

UNIVERZITA KARLOVA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Možné bariéry související se společným vzděláváním v mateřských školách

Possible barriers related to common education in kindergartens

Bc. Nella Semecká

Vedoucí práce: PaedDr. Jaroslava Zemková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: N SPG-VZ

2020

Prohlášení

Odevzdáním této diplomové práce na téma „Možné bariéry související se společným vzděláváním v mateřských školách“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 30. 3. 2020

Bc. Nella Semecká

Poděkování

Chtěla bych touto cestou poděkovat PaedDr. Jaroslavě Zemkové, Ph.D. za vstřícnost, ochotu a cenné rady při vedené mé práce.

Abstrakt

Tato práce se zabývá tématem společného vzdělávání v předškolním vzdělávání. Hlavním cílem práce je odhalit možné bariéry společného vzdělávání a posoudit, zda jsou mateřské školy schopny přijímat žáky se speciálními potřebami a splnit tak zásady společného vzdělávání. Práce je rozdělena do teoretické a praktické části. Teoretická část zahrnuje vývoj terminologie společného vzdělávání, ukázkou vzdělávacích programů a podpůrných opatření, popisuje dítě se speciálními vzdělávacími potřebami a dítě mimořádně nadané, význam předškolního vzdělávání, školní prostředí a profesi pedagoga, dále bariéry společného vzdělávání v mateřských školách a pojem šikany. Praktická část obsahuje dotazníkové šetření mezi řediteli a pedagogy mateřských škol, výsledky dotazníkového šetření, dva příběhy dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě z praxe a na závěr návrh na řešení bariér společného vzdělávání v mateřské škole.

Klíčová slova

Společné vzdělávání, bariéry společného vzdělávání, předškolní vzdělávání, speciální vzdělávací potřeby, legislativa, šikana, pedagog, asistent pedagoga, podpůrná opatření, mateřská škola

Abstract

This thesis deals with the topic of joint education in early childhood education. The main objective of the work is to identify possible barriers to joint education and to assess whether kindergartens are able to recruit pupils with special needs to meet the principles of joint education. The work is divided into theoretical and practical part. The theoretical part includes the development of the terminology of joint education, a demonstration of educational programmes and support measures, describes a child with special educational needs and a child extremely gifted, the importance of pre-school education, the school environment and the profession of the teacher, barriers to joint education in kindergartens and the concept of bullying. The practical part contains a questionnaire survey between kindergarten principals and educators, the results of the questionnaire survey, two stories of children with special educational needs in the classroom from practice and finally a proposal to address barriers to joint education in kindergarten.

Keywords

Joint education, barriers to joint education, early childhood education, special educational needs, legislation, bullying, educator, teacher assistant, support measures, kindergarten

Obsah

1	ÚVOD.....	10
2	Společné vzdělávání	12
2.1	Od inkluze ke společnému vzdělávání.....	12
2.2	Vývoj a ustalování terminologie.....	14
2.3	Předškolní vzdělávání v kontextu společného vzdělávání v ČR	17
2.3.1	INEDU (2016-2018).....	17
2.3.2	Projekt WELCOME (2019).....	20
2.4	Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami	21
2.5	Dítě mimořádně nadané	22
3	Význam předškolního vzdělávání	24
3.1	Společné vzdělávání v institucionálním systému ČR.....	26
3.1.1	Společné vzdělávání v mateřské škole	26
3.1.2	První dny v mateřské škole pro dítě se SVP.....	27
3.1.3	Podpůrná opatření ve vzdělávání.....	31
3.2	Školní prostředí.....	35
3.3	Pedagog předškolního vzdělávání	38
3.3.1	Profesní kompetence pedagoga	39
3.3.2	Asistent pedagoga.....	40
3.3.3	Osobní asistent.....	41
3.3.4	Školní asistent.....	41
4	Současné bariéry společného vzdělávání	42
4.1	Možné bariéry společného vzdělávání v mateřských školách	44
4.1.1	Šikana v mateřské škole	45
4.1.2	Kyberšikana	47
5	Praktická část.....	48

5.1	Cíle praktické části.....	48
5.2	Metoda sběru dat.....	49
5.3	Realizace praktické části.....	50
5.4	Výsledky dotazování pro učitele mateřských škol.....	51
5.5	Výsledky dotazování pro ředitele mateřských škol	68
5.6	Příběh dítěte se syndromem ADHD z praxe v mateřské škole.....	75
5.7	Návrh řešení na odstranění bariér společného vzdělávání v předškolním vzdělávání.....	76
6	Závěr.....	78

1 ÚVOD

Hlavním cílem práce je určení a konkretizace možných bariér v rámci společného vzdělávání v mateřských školách, se snahou pojmout návrhy řešení problematiky bariér souvisejících se společným vzděláváním a následně posoudit, jak mateřské školy plní plošné zavedení společného vzdělávání v plné míře.

K dosažení hlavního cíle přispívají jednotlivé etapy plnící dílčí cíle. Jednotlivé dílčí cíle tvoří teoretické vymezení představované problematiky společného vzdělávání v předškolním vzdělávání, vývoj a ustalování pojmů a názvosloví. Nastínění současného stavu, dále pak analýza legislativy, prostředí a podmínek, ve kterých se společné vzdělávání uskutečňuje. Praktická část si klade za cíl zjištění zkušeností a názorů pedagogických pracovníků v předškolním vzdělávání na problematiku společného vzdělávání, která je s praxí spjata. A následné vyhodnocení, ze kterého budou stanoveny nejtěžší bariéry související se zkoumanou problematikou. Dalšími dílčími cíli bude výběr konkrétních problémů a jejich vymezení prostřednictvím kazuistik z pedagogické praxe. A závěrečné objektivní posouzení názorů a návrhů na řešení problematiky bariér, které jsou spjaté se společným vzděláváním na základě zpracovaných poznatků z teoretické i praktické části práce, studia literatury a informací získaných od zkušených pedagogů.

V současné době se do života lidské společnosti promítá spousta změn. Tyto změny se nevyhýbají ani vzdělávání a školskému systému. Legislativní úpravy v dnešním světě umožňují vzdělávání všem bez rozdílu v hlavním vzdělávacím proudu. Naším hlavním údělem je vytváření stejných podmínek a šancí pro vzdělávání. Společné vzdělávání i samotný proces vyváření stejných podmínek pro děti, žáky a studenty se znevýhodněním do běžného vzdělávacího proudu, bylo a stále je jednou z nejčastěji komunikovaných a diskutovaných otázek. V rámci běžného školství dostávají rovnou šanci ke vzdělávání i děti, které by dříve pravděpodobně absolvovaly vzdělávání ve speciálních školách. Tak vzniká homogenita společnosti bez segregace jedinců či skupin, kdy se v běžných třídách setkávají děti s rozmanitými potencionály, osobnostmi a všichni mají stejné právo pro všestranný rozvoj. Tato skutečnost klade své nároky nejen na děti, žáky a studenty samotné, ale také na pedagogy, odborníky i rodiče.

Klíčové principy společného vzdělávání jsou rovnocenná partnerská spolupráce a participace při výchově a vzdělávání mezi rodinou, vzdělávacím zařízením a poradenskými zařízeními. Obecnou snahou při aplikaci společného vzdělávání je přizpůsobení prostředí, kde výuka probíhá, rozmanitost vyučovacích prostředků i cílů, potřebám a možnostem každého dítěte, žáka a studenta.

Úspěšnost společného vzdělávání je podmíněna kvalitní přípravou a vzděláním pedagogů, odpovídajícím vybavením, úpravou podmínek pro vzdělávání i změnou v sociálním chování a odklonění od prvků integrace u všech participujících osob – pedagogů, odborníků, dětí, žáků, studentů i jejich rodičů.

2 Společné vzdělávání

Vzdělávání v České republice je stále více diskutovaným tématem. V souvislosti s novelami školského zákona je zřejmé, že nový způsob podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) bude patřit ke koncepcím, které budou mít skutečný dopad na každodenní život školáků, rodičů, učitelů i poradenských pracovníků.

2.1 Od inkluze ke společnému vzdělávání

Co vlastně znamená inkluze? Často se o ní mluví, avšak pojem samotné inkluze bývá v mnoha případech špatně vykládán, resp. nesprávně vysvětlován nebo přikrášlován nejen laiky, ale dokonce médii či odbornými fóry.

Inkluzivní vzdělávání neboli inkluze je postup, který má za cíl nastavit vzdělávání dětí tak, aby umožnilo všem dětem, bez jakéhokoli rozdílu plnit povinnou školní docházku. To mimo jiné zahrnuje rovné šance dětí ve vzdělávání a možnosti navštěvovat školu v místě svého trvalého bydliště.

Obecně můžeme pojem inkluze chápat jako společenský proces, který přesahuje oblast vzdělávání, neboť se snaží začlenit jedince tak, aby se mohl účastnit společenského života a všech jeho zdrojů – zaměstnání, volnočasové aktivity aj. V podstatě tedy můžeme inkluzivní vzdělávání podřadit pod inkluzi sociální, kterou významně podporuje (zejm. při odstraňování sociální exkluze, tedy vyloučení ze společnosti). V současné době je však inkluze primárně spojována se systémem vzdělávání, čemuž se v této práci také dále budeme věnovat.

V inkluzivně orientovaných školách je organizace i filosofie výuky postavena na individuálním přístupu k žákovi jako k mimořádné osobnosti. Každý žák má svou vzdělávací strategii přizpůsobenou jeho schopnostem, handicapu nebo talentu, aby mohl plně využít svůj potenciál a naučil se komunikovat a spolupracovat s ostatními. Odlišnost žáků zde není vnímána jako přítěž, ale jako příležitost ke vzájemnému rozvoji. Inkluzivní škola nerozděluje žáky na děti s potřebami či bez nich, na děti postižené nebo s hendikepem, ale všichni jsou zde vnímáni jako jedinci, kteří potřebují zohlednit svá osobní specifika. Inkluzivní škola tedy klade za cíl žáky připravit na kvalitní život v moderní společnosti přirozenou atmosférou, prostředím i formou výuky. Je to nekončící

proces, ve kterém nemůžeme tvrdit, že od konkrétního okamžiku je škola zcela inkluzivní a ve kterém se snažíme efektivně vzdělávat všechny děti v hlavním vzdělávacím proudu.

Při vyslovení pojmu inkluze často panují obavy mezi pedagogy i rodiči, které pramení z nepřesné představy o zavádění inkluze. Tato představa je taková, že všechny školy a školská zařízení najednou přijmou desítky dětí se SVP, se kterými si následně nebudou vědět rady. Jsou tu však důvody, kterými tyto mylné domněnky lze překonat.

„Existují minimálně dvě teoretické koncepce vzdělávací inkluze, které se ve vzdělávacích systémech řady zemí Evropy prakticky realizují často paralelně. V rámci první z nich jsou ke vzdělání přiváděni nově žáci, kteří byli dříve z edukačního procesu v důsledku těžkého zdravotního postižení zcela vyloučeni – tj. „osvobození“ od školní docházky. Druhá koncepce inkluze směřuje k tomu, že všechny děti z jedné územní oblasti navštěvují stejnou místní školu a jsou společně vzdělávány přiměřeně svým zájmům, schopnostem a nadáním.“¹

V této inkluzivní vzdělávací praxi jsou respektována práva každého dítěte na vzdělání a existuje zde také předpoklad, že se všechny školy a školská zařízení otevrou všem dětem, resp. strukturálně se změní, aby začleňovaly postižené i nepostižené žáky. V tomto směru je významná zejména zkušenost ze zahraničí, kde se pojem speciální vzdělávací potřeby používá již desítky let. Příkladem může být Velká Británie, kde se tento pojem zavedl oficiálně školským zákonem v roce 1981.

Pokud žák selhává v systému vzdělávání, je třeba hledat bariéry v systému, který není dostatečně otevřený k potřebám jednotlivce. „Princip inkluze předpokládá, že běžné školy by měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emociální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky. Běžné školy s inkluzivní orientací jsou nejefektivnější prostředky pro potlačení diskriminujících postojů pro vznik vstřícných komunit a vytváření zdravé společnosti.“²

Inkluzivní vzdělávání také staví na principech, ukotvených v právních dokumentech národního i nadnárodního charakteru či v odborné literatuře. Nejčastěji používané principy jsou:

¹ HÁJKOVÁ Vanda, STRNADOVÁ Iva - Inkluzivní vzdělávání. Praha. 1.vydání. 2010. ISBN 978-80-247-3070-7 – str. 7

² <https://osf.cz/wp-content/uploads/2016/10/prohlaseni-ze-salamanky-1.pdf> - Prohlášení ze Salamanky 1994 (The Salamanca Statement 1994) – přeloženo do češtiny v roce 2016 Nadací Open Society Fund Praha

- princip humanismu a demokracie – inkluze by měla být přirozeným důsledkem aplikace lidských práv a hodnot ve svobodné a demokratické společnosti
- princip spolupráce – přirozené soužití a rozvoj jedinců s různými talenty i nedostatky ve společnosti
- princip individualizace – akceptace potřeb každého jedince v edukačním procesu, aby se mohl plnohodnotně rozvíjet
- princip heterogenity – různorodost jako přirozená součást společnosti, která tvoří impuls k rozvoji
- princip celistvosti – rozvoj žáka intelektově, eticky, sociálně, tělesně aj.
- princip efektivit a otevřenosti – otevřenost vůči všem dětem z okolí
- princip regionalizace – místní školu mají právo navštěvovat všechny děti z okolí

2.2 Vývoj a ustalování terminologie

Období negativních postojů k dětem s tělesným postižením (období temna) z dob dávno před Kristem trvalo zhruba do roku 313 n. l., kdy císař Konstantin I. povolil svobodné vyznávání křesťanství. Křesťanství přineslo jiný postoj vůči lidem s postižením. „Východiskem pro chování vůči jiným lidem je pozitivně koncipovaná etická norma obsažená v Ježíšových slovech: „Miluj bližního svého jako sám sebe!“³. Tak sice byly překročeny kulturní, národní i rasové hranice, ovšem v praxi se tento postoj dotýkal jen jednotlivců, nebyl praktikován obecně.

Principiální změnu přinesl až novověk. V 16. a 17. století jsou první záznamy o péči o postiženého jedince. Byl také zájem o vzdělávání lidí s postižením (r. 1533), což následně vedlo k založení Prvního ústavu pro psychosociálně narušené (r. 1553). V době osvícenství bylo žádáno vyučování pro všechny děti bez rozdílu a byla navržena diferenciální diagnostika mentálního postižení a psychóz.

Ve druhé polovině 18. století nastal velký pokrok ve vzdělávání a výchově lidí s postižením vlivem vzniku nových vědních disciplín jako je psychologie, sociologie či pedagogika. Po světě vzniklo několik ústavů a zařízení pro děti s různým typem postižení. O jedince s postižením se staral profesionální personál, později začaly vznikat pomocné třídy pro děti s tělesným postižením, sociálně znevýhodněné či mentálně postižené.

³ LECHTA, Viktor. Inkluzivní pedagogika. Praha. 1. vydání. 2016. ISBN 978-80-262-1123-5- str. 85

Zásadním mezníkem se stává nástup reformní pedagogiky na přelomu 19. a 20. století, kde se již objevují myšlenky totožné s některými principy inkluzivní pedagogiky. Východiskem se stalo nové pojetí dítěte a pedocentrismus. Dítě se dostalo do centra pozornosti a vše se odvíjelo od jeho individuality.

V polovině 20. století problematika důstojnosti člověka a jeho práv dostala legislativní rámeček v mezinárodních dokumentech. Valným shromážděním OSN byla roku 1948 schválena Všeobecná deklarace lidských práv, roku 1959 Deklarace práv dítěte. Postupně se začal prosazovat nový trend v přístupu k lidem s postižením, integrace. Postmoderna dále přinesla základ pro vznik myšlenky difference.

„Vzdělání má směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti a k posílení úcty k lidským právům a základním svobodám. Má napomáhat k vzájemnému porozumění, snášenlivosti a přátelství mezi všemi národy a všemi skupinami rasovými i náboženskými, jakož i k rozvoji činnosti Spojených národů pro zachování míru.“⁴

V roce 1990 se v Thajsku konala světová konference, která dala za vznik dokumentu Světová deklarace vzdělávání pro všechny. Tento dokument analyzoval stav základního vzdělávání na celém světě. Na základě tohoto dokumentu byla odhalena fakta o přístupu k základnímu vzdělávání a jeho kvalitě, která byla značně znepokojující (jedním z těchto faktů například bylo, že více než 100 milionů dětí, z nichž 60% tvoří dívky, nemají možnost navštěvovat základní školu).

Zásadní vliv na šíření inkluzivních myšlenek má organizace UNESCO (Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu), jejímž dlouhodobým rozvojovým cílem bylo a je rozvíjet kvalitní vzdělávání. V roce 1994 uspořádalo Světovou konferenci o vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami na základě, které bylo zveřejněno Prohlášení ze Salamanky též v roce 1994 (The Salamanca Statement 1994). Tato deklarace znamenala zásadní obrát v případě inkluzivního vzdělávání. Prohlášení podepsali zástupci z 92 zemí, včetně České republiky. Navazovaly zásadní změny ve vzdělávání v USA, Kanadě i Velké Británii. Dále se připojily i země Asie a Pacifiku. V současnosti legislativa všech zemí Evropské unie prosazuje inkluzivní vzdělávání nebo ho vyžaduje.

⁴ https://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/12/UDHR_2015_11x11_CZ2.pdf - Všeobecná deklarace lidských práv online, Praha, článek 26 - 2

„Jakákoliv diskuse o definici inkluzivního vzdělávání se neobejde bez odkazu na Prohlášení ze Salamanky z roku 1994. Prohlášení utvrzuje právo jedince na vzdělání, jak je zakotveno ve Všeobecné deklaraci lidských práv a svobod z roku 1948. Zároveň obnovuje závazek z celosvětové konference Vzdělávání pro všechny z roku 1990 ujištěním, že platí pro všechny bez ohledu na konkrétní individuální rozdíly. Navazuje také na Standardní pravidla OSN pro vyrovnání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením z roku 1993, která členské státy zavazují k tomu, aby zajistily, že vzdělávání osob s postižením je integrální součástí vzdělávacího systému.⁵“ Signatáři Prohlášení se zavázali k tomu, že co nejrychleji zajistí přístup ke vzdělání dětem, mladým lidem a dospělým se SVP v rámci běžného vzdělávacího systému. Vzdělávací systém měl být tedy navržen tak, aby zohledňoval rozmanitost individuálních vlastností a potřeb dětí. Jsou zde také vyjmenovány kategorie dětí, které by mohly být ohroženy vyloučením z běžného vzdělávání. Patří sem děti s postižením, děti mimořádně nadané, pracující děti, děti ulice, migrující děti, děti kočujících společností, děti etnických a náboženských menšin nebo děti z přistěhovaleckých komunit. V rámci inkluzivních škol by děti se SVP měly obdržet veškerou dodatečnou podporu potřebnou k zajištění účinného vzdělávání.

Na konferenci byl přijat i Akční plán, který navrhuje konkrétní kroky na úrovni států, regionů, zřizovatelů škol i škol samotných a také možnosti spolupráce. Dále uvádí, že vzdělávání má směřovat k tomu, aby dítě s postižením navštěvovalo školu, kterou by navštěvovalo i bez postižení. Je třeba vyčlenit zdroje na podpůrné služby školám. Je třeba sledovat veškeré pokroky dítěte, stejně tak je třeba nově promyslet přípravu a vzdělávání učitelů. Mezi vedením škol, učiteli a rodiči by měla být samozřejmostí vzájemná spolupráce a podpora.

V roce 2003 Rada Evropy přijala Politickou deklaraci (Malaga Declaration), v roce 2006 její Akční plán. Zde se ministři opět shodli, že vzdělání je základní nástroj sociální integrace, děti s postižením by měly chodit do běžných škol a je třeba ukotvit princip celoživotního vzdělávání.

V roce 2006 byla OSN přijata Úmluva o právech osob se zdravotním postižením. Česká republika ratifikovala Úmluvu v roce 2009. V článku č. 24 Úmluvy se žádá pro osoby se zdravotním postižením inkluzivní vzdělávání v místě bydliště jako základní lidské právo.

⁵ <https://osf.cz/2016/10/17/prohlaseni-ze-salamanky/> - Prohlášení ze Salamanky 1994

V srpnu 2016 byl k článku č. 24 schválen Obecný komentář vysvětlující znění jednotlivých vět a jejich naplňování v praxi.

2.3 Předškolní vzdělávání v kontextu společného vzdělávání v ČR

Mateřské školy mají v dnešní době nelehký úkol, který spočívá v tom, aby co nejlépe vzdělávaly děti v různorodé, mnohdy početné třídě, kterou navštěvují děti různého věku, s různými potřebami, zájmy, s odlišnou úrovní vývoje či z různého sociálního a kulturního prostředí nebo děti se SVP. Cílem pedagogů by mělo být umožnit dětem dosáhnout svého osobního maxima, pomáhat s kompenzací jejich znevýhodnění v průběhu vzdělávání a také dosáhnout pocitu úspěchu.

Na základě této problematiky se již uskutečnilo několik mezinárodních programů, z nichž dva nejaktuálnější si následně popíšeme podrobněji.

2.3.1 INEDU (2016-2018)

INEDU (Inclusive education) se zaměřuje na inovativní přístupy k inkluzi dětí s původem v jiném kulturním prostředí v předškolním vzdělávání. Projekt probíhal od prosince 2016 do listopadu 2018 a byl centrálním projektem KA3⁶ Erasmus + ⁷(Podpora pro politické reformy). Projekt je založený na vzájemné spolupráci mezi učiteli a odborníky z několika evropských zemí. Týká se učitelů v mateřských školách, dětí a rodičů, ale také odborníků v oblasti předškolního vzdělávání a legislativního systému na lokální, státní a evropské úrovni.

Během debaty odborníků se zástupci z řad učitelů, ředitelů, odborníků v neformálním vzdělávání, akademické obce a obecního zastupitelstva se v rámci projektu řešili otázky ohledně současného stavu společného vzdělávání v ČR - jaké jsou silné a slabé stránky nebo jaké jsou dostupné možnosti pro pracovníky a rodiče v předškolním vzdělávání.

⁶ Současné projekty v Klíčové akci 3 jsou zaměřeny na participaci a dialog mladých lidí s osobami s rozhodovací pravomocí na lokální, regionální, národní a evropské úrovni, a to prostřednictvím neformálního vzdělávání mládeže - <https://www.naerasmusplus.cz/cz/reformy-a-systemy-vzdelavani-strukturovany-dialog/>

⁷ Erasmus+ je programem EU pro oblast vzdělávání, odborné přípravy, mládeže a sportu na období 2014-2020. Opatření v oblasti vzdělávání, odborné přípravy, mládeže a sportu mohou významným způsobem pomoci reagovat na socioekonomické změny, tedy klíčové výzvy, kterým bude Evropa čelit na konci tohoto desetiletí. Přispějí také k implementaci evropské politické strategie v oblasti růstu, zaměstnanosti, sociální rovnosti a sociální inkluze. - https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/erasmus-plus-programme-guide-2020_cs.pdf - ERASMUS +

Mezi časté problémy přítomní uvedli kulturní a jazykovou bariéru a nedostatek jazykové podpory formou služeb překladatelů a tlumočnicků. Tyto služby sice jsou k dispozici, nicméně chybí o nich ucelené a srozumitelné informace i všeobecné povědomí. Oproti tomu učitelé ocenili velké množství dostupných materiálů, nabídku seminářů dalšího vzdělávání i zohlednění multikulturního vzdělávání. Ne všem se však tyto materiály zdály efektivní. Rozdílné názory byly také na komunikaci mezi školou a rodiči cizinci, existují zde ale také výjimky v podobě individuálních případů, kde komunikace funguje dobře.

