

UNIVERZITA KARLOVA
Pedagogická fakulta
katedra speciální pedagogiky

**Role asistenta pedagoga v podpoře inkluzivního
vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra a
mentálním postižením ve vybrané mateřské škole**

The role of teaching assistant in promoting inclusive
education of children with autism spectrum disorders and
mental disabilities in selected kindergarten

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce: PaedDr. Eva Marádová, CSc.

Autorka bakalářské práce: Gabriela Panýrková

Studijní obor: Speciální pedagogika

Forma studia: kombinovaná

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Role asistenta pedagoga v podpoře inkluzivního vzdělávání dětí s mentálním postižením v předškolním vzdělávání potvrzuji, že jsem vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 16.4.2019

.....

Gabriela Panýrková

Poděkování

Děkuji PaedDr. Evě Marádové, CSc., za odborné vedení, ochotu a trpělivost při zpracování bakalářské práce.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá profesí asistenta pedagoga v podpoře inkluzivního vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra a mentálním postižením v preprimárním vzdělávání. Jejím hlavní cílem je zjistit a blíže popsat zkušenosti asistentů pedagoga a pedagogů s procesem společného vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra a mentálním postižením ve vybrané mateřské škole. Neméně důležitým aspektem práce je přiblížení názorů pedagogických pracovníků na přínos společného vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra a mentálním postižením ve vybrané mateřské škole.

Teoretické část popisuje mentální postižení, poruchy autistického spektra a úlohu asistenta pedagoga v českém školství. Jsou zde zmíněna specifika edukace dětí s poruchami autistického spektra a mentálním postižením v běžné mateřské škole. Dále se práce zabývá inkluzivním vzdělávání a jeho současnou podobou, jak v poměrech českého školství, tak ve světovém měřítku.

Praktická část je zaměřena na zjištění a přiblížení přístupů k roli asistenta pedagoga, ze strany pedagogických pracovníků vybrané mateřské školy. Pro sběr dat byl zvolen kvalitativní typ výzkumu v rámci, kterého byla použita technika polostrukturovaného rozhovoru s jednotlivými účastníky výzkumného šetření. Z analýzy získaných dat vyplývá, že asistent pedagoga je ve vybrané mateřské škole profesí žádoucí a nenahraditelnou, ovšem pro její plnohodnotné naplňování je nutné vytvořit jí vyhovující podmínky, zejména v oblasti kvalifikace a organizace.

Klíčová slova:

Asistent pedagoga

Inkluzivní vzdělávání

Mentální postižení

Poruchy autistického spektra

Mateřská škola

Abstract

This bachelor thesis deals with the role of a teaching assistant in promoting inclusive education of children with autistic spectrum disorders, and mental disabilities in pre-primary education. The main goal of it, is to find out and describe the experiences that teachers and teaching assistants have in a selected kindergarten, with the joint education of children that are on the autistic spectrum or the ones with mental disabilities. An equally important part of the work are the opinions the teachers have on the benefits of the subject.

The theoretical part describes mental disability, autistic spectrum disorders and the role of a teacher assistant in Czech education. It describes specifics of educating children with autistic spectrum disorders and mental disability in common kindergarten. Besides that, the thesis deals with the inclusive education in its current form, both in Czech educational system and on the global scale.

Practical part is focused on figuring out the approach to the role of teacher's assistant from the point of view of the pedagogical staff of the selected kindergarten. A qualitative type of research was chosen for the data collection, in which the technique of semi-structured interview with individual participants of the research was used. The analyzed data proves that in the selected kindergarten the teacher's assistant is a desirable and irreplaceable profession, but it is necessary to create suitable conditions, especially in the qualification and organization area.

Keywords:

Teaching assistant

Inclusive education

Mental disabilities

Autism spectrum disorders

Kindergarten

Obsah

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 DÍTĚ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	10
1.1 Vymezení pojmu	10
1.2 Etiologie mentálního postižení	10
1.3 Klasifikace mentálního postižení	12
1.4 Edukace dětí s mentálním postižením v raném a předškolním věku	17
2 Dítě s poruchou autistického spektra	18
2.1 Vymezení pojmu	18
2.2 Klasifikace poruch autistického spektra	18
2.3 Problémové oblasti při poruchách autistického spektra.....	19
2.4 Edukace dětí s poruchami autistického spektra v raném a předškolním věku	20
3 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	21
3.1 Charakteristika inkluzivního vzdělávání.....	21
3.2 Inkluzivní vzdělávání v současném českém školství	22
3.3 Inkluzivní vzdělávání a jeho současná podoba ve světě.....	23
3.4 Specifika vzdělávání dětí s mentálním postižením v běžné mateřské škole	26
4 ROLE ASISTENTA PEDAGOGA.....	28
4.1 Vymezení pojmu a legislativní úprava	28
4.2 Kvalifikace asistenta pedagoga.....	29
4.3 Náplň práce asistenta pedagoga v mateřské škole	30
EMPIRICKÁ ČÁST.....	36
5 Cíle a výzkumné otázky	36
6 Metody výzkumného šetření	37
7 Vlastní výzkumné šetření	37

7.1	Stanovení výzkumného terénu a výzkumného vzorku	37
7.2	Realizace výzkumného šetření	39
7.3	Analýza získaných dat	40
7.4	Vyhodnocení výzkumného šetření	53
ZÁVĚR		59
SEZNAM LITERATURY A INFORMAČNÍCH ZDROJŮ		60
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK		63
SEZNAM PŘÍLOH		64

ÚVOD

Problematika inkluzivního vzdělávání hýbe nejen českým, ale i světovým školstvím. Aktuálně snad neexistuje odborník v oblasti pedagogiky, který by se ve své praxi s tímto nesetkal, a právě to je jeden z důvodů zvolení tématu bakalářské práce.

Tím druhým, neméně podstatným, je přiblížení jeho role v předškolním vzdělávání v našich podmínkách. Právě předškolní vzdělávání tvoří jeden z klíčových předpokladů pro rozvoj spolupráce s dítětem a jeho další vzdělávání, které by mělo být dostupné všem dětem v rámci jejich možností bez rozdílu. V této oblasti sama působím pátým rokem, konkrétně na pozici učitelky v mateřské škole, která již několik let integruje děti s různým typem postižení, což umožňuje poměrně podrobný vhled do problematiky. Za svou praxi jsem se setkala s mnoha mylnými představami o inkluzivním vzdělávání ze strany laické veřejnosti, ovšem sama jsem se přesvědčila o faktu, že v praxi inkluze funguje mnohdy zcela odlišně než v jejích teoretických východiskách. Myšlenka společného vzdělávání je složitý proces, k jehož rozklíčování vede několik různých směrů, přičemž nelze s jistotou určit, který je ten nejvhodnější. Nejdůležitější je tedy držet se skutečnosti, že každý proces společného vzdělávání vyžaduje především dostatečný prostor, čas a individuální přístup.

Bakalářské práci se zabývá tematikou role asistenta pedagoga v podpoře společného vzdělávání dětí s mentálním postižením, a to v předškolní instituci. Zabývá se nejen samotnou rolí asistenta pedagoga, nýbrž i nazíráním na tuto stále relativně novou pozici v českém školství ze strany pedagogického sboru. Zároveň zjišťuje názory pedagogických pracovníků na inkluzivní vzdělávání jako takové.

Teoretická část práce je rozdělena do čtyř kapitol, které obsahují další podkapitoly vztahující se k dané tématice. První kapitola se zabývá mentálním postižením, konkrétně jeho vymezením, etiologií, klasifikací a specifiky vzdělávání. Druhá se pak zabývá poruchami autistického spektra, jejím vymezením, klasifikací a problémových oblastí. Další kapitola se zaměřuje na problematiku inkluzivního vzdělávání. Čtvrté kapitola se zaměřuje na samotnou roli asistenta pedagoga v mateřské škole, nastiňuje legislativní ukotvení této pozice i samotnou náplň práce asistenta pedagoga.

Následuje část výzkumná, která se zabývá konkrétním postavením asistenta pedagoga ve vybrané mateřské škole a jeho přínosem do vzdělávání dětí s mentálním postižením a poruchami autistického spektra v běžné mateřské škole. Dále také postojí pedagogického

sboru vůči inkluzi a její fungování v praxi. Vzhledem ke stanoveným cílům práce byl zvolen kvalitativní přístup k výzkumu. Pro zodpovězení výzkumných otázek byla zvolena technika polostrukturovaného rozhovoru a následně analyzovány pomocí otevřeného kódování.

Cílem celé bakalářské práce je především zjištění, jak se pedagogičtí pracovníci tohoto zařízení staví k profesi asistenta pedagoga. Dílčí výzkumné cíle zjišťovaly stanoviska k inkluzivnímu vzdělávání dětí s mentálním postižením a PAS v preprimárním vzdělávání obecně. Dále byla pozornost zaměřena také na úroveň spolupráce pedagogických pracovníků v tomto procesu.

TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

1.1 Vymezení pojmu

Na pojem mentální postižení lze nazírat hned z několika různých hledisek. Světová zdravotnická organizace (WHO) definuje mentální postižení jako stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. V publikaci Slowíka (2016) nalezneme možnou definici mentálního postižených z několika různých přístupů, a to: **biologický, psychologický, sociální, pedagogický a právní.**

Biologický přístup charakterizuje postižení, jako důsledek stálého závažného poškození mozku. Psychologický vykládá postižení jako primární pokles úrovně rozumových schopností, měřených standardizovanými IQ testy. Dále pak přístup sociální, který je typický dezorientací ve světě a ve společnosti, což jedinci znemožňuje samostatně zvládat společenskou existenci. Pedagogický přístup nastiňuje sníženou dovednost učit se. A poslední přístup právní definuje pokles způsobilosti k samostatným právním jednáním.

Podle Černé (2015) je populace osob s mentálním postižením jednoznačně heterogenní. Z čehož vyplývá, že samotné vymezení pojmu mentálního postižení je tedy velmi složitý proces, který nelze pojmut komplexně, nýbrž individuálně, a to zvláště z důvodu různorodosti každého mentálního postižení. Nejdůležitějším faktorem se tedy jeví volba takového pojetí, které zachycuje základní princip a příznačnost života s mentálním postižením v naší společnosti. Důležité je tedy nahlížet na mentální postižení, jako na *„podstatně složitější syndromatické postižení, které postihuje nejenom psychické (mentální) schopnosti, ale celou lidskou osobnost ve všech jejích složkách.“* (SLOWÍK, J., 2016, s. 111)

1.2 Etiologie mentálního postižení

Etiologie mentálního postižení je velmi různorodá a svou roli v ní mají i hereditární příčiny, tedy dědičnost. Podle Slowíka (2016) se i přes různorodé příčiny vždy jedná o závažné

organické nebo funkční poškození mozku. Příčin vzniku mentálního postižení může tedy být celá řada, dělí se však na tři základní, a to:

a) Prenatální příčiny

V prenatálním období mají velký význam hereditární, tedy dědičné příčiny mentálního postižení, které způsobují především metabolické poruchy, které později vedou k mentální retardaci. Další roli v prenatálních příčinách sehraávají genetické poruchy, při kterých dochází ke genové mutaci či chromozomálním odchylkám. Typickým a pravděpodobně nejznámějším příkladem chromozomální aberace je Downův syndrom, také označovaný jako trisomie 21. páru chromozomu, jejíž vznik zapříčiňuje zvýšený počet chromozomů v buněčných jádrech jedince. Jak uvádějí Valenta a Muller (2007), další skupinou prenatálních vlivů tvoří environmentální faktory a onemocnění matky v době těhotenství, tedy faktory ohrožující zdravý vývoj plodu. Patří sem onemocnění matky nemocemi, jako jsou zarděnky, syfilitika, či toxoplazmóza. Dále pak přímá intoxikace plodu nebo alkoholismus matky, který způsobuje u dítěte fetální alkoholový syndrom. U těchto faktorů *„platí zákonitost, že čím dříve k patologii dojde, tím fatálnější to má následky pro zdraví dítěte.“* (VALENTA, M., MÜLLER, O., 2007, s. 59)

b) Perinatální příčiny

Příčinami perinatálními rozumíme ty, které vznikly během porodu, kam řadíme především porodní traumata a jejich následky, jako je asfyxie, tedy dušení nebo hypoxie, což je snížený obsah kyslíku ve všech tkáních. V obou případech se jedná o nedostatečný přísun kyslíku během porodu. Mezi další porodní traumata patří úrazy hlavy a mozku, a to jak ty fyzické, tak psychické.

c) Postnatální příčiny

Postnatální příčiny vznikají po porodu a ovlivňují vývoj jedince po celý život. Mezi vlivy, které mohou způsobit mentální postižení po narození patří hlavně infekční onemocnění mozku, jako jsou například encefalitida nebo meningitida, což jsou velmi vážná zánětlivá onemocnění mozku, mozkových a míšních plen. *„Snížení již dosažené mentální úrovně souvisí často s následky úrazů“* (SLOWÍK, J., 2016, s. 114) hlavy a mozku nejčastěji v novorozeneckém a kojeneckém období. Dále také nádorová onemocnění mozku. Velké

procento demence jako takové způsobují degenerativní onemocnění mozku, jako je například Alzheimerova či Parkinsonova choroba, postihující zejména starší osoby.

Nutno ještě podotknout, že „*nedostatečná stimulace, pocházející z prostředí dítěte, může ovlivnit tzv. sociálně podmíněnou mentální retardaci, projevující se výrazným opožděním vývoje řeči, myšlení a schopnosti sociální adaptace.*“ (BLAŽKOVÁ, V., 2014, s. 44) Tento stav ovšem není neměnný, a to v případě přechodem do stimulujícího prostředí a výběrem vhodného výchovného působení povětšinou dochází ke zlepšení počátečního stavu. Za problém Blažková (2014) považuje fakt, že sociokulturní deprivaci trpí povětšinou děti rodičů s nižšími intelektovými schopnostmi, na základě čehož často dochází k nahromadění patologických činitelů.

Jak popisují předchozí statě této kapitoly, mezi lidmi s mentální postižením nacházíme obrovské rozdíly v kontextu příčin vzniku mentálního postižení a jejich eventuálních kombinací. Významné postavení má doba kdy a za jakých okolností k mentálnímu postižení došlo. Pravděpodobně nejdůležitějším faktem, kterým bychom se měli řídit je, že u každého konkrétního člověka povětšinou není možné výslovně stanovit, zda příčina mentálního postižení byla zapříčiněna pouze biologickými faktory a v jaké míře se na jeho stavu podílely faktory sociální, tedy prostředí a výchovné a vzdělávací působení. Tyto dva činitele se v personalitě člověka navzájem prolínají, jak kladným působením, tak i záporným. Neméně významné postavení má doba kdy k mentálnímu postižení došlo. Jak uvádí Černá (2015) i přes velké pokroky v oblasti biologie a samotné diagnostiky mentálního postižení stále zůstává mnoho příčin mentálního postižení doposud neznámých. Tatáž autorka (2015, s. 85) zmiňuje Beirne-Smith (2002), že „*obecně se soudí, že známá je přibližně jedna polovina etiologických faktorů.*“

1.3 Klasifikace mentálního postižení

Klasifikace mentálního postižení je velmi různorodá, pojímaná z mnoha hledisek. Existuje členění podle etiologie, podle období, kdy mentální retardace vznikla, členění podle typu chování jedince a mnohé další. Od roku 1992, v České republice od roku 1993, platí klasifikace mentálního postižení desáté revize Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-10) vydanou Světovou zdravotnickou organizací. Tato klasifikace vysvětluje, že „*stupeň mentální retardace je určován na základě posouzení*

struktury inteligence a posouzení schopnosti adaptability (adaptačního chování), orientačně taktéž inteligenčním kvocientem a mírou zvládnání obvyklých sociálně-kulturních nároků na jedince, a to takto:“ (VALENTA, M., 2018, s. 35)

- a) F70 (IQ 50–69) lehká mentální retardace
- b) F71 (IQ 35-49) středně těžká mentální retardace
- c) F72 (IQ 34-20) těžká mentální retardace
- d) F73 (IQ pod 20) hluboká mentální retardace
- e) F78 jiná mentální retardace
- f) F79 nespecifikovaná mentální retardace

a) Lehká mentální retardace

U jedinců v pásmu lehké mentální retardace se inteligenční kvocient pohybuje mezi 50-69. Můžeme u tohoto stupně postižení pozorovat opoždění již v předškolním věku, a to v celkovém psychomotorickém vývoji, ovšem jinak je dítě schopno dorozumívat se v běžné komunikaci a v každodenním životě.

