

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Šárka Vrzalová

Inkluzivní vzdělávání u dětí předškolního věku

Olomouc 2020

vedoucí práce: Mgr. Kateřina Jeřábková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s vyznačením všech použitých pramenů a spoluautorství.

V Olomouci dne:

.....

Šárka Vrzalová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala své vedoucí Mgr. Kateřině Jeřábkové, PhD. za odborné vedení, trpělivost a cenné rady, které mi poskytla při vypracování bakalářské práce. Poděkovat bych chtěla také všem respondentkám, které mi poskytly rozhovory. Dále bych chtěla poděkovat rodině za celoživotní podporu.

Obsah

Úvod.....	5
TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Předškolní vzdělávání.....	7
1.1 Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.....	8
1.2 Asistent pedagoga	10
1.3 Inkluze a integrace	11
2 Rodina.....	13
2.1 Definice rodiny	13
2.2 Funkce rodiny	14
2.3 Vyrovnávání se s postižením dítěte	15
2.4 Psychické potřeby rodičů.....	17
3 Spolupráce	19
3.1 Spolupráce asistenta pedagoga s učitelem	19
3.2 Spolupráce pedagogických pracovníků se zákonnými zástupci	21
PRAKTICKÁ ČÁST	24
4 Vymezení výzkumného problému.....	24
4.1 Cíl práce	24
4.2 Metoda sběru dat.....	24
4.3 Výzkumný vzorek.....	25
4.4 Výzkumné otázky	26
4.5 Rozbory rozhovorů a zjištěná data.....	26
4.6 Vyhodnocení výzkumných otázek.....	32
4.7 Diskuze	35
Závěr	38
Seznam literatury	40
Seznam zkratk	43
Přílohy	44
Příloha č. 1: Připravené okruhy k rozhovoru pro pracovníky mateřské školy.....	45
Příloha č. 2: Připravené okruhy k rozhovoru pro rodiče.....	46

Úvod

Výběr tématu bakalářské práce pro mě nebyl příliš složitý. Již od dětského věku jsem byla jakousi pečovatelkou a moc ráda jsem se starala o malé děti a pomáhala jim. Vyšla jsem se tedy tímto směrem i při zpracování bakalářské práce. Práce bude zaměřena na děti předškolního věku. Konkrétně se budeme zabývat společným vzděláváním. Pro toto téma jsem se rozhodla z toho důvodu, že je společné vzdělávání fenoménem dnešní doby a má podle mého názoru obrovský potenciál. Budu se tedy snažit ukázat čtenářům hlavně to, jaká pozitiva společné vzdělávání může přinášet.

Téma bakalářské práce zní Inkluzivní vzdělávání u dětí předškolního věku. Budu se zabývat inkluzí, přesněji tím, jak funguje v dané mateřské škole. Jaká je spolupráce mezi pedagogickými pracovníky a rodinou. Bakalářská práce bude rozdělena na teoretickou a praktickou část.

V teoretické části se budu nejprve věnovat základním informacím o předškolním vzdělávání, zmínka bude i o Rámcovém vzdělávacím programu předškolního vzdělávání. Dále uvedu legislativní ukotvení podpory vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Představím i hlavní činnosti asistenta pedagoga a napíši, co znamená slovo inkluze a vysvětlím hlavní rozdíl mezi inkluzí a integrací.

Druhá kapitola se bude věnovat rodině. Podle mého názoru znamená domov pro každého z nás pocit bezpečí a jistoty. Všem nám dává lásku, která je rozhodně velmi důležitá ve vývoji dětí. Uvedu definice rodiny, hlavní funkce. Budu se věnovat i fázím vyrovnávání se s postižením dítěte, kterými si rodiče prochází. A jako poslední zmíním také to, jakým způsobem mohou být ovlivněny psychické potřeby rodičů, kterým se narodí dítě s postižením.

Třetí kapitola pojednává o spolupráci. Jelikož je podle mého názoru spolupráce mezi pedagogickými pracovníky a rodinou jedním z klíčových bodů zdárné inkluze, zaměřím se na pravidla úspěšné komunikace s rodiči a nejčastější chyby, ke kterým dochází mezi učiteli a asistenty pedagoga. Uvedu i návod, podle kterého by měli postupovat ředitelé mateřských škol při prvním setkání s rodiči.

V praktické části se budu pomocí kvalitativního výzkumu snažit získat upřímné a rozsáhlé odpovědi od všech respondentek a zjistit tak, jakým způsobem funguje inkluze v dané mateřské škole. Jestli dokáží rodiny s pedagogickými pracovníky spolupracovat. Budu se také snažit zjistit, jaké komplikace mohou při společném vzdělávání nastat, zda inkluze přináší spíše pozitivní dopad nebo negativní. Posledním dílčím cílem bude zjistit od pedagogů, jaké spatřují

rozdíly mezi vzděláváním dítěte s Downovým syndromem a dětí s poruchami autistického spektra. Pro zjišťování informací budu využívat polostrukturované rozhovory.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Předškolní vzdělávání

Téma bakalářské práce zní Inkluzivní vzdělávání u dětí předškolního věku. První kapitola se tedy bude věnovat předškolnímu vzdělávání a to především základním informacím o této vzdělávací instituci, legislativnímu ukotvení podpory vzdělávání dětí se SVP (speciálními vzdělávacími potřebami), dále zde představíme asistenta pedagoga a jako poslední vysvětlíme rozdíl mezi inkluzí a integrací.

„Předškolní vzdělávání je institucionálně zajišťováno mateřskými školami (včetně mateřských škol zřízených podle § 16 odst. 9), lesními mateřskými školami. Pro děti s odkladem školní docházky může být realizováno v přípravných třídách základních škol. Mateřská škola je legislativně zakotvena v rámci vzdělávací soustavy jako druh školy. V procesu vzdělávání i v jeho organizaci se proto řídí obdobnými pravidly jako školy ostatní.“ (RVP PV {Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání} [online] s. 6, 2018)

Školský zákon č. 561/2004 Sb., § 34, odst. 1 uvádí, že se předškolní vzdělávání organizuje pro děti od 3 do 6 let, nejdříve však pro děti od 2 let. Ovšem dítě mladší 3 let nemá na přijetí do mateřské školy právní nárok.

Cílem předškolního vzdělávání je podpora rozvoje osobnosti dítěte. Předškolní vzdělávání se podílí na zdravém citovém, rozumovém, tělesném rozvoji dítěte. Děti si zde osvojují základní pravidla chování, životní hodnoty a mezilidské vztahy. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání. Taktéž poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. (Zákon č. 561/2004 Sb., v platném znění, § 33, odst. 1 [online])

Základní pedagogický dokument, který stanovuje povinný rámec vzdělávání, se nazývá Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělání. Měl by obsahovat tyto náležitosti:

- Konkrétní cíle vzdělávání
- Povinný obsah vzdělávání
- Materiální, personální, organizační podmínky vzdělávání
- Podmínky bezpečnosti, ochrany zdraví (Bečvářová, 2003).

RVP pro předškolní vzdělání obsahuje několik základních principů, a to akceptování přirozených vývojových specifíků předškolních dětí. Tato specifika jsou následně promítána do

obsahu, forem a metod vzdělávání. Dalším důležitým principem je rozvoj a vzdělávání jedinců s ohledem na jejich individuální možnosti a potřeby. Dále také definuje kvalitu předškolního vzdělávání z hlediska cílů, podmínek, obsahu i výsledků. Umožňuje využívat různé formy i metody vzdělávání a v neposlední řadě i přizpůsobování se vzdělávání konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám atp. (RVP PV, [online], 2018)

Rámcový vzdělávací program taktéž uvádí základní úkoly předškolního vzdělávání. Můžeme mezi ně zařadit například doplňování a podporování rodinné výchovy, pomáhá dítěti zajistit prostředí, ve kterém bude mít dostatek mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Dále by předškolní vzdělávání mělo obohacovat denní program dětí a poskytovat jim odbornou péči. Měli by se zde také snažit o to, aby dítěti usnadnili jeho další životní i vzdělávací cestu. S tím souvisí rozvoj osobnosti dítěte, podpora tělesného vývoje, zdraví apod. Velice důležitým krokem je také vytváření takových předpokladů ve vzdělávání, kde budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí. Vzhledem k tomu, že jsou v tomto zařízení v denním kontaktu s dětmi, může mateřská škola také plnit úkol diagnostický a to zejména ve vztahu k dětem se SVP. (RVP PV, [online], 2018)

Vzhledem k tomu, že se v bakalářské práci věnujeme inkluzi, tedy vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami s dětmi intaktními, je podle nás na místě zmínit, že vzdělávání právě těchto dětí, tedy dětí s nějakým druhem postižení či znevýhodnění, je taktéž ukotveno v základním dokumentu předškolního vzdělávání. V RVP PV je uvedeno, že respektuje individuální potřeby a možnosti dítěte. Z toho důvodu je Rámcový vzdělávací program základním východiskem jak pro děti intaktní, tak právě i pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, které jsou vzdělávány v běžných mateřských školách nebo školách zřízených dle § 16, odst. 9 školského zákona. Rámcové cíle i záměry jsou pro všechny děti společné. Ovšem při vzdělávání dětí se SVP je nutné jejich naplňování přizpůsobit do takové podoby, aby vyhovovalo dětem, jejich potřebám i možnostem. (RVP PV, [online], 2018)

1.1 Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

V této podkapitole se budeme věnovat legislativě, ve které se objevuje podpora vzdělávání, dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, bez které by se tyto osoby z důvodu zdravotního či sociálního znevýhodnění většinou neobešly, je tedy stěžejní pro jejich úspěšné vzdělávání a integraci v běžné mateřské škole. Podkapitolu jsme do této práce zařadili

proto, že dítě se SVP v naší práci bude často objevovat, proto chceme čtenáři vysvětlit, o jaké dítě se tedy jedná.

Legislativní ukotvení podpory vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, nalezneme v § 16 školského zákona (č. 561/2004 Sb., v platném znění). Je zde (v odst. 1) definováno dítě, žák a student se speciálními vzdělávacími potřebami, zákon jimi tedy rozumí osobu: „*kteřá k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.*“

Dle § 16 školského zákona (č. 561/2004 Sb., v platném znění), odst. 2, podpůrná opatření spočívají v:

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

V tomtéž zákoně (§ 16, odst. 3 a 4) je rovněž uvedeno, že se podpůrná opatření člení do 5 stupňů a to podle organizační, pedagogické, finanční náročnosti. Podpůrná opatření prvního stupně se mohou uplatňovat i bez doporučení ŠPZ (školského poradenského zařízení), zatímco podpůrná opatření druhého až pátého stupně je možné uplatnit pouze s doporučením ŠPZ. Proto, aby bylo možné poskytovat podpůrná opatření 2. až 5. stupně je nutné obdržet informovaný souhlas zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce.

1.2 Asistent pedagoga

Jelikož se budeme zabývat také pozicí asistenta pedagoga, konkrétně v kapitole o spolupráci s pedagogy a rodiči, uvedeme si, kdo je to AP (asistent pedagoga) a poukážeme i na rozdíl mezi 2 typy asistenta.

Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v § 5, definujeme asistenta pedagoga takto: *„Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.“*

V této vyhlášce (§ 5, odst. 3 a 4) nalezneme také to, že v současné době máme 2 typy asistentů pedagoga, kteří se liší dosaženým vzděláním a tím vyplývajícími změnami v jejich činnostech a to:

1. Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících (č. 563/2004 Sb.), zajišťuje:
 - *přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností,*
 - *podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,*
 - *výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí.*

2. Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 2 zákona o pedagogických pracovnících (č. 563/2004 Sb.), zajišťuje:
- *pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*
 - *pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*
 - *pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí,*
 - *pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,*
 - *nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,*
 - *pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.*

1.3 Inkluze a integrace

Inkluze je z latinského slova. inclusio, které znamená zahrnutí nebo přijetí do nějakého celku.

