



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 mateřských škol na inkluzi

Vypracovala: Pavlína Kučerová

Vedoucí práce: 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.

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí bakalářské práce PaedDr. Heleně Havlisové, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady a připomínky. Všem pedagogickým pracovníkům, kteří byli ochotni podílet se na výzkumné části mé práce. A na závěr také děkuji rodině, především své sestře Jaroslavě za pomoc a podporu.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá připraveností mateřských škol na inkluzi. Cílem práce je zjistit, jak jsou o konceptu inkluzivního vzdělávání informováni pedagogičtí pracovníci, jak si představují inkluzivní mateřskou školu a zda se koncept inkluze odráží v kultuře, politice a praxi školy. Teoretická část obsahuje kapitoly věnující se systému předškolního vzdělávání v České republice, vývojem dítěte předškolního věku, definicí pojmu děti, žáci, studenti se speciálními vzdělávacími potřebami a inkluzi ve vzdělávání. Praktická část je zaměřená na výsledky výzkumného šetření, které bylo prováděno v mateřských školách na Třebíčsku. Pro výzkum jsem využila kombinaci kvantitativního a kvalitativního výzkumu.

KLÍČOVÁ SLOVA

Inkluze, inkluzivní vzdělávání, předškolní vzdělávání, speciální vzdělávací potřeby

ABSTRACT

This Bachelor thesis is about the preparedness on inclusion in kindergartens. The main goal of this work is to find out how is the educational staff informed about the concept of the inclusive education. What is their idea of the typical inclusive kindergarten. The next goal is to determine if this concept reflects in culture, politics and practice of the school. The theoretical part contains parts of the system of preschool age in the Czech Republic, preschool child's evolution, definition of the children, pupils and students with special educational needs and inclusion in education. Practical part includes the results of the research taken in the kindergartens in Třebíč and its surroundings. For the research I used combination of quantitative and qualitative method.

KEYWORDS

inclusion, inclusive education, preschool education, special educational needs

Obsah

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Systém předškolního vzdělávání v ČR	10
1.1 Současná mateřská škola	10
1.1.1 Pojetí předškolního vzdělávání	11
1.1.2 RVP PV	11
2 Dítě předškolního věku	13
2.1 Vývoj dítěte předškolního věku.....	13
2.1.1 Tělesný a motorický vývoj	13
2.1.2 Řečový vývoj.....	14
2.1.3 Kognitivní a emocionální vývoj.....	15
2.1.4 Socializace a individualizace.....	15
3 Děti, žáci, studenti se speciálními vzdělávacími potřebami a žáci nadaní a mimořádně nadaní.....	16
3.1 Vymezení pojmu speciální vzdělávací potřeby a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.....	16
3.2 Vymezení pojmu nadaní, nadaný a mimořádně nadaný žák	17
3.3 Jednotlivé typy speciálních vzdělávacích potřeb s ohledem na druh postižení a jiné znevýhodnění	17
3.3.1 Děti se zdravotním postižením.....	17
3.3.2 Děti se zdravotním znevýhodněním	20
3.3.3 Děti se sociálním znevýhodněním.....	20
4 Inkluze ve vzdělávání.....	21
4.1 Vymezení pojmů	21
4.1.1 Integrace	21
4.1.2 Inkluze	21
4.1.3 Porovnání pojmů integrace a inkluze.....	22
4.1.4 Inkluzivní vzdělávání.....	23
4.2 Legislativní vymezení inkluzivního vzdělávání	24
4.3 Podmínky inkluzivního vzdělávání v MŠ.....	25
4.4 Podpůrná opatření	26

4.4.1	Charakteristika 1. stupně podpory.....	28
4.4.2	Charakteristika 2. - 5. stupně podpory.....	28
4.5	Poradenský systém pro žáky se SVP	29
4.6	Individuální vzdělávací plán žáka se SVP.....	30
4.7	Asistent pedagoga.....	31
4.8	Příprava učitelů a speciálních pedagogů na inkluzivní vzdělávání.....	31
PRAKTICKÁ ČÁST		32
1	Cíl a výzkumné otázky	32
2	Metodika práce	33
3	Organizace výzkumného šetření.....	34
3.1	Analýza výsledku dotazníkového šetření	35
3.2	Analýza výsledku expertních rozhovorů s ředitelkami MŠ	48
4	Diskuze a závěrečné shrnutí.....	51
ZÁVĚR.....		56
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ		57
SEZNAM PŘÍLOH.....		59
DOTAZNÍK K BAKALÁŘSKÉ PRÁCI		0

ÚVOD

Snaha začlenit co nejvíce dětí do hlavního vzdělávacího proudu je v současné době jedním z hlavních témat českého školství. V roce 2016 došlo k legislativnímu zakotvení tzv. společného vzdělávání. Předcházelo tomu množství veřejných diskuzí, které se snažily veřejnosti více přiblížit problematiku inkluzivního vzdělávání. Avšak i přes vynaložené úsilí mnohých odborníků, pojem inkluze či společné vzdělávání u mnohých stále budí obavy.

Během absolvování povinné studijní praxe jsem se ve školkách vždy zajímala o to, jaké zkušenosti mají učitelky s edukací dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. V případě, že ve třídě nějaké takové dítě bylo, soustředila jsem se na to, jak s tímto dítětem učitelka pracuje, zda s ním ostatní děti spolupracují a jestli je škola adekvátně přizpůsobena jeho potřebám.

Jakmile došlo ke zmíněné legislativní změně, ptala jsem se učitelek v průběhu praxe také na to, jaký je jejich názor na inkluzivní vzdělávání. Často jsem se setkala s tím, že tato změna ve vzdělávání, byť se může zdát, že se jedná o změnu k lepšímu, se ve velké míře potýká s obavami a negativními reakcemi jak z řad pedagogických pracovníků, tak i rodičů intaktních dětí. Jako největší problém je uváděna finanční náročnost a jistá omezení ve vzdělávání zdravých dětí. Jedná se o oprávněné obavy, protože inkluzivní vzdělávání klade vysoké nároky na personální zajištění, hmotné zabezpečení, někdy vyžaduje také větší stavební úpravy a mnoho dalších změn. Proto není možné, aby škola umožňovala společné vzdělávání bez podpory a pomoci společnosti.

Právě tyto postoje mě dovedly k tomu, abych svou práci věnovala otázce připravenosti na inkluzivní vzdělávání. Vzhledem k tomu, že mám zatím zkušenosti pouze v předškolním vzdělávání, zaměřila jsem se proto jen na mateřské školy.

Teoretická část bakalářské práce je rozdělena do čtyř kapitol. V první kapitole popisují systém předškolního vzdělávání, ve druhé kapitole stručně charakterizují dítě předškolního věku z hlediska jeho vývoje. Ve třetí kapitole vysvětlují, kdo jsou děti, žáci, studenti se speciálními vzdělávacími potřebami, nadaní a mimořádně nadaní žáci. Dále zde také popisují jednotlivé typy vzdělávacích potřeb s ohledem na druh postižení. Poslední kapitola teoretické části je věnovaná již samotnému konceptu

inkluzivního vzdělávání. V úvodu této kapitoly se věnuji vymezení základních pojmů, dále zde uvádím legislativní vymezení tohoto typu vzdělávání, jaké jsou podmínky pro inkluzi v mateřských školách, a v závěru se věnuji vybraným podpůrným opatřením.

V praktické části seznamuji s výsledky výzkumu prováděného dotazníkovým šetřením v kombinaci s expertními rozhovory. Při zodpovídání jedné z výzkumných jsem se obrátila na ředitelky mateřských škol a jako odborníky ve svém oboru jsem je požádala o provedení expertního rozhovoru. Výsledky výzkumu jsou shrnuty v diskuzi.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Systém předškolního vzdělávání v ČR

Předškolní vzdělávání je u nás poskytováno mateřskými školami. Pro děti s odkladem školní docházky může být realizováno v přípravných třídách základních škol. Mateřská škola (dále jen MŠ) je legislativně zakotvena v rámci vzdělávací soustavy jako druh školy, proto se v procesu vzdělávání a jeho organizaci řídí podobnými pravidly jako ostatní školy. Vzdělávání v mateřských školách je dle školského zákona 561/2004 Sb. organizováno pro děti ve věku od tří zpravidla do šesti let. Ovšem 1. 9. 2020 bude předškolní vzdělávání nabízeno již dětem od dvou let (RVP PV, 2016).

Hlavní předností tohoto institucionálního předškolního vzdělávání je odborné vedení dětí pedagogem a cílevědomé utváření vhodných podmínek pro jejich všestranný rozvoj a vzdělávání. Je-li zapotřebí, dochází zde též ke kompenzaci možných nedostatků v uspokojování potřeb dítěte i v jeho rozvojové stimulaci. U dětí znevýhodněných jde částečně také o pomoc při vyrovnávání rozdílů a při zlepšování jejich vzdělávacích i životních šancí (Národní program rozvoje vzdělávání, 2001).

1.1 Současná mateřská škola

Gebhartová (2003, s. 152) popisuje současnou mateřskou školu jako místo, jež *„poskytuje dětem styk s vrstevníky, dává jedinci možnost porovnávat se s ostatními, nabízí pestrou škálu činností a bohatých příležitostí k seberealizaci, které v dnešní máločetné rodině chybí. K tomu přistupuje odborné metodické vedení tam, kde je třeba kompenzovat vývojové opoždění, či naopak rozvíjet dispozice a talent.“*

Podle Koťátkové (2014) je pro současnou mateřskou školu typická otevřenost pro spolupráci s rodinou a přijetí alternativních směrů předškolního vzdělávání. Dnes již existuje mnoho předškolních institucí, ve kterých je smýšleno alternativním směrem. Za nejstarší alternativní směry ve vzdělávání lze považovat například Montessori pedagogiku, Daltonský plán a Waldorfskou pedagogiku. Mezi novějšími patří Zdravou

mateřskou školu (podporující zdraví), vzdělávací program „Začít spolu“ a také Lesní školy.

1.1.1 Pojetí předškolního vzdělávání

Institucionální předškolní vzdělávání má dle Opravilové (2016) za úkol doplnit výchovu zajišťovanou rodinou a také zajistit dítěti takové prostředí, jež mu zajistí dostatek podnětů k jeho rozvoji a aktivnímu učení.

Z poznatků významných psychologů, lékařů a učitelů lze dokázat, že převážná většina toho, co dítě prožije v raném dětství a co přijme z podnětů na něj působících, má trvalou hodnotu. Zkušenosti z dětství, které dítě získá v rodinném a mimo rodinném prostředí, najdou v jeho životě uplatnění. Proto se v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) dočteme, že předškolní vzdělávání *„usiluje o to, aby první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základě, a aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání“* (RVP PV, 2016, s. 6).

Již v předškolním věku se u dětí projevují mnohé odchylky. Aby se předešlo pozdějším problémům na základní škole a dalších letech života, nebo došlo alespoň k potřebným opatřením, je kladen velký důraz na diagnostiku. Díky ní je dětem, které to potřebují, poskytnuta včasná speciálně pedagogická péče. Díky pozorování a uvědomění si individuálních potřeb dítěte, znalosti aktuálního stavu vývoje, sledování jeho dalšího vývinu a pokroků ve vzdělávání, také informovanosti o konkrétní životní situaci, ve které se právě nachází, můžou být dítěti nabídnuty aktivity v takovém rozsahu, aby bylo individuálně stimulováno a byla podporována jeho poznávací motivace (RVP PV, 2016).

1.1.2 RVP PV

Obsah RVP PV byl formulován v souladu s odbornými požadavky současné kurikulární reformy tak, aby akceptoval vývojová specifika jednotlivých dětí a následně je promítal do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání. Aby umožňoval všem dětem rozvoj a vzdělávání v rozsahu jejich individuálních možností a potřeb a mateřským školám pomohl využívat různé formy i metody vzdělávání závislé na konkrétních

regionálních a místních podmínkách, možnostech a potřebách. Mimo to byl také koncipován tak, aby se zaměřoval na vytváření základních klíčových kompetencí, které jsou dosažitelné v předškolním věku, a definoval kvalitu předškolního vzdělávání z hlediska cílů, podmínek, obsahu i výsledků (RVP PV, 2016).

RVP PV vymezuje závazný rámec pro obsahové a organizační zabezpečení předškolního vzdělávání všech dětí. Zároveň z něj každá MŠ vychází při tvorbě Školního vzdělávacího plánu (ŠVP), ve kterém jsou konkrétně definovány podmínky vzdělávání v dané škole.

2 Dítě předškolního věku

Předškolní období bývá často laicky označováno také jako „věk hry“, „věk mateřské školy“ nebo „věk otázek“. Jedná se o dobu mezi třetím až šestým či sedmým rokem dítěte. Konec této etapy není zcela určen fyzickým věkem, ale především nástupem dítěte do školy. Ten se může u jednotlivců lišit v rozmezí jednoho, eventuálně více let. Zmíněné období je třeba chápat jako fázi přípravy na život ve společnosti. Dítě v něm musí přijmout řád, který upravuje jeho chování k různým lidem. Musí se naučit prosadit i spolupracovat, což je důležité především v rovnocenné vrstevnické skupině. Vývojově podmíněné změny se odrazí ve hře, v předškolním období je novým projevem chování taktéž sdílená aktivita, vyžadující jak sebeprosazení, tak prosociální chování (Vágnerová, 2005).

2.1 Vývoj dítěte předškolního věku

V dětství dochází k nejvýraznějším a nejrychlejším změnám ve vývoji člověka. Vývojová období jsou kratší, mnohdy jsou změny v různých oblastech viditelné během pouhých pár měsíců. Musíme brát v potaz individuální stránku dítěte. Každé dítě je jedinečné a jeho charakterové vlastnosti odlišné. Právě tyto vrozené rysy osobnosti se projevují ve způsobu našeho chování a prožívání. Podle Thomase a Chessové rozlišujeme tři typy dětí z hlediska temperamentu:

- typ snadno vychovatelného dítěte;
- typ obtížně vychovatelného dítěte;
- typ pomalého dítěte.

Jedná se například o rozdíly v celkové úrovni aktivity, pravidelnosti jeho biorytmu, přizpůsobivosti, míře intenzity reakcí, schopnosti udržení pozornosti a podobně (Strelau, 2012).

2.1.1 *Tělesný a motorický vývoj*

Tělesná stránka dítěte se velmi výrazně mění mezi jeho třetím a šestým rokem věku. Vznikají velké disproporce mezi růstem končetin, trupu a hlavy. Kolem šestého roku dochází k dovršení osifikace zápěstních kůstek, která významně souvisí s jemnou

motorikou. Je tedy vhodné, aby k jejímu dokončení došlo před nástupem do první třídy.

Pro plnohodnotný život člověka jsou důležité jeho pohybové schopnosti a dovednosti. Ty závisí na fyzické zdatnosti jedince. Pro dítě je pohyb jednou ze základních potřeb, díky níž může uspokojovat i potřeby další. Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) se dítě během prvních tří let naučí chodit a pohybovat plně po způsobu dospělých. Tím rozumíme, že chodí a běhá po rovném terénu stejně dobře jako po nerovném terénu, pády jsou omezeny na minimum a chůzi do schodů i ze schodů zvládá bez pomoci. V předškolním období se motorický vývoj začíná zdokonalovat, zlepšuje se pohybová koordinace, hbitost a elegance pohybů. Proto tuto vývojovou etapu jsou to velmi podstatné změny, neboť silně ovlivňují místo, které dítě zaujme mezi vrstevníky svou pohybovou obratností ve hrách, a jsou významné i pro další vývoj soběstačnosti dítěte.

2.1.2 Řečový vývoj

První slovo od dítěte slyšíme nejčastěji kolem prvních narozenin. Ve dvou letech už umí kolem tří set slov, ve třech letech se slovní zásoba pohybuje mezi sedmi a devíti sty a před vstupem do základní školy již dítě ovládá několik tisíc slov. Na rozsah slovní zásoby má vliv prostředí, ve kterém vyrůstá, jeho rozumové schopnosti a předpoklady. Aby se naučilo správně vyslovovat, musí mu být lidé kolem správným vzorem, pokud však nebude dostatečně rozvinuté a rozvíjené jeho sluchové vnímání, dojde k následným chybám ve výslovnosti.

Řeč tříletého dítěte se v mnoha směrech liší od řeči dítěte šestiletého. Ve třech letech děti nedokážou slova dokonale vyslovovat, často nahrazují hlásky jinými nebo je vyslovují nepřesně. To ovšem neznamená, že již v tomto věku neumí některé říkanky. S přibývajícím věkem se děti v mluvení zdokonalují natolik, že dětská „patlavost“ vymizí zcela před začátkem školní docházky. V některých případech k tomuto posunu dojde až na začátku prvního roku školní docházky, buďto spontánně, nebo s malou logopedickou pomocí (Langmeier a Krejčová, 2006).

