

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Iveta Kozubíková

Výhody a nevýhody vybraných alternativních mateřských škol u dětí
se speciálními vzdělávacími potřebami

Olomouc 2021

Vedoucí práce: Mgr. Lucia Pastieriková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma "Výhody a nevýhody vybraných alternativních mateřských škol u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami" vypracovala samostatně pod odborným dohledem. Veškeré použité zdroje jsou uvedeny v seznamu literatury.

V Olomouci dne

.....

Poděkování

Největší dík chci vyjádřit Mgr. Lucii Pastierikové, Ph.D. za odborné vedení, velmi ochotný přístup a lidské jednání. Také děkuji celé své rodině, předně mému muži a dětem, za jejich podporu a velkou pomoc při studiu.

Obsah

Úvod	5
1 Alternativní mateřské školy	6
1.1 Změny v přístupu ke vzdělávání	6
1.2 Charakteristika vybraných alternativních škol	6
1.2.1 Montessori pedagogika	8
1.2.2 Waldorfská pedagogika	11
1.2.3 Lesní mateřské školy	15
1.2.4 Program Začít spolu.....	17
1.2.5 Zdravá škola.....	19
1.2.6 Daltonsý plán	21
2 Podmínky předškolního vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami	23
2.1 Věcné podmínky.....	24
2.2 Životospráva	25
2.3 Psychosociální podmínky	25
2.4 Organizace.....	26
2.5 Řízení mateřské školy.....	27
2.6 Personální a pedagogické zajištění.....	28
2.7 Spoluúčast rodičů	30
3 Komparace vybraných alternativních směrů v kontextu dětí se SVP	33
Závěr	40
Seznam použité literatury	41
Seznam příloh	43

Úvod

Období předškolního věku je velmi významná etapa života dítěte, kdy dochází k celkovému rozvoji jeho osobnosti. Každé dítě je originální, vyžaduje individuální přístup a volba vhodné vzdělávací koncepce může do značné míry ovlivnit jeho schopnost rozvíjet se. Dítě v sobě skrývá hodně síly a hluboký potenciál tvořit. Utvářet sebe sama, vrůst do rodiny, společnosti a své kultury. U dětí se specifickými vzdělávacími potřebami je tomu stejně. Abychom toto umožnili všem dětem, je vhodné orientovat se v nabídce předškolních institucí, které lze pro dané konkrétní dítě zvolit.

Výběr alternativní mateřské školy je jednou z možností. Cílem této práce původně bylo šetření v alternativních mateřských školách a provedení jejich komparace prostřednictvím pozorování. V důsledku pandemie covid-19 se cíl práce nebude týkat šetření v konkrétních alternativních mateřských školách, nýbrž komparace na základě zjištěných informací a následný výčet některých jejich výhod i nevýhod.

Práce je rozčleněna na tři kapitoly. První kapitola je zaměřena na definování alternativního školství a jeho srovnání s přístupem v běžných mateřských školách. Dále pohnutí k jeho vzniku a popis vybraných alternativních pedagogických koncepcí. Zmiňujeme i přehled jednotlivých škol v ČR i zahraničí. V druhé kapitole se budeme zabývat dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a tím, jaké nároky klade mateřská škola na děti s potřebou podpůrných opatření. Poslední kapitola bude obsahovat komparaci vyplývajících výhod a nevýhod jednotlivých alternativních vzdělávacích směrů pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami v uvedených oblastech.

Hlavním přínosem této práce by mohla být pomoc pro rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří zvažují, jakou mateřskou školu pro jejich dítě vyberou. Dále by mohla sloužit jako zrcadlo pro pedagogy, kterým se srozumitelně vyjeví klady a zápory pro jejich alternativní mateřskou školu a samozřejmě i jako zajímavý materiál pro každého, kdo se zajímá o problematiku alternativního školství.

1 Alternativní mateřské školy

První kapitola této práce se bude zaměřovat na popis a charakteristiku jednotlivých vybraných alternativních škol. V České republice jsou mnohé z nich dostupné. Proto se zaměříme na významné znaky a specifika těchto směrů. To, jak se v daných školách pracuje s prostředím, materiály, pomůckami, jaké charakteristiky nese úprava prostředí, komunikace s dítětem a další významné oblasti pedagogické práce v mateřské škole.

1.1 Změny v přístupu ke vzdělávání

Když na počátku 20. století vznikaly reformní pedagogické hnutí, jejich ideje by se mohly spojovat se jmény a myšlenkami významných pedagogických myslitelů. Komenský, Rousseau, Keyová a další, měli společnou vizi, a to uplatňovat partnerský přístup, dbát na jedinečnost každého dítěte a podporovat spontaneitu, samostatnost, individualitu a aktivitu (Kasper, Kasperová, 2008).

Reformní myšlenky zahrnují různé názory a dílčí náměty, ale všechny je sjednocuje základní společné přesvědčení, že výchova má v člověku rozvíjet především to, co je mu vlastní, co si přináší sebou na svět a co vyjadřuje jeho jedinečnost. Tuto ideu ztvárnilo několik pozoruhodných osobností ve výchovných koncepcích a systémech označovaných dnes jako alternativní (Opravilová, 2016).

Přístup reformní pedagogiky znamenal předěl v pedagogickém myšlení tím, že objevil hodnotu předškolního dětství a otevřel cestu k novému společenskému postavení dítěte. Dětství bylo uznáno za nejdůležitější období v životě člověka, které vyžaduje vztahy plné pochopení, respektu a lásky (Opravilová, 2016).

Zřizování moderních alternativních mateřských škol bylo a je iniciováno nejčastěji „zezdola“, tj. snahami těch rodičů a učitelů, kteří jsou z různých důvodů nespokojeni s charakterem vzdělávání dětí v tradičních školských institucích a chtějí utvářet školu podle vlastních představ. Většina takových škol byla zakládána v 70. letech skupinami pedagogicky angažovaných rodičů a byla odezvou na vývoj společnosti ve vyspělých západních státech koncem 60. let (Průcha, 2001).

1.2 Charakteristika vybraných alternativních škol

Průcha (1996) charakterizuje alternativní školy jako všechny ty, které se od hlavního standardního proudu běžných škol odlišují. A to například obsahem kurikula, organizací školního

života, prostředím, hodnocením nebo vzájemným vztahem žáků, rodičů a školou. Alternativní školy se neklasifikují podle zřizovatele, nýbrž dle určité pedagogické specifičnosti dané instituce. Každá alternativní škola má své specifické znaky, proto nelze tyto školy úplně jednoznačně charakterizovat.

Alternativní školy se odlišují například tím, že pedagog se staví do role poradce, průvodce nebo zkušenějšího kamaráda. Dítě se vzdělává na základě svých zájmů a potřeb. V těchto školách nebývá pevný rozvrh a jednotná organizace, a tak si žák může volit rozsah a pořadí úkolů, které vykoná. Důraz je kladen na komplexnost vzdělávání, aktivitu, iniciativu a samostatnost dětí, významnou roli hraje spolupráce ve skupině a vnímání školního prostředí jako společenství. Často je edukační prostředí rozšířeno nad rámec třídy, vzdělávání probíhá i mimo ni (Průcha, 2004).

Klassen, Skiera a Weatcher (1990 in Průcha, 2004) se pokusili o zachycení pěti základních rysů alternativních škol:

1. Pedocentrismus. Škola je zaměřena na dítě, které je středem edukačního procesu a vše probíhá v souladu s jeho individualitou.
2. Aktivní škola. Za nepostradatelné se považuje kreativní umělecká činnost a tělesný rozvoj. Škola dbá na rozvoj aktivity a odpovědnosti žáka a využívá mnoho rozličných vyučovacích forem, například projektové vyučování, rozhovory, skupinové formy práce atd.
3. Komplexní výchova. Vysoká pozornost je kladena jak na složku intelektuální, tak na složky emočního a sociálního rozvoje.
4. Škola jako společenství. Formy a postupy vzdělávání mají být utvářeny společně za účasti žáků, učitelů i rodičů.
5. Učení ze života pro život. Cílem vzdělávání je zapojení žáků do světa práce a rozšíření edukačního prostředí nad rámec třídy.

Metody využívané v alternativních školách bývají často méně známé, neobvyklé, neznámé nebo málo používané prvky v práci školy. Často se jeví jako efektivnější ve výuce než běžné metody v klasickém školství. Dle všeho vedou k rychlejšímu postupu a orientaci v probírané látce. Nejspíš proto, že je učení podpořeno vnitřní motivací žáka. Neznamená to však, že se tyto metody využívají pouze v alternativních školách. Obecně chápeme pojem alternativní jako něco odlišného, jiného nebo specifického. Termín však nelze jednoznačně vymezit. Nejpodstatnějším znakem je

však odlišnost různých oblastí od běžného, standartního proudu škol výchovně vzdělávací soustavy (Maňák, 1997).

Námi uváděné alternativní mateřské školy byly vybrány na základě reálné dostupnosti v ČR pro rodiče dětí zvažující výběr školy pro jejich dítě. Ke všem následujícím popisovaným školám jsou uvedeny konkrétní webové stránky v různých krajích naší republiky, jež naleznete v příloze.

1.2.1 Montessori pedagogika

Zakladatelkou toho typu alternativní školy byla italská lékařka, pedagožka, organizátorka boje za práva žen a průkopnice mírového hnutí Marie Montessori (1879-1952). V průběhu života se jí podařilo vytvořit edukační prostředí na základě silného pedocentrismu a důvěry ve spontánní sebezvývoj dítěte v „Domě dětí“ (Casa dei bambini), který roku 1907 v Římě založila. Stavěla na vlastním pozorování dětí v různých situacích a zkušenostech s duševně postiženými dětmi, kterým se původně také věnovala. Každé dítě vnímala Marie Montessori jako jedinečné individuum, které se vyvíjí jinak v takzvaných senzitivních fázích. Ty vyplývají z vnitřní potřeby každého jedince něčemu se učit (Průcha, 1996).

Principy Montessori pedagogiky

Pedagogický systém Marie Montessori obecně směřuje k samostatnosti, aktivitě a tvořivosti. Samostatná práce žáků je však významně spojována s pojetím dítěte. To vychází z předpokladu, že v každém dítěti je zabudován jeho osobní plán nebo cesta jeho rozvoje, která jej vede při výběru zájmů, činnostech a samostatné práci, která bývá většinou rušena dospělými. „**Pomoz mi, abych to udělal sám**“ je heslo, v jehož smyslu je výchovná metoda budována (Maňák, 1997).