Velkým tématem byla legislativa, ze které vyplývá systém podpory pro všechny zúčastněné strany. Současný systém inkluze sice podporuje, například v podobě finančních příspěvků, příspěvků na jídlo pro děti určitého věku, povinnost mateřských škol přijímat děti ze spádových oblastí i stejný nárok dětí z jiného kulturního prostředí, nicméně na druhou stranu je současný systém zatížen přehnanou byrokracií, kvůli které je téměř nemožné zaměstnat cizince na pozici učitele či asistenta. Z toho plyne, že tento systém je mateřskými školami vnímán jako komplikovaný a časově náročný, resp. nereflektuje změny v předškolním vzdělávání. Chybí zde také finanční prostředky na podporu přípravy dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nebo dětí z jiného kulturního prostředí.

V rámci projektu INEDU proběhly čtyři semináře s tématem - hravě na inkluze. Tyto semináře byly primárně určeny učitelům mateřských škol a pracovníkům v předškolních zařízeních a měly za úkol tematicky provést dítě od vstupu do mateřské školy až po přechod do první třídy základní školy. Všechny semináře byly koncipované tak, aby si účastníci odnesli konkrétní nástroje a aktivity, které mohou využít v praxi.

Nejdiskutovanějším tématem byla jazyková bariéra, tedy jak zapojit do aktivit dítě cizince, které vůbec nerozumí česky a jak skloubit individuální přístup a práci ve skupině. Výsledkem se staly přístupy, které si učitelé během seminářů měli možnost vyzkoušet. Jedná se o práci s obrázky, postavičkami a dalšími materiály, začlenění prvků metody CLIL⁸, ověřování porozumění – ticho neznamená neporozumění (dítě ukazuje na obrázky, odpovídají na otázky ano/ne), zapojení do aktivit spolužáka vytvořením dvojice (dítě s odlišným jazykem se necítí být samo v nové situaci) a zapojení rodičů do aktivit

⁸ Content and Language Integrated Learning (CLIL) je přístupem ve vzdělávání, v rámci kterého je vyučován obsah nejazykového předmětu a současně jsou rozvíjeny kompetence v cizím, případně druhém jazyce. Je tedy typický pro svou dualitu cílů, čímž se odlišuje od běžných hodin vyučovaných v mateřském jazyce žáků, ale také od hodin cizích jazyků jako takových. - <http://metodaclil.cz/sample-page/>

předškolního zařízení (rodiče mají příležitost přijít a naučit děti něco nového z jejich rodného jazyka).

Jednou z hlavních částí projektu byl průzkum zaměřený na děti z odlišného kulturního prostředí v předškolním vzdělávání. Cílem průzkumu bylo analyzovat skupinu u předškolních dětí a navrhnout řešení formou doporučení na místní, národní i evropské úrovni. Výsledkem se stala hra PŘEKVAP MĚ!, která podporuje proces adaptace, sebe-rozvoj, efektivní komunikaci, vzájemnou spolupráci, jazykový rozvoj, multikulturalitu a je nápomocna při integraci dětí z cizojazyčného prostředí.

Hra se snaží překvapit každý den jinou aktivitou a je zaměřena na oblasti, které jsou ve výchově předškolních dětí důležité. Koncept hry je takový, aby provázel děti po celý rok. Součástí hry je také příběh o papouškovi, který s dětmi během školního zažívá různá dobrodružství. Hra kombinuje aktivity ze čtyř oblastí (viz. Obrázek č.1⁹), které se vzájemně prolínají a nelze je striktně rozdělit.

Obrázek č. 1 – PŘEKVAP MĚ! – Cíle hry

<p>SEBEROZVOJ</p> <ul style="list-style-type: none"> • snadnější adaptace a orientace v novém prostředí • porozumění své vlastní osobnosti (svým pocitům, emocím, náladám) • důvěra ve své schopnosti a převzetí zodpovědnosti za své činy • záměrná koncentrace na prováděnou činnost • zklidnění pomocí dechových technik • úspěšné řešení dennodenních situací (i krizových) • podněcování vlastního myšlení a motivace k naplnění výzev 	<p>SPOLUPRÁCE – TEAMBUILDING</p> <ul style="list-style-type: none"> • efektivní komunikace a spolupráce s ostatními • vnímání sebe jako součásti skupiny • vzájemná pomoc a podpora • navazování vztahů mezi vrstevníky • rovnoprávnost mezi všemi zúčastněnými
<p>JAZYKOVÝ ROZVOJ</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozvíjení slovní zásoby v mateřském i cizím jazyce • předcházení logopedickým obtížím • procvičování pozornosti a paměti • rozvíjení sluchové a zrakové analýzy 	<p>MULTIKULTURALITA</p> <ul style="list-style-type: none"> • podněcování zvědavosti k objevování světa kolem nás • tolerování a respektování ostatních • hledání věcí, které nás spojují • vnímání pozitiv v tom, že každý z nás je jedinečný • vyhledávání informací z různých zdrojů • přemýšlení nad tím, jak žijí ostatní lidé, jaká je jejich kultura a tradice

⁹ http://www.educentrum.eu/wp-content/uploads/2017/02/PREKVAP_ME_metodikapribeh.pdf - Překvap mě metodika

2.3.2 Projekt WELCOME (2019)

Projekt WELCOME (WE Learn and COMunicate Ensemble) je mezinárodní evropský projekt KA2¹⁰ Erasmus +. Projekt je koordinován nakladatelstvím Dr. Josef Raabe, s.r.o., a zahrnuje tři země – ČR, Slovensko a Bulharsko.

Hlavním cílem projektu WELCOME je poskytnout dobrý start všem dětem díky kvalitnímu předškolnímu vzdělání. Zároveň si projekt klade za cíl pomoci učitelům mateřských škol při vedení a zvládnutí heterogenní skupiny, v níž se často vyskytují děti s SVP. Integrace těchto dětí je možná, pokud vůči nim pedagog uplatňuje individuální přístup a v souladu s jejich specifickými potřebami jim poskytne náležitou pomoc.

Výstupy projektu WELCOME jsou funkční nástroje především určené pro práci s dětmi se SVP, jejichž rozvoj je ovlivněn znevýhodněním či postižením. Tyto nástroje obsahují teoretické i praktické návrhy pro systematickou podporu dětí se SVP při skupinové nebo individuální práci.

Prvním z výstupů je Metodika pro práci s dětmi se SVP v předškolním vzdělávání, která je určena pedagogům mateřských škol hledajícím nové postupy při vedení heterogenní třídy.

Druhým výstupem je aplikace WELCOME IDEA (Interactive Digital Educational Assistant). Tato aplikace je určena pro chytrá zařízení (tablety, telefony, interaktivní tabule aj.) a funguje jako pomyslný asistent. Učitel díky pedagogické diagnostice v aplikaci vyhodnotí aktuální stav dítěte a aplikace poté sama na základě výsledků doporučí vybrané aktivity. Soubor aktivit umožňuje interaktivní práci dětí se SVP a přináší i další nápady, jak pracovat s heterogenní skupinou ve třídě a zapojit také děti se SVP.

Posledním výstupem je příručka Podpora práce s dětmi se SVP v předškolním vzdělávání (WELCOME semináře). Představuje ucelený návod pro učitele, jak uspořádat a vést integrované bloky a pracovní skupiny, kde budou realizovány různé tematické celky s využitím aplikace. V rámci těchto pracovních skupin budou zapojeny děti se SVP v heterogenní skupině, ale také učitelé, kteří ve svých třídách s těmito dětmi pracují.

¹⁰ Klíčová akce 2 (KA2 – strategická partnerství) umožňuje všem organizacím činným v odborném vzdělávání a přípravě spolupracovat na mezinárodních projektech, jejichž cílem je výměna zkušeností mezi partnery, zavádění inovativních postupů a zvyšování kvality vzdělávacího procesu. - <https://www.naerasmusplus.cz/cz/projekty-spoluprace-odborne-vzdelavani/>

Výstupy projektu WELCOME se stanou pomocníky učitelů v mateřských školách a umožní jim lépe pracovat s dětmi se SVP. Přispějí tak ke zkvalitnění předškolního vzdělávání ve všech zapojených zemích dětem, které jsou znevýhodněny či postiženy.

2.4 Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami

Koho můžeme zařadit do skupiny dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP)? Dle aktuálního znění § 16 odst. 1 školského zákona: „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. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“¹¹

Dle zákona mají děti se SVP právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření, která jim pomáhají překonat překážky ve vzdělávání. Podpůrná opatření jsou poskytována školskými zařízeními vždy v souladu se zájmem dítěte. Téma podpůrných opatření si později v práci rozebereme podrobněji.

S dětmi se SVP souvisí také vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, novelizovaná 1. 1. 2020. Zde jsou podrobně definovány činnosti odborných pracovníků ve školách a školských poradenských zařízeních.

Podrobnostem vzdělávání žáků se SVP se věnuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, novelizovaná 1. 1. 2020. Vyhláška definuje pojem podpůrná opatření, stanovuje zásady uplatňování podpůrných opatření, postup při poskytování podpůrných opatření a organizaci vzdělávání s přiznanými podpůrnými opatřeními. Stanovuje také náležitosti individuálního vzdělávacího plánu a věnuje se jednotlivým činnostem asistenta pedagoga. Důležitou část tvoří přehled podpůrných opatření.

¹¹ Zákon č. 564/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) § 16 odst. 1

Původní model horizontálního dělení žáků do kategorií zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění a sociální znevýhodnění se změnil na model vertikální, který posuzuje míru a hloubku daného znevýhodnění, z čehož vyplývají potřeby různých podpůrných opatření. Děti se speciálními potřebami mohou mít mírné poruchy učení, nemoci v terminálním stádiu, kognitivní deficity, vývojová opoždění, psychiatrické problémy aj. Pojem speciální potřeby do školního prostředí vstupuje vždy, když vzdělávací problém dítěte musí být oficiálně změněn. V praxi se následně jedná o individuální vzdělávací plán. Při práci s dětmi se SVP je třeba brát na vědomí, že každé dítě a každé zdravotní postižení je jedinečné, navíc mnohdy má dítě více než jeden typ zdravotního postižení. Na základě tohoto změny či úpravy vzdělávacího programu mohou vyžadovat více času i zvýšené finanční náklady.

Zákon samozřejmě neoznačuje děti se SVP konkrétními zdravotními diagnózami, nicméně nejčastěji sem řadíme:

- Mentální, tělesné, zrakové, sluchové postižení, nerušení komunikačních schopností, poruchu autistického spektra, případně kombinaci různých z těchto postižení
- Dlouhodobou nemoc, psychické onemocnění, poruchu učení a poruchu chování
- Nepodnětné sociální prostředí (tzv. vyloučené lokality), dlouhodobě narušené vztahy v rodině
- Odlišný mateřský jazyk, imigranti, azylanti

2.5 Dítě mimořádně nadané

§ 27 odst. 1 a 2 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných definuje mimořádně nadané dítě takto: „(1) Za nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech. (2) Za mimořádně nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo

v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.“¹²

§ 17 školského zákona dále definuje vzdělávání nadaných dětí. V případě nadaného nebo mimořádně nadaného dítěte zjišťuje poradenské zařízení míru nadání a vzdělávacích potřeb. Mateřská škola je povinna vytvářet takové podmínky, aby byl co nejvíce využit potenciál každého dítěte, jelikož děti v předškolním věku se vyvíjejí nerovnoměrně. Někdy je tedy velmi těžké odlišit nadání od akcelerovaného vývoje dítěte v určité oblasti, ale i přesto je důležité dítě vykazující známky nadání podporovat, aby se případně plně projevilo a nadále rozvíjelo.

Podle nejnovějších výzkumů je mimořádné nadání podmíněno geneticky, z čehož plyne, že k jeho realizaci je třeba vhodné podpůrné prostředí. Názory, že každý jedinec má určité nadání, nejsou pravdivé. „Podle statistického rozložení populačního ročníku Gaussovy křivky má výskyt nadaných dětí na jedné straně a výskyt dětí s postižením na straně druhé přibližně stejné procentuální zastoupení v každé populaci, udává se od 1 – 3% až po 5% populace.“¹³

Obecné intelektové nadání se rozvíjí především ve škole, proto musí být na jeho rozvíjení škola připravena. Odvíjí se od základních pojmů, což jsou vlohy, inteligence, potenciál. Za intelektově nadané děti se považují děti, které mají dispozice pro dosahování vynikajících výsledků ve škole a ve vzdělávání, mohou být mírně až extrémně nadané. Nadané děti mají obecně tyto charakteristické znaky – silnou osobnost, velkou cílevědomost, vysokou angažovanost, originalitu myšlení, velkou zvědavost, silnou motivaci a velké sebevědomí. Na druhou stranu, v některých případech se mimořádné intelektové nadání může pojít s problémovými projevy, jako jsou – hyperaktivita, porucha spánku, snížená sociální adaptace, obtížná komunikace s okolím, problém s autoritami nebo neochota přijmout prohru (viz. Obrázek č. 2¹⁴)

¹² Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, § 27 odst. 1 a 2

¹³ LECHTA, Viktor. Inkluzivní pedagogika. Praha. 1. vydání. 2016. ISBN 978-80-262-1123-5- str. 387

¹⁴ LAZNIBATOVÁ, Jolana, Nadané dieťa. Bratislava. 2003. ISBN 80-89018-53-X – str. 244

Obrázek č. 2 – Možné disproporce ve vývoji intelektově nadaných dětí (Lazníbatová, 2003, str. 244)

Vysoká úroveň	Nižší úroveň
Psychický vývoj	Tělesný vývoj
Intelektová úroveň	Emocionálně – sociální úroveň
Verbální složka intelektu	Neverbální složka intelektu
Zrychlené myšlení a řeč	Pomalé psaní, slabé grafomotorické projevy
Logické myšlení, brilantnost úvah	Mechanické myšlení, získávání poznatků
Logické, problémové učení	Klasické paměťové učení
Tvořivost, nové originální prvky řešení problémů	Klasické chápání a použití ověřených vzorů, modelů
Potřeba nových informací, poznatků	Držení se předepsaného, standartního učiva
Zájem o řešení komplikovaných, neznámých, nových úloh	Upřednostnění mechanických, jednotvárných, lehkých úloh

3 Význam předškolního vzdělávání

V České republice nabývá předškolní vzdělávání stále většího významu, což mimo jiné dokazuje závazek k mnoha opatřením na mezinárodní úrovni a zařazení této problematiky do mezinárodních šetření.

V této kapitole si nejprve objasníme, jaké období je označováno za předškolní období dítěte. Obecně lze říci, že předškolní období dítěte trvá od 3 do 6 (až 7) let a končí nástupem dítěte do základní školy. „Předškolní věk je označován také jako období iniciativy, dítě má potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit tak svoje kvality. K postupné diferenciaci dochází i v sociální oblasti, pro niž je typický přesah rodiny a rozvoj vztahů s vrstevníky. Toto období je třeba chápat jako fázi přípravy na život ve společnosti.“¹⁵

¹⁵ VÁGNEROVÁ Marie, Vývojová psychologie I. Praha. 2005. 1. vydání, ISBN 80-246-0956-8 - str. 174

Institucionální předškolní vzdělávání má za úkol podporovat a doplňovat rodinnou výchovu dítěte a zajistit tak prostředí k jeho aktivnímu rozvoji a učení. V průběhu předškolních let dítěte obohacuje jeho denní program a poskytuje mu odbornou péči. Jeho úkolem je rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví a usnadnit mu další vzdělávací i životní cestu. Za všech okolností by měly být podporovány individuální rozvojové možnosti dítěte, aby v době opuštění mateřské školy, bylo na své individuálně dosažitelné úrovni. Není tedy úkolem vyrovnat výkony dětí, ale vyrovnat jejich šance na vzdělání.

Předškolní vzdělávání může plnit také úkol diagnostický, zejména v případech dětí se SVP a dětí mimořádně nadaných, na základě každodenního styku s dítětem a jeho rodiči. Pro život dítěte má předškolní vzdělávání podstatný význam, neboť to, co dítě prožije v prvních letech života a co přijme z okolního prostředí má trvalou hodnotu. To platí také v rodinném životě.

V České republice je předškolní vzdělávání poskytováno zejména v mateřských školách, které se staly právoplatnou součástí českého školského systému po přijetí zákona 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tedy školského zákona). Tím mateřským školám bylo umožněno získat status školy, do té doby byly zařazeny mezi školská zařízení. Získaly tak velkou míru autonomie a mají do velké míry odpovědnost za vlastní konání a přístup. Školský zákon zároveň vymezuje základní požadavky na kurikulum¹⁶. Toto zamýšlené kurikulum na celostátní úrovni je popsáno v rámcových vzdělávacích programech, resp. v kurikulárním dokumentu Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2018.

¹⁶ Kurikulum lze chápat jako obsah vzdělávání (učivo) v širším slova smyslu a proces jeho osvojování. Kurikulární dokumenty I - Listina základních lidských práv a svobod, Úmluva o právech dítěte, Zákon 561/2004 a 562/2004 Sbírky zákonů, Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), Zákon 563/2004 Sbírky zákonů, Zákon o pedagogických pracovnících. Kurikulární dokumenty = pedagogický dokument, který vymezuje především koncepci, cíle a vzdělávací obsah dané etapy vzdělávání a vzniká na dvojí úrovni. Státní úroveň tvoří rámcové vzdělávací programy (RVP). Školní úroveň tvoří školní vzdělávací program (ŠVP). 2 úrovně - Státní úroveň – Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha MŠMT 2001) a rámcové vzdělávací programy), které vydává MŠMT pro předškolní, základní, gymnaziální a odborné vzdělávání a Školní úroveň – školní vzdělávací programy. https://is.muni.cz/el/1441/podzim2008/SZ2MP_Pd20/kurikularnidokument.pdf

3.1 Společné vzdělávání v institucionálním systému ČR

„vzdělávání zasahuje vždy celou osobnost dítěte, tedy po stránce fyzické, psychické i sociální, rozvíjí jeho učení i poznání, ovlivňuje jeho postoje i hodnoty. Pedagog v mateřské škole musí brát v úvahu všechny přirozené souvislosti, vzájemné vazby i dynamiku, ustavičnou proměnlivost a vývoj. Nestačí proto, aby pouze vysvětloval a předával poznatky, ale musí vnímat celou osobnost dítěte, získat je ke spolupráci, přesvědčit je a dovést k citovému prožívání bezprostředních vztahů k okolí.“¹⁷

3.1.1 Společné vzdělávání v mateřské škole

Mateřská škola se společným vzděláváním přijímá všechny děti a má připraveny podmínky k naplnění jejich individuálních vzdělávacích potřeb. Tyto potřeby plynou ze zdravotního postižení, z kulturního prostředí dítěte, z nadání nebo z nedokonalé znalosti vyučovacího jazyka. Zároveň, vzhledem k preferencím dítěte, jsou tu odlišné potřeby v průběhu učení. Některé děti se lépe učí vizuální formou, jiné potřebují pohyb nebo slyšené slovo, učí se lépe samy nebo naopak s ostatními. Potřeby učení tedy mohou být velmi odlišné i ve zcela na pohled homogenní třídě. Společná pedagogika s touto odlišností počítá a díky tomu se může přiblížit k cíli společného vzdělávání, což obnáší podporu každého dítěte a respekt k jeho individuálním vzdělávacím potřebám. Tomuto cíli je podřízen i výběr forem a metod vzdělávání. Některé metody společné pedagogiky byly původně vyvinuty pro děti s nějakým druhem zdravotního postižení, ale ukazuje se, že mohou být přínosné i pro širší skupiny dětí – „např. strukturované učení vytvořené pro děti s poruchami autistického spektra využívá vizualizaci denního režimu a souslednosti aktivit, které dítě daný den čekají. Využívají se obrázky, piktogramy či zástupné předměty představující jednotlivé činnosti seřazené podle časové souslednosti jejich realizace. Po dokončení aktivity dítě odkládá obrázek, který ji symbolizuje, a přechází k další aktivitě. Tato pomůcka nepomáhá pouze dětem s autismem, ale i dětem, které mají problém v adaptaci na režim docházky do školy, dětem s poruchou pozornosti nebo dětem, které neumějí česky.“¹⁸

¹⁷ SMOLÍKOVÁ Kateřina - Co přinesla školská reforma do teorie a praxe mateřských škol
<https://clanky.rvp.cz/clanek/s/P/704/CO-PRINESLA-SKOLSKA-REFORMA-DO-TEORIE-A-PRAXE-MATERSKYCH-SKOL.html/>

¹⁸Kolektiv autorů projektu WELCOME - Metodika pro práci s dětmi se SVP v předškolním vzdělávání. Praha. 2019. 1. vydání. ISBN 978-80-7496-399-5

Společné vzdělávání přispívá k sociálnímu učení dětí, tedy vzájemně si pomáhat, podporovat se a přijímat se s respektem jako individuálně rozmanité osobnosti. Pod dohledem se děti učí překonávat obtíže spojené s odlišností, což mohou později zúročit v dalším životě, osobním i pracovním. Ve škole se společným vzděláváním jsou systematicky podporovány kladné vztahy mezi dětmi, podporuje se pozitivní klima školy i vztahy mezi pedagogy navzájem nebo vztahy s rodiči dětí. Velký důraz je také kladen na prevenci šikany. Bohužel problém šikany a kyberšikany je v dnešní době natolik aktuální, že mu později v této práci budeme věnovat samostatnou kapitolu.

3.1.2 První dny v mateřské škole pro dítě se SVP

Úspěšné začlenění dítěte se SVP do mateřské školy závisí na mnoha faktorech. Je to dlouhodobý proces, který si žádá propojení spolupráce rodiny, vedení školy, pedagogů a pravděpodobně také odborníků a specialistů.

Před příchodem dítěte se SVP do mateřské školy je třeba si položit a také zodpovědět několik otázek, které se dají shrnout do tzv. auditu procesu přijetí dítěte se SVP do mateřské školy. Tento audit má čtyři kroky, prvním z nich je stanovit si časovou osu postupu, který bude zvolen (viz. Obrázek č. 3¹⁹). Postup se může lišit dle situace každé mateřské školy a je také ovlivněn diagnózou dítěte, komunikací mezi rodinou a školou, velikostí mateřské školy i týmem pedagogů a vedením.

¹⁹ Časopis Integrace a inkluze ve školní praxi – Nakladatelství FORUM, ročník IV., č. 1, září 2016, ISSN 2336-1212 - str. 26

Obrázek č. 3 – Krok 1: Časová osa (Časopis Integrace a inkluze ve školní praxi 2016, str. 26)



Krok 2 (viz. Obrázek č. 4²⁰) nám podrobněji analyzuje Krok 1 a je v něm ukázáno, co vše je třeba zorganizovat před nástupem dítěte do mateřské školy.

