci inkluzivního vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v předškolním zařízení?

Dílčí výzkumné otázky

VO1: Jaké faktory ovlivňují úspěšnou spolupráci odborného pedagogického pracoviště a předškolního zařízení?

VO2: Jaký význam má funkční spolupráce těchto dvou pracovišť na kvalitu realizace inkluzivního vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

6.3. Design výzkumu

Hlavní metodou mého výzkumu bude metoda případová studii. Švaříček a Šed'ová (2014) ji řadí mezi kvalitativní designy, jejichž využití je vhodné pro pochopení složitých sociálních jevů. Případovou studii můžeme charakterizovat též dle Bedrettina (2015), který ji definuje jako variabilní, měnící se koncept, ale nepodceňuje její důležitou roli v pedagogickém výzkumu.

Tuto metodu jsem volila proto, že umožňuje zkoumat daný problém v souvislosti s reálnými podmínkami. Yin (2009).

Ve svém výzkumu zkoumám konkrétní případy dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a popisují průběh jejich inkluzivního vzdělávání v předškolním zařízení, zkoumání konkrétních případů je obsahem případové studie.

Vzhledem k tomu, že jsem svůj výzkum realizovala na pracovišti, kde pracuji na plný úvazek, mohla jsem, jak zdůrazňuje Mareš (2015) přistoupit k danému případu jako ke komplexnímu celku a dařilo se mi hlouběji porozumět zkoumanému jevu. Svému výzkumu jsem měla možnost věnovat dostatek času. Díky tomu, že jsem prakticky součástí zkoumaného prostředí, dařilo se mi dobře porozumět kontextu daných případů. Velkou výhodou pro mě bylo, že jsem měla možnost získat potřebné množství dat, díky tomu, že jsem měla neomezenou možnost nahlédnout do potřebné dokumentace. Ze všech výše uvedených důvodů jsem vyhodnotila případovou studii jako nejfunkčnější výzkumný design.

6.4. Výzkumný vzorek

Ve své práci, která je formována designem případové studie, jsem sbírala a analyzovala data související s inkluzivním vzděláváním tří dětí předškolního věku, kterým byla, nebo nebyla před nástupem do předškolního zařízení poskytována raná péče prostřednictvím odborného pedagogického pracoviště. Pro svůj výzkum jsem si vybrala takové děti a jejich rodiny, kdy každá měla jinou zkušenost s poskytnutím rané péče a různé důvody k tomu, proč a jakým způsobem vyhledali speciální péči. Pro můj výzkum byla zajímavá různost motivací a zkušeností daných rodin.

Výběr konkrétních případů byl realizován v rámci delšího časového úseku. Již od školního roku 2018/19 jsem v daném předškolním zařízení působila jako asistentka pedagoga a od školního roku 2020/21 jsem získala funkci hlavní učitelky.

6.5. Metody sběru dat

Praktická část mé diplomové práce a její výzkum je zpracováván jako případová studie. Podle Švaříčka a Šed'ové (2014) se při použití tohoto designu využívá množství metod sběru dat a více zdrojů informací. Jako hlavní metodu sběru dat jsem zvolila strukturované rozhovory s rodiči dětí, které jsou ve zkoumaném předškolním zařízení inkluzivně vzdělávány. Strukturovaný rozhovor byl realizován také s vedoucí odborného zařízení, které úzce s daným předškolním zařízením spolupracuje a je jeho součástí. Délka rozhovorů se pohybovala od 30 min. po 50 min., nejobsáhlejší a nejdelší byl rozhovor s vedoucí odborného pracoviště v délce 60 min. Při sběru dat hrála významnou roli práce a studium interní dokumentace vztahující se k realizaci inkluzivní péče v daném předškolním zařízení a vzdělávání daných dětí. Dané dokumenty jsou mi k dispozici, neboť jsem zaměstnancem daného předškolního zařízení a třídní učitelkou dětí, které tvoří výzkumný vzorek mého výzkumu. Skutečnost, že jsem součástí pedagogického týmu zkoumaného předškolního zařízení a třídní učitelkou daných dětí a fakt, že jsem měla k dispozici velké množství interních dokumentů, umožnily, že jsem mohla danou problematiku prozkoumat do hloubky a vyvodit závěry výzkumu a funkční doporučení pro praxi

6.6. Etika výzkumu

Při vedení a následném zpracovávání rozhovorů jsem neopomíjela etickou stránku výzkumu. Hendl (2008) se zmiňuje o důležitých etických zásadách výzkumu a jako první uvádí nutnost poučeného souhlasu účastníka šetření. Vždy jsem zajistila informovaný souhlas každého respondenta s nahráváním rozhovoru a s použitím informací do zpracovávání rozhovoru. Respondenti byli informováni o možnosti odmítnutí pokračování rozhovoru ve chvíli, kdyby nebyli spokojeni se zněním otázek, tato situace nenastala a na všechny otázky respondenti bez problémů odpověděli. Podstatná část mého výzkumného šetření je založena na analýze interních dokumentů, zpráv odborných pracovišť, doporučení odborných pracovišť a individuálních vzdělávacích plánů. Všechny tyto dokumenty se vždy vztahují ke konkrétnímu dítěti. Jsem třídní učitelkou všech dětí, které tvoří výzkumný vzorek mého kvalitativního výzkumu. Mám přístup k daným dokumentům, tyto dokumenty často konzultuji, některé spoluvytvářím. Významnou etickou zásadou, která se týká realizace mého kvalitativního výzkumu je zajištění naprosté anonymity všech informací a vyloučení identifikace konkrétních zkoumaných osob a zařízení.

7. Zkoumané předškolní zařízení

Dané předškolní zařízení je pětileté. Čtyři "velká" oddělení pro 26 dětí, kde je inkluzivně vzděláván menší počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, a jedno oddělení speciální, určené pouze dětem se speciálními vzdělávacími potřebami pro 10 dětí. Dětskou část společenství mateřské školy tedy tvoří cca 114 dětí. Předškolní zařízení bylo založeno roku 1991. V roce 1994 škola získala statut fakultní mateřské školy, začala spolupracovat s Pedagogickou fakultou UK a vést pedagogické praxe jejich studentů. Důležitou součástí školy je i speciálně pedagogické centrum, které poskytuje své služby nejen dětem navštěvujícím školu, ale i dalším klientům městské části zřizující danou školu. Hlavní filozofií školy je to, aby škola byla otevřeným prostorem (skutečně i v přeneseném významu slova) výchovy, kde dítě bude vyrůstat v co nejpřirozenějším sociálním prostředí, kde mu nebude bráněno, aby z něj vyrostla osobnost s vlastním názorem i vlastní zodpovědností. Cílem školy je, aby byla místem, kde se dítě bude moci skutečně jako partner setkávat s druhým (dítětem, učitelem, rodičem i babičkou spolužáka), kde bude naslouchat druhému i bude jemu nasloucháno. Aby se dostálo těmto cílům jsou všechny třídy věkově smíšené, rodiče mají samozřejmě přístup do tříd a mohou se po dohodě účastnit denního programu. U rodičů nastupujících dětí se trvá na adaptačním programu s jejich přítomností. Kromě toho se pořádá nespočet společných akcí, kterých se účastní rodiče se svými dětmi i absolventi se svými rodiči a mladšími sourozenci, vnoučata se svými prarodiči, mezi tyto akce patří Drakiáda, Vánoční setkání, Masopust, Vynášení Moreny, Den dětí a Zahradní slavnost. Na pořádání společných akcí se významnou měrou podílí KLUB rodičů a rodiče – dobrovolníci.

Mateřská škola disponuje velkou zahradou s dřevěnou věží, pískovištěm, kutištěm, houpačkami, klouzačkami, altánem a "rajským" dvorkem s bylinkovými záhony a studnou. Na zahradě hraje zásadní roli přírodní prostředí. Vše na zahradě je z přírodních materiálů: dřevo, klády, kameny. Zahrada zároveň poskytuje dostatek volného prostoru pro pohyb dětí, není výrazně zastavěna herními prvky a rovněž dětem nabízí možnost setkání s různými formami ekosystémů (vznikající les, jedlé křoviny, zákoutí s keři, záhony s bylinami a podobně). Díky své velikosti (cca 6500 m²) je významnou zelenou plochou v rámci okolí školy a také enklávou stálého či přechodného výskytu zvířat.

7.1. ŠVP

Specifika školy: Škola je specifická ve třech oblastech. Vytváří věkově smíšené (heterogenní) třídy, integruje děti se speciálními vzdělávacími potřebami a využívá ve výchovně vzdělávacím procesu metody a techniky dramatické výchovy (tvořivé dramatiky).

Vnější prostředí a vnitřní uspořádání: Škola disponuje velkým prostorovým zázemím. Třídy jsou situovány ve dvou dvoupodlažních budovách a ve třetí budově, kde je v prvním patře speciální – duhové oddělení. V přízemí třetí budovy je provozní zázemí s velkým sálem a keramickou dílnou pro zájmové činnosti a společné akce školy. Celý areál je propojen prosklenou chodbou. Každá třída je vybavena jídelnou- pracovnou, hernou, sociálním zařízením a přípravnou kuchyňkou. Třídy jsou zařízeny vkusným a funkčním nábytkem, hračky a pomůcky jsou pečlivě vybírány a průběžně doplňovány.

Charakteristika tříd: Škola má pět tříd, čtyři třídy pro 26 dětí, ve kterých se realizuje inkluzivní – společné vzdělávání - i pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedna třída je speciální, momentálně pro 4-11 dětí. Třídy se jmenují podle barevných knoflíků – zelené, červené, modré, žluté a duhové oddělení. Programy jednotlivých tříd vycházejí z filosofie školy. Každá třída je specifická zaměřením a vybaveností jejích učitelů a zařízením jednotlivých tříd.

Pracovní kolektiv: Pedagogický tým tvoří ředitelka, zástupkyně ředitelky, 10 učitelů a učitelek, 6 asistentů pedagoga a 1 speciální pedagog. Zaměstnanci SPC – vedoucí SPC, 1psycholog, 1speciální pedagog. Správními zaměstnanci školy jsou hospodářka a zároveň vedoucí školní jídelny, 4 kuchařky, školnice a 2 uklízečky. Škola usiluje o budování dobrého pracovního týmu s pozitivními lidskými kvalitami a vysokou odborností. Pedagogický tým se účastní pravidelných supervizí, úzce spolupracujeme s mentorem, který realizuje na jednotlivých třídách konzultace, případně zajišťuje pořízení videonahrávek výchovně vzdělávacího procesu, jako podkladu pro další diskusi nad prací na jednotlivých třídách.

Filosofie školy a její výchovné cíle: Škola vychází ve své filosofii z projektu osobnostně orientovaného modelu předškolní výchovy. Program školy se přibližuje dítěti a jeho potřebám, usiluje o humanistický a demokratický způsob výchovy založený na partnerském vztahu učitele, dítěte a rodiny. Učitel chápe každé dítě jako jedinečnou individualitu a je mu vstřícným a motivujícím partnerem. Hlavním cílem výchovy je rozvoj sociálních vztahů spolu s rozvojem aktivity a tvořivosti dítěte.

Působení prostředí: Škola považuje výchovu předškolního dítěte za celostně působící proces, ve kterém se prolíná vliv psycho-sociálního, věcného i pedagogického prostředí a dalších podmínek vzdělávání. Tento proces probíhá ve všech činnostech a situacích, kterých se v mateřské škole dítě účastní. Škola vytváří co nejpřirozenější psycho-sociální prostředí, jehož základem jsou věkově smíšené (heterogenní) třídy a přirozená inkluze dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Škola usiluje nejen o výchovu jednotlivců a jednotlivých skupin, ale chce aktivně budovat vztahy v celém výchovném zařízení jako celku. Škola považuje věcné prostředí za faktor ovlivňující kvalitu výchovného procesu, proto usiluje o jeho kultivaci ve smyslu funkčnosti, estetiky a přiblížení se dětským potřebám.

Způsob výchovy: Mezi hlavní metody výchovné práce školy patří hra, prožitkové učení a drama. Prostřednictvím těchto metod učitelé usilují o to, aby děti prožívaly a poznávaly svět aktivním a tvořivým způsobem a přitom měly dostatek prostoru pro specificky dětskou spontánní činnost.

Přijímání dětí a adaptace: Prvním setkáním s mateřskou školou je den otevřených dveří, kdy mají rodiče možnost hovořit s ředitelkou a učiteli MŠ a poznat prostředí školy. Při zápisu získá ředitelka základní údaje o dítěti od rodičů, děti si mohou pohrát a spolu s rodiči poznat několik učitelů. Rozhodování o přijetí dětí do mateřské školy se řídí veřejně dostupnými kritérii. Pobyt dětí v mateřské škole povinně začíná adaptací za přítomnosti některého z členů rodiny. Délka a forma adaptace se stanovuje individuálně dohodou mezi rodičem a učitelem daného oddělení.

Dělení dětí do tříd: Škola vytváří věkově smíšené třídy dětí (od 3-6 až 7 let), protože považuje takovéto sociální prostředí za optimální. Starší děti pomáhají mladším (oblékání, sebeobsluha) a jsou jim vzorem (návyky, hra, sociální role) dítě zažije v kolektivu roli nejmladšího a později i nejstaršího. Při dělení dětí do tříd škola respektuje potřeby sourozenců a kamarádské vztahy. Škola inkluzivně vzdělává děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzájemné poznávání dětí v kolektivu s inkluzí je obohacující a formující skutečností. Rozvíjí empatii (schopnost vcítění) dětí, sociální citění a pochopení různosti. Inkluze probíhá ve všech běžných třídách a v jedné třídě speciální. Pozitivní fungování tříd škola zajišťuje úměrným zastoupením jednotlivých věkových skupin, vhodnou kombinací dětí se speciálními potřebami, účastí dvou učitelů a asistenta pedagoga při dopolední práci, dostatečným odborným zázemím (speciálním vzděláním pedagogů, stálou spoluprací s SPC a dalším sebevzděláním učitelů).

Individuální přístup k dítěti a individualizace výchovy: Škola zajišťuje individuální přístup k dítěti a tím naplňuje „...právo jedince být vychováván v souladu se svými potřebami...“ Tato individualizace výchovy začíná poznáváním každého dítěte a jeho rodiny při adaptačním procesu a dále se realizuje díky vztahu učitele, způsobu jeho komunikace a díky účasti dvou pedagogů a asistenta ve třídě. Individualizace probíhá během celého dne a napomáhá jí i vedení záznamů a odborné konzultace.

Vzdělávání dětí se speciálními potřebami a dětí mimořádně nadaných: Škola respektuje potřeby dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a snaží se maximálně vyhovět jejich potřebám i možnostem a zajistit jim optimální podmínky k rozvoji jejich samostatnosti. Dále škola využívá speciální pomůcky, metody a prostředky. Konzultuje problémy s odborníky, podporuje odborné vzdělávání učitelů. Škola vyžaduje od učitelů a ostatních pracovníků profesionální postoje, aby děti se speciálními potřebami byly „...přijímány stejně jako jiné děti a nedostávaly od okolí, častěji než ostatní, negativní zpětnou vazbu...“ Škola věnuje pozornost mimořádně nadaným dětem. V předškolním věku nejde v žádném případě o akceleraci jejich vývoje, ale o dostatečnou nabídku dalších aktivit dle specifických zájmů a schopností těchto dětí. Škola klade důraz na sociální oblast rozvoje a oblast návyků a sebeobsluhy, v kterých mívají mimořádně nadané děti problém. Nejdůležitější je zajistit těmto dětem oboustrannou vzájemnou akceptaci v kolektivu třídy.