2.1.3 Kognitivní a emocionální vývoj

Na přelomu třetího a čtvrtého roku dítěte dochází ve vývoji inteligence k posunu z úrovně symbolické na vyšší úroveň intuitivního myšlení. Ovšem i v této vyšší úrovni se stále jedná o myšlení nelogické. Myšlení je v této fázi úzce vázáno na vlastní činnost dítěte a je v tomto smyslu egocentrické, antropomorfické, magické a artificialistické (Langmeier a Krejčová, 2006). Poznání takového dítěte je postaveno především na představitosti. Jedná se o fázi fantazijního zpracování informací a intuitivního uvažování, na které ještě nemá vliv logika. Myšlení takového dítěte je typické egocentrismem a magičností, tvrdí Vágnerová, podobně jako Langmeier (Vágnerová, 2005).

Pro dítě je důležité, aby byla realita srozumitelná a přijatelná, proto si často vypomáhá zkreslením či vyloučením některých informací. Omezená schopnost abstrakce ovlivňuje orientaci v prostoru, počtu i času. Tyto oblasti se však postupně rozvíjí společně se všemi složkami paměti. V neposlední řadě zde hraje roli rovněž rozvoj emoční inteligence. Je velmi důležité, aby dítě porozumělo vlastním i komplexnějším emocím a také citovým projevům druhých lidí (Vágnerová, 2005).

2.1.4 Socializace a individualizace

Podle Vágnerové (2005) probíhá socializace a individualizace ve společné interakci, při níž děti rozvíjí svou individualitu v kontaktu s ostatními lidmi. V tomto období dochází v oblasti socializace k tzv. fázi přesahu rodiny vertikálním i horizontálním směrem. Jedná se o přesah z rodinného prostředí do prostředí mateřské školy a dalších sociálních skupin. Dítě se díky zařazení do širší společnosti učí žádoucím způsobům chování, především prosociálního a respektujícího práva ostatních. Rozšíření kontaktů mimo rodinné prostředí dítěti pomáhá získat nové kognitivní a afektivní zkušenosti, které jsou nezbytné pro jeho další osobnostní rozvoj.

3 Děti, žáci, studenti se speciálními vzdělávacími potřebami a žáci nadaní a mimořádně nadaní

Pojmy děti, žáci, studenti (dále jen žáci) se speciálními vzdělávacími potřebami a nadaní a mimořádně nadaný žák byly v souvislosti s inkluzivním vzděláváním nově vymezeny v Zákoně č. 561/2014 Sb. Proto v následujících podkapitolách nejprve uvedu jednotlivé definice a poté se jim budu více věnovat.

3.1 Vymezení pojmu speciální vzdělávací potřeby a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Hovořím-li o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami, mám na mysli děti, jejichž potřeby se při výchově a vzdělávání liší od běžné populace. Školský zákon 561/2004 Sb. v novém znění uvádí, že *„dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“* (Zákon č. 561/2004, §16)

Katalog podpůrných opatření konkretizuje žáky, pro které jsou podpůrná opatření určena:

- *„žáci, kteří mají zdravotní postižení: mentální, tělesné, zrakové, sluchové, narušení komunikačních schopností, poruchu autistického spektra nebo kombinaci různých postižení;*
- *žáci dlouhodobě nemocní, žáci s psychickým onemocněním, žáci s poruchami učení, poruchami chování;*
- *žáci z velmi nepodnětného sociálního prostředí, žijící v tzv. vyloučených lokalitách, žáci v rodinách, které se potřebám dětí nechtějí nebo nemohou věnovat, žáci z rodin s dlouhodobě či závažně narušenými vztahy, žáci umístění v zařízeních sociální ochrany nebo školských zařízeních pro výkon ústavní či ochranné péče;*
- *žáci s odlišným mateřským jazykem, žáci z rodin imigrantů.“*

(Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, s. 8)

3.2 Vymezení pojmu nadání, nadaný a mimořádně nadaný žák

Vzdělávání žáků se zdravotním postižením, specifickými poruchami učení či sociálním nebo kulturním znevýhodněním je v našem školství věnována již dlouhou dobu zvýšená pozornost. Oproti tomu problematika nadání a nadaných žáků se dostává do popředí teprve s novou vyhláškou č. 27/2016. Jak jsem již dříve zmínila, tato vyhláška upravuje pravidla vzdělávání jak žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tak žáků nadaných a mimořádně nadaných. Za nadaného žáka je zde považován ten žák, který s pomocí adekvátní podpory vykazuje v porovnání se stejně starými dětmi vysokou úroveň v jedné nebo více oblastech rozumových schopností, v dovednostech manuálních, pohybových, sociálních či uměleckých. Mimořádně nadaný žák se odlišuje především tím, že jeho *„rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.“* (Vyhláška č. 27/2016)

U předškolních dětí lze těžko identifikovat nadání, proto se o nadaných a mimořádně nadaných dětech v době jejich docházky do mateřské školy příliš nemluví. Avšak objeví-li se dítě vykazující známky nadání, musí být dále podporováno. V průběhu vzdělávání musí být u dítěte podněcován rozvoj jeho potenciálu v dostatečné míře tak, aby bylo možno ve škole tato nadání projevit a v rámci možností je dále rozvíjet (RVP PV, 2016).

3.3 Jednotlivé typy speciálních vzdělávacích potřeb s ohledem na druh postižení a jiné znevýhodnění

Viktor Lechta (2016) ve své publikaci „Inkluzivní vzdělávání“ přehledně rozdělil jednotlivé typy postižení, narušení a ohrožení. Proto jsem při zpracování následujících podkapitol čerpala převážně z této knihy.

3.3.1 Děti se zdravotním postižením

Zdravotně postižení jedinci jsou při pohybu, práci, vnímání či komunikaci závislí na určitých speciálních pomůckách nebo na pomoci druhých osob. Rozlišujeme několik různých druhů zdravotních postižení, které jsem v následující části mé práce krátce charakterizovala.

Děti s tělesným postižením

Tělesné postižení je charakteristické především poruchami ve statické a motorické těle jedince, ty pak mají následně různé dopady na provádění pohybových činností obecně. Při edukaci je proto velmi důležité vycházet z toho, zda je dítě schopno udržet polohu těla vsedě či vestoje anebo jestli dokáže provádět lokomoční a manipulační pohyby (Kollárová, 2007, in Lechta).

Tělesně postižené děti vyžadují největší změny v technické úpravě škol. Tím je myšlen zejména bezbariérový přístup a další možnosti technických prostředků, které umožňují navštěvovat danou školu takto postiženému dítěti. Nutné je také navázání spolupráce se všemi pracovníky MŠ a rodiči (Opatřilová, 2009).

Děti s mentálním postižením

Každý jedinec s mentálním postižením má své charakteristické osobní rysy, avšak i přesto mají tito jedinci některé znaky společné. U všech zmíněných osob dochází k zaostávání rozumových schopností. Také psychické vlastnosti se odlišují a dochází u nich k poruchám adaptace (Švarcová, 2011 in Valenta, Müller).

Inkluze dětí s mentálním postižením vyžaduje specifika, která vyplývají z jejich individuálních vzdělávacích potřeb. Je proto nutné, aby si pedagog uvědomil odlišnosti v osobnosti takového žáka a zásady práce s ním. Pokud si tyto principy učitel neuvědomuje, je pak jeho pedagogické působení těžší a také méně efektivní (Hučíková, 2010, in Lechta)

Děti se zrakovým postižením

Jozef a Marián Šimko (in Lechta, 2016) rozdělují zraková postižení na slabozrakost, zbytky zraku, nevidomost, tupozrakost a šilhavost. Každá z těchto vad je vázána na různé kompenzační pomůcky, které pomáhají dítěti k začlenění a v rámci možností mu umožňují plnohodnotně se vzdělávat.

Před zařazením dítěte do MŠ je potřeba pečlivě individuálně posoudit zdali je jeho zařazení vhodné a všestranně prospěšné. V případě zrakového postižení je velmi důležitá spolupráce se SPC a speciálním pedagogem. Pokud je ve třídě více dětí s tímto

postižením, je vhodné, aby v MŠ pracoval, byť na zkrácený úvazek, také speciální pedagog (Šimko a Šimko, in Lechta 2016)

Děti se sluchovým postižením

Bartoňová (2013) zdůrazňuje vztah mezi sluchovým poškozením a sociálním prostředím. Sluchové postižení se označuje jako nejtěžší, a to právě pro komunikační bariéru. Proto je, tak jako v případě všech typů postižení, důležitá podpora nejbližších, tedy rodiny. Ale také rodina postiženého potřebuje podporu, a to od veřejných institucí.

Pro úspěšné aplikování inkluzivního vzdělávání je třeba znát specifika dětí se sluchovým postižením, proto se i toto postižení člení do několika skupin a to z pohledu jednotlivých ztrát sluchu a využití komunikačních forem. Rozlišujeme tak děti nedoslýchavé, neslyšící, ohluchlé a děti s kochleárním implantátem (Schmidtová, in Lechta 2016)

Děti s narušenou komunikační schopností

Určitým narušením komunikačních schopností trpí velký počet dětí v běžných mateřských školách. Tyto děti bývají závislé na logopedické péči. Potíže v komunikaci mohou být primárně způsobené samotným narušením, ale mohou také být sekundárně způsobené jiným druhem postižení, jako např. mozkovou obrnou, poruchou autistického spektra či lehkou mentální retardací (Bartoňová, Vítková et al., 2013).

Bartoňová s Vítkovou (2013) dále uvádí, že se obtíže mohou vyskytovat v různých oblastech jazykových dovedností. To se týká porozumění řeči, výslovnosti jednotlivých hlásek, oblasti slovní zásoby, gramatické stránky řeči či v samostatném mluvním projevu.

Děti s poruchami autistického spektra

Autismus, nebo poruchy autistického spektra, jsou celoživotní postižení jedince, které pronikají do všech oblastí osobnosti. Děti trpící autismem se odlišují způsobem myšlení a chápáním okolního světa. Je pro ně velmi obtížné porozumět emocím nebo náladám okolních lidí. Chápání společenských norem a pravidel je pro ně také velmi

nesnadné. Nemají rozvinutou představivost a fantazii. Každá změna je pro ně namáhavé, proto je pro ně velmi důležitý určitý řád, podle kterého se orientují a který jim zároveň nabídne pocit jistoty (Peníšková, 2014).

3.3.2 Děti se zdravotním znevýhodněním

Bartoňová (2013) uvádí, že pro nemocné děti je sociální integrace daleko méně obtížná než pro děti s tělesným postižením. Avšak i přesto mění závažná choroba sociální pozici nemocného. Dále upozorňuje na to, že nemocné dítě se stává objektem péče a nemůže plnit běžné povinnosti, ale ani naplňovat svoje zájmy, koníčky, dochází u něj k určitým omezením, režimovým změnám, apod.

Aby mohlo být nemocné či zdravotně znevýhodněné dítě úspěšně inkludováno, je důležité, aby byli učitelé vzdělávající takové dítě důkladně seznámeni s jeho diagnózou a prognózou, aby byli poučení o příznacích nebo zdravotních oslabeních. Také musí akceptovat problémy, které jsou s jeho onemocněním spojeny. Některé nemoci jsou spojeny i s odlišným chováním a zvláštními projevy, proto i na to by měl být učitel připraven. V neposlední řadě by měl učitel takové dítě podporovat a přiměřeně usměrňovat jeho seberealizaci (Vladová, 2013, in Lechta)

3.3.3 Děti se sociálním znevýhodněním

Do této skupiny patří děti z velmi nepodněného prostředí, děti žijící v tzv. vyloučených lokalitách, ze sociálně slabších rodin a rodin, které se potřebám dítěte nechtějí či nemohou věnovat. Mimo to sem také řadíme děti umístěné v zařízeních sociální ochrany nebo školského zařízení pro výkon ústavní či ochranné péče, nebo také děti s odlišným jazykem, děti z rodin imigrantů a azylantů.

Habrdová (2015) vymezuje žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí jako skupinu, jež je ohrožena rizikem školního neúspěchu. Příčina selhání těchto dětí pramení z přirozeného sociálního prostředí, v němž žijí.

Velmi častým problémem při vstupu takového dítěte do kolektivu je jeho jazyková bariéra, což je příznačné pro většinu příslušníků národnostních menšin. Proto je velmi důležité, aby tyto děti před nástupem na základní školu docházely do mateřských škol, kde se učí jazyk a také poznávají odlišnosti v kultuře a zvycích (Pipeková, 2006).

4 Inkluze ve vzdělávání

4.1 Vymezení pojmů

Inkluzivní vzdělávání je aktuálně velmi diskutované téma. Ještě předtím, než došlo k zákonnému ukotvení společného vzdělávání, docházelo často k záměně pojmů inkluze a integrace. Proto se pokusím hned na úvod této kapitoly jednoduše a co nejdůležitěji vysvětlit rozdíl mezi těmito dvěma pojmy.

4.1.1 Integrace

Pojem integrace nelze jednoznačně definovat. Pohybujeme-li se v oblasti speciální pedagogiky, můžeme použít slova Jána Jesenského, podle kterého se jedná o „*spolužití postižených a nepostižených při přijatelně nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin*“ (Jesenský, 1995)

Podle profesora Sováka (1972, s. 20) „*integrace nepředstavuje jenom cíl, ale také proces, v průběhu kterého lze docílit různých stupňů v naplnění konečného cíle plné integrace. Integrace dítěte do škol je proces, který se stále vyvíjí a mění, stále můžeme něco zlepšovat. Proto je pouze na nás, jak se k integraci postavíme. Pro integraci dětí s postižením je velice důležité si před nástupem dítěte do předškolního vzdělávání připravit optimální podmínky pro konkrétní dítě, protože každé dítě s postižením má odlišné individuální potřeby.*“

Za nejdůležitější považuji definici Dagmar Opatřilové, která pojem integrace popisuje jako proces sjednocování, zapojování, začleňování apod. Podle ní integrace spočívá v zajištění speciálních podmínek, prostředků a podpory u osob s postižením, které jsou nezbytné pro zapojování do běžného života ve společnosti. Díky začlenění jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami mezi zdravé vrstevníky se intaktní jedinci seznamují s problémy a potenciálem lidí s postižením. Zároveň je podporován rozvoj přirozeného sociálního citění, tolerance, schopnosti empatie (Opatřilová, 2009).

4.1.2 Inkluze

Vývoj v přístupu k začleňování handicapovaných osob do společnosti přechází k modernímu trendu, který je charakteristický tzv. inkluzivními postupy.

„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, s. 32)

Hájková a Strnadová (2010) inkluzi popsaly jako koncept, podle kterého by všechny děti, bez ohledu na stupeň postižení, měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu. Anderliková (2014) pak rozlišuje pojmy sociální a školní inkluze. Inkluze si podle ní zakládá na rovnocennosti jedinců, kteří nejsou nuceni splňovat dané normy, naopak společnost se snaží vytvářet struktury, do nichž se vejdou všichni a podle svých schopností dosahují výkonů, které přispívají k budování společnosti jako celku.

4.1.3 Porovnání pojmů integrace a inkluze

Bartoňová (2013) ve své publikaci uvádí, že jako hlavní rozdíl integrací a inkluzí považuje to, že inkluze se týká kromě speciálně vzdělávacích potřeb také všech prvků, které sebou odlišnost přináší, zejména pak těch, které vedou k vyčlenění z výuky a později ze společnosti.

V případě integrace jde o přípravu dětí na začlenění do běžných škol. Tím rozumíme, že se žák musí přizpůsobit a není předpoklad, že by se přizpůsobila škola, aby pojala větší různorodost dětí. Oproti tomu při inkluzi se vychází z předpokladu, že škola tuto různorodost bude respektovat, ať už se jedná o pohlaví, národnost, rasu, jazykový původ, sociální pozadí, úroveň výkonu nebo postižení (Lechta, 2010).

Odlišnost mezi těmito dvěma pojmy velmi přehledně popisuje Marie Kocurová (2002, s. 17). Ta uvádí rozdíly, které jsou pro jednotlivé přístupy rozhodující:

„Integrace – zaměření na potřeby jedince s postižením, expertizy specialistů, speciální intervence, prospěch pro integrovaného žáka, dílčí změna prostředí, zaměření na vzdělávaného žáka s postižením, speciální programy pro žáka s postižením, hodnocení studenta expertem.“

„Inkluze – zaměření na potřeby všech vzdělávaných, expertizy běžných učitelů, dobrá výuka pro všechny, prospěch pro všechny žáky, celková změna školy, zaměření na skupinu a školu, celková strategie učitele, hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory.“

Srovnání integrace a inkluze se také věnoval Viktor Lechta (2016). Ten ve své publikaci při porovnání vychází z definic významných zahraničních odborníků. Jako hlavní rozdíl uvádí, že se koncept inkluzivního vzdělávání již netýká pouze žáků s postižením a narušením, ale mnohem širší populace. Povinností takto orientované školy je přijímat děti bez ohledu na fyzické, intelektuální, sociální, emocionální jazykové či jiné omezení. Jde tedy nejen o děti s různými druhy postižení, ale také o děti nadané, děti z vyloučených lokalit kočujících populací, z lingvistických, etnických a také kulturních minorit.