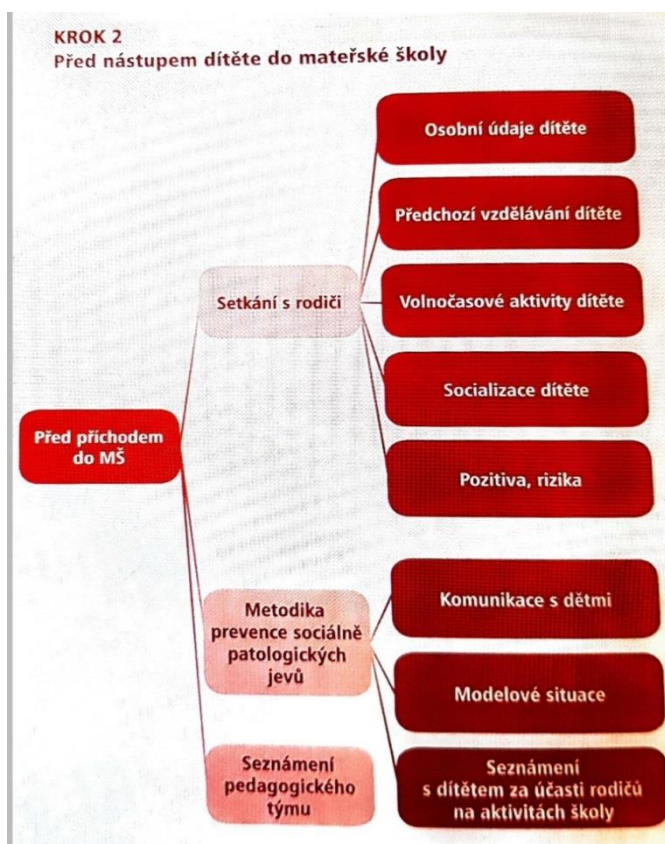
V případě setkání s rodiči nám pohovor může být užitečný pro získání důležitých informací, které by adaptaci dítěte se SVP mohly výrazně ulehčit. Pohovoru by se ze strany školy měli účastnit pedagogové dané třídy, vedení školy, rodiče a případně asistent pedagoga. Úkolem všech stran je najít nejlepší řešení na základě reálných možností, ne vyhovět rodičům za každou cenu v případě jejich požadavků, které by mohly být až nereálné. Podle § 22 odst. 3 písm. c) školského zákona má zákonný zástupce právo informovat školu o zdravotních potížích nebo jiných závažných skutečnostech dítěte, které by mohly mít vliv na průběh vzdělávání. Podle zákona č. 89/2012 Sb., občanského zákoníku má mateřská škola odpovědnost za škodu vzniklou dítěti.

²⁰ Časopis Integrace a inkluze ve školní praxi – Nakladatelství FORUM, ročník IV., č. 1, září 2016, ISSN 2336-1212 - str. 26

Metodika prevence sociálně patologických jevů se v mateřských školách realizuje primárně dle konceptu rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a dle plánu prevence sociálně patologických jevů, kde musí být jasně uvedeno, jakým způsobem škola řeší problematiku předcházení xenofobii a rasismu. Toto je pro školu se systémovou aplikací společného vzdělávání nezbytné. Prevence může být realizována například za pomoci besed se strážníky městské policie či dramatických modelových událostí, kdy se děti aktivně zapojují do jejich řešení.

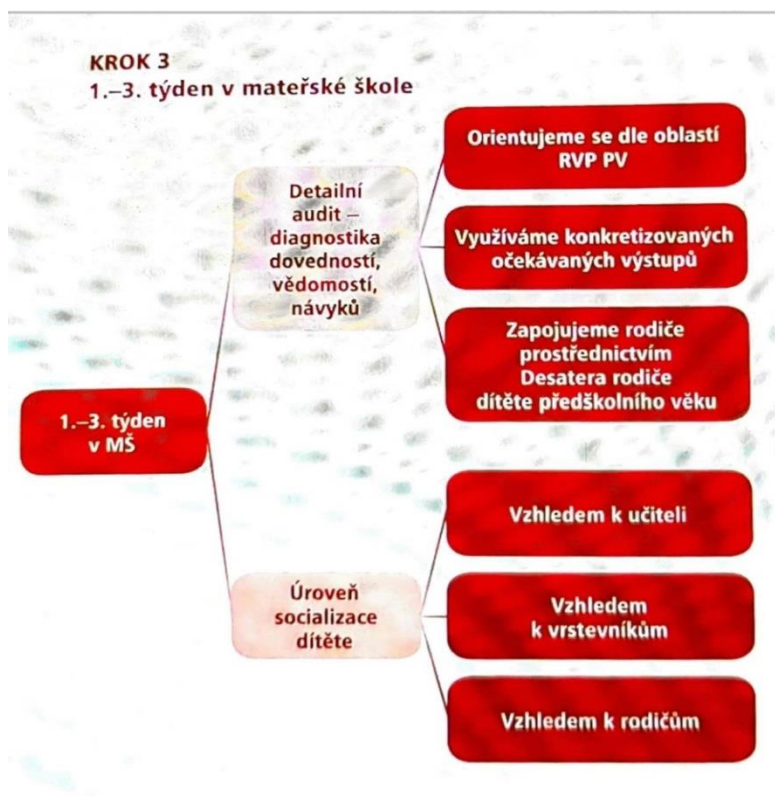
V případě seznámení pedagogického týmu hraje zásadní roli osobnost ředitele či ředitelky školy a její manažerské a organizační schopnosti, jelikož v praxi mateřské školy se můžeme setkat s řadou krizových situací spojených s komunikací. Umění naslouchat podřízeným a respektovat jejich názory je zde tedy velmi důležité, stejně jako sdělené informace neprezentovat veřejně a stát za svým týmem. V případě dětí se SVP je komunikace mezi vedením školy a pedagogy naprosto nezbytná.

Obrázek č. 4 – Krok 2: Před nástupem dítěte do mateřské školy (Časopis Integrace a inkluze ve školní praxi 2016, str. 26)



Krok 3 (viz. Obrázek č. 5²¹) je soustředěn na adaptaci a socializaci dítěte. Pedagogové by se měli soustředit prioritně na adaptaci a seznámit rodiče s adaptačním plánem mateřské školy.

Obrázek č. 5 – Krok 3: 1. - 3. týden v mateřské škole (Časopis Integrace a inkluze ve školní praxi 2016, str. 28)



Na základě průběhu adaptace a socializace dítěte, volí pedagogové další potřebné kroky. Následuje tedy Krok 4 (viz. Obrázek č. 6²²), kde v rámci plánu výchovně-vzdělávacích strategií je navržena rodičům možnost propojení spolupráce rodiny a školy. Ve spolupráci s asistentem pedagoga připravují či doplňují individuální vzdělávací plán (dále jen IVP), popřípadě kontaktují školské poradenské zařízení. Od 1. 1. 2020 je IVP podpůrným opatřením od II. stupně výše a nemusí se zpracovávat, pokud je v doporučení vše dostatečně popsáno (dříve bylo nutno bezodkladně tento dokument zpracovat a zařadit do dokumentace dítěte jako součást školní matriky). Co jsou podpůrná opatření a podrobnosti o nich si popíšeme v následující kapitole.

²¹ Časopis Integrace a inkluze ve školní praxi – Nakladatelství FORUM, ročník IV., č. 1, září 2016, ISSN 2336-1212 - str. 28

²² Časopis Integrace a inkluze ve školní praxi – Nakladatelství FORUM, ročník IV., č. 1, září 2016, ISSN 2336-1212 - str. 28

Obrázek č. 6 – Krok 4: 3. - 5. týden v mateřské škole (Časopis Integrace a inkluze ve školní praxi 2016, str. 28)



3.1.3 Podpůrná opatření ve vzdělávání

Podpůrná opatření jsou určena dětem, žákům a studentům se SVP, kteří je potřebují k naplnění svých vzdělávacích možností. Tento pojem byl zaveden 1. září 2016 novelou školského zákona. Podpůrná opatření lze definovat jako soubor opatření organizačních, vzdělávacích a personálních, která školy poskytují žákům, jež tato opatření potřebují ze zákona daných důvodů.

„Podpůrná opatření spočívají v

- a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,
- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,

- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- g) využití asistenta pedagoga,
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo
- i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.²³

Zákon stanoví pět stupňů podpůrných opatření. 1. stupeň škola poskytuje bez konzultace a rozhodnutí pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. Jde tu spíše o upozornění na nutnost individuálního přístupu k určitým žákům a nalezení cesty ke vzdělávání žáků, kteří podporu potřebují. Podpůrná opatření 2. až 5. stupně již neurčuje škola, ale školské poradenské zařízení (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogická centra), které žákovi stanoví konkrétní podpůrná opatření druhého až pátého stupně. Požadavek na stanovení SVP a přiznání podpůrných opatření může vznést rodič, zletilý žák nebo orgán sociálně-právní ochrany dítěte. V tomto případě školské poradenské zařízení provede vyšetření SVP, jehož výsledkem jsou dva dokumenty – zpráva z vyšetření a doporučení ke vzdělávání. Zpráva z vyšetření je určena rodičům, kteří ji mohou odevzdat škole. Doporučení je zasláno škole, která žáka vzdělává. V doporučení je popis příčin obtíží žáka a vhodná doporučení k úpravám ve vzdělávání žáka, resp. vhodná podpůrná opatření. Může být doporučeno využít podpůrná opatření z více stupňů. Podmínkou k poskytnutí podpůrných opatření 2. – 5. stupně je předchozí souhlas zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka nezletilého, naopak ukončení poskytování těchto podpůrných opatření je z důvodu uplynutí doby doporučení, nebo pokud z doporučení školského poradenského zařízení plyne, že jsou již zbytečná. I v případě ukončení podpůrných opatření je třeba vše projednat se žákem nebo zákonným zástupcem.

²³ Zákon č. 564/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) § 16 odst. 2

3.1.3.1 Podpůrná opatření 1. stupně

U podpůrných opatření 1. stupně škola identifikuje SVP žáka, navrhne, realizuje a následně vyhodnocuje jejich užití. Tato podpůrná opatření slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání dítěte. Pokud první stupeň stačí k naplnění SVP žáka, škola je používá do doby, než přestanou být efektivní. V případě, že nestačí a nenastalo tedy očekávané zlepšení během šesti měsíců, škola opět kontaktuje žáka prostřednictvím zákonného zástupce a zpracuje zprávu, ve které uvede, jaký problém ve vzdělávání nastal, jaká podpůrná opatření byla poskytována a jak jsou vyhodnocena. Školské poradenské zařízení provede diagnostiku žáka a poté stanoví, zda je v kompetenci školy pokračovat při uplatňování podpůrných opatření 1. stupně nebo navrhne alternativu, popřípadě zda jsou SPV žáka natolik vážné, aby bylo využito podpůrných opatření vyššího stupně.

Podpůrná opatření 1. stupně škola realizuje s finanční podporou svého základního rozpočtu, nedostává tedy prostředky navíc.

Návrh plánu pedagogické podpory pro využití v mateřské škole viz Příloha č. 1²⁴

3.1.3.2 Podpůrná opatření 2. – 5. stupně

V případě podpůrných opatření 2. – 5. stupně školské poradenské zařízení identifikuje SVP žáka, navrhne podpůrná opatření 2. – 5. stupně, spolupracuje se školou při jejich realizaci a vyhodnocuje jejich efektivitu.

Škole, které vzdělává žáky s vyšším stupněm podpůrných opatření náleží finanční zvýhodnění, které je závislé na finančním vyjádření náročnosti vzdělávání konkrétního žáka.

Mezi podpůrná opatření 2. stupně řadíme oslabení kognitivního výkonu, oslabení zrakových a sluchových funkcí, nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka, oslabení schopnosti se dorozumět a onemocnění, které nemá závažnější dopady na vzdělávání (může být také psychické).

Do 3. stupně podpůrných opatření řadíme lehké mentální postižení, zrakové či sluchové postižení jako slabozrakost a nedoslýchavost, narušené komunikační schopnosti, tělesné postižení či onemocnění, neznalost vyučovacího jazyka, syndrom týraného dítěte (CAN).

²⁴ Časopis Integrace a inkluze ve školní praxi – Nakladatelství FORUM, ročník IV., č. 8, duben 2018, ISSN 2336-1212 - str. 29,30

Ve 4. stupni podpůrných opatření se setkáváme se středně těžkým až těžkým mentálním postižením, těžkým zrakovým a sluchovým postižením (nevidomost, hluchota), závažným tělesným postižením či onemocněním, poruchami autistického spektra a s neschopností komunikovat psaným či mluveným slovem.

V 5. stupni je důvodem podpůrných opatření hluboká mentální retardace a kombinace těžkého zdravotního postižení.

3.1.3.3 Katalog podpůrných opatření

Jako podpora pro učitele je zásadním výstupem projektu Systémová podpora společného vzdělávání (realizovaný týmem odborníků Ústavu speciálně-pedagogických studií v Olomouci) Katalog podpůrných opatření, který je ve školách hojně používán. Můžeme ho označit za soubor praktických zkušeností a doporučení pro práci se žáky se SVP. Katalog má osm samostatných částí, které se však vzájemně doplňují.

Společnou částí je obecná část, která seznamuje uživatele s konceptem podpůrných opatření. Na obecnou část navázalo prozatím sedm dílčích částí, které obsahují informace o podpůrných opatřeních žáků s podporou z důvodu:

- Mentálního postižení a oslabení kognitivního výkonu
- Tělesného postižení a závažného onemocnění
- Zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání
- Sluchového postižení a oslabení sluchového vnímání
- Poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění
- Narušené komunikační schopnosti
- Sociálního znevýhodnění

Jednotlivé titulní strany a obsahy Katalogu podpůrných opatření jsou k nahlédnutí v Příloze č. 2²⁵

První Katalog podpůrných opatření vznikl ještě před platností § 16 školského zákona. V roce 2018 byl katalog aktualizován z důvodu změny legislativních norem, jež nastavily jiná pravidla procesu aplikace podpůrných opatření ve školách. Vyhláška č. 27/2016 Sb. také přijala závaznou podobu doporučení ke vzdělávání.

²⁵ <http://www.inkluze.upol.cz/portal/vystupy/> - Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání

V roce 2020 bude vydána aktuální verze Katalogu podpůrných opatření. Změní se koncepce obecné části Katalogu, ve které bude podrobný popis identifikace, aplikace a vyhodnocení podpůrných opatření v 1. stupni. Dále budou revidovány dílčí části Katalogu pro podporu žáků se znevýhodněním na základě změny jejich zdravotního stavu. Mezi dílčí částmi, bude přidána nová část – specifické poruchy učení a specifické poruchy chování.

Na nové podobě Katalogu podpůrných opatření pracovalo více než 80 autorů v devíti autorských týmech.

3.2 Školní prostředí

Školství v České republice prochází již několik let změnami, které ovlivňují celé prostředí školy i její klima. Bohužel bez příznivého klimatu nelze očekávat zvyšování školní efektivity, jelikož má mimo jiné vliv na sociální chování žáků, na motivaci k výkonu i na průběh učení a celkové učební výsledky. Klima školy zjednodušeně vypovídá o tom, jak se cítí v prostředí dané školy žáci, učitelé i rodiče. Dobré školní klima působí také na psychické rozpoložení učitelů, vedení školy a v neposlední řadě ovlivňuje schopnost školy přežít a stavět se pozitivně k inovacím. Mezi prostředím a klimatem školy je velmi úzký vztah i mnoho souvislostí. V nepřátelském prostředí se nebude nikdy rozvíjet pocit bezpečí a důvěry.

Prostředí školy představuje objektivní realitu, která se odráží v subjektivním vnímání a hodnocení lidí a je obecně tvořeno velkou skupinou faktorů, které člověka v průběhu jeho života obklopují a mají pro něho význam. Ke školnímu prostředí patří ekologická, společenská, sociální a kulturní dimenze.

Ekologickou dimenzi tvoří materiální a estetické aspekty školy (architektura školy, vybavení, uspořádání školy i přilehlých prostor). Společenské prostředí je dáno lidmi ve škole (žáci, učitelé, rodiče, vedení školy a provozní personál, ale také školní inspekce, obecní zastupitelstvo aj.). Z ekologické a společenské oblasti plynou především objektivní data o škole, která ukazují vnější obraz, kvalitu a kompetenci osob (věk a vzdělání učitelů).

Sociální dimenze ukazuje způsob komunikace a kooperace mezi jednotlivci i skupinami. Svým chováním a vztahy se na ní podílejí učitelé, žáci, rodiče, ředitel i školní inspektoři. Ke kulturní dimenzi patří uplatňování tradic, vizí a veřejné mínění.

Každé prostředí školy se projevuje specificky a je vhodné počítat s tím, že jednotlivci mohou charakterizovat prostředí odlišně. Pokud například žáci při hodině vykřikují, pro někoho je to projev nekázně, pro jiného projev spontánnosti. Z tohoto plyne, že při zjišťování klimatu školy by se měly zohledňovat názory různých respondentů, jen tak se můžeme dočkat objektivních zjištění. Někdy může dojít ve výpovědích ke zkreslování situace ve škole z důvodu například msty nebo obavy z následků při zjištění pravdy aj.

Vytvoření školního klimatu je dlouhodobý jev, jehož součástí je například klima jednotlivých tříd, klima učitelského sboru, sociální klima aj. Klima školy se dá empiricky²⁶ zkoumat, nejedná se tedy jen o pocity. Výzkum školního klimatu můžeme realizovat kvantitativní nebo kvalitativní cestou. Jsou využívána pozorování školního prostředí, rozhovory o dění ve škole, analyzují se výroky. Ve větší míře se uplatňují dotazníky a posuzovací škály. Doporučuje se kombinovat metody, aby došlo ke zvýšení objektivnosti.

Dle odborné literatury rozlišujeme několik typů školního klimatu, například funkčně orientovaný, distanční a osobnostně orientovaný. Funkčně orientovaný klimatický typ charakterizuje špatné vztahy mezi učiteli a žáky – žáci si stěžují na téměř nulovou šanci zapojit se do diskuse, na tvrdou disciplínu a tlak na výkon. Vzájemný vztah mezi učiteli je pozitivní, ale málo se sociálně angažují.

Distanční klimatický typ se projevuje negativními vztahy mezi učiteli a žáky, vztahy mezi spolužáky jsou na dobré úrovni. Charakteristickým rysem je tedy osobní distanc mezi učiteli a žáky při vysoké soudržnosti třídy. U žáků se projevuje velká nechuť ke škole, k učení a nízká motivace. Do školy se však nebojí chodit. Vztahy mezi učiteli a ředitelem i vzájemné vztahy mezi učiteli jsou hodnoceny negativně. Učitelé jsou opět málo sociálně angažovaní a trpí stresem.

Osobnostně orientovaný klimatický typ je příznivý s tolerancí k žákům, podporou žáků a se sociální angažovaností. Učitelé minimálně vyvolávají stresové situace. Pozitivně jsou hodnoceny vztahy žáků k učitelům, vzájemné vztahy mezi žáky i vztahy mezi pedagogy a ředitelem. Nechuť ke škole a strach ze školy jsou na velmi nízké úrovni. Hodnocení žáků bývá průměrné až nadprůměrné hodnoty. V takovém prostředí jsou pedagogové spokojeni se zaměstnáním i při vysokých kvalitativních nárocích.

²⁶ Empirický výzkum = způsob vědeckého zkoumání, jehož předmětem jsou jevy konkrétní vzdělávací reality – https://is.muni.cz/elportal/estud/pedf/ps09/uvod_ped/web/vyzkum.html

Na školách s příznivým klimatem se obvykle setkáme s empatickým ředitelem, který má demokratický přístup k podřízeným, akceptuje je a toleruje. Ve většině případů nedochází k přetěžování žáků ani učitelů. Důraz se klade na sociální učení. Dle žáků by pozitivní školní klima mělo podporovat jejich osobnost, klást požadavky úměrně individuálním schopnostem a dávat jim jistotu. Učitelé se domnívají, že škola s příznivým klimatem by měla být pracovištěm, kde učitel rád pracuje a může zažít úspěch, seberealizaci, samostatnost v práci, uznání a spravedlivé hodnocení. Rodiče očekávají kompetentnost a vstřícnost učitelů, spravedlivé zacházení s dětmi, motivaci k učení, individuální podporu každému dítěti aj. Vytvořit pozitivní školní klima je možné, ale je vždy třeba při tom pracovat s prostředím školy.

Součástí klimatu by měl být také demokratický řád a pravidla, která všichni znají a respektují a ve kterých se nezapomíná na předcházení xenofobii a rasismu, což jsou jevy, které může vyvolat multikulturní prostředí ve škole i ve společnosti. Tomuto aspektu by škola měla předcházet metodikou prevence primárně patologických jevů. Při práci s tématy identity, předsudků či uprchlictví je možné také využít příručku Hello Czech Republic – Doma v nové zemi²⁷. Součástí příručky, která využívá různé metody práce (úvaha, práce s příběhem aj.) je i komiks Jednou se zase setkáme, Sanam – příběh o cestě za svobodou a krátký film Šádí – tyto materiály přibližují skutečné příběhy uprchlíků přicházejících do Evropy.

Je nutné, aby celý pedagogický sbor byl nositelem hodnot a pravidel. Sociální dimenzi klimatu školy může pomoci také propracovaný systém patronů²⁸, kteří mohou pomáhat nejen žákům cizincům, ale i spolužákům, u kterých hrozí například vyloučení ze školy.

²⁷ Kampaň Hello Czech Republic je cílena zejména na pedagogické pracovníky základních a středních škol, kteří s využitím metodiky, komiksu a filmu mohou ve svých třídách pracovat s tématy uprchlictví migrace, integrace, identity, stereotypů či bezpečného prostředí školy. Metodika je však určena i těm, kteří se o výše uvedená témata zajímají. Cílem kampaně je prostřednictvím příběhů dětí uprchlíků a na ně navázaných aktivit otevřít mezi žáky diskuzi o odlišnostech, uprchlictví a předsudcích. V rámci kampaně byla ustanovena pracovní skupina, která realizovala pilotní projekty zahrnující vybrané aktivity ve školách. Na základě jejich výsledků byla pro české prostředí upravena metodika pro učitele vycházející ze švédského originálu zpracovaného organizací Friends za podpory UNHCR. Kampaň Hello Czech Republic realizuje META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů za odborné a finanční podpory UNHCR v České republice

https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/final_web_prirucka_hello_cr_0.pdf

²⁸ V zahraničí se tato praxe označuje jako peer tutoring a těmto "nápomocným spolužákům" se říká peers nebo buddies. Jejich úkolem je dělat žákům cizincům v počátečních týdnech po jejich přijetí jakési společníky a průvodce jejich novým školním prostředím - <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/podpora-spoluzaku-patrony>

V případě předškolního vzdělávání, kde je podporována práce s dětmi se SVP, podnětné prostředí třídy významně podporuje individualizaci. K realizaci individualizovaného přístupu a diferenciaci je vhodné uspořádat třídy tak, aby v nich kromě velkého společného prostoru, byly také oddělené koutky, kde si děti mohou hrát nebo tvořit jednotlivě či v menších skupinkách. Děti v nich mohou přirozeně komunikovat, rozhodovat se, případně řešit problémy. Oddělený prostor umožňuje pedagogovi nebo jeho asistentovi individuálně pracovat s dítětem se SVP, které potřebuje klidný prostor a určité typy činností. Oddělené koutky mohou sloužit pro pracovní a výtvarné činnosti, motorické a konstruktivní činnosti, dramatické činnosti a námětové hry nebo pro rozvoj čtenářský, matematický či přírodovědný. Jedním z koutků může být například interaktivní koutek s chytrým zařízením, kde děti mohou využívat aktivity v aplikaci WELCOME IDEA - názorná ukázka vzorového tematického bloku Kouzelný les pro děti 4 – 7 let viz. Příloha č. 3²⁹

3.3 Pedagog předškolního vzdělávání

Pedagogové se běžně setkávají s různými dětmi. S většinou se jim pracuje dobře, ale vždy se najdou takové děti, které nerespektují školní požadavky, neučí se nebo reagují agresivně. S tímto jevem je třeba počítat, jelikož práce s problémovými dětmi je také součástí profese pedagoga. Důležité je vědět, o jaké problémy se jedná a jakým způsobem je řešit. „Učitel určuje, kdo je problémovým žákem. Učitel je se svými žáky v každodenním kontaktu a v této souvislosti je nějakým způsobem vnímá a hodnotí“³⁰.