Drama ve výchově: Proč škola využívá drama ve výchově? Drama ve výchově rozvíjí hodnoty, které jsou pro školu prioritní. Je to především sociální rozvoj, rozvoj empatie, spolupráce, komunikativních dovedností, obrazotvornosti a tvořivosti, schopnost kritického myšlení, emocionální rozvoj, sebepoznávání a sebekontrolu a pozitivní sebepojetí. Cílem využití dramatu ve výchově je proces, ne produkt. Drama si klade za cíl osobnostní a sociální rozvoj dítěte, nikoli divadelní besídku, nebo představení hrané dětmi. „Drama umožňuje, aby navázané „sociální role a prožité situace, s nimiž se dítě setkává, nebo které lze očekávat, že v budoucnu prožije, dávaly dítěti možnost prožitky zpracovávat, vracet se, vyzkoušet si, opakovat a tvořivě hledat vlastní osobité nástroje mezilidské komunikace.“ Drama ve výchově používá speciální průpravné hry a cvičení, jako je například uvolnění a soustředění, objevování sebe a okolního světa, pohyb a pantomima, kontakt, mimojazyková komunikace a skupinové cítění, plynulost řeči a slovní komunikace, tvořivost, charakterizace a improvizace s dějem. Drama ve výchově potřebuje ke svému působení celkově příznivé klima školy i třídy. Vstřícné, empatické a opravdové sociální prostředí, společné rituály (zvoneček, sezení u svíčky, společné akce a podobně). Drama v mateřské škole začíná námětovou hrou (Na

obchod, Na rodinu apod.), využívá lidové hry (např. Kolo kolo mlýnské, Tiše, tiše, ježek spí...), poezii i prózu (říkadla, básničky, pohádky, příběhy, hádanky...), využívá lidové svátky (Masopust, Morena, Svatojánská noc), pracuje s hudbou a s dramatickými tvary. Drama se dále využívá jako metoda v různých poznávacích projektech vycházejících ze života (Teplárna, Letiště...) Učitel dramatu musí mít celkově pozitivní přístup k dětem, musí být schopen vytvářet neformální atmosféru, pracovat specifickými metodami dramatu ve výchově (např. hra v roli, atd..).

Vzdělávací obsah: Škola vychází ve svém vzdělávacím programu ze skutečnosti, že první roky mají pro život dítěte dalekosáhlý význam. Poznatky lékařů, psychologů a pedagogů dokazují, že většinu toho, co dítě v tomto věku prožije a co z podnětů okolního prostředí přijme, je trvalé a že rané zkušenosti, které dítě získává svým životem v rodinném i mimorodinném prostředí, se v jeho životě – třeba i daleko později – zhodnotí a najdou své uplatnění.“ Z tohoto celostního pojetí předškolní výchovy vychází formování celého prostředí školy i jejího vzdělávacího obsahu. Realizace vzdělávacího obsahu proto probíhá během celého dne a v rámci celého pobytu dítěte v mateřské škole. Při realizaci výchovně vzdělávacího obsahu klade škola důraz na vytváření vhodného poměru mezi řízenou a spontánní činností dítěte a mezi realizací plánovaného obsahu vzdělávání a neplánovanými příležitostmi, které přináší sám život.

Realizace vzdělávacího obsahu: Ve smyslu celostního pojetí škola realizuje vzdělávací obsah v mnoha oblastech, které se dělí na neformální kurikulum (integrující principy školního programu) a na formální kurikulum (vzdělávací obsah školy).

Neformální kurikulum: Podmínky působení školního programu (přijímání dětí a adaptace, dělení dětí do tříd, časový harmonogram života dětí v MŠ, životospráva). Sociální prostředí (spolupráce s rodinou, škola jako společenství, věkově smíšené třídy, integrace dětí se speciálními potřebami, jednotné působení kolektivu pracovníků školy). Výchovné prostředí (přístup k dítěti, způsob komunikace učitele s dítětem, individuální pojetí a individualizace, způsob regulace chování a činností návykového charakteru, prostor pro hru a spontánní činnosti). Věcné prostředí (vybavení interiérů a exteriérů, hrové a pracovní kouty, pomůcky a hračky, výsledky dětských prací). Klima třídního kolektivu (u dětí klade důraz na schopnost vytvářet partnerství, spolupráce a samostatnost v řešení konfliktních situací).

Organizace výchovného procesu (volné hry a spontánní činnosti, kontaktní kruh, individuální péče, řízené individuální, skupinové a frontální činnosti, relaxace a uvolnění). Pedagogické

metody a formy vzdělávání (integrované vzdělávání, integrované učení hrou a činnostmi, prožitkové učení, kooperativní učení a dramatická výchova).

Formální kurikulum: Realizace vzdělávacího obsahu v integrovaných blocích, tematických celcích, podtématech, specifických projektech, dílčích programech a v neplánovaných vzdělávacích příležitostech.

Formy a metody výchovné práce: Kontaktní kruh - každý den se děti setkávají ve všech třídách v tomto společném sezení u svíčky. Zažívají pocit společenství, bezpečí a důvěry a sdílejí zde své názory a pocity, kultivují si své vztahy partnerství s druhými a zažívají zkušenosti demokratického způsobu soužití. Spontánní hrové činnosti dětí - škola se snaží ve svém procesu vzdělávání dát dětem dostatek prostoru ke spontánním (hrovým) činnostem, které jsou základní potřebou předškolního věku. Zacielené didaktické činnosti - tyto činnosti učitelé organizují během dne (individuálně, skupinově, nebo s celou třídou), motivují je a usměrňují při nich spontánní a záměrné učení dětí. Didaktický styl s nabídkou (vzdělávací nabídka) - škola dětem připravuje vzdělávací prostředí (hrové, výtvarné a pracovní kouty) a aktivity, děti si z této nabídky individuálně a svobodně volí. Integrované vzdělávání - škola poskytuje dětem integrované vzdělávání, které rozvíjí celou osobnost dítěte a umožňuje mu vytvářet si reálný obraz světa a orientovat se v něm. Integrované učení hrou a činnostmi - integrované vzdělávání škola realizuje formou integrovaného učení hrou a činnostmi. Tato forma učení je založená na prožitkovém učení, spočívá ve vyhledávání tématu, které je dětem blízké, jehož prostřednictvím děti dosahují vzdělávacích cílů a požadovaných kompetencí. Prožitkové učení - je způsob učení, který škola upřednostňuje. Hlavními znaky tohoto učení jsou: spontaneita, objevnost, radost z poznávání, komunikativnost, prostor pro aktivitu a tvořivost, konkrétní činnosti a celostnost. Kooperativní učení - je způsob učení založený „...na vzájemné spolupráci dětí při řešení společných složitějších problémů a situací...“ Dramatická výchova - „...Je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince...“

Příprava na školu: Pobyt dítěte v mateřské škole tvoří „přirozený most pro přechod k povinnému vzdělávání. Příprava na školu představuje samozřejmou součást plynulé průběžné socializace a kultivace dítěte“... „Netvoří zvláštní program s předstihovou orientací na jednostranné didaktické cíle či kázeňské zvyky...“ Vzdělávací obsah v integrovaných blocích: Integrované bloky slučují poznatky z pěti oblastí RVP PPV:

1. Dítě a jeho tělo
2. Dítě a jeho psychika
3. Dítě a ten druhý
4. Dítě a společnost
5. Dítě a svět

Propojují je s praktickými zkušenostmi, dávají dítěti globálnější a srozumitelnější pohled na svět a aktivní postoj k němu. Dělí se do tematických celků (témat) pro určitý časový úsek, umožňující postupné naplňování dílčích cílů. Další formou obsahu vzdělávání jsou specifické projekty a dílčí programy jednotlivých tříd a neplánované vzdělávací příležitosti. Škola dělí svůj vzdělávací obsah do těchto integrovaných bloků: Seznamování, Každý den si povídáme u svíčky, Máme rádi umění i sport, Svět je velké dobrodružství, Svátky slavíme po celý rok, Těšíme se do školy.

Evaluace: Škola formuluje přesná pravidla pro vnitřní evaluaci a hodnocení mateřské školy (její cíle, prostředky a kritéria). Evaluace školy se dělí do tří oblastí: pedagogická evaluace vypovídající o škole, hodnocení výchovného procesu vypovídající o práci učitele, individuální hodnocení dítěte vypovídající o rozvoji a učení dítěte. V pedagogické evaluaci chce škola zjišťovat a porovnávat skutečnosti charakterizující stav, kvalitu a efektivnost svého vzdělávacího procesu a jeho výsledků. V hodnocení výchovného procesu učitelé hodnotí účinnost vzdělávacího programu, pokroky jednotlivých dětí a reflektují potřeby partnerů vzdělávání (rodičů, školy apod.) V individuálním hodnocení dítěte učitelé hodnotí rozvoj dítěte, jeho postup v učení a vzdělávání, rozvoj jeho osobnosti. Dále sledují nedostatky, nerovnoměrnosti a odlišnosti dítěte a rozvoj jeho schopnosti sebehodnocení.

7.2. Speciální péče

Koncepce speciální péče: Speciální péče vychází ze základní filozofie školy. Je založena na bezpodmínečném pozitivním přijetí, empatii, emoční opravdovosti, otevřeném projevení pocitů a snaze o zrcadlení pocitů dětí. Je zároveň vedena snahou o pochopení skutečné zkušenosti dětí, nikoli zkušenosti pedagogem interpretované. K tomuto pochopení dochází skrze vztah. "Učení se" není orientováno na výsledek, ale na proces. Každodenní program klade důraz na volnou hru (pedagog je partnerem dítěte), individuální speciálně pedagogickou péči, budování smysluplných pravidel, rituálů, jasně vymezenou strukturu činností a relaxaci, svobodu tvořivosti, svobodu pramenící z pohybu a kontaktu s přírodou.

Primární speciální péče je realizována ve speciálním oddělení.

Speciální oddělení je určeno dětem s různými typy handicapu, jako jsou: nerovnoměrný

psychomotorický vývoj, vývojová dysfázie, porucha autistického spektra, mentální retardace, zdravotní postižení lehčího typu (školka není plně bezbariérová), smyslová postižení, poruchy pozornosti, úzkostné poruchy, a jiné které mají speciální vzdělávací potřeby. Děti do speciálního oddělení jsou přijímány výhradně na základě doporučení Speciálně pedagogického centra (SPC) nebo jiného školského poradenského zařízení. Maximální počet dětí ve speciálním oddělení je 10. Počet dětí ve třídě se odvíjí od stupně postižení jednotlivých dětí a možností školy; děti jsou ve speciálním oddělení integrované v rámci skupinové integrace. Péči souběžně zajišťují dvě učitelky a dva asistenti pedagoga. Děti přicházející do speciálního oddělení mají možnost v malém kolektivu vrstevníků začít poznávat život v mateřské škole. Po celou dobu docházky dětí jsou ve třídě přítomni 3-4 pedagogové; doprovázejí děti a podporují je zejména v komunikaci, sociálních interakcích, v rozvoji hry, v nastavování hranic a v celkovém vývoji (motorika, řeč, sebeobsluha, pozornost, myšlení, emoce atd). (Třídní program/ 2018- 2019) Speciální oddělení je přirozenou součástí naší mateřské školy; děti se denně setkávají s dětmi a pedagogy ostatních tříd při společném pobytu na zahradě a při společných akcích školky.

Děti, pro které již není nezbytná péče ve speciálním oddělení, přecházejí do inkluzivního vzdělávání v běžných, tzv. velkých oddělení (26 dětí). K přechodu nejčastěji dochází po konzultacích učitelů speciální i běžné třídy, školního speciálního pedagoga, psychologa SPC a samozřejmě rodičů. Přestup do velkých oddělení má rovněž adaptační fázi, která probíhá ke konci školního roku, který předchází nástupu dítěte do "velkého" oddělení.

V běžných třídách se inkluzivně vzdělávají děti s různými speciálními vzdělávacími potřebami: děti s vývojovou dysfázií, ADHD, děti s lehčími poruchami chování, děti s lehčími formami autismu, děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, a další. V každé běžné třídě jsou umístěny až 4 děti se speciálními vzdělávacími potřebami, přičemž péči v dopoledních hodinách zajišťují dva učitelé a asistent pedagoga, odpoledne do 16:00 pak učitel a asistent pedagoga

V běžných třídách se umisťují přednostně děti, které přecházejí ze speciálního oddělení. K inkluzi do běžné třídy přistupujeme v případech, kdy bude pro děti přínosem a po konzultacích s rodiči, naším speciálně pedagogickým centrem, školním speciálním pedagogem či dalšími zainteresovanými odborníky.

Dětem, které to potřebují, se v mateřské škole věnují individuálně. S předškolními dětmi pracuje ve škole individuálně nebo ve dvojici speciální pedagog, vybrané děti docházejí

individuálně na práci v hliněném poli, do malé skupiny pracující metodou Feuersteinova instrumentálního obohacování a rovněž individuálně nebo ve dvojici na trénink jazykových schopností podle Elkonina. Tato zvláštní individuální péče probíhá v dopoledních hodinách nebo v době odpoledního odpočinku a je určena jak dětem ze speciálního oddělení, tak dětem integrovaným v běžných třídách, předškolním dětem včetně dětí s odkladem školní docházky, i všem ostatním dětem, které tuto péči potřebují. Této zvláštní individuální péče se děti účastní vždy po souhlasu rodičů.

Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování (FIE): Metoda FIE byla vytvořena izraelským psychologem Reuvenem Feuersteinem za účelem rozvoje schopností a dovedností člověka, které souvisí s inteligencí. Na základě dlouhodobého výzkumu Feuerstein zjistil, že je možné tyto schopnosti (kognitivní funkce) vhodným způsobem stimulovat a rozvíjet tak potenciál daného člověka v jeho nejvyšší možné míře. Na podkladě tohoto zjištění vytvořil propracovanou mezinárodně rozšířenou metodu FIE, která zmíněné funkce rozvíjí a modifikuje. S metodou FIE je doporučeno začít pracovat už s dětmi předškolního věku. Metoda rozvíjí zejména předpoklady k učení, které děti později využijí nejen při vstupu do základní školy, ale i v dalších navazujících stupních vzdělávání. Jedná se zejména o schopnost soustředění, vytváření pracovních strategií, práci s chybou a rozvoj vyjadřovacích a komunikačních schopností. Název instrumentální obohacování vyplývá ze způsobu, jakým jsou výše zmíněné schopnosti rozvíjeny. Instrumenty jsou pracovní listy vytvořené Feuersteinem a jeho kolegy. Každé dítě má k dispozici svou sadu pracovních listů, kterými ho systematicky a dlouhodobě v rámci jednotlivých lekcí provází vyškolený lektor.

FIE ve škole:

Lekce FIE v naší mateřské škole probíhají skupinovou formou (maximálně 5 dětí), díky které se děti učí pracovat ve skupině, rozvíjejí mnoho sociálních dovedností a získávají řadu zkušeností. Děti docházejí na lekce na základě doporučení třídních učitelů a souhlasu rodičů.