Pro inkluzi je klíčová rovnocennost. Není možné, aby se osoby se zdravotním postižením či znevýhodněním přizpůsobovaly intaktní společnosti. Je zde klíčové, aby všichni lidé tvořili jeden celek a nebrali rozdílnost osob jako nějaký handicap. (Anderliková, 2014)

„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)

Slovo **integrace** pochází z latinského integrare, které můžeme přeložit jako sjednocovat.

Podle Michalíka (2011) můžeme integraci chápat jako jakýsi jev probíhající celý život, kdy se osoby s postižením snaží naplno zapojit do intaktní společnosti, hlavním úkolem je přijetí jinakostí a schopnost spolu kooperovat. V tomto případě se hovoříme o sociální integraci.

Dále máme také integraci školní, která je pro nás klíčová. Zikl (2011) uvádí, že se jedná o vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami společně s intaktními dětmi, a to v běžné základní škole.

Rozdíl mezi inkluzí a integrací

V některých publikacích se chybně objevuje, že slovo integrace je synonymem slova inkluze. Avšak Lechta (2010) spatřuje zásadní rozdíl mezi těmito pojmy a to v schopnosti přizpůsobit se. Při inkluzi společnost přijme jedince se zdravotním postižením či znevýhodněním, bez toho aniž by je odsuzovali za jejich rozdílnost. Nýbrž při integraci mluvíme o přizpůsobování se jedinců s postižením či znevýhodněním intaktní společnosti.

Lechta (2016, s. 38) konstatuje, že *„inkluze je cílem a integrace je cestou, jak ho postupně dosáhnout.“*

2 Rodina

Troufáme si říci, že rodina je nejdůležitější skupinou v našich životech. Dává nám lásku, pochopení a pocit bezpečí. Tato kapitola se tedy bude věnovat rodině, jejím funkcím a fázím, kterými si prochází rodiče, kteří se dozvědí o postižení svého dítěte. V neposlední řadě se zde objeví i zásah do psychických potřeb rodičů.

Rodinu můžeme považovat za nejdůležitější součást lidského života, provází člověka po celý jeho život. (Dunovský, 1999)

2.1 Definice rodiny

Definic rodiny je nepřeborné množství. Proto jsme vybrali jen některé z nich.

Šándorová (2017) nahlíží na rodinu převážně z hlediska sociálního a definuje ji jako sociální jednotku, pro kterou je charakteristické společné spoluzití minimálně dvou generací v přímé příbuzenské linii rodič – dítě. Dalším znakem je plnění základních funkcí rodiny.

Zatímco v pedagogickém slovníku (2013, s. 248) nalezneme následující definici rodiny, která se zaměřuje především na plnění základních rodinných funkcí. *„Nejstarší společenská instituce. Plní socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce. Vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu.“*

Definice od Dunovského (1999) se nám jeví nejvíce přehledná a přijatelná, proto uvádíme i tuto verzi, ke které se také nejvíce přikláníme. Malá primární společenská skupina, která je založena na svazku muže a ženy. Mezi rodiči a dětmi je pokrevní vztah, případně bývají děti osvojené. Tyto osoby mají společnou domácnost a plní role a funkce, které jsou důležité pro existenci.

Jako zajímavá se nám jeví i definice od Jedličky (2004) a to především proto, že uvádí, že rodinu lze najít v nějaké podobě v každé kultuře. Díky ní se v každém z nás utváří charakteristiky duševního života. Mohli bychom tedy říci, že rodina od narození ovlivňuje vývoj jedince a vytváří citové vazby, které jsou dlouhodobé a trvale se zapisují do duševního života dítěte. Dále také zprostředkovává kontakt mezi jedincem a společností.

2.2 Funkce rodiny

„Rodina se v průběhu historického vývoje neustále měnila a mění. Její základní funkce ale zůstávají stejné.“ (Stodůlková, Zapletalová, 2001, s. 30)

Dunovský (1999) uvádí tyto základní funkce:

1. Biologicko-reprodukční – někdy bývá označována jako sexuální funkce. Vztah mezi mužem a ženou dostává nový rozměr – vzniká z něj nový jedinec. Nezabývá se ovšem jen početím dítěte, je zde stěžejní se o dítě postarat, zajistit nejdůležitější podmínky pro jeho život.
2. Ekonomicko-zabezpečovací – pro tuto funkci jsou důležití všichni členové rodiny, nezabývá se tedy pouze dítětem. Zahrnuje hmotné zabezpečení rodiny a to například bydlení, potravu, oblečení. (Kunhartová, Potměšil, Potměšilová, 2017).
3. Emocionální – pocit lásky je stěžejní jak pro dítě, tak i pro jeho rodiče. Právě kvůli lásce rodina dokáže fungovat jako jeden celek. Dokážeme se vyvíjet správným směrem a vzájemně se podporovat právě tehdy, když je rodina soudržná a drží pohromadě na základě emocí mezi jednotlivými členy.
4. Socializačně výchovná – zabezpečuje zajištění základních práv dětí, je zde nejdůležitější zajímat se o dítě a poskytnout mu oporu a ochranu a zároveň ho ve všem podporovat. Od rodičů se očekává, že o dítě budou pečovat a vychovávat ho, jak nejlépe dokážou.

Na doplnění k výše uvedeným funkcím uvádíme, jaké informace dodávají další autoři k tomuto tématu.

Vztah mezi rodiči a dítětem vytváří předpoklad vývoje osobnosti. První zkušenosti, které dítě v rodině získá, budují jeho vlastní identitu. Rodiče také přispívají značnou měrou ke vztahům dítěte s okolím. „Pomáhají dítěti strukturovat okolní svět, poznávat ho a orientovat se v něm, organizovat informace a zkušenosti do významových vzorců, kterými se dítě zmocňuje okolního světa“. (Hadj-Moussová, 1999, s. 94). Autorka dále uvádí, že již první kontakt mezi dítětem a matkou vytváří pocit jistoty dítěte.

Langmeier a Matějček (2011) píší o tom, že má rodina také velice důležitý význam i pro duševní vývoj dítěte. Naplňuje fyzické, citové, intelektuální i morální potřeby dítěte.

2.3 Vyrovnávání se s postižením dítěte

Vzhledem k tomu, že se ve výzkumné části práce zaměříme i na názory samotných rodičů dětí s postižením, jsme toho názoru, že je klíčové seznámit čtenáře s problematikou procesu vyrovnání se s postižením svého dítěte, kterým si projde každý rodič. A to proto, že si většina z nás nedokáže často ani představit, jak náročné období to pro rodiče může být.

Problematikou vyrovnávání se s postižením dítěte se zabývala například Elisabeth Kübler-Rossová.

Šok a popření

Jankovský (2006) uvádí, že ještě před fází prvotního šoku se objevuje tzv. fáze nulitní, kdy si rodič narození dítěte s postižením nedokáže připustit.

Rodiče v této fázi prožívají nepředstavitelný šok a bolest. Tato fáze je plná negativních emocí a především zklamání. Často přicházejí otázky typu „proč právě my“. Se šokem je také spojená ztráta – ztráta dokonalého, zdravého dítěte. Je zapotřebí si uvědomit, že každý rodič před narozením svého dítěte, má představu o tom, jak bude úspěšné, zdravé a krásné a najednou se musí vzdát této představy a smířit se se strašlivou skutečností. (Jankovský, 2006)

Michalík a kol. (2011) popisují, že tato probíhající reakce organismu může mít 2 základní typy. Typ A je tzv. formou útočné obrany. Dochází ke zrychlení fyziologických funkcí, zrychluje se dech, tep i aktivita. Takový člověk působí zpravidla dosti rozčileně. Oproti tomu typ B je člověk, u kterého dochází ke zpomalení funkcí organismu. Často taková osoba působí silně a statečně a to právě proto, že reaguje bez jakýchkoliv přehnaných, hysterických gest a projevů.

Vágnerová (1999) dodává, že je situace pro rodiče natolik tíživá, že ji nedokáží přijmout a tudíž často dochází k popření. V průběhu dochází také ke změnám v psychických potřebách rodičů, o kterých se zmíníme později.

Postupná akceptace reality, vyrovnání se s problémem

Dochází k tomu, že se k rodičům dostane větší množství informací o postižení, které má jejich dítě. To znamená, že se dozvedí i to, jaké jsou možnosti dalšího vývoje dítěte. Zpracování skutečnosti, že se rodině narodilo dítě s postižením, ztěžuje i emocionální stav, např. zoufalství, deprese, hněv apod. Toto období můžeme chápat jako reakci na trauma, které může trvat

individuálně dlouho a může mít různou intenzitu. Jak dlouho bude trvat, odráží i to, jaká je osobnost rodičů, jaké za sebou mají životní zkušenosti apod. (Vágnerová, 1999)

V této fázi dochází ke vzniku obranných mechanismů, kterých je celá řada, my si vysvětlíme jen některé z nich. Smyslem těchto mechanismů je udržení psychické rovnováhy. K obranným mechanismům, ke kterým dochází, jsou únik a útok. Útok můžeme definovat jako tendenci bojovat s nepřijatelnou situací. (tamtéž, 1999).

Mezi obranné mechanismy patří například racionalizace. Tento mechanismus můžeme definovat jako zastření traumatizující situace, tzn., že rodiče o této situaci hovoří přijatelnějším způsobem. Ovšem takto vyložený způsob bývá zpravidla nepřesný. Jako příklad můžeme uvést pomalejší vývoj dítěte, který rodiče obhajují tím, že je výhodný, protože je rozložený do delšího časového období, avšak výsledek vývoje nebude nijak zvlášť jiný, ovlivněný. (tamtéž, 1999).

Únik do fantazie je dalším obranným mechanismem. Michalík a kol. (2011) uvádějí, že může mít mnoho podob. Rodič se snaží ve svých snech popírat realitu. V jeho mysli se objevují budoucí úspěchy dítěte. V některých případech dochází až k narušení vnímání reality.

Jankovský (2006) doplňuje další mechanismus a to agresi. Rodiče nejčastěji obviňují lékaře, který stanovil diagnózu jejich dítěte. Velmi často hledají viníka v blízkém okolí, a to například v partnerovi. Někdy se bohužel stává, že předmětem agrese bývá samotné dítě s postižením.

Zmíníme ještě období smlouvání. Můžeme ho charakterizovat jako přechodné stadium, kdy se rodiče snaží dosáhnout alespoň malého zlepšení. To znamená, že si rodiče připouštějí to, že dítě nebude už nikdy zcela zdravé, ale snaží se zaměřit například na to, že bude alespoň chodit. (Vágnerová, 1999).

Realistický postoj, akceptace dítěte

Pocity úzkosti a deprese se postupně snižují. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007). Michalík a kol. (2011) k tomuto zmiňují, že smíření nemusí nastat plně nikdy. Charakterizují tuto fázi jako úpravu života celé rodiny. Může se jednat o změnu zaměstnání, úpravu bydlení, podporu sociální služby atp. Ovšem nejedná se pouze o tyto organizační změny, nastávají i změny ve vztazích rodiny.

Rodiče by měli dítě přijmout takové jaké je. Velmi dobrým krokem je navštěvování rodin se stejným osudem, což je pro rodiče velice důležité. Vidět to, že nejsou sami a že jde žít s dítětem s postižením stejně krásný život, jako s intaktním dítětem. Jankovský (2006) uvádí, že bohužel ne všichni rodiče se s touto situací dokáží opravdu vyrovnat. Objevují se i rodiče, kteří své dítě nedokáží přijmout takové, jaké je. Vágnerová (1999) uvádí, že u některých rodičů

dochází k zafixování neadekvátní, maladaptivní varianty. Objevují se u nich například hyperprotektivní či ochranné postoje, které jsou zároveň pro dítě omezující. Dítě by se totiž mohlo naučit více věcí, ovšem rodiče mu to nedovolí.