Primární problémy nastávají s nástupem do povinné školní docházky, a to především u zvládnání teoretické práce. Problémy se objevují zejména v oblasti pozornosti, která je povrchní a krátkodobá, tudíž její udržení závisí do jisté míry na pedagogovu přístupu. Myšlení dítěte je jednoduché, často nesamostatné, zaměřující se na známé, opakující se pojmy. Abstraktní myšlení činí dítěti další nemalé problémy a v pozdějším mladším školním věku se mohou objevit specifické poruchy učení, a to zejména v oblastech čtení a psaní. Samotný proces učení může komplikovat často se objevující emoční nezralost, citová nevyrovnanost, která se projevuje impulzivitou nebo naopak úzkostnými stavy a strachem z neúspěchu. Podle Bendové a Zikla (2011) dítěti s lehkou mentální retardací svědčí výchova a vzdělávání zaměřené na rozvoj jejich dovedností a kompenzaci nedostatků. Většina jedinců v tomto pásmu mentální retardace je v současnosti vzdělávána v základních školách praktických nebo v rámci integrace v běžných základních školách, kde se vzdělávají za pomoci asistenta pedagoga. Dále dosahují vzdělání na odborných učilištích či ve dvouletých praktických školách.

Většina osob s lehkou mentální retardací dosahují v dospělém životě samostatnosti, a to v rovině pracovní i té sociální a „vzhledem k tomu, že v sociálním kontaktu je kladen velmi

malý důraz ne teoretické znalosti, nemusí jim lehký stupeň mentální retardace působit v sociálním kontextu žádné vážnější problémy.“ (BENDOVI, P., ZIKL, P., 2011, s. 13)

b) Středně těžká mentální retardace

Jedinci trpící mentální retardací ve středně těžkém pásmu dosahují inteligenčního kvocientu mezi 35-49. Podle Blažkové (2014) u většiny jedinců lze diagnostikovat organickou etiologii, možnou přítomnost chromozomální aberace, ale také můžeme pozorovat somatické degenerativní znaky.

Vývoj dítěte je opožděn ve všech oblastech, to včetně porozumění obsahu řeči a obou složek řeči, tedy receptivní i expresivní. Tyto obtíže v oblasti komunikace přetrvávají celý život. Mezi dětmi se středně těžkou mentální retardací existují značné rozdíly, a to právě v oblasti komunikace. S tím souvisí proměnlivost úrovně vývoje řeči, jelikož někteří jedinci jsou schopni vést jednoduchou konverzaci, ať už pomocí mluvené řeči nebo alternativních a augmentativních prvků komunikace, oproti tomu druhým činí značné obtížené pouze vyjádření svých základních životních potřeb. Opožděný je vývoj také v oblasti jemné a hrubé motoriky, s čímž koresponduje dopomoc při zvládnutí osobní péče a manuální zručnost jedinců. Omezený je i vývoj myšlení jedinců, povětšinou jsou postihnuty veškeré poznávací procesy.

Jedinci se středně těžkou mentální retardací jsou vzděláváni ve většině případech v základní škole speciální a následně v jednoleté škole praktické neboli praktické profesní přípravě. Co se týče zařazení do společenského života, jedinci bývají uplatňováni v chráněných dílnách, kde pracují pod stálým dohledem, mohou tu „*vykonávat jednoduchou manuální práci, pokud nevyžaduje přesnost a rychlost.*“ (BLAŽKOVÁ, V., 2014, s. 47) Valná většina jedinců v pásmu středně těžkého mentálního postižení není v důsledku svého postižení schopna vést plnohodnotný samostatný život.

c) Těžká mentální retardace

U těžké mentální retardace se inteligenční kvocient pohybuje v pásmu mezi 20-34. Bendová a Zikl (2011) uvádí, že kategorie osob se středně těžkou mentální retardací a těžkou mentální retardací jsou si v mnohém podobné, a to zejména pokud jde o klinický obraz, tedy souhrn příznaků, typických pro určitou diagnózu. Hlavní rozdíl u těchto dvou zmíněných kategorií je

především v míře snížení úrovně schopností, která je u těžké mentální retardace značně výraznější.

Vývoj řeči je natolik opožděný, že se řeč nevytvoří vůbec nebo se zastaví na základních prvcích projevové složky řeči, tedy jedinec jeví své vlastní pocity, a to pomocí „*pudových hlasových projevů, jež jsou obměňovány podle toho, jedná-li se o projev spokojenosti, přání, odporu či zlosti.*“ (BENDOVIÁ, P., ZIKL, P., 2011, s. 14) Postihnuty jsou i další oblasti, jako jsou motorické či rozumové schopnosti. Velké problémy jedincům činí i jejich nevyzrálá emoční stránka osobnosti, která já je typická svou nestálostí a impulzivitou. Jak uvádí Blažková (2014), těžkou mentální retardaci často doprovází další vady, například ty smyslové a jedná se tedy o kombinované postižení.

Osoby s těžkou mentální retardací jsou povětšinou schopny zvládat jednoduché úkoly, ovšem pouze při systematické výchovné péči, „*zpravidla v základní škole speciální s využitím rehabilitačního programu.*“ (BENDOVIÁ, P., ZIKL, P. 2011, s. 15) I přes tento fakt, jsou jedinci s tímto stupněm postižení celoživotně závislí na péči druhých osob.

d) Hluboká mentální retardace

Jedinci trpící hlubokou mentální retardací dosahují v dospělosti mentálního věku do tří let dítěte, tudíž jejich inteligenční kvocient se pohybuje pod 20. Při tomto stupni mentálního postižení se ve většině případech přidruží další obtíže, povětšinou somatopedického nebo neurologického typu, hovoříme tedy o postižení kombinovaném. Hluboce mentálně postižení jedinci bývají imobilní a také inkontinentní.

Řeč se u těchto osob téměř nevyvíjí, především její úroveň výstižnosti, srozumitelnosti a adekvátního vyjadřování myšlenek, tedy expresivní složka. Díky nevyvinuté schopnosti řeči hluboce mentálně postižení lidé často nejsou schopni upozornit na své základní lidské potřeby nebo jsou schopni se jich dožadovat pouze pomocí nesrozumitelných zvuků. Pokud to jedinci jeho postižení dovolí, je schopen velmi jednoduché sociální interakce, a to formou neverbální komunikace, která je však zúžená na například kývání hlavou. Poznávací schopnosti se stejně jako řeč téměř nerozvíjí, ve většině případech jedinci rozlišují pouze známé a neznámé podněty. Co se týče senzomotorického a zrakového vývoje „*lze dosáhnout nejzákladnějších zrakově prostorových orientačních dovedností a postižený jedinec se může při vhodném dohledu a vedení parciálně podílet na praktických sebeobslužných úkonech.*“

(BENDO VÁ, P., ZIKL, P., 2011, s 15) Vývoj kognitivních funkcí a motoriky je také na velmi nízké úrovni, ovšem i přesto je nutné je v rámci intervence na dosažitelné úrovni neustále stimulovat.

Jak uvádí Bendová a Zikl (2011) možnosti výchovy a vzdělávání osob s hlubokou mentální retardací jsou velmi omezené. Ve výchově dětí s hlubokým mentálním postižením je vhodné aplikovat prenatální terapii. Tato terapie „*vychází z předpokladu, že v prenatálním období vývoje se nachází dítě ve stavu, který mu přináší splnění všech základních potřeb.*“ (VALENTA, M., MÜLLER, O., 2007, s. 185). Primárním cílem této terapie je „vrátit“ jedince do prenatálního stádia zpět, aby měl možnost znovu prožít pozitivní počátek, což je důležité pro další práci s jedincem a jeho rozvoj. Jedním z nejznámějších konceptů založených na tomto principu je Bazální stimulace. Podle Valenty a Müllera (2007) právě tento koncept vrací jedince do raného ontogenetického vývoje, což znamená, že prvotní zkušenosti jsou získávány prostřednictvím vlastního těla.

e) Jiná mentální retardace

Do této kategorie se řadí jedinci s mentální retardací, kteří mají prokazatelně hodnotu IQ výrazně sníženou. Ovšem diagnostika stupně mentální retardace je téměř nemožná, a to vzhledem k přidruženým postižením, jako jsou poruchy pervazivní, smyslová či tělesná postižení. Pověštinou se tedy jedná o jedince s kombinovaným postižením, u kterých nelze spolehlivě vyšetřit a určit konkrétní stupně retardace.

f) Nespecifikovaná mentální retardace

K této variantě se uchyluje v případech, kdy je také mentální postižení zřejmé a prokazatelné, ale pro nedostatek informací není možné určit jeho stupeň.

Podle Bartoňové, Bazalové a Pipekové (2007) jsou tyto pásma uměle vytvořená a neodráží žádné přerušení spojitosti nebo nepravidelnosti v přirozeném rozložení mentální retardace v populaci, tudíž nejsou v praxi určena k tomu, aby vytvořila striktní mezníky pro tyto jedince ve společnosti.

1.4 Edukace dětí s mentálním postižením v raném a předškolním věku

Jednou z nejdůležitějších věcí v oblasti výchovy a vzdělávání dětí s mentálním postižením je včasná intervence neboli raná péče. Podle Valenty a Müllera (2007) nejzásadnější vývojovou roli v životě člověka představují první tři roky života, jelikož právě v tomto období jsou kompenzační možnosti centrální nervové soustavy tak rozsáhlé, že umožňují nejlépe rozvinout mechanismy nahrazující její případné poškození, a právě proto je velmi zásadní včasná intervence. Včasnou odbornou péčí se rozumí především souhrn veškerých odborně použitých opatření, které by měly vést ke zlepšení organických funkcí, vybudování určitých stereotypních vzorců chování, přiměřených společnosti a k celkovému vývoji osobnosti. Tuto péči zaštiťují střediska rané péče a podle Bartoňové, Bazalové a Pipekové (2007) se zaměřují především na oblasti včasné diagnostiky, komplexního přístupu a péči o dítě, medicínsko-terapeutickou podporu a pedagogicko-psychologickou podporu, a to včetně poradenských služeb. Služby, které jsou zde poskytovány, neslouží pouze postiženým dětem, nýbrž i jeho úzké rodině, především sourozencům a rodičům. A právě rodiče hrají podstatnou roli v celém pracovním týmu, který se mimo jiné skládá z lékařů, terapeutů, psychologů a speciálních pedagogů. Nutno zmínit, že raná intervence pro děti s mentálním postižením je poskytována speciálně pedagogickými centry pro mentálně postižené.

„Období předškolního věku je pak prvním obdobím, kdy můžeme přispět ke zvýšení kvality života dítěte s postižením tím, že mu umožníme získat adekvátní vzdělání.“ (MAZÁNKOVÁ, M., 2018, s. 117) Vágnerová a kolektiv (1999) dále zmiňuje Eriksona (1963) a jeho výrok, že *„období předškolního věku je označováno jako fáze iniciativy, jejímž hlavním motivem je potřeba aktivity a sebeprosazení.“* Právě potřeba aktivity u postižených dětí zpravidla nemůže být natolik silná a promítající se do všech oblastí, což omezuje i potřeby poznávání a učení, které s potřebou aktivity úzce souvisí. Pro rozvoj těchto potřeb je zásadní iniciativa, která ovšem v tomto věku může být dosahována pouze za předpokladu, že jsou naplněny potřeby jistoty, bezpečí a pevnosti. Jak uvádí Vágnerová (1999), iniciativa u dětí s postižením bývá omezována jak samotným postižením, tak mnohdy i postojem rodičů, kteří často místo osamostatňování posilují projevy závislosti. Samotné vzdělávání dětí s mentálním postižením je vedle domácího prostředí uskutečňováno v mateřských školách, speciálních třídách mateřských škol nebo mateřských školách speciálních. V běžných mateřských školách se vzdělávání postižených jedinců realizuje za pomoci asistenta pedagoga a tvorbou

individuálních vzdělávacích plánů, který obsahuje konkrétní zaměření na jednotlivé oblasti rozvoje osobnosti dítěte.

2 Dítě s poruchou autistického spektra

2.1 Vymezení pojmu

Skupina poruch autistického spektra je řazena do pervazivních vývojových poruch, jak uvádí Blažková (2014) slovo pervazivní je v tomto kontextu chápáno, jako všepromikající. Valenta (2014) tyto poruchy nazval, jako všepromikající, a to z důvodu, že „*zcela promiká osobnosti dítěte a výrazně mění jeho chování, možnosti socializace, vzdělávání atd.*“ (VALENTA, M., 2014, s. 41) Podle Thorové (2006) pervazivní vývojové poruchy jsou jedny z nejtěžších poruch dětského mentálního věku, jelikož vývoj je zasažen ve velké intenzitě a v mnoha směrech. Tyto poruchy jsou považovány za velmi různorodé, co se jejich specifik a abnormalit týče.

2.2 Klasifikace poruch autistického spektra

Mezinárodní klasifikace nemocí, desátá revize (MKN-10), vydané Světovou zdravotnickou organizací řadí poruchy autistického spektra, do poruch psychického vývoje, konkrétně pak pod kódem F84 pervazivní vývojové poruchy. Podle MKN-10 sem spadají následující diagnózy:

- F84.0 Dětský autismus
- F84.1 Atypický autismus
- F84.2 Rettův syndrom
- F84.3 Jiná dětská dezintegrační porucha
- F84.4 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby
- F84.5 Aspergerův syndrom
- F84.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy
- F84.9 Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná

Thorová (2006) dále zmiňuje jiný klasifikační systém pervazivních vývojových poruch, vydaným v roce 1994 Americkou psychiatrickou asociací. Jedná se o Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch (DSM-IV). DSM-IV do kategorie pervazivních vývojových poruch řadí:

- Autistická porucha

- Pervazivní vývojová porucha dále nespecifikovaná
- Rettův syndrom
- Dětská dezintegrační porucha
- Aspergerova porucha

2.3 Problémové oblasti při poruchách autistického spektra

Největšími problémy při poruchách autistického spektra jsou v **oblasti sociálních vztahů, v oblasti komunikace a řeči a oblasti představivosti**. Thorová (2006) je označuje, jako triádu problémových oblastí. Obtíže v těchto oblastech se projevují individuálně, především podle typu chování konkrétního jedince, které bývají různorodé a velmi specifické.

Podle Blažkové (2014) oblast sociálního chování a vzájemné interakce je narušená především typickou neschopností či nezájmem o kontakt s jinými lidmi. Dítě povětšinou není schopno udržení očního kontaktu a adekvátních reakcí na vzniklou sociální situaci, z čehož vyplývá, že se velmi těžko zapojují do společných činností. Tvzení, že děti s PAS nemají o druhé zájem nemůžeme paušalizovat, protože *„mnoho dětí zájem má, nicméně potíže, které děti v sociálních dovednostech kvůli svému handicapu mají, vrstevnické vztahy komplikuje vždy.“* (THOROVÁ, K., 2006, s. 97) Táž autorka uvádí, že u dětí s PAS narážíme na celou řadu sociálního chování, které mají dva extrémní póly. Jedná se o pól osamělý a pól extrémní. U prvně zmíněného pólu, tedy osamělého se při pokusu o navázání společenského kontaktu dítě vzepře, stáhne se do ústraní nebo se věnuje manipulaci s nějakým předmětem. Oproti tomu u extrémní pólu sociálního chování se dítě snaží navazovat sociální kontakt bezprostředně s každou osobou, za jakýkoliv podmínek, přičemž ve většině případech je to doprovázeno nepřiměřeným fyzickým kontaktem, který zasahuje do intimní zóny druhého člověka.

„Poruchy autistického spektra jsou primárně poruchami komunikace.“ (THOROVÁ, K., 2006, s. 98) Poruchy komunikace a řeči při PAS jsou často zapříčiněny sociální bariérou, tedy praktickým využitím řeči a komunikace. Nedostatky v komunikačních schopnostech se liší, a to právě skrze typ pervazivní poruchy a jeho specifických projevech. V případě autismus se mnohdy jedince nenaučí mluvit za celý život nebo se komunikuje pouze jednoslovně. Oproti tomu nejméně narušenou komunikační schopnost mají jedinci trpící Aspergerovým syndromem. Jak zmiňuje Thorová (2006) děti s PAS mají často velký problém s neverbální

stránkou komunikace. Povětšinou v neverbální komunikaci chybí gesta, sloužící k upoutání pozornosti či vyjadřující žádost o něco. Také mimika a výrazy obličeje jsou velmi špatně čitelné. U dětí s PAS většinou neinformuje o citovém rozpoložení dítěte. Tyto děti většinou umí projevit výrazy základních emocí, jako jsou vztek, radost, smutek, ovšem hlubší emoce, zůstávají skryty za neutrálním výrazem.