Obecně pedagog je osoba, která nese společenskou odpovědnost za účinnost a úspěšnost výchovně – vzdělávacího procesu a také koncipuje jeho obsah ve shodě s pedagogickými dokumenty. Úkolem současného pedagoga je pracovat na plném rozvoji žáků, připravovat je pro základní sociální role a utvářet stránky jejich osobnosti. Takové úkoly kladou velké nároky na odborné i charakterové kvality pedagoga, na jeho přípravu i rozvoj formou neustálého vzdělávání se. V praxi se bohužel setkáváme s velkými rozdíly mezi jednotlivými pedagogy, vynikající versus rozporuplní. Základními kvalitami charakteristiky pedagoga je jeho hodnotová orientace, vzdělání všeobecné i odborné, pedagogické dovednosti a jeho osobní rysy a charakter.

²⁹ Kolektiv autorů projektu WELCOME – Podpora práce s dětmi se SVP, Praha 2019, ISBN 978-80-7496-424-4, str. 29-35

³⁰ VÁGNEROVÁ Marie – Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha. 1. vydání. 2005. ISBN 80-246-1074-4 – str. 17

3.3.1 Profesní kompetence pedagoga

V současné době patří profese pedagoga mezi vysoce zátěžové. Vědomosti pedagoga musí být obsahovat znalosti z oblasti strategie řízení výchovy a vzdělávání, kurikulárních dokumentů, školního vzdělávacího programu (ŠVP), znalosti o dětech, znalosti z oblasti psychologických a vývojových specifíků z hlediska kognitivního vývoje dítěte nebo znalosti specifíků konkrétní třídy a její klima.

Profesní standard učitele tvoří několik kompetencí, které se liší podle různých autorů. „Obecně kompetence můžeme rozdělit na

- oborově předmětovou – učitel je schopen v rámci své aprobace transformovat poznatky příslušných oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích hodin. Dovede integrovat mezioborové poznatky a vytvářet mezioborové vztahy.
- didaktickou / psycho - didaktickou – ovládá strategie vyučování a učení, dovede využívat metodický repertoár, který je schopen přizpůsobit individuálním potřebám žáků.
- pedagogickou – ovládá procesy a podmínky výchovy, je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků, má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své práci.
- manažerskou – má znalosti o podmínkách a procesech fungování školy, ovládá administrativní úkony spojené s evidencí žáků, má organizační schopnosti pro mimo výukové aktivity žáků.
- diagnostickou, hodnotící – dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky, je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení.
- sociální – ovládá prostředky utváření pozitivního učebního klimatu.
- prosociální – ovládá prostředky socializace žáků.
- komunikativní – ovládá prostředky pedagogické komunikace, dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a ostatními sociálními partnery.
- intervenční – ovládá intervenční prostředky k zajištění kázně, je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků.
- osobnostní – psychická a fyzická zdatnost a odolnost, dobrý aktuální zdravotní stav, mravní bezúhonnost.

- osobnostně kultivující – má znalosti všeobecného rozhledu, umí vystupovat jako reprezentant své profese, má osobnostní předpoklady pro kooperaci s kolegy, je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků³¹

Význam oborově předmětové kompetence roste se stupněm vzdělávání. Na vysokých školách tedy zřetelně převažuje.

Významnou součástí profesní kompetence pedagoga mateřské školy jsou sociální dovednosti, lze je považovat za základ profese. Patří mezi ně akceptování osobností dětí, rodičů a kolegů, empatie k jednotlivému dítěti i celé skupině, rodičům a kolegům, naslouchání a respektování odlišného pohledu na projevy interakcí, rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování, umění pochválit, zvládání konfliktních situací, zpětná vazba v profesních sociálních vztazích.

3.3.2 Asistent pedagoga

Podle § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných, je asistent pedagoga podpůrným pedagogickým pracovníkem, jehož prostřednictvím dochází k naplňování podpůrných opatření Vzdělávání dětí a žáků se SVP vyžaduje pedagogickou podporu a klade vysoké nároky na profesní kompetence. Velice důležitá je komunikace a spolupráce asistenta s pedagogem. Profesní kompetence asistenta pedagoga musí obsahovat znalost obecných principů a strategií řízení, výchovy, vzdělávání a organizace práce ve třídě, znalost kurikulárních materiálů a vzdělávacích programů, znalost o dětech, znalost kontextu vyučování.

Podmínkou výkonu profese asistenta pedagoga je způsobilost k právním úkonům, trestní bezúhonnost, odborná způsobilost a znalost českého jazyka. Odborná způsobilost odpovídá střednímu vzdělání s maturitou, vyššímu odbornému nebo vysokoškolskému studiu pro asistenty pedagoga, dále střednímu vzdělání s výučním listem na přípravu asistentů pedagoga a základnímu vzdělání a studiu pro asistenty pedagoga (zde však ředitelé v praxi často upozorňují na rezervy).

Náplň práce asistenta pedagoga je ojedinele zaměřována za náplň práce osobního asistenta (role osobního asistenta je popsána v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách).

³¹ SPILKOVÁ Vladimíra, TOMKOVÁ Anna - Kvalita učitele a profesní standard. Praha Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9 – str. 40, 41

Interval podpory asistenta pedagoga je v rozmezí 0,25 – 1,0 úvazku a získat ho lze na základě doporučení školského poradenského zařízení od třetího stupně podpůrných opatření žáka. Pokud je v doporučení asistent definován jako sdílený, škola nezíská finanční prostředky na dalšího asistenta. Sdílený asistent je využíván i k práci s dalším žákem ve škole. Ředitel školy může úvazek rozdělit mezi více pedagogických pracovníků, což se v praxi bohužel příliš neosvědčilo, jelikož časté střídání osob u dětí se SVP není příliš přínosné.

Pro třetí stupeň podpůrných opatření je zahrnuta podpora pedagogického asistenta maximálně pro čtyři žáky. Od třetího stupně podpůrných opatření mohou být ve třídě maximálně čtyři pedagogičtí pracovníci.

3.3.3 Osobní asistent

Vzhledem k legislativnímu ukotvení osobní asistence by se mohlo zdát, že osobní asistent nemůže ve škole působit. Není tomu tak, ale vše je závislé na dokonale propojené spolupráci školy se zákonnými zástupci dětí, poskytovatelem sociálních služeb a osobním asistentem samotným. Osobní asistent je tedy v pracovněprávním vztahu s poskytovatelem sociální služby, nikoli se školou. Poskytovatelem sociálních služeb jsou soukromé organizace, organizace neziskové nebo příspěvkové organizace. Službu osobní asistence si zajišťují zákonní zástupci dítěte, nežádá o ni tedy škola ani nevyplňuje jakoukoli žádost. Příhodné však je, aby škola v případě potřeby poskytla maximální součinnost a ředitelé škol by měli mít přehled o poskytovatelích sociálních služeb v dané oblasti. Databáze poskytovatelů sociálních služeb poskytují krajské úřady. Bohužel, stejně jako pozice asistenta pedagoga, je i funkce osobního asistenta závislá na financích, proto je pro mnoho dětí téměř nemožné osobního asistenta získat (rodiny dětí většinou nemají prostředky k pokrytí nákladů na osobního asistenta a příspěvek na péči není dostatečný). Otázkou tedy zůstává, jak může stát realizovat koncepci společného vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP, když není schopen pokrýt ani základní potřeby dětí.

3.3.4 Školní asistent

Školní asistent není poskytován jako podpůrné opatření ze strany školských poradenských pracovišť, jeho působení není schvalováno krajským úřadem ani Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a jeho působení ve škole není vázáno na konkrétní dítě. Školní

asistent není pedagogickým pracovníkem, jeho práce sice spočívá v aktivní práci s dětmi a jejich rodinami, ale jedná se spíše o personální podporu mateřských a základních škol.

Pozici školního asistenta může vykonávat osoba s kvalifikací pedagogického pracovníka dle zákona o pedagogických pracovnících, pracovní smlouvu i náplň práce stanovuje ředitel školy na základě individuálních potřeb dítěte. Odborná způsobilost školního asistenta je téměř totožná s asistentem pedagoga. Náplní práce školního asistenta je podporovat součinnost rodiny a školy v oblasti prevence školní neúspěšnosti u dětí a také organizace mimoškolních a volnočasových aktivit. V mateřské škole se školní asistent soustřeďuje na nácvik jednoduchých sebe-obslužných činností, podporu dětí v oblasti jemné motoriky, motivaci k učení a před-čtenářské dovednosti. Školní asistent nesmí vykonávat aktivity bez přítomnosti pedagoga a jeho aktivity nesmějí být totožné s náplní práce asistenta pedagoga.

4 Současné bariéry společného vzdělávání

V současnosti se řada škol potýká s nedostatkem kvalifikovaných speciálních pedagogů, školská poradenská zařízení jsou přetížena, téměř nemožné je najít zkušeného asistenta pedagoga a velkého úspěchu se zatím neseťkalo ani úsilí o propojení práce pedagogů, asistentů pedagoga, školních asistentů či sociálních asistentů. Nejistota tedy stále převládá a finance nejsou dostatečné. Společné vzdělávání, povinné předškolní vzdělávání a od roku 2020 také povinné přijímání dvouletých dětí se tak podle mnohých ředitelů mateřských škol dá označit jako časovaná bomba. Ve srovnání s jinými státy, kde je absolutní prioritou dostupná a kvalitní vzdělanost a podpora učitelů ze strany státu, je české školství dlouhodobě nekonceptní. Chybí tu promyšlená strategie konkrétních kroků v oblasti progresu společného vzdělávání. Z hlediska financí byla Česká republika vyhodnocena organizací OECD³² jako členský stát s nejnižší investicí do vzdělávání v rámci hrubého domácího produktu. Problematických aspektů z hlediska společného vzdělávání je několik a patří mezi ně

³² OECD = Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Organisation for Economic Co-operation and Development) je mezivládní organizace 36 velmi ekonomicky rozvinutých států světa, které přijaly principy demokracie a tržní ekonomiky. Koordinuje ekonomickou a sociálně-politickou spolupráci členských zemí, zprostředkovává nové investice, prosazuje liberalizaci mezinárodního obchodu. Cílem OECD je napomáhat k dalšímu ekonomickému rozvoji, potlačení nezaměstnanosti, stabilizaci a rozvoji mezinárodních finančních trhů.

- vysoké počty žáků ve třídách – velmi problematická je zejména situace v mateřských školách, kde se vyskytují děti dvouleté, děti od tří do šesti let, děti s odloženou školní docházkou, děti plnící povinné předškolní vzdělávání a děti se SVP
- jak najít kvalitního asistenta pedagoga – i přes kvalifikační studia trvá nejméně rok jeho zapracování a velkým problémem je zejména nedostatečná psychická odolnost pro výkon této náročné profese. V některých městech je možno využít metodické vedení formou projektu vedeného Magistrátem města (například Rozvoj rovného přístupu ke vzdělávání ve městě Ostrava II), v němž je poskytována metodická podpora asistentům pedagoga, školním asistentům i sociálním asistentům
- přetíženost školských poradenských zařízení
- málo podnětné prostředí – v sociálně vyloučených lokalitách učitelé poukazují na problém se situací v rodinách, které ovlivňují výchovu, vzdělávání a domácí přípravu dětí
- nárůst administrativy ve školství
- nedostatek kvalifikovaných pedagogů a speciálních pedagogů – důsledkem podfinancovaného školství až 60 % absolventů pedagogických fakult nezůstává v oboru

Pokud situaci u nás srovnáme například s Norskem či Finskem, výsledky jsou značně odlišné. Pro začátek bych ráda zmínila podstatný fakt a to, že ve Finsku je profese učitele prestižním zaměstnáním, stejně jako lékař či právník. V Norsku je mateřská škola vnímána jako zcela zásadní období počátečního vzdělávání dítěte, počet dětí ve třídě je nižší a zásadní je zde rané jazykové vzdělávání. Z hlediska metodické podpory Norsko využilo bývalých speciálních škol a vytvořilo systém podpůrných center, Finsko naopak poskytuje veškerou podporu centralizovaně, přímo ve školách jsou tedy přítomni psychologové, speciální pedagogové a další odborníci. Ve Švédsku bývají součástí škol lékaři a sociální pracovníci. V případě problému se situací v rodinách Finsko zařadilo do podpory společného vzdělávání status romského poradce, který bývá na lokální úrovni podporován ještě lokálním konzultantem. Pro děti z málo podnětného prostředí a pro děti se SVP zde mají také volitelný desátý ročník základní školy.

4.1 Možné bariéry společného vzdělávání v mateřských školách

Podpora společného vzdělávání v mateřských školách je na vzestupu, ale mateřské školy v tomto stále narážejí na mnoho bariér, které brání úspěšnému zařazení dětí se SVP do kolektivu dětí. Nejčastější diagnózy dětí se SVP, které dávají do mateřských škol žádost o přijetí, jsou autismus, ADHD, astma, diabetes a poruchy optopedického a tyfopedického charakteru (obecně s poruchami zraku).

Zásadní problém mateřských škol v případě dětí se SVP, který řeší ředitelé a pedagogové, spočívá v tom, že nemají takřka žádné pravomoci v oblasti nastavení pravidel pro tuto oblast, a to ani v případě extrémní agresivity dítěte. Zákonný zástupce se stává spíše strašákem než nápomocnou osobou a často na prosby učitelů, aby s dítětem navštívil školské poradenské zařízení, nereaguje. Pokud by zákonní zástupci na výzvu mateřské školy měli povinnost školské poradenské zařízení navštívit, mohlo by docházet ke včasnému odhalení poruch jako je ADHD či jiné, což by učitelům velmi ulehčilo situaci.

Začlenění dítěte s mentálním postižením nebo zdravotním handicapem také naráží na řadu bariér. Kvalitní edukace těchto dětí nelze zvládnout bez specializovaných pomůcek, prostorového uspořádání a bez speciální pedagogické péče v podobě kvalifikovaných asistentů pedagoga. „Ze dvou rozsáhlých dotazníkových šetření zaměřených na působení asistentů pedagoga v českých školách ve školním roce 2013/2014 (838 respondentů) a školním roce 2014/2015 (1733 respondentů) vyplynulo, že předepsanou kvalifikaci pro výkon profese splňuje 89% asistentů pedagoga, zbylých 11% si zpravidla potřebné vzdělání aktuálně dodělává“³³

Naprostou klíčovou je počet dětí v mateřských školách, který z nedostatku míst stoupl na 28. Tomuto počtu žáků se poměrnou část dne věnují dvě učitelky, někdy pouze jedna. Aby společné vzdělávání probíhalo žádoucím způsobem, jsou nutné finanční prostředky na pořízení speciálních pomůcek, pedagogické asistence, zajištění úpravy prostor aj. V praxi je třeba se zaměřit zejména na

- architektonické překážky – mnoho mateřských škol je členěno do pater, do nichž je přístup možný pouze po schodech. Školy tedy nemají bezbariérové prostředí

³³ ŠMELOVÁ Eva, SOURALOVÁ Eva, PETROVÁ Alena – Společenské aspekty inkluze. Olomouc. 1. vydání. 2017. ISBN 978-80-244-4911-1 – str. 38

- rehabilitační a terapeutické pomůcky – v současnosti mají mateřské školy velký deficit v této oblasti
- odbornost pedagogických pracovníků – není vytvořen soubor příkladů dobré praxe, systém podpory mateřských škol v oblasti speciální edukace se zlepšil s příchodem podpůrných opatření, ale stále není dostačující. Problém nastává v případě nutnosti vykonávat drobné zdravotnické úkony (podání léků nebo inzulínu v peru), jelikož zdravotní sestry v mateřské škole pracovat nemohou a pedagog k tomu není kompetentní
- získávání zkušeností ze zahraničních stáží, pobytů a exkurzí
- větší zapojení do procesu zřizovatele škol
- rozvinutí informačního systému pro zákonné zástupce dětí
- propojení spolupráce školských poradenských zařízení s klinickými psychology, pedopsychiatri a odborníky z řad škol

V současnosti již existují školy, kterým se podařilo vytvořit prostředí nezbytné pro úspěšnou integraci dětí se SVP, jsou však spíše výjimkou.

Velmi aktuální problematikou v mateřských školách je šikana, která se dříve týkala spíše škol základních či středních.

4.1.1 Šikana v mateřské škole

Definice šikany podle Metodického pokynu ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení č. j. 25 832/2008-16 ze dne 5. 12. 2008 čl. 1 odst. 1 zní

„Šikanování je jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit, ohrozit nebo zastrašovat žáka, případně skupinu žáků. Spočívá v cílených a opakovaných fyzických a psychických útocích jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit. Zahrnuje jak fyzické útoky v podobě bití, vydírání, loupeží, poškozování věcí, tak i útoky slovní v podobě nadávek, pomluv, vyhrožování či ponižování. Může mít i formu sexuálního obtěžování až zneužívání. Nově se může realizovat i prostřednictvím elektronické komunikace, jedná se o tzv. kyberšikanu. Ta zahrnuje útoky pomocí e-mailů, sms zpráv, vyvěšování urážlivých materiálů na internetové stránky apod. Šikana se projevuje i v nepřímé podobě jako demonstrativní přehlížení a ignorování žáka či žáků třídní nebo jinou skupinou spolužáků. Nebezpečnost působení

šikany spočívá zvláště v závažnosti, dlouhodobosti a nezřídka v celoživotních následcích na duševní a tělesné zdraví oběti³⁴. Šikana je mimořádně nebezpečnou formou násilí, která ohrožuje výchovné a vzdělávací cíle školy, ve které tak dochází ke ztrátě pocitu bezpečí žáků. Často může zůstat dlouho skryta a jejím následkem mohou být závažná psychická traumata.

Stížnost v případě podezření na šikanu je možno podat k nezávislému úřadu jako je Česká školní inspekce formou písemnou, elektronickou, telefonickou či osobní. Česká školní inspekce je povinna prošetřit událost i v případě anonymního podání. Bohužel i v dnešní době má problematika sociálně-patologických jevů a prevence šikany velké rezervy. Některé školy stále zaostávají v oblasti zpracování krizových plánů a minimálních preventivních programů. Z hlediska mateřských škol se nesetkáváme běžně s požadavkem na vypracování krizového plánu, ale můžeme se setkat s požadavkem na vypracování minimálního preventivního programu adekvátně k věku dětí. Jedná se zejména o chování při pobytu venku, při kontaktu s neznámými osobami, v online prostoru (například při sledování pohádek). V rámci prevence šikany, která je v mateřských školách prováděna zejména prezenční formou, bylo v uplynulých letech zapojeno 982 mateřských škol. Nejčastějším projevem šikany v mateřských školách je fyzické ubližování a slovní projevy formou nadávek a ponižování.

Česká školní inspekce v případě šetření ve škole postupuje dle daných parametrů. Záleží také na skutečnosti, zda probíhá standartní inspekční činnost nebo šetření na základě stížnosti. Nejprve přichází na řadu zpracování dokumentace k problematice sociálně-patologických jevů ve škole. V případě mateřských škol jde o minimální preventivní program a školní řád. Minimálně preventivní program je dokument popisující zejména aktivity a činnost směřující k prevenci sociálně-patologických jevů ve škole. Školní řád musí také zahrnovat problematiku sociálně-patologických jevů, zejména v oblasti práv a povinností dětí a měl by popisovat spolupráci rodiny a školy. Česká školní inspekce sleduje také kvalifikaci a kompetenci pedagogických pracovníků, postup školy při výskytu šikany, jakým způsobem se pracuje s třídou s výskytem šikany a jak je zajištěno bezpečí oběti šikany ze strany školy.

³⁴ <http://www.msmt.cz/dokumenty/2008>

V Příloze č. 4³⁵ se můžeme podívat na Ukázkou minimálního preventivního programu v mateřské škole.

4.1.2 Kyberšikana

V případě kyberšikany je k šikaně zneužíváno moderních informačních technologií. Většinou se jedná o šikanu psychickou. V praxi kyberšikana znamená, že je oběť nahrána a toto video je následně sdíleno v rámci internetu nebo mobilních technologií. Jako doprovodný jev mohou vznikat různé fanouškovské stránky oběti, falešné profily, blogy, weby aj. Oběť může být ponižována přímo či nepřímo a motivem je vždy ublížit (toto platí také v případě šikany). Kyberšikana je zrádnější v tom, že díky digitální stopě se jí oběť nemá šanci zbavit a z důvodu velkého počtu možných diváků může být dítě vyloučeno z aktuálního i budoucího kolektivu. Typy kyberšikany se dělí dle počtu diváků na soukromou (v rámci mobilního telefonu), polo-veřejnou (skupinový chat, emailová hromadná korespondence) a veřejnou (youtube, web, facebook).

Obětí šikany a kyberšikany se může stát jakékoli dítě, ale převážně se to týká dětí něčím odlišných. Handicapy, které jsou velmi rizikové z hlediska možné šikany jsou - handicap sociální (nedostatek financí na moderní technologie, oblečení), fyzický, zdravotní, mentální, nadané dítě, cizojazyčné dítě, kulturní handicap nebo děti, které přicházejí z domácího vzdělávání (dítě se neumí začlenit do skupiny).

Obětí kyberšikany nemusí být pouze děti, ale také pedagogové, ze strany studentů nebo rodičů. Na tomto základě vznikají falešné facebookové profily pedagogů nebo emailové schránky, ze kterých jsou pak rozesílány zprávy ostatním pedagogům či ředitelům. Kreativita agresorů nezná v dnešní době hranic. Existuje zde také pojem svědka šikany, který se aktivně na šikaně nepodílí, ale může cítit úzkost, nejistotu, strach z útočníků i pocit viny vůči oběti. Značným problémem zůstává fakt, že se věk agresorů neustále snižuje a brutalita násilí zvyšuje.

Specifickou formou je sebe-kyberšikana, která je určitou podobou psychického či fyzického masochismu. V realitě může sebe-kyberšikana fungovat tak, že dítě provokuje okolí takovým způsobem, až je například zmláceno, což je jeho cílem (projev sebedestruktivního chování).

³⁵ Časopis Integrace a inkluze ve školní praxi – Nakladatelství FORUM, ročník VI., č. 9, květen 2019, ISSN 2336-1212 - str. 26,27

5 Praktická část

Praktická část nám poskytuje informace formou dotazníkového šetření pro pedagogy a ředitele na vybraných mateřských školách. Dotazníků bylo odesláno velké množství, nicméně jako podklad mohly posloužit dotazníky ze 47 mateřských škol. Tyto uvedené dotazníky se vrátily zpět se 100% zodpovězených otázek. Dotazníky se týkají problematiky uvedené v teoretické části práce, zejména tedy s tématy souvisejícími s problematikou pojmu společného vzdělávání. Metodou pro šetření byl sběr konkrétních dat, která jsou v této části práce popsána a analyzována. Pozornost byla věnována přípravě učitelů na možnost společného vzdělávání, jejich metodické podpoře a zvyšování jejich kompetencí a kvalifikací. Pedagogové mateřských škol byli také požádáni o poskytnutí příkladů z praxe v případě dětí se SVP, mimořádně nadaných dětí nebo případech šikany. Je nutné si uvědomit, že pro rozvoj společnosti v rámci společného vzdělávání je důležité šířit tyto myšlenky již od raného dětství. Ideálním místem je tedy mateřská škola, musí však přijímat ideu společného vzdělávání a její pedagogové také.