Je zajímavé zmínit i problematiku rozpadu rodin, kterým se narodí dítě s postižením. Michalík a kol. (2011) zmiňují, že často diskutovaný rozpad rodin je skutečností, ovšem nakolik staticky významnou nelze z hodnověrných zdrojů potvrdit.

2.4 Psychické potřeby rodičů

Vzhledem k tomu, že jsme se věnovali fázím, kterými prochází rodiče, pokud se jim narodí dítě, které má postižení, nám přijde zcela na místě se zaměřit i na již zmiňované psychické potřeby rodičů. Jelikož narození dítěte s postižením výrazně zasáhne do uspokojování základních psychických potřeb souvisejících s rodičovskou rolí.

Langmeier a Matějček (1986) popsali, jak mohou být ovlivněny psychické potřeby rodičů, kterým se narodí dítě s postižením.

První z nich je **potřeba přiměřené stimulace**. Vágnerová (1999) uvádí, že se dítě s postižením chová takovým způsobem, že nedokáže stimulovat aktivitu rodičů. Projevy těchto dětí jsou omezené, málo intenzivní a především jiné, než rodiče očekávají. Bývají často spavé, nevšímavé, málo pohyblivé. Děti se také málo usmívají a jejich vývoj bývá opožděn. To se demonstruje negativními pocity rodičů, kteří si myslí, že na ně děti nereagují. V opačném případě bývají děti s postižením dráždivé, plačtivé a mohou mít i poruchy spánku. V nejhorších případech dochází k tomu, že mají děti odpudivý zevnějšek, což může přinášet negativní reakce ze strany rodičů. Langmeier a Matějček (1986) k tomuto dodávají, že má rodina více mechanické práce, ošetřování, hlídání. Autoři zmiňují, že je zde nesmírně významná dělba práce. I přes to, že je role matky pro dítě velice důležitá, je na místě, aby si na část dne dítě přebíral do péče i někdo jiný.

Dále si uvedeme **potřebu smysluplnosti a řádu**. V tomto případě dochází k tomu, že rodiče nemají přehled o změnách a omezeních, které přinese postupný vývoj dítěte. Z toho důvodu nevědí, jakým způsobem se mají k dítěti chovat. Děti s postižením rodičům nedokáží poskytnout adekvátní informace, jejich projevy neodpovídají chování intaktních dětí. Dochází tedy k nepochopení situace ze strany rodičů, s čímž přichází i pocit nejistoty. Rodiče ztrácejí pocit významu jejich úsilí, jelikož se dítě nevyvíjí podle představ. Na tomto místě je vhodné sdělit rodičům informace o průběhu vývoje, jelikož je to jediná možnost, jak docílit toho, aby

začali rozumět svému dítěti. Nicméně na druhou stranu sdělení této informace může být traumatizující a rodiče se setkají tvář tvář s nepříznivou realitou. (Vágnerová 1999)

Třetí potřebou je **citová vazba**. Děti s postižením bývají pro rodiče citově neuspokojující. Pro rodiče je velmi obtížné své děti akceptovat. V některých případech jsou děti zavrhovány, případně opuštěny nebo si k nim rodiče naopak vytvoří nadměrnou citovou vazbu. V tomto případě dochází k tzv. hyperprotektivní výchově. Rodiče mívají pocit viny proto, že nedokáží zplodit zdravého potomka a proto, že ho nedokáží zcela akceptovat. Tyto reakce bývají obranné, to znamená, že se takto zbavují již zmíněného pocitu viny. Významnou roli zde má i samotný zevnějšek dítěte. Děti, které mají nápadné změny (v obličeji, tělesné deformity apod.), bývají hůře akceptovány. (Vágnerová, 1999)

Jako další uvedeme **potřebu vlastní hodnoty a společenské prestiže**. Jak jsme již zmiňovali, rodiče mívají pocit neschopnosti z toho, že nedokáží zplodit zdravého potomka. Tuto situaci prožívají jako trauma, které naruší jejich vlastní identitu. Považují se za méněcenné, vyřazené z lidské společnosti. V případech, kdy mají dítě s tzv. stigmatizujícím onemocněním a dochází k negativním reakcím ze strany okolí, dochází k utvrzování těchto tendencí u rodičů ještě více. (Vágnerová, 1999)

Poslední z nich je **potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy**. Perspektiva takovéto rodiny je narušena a především zcela nejasná. Rodiče vědí, že se jejich dítě nikdy neuzdraví, ovšem netuší, jak se jejich dítě může vyvíjet. Nedokáží si představit například ani jeho existenční možnosti a další osud dítěte. (Vágnerová, 1999). Matějček a Langmeier (1986) doplňují, že rodičům pomáhá, pokud jejich životní situaci a postavení lidé z okolí akceptují a oceňují jejich náročnou výchovnou práci.

3 Spolupráce

Kapitola spolupráce byla napsána proto, aby čtenářům ukázala, že je důležité, aby spolu rodina a vzdělávací instituce dokázali kooperovat. Bez spolupráce by byla inkluze dětí a celkově vzdělávání velice náročné, trůufáme si říci až nemožné, protože pokud některá z účastněných osob nebude projevovat zájem a nebude se snažit vycházet s ostatními a pracovat naplno, bude mít společné vzdělávání spíše negativní dopad.

Uvedeme si tedy informace o spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelem. Zmíníme chyby, ke kterým mezi nimi dochází a uvedeme i důležitost konzultací. Dále se budeme zabývat i spoluprací pedagogických pracovníků s rodiči. Poskytneme jakýsi návod k tomu, jak jednat s rodiči a jak by mělo vypadat a probíhat první setkání rodičů s ředitelem mateřské školy.

„Vzájemná spolupráce všech zúčastněných osob je nejdůležitějším předpokladem zdárné integrace dítěte s postižením.“ (Mazánková, 2018, s. 66)

3.1 Spolupráce asistenta pedagoga s učitelem

První podkapitola se bude zabývat spoluprací učitele s asistentem pedagoga. Domníváme se, že pro dosažení toho, aby se děti cítily v zařízení dobře a dokázaly vycházet s ostatními, je velmi podstatný vztah mezi pedagogy. Z toho důvodu je velice důležité, aby spolu pedagog a asistent pedagoga dokázali efektivně komunikovat, respektovat se a spolupracovat.

Zajištění přítomnosti asistenta pedagoga je zajisté jedním z důležitých faktorů, které ovlivňují úspěšnost inkluze u mnoha dětí se SVP v běžných mateřských školách, nicméně samotná přítomnost asistenta není až tak zásadní. Stěžejní jsou i další faktory, jako například osobnost asistenta, jeho znalosti, kompetence, zkušenosti a nasazení apod. V neposlední řadě také to, jaká je jeho spolupráce s učitelem dané školy.

Bohužel se dnes velmi často setkáváme se skutečností, že někteří učitelé berou asistenta pedagoga jako nutné zlo, mají obavy z toho, že asistent bude jejich práci nějakým způsobem analyzovat, hodnotit. Učitelům je nepříjemné, že by měla ve třídě vypomáhat další osoba. Podle jejich slov zvládají bez problémů práci sami a tak pomoc druhé osoby nepotřebují. (Němec, Martinovská, 2018).

Dle Mazánkové (2018) by měl být vztah mezi pedagogem a asistentem založený na respektu a úctě. Měli by si uvědomit, že se pozitivní vztah mezi nimi odráží i na samotné žáky. Chování mezi nimi může mít dopad na klima ve třídě. Také je rozhodně na místě si

uvědomit, že asistent pedagoga nekonkuruje učiteli a naopak že učitel nebude asistenta přehnaně kontrolovat a napomínat. Musí mezi nimi být určitá symbióza. Pro zkvalitnění vztahu mezi učitelem a asistentem pedagoga v praxi můžeme využít prohození rolí. A to především v situacích, kdy je asistent pedagoga nadanější na zpěv nebo například manuální práci. Dále je stěžejní, aby byl asistent seznámen se svou pracovní náplní před začátkem výuky, tím předejdeme případným komplikacím či nedorozuměním.

V souvislosti s tímto uvádí Němec, Martinovská (2018) nejčastější chyby, ke kterým mezi asistentem a učitelem dochází:

- Nerespektování autority učitele – k těmto situacím dochází například v případech, kdy je učitel mladší, než asistent. Asistent se potom chybně domnívá, že se této práci věnuje déle a proto dokáže lépe odhadnout, co dítě se speciálními vzdělávacími potřebami potřebuje. I když tomu tak může být, je povinností asistenta poslouchat učitele a plnit jeho pokyny.
- Přílišná horlivost asistenta – jsou to situace, kdy se snaží asistent pedagoga co nejvíce pomáhat. Je nutné se řídit heslem někdy je méně více. Asistenti dětem často pomáhají takovým způsobem, že nakonec není jasné, zda dítě zvládlo úkol samo. Často chtějí, aby dítě vše zvládlo co nejlépe, bohužel potom poskytují pomoc, která je zbytečná. Z tohoto důvodu je na místě konzultace před hodinou, na které učitel s asistentem probere, jaké činnosti budou dnes nutné a které nikoliv.
- Pasivní práce – v praxi se často stává, že asistent vykonává činnosti, které jsou zbytečné. Ovšem v tomto případě se setkáváme s opakem. Jedná se o asistenta, který nechce zasahovat učiteli do výuky. To znamená, že pouze sedí a nepracuje. Je tedy znovu na místě, aby proběhla konzultace, na které se učitel s asistentem domluví na společné činnosti.
- Svěření dítěte do péče asistenta pedagoga – další chybou, se kterou se ve vzájemné spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga můžeme setkat je, že se učitel nevěnuje dětem nebo žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Pracuje pouze s žáky intaktními a přenechá tedy odpovědnost za žáky se SVP na asistentovi. Je to samozřejmě chybné, učitel je totiž povinen věnovat se všem žákům stejně.
- Nedostatečné vedení při práci – stává se tak často v situacích, kdy učitelé s asistentem příliš spolupracovat nechtějí nebo s tím nemají žádnou zkušenost. Spoléhají na to, že asistent pedagoga ví, co je pro dítě nejlepší a nepotřebuje žádné odborné vedení ze strany pedagoga.

- Náročné úkoly pro asistenta pedagoga – k tomuto dochází v případech, kdy si učitel neuvědomuje, že asistent pedagoga nemusí mít vystudovanou například speciální pedagogiku, ale mohl projít jen kurzem, tudíž není speciální pedagog, případně odborník na dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. To znamená, že jeho kvalifikace není na úrovni, kdy by byl schopný sám odhadnout potřeby dítěte se zdravotním postižením či znevýhodněním. Pochopitelně si proto často nedokáže poradit s náročnými úkoly, které mu učitel zadá.
- Nejasné vymezení role asistenta v pedagogickém týmu – důležité je vymezit role všech členů v mateřské škole a dopředu se dohodnout na činnostech, které budou vykonávat.

Podle Němce a Martinovské (2018) jsou důležité konzultace mezi učitelem a asistentem. Právě ty totiž přispívají k tomu, aby spolupráce mezi nimi byla úspěšná. Konzultace členů na dva typy:

1. Akutní konzultace – o těch hovoříme, pokud se u dítěte vyskytne problém, který je nutný vyřešit ihned nebo v co nejkratším časovém intervalu. Asistent se tedy vzniklou situaci snaží probrat s pedagogem, pokud to ovšem situace dovolí. Pokud ne, dělá vše pro to, aby se situace vyřešila ještě ten den. Nesnaží se situaci vyřešit sám bez předešlé konzultace s pedagogem.
2. Průběžné konzultace – jsou takové, které probíhají pravidelně. Učitel s asistentem řeší dítě nebo žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Zaměřují se na rozvoj dítěte, pokroky jeho práce. Je dobré, aby prováděli záznamy z těchto konzultací. Jelikož se potom dobře zorientují v tom, v jakém období se dítěti nejvíce dařilo a dělalo pokroky.

