

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí mateřské školy

Child with Special Educational Needs in Preschool

Dorota Šišková

Vedoucí práce: PhDr. Hana Sotáková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí mateřské školy 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.

Praha 19. 4.2021

*Nad zlato dražší poklad je dítě,
ale nad sklo křehčí.*

J.A.Komenský: Informatorium školy mateřské

Děkuji tímto vedoucí bakalářské práce PhDr. Haně Sotákové, Ph.D. za její cenné rady, připomínky, odborné vedení a čas, který mi věnovala. Dále pak děkuji své rodině a všem respondentům, kteří se zúčastnili výzkumu.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá začleňováním dětí s SVP do prostředí mateřské školy. Cílem bakalářské práce je porozumět tomu, jak pedagogové v mateřských školách vnímají inkluzivní vzdělávání. V teoretické části bude objasněna problematika inkluze v předškolním vzdělávání a vymezeny pojmy, které se k tématu vztahují. Dále představíme mezinárodní lidskoprávní dokumenty týkající se inkluzivního vzdělávání, legislativní rámec České republiky, některé aktéry inkluzivního vzdělávání, facilitující mechanismy a bariéry inkluzivního předškolního vzdělávání, charakteristiku inkluzivní mateřské školy a její typické znaky, charakteristiku vývoje dítěte předškolního věku a vysvětlíme důležitost inkluze pro dítě s SVP. Cílem výzkumné části bakalářské práce je rozpoznat facilitátory a bariéry společného vzdělávání v mateřské škole tak, jak je vnímají pedagogové. Pro potřeby našeho výzkumného šetření jsme zvolili kvalitativní výzkum. V praktické části analyzujeme výpovědi učitelů mateřských škol, které jsme získali prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Výsledné zjištění je popsáno v závěru práce a porovnáno s jinými výzkumy, které byly v této oblasti již provedeny.

KLÍČOVÁ SLOVA

Inkluze, dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, výchova, vzdělávání, mateřská škola

ABSTRACT

This bachelor thesis focuses on inclusion of children with special educational needs (SEN) in pre-primary educational facilities. In theoretical section, the concept of inclusion in pre-primary education is introduced followed by the international human rights documents, the legislative framework of the Czech Republic in education. Based on the literature review, facilitators and barriers to inclusive preschool education, characteristics of inclusive kindergarten, and development of a preschool child is presented together with significance of inclusion of a child with special education needs. The overarching aim of the research part is to identify facilitators and barriers in promoting inclusive education in kindergarten as perceived by the teachers. The qualitative research design was applied, namely the semi-structure interviews. Results of the study indicate that teachers consider as facilitators positive attitudes towards heterogeneity, functional cooperation and communication between all stakeholders, the presence of a teaching assistant in the classroom, adequate qualifications and a suitably adapted teaching environment to meet the needs of a child with SEN. On the contrary, shortage of staff, higher number of children in classroom were considered as barriers that make the process of promoting inclusion of children with SEN in pre-primary settings problematic.

KEYWORDS

Inclusion, Child with special educational needs, Education, Upbringing, Preschool

Obsah

| | |
|---|----|
| Úvod..... | 7 |
| 1 Vymezení vybraných pojmů | 9 |
| 1.1 Integrace a inkluze a další pojmy s inkluzí spojené | 9 |
| 2 Významné mezinárodní lidskoprávní dokumenty týkající se inkluzivního vzdělávání... 13 | |
| 3 Legislativní rámec v České republice | 14 |
| 4 Aktéři inkluzivního vzdělávání | 16 |
| 4.1 Děti v inkluzivním vzdělávání | 18 |
| 4.2 Pedagogové v inkluzivním vzdělávání..... | 19 |
| 4.2.1 Postoje pedagogů..... | 19 |
| 4.2.2 Inkluzivní kompetence pedagogů..... | 20 |
| 4.3 Asistent pedagoga | 21 |
| 5 Facilitující mechanismy a bariéry inkluzivního vzdělávání..... | 22 |
| 5.1 Facilitátory | 22 |
| 5.2 Bariéry..... | 24 |
| 6 Inkluzivní mateřská škola..... | 26 |
| 6.1 Charakteristika inkluzivní mateřské školy | 28 |
| 7 Mateřská škola a dítě se speciálními vzdělávacími potřebami..... | 30 |
| 7.1 Charakteristika vývoje intaktního dítěte předškolního věku..... | 30 |
| 7.1.1 Motorický vývoj | 30 |
| 7.1.2 Vývoj poznávacích procesů | 30 |
| 7.1.3 Sociální a emoční vývoj | 31 |
| 7.2 Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami..... | 32 |
| 7.2.1 Důležitost inkluze pro děti s SVP | 32 |
| 8 Empirická část..... | 33 |
| 8.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky..... | 33 |
| 8.2 Metodologie výzkumu..... | 33 |

| | | |
|-------|---|----|
| 8.2.1 | Etické zásady..... | 33 |
| 8.2.2 | Metoda sběru dat..... | 34 |
| 8.2.3 | Vstup do terénu..... | 34 |
| 8.2.4 | Charakteristika výzkumného vzorku..... | 34 |
| 8.3 | Analýza rozhovorů..... | 37 |
| 8.3.1 | Inkluze jako přínos..... | 39 |
| 8.3.2 | Klima mateřské školy..... | 41 |
| 8.3.3 | Úspěch..... | 42 |
| 8.3.4 | Bariéry..... | 46 |
| 8.3.5 | Co funguje – tipy z praxe..... | 50 |
| 8.3.6 | Doporučení ke zlepšení a inovacím..... | 51 |
| 8.4 | Diskuse..... | 52 |
| 8.4.1 | Doporučení pro praxi a další výzkum..... | 55 |
| | Závěr..... | 57 |
| | Seznam použitých informačních zdrojů..... | 59 |

Úvod

Inkluzivní vzdělávání je v současné době často diskutovaným tématem jak na poli vzdělávací politiky, tak pedagogické praxe a široké veřejnosti. Je to celosvětový trend týkající se všech úrovní vzdělávání včetně preprimárního. Inkluze se ale nevztahuje jen prioritně ke školství, týká se celé naší společnosti.

V této bakalářské práci se budeme podrobně zabývat inkluzí a inkluzivní edukační realitou hlavního vzdělávacího proudu toho nejnižšího stupně – preprimárního. Inkluze s novelou školského zákona v roce 2016 vzbuzovala v České republice debaty a u pedagogů vyvolávala obavy. Inkluze není záležitostí jenom naší země. Myšlenky přicházejí hlavně ze západního světa, kde jsou v jejím zavádění o něco napřed. Jelikož je to něco neznámého, inkluze s sebou přináší obavy a určitou nevělu jak u profesionálů, tak celé společnosti. Na druhou stranu se odborníci, kteří se věnují této problematice, hájí a předkládají spoustu argumentů, proč je inkluze tak potřebná a důležitá. Tito odborníci alespoň z nějaké části mírní obavy těch, kteří se jí obávají. K těmto hlasům se připojují i rodiče inkludovaných dětí, pro než je důležitým a nezbytným právem jejich dětí na začlenění do společnosti. Tvrdí, že inkluze změní život nejen dítěti samotnému, ale pomůže celé rodině.

Inkluzivní vzdělávání vychází z práva dítěte žít a vzdělávat se v běžné společnosti. Pedagog by měl při své práci podporovat rovnost mezi dětmi a klade si za cíl uznávat potřeby a zájmy dítěte z pozice sociální a individuálně osobnostní. To vyplývá mimo jiné z článku 24 Úmluvy OSN o právech osob se zdravotním postižením, která je založena na principu rovnoprávnosti a zaručuje osobám se zdravotním postižením plné uplatnění lidských práv a podporuje jejich zapojení do společnosti. Z moderní humanistické a demokratické společnosti vzešel také i Osobnostně orientovaný model předškolní výchovy z roku 1993, který sehrál důležitou roli v transformaci předškolní výchovy. Tento model se plně zaměřuje na osobnost dítěte. Spatřuji v tomto modelu, že se svými principy od inkluzivního přístupu v mnohém neliší. Oba přístupy považují za svůj ideál všudypřítomný princip individualizace. Obě myšlenky reflektují charakter demokratické společnosti, která má podporovat každého v jeho individuálních schopnostech a nadání. Tato společnost si je vědoma, že tento rozvoj obohacuje nejen dítě samotné, ale také celou společnost.

Cílem bakalářské práce je porozumět tomu, jak pedagogové v mateřských školách vnímají inkluzivní vzdělávání a co podle nich přispívá či naopak brání vytvoření inkluzivního edukačního prostředí.

V teoretické části práce budou vymezeny základní pojmy, které se vztahují ke zvolenému tématu. Na základě analýzy odborné literatury dále představujeme mezinárodní lidskoprávní dokumenty týkající se inkluzivního vzdělávání, legislativní rámec, aktéry inkluzivního vzdělávání, determinanty inkluzivního vzdělávání, předškolní výchovu a vzdělávání v kontextu inkluze, charakteristiku vývoje dítěte předškolního věku.

1 Vymezení vybraných pojmů

Společnost vždy byla, je a bude různorodá, tedy heterogenní. K různorodosti či rozdílnosti v obecné rovině se společnost stavěla v průběhu dějin různými způsoby.

V souvislosti se začleňováním lidí s postižením do běžné společnosti se setkáváme se dvěma termíny, které jsou na začátku práce důležité vymezit. Odborné tituly se věnují pojmům integrace a inkluze, které jsou ale v praxi často mylně zaměňovány a nejsou správně chápány.

Dle Lechty je potřeba rozdělit koncept inkluze a integrace dle časového historického hlediska. Integrace byla charakteristická pro 80. léta 20. století, kdežto inkluze byla typická pro 90. století a zejména pro začátek 21. století (Lechta 2010).

1.1 Integrace a inkluze a další pojmy s inkluzí spojené

Pojem **integrace** pochází z latinského slova *integer*-celý, neporušený a znamená sjednocení a spojení v celek. Integrační přístup heterogenitu a odlišnost přijímá a přítomnost lidí s postižením shledává jako potřebnou a žádanou. Integrace rozděluje společnost na lidi se speciálními vzdělávacími potřebami a na lidi bez speciálních vzdělávacích potřeb. Lidé s postižením začleňuje do společnosti, ale poskytuje jim při tom speciální péči, pomůcky, postupy a metody tak, aby jim poskytla stejné příležitosti a vyrovnala tím pro ně stejné podmínky (Hájková & Strnadová, 2010).

Termín **inkluze** pochází z latinského slova *inclusio*, v překladu to znamená začlenění nebo zahrnutí do nějakého celku. Booth a Ainscow popisují inkluzi jako: „*Inkluze znamená změnu. Inkluze je nikdy nekončící proces zkvalitňování vzdělávání a zapojení všech do tohoto procesu. Jde o ideál, o který škola může usilovat, ale kterého nikdy zcela nedosáhne*“ (Ainscow & Booth, 2002, str. 3).

Lechta představuje další dva možné přístupy ke vzdělávání dětí s postižením (nebo také dětí s SVP), které vymezil Scholz. Termíny prezentujeme v obrázku 1. **Segregace** (separace) je podle Scholze přístup, kdy se podle předem daných kritérií děti rozdělí na skupiny, které se vzdělávají zvlášť. Vzdělávací systém je rozdělen na běžné školy a na školy speciální. Tento přístup vychází z myšlenky, že skupiny musí být co nejvíce homogenní, aby bylo vzdělávání pro děti přínosem a aby jim byly poskytnuty vyhovující podmínky. Přístup k lidem s postižením může být i takový, že nejsou součástí běžné společnosti, protože jsou z ní vyloučeni i proti jejich vůli. Tím pádem jsou úplně vyloučeni i z edukačního procesu. V takovém případě mluvíme o **exkluzi** (Scholz in Lechta, 2007).

V následujícím schématu je graficky znázorněn význam výše uvedených pojmů:

Obrázek 1 – Schéma základních možných přístupů ke vzdělávání dětí, Dostupné z: <http://inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluzi>



Mezi nejvýznamnější autory zabývajícími se inkluzivním vzděláváním je Tony Booth a Mel Ainscow, který sestavili stěžejní dokument *Index for Inclusion* (do češtiny přeloženo jako Ukazatel inkluze). Dle Bootha a Ainscowa k procesu inkluze dochází v moment, kdy je proces začleňování zahájen. O tomto momentu můžeme hovořit i v takovém případě, kdy o zvyšování míry začlenění začneme jen uvažovat a dochází k motivaci ke změně. Jde o nedosažitelný cíl a ideál, o který se sice můžeme snažit, ale tohoto stavu nikdy nedosáhneme. Je to totiž obtížné z hlediska finanční, personální, materiální aj. Stránky. „*Inkluzivní škola je škola v pohybu*“ (Ainscow & Booth, 2002, str.3).

Podstata inkluze tedy spočívá v tom, že každý jedinec je jiný a každý má své individuální potřeby. Společnost, kterou tvoří tito jedinci a kteří jsou více či méně odlišní, je různorodá a tvoří heterogenní jednotu, pro kterou jsou odlišnosti přínosem a kde dochází k jejímu respektu. Inkluze neusiluje jen o začlenění jedinců s postižením do společnosti tak, jak je to u integrace. Ve své podstatě jde o novou vyšší kvalitu přístupu. Jedná se snahu, aby heterogenita byla přijímána a brána jako přirozený, samozřejmý a normální jev (Mertin & Gillernová, 2010).

Před samotnou částí, kde se budeme věnovat inkluzivnímu vzdělávání, uvedeme koncept sociální inkluze jako termín nadřazený pojmu inkluzivní vzdělávání. **Sociální inkluze** rozumíme začleňování a zajištění plné participace na životě společnosti u jedinců, kteří jsou sociálně vyloučeni. Tito jedinci mají plné právo účasti na ekonomickém, kulturním, sociálním životě společnosti a mají právo na životní úroveň, která je pro společnost kde žijí, běžná. (Mareš, 2004). Jak už jsme na začátku práce popisovali, společnost je tvořena jedinci, kteří se

od sebe navzájem více či méně odlišují. U společností, které tvoří školní prostředí, je tomu stejně tak a charakterizujeme ho jako heterogenní. Při výchovně vzdělávacím procesu jsou subjekty heterogenní z hlediska věku, pohlaví, původu, sociálního zázemí, temperamentu, mateřského jazyka, intelektu, vyznání – náboženství, zdravotního postižení a dalších faktorů. Různorodost společnosti při výchovně vzdělávacím procesu může být pro všechny strany profitující, ale na druhou stranu také konfliktní a přinášející různé problémy, se kterými se těžko vypořádává-například problémy mezi etnickými a náboženskými skupinami (Hájková & Strnadová, 2010).

Inkluzivním vzděláváním rozumíme proces zařazování dětí, žáků a studentů do hlavního vzdělávacího proudu. V inkluzivní škole se pak vzdělávají v heterogenním kolektivu a vzdělávací instituce usiluje o to, aby vzdělávání zkvalitnila ve prospěch všech a zapojila do něj všechny žáky bez rozdílu. Aby mohlo být vzdělávání inkluzivní, Booth a Ainscow vysvětluje, že musí zahrnovat tyto základní postoje, předpoklady a procesy:

- Všechny děti, žáci, studenti a pracovníci školy jsou stejně důležití
- Zvyšování míry účasti (a zároveň snižování míry vyloučení) žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do kultury, kurikula a školní komunity
- Změna školní kultury, politiky a praxe tak, aby zohledňovala různorodost dětí
- Shledávání odlišnosti mezi dětmi jako na zdroj podpory nového učení a ne jako zdroj problémů, které jsou potřeba překonat (Ainscow & Booth, 2002)

Svoboda a Zilcher tvrdí, že definice inkluzivního vzdělávání musí být komplexní a vycházet z podstaty kvalitního proinkluzivního přístupu. Aby mohla splnit tuto podmínku, musí obsahovat všechny tři složky inkluze, kterými jsou didaktika (praxe), kultura a politika. Svoboda a Zilcher proto termín inkluzivní vzdělávání vymezují: „*Inkluzivní vzdělávání je z pohledu didaktického vrchol individualizace ve vzdělávání, z pohledu školní kultury je to více plně komunitní školy a z pohledu školní politiky nastavené takové prostředí, které respektuje jakékoliv zvláštnosti a podporuje rovnost všech, a to ve veškerých možných situacích*“ (Svoboda & Zilcher, 2019, str. 56).

I když otevřené inkluzivní vzdělávání s sebou přináší mnoho pozitiv (viz kapitola 7.2.1), je zřejmé, že může vyvolat problémy, obtíže a neshody, s kterými se pedagogové mohou při své pedagogické praxi potýkat. Na pedagogy jsou kladeny vyšší nároky při jejich práci s heterogenním složením dětských kolektivů. Úkolem pedagoga je zajistit individualizovaný přístup ke každému dítěti, proto nemusí inkluze u všech vyvolávat přizeň a motivaci k cestě za

otevřeným inkluzivním prostředím. Pedagog má zacílit své pedagogické snažení na individuální potřeby jak dětí intaktních, tak dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. To znamená změnu od tradičního pojetí vzdělávání, kdy se pedagog zaměřuje na žáky průměrné. K této problematice se ale vyjadřuje Sander, který tvrdí, že pokud pedagog hledí na individuální potřeby každého jedince, odpadá mu tak povinnost dosáhnout s každým stejného cíle, což normálně ztěžuje jeho práci v běžné škole. (Sander in Lechta, 2008)

Inkluzivní škola je vzdělávací instituce, která respektuje odlišnosti a je vstřícná a přijímající ke všem dětem. Odlišnosti dětí shledává jako inspirující a obohacující pro vzdělávání. Inkluzivní škola nabízí dětem spravedlivé vzdělávací příležitosti (Průcha, Walterová & Mareš, 2013).

2 Významné mezinárodní lidskoprávní dokumenty týkající se inkluzivního vzdělávání

Než se budeme věnovat legislativnímu rámci, zákonům a vyhláškám, které se vztahují k inkluzivnímu předškolnímu vzdělávání v České republice, věnujeme se základním mezinárodním dokumentům směřujícím k inkluzivnímu vzdělávání. Z těchto dokumentů legislativní rámec v České republice vychází.