Jak uvádí Thorová (2016) narušená imaginace má velmi negativní dopad na celkový vývoj dítěte. Především skrze představivost a schopnosti nápodoby, kterými se dítě v prvních letech života nejvíce učí se dostáváme k rozvoji samotné hry, která je předpokladem pro další učení. Aktivity dětí s PAS jsou velmi často stereotypní a opakující se. U zájmů dětí s pervazivními vývojovými poruchami se objevuje „*mnohem vyšší míra zaujetí, neodklonitelnosti, ulpívanosti, stejnosti (stereotypie) a četnosti opakování (repetitivnost).*“ (THOROVÁ, K., 2006, s. 199) Přerušování těchto aktivit často vede k problémovému chování, dítě je frustrované, dává najevo svou nelibost, a to neadekvátním způsobem.

Celá triáda problémových oblastí společných pro poruchy autistického spektra má různorodé projevy a intenzitu. Jak už bylo několikrát zmíněno záleží především typu pervazivní vývojové poruchy a také na hloubce deficitu v dané oblasti.

2.4 Edukace dětí s poruchami autistického spektra v raném a předškolním věku

V případě rané péče o děti s PAS, jde především o včasnou diagnostiku poruchy a jejího konkrétního typu pro další odbornou práci s ním. Po zjištění diagnózy je více než záhodno zahájit speciálněpedagogickou péči. Thorová (2006) také poukazuje poskytnutí opory rodičů dítěte s PAS, většinou ve formě zodpovězení základních otázek ohledně přístupů k dítěti, možnostech dalšího rozvoje, ať už v oblasti motoriky, komunikace či celkového navození spolupráce. Blažková (2014) pro speciálněpedagogickou podporu uvádí SPC a občanské sdružení APLA, které v poskytuje hodnotné rady a pomoc rodinám s dětmi s PAS.

V předškolním věku pak velmi záleží na závažnosti pervazivní vývojové poruchy. Jak uvádí Thorová (2006) v případech lehké formy autismu či Aspergerova syndromu se velmi často zvažuje zařazení do běžné mateřské školy v procesu společného vzdělávání. Pro úspěšnost takového společného vzdělávání je nutné zajistit příslušné podpůrné opatření, především ve formě asistenta pedagoga, jako personální posilu mateřské školy. Tento proces je velmi náročný, a to především pro rodiče dítěte s PAS, hlavně z důvodu různých se postavení

jednotlivých mateřských škol vůči začleňování dětí s PAS. Tatáž autorka zmiňuje, že některým rodičům se dítě s PAS nepodařilo do preprimárního vzdělávání umístit vůbec. „*Některé školky dítěti odmítají věnovat speciální péči. Domnívají se, že dítě speciální program nepotřebuje, hloubají nad oprávněností diagnózy.*“ (THOROVÁ, K., 2006, s. 362)

3 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

3.1 Charakteristika inkluzivního vzdělávání

Jak uvádí Hájková a Strnadová in Květoňová, Prouzová (2010) podle mnohých výzkumných šetření, a to i z pohledu mezinárodní perspektivy, prakticky není možné všestranně definovat pojem inkluzivní vzdělávání. Vymezení tohoto sousloví se také liší s ohledem na zemi, ve které je pojem vykládán, z hlediska pojetí odborníka či organizace, kteří se problematikou zabývají a dále ji interpretují. Na způsobu interpretace zaleží také z jakého úhlu pohledu na problematiku nazíráme, zda se jedná čistě o pedagogický výklad, či výklad zaměřující se na práva a rovné příležitosti dítěte.

Jedním z vysvětlení inkluzivního vzdělávání je ideální stav vzdělávání s rovnými příležitostmi pro všechny, tedy žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nevyjímaje. Hlavní myšlenkou společného vzdělávání je začlenění všech jedinců do edukačního procesu, a to bez ohledu na jejich zdravotní či sociální znevýhodnění. Vzdělávací instituce, kde je vzdělávání uskutečňováno za těchto podmínek, nazýváme inkluzivní škola, která si zakládá především na různorodosti jedinců, kteří se zde vzdělávají. Posláním pedagogů v inkluzivní škole je vyrovnávat různá znevýhodnění dětí a žáků, především reagováním na odlišné vzdělávací potřeby všech jedinců a zdolávání možných rizik a překážek při edukaci. Koncepce společného vzdělávání je chápána také jako příležitost pro obor speciální pedagogiky, zejména v oblasti jejího působení, které se značně rozšiřuje. Je jednoznačně zřejmé, že bez podpory speciální pedagogiky by úspěšné společné vzdělávání nebylo možné.

V charakteristice inkluzivního vzdělávání a inkluze vůbec je nutné orientovat se v pojmech, které úzce souvisí s touto problematikou. Jak uvádí Bradley (2016) mezi ty nejpodstatnější řadíme inkluzi, integraci, segregaci a desegregaci.

Klíčové rozlišení mezi integrací a inkluzí tkví především ve faktu, že na pojem inkluze musíme nazírat v mnohem širším měřítku, tedy zařadit do ní mnohem širší populaci. Podle Tesařové (2016) je výraz integrace chápán velmi různorodě a mnohdy je považován za předstupeň samotné inkluze. Integraci v nejjednodušším slova smyslu lze definovat jako zařazování zdravotně či sociálně znevýhodněných osob do společnosti jako takové. Ve vztahu k inkluzi můžeme integraci také označit jako průběh procesu inkluze. Oproti tomu inkluzi, která vychází z předpokladu, že rozdílnost mezi lidmi je zcela běžná, vnímáme jako dlouhodobý systém, jehož výsledkem je začleňování a vzdělávání dětí do běžných škol, kde jim je poskytnuta veškerá odborná péče, kterou potřebují. Na to bezprostředně navazuje i změna společenských přístupů. V souvislosti s edukací jedinců se znevýhodněním je termín segregace chápán, jakožto vyčlenění z běžného vzdělání. To v praxi znamená fakt, že vzdělávací systém je selektován na běžné a speciální školství. Je záhodno zmínit také termín desegregace, která často může být a je zaměňována s integrací a inkluzí. Jde o problematiku začlenění dítěte do školy běžného typu, ovšem s nulovou odbornou péčí, kterou dítě potřebuje, což ve výsledku znamená, že dítě zůstává nerozvíjené a jeho handicap se nijak nezmírňuje či nekompensuje. I právě z tohoto důvodu můžeme v praxi narážet na pochybnosti ohledně fungování inkluze. Tudíž začleňování žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné školy, ovšem s absencí odborné péče, ve většině případech nemůže být pro dítě přínosným, „ale protože není oficiálně segregováno ve speciální škole, je aplikován chvályhodný přístup s názvem inkluze, ač jde jen o prostou desegregaci.“ (BRADLEY, J., 2016, s. 91)

3.2 Inkluzivní vzdělávání v současném českém školství

Inkluzivní nebo také společné vzdělávání je v tuzemském pojetí stále relativně novým pojmem, který má spoustu možných přístupů. Poslední roky přinesly do této problematiky řadu legislativních změn, které zcela přirozeně vnáší změny do uskutečňování společného vzdělávání v běžných školách. Podle Hájkové a Strnadové (2010) jedním z nejzásadnějších dokumentů pro inkluzivní vzdělávání v české školství je Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV). Dne 15. března 2010 schválila vláda NAPIV na období 2010-2013. Primárním záměrem tohoto plánu je zintenzivnit míru pojetí inkluzivního vzdělávání v českém vzdělávacím systému, a to ve všech stupních a typech škol. Na NAPIV navazuje

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018 (APIV). Vytyčným bodem těchto dokumentů jsou priority vytyčené ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020 a detailnější popsání postupů v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015-2020.

Podle APIV (2016) záměrem procesu inkluzivního vzdělávání v ČR je nastavení takových podmínek, které, umožní edukaci v hlavním vzdělávacím proudu každému jedinci, bez ohledu na jeho znevýhodnění. Pro vyrovnávání vzdělávacích možností jedinců jsou stanovena podpůrná opatření, které mají různé druhy a stupně, určovaná na základě speciálně-pedagogické diagnostiky. Druhů těchto opatření je celá řada a vždy při jejich poskytování závisí na typu a závažnosti znevýhodnění. Řadíme mezi ně poskytování poradenské pomoci ve vzdělávacích zařízeních, úpravu organizace, kompenzační pomůcky, individuální vzdělávací plán, asistenta pedagoga a řadu dalších. Stupňů podpůrných opatření rozlišujeme celkem pět, přičemž opatření přiřazená k různým stupňům podpory lze kombinovat s přihlédnutím na individuální potřeby jedince, vztahující se k jeho znevýhodnění.

Jedním z hlavních záměrů vzdělávací politiky v ČR a s ní souvisejících dokumentů je dostupnost kvalitního vzdělávání pro všechny a postupné zavádění trendu rovných příležitostí na vzdělání pro každého.

3.3 Inkluzivní vzdělávání a jeho současná podoba ve světě

Lechty (2016) konstatuje, že koncept inkluzivního vzdělávání se prosazuje v celosvětovém měřítku, a to nejen ve vyspělých zemích světa, nýbrž i v těch rozvojových. Rozdíly mezi nimi ovlivňuje mnoho faktorů, jako je především ekonomická a sociální vyspělost dané země, nicméně důležitým faktem je samotná realizace společného vzdělávání, byť limitovaná, protože mnohdy je právě tato forma vzdělávání vůbec jedinou možnou alternativou vzdělávání. Z výše uvedených skutečností tedy vyplývá jasná různorodost vzdělávacích systémů v jednotlivých zemích.

Podle Hájkové a Strnadové (2010) známe minimálně dvě teoretická základní hlediska vzdělávací inkluze, která jsou ve vzdělávacích systémech řady evropských zemích často realizována souběžně. První koncepce se zaměřuje na děti, které v důsledku svého těžkého zdravotního postižení byli v minulosti zcela vylučováni ze vzdělávacího procesu. Tato teorie

společného vzdělávání vystavuje na první místo práva každého dítěte na vzdělání, ať už prostřednictvím běžné či speciální školy nebo formou domácího, zdravotnického či ústavního prostředí. Druhé teoretické hledisko inkluze ve vzdělávacích systémech tkví v tom, že všechny děti z jedné územní oblasti navštěvují stejné místní vzdělávací zařízení, kde jsou společně vzdělávány, v rámci svých schopností, zájmů a nadání. Výchozím bodem pro tuto koncepci ovšem je fakt, že se všechny školy a školské systémy zpřístupní všem dětem a uspořádají svůj vnitřní řád, tak aby zde mohly být společně vzdělávané děti nehandicapované s handicapovanými.

I přes různorodé chápání a výklad pojmu inkluze většina vyspělých zemí si vytyčuje inkluzivní vzdělávání za vzdělávací cíl, tudíž lze říci, že inkluze a integrace ve vzdělávacích systémech narůstá v celosvětovém měřítku. Podle Lechty (2016) je způsob, jak je realizace inkluze uskutečňována závislý do značné míry na kultuře, historii a politickém směřování konkrétní země. I přes rozdílnost kvality a formy uskutečňování společného vzdělávání v různých zemích světa z praktického hlediska rozlišujeme jejich několik základních forem. V následujících podkapitolách jsou vytyčeny tak, jak je definoval a na vybraných případech z jednotlivých zemí demonstroval Leonhardt in Lechta (2016).

- Individuální integrace/Individuální inkluze

Individuální integrací rozumíme začleňování dítěte se znevýhodněním do vzdělávacího zařízení běžného typu. Tento krok nelze zrealizovat bez pomoci a doporučení odborných institucí, které mimo jiné dítěti přiřadí podpurná opatření či poradenství. Jedná se o nejčastější formu realizace inkluzivního vzdělávání, kterou nalezneme v různém pojetí v nemalém počtu zemí světa.

- Skupinová integrace/skupinová inkluze

Skupinová integrace v praxi obnáší zařazování dětí s obdobným typem postižení do jedné třídy, která je zřízena v běžné škole. Tyto třídy legislativně a organizačně spadají pod běžné školy a edukace v nich je zajišťována prostřednictvím speciálních pedagogů s odpovídajícími schopnostmi. Vyučování společně s dětmi z běžných tříd je uskutečňováno v různých variantách, přičemž nejzásadnějším faktorem jsou individuální potřeby, možnosti a stupeň vývoje dětí s postižením. Podle mnohých zastánců inkluzivního vzdělávání by ovšem tento druh společného vzdělávání neměl být častým, a to zejména proto, že odporuje ideji inkluze, kterou je hlavně „škola pro všechny“.

Jako příklady jsou uváděny poradenská centra ve Velké Británii a speciální třídy v Japonsku. Poradenská centra ve Spojeném království, dříve zvaná Units, fungují jako části běžných škol. Více dětí s obdobným postižením je vzděláváno v běžné třídě za asistence speciálního pedagoga. Právě v Británii se dlouhodobě zaměřují na školní integraci dětí a mládeže se sluchovými vadami. Tato školní integrace se postupem času přeměnila na úroveň společného vzdělávání, což mělo za následek samotnou přeměnu Units na poradenská centra.

Co se týče Japonska, zde jsou, mimo speciálních škol, zřizovány speciální třídy fungující pod záštitou škol běžných. Základní podmínkou na speciální třídy při běžných školách je co největší možná míra společných aktivit dětí nehandicapovaných spolu s těmi handicapovanými, přičemž základním faktorem je souhrn schopností dětí s postižením. Jelikož počet dětí v těchto japonských speciálních třídách je velmi nízký, tedy nedosahuje se ani maxima daného zákona osmi žáků, jedná se takřka o individuální přístup ve vyučování, což mnohdy může ulehčit samotnou realizaci společného vyučování s dětmi bez postižení.

- Preventivní neboli obrácená integrace

Jak vyplývá ze samotného názvu tohoto typu integrace, jedná se o začleňování dětí bez handicapu do škol speciálních. Děti se zde vzdělávají všichni společně, což z hlediska pedagogického má pozitivní dopady na obě skupiny žáků.

Názorně je to demonstrováno na otevřených třídách na školách se sluchovým postižením v Bavorsku a škole pro neslyšící v Etiopii, konkrétně v Addis Abebě. Vzor otevřených tříd v německém Bavorsku je založen na myšlence vytvoření přiměřených řečových vzorů pro děti se sluchovým postižením. Vzdělávají se zde děti se sluchovým handicapem, které vnímají mluvenou řeč, bez nutnosti používání znakové řeči, což kontrolují rozsáhlé vstupní diagnostiky. Tato podmínka je stanovena především pro vyhnutí se velké rozdílnosti mezi dětmi ve třídě. V těchto třídách probíhá edukace podle učebních plánů běžných škol, a to v nejvyšším možném počtu maximálně 12 dětí za přítomnosti dvou učitelů ve třídě. Formu této obrácené integrace často volí rodiče těch slyšících dětí, u kterých je riziko vzniku problému s učením v běžné škole. Otevřené třídy mohou určitým způsobem vést k zachování speciálních škol pro sluchově postižené.

Vzdělávací zařízení v Addis Abebě bylo založeno v 60. letech minulého století, patří k nejstarším školám pro sluchově postižené děti v Etiopii. V každé třídě této školy se vzdělávají obě skupiny dětí společně, přičemž slyšící děti jsou obvykle sirotci či z velmi

chudých poměrů, pro které tato instituce znamená mnohdy jedinou příležitostí na vzdělávání. Oproti vyspělejšími světovými státy se počet žáků ve třídě pohybuje mezi 30–40 dětmi. Děti sluchově handicapované i ty slyšící se zde učí od zahájení docházky i etiopskou znakovou řeč. Přínosné je toto společné vzdělávání pro obě strany. Děti sluchově postižené získávají oporu ve svých zdravých vrstevnících a mají možnost s nimi navazovat přirozený kontakt. Pro děti slyšící je to pak šance na vzdělání a možnost kvalitního zázemí, která škola poskytuje, formou internátu.