3.2 Spolupráce pedagogických pracovníků se zákonnými zástupci

Proto, aby byla efektivní práce pedagogů a asistenta pedagoga, je podle nás nesmírně důležité to, aby měli kladný vztah s rodiči. To, že učitelé budou kompetentní a budou dělat vše proto, aby vzdělávání dětí, bez ohledu na jejich zdravotní potíže, probíhalo v co nejlepší možné míře, nemusí nutně znamenat, že probíhat bude. Vzdělávání dětí by mělo jít ruku v ruce s pozitivním přístupem rodičů. A pokud rodina nebude spolupracovat a nebude se snažit pedagogům pomoci v dílčích úkolech, bude velmi obtížné docílit toho, aby bylo inkluzivní vzdělávání opravdu účinné.

Čapek (2013) také píše o důležitosti spolupráce mezi rodiči a pedagogy. Podle jeho slov je to velmi stěžejní pro samotné dítě. Pokud rodiče dokáží spolupracovat s učiteli, dítě lépe prospívá, zapojuje se do dění ve škole a celkově se cítí mnohem lépe, než pokud by rodina s pedagogickými pracovníky bojovala a nechtěla spolupracovat.

První setkání rodičů a pracovníků mateřské školy je velmi klíčové. Podle Lažové (2013) je zásadní si pro rodiče vyhradit dostatečný čas, přibližně 30 minut. Pro příjemnou a přátelskou atmosféru doporučuje, aby se ředitel školy s rodiči posadil a nabídl jim kávu nebo čaj. Ředitel by měl být milý, přirozený a především upřímný. Dalším krokem je, aby si ředitel připravil otázky, na které se bude rodičů ptát a to především proto, aby se od rodičů dozvěděl mnoho užitečných informací o dítěti, které později mohou usnadnit adaptaci dítěte v mateřské škole. Tento rozhovor ovšem nevedeme jen kvůli získání potřebných informací o dítěti, působí také velmi kladně na vztah s rodiči. Podle autorky rodiče těší skutečnost, že se o jejich dítě někdo upřímně zajímá. Rodičům se při prvním setkání vysvětluje filozofie a režim mateřské školy. Je taktéž na místě se domluvit, jakým způsobem si budou předávat informace. Při předávání informací je zásadní, aby u rozhovoru byli přítomni pouze rodiče dítěte, nikoliv aby byly přítomny i jiné osoby. Rodiče by neměli být pouze pasivními posluchači, právě naopak, měli by poskytovat pedagogickým pracovníkům zpětnou vazbu, při které sdělí, jak se dítě v mateřské škole cítí, zda je spokojené. Je nutné sdělit i negativní věci, učitelé se díky těmto informacím mohou věnovat problémům, které nastanou a zajistit, aby se dítě v mateřské škole necítilo nepříjemně. Pokud se na tomto všem dokážou pracovníci mateřské školy s rodiči domluvit a začnou efektivně spolupracovat, napomůže to zdárnému vývoji dítěte.

Košťáková (2014) uvádí, že při komunikaci mezi pedagogem a zákonnými zástupci se využívají tzv. nedirektivní přístupy, které napomáhají vytvářet hodnotné mezilidské vztahy. Patří mezi ně například akceptace, empatie, autenticita a aktivní naslouchání. Akceptaci můžeme chápat jako přijetí osoby, se kterou komunikujeme se všemi jejími nedostatky, bez přijetí člověka není možné s ním spolupracovat a vytvářet tak pozitivní klima. Empatii autorka definuje jako porozumění a vnímání stavu druhého člověka. Pro autenticitu je klíčové, aby člověk jednal co nejvíce přirozeně a bez zbytečného povyšování. Aktivní naslouchání je dle autorky jednou z nejdůležitějších schopností pedagogických pracovníků, jak při komunikaci s rodiči, tak při komunikaci se samotným dítětem.

Němec a Martinovská (2018) sestavili několik doporučení a pravidel pro komunikaci mezi asistentem pedagoga a rodiči:

- Pozitivní vztah – rodiče i asistent pedagoga by měli mít stanovený společný cíl – vytvoření co nejlepších podmínek jak pro děti intaktní, tak pro děti se speciálními

vzdělávacími potřebami. Proto by měli být schopni vytvořit pozitivní vztah mezi sebou a v co největší možné míře spolu dokázat komunikovat a vycházet.

- Požadavky a postoje rodičů – asistent pedagoga by měl brát na zřetel připomínky rodičů, kteří jsou určitými „specialisty“ na své dítě, jelikož jsou v kontaktu s různými odborníky a můžou přijít s nápadem, který napomůže lepšímu vzdělávání jejich dítěte.
- Nestigmatizovat – i přes to, že asistenti pedagoga působí v mateřské škole právě kvůli dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami, měli bychom se snažit vyhnout tzv. „nálepkování“. Rodiče své dítě milují takové, jaké je a proto nevnímají postižení jako primární vlastnost dítěte. Rovnocenný přístup asistenta ke všem dětem je tedy rozhodně na místě.
- Pozitivní informace o dítěti – situace rodičů dětí s postižením či znevýhodněním je jistě velmi náročná a často se setkáváme s tím, že sdělujeme rodičům i méně příjemné zprávy. Ovšem rodiče nechtějí slyšet jen ty špatné, proto je vhodné soustředit se i na nejmenší pokroky dítěte a sdělovat je rodičům.

Na závěr je nutno říci, že ne vždy je jednoduché vycházet s ostatními a pracovat naplno. Může docházet k situacím, kdy je z různých důvodů, např. úmrtí v rodině, ztráta partnera apod. těžké koncentrovat se na pracovní povinnosti nebo v případě rodičů věnovat pozornost informacím souvisejících s mateřskou školou. Ovšem jak zmiňujeme již po několikáté, všechny zúčastněné strany by měly chtít dosáhnout stejného cíle, tedy co nejvíce účelného společného vzdělávání a proto je zde ochota spolupracovat zcela zásadní.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Vymezení výzkumného problému

Zvolená metodologie výzkumu je vzhledem k zamyšleným cílům kvalitativní. Kvalitativní výzkum je charakteristický menším počtem respondentů a zpravidla bývá více časově náročný na rozdíl od kvantitativního výzkumu.

Konkrétně budeme zkoumat, jak funguje inkluze ve vybraném zařízení. Důvodem pro realizaci tohoto výzkumu je skutečnost, že společné vzdělávání je fenoménem dnešní doby, ale z řady stran zaznívá kritika jeho nastavení a komplikací, ke kterým dochází. Proto zjistíme, jak probíhá v dané mateřské škole, a zda jsou spokojeny všechny zúčastněné strany.

4.1 Cíl práce

Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit, jak funguje inkluze v dané mateřské škole.

Byly stanoveny následující dílčí cíle práce:

Zjistit, jak probíhá spolupráce mezi jednotlivými subjekty vzdělávání v mateřské škole.

Zjistit, zda při inkluzivním vzdělávání v dané mateřské škole dochází ke komplikacím.

Zjistit vnímaná pozitiva a negativa společného vzdělávání v dané mateřské škole.

Zjistit vnímané rozdíly mezi vzděláváním dítěte s poruchou autistického spektra a vzděláváním dítěte s Downovým syndromem

4.2 Metoda sběru dat

Výzkum je realizován pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Podle Miovského (2006) je polostrukturovaný rozhovor nejrozšířenější podobou metody rozhovoru. Obvykle je možné v průběhu zaměřovat pořadí okruhů, které si vytvoříme. Znění a pořadí otázek jsou ponechány na tazateli. Často je dobré nechat si od dotazovaných vysvětlit, jak danou věc mysleli a zda nás správně pochopili. V průběhu rozhovoru klademe doplňující otázky.

Vzhledem k tomu, že budeme zjišťovat, jak funguje inkluze a spolupráce v dané mateřské škole, jsou připraveny 2 druhy rozhovorů, jeden bude sloužit pro zjištění názorů pedagogů a ten druhý bude zaměřený na rodiče dětí s postižením. Struktura rozhovorů je připravena autorkou práce.

Rozhovory jsou vzhledem k dílčím cílům zaměřeny na několik oblastí: nástup dětí se SVP do mateřské školy, spolupráce účastníků společného vzdělávání, kompetence pedagogů mateřské školy, možné komplikace při společném vzdělávání, pozitiva či negativa společného vzdělávání, pohled pedagogů na vzdělávání dítěte s Downovým syndromem a poruchou autistického spektra.

Se získanými daty z rozhovorů budeme dále pracovat. Konkrétně provedeme rozbor jednotlivých rozhovorů. Budeme mít možnost vidět, zda se odpovědi respondentů shodují či nikoliv. Pomocí těchto odpovědí budeme schopni vyhodnotit výzkumné otázky, které jsme si ve výzkumu stanovili.

4.3 Výzkumný vzorek

Výběr výzkumného vzorku byl záměrný. Mateřská škola byla vybrána na základě osobní zkušenosti autorky práce. Jedná se o menší městskou soukromou mateřskou školu rodinného typu. V mateřské škole nalezneme odborně vzdělaný pedagogický tým, dochází tam také externisté jako například anglicky rodilý mluvčí. V současné době navštěvuje zařízení 25 dětí, což je maximálně naplněná kapacita. Rozhodně je zajímavé zmínit i skutečnost, že v mateřské škole vzdělávají dle principů Montessori pedagogiky.

Rozhovory tedy byly uskutečněny s paní ředitelkou, což je současně i pedagog, s dalším pedagogem a asistentem pedagoga. Hovořili jsme i se dvěma rodiči, jejichž děti se speciálními vzdělávacími potřebami se v tomto školním zařízení vzdělávají nebo vzdělávaly. Konkrétně se jedná o dvě děti s PAS (poruchou autistického spektra) a dítě s Downovým syndromem. Rozhovory o svých dětech nám v obou případech poskytly matky.

Na tomto místě bychom čtenářům rádi uvedli klíčovou informaci o rodičích a dětech. Konkrétně, o kterém dítěti s postižením mluví daný rodič, aby to pro ně bylo co nejvíce přehledné.

Matka č. 1 má dítě s Downovým syndromem

Matka č. 2 má děti s poruchou autistického spektra

Termíny setkání jsme vždy naplánovali dopředu při telefonické domluvě, popřípadě písemnou formou se zákonnými zástupci i pedagogickými pracovníky. Při osobním setkání s rodiči a pedagogickými pracovníky jsme se nejprve představili a sdělili jim pár slov o bakalářské práci. Rozhovory byly nahrávány pomocí diktafonu a přepsány. Nahrávky i přepis rozhovorů jsme ihned po ukončení výzkumu vymazali. Z toho důvodu, že sloužily pouze k účelům této bakalářské práce. Pedagožky i matky dětí před samotnými rozhovory podepsaly

informovaný souhlas se zpracováním osobních a citlivých údajů, informací. Stvrdily tak svým podpisem také to, že souhlasí se zveřejněním přímých citací z rozhovorů.

4.4 Výzkumné otázky

Jak probíhá spolupráce jednotlivých subjektů společného vzdělávání v dané mateřské škole?

Dochází při inkluzivním vzdělávání v dané mateřské škole ke komplikacím?

Jaká jsou vnímaná pozitiva a negativa společného vzdělávání v dané mateřské škole?

Jaké jsou vnímané rozdíly mezi vzděláváním dítěte s poruchou autistického spektra a vzděláváním dítěte s Downovým syndromem?