Mezi základní dokumenty patří **Všeobecná deklarace práv a svobod**, která byla přijata valným shromážděním OSN v roce 1948 a ve které se mimo jiné uvádí, že každý má právo na bezplatné vzdělání. Nutno dodat, že tato deklarace sice udělila právo všem na vzdělání, ale v průběhu 20. století bylo toto právo dětem s těžším typem postižení v České republice odepřeno, neboť byli takzvaně „osvobozeni od vzdělání“. Dalším významným lidskoprávním dokumentem a právně závazným je pro Českou republiku **Úmluva o právech dítěte**, které přijalo OSN v roce 1989 a které o čtyři roky později přijala i Česká republika (Svoboda & Zilcher, 2019).

Další dokument, který se týká speciálního vzdělávání, **Prohlášení ze Salamanky** z roku 1994, které podepsalo 92 zemí a zástupci české vlády ve stejném roce, kdy se vydalo. Prohlášení vyzývá k inkluzivnímu vzdělávání a přináší základní princip inkluzivní školy. Všichni žáci se mají učit společně a škola má být institucí, která pružně reaguje na rozmanitost individuálních potřeb žáků. Byl to první dokument, kterému se dostalo velké mezinárodní podpory.

V roce 2006 přijalo Valné shromáždění OSN **Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením**, kterou o rok později přijala Česká republika a Úmluvu ratifikovala. Má stejnou právní sílu jako Úmluva o právech dítěte. Úmluva je založena na zásadách, kterými jsou zejména rovnoprávnost a nediskriminace, respekt k důstojnosti a osobní nezávislosti a svobodu volby, začlenění osob se zdravotním postižením do společnosti, respekt různorodosti a odlišnosti, rovnost příležitostí, rovnost žen a mužů, přístupnost a respektování rozvoje schopností dětí se zdravotním postižením. **Článek 24** Úmluvy přináší lidem se zdravotním postižením základní lidské právo na inkluzivní vzdělání v místě bydliště.

3 Legislativní rámec v České republice

V České republice představuje hlavní legislativní dokument **zákon č. 561/2004 Sb o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon)**. Školský zákon již ve svém úvodu, v § 2, definuje zásady a cíle vzdělávání. Uvádí v něm, že je vzdělávání založeno na zásadách rovného přístupu ke vzdělávání bez ohledu na rasu, barvu pleti, pohlaví, jazyk, víru, národnost, etnický nebo sociální původ nebo zdravotní stav. Dále uvádí, že je vzdělávání založeno na vzájemné úctě, respektu a důstojnosti všech, kteří se účastní vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání poskytuje podmínky pro vzdělávání dětí s SVP spolu s dětmi intaktními v mateřské škole. Novela § 16 školského zákona účinná od 1.9.2016 definuje dítě s SVP jako: *„osobu, 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“* (§ 16 zákona č. 561/2004 Sb.).

V publikaci Katalog podpůrných opatření se k novele školského zákona autoři vyjadřují: *„Zásadním přínosem novely školského zákona je definice pojmu (obsahu) podpůrných opatření a stanovení nárokovosti jejich bezplatného poskytování. Takto je žákovi, jeho zákonným zástupcům, ale i škole garantováno, že při splnění stanovených postupů budou podpůrná opatření žákovi zajištěna, včetně jejich úhrady“* (Baslerová, Felcmanová & Michalík, 2020).

Dalším dokumentem, který hraje na národní úrovni roli a který upravuje právní rámec inkluzivního vzdělávání, je **vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných** (dále jen vyhláška č. 27/2016 Sb.). Tato vyhláška zavedla systém podpůrných opatření, které jsou přiznávány dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle rozsahu a obsahu se klasifikují podpůrná opatření do pěti stupňů. Podle stupně přiznané podpory pak škola dostává na dítě finance. Školy pak tato podpůrná opatření, jako jsou speciální pomůcky či jiné formy podpory, poskytují dětem, kteří to potřebují. Stupeň podpory se během předškolního období může měnit.

V příloze č. 1 se v tabulkách nachází přehled podpůrných opatření a jejich popis, příklady podpůrných opatření - individuální vzdělávací plán, metody, úprava obsahu a výstupu

vzdělávání, organizace, hodnocení, pedagogická intervence, pomůcky, forma vzdělávání, snížený počet dětí ve třídě, uzpůsobení forem komunikace, personální podpora atd. Podpůrná opatření **1. stupně** realizuje mateřská škola sama bez doporučení školského poradenského zařízení a nevztahuje se na něj normovaná finanční náročnost, tedy peníze, které škola na dítě od státu dostává. Jsou to opatření, která slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání. Těmi je například pomalejší tempo, mírné obtíže s koncentrací a pozorností a s jemnou a hrubou motorikou).

Podpůrná opatření 2.-5. stupně stanovuje speciálně pedagogické centrum nebo pedagogicko-psychologická poradna na základě diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb dítěte. **2. stupeň** je přiznán dítěti, u kterého je vývoj negativně ovlivněn zdravotním stavem, opožděným vývojem, odlišným kulturním prostředím, mírným oslabením zrakových a sluchových funkcí, mírnými řečovými vadami, oslabením dorozumívacích schopností, poruchami autistického spektra s mírnými obtížemi atd.

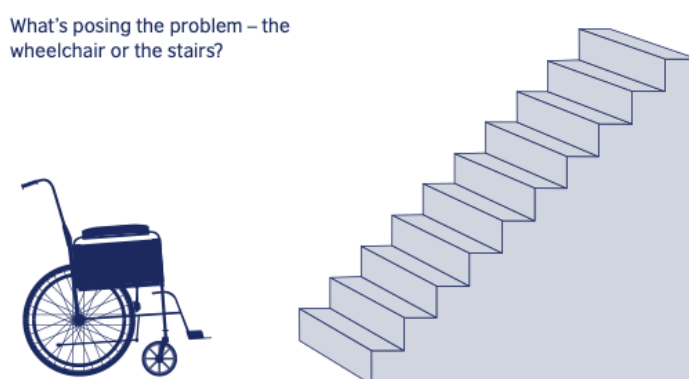
Podpůrná opatření **3. stupně** jsou přiznána dítěti, které pochází z odlišného kulturního prostředí, neznalému vyučovacího jazyka, s poruchami chování, s těžkou poruchou řeči, řečovými vadami těžšího stupně, poruchami autistického stupně, lehkým mentálním postižením a zrakovým a sluchovým postižením.

Podpůrná opatření **4. stupně** jsou určena dětem se závažnými poruchami chování, se středně těžkým až těžkým mentálním postižením, s těžkým zrakovým nebo sluchovým postižením, se závažnými vadami řeči, s poruchou autistického spektra, se závažným tělesným postižením.

Podpůrná opatření **5. stupně** jsou určena dětem s nejtěžším zdravotním postižením. (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

4 Aktéři inkluzivního vzdělávání

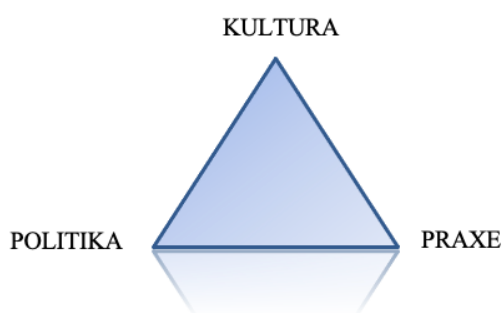
Inkluze je proces, který je ovlivňován ve společnosti a ve vzdělávání mnoha faktory. Dalším termínem, který uvedeme, je pojem **determinanta/determinanty** neboli faktory, činitelé či určující složky inkluzivního vzdělávání, kterým se budeme v práci podrobněji věnovat. Pančocha vysvětluje, že v užším slova smyslu by mohly být determinanty chápány jako činitelé, které nelze změnit a na nichž jsou závislé další proměnné, v našem případě děti s SVP, a poukazuje tím na již překonaný medicínský model (Pančocha, 2008). Medicínský model představuje jeden z nejstarších přístupů k lidem s postižením, který shledává problém v handicapu člověka a handicap je důvodem jeho vyloučení ze společnosti. Na jedince pohlíží jako na pacienty, kteří se mohou vyléčit prostřednictvím odborné lékařské péče, a až poté mohou vstoupit zpátky do společnosti (Svoboda & Zilcher, 2019). Protože byl ale medicínský model postižení již překonán, v sociálním modelu postižení se už nepovažuje společnost za neměnnou, ale za proměnnou, která se musí dynamicky měnit a reagovat na aktuální potřeby dítěte s SVP a přizpůsobit se jim. Pančocha dále popisuje, že přijmutí sociálního modelu postižení jde ruku v ruce s rozvojem inkluzivního vzdělávání a inkluzivní společnosti (Pančocha, 2008). Inkluzivní škola je ta, která bere zodpovědnost za změnu. Sociální model spatřuje bariéry inkluzivního vzdělávání na straně společnosti nikoliv na straně jedince. Obrázek 2 tento model ilustruje a ukazuje, že problémem není vozík, ale bariérový vstup. Tudiž pokud například dítěti s tělesným postižením brání k přístupu do školy schody nebo obecně architektura školy, musí se zřídit rampa, aby byl fyzický přístup takovému dítěti umožněn. Pokud mentální schopnosti dítěte nestačí aktuální nabídce kurikula, potom se musí změnit nebo rozšířit, aby bylo vyhovující.



Z vnějšku je inkluze ovlivňována prostředím a z vnitřku našimi postoji a přesvědčením. Některé z faktorů jsou explicitní a snadno viditelné, kdežto některé mohou být skryté nebo nerozpoznatelné.

Ainscow a Booth popisují, že inkluzivní vzdělávání je ovlivněno třemi doménami. V následujícím schématu jsou graficky znázorněny tři vzájemně propojené oblasti, jimiž jsou kultura, politika a praxe. Ainscow a Booth tvrdí, že tyto tři domény jsou stěžejní pro rozvoj inkluzivní školy a dále se věnují rozvoji inkluze ve školách. Mohou ho ovlivňovat jak pozitivně, tak i negativně, pokud se půjde proti postupům a doporučením, které Ainscow a Booth předkládají v publikaci *Index for inclusion*.

Obrázek 3 – Determinanty inkluzivního vzdělávání, Zdroj dat: Ainscow, Booth, 2002



Mezi domény inkluzivního vzdělávání dle Ainscowa a Booth patří kultura, politika a praxe. Každá ze tří domén je dále členěna na dvě subdomény. V obrázku 3 uvádíme pojem politika. Tento pojem chápeme ve smyslu anglického slova *policy* nikoliv *politics* a znamená to dlouhodobé směřování státu, na kterém se politici shodli, v našem případě v oblasti vzdělávání. Dále jsou to strategie, koncepce a plán. V České republice je to Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením 2021-2025 a v minulosti

Bílá kniha, která je v současné době nahrazena Strategií vzdělávací politiky do roku 2030+. Strategie 2030+ stanovuje směřování rozvoje vzdělávací soustavy České republiky.

Aby bylo inkluzivní vzdělávání funkční, je důležité, aby se na něm podíleli všichni aktéři. Mezi aktéry patří děti s SVP, děti intaktní, pedagogové, ředitelé škol, speciální pedagogové, asistenti, ostatní zaměstnanci školy, rodiče, odborní aktéři (lékaři, psychologové atd.), přátelé a podporovatelé školy, politici, média. Do aktérů inkluzivního vzdělávání spadá i kurikulum dětí s SVP a kurikulum intaktních dětí. Pro inkluzivní vzdělávání je zejména charakteristický vztah mezi pedagogem a dítětem, spolupráce mezi pedagogy a jejich asistenty, součinnost s poradenským zařízením, vzájemně vstřícná spolupráce a komunikace mezi pedagogy a rodiči. Důležití jsou také odborní aktéři, neziskové a odborné organizace a různé formy partnerství (Foist & Svozil, 2016).

Pančocha hovoří o tzv. **sociálních determinantech** inkluzivního vzdělávání, kdy se determinanty týkají celé společnosti. „*Předmětem zájmu je zde celá společnost, společenské instituce jako právo, sociální a vzdělávací systém i společenské instituce jako poradenská zařízení, školy či neziskové organizace a jejich vliv na inkluzivní vzdělávání*“ (Pančocha in Bartoňová, 2008, str. 32.) Pančocha dále determinanty dělí na **makrosociální**, **mikrosociální** a **individuální**, které ovlivňují inkluzivní vzdělávání.

4.1 Děti v inkluzivním vzdělávání

V inkluzivní škole se spolu vzdělávají děti se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a děti intaktní, jimiž v této práci rozumíme jedince bez speciálních vzdělávacích potřeb. I když hovoříme o intaktních dětech jako o celku, který představuje vůči dětem s SVP většinu, z didaktického hlediska je za homogenní celek považovat nelze. Interakce dětí ovlivňuje obě strany. Je důležité, aby se intaktní děti aktivně podílely na komunikaci a kooperaci s dětmi s SVP a účastnily se budování vzájemných partnerských vztahů mezi sebou navzájem (Lechta, 2010).

Kolektiv autorů projektu WELCOME ve svých výstupech hovoří o pozitivní akceptaci odlišností u dětí raného věku. Vysvětluje, že pozitivní proinkluzivní klima se lépe reguluje v mateřské škole než na základní škole z několika důvodů. Jedním z důvodů je skutečnost, že dětem raného věku stačí jednodušší vysvětlení a druhým je, že děti v tomto věku jsou bez předsudků a dodávají: „*Jestliže spolu děti vyrůstají od útlého věku, osvojují si navíc schopnosti potřebné pro život – vzájemné poznávání se, navazování přátelství, jeho udržování, schopnost*

komunikovat, ochotu spolupracovat, vyjadřovat svoje potřeby a emoce i konstruktivně řešit příležitostné konflikty“ (Felcmanová et al., 2019, str. 19).

4.2 Pedagogové v inkluzivním vzdělávání

V rámci bakalářské práce nás zajímají ze všech determinantů sociální determinanty, konkrétně pedagogové. Právě předškolní pedagogové jsou velice důležitými aktéry inkluze. Mohou mít významný vliv na sounáležitost, zapojení a vzdělávání dětí s SVP. Je nasnadě, že pro úspěšné inkluzivní vzdělávání těchto dětí je potřeba, aby byl pedagog vnitřně pro inkluzi nastaven a také aby měl inkluzivní postoje (Kyriazapoulou, Bartolo, Björck-Åkesson, Giné, Bellou et al., 2017).

Pedagogové v mateřských školách pracují s dětmi s SVP tak, že vhodně přizpůsobují naplňování rámcových cílů a záměrů předškolního vzdělávání. Záměry a cíle jsou pro všechny děti stejné, ale úkolem pedagoga je nastavit je dětem s SVP, aby jim vyhovovaly. *„Snahou pedagogů je – stejně jako ve vzdělávání dětí, které speciální vzdělávací potřeby nemají – vytvoření optimálních podmínek k rozvoji osobnosti každého dítěte, k učení i ke komunikaci s ostatními a pomoci mu, aby dosáhlo co největší samostatnosti“ (RVP PV, 2018, str. 35)*

Podle Douglase (2019) by si měli pedagogové uvědomovat, dbát a klást důraz na skutečnost, že existuje zásadní rozdíl mezi rovností, kdy s každým jednájí stejně, a spravedlností, kdy s každým jednájí podle jeho vlastních individuálních potřeb. Inkluzivní učitel musí prokázat dovednost a uvědomit si, jak rozpoznat a odpovědět na různorodé potřeby jakékoliv skupiny dětí.

Ještě než přejdeme k popisu inkluzivních kompetencí, budeme se věnovat stručně osobnostním kvalitám – ctnostem, které by měl mít i inkluzivní pedagog. Těmito ctnostmi neboli morálními hodnotami jsou podle Heluse **pedagogická láska**, kdy je učitel ten, kdo: *„má ve svých žácích zájem, kdo spoluprožívá společně s nimi důležité události jejich vzdělávací cesty a dokáže jim přesvědčivě dát najevo, že mu na nich záleží“ (Helus, 2009, str. 266).* Dále je to **moudrost**, **odvaha**, kterou myslíme *„obhajovat právo dítěte na jeho osobnostní rozvoj a vyžadovat pro něj patřičné podmínky“ (Helus, 2009, str. 270)* a pedagogická **důvěryhodnost**, kdy pedagog dělá vše pro to, aby si k němu dítě vybuodovalo důvěru a zároveň byl pro dítě spolehlivou oporou.

4.2.1 Postoje pedagogů

Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání (Agentura) v mnoha svých výstupech realizovaných projektů na mezinárodní úrovni uvádí, že stěžejním prvkem procesu inkluzivního vzdělávání jsou pozitivní postoje ze strany pedagogů a dalších odborníků. Agentura dokonce

shledává pozitivní postoj ke všem žákům, nejenom k těm se speciálními vzdělávacími potřebami, coby stěžejní facilitátor inkluzivního vzdělávání. Pedagogové by měli přistupovat ke všem dětem pozitivním přístupem a brát jejich diverzitu jako přínosnou a jako zdroj pro své další učení. Pedagogové by ale neměli mít pozitivní postoj nejenom k dětem, ale zároveň ke svým kolegům, se kterými by měli být ochotni spolupracovat, a pozitivní postoj k zavedení nových změn, zájem o sebevzdělávání a získávání nových zkušeností. Právě zkušenosti podle Agentury vedou k vybudování pozitivních postojů a hodnot (Borg, Hunter, Sigurjónsdóttir, D'Alessi, 2011).

4.2.2 Inkluzivní kompetence pedagogů

Pro úspěšné inkluzivní vzdělávání ale nestačí, aby měl pedagog jen kladné inkluzivní postoje. Pedagog musí mít také osobnostní vlastnosti, kompetence a profesní schopnosti. Pedagog v inkluzivním edukačním prostředí pracuje s dětmi, které je každé jiné a pedagog musí přiměřeně reagovat na tuto heterogenní skupinu dětí a jejich různorodé potřeby. Tyto profesní schopnosti nazýváme, jak popisuje Svoboda a Zilcher, jako **inkluzivně-didaktické kompetence pedagoga**. Tyto kompetence se skládají ze znalostí, zkušeností, dovedností a postojů (Svoboda & Zilcher, 2019).

