



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Sciences

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

**Role speciálního pedagoga při inkluzivním vzdělávání
dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami
v mateřské škole**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Studijní program: **SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA**

Autor: Adéla Štefanová

Vedoucí práce: Mgr. Drahoslava Prollová

České Budějovice 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem „Role speciálního pedagoga při inkluzivním vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole“ jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47 b 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 s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby bakalářské práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé bakalářské práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne

.....

Adéla Štefanová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat Mgr. Drahoslavě Prollové za odborné vedení při psaní této práce. Poděkování patří také Mgr. Zuzaně Bílkové, Ph.D., Mgr. Anetě Markové a Ing. Lucii Šebánkové za připomínky a rady. Stejně tak děkuji i pedagogickým pracovníkům za jejich čas a vstřícnost při účasti ve výzkumu.

Role speciálního pedagoga při inkluzivním vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá rolí speciálního pedagoga v rámci inkluzivního vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole. Cílem práce je zhodnotit roli speciálního pedagoga z pohledu pedagogických pracovníků mateřských škol a z pohledu speciálního pedagoga ze školského poradenského zařízení. Dalším cílem je pak zjistit, zda by pedagogičtí pracovníci vítali zřízení funkce školního speciálního pedagoga v mateřské škole a pokud ji již mají zřízenou, tak zda je tato funkce pro mateřskou školu přínosem.

V teoretické části jsou vymezeny termíny integrace a inkluze a jejich vzájemný vztah, současná situace v České republice a legislativní východiska. V rámci této části je také specifikováno inkluzivní vzdělávání v mateřské škole a vymezen pojem dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále se práce zabývá osobností speciálního pedagoga, jeho činností ve škole a školských poradenských zařízeních v rámci probíhající inkluze a v neposlední řadě jeho vzděláním. Poslední kapitola této části se věnuje vybraným specifikům při inkluzivní edukaci dětí se zdravotním postižením.

V praktické části je realizován kvalitativní výzkum, kde jsou vedeny rozhovory s třinácti pedagogickými pracovníky mateřských škol a jedním speciálním pedagogem ze speciálně pedagogického centra. Metodou výzkumu jsou polostrukturované rozhovory, které dovolují odbočit od předem připravených otázek a rozhovor vést volněji, v jednom případě je rozhovor veden prostřednictvím elektronické korespondence.

Výstupem bakalářské práce je zhodnocení role speciálního pedagoga z pohledu pedagogických pracovníků. Pedagogičtí pracovníci mateřských škol tuto funkci ohodnotili jako velmi přínosnou a důležitou, avšak mnozí z nich dostatečnou pomoc a podporu od speciálního pedagoga při vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami postrádají. Speciální pedagog ze speciálně pedagogického centra potvrdil, že jeho role je nepostradatelná a v rámci inkluzivního vzdělávání opodstatněná. Navzdory tomu, kvůli velkému množství dětí se speciálně vzdělávacími potřebami ve školách, je pracovní i časově vytížen, a je nemožné se věnovat všem potřebným dětem a školám

tak, jak by bylo nutné. Celková podpora při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami byla i důvodem, proč by většina oslovených pedagogických pracovníků uvítala zřízení funkce školního speciálního pedagoga ve své mateřské škole.

Klíčová slova:

Speciální pedagog, Školní speciální pedagog, Inkluzivní vzdělávání, Dítě se speciálně vzdělávacími potřebami, Mateřská škola

The role of the special educator in the inclusive education of child with special educational needs in a kindergarten

Abstract

This bachelor thesis deals with the role of a special educator in the inclusive education of child with special educational needs in a kindergarten. The aim of the thesis is to evaluate the role of the special educator from the point of view of pedagogical staff of kindergartens and from the point of view of a special educator from a school counseling center. Another aim is to find out if teachers would appreciate establishing the post of a special school educator in kindergarten and in case they have already established it, whether the kindergarten benefits from it.

In the theoretical part, there are defined the terms such as integration and inclusion and its relationship, the current situation in the Czech republic and the legislative background. In this section there is also specified the inclusive education in kindergarten and defined the term child with special educational needs. The thesis further focuses on personality of the special educator, his activities at school and school counseling centre within the process of ongoing inclusion, and finally with his own education. The last chapter of this part is focused on selected specifics in the inclusive education for children with disabilities.

There is a qualitative research carried out in the practical part, where are interviews conducted with thirteen pedagogical workers of kindergartens and one special educator from the school counseling centre. The research method is semi-structured interview, which allows one to turn from pre-prepared questions to the more relaxed conversation. In one case the interview is conducted via electronic correspondence.

The output of the bachelor thesis is an evaluation of the role of a special educator from the point of view of pedagogical workers. The pedagogical workers of kindergartens rated this post in the inclusive education as very beneficial and important, at the same time, many of them do not feel sufficient assistance and support from a special educator in the education of a

child with special educational needs. The special educator from the school counseling centre has confirmed that his role is essential and in the context of inclusive education well founded. In spite of that, due to the large number of children with special educational needs in schools and due to the fact, the job is demanding and time-consuming, it is impossible to take well care of all children and schools as would be required. Most of the pedagogical workers would appreciate establishment of the post of special school educator in their kindergartens, because of the overall support in the education of children with special educational needs.

Keywords:

specialeducator,

childwithspecialeducationalneeds,

specialschooleducator,inclusiveeducational,

kindergarten

Obsah

Úvod	11
I. TEORETICKÁ ČÁST	13
1 Inkluzivní vzdělávání.....	13
1.1 Vymezení pojmů integrace a inkluze.....	13
1.2 Vztah mezi integrací a inkluzí	15
1.3 Současná situace v České republice.....	16
1.4 Inkluze v dokumentech a legislativě.....	19
1.5 Inkluzivní vzdělávání v mateřské škole.....	21
1.6 Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami	22
2 Speciální pedagog	24
2.1 Vzdělání speciálního pedagoga	25
2.2 Činnost speciálního pedagoga	25
2.2.1 Speciální pedagog v poradenských zařízeních	26
2.2.2 Školní speciální pedagog	27
2.2.3 Vztah školního speciálního pedagoga s ostatními pedagogy	30
3 Vybraná specifika při edukaci dítěte se zdravotním postižením v rámci inkluzivního vzdělávání.....	31
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	35
4 Cíl práce	35
4.1 Operacionalizace vybraných pojmů.....	35
5 Metodika	37
5.1 Použité metody a techniky sběru dat	37
5.2 Charakteristika výzkumného souboru	37
5.3 Průběh výzkumu	39
6 Výsledky	41
6.1 Rozhovory s řediteli.....	41

6.2	Rozhovory s vedoucími pedagogy.....	45
6.3	Rozhovory s běžnými pedagogy.....	48
6.4	Rozhovory s asistenty pedagogů.....	50
6.5	Rozhovor se speciálním pedagogem ze speciálně-pedagogického centra	55
6.6	Rozhovor se školním speciálním pedagogem.....	56
7	Diskuze	58
8	Závěr	63
	Seznam použitých zdrojů	65
	Příloha č. 1	71
	Příloha č. 2.....	72
	Příloha č. 3.....	73
	Seznam zkratk.....	74

Úvod

Bakalářská práce se zabývá rolí speciálního pedagoga při inkluzivním vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole. V tomto prostředí se děti zpravidla poprvé setkávají v různorodých kolektivech a předškolní věk je právě ta doba, která je vhodná k rozvíjení inkluzivního smýšlení, které si děti s sebou mohou nést do dalších etap života. Speciální pedagog je jedním z podpůrných činitelů inkluze. Měl by zastávat důležitou roli spočívající především v pedagogické podpoře dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, v komunikaci s rodiči a ve spolupráci s pedagogy školy. V rámci výchovného a vzdělávacího procesu může tento specialista působit díky svému vzdělání a kvalifikaci ve školství speciálním, ve školském poradenském zařízení nebo přímo ve škole hlavního proudu jako školní speciální pedagog. Tato bakalářská práce je zaměřena na jeho roli v rámci vzdělávání inkluzivního, tedy na jeho odbornou činnost coby poradenského pracovníka v mateřských školách a školských poradenských zařízeních.

Téma bakalářské práce jsem si zvolila prozám o profesi speciálního pedagoga. A protože jsou v rámci probíhající inkluze zařazovány děti se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných mateřských škol, tak mě zajímalo, proč jsem se v průběhu absolvování odborných praxí s žádným speciálním pedagogem v běžné mateřské škole nesešla. To mě podnítilo pátrat po faktorech, proč tomu tak je a zda mají pedagogičtí pracovníci potřebu zřídit funkci školního speciálního pedagoga v mateřské škole. Také mě zajímalo, zda mají pocit dostatečné podpory od speciálních pedagogů ze školských poradenských zařízení při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Cílem této práce je zhodnotit roli, kterou zaujímá speciální pedagog směrem k mateřským školám v rámci inkluzivního vzdělávání z pohledu pedagogických pracovníků mateřských škol a speciálního pedagoga ze školského poradenského zařízení. Dalším cílem je zjistit potřebu ředitelů, pedagogů a asistentů pedagogů zřídit funkci školního speciálního pedagoga ve své mateřské škole a pokud ji již mají zřízenou, tak zda je pro danou školu přínosem.

První kapitola teoretické části se věnuje inkluzivnímu vzdělávání, současné situaci v České republice, legislativnímu vymezení, inkluzivnímu vzdělávání konkrétně

v mateřské škole a vymezení pojmu dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Další kapitola se zabývá profesním vymezením speciálního pedagoga, jeho činností a působení ve školách a školských poradenských zařízeních. Závěr teoretické části je věnován vybraným specifickým při edukaci dítěte se zdravotním postižením v rámci inkluzivního vzdělávání.

V praktické části jsou vedeny polostrukturované rozhovory s řediteli, pedagogy a asistenty pedagogů mateřských škol. Pro celkový vhled do problematiky je navíc veden rozhovor na dané téma se speciálním pedagogem ze speciálně pedagogického centra

a rozhovor prostřednictvím emailu se školním speciálním pedagogem působícím v mateřské škole.

Získané poznatky z výzkumu by mohly sloužit jako zdroj informací pro studenty oboru speciální pedagogiky, pedagogické pracovníky mateřských škol a další speciální pedagogy, kteří se danou problematikou zabývají.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Inkluzivní vzdělávání

1.1 Vymezení pojmů integrace a inkluze

Prvním užívaným odborným výrazem pro podporu společného vzdělávání je integrace, což se z latinského jazyka překládá jako znovuvytvoření celku (Uzlová, 2010). Tento termín se dá aplikovat v různých oborech, jako např. politika nebo filozofie, avšak také v oblasti školní, kde mluvíme o integraci pedagogické, tedy o začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do škol běžného proudu (Jankovský, 2014). Novosad (2009) vnímá integraci jako soužití lidí intaktních a lidí se zdravotním postižením v jednom celku a zároveň dodává, že tato koexistence je podmíněna utvářením osobnosti každého z nás.

V rámci speciálního vzdělávání se integrace dělí na formu individuální, kdy se žák vzdělává v běžné škole a běžné třídě a integraci skupinovou, kdy se vzdělává skupina žáků se zdravotním postižením ve třídě, skupině nebo oddělení v běžné škole nebo na speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení. (Fischer, 2014)

Efektivní začlenění dětí, žáků a studentů do běžného proudu škol, resp. školskou integraci, ovlivňuje mnoho faktorů, které člení Jankovský (2014) takto:

- Rodina – nahlížíme na její skladbu, hodnotovou orientaci, způsob výchovy dítěte, vzdělání rodičů, ekonomickou situaci apod.
- Ekonomická úroveň státu – zde záleží na množství financí, které je stát ochoten investovat do oblasti školské, sociální a zdravotní.
- Škola – ve vzdělávací instituci mluvíme o podmínkách materiálních a personálních, bezbariérovosti školy. Nicméně neopomíjíme ani atmosféru školy, přístup a postoje všech pedagogických i nepedagogických pracovníků a osobní postoj intaktních spolužáků a jejich rodičů ke školské integraci.
- Školská poradenská zařízení – podpora a vedení ze strany speciálně pedagogických center a pedagogicko-psychologický poraden.

Uzlová (2010) uvádí, že zpočátku integrace bylo hlavním úkolem podpořit možnost dětí a rodičů svobodně si zvolit, jakou školu bude právě jejich dítě se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvovat a na základě jejich rozhodnutí jim náležitě pomoci a podpořit je. Lechta(2010) vnímá školní integraci jako možnost pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvovat běžnou školu s tím, že pokud se tato příležitost projeví jako neefektivní, tak se mohou vrátit do školství speciálního.

Pojem inkluze vychází z anglického slova „inclusion“, což se překládá jako zahrnutí, z širšího hlediska také tento termín znamená být součástí celku (Hájková a Strnadová, 2010). Zahájení inkluze ve vzdělávání je spojováno s konferencí v Salamance v roce 1994, kde se 92 zemí a 25 mezinárodních organizací dohodlo na změně v přístupu ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Bartoňová a Vítková, 2010). Tato událost nabrala velkého významu právě proto, že začala stavět do popředí možnost změnit školní prostředí a jeho složky namísto zkoumání předpokladů dítěte pro docházku do běžné školy (Lechta, 2010). Prohlášení v Salamance nakonec vedlo k přijetí Úmluvy OSN o právech osob se zdravotním postižením v roce 2006 (Kusá a Jušáková, 2017).

V inkluzivním pojetí jsou již nepřijatelné a nevhodné pojmy, které nějakým způsobem rozlišují či oddělují skupiny od sebe např. majorita a minorita. Na každého je nahlíženo jako na individuálního člověka s rozdílnostmi, všichni spadají do jedné, avšak heterogenní skupiny (Kováčová, 2010). *Inkluze je založena na rovnocennosti jedinců, aniž by byla předpokládána normalita. Za normální se považuje spíše rozmanitost, přítomnost větších či menších rozdílů* (Anderliková, s. 42, 2014). Různorodost je chápána a vnímána jako zcela přirozený jev a segregační články školského systému již není nutné využívat (Lechta, 2010).

Cílem inkluzivního vzdělávání je dle Lechty(2010), kromě sociální adaptace jedince (která je podle něj hlavním cílem vzdělávání jako takového), vytvořit školní prostředí otevřené všem dětem, zohlednění jejich heterogenity a zároveň připravit celou společnost na to, že lidé se speciálními potřebami jsou, byli a budou její součástí.

Inkluzivní proces zahrnuje dvě skutečnosti. První je navrácení možnosti vzdělávání dětem, které byly dříve z důvodu např. závažného zdravotního postižení od školní docházky osvobozené. Druhou skutečností je přeměna a přizpůsobení škol žákům tak, aby se zdemohli vzdělávat všichni s ohledem na jejich individualitu a tím pádem také

mohlidocházet do školy v místě jejich bydliště (Hájková aStrnadová,2010). Přeměna škol je základem pro fungování inkluzivního vzdělávání, spočívá především ve změně jejich organizace, v používání metod a didaktického konceptua v personálním obsazení školy, kde vedle kmenových učitelů na školách působí i speciální pedagogové a asistenti pedagogů (Vítková, 2013).

1.2 Vztah mezi integrací a inkluzí

Ne vždy a všude dochází k oddělení pojmů integrace a inkluze, avšak Lechta(2010) zdůrazňuje, že chápání inkluze je možné pouze jako nové kvality. I Kucharská et al.(2013) vnímá rozdíl mezi integrací a inkluzí zásadně.Integrovat dítě podle ní znamená postoupení určitých kroků ze strany školy, státu apod. směrem k úspěšnému začlenění. Kdežto inkluze zaručuje rovnoprávné postavení všech dětí bez rozdílu v rámci školya faktické přijetí inkluze se zrcadlí především v osobním přístupu každého z nás.Kováčová (s. 17, 2010) konstatuje, že: *Integrácia je špecifický procescharakteristický vyčleňováním a opätovnýmvčleňovanímdetí do kolektívu v porovnaní s inklúziou, ktorávyjadrujeich úplné začleňovanie (začlenenie).*

Lechta(2016) shrnuje zásadní rozdíly mezi integrací a inkluzí:

- Integrace se soustředí pouze na skupinu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, zatímco inkluze se týká široké společnosti, všech dětí – škola přijímá všechny žáky.
- Integrace na rozdíl od inkluze počítá s duálním systémem školství.
- Integrace dělí žáky na dvě skupiny – žáky se speciálními potřebami a žáky bez speciální potřeb, kdežto inkluzivní přístup bere v úvahu pouze jednu heterogenní skupinu žáků.
- V rámci integrace se dbá na přípravu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami tak, aby se lehce začlenili mezi ostatní spolužáky, zatímco v inkluzivním pojetí se přizpůsobuje škola (prostředí) všem žákům s ohledem na jejich individuálně vzdělávací potřeby.