4.5 Rozbory rozhovorů a zjištěná data

Nástup dítěte do mateřské školy

Rozhovory se všemi respondenty byly zaměřeny na vstup dítěte do mateřské školy, což je pro všechny zúčastněné velmi obtížné období, jak z hlediska formálních náležitostí, tak také z osobního hlediska vzájemných očekávání.

Z výpovědi ředitelky mateřské školy je jasná její pozice, protože zdůraznila formální aspekty zařazení dítěte do mateřské školy. Hovořila konkrétně o tom, že „rodina musí mít doporučení od speciálně pedagogického centra.“ Zmínila důležitost doporučení především v tom, že při absenci tohoto dokumentu by nedocházelo k systémovému financování asistenta pedagoga a mateřská škola by ho tak musela hradit ze svých prostředků. Proto v této mateřské škole vyžadují doporučení, které v současné době není povinné. Ovšem podle slov paní ředitelky je zásadní a dítě má díky němu plnohodnotné vzdělání. Můžeme tedy říci, že je to doporučení sloužící k zajištění podpůrných opatření. U učitelky je patrný spíše praktický pohled na vstup, zejména seznámení s místem, kam bude dítě nastupovat, udává: „*Jdou se předtím podívat s rodiči, někdy i několikrát, seznámit se s pedagogy, zařízením.*“

Matka č. 1 nám sdělila, že již půl roku před nástupem dítěte do mateřské školy oslovili paní ředitelku a domlouvali celé působení dítěte v mateřské škole. Velice kladně zhodnotila možnost docházet s dcerou do konce školního roku do zařízení, aby se dítě seznámilo jak s celkovým chodem zařízení, tak i s jednotlivými pracovníky a dětmi. Dodala, že tato možnost adaptace byla velice přínosná. Zmínila i to, že díky pravidelným návštěvám mohla s pedagogy dořešit

praktické věci, jako komunikaci: „*používali jsme znakovou řeč, ukázala jsem jim, co který znak znamená.*“ Fungování mateřské školy v tomto období hodnotí matka velmi kladně a zdůraznila, že „*všechno bylo bez problému*“. Z výpovědi matky č. 2 vyplývá, že tato úvodní fáze probíhala obdobně jako u matky č. 1. Řešila opět praktické věci jako docházení na WC, stravování apod. Matka č. 2 dodala: „*Co se týče školky a komunikace s pracovníci, vše bylo v pořádku.*“

Nutno dodat i skutečnost, že obě respondentky oslovily mateřskou školu na základě osobní zkušenosti, příp. doporučení jiných rodičů. Dá se tedy říci, že si tuto mateřskou školu vybraly dobrovolně a samy.

Spolupráce účastníků společného vzdělávání

Další oblast, na kterou jsme se při rozhovorech zaměřili, byla spolupráce a především komunikace mezi rodiči a zaměstnanci mateřské školy. Tato oblast je dosti náročná a to převážně proto, že zúčastněné strany obvykle nemají během běžných dnů dostatek času na to, aby dlouze řešily, co se přes den v mateřské škole dělo a jak je potřeba na to navázat, příp. co vyřešit atp.

Z rozhovoru s asistentkou pedagoga vyplývá, že matka č. 1 komunikuje převážně s ní. Řeší se, co se během dne dělo, co se dítěti povedlo či nikoliv. Tato komunikace probíhá vždy při předávání dítěte. Dále mají zavedený deník, do kterého zaměstnanci každý den zapisují informace o práci s dítětem. Paní ředitelka zmínila, že „*rodiče mají možnost do toho deníku nahlédnout.*“ Vzhledem k tomu, že se jedná o malé zařízení a rodiče se se zaměstnanci pravidelně vídají, dostanou se k nim všechny zásadní informace o jejich dětech. Z rozhovoru s paní učitelkou vyplývá to, že rodiče nemají problém hovořit i s ostatními pedagogy a dodala: „*Je to takové neformální, není to tak, že by se dopředu plánovala schůzka*“.

Matka č. 1 hovořila o tom, že by bylo vhodnější, kdyby konzultace probíhaly pravidelněji. Z rozhovoru vyplynulo i to, že si deník rodiče musí vyžádat a skutečnost, že v běžných dnech není dostatek času na to, aby ho pečlivě zkoumali, proto dochází převážně k tomu, že rodiče deník nečtou a zeptají se na dané informace přímo pedagogů. Matka č. 1 dodala: „*Bylo by vhodné domluvit si alespoň jednou za měsíc, možná jednou za 14 dní krátkou, 5-10 minutovou schůzku.*“ Ke komunikaci ohledně učiva matka č. 2 sdělila, že jejich dítě mělo vynikající paní asistentku a tudíž jí do toho vůbec nezasahovali. Matka č. 1 ale zaujímá odlišné stanovisko. Vzhledem k tomu, že v budoucnu mají zájem o vzdělávání dítěte v běžné základní škole, sdělila, že by byla ráda, kdyby se pedagožky zaměřily na intelektuální rozvoj dítěte, místo stávajícího

rozvoje sebeobsluhy a sociálního chování. Dodala, že se na tuto oblast v současné době zaměří a budou vše s pracovníky konzultovat a doufá, že se v tomto ohledu ve všem shodnou.

Co se týká spolupráce mezi pracovníky mateřské školy, komunikace probíhá také ústní formou a nejčastěji během poledne. Jedná se o neformální schůzku, kde jsou přítomny pracovníce a sdělí si, co přes den dělaly a na co je potřeba navázat. V současné době má dítě se SVP na starost paní ředitelka, ovšem to neznamená, že se o dítě stará pouze ona. Dítě má k dispozici svoji asistentku pedagoga a zapojují se i ostatní pedagogové. Paní učitelka zmínila: *„Domlouváme se všichni spolu, protože my jsme s paní ředitelkou speciální pedagogové, takže to spolu konzultujeme.“* Paní ředitelka doplnila: *„My jsme tu tak strašně malinký kolektiv, že kdybychom si vše nedokázaly otevřeně říct, nemůžeme pracovat. Tady je to postavené na týmové práci.“*

Kompetence zaměstnanců mateřské školy

Nyní se zaměříme na kompetence zaměstnanců mateřské školy z pohledu rodičů, jelikož to má také souvislost s tím, jak probíhá společné vzdělávání a jak jsou s prací mateřské školy spokojeni či nespokojeni rodiče.

Z rozhovorů s oběma matkami vyplývá to, že z hlediska lidskosti hodnotí zaměstnance velice pozitivně. Matka č. 1 kladně hodnotí i vzdělání, konkrétně vysokoškolské, zaměřené na speciální pedagogiku, které má jak paní ředitelka, tak i paní učitelka. Mírně negativní stanovisko matky zaujímají u asistentky pedagoga. Matka č. 2 měla možnost porovnat 2 různé pracovníce na této pozici a to proto, že má 2 děti s poruchou autistického spektra a u každého z nich byla přítomna jiná asistentka pedagoga v dané mateřské škole. Konkrétně spatřovala velký rozdíl v posunech dítěte a v pokrocích vytyčených ve vzdělávacím plánu. Zmínila, že stávající asistentka pedagoga je milá a usměvavá, ale *„nějakým způsobem tam chyběla vize toho, kam toho malého človíčka posunout a jak.“* Oproti tomu druhou asistentku pedagoga hodnotí velice pozitivně a dodala: *„Kdybych si měla vybrat, samozřejmě bych dala přednost té, která má tu vizi, protože je úžasné, když je dítě nějak směřováno a někam jde, než když je sice velice mile, ale tzv. „babičkovsky hlídáno“.* K tomuto dodáváme, že paní asistentka, kterou matka hodnotí kladně, měla vysokoškolské vzdělání pedagogického zaměření. Zatímco stávající paní asistentka má středoškolské vzdělání zaměřené na ekonomiku a absolvovaný kurz AP. Matka č. 1 se k tomuto vyjádřila tak, že je stávající asistentka pedagoga velice příjemná s mnoholetými zkušenostmi, ale chybí zde vzdělání v oboru speciální pedagogiky. Práci s dětmi má podle matky naučenou a odpozorovanou od jiných zaměstnanců. Matka č. 1 k tomu dodala: *„Bylo by fajn, kdyby si doplnila to vzdělání.“*

Komplikace při společném vzdělávání

Další oblastí, kterou jsme vybrali, jsou komplikace, které mohou při společném vzdělávání nastat. Tato oblast je velmi individuální a záleží na mnoha faktorech. Například velikosti zařízení, počtu intaktních dětí, počtu dětí se SVP atp.

Ve vybrané mateřské škole je vždy přítomno pouze jedno dítě se SVP, po jeho odchodu přijde zase jiné. Proto ke komplikacím dochází minimálně, což potvrdily i odpovědi našich respondentů.

Po rozhovorech s pracovníky mateřské školy se ukazuje, že k těmto situacím dochází opravdu minimálně. Stává se to převážně v počátcích. V době, kdy dítě se SVP nastoupí a děti si zvykají jak na sebe, tak na určitá pravidla. Nejčastěji to jsou situace, kdy dítě se SVP zasáhne nějakým způsobem do hry ostatních dětí. Tuto situaci řeší pedagogové ihned a nejčastěji ten, kdo je u toho přítomen. Paní ředitelka k tomu dodala, že tuto situaci řeší ve většině případů asistentka pedagoga s paní učitelkou. Ovšem pokud je to problém, kdy musí zasáhnout paní ředitelka ze své funkce, řeší to i ona společně s rodiči. Paní asistentka doplnila: „*Vždycky se to vyřiká, vysvětlí, potom si děti podají ruce, pohládí se a slíbí, že už to příště neudělají.*“ K tomuto ještě doplnila paní učitelka, že komplikace přicházejí minimálně a domnívá se, že to je kvůli tomu, že se v této MŠ (mateřské škole) pořád někdo integruje, tzn., že ihned po odchodu přijmou zase někoho dalšího. Větší část dětí už je zvyklá, a když přijde pár nových dětí, přijmou to bez problému, protože vidí, že se všichni chovají k dětem se SVP jako k ostatním.

Pokud se na tuto situaci podíváme i z pohledu rodičů, můžeme konstatovat, že matka č. 1 nezaznamenala v souvislosti se specifiky svého dítěte žádný problém, tudíž nemusela nic takového řešit. Ovšem dodala, že kdyby bylo potřeba daný problém nějak vyřešit, obrátila by se na paní ředitelku. Matka č. 2 upřímně přiznala, že si uvědomuje situace, které nastaly při společném vzdělávání. Přiznala, že má vysoké děti a často se stávalo, že když někde běžely, omylem srazily malé kamarády. U jednoho z dětí zmínila také časté záchvaty, které přicházely při přechodových situacích (např. odchod z mateřské školy na zahradu atp.) Ovšem je nutné zmínit, že se jednalo o dítě s poruchou autistického spektra, pro které je toto chování charakteristické. Matka č. 2 dodala: „*Tohle všechno bylo v řešení paní asistentky.*“ Zmínila se také o tom, že neměla potřebu obracet se na SPC (speciálně pedagogické centrum). Vždy vše rodina vyřešila v rámci mateřské školy. Pracovnice mateřské školy vždy při předání dítěte na tuto situaci rodiče upozornily a vyslechly si, jak řeší takovéto situace v domácím prostředí.

Pozitiva a negativa společného vzdělávání

Dalšími důležitými informacemi, které jsme chtěli zjistit, byla pozitiva společného vzdělávání. V současné době je ve společnosti spousta lidí, kteří jsou zastánci inkluze, ovšem se najdou i tací, kteří s ní nesouhlasí a domnívají se, že by bylo vhodnější, kdyby se děti se SVP vzdělávaly odděleně. Z toho důvodu jsme zjišťovali, jak se k tomuto staví pedagogové mateřské školy a také rodiče. Zaměřili jsme se i na případná negativa.