Průcha (1996) popisuje senzibilní nebo **senzitivní fáze** jako určitá období, ve kterých je dítě vnímavější a chápavější k určitým jevům vnějšího okolí. Například pro rozvoj řeči, pohybových dovedností, morálního citění atd. Úkolem výchovy by mělo být připravovat podněty a prostředky specifické pro rozvoj těchto fází. Pokud je umožněno absorbujícímu duchu přijímat okolní nabídku, může se teprve začít rozvíjet. Pojem **absorbující duch** vymezuje Rýdl (1999) jako nevědomé nasávání podnětů z okolí lehce jako houba, bez vynaložení větší námahy. Tento

fenomén dětského věku je potřeba brát vážně jelikož si díky němu dítě osvojuje nejen řeč, gramatiku, výslovnost, ale i mravy, náboženství a zvyky.

Marie Montessori zjistila, že se děti dokáží soustředit pomocí jevu nazývaného **polarizace pozornosti**. Dítě dokáže seskupit všechny jeho tělesné a duševní síly, které vedou k ponoření se do nějaké činnosti. Tu pak vykonávají až do pocitu jejich vnitřního uspokojení. Na základě působení soustředěné práce na dítě, vytvořila Marie Montessori pedagogickou praxi umožňující neustálé opakování činnosti až do úplného nasycení a uspokojení dětí (Rýdl, 1999).

Prostředí

Prostředí v Montessori třídě je uzpůsobeno tak, aby vyzařovalo řád, pořádek a dávalo dítěti určitou jistotu. Každá věc má své místo a toto uspořádání zajišťuje také dobrý psychický stav dítěte k tomu, aby se mohlo v daném prostředí rozvíjet a vykonávat svoji práci. Úkolem vychovatele je uzpůsobit prostředí tak, aby v něm byly připravené pouze věci, které slouží k vývoji dítěte (Rýdl, 1999).

Zelinková (1997) charakterizuje šest principů, kterým by prostředí mělo odpovídat. Za připravené prostředí můžeme považovat to, které svou nabídkou odpovídá senzitivním obdobím, podněcuje k aktivitě, pomáhá koncentrovat pozornost a nepůsobí na dítě chaoticky.

1. Respektování vývojových period – připravit prostředí pro to, aby při vnímavosti na určité podněty, jich mělo dítě kolem sebe dostatek.
2. Progresivita zájmů – předměty obklopující dítě by měly být o úroveň výš, aby podporovaly proces učení a vedly dítě kupředu.
3. Tvoření jednoduchých struktur – především na malé děti nesmí prostředí působit chaoticky, úkoly jsou připraveny tak, aby je dítě mohlo zvládnout samo.
4. Bohatá nabídka – viditelné a pochopitelné uspořádání věcí.
5. Samostatná volba a volnost pohybu – vychovatel je průvodcem do světa.
6. Věková přiměřenost – objevující a podněcující charakter prostředí, vždy v souladu s věkem a možnostmi dětí.



Obrázek 1 Prostředí v Montessori mateřské škole¹

Pomůcky

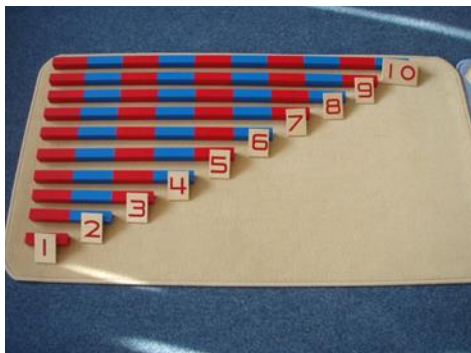
Barevné destičky, zvonky, ozvučné dózy a další můžeme řadit k pomůckám, využívaným v Montessori škole. Důraz je kladem především na to, aby se děti učily srovnávat, rozlišovat, pojmenovávat rozdíly a vlastnosti předmětů a poznat jejich tvar, váhu, teplotu, povrch a zvuk (Rýdl, 1999).

Průcha (1996) definuje speciální pomůcky jako klíč k poznání světa. Jsou to pomůcky pro cvičení praktického života, rozvoj smyslů, řeči, matematických dovedností aj. Dle Svobodové a Jůvy (1996) můžeme materiál rozdělit do 5 skupin:

1. **Cvičení praktického života:** příkladem pomůcky je zapínací rám, kde se děti učí zapínat knoflíky, zipy nebo přezky.
2. **Smyslový materiál:** slouží k rozvíjení smyslů a inteligence dítěte: hmatové destičky, sluchové válečky aj.
3. **Materiál pro rozvoj řeči a psaní:** velká tiskací písmena vyrobená ze smirkového papíru, psací písmena vyrobená ze dřeva nebo kartonu.
4. **Matematický materiál:** červenomodré tyče k výuce počítání do deseti, počítadla, perlový materiál.

¹ <https://montessoriolomouc.cz/o-skolce/jak-to-u-nas-vypada/>

5. **Kosmická výchova:** zprostředkovává dítěti poznatky o okolním světě a vede jej k mírumilovnému zacházení s přírodou: zahrnuje například zeměpis, biologii, fyziku, astronomii. Příkladem pomůcek jsou globusy s pískovým povrchem, dřevěné mapy světadílů, kostra lidského těla, puzzle vztahující se k rostlinám a zvířatům, karty s domácími zvířaty aj.



Obrázek 2 Počítání do deseti²



Obrázek 3 Dřevěné puzzle zvířecích rodin³

Výčet Montessori mateřských škol v ČR uvádíme v Příloze č. 1 stejně tak jako výčet dalších uváděných alternativních mateřských škol.

1.2.2 Waldorfská pedagogika

Jedná se o velmi známý typ alternativní mateřské školy založené Rudolfem Steinerem. První waldorfská škola byla založena na podnět ředitele cigaretové továrny Waldorf Astoria Emila Molta pro děti zaměstnanců v roce 1919 ve Stuttgartu.

„Celý život se podobá rostlině, která neobsahuje pouze to, co se nabízí oku, nýbrž uchovává ve svých skrytých hlubinách i budoucí stav. Kdo má před sebou rostlinu, jež vyvinula teprve listy, ví dobře, že se po nějaké době objeví na listnatém stvolu i květy a plody. A již nyní obsahuje rostlina skryté vlohy k těmto květům a plodům..“ (Steiner in Smolková, 2007, s. 11).

² <https://www.montessori-doma.cz/montessori-doma>

³ <https://www.ceske-montessori-pomucky.cz/Zvireci-rodinky-d24.htm>

Principy waldorfské pedagogiky

Dle waldorfské pedagogiky by veškeré poznání mělo úměrně věku vycházet z přirozené povahy lidské bytosti. Výchova by měla probíhat formou komplexního rozvíjení osobnosti. Je popisována jako lidské vlohy rozvíjené výchovou a vzděláváním (Smolková, 2007).

Nápodoba je jedním ze základních principů waldorfské pedagogiky. Kolem dítěte by při jeho vývoji nemělo být nic, co by nemohlo napodobit. Vztah dítěte ke světu se vytváří pomocí nápodoby vychovatele, proto aktivity ve waldorfské jsou běžnými domácími činnostmi, do kterých se děti postupně začleňují (Opravilová, 2016).

„Výchovné působení má být individualizováno a v souladu s výchovou v rodině“ (Opravilová, 2016, s. 43).

Námětové a tvořivé hry, při kterých se rozvíjí vyjadřovací schopnosti, jsou další důležitou součástí harmonogramu dne. Namísto hraček se pro volnou hru využívají předměty z čistě přírodních materiálů jako například textilní panenky, předměty z včelího vosku a dřevěné špalíčky. Ty jsou vhodné pro rozvoj vlastních nápadů a fantazie (Opravilová, 2016).

Esteticko-výchovné činnosti se výrazně liší od těch používaných v běžných mateřských školách. Nejedná se o konkrétní zobrazování předkládaného obrazu ale o probouzení smyslu pro barvy a harmonii, zapojení vlastní fantazie a prožívání činnosti prožívat (Opravilová, 2016).

Eurytmie, definovaná jako viditelná hudba a viditelná řeč, může sloužit k morálnímu vývoji a vývoji sociálně stabilního jedince. Při eurytmii má každá samohláska i souhláska svůj specifický pohyb, který se poté promítá do znějící písně (Carlgren, 1991).

Steinerova nauka o člověku, nazývaná jako **antroposofie**, tvrdí, že v člověku jsou obsaženy tři různé světy, z níž každému odpovídá jiné tělo a všechna mají odlišnou funkci. Abychom dosáhli poznání nejvyššího a nejdokonalejšího těla, je potřeba poznání celé bytosti dítěte vychovatelem (Opravilová, 2016).

Člověk se vyvíjí ve třech sedmiletých cyklech. Ty jsou vymezeny výměnou zubů a pohlavní zralostí. Ve všech výchovných postupech, které se odvíjí od vývojových cyklů, by měly být uplatňována citlivá vnímavost, rozvíjení rytmických schopností a dovedností. Prvních sedm let života dochází k rozvoji těla dítěte, kdy základem jeho rozvoje je spoluprožívání toho, co vidí a slyší, jelikož ještě nemá schopnost sebeovládání a neuvědomuje si sebe samo (Opravilová, 2016).

„Jako před narozením vytvořila pro fyzické lidské tělo správné okolí příroda, tak po narození se má starat o správné fyzické okolí vychovatel.“ (Steiner in Smolková, 2007, s. 13)

Slavnosti roku

Již od pradávna jsou součástí kultury různých společenství **slavnosti**. Pravidelné obřady na oslavu různých přírodních jevů, které se většinou vztahovaly k určitému období roku, jako například příchod jara nebo zimní a letní slunovrat, byly samozřejmou součástí předkřesťanských civilizací. S motivem křesťanství se z kosmických cyklů působících nezávisle na člověku pomalu rozšířil základ slavností o rovinu člověka, kdy jsou slavnosti vnímány pro jejich vnitřní smysl, příchod něčeho nového a zrození nové kvality (Smolková, 2007).

Ve Waldorfských školách se slavnosti začínají počátkem školního roku, i když by se mohlo zdát, že z pohledu přírody se vstupuje spíše do středu cyklu. V září se hlavními symboly mateřské školy stává plod - zrna, jablko. To proto, že příroda již dosáhla svého úkolu. Jedná se o období sklizně, ukládání plodů v sýpkách, plody padají a začínají uhnívat. Děti ve školce se účastní sklizně plodů, vymlácení obilí a semletí na mouku. Děti poté pečou martinské rohlíčky, vánoční cukroví a koblihy právě z této mouky. Dalším svátkem je svatý Martin. To je období do poloviny listopadu, kdy už je jasné, že vše co mělo být ztraceno, je ztraceno, a co má být zachováno, je třeba ochránit. Živočichové i zrna zapadlá do hlíny teď potřebují ochranu matky Země. Svatý Martin, jako symbol hluboké spoluúčasti na lidském utrpení, vstupuje do mateřské školy spolu se skřítky a jejich světélky, kteří přicházejí jako symbol ochrany a hledání vnitřního světla. Symbol svatého Martina, který kdysi údajně svým pláštěm ochránil ubožáka před zimou, je také motivem soucitu a rozdělení se (Smolková, 2007).