Fischer et al. (2014) a Kováčová (2010) také tvrdí, že pokud se má inkluzivní trend prosadit a vejít tak v přirozenost, je nutné změnit celkové vnímání a přístup k postižení či znevýhodnění, vnímat heterogenitu populace a individualitu každého člověka jako samozřejmý jev. Požár (2010) poznamenává, že je důležité nezapomínatu člověka na to,

co je zdravé, protože i přes jeho zdravotní postižení je to člověk s běžnými potřebami jako je láska nebo bezpečí.

Metaforicky lze konstatovat, že inkluze je cílem a integrace je cestou, jak ho postupně dosáhnout. (Lechta, 2016, s. 38)

Hornby (2015) ve svém článku navíc představuje teorii inkluzivního speciálního vzdělávání, která spojuje praxi, politiku a filosofii inkluzivního vzdělávání s postupy speciálního vzdělávání. Cílem je vytvořit účinnou strategii, díky které by docházelo k co nejeфекtivnějšímu vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami buďto ve školách speciálních nebo běžných, za účelem dosažení maximálního začlenění v jejich komunitě a šťastného budoucího života.

1.3 Současná situace v České republice

Školská integrace jedinců se zdravotním postižením či znevýhodněním do majoritní společnosti, a to ve všech oblastech života, začala probíhat v druhé polovině 20. století, přičemž v České republice (resp. v Československu) se realizovala ve větší míře až po roce 1989 (Fischer et al., 2014). Politické změny, které v těchto letech nastaly, přinesly nevyhnutelně i nové možnosti ve všech oblastech života pro osoby se speciálními potřebami a tím tedy v oblasti vzdělávání (Uzlová, 2010). Kořeny integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol konkrétněji sahají do roku 1991,

a to, když byla ve vyhlášce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) č. 291/1991 Sb., o základní škole, výslovně zmíněna možnost integrovaného vzdělávání, načež se začalo s postupným začleňováním těchto dětí (Renotierová a Ludíková, 2006). V letech 1994/1995 byly následně vydány metodické pokyny MŠMT na podporu integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení. Celý proces vrcholil v roce 2004, kdy byl vydán nový školský zákon č. 561/2004

Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon) a prováděcí vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (Jankovský, 2014). Tento prováděcí předpis byl zrušen k 1. 9. 2016 a nahrazen vyhláškou č. 27/2016,

o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném

znění.

Současným trendem je směřování k inkluzi, která si zakládá na rovných podmínkách ve vzdělávání pro všechny s cílem přizpůsobit široké prostředí individuálním požadavkům jedince (Fischer, 2014). Současným záměrem českého školství je umožnit co nejvyššímu počtu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami plnit povinnou školní docházku a dát jim právo na vzdělávání v jejich spádové škole. Na druhou stranu je stále nutné podporovat, a i nadále zachovávat školství speciální právě pro ty děti, pro které by kvůli závažnosti zdravotního postižení nebylo běžné vzdělávání přínosem (Novosad, 2009).

Jak uvádí Hájková a Strnadová (2010), prosazovaná inkluze v českém školství trpí jistými organizačními, legislativními, metodicko-didaktickými a personálními nedostatky, jež mají za následek přijetí inkluze pouze fyzicky. Ta sice splňuje promíchání menšiny s většinou, ale již nedochází k faktickému přijetí těchto dětí z minority jejich spolužáky nebo pedagogy.

Anderliková (2014) vidí úspěšnost inkluze ve splnění určitých podmínek, mezi něž patří podpora a politika státu jako takového, kladný přístup k inkluzi širšího okolí dítěte, jako jsou např. rodiče jiných dětí, dále přístup, vzdělání a nadšení školního týmu, jejich vzájemná spolupráce a přizpůsobení školy dětem ve všech směrech.

Na to, že i inkluze má své hranice a limity, poukazuje Jankovský (2014) a uvádí, že ne vždy má začlenění dítěte pozitivní přínosy, a to např. v případě přítomnosti těžkého mentálního postižení. Doporučuje tedy vzdělávat toto dítě ve specializovaných třídách a školách, kde dostane potřebnou péči ze stran speciálních pedagogů a jiných specialistů. Stejně tak připouští Anderliková (2014) možnosti neúspěchu školní inkluze v případě nedostatečné spolupráce nebo neochoty spolupracovat ve vztahu škola – rodič, ať už je chyba na jedné či druhé straně, a také pokud by pro dítě představovala inkluze zátěž z důvodu jeho zdravotního stavu či těžkého mentálního postižení. I Tkachyková (2013) si je vědoma přínosů nastupující inkluze, avšak konstatuje, že při budování tohoto trendu je nutné brát ohled na individualitu každého jedince a opatrně prošetřit možnosti každého dítěte. V praxi to znamená nezahrnovat dítě se speciálními vzdělávacími potřebami do společného vzdělávání za každou cenu.

1.4 Inkluze v dokumentech a legislativě

Právo na vzdělání každého člověka, a tedy i původ myšlenky inkluze ve vzdělávání, lze dohledat v dokumentech OSN, dokumentech Rady Evropy a dokumentech Evropské Unie od roku 1948 (Lazarová, 2013). Právo na vzdělání všech osob je ukotveno ve Všeobecné deklaraci lidských práv v článku 26 (1948), v České republice garantuje právo na vzdělání v článku 33 Listina základních práv a svobod (1993). Úmluva

o právech osob se zdravotním postižením z roku 2006 je první celosvětovou úmluvou zacílenou na osoby se zdravotním postižením, které předcházel dokument OSN Standardní pravidla rovných příležitostí pro osoby s postiženími z roku 1993. Zde se tématu vzdělání věnuje pravidlo číslo 6 (Lazarová, 2016).

V České republice je základním podkladem pro tvorbu Rámcových vzdělávacích programů pro jednotlivé stupně škol tzv. Bílá kniha neboli Národní program rozvoje vzdělávání z roku 2001. Tento dokument formuluje vládní strategii v oblasti vzdělávání a kurikulární dokumentů. Nový zastřešující dokument Strategie vzdělávací politiky České republiky 2020, který na Bílou knihu navazuje, byl schválen vládou roku 2014 a jednou z jeho hlavních priorit je snižování nerovností ve vzdělávání. Mimo jiné se zabývá

i povinným rokem předškolního vzdělávání a jeho kvalitou. Na Strategii vzdělávací politiky České republiky 2020 pak navazují a dále rozvádějí cíle tohoto dokumentu např. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období let 2015–2020 nebo Akční plán inkluzivního vzdělávání 2016–2018. (MŠMT, © 2018)

Podmínky a obsah vzdělávání pro edukaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami řeší zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělávání (školský zákon), v platném znění. Novela školského zákona č. 82/2015 Sb. sebou přinesla zásadní změny v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to především deklarací rovného přístupu ke vzdělávání pro všechny žáky. Upustila od výčtu kategorií žáků se zdravotním postižením, sociálním a zdravotním znevýhodněním, zavedla pojem podpůrných opatření pro zajištění maximálního dosažitelného vzdělání, zavedla termín žák se speciálními vzdělávacími potřebami

a zpřístupnila možnost vzdělávání v přípravných třídách pro všechny děti (MŠMT, © 2017). V §16 odst. 9 školského zákona se uvádí, že pro děti, žáky a studenty s *mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny*. Umístit zde dítě, žáka či studenta lze pouze na základě doporučení školské poradenské zařízení (dále jen ŠPZ) a žádosti zákonného zástupce či podpisu zletilého žáka pouze, a to, pokud ŠPZ shledá dosud poskytovaná podpůrná opatření vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb jako neúčinná.

Novelou školského zákona č. 178/2016 Sb. se zavedla účinností od září 2017 povinný poslední rok předškolního vzdělávání. Poslední novelou školského zákona je zákon č. 101/2017 Sb., kterým se bude měnit systém financování škol a školských zařízení.

Důležitým prováděcím předpisem ke školskému zákonu je vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění. Vyhláška pojednává o podpůrných opatřeních a postupu při jejich poskytování, náležitostech individuálního vzdělávacího plánu, podmínkách využití asistenta pedagoga a jiných osob naplňujících podpůrná opatření, počtech žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními a o počtech pedagogů ve třídách. Další skutečností, o které vyhláška pojednává, je přednostní vzdělávání dětí, žáků a studentů uvedených v §16 odst. 9 školského v běžných školách a třídách. Následně řeší organizaci vzdělávání podmínky přestupu do škol, tříd a skupin zřízených dle §16 odst. 9 školského zákona. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných byla novelizována vyhláškou č. 270/2017 Sb., další novelizací byla vyhláška č. 416/2017 Sb., s platností od 1. 1. 2018.

Všechny kroky směřující k naplnění vzdělávacích potřeb dítěte provádí kromě školy také ŠPZ, jehož činnost, účel, podmínky a personální složení důkladně řeší vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Mezi školská poradenská zařízení patří speciálně pedagogické centrum a pedagogicko-psychologická poradna. Přímo ve škole jsou poradenské služby zajištěny školním poradenským pracovištěm, v němž zpravidla působí metodik prevence a výchovný poradce, popřípadě i školní speciální

pedagoga školní psycholog.

1.5 Inkluzivní vzdělávání v mateřské škole

Jakmile děti budou od raného dětství vzdělávány rovnoprávně, všechny dohromady a se stejnými možnostmi, vzniká předpoklad k vybudování inkluzivního prostředí, kde budou děti samy sebe a svoji různorodost brát jako přirozený jev a tím budou vytvářet cestu k inkluzi (Kováčová, 2010). Dle Strnadové a Hájkové (2010) dítě v předškolním věku ještě není ovlivněno názory druhých lidí a nemívá předsudky. Tímto se utvrzuje mínění Kováčové (2010), že právě v tomto období je vhodné začít utvářet inkluzivní smýšlení u dětí tím, že budou od raného věku brát společné vzdělávání za samozřejmé.

Kováčová (2010) vidí jako jeden z hlavních důvodů možného odmítání vzdělávat dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole ze strany rodičů intaktních dětí jejich ranou (ne)zkušenost, kdy bylo školství vesměs selektováno na běžné a speciální, tudíž při jejich tehdejší docházce do mateřské školy postrádali zkušenost s heterogenitou třídního kolektivu.

Ludíková (2006) formuluje úkoly předškolního vzdělávání jako doplnění rodinné výchovy o výchovu a vzdělávání v mateřské škole, čímž se dítěti naskytnou nové zkušenosti a podněty, které ho nadále rozvíjí, formují a pod odborným dohledem pedagogů dochází k mnohostrannému rozvoji osobnosti dítěte. Na celkový osobnostní rozvoj dítěte vzdělaném v mateřské škole poukazuje i Kolláriková a Pupala (2010). Zákonč. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění, v § 33 udává, že předškolní vzdělávání *podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.*

Školským zákonem je předškolní vzdělávání určeno dětem ve věkovém rozmezí od 3 do 6 let s tím, že novela školského zákona č. 178/2016 zavedla od září 2017 povinnou předškolní docházku pro dítě, které dovršilo věk 5 let. Jako alternativu povinného

předškolního vzdělávání novela zavedla individuální vzdělávání dítěte. O přijetí dítěte uvedeného v §16 odst. 9 školského zákona rozhoduje ředitel dané mateřské školy na základě písemného vyjádření ŠPZ.

MŠMT vytváří Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV), podle něhož mateřské školy pracují a který zahrnuje rozsah, obsah a podmínky předškolního vzdělávání. Z RVP PV následně vychází Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP), který si zpracovává sama mateřská škola (Jankovský,2014). Pro další příznivý vývoj dítěte je v RVP PV cílem předškolního vzdělávání osvojení klíčových kompetencí, kterými jsou kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální

a personální, činnostní a občanské. Tyto klíčové kompetence se prolínají vzdělávacím obsahem RVP PV, který je členěn do pěti oblastí: biologická, psychologická, interpersonální, sociálně – kulturní a environmentální. Tyto oblasti se vzájemně prolínají a doplňují a jsou nazvány jako Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost a Dítě a svět. Každá oblast zahrnuje dílčí cíle, vzdělávací nabídku a očekávané výstupy (MŠMT, 2017).

1.6 Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami

Školský zákon v § 16, odst. 1 definuje dítě se SVP: *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.*

Školský zákon prošel zásadní novelizací, kdy v §16 vypouští výčet zdravotních postižení a znevýhodnění, v současnosti se soustředí pouze na poskytnutí různých stupňů podpůrných opatření, které jsou dětem poskytovány bezplatně. *Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.*

V rámci podpůrných opatření je poskytována podpora ve vzdělávání, poradenství, nárok na využívání speciálních a kompenzačních pomůcek, personální zajištění (např. tlumočnick, asistent pedagoga), vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu, úpravy prostor školy, individualizace přístupu apod. Podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů

dle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Podpůrné opatření 1. stupně může

uplatňovat škola i bez doporučení ŠPZ, podpůrná opatření 2. – 5. stupně může škola uplatňovat pouze na doporučení ŠPZ a poskytovat pouze s informovaným souhlasem zákonného zástupce dítěte.

Na základě doporučení ze ŠPZ pak škola zpracovává pro dítě individuální vzdělávací plán, což je závazný dokument pro naplnění jeho speciálních vzdělávací potřeb. Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu a mimo jiné obsahuje doporučení ze ŠPZ, popř. zprávy lékařů, psychologů či vyjádření zákonných zástupců dítěte. (Fischer, 2014)

2 Speciální pedagog

Pojem speciální pedagogika se v naší zemi začal užívat na přelomu 60. a 70. let 20. století (Ludíková a Renotierová, 2006). *Speciální pedagogiku můžeme definovat jako vědní obor, který se zabývá zákonitostmi výchovy a vzdělávání, a rozvojem jedinců, kteří jsou znevýhodněni vůči většinové populaci v oblasti fyzické, psychické nebo sociální,*

a mají speciální výchovně vzdělávací potřeby (Fischer, s. 14, 2014). V minulosti se speciální pedagogika zaměřovala výhradně na speciální vzdělávání, zatímco dnes se s ohledem na aktuální trendy věnuje začleňování jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného proudu škol (Ludíková a Renotierová, 2006). Speciální pedagogika si také dává za cíl výchovu a vzdělávání intaktní části populace. Snaží se ji dostatečně informovat o lidech se speciálními potřebami, jelikož jen díky dostatku informací je možné přirozeně přijmout člověka se znevýhodněním jako právoplatného člena. Již zaváděná etická (prosociální) výchova na základních školách by tomuto mohla pomoci (Slowík, 2016).

Speciální pedagogové působili na školách již před rokem 1989 a to většinou ve funkci učitele na základních školách, zejména ve specializovaných a vyrovnávacích třídách a speciálních školách. Kromě škol speciálních, jako samostatní odborníci na školách v rámci poradenských služeb začali být uplatňováni až v souvislosti s nárůstem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách (Kucharská et al., 2013). V rámci inkluzivního trendu se již v řadě škol začínají zřizovat funkce školního speciálního pedagoga a školního psychologa. Učitelé si doplňují vzdělání o předmět speciální pedagogiky v délce 1–2 semestrů, stejně tak se více specializují odborníci v pedagogicko-psychologických poradnách (Lechta, 2010).

Uzlová (2010) považuje za podpůrné činitele a účastníky z řad pracovníků ve škole v rámci inkluzivního vzdělávání učitele, třídního učitele, školního speciálního pedagoga, školního psychologa, odborníka ze speciálně pedagogického centra (dále jen SPC)

či pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP), asistenta pedagoga, ředitele školy, Lechta (2010) navíc ještě osobního asistenta, výchovného poradce a sociálního pracovníka.