Z rozhovorů s pedagogy vyplynulo převážně to, že společné vzdělávání spatřují jako obrovské plus a nesmírný přínos pro obě strany – jak pro děti se SVP, tak pro děti intaktní. V čem se opravdu shodují, je pozitivní dopad na intaktní děti. Paní asistentka hovořila o tom, že takové situace připravují děti na život, řekla: „*Ostatní děti vidí, že jsou i jiné děti než jenom zdravé a že se s takovými dětmi mohou setkat v životě.*“ Paní ředitelka zmínila, že v minulosti zde byla vzdělávána i dívka s kvadruparézou. Ostatní děti za ní chodily, přinášely jí míč a braly si ho od ní, jako kdyby si s nimi házela. Děti ji tedy braly jako součást své komunity a tyto případy hodnotíme velice pozitivně. Je velmi důležité, aby intaktní děti zaznamenaly, že jsou mezi námi i jiní, „odlišní“, ale že není potřeba se k nim chovat nějak jinak, ale přistupovat k nim jako k sobě rovným. I paní asistentka mluvila o pomoci ze strany dětí, dodala: „*Starají se o ni, podávají jí věci, hrají si s ní.*“ Paní ředitelka u tohoto tématu zmínila také akceptaci dítěte s postižením ostatními dětmi. Řekla, že vždy dochází k přijetí. Ostatní děti velmi rychle pochopí, že např. nastavování pravidel trvá u dětí se SVP déle, ale nikdy se nevysmívají atp.

Stejně tak i matky dětí hodnotí společné vzdělávání velice kladně. Oceňují to, že jsou jejich děti v prostředí intaktních dětí. Toto společné fungování velice pomáhá dětem se SVP. Učí se od ostatních spoustu věcí, dokáží se o sebe postarat. Matka č. 1 také vnímala dobrý pocit samotných dětí z přítomnosti dítěte se SVP. Zmiňovala situace, kdy i velcí kluci pomáhali dětem mladším nebo dětem se SVP. Matka č. 2 zmínila: „*U obou dětí jsem měla pocit, že jsou tam spokojení.*“ Toto doplnila matka č. 1 slovy: „*Je vidět, že jí to prospívá a přináší potěšení.*“ Matka č. 2 hovořila také o tom, co pobyt v mateřské škole dal jejímu dítěti do budoucna, konkrétně zmínila: „*Do teď má pozitivní vztah k dětem, neustále je oslovuje, chce se s nimi kamarádit a myslím si, že to získala právě v MŠ.*“ Pozitivně hodnotila i to, jak dobře děti s PAS zvládaly nepříjemné podmínky, jako zvyk na hlučnější prostředí, na děti kolem sebe, odpoutání od maminky atp.

Ovšem zmínit musíme i ty negativní situace, ke kterým dochází. Paní učitelka hovořila o situacích, kdy děti se SVP narušují kolektivní činnosti, zmínila konkrétní případ: „*S dětmi jsme cvičili s padákem, dítě se SVP nám na ten padák vlezlo, čímž zrušilo celou hru.*“ Dodala ale to, že děti tyto situace braly dobře, chvíli tam dítě se SVP točily a neměly s tím žádný problém.

Paní asistentka v této souvislosti zmiňovala situace, kdy děti šly a bouchly se, ale řekla, že k takovým situacím dochází i mezi intaktními dětmi. Paní ředitelka hovořila spíše z pohledu speciálního pedagoga. Zmínila, že pokud je v mateřské škole přítomno např. dítě s PAS, které má hlubokou mentální retardaci, není v tomto případě vhodná integrace. Myslí si, že v těchto případech je na místě, aby bylo ve speciálním kolektivu, dodala: *„Ale to je můj názor a může mi někdo oponovat. Toto je z mých zkušeností, třeba by někdo tuto integraci schvaloval, ale my se k tomu stavíme takto.“*

Vzdělávání dítěte s dítěte s poruchou autistického spektra a Downovým syndromem

Poslední oblastí, kterou jsme se zabývali, jsou rozdíly ve vzdělávání dítěte s poruchou autistického spektra a dítěte s Downovým syndromem z pohledu pedagogů v dané mateřské škole.

Paní ředitelka převážně tvrdí, že tam není žádný velký rozdíl. Pedagožky s paní ředitelkou stanoví takové postupy, aby zvládly pracovat s dětmi s jakýmkoliv postižením, konkrétně dodala: *„Domnívám se, že naše pedagogika Montessori je tak dobře postavená, že může být přijatelná i pro integrované děti.“* Ovšem si uvědomuje i to, že práce s dětmi s PAS je o něco náročnější. Konkrétně třeba v tom, že děti s Downovým syndromem se učí velmi dobře nápodobou, což u dětí s PAS není tak obvyklé a je nutné zde využívat větší množství pomůcek (např. piktogramy). Zmínila se i o pravidlech a to: *„Nastavení pravidel u dětí s PAS trvá trochu delší dobu“*. Zatímco paní učitelka zaujímá odlišné stanovisko. Tvrdí, že u dětí s Downovým syndromem je společné vzdělávání jednodušší, jelikož jsou společenské, zmínila: *„samy tíhnou mezi ostatní“*. Opakují to, co vidí u intaktních dětí. Paní asistentka zaujímá takové stanovisko, že se to nedá jasně říci, že je každé dítě jiné, ovšem sama zmínila, že horší okamžiky přichází u všech dětí bez ohledu na jejich postižení. Přiznává také to, že děti s Downovým syndromem jsou více společenské než děti s PAS. Zmínila, že pokud přišel u dítěte s PAS nějaký záchvat, snažila se s ním opustit místnost, aby tato situace nenarušovala probíhající program.

4.6 Vyhodnocení výzkumných otázek

Jak probíhá spolupráce jednotlivých subjektů společného vzdělávání v dané mateřské škole?

Spolupráce je nastartována ještě před samotným nástupem dítěte se SVP do mateřské školy. Rodiče školu kontaktují, s ředitelkou školy vyřeší formální náležitosti, ovšem před nástupem dítěte do školy musejí navštívit SPC, které jim vydá doporučení sloužící především k zajištění podpůrných opatření. Doporučení daná mateřská škola vyžaduje proto, aby dostala finance na asistenta pedagoga a zajistila tak dítěti plnohodnotné vzdělání. Po vyřešení těchto náležitostí rodiče s dítětem opakovaně školu ještě před aktuálním nástupem do školy navštěvují a to z důvodu adaptace dítěte na nové prostředí a nové osoby. V tomto čase také rodiče předávají pedagogům důležité informace o jejich dítěti, jako je způsob komunikace, stravování atp. Samotná spolupráce a komunikace mezi rodiči a pedagogy je spíše individuální dle potřeb. Pedagogové nejčastěji komunikují s rodiči ústní formou a to vždy při předávání dítěte, rozhovor probíhá převážně mezi asistentkou pedagoga a rodiči. Ovšem je důležité zmínit to, že rodiče nemají problém hovořit o svém dítěti i s jiným pedagogickým pracovníkem mateřské školy. Rodiče mají také k dispozici deník, do kterého mohou nahlédnout a zjistit, jak probíhal den dítěte v MŠ, ovšem ne všichni toho využívají každý den z časových důvodů. V současné chvíli nedochází k pravidelným schůzkám. Určitou pravidelnost by rodiče uvítali. Sdělili by si, jak se jejich dítě zlepšilo a kam by se rádi dále posunuli. Podle slov jedné z matek na tomto budou nyní pracovat, aby vše dokázali probrat a stanovit nové cíle. Celkově obě strany hodnotí komunikaci a spolupráci kladně. Paní ředitelka v rozhovoru zmínila, že od roku 2004 měli pouze jeden případ, kdy rodina odmítala spolupracovat.

Co se týká komunikací mezi personálem mateřské školy, probíhá taktéž nejčastěji ústní formou, konkrétně v poledne. V tomto čase dochází ke střídání směn. Pracovnice si tedy sdělí, co s dětmi dělaly, aby na to odpolední směna mohla navázat. Komunikace ohledně dítěte se SVP probíhá nejčastěji mezi paní ředitelkou, která má v současnosti vše spojené s pobytem dítěte v mateřské škole na starost, a paní asistentkou. Často dochází také ke konzultaci s paní učitelkou, a to proto, že je speciální pedagog. Tato spolupráce celého týmu je rozhodně pozitivní a to proto, že může každý přiložit ruku k dílu a sdělit svůj názor.

Dochází v dané mateřské škole při společném vzdělávání ke komplikacím?

Zde můžeme konstatovat, že ke komplikacím v tomto zařízení dochází minimálně. Z rozhovorů vyplynulo, že zatím respondenti nezaznamenali žádné komplikace nebo jen v počátečních fázích a vždy ty méně závažné. Hovořili převážně o fázi adaptace, kdy si děti se SVP zvykaly na nové prostředí. Nebyla zde ještě pevně stanovená pravidla a tak docházelo ke komplikacím typu braní hraček, narušení aktivit, strčení do kamaráda atp. Ovšem vždy se tyto situace s dětmi konzultovaly a vyřešily. Zmíníme tu i skutečnost, že děti se SVP zde vzdělávají od roku 2004 a za tu dobu měli pouze jednu rodinu, u které docházelo ke komplikacím - nechtěla spolupracovat. Ostatní rodiny podle slov paní ředitelky chtějí spolupracovat a také spolupracují.

Jaká jsou vnímaná pozitiva a negativa společného vzdělávání v dané mateřské škole?

Všichni respondenti výzkumu se shodli na tom, že společné vzdělávání má velice pozitivní dopad, jak na intaktní děti, tak i na děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Intaktní děti se naučí přijímat do své komunity děti s postižením a pomáhat jim. Naopak děti se speciálními vzdělávacími potřebami se naučí spoustu věcí od intaktních jedinců. Tím, že je napodobují, se naučí připravit si jídelní stůl, vyčistit si zuby, tzn. sebeobsahu. Zlepší se ale i sociální chování, na které je nutné se zaměřit u dětí se SVP, konkrétně u dětí s PAS.

Jako negativní situace hodnotí pedagogové ty, kdy děti se SVP narušují nějakým způsobem chod mateřské školy. Můžou jim narušovat hru, brát dětem hračky, často bývají také více hluční, než ostatní děti. V tomto případě je velmi důležité nastavit pevná pravidla, která jsou závazná pro všechny děti, tím se dá předcházet braní hraček atp. Dále jako negativní hodnotí i to, kdy jsou do běžných mateřských škol zařazovány děti s velmi závažným onemocněním či postižením. V těchto případech je nutné zvážit rizika společného vzdělávání, kdy majoritní skupina dětí může být v některých situacích ohrožena.

Další věc, kterou bychom tu chtěli zmínit, bychom nazvali vnímaným negativem rodičů dětí. Konkrétně se jedná o pozici asistenta pedagoga. Jedna z matek nám totiž sdělila, že by každému dítěti se SVP přála asistenta, který má vizi a jde si za tím. Posouvá děti dopředu a dává dětem opravdu to, co potřebují. Obě respondentky se shodly na tom, že je důležité mít i potřebné vzdělání. Protože když došlo na porovnání asistentky s vysokoškolským pedagogickým vzděláním a asistentky, která má středoškolské vzdělání zaměřené na ekonomiku, spatřovala v jejich práci matka obrovský rozdíl i přes to, že paní asistentka

absolvovala kurz AP. Jako negativní tedy vnímají dosažené vzdělání v jiném, než pedagogickém oboru.

Jaké jsou vnímané rozdíly mezi vzděláváním dítěte s poruchou autistického spektra a vzděláváním dítěte s Downovým syndromem?

