

Bakalářská práce

Proinkluzivní myšlení u dětí

Studijní program:

B0111A190016 Speciální pedagogika

Autor práce:

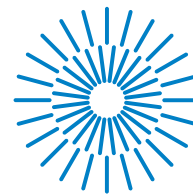
Adéla Němcová

Vedoucí práce:

Mgr. Kateřina Kosová

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Liberec 2026



Zadání bakalářské práce

Proinkluzivní myšlení u dětí

Jméno a příjmení:

Adéla Němcová

Osobní číslo:

P23000154

Studijní program:

B0111A190016 Speciální pedagogika

Zadávací katedra:

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Akademický rok:

2024/2025

Zásady pro vypracování:

Cíl bakalářské práce: Vytvořit publikaci pro děti, která bude podporovat proinkluzivní myšlení dětí.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, navržení a tvorba výstupu, popis výstupu a jeho použití, návrh evaluačních kritérií, formulace závěrů.

Při zpracování bakalářské práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucí práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

tištěná/elektronická

Jazyk práce:

čeština

Seznam odborné literatury:

JUUL, J., HØEG, P., BERTELSEN, J., HILDEBRANDT, S., JENSEN, H. S. et al., 2018. *Trénink empatie u dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1278-2.

LECHTA, V. (ed.), 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.

MIKOVÁ, Š., 2022. *Milovat nestačí: Cesta k sebehodnotě s Teorií typů*. Praha: Mea Gnosis. ISBN 978-80-11-01981-5.

ROSENBERG, M. B., 2023. *Nenásilná komunikace ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-2006-0.

SHAPIRO, L. E., 2004. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-964-X.

SLOWÍK, J., 2022. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3010-8.

VÁGNEROVÁ, M., LISÁ, L., 2021. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 3. aktual. a dopl. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.

Vedoucí práce:

Mgr. Kateřina Kosová

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Datum zadání práce:

10. března 2025

Předpokládaný termín odevzdání:

24. dubna 2026

L.S.

doc. PaedDr. Aleš Suchomel, Ph.D.
děkan

Mgr. Hana Ryšlavá, Ph.D.
garant studijního programu

V Liberci dne 16. dubna 2025

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

Poděkování

Ráda bych poděkovala především Mgr. Kateřině Kosové, vedoucí bakalářské práce, za odborné vedení, cenné rady, ochotu a vstřícný přístup. Také děkuji mateřským školám a jejich žákům, díky kterým jsem mohla ověřit projekt v praxi. V neposlední řadě děkuji své rodině.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá proinkluzivním myšlením u dětí předškolního věku. Cílem práce je vytvořit publikaci pro děti, která bude podporovat jejich proinkluzivní myšlení. Práce má dvě hlavní části. První polovinu tvoří teoretická část, která se zaměřuje na téma inkluze, popisuje vývojové oblasti dětí předškolního věku a jejich vzdělávání. Také vysvětluje specifika pěti skupin osob se speciálními potřebami. Jedná se o zrakové, sluchové, tělesné a kombinované postižení a poruchu autistického spektra. Praktická část popisuje tvorbu, přínos a účel výstupu práce, kterým je publikace pro předškolní děti. Publikace obsahuje pět příběhů popisujících osoby se speciálními potřebami a ilustrace. Na konci každého příběhu jsou otázky a úkoly. Publikace má za cíl edukovat děti v této oblasti a otevřít prostor pro konverzace a otázky spojené s tématem. Výstup byl testován v pěti mateřských školách formou skupinového čtení, na základě, kterých byla zjišťována úspěšnost.

Klíčová slova

proinkluzivní myšlení, inkluze, předškolní věk, vývojové oblasti, publikace, speciální potřeby

Annotation

The Bachelor thesis focuses on pro-inclusive thinking in children. The aim of the thesis is to create a publication for children that supports the development of their pro-inclusive thinking. The thesis consists of two main parts. The first half is the theoretical section, which addresses the topic of inclusion and describes the developmental domains of preschool children as well as their education. It also explains the specifics of five groups of individuals with special needs: visual impairment, hearing impairment, physical disability, multiple disabilities, and autism spectrum disorder. The practical part describes the development, purpose, and contribution of the thesis output, which is a publication for preschool children. The publication contains five stories depicting individuals with special needs, along with illustrations. Each story is followed by questions and tasks. The aim of the publication is to educate children in this area and to create space for conversations and questions related to the topic. The output was tested in five kindergartens through group reading sessions, on the basis of which its effectiveness was evaluated.

Key words

pro-inclusive thinking, inclusion, preschool age, developmental domains, publication, special needs

Obsah

Seznam obrázků	9
Úvod	10
1 Inkluze	12
2 Předškolní věk	14
2.1 Vývojové oblasti v předškolním věku	14
2.2 Předškolní vzdělávání	25
3 Specifika cílových skupin	28
3.1 Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením	28
3.2 Speciální pedagogika osob se sluchovým postižením	29
3.3 Speciální pedagogika osob s tělesným postižením	30
3.4 Speciální pedagogika osob s poruchou autistického spektra	31
3.5 Speciální pedagogika osob s kombinovaným postižením	32
4 Úvod	34
5 Výstup	36
5.1 Popis výstupu	36
5.1.1 Cílová skupina	42
5.1.2 Časová náročnost	42
5.1.3 Klíčové pojmy	42
5.1.4 Metoda	42
5.2 Plán realizace	42
5.3 Rizika spojená s výstupem	44
6 Ověření výstupu v praxi	46
7 Evaluace	50
8 Doporučení pro praxi	60
Závěr	62
Seznam zdrojů	63

Seznam příloh.....	66
--------------------	----

Seznam obrázků

Obrázek 1: publikace Ida a přátelé (archiv autorky, pořízeno 26. 3. 2026)	36
Obrázek 2: hlavní postava Ida (vlastní zpracování)	36
Obrázek 3: pan Lumír (vlastní zpracování).....	37
Obrázek 5: Lea (vlastní zpracování)	37
Obrázek 4: zásady odezírání (vlastní zpracování).....	37
Obrázek 7: Viktor (vlastní zpracování)	38
Obrázek 6: denní lišta (vlastní zpracování).....	38
Obrázek 9: Etel (vlastní zpracování)	39
Obrázek 8: popis mechanického vozíku (vlastní zpracování).....	39
Obrázek 10: logopedické cvičení (vlastní zpracování)	39
Obrázek 11: Dora (vlastní zpracování).....	39
Obrázek 12: skupinové čtení v Mateřské škole Výšinka – chůze s bílou holí, (archiv autorky, pořízeno 26. 3. 2026).....	40
Obrázek 13: skupinové čtení v Mateřské škole Výšinka – chůze s bílou holí, (archiv autorky, pořízeno 26. 3. 2026).....	40
Obrázek 16: skupinové čtení v Mateřské škole Výšinka – prstová abeceda, (archiv autorky, pořízeno 26. 3. 2026).....	40
Obrázek 15: skupinové čtení v Mateřské škole Výšinka – odezírání, (archiv autorky, pořízeno 26. 3. 2026).....	40
Obrázek 14: skupinové čtení v Mateřské škole Výšinka – odezírání, (archiv autorky, pořízeno 26. 3. 2026).....	40
Obrázek 18: skupinové čtení v Mateřské škole Výšinka – řazení dinosaurů, (archiv autorky, pořízeno 26. 3. 2026).....	41
Obrázek 17: skupinové čtení v Mateřské škole Výšinka – řazení dinosaurů, (archiv autorky, pořízeno 26. 3. 2026).....	41
Obrázek 19: publikace, první kapitola, (archiv autorky, pořízeno 26. 3. 2026).....	41
Obrázek 20: pomůcky, (archiv autorky, pořízeno 26. 3. 2026).....	44

Úvod

Inkluze, slovo naprosto klíčové pro tuto práci a zároveň pro některé lidi zcela cizí. Přitom právě inkluze tu je a byla vždy s námi, jen často naprosto přirozeně bez označení pomocí odborné terminologie a cizích názvů. Je to obyčejné přijetí, které je tak cenné a často křehké. Každý člověk tvoří stejnou část společnosti, nehledě na jeho specifické potřeby, vzhled a život.

Jakým způsobem podpořit vědomé odbourávání předsudků, rozvíjet otevřenou mysl, empatii, pochopení, toleranci a přijímání všech osob včetně jejich odlišností ve společnosti? A u koho vlastně začít? Říká se, že právě děti jsou naše budoucnost a nové generace naděje pro lepší společnost. Dětská mysl je přirozeně otevřená a přátelská vůči odlišnostem. Je tedy velmi důležité u nich již v raném věku podporovat a rozvíjet proinkluzivní myšlení. Často a dobře se učí pomocí příběhů, které fungují jako prostředek pro získávání informací. Setkávají se v nich poprvé s konceptem lži, magičnosti a příběhy mohou být vzorem pro navazování, formování a udržování vztahů. S touto myšlenkou také vznikl cíl této práce, jímž je vytvořit publikaci pro děti, která bude podporovat proinkluzivní myšlení dětí.

„Empatické pocity jako radost, smutek, soucit, důvěra a láska tvoří mezi lidmi mosty, zatímco emoce představují filtry.“ (Juul, et. al. 2018, s. 25)

Publikace by měla fungovat jako nástroj, který otevírá témata speciální pedagogiky spojené s běžným životem. Obrazně lze publikaci označit za první „učebnici“ speciální pedagogiky, se kterou se děti setkají. Obsahuje pět příběhů, ve kterých figurují postavy se speciálními potřebami. Ty byly vybírány na základě toho, s jakými druhy postižení se děti nejčastěji v běžném životě mohou setkat. V jednotlivých kapitolách jsou popsána specifika osob s danými speciálními potřebami, pomůcky, které využívají a vysvětlená terminologie, která je s tím spojená. V celé publikaci je kladen důraz na nejnovější terminologii a komunikační koncept person-first.

Knížka je primárně určena dětem předškolního věku. Je vytvořena tak, aby byla vhodná pro skupinové čtení v mateřských školách. Podnětem byla myšlenka, že pokud dítě pochází z rodiny, která v něm proinkluzivní myšlení nepodporuje, nehovoří s ním o těchto tématech nebo se dokonce o osobách se speciálními potřebami či jinými odlišnostmi vyjadřuje negativně až vulgárně, může škola představovat bezpečný prostor pro otevření citlivé diskuse o těchto tématech.

Tato bakalářská práce se tedy zabývá tématem proinkluzivního myšlení u dětí předškolního věku a možnostmi jeho rozvoje prostřednictvím cíleně vytvořeného edukačního materiálu. Práce navrhuje a ověřuje v praxi publikaci určenou dětem, která podporuje rozvoj proinkluzivních postojů, empatie a respektu k odlišnostem.

Teoretická část práce se věnuje vymezení základních pojmů souvisejících s inkluzí a proinkluzivním myšlením. Dále se zaměřuje na charakteristiku předškolního věku, včetně popisu jednotlivých vývojových oblastí dítěte, které jsou klíčové pro formování sociálních postojů. Součástí je také přehled specifik předškolního vzdělávání, jeho role v rozvoji inkluzivního prostředí a specifika pěti vybraných skupin osob se speciálními potřebami.

Praktická část práce je zaměřena na tvorbu vlastní publikace určené dětem předškolního věku. Je zde popsán proces jejího návrhu, struktura i obsah. Následně se práce věnuje ověření této publikace v praxi, které probíhalo v pěti mateřských školách. Výsledky ověřování poskytují zpětnou vazbu k využitelnosti publikace i k jejímu přínosu pro rozvoj proinkluzivního myšlení u dětí.

Práce tak propojuje teoretická východiska s praktickou aplikací a usiluje o přínos v oblasti předškolního vzdělávání a podpory inkluzivních hodnot již od raného věku.

Teoretická část

1 Inkluze

Slovo inkluze pochází z latinského jazyka a znamená „zahrnutí“. Synonymem k tomuto slovu je „akceptace“. Mohli bychom tedy říct, že základním principem inkluze je zahrnutí a přijetí rozmanitosti (Hlušíková in Lechta 2016, s. 34). Pokud chceme u dětí podporovat a rozvíjet proinkluzivní myšlení, musíme tomuto pojmu porozumět.

Pro tuto práci je pojem inkluze klíčový. V dnešní době se jedná o velmi často zmiňované a kontroverzní téma. Definice inkluze, její pojetí, přístup a vysvětlení konceptu inkluze není jednotná, a to ani na mezinárodní úrovni (Farrell, Ainscow in Slowík 2022, s. 12). Velmi důležitý je také kontext, ve kterém na inkluzi nahlížíme. Chceme-li podporovat a vytvářet respekt k odlišnostem a diverzitě celé společnosti, nehledě na pohlaví, etnickou příslušnost, sociální a kulturní zázemí nebo speciální potřeby jednotlivých osob, je nutné vnímat inkluzi v širokém kontextu celé společnosti (Slee in Slowík 2022, s. 12).

Slowík ve své knize inkluzi představuje jako model sociálního soužití, tedy koexistenci. Tento koncept je založen na přesvědčení, že každý by měl být ve společnosti přijímán a vítán. Vzájemné odlišnosti fungují jako prostředek, díky němuž se učíme a obohacujeme (Renzaglia, Karvonen, Drasgow et al. in Slowík 2022, s. 13). Míra přijetí a postoj, který společnost zaujímá vůči originalitě a odlišnostem jednotlivých členů, má zásadní vliv na kvalitu a úroveň jejich socializace. *„Proto je vhodné vnímat inkluzi nikoli jako cílový stav, ale jako cestu k realizaci velmi kvalitního způsobu společenské koexistence.“* Toho lze dosáhnout pouze pozvolným evolučním procesem, při kterém bude docházet ke změnám v postojích a základních hodnotách společnosti za předpokladu vzájemného a respektujícího přizpůsobování potřeb (Francisco, Hartman a Wang in Slowík 2022, s. 15).

Olšovský (in Braumová 2024, s. 21) zase popisuje inkluzi jako způsob pohlížení na sebe, ostatní a na svět. Definuje ji jako ideál, předpoklad nebo podmínku, která je neuchopitelná. Je to metoda nahlížení na druhé, respektování jedinečnosti, svobody a vnímání jejich „nedokonalosti“ jako kvality.

Místo, kde se inkluze odehrává, je v naší mysli. Míra inkluzivity a proinkluzivní přístup k druhým je tak velmi individuální. Inkluze pramení v nás a hledat ji můžeme v naší mysli,

pomocí poznání a většímu porozumění vlastnímu já, tedy sami sobě. Děti jsou k tomuto otevřené a nejpřirozeněji respektují různorodost (Braumová 2024, s. 21, 22).

Rosenberg (2023, s. 22) ve své knize klade velký důraz na nenásilnou komunikaci, která významně ovlivňuje mezilidské vztahy. Uvádí, že vztahy založené na nenásilné komunikaci stojí na třech principech. Prvním je empatie – lidé vnímají vlastní pocity a potřeby, aniž by obviňovali sebe či ostatní. Druhým je uvědomění si vzájemné závislosti, kdy naplnění potřeb druhých souvisí i s našimi vlastními. Třetím je snaha jednat dobrovolně a s ohledem na druhé, nikoliv pod tlakem viny, strachu či očekávání odměny.

Kopřiva, et al. (2012, s. 14, 15) zase poukazují na důležitost respektu. Respekt znamená přijímat druhé bez podmínek a uznávat jejich důstojnost i odlišnost, zatímco uznání vyjadřuje ocenění jejich chování či vlastností. I při neshodách má smysl zachovat úctu, protože podporuje důstojnou komunikaci a vztahy. Potřeba být respektován je základní lidská potřeba a neměla by být podmiňována.

Myšlenka inkluze se ve společnosti objevovala už v minulosti. Důkazem je například Komenského názor, který se objevuje v díle Velká didaktika, že všichni mají právo na vzdělání i výchovu. Nikdo by tedy neměl být vyloučen z edukačního systému. Stejná myšlenka se o několik století později, tentokrát legislativně podložená, objevuje také v Úmluvě OSN o právech osob s postižením z roku 2006. Uvedené příklady se zaměřují na školní inkluzi a upozorňují na to, že se nejedná o něco nového.

Inkluze bývá občas zaměňována s pojmem „integrace“. Tyto dva pojmy je nutné rozlišovat. Při integraci sami sebe a ostatní vnímáme jako „normální“, nevybočující z normality od většinové společnosti. Od druhých očekáváme, že se “normě” přizpůsobí. Naopak v inkluzi přijímáme člověka i sebe samotné přesně takové, jací jsme. Soustředíme se na jedinečnost, respektujeme odlišnosti a uvědomujeme si, že stejnost neexistuje. Nesnažíme se o přizpůsobení. Integraci můžeme vnímat jako přípravu, cestu, která vede k inkluzi.

Inkluzi tak celkově lze shrnout jako lidství, přijetí sebe i druhých se zaměřením na jedinečnost a respektování. Inkluzivní jsme, pokud jsme otevření k odlišnostem a odlišnost považujeme za něco žádoucího. Existenci odlišností nejen tolerujeme, ale také podporujeme. Snažíme se dosáhnout toho, abychom jako společnost žili pospolu, nejen vedle sebe (Braumová 2024, s. 22).

2 Předškolní věk

O předškolním věku hovoříme v rozmezí od tří do šesti, nebo sedmi let. Ukončením tohoto období je kromě věkové hranice také nástup do školy (Vágnerová, et al. 2021, s. 171). Některé děti pocházejí z rodin, které nemají proinkluzivní myšlení. Nemají dostatečné znalosti, nepodporují dítě k přijímání diverzity, nekomunikují s ním o tom. V některých případech jsou rodiny, které smýšlejí spíše segregativně až proexkluzivně. Nepřijímají, ani netolerují žádné odlišnosti. O lidech s odlišnostmi mluví negativně. Dítě od nich pak může přebírat stejný způsob myšlení. Škola se tak stává dalším, dokonce jediným místem, kde je inkluzivní myšlení u dětí podporováno a rozvíjeno. Zároveň zde dětem mohou být předávány nejen znalosti o tom, jak se k ostatním lidem chovat, ale také o jejich speciálních potřebách, či kompenzačních pomůckách.

Předškolní období můžeme označit jako období iniciativy, kdy se dítě snaží něco zvládnout nebo vytvořit za účelem potvrzení svých kvalit. V tomto věku je charakteristická diferenciací vztahu ke světu a stabilizace vlastní pozice. Dítě uvažuje intuitivně bez logického myšlení. Typický je pro něho egocentrismus. Současně se připravuje na život ve společnosti (Vágnerová, et al. 2021, s. 171).

2.1 Vývojové oblasti v předškolním věku

¹Vývoj v tomto období můžeme rozdělit do několika oblastí. Konkrétně se jedná o vývoj poznávacích procesů, paměti, pozornosti, exekutivních funkcí, verbálních schopností, vývoj emocí a socializace, morálního uvažování a osvojování norem chování, sebepojetí, temperamentu a osobnostních rysů.

Abychom byli schopni u dětí proinkluzivní myšlení podporovat, je důležité si uvědomit, co se v každé vývojové oblasti děje. Díky tomu si můžeme odvodit, do jaké míry jsou schopné inkluze jako pojem a koncept vnímat.

Z hlediska **vývoje poznávacích procesů** se dítě zaměřuje na nejbližší svět a snaží se pochopit pravidla, která v něm platí. Jedná se také o období intuitivního myšlení. Děti v tomto věku ulpívají na svém názoru a přehlížejí jiné. To je projev egocentrického uvažování, ve kterém se jim jeví jejich názor jako jediná možnost. Lpějí na jednom výrazném znaku, který je pro ně důležitý, a ignorují ostatní znaky, které jsou často objektivně podstatnější. Dítě vnímá

¹ V této podkapitole (2.1 Vývojové oblasti v předškolním věku) byla využita AI (konkrétně nástroj ChatGPT) k parafrázování odborných zdrojů.

svět podle toho, co vidí kolem sebe. V tomto věku si pomáhá při zpracování informací s tzv. magičností, interpretuje si dění v realitě pomocí fantazie, kterou ale samotné neumí od reálného světa ještě moc rozlišit (Vágnerová, et al. 2021, s. 174). Typické je, že vlastnosti živých bytostí přiřazují k neživým objektům. Jedná se opět o způsob, díky kterému může dítě lépe porozumět světu (Strašíková in Vágnerová, et al. 2021, s.174).

V tomto období si děti vykládají vznik světa, přírody, lidského těla a okolí jako dílo nějakého člověka. Zároveň ještě nemají vytvořenou představu o tom, že věci zůstávají na světě, i když je zrovna nevidí. Souvisí s tím i to, že informace, které jim komplikují vnímání světa, ignorují a lpějí na aktuálním stavu bez možnosti proměny. Obvyklý je výskyt tzv. konfabulací, neboli nepravých lží, díky kterým si děti navozují pocit zdánlivé jistoty a vysvětlují si svět tak, aby jim dával smysl a ony se v něm cítily dobře.