4.1.4 Inkluzivní vzdělávání

V Pedagogickém slovníku jsou blíže specifikovány pojmy inkluzivní vzdělávání a inkluzivní škola. Taková škola vytváří prostor pro spravedlivé vzdělávací příležitosti všech dětí, žáků či studentů, respektuje jejich etnické, jazykové, náboženské, fyzické či jiné odlišnosti a ty zároveň vnímá jako zdroj inspirace pro zlepšení kvality společného vzdělávání (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Dle Opatřilové (2012) lze inkluzivní vzdělávání chápat jako přístup, který předpokládá zařazení všech dětí, žáků a studentů do hlavního vzdělávacího proudu. Žáci se nerozdělují na ty se speciálními vzdělávacími potřebami a bez nich, proto inkluzivní škola pracuje s heterogenním složením kolektivu a každý jedinec se tak stává objektem individualizovaného přístupu. V jedné třídě se tak spolu vzdělávají žáci nadaní, zdravotně postižení, žáci s odlišným mateřským jazykem či jiného etnika a žáci z většinové společnosti.

V inkluzivním vzdělávání se předpokládá velká míra rovnosti mezi studenty a pracovníky školy, také se zvyšuje míra zapojení studentů do školní kultury, vzdělávacího procesu a komunity. Ve školní kultuře, politice a praxi dochází k zohlednění různorodosti všech studentů, která je brána jako inspirace pro podporu učení, nikoliv jako problém. Aby mohli být do činností zapojeni všichni žáci, musí být odstraněny veškeré překážky, které by zapojení bránily.

4.2 Legislativní vymezení inkluzivního vzdělávání

Pojem „inkluze“ se do popředí dostal poprvé na světové konferenci pořádané organizací UNESCO a španělskou vládou roku 1994 v Salamance. Tématem této konference byla „Pedagogika pro speciální potřeby“ s cílem „Vzdělání pro všechny“. Na základě toho vzniklo Prohlášení ze Salamanky a Akční rámec pro speciální vzdělávání (Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education). V několika bodech se zde uvádí, že každé dítě má jedinečný charakter, zájmy, schopnost, vzdělávací potřeby, má základní právo na vzdělání a musí mu být dána příležitost dosáhnout přijatelné úrovně vzdělání. Vzdělávací systém by měl být tedy koncipován tak, aby vyhověl různorodým potřebám a to i potřebám dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. V neposlední řadě je zde zmíněn efektivní boj s diskriminačními postoji, kterému pomáhají právě inkluzivně orientované pedagogice (UNESCO, 1994).

V roce 2006 byla vydána úmluva o Právech osob se zdravotním postižením, která se zaměřuje na vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami a potvrzuje inkluzivní vzdělávání jako právo každého jedince. Rovněž udává právo na vzdělávání v místě svého bydliště a zakazuje vyloučení z jakéhokoliv stupně vzdělání na základě postižení (Bartoňová, Vítková, 2012). V roce 2009 se k úmluvě zavázala i Česká republika. Téhož roku OSN vydala ratifikaci této úmluvy (zákon č. 198/2009 Sb. o rovném zacházení a právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů - antidiskriminační zákon). Na základě ratifikace byl vypracován Národní plán vytváření nových příležitostí pro osoby se zdravotním postižením (2010-2014), kde je zahrnuta i oblast vzdělávání a školství. Následně česká vláda schválila návrh pro vytvoření Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání (NAPIV), ten nebyl dokončen a zůstal pouze v pracovní verzi. Jeho cílem bylo maximální rozvíjení inkluzivního vzdělávání. Měl zajistit rovný přístup a příležitosti ke vzdělávání všech osob, zavedení nezbytných opatření vedoucích k ukončení segregace v českém školství (Vítková, 2013).

Aktuálně k největším legislativním změnám, týkajícím se inkluze v českém školství, došlo v září 2016. Od tohoto data vstoupil v platnost zákon č. 82/2015 Sb., kterým

změnil původní znění zákona č. 561/2005 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Hlavní změnou je legislativní ukotvení tzv. společného vzdělávání - inkluze a zahájení procesu nového způsobu podpory vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v § 16 (16a, 16b). Konkrétní pravidla vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných upravuje Vyhláška č. 27/2016 Sb. Ta také blíže definuje, co jsou to podpůrná opatření, jaké je jejich rozdělení podle stupňů podpory

a určuje, kdo a za jakých podmínek podpůrná opatření doporučuje. V přílohách této vyhlášky je uveden vzor individuálního vzdělávacího plánu, vzor plánu pedagogické podpory, vzor zprávy školského poradenského zařízení a vzor doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole. Rovněž je zde stanoveno členění konkrétních podpůrných opatření do stupňů, pravidla jejich použití a normovaná finanční náročnost podpůrných opatření druhého až pátého stupně.

4.3 Podmínky inkluzivního vzdělávání v MŠ

Podmínky pro edukaci dětí předškolního věku stanovuje zákon č. 561/2004 Sb. a vyhláška č. 27/2016 Sb., o kterých jsem se zmínila již v předchozích kapitolách. Úkolem učitele je zajistit tyto podmínky s ohledem na osobnostní a vývojové charakteristiky těchto dětí.

Inkluzivní vzdělávání se netýká pouze způsobu práce s „odlišnými“ dětmi, ale všeobecného nastavení a orientace celé školy, tedy její kultury, politiky a také praxe. Nejdůležitější pro rozvoj školy je její kultura. V této oblasti jde především o vytvoření vstřícného, bezpečného a podnětného prostředí, ve kterém funguje veškerá spolupráce na vysoké úrovni. Budování spolčených inkluzivních hodnot a vztahů založených na kooperaci může vést ke změnám i v politice školy. Myšlenka inkluze by se měla odrážet ve všech plánech a dokumentech, které škola vytváří. Inkluzivní kultura a politika školy se dále zohledňují při vytváření praktických postupů v dané škole. Výuka by měla reagovat na různorodost všech dětí. Ty jsou podněcovány k tomu, aby se aktivně zapojovaly do všech aspektů vzdělávání, které čerpá i z jejich zkušeností a vědomostí nabytých mimo mateřskou školu (Booth, Ainscow, 2007).

Inkluzivní vzdělávání je v mnoha ohledech výhodným způsobem vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, avšak mnoho učitelů i přes splnění základních podmínek neví, jakým způsobem se třídou pracovat, aby v kolektivu prospívali všichni žáci. Inkluzivní vzdělávání totiž vyžaduje kromě tradičních dovedností také větší orientaci na proces. Vzdělávání by se mělo soustřeďovat na aktivaci kognitivních funkcí a díky tomu se pak může dané dítě plně účastnit vzdělávacího procesu a zároveň má příležitost vytěžit maximum z inkluze probíhající v běžném učebním prostředí (Sborník z konference Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR, 2014).

V RVP PV byly stanoveny podmínky, které je třeba zajistit pro vzdělávání dětí s přiznanými podpůrnými opatřeními. Aby bylo vzdělávání těchto dětí úspěšné, je nutné zabezpečit, případně umožnit:

- *„uplatňování principu diferenciacce a individualizace vzdělávacího procesu při plánování a organizaci činností, včetně určování obsahu, forem i metod vzdělávání;*
 - *realizaci všech stanovených podpůrných opatření při vzdělávání dětí;*
 - *osvojení specifických dovedností v úrovni odpovídající individuálním potřebám a možnostem dítěte zaměřených na samostatnost, sebeobsluhu a základní hygienické návyky v úrovni odpovídající věku dítěte a stupni postižení;*
 - *spolupráci se zákonnými zástupci dítěte, školskými poradenskými zařízeními, v případě potřeby spolupráci s odborníky mimo oblast školství;*
 - *snížení počtu dětí ve třídě v souladu s právními předpisy;*
 - *přítomnost asistenta pedagoga podle stupně přiznaného podpůrného opatření.“*
- (RVP PV, 2016, s. 36)

4.4 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření (dále jen PO) jsou takové změny ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životným podmínkám dítěte. Tato podpůrná opatření jsou pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami poskytovány zcela bezplatně. Na začátku je nejdůležitější stanovení individuálních vzdělávacích cílů, na které následně navazuje identifikace

vzdělávacích potřeb, konkrétních doporučení a následná realizace podpůrných opatření (Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018).

Mezi dětmi s přiznanými podpůrnými opatřeními je velká odlišnost v jejich individuálních vzdělávacích potřebách a možnostech, proto se tento fakt musí zohlednit při plánování a realizaci jejich vzdělávání. Podpůrná opatření učitel zahrnuje do svých vzdělávacích strategií. To by mělo napomoci k úplnému zapojení a maximálnímu využití vzdělávacího potenciálu každého dítěte (RVP PV, 2016).

Podpůrná opatření jsou konkrétně stanovena v zákonu č. 561/2004 Sb. Jedná se o soubor organizačních, personálních a vzdělávacích opatření, která školy musí poskytnout všem žákům, kteří tato opatření ze zákona potřebují. Dále se jedná o poradenskou pomoc školy či školského poradenského zařízení. Opatření se však týkají i úprav organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů, úpravy očekávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga nebo dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící či osobního asistenta. Za velmi důležitý aspekt je považována stavební a technická úprava prostorů, v nichž je poskytováno vzdělávání nebo školské služby. V případě starších studentů je v rámci podpůrných opatření žákům v případě potřeby umožněno prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Tato opatření jsou určena výhradně žákům se speciálními vzdělávacími opatřeními. Podle míry příslušného postižení či znevýhodnění se liší organizační, pedagogická a také finanční náročnost poskytovaných podpůrných opatření, která jsou členěna do pěti stupňů. Jednotlivé stupně podpory lze podle potřeby u daného žáka kombinovat. *„Podpůrná opatření vyššího stupně lze použít, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům poskytování dosavadních podpůrných opatření by podpůrná opatření nižšího stupně nepostačovala k naplňování vzdělávacích možností dítěte, žáka*

nebo studenta a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Začlenění podpůrných opatření do jednotlivých stupňů stanoví prováděcí právní předpis.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., §16).

4.4.1 Charakteristika 1. stupně podpory

Podpůrná opatření spadající do prvního stupně podpory představují minimální změny metod, organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu. U tohoto stupně podpory není nutné poskytnout dítěti finančně náročná podpůrná opatření, proto jsou realizována v rámci běžné činnosti školy.

Pro dítě, které spadá se svými obtížemi do prvního stupně podpory, vypracovává škola plán pedagogické podpory (dále je PLPP), který obsahuje popis obtíží a jeho speciálních vzdělávacích potřeb, potřebná podpůrná opatření, stanovení cílů podpory a způsobu vyhodnocování naplňování plánu. Škola tento plán průběžně vyhodnocuje a aktualizuje v závislosti na vývoji speciálních vzdělávacích potřeb dítěte. Nejpozději po uplynutí třech měsíců od zahájení poskytování podpůrných opatření poskytovaných na základě PLPP musí škola vyhodnotit, zda jsou opatření dostačující pro dosažení stanovených cílů. V případě, že jsou tato opatření nedostačující, doporučuje škola dítěti využití poradenské pomoci školského poradenského zařízení, aby posoudilo jeho speciální vzdělávací potřeby (nuv.cz, © 2011 – 1017).

4.4.2 Charakteristika 2. - 5. stupně podpory

Podpůrná opatření druhého až pátého stupně určuje školské poradenské zařízení (dále jen ŠPZ), tzn. buď pedagogicko-psychologická poradna (dále jen PPP), nebo speciálně pedagogické centrum (dále jen SPC). Škola je povinna dítěti poskytnout doporučená PO ihned po obdržení zprávy od ŠPZ. poskytuje škola dítěti ihned po obdržení navrhovaná školského poradenského doporučení a písemného souhlasu zákonného zástupce dítěte. Škola, která vzdělává takového žáka, získává finanční podporu, jež je závislá na finanční náročnosti potřebných podpůrných opatření každého žáka (nuv.cz, © 2011 – 1017).

V dříve zmíněné příručce Podpůrná opatření ve vzdělávání jsou stručně charakterizovány jednotlivé stupně podpory podle možných problémů ve vzdělávání dítěte. V druhém stupni podpory jsou uvedeny děti, u kterých dochází k selhání

z důvodu oslabení kognitivních výkonů, oslabení sluchových a zrakových funkcí, různé druhy onemocnění fyzických, ale i psychických, které nemají závažnější dopady na samotné vzdělávání. Jako další důvod je uvedena nedostatečná znalost vyučovacího jazyka anebo oslabení dorozumívacích dovedností. Ve třetím stupni podpor jsou uvedeny děti s lehkým mentálním postižením, děti nedoslýchavé a slabozraké či s narušenou komunikační schopností, také je zde uvedeno tělesné postižení či onemocnění, které má závažnější dopad na vzdělávání, neznalost vyučovacího jazyka a v neposlední řadě je zde zmíněn syndrom CAN. Čtvrtý stupeň podpory se týká již závažněji postižených dětí, které jsou například zasaženy středně těžkým či těžkým mentálním postižením, mají těžké zrakové či sluchové postižení, závažné tělesné postižení, některou z poruch autistického spektra nebo nejsou schopny komunikovat prostřednictvím mluveného či psaného slova. Do pátého stupně se řadí jedinci s hlubokou mentální retardací a kombinacemi těžkého zdravotního postižení.

4.5 Poradenský systém pro žáky se SVP

V důsledku systematického prosazování vzdělávání dětí se SVP v legislativě i praxi se zvyšují požadavky kladené na poradenské služby. Význam poradenských zařízení stále roste a společně s tím se mění jak obsah poradenských činností, tak i systém poradenských institucí (Bartoňová, Vítková, 2013)

Za poradenské pracovníky na školách jsou považováni výchovní poradci, školní metodik prevence, školní psycholog, školní speciální pedagog a nově také sociální pedagog. V současné době je nově vytvářen integrovaný a vzájemně propojený systém poskytovaných odborných služeb, které jsou realizovány Školními poradenskými pracovišti (ŠPP) a Školními poradenskými zařízeními (ŠPZ), k nimž patří Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a Speciálně-pedagogická centra (SPC). Náplň práce PPP je orientována na *„komplexně psychologickou, speciálně pedagogickou a sociální diagnostiku, jejímž cílem je zjištění příčin poruch učení, příčin poruch chování, příčin dalších problémů ve vývoji osobnost, výchově a vzdělávání dětí a mládeže a individuálních předpokladů v souvislosti s profesní orientací žáka“*. Oproti tomu SPC se zaměřují na *„poradenskou činnost pro děti a mládež s určitým druhem postižení, případně na děti a žáky s kombinovaným postižením. Těžiště služeb spočívá*

v systematické speciálněpedagogické, psychologické a psychoterapeutické práci. Služby mají komplexní charakter a jsou zaměřeny zejména na podporu dětí a žáků se SVP v běžných školách a školských zařízeních“ (Bartoňová, Vítková, 2013).

Pro srovnání uvádím, jak poradenská zařízení definovali již dříve Kaprálek s Běleckým (2004, s. 28):

„Pedagogicko-psychologická poradna (PPP) je školské zařízení, které v souladu s § 3 odst. 3 písmeno d) vyhlášky 130/1980 Sb. o výchovném poradenství, mimo své další úkoly provádí pedagogicko-psychologické vyšetření žáků škol a školských výchovných zařízení a vypracovává o nich posudky především pro školy a školská výchovná zařízení a zákonné zástupce žáků.“

„Speciálně pedagogické centrum (SPC) pomáhá v souladu s vyhláškou 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách zajišťovat integraci žáků s postižením. Centrum provádí vyhledávání a speciálně – pedagogickou a psychologickou diagnostiku dětí se zdravotním postižením a vede jejich evidenci ve spádové oblasti, kterou stanoví zřizovatel. SPC se na rozdíl od PPP zpravidla specializuje pouze na jeden typ postižení.“

4.6 Individuální vzdělávací plán žáka se SVP

Individuální vzdělávací plán (IVP) je závazný dokument, který zajišťuje speciální vzdělávací potřeby dětem, které toto opatření vyžadují k plnohodnotné edukaci. Podmínky pro vzdělávání žáků stanoví §18 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon) a §6 vyhlášky č. 27/2016 Sb.

Hájková společně se Strnadovou (2010) definovaly IVP jako detailní plán sestavený týmem odborníků individuálně pro žáka, kterému je třeba poskytnout speciálně pedagogickou podporu při vzdělávání.