2.1 Vzdelání speciálního pedagoga

Speciální pedagog má dle zákona č.563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění, status pedagogického pracovníka a musí dosáhnout vysokoškolského vzdělání s magisterským titulem v oboru speciální pedagogika. V případě studia se zaměřením na pedagogiku, na předškolní pedagogiku, na přípravu učitelů na základní škole, na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů na střední škole a na přípravu na vychovatele je nutné rozšíření odborné kvalifikace poskytované vysokou školou. V závislosti na absolvovaném oboru by si měl dle Kucharské et al. (2013) dotyčný školní speciální pedagog své vzdělání stále doplňovat, a to např. o znalosti školních didaktik či konkrétních poradenských postupů. Novosad (2009) dodává, že ukončené vysokoškolské vzdělání rozhodně nedělá z poradenského pracovníka hotového profesionála. Je třeba, aby se i nadále vzdělával v různých oblastech a rozvíjel své komunikační techniky, nonverbální a verbální komunikaci, podstupoval výcviky apod.

Protože školní speciální pedagog zastává ve škole zcela specifickou funkci, je vhodné, aby měl za sebou již nějaké zkušenosti a praxi, protože je možné, že na škole již není někdo další na obdobné pozici, a tudíž není kdo by ho zaučil. (Kucharská et al., 2013)

Závěrem kapitoly je nutné zdůraznit i zvyšující se nároky na odborné vzdělání učitelů v běžných školách. Školská integrace/inkluze vyžaduje vysokou dávku speciálně pedagogických znalostí, které učitelé mohou získat buď pregraduálním či postgraduálním studiem. (Bartoňová a Vítková, 2010) Stejně tak Marin (2016) považuje výcvik

a dostatečné vzdělávání učitelů za nutné, pokud má inkluze fungovat.

2.2 Činnost speciálního pedagoga

Mezi základní aktivity speciálního pedagoga patří, krom podílení se na inkluzivním prostředí školy, také činnosti terapeutické a nápravné, poradenství pro žáky, rodiče a kolegy pedagogy a vychovatele, spolupráce s dalšími odborníky zainteresovanými v procesu inkluze a v neposlední řadě také spolupráce s majoritní skupinou dětí (Matuška, 2010). Může se stát, že má škola s nástupem školního speciálního pedagoga přehnaná očekávání, že tento odborník dokáže „odstranit“ školní problémy toho či onoho dítěte, nebo že dokáže vyřešit všechny problémy školy. Proto je třeba myslet na

to, že výsledky činnosti speciálního pedagoga závisí na každém účastníkovi inkluze – na všech stranách je nutná jistá sebereflexe a nutnost komunikace (Kucharská et al., 2013).

2.2.1 Speciální pedagog v poradenských zařízeních

ŠPZ jsou legislativně ukotvena ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění. Vyhláška stanovuje, že speciální pedagog při poskytování činností SPC nebo PPP provádí *speciálně pedagogickou diagnostiku zaměřenou na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*

a zejména na žáky uvedené v § 16 odst. 9 školského zákona podle jednotlivých speciálně pedagogických specializací, jimiž jsou logopedie, surdopedie, tyflopédie, somatopedie nebo psychopedie. Speciální pedagog má v poradenském zařízení dále za úkol poskytovat poradenství těmto žákům zákonným zástupcům, metodickou podporu pedagogům, reedukaci žáků s potřebou podpůrných opatření, zpracování zprávy z vyšetření a doporučení ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Vyhláška dále udává, že ŠPZ poskytují bezplatné poradenské služby dětem, žákům studentům, jejich zákonným zástupcům, dále školám a školským zařízením. ŠPZ zjišťují speciální vzdělávací potřeby žáků nebo jejich nadání na základě těchto zjištění vydávají zprávu a doporučení.

V RVP PV stojí, že v případě zajištění speciálně pedagogické péče pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami zajišťuje škola odbornou pomoc ze strany školního či poradenského psychologa, speciálního pedagoga apod. Také v otázkách edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami by měl učitel spolupracovat s odborníky ze ŠPZ (MŠMT, 2017). Mezi PPP a SPC je provázanost a častá spolupráce, avšak jejich činnosti se však liší zejména v návaznosti péče, kdy se v PPP převážně zaměřují na diagnostiku klienta a v SPC poté v následné péči o něj (Novosad, 2009).

Problémem poradenské práce realizované ve ŠPZ je v dnešní době dle Knotové (2014) její velká časová vytíženost, kdy na objednání a následné vyšetření čekají klienti dlouhou dobu. Jako další nevýhodu sledává velkou vzdálenost ŠPZ od každodenní školní reality.

Pedagogicko-psychologické poradny

Cílem pedagogicko-psychologických poradenských služeb je poskytovat podporu a odbornou pomoc při řešení osobních problémů dětí a žáků, zjišťovat a řešit obtíže a problémy psychického a sociálního vývoje žáků v průběhu edukačního procesu, při prevenci sociálně patologických jevů a při volbě povolání a profesionální orientaci. Odborná pomoc probíhá formou diagnostiky, intervence, konzultace nebo podáváním informací (Vítková, 2010, s.171). Služby PPP jsou určeny dětem od věku tří let

do ukončení středního vzdělání. Dochází zde k diagnostice, odbornému poradenství, intervenci, nápravné péči a prevenci. Služby zde poskytují speciální pedagogové, psychologové a sociální pracovníci, přičemž pomoc probíhá buď ambulantní formou přímo na pracovišti zařízení nebo odborníci dochází do škol a školských zařízení (Knotová, 2014).

Speciálně pedagogická centra

Péče center je určena klientům ve věkovém rozmezí od 3 do 19 let, jsou zaměřena na péči o děti s konkrétním zdravotním postižením a jejich služba je buď ambulantní nebo terénní, kdy pracovníci dochází do škol, školských zařízení, rodin či institucí (Knotová, 2014). Činností center je především speciálněpedagogická, psychologická a psychoterapeutická pomoc a podpora integrovaným dětem a žákům v běžných školách a školských zařízeních (Vítková, 2010). Služby jsou poskytovány jak dětem, tak i jejich zákonným zástupcům a učitelům. (Knotová, 2014).

2.2.2 Školní speciální pedagog

Tendence poskytovat poradenské služby přímo ve školách datujeme od 90. let 20. století, kdy se v souvislosti se školní integrací dětí se speciálními vzdělávacími potřebami začali do škol dosazovat i školní speciální pedagogové. Díky projektům ze sociálních evropských fondů jsou v rámci inkluzivního vzdělávání do škol hlavního vzdělávacího proudu dosazováni školní speciální pedagogové a školní psychologové jakožto členi školního týmu (Kucharská et al., 2013). Aktuálně mají možnost mateřské školy získat finanční prostředky na personální podporu školního speciálního pedagoga evropských strukturálních a investičních fondů. Tyto fondy je možné za určitých podmínek čerpat v rámci Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělání, což je tematický program v gesci MŠMT (MŠMT, © 2013–2018).

Jako členy školního poradenského pracoviště představuje Opekarová (2010) výchovného poradce, metodika prevence spolu se školním speciálním pedagogem a školním psychologem. Ti mohou pomoci řešit problémy v běžné výuce, problémy v chování a vzdělávání. Mohou odborně poradit jak dětem, učitelům, tak rodičům a zároveň úzce spolupracují s SPC a PPP. Dále sem zahrnuje třídního učitele, který by své žáky a jejich situaci měl znát nejlépe a ředitele školy jakožto osobu zodpovědnou za vytvoření podmínek pro práci všech členů školního týmu.

Školní speciální pedagogové mohou mít v rámci svého působení na školách mimo svých stálých činností i různě rozsáhlé a odlišně zaměřené aktivity, a to v závislosti na požadavcích jejich školy, která se liší druhem a stupněm. V sekundárním vzdělávání mohou být požadavky na jejich práci jiné než v předškolním vzdělávání. Zároveň se může lišit délka jejich práce z hlediska pracovního úvazku nebo mohou vykonávat současně

i jinou pracovní pozici. (Kucharská et al., 2013)

Dle vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění, je v §7 garantováno a řediteli základních, středních a vyšších odborných škol uloženo v povinnost zřízení školního poradenského pracoviště. Mateřské školy tuto povinnost danou nemají, ale zároveň jim zřízení školního poradenského pracoviště zákon nezakazuje. Dále vyhláška informuje o tom, že všechny školy si zajišťují poradenské službysamy a mohou si zřídit funkci školního speciálního pedagoga. Existují dva modely poradenských služeb ve škole, které Kucharská et al. (2013) dělí na model základní a model rozšířený. Vymezují se druhem zapojených odborníků, přičemž školní speciální pedagog spadá do modelu rozšířeného.

Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění, dělí činnosti školního speciálního pedagoga do třech hlavních oddílů:

- diagnostika a depistáž,
- konzultační, poradenské a intervenční práce,
- metodické, koordinační a vzdělávací činnosti.

Hlavními úkoly školního speciálního pedagoga je individuální skupinové speciálně

pedagogické poradenství a péče o děti, které využívají některá z podpůrných opatření. Mezi jeho další činnosti patří vyhodnocování účinnosti těchto opatření, depistáž dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb, práce s dětmi intaktními a přizpůsobování školy všem dětem. Komunikuje s rodiči dětí a pomáhá vést ostatní kolegy pedagogy (třídní učitele, asistenta pedagoga apod.) v oblasti výuky dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, podílí se společně se školním týmem a dalšími odborníky na vzniku individuálního vzdělávacího plánu nebo plánu pedagogické podpory, kooperuje se ŠPZ, spolupracuje s ostatními odborníky jako jsou psychologové, lékaři apod. (Matuška, 2010, Opekarová, 2010, Kucharská et al., 2013). V případě primárního a sekundárního vzdělávání vyhláškač. 72/2005 Sb. popisuje součinnost školního speciálního pedagoga ještě např. v rámci zápisů do 1. ročníků základního vzdělávání, účast v kariérovém poradenství a prevenci vzniku výchovných problémů a školních neúspěchů žáků.

Mnohdy mohou být ve spolupráci mezi ŠPZ a školou nedostatky. Ačkoliv v SPC či PPP pracují sami odborníci, mohou mít problém v seznámení se s celou situací dítěte, jeho režimem, okolními vlivy apod. Speciální pedagog z PPP či SPC tudíž nemůže nikdy s naprostou jistotou vědět příčiny problému ve vzdělávání, jelikož s dítětem nestráví tolik času jako např. asistent pedagoga či pedagog ve škole (Opekarová, 2010). A právě zásadní výhodou školního speciálního pedagoga je znalost školního prostředí a situace, která klienta obklopuje (Novosad, 2009). Knotová (2014, s. 26) konstatuje, že *pokud by ve všech školách byli školní psychologové či školní speciální pedagogové, mnohem lépe by fungovala prevence a vyhledávání rodičích se problémů a do školských poradenských zařízení by se na komplexní vyšetření posílaly pouze závažnější případy.*

Závěrem kapitoly je nutné vyzdvihnout tvrzení Kucharské et al. (2013), že ačkoliv se práce odborníka ve ŠPZ liší od práce specialisty ve škole, jejich činnosti se prolínají a vzájemně doplňují, protože oba pracují s cílem podpořit vzdělávání a výchovu dítěte. Školní speciální pedagog nemá s největší pravděpodobností odbornou znalost a zkušenosti s celým spektrem zdravotních postižení jako např. odborník z SPC, avšak právě on může být vhodným odborníkem na realizaci a koordinaci speciálně pedagogické péče ve škole, na osvětu ostatních kolegů a rodičů dětí.

2.2.3 Vztah školního speciálního pedagoga s ostatními pedagogy

Jednou z hlavních činností ve vztahu školního speciálního pedagoga a ostatních pedagogů, kteří na škole působí, je metodické vedení a pomoc při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, přičemž přínosů působení tohoto odborníka pro školu a pedagogický sbor je mnohem více. Vedení školy by mohlo uvítat pomoc od tohoto specialisty v oblasti vytváření koncepcí a postupů ve vztahu k individuálním potřebám dětí. Školní speciální pedagog může mít dále na starosti zajištění informací ostatním kolegům ohledně legislativních změn či systematicky vzdělávat učitele (Kucharská et al., 2013). Může být velmi důležitým podpůrným a spojovacím článkem mezi asistentem pedagoga a pedagogickým sborem, např. v podpoře komunikace nebo vyjasnění rolí a kompetencí mezi těmito články. Ačkoliv pozice asistenta pedagoga

na mnoha školách již funguje, výzkumné šetření stále dokazuje možnost potenciální propasti ve vztahu mezi níma učitelem ve třídě, což vyvolává potřebu školního speciálního pedagoga. Ten by mohl podpořit jejich vzájemnou komunikaci, pomoci vymezit jednotlivé role a poradit v oblastismyslupné spolupráce (Mrázková a Kucharská, 2014). Školní specialista se, stejně jako ostatní členové pedagogického sboru, účastní pedagogických porad, kde se z poradenské pozice vyjadřuje k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami nebo k jednotlivým problémům těchto dětí (Kucharská et al., 2013).

Tak, aby docházelo k optimálnímu poskytování služeb dětem v mateřských školách, je důležitá spolupráce pedagoga s ostatními odborníky a rodiči a je nevhodné, aby jednotliví pedagogové pracovali izolovaně. (Vakil, 2009)

3 Vybraná specifika při edukaci dítěte se zdravotním postižením v rámci inkluzivního vzdělávání

Školní speciální pedagog by měl mít dostatečné profesní znalosti, které ve škole dovede uplatnit v rámci vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Měl by spolupracovat se ŠPZ s cílem co nejefektivnější péče o tyto děti. Proto by bylo vhodné, aby školní speciální pedagog mohl dostávat do ruky materiály o průběhu péče o dítě ze ŠPZ, samozřejmě se souhlasem rodičů. (Kucharská et al., 2013)

Inkluzivní edukace dítěte s poruchou hybnosti

Pedagog, který má ve své třídě dítě s poruchou hybnosti, by měl mít základní orientaci ve speciální pedagogice, spolupracovat a přijímat metodickou podporu od školního speciálního pedagoga, školního psychologa nebo speciálního pedagoga ze ŠPZ. Na vstup do základního vzdělávání nejlépe připravuje jedince s poruchou hybnosti mateřská škola (Kollárová, 2010). Za vhodných podmínek a s pomocí kompenzačních pomůcek se předpokládá, že takové dítě zvládne nároky školních vzdělávacích programů, obtíže se předpokládají u činností náročných na jemnou motoriku a psychomotorickou koordinaci (Fischer, 2014). Základními předpoklady při inkluzivním vzdělávání dítěte s postižením hybnosti je bezbariérovost a přístupnost školy, zajištěná doprava do školy, prostorové a materiálové uspořádání třídy a v neposlední řadě informovanost učitelů v otázkách edukace (Kollárová, 2010). Školní speciální pedagog může informovat učitele o specifikách tělesného postižení, vyhodnocovat bezbariérovost školy a třídy, navrhnout nové koncepty a alternativy přizpůsobené potřebám dítěte. Doporučuje vhodné alternativy pro dítě v případě nějaké mimoškolní aktivity, pohybových aktivit apod. (Kucharská et al., 2013).

Inkluzivní edukace dítěte se zrakovým postižením

Pro dítě se zrakovým postižením představuje nové prostředí školy velkou zátěž. Připravit by se měl před nástupem dítěte do mateřské školy i učitel, takže je naprosto nutné, aby informaci o termínu nástupu dítěte se zrakovým postižením věděl dostatečně dopředu. Měl by začít konzultovat s odborníky ze ŠPZ a přípravou ostatních dětí na příchod tohoto dítěte (Šimko a Šimko, 2010). Školní speciální pedagog by měl nejenom poskytovat poradenství učitelům ohledně přístupu k dětem s postižením zraku, ale

zároveň podporovat u dítěte samostatnou orientaci v rámci školní tříd, školy apod. (Kucharská et al., 2013). Spolupráce se speciálním pedagogem je zde velice důležitá a v případě přítomnosti více dětí se zrakovým postižením ve třídě běžné mateřské školy se doporučuje zřízení funkce školní speciálního pedagoga. V začátcích dítěte integrovaného do mateřské školy je potřeba, aby s ním pobývala i jeho matka, než si zvykne a cítilo se jistěji. Zároveň může matka posloužit jako cenný zdroj informací pedagogovi a při různých činnostech mu pomáhat. V rámci výchovně vzdělávacího procesu musí být realizována smyslová výchova pro rozvoj dalších smyslů, důležité je také rozvíjení paměti, myšlení, řeči, jemné motoriky a zrakově-pohybové orientace (Šimko a Šimko, 2010).