V rámci mezinárodního projektu Vzdělávání učitelů k inkluzi (Teacher Education for Inclusion), který proběhl v roce 2012, se zkoumalo, jaké znalosti, zkušenosti, porozumění, postoje a hodnoty jsou potřebné pro práci v inkluzivním edukačním prostředí za respektování přítomné diverzity mezi dětmi. Jeden z výstupů projektu byl *Profil inkluzivního učitele*, který určil čtyři hodnotové pilíře (*core values* – základní hodnoty) a k nim dvě oblasti kompetencí, které se považují za základ práce každého inkluzivního pedagoga.

- **Respekt k různorodosti dětí** – heterogenita je chápána jako zdroj a přínos pro vzdělávání

Kompetence, které se k této oblasti vztahují:

- Znalost konceptu a principu inkluzivního vzdělávání
- Pozitivní postoj k odlišnostem dětí
- **Podpora všech dětí** – pedagogové mají vysoká očekávání ohledně dosažitelných úspěchů všech dětí

Kompetence, které se k této oblasti vztahují:

- Podpora a podněcování akademických dovedností (není vhodné podněcovat v předškolním věku), praktického, sociálního a emočního učení všech dětí

- Efektivní postupy a přístupy v heterogenním kolektivu dětí
- **Spolupráce** – spolupráce, týmová práce a partnerství jsou základními přístupy pedagoga

Kompetence, které se k této oblasti vztahují:

- Spolupráce s rodiči a rodinami
- Spolupráce s širokým spektrem dalších pedagogických pracovníků
- **Osobní profesní růst** – učitelé přebírají zodpovědnost za jejich celoživotní osobní profesní růst

Kompetence, které se k této oblasti vztahují:

- Schopnost reflektovat
- Počáteční vzdělávání učitelů jako základ pro další odborné vzdělávání a rozvoj (Watkins, 2012).

4.3 Asistent pedagoga

„Asistent žáka s postižením vykonává v rámci inkluzivní edukace „obslužné práce“ pro žáka a funkci jakéhosi „pomocného“ učitele“ (Matuška in Lechta, 2010, str. 121). Asistent pedagoga by měl mít příslušné vzdělání, kdy jeho vědomosti, dovednosti, schopnosti pomáhají k úspěšnému vzdělávání dětí s SVP spolu s dětmi intaktními. V českém vzdělávacím prostředí ale asistenti pedagoga příslušné odborné vzdělání nemají, a tak je důležité je na práci s dětmi s SVP vhodně připravit. Asistenti pedagoga hrají v inkluzivní mateřské škole velkou roli, jelikož bez nich by se nemohly úspěšně vzdělávat děti s vícenásobným postižením, děti s tělesným postižením a děti s NKS.

Ředitelka mateřské školy Hanyš – Holemá pozitivně hodnotí přítomnost asistentů pedagoga v mateřské škole, kteří podle ní pomáhají ke zkvalitňování a fungování společného vzdělávání v heterogenním kolektivu dětí: *„Asistent pedagoga je pro naše učitele a učitelky rovnocenným partnerem, jenž se primárně věnuje dítěti, ke kterému je přidělen, ale ve velké míře svou přítomností a svou pomocí při organizaci fungování celého dětského kolektivu, při organizování prostoru, přípravě didaktických pomůcek atd. umožňuje pedagogům kvalitně a v relativním klidu realizovat vzdělávání v jejich třídách“ (Hanyš – Holemá, 1/2020, str. 15).*

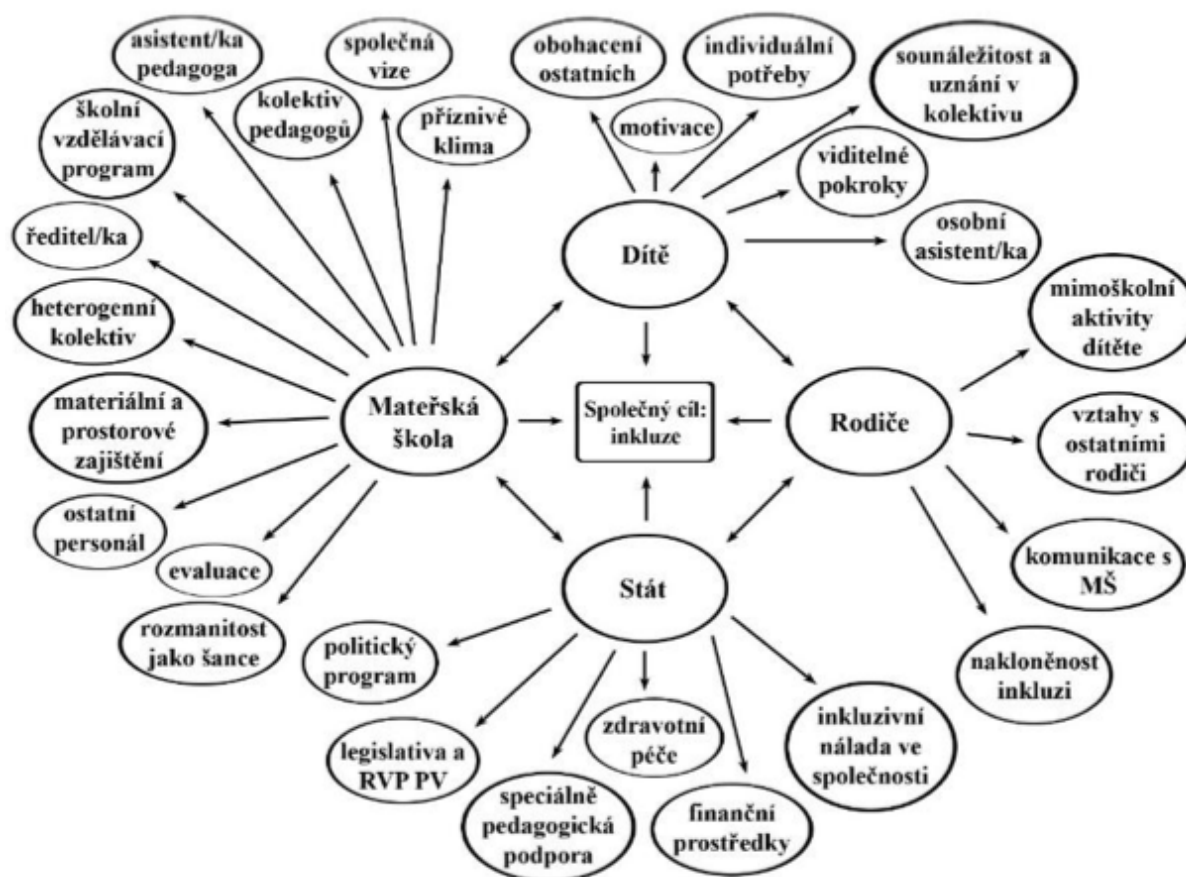
5 Facilitující mechanismy a bariéry inkluzivního vzdělávání

Proces inkluzivního vzdělávání může být ovlivněn mnoha faktory, který tento proces facilitují, tedy facilitátory, či znesnadňují a znamenají pro něj překážky neboli bariéry. V následující kapitole se pokusíme faktory popsat a rozdělit je na ty, které proces pozitivně anebo naopak negativně ovlivňují podle námi prostudované literatury.

5.1 Facilitátory

Aby byl proces inkluzivního předškolního vzdělávání úspěšný, je potřeba vzájemné součinnosti všech aktérů tohoto procesu, jejichž společným cílem je úspěšné začlenění dítěte s SVP do prostředí mateřské školy. V obrázku 4 jsou graficky znázorněny podmínky funkční inkluze v mateřské škole a schéma ukazuje, jak je tento proces provázaný a vzájemně se ovlivňuje.

Obrázek 4 – Aktéři inkluzivní mateřské školy a podmínky úspěšné inkluze, Dostupné z https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/22496/metodika_2.pdf



Pedagog by měl vhodně volit **vzdělávací metody a postupy**, které odpovídají potřebám dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy se současně řídí podpůrnými opatřeními, které dítě má. *Snahou pedagogů je – stejně jako ve vzdělávání dětí, které speciální vzdělávací potřeby nemají – vytvoření optimálních podmínek k rozvoji osobnosti každého dítěte, k učení i ke*

komunikaci s ostatními a pomoci mu, aby dosáhlo co největší samostatnosti (RVP PV, 2018, str. 35). RVP PV mluví o principu **diferenciace** a **individualizace** vzdělávacího obsahu při plánování a organizaci činností, při výběru obsahu, forem a metod vzdělávání. Pedagog a ostatní pedagogičtí pracovníci, kteří se na výchově a vzdělávání předškolního dítěte podílejí, musí zaujímat vysoce **profesionální pedagogické postoje**. Rozvoj osobnosti dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami velice záleží také na **citlivosti** a **přiměřenosti** prostředí, ve kterém je. Musí to být **prostředí**, které je respektující, přijímající, přátelské a kde panuje celkově pozitivní atmosféra. Úspěšné inkluzivní vzdělávání dále záleží na spolupráci mezi aktéry, kteří se na něm podílejí. Pedagog musí pracovat na vzájemném vstřícném vztahu se zákonnými zástupci dětí, úzce s nimi spolupracovat a **komunikovat**. Mateřská škola musí také spolupracovat s **odborníky** a se **školním poradenským zařízením**, jimiž jsou speciálněpedagogická centra a pedagogicko – psychologické poradny. RVP PV hovoří dále o **přítomnosti asistenta** pedagoga podle stupně přiznaného podpůrného opatření, o **snížení počtu dětí** na třídě a o využití stanovených **podpůrných opatření** (RVP PV, 2018).

Slowík dodává, že k úspěšné inkluzi také kromě vstřícného klimatu, hraje roli, jestli je mateřská škola vhodně architektonicky řešená. Dodává, že kromě postojů ke vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami jsou důležité i inkluzivní **kompetence** pedagoga. Dále zmiňuje spolupráci se školským poradenským zařízením a s rodinou, **akceptaci** dítěte s SVP učiteli, dětmi a jejich rodiči, míru a kvalitu speciální podpory. Ne jenom pohled aktérů, kteří jsou v mateřské škole, ale také **pozitivní pohled komunity** a okolí na inkluzi dětí s SVP do mateřské školy, hraje významnou roli (Slowík, 2016).

Mazánková popisuje, že „*vzájemná spolupráce všech zúčastněných osob je nejdůležitějším předpokladem zdárné integrace dítěte s postižením*“ (Mazánková, 2018, str. 66). Mluví o tom, jak pro úspěšné a funkční začlenění dítěte s SVP hraje velkou roli úzká a **kvalitní spolupráce** s rodiči, kteří jsou, dle Mazánkové, spolu s dítětem nejdůležitějším článkem celého procesu inkluze. Doporučuje pedagogům, aby záměrně pracovali na dobré **komunikaci** s rodiči, která je nutnou podmínkou úspěšné spolupráce. „*Mnoho rodičů vzájemnou spolupráci hodnotí slovy, že poprvé v životě mají pocit, že na výchovu svého dítěte nejsou úplně sami*“ (Mazánková, 2018, str. 63). Dále se Mazánková věnuje i spolupráci mezi asistentem pedagoga a pedagogem. Tato vzájemná spolupráce také velice ovlivňuje úspěšné začlenění dítěte s SVP. Proto by měl být jejich vztah založen na partnerství a vzájemném respektu.

Hájková a Strnadová upozorňují na skutečnost, že proces inkluze je funkční, pokud škola sdílí myšlenku, že lidské **různorodost je normální** a pokud je škola motivovaná a vnitřně rozhodnutá k vlastnímu rozvoji jako učící se organizace (Hájková & Strnadová, 2010).

5.2 Bariéry

Inkluze v praxi nemusí být vždy úspěšná a funkční tak, jak by si pedagogové představovali. Překážky, které se na cestě k úspěšnému procesu inkluze objevují, jsou přirozené a potýkají se s nimi všechny vzdělávací systémy.

Mezi časté důvody nefunkční inkluze ve škole může být **nedostatečné povědomí a nízká informovanost** o principech inkluze, kdy ti, co jsou zapojeni do školní praxe mají o této problematice málo informací (Hájková & Strnadová, 2010).

Další bariérou, která může znesnadňovat tento proces, je **nedostatečná** interakce, komunikace a **spolupráce** mezi pedagogy a rodiči dětí s SVP. Vztah mezi školou a rodičem není založen na partnerství a respektu. Přitom aktivní zapojení rodičů do inkluzivního vzdělávání jejich dítěte je základem úspěchu. Bartošová a Šafránková uvádějí, že nefunkční komunikace mezi rodiči a pedagogy může mít negativní vliv i na dítě s SVP. „*Čím víc je dítě mladší, tím víc je spojeno se svojí rodinou a ta na něj má zásadní vliv. Nepodaří – li se navázat vzájemně respektující vztah mezi pedagogy a zákonnými zástupci, dítě tento konflikt vnímá a je nejisté a zmatené*“ (Bartošová, Šafránková in Morávková, 2020, str.21).

Jak jsme popisovali výše, pedagogové hrají významnou roli v procesu inkluzivního vzdělávání. Většinou jsou to právě oni, kvůli kterým je inkluze ve školách nerealizovatelná. A to z důvodu **negativních postojů** vůči inkluzi. Inkluze může také selhat kvůli jeho **nedostatečným kompetencím a osobnostním kvalitám**. Kromě výše uvedených inkluzivně – didaktických kompetencí pedagoga, které jsou potřeba pro úspěšnou inkluzi, je třeba, aby pedagog překonal svůj **rutinní praktikismus**. Ten se často projevuje jako závislost a odkázanost na „recepty“, jak to či ono v práci s dětmi dělat či přebírání tradičních vzorců považovaných za samozřejmost. „*Rutinní praktikismus charakterizuje nejnižší úroveň „dělání“ učitelství, je brzdou jeho vývoji a diskvalifikuje ho před ostatními akademickými odborníky jako něco, co nevyžaduje žádné vyšší vzdělání právě kvůli své rutinní a zvykové podobě*“ (Helus, 2009, str. 264). Rutinní a prakticistní učitelství není podle Heluse tvůrčí, samostatné, a proto stagnuje. Takové učitelství s sebou nenese otevřenost jakékoliv změně, a tudíž ani inkluzi. Takový pedagog vychází ze svých zvyků a tradic a těžko od něj můžeme čekat, že nebude vidět v odlišnostech mezi dětmi překážku při své práci. Takový pedagog si stěží uvědomuje, že ne na všechny děti může klást

stejné požadavky a že ne na všechny může aplikovat stejné metody a postupy. Různorodé vlastnosti dětského kolektivu mohou tudíž u takových pedagogů vyvolávat obavy a odmítnutí, protože na různorodost nejsou zvyklí (Helus, 2009).

Další negativním vlivem může být **nízký počet asistentů pedagogů**, zejména těch kvalifikovaných, **nedostatek speciálních pedagogů**, **vysoký počet dětí ve třídách**, znemožňující individualizovanou práci, **nevhodně architektonicky** řešená škola, která neumožňuje například bezbariérový přístup, **nedostatek finančních prostředků** či **materiálního vybavení** (Morvayová, Svoboda, Říčan, Valášková & Zilcher, 2015).

6 Inkluzivní mateřská škola

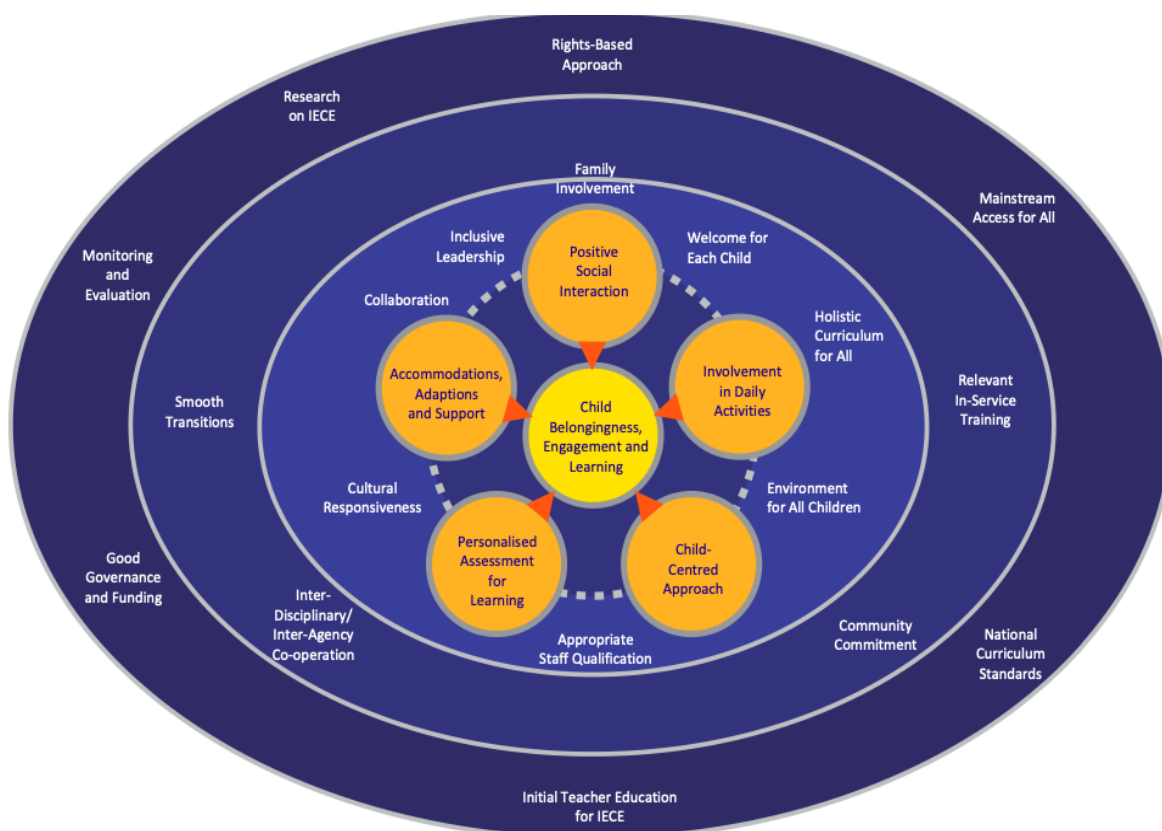
Agentura realizovala projekt, kde analyzovala hlavní charakteristiky kvalitního inkluzivního předškolního vzdělávání. Výsledky projektu říkají, že zajištění kvalitního předškolního vzdělávání všem dětem znamená, aby děti do mateřské školy nejenom docházely, ale aby se aktivně zapojovaly do dění v ní. Účast dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v předškolním zařízení v praxi vypadá, že dítě participuje na každodenních sociálních a vzdělávacích aktivitách dle potřeby s potřebnou podporou. Zásadou inkluzivního předškolního zařízení je věnovat se individuálně pokrokům každého dítěte. K efektivnímu zapojení dětí, které mají nějaké speciální potřeby, je potřeba pozitivní atmosféra školy, kde je každé dítě vítané a oceňované. V takovém vřelém společenství dítě navazuje vztahy s vrstevníky, zaměstnanci školy a je jim umožněno, aby:

- Uplatňovaly své silné stránky,
- Uplatňovaly možnost volby, zejména při hře,
- Uplatňovaly svou zvědavost, samostatnost, soběstačnost,
- Vyjádřily svoje zájmy a cíle a podle toho se zapojovaly do řešení problémů,
- Byly motivovány se zapojit do aktivit společně se svými vrstevníky, se kterými jsou vzájemně v interakci.