Z hlediska podpůrných opatření je IVP vypracováván až v souvislosti s poskytováním druhého, třetího, čtvrtého či pátého stupně podpory. IVP vypracovává škola na základě doporučení ŠPZ. Pravidla a průběh tvorby společně s realizací a vyhodnocováním IVP školka stanovuje v ŠVP. Pro děti s přiznaným prvním stupněm podpory škola samostatně vypracovává Plán pedagogické podpory (dále jen PLPP).

4.7 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga (dále jen AP) je podle §2 zákona č. 563/2004 Sb. řazen mezi pedagogické pracovníky. Podle Katalogu podpůrných opatření se jedná o pedagogického pracovníka, který napomáhá ve vzdělávání dětem se speciálními vzdělávacími potřebami v případě, že nejsou samy schopny dostatečně naplňovat své vzdělávací potřeby bez pomoci. K zařazení AP do třídy je potřeba doporučení ŠPZ a souhlas příslušného krajského úřadu. V současnosti je stále častější tzv. sdílený asistent, jenž se věnuje většímu počtu dětí. Avšak současná právní úprava s touto pracovní pozicí zatím nepočítá.

Podle stupňů přiznaných podpůrných opatření se rozlišují varianty opatření. U prvního stupně podpory se dítěti AP nepřiděluje, v druhém stupni bývá využit pouze k některým činnostem, nebo v případě, že je v jedné třídě víc než pět dětí s potřebou PO druhého stupně. Pak bývá přidělen zmíněný sdílený asistent pedagoga, který se věnuje celé skupině. Sdílený asistent může být přidělen i v rámci třetího stupně podpory, avšak pouze jedná-li se o méně než pět dětí. U jednotlivých žáků je AP využíván stejně jako u předchozího stupně pouze při některých činnostech. Ve čtvrtém a pátém stupni podpory pomáhá AP dítěti po celou dobu pobytu v MŠ. Mezi těmito dvěma stupni je rozdíl patrný až ve vyšších stupních vzdělání, kde je učební plán členěn dle rozvrhu.

4.8 Příprava učitelů a speciálních pedagogů na inkluzivní vzdělávání

„Vzdělávání učitelů pro inkluzivní praxi samo o sobě musí být chápáno a realizováno výhradně jako interdisciplinární, kooperativní a inkluzivní, aby budoucím pedagogům poskytovalo bezprostřední osobní zkušenost s těmito modalitami vzdělávací praxe.“
(Hájková, Strnadová, 2010, s. 106)

V důsledku změn pohledu na edukaci dětí se SVP se mění i postavení učitelů a speciálních pedagogů a charakter jejich úkolů při výchově a vzdělávání těchto dětí. Stále častěji se ve školách zřizují pozice školních speciálních pedagogů a školních psychologů. Všichni učitelé postupně rozšiřují svou přípravu o základní poznatky z oboru speciální a inkluzivní pedagogiky (Lechta, 2016).

PRAKTICKÁ ČÁST

1 Cíl a výzkumné otázky

Cílem výzkumu bylo zmapovat, jak jsou vybrané běžné MŠ v Třebíči a blízkém okolí připraveny na inkluzivní vzdělávání.

Pro rozvoj inkluze musí být ve školách budována inkluzivní kultura, tvořena inkluzivní politika a rozvíjena inkluzivní praxe. V závislosti na těchto třech oblastech bylo dalším cílem zodpovězení následujících výzkumných otázek:

- I. **Otázka:** Jaká je informovanost učitelek běžných mateřských škol o konceptu inkluzivního vzdělávání?
- II. **Otázka:** Jaké jsou zkušenosti učitelek se začleňováním dětí se SVP do běžných MŠ?
- III. **Otázka:** Jsou v mateřských školách budovány společné inkluzivní hodnoty a vztahy?
- IV. **Otázka:** Odráží se koncept inkluze v plánování školy?
- V. **Otázka:** Aplikují mateřské školy praktické postupy vedoucí k podpoře různorodost dětí?
- VI. **Otázka:** Jak si učitelky běžných MŠ představují inkluzivní mateřskou školu?

2 Metodika práce

Pro dosažení stanoveného hlavního cíle jsem zvolila kombinaci kvantitativního výzkumu a výzkumem kvalitativním. Kvantitativní výzkum jsem prováděla prostřednictvím dotazníků. Pro zodpovězení poslední výzkumné otázky jsem společně s dotazníkovým šetřením použila metodu expertního rozhovoru

Při provádění kvantitativního výzkumu je hlavním cílem získání co největšího počtu záznamů od velkého množství respondentů, kterým byly tyto údaje zaslány. Kladené otázky by měly být pro respondenta srozumitelné a především časově nenáročné.

Dotazníková metoda sběru dat je považována za nejčtenější formu zjišťování záznamů. V dotazníkovém šetření jde o dotazování osob, které písemnou formou odpovídají na kladené otázky. Ty mohou být uzavřené, kdy se respondentům nabízí volba výběru z několika možností. Nebo se použijí otevřené otázky, ve kterých respondent rozhoduje o své odpovědi a jejím obsahu. Dotazníkové šetření se nejčastěji používá kvůli časové a finanční nenáročnosti a určité anonymitě. Při této formě výzkumu je nutné brát v potaz to, že respondenti nemusí odpovídat pravdivě, nýbrž náhodně odpovídají dle toho, co považují za správné. Data, která získáme z dotazníků, jsou tím pádem i méně věrohodná (Gavora, 2000; Ferjenčík, 2010).

Abych lépe zjistila, jak se v této oblasti orientují samotné ředitelky, využila jsem metodu kvantitativního výzkumu. V tomto případě jsem konkrétně zvolila expertní rozhovory, které jsou podle Flicka (2009, s 166) používány tehdy, jedná-li se „o cílovou skupinu - zaměstnance či členy organizace se specifickou funkcí a se specifickou (profesionální) zkušeností a znalostmi.“

3 Organizace výzkumného šetření

Při vytváření otázek jsem vycházela z oficiálního dotazníku „Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání“, který je dostupný na webových stránkách Národního ústavu odborného vzdělávání. Pro vytvoření zmiňovaného dotazníku byly použity údaje z publikace „Ukazatel inkluze“. Publikace slouží jako prostředek, podle něhož se ve školách zjišťuje míra inkluze a exkluze. *„Míru inkluze a exkluze zkoumáme pomocí tří vzájemně propojených oblastí, které jsou součástí rozvoje školy: budování inkluzivní kultury, tvorba inkluzivní politiky a rozvíjení inkluzivní praxe.“* (Booth, Ainscow, 2007)

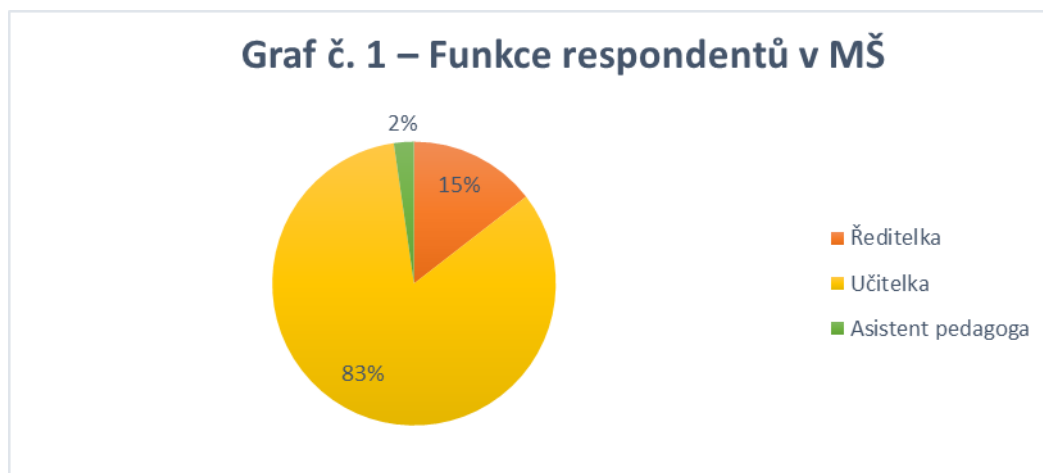
Zmiňovaný dotazník je sestaven tak, aby zkoumal všechny tři zmíněné oblasti. I já jsem tedy v tomto rozdělení pokračovala a využila jej do svého dotazníku. Protože je původní dotazník určen především pro základní školy, musela jsem otázky přizpůsobit pro prostředí mateřských škol. Protože je koncept inkluze velmi aktuální a jak už jsem v úvodu zmínila, potýká se převážně s negativními ohlasy a obavami, přidala jsem do svého dotazníku ještě další oblast, kde mohli pedagogičtí pracovníci vyjádřit své osobní názory na inkluzivní vzdělávání.

Použitý dotazník byl rozdělen na čtyři oblasti. Celkem jsem použila 25 otázek, z nichž je 23 uzavřených a 2 otevřené. Z telefonicky oslovených 32 mateřských škol na Třebíčsku, souhlasilo s provedením výzkumu pouze 24. Do těchto 24 mateřských škol jsem dohromady rozdala 171 dotazníků. Vrátilo se mi jich celkem 131, což činí 78 %.

3.1 Analýza výsledku dotazníkového šetření

V této kapitole se budu věnovat analýze jednotlivých položek dotazníku. První tři otázky jsem zvolila proto, abych si vytvořila lepší přehled o respondentech.

Dotazníková položka číslo 1: Jakou pozici v MŠ zastáváte?



Z grafu lze jasně vyčíst, že nejvíce respondentů pochází z řad učitelek, kterých bylo celkem 109 (83 %). Pouze 19 dotazovaných (15 %) zastává funkci ředitelky a jen 3 dotazníky vyplnili (2 %) asistenti pedagoga.

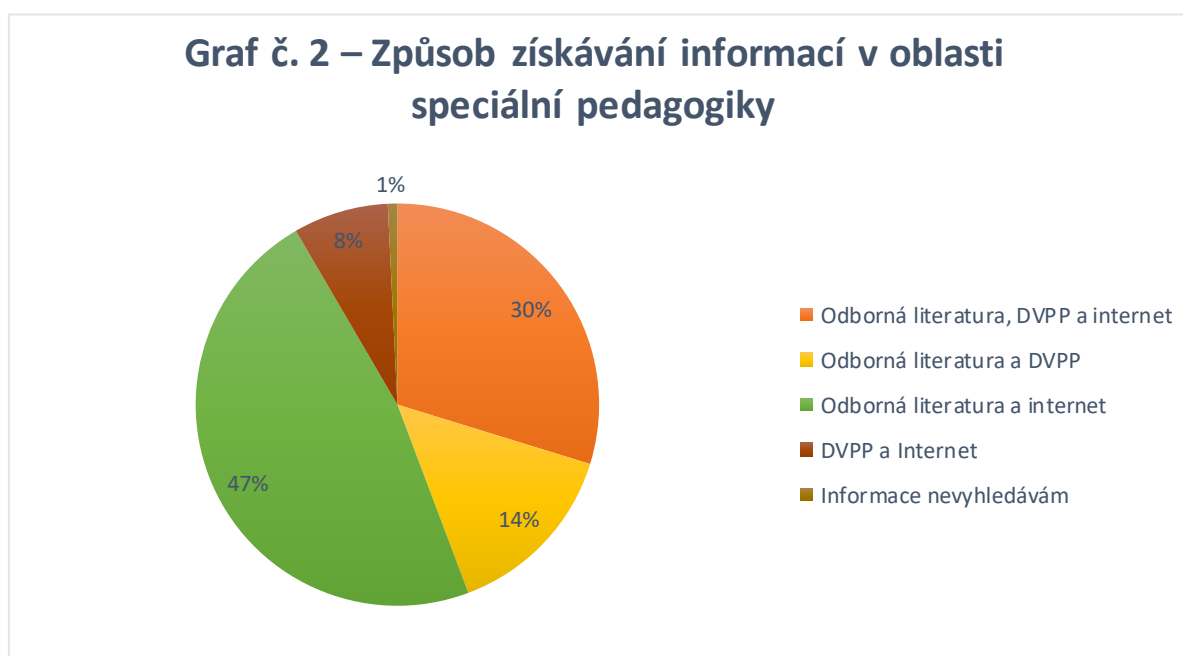
Dotazníková položka číslo 2: Kolik je Vám let?

Ve druhé otázce jsem se dozvěděla, že celkem 46 respondentů, tedy nejvíce, se pohybuje ve věkové skupině od 26 do 35 let (35 %). O 11 méně (27 %) spadá do kategorie od 36 do 45 let. Věkové rozmezí od 46 do 55 let je zastoupeno 25 lidmi (19 %) a nejmladší skupinu od 18 do 25 let vyplňuje 16 členů (12 %). Nejméně dotazníků vyplnili pedagogičtí pracovníci ve věku nad 56 let, těch bylo pouze 9 (7 %).

Dotazníková položka číslo 3: Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Na otázku ohledně dosaženého vzdělání odpovědělo 62 dotazovaných (47 %), jež mají vystudovanou pouze střední školu. Vyšší odbornou školu studovalo 10 učitelek (8 %) a bakalářského titulu jich dosáhlo 36 (27 %). Magisterské studium absolvovalo zbylých 23 pracovník (18 %).

Dotazníková položka číslo 4: Jakým způsobem získáváte informace v oblasti speciální pedagogiky?



U této otázky bylo možné kombinovat více možností. Graf je vyhotoven ze vzniklých kombinací těchto odpovědí. Bez mála polovina respondentů, to znamená 62 z nich (47 %), odpověděla, že informace vyhledává v odborné literatuře a internetu.

Dotazníková položka číslo 5: Jaké vzdělání je dle Vašeho názoru pro dítě se SVP v předškolním věku lepší?

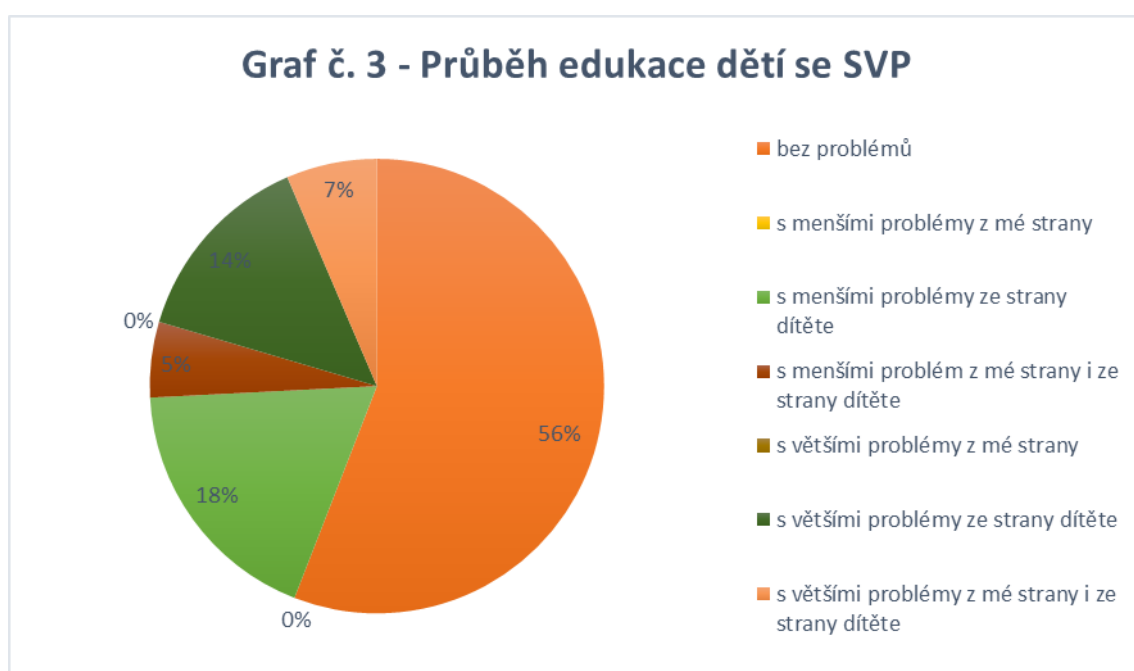
Cílem této otázky bylo zjistit, k jakému vzdělávání dětí se SVP se učitelky mateřských škol více přiklánějí. 53 respondentek (40 %) odpovědělo, že jsou pro vzdělávání těchto dětí v běžných mateřských školách. Větší počet respondentek - 78 (60 %) souhlasilo se vzděláváním ve speciálních mateřských školách.

Dotazníková položka číslo 6: Máte osobní zkušenost s edukací dítěte se SVP?

Většina dotazovaných zde odpověděla, že již tyto zkušenosti má. Konkrétně 93 pedagogů (71 %) již někdy vzdělávalo dítě se SVP a zbylých 38 (29 %) zatím ne.

Dotazníková položka číslo 7: Jak probíhala edukace dítěte se SVP?

