



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Připravenost předškolních pedagogů na inkluzivní vzdělávání

Vypracovala: Bc. Pavla Munduchová
Vedoucí práce: doc. PaedDr. Helena Havlisová, Ph.D

České Budějovice 2017

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. V platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, dne

.....

Bc. Pavla Munduchová

ABSTRAKT

Cílem mé bakalářské práce je zjistit názory předškolních pedagogů na jejich připravenost na inkluzivní vzdělávání. Má práce se skládá z teoretické a praktické části. V teoretické části se zabývám problematikou, kdo je předškolní pedagog, jeho osobností, jaké by měl splňovat profesní kompetence, kvalifikační předpoklady a přípravou předškolních pedagogů k edukaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Zpracovávám pojmy integrace a inkluze, porovnávám je a zjišťuji podmínky k úspěšné integraci a inkluzi. Dále definuji dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, zmiňuji se o individuálním vzdělávacím plánu, o službách poradenských zařízení a o náplni činnosti školního speciálního pedagoga. Obsahem praktické části je zpracování názorů předškolních pedagogů o inkluzi a jejich připravenosti na inkluzivní vzdělávání.

Klíčová slova: integrace, inkluze, inkluzivní vzdělávání, předškolní pedagog, dítě se speciálními vzdělávacími potřebami

ABSTRACT

The aim of this bachelor thesis is to find out opinions of preschool teachers on their preparedness for inclusive education. The thesis is composed of theoretical and practical part. The theoretical part is focused on a preschool teacher and their character, professional competences and qualification requirements that they should meet and obtain. It also deals with preparation of preschool teachers for education of children with special educational needs. The theoretical part also defines and compares the terms *integration* and *inclusion* and inquires successful conditions for both integration and inclusion. Furthermore, this bachelor thesis explains who a child with special educational needs is; discusses individual educational plan, services of counselling centers and overall work duties of special education teacher.

The aim of the practical part is to compare opinions of preschool teachers about inclusion and their preparedness for inclusive education.

Keywords: integration, inclusion, inclusive education, a preschool teacher, a child with the special educational needs

Poděkování

Děkuji především paní PaedDr. Heleně Havlisové, Ph.D za její cenné rady a užitečné připomínky při vedení mé bakalářské práce. Mé poděkování patří i všem učitelkám mateřských škol, které mi věnovaly svůj čas a ochotu při poskytování rozhovorů.

Obsah

1 ÚVOD.....	8
2 PŘEDŠKOLNÍ PEDAGOG	9
2.1 Osobnost předškolního pedagoga	10
2.2 Kompetence předškolního pedagoga	12
Kompetence předmětová	12
Kompetence didaktická a psychodidaktická	12
Kompetence pedagogická	13
Kompetence diagnostická a intervenční	13
Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní	13
Kompetence manažerská a normativní	13
Kompetence profesně a osobnostně kultivující.....	14
2.3 Vzdělávání předškolních pedagogů.....	14
2.4 Příprava pedagogů v oblasti edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami	17
3 INTEGRACE A INKLUZE	19
3.1 Legislativní opatření pro integraci a inkluzi	23
3.2 Integrace versus inkluze.....	24
3.3 Podmínky k úspěšné inkluzi	26
4 DÍTĚ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	29
4.1 Individuální vzdělávací plán dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami.....	30
4.2 Školský poradenský systém.....	31
4.3 Školní speciální pedagog	34
5 PRAKTICKÁ ČÁST	36
5.1 Cíl práce.....	36
5.2 Výzkumné otázky	36
5.3 Charakteristika výzkumného souboru	36
5.4 Metodika výzkumu.....	37

5.5 Analýza a interpretace získaných dat.....	38
Kategorie speciální pedagogika.....	39
Kategorie zkušenost s dítětem s postižením.....	40
Kategorie pocity	41
Kategorie spolupráce	42
Kategorie představa o inkluzi.....	44
Kategorie názor na inkluzi.....	45
Kategorie výhody inkluze	47
Kategorie nevýhody inkluze	47
Kategorie ideální podmínky inkluze	49
Kategorie asistent pedagoga.....	51
Kategorie připravenost pedagogů na inkluzivní vzdělávání.....	52
6 SHRNU TÍ.....	55
7 ZÁVĚR.....	58
8 POUŽITÁ LITERATURA	60
9 PŘÍLOHY.....	64

1 ÚVOD

Učitelství. Profese, která má své kořeny na samém začátku lidského vývoje. Už v pravěké společnosti existovali jedinci, kteří dokázali nabyté poznatky o člověku, přírodě a světě předávat ostatním generacím mnohem lépe než jiní. A to je úkol i učitelek mateřských škol, předávat dětem své poznatky a zkušenosti, pomoci jim objevovat svět kolem.

Profese pedagoga mateřské školy je náročná a zodpovědná. Dnešní předškolní pedagogové musí zvládat velké množství rolí, které jim jejich profese přináší. Nemělo by chybět také sebevzdělávání učitelek mateřských škol, neboť doba jde rychle dopředu, mění se pohled na svět a přibývají nové znalosti a poznatky, se kterými by měla být učitelka obeznámena. Předškolní pedagog má zodpovědnost za zdraví a optimální vývoj jemu svěřených dětí, musí se řídit závaznými dokumenty, vhodně komunikovat s rodiči dětí, svými nadřízenými, kolegy, s organizacemi, úřady a zvládat administrativu, které je v dnešní době čím dál tím více.

V současné době je velmi aktuální téma inkluze a inkluzivní vzdělávání. Za jednu z nejdůležitějších složek úspěšné integrace a inkluze považuji postoj učitelek, které budou tyto děti vychovávat vzdělávat. Je ale otázkou, na kolik jsou současní předškolní pedagogové připraveni na tento model vzdělávání. Proto jsem si zvolila téma své bakalářské práce Přípravenost předškolních pedagogů na inkluzivní vzdělávání a pokusím se tuto otázku alespoň částečně zodpovědět na vzorku respondentů.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsem se zaměřila na pojem předškolní pedagog, osobnost a kompetence předškolního pedagoga. Dále jsem se zabývala vzděláváním předškolních pedagogů a jejich přípravou v oblasti edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Významnou kapitolou je vymezení pojmů integrace a inkluze, jejich srovnání, legislativní zařazení, podmínky k úspěšné integraci a inkluzi a poradenské služby. V závěru teoretické části jsem se věnovala definici termínu dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. V praktické části jsem si stanovila hlavní cíl, kterým bylo zjistit postoje a názory na připravenost předškolních pedagogů na inkluzivní vzdělávání.

2 PŘEDŠKOLNÍ PEDAGOG

Na učitele mateřské školy se vztahuje obecná definice pedagogického pracovníka. Pedagogický pracovník je podle zákona „*ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu¹*) (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb."

(zákon č. 563/2004 Sb. v platném znění)

Pedagogickým pracovníkem ovšem může být i třeba psycholog, trenér nebo asistent pedagoga, proto zákon dále rozčleňuje jednotlivé profese, včetně učitele. Ty dělí do kategorií podle typu školy, ve které působí. Jsou to učitelé mateřských, základních, středních, uměleckých a dalších typů škol. Zákon také jasně specifikuje, jakým způsobem mohou učitelé získat odbornou kvalifikaci. V případě předškolních pedagogů jsem se touto problematikou více zabývala v kapitole 2.3, která pojednává o vzdělávání předškolních pedagogů.

V České republice se problematikou profese učitele zabývají převážně tito nejznámější autoři, J. Průcha, J. Vašutová, A. Nelešovská, E. Šmelová, J. Mareš, O. Šimoník, V. Spilková a další. Ačkoliv se většina uvedených autorů zabývá profesí učitele obecně, lze závěry aplikovat i na učitele mateřské školy (Šmelová, 2009).

Vymezení pojmu „předškolní pedagog“ se nevyskytuje ani v legislativních dokumentech, ani v odborné literatuře. Výjimkou je formulace E. Šmelové (2006), která „*definuje učitele mateřské školy jako kvalifikovaného odborníka v oblasti předškolního vzdělávání, osobnostně vyzrálého, kompetentního převzít odpovědnost za rozvoj dítěte, saturaci jeho potřeb, a to s ohledem na individuální zvláštnosti*“.

„Učitel podle J. Průchy (2003, s. 261) představuje základního činitele výchovně-vzdělávacího procesu, který by měl být profesionálně kvalifikovaným odborníkem, spoluodpovědným za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“

Koťa (2002, in Vališová, 2011, s. 15) definuje učitele: *„Být učitelem znamená vzít vážně požadavek celoživotního vzdělávání, ovládnutí mnoha dovedností, které se v průběhu let výrazně mění. Podmínky práce a nároky kladené na učitelství se mění tak, jak se proměňuje život společnosti a všech těch, na něž se většina výchovného úsilí zaměřena-děti a mládeže. Učitelé pojmají své povolání jako poslání.“*

Zákon tedy vymezuje pojem pedagogický pracovník a upřesňuje úroveň vzdělání, kterého je nutné dosáhnout pro odbornou kvalifikaci, avšak nedefinuje učitele, jako profesi. Tuto definici je možné najít v odborných publikacích, avšak mnoho z nich se v detailech liší.

V této práci předškolním pedagogem tedy míním učitele či učitelku MŠ.

2.1 Osobnost předškolního pedagoga

V dnešní době již existuje celá řada definic a náhledů na problematiku osobnosti, já si ji zde vymezím dle mých potřeb.

Osobnost je *„v psychologickém pojetí každý člověk s jedinečnou strukturou svých psychických vlastností a dispozic“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 183).

Z této definice vyplývá, že každý člověk je jedinečná osobnost se svým charakterem, temperamentem, schopnostmi, postoji, motivy a volnými vlastnostmi. Podle Čápa a Mareše (2001) je osobnost každý člověk, individuum, které se od ostatních odlišuje svými vlastnostmi, zájmy a životním stylem.

Učitel svojí osobností výrazně ovlivňuje výchovně vzdělávací proces. Každý pedagog by měl jít svým žákům příkladem a měl by vystupovat jako vzor, který se podílí na formování mravních hodnot a postojů svých žáků. Učitel má být žákovi především oporou a rádcem, který mu pomáhá k všestrannému a harmonickému rozvoji jeho osobnosti.

Na osobnost pedagoga jsou dnes kladeny určité nároky a požadavky. Řada výzkumů se zabývala významnými vlastnostmi, které dělají pedagoga opravdovou osobností a pokoušely se sestavit soubor vlastností, které by měly charakterizovat osobnost úspěšného pedagoga. Nikoli jednotlivé vlastnosti či rysy, ale právě jejich specifické uspořádání v celek

jsou rozhodující, protože výchovné působení pedagoga zahrnuje celou škálu osobnostních vlastností a způsobů chování, které se mohou od sebe velmi lišit.

Na prvním místě se ocitá vztah k dětem nebo to, co bývá označováno jako láska k dětem. Dobrý pedagog dokáže rozlišit individuální potřeby dítěte, snaží se ho pochopit a porozumět mu. S tím souvisí i jistá dávka empatie, kterou například předškolní pedagog využije zejména v adaptačním období dítěte při nástupu do mateřské školy. Má za úkol rozvíjet u dítěte citovou samostatnost a pomoci mu tak v době odloučení od rodiny.

Další důležitou vlastností je označován pedagogický takt. Ten se vyznačuje správným a citlivým vedením svých žáků, které přispívá k optimálnímu rozvoji jejich osobnosti. Pedagogicky taktní učitel má smysl pro spravedlnost, všechny žáky objektivně hodnotí, je schopen předvídat důsledky svých pedagogických opatření. Projevuje přiměřený zájem o problémy dětí, dokáže k nim najít vhodný přístup, navázat s nimi vztahy porozumění a vzájemného respektu. Psychologové tvrdí, že pedagogický takt je částečně vrozený, lze jej ale rozvíjet výcvikem, samostudiem, přemýšlením o své práci, a především vlastními zkušenostmi v pedagogické praxi, důsledným uplatňováním principu zpětné vazby (Dostál, Opravilová, 1988).

Předškolní pedagog by měl projevovat nadšení pro svou profesi, tvořivost, schopnost vytvořit něco jedinečného, nápaditost, spolehlivost, objektivitu, flexibilitu, ale i disciplinovanost. Samozřejmostí je kvalitní pedagogické vzdělání s širokým filozofickým, politickým, vědeckým a kulturním rozhledem (Jůva, 2001).

Profesní osobnost učitele je výsledkem jeho vlastní snahy stát se učitelem, zároveň je ale formována během přípravy na učitelskou profesi i v průběhu získávání pedagogických zkušeností. Ještě musím zmínit, že podle Dytrtové a Krhutové (2009) se každá osobnost vyvíjí kvalita výkonu je ovlivňována délkou praxe jak kladně, tak i negativně, neboť učitel může po delší době praxe získat ve své profesi návykové myšlení a chování. To se v práci pedagoga projevuje učitelskou rutinou a profesním vyhasínáním, chybí touha po sebezdokonalování a sebevzdělávání. Této fázi osobnostní regrese lze zabránit trénováním reflexivního myšlení neboli sebepoznávání (Dytrtová, Krhutová, 2009). Podle Kosové (2002) je učitel profesně úspěšný jen tehdy, pokud klade důraz na sebepoznání.

2.2 Kompetence předškolního pedagoga

V současné době je v naší společnosti pojem kompetence moderním a stále častěji používaným termínem. Tento pojem se začal objevovat v souvislosti s vydáním RVP PV, kde nalezneme jeho obecnou formulaci vztahující se k tzv. vzdělanostnímu základu předškolního dítěte. Tyto kompetence se v průběhu života dále rozvíjí a profilují podle potřeb a zájmů jedince. Tato definice je shodná s definicí Smolíkové (2006).

Kompetence učitele lze vymezit „jako soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 129). Předškolní pedagog by měl být schopen osvojené profesní kompetence z úrovně teoretické aplikovat do pedagogické praxe. Učitel v mateřské škole by jako odborník měl být všestranně zaměřený. Vzhledem ke všem rolím, které zastupuje, by měl dát vhodný příklad a přispívat tak k harmonickému rozvoji dítěte. V České republice zatím stále nemáme standard učitelské profese.

J. Vašutová vytvořila profil kompetencí přímo pro učitelky mateřských škol. Rozděluje kompetence do několika oblastí, přitom je každá popsána tak, aby bylo zřejmé, které znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti by měl předškolní pedagog ovládat. Také Syslová (2013, s. 40) vychází z rozdělení kompetencí dle Vašutové (2004).

Kompetence předmětová

Pedagog má osvojeny systematické znalosti v oboru předškolní pedagogiky a příbuzných věd v odpovídajícím rozsahu a hloubce. Má nejen teoretické znalosti, ale ovládá i praktické dovednosti. Je schopen tyto znalosti aplikovat do výchovně vzdělávací činnosti a transformovat metodologii svého oboru do způsobu myšlení dětí. Využívá vazby mezi předměty a činnostmi. Umí vyhledávat a zpracovávat informace v rámci svého oboru, ale i mimo něj a disponuje uživatelskými dovednostmi v informačních a komunikačních technologiích.

Kompetence didaktická a psychodidaktická

Pedagog ovládá strategie výchovy a vzdělávání v teoretické i praktické rovině a dokáže je propojit se znalostmi psychologických, sociálních a kauzálních aspektů. Využívá metodický repertoár ve výchovně vzdělávacím procesu s respektem k individuálním potřebám dětí a v souladu s požadavky konkrétní školy. Dovede pracovat s Rámcovým

vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a využívá jej při tvorbě školních a třídních vzdělávacích programů a dalších projektů vzdělávací nabídky. Uvědomuje si psychologické aspekty hodnocení a používá jej s ohledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem dětí.

Kompetence pedagogická

Pedagog ovládá teoreticky i prakticky procesy a podmínky předškolní výchovy a dokáže je propojit se znalostí psychologických, sociálních a multikulturních aspektů. Podporuje rozvoj osobnostních kvalit dítěte v oblasti zájmové a volní. Má znalosti o právech dítěte a plně je ve své pedagogické práci respektuje. Dovede se orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a sleduje nové trendy ve vzdělávání, zejména na úrovni preprimární.

Kompetence diagnostická a intervenční

Pedagog aplikuje prostředky pedagogické diagnostiky ve výchovně vzdělávacím procesu s respektem k individuálním a vývojovým zvláštnostem dětí předškolního věku. Dovede identifikovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami a uzpůsobit výchovně vzdělávací činnost jejich možnostem, umí pracovat i s nadanými dětmi. Je schopen diagnostikovat sociální vztahy ve třídě a umí rozpoznat sociálně patologické jevy, týrání nebo šikanu u dětí i dospělých. Zná možnosti prevence a nápravy, je schopen řešit výchovné problémy a situace nebo doporučit další postup orientovaný na řešení.

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

Pedagog na základě znalosti sociálních vztahů spoluvytváří příznivé klima ve třídě nebo škole. Zajišťuje také bezpečné prostředí. Uplatňuje efektivní komunikační strategie s dětmi, ale i s rodiči a rozvíjí s nimi možnosti spolupráce. Orientuje se v oblasti rodinné výchovy. Uvědomuje si potenciální vliv aspektů mimoškolního prostředí na děti a dokáže zmírnit či eliminovat jejich negativní dopady a poskytnout řešení.

Kompetence manažerská a normativní

Pedagog se orientuje ve vzdělávací politice a v legislativě vztahující se k jeho profesi předškolního pedagoga i k jeho pracovnímu prostředí. Ovládá základní administrativní úkony spojené s výkonem své profese, vedení záznamů a třídní dokumentace. Řídí třídu a organizuje výchovně vzdělávací proces. Je schopen týmové spolupráce, spolupodílí se na

strategii rozvoje školy. Je schopen reflexe své pedagogické činnosti. Je schopen zaujmout roli organizátora školních i mimoškolních aktivit dětí.

Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Pedagog má znalosti týkající se všeobecného rozhledu v nejrůznějších oblastech života a umí ho využít při utváření postojů a hodnot dětí. Dokáže kultivovaně reprezentovat svou profesi na základě zásad profesní etiky učitele. Má osobnostní předpoklady pro kooperaci s kolegy. Je schopen sebereflexe na základě subjektivního i vnějšího hodnocení. Reaguje na potřeby a zájmy dětí i změnu výchovně vzdělávacích podmínek. Jako osobnostní prioritu vnímá celoživotní vzdělávání.

Všechny výše uvedené kompetence jsou velmi důležité pro práci učitelky v mateřské škole. Snaha postihnout klíčové kompetence předškolního pedagoga má zásadní význam, a to pro definování učitelské profese, stanovení nezbytných kvalifikačních požadavků a s tím související koncept vzdělávání učitelů a zlepšování společenské prestiže, ale také pro hodnocení kvality pedagogů a jejich finanční ohodnocení (Vašutová, 2004).

2.3 Vzdělávání předškolních pedagogů

Vzdělávání pedagogických pracovníků má v českých zemích dlouhou a bohatou tradici a konkrétně profesní příprava učitelek mateřských škol prošla v naší zemi zajímavým vývojem. Změny můžeme sledovat v několika liniích. Značným vývojem prošla nejen samotná instituce, a to od opatroven až k mateřským školám, ale i učitelská profese ve všech úrovních školského systému, linie speciální profesní přípravy učitelek mateřských škol a v neposlední řadě linie reagující na měnící se názory na předškolní dítě. V současné době se předškolní výchova odvíjí od humanistického přístupu k dítěti, kdy je kladen důraz především na jeho individuální a vývojové potřeby, což pro učitelky v mateřské škole znamená potřebu doplnit a rozšířit si znalosti a dovednosti zejména v oblasti edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (Opravilová, 2016).

Od 50. let 20. století se budoucí učitelky mateřských škol začaly připravovat na čtyřletých středních odborných školách s maturitou. Na vysokých školách byl obor Předškolní pedagogika zaveden krátce v letech 1946 – 1950, později od roku 1970 na Univerzitě Karlově v Praze, ale jen velmi málo učitelek mateřských škol mohlo v té době studovat na vysoké škole. Po listopadové revoluci v 90. letech nově vznikly tříleté vyšší

odborné školy, které navazovaly na střední odborné pedagogické vzdělání a byly spíše zaměřené na širší okruh pedagogického vzdělání. Připravovaly studenty na profesi vychovatelů a pracovníků středisek volného času, studium bylo zakončeno titulem DiS., diplomovaný specialista. Od roku 1993 je v České republice zřízen tříletý bakalářský obor Učitelství pro mateřské školy, který poskytuje úplnou vysokoškolskou kvalifikaci pracovníka předškolního vzdělávání, studium je zakončené titulem Bc., bakalář. Absolventi, kteří si chtějí prohloubit profesní kvalifikaci, mohou pokračovat navazujícím studiem, zakončené titulem Mgr., magistr, popřípadě doktorandským studiem, zakončeným Ph.D., doktor filozofie (Opravilová, 2009).

Podle Opravilové (2009) je neodmyslitelnou součástí osobnostního a profesního růstu průběžné sebevzdělávání, které vnímá jako celoživotní proces. Celoživotní učení představuje zásadní koncepční změnu ve vzdělávání, které je chápáno jako učení se od narození až do zralého věku. Základem tohoto pojetí je vytvořit u člověka pozitivní vztah k učení, budovaný na základech dovedností učit se (Šmelová in Svobodová, 2010). Celoživotním učením lze získat profesní specializaci, rozšíření kvalifikace nebo novou kvalifikaci.

Důležitým kritériem pro předškolního pedagoga je jeho odborná příprava, vzdělání a kvalifikace. Podle zákona o pedagogických pracovnících (zákon č. 563/2004 Sb., který byl novelizován zákonem č. 379/2015 Sb.) lze kvalifikaci pro výkon učitelky mateřské školy získat na úrovni středního odborného vzdělání nebo na úrovni terciárního na vyšší nebo vysoké škole.

Získávání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků

§ 6

Učitel mateřské školy

(1) Učitel mateřské školy získává odbornou kvalifikaci

a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy,

- b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu studijního oboru pedagogika, případně v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, vychovatelství nebo pedagogiku volného času, a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,
- c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,
- d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,
- e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání¹⁾ v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,
- f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vykonáním jednotlivé zkoušky⁸⁾, která svým obsahem a formou odpovídá zkoušce profilové části maturitní zkoušky z předmětu zaměřeného na pedagogiku předškolního věku, nebo
- g) vzděláním podle odstavce 2 písm. a) nebo b).

(2) Učitel mateřské školy, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě nebo škole zřízené pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, získává odbornou kvalifikaci

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku,
- b) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na speciální pedagogiku, nebo
- c) vzděláním stanoveným pro učitele mateřské školy podle odstavce 1 a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku.

(zákon č. 379/2015 Sb.)

2.4 Příprava pedagogů v oblasti edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Již na počátku 70. let 20. století byla v České republice speciální pedagogika zařazena do pedagogické přípravy učitelů pro 1. stupeň základní školy. Jednalo se o jedno semestrový kurz, který byl zaměřen na seznámení budoucích učitelů s problematikou dětí s lehkým stupněm postižení a dětí se specifickou poruchou učení a chování. Po roce 1989 získaly vysoké školy větší autonomii a rozhodovací pravomoci, byla jim umožněna větší volba studijních programů a změny v učebních plánech a osnovách jednotlivých oborů. V pěti semestrovém externím bakalářském studiu si mohli učitelé mateřských škol rozšířit kvalifikaci o problematiku speciální pedagogiky. V této době se objevují instituce nabízející rekvalifikace a další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti speciální pedagogiky a podpory žáků se zdravotním postižením (Jesenský, 1995).

V současnosti se mění pohled na výchovu a vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Díky inkluzivnímu vzdělávání se mění postavení učitelů a speciálních pedagogů na školách a charakter jejich úkolů při edukačním procesu. Na řadě škol se začíná zřizovat funkce školního speciálního pedagoga a školního psychologa a postupně se také začíná rozšiřovat příprava učitelů všech stupňů škol o základní poznatky ze speciální pedagogiky. Do bakalářského studia bývá obvykle zařazen předmět speciální pedagogika v délce 1-2 semestry, kde studenti získávají základní přehled o všech druzích postižení a pochopení principu inkluzivního vzdělávání. V magisterském studiu se už obvykle zaměřují na jeden nebo dva druhy postižení (Lechta, 2010).

Bohužel, v České republice bylo integrativního vzdělávání často dosahováno za cenu přetížení pedagogů. Pracovníci škol jsou v podstatě nuceni ve svém volném čase psát projekty pro rozvoj školy, jejichž budoucnost nejsou bez finančních prostředků schopni odhadnout. České školy se snaží alespoň částečně přiblížit mezinárodním inovativním strategiím a v tomto důsledku se česká pedagogická společnost obává o další přetěžování pedagogických pracovníků a nedocení speciálních pedagogů, kterým tak ostatní učitelé přebírají práci (Bařínková, Borkovcová, Dlouhý & Šojdrová, 2011).

Jak by tedy měla vypadat příprava pedagogů připravených pro inkluzivní vzdělávání? Jak uvádějí Florian a Rouse (2009, s. 596), úkolem vzdělávání budoucích pedagogů je

„připravit lidi pro vstup do profese, která přijímá individuální a kolektivní odpovědnost za vzdělávání všech dětí...“ Jinými slovy, vstupem do profese pedagoga přijímá jedinec skutečnost, že bude pracovat s žáky různých schopností a z rozdílného sociokulturního prostředí, a že tak je to v pořádku. Pedagog musí sdílet toto smýšlení, v opačném případě nepomohou ani další školení či ministerské vyhlášky. Inkluzivní vzdělávání se tak stává nejen otázkou odborné připravenosti, ale především lidské zralosti; přijetím skutečnosti, že tak, jako se v běžné společnosti setkáváme s lidmi nejrůznějších talentů a schopností (a zároveň i limitů), tak se i v běžné třídě setkáváme s různorodostí. Někteří pedagogové by mohli mít obavu z práce v kolektivu dětí, kde se nachází děti se speciálními vzdělávacími potřebami nebo by se mohli obávat nepřijetí těchto dětí dětmi intaktními. Je potřeba, aby se učitelům dostalo dostatečné podpory ze strany školy nebo poradenských služeb a pokud jsou učitelé sami přesvědčeni o významu inkluzivního vzdělávání, jsou jejich obavy bezpředmětné (Hájková, Strnadová, 2010).

Profesní připravenost pedagoga je výsledkem součinnosti vlastního úsilí učitele a kvality přípravy vysokoškolských pedagogů. Obojí zde musí být v rovnováze. Pedagog by se neměl vymlouvat na nedostatečnou kvalitu přípravy během vzdělávání a měl by být schopen se neustále motivovat a sebevzdělávat.

3 INTEGRACE A INKLUZE

Diverzita nebo také heterogenita žáků je realitou snad každé školy. V důsledku sociální stratifikace, migrace společnosti, ale i v důsledku variability podmínek a prostředí, v nichž děti žijí a vyrůstají jsou stále více umocňovány rozdíly mezi dětmi dané věkem, pohlavím nebo osobností. Téma diverzity žáků a to, jak s ní ve škole pracovat, bývá v posledních desetiletích spojováno s konceptem inkluzivního vzdělávání.

Během dlouhého vývoje vzdělávání bylo zformulováno několik přístupů k dětem s různými postiženími. Scholz (in Lechta, 2010) vymezuje 5 přístupů k edukaci dětí s různými postiženími. Prvním z nich je *exkluze*, ta znamená kompletní vyloučení dětí s postižením z edukačního procesu. Při *segregaci* dochází k selektování dětí s postižením podle daných kritérií do homogenních skupin. Dalším přístupem se stává *integrace*. Ta umožňuje dětem s postižením navštěvovat běžnou školu s využitím určité podpory. Základní idea integrace se postupně rozvíjí v novou, odlišnou, vyšší kvalitu, protože nyní se heterogenita chápe jako normalita. Tento přístup se nazývá *inkluzie*. Za dovršení inkluze můžeme považovat názor, že *různorodost je normální*.

„Úkolem současné společnosti je uznávat rovnost šancí a vytvořit prostředí vzájemného porozumění a akceptace mezi lidmi s postižením a bez postižení. Jedním ze základních práv všech dětí, tedy i dětí a žáků s postižením, je jejich právo na vzdělání.“ (Pipeková, 2006, s. 15).

V pedagogickém slovníku se integrace uvádí jako integrované vzdělávání, to znamená zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu běžné školy. Cílem takového zapojení je respektování specifických potřeb žáků se zdravotním postižením a zároveň poskytnutí vzdělávání mezi intaktními dětmi. Integrace může být formou individuálního zařazení žáka se zdravotním znevýhodněním do třídy intaktních dětí, nebo vytvoření speciální třídy v běžné škole (Průcha, Walterová et al., 2003, s. 87).

„Integrace je snaha o začleňování sociálně nebo zdravotně znevýhodněných lidí do společnosti, včetně pracovního zařazení. Je to široce uznávaný ideál novodobé sociální práce – opak sociálního vylučování, s nímž se handicapovaní setkávali a dosud často setkávají.“ (Matoušek, 2003).

V rámci integračního trendu lze spatřovat dva základní směry, a to směr asimilační a adaptační:

- pro asimilační směr je charakteristické ztotožnění minority s identitou majority, člověk s postižením musí přijmout normy majoritní společnosti, často dochází ke splývání znevýhodněné minority s intaktní společností;
- pro adaptační směr je typické to, že je integrace založena na partnerském vztahu jedinců s postižením a intaktních, potencionální konfliktnost nesmí být považována za překážku, ale spíše za stimul dalšího praktického usilování a vzájemného duchovního obohacení (Novosad, 2009).

Školská integrace byla chápána jako dynamický jev, který se postupně rozvíjel na běžných školách, přičemž docházelo k partnerskému soužití jedinců s postižením a intaktních (Michalík, 2005).

V laické veřejnosti bývá pojem integrace stále zaměňován za pojem inkluze. Koncepce inkluze a inkluzivního vzdělávání vznikla v anglo – amerických zemích na přelomu 80. a 90. let 20. století jako reakce na existující model speciálního a „integrovaného“ vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání se již na rozdíl od integrace nezaměřuje na problémy jednotlivých žáků, ale na společnost jako celek. Dohlíží na strukturu systému, ve kterém ke vzdělávání dochází (Bendl et al, 2015). Průcha (2001) uvádí, že inkluzivní vzdělávání je uskupení usilující o vytvoření podmínek pro integrované vzdělávání i těžce postižených žáků. Považuje za důležité klást důraz na spolupráci mezi žákem a učitelem a na práci celé třídy tak, aby byly respektovány všechny potřeby každého žáka, nejen žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V rámci procesu inkluze již neprobíhá dělení žáků na dvě rozdílné skupiny (tj. na část žáků se speciálními potřebami a na část bez nich), v tomto procesu se jedná pouze o rozdílnou skupinu žáků, kteří mají odlišné individuální potřeby (Hájková, Strnadová, 2010).

Inkluzivní vzdělávání je v Pedagogickém slovníku zaměřeno na důležitost změny pohledu na selhání dítěte v systému, přesněji se jedná o selhání vzdělávacího systému v případě konkrétního dítěte. Tudíž není třeba hledat problém v dítěti, ale v systému, který není dostatečně připraven k potřebám jednotlivých dětí (Průcha, Walterová, 2003, s.85).

„Pojem inkluze vychází z angl. *inclusion*, což znamená *zahrnutí*, v širším pojetí *příslušnost k celku*. Inkluze není jen optimalizovaná a rozšířená integrace. Jedná se o koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení.“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 12).

„Inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení.“ (Slowík, 2007, s. 32).

Inkluze ve vzdělávání vychází z uznání práva na vzdělání jako jednoho ze základních lidských práv, jehož uplatňování se má řídit principem rovnosti. Z uvedeného důvodu by měly být školy „otevřeny“ všem dětem, ale prioritně by se měly otevírat těm, kteří byli dříve vzdělávání odděleně ve specializovaných zařízeních nebo jim byl přístup ke vzdělávání z ekonomických, kulturních, jazykových či sociálních důvodů ztížen či znemožněn (The Salamanca, 1994).

Inkluzi můžeme chápat jako vztah, kdy se člověk rodí do společnosti, která akceptuje jeho odlišnost a odlišnost každého svého člena a kdy je tedy „normální“ být jiný. Takové dítě se rodí do společnosti, která se nad jeho stavem vůbec nepozastavuje. Dochází ke „splynutí“ tzv. minority a majority, tj. jedinců se zdravotním postižením a intaktní populace (Bendová, 2005, s. 34).

Aby se děti a žáci se SVP mohli vzdělávat v běžných školách, jsou jim ze zákona podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. poskytnuta tzv. Podpůrná opatření. Jedná se o soubor organizačních, personálních a vzdělávacích opatření, která školy poskytují těm žákům, kteří tato opatření potřebují.

Podpůrná opatření představují podporu pro práci pedagoga se žákem, kdy jeho vzdělávání v různé míře vyžaduje upravit průběh jeho vzdělávání. Cílem úprav je především vyrovnávat podmínky ke vzdělávání žáka, které mohou být ovlivněny mírnými problémy nebo závažnými obtížemi, které jsou způsobeny nepřipraveností žáka na školu, odlišnými životními podmínkami a odlišným kulturním prostředím ze kterého žák vstupuje do vzdělávání. Současně početnou skupinu budou představovat žáci s nepříznivým aktuálním zdravotním stavem, který může ovlivňovat vzdělávání žáků nebo zdravotní postižení žáka.

Podpůrná opatření se podle rozsahu a obsahu člení do I. – V. stupně. Podpůrná opatření různých stupňů lze kombinovat. I. stupeň podpůrných opatření vždy navrhuje

a poskytuje škola. II. - V. stupeň navrhuje a metodicky provází v jeho naplňování školské poradenské zařízení, pedagogicko–psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum.

Po vyšetření a vyhodnocení všech souvislostí školské poradenské zařízení vydává škole Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, které obsahuje závěry z vyšetření žáka a doporučovaná podpůrná opatření.

K těm patří podpůrná opatření, která se vztahují k:

- úpravě metod a forem vzdělávání žáka
- k podpoře školním poradenským pracovištěm
- úpravě obsahu vzdělávání a případně k úpravě výstupů ze vzdělávání u žáků, kde je tato úprava možná a nezbytná
- organizaci vzdělávání (organizace výuky, volnočasových aktivit, prostorového uspořádání, práce s délkou vyučovací hodiny, délka přestávky, počet žáků ve třídě nebo skupině)
- IVP
- Personální podpora pro práci pedagoga-asistent pedagoga, další pedagogický pracovník, školní psycholog/školní speciální pedagog,
- Podpora pro žák-tlumočník do českého znakového jazyka, přepisovatel pro neslyšící, průvodce pro orientaci v prostoru, osobní asistent nebo přítomnost další osoby
- Metodická podpora v intenzivní podobě ze strany ŠPZ po dobu 6 měsíců v případech, kdy škola vzdělává žáka, jehož vzdělávání a nastavení podpůrných opatření vyžaduje těsnou spolupráci s odborníky ŠPZ.

(vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Na závěr této podkapitoly zmiňuji pozitivní rysy inkluze tak, jak je uvádí Havel:

- *Vítá rozmanitost, která přináší prospěch všem,*
- *nezaměřuje se pouze na vyloučené děti,*

- *týká se dětí, které se možná cítí ve škole vyloučené,*
- *přináší všem dětem rovnoprávnou možnost vzdělávání nebo je jistým způsobem chrání, aniž by je nevyklučovala,*
- *neformuje jenom speciální školství, ale i formální a neformální vzdělávací systém,*
- *nereaguje jen na rozmanitost, ale zlepšuje kvalitu vzdělávání všech žáků,*
- *nezaměřuje se na speciální školy, spíše na dostatečnou podporu žáků v rámci běžné školy,*
- *neuspokojuje pouze potřeby postižených dětí a zároveň neuspokojuje potřeby jedněch na úkor druhých.*

(Havel, 2013, s. 15)

3.1 Legislativní opatření pro integraci a inkluzi

Na mezinárodní úrovni se o inkluzi poprvé hovoří například v *Prohlášení ze Salamanky* v roce 1994. Toto Prohlášení podporuje inkluzivní vzdělávání a vychází přitom z předpokladu, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami mají mít přístup do běžných škol a vyzývá vlády ke změnám na podporu inkluze. Konference se účastnilo 92 vlád, které Prohlášení podepsaly, včetně České republiky.

Česká republika schválila jako součást svého právního řádu také *Listinu základních lidských práv a svobod*, která vymezuje rovné právo na vzdělávání pro všechny (Parlament ČR, 1992). Nejnovějším mezinárodním dokumentem, který byl v ČR ratifikován v roce 2009, je *Prohlášení OSN o právech osob s postižením (2006)* (Vaňurová, Pančocha in Bartoňová a Vítková, 2010, s. 16).

Jako další dokument podporující integraci a inkluzivní způsob vzdělávání schválila Česká republika v březnu 2010 *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV)*. NAPIV je jedním ze základních rámcových dokumentů zaměřených na zajištění rovného přístupu všech osob ke vzdělávání. Obsahuje nutná opatření ke zvýšení inkluzivního přístupu v českém školství. K vytvoření systému inkluzivního vzdělávání na všech úrovních vzdělávací soustavy se Česká republika zavázala ratifikací Úmluvy o právech občanů se zdravotním postižením, která se stala součástí českého právního řádu v únoru 2010 (Gébllová, 2010).

Klíčovým dokumentem pro rozvoj vzdělávání je v současnosti *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020*. Jednou ze tří hlavních priorit této strategie je právě snižování nerovností ve vzdělávání. Ze Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 vychází Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018. Jeho hlavním cílem bylo připravit a podpořit všechny složky systému tak, aby od 1.září 2016 bylo možné realizovat všechny změny, které přináší novela školského zákona.

Nejdůležitějším současným právním předpisem v České republice je zákon č. 82/2015 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. Školský zákon), který v § 16 blíže specifikuje vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných. Novela školského zákona deklaruje rovný přístup pro vzdělávání pro všechny žáky a ustupuje od kategorizace žáků. Podle této novely se dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.

1. září 2016 vstoupila v platnost vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Touto novou vyhláškou tak byla zrušena vyhláška č. 73/2005 Sb. a čl. II vyhlášky č. 103/2014 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školních poradenských zařízeních. Nová vyhláška upravuje pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků uvedených v § 16 školského zákona a vzdělávání žáků nadaných.

3.2 Integrace versus inkluze

Velmi zjednodušeně bychom mohli říci, že integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte škole, zatímco inkluze se víc snaží přizpůsobit edukační prostředí žákům. Je ale nutné konstatovat, že pojem integrace je charakteristický pro 80. léta 20. století. Pro diskuzi o inkluzivním vzdělávání jsou typická 90. léta 20. století a zejména počátek 21. století.

Tabulka č. 1: Integrace x inkluze

Integrace	Inkluze
zaměření na potřeby jedince s postižením	zaměření na potřeby všech vzdělávaných
expertízy specialistů	expertízy běžných učitelů
speciální intervence	dobrá výuka pro všechny
prospěch pro integrovaného dítěte/žáka	prospěch pro všechny děti/žáky
vyžaduje dílčí změnu prostředí	vyžaduje celkovou změnu školy
zaměření na vzdělávané dítě/žáka se speciální vzdělávací potřebou	zaměření na skupinu/školu
speciální programy pro dítě/žáka se SVP	celková strategie učitele
hodnocení dítěte/žáka expertem	hodnocení učitelem/zaměření na vzdělávací faktory

(Kocurová, 2002)

K dalších charakteristickým rysům inkluze patří to, že:

- se uskutečňuje/odehrává ve třídách, které odpovídají věku dětí/žáků;
- za nejvhodnější místo pro výuku je považována běžná třída;
- edukace probíhá/existuje ve školách v místě bydliště;

- škola má k dispozici odpovídající a dostatečné zdroje, tzn. dobré učitele, potřebné pomůcky, podpůrný personál;
- v průběhu edukačního procesu dochází k úpravě učiva = vzdělávacího obsahu, které je obsahem individuálního vzdělávacího plánu;
- inkluze staví na tom, že každé dítě má své potřeby, ale i schopnosti, k jejichž rozvoji směřuje flexibilní přizpůsobení instrukcí/pokynů, očekávání výkonu dítěte.

Z uvedeného vyplývá, že inkluze zahrnuje všechny děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. Důležité je, že se dotýká všech lidí bez výjimky. Vyžaduje kooperaci dětí, rodičů, učitelů a dalších skupin. Zahrnuje tedy celé školství.

V současné době můžeme konstatovat, že Česká republika a v podstatě celá Evropa směřuje k inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol. Musíme si uvědomit, že pokud chceme, aby byla inkluze úspěšná, musí dojít především k součinnosti těchto faktorů – rodičů a rodiny, školy, učitelů, poradenství a diagnostiky, prostředků speciálně pedagogické podpory (podpůrný učitel, osobní asistent, doprava dítěte, rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky, úprava vzdělávacích podmínek) a dalších faktorů (architektonické bariéry, sociálně psychologické mechanismy, organizace zdravotně postižených).

3.3 Podmínky k úspěšné inkluzi

Aby bylo inkluzivní vzdělávání opravdu úspěšné, je nutné dostatečným způsobem zajistit optimální podmínky při vzdělávání. S ohledem na individuální potřeby každého dítěte by měly být splněny nároky na podmínky prostorové, materiální, personální, psychosociální, organizační a edukační (Bendová, 2014).

Před zařazením dítěte se zdravotním postižením do vzdělávacího procesu by škola v ideálním případě měla odstranit všechny architektonické bariéry, které by dítěti bránily v bezpečném pohybu po škole, ale i na školní zahradě. Podle druhu postižení musí škola upravit i podmínky třídy jako je osvětlení, výška nábytku, viditelnost a dosažitelnost hraček, zabezpečení postele a ostrých hran ve třídě. Pro děti s tělesným postižením je nutné bezbariérové WC a dostatečný manipulační prostor (Bendová, 2014).

RVP pro předškolní vzdělávání vymezuje materiální podmínky pro zajištění edukace dítěte se SVP. Třída mateřské školy, kterou navštěvuje dítě se SVP musí být vybavena

dostatečným množstvím didaktických pomůcek a hraček vhodných pro daný typ postižení. Pokud má škola dostatek finančních možností, může si pomůcky přímo sama zakoupit, ale pokud to škole finanční situace nedovoluje, může si speciální pomůcky zapůjčit ve speciálně pedagogickém centru podle typu postižení (RVP PV, 2004).

Klíčovou roli v rámci inkluzivního vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami mají pedagogové mateřských škol. Pedagog musí mít odborné znalosti z jednotlivých oblastí speciální pedagogiky, jelikož spolurozhoduje o tom, jak bude vypadat organizace vzdělávání dítěte se SVP. Nelze popřít, že inkluze klade na pedagogy mateřských škol zvýšené nároky, což by mohl být jeden z důvodů, proč někteří mají výhrady k inkluzivnímu vzdělávání (Šturma, 2013).

Jako podpůrné opatření může sloužit asistent pedagoga. Dítě se SVP má své specifické potřeby a učitel, pokud je na třídě sám, není vždy schopen se mu individuálně věnovat, proto je důležité zajistit ve třídě přítomnost další pedagogické osoby. Pokud školské poradenské zařízení vydá doporučení, může škola podat žádost o asistenta pedagoga na odbor školství příslušného krajského úřadu (Teplá, Šmejkalová, 2010).

Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami by se v prostředí mateřské školy mělo cítit dobře, spokojeně a bezpečně. Je nutné předejít tomu, aby se dítě nestalo terčem verbálních nebo agresivních útoků ze strany intaktních vrstevníků. Učitel mateřské školy by neměl dítěti se SVP věnovat vyšší pozornost než ostatním dětem ani ho nijak upřednostňovat. Rovnocenné postavení všech dětí zmiňuje RVP PV (RVP PV, 2004).

Pokud je ve třídě se SVP, měl by být snížen počet dětí, bohužel v praxi je toto pravidlo ne vždy dodržováno. Ředitelé a ředitelky mateřských škol nechtějí počty dětí ve třídě snižovat, protože i přes navýšení normativu na dítě s postižením nevykompenzují ztrátu finančních prostředků, kdyby kapacitu třídy zcela naplnili a jednak z důvodu nedostatku míst v mateřských školách (Šturma, 2013).

Mateřská škola má kromě jiného funkci výchovně-vzdělávací a pro děti, které nezvládají nároky předškolního vzdělávání, vypracovává individuální vzdělávací plán (IVP). IVP je vhodný i pro děti mimořádně nadané, kterým je také třeba věnovat individuální péči. Více o IVP zmiňuji v kapitole 4.1 Individuální vzdělávací plán.

Optimální podmínky edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nelze naplňovat bez spolupráce a komunikace rodičů předškolních dětí se SVP a dalšími osobami,

které se nějakým způsobem účastní vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami (Lažová, 2013)

4 DÍTĚ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice upravuje školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který je novelizován zákonem č. 82/2015 Sb. a vyhláškou MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, kterou mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. O dětech se speciálními vzdělávacími potřebami můžeme hovořit tehdy, pokud se jejich postižení nebo narušení nějakým způsobem promítá do jejich edukace a vyžaduje úpravu edukačních podmínek, včetně úprav prostorových, materiálních a personálních (Jones, 2004).

Školský zákon 561/2004 sb. uvádí, že: *dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním* (Školský zákon 561/2004, §16).

Mezi žáky se zdravotním postižením se řadí děti s tělesným, smyslovým a mentálním postižením, dále děti s poruchou autistického spektra, vadami řeči, se souběžným postižením více vadami, s vývojovými poruchami učení a chování (Lechta, 2010).

Za osoby se zdravotním znevýhodněním je dle školského zákona považován žák zdravotně oslabený, dlouhodobě nemocný či žák s lehkými zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování, jejichž projevy je potřeba zohlednit při vzdělávání.

Poslední skupinou jsou žáci se sociálním znevýhodněním, to jsou například děti s nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou, z nevýhodného rodinné prostředí nebo z cizojazyčného prostředí - např. děti přicházející v rámci migrace ze zahraničí) (Školský zákon č. 561/2004 Sb. § 16).

Tito žáci mají právo bezplatně využívat speciálně pedagogickou péči, speciální didaktické a kompenzační pomůcky, také mají nárok na úpravu obsahu, forem a metod, které odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem při vzdělávání. Speciální vzdělávací potřeby dětí a žáků zjišťuje školské poradenské zařízení, což je pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum. Při hodnocení výsledků

vzdělávání se přihlíží k povaze daného znevýhodnění a vytvoří se adekvátní podmínky odpovídající žakovým potřebám.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají nárok na tzv. podpůrná a vyrovnávací opatření při vzdělávání. Vyrovnávacích opatření využívají žáci se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. Jedná se o využívání pedagogických nebo speciálně pedagogických postupů, metod a forem při vzdělávání, poskytování individuální podpory v rámci výuky, individuálního vzdělávacího plánu, využívání služeb poradenských zařízení a služeb asistenta pedagoga. Podpůrnými opatřeními při vzdělávání žáků se zdravotním postižením se rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

4.1 Individuální vzdělávací plán dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami

„Individuální vzdělávací plán (dále jen „IVP“) je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, přičemž vychází ze školního vzdělávacího programu.“ Je koncipován na základě spolupráce učitele, speciálního pedagoga, vedení školy, zákonných zástupců dítěte (nejčastěji rodičů) a pracovníka PPP či SPC (vyhláška č. 27/2016Sb.).

IVP zpracovává škola na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádost zletilého žáka nebo zákonného zástupce. Zajišťuje speciální vzdělávací potřeby žáka, přičemž vychází ze školního vzdělávacího programu a je součástí dokumentace žáka v matrice školy. Ve školním vzdělávacím programu jsou uvedené podmínky, které škola již vytvořila nebo vytvoří pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a také způsob péče o tyto žáky (Jucovičová, D., Žáčková, H., Budíková, J., Bartošová, B., Šauerová, A., 2009).

IVP obsahuje informace o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření, identifikační údaje žáka a pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání dítěte.

Dále jsou tam uvedeny úpravy obsahu, metod, forem, časového a hodnocení vzdělávání žáka. Musí být také uveden pedagogický pracovník školského zařízení, se kterým škola spolupracuje. IVP se zpracovává nejpozději do 1 měsíce ode dne, kdy škola obdržela doporučení od školského poradenského zařízení. Individuální vzdělávací plán může být doplňován v průběhu celého roku podle potřeb žáka. Nejméně jednou ročně školské poradenské zařízení vyhodnocuje naplňování IVP (dle vyhlášky č. 27/2016 Sb.).

Díky individuální vzdělávacímu plánu může dítě/žák plnit úkoly dle svých schopností, dovedností a vlastního tempa. IVP je důležitý i pro pedagoga, protože mu umožňuje pracovat s dítětem na úrovni, která koresponduje s jeho schopnostmi a dovednostmi, pedagog se tudíž nemusí obávat z neplnění učebních osnov. Další výhodou je, že se na tvorbě IVP spolupodílí rodiče, takže se stávají spoluzodpovědnými za výsledky vzdělávání svého dítěte a zároveň se ho aktivně účastní. Jak uvádí Zelinková (2001), „*cílem není hledat úlevy, ale najít optimální úroveň, na níž může integrovaný žák pracovat.*“

4.2 Školský poradenský systém

Poradenské služby zahrnují činnosti diagnostické, intervenční, terapeutické, konzultační a informační. V České republice jsou poradenské služby poskytovány dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám, školským zařízením i široké veřejnosti a řídí se se vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která byla novelizována vyhláškou č. 197/2016 Sb. Služby jsou poskytovány bezplatně, a to na žádost žáků, jejich zákonných zástupců, škol nebo školských zařízení. Podmínkou poskytnutí psychologické nebo speciálně pedagogické poradenské služby je předání informací o rozsahu, povaze, trvání, cílech a postupech následné služby a písemný souhlas žáka nebo jeho zákonného zástupce.

Účelem poradenských služeb je přispívat k vytváření vhodných podmínek k optimálnímu tělesnému, psychickému a sociálnímu vývoji dítěte a k rozvoji jeho osobnosti před zahájením vzdělávání a v průběhu vzdělávání. Poradenská zařízení zjišťují speciální vzdělávací potřeby žáků se zdravotním postižením, zdravotním nebo sociálním znevýhodněním, i žáků mimořádně nadaných, doporučují vhodná podpůrná opatření, dále řeší prevenci různých forem rizikového chování a výchovné obtíže. Výsledkem poradenských služeb školských poradenských zařízení jsou zpráva a doporučení. Zprávu

poskytuje poradenské zařízení pouze k rukám žáka nebo jeho zákonného zástupce, doporučení předává škole, kterou žák navštěvuje (vyhláška č. 72/2005 Sb., §2).

Do systému poradenských služeb řadíme výchovné poradce, metodiky prevence, školní psychology a školní speciální pedagogy. Tito pracovníci mohou působit na různých typech škol, kde jsou zřizována školní poradenská pracoviště, která slouží poskytování poradenských a konzultačních služeb pro žáky, jejich zákonné zástupce a pedagogy. Za poskytování poradenských služeb na škole zodpovídá ředitel školy, případně jím pověřený zástupce ředitele. Vedení školy se podílí společně s ostatními pracovníky na vytvoření Programu školního poradenského pracoviště na zabezpečování pedagogicko-psychologického poradenství poskytovaného ve škole, klade důraz na vzájemnou informovanost, spolupráci a dodržování etického kodexu školních poradenských pracovníků. Odbornou a metodickou podporu poradenským pracovníkům ve škole poskytují pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogická centra a střediska výchovné péče. Školním psychologům poskytuje odbornou a metodickou pomoc také Asociace školních psychologů.

Uvnitř školního poradenského pracoviště je nutné jasné rozdělení náplně činnosti všech poradenských odborníků. Výchovný poradce se věnuje zejména problematice kariérového poradenství a procesu integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (včetně integrace nadaných) na školách. Dále vyhledává žáky, jejichž vývoj a vzdělávání vyžadují zvláštní pozornost. Školní metodik prevence pracuje především v oblasti prevence sociálně nežádoucích jevů. Školní psycholog či školní speciální pedagog, pokud jím škola disponuje, vytváří systém včasné identifikace žáků s výukovými obtížemi a vytváří strategii pro prevenci výukových obtíží ve vztahu k reedukaci. Dále se věnuje metodické podpoře učitelů a zajišťuje krizovou intervenci. Metodikem prevence obvykle bývá stávající učitel při svém plném úvazku (vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Dále do poradenského systému spadají již zmíněné pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra, která podle vyhlášky č. 72/2005 Sb., novelou č. 197/2016 Sb. patří ke školským poradenským zařízením.

Cílem pedagogicko-psychologické poradny (dále jen „PPP“) je poskytovat podporu a odbornou pomoc při řešení osobních problémů dětí a žáků v průběhu vzdělávání, při

prevenci sociálně patologických jevů, při volbě povolání a individuálních předpokladů v souvislosti s profesní orientací, zjišťují příčiny poruch učení a chování. Poradenské služby PPP probíhají formou komplexní diagnostiky, intervence, konzultace nebo podáváním informací (Lechta, 2010). Tým odborníků tvoří psycholog, speciální pedagog a sociální pracovník. Svou činnost uskutečňují ambulantně v poradně nebo návštěvami škol a školských zařízení, kde poskytují metodickou podporu učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům. PPP zjišťuje pedagogicko-psychologickou připravenost žáků na povinnou školní docházku, speciální vzdělávací potřeby žáků a na základě pedagogicko-psychologické diagnostiky vypracovává zprávu a doporučení s návrhy podpůrných opatření pro žáka.

Speciálně pedagogická centra (dále jen „SPC“) se zaměřují na poradenskou činnost pro děti a mládež s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči a autismem, případně pro děti a žáky se souběžným postižením více vadami. Jedno centrum poskytuje poradenské služby v rozsahu odpovídajícím jednomu nebo více druhům znevýhodnění. Pracovní tým je totožný s pracovníky pedagogicko-psychologické poradny. Činnost centra se uskutečňuje ambulantně v jeho prostorách, návštěvami ve školách, popřípadě v rodinách. Služby SPC mají komplexní charakter, zaměřují se zejména na podporu integrovaných dětí a žáků v běžných školách a školských zařízeních.

Rodiče nebo zákonní zástupci dítěte se také mohou obrátit na Středisko výchovné péče (dále jen „SVP“), které upravuje zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, který novelizuje zákon č. 333/2012 Sb. SVP poskytuje poradenské služby, které spočívají v konzultacích a poskytování odborných informací dětem, rodičům, pedagogickým pracovníkům a osobám odpovídající za výchovu dětí s rizikem poruch chování nebo již rozvinutou poruchou chování a negativních vlivů v sociálním vývoji. Středisko poskytuje služby ve formě ambulantní, celodenní, internátní, a to nejdéle po dobu 8 týdnů, nebo terénní, zejména v rodinném nebo školním prostředí klienta.

Koordinaci poradenského systému zajišťuje Institut pedagogicko-psychologického poradenství. V České republice byl zřízen roku 1994 jako příspěvková organizace přímo řízená Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Předmětem jeho činnosti bylo poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních na území České republiky v oblastech preventivní, pedagogicko-psychologické, speciálně pedagogické a

v oblasti volby další vzdělávací cesty. Speciální péče o dítě s postižením je zahájena okamžitě po zjištění postižení a soustředí se na rodinu jako celek. Má svá specifika daná věkem a druhem postižení klientů (Pipeková, 2006).

4.3 Školní speciální pedagog

Speciální pedagogové začali na školách v České republice působit po roce 1989. Jejich potřeba a uplatnění začali v posledních letech rapidně stoupat, a to hlavně z důvodu legislativních změn ve vzdělávání. Ty se týkají především inkluzivního vzdělávání, které předpokládá, že v mateřských, základních a středních školách bude probíhat komplexní podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Bohužel, mnoho škol nedisponuje takovými finančními prostředky, které by umožnily zřídit pozice školního speciálního pedagoga.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění dle § 18 výše uvedeného zákona definuje speciálního pedagoga jako osobu, která dosáhla požadovaného vzdělání studiem akreditovaného magisterského studia, studijním programem pedagogických věd. Studium pedagogických věd musí být zaměřeno na speciální pedagogiku, pedagogiku předškolního věku nebo na přípravu učitelů základních škol, na přípravu učitelů všeobecně – vzdělávacích předmětů středních škol. Dále také na přípravu vychovatelů a doplňující studium k rozšíření odborné kvalifikace uskutečněné vysokou školou nebo studiem oboru pedagogika a doplňující studium k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňované vysokou školou.

Náplň činnosti školního speciálního pedagoga spočívá v depistáži žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zařazení do speciálně pedagogické péče. Po zařazení žáků do příslušného vzdělávacího zařízení by měl školní speciální pedagog zajišťovat diagnostiku a péči o děti se speciálními vzdělávacími potřebami, shromažďovat údaje o žákovi včetně anamnézy osobní i rodinné, sestavit individuální vzdělávací plán a případně navrhnout i mimoškolní aktivity pro žáka. Důležitou součástí práce školního speciálního pedagoga je rovněž zprostředkování speciálně-vzdělávací činnosti, reedukační a kompenzační činnosti se skupinou žáků. Měl by průběžně hodnotit realizované činnosti, dle výsledků, popřípadě i navrhnout jejich úpravu. Rovněž také zabezpečuje kontakt s rodiči žáka se SVP. Poskytuje speciálně-pedagogické poradenství pro žáky, zákonné zástupce a pedagogické pracovníky školy.

Školní speciální pedagog zastává ve škole jinou roli než speciální pedagog ve školském poradenském zařízení, i když se práce školního speciálního pedagoga a školního poradenského zařízení vzájemně doplňuje. Při vzdělávání dětí a žáků se SVP se mnohdy vyskytují různé problémy a překážky, které je potřeba řešit, a právě v tomto případě slouží speciální pedagog, který je plně kvalifikovaný, aby navrhl opatření a vhodné způsoby vzdělávání dětí se SVP. Působením školního speciálního pedagoga získávají výhodu jak jednotliví účastníci vzdělávání, tak i celý systém školy (Kucharská et al, 2013).

Kucharská et al. (2013) uvádí, že typ osobnosti je jedním z mnoha faktorů, které ovlivňují práci speciálního pedagoga a kvalitu předávaných informací a zkušeností. Škola představuje různorodou a živou instituci, kde se za nejdůležitější považuje spolupráce a stanovení společných cílů, hodnot, a k tomu je zapotřebí týmové spolupráce a empatie. Důležitou osobní hodnotu u speciálního pedagoga představuje sebepojetí a přiměřená sebereflexe. Speciální pedagog by měl umět realisticky hodnotit svůj výkon – tedy měl by si být schopen uvědomit, v čem udělal chybu a jaká reakce naopak byla správná a vhodná. Tato profese vyžaduje u pedagoga velkou dávku tvořivosti a schopnost stále nových nápadů a postojů. Velký význam u speciálního pedagoga má také komunikační schopnost, díky níž dokáže přizpůsobit informace předávané rodičům, žákům a kolegům tak, aby pro všechny byly srozumitelné a jednoznačné. Také pokoru vnímáme u speciálního pedagoga jako důležitou součást jeho osobnosti. Chápeme ji jako přiznání pohledů či hodnot, se kterými pracuje, nemusí se s jinými názory ztotožnit ani je bez připomínek přijmout, ale je důležité akceptovat názory druhého a vyjádřit se, zda se ztotožní s tímto názorem, či má názor jiný (Kucharská et al. 2013).

5 PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části své práce se zabývám tím, jak předškolní pedagogové interpretují inkluzi a inkluzivní vzdělávání. Zjišťuji zkušenosti učitelek mateřských škol se vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich názory na reformu školského systému v rámci inkluze. Výzkum se zabývá problematikou inkluze a edukačními změnami ve vzdělávání, které s ní souvisí. V úvodu praktické části zmiňuji cíle výzkumu, výzkumné otázky, charakteristiku a použité metody výzkumu.

5.1 Cíl práce

Hlavním cílem této bakalářské práce je zjistit, do jaké míry jsou předškolní pedagogové připraveni na inkluzivní vzdělávání a jaký k němu zaujímají postoj.

5.2 Výzkumné otázky

Pro zjištění cíle práce jsem položila tuto hlavní výzkumnou otázku:

Jaký postoj zaujímají předškolní pedagogové k inkluzivnímu vzdělávání?

Na tuto otázku navazují další výzkumné otázky, které doplňují informace o tom, jak učitelky mateřských škol vnímají tuto problematiku:

- Jaké spatřují výhody a nevýhody inkluzivního vzdělávání?
- Jakou mají zkušenost se vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?
- Do jaké míry se cítí být připraveni na inkluzivní vzdělávání?
- Jaké jsou zkušenosti předškolních pedagogů s asistentem pedagoga?

5.3 Charakteristika výzkumného souboru

Pro svůj výzkum jsem oslovila 6 respondentek, které působí jako učitelky v mateřské škole. Respondentky jsou různého věku, vzdělání a délky praxe ve školství. Cílem rozhovorů bylo zjistit jejich názory na inkluzi a zmapovat jejich osobní zkušenost se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich připravenost na inkluzivní vzdělávání. Pro lepší přehlednost údajů o respondentkách jsem vytvořila tabulku č. 2, která znázorňuje výběr respondentek, jejich věk, vzdělání a počet let praxe.

Tabulka č. 2: Výběr respondentek R1 – R6

Respondent	Věk	Vzdělání	Počet let praxe
R1	44	SPgŠ	25
R2	39	SPgŠ	9
R3	54	VŠ Spec. pedagogika	36
R4	30	VŠ Spec. pedagogika	7
R5	28	VŠ Učitelství pro MŠ	7
R6	21	SPgŠ	2

Rozhovory byly realizovány během zimy a jara 2017, kdy jsem chodila na souvislou praxi do mateřské školy ve svém rodném městě, a tak jsem blíže pronikla do prostředí dané mateřské školy, kde jsem následně oslovila několik učitelek. Tato mateřská škola má celkem 8 tříd, 6 je v jednom areálu a 2 třídy jsou na odloučených pracovištích v témže městě. Pět rozhovorů se odehrálo ve třídách mateřské školy obvykle v odpoledních hodinách, kdy jsme již byly o samotě. Jeden rozhovor se odehrál netradičně na fotbalovém hřišti v ústraní během tréninku syna respondentky R5, která působí jako zástupkyně ředitelky mateřské školy.

Na začátku rozhovoru jsem respondentky seznámila s tématem bakalářské práce a přiblížila jsem jim, co bych se průběhu rozhovoru od nich chtěla dozvědět. Poté jsem jim ukázala okruhy otázek, na které se budu ptát a požádala jsem o svolení nahrávání na diktafon. Některé respondentky hovořily volně, přičemž jsem se jich příležitostně doptávala, a naopak některé nepřímo vyžadovaly jasnou strukturu otázka – odpověď. Většina respondentek se mi plně otevřela a vyjádřila svůj názor, představy, ale i obavy ohledně inkluzivního vzdělávání.

5.4 Metodika výzkumu

Pro svůj výzkum jsem zvolila kvalitativní metodu výzkumu, tedy rozhovor. Gavora (2000) označuje rozhovor za metodu, která má za úkol zjistit, jak lidé interpretují okolní svět a jaký význam připisují různým událostem. Ve svém výzkumu jsme využila metodu

polostrukturovaného řízeného rozhovoru. Respondentky odpovídaly na předem připravené otevřené otázky týkající se dané problematiky. Otázky na rozhovor jsou připojené jako příloha č. 1.

„U polostrukturovaného interview máme definované tzv. jádro interview, tj. minimum témat a otázek, které má tazatel za povinnost probrat“ (Miovský, 2006: 160). Tento typ rozhovoru usnadňuje udržení linie interview, dovoluje přitom dotazované osobě prosadit vlastní zkušenosti (Hendl, 2005).

Při polostrukturovaném rozhovoru kombinujeme prvky nestrukturovaného i plně strukturovaného interview, což činí z této metody téměř dokonalý výzkumný nástroj pro aplikaci mnoha plánů výzkumu v rámci kvalitativního přístupu (Miovský, 2006).

Přímou transkripcí byly rozhovory doslovně přepsány do písemné formy. Z důvodu zachování anonymity byla respondentkám přidělena čísla, aby nemohlo dojít k jejich identifikaci.

Následně byly rozhovory v písemné podobě zpracovány technikou otevřeného kódování. Otevřené kódování je základním komponentem zakotvené teorie. Tato technika je považována za jednoduchou, a přitom univerzální metodu analýzy dat. Jednotky v textu jsou během tohoto procesu označeny a pojmenovány kódem. Jednotka je významovým celkem, kdy může výzkumníkem dojít k vyznačení pouze slova, ale i celého odstavce (Šed'ová in Švaříček, Šed'ová a kol., 2007 s. 211-214).

Nadstavba na otevřené kódování je technika nazývaná vyložení karet. Cílem této techniky je uspořádat kategorie s kódy do určitého obrazce a následně pak podle toho sestavit text. Text je sestaven tak, že jsou obsahy jednotlivých kategorií převyprávěny. V případě interpretace výsledků není třeba zařazovat všechny kódy, ale jen ty, které se nějakým způsobem vztahují k výzkumným otázkám (Švaříček et al, 2014).

5.5 Analýza a interpretace získaných dat

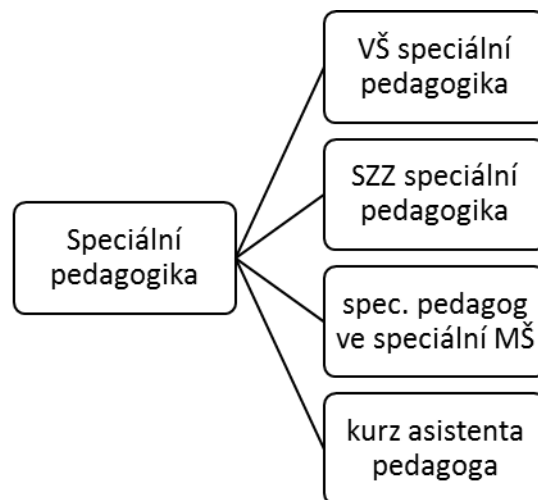
Analýza rozhovorů proběhla pomocí základní složky zakotvené teorie, a to otevřeným kódováním. Na základě významu byla v textu vymezena určitá část úseku a té byl přidělen kód. Podle podobnosti a obsahu byly tyto pojmy uskupeny pod kategorie. Tímto postupem vznikly následující kategorie:

- speciální pedagogika,
- zkušenost s dítětem s postižením,

- pocity,
- spolupráce,
- představa o inkluzi,
- názor na inkluzi,
- výhody inkluze,
- nevýhody inkluze,
- ideální podmínky inkluze,
- asistent pedagoga,
- připravenost pedagogů na inkluzivní vzdělávání.

Vedle zmíněných kategorií jsou následně znázorněny kódy vztahující se k dané kategorii.

Kategorie speciální pedagogika

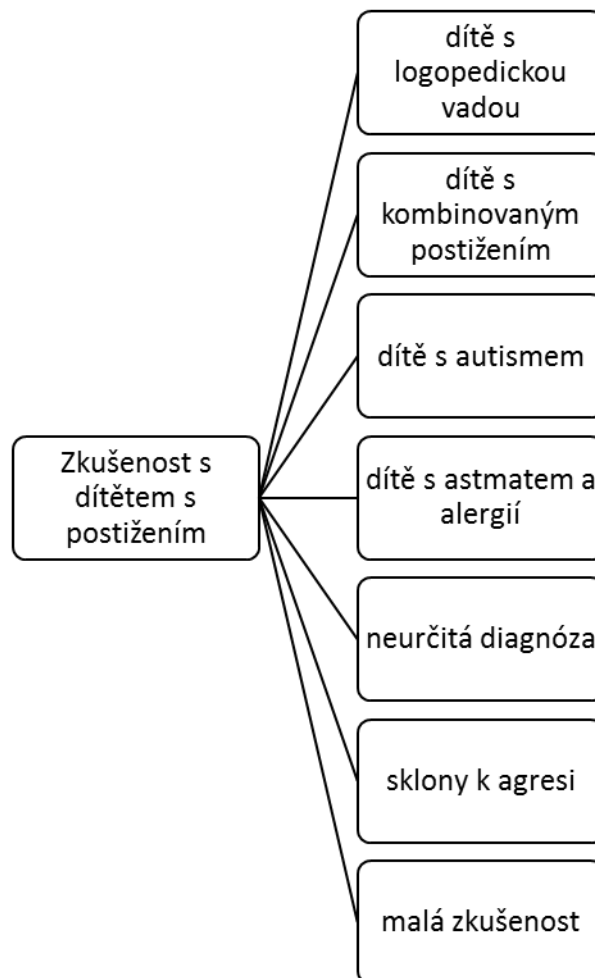


Na úvod bych ráda zmínila, kolik učitelek se nějakým způsobem setkala s teoretickou výukou v oblasti speciální pedagogiky. Celkem 5 z 6 dotazovaných respondentek se s ní blíže seznámilo. Respondentky R3 a R4 vystudovaly bakalářský obor Speciální pedagogika na vysoké škole, obě uvedly, že studovaly z vlastní iniciativy. Respondentka R3 uvádí: „Stoprocentně mě obohatila, i když mám jen bakaláře, ale doporučila bych každému, aby se alespoň nějakýho kurzu zúčastnil nebo se podíval do nějakých zařízení.“ Naopak respondentka R4 říká: „Tak já mám vystudovanou speciální

pedagogiku psycho – eto a nic si z toho nepamatuju, pořád se mám co učit, tam to bylo takový všeobecný, spíš teorie.“

Respondentka R5 vystudovala na vysoké škole obor Učitelství pro mateřské školy a z oboru speciální pedagogika absolvovala státní závěrečnou zkoušku. Respondentka R1 působila 2 roky jako speciální pedagog ve speciální mateřské škole, i když obor nemá vystudovaný. Kurz asistenta pedagoga absolvovala respondentka R5.

Kategorie zkušenost s dítětem s postižením

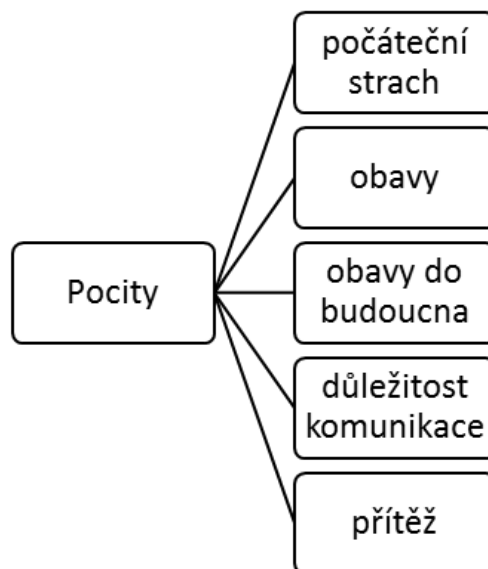


Poměrně zásadní roli hraje fakt, jestli se dané respondentky setkaly s dětmi s postižením. Respondentka R4 uvedla, že má pouze malou zkušenost, v zásadě se ale všechny respondentky setkaly ve své třídě s dítětem s postižením. Respondentky nejčastěji uváděly dítě s logopedickou vadou nebo s kombinovaným postižením. „Dítě mělo celkový postižení, kombinovaný se tomu asi říká,“ a zároveň respondentka R4 uvádí, že má jen velmi malou zkušenost, a že by se potřebovala dále rozvíjet.

Respondentka R5 zmiňuje svoji zkušenost s dítětem s postižením autistického spektra: „No těch případů je hodně, teď sleduju celkově i všechny děti, co je u nás evidujeme, ale asi největší zkušenost byla s kloučkem Ioni, co byl u nás ve třídě, měl vlastně poruchu autistického spektra a ta práce s ním ve třídě byla velmi náročná. Chodilo nás soustavně 25-26, takže individuální práce nebyla na mysli, a navíc měl sklony k agresí, že těm dětem hodně ubližoval.“ Respondentky R1 a R2 vidí jako problém dosud neurčené diagnózy u některých dětí. „Diagnózu ještě nemá, protože je to prostě ještě malej kluk, má samozřejmě velký komunikační problémy, nevíme, jak moc to bude s tím autismem, podle mě teda jeho sociální chování nasvědčuje, že asi nebude, uvidíme.“

Respondentka R4 má bohaté zkušenosti s dětmi s postižením, protože 8 let pracovala ve Speciálně pedagogickém centru a se svojí kolegyní založila mateřskou školu pro děti s autismem a s alergií, která bohužel po revoluci zanikla a stala se z ní běžná mateřská škola.

Kategorie pocity

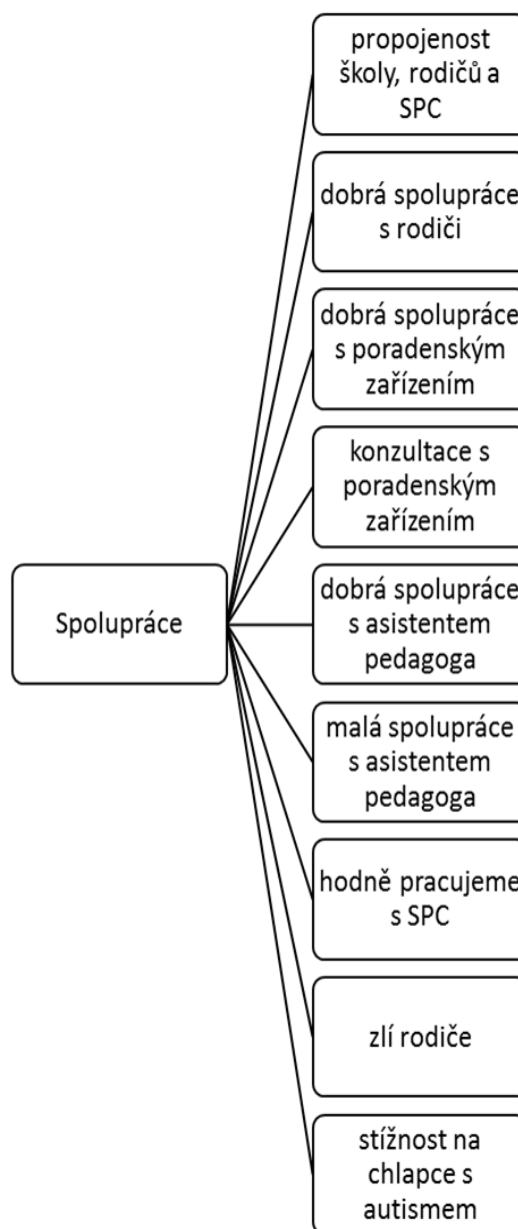


Odpovědi všech respondentek na zkušenost s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami ve své třídě obsahovaly poměrně shodné znaky. Respondentka R2 přiznala, že když k ní do třídy přišel chlapec s kombinovaným postižením, tak prožívala počáteční strach z neznámého. „Měla jsem na začátku z toho hroznej strach.“ V zápětí dodává, že strach byl zbytečný, že to nakonec fungovalo. Ovšem s tím samým chlapcem má i negativní zkušenost, kdy dostala do třídy jinou kolegyni a s ní už to prý nefungovalo. „Naráželo to na takový to,

že chlapec ruší, a že je pro ní jakoby přítěží. Byla jsem z toho hrozně nešťastná, i když se to teda pak během půl roku vykrystalizovalo.“

Respondentky R4 a R5 vyjádřily velké obavy z inkluze, hlavně do budoucna. „A do budoucna z toho obavy stejně mám,“ řekla respondentka R4. Respondentka R5 se s ní shoduje a dodává: „A jinak obavy z toho do budoucna mám hodně, vidím, jak to je, těch dětí je čím dál víc, nechápu, proč to je, čím to je.“ Dále zmiňuje důležitost komunikace, která prý dnes ve vztazích chybí.

Kategorie spolupráce



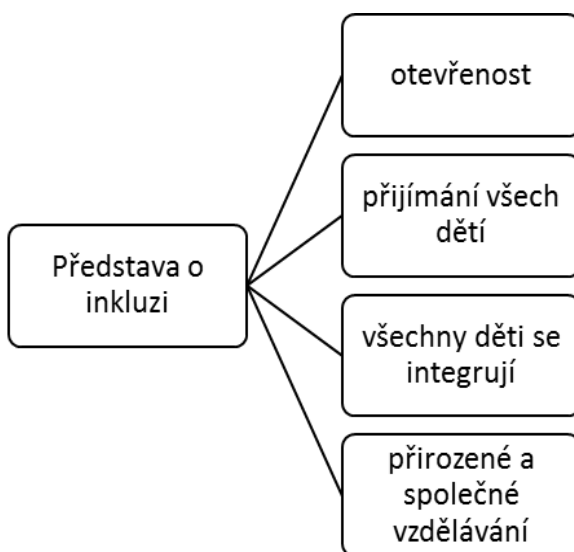
O vzájemné propojenosti školy, rodičů a poradenských zařízení nejvíce mluvila respondentka R6, která má ve třídě dítě s logopedickou vadou: *„Podklady nám dává maminka, které jí dává SPC, dál chodí k paní X na logopedii, s tou jsme taky v kontaktu, vždycky nám řekne, co v daném období máme procvičovat. Rodiče dojíždí za tou logopedkou, tam dostane materiály, takže jsme všichni propojení.“*

50 % respondentek chválilo velmi dobrou až vynikající spolupráci s rodiči a s asistentem pedagoga. *„Maminka s námi hodně spolupracovala, problémy jsme žádné neměli, tak jsme se nemuseli obracet na poradenské zařízení.“* *„Jinak spolupráce je perfektní, ve všem se radíme.“* Se spoluprací s poradenským zařízením jsou spokojeny jen 2 respondentky: *„Spolupráce byla vždy velmi dobrá, odborníci vstřícní, v názorech jsme se naprosto shodli.“*

Respondentka R4 nebyla spokojená se spoluprací asistenta pedagoga: *„Asistentka s ním někam individuálně furt odcházela, spolupráce mezi náma nebyla skoro žádná, starala se jen o to dítě.“* I když respondentka R2 zprvu chválila poradenská zařízení, potom si vzpomněla na případ, kdy jim poradenské zařízení pomáhalo vypracovat individuální vzdělávací plán pro chlapce s kombinovaným postižením a říká k tomu: *„Hmm noo, pomáhali nám vypracovat IVP, u té holčičky byl teda dobře vypracovanej, ale u toho kloučka, to bylo vidět, že to bylo jakoby strojově zpracovaný, protože jsem s ním třeba měla hrát pexeso, ale on nedokázal rozlišit ani barvy, ani tvary a ani nic uchopit do ruky.“* V tomto případě se na chlapce do mateřské školy prý nikdo z poradenského zařízení nikdy nepřijel podívat.

Respondentka R4 popisuje spolupráci s asistentkou pedagoga jako vynikající: *„Informovaly jsme se vzájemně, jakou máme představu a co je naším cílem, vypracovaly jsme si IVP pro to dítě, celkem důsledně bych řekla, pak jsme vyhodnocovaly a konzultovaly s poradenským zařízením.“* Pak ale dodává, že se setkala i s případem, kdy rodiče byli opravdu zlí a naštvaní na všechny, kteří se snažili upozornit, že by jejich dítě potřebovalo vyšetření v poradenském zařízení. Na toho daného chlapce si stěžovaly i dokonce děti samotné, problém se vyhrotil až do situace, když rodiče těchto dětí chtěli sepsat petici za přesunutí chlapce do jiné třídy.

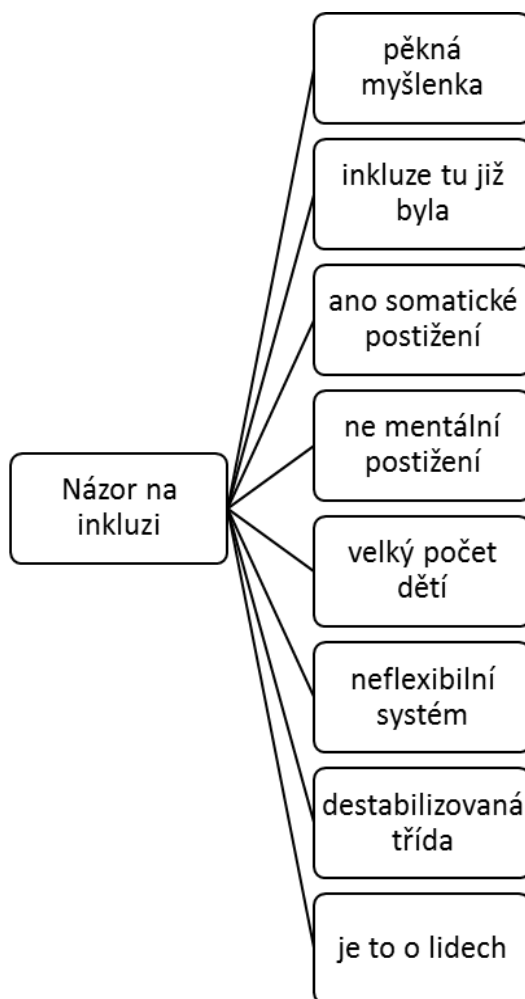
Kategorie představa o inkluzi



Představy respondentek o pojmu inkluze se příliš nelišily, je vidět, že všechny respondentky se o problematiku alespoň minimálně zajímají a chápou její základní princip. Respondentka R2 vyjádřila, co si pod tímto pojmem představuje: „*Tak jakoby otevřenost no, přijímání všech dětí bez rozdílu barvy pleti, náboženství i zdravotního stavu. Jako mít tu třídu už uzpůsobenou tak, že by mohlo to dítě kdykoliv přijít.*“

Respondentka R3 vyjádřila velmi podobnou představu a to: „*Inkluze je vlastně to, že se stane naprosto normálně, přirozeně společně vzdělávání všech dětí, jak intaktních, tak dětí, který jsou prostě s nějakým znevýhodněním.*“ A respondentka R6 dodává: „*No představuji si něco, jako je ten Adámek, že se integrujou děti do třídy a prostě se s nima pracuje jako s ostatníma dětma.*“

Kategorie názor na inkluzi



Polovina dotazovaných respondentek se shodla, že inkluze je sice velmi pěkná myšlenka, ale do jaké míry realizovatelná v praxi, to je otázka. „Je to hrozně hezká myšlenka, akorát se trochu bojím, že je trochu utopická, no. Ale jako jo, když by byly splněny všechny možný parametry a sešli by se ti lidi, který se mají sejít, tak by to šlo.“ Respondentka R5 má podobný názor jako předchozí respondentka R2: „Myslím si, že to je alibismus, ta myšlenka je sice moc pěkná, ale vymyslel to někdo, kdo nikdy ty děti nevzdělával.“

Dvě respondentky, které mají již dlouholetou praxi, sdílely stejný názor a to takový, že inkluze v mateřských školách probíhala vlastně odjakživa, akorát nenesla takový „honosný“ název. Do mateřských škol prý chodily všechny děti a nedělaly se žádné rozdíly. „Inkluze tu byla v podstatě vždy, alespoň v předškolním školství, jen je teď lépe ošetřena péče o děti, které mají speciální potřeby“ nebo „Inkluzivní vzdělávání máme v mateřských školách odjakživa, já tvrdím, že tam nebyly problémy takový děti mít, dřív to nikdo neoznačil za Aspergerův syndrom a ADHD a já nevím co...“ Toto si myslí i jedna z mladších respondentek R5: „Samotná inkluze tu běží už dlouho, akorát má takový honosnější název.“

Tři z šesti respondentek vyjádřily svůj razantní názor na to, aby se do běžných tříd nezařazovaly děti s mentálním postižením, poruchami autistického spektra a s kombinovaným postižením. *„Pokud tam budou děti s nízkým intelektem, agresivní, nevladatelný a tak – což se nyní děje, tak celé základní, podle mě to nejdůležitější vzdělávání půjde do kytek.“* *„Asi nejsem pro, aby se začleňovaly děti s velkým postižením, s mentálním, to už vůbec, ale já nevím, třeba s nějakým malým zrakovým nebo sluchovým, to jo.“*

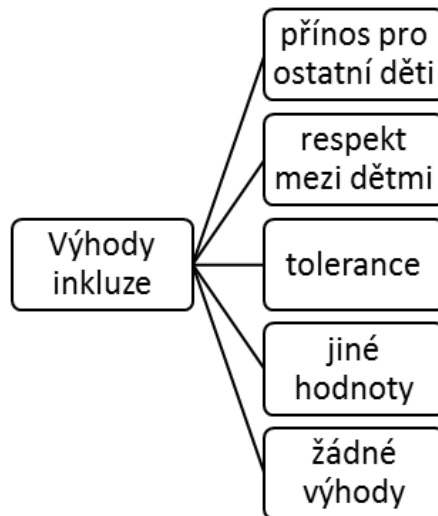
Respondentky by naopak podpořily inkluzi dítěte s fyzickým nebo smyslovým postižením a s ADHD: *„Pokud bude do MŠ nebo ZŠ zařazeno dítě intelektově zdravé, ale s fyzickým postižením, bude mít svého asistenta, je to naprosto v pořádku.“* *„Co se týče ADHD, hyperaktivity nebo něco lehčího charakteru, tak souhlasím s inkluzí.“*

Téměř všechny respondentky zmínily problém dnešní doby a to je velký počet dětí ve třídách. *„Dokud jsou třídy napráskány, co to jde, tak se těžko vidí pokroky, pokud dítě nemá asistenta pedagoga a ti se nerozdávají na počkání.“* Respondentka R4 dodává, že ve třídách je opravdu velký počet dětí a nedovede si představit mít ve třídě víc dětí s postižením.

Respondentka R1 byla velmi rozhořčena, co se týče vyprávění o inkluzivním vzdělávání. Zaujímá názor, že pokud jsou ve třídě děti s postižením, tak je celá třída destabilizovaná. Myslí tím hlavně situaci, kdy dítě ještě čeká na potvrzení diagnózy, tudíž nemůže mít asistenta, kterého by potřeboval. Říká, že se jedná o neflexibilní systém a jedním dechem dodává: *„Inkluze je blbost!“*

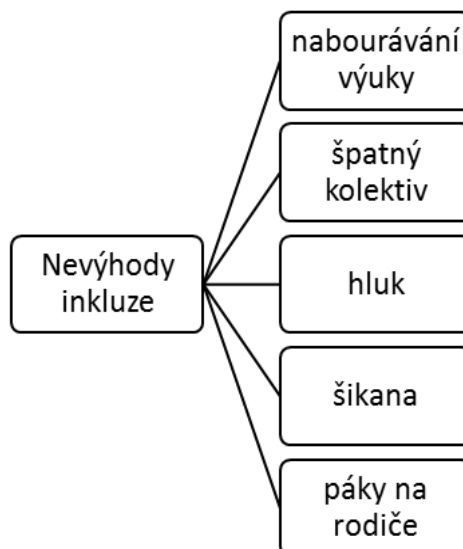
Zato respondentka R2 vyjádřila jednoduše svůj lidský názor: *„Je to prostě o lidech, to se jako nedá naučit.“*

Kategorie výhody inkluze



Respondentka R1 k výhodám inkluze prohlásila: „Výhody nevidím absolutně žádné.“ Ostatní respondentky se spolu shodují v názoru, že inkluze má přínos pro ostatní děti hlavně v tom, že se se setkají s jinakostí, s jinými hodnotami a dokáží se navzájem tolerovat. „Ty výhody vidím asi takové to, co je slyšet ze všech stran a co bych si přála i já, aby se ty děti tolerovaly, aby se setkaly s jinými hodnotami, aby viděly, že jsme každý originál.“ Vyjádřila se i další respondentka R2: „Musím říct, že Anetka i Riša byli velkej přínos pro ty ostatní děti. Děti se měly možnost potkat s někým, kdo je jiný a najednou se některý o ně začaly starat a chtěly jim kreslit obrázky a tak...“

Kategorie nevýhody inkluze

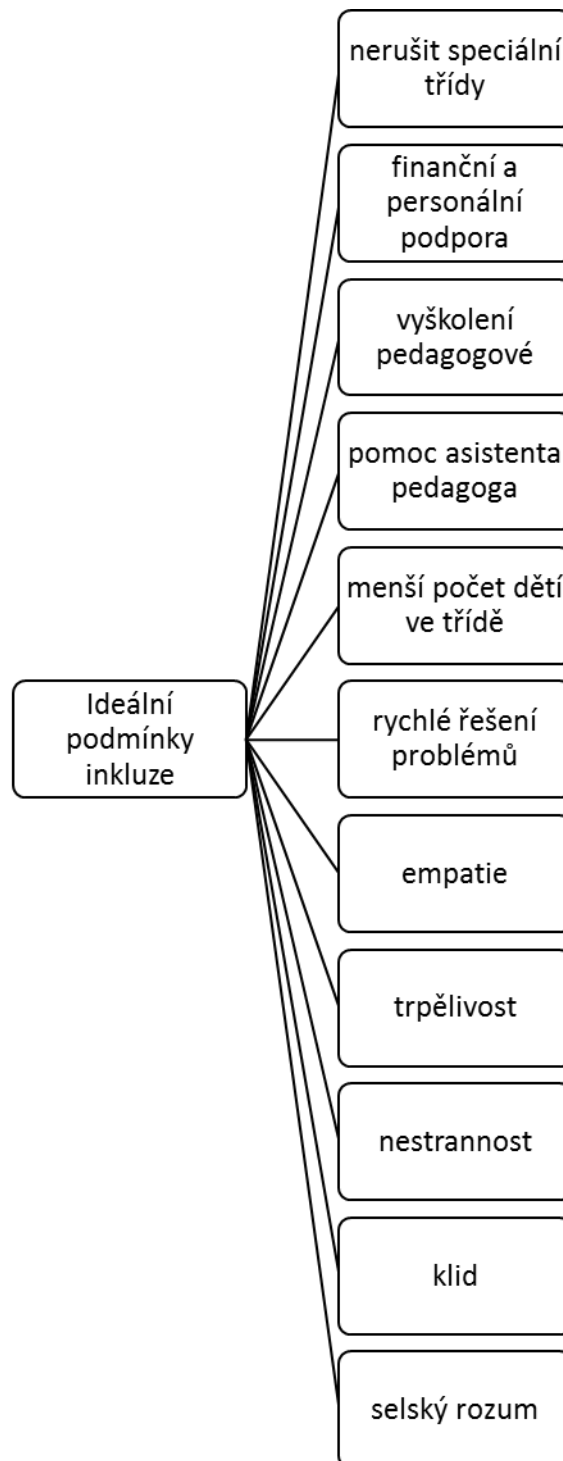


Respondentka R1 vyjmenovala hned několik nevýhod, třeba že systém inkluze je neflexibilní, protože nereaguje dostatečně rychle například s přidělením asistenta, dále uvedla, že spousta dětí v předškolním věku je bez diagnózy, tudíž nemají nárok na podpůrná opatření, která jsou potřeba. Jako nejzásadnější uvedla, že děti s postižením nabourávají celkovou výuku, a to nejen ostatním dětem, ale i učitelům: *„Biti na tom jsou jak děti se speciálními vzdělávacími potřebami, tak všechny ostatní „normální“ děti, kterým toto dítě absolutně nabourává výuku. Soustředění, vůbec pobyt ve škole, biti jsou i učitelé, kteří to brzy zabalí s tím, že se z toho zblázní. Nikdo nebude chtít učit!“*

Dvě respondentky vyjádřily obavu z kolektivu dětí, myslí si, že ne každý kolektiv mezi sebe přijme dítě s postižením. *„No a nevýhody, asi ten kolektiv, ten hluk, nejde to prostě přizpůsobit a našít tomu dítěti na míru.“*

Respondentka R3, která má bohaté zkušenosti ze svého působení v SPC dodává, že při svém pozorování v 1.třídě se setkala s jistým druhem šikany mentálně postiženého dítěte. Dále si myslí, že je potřeba mít na rodiče větší páky, protože: *„Jako nevýhodu vidím v tom, že mám několik dětí, který by tu asistenci potřebovaly taky, ale prostě nedokázali jsme maminku přesvědčit, aby šla na vyšetření, je potřeba víc tlačit na rodiče, prostě mít víc pák na rodiče, který by nám ten výsledek práce potvrdily, že potřebujeme nějaký podpůrný krok.“*

Kategorie ideální podmínky inkluze



Z rozhovorů bylo zjištěno, že 4 z 6 respondentek si myslí, že by se měly zachovat speciální třídy pro děti s postižením. Rodiče tak mají možnost výběru školy, která by nejvíce jejich potomkovi vyhovovala. Respondentka R2 hovořila o chlapci, který přešel z běžné mateřské školy do speciální: „*Pak šel do speciální třídy a prý se mu celkem daří. Každopádně bych nerušila speciální třídy, měla by tu ta možnost zůstat prostě, zkrátka bych nechala*

otevřený obě možnosti.“ Další respondentka R5 vyjádřila svůj názor: *„Co se týče vážnějších diagnóz, tak jsem zásadně proti inkluzi, myslím, že ty děti by si zasloužily speciální třídu.“*

Většina dotazovaných respondentek na otázku ideálního procesu inkluze zmínila hlavně finanční a personální zajištění: *„Všechno je to o financích,“* uvedla jedna respondentka R5. S tím souhlasí i R3: *„No já bych řekla, že inkluze jako taková, pokud bude podporovaná a bude pokračovat tendence, co se teď nastoluje, kdy se podporuje finančně a personálně, tak třeba u nás ve školce je to úplně vhodná inkluze, vhodný zařazování dětí mezi ostatní vrstevníky.“*

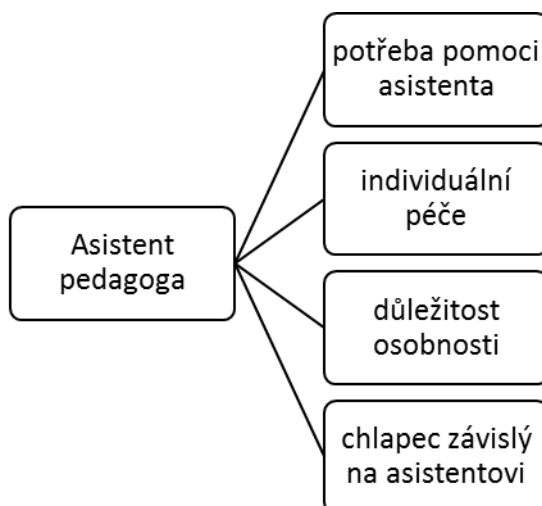
Na personální podporu navázala další respondentka, když zdůraznila potřebu vyškolených pedagogů, kteří by se účastnili různých seminářů na danou problematiku a dále se tak rozvíjeli.

Snad všechny respondentky v rozhovorech zmínily potřebu mít asistenta k dítěti s postižením a problém velkého počtu dětí ve třídách. Tento jev se v rozhovorech objevoval několikrát. Jedna respondentka upozorňovala na to, že systém je dosud neflexibilní a na asistenty je dlouhá čekací doba: *„Měla by tu být možnost rychlého řešení, rychlejších reakcí odborníků, hlavně, pokud je tolik třeba – dle pedagoga na třídě, měla by být možnost asistenta hned!“*

Respondentka R5 ve stručnosti shrnula, jak by podle ní měla probíhat inkluze: *„Určitě by měly být snížené počty dětí ve třídě, každé dítě s SVP by mělo mít asistenta pedagoga. Každá ta učitelka by měla mít vysokou míru empatie a trpělivost, v tomhle případě nestavím vzdělání na hlavní příčku... a taková nestrannost a klid. Třeba s kolegyní jsme každá jiná a samy od sebe se učíme.“*

Další respondentka nakonec dodává heslo: *„Selskej rozum a nedělat z ničeho vědu.“*

Kategorie asistent pedagoga

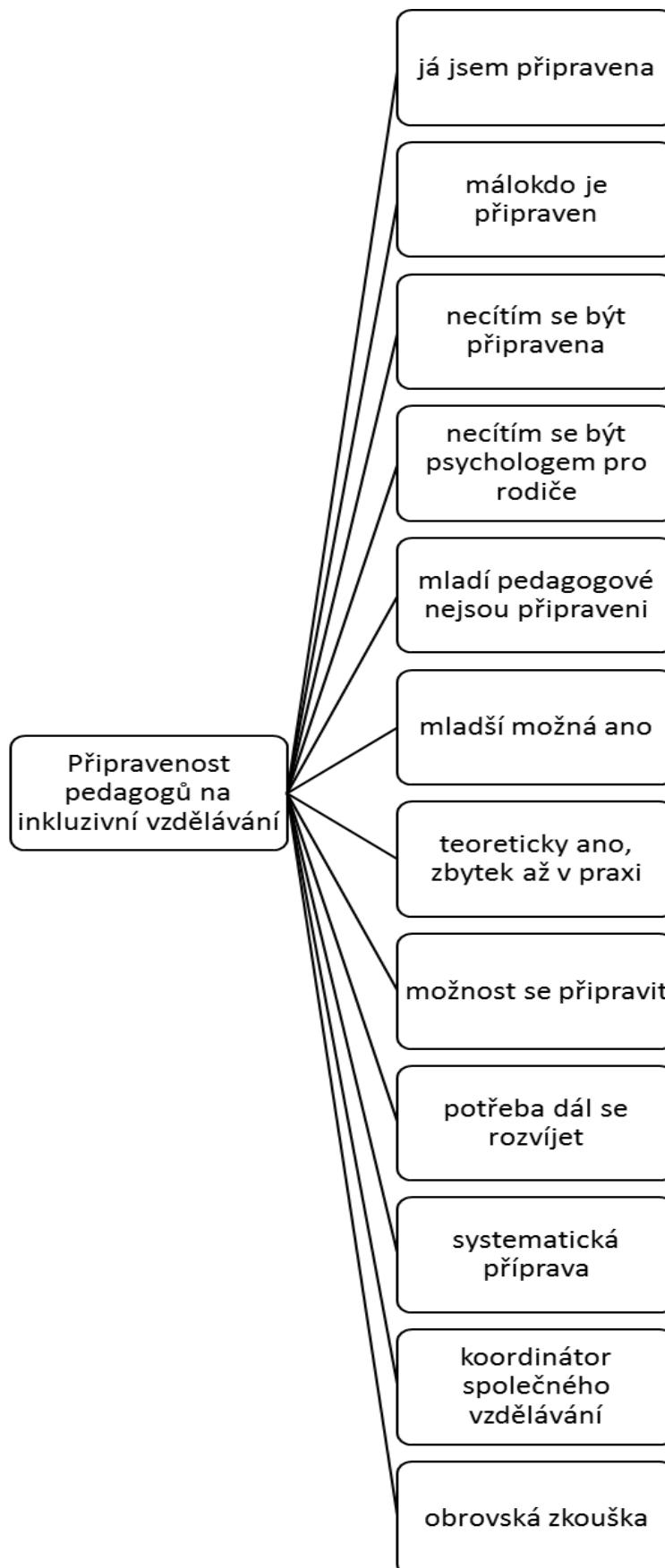


„Když už inkluze, tak okamžitá pomoc asistenta,“ uvedla jedna z respondentek. Dvě respondentky zdůraznily důležitost asistenta kvůli jeho individuální péči o dítě s postižením. „Tak asistent pedagoga se většinou stará o děti, které právě potřebují individuální péči.“ Respondentka R5 říká o situaci, kdy dítěti s postižením paní ředitelka po dlouhé době sehnala asistenta pedagoga: „Takže ta se mu mohla věnovat individuálně, tak bych řekla, že se to zlepšilo.“

Respondentka R3 má za dobu svého působení v SPC mnoho zkušeností s asistenty pedagoga a dodává, že tuto práci mohou dělat jen lidé s určitými kompetencemi a schopnostmi, a že velmi záleží i na vnitřní motivaci asistenta.

Jedna z respondentek se setkala i s ne příliš příjemnou situací, kdy si chlapec s autismem vytvořil k asistentce pedagoga až příliš blízký vztah. Hovořila dokonce až o závislosti na ní: „Možná byl až moc závislý, těžko posoudit, jestli ho k tomu jeho postižení předurčuje nebo jestli to bylo osobností asistentky. Pakliže to někdo chce dělat, tak to chce dělat dobře.“

Kategorie připravenost pedagogů na inkluzivní vzdělávání



Tato kategorie obsahuje více pohledů na připravenost předškolních pedagogů na inkluzivní vzdělávání, a to na stávající a na nově vystudované předškolní pedagogy. V neposlední řadě otázka směřovala i na respondentky samotné, jak se cítí být ony samy připraveny na inkluzi. Žádná jiná kategorie nebyla v názorech tak rozporuplná jako tato.

2 respondentky, které mají zároveň nejdelší praxi prohlásily, že se cítí být připraveny na inkluzivní vzdělávání. *„Já připravená jsem, myslím si, že ano, vším tím, čím jsem si prošla, ale myslím si, že nikdy nebudu vědět dost, protože každý dítětko potřebuje něco jiného, pořád se je co učit.“* Další respondentka R3 odpověděla, že se cítí být připravena jak v kterém směru, ale že nějaké zkušenosti již má, dále dodává, že málokdo je připraven. Respondentka R4, která dokonce vystudovala speciální pedagogiku prohlásila, že ona se vyloženě necítí být na inkluzi připravena. Respondentka R5 říká, že absolvuje různé semináře a čte odbornou literaturu: *„...ale v čem se necítím být připravená, tak to je být psychologem pro ty rodiče. Protože ta učitelka má spoustu rolí v té mateřské škole, tak musí s těmi rodiči komunikovat, tak v tomhle vidím mezeru naprosto u všech, v té komunikaci.“*

Jak respondentky hodnotily vlastně své kolegyně? *„Myslím si, že přes jednotlivé případy, kdy jsou děti zařazené do jejich tříd, tak jsou nuceny se do těch různých kazuistik ponořit a kdo je zodpovědný pedagog, tak si nastuduje a otvírá se jim to téma a mají možnost to různě konzultovat.“* Další zaujímala poněkud pesimistický postoj: *„Nene, z vlastní zkušenosti si myslím, že ne. Upřímně si neumím u některých učitelek představit, že by měly ve třídě někoho, kdo by je jako by brzdil.“*

Názor na připravenost mladých pedagogů na inkluzi se také značně lišil. Respondentka R1 má na to jasný názor: *„Ani náhodou – spíš naopak. Toto se člověk učí až zkušenostmi, každé dítě je jiné – není na to žádná šablona.“* Opačný názor má respondentka R2: *„Lepší to může být u těch mladších, myslím si to, i když s tím nemám žádnou zkušenost, je to takovej optimismus.“* Respondentka R3 řekla, že nově vystudovaní pedagogové jsou jí bohužel nedostupní, ale že si myslí, že dnes je na pedagogických fakultách musí připravovat v oblasti speciální pedagogiky, ale že zbytek samozřejmě načerpají až v praxi. Respondentka R5 vyjádřila obavu, že neví, jak by to dopadlo, kdyby jako začínající učitelka dostala do třídy dítě s postižením: *„Myslím si, že pro začínajícího pedagoga je to obrovská zkouška. Je rozdíl, jestli nastoupí do třídy, kde jsou nebo nejsou děti se speciálníma vzdělávacíma potřebama. Pokud se setká s nějakým fakt výživným případem, tak ho práce odradí a nezíská takovou tu lásku, která je potřeba pro tuhle práci. Nedovedu si představit,*

že já jako začínající pedagog bych měla svojí loňskou třídu. I pro zkušené paní učitelky je to velký otazník, jak to, že teď tady ty děti jsou a kort, když jsou nově vystudovaní, Myslím si, že by měli získat praxi nejdřív se zdravými dětmi, aby pak dokázali posoudit i ty se SVP.“

V této mateřské škole se na inkluzivní vzdělávání připravují opravdu zodpovědně. Respondentka R5, která zároveň působí jako zástupkyně ředitele řekla: *„Za naší mateřskou školu musím říct, že paní ředitelka je hodně snaživá, je neskutečně dobrý manažer a neskutečně dobrý pedagog a umí to propojit. Takže v momentě, kdy se začalo mluvit o inkluzi, tak absolvovala veškeré semináře, konzultace a všechno předala nám učitelkám, měly jsme na to i poradu, určily jsme si koordinátora společného vzdělávání, takže bych řekla, že jsme se na to tak nějak systematicky připravily.“*

Všechny respondentky se shodly, že je pořád co zlepšovat a dál se rozvíjet.

6 SHRnutí

Na začátku bakalářské práce jsem položila 5 výzkumných otázek.

Jaký postoj zaujímají předškolní pedagogové k inkluzivnímu vzdělávání?

Když jsem se respondentek ptala na inkluzivní vzdělávání, většina se musela delší dobu zamyslet, než dokázala svůj názor jasně zformulovat. Dvě respondentky uvedly, že je to sice hezká myšlenka, ale poněkud utopická. Další názor, který sdílely také dvě respondentky byl, že inkluze není v mateřských školách nic nového, protože do mateřských škol chodily děti s postižením odjakživa zcela běžně, nyní se tomuto jevu prý dal pouze honosnější název. Pozitivní postoj k inkluzivnímu vzdělávání zaujaly pouze dvě respondentky z 6 dotazovaných. 1 respondentka byla jednoznačně proti inkluzi. Zbylé respondentky se vyjádřily spíše k podmínkám inkluze, s jakými by souhlasily. Podle nich je samozřejmost finanční a personální zajištění celého procesu inkluze, dále upozorňovaly na velký počet dětí ve třídách, který by bylo potřeba snížit, pokud by se ve třídě mělo vzdělávat dítě s postižením. Všechny respondentky se ale jasně shodly v tom, že inkluze není vhodná pro každé dítě, a že některé děti s těžším postižením, například s mentálním postižením nebo autismem, by se měly vzdělávat ve speciálních třídách nebo by alespoň měly mít možnost volby. Vycházely zřejmě ze své zkušenosti, protože některé respondentky se setkaly s případy, kdy dítě těžce nešlo větší kolektiv dětí a hluk a po přeřazení do speciální mateřské školy dítě začalo prospívat a bylo spokojené.

Z výpovědí respondentek je tedy patrné, že až na jednu z nich, souhlasí s inkluzivním vzděláváním zbylých 5 respondentek. Zaujímají k inkluzi v podstatě kladný postoj, ovšem pokud budou splněny podmínky finančního a personálního zajištění.

Na tuto otázku navazovaly další výzkumné otázky, které doplňují informace o tom, jak učitelky mateřských škol vnímají tuto problematiku:

Jaké spatřují výhody a nevýhody inkluzivního vzdělávání?

Během rozhovoru jsem se také dotazovala na to, jaké spatřují výhody a poté i nevýhody inkluzivního vzdělávání. Výhody inkluzivního vzdělávání spatřují dotazované především v začlenění dětí s různým postižením mezi intaktní děti. Výhody v inkluzi vidí pro obě skupiny. Dítě s postižením má touhu vyrovnat se svým vrstevníkům a může tak denně

překonávat samo sebe v běžných činnostech, které ale dokázalo samo. Naopak intaktní děti se učí toleranci a jinakosti k ostatním dětem a lidem.

V otázce zaměřující se na nevýhody většina respondentek odpovídala pohotověji než u výhod inkluze, v jejich hlase bylo cítit rozhořčení a zápal pro danou problematiku. V odpovědích se nejčastěji objevoval již zmíněný velký počet dětí ve třídách, tudíž nemožnost pracovat s dítětem s postižením individuálně, pokud nemá asistenta pedagoga. Více respondentek uvedlo jako problém kolektiv, nejen kvůli počtu, ale z hlediska nepřijetí dítěte s postižením. Jedna respondentka uvedla, že konkrétně její třída nepřijala chlapce s autismem, protože dětem ubližoval a rodiče dokonce chtěli sepisovat petici za jeho přeložení do jiné třídy. Další respondentka řekla, že si při hospitaci v 1.třídě základní školy ihned všimla, že je dítě s mentálním postižením od spolužáků šikanováno.

Jakou mají zkušenost se vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

I když jedna respondentka řekla, že má jen velmi malou zkušenost se vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, tak alespoň nějakou zkušenost s těmito dětmi měly všechny respondentky. Nejčastěji se setkaly s dětmi s logopedickou vadou a s kombinovaným postižením. Dále uváděly, že je problém v tom, že spousta dětí ještě nemá potvrzenou diagnózu nebo nemohou přesvědčit rodiče, aby došli s dítětem na vyšetření do poradenského zařízení. Tyto situace podle nich velmi komplikují jejich práci s dítětem. Jedna respondentka působila 8 let ve speciálně pedagogickém centru, kde pracovala s dětmi s mentálním postižením, další pracovala 2 roky ve speciální mateřské škole jako speciální pedagog.

Do jaké míry se cítí být připraveni na inkluzivní vzdělávání?

Trochu paradoxem je, že jedna z respondentek, která vystudovala speciální pedagogiku na vysoké škole upřímně řekla, že se vůbec necítí být připravena na inkluzivní vzdělávání, a tak mít ve třídě třeba hned několik dětí s postižením si vůbec nedokáže představit. Tímto se ukazuje, jak je důležitá celková osobnost pedagoga, jeho kompetence, schopnosti, motivace a nadšení, které je potřeba k tomuto povolání mít (viz kapitola 2.1). 2 respondentky řekly s naprostou jistotou, že se cítí být připraveny na inkluzivní vzdělávání a nemají z něj strach, protože se s ním vlastně setkávají od počátku své praxe. Jedna respondentka se cítí být připravena z hlediska vzdělání, ovšem vidí u sebe i u jiných kolegyně

velkou mezeru v komunikaci s rodiči dětí s postižením. Ostatní dvě respondentky se s určitostí nepřiklonily ani k odpovědi ano ani k odpovědi ne co se týče své připravenosti na inkluzivní vzdělávání, mluvily spíše všeobecně. Všechny respondentky se shodovaly v názoru, že ač se cítí nebo necítí být dostatečně připraveny, je potřeba se dále rozvíjet, protože i v osobní rovině je pořád co zlepšovat.

Jaké jsou zkušenosti předškolních pedagogů s asistentem pedagoga?

Potřebu asistenta pedagoga ve třídě, kde je vzděláváno dítě se speciálními vzdělávacími potřebami jednoznačně vyjádřily všechny respondentky. Pouze jedna naznala, že s asistentem téměř vůbec nespolupracovali, že se dítěti věnoval individuálně a vše s rodiči i s poradenským zařízením řešil on. Ostatních 5 respondentek si spolupráci s asistentem pedagoga velmi chválilo, několikrát zdůrazňovaly jeho důležitost. Přínosný je hlavně v tom, že může s dítětem pracovat individuálně a v případě potřeby s ním třeba odejít do jiné místnosti, kde může dítě uklidnit. Jedna respondentka apelovala na to, aby systém inkluze byl více flexibilní. Myslela tím hlavně to, že pokud pedagog zaznamená potřebu asistenta pedagoga ve své třídě, měl by ho dostat v co nejkratším možném termínu, ještě kratším, než je tomu dnes.

7 ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci se zabývám problematikou připravenosti předškolních pedagogů na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem této práce bylo zmapovat a následně analyzovat názory pedagogů mateřských škol na inkluzi a inkluzivní vzdělávání, přičemž respondentky byly vybrány tak, aby se lišily svým vzděláním, věkem a počtem let praxe ve školství.

Teoretická část se skládala ze tří hlavních kapitol. V první kapitole jsem se věnovala tématu předškolní pedagog, jeho osobnosti, kompetencím, vzdělávání a přípravě pedagogů v oblasti edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Další kapitola se zabývala aktuálním trendem ve vzdělávání a tím je inkluzivní vzdělávání. To znamená, že se postupně všechny děti s postižením budou vzdělávat v běžném vzdělávacím proudu škol. Důležitá je samozřejmě opora v legislativě, kterou jsem se poté také zabývala. Zajímavé bylo srovnání integrace a inkluze, protože se během výzkumu ukázalo, že některé respondentky nevnímají rozdíl a tyto pojmy v podstatě zaměňují. V poslední kapitole jsem se zaměřila na dítě se speciálními vzdělávacími potřebami a na souvislosti, které k tomuto tématu náleží jako například individuální vzdělávací plán, poradenská zařízení a speciální pedagog.

Pro praktickou část byl vybrán kvalitativní přístup, metoda zakotvené teorie. Jako nástroj byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Aby mohlo dojít k hlubšímu poznání problému, byly pro rozhovor zvoleny otevřené otázky, u kterých se v průběhu rozhovoru, na základě aktuální situace mírně měnil jejich obsah a pořadí. Některé respondentky raději volně vyprávěly na téma inkluzivní vzdělávání samy a já jsem se podle potřeby doptávala a některé naopak chtěly znát otázky dopředu a během rozhovoru postupovaly přesně podle pořadí, ve kterém jsem jim je předložila.

Z provedeného výzkumu vyplynulo několik skutečností. Všech 6 dotazovaných respondentek mělo alespoň nějakou přímou zkušenost s dítětem s postižením. Toto zjištění velmi usnadňovalo rozhovory, protože respondentky mohly mluvit o svých osobních zkušenostech. Respondentky nejčastěji uváděly že se setkaly s dětmi s logopedickou vadou a kombinovaným postižením. Všechny respondentky se shodly na tom, že inkluzivní vzdělávání není vhodné pro každé dítě, a že například některým dětem s poruchou autistického spektra by lépe vyhovoval menší kolektiv dětí s podobným postižením. Co se týče hlavního cíle této bakalářské práce, který měl zjistit připravenost předškolních

pedagogů na inkluzivní vzdělávání, tak pouze dvě respondentky dokázaly s jistotou říci, že se cítí být připraveny na inkluzivní vzdělávání, ostatní respondentky byly u této otázky dosti nejisté a spíše zmiňovaly potřebu dalšího vzdělávání v této oblasti.

Inkluze je v poslední době velmi aktuální a diskutované téma. Inkluzivní vzdělávání má svoje zastánce i odpůrce. Ve svém výzkumu jsem se setkala spíše s pozitivním přístupem k inkluzivnímu vzdělávání, ovšem při splnění určitých podmínek. Sama stojím nejspíše na pomezí těchto dvou názorů. Souhlasím s některými účastnicemi výzkumu, že základním kamenem celého procesu inkluze je finanční a personální zajištění. Myslím si ale, že není důležité jen odpovídající vzdělání pedagoga, ale hlavně jeho celková osobnost a přístup k dětem s postižením. Na jednu stranu zapojení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do majoritní společnosti považuji za velmi důležité. Ovšem nemyslím si, že realizovat inkluzivní vzdělávání plošně pro všechny děti je ten správný krok. I při své souvislé praxi v mateřské škole jsem se setkala s tříletým chlapcem s poruchou autistického spektra, který měl zatím jen krátce asistentku pedagoga. Chlapec vykazoval známky mnohem lepšího chování i spokojenosti, pokud ve třídě bylo výrazně méně dětí než obvykle, dokonce se občas dobrovolně účastnil i kolektivních her. Změna byla patrná na první pohled. Zároveň jsem ale viděla i úspěšnou inkluzi dítěte se smyslovým postižením, kterého kolektiv přijal velmi dobře a chlapec byl ve třídě spokojený, účastnil se všech aktivit v podstatě bez omezení.

Osobně si myslím, že rodiče dětí s postižením by po konzultaci s odborníky měli mít i nadále možnost výběru vhodné školy pro své dítě, a proto si myslím, že by se měly speciální mateřské a základní školy zachovat.

8 POUŽITÁ LITERATURA

BAŘÍNKOVÁ, Z., BORKOVCOVÁ, I., DLOUHÝ, R et al. *Rovný přístup ve vzdělávání v České republice: situace a doporučení*. Česká školní inspekce. Praha 2014.

BENDOVÁ, Petra. *Inkluzivní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami předškolního věku*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-492-2.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.

DOSTÁL, Antonín a OPRAVILOVÁ, Eva. *Úvod do předškolní pedagogiky: vysokošk. učebnice pro stud. pedagog. fakult. 2., dopln. vyd.* Praha: SPN, 1988. 263 s. Učebnice pro vys. školy.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

FLORIAN, L., ROUSE, M. *The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education*. In Teaching and Teacher Education. 2009, s. 594–601.

HAVEL, Jiří. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6395-2.

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání – teorie a praxe*, Grada, Praha, 2010, ISBN 978-80-247-3070-7.

HOLOUŠOVÁ, Drahomíra. *Základy pedagogiky*. 2. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1995, 89 s. ISBN 80-706-7575-6.

JESENSKÝ, J. *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. Praha 1995. ISBN: 80-7184-030-0.

JONES, C. *Supporting Inclusion in the Early Years*, New York: Open University Press, 2004. ISBN 0-335-21091-0.

JŮVA, V. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-8593-195-8.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ et al. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Nakladatelství D + H, Praha, 2009, ISBN 978-80-87295-00-7.

- KOCUROVÁ, M. *Speciální pedagogika a pomáhající profese*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2002. ISBN 80-7082-844-7.
- KOSOVÁ, B. *Koncepční otázky přípravy učitelů 1. stupně Základní školy a její pedagogická zloška*. In: Škola – edukácia-příprava učiteľa. Banská Bystrica, UMB, 2002, s.58-62. ISBN 80-8050-40-3.
- KUCHARSKÁ, A. et al. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, 2013, 223 s. ISBN 978-80-262-0497-8.
- LAŽOVÁ, L. *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0378-0.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2003. 86 s. ISBN 80-7178-549.
- MICHALÍK, Jan. *Školská integrace dětí se zdravotním postižením na základních školách v České republice: výzkumná zpráva*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1045-1.
- MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, 2015. ISBN 978-80-87456-57-6.
- NOVOSAD, L. *Vysokoškolské studium bez bariér*. Liberec: TUL, 2009.
- OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.
- PIPEKOVÁ, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky. 2. přepracované a rozšířené vydání*. Brno: Paido, 2006. 404 s. ISBN 80-7315-10-7.
- PRŮCHA J. *Učitel, současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. 160 s. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SPIPKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. 271 s. ISBN 80-7315-081-6.

SVOBODOVÁ, E. *Obsah a formy předškolního vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. 75 s. ISBN 978-80-7040-940-4.

SYSLOVÁ, Z. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. ISBN 9788024743097.

ŠMELOVÁ, E., NELEŠOVSKÁ, A. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. 122 s. ISBN 978-80-244-2272-5.

ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola-teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-0945-8.

ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola-teorie a praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1373-6.

TEPLÁ, M., ŠMEJKALOVÁ, H. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2010. ISBN 978-80-86856-66-7.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 8073150824.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0044-4.

Zákony a vyhlášky

Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony

Vyhláška č.27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Vyhláška č. 72/2005 Sb., kterou mění vyhláška č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Elektronické zdroje

GÉBLOVÁ, Alena. Národní akční plán inkluzivního vzdělávání. In: Výzkumný ústav pedagogický. „Rozvíjíme kurikulum pro budoucnost“. [online]. VUP, © 2010, [cit. 2017-02-23]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/narodni-akcni-plan-inkluzivnihovzdelavani>

STRNADOVÁ, Iva. Přípravenost pedagogů pro inkluzivní vzdělávání. *Metodický portál: Články* [online]. 18. 10. 2010, [cit. 2017-03-08]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/9235/PRIPRAVENOST-PEDAGOGU-PRO-INKLUZIVNI-VZDELAVANI.html>>. ISSN 1802-4785.

ŠTURMA, J. Klady a záporny integrace z pohledu psychologa. Sborník z konferencí projektu Integrace, 2013. (online) s.1-19. (cit 2017-03-20)- Dostupné z: <http://skoly.praha.eu/files/=13456/KONFERECE.pdf>.

The Salamanca statement and framework for action on special needs education (1994). Salamanca. Online: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

VOTAVOVÁ, Renata. Rozdílný význam pojmů integrace a inkluze. *Metodický portál: Články* [online]. 20. 02. 2013, [cit. 2017-03-24]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/SSC/17243/ROZDILNY-VYZNAM-POJMU-INTEGRACE-A-INKLUZE.html>>. ISSN 1802-4785.

Zákon č. 563/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

[online]http://www.msmt.cz/uploads/Pavla_kopeckova/zakon_c.563_2004_Sb._o_pedagogickych_pracovnicich.rtf

9 PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – otázky na rozhovor s respondentkami

➤ Osobní údaje

Jméno a příjmení:

Věk:

Vzdělání:

Počet let praxe v mateřské škole/jiném školském zařízení:

➤ Otázky

1. Kde v současné době pracujete? (škola, třída homo/heterogenní, počet žáků)
2. Jakou máte zkušenost se vzděláváním dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami?
 - a. Pokud ne, máte z toho do budoucna obavy?
3. Setkala jste se při své práci s asistentem pedagoga?
4. Jak byste popsala vaší spolupráci s asistentem pedagoga?
5. Jak probíhala spolupráce s rodiči dítěte s SVP a poradenským zařízením?
6. Co si představujete pod pojmem inkluze?
7. Co si myslíte o myšlence inkluzivního vzdělávání?
8. Jaké myslíte, že má inkluze výhody a nevýhody?
9. Myslíte, že jsou současní učitelé mateřských škol dostatečně připraveni na inkluzivní vzdělávání?
10. Myslíte si, že nově vystudovaní pedagogové jsou připraveni na inkluzivní vzdělávání?
11. Cítíte se vy dostatečně připravena na inkluzivní vzdělávání?
12. Jak by podle vašeho názoru měla inkluze probíhat?
13. Absolvovala jste nějaký speciální kurz či školení, který se týkal speciální pedagogiky?

a. Bylo to z vlastní iniciativy?

b. Obohatil vás kurz v něčem, co jste využila ve své praxi?

Příloha č. 2 – rozhovor s respondentkou R2

1. Kde v současné době pracujete? (škola, třída homo/heterogenní, počet žáků)

„Momentálně jsem učitelka v mateřské škole na plný úvazek, předtím jsem zároveň ale 3 roky byla na poloviční úvazek učitelka a na poloviční asistentka pedagoga.“

2. Jakou máte zkušenost se vzděláváním dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami?

„Když jsem nastoupila, byla ve třídě holčička s kombinovaným postižením, byly jí 3 roky v té době, byla tam taky ty 3 roky a měla odklad teda. Na třídě jsem byla s paní učitelkou, která má k těmhle dětem vztah, takže to fungovalo skvěle. Pak nastoupil klouček, kterej na tom byl teda o poznání hůř než Anetka, můžu říkat ty jména, jo? Ten byl tak na úrovni ročního dítěte, když nastoupil. Měl kombinaci tělesného a mentálního postižení. Ale i tak jako by to šlo, měla jsem ze začátku z toho hroznej strach, protože hrozily epileptický záchvaty, jednou jsem u toho i byla, ale naštěstí u toho byla i maminka, takže to proběhlo jakoby hladce. Hrozně jsme si jako by padly do oka, hlavně jsme si řekly, že to je služba pro tu maminku hlavně, otec sice byl, ale nijak výrazně se nezapojoval. To v tom prvním případě o to dítě pečovali všichni, maminka, babička... což tahle máma byla fakt jakoby uštvaná. Ale šlo to, i v počtu 28 dětí jsme to zvládaly, musím říct, že to fakt fungovalo. No a to jsem byla učitelka a asistentka v jednom a pak jsem dostala nabídku být učitelka na plný úvazek. Toho chlapce jsem dostala do třídy s paní učitelkou, který si teda nesmírně vážím, má dokonce vystudovanou speciální pedagogiku, ale tam už to teda nešlo, nefungovalo to. Naráželo to na takový to, že chlapec ruší, a že je pro ní jakoby přítěží. Byla jsem z toho hrozně nešťastná, i když to pak teda během prvního půlroku vykrytalizovalo. Jako já jí nechci shazovat, strašně moc jsem se od ní naučila. Je to prostě o lidech, to se jako nedá naučit. Musím říct, že chlapec už byl ve věku 7let, že na tom už byl mnohem líp než předtím. Pak šel do speciální třídy a prý se mu celkem daří. Každopádně bych nerušila speciální třídy, měla by tu ta možnost zůstat prostě, zkrátka bych nechala otevřený obě možnosti.“

3. Setkala jste se při své práci s asistentem pedagoga?

„Ano, i jsem teda sama byla.“

4. Jak byste popsala vaši spolupráci s asistentem pedagoga?

„Jo s tím, co jsme měli pak na třídě s tou paní učitelkou, tak dobrý, věděly jsme, co máme čekat.“

5. Jak probíhala spolupráce s rodiči dítěte s SVP a poradenským zařízením?

„Hmm, noo, pomáhali nám vypracovat individuální vzdělávací plán, u tý holčičky byl teda dobře vypracovanej, ale u toho kloučka to bylo vidět, že to bylo jakoby strojově zpracovaný, protože jsem s ním třeba měla hrát pexeso, ale on nedokázal rozlišit ani barvy ani tvary a ani uchopit nic do ruky jo, ten první rok vůbec neměl úchop, to se začalo dařit až v těch 7 letech.“

6. Co si představujete pod pojmem inkluze?

„Tak jakoby otevřenost no, přijímání všech dětí bez rozdílu barvy pleti, náboženství i zdravotního stavu. Jako mít tu třídu už přizpůsobenou tak, že by mohlo kdykoliv přijít, i když zrovna letos teda nemáme.“

7. Co si myslíte o myšlence inkluzivního vzdělávání?

„Je to hrozně hezká myšlenka, akorát se trochu bojím, že je trochu utopická no. Ale jako jo, když by byly splněny všechny možný parametry a sešli by se ty lidi, který se mají sejít, tak by to šlo.“

8. Jaké myslíte, že má inkluze výhody a nevýhody?

„Musím říct, že Anetka i Ríša byly velkej přínos pro ty ostatní děti. Děti se měly možnost potkat s někým, kdo jsou jiný, najednou některý se o ně začaly starat a chtěly kreslit obrázky... ale některý se teda stranily, nebylo jim to jako po chuti. Ale jako akceptovaly to, jako třeba Honzík, takových draků, drakomorů jsme tu měli mraky, taková Anetka byla naprosto nedostupná, k ní nikdy nikdo se ani křivě nepodíval, takže jí všichni respektovaly, že to má prostě jinak a nemůže všechno dělat. I to postižené dítě je víc stimulováno od těch zdravých i u tý Anetky to bylo vidět, jak se snažila sama jíst a sama se oblíkat. To úplně by se vztekala, kdybych jí chtěla pomoci, takže i jí to opravdu něco dalo. No a nevýhody, asi ten kolektiv, ten hluk, nejde to prostě přizpůsobit a našít na míru tomu dítěti.“

9. Myslíte, že jsou současní učitelé mateřských škol dostatečně připraveni na inkluzivní vzdělávání?

„Ne, ne... z vlastní zkušenosti si myslím že ne. Jako málokdo... to prostě musíš mít v sobě. Upřímně si neumím u některých učitelek představit, že by měly ve třídě někoho, kdo by je jak oby brzdil.“

10. Myslíte si, že nově vystudovaní pedagogové jsou připraveni na inkluzivní vzdělávání?

„Lepší to může být u těch mladších, myslím si to, i když s tím nemám žádnou zkušenost, je to takovej optimismus.“

11. Cítíte se vy dostatečně připravena na inkluzivní vzdělávání?

„Jak v kterém směru, ale jako zkušenosti mám... no připravená... vždycky je co zlepšovat, jsou rezervy, ale kdyby přišlo to dítě, tak bych dělala, co je v mých silách.“

12. Jak by podle vašeho názoru měla inkluze probíhat?

„Selskej rozum a nedělat z ničeho vědu.“

13. Absolvovala jste nějaký speciální kurz či školení, který se týkal speciální pedagogiky?

„No kurz na to asistentství jsem absolvovala. Vycházela jsem z knížky Psáno levou nohou, tu knížku jsem přečetla jedním dechem, tu sem četla asi když mi bylo 16 a ta je strašně krásná, tak to je knížka, na který jsem stavěla, když jsem se starala o toho Říšu, jakej on má svět.“

a. Bylo to z vlastní iniciativy?

„Noo.“ Nejdřív jsem si v Obratani doplnila vzdělání a pak jsem si udělala ten kurz.“

b. Obohatil vás kurz v něčem, co jste využila ve své praxi?

„Noo, tak vždycky všechno obohatí. Já tak jako se vždycky dostanu někam, kde to je obohacující.“

Příloha č. 3 – rozhovor s respondentkou R3

1. Kde v současné době pracujete? (škola, třída homo/heterogenní, počet žáků)

„Takže mateřská škola, třída je heterogenní, počet žáků máme 27.“

2. Jakou máte zkušenost se vzděláváním dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami?

„No tak samozřejmě mám strašně velkou a bohatou zkušenost, protože už v Jihlavě, když jsem dělala paní učitelku, tak jsem prošla různými školami, a pak jsem s jednou kolegyní založila mateřskou školu pro děti s astmatem a s alergií, ta fungovala po revoluci dvoutřídní mateřská škola, pak ale skončila, protože nebyla kurikulárně založená, takže se z ní stala vlastně běžná škola. Bylo to se zdravotní sestrou, maximální počet dětí byl 15. No a potom jsem dostala nabídku pracovat v SPC jako dramaterapeut a muzikoterapeut, no a jelikož k tomu bylo potřeba vzdělání, tak jsem šla studovat speciální pedagogiku, a tak jsem se k tomu dostala blíž a blíž, a pak jsem měla na starosti děti s mentálním a somatickým postižením z kraje Vysočina. Jezdila jsem po školách a dělala jsem pro ně různé aktivity, kdy si to prostě užívaly v malých skupinkách. Pak jsem potřebovala řešit svojí životní situaci, tak jsem se přestěhovala do svého rodného města a začala jsem učit tady v běžné školce.“

3. Setkala jste se při své práci s asistentem pedagoga?

„No tak samozřejmě na tom SPCčku se to asistentama jen hemžilo, tam byla vidět osobnost každého z nich, jaký kdo má kompetence a schopnosti a taky ta vnitřní motivace. V současné době máme ve třídě taky děti s postižením, takže jsme dostali do třídy asistenta pedagoga.“

4. Jak byste popsala vaši spolupráci s asistentem pedagoga?

„Hmm, zatím je to na té úrovni, že si říkáme, co všechno chceme, jaký budeme mít cíle a jakým půjdeme směrem, protože paní asistentka nikdy nepracovala s dítětem s autismem, takže hodně pracujeme s paní X z SPC, ale v současné době sledujeme spíš chlapečka, kterej je hodně nemocnej a moc jsme ho ještě nestihli poznat, do jaké míry u něj bude autismus. „Takže diagnózu ještě nemá?“ „Nemá, nemá... protože je to prostě moc malej kluk... má samozřejmě velký komunikační problémy, nevíme, jak moc to bude s tím autismem, podle mě teda jeho sociální chování nasvědčuje, že asi nebude... uvidíme.“

5. Jak probíhala spolupráce s rodiči dítěte s SVP a poradenským zařízením?

„No já bych řekla, že tady ve chvíli, kdy jsme rodiče přesvědčili, aby dítě nechali vyšetřit, tak ve chvíli, kdy přistoupili na psychologické vyšetření, tak spolupráce byla úžasná. Rodiče pochopili, že to jsou odborníci a chtějí pro svoje dítě to nejlepší.“

6. Co si představujete pod pojmem inkluze?

„Inkluze je vlastně to, že se stane naprosto normálně, přirozeně společně vzdělávání všech dětí, jak intaktních, tak dětí, který jsou prostě s nějakým znevýhodněním.“

7. Co si myslíte o myšlence inkluzivního vzdělávání?

„Inkluzivní vzdělávání máme v mateřských školách odjakživa, já tvrdím, že tam nebyly problémy takový děti mít, dřív to nikdo neoznačil za Aspergerův syndrom a ADHD a já nevím co... horší už to bylo v praxi, když jsem viděla děti ze základních škol a na to asi navazuje ta další otázka...“

8. Jaké myslíte, že má inkluze výhody a nevýhody?

„No já bych řekla, že inkluze jako taková, pokud bude podporovaná a bude pokračovat tendence, co se teď nastoluje, kdy se podporuje finančně a personálně, tak třeba u nás ve školce je to úplně vhodná inkluze, vhodný zařazování dětí mezi ostatní vrstevníky. Jako nevýhodu vidím v tom, že mám několik dětí, který by potřebovali tu asistenci taky, ale prostě nedokázali jsem maminku přesvědčit, aby šla na vyšetření, je potřeba víc tlačit na rodiče, prostě mít víc pák na rodiče, který by nám ten výsledek práce potvrdily, že potřebujem nějaký podpůrný krok. Ale pokud není s rodiči řeč, tak my to prostě nedokážem. Další nevýhodou je, že... nemluvíme teď o MŠ, ale na základce jsem viděla děti s mentální retardací, třeba středně těžkou, kdy rodiče chtěli, aby děti byly v běžných třídě, to prostě... nešlo, ty děti tam nebyly šťastný. Pak jsem viděla děti ve speciálních školách a ty děti jsou mnohem šťastnější, jsou v malých kolektivech a NIKDO je nešikanuje a na tý základce, já sem to tam prostě viděla, to neuhlídáte, a to jsem tam byla chvíli. Ty s mentálním postižením by prostě měli být spolu, a ne v tom velkém stádu, kde se vždycky najde nějaký kovboj, kterej na ně útočí.“

9. Myslíte, že jsou současní učitelé mateřských škol dostatečně připraveni na inkluzivní vzdělávání?

„Myslím si, že přes jednotlivé případy, kdy jsou děti zařazeny do jejich tříd, tak jsou nuceny se do těch různých kazuistik ponořit a kdo je zodpovědný pedagog, tak si nastuduje a otvírá se jim to téma a mají možnost to různě konzultovat.“

10. Myslíte si, že nově vystudovaní pedagogové jsou připraveni na inkluzivní vzdělávání?

„Nově vystudovaní pedagogové jsou mi hlavně bohužel nedostupní, ale myslím si, že je pedagogický fakulty musí připravovat, určitě mají nějakou speciální pedagogiku. Samozřejmě zbytek načerpají až v praxi.“

11. Cítíte se vy dostatečně připravena na inkluzivní vzdělávání?

Já připravená jsem, myslím si, že ano, vším tím, čím jsem si prošla, ale myslím si, že nikdy nebudu vědět dost, protože každé dítě potřebuje něco jiného, pořád se je co učit.

12. Jak by podle vašeho názoru měla inkluze probíhat?

Měla by probíhat v klidu, hlavně s personálním a finančním zajištěním a pak to určitě bude v pořádku. Určitě bych chtěla jako máma postiženého dítěte, aby chodilo mezi děti, třeba i jen na dvě hodinky.“

13. Absolvovala jste nějaký speciální kurz či školení, který se týkal speciální pedagogiky?

„No tu veškeru.“

a. Bylo to z vlastní iniciativy?

„Ano, to jsem chtěla.“

b. Obohatil vás kurz v něčem, co jste využila ve své praxi?

„Byla to ta vysoká škola, stoprocentně mě obohatila, i když mám jen bakaláře, ale doporučila bych každému, aby se alespoň nějakýho kurzu zúčastnil nebo se podíval do nějakých zařízení.“

Příloha č. 4 – rozhovor s respondentkou R5

1. Kde v současné době pracujete? (škola, třída homo/heterogenní, počet žáků)

„Takže pracuji v MŠ Třešť, třídu máme smíšenou, počet žáků 28. od září jsem tam na úvazek jako učitelka a zástupkyně.“

2. Jakou máte zkušenost se vzděláváním dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami?

„No těch případů je hodně, teď sleduju celkově i všechny děti, co je u nás evidujeme, ale asi největší zkušenost byla s kloučkem Ioni, co byl u nás ve třídě, měl vlastně poruchu autistického spektra a ta práce s ním ve třídě byla velmi náročná. Myslím si, že takové dítě nepatří do takového kolektivu. Jednak nás teda bylo 28 zapsaných a chodilo nás soustavně 25-26, takže žádná individuální práce nebyla na mysli, navíc měl sklony k agresí, že těm dětem hodně ubližoval. Pak mu paní ředitelka sehnala asistentku pedagoga. Takže ta se mu mohla věnovat individuálně, tak bych řekla, že se to zlepšilo. Začaly jsme hodně zařazovat prosociálních her, tak nějak jsme propojily naše znalosti. A jinak obavy z toho do budoucna mám hodně, vidím, jak to je, těch dětí je čím dál víc, nechápu, čím to je, proč to je, možná si trochu myslím, že životním stylem a stravou a tak... Ale obavy z toho fakt mám, protože potřebují hodně individuální péče a dokud jsou třídy napráskány co nejvíc to jde, tak se těžko vidí pokroky, pokud dítě nemá asistenta pedagoga a ti se nerozdávají na počkání. Bylo těžké i přesvědčit ty rodiče, aby si to připustili, dokonce navštívili dvě nebo tři poradny. Paradox je, že v každé poradně jim řekli něco jiného, míchal se autismus, hyperaktivita, ADHD... shodli se jen na těch prvkách autismu. Když to ale srovnám s tímto školním rokem, tak je to jako rozdíl, protože se dostanou finanční prostředky.“

3. Setkala jste se při své práci s asistentem pedagoga?

„V jedné z našich tříd jsou dokonce 2 asistentky pedagoga, jsou tam 2 děti s autismem. Jedna asistentka nechce říct snadnou práci, ale ne tak náročnou, protože ten druhý klouček má ten autismus hodně, hodně výrazný nebo jak bych to řekla. Pro něj je nejlepší, když je někde sám, nemá rád velký kolektiv.“

4. Jak byste popsala vaši spolupráci s asistentem pedagoga?

„Tak to jsem taky už trošku naťukla. S naší asistentkou byla práce vynikající, protože jsme se informovaly vzájemně, jakou máme představu a co je naším cílem, vypracovaly jsme si

IVP pro to dítě, celkem důsledně bych řekla, pak jsme vyhodnocovaly a konzultovaly jsme s poradenským zařízením. A ona byla fakt aktivní a byla nám hodně k ruce a vytvořili si mezi sebou dobrý vztah, možná byl až moc závislý, těžko posoudit, jestli ho k tomu jeho postižení předurčuje nebo jestli to bylo osobností asistentky. Pakliže to někdo chce dělat, tak to chce dělat dobře.“

5. Jak probíhala spolupráce s rodiči dítěte s SVP a poradenským zařízením?

„To je taky hodně individuální. Jsou prostě fáze toho smíření, to byl hodně ukázkový příklad, že fakt to tak je, bylo mi jich líto, ale na druhou stranu byli fakt i zlí. Paradoxně je inkluze udělaná tak, aby se děti učily nějaké vzájemné toleranci, aby se posilovala sociální zralost, ale paradoxně si děti na toho kloučka stěžovaly. Otázka je, do jaké míry to byla naše chyba, že jsme to dítě nezvládaly, do jaké míry se nechali ovlivnit ty rodiče, co viděli nebo slyšeli, ostatní rodiče dokonce proti němu chtěli vypisovat petici. Nicméně po tom, co viděli asistentku pedagoga, tak hodně otočili, ale na druhou stranu se hodně stranili oni, nechodili na besídky, stranili se rodičům i nám.“

6. Co si představujete pod pojmem inkluze?

„Ani jako nedokážu říct, co konkrétně si pod tím pojmem představím. Já bych to viděla tak, že samotná inkluze tu už běží dlouho, akorát má takový honosnější název, ale co vidím obrovským přínosem, tak jak se zavedla ta podpůrná opatření, která škole chyběla. Vidím pod tím to, že už ředitelé škol jen tak dítě neodmítnou, což se předtím dělo, protože nebyly finanční prostředky.“

7. Co si myslíte o myšlence inkluzivního vzdělávání?

„Myslím si, že to je alibismus, ta myšlenka je sice moc pěkná, ale vymyslel to někdo, kdo nikdy to dítě nevzdělával. Co se týče ADHD, hyperaktivity nebo něco lehčího charakteru, tak souhlasím s inkluzí, ale vyloženě poruchy autistického spektra, natož pak kombinovaná postižení... to je hrozně těžký.“

8. Jaké myslíte, že má inkluze výhody a nevýhody?

„Ty výhody vidím asi takové to, co je slyšet ze všech stran a co bych si přála i já, aby se ty děti tolerovaly, aby se setkaly s jinými hodnotami, aby viděly, že jsme každý originál. To se hrozně hezky poslouchá, ale realita je naprosto odlišná. S těma dětma je obtížná práce, jak jsem říkala, pokud se jedná o nějaké lehčí případy, tak dobře, ale co se týče vážnějších

diagnóz, tak jsem zásadně proti inkluzi, myslím, že ty děti by si zasloužily speciální třídu a zase je to všechno o těch financích. Tohle všechno je ještě relativně v plenkách a mělo by se nad tím ještě hodně diskutovat a vnímat i tu zpětnou vazbu. Ale všechno jsou to takové výkřiky do tmy, všichni to víme, ale nikdo s tím nic nedělá.“

9. Myslíte, že jsou současní učitelé mateřských škol dostatečně připraveni na inkluzivní vzdělávání?

„Zase je to hodně individuální, za naší mateřskou školku musím říct, že paní ředitelka je hodně snaživá, je neskutečně dobrý manažer a neskutečně dobrý pedagog a umí to propojit. Takže v momentě, kdy se začalo mluvit o inkluzi, tak absolvovala veškeré semináře, konzultace a všechno předala nám učitelkám, měly jsme na to i poradu, určily jsme si koordinátora společného vzdělávání, takže bych řekla, že jsme se na to tak nějak systematicky připravily.“

10. Myslíte si, že nově vystudovaní pedagogové jsou připraveni na inkluzivní vzdělávání?

„Myslím si, že pro začínajícího pedagoga je to obrovská zkouška. Je rozdíl, jestli nastoupí do třídy, kde jsou nebo nejsou děti se speciálníma vzdělávacíma potřebama. Pokud se setká s nějakým fakt výživným případem, tak ho práce odradí a nezíská takovou tu lásku, která je potřeba pro tuhle práci. Nedovedu si představit, že já jako začínající pedagog bych měla svojí loňskou třídu. I pro zkušené paní učitelky je to velký otazník, jak to, že teď tady ty děti jsou a kort, když jsou nově vystudovaní, Myslím si, že by měli získat praxi nejdřív se zdravými dětmi, aby pak dokázali posoudit i ty se SVP.“

11. Cítíte se vy dostatečně připravena na inkluzivní vzdělávání?

„Tak co se týče školy, tak si myslím, že nikdy nemůžeme být připraveni na nic, protože i když si myslíme, že už jsme toho spoustu zažili, prožili, tak se objeví něco nového. Každý člověk se originál. V čem se můžu dostatečně připravit bych řekla, že absolvuju, co nejvíc můžu, na semináře jezdím, odbornou literaturu čtu. Ale v čem se necítím být připravená, tak to je být psychologem pro ty rodiče. Protože ta učitelka má spoustu rolí v té mateřské škole, tak musí s těmi rodiči komunikovat, tak v tomhle vidím mezeru naprosto u všech v té komunikaci.“

12. Jak by podle vašeho názoru měla inkluze probíhat?

„Určitě by měly být snížené počty dětí ve třídě, každé dítě se SVP by mělo mít asistenta pedagoga. Každá ta učitelka by měla mít vysokou míru empatie a trpělivosti, v tomhle případě nestavím vzdělání na hlavní příčku... a taková nestrannost a klid. Třeba s kolegyní jsme každá jiná a samy od sebe se učíme.“

13. Absolvovala jste nějaký speciální kurz či školení, který se týkal speciální pedagogiky?

„Akorát mám státnice ze speciální pedagogiky.“

a. Bylo to z vlastní iniciativy?

„No to bylo, to jsem studovala dálkově při mateřské.“

b. Obohatil vás kurz v něčem, co jste využila ve své praxi?

„Vyloženě kurz jsem neabsolvovala.“