- Další formy školní integrace a inkluze

V různých zemích se samozřejmě vyskytují i další druhy školní integrace a inkluze, specifické pro jejich základní etické hodnoty. Pravděpodobně nejrozšířenější další formou jsou inkluzivní školy, které se specifikují jako školy běžné. Jsou zde vzdělávány všechny děti bez ohledu na druhu a závažnosti jejich postižení za odborné pomoci speciálních pedagogů. V tom je ovšem spatřováno riziko, konkrétně ve specializaci speciálního pedagoga, protože není reálné, aby všichni speciální pedagogové měli potřebné hloubkové znalosti pro edukaci v oblasti všech typů postižení. Proto je nutné zajištění další odborné péče. Dále můžeme zmínit integrační třídy, kde jsou znevýhodněné děti začleňovány jen do vybraných tříd běžných škol a kde pak obvykle bývá snížený počet žáků a výuka probíhá ve spolupráci učitele a speciálního pedagoga.

Z výše zmíněného je jednoznačné, že k modelu inkluzivního vzdělávání se přiklání většina států ve světě, byť současná situace a realizace procesu společného vzdělávání ve světě se značně odlišuje. A to jak z pohledu výkladu samotné terminologie inkluzivního vzdělávání, tak podle formování školské politiky konkrétní země. Právě legislativní a finanční upravení podmínek pro inkluzi je jejím výchozím bodem.

3.4 Specifika vzdělávání dětí s mentálním postižením v běžné mateřské škole

Vstup do mateřské školy je pro člověka nejen jednou z prvotních sociálních zkušeností, ale také jedním z přelomových kroků, majícím zásadní vliv na jeho další vzdělávání. Můžeme ho také definovat, jako první významný mezník v životě dítěte, kdy dochází k přechodu z jedné fáze do další fáze. Právě vstup do této sociální skupiny je jednou z prvních a zároveň posledních,

kde se můžeme setkat s tak různorodou skupinou vrstevníků, prozatím ničím nepodmíněnou. V tomto novém neznámém prostředí si dítě musí nalézt svou identitu, navazovat nové vztahy a učit se být součástí organizované skupiny vrstevníků. Tyto faktory jsou důležité pro vývoj každého jedince, tedy mentálně postižených dětí nevyjímaje.

Právě dětem s mentálním postižením začlenění do kolektivu běžné mateřské školy přináší možnost přiučit se nemalému množství sociálních návyků. V tomto životním období se děti učí především imitací, což dává mentálně znevýhodněnému dítěti příležitost ostatní děti ve skupině pozorovat a pokoušet se je napodobovat. Jelikož takto staré děti ještě příliš nevnímají odlišnosti mezi sebou, povětšinou, jak mohu potvrdit i ze své praxe, handicapované dítě přijmou jako plnohodnotného člena skupiny. Z tohoto faktu vyplývá, že i dětem zdravým může být inkluzivní vzdělávání přínosem, protože *„si velmi dobře uvědomí, že být zdravý není pravidlem, naučí se jednat s dítětem s postižením, pomáhat mu a být tolerantní k jeho odlišnostem.“* (MAZÁNKOVÁ, M., 2018, s. 60). Posilování těchto životních hodnot je potřebné pro vývoj dnešní společnosti.

V případě integrace mentálně postiženého dítěte do mateřské školy běžného typu je nutné přijetí různých podpůrných opatření ze strany vzdělávací instituce. Především je nutné vycházet ze zprávy speciálně pedagogického centra, které dítěti na základě rozsáhlé diagnostiky, předchozích diagnóz a prognóz, přiřadí příslušný stupeň podpůrných opatření na škále od jedné do pěti. V případě podpůrných opatření v rozmezích 3 až 5 se jedná o opatření ve formě asistenta pedagoga, jehož časová dotace je též udávána speciálně pedagogickým centrem. Celkové vzdělávání je tedy uskutečňováno za přítomnosti asistenta pedagoga a zároveň s využitím dalších podpůrných opatření. Jedním z předpokladů pro úspěšnou integraci postiženého dítěte je především kooperace pedagogů s rodinou a poradenským zařízením. Dalším podpůrným opatřením, které spadá pod povinnost mateřské školy, je vytvořit pro dítě individuální vzdělávací plán, který vychází z potřeb integrovaného dítěte. Tato povinnost spadá pod kompetence kmenových pedagogů ve spolupráci s asistentem pedagoga, který musí schválit ředitel instituce a psycholog ze speciálně pedagogického centra, který má jedince ve své péči. Individuální vzdělávací plán má své náležitosti a členěné kapitoly jednotlivých oblastí rozvoje dítěte, které se vzájemně prolínají, nicméně je důležité zachovat jejich pořadí. Bartošová a Šauerová (2009) kapitoly rozvoje v individuálním vzdělávacím plánu rozčlenily následovně:

- Oblast socializace
- Oblast sebeobsluhy a samostatnosti
- Komunikace a řečová výchova
- Hrubá motorika
- Smyslová výchova

Na něž následně můžeme navazovat kapitolami:

- Rozvoj kognitivních schopností
- Grafomotorika a jemná motorikou
- Způsob hodnocení
- Spolupráce se zákonnými zástupci

Je téměř samozřejmé, že vzdělávání mentálně postiženého dítěte v běžné mateřské škole s sebou přináší jak pozitivní vlivy, tak i ty negativní. Mezi ty pozitivní patří především naplňování potřeby být součástí kolektivu vrstevníků, protože každé dítě časem vyzraje do stádia, kdy potřebuje navazovat kontakty s druhými dětmi. Jak už bylo zmíněno dítě je motivováno zejména touhou vyrovnat se zdravým vrstevníkům a díky začleňování do skupiny zdravých dětí má možnost získat vzdělání odpovídající jeho možnostem. Mezi negativa lze vytknout určitou limitovanost školy v oblasti péče o mentálně postižené děti, s čímž úzce souvisí nedostatečná zkušenost pedagogů s problematikou inkluzivního vzdělávání.

4 ROLE ASISTENTA PEDAGOGA

4.1 Vymezení pojmu a legislativní úprava

Podle Němce, Laurenčíkové a Hájkové (2014) profese asistenta pedagoga v našem vzdělávacím systému funguje již více jak dvacet let. Ovšem během tohoto období se odehrála řada změn, ať už budeme mluvit o pracovní náplni asistentů či samotném pojmenování těchto podpůrných pedagogických pracovníků. Do roku 2004 byla profese asistenta pedagoga rozdělena do dvou kategorií, a to asistenti pro sociálně znevýhodněné žáky a asistenti pro žáky se zdravotním postižením. První zmíněný druh asistence se týkal zprvu především vzdělávání žáků romského původu.

Legislativou, která zaštiťuje profesi asistenta pedagoga je školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání, jenž uvádí funkci

asistenta pedagoga jako jedno z podpůrných opatření ve vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami jako takové ukotvuje na školský zákon navazující vyhláška č. 73/2005 Sb. a její novela ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. a samotným asistentem pedagoga se zabývá § 5 této vyhlášky. Tento paragraf udává potřebnou kvalifikaci asistenta pedagoga a hlavní činnost, kterou se asistent zabývá, čemuž se budou věnovat následující podkapitoly.

4.2 Kvalifikace asistenta pedagoga

Kvalifikačními předpoklady asistenta pedagoga se zabývá zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ve znění pozdějších předpisů. Obecné předpoklady pro vykonávání pedagogické profese udává §3 a dále pak je podstatný §20, který se zabývá možnostmi, jak konkrétně lze potřebné kvalifikace dosáhnout.

Podle § 3 odstavce 1 již zmiňovaného zákona č. 563/2004 Sb., mezi obecné předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka patří následující: plná způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a prokázání znalosti českého jazyka.

Paragraf 20 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů definuje požadavky na vzdělání asistenta pedagoga následovně:

- Osoba s vysokoškolským vzděláním v oblasti pedagogických věd
- Osoba s vyšším odborným vzděláním s maturitou v oblasti pedagogických věd
- Osoba se středoškolským vzděláním s maturitou v oblasti pedagogických věd
- Osoba se středoškolským vzděláním s maturitou nepedagogického směru doplněným kurzem celoživotního vzdělávání se zaměřením na pedagogiku nebo kvalifikačním kurzem asistenta pedagoga
- Osoba se středním vzděláním s výučním listem doplněným kurzem celoživotního vzdělávání se zaměřením na pedagogiku nebo kvalifikačním kurzem asistenta pedagoga
- Osoba s ukončeným základním vzděláním doplněným studiem v kurzu asistenta pedagoga

Od dosaženého vzdělání se odvíjí pomyslné dělení asistentů pedagoga do dvou skupin. Asistenti pedagoga s dosaženým středoškolským, vyšším odborným nebo vysokým vzděláním

vykonávají přímou pedagogickou práci, tedy přímo se podílejí na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Oproti tomu asistenti pedagoga se vzděláním zakončeným vyučením nebo základním vzděláním jsou podle zákona oprávněni podílet se pouze na pomocných výchovných pracích. Jak uvádí Němec a Martinovská (2018) do roku 2017 záleželo především na řediteli vzdělávací instituce, zda upřednostní uchazeče bez maturity před uchazečem s maturitou, přičemž jedinou podmínkou bylo uvedení pracovní náplně jako výkon pomocných výchovných pracích. Změnu přinesl rok 2018 a změna vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb. a vyhlášky č. 416/2017 Sb., ve znění účinném od 1. ledna 2018, která spočívá ve faktu, že poradenské zařízení doporučuje asistenta pedagoga vyšší nebo nižší úrovně, která se odvíjí od nejvyššího dosaženého vzdělání asistenta pedagoga, kterému je věnována pozornost předchozích odstavců této kapitoly. Z uvedeného vyplývá, že ředitel instituce tedy musí hledat dle kritérií stanovených poradenským zařízením.

Doplnění potřebné kvalifikace pro osoby bez předchozího pedagogického vzdělání lze získat dvěma způsoby, a to kurzem studia pedagogiky nebo kurzem studia pro asistenty pedagoga. Rozdíl mezi těmito dvěma kurzy tkví nejen v dotaci hodin, za kterých je kurz uskutečňován, nýbrž také v předchozím dosaženém vzdělání. V prvním případě se jedná o kurz, který má více alternativ a podmínkou pro přihlášení do takového kurzu je ukončené středoškolské vzdělání. Oproti tomu do kurzu studia pro asistenty pedagoga se mohou přihlásit i zájemci, kteří nabyli pouze základního vzdělání. Dalšími rozdíly je již zmíněný rozsah hodin, za kterého se oba kurzy uskutečňují. Kurz studia pedagogiky zaměřený na asistenta pedagoga trvá v rozsahu alespoň 80 výukových hodin, kdežto kurz studia pro asistenty pedagoga vyžaduje nejméně 120 výukových hodin, přičemž alespoň 40 z nich musí být formou pedagogické praxe.

4.3 Náplň práce asistenta pedagoga v mateřské škole

Náplň práce asistenta pedagoga obecně se zabývá vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb. a vyhlášky č. 416/2017 Sb., ve znění účinném od 1. ledna 2018. Tato vyhláška definuje hlavní činnosti asistenta pedagoga, ovšem podle zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických

pracovních a změně některých zákonů, v aktuálním znění od 12. ledna 2016, a to konkrétně v §20. Tento paragraf rozděluje asistenty pedagoga na ty, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost ve třídě podle odstavce 1 a dále pak asistenty pedagoga, kteří vykonávají přímou pedagogickou práci formou pomocných výchovných prací, což definuje odstavec 2. Takové rozdělení asistentů pedagoga závisí na dosaženém vzdělání a odborné kvalifikaci, čímž se zabývala předchozí kapitola. V již zmíněné vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných se náplní práce asistenta pedagoga zaobírá §5.

Podle §5 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, přímou pedagogickou činnost může vykonávat asistent pedagoga, který dosáhl minimálně středoškolského vzdělání s maturitou v oboru pedagogiky nebo v jiném, doplněným studiem pro asistenty pedagoga. Hlavní náplní této profese je především přímá pedagogická práce v souladu s pokyny učitele, individuální příprava na výuku žáka s SVP tak, aby žák dosahoval vzdělávacích cílů co nejsamostatněji. Neopomenutelným prvkem náplně práce asistenta pedagoga je podpora učitele v edukačním procesu.

Oproti tomu asistent pedagoga, který má nejvyšší dosažené vzdělání středoškolské zakončené vyučením doplněné studiem pro asistenty pedagoga, nebo základní vzdělání doplněné studiem pro asistenty pedagoga může vykonávat pomocné výchovné práce. Mezi tyto práce spadá hlavně práce zaměřené na podporu pedagoga při práci s dětmi s SVP, pomoc při organizování činností a dopomoc při sebeobslužných činnostech dětí s SVP.

Obecné shrnutí hlavních činností asistenta pedagoga nabízí Hájková a Strnadová (2010) následovně:

- podpora žáků při procesu adaptace na školní prostředí;
- opora pedagogům při výchovně-vzdělávacích činnostech;
- podpora při komunikaci se žáky a při kooperaci se zákonnými zástupci dítě a komunitou, ze které žák pochází.

V případě mateřské školy se činnosti obou typů asistentů pedagoga mohou prolínat, ovšem pouze tak, že asistent vyšší úrovně může být pověřen vykonáním i méně kvalifikovaným druhem práce, jako je dopomoc s organizací, ale nikoliv naopak. Oba typy asistentů pedagoga mají v předškolním vzdělávání své postavení, důležité je si tedy uvědomit pouze rozsah jeho kompetencí. Podstatnou úlohu hraje asistent pedagoga zvyšováním hodnoty

samotné edukace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, s ohledem na doporučení pedagogů, speciálních pedagogů a samozřejmě v souladu s výchovnými postoji rodiny. Dále poskytuje dětem se znevýhodněním dopomoc v oblasti sebeobsluhy. Hodně diskutovaným aspektem činností asistenta pedagoga je práce s ostatními dětmi ze třídy. Legislativně je asistent pedagoga definován, jako podpůrné opatření pro žáka se specifickými vzdělávacími potřebami, ovšem v praxi se věnuje i ostatním dětem ve třídě. Z toho vyplývá, že pokud se asistent pedagoga věnuje ostatním dětem ve skupině, tak učitel může individuálně pracovat na rozvíjení dovedností dítěte s postižením a dítě je tedy, i když nepřímo podporováno i asistentem. Zapojení asistenta pedagoga do práce se všemi dětmi ve třídě je tedy od počátku spolupráce více než žádoucí.

Neopomenutelným prvkem náplně práce asistenta pedagoga je spolupráce se všemi zúčastněnými stranami, tedy se zákonnými zástupci a pedagogy, čemuž se budou věnovat následující odstavce.

- Spolupráce asistenta pedagoga s rodiči dítěte s postižením

Jak již bylo zmíněno v kapitole Specifika vzdělávání dětí s mentálním postižením v běžné mateřské škole, největším předpokladem a vůbec jedním ze základních stavebních kamenů pro úspěšnou integraci dítěte s postižením je především spolupráce všech osob, které jsou do tohoto složitého procesu zainteresované. Vzhledem k tomu, že rodič je pro každé dítě klíčovou osobou, je spolupráce s ním jednou z nejdůležitějších. Nezbytností je uvědomění si faktu, že rodič je se svým postiženým dítětem od samého začátku, věnuje mu veškerou péči, vyžadující jeho postižení a hledá kompenzaci pro zmírnění dopadu postižení. Jelikož právě rodiče znají specifické potřeby svého dítěte nejlépe, je záhodno navázat s nimi od prvních okamžiků úzkou spoluprací. Výchozím bodem pro navázání kvalitní kooperace s rodiči je především dobrá komunikace, od které se odvíjí veškerá další práce s dítětem. Především díky rodičům máme největší možnost získání stěžejních informací o dítěti, které nám budou nápomocné při navazování vztahu s ním a budováním důvěry ze strany dítěte, potřebné k jeho dalšímu vzdělávání a zajišťování speciálně pedagogické péče.

V prvopočátcích spolupráce stojí osvětlení pozice asistenta pedagoga ve třídě, kam je dítě s postižením zařazeno. Rodiče takového dítěte by měli znát specifika pozice asistenta pedagoga, jaký je význam jeho práce a v neposlední řadě, co konkrétně zahrnuje náplň jeho

práce. A to především z důvodu rizika vzniku mylné představy ze strany mnoha rodičů „o tom, že asistent pedagoga je ve třídě doporučený k jejich dítěti, tedy má pracovat jen s jejich dítětem.“ (NĚMEC, Z., MARTINOVSKÁ, P., 2018, s. 81). Právě z toho důvodu je nezbytností od počátku stanovit a vymezit samotnou roli asistenta pedagoga, jelikož právě tato pozice pedagogického pracovníka slouží samozřejmě k pomoci postiženému dítěti, ale hlavně k pomoci učiteli, který ve třídě působí, tak aby mohl plnohodnotně ve třídě působit pro všechny děti, včetně dítěte se znevýhodněním. S tím koresponduje i fakt, že asistent pedagoga má ve svých profesních kompetencích zahrnutou i práci s ostatními dětmi ve skupině.