(odpověď uvedli pouze ti, kteří v předchozí položce vybrali možnost a) Ano)



Z 93 pedagogických pracovníků, kteří mají předchozí zkušenost s edukací dětí se SVP, uvedlo 52 (56 %), že tato edukace probíhala bez problémů. 17 respondentů (18 %) tvrdí, že edukace probíhala s menšími problémy ze strany dítěte a v dalších 13 případech (14 %) probíhala edukace s většími problémy ze strany dítěte. S menšími problémy ze strany učitele i dítěte probíhala edukace v 5 případech (5 %) a 6

respondentů (7 %) řeklo, že při edukaci měli větší problém jak oni tak i dítě. Nikdo nevedl, že by byly problémy pouze z jeho strany.

Dotazníková položka číslo 8: Jaký je Váš osobní názor na inkluzivní vzdělávání?

V tomto případě se jednalo o jednu z dvou použitých otevřených otázek. Tato otázka měla za úkol zjistit, jaký názor na inkluzivní vzdělávání zastávají dnešní pedagogičtí pracovníci.

92 respondentů (70 %) vyjádřilo negativní postoj k inkluzi. Podle 7 % respondentů nejsou v České republice vhodné podmínky pro inkluzivní vzdělávání. *„V ČR nejsou vytvořeny podmínky pro inkluzi, není domyšlené vzdělávání pedagogů, prostory, vybavení, asistenti – vše příliš složité.“* V některých mateřských školách jsou třídy sportovně zaměřené třídy. 3 ze 131 pedagogických pracovníků, že nejsou zastánci inkluze právě kvůli tomu, že jejich třída sportovně založena. *„Vzhledem k zaměření třídy (sportovní) nejsem zastáncem inkluze. Pokud ano, tak pouze s asistentem. Chybí finanční zajištění.“* *„Nejsou zajištěny podmínky a na nich nejvíce záleží.“* 18 % respondentů se domnívá, že by inkluze měla špatný dopad na děti. *„Spíše negativní názor. Děti se spec. potřebami potřebují jiný prostor než ostatní „zdravé“ děti. Spíše ztráta pozornosti – soustředěnosti – dětem se nedostane maximální vých. péče v obou směrech.“* *„Myslím, že při současných počtech dětí ve třídách a dvou učitelkách by byla narušena a částečně omezena výchovně vzdělávací práce s dalšími dětmi.“* *„Přibývá dětí s poruchami chování – nedostatek času rodičů, málo se jim věnují, nespolupracují s MŠ. Nepřijímají názor odborníka.“*

39 respondentů (30 %) uvedlo, že s inkluzivním vzděláváním souhlasí pod podmínkou splnění určitých podmínek. *„Ano, jsme pro, ale je potřeba snížit počet dětí ve třídě.“* *„Pokud by bylo dobře zabezpečeno, tak kladný.“* *„Když dostaneme nějaký peníze od státu, tak nebudem mít problém někoho inkludovat.“*

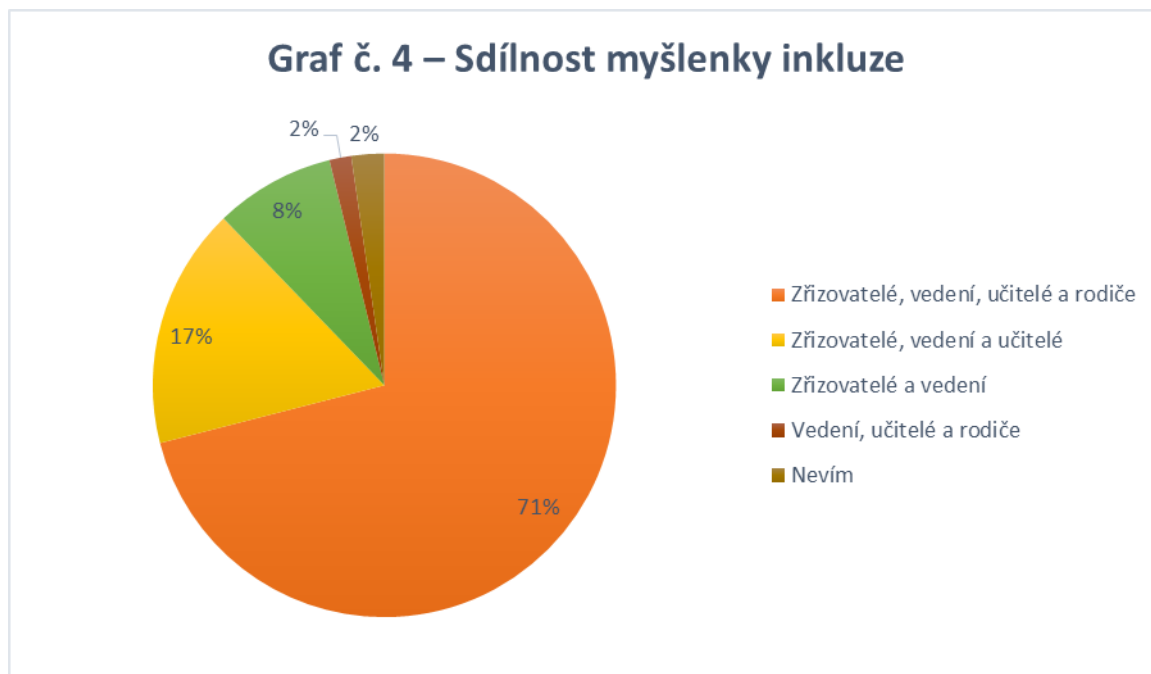
Dotazníková položka číslo 9: Myslíte si, že je Vaše MŠ připravena na inkluzi?

98 respondentů (75 %) uvedlo, že si myslí, že jejich MŠ není připravena na inkluzi. Zbýlých 33 dotazovaných (25 %) tvrdí, že jejich škola je připravena na inkluzi.

Dotazníková položka číslo 10: Je Vaše MŠ otevřená pro všechny děti včetně dětí s postižením, Romů, uprchlíků a žadatelů o azyl?

Patnáctou otázkou začíná druhá část dotazníku. Respondentů jsem se ptala, zda je jejich MŠ otevřená všem dětem. Z výsledků šetření bylo patrné, že většina školek je otevřená všem. Takto kladně odpovědělo 88 % dotazovaných. 28 (21 %) uvedlo odpověď ano a 86 (67 %) spíše ano. 11 respondentů (7 %) využilo neutrální odpověď neví a pouze 6 (5 %) tvrdí, že spíše ne. Odpověď nevedl nikdo (0 %).

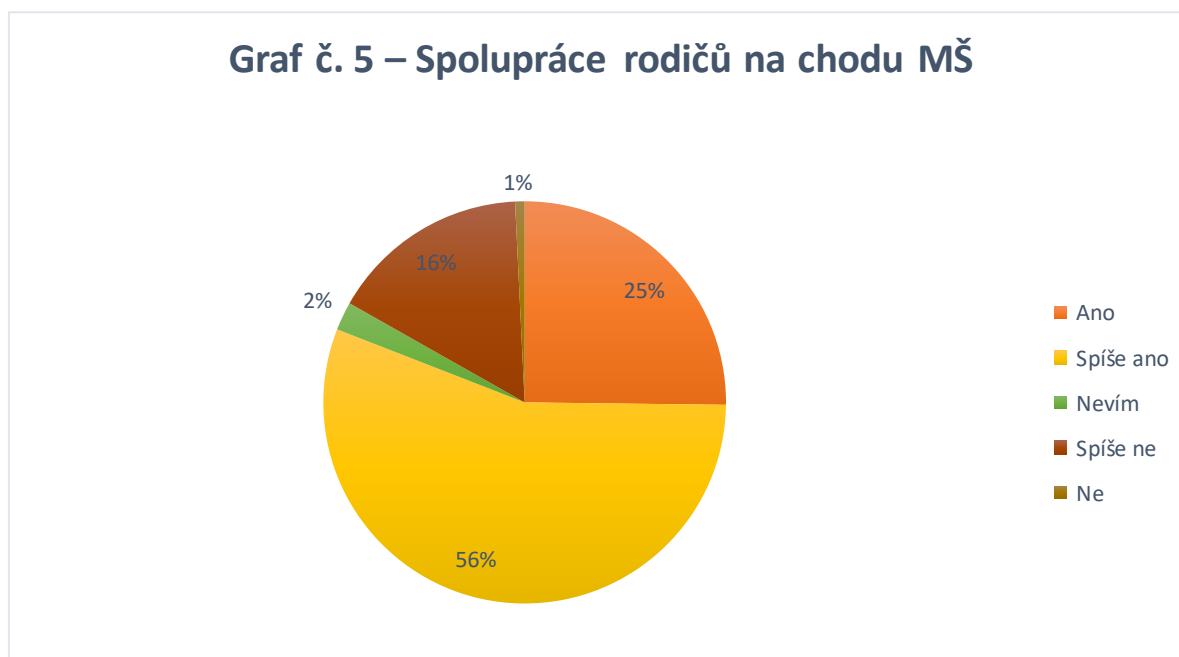
Dotazníková položka číslo 11: Kdo všechno sdílí ve Vaší MŠ myšlenku inkluze?



Stejně jako u čtvrté otázky i zde bylo možné zvolit více odpovědí. Při tvorbě grafu jsem vycházela ze vzniklých kombinací. 93 respondentů (71 %) odpovědělo, že myšlenku inkluze sdílí jak zřizovatelé, vedení, učitelé, ale i rodiče. Dalších 22 (17 %) již

vynechalo možnost rodiče. Objevila se i možnost, že tuto myšlenku sdílí pouze zřizovatelé a vedení. Tuto odpověď uvedlo 11 dotazovaných (8 %). Třikrát (2 %) se objevila odpověď nevím. A ve dvou případech (2 %) byly uvedena sdílnost mezi vedením, učiteli a rodiči.

Dotazníková položka číslo 12: Spolupracují rodiče na chodu MŠ?



Pomocí této otázky jsem zjišťovala, zda je běžná spolupráce rodičů na chodu MŠ. 73 učitelů (56 %) uvedlo, že spíše ano a 33 (25 %) jich uvedlo odpověď ano. To znamená, že z 81 % rodiče spolupracují. Zbýlých 19 % zabírá převážně odpověď spíše ne, kterou uvedlo 21 dotazovaných (16 %), dále pak možnost nevím – 3 (2 %) a v jednom případě (1 %) byla použita odpověď ne.

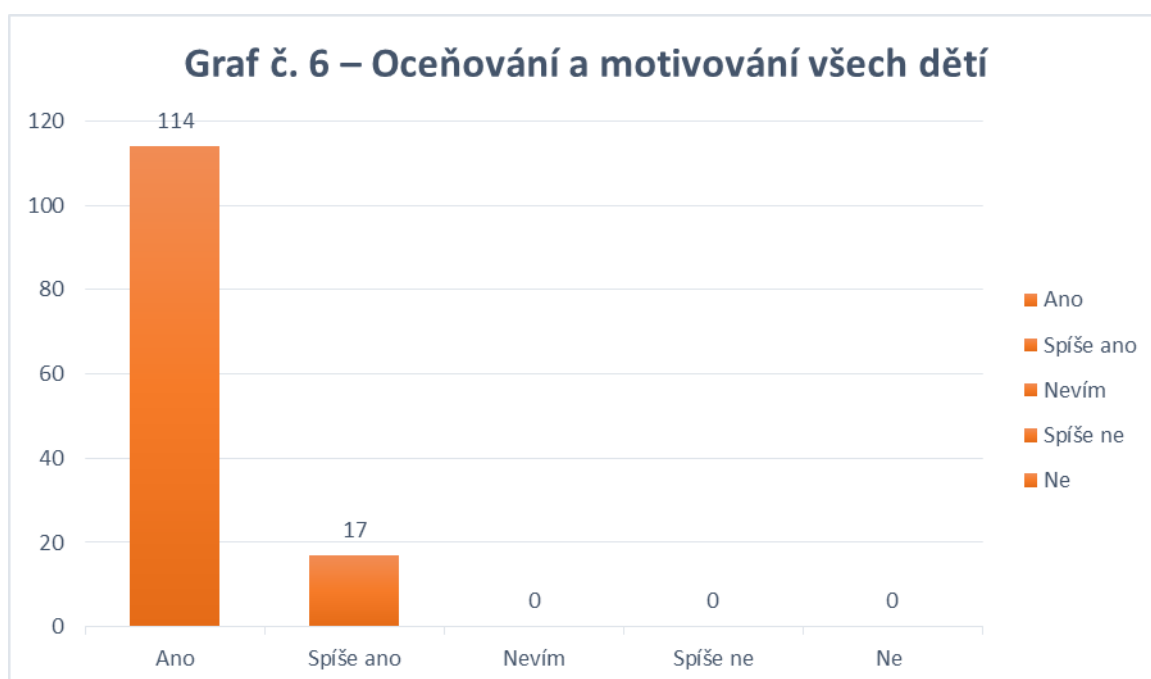
Dotazníková položka číslo 13: Spolupracují spolu zaměstnanci ve Vaší MŠ dobře?

Při vyhodnocení další položky jsem zjistila, že i spolupráce mezi zaměstnanci je ve většině případů dobrá. V 80 % byla uvedena kladná odpověď. Odpověď ano využilo 19 respondentů (14 %) a spíše ano dalších 86 (66 %). 16 učitelů (12 %) tvrdí, že v jejich MŠ spíše není dobrá spolupráce a 10 (8 %) neví. Odpověď ne neuvedl nikdo (0 %).

Dotazníková položka číslo 14: Snažíte se ve Vaší třídě odstraňovat překážky v zapojení dětí s individuálním problémem?

Téměř jednoznačně se respondenti shodli v odpovědi na devatenáctou otázku. 99 % z nich odpovědělo kladně. 102 (78 %) uvedlo odpověď spíše ano a 27 (21 %) zas odpověď ano. Pouze ve dvou (1 %) případech se objevila odpověď spíše ne. Zbylé dvě odpovědi nevím a nebyly použity.

Dotazníková položka číslo 15: Jsou všechny děti ve Vaší MŠ stejně oceňovány a motivovány?

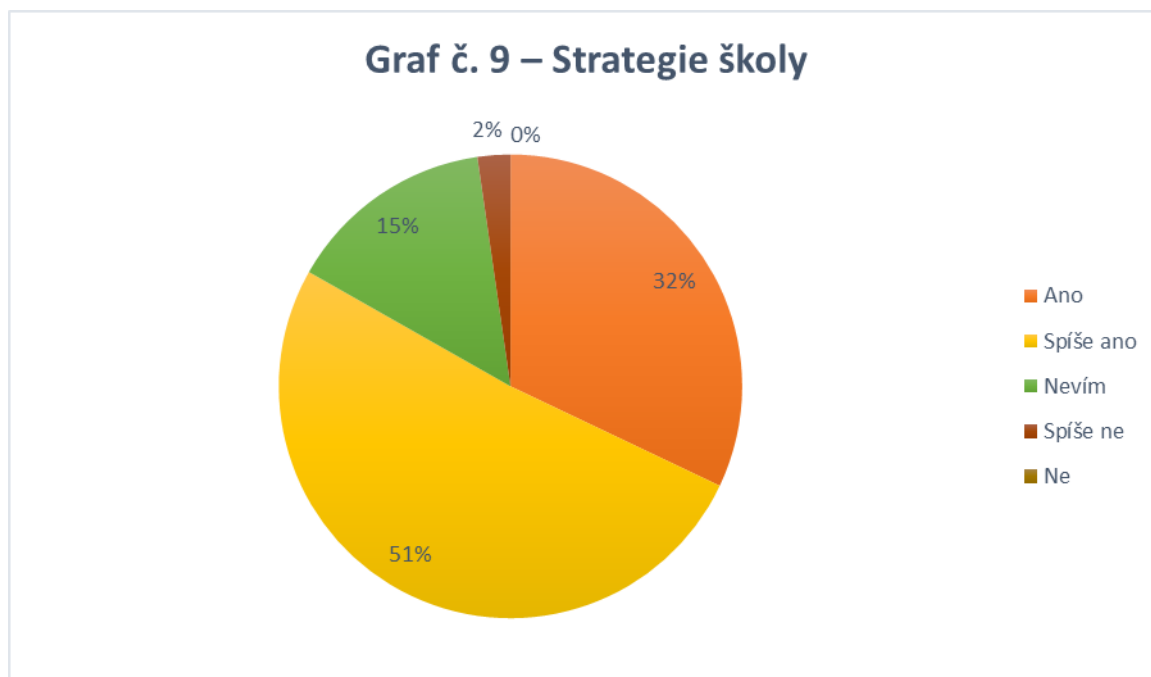


Dvacátý graf jasně ukazuje, že ve všech školkách jsou děti stejně oceňovány a motivovány. To vyplývá z odpovědí, kdy 114 respondentů (87 %) uvedlo možnost ano a zbylých 17 (13 %) zas odpověď spíše ano.