5.1 Cíle praktické části

Cílem praktické části je získání informací ohledně zavádění společného vzdělávání do mateřských škol, jejich připravenosti a odbornosti a také získání informací o možných překážkách společného vzdělávání. Jednotlivé otázky dotazníků pro pedagogy a ředitele zjišťovaly názory a zkušenosti pedagogů a ředitelů. Konkrétní uvedené případy nám pak ukazují úspěšnost i neúspěšnost zavádění společného vzdělávání do praxe. Snahou bylo také stanovení největší bariéry při zavádění společného vzdělávání v mateřských školách. Problémů je několik a vždy souvisí s konkrétní školou, konkrétními zaměstnanci i konkrétními dětmi. Pokud pomineme bariéry ze strany státu, jako jsou legislativa, finance a jiné (bohužel nic z toho nepřineslo žádný zásadní zvrat v přístupu k dětem), je třeba si uvědomit, že jde o změnu přístupu k výchovně vzdělávací práci, která vyžaduje zejména změnu myšlení pedagogů. Pedagogové tak chtějí učit jinak, ředitelé chtějí řídit jinak, a to v podnětném prostředí v demokratickém systému třídy, kde jsou schopni docenit inovativní přístup. Pedagogové by měli být ceněni také pro to, jací jsou to lidé, asistenti pedagoga by se jako asistenti měli cítit užiteční.

Vyhodnocení získaných informací nám do jisté míry zodpovědělo výzkumné otázky, které nám plynou z teoretické části práce. Jsou to zejména otázky

- ✚ Jsou mateřské školy připraveny na zavedení společného vzdělávání?
- ✚ Jsou pedagogové mateřských škol dostatečně informováni, resp. vzdělávání v oblasti vzdělávání dětí se SVP?
- ✚ Jaké jsou dle pedagogů a ředitelů mateřských škol bariéry při zavádění společného vzdělávání?
- ✚ Jsou školy dostatečně vybavené na přijetí dětí se SVP?

5.2 Metoda sběru dat

Pro sběr dat byla v této práci zvolena metoda dotazování. Dotazování znamená pokládání otázek respondentům, z jejichž odpovědí jsou získány žádoucí primární údaje. Dotazování probíhalo na základě dotazníku, který byl dotazovaným distribuován elektronickou formou. Respondent dostal dotazník v písemné formě a měl dostatek času při jeho vyplňování. Nevýhodou byla nižší návratnost dotazníků, než jsem předpokládala. To znamená, že se dotazník buď nevrátil vůbec, nebo pouze částečně vyplněný. Neúplné dotazníky jsem do dalšího postupu v této práci nechtěla použít. Dle teorie na písemné dotazování například obvykle nereagují lidé s velmi vysokým vzděláním a pracovním přetížením. Toto se mi pravděpodobně potvrdilo v případě ředitelů mateřských škol, neboť návratnost jejich dotazníků byla nižší, než u pedagogů.

Každý odeslaný dotazník byl provázen dopisem, ve kterém jsem vysvětlila smysl a cíl dotazování, jak jsem získala emailovou adresu respondenta, slib zachování anonymity poskytnutých údajů, jasné pokyny pro vyplnění a termín, do kterého prosím dotazníky zaslat zpět. Dopis samozřejmě také obsahoval poděkování za spolupráci.

Návratnost úplných dotazníků byla nejvyšší zhruba v prvním týdnu po odeslání, některé byly urgovány a následně poslány ze strany respondenta. V případě neúplných dotazníků jsem se již zbývajících odpovědí nedočkala ani po urgenci.

Vzhledem k použití elektronické formy dotazování, bylo nutné formulovat otázky stručně a jasně, jelikož respondent musel být schopen na otázky odpovědět sám a vzhledem k zaneprázdněnosti pedagogů a ředitelů mateřských škol nesměl dotazník budit zdlouhavou formu. Mým záměrem byl dotazník, ve kterém lze snadno porozumět otázce a snadno na ni

odpovědět. Otázky jsou z velké části typu uzavřené dichotomické (ano/ne), trichotomické (ano/ne/nevím) nebo polytomické (selektivní). Některé otázky z dotazníku jsou otevřené, kde měl respondent možnost vyjádřit svůj názor. Právě u těchto otevřených otázek byl problém v případě dotazníků, které byly vráceny neúplně. Lze to pravděpodobně chápat jako neochotu věnovat otázkám více času nebo vyjádřit svůj názor.

Při formální úpravě dotazníku jsem se snažila o přehledné uspořádání otázek a dostatečný prostor pro záznam odpovědí na otevřené otázky.

5.3 Realizace praktické části

Před samotnou realizací praktické části formou dotazování jsem si vytipovala 65 mateřských škol po celé České republice. Některé z dotazovaných mateřských škol byly vybrány kvůli své specifčnosti vzhledem k přístupu k dětem se SVP. Dle veřejně dostupných informací začleňují do svých tříd žáky s mentálním postižením nebo těžší formou tělesného postižení, což není úplně běžné. Bohužel od těchto mateřských škol se mi nevrátila převážná část dotazníků.

Anonymním dotazováním formou dotazníku se šestnácti otázkami byli prostřednictvím emailu osloveni pedagogové mateřských škol, aby mimo jiné formou dvou volných otázek vyslovili vlastní názor na společné vzdělávání a jeho možné bariéry. Ředitelé byli osloveni formou dotazníku s devíti otázkami, ze kterých tři byly volnou formou.

Dotazníky pro pedagogy, zcela vyplněné, měly návratnost zhruba 72 % (ze 47 škol). Po obdržení vyplněných dotazníků byla provedena analýza výsledků a získaná data byla přehledně znázorněna formou výsečových grafů. Dotazníky pro ředitele, zcela vyplněné, měly návratnost zhruba 49% (ze 32 škol). Výsledky byly opět analyzovány a data přenesena do výsečových grafů.

Volné otázky dotazníku byly formulovány tak, aby pedagogové i ředitelé mateřských škol mohli bez problémů odpovědět a nemuseli se nijak omezovat v rámci své loajality ke škole nebo případných obav z vyslovení svého názoru.

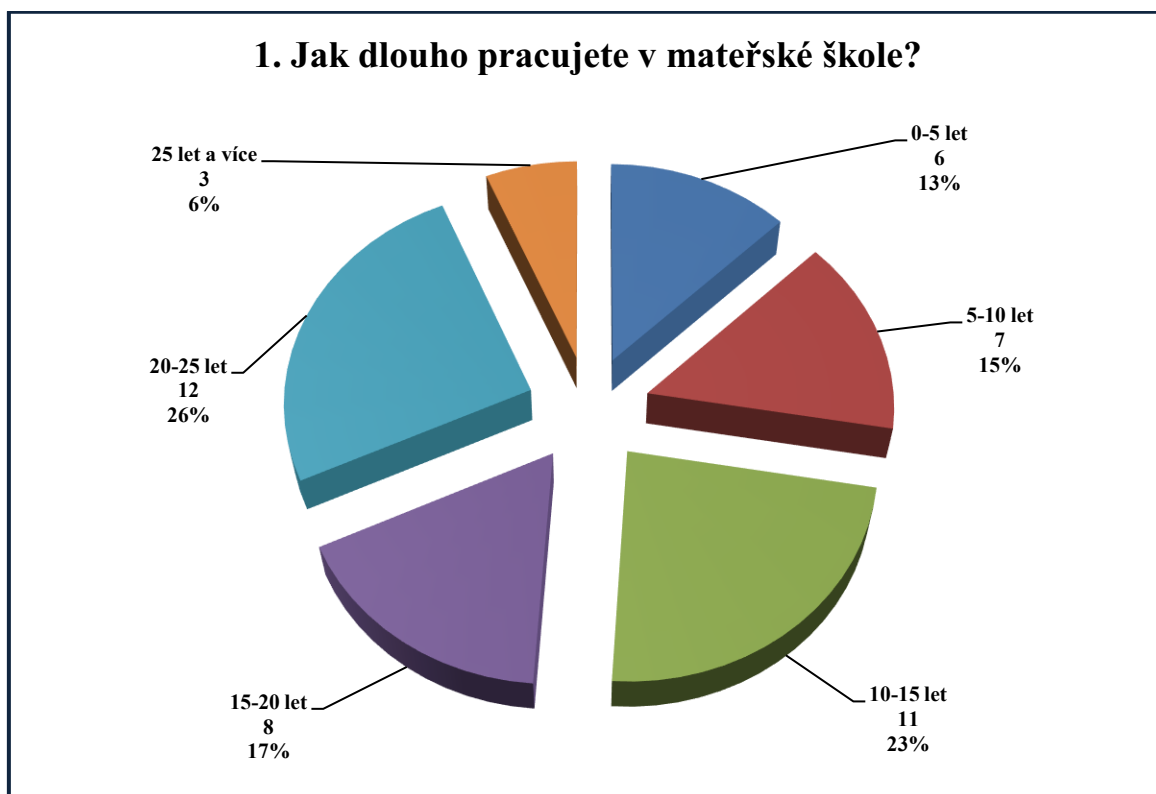
Poté, co jsem obdržela zodpovězené dotazníky a uplynula lhůta pro jejich zpětné zaslání, jsem dle výsledků otázek 7, 12 a 13 oslovila ještě jednou pedagogy z vybraných mateřských škol s prosbou o jeden konkrétní příběh dítěte se SVP, mimořádně nadaného nebo šikanovaného při zachování anonymity dítěte. Bohužel zpětná vazba byla nejprve

nulová, posléze jsem obdržela jeden příběh dítěte se SVP. Příběh dítěte se syndromem ADHD je součástí praktické části práce formou anonymního označení.

5.4 Výsledky dotazování pro učitele mateřských škol

První otázka se zabývá délkou pedagogické praxe učitelů, kteří se dotazování zúčastnili. Dle uvedených výsledků je možno konstatovat, že délka praxe respondentů se pohybuje od 1 roku do 26 let. Nejvíce respondentů pracuje ve školství 20 - 25 let, konkrétně dvanáct respondentů. Jejich věk lze tedy odhadnout v rozmezí 44 – 49 let. Na první pohled by se mohlo zdát, že v tomto věku pedagogové nebudou tolik otevření inovacím, neboť pracují ve svém zažitém modelu již dlouhá léta. Zavedení společného vzdělávání do mateřských škol jistě obnáší mnoho inovací a změn, převážně v systému výuky, a mohl by to být velmi obtížný úkol změnit staré zaběhnuté zvyky. Během pročitání materiálů ohledně společného vzdělávání, které zahrnovalo také aktuální informace ve školských časopisech či na internetových stránkách jsem však měla možnost pochopit, že i mezi pedagogy této věkové kategorie existuje mnoho pokrokových lidí, kteří naopak své dlouholeté zkušenosti ze školství plně využívají v problematice zavádění společného vzdělávání do mateřských škol. Během své praxe se dostali do bezpočtu situací, které jim ukázaly, co by bylo nutné změnit a jakým způsobem. Mladší ročníky pedagogů sice již automaticky pracují s vizí, jak učit inkluzivně, ale na druhou nemají letité zkušenosti s tím, co se pravděpodobně dělalo špatně a mohlo by se rozhodně dělat lépe. Došla jsem tedy k závěru, že by při zavádění společného vzdělávání do mateřských (i jiných) škol bylo velmi přínosné mít v kolektivu pedagogy různého věku, aby se mohly případně vzájemně doplňovat ve své inovativní práci. Pokud by se podařilo odsunout stranou všechny předsudky, jistě by spolupráce vedla k pozitivním výsledkům a urychlení celého procesu.

Rozložení pedagogické praxe v počtu let a procentech jsem zaznamenala do výšečového Grafu č. 1



Graf č. 1 - zdroj : vlastní průzkum

Druhá otázka se věnuje pojmu společného vzdělávání, konkrétně zda dotazovaní respondenti umí charakterizovat tento pojem. Společné vzdělávání je termínem, který se dnes začíná dostávat hodně do popředí, ale často bývá zaměňován s pojmem integrace. Tyto dva termíny spolu sice souvisí, ale neznamenají totéž. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že 33 respondentů pojem společného vzdělávání umí charakterizovat, 14 respondentů si v charakteristice není jisto. Zvláštností zůstává, že později v otázce čtvrté, odpovědělo 40 respondentů kladně, tedy že je jejich škola připravena přijímat žáky se SVP, ale přitom někteří neznají definici pojmu společného vzdělávání.

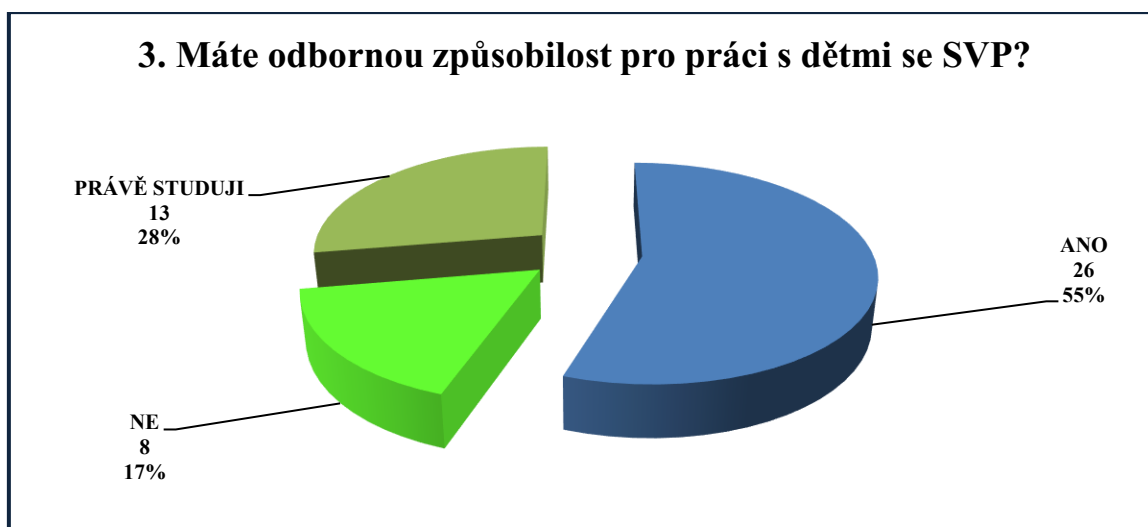
Odpovědi na otázku číslo dva jsou zaznamenány ve výsečovém Grafu č. 2



Graf č. 2 - zdroj : vlastní průzkum

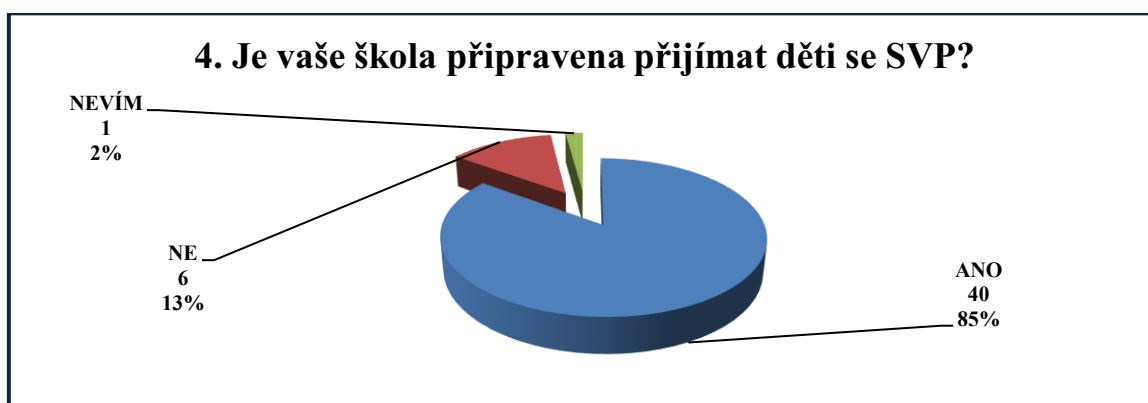
Třetí otázka se týká odborné způsobilosti pro práci s dětmi se SVP. Konkrétně tedy, zda respondenti mají odbornou způsobilost pro práci s dětmi se SVP. 26 pedagogů odpovědělo ano a z jejich nepovinných doplňujících odpovědí vyplývá, že v dnešní době musí vědomostní základna pedagoga obsahovat znalosti v oblasti strategie řízení výchovy a vzdělávání, znalosti kurikulárních dokumentů, školního vzdělávacího programu, znalosti o dětech, znalosti z oblasti psychologických a vývojových specifik z hlediska kognitivního vývoje dítěte a také znalosti specifik konkrétní třídy a její klima. Nutností zůstává rozvíjet pedagogické dovednosti také v sociálně psychologické rovině. Pedagogové mají často nejrůznější specializace v oblasti logopedie, speciální pedagogiky, různých cizích jazyků, rehabilitační péče a podobně. 13 respondentů odpovědělo, že právě studuje. Nejčastěji kurzy pro asistenty pedagoga. Velmi důležitou vlastností pedagogů u dětí se SVP je ochota se neustále vzdělávat a vzdělání pedagogů je zároveň jakýmsi měřítkem úrovně daného školského zařízení. Bohužel 8 respondentů uvedlo, že odbornou způsobilost nemá a ani ji neplánuje. Tato neochota se dále vzdělávat nemá dle mého názoru ve školství své místo, neboť tento obor (nejen v případě společného vzdělávání) potřebuje mířit neustále dopředu, ať už z vlastní iniciativy nebo dané (změny zákonů a podobně).

Výsledky třetí otázky jsou zaznamenány ve výšečovém Grafu č. 3



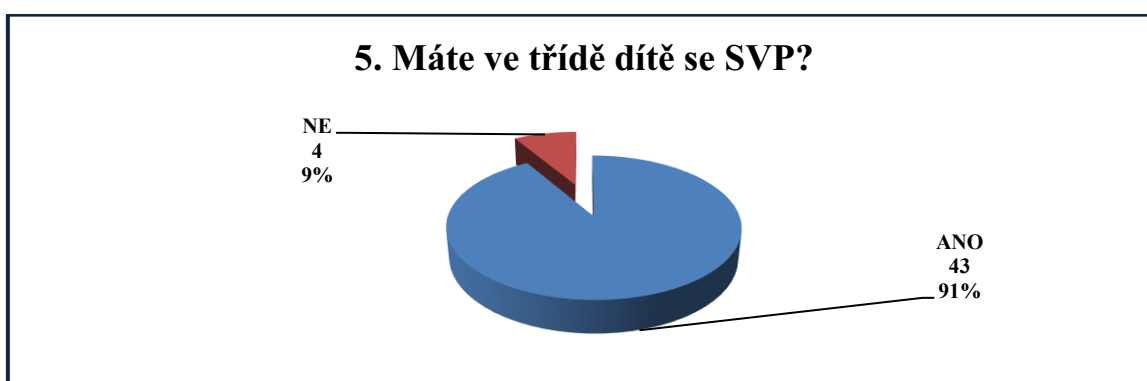
Graf č. 3 - zdroj : vlastní průzkum

Čtvrtá otázka je zaměřena na schopnost mateřské školy přijímat děti se SVP. 40 respondentů odpovědělo kladně a je zřejmé, že se mateřské školy snaží o vytvoření co nejoptimálnějších podmínek k rozvoji osobnosti dětí se SVP a také o zajištění potřebných podpůrných opatření. Jedná se například o personální podporu, speciálně pedagogickou péči a dostatek vhodných pomůcek. Pro určité děti je vytvořen individuálně vzdělávací plán, který vzniká ve spolupráci pedagoga, speciálního pedagoga, zákonného zástupce dítěte a poradenského zařízení. Spolupráce školy s dalšími institucemi je nejčastěji formou logopedických poraden, Pedagogicko-psychologické poradny nebo Speciálně pedagogickým centrem. Vítána bývá také spolupráce se zřizovatelem. 6 respondentů odpovědělo záporně, 1 respondent uvedl, že neví. Výsledky jsou zaznamenány ve výšečovém Grafu č. 4



Graf č. 4 - zdroj : vlastní průzkum

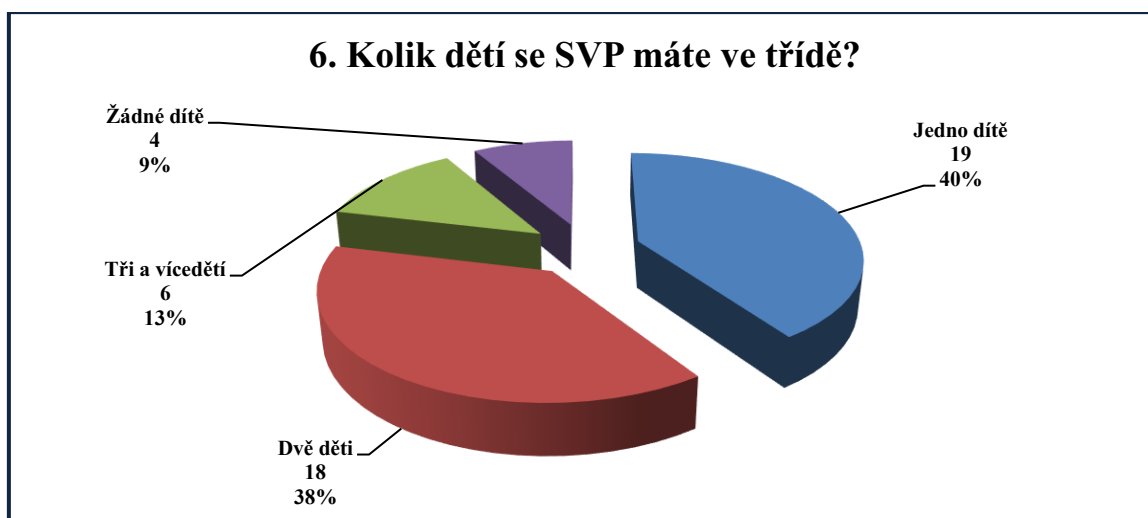
Pátá otázka se věnuje dětem se SVP a jejich přítomnosti ve třídách oslovených mateřských škol. 43 pedagogů odpovědělo kladně, 3 pedagogové záporně. Obecně můžeme konstatovat, že úspěšné začlenění dítěte se SVP do mateřské školy závisí na mnoha faktorech a jde o dlouhodobý proces. Je třeba vycházet ze základního předpokladu společného vzdělávání, že všichni žáci a pracovníci školy jsou stejně důležití, heterogenita je přirozená a přináší všem obohacení. Každý by měl být vnímán jako jedinečná osobnost a děti by měly být od útlého věku konfrontovány se skutečností, že jsou lidé rozdílní, a že být jiný je normální. Výsledky páté otázky jsou zaznamenány ve výšečovém Grafu č. 5.



Graf č. 5 - zdroj : vlastní průzkum

Šestá otázka se zabývá počtem dětí se SVP ve třídách respondentů. Nejčastěji ve třídách dotázaných mají jedno dítě se SVP, konkrétně v 19 případech. V těsném závěsu je počet dvou dětí ve třídě, v 18 případech. Tři a více dětí označilo 6 respondentů. Žádné dítě pak označili 4 respondenti. V případě nástupu dítěte se SVP do mateřské školy je dobré mu umožnit čas na postupnou adaptaci v novém prostředí a teprve po nějaké době přistoupit k vypracování Plánu pedagogické podpory. Z převahy kladných odpovědí lze usoudit, že zavedení společného vzdělávání do mateřských škol a přijímání jednoho či více dětí se SVP do tříd se stalo nevyhnutelným procesem, který je dle mého názoru přínosný pro všechny strany, ovšem za splnění podmínek všech zúčastněných stran.