Agentura popisuje mateřskou školu jako místo, které je otevřené všem dětem a kde dochází k jejich učení. V rámci svých výzkumů věnuje pozornost strukturálním faktorům, které ovlivňují zkušenosti dětí v mateřské škole. Dle Agentury to jsou:

- Celkově přijímající prostředí
- Inkluzivní sociální prostředí
- Přístup a postoje orientované na dítě
- Fyzické prostředí zaměřené na dítě
- Materiály, pomůcky, hračky pro všechny děti
- Příležitosti ke komunikaci pro všechny
- Inkluzivní prostředí pro výuku a vzdělávání
- Přátelský přístup k rodině

Obrázek 5 – Model ekosystému inkluzivního předškolního vzdělávání, Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/IECE_Synthesis_Report_2017.pdf#page=39



Ekosystém tvoří vzájemně propojené systémy, které na sebe vzájemně působí a ovlivňují se. V následující části představíme tento ekosystém v podmínkách inkluzivního předškolního vzdělávání. Popíšeme jednotlivé vrstvy, které se skládají z jednotlivých determinantů. Bude představen model ekosystému pro inkluzivní předškolní vzdělávání, který byl vytvořen Agenturou pro potřeby představení kvalitního inkluzivního předškolního vzdělávání.

V centru modelu, v **mikrosystému**, a zároveň v centru snažení celého konceptu inkluzivní mateřské školy stojí dítě samotné. Toto dítě je začleněno do mateřské školy a zapojuje se do denních aktivit spolu se svými vrstevníky, přičemž se dítě cítí společenstvím, které ho obklopuje, přijímáno a akceptováno. Střed tohoto modelu tedy představuje dle Agentury tři hlavní **výstupy/výsledky** inkluzivního předškolního vzdělávání, a to **pocit sounáležitosti, participace a učení** se dítěte.

Tyto výsledky jsou ovlivněny **procesy**, které vytvářejí **mezosystém**. Těmito procesy jsou zapojení dítěte do každodenních aktivit, pozitivní sociální interakce a adaptace dítěte. Dále je to individuální přístup ze strany pedagogů, individuální hodnocení a určité úpravy a podpora, která je dítěti potřeba poskytnout. Do mezosystému patří i procesy, které jsou zase ovlivňovány

podpůrnými strukturami fyzického, sociálního, kulturního a vzdělávacího charakteru **mateřské školy**. Do těchto struktur spadá kvalifikace pedagogů, přijímající prostředí pro všechny děti, vhodné architektonické řešení mateřské školy, které bude přístupné všem, aktivní spolupráce s rodinou a zapojení rodiny do chodu mateřské školy, inkluzivní vedení (ředitel/ka), kulturní vnímavost, součinnost všech atd.

Další dimenzí, **exosystémem**, který ovlivňuje kvalitní inkluzivní předškolní vzdělávání jsou **podpůrné struktury v rámci místní komunity**. Do té spadají komunitní opatření v okolí mateřské školy.

Poslední složkou, **makrosystémem**, jsou podpůrné struktury na **regionální/národní úrovni**, které mají také velký vliv na to, co se v mateřské škole děje a ovlivňují účast dětí s SVP. Do této úrovně patří národní politiky, strategie, plány podporující inkluzi a také výzkumy, monitorinky a hodnocení (Kyriazopoulou, Bartolo, Björck – Åkesson, Giné and Flora Bellour, 2017).

6.1 Charakteristika inkluzivní mateřské školy

Výchovně vzdělávací proces v mateřské škole vychází z osobnostně orientovaného modelu. Mateřská škola staví na principu respektování individuálních potřeb dětí v podmínkách skupiny, zaměřuje se na maximální rozvoj dítěte. Pedagog je rovnocenným partnerem dítěti. Tento model zapadá do myšlenek inkluze a oba tyto koncepty jsou východiskem pro začlenění dítěte s SVP do běžné mateřské školy. Do mateřských škol bývají začleňovány děti s tělesným postižením, s mentálním postižením, s poruchami pozornosti a vnímání, s narušenou komunikační schopností, se souběžným postižením více vadami a s poruchou autistického spektra (Vítková in Lechta, 2010).

Každé dítě s SVP je jiné, má své individuální vzdělávací možnosti a individuální potřeby a odlišuje se tím od jiných dětí s SVP. S tímto faktem je třeba pracovat a uzpůsobit tomu vzdělávací proces v mateřské škole. Cílem procesu v mateřské škole je maximální možné **zapojení dítěte a co největší využití jeho vzdělávacího potenciálu** s ohledem na jeho individuální možnosti a potřeby. Pedagog při své práci zahrnuje do vzdělávacích strategií podpůrná opatření. Jak už jsme zmiňovali výše, podpůrná opatření prvního stupně jsou plně v kompetenci mateřské školy. Druhý až pátý stupeň stanovuje školské poradenské zařízení za projednání se školou a zákonným zástupcem dítěte (RVP PV, 2018).

Kolektiv autorů projektu WELCOME, který si klade za cíl poskytnout všem dětem dobrý start prostřednictvím kvalitního předškolního vzdělávání, se ve své publikaci mimo jiné věnuje

individualizaci vzdělávání. Vysvětluje, jak pedagogové mateřských škol mají individualizaci chápat. Ve většině případů se nejedná o trvalou individuální podporu jednotlivců, která je v praxi obtížně realizovatelná (Felcmanová et al., 2019). *„Jedná se spíše o promyšlenou diferenciaci cílů vzdělávání pro různé děti, jež vychází z maxima jejich možného rozvoje. Využívají k tomu metody, které jsou výzkumem prokázány za skutečně efektivní. Zároveň je třeba mít dobrou znalost individuálních vzdělávacích potřeb dětí a jim přizpůsobovat výběr metod a forem práce“* (Felcmanová et al., 2019, str. 16).

Inkluzivní mateřská škola je taková, kterou tvoří heterogenní kolektiv dětí, které se od sebe liší rozmanitými schopnostmi, dovednostmi, zájmy, kulturním a rodinným prostředím, handicapu apod. (Helus, 2007). *„Inkluzivní škola organizuje výuku a soužití žáků ve třídě tak, aby nejen všechny děti co nejlépe prospívaly, ale také aby se každý svou jedinečností podílel na pozitivním klimatu sounáležitosti“* (Helus, 2007, str. 218). Cílem inkluzivní školy je tvorba klimatu, kde jsou všichni vítáni a tolerováni a kde dochází k vzájemnému obohacování všech stran právě tím, že každý je jiný.

7 Mateřská škola a dítě se speciálními vzdělávacími potřebami

V následující kapitole se budeme věnovat charakteristice vývoje dítěte předškolního věku. Popíšeme jeho motorický, kognitivní, sociální a emoční vývoj. Následně nastíníme problematiku dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné mateřské škole a popíšeme význam a přínosy předškolního vzdělávání pro takové dítě.

7.1 Charakteristika vývoje intaktního dítěte předškolního věku

Předškolní období trvá přibližně od 3 let do 6. Toto období není omezeno věkově, ale spíše sociální vyspělostí. V tomto období totiž dítě zažívá dva důležité milníky – vstup do mateřské školy a začátek docházky do základní školy. Proto toto období může být prodlouženo o jeden, eventuálně více let. Předškolní věk je charakteristický významnými změnami v biologických a psychických oblastech dítěte. Dítě v předškolním období postupně uvolňuje vázanost na rodinu a postupně se osamostatňuje.

7.1.1 Motorický vývoj

Dítě předškolního věku se věnuje pohybovým aktivitám a zkvalitňuje se komplexní koordinace pohybu. Dítě je neustále v pohybu a je plné energie. Díky rozvoji koordinace se děti mohou věnovat základům sportů jako je plavání, jízda na kole, lyžování. Kolem 6 roku dochází k osifikaci zápěstních kůstek, která umožňuje lepší koordinaci jemné motoriky. Jemná motorika souvisí i s rozvojem kresby. Dítě zprvu kolem dvou let čárá po papíře, poté dokáže napodobit základní tvary a malovat lidskou postavu (Mertin & Gillernová, 2009).

„Hlavním prostředkem učení jsou herní aktivity, proto je předškolní období označováno za zlatý věk dětské hry“ (Thorová, 2015, str. 382). Thorová doplňuje, že děti se rády věnují kresbě, výtvarným činnostem a že obecně rády tvoří. Toto předškolní období také nazývá jako zlatý věk dětské kresby (Thorová, 2015).

7.1.2 Vývoj poznávacích procesů

Dítě je v tomto období zaměřeno na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. Piaget označil myšlení dítěte jako **názorné, intuitivní a prelogické**. To znamená, že ještě logicky neusuzuje a pracuje jen s tím, co vnímá a vidí. Myšlení dítěte je možné definovat jako **egocentrické**, kdy je dítě středem svých vlastních představ a myšlení. Drží se svých vlastních subjektivních preferencí, a tak u něho dochází k nepřesnostem v poznávání a ke zkreslení reality. Jen obtížně dokáže přijmout pohled jiné osoby. Dítě také žije v přítomnosti, tzv. **prezentismus**, nerozlišuje a nechápe časové vztahy, co bylo v minulosti nebo co bude v budoucnosti. Dalším typickým

znakem dětského myšlení je **magičnost**, kdy předškolní dítě nerozděluje skutečnost od fantazie a do skutečnosti vstupují nadpřirozené postavy, předměty ožívají atd., a **fenomenismus**, kdy je svět pro něj takový, jak vypadá. V předškolním věku dítě mnohému nerozumí. Vykládá, vysvětluje a přizpůsobuje si realitu pro své potřeby tak, aby ji dokázalo pochopit a rozumět jí. K tomu mu pomáhá fantazijní výklad skutečnosti, kterým se pak lépe orientuje v realitě. Proto v dětském světě ožívají neživé věci, zvířata mají lidské vlastnosti. Takovým znakům předškolního dítěte říkáme **animismus**, **antropomorfismus**. Takové fantazijní pohlížení na svět má pro něj harmonizující účinek a vyrovnává jeho citovou a rozumovou složku (Piaget, 1970; Vágnerová, 2005).

V předškolním období se významně rozvíjí řečové dovednosti, kdy dochází k výraznému rozvoji slovní zásoby, k osvojování gramatiky – časování, skloňování, stupňování. Dítě zprvu mluví ve větách jednoduchých. Od čtyř let začíná používat i rozvinutější a bohatší věty, i co se rozsahu týče. Spolu s komunikativní složkou řeči, kdy řeč sehrává dorozumívací roli, se bohatě rozvíjí řeč kognitivní, expresivní a regulační (Mertin & Gillernová, 2009). I přes značný rozvoj řeči, se u mladších předškoláků mohou stále objevovat agramatismy a nepřesnosti a gramatická pravidla děti užívají nepružně. Před nástupem do školy je řeč už dobře srozumitelná, bez nápadné neschopnosti časovat, skloňovat, tvořit správné mluvnické tvary a řadit slova správně do vět (Thorová, 2015).

7.1.3 Sociální a emoční vývoj

V předškolním období, zejména při vstupu do mateřské školy, probíhá značná **socializace** dítěte a jeho postupné osamostatňování od rodičů. Samotný vstup do mateřské školy je jedním z důležitých milníků v jeho životě. Z hlediska sociálního vývoje je obecně pro každé dítě důležité, aby mělo možnost být zapojeno do skupiny vrstevníků a fungovat v takovém kolektivu. V dětském kolektivu se dítě učí **prosadit, pomáhat druhým, učí se komunikačním dovednostem a spolupráci, navazuje nové vztahy a přejímá nové sociální role**. Zároveň přijímá dospělé jako **nové authority**, učí se **sociálním normám** pro danou společnost a **rozvíjí prosociální chování** (Thorová, 2015). Gillernová a Mertin doplňují, že se mezi vrstevníky děti učí „*mít pochopení pro druhého (příkladně utěšovat plačícím). Dítě je již schopno pomáhat slabším, vést druhé, podřídit se zájmu ostatních, řešit konflikt kompromisem, ale též vážně soupeřit*“ (Mertin & Gillernová, 2009, str. 18).

V předškolním věku dochází rozvojem poznávacích procesů k rozvoji **sebepojetí**. Děti o sobě začínají uvažovat jako o subjektu, který je jedinečný a který se odlišuje od ostatních. Dítě tak rozvíjí i vlastní identitu, kterou získává sociálními rolemi. Vágnerová říká, že „*Součástí dětské*

identity jsou i různé sociální role, jednou z nich je chlapecká a dívčí role“ (Vágnerová, 2000, str.132).

7.2 Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami

Dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která potřebuje při vzdělávacím procesu poskytnout podpurná opatření, které ji umožní naplnit své vzdělávací potřeby. Děti s SVP mají nárok na bezplatné opatření, které realizuje škola, v našem případě mateřská (§ 16 zákona č. 561/2004 Sb.).

7.2.1 Důležitost inkluze pro děti s SVP

Začlenění dítěte s postižením do mateřské školy běžného typu má pro něj velký význam. Znamená to pro něj první šanci, kdy se může odpoutat od matky. Mazánková vysvětluje, že přijde doba, kdy dítě s postižením začne mít potřebu, tak jako každé jiné dítě, navazovat přátelství a začne se zajímat o své vrstevníky. Právě mateřská škola je místem, kde k takové interakci s dětmi může přijít. Mateřská škola je pro dítě s SVP velice důležitá, protože v ní dochází k **socializaci** dítěte. Dítě se v mateřské škole učí žít ve společnosti, kde existují pravidla a řád, učí se sociálnímu chování a navazuje nové sociální vztahy. Dítě v kolektivu přebírá i nové sociální role a učí se přijímat nové autority – pedagogy. *„Ze styku s dětmi čerpá zcela nové zážitky, učí se prosadit ve skupině dětí i v celém třídním kolektivu. Dítě je zde zcela přirozeně motivováno kolektivem zdravých dětí a v touze vyrovnat se jim si snáze osvojuje nové dovednosti“*. Mazánková dále doplňuje, že díky inkluzivnímu přístupu má *„dítě možnost získat vzdělání odpovídající svým schopnostem“* (Mazánková, 2018, str. 60).

Helus popisuje, že socializace dítěte mají velký vliv na utváření osobnosti, charakteru dítěte, jeho sebepojetí a seberealizaci. Pedagog se má podle něj orientovat v problematice socializace osobnosti a zajišťovat edukaci jako komplexní začleňování do společnosti a uplatnění v ní. *„Socializace je socializace osobnosti, čímž myslíme to, že zásadním způsobem ovlivňuje určité oblasti psychiky a chování jedince, ale promítá se i do jeho tělesnosti; působí na utváření jeho vlastností i směřování jeho cesty; ovlivňuje utváření jeho individuálního svérázu a tento svéráz propojuje s tím, co je společné lidem, k nimž přináleží; rozhodujícím způsobem ovlivňuje jeho sebepojetí a seberealizaci“* (Helus, 2007, str. 71). Z této definice je zřejmé, jak moc je důležitá účast dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami na výchovně vzdělávacím procesu v mateřské škole.

8 Empirická část

Jak už bylo výše zmíněno, v rámci výzkumné části naší bakalářské práce se věnujeme pedagogům v mateřských školách. Na začátku výzkumné části bakalářské práce bude popsán cíl výzkumného šetření a formulovány jednotlivé výzkumné otázky.

8.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky

Aktéry procesu inkluzivního vzdělávání, kteří hrají klíčovou roli, jsou pedagogové. V naší výzkumné části bakalářské práce se na pedagogy zaměřujeme a zkoumáme determinanty inkluzivního vzdělávání jejich prizmatem, jak jim rozumí a jak je vnímají. **Cílem bakalářské práce je rozpoznat facilitátory a bariéry společného vzdělávání v mateřské škole tak, jak je vnímají pedagogové.**

Na základě stanoveného cíle jsme formulovali tři **výzkumné otázky**:

VO1: Jak pedagogové vnímají začleňování dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do mateřské školy?

VO2: Co podle pedagogů tento proces začleňování facilituje?

VO3: Co pedagogové považují za ztěžující proces začleňování?