Inkluzivní edukace dítěte se sluchovým postižením

Děti se SVP mají nárok na bezplatné poskytování podpůrných opatření, u dětí se sluchovým postižením jsou to dle školského zákona kromě kompenzačních pomůcek a speciálních učebních pomůcek i využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob včetně využití např. tlumočnicka českého znakového jazyka. Pro inkluzivní vzdělávání musí být splněny určité podmínky, kdy je nutné zajistit různé pomůcky na zesílení zvuku, televize, DVD, počítač, počítačové programy, meotar, infraporty apod. (Schmidtová, 2010). Školní speciální pedagog vyhodnocuje funkčnost doporučení od lékaře a ze ŠPZ, zejména může sledovat správné nastavení sluchadel a akustických podmínek ve třídě (Kucharská et al., 2013). Nutná je také dostatečná informovanost pedagogů a ostatních pracovníků o sluchovém postižení a služby a podpora ze SPC (Schmidtová, 2010).

Inkluzivní edukace dítěte s narušenou komunikační schopností

V období předškolního věku bývají potíže v řeči objevovány nejčastěji, protože do té doby rodičům připadá opoždění vývoje řeči jako přirozený jev. Nicméně právě v období před nástupem do základního vzdělání je kladen důraz na nápravu řečových obtíží a s tím často spojená velká očekávání a předpoklad rychlé nápravy. K léčbě jedinců s narušenou komunikační schopností řadíme péči speciálního pedagoga – logopeda, který se zaměřuje na úpravu výslovnosti a celkový rozvoj komunikace (Vágnerová, 2012). Vzhledem k výrazné vazbě řeči na rozvoj myšlení je v případě integrace dítěte s těžší řečovou vadou nutné klást důraz na intenzivní logopedickou péči,

jinak může být ohroženo jeho prospívání po vstupu do základní školy (Škodová a Jedlička et al., 2003). V případě nálezu těžké řečové vady lze využít prostředky alternativní a augmentativní komunikace, což s sebou nese i riziko sociální segregace v případě, že v jedincově okolí tyto formy komunikace ovládá jen malá část lidí (Slowík, 2007).

Inkluzivní edukace dítěte s autismem nebo další pervazivní poruchou

Autismus se odráží především v komunikačních a sociálních dovednostech, v dětské hře, představivosti a myšlení (Šedibová a Vladová, 2010). Pro většinu dětí s autismem není integrace do běžných škol účelná vzhledem ke složité sociální situaci jedince (Vágnerová, 2012). Je nutné, aby dítě s autismem nebo jinými pervazivními poruchami mělo k edukaci zajištěného asistenta pedagoga nebo osobního asistenta, informované učitele, výchovného poradce, školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga (Šedibová a Vladová, 2010). Pro integraci dítěte s autismem či dalšími pervazivními poruchami je třeba zhodnotit jeho rozumové, řečové a sociální vlastnosti. Vhodné inkluzivní prostředí utváří všichni účastníci, proto je nutné dbát na včasnou informovanost ostatních dětí, materiální a personální možnosti školy apod. Například v případě velmi odlišného sociálního chování dítěte se integrace do běžné třídy nedoporučuje kvůli negativním dopadům na všechny účastníky inkluzivní edukace. V případě integrace dítěte s autismem nebo jinými pervazivními poruchami v kombinaci s mentálním postižením se doporučuje poskytnout podporu zcela přizpůsobenou jeho postižení, tudíž je na místě spíše vzdělávání ve škole zřízené právě pro tento typ postižení (Šedibová a Vladová, 2010).

Inkluzivní edukace dítěte s mentálním postižením

Kováčová (2010) na základě zahraničních výzkumů uvádí, že mentální odlišnosti jsou v pořadí druhým nejčastějším zdrojem stigmatizace ze stran ostatních dětí v mateřské škole. Hučík (2010) uvádí podmínky inkluzivní edukace dítěte s mentálním postižením, jež plynou z přístupu rodiny, školy a schopností dítěte samotného. Důležitá je především úzká spolupráce rodiny se školou (např. předání informací o změně chování dítěte, spolupráce na sestavení IVP), posouzení zdravotního stavu dítěte a jeho schopností zvládat nároky a průběh vyučování bez přílišné pomoci na úkor ostatním dětem. Je rovněž důležité, aby učitelé, kteří s dítětem pracují, ovládali speciálně pedagogické metody

aměli základní znalosti problematiky mentálního postižení. Měli by být schopní spolupracovat jednak mezi sebou v týmu, ale také s odborníky ze školských poradenských zařízení a jiných škol.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 Cíl práce

Cílem bakalářské práce je zhodnotit roli speciálního pedagoga v mateřské škole při inkluzivním vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami z pohledu pedagogických pracovníků. Dalším cílem je zjistit jejich názor, zda by uvítali zřízení funkce školního speciálního pedagoga v mateřské škole a pokud ji již mají zřízenou, tak zda je školní speciální pedagog pro danou školu přínosem.

Vzhledem ke kvalitativnímu výzkumu jsou stanoveny tyto výzkumné otázky:

1. Jaká je potřeba mít zřízenou funkci školního speciálního pedagoga v mateřské škole z pohledu pedagogických pracovníků?
2. Jaké faktory ovlivňují přítomnost školního speciálního pedagoga v mateřské škole z pohledu pedagogických pracovníků?

4.1 *Operacionalizace vybraných pojmů*

Speciální pedagog – je pedagogickým pracovníkem (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění). Je to *pedagog, který má vzdělání a kvalifikaci pro práci s osobami vyžadujícími zvláštní péči ve školách a zařízeních speciálního školství. Může se uplatnit ve vědecko-výzkumné, organizační a metodické činnosti příslušného oboru* (Průcha, 2013, s. 277). Speciální pedagog může v rámci výchovně-vzdělávacího procesu působit ve školství speciálním, ve školách běžného proudu a ve školských poradenských zařízeních (Knotová, 2014).

Školní speciální pedagog – je členem školního poradenského pracoviště a jeho náplň práce spočívá především v práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, vede o nich dokumentaci, pracuje s nimi a pomáhá vytvářet individuální vzdělávací plán (Kucharská et al., 2013). V oblasti vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami plní roli poradenskou pro ostatní pedagogické pracovníky školy a rodiče. (Matuška, 2010).

Pedagogický pracovník – je ten, kdo vykonává vyučovací, výchovnou, speciálně pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost a tím přímo působí

na vzdělávaného. (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění)

Speciální vzdělávací potřeby – dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která ke svému vzdělávání na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. (Zákon č. 561/2005 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění)

Mateřská škola–je druhem školy, kde je uskutečňováno předškolní vzdělávání dítěte. (Zákon č. 561/2005 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění)

Inkluzivní vzdělávání–je vzdělávání, které začleňuje všechny děti bez rozdílu do běžných škol. Každé dítě je považováno za jedinečné s odlišnými vzdělávacími potřebami. Dítě se nepřizpůsobuje škole, ale škola se přizpůsobuje dítěti a jeho potřebám. (Průcha, 2013)

5 Metodika

5.1 Použité metody a techniky sběru dat

Tato práce je zpracovaná formou kvalitativního výzkumu. Metodou sběru dat je hloubkový rozhovor, což znamená nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu jedním badatelem pomocí otevřených otázek (Švaříček a Šed'ová, 2007). Vedení kvalitativního rozhovoru je uměním i vědou zároveň, je nutné zvládat jisté sociální dovednosti, být citlivý a koncentrovaný. Problémy, jako jsou např. délka rozhovoru, počty nebo obsahy otázek je nutné vyjasnit buďto před zahájením rozhovoru nebo, dle povahy rozhovoru, až v průběhu něj (Hendl, 2016). Jeden rozhovor je veden metodou CAMIz důvodu velké vzdálenosti informanta. Tato metoda znamená dotazování prostřednictvím elektronické pošty – emailu (Reichel, 2009).

Získaná data byla analyzována pomocí metody otevřeného kódování, která je univerzálním a efektivním způsobem, jak začít s analýzou dat. Přepsaný text je rozložen na jednotky, ke kterým se přiřazují kódy neboli označení (Švaříček a Šed'ová, 2007). Dle Hendla (2016) můžeme kódy přiřazovat ke slovům, větám či odstavcům s cílem tematicky rozkrýt text. Otevřené kódování doslovných prepisů z rozhovorů bylo provedeno metodou tužka a papír. Další navazující technikou byla zvolena metoda „vyložení karet“, kdy *výzkumník vezme kategorizovaný seznam kódů, kategorie vzniklé skrze otevřené kódování uspořádá do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání sestaví text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií* (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 226).

Pro dosažení cíle byly vedeny rozhovory se řediteli nebo vedoucími pedagogy, běžnými pedagogy a asistenty pedagogů mateřských škol. Pro vytvoření celkového vhledu do problematiky byl veden také rozhovor se speciálním pedagogem, který dochází do mateřských škol ze ŠPZ a emailová korespondence se školním speciálním pedagogem z mateřské školy. Polostrukturované rozhovory vychází z předem připravených otázek (Švaříček a Šed'ová, 2007) a liší se obsahem a počtem otázek.

5.2 Charakteristika výzkumného souboru

Hlavním kritériem pro výběr informantů bylo, aby aktuálně vzdělávali alespoň jedno dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v jejich mateřské škole. Rozhovory jsou

vedeny s pedagogickými pracovníky ze čtyř mateřských škol v jihočeském kraji a jedním speciálním pedagogem ze speciálně pedagogického centra, který dochází pravidelně

do jedné z mateřských škol zahrnuté do výzkumu.

Původním plánem bylo vést rozhovor i se školním speciálním pedagogem, který by přímo v mateřské škole působil, ale bohužel jsem žádného v začátcích výzkumu nedohledala. Podařilo se mi však až v samotném závěru výzkumu podrobným zkoumáním webových stránek jednotlivých mateřských škol najít školního speciálního pedagoga z královéhradeckého kraje, který tuto funkci v mateřské škole zastává. Poté byl telefonicky zkontaktován a požádán o zapojení do výzkumu. Školní speciální pedagog souhlasil, avšak z časových důvodů a velké vzdálenosti byl rozhovor veden prostřednictvím emailu.

Výzkumný soubor tvoří čtrnáct rozhovorů s pedagogickými pracovníky. V mateřských školách, jejichž pracovníci se zúčastnili výzkumu, vzdělávají aktuálně děti se středně těžkým mentálním postižením, dítě s poruchou hybnosti, děti s vývojovou dysfázií, děti s poruchou autistického spektra a dítě s kombinovaným postižením – tělesné a mentální.

Výzkumu se zúčastnily:

- tři ředitelky,
- dvě vedoucí pedagožky,
- tři běžné pedagožky,
- čtyři asistentky pedagoga,
- jedna speciální pedagožka,
- jedna školní speciální pedagožka.

Pro informanty byly předem připraveny otázky, které byly dle potřeby doplňovány o další otázky vztahující se k probíranému tématu. Pro pedagogické pracovníky mateřských škol připraveno šestotázek (viz příloha č. 1), pro speciálního pedagoga také otázek šest (viz příloha č. 2) a pro školního speciálního pedagoga otázek dvanáct (viz příloha č. 3).

Pedagogičtí pracovníci byly k realizování výzkumu vybrány dvěma způsoby. Ve dvou mateřských školách jsem absolvovala odbornou praxi v průběhu svého studia, a proto jsem požádala tyto informanty o spolupráci v rámci výzkumného šetření. Následně na to

jsme vyhledala náhodným výběrem pomocí internetového vyhledávače další dvě mateřské školy, kde jsem telefonicky požádala vedení těchto škol o spolupráci. Na speciálního pedagoga ze školského poradenského zařízení jsem dostala telefonický kontakt v jedné z těchto mateřských škol, přičemž mi vyšel vstříc ke smlouzení osobní schůzky. Kontakt na školního speciálního pedagoga z mateřské školy byl dohledán pomocí podrobného zkoumání webových stránek různých mateřských škol.

Rozhovory jsou anonymní a vždy se souhlasem informanta nahrávány na diktafon, přičemž je ve výzkumu využito pouze minimum doslovných prepisů. Speciální pedagog ze speciálně pedagogického centra pro vady řeči souhlasil s uvedením své specializace. Se školním speciálním pedagogem byly taktéž dodrženy zásady anonymity, bylo pouze domluveno do výzkumu uvést kraj, kde působí.

5.3 Průběh výzkumu

Rozhovory byly realizovány v průběhu února 2018 na půdě mateřských škol a v jednom případě, jak bylo již zmíněno, prostřednictvím emailové korespondence. Rozhovory s informanty probíhaly během jejich pracovní doby v kanceláři nebo zasedací místnosti s tím, že po dobu rozhovoru měli pracovníci za sebe ve třídě zastoupení. Všichni informanti byli velice vstřícní a ochotně zodpověděli všechny otázky. Vždy byli seznámeni s tématem práce a požádání o souhlas si rozhovor pro účely výzkumu nahrávat. Rozhovory probíhaly vždy v soukromí a se zárukou naprosté anonymity, což zmenšilo pravděpodobnost zkreslení výpovědi.

Při hledání pedagogických pracovníků pro výzkum mi pomohla absolvovaná odborná praxe v rámci studia, jelikož jsem se s vedením a pracovníky dvou mateřských škol již osobně znala, stačilo je telefonicky kontaktovat a dotázat se, zda by se zúčastnili. Pracovníci obou mateřských škol mivyšli vstříc. Další pedagogičtí pracovníci, resp. mateřské školy, byli vyhledáváni pomocí webových stránek. Ve čtyřech mateřských školách ze šesti oslovených nevyšla spolupráce na výzkumu z důvodu trvalé absence dítěte sespeciálními vzdělávacími potřebami. Dvě mateřské školy, kde vzdělávají jedno nebo více těchto dětí mis ochotou vyšly vstříc a byl domluven termín návštěvy na jejich pracovišti. Pomocí internetu byl vyhledán a následně osloven i speciální pedagog z pedagogicko-psychologické poradny, ale pro velkou pracovní vytíženost spolupráci ve výzkumu odmítl. Až díky jedné z paní ředitelk účastníci se tohoto výzkumu byl

získán kontakt na speciálního pedagoga ze speciálně pedagogického centra, který s rozhovorem souhlasil.

Délky rozhovorů se pohybovaly v průměru mezi dvaceti až čtyřiceti minutami, v závislosti na délce odpovědí informantů. Otázky se týkaly okruhů:

- zhodnocení role speciálního pedagoga,
- zhodnocení konkrétní spolupráce se speciálním pedagogem ze ŠPZ,
- podpory při vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami,
- potřeby zřízení funkce školního speciálního pedagoga,
- faktory ovlivňující přítomnost školního speciálního pedagoga v mateřské škole.

6 Výsledky

V této části jsou prezentovány výsledky z rozhovorů s informanty. S ohledem na přání informantů nejsou rozhovory zveřejňovány celé, pouze s minimem doslovných prepisů. Pedagogičtí pracovníci jsou odlišeni číslem 1. – 14. a rozdělení do podskupin podle pracovních pozic, v nichž jsou zcela náhodně seřazeni. U každého z nich je vždy uvedeno pořadové číslo.

6.1 Rozhovory s řediteli

Informant č. 1

Pozice: ředitelka základní a mateřské školy

Roli speciálního pedagoga v rámci inkluzivního vzdělávání vnímá paní ředitelka jako velmi přínosnou a opodstatněnou. Jelikož sama vystudovala obor speciální pedagogika, působí ve škole jako speciální pedagog ona a zároveň funguje jako výchovný poradce pro základní i mateřskou školu. Tato činnost vypadá tak, že dochází do třídy mateřské školy k dítěti s motorickým postižením a systematicky pracuje jak s ním, tak s celým dětským kolektivem, s rodiči i s ostatními pedagogy. *„Celou situaci potom vyhodnotím, zvážím závažnost obtíží a buď aplikuji nějaká opatření nebo se spojím s centrem. Samozřejmě neustále spolupracuji s rodiči a o všem je informuji.“* Dále sděluje, že dochází do dvou tříd mateřské školy třeba jen preventivně a provádí depistáž. *„Díky mému působení coby speciálního pedagoga se mi podařilo včas podchytit už pár případů dětí s nějakým druhem zatím nijak neprojeveného znevýhodnění, zdravotního postižení a zavčasu začít informovat rodiče.“*

Své speciálně pedagogické působení ve škole vnímá jednoznačně jako přínos, avšak dělá to nad rámec svých povinností a zadarmo. V dnešní době by si to již nedovedla ani jinak představit, dle paní ředitelky je důležitá působnost speciálního pedagoga i v mateřských školách, právě kvůli včasnému podchycení zdravotních obtíží. Časově jí fungování

na postu speciálního pedagoga omezuje, administrativní povinnosti z funkce ředitelky nestíhá, ale kdyby nemohla působit i jako učitel a speciální pedagog, tak by tuto práci dělat nechtěla.