Jedním z nejkrásnějších slavností a období ve waldorfské mateřské škole je advent. V minulosti se lidé ubírali k bdění a zamýšlení, to způsoboval vliv krátkého dne a spánek přírody. Očekávání příchodu něčeho nového, zrození nové kvality vedlo lidi ke vzájemnému sblížování, ztišení a otevření duší. Na počátku adventní slavnosti vytváříme na zemi spirálu ze smrkových větvíček. Tu si děti procházejí, aby vprostřed zapálily svíčku a tím si navodily atmosféru cesty do vlastního nitra. Toto období je plné napětí a očekávání, postupné stavění jesliček doplňuje nádherné zimní aranžmá symbolizující přírodní svět. Minerální svět v prvním týdnu, který se dále rozšiřuje o svět rostlinný a řiši zvířat, aby nakonec dospěl až k člověku. V mateřských školách je kladen důraz na činnosti vyžadující zvýšenou pozornost, schopnost

soustředit se a činnosti náročné na přesnost provedení. Další o něco méně významné slavnosti jsou například slavnost Tří králů, Hromnice nebo Masopust (Smolková, 2007).

Specifickou organizační jednotkou a metodou práce ve waldorfských školách je etapová výuka. Ucelený obraz o obsahu učiva se vytváří formou výuky v **epochách**. Ty bychom mohli definovat jako úseky odpovídající asi dvěma vyučovacím hodinám, ve kterých se nejprve děti seznamují s obsahem učiva a vytváří předpoklady pro další učení a ve druhé fázi děti docházejí k poznání podstaty učiva. Takto se proces opakuje každý den po několik týdnů a cyklicky se zopakuje dvakrát za rok (Maňák, 1997).

Prostředí

Dítě by v raném věku mělo být obkloповáno především harmonickým a láskyplným prostředím s domovskou atmosférou. Místnosti ve waldorfské škole by měly být slunečné a příjemné. Preferují se pastelové barvy na stěnách doplněné o nábytek v přírodní světlé barvě dřeva. Ten by měl být lehký a přenosný, aby jej děti mohly používat a přemisťovat dle potřeby. Vedle hlavní místnosti je dobré mít ještě jednu menší, ve které se skupinka dětí může věnovat nerušeně jinému zaměstnání. Zahrada, podporující dětskou zvědavost, je také nezbytnou součástí mateřské školy waldorfského typu (Grunelius, 1992).

Pomůcky

Ve školách waldorfského typu se klade důraz především na rozvoj fantazie. Dítě má přirozenou potřebu být kreativní, a proto je důležité poskytnout pomůcky a materiály k tomu sloužící. Co se týče množství, upřednostňuje se princip ne příliš mnoho věcí, a ne v hotové podobě. Dítěti předškolního věku je vhodné nabízet tužky, křídly, barvy, štětce a modelovací hlinu. Místo továrně vyráběných hraček zde nalezneme především přírodní materiály a to kameny, mušle, různorodé kusy dřev, větve, pahýly a špalky opracované hladce a čistě aby se dětem nezadřela tříška. Vhodná je také vlna, příze, různé látky a předměty z hlíny, které se využívají zvláště pro tvoření k příležitosti svátků (Carlgren, 1991).



Obrázek 4 Třída Waldorfské MŠ⁴



Obrázek 5 Adventní spirála⁵

1.2.3 Lesní mateřské školy

Za zakladatelku Lesních mateřských škol (LMŠ) je považována maminka čtyř dětí, Ella Flatau, která společně s nimi provozovala pravidelné výlety do lesa. Postupně se k nim začínali přidávat sousedé a známi, a tento program se stal pravidelnou dopolední péčí o děti. V roce 1954 vznikla v Dánsku na základě jejich zkušenosti občanská iniciativa sdružující příznivce této myšlenky, a tak došlo k založení první lesní mateřské školy. Důvodem k založení bylo mimo jiné i nedostatek míst v klasických mateřských školách. Lesní mateřské školy mají již oporu v legislativě a jsou součástí systému předškolního vzdělávání. V České republice se o šíření myšlenky lesních mateřských škol zasloužila paní Emilie Strejčková. Ta v roce 2004 zahájila činnost ekologicky orientované dvoutrídni mateřské školy „Semínko“ při Toulcově dvoře. V té zřídila třetí takzvanou venkovní třídu fungující na principech LMŠ, a to v roce 2010, ve kterém vznikla také Asociace lesních mateřských škol, která aktuálně zastupuje kolem 120 LMŠ (Asociace lesních MŠ, 2020).

Pedagogické principy v LMŠ

Vošáhlíková (2010) charakterizuje pedagogické prvky na základě rozvoje klíčových kompetencí, pomocí oblastí dovedností, které jsou při pobytu v přírodě utvářeny:

⁴ <http://www.sdruzeni-ekodum.cz/>

⁵ <http://www.waldorfb.cz/>

1. Z hlediska **kreativity** je výhodou to, že v LMŠ nejsou předem připravené hračky a děti si je musí vytvořit pomocí přírodnin kolem sebe. To nabízí pestrou paletu možností rozvoje tvořivosti dětí.
2. Co se týče **motoriky** je pobyt v lese příhodným prostředím pro běhání, lezení, trénink rovnováhy, nošení kamenů, větví a klouzání po blátivém nebo zmrzlém povrchu. Tím je rozvoj hrubé motoriky jednodušší než v uměle upraveném prostředí kolem běžné MŠ. Pomocí cílených výtvarných činností lze rozvíjet i jemnou motoriku, jako je tomu podobně i v jiných MŠ. Děti aktivitami v lese výrazně zapojují smysly jako hmat a zrak. Dále se učí rozpoznávat a respektovat hranice svých fyzických možností.
3. Vzájemná pomoc, respekt, rozpoznání pocitů druhého, spolupráce a řešení konfliktů jsou nedílnou součástí pobytu v přírodě. Dospělý jde vždy příkladem, je ochotný pomoci a dítě se učí o pomoc požádat tam, kde to potřebuje. Tím je zajištěn rozvoj **sociální kompetence** k respektu, vzájemného pochopení a dodržování dohodnutých pravidel.
4. Pokud není pedagog vyvířeno soutěživé prostředí, nabízí les i vhodnou příležitost k rozvoji **sebevědomí a sebepojetí**. Děti se učí chápat vzájemné odlišnosti a každý může otestovat své hranice lezením na stromy, přeskokováním větví nebo znalostí rostlin kolem. Děti se také poznávají, co se týče oblékání na základě změn počasí a subjektivního pocitu tepla nebo chladu.
5. Příležitost vidět, slyšet a dotýkat se věcí v přírodě je přirozená k získávání informací o všem co v lese můžeme nalézt. Děti svou zvědavostí pozorují proměnlivost počasí, v zimě ptáky v krmítku, na jaře vliv erozní činnosti vody, v létě život různých živočichů a na podzim například opadávání stromů. To vše vede k rozvoji **znalostí o přírodě a ekologii**.

Prostředí a pomůcky

Vošáhlíková (2010) mluví o přirozeném prostředí pro výuku v lesních mateřských školách a tím je logicky les, pole, louka. Mateřská škola většinou disponuje také zázemím v podobě srubu, maringotky, jurty či jiného přístřešku, kam je možné uchýlit se v případě velmi nepříznivého počasí a využít je také k odpočinku nebo spánku dětí. Pomůckami se tím pádem stávají všechny možné přírodniny a to, co jsou děti schopné venku nalézt a pracovat s tím. Co se týká oblékání a vybavení dětí, řídí se v LMŠ heslem: "Není špatné počasí, pouze špatné oblečení."



Obrázek 6 Jurta v LMŠ Duběnka⁶



Obrázek 7 Zázemí LMŠ Bažinka⁷

1.2.4 Program Začít spolu

Díky změnám společenských norem se v České republice po roce 1989 se společnost začala zamýšlet jak, a kudy dál. Pedagogy čekala práce na sobě samých a změny v pedagogickém myšlení, které se poté přenášely do života a práce mateřských škol. Myšlenka umožnit dětem zažít demokratické principy při vzdělávání se uskutečnila díky nadaci Sorosových (Open Society Funds), kteří program Začít spolu, v mezinárodním znění Step by Step program, vytvořený v USA, dokázali donést do některých Evropských zemí a tím se tento alternativní koncept začal aplikovat. Tento program orientovaný na dítě se zakládal především na díle Komenského, Škola hrou (Gardošová, Dujková, 2012).

Pedagogické principy programu Začít spolu

Obecná východiska typická pro tento program jsou založena na demokratických a osobnostně rozvíjejících principech ve vzdělávání a výchově. Ty jsou založeny na individualizaci, kooperativním učení, atmosféře založené na porozumění, bezpodmínečném přijetí dítěte, empatickém naslouchání a uznání. Pedagog stojí v roli vyzrálé osobnosti, která je dítěti autoritou, pomocníkem, průvodcem a partnerem. Každé dítě má možnost projevit se jako jedinečná osobnost, která se může rozvíjet na základě svých potřeb a svým vlastním tempem. Je však potřeba klást důraz na prožitkové a kooperativní učení, vlastní prožitky a zkušenosti dětí, aktivitu a tvořivé síly, které dítěti pomáhají se správně učit. Výchova a vzdělávání jsou vnímány jako celistvý proces rozvoje celé osobnosti dítěte (Gardošová, Dujková, 2012).

⁶ <https://www.materinkykv.cz/index.php/kozodoj-3/>

⁷ <https://www.bazinka.cz/o-nas/>

Lukavská (2003) uvádí několik stavebních kamenů, na kterých je potřeba budovat, abychom docílili podmínek vhodných pro práci s dětmi vystihující program Začít spolu. Prvním bodem je **individualizace práce**. To znamená respekt k odlišnostem v úrovni zralosti, dovedností a vývojových možností, se kterými dítě přichází. Je potřeba vzdělávací proces přizpůsobit tak, aby měly děti možnost svobodné volby a zároveň nesly zodpovědnost za přijatý úkol.