8.2 Metodologie výzkumu

Výběru vhodné výzkumné metody předchází definice výzkumného problému a výzkumných otázek. Až poté, co si výzkumný problém definujeme, můžeme přistoupit k rozhodnutí o způsobu, jak k výzkumu budeme přistupovat. Výzkumná metoda totiž určuje, jakou podobu budou mít výsledná zjištění (Švaříček, Šed'ová, 2007). Předmětnou edukační realitu zkoumáme podrobně a do hloubky na malém vzorku respondentů. To nám umožňuje **kvalitativní metodologie** a konkrétně rozhovory, které jsme pro náš výzkum zvolili (Hendl, 2005).

8.2.1 Etické zásady

Při výzkumných šetřeních badatelé přistupují k problematice **etických otázek výzkumu**. Respondenti tak byli srozuměni s tím, že budou přepsané rozhovory anonymní a žádná data s ním související se nikde nebudou zveřejňovat. Proto jsme přepsané rozhovory zbavili osobních údajů a pro respondenty jsme použili označení U1 – U6. Poučený souhlas, který v pedagogické výzkumné praxi znamená, že respondenti se svou dobrovolnou účastí souhlasí, jsme zdokumentovali v nahrávce na diktafon. Zároveň jsme respondenty informovali o

předpokládaném času, který nám rozhovor zabere, jak bude probíhat a také o tématu výzkumu (Švaříček, Šed'ová, 2007).

8.2.2 Metoda sběru dat

Pro sběr dat jsme zvolili metodu kvalitativního rozhovoru, **konkrétně strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami**, který se skládá z předem připravených otázek, na které respondenti odpovídají. Při samotném výběru jsme si uvědomili, jak uvádí Hendl, že vedení kvalitativního rozhovoru „*vyžaduje dovednost, citlivost, koncentraci, interpersonální porozumění a disciplínu*“ (Hendl, 2005, str. 166). Hendl popisuje, že bychom neměli zapomínat klást pozornost na začátek a konec rozhovoru. „*Na začátku dotazování je nutné prolomit případné psychické bariéry a zajistit souhlas se záznamem...Právě na konci rozhovoru nebo při loučení můžeme ještě získat důležité informace*“ (Hendl, 2005, str. 167).

8.2.3 Vstup do terénu

Zkoumaný vzorek v kvalitativním výzkumu vychází z definovaného výzkumného problému a výzkumných otázek (Švaříček, Šed'ová, 2007). V našem případě jsme jako vzorek zvolili pedagogy z mateřských škol, kteří mají zkušenosti se začleňováním dětí s SVP a takové děti inkludují. Při řešení otázky, kde sehnat případy do vzorku, jsme použili **metodu sněhové koule**. Dostali jsme doporučení na jednotlivé vzorky, od kterých jsme se na základě žádosti o kontakt, dostali k dalším. Celkem jsme tedy získali šest respondentů, se kterými jsme provedli rozhovor, který trval průměrně dvacet minut. S respondenty jsme v předem domluveném termínu realizovali rozhovory přímo v mateřských školách. Švaříček a Šed'ová popisují: „*...kvalitativní výzkum je naturalistický. To znamená, že se do značné míry odehrává v prostředí, v němž se zkoumané fenomény reálně vyskytují*“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 76). Rozhovory se odehrály ve třech mateřských školách a v každé ze třech mateřských škol proběhly se dvěma pedagožkami. Dvě ze tří mateřských škol byly fakultní.

8.2.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Tabulka 1 obsahuje metadata o respondentech. Všemi respondenty byly ženy. Celkem se rozhovorů zúčastnilo šest respondentek. Věk pedagožek se pohyboval od dvaceti osmi do šedesáti pěti let. Absolvované vzdělání bylo mezi střední pedagogickou školou a vysokoškolským magisterským vzděláním a nejvyšší dosažené vzdělání bylo doktorské (viz tabulka). Absolvovaný kurz, který by souvisel s dětmi s SVP, měly dvě pedagožky, konkrétně od organizace Meta, o.p.s., která se zaměřuje na děti s OMJ. Projekt, který U1 a U2 uváděli jako absolvovaný kurz, trval dva roky a jeho cílem bylo vytvoření online platformy pro

vzdělávání učitelek mateřské školy. Mateřská škola byla do projektu zapojena jako partnerská organizace, která se spolupodílela na vytváření online platformy. Tu i pilotně zkoušela a následně dávala zpětnou vazbu.

Následuje stručná charakteristika zkoumaného vzorku, která se zaměřuje na studium, věk, praxi, zkušenosti se začleňováním dětí s SVP a na kurzy, které pedagogové absolvovali.

Tabulka 1 Charakteristika výzkumného vzorku

| Respondent | Nejvyšší dosažené vzdělání | Věk | Praxe | Zkušenosti za dobu praxe – přibližný počet dětí s SVP, diagnózy | Absolvované kurzy |
|-------------------|-----------------------------------|------------|--------------|---|---|
| U1 | Magisterské | 65 let | 47 let | 20 dětí; Aspergerův syndrom, vysokofunkční a nízkofunkční autisté, děti z Jedličkova ústavu, dítě s cukrovkou, ADHD, většinou kombinovaný, Downův syndrom, nejvíce PAS a kombi vadami | Participace na dvouletém evropském projektu zaměřeném na inkluzi dětí s PAS |
| U2 | Magisterské | 46 let | 10 let | 15–20 dětí; vývojová dysfázie, autismus, nerovnoměrný vývoj, kombi, ADHD, porucha pozornosti | Participace na dvouletém evropském projektu zaměřeném na inkluzi dětí s PAS |
| U3 | Doktorské | 50 let | Přes 20 let | 20 dětí ve třídě a celkově ve školce tak 50/60 dětí; | Ne |
| U4 | Magisterské | 28 let | Půl roku | 4 děti; vývojová dysfázie | Ne |
| U5 | Magisterské | 47 let | 10 let | 20 dětí; OMJ, PAS, vývojová dysfázie, Aspergerův syndrom | Jednodenní od Meta o.p.s.– děti s OMJ |
| U6 | Střední pedagogická škola | 40 let | 22 let | 20 dětí; PAS různá forma, OMJ, ADHD, hyperaktivita, dyspraxie, dyslexie, V současné době: vývojová dysfázie, Aspergerův syndrom, ADHD, OMJ | Jednodenní od Meta o.p.s. – děti s OMJ |

8.3 Analýza rozhovorů

Nahrávky rozhovoru z diktafonu jsme přepsali doslovnou transkripcí do písemné podoby a data byla nejprve podrobena redukci. Text jsme několikrát pozorně prošli tak, abychom dobře porozuměli jednotlivým sdělením. Následně při dalším čtení jsme přistoupili k analýze všech rozhovorů prostřednictvím otevřeného kódování. *„Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu výzkumník dále pracuje“* (Švaříček, Šed'ová, 2007). V dalším kroku jsme se ale drželi na úrovni jednotlivých případů, rozhovorů, a vzájemně podobné kódy seskupovali do témat podle podobnosti nebo shodnosti. Poté jsme přešli k hledání spojitosti mezi tématy jednotlivých případů. Taková kódovací technika, kterou jsme použili za účelem analýzy dat, se nazývá tematické kódování. V literatuře se používá pojem kategorie, my používáme synonymum k tomuto pojmu, a to téma.

Technikou kódování vznikla tato témata:

- Inkluze jako přínos
- Klima mateřské školy
- Úspěch
- Selhání
- Co funguje
- Doporučení ke zlepšení a inovacím

Jednotlivé kategorie obsahují následující výčet kódů:

Tabulka 2 Výčet kategorií a kódů

| Kategorie | Kódy | |
|--|---|--|
| Inkluze jako přínos | Přínos a obohacení, rozvoj dětí s SVP, sociální vybavenost intaktních dětí | |
| Klima mateřské školy | Pozitivní vztahy, vstřícný přístup | |
| Úspěch | Faktory na straně pedagogů: | Inkluzivní postoje, spolupráce a komunikace, přítomnost asistenta, kvalifikace |
| | Faktory na straně MŠ: | Vybavení, prostory |
| Selhání | Postoj, personální podmínky, předsudky, těžká forma postižení, rodiče a neochota spolupráce, rutina a konzervatismus, diagnostika a přiznání podpůrných opatření, finance, architektonické řešení | |
| Co funguje – tipy z praxe | Individuální přístup, Funkční strategie a metody | |
| Doporučení ke zlepšení a inovacím | Náměty ke změně | |

Následuje charakteristika jednotlivých kategorií a kódů, které jsou v nich obsaženy. Součástí jsou přímé citace z rozhovorů s učitelkami. Jednotliví respondenti jsou pojmenovány jako U1 – U6.

8.3.1 Inkluze jako přínos

V této části se budeme zabývat pohledem učitelek na inkluzi v mateřské škole. Jak z názvu kategorie vyplývá, inkluzi považují jako přínosnou a obohacující. Začlenění dítěte s SVP do prostředí mateřské školy dle nich rozvíjí jak dítě samotné, tak děti kolektiv dětí intaktních.

Přínos a obohacení

Učitelky mateřských škol se shodly na tom, že inkluzi vnímají jako užitečnou a přínosnou. Domnívají se, je potřeba, aby byly děti s SVP začleněny do kolektivu svých vrstevníků. U2 hodnotí inkluzi jako obohacující: *„Vnímám to jednoznačně jako přínosné. Jak pro děti s SVP, tak pro děti neurotypické. Nezastírám, že to není vůbec snadné, ale pakliže se podaří dítě začlenit, tak je to oboustranně přínosné“*. U3 vnímá inkluzi jako přirozenou součást heterogenní společnosti: *„je to absolutní přirozenost a vlastně jako věc, jak by to mělo být“*.

Rozvoj dětí s SVP

Respondentky opakovaně uváděly, že z jejich strany mohou mluvit o povedené inkluzi, protože pozorují obrovský posun u dětí s SVP za dobu docházky do mateřské školy. Podle jejich výpovědí je dítě schopné se vzdělávat a dosáhnout svých schopností a dovedností v rozsahu jeho individuálních možností a také dochází k jeho socializaci. U2 hovořila o tom, že měli v mateřské škole chlapce s PAS, který se dokonce zúčastnil školky v přírodě. Do té doby nebyl nikde bez rodičů na tři dny. Chlapec jezdil s mateřskou školou také na všechny výlety a denně byl v mateřské škole na pět hodin, což představovalo obrovskou úlevu pro rodiče. Takové úspěchy byly nesrovnatelné s tím, jaké zkušenosti měli rodiče se základní školou, kdy chlapec nastoupil do povinné školní docházky. Od rodičů se učitelky následně dozvěděly, že se základní škola nedokázala přizpůsobit potřebám dítěte a veškerý progres chlapce, který se ve školce podařil, byl rázem pryč. U2 dodává: *„Ti rodiče, protože u nás zažili vstřícný a přijímající přístup, tak najednou odmítali přijímat to, jak se ta škola chová. Najednou ta rodina si řekla, že tohle přece nemusí snášet a hledali jinou školu“*. U6 říká, že rozvoj dětí s SVP je rychlejší, pokud je inkludované do mateřské školy, *„je potřeba, aby byly děti s SVP v inkluzi mezi normálním kolektivem, protože se učí potažmo od normálních dětí. Ten postup je rychlejší pro ty děti.“*

Sociální vybavenost intaktních dětí

Učitelky opakovaně uváděly, že společné vzdělávání je velká příležitost k rozvoji sociálních dovedností intaktních dětí. Z rozhovorů vyplynulo, že u dětí pozorují posilování prosociálního chování a vytváření prosociálních postojů. Učitelky konkrétně hovořily o rozvoji empatie, respektu, tolerance, ohleduplnosti, pomoci druhému a rozvoji spolupráce napříč kolektivem. Hovořily o tom, že se děti učí přijímat odlišnosti a už od malička si zvykají na jedinečnost každého člověka. Děti mohou vnímat odlišnost jako něco přínosného a obohacujícího. U2 popisovala, že má ve třídě dvě děti, jejichž projevy jsou občas agresivní. Pozoruje ale, že jsou děti, které se mu umí postavit a nebojí se ho, zavelí a dítě ho poslechne. Takové děti hodnotí jako velké pomocníky. Říká, že *„jsou děti, které to mají v sobě, jsou přirozeně empatické, pomáhají těm dětem a jsou opravdu velkými pomocníky. Někdy opravdu platí na ty děti daleko víc než my.“* Dodává, že k nim mají bližší cestu než dospělí. Dodává také, že rozvoj sociálních dovedností záleží na osobnosti učitele, protože ten je v dané situaci modelem chování. Hovoří o tom, že děti zrcadlí jeho chování a dodává: *„Já jako pedagog to nepředstírám jako problém, ale jako situaci, ke které se nějak musíme postavit“*. U4 se vyjadřuje a hodnotí vzájemnou pomoc v kolektivu dětí také pozitivně: *„Ty děti intaktní jim ještě pomáhají a vycházejí spolu prostě všechny děti hezky“* a dále hodnotí rozvoj sociálních dovedností: *„Možná nějaká ohleduplnost nebo prostě ta možnost, že jsou tyto děti a že to tak je. Že to není nic špatného a že i s takovými dětmi se dá pracovat“*. U3 říká, že když si rodiče vybírají jejich školku, tak z toho důvodu, aby se jejich dítě setkal s nějakým dítětem s SVP a mohlo se sociálně rozvíjet. U5 zmiňuje, že si děti zvykají na to, že každé dítě nebo člověk potřebuje jiný přístup. *„Každý člověk je originál. Děti se učí pomáhat, takže jednoznačně mi to přijde jako bezvadný a přínosný“*. Učitelky také děti učí spoluodpovědnosti. Vysvětlují dětem, že je také jejich odpovědnost, aby nějakou dovednost děti s SVP naučili. Popisuje, že je to strategie, která jim funguje. *„My ty děti učíme být spoluodpovědné za vývoj dítěte s SVP, a nejenom spoluodpovědné, ale my jim samozřejmě potom taky dáváme ten kredit, když se něco podaří. A jim ta chvála patří, když se něco povede.“* Učitelky dále popisovaly, jak intaktní děti přirozeně akceptují odlišnosti. U4 říká, že *„děti ví, že děti s SVP například ruší a nedají se uklidnit. Ale oni to tak berou, že to tak prostě je, přirozeně to berou tak, jak to je a nějak to neřeší“*. U1 uvádí, že dětem přijde heterogenita normální a žádné předsudky vůči dětem s SVP nemají. Dětem různorodost vysvětluje: *„Já jim pak říkám – já mám brýle a jsem proto jiná? Každý jsme jiný, ale všichni jsme kamarádi“*.

Shrnutí:

V první části učitelky vyjadřovaly svůj názor na začleňování dětí s SVP do prostředí mateřské školy. Inkluze je očima učitelek **přínosná a obohacující** jak pro samotné děti s SVP, tak pro kolektiv dětí intaktních. U dětí s SVP pozorovaly **rozvoj dovedností a schopností**, které jsou v rámci jejich možností schopni dosáhnout. Děti s SVP se v mnohém učí od dětí intaktních a **progres dětí učitelky hodnotily jako rychlejší**. Děti intaktní se intenzivněji spontánně učí **sociálním dovednostem**. Dle učitelek dochází k **posilování prosociálního chování a vytváření prosociálních postojů**. Učitelky hovořily konkrétně o rozvoji empatie, respektu, tolerance, ohleduplnosti, pomoci druhému, o rozvoji spolupráce napříč kolektivem dětí a spoluodpovědnosti. Z rozhovorů vyplynulo, že si **děti od malička zvykají na odlišnosti**. Respondentky se shodly na tom, že je děti v předškolním věku **přirozeně akceptují** a od útlého věku si **zvykají, že každý potřebuje jiný přístup**.

8.3.2 Klima mateřské školy

V následující části se budeme věnovat výpovědím učitelek, které souvisí s klimatem mateřské školy. Učitelky se vyjadřují a hodnotí zejména vzájemné vztahy mezi aktéry inkluzivního vzdělávání. Ty vnímají kladně a mluví o z jejich strany vstřícném a respektujícím přístupu, který dle nich také přispívá k pozitivnímu klimatu.

Pozitivní vztahy

Učitelky vnímají klima mateřské školy z hlediska společného vzdělávání pozitivně. Uvádějí, že mají mezi sebou v pedagogickém kolektivu dobré vztahy a pozorují je i mezi dětmi. U1 a U3 hodnotí klima školy velice kladně a vysvětlují že za léta, kdy se snaží naplňovat aspekty inkluzivní školy, se klima vytříbilo. U1 se vyjadřuje k vzájemným vztahům mezi pedagogickým personálem a hodnotí je pozitivně. Negativní zkušenosti má pouze s jednou paní učitelkou, která inkluzi není příliš nakloněná a ta si bude hledat práci v jiné mateřské škole, kde inkluze není. U4 pozoruje kladné vztahy i mezi dětmi a vnímá klima ve mateřské škole všeobecně lepší, pokud v ní jsou začleněny děti s SVP. Hovoří, že atmosféru školy vytváří zejména kolektiv učitelů. *„Tam jde o to, aby ti učitelé do inkluze šli. Věděli, že budou řešit různé problémy. Budou se hodně bavit s rodiči. Že s nimi budou hodně v kontaktu a na základě toho pak může fungovat celá ta atmosféra školy“*. U5 je také spokojena s vzájemnými vztahy na pracovišti a zároveň doplňuje, že považuje za důležitou součást dobrého klimatu komunikaci pedagoga a asistenta. *„Vzájemné vztahy jsou jako pozitivní, myslím si, že je hrozně moc důležitá komunikace asistenta pedagoga a pedagoga. A to si myslím, že u nás jako perfektně funguje. S*

tou naší asistentkou je to všechno bezproblémový“. Vnímá jako velice důležitou také komunikaci s rodiči, která do klimatu školy také spadá. Myslí si, že by spolupráce mohla být lepší, ale je víceméně spokojená. K vlivu ředitelky na klima školky se vyjadřuje U6. Dodává, že *„je i podpora z vedoucích pozic, takže když je jakýkoliv problém, tak se s námi řeší a hledá se východisko z toho, aby teda nám se pracovalo co nejlíp, protože klidný učitel, šťastné dítě“.*

Vstřícný přístup

U2 hodnotí jejich školní klima pozitivně zejména proto, že se mateřská škola snaží mít vstřícný a respektující přístup. Je to cílem jejich snažení a daří se jim to. Usuzuje: *„I proto si myslím, že máme tolik dětí, protože nejsou všude dobře přijímány. A kde jsou přijímány, tak ty rodiče samozřejmě se snaží najít školu, která je trochu přívětivá“.* Dodává, že rodiče oceňují otevřený přístup, který se tím pádem projevuje na jejich ochotě s nimi spolupracovat. U5 říká, že se ve školce snaží vyjít vstříc všem dětem s SVP a dodává, že se o to snaží i ředitelka, která má zájem přijímat do školky všechny děti a přímé rozdíly nedělá.