Ve škole však nikdo oficiálně na postu školního speciálního pedagoga nepůsobí. Samostatně zřízenou funkci školního speciálního pedagoga by vítala, ale konstatovala, že v takhle malé škole by musel svůj úvazek dělit. Uvítala by působení speciálního pedagoga pravidelně minimálně na jeden den v týdnu. Hlavním důvodem jeho nepůsobení ve škole je jednak její vlastní působení coby speciálního pedagoga, ale také nedostatek finančních prostředků.

Na otázku, jak by zhodnotila spolupráci mezi školou a ŠPZ, mi odpověděla, že se spoluprací spokojená není. Se speciálním pedagogem z SPC a PPP je v kontaktu pouze telefonicky, pravidelně nikdo do školy nedochází. Podpora ze strany speciálního pedagoga ze ŠPZ je dle jejích slov nedostatečná, představovala by si větší účast specialistů ve škole, pravidelné docházení, konzultace, kontroly dítěte po uložení nějakého opatření apod.

Informant č. 2

Pozice: ředitelka mateřské školy

Roli speciální pedagoga v mateřské škole paní ředitelka vnímá pozitivně. Jako příklad zmiňuje mateřskou školu v Manchesteru, kde působí jako pedagog její přítelkyně a tam je ve třídě speciálních pedagogů hned několik. Myslí si, že v rámci inkluze by měli být přítomni v mateřských školách i v České republice.

Ve škole nepůsobí školní speciální pedagog hlavně z finančních důvodů. Do přijetí chlapce s poruchou autistického spektra škola vše zvládala vlastními silami, ale od té doby se nad přijetím dalšího pracovníka coby výpomoci začala zamýšlet, bohužel rodiče chlapce odmítali přijetí, byť asistenta pedagoga. *„To znamená, že tady byl chlapec zhruba rok, rok a půl tak, že jsme ho zvládali vlastními silami, ale nakonec jsme rodinu přesvědčili a dali chlapce vyšetřit a dostal podpůrné opatření číslo tři s nárokem na asistenta pedagoga na poloviční úvazek.“*

Do školy dojíždí speciální pedagog z SPC jednou za tři čtvrtě roku, paní ředitelka však není ze spolupráce příliš nadšená. Odůvodňuje to tím, že i když zde byl již dvakrát, nemá z návštěvy žádný výstup ani zprávu. Spolupráci by si představovala jinak a popisuje ji takto: *„Přijeli, doporučili nám pomůcky, podívali se na chlapce, neměli velké výhrady. No, berou to tak, jak je. A jestli by měli přijíždět častěji? No, asi ano,*

protože my speciální pedagogové nejsme.“ Chápe časové zaneprázdnění pracovníků z SPC, ale ona sama postrádá častější osobní kontakt.

Problematikou vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami se dle paní ředitelky zabývá asistent pedagoga ve spolupráci s kmenovou učitelkou třídy. A pokud by potřebovala asistentka pedagoga s něčím pomoci, přijde si pro radu přímo k ředitelce. Další vzdělávání pedagogů paní ředitelka zajišťuje, pravidelně je posílá na kurzy a školení, která se týkají především problematiky poruchy autistického spektra.

Také jsem se vyptávala, jak by tedy měla vypadat v praxi přítomnost školního speciálního pedagoga u nich v mateřské škole. Sdělila mi, že v závislosti na financích by zde nemusel působit každý den, mohla by to být sdílená funkce pro více mateřských škol. Náplní práce by podle ní mělo být především informování rodičů všech dětí, což považuje paní ředitelka osobně jako velmi problematické, a to ať už se to týká rodičů integrovaných dětí, nebo dětí ostatních. O tom, co je všeobecnou náplní práce speciálního pedagoga, povědomí má. *„Všichni si představují, že speciální pedagog bude řešit nějaký teda problémy spíš zdravotní, ale já bych ho brala jako takového garanta správnosti v jednání, chování. (...) Nebyl by důležitý jenom pro nějaké konkrétní dítě, ale vůbec pro takovou tu atmosféru školy. Taková záštita pro tu školku, měli bychom se na koho obrátit.“*

Informant č. 3

Pozice: ředitelka mateřské školy

Roli speciálního pedagoga vnímá paní ředitelka jako velmi důležitou. Každá škola by měla mít k dispozici tuto podporu, v rámci inkluze je zainteresování tohoto odborníka nezbytné. *„Je to hlavně z toho důvodu, že role učitelky mateřské školky vyžaduje určitou kvalifikaci. Ať je to učitel v mateřské škole, ať je to učitel na základní škole, na všech typech škol, z části získávají informace a povědomí o různých poruchách nebo jinakostech dětí, nicméně to není jejich odbornost. A ten odborník, který by na té škole měl být, měl by být podporou pedagoga tak, aby pedagog byl připraven a byl schopen inkluzivní vzdělávání naplňovat. Jestliže vnímáme problémy ve školství, tak je to z toho titulu, že ty pedagogové na to nejsou připraveni, vnímají to, že nejsou dostatečně kvalifikovaní a nemají dostatečnou odbornost tak, aby plně mohli zabezpečit podporu dítěte a podpůrná opatření ve smyslu odbornosti toho pedagoga. A tam já vidím*

významné úskalí, tam já vidím to místo speciálního pedagoga, který by měl zajistit podporu

v pedagogické diagnostice, která je na tom vstupu, na začátku před tím, než podstupujeme všechny ostatní kroky a zajistit podporu tomu pedagogovi.“

Otázku, zda by paní ředitelka chtěla mít ve škole zřízenou samostatnou funkci školního speciálního pedagoga, nenechala ani dokončit a bez rozmyšlení odpověděla, že „ano, jednoznačně chtěla.“. Hlavním důvodem je velký počet dětí v jejich mateřské škole a velký počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami všeobecně. „*V předškolním školství obzvláště z toho titulu, že k nám přichází děti, kdy mnohdy teprve u nás se začíná odhalovat jinakost toho dítěte. Pro nás je nesmírně obtížné rozklíčovat o jakou, v uvozovkách, diagnózu toho dítěte se bude jednat, kam to dítě nasměrovat, do jakého školského poradenského zařízení, tak abychom co nejúspěšněji a nejrychleji byli schopni tomu dítěti zajistit odpovídající podporu.*“ Další důvod, proč by chtěla zřídit funkci školního speciálního pedagoga je takový, že by výrazně zkrátil nebo alespoň účelně vyplnil dobu mezi objednááním dítěte do ŠPZa zajištěním odpovídající podpory v mateřské škole. „*Byl by víc než jen potřeba. (...) Pokud škola nemá ve svém týmu speciálního pedagoga, tak hůře nastavuje třeba již podpůrná opatření prvního stupně.*“

Ve škole školní speciální pedagog nepůsobí z důvodu nedostatku finančních prostředků. Navrhovala by školního speciálního pedagoga jako sdílenou funkci pro více škol a dodala, že tento návrh řešila i s dalšími mateřskými školami na společných poradách.

V rámci podpory, kterou mateřská škola přijímá, zmiňuje paní ředitelka personální šablony MŠMT. Nicméně jako nevýhodu této podpory zmiňuje její časové omezení, což prý jejich problémy neřeší. Schůdné řešení je v současné době podpora ze strany paní učitelky, která má vystudovaný obor speciální pedagogika. Její odbornost využívá směrem k pedagogům, které metodicky podporuje. „*Když potřebujeme podporu pro ostatní učitele, tak ona nám jí tady metodicky v podstatě zajišťuje. Je tím odborníkem, který podporuje svojí profesionalitou náš pedagogický tým tak, abychom dobře zvládali začlenění všech dětí, které potřebují nějaký respekt.*“ Avšak také zmiňuje, že by jednoznačně chtěla roli školního specialisty oddělit od role učitele a mít ji zřízenou samostatně.

Metodická podpora pedagogům fungovala v loňském roce v časově omezené funkci školního asistenta, která byla financována z výše zmíněných personálních šablon. Do této funkce byla navíc obsazená již zmíněná pedagožka se speciálně pedagogickým vzděláním, díky čemuž byla do této funkce vložena i jistá odbornost. „*Chodil po třídách, pomáhal pedagogické diagnostice, pomáhal děvčatům ve vytváření plánu pedagogické podpory, pomáhal v nastavení podpůrných opatření a ta metodická podpora tam byla pravidelná. Takže to byl člověk, který byl v jiné roli, na jiné pozici, byl volný v té škole a tam, kde si ho přizvali do třídy, tam tu podporu zajišťoval. To bylo úplně bezva.*“

Škola spolupracuje se všemi školskými poradenskými zařízeními a organizacemi věnující se poradenství v různých oblastech zdravotního postižení, které jsou na blízku. Se ŠPZ ředitelka pravidelně konzultuje po telefonu, pracovníci docházejí do školy zhruba jednou za půl roku, provázanost je významná. Spolupráci tedy hodnotí velmi pozitivně. Jediné, co by paní ředitelka vytkla, je jejich velká časová vytíženost a příliš dlouhý proces, než se vytvoří podpora a podmínky pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami.

6.2 Rozhovory s vedoucími pedagogy

Informant č. 4

Pozice: vedoucí učitelka v mateřské škole

Na otázku, jak paní učitelka vnímá roli speciálního pedagoga ve vztahu k mateřským školám, mi odpověděla, že jeho funkce je velmi důležitá, protože zná specifické potřeby dětí, respektuje jejich chování a zájmy a individuálně přistupuje ke každému dítěti.

Ve škole školního speciálního pedagoga nemají, ale vypověděla, že díky speciálně pedagogickému vzdělání paní ředitelky se vždy obrací s otázkami a s žádostí o radu při vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami na ni. Tato péče a podpora ze strany paní ředitelky ji osobně přijde jako dostačující, protože svou funkci coby odborníka plní zodpovědně.

Pro výše zmíněné důvody proto ani nepotřebuje mít zřízenou oficiální funkci školního speciálního pedagoga, protože ho mají v paní ředitelce neoficiálně. Na otázku, jak tedy v praxi vypadá speciálně pedagogická péče ze strany paní ředitelky, mi odpověděla:

„Konzultuju s paní ředitelkou, konzultujeme i s rodiči, vlastně jak se projevuje v mateřské školce ten chlapec a ty návštěvy jsme si dali jednou za měsíc. V mateřské školce se setkávám s rodiči, tak i s paní ředitelkou která u toho je, takže my vlastně řešíme s rodiči, jaký pokrok udělal v té mateřské školce, oni zase nám dávají zpětný vazby, jak to u nich probíhá doma, popřípadě koho ještě navštěvují, jakou instituci, třeba logopeda nebo fyzioterapeuta.“

Faktory, které podle ní ovlivňují, proč u nich nepůsobí školní speciální pedagog jako samostatný odborník, jsou malý počet dětí a žáků ve škole a zastání role tohoto specialisty ze strany paní ředitelky.

Spolupráci s PPP paní učitelka vnímá jako dostačující, protože veškerou péči a metodické vedení má v paní ředitelce. Z poradny k nim žádný speciální pedagog nedojíždí, proto ani nemůže pořádně zhodnotit jeho roli ve vztahu k jejich mateřské škole.

Informant č. 5

Pozice: vedoucí učitelka v mateřské škole

Roli speciálního pedagoga hodnotí paní učitelka kladně. Je si vědoma jeho náplně práce a je velmi ráda za spolupráci s SPC pro děti s poruchami řeči. Speciální pedagog k nim dochází pravidelně jednou týdně. Je to speciální pedagog – logoped, který po individuální práci s dítětem předá podklady a metody pro další práci pedagogům, kteří pak dle tohoto s dětmi pracují. Jako škola jsou dále v kontaktu s SPC pro děti s mentálním postižením. Odtud speciální pedagog dochází do školy dle potřeby, nepravidelně, nebo jsou v kontaktu telefonicky. Spolupráce s SPC paní učitelce jeví jako dostačující. *„Pracuje s náma učitelkama, pracuje i s asistentkama, oni nám dávají neustále takové ty nové zkušenosti nebo nové informace, co se v jejich oboru třeba objeví nového, takže doporučí třeba i novou literaturu nebo nějakou zkušenost nebo jak se jinak pracuje teď s nějakou logopedickou vadou, protože to se neustále mění, inovuje. Tak to nám radí.“*

Mateřská škola sama nemá školního speciálního pedagoga. Spadá pod základní školu, ale ani tam školní speciální pedagog není. Paní učitelka nemá ponětí, co školní speciální pedagog dělá a co je jeho náplní práce. Ani neví, jak by si o něj mohli žádat, zda by na něj měli nárok a z jakých finančních prostředků by ho hradili. Přítomnost školního

speciálního pedagoga prý nepotřebuje a sděluje, že vše zvládají vlastními silami. „*My na to stačíme, s naším vzděláním, s našima zkušenostma si myslím, že ta péče je dostatečná.*“

Problematikou dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se zabývá celý tým, který si paní učitelka pochvaluje. Součástí týmu jsou dvě asistentky pedagoga.

6.3 Rozhovory s běžnými pedagogy

Informant č. 6

Pozice: učitelka v mateřské škole

Paní učitelka má vystudovaný obor speciální pedagogika pro mateřské školy a je za to ráda. Sděluje, že se jí speciálně pedagogické poznatky a vědomosti ze školy při vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami hodí. Lépe se díky studiu orientuje v literatuře a dohledává snadněji nové informace.

Paní učitelka hodnotí roli speciálního pedagoga jako přínosnou. Spolupráci se školských poradenským zařízením hodnotí kladně. *„Máme letitý zkušenosti z různýmpracovištěma, který se zabývají různýma odchytkama, vadama apodobně. Vždycky nám vyšli vstříc a vždycky nám poradili. Protože oni kolikrát vědí a odhalí to, co my až tolik jakoby neodhalíme, protože se tím tolik nezabýváme a hodně nám taky poradili jak v přístupu k dětem, tak jak komunikovat s rodičema. Takže je vidět, že jsou to odborníci a má to určitě přínos.“* Na druhou stranu by uvítala podporu a kontakt se ŠPZ častěji, chápe však jejich časové zaneprázdnění. Celkově ji celý proces od pojetí podezření

na vadu až po vyšetření dítěte a stanovení podpůrných opatření přijde moc dlouhý.

Funkci školního speciálního pedagoga ve škole nikdo nezastává, ale velmi by ji uvítala. Představu o jeho fungování v mateřské škole má jasnou, obcházet by třídy, radil by při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů, komunikoval by s učiteli, pracoval s dětmi dle potřeby ostatních pedagogů a dle svého uvážení. Paní učitelka však výrazně zmínila přínos tohoto odborníka v komunikaci s rodiči. *„Komunikace s rodiči by byla tak jakoby přes toho speciálního pedagoga na vyšší úrovni.“* To, že v mateřských školách ještě školní speciální pedagogové nepůsobí, dává za vinu nízkým finančním prostředkům, se kterými musí školy hospodařit.

V případě nejasností při vzdělávání dítěte se SVP se obrací na paní ředitelku, která je všem pedagogům oporou. Pomáhá vlastně ve všech věcech, které by měl jinak dle paní učitelky na starosti právě školní speciální pedagog.

Informant č. 7

Pozice: učitelka v mateřské škole

Na otázku, jak paní učitelka vnímá roli speciálního pedagoga, mi začala sdělovat svoji potřebu ve vztahu ke speciálnímu pedagogovi ze ŠPZ, který k nim do školy dochází. *„Já osobně bych uvítala, kdyby byl víc po ruce. Hodilo by se, kdyby se s ním dalo konkrétněji více konzultovat. (...) Uvítala bych větší spolupráci.“* Funkci speciálního pedagoga vnímá jako důležitou, zvláště při vzdělávání šesti integrovaných dětí v její třídě.