Typickým znakem jejich myšlení jsou neúplné, nespojené, neuspořádané myšlenky, na které mají vliv emoce. Všimají si podobnosti mezi různými věcmi nebo situacemi a na základě toho se učí odvozovat závěry a pochopit, že jedna věc může způsobit druhou. Základy této schopnosti jsou vrozené. Postupně začínají uvažovat o příčinách lidského chování a dokážou si představit, co by se mohlo stát za určitých okolností, případně, co by se muselo změnit, aby k určitému dění došlo. Uvědomují si, že lidské chování může mít různé příčiny. Jejich deduktivní uvažování se rozvíjí spolu s narůstajícím porozuměním konkrétní skutečnosti (Vágnerová, et al. 2021, s.179-184).

Pomocí hry dítě subjektivně vyjadřuje realitu. Typické jsou hry symbolické a tematické, které pomáhají dítěti v nácviu budoucí role a vyrovnávání se s realitou. V předškolním věku se také rozvíjí uvažování v časových dimenzích. Aby byly děti schopné předvídat případné následky určitého chování, potřebují porozumět budoucnosti. Velmi důležitá je také mentalizace neboli schopnost, kdy se dítě již dokáže orientovat v lidské mysli. Mentalizovat znamená umět pochopit, co si druzí lidé myslí a co cítí, a zároveň si uvědomovat, že jejich myšlenky a pocity se mohou lišit od našich. Porozumění lidské mysli má jak rozumovou, tak citovou složku. Zahrnuje schopnost vnímat názory i emoce druhých. Abychom toho byli schopni, je zapotřebí se zamýšlet nad vlastními duševními prožitky a pocity. Projevuje se zde tzv. ontologický realismus. Jedná se o tendenci zhmotňovat psychické jevy a fyzické jevy oživovat. Během tohoto období postupně porozumí tomu, že názory se mohou mezi lidmi lišit. Současně dochází i k rozvoji metakognice, propojení mezi zkušenostmi, znalostmi a poznáváním (Vágnerová, et al. 2021, s.194-208).

Vývoj paměti souvisí s dozráváním mozkových struktur. V tomto období se rozvíjí epizodická a sémantická paměť. Epizodická slouží k uchování informací o různých událostech a sémantická paměť k uchovávání znalosti o tom, „co je to“. Paměťové schopnosti se zlepšují díky spolupráci s dalšími kognitivními funkcemi a získávání zkušeností, což vede ke zvýšení kapacity paměti i rychlosti zpracování informací. Lepšímu zapamatování napomáhá znalost dané oblasti, protože usnadňuje pochopení a zařazení informací do správných kategorií. V předškolním věku je rozvoj paměťových strategií zatím omezený. Děti si nejlépe pamatují to, co souvisí s nějakou činností. Epizodická paměť se vyvíjí spolu s rozvojem uvažování a jazykových schopností. Děti přebírají vzory z vyprávění rodičů. Verbalizace příběhů pomáhá jejich uchování. S věkem se paměť dětí zlepšuje, ale vzpomínky předškoláků bývají nepřesné a často nejsou omezené jen na skutečné události. Děti si vytvářejí vlastní představy a nejlépe si zapamatují to, co je zaujalo. Nové informace si snáze vybavují, když jsou součástí příběhu. Tzv. autobiografická paměť je zvláštním typem epizodické paměti. Uchovává zkušenosti z událostí, kterých se dítě osobně účastnilo, nebo které se ho týkaly. Současně s ní se rozvíjí vědomí sebe sama a stálosti vlastní osobnosti, což umožňuje propojit různé osobní vzpomínky. Vědomí sebe sama je hlavním organizačním prvkem autobiografické paměti. První trvalejší osobní vzpomínky se objevují kolem čtvrtého roku života, ale bývají útržkovité a málo početné. Autobiografická paměť má sociální charakter a podílí se na rozvoji sebepojetí. Metapaměť, tedy znalosti o fungování paměti, se v předškolním věku zatím příliš nerozvíjí (Vágnerová, et al. 2021, s.212-218).

Období mezi batolecím a předškolním věkem představuje přechodovou fázi ve **vývoji pozornosti**. Kolem čtvrtého roku se dítě postupně zlepšuje ve schopnosti svou pozornost řídit. Základem pozornosti je bdělost a připravenost reagovat na podněty. Jak se dítě vyvíjí, ubývá jeho tendence reagovat na všechno kolem bez rozlišení. Celková míra nabuzení se snižuje, zatímco schopnost zaměřit se na určitý podnět a udržet pozornost po delší dobu se zlepšuje. Tento posun souvisí se zráním mozkových oblastí, které pozornost řídí, ale také s rostoucími zkušenostmi dítěte. Jednotlivé složky pozornosti se přitom neformují stejným tempem. Vývoj pozornosti úzce souvisí s exekutivními funkcemi. V průběhu tzv. raného dětství se schopnost udržet pozornost po delší dobu zvyšuje. Díky zlepšení v oblasti pozornosti je dítě odolnější vůči rušivým vlivům (Vágnerová, et al. 2021, s.218-220).

Exekutivní funkce zajišťují řízení a kontrolu různých psychických procesů, jako jsou pozornost, myšlení nebo prožívání emocí, a zároveň ovlivňují i samotné chování. Umožňují jednat pružněji a přizpůsobivěji v nových, či náročných situacích. Významnou roli hrají také

v procesu socializace. Děti, které dokážou ovládat své emoce a chování, bývají obvykle oblíbenější mezi vrstevníky. Jednotlivé složky exekutivních funkcí se neformují stejným tempem, ale ke konci tohoto období by měly být všechny vyvinuté, alespoň na průměrné úrovni. To úzce souvisí se zráním mozku. Když je dítěti vysvětleno, proč je určité chování žádoucí, a je za něj pochváleno, posiluje to jeho sebevědomí, víru ve vlastní schopnosti i ochotu jednat správně. Průměrná míra sebekontroly a sebeovládání je velmi důležitá, avšak neplatí, že čím je dítě ukázněnější, tím lépe jedná. Nadměrná sebekontrola může vést k potlačování i vhodných projevů chování, zatímco její nedostatek bývá příčinou adaptačních potíží. Exekutivní funkce lze rozdělit podle toho, zda se podílejí na řízení poznávacích procesů, emocí nebo chování. Mezi kognitivní exekutivní funkce patří například schopnost potlačit nežádoucí reakce, regulovat paměť nebo přepínat pozornost (Vágnerová, et al. 2021, s.220-223).

Na začátku předškolního věku nejsou tyto funkce ještě dostatečně rozvinuté, takže dítě nedokáže plně ovládat všechny své psychické projevy, zejména ty, které mu pomáhají udržet pocit jistoty. Typickým příkladem je potřeba dodržovat určité rituály, které jsou v tomto věku naprosto běžné a přirozené (Tregay, Golmore a Charman in Vágnerová, et al. 2021, s. 223).

Vývoj verbálních schopností představuje důležitý zdroj informací o dítěti. Děti v předškolním věku používají jazyk na úrovni, která odpovídá jejich rozumovým schopnostem. Často kladou otázky. Z jejich formulací je možné poznat, jak přemýšlejí. V tomto období se většinou snaží pochopit příčiny a souvislosti jevů, proto jsou jejich dotazy často typu „proč“ nebo „jak“. Počet otázek se v průběhu předškolního věku zvyšuje. Rozvoj verbálních dovedností probíhá hlavně při komunikaci s dospělými, ale vliv na něj mohou mít i média či kontakt s vrstevníky. Napodobují jejich řeč, i když výběrově. Některé neznámé jazykové projevy přebírají, jiné ne. Součástí rozvoje jazykových schopností je také to, jak dítě vnímá interpretuje svou řeč, či příběh. Předškolní děti často přeceňují svou schopnost rozumět sdělení. Mají pocit, že ho pochopily, i když tomu tak nemusí být. K jazykovému vývoji patří i tzv. egocentrická řeč, tedy vnitřní komunikace, která není určena jiným lidem a souvisí se změnami v myšlení dítěte. Tato řeč může plnit různé funkce: expresivní, regulační, kognitivní. Dále se rozvíjí pragmatická složka jazyka, tj. schopnost fungovat v komunikaci jako mluvčí i posluchač. Pragmatika úzce souvisí s užíváním jazyka v běžných situacích. Jde o dovednost vyjadřovat se průměrně k okolnostem a dosáhnout porozumění, tedy domluvy s ostatními (Vágnerová, et al. 2021, s. 223-226).

Emoční vývoj předškolních dětí se vyznačuje větší stabilitou a vyrovnaností než v batolecím období. Negativní emoce se objevují méně často, což souvisí s postupným

rozvojem schopnosti emoční regulace. Emoční prožitky dětí v tomto věku bývají intenzivní a mohou se rychle měnit z jedné nálady do druhé. Změny v emočním prožívání i jeho vnějším projevu lze shrnout do několika oblastí. Vztek a zlost už nejsou tak časté jako dříve. Strach se často pojí s rozvíjející se představivostí. Děti si vytvářejí různé fantazijní bytosti, kterých se mohou bát. Předškoláci bývají většinou dobře naladěni, mají smysl pro humor odpovídající jejich způsobu myšlení a začínají chápat i význam budoucnosti, takže se dokážou na něco těšit (Vágnerová, et al. 2021, s. 227).

V tomto období se děti lépe orientují ve svých pocitech, jsou schopné rozlišovat různé emoce, poznávají jejich vnější projevy a chápou, co je způsobuje. Rozvíjí se i porozumění emocím jako takovým. Děti umí odhadnout, jak se mohou cítit v budoucí situaci. Základním emocím rozumí bez obtíží, ale pochopení složitějších citových stavů jim ještě činí potíže. Například porozumění emoční ambivalenci, tedy tomu, že člověk může cítit současně příjemné i nepříjemné pocity, se objevuje až kolem šestého roku (Vágnerová, et al. 2021, s. 228-229).

Specifickou skupinu představují sebehodnotící emoce, které se rozvíjejí spolu s uvědomováním si vlastní osobnosti. Pocity jako hrdost, stud, rozpaky či vina souvisejí s hodnocením vlastního chování. Postupně také nabývají na významu vztahové emoce, například láska, nenávisť, sympatie, antipatie, soucit nebo pocit sounáležitosti. Citová rovnováha dítěte je přitom silně ovlivněna chováním blízkých osob (Vágnerová, et al. 2021, s. 229-230).

K lepší orientaci v emocích přispívají i jazykové schopnosti. Díky nim děti dokážou mluvit o svých pocitech a porozumět emocím ostatních. Empatie, tedy vcítění se do emocí druhého, zejména blízkého člověka, může vést k tomu, že se dítě samo začne cítit podobně. Na konci předškolního věku už ví, že lidé své pocity nemusí vždy projevovat otevřeně. Děti, které se dokážou vyznat ve vlastních i cizích emocích, si obvykle lépe osvojují sociální dovednosti a bývají mezi vrstevníky oblíbenější. Tyto schopnosti se nejlépe rozvíjejí v prostředí rodiny, kde mají možnost získávat potřebné zkušenosti (Vágnerová, et al. 2021, s. 230-232).

V předškolním věku se také zdokonaluje emoční regulace, tedy schopnost ovládat vlastní pocity a chování, které z nich vychází. To souvisí s rozvojem exekutivních funkcí. Ovlivňuje ho i temperament dítěte. Některé děti zvládají ovládat emoce snadněji než jiné. Důležitou roli hraje i schopnost rozpoznat vlastní pocity i pocity ostatních a umět o nich mluvit, což úzce souvisí s porozuměním lidské mysli. Kolem pátého roku už jsou děti schopny k regulaci svých emocí využívat různé strategie, například změnit způsob, jakým o nepříjemné

situaci přemýšlejí. Rozdíly v odolnosti vůči pokušení souvisejí s úrovní kognitivního vývoje a exekutivních schopností. Schopnost korigovat emoce i chování, které z nich vyplývá, je důležitou součástí socializace. Emoční regulace má neurologický základ. Dosáhnout přiměřené úrovně emoční regulace je klíčové, i když někdy může mít i maladaptivní, tedy ne zcela vhodnou podobu (Vágnerová, et al. 2021, s. 232-235).

Shapiro (2004, s. 8, 9) ve své knize popisuje emoce jako biochemické látky, které produkuje mozek a na něž následně reaguje tělo. Upozorňuje také na to, že žijeme v moderní době plné stresu. Ten v nás odbourává deprese, úzkosti, nespavost a další problémy. Většina lidí se poté, nejen v dospělém věku, snaží své emoce udržet pod kontrolou pomocí sebededikace a to ve formě kofeinu, drog a dalších návykových látek. Proto je tak důležité předávat dětem emoční vzdělání, díky kterému se učí ovládat funkce svého mozku neboli měnit jeho chemii. Jinými slovy můžeme dětem pomoci, aby byly adaptabilnější, spokojenější a uměly zvládat náročnější situace, a to i bez sebededikace.

Emoční inteligence se dá budovat a zvyšovat pomocí různých triků, dovedností, návyků nebo her, které dětem nabídneme. Díky tomu se učí nové způsoby prožívání, myšlení a jednání (Shapiro 2004, s. 10, 11).

Z hlediska **socializace** lze předškolní věk nazvat jako fázi přesahu rodiny. Dítě se již nesocializuje jen v rámci nejbližšího prostředí, ale dostává se do období přechodu mezi rodinou a institucí. Proniká tak do dalších sociálních skupin. Tím se připravuje na život ve společnosti. Je schopné zvládat nové role a přizpůsobovat se novému prostředí, a to především díky sounáležitosti k rodině, tzv. vědomí rodinné identity, která funguje jako základní stavební kámen pro pocit jistoty a bezpečí. Pokud by tato potřeba nebyla naplněna, dítě si nemůže osvojovat nové sociální dovednosti v odpovídající úrovni.

Dítě vstupuje do interakce s různými lidmi, rozvíjí tak svou osobnost a získává nové zkušenosti. Jeho socializace se odráží ve vnějších projevech, například v chování, změně v prožívání, myšlení, sebehodnocení. Následně přispívá k rozvoji sebepojetí. Pozvolna vzniká tzv. triáda oblastí, kterými se dítě identifikuje. Primární sociální skupinu, která dítěti poskytuje pocit jistoty a bezpečí, tvoří rodina. Druhou oblastí jsou vrstevníci. Poslední článek tvoří mateřská škola, což je prvotní zařízení, se kterým dítě přichází do kontaktu. Zde se začleňuje do kolektivu jako samostatná osoba. Je to pro něj zdroj nových zkušeností a dovedností. V tomto období získává nové role, které jsou klíčové pro rozvoj jeho osobnosti. Jedná se o roli vrstevníka, kamaráda a žáka mateřské školy.

Rodiče jsou pro děti vzor, kterým se identifikují a kterému se snaží co nejvíce přiblížit. Výrazně jim důvěřuje, a to i z hlediska řešení problému jakéhokoliv typu nebo závažnosti. Rodiče pro děti figurují jako emočně významná autorita (Vágnerová, et al. 2021, s. 235-237). Touhu po tom být jako oni uspokojují ve hře, kde si zkoušejí role dospělého. Jde o tzv. období anticipace rolí (Erikson in Vágnerová, et al. 2021, s. 237). K symbolickému ztotožnění se s rodiči dochází ve chvíli, kdy dítěti vyprávějí příběhy ze svého dětství, v nichž figurují v pozici dítěte a tím se mu stávají bližší (Vágnerová, et al. 2021, s. 237-238).

„Signálem emoční a sociální zralosti je schopnost odpoutat se z vazby na dospělé pečovatele, neprojevat v kontaktu s cizími dospělými či s vrstevníky strach a nereagovat na ně agresivně.“ (Matějček in Vágnerová, et al. 2021, s. 236)

Schopnost adaptovat se na prostředí mateřské školy, setrvat po část dne v neznámém prostředí, přijmout a respektovat cizí dospělou autoritu je individuální, ale většina dětí ve čtyřech letech toto zvládne.

Vztahy s vrstevníky se odvíjejí od zkušeností získaných v rodině. Pokud si dítě nese ze vztahu s rodiči pozitivní zkušenost, jeví se mezi vrstevníky jako empatické. Dokáže se prosadit i zdravě soupeřit, sdílet a spolupracovat, zvládat konflikty, či zpracovat pocit zklamání a lítosti (Vágnerová, et al. 2021, s.241-242).

Projevem socializace v tomto věku je také vznik prvních kamarádství. Děti si nejprve vybírají za kamarády takové jedince, kteří se jim podobají. Až ke konci tohoto období si rozhodují o jejich výběru další kvality. Vrstevnické vztahy jsou důležité pro rozvoj sebepojetí. Děti jejich prostřednictvím získávají informace samy o sobě.

V předškolním věku je velmi důležité pro formování prosociálního chování, tedy schopnosti porozumět potřebám a emocím ostatních lidí. K tomu je klíčová emoční zralost a autoregulace v určité míře. Jejich projevem je schopnost odložit uspokojení a kontrolovat svou agresivitu. Dále pocit důvěry v okolní svět i vlastní dovednosti, díky kterým je schopné respektovat potřeby jiných lidí. Prosociální chování souvisí také s úrovní kognitivních dovedností. Dítě se na situaci dokáže podívat i z pohledu jiné osoby. Rozvoj probíhá na základě nápodoby nebo s pomocí vysvětlování a podmiňování.

V předškolním věku děti nejsou schopné se distancovat od některých emočních projevů a samy jim často podlehnou. Chovají se altruisticky a projevují sympatii i empatii (Vágnerová, et al. 2021, s. 243-247).

Z hlediska **vývoje morálního uvažování a osvojování norem chování** lze označit tuto část života jako období iniciativy. Děti se s ochotou zapojují do aktivit, které pro ně mají nějaký cíl. Chtějí být za to chváleny a uznávány. To v nich podporuje snahu jednat podle pravidel, která jim určují, jaké chování je vhodné (Erikson in Vágnerová, et. al. 2021, s. 249). Chápu, že dospělé je třeba poslouchat a svou podřízenost vymezují v rámci situace. Žádoucí chování posuzují podle jejich následků pro ně samotné. Již v předškolním věku jsou děti schopné rozlišovat mezi morálními normami, které jsou pro ně hodnotnější, a konvenčními pravidly. V rámci morálního uvažování diferencují vhodné a nevhodné chování, a to na základě vcítění a uvědomění si morální normy. Ta se rozvíjí už od raného věku. Naopak konvenční pravidla, tedy to, jak se mají děti v daných situacích chovat (slušně pozdravit, poděkovat, požádat), je úzce spojeno se sociokulturním kontextem, případně s okolnostmi (Vágnerová, et al. 2021, s. 249-250).

V tomto období dochází k rozvoji morálních emocí a morálního uvažování. Děti pocítují respekt k potřebám druhých. Morální uvažování má základy především ve vnímání férovosti a žádoucího, či nežádoucího chování. Děti si s ním spojují pozitivní emoce (sympatie, empatie, respekt) i negativní emoce (znechucení, pohrdání, pocit viny). Do tohoto období lze zařadit také emoční hodnocení.

Morální emoce vycházejí z vnímání pocitů jiné osoby, soucítění a hodnocení vlastního chování. Motivace pochází ze zájmů jiného člověka. Závisí na vcítění se do něj. Pokud dítě porušuje morální pravidla, vyvolá to v něm negativní emoce, špatné svědomí, pocit viny. V opačném případě pocítuje hrdost. Ochota poskytnout pomoc či něco druhému darovat je podmíněna schopností vnímat potřeby ostatních lidí. Souvisí také s očekáváním pocitu viny, který může nastat při porušení morálních zásad. Mezi pátým a sedmým rokem dochází k výraznému posunu v oblasti morálního uvažování, jenž je ovlivněn rozvojem poznávacích funkcí, emocí i socializačních procesů. Důležitou roli hraje také schopnost nahlížet na situace z perspektivy druhých. Na formování morálky se významně podílí rodinné prostředí. Komunikace mezi rodiči a dětmi, připomínání minulého chování i společné řešení konfliktů dávají dítěti prostor k zamyšlení nad vlastními zkušenostmi.

Neméně podstatné jsou interakce s vrstevníky a sourozenci, které dětem umožňují osvojovat si spolupráci, ohleduplnost a respekt k ostatním. Pravidla chování, jež dospělí dětem předávají, představují obecná vodítka pro jednání v různých situacích, přičemž právě dospělí zároveň dohlížejí na jejich dodržování. V předškolním období děti snadněji přijímají modely chování, pokud jsou spojené s autoritami, které jsou pro ně významné, zejména s rodiči.