Shrnutí:

Z výpovědí učitelek vyplývá, že **klima mateřské školy hodnotí z hlediska vzájemných vztahů pozitivně**. Učitelky hovořily o vztazích v pedagogickém kolektivu, mezi dětmi a vztazích mezi učiteli a rodiči. Část učitelek uváděla, že se **mateřská škola snaží o vstřícný a otevřený přístup**, který je také jedním z faktorů vytvářející pozitivní klima založeném na **důvěře, otevřenosti, akceptaci**. Takový přístup se promítá do vztahu s rodiči a **rodiče takový přístup oceňují a vyhledávají**. Učitelky uváděly, že spatřují vzájemné **kladné vztahy i mezi dětmi**.

8.3.3 Úspěch

Další téma, které se v rozhovorech objevovalo, je úspěšná inkluze. V následující části se budeme věnovat faktorům, které prizmatem učitelek pomáhají k úspěšnému začlenění dítěte s SVP. Učitelky mezi faktory uváděly inkluzivní postoje, spolupráci a komunikaci, přítomnost asistenta, kvalifikaci, vhodné vybavení a uzpůsobení prostor.

Inkluzivní postoje

Učitelky se shodují na tom, že pro úspěšnou inkluzi je potřeba, aby pro ni byl pedagog vnitřně nastaven a pozitivně přijímal heterogenitu. Pedagog by měl všechny děti přijímat jako plnohodnotné, rovnocenné a měl by bez ohledu na věk, dovednosti, schopnosti a omezení, přijímat děti bez předsudků, ale s tím, že věk a odlišnosti vnímá při individuální práci. U2 se

k úspěšné inkluzi vyjadřuje a komentuje inkluzivní postoje jako klíčový faktor. „*Osobní postoje a nastavení toho, jestli jsou ty děti schopni přijmout nebo jestli ty děti přijímají takové, jaké jsou. To je úplně klíčové. Když to pedagog vnitřně nepřijímá, tak ta inkluze nemůže být nikdy povedená a funkční*“. Vysvětluje, že jde o vstřícný, respektující, tolerantní, nepředjímající postoj a přístup, který je nezatížen předsudky. U1 hovoří o tom, jak empatie učitelky souvisí s inkluzivními postoji. „*Víte co, ono je hrozně důležité rodiče pochopit a vysvětlit ostatním učitelkám, že rodiče budou mít takové dítě celý život a že je moc důležité, aby za to dítě bojovali, jak nejvíce můžou*“. Z rozhovorů vyplývá, že díky inkluzivním postojům pedagogů mohou být všechny děti v mateřské škole vítané. U6 hodnotí inkluzivní postoje jako základ úspěchu: „*Personál, který nemá předsudky a musí být k tomu vstřícný. A to je všechno. Musí se ta práce dělat s láskou. Nesmí být prostě ve škole nikdo, kdo tomu hází klacky pod nohy lidově řečeno*“.

Spolupráce a komunikace

Učitelky opakovaně uvádějí, že pro úspěšnou inkluzi je potřeba efektivní spolupráce a komunikace. Zdůrazňují zejména spolupráci s asistenty pedagoga. U2 pozitivně hodnotí vztahy učitelů a asistentů a je spokojena, jak si ve školce dokázali nastavit funkční spolupráci. U5 vysvětluje, že jde u asistenta o vzájemnou domluvu hranic, rozdělení úkolů a domluvení spolupráce na začátku školního roku. U1 také mluví o vymezení pozice učitele a asistenta: „*Vždycky si musí ta učitelka a ta asistentka osobnostně sednout a vymezit si pozici. Taky jsme měli asistentku, která si s paní učitelkou nesesla a vyvrcholilo to tím, že jsem to tady řešila ještě se supervizorem*“. Celkově hodnotí pozitivně vzájemnou spolupráci napříč pedagogickým kolektivem a sděluje, že kolegyně jsou hodně aktivní a tvořivé. Když má někdo nápad, tak se toho většinou všechny chytanou a spolu domlouvají nejrůznější projekty. Aby předešla mateřská škola jakýmkoliv dezinformacím, U2 hovoří o tom, že informuje na třídních schůzkách rodiče, že mají v mateřské škole začleněné děti s SVP a mají k nim asistenty. U2 říká: „*Na třídních schůzkách prostě řekneme tuto obecnou situaci a samozřejmě v rámci ochrany osobních dat jim nebudeme vyprávět, že tohle dítě je s tím a tohle s tímhle*“. U5 hovoří o tom, že také informují rodiče na třídních schůzkách dopředu, že budou mít asistenta pedagoga pro dítě. „*My to děláme z takového důvodu, aby to všichni věděli, aby byli informovaní*“. Co se týče informovanosti, dále se vyjadřuje k tomu, že je důležité vysvětlovat dětem a rodičům, proč je začleněné dítě s SVP do kolektivu a proč se například nějak chová. „*Oni se zeptají, jak to mluví, proč takhle mluví, proč jí nerozumíme? Takže vysvětlovat dětem i rodičům, aby nedocházelo k nějaký dezinformaci*“. Zároveň se zúčastnily projektu, který byl zaměřený na rozvoj sociálních a emočních dovedností u dětí, nejenom dětí s SVP. A tato spolupráce a zároveň

participace jim v mnohém pomohla. U1 doplňuje: „Právě když jsme si něco ověřili, že neděláme něco správně. Díky tomu výzkumu jsme na to přišli. My jsme nahrávali různé scénky s nima. A prostě na tom výzkumu, no.“ U1 a U2 také zmiňují spolupráci s neziskovou organizací Meta, o.p.s., díky níž mají dvojjazyčné asistenty pro děti s OMJ.

Přítomnost asistenta

Respondentky se shodly, že bez asistenta pedagoga je začleňování dítěte s SVP náročné a těžko realizovatelné. Asistent může s dítětem pracovat individuálně, pokud dítě potřebuje, může s ním být sám, a navíc hodně pomáhá učitelovi, který s velikostí kolektivu nemá občas prostor se dítěti individuálně věnovat. U2 komentuje: „*Já se domnívám, že vždycky je to tak, že asistenti jsou klíčoví. Takže to, že máme v každé třídě asistenta pedagoga, je úplně klíčové, protože nám to umožňuje práci s celou třídou tak, aby na tom zase nebyla bita celá skupina*“. U2 je velice spokojena se snahou ředitelky shánět asistenty, protože mají v současné době díky tomu v každé třídě jednoho. U4 také pozitivně hodnotí přítomnost asistenta pedagoga ve třídě a doplňuje, že si nedokáže představit v počtu 26 dětí ve třídě ho nemít a doplňuje: „*My jsme ve třídě dva učitelé a asistent a je to super. Ve školce, kde je to tak, že dopoledne učitelka, pak se dvě kryjí na procházku a odpoledne druhá učitelka, tak tam nemůže být inkluze, protože by to nezvládli*“. U5 se k asistentům vyjadřuje: „*Paráda je ten asistent pedagoga*“ a dodává, že by bylo lepší, kdyby byl ve školce po celý den. U6 mluvila o tom, že děti s SVP pozornost pedagoga potřebují. V tom ale opět brání velikost kolektivu, a tak asistenta považuje za velkou pomoc: „*Mít čas mezi 26 dětmi na dítě s SVP je někdy složitý. Oni by potřebovali, abych já s nimi seděla a něco s nimi dělala, protože oni tu pozornost potřebují. Tam je pak dobrý asistent, jenže průšvih je, když ho nemáte u takových dětí. Ti asistenti jsou fakt výborní*“. U6 dále hovořila o pozitivních zkušenostech s asistentkou, kterou má ve třídě k dítěti s vývojovou dysfázií. S asistentkou je velice spokojena, protože ji bere za plnohodnotného partnera, s kterým se dobře spolupracuje. U5 vysvětluje, že si řeknou, co fungovalo a co nefungovalo a reflektují práci. „*A zrovna my máme paní asistentku, která je velmi vzdělaná, trpělivá, milá a vsřícná a dobře se s ní spolupracuje*“.

Kvalifikace

Z rozhovorů vyplývá, že učitelky považují kvalifikovaný personál za základ úspěchu. Sdělovaly, že ne vždy se podaří získat kvalifikovaného asistenta. Dále uváděly, že se domnívají, že by vzdělání asistentů mělo být o to víc důkladnější, pokud pracují s dětmi s SVP. U5 postrádá v mateřských školách jazykovou vybavenost učitelek, zejména pokud je začleněno nějaké dítě s OMJ. Hovoří, že obecně u učitelek chybí speciálně pedagogické vzdělání, které nikdo nemá.

Dále popisuje: „*Já bych změnila vzdělávání předškolních pedagogů. Měli by mít vzdělání ve speciální pedagogice a určitě kvalitnější než jednodenní rychlokurz*“. Myslí si, že by měli učitelé mít minimálně bakalářské vzdělání a dodává: „*To si potom myslím, že by ta školka mohla být otevřená pro všechny*“. U1 popisuje, že mají poměrně mladý a kvalifikovaný kolektiv učitelů a popisuje strategii, kterou využívají při přijímání nových pedagogů do školky. „*My máme tu výhodu, že jsme fakultní mateřská škola, takže si většinou vybíráme ze studentů, kteří nám doplňují úvazky a jsou u nás na brigádě. Pak si z nich volíme učitelky a oni tu většinou zůstanou*“. U2 je spokojena, že díky aktivní snaze ředitelky vyhledávat asistenty, je mají v každé třídě a jsou navíc kvalifikovaní. „*To, že paní ředitelka sehnala asistenty do každé třídy, to je prostě úžasné. A se vzděláním. To je další věc. Kvalifikované*“. Sděluje ale zároveň negativní zkušenost s asistenty, kdy asistenti neměli kvalifikaci žádnou, kromě rychlého rekvalifikačního kurzu. Kvalifikaci u nich postrádala a popisuje zkušenost: „*Měli jsme asistenty, kteří si udělali kurz, přišli z úřadu práce a jediná kvalifikace byla, že mají vlastní dítě. Tak to je člověk, který by opravdu neměl co dělat u dětí s SVP*“.

Vybavení a prostory

Učitelky během rozhovorů popisovali, jak je prostor školy uzpůsoben dětem s SVP. U1 a U2 zmiňovali, že mají speciální místnost, kde mají nejrůznější relaxační pomůcky a kde může asistentka individuálně pracovat s dětmi, které například potřebují odejít z velkého kolektivu dětí. U1 popisuje strategii s dítětem, které je v afektu: „*Pokud je dítě v afektu a mají řízenou činnost, ale to je málokdy, tak ho odvádíme třeba tady na chodbu k relaxačním pomůckám. Tak tady vidíte třeba toho krokodýla*“. U2 popisuje, že v takové místnosti mají vybavení jako balonky naplněné vodou, gymbally, matrace, kde děti skáčou. U5 shledává jako důležité upravit prostředí potřebám dítěte: „*Dát si ideálně dítě do šatny k sobě, abych mohla dopomoci, aby nebylo někde oddělené od ostatních. To samé u stolečku*“.

Shrnutí:

Tato část popisovala faktory, které dle učitelek ovlivňují úspěšnou inkluzi. Učitelky hovořily o **inkluzivních postojích** a vysvětlovaly, že jde o **vstřícný, respektující, tolerantní, přístup k dětem k SVP a celkově k odlišnostem**. Dle výpovědí má mít učitelka **pozitivní postoj k heterogenitě**. Učitelky sdělovaly, že jde o přijímání dětí bez předsudků jako **plnohodnotné a rovnocenné** jedince. Respondentky vyjadřovaly, že **pozitivní inkluzivní postoje** pedagoga jsou základem úspěchu. Dále hovořily o **funkční spolupráci a komunikaci**. Z rozhovorů vyplývá, že učitelky považují za důležitou **funkční spolupráci s asistentem pedagoga**. Uváděly, že je potřeba si na začátku **vymezit pozici asistenta a učitele** a že také záleží na

vzájemných sympatiích. Učitelky popisovaly, že rodiče **informují** na třídních schůzkách, že začleňují děti s SVP a mají k nim asistenty. Rodičům a dětem následně vysvětlují situace, proč je dítě s SVP začleněno do kolektivu dětí. V obou případech hovoří o tom, že **předchází šíření dezinformací.** Ve výpovědích se také objevila spolupráce směrem ke komunitě, kdy mateřská škola aktivně participuje na projektech a je v úzké spolupráci s neziskovými organizacemi. **Asistent pedagoga k dítěti s SVP je dle učitelek základem.** Samy považují za náročně a těžko realizovatelnou inkluzi bez asistentů. Zejména z rozhovorů vyplynulo, jak obtížné je pro pracovat s kolektivem dětí a zároveň se věnovat dítěti s SVP. Dalším kritériem úspěšnosti, který se ve výpovědích objevoval, je **kvalifikace pedagogických pracovníků.** Respondentky uváděly **důležitost kvalifikovaného asistenta** a dodávaly, že jednodenní rychlokurz pro ně není dostačující. Ve výpovědích se také objevilo jako kritérium **vzdělání učitele ve speciální pedagogice.** Učitelky se zároveň shodovaly, že je potřeba **upravit prostředí potřebám dítěte s SVP a mít ve škole vhodné pomůcky.**

8.3.4 Bariéry

V kapitole selhání se budeme věnovat tomu, co podle pedagogů ztěžuje začlenění dítěte s SVP do mateřské školy. Učitelky hovoří o postojích, personálních podmínkách, o předsudcích, o těžkých formách postižení, o situacích, kdy rodiče nemají zájem spolupracovat, o rutině a konzervatismu, o neznalosti diagnózy dítěte, o malém finančním ohodnocení asistenta pedagoga a špatném architektonickém řešení školy.

Postoj

Negativní postoj k začleňování dětí s SVP zmiňovala část učitelek. O negativní zkušenosti s učitelkami hovoří zejména U1. Pokud k inkluzi nejsou učitelky nakloněny a nepřijmou dítě takové, jaké je a může je to třeba i obtěžovat, dle U1 nemůže dojít k úspěšnému začlenění. U1 vyjadřuje názor: *„Je to hrozná škoda, protože všechny děti by měly mít stejné podmínky k životu“.*

Personální podmínky

Učitelky uváděly, že nedostatek personálů může bránit úspěšné inkluzi. Učitelky hovoří o náročnosti, kdy jsou na kolektiv dětí samy, nemají ve třídě asistenta, a navíc se s druhou učitelkou střídají na ranní a odpolední směnu. U4 popisuje: *„Jeden člověk je rád, když zvládne 26 dětí, a to je rád. Asi největší problém je v tom personálu, no“.* U3 hovoří: *„Samozřejmě je problém, když je nedostatek kvalifikovaného pedagogického personálu. Tak to jsou hlavní překážky. Lidi a prostor“.* U4 pozitivně hodnotí přítomnost asistenta pedagoga ve třídě a

doplňuje, že si nedokáže představit v počtu 26 dětí ve třídě ho nemít a doplňuje: „*My jsme ve třídě dva učitelé a asistent a je to super. Ve školce, kde je to tak, že dopoledne učitelka, pak se dvě kryjí na procházku a odpoledne druhá učitelka, tak tam nemůže být inkluze, protože by to nezvládli*“.

Předsudky

Z rozhovorů s jednotlivými učitelkami vyplynulo, že každá má jiné zkušenosti s předsudky k odlišnostem. Část učitelek uvádělo, že se s předsudky vůbec neseťká a část ano. Shodly se na tom, že u dětí předsudky nepozorují. U5 vysvětluje: „*Děti v tomto věku nejsou zaujatí, nemají předsudky. Děti v tomto věku jsou čistý duše a předsudky u nich nejdou*“. U1 se s předsudky k dětem s SVP setkává pouze ze strany učitelek a vysvětluje, že taková učitelka u nich ve školce potom končí. U2 hovoří o tom, že může být obtěžující chování ze strany rodičů. „*Když pro vás je to povedená inkluze, ale ostatní rodiče s tím nesouhlasí*“. U2 dále popisuje, že je to vidět na dětech, jak jim svoje předsudky rodiče předávají. U6 je toho názoru: „*Mezi dětmi předsudky nejsou a u dospělých profesionálů bych to ani neočekávala*“.

Těžká forma postižení

Část učitelů hovořila o tom, že mezi faktory, které mohou bránit úspěšnému začlenění, patří těžká forma postižení. Může to být postižení v takové míře, že to není přínosné ani pro dítě samotné, ani pro dětský kolektiv. Nebo je začleňování tak náročné, že asistent a pedagog nedělají nic jiného, než že se snaží eliminovat důsledky projevu dítěte. U6 říká: „*Pokavád' to není těžká forma, kde to ty děti to nezvládají psychicky, spíš, než by to nezvládal učitel, kde ten kolektiv děti nepotřebují, nevyžadují nebo jim naopak dělá veliký problém, tam si myslím, že to není dobře*“.