Školní speciální pedagog v mateřské škole není z finančních důvodů. Vítala by však tuto pozici na základní škole v jejich městě stačilo by, aby docházel aspoň na pár dní v týdnu k nim do mateřské školy. *„Odsud ty děti jdou do základky (zmiňuje konkrétní školu*

ve městě, ve kterém se nachází i tato mateřská škola), takže kdyby byl tam, tak by to bylo super. Tak by je prostě znal, věděl by a určitě by se pak líp s nima pracovalo na té základce. Chybí mi ta spolupráce, fakt chybí. Myslím, že by to byl přínos pro nás, protože člověk by mohl cokoliv zjistit, poradit se přímo s člověkem, kterýho jakoby zná. No, ale tady už by to byl přínos hlavně pro ně, protože by už ty děti znali a věděli, jak s nima pracovat, jak jsou daleko, co potřebují. Oni odsud odchází tam, kde je nikdo nezná.“ Jako další řešení paní učitelka zmiňuje možnost dodělán si svého vzdělání, aby zde mohla na obdobné pozici působit ona. *„To by se sem hodilo. Na poloviční úvazek možná, ale to nevím, jak by to bylo. Ale bylo by to dobré.“*

Spolupráce se speciálním pedagogem ze ŠPZ ji přijde nedostatečná. Sice zmiňuje jeho ochotu a možnost se s ním poradit, na vše se doptat, ale vadí jí těžká dostupnost služeb a málo frekventované návštěvy v mateřské škole.

V případě nejasností při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se obrací na vedoucí učitelku, o které říká, že je nevystudovaný speciální pedagog. Komunikace mezi ní a asistentkami pedagoga je velmi dobrá, fungují jako tým, kde si vyměňují informace. Informant chválí vzájemnou komunikaci v týmu.

Informant č. 8

Pozice: učitelka v mateřské škole

Paní učitelka má povědomí o roli speciálního pedagoga. Uvádí, že podstatné je jeho speciálně pedagogické vzdělání na vysoké škole, a tak by měl vědět, jak přistupovat k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. To uvádí jako klíčovou roli speciálního pedagoga a dodává, že je jeho funkce směrem k mateřským školám v rámci probíhající inkluze důležitá.

Na můj dotaz ohledně její potřeby zřízení funkce školního speciálního pedagoga ve své mateřské škole odpověděla, že by jej určitě uvítala. „*Speciální pedagogové jsou u nás v základních školách, takže do mateřských škol určitě patří, tady jsou děti stejně jako ve škole. Všude jsou děti, který to potřebují.*“ Největším jeho přínosem by byla dle paní učitelky rada a pomoc v oblasti vzdělávání a přístupu k těmto dětem. „*Kdyby sem někdo přišel a řekl, jak na ně působit, jaký metody používat. Jako metodiky vůbec nejsou, no nejsou, neviděla jsem žádný metodiky, přístupy k těmhle dětem, ne. (...) Mám tu paní asistentku, ta mi hodně pomáhá, no. Každý dítě je jiný, i každý integrovaný dítě je jiný.*“

Speciálního pedagoga ze ŠPZ paní učitelka nikdy ve škole neviděla, ač ví, s jakým ŠPZ je škola v kontaktu. Nicméně uvítala by spolupráci, která by zahrnovala nějaké pravidelné sezení, konzultace a představení pomůcek. Informace čerpá také z rámcového vzdělávacího programu. Pokud si neví rady či potřebuje poradit ohledně přístupu k dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami, tak se ptá rodičů. Odůvodňuje to tím, že především oni mají potřebné informace z SPC, jelikož jsou to oni, kteří jsou s odborníky v pravidelném kontaktu a přebírají od nich potřebné materiály. Od rodiny ale bohužel žádnou zpětnou vazbu nedostává, rodiče dítěte prý o dítěti a jeho zdravotním postižení nechtějí moc s pedagogy mluvit.

Důvody, proč u nich v mateřské škole školní speciální pedagog není, nezná. „*Nevím proč. Jen vím, že by tu byl třeba.*“

6.4 Rozhovory s asistenty pedagogů

Informant č. 9

Pozice: asistentka pedagoga v mateřské škole

Dle asistentky pedagoga je úlohou speciálního pedagoga v mateřské škole zabývat se problematikou dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, vymýšlet postupy

a metody práce s dítětem, navrhovat podpůrná opatření, spolupracovat s ostatními pedagogy, předávat jim informace a pomáhat jim ve vedení a vzdělávání těchto dětí. Z těchto důvodů je jeho role dle asistentky pedagoga nezastupitelná.

Školní speciální pedagog v mateřské škole nepůsobí. V případě nejasností ve vzdělávání se informantka obrací na paní ředitelku, která je vzděláním speciální pedagog, nebo se radí s druhou asistentkou pedagoga, která je ve třídě základní školy, pod kterou mateřská škola spadá. *„Paní ředitelka funguje jako speciální pedagog, pokud jsou nějaké náznaky, že by to dítě mohlo mít nějaké speciální potřeby, tak ona má papíry na různé testy, základní diagnostiku a s těma dětma to provádí, a na základě toho, co ona zjistí, tak doporučí rodičům navštívení speciálně pedagogického centra.“*

Do školy žádný jiný speciální pedagog z poradny nebo z centra nedochází, proto nemůže spolupráci s ním zhodnotit, ale opět zmiňuje v tomto směru práci a péči paní ředitelky, která *„dělá pochůzky po školce i po škole a sleduje dění, náhledy v hodinách, sleduje konkrétní dítě.“* Po nějaké chvíli si však asistentka pedagoga vzpomněla, že jednou u nich speciální pedagog z centra byl na kontrolu dodržování individuálního vzdělávacího plánu integrovaného chlapce, nějakou dobu ji při práci s chlapcem i pozoroval, ale žádnou zpětnou vazbu od něj nedostala.

Na otázku, na koho se informantka obrací v případě nejasností v rámci své práce, odpověděla, že vždy na paní ředitelku, údajně stejně tak i ostatní pracovníci. Zřízení samostatné funkce školního speciálního pedagoga nevyžaduje i z důvodů malého počtu dětí ve škole, ale zároveň opět odkazuje na dobrou práci paní ředitelky coby speciálního pedagoga. Navíc si myslí, že speciálně pedagogické vzdělání by měli mít všichni pedagogové, obzvláště v dnešní době. *„Školní speciální pedagog tu je naše paní ředitelka. Někoho dalšího v tom případě škola asi nepotřebuje, možná by to ani z finančních důvodů nešlo.“*

Informant č. 10

Pozice: ½ úvazku jako asistentka pedagoga, ½ úvazku jako učitelka

S informantem bylo dohodnuto, že bude v průběhu rozhovoru vystupovat jako asistentka pedagoga, ač je druhou polovinou svého úvazku jako běžná pedagožka.

Roli speciálního pedagoga vnímá jako důležitou a přínosnou, nicméně v různých bodech rozhovoru se informantka vrací k tomu, že by byla přínosnější, kdyby do školy dojížděl častěji.

Školního speciálního pedagoga ve škole nemají, ač o něj velmi usilují. „*Je to škoda, nicméně zrovna u nás je to hodně řešený téma a určitě tam, kde ho mají ve školách, tak je to velký plus jak pro děti, tak hlavně pro ty rodiče, jak s nimi pracovat.*“ Důvodem, proč ve škole nikdo takový není, je nedostatek finančních prostředků. „*Tato pozice jde získat zatím jen s titulem Mgr., což tady zatím nikdo nemá. Je to dobrá role, jen na to mít peníze a lidi.*“

Asistentka pedagoga byla představena jako pracovník zastřešující inkluzi v jejich mateřské škole. Tuto funkci získala i díky svému nedávno absolvovanému bakalářskému vzdělání v oboru speciální pedagogiky. Stěžuje si na časové vytížení své pozice coby zastřešujícího pracovníka pro inkluzi, jelikož jí zabírá hodně času a mezi ostatními pedagogy je velmi vytěžovaná. Její práce spočívá mimo vyučování ve své kmenové třídě a práce s integrovaným dítětem ještě v podpoře metodickým vedení ostatních pedagogů. V jisté chvíli rozhovoru jena informantce znatelný jistý diskomfort a doplňuje výpověď o další příklady práce, která je velmi časově náročná. „*Kolikrát mi řeknou: ‚Přijď se podívat k nám na třídu, máme tam takovej a makovej problém.‘, nebo ‚U zápisu jsou takový a makový děti, přijď se podívat‘. Pak to také řešit s těma rodičema, kteří nejsou moji kmenový, tak je to docela náročný všechno to stihnout. Pak se chodit také dívat na asistenty a poradit jim, co dělat a nedělat, s těma autistama je to docela velká problematika. Kdo nemá zkušenost, nezná teorii ani praxi, tak to moc nezvládá.*“

Na otázku, na koho se asistentka pedagoga obrací v případě nejasností při vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami mi pobaveně odpovídá, že většinou se spíše všichni obrazení na ní. Ale následně mi řekla o jedné organizaci věnující se lidem s mentálním postižením, kam se ráda obrací pro radu. Spolupráci se speciálním pedagogem z PPP si pochvaluje, nicméně vzhledem ke vzdělávání jednoho dítěte s psychiatrickou poruchou se více obrací na psychiatry. „*Co se týče těžlejších poruch z oblasti psychiatrie, tak jsou na to krátký. Jsou na to krátký, asi i praxí a myslím si, že na tohle je třeba speciální vzdělání, právě z oboru psychiatrie.*“ Speciální

pedagog z SPC do školy dojíždí také, ale dle slov pedagožky málo, jednou až dvakrát do roka.

Od školního speciálního pedagoga by čekala větší zájem o svou pozici, podporu a zájem o to, jak se profesně cítí. Nic podobného jí speciální pedagog z ŠPZ neposkytuje. Velmi ji chybí zpětná vazba na její práci. *„Hodně se zaměřují na dítě, jak dítě prospívá, jestli má ty podmínky vytvořené, jestli má ty správné přístupy. Ale nemůžeme dávat do stejné roviny autistu a třeba vozíčkáře. A z toho, jestli je tady spokojený a má nějaké výsledky, plyne, jestli ten asistent má dobré přístupy a dobře nastavuje ty metody pro to dítě. Ale jako aby se spolupracovalo s dospělým člověkem, jak se ten člověk cítí, jestli pro toho asistenta je práce s učitelkou taková, jaká má být, to tu není.“* Také zmiňuje malou dostupnost péče ze stran speciálních pedagogů, jelikož o návštěvu do školy si žádá rodič, ne škola. Speciální pedagog přijede za konkrétním dítětem, ne za celou školou, což asistentce pedagoga vadí.

Informant č. 11

Pozice: asistentka pedagoga

Speciální pedagog dle asistentky pedagoga především diagnostikuje děti a bývá podporou pro pedagogické pracovníky, jeho role je v případě integrací dětí do běžných mateřských škol velmi důležitá.

Do školy speciální pedagog dochází pravidelně. *„Konzultujeme to, co potřebujeme. Dostáváme materiály, který ona s dětma procvičuje, dostáváme návod, jak s tím pracovat a k čemu jim to bude. (...) A když my máme něco, co potřebujeme probrat, tak se na ní obrátíme.“* Avšak tvrdí, že spolupráce není taková, jakou by si představovala. *„Děti se nějak jeví, když sem přijede ten člověk jednou za půl roku, ale každodenní konzultace – no každodenní asi ne, ale aspoň měsíční konzultace a opravdu stanovení cíle, potom zhodnocení, jestli toho cíle dosáhli nebo nedosáhli, to by bylo potřeba.“* Do dalšího popisu a hodnocení role speciálního pedagoga se asistentka pedagoga nechtěla pouštět, ale po mém ujištění, že rozhovor je zcela anonymní, dokončila popis spolupráce mezi ní a speciálním pedagogem. *„Natrefili jsme prostě na třetí plochu, kdy jsme k tomu problému přistupovaly každá jinak. (...) Oni nepracují konkrétně s dítětem, teda pracují, ale je to potřeba hrozně provázat. (...) Čekala bych větší flexibilitu, větší nadšení. (...) Jako něco tomu dítěti nejde, tak ho přeci nebudeme učit*

něco těžkého, když nechápe základní věci. Takže nelpět na těch zajetých postupech, ale chápu, že potřebujou něco vykázat.“ Na druhou stranu asistentka pedagoga zmiňuje pochopení k časovému vytížení a vzhledem k psychicky náročné práci i hrozbu syndromu vyhoření u pracovníků ze ŠPZ. Obdivuje je. *„Pracovat s dětma normálníma je hrozně energicky náročný, ale tyhle ty děti jsou dvojnásob, trojnásob. Prostě tu energii vysávají, a ne vždycky jí vracejí.“*

Školní speciální pedagog v mateřské škole nepůsobí, a ani prý sama asistentka pedagoga nepřemýšlela nad zřízením funkce školního speciálního pedagoga a neprojevuje potřebu nad jeho přítomností ve škole. Nicméně po delší odmlce a zamyšlení by ho prý uvítala v roli mentora, který pracuje a vede asistenty pedagoga, doporučuje jim nové postupy a metody práce s dětmi se SVP. Avšak má pocit, že by to časově nebylo možné a nedovede si to v tuto chvíli reálně představit.

Na otázku, jaké faktory podle ní ovlivňují přítomnost školního speciálního pedagoga v jejich mateřské škole, sdělila hlavně malý počet dětí (jedna třída).

V případě nejasností při práci s dítětem s SVP se neobrací na nikoho konkrétního. Sděljuje, že zásadní věci řeší vždy celý tým, vychvaluje si spolupráci s maminkou dítěte. Velkou podporu vnímá hlavně ze strany svých kolegů.

Informant č. 12

Pozice: asistentka pedagoga

Asistentka pedagoga vnímá roli speciálního pedagoga v mateřské škole jako velmi přínosnou. Hlavní přednost této role vnímá v poradenství, jak postupovat při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě.

Pokud se potřebuje asistentka pedagoga na někoho obrátit a zeptat se na radu, obrací se na organizaci věnující se problematice mentálního postižení. Také má kontakty na speciální pedagogy ze speciální školy, které navázala z osobních důvodů, takže se nezdráhá zeptat a poradit případně i tam.

Ve škole školní speciální pedagog nepůsobí. Na otázku, zda by uvítala zřízení této funkce, mi odpověděla, že to nedovede vůbec posoudit. *„Jako asi by to bylo dobré, ale úplně nevím. Možná, že kdyby tady bylo víc dětí.“* Jako faktor, proč u nich tento

odborník nepůsobí, udává právě nízký počet dětí ve škole. Asistentka pedagoga dohledává informace o vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami vlastní cestou, půjčuje si odbornou literaturu a informuje se ve zmíněné speciální škole. Přítomnost školního speciálního pedagoga by jí prý dohledávání potřebných informací ulehčilo, protože by se měla koho zeptat na radu.

Se speciálním pedagogem z SPC se potkala ve škole pouze jednou, takže spolupráci s ním nedovede zhodnotit. „*Já si myslím, že toho mají hodně. Což i říkal.*“

Asistentka pedagoga má kurz asistenta pedagoga, obor speciální pedagogiku studovala na soukromé škole, kterou před koncem studia zavřeli, takže studium nedokončila. Vystudovala v cizím oboru. Problematika zdravotního postižení u dětí ji zajímá a práce s integrovaným chlapcem ji velmi baví. Spolupráci s paní učitelkou hodnotí velmi dobře. „*Komunikujeme pořád, co se bude dít, co budeme dělat. Potom, když třeba děláme nějakou skupinovou práci s dětma, tak se třeba XY nechce účastnit, tak se snažím se s ním zapojit. Když nechce, tak s ním jdu pryč, vezmu třeba grafomotorické testy nebo individuální práci, takže s XY trávím čas individuálně.*“

6.5 Rozhovor se speciálním pedagogem ze speciálně-pedagogického centra

Informant č. 13

Pozice: speciální pedagog – logoped při speciálně pedagogickém centru

Speciální pedagožka v současné době pravidelně dochází do dvou mateřských škol, kde pracuje s dětmi, které mají nějaký typ narušené komunikační schopnosti. „*Vlastně bych mohla docházet do všech mateřských školek a vést tam logopedické asistenty, ale běžná praxe to nedovolí, protože je v okrese 40 mateřských škol a na to jeden pracovník nestačí, to by nešlo.*“ Druhou částí její práce je metodické vedení pedagogických pracovníků. V ideálním případě by dle jejích slov měla práce probíhat tak, že by učitelům s kurzem logopedického asistenta obstarávala podklady a metody, jak s dítětem pracovat a jednou za měsíc by přijela na kontrolu a další metodické vedení. Do mateřské školy dochází jednou za čtrnáct dní, což je dle jejích slov nedostačující. Je to z časových důvodů. V ideálním případě by to mělo podle ní být aspoň jednou týdně, nebo i více.