Dotazníková položka číslo 16: Je ve Vaší MŠ vypracovaný funkční a co nejotevřenější informační systém? Tzn. že jsou všem, kdo patří k životu školy, včas a srozumitelně poskytovány informace, které se jich týkají (např. pomocí nástěnky, webových stránek, SMS nebo e-mailu, kalendáře apod.)?

Tato otázka se zabývá problematikou informačního systému. 101 respondentů (77 %) uvedlo, že jejich MŠ vypracovává funkční a co nejotevřenější informační systém. Dalších 23 (18 %) uvedlo odpověď spíše ano a pouze 7 dotazovaných (5 %) uvedlo, že jejich školka takový informační systém spíše nevypracovává. Zbýlé dvě odpovědi nevím a ne byly využity.

Dotazníková položka číslo 17: Má Vaše škola písemně zpracovanou strategii, vyhodnocuje podle ní pravidelně svoji práci a případně tento dokument přizpůsobuje aktuálním zjištěním?



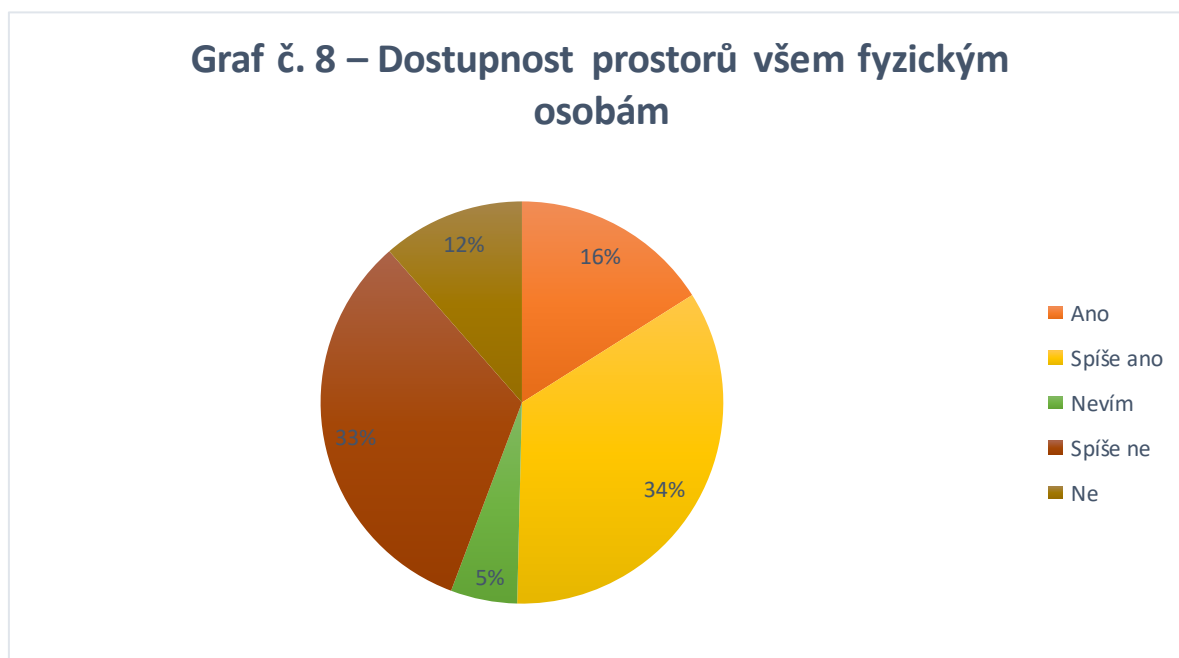
Devátá otázka již spadá do třetí části dotazníku. 83 % dotazovaných odpovědí bylo kladných, přičemž 42 (32 %) respondentů s jistotou uvedlo, že jejich mateřská škola má písemně zpracovanou strategii, podle které pravidelně vyhodnocuje svoji práci a případně tento dokument přizpůsobuje aktuálním zjištěním. Nejvíce byla zastoupena

odpověď spíše ano, takto odpovědělo 67 pedagogů (51 %). V devatenácti případech (15 %) byla uvedena také odpověď nevím. Odpověď ne nevyužil nikdo (0 %), ale spíše ne označili 3 lidé (2 %).

Dotazníková položka číslo 18: Strategii školy vytváří?

V návaznosti na předchozí otázku jsem se dále dotazovala, kdo zmíněnou strategii vytváří. 115 respondentů (88 %) uvedlo, že na vytváření strategie školy spolupracuje vedení s učiteli. V dalších třinácti případech (10 %) strategii vypracovává samo vedení školy. Zbývá 3 pedagogové (2 %) využili odpověď nevím.

Dotazníková položka číslo 19: Jsou všechny prostory Vaší MŠ fyzicky dostupné všem osobám?

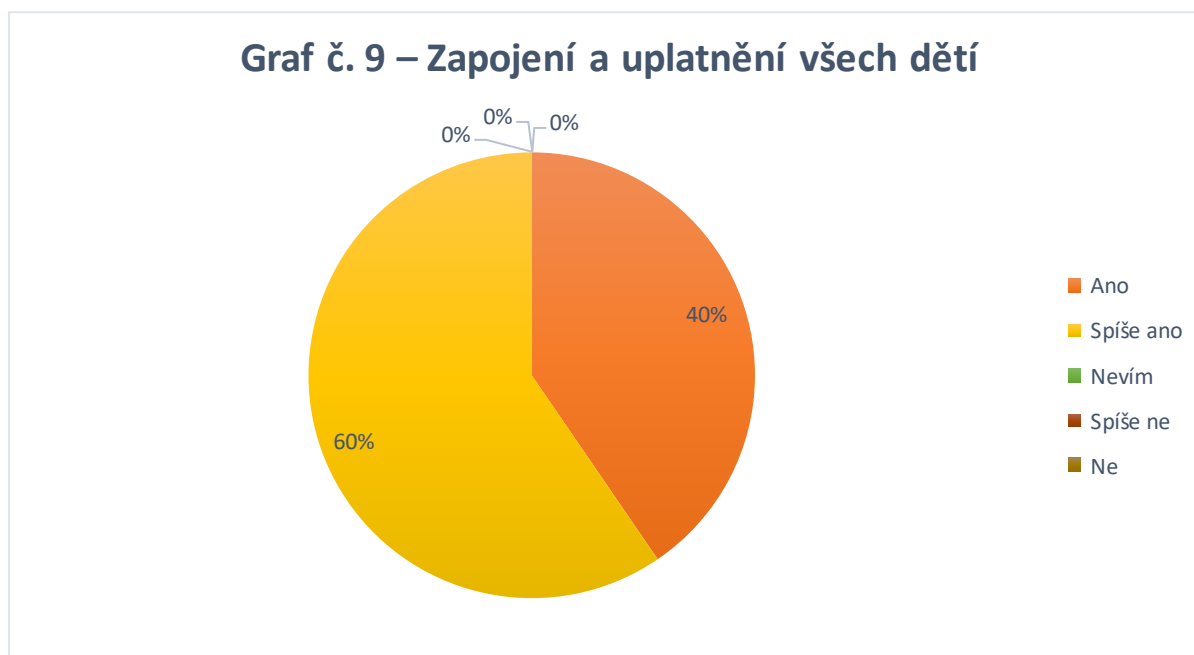


Odpovědi na tuto otázku byly všelijaké. Přesnou polovinu zastoupily kladné odpovědi. 21 dotazovaných (16 %) uvedlo odpověď ano a 45 (34 %) spíše ano. Druhou polovinu z větší části tvořila odpověď spíše ne – 43 (33%). Patnáctkrát (12 %) se objevila odpověď ne a zbylých 7 respondentů (5 %) neví, zda jsou prostory v jejich MŠ dostupné všem.

Dotazníková položka číslo 20: Dbá Vaše MŠ o to, aby byly přijímány všechny děti ze spádové oblasti?

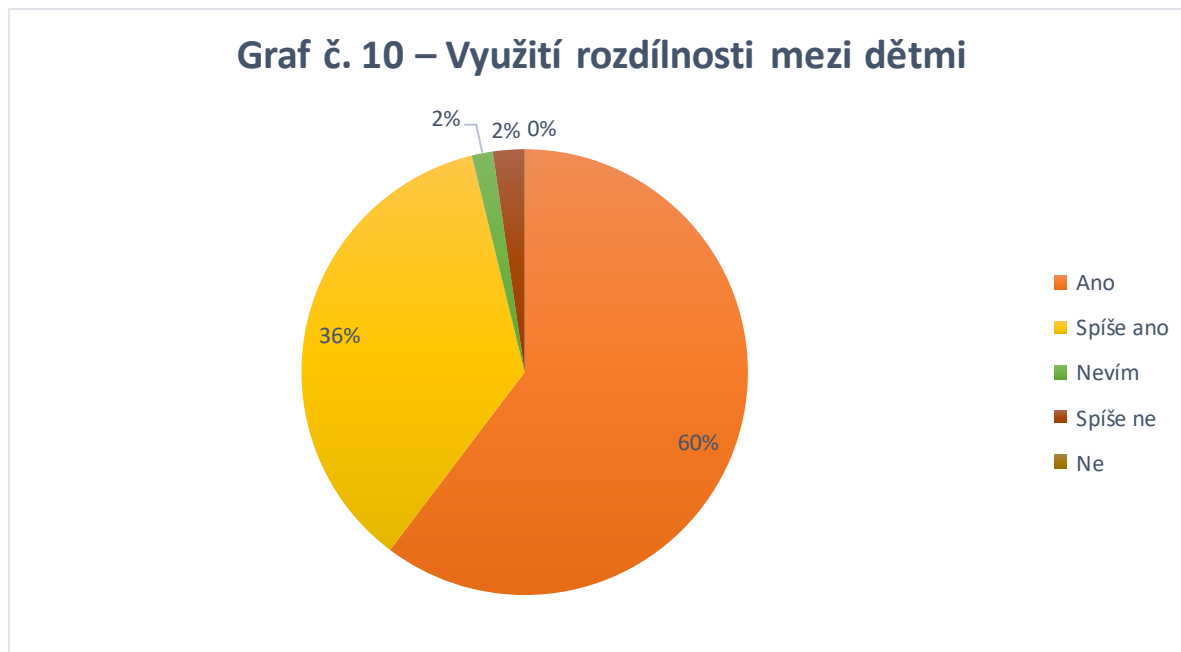
Čtrnáctá otázka se zabývá spádovostí. Opět převažují kladné odpovědi. 13 dotazovaných (10 %) uvedlo odpověď ano a 71 (54 %) jich uvedlo spíše ano. 43 respondentů (33 %) pravděpodobně v této oblasti nemá příliš přehled a proto využili odpověď nevím. Odpověď spíše ne se objevila pouze čtyřikrát (3 %) a možnost ne nevedl nikdo.

Dotazníková položka číslo 21: Plánujete pro Vaší třídu aktivity tak, aby se mohly zapojit a uplatnit všechny děti?



Otázkou číslo 22 začíná poslední oddíl dotazníku, ve kterém jsou uvedeny otázky týkající se praxe. Tato otázka zkoumá, zda učitelé plánují aktivity tak, aby měly všechny děti možnost se zapojit a uplatnit. Z šetření vyšlo, že ve všech školách jsou aktivity takto plánovány.

Dotazníková položka číslo 22: Využíváte ve Vaší třídě rozdíly mezi dětmi jako zdroj pro učení?

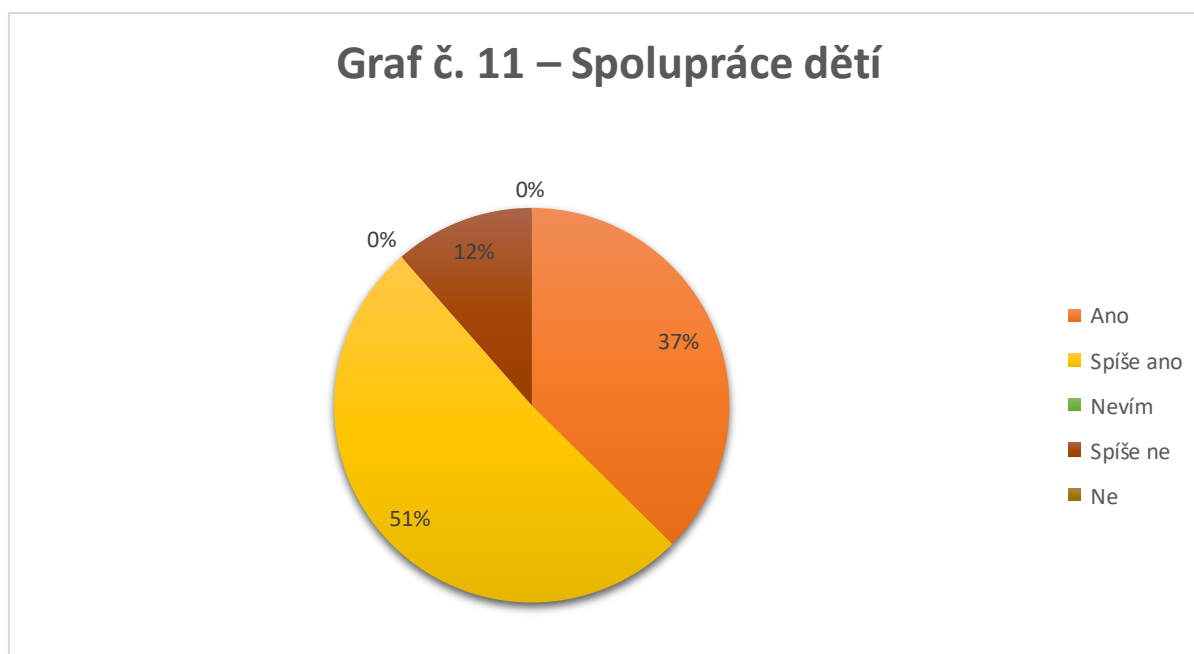


Ve dvacáté třetí otázce jsem dostala již po několikáté převážně kladnou odpověď. Celkem 126 respondentů vybralo jednu ze souhlasných odpovědí – 79 (60 %) ano a 47 (36 %) spíše ano. Avšak 3 pedagogové (2 %) tvrdí, že se ve své třídě těchto odlišností nevyužívají. Zbývá 2 respondenti (2 %) zvolili odpověď nevím.

Dotazníková položka číslo 23: Jste si vědom/a, že děti se SVP potřebují často více času na většinu činností?

Všech 131 dotazovaných pedagogických pracovníků (100 %) potvrdilo, že má podvědomí o tom, že děti se SVP potřebují na své činnosti více času než děti intaktní.

Dotazníková položka číslo 24: Spolupracují spolu děti ve Vaší třídě?



Dvacátou pátou otázkou jsem se pedagogů dotazovala, zda spolu děti v jejich třídách spolupracují. Odpověď ano vybralo 49 dotazovaných (37 %) a spíše ano pak dalších 67 (51 %). Zbýlých 15 pedagogů (12 %) tvrdí, že v jejich třídě děti spíše nespolupracují. Odpověď nevím a ne nevybral nikdo.

Dotazníková položka číslo 25: Jak si představujete inkluzivní mateřskou školu?

Účelem poslední otázky bylo zjistit, jak podle pedagogických pracovníků z běžných mateřských škol vypadá inkluzivní mateřská škola. Respondenti zde měli možnost vlastními slovy vyjádřit svoji představu. Pouze v 73 (56 %) navrácených dotaznících byla tato položka vyplněna. 57 respondentů ve své odpovědi uvedlo, že je nutné, aby škola měla dostatečné finanční prostředky. „Aby mohla být školka inkluzivní, musí na to mít finance, musí se upravit prostředí a rodiče musí začít lépe spolupracovat.“

43 % respondentů v odpovědi zmínilo nutnost bezbariérového přístupu. 20 dotazovaných také uvedlo, že v inkluzivní MŠ je snížený počet dětí ve třídách. „Takováhle školka musí mít menší počet děček ve třídách, musí mít peníze na pomůcky a bezbariérový přístup.“ V pěti případech bylo uvedeno, že se jedná o školu, kde

„...jsou společně vychovávány děti s různým původem, mateřským jazykem, postižením, atd..“ „Taková škola, kde jsou zajištěny podmínky pro edukaci všech dětí bez jakéhokoliv rozdílu. V případě potřeby je součástí třídy asistent pedagoga. Při inkluzi postižených dětí si myslím, že je fakt důležité, aby bylo ve třídě méně dětí.“

3.2 Analýza výsledku expertních rozhovorů s ředitelkami MŠ

Ve vybraných pěti mateřských školách jsem provedla krátké rozhovory, které byly určeny k doplnění výzkumu. Ředitelky těchto školek jsem požádala, aby mi řekly: „*Jak si představujete inkluzivní mateřskou školu?*“. Tato otázka je zároveň poslední položkou v dotazníku. Ačkoliv se odpovědi ředitelek lišily v rozsahu, často se shodovaly v určitých názorech. V následující části uvedu několik podle mého názoru nejzajímavějších názorů z jednotlivých rozhovorů a ty také vzájemně porovnám.