Trénink jazykových schopností podle Elkonina: Trénink jazykových schopností podle Elkonina je metodika vycházející z poznatků ruského psychologa D. B. Elkonina. Ten se od poloviny 20. století zabýval výzkumy, které se týkaly výuky čtení. Svou metodiku založil na rozvoji fonemického uvědomování. Dítě má pochopit, že každé slovo má kromě významu také svoji zvukovou formu, a že je tvoří řetězce hlásek - fonémů, které vyslovujeme. Současní odborníci uvádějí jako jednu z hlavních příčin vývojových poruch čtení a psaní nedostatečně rozvinuté fonologické schopnosti.

"Elkonin" ve škole: Metodika (TJS), podle které se v kroužku pracuje, je dílem kolektivu autorek pod vedením M. Mikulajové, které Elkoninovu metodiku upravily. Adaptovaly ji na slovenský a později i český jazyk a primárně jí zaměřily na děti předškolního věku (od 5 let). Metodika je rozdělena na dvě etapy: v první se pracuje se zvukovou stránkou jazyka, ve druhé se k hláskám přidávají také písmena. Náplní kroužku je první etapa metodiky. Začíná se od slabik, které jsou přirozenou artikulační jednotkou řeči. Děti dělí slova na slabiky, rozlišují délku slabik, pohybem i graficky je znázorňují (obloučky, čárkami). Později se seznámí s hláskami. Vydělují první a poslední hlásku, postupně pak všechny hlásky ve slově. Učí se skládat slova z jednotlivých hlásek nebo s hláskami manipulovat (přidat, ubrat, změnit) a zjistit, jaké nové slovo vznikne. Seznámí se se s pojmy samohláska, souhláska, dvojhláska, naučí se rozlišovat souhlásky tvrdé a měkké. Jelikož operace s hláskami pouze ve zvukové rovině jsou pro děti náročné, používají barevné žetony, které tuto mentální činnost modelují a činí názornější. Během setkání děti pracují s Hláskářem - obrázkovým pracovním sešitem, ve kterém vybarvují, kreslí, spojují, zaškrťávají. Potkávají se v něm s obyvateli Krajiny slov, kteří jim přinášejí nové poznatky. Děti se s nimi setkávají nejen v Hláskáři na obrázcích, ale i v podobě látkových postaviček a maňásků. Trénink jazykových schopností podle Elkonina se využívá u běžných předškolních dětí (jako prevence dyslexie), u dětí s nesprávnou výslovností (dyslálií), s narušeným vývojem řeči (vývojovou dysfázií) u dětí nedoslýchavých či u dětí, jejichž rodným jazykem není čeština. Metodika nenahrazuje logopedickou péči.

Práce v hliněném poli: Práce v hliněném poli je druh arteterapie, která je používána v západní Evropě od sedmdesátých let minulého století a v současnosti je považována za velice účinnou a cílenou metodu, pomocí níž děti, stejně jako mládež a dospělí mohou uvolnit a naučit se plně využívat své vrozené možnosti, zbavit se napětí a strachů, případně dohnat a nasytit své nenaplněné vývojové potřeby a posílit se ve vlastní schopnosti jednat a žít spokojenější život. Používá se při ní velmi přehledný setting - dřevěná bedna naplněná po okraj jemnou, tvarovatelnou, vyhlazenou keramickou hlinou a miska s vodou. Hlína je klientovi k dispozici neomezeně - může se jí jakkoli dotýkat, pronikat jí a tvarovat, zároveň mu zprostředkovává dotyk se sebou samým. Nezbytná je přítomnost speciálně vyškoleného terapeuta, který klienta provází a všímá si především pohybů jeho rukou při tvůrčím procesu. Vychází přitom ze zákonitostí, které se projevují v haptice. Na individuálním způsobu zacházení s rukama může rozpoznat, jakým směrem by se měla ubírat jeho podpora klienta. Nehledá přitom příčiny poruch nebo zdánlivých deficitů a nevěnuje pozornost výsledkům tvorby, nýbrž svou podporou navazuje na jeho vlastní potenciál a směřování. Redukovaná situace Práce v hliněném poli poskytuje základní podmínky pro zdravý lidský vývoj: oporu ve

vztahu, spolehlivost vazeb a stálost objektů. Dítě se v průběhu svého setkání s hlinou a za podpory průvodce učí adekvátně zacházet se sebou samým i s okolním světem, dospělý může v tělesně-smyslovém procesu korektivně prožít to, co mu dosud v jeho biografické situaci z nějakého důvodu nebylo umožněno.

S čím může Práce v hliněném poli pomoci: potíže s adaptabilitou dítěte, reakcemi na nové situace a prostředí problémy ve vztazích s vrstevníky potíže spojené s úzkostí, strachem, reakce na stres, enormní zátěž či traumatický zážitek, vývojové problémy, psychosomatické obtíže (chronická onemocnění, bolesti, nevolnosti, zažívací obtíže, nespavost, enuréza, enkopréza, apod.) emoční nevyrovnanost ADHD - porucha pozornosti hyperaktivitou (specifická porucha chování) zdravotní postižení, neklid, zlobení problémy v rodině situace dětí v konfliktním rodičovském vztahu (rozvod i porozvodová situace), náročné osobnostní rysy, školní obtíže.

Práce v hliněném poli ve škole: Práce v hliněném poli je terapeutická metoda, která se používá v mateřské škole již řadu let. Děti docházejí na individuální sezení, která trvají kolem 30 minut a probíhají v dopoledních hodinách. Děti docházejí na sezení na základě doporučení třídních učitelů a souhlasu rodičů, terapii je možno poskytnout jen několika dětem z každé třídy. Dítě vždy absolvuje blok deseti sezení, po pěti sezeních je obvykle konzultace s rodičem.

Individuální plány: Pro všechny děti se speciálními vzdělávacími potřebami vytváří učitelé ve spolupráci s SPC individuální plány. Tyto vždy schvalují rodiče a ředitelka školy.

7.3. SPC při škole

Speciálně pedagogické centrum je školským poradenským zařízením, které nabízí své služby dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich rodičům a pedagogům.

V souladu s vyhláškou 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních poskytují standardní péči především dětem s nerovnoměrným či opožděným psychomotorickým vývojem, řečovými obtížemi, vývojovými poruchami, nepřiměřenými citovými reakcemi a poruchami autistického spektra. Je součástí mateřské školky, úzce s touto školkou spolupracují, ale pochopitelně pro své klienty hledají vhodné školky a školy po celé Praze.

Hlavními službami, které SPC poskytuje, jsou komplexní podpora a poradenství v průběhu vzdělávání dítěte, komplexní diagnostika žáka, zpracování povinné dokumentace pro zařazení dítěte se speciálními potřebami do školy, nastavení vhodných podpůrných opatření, konzultace pro zákonné zástupce, pedagogické pracovníky, školy a školská zařízení návštěvy škol pro vyhodnocení poskytování navržených podpůrných opatření a k realizaci integračních schůzek, zprostředkování kontaktů pro další podporu dítěte a návazných služeb. V SPC pracují dvě psychologičky a dvě speciální pedagožky a sociální pedagog. Služby našeho SPC jsou určeny zejména dětem s mentálním postižením, tělesným postižením, kombinovanými vadami, poruchami autistického spektra, vývojovými poruchami, poruchami pozornosti a aktivity

V SPC mají v péči v současné době 210 aktivních klientů, kteří dochází na vyšetření, a které odborné pracovnice navštěvují ve školách. Klienti jsou zhruba v počtech: 26 syndromy a těžké mentální postižení, 34 PAS, 3 tělesné postižení lehčí vady, / 54 v běžných školách, 53 speciální třídy /. Mezi klienty nepaří zrakově a sluchově znevýhodněné děti. Každý rok má SPC zhruba 20 – 30 volných míst, odliv klientů je například na prvním stupni ZŠ, kdy kolem 4. třídy děti přechází do školního SPC. Těžší případy a klienti s početnějšími vadami zůstávají po klienty SPC celou dobu.

8. Shrnutí rozhovoru s vedoucí SPC

Strukturovaný rozhovor byl sestaven tak, abych získala, co nejvíce informací ohledně fungování rané péče a diagnostiky malých dětí ještě před vstupem, nebo bezprostředně po nástupu do předškolního zařízení. Úvodní otázky slouží k získání informací ohledně charakteristiky daného odborného pracoviště a přiblížení ustálených postupů při přijímání nového klienta a při následné péči o něj a jeho rodinu. Prostřednictvím doplňujících otázek jsem se snažila získat informace o vzájemné spolupráci obou zkoumaných objektů – odborného pracoviště a předškolního zařízení, kterého je součástí a primárně o vlivu průběhu této spolupráce na kvalitu realizovaného inkluzivního vzdělávání.

Otázky strukturovaného rozhovoru:

1. Kolik máte klientů?
2. Kolik z toho je ve škole, ve školce a ještě doma?
3. Do jakého věku je klient ve Vaší péči? Kam mohou přecházet dál?
4. Jaké je složení týmu pracovníků Vašeho SPC?
5. Za jakých okolností Vás lidi kontaktují? Sami od sebe, nebo je nasměruje odborník, někdo je přemluvil? Nastala situace, že u Vás rodiče s dítětem byli nedobrovolně?
6. Jak probíhá první návštěva?
7. Noví klienti se nabírají během celého roku?
8. Jaký je harmonogram práce odborníků SPC během roku? Jako např. leden, únor - testy školní zralosti apod.

Je ve školce nějaké dítě, které bylo přijato jako běžné dítě bez speciálních vzdělávacích potřeb a až následně se zjistilo, že je třeba dítě vyšetřit a diagnostikovat?

Jaký je v takových případech postup?

Jak probíhá spolupráce mezi SPC a speciální třídou, případně s velkou třídou, kde je dítě, které je klientem SPC?

/ četnost a podoba integračních schůzek, je zapotřebí intenzivní spolupráce, nebo ne?/

Pomáhá odborník SPC hledat možné terapie a další způsoby speciální péče?

S kým je spolupráce SPC intenzivnější – s rodinou, nebo s učiteli?

„...už při zápisu dáme možnost dětem si hrát ve třídě, naše odborná pracovnice je pozoruje a už si všímá specifických věcí a už se můžeme na něco zeptat rodičů.“ „Včasná diagnostika z poradny nebo SPC je důležitá nejen pro dítě, pro rodiče, kteří díky tomu začnou za pomoci odborníků s dítětem pracovat tak jak to dítěti vyhovuje“. Vedoucí odborného pracoviště také upozorňuje na to, že je tato raná péče důležitá i pro učitele, který pak přesně ví jaké dítě do jeho třídy nastoupí. *„Přínosné je to především pro pedagoga, který se dozví, co je s dítětem za problém a jak s ním hned pracovat, na co dávat pozor“*. V této školce se nestává, že by učitelka zpětně navrhla, což potvrdila i paní vedoucí *„učitelé netvrdí, že dítě s jakýmikoli problémy není ještě zralé, že si ho rodiče budou muset nechat ještě doma“* V jiných školkách to není běžné, naopak *„...stává se častěji, že takové dítě v takové školce nemůžou mít a navrhuji umístit do speciální školky*. Velmi zajímavé je a též mi to potvrdila vedoucí SPC, že *„Před rokem 2016 před povinnou inkluzí na to zákon pamatoval a každá školka měla tříměsíční lhůtu na to, aby měli čas si děti odiagnotikovat a více je poznat. Dnes mají školky za povinnost kontaktovat SPC, popsat speciální vzdělávací potřeby dítěte a postarat se, aby podpůrná opatření byla zajištěna i v běžných školkách*. Dále v rámci rozhovoru vedoucí SPC popisuje postup, jak probíhá postup práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Ten kdo může kontaktovat SPC je rodič *„...rodič kontaktuje SPC s vlastní žádostí o spolupráci, vždy je partnerem rodič, i když je časté, že prvně volají učitelé, v SPC je vyslechnou, dají jim nějakou podporu, ale pak volá rodič.“* Nejideálnějším postupem je uskutečnit návštěvy ve školce, pak zajištění pedagogické podpory učitele a zároveň vyšetření dítěte v SPC, z toho vznikne zpráva a doporučení, které je pro danou školku závazným dokumentem. V tomto doporučení je nastavena míra a podoba podpory dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Na základě doporučení SPC mohou školy prostřednictvím podpůrných opatření získat mimo jiné i finanční prostředky na asistenta pedagoga, který individuálně pracuje s dětmi, které to potřebují. *„V běžných školkách je to zásadní, protože díky doporučením jediná učitelka na třídu dostane možnost získat asistenta pedagoga nebo speciálního pedagoga do školky, který může individuálně pracovat s dítětem*.

Ve této škole je výhodou, že speciální péče je už ukotvena a funguje dlouhodobě.“ Jak učitelé i asistenti tak i rodiče vědí, že se mohou na SPC kdykoli obrátit *„Jinak naší povinností je jednou za rok se podívat do školky – vyhodnocení individuálně vzdělávacího plánu nebo vyhodnocení realizovaných podpůrných opatření, a samozřejmě s tím související metodická podpora učitelů nebo asistentů pedagoga, nebo kdykoli podle potřeby.“* Vyšetření se uskutečňuje zpravidla jednou za dva roky. Pokud je potřeba cokoli přenastavit, je nějaká

změna, vždycky se dělají integrační schůzky. „Integrační schůzka není povinnost, jsou většinou vítané, protože ne všude jsou učitelky vybavené, aby si komunikačně vyladily s rodiči všechny věci. A najednou při integrační schůzce se dají věci pojmenovávat tak, aby se situace posunula. Rodič zjišťuje, že učitelka není tak špatná, zjistí, co všechno učitelka o dítěti ví a kolik toho dělá. Na druhou stranu se učitel dozví, jak to doma probíhá o co všechno se rodič snaží, co vše musí zvládnout. Pokud se toto podaří, tak učitelé i ředitel školky nechtějí už nic jiného, protože vidí, že je toto setkání funkční a je tedy většinou vítané.“

Vedoucí SPC zmiňuje, že „nezbytnou součástí práce SPC, je vyhledávat terapie obzvláště v tomto zařízení, které není zaměřené na jeden typ potíží, stále hledáme nové a nové zdroje v konkrétních terapiích, které potřebujeme u těch dětí rozvíjet.“ Zajímalo mě jestli se dá pojmenovat, jaká spolupráce je intenzivnější jestli s rodinou nebo s učiteli. Odpověď vedoucí: „Je to přesně o těch individualitách, jsou rodiče, kteří potřebují velkou míru podpory a my se snažíme jim toho hlavně na začátku hodně dát, čím víc informací a kontaktů jim dáme, tím je následná péče menší, protože už toho tolik nepotřebují. Do chvíle než se něco stane. To samé se odehrává např. s novými asistentkami, Ze začátku se hodně ptají, hodně potřebují a ve chvíli, kdy se to nějak zajede, tak to pak běží. Takže ze začátku spolupráce je vždy intenzivnější podpora a nelze říci, jestli je to učitel nebo rodič, někdo se umí postarat sám a někdo ne, nedá se to takhle pojmenovat, je to v rovnováze.“