Odpovědi na šestou otázku jsou vyznačeny ve výsečovém Grafu č. 6



Graf č. 6 - zdroj : vlastní průzkum

V sedmé otázce jsem se dotazovala respondentů na charakteristiku speciálních potřeb dítěte. Tato otázka je koncipována tak, aby respondenti mohli označit více odpovědí. V odpovědích 6 respondentů uvedlo, že mají ve třídě dítě s mentálním postižením a oslabením kognitivního výkonu. Záměrně jsem do otázky uvedla pojem mentální postižení jako širší pojem, který je dle mého názoru pro tento účel lepší než pojem mentální retardace. Mentální postižení je zastřešující termín pro snížení inteligence, zahrnuje v sobě jedince s nižším IQ než 85. Při hlubší identifikaci dítěte bychom museli hovořit o mentální retardaci, která vzniká do dvou let věku dítěte a zahrnuje v sobě sníženou inteligenci, oslabení kognitivního výkonu a mnoho dalších aspektů. Od dvou let se u dítěte definuje demence, což je tedy stav, kdy k poruše inteligence došlo po druhém roce života. Toto dělení na mentální retardaci a demenci jsem v otázce nepoužila. Předškolní vzdělávání dětí s mentálním postižením je založeno na spolupráci rodiny a mateřské školy. Je třeba přítomnost speciálního pedagoga, odpovídající materiální a didaktické vybavení.

Tělesné postižení a závažné onemocnění uvedli 3 respondenti. Součástí mateřské školy pro tělesně postižené a závažně nemocné by měla být spolupráce s fyzioterapeutkou, která individuálně pracuje s těmito dětmi formou například plavání, perličkových koupelí nebo rozvojem senzomotoriky v relaxační místnosti. Nejčastější podpůrný přístup pro děti s více vadami je Bazální stimulace, která může zahrnovat masáž stimulující dýchání, různé polohové pozice, stimulace materiály s různorodou strukturou a jiné. Tyto prvky jsou

běžně začleňovány do denních činností dětí a poskytují smysluplné podněty a prožitky pro tělesně postižené.

Dítě se zrakovým postižením a oslabením zrakového vnímání označilo 9 respondentů. V tomto případě je důležitá spolupráce se speciálně pedagogickým centrem a speciálním pedagogem. Aplikována jsou nejčastěji smyslová cvičení dle jejich praktického využití, což zahrnuje cvičení hmatová, cvičení jemné motoriky, tvořivé hry v písku, cvičení vnímání hmatem. Jsou zde také důležitá cvičení sluchová pro posílení sluchových vjemů, cvičení čichová a chuťová, cvičení zaměřená k výcviku postiženého zraku, cvičení v určování velikosti a tvarů, a také orientace na ploše a v prostoru. Výsledkem této práce často bývá, že děti jsou samy schopny při pobytu venku využít houpačky, skluzavky nebo v zimě sáňkovat. Při absolvování kurzů plavání se tyto děti časem bez velkým obtíží účastní plavání s ostatními dětmi.

4 respondenti označili děti se sluchovým postižením a oslabením sluchového vnímání. V České republice se každý rok narodí 80 – 100 dětí se sluchovým postižením. Rozdíly primárně spočívají v tom, zda se dítě narodí slyšícím či neslyšícím rodičům. U slyšících rodičů je ve většině případů snaha, aby se u dítěte co nejrychleji začala rozvíjet mluvená řeč. U neslyšících rodičů je situace jiná. Pořizují dětem kvalitní sluchadla a zařazují se do programu kochleárních implantací. Jiní neslyšící rodiče neberou hluchotu nebo částečnou hluchotu jako handicap a spíše své děti směřují ke znakové řeči a většinou nemají ani zájem své dítě zařadit mezi děti v mateřské škole se společným vzděláváním. Některé děti se sluchovou vadou jsou do mateřské školy přijímány neoficiálně (je znám jediný případ), oficiálně bez asistenta pedagoga nebo ve třídě asistent pedagoga pracuje. Některé děti s postižením sluchu mohou trpět i dalším handicapem. Důležité při začleňování těchto dětí je u navázání kontaktu s dítětem mluvit zřetelně a bez přehnané artikulace s přiměřeným tempem řeči. Udržovat klid a řád ve třídě, pravidelně komunikovat s rodiči, průběžně si ověřovat, že nám dítě rozumělo a větší pozornost věnovat práci ve skupině. Pokud si dítě pomáhá odezíráním, je dobré zajistit přiměřené světelné podmínky.

Poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění označilo nejvíce respondentů, konkrétně 23. Tato definice je velmi obecná, neboť poruchy autistického spektra se dělí do několika skupin, které jsem v otázce nerozepisovala. Konkrétně na dětský autismus, atypický autismus, Rettův syndrom, Aspergerův syndrom, hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací, jiná desintegrační porucha v dětství a jiné

pervazivní vývojové poruchy. Poruchy autistického spektra jsou zastřešujícím označením pro skupinu poruch, které způsobují obrovské potíže v celém mentálním vývoji dítěte. Ke vzdělávání je využívána metodika strukturovaného učení a velký důraz je kladen na individuální přístup. Pro rozvoj komunikace se využívá komunikace s vizuální podporou. Nezbytností jsou speciální pomůcky a vybavení tříd. V České republice se využívá metoda tzv. strukturovaného učení.

19 respondentů, tedy druhé místo v počtu označení, označilo narušené komunikační schopnosti dítěte. Pro správnou diagnostiku poruch komunikačních schopností je nezbytné znát průběh vývoje řeči u dítěte, neboť probíhá individuálně. Poruch komunikačních schopností je několik (kóktavost, breptavost, oněmění a jiné), ale ve všech případech se vlivem trpělivého a individuálního přístupu logopedky a pedagogů mateřské školy daří zlepšit komunikační schopnost dětí a jejich ochotu plnit zadané úkoly.

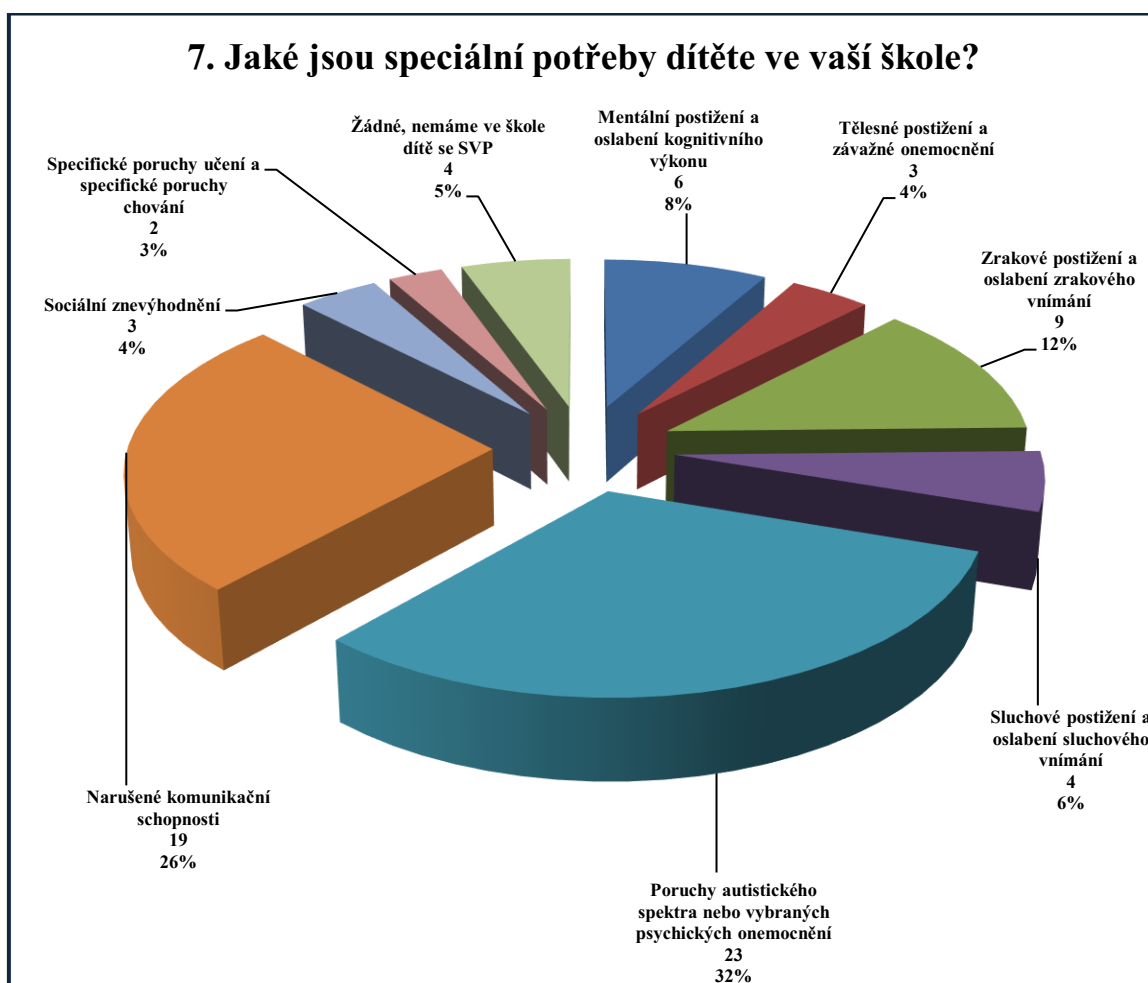
Sociální znevýhodnění dětí označili 3 respondenti. Velkým problémem dětí se sociálním znevýhodněním je odlišný životní styl jeho rodiny versus většinové společnosti. Děti pak nechápou pravidla, která panují v mateřské škole a nedaří se jim zapadnout mezi ostatní děti. Zjednodušeně lze říci, že se jedná o děti se SVP, které potřebují zvýšenou míru podpory pro zajištění rovnocenných podmínek pro maximální možný rozvoj dítěte. Tyto děti většinou pochází z rodinného prostředí s nízkým kulturním a sociálním zázemím, nevyhovujících bytových podmínek, často se stěhují nebo mají v rodině konflikty, patří k etnické či národnostní menšině a podobně. Kámen úrazu spočívá ve faktu, že tyto rodiny většinou nepovažují vzdělání svých dětí za prioritu a vše potřebné kolem vzdělávání je nezajímá. Tyto faktory negativně ovlivňují fyzickou i psychickou pohodu dítěte a za velký úspěch se dá pokládat, pokud dítě pravidelně dochází do mateřské školy, rodiče se začnou zajímat o vzdělání dítěte a dítě je ve třídě spokojené.

Specifické poruchy učení a specifické poruchy chování označili 2 respondenti. Pro tuto kategorii dětí se SVP je v přípravě Katalog podpůrných opatření, který je pro ostatní skupiny již k dispozici. Specifické poruchy chování u dětí jsou charakterizovány opakovaným a přetrvávajícím agresivním, vzdorovitým nebo asociálním chováním, které výrazně překračuje běžné zlobení nebo rebelantství odpovídající danému věku. Mezi nejčastější poruchy chování u dětí patří hyperkinetická porucha chování, resp. ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou). Předškolní věk pro dítě s ADHD znamená neustálou pozornost okolí, jelikož děti mají problém při začlenění do mateřské školy kvůli

nedostatečné schopnosti podřídit se, mají sklon k podrážděnosti, jsou náladové. Ve většině případů je třeba spolupráce pedagogicko – psychologické poradny, školního psychologa, dětského psychiatra a neurologa. Mezi specifické poruchy učení patří dyslexie (porucha učení v oblasti čtení), dysortografie (vývojová porucha učení v oblasti pravopisu), dysgrafie (vývojová porucha učení v oblasti psaní), dyskalkulie (vývojová porucha učení v oblasti matematických dovedností), patří sem také dyspraxie (vývojová porucha motorických funkcí), dysmuzie (porucha v osvojování hudebních dovedností) a dyspinxie (porucha v oblasti výtvarných dovedností). Specifické poruchy učení se často vyskytují v kombinaci například dyslexie spolu s dysortografií, případně mohou být postiženy všechny školní dovednosti.

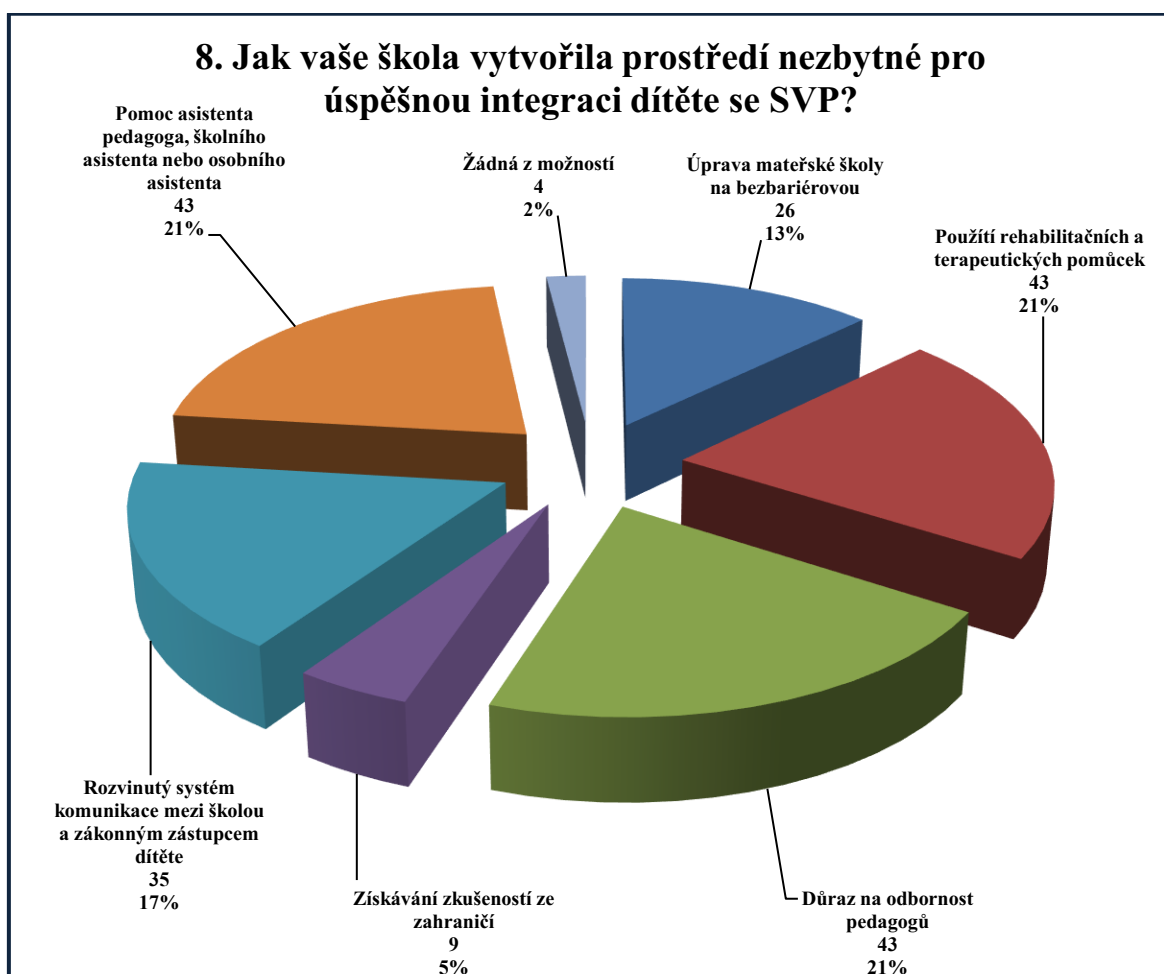
4 respondenti označili, že v jejich škole není žádné dítě se SVP.

Odpovědi na sedmou otázku jsou zpracovány ve výšečovém Grafu č. 7



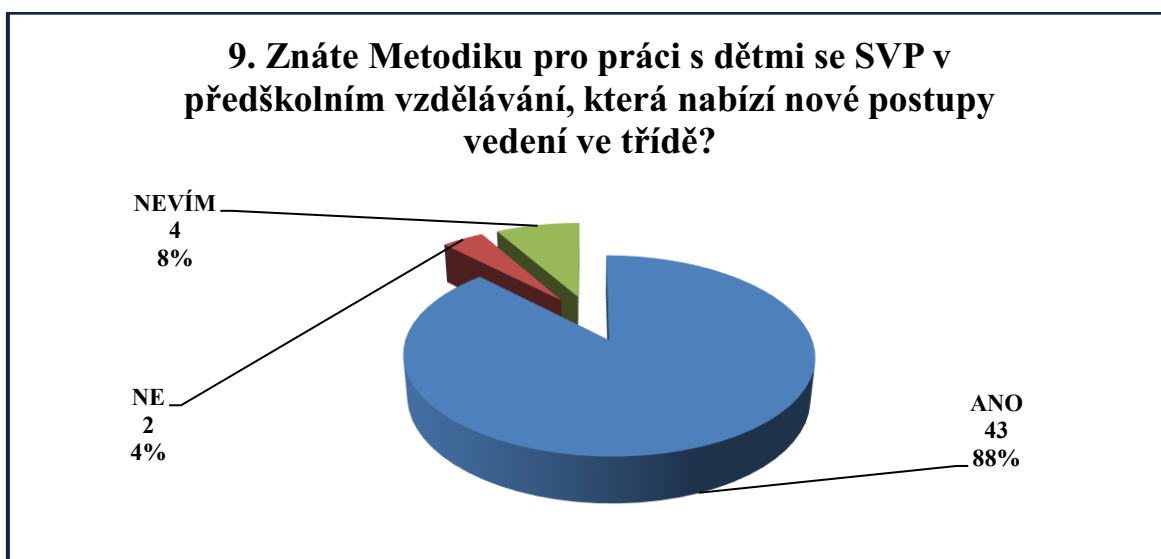
Graf č. 7 - zdroj : vlastní průzkum

Osmá otázka se zabývá prostředím, které mateřské školy vytvořily pro úspěšnou integraci dětí se SVP. V této otázce bylo opět možno označit více odpovědí. 43 respondentů označilo použití rehabilitačních a terapeutických pomůcek, důraz na odbornost pedagogů a pomoc asistenta pedagoga, školního asistenta nebo osobního asistenta. 35 respondentů označilo rozvinutý systém komunikace mezi školou a zákonným zástupcem dítěte. 26 respondentů uvedlo úpravu mateřské školy na bezbariérovou. Z toho plyne, vzhledem k odpovědím v otázce sedm, že některé mateřské školy jsou touto formou připraveny přijmout dítě, které bezbariérovou úpravu potřebuje, ale zatím takové dítě ve své škole nemají. 9 respondentů označilo získávání zkušeností ze zahraničí. Dnes je v rámci různých programů nespočet příležitostí získat zkušenosti i jiný náhled ze zahraničí na jakékoli téma ohledně dětí se SVP. 4 respondenti označili žádná možnost z uvedených, což koresponduje s předchozími odpověďmi na otázky. Výsledky odpovědí jsou zaznamenány ve výšečovém Grafu č. 8



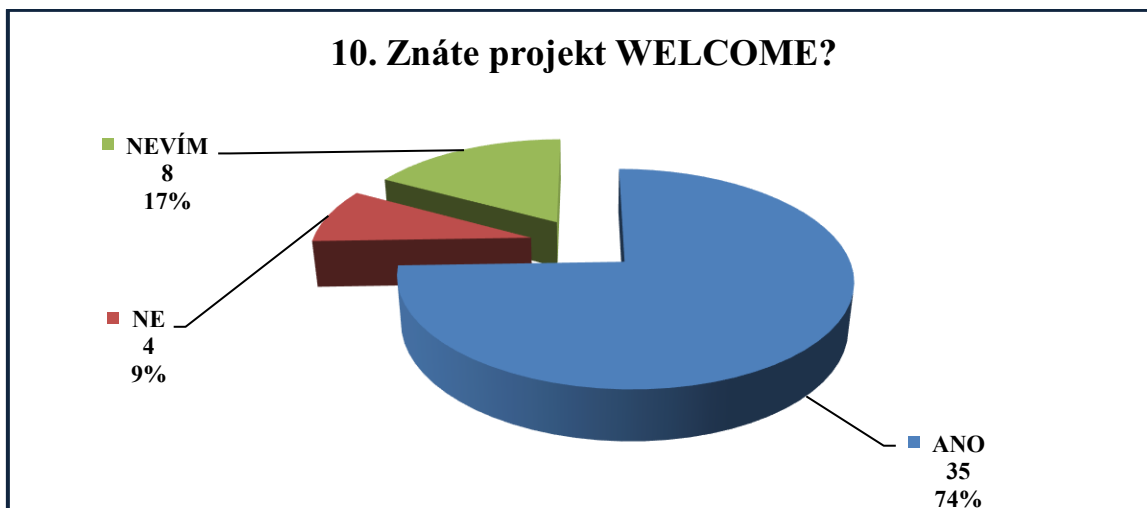
Graf č. 8 - zdroj : vlastní průzkum

V deváté otázce 43 respondentů odpovědělo ano na otázku, zda znají metodiku pro práci s dětmi se SVP. 2 respondenti Metodiku neznají a 2 respondenti uvedli, že neví. Metodika pro práci s dětmi se SVP v předškolním vzdělávání je k dispozici ve třech jazykových verzích (česky, slovensky a bulharsky) a ohlasy na ni jsou v drtivé většině kladné. Je zpracována citlivě, přehledně a systematicky. Jsou v ní zohledněny jednotlivé požadavky a potřeby pedagogů mateřských škol a měla by pomoci lépe pochopit problematiku vzdělávání dětí se SVP. Odpovědi na otázku jsou zpracovány ve výšečovém Grafu č. 9



Graf č. 9 - zdroj : vlastní průzkum

Desátá otázka je zaměřena na znalost projektu WELCOME. 35 respondentů znalost má, 4 respondenti ne a 8 respondentů neví. Projekt WELCOME se snaží, za pomoci inovativních produktů, zvyšovat kompetence učitelů v předškolním vzdělávání s ohledem na heterogenní potřeby a rozdílné schopnosti dětí v mateřských školách. Projekt také přispívá ke snížení rozdílů ve vzdělávání dětí ze znevýhodněného prostředí nebo z prostředí kulturně odlišného. Hlavními prioritami jsou zvyšování kvality předškolního vzdělávání a péče, posílení profilu profesí ve školství a vzdělávání a otevřené, inovativní vzdělávání v digitální sféře. Výsledky jsou opět zpracovány ve výšečovém Grafu č. 10



Graf č. 10 - zdroj : vlastní průzkum

Na jedenáctou otázku ohledně aplikace WELCOME IDEA odpovědělo 30 respondentů, že ji ve své třídě používají a 17 respondentů ji naopak nepoužívá. Interaktivní aplikace WELCOME IDEA nabízí učitelkám mateřských škol širokou škálu využití, především formou pestré nabídky vzdělávacích činností pro práci se skupinami dětí či jednotlivcem. Aplikace obsahuje

- ✚ oblasti, které nabízejí šest okruhů rozvoje dítěte (sociální, komunikativní, kognitivní, emoční, pohybovou a smyslovou)
- ✚ aktivity, které nabízí rozmanité vzdělávací činnosti generované do kritérií individuální/skupinové aktivity
- ✚ aktivity podle oblasti rozvoje
- ✚ aktivity podle věku, teorii, která shrnuje klíčové poznatky o různých SVP dětí
- ✚ screening, který umožňuje provést pedagogickou diagnostiku pro konkrétní dítě
- ✚ videa, která obsahují krátké ukázky klíčových momentů při práci s dětmi se SVP v průběhu realizace tematických celků za použití aplikace.