Dalším aspektem je integrace všech pocitů, emocí, myšlenek a druhů inteligence, které definoval H. Gardner. Tomu rozumíme jako **chápání světa v souvislostech** vždy v nějakém kontextu, který je blízký skutečnému životu nebo zkušenostem dětí. Práce probíhá v ucelených blocích, na jejich plánování a realizaci se podílejí samy děti.

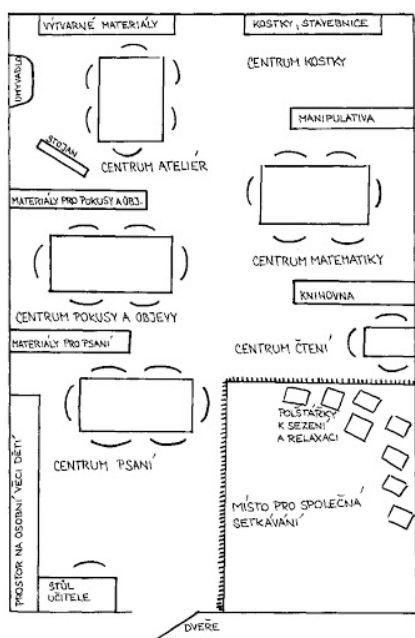
Dle Gardnera (2018) lze pracovat s těmito typy inteligence:

1. Jazyková inteligence – lingvistické dovednosti, zájem o poezii
2. Hudební inteligence – smysl pro rytmus, melodii
3. Logicko-matematická inteligence – matematické nadání, přírodní vědy, logika
4. Prostorová inteligence – představivost, vizuálně prostorové učení
5. Tělesně pohybová inteligence – sport, tanec, pohyb
6. Personální inteligence – vnímání sebe sama i lidí kolem sebe

Prostředí a pomůcky

Den v MŠ začíná příchodem a ranním úkolem pro rodiče a děti, který zve ke spolupráci a klidnému rozvržení vstupu dětí do třídy. Následují volné hry a činnosti v centrech aktivit. Zde je prostor pro seznamování s daným tématem a poté následuje svačina. Po ní se děti schází v ranním kruhu, kde se seznamují s tím, co je v daném dni čeká a zároveň se učí naslouchat, rozvíjí pocit sounáležitosti a empatické dovednosti. Dále paní učitelka zařazuje pohybové hry, zdravotní cviky nebo jiné pohybové dovednosti. Činnosti v centrech aktivit pak probíhají tak, že si dítě nejprve vybere připravenou činnost v centru aktivit a ke zvolené nabídce připevní svou značku. Můžeme vyjmenovat centrum čtení a psaní, matematika, pokusy a objevy, ateliér, kostky, domácnost, dílna, hudba, dramatika, voda a písek. Pomůcky jsou vždy příhodné pro dané centrum aktivit, například dílna-nářadí, matematika-pravítka, metry, pokusy a objevy-přírodní materiály, ateliér-barvy, lepidla atd. (Gardošová, Dujková, 2012).

Uspořádání prostoru ve třídě se řídí tím, aby měla paní učitelka přehled o dění především při práci dětí v centrech aktivit. Stolečky mají lichoběžníkové tvary, proto je možné je sestavovat do různých uskupení. Nábytek je mobilní a lze jej proto snadno přemísťovat dle potřeb dětí. Prodiskutování změn v prostoru společně s dětmi je vítáno. Organizace činností je taková, aby mohlo každé dítě pracovat v takovém čase a takovým tempem, jaké je pro ně nezbytné. Tím si mohou uvědomovat a respektovat vlastní možnosti a práci odvádět, jak nejlépe dovedou (Lukavská, 2003).



Obrázek 8 Třída Začít spolu⁸



Obrázek 9 Centrum domácnost⁹

1.2.5 Zdravá škola

Dle Havlíkové, Vencákové a kol. (2008) se děti učí návykům, dovednostem a chování podporující zdraví nejlépe co nejdříve, již v předškolním věku. Zdraví je považováno za největší hodnotu, kterou lze aktivním přístupem budovat. Svě zdraví můžeme budovat celoživotně praktikovaným zdravým způsobem života, předcházením nemocí ale i chováním, postoji a myšlením. Tento náhled bychom mohli definovat jako holisticko-interakční, nebo globální přístup

⁸ <http://www.vejrostopa.cz/i-stupen/zacit-spolu/zacit-spolu-charakteristika/>

⁹ <https://www.ms-spacilova.cz/nase-vesela-skolicka/organizace-vzdelavani>

k dění v MŠ. Tyto roviny se vzájemně prolínají a doplňují. Subjektivní vnímání pohody, to, jak se člověk sám cítí, jako definici zdraví utváří jak samotná bytost, osobnost jedince a psychika tak i skupina, ve které se pohybuje nebo vnímání světa po stránce přírodní i společenské.

Zdravá škola se zaobírá respektováním přirozených lidských potřeb. Potřeby jsou obecně stejné pro všechny lidi jakéhokoliv věku, avšak pro dítě jsou některé z nich nenahraditelné, protože by se v důsledku dlouhodobého neuspokojování potřeby mohl deformovat jeho vývoj. Je potřeba nejprve znát obecné lidské potřeby. K tomu poslouží například model přirozených lidských potřeb A. Maslowa nebo čtverec/kolečko pro každého. Dále také model psychických potřeb dle J. Langmeiera a Z. Matějčka (Havlinová, Vencálková et al., 2008).

Pedagogické principy Zdravé školy

Snaha o zdravou mateřskou školu má svá východiska. Jelikož chápeme zdraví jako celek propojených součástí, musí se ke zdravému přístupu k životu připojit všichni, kdo jsou s dětmi v bezprostřední blízkosti. **Učitelka podporující zdraví** by měla mít jasno ve svém přístupu ke zdraví, uspořádaný žebříček životních hodnot a průběžně se obohacovat o nové poznatky, aby mohla jít dětem příkladem.

Mateřská škola by také měla v co největší míře kompenzovat život dětí v málopočetných rodinách a co nejvíce se přibližovat struktuře velké rodiny. To je vhodné prostředí pro rozvoj socializace a sociálního učení mezi vrstevníky. Nejlépe toho lze dosáhnout realizací vzdělávání ve **věkově smíšených třídách**.

Pro vytvoření žádoucích návyků nebo stereotypů, které ovlivňují zdraví dětí do budoucna je potřeba promyšlená organizace, pravidelnost a opakování činností. Tento **rytmický řád života a dne** pomáhá dětem cítit se bezpečně, být samostatní, uvědomovat si svou odpovědnost a zároveň volně rozhodovat o vlastní aktivitě. V uspořádání den hraje významnou roli křivka výkonnosti a respekt k přirozenému biorytmu dětí.

Pro tělesnou pohodu je důležitý **volný pohyb** zejména na čerstvém vzduchu. Pohybová aktivita napomáhá ke zmírnění stresu, kompenzaci jednostranné zátěže, posiluje imunitu a předchází obezitě. Mateřská škola podporující zdraví by měla dětem zajistit dostatek příležitostí především ke spontánnímu pohybu, a to ve vyhovujícím prostředí (Havlinová, Vencálková et al., 2008).

1.2.6 Daltonský plán

Zakladatelkou daltonské školy byla americká pedagožka Helen Parkhurstová. Název vychází z první experimentální školy v Daltonu. Její ústřední dílo Education on the Dalton Plan obsahuje všechny teoretické základy, ústřední principy a podklady pro praxi této reformní školy (Průcha, 1996).

Pedagogické principy daltonského plánu

V daltonské třídě se snažíme nalézt rovnováhu mezi prací celé třídy a skupinovou nebo individuální prací na úkolech. To by se dalo popsat jako třída s uvolněnou strukturou. Pro tyto třídy je specifické uplatňování některých zásad. První z nich je **svoboda žáka a jeho vlastní zodpovědnost**. Každý žák má totiž vypracovaný individuální pracovní program na jeden měsíc. Dále klademe důraz na **spolupráci** a vytváření sociálního demokratického vědomí. Na základě samostatné činnosti žáka je důležitý jeho **osobní zkušenost** (Průcha, 1996).

Prostředí a pomůcky

Příkladem materiálu v daltonském vyučování může být například tabule s kartičkami dětí. Ty se každý den obmění, a tak se na nový týden vytvoří nová dvojice spolupracovníků. Tímto způsobem můžeme navést děti k vzájemné spolupráci. Dále úkolová tabule, na které se dítě vybere aktivity, z nichž dvě bývají povinné, ale děti si mohou vybrat i další. Obdélníkový magnet ve svislé poloze. Prostředí je uzpůsobeno tak, že materiály i pomůcky jsou rozčleněny do center aktivit a tím zajistíme, že se děti nebudou vzájemně rušit (Wenke, Röhner, 2000).



Obrázek 10 Třída daltonské MŠ¹⁰

DALTONSKÝ PLÁN							
ÚKOLY:	Až	M	ČJ	ÚKOLY:	Až	M	ČJ
ADAM P.	●	●	●	VIKTORIE B.	●	●	●
TOMAS F.	●	●	●	TERIZA C.	●	●	●
YAMAMAN H.	●	●	●	ANITA H.	●	●	●
FRANTISK H.	●	●	●	SARA H.	●	●	●
JANA H.	●	●	●	TERITA J.	●	●	●
MARTIN H.	●	●	●	KATEŘINA K.	●	●	●
JINDŘEK L.	●	●	●	KRISTINA K.	●	●	●
MARTIN M.	●	●	●	TERIZA J.	●	●	●
MAREK M.	●	●	●	VIKTORIE R.	●	●	●
TOMAS B.	●	●	●	REJNA S.	●	●	●
METEL S.	●	●	●	LINDA S.	●	●	●
JAN Z.	●	●	●	JESOUKA I.	●	●	●

Obrázek 11 Tabule evidence splněných úkolů¹¹

¹⁰ <https://www.zszalkovice.cz/informace-o-ms/>

¹¹ <https://zlinsky.denik.cz/galerie/daltonska-skola.html?photo=4>

2 Podmínky předškolního vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Ve druhé kapitole se budeme zabývat tím, jaké podmínky vzdělávání odpovídající individuálním potřebám dětí, je potřeba zajistit pro úspěšné vzdělávání dětí s přiznanými podpůrnými opatřeními. Tyto nároky na dítě a mateřskou školu bychom mohli vymezit v jednotlivých oblastech na základě toho, jaké podmínky předškolního vzdělávání jsou uvedeny v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Zmiňovanými podmínkami předškolního vzdělávání jsou věcné podmínky, životospráva, psychosociální podmínky, organizace, řízení mateřské školy, pedagogické a personální zajištění a spoluúčast rodičů.

Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) bychom mohli definovat skrze zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon), v platném znění, v ustanovení § 16 odst. 1, který uvádí, že: *„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.“*

Abychom lépe chápali žáka se SVP a oblasti podpory, kterou je potřeba při vzdělávání mimo jiné i žáku nadaných využívat, čerpali jsme z Katalogu podpůrných opatření, jímž je ucelený manuál pro pedagogy, rodiče, případně jiné osoby, které by se zajímaly o přehled možných prostředků podpory ve vzdělávání. Michalík, Felcmanová, Baslerová (2015, s. 30) zde píší, že podpůrnými opatřeními můžeme chápat úpravy ve vzdělávání pro děti, žáky a studenty se SVP, kteří užívání užívají „vyrovnávací a podpůrná opatření“. Při zdravotním nebo sociálním znevýhodnění se využívají vyrovnávací opatření. Při podpůrných opatření se jedná o: *„využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálněpedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jinou úpravu organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.“*

Dle RVP PV je pro úspěšné předškolní vzdělávání dětí se SVP důležité zvolit vhodné metody a prostředky, které jsou v souladu s přiznanými podpůrnými opatřeními (dále jen PO). Dále je nutné uplatňování profesionálního přístupu pedagoga i všech pracovníků mateřské školy a v neposlední řadě navázání úzké spolupráce s rodinou a vytvoření podmínek pro pozitivní přijetí dětí. Pro vytvoření optimálních podmínek k rozvoji osobnosti každého dítěte musíme rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání přizpůsobovat tak, aby maximálně vyhovovaly potřebám a možnostem dětí se SVP.

2.1 Věcné podmínky

Jak je uvedeno v RVP PV, mateřská škola by měla disponovat dostatečnými prostory, nábytkem, náradím, náčiním, hračkami a jinými pomůckami, které odpovídají počtu, věku dětí a jejich potřebám. Pro žáky se SVP jsou pomůcky jednoznačně velkou pomocí pro podporu jejich motivace k učení a pochopení vyučovaného tématu. Zejména u těchto dětí je důležitým požadavkem na pomůcky jejich multisenzoriální využití. Nyní uvedeme některé speciální didaktické pomůcky pro žáky se SVP. Příkladem speciální pomůcky pro dítě se **zrakovým postižením** můžeme uvést bzučák, ozvučené výukové programy, sklopná čtecí deska, digitální zvětšovací lupa s hlasovým výstupem a další. U dětí se **sluchovým postižením** bychom mohli zmínit PC programy pro indikaci hlasu nebo zvuku například SpeechViewer, Mentio, Brepta. U žáků s **narušenou komunikační schopností** lze zařadit zjednodušené učebnice pro žáky se sluchovým postižením, úprava učebních materiálů, speciální učebnice či komunikační knihy. Mezi didaktické pomůcky pro žáky s **mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu** bychom mohli zařadit úpravu učebních textů, bzučák, názorné dvojrozměrné a trojrozměrné pomůcky, rozkreslené postupy například v oblasti osobní hygieny. U dětí s **tělesným postižením nebo závažným onemocněním** můžeme uvést například speciálně didaktické pomůcky k alternativní a augmentativní komunikaci (dále jen AAK). Tu bychom mohli popsat jako přirozený podpůrný nebo náhradní komunikativní systém, který slouží jako náhrada běžné komunikace pro děti s různými SVP. Těmito pomůckami mohou být komunikační tabulky se symboly, sekvenční komunikátory, počítače a tablety se speciálním softwarem pro AAK, obrázkové klávesnice, dotykové monitory¹². Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu

12 Další informace: <https://www.alternativnikomunikace.cz/stranka-co-je-aak-9>

poruchy **autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění** zmíníme úpravy a označení pracovního místa, pomůcky objasňující časový sled činností, vyznačení prostoru, nebo vizualizace slov písňe při hudebních činnostech.

2.2 Životospráva

Obecné zásady vycházející z RVP PV v oblasti denního režimu, stravování, pitného režimu, pobytu venku, potřeby spánku aj. jsou víceméně platné všude stejně. Vždy dbáme na pružnost a flexibilitu programu dle možností a potřeb dětí a dopřáváme jim dostatek prostoru pro jejich vlastní přirozený pohyb jak v interiéru, tak i venku a na zahradě. U dětí se SVP se však mohou vyskytovat specifika v oblasti odlišného stravování, na které musíme brát ohled. Děti mohou trpět alergiemi a nesnášenlivostmi na určité potraviny nebo mohou vyžadovat speciální dietní stravu. Se specifiky dané alergie by zákonný zástupce měl obeznámit školu a případně vytvořit stručný manuál s informacemi, preventivními opatřeními a řešením krizových situací. Pedagog a ostatní pracovníci musí být seznámeni s okolnostmi kolem přípravy a konzumace jídla. V méně častých případech se u dětí s těžkým zdravotním postižením po provedené gastrostomii můžeme setkat s výživou pomocí sondy.

2.3 Psychosociální podmínky

V RVP PV se jako plně vyhovující psychosociální podmínky pro předškolní vzdělávání uvádí několik aspektů. V první řadě vytvoření respektujícího prostředí pro děti, ve kterém se cítí bezpečně a dobře. Dále se zde mluví o rovnocenném přístupu ke všem dětem, kdy žádné nesmí být zvýhodňováno nebo znevýhodňováno. Pedagog by měl respektovat potřeby jednotlivých dětí, reagovat na ně a napomáhat k jejich uspokojování. Každé dítě by mělo mít nárok na individuální adaptační přístup při nástupu do školy. Děti by obecně neměly být přetěžovány a neurotizovány uspěchaným stylem a nadměrnou náročností různých činností.

O tomto píše také Opravilová (2002) která uvádí, že mateřská škola je pro dítě víceméně jediným místem, které nalézá rovnováhu mezi nezbytně žádoucí mírou omezování a svobodným rozvojem osobnosti každého dítěte.

Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění, kteří mají obtíže především v sociální oblasti, bychom měli dbát na klima třídního kolektivu. Při adaptační fázi po příchodu žáka se SVP můžeme aplikovat

předem některá opatření v podobě poskytnutí informací pedagogům, případně i dalším pracovníkům školského zařízení, provést úpravy prostředí nebo zavést organizační opatření. Ve vztahu ke třídě, do které by dítě mělo nastoupit před spolužáky vyzdvihnout jeho kladné stránky, současně je i citlivě informovat o zvláštěnostech v jeho chování, vyzvat žáky k toleranci a pomoci takovému žákovi.

2.4 Organizace

V RVP PV se můžeme dočíst, že jak učitel, denní řád, poměr spontánních a řízených činností či plánování a realizace činností by měly být dostatečně pružné a reagovat na aktuální potřeby a možnosti dětí. Děti by měly mít dostatek času i prostoru pro hru a být dostatečně podněcovány k vlastní aktivitě.

Každá mateřská škola musí mít při tvorbě svého školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP) uvedeno jakým způsobem je zorganizován vnitřní režim školy, protože dnes je to již možné různě. Dostatečně flexibilní by měl být rozvrh režimových činností týkající se organizačního chodu školy jako například příchody a odchody dětí, pobyt venku, časový prostor pro stravování a další. Stejně tak by bylo vhodné definovat každodenně se opakující činnosti jako je třeba zdravotní cvičení nebo logopedická péče, dále týdenní režim a také doplňkové akce plánované ve školním roce (Smolíková, 2005).

U dětí se SVP je možné dle §16 školského zákona využít PO spočívajících například v úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání, úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, úpravě očekávaných výstupů vzdělávání nebo vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Pro žáky s přiznaným PO prvního stupně škola zpracovává plán pedagogické podpory (dále jen PLPP). Pro děti s přiznanými podpůrnými opatřeními od druhého stupně se vytváří individuální vzdělávací plán (dále jen IVP).

PLPP zpracovává škola pro žáky s potřebou PO prvního stupně. Obsahem je popis obtíží a speciálních vzdělávacích potřeb žáka na základě pozorování, znalosti rodinného a sociálního zázemí, zdravotního stavu, rozboru prací a obecné znalosti žáka. Plán se skládá z dostupných a jednoduchých forem podpory jako například úprava zasedacího pořádku, délky vyučovací jednotky nebo přestávek mezi hodinami. Díky tomuto opatření se může předejít zabřednutí do školních neúspěchů, nechuti ke vzdělávání nebo dokonce propadu do vyšších stupňů podpory. Vyhláška č. 73/2005 Sb. v § 6 popisuje, komu je určen, z čeho vychází a co obsahuje individuální vzdělávací

plán. IVP zpracovává škola na základě doporučení školského poradenského zařízení. Za jeho plnění zodpovídá ředitel školy. Jelikož jeho podoba vychází ze školního vzdělávacího programu dané školy, jeho podoba proto vychází ze zvyklostí konkrétní školy (Katalog podpůrných opatření, 2015).

Pro žáky se SVP z důvodu poruchy autistického spektra můžeme upravit režim výuky s využitím relaxačních přestávek nebo upravit režimu výuky s důrazem na individuální práci. Další možností PO v této oblasti by mohlo být střídání pracovního prostředí či místa, samostatný koutek pro práci izolovaný od spolužáků nebo možnost opustit třídu a pracovat v jiné místnosti s asistentem pedagoga. Při přítomnosti žáka se sluchovým postižením bychom měli zvážit uspořádání stolků do tvaru písmene „U“, což by mohlo značně přispět ke zvýšení efektivity komunikace mezi žáky i s učitelem. Především pro žáky s nižším pracovním tempem a žáky z prostředí s nízkým sociálně-ekonomickým statusem nebo žáky z kulturně a jazykově odlišného prostředí je vhodné zvolit snížení počtu žáků ve třídě, případně třídy spojovat či rozdělovat dle potřeb (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

2.5 Řízení mateřské školy

RVP PV uvádí, že vedení mateřské školy je vyhovující, jestliže mezi všemi zaměstnanci panuje atmosféra důvěry a tolerance a jsou jasně vymezeny jejich povinnosti, pravomoci a úkoly. Ředitel MŠ odpovídá za vypracování ŠVP ve spolupráci se zaměstnanci a případně i rodiči. Při řešení individuálních výchovných a vzdělávacích problémů dětí by MŠ měla spolupracovat s institucemi a odborníky v daném oboru. Jako i v dalších oblastech by pedagogický tým měl zvát k aktivní spolupráci rodiče dětí.