Dále jsem se ve svém rozhovoru zaměřila na získání informací ohledně charakteristiky zařízení, které navazuje na ranou péči a kam mohou být přesměrováni starší klienti, i když povinnost každého odborného pracoviště je pečovat o klienty až do jejich 26 let. V zájmu zkoumaného SPC je získávat přesunem starších klientů prostor pro nové klienty z řad nejmenších dětí. „Starší děti, které zůstávají, jsou děti s těžkými kombinovanými vadami např. nízkofunkční autisti, kteří mají středně těžkou mentální retardaci. Dnes je situace náročnější, poradny přestávají brát naše děti, pokud to nejsou čistě speciální poruchy učení. Takže my máme děti se syndromy nerovnoměrného vývoje, které jsou zařazeny v běžných školách a my je budeme doprovázet až do té 9 třídy, což je nová část naší péče, kterou začínáme a o to méně můžeme přijímat nových dětí.“ Důležitá je první návštěva „Když dítě přijde poprvé a je malé, tak začátek je společný i s rodiči. A někdy to dítě ani neoddělujeme od rodičů, záleží na tom, jestli dítě chce na chvíli odejít vedle do místnosti s další odbornou pracovnící. Starší děti chodí vždycky samostatně. Rodič buď čeká, nebo pokud chce něco řešit tak ve stejný čas jde sám na konzultaci.“ Je také velmi důležité za jakých okolností rodina přichází „...jsou různé kombinace například se dítě narodí už s nějakou zátěží a rodina je v lepším případě informována o tom, že budou potřebovat pomoc a tak rodiče sami přijdou, protože chtějí

poradit. Dále děti, co nově nastupují do školky, rodiče si s deficitem doma nějak poradili, ale zjistí, že v kolektivu nastává problém, dostanou doporučení od učitele.“ Velmi záleží na prvním rozhovoru o dítěti který vede učitelka s rodinou na tom jak to učitelka přednese problém kterého si všimla záleží celá následná spolupráce s SPC „když to hezky v té školce nadnesou, sladí se s rodičem a přechází to do oboustranné komunikace o dítěti, tak najednou je to společné téma, v kterém potřebují obě strany poradit a vyhledají společnou pomoc a vše funguje. Pokud, ale řeknou: „To vaše dítě je hrozné, nemůže tady být, a pokud chcete, aby mohlo zůstat, tak si zařídte asistenta. Rodič je pak samozřejmě míň motivovaný.“ Především SPC je tu pro rodinu pomáhá jí a doporučuje nijak neovlivňuje rozhodnutí „Rodiče jsou ti, kteří mají zodpovědnost za dítě a někdy rodičovská intuice prostě je zdravá, i když my to vidíme z nějakého profesního pohledu víc negativně, ale když rodič do toho jde a věří, že to zvládnou – základní škola bez odkladu, bez asistenta, klobouk dolů, dost často to vyjde.“

9. Charakteristika pozorovaných dětí se SVP

9.1. Chlapec I

Než chlapec I nastoupil do školy, školu navštěvoval jeho starší bratr. Již v době, kdy s maminkou chodili bratra vyzvedávat, zaregistrovaly učitelky, že chlapec I se vyvíjí nerovnoměrně, je ve srovnání se svými vrstevníky opožděný ve vývoji hrubé motoriky, oblasti komunikačních dovedností a v dalších oblastech. Díky partnerskému nastavení komunikace mezi rodiči a učiteli školy a díky důvěře, která je cíleně ve škole budována, dokázaly učitelky citlivě mamince sdělit své obavy, že chlapec I bude dítě vyžadující speciální vzdělávací péči. Mamince bylo doporučeno kontaktovat odborné pracovnice SPC při dané škole. Díky této intervenci ze strany učitelek se chlapec I dostal do péče SPC těsně před nástupem do předškolního zařízení. Maminka byla na základě vstupního vyšetření, které bylo realizováno ve třech letech chlapce informována, že chlapec I bude zařazen do speciálního oddělení, neboť jeho fungování ve velké třídě by bylo pro chlapce náročné. Přijetí této informace nebylo pro matku lehké, neboť měla velký zájem zařadit syna do třídy běžné, kam docházela spousta jeho starších kamarádů. Zahájení spolupráce s učitelkami ve speciální třídě a matky bylo tedy zpočátku velmi náročné. Situace byla o to složitější, že ve speciální třídě začínal pracovat nový pedagogický tým a paní učitelky přijímaly první děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Náročnost a specifčnost komunikace s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami uvádějí učitelky speciální třídy často. Rodiče těchto dětí jsou pod velkým tlakem, obvykle se nacházejí ve složité životní situaci a nesmí se tedy podcenit v komunikaci s nimi velmi citlivý a individuální přístup. Učitelé musí často čelit neadekvátním reakcím ze strany těchto rodičů a je to pro pedagogy v mnoha ohledech velmi zatěžující interakce.

Chlapec byl velmi křehký, při rozvoji jednotlivých rovin – roviny pohybové, řečové a myšlenkové se paní učitelky primárně zaměřily na rozvoj roviny pohybové, aby se hrubá motorika chlapce rozvinula tak, aby již nebylo např. potřeba používat kočárek. Chlapec I navštěvoval speciální oddělení jeden školní rok. Učitelkám se podařilo navázat s maminkou funkční spolupráci. V jednotlivých oblastech rozvoje tělesných a myšlenkových se chlapec posunul tak, že mohl po roce začít navštěvovat velké oddělení. Chlapci byl diagnostikován opožděný psychomotorický vývoj v důsledku komplikací pre i perinatálních (ze zprávy SPC). Ve velkém oddělení se dobře adaptoval, velmi k tomu přispěl fakt, že oddělení znal díky adaptačním návštěvám, které s ním byly realizovány již v době, jeho pobytu ve speciální třídě. K úspěšné adaptaci též přispěla i skutečnost, že chlapec I znal velkou část dětí z velké

třídy díky přátelským rodinným aktivitám. Velkým kladem bylo též chlapcovo neustálé pozitivní a přátelské naladění. Pozornost chlapce byla velmi oslabená, ale nesouvisela s hyperaktivitou. Často neudržel oční kontakt. Nové prostředí a více dětí bylo pro chlapce I podnětně náročné, ale ve všech ohledech přínosné. Kromě návštěvy velké třídy, docházel chlapec I na individuální práci se školní speciální pedagožkou, která byla zaměřená na rozvoj oslabených oblastí (jemné motoriky, pozornosti, myšlení a řeči). Dále byl individuálně podporován formou PHP pod odborným dohledem terapeutky. Během každého školního roku byly zorganizovány dvě integrační schůzky, kterých se účastní všichni, kteří participují na péči o daného chlapce.

Závěry psychologického vyšetření po roce docházení do velkého oddělení:

Psychomotorický vývoj chlapce je nerovnoměrný a celkově opožděný. V jemné a hrubé motorice došlo k pozitivnímu vývoji, pěkně se rozvíjí slovní zásoba a komunikace. Dobrá je sluchová paměť, chlapec dokáže pozorně poslouchat delší příběh a plak hlavní myšlenku reprodukovat. Stále přetrvávají obtíže ve vizuálním vnímání a vizuálním přenosu. (ze zprávy SPC).

Chlapec I postupně stále lépe zvládal podněty velkého oddělení, přijímal dobře organizační pravidla. Aktivně se zapojoval do dění a života celé třídy. V dalším školním roce se zlepšila pozornost, řeč byla stále srozumitelnější, mluvil v krátkých větách, čtený text dokázal pozorně poslouchat a částečně ho reprodukovat. Chlapec I se snaží odpovídat, odpovědi byly stále delší, v reprodukci toho, co zažil, pomáhala chlapci pomůcka – Víkendový deník. Důležité bylo, že se chlapec výrazně zlepšil ve hře a v sociálních vztazích. Neustále pokračovala spolupráce se školní speciální pedagožkou zaměřená na rozvoj oslabených oblastí a individuální podpora s formou PHP s odbornou terapeutkou. Do školky docházel chlapec celkem tři roky, z toho dva roky do běžné třídy na poslední předškolní rok bohužel přerušil docházku z důvodů stěhování a nastoupil do nové školky. Zůstal stále klientem SPC při FMŠ se speciální péčí.

9.2. Chlapec II

Základní diagnózou chlapce: Vývojová dysfázie převážně expresivního typu, porozumění řeči jednoduchým pokynům se aktuálně jeví jako dobré. V novém prostředí reaguje úzkostněji, ve známém již dokáže pěkně spolupracovat, často navazuje oční kontakt, je milý, usměvavý. Při náhlé vzniklé nejistotě, která je pravděpodobně ovlivněna zhoršenou

komunikační schopností, se může velmi rychle změnit jeho dobrá nálada. Kognitivní vývoj v neverbální oblasti odpovídá věku.

Koncentrace pozornosti mírně kolísá, souvisí také s rychlejší unavitelností. V současnosti je vhodně řízenou činnost (např. logopedická cvičení) raději rozdělit na více kratších časových úseků, které bude možno postupně prodlužovat. Pro příští rok je ideální zařazení do speciální třídy s malým počtem dětí, kde je přítomen asistent pedagoga. Adaptaci je třeba přizpůsobit aktuální potřebě chlapce.

Chlapec přišel do speciálního oddělení ve třech a půl let, jeho adaptace proběhla v doprovodu rodičů, pozvolna a bez větších problémů. Na první pohled bylo zřejmé, že je chlapec hodně nezralý, byl ve všech oblastech na úrovni spíše odpovídající batolecímu věku a byl lehce unavitelný. Na uklidnění měl stále potřebu dudlíku, tu se učitelky snažily postupně odbourat. Ze Strukturovaného a vizuálního programu během pár dnů pochopil, co se od něho očekává. Přestože podle diagnostiky měl rozumět mluvené řeči, ve skupině dětí tuto schopnost ztrácel, byl přehlacen podněty. V kontextu se snažil orientovat odkoukáváním, ale jakýkoliv pohyb kohokoliv z dětí, ho vedl k okamžitému napodobování bez porozumění, toto přetrvávalo a umocnilo při jeho přechodu do velkého oddělení. Diagnostikována u chlapce byla jednoznačná porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou. A. byl velmi přátelský, měl rád interakci s dětmi, rád se přidával ke hře zvláště pohybové, venku kontaktoval děti z běžných tříd, ale nedokáže s nimi kvalitně verbálně komunikovat. Po roce ve speciálním oddělení se vyloupl z batolecího období, řeč byla stále nesrozumitelná, pohyb je stále překotný, nevnímá překážky, pohyb není stále koordinovaný, ale výrazně se zlepšila jeho schopnost sebeobsluhy. I v případě komunikace s maminkou chlapce se potvrdila výše uvedená větší náročnost vést s ní komunikaci. Maminka byla velmi citlivá na jakékoliv upozornění ohledně deficitů jejího syna i na odborná doporučení k postupům v rámci jeho péče. Příčinou náročnosti této komunikace bylo mimo i rodinné trauma.

Po roce ve speciální třídě přešel na požádání rodičů do velkého oddělení, dle názoru učitelek ze speciální třídy to nebyl úplně rozumný krok, ale v tomto případě byl chlapci, na základě nečekaně uvolněného místa a na základě velkého tlaku ze strany rodičů, přestup do velké třídy umožněn.

Do velkého oddělení přicházel s přiznaným podpůrným opatřeními 3. Nebyl schopen se verbálně domluvit s vrstevníky a dospělými, měl nekoordinované pohyby spojené s hyperaktivitou a poruchou pozornosti.

Závěry psychologického vyšetření:

Vývojová dysfázie s převahou expresivní složky, mírné opoždění motoriky mluvidel, lehká

porucha koncentrace; zvýšená unavitelnost. po příchodu do velkého oddělení stále trpěl dysfázií a dyslálií. Kolektiv většího množství dětí ho nenechal klidným.

Adaptace ve velkém oddělení: Chlapec přišel radostně a s důvěrou. Byl uvolněný, mapoval si prostředí a aktivně se seznamoval s hračkami. Se zájmem pozoroval dění ve třídě. Po několika dnech zvládl být bez maminky. Charakteristika dítěte: Milý a veselý, pozitivní čtyř a půl letý chlapec. V sebeobsluze pomalý, ale téměř samostatný aktivní, baví ho pohybové hry ve třídě i venku. Pozitivně vnímá a pozoruje hry ostatních dětí, k dospělým má důvěru. Obsah jeho her je chudý, neuměl sám rozvíjet hry, často směřoval k pohybovým nebo bezoobsažně vybíjejícím hrám. Vše bylo o pozorování a navázání na jinou hru, která často nebyla kontrolovaná. Řeč byla málo srozumitelná, řečový apetit je průměrný, ale u svíčky se snaží vždy odpovědět. Dění ve třídě a řízenému programu rozumí, dokáže se chvílemi soustředit. Při individuální práci zaměřené na rozvoj řeči moc nechce, ale potom spolupracuje

Úroveň rozumových schopností: Postupně se více soustředil, v komunikačním kruhu vydrží vyslechnout výpovědi všech dětí. V programu třídy se orientuje a věcem rozumí. Ale často je potřeba ho usměrnit a navést ho, co má v danou chvíli dělat. Řeč byla méně srozumitelná, ale vyvíjí se slovní zásoba i srozumitelnost slov, vynechává zvrtná zájmena. Tvoří dvouslovné věty. Komunikace funguje spíše formou odpovědí na otázky, při výpovědích u svíčky pomáhá domácí deník, při rozvoji řeči logopedický sešit. Písničky brouká a houpe se do rytmu.

Chlapce od začátku zajímá vrstevnická skupina, ale nedovede hry rozvíjet, svádí ho to dělat blbosti. Proto dlouho nevydrží u jedné věci. Zatím má menší zkušenosti např. s malými holčičkami v kuchyňce. Námětové hry s panáčky brzy přecházejí do vzájemného bojování postaviček.

Jinak převládají pohybové až vybíjející hry (umývárna, chodba). Na zahradě má také rád pohyb, leze po větvích, ale neodhadne ještě nebezpečí z výšek (říká sám). Motivujeme ho ke hrám na pískovišti a ke hrám s pravidly. Během prvního pololetí byla integrační schůzka s rodiči, kde byla zahájena komunikace o tom, co by měl chlapec trénovat. Doporučilo se rodičům podporovat u chlapce v samostatnost při oblékání i stravování, vyžadovat uklízení hraček i vybrat nějakou domácí pomocnou práci. Návik řeči zařazovat i do běžného života (cestou v tramvaji, využívat věci, které nás obklopují). Usměrnovat hry, aby se střídalo běhání i hry s obsahem.

9.3. Chlapec III

Chlapec přestoupil ze školky, kde nebyli spokojeni s poskytovanou individuální péčí. Byl klientem v SPC pro zrakově postižené, přestoupil do SPC spadajícího pod FMŠ se speciální péčí. Oční vada na pravém oku byla zjištěna ve dvou letech díky šilhavosti. Byly mu nasazeny brýle a okluzor. Počet dioptrií zhruba 8.

Charakteristika dítěte: Drobný, trochu introvertní chlapec (pokud je nejistý, ztišuje hlas a sklání hlavu), rád si hraje s autíčky, hra je aktivní, někdy mírně stereotypní, vystačí si hrát sám, možným důvodem mohl být nedostatek zkušeností z partnerské hry. (z SPC pro zrakově postižené) bylo konstatováno zlepšení orientace v prostoru, schopnost delšího setrvání u hry a dobré sociální vazby.