V tomto věku mají tendenci přejímat názory bez kritického posuzování jejich správnosti. Přijetí norem je podporováno identifikací s autoritou, která je dítětem vnímána jako vševědoucí, všemocná, a proto se jí dítě snaží podobat.

Součástí morálního vývoje je také emoční složka, která napomáhá uvědomění si důsledků vlastního jednání. Normy chování zároveň slouží jako jedno z měřítek při utváření sebepojetí, protože vymezují žádoucí jednání, jehož hodnota je potvrzována pozitivními reakcemi okolí. Pocit uznání a úspěchu posiluje sebeúctu dítěte a následně i jeho sebejistotu. Pokud však v rodině chybí jasná pravidla nebo nejsou podporována citově blízkými osobami, je vývoj dítěte ochuzen. Dítě nemá příležitost zažít potvrzení vlastní hodnoty skrze oceňované chování. Jestliže okolí nepřikládá význam tomu, jak se chová, nemůže tento aspekt získat význam ani pro dítě samotné.

Morální motivace zahrnuje rovněž schopnost sebereflexe a přijetí odpovědnosti za vlastní pochybení. Představy dětí předškolního věku o pravidlech odpovídají jejich vývojové úrovni a jsou úzce vázány na konkrétní situace. Pravidla platí především v kontextech, o nichž dospělí hovořili, zatímco v odlišných situacích je nemusí uplatnit, protože ještě nedokáže zobecňovat. Při hodnocení se zaměřuje hlavně na chování samotné, zatímco záměr, který k němu vedl, často opomíjí. Normy chápe spíše rigidně a stereotypně, bez zohlednění širších okolností, a interpretuje je egocentricky, tedy především ve vztahu k sobě samému.

Děti si uvědomují, že pravidla chování nemají stejnou platnost pro ně a pro dospělé. V závěru předškolního období dochází k tomu, že si základní morální normy osvojují a postupně se s nimi ztotožňují. Tento proces se projevuje tím, že na nevhodné jednání reagují negativně a v případě vlastního přestupku prožívají pocity viny.

Schopnost pociťovat vinu představuje významný mezník ve vývoji, protože ukazuje na formování vnitřních mechanismů, které regulují chování. Současně se začíná utvářet svědomí dítěte, jež plní funkci vnitřního regulátoru jednání (Vágnerová, et al. 2021, s. 251-255).

Sebepojetí tvoří základ jak sociálního, tak osobnostního vývoje dítěte. V období předškolního věku je jeho utváření podmíněno úrovní poznávacích schopností i nově získávanými zkušenostmi. V této fázi se objevují sebehodnotící emoce, například hrdost, stud nebo vina, díky nimž si dítě začíná uvědomovat důsledky svého jednání. Jejich rozvoj probíhá souběžně s vývojem myšlení.

Pro sebepojetí je v tomto věku typická orientace na vnější, snadno pozorovatelné znaky. Děti do něj zahrnují především viditelné vlastnosti a projevy chování, tedy to, co lze přímo vnímat a ověřit. Změny v těchto vnějších znacích pak mohou chápat jako změnu vlastní identity. Například odlišné oblečení může ovlivnit, jak se dítě cítí i jak se chová. Odmítání nových věcí, jako je oblečení či účes, může souviset s obavou ze ztráty identity.

Sebepojetí zahrnuje také různé schopnosti a dovednosti, zejména ty, které jsou navenek patrné. Předškolní děti do něj postupně začleňují stále více kompetencí, jimiž vyjadřují svou samostatnost a vývojový pokrok. Přibližně kolem třetího roku si začínají uvědomovat kontinuitu své existence a objevují se první autobiografické vzpomínky. Sebehodnocení v tomto období bývá převážně pozitivní. Děti mají sklon své schopnosti nadhodnocovat a do obrazu o sobě promítají svá přání – vnímají se takové, jaké by chtěly být. Tento nerealistický optimismus jim poskytuje pocit jistoty.

Typickým znakem nezralého sebepojetí je také nekritičnost a silné zaměření na sebe sama, což se může projevovat například vychloubáním. Představy o budoucím uplatnění bývají rovněž nereálné, protože zatím nejsou korigovány zkušenostmi. Děti chtějí napodobovat dospělé, osvojovat si nové dovednosti a prostřednictvím nich se prosazovat. Významnou součástí sebepojetí je i vztah k vlastnictví, což se odráží v typickém vyjadřování „moje“, které dítě chápe jako součást sebe sama.

Sebepojetí dítěte je nadále silně ovlivněno hodnocením druhých lidí, především rodičů. Dítě přejímá názory dospělých na svou osobu tak, jak jsou mu prezentovány. Identifikace s rodiči přispívá k obohacení sebepojetí, posiluje sebevědomí a zároveň napomáhá rozlišovat mezi žádoucím a nežádoucím chováním. Ve starším předškolním věku se do něj stále více promítají zkušenosti z kontaktu s vrstevníky, ať už se sourozenci, nebo jinými dětmi. Dítě se s nimi srovnává a touží se podobat těm, kteří na něj působí atraktivně (Vágnerová, et al. 2021, s. 255-259).

Miková (2022, s. 18) uvádí, že na tom, jak člověka hodnotí okolí záleží. Člověk je přirozeně společenský tvor a ke svému životu potřebuje kolektiv. Hodnocení od okolí vnímá a vztahuje si ho k sobě podvědomě. To, jak se k názoru okolí staví, vychází z jeho typu osobnosti, avšak důležitá je také naše sebehodnota. Do šesti let, tedy období, kdy se tvoří základy sebehodnoty, je dítě závislé pouze na externím hodnocení.

Sebehodnota a kompetentnost tvoří sebeúctu, tedy vztah k sobě. Je založena na bezpodmínečném přijímání sebe sama. Pokud má osoba zdravou sebeúctu, váží si nejen sebe

sama, ale také respektuje druhé. Na sebehodnotu, která se vytváří v dětství mají největší vliv rodiče (Miková 2022, s. 15, 16).

Součástí sebepojetí jsou také různé role, které dítě zastává. Starší předškoláci si postupně vytvářejí obecnější představu o sobě samých, zahrnující minulost, přítomnost i očekávanou budoucnost. V tomto období se rozvíjí základní porozumění genderovým stereotypům i individuální vnímání pohlaví jako součást vlastní identity. Pro zdravý rozvoj osobnosti je významná přítomnost obou rodičů. Děti v předškolním věku zároveň stále častěji vyhledávají kontakt s vrstevníky stejného pohlaví, čímž si upevňují svou genderovou identitu a rozvíjejí schopnosti, které s ní souvisejí (Vágnerová, et al. 2021, s. 259-263).

Temperamentové rysy mají do určité míry stabilní charakter, i když jejich projevy se během času mění. Z původně omezeného počtu vlastností temperamentu se postupně rozvíjejí nové. Jedna z definic temperamentu ho popisuje jako souhrn individuálních rozdílů v emočních prožitcích, úrovni aktivity, schopnosti udržet pozornost a v seberegulaci. Tyto rysy jsou do značné míry určeny geneticky, ale jejich další rozvoj je výsledkem kombinace dědičných dispozic a vlivů prostředí. Temperament může také ovlivnit, jak dítě vnímá a hodnotí okolní svět, zda jako bezpečný, nebo ohrožující.

Z temperamentového základu se postupně formují osobní vlastnosti. Tento proces lze chápat jako přeměnu základních temperamentových charakteristik na komplexnější **osobnostní rysy**. Mezi hlavní osobnostní rysy, které se u dětí projevují, patří: extraverte, neuroticismus, vstřícnost, svědomitost a otevřenost vůči zkušenostem. Každá temperamentová vlastnost přispívá k rozvoji osobnosti jiným způsobem. Důležitou součástí temperamentu je úroveň aktivity, která se během růstu mění. Pozitivní emocionalita či extraverte zahrnuje temperamentově podmíněný sklon k pozitivnímu naladění a zájem o sociální interakce. Naopak dispozice k dráždivosti, výbušnosti, zlosti či úzkostlivosti tvoří součást neuroticismu. Schopnost účinné sebekontroly a svědomitého chování vychází z temperamentově podmíněné schopnosti regulovat vlastní jednání. Vstřícnost se projevuje sklonem k prosociálnímu chování, ochotě pomáhat a spolupracovat. Otevřenost vůči novým zkušenostem je důležitým rysem dětské osobnosti již v předškolním věku. Během tohoto období se začínají projevovat nové charakteristiky, například rozdíly ve vytrvalosti, empatii nebo zvědavosti. Jednotlivé osobnostní rysy se rozvíjejí postupně a jejich formování je úzce spojeno s neuronálním základem dítěte (Vágnerová, et al. 2021, s. 263-266).

2.2 Předškolní vzdělávání

První zkušenost se sekundární socializací mohou děti získat již od šesti měsíců, a to v dětských skupinách nebo zařízeních pro péči o děti do tří let. Poté přechází do mateřských škol, kde začínají předškolní vzdělávání.

To zahajují děti od dvou do šesti let, přednostně jsou přijímány ty, které dosáhly před začátkem školního roku tří let. Od pěti let, tedy poslední rok, je preprimární vzdělávání povinné a bezplatné. Vzdělávání poskytují soukromé nebo veřejné mateřské školy, které zřizují obce. Lze ho brát jako základ pro celoživotní učení.

Na mateřskou školu navazuje primární a nižší sekundární vzdělávání, kterým dítě zahajuje povinnou školní docházku. Základní vzdělávání děti startují v šesti letech a probíhá po dobu devíti školních roků. Uskutečňuje se v základních školách (Eurydice 2025).

Zákonný zástupce má povinnost přihlásit dítě do mateřské školy v kalendářním roce, který tvoří poslední tedy povinný rok předškolního vzdělávání. Dítě podstupuje zápis do mateřské školy. O jeho přijetí rozhoduje ředitel. Pravidelně dochází do mateřské školy v pracovních dnech a stanoveném rozsahu. Má možnost plnit povinné předškolní vzdělávání ještě jinými způsoby, které tvoří: individuální vzdělávání, vzdělávání ve třídě přípravného stupně základní školy speciální a vzdělávání v zahraniční škole.

Předškolní vzdělávání má několik cílů. Podporuje formování osobnosti dítěte v předškolním období, přispívá k jeho vyváženému emočnímu, intelektuálnímu i fyzickému vývoji a napomáhá osvojování základních pravidel chování, klíčových životních hodnot i vztahů mezi lidmi. Předškolní vzdělávání zároveň vytváří důležité předpoklady pro další vzdělávací dráhu. Pomáhá také zmírňovat rozdíly ve vývoji dětí před nástupem do základní školy a zajišťuje speciálně pedagogickou podporu dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Rámcové vzdělávací programy určují závazný obsah, rozsah i podmínky vzdělávání. Slouží jako povinný podklad pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků dětí a žáků atd. Pro každý stupeň vzdělávání existuje specifický rámcový vzdělávací program, který zohledňuje jeho charakter a cíle a podle kterého si následně školy tvoří školní vzdělávací programy (Zákon č. 561/2004 Sb., § 33-36). Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání platí pro mateřské školy, lesní mateřské školy a přípravné třídy základních škol.

Jedná se o dokument, který určuje základní požadavky a pravidla vytvářející prostředí pro zdravý a harmonický rozvoj předškolních dětí.

Téma inkluze, empatie a respektu k odlišnostem se v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání objevuje především ve vzdělávací oblasti „Dítě, ten druhý a společnost“, která je zaměřena na rozvoj sociálních vztahů, spolupráce a porozumění druhým. Je možné tuto oblast považovat za nejvíce přínosnou z hlediska podpory proinkluzivního myšlení u dětí. Další oblasti spíše rozvíjejí jednotlivé aspekty myšlení a osobnosti dětí, které mohou napomáhat k rozvoji inkluze v jejich mysli. Avšak to neznamená, že by byly méně důležité. Ve vzdělávací oblasti „Dítě a jeho tělo“ může např. dítě získat respekt k individuálním schopnostem a možnostem každého dítěte. Oblast může mimo jiné rozvíjet také zdravé sebevědomí a tělesné sebevnímání. V části „Dítě a jeho psychika“ se zase dítě učí porozumět sobě i druhým po emoční stránce, rozvíjí se emoční inteligence. Oblast „Dítě a svět“ může podporovat respekt k odlišnostem v širším sociálním a kulturním kontextu (NPI 2026).

Lze tedy říct, že podpora a rozvoj inkluzivního myšlení v jisté míře je součástí předškolního vzdělávání. Děti se přibližují inkluzi i v rámci uspořádání samotné mateřské školy a vlastních zkušeností. Příkladem může být Mateřská škola, Liberec, Klášterní 466/4, příspěvková organizace, 46001 Liberec V – Kristiánov. Škola má třídy běžného typu, ale také třídy speciální. Děti jsou do tříd rozděleny podle svých individuálních potřeb. Díky tomu vzniká prostor pro společné vzdělávání dětí intaktních a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Jednotlivé třídy jsou rozděleny heterogenním způsobem tedy tak, aby se děti setkávaly s vrstevníky různých věkových kategorií, s různými mateřskými jazyky a také s dětmi, které mají podpůrná opatření takového stupně, při kterých není potřeba docházet do třídy speciální. Zároveň při venkovních aktivitách (ráno, dopoledne i odpoledne) jsou třídy běžného typu propojeny se třídami speciálními. Děti se tak navzájem mohou poznávat a kamarádit. Jejich školní vzdělávací program si klade za cíl rozvíjet emocionální stabilitu, budovat vzájemnou důvěru, ochotu nabídnout pomoc mezi dětmi a tolerovat druhé (Mateřská škola Klášterní 466/4 2026).

Výbornou metodou, jak s dětmi otevírat např. právě náročnější, citlivější témata je metoda skupinového čtení. Jedná se o sdílené, interaktivní čtení nahlas, při kterém jsou žáci podporováni a vedeni učitelem. Učitel je v roli zkušeného čtenáře, který plynule a výrazově předčítá. Při této metodě se využívají knihy velkého formátu se zvětšeným písmem a ilustracemi. Skupinového čtení se účastní celá třída nebo malá skupina. Jde o interaktivní činnost, při které účastníci spolupracují. Učitel podporuje děti v tom, aby se aktivně zapojovaly

pomocí pokládání otázek, vyzývá děti, aby sdílely své názory a zapojovaly se do diskuse. Výhody sdíleného čtení jsou: rozšíření slovní zásoby a porozumění, podpora rozvoje ústního projevu, zapojování se do diskusí a pokládání otázek k tématu, začlenění všech dětí, podpora celé skupiny (Reading Rockets 2026).

Představovat dětem inkluzi a oblasti speciálních potřeb může být prvním krokem k přípravě na budoucí inkluzivní vzdělávání, které je důležité. Podporuje rozmanitost, rovnost a sociální spravedlnost. Uznává, že každé dítě je jedinečné, má jiné vzdělávací potřeby a snaží se vytvořit prostředí, které mu odpovídá. Inkluzivní vzdělávání mimo jiné pomáhá budovat mezi dětmi pocit sounáležitosti a komunity, což může vést k lepším akademickým a sociálním výsledkům. Rozvíjí empatii a porozumění, podporuje spolupráci (The Princeton Review 2026). Nejedná se pouze o inkluzivní vzdělávání, ale také o samotný rozvoj proinkluzivního myšlení, který přináší stejné benefity. Děti se vědomě učí, jak pracovat s předsudky a nastavovat ve společnosti rovnost a rozmanitost.

3 Specifika cílových skupin

Pro projekt, který vznikl v rámci praktické části této práce, bylo vybráno pět cílových skupin osob se speciálními potřebami, se kterými se dítě předškolního věku nejpravděpodobněji může setkat v reálném životě. V následujících podkapitolách budou popsána základní specifika těchto cílových skupin: osoby se zrakovým postižením, osoby se sluchovým postižením, osoby s tělesným postižením, osoby s poruchou autistického spektra, osoby s kombinovaným postižením. V rámci ověření výstupu v praxi, viz kapitola níže, bylo dětmi přirozeně rozšířeno téma speciálních potřeb i mimo publikaci, a to při jejich sdílení vlastních zkušeností a otázkách. Např. byl vysvětlen rozdíl mezi osobou němou a nevidomou, projevovaly zájem o to se naučit znakovat další slova v českém znakovém jazyce, sdílely, jaké kompenzační pomůcky znají nebo samy vymýšlely, jak zpestřit volný čas osobám s danou speciální potřebou.

3.1 Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením

Osoba se zrakovým postižením je člověk, který i po maximální možné korekci (v oblasti medicíny, chirurgie, optiky atd.) pociťuje problémy ve vizuální percepci v běžném životě (Vitásková, Ludíková, Souralová in Slowík 2022, s.144). Problémy se mohou objevovat především v oblasti prostorové orientace, samostatného pohybu a komunikace, ve formě čtení a psaní (SONS.CZ 2012).

Zrak je velmi důležitou součástí života. Zrakové postižení lze klasifikovat dle různých kritérií, jako jsou: doba vzniku, etiologie, stupeň zrakového postižení nebo podle postižení zrakových funkcí. Z hlediska speciální pedagogiky je nejdůležitější klasifikace podle vizu, tedy míry zrakové ostrosti. Jedná se o tyto kategorie: lehká a střední slabozrakost, těžká slabozrakost, těžce slabý zrak, praktická nevidomost a úplná nevidomost.

Terapie a kompenzace zrakového postižení je především předmětem medicíny, na kterou speciální pedagogika navazuje a věnuje se oblasti výchovy, vzdělání a celkovému rozvoji člověka a kvalitě života.

Člověk se zrakovým postižením může využívat optické, optoelektrické, technické a další typy pomůcek v každodenním životě. Konkrétně se může jednat o lupy, elektronické zápisníky, braillovský řádek, bílá hůl, Pichtův psací stroj, speciální teploměry atd. Klíčová je komplexní rehabilitace, v rámci, které je snaha včlenit tyto osoby do běžného života ve společnosti, a to ve všech oblastech (sociální, pracovní, pedagogická, psychologická).

Rehabilitační aktivity se soustředí na prostorovou orientaci, odstraňování bariér v komunikaci a je zde snaha dosáhnout, co nejvyšší možné autonomie (Slowík 2016, s. 63-65).

Jedinec má také možnost využívat služby neziskových organizací. Příkladem je Tyfloservis, o.p.s, který funguje jako místo, kde osoby nevidomé nebo slabozraké mohou získat informace, které potřebují a učit se praktickým dovednostem. To vede k větší samostatnosti. Organizace poskytuje terénní a ambulantní služby zdarma a obsahují např. získávání dovedností jako je samostatný pohyb v prostoru a s pomocí bílé hole, organizace chodu domácnosti, čtení a psaní Braillovým písmem nebo psaní na počítačové klávesnici. Tyfloservis má také velké množství kompenzačních a rehabilitačních pomůcek, se kterými se klient může nejprve seznámit a poté se s nimi naučit i pracovat. Dále Tyfloservis vzdělává veřejnost o tématech jako je komunikace a navázání kontaktu s lidmi se zrakovým postižením (Tyfloservis 2020). Dále mohou využít také služby společnosti TyfloCentrum.cz nebo organizace SONS (Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých ČR).

3.2 Speciální pedagogika osob se sluchovým postižením

Sluchové postižení vzniká v důsledku organické nebo funkční poruchy v některé části sluchového systému – může se jednat o sluchový analyzátor, sluchovou dráhu, korová centra pro zpracování sluchu, případně o poruchy v oblasti vnímání zvuku. Klíčovými faktory jsou rozsah ztráty zvuku a doba, kdy postižení vzniklo.

Sluchové postižení narušuje komunikační bariéru, způsobuje deficit v orientačních schopnostech, psychickou zátěž, omezuje sociální vztahy a má negativní vliv na kognitivní vývoj. Je také oslabená bezpečnostní funkce, kterou sluch z části zastává.

Postižení opět klasifikujeme podle různých kritérií. Jednou z nich je stupeň sluchové ztráty, kde rozlišujeme osoby nedoslýchavé, neslyšící a ohluchlé (Slowík 2016, s.73-76). Zákon č. 155/1998 Sb. definuje osobu neslyšící jako jedince, který nikdy neslyšel, ztratil sluch před tím, než se naučil mluvit nebo jedince s úplnou či praktickou hluchotou, který sluch ztratil až po osvojení mluvené řeči. Patří sem také osoby těžce nedoslýchavé, jejichž rozsah a typ sluchového postižení jim neumožňuje plně rozumět mluvené řeči prostřednictvím sluchu (Zákon č. 384/2008 Sb., § 2, odst. 1).