Na otázku, jak vnímá roli speciálního pedagoga v mateřské škole, odpověděla, že vždy byla velmi důležitá, ale v rámci probíhající inkluze dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je absolutně nepostradatelná. Podstatné je vyšetření dítěte na základě žádosti rodičů v SPC, dále následné navržení podpůrných opatření, na jejichž základě se bude dítě ve škole vzdělávat. Důležitá je spolupráce s dalšími odborníky, např. foniatrem, psychologem, klinickým logopedem. Jedna z jeho dalších zásadních kompetencí je dle informantky navržení asistenta pedagoga do třídy a metodické vedení pedagogických pracovníků ve škole.

Školní speciální pedagog by se měl věnovat pod metodickým vedením speciálního pedagoga ze ŠPZ nápravám deficitních funkcí u dětí. Další úlohou je dohlížení na dodržování podpůrných opatření, na práci pedagogů při vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, tak i celého kolektivu. Dodává, že pokud škola nemá školního speciálního pedagoga, tak je toto celé pouze v kompetenci ŠPZ.

Zřízení funkce školního speciálního pedagoga v mateřských školách by dle slovo speciální pedagožky bylo potřeba, z důvodu velkého množství dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále konkrétně zmiňuje potřebu logopedů v mateřských školách. „*Ve školách je malý počet logopedických asistentů. Jeden průzkum dokonce ukázal, že kurz logopedického asistenta má ve školách poměrně dost učitelů, ale málo kdo ho využívá a s těma dětma pracuje.*“ Ideálním řešením by bylo buď pravidelné docházení speciálního pedagoga ze ŠPZ nebo přítomnost školního speciálního pedagoga v mateřské škole, protože učitelé by si dělali svojí práci a na tyto speciální činnosti by byl přímo ve škole odborník. Také dodává, že přítomnost školních speciálních pedagogů přímo v mateřských školách by SPC dost pomohlo a ulehčilo práci. Jako hlavní faktor, proč v mateřské škole nepůsobí, vidí velkou finanční zátěž pro mateřské školy. „*Každopádně funkce školního speciálního pedagoga by byla nutná v každém školském zařízení, tedy z mého pohledu.*“

6.6 Rozhovor se školním speciálním pedagogem

Informant č. 14

Pozice: školní speciální pedagog

Informant pracuje na své pozici v mateřské škole již druhým rokem. Hlavním obsahem její práce je vykonávat logopedickou prevenci, pečovat o děti se speciálními

vzdělávacími potřebami a s nedostatky v různých oblastech vývoje, spolupracovat s pedagogy, konzultovat s rodiči a s odborníky a poradenskými zařízeními. Školní speciální pedagožka je v rámci poradenské práce ve škole pro děti, jejich rodiče a pedagogy k dispozici dle potřeby. Píše a vyhodnocuje IVP dětí. *„Máme 4 mateřské školy. Každý den jsem v jedné z nich. Vybrané děti si beru na 15-20 minut.“*

Pedagogickým pracovníkům ve škole radí s používáním nových pomůcek a metod, konzultuje s nimi zdravotní stav dětí a provádí kontrolní činnost. Se ŠPZ je v telefonickém kontaktu dle potřeby. Na otázku, jak vnímá roli speciálního pedagoga v mateřské škole mi odpověděla: *„V podstatě je to takový supervizor vzdělávání takového dítěte. Je nápomocný asistentovi pedagoga, pedagogům, rodičům a v první řadě dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami.“*

Tato funkce byla v mateřské škole zřízena hlavně kvůli tomu, aby zde fungoval specialista při přijímání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, dále který by pracoval s dětmi s logopedickou vadou řeči, metodicky pomáhal pedagogům a komunikoval se ŠPZ. Zbylý den mám vyčleněný na administrativní činnosti.

Z pohledu školní speciální pedagožky je z důvodu nárůstu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných mateřských školách role školního speciálního pedagoga nutná, mnohdy i nevyhnutelná a jeho funkce v mateřské škole je opodstatněná. Dalšími důvody, proč by měl dle informantky v mateřské škole působit, jsou jednoznačně malá informovanost pedagogů o speciálně vzdělávacích potřebách dětí, inkluze ve vzdělávání a velká byrokratická zátěž na pedagogy (psaní IVP, plánu pedagogické podpory, zprávy o dětech apod.).

Hlavními faktory působení školního speciálního pedagoga v mateřské škole je dle informantky počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole. Ona sama má v péči pět integrovaných dětí s různými druhy zdravotního postižení, z celkového počtu více než 350 dětí na čtyřech odloučených pracovištích mateřské školy. Její pozice je byla schválena Radou města, tudíž z jedné poloviny je placená městem, druhá část úvazku je dotovaná ze šablon Evropské unie.

7 Diskuze

Bakalářská práce se zabývá rolí speciálního pedagoga při inkluzivním vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole. Především se soustředí na zhodnocení této role z pohledu pedagogických pracovníků, kteří v mateřské škole působí. Je zkoumán jejich pohled na zavedení funkce školního speciálního pedagoga v mateřské škole a hledány faktory, které ovlivňují jeho přítomnost v té dané mateřské škole.

Oslovení informanti sdělili, že role speciálního pedagoga při inkluzivním vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole je z jejich pohledu jednoznačně přínosná a důležitá, v některých případech absolutně nezbytná a nepostradatelná. Mezi důvody, o které se jejich názor hlavněopírá, patří včasné podchycení a znalost speciálních vzdělávacích potřeb dítěte a následně celková péče o něj, metodické vedení a podpora pedagogů, probíhající inkluze ve vzdělávání a zdroj nových informací jak rodičům, tak pedagogům při výchově a vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Informanti měli povědomí o tom, co speciální pedagog dělá a co je jeho náplní práce. Jejich představa náplně práce tohoto specialisty se většinou shodovala s výčtem Kucharské et al. (2013), kdy speciální pedagog například utváří vhodné podmínky pro integraci dětí se zdravotním postižením, provádí speciálně pedagogickou diagnostiku, metodicky podporuje pedagogy a vede asistenta pedagoga, spolupracuje se ŠPZ, komunikuje s rodiči apod.

Zajímavé bylo hodnocení funkce speciálních pedagogů, kteří k informantům do mateřské školy dochází ze ŠPZ nebo se kterými jsou v kontaktu jinak. Opekarová (2010) podává výčet funkcí institucí školních poradenských služeb, mezi něž patří funkce poradenská, terapeutická, diagnostická, informační a metodická. Pomoc ve všech těchto směrech je ze strany speciálního pedagoga a jiných odborníků důležitá, mnohdy nezastupitelná. Část informantů je nespokojená s nízkou frekvencí návštěv a s malou účastí speciálních pedagogů přímo v jejich škole. Díky tomu tito pedagogičtí pracovníci cítí nedostatečné metodické vedení, nedostatečný příjem informací a málo konzultací při vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami a nedostatek celkové podpory. Tato skupina informantů si je však vědoma důvodů, proč tomu tak je. Je to především náročné časové vytížení speciálních pedagogů ze ŠPZ. Vytížení své pozice potvrzuje i

speciální pedagožka z SPC, která uvádí, že kdyby měla docházet do všech mateřských škol v okrese, musela by jich navštěvovat kolem čtyřiceti, což prakticky není možné. Navíc, jsou jen dvě mateřské školy, které navštěvuje pravidelně jednou za čtrnáct dní, což je dle jejího názoru i tak nedostatečné k tomu, aby co nejefektivněji pracovala s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, natož ještě dostatečně metodicky vedla tým pedagogů pracujících s těmito dětmi. I Knotová (2014) považuje časovou vytiženost poradenských zařízení za velký problém, protože mezi objednááním dítěte a jeho následným vyšetřením bývá zpravidla dlouhá čekací lhůta, což může komplikovat včasné podchycení případných obtíží a jejich následnou nápravu.

Častější kontakt však vyžadují i pedagogičtí pracovníci, kteří v rozhovorech hodnotí spolupráci se speciálními pedagogy ze ŠPZ jinak velmi kladně a pozitivně. Informantka č. 11 uvedla, že by uvítala větší zainteresovanost a individuálnější práci s dítětem ze strany speciálního pedagoga. Stalo se také, že někteří informanti hodnotit spolupráci se speciálním pedagogem ze ŠPZ nemohli, protože se s ním ve škole nikdy nesetkali.

Naopak je možné se setkat i s názory naprosté spokojenosti při spolupráci se ŠPZ a frekvencí návštěv speciálních pedagogů v jejich mateřské škole. A to buď u informantů, kteří jsou v osobním kontaktu se speciálním pedagogem pravidelně a dle potřeby, nebo u informantů, kteří mají metodickou podporu při vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami u jiného pracovníka jejich školy.

Z rozhovorů s informanty vyplynulo, že jsou si vědomi časového vytižení speciálních pedagogů ze ŠPZ, ale práce odborníků si váží a lze se setkat i s obdivem jejich psychické odolnosti. Každý pedagog, stejně tak i pedagog speciální, je vystaven psychické zátěži (např. při nahlížení do smutných lidských osudů) a pokud se mu nedostává dostatečného uspokojení z práce, kterou dělá, hrozí mu syndrom vyhoření – burnout syndrom. Ten se projevuje jak na psychické, tak na fyzické rovině, což může znamenat např. ztrátu chuti do práce nebo drobné zdravotní potíže až po hlubokou depresi (Kuja, 2006).

Z výzkumu vyplynulo, že v žádné mateřské škole, kde působí informanti s číslem 1–12, školní speciální pedagog přítomen není. Úlohou tohoto specialisty ve škole je provádět vyhledávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, diagnostická a intervenční

činnost, pomáhá vytvářet IVP dítěte, vyhodnocovat účinnost navržených opatření, pravidelně komunikovat s rodiči dětí, zajišťovat a koordinovat poradenskou činnost pro děti, rodiče a pedagogické pracovníky. Dále také metodicky vést pedagogické pracovníky při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, vč. asistenta pedagoga, spoluvytvářet a upravovat podmínky pro integraci dětí ve škole, spolupracovat se ŠPZ a instruovat pro používání speciálních pomůcek a didaktických materiálů (Opekarová, 2010). Všechny tyto činnosti jsou náplní práce informanta č. 14.

Na žádné z mateřských škol, kde působí informanti s číslem 1–12, tento odborník není z důvodu nedostatku finančních prostředků, malého počtu dětí v mateřské škole, z důvodu nezájmu o tuto funkci nebo dostačující speciálně pedagogické odbornosti některého z pedagogů, který do jisté míry zastává funkci poradenského pracovníka. Finanční prostředky byly tématem řešení v rámci zřízení této funkce i v mateřské škole informantky č. 14. Aby mohla tato škola působit jako školní speciální pedagog, byla nutná podpora ze strany města a získání finančních prostředků z jedné z podpůrných šablon Evropské Unie k tomu určené. I Kucharská et al. (2013) zmiňuje, že právě díky finančním prostředkům z fondů Evropské Unie je možné zřídit tuto funkci v běžných školách.

Problematikou vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami se přímo na půdě mateřských škol zabývají různí pracovníci a každá ze škol si tuto starost řeší po svém. Lze se setkat s výpověďmi, že tím, na koho se pedagogičtí pracovníci obracují pro radu (kromě ŠPZ) při vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, je vedení dané školy, na asistenta pedagoga anebo dokonce zkrátka na celý tým. V jednom případě plní do jisté míry roli speciálního pedagoga paní ředitelka a v druhém případě asistentka pedagoga. Avšak obě dvě sdělily, že úkony, které tato funkce obnáší, jsou nad jejich časové (a mnohdy i psychické/fyzické) možnosti. Na úskalí dvojrolí poukazuje

i Kucharská et al. (2013), kdy se při kumulaci dvou funkcí může pracovník z důvodu velkého množství práce lehce přetížít. Objevily se i názory, kdy informanti nikoho z pracovníků jako zdroj informací podpory neoznámili. Když potřebují nějaké informace ke vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, spoléhají sami na sebe, informace si dohledávají v literatuře, zeptají se rodičů dítěte nebo institucí v jejich okolí, které se problematikou daného zdravotního postižení zabývají.

Důležitá byla informace, že většina informantů by zřízení pozice školního speciálního pedagoga uvítala, někteří dokonce o zřízení této funkce usilují. Nejčastější důvody, proč by uvítali školního speciálního pedagoga ve své mateřské škole, byla metodická podpora při vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, možnost se na někoho obrátit a s kým konzultovat v případě potřeby a problémů při vzdělávání těchto dětí, podpora v pedagogické diagnostice, zefektivnění práce s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami, zpětná vazba na práci pedagogů a pomoc při komunikaci s rodiči dětí. Jak uvádí Kucharská et al. (2013), rozhovor je základním nástrojem školního speciálního pedagoga při práci s rodiči. Obsahem jejich komunikace může být např. řešení vzdělávání dítěte se zdravotním postižením, vedení rodiče pro práci s dítětem v domácím prostředí, doporučení odborné literatury a pomůcek nebo preventivní poradenství před zápisem dítěte do první třídy. Dalšími důležitými aspekty pro uvítání této funkce byla podpora při utváření atmosféry ve škole, nepřipravenost pedagogů na inkluzivní vzdělávání, velký počet dětí v mateřské škole, pomoc při tvorbě IVP dítěte a dobrá znalost dětí ve škole. Informant č. 14, školní speciální pedagožka, zmiňuje právě malou informovanost pedagogů o dětech se speciálními vzdělávacími potřebami, a navíc ještě velkou byrokratickou zátěž pro pedagogy při psaní IVP, plánu pedagogické podpory apod. Díky přítomnosti školního speciálního pedagoga by se jim v těchto směrech ulevilo. I speciální pedagožka z SPC by zřízení funkce školního speciálního pedagoga v mateřských školách doporučovala a uvítala hlavně z důvodu velkého množství dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento školní specialista by pracoval pod metodickým vedením speciálního pedagoga ze ŠPZ. Myslí si, že by to zároveň ŠPZ ulevilo a v jistých směrech pomohlo. Ukázalo se, že někteří z oslovených informantů působení speciálního pedagoga v běžných mateřských školách spojují s právě probíhající inkluzí ve vzdělávání a odůvodňovali tím i potřebu jeho působení v jejich mateřské škole. Dle Průchy et al. (2013) se inkluzivním vzděláváním rozumí vzdělávání všech dětí v běžných školách. Kromě pedagogů, ředitelů, asistentů pedagogů, školních psychologů, pracovníků ze školských poradenských zařízení a dalších, považuje Uzlová (2010) školního speciálního pedagoga za jeden z podpůrných faktorů v rámci inkluzivního vzdělávání ve školských institucích.

V jedné mateřské škole, kde plně zastupovala funkci školního speciálního pedagoga paní ředitelka, ostatní pracovnice odmítly potřebu tohoto školního specialisty. Důvodem bylo jednohlasně dostačující speciálně pedagogické působení paní ředitelky.

Ředitelky mateřských škol se navíc vyslovily pro zřízení sdílené funkce školního speciálního pedagoga pro více mateřských škol, důvodem jsou finanční náklady na tuto funkci, které by se sdílením jednoznačně snížily. Působení tohoto specialisty ve škole může mít mnoho podob. Kucharská et al. (2013) uvádí, že školní speciální pedagog může být ve škole třeba na půl úvazku, druhou polovinou může být zaměstnán jako učitel nebo jako pracovník ŠPZ. Může to být i odborník působící zároveň i na jiném pracovišti nebo jako osoba samostatně výdělečně činná (soukromá osoba). Zvlášť zajímavým modelem je působení informanta č. 14, tedy školní speciální pedagožky. Ta dochází do čtyřech odloučených pracovišť jedné mateřské školy a v praxi to vypadá tak, že každý den v týdnu je na jiném pracovišti. Tam se věnuje vybraným dětem a dle potřeby pracuje i s pedagogickými pracovníky. Zbylý pátý den má vyhraněný na administrativní činnosti. Tento model je v jistých směrech podobný modelu sdílené funkce, na který se ve výzkumu odvolávaly ředitelky mateřských škol.