Dalším neméně důležitým aspektem pro dobře fungující, plynulou spolupráci mezi asistentem pedagoga a zákonnými zástupci, je kvalitní komunikace. Ona komunikace se ovšem netýká pouze těchto dvou stran, velmi záleží také na spolupráci s pedagogy, kteří působí jako kmenoví učitelé ve třídě, kam je dítě s mentálním znevýhodněním zařazeno. Předávání informací většinou probíhá mezi zúčastněnými stranami v běžném provozu školy, což v praxi znamená během předávání či vyzvedávání dítěte. Veškeré informace, které asistent pedagoga interpretuje rodičům by měl nejprve zkontrolovat s kmenovým pedagogem, který by ostatně u samotné komunikace asistenta pedagoga se zákonnými zástupci měl být přítomen. Asistent pedagoga by měl umět vyhodnotit závažnost sdělované informace, zda je vůbec vhodné ji předávat za běžného chodu při vyzvedávání dítěte nebo by bylo na místě pozvat si rodiče na individuální konzultační schůzku. Němec a Martinovská (2018) pro komunikaci asistenta pedagoga s rodiči vymezili následující pravidla:

- Asistent usiluje o vytvoření a udržení pozitivního vztahu s rodiči dítěte.
- Asistent pedagoga respektuje postoje a požadavky rodičů dítěte, pokud nejsou v protikladu k výchovným postupům uplatňovaným v mateřské škole.
- I v komunikaci s rodiči dítěte se asistent snaží dítě co nejméně „nálepkovat“ (stigmatizovat), co nejvíce k němu přistupovat jako k ostatním dětem.
- V komunikaci s rodiči dítěte asistent nekritizuje domácí zázemí, domácí přípravu a rodinné prostředí obecně.
- Asistent pedagoga se v komunikaci s rodiči soustředí i na pozitivní informace o dítěti.
- V komunikaci se zákonnými zástupci dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami asistent postupuje podle pokynů učitele.

Z následujících odstavců tedy vyplývá, že spolupráce s rodiči dítěte s mentálním postižením, které je vzděláváno v mateřské škole běžného typu vyžaduje především nemalou dávku empatie a také dostatek času a prostor pro obě strany. Asistent pedagoga i samotný učitel si musí především uvědomit rozsah svých kompetencí, za které by v žádném případě neměli vstupovat. Což platí v jistém slova smyslu i o požadavcích rodičů na vzdělávání jejich dítěte, ty totiž zrovna tak nemohou být v rozporu se vzdělávacími postupy a idejemi vzdělávacího zařízení. Základním stavební kamenem tedy je nalezení společného přístupu k výchově, respektování sebe navzájem a nastolení pozitivní a otevřené komunikace.

- Spolupráce asistenta pedagoga s pedagogy

Kmenový pedagog je nejbližším spolupracovníkem asistenta pedagoga, se kterým je v každodenním kontaktu. Dobře fungující spolupráce je elementárním prvkem pro kvalitní zapojení asistenta pedagoga do práce s dětmi a nastolení pozitivního prostředí ve třídě. Důležité je si hned na počátku spolupráce vymezit své kompetence. Ty vyplývají z definice jejich profese a také z dosaženého vzdělání. Pedagog je osobou, která řídí a zodpovídá za veškerou pedagogickou činnost realizovanou ve třídě, kterou plánuje a rozhoduje o její náplni i časovém rozvržení. Asistent pedagoga, jak vyplývá již ze samého názvu této profese, poskytuje podporu pedagogovi a postupuje dle jeho pokynů. Což ovšem neznamená, jak může mylně působit, že je vhodné „práci asistentů podceňovat, znevažovat nebo se jí dokonce bránit.“ (KENDÍKOVÁ, J., 2018, s. 51). Tato situace může nastat, a to zejména proto, že působení asistenta pedagoga je stále poměrně nové a mnozí pedagogové se s ní ještě neztotožnili, tudíž spolupráce často může váznout. Pro eliminování tohoto rizika je velmi zásadní uvědomění si faktu, že asistent pedagoga učiteli nekonkuruje, nýbrž je zde jako velmi užitečná dopomoc v celkovém vzdělávacím procesu, a to nejen k dítěti se specifickými vzdělávacími potřebami, ale celkově při práci se všemi dětmi ve třídě. Právě z tohoto důvodu je třeba mít na paměti, že pedagogové jsou si s asistentem pedagoga rovnocennými partnery, což ostatně potvrzuje i fakt, že obě tyto pozice ve školství jsou upravovány zákonem o pedagogických pracovnících.

Vztah mezi asistentem pedagoga a učitelem se odvíjí od způsobu komunikace a spolupráce, který si na počátku svého společného působení ve třídě stanoví. Jde zejména o sjednocení pedagogického přístupu a společné stanovení pravidel a očekávání své spolupráce. Je zcela

zřejmé, že ve všech aspektech své práce se nemůžou shodnout, ovšem je důležité najít společné řešení, které bude nejvhodnější jak pro vyřešení konkrétního problému, tak pro bezproblémové pokračování jejich spolupráce. Asistent pedagoga by měl dostat od učitele prostor podílet se na přípravách výukových bloků, což zahrnuje hlavně tvorbu týdenních a měsíčních plánů či tvorbu individuálních vzdělávacích plánů, plánů pedagogické podpory a jejich průběžné vyhodnocování. Dále by měl být asistent vždy před zahájením denní řízené činnosti obeznámen s jejím obsahem. Pokud výše zmíněné aspekty spolupráce mezi asistentem pedagoga a pedagogem fungují, odráží se to na celkovém klimatu třídy, a to je pro kvalitní pedagogickou činnost velmi podstatným faktem.

Shrnutí:

Zavádění trendu inkluzivního vzdělávání a s ním související role asistenta pedagoga v tomto procesu je v posledních letech velmi diskutované téma. V současné době přichází se společným vzděláváním do styku téměř každá mateřská a základní škola. Její pojetí může být uchopitelné různými způsoby, avšak v jádru je pevně ukotvené legislativou. Problematika vzdělávání dětí s MP a PAS v běžných mateřských školách si žádá odbornost a znalost podmínek pro práci s takto handicapovanými dětmi.

EMPIRICKÁ ČÁST

Důvodem zaměření bakalářské práce na předškolní instituce je především osobní profesionální vhléd učitelky mateřské školy do problematiky inkluzivního vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra a mentálním postižením. Výzkumná část práce se formou kvalitativního výzkumu věnuje konkrétní mateřské škole, která v průběhu posledních pěti let integruje děti s PAS a lehčí či těžší formou mentálního postižení.

5 Cíle a výzkumné otázky

Primárním cílem práce je zjistit postoj a blíže popsat zkušenosti asistentů pedagoga a pedagogů k procesu společného vzdělávání dětí s PAS a mentálním postižením v konkrétním předškolním zařízení.

S ohledem na rozmanitost výše zmíněných skutečností, nelze na tuto problematiku pohlížet pouze povrchově, pro hlubší proniknutí do problému je nutné stanovit si dílčí cíle. Jejich úkolem je bližší proniknutí, vysvětlení a zhodnocení práce asistenta pedagoga a vůbec průběhu inkluzivního vzdělávání v předškolním zařízení v praxi. Dílčími cíli pro tento výzkum tedy jsou:

- D.C. č. 1: Popsat spolupráci mezi pedagogy a AP v procesu společného vzdělávání v MŠ
- D.C. č. 2: Přiblížit a blíže specifikovat pohledy pedagogů konkrétní mateřské školy na inkluzivní vzdělávání v předškolní instituci.
- D.C. č. 3: Popsat zkušenosti ze dvou souběžných integrací v jedné třídě z pohledů pedagogických pracovníků

Hlavní výzkumná otázka tedy zní:

- 1. Jaký je postoj pedagogů mateřské školy k roli asistenta pedagoga v preprimárním vzdělávání?**

Pro zajištění dílčích cílů výzkumu byly stanoveny tyto výzkumné podotázky:

- I. Jak je vnímán AP z pohledu učitelů vybrané MŠ?

- II. Jaké stanovisko zaujímají pedagogičtí pracovníci vybrané MŠ k asistenci v podpoře společného vzdělávání?
- III. Jaký je vztah a úroveň spolupráce mezi AP a pedagogy ve vybrané MŠ?
- IV. Jsou podmínky jsou pro naplňování inkluzivního vzdělávání v preprimárním vzdělávání podle názoru jednotlivých pedagogických pracovníků vybrané MŠ adekvátní?
- V. Jak hodnotí pedagogičtí pracovníci vybrané MŠ fungování dvou souběžných integrací v jedné třídě?
- VI. Jaké stanovisko zaujímají jednotliví pedagogové vybrané MŠ k inkluzivnímu vzdělávání dětí s PAS a mentálním postižením v preprimárním vzdělávání obecně?

6 Metody výzkumného šetření

K vlastnímu výzkumnému šetření byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu, hlavně vzhledem k faktu, že počet respondentů ve zkoumaném souboru je relativně nízký.

Podle Gavory (2000) se kvalitativní výzkum zaměřuje na úzkou skupinu respondentů, přičemž účastníci tohoto výzkumu jsou vybíráni tak, aby co nejlépe reprezentovaly jistou populaci.

V důsledku zvolení této metody výzkumu, jejímž hlavním záměrem je zejména pochopení vlastních stanovisek a pohledů člověka, byla pro sběr dat zvolena technika polostrukturovaného rozhovoru s učiteli a asistenty pedagoga.

7 Vlastní výzkumné šetření

7.1 Stanovení výzkumného terénu a výzkumného vzorku

Jako výzkumný terén byla zvolena MŠ Paculova na okraji Prahy. Písemný souhlas s účastí na výzkumném šetření vybrané mateřské školy nalezneme v příloze č. 6. Jedná se o státní příspěvkovou organizaci, která má čtyři homogenně uzpůsobené oddělení. Zdůvodnění této volby byla především skutečnost, že mateřská škola již pátým rokem uskutečňuje společné vzdělávání dětí s PAS a mentálním postižením. V průběhu posledních pěti let zde byly vzdělávány dvě děti s DMO, tři děti s PAS a jedno dítě se silnou poruchou chování. Aktuálně je v MŠ zapsaných 112 dětí a v rámci inkluzivního vzdělávání začleňuje dvě děti se SVP, jedno

s PAS a druhé se silnou poruchou chování. Neméně důležitým faktorem pro tento výběr byla hloubková znalost vybraného terénu.

Aktuální počet pedagogických pracovníků této MŠ je 9 učitelů, 1 asistent pedagoga a 1 školní asistent. Je nutné zmínit, že jeden z účastníků výzkumu v zařízení působí na poloviční úvazek, jako pedagog a druhou půlku úvazku činí práce školního asistenta. Tento respondent, také působil ve vybrané MŠ, jako asistent pedagoga, tudíž v jeho případě byly uskutečněny rozhovory pro obě kategorie respondentů, samozřejmě každý zvlášť. Celkový počet účastníků výzkumu bylo 14 respondentů, z toho 1 vedoucí pracovník, který je zároveň i učitelem, 9 učitelů a 5 asistentů pedagoga, přičemž jeden, jak už bylo zmíněno zodpovídal otázky pro obě skupiny respondentů. Z řad pedagogů zde aktuálně působí všichni. Co se týče asistentů pedagoga, aktuálně na této pozici působí pouze jeden z dotazovaných. Zbylí respondenti z okruhu AP, působily v tomto zařízení u dětí s SVP v průběhu posledních pěti let a jeden z nich momentálně zastává post školního asistenta a pedagoga. Přestože je zkoumaný soubor respondentů relativně nízký, s různou délkou trvání praxe, včetně věkového rozpětí 24–60 let, názory respondentů se do značné míry různí. Podrobný přehled demografického vzorku respondentů nalezneme v následující tabulce č. 1

Tab. č. 1 Demografický vzorek respondentů

Jméno	Pohlaví	Nejvyšší dosažené vzdělání v oboru	Délka praxe	Pozice
A.	žena	VŠ magisterské – předškolní a mimoškolní pedagogika	33 let	Vedoucí pracovník MŠ
B.	žena	VŠ bakalářské – předškolní a mimoškolní pedagogika	6 let	Učitelka MŠ, vedoucí pedagog plánování
C.	žena	SPgš – momentálně studující VŠ bakalářské – SPPG	5 let	Učitelka MŠ/ učitelka v kurzu OMJ
D.	žena	Kurz asistenta pedagoga, momentálně doplňuje vzdělání na VOŠ	2 roky	Školní asistent/ Asistent pedagoga/ Učitelka MŠ
E.	Žena	SPgš	10 let	Učitelka MŠ

F.	Žena	SPgŠ	32 let	Učitelka MŠ
G.	Žena	SPgŠ	8 let	Učitelka MŠ
H.	Žena	SPgŠ	13 let	Učitelka MŠ
CH.	Žena	SPgŠ	41 let	Učitelka a zástupkyně vedoucího pracovníka MŠ
I.	Žena	VŠ bakalářské – SPPG, navazující magisterské – PSY	5 let	Asistent pedagoga
J.	Žena	SŠ mimo obor, kurz asistenta pedagoga	1 rok	Asistent pedagoga
K.	Žena	SŠ mimo obor, kurz asistenta pedagoga	3 roky	Asistent pedagoga
L.	Žena	SŠ zdravotní, kurz asistenta pedagoga	2 roky	Asistent pedagoga

7.2 Realizace výzkumného šetření

Výzkum byl realizován od října 2018 do března 2019.

Výzkumným souborem byli pedagogičtí pracovníci, kteří byli rozděleni na dvě kategorie, a to na asistenty pedagoga a na učitele. Pro výzkum byly stanoveny tři okruhy otázek, a to z důvodu, že jedna z učitelek působí zároveň jako vedoucí pracovník zařízení, tudíž v rozhovoru s ní byl kladen větší důraz na vnímání provozních, organizačních a legislativních podmínek pro uskutečňování společného vzdělávání v této mateřské škole. Okruh těchto otázek se lišil oproti pedagogům pouze v lehkých nuancích. Okruhy otázek jsou v přílohách č. 1–3. a jsou pojímány právě tak, aby ve výsledcích výzkumu podaly souhrnné kompendium o roli asistenta pedagoga v podpoře společného vzdělávání dětí s mentálním postižením v preprimárním vzdělávání. Tento okruh otázek byl doplňován dalšími otázkami, které vznikly danou situací.

Otázky byly otevřené a probíhaly formou volného rozhovoru, což ve většině případech vedlo k tomu, že v průběhu rozhovoru vyloučily další podotázky, která napomáhaly k hlubšímu proniknutí do jádra problematiky.

Z veškerých rozhovorů byly se souhlasu dotazovaných pořizovány audionahrávky, a to pouze pro účely této práce. V souladu s podmínkami zachování anonymity respondentů jsou jednotlivé rozhovory doslovně přepsány v příloze č. 4 bakalářské práce.

7.3 Analýza získaných dat

Analýza polostrukturovaných rozhovorů byla prováděna pomocí otevřeného kódování, které nalezneme u jednoho z přepsaných rozhovorů v příloze č. 5. Jedná se o systém, kdy si v doslovně přepsaných rozhovorech, které najdeme v příloze č. 4, hledáme informace, tak abychom jim následně mohli přiřadit kód, který vychází z našeho vnímání a ze samotných výzkumných otázek. V rámci zachování anonymity respondentů jsou jednotliví účastníci zašifrováni pod písmeny abecedy, podrobně popsanych v tabulce č. 1.

I. Jak je vnímán AP z pohledu učitelů vybrané MŠ?

Všichni oslovení pedagogové se shodují ve svých výpovědích ve většině aspektech pohledu na AP. Nejčastěji je AP z jejich pohledu vnímán jako pomocná síla ve třídě, která napomáhá především v při doplňkových vzdělávacích činnostech a v oblasti bezpečnosti.