Pracovní a informační materiály byly předány novému SPC: Chlapec žije v pečující rodině, rodiče se zajímají o odbornou problematiku daného postižení. Péče obou rodičů je vyrovnaná, je s nimi velmi dobrá spolupráce. Aktivně se zapojují i do akcí školy. Úroveň rozumových schopností: Orientuje se dobře v interierech třídy i na zahradě. Zapojuje se do řízených činností dle svých možností, chápe pravidla chování. Pozornost je někdy slabší neb unavitelná. Při sebeobsluze je potřeba dopomáhat, při jídle někdy dokrmit. Čtení poslouchá, u svíčky hovoří. Oblast hrubé a jemné motoriky: Rád běhá s ostatními dětmi v prostoru podle rytmu, venku jezdí na plastové motorce. Jemná motorika je na dobré úrovni. Vkládá kubusy, navléká korálky. Oblast sociálních a komunikačních schopností: Byl zvyklý hrát si sám s autíčky, první pozitivní kontakty byly s vývojově opožděným chlapcem I. Dále se stal přitažlivým svou submisivitou pro děti hledající partnery k vybíječím hrám. Jeho samotářské hry jsou zřejmě ovlivněny i zrakovou vadou, se specifickým kognitivním vývojem.

Druhý rok ve velkém oddělení: Stav v prvním pololetí: Chlapec se vrátil po prázdninách celkově uvolněný, radostný, začal více projevovat emoce. Po krátkém období hyperaktivních her celkově „rozkvetl“. Stabilizoval se, je radostný, spokojený, samostatný a sebejistější, našel si své místo v kolektivu. Překonal „kletbu“ minulé školky.

Dokázal změnit místo na spaní (staví si domečky), zlepšilo se výrazně stravování. Začal sám kreslit, lépe komunikuje. Výrazně se rozvinula hra. Zlepšila se úroveň rozumových, pohybových i sociálních schopností. Práce v hliněném poli ukazuje stále ještě určitou osobnostní stagnaci. Domníváme se, že dosavadní výchovná péče se ubírala výcvikovým směrem, vzhledem k oční vadě. Nyní musíme posilovat osobnostní rozvoj

směrem k sobě, ke schopnosti vystupovat ve hře sám za sebe, ke schopnosti rozvíjet sociální vztahy, mít svoji zodpovědnost, směřovat k roli školáka.

Stav ve druhém pololetí: Při integrační schůzce jsme se shodli na pozitivním vývoji v prvním pololetí, sdělily jsme potřebu zaměřit se na oslabenou oblast osobnostního rozvoje vzhledem k sobě. Rodiče se svěřili, že prožívají u chlapce období vzdoru. Vývoj ve druhém pololetí neměl tak výrazný vzestup jako v prvním. V partnerských vztazích nedošlo k posunu, ve hře je závislý na partnerech, hru nerozvíjí a vyhledává mladší spoluhráče (souvisí to s oslabením v osobnostním a sociálním vývoji). Zlepšila se celková aktivita při plnění zadaných úkolů. Odcházel ochotně na individuální péči, cvičili jsme hrubou motoriku ruky a grafomotoriku, došlo k určitému zlepšení. V řeči zmizelo fantazírování, ale celkový projev je nejasný, huhlavý se snahou rychle se vyjádřit (nutná konzultace s logopedkou). V jídle se zlepšil apetit. Práce u speciální pedagožky je klidnější a soustředěnější. Pokročilo sluchové vnímání a rozlišování, ve zrakovém vnímání již odliší inverzní (pravo-levé) tvary. Ve výslovnosti zatím není správná hláska l,r,ř také samohlásky a, e se stírají. Opakování rytmického vzorce a spojení řeči a pohybu je obtížnější. Na sportovní kroužek chodil rád, bavil ho, dobře fungoval, hrál všechny hry, zvládnul i postřehové hry. Nebyly ani kázeňské problémy. Doporučené kroužky Předškolák, Forestein, Logopedii a Sportovní. Doplněná charakteristika dítěte po roce docházky: Drobný, atletický a introvertní chlapec. Je veselý, aktivní, má rád pohyb. Sociálně se zapojuje hra je partnerská. Je samostatný ve stravování i v sebeobsluze, zvládá si udělat balíček po spaní, dobře jí.

Úroveň rozumových, pohybových i sociálních schopností odpovídá věku.

Oslabená je jemná motorika, grafomotorika a částečně sluchové rozlišování. Oslabený je osobnostní rozvoj (být sám za sebe), navazovat sociální vztahy. Úroveň rozumových schopností: Aktivně se zapojuje do řízených činností. Odpovědi u svíčky jsou obsažnější, zpívá (někdy si sám prozpěvuje). Individuální práci již neodmítá, pracuje soustředěně a samostatně. Při práci u speciální pedagožky zmizela úzkostnost, lépe pracuje, zlepšila se pozornost (i ve dvojici se dokáže usměrnit). Ve sluchovém vnímání pozná slova lišící se znělostí, délkou, měkčením, reaguje na dané slovo. Ve zrakovém vnímání odliší pozadí a figuru, odliší konkrétní obrázky i abstraktní tvary, odliší inverzní (pravo-levé) tvary. Oblast hrubé a jemné motoriky:

Rád běhá s ostatními dětmi v prostoru podle rytmu, je obratný a mrštný, má výbornou kondici, je vytrvalý. V hrubé motorice jsou oslabené ruce, a to se projevuje kontraproduktivně v grafomotorice. Ruku již opírá na stole, špetkový úchop je ještě neupevněný, tlak na ruku je slabý a nepevný. Jinak udrží směr, tvar a mezery mezi čarami, pohyby jsou plynulé. Kreslení

je zatím ojedinělé (obrázky s obsahem), kresba je jednoduchá. Oblast sociálních a komunikačních schopností: Je aktivnější, hry již nejsou stereotypní. Oslabení je v partnerské hře. Sociální dovednosti neodpovídají věku. Vyhledává mladší partnery, mezi staršími se vztahuje do závislosti k jednotlivcům, o vrstevnickou skupinu ještě nemá zájem. Zlepšila se komunikace. Při konfliktu již nesklání hlavu, je ochoten přijímat výzvy a naslouchat.

10. Rozhovory s rodiči zkoumaných dětí

V rámci svého kvalitativního výzkumu jsem vedla strukturované rozhovory s rodiči tří dětí, které tvořily výzkumný vzorek mého výzkumu. Otázky byly primárně směřované na oblast spolupráce s rodiči se speciálním pedagogickým centrem a spolupráci se školou, ve které jsou jejich děti inkluzivně vzdělávány. Důraz byl kladen na získání pohledu rodičů na kvalitu rané péče poskytované jejich dětem.

Otázky strukturovaného rozhovoru:

SPC:

1. Jak jste se stali klienty SPC?
2. Kdo Vás informoval o této možnosti?
3. Byli jste již před tím u nějakého odborníka?
4. V kolika letech Vašeho syna se uskutečnila první návštěva SPC?
5. Jaký pocit jste měla z první návštěvy SPC?
6. Jak byste hodnotil/a průběhem prvního vyšetření?
7. Jaký byl pro Vás následný rozhovor s odbornými pracovníky SPC?
8. Jak vnímáte spolupráci SPC s FMŠ se speciální péčí.?
9. V čem vidíte silné případně slabé stránky toho, že SPC, jehož jste klientem je/není součástí školy?

Speciální péče v předškolním zařízení:

1. Jaké silné/slabé stránky vnímáte v tom, jak je poskytována speciální péče ve školce?
2. Co je pro Vás v rámci péče o Vašeho syna ve školce nejdůležitější.
3. Co byste doporučili ke zlepšení.
4. Jak vnímáte přínos integračních schůzek během školního roku?
5. Vyhovuje Vám průběh a obsah integračních schůzek?
6. Využíváte péče ještě jiných odborníků při práci s Vaším synem, nebo pouze péči SPC a školky?
7. Máte zkušenost s jinou školkou, jak byste porovnali přístupy speciální péče v těchto dvou předškolních zařízeních.

10.1. Shrnutí rozhovorů

Všechny děti dotazovaných rodičů byly vyšetřeny odborným pracovištěm již před nástupem do školky. Rodič chlapce I měl jako jediný zkušenost s danou mateřskou školou, neboť do ní docházel starší bratr chlapce. Již s předstihem mu byla s mladším dítětem doporučena návštěva SPC na základě osobního setkání učitelek školy s daným dítětem při celoškolkových akcích. Rodič o tom hovoří takto: „*Informovala mě paní ředitelka mateřské školky, která mě sama oslovila.*“

Rodič chlapce II. Neměl žádnou dřívější zkušenost: „*Hledala jsem na internetu tu nejlepší možnost předškolního zařízení pro svého dysfatického syna, ideálně v místě bydliště a našla jsem SPC při dané školce. Protože mě paní psychologka zaujala a přesvědčila o své profesionalitě, plus mě nadchnul její přístup k synovi, velmi jsem uvítala možnost dlouhodobého sledování syna v tomto SPC.*“

Rodič chlapce III. Popisuje spolupráci během přestupu z jiné školky. „*Po nástupu syna do dané školky došlo k propojení spolupráce našeho stávajícího odborného pracoviště, kam již syn docházel a SPC při dané školce. Syn tak následně byl v péči obou těchto SPC. My už tak přišli do školky, kde o synovi měli informace předem a nastoupil jako integrované dítě.*“

První návštěvy odborného pracoviště proběhly u všech sledovaných dětí ve zhruba třech letech. Pro dítě II to nebyla první návštěva u odborníka, rodič chlapce II informuje. „*Navštívili jsme neurologii, kde potvrdily vývojovou dysfázii, dále jsme navštívili klinickou logopedku, která se synem pracuje doposud.*“ Návštěvy odborného pracoviště byly všemi rodiči velmi kladně hodnoceny. Rodič chlapce I. „*Z první návštěvy jsem měla dobrý pocit, prostředí bylo velmi přátelské a konečně někoho zajímal náš příběh a citlivě vše vyslechl.*“

Rodič III. „*Vše proběhlo mile a profesionálně.*“

Velmi pozitivně rodiče hodnotili samotný průběh rozhovoru vedeného odbornou pracovnící. Rodič chlapce I. „*V následném rozhovoru jsme si ujasnily konkrétní poznatky z vyšetření, a možnosti jak syna podpořit. Opět velmi citlivé jednání.*“

Rodič chlapce II. „*Nad mé očekávání, dospěla jsem k přesvědčení, že syn je v nejlepších rukou.*“

V druhé části strukturovaného rozhovoru byly otázky zaměřeny primárně na spolupráci daného předškolního zařízení a SPC. Zajímalo mě, jak rodiče vnímají spolupráci těchto dvou pracovišť. Rodič chlapce I. „*Spolupráce podle mého názoru probíhá velmi dobře, informace si navzájem předávají a pracovníce SPC mohou syna navštívit přímo ve třídě.*“

Rodič chlapce II. „*Spolupráci vnímám jednotně, jako by šlo o jeden tým. S těmito tvrzeními se ztotožňuje i rodič chlapce III. „*Spolupráci nemám co vytknout, je výborná.*“*

Strukturovaný rozhovor se dále zaměřil na to, aby se rodiče pokusili pojmenovat silné případně slabé stránky toho, že odborné pracoviště je součástí předškolního zařízení. Rodič chlapce III popisuje silné stránky. „*V tom, že je SPC přímo v místě školy je velké plus. Syn tam mohl docházet bez naší přítomnosti v rámci programu ve školce. SPC má díky tomu mnohem hlubší znalost prostředí školky a pedagogů. Výhodou je určitě i flexibilita, když nemá dítě dobrý den, může se návštěva SPC naplánovat bez problémů na jindy. Slabé stránky tohoto konceptu nenacházíme.*“ A i přesto, že rodiče pravidelně navštěvují obě pracoviště dochází k neinformovatnosti Rodič chlapce II. „*Nevnímám a upřímně jsem dosud nevěděla, jaká je struktura organizace.*“ Dále jsem zjišťovala jak rodiče vnímají kvalitu poskytovaná speciální péče ve zkoumané školce. Rodič chlapce I. „*V běžné třídě je velmi pozitivní, že dítě může mít svoji asistentku (i když je sdílená), která mu pomáhá a věnuje se mu a rozvíjí dítě individuálně, případně ho je schopná zapojit do kolektivu. Ve speciální třídě vnímám jako slabou stránku málo asistentů nebo učitelů, častěji tam nastávají náročnější situace a je potřeba je řešit různými způsoby v závislosti na konkrétních problémech jednotlivých dětí. Také prostor šatny by mohl být větší z důvodu kumulace dětí a z toho pramenících problémů. Případně by mohlo být méně dětí ve spec.třídě. Péče učitelek a asistentek je velmi dobrá a citlivá a individuálně zaměřená na jednotlivce. Pomůcky a rituály dětem také velmi pomáhají a rozčlenění třídy na jednotlivá zákoutí řeší potřeby dětí.*“ Rodič chlapce II. „*Libí se mi, že se mezi dětmi nedělají rozdíly, aspoň z mého pohledu, že je syn brán jako každé jiné dítě. Vlastně úplně jedinou nepřijemnost vnímám v nemožnosti nechat ho ve školce déle, než do 16 hod., jak smějí zůstat ostatní děti. To zároveň nedovedu synovi vysvětlit, pokud mu nechci vyprávět, že není jako ostatní.*

Rodič chlapce III. „*Děti ani nevnímají, že se tam speciální péče děje, je to dáno přístupem a náplní. Děti to vnímají jako naprostou součást dne i roku.*“ Na toto navazuje otázka zaměřená na prozkoumání názorů rodičů na speciální péči o dítě a co je podle rodičů nejdůležitější v souvislosti s touto péčí. Rodič chlapce I zmiňuje, že je důležité: „*Začlenění do kolektivu a nepoukazování na chlapcovu odlišnost a jeho nezvyklé projevy a z toho pramenící jeho spokojenost a pocit, že někam zapadá a má přátele a pocit sebedůvěry.*“

Pro Rodiče chlapce II je také silná myšlenka v tom: „*Aby byl brán jako ostatní, v čem se dá, aby se mu nedávalo najevo, že má nějaký problém a je jiný, ale zároveň, aby se bral ohled na jeho problém s řečí a v tom, kde si sám neporadí.*“

A je velmi přínosné, když rodič se nebojí sám zmínit: „*... že nezná tu hranici, která ho limituje oproti ostatním dětem bez vývojové dysfázie. Ale toto školka zcela splňuje a nemám nejmenší výhradu.*“ Součástí kvalitní speciální péče o dítě se SVP je též organizování

integračních schůzek, které jsou pravidelně uskutečňovány minimálně dvakrát do roka. Rodiče se shodují, že jsou s integračními schůzkami spokojeni.