Lechta (2010) píše, že vedoucí pracovníci školy by měli vytvářet potřebné materiální, personální a organizační podmínky pro nastavení inkluzivního ducha školy. Odbornými aktéry edukačního procesu mohou být také psychologové, lékaři, školní psychologové, výchovní poradci, metodici prevence nebo sociální pracovníci. Úkolem všech aktérů edukační činnosti je vnášet do průběhu edukace inkluzivní atmosféru tak, aby se společnými silami, empatickou komunikací, vstřícností a chováním docílilo podpory všech žáků, a především těch se SVP.

2.6 Personální a pedagogické zajištění

Příprava inkluzivního pedagoga je náročný proces získávání kompetencí k optimální edukaci dětí. Pedagog musí působit na děti intaktní a zároveň na ty se SVP. To klade velkou náročnost na jeho přípravu a zodpovědnost. Pro snazší působení jeho kompetencí v roli obecného edukátora je vhodné vytvořit symbiózu mezi všemi zúčastněnými edukačního procesu, včetně rodičů, jak uvádíme níže (Lechta, 2010).

V zákoně 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících jsou jasně vymezeny předpoklady pro výkon a získávání odborné kvalifikace všech pedagogických pracovníků. Obecně platí že předpokladem pro výkon pedagogické činnosti je plná způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou daný pedagog vykonává, dále pak bezúhonnost, zdravotní způsobilost a prokazatelná znalost českého jazyka. Pro naše téma je stěžejní v první řadě učitel mateřské školy. Ten získává odbornou kvalifikaci středoškolským studiem ukončeným maturitní zkouškou, vyšším odborným nebo vysokoškolským vzděláním vždy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy. RVP PV stanovuje základní povinnosti učitele mateřské školy. Mezi jeho odborné činnosti patří například analýza věkových a individuálních potřeb dětí, projektování a následné provádění výchovně vzdělávací činnosti s dětmi se SVP, dále evaluační a diagnostická činnost, poradenská pomoc pro rodiče, a další. Měl by také vzdělávání vést v duchu pohody, v souladu se svými schopnostmi a možnostmi, a tak, aby měly děti dostatek podnětů k učení a radost z něj a zároveň rozvíjely vzájemné vztahy a posilovaly důvěru ve své vlastní schopnosti.

Ve třídě nebo škole zřízené pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, získává pedagog odbornou kvalifikaci vyšším odborným nebo vysokoškolským studiem v oboru vzdělání zaměřeném na speciální pedagogiku. Dále také vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku. Jedním z podpůrných opatření pro děti se SVP je také využití asistenta pedagoga. Ten získává odbornou kvalifikaci pro výkon jeho práce středním, vyšším odborným a vysokoškolským studiem, jak uvádíme výše mimo jiné také tzv. studiem pro asistenty pedagoga realizovaným vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (Zákon č. 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

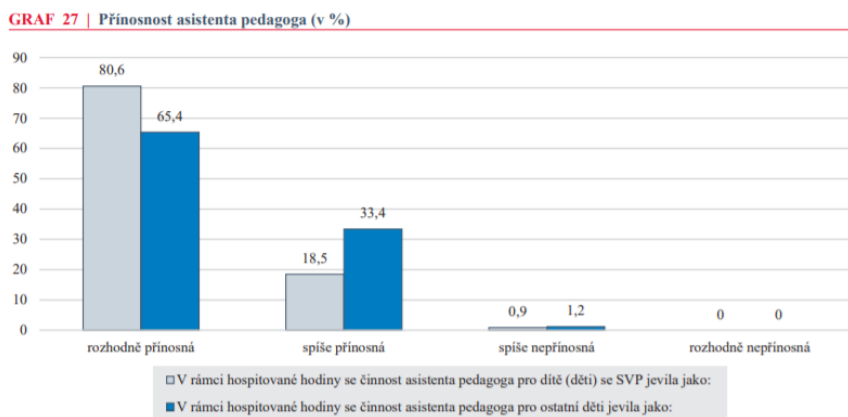
Hlavními činnostmi asistenta pedagoga dle vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v platném znění jsou:

1. pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,
2. podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,
3. pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku,
4. nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání.

Například pro děti s odlišným mateřským jazykem nebo žáky používající jiný komunikační systém než mluvenou řeč, je potřeba zajistit, vyžadují-li to okolnosti, podpůrná opatření v podobě komunikačního systému, který vyhovuje jejich potřebám, tlumočníka českého znakového jazyka či přepisovatele pro neslyšící (Vyhláška č. 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

Pokud není pedagog dostatečně kompetentní pro práci s dítětem s SVP, jsou dle RVP PV tyto speciálně pedagogické činnosti zajišťovány ve spolupráci s odborníky. Ať už se jedná o logopedické, rehabilitační či jiné aktivity s dítětem se SVP, spolupracujeme se speciálními pedagogy, lékaři, logopedy, rehabilitačními pracovníky aj. Každý ředitel MŠ by však měl podporovat růst profesních kompetencí všech zaměstnanců. Pedagogičtí pracovníci také přistupovat aktivně ke svému dalšímu sebevzdělávání (Lechta, 2010).

Zde uvádíme graf z Výroční zprávy České školní inspekce z průzkumu přínosnosti asistenta pedagoga v předškolním vzdělávání za rok 2019/2020.



Obrázek 13 Přínosnost asistenta pedagoga¹³

2.7 Spoluúčast rodičů

Jako vyhovující spoluúčast rodičů na předškolním vzdělávání je dle RVP PV uváděna taková spoluúčast, která je obecně založená na vzájemném respektu, komunikaci, otevřenosti, vstřícnosti, porozumění a ochotě spolupracovat. Rodiče by měli cítit, že se pedagog snaží porozumět a vyhovět konkrétním potřebám jednotlivých dětí. Mateřská škola také vtahuje rodinu do plánování vzdělávacích činností, dění v MŠ, účasti na různých programech a také řešení vzniklých konfliktů. Zároveň však nezasahuje do soukromí rodiny a plně respektuje nároky rodičů.

Trend vtahování rodičů do záležitostí a dění ve školním prostředí přetrvává již několik let. Příkladem by mohlo být zavedení tzv. národního kurikula v Anglii a Walesu v roce 1988. Při této události se rodičům vymezila práva a povinnosti spojená se zodpovědností za vzdělávání dětí a budováním důvěry mezi rodiči, pedagogy a školou. Rodiče jsou tak dostatečně informováni o činnosti jejich dětí a mají tak možnost rozvíjet efektivní spolupráci se školou (Průcha, 1999).

RVP PV jasně stanovuje povinnosti učitele mateřské školy vůči rodičům. Jsou jimi umožňování přístupu rodičům za dítětem do třídy a účast na tvorbě programu školy i jeho hodnocení. Dále umožnění rodičům aktivně se podílet na adaptačním procesu a usilování o vytváření partnerského vztahu mezi školou a rodiči. Také by pedagog měl provádět pravidelnou

¹³https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/V%3%bdro%4%8dn%3%ad%20zpr%3%a1vy/Vyrocní-zpráva-Česke-skolní-inspekce-2019-2020_zm.pdf

individuální konzultační činnost a vést s rodiči dialog o dítěti a jeho prospívání, rozvoji a učení. Pro děti i rodiče dětí se SVP je spoluúčast na průběhu vzdělávání stěžejní. Je nutné chránit soukromí rodiny a zachovávat diskrétnost ve vnitřních záležitostech. Pro rodiče dětí s SVP je také pomocí, když je škola schopna poskytnout poradenský servis v oblasti péče o dítě.

Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020 - Výroční zpráva České školní inspekce

Ve Výroční zprávě České školní inspekce za školní rok 2019/2020 se můžeme v kapitole 2.2.3 informovat o průběhu společného vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Je zde uváděno procentuální vyjádření využívání podpůrných opatření, využívání asistenta pedagoga a všechny další okolnosti předškolního vzdělávání.

Ve Výroční zprávě České školní inspekce za školní rok 2019/2020 se uvádí, že:

„V oblasti zajištění odpovídajícího vzdělávání dětí se SVP byla jako efektivní hodnocena spolupráce asistenta pedagoga a učitelky, vhodná úprava organizace činností, respektování individuálního tempa dítěte a zajištění individuální podpory. Přínosné bylo ponechání dostatečného prostoru pro seberealizaci dítěte a umožnění samostatné práce s chybou (pokud mělo dítě již elementární dovednosti zvládnuté).“

„V necelých 19 % běžných tříd byly přítomny děti se speciálními vzdělávacími potřebami (dále „SVP“), v 17,5 % tříd byla využita podpůrná opatření, nadané děti se vzdělávaly v 1,7 % tříd a ve 24,3 % tříd děti s odlišným mateřským jazykem (dále „OMJ“). Téměř v 70 % běžných tříd, kde byly přítomny děti se SVP, využívali učitelé pomoci asistenta pedagoga, v 56,4 % vzdělávali tyto děti podle individuálního vzdělávacího plánu a u 30,5 % dětí aplikovali úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání. Přes poměrně vysoký počet tříd s dětmi s OMJ nebylo v žádné z nich využito podpůrného opatření v osobě tlumočnicka, v malé míře (2,3 %) bylo v běžných třídách využito komunikačních systémů neslyšících, Braillova písma či podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů. Naopak v 13,7 % hodnocených běžných tříd, ve kterých byly přítomny děti se SVP, byly použity kompenzační pomůcky, speciální učebnice a speciální učební pomůcky. Ve 3,1 % běžných tříd podpůrná opatření při vzdělávání využita nebyla.“

„Ve třídách, v nichž byli na základě doporučení školského poradenského zařízení přítomni asistenti pedagoga, byli v 92,7 % přiděleni z důvodu zdravotního postižení dítěte, v 7,3 % z důvodu

odlišných kulturních a životních podmínek dítěte a v necelých 8 % se jednalo o sdíleného asistenta, tj. asistenta, který není určen pouze přímo k jednomu konkrétnímu dítěti. “

3 Komparace vybraných alternativních směrů v kontextu dětí se SVP

Ve dvou předchozích kapitolách jsme se souhrnně snažili popsat šest alternativních škol dostupných v ČR a jejich základní rysy. Dále pak definovat podmínky předškolního vzdělávání s ohledem na specifika dětí se SVP. Nyní tyto dvě hlediska budeme porovnávat pohledem výhod a nevýhod jednotlivých škol pro žáky s konkrétními obtížemi či postiženími. Tato komparace by mohla sloužit jako stručný přehled pro rodiče dětí se SVP, kteří by zvažovali nástup dítěte do školy s alternativními prvky. Uvedeme také, které školy jsou z našeho pohledu vyhovující pro danou skupinu dětí se SVP.