Téměř všichni oslovení pedagogové pociťovali v začátcích asistence obavy. Jeden pedagog své prvotní obavy přičítá svým povahovým rysům, konkrétně uvádí „...jsem spíš introvert, takže samozřejmě pro mě to narušení bylo anebo spíše jsem nevěděla, co od toho mám čekat.“ (B) Tentýž pedagog by uvítal, postupné seznámení s AP, a hlavně před samotnou realizací začleňování konkrétního dítěte, a to zejména z důvodu „aby on znal můj styl učení, aby věděl, kde a v jaké míře se pohybujeme, co je možné tolerovat a kde je potřeba zasáhnout.“ (B) Jiný účastník na něj volně navazuje: „Ano, museli jsme si s oběma asistentkami ujasnit kompetence a nastínit styl našeho učení.“ (D) Dva z dotazovaných respondentů uvedli, že v počátcích asistence přítomnost třetí osoby ve třídě pro ně znamenala narušení přímé i nepřímé pedagogické práce. Další z respondentů z řad učitelů uvádí, přijetí AP pro ně nepředstavovalo žádný problém a neprovázely jej velké obavy. Jeden z nich se dokonce vyjádřil: „Přijala jsem ji jako ruce navíc, nijak do hloubky jsem se tím nezabývala.“ (G) Většina těchto účastníků vnímají AP jako pomocnou pracovní sílu, která je v celkové edukaci nedocenitelná. Vedoucí pedagogický pracovník přistupuje k další osobě ve

třídě kladně a hodnotí její využití jako velký přínos. Jiný účastník výzkumu shodně uvádí: „*To je pro mě vcelku těžká otázka, jelikož figuruju v obou rolích, ale z pohledu pedagoga pro mě nebylo těžké přijmout třetí osobu...*“ (D)

II. Jaké stanovisko zaujímají jednotliví pedagogičtí pracovníci vybrané MŠ na vliv asistence v podpoře společného vzdělávání dětí s mentálním postižením a PAS v tomto zařízení?

Většina pedagogických pracovníků, které jsem oslovila, se shoduje na postoji k přínosům i rizikům asistence u dětí s mentálním postižením a poruchami autistického spektra. Pouze dva dotazovaní pedagogové se k asistenci vyjádřili tak, že v ní žádný velký přínos nevidí, což, jak sami uvádí, pramení z jejich celkového postoje k inkluzivnímu vzdělávání dětí s PAS a mentálním postižením.

V aktuální podmínkách pro společné vzdělávání vedoucí pedagogický pracovník vidí největší přínos asistence pro učitele. V této souvislosti dále zmiňuje: „*Pokud se podaří sehnat asistenta s odborným vzděláním, což se v naší školce jednou podařilo, pak i pro dítě to znamená odborný přínos.*“ (A) S tímto názorem se ztotožňují téměř všichni dotazovaní učitelé. V návaznosti na to se další dva respondenti schází v názoru na přínos pro dítě s SVP a jak jeden z nich uvádí: „*přínos je i to, že dáme už onu samotnou možnost být součástí kolektivu zdravých dětí.*“ (C) Několik respondentů dále vidí přínos asistence pro rodinu integrovaných dětí, konkrétně jeden z nich říká: „*...přínosem může být především pro rodinu mentálně postiženého dítěte, která má pocit plnohodnotného začlenění dítěte do kolektivu zdravých dětí...*“ (CH) Názory na přínos pro ostatní kolektiv, tedy zdravé děti ve třídě se do značné míry liší. Několik dotazovaných pedagogů zaujímá podobné stanovisko především v postoji, že zdravé děti by se měli naučit žít nejen vedle handicapovaných lidí, nýbrž přímo s nimi. Jeden z nich uvedl názor k zamyšlení: „*Bude to přínosem pro ostatní děti, protože každý jsme jiný, a to, že má někdo nějakou zvláštnost neznamena, že by měl být nějak vyřazen, ale musí se naučit spolupracovat obě strany, protože spolupráce v téhle té společnosti chybí.*“ (B) Jiný z pedagogů naopak vidí přínos pro kolektiv pouze v mezích seznámení se s postižením a naučit se ho tolerovat. Jeden pedagog odpověděl, že spatřuje jenom pozitiva v celkové asistenci, konkrétně pak: „*Bez asistenta by prostě inkluzivní vzdělávání nebylo možné, tudíž přínos vidím pro všechny zúčastněné.*“ (F) U dotazovaných AP, byla shoda v oblasti přínosu asistence téměř jednoznačná. Odlišovaly se pouze

v drobných detailech. Většina respondentů z řad AP vidí velký přínos asistence jak pro dítě, tak pro učitelky. Téměř všichni dotazovaní vidí přínos, pokud je asistence uskutečňovaná asistentem s odborným vzděláním. V této souvislosti jeden dotazovaný AP, který má vysokoškolské vzdělání v oboru speciální pedagogiky uvádí: „*Takže se na mě občas učitelky obracely i jako na poradce, ohledně třeba diagnóz a IVP, PPPL a tak.*“ (I)

Dalším faktorem ovlivňujícím pohled pedagogických pracovníků jsou rizika spojená s asistencí. Většina dotazovaných z obou kategorií účastníků výzkumu se ve svých odpovědích na rizika spojená s asistencí shoduje. Pouze jeden pedagog uvedl, že v souvislosti s asistencí nevnímá žádná rizika. Jako největším rizikem vnímají především požadavky na vzdělání asistentů pedagoga. Jeden z dotazovaných učitelů uvedl: „*...nekvalifikovanost rovná se riziko a nemalé.*“ (G) Na nedostatečnou odbornost naráží ve svých výpovědích i jeden z dotazovaných AP, který konkrétně zmiňuje: „*...kdybych nezačala studovat tu vyšší odbornou školu, tak jenom s kurzem asistenta pedagoga bych na tom teď určitě nebyla o tolik líp, co se vědomostí o problematice týče.*“ (D) Tento AP je zároveň jedním z pedagogů na poloviční úvazek, tudíž má osobní zkušenost z obou stran a aktuálně je schopen objektivně porovnávat asistenci s různou mírou kvalifikace. Jeden z dotazovaných AP se shoduje s respondentem z řad učitelů v názoru, že rizika asistence s sebou nese i samotný lidský faktor. Konkrétně postoj člověka k práci s dětmi s SVP a jeho otevřenost vůči novým vzdělávacím směrům. Jako příklad těchto rizik pedagog uvádí: „*...v některých případech malá iniciativa nacházet způsoby, jak dětem s SVP dále pomáhat.*“ (D) Další dotazovaný pedagog uvádí zkušenost ze své praxe, že riziková byla reakce některých dětí v kolektivu, u nichž asistence vyvolávala pocity žárlivosti vůči začleňovanému dítěti. Dva z dotazovaných AP se také zmínili o riziku přílišné fixace dítěte na asistenta. Jak zmiňuje jeden z nich: „*...když je ta vazba s dítětem přesprávně silná, pak to může samozřejmě vést k tomu, že to dítě je brzdný v samostatnosti, ale to v Paculce nehrozí, to tam mají ošefovaný.*“ (I) Další respondent z řad pedagogů vnímá možné riziko asistence následovně: „*Je to kontraproduktivní v momentě, když budu mít dítě, které má trošku těžší mentální postižení než ty, se kterými jsem se doposud v praxi setkala, tím pádem korigování asistenta bude na úkor provozu té mateřské školy a nabídky vzdělávacích činností.*“ (B) Vedoucí pedagogický pracovník naopak zastává odlišné stanovisko ohledně kontraproduktivity asistence, uvádí: „*Rozhodně nepozoruji negativa v tom slova smyslu, že by působení asistenta bylo kontraproduktivní, to ne. V čem vidím riziko je neodbornost, jak ze strany učitelů, tak asistentů.*“ (A)

III. Jaký je vztah a úroveň spolupráce mezi AP a pedagogy vybrané MŠ?

Pro přehlednost jsou odpovědi na tuto podotázku rozděleny na dvě části, a to **spolupráce z pohledu pedagogů** a **spolupráce z pohledů asistentů pedagoga**.

Profesní vztah mezi AP a pedagogy je jednotlivými respondenty popisován různorodě.

Z řad pedagogů se dotazovaní shodovali v hodnocení profesního vztahu s AP jako kladného a komplikovaného. Dva pedagogové uvedli, že v celkovém pohledu má tento profesní vztah pozitivní vliv na klima ve třídě. Jak uvedl jeden z nich „*důležité je asistenta poznat při práci, snažit se s ním vytvořit co nejpříjemnější klima ve třídě...*“ (B) S čímž se shoduje výpověď dalšího učitele, který vidí úroveň dosaženého vztahu a kooperace jako značně závislou na profesních a osobnostních limitech. Další dva z dotazovaných učitelů naopak v souvislosti s profesním vztahem mezi nimi a AP uvedli, že žádný užší vztah s AP nenavázali. Konkrétně jeden z nich zmínil, že „*v případě, že jsem potřebovala, byl mi k dispozici, ale žádný hlubší pracovní vztah mezi námi nevnímám.*“ (G)

- **Spolupráce z pohledu pedagogů**

V oblasti spolupráce a kooperace vnímají oslovení pedagogové jako jeden z hlavních problémů nedostatečnou znalost problematiky práce s dětmi s PAS a mentálním postižením. Dva z oslovených učitelů se ve svých výpovědích ztotožňují ve faktu, že spolupráci vidí jako dobře nastavenou z hlediska atmosféry, která panuje ve třídě, ale chybí jim potřebná odbornost ze strany AP. Jedna z nich uvádí: „*Měla by se podílet na tvorbě IVP a PPPL a na této úrovni spolupráce nefunguje téměř vůbec, vzhledem k nízkému povědomí o práci s dětmi s PAS, kterou má diagnostikované dítě, u kterého právě tato asistentka působí.*“ (C) Oba zmínění učitelé se shodují v názoru, že právě pro děti s poruchou autistického spektra může mít neodborné působení na dítě kontraproduktivní vliv. Druhý z těchto učitelů dodává: „*Není tam spolupráce na ničem ani na IVP, na ničem a nemůžu ji požadovat po člověku, který je znalostmi mimo problematiku.*“ (B) I další z oslovených pedagogů nepovažuje odbornou spolupráci za funkční. S tím souvisí také nedostatečná zkušenost a praxe, jak zmiňuje jeden z dotazovaných pedagogů, která je podle něj v tomto oboru klíčovou a nutnou, tak aby byla celá asistence přínosem. Jiní učitelé se v rozhovorech zaměřovali na přístup k dětem ve spolupráci s učitelem. Jak uvedl vedoucí pedagogický pracovník „*...konkrétně pak záleží na osobnostní charakteristice a profesionalitě pedagogických pracovníků.*“ (A) Na tento aspekt

spolupráce se ve větší míře zaměřovali při zodpovídání otázek dva pedagogové. Shodují se na faktu, že se spolupráce odvíjí od samotného postavení k profesi. V pohledech na fungování spolupráce s konkrétními AP se téměř ztotožňují. Jako přínosnou vidí oba respondenti spolupráci s AP, který měl vysokoškolské vzdělání v oboru speciální pedagogiky. Jeden z nich doslova o spolupráci uvedl: *„...s asistentkou od které jsem se mohla vzhledem k její odbornosti speciálního pedagoga naopak dost přiučit, a to je podle mě plně funkční spolupráce učitele s asistentem.“* (F) Oba se dále shodují, že faktorem snižující hodnotu spolupráce učitele s AP je lhostejný přístup k práci. Jak jeden z nich říká: *„U jedné z nich mi vadil velmi laxní přístup vůči celkovému pojetí práce. K této profesi by se mělo přistupovat zodpovědně a trpělivě, a právě trpělivost je dle mého názoru největším kamenem úrazu asistentů, se kterými jsem se doposud setkala.“* (D) Na to navazuje pedagog, který se staví spíše do role odpůrce společného vzdělávání dětí s mentálním postižením. Naráží ve svých výpovědích na nefunkční spolupráci s asistentem a zmiňuje: *„Nejen, že asistentka neměla podrobný vhled do problematiky mentálního postižení, u kterého asistovala, ona neměla mnohdy ani zájem, což jsou teda dva hodně špatný faktory v asistenci.“* (G) Všichni účastníci výzkumu, z řad pedagogů se v těchto aspektech spolupráce s AP shodují, že vždy záleží především na osobnostních předpokladech člověka a jako neméně důležitým faktorem vnímají specializaci a odbornost v této problematice.

- **Spolupráce z pohledu AP**

Co se týče samotných AP, jejich názory na spolupráci a vztahy v kolektivu s pedagogy jsou téměř totožné. Liší se v lehkých nuancích, které vychází především z osobnostních předpokladů každého dotazovaného AP. Jeden z dotazovaných AP se dokonce shodl v názoru s jedním z pedagogů, a to v názoru na přístup a pojetí spolupráce učitelů v procesu společného vzdělávání. Konkrétně mluvil o přístupu pedagogů starší generace vůči inkluzivnímu vzdělávání, kteří podle jeho názoru svoje postoje nemůžou najednou změnit, protože *„...pracovala celý život podle nějakýho vzorce a teď se to najednou změnilo. Změnila se doba, přístup k dětem i jejich výchova.“* (K) S tímto názorem se ztotožňuje i další z dotazovaných AP, který vidí generační rozdíly jako jednu z překážek navázání spolupráce. Jak sám uvedl rozumí si spíše s mladší generací tohoto zařízení, která je více otevřená novým vzdělávacím trendům, což ovšem dle svých slov vnímá jako celkem běžný jev. Podle tohoto respondenta je to především o poskytnutí dostatečného času a prostoru pro přivyknutí

novým vzdělávacím směrům. Jinakost osobnostních rysů, které mohou ovlivňovat pracovní vztahy mezi pedagogickými pracovníky MŠ zmiňuje i další AP. V celkovém pojetí hodnotí spolupráci jako dostačující a fungující, ale jak sám zmiňuje: *„Vždycky se najdou učitelé, který tomu věří a udělají maximum a učitelé, který v tom vidí problém.“* (J) Jako většina účastníků výzkumu z řad AP i tento zmiňuje, že po počátečním tápání a vzájemném poznávání, došlo k určitému sjednocení postupů práce a spolupráce povětšinou fungovala uspokojivě. Jeden z dotazovaných AP dokonce zhodnotil přístup a spolupráci ze strany pedagogů, jako profesionální. Tentýž asistent zmínil: *„Zpočátku jsem byla cizincem, kterému se nedůvěřovalo, myslím, že hodně dělala i kombinace postižení, které holčička měla, znělo to pak, že je na tom hůř, než jaká je realita.“* (I) Podobně vnímal počátky spolupráce i další AP, který uvedl *„zpočátku jsem byla jen tichým pozorovatelem.“* (J) Svou počáteční roli tak vnímal zejména z důvodu malé znalosti problematiky společného vzdělávání dítěte s PAS. Na což navazuje i další účastník výzkumu z řad AP, který hodnotí spolupráci jako kladnou zejména z přístupu kmenových pedagogů třídy, kde působil. Přístup a nastolení kvalitní spolupráce vnímal především z otevřenosti učitelů a ochotě být mu nápomocní v začátcích jeho působení v MŠ, konkrétně u dítěte s PAS. V těchto aspektech spolupráce s pedagogy se většina dotazovaných AP shodovala. K samotnému přístupu pedagogů k začleňovaným dětem se vyjadřovali AP většinou kladně. Všichni respondenti, vyjma jednoho, se shodovali na faktu, že přístup pedagogů k dítěti s SVP pramenil z dostatečné, a především dřívější znalosti dítěte a jeho potřeb. Pouze jeden z nich měl předchozí zkušenost s konkrétním dítětem, a to díky dřívější podpoře dítěte formou osobní asistence. Pouze jediný z respondentů viděl v přístupu k dítěti ze strany některých učitelů mírný problém. Tento AP uvedl, že z jeho strany mezi kmenovým pedagogem a začleňovaným dítětem, v toto konkrétním případě nemohla být řeč o budování nějakého vztahu. Jak uvedl: *„Holčička určitě nemohla vycítit, že by k ní učitelka chovala odpor...ale je pravda, že občas dávala najevo svůj názor, že takhle handicapované dítě tu nemá co dělat. A bylo to občas znát i na výuce, někdy.“* (D)

Co se týče spolupráce a profesního vztahu AP mezi sebou, všichni oslovení respondenti se shodovali, že působit v kolektivu s vícero AP s sebou nese převážně pozitiva. Většina dotazovaných AP uvedla, že to pro ně znamená hlavně oporu při práci a získávání nových zkušeností. Jak uvedl jeden z dotazovaných: *„Je to jediný člověk, který zažívá stejnou roli a*

stejně problémy, takže nastavuje zrcadlo a je možné své zkušenosti s někým sdílet, vzájemně se podporovat.“ (I)

IV. Jsou podmínky pro naplňování inkluzivního vzdělávání v preprimárním vzdělávání podle názorů jednotlivých pedagogických pracovníků vybrané MŠ adekvátní?