Rodič chlapce I. *„Přínos vnímám obrovský, velmi oceňuji, že se těchto schůzek účastní kromě učitelky a asistentky pedagoga další odborníci, kteří se synem pracovali.“* Rodič

chlapce II. *„Integrační schůzky? V SPC si je vybavuji, ve školce moc ne, jen ty třídní, které jsou ve velmi přátelském uvolněném duchu. Schůzky s učiteli a SPC vnímám je kladně, možná ale proto, že jsou všechny zprávy směrem ke mně kladné... „*

Rodič chlapce III. *„Setkání pedagoga, psychologa a rodiče je podstatný a užitečný pro dobrý přehled rodičů nad situací, výhledem do budoucna a také pro větší klid. Víme, na čem máme nyní pracovat, co zlepšit a co čeho už dítě dosáhlo – plánování cílů.*

V závěru jednotlivých rozhovorů jsem se individuálně zaměřila na konkrétní situace jednotlivých dětí a jejich rodin. První dotazovaní rodiče mají zkušenost s přestupem do jiné školky v 5ti letech chlapce, kdy se přestěhovali. Získala jsem tak možnost srovnání přístupu ke speciální péči ve dvou předškolních zařízeních. Druhým dítětem je chlapec, který navštěvoval nejdříve speciální třídu a následně přešel do velkého oddělení, kde je velký rozdíl především v počtu dětí a podle rodičů je dalším rozdílem: *„... že v duhové třídě se velmi často řeší individuální potíže nemocného dítěte, zní tam projevy např. autistických dětí apod., Syn tam na tom byl z mého pohledu nejlíp a prostředí mu neprospívalo, ale na druhou stranu díky ročnímu pobytu v duhovém odd. má rozvinuté sociální citění, soucit, tendence pomáhat slabším.“*

Třetí rodina má zkušenost s tím, že jejich syn první rok docházel do jiné mateřské školy bez speciální péče, kde dle výpovědi rodičů: *„Učitelky zvládaly běžný provoz, ale na další přesah neměly zřejmě prostor ani energii. Na základě jejich doporučení, že se jejich syn vymyká standardu, a že by měl ideálně mít nějakou speciálnější péči, jsme začali docházet do SPC a následně dospěli k přestupu do daného předškolního zařízení.*

11. Shrnutí výsledků výzkumu

Hlavní výzkumná otázka: Jaké faktory ovlivňují úspěšnou realizaci inkluzivního vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v předškolním zařízení?

Na základě kvalitativního výzkumu, v rámci kterého jsem realizovala pozorování, strukturované rozhovory a prováděla podrobnou analýzu dokumentů dětí se SVP, jsem došla k těmto závěrům: Hlavním pozitivně ovlivňujícím faktorem je funkční nastavení spolupráce všech, kteří participují na péči o děti se SVP. Především se jedná o učitele, rodiče a pracovníky odborného pracoviště. Dalším pozitivně ovlivňujícím faktorem je partnerská a otevřená komunikace mezi danými subjekty. Pozitivně ovlivňuje úspěšnost inkluzivního vzdělávání skutečnost, kdy jsou učitelé proinkluzivně naladěni, mají zájem se v oblasti podpory dětí se SVP dále vzdělávat a seznamovat se s novými metodami a trendy v dané oblasti. V neposlední řadě je pozitivně ovlivňujícím faktorem taková atmosféra ve vzdělávacím zařízení, která umožňuje rodičům a jejich dětem zažívat pocit přijetí, pochopení a podpory.

Dílčí výzkumná otázka I: Jaké faktory ovlivňují úspěšnou spolupráci odborného pedagogického pracoviště a předškolního zařízení?

Úspěšnost spolupráce těchto dvou subjektů je v přímé úměře s mírou ochoty, s kterou zaměstnanci školy a odborného pracoviště chtějí spolupracovat. Hlavním ovlivňujícím faktorem je vzájemný profesní a odborný respekt učitelů a odborných pracovníků. Je nutné, aby si učitelé byli vědomi toho, jak důležitá je diagnostika a včasné podchycení a pojmenování symptomů oslabení u konkrétního dítěte. Velmi důležité je, aby se obě strany vzájemně informovaly o všech krocích, které se v rámci péče o dítě se SVP podnikají. Velký vliv má skutečnost, s jakou intenzitou je nastavena tato spolupráce, četnost a obsáhlost vzájemně si předávaných informací týkajících se péče a podpory dítěte se SVP. Dále je to vzájemná shoda na postupech a metodách, které budou využívány při zajišťování speciální péče a inkluzivního vzdělávání. V současné době nároky na práci pracovníků odborných pracovišť narůstají, psychologové a speciální pedagogové jsou často zatíženi objemnou administrativou, poptávka klientů převyšuje nabídku volných míst. Toto jsou další faktory, které mohou ovlivnit úspěšnost spolupráce. Pokud není dostatek času na osobní návštěvy odborných pracovníků ve školách, na jejich účast na integrovaných schůzkách, není možné nastavit funkční a úspěšnou spolupráci.

Dílčí výzkumná otázka II: Jaký význam má funkční spolupráce těchto dvou pracovišť na kvalitu realizace inkluzivního vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?
Funkční spolupráce odborného pracoviště a předškolního zařízení je pro realizaci kvalitního

inkluzivního vzdělávání zásadní. Bez participace jednoho z těchto subjektů na péči o dítě se SVP by nebylo možné inkluzivní vzdělávání vůbec realizovat. Učitel musí respektovat stanovenou diagnózu a doporučení odborného pracoviště. Na druhé straně musí odborné pracoviště při vypracovávání doporučení, především při kódování podpůrných opatření komunikovat s daným předškolním zařízením a připravit jim toto nejlépe na míru s ohledem na potřeby konkrétní třídy, kam bude dané dítě docházet.

11.1. Doporučení pro praxi

Odpovědi na výzkumné otázky mohou sloužit jako východisko pro obecná doporučení, jak úspěšně realizovat inkluzivní vzdělávání:

- Nastavit funkční spolupráci všech, kteří participují na péči o děti se SVP.
- Podporovat partnerskou a otevřenou komunikaci mezi rodiči a učiteli, učiteli a pracovníky odborných pracovišť.
- Zajistit vzdělávání učitelů v oblasti speciální pedagogiky.
- Seznamovat učitele s novými trendy, metodami z oblasti speciální péče a možnostmi terapií.
- Klást důraz na empatický přístup zaměstnanců školy a budování podpůrné atmosféry v rámci celého předškolního zařízení.
- Realizovat pravidelné týmové supervize, kde mohou pedagogové pod dohledem odborníka diskutovat problematické situace a vyjasnit si vzájemně postupy pedagogické práce.
- Zajistit pedagogům pravidelnou péči mentora, který může předat zpětnou vazbu k jejich způsobům realizace speciální péče.
- Vzdělávat učitele v oblasti vedení rozhovorů s rodiči a v oblasti komunikačních dovedností.
- Systematicky předávat informace mezi školou a odborným pracovištěm.

Na základě svých praktických zkušeností a realizace kvalitativního výzkumu shrnuji konkrétní doporučení pro praxi:

Děti se SVP jsou do školky přijímány na základě doporučení odborného poradenského zařízení. Díky doporučení se mohou učitelé na inkluzivní vzdělávání daného dítěte připravit a zajistit doporučená podpůrná opatření / didaktické pomůcky, úpravy prostoru, asistent pedagoga /. V některých případech se naplno speciální vzdělávací potřeby projeví až v rámci fungování dítěte ve velkém kolektivu dětí. Aby se eliminovala tato varianta, doporučuji klást důraz na efektivní průběh zápisu do mateřské školy. V popisovaném předškolním zařízení je prioritou potkat se s dítětem a jeho rodiči při zápisu osobně. Podmínkou pro podání žádosti o přijetí do dané školky je, aby se rodiče dostavili v doprovodu svých dětí. Organizace zápisu je

tomu plně uzpůsobena. Rodiče přicházejí s dětmi v daných časových intervalech a v konkrétním čase, na který se mohou zaregistrovat. Rodiče nemusí dlouho čekat a vše probíhá v poklidné atmosféře. Děti mají možnost si hrát v herně, kde je sledují učitelé a speciální pedagogové, kteří v případě, že se u dítěte v rámci hry a v interakci s ostatními dětmi projeví symptomatika nějakého oslabení, oslovují dané rodiče a v návaznosti na to pak nabízejí kontakt na odborném poradenské zařízení. Velký důraz je v daném předškolním zařízení kladen též na kvalitní průběh adaptace nových dětí. S dostatečným předstihem jsou noví rodiče upozorněni na to, a je jim to též zdůrazněno na schůzce s rodiči nových dětí, která se pravidelně koná v posledním měsíci školního roku, že je jejich přítomnost vyžadována v prvních dnech adaptace jejich dítěte. Je zásadní, aby dítě za podpory svých nejbližších získalo důvěru v učitele a k novému prostředí. Rodiče jsou tak zároveň přítomni situacím běžného školkového dne a mohou sledovat, jak je jejich dítě schopno se v daných situacích orientovat. I po zdárném dokončení adaptace je přínosné, aby měli rodiče nadále možnost vstupovat do třídy, a to v průběhu celého školního roku. Mohli se v případě zájmu účastnit programu, seznámit se s tématy a činnostmi, na které je práce s dětmi aktuálně zaměřena a zároveň při každodenním kontaktu s učiteli osobně probrat naléhavé záležitosti týkající se jejich dítěte. Pokud nastane situace, kdy se speciální vzdělávací potřeba projeví až po přijetí dítěte do školky, je právě učitel tím, kdo první dává rodičům zpětnou vazbu, že jeho dítě vybočuje z normy a má při běžných činnostech z hlediska vývoje dítěte netypické projevy chování. Je tedy nezbytné, aby mezi učiteli a rodiči panovala důvěra a fungovala otevřená komunikace. Velmi zásadní je také intenzivní práce s ostatními dětmi, kdy prohlubujeme jejich povědomí o jinakosti jejich kamaráda. Je důležité, aby zdravé děti věděly, jak se zachovat v problémové situaci, co dělat. Je prioritní, aby se ostatní děti staly pomocníky, dokázaly dítě se SVP vzít za ruku, společně si s ním hrát, učit se, povídat. To vše se pak odrazí i v tom, jak doma zdravé děti referují svým rodičům o fungování ve třídě s inkluzí. Nesmí se dopustit, aby se zdravé děti cítily omezované, nebo dokonce ohrožené přítomností dítěte se specifickými projevy, nebo aby tento pocit nabyli jejich rodiče. Doporučuji, aby rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami byli zváni k účasti na programu ve třídě a na následnou schůzku s učiteli případně pracovníci SPC. Pro dítě se SVP doporučuji v průběhu září vypracovat individuální výukový plán (IVP), na jehož vytvoření by se měli podílet třídní učitel, speciální pedagog, případně asistent pedagoga. Vypracovaný IVP by se měl v pololetí a v závěru školního roku vyhodnocovat. V průběhu školního roku je přínosné minimálně dvakrát realizovat integrační schůzky. Schůzek se účastní rodiče, učitelé, asistenti pedagoga, zástupci všech poradenských zařízení, která participují na péči o dané dítě. V rámci těchto schůzek se

hodnotí dosavadní průběh inkluze. Zainteresovaní si vzájemně vyměňují své zkušenosti, aby se ve školce mohlo aplikovat to, co funguje při péči o dané dítě rodičům a naopak. Jedním z nejzásadnějších principů úspěšné speciální péče je, aby rodiče s učiteli sjednotili postupy své práce s daným dítětem doma i ve školském zařízení. Dále se na integračních schůzkách diskutuje o dalších možnostech speciální péče a o tom, co mohou přítomní odborníci rodičům nabídnout. Nadstavbou speciální péče je celodenní přítomnost speciálního pedagoga.

12. Diskuse

Během bakalářského studia oboru Učitelství pro MŠ a v rámci své následné praxe jsem měla možnost seznámit se s fungováním mnoha předškolních zařízení, a především s mnoha způsoby, jak realizovat inkluzivní vzdělávání. Od roku 2016 vznikla všem školám zákonná povinnost zajistit podmínky pro inkluzivní vzdělávání. Pro mnoho škol to nebyla jednoduchá situace. Některé školy neměly dostatečné a vhodné materiální podmínky včetně vhodných prostorů – např. bezbariérové vstupy, výtahy, velké třídy, variabilní nábytek atd. Jiným školám, a to bylo mnohem limitující, se nedostávalo proinkluzivně naladěného pedagogického personálu, v pedagogických týmech přerůstaly předsudky a obavy. Mnoho pedagogů nemělo vzdělání v oblasti speciální pedagogiky a neorientovali se v oblasti potřeb dětí s handicapem.

Jako výzvu jsem vnímala možnost stát se součástí pedagogického týmu předškolního zařízení, které díky dlouholeté zkušenosti, kdy se škola věnovala integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami již od 90 let. 20. století, zvládá úspěšně realizovat i inkluzivní vzdělávání. Podmínky pro inkluzivní vzdělávání byly v tomto předškolním zařízení tedy velmi dobře nastaveny. V daném předškolním zařízení pracuji již čtvrtým rokem a měla jsem možnost se důkladně seznámit se všemi mechanismy, které pozitivně ovlivňují úspěšnou realizaci inkluzivního vzdělávání. Rozhodla jsem se, že využiji této zajímavé zkušenosti k tomu, abych ve své diplomové práci pojmenovala konkrétní postupy, které pozitivně ovlivňují realizaci inkluzivního vzdělávání a formulovat obecná doporučení pro jiná předškolní zařízení, jak úspěšně inkludovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Psaní diplomové práce pro mě byla velmi zajímavá zkušenost. Bylo pro mě přínosné a pozitivní věnovat se analýze toho, proč je předškolní zařízení, jehož pedagogického týmu jsem součástí, úspěšné v oblasti inkluze. Sdílení dobré praxe je pro pedagogy velmi zásadní. Doufám, že se mi podařil realizovat jeden z výše definovaných cílů a to, inspirovat a pomoci jiným předškolním zařízením k tomu, aby i oni byli při realizaci inkluzivního vzdělávání úspěšnější.

Ve své práci jsem se snažila spíše zobecňovat získané poznatky. Kazuistiky tří inkludovaných dětí sloužily v mé práci jako přiblížení toho, jaké postupy se při jejich inkluzi osvědčily. Rozhovory s rodiči těchto dětí měly zmapovat jaké zkušenosti mají tito rodiče s danými postupy, s přístupy pedagogů a jaká je jejich zkušenost z jiných předškolních zařízení.

Ve svém dalším výzkumu by mě zajímalo podrobněji se věnovat jednotlivým případům, sledovat další vývoj jednotlivých klientů a jejich fungování v rámci dalších stupňů vzdělávání.

Velmi mě zajímá dále např. téma dětí se poruchou citové vazby – attachmentu, jejich inkluze je velmi náročná a specifická. Je to neprozkoumaná oblast i pro zkušené pedagogy, kteří pracují v zařízení, které úspěšně inkluduje děti s jinými oslabeními. Je mnoho výzev v rámci tématu inkluzivního vzdělávání a věřím, že budu mít prostor a podporu se dále této problematice věnovat.