Z názoru první oslovené ředitelky byly patrné obavy z inkluzivního vzdělávání. To soudím podle toho, že podle jejího názoru „*...ne každá mateřská škola by měla být inkluzivní*“. Při zdůvodňování tohoto tvrzení zmiňuje nutnost personálního posílení, úpravu věcného prostředí a také finanční náročnost. Patrně si ovšem neuvědomuje, že v případě inkluze nějakého žáka by škola byla podpořena a přizpůsobena inkluzi podle podmínek, které jsou uvedeny ve Vyhlášce č. 27/2016. Zajímavý je také její názor na asistenty, kterých podle ní není mnoho, nebo nejsou jejich kvality příliš vysoké, protože „*pokud je to člověk úplně mimo obor a jenom projde nějakým kurzem, tak on se dostává do situace, kdy neví vůbec jak s tím dítětem pracovat a zvláště s dítětem, které potřebuje velmi specifické vedení*“. Následně vyjádřila další obavu, která se tentokrát týkala problému s nedostatkem času na vytvoření vhodných podmínek v případě zápisu dítěte se SVP. „*Problém je v tom, že zápisy jsou v květnu. Pokud přijde takový rodič v květnu a opravdu by bylo potřeba připravit ty podmínky hodně specificky, tak toho času je málo. Protože pro to přijaté dítě prostě od září těžko asistenta seženete, když v září se teprve jde vyšetřovat a diagnostikovat. Takže ta škola jede dva až tři měsíce prakticky úplně bez jakékoliv podpory. To zákon prostě neřeší.*“ Dále se zmínila o inkluzi dítěte s autismem, v jehož případě by preferovala rok ve speciální mateřské škole, aby mělo možnost se adaptovat v kolektivu dětí. Kolektiv pětadvaceti dětí v běžné MŠ není vhodný, protože takové dítě zde podle jejích slov „*nemá možnost se někam tak intimně ukrýt, kdyby třeba to potřebovalo. Působilo by na něj strašně moc vjemů.*“ „*Naštěstí je hodně rodičů, kteří to chápou a vnímají to, že opravdu to speciální školství má svá pozitiva a ani zřizovatelé nás nikdy netlačili do toho, abychom vytvořili nějak uměle podmínky pro ty inkludované děti*“, uvedla v závěrečné části rozhovoru.

Ředitelka další mateřské školy především vyzdvihovala nutnost finanční podpory a potřeby asistenta, což stejně jako u předchozí ředitelky vypovídá o její nedostatečné informovanosti. Z rozhovoru lze velmi dobře vyčíst její nespokojenost s pedagogicko-psychologickými poradnami, především té v Třebíči. Doslova uvedla: „... oni tím, že to děcko diagnostikují u stolu, tak prostě tadyhle ty potíže nepoznaj.“ Tento problém by byl podle jejího názoru vyřešen, „kdyby přišli do prostředí tý školy a viděli to dítě, jak se chová, tak prostě by ho diagnostikovali úplně jinak.“ Vzhledem k jednotlivým druhům postižení nevidí problém v inkluzi dítěte s nějakou lehčí formou tělesného postižení. Oproti tomu však vyjádřila obavu a nespokojenost se začleněním dětí s většími psychickými a intelektovými problémy. To odůvodnila negativní zkušeností z praxe: „... když to dítě celej den piští a vřeští, tak děcka už chodily a říkaly paní učitelko, prosím vás, ať už neřve. A už jsme z toho byli všichni prostě hrozně uřícení.“ Dále také uvedla, že samotné vzdělání pedagogů není tak velký problém. Pokud má učitel praxi, tak se podle ní v této problematice orientuje. V případě nutnosti si potřebné informace načte. Celý rozhovor pak zakončila slovy: „Inkluzi ano, ale ne za každou cenu.“

Třetí oslovená ředitelka na moji otázku odpověděla sice krátce, avšak velice výstižně. Jediná se nezabývala pouze dětmi s postižením, ale zmínila vzdělávání dětí nadaných. Protože se jedná o velmi stručnou výpověď, uvedu ji zde celou. „Inkluzivní mateřská škola by měla být otevřená pro všechny děti bez rozdílu. To znamená, ať to budou děti s fyzickým nějakým postižením nebo nějakou/něčím kde bude potřeba kompenzace, nebo ať to bude po sociální stránce, psychické stránce. Určitě by měla být otevřená i cizincům. S čímž my třeba máme bohaté zkušenosti. Ale dle mého názoru by se v inkluzi nemělo zapomínat na děti nadané. S čímž my se teda taky snažíme pracovat. Snažíme se hodně i prosazovat právě to aby se na ty nadané děti nezapomínalo.“

Také následující paní ředitelka svoji odpověď shrnula velice krátce. Inkluzivní škola by podle ní měla mít především bezbariérový přístup. Z praxe zmínila zkušenost s integrací dětí s vážnějšími zdravotními problémy, které vyžadují zvýšený dohled. Dále uvedla nutnost proškoleného personálu a snížený počet dětí ve třídě, konkrétně „deset až patnáct“ dětí. Na závěr řekla, že by se měli „vybírat lidi co k tomu mají cit a trpělivost s takovýma dětma“.

Podle názoru poslední oslovené ředitelky je inkluzivní mateřská škola taková „škola, která je otevřena všem, bez rozdílu národnosti, kultury, nějakého postižení.“ S tím souvisí i nutnost bezbariérového přístupu, vytváření vzdělávacího programu pro děti, které „nemají český jazyk jako mateřský.“

4 Diskuze a závěrečné shrnutí

Na začátku šetření jsem si stanovila šest výzkumných otázek. Z analýzy výsledků šetření vyplynuly následující odpovědi:

Jaká je informovanost učitelek běžných mateřských škol o konceptu inkluzivního vzdělávání?

Z výsledků šetření je patrné, že ředitelky, učitelky i asistenti pedagoga v oslovených mateřských školách nejsou příliš dobře informovány o tom, co všechno s sebou koncept inkluzivního vzdělávání přináší. Kdybych posuzovala samotné výsledky, které vyplývají z uzavřených položek dotazníkového šetření, vypadalo by, že jsou školy téměř připraveny a nemají ve většině případů s ničím problémem. Avšak z jejich osobních názorů, které měli možnost vyjádřit k tématu prostřednictvím odpovědí na otevřené otázky, je patrné, že se v tomto směru příliš neorientují. Na mě samotnou jejich odpovědi působí velmi zmateně. Téměř 70 % dotazovaných učitelek argumentuje tím, že škola nemá dostatečné finance na to, aby si mohla dovolit všechny drahé pomůcky nebo mohla zaměstnat asistenta pedagoga. Přičemž je dáno, že pokud se jedná o přiznaná podpůrná opatření, je jejich financování jasně definováno ve Vyhlášce č. 27/2016 (viz. příloha č.3).

Jaké mají učitelky zkušenosti se začleňováním dětí se SVP do běžných tříd MŠ?

Z dotazovaných 131 pedagogických pracovníků mělo celkem 93 již nějaké zkušenosti s edukací dětí se SVP. Ne vždy byly jejich zkušenosti dobré. Třináct z nich uvedlo, že se potýkaly s velkými problémy a dalších 17 se potýkalo s menšími problémy ze strany dítěte. Překvapilo mě, že pouze pět učitelek přiznalo problémy jak ze své strany, tak i ze strany dítěte. Zbylých 52 dotazovaných tvrdí, že edukace těchto dětí probíhala bez problému. Avšak i přes to, že jejich zkušenosti jsou z větší části dobré, přiklání se 60% z nich ke vzdělávání těchto dětí ve speciálních školách. To, že učitelky upřednostňují zařazení dětí se SVP do speciálních škol, vypovídá podle mého názoru také o tom, že samy cítí to, že nejsou připraveny poskytnout těmto dětem dostatečnou péči, která jim je nabízena ve speciálních zařízeních.

Zda a jak jsou v mateřských školách budovány společné inkluzivní hodnoty a vztahy?

Touto otázkou jsem chtěla zjistit, zda a jak je v jednotlivých školách budována inkluzivní kultura. „V této oblasti jde o vytvoření bezpečné, vstřícné, spolupracující a podnětné komunity, kde je každý vnímán jako jeden ze základních kamenů pro dosažení nejlepších výsledků všech jejích členů.“ (Booth, Ainscow, 2007) Více jak tři čtvrtiny dotazovaných, mi na všechny otázky v této oblasti odpovědělo kladně. 114 ze 131 respondentů se domnívá, že je jejich škola otevřena všem dětem bez ohledu na jejich původ. Inkluzivní myšlenku sdílí podle 93 ze 131 dotazovaných zřizovatelé škol společně s vedením, učiteli a rodiči, ale dalších 22 respondentů také uvedlo, že tuto myšlenku s nimi nesdílí rodiče. Spolupráce rodičů na chodu MŠ je dle mého názoru velmi důležitá, avšak 17 % dotazovaných tvrdí, že rodiče s nimi vůbec či téměř vůbec nespolečně spolupracují. Aby mohli rodiče lépe spolupracovat, musí být také dobře a včas informováni. Proto by každá škola měla mít vypracovaný funkční informační systém. Ze 131 respondentů 7 uvedlo, že tento systém vypracovaný nemají. Spolupráce mezi pracovníky MŠ není až tak alarmující. Musím brát ovšem v potaz to, že v inkluzivní MŠ by měla probíhat spolupráce nejen mezi pedagogickými pracovníky v rámci jedné třídy, ale v rámci celé MŠ. Protože jsem tuto otázku blíže nespécifikovala, nepovažuji výsledky z ní vycházející za relevantní. Pro edukaci dětí s individuálními vzdělávacími problémy jakéhokoliv typu je velmi důležité, aby jejich pedagog odstraňoval všechny překážky, které by bránily v zapojení dítěte do výchovně-vzdělávacího procesu. Také musí být tyto děti motivovány a oceňovány stejně jako děti intaktní. Tyto podmínky jsou splněny ve všech případech s výjimkou dvou, kdy respondenti uvedli, že v jejich MŠ se nesnaží odstraňovat překážky v zapojování dětí s individuálními vzdělávacími problémy.

Zda se koncept inkluze odráží v plánování školy?

„Zde je snahou zajistit, aby myšlenka inkluze nechyběla v žádném aspektu školního plánování. Všechny plány jsou zpracovány v duchu podněcování zapojení studentů a učitelů od chvíle, kdy překročí práh školy, vztahují se na všechny studenty v dané lokalitě a minimalizují vylučovací tlaky. Všechny koncepce naplňují jasnou strategii změny.“ (Booth, Ainscow, 2007)

Podle 83 % dotazovaných má jejich MŠ vytvořené strategie, podle kterých pravidelně vyhodnocují svoji práci, a případně ji přizpůsobuje aktuálním zjištěním. Zbytek respondentů neví, zda jsou strategie u nich vytvořeny, což opět vypovídá o nedostatečné informovanosti učitelek. Aby tyto strategie byly co nejlepší, je vhodné, aby na jejich vytváření spolupracovalo vedení školy společně s učiteli. Tímto způsobem strategie tvoří 115 dotazovaných. Myslím si, že v každé škole, nejen té inkluzivní, měly být takto vypracované strategie. Inkluzivní škola také musí umožňovat přístup všem bez omezení. V nejlepším případě by bylo vhodné, aby tato škola byla bezbariérová, což je podle uvedených otevřených odpovědí velký problém. Hlavním důvodem je opět finanční náročnost takovéto přestavby. Pouze polovina respondentů uvedla, že jsou v jejich MŠ prostory přístupné všem osobám. Během vybírání dotazníků z mateřských škol mě dvě ředitelky upozornily na fakt, že není zatím ze zákona dáno, aby školy přijímaly děti ze spádové oblasti. Avšak podle Bootha a Ainsowa je to jedena z podmínek, které by inkluzivní škola měla splňovat. Otázka spádovosti samotné učitelky zřejmě moc nezajímá, protože 43 z nich uvedlo, že neví, zda jejich MŠ dbá na přijímání dětí ze spádové oblasti.

Zda mateřské školy aplikují praktické postupy vedoucí k podpoře různorodost dětí?

„V této oblasti jde o vytváření praktických postupů, které zohledňují inkluzivní kulturu a politiku školy. Výuka reaguje na různorodost studentů. Studenti jsou podněcováni k tomu, aby se aktivně zapojili do všech aspektů vzdělávání, které čerpá z jejich vědomostí a zkušeností získaných mimo školu.“ (Booth, Ainscow, 2007)

Zatímco v předešlých výpovědích učitelek bylo patrné, že se více orientují v oblastech, které v praxi uplatňují při práci s dětmi. Všech 131 dotazovaných pedagogických pracovníků uvedlo, že plánují pro svoji třídu činnosti tak, aby se mohly zapojit úplně všechny děti. Dále také všichni uvedli, že mají podvědomí o tom, že děti se SVP potřebují na své činnosti více času než děti intaktní. Podle Bootha a Ainscowa by měla výuka reagovat na různorodost dětí a rozdíly mezi nimi využívat jako zdroj učení. 126 pedagogických pracovníků uvedlo, že tímto způsobem využívá rozdíly mezi jednotlivými dětmi. Stejně tak jako je důležitá spolupráce mezi zaměstnanci školy, je

také velmi důležitá spolupráce všech dětí. V patnácti případech respondenti uvedli, že děti v jejich třídách spíše nespolupracují.

Jak si učitelky běžných MŠ představují inkluzivní mateřskou školu?

Poslední výzkumná otázka byla zároveň poslední dotazníkovou položkou a také jedinou otázkou na kterou mi formou expertního rozhovoru odpovědělo pět vybraných ředitelek. V dotazníkovém šetření na tuto otázku odpověděla pouze polovina respondentů. Jejich odpovědi byly různé, ale všechny spojoval názor, že by inkluzivní MŠ měla mít bezbariérový přístup. Inkluzivní vzdělávání se netýká pouze dětí se SVP, ale také dětí nadaných. Tento fakt ve své odpovědi zohlednila pouze jedna z dotazovaných ředitelek.

Při podrobnějším prozkoumání jednotlivých 131 dotazníků mohu pouze u osmi respondentů tvrdit, že jejich mateřská škola je dle jejich výpovědí připravena na inkluzivní vzdělávání. Jednalo se o dvě ředitelky, pět učitelek a jednoho asistenta pedagoga. Sedm z nich se pohybovalo ve věkové hranici od 36 – 45 let a pouze jedna učitelka spadala do kategorie 26 – 35 let. Všechny měly vystudované bakalářské studium a své znalosti o speciální pedagogice dále prohlubují prostřednictvím odborné literatury, internetu a využívají dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Mají dobré zkušenosti se začleněním dětí se SVP do tříd běžných MŠ a rovněž toto začlenění upřednostňují před zařazením do speciálních zařízení. Všechny si dle vlastního názoru myslí, že je jejich MŠ inkluzivní, což potvrzuje i fakt, že všechny jejich odpovědi splňovaly požadavky pro to, aby podle „Ukazatele inkluze“ byla škola inkluzivní. Myšlenku inkluze sdílí jak zřizovatel MŠ, tak její vedení, učitelé a také rodiče. Všichni spolu spolupracují a aktivity jsou plánovány tak, aby se mohly zapojit všechny děti. Dbají na to, aby přijímali děti ze spádové oblasti, i když tato povinnost není zatím dána zákonem. Dále respondenti uvedli, že jsou všechny prostory přístupny všem osobám a v otevřených otázkách konkrétně zmínili, že mají bezbariérový přístup. Také v rámci otevřených odpovědí uvedli, že si jsou vědomi finanční podpory od státu a proto nemají obavy, že by nebyli v tomto směru zabezpečeni.

Z celkových výsledků výzkumného šetření vyplývá, že 96 % respondentů má milné představy o konceptu inkluzivního vzdělávání. V 62 % dotazníků byl kladen důraz na

nutnost bezbariérového přístupu. Pro 72 % respondentů považuje za velkou překážku při budování inkluzivního vzdělávání finanční zabezpečení, které podle nich je nedostatečné. Tyto výsledky poukazují na to, že se dotazovaní pedagogičtí pracovníci neorientují v nové legislativě a zbytečně se obávají změn, které inkluzivní vzdělávání do českého školství přináší. Pouze 12 dotazovaných z celkového počtu 131 ve svých výpovědích zmínilo inkluzi dětí s odlišným mateřským jazykem či dětí s jiným původem. A překvapivě jen v jedné z odpovědí byly zmíněny děti nadané. Je patrné, že si pedagogičtí pracovníci spojují inkluzi převážně s dětmi s různým druhem postižení.

ZÁVĚR

Cílem mé bakalářské práce bylo zjistit, zda jsou mateřské školy na Třebíčsku připraveny na inkluzivní vzdělávání. Pomocí zodpovězení šesti výzkumných otázek jsem došla k závěru, že tyto mateřské školy nejsou zcela ještě na inkluzi připraveny. Toto tvrzení vyplývá především z faktu, že učitelky, asistenti pedagoga, ale také ředitelky nemají úplně jasnou představu o tom, co všechno s sebou koncept inkluze přináší.

Již v úvodu jsem zmínila, že se tato změna ve vzdělávání potýká spíše s negativními reakcemi a velkými obavami. Tento fakt nyní mohu potvrdit díky výsledkům mého výzkumného šetření. Většina pedagogických pracovníků se nejvíce obává toho, že by jejich mateřská škola nebyla schopna inkludovat dítě hlavně kvůli finanční náročnosti, která je s některými podpůrnými opatřeními spojena. Další obavy jsou také z velkého počtu dětí a nedostatečného personálního zajištění. Z těchto výpovědí opět vyplývá nedostatečná informovanost dotazovaných pedagogických pracovníků.

Myslím si, že dokud pedagogičtí pracovníci nezačnou sami vyhledávat informace týkající se inkluzivního vzdělávání a nebudou se v tomto směru dále vzdělávat, nebude koncept společného vzdělávání v České republice fungovat na dobré úrovni. Ke zvýšení informovanosti by dle mého názoru mělo také napomáhat Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. To by mělo více podněcovat k organizování informačních přednášek či besed nejen v krajských, ale i ve větších okresních městech, a umožnit tak všem pedagogickým pracovníkům získat více informací týkajících se inkluzivního vzdělávání.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

1. BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Specifika ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: Specific features in teaching pupils with special educational needs in an inclusive learning environment in primary schools*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6646-5.
2. FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Vyd. 2. Přeložil Petr BAKALÁŘ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-815-9.
3. FLICK, Uwe. *An introduction to qualitative research*. 4th ed. Los Angeles: Sage Publications, c2009. ISBN 978-184-7873-231.
4. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80247-3070-7.
5. JESENSKÝ, Ján. *Kontrapunkty integrace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum, 1995. Folia paedagogica specialis. ISBN 8071840300
6. KAPRÁLEK, Karel a Zdeněk BĚLECKÝ. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-887-2.
7. KEBLOVÁ, Alena. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. 2., upr. vyd. Praha: Septima, 1998. ISBN 80-7216-051-6.
8. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.
9. LANG, Greg a Chris BERBERICH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál, 1998. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-144-4.
10. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 8024712849
11. LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 9788026211235.
12. MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísní, 2015. ISBN 978-80-87456-57-6.

13. MŠMT. (2016). Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>
14. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
15. OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.
16. PENÍŠKOVÁ, Ingrid. *Efektivní pomoc pro děti s poruchou autistického spektra. Integrace a inkluze ve školní praxi*. Praha: FORUM, 2014, 2(3), 2-31. ISSN 2336-1212.
17. PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 1999. ISBN 8071782904.
18. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
19. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2016. [cit. 2017-03-22]. Dostupné z WWW: <http://www.nuv.cz/t/rvppro-vseobecne-vzdelavani>.
20. ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola: teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0945-8.
21. *Sborník z konference Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014-. ISBN 978-80-244-4749-0.
22. UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and framework for action on special needs education. Dostupné z: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
23. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 16 ze dne 24. září 2004
24. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 36 ze dne 24. září 2004

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Vyplnění dotazník

Příloha č. 2: Přepis rozhovoru

Příloha č. 1

DOTAZNÍK K BAKALÁŘSKÉ PRÁCI PŘIPRAVENOST MATEŘSKÝCH ŠKOL NA INKLUZI

Dobrý den, jmenuji se Pavlína Kučerová a chtěla bych Vás požádat o vyplnění dotazníku pro mou bakalářskou práci. Jsem studentka Jihočeské univerzity obor Učitelství pro mateřské školy a zajímám se o aktuální otázku týkající se inkluzivního vzdělávání. Dotazník je zcela anonymní a bude použit pouze pro záměry BP.

I. Část

1. **Jakou pozici v MŠ zastáváte (ředitel/ka, učitel/ka, asistent/ka pedagoga, jiné) - učitelka**
2. **Kolik je Vám let?**
 - a) 18-25
 - b) 26-35
 - c) **36-45**
 - d) 46-55
 - e) 55 a více
3. **Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?**
 - a) Střední škola
 - b) Vyšší odborná škola
 - c) **Vysoká škola Bc.**
 - d) Vysoká škola Mgr.
4. **Jakým způsobem získáváte informace v oblasti speciální pedagogiky? (více možných odpovědí)**
 - a) **Odborná literatura**
 - b) **DVPP (Další vzdělávání pedagogických pracovníků)**
 - c) **Internet**
 - d) Informace nevyhledávám
 - e) Jiná odpověď: _____
5. **Jaké vzdělávání je dle Vašeho názoru pro dítě se SVP v předškolním věku lepší?**
 - a) V běžných mateřských školách
 - b) **Ve speciálních mateřských školách**
6. **Máte osobní zkušenost s edukací dítěte se SVP?**
 - a) **Ano**
 - b) Ne

V případě, že tyto zkušenosti máte, odpovězte na otázku č. 7

7. Jak probíhala edukace dítěte se SVP

- a) **bez problému**
- b) s menšími problémy z mé strany
- c) s menšími problémy ze strany dítěte
- d) s menšími problémy z mé strany i ze strany dítěte
- e) s velkými problémy z mé strany
- f) s velkými problémy ze strany dítěte
- g) s velkými problémy z mé strany i ze strany dítěte

8. Jaký je Váš osobní názor na inkluzivní vzdělávání

Odpověď: Spíše negativní názor. Děti se spec. potřebami potřebují jiný prostor než ostatní „zdravé“ děti. Spíše ztráta pozornosti – soustředěnosti – dětem se nedostane maximální vých. péče v obou směrech.

9. Myslíte si, že je Vaše MŠ připravena na inkluzi? Odpověď odůvodněte.

- a) Ano
- b) **Ne**

II. Část - Kultura

10. Je Vaše MŠ otevřená pro všechny děti včetně dětí s postižením, Romů, uprchlíků a žadatelů o azyl?

- a) Ano
- b) **Spíše ano**
- c) Nevím
- d) Spíše ne
- e) Ne

11. Kdo všechno sdílí ve Vaší MŠ myšlenku inkluze? (více možných odpovědí)

- a) **Zřizovatelé**
- b) **Vedení MŠ**
- c) Učitelé
- d) Rodiče
- e) Nevím

12. Spolupracují rodiče na chodu MŠ?

- a) **Ano**
- b) Spíše ano
- c) Nevím
- d) Spíše ne
- e) Ne

13. Spolupracují spolu zaměstnanci ve Vaší MŠ dobře?

- a) **Ano**
- b) Spíše ano
- c) Nevím
- d) Spíše ne
- e) Ne

14. Snažíte se ve Vaší třídě odstraňovat překážky v zapojení dětí s individuálním problémem?

- a) **Ano**
- b) Spíše ano
- c) Nevím
- d) Spíše ne
- e) Ne

15. Jsou všechny děti ve Vaší MŠ stejně oceňovány a motivovány?

- a) **Ano**
- b) Spíše ano
- c) Nevím
- d) Spíše ne
- e) Ne

16. Jsou ve Vaší MŠ vypracovány funkční co nejotevřenější informační strategie? Tzn. že jsou všem, kdo patří k životu školy, včas a srozumitelně poskytovány informace, které se jich týkají (např. pomocí nástěnky, webových stránek, SMS nebo e-mailu, kalendáře apod.)?

- a) **Ano**
- b) Spíše ano
- c) Nevím
- d) Spíše ne
- e) Ne

III. Část - Politika školy

17. Má Vaše škola písemně zpracovanou strategii, vyhodnocuje podle ní pravidelně svoji práci a případně tento dokument přizpůsobuje aktuálním zjištěním?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) **Nevím**
- d) Spíše ne
- e) Ne

18. Strategii školy vytváří

- a) Samo vedení školy
- b) Vedení ve spolupráci s učiteli
- c) **Nevím**
- d) Jiná odpověď _____

19. Jsou všechny prostory Vaší MŠ fyzicky dostupné všem osobám?

- a) **Ano**
- b) Spíše ano
- c) Nevím
- d) Spíše ne
- e) Ne

20. Dbá Vaše MŠ o to, aby byly přijímány všechny děti ze spádové oblasti?

- a) **Ano**
- b) Spíše ano
- c) Nevím
- d) Spíše ne
- e) Ne

IV. Část - Praxe

21. Plánujete pro Vaší třídu aktivity tak, aby se mohly zapojit a uplatnit všechny děti?

- a) **Ano**
- b) Spíše ano
- c) Nevím
- d) Spíše ne
- e) Ne

22. Využíváte ve Vaší třídě rozdíly mezi dětmi jako zdroj pro učení?

- a) **Ano**
- b) Spíše ano
- c) Nevím
- d) Spíše ne
- e) Ne

23. Jste si vědom/a, že dětí se SVP potřebují často více času na většinu činností?

- a) **Ano**
- b) Ne

24. Spolupracují spolu děti ve vaší třídě?

- a) **Ano**
- b) Spíše ano
- c) Nevím
- d) Spíše ne
- e) Ne

25. Jak si představujete inkluzivní mateřskou školu?

Odpověď: Tak, že v ní jsou děti bez ohledu na jejich postižení nebo původ. Musí mít bezbariérový přístup a dostatek financí na financování dalších pedagog. pracovníků.

Příloha č. 2

Otázka: „Jak si představujete inkluzivní MŠ?“

Odpověď: „No tak to je velice obsáhlá otázka opravdu. Ne každá MŠ by měla být školou inkluzivní. Já bych jako to řešila tak, že v dané oblasti by třeba jedna MŠ byla inkluzivní, protože to jde o to, že samozřejmě musí být posílena personálně. Věcné prostředí musí být upravené a finančně. Tudiž těch nároků je opravdu hodně. Bylo by tedy optimální možná vytvořit takové, jak jsou spádové oblasti pro předškolní vzdělávání, vytvořit i určitou spádovost pro tyto MŠ. Prioritou vidím to personální zajištění. Toho odborníka, který by s tím dítětem pracoval. Samozřejmě je to také o tom druhu toho postižení u toho dítěte, které se dostaví k té inkluzi. Pokud budeme třeba mluvit o dítěti s nějakým výrazněji postižením v oblasti řeči, s nějakým opožděným vývojem, tak my máme třeba logopedickou preventistku, tak bychom to zvládli. Ale neumím si třeba představit dítě s nějakým mentálním postižením ještě v kombinaci třeba s nějakým autismem. To klade opravdu velké nároky na současné vzdělávání, kdy máme zapsáno dvacet pět až dvacet sedm dětí na třídě. A mnohdy i ten asistent nepomůže, protože za a) asistentů není údajně mnoho. Mě teda chodí docela dost nabídek, ale je pravda, že jsou to třeba lidé, kteří nemají zkušenosti ve školství. To je zásadní problém, protože pokud je to člověk úplně mimo obor a jenom projde nějakým kurzem, tak on se dostává do situace, kdy neví vůbec jak s tím dítětem pracovat a zvláště s dítětem, které potřebuje velmi specifické vedení. Takže to je základní problém, že by chyběli ti odborníci. Jak dalece by s námi pracovali externisté, to je otázka. Pedagogicko-psychologická poradna je přetížená aktuálně. Tři měsíce se čeká na vyšetření. Pokud třeba děti žádají odklad školní docházky a podobně. Takže nevím, jestli by byli ochotni sem třeba docházet jednou v týdnu u dítěte opravdu s nějakým rozsáhlejší nebo kombinovaným postižením bych to viděla jako prioritní. Je tady SPCčko pobočka, základní a mateřská škola Březejc má pobočku na dr. Holoubce nahoře bývalá budova telekomu. Tam je psycholog a logoped speciální. Řekla bych, že tam by snaha byla spolupracovat, ale jsou to zase jen dva lidi, takže je otázka, pokud těch požadavků se seje víc, jestli by stíhali. Věcné prostředí. My jsme škola, která je částečně bezbariérová, protože máme patro, máme jakoby první patro dalo by se říct. Takže samozřejmě můžeme, pokud bychom ty děti přijímaly třeba s tělesným postižením, na vozíku a podobně. Zase jsme schopni je přijmout pouze do nějakých určitých tříd a ty podmínky tam částečně upravit. Ta bezbariérovost samozřejmě je i o tom, že nejsou dostatečně široké dveře, na zemi praha a podobně. Ale uměla bych si to představit, že s tím menším dítětem by byla snazší manipulace. Někdy by se dalo i přenést a podobně, třeba do toho sprchového koutu, kdyby byla potřeba, takže tam by se to třeba nemuselo všechno jakoby upravovat stavebně. Neumím si představit zde budovat výtah. To je třeba investice v řádu málem miliónů. Je otázka, do jaké míry by tenhle požadavek do budoucna se pak vracel. Nesetkala jsem se zatím, jsem tady deset let, s tím, že by přišlo k zápisu dítě, které by mělo nějaké vážnější nebo kombinované postižení nebo tělesné postižení. V minulosti jsme přijali asi tak tři děti ze speciální mateřské školy, které tam chodily a zhruba po roce až po dvou ti rodiče měli zájem, aby ty děti navštěvovaly tzv. běžnou mateřskou školu. Šlo v jednom případě právě o dítě, které mělo opožděný řečový vývoj, v dalším případě to byla holčička po obrně, ale ona byla pohyblivá, byla částečně jakoby měla omezenou hybnost ručičky a nohy. Tu nožičku jakoby tahala a tu ručičku měla takovou polonehybnou, ale v podstatě byla schopná sebeobsluhy. Nikdy jsme neměli žádného asistenta nebo někoho dalšího. Všecko si vždycky zvládly paní učitelky v rámci těch tříd. Ted' aktuálně máme pouze chlapce, kde se domníváme, že by to mohl být Aspergerův syndrom, ale spíše bych řekla a vyšlo z vyšetření v SPCčku v Jihlavě, že je tam nedůsledná výchova maminky. Takže tam máme první podpůrný stupeň. Děvčata zpracovávaly

plán individuální podpory. Ale bude spíš opravdu o té důslednosti, dodržování režimu a řádu. Takže mateřská škola by mohla být inkluzivní školou, ale chce to opravdu víc podmínek, aby ta mateřská škola na ně byla připravená. Problém je v tom, že zápisy jsou v květnu. Pokud přijde takový rodič v květnu a opravdu by byla potřeba připravit ty podmínky hodně specificky, tak toho času je málo. Protože pro to přijaté dítě prostě od září těžko asistenta seženete, když v září se teprve jde vyšetřovat a diagnostikovat. Takže ta škola jede dva až tři měsíce prakticky úplně bez jakékoliv podpory. To ten zákon prostě neřeší. A proto si myslím, že speciální mateřské školy, které už tak byly nastavené a máme ji tady přes kopec, přes ulici spíš. Tak proč tam třeba to dítě na ten první rok nepřijmout, než se zadaptuje, než se vůbec sžije s tím kolektivem, žejo. Je tam třeba přímo i třída pro autisty s minimálním počtem dětí, připravená, nastavená. Tady pokud si neumím představit, kdyby byl autista v kolektivu pětadvaceti dětí. Byť by měl asistenta. Ale to dítě by nemělo prostě možnost se někam tak intimně ukrýt, kdyby třeba to potřebovalo. Působilo by na něj strašně moc vjemů. Jako je naštěstí hodně rodičů, kteří to tak chápou a vnímají to, že opravdu to speciální školství má svá pozitiva a ani zřizovatel nás nikdy netlačil do toho, abychom vytvářeli nějak uměle ty podmínky pro ty inkludované děti. Takže uvidíme, jak se to dál bude vyvíjet. Každopádně si myslím, že běžná mateřská škola by musela fakt ty podmínky mít upravené, aby mohla inkludovat tyto děti a je tam ten problém s přijetím nového dítěte, že prostě okamžitě nelze mít ty podmínky optimální a to je asi ten největší kámen úrazu. A potom ta personální podpora. Máme tři speciální pedagogy, ale je potřeba si ujasnit, že ten rozsah těch různých postižení dětí a ty kombinace to vytváří desítky možností. Takže pokud ta učitelka sice se vzdělávala, studovala, ale pracuje v běžné mateřské škole a nemá zkušenosti, tak je postavena jako do velmi těžké role a v podstatě je na tom podobně jako učitelka, která prošla jiný stupeň vzdělávání, nebo jiný styl vzdělávání. To je asi ten základní problém. Tím že nelze přijmout dítě a mít okamžitě ty podmínky pro to vzdělávání. Pokud by to tak bylo, tak samozřejmě by jsme byli někde jinde, ale samozřejmě to zákon neumožňuje a za těchto okolností si neumím moc přestavit pokud by to bylo fakt dítě které by bylo ve třetí, ve čtvrtém pátém stupni a byly by potřeba ty podmínky hodně specifické.“