Některé osoby mohou z hlediska terapie, kompenzace a rehabilitace využít tzv. kochleární implantát, který elektrickými impulzy přímo dráždí sluchový nerv, čímž dochází k vyvolání sluchového vjemu (Souralová, Langer in Slowík 2016, s. 77). Další možností je

využití sluchadel. Tato kompenzační pomůcka zesiluje zvuk a pomáhá tak především osobám s nedoslýchavostí. U některých jedinců není možné plně kompenzovat sluchové postižení a v některých případech to nelze vůbec. V takové situaci je pro tyto osoby klíčové využití kompenzačních smyslů, především zraku, na které cílí také technické pomůcky, které využívají světelné signály nebo vibrace. Podstatné je také věnovat pozornost a čas sociální rehabilitaci (Vágnerová in Slowík 2016, s. 78).

U osob s vyšší mírou sluchového postižení v dětství dochází k deficitu v kognitivním a jazykovém vývoji, což také deformuje vnímání osobní identity. Proto je naprosto nezbytné rozvíjet všechny dostupné alternativní způsoby komunikace (Slowík 2016, s. 78).

Zákon č. 155/1998 Sb. vymezuje komunikační systémy pro osoby neslyšící a hluchoslepé na český znakový jazyk a všechny komunikační metody, které vycházejí z českého jazyka. Jedná se o znakovanou češtinu, prstovou abecedu, vizualizaci mluvené češtiny, písemný záznam mluvené řeči, Lormovu abecedu, daktylografiku, Braillovo písmo s využitím taktilní formy, taktilní odezírání a vibrační metodu Tadoma (Zákon č. 384/2008 Sb., § 6).

Při komunikaci s osobou se sluchovým postižením by měli být dodržovány tyto zásady:

Není vhodné se otáčet zády, vzdalovat se, křičet. Naopak je dobré mluvit pomaleji, řádně vyslovovat, pokud je třeba tak zopakovat. Dodržování očního kontaktu je klíčové a při zahájení konverzace se lehce dotknout osoby se sluchovým postižením, pokud se nachází v rušném prostředí.

Při odezírání by měl být obličej mluvčího dobře osvětlen. Mluvčí používá krátká souvětí, věty a slova, která druhá osoba zná. Vyjadřuje se plynule, přirozeně artikuluje. Nepoužívá ironii, složitý humor. Pokud je třeba je vhodné informace napsat nebo nakreslit. V případě, že v komunikaci s osobou se sluchovým postižením figuruje tlumočník, je z hlediska etiky žádoucí udržovat oční kontakt a hovořit na osobu neslyšící (Slowík 2016, s. 82).

3.3 Speciální pedagogika osob s tělesným postižením

Do této oblasti spadají všechny osoby s omezenou pohyblivostí (tělesně postižené), lidé trpící dlouhodobými nemocemi a osoby se sníženou tělesnou odolností. Jedná se o jedince, kteří jsou dlouhodobě nebo trvale schopnostně omezeni při zvládání běžných každodenních aktivit.

Patří sem např. dětská mozková obrna, tedy vrozený syndrom s různorodými projevy. Spastická skupina dětské mozkové obrny způsobuje křečovitě stažení a oslabení svalstva v končetinách. Naopak nespastický typ tohoto syndromu se projevuje mimovolnými pomalými pohyby nebo špatnou koordinací pohybu a rovnováhy.

Klíčovou roli v životě těchto osob hraje komplexní rehabilitace a kompenzační pomůcky. Mezi nejčastější patří: ortopedické hole, berle, ortopedická obuv, mechanický vozík, dopravní prostředky upravené pro ruční ovládání, speciální pomůcky pro ovládání počítače ústy nebo pohybem očí atd. Velmi důležité jsou také protézy (funkční náhrady např. částí končetin) a epitézy (kosmetické náhrady) (Jonášová in Slowík 2016, s. 102-104).

Komprehenzivní neboli ucelená rehabilitace se věnuje všem oblastem života jedince s tělesným postižením. Zahrnuje zdravotní, sociální, pedagogickou, psychologickou, pracovní a právní oblast. Zásadní je věnovat pozornost také bezbariérovosti, která hraje velmi důležitou roli v inkluzi lidí s tělesným postižením do společnosti. Hlavním problémem těchto osob, se kterým se potýkají je pohybová limitace a trvalé omezení pracovních schopností (Slowík 2016, s. 105).

Pohyb je základním životním projevem, a jeho omezení se odráží i v psychice. Významný je také rozdíl v tom, zda se jedná o postižení vrozené nebo získané. Osoby s vrozeným postižením se s ním obvykle vyrovnávají lépe než ty, které ho získaly později (Vágnerová in Fisher, et al. 2014, s. 58).

3.4 Speciální pedagogika osob s poruchou autistického spektra

Jedná se o neurovývojovou poruchu, která proniká do všech oblastí osobnosti a při které se během vývoje mozku mění jeho stavba a fungování (Autismport 2026). Poruchy autistického spektra jsou typicky vymezovány tzv. triádou příznaků, která zahrnuje obtíže v sociální komunikaci, omezenou schopnost vytvářet mezilidské vztahy a narušené vnímání okolního prostředí, jež se může projevovat výraznou uzavřeností vůči okolí (Opatřilová in Pipeková in Mazánková 2018, s. 48). Často se zároveň objevují i specifické vzorce chování, jako jsou stereotypní pohyby, silné lpění na rutinních činnostech, sebepoškozující projevy nebo nepřiměřené reakce na běžné podněty (Vágnerová in Slowík 2016, s. 150). U dětí se objevuje úzký a opakující se okruh zájmů. Hra není funkční a dítě se obtížně přizpůsobuje změnám, na které může reagovat afektem (Opatřilová in Pipeková in Mazánková 2018, s. 48).

Poruchy autistického spektra je možné klasifikovat do několika kategorií – dětský autismus, atypický autismus atd. Spektrum a s tím spojené projevy jsou velmi široké a různorodé. Některé specifické syndromy mají charakteristické symptomy a znaky. Pro dětský autismus jsou typické problémy především v oblasti komunikace, vnímání a sociální interakce (Novotná, Kremličková in Slowík 2016, s. 150, 151). 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11) dělí poruchu autistického spektra do následujících kategorií (WHO 2026):

- bez poškození vývoje intelektu a s mírným nebo žádným narušením funkční řeči
- s poruchou vývoje intelektu a s mírným nebo žádným postižením funkční řeči
- bez poškození vývoje intelektu a s narušenou funkční řečí
- s poruchou vývoje intelektu a absencí funkční řeči
- jiná neurčená
- neurčená

Zajímavý je Aspergerův syndrom, který nebývá v kombinaci s mentálním postižením. Oproti ostatním syndromům na spektru se zde objevuje až nadprůměrný intelekt nebo výjimečné dílčí schopnosti (Slowík 2016, s. 151).

Pro osoby s poruchou autistického spektra je klíčová předvídatelnost a pravidelnost. Může jim tedy pomoci nastavení přesné stereotypní rutiny. Tyto osoby vyhledávají dodržování režimu. Velkou úlevou hlavně pro děti může být vizualizace daného dne např. v podobě denní lišty. Díky tomu jsou schopné předvídat, a to jim dává pocit jistoty a bezpečí. Mají také problémy s motivací, potřebují přesně znát význam a smysl aktivit, které mají udělat. Pomůže také systém konkrétních odměn a převádění slov do znaku nebo vizuální podoby (piktogramy) a to především při získávání nových dovedností a informací. Klíčová je také důslednost, empatie a trpělivost (Mazánková 2018, s. 50-51).

3.5 Speciální pedagogika osob s kombinovaným postižením

Tato podkapitola se zabývá jedinci, kteří mají kombinaci dvou či více různých vad nebo poruch. Jedná se o skupinu osob, která je velmi různorodá, je proto těžké ji nějakým způsobem klasifikovat. Dokonce i terminologie není jednotná (Ludíková in Slowík 2016, s. 149).

Kombinované postižení lze popsat jako současný výskyt dvou či více různých typů postižení u jedné osoby (Šance dětem 2025). Jeho příčinou bývají většinou genetické anomálie, které se někdy objevují jako soubor více příznaků, tedy formou syndromů. Příkladem může být Downův syndrom, Edwardsův syndrom, Tourettův syndrom atd.

Určení primárního postižení může být v některých případech velmi náročné. Ačkoliv nelze vyloučit žádnou kombinaci různých vad, některé se objevují častěji, zatímco jiné jen zřídka. Často se objevuje kombinace mentálního postižení s tělesnými nebo smyslovými vadami. V podstatě vždy bývá přítomna společně s mentálním postižením také narušená komunikační schopnost v důsledku symptomatických vad řeči.

Příkladem nejčastějších kombinací postižení je tedy: mentální postižení s tělesným, kdy se zpravidla jedná o dětskou mozkovou obrnu, mentální postižení v kombinaci s poruchou autistického spektra a mentální postižení společně se smyslovými vadami (Janicki, Prasher in Slowík 2016, s. 149, 150).

Pro ucelenější přehled lze vícenásobné postižení klasifikovat následovně: kombinace mentálního a dalšího postižení, kombinace tělesného a smyslového postižení s narušenou komunikační schopností, kombinace poruchy autistického spektra a dalšího postižení, kombinace dvou smyslových postižení, kombinace poruchy chování a dalšího postižení. Dále lze tuto oblast dělit na lehký, střední nebo těžký stupeň postižení.

Obtíže velmi úzce souvisí s kombinací daných postižení, ale mohou se objevovat např. v těchto oblastech: různá onemocnění (např. srdeční vady, poruchy štítné žlázy, epilepsie), zrakové vady, ochablé svalstvo, oslabená motorika, deformace patra, anomálie zubů, poruchy sluchu, obezita, nemotorná chůze, nespavost, vady řeči, problémy s příjmem potravy, zpomalení vývoje, problémy s trávením, narušená koordinace dechu, úzkosti, opožděný psychosexuální vývoj, hyperaktivita, hypoaktivita atd. (Šance dětem 2025).

Tyto osoby často vyžadují komplexní podporu. Při práci s osobami s vícenásobným postižením lze v rámci jejich kompenzace a podpory využít tyto metody: alternativní a augmentativní komunikace (využití reálných předmětů, piktogramů, ...), bazální komunikace (komunikace na základě doteku, vůně, zvuku, chuťových vjemů, změnou polohy a dalších podnětů, které působí na smysly), bazální, zraková, čichová a chuťová, sluchová, taktilní stimulace. Dále lze využít rehabilitační techniky jako Vojtovu metodu, Bobath koncept, orofaciální regulační terapii, synergickou reflexní terapii nebo Snoezelen (Šance dětem 2023).

Praktická část

Tato část textu se věnuje tvoření projektu bakalářské práce, jeho výstupu, realizaci a hodnocení. Cílem projektu bylo vytvořit smysluplný nástroj, který bude sloužit pro otevření speciálně pedagogických témat s dětmi a navazuje na teoretickou část tohoto textu.

4 Úvod

Cílem této bakalářské práce je vytvořit publikaci pro děti předškolního věku, která bude podporovat proinkluzivní myšlení dětí. Zároveň také splnit dílčí cíle, tedy vyhodnotit vhodnost a úspěšnost publikace a zjistit, zda je příběh psán takovou formou, aby tomu žáci porozuměli, zda jsou vhodně zvolené otázky, úkoly a ilustrace, a především zda skupinové čtení v dětech podpořilo a rozvíjelo cit pro inkluzi a empatii.

Na českém knižním trhu najdeme několik publikací, které představují dětem témata, jako je inkluze, přijímání odlišností nebo speciálních potřeb. Často je, ale příběh přenesen mezi zvířecí postavy nebo knižní bytosti a pokud se jedná o téma speciálních potřeb, tak jsou knihy většinou omezené jen na jednu oblast, jako např. vada řeči nebo porucha hybnosti. Existuje tak velmi málo knih, ve kterých by se děti dozvěděly, jak k lidem se speciálními potřebami přistupovat v reálném životě. Projekt si dává za cíl rozvíjet konverzace na téma speciálních potřeb a odlišností, které by děti měly vést k zamyšlení. Dále se soustřeďuje také na jejich edukaci v této oblasti.

Publikaci můžeme považovat také za nástroj, díky kterému si děti mohou osvojovat znalosti v daném oboru, terminologii, specifika těchto osob a situace, kterými si v životě mohou procházet. Je samozřejmě důležité v dětech podporovat empatii, toleranci a rozvíjet v nich přijetí odlišností. Zároveň by, ale mělo být žádoucí děti v tomto tématu také vzdělávat. Pokud totiž budou vědět, jak k lidem se speciálními potřebami přistupovat, jak se k nim chovat a kdy např. nabídnout pomoc, nebude to pro ně něco nového, neznámého, z čeho by měly mít obavy. Na základě této úvahy byla vytvořena publikace pro děti, která v nich má podporovat empatii, inkluzi a vzdělávat je v oblasti speciální pedagogiky.

V následující kapitole bude popsán výstup se zaměřením na charakteristiku cílové skupiny, časovou náročnost a vymezení klíčových pojmů. Následně bude také popsána zvolená metoda, kterou tvoří skupinové čtení. Text se dále zaměřuje na plán realizace, rizika a ověření

v praxi. Poslední část bude obsahovat evaluaci a odpověď na otázku, zda práce splnila hlavní i dílčí cíle. Pro praktickou část a její realizaci byly vytvořeny Souhlasy s realizací bakalářské práce viz Přílohy. V jedné mateřské škole proběhlo focení během skupinového čtení, zde byl opět zajištěn souhlas s GDPR.

Fotografie z realizace projektu se objevují již v podkapitole 5.1, aby dokreslily čtenáři vizualizaci popisovaného výstupu. Autorka si je vědoma, že by fotografie mohly být spíše v části realizace, ověření v praxi nebo i samostatně v přílohách.

5 Výstup

5.1 Popis výstupu

Obecný výstup tohoto projektu tvoří čtení publikace dětem v bezpečném a empatickém prostředí, kde mají prostor pro rozvíjení inkluzivního myšlení a konverzace. Čtení lze realizovat v rodině, kdy dospělá osoba s dítětem čte příběhy nebo v mateřských školách formou skupinového čtení.



Obrázek 1: publikace *Ida a přátelé* (archiv autorky, pořízeno 26. 3. 2026)

Publikace nese název *Ida a přátelé*. Ida je hlavní postava. Je to šestiletá dívka, která navštěvuje mateřskou školu. V každé kapitole seznamuje děti s jedním ze svých přátel. Jedná se o osoby se speciálními potřebami. Konkrétně jde o osobu nevidomou, osobu neslyšící, osobu s poruchou autistického spektra, osobu s poruchou hybnosti a osobu s Downovým syndromem, poruchou vývoje intelektu a vadou řeči. Tyto postavy figurují v životě Idy jako běžná součást a jsou v roli blízkých přátel různých věkových kategorií. Je zde snaha o popsání jednotlivých postav příběhu

komplexně, tedy samozřejmě zmínit a vysvětlit dané speciální potřeby, vysvětlit specifika těchto osob, ale také zmínit v čem jsou dobří, čemu se v životě věnují atd. Publikace je doplněna o ilustrace, které znázorňují samotné postavy, pomůcky, které používají a doplňují příběh.

Publikace se zaměřuje na pět skupin osob se speciálními potřebami. Tyto skupiny byly vybrány s ohledem na pravděpodobnost a četnost, s jakou se s nimi děti předškolního věku setkávají v běžném životě. Zároveň se jedná o skupiny a jejich specifika, které jsou v tomto věku snáze pochopitelné. Hlavní postava se snaží dětem přiblížit své vlastní zkušenosti a poznatky, které se naučila v oblasti komunikace a chování ve vztahu k těmto skupinám.



Obrázek 2: hlavní postava *Ida* (vlastní zpracování)



Obrázek 3: pan Lumír (vlastní zpracování)

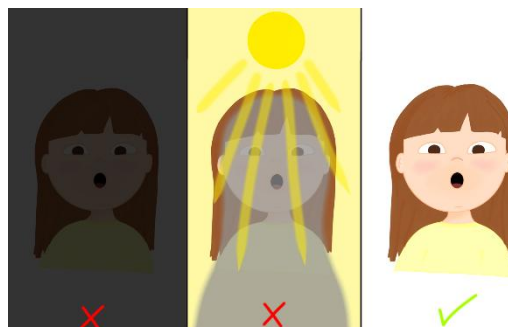
První kapitola se jmenuje Ida a pan Lumír. Pan Lumír figuruje v příběhu jako osoba s nevidomostí, je to soused Idy středního věku. Ze speciálně pedagogického hlediska se kapitola zaměřuje na vysvětlení terminologie jako např. vodící pes, Braillovo písmo, Pichtův psací stroj, bílá hůl a průvodcovství. Jsou zde zmíněné zásady chování při komunikaci s osobou nevidomou a zásady průvodcovství. Konkrétně je zde kladen důraz na tato pravidla:

Pokud děti vidí vodícího psa, nesmějí ho hladit, vyrušily by ho při práci. Chtějí-li pozdravit člověka s nevidomostí je nutné se představit a v hlučném prostředí se ho i jemně dotknout např. v oblasti ramene. Chtějí-li se s danou osobou rozloučit je nutné upozornit, že odchází. Pokud potkáme člověka s bílou holí, je vhodné mu nabídnout pomoc. Průvodce člověku s nevidomostí nabídne paži a poté při chůzi upozorňuje na překážky a popisuje cestu. Při přechodu vozovky upozorňuje, když mohou přejít. Chce-li si osoba sednout, průvodce položí svou ruku na opěradlo židle. Člověk s nevidomostí rukou sjede po průvodcově paži na opěradlo židle a poté se sám usadí.



Obrázek 4: Lea (vlastní zpracování)

Lea (osoba neslyšící) v příběhu působí v roli kamarádky, která je o pár let starší než Ida. S hlavní postavou se setkají na hřišti, kde spolu stráví odpoledne. Je zde kladen důraz na pravidla odezírání



Obrázek 5: zásady odezírání (vlastní zpracování)

a způsob komunikace. V kapitole jsou vysvětlené pojmy jako český znakový jazyk, znak, znakování, odezírání, tlumočník, sluchadlo, kochleární implantát a prstová abeceda. Ida vysvětluje podmínky, které je třeba dodržet při odezírání – děti musí být dobře osvětlené a čelem k osobě, která odezírá a je třeba mluvit přirozeně. Ilustrace dětem představují sluchadlo, kochleární implantát, zdůrazňují pravidla při odezírání a ukazují dětem znak pro slovo

čepice. Součástí publikace je i dvouruční prstová abeceda (upravená takovým způsobem, aby v ní děti mohly písmenka snadno poznat).

Viktor (osoba s poruchou autistického spektra) je Idy spolužák z mateřské školy. Příběh poukazuje na Viktorovu oslabenou sociální oblast a projevy chování. Děti seznamuje s terminologií jako jsou piktogramy, autostimulace a denní lišta. Příběh přibližuje dětem projevy chování časté u osob s poruchou autistického spektra – řazení hraček podle velikostí nebo barev do řady, špatné navazování vrstevnických vztahů (strkání do dětí, brání hraček), komunikace pomocí piktogramů nebo ukazování, malá slovní zásoba, afekty, potřeba mít jednotlivé textury v jídle oddělené, zúžené okruhy zájmu (dinosauři). Zároveň, ale také zvýšené dovednosti v některých oblastech – psaní písmen, znalost celé abecedy. Příběh vysvětluje způsob komunikace a využití piktogramů. V této kapitole děti naleznou obrázek denní lišty, která znázorňuje režim dne v mateřské škole, piktogramů pro různá slova (mrkev, auto, kreslení, uklízet atd.) a obrázek autostimulace (tleskání).



Obrázek 6: Viktor (vlastní zpracování)

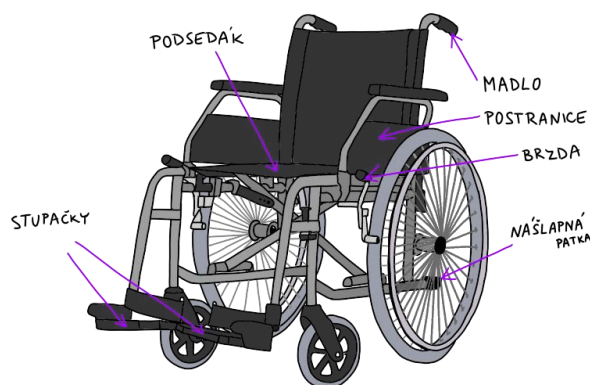
Etel (osoba s poruchou hybnosti) je popsána jako učitelka zpěvu. Příběh se soustřeďuje na téma bezbariérovosti a vysvětluje pojmy jako bariéry, paraplegik, schodišťová plošina, rampa, výtah, parkovací místo a toalety určené pro osoby s poruchou hybnosti, mechanický vozík a nízkopodlažní dopravní prostředky. Postava Etel se pohybuje pomocí mechanického vozíku, který má dětem přiblížit ilustrace i s popisem některých částí. V této kapitole se děti učí vnímat své okolí a rozpoznávat architektonické bariéry.



Obrázek 7: denní lišta (vlastní zpracování)



Obrázek 8: Etel (vlastní zpracování)



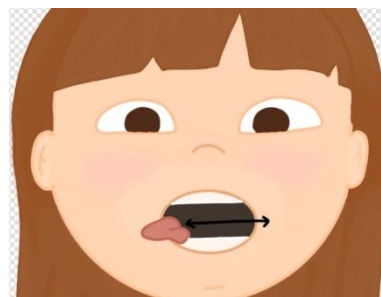
Obrázek 9: popis mechanického vozíku (vlastní zpracování)

Dora (osoba s Downovým syndromem, poruchou vývoje intelektu a vadou řeči) je opět v roli kamarádky. Doře je deset let a potkávají se s hlavní postavou v čekárně na logopedii. Tato kapitola se zaměřuje především na citlivé vysvětlení diagnóz Dory a s tím spojených pojmů, např. chromozomy. Je zde vysvětleno slovo logopedie, kdo chodí na logopedii a co se tam dělá.



Obrázek 11: Dora (vlastní zpracování)

Na konci každé kapitoly je osm otázek a dva úkoly. První čtyři otázky se zaměřují spíše na porozumění textu a ověření pozornosti dětí při čtení. Další čtyři otázky jsou určeny k zamyšlení. Cílem je podporovat děti v rozhovorech s rodiči, učiteli a kamarády právě o tématech spojených s inkluzí.



Obrázek 10: logopedické cvičení (vlastní zpracování)

Smyslem úkolů je přiblížit dětem chování jednotlivých postav a činnosti, které dělají. Jedná se o aktivity typu:

Vyzkoušejte si průvodcovství ve dvojicích a usad'te se na židli stejným způsobem jako postavy v příběhu. Vezměte si nějakou tyčku a zkuste si s ní přejíždět po různých materiálech. Dělejte s ní před sebou obloučky, tak jako pan Lumír v příběhu.



Obrázek 12: skupinové čtení v Mateřské škole Výšinka – chůze s bílou holí, (archiv autorky, pořízeno 26. 3. 2026)



Obrázek 13: skupinové čtení v Mateřské škole Výšinka – chůze s bílou holí, (archiv autorky, pořízeno 26. 3. 2026)

Vyzkoušejte si odezírání ve dvojicích. Na obrázku prstové abecedy najdete písmenka svého jména a pokuste se je vyznakovat.



Obrázek 14: skupinové čtení v Mateřské škole Výšinka – prstová abeceda, (archiv autorky, pořízeno 26. 3. 2026)



Obrázek 16: skupinové čtení v Mateřské škole Výšinka – odezírání, (archiv autorky, pořízeno 26. 3. 2026)



Obrázek 15: skupinové čtení v Mateřské škole Výšinka – odezírání, (archiv autorky, pořízeno 26. 3. 2026)

Zatřepejte a zatleskejte rukama (autostimulace). Jak se u toho cítíte? Srovnejte kartičky s dinosaury podle velikosti do řady.



Obrázek 17: skupinové čtení v Mateřské škole Výšinka – řazení dinosaurů, (archiv autorky, pořízeno 26. 3. 2026)



Obrázek 18: skupinové čtení v Mateřské škole Výšinka – řazení dinosaurů, (archiv autorky, pořízeno 26. 3. 2026)

Rozhlédněte se po místnosti a řekněte, které věci by se daly změnit nebo upravit, aby se v místnosti mohla Etel pohybovat. Znovu se rozhlédněte po místnosti a zamyslete se nad tím, které věci jsou naopak dobré, a tudíž vhodné pro Etelčin pohyb na vozíku.

Poslední dva úkoly jsou logopedická cvičení. Děti si mají olizovat spodní ret zprava doleva jako „houpačka“. Druhým úkolem je si olizovat rty dokola jako „mlsná kočička“.

Celá publikace je psaná velkým tiskacím bezpatkovým písmem a slova, která mohou být pro děti nová a souvisí s terminologií ve speciální pedagogice jsou barevně rozlišená. V textu je snaha se o tématech vyjadřovat citlivě a s důrazem na nejnovější terminologii speciální pedagogiky a s ní spojené zásady. Hlavní zásada je, že na prvním místě je vždy osoba a až poté její speciální potřeba. Publikace je napsána tak, aby ji mohl předčítat i člověk bez jakýchkoli předchozích znalostí v dané oblasti.

Smyslem výstupu tak tedy je zařadit toto téma do předškolního vzdělávání, otevřít kolektivní konverzaci a diskusi na dané téma v bezpečném prostředí a vytvořit prostor pro otázky a poznávání této oblasti. Zároveň také zajistit již zmíněné podmínky



Obrázek 19: publikace, první kapitola, (archiv autorky, pořízeno 26. 3. 2026)

i pro děti, které vyrůstají v rodině, kde jsou konverzace ohledně speciálních potřeb tabu a vnímány velmi negativně. Pro děti, jejichž rodiče o osobách se speciálními potřebami hovoří neeticky až vulgárně a nepřijímají inkluzi. Kde jinde by tak mohl být prostor pro toto téma než v mateřské škole, která je pro děti sekundární socializací.

5.1.1 Cílová skupina

Cílovou skupinu tedy tvoří děti předškolního věku. Konkrétně intaktní žáci běžných mateřských škol ve věkovém rozmezí přibližně od pěti do sedmi let, se kterými bude realizováno skupinové čtení, lze je označit také za tzv. budoucí školáky.

5.1.2 Časová náročnost

Časová náročnost čtení jedné kapitoly je přibližně deset až patnáct minut, včetně plnění úkolů a zodpovězení otázek. Jedná se, ale o velmi individuální odhad a vždy záleží na situaci a počtu dětí. Přečtení celé publikace zabere přibližně hodinu až hodinu a půl.

5.1.3 Klíčové pojmy

Klíčové pojmy, které se pojí s tímto výstupem jsou: skupinové čtení, konverzace, přátelé, odlišnosti, speciální potřeby a speciálně pedagogická terminologie.

5.1.4 Metoda

Knížka je vytvořena tak, aby byla vhodná pro skupinové čtení v mateřských školách. Skupinové čtení, viz podkapitola Předškolní vzdělávání, je metoda, při které učitel nahlas předčítá dětem publikaci. V průběhu čtení se dělají pauzy, ve kterých děti odpovídají na otázky nebo předpovídají, co se v příběhu dál stane. Tato metoda zapojuje všechny děti do diskuse a podporuje jejich zamyšlení se nad daným tématem.

5.2 Plán realizace

Tvorbě publikace předcházelo věkové vymezení cílové skupiny a určení pěti skupin osob se speciálními potřebami, jak bylo uvedeno výše v úvodu bakalářské práce. Následně byla vytvořena hlavní postava a vymyšlen celý koncept kapitol. Proběhlo sepsání textové části publikace, kde byla snaha zajímavou formou dětem předat důležité informace z pěti vybraných oblastí speciální pedagogiky. Dále byly vytvořeny ilustrace v aplikaci Ibis Paint X. Klíčovým bodem bylo graficky znázornit jednotlivé postavy. Pozornost byla zaměřena také na jednotlivé pomůcky, styly komunikace a terminologii, které by bez vizuální opory byly pro děti těžko uchopitelné.

Publikace byla vytvořena v programu Canva, kde byla propojena textová část s grafickou. Knížka byla vytištěna v měkké vazbě. Dále byly připraveny potřebné pomůcky, tedy dvě dřevěné tyče, jejichž konce byly omotány textilní lepicí páskou (označení rukojeti) a tři sady kartiček s dinosaury různých velikostí, které byly zalaminovány. Jedna sada obsahovala sedm kusů.

Oslovování mateřských škol probíhalo prostřednictvím emailových zpráv. Realizace skupinového čtení byla nabídnuta v jedné, dvou nebo po dohodě i více návštěvách. Rozhodnutí o počtu setkání a množství poskytnutého času bylo ponecháno na vedení mateřských škol, stejně tak jako denní doba realizace. Podmínkou ovšem bylo, aby byly přečteny všechny kapitoly.

V jedné mateřské škole proběhla osobní schůzka, kde byly domluveny termíny skupinového čtení. V ostatních školách byly podmínky domluveny telefonicky nebo emailem. Součástí domluvy byla také prosba o zpětnou vazbu, která proběhla po skončení skupinového čtení. Jednalo se o vyplnění kritérií hodnocení, tedy dvou tabulek viz kapitola Evaluace, pedagogickým pracovníkem, který byl přítomen na skupinovém čtení. Tento dokument byl zaslán mateřským školám minimálně čtrnáct dní před konáním skupinového čtení emailem společně se seznamem aktivit, které děti budou plnit. V den, kdy probíhala realizace byla kritéria hodnocení předána ještě v tištěné formě a vše bylo osobně probráno mezi autorkou a učitelkami před začátkem skupinového čtení.

Plán skupinového čtení byl následující: Výstup bude realizován v mateřské škole u dětí předškolního věku, ve věkovém rozmezí 5 až 6,5 let. Na skupinové čtení bude třeba zajistit místnost, nejlépe třídu, kterou žáci znají a ve které se cítí komfortně. Skupinové čtení bude vedeno autorkou. Jelikož se jedná o externí osobu je vhodné, aby s dětmi po dobu skupinového čtení byl v místnosti přítomný další pedagogický pracovník, kterého znají a mají k němu důvěru. Děti by měly sedět nejlépe v kruhu, aby všichni dobře slyšeli i viděli na autorku, která skupinové čtení povede a následně bude ukazovat ilustrace.

Samotné čtení začíná představením knížky a přečtením úvodu, ve kterém hlavní postava děti seznamuje s knihou a programem. Následuje postupné čtení jednotlivých kapitol, odpovídání na otázky a plnění úkolů. Žáci by vždy měli mít možnost prohlédnout si ilustrace a pokládat otázky, které je během čtení budou napadat. O tématech je nutné hovořit empaticky, citlivě. Dbát na nejnovější terminologii označování osob se speciálními potřebami a s ohledem na dovednosti odpovídající jejich věku.

Při plnění úkolů je třeba využít dvě pomůcky, a to konkrétně nějakou tyčku/hůlku, např. dřevěnou tyč z hobby marketu, násadu na koště, plastovou tyčku, a kartičky s dinosaury různých velikostí. Jedná se o úkoly k první a třetí kapitole. Tyčka slouží jako simulace bílé hole, se kterou si děti zkouší chůzi po místnosti. Tomu předchází edukace, jak správně hůl držet, jak velké obloučky dělat a následná ukázka. Kartičky s dinosaury se pojí ke kapitole o poruše autistického spektra. Děti si zkouší seřazovat kartičky s obrázky dinosaurů podle velikosti, stejně tak jako postava v příběhu. Tímto způsobem je z odborného hlediska poukázáno na specifické vzorce chování, jako jsou stereotypní pohyby, silné lpění na rutinních činnostech, nefunkční hra, úzký a opakující se okruh zájmů viz podkapitola



Obrázek 20: pomůcky, (archiv autorky, pořízeno 26. 3. 2026)

Speciální pedagogika osob s poruchou autistického spektra. Klíčové je také, aby měly děti možnost si úkoly vyzkoušet bez časového nátlaku a s prostorem tak aby se dostalo na všechny. U úkolů, které souvisí s průvodcovstvím a chůzí s bílou holí je dobré dát dětem vybrat, zda chtějí mít zavřené nebo otevřené oči, podle toho, jak se na daný úkol cítí a jakou mají důvěru samy v sebe nebo spolužáka.

Skupinové čtení je dobré zakončit otevřenou debatou a prostorem pro otázky. Publikaci je doporučeno rozdělit a dětem číst po kapitolách v delším časovém období.

5.3 Rizika spojená s výstupem

Hlavní předpokládané riziko, které se může objevit při realizaci výstupu, je nevhodnost publikace pro děti předškolního věku. Děti textu neporozumí, nebudou o něj projevoval zájem, terminologie a její vysvětlení budou příliš složitá a publikace nesplní cíl této práce, tedy podporovat proinkluzivní myšlení u dětí. Dále nevhodně zvolené otázky, na které žáci nebudou schopné odpovědět. Budou příliš složitě nebo nepřesně zadané. Stejně riziko se může projevit i u úkolů, které děti nemusí pochopit, mohou být zmatené nebo si neuvědomí souvislosti s příběhem.

Konkrétně při realizaci skupinového čtení může nastat situace, kdy si děti navzájem začnou vytvářet diagnózy na základě některých specifík pro danou skupinu osob se speciálními potřebami, které budou vytržené z kontextu. To lze popsat na modelové situaci, kdy např. Jeden žák si také rád staví hračky do řady podle velikosti, ale není mu diagnostikována porucha

autistického spektra a nevykazuje žádné jiné projevy této speciální potřeby. Jeho spolužáci ho označí stejnou diagnózou jako má postava v příběhu pouze na základě této informace a skutečnosti, že si rád staví dinosaury do řady.

Další možná rizika při plnění úkolů jsou především u první kapitoly, kde jsou úkoly spojené s průvodcovstvím a chůzí s bílou holí. Během praktického nácviku si žáci mohou mezi sebou narušit důvěru tím, že se u usazování zraní, vzájemně se neúmyslně špatně navedou. U aktivity, kde si děti pomocí nějaké tyčky (simulace bílé hole) zkouší chůzi a obloučky s bílou holí, hrozí riziko úrazu. Žáci se navzájem s tyčí udeří nebo zraní sami sebe. Ohrožená je zejména oblast břicha a končetin. V této oblasti je nutné dbát zvýšené opatrnosti. Může nastat situace, ve které děti nebudou u skupinového čtení dávat pozor, budou rušit, věnovat se jiným aktivitám a skupinové čtení bude nutné ukončit předčasně. Tato rizika budou následně reflektována v kapitole Evaluace.

6 Ověření výstupu v praxi

Výstup byl ověřen v pěti mateřských školách. V každé škole proběhlo skupinové čtení celé publikace v jedné třídě, a to s dětmi ve věkovém rozmezí 5 až 6,5 let. Skupinové čtení s dětmi vedla autorka této práce a byla také přítomna paní učitelka žáků nebo paní ředitelka. Náplní bylo přečtení všech pěti kapitol, odpovídání na otázky a plnění úkolů.

Ve třech školách byla publikace přečtena celá v rámci jednoho skupinového čtení na základě předchozí domluvy. Ve čtvrté mateřské škole bylo skupinového čtení přerušeno v polovině pedagogickým pracovníkem, neboť děti začínaly ztrácet koncentraci a věnovaly se i jiným činnostem. Byl tedy ihned domluven další termín. V páté mateřské škole byl obsah rozdělen do dvou návštěv. Na jednom skupinovém čtení byly přečteny dvě až tři kapitoly, a to na základě předešlé domluvy. Čtení zabralo vždy přibližně jednu hodinu.

Konkrétně se jednalo o tyto mateřské školy:

Mateřská škola Březina, okres Mladá Boleslav (dále také jako Mateřská škola Březina)

Mateřská škola, Liberec, Jeřmanická 487/27, příspěvková organizace (dále také jako Mateřská škola Jeřmanická Liberec)

Mateřská škola Kosmonosy, příspěvková organizace (dále také jako Mateřská škola Kosmonosy)

MŠ Duha Mladá Boleslav, Novákova 1143, příspěvková organizace (dále také jako Mateřská škola Duha)

Mateřská škola Turnov, Jana Palacha 1931, příspěvková organizace (dále také jako Mateřská škola Výšinka).

Mateřská škola Jeřmanická Liberec, Mateřská škola Výšinka a Mateřská škola Duha mají třídy homogenní, zde probíhalo čtení v celé konkrétní třídě vybrané věkové kategorie. V Mateřské škole Březina a Mateřské škole Kosmonosy jsou třídy heterogenní. Děti jsou zde věkově smíšené. Na skupinové čtení byly vytvořeny třídy pouze s tzv. předškoláky tedy dětmi v rozmezí 5 až 6,5 let.

- Mateřská škola Březina – 8 dětí, přečteno všech pět kapitol během přibližně 1 hodiny v době řízené činnosti.

- Mateřská škola Jeřmanická Liberec – 18 dětí, přečteno všech pět kapitol během přibližně 1 hodiny a 15 minut v době řízené činnosti.
- Mateřská škola Kosmonosy – 20 dětí, přečteno všech pět kapitol během přibližně 1 hodiny v době řízené činnosti.
- Mateřská škola Duha – 13 a 14 dětí, čtení rozděleno do dvou návštěv. Jedna návštěva trvala přibližně 45 minut. Uskutečněno v době odpoledního odpočinku, děti při čtení ležely nebo seděly na svých lůžkách.
- Mateřská škola Výšinka – 13 dětí, čtení rozděleno do dvou návštěv. Jedna návštěva trvala přibližně 50 minut. Uskutečněno v době řízené činnosti.

Před začátkem skupinového čtení proběhla rychlá domluva a seznámení s pedagogickými pracovníky, kterým byly také předány vytištěné dokumenty a s nimi sděleny potřebné instrukce. Autorka měla vždy před začátkem skupinového čtení několik minut na přípravu pomůcek, knížky a prostoru. Následně byly děti vyzvány, aby si sedly do kruhu na koberec. Autorka se dětem představila a vysvětlila důvod návštěvy. Poté probíhalo samotné čtení, odpovídání na otázky a plnění úkolů.

Ve většině škol probíhala dopomoc ze strany pedagogických pracovníků formou tišení dětí, pokud nastal hluk, organizace skupin nebo dvojic při plnění úkolů a přechodu mezi činnostmi. V některých školách také docházelo ke vstupům pedagogických pracovníků do čtení. Pokládali dětem doplňující otázky, pomáhali jim při plnění úkolů, vysvětlovali a zapůjčili další pomůcky např. dřevěné tyče, masky na oči. Při jedné návštěvě pedagogický pracovník také vyprávěl vlastní zkušenosti s ohledem na téma nebo radil z hlediska organizace čtení např. aby autorka obešla děti a tím tak přiblížila ilustrace. V jedné škole bylo vedení skupinového čtení ponecháno čistě na autorce.

V souvislosti s úkolem se simulací bíle hole je třeba děti upozornit na bezpečnostní pravidla a dbát zvýšené opatrnosti. Osvědčilo se u úkolu se znakováním vlastního jména, pomocí dvouruční prstové abecedy, když znakování probíhalo společně. Děti postupně jeden po druhém řekly své jméno a následně ho celá třída znakovala, autorka ukazovala písmena, děti sledovaly a opakovaly. Při další návštěvě po několika dnech si některé děti dokonce pamatovaly, jak vyznakovat své jméno. U druhého úkolu s odezíráním je doporučeno znovu zopakovat, co odezírání znamená a co mají děti konkrétně za úkol. Následně je obcházet. Ukázalo se, že pár dětí působilo zmateně a místo odezírání se snažily ukazovat znaky, které ale neuměly.

Děti se do čtení aktivně zapojovaly,jevily zájem. U většiny dětí vyvolává témata chuť sdílet vlastní zkušenosti, např. Děti si vzpomněly, že dědeček má doma také něco jako schodišťovou plošinu nebo že maminka pracuje v domově pro seniory, takže tam také využívají mechanický vozík.

Po skončení skupinového čtení proběhla zpětná vazba. Ve dvou školách byla uskutečněna dohoda o zaslání kritérií autorce emailem. Z časových důvodů, paní učitelky potřebovaly více času na zamyšlení a vyplnění. V daný moment neměly dostatek času. V těchto případech také proběhla rozsáhlejší slovní zpětná vazba a zhodnocení. V Mateřské škole Kosmonosy paní učitelky preferovaly slovní sdělení zpětné vazby a kritéria byla vyplněna společně s autorkou pouze pomocí číselné stupnice, i zde byla poskytnuta zpětná vazba na základě delšího rozhovoru a zhodnocení z obou stran. V Mateřské škole Duha vyplňovali tabulku dva pedagogičtí pracovníci, při každé návštěvě mateřské školy byl přítomen pouze jeden pracovník. Opět proběhlo slovní zhodnocení. V Mateřské škole Březina byla vyplněna kritéria pouze pomocí číselné stupnice. V této administrativní části byly autorce také předány vyplněné dokumenty ohledně souhlasu s realizací bakalářské práce viz přílohy: Příloha 1: Souhlas s realizací bakalářské práce (Mateřská škola Březina, okres Mladá Boleslav), Příloha 2: Souhlas s realizací bakalářské práce (Mateřská škola, Liberec, Jeřmanická 487/27, příspěvková organizace), Příloha 3: Souhlas s realizací bakalářské práce (Mateřská škola Kosmonosy, příspěvková organizace), Příloha 4: Souhlas s realizací bakalářské práce (MŠ Duha Mladá Boleslav, Novákova 1143, příspěvková organizace), Příloha 5: Souhlas s realizací bakalářské práce (Mateřská škola Turnov, Jana Palacha 1931, příspěvková organizace) .

Pedagogičtí pracovníci, kteří byli přítomni na skupinovém čtení, vyjádřili několik doporučení formou slovní zpětné vazby a rozhovorem s autorkou projektu. Doporučení se týkají vedení skupinového čtení, prezentování samotné publikace dětem a výběru pomůcek. Jedná se o tyto podněty:

Zaměřit se na motivaci dětí. Zahájit čtení slovy např. „V knížce mám schovaný příběh, který vám chci vyprávět...“

Rozdělit čtení publikace po jednotlivých kapitolách na delší období. Skupinové čtení realizovat v několika návštěvách. (Týká se mateřských škol, kde čtení proběhlo pouze v jedné návštěvě.)

Rozšířit pomůcky, přidat šátky nebo masky na oči, zajistit více tyčí (simulace bílé hole).

Aktivitu kombinovat, rozdělit děti na dvě skupiny, ať si mohou vyzkoušet/plnit úkoly najednou a nevznikají zbytečné časové prodlevy. (Jedná se především o úkoly v první kapitole. Děti, které zrovna nemají hůl zkouší ve dvojicích průvodcovství bez hole, usazování s průvodcem nebo hrají náhodného kolemjdoucího.)

Při čtení více pracovat s hlasem. Střídat tóniny hlasu, hlasitost, udělat dětem „divadlo“.

Zvětšit obrázky v publikaci. Vhodná forma by byly například plakáty.

Zakončit skupinové čtení formativním hodnocením pomocí otázek. Např. Co se vám nejvíce líbilo? co pro vás bylo nové? co se vám naopak nelíbilo a znovu už byste to nechtěli dělat?

7 Evaluace

Pro zajištění objektivnějšího hodnocení výstupu práce byla zvolena evaluace skrze pedagogické pracovníky. K evaluaci ze strany pedagogických pracovníků pak autorka přidává svoji evaluaci, pro kterou si stanovila následující kritéria – naplnění cílů projektu, zapojení dětí a jejich reakce, vhodnost zvoleného textu, otázek, úkolů a ilustrací, vlastní přednes a práce s dětmi, organizace a průběh, atmosféra a vztah s dětmi. Autorka také vyplnila vytvořené tabulky, které jsou popsány níže. Jde o celkové zhodnocení projektu po všech uskutečněných skupinových čteních.

Pro snazší hodnocení ze strany pracovníků byly vytvořeny dvě tabulky kritérií hodnocení – Kritéria hodnocení zaměřená na pozorování projektu bakalářské práce a Kritéria hodnocení zaměřená na realizaci projektu bakalářské práce, podrobněji popsány níže. Obě tabulky obsahují hodnotící stupnice 1-5 a také prostor pro zpětnou vazbu vlastními slovy. Stupně značí toto hodnocení:

- 1 – Výborné (Projekt se velmi povedl, byl plně vhodný a splnil cíle.)
- 2 – Velmi dobré (Projekt byl úspěšný, drobné nedostatky.)
- 3 – Dobré / Průměrné (Projekt splnil základní cíle, ale má výraznější rezervy.)
- 4 – Slabé (Projekt byl málo úspěšný, spíše nevhodný, více nedostatků.)
- 5 – Nedostatečné (Projekt nebyl úspěšný a byl nevhodný.)

V první tabulce **Kritéria hodnocení zaměřená na pozorování projektu bakalářské práce** se hodnotilo porozumění obsahu, tedy zda dítě dokáže převyprávět, co slyšelo, dále reakce na otázky, emoční reakce, vyvolání sociální interakce mezi dětmi, zájem o témata, aktivní zapojování a naslouchání. Z hodnot v této tabulce lze vyhodnotit, zda byl cíl bakalářské práce splněn a zda je zde potenciál, aby publikace v dětech podporovala proinkluzivní myšlení. Vyplněné tabulky pedagogickými pracovníky jsou součástí příloh.

Tabulka 1: Kritéria hodnocení zaměřená na pozorování projektu bakalářské práce

Kritéria hodnocení zaměřená na pozorování projektu bakalářské práce					
porozumění obsahu (dítě dokáže převyprávět, co slyšelo)	1	2	3	4	5
zpětná vazba:					
reakce na otázky	1	2	3	4	5
zpětná vazba:					
emoční reakce	1	2	3	4	5
zpětná vazba:					
vyvolání sociální interakce mezi dětmi	1	2	3	4	5
zpětná vazba:					
zájem o témata	1	2	3	4	5
zpětná vazba:					
aktivní zapojování	1	2	3	4	5
naslouchání	1	2	3	4	5
zpětná vazba:					

Výsledky hodnocení jednotlivých kritérií:

- porozumění obsahu (dítě dokáže převyprávět, co slyšelo)**

Všechny školy ohodnotily na stupnici bodem 1 – Výborně (Projekt se velmi povedl, byl plně vhodný a splnil cíle). Zpětné vazby:

„Skupina dětí na obsah reagovala velmi vnímavě. Nebylo třeba dodatečného vysvětlování. Děti téma rychle uchopily.“

„Vhodné pro 5-6 let, 13 dětí.“

„Ano, dokáže převyprávět celou větou.“

- reakce na otázky**

Opět hodnoceno stupněm 1 – Výborně (Projekt se velmi povedl, byl plně vhodný a splnil cíle). Zpětné vazby:

„Děti reagovaly se zájmem a aktivně se hlásily.“

„Děti pozorně vnímaly čtený text.“

„Děti se aktivně zapojovaly.“

- **emoční reakce**

Hodnoceno čtyřikrát stupněm 1 – Výborné (Projekt se velmi povedl, byl plně vhodný a splnil cíle.), jednou stupněm 2 – Velmi dobré (Projekt byl úspěšný, drobné nedostatky). Zpětné vazby:

„Děti projevily silnou míru empatie a citlivě reagovaly na jednotlivé hlavní postavy příběhů.“

„Děti se dobře emočně nacistily.“

- **vyvolání sociální interakce mezi dětmi**

Pedagogičtí pracovníci vybrali stupeň 1 – Výborné (Projekt se velmi povedl, byl plně vhodný a splnil cíle). Zpětné vazby:

„Aktivity zaměřené na jednotlivé příběhy podpořily u dětí pozitivní sociální interakce a vzájemnou kooperaci.“

„Děti zaujalo.“

- **zájem o témata**

Opět oceněno stupněm 1 – Výborné (Projekt se velmi povedl, byl plně vhodný a splnil cíle). Zpětná vazba:

„Téma bylo zajímavé.“

„Děti projevovaly aktivní zájem, kladly otázky, zapojovaly se do diskuse a uváděly příklady ze svého života (okolí).“

„Velmi zajímavé, nové, nevšední.“

- **aktivní zapojování**

Hodnoceno pětkrát stupněm 1 – Výborné (Projekt se velmi povedl, byl plně vhodný a splnil cíle.)

- **naslouchání**

Evalúováno čtyřikrát stupněm 1 – Výborné (Projekt se velmi povedl, byl plně vhodný a splnil cíle.), jednou stupněm 2 – Velmi dobré (Projekt byl úspěšný, drobné nedostatky). Zpětné vazby:

„Po nějaké době úpadek pozornosti.“

„Děti na texty reagovaly živým nasloucháním a přirozenou zvědavostí.“

Výsledky první tabulky se jeví jako pozitivní. Tři mateřské školy ohodnotily projekt pouze stupněm 1 – Výborně (Projekt se velmi povedl, byl plně vhodný a splnil cíle). V tabulkách se dvakrát vyskytl stupeň 2 – Velmi dobré (Projekt byl úspěšný, drobné nedostatky) a to konkrétně u kritérií: emoční reakce a naslouchání. Tento stupeň zvolily školy, kde čtení probíhalo v rámci jedné návštěvy. Tento fakt mohl výrazně ovlivnit hodnocení, a to především u kritéria naslouchání.

Druhá tabulka **Kritéria hodnocení zaměřená na realizaci projektu bakalářské práce** je zaměřená na: obsahovou přiměřenost, délku publikace, délku kapitol, srozumitelnost příběhů a jednotlivých kapitol, srozumitelnost otázek a aktivit, jednoduchost aktivit z hlediska celého projektu a následně konkrétních úkolů v každé kapitole, pochopení příběhu, otázek, aktivit a vhodnost ilustrací.

Tabulka 3: Kritéria hodnocení zaměřená na realizaci projektu bakalářské práce

Kritéria hodnocení zaměřená na realizaci projektu bakalářské práce					
obsahová přiměřenost	1	2	3	4	5
zpětná vazba:					
délka publikace	1	2	3	4	5
délka kapitol	1	2	3	4	5
zpětná vazba:					
srozumitelnost příběhů	1	2	3	4	5
IDA A PAN LUMÍR	1	2	3	4	5
IDA A LEA	1	2	3	4	5
IDA A VIKTOR	1	2	3	4	5
IDA A ETEL	1	2	3	4	5
IDA A DORA	1	2	3	4	5
zpětná vazba:					
srozumitelnost otázek	1	2	3	4	5
srozumitelnost aktivit	1	2	3	4	5
zpětná vazba:					
jednoduchost aktivit (celý projekt)	1	2	3	4	5
IDA A PAN LUMÍR					
průvodcovství ve dvojicích	1	2	3	4	5
chůze s bílou holí	1	2	3	4	5
IDA A LEA					
odezírání	1	2	3	4	5
jméno pomocí prstové abecedy	1	2	3	4	5
IDA A VIKTOR					
autostimulace (tleskání)	1	2	3	4	5
dinosauři podle velikosti	1	2	3	4	5
IDA A ETEL					
úprava místnosti	1	2	3	4	5
vhodnost místnosti	1	2	3	4	5
IDA A DORA					
logopedické cvičení (houpačka)	1	2	3	4	5
logopedické cvičení (kočička)	1	2	3	4	5
zpětná vazba:					
pochopení příběhů	1	2	3	4	5
pochopení otázek	1	2	3	4	5
pochopení aktivit	1	2	3	4	5
zpětná vazba:					
vhodnost ilustrací	1	2	3	4	5
zpětná vazba:					

Výsledky hodnocení jednotlivých kritérií:

- **obsahová přiměřenost**

Hodnoceno pětkrát stupněm 1 – Výborné (Projekt se velmi povedl, byl plně vhodný a splnil cíle). Zpětné vazby:

„Přiměřené věku 5-6 let.“

„Obsah odpovídal věku dětí. Specifické obtíže jednotlivých postav se daly propojit s příklady z běžného života.“

- **délka publikace**

Evalúováno třikrát stupněm 1 – Výborné (Projekt se velmi povedl, byl plně vhodný a splnil cíle) a dvakrát stupněm 2 – Velmi dobré (Projekt byl úspěšný, drobné nedostatky), jednalo se o školy, kde byla publikace čtena celá při jedné návštěvě, což může značně ovlivňovat hodnocení.

- **délka kapitol**

Oceněno pětkrát stupněm 1 – Výborné (Projekt se velmi povedl, byl plně vhodný a splnil cíle). Zpětné vazby:

„Rozpracovat např. do týdenního projektu.“

„Kapitoly byly přiměřeně dlouhé věku předškolních dětí, stejně tak i celá publikace.“

„Vhodná délka kapitol – rozložit do celého týdne.“

- **srozumitelnost příběhů** – IDA A PAN LUMÍR, IDA A LEA, IDA A VIKTOR, IDA A ETEL

Všechny mateřské školy zvolily stupeň 1 – Výborné (Projekt se velmi povedl, byl plně vhodný a splnil cíle).

- **IDA A DORA**

Klasifikováno čtyřikrát stupněm 1 – Výborné (Projekt se velmi povedl, byl plně vhodný a splnil cíle) a jednou stupněm 2 – Velmi dobré (Projekt byl úspěšný, drobné nedostatky). Zpětné vazby:

„Srozumitelné.“

„Všechny příběhy byly pro děti srozumitelné.“

- **srozumitelnost otázek**
- **srozumitelnost aktivit**

Hodnoceno pětkrát stupněm 1 – Výborné (Projekt se velmi povedl, byl plně vhodný a splnil cíle). Zpětné vazby:

„Srozumitelné.“

„Otázky a aktivity k příběhům byly rovněž plně srozumitelné.“

- **jednoduchost aktivit (celý projekt)**

Čtyřikrát stupeň 1 – Výborné (Projekt se velmi povedl, byl plně vhodný a splnil cíle), jednou stupeň 2 – Velmi dobré (Projekt byl úspěšný, drobné nedostatky).

IDA A PAN LUMÍR (průvodcovství ve dvojicích, chůze s bílou holí)

Aktivita průvodcovství ve dvojicích třikrát evaluováno stupněm 1 – Výborné (Projekt se velmi povedl, byl plně vhodný a splnil cíle) a dvakrát stupněm 2 – Velmi dobré (Projekt byl úspěšný, drobné nedostatky). Chůze s bílou holí zvolen pětkrát stupeň 1 – Výborné (Projekt se velmi povedl, byl plně vhodný a splnil cíle.).

IDA A LEA (odezírání, jméno pomocí prstové abecedy)

Odezírání oceněno čtyřikrát stupněm 1 – Výborné (Projekt se velmi povedl, byl plně vhodný a splnil cíle.) a jednou stupněm 3 – Dobré / Průměrné (Projekt splnil základní cíle, ale má výraznější rezervy). Jméno pomocí prstové abecedy hodnoceno pětkrát stupněm 1 – Výborné (Projekt se velmi povedl, byl plně vhodný a splnil cíle).

IDA A VIKTOR (autostimulace (tleskání), dinosauři podle velikosti)

Klasifikováno stupněm 1 – Výborné (Projekt se velmi povedl, byl plně vhodný a splnil cíle).

IDA A ETEL (úprava místnosti, vhodnost místnosti)

Úkol úprava místnosti zhodnocen čtyřikrát stupněm 1 – Výborné (Projekt se velmi povedl, byl plně vhodný a splnil cíle) a jednou stupněm 2 – Velmi dobré (Projekt byl úspěšný, drobné nedostatky). Vhodnost místnosti pětkrát označen stupněm 1 – Výborné (Projekt se velmi povedl, byl plně vhodný a splnil cíle).

IDA A DORA (logopedické cvičení (houpačka), logopedické cvičení (kočička))

Oceněno pětkrát stupněm 1 – Výborné (Projekt se velmi povedl, byl plně vhodný a splnil cíle).

Zpětné vazby:

„+ prstová abeceda – mohlo si vyzkoušet každé dítě.“

„Aktivity byly vhodně přizpůsobeny věku dětí. Nejvíce je bavilo průvodcovství a chůze s bílou holí.“

„Přidat pomůcky.“

- **pochopení příběhů**
- **pochopení otázek**
- **pochopení aktivit**

Klasifikováno pětkrát stupněm 1 – Výborné (Projekt se velmi povedl, byl plně vhodný a splnil cíle). Zpětné vazby:

„S porozuměním neměly děti žádné potíže. Vše velice srozumitelné.“

- **vhodnost ilustrací**

Evalúováno pětkrát stupněm 1 – Výborné (Projekt se velmi povedl, byl plně vhodný a splnil cíle). Zpětné vazby:

„Ilustrace vhodně doplnily děj kapitol.“

„Malé obrázky.“

„Hezké ilustrace.“

Projekt lze považovat za úspěšný. Dvě mateřské školy ohodnotily tato kritéria pouze stupněm 1 – Výborné (Projekt se velmi povedl, byl plně vhodný a splnil cíle). Stupněm 2 – Velmi dobré (Projekt byl úspěšný, drobné nedostatky.) byla kvalifikována tato kritéria: délka publikace, srozumitelnost příběhu (IDA A DORA), zde opět mohla hrát roli skutečnost, že v těchto školách bylo přečteno všech pět kapitol během jedné návštěvy. Jelikož kapitola IDA A DORA obsahuje náročnější terminologii a pozornost dětí už v tuto chvíli upadala mohlo dojít k horšímu porozumění. Dále byla tímto stupněm ohodnocena kritéria: jednoduchost aktivit za celý projekt a poté konkrétně u aktivit průvodcovství ve dvojicích a úprava místnosti. Průvodcovství ve dvojicích bylo při prvních návštěvách škol špatně uchopeno autorkou.

Vznikaly časové prostroje a pomůcek nebylo dostatek, což může být příčinou tohoto hodnocení. Stupněm 3 – Dobré / Průměrné (Projekt splnil základní cíle, ale má výraznější rezervy) byla označena jednoduchost aktivity odezírání v kapitole IDA A LEA. Celková zpětná slovní vazba působí pozitivně a případná doporučení nebo připomínky validně.

Evaluace autorky:

Autorka měla prvotní obavy, zda bude publikace vhodná a jak na ní děti budou reagovat. Zároveň pro ni bylo celé prezentování knížky a její přednes výstupem z komfortní zóny. Děti a učitelky, ale tvořily velmi milé a přátelské prostředí, které bylo velkou podporou a usnadněním. Ukázalo se, že většina dětí je na práci s publikacemi zvyklá a zvolená metoda, tedy skupinové čtení, se jevila jako vhodná. Děti během čtení spolupracovaly, chtěly se zapojovat a sdílet své názory, čímž se potvrzují přínosy skupinového čtení z teoretické části viz podkapitola Předškolní vzdělávání. Mezi dětmi byly viditelné náznaky budování komunity a pocitu sounáležitosti, a to jak v odpovídání na dotazy, tak především v plnění aktivit. Nejsilněji se tyto znaky projevovaly v aktivitě průvodcovství ve dvojicích a chůze s bílou holí a průvodcem, opět potvrzuje teorii o inkluzivním vzdělávání viz podkapitola Předškolní vzdělávání.

Na základě výsledků a zkušeností je doporučeno jednotlivé kapitoly rozdělit a publikaci s dětmi číst v delším časovém úseku např. po dobu jednoho týdne až měsíce. Knížka má sloužit jako prostředek pro otevření tématu speciálních potřeb a zahájení přemýšlení a konverzace nad tímto tématem. Při čtení všech kapitol v rámci jedné návštěvy v některých mateřských školách bylo při poslední kapitole náročné udržet pozornost dětí. Ve třídách začínal být ruch, který musel být tišen i v průběhu přednesu. Zároveň tím, že čtení bylo pro děti už dlouhé nedostala poslední kapitola a její témata takovou pozornost a váhu, jakou by si zasloužila.

Autorka spatřovala obtíže v tišení dětí, pokud nastal hluk, a to především při plnění aktivit. Hlavním důvodem bylo, že neznala děti jménem a nemohla je tak konkrétně oslovit. Bylo by tak vhodné děti předem více poznat, např. si zahrát nějakou seznamovací hru nebo se aspoň v kroužku více seznámit. Dále by také mohlo pomoci domluvit si s dětmi nějaký signál pro ztišení, např. zacinkání zvonečkem, zvednutí ruky. Jak již bylo zmíněno, tabulky kritérií byly vyplněny také autorkou jako celkové zhodnocení všech skupinových čtení, viz Příloha 11: Kritéria hodnocení projektu bakalářské práce (autorka).

Z pohledu autorky se dětem nejvíce líbily aktivity první a druhé kapitoly, a to především chůze s bílou holí a znakování jmen pomocí dvouruční prstové abecedy. Možná opatření, jak

zlepšit nedostatky jsou zmíněna v předešlé podkapitole viz Ověření výstupu v praxi a autorka doporučuje jejich aplikaci. Nejméně zaujatí se děti jevily u plnění aktivit u čtvrté kapitoly, kde se měly zamýšlet nad úpravou místnosti.

Autorka vnímá, že se během svého vystupování v rámci skupinového čtení zlepšovala, a to především díky již zmíněným doporučením pedagogických pracovníků z předešlých čtení, které absolvovala a vlastního pozorování. Poslední skupinové čtení tak autorka hodnotí, jako nejlepší.

Atmosféra, kterou děti a pedagogičtí pracovníci tvořili v průběhu skupinového čtení byla velmi přátelská a příjemná. Při skupinových čteních, které byly rozděleny do více návštěv, děti autorku mile přivítaly při druhé návštěvě a působily dojmem, že se těší na další čtení. Autorka si velmi váží podpory, kterou dostala od dětí a učitelek.

Z hlediska provedení publikace by autorka zpětně provedla několik změn. V elektronické podobě se publikace a její grafika jevila celistvě, ale po tisku se kolem ilustrací objevila ohraničení o několik odstínů světlejší barvy. To autorka vnímá jako nežádoucí. Dále by byla zvolena pevná vazba knížky a o několik centimetrů větší rozměry celé publikace.

Autorka hodnotí projekt pozitivně a jako povedený. Během skupinového čtení děti reagovaly velmi dobře. O čtení jevily zájem a zapojovaly se do odpovídání na otázky a plnění úkolů. Témata je často vedla ke sdílení vlastních zkušeností nebo případným dotazům, což bylo velmi vítáno.

Z evaluace obou stran vyplývá, že hlavní cíl práce může být považován za splněný, viz kritéria hodnocení v přílohách a seznam příloh. Stejně tak byly naplněny i dílčí cíle – děti porozuměly příběhu, otázkám i úkolům, ilustrace se také jeví jako vhodně zvolené a skupinové čtení v dětech podpořilo a rozvíjelo cit pro inkluzi a empatii během skupinového čtení. Ze získané evaluace vyplývá, že publikace naplnila všechny své cíle a je vhodná pro děti předškolního věku.

8 Doporučení pro praxi

V návaznosti a v souladu s poznatky v teoretické části práce lze konstatovat, že proinkluzivní myšlení dětí je v mateřských školách dlouhodobě podporováno. Otázkou ovšem je, do jaké míry a zda je to dostatečné. Autorka tak usuzuje na základě malého vzorku a své vlastní zkušenosti. Je tedy nezbytné si uvědomit, že tento výrok nelze na sto procent aplikovat na všechny mateřské školy. Ukázalo se, že proinkluzivní myšlení je často podporované rozvojem empatie, spolupráce a sociálního citění, nikoliv však konkrétními příběhy nebo zkušenostmi z oblasti speciální pedagogiky.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání zahrnuje téma inkluze nejvíce ve vzdělávací oblasti „Dítě, ten druhý a společnost“. V podkapitole Předškolní vzdělávání bylo uvedeno, že tato oblast se zaměřuje především na rozvoj sociálních vztahů, spolupráce a porozumění druhým. Ověření výstupu v praxi tuto skutečnost potvrdilo. Děti jsou opravdu zvyklé na spolupráci, pracují dobře v úkolech, jejichž zadání souvisí se sociálními vztahy a porozuměním druhým. Přemýšlejí empaticky a snaží se na daná témata, popřípadě postavy z příběhu nacíťovat. Ovšem v tomto rozměru je to velmi obecné. Většina dětí se nesetká s konkrétními tématy ze speciální pedagogiky. Na základě tohoto uvědomění se autorka zamýšlí nad tím, jak dětem názorně přiblížit již zmíněná témata a jaké další kroky by mohly následovat po přečtení publikace z dlouhodobého hlediska.

Téma speciálních potřeb a inkluze by mělo být časté, a to formou rozprav, příběhů a konverzací. Děti by si nejprve měly osvojit základní „teorii“. Autorka uvádí náměty na uskutečnění různých akcí, které by teorii podpořily.

Uskutečnit besedy s lidmi se speciálními potřebami. Mateřskou školu navštíví např. osoba nevidomá s vodícím psem. Děti se dozví zásady, terminologii, budou jim ukázány pomůcky a vysvětlen jejich účel. Zde by měl být také prostor pro kladení otázek. Beseda by se uskutečnila např. jednou za měsíc. Děti by tak měly možnost poznat široké spektrum osob a jejich speciálních potřeb.

Děti by navštěvovaly domovy se zvláštním režimem, denní stacionáře atd. Zde by se konala setkání inspirovaná tzv. mezigeneračním setkáním (děti navštěvují domovy pro seniory). Náplní těchto setkání by byl program, který podporuje spolupráci dětí a osob se speciálními potřebami. Koordinátor vede setkání, zadává úkoly a instrukce tak, aby docházelo k propojování těchto dvou sociálních skupin.

Vzájemné propojování běžných mateřských škol a mateřských škol speciálních, a to formou setkávání, společných akcí a výletů. Děti mohou mezi sebou navazovat přátelství, společně se poznávat a navzájem se od sebe učit. Příkladem dobré praxe je např. Mateřská škola Klášterní 466/4 v Liberci, jak je uvedeno v teoretické části.

Autorka věří, že tato doporučení by mohla být prvním krokem k případnému konceptu inkluzivního vzdělávání. Tedy, že by jednu mateřskou školu navštěvovali intaktní žáci i žáci se speciálními potřebami a sdíleli by společnou třídu bez ohledu na odlišnosti.

Závěr

Závěrem lze konstatovat, že hlavní cíl bakalářské práce, tedy vytvořit publikaci pro děti, která bude podporovat proinkluzivní myšlení dětí, byl splněn. Na základě realizovaného skupinového čtení v pěti mateřských školách se publikace ukázala jako přínosná v rozvoji empatie a proinkluzivního myšlení, což dokládá evaluace a byly tak splněny i dílčí cíle práce.

Přínos práce lze spatřovat jak v rovině teoretické, tak praktické. V teoretické části se práce zabývá tématem inkluze, předškolního věku a vzdělání a také specifiky skupin osob se speciálními potřebami. V praktické rovině představuje konkrétní výstup v podobě vytvořené publikace, která může být přímo využita nejen v pedagogické praxi.

Z hlediska aplikace dosažených výsledků se nabízí možnost dalšího šíření publikace do mateřských škol, ale také mezi pedagogické i nepedagogické pracovníky, jejichž pracovní náplní je péče o děti předškolního věku. Publikace může být přínosná rovněž pro rodiče, a to jako nástroj k otevírání témat rozmanitosti, empatie, respektu v různých prostředích. Do budoucna se lze zamyslet nad tím, zda by bylo vhodné ověřit její využitelnost i v dalších kontextech, např. v mladších ročnících základních škol nebo v neformálním vzdělávání.

Na základě získaných výsledků vyvstávají také podněty pro další šetření a ověřování v praxi. Bylo by přínosné zaměřit se např. na dlouhodobý dopad práce s publikací na postoje dětí, rozšíření cílové skupiny nebo tvorbu navazujících materiálů.

Seznam zdrojů

BRAUMOVÁ, Z., 2024. *Úvod do speciální pedagogiky*. Online. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7494-694-3. Archivní kopie dostupná z: Internet Archive (distributor), <https://web.archive.org/web/20260414133859/https://publi.cz/download/publication/4703?online=1>. [archivováno 2026-04-14T15:39:30Z]. [citováno 2026-04-14].

EVROPSKÁ KOMISE, Eurydice: *Czechia*. Online. Aktualizováno 2025-10-10. Archivní kopie dostupná z: Internet Archive (distributor), </web/20260414124230/https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/euryperia/czechia/ceska-republika>. [archivováno 2026-04-14T14:43:26Z]. [citováno 2026-04-14].

FISHER, S., ŠKODA, J., SVOBODA, Z., ZILCHER, L., 2014. *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. Praha: TRITON. ISBN 978-80-7387-792-7.

JUUL, J., HØEG, P., BERTELSEN, J., HILDEBRANDT, S., JENSEN, H. S. et al., 2018. *Trénink empatie u dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1278-2.

KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T., 2012. *Respektovat a být respektován*. Bystřice pod Hostýnem, P. Kopřiva: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.

KUNHARTOVÁ, M., Šance dětem: *Charakteristika kombinovaného postižení*. Online. Aktualizováno 2025-02-17. ISSN 1805-8876. Archivní kopie dostupná z: Internet Archive (distributor), </web/20260414193754/https://sancedetem.cz/favicon.ico>. [archivováno 2026-04-14T21:43:26Z]. [citováno 2026-04-14].

KUNHARTOVÁ, M., Šance dětem: *Vzdělávání dětí s kombinovaným postižením*. Online. Aktualizováno 2023-10-19. ISSN 1805-8876. Archivní kopie dostupná z: Internet Archive (distributor), </web/20260414194705/https://sancedetem.cz/vzdelavani-deti-s-kombinovanim-postizenim>. [archivováno 2026-04-14T21:47:40Z]. [citováno 2026-04-14].

LECHTA, V. (ed.), 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.

Mateřská škola Klášterní 466/4: *Školní vzdělávací program*. Online. Archivní kopie dostupná z: Internet Archive (distributor), /web/20260414123032/https://msklasterni.cz/wp-content/uploads/2025/09/2025_2026-skolni-vzdelavaci-program.pdf. [archivováno 2026-04-14T14:31:13Z]. [citováno 2026-04-14].

MAZÁNKOVÁ, M., 2018. *Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál. ISBN 978-80262-1365-9.

MIKOVÁ, Š., 2022. *Milovat nestačí: Cesta k sebehodnotě s Teorií typů*. Praha: Mea Gnosis. ISBN 978-80-11-01981-5.

Národní pedagogický institut České republiky: *Předškolní vzdělávání*. Online. Archivní kopie dostupná z: Internet Archive (distributor), <https://prohlednout.rvp.cz/predskolni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti>. [archivováno 2026-04-14T14:39:25Z]. [citováno 2026-04-14].

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO AUTISMUS, Z.Ú., Autismport: *Vše o autismu*. Online. Archivní kopie dostupná z: Internet Archive (distributor), </web/20260414121221/https://autismport.cz/o-autistickem-spektru>. [archivováno 2026-04-14T14:16:28Z]. [citováno 2026-04-14].

Reading rockets: *Shared Reading*. Online. Archivní kopie dostupná z: Internet Archive (distributor), </web/20260414193220/https://www.readingrockets.org/classroom/classroom-strategies/shared-reading>. [archivováno 2026-04-14T21:31:28Z]. [citováno 2026-04-14].

ROSENBERG, M. B., 2023. *Nenásilná komunikace ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-2006-0.

SHAPIRO, L. E., 2004. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-964-X.

SLOWÍK, J., 2016. *Speciální pedagogika*. 2. aktual. a dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.

SLOWÍK, J., 2022. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3010-8.

SONS.cz: *Zrakové postižení*. Online. Archivní kopie dostupná z: Internet Archive (distributor), </web/20260414122517/https://www.sons.cz/zrakovepostizeni>. [archivováno 2026-04-14T14:26:48Z]. [citováno 2026-04-14].

The Princeton Review: *The Benefits of an Inclusive Education*. Online. Archivní kopie dostupná z: Internet Archive (distributor), </web/20260414193501/https://www.princetonreview.com/college-advice/inclusive-education>. [archivováno 2026-04-14T21:35:38Z]. [citováno 2026-04-14].

Tyfloservis.cz: *Základní informace pro klienty*. Online. Archivní kopie dostupná z: Internet Archive (distributor), </web/20260414122244/https://www.tyfloservis.cz/informace-pro-klienty/>. [archivováno 2026-04-14T14:24:12Z]. [citováno 2026-04-14].

VÁGNEROVÁ, M., LISÁ, L., 2021. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 3. aktual. a dopl. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.

WHO: MKN-11 pro statistiky úmrtnosti a nemocnosti. Online. Archivní kopie dostupná z: Internet Archive (distributor), </web/20260414130035/https://icd.who.int/browse/2026-01/mms/cs#1516623224>. [archivováno 2026-04-14T15:02:22Z]. [citováno 2026-04-14].

Zákon č. 384/2008 Sb., kterým se mění zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů a další související zákony. In: *Zákony pro lidi*. Online. Archivní kopie dostupná z: Internet Archive (distributor), </web/20260414133417/https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2008-384>. [archivováno 2026-04-14T15:34:47Z]. [citováno 2026-04-14].

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. Online. Archivní kopie dostupná z: Internet Archive (distributor), /web/20260414124422/https://msmt.gov.cz/uploads/legislativa/skolskyzakon_kedni_1.9.2025.pdf. [archivováno 2026-04-14T14:44:22Z]. [citováno 2026-04-14].

Seznam příloh

Příloha 1: Souhlas s realizací bakalářské práce (Mateřská škola Březina, okres Mladá Boleslav)

Příloha 2: Souhlas s realizací bakalářské práce (Mateřská škola, Liberec, Jeřmanická 487/27, příspěvková organizace)

Příloha 3: Souhlas s realizací bakalářské práce (Mateřská škola Kosmonosy, příspěvková organizace)

Příloha 4: Souhlas s realizací bakalářské práce (MŠ Duha Mladá Boleslav, Novákova 1143, příspěvková organizace)

Příloha 5: Souhlas s realizací bakalářské práce (Mateřská škola Turnov, Jana Palacha 1931, příspěvková organizace)

Příloha 6: Kritéria hodnocení projektu bakalářské práce (Mateřská škola Turnov, Jana Palacha 1931, příspěvková organizace)

Příloha 7: Kritéria hodnocení projektu bakalářské práce (Mateřská škola, Liberec, Jeřmanická 487/27, příspěvková organizace)

Příloha 8: Kritéria hodnocení projektu bakalářské práce (Mateřská škola Kosmonosy, příspěvková organizace)

Příloha 9: Kritéria hodnocení projektu bakalářské práce (MŠ Duha Mladá Boleslav, Novákova 1143, příspěvková organizace)

Příloha 10: Kritéria hodnocení projektu bakalářské práce (Mateřská škola Březina, okres Mladá Boleslav)

Příloha 11: Kritéria hodnocení projektu bakalářské práce (autorka)

Přílohy

Příloha 1: Souhlas s realizací bakalářské práce (Mateřská škola Březina, okres Mladá Boleslav)

Souhlas s realizací bakalářské práce

Mateřská škola BŘEZINA, OKRES MLADÁ BOLESLAV, IČO 71221244,
se sídlem BŘEZINA 94, LOMNOV 29411,
zastoupená MARIEZOU JANOVOU, tímto souhlasí s realizací bakalářské
práce studentky Adély Němcové, obor Speciální pedagogika na Technické univerzitě
v Liberci, na téma Proinkluзивní myšlení u dětí.

Mateřská škola umožní studentovi přístup k potřebným informacím v rozsahu
nezbytném pro zpracování práce.

V BŘEZINĚ dne 16.9.2026.

Podpis a razítko organizace: _____

Podpis studenta: Němcová

Souhlas s realizací bakalářské práce

Mateřská škola LIBEREC, JEŘMANICKÁ 487/27, IČO 227 42 909,
se sídlem JEŘMANICKÁ 487/27, LIBEREC,
zastoupená Mgr. Monikou Píryčovou, tímto souhlasí s realizací bakalářské
práce studentky Adély Němcové, obor Speciální pedagogika na Technické univerzitě
v Liberci, na téma Proinkluzivní myšlení u dětí.

Mateřská škola umožní studentovi přístup k potřebným informacím v rozsahu
nezbytném pro zpracování práce.

V Liberci dne 9.3.2016.

MATEŘSKÁ ŠKOLA, LIBEREC,
Jeřmanická 487/27, příspěvková organizace
463 12 Liberec 25
IČ 72742909
Telefon 485 130 004

Podpis a razítko organizace: _____

Podpis studenta: Němcová

Souhlas s realizací bakalářské práce

Mateřská škola Kosmonosy, IČO 75031426,
se sídlem Pionýrů 781, 29306 Kosmonosy,
zastoupená _____, tímto souhlasí s realizací bakalářské
práce studentky Adély Němcové, obor Speciální pedagogika na Technické univerzitě
v Liberci, na téma Proinkluzivní myšlení u dětí.

Mateřská škola umožní studentovi přístup k potřebným informacím v rozsahu
nezbytném pro zpracování práce.

V Kosmonosích dne 23.3.2026.

MATEŘSKÁ ŠKOLA KOSMONOSY
příspěvková organizace ①
Pionýrů 781, PSČ 293 06
okres Mladá Boleslav
IČ: 750 31 426 Tel.: 326 724 644

Podpis a razítko organizace: Jilka Jirka

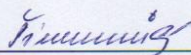
Podpis studenta: Němcová

Souhlas s realizací bakalářské práce

Mateřská škola DUHA MLADÁ BOLESLAV, IČO 07784546,
se sídlem NOVÁKOVA 1143, HL. BOLESLAV,
zastoupená PAVLÍNOU ŠIMŮNOVOU, tímto souhlasí s realizací bakalářské
práce studentky Adély Němcové, obor Speciální pedagogika na Technické univerzitě
v Liberci, na téma Proinkluzivní myšlení u dětí.

Mateřská škola umožní studentovi přístup k potřebným informacím v rozsahu
nezbytném pro zpracování práce.

V HL. BOLESLAVI dne 23. 3. 2026.

Podpis a razítko organizace: 

Podpis studenta: Němcová

Mateřská škola Duha Mladá Boleslav,
Novákova 1143, příspěvková organizace
Novákova 1143
293 01 Mladá Boleslav
tel.: 326 324 961
IČ: 07784546

Souhlas s realizací bakalářské práce

Mateřská škola Turnov, Jana Palacha 1931, PO, IČO 72743286,
se sídlem Jana Palacha 1931, 51101 Turnov,
zastoupená Bc. Pavlína Beníšková, tímto souhlasí s realizací bakalářské
práce studentky Adély Němcové, obor Speciální pedagogika na Technické univerzitě
v Liberci, na téma Proinkluzivní myšlení u dětí.

Mateřská škola umožní studentovi přístup k potřebným informacím v rozsahu
nezbytném pro zpracování práce.

V Turnov dne 30.3.2026.

Podpis a razítko organizace: _____

Mateřská škola Turnov,
Jana Palacha 1931,
příspěvková organizace
511 01 TURNOV, IČ 727 43 786
Telefon: 481 323 192

Podpis studenta: Němcová

Kritéria hodnocení projektu bakalářské práce

Téma bakalářské práce: Proinkluзивní myšlení u dětí

Cíl bakalářské práce: Vytvořit publikaci pro děti, která bude podporovat proinkluзивní myšlení dětí.

Na škále 1-5 vyberte číslo, které nejvíce odpovídá úspěšnosti projektu v dané kategorii.

1 – Výborné (Projekt se velmi povedl, byl plně vhodný a splnil cíle.)

2 – Velmi dobré (Projekt byl úspěšný, drobné nedostatky.)

3 – Dobré / Průměrné (Projekt splnil základní cíle, ale má výraznější rezervy.)

4 – Slabé (Projekt byl málo úspěšný, spíše nevhodný, více nedostatků.)

5 – Nedostatečné (Projekt nebyl úspěšný a byl nevhodný.)

Do kolonky zpětné vazby, prosím, o vyplnění postřehů a názorů vlastními slovy.

Kritéria hodnocení zaměřená na pozorování projektu bakalářské práce					
porozumění obsahu (dítě dokáže převyprávět, co slyšelo)	①	2	3	4	5
zpětná vazba:	SKUPINA DĚTÍ NA OBSAH REAGOVALA VELMI VNÍMAVĚ. NEBYLO TŘEBA DODATEČNÉHO VYSVĚTLOVÁNÍ. DĚTI TÉMA RYCHLE UCHOPILY.				
reakce na otázky	①	2	3	4	5
zpětná vazba:	DĚTI REAGOVALY SE ZÁJMEM A AKTIVNĚ SE HLÁSILY.				
emoční reakce	①	2	3	4	5
zpětná vazba:	DĚTI PROJEVILY SILNOU MÍRU EMPATIE A CITLIVĚ REAGOVALY NA JEDNOTLIVÉ HLAVNÍ POSTAVY PŘÍBĚHU.				
vyvolání sociální interakce mezi dětmi	①	2	3	4	5
zpětná vazba:	AKTIVITY ZAMĚŘENÉ NA JEDNOTLIVÉ PŘÍBĚHY PODPOŘILY U DĚTÍ POZITIVNÍ SOCIÁLNÍ INTERAKCE A VZÁJEMNOU KOOPERACI.				
zájem o témata	①	2	3	4	5
zpětná vazba:	DĚTI PROJEVOVALY AKTIVNÍ ZÁJEM, KLADLY OTÁZKY, ZAPOJOVALY SE DO DISKUSE A UVÁDELY PŘÍKLADY ZE SVÉHO ŽIVOTA (OKOLI).				
aktivní zapojování	①	2	3	4	5
naslouchání	①	2	3	4	5
zpětná vazba:	DĚTI NA TÉTY REAGOVALY ŽIVÝM NASLOUCHÁNÍM A PŘÍROZENOU ZUČAVOSTÍ!				

Kritéria hodnocení zaměřená na realizaci projektu bakalářské práce					
obsahová přiměřenost	①	2	3	4	5
zpětná vazba:	OBSAH ODPOVÍDAL VĚKU DĚTÍ. SPECIFICKÉ OBTÍŽE JEDNOTLIVÝCH POSTAV SE DALY PROPSIT S PŘÍKLADY Z BEŽNÉHO ŽIVOTA.				
délka publikace	①	2	3	4	5
délka kapitol	①	2	3	4	5
zpětná vazba:	KAPITOLY BYLY PŘIMĚŘENĚ DLOUHÉ VĚKU PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ, STEJNĚ TAK I CELÁ PUBLIKACE.				
srozumitelnost příběhů	①	2	3	4	5
IDA A PAN LUMÍR	①	2	3	4	5
IDA A LEA	①	2	3	4	5
IDA A VIKTOR	①	2	3	4	5
IDA A ETEL	①	2	3	4	5
IDA A DORA	①	2	3	4	5
zpětná vazba:	VŠECHNY PŘÍBĚHY BYLY PRO DĚTI SROZUMITELNÉ.				
srozumitelnost otázek	①	2	3	4	5
srozumitelnost aktivit	①	2	3	4	5
zpětná vazba:	OTÁZKY A AKTIVITY K PŘÍBĚHŮM BYLY ROVNĚŽ PLNĚ SROZUMITELNÉ.				
jednoduchost aktivit (celý projekt)	①	2	3	4	5
IDA A PAN LUMÍR					
průvodcovství ve dvojicích	①	2	3	4	5
chůze s bílou holí	①	2	3	4	5
IDA A LEA					
odezírání	①	2	3	4	5
jméno pomocí prstové abecedy	①	2	3	4	5
IDA A VIKTOR					
autostimulace (tleskání)	①	2	3	4	5
dinosauři podle velikosti	①	2	3	4	5
IDA A ETEL					
úprava místnosti	①	2	3	4	5
vhodnost místnosti	①	2	3	4	5
IDA A DORA					
logopedické cvičení (houpačka)	①	2	3	4	5
logopedické cvičení (kočička)	①	2	3	4	5
zpětná vazba:	AKTIVITY BYLY VHDNĚ PŘÍPŮSOBENÉ VĚKU DĚTÍ. NEJVÍCE JE BAVILO PRŮVODCOVSTVÍ A CHŮZE S BÍLOU HOLÍ.				
pochopení příběhů	①	2	3	4	5
pochopení otázek	①	2	3	4	5
pochopení aktivit	①	2	3	4	5
zpětná vazba:	S POROZUMĚNÍM NEHELY DĚTI ŽADNE POTÍŽE. VŠE VELICE SROZUMITELNÉ.				
vhodnost ilustrací	①	2	3	4	5
zpětná vazba:	ILUSTRACE VHDNĚ DOPLNILY DĚJ KAPITOL.				

Kritéria hodnocení projektu bakalářské práce

Téma bakalářské práce: Proinkluзивní myšlení u dětí

Cíl bakalářské práce: Vytvořit publikaci pro děti, která bude podporovat proinkluзивní myšlení dětí.

Na škále 1-5 vyberte číslo, které nejvíce odpovídá úspěšnosti projektu v dané kategorii.

1 – Výborné (Projekt se velmi povedl, byl plně vhodný a splnil cíle.)

2 – Velmi dobré (Projekt byl úspěšný, drobné nedostatky.)

3 – Dobré / Průměrné (Projekt splnil základní cíle, ale má výraznější rezervy.)

4 – Slabé (Projekt byl málo úspěšný, spíše nevhodný, více nedostatků.)

5 – Nedostatečné (Projekt nebyl úspěšný a byl nevhodný.)

Do kolonky zpětné vazby, prosím, o vyplnění postřehů a názorů vlastními slovy.

Kritéria hodnocení zaměřená na pozorování projektu bakalářské práce					
porozumění obsahu (dítě dokáže převyprávět, co slyšelo)	1	2	3	4	5
zpětná vazba:	Ano, dokáže převyprávět celou větu.				
reakce na otázky	1	2	3	4	5
zpětná vazba:	Děti se aktivně zapojovaly.				
emoční reakce	1	2	3	4	5
zpětná vazba:	Děti se dobře emočně nasadily.				
vyvolání sociální interakce mezi dětmi	1	2	3	4	5
zpětná vazba:	Děti zaujali.				
zájem o témata	1	2	3	4	5
zpětná vazba:	Velmi zajímavé, nové, nevídané.				
aktivní zapojování	1	2	3	4	5
naslouchání	1	2	3	4	5
zpětná vazba:	Po ukončení dobře úroveň pozornosti.				

Kritéria hodnocení zaměřená na realizaci projektu bakalářské práce					
obsahová přiměřenost	1	2	3	4	5
zpětná vazba:	Přiměřeně věku 5-6 let.				
délka publikace	1	2	3	4	5
délka kapitol	1	2	3	4	5
zpětná vazba:	Rozpracovat např. do týdenního projektu.				
srozumitelnost příběhů	1	2	3	4	5
IDA A PAN LUMÍR	1	2	3	4	5
IDA A LEA	1	2	3	4	5
IDA A VIKTOR	1	2	3	4	5
IDA A ETEL	1	2	3	4	5
IDA A DORA	1	2	3	4	5
zpětná vazba:	SROZUMITELNĚ!				
srozumitelnost otázek	1	2	3	4	5
srozumitelnost aktivit	1	2	3	4	5
zpětná vazba:	SROZUMITELNĚ!				
jednoduchost aktivit (celý projekt)	1	2	3	4	5
IDA A PAN LUMÍR					
průvodcovství ve dvojicích	1	2	3	4	5
chůze s bílou holí	1	2	3	4	5
IDA A LEA					
odezírání	1	2	3	4	5
jméno pomocí prstové abecedy	1	2	3	4	5
IDA A VIKTOR					
autostimulace (tleskání)	1	2	3	4	5
dinosauři podle velikosti	1	2	3	4	5
IDA A ETEL					
úprava místnosti	1	2	3	4	5
vhodnost místnosti	1	2	3	4	5
IDA A DORA					
logopedické cvičení (houpačka)	1	2	3	4	5
logopedické cvičení (kočička)	1	2	3	4	5
zpětná vazba:	PŘIDAT POMŮCKY				
pochopení příběhů	1	2	3	4	5
pochopení otázek	1	2	3	4	5
pochopení aktivit	1	2	3	4	5
zpětná vazba:					
vhodnost ilustrací	1	2	3	4	5
zpětná vazba:	HEZKĚ ILUSTRAČE				

Kritéria hodnocení projektu bakalářské práce

Téma bakalářské práce: Proinkluzivní myšlení u dětí

Cíl bakalářské práce: Vytvořit publikaci pro děti, která bude podporovat proinkluzivní myšlení dětí.

Na škále 1-5 vyberte číslo, které nejvíce odpovídá úspěšnosti projektu v dané kategorii.

1 – Výborné (Projekt se velmi povedl, byl plně vhodný a splnil cíle.)

2 – Velmi dobré (Projekt byl úspěšný, drobné nedostatky.)

3 – Dobré / Průměrné (Projekt splnil základní cíle, ale má výraznější rezervy.)

4 – Slabé (Projekt byl málo úspěšný, spíše nevhodný, více nedostatků.)

5 – Nedostatečné (Projekt nebyl úspěšný a byl nevhodný.)

Do kolonky zpětné vazby, prosím, o vyplnění postřehů a názorů vlastními slovy.

Kritéria hodnocení zaměřená na pozorování projektu bakalářské práce					
porozumění obsahu (dítě dokáže převyprávět, co slyšelo)	1	2	3	4	5
zpětná vazba:					
reakce na otázky	1	2	3	4	5
zpětná vazba:					
emoční reakce	1	2	3	4	5
zpětná vazba:					
vyvolání sociální interakce mezi dětmi	1	2	3	4	5
zpětná vazba:					
zájem o témata	1	2	3	4	5
zpětná vazba:					
aktivní zapojování	1	2	3	4	5
naslouchání	1	2	3	4	5
zpětná vazba:					

Kritéria hodnocení zaměřená na realizaci projektu bakalářské práce					
obsahová přiměřenost	1	2	3	4	5
zpětná vazba:					
délka publikace	1	2	3	4	5
délka kapitol	1	2	3	4	5
zpětná vazba:					
srozumitelnost příběhů	1	2	3	4	5
IDA A PAN LUMÍR	1	2	3	4	5
IDA A LEA	1	2	3	4	5
IDA A VIKTOR	1	2	3	4	5
IDA A ETEL	1	2	3	4	5
IDA A DORA	1	2	3	4	5
zpětná vazba:					
srozumitelnost otázek	1	2	3	4	5
srozumitelnost aktivit	1	2	3	4	5
zpětná vazba:					
jednoduchost aktivit (celý projekt)	1	2	3	4	5
IDA A PAN LUMÍR					
průvodcovství ve dvojicích	1	2	3	4	5
chůze s bílou holí	1	2	3	4	5
IDA A LEA					
odezírání	1	2	3	4	5
jméno pomocí prstové abecedy	1	2	3	4	5
IDA A VIKTOR					
autostimulace (tleskání)	1	2	3	4	5
dinosauři podle velikosti	1	2	3	4	5
IDA A ETEL					
úprava místnosti	1	2	3	4	5
vhodnost místnosti	1	2	3	4	5
IDA A DORA					
logopedické cvičení (houpačka)	1	2	3	4	5
logopedické cvičení (kočička)	1	2	3	4	5
zpětná vazba:					
pochopení příběhů	1	2	3	4	5
pochopení otázek	1	2	3	4	5
pochopení aktivit	1	2	3	4	5
zpětná vazba:					
vhodnost ilustrací	1	2	3	4	5
zpětná vazba:					

MŠ DUHA

Kritéria hodnocení projektu bakalářské práce

Téma bakalářské práce: Proinkluzivní myšlení u dětí

Cíl bakalářské práce: Vytvořit publikaci pro děti, která bude podporovat proinkluzivní myšlení dětí.

Na škále 1-5 vyberte číslo, které nejvíce odpovídá úspěšnosti projektu v dané kategorii.

1 – Výborné (Projekt se velmi povedl, byl plně vhodný a splnil cíle.)

2 – Velmi dobré (Projekt byl úspěšný, drobné nedostatky.)

3 – Dobré / Průměrné (Projekt splnil základní cíle, ale má výraznější rezervy.)

4 – Slabé (Projekt byl málo úspěšný, spíše nevhodný, více nedostatků.)

5 – Nedostatečné (Projekt nebyl úspěšný a byl nevhodný.)

Do kolonky zpětné vazby, prosím, o vyplnění postřehů a názorů vlastními slovy.

Kritéria hodnocení zaměřená na pozorování projektu bakalářské práce					
porozumění obsahu (dítě dokáže převyprávět, co slyšelo)	1	2	3	4	5
zpětná vazba:	vhodný pro 5-6 let 13 dětí				
reakce na otázky	1	2	3	4	5
zpětná vazba:	dět. pozorně uměly otázky text				
emoční reakce	1	2	3	4	5
zpětná vazba:					
vyvolání sociální interakce mezi dětmi	1	2	3	4	5
zpětná vazba:					
zájem o témata	1	2	3	4	5
zpětná vazba:	téma bylo zajímavé				
aktivní zapojování	1	2	3	4	5
naslouchání	1	2	3	4	5
zpětná vazba:					

Kritéria hodnocení zaměřená na realizaci projektu bakalářské práce					
obsahová přiměřenost	(1)	2	3	4	5
zpětná vazba:					
délka publikace	(1)	2	3	4	5
délka kapitol	(1)	2	3	4	5
zpětná vazba:	vhodná délka kapitel → rozložit do celého týdne				
srozumitelnost příběhů	(1)	2	3	4	5
IDA A PAN LUMÍR	(1)	2	3	4	5
IDA A LEA	(1)	2	3	4	5
IDA A VIKTOR	(1)	2	3	4	5
IDA A ETEL	(1)	2	3	4	5
IDA A DORA	(1)	2	3	4	5
zpětná vazba:					
srozumitelnost otázek	(1)	2	3	4	5
srozumitelnost aktivit	(1)	2	3	4	5
zpětná vazba:					
jednoduchost aktivit (celý projekt)	(1)	2	3	4	5
IDA A PAN LUMÍR					
průvodcovství ve dvojicích	1	(2)	3	4	5
chůze s bílou holí	(1)	2	3	4	5
IDA A LEA					
odezírání	1	2	(3)	4	5
jméno pomocí prstové abecedy	(1)	2	3	4	5
IDA A VIKTOR					
autostimulace (tleskání)	(1)	2	3	4	5
dinosauři podle velikosti	(1)	2	3	4	5
IDA A ETEL					
úprava místnosti	(1)	2	3	4	5
vhodnost místnosti	(1)	2	3	4	5
IDA A DORA					
logopedické cvičení (houpačka)	(1)	2	3	4	5
logopedické cvičení (kočička)	(1)	2	3	4	5
zpětná vazba:	+ posloužit abeceda - mohl si vyžádat kartičky				
pochopení příběhů	(1)	2	3	4	5
pochopení otázek	(1)	2	3	4	5
pochopení aktivit	(1)	2	3	4	5
zpětná vazba:					
vhodnost ilustrací	(1)	2	3	4	5
zpětná vazba:	mala obrázky				

MS BŘEZINA

Kritéria hodnocení projektu bakalářské práce

Téma bakalářské práce: Proinkluzivní myšlení u dětí

Cíl bakalářské práce: Vytvořit publikaci pro děti, která bude podporovat proinkluzivní myšlení dětí.

Na škále 1-5 vyberte číslo, které nejvíce odpovídá úspěšnosti projektu v dané kategorii.

1 – Výborné (Projekt se velmi povedl, byl plně vhodný a splnil cíle.)

2 – Velmi dobré (Projekt byl úspěšný, drobné nedostatky.)

3 – Dobré / Průměrné (Projekt splnil základní cíle, ale má výraznější rezervy.)

4 – Slabé (Projekt byl málo úspěšný, spíše nevhodný, více nedostatků.)

5 – Nedostatečné (Projekt nebyl úspěšný a byl nevhodný.)

Do kolonky zpětné vazby, prosím, o vyplnění postřehů a názorů vlastními slovy.

Kritéria hodnocení zaměřená na pozorování projektu bakalářské práce					
porozumění obsahu (dítě dokáže převyprávět, co slyšelo)	1	2	3	4	5
zpětná vazba:					
reakce na otázky	1	2	3	4	5
zpětná vazba:					
emoční reakce	1	2	3	4	5
zpětná vazba:					
vyvolání sociální interakce mezi dětmi	1	2	3	4	5
zpětná vazba:					
zájem o témata	1	2	3	4	5
zpětná vazba:					
aktivní zapojování	1	2	3	4	5
naslouchání	1	2	3	4	5
zpětná vazba:					

Kritéria hodnocení zaměřená na realizaci projektu bakalářské práce					
obsahová přiměřenost	(1)	2	3	4	5
zpětná vazba:					
délka publikace	1	(2)	3	4	5
délka kapitol	(1)	2	3	4	5
zpětná vazba:					
srozumitelnost příběhů	(1)	2	3	4	5
IDA A PAN LUMÍR	(1)	2	3	4	5
IDA A LEA	(1)	2	3	4	5
IDA A VIKTOR	(1)	2	3	4	5
IDA A ETEL	(1)	2	3	4	5
IDA A DORA	(1)	2	3	4	5
zpětná vazba:					
srozumitelnost otázek	(1)	2	3	4	5
srozumitelnost aktivit	(1)	2	3	4	5
zpětná vazba:					
jednoduchost aktivit (celý projekt)	1	(2)	3	4	5
IDA A PAN LUMÍR					
průvodcovství ve dvojicích	1	(2)	3	4	5
chůze s bílou holí	(1)	2	3	4	5
IDA A LEA					
odezírání	(1)	2	3	4	5
jméno pomocí prstové abecedy	(1)	2	3	4	5
IDA A VIKTOR					
autostimulace (tleskání)	(1)	2	3	4	5
dinosauři podle velikosti	(1)	2	3	4	5
IDA A ETEL					
úprava místnosti	1	(2)	3	4	5
vhodnost místnosti	(1)	2	3	4	5
IDA A DORA					
logopedické cvičení (houpačka)	(1)	2	3	4	5
logopedické cvičení (kočička)	(1)	2	3	4	5
zpětná vazba:					
pochopení příběhů	(1)	2	3	4	5
pochopení otázek	(1)	2	3	4	5
pochopení aktivit	(1)	2	3	4	5
zpětná vazba:					
vhodnost ilustrací	(1)	2	3	4	5
zpětná vazba:					

Kritéria hodnocení projektu bakalářské práce

Téma bakalářské práce: Proinkluzivní myšlení u dětí

Cíl bakalářské práce: Vytvořit publikaci pro děti, která bude podporovat proinkluzivní myšlení dětí.

Na škále 1-5 vyberte číslo, které nejvíce odpovídá úspěšnosti projektu v dané kategorii.

1 – Výborné (Projekt se velmi povedl, byl plně vhodný a splnil cíle.)

2 – Velmi dobré (Projekt byl úspěšný, drobné nedostatky.)

3 – Dobré / Průměrné (Projekt splnil základní cíle, ale má výraznější rezervy.)

4 – Slabé (Projekt byl málo úspěšný, spíše nevhodný, více nedostatků.)

5 – Nedostatečné (Projekt nebyl úspěšný a byl nevhodný.)

Do kolonky zpětné vazby, prosím, o vyplnění postřehů a názorů vlastními slovy.

Kritéria hodnocení zaměřená na pozorování projektu bakalářské práce					
porozumění obsahu (dítě dokáže převyprávět, co slyšelo)	1	2	3	4	5
zpětná vazba:	DĚTI NA PŘÍBĚHY REAGOVALY MOC HEZKY A JEVLÍ ZÁJEM.				
reakce na otázky	1	2	3	4	5
zpětná vazba:	DĚTI SE DOBROVOLNĚ ZAPOJOVALY, CHTĚLY ODPOVĚDAT.				
emoční reakce	1	2	3	4	5
zpětná vazba:	DĚTI SE ZAPÍČEŠLELY NAD POCITÝ POSTAV A SDÍLELY VLASTNÍ ZKUSĚNOSTI.				
vyvolání sociální interakce mezi dětmi	1	2	3	4	5
zpětná vazba:					
zájem o témata	1	2	3	4	5
zpětná vazba:	NĚKTERÉ DĚTI JEVLÍ ZÁJEM I NAD RAŤEC – DOPTÁVALY SE, CHTĚLY SE NAUKTÍ VÍCE ZNAKŮ V ČEJ				
aktivní zapojování	1	2	3	4	5
naslouchání	1	2	3	4	5
zpětná vazba:	JE MŮŽE ROZDĚLIT ČTENÍ DO ÚČE DM				

Kritéria hodnocení zaměřená na realizaci projektu bakalářské práce					
obsahová přiměřenost	(1)	2	3	4	5
zpětná vazba:					
délka publikace	(1)	2	3	4	5
délka kapitol	(1)	2	3	4	5
zpětná vazba:	DÉLKA SE JEJÍ V PORÁDKU				
srozumitelnost příběhů	(1)	2	3	4	5
IDA A PAN LUMÍR	(1)	2	3	4	5
IDA A LEA	(1)	2	3	4	5
IDA A VIKTOR	(1)	2	3	4	5
IDA A ETEL	(1)	2	3	4	5
IDA A DORA	(1)	2	3	4	5
zpětná vazba:	DĚTI DOBRĚ POROZUMĚLY. POKUD NĚJAKÉ DOTAZY, DOPTÁVALY SE				
srozumitelnost otázek	(1)	2	3	4	5
srozumitelnost aktivit	(1)	2	3	4	5
zpětná vazba:	NĚKTERÉ AKTIVITY JE TREBA DĚTEM VÍCE VYSVĚTLIT NEBO ZOPAKOVAT ZADÁNÍ				
jednoduchost aktivit (celý projekt)	(1)	2	3	4	5
IDA A PAN LUMÍR					
průvodcovství ve dvojicích	(1)	2	3	4	5
chůze s bílou holí	(1)	2	3	4	5
IDA A LEA					
odezírání	(1)	2	3	4	5
jmeno pomocí prstové abecedy	(1)	2	3	4	5
IDA A VIKTOR					
autostimulace (tleskání)	(1)	2	3	4	5
dinosauři podle velikosti	(1)	2	3	4	5
IDA A ETEL					
úprava místnosti	1	(2)	3	4	5
vhodnost místnosti	1	(2)	3	4	5
IDA A DORA					
logopedické cvičení (houpačka)	(1)	2	3	4	5
logopedické cvičení (kočička)	(1)	2	3	4	5
zpětná vazba:	DĚTI ZVLÁDLI VŠECHNY AKTIVITY. U NĚKTERÝCH JE TREBA UVÉST PŘÍKLAD NEBO DOVYSVĚTLIT A ODPOVĚDI KORIGOVAT				
pochopení příběhů	(1)	2	3	4	5
pochopení otázek	(1)	2	3	4	5
pochopení aktivit	(1)	2	3	4	5
zpětná vazba:					
vhodnost ilustrací	(1)	2	3	4	5
zpětná vazba:					