Chtěli bychom ještě uvést dvě práce, které se věnují podobnému tématu a mohli by být rozhodně inspirující. V bakalářské práci na téma **Výhody a nevýhody vybraných alternativních škol u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami**¹⁴ najdeme výzkum ve čtyřech alternativních mateřských školách, kde byly formou dotazování se pedagogů zjišťovány informace o počtu umístění žáků se SVP, názor rodičů na alternativní školství a další informace týkající se dítěte se SVP v mateřské škole. Ve druhé bakalářské práci na téma **Atraktivita alternativních a inovativních škol pro rodiče**¹⁵ jsou zase blíže rozvedeny strategie rodičů při výběru školy pro jejich dítě, což se nám zdá také jako přínosné a obohacující téma pro naši práci.

Námi provedená komparace výhod a nevýhod je rozčleněna do sedmi skupin dle daného postižení u dětí. Výsledné zhodnocení vhodnosti alternativních škol předchází krátký popis specifik vzdělávání a s nimi souvisejícími obtížemi dětí s konkrétním postižením, které by se v mateřské škole mohly vyskytnout a následné uvedení rizik pro určitý typ školy.

14 BUDINOVÁ, Eliška. Výhody a nevýhody vybraných alternativních škol u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Olomouc, 2020. bakalářská práce (Bc.). UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Pedagogická fakulta. <https://theses.cz/id/npk37j/?isslret=Eli%C5%A1ka%3BBUDINOV%C3%81%3B;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dbudinov%C3%A1%20eli%C5%A1ka%26start%3D1>

15 RADOVÁ, Jana. Atraktivita alternativních a inovativních škol pro rodiče. Praha, 2019. bakalářská práce (Bc.). UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE. Pedagogická fakulta. <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/208120/>

Specifika vzdělávání pro:		Vhodná MŠ
Děti se sluchovým postižením Rizika:	U dětí se sluchovým postižením je jednoznačná bariéra v oblasti komunikace a s tím souvisejícím rozvojem sociální oblasti. Výrazné obtíže při zapojování se do kolektivu, spolupráci se spolužáky, sdílení zážitků, učení se a pochopení různých pravidel a pokynů a další jiné bariéry mohou mít dopad na psychiku dítěte a způsobit vyčlenění dítěte z kolektivu. U lehčích forem postižení se určitě dá řešit situace kompenzačními pomůckami nebo jinými formami intervence. Důležitou roli hraje osobnost pedagoga, který by měl zajistit ve třídě atmosféru pohody, přátelství a respektu k odlišnostem dětí (LaPorta et al., 1978). Domníváme se, že hloubka sluchového postižení by rozhodla o tom, zda je pro dítě vhodný pobyt v LMŠ, kde by se mohly vyskytnout problémy s orientací a komunikací. Stejně tak by bariéry mohly nastat při jakýchkoliv kolektivních a kooperativních činnostech, které jsou však součástí každé mateřské školy.	Montessori Waldorfská Začít spolu Zdravá MŠ Daltonský plán
Děti s NKS (narušená komunikační schopnost)	Z našeho pohledu je pro dítě s NKS vhodné zařazení do jakékoliv alternativní školy. Samozřejmě musíme zvážit a zohlednit míru a hloubku postižení. Při dopadech na vzdělávání, které by se mohly projevit například problémy s mluvením a vyjadřováním, problémy s instrukcemi a přesným porozuměním zadání, odhadování obsahu věty, problém s porozuměním řeči směřované k celé třídě. Oslabená verbální paměť, obtížné zapamatování a znovu vybavování slov, poruchy jemné motoriky nebo časté	Montessori Waldorfská LMŠ Začít spolu Zdravá MŠ Daltonský plán

	odlišnosti v chování a v kontaktu se spolužáky a jiné obtíže se však dle našeho názoru ve většině případů dají individuálně řešit a podmínky vzdělávání lze upravit tak, aby byly pro dítě s NKS optimální.	
Rizika:	Možná překážka ve vzdělávání by mohla nastat při společné práci v daltonském plánu, který je na kolektivních činnostech a spolupráci založen. Dále také možné nepochopení při domlouvání se na pravidlech v LMŠ a pokynech směřovaných dětem ve venkovním prostředí.	
Děti se zrakovým postižením	U dětí se zrakovým postižením je zřejmé že pro jejich pozitivní rozvoj, je potřeba zásobit je dostatečným množstvím podnětů, které ostatní děti vnímají zrakem. Proto je vhodné využívání haptických a hmatových hraček a pomůcek. Obvykle mívají děti obtížnější zapojování do skupiny dětí a sebeprosazování. Pedagogové by měli být schopni odhalit včas překážky spojené se začleněním dítěte. V případě nepřijetí skupinou dětí bývají děti zrakově postižené náchylné k pasivitě. Je proto potřeba rozvíjet a podporovat motorický vývoj, nezávislý pohyb, rozvoj kompenzačních smyslů, sebeobsluhy, komunikace a orientace v prostoru (Vrubel, 2015).	Montessori Waldorfská Začít spolu Zdravá MŠ
Rizika:	Z našeho pohledu shledáváme případná rizika u Lesní mateřské školy, která je specifická volným pohybem v přírodě a spontánní aktivitou ve venkovním prostředí. Další bariérou by mohla být také orientace tabule evidence splněných úkolů a tabule dne a aktivit v daltonském plánu.	

Děti s tělesným postižením	Specifika vzdělávacích potřeb dětí s tělesným postižením či jiným závažným onemocněním se liší dle druhu postižení. Některá jsou však možná uvést jako obecná, například potřeba vyhovujícího prostředí. Požadavek bezbariérového prostředí pro děti pohybující se na vozíku je nezbytnou součástí úpravy prostředí uvnitř i v okolí školy. U dětí s dětskou mozkovou obrnou musíme brát v potaz například i potřebu pohybu či jídla při učení, volný manipulační prostor, rozměry místnosti a její uspořádání, didaktické pomůcky či potřebu relaxace a odpočinku (Čadová a kol., 2015). Rizika: Obáváme se, že z důvodu omezení hybnosti u dětí a dalších specifík vycházejících z tělesného postižení či závažného onemocnění by LMS nebyla vhodnou variantou. Ostatní školy díky nabídce pestrých didaktických materiálů, možnosti úprav v prostředí či zaměření na individuální potřeby dětí doporučujeme.	Montessori Waldorfská Začít spolu Zdravá MŠ Daltonský plán
Děti s mentálním postižením	Bendová, Zíkl (2011) charakterizují specifika mentálního postižení jako výrazné omezení v intelektových funkcích, sníženou schopnost abstraktně myslet, problémy v oblasti adaptačního chování a orientaci v sociálních situacích. Při práci s dítětem s mentálním postižením musíme brát ohled na jeho deficity v oblasti vnímání času, prostoru, hmatových vjemů či při těžkém či hlubokém postižení i zkreslené vnímání vlastního tělesného schématu. Zejména při komunikaci by pedagog měl respektovat osobnost dítěte, vyjadřovat se jasně, srozumitelně a dopřávat dostatek času na odpověď či zorientování se. Čím těžší stupeň mentálního	Montessori Waldorfská Začít spolu Zdravá MŠ

Rizika:	postižení je u dítěte diagnostikován, tím více musíme počítat s narušením v oblasti vnímání, myšlení, paměti či řeči. Určitá omezení shledáváme v případě daltonského plánu, kde je kladem důraz na svobodu dítěte, jeho vlastní zodpovědnost a osobní zkušenost. Dítě s mentálním postižením vyžaduje spíše vedení. V LMŠ je opět potřeba zvážit, do jaké míry je dítě po všech stránkách schopno fungovat ve venkovním prostředí.	
Děti s PAS (porucha autistického spektra) Rizika:	U dětí s PAS se můžeme setkat s afektivním chováním, zhoršenou soustředěností a unavitelností, reakcemi silným stresem na nepatrné podněty, překážkami v kreativitu a představivosti, dokonce i agresí. Výrazná je potřeba pravidelného denního režimu a sled po sobě jdoucích činností, řád a pořádek ve všem, co dítě obklopuje (Čadilová, Žampachová, 2012). Vzdělávání dítěte s PAS v alternativní škole se nám jeví jako vhodné v případě, že je pedagog dostatečně kompetentní či spolupracuje s asistentem pedagoga či jinými pracovníky a je možné zajistit všechny potřebné úpravy dle potřeb dítěte. Školy, které se vyznačují specifickým rytmickým denním řádem, denně opakujícími se činnosti, systémem v ukládání hraček a pomůcek, členěním do center aktivit či důrazem na rozvoj sociálních dovedností bychom z našeho pohledu mohli doporučit.	Montessori Waldorfská LMŠ Začít spolu Zdravá MŠ Daltonský plán

Děti se sociálním znevýhodněním	Dle vyhlášky č. 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, se za žáka se sociálním znevýhodněním považuje zejména žák z prostředí, ve kterém nemá potřebnou podporu, aby se mohl řádně vzdělávat, a to včetně spolupráce rodičů či žák s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. Jde například o děti žijící v dysfunkčních rodinách, náhradní rodinné péči, v sociálně vyloučených lokalitách, nedostatečném materiálním zázemí, nevyhovujících bytových podmínkách, časové náročnosti dopravy do školy, nezájmu ze strany zákonných zástupců či konfliktů v rodině.	Montessori Waldorfská LMŠ Začít spolu Zdravá MŠ Daltonský plán
Rizika:	U těchto dětí musí být škola schopna zajistit potřebná opatření vycházející z individuální situace a potřeb dítěte tak, aby bylo možné jeho plnohodnotné vzdělávání v atmosféře bezpečného prostředí. Pokud jsou zajištěny všechny podmínky ke vzdělávání, neshledáváme žádnou z alternativních mateřských škol za nevhodnou.	

Tabulka 1 Komparace alternativních MŠ pro děti se SVP

Z provedené komparace vzešlo najevo, že pro děti s narušenou komunikační schopností, poruchou autistického spektra a sociálním znevýhodněním by mohly být vhodné všechny uváděné alternativní mateřské školy. Na základě možných rizik předškolního vzdělávání bychom lesní mateřské školy spíše nedoporučovali dětem se sluchových, zrakovým, tělesným či mentálním postižením. Problémy by mohly nastat v orientaci v prostoru a volném pohybu v přírodě, komunikaci či porozumění dohodnutým pravidlům. U mateřských škol s daltonským plánem bychom navrhovali zvážit jejich vhodnost pro děti se zrakovým či mentálním postižením, a to z důvodu kladení důrazu na samostatnost, osobní zkušenost a zodpovědnost, v nichž by děti mohly díky specifickým vycházejícím z konkrétního postižení selhávat.

Pro přesné určení, zda je daná MŠ vhodná či nevhodná pro konkrétní dítě se SVP, by bylo nutné znát druh, stupeň, typ postižení a další okolnosti ovlivňující výběr mateřské školy. Obecně se však domníváme, že námi uvedená komparace by mohla dobře sloužit jako orientační vodítko.

Závěr

Bakalářská práce se věnuje problematice alternativních mateřských škol, jejich základnímu popisu a následnému zhodnocení z hlediska vhodnosti pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním cílem práce je poskytnout stručný výčet dostupných alternativních mateřských škol v ČR pro rodiče dětí se SVP, kterým by práce mohla dopomoci k výběru vhodné MŠ pro jejich dítě.

Práce je rozdělena do tří kapitol. První kapitola popisuje šest alternativních MŠ v oblastech pedagogických principů, prostředí a pomůcek. Druhá kapitola pojednává o podmínkách vzdělávání dětí se SVP, které se rámcově odvíjí od RVP PV a jsou dále rozvedeny dle specifik různých oblastí vzdělávání dětí se SVP. Podmínky předškolního vzdělávání jsou definovány v oblastech věcné podmínky, životospráva, psychosociální podmínky, organizace, řízení MŠ, personální a pedagogické zajištění a spoluúčast rodičů. Ve třetí kapitole nalezneme tabulku, ve které je zahrnut popis obtíží dětí s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového, sluchového, tělesného, mentálního postižení, narušené komunikační schopnosti, poruch autistického spektra a sociálního znevýhodnění. Tabulka dále obsahuje námi vyhodnocená rizika pro vzdělávání dětí v daných typech škol a následný návrh toho, které MŠ jsou z našeho pohledu pro konkrétní dítě vhodné.

Je také potřeba uvést **limity** a doporučení pro tuto bakalářskou práci. Uvědomujeme si, že navržení výhod či nevýhod daných MŠ bylo provedeno bez předešlého výzkumu či průzkumu pouze na základě zjištěných teoretických informací a následného vyhodnocení založeného na vlastním úsudku. Proto není možné uvedené závěry zobecňovat. Pro hlubší vhled do této problematiky bychom navrhovali provést šetření v konkrétních alternativních mateřských školách nebo mezi dětmi se SVP, které však díky okolnostem nebylo možné provést. Závěrem se však odvažujeme tvrdit, že cíle bakalářské práce byly splněny.

Seznam použité literatury

- BENDOŮVÁ, P., P. ZIKL. 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3854-3.
- CARLGREN, F. 1991. *Výchova ke svobodě*. 1. vyd. Praha: Baltazar. ISBN 80-900307-2-6.
- ČADILOVÁ, V. a Z. ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.
- ČADOVÁ, E. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů tělesného postižení nebo závažného onemocnění: dílčí část*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4615-8.
- GARDNER, H. 2018. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1303-1.
- GARDOŠOVÁ, J., L. DUJKOVÁ. 2012. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0106-9.
- GRUNELIUS, Elizabeth M. 1992. *Výchova v raném dětském věku školky s waldorfskou pedagogikou*. 1. vyd. Praha: Baltazar, ISBN 80-900307-3-4.
- KASPER, T., D. KASPEROVÁ. 2008. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2429-4.
- LAPORTA, R., A., McGee, D., A., Simmons-Martin, A., Vorce, E. et al. 1978. *Children with Hearing impairment: Aguide for Teachers, Parents, and Other who Work with Hearing Impaired Preschoolers*. 5th edition. U.S. Departmen od Health, Education, and Welfare. Office of Hunam Development Services, Administration for Children, Youth and Families, Head Start Bureau, DHEW Publication N. (OHDS) 78-31116.
- LECHTA, V. 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LUKAVSKÁ, E. 2003. *POZOR DĚTI! (Didaktické otázky vyučování orientovaného na dítě)*. 1. vyd. Aleš Čeněk: Dobrá Voda u Pelhřimova. ISBN 80-86473-52-X.
- MAŇÁK, J. *Alternativní metody a postupy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1997, ISBN 80-210-1549-7.
- MICHALÍK, J., P. BASLEROVÁ a L. FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.
- OPRAVILOVÁ, E. 2016. *Předškolní pedagogika*. 1. vyd. Praha: GRADA Publishing. a.s. ISBN 978-80-271-9087-4.
- PRŮCHA, J. 1996. *Alternativní školy*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-072-3.
- PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2004, ISBN 80-7178-977-1.

RÝDL, K. 1994. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. 1. vyd. ISBN 80-900035-8-3.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. 2. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005. [online][cit. 2021-03-03] ISBN 80-239-5939-5. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/8125/manual-k-priprave-svp-materske-skoly.html/>

SMOLKOVÁ, T. 2007. *Dítě v úctě přijmout ...* 1. vyd. Praha: MAITREA a.s. ISBN 80-903761-2-6.

SVOBODOVÁ, J., V. JÚVA. 1996. *Alternativní školy*. 2. vyd. Brno: PAIDO. ISBN 80-85931-19-2.

VRUBEL, M. 2015. *Facilitátory a bariéry školní a sociální inkluze osob se zrakovým postižením*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8022-5.

WENKE, H., R. RÖHNER. 2000. *Ať žije škola. Daltonská výuka v praxi*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-82-6.

ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, ISBN 80-717-8071-5.

Asociace lesních MŠ. 2021. *Historie lesních MŠ*. [online][cit. 2021-04-04] Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/historie-lesnich-ms.html>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online][cit. 2021-03-03] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. [online][cit. 2021-03-03] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73>

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2019/2020. [online][cit. 2021-03-03] Praha. Česká školní inspekce, 2020. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/V%c3%bdro%c4%8dn%c3%ad%20zpr%c3%a1vy/Vyrocní-zprava-Ceske-skolni-inspekce-2019-2020_zm.pdf

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 2018. [online][cit. 2021-04-29] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>

Seznam příloh

Příloha č. 1 Alternativní mateřské školy v ČR

Příloha č. 1 Alternativní mateřské školy v ČR

Montessori MŠ

MŠ Montessori Jablonec nad Nisou	https://montessori-jbc.cz/
ZŠ a MŠ Pod Budčí, Zákolany	http://www.skolazakolany.cz/skolka-2/
ZŠ a MŠ Slapy	https://montessorislapy.cz/
Montessori školka Praha 9	https://www.skolka-andelska.cz/
MŠ Klubičko Pardubice	https://www.msgrusova.cz/
Montessori škola Zlín	https://montessori-zlin.cz/vek0-3
Mezinárodní Montessori škola Olomouc	https://montessoriolomouc.cz/
MŠ a ZŠ Sluníčko – Montessori Brno	https://www.slunicko-montessori.cz/

Waldorfské MŠ

Waldorfská škola České Budějovice	http://www.waldorfcz.cz/matrska-skola/
Waldorfská mateřská škola Praha	http://www.waldorfskaskolka.cz/
Waldorfská ZŠ a MŠ Ostrava	http://www.zswaldorfostrava.cz/
Waldorfská ZŠ a MŠ Olomouc	http://waldorf-olomouc.cz/
Waldorfská ZŠ a MŠ Brno	http://www.waldorf-brno.cz/

Lesní MŠ

Lesní mateřská škola Sýkorka Brno	https://skolkasykorka.cz/
MŠ Semínko Praha, lesní třída Lesníček	https://www.toulcuvdvur.cz
Lesní mateřská škola Sluněnka Olomouc	http://www.slunenka.cz/
Rožnovská lesní mateřská škola	https://www.lsroznov.cz/
LMŠ Na Větví Hradec Králové	http://www.lmsnavetvi.cz/

Začít spolu

MŠ Spáčilova Kroměříž <https://www.ms-spacilova.cz/nase-vesela-skolicka/zacit-spolu>

MŠ Čeladenská беруška <https://www.celadenskaberuska.cz/>

MŠ Mohelno <https://www.msmohelno.cz/o-skole/ds-50/p1=51>

MŠ Špálova, Ostrava <https://www.ms-spalova.cz/o-skole/vzdelavaci-program/>

Zdravá mateřská škola

Zdravá anglická mateřská škola <https://www.anglickaskolka.net/o-nas>

Zdravá školka Ostrava <http://www.zdravaskolka.cz/>

MŠ Herčíkova Brno <http://www.mshercikova.cz/stravovani>

MŠ Buk Prosenice <https://www.obecbuk.eu>

MŠ Malý svět Plzeň <http://www.ms-plzen.cz/ms-ocenena-programu-skutecne-zdrava-skola/>

Daltonský plán

ZŠ a MŠ Přemyslovo, Brno <http://www.zspremyslovo.cz/uvod/daltonska-vyuka/>

ZŠ a MŠ Žalkovice <https://zszalkovice.cz>

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Iveta Kozubíková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Lucia Pastieriková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Výhody a nevýhody vybraných alternativních mateřských škol u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami
Název v angličtině:	Advantages and disadvantages of selected alternative kindergartens for children with special educational needs
Anotace práce:	Bakalářská práce se věnuje problematice alternativních mateřských škol, jejich základnímu popisu a následnému zhodnocení z hlediska vhodnosti pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Práce je rozdělena do tří kapitol. První kapitola popisuje šest alternativních MŠ v oblastech pedagogických principů, prostředí a pomůcek. Druhá kapitola pojednává o podmínkách vzdělávání dětí se SVP, které se rámcově odvíjí od RVP PV a jsou dále rozvedeny dle specifík různých oblastí vzdělávání dětí se SVP. Ve třetí kapitole nalezneme tabulku, ve které je zahrnut popis obtíží dětí s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu různých postižení.
Klíčová slova:	alternativní školy, dítě s postižením, speciální vzdělávací potřeby
Anotace v angličtině:	This bachelor thesis deals with alternative kindergarten and its problematics, their basic description and their evaluation whether its appropriate for children with special needs. The thesis is divided into three parts. The first chapter describes six alternative kindergartens with focus on the pedagogical principles, the enviroment and aids. Second chapter deals with the conditions of educating children with special needs which

	are based on the FEP (Framework Education Programme) for Preschool Education and are broken down according to the specifics of different areas of education of children with SEN. In the third chapter, we find a table that includes a description of the difficulties of children in need of educational support due to various disabilities.
Klíčová slova v angličtině:	Alternative schools, children with disability, special educational needs
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 Alternativní mateřské školy v ČR
Rozsah práce:	43 s. + 2 s. přílohy
Jazyk práce:	Český