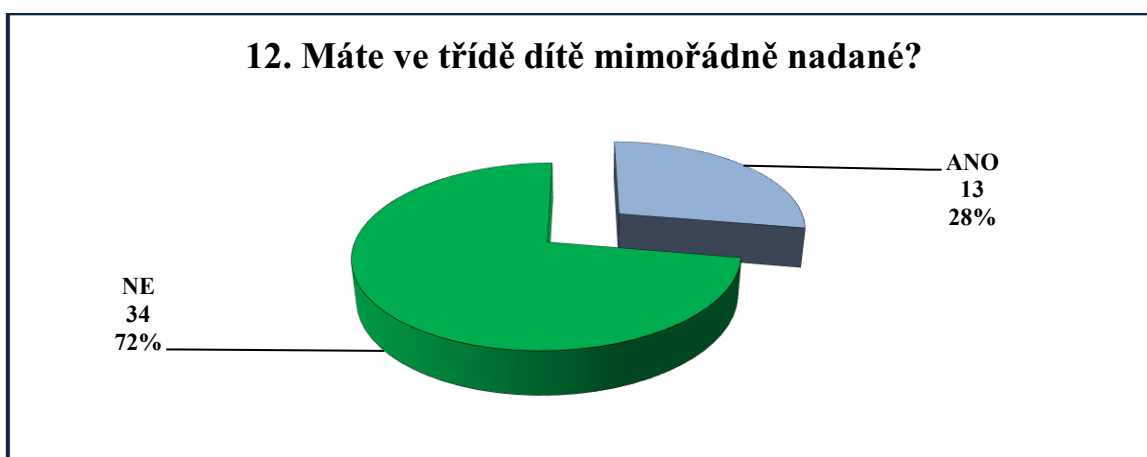
Nejčastěji používanými tematickými bloky jsou Vzorový tematický blok Včely pro děti 5 – 6 let za použití interaktivní tabule nebo tabletu, vytištěných pracovních listů a tabulek s číslicemi, které vyjadřují počet včel a Vzorový tematický blok Poznej zvířata v ZOO pro děti od 4 – 6 let za použití interaktivní tabule nebo tabletu, vytištěných pracovních listů, čepice ředitele v ZOO, obrázků zvířat pro pohybovou hru, lavičky pro pohybovou hru a

smajlíků/značek, které označují správné/nesprávné řešení. Výsledky jsou zpracovány ve výšečovém Grafu č. 11



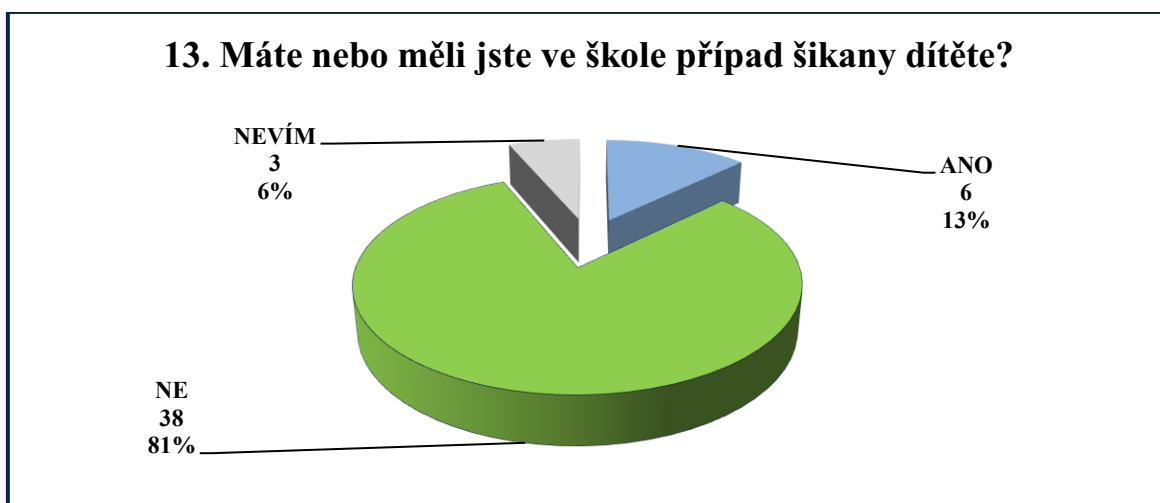
Graf č. 11 - zdroj : vlastní průzkum

Ve dvanácté otázce odpovědělo 13 respondentů kladně na otázku, zda mají ve třídě dítě mimořádně nadané, 34 respondentů odpovědělo ne. Nadané děti se od svých vrstevníků poněkud liší. Nedělá jim problém psát i číst a matematiku mohou znát na úrovni třetí třídy. Mateřská škola se jim proto věnuje za pomoci speciálně vyškolených pedagogů. Jde o rozvíjení schopností těchto dětí, ale také o odstranění handicapů v podobě neznalosti banálních věcí, které mimořádně nadané děti považují za nepodstatné. Tyto děti potřebují neustále nové a nové podněty servírované ve velkých dávkách a tempu. Pedagogové o těchto dětech často říkají, že jsou jako houba, vše vstřebají a jsou připraveni nabyté znalosti použít, také velmi pozorně vnímají své okolí. Odpovědi na tuto otázku jsou znázorněny ve výšečovém Grafu č. 12



Graf č. 12 - zdroj : vlastní průzkum

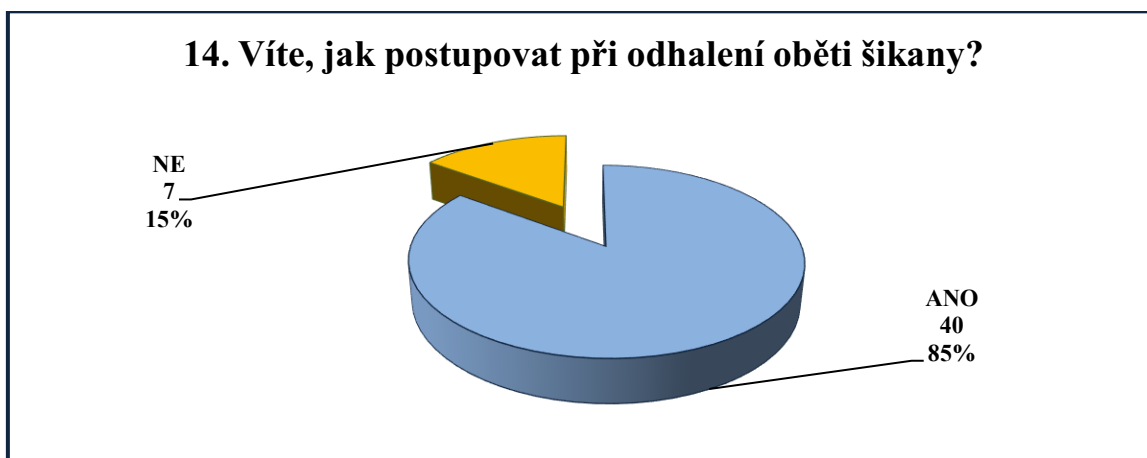
Třináctá otázka je zaměřena na problematiku šikany dítěte, konkrétně, zda oslovení respondenti měli nebo mají ve škole případ šikany dítěte. 6 respondentů odpovědělo ano, 38 respondentů ne a 3 respondenti neví (předpokládám tedy, že v současnosti nemají žádný případ a neví, zda v minulosti nějaký měli, neboť v konkrétní mateřské škole pracují kratší dobu). Obecná definice nám říká, že šikana je omezování jedince nebo jeho fyzické či psychické týrání. Hranice mezi škádlením a šikanou je sice velmi tenká, ale ne vše lze považovat za šikanu. Mělo by platit, že každá hra nebo aktivita musí být zábavou pro všechny zúčastněné a pokud se jednomu dítěti nelíbí a trpí jí, jde tu již o šikanu. Odhalení šikany však nebývá snadné. Pro rodiče je podstatným signálem, když dítě najednou nechce chodit do školy a neřekne proč. Rodiče (i pedagogové) by nikdy neměli podceňovat a zlehčovat stížnosti dítěte a řešení by mělo být neodkladné (šikana se téměř vždy stupňuje). Výsledky této otázky jsou zpracovány ve výšečovém Grafu č. 13



Graf č. 13 - zdroj : vlastní průzkum

Čtrnáctá otázka se věnuje postupu při odhalení šikany. 40 respondentů odpovědělo, že vědí, jak postupovat, 7 respondentů neví. Při odhalení šikany je třeba zvládnout vlastní emoce, řešit celou věc s rozvahou, zmapovat situaci a zjistit závažnost problému. Každá škola by měla mít vypracovaný plán, jak v případě šikany postupovat. Jakmile je odhalena závažnost šikany, mělo by se dle plánu postupovat. Pedagogovi je k dispozici ředitel, metodik prevence, výchovný poradce a psycholog. Existují také projekty a organizace, které se šikanou zabývají nebo příslušná pedagogicko-psychologická poradna. Tabu by

v tomto případě měla být konfrontace oběti s agresorem, veřejné zpovídání kohokoli nebo nucení přiznat se před třídou. Výsledky jsou zaznamenány ve výšečovém grafu č. 14



Graf č. 14 - zdroj : vlastní průzkum

Otázka patnáctá byla volná. Respondenti v ní vyjadřovali názor na společné vzdělávání v mateřské škole. Na tuto otázku existuje nespočet obecných nebo dílčích názorů. Není to jednoduchá otázka, a pokud na toto téma má někdo názor, který chce vyjádřit, rozhodně tak nelze učinit ve dvou větách. Existuje mnoho pozitiv i negativ tohoto tématu a člověk, který se s jednotlivými dílčími problémy nikdy nesešel, nemůže plně vědět, co téma společného vzdělávání ve školství vlastně znamená a jestli je přínosná či naopak. Děti se SVP představovaly v roce 2018 1,9% žáků v mateřských školách.

Odpovědi jsem dostala formou klasického vyjádření společného vzdělávání ANO nebo NE. Takových odpovědí bylo několik, pedagogové nerozepsali důvod. Ostatní odpovědi jsem rozdělila na kladné a záporné vůči inkluzi a jejich společné znaky jsem vypsala níže

Záporné názory

- ✚ českému školství chybí vize, na což zavádění společného vzdělávání narazilo
- ✚ obecná strategie existuje, ale nedaří se jí naplňovat
- ✚ na učitele i ředitele dopadne spousta náhlých změn
- ✚ pedagogové nejsou na tyto změny připraveni
- ✚ výuka v přirozeném sociálním prostředí není pedagogicky zvládnuta, což se odráží na nepříznivém klimatu třídy

- ✚ nedostatečná podpora ze strany řídicích orgánů, kdy řadový pedagog dostává nejednoznačné, nesystémové a často si odporující informace, což vede k chaosu
- ✚ při personální podpoře pedagoga je pedagog postaven do pozice koordinátora hodiny, kde však musí kalkulovat s odbornými názory specialistů a zákonných zástupců žáka. Jsou tedy třeba konzultace, na které ale není časový prostor
- ✚ příliš velký počet dětí ve třídách (je velmi obtížné respektovat nutnost tolerance k různým dětem se SVP ve velmi početné třídě, kde každý pochází z jiného rodinného prostředí)
- ✚ malé finanční prostředky, nedostatek asistentů a pomůcek, nedostatečné poradenství, absence prostoru pro sdílení zkušeností, absence kolegiální spolupráce s dalšími institucemi (OSPOD, policie, kurátoři)
- ✚ každý krok vstříc inkluzi je následně sražen nedostatkem financí, prostoru nebo kvalifikovaných pracovníků
- ✚ žák s potřebou podpůrných opatření se někdy stává obětí nevybíravého chování dětí i dospělých
- ✚ asistent pedagoga je rodiči vnímán jako osobní sluha jejich dítěte a nechápu, proč se věnuje i jiným dětem
- ✚ nespočet paradoxů ve výkladů zákonů a nařízení vlády versus realita
- ✚ školské poradenské pracoviště, které má za úkol vydat doporučení, na jehož základě je vyhotoven individuální vzdělávací plán dítěte, nezvládá. Výsledkem je vznik akreditovaných privátních speciálně pedagogických center, která dokáží klientovi vyhovět a šetření jsou schopna provádět i v cizím jazyce, nicméně za nemalý finanční poplatek. To ovšem odporuje filozofii rovné příležitosti pro vzdělávání, neboť všichni rodiče nemají rovné finanční možnosti
- ✚ společné vzdělávání jako rozvraceč systému speciálních škol, které perfektně fungují
- ✚ někteří vnímají inkluzi jako konec své kariéry

Kladné názory

- ✚ ochota vnímat a řešit problémy spojené se zaváděním společného vzdělávání

- ✚ je možné, aby se maximální počet dětí vzdělával ve svém přirozeném sociálním prostředí a navazoval přirozené sociální vazby
- ✚ je možné, aby se žáci se znevýhodněním učili od svých vrstevníků a naopak, což podporuje vzájemnou toleranci, respekt, ohleduplnost a solidaritu
- ✚ rodiče žáků se SVP uvítali omezení nutnosti dojíždět do speciálních škol, což jim přináší časovou i finanční úsporu
- ✚ velkým pozitivem je také fakt, že není nutné určovat kdo je „normální“ a kdo není
- ✚ někdy je dobrou variantou pro snižování počtu dětí ve třídě dělení na skupiny
- ✚ zavádění koordinátora společného vzdělávání v rámci projektů financovaných z Evropského sociálního fondu
- ✚ když se budou všechny zúčastněné strany snažit, zvládneme i inkluzi (když se chce, jde všechno)
- ✚ je třeba hledat inspiraci v zahraničí
- ✚ kladný je také ohlas od tělesně handicapovaného pedagoga, který jako malý měl jít do speciální školy, ale nakonec navštěvoval školu pro normální děti, což mu dalo hodně do budoucího života i do budoucího vzdělávání. Nyní má vysokoškolské vzdělání, zkušenost ze zahraničí, sám pracuje s dětmi se SVP a má také svou rodinu

Obecně v této otázce převládali odpovědi záporné nebo typu, kdyby něco fungovalo lépe, dalo by se společné vzdělávání zvládnout.

Šestnáctá otázka se zaměřuje na názor pedagogů ohledně úskalí a překážek společného vzdělávání v mateřské škole, což je velice důležitá otázka z hlediska pojmenování možných bariér společného vzdělávání v předškolním vzdělávání. Z odpovědí jsem opět seskupila podobné názory, které popisují níže.

- ✚ asistent pedagoga je spíše dalším žákem ve třídě, protože o speciálních potřebách dítěte ví ještě méně než učitel (neplatí ve 100 % případech)
- ✚ je třeba respektovat přirozené limity žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dané zdravotním stavem a ne dělat, že se nic neděje
- ✚ pro některé děti se SVP není společné vzdělávání prospěšné, zejména v případech lehkého mentálního postižení

- ✚ vyhozené peníze na podpůrná opatření, která jen málokdy nějaké dítě skutečně podporují
- ✚ v rámci společného vzdělávání se objevuje více různých poruch chování
- ✚ společné vzdělávání se neustále prodražuje bez adekvátních výsledků
- ✚ málo příchozích, adekvátně vzdělaných mladých učitelů
- ✚ malé platy pedagogů za neadekvátní množství práce (fyzické i psychické)
- ✚ velké množství rodičů, kteří odmítají se školou spolupracovat v rámci potřeb svého dítěte se SVP
- ✚ malé povědomí o tom, co společné vzdělávání vlastně znamená
- ✚ nedostatek financí, neboť v rámci společného vzdělávání je třeba ve škole změnit úplně vše
- ✚ nárůst administrativy
- ✚ převážná část pedagogů respondentů si myslí, že si sami nejsou jisti na 100%, jak na inkluzi
- ✚ legislativa a sjednocení teorie s realitou, zákonodárci absolutně neví, o čem mluví
- ✚ poradenská pracoviště mají málo odborníků a absolutně nestíhají, jako řešení vláda prodloužila lhůty o jeden měsíc. Je toto správné řešení?
- ✚ kvalifikovanost asistentů pedagoga, osobních asistentů a v podstatě všech pomocných funkcí v mateřské škole (nejen tam)
- ✚ velký počet dětí ve třídě a věková heterogenost třídy
- ✚ nechuť měnit zaběhnutý systém, zejména bez konkrétní, jasně viditelné vize

5.5 Výsledky dotazování pro ředitele mateřských škol

První otázka se zabývá délkou trvání funkce ředitele/ředitelky mateřské školy. 18 respondentů uvedlo, že pracují ve vedoucí pozici maximálně pět let, 10 respondentů uvedlo rozmezí 5-10 let, 3 respondenti 10-15 let a 1 respondent 15 let a více.

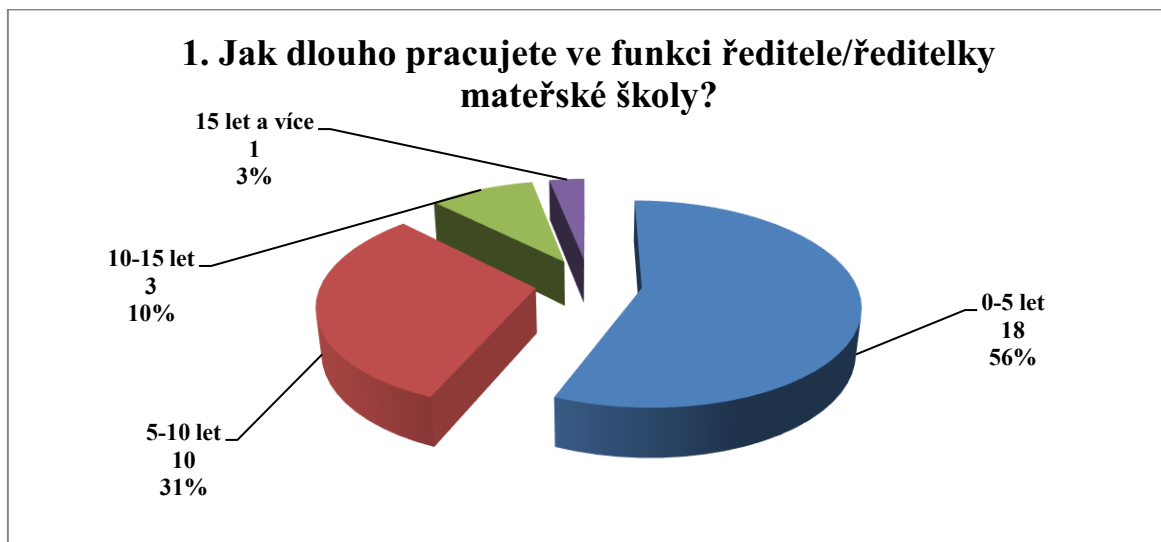
Požadavky na post ředitele/ředitelky mateřské školy jsou dosti vysoké. Důležitá je předchozí praxe, odborná kvalifikace, znalost problematiky řízení školství, znalost školských předpisů a zákonů, představa o koncepci školy, organizace a řídicí schopnosti a

samozřejmě vysokoškolské vzdělání, nejlépe s manažerskými schopnostmi. Převedeno do praxe, ideální ředitel/ředitelka znamená

- vynikající pedagog, který motivuje svůj kolektiv, neustále se vzdělává a sleduje nové trendy
- lídr, který vede kolektiv, má svou vizi vzdělávání a rozvoje mateřské školy
- personalista, který vyhledává a získává kvalitní zaměstnance a umí si je udržet
- ovládat školské zákony, zákoník práce, správní řád, účetní zákony, hygienické předpisy a předpisy o školním stravování
- ovládat bezpečnost práce, požární a zdravotnické předpisy
- ovládat komunikaci s dětmi, zaměstnanci a rodiči, dále se zřizovatelem, nadřízenými orgány a podobně

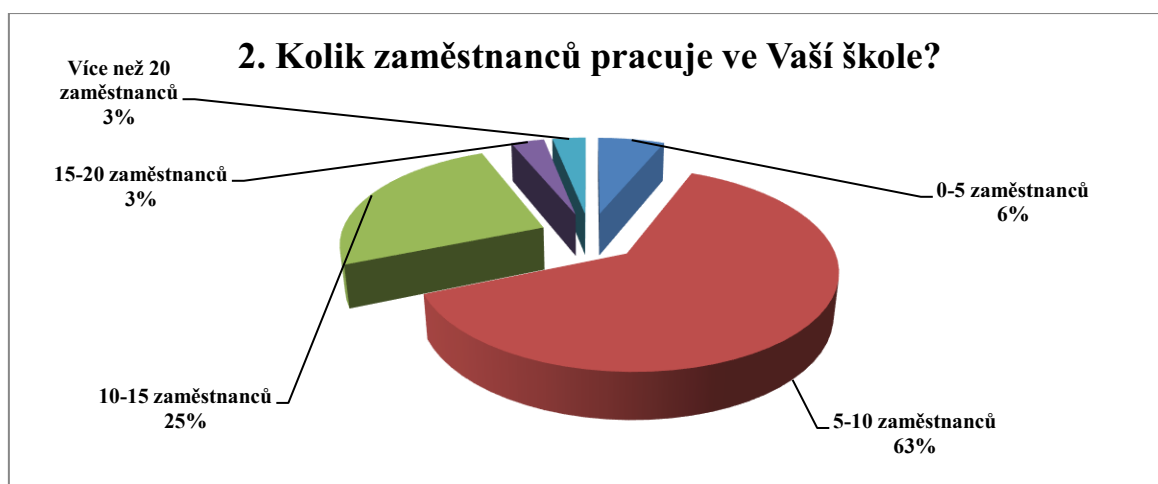
Pokud bych výsledky otázky vztahovala k zavádění společného vzdělávání do mateřských škol, myslím si, že déle trvající funkční období vedoucích pracovníků má větší přínos (ovšem za předpokladu výše zmíněných kritérií pro tuto pozici). Vedoucí pracovníci v řídicí funkci, kteří již svou práci vykonávají delší dobu, mají ucelený názor, kde se škola nachází, kam by chtěla směřovat a jaké k tomu má prostředky. Teprve po tomto zjištění lze zahájit jakékoli reformační kroky. Samozřejmě na druhou stranu je zde také možnost, že vedoucí pracovníci, kteří vykonávají svou funkci dlouho, nebudou chtít vzhledem k inkluzi měnit své zaběhnuté stereotypy. V tomto případě lze namítat a mít pochyby o tom, jestli takový vedoucí pracovník vůbec splňuje požadavky na svou profesi.