Závěr

Hlavním cílem mé diplomové práce bylo představit a charakterizovat funkčně nastavenou spolupráci odborného pedagogického pracoviště, které zajišťuje ranou péči svým klientům předškolního věku a předškolního zařízení v rámci zajišťování inkluzivního vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Ukázalo se, že tato funkční spolupráce je velmi zásadní, ale je pouze jen jednou z podmínek pro zajištění kvalitně realizovaného inkluzivního vzdělávání. Potvrdilo se, že dalšími nezbytnými podmínkami jsou především proinkluzivně naladěni pedagogové, jejich snaha se dále v problematice speciální a inkluzivní pedagogiky vzdělávat, zajištění partnerské a otevřené komunikace mezi rodiči a učiteli, učiteli a pracovníky odborných pracovišť, empatický přístup zaměstnanců školy a budování podpůrné atmosféry v rámci celého předškolního zařízení.

Na základě praktických zkušeností a zjištění mého výzkumu jsem si vědoma, jak náročné je pro mnoho předškolních zařízení zajištění kvalitního inkluzivního vzdělávání. Pokusila jsem se tedy na základě své zkušenosti a výsledků výzkumného šetření představit na konkrétních případech fungující a ověřený systém inkluzivního vzdělávání v daném předškolním zařízení a vytvořit přehled doporučení pro funkční praxi.

Byla bych velmi ráda, pokud by tato moje doporučení pomohla předškolním pedagogům a vedení předškolních zařízení pojmenovat ty oblasti jejich působení, které je potřeba v souvislosti se zajištěním inkluzivního vzdělávání posílit, kde má dané předškolní zařízení své silné a slabé stránky a na co by se v této oblasti měl konkrétní pedagogický tým zaměřit.

Jsem velmi ráda, že jsem součástí funkčně nastaveného systému zajištění rané péče a člen týmu předškolního zařízení, které je schopno zajistit kvalitní inkluzivní vzdělávání a doufám, že má diplomová práce přispěje k tomu, aby se toto dařilo i v jiných mateřských školách a s nimi spolupracujícími odbornými pracovišti.

Seznam použité literatury

- Bartoňová, M., Bytešníková, I., Vítková, M., et al. (2012). *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole*. Brno: Paido
- Hájková, V., Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. 1. Vyd. Praha: Grada Publishing,
- Hendl, J. (2016) *Kvalitativní výzkum – základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hradilková, L., a kol., (2018) *Praxe a metody rané péče v ČR*. Praha: Portál.
- Kasíková, H., Straková, J. (2011) *Diverzita diferenciací v základním vzdělávání*. 1. Vyd. Praha: Karolinum.
- Kendíková, J. (2017) *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe.
- Květoňová-Švecová, L. (2004) *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido.
- Lechta, V. (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál.
- Lechta, V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál.
- Lipnická, M. (2015) *Podpora a pomoc v edukaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách* Zlín: Fakulta humanitních studií
- Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 65 (2), 113-142.
- Mareš, J., Průcha, J., Walterová, E. (2013) *Pedagogický slovník*. Praha: Portál,.
- Michalík, J. (2002) *Škola pro všechny aneb integrace je když...* Vsetín: Základní škola Integra Vsetín,
- Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. Nařízení vlády o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků (2005). Zlín: Zákony pro lidi. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-75>
- Němec, Z., Martinovská, P. (2018). *Asistent pedagoga v mateřské škole*. Praha: Raabe.
- Opravilová, O., (2016) *Předškolní pedagogik.*, Praha: Grada
- OSN, *Deklarace práv dítěte* (1959) New York, Dostupné z: <https://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/deklarace-prav-ditete.pdf>
- OSN, *Všeobecná deklarace lidských práv* (2015). Česká republika Dostupné z: https://www.mzv.cz/file/3156327/Vseobecna_deklarace_lidskych_prav.pdf

- Pavlíková, I., Pivoňková, Š. Studie. *Pojetí rané péče v Moravskoslezském kraji*. Krnov: 2005.
- Pančocha, K. *Perspektivy výzkumu inkluzivního vzdělávání*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2011.
- Průcha, J., A kol. (2016) *Předškolní dítě a svět vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Soriano, V., (2005) *Raná péče, Analýza situace v Evropě, Klíčové aspekty a doporučení*, Evropská agentura pro rozvoj speciální pedagogiky.
- Společnost pro ranou péči, Dostupné z: Česká republika, <https://www.ranapece.cz/pro-media/vyrocní-zpravy/>
- Spilková, V. a kol., *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005.
- Školní vzdělávací program, Dostupné z: <https://www.skolka.org/dokumenty.html>
- Šulová, L., Zaouche – Gaudron, Ch., (2003) *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum
- Syslová, Z., Borkovcová, I., Průcha, J. (2014) *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Švaříček, R., Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. vyhlášce č. 27/2016 Sb., rozšířenou o vyhlášku č. 416/2017 Sb.,
- Vládní výbor pro zdravotně postižené občany, (1998) *Národní plán vyrovnávání příležitostí pro občany se zdravotním postižením* Praha, Dostupný z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/vvzpo/dokumenty/NPVP-98.pdf>
- Vyhláška č. 14/2005 Sb. Vyhláška o předškolním vzdělávání (2005). Zlín: Zákony pro lidi. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-14>
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů (2019). Zlín: Zákony pro lidi. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-248>
- Vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (2016). Zlín: Zákony pro lidi. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>
- Vyhláška č. 72/2005 Sb. Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. (2005). Zlín: Zákony pro lidi. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>
- Yin, R. K. (2009) *Case Study Research – desing and methods*. Los Angeles: Sage.
- Zákon č. 108/2006 Sb. (2004). Zákon o sociálních službách. Zlín: Zákony pro lidi. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (2004). Zlín: Zákony pro lidi. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákona č. 561/2004 Sb. Školský zákon (2021) Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

Zákon č.563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2004) Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38850/>

Zákon č. 379/2015 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (2015). Zlín: Zákony pro lidi. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-379>

Zilcher, L., Svoboda, Z., (2019) *Inkluzivní vzdělávání: Efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada

Přílohy

Příloha č. 1 – rozhovory s rodiči

Příloha č. 2 – rozhovor s vedoucí Speciálně pedagogického centra

Strukturované rozhovory:

Znění rozhovoru jsem upravila tak, že jsem konkrétní jména chlapců nahradila označení syn a zobecnila jsem názvy předškolních zařízení a odborných pracovišť, která rodiče v rozhovorech zmiňovali.

Strukturovaný rozhovor s rodičem chlapce I

SPC

1. Jak jste se stali klienty SPC?

V mateřské školce kam chodil starší syn jsme se dozvěděli o existenci SPC a o možnosti stát se klienty.

2. Kdo Vás informoval o této možnosti?

Informovala mě paní ředitelka mateřské školky, která mě sama oslovila.

3. Byli jste již před tím u nějakého odborníka?

Nebyli.

4. V kolika letech Vašeho syna se uskutečnila první návštěva SPC?

Ve třech letech.

5. Jaký pocit jste měli z první návštěvy SPC?

Z první návštěvy jsem měla dobrý pocit, prostředí bylo velmi přátelské a konečně někoho zajímal náš příběh a citlivě vše vyslechnul.

6. Jak hodnotíte průběh prvního vyšetření?

Už si to přesně nepamatuji, nejdříve probíhal dlouhý rozhovor mezi mnou a pracovníci a pak se věnovali synovi, setkání bylo milé.

7. Jaký byl pro Vás následný rozhovor s odbornými pracovníci SPC?

V následném rozhovoru jsme si ujasnili konkrétní poznatky z vyšetření, a možnosti jak syna podpořit. Opět velmi citlivé jednání.

8. Jak vnímáte spolupráci SPC s FMŠ se speciální péčí?

Spolupráce podle mého názoru probíhá velmi dobře, informace si navzájem předávají a pracovníce SPC mohou syna navštívit přímo ve třídě.

9. V čem vidíte silné případně slabé stránky toho, že SPC, jehož jste klientem je součástí školy?

Bohužel toto vůbec nevnímám, nejsem schopná to posoudit.

Speciální péče ve FMŠ se speciální péčí

1. Jaké silné/slabé stránky vnímáte v tom, jak je poskytována speciální péče ve školce?

V běžné třídě je velmi pozitivní, že dítě může mít svoji asistentku (i když je sdílená), která mu pomáhá a věnuje se mu a rozvíjí dítě individuálně, případně ho je schopná zapojit do kolektivu. Ve speciální třídě vnímám jako slabou stránku málo asistentů nebo učitelů, častěji tam nastávají náročnější situace a je potřeba je řešit různými způsoby v závislosti na konkrétních problémech jednotlivých dětí. Také prostor šatny by mohl být větší z důvodu kumulace dětí a z toho pramenících problémů. Případně by mohlo být méně dětí ve spec.třídě. Péče učitelek a asistentek je velmi dobrá a citlivá a individuálně zaměřená na jednotlivce. Pomůcky a rituály dětem také velmi pomáhají a rozčlenění třídy na jednotlivá zákoutí řeší potřeby dětí.

2. Co je pro Vás v rámci péče o Vašeho syna ve školce nejdůležitější?

Začlenění do kolektivu a nepoukazování na synovu odlišnost a jeho nezvyklé projevy a z toho pramenící jeho spokojenost a pocit, že někam zapadá a má přátele a pocit sebedůvěry. Dále věnování se jeho rozvoji a posilování slabých stránek.

3. Co byste doporučili ke zlepšení.

Nic mě nenapadá

4. Jak vnímáte přínos integračních schůzek během školního roku?

Přínos je velký, je to možnost kdy si popovídat o synovi poslechnout si nové poznatky a naplánovat další práci.

5. Vyhovuje Vám průběh a obsah integračních schůzek?

Ano

6. Využíváte péče ještě jiných odborníků při práci s Vaším synem, nebo pouze péči SPC a školky?

Ne

Popište, prosím svou zkušenost s přestupem syna do jiné školky.

Nová školka mě velmi zaskočila, již na třídní schůzce jsem zjistila, že neexistuje komunikace mezi rodiči a učiteli, rodiče nemají prostor na rozhovor a ani nesmí vstoupit do třídy a na WC, jak vypadala herna či koupelna netuším.

Na třídní schůzce jsem byla všem rodičům představena jako matka (beze jména) odlišného chlapce, který k nám přestupuje a kterého se nemusíte bát snad to nějak půjde.

Výtvarná činnost ve školce probíhala tak, že veškeré výrobky udělaly pedagožky za syna, ani se nesnažily o spolupráci se synem...

Mě a jiným rodičům (Romů) bylo naznačeno, že by naše děti měli chodit domů už po obědě.

Ze syna měli strach, podívovali se nad jeho zvukovými (radostnými) projevy.

Na Vánoční besídku mi doporučily, že syn nemá chodit, jelikož to ostatním dětem kazí!

O další besídce nás radši ani neinformovaly. Ve druhém pololetí se naštěstí a naneštěstí vytvořila jakási separační třída, která se odsunula do přízemních prostor a tam probíhala výuka s jinými pedagogy.

Bylo tam cca 8 dětí z toho půlka Romů. Pravděpodobně se zde věnovali lépe individuálním potřebám dětí. Komunikace mezi mnou a touto novou třídou také neexistovala.

Srovnajte speciální péči v dané školce a v nové školce.

Péče v dané školce je naprosto nesrovnatelná s novou školkou, počínaje přístupem k rodičům, kteří jsou nerovnoprávní k učitelům. A následně děti s problémy jsou nerovnoprávné k ostatním dětem. Péče asistentů v nové školce spočívá jen v přátelském přístupu, pravděpodobně zde nedochází k individuálním vzdělávacím potřebám.

Strukturovaný rozhovor s rodičem chlapce II

SPC

1. Jak jste se stali klienty SPC?

Hledala jsem na internetu tu nejlepší možnost předškolního zařízení pro svého dysfatického syna, ideálně v Praze, odkud jsme, a našla jsem dané SPC při dané školce. Protože mě paní psychologka zaujala a přesvědčila o své profesionalitě, plus mě nadchnul její přístup k synovi, velmi jsem uvítala možnost dlouhodobého sledování syna v tomto SPC.

2. Kdo Vás informoval o této možnosti?

Internet plus recenze na školku

3. Byli jste již před tím u nějakého odborníka?

Jen na neurologii, kde vývojovou dysfázii potvrdili, plus klinická logopedka, která se synem pracuje až dosud.

4. V kolika letech Vašeho syna se uskutečnila první návštěva SPC?

Ve třech letech.

5. Jaký pocit jste měla z první návštěvy SPC?

Velmi pozitivní, jak jsem již říkala.

6. Jak byste hodnotil/a průběhem prvního vyšetření?

Nad mé očekávání, přesvědčena, že syn je v nejlepších rukou.

7. Jaký byl pro Vás následný rozhovor s odbornými pracovníky SPC?

S ohledem na synův problém si nedovedu představit lepší přístup jak k němu, tak i ke mně.

8. Jak vnímáte spolupráci SPC s FMS se speciální péčí?

Spolupráci vnímám jednotně, jako by šlo o jeden tým.

9. V čem vidíte silné případně slabé stránky toho, že SPC, jehož jste klientem je/není součástí školky?

Nevnímám a upřímně jsem dosud nevěděla, že je součástí.

Speciální péče ve školce

1. Jaké silné/slabé stránky vnímáte v tom, jak je poskytována speciální péče ve školce?

Libí se mi, že se mezi dětmi nedělají rozdíly, aspoň z mého pohledu, že je syn brán jako každé jiné dítě. Vlastně úplně jedinou nepříjemnost vnímám v nemožnosti nechat ho ve školce dýl, než do 16 hod., jak smějí zůstat ostatní děti. To zároveň nedovedu synovi vysvětlit, pokud mu nechci vyprávět, že není jako ostatní.

2. Co je pro Vás v rámci péče o Vašeho syna ve školce nejdůležitější.

Aby byl brán jako ostatní, v čem se dá, aby se mu nedávalo najevo, že má nějaký problém a je jiný, ale zároveň, aby se bral ohled na jeho problém s řečí a v tom, kde si sám neporadí. Sama neznám tu hranici, která ho limituje oproti ostatním dětem bez vývojové dysfázie. Ale toto školka zcela splňuje a nemám nejmenší výhradu.

3. Co byste doporučil/a ke zlepšení.

Možnost být plnohodnotným žákem (časově). Upřímně řečeno, nevnímám, že by syn potřeboval větší fyzickou péči než ostatní, proto časové omezení denní docházky v jeho případě nechápu. Ale respektuji.

4. Jak vnímáte přínos integračních schůzek během školního roku?

Integrační schůzky? V SPC si je vybavuji, ve školce moc ne, jen ty třídní, které jsou ve velmi přátelském uvolněném duchu. Schůzky s učiteli a SPC vnímám je kladně, možná ale proto, že jsou všechny zprávy směrem ke mně kladné...

5. Vyhovuje Vám průběh a obsah integračních schůzek?

Ano.

6. Využíváte péče ještě jiných odborníků při práci s Vaším synem, nebo pouze péči SPC a školky?

Klinická logopedka.

Popište prosím, rozdíl mezi péčí v duhové speciální třídě a ve velkém oddělení.

Jak probíhal přechod syna ze speciální třídy do velké třídy?

Rozdíl v péči v duhové třídě a velkém oddělení je ten, že v duhové třídě se velmi často řeší individuální potíže nemocného dítěte, zní tam projevy např. autistických dětí apod., což je jasné, ta třída pro takové děti je a je skvělé, že existuje. Syn tam na tom byl z mého pohledu nejlíp a prostředí mu neprospívalo. Naštěstí se ho po roce podařilo přeradit do „běžného“ oddělení, což nám doporučovala i logopedka, a hned se dostavily výsledky – děti syna táhly, což evidentně potřeboval a dosud mu běžný kolektiv velmi prospívá. Jsem velmi vděčná za celou tříletou školkovou péči vůči synovi.

Běžné oddělení píšu v uvozovkách proto, že Žluté odd. je skvělé, nejlepší, žádné běžné.

Syn díky ročnímu pobytu v duhovém odd. má rozvinuté sociální citění, soucit, tendence pomáhat slabším. Aspoň já to tak vnímám.

Jeho začlenění probíhalo bez problémů.

Přechod syna byl pocitově krok správným směrem a syn se začlenil velmi rychle a dobře. Nevylučuji, že můj celkový pohled na syna je velmi subjektivní a růžový.

Strukturovaný rozhovor s rodičem chlapce III

SPC

1. Jak jste se stali klienty SPC?

Po nástupu syna do školky došlo k propojení spolupráce SPC, kam syn již docházel a daným SPC při školce. Syn tak následně byl v péči obou těchto SPC.

2. Kdo Vás informoval o této možnosti?

Syn přestupoval z MŠ do dané MŠ po prvním roce, ve chvíli kdy se v SPC dozvěděli o přestupu, tak sami zkontaktovali novou školku a informovali je o synovi. My už tak přišli do školky, kde o synovi znali informace předem a nastoupil jako integrované dítě.

3. Byli jste již před tím u nějakého odborníka?

Ano v SPC.

4. V kolika letech Vašeho syna se uskutečnila první návštěva SPC?

3 a ¼ v SPC, od 4 let pak v SPC při dané školce.

5. Jaký pocit jste měla z první návštěvy SPC?

Na přesné pocity už si bohužel nevzpomínáme, vše proběhlo mile a profesionálně. Neutkvělo nám v paměti nic, co by se nám nelíbilo nebo bychom se nad tím podívovali.

6. Jak byste hodnotil/a průběhem prvního vyšetření?

Vstupní vyšetření již proběhlo již proběhlo v prvním SPC, takže v novém SPC již nešlo o první vyšetření v plném smyslu.

7. Jaký byl pro Vás následný rozhovor s odbornými pracovníky SPC?

Dozvěděli jsme se vše potřebné, vstřícná schůzka, uklidnilo nás, že syn bude v takové péči.

8. Jak vnímáte spolupráci SPC se školkou?

Spolupráci nemáme co vytknout – výborná.

9. V čem vidíte silné případně slabé stránky toho, že SPC, jehož jste klientem je/není součástí školky?

To, že je SPC přímo v místě je velké plus. Syn tam mohl docházet i bez naší přítomnosti v rámci dne ve školce. SPC má díky tomu mnohem hlubší znalost prostředí školky a pedagogů.

Výhodou je určitě i flexibilita, když nemá dítě dobrý den, může se návštěva SPC naplánovat bez problémů na jindy. Slabé stránky tohoto konceptu nenacházíme.

Speciální péče ve školce.

1. Jaké silné/slabé stránky vnímáte v tom, jak je poskytována speciální péče ve školce?

Děti ani nevnímají, že se tam speciální péče děje, je to dáno přístupem a náplní. Děti to vnímají jako naprostou součást dne i roku.

2. Co je pro Vás v rámci péče o Vašeho syna ve školce nejdůležitější.

Pravidelný dohled, spolupráce učitelů a spc, možnost okamžitého řešení, asistent pedagoga.

3. Co byste doporučili ke zlepšení.

Nic.

4. Jak vnímáte přínos integračních schůzek během školního roku?

Setkání pedagoga, psychologa a rodiče je podstatný a užitečný pro dobrý přehled rodičů nad situací, výhledem do budoucna a také pro větší klid. Víme na čem máme nyní pracovat, co zlepšit a co čeho už dítě dosáhlo – plánování cílů.

5. Vyhovuje Vám průběh a obsah integračních schůzek?

Ano vyhovuje, už je to trošku s dostupem.

6. Využíváte péče ještě jiných odborníků při práci s Vaším synem, nebo pouze péči SPC a školky?

Původní SPC

Máte zkušenost s jinou školkou, jak byste porovnali přístupy speciální péče v těchto dvou předškolních zařízeních.

První školka – syn tam docházel první rok školky. V tomto zařízení žádná speciální péče neprobíhala. Třída měla cca 20 dětí a dva pedagogy. Učitelky zvládaly běžný provoz, ale na další přesah neměli zřejmě prostor ani energii. Na základě jejich doporučení, že se syn vymyká standardu a že by měl ideálně mít nějakou speciálnější péči jsme začali docházet do SPC a pak i dospěly k přestupu do dané školky. Tyto dvě zařízení jsou každé na opačném spektru přístupu a možností péče o děti. Alespoň tak nám to připadalo. Syn byl také první rok v jiné MŠ, protože se do školky díky věku nedostal.

Strukturovaný rozhovor s vedoucí Speciálně pedagogického centra

1. Kolik máte klientů?

215

2. Kolik z toho je ve škole, ve školce a ještě doma?

ve škole je 59 klientů, ve speciální škole 50 například logopedické školy, ... samostatně zřízené podle paragrafu 16 odst 9

ve školce 67

speciální školky 18

přípravky 4

ještě doma 17

3. Do jakého věku je klient ve Vaší péči? Kam mohou klienti přecházet dál?

Navazujeme na ranou péči, takže od těch necelých 3 let až do 26 let, ale abychom mohli dobírat ty menší, tak se snažíme ty větší předávat kolegům, takže každý rok se protočí tak 20 dětí. Některé odchází do poradny, to jsou ty, které mají už jen speciální poruchu učení – SPU, do poradny ve škole a nebo, když jdou do speciální školy, která má u sebe SPC. A ty starší děti, které zůstávají, mají těžké kombinované vady, zůstávají dále děti, které jsou navždycky zařazeny do pátého stupně podpory a je nutná podpora rodiny- jedná se především nízkofunkční autisty, kteří mají středně těžkou mentální retardaci. Dnes je ta situace jiná, poradny přestávají brát ty naše děti, pokud to nejsou čistě SPU. Takže my máme děti se syndromy nerovnoměrného vývoje, jsou zařazeny v běžných školách a my je budeme doprovázet až do 9. Třídy, což je zas nová část naší péče kterou začínáme a o to méně můžeme přijímat nových dětí.

4. Jaké je složení týmu pracovníků Vašeho SPC?

4 pracovníci – 2,2 úvazku mělo by být: speciální pedagog, psycholog, sociální pracovník, malý úvazek administrativní pracovník

5. Za jakých okolností Vás lidi kontaktují? Sami od sebe, nebo je nasměruje odborník, někdo je přemluvil? A nastala situace, že u Vás rodiče s dítětem byli nedobrovolně?

Je to kombinace všeho, máme nemalou klientelu, kdy se dítě narodí už s nějakou zátěží a ta rodina je v lepším případě informována o tom, že budou potřebovat pomoc, ne všude je dítě v komplexní péči hned po narození. Ale tam, kde fungují informace a raná péče, tak potom rodiče sami přijdou, protože chtějí poradit.

Další skupinou přicházejících klientů jsou děti, co nově nastupují do školky, ty rodiče si s tím doma nějak poradili, ale zjistí, že není něco úplně v pořádku, až když jsou v tom kolektivu institucionální péči, takže pomoc je vyhledávaná například i na popud učitele.

Další skupina je posílána z jiných pracovišť, Jsme provázání kontakty, takže když dítě přijde k některé z logopedek a ona odhadne tu míru potřeb, že by bylo potřeba té rodině pomoci tak dává taky kontakt na nás .

Často lidi volají z celé Prahy, ale to odmítáme.

Ano může se stát, ale nijak dramatické případy jsme neměly. Velmi záleží jak se to nejdříve vykomunikuje ve školce odkud jsou rodiny posílány, jak jsou rodiče poprvé informováni o problému, kterého si učitelka všimla. Je důležité jestli se učitelka na rodiče napojí a začnou společně komunikovat o problému o společném tématu, který chtějí vyřešit a pak je tu někdo, kdo nám může pomoci, tak to zařídíme. Ve chvíli špatné komunikace, kdy učitel neumí opatrně začít mluvit o problému, tak se už od začátku nastaví špatný pohled rodiče a jeho názor a motivace na pomoc, kterou jeho dítě potřebuje. A jsou situace, kdy si myslíme něco jinak než rodiče, ale my jsme jen ti co doporučují a rodiče jsou ti, kteří mají tu zodpovědnost za to dítě a někdy ta rodičovská intuice je nějak zdravá, i když mi to vidíme z toho profesionálního pohledu jinak. Ale když ten rodič do toho jde a věří tomu, že to společně zvládnou například bez asistenta nebo bez odkladu, dost často to vyjde.

6. Jak probíhá první návštěva?

Když dítě přijde poprvé a je malé, tak začátek je společný i s rodiči. A někdy to dítě ani neoddělujeme od rodičů, záleží na tom, jestli dítě chce na chvíli odejít vedle do místnosti s paní psychologkou. Starší děti chodí vždycky samostatně. Rodič buď čeká a nebo, pokud chce něco řešit tak ve stejný čas jde sám na konzultaci ke speciální pedagožce.

7. Noví klienti se nabírají během celého roku?

V podstatě ano, ale záleží na kapacitě zařízení.

8. Jaký je harmonogram práce odborníků SPC během roku?

Máme to rozdělené, protože bez strategického plánu by se to nemohlo vůbec dělat, září, říjen, listopad – přijímání nových klientů jejich vyšetření. Začínají výjezdy do škol. Jak to zvládají prvňáci.

Od prosince, leden začínají testy školní zralosti Integrační schůzky jsou právě na začátku roku pro nastartování

leden, únor, březen, vyšetření před první třídou

duben, květen, červen vyšetření dětí kterým končí doporučení – rediagnostika

v průběhu roku jsou možné konzultace, integrační schůzky podle potřeby.

Velkou výhodou je včasná diagnostika dítěte, když ten rodič ví dopředu v čem je problém, a už to dítě posílá do školky s tím, že v tom vývoji jsou už nějaké nerovnoměrnosti, něco jinak. Tak pedagogové s tím mohou dopředu počítat nenastane chvíle, kdy se snažíme s dítětem pracovat, nefungují určité hry, pomůcky, čeká nás rozhovor a doptávání rodičů a teprve zjišťování že je něco jinak. Což v dané školce takové děti spíše nejsou, protože je tu jiný způsob zápisu, už při zápisu dáme možnost dětem si hrát ve třídě, paní psychologka je pozoruje a už si všímá specifických věcí a už se můžeme na něco zeptat rodičů. Ve chvíli kdy zápis není takhle nastavený, pedagogové nemají šanci se tyto věci dozvědět.

Včasná diagnostika z poradny nebo SPC je důležitá nejen pro dítě, pro rodiče kteří díky tomu začnou za pomoci odborníků s dítětem pracovat tak jak to dítěti vyhovuje – jiná péče, ale především pro pedagoga který se dozví co je s dítětem za problém a jak s ním hned pracovat, na co dávat pozor.

Jak probíhá spolupráce mezi SPC a speciální třídou, případně s velkou třídou, kde je dítě, které je klientem SPC?

/ četnost a podoba integračních schůzek, je zapotřebí intenzivní spolupráce, nebo ne?/

Jak školka, tak rodič ví, že se na SPC může kdykoli obrátit.

Jsou chvíle a situace kdy si ani jedna strana neví rady a často volá o prosbu a pomoc, neví si s tím rady, takže ve chvíli kdy se něco mění v rámci té situace která je nastavená tak potřebují

pomoc SPC – další návštěvu, rozklíčit situaci která je nová. Takže je to podle potřeby. Jinak povinnost je jednou za rok se podívat do školky – vyhodnocení individuálně vzdělávacího plánu nebo vyhodnocení realizovaných podpůrných opatření, a samozřejmě s tím související metodická podpora učitelů nebo asistentů pedagoga, nebo teda kdykoli podle potřeby. Vyšetření v SPC se provádí zpravidla jednou za dva roky a jinak navíc školní zralost a vyšetření před vstupem do první třídy – velké vyšetření na podklady pro školu, je to hodně individuální, někde je ten kontakt těsný s pedagogy, některé učitelky konzultují ledasco. I mohou například asistentky přijít na konzultaci o přístupu, řeší se tu i spolupráce mezi pedagogem a asistentem. Pokud je potřeba cokoli přenastavit, je nějaká změna vždycky se dělají integrační schůzky.

V mateřské škole, kterou je SPC součástí jsou jednou ročně.

Integrační schůzka není povinnost, jsou většinou vítané, protože ne všude jsou učitelky vybavené, aby si komunikačně vyladily s rodiči všechny věci. A najednou při integrační schůzce se dají věci pojmenovávat tak, aby se to nějak posunulo, a rodič zjišťuje, že ta učitelka není tak špatná, zjistí, co všechno ta učitelka o tom dítěti ví a tolik toho dělá. A tak i z druhé strany učitel se dozví, jak to doma probíhá, o co všechno se rodič snaží, co vše musí zvládnout. A pokud se toto podaří tak učitelé i ředitel školky nechce už nic jiného, protože vidí že je to funkční, takže většinou je to vítané.

Pomáhá odborník SPC hledat možné terapie a další způsoby speciální péče?

Toto je nezbytnou součástí práce SPC, dát kontakt na kvalitní logopedii, která je neodmítné, abaterapii a další terapie.

Složitě je hledat už starším dětem ve škole, kde se začínají vyskytovat poruchy chování tak najít dobré odborníky nebo skupinku která s tímto umí pracovat. Tím že toto není SPC zaměřené na jeden typ potíží tak vlastně pořád musíme vyhledávat nové a nové zdroje v konkrétních terapiích, které potřebujeme u těch dětí rozvíjet – od fiziotherapeutů přes abu – sociální nácviky, ranou péči, logopedii, foniatrii, klinické psychology. Terapie, které pracují individuálně ale tak taky mediátory s cílenou pomocí pro rodiče, protože dost často všechno funguje dobře, dokud se nestane něco nečekaného např. rozvod. Což u těchto dětí vede dost často k velkému regresu v chování. To se pak řeší v kontextu celé rodiny. Děti cizinců –

Daří se nám, máme s několika organizacemi navázané výborné kontakty třeba tak to máme s klinickými logopedy, klinickými psychology, některými terapeuty že o nás vědí přeposíláme si klienty.

S kým je spolupráce SPC intenzivnější – s rodinou, nebo s učiteli?

Je to přesně o těch individualitách, jsou rodiče kteří potřebují velkou míru podpory a my se snažíme jim toho hlavně na začátku hodně dát, čím víc informací a kontaktů jim dáme, tím je následná péče menší protože už toho tolik nepotřebují do chvíle, než se něco stane. To samé nové asistentky ze začátku se hodně ptají, hodně potřebují a ve chvíli kdy se to nějak zajede tak to pak běží. Takže ze začátku spolupráce je vždy intenzivnější podpora a nelze říct, jestli je to učitel nebo rodič, někdo se umí postarat sám a někdo ne, nedá se to takhle říct, je to v rovnováze.