Tato otázka byla rozdělena do dvou podkapitol, zejména kvůli přehlednosti výsledků analyzovaných rozhovorů. Od těchto podkapitol se odvíjejí i zvolené základní kódy sloužící k rozklíčování rozhovorů.

- **Podmínky vybrané MŠ z pohledu organizačního a materiálního zabezpečení**

Většina respondentů tohoto výzkumu se shoduje, že materiální zabezpečení z pohledu didaktických pomůcek pro práci s dětmi s SVP je dostačující. Pouze jeden dotazovaný, a to z řad pedagogů, vnímá pomůcky, jako nedostačující. Konkrétně uvádí: *„...nedostatečná vybavenost pro tyto typy postižení.“ (G)* Ostatní účastníci výzkumu hodnotí vybavenost zařízení jako dostačující, jeden z nich dokonce dle svých slov zabezpečení didaktických pomůcek vnímá jako převyšující běžné standarty, což připisuje velké schopnosti pro obstarávání finančních prostředků na tyto pomůcky ze strany vedoucího pracovníka školy. I respondenti z řad AP vnímají tento aspekt materiálního zabezpečení pozitivně. Především zmiňují dostatek didaktických pomůcek ve formě her, pracovních listů, ale také samotných nápadů na činnosti či jejich přizpůsobení, aby vyhovovaly i dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Jeden z AP k tomuto tématu uvedl: *„Ono málokteré dítě potřebuje něco skutečně specifického, a když tak to často už v rodině mají.“ (I)*

Z pohledu organizačního zabezpečení většina dotazovaných respondentů vidí největší slabinu organizace společného vzdělávání v počtech dětí ve třídách. Jeden z nich se vyjádřil takto: *„Především mám na mysli počty dětí ve třídě, které v té aktuální jsou 27 dětí, při kterých je náročné provádět kvalitní edukaci i pouze zdravých dětí, natož začleňování těch se speciálními vzdělávacími potřebami.“ (C)* Na tento problém společného vzdělávání naráží ve svých výpovědích většina respondentů mého výzkumu. Respondenti vnímají aktuální legislativní podmínky, které stanovují počty dětí ve třídě, kde je vzděláváno dítě s SVP, jako absolutně nevyhovující. Jeden z dotazovaných pedagogů uvedl: *„...i když máme výjimku, která snižuje na 27 dětí, stále je to nadměrný počet pro každého, myslím si, že i pro dospělé by to bylo náročné, takže tvrdím, že to nejsou dobré podmínky.“ (B)* Tentýž pedagog uvedl, že

optimální počet dětí v jedné třídě by byl 12-15 dětí, co odůvodnil takto: „*není to o nás, my práci zvládneme, ale pracovalo by se tak, aby tam byla odezva.*“ (B) Na to navazuje odpověď dalšího z pedagogů, který vnímá uskutečňování kvalitního společného vzdělávání dětí s mentálním postižením a PAS v tomto počtu za nemožnou. V postoji k problematice počtu dětí ve třídách se shodují obě kategorie respondentů a jeden z dotazovaných AP zmínil: „*Myslím si, že mít jedno dítě, který vydá za tři a kompenzovat to tak, že o jedno zdravé dítě počet snížím není řešení, což ale asi není v silách vedení.*“ (D) Na tom, že organizace vzdělávání, co se počtů dětí ve třídách týče není v kompetenci vedení MŠ se také shodují téměř všichni dotazovaní. Se zajímavým aspektem organizace společného vzdělávání přišel jeden z dotazovaných pedagogů. Konkrétně kvitoval zapojení školy do projektu OMJ podle šablon Evropské unie. Jak uvedl: „*Velmi dobře hodnotím v naší MŠ organizaci individuální péči o děti s odlišným mateřským jazykem, které podle mě do kategorie inkluze spadají. Učitelky si opravdu berou jednotlivce a pomáhají zvládnout naši mateřštinu, což je pro ně velmi důležité.*“ (E)

- **Kvalifikace pedagogických pracovníků**

Z hlediska kvalifikace a vůbec odbornosti pedagogických pracovníků se taktéž většina respondentů ve svých výpovědích plně shoduje. Vedoucí pedagogický pracovník zmínil, že „*odborné zabezpečení značně pokulhává.*“ (A) Zároveň také zmínil, že považuje kvalifikaci při práci s takto znevýhodněnými dětmi za nedostatečnou nejen u AP, nýbrž i u pedagogů. Dotazování pedagogové v nejčastěji odpovídali, tak že postrádají u AP odbornost. Jeden dokonce zmínil, že „*je nutné studium speciální pedagogiky, při inkludování takto postižených dětí.*“ (G) Někteří z dotazovaných pedagogů zaujímají stanovisko nutnosti působení speciálního pedagoga v MŠ. V takové případě, jak zmínil vedoucí pedagogický pracovník: „*U dětí s těmito postiženími považuji za adekvátní působení speciálního pedagoga za nezbytné a pak by asi stačil asistent pedagoga bez vyšší odbornosti.*“ (A) I respondenti z řad AP považují požadovanou kvalifikaci za nedostačující, zejména pro práci s dětmi s PAS. Jak uvádí jeden z nich: „*Práce s dětmi s PAS patří k té nejnáročnější skupině. Osobně si to bez Bc. nebo alespoň Dis. nedokážu představit. Tady je potřeba skutečně rozumět diagnóze a alespoň mít přehled o možnostech intervence.*“ (I) Další AP postrádají v stávající podobě kurzů pro AP dostatečnou praktickou zkušenost. Konkrétně jeden z nich uvádí: „*Já osobně bych jako začínající asistent uvítala blokovou praxi v zařízeních pro děti s různými druhy postižení a více*

dopodrobna se s nimi seznámit.“ (D) Téměř všichni dotazovaní se shodli na faktu, že vzdělávání AP by mělo probíhat intenzivněji a hlouběji pronikat do problematiky společného vzdělávání především co se týče dětí s mentálními handicapem a poruchami autistického spektra.

Dalším prvkem, který úzce souvisí s kvalifikací AP, je finanční ohodnocení, které se také odvíjí od výše úvazku AP. Tyto faktory zmínili téměř všichni účastníci výzkumu. Pouze vedoucí pedagogický pracovník zastává stanovisko, že finanční ohodnocení asistentů mu přijde adekvátní, a to právě vzhledem k dosavadním požadavkům na odbornost a vzdělání AP. S tím do jisté míry souhlasí další respondent z řad pedagogů, který dodává: *„Stejně tak, jako finanční ohodnocení, jenže to je na druhou stranu odpovídající povětšinou jejich vzdělání.“*

(CH) Další pedagog se ve svých výpovědích zmínil, že kvalifikovaný AP je podle jeho názoru jednou ze základních a nejdůležitějších podmínek pro kvalitní inkluzivní vzdělávání, zároveň ale dodává, že *„kvalifikovaného asistenta nepůjde nikdo dělat, dokud to nebude dostatečně finančně ohodnoceno.“* (B) Jiný respondent ze svých zkušeností z praxe naráží právě na výši úvazků pro AP. Tento pedagog uvádí: *„Za svou praxi jsem zažila integrace dětí, i tu aktuální, kdy děti s vážnějším handicapem trávily ve školce celý den a asistent pedagoga byl vypsán pouze na poloviční úvazek, což je při podpoře pedagogické práce naprosto nedostačující, zvláště když vezmu v potaz, že u jednoho dítěte se jednalo o pátý stupeň podpůrných opatření.“* (C) Výši úvazků zmiňuje i většina respondentů z řad AP, kteří vnímají při celodenní docházce dítěte s těmito typy handicapu do MŠ své úvazky jako nízké. Pouze dva z nich pracovali v této MŠ na celý úvazek. V souvislosti s úvazky zmiňují někteří respondenti také spolupráci se spádovou pedagogicko-psychologickou poradnou. Vedoucí pedagogický pracovník a jeden z pedagogů se shodují, že spolupráce v této oblasti je nulová, chybí metodické vedení a podpora. Tento pedagog uvádí: *„Moje osobní zkušenost s dětským psychologem, který nás má na starosti je špatná a hlavně nefungující.“* (E)

- **Úspěšnost společného vzdělávání vybrané MŠ**

Co se týče postojů pedagogických pracovníků k úspěšnosti společného vzdělávání v tomto zařízení, jsou rozdílné. To vyplývá především z různorodých pohledů a vůbec stanovisek k inkluzivnímu vzdělávání obecně.

Respondenti z kategorie pedagogů se v pohledech na úspěšnost začleňování dětí s mentálním postižením a PAS rozcházejí ve větší míře, než dotazovaní AP. Dva z oslovených

učitelů nevnímají úspěchy žádné. Ovlivňujícím faktorem je podle nich jejich pohled na inkluzi jako takovou. Jeden z nich uvedl: „*Mluvím ze zkušeností, které mi přineslo působení ve třídě, kde jsme integrovali dvě postižené děti zároveň, a to s DMO a PAS. Mně osobně se to jeví jako nepřínosné, potažmo neúspěšné. Pokud za úspěch dítěte máme ten, který uměle vytvoříme, tak potom ano.*“ (G) Další dva pedagogové se ve svých výpovědích shodují na faktu, že největší úspěch vnímají v oblasti socializace integrovaného dítěte a přístupům zdravých dětí vůči němu. Několik dalších pedagogů, včetně vedoucího pedagogického pracovníka, vnímají inkluzivní vzdělávání v této MŠ v rámci aktuálních možností za úspěšné. Ovšem všichni tři se shodují, že z pohledu aktuálně zařazovaného dítěte s PAS je úspěšnost diskutabilní. Za úspěchy u tohoto konkrétního dítěte, které má odklad povinné školní docházky, považují větší zájem o kolektiv, tedy samotnou socializaci dítěte, ovšem problém vnímají v oblasti rozvoje rozumových schopností. Jak zmínili všichni tito respondenti, dítě potřebovalo vzhledem ke svým potřebám být již ve vyšším stupni vzdělávání a v hlavně v méně početném kolektivu. Dle slov jednoho z těchto pedagogů u dítěte nevnímá stagnaci či propad, nicméně „*už měl být někde jinde, pro něj to momentálně tak moc velký význam nemá, a to je škoda.*“ (B) Jiný z dotazovaných pedagogů vnímá integraci, která probíhala u něj ve třídě, za náročnou, avšak v celkovém pohledu zcela úspěšnou. To z velké části přičítá adekvátně vzdělanému AP, který „*nastolil fungující a otevřenou spolupráci. Ne vždy tomu tak bývá.*“ (F) I další respondent vnímá inkluzivní vzdělávání v této MŠ za úspěšné. Přistupuje k ní jako k výzvě, která s sebou nese rizika a její začátky mohou být náročné a komplikované pro všechny strany a dodává: „*Jsem optimista, věřím, že společné vzdělávání bude probíhat dále, dojde ke zlepšení podmínek a odměnou bude pozitivní zpětná vazba v celé společnosti.*“ (E) Stanoviska AP k úspěchům společného vzdělávání v této MŠ se shodují ve větší míře než u dotazovaných pedagogů. Většina těchto respondentů zmiňuje, že se společné vzdělávání daří, ovšem v rámci možností této instituce. Jako rizikové ze svých zkušeností vidí společné vzdělávání dětí s PAS, které, jak shodně vypovídají, při počtu 28 dětí ve třídě a neoborném vedení může vést až ke kontraproduktivitě. Jak zmiňuje jeden z dotazovaných AP: „*... a taky není vhodná integrace u dětí s PAS se silnými poruchami chování... Samozřejmě by bylo ideální, kdyby u dětí s PAS pracovali jen ti nejkvalifikovanější asistenti, ideálně aspoň Bc. nebo Dis.*“ (I)

V. Jak hodnotí pedagogičtí pracovníci vybrané MŠ fungování dvou souběžných integrací v jedné třídě?

Při hodnocení dvou souběžných integrací v jedné třídě se většina účastníků výzkumu shodovala v názoru, že nejvíce záleží na tom, o jaké handicap se jedná, jak zmínil jeden z dotazovaných AP: *„Tak to je velice těžké paušalizovat.“* (I) Z pohledů pedagogů je to velmi náročný proces, který se neobejde bez promyšlené strategie a přípravy, která ovšem mnohdy chybí. Jak uvedl jeden z pedagogů: *„... o to to pro mě bylo náročnější, když se integrovaly hned dvě děti s odlišným typem postižení do jedné třídy.“* (G) Většina dotazovaných se ve svých výpovědích scházela ve faktu, že dvě souběžné integrace jsou velmi náročné, jak pro kolektiv ostatních dětí, tak pro kmenové učitelky i asistenty pedagoga. Jeden z pedagogů vidí cestu k provádění dvou souběžných integrací v jedné třídě kvalitním způsobem ve výrazném snížení počtu dětí ve třídě. Konkrétně uvádí: *„V počtu do 15 dětí by bylo inkluzivní vzdělávání dostupné v každé školce. Klidně do každé třídy jedno, klidně dvě děti, když to bude vyváženo, tak aby k sobě samozřejmě pasovaly.“* (B) Na to navazují i postoje dalších účastníků výzkumu. Jeden z AP vidí problém v tom, že pro učitele je náročné ve vysokém počtu dětí věnovat jednomu dítěti SVP individuální péči tak, aby byla kvalitní a v případě, že jsou dvě je to pro něj takřka nereálné tak, aby byla jejich edukace plnohodnotná. Jiný z asistentů vnímá jako riziko souběžných integrací dvě diametrálně rozdílné handicap. Ze své praxe uvádí: *„My jsem měli dva druhy různého postižení, dítě s již zmiňovaným DMO a přidruženými diagnózami a dítě s PAS, což si myslím, že je docela rozdílný. Navrch oba byli i povahově jiný, uměli být agresivní. Takže někdy to bylo těžký, dítě s PAS si vybíralo slabší jedince, na které si vybíjelo svoji frustraci a nelibost a nejvíc právě na dítěti druhém s SVP ve třídě.“* (D) Jako přítěžující faktor vnímá i značné pohybové omezení druhého dítěte, tedy jeho bezpečnost. Pro funkčnost souběžných integrací vnímá tentýž AP dle svých slov výběr dětí s takovými handicap, které by se dali společně vzdělávat, tak aby to pro ně bylo přínosné a bezpečné. Jako příklad uvádí jedince s mentální handicapem zařazovat do kolektivu s dítětem s fyzickým omezením.

VI. Jaké stanovisko zaujímají jednotliví pedagogové vybrané MŠ k inkluzivnímu vzdělávání dětí s PAS a mentálním postižením v preprimárním vzdělávání obecně?

Právě u této otázky bylo velmi zajímavé porovnání názorů jednotlivých účastníků výzkumu, a to zejména protože podle výpovědí dotazovaných pedagogů vybrané MŠ se stanoviska

k inkluzivnímu vzdělávání dětí s PAS a mentální postihem se do určité míry různí. Ovšem pouze dva učitelé jsou zásadně proti společnému vzdělávání takto handicapovaných dětí.

Jeden z respondentů, který se staví do role odpůrce společného vzdělávání dětí s PAS a mentálním postižením, dokonce uvedl, že *„inkluzivní vzdělávání má smysl pouze pro tělesně postižení, tam to význam má, ale u dětí s mentálním postižením to přínos nemá pro nikoho.“*

(G) Obě učitelky se shodují, že inkludování takto handicapovaných dětí snižuje úroveň vzdělávání a nemá přínos ani pro jednu ze zúčastněných stran, konkrétně mluví o zdržování učitelů a ostatních dětí v kolektivu. O zdržování práce mluví více respondentů, vidí v něm ohrožení celé edukace. Ze svých zkušeností zmiňuje i jeden z dotazovaných, že *„většinou jsme museli zpomalit, nestíhali jsme rozplánované činnosti.“* (CH) Tentýž pedagog jako následek uvedl, že *„dětí tím byly dle mého názoru ochuzené o prohlubování znalostí.“* (CH)

Respondenti, kteří vidí zpomalování tempa jako jednu z hlavních překážek integrace dětí s PAS a mentálním postižením, mluví také o rušivém elementu při vzdělávání těchto dětí, který má podle nich právě za důsledek zpomalování tempa a jak říká jeden z nich *„bohužel některým momentům se nedá vyhnout a když dochází k narušení nějaké činnosti, děti ztratí vyrušením zájem a činnost musím ukončit.“* (F) Zároveň tento pedagog uvádí, že ve spolupráci s odborně vzdělaným asistentem se k ukončení činnosti nemusel uchýlovat často.