Odpovědi na tuto otázku jsou přehledně zobrazeny ve výšečovém Grafu č. 15



Graf 15 – zdroj : vlastní průzkum

Druhá otázka se zabývá počtem zaměstnanců v mateřské škole. Lidské zdroje, především počet zaměstnanců, věková struktura, kvalifikace a jiné jsou jedním z vnitřních faktorů, které ovlivňují mikroprostředí školy. Mikroprostředí školy je důležitou součástí marketingového vedení školy. Nejvíce respondentů uvedlo počet zaměstnanců v rozmezí 5-10 zaměstnanců, konkrétně 20 respondentů. Nejmenší počet respondentů reagoval na rozmezí zaměstnanců 15-20 a více než 20 zaměstnanců, konkrétně u obou případů 1 respondent. Výsledky jsou opět zaznamenány ve výšečovém Grafu č. 16



Graf 16 – zdroj : vlastní průzkum

Třetí otázka poskytuje informace ohledně připravenosti školy poskytovat vzdělání dětem se SVP. 21 respondentů odpovědělo kladně, jejich škola je tedy připravena poskytovat vzdělání dětem se SVP. 11 respondentů odpovědělo ne. U některých záporných odpovědí byla vyplněna i volná část, kde je možno se vyjádřit, proč není dle jejich názoru škola připravena. Důvody jsou následující

- nedostatek peněz, ubývá kvalifikovaných učitelů, v některých krajích učí pedagogové bez kvalifikace
- stát do školství dlouhodobě posílá málo peněz
- pedagogové trpí syndromem vyhoření a děti nejsou ve škole spokojené
- podpora dětí se SVP je nedostatečná, nebyli jsme dostatečně připraveni (ne naší vinou)

Výsledky třetí otázky jsou zaznamenány ve výšečovém Grafu č. 17



Graf č. 17 – zdroj : vlastní průzkum

Ve čtvrté otázce respondenti odpovídali na otázku, zda jsou zaměstnanci školy připraveni na inkluzi. Kladnou odpověď opět poskytl 21 respondentů, zápornou pak opět 11 respondentů. Volné odpovědi byly také v podstatě totožné s odpověďmi z předchozí otázky. Převládá názor nedostatečné kvalifikace pedagogů nebo častá dobrovolná fluktuace pedagogů, což při vzdělávání dětí se SVP není ideální. Výsledky čtvrté otázky jsou uvedeny ve výšečovém Grafu č. 18



Graf č. 18 – zdroj : vlastní průzkum

Pátá otázka se zabývá tím, co je třeba zlepšit ve škole, aby byl proces společného vzdělávání úspěšný. Odpovědi jsou volnou formou a týkají se především

- ✚ je třeba pochopit, že společné vzdělávání by mělo být prospěšné pro všechny zúčastněné a co se týče dětí, jen fyzická přítomnost ve společné třídě nestačí, dítě

musí z daného prostředí čerpat a získávat dovednosti a vědomosti, které uplatní v dalším životě

- ✚ pro všechny žáky se SVP není nejprospěšnější to samé, je třeba na tím přemýšlet
- ✚ mít pedagogy, kteří jsou otevření faktu, že každý žák se učí jinak
- ✚ jako hlavní bariéru vidím v nedostatku příkladů dobré praxe, které mohou ukázat, že většina obav je zbytečná
- ✚ je třeba provést stavební úpravy pro handicapované děti
- ✚ více kvalifikovaných pedagogů
- ✚ více financí od státu
- ✚ více vybavenosti pomůckami a kvalitními asistenty pedagoga, případně dalšími podpůrnými pracovníky
- ✚ zkušenosti ze zahraničí, kde společné vzdělávání trvá dlouho a má pozitivní dopady, abychom se inspirovali (samozřejmě v mezích možností, neboť zahraniční školy mají samozřejmě k zavedení společného vzdělávání úplně jiné prostředky, finanční i jiné)
- ✚ je třeba větší spolupráce rodičů se školou, rodiče se málo zajímají a myslí si, že škola zvládne vše za ně a sama

Šestá otázka informuje ohledně současné legislativy a její dostatečnosti při zavádění společného vzdělávání do mateřských škol. Ano neodpověděl žádný respondent, ne odpovědělo 25 respondentů a 7 respondentů využilo možnosti jiné s prostorem pro odpověď. Nejčastěji odpovědi zahrnují

- ✚ novela vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, platná od 1. 1. 2020 zlepšuje situaci
- ✚ společné vzdělávání se do českých škol bude dostávat pozvolna
- ✚ Legislativa je plná protikladů a je obtížné skloubit právní a vzdělávací dokumenty, aby si vzájemně neodporovaly

Odpovědi jsou zaznamenány ve výšečovém Grafu č. 19



Graf č. 19 – zdroj : vlastní průzkum

Sedmá otázka souvisí s nárůstem administrativy ve spojení se zaváděním společného vzdělávání. 28 respondentů uvedlo, že nárůst administrativy je významný pro vedení školy i pro pedagogy. 4 respondenti uvedli, že pouze pro vedení školy. 0 respondentů označilo odpověď ano, pouze pro pedagogy a odpověď ne. Za posledních několik let vzrostl objem administrativy na přinejmenším trojnásobek, z toho většina je úplně zbytečná, tvrdí ředitelé. Pedagog by měl učit, individuálně pracovat s dětmi se SVP, nadanými dětmi a ještě trávit hodiny nad vyplňováním speciálních výkazů, kontrolních archů, dokladů o využívání speciálních pomůcek a mnoha dalších. Nelze najít dostatek času. Jsou časté stížnosti na ministerstva, která nemají ani malou představu o tom, co všechno tato administrativa obnáší. Vše kolem společného vzdělávání se musí pečlivě zaznamenávat, přenášet do výkazů a matrik, organizovat, hlídat, vykazovat. Největší pomoc vidí ředitelé ve vzniku administrativního místa, ale na to nejsou finance. Odpovědi jsou zaznamenány ve výšečovém Grafu č. 20



Graf č. 20 – zdroj : vlastní průzkum

Osmá otázka ukazuje, jakou funkci má ve škole asistent pedagoga. Otázka je volná. Odpovědi jsem opět shrnula a nejčastější jsou

- ✚ asistent pedagoga je pro třídního pedagoga partnerem při získávání informací o žácích se SVP ve třídě, jelikož k nim má nejbliže
- ✚ asistent pedagoga s příslušným vzděláním nedostatečně komunikuje s třídním pedagogem a své poznatky prosazuje jednostranně
- ✚ asistent pedagoga pracuje pod vedením třídního učitele
- ✚ asistent pedagoga poskytuje podporu žákovi nebo žákům se SVP ve třídě
- ✚ asistent pedagoga poskytuje přímou i nepřímou pedagogickou činnost

Tématem bariér společného vzdělávání v mateřské škole se zabývá poslední, devátá otázka. Otázka je opět volná. Nejčastějšími bariérami v odpovědích jsou

- ✚ právo versus realita pokulhává
- ✚ legislativa a nefunkční systém financování podpor
- ✚ nedostatek školských poradenských pracovníků
- ✚ některé skupiny dětí nachází v běžných školách těžko své místo
- ✚ profesionalita učitelů
- ✚ nedostatek kvalitních vzdělávacích programů při studiu na pedagogické fakultě, které by přinesly benefity do budoucí práce s dětmi se SVP
- ✚ malá role školy v oblasti sociálně preventivního mechanismu, nemůže tedy včas formovat postoje dětí
- ✚ řazení dětí se SVP do pomyslných škatulek

- ✚ malé finanční ohodnocení pedagogů a nedostupnost benefitů, které jsou v zahraničí samozřejmostí (například delší placené volno při určitém počtu odpracovaných let)

5.6 Příběh dítěte se syndromem ADHD z praxe v mateřské škole

Individuální vzdělávací program, speciálně pedagogická péče a pedagogická intervence jsou pouze částí vedoucí k usnadnění vzdělávání a nápravě specifických poruch učení. Primární je celoroční systematická a pravidelná domácí příprava a reedukace dle pokynů pracovníků pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra.

Dítě se syndromem ADHD

Dítěti jsou 4 roky. Prvním rokem docházelo do jiné mateřské školy s velkým počtem dětí, ale na doporučení psychologa bylo přeřazeno k nám. Naše mateřská škola je menší a ve třídě je také menší počet žáků. Tomuto dítěti velice prospívá menší kolektiv, do školy se těší a je spokojený. Dítě trpí velmi vážnou poruchou chování ADHD, což si vyžaduje individuální vedení. Všichni pedagogové a vychovatelé musí mít vymezené hranice svého chování, trpělivost, důslednost a snahu předcházet situacím, kdy se dítě dostává do afektu. Je tedy nutno, aby dítě mělo asistenta pedagoga, který se mu věnuje. Dále je nezbytné posilovat žádoucí chování pochvalou, vysvětlovat dítěti pravidla a normy chování.

Chování dítěte ve větším kolektivu je pro jednoho pedagoga nezvladatelné. Dítě často ubližuje druhým dětem, je agresivní, není schopno při práci nebo hře udržet pozornost, je neklidné, požaduje okamžitě splnění svého požadavku (v opačném případě se vzteká a nadává, i vulgárně), jedná nesystematicky a chaoticky, neustále vyžaduje pozornost, většinou neposlouchá pokyny učitele, spíše se nezapojuje do společných akcí, nevydrží čekat, než na něj přijde řada, nedodržuje hygienické návyky a mnoho dalšího.

Na druhou stranu je kamarádké, ale převážně v malém kolektivu mladších dětí, se staršími dětmi vzniká okamžitý konflikt. Má často depresivní nálady, které se projevují pasivitou a poruchami chování. Dítě neumí odlišit podstatné od nepodstatného, u ničeho nevydrží, má slabou pozornost, snadno se unaví a delší dobu není schopno se soustředit na důležité věci (neustále je jeho pozornost přitahována vším možným kolem). Často skáče do řeči ostatním, a pokud se mu něco nedaří, okamžitě to zničí. Ve třídě je nutná přítomnost dětského psychologa.

5.7 Návrh řešení na odstranění bariér společného vzdělávání v předškolním vzdělávání

Aktuální situace v podmínkách mateřských škol ukazuje mezery v teoretických poznatcích a odborných či praktických dovednostech u pedagogů a asistentů pedagogů. V rámci společného vzdělávání, ale i běžného vzdělávání, by měli být dnešní pedagogové vybaveni odbornými znalostmi a dovednostmi, které by jim dopomohly k eliminaci nežádoucích vlivů v podobě bariér v rovném přístupu ke vzdělávání. Pokud má docházet k naplňování záměru zajistit rovné příležitosti dětí a žáků, včetně těch se SVP a odstranit zjištěné nedostatky, je třeba na požadavky společnosti reagovat hlavně v rámci profesního vzdělávání pedagogů. Období předškolního věku je rozhodujícím obdobím pro vytváření pozitivního vztahu k učení a následně potřeby celoživotního vzdělávání. Měly by tak být vytvořeny podmínky, které jsou v zájmu potřeb těchto dětí.

V rámci odstraňování bariér společného vzdělávání jsou jednou z možností projekty, které reagují na potřeby pedagogů nabídkou individuální podpory, poradenstvím, dalším vzděláváním nebo formou stáží, kde se cíleně předávají důležité zkušenosti mezi školami. Důležité je také využití školních psychologů, speciálních pedagogů, logopedů a jiných, kteří mohou významně pomoci s aktuálními potřebami pedagogů. V poslední době se také často hovoří o mentoringu, jako o způsobu jak překonávat bariéry při práci s dětmi se SVP. Mentor pomáhá pedagogovi s obtížnými situacemi, sdílí s ním své zkušenosti a nabízí podporu. Nabízí se také možnost speciálně vyškolených koučů, jejichž úkolem je podpora pedagoga, aby si sám našel vlastní postupy a řešení problémů. Na jednotlivá palčivá témata škol se zaměřují speciální kurzy, které si školy samy objednávají dle svých potřeb. Školy mohou také využít konzultace či poradenství k inkluzi na každém krajském pracovišti Národního institutu dalšího vzdělávání, kde je mimo jiné možnost vést diskuzi v rámci informačních seminářů nebo využít osvědčeného řešení z jiné školy. V neposlední řadě je možností k odstranění bariér společného vzdělávání individuální nebo týmová supervize. Cílem supervize je pomoci jednotlivým učitelům či jednotlivým týmům reflektovat či sebereflektovat svoji práci a spolupráci, své chování, vnímání a prožívání, vztahové či problémové situace a týmovou spolupráci. To má následně dopad na praxi učitelů, zejména v oblastech odborného přístupu k žákům a rodičům, zvyšování efektivity metod práce, osobnostního a profesního rozvoje, duševního zdraví, pozitivního psychosociálního klimatu školy či vztahů mezi kolegy. Všechny zmíněné způsoby mohou školám pomoci

překonávat bariéry při vzdělávání dětí se SVP, ale také celkově vylepšit klima školy a spolupráci ve škole i mimo ni. Také pomáhají proti syndromu vyhoření u pedagogů.

Již několikrát bylo v práci zmiňováno, že nejzávažnější bariérou při zavádění společného vzdělávání, nejen do mateřských škol, je nedostatek financí. Bohužel řešení není jednoduché a nelze si pomoci žádnými kurzy ani kvalifikací. Rozhodnutí v tomto případě není na školách. Školy mohou pouze konstatovat a apelovat na skutečnost, že kvůli podhodnocenému a přetíženému českému školství často odcházejí kvalitní lidé. Výzvy odborů a škol k dodatečnému navýšení rozpočtu škol nejsou vládou kvitovány a naopak je prezentován názor, že za poslední roky se rozpočet v tomto směru navýšil dost. Možná to neplatí u všech zástupců vlády, někteří by možná rozpočet navýšili, nicméně nic velkého se stále neděje a jen tak s velkou pravděpodobností dít nebude.

Nabízí se varianta zaměřit se zatím na jiné oblasti, které směřují ke zmírnění nebo úplnému odstranění bariér společného vzdělávání. Bohužel však všechny tyto oblasti primárně souvisí s nedostatkem financí, neboť cokoli lze zlepšovat, stojí peníze. Z toho patrně plyne, že bez financí se školství neustále bude nacházet v bludném kruhu bez viditelného pozitivního východiska.

6 Závěr

Na závěr je třeba konstatovat, že úspěch a spokojenost jednotlivce souvisí s úrovní a kvalitou jeho vzdělání. Na vzdělanost lidí je kladen stále větší tlak a nelze se tedy obejít bez kvalitního vzdělávacího systému. Od ekonomického a společenského úspěchu jednotlivce se odvíjí kvalita života celé společnosti. Jedním z prioritních cílů vzdělávací politiky je rovný přístup ke vzdělávání jako nástroj pro prohlubování soudržnosti společnosti. V České republice garantuje rovný přístup ke vzdělávání všech dětí Ústava ČR, Úmluva o právech dítěte, zákony a činnost odpovědných institucí. Na podporu prosazování rovného přístupu ve vzdělávání jsou vyčleněny nemalé finanční prostředky ze státního rozpočtu (víme již, že nejsou dostatečné pro kvalitní zavádění společného vzdělávání, nicméně jejich hodnota pro náš státní rozpočet je významná). Bohužel i přes státní garance formou Ústavy a jiných, finanční podpory a aktivity škol se český vzdělávací systém stále jeví tak, že má potřebu v některých případech segregovat děti do škol dle jejich socioekonomického statusu. Je však prokazatelné, že investice do podpory znevýhodněných dětí a do zlepšení jejich výsledků se vyplácí již od raného věku.

Cílem diplomové práce je popsat prostředí společného vzdělávání lehce uchopitelnou formou, představit děti se SVP, které jsou hlavním tématem společného vzdělávání v mateřských školách a názorně si jejich speciální vzdělávací potřeby popsat, také ukázat bariéry zavádění společného vzdělávání do mateřských škol. Součástí práce je také stručná historie ohledně vzdělávání handicapovaných žáků, popis školního prostředí a profese pedagoga i podpůrných profesí ve školství, a také je zde zmínka o velkém problému současné doby, který je zařazen do možných bariér při zavádění společného vzdělávání, což je šikana.

Při zpracování teoretické části jsem studovala odbornou literaturu, ale vzhledem k aktuálnosti tématu a měnícím se podmínkám ohledně jeho zavádění, jsem ve velké míře také studovala časopisy pro pedagogy, novinové články a internetové informace či různé debaty na toto téma. Ta nejaktuálnější témata, z roku 2019 a 2020 jsou dostupná pouze formou článků, časopisů a informací na internetu. Snažila jsem se všechny informace přehledně skloubit ve srozumitelnou a čtivou formu, která nám také může posloužit jako zdroj aktuálních informací ucelených ve svazku.

V případě praktické části jsem před samotnou realizací zhotovila dotazníky pro pedagogy a ředitele mateřských škol. Konkrétní mateřské školy jsem si vybrala dle jejich internetových stránek. Rozeslala jsem větší počet dotazníků, jelikož jsem počítala s nízkou návratností a chtěla jsem mít dostatek materiálu pro následné zpracování dotazníků a získání informací, které udávaly. I přes fakt, že se mi nevrátily všechny vyplněné dotazníky zpět, jsem se dozvěděla mnoho zajímavých a užitečných názorů od vedení i pedagogů mateřských škol. Zejména se mi podařilo získat vyjádření v oblasti možných bariér společného vzdělávání, která jsou pro tuto práci důležitá. Za nejvýznamnější, nejen z pohledu zaměstnanců ve školství, lze definitivně považovat nedostatek financí, který většinu z nás v dnešním světě provází takřka na každém kroku. Nedostatečné finanční prostředky bohužel brání všem dílčím položkám společného vzdělávání v jejich uskutečnění a trvalém udržení. Součástí praktické části jsou výšečové grafy, ve kterých jsou některé otázky přehledně zpracovány, a také příběhy dětí se SVP v mateřské škole. Získat jediný příběh od jakékoli z mateřských škol byl poměrně těžký úkol, ale nakonec jsem ho získala. Druhý příběh je od rodiče dítěte, které bylo z mateřské školy odebráno vzhledem k negativní zkušenosti s vedením školy, pedagogem i asistentem pedagoga.

Závěrem bych ráda zmínila (na základě výsledků dotazníků a studia všech dostupných materiálů), že pro kvalitní a smysluplné výsledky při zavádění společného vzdělávání, je před všemi zúčastněnými ještě dlouhá cesta ke zdárnému výsledku. Doufejme, že se podaří, neboť v sázce je velmi důležitá věc.

Seznam použitých materiálů

Literatura

1. Lechta Viktor – pedagogika, Praha: Portál 2016, ISBN 978-80-262-1123-5, první vydání
2. Laznibatová Jolana - Nadané dieťa, Bratislava: Iris 2003, ISBN 80-89018-53-X, první vydání
3. Kendíková Jitka PhDr. – Předškolák se speciálními vzdělávacími potřebami, Praha: RAABE 2016, ISBN 978-80-7496-271-4, první vydání
4. Hájková Vanda, Strnadová Iva – Inkluzivní vzdělávání, Praha: Grada 2010, ISBN 978-80-247-3070-7, první vydání
5. Vágnerová Marie - Vývojová psychologie I., Praha: Karolinum 2005, ISBN 80-246-0956-8, první vydání
6. Langer Jiří a kol. - Pedagogičtí pracovníci jako klíčový faktor inkluzivního vzdělávání, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci 2016, ISBN 978-80-244-5119-0, první vydání
7. Svoboda Zdeněk a kol. - Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního vzdělávání, Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem 2015, ISBN 978-80-7414-958-0, první vydání
8. Vágnerová Marie – Školní poradenská psychologie pro pedagogy, Praha: Karolinum 2005. ISBN 80-246-1074-4, první vydání
9. Spilková Vladimíra, Tomková Anna - Kvalita učitele a profesní standard, Praha: Univerzita Karlova Pedagogická fakulta 2010. ISBN 978-80-7290-496-9, první vydání
10. Potměšil Miloň a kol. – Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci 2018. ISBN 978-80-244-5295-1, první vydání
11. Anderlik Lore - Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi, Praha: Triton 2014, ISBN 978-80-7387-765-1, první vydání

12. Zilcher Ladislav, Svoboda Zdeněk - Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků, Praha: Grada 2019, ISBN 978-80-271-0789-6, první vydání

13. Bartoňová Miroslava - Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice, Brno: MSD 2005, ISBN 80-86633-37-3, první vydání

14. Šmelová Eva, Suralová Eva, Petrová Alena – Společenské aspekty inkluze, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci 2017, ISBN 978-80-244-4911-1, první vydání

Zahraniční literatura

1. Booth Tony, Ainscow Mel - Index for Inclusion: developing learning and participation in schools - Centre for Studies on Inclusive Education; 3rd Revised edition (18 May 2011), ISBN: 1872001688

2. Leicester Mal - Creating an Inclusive School - Bloomsbury Academic; 1st edition (October 10, 2008), ISBN: 1855394545

3. Loreman Tim, Deppeler Joanne, Harvey David - Inclusive Education - A&U Academic 2nd edition (October 2010), ISBN: 9781741759860

Internetové zdroje

1.

<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/SSC/17243/ROZDILNY-VYZNAM-POJMU-INTEGRACE-A-INKLUZE.html/> - Metodický portál RVP - Rozdílný význam pojmů integrace a inkluze

2.

<https://deti.mensa.cz/index.php?pg=odborne-informace--problemy--dvoji-vyjimecnost&aid=746> - Mensa ČR: pro nadané děti - Jak na inkluzi v předškolním vzdělávání?

3.

<https://www.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/ohlednuti-za-konferenci-deti-z-odlisneho-kulturniho-prostredi-v-predskolnim-vzdelavani.a-5324.html> - Řízení školy online - Ohlédnutí za konferencí: Děti z odlišného kulturního prostředí v předškolním vzdělávání

4.

<https://osf.cz/wp-content/uploads/2016/10/prohlaseni-ze-salamanky-1.pdf> - Prohlášení ze Salamanky 1994 (The Salamanca Statement 1994) – přeloženo do češtiny v roce 2016 Nadací Open Society Fund Praha

5.

https://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/12/UDHR_2015_11x11_CZ2.pdf

- Všeobecná deklarace lidských práv, Praha, Informační centrum OSN, čl. 26

6.

https://www.unicef.cz/odkazove_zdroje_textove_materialy/prava_deti/umluva_o_pravech_ditete-plne_zneni.pdf - Úmluva o právech dítěte, čl. 28

7.

<https://bangkok.unesco.org/sites/default/files/assets/ECCE/JomtienDeclaration.pdf> - World declaration on education for all, Thailand, UNESCO, 1990

8.

<https://osf.cz/2016/10/17/prohlaseni-ze-salamanky/> - Prohlášení ze Salamanky 1994

9.

https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/erasmus-plus-programme-guide-2020_cs.pdf - ERASMUS +

10.

<http://metodaclil.cz/sample-page/> - metoda CLIL

11.

http://www.educentrum.eu/wpcontent/uploads/2017/02/PREKVAP_ME_metodikapribeh.pdf - INEDU - PŘEKVAP MĚ!

12.

https://is.muni.cz/el/1441/podzim2008/SZ2MP_Pd20/kurikularnidokument.pdf

- Kurikulární dokumenty

13.

<http://www.inkluze.upol.cz/portal/vystupy/> - Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání

14.

PhDr. Kateřina Smolíková - Co přinesla školská reforma do teorie a praxe mateřských škol
<https://clanky.rvp.cz/clanek/s/P/704/CO-PRINESLA-SKOLSKA-REFORMA-DO-TEORIE-A-PRAXE-MATERSKYCH-SKOL.html/>

15.

https://is.muni.cz/elportal/estud/pedf/ps09/uvod_ped/web/vyzkum.html - Úvod do pedagogiky

16.

https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/final_web_prirucka_hello_cr_0.pdf - Kampaně Hello Czech Republic

17.

https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/final_komiks_web.pdf - Jednou se zase setkáme, Sanam – Příběh o cestě za svobodou

18.

<http://www.msmt.cz/dokumenty/2008>

Zákony

1. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
2. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních
3. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných
4. Zákon č. 86/1929 Sb., o pomocných školách (třídách)
5. Metodického pokynu ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení č.j. 25 832/2008-16

Časopisy

1. Časopis Integrace a inkluze ve školní praxi – Nakladatelství FORUM, ročník IV., č. 1, září 2016, ISSN 2336-1212
2. Časopis Integrace a inkluze ve školní praxi – Nakladatelství FORUM, ročník IV., č. 8, duben 2018, ISSN 2336-1212
3. Časopis Integrace a inkluze ve školní praxi – Nakladatelství FORUM, ročník VI., č. 9, květen 2019, ISSN 2336-1212 - str. 26,27

Metodiky

1. Kolektiv autorů projektu WELCOM - Metodika pro práci s dětmi se SVP v předškolním vzdělávání, Praha 2019, ISBN 978-80-7496-399-5
2. Kolektiv autorů projektu WELCOME – Podpora práce s dětmi se SVP, Praha 2019, ISBN 978-80-7496-424-4

Seznam příloh teoretické části

Příloha č. 1 – Návrh plánu pedagogické podpory pro využití v mateřské škole

Příloha č. 2 – Katalogy podporných opatření (úvodní strany a obsahy)

Příloha č. 3 – Vzorový tematický blok Kouzelný les

Příloha č. 4 – Ukázka minimálního preventivního programu v mateřské škole

Příloha č. 5 – Zákon ze dne 24. května 1929 o pomocných školách (třídách)

Seznam příloh praktické části

Dotazník pro pedagogy mateřských škol

Dotazník pro ředitele mateřských škol