Někteří pedagogičtí pracovníci mateřských škol postrádají častější péči podporu při vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami od speciálního pedagoga ze ŠPZ a zároveň mají potřebu zřízení funkce školního speciálního pedagoga. Faktory, jež ovlivňují přítomnost tohoto odborníka v mateřských školách, jsou z velké části nízké finanční prostředky mateřské školy. Na základě získaných poznatků bych navrhovala vedoucím pracovníkům mateřských škol žádost o finanční podporu z personálních šablon Evropské unie v gesci MŠMT. Příkladem jim může být již druhým rokem zavedená funkce školního speciálního pedagoga, který se účastnil výzkumu, a právědíky těmto fondům bylo umožněno zřízení jeho funkce v mateřské škole.

8 Závěr

Bakalářská práce pojednává o roli speciálního pedagoga při inkluzivním vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole. Teoretická část práce se zabývá inkluzivním vzděláváním a rolí speciálního pedagoga. V praktické části práce je prováděn kvalitativní výzkum pomocí rozhovorů s pedagogickými pracovníky mateřských škol a jedním speciálním pedagogem ze speciálně pedagogického centra. Pro ucelení celkového vhledu do problematiky byla vedena také emailová korespondence se školním speciálním pedagogem mateřské školy. Cílem bylo zhodnotit roli speciálního pedagoga z pohledu pedagogických pracovníků a zjistit, jestli mají potřebu zřídit funkci školního speciálního pedagoga.

Z odborných zdrojů teoretické části bakalářské práce vyplývá důležitost profese speciálního pedagoga a stejně tak to cítí i informanti. Roli speciálního pedagoga hodnotí pedagogičtí pracovníci velmi kladně. Jeho funkce je v rámci inkluzivního vzdělávání velmi přínosná a odůvodněná. Informanti vědí, co je jeho náplní práce a jak moc je úloha tohoto specialisty v rámci inkluzivního vzdělávání důležitá, avšak potřebují jeho větší osobní účast přímo v mateřských školách. Dle informantů jsou školská poradenská zařízení velmi zaneprázdněná a jejich pracovníci tudíž nemají tolik toho potřebného času plnit svoji poradenskou roli přímo ve školách.

Z výzkumu vyplývá, že pedagogičtí pracovníci by uvítali funkci školního speciálního pedagoga a vysvětlují svoji potřebu různými argumenty. Tato funkce by mohla být samostatně zřízená či sdílená pro více mateřských škol. Informanti potřebují ve škole někoho, kdo bude provádět diagnostickou, metodickou, konzultační, intervenční, poradenskou a vzdělávací činnost. Informanti si žádají individuálnější podporu ze strany speciálního pedagoga při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Ti, kteří se vyslovili pro nezájemo zřízení této funkce ve škole, mají poradenskou podporu přímo od někoho z kolegů. Tento kolega je buďto vystudovaný speciální pedagog nebo je dle jejich názoru profesně zkušený. Školní speciální pedagog nepůsobí v mateřských školách hlavně z nedostatku finančních prostředků na tuto funkci.

Myslím si, že cíle bakalářské práce byly naplněny. Zajímavé by jistě bylo navázat na tuto práci detailnějším mapováním školních speciálních pedagogů v mateřských školách a porovnat pak úspěšnost inkluzivního vzdělávání těchto škol se školami, kde žádný takovýto specialista nepůsobí. Tato bakalářská práce by mohla být zdrojem informací pro pedagogické pracovníky mateřských škol, zejména pro vedoucí pedagogy a ředitele. Také by mohla posloužit studentům speciální pedagogiky.

Seznam použitých zdrojů

1. *Akční plán inkluzivního vzdělávání 2016-2018*, © 2017. [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 2017-11-11]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf
2. ANDERLIK, L., 2014. *Cesta k inkluzi. Úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton. 216 s. ISBN 978-80-7387-765-1.
3. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., 2010. Vliv současných změn v edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na přípravu učitelů a speciálních pedagogů. In: PIPEKOVÁ, J., et al., 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido. s. 9–24. ISBN 978-80-7315-198-0.
4. FISCHER, S. et al., 2014. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se specifickými vzdělávacími potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. Praha: Triton. 304 s. ISBN 978-80-7387-792-7.
5. HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I., 2010. *Inkluzivní vzdělávání: [vzdělávání a praxe]*. Praha: Grada. s. 217. ISBN 978-80-247-3070-7.
6. HENDL, J., 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. 440 s. ISBN 978-80-262-0982-9.
7. HORNBY, Garry. Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education* [online]. 2015, **42**(3), 234-256 [cit. 2018-02-04]. DOI: 10.1111/1467-8578.12101. ISSN 09523383. Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=21&sid=8b9284d4-8432-45a3-aff1-ec193f89a6af%40sessionmgr120>
8. HUČÍK, J., 2010. Mentální postižení. In: LECHTA, V., (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. s. 250-263. ISBN: 978-80-7367-679-7.
9. JANKOVSKÝ, J., 2014. Koordinovaná podpora dětí a mládeže s tělesným (motorickým) a kombinovaným postižením v rámci uceleného systému rehabilitace. In: PFEIFFER, J. et al. *Koordinovaná rehabilitace*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta, s. 45-89. ISBN: 978-80-7394-461-2.
10. KNOTOVÁ, D., 2014. *Školní poradenství*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). 258 s. ISBN 978-80-247-4502-2.

11. KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B., (ed.), 2010. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolní a elementární pedagogika*. 2. vydání. Praha: Portál. 455 s. ISBN 978-80-7367-828-9.
12. KOLLÁROVÁ, E., 2010. Tělesné postižení, nemoc a zdravotní oslabení. In: LECHTA, V., (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. s. 236–249. ISBN: 978-80-7367-679-7.
13. KOVÁČOVÁ, B., 2010. *Inkluzivny proces v materských školách: začleneniedieťaťa s „odlišnosťami“ do prostredia inkluzívnej materskej školy*. Bratislava: Liturgica Musica. 100 s. ISBN 978-80-970418-0-9.
14. KUCHARSKÁ, A. et al., 2013. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál. 224 s. ISBN 978-80-262-0497-8.
15. KUJA, J., 2006. Kvalita života. In: RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L., 2006. *Speciální pedagogika*. 4. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s. 127-134. ISBN 80-244-1475-9.
16. KUSÁ, Z., JUŠČÁKOVÁ, Z., 2017. Ready for Inclusive Education? Ethnographic and Survey Perspectives. *Sociologia* [online]. **49**(3), 309-337 [cit. 2018-02-03]. ISSN 00491225. Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=16&sid=8b9284d4-8432-45a3-aff1-ec193f89a16af%40sessionmgr120>
17. LAZAROVÁ, B. et al., 2013. Inkluze ve vzdělávání optikou mezinárodních dokumentů. In: BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., et al. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu: Education focusing on inclusivedidactics and teaching pupils with special educational needs in mainstream schools*. Brno: Masarykova univerzita. s. 15–31. ISBN 978-80-210-6678-6.
18. LECHTA, V., (ed.), 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. 440 s. ISBN: 978-80-7367-679-7.
19. LECHTA, V., (ed.), 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. 600 s. ISBN 978-80-262-1123-5.
20. MARIN, E., 2016. Teacher Education for Inclusion – The Premises for Implementing a New Initial Teacher Training Programme. *Special Education* [online]. 2(35), 23-37 [cit. 2018-02-03], doi:10.21277/se.v1i35.267. ISSN 13925369. Dostupné z:

<http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=13&sid=8b9284d4-8432-45a3-aff1-ec193f89a6af%40sessionmgr120>

21. MATUŠKA, O., 2010. Východiska inkluzivní pedagogiky. In: LECHTA, V., (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. s. 120-134. ISBN: 978-80-7367-679-7.
22. MRÁZKOVÁ, J., KUCHARSKÁ, A., 2014. Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. 64 s. [cit. 2017-11-12]. ISBN 9788074810329. Dostupné z: www.msmt.cz/file/39009/download/
23. NOVOSAD, L., 2009. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. Praha: Portál. 272 s. ISBN: 978-80-7367-509-7.
24. OPEKAROVÁ, O., 2010. *Kapitoly z výchovného poradenství: školní poradenské služby*. 2. vydání, upravené a doplněné. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. 72 s. ISBN 978-80-86723-96-9.
25. *Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání 2014-2020*, © 2013–2018. [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 2018-04-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy-1/op-vvv>
26. PRŮCHA, J., 2013. *Moderní pedagogika*. 5. aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál. 488 s. ISBN: 978-80-262-0456-5.
27. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, Š., MAREŠ, J., 2013. *Pedagogický slovník*. 7. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. 400 s. ISBN: 978-80-262-0403-9.
28. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2017. [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 2017-11-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1>
29. REICHEL, J., 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada. 192 s. ISBN 978-80-247-3006-6.
30. RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L., 2006. *Speciální pedagogika*. 4. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s. 132. ISBN 80-244-1475-9.
31. SCHMIDTOVÁ, M., 2010. Zvláštnosti inkluzivní edukace dětí se sluchovým postižením. In: LECHTA, V., (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě*

- s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. s. 218-229. ISBN: 978-80-7367-679-7.
32. SLOWÍK, J., 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
 33. SLOWÍK, J., 2016. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). 168 s. ISBN 978-80-271-0095-8.
 34. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, © 2018. [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 2018-02-23]. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/>
 35. ŠEDIBOVÁ, A., VLADOVÁ, K., 2010. Autismus a další pervazivní vývojové poruchy. In: LECHTA, V., (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. s. 267–279. ISBN: 978-80-7367-679-7.
 36. ŠIMKO, J., ŠIMKO, M., 2010. Zrakové postižení. In: LECHTA, V., (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. s. 200–214. ISBN: 978-80-7367-679-7.
 37. ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I., (kol.), 2003. *Klinická logopedie*. Praha: Portál. 616 s. ISBN: 80-7178-546-6.
 38. ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., (kol.), 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál. 384 s. ISBN: 978-80-7367-313-0.
 39. TKACHYK, R., E., 2013. Questioning Secondary Inclusive Education: Are Inclusive Classrooms Always Best for Students? *Interchange: A Quarterly Review of Education* [online]. **44**(1-2), 15-24 [cit. 2018-02-04]. ISSN 08264805. Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=18&sid=8b9284d4-8432-45a3-aff1-ec193f89a6af%40sessionmgr120&bdata=Jmxhbmc9Y3Mmc210ZT11ZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=EJ1037695&db=eric>
 40. Usnesení č. 2/1993 Sb., o vyhlášení LISTINY ZÁKLADNÍCH PRÁV A SVOBOD jako součástí ústavního pořádku České republiky, 1993. [online]. [cit. 2017-11-04]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 1, s. 17-24. Dostupné z: http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=2/1993&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy

41. UZLOVÁ, I., 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodnění: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál. 136 s. ISBN 978-80-7367-764-0.
42. VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 5. vydání. Praha: Portál. 872 s. ISBN 978-802-6202-257.
43. VAKIL, S. et al., 2009. InclusionMeansEveryone! The Role ofthe Early ChildhoodEducatorwhenIncludingYoungChildrenwithAutism in theClassroom. *Early ChildhoodEducationJournal*[online]. 36(4), 321-326 [cit. 2018-02-06]. ISSN 10823301. Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=8b9284d4-8432-45a3-aff1-ec193f89a6af%40sessionmgr120>
44. VÍTKOVÁ, M., 2010. Specifika realizace inkluzivní edukace v České republice. In: LECHTA, V., (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. s 169–182. ISBN: 978-80-7367-679-7.
45. VÍTKOVÁ, M., 2013. Okruh žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – podmínky ke vzdělávání. In: BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., et al. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu: Educationfocusing on inclusivedidactics and teachingpupilswithspecialeducationalneeds in mainstreamschools*. Brno: Masarykova univerzita. s. 95–105. ISBN 978-80-210-6678-6.
46. *Všeobecná deklarace lidských práv* [online]. New York: OSN, 1948 [cit. 2017-11-11]. Dostupné z: http://www.lidskaprava.cz/uploads/03_dokumenty/04_uvod/00_VDLP_UDHR-.pdf
47. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2016. [online]. [cit. 2017-11-11]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 10, s. 234-320. ISSN: 1211-1244. Dostupné z: http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=27/2016&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy
48. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, 2005. [online]. [cit. 2017-11-11]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 20, s. 490-502. ISSN: 1211-1244. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka->

- zakonu/SearchResult.aspx?q=72/2005&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy
49. Zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů, 2016. [online]. [cit. 2017-11-04]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 68, s. 2882-93. ISSN 1211-1244. Dostupné z: http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=178/2016&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy
50. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 2004. [online]. [cit. 2017-11-04]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 190, s. 10262-324. Dostupné z: http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=561/2004&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy
51. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, 2004. [online]. [cit. 2017-11-04]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 190, s. 10333-343. Dostupné z: http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=563/2004&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy
52. Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění, 2015. [online]. [cit. 2017-11-04]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 37, s. 1384–1398. Dostupné z: aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=z&id=28806

Příloha č. 1

Seznam otázek k rozhovoru pro pedagogické pracovníky mateřských škol:

1. Jak vnímáte roli speciálního pedagoga při inkluzivním vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole?
2. Působí u vás ve škole školní speciální pedagog?
 - a. Pokud ano, tak z jakého důvodu?
 - b. Pokud ne, tak z jakého důvodu?
3. Jak často a jakým způsobem spolupracujete se školským poradenským zařízením?
 - a. Vnímáte podporu z jeho strany jako dostačující?
4. Uvítal/a byste funkci školního speciálního pedagoga v mateřské škole?
 - a. Z jakého důvodu ano?
 - b. Z jakého důvodu ne?
5. Kdo se u vás zabývá problematikou dětí se speciálně vzdělávacími potřebami a kdo realizuje poradenskou pomoc pedagogům při vzdělávání těchto dětí?
6. Na koho se obracíte v případě nejasností a potřeby podpory při vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami?

Příloha č. 2

Seznam otázek k rozhovoru pro speciálního pedagoga ze speciálně pedagogického centra:

1. Jak vnímáte roli speciálního pedagoga při inkluzivním vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole?
2. Jak byste charakterizoval/a Vaši spolupráci s mateřskými školami?
 - a. Jsou návštěvy z Vaší strany v mateřských školách dostačující?
3. Jaká je Vaše role při vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami?
4. Jaká je Vaše role při metodickém vedení pedagogů mateřských škol?
5. Je podle Vás opodstatněná funkce školního speciálního pedagoga v mateřských školách?
 - a. Pokud ano, tak z jakého důvodu?
 - b. Pokud ne, tak z jakého důvodu?
6. Jaké faktory podle Vás ovlivňují přítomnost školního speciálního pedagoga v mateřské škole?

Příloha č. 3

Seznam otázek pro školního speciálního pedagoga v mateřské škole:

1. Jaké byly důvody pro zřízení funkce školního speciálního pedagoga ve vaší mateřské škole?
2. Kolik je ve vaší mateřské škole integrovaných dětí a s jakým zdravotním postižením?
3. Jak vnímáte roli speciálního pedagoga při inkluzivním vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole?
4. Je podle Vás opodstatněná funkce školního speciálního pedagoga v rámci inkluzivního vzdělávání v mateřské škole?
 - a. Pokud ano, proč?
 - b. Pokud ne, proč?
5. Jaké faktory podle Vás ovlivňují přítomnost školního speciálního pedagoga v mateřských školách?
6. Co je hlavním obsahem Vaší práce?
7. Máte nějaké „kontaktní hodiny“ pro děti, rodiče dětí a pedagogické pracovníky?
8. Jaká je Vaše role v rámci péče o děti se speciálními vzdělávacími potřebami?
9. Jaká je Vaše role v rámci podpory učitele a asistenta pedagoga?
10. Jak funguje Vaše spolupráce se ŠPZ? Jak pravidelně?
11. Jaké výstupy Vaší práce vyžadují nebo co jim poskytujete?
12. Jak vypadá Váš běžný pracovní den?

Seznam zkratk

IVP – individuální vzdělávací plán

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

RVP PV – rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SPC – speciálně pedagogické centrum

ŠPZ – školské poradenské zařízení

ŠVP – školní vzdělávací program