Rodiče a neochota spolupráce

Dle výpovědí učitelů může neochota rodičů spolupracovat a celkově špatná komunikace bránit úspěšnému začlenění dítěte. Z rozhovorů vyplynulo, že mají učitelky ve třídě jednoho asistenta pro dítě s SVP, ale v reálu se takových dětí ve třídě vyskytne více, ale rodiče nechtějí spolupracovat a řešit to. „*My máme asistenta na jedno dítě, ale třeba tam jsou tři nebo čtyři děti na dopomoc ještě, ale rodiče to nechtějí řešit*“. U6 hovoří o tom, jak je důležité, aby rodiče učitelovi důvěřovali. Říká: „*Takže když nám nevěří rodiče, tak nám nevěří dítě. Ty děti to poznají, takže tam je největší zlomit rodiče, aby on nám věřil a pak to dítě bývá v pohodě. Ty děti to prostě poznají*“. U5 uvádí negativní zkušenost, kdy měla ve třídě dítě s PAS, ale rodiče ho nechtěli diagnostikovat. „*Věděli to, ale nepřinesli zprávu a nechtěli to řešit*“. Jediné, v čem

shledává U6 menší překážky, je spolupráce s rodiči a chvilkově napjatá komunikace a těžší spolupráce. To odůvodňuje tak, že u rodičů většinou nastává problém, než přijde diagnóza dítěte, protože je pro ně těžké se se situací smířit. „*Takže tam chvílema bývá v určité fázi boj. Ale spíše oni bojují sami se sebou a od nás to znamená obrovskou podporu, aby se s tím dokázali smířit.*“ U6 vysvětluje, že když rodiče pochopí, že učitelky vůči dítěti s SVP nemají žádné předsudky a plně ho akceptují, poté spolupráce probíhá bez větších problémů. Dodává: „*Když už pochopí, že my nemáme předsudky, že je to tak jak to je a že se s tím nedá ni dělat, že se k tomu musíme postavit čelem, tak pak už se s nimi většinou spolupracuje dobře.*“

Rutina a konzervatismus

Bariérou úspěšné inkluze je dle výpovědí i určitá rutina a nevlíde ke změnám. U5 hovoří o tom, že ředitelka není pro inkluzi zcela nastavena. Pozoruje ve svém pedagogickém kolektivu konzervatismus, nepružnost, nevlíde a nechut' ke změnám a doplňuje: „*U nás ten kolektiv je věkově trošku starší. Ředitelce je 62. Takže je to taková zaběhnutá rutina*“. Zároveň se ale nesečkala s tím, že by někdo odmítal přijmout dítě s SVP do třídy a hodnotí, že se ve školce všichni snaží. Uvítala by, kdyby byl pedagogický kolektiv věkově heterogenní a zároveň vyjadřuje nespokojenost s tím, že ředitelka si záměrně vybírá učitelky, které jsou jí věkově blízké. „*Nemyslím si, že je to úplně dobrý, že nám je tam všem 50. Mělo by to být promíchaný*“.

Diagnostika a přiznání podpůrných opatření

Ve výpovědích se objevoval názor, že inkluzi brání, pokud pedagog nezná diagnózu dítěte, neudělá si sám pedagogickou diagnostiku či nemá individuální vzdělávací plán dítěte. U6 vyjadřuje nespokojenost s dlouhým procesem diagnostiky a následně s přiznáním podpůrných opatření. Hovoří, že diagnostika může v běžném provozu trvat i půl roku. „*A další rok trvá, než dostanete asistenta. A ještě za určitých podmínek, takže já bych potřebovala ten proces zrychlit, protože těm dětem utíká ten čas trošku jinak než dospělým*“. Přála by si, aby se proces zrychlil, protože rok prodlevy je u dítěte znát. U5 vysvětluje, proč je důležité znát diagnózu: „*Ty z toho vycházíš a můžeš vytvořit IVP a nastavit ty opatření*“. Dodává, že je ráda, když vyjádření z poradny dostane, protože rodiče nemají povinnost učitelovi zprávu dát.

Finance

Respondentky zmiňovaly nespokojenost s finančním ohodnocením asistenta a domnívají se, že by mělo být vyšší. U2 se k nízkému platu asistentů vyjadřuje a zároveň komentuje jejich kvalifikaci: „*Protože potom opravdu ti kvalifikovaní pedagogové, aby šly dělat asistenta za pár korun, to je opravdu velký rozpor*“. U5 je nespokojena s financováním různých stupňů

podpůrných opatření. Dle ní není lehké získat asistenta pedagoga do třídy a konkrétně hovořila o podmínkách získání asistenta k dítěti s OMJ. Popisovala, že je bez šance, pokud dítě umí pár slov česky. *Třeba dítě s OMJ nesmí vůbec nadkomunikovat, abys na to dostala asistenta*“.

Architektonické řešení mateřské školy

K nevhodným podmínkám prostoru se vyjadřovala U2. Hovořila o tom, že mateřská škola nemusí vyhovovat všem dětem svým architektonickým řešením. Prostory mateřské škol mohou být malé a dítě nemá možnost úniku. Za velkou překážku považuje U5 bariérovost školky a popisuje, že se u nich ve školce chodí do schodů. U6 se vyjadřuje k nevhodnému řešení prostoru školy a hovoří, že nemohou přijmout jakékoliv dítě s tělesným postižením, protože by byla dvě patra náročná. Doplňuje, že by stavebně řešila mateřskou školu lépe: *„Další, co je nevyhovující, je to, že jsou ty třídy dost malé. Že tam není žádný minikumbálek, kam by si mohli zalézt“*.

Shrnutí:

Učitelky popisovaly, že pokud inkluzi **není pedagog nakloněn**, nikdy nebude úspěšná. Inkluze nemůže být funkční ani v takovém případě, pokud má mateřská škola **nedostatek personálu**, zejména **kvalifikovaného**. Část učitelek hovořila, že má **zkušenosti s předsudky ze strany zákonných zástupců a část ze strany pedagogů**, kteří s inkluzí nesouhlasí. Bariérou inkluze může být dle učitelek i **těžká forma postižení**, kdy začlenění není přínosem ani pro kolektiv dětí, ani pro dítě samotné. **Rutina, nevěle ke změnám a konzervatismus** u pedagogického personálu znamená zaběhnuté postupy a pravidla, kterými se pedagogové řídí. U takových pedagogů stěží můžeme očekávat vůli ke změně, a tudíž i motivaci k začleňování dětí s SVP do školy. Učitelkám může ztěžovat práci, pokud **rodiče nedodají zprávu z poradenského zařízení a nemají zájem s učiteli spolupracovat a hledat funkční řešení situace**. Ve výpovědích se objevila i **nespokojenost s dlouhým trváním diagnostiky** dítěte a následným **přiznáním podpůrných opatření**, které v praxi může trvat i rok. Učitelky nejsou spokojeny s **finančním ohodnocením asistentů**. Uvědomují si, že **architektonické řešení školy**, jako je například **bariérovost**, může bránit ve vstupu dítěti s tělesným postižením, a tudíž mateřská nemusí být otevřená všem.

8.3.5 Co funguje – tipy z praxe

V následující části se budeme věnovat metodám a strategiím, které učitelky považují za funkční a které využívají při své praxi.

Individuální přístup

Učitelky hovořily o tom, že každé dítě má individuální speciální potřebu a každé potřebuje jiný přístup. Vysvětlovaly, že je nutné znát individuální potřebu každého dítěte a pochopit, co každému vyhovuje nejvíce. U3 komentuje: „*U těch dětí je to opravdu hrozně individuální*“. U6 zmiňovala, že důležité vycílit speciální potřebu a dodává: „*Prostě každé dítě je hrozný rozdíl, jestli tam máte extroverta nebo introverta a podle toho se volí ta metoda, jestli je rychlejší nebo pozvolnější anebo jestli to opravdu nechat běžet a nechat to dítě pozorovat a kolem něho jít okolo. To prostě záleží na tom, jaká ta speciální vzdělávací potřeba je*“.

Funkční strategie a metody

U1 uvádí, že jim funguje při začleňování dětí s SVP pozitivní motivace dítěte a popisuje na příkladu, že dítě nehodnotí, ale naopak vyzvednou dítě vedle. „*Většinou to dítě, pokud není v afektu, si to uvědomí a snaží se dítě napodobit. A přestane to dělat, aby taky dosáhl pozitivní motivace*“. Dále uvádí, že při práci s SVP využívají pravidla, která mají všude vyvěšená a vrací s k nim. Dále mají rituály, piktogramy a třeba i fotky. „*Třeba u toho chlapečka, který nekomunikuje, tak máme třeba vyfocenou maminku s tím gestem, co znamená pít*“. Pro každé dítě s PAS vytvářejí portfolio. Vysvětluje, že si v něm rádo dítě listuje a je to pro něj také součástí rituálu. Podle U5 také pomáhají pomůcky: „*Nějaký kartičky, obrázky, kor když jsou tam problémy s komunikací*“. Zejména ale hovoří o tom, že jí v praxi pomáhají při začleňování dítěte prosociální hry nebo určení jednoho nebo dvou dětí jako v roli pomocníků dítěti. Děti se mohou v roli střídát a roli vnímají jako privilegium. Dále hovoří o tom, že dává vůdčí postavení dětem s SVP, aby byli pozitivně vnímány kolektivem. „*Nikdy nemůžeš vybrat všechny, ale ty děti to milují, když jsou například při honičce vybraný*“. Vysvětluje, že se tím dítěti posílí i sebevědomí. „*Když tu roli ve hře nezvládá, tak mohou být ve dvou*“. Dále ráda s dětmi dělá hry ve dvojicích a cvičení ve dvojicích nebo dělají ranní masáže. U6 se domnívá, že dětem hodně pomáhá fyzický kontakt. „*Tam je strašně důležitý se jich dotýkat, pochovat si je, pohladit je, aby věděli, že tam nepřekáží, protože většina dětí si je vědoma, že jsou jiný, že něco nezvládají nebo že jsou zlobivější než ostatní*“. Dále zmiňuje pozitivní přístup k dítěti. „*Pro ně je pak důležitý, že je nemáme jako za zlobivého Pepička, ale že je fajn, že to dneska hezky zvládl*“. U2 v této souvislosti o potřebě otevřené budoucnosti: „*Že nikdy neříkáme ty zase zlobíš, zase, zase, zase. Ale dneska máš špatný den. Dneska je to tak, zítra to může být jinak*“. U2 se osvědčila

jako funkční motivace smajlíků pro děti s SVP. Každé dítě má odměňovací motivační sloupek. Tato motivace funguje tak, že jsou rodiče srozuměni s tím, že když bude mít dítě 10 smajlíků, něco od rodičů dostanou nebo je rodiče vezmou tam, kam děti chtějí. „*Není možné je srovnávat s těmi neurotypickými dětmi, ale je potřeba si stanovit nějaké cíle, které to dítě ale může zvládnout a ta motivace fungovala jako velmi dobře*“. U6 hovoří o návaznosti postupů, které dělají jak učitelky, tak následně rodiče doma a dodává: „*Protože když se tlučeme, tak to pak nevede k ničemu, když je to vedení nejednotný v některých směrech*“.

Shrnutí:

Každé dítě je jiné, má **individuální potřeby** a vyžaduje **individuální přístup**. To platí i u dětí s SVP. Úkolem učitelky je **poskytnout pomoc a podporu dítěti v takové míře, kterou v danou chvíli potřebuje**. Učitelky se shodovaly na tom, že i když mají dvě děti stanovenou stejnou diagnózu, bude každé dítě potřebovat odlišný specifický přístup. Proto je dle učitelek důležité **pochopit speciální potřebu a dle toho pak volit postupy**. Každému dítěti vyhovuje něco jiného. Učitelky uváděly mnoho **konkrétních strategií, metod a postupů**, které jim fungují při začleňování dětí s SVP. Z bohatého výčtu je zřejmé, že učitelky nabízí a poskytují dětem s SVP vhodné vzdělávací prostředí, které je **přirozeně motivuje, stimuluje a aktivně rozvíjí**. Konkrétně učitelky hovořily o **pozitivní motivaci dítěte, pravidlech, rituálech, piktogramech, fotkách a portfoliích**. Učitelky dále hovořily o **prosociálních hrách**, které využívají při řízených aktivitách, o **potřebě dítěte fyzického kontaktu** a o **pozitivním přístupu k dítěti**. Učitelky domlouvají s rodiči stejné postupy, které dělají jak ve školce, tak rodiče doma a snaží se o **jednotné vedení**.

8.3.6 Doporučení ke zlepšení a inovacím

Poslední kategorie, které se budeme věnovat, vznikla na základě výpovědí učitelek o doporučeních a změnách, které by uvítaly v procesu inkluzivního vzdělávání v mateřských školách.

Náměty ke změně

Učitelky se domnívají, že by bylo potřeba zvýšit finanční ohodnocení asistenta pedagoga. U5 by si přála, kdyby byl asistent přítomen ve škole po celý den. Učitelky se shodly na tom, že by chtěly snížit počty dětí ve třídě. U6 vysvětluje, že se pracuje s dětmi úplně jinak, když jich má 15, protože každé dítě má svůj prostor, svůj pocit a není takový hluk. „*Takže okamžitě to toho malého člověka uklidní. Protože když je dětí hodně, tak to znáte určitě i podle sebe, jak je někde více lidí, tak je náročnější se soustředit*“. U5 si myslí, že ideál je 15–20 dětí na třídu. Uvítala

by, kdyby měli ve škole mladší pedagogický personál. „*Ten vyšší věkový průměr nic moc. A vlastně mladší pedagogický personál by tam přinesl určitě nadšení pro profesi a povolání*“. Chybí jí také směřování školy směrem k obci a komunitě rodičů navenek a ráda by dělala celoškolkové akce. Ale dodává, že se u nich v mateřské škole hůře prosazují změny. U2 a U5 jsou pro změnu důkladnější kvalifikace pro vykonávání profese asistenta pedagoga. U1 by ocenila, kdyby byla inkluze ve více školkách a myslí si, že by se o děti s SVP měli podělit. „*Neměla by to být jenom jedna školka nebo tři na sídlišti, který ty děti přijmou bez jakýchkoliv předsudků, ale zase jsou kolegyně, který ani náhodou nepřijmou. Je to, myslím, věc osobnostního postoje*“. U5 by chtěla, aby fungovala spolupráce mateřské školy a základní školy a změnila by užší spolupráci mateřské školy a školních poradenských zařízení. Změnila by také podpůrná opatření: „*Aby se týkala i mateřské školy, aby na tu individuální práci s dětmi měli pedagogové vyčleněný čas tak, jak mají na základce. A ideálně zaplacené aby to bylo*“.

Shrnutí:

Respondentky by ocenily, kdyby se **zvýšilo finanční ohodnocení asistentů pedagoga**. Také by uvítaly **změnu v počtu dětí na třídu**, protože je dle nich náročné pracovat s kolektivem dětí v plném počtu a zároveň pracovat s dítětem s SVP, které potřebuje jejich pozornost. Z rozhovorů vyplynulo, že by část učitelek ocenila, kdyby bylo **více školek, které by přijímaly tyto děti**. Učitelky zmiňovaly, že by rády **zlepšily spolupráci s komunitou navenek**, ocenily by **užší spolupráci mateřské školy se školským poradenským zařízením a také se základní školou**. Část respondentek hovořila také o **povinnosti kvalifikace asistenta pedagoga**. Jedna z učitelek hovořila o **změně podpůrných opatření**. Chtěla by, aby měly učitelky vyčleněný čas na individuální práci s dítětem s SVP tak, jako je to na základních školách.

8.4 Diskuse

Cílem výzkumné části bakalářské práce bylo rozpoznat facilitátory a bariéry inkluzivního vzdělávání prizmatem pedagogů mateřských škol. V diskusi si klademe za cíl odpovědět na výzkumné otázky, které jsme si položili v úvodu výzkumu. V odpovědích vycházíme z výsledků analýzy rozhovorů, které jsme realizovali s učitelkami mateřských škol. Následně srovnáme výsledky s odbornou literaturou a teoretickými poznatky.

VO1: Jak pedagogové vnímají začleňování dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do mateřské školy?

Z našeho výzkumného šetření vyplývá, že respondentky hodnotí začleňování dětí s SVP jako **přínosné** jak pro děti s SVP, tak pro kolektiv dětí intaktních. Pozorují, že u dětí intaktních

dochází k **posilování prosociálního chování a vytváření prosociálních postojů**. Učitelky zároveň vidí přínos v tom, že si děti od **malička zvykají na jedinečnost každého člověka a učí se přijímat odlišnosti jako přirozenou součást lidské společnosti**. Uváděly, že u dětí intaktních dochází k **rozvoji empatie, respektu, ohleduplnosti, pomoci druhému a rozvoji spolupráce napříč kolektivem dětí**. Z rozhovorů lze vyvodit, že intaktní děti, které se setkávají s odlišnostmi u svých vrstevníků, jsou **lépe sociálně vybaveny** než ty, které se s nimi nesetkávají. U dětí s SVP učitelky hovořily o **rychlejšímu postupu rozvoje schopností a dovedností**, které jsou v rozsahu jejich individuálních možností schopni dosáhnout. V rozhovorech se nám objevily i názory, že **úspěšnost inkluze záleží na diagnóze dítěte nebo na jeho obtížích a nemusí být vždy přínosná**. Zároveň některé učitelky hovořily o skutečnosti, že začleňování dětí může naopak vést k negativním důsledkům. Jedná se například o **nedostatek času na ostatní děti, které vyžadují jejich pozornost**, či snaha o eliminaci projevů chování dítěte právě na úkor práce s celým kolektivem dětí. Na druhou stranu ale učitelky v našem výzkumném vzorku celkově **vnímaly inkluzi jako přirozenou součást heterogenní společnosti**. Z analýzy vyplynulo, že jsou inkluzi **plně nakloněny**, ale v praxi se setkávají s kolegy, kteří k dětem s SVP přijímající nejsou a mají k inkluzi výhrady. Nicméně my můžeme říct, že cílem snažení učitelek, které se zúčastnily našeho výzkumu, je, aby byla inkluze funkční a profitovaly z ní všechny zúčastněné strany.