Jak už jsem uvedla, výpovědi respondentů jsou odlišné, což ovlivňuje především vzdělání účastníků výzkumu a jejich osobnostní rysy. Jak uvedl jeden z pedagogů: *„Myslím, že ve všech oblastech rozvoje a vývoje jedince je společné vzdělávání přínosné a jako civilizovaní a kultivovaní lidé musíme o společné vzdělávání usilovat a vytvořit mu vhodné podmínky.“* (E) A právě nutnost nastavení adekvátních podmínek pro uskutečňování společného vzdělávání zmínila většina pedagogů, kteří se vyjádřili vůči společnému vzdělávání v MŠ kladně. Oslovení respondenti vidí jako hlavní problém právě organizační podmínky inkluze. Jak zmínila jedna učitelka *„pro inkluzi jsem, ale musí mít určitá pravidla.“* (B)

Jako jedním z hlavních problémů vnímají tito respondenti především počet dětí ve třídě, aby podle nich bylo možno zajistit dostatečnou kvalitu vzdělávání a bezpečnost během ní. Jedna z dotazovaných se na počty dětí při společném vzdělávání vyjádřila následovně: *„Je to pro mě trochu Sofiina volba, při počtu 28 dětí na třídě, kdy má třída, do které je takové dítě integrováno, snížený počet na 27 dětí, je uskutečňování společného vzdělávání, tak aby bylo kvalitní a neslo ovoce, takřka nemožné.“* (C) Jiný pedagog se vyjadřuje vůči problematice počtu dětí na třídě následovně:

„Integrované děti ve většině případech potřebují klidné prostředí, a to nelze při vysokém počtu dětí zajistit. Ovšem záleží na druhu a stupni postižení.“ (F)

Což je další aspekt společného vzdělávání, který většina respondentů shodně zmiňuje, tedy že zařazování dítěte s mentálním postižením je oproti jiným mnohem složitější a náročnější. V tomto ohledu většina respondentů říká, že společné vzdělávání dětí s mentálním postižením je sice náročné, je při něm potřebné odborné vzdělání, které většinou chybí, ovšem, jako mnohem složitější, vidí začleňování dětí s PAS. Jeden z dotazovaných k tématu uvádí, že *„integrace dítěte s PAS pro kolektiv znamená vypořádat se s častými projevy ataků vůči učitelce i vůči dětem.“ (C)* Vedoucí pracovník zařízení zmínil, že *„u dětí s autismem dokonce považují společné vzdělávání neodborně vedené za kontraproduktivní.“ (A)*

Vedoucí pracovník této školky se staví k inkluzivnímu vzdělávání nevyhraněně. Jelikož ho ve svém zařízení uskutečňuje, v jádru věci je jeho zastáncem, ale jak sám tvrdí, teorie je o poznání jiná než její převádění do praxe. Obecně se ke společnému vzdělávání vedoucí pracovník MŠ vyjádřil takto: *„Vnímám to jako uměle vytvořený problém, za kterým stojí nějaké lobby. Nejsem politik, ale nevěřím v to, že hlavním zájmem je pomoc dětem.“ (A)* Dále však uvádí, že *„v mateřských školách společné vzdělávání fungovalo vždycky.“ (A)* Problémem inkluzivního vzdělávání z pohledu tohoto respondenta je především nedostatečná kvalifikovanost pedagogických pracovníků a chybějící personální podpora specialistů. Jak zmiňuje *„bez speciálních pedagogů konkrétně v mateřských školách pak nelze o opravdu kvalitním inkluzivním vzdělávání mluvit.“ (A)*

K problematice specializace a kvalifikovanosti v souvislosti s inkluzivním vzděláváním obecně se vyjadřují i ostatní účastníci výzkumu. Téměř všichni se shodují na faktu, že společnému vzdělávání v mateřských školách chybí odborníci. Podle názoru jednoho z nich je *„obrovský nedostatek kvalifikovaných asistentů, speciálních pedagogů a psychologů.“ (E)* Co se týče kvalifikace asistentů pedagoga, je většina dotazovaných nespokojená s aktuálními požadavky na ně. Požadavky na kvalifikaci AP vnímají jako globálně nedostatečné v měřítku celého českého školství. Shledávají toto působení v inkluzivním vzděláváním za neodborné a rizikové. Jeden z respondentů uvedl, že *„je nutné studium speciální pedagogiky při inkludování takto postižených dětí.“ (G)* Vedoucí pedagogický pracovník s jedním z pedagogů shodně uvedli nutnost působení speciálního pedagoga v mateřské škole, která vzdělává děti s PAS a mentálním postižením. Jak uvedl tentýž pedagog: *„Pokud by podmínky společného*

vzdělávání byly zajištěny tak, jak sem nyní popsala, kvalifikace asistentů by bohatě stačila.“

(E) Vedoucí pedagogický pracovník považuje také kvalifikaci učitelů MŠ za nedostatečnou v případě společného vzdělávání dětí s těmito handicap.

7.4 Vyhodnocení výzkumného šetření

Realizace rozhovorů a jejich následná analýza byla prováděna pro zodpovězení hlavní výzkumné otázky a také výzkumných podotázek. Následující odstavce se budou věnovat, tomu, zda byl pomocí analyzovaných dat naplněn cíl bakalářské práce.

I. Jak je vnímán AP z pohledu učitelů vybrané MŠ?

Hlavními ukazateli pro zodpovězení této otázky byly především **přijetí, obavy, síla navíc**. Z výpovědí dotazovaných pedagogů, vyplývá, že většina z nich pociťovala obavy z působení další osoby ve třídě. Tyto prvotní obavy plynuly z nové, pro některé z nich zcela neznámé situace a také z povahových rysů jednotlivců. Z analýzy rozhovorů rovněž vyplývá, že všichni informanti vnímají asistenta pedagoga jako nedocenitelnou pomocnou sílu ve výchovně-vzdělávacích činnostech, ale také v oblasti bezpečnosti celé třídy. V odpovědích pedagogického sboru je čitelné, že žádný z nich neměl dlouhodobý problém zvyknout si na další osobu ve třídě. Informant F zmínil fakt, že bez podpory asistenta pedagoga by inkluzivní vzdělávání v běžné mateřské škole nebylo dosažitelné, s čímž se ztotožňuje většina dotazovaných pedagogů.

II. Jaké stanovisko zaujmají jednotliví pedagogičtí pracovníci vybrané MŠ na vliv asistence v podpoře společného vzdělávání dětí s mentální postižením a PAS v tomto zařízení?

V případě této podotázky byly z hlediska objektivity odpovědi nejdůležitější dva pojmy vyskytující se v odpovědích účastníků výzkumu, a to **přínosy a rizika asistence**.

Výzkumné šetření ukázalo, že všichni účastníci výzkumu vnímají přínosy i určitá rizika celkového vlivu asistence na společné vzdělávání v této mateřské škole. Většina z dotazovaných vidí největší přínos asistence především pro pedagogy. Informant A v oblasti přínosech asistence kvitoval působení odborně vzdělaného asistenta pedagoga při vzdělávání dítěte s DMO společně se středně těžkým mentálním postižením a omezenou schopností pohybu. S výše zmíněným korespondují výpovědi většiny respondentů, kteří vnímají společné vzdělávání dítěte tohoto dítěte s DMO za nejefektivnější ze všech integrací, které u nich v zařízení proběhly. To přičítají právě faktu, že AP, který u dítěte působil, měl vysokoškolské vzdělání v oblasti speciální pedagogiky.

Z výzkumu dále vyšly i rizika, která jsou vnímána pedagogickými pracovníky této MŠ. Jak ukázala analýza rozhovorů, respondenti ze svých zkušeností vnímají jako největší riziko asistence neodborné působení, a to zejména na děti s PAS. Za další negativní vliv asistence ze svých zkušeností vnímají účastníci výzkumu pasivní přístup v podpoře dítěte s handicapem. Informanti D a J uvedli jako riziko asistence přílišnou fixaci dítěte na AP, se kterou se během své praxe setkali a museli ji postupně odbourávat.

III. Jaký je vztah a úroveň spolupráce mezi AP a pedagogy ve vybrané MŠ

Výzkumné šetření ukázalo, že pro zajištění této dílčí otázky byly klíčovými indikátory hlavně **odbornost a znalost problematiky a otevřenost.**

Z výsledků analýzy rozhovorů je patrné, že většina dotazovaných hodnotí profesní vztah mezi AP a pedagogy kladně. Většina informantů se shoduje v názoru, že předpokladem pro navázání kvalitní kooperace je především otevřená komunikace, která vedla k nastolení pozitivnímu klimatu ve třídě, což se odráželo na fungování celé třídy. Podle informanta A při navazování profesního vztahu mezi pedagogickými pracovníky záleží na jejich osobnostní charakteristice a profesionalitě. V tomto ohledu výzkum ukázal shodu u téměř všech dotazovaných. Neméně důležitým faktorem při spolupráci respondenti ve velké míře uváděli odbornost svých kolegů. Informant F vnímal spolupráci s odborně vzdělaným AP jako produktivní a funkční, zejména v pohledu poradenství ze strany asistenta. Většina dotazovaných v obou kategoriích se shodla, že bližším poznání edukačních stylů a osobnostních rysů jednotlivých pedagogických pracovníků vedlo k nalezení společného směřování inkluzivního vzdělávání v této MŠ. Z výpovědí dotazovaných AP je zřejmé, že spolupráce mezi

asistenty pedagoga vnímají jako velké pozitivum. Informant I působení s vícero asistenty v této MŠ hodnotil jako velmi účinnou autoreflexi a zpětnou vazbu.

IV. Jsou podmínky pro naplňování inkluzivního vzdělávání v preprimárním vzdělávání podle názorů jednotlivých pedagogických pracovníků vybrané MŠ adekvátní?

Vztyčnými body pro zodpovězení této otázky byly především **organizace, pomůcky, kvalifikace a úspěšnost.**

Výzkum přinesl pozitivní zpětnou vazbu ze strany pedagogických pracovníků k zajišťování materiálního zabezpečení společného vzdělávání v této MŠ. Většina informantů se shodla, že zajištění didaktických pomůcek pro práci s dětmi SVP je téměř nadprůměrné.

Z výpovědí informantů je patrné, že dva z aspektů podmínek pro naplňování společného vzdělávání ve vybrané mateřské škole jsou vnímány jako nedostačující. Jedná se o organizační zabezpečení a kvalifikaci pedagogických pracovníků, zejména asistentů pedagoga. Za velkou překážku všichni dotazovaní zmiňují vysoký počet dětí ve třídách. Informant B poukazuje na fakt, že při aktuálním počtu dětí v jedné třídě je náročné kvalitně vzdělávat děti zdravé, natož ty se speciálními vzdělávacími potřebami. V tomto ohledu jsou výpovědi všech oslovených téměř totožné.

Další shodu výzkum ukázal v názorech respondentů na kvalifikaci asistentů pedagoga. Respondenti z obou kategorií se nezávisle na sobě shodli, že v procesu společného vzdělávání chybí dostatečná odbornost i praktické zkušenosti ze studia kurzu pro asistenty pedagoga. Jak je z výzkumu patrné, pouze povrchové znalosti o problematice práce s dětmi s PAS a mentálním postižením jsou dle aktivních účastníků společného vzdělávání naprosto nedostačující. Dále z výpovědí účastníků výzkumu vyšlo že kvalifikace AP je úzce propojená s finančním ohodnocením a výší úvazků těchto pedagogických pracovníků, které jsou dle většiny dotazovaných vnímány jako neuspokojivé. V této souvislosti analýza rozhovorů ukázala i na fakt nefunkční spolupráce se spádovou pedagogicko-psychologickou poradnou.

Další stránka problematiky, na který byl výzkum zaměřen, byl celkový pohled na úspěšnost společného vzdělávání ve vybrané MŠ z pohledu pedagogických pracovníků. Z jejich výpovědí plyne, že stanoviska k úspěšnosti společného vzdělávání se odlišují, a to především v kategorii dotazovaných pedagogů. Informanti G a H popsali úspěchy v tomto procesu za nulové, což se dle jejich slov odvíjí od jejich postavení k inkluzi obecně. Další z respondentů

se ve stanoviskách na úspěchy společného vzdělávání v této MŠ povětšinou shodovali. Při realizování rozhovorů s nimi vyplynula skutečnost, která poukazuje na fakt, že každé zařazování dítěte s SVP je jiné, tudíž jejich úspěšnost se také liší. Většina z dotazovaných uvedla, že v rámci nastavených podmínek a možností instituce vzdělávání dětí s PAS a mentálním handicapem vnímají toto zařazování jako velmi náročné, avšak úspěšné.

V. Jak hodnotí pedagogičtí pracovníci vybrané MŠ fungování dvou souběžných integrací v jedné třídě?

Zde byly nejdůležitějšími prvky výzkumného šetření zmínky o **typech handicapu, počtech dětí a bezpečnosti při souběžné integraci.**

Z výzkumného šetření vyplynulo, že souběžné vzdělávání dvou dětí s SVP v jedné třídě je vnímáno jako velmi náročný proces s mnoha riziky. Informant I poukazuje na fakt, že ke každému handicapu je nutné přistupovat individuálně, tudíž dvě souběžné integrace v jedné třídě lze těžko zobecňovat. Respondenti se ztotožnili, že důležité je při této formě společného vzdělávání především připravenost pedagogických pracovníků a organizačních podmínek. Opětovně zde byly zmiňovány počty dětí na třídách, ale také především výběr dětí s SVP pro uskutečňování funkčního společného vzdělávání v jedné třídě. V analýze rozhovorů byla nalezena největší shoda respondentů právě při výběru dětí s handicapem, které se dají vzdělávat společně. Informant D vnímal svou zkušenost se společným vzděláváním dvou dětí s odlišnými handicapem, které s sebou nesou diametrálně odlišné potřeby, jako velmi náročné pro všechny zúčastněné, a ne vždy bezpečné. S tímto stanoviskem se ztotožnili všichni dotazovaní, kteří se aktivně účastnili dvou souběžných integrací v jedné třídě.

VI. Jaké stanovisko zaujímají jednotliví pedagogové vybrané MŠ k inkluzivnímu vzdělávání dětí s PAS a mentálním postižením v preprimárním vzdělávání obecně?

Pro komplexní zodpovězení této otázky byly zvoleny následující indikátory: **souhlas, nespokojenost a nesouhlas, strach z ohrožení vzdělávání a podmínky a pravidla.**

Výpovědi všech pedagogů, kteří se výzkumu účastnili, ukázaly, že názory na společné vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra a mentálním postižením v preprimárním

vzdělávání se do jisté míry odlišují. Z výpovědí informantů G a H plyne, že se s vzděláváním dětí s těmito konkrétními handicapem v běžných mateřských školách neztotožňují a nepovažují ho za přínosné. Další respondenti sice nemají k tomuto typu inkluzivního vzdělávání negativní postoj, nicméně téměř ze všech výpovědí vyplývá potřeba zavedení adekvátních podmínek, které by umožňovaly opravdu kvalitní edukaci pro všechny děti, s mentálním handicapem či PAS nevyjímaje. Největším překážkou pro kvalitní průběh společného vzdělávání jsou dle pedagogů, především nepřiměřené počty dětí ve třídách. K samotné realizaci společného vzdělávání do mateřské školy se respondenti vyjadřovali jako k velmi složité a náročné. Ovšem, jak uvedl informant D, u dítěte s PAS je začleňování výrazně složitější, a to především díky specifickým projevům vůči většímu kolektivu. Z výpovědi informanta A je zřejmé, že v inkluzivním vzdělávání mu chybí systematičnost, kvalifikovanost pedagogických pracovníků a personální podpora specialistů. Výzkum ukázal, že chybějící počet odborníků v preprimárním vzdělávání je vnímán většinou dotazovaných jako velký nedostatek v tomto procesu. Je patrné, že adekvátní kvalifikovanost asistentů pedagoga jako základní