Z rozhovoru s pedagogickými pracovníky vyplynulo, že se k této problematice staví spíše rozdílně. Konkrétně paní ředitelka hovořila o tom, že postižení dítěte není pro jejich práci rozhodující. I přes to, že je každé dítě jiné a příprava a péče může být rozdílná a v některých případech náročnější, hovořila o tom, že stanoví takové postupy, aby byly schopny s pedagogickým týmem toto vzdělávání zajistit. Z pohledu speciálního pedagoga hovořila i o tom, že není pro intaktní děti vhodné, pokud se ve třídě vzdělává dítě s těžkým postižením, jako je například porucha autistického spektra s přidruženou hlubokou mentální retardací, a může ostatní děti ohrožovat, v tomto případě se přiklání k tomu, že je vhodné děti s PAS vzdělávat v kolektivu dětí se stejně závažným postižením či onemocněním. Co se týče rozdílu mezi dětmi s PAS a dětmi s Downovým syndromem, zmínila paní ředitelka osobní zkušenosti, převážně delší nastavování pravidel u dětí s PAS a také větší potřebu pomůcek ke komunikaci, jako jsou např. piktogramy. A to vzhledem k tomu, že děti s Downovým syndromem se dívají po ostatních a vidí tak, co následuje za činnosti, zatímco děti s PAS mají problémy se sociálním chováním a nedívají se tak po ostatních, je pro ně tedy vhodnější zajistit jim tímto způsobem přehled o aktivitách, které budou během dne probíhat.

Z pohledu pedagoga v dané mateřské škole vyplývá, že společné vzdělávání je jednodušší u dětí s Downovým syndromem. Paní učitelka hovořila o tom, že jsou tyto děti více společenské a hovořila konkrétně i tom, jakým přínosem pro ně je učení nápodobou, které u dětí s PAS neprobíhá tak intenzivně. V rozhovoru zmínila i rušivé situace, ke kterým docházelo u dětí s PAS během její profesní praxe, konkrétně narušování kolektivních her.

Paní asistentka se přiklání k názoru paní ředitelky. Hovořila o tom, že se nedá jasně říci, které postižení je pro společné vzdělávání vhodnější. Podle jejích slov je každé dítě jiné, i u dětí s poruchou autistického spektra nemůžeme říci, že jsou stejné. Každý jedinec má svá specifika a musí se k němu přistupovat rozdílně. Zmínila, že horší okamžiky přichází u všech dětí bez ohledu na jejich postižení. Ale uznává to, že děti s Downovým syndromem jsou více společenské a u dětí s PAS se objevuje více náročnějších situací, jako např. problém se změnou aktivity, činnosti.

4.7 Diskuze

Nyní máme prostor k tomu, abychom se věnovali těm oblastem, které považujeme za zásadní a porovnali je s výsledky jiných výzkumů. Domníváme se, že volba kvalitativního výzkumu, konkrétně polostrukturovaných rozhovorů byla správnou. Získali jsme totiž obsáhlé odpovědi od všech respondentů, popřípadě jsme měli možnost jim vysvětlit, co danou otázkou konkrétně myslíme a doptávali jsme se na další informace.

Diskutovat bychom chtěli hlavně o kompetencích asistenta pedagoga. V našem výzkumu rodiče apelují na to, aby byli zajištěni takoví pracovníci, kteří o děti mají zájem, mají vizi, dokáží s nimi pracovat a rozvíjet je. Matky hovořily také o dosaženém vzdělání AP a považují za důležité, aby měl vzdělání v oblasti pedagogiky, nejlépe vysokoškolské zaměřené na speciální pedagogiku. My bychom se nyní zaměřili plošně na pozici asistenta pedagoga v České republice. V současné době je ve společnosti velké množství dětí se SVP, které se vzdělávají v běžných mateřských či základních školách. Ovšem problém nastává se zajištěním asistenta pedagoga, není jich dostatek. A pokud škola asistenta pedagoga má, jedná se ve většině případů o osoby, jejichž původní profese byla odlišná. Často to jsou osoby, které absolvovaly pouze kurz. Nemají vzdělání v oboru speciální pedagogiky. Z výzkumu Jehličkové (2017) bylo zjištěno, že ze 130 dotazovaných asistentů pedagoga mělo 63 z nich nejvyšší dosažené vzdělání v jiném, než pedagogickém oboru. Podle našeho názoru je tato skutečnost velice neuspokojivá. Domníváme se, že těmto lidem pro práci s dětmi se SVP nemůže stačit pouze absolvování kurzu. Jsme toho názoru, že kurz není dostačující a je důležité, aby s dětmi se SVP pracovali lidé, kteří mají potřebné znalosti, tzn. lidé s vysokoškolským pedagogickým vzděláním, nejlépe však se speciálně pedagogickým vzděláním. Tato, podle našich názorů neuspokojivá situace, vyplývá z okolností, které běžně provázejí zaměstnávání asistentů pedagoga ve školách, jako je nedostatečné finanční ohodnocení, práce na částečný úvazek apod. Což mimo jiné popisuje tým autorů Univerzity Palackého v Olomouci (2013). Autoři konkrétně uvádějí, že většina asistentů pedagoga na školách nemá celý úvazek. Mají pouze jeho poměrnou část a vzhledem k finančnímu ohodnocení osob pracujících na této pozici zde najdeme minimum vysokoškolsky vzdělaných osob. Tyto osoby přistupují k práci asistenta pedagoga jako k výchozí pozici své kariéry, ovšem v budoucnu se takové práci věnovat nechtějí. Problémem tedy je převážně finanční ohodnocení, důsledkem nízkých platů se na školách často asistenti obměňují, což rozhodně není pro žáka se SVP vhodné. Nicméně velice pozitivní skutečností je, že od 1. 1. 2020 byl změněn systém financování asistentů pedagoga. V této reformě bylo zavedeno financování těchto osob z rozpočtu dané školy. Vybrané školy či školská zařízení předkládají

ministerstvu údaje o svých pedagogických pracovnících. Tímto definují svůj nárok na přiděl zdrojů ze státního rozpočtu. Nový systém financování usiluje především o zajištění rovnosti financování. Zmiňujeme také to, že se reforma zaměřuje na oblast financování škol a školských zařízení zřizovaných kraji, obcemi a svazky obcí. To znamená, že principy financování soukromých škol zůstávají stejné jako doposud.

Z našeho výzkumu vyplývá také to, že společné vzdělání má pozitivní dopad jak na intaktní děti, tak na samotné děti se SVP. Z rozhovorů s pedagogy jsme zjistili, že v dané mateřské škole intaktní děti mezi sebe vždy přijaly děti se SVP a chovaly se k nim velice hezky, konkrétně jsme hovořili o dětech s poruchou autistického spektra, Downovým syndromem a dítětem s kvadruparézou. Podobnou skutečnost můžeme najít např. ve výzkumu Vackové (2016). Část respondentů z tohoto výzkumu právě při otázce na to, co je kladně překvapilo, hovořila o přijetí dětí se SVP do kolektivu intaktních dětí. Domníváme se, že kladné přijetí dětí se SVP se bude v mateřských školách objevovat v drtivé většině. Jelikož děti mají svůj svět a pohlíží na něj zcela odlišně než dospělí, proto u nich nedochází k předsudkům a nevnímají odlišnosti mezi lidmi jako negativní vlastnost. Právě naopak, snaží se takovým dětem pomáhat, hrát si s nimi a především je respektovat. Bylo by tedy správné, kdyby jak rodiče dětí se SVP, tak i rodiče intaktních dětí spatřovali tento přínos ve společném vzdělávání a uvítali ho. Domníváme se, že toto je cesta k tomu, aby v budoucnu společnost více respektovala a přijímala lidi s postižením, především jim pomáhala se začlenit do majoritní společnosti. Rádi bychom v této souvislosti ale zdůraznili i názor paní ředitelky. Hovořila o tom, že u dětí se závažným postižením je vhodnější oddělené vzdělávání. Ve spojitosti s tímto názorem zmiňujeme výzkum Lapáčkové (2018). Výzkum byl zaměřený na děti s kombinovaným postižením v prostředí běžné mateřské školy. Respondenti tohoto výzkumu zmiňovali celou řadu rizik vyskytujících se při práci s dítětem s kombinovaným postižením. Konkrétně hovořili o vyšších nárocích na přípravu, rychlejší unavitelnosti pracovníků, vyšší psychické zátěži, méně času na ostatní děti. Jeden z respondentů dokonce hovořil i o větší úrazovosti. Měl zkušenost s tím, že dítě s mentální retardací objímalo ostatní děti a nevědomě do nich zarývalo své nehty. Vzhledem k těmto negativním situacím se intaktní děti začaly dítěte se SVP bát. Z toho tedy vyplývá, že společné vzdělávání je rozhodně velice důležité a přínosné, ovšem je nutné myslet na to, že jsou i takové případy, kdy by zařazení dítěte s těžkým postižením do běžné mateřské školy mohlo mít převážně negativní dopad.

Poslední částí, kterou se nyní budeme zabývat, je spolupráce, respektive komunikace mezi rodiči a pedagogy. Kladně hodnotíme to, že rodiče nemají problém hovořit o svých dětech i s jinými pracovníky, např. s paní učitelkou. Kladná se nám jeví i skutečnost, že je v dané

mateřské škole malý kolektiv pedagogických pracovníků. Rodiče se s nimi tedy vidí denně a mohou každý den při předávání dítěte komunikovat. Sdílet si, co se dělo, jaký dítě mělo den. Zda se dařilo či nikoliv. Jako dobrý krok se nám zdá také to, že rodiče mají možnost nahlédnout do deníku, ve kterém jsou zápisy pedagogů o práci s dítětem se SVP. Ovšem ne příliš dobrá skutečnost je ta, že si rodiče tento deník musí vyžádat a bohužel jak uvedla matka v rozhovoru, není na pročítání tohoto deníku v běžných dnech čas. Bylo by tedy na místě, aby se skutečně rodina domluvila s mateřskou školou na pravidelných konzultacích. Bylo by dobré, kdyby zde byla přítomna paní ředitelka, jakožto osoba, která má v současnosti na starost dítě se SVP, respektive jeho individuální vzdělávací plán. Dále také paní asistentka a samozřejmě alespoň jeden rodič. Na této schůzce by mohli hovořit o tom, co se s dítětem podařilo zvládnout a kam by dál chtěli směřovat. Domníváme se, že tyto informace není možné během předávání dítěte dopodrobna probrat. Proto by bylo vhodné mít alespoň jednou za měsíc schůzku. Sdělili by si svá očekávání, a zda jsou spokojení či nikoliv. Pokud by to rodiče a pedagogové uvítali, navrhneme zavést deník, do kterého by psaly nejen pedagožky, ale i rodiče dětí. Docílili bychom toho, že by měly obě strany přehled o tom, co se s dětmi dělo a na co můžou nebo mají nyní navázat. Tento deník by byl přes den v mateřské škole a zapisovaly by do něj pedagožky a odpoledne by si ho mohli vzít domů rodiče. Podle našeho názoru by toto řešení také pomohlo vyřešit problém s předáváním informací.

Domníváme se, že je komunikace jedním z nejdůležitějších aspektů zdárného společného vzdělávání. Pokud budou všechny přítomné strany ochotny otevřeně a upřímně komunikovat, bude docházet k odbourávání negativních situací, skutečností a tím bude docházet ke zlepšení, tzn., že by zařazování dětí se SVP mohlo být zvládnuto velice dobře a nemuselo by tak často docházet ke komplikacím, kterou může být například odlišný názor na důležitost daného cíle, kterého chtějí ve vývoji dítěte postupně dosáhnout atp. Protože i když bude v mateřské škole každý pedagog odborník na děti se SVP, skutečným odborníkem na své dítě je hlavně rodič a bez jeho pomoci a spolupráce nebude inkluze efektivní.

Závěr

Bakalářská práce na téma Inkluzivní vzdělávání u dětí předškolního věku byla rozdělena na dvě části. A to na část teoretickou, ve které jsem se snažila čtenářům více přiblížit základní informace o inkluzi, mateřské škole a dětech se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně důležitosti podpůrných opatření. Zabývala jsem se také rodinou. Konkrétně definicí, funkcemi, problematikou vyrovnávání se s postižením dítěte a změnami v psychických potřebách rodičů. Poslední kapitolou byla spolupráce. Ta sloužila k tomu, aby čtenářům ukázala, jakým ústředním bodem spolupráce vlastně je. Protože bez ochoty kooperovat a pomáhat si, by bylo společné vzdělání velice náročné. Druhá část je praktická, neboli empirická. Zde jsem čtenářům popsala průběh výzkumu, především ale hlavní cíl práce a to jakým způsobem funguje inkluze v dané mateřské škole. V souvislosti s tímto cílem jsem se zaměřila na zjišťování toho, jak probíhá spolupráce mezi jednotlivými subjekty v mateřské škole. Zda dochází v mateřské škole k nějakým komplikacím. Jaká jsou vnímaná pozitiva a negativa společného vzdělávání v dané mateřské škole. Jako poslední jsem zjišťovala i to, jestli pracovníci mateřské školy vnímají nějaké rozdíly mezi vzděláváním dítěte s poruchou autistického spektra a vzděláváním dítěte s Downovým syndromem.

Pro tento výzkum jsem se rozhodla z toho důvodu, že je společné vzdělávání v dnešní době velice aktuálním tématem, ovšem má celou řadu odpůrců. Proto jsem se snažila čtenářům nastínit zkušenosti vybraných osob. Usilovala jsem o to, aby si intaktní společnost uvědomila, jaká pozitiva společného vzdělávání přináší. Rozhodla jsem se tedy vybrat konkrétní mateřskou školu a zjistit, jak v ní probíhá společné vzdělávání a zda jsou zúčastněné strany spokojeny.

Domnívám se, že bakalářská práce je důkazem toho, že je společné vzdělávání správnou volbou, pokud jsou všechny zúčastněné strany ochotny spolu kooperovat. Ovšem je zcela namístě upřímně přiznat, že dochází i k takovým případům, kdy společné vzdělávání není vhodné, především kvůli závažnosti postižení. Výzkumná část nastínila nejzásadnější body společného vzdělávání a to především ochotu spolupracovat, komunikovat a pozitivní dopady, které lze spatřovat jak u dětí intaktních, tak i u dětí s nějakým druhem postižení či znevýhodnění. Z výzkumu jsem zjistila také to, že dochází i k nepříjemným situacím, kterým se dá ale podle našich respondentek ve většině případů předcházet nastavením pevných pravidel. Jako důležitou skutečnost zmiňuji i pozici asistenta pedagoga, respektive dosažené vzdělání osob na této pozici. Názor rodičů je takový, že osoby na této pozici by měly splňovat nejlépe vysokoškolské vzdělání. Bohužel v praxi na pozici asistenta pedagoga najdeme minimum osob s vysokoškolským vzděláním a to kvůli podmínkám zaměstnávání těchto osob,

kterými jsou nízké platy, částečné úvazky a tak podobně. Podle mého názoru je příznivým krokem ke změně reforma financování regionálního školství, která by měla zajistit rovnost ve financování a dostatek finančních prostředků. Ovšem na kolik přínosná tato reforma bude, ukáže až čas. Poslední oblastí byly rozdíly mezi vzděláváním dětí s poruchou autistického spektra a dítěte s Downovým syndromem. Zde bych ráda zdůraznila větu paní ředitelky. A sice, že typ postižení není pro práci vzdělávací instituce rozhodující, je potřeba stanovit takové postupy, aby bylo vzdělávání přijatelné pro každé dítě.

Závěrem bych chtěla říci, že nám práce přinesla pohled a názor z obou stran, tedy jak z řad pedagogů, tak rodičů. Domnívám se, že pokud budou lidé ochotni si pomáhat, otevřeně a upřímně komunikovat jako při rozhovorech tohoto výzkumu, má společné vzdělávání obrovský potenciál, který bohužel celá řada osob stále přehlíží.

Seznam literatury

- ANDERLIK, Lore, 2014. Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-765-1.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava, Barbora BAZALOVÁ a Jarmila PIPEKOVÁ, 2007. Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-161-4.
- BEČVÁŘOVÁ, Zuzana, 2003. Současná mateřská škola a její řízení. Praha: Portál. ISBN 80-7178-537-7.
- BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL, 2011. Dítě s mentálním postižením ve škole. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3.
- ČAPEK, Robert, 2013. Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4640-1.
- DUNOVSKÝ, Jiří, 1999. Sociální pediatrie: vybrané kapitoly. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-254-9.
- HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.
- HOLEČEK, Václav, 2014. Psychologie v učitelské praxi. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.
- JANKOVSKÝ, Jiří, 2006. Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením: somatopedická a psychologická hlediska. 2. vyd. Praha: Triton. ISBN 80-7254-730-5.
- JEDLIČKA, Richard, 2004. Děti a mládež v obtížných životních situacích: nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí. Praha: Themis. ISBN 80-7312-038-0.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2014. Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.
- KUNHARTOVÁ, Monika, Miloň POTMĚŠIL a Petra POTMĚŠILOVÁ, 2017. Náročné otcovství: být otcem dítěte s postižením. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3600-9.
- LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK, 2011. Psychická deprivace v dětství. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1983-5.
- LAŽOVÁ, Ladislava, 2013. Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0378-0.

- LECHTA, Viktor, ed, 2010. Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LECHTA, Viktor, ed, 2016. Inkluzivní pedagogika. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.
- MATĚJČEK, Zdeněk, Josef LANGMEIER, 1986. Počátky našeho duševního života. Praha: Panorama. Pyramida (Panorama).
- MAZÁNKOVÁ, Martina, 2018. Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1365-9.
- MICHALÍK, J, 2002. Škola pro všechny, aneb Integrace je když. Vsetín: Základní škola Integra. 56 s. ISBN 80-2389-885-X.
- MIOVSKÝ, Michal, 2006. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
- NĚMEC, Zbyněk a Petra MARTINOVSKÁ, 2018. Asistent pedagoga v mateřské škole. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-394-0.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- STODŮLKOVÁ, Eva a Eliška ZAPLETALOVÁ, 2011. Pedagogika pro střední školy. Beroun: Machart. ISBN 978-80-87517-22-2.
- ŠÁNDOROVÁ, Zdenka, 2017. Raná péče v referenčním poli speciální pedagogiky a sociálních služeb. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 978-80-7560-120-9.
- VÁGNEROVÁ, Marie a kol, 1999. Psychologie handicapu. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-929-4.

Elektronické zdroje

- Asistent pedagoga, analýza personálních, legislativních, statistických a procedurálních aspektů. Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. [online], [cit. 15. 04. 2020]. Dostupné z: http://spc-info.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2011/05/Asistent-pedagoga-_analyza_final_2013.pdf
- Reforma financování regionálního školství, MŠMT ČR. [online], [cit. 27. 04. 2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/ekonomika-skolstvi/reforma-financovani-regionalniho-skolstvi>
- RVP pro předškolní vzdělávání, Národní ústav pro vzdělávání. [online], [cit. 05. 03. 2020]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-vseobecne-vzdelavani>

Učební texty pro účastníky vzdělávacího kurzu „Rodič a dítě/žák se vzácným onemocněním“ [online], [cit. 04. 03. 2020] Dostupné z: https://svp-vzacnaonemocneni.cz/portal/wp-content/uploads/R_Ucebni_text_kurzy_SvP_vzacna_onemocneni.pdf

Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. MŠMT ČR. [online], [cit. 27. 02. 2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Zákon č. 561/2004 Sb. Školský zákon. Zákon pro lidi. [online], [cit. 12. 12. 2019]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Kvalifikační práce

JEHLIČKOVÁ, Lucie, 2017. Postavení asistenta pedagoga v edukačním procesu v systému základního školství. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra speciální pedagogiky.

LAPÁČKOVÁ, Kristýna, 2018. Dítě s kombinovaným postižením v prostředí běžné MŠ – možnosti a limity inkluze v preprimárním vzdělávání ve Středočeském kraji. Plzeň. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky.

VACKOVÁ, Kateřina, 2016. Integrace v podobě inkluze v běžné mateřské škole. České Budějovice. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky a psychologie.

Seznam zkratek

AP – Asistent pedagoga

MŠ – Mateřská škola

PAS – Porucha autistického spektra

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SPC – Speciálně pedagogické centrum

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

ŠPZ – Školské poradenské zařízení

Přílohy

Příloha č. 1: Připravené okruhy k rozhovoru pro pracovníky mateřské školy

Příloha č. 2: Připravené okruhy k rozhovoru pro rodiče.

Příloha č. 1: Připravené okruhy k rozhovoru pro pracovníky mateřské školy

- Nástup dítěte do mateřské školy.
- Způsob komunikace s rodiči.
- Způsob komunikace s kolegyněmi.
- Kdo a jakým způsobem řeší komplikace, které se mohou objevit při společném vzdělávání dětí.
- Přínos v zařazení dítěte se SVP do dané mateřské školy.
- Přijetí dítěte se SVP ostatními dětmi.
- Negativní zkušenosti se společným vzděláváním.
- Způsob přípravy učitele a komunikace s asistentem pedagoga.
- Vnímaný rozdíl mezi zařazením dítěte s PAS a dítěte s Downovým syndromem.
- Práce AP pod vedením učitele.
- Vzdělání pracovníků.

Příloha č. 2: Připravené okruhy k rozhovoru pro rodiče

- Nástup dítěte do mateřské školy.
- Komunikace s mateřskou školou.
- Komplikace během vzdělávání v mateřské škole.
- Názor na pedagožky mateřské školy.
- Řešení problémů.
- Spokojenost dítěte v mateřské škole.
- Volba výběru mateřské školy.
- Co pobyt v mateřské škole dítěti dal.

Anotace

Jméno a příjmení:	Šárka Vrzalová
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Kateřina Jeřábková, PhD.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Inkluzivní vzdělávání u dětí předškolního věku
Název v angličtině:	Inclusive education of preschool children
Anotace práce:	<p>Bakalářská práce se zabývá společným vzděláváním v prostředí mateřské školy. V teoretické části jsou představeny ústřední subjekty tohoto procesu a to mateřská škola a rodina. Dále zde bylo vypsáno legislativní ukotvení vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Nebyla opomíjena ani důležitost spolupráce.</p> <p>Samotná empirická část je zaměřena na vybranou mateřskou školu a snaží se zjistit, jak probíhá společné vzdělávání právě v tomto zařízení. Ve výzkumu byla použita metoda polostrukturovaných rozhovorů. Data z těchto rozhovorů byla následně analyzována, aby nám pomohla získat odpovědi na cíle práce.</p>
Klíčová slova:	Inkluze, předškolní vzdělávání, společné vzdělávání, mateřská škola, rodina, spolupráce, pedagogové, postižení
Anotace v angličtině:	<p>The bachelor's thesis deals with inclusive education in a kindergarten environment. The theoretical part introduces the central subjects of this process, namely kindergarten and family. Furthermore, the legislative concerning the education of children, pupils and students with special educational needs was announced here. The last chapter of the theoretical part depicts cooperation of all subjects of inclusive education as important prerequisite of its success.</p> <p>The empirical part is focused on a selected kindergarten and tries to find out how the inclusive education works there. The</p>

	method of semi-structured interviews was used in the research. The data from these interviews were then analyzed to help us answer research questions and reach goals of the work.
Klíčová slova v angličtině:	Inclusion, preschool education, inclusive education, kindergarten, family, cooperation, teachers, disabilities
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Připravené okruhy k rozhovoru pro pracovníky mateřské školy Příloha č. 2: Připravení okruhy k rozhovoru pro rodiče
Rozsah práce:	43 s.
Jazyk práce:	Český