V souvislosti s vnímáním začleňování dětí s SVP do mateřské školy hodnotily respondentky klima školy. Uváděly, že **pozitivní klima mateřské školy je utvářeno zejména vzájemnými vztahy, které jsou založeny na důvěře, akceptaci a otevřenosti**. Učitelky v našem výzkumném vzorku jsou s klimatem školy spokojeny. Shodovaly se, že **nepozorují u dětí raného věku žádné známky předsudků** a hovořily o **přirozené akceptaci odlišností ze strany dětí intaktních**. O pozitivním přijímání různorodosti dětmi v mateřské škole jsme hovořili v kapitole 4.1. Zřídka se učitelky setkávaly s negativními postoji ze strany pedagogického personálu či rodičů. V tomto ohledu byly odpovědi učitelů různorodé.

K podobným zjištěním došli Bhuns a Mogghareban, kteří ve svém výzkumu zjistili, že většina učitelů mateřských škol (přes 75 %) mají proinkluzivní postoje a používají efektivní postupy, které podporují úspěšné vzdělávání dětí s postižením v mateřské škole (Bhuns, Mogghareban, 2007). Na rozdíl od Bendové a kol., jejichž výzkum ukázal, že učitelé mateřských škol mají zejména neutrální postoje k začleňování dětí. Nicméně v jejich výzkumu se také prokázalo, že inkluzivní vzdělávání chápou učitelé z větší části jako pozitivní aspekt vzdělávání, ale jen

v případě učitelů, kteří již mají nějaké zkušenosti s inkluzí dětí s SVP do mateřské školy (Bendová, Čecháčková, Šádková, 2014).

VO2: Co podle pedagogů tento proces začleňování facilituje?

Učitelky hovořily o několika faktorech, které ovlivňují úspěšné začlenění dítěte s SVP do prostředí mateřské školy. Na základě výsledků našich analýz můžeme říct, že respondenty v našem výzkumném vzorku považují za **stěžejní zejména inkluzivní postoje**. Ty chápou jako **vstřícnost, empatie, tolerance, respekt, otevřenost k odlišnostem dětí a pozitivní akceptace heterogenity dětského kolektivu**. Respondentky zároveň v souvislosti s inkluzivními postoji hovořily o **nepředjímacím postoji a přístupu, který je nezatížen předsudky**. K podobným zjištěním došla také Agentura. V mnoha projektech zaměřených na klíčové prvky vzdělávání dospěla k závěrům, že pozitivní postoje učitelů jsou rozhodujícím faktorem inkluzivního vzdělávání. Jak jsme zmiňovali v kapitole 4.2.2, Agentura popisuje, že by zároveň měli pedagogové chápat diverzitu jako pozitivum a podnět pro své další vzdělávání (Borg, Hunter, Sigurjónsdóttir, D'Alessi, 2011).

Na základě výzkumného šetření jsme došli k závěru, že učitelky mezi další klíčové facilitující mechanismy považují **funkční spolupráci a komunikaci**. Učitelky hovořily o **spolupráci mezi pedagogickým personálem a zejména také o spolupráci se zákonnými zástupci dítěte s SVP**. Pohledem respondentek v našem výzkumném vzorku je důležitá také **přítomnost asistenta pedagoga ve třídě, jeho i ostatních pedagogů dostatečná kvalifikace, vhodné vybavení a prostory mateřské školy**. Jak jsme uváděli v kapitole 5.1, naše zjištění se shodují s tvrzením Slowíka (2016).

VO3: Co pedagogové považují za ztěžující proces začleňování?

Analýza rozhovorů ukázala, že učitelky mateřských škol poukazují na **negativní postoje k heterogenitě, nedostatek personálu, zejména (kvalifikovaných) asistentů pedagoga**. Učitelky zmiňovaly zároveň **nízké finanční ohodnocení asistentů** a vnímají to jako skutečnost, která může bránit úspěšné inkluzi a kterou by bylo potřeba změnit. O asistentech pedagoga hovoří výzkum Lazarové, Hlouškové, Trnkové, Pola a Lukase (2015), kteří svým výzkumným šetřením došli k podobným závěrům. Výzkum shodně ukázal, že asistenti jsou žádanými pomocníky, bez kterých je proces inkluze obtížně realizovatelný. Zároveň jejich výzkum ukázal, že pedagogové vnímají rozpor mezi kvalifikovaným asistentem a jejich nízkým finančním ohodnocením. Náš výzkum dále ukázal na **nespokojenost respondentek s vysokým počtem dětí na třídu a tím pádem nedostatek prostoru na individuální práci s dítětem a**

zároveň na předsudky. Co se týče předsudků, na základě analýzy nejsou výpovědi jednoznačné, protože každá z učitelek má s předsudky jiné zkušenosti. Některé respondentky se setkávaly s předsudky ryze ze strany zákonných zástupců, jejichž chování může být obtěžující a bariérou úspěšné inkluze. Některé měly zkušenosti s předsudky ze strany pedagogů. Naopak některé učitelky našeho výzkumného vzorku se s předsudky nesetkaly vůbec. Mezi další bariéry uváděly **těžkou formu postižení, neochotu zákonných zástupců dítěte s SVP spolupracovat a komunikovat, se kterou zároveň souvisí neznalost diagnózy, pokud rodič nepředá zprávu z poradny mateřské školy.** Ve výsledcích výzkumu se objevuje i nespokojenost s **dlouhým procesem diagnostiky a přiznání podpůrných opatření,** určitá **rutina a konzervatismus** při pedagogické práci a **nevhodně architektonicky řešené prostory mateřské školy.** Výsledky našeho výzkumu můžeme srovnat s výsledky výzkumu Bendové, Čecháčkové a Šádkové, které došly k podobným výsledkům. Jejich výzkum ukázal, že učitelé mateřských škol považují za ztěžující proces inkluze vysoké počty dětí ve třídách mateřských škol a nepřítomnost asistenta pedagoga. Naše výsledky se ale neshodují zcela ve všem. Bendová, Čecháčková a Šádková (2014) ve svém výzkumu na rozdíl od nás dále uvádějí nepřipravenost učitelů mateřských škol v souvislosti s neznalostí individuálních potřeb dítěte s SVP a neznalost metod a postupů pro práci s dětmi s SVP v inkluzivním zařízení.

Prostřednictvím kvalitativního výzkumu jsme získali podrobný vhled a do hloubky popsanou realitu, jak učitelky mateřských škol vnímají inkluzivní vzdělávání a co ho ovlivňuje. Jsme si vědomi určitých limitů práce. Naše závěry výzkumného šetření nelze zcela zobecňovat, na rozdíl od kvantitativního výzkumu, protože jsme neměli dostatečně velký výzkumný vzorek. Na začátku volby výzkumné metody jsme si ale nedávali ambici, že budou mít naše výsledky obecnou platnost. Nicméně naše zjištění obohacuje dosavadní výzkumy a přináší zajímavý vhled do toho, jak učitelky MŠ chápou začleňování dětí s SVP.

8.4.1 Doporučení pro praxi a další výzkum

Prostřednictvím výpovědí učitelek mateřských škol jsme získali **funkční ověřené strategie a metody využitelné pro praxi v mateřské škole,** které v této podkapitole předkládáme a mohou sloužit jako inspirace. Učitelky v našem výzkumném vzorku využívají při své práci s dětmi s SVP **pozitivní motivaci, rituály a nejrůznější pomůcky jako jsou piktogramy, fotky, pravidla, portfolia.** Učitelkám v praxi při začleňování dítěte pomáhají různé **prosociální hry, určují také dvě děti v roli pomocníka dítěti s SVP, kdy děti tuto roli mohou vnímat jako privilegium.** Učitelky dále do činností zařazují **cvičení ve dvojicích,**

ranní masáže. Respondentky zároveň hovořily o **potřebě otevřené budoucnosti**, kterou si uvědomují a využívají při komunikaci s dítětem.

Kdybychom výzkum realizovali znovu, pokusili bychom se ho provést v jiných menších městech, protože by pedagogové mateřských škol odpovídali zřejmě odlišně. Jsme si vědomi toho, že hlavní město Praha je sociokulturně a ekonomicky odlišné od jiných krajů České republiky. Za výsledky našeho výzkumného šetření může stát také fakt, že dvě ze tří mateřských škol, kde jsme realizovali rozhovory, byly fakultní, které se dlouhodobě věnují začleňování dětí s SVP. Zajímavé by bylo uskutečnit znovu stejný výzkum, ale tentokrát se věnovat zákonným zástupcům dětí s SVP a zjišťovat, jak oni vnímají začleňování dětí do mateřské školy. Možné by také bylo zapojit do výzkumu sourozence či realizovat retrospektivně rozhovory s jedinci, kteří byli začleněni jako děti do prostředí mateřské školy. Cílem by bylo zjistit, jak zpětně hodnotí svoji docházku do mateřské školy. Za další zkoumání by stálo provést namísto kvalitativního výzkumu výzkum kvantitativní, který by ověřil, zdali výsledky našeho šetření mají obecnou platnost.

Závěr

Bakalářská práce se zabývala začleňováním dětí s SVP do prostředí mateřské školy. Záměrem bakalářské práce bylo porozumět tomu, jak pedagogové vnímají inkluzi v kontextu předškolního vzdělávání. V teoretické části jsme se věnovali představení procesu inkluze v souvislosti s předškolním vzděláváním, významným mezinárodním lidskoprávním dokumentům týkajícím se inkluzivního vzdělávání a legislativnímu rámci České republiky. Na základě prostudované literatury jsme se zaměřili na některé aktéry inkluzivního vzdělávání, zejména pak pedagogy mateřských škol a na jejich inkluzivní postoje a kompetence, vysvětlili jsme facilitující mechanismy a bariéry inkluzivního předškolního vzdělávání. V naší bakalářské práci jsme se věnovali charakteristice inkluzivní mateřské školy a jejím typickým znakům. V teoretické části naší bakalářské práce jsme zároveň charakterizovali vývoj dítěte předškolního věku a vysvětlili jsme důležitost inkluze pro dítě s SVP.

Záměrem praktické části bylo rozpoznat facilitátory a bariéry inkluzivního vzdělávání tak, jak je vnímají pedagogové mateřských škol. Zvolen byl kvalitativní výzkum, konkrétně polostrukturované rozhovory se šesti učitelkami mateřských škol. Na malém vzorku respondentů jsme do hloubky zkoumali předmětnou realitu. Stanovené cíle jsme naplnili a na výzkumné otázky jsme odpověděli. Analýza rozhovorů s respondentkami, která nám poskytla odpovědi na výzkumné otázky a byla podstatná pro cíl našeho výzkumu, nám přinesla i další zjištění a fakta. Z výzkumného šetření vyplývá, že učitelky mateřských škol hodnotí začleňování dětí s SVP do prostředí mateřské školy pozitivně. Vnímají inkluzi jako přínos a obohacení a celkově zaujímají proinkluzivní postoje. Učitelky v našem výzkumném vzorku považují za stěžejní facilitátory inkluzivního vzdělávání zejména pozitivní postoje k odlišnostem, funkční spolupráci a komunikaci mezi všemi zainteresovanými v tomto procesu, přítomnost asistenta pedagoga ve třídě, dostatečnou kvalifikaci a vhodně uzpůsobené prostředí vyhovující potřebám dítěte s SVP. Naopak za bariéry, které znesnadňují proces začleňování dětí s SVP považují nedostatek personálu, vysoké počty dětí na třídu, které neumožňují se individuálně dítěti věnovat. Bariérou může být dle učitelek i těžká forma postižení, kdy začlenění není přínosné ani pro jednu stranu, předsudky a negativní postoje k inkluzi, nízké finanční ohodnocení asistenta pedagoga a zároveň jeho nepřítomnost, neochota spolupráce ze strany zákonných zástupců, rutina a konzervatismus, nevhodně architektonicky řešený prostor mateřské školy, dlouhý proces diagnostiky a přiznání podpůrných opatření a s tím související neznalost diagnózy dítěte.

V závěru práce jsme zmiňovali doporučení jak pro praxi, které může sloužit jako inspirace pro práci s dětmi s SVP v mateřské škole, tak doporučením pro další výzkum.

Seznam použitých informačních zdrojů

BASLEROVÁ, Pavlína, Jan MICHALÍK a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření: obecná část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání. 2.*, přepracované a rozšířené vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5717-8.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe. 1. vydání.* Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

HANYŠ – HOLEMÁ, Irena. Bez asistenta pedagoga se neobejdeme. *Informatorium: časopis pro mateřské školy a školní družiny.* Praha: Portál, 2020, 1(10), 14-16. ISSN 1210-7506.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. 2.*, přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy. 1. vydání.* Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. 1. vydání.* Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2

LAZAROVÁ, Bohumíra, Lenka HLOUŠKOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ, Milan POL a Josef LUKAS. *Řízení inkluze ve škole.* Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8037-9.

LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. 1. vydání.* Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

MAREŠ, Petr. Sociální exkluze a inkluze. In: *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin.* Brno: Masarykova univerzita a Georgetown, 2004. s. 15-29. ISBN 80-210-3455-6.

MAZÁNKOVÁ, Martina. *Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem. 1. vydání.* Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1365-9.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy. 2.*, rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

PANČOCHA, Karel. Sociální determinanty inkluzivního vzdělávání. Vymezení pojmů a návrhy výzkumných strategií. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání*

žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II. 1. vydání. Brno: Paido, 2008, s. 31-38. ISBN 978-80-7315-170-6.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník.* 7., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika.* 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* 1. vydání. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt.* 1. vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků.* 1. vydání. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

Internetové zdroje

Aktéři inkluzivní mateřské školy a podmínky úspěšné inkluze [foto]. Komplexní program rozvoje inkluzivního vzdělávání v MŠ. In: Metodika 2. – Inkluze a integrace [online]. [Cit. 14.4.2021]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/22496/metodika_2.pdf

BENDOVÁ, Petra, Martina ČECHÁČKOVÁ a Lenka ŠÁDKOVÁ. Inclusive education of pre-school children with special educational needs in kindergartens. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online]. 2014, [cit. 14.4.2021]. Dostupné z: doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.1263

BOOTH, Tony a Mel AINSCOW. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools* [online]. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2002 [cit. 24.2.2021]. Dostupné z: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>

BORG, George, John HUNTER, Bryndis SIGURJÓNSDOTT a Simona D'ALESSI. *Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání* [online]. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education, 2011 [cit. 21.3.2021]. ISBN 978-87-7110-296-3. Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_keyprinciples-rec-CS.pdf

DOUGLAS, Susan. *Creating an inclusive school environment* [online]. London, UK: British council, 2019 [cit. 1.3.2021]. ISBN 978-0-86355-933-4. Dostupné z: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/J157_Creating%20an%20inclusive%20school%20environment%20report_FINAL_web.pdf

FELCMANOVÁ, Lenka a kol. *Metodika pro práci s dětmi s SVP v předškolním vzdělávání* [online]. Praha: Dr. Josef Raabe, 2019 [cit. 2021-04-10]. ISBN 978-80-7496-399-5. Dostupné z: <http://www.raabe.cz/nase-projekty/welcome-projekt-erasmus/welcome-vystupy.aspx>

FOIST, Vladimír a Břetislav SVOZIL. *Strategický management inkluzivní školy* [online]. Liga lidských práv, 2016 [cit. 7.3.2021]. ISBN 978-80-87414-29-3. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/strategicky_management_inkluzivni_skoly_1.pdf

KYRIAZOPOULOU, Mary, BARTOLO, Paul, BJÖRCK-ÅKESSON, Eva, Climent GINÉ and Flora BELLOUR, eds. *Inclusive Early Childhood Education: New Insights and Tools – Contributions from a European Study* [online]. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017 [cit. 17.2.2021]. Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/IECE_Synthesis_Report_2017.pdf#page=39

Model ekosystému inkluzivního předškolního vzdělávání [foto]. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Odense, Dánsko 2017. In: *Inclusive early childhood education* [online]. [Cit. 22.2.2021]. Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/IECE_Synthesis_Report_2017.pdf#page=39

MORVAYOVÁ, Petra, Zdeněk SVOBODA, Michaela VALÁŠKOVÁ a Ladislav ZILCHER. *Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy* [online]. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2015 [cit. 19.3.2021]. ISBN 978-80-7414-963-4. Dostupné z: http://inkluzie.ujep.cz/files/metodika_tvorby_strategickeho_planu_pro_vytvoreni_inkluzivniho_prostredi_skoly.pdf

Pohled na postižení z hlediska sociálního a medicínského modelu postižení [foto]. British council. London 2019. In: *Teaching English* [online]. [Cit. 20.2.2021]. Dostupné z: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/J157_Creating%20an%20inclusive%20school%20environment%20report_FINAL_web.pdf

RVP PV leden 2018.pdf, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 14.03.2021].
Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>

Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením. *Průvodce* [online]. Copyright © [cit. 11.03.2021]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/umluva-osn-o-pravech-osob-se-zdravotnim-postizenim>

WATKINS, Amanda. *Profil inkluzivního učitele* [online]. Odense, Dánsko: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2012 [cit. 28.2.2021]. ISBN 978-87-7110-338-0.
Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-CS.pdf

Základní možné přístupy ke vzdělávání dětí [foto]. Národní pedagogický institut České republiky. In: *Inkluze v praxi* [online]. [Cit. 5.3.2021]. Dostupné z: <http://inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluzi>

Zákony a vyhlášky:

Zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon)

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

Seznam obrázků

| | |
|--|----|
| Obrázek 1 – Schéma základních možných přístupů ke vzdělávání dětí, Dostupné z: http://inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluzi | 10 |
| Obrázek 2 – Pohled na postižení z hlediska sociálního a medicínského modelu postižení, Dostupné z: https://1url.cz/wz7jK | 17 |
| Obrázek 3 – Determinanty inkluzivního vzdělávání, Zdroj dat: Ainscow, Booth, 2002..... | 17 |
| Obrázek 4 – Aktéři inkluzivní mateřské školy a podmínky úspěšné inkluze, Dostupné z https://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/22496/metodika_2.pdf | 22 |
| Obrázek 5 – Model ekosystému inkluzivního předškolního vzdělávání, Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/IECE_Synthesis_Report_2017.pdf#page=39 | 27 |

Seznam tabulek

| | |
|--|----|
| Tabulka 1 Charakteristika výzkumného vzorku..... | 36 |
| Tabulka 2 Výčet kategorií a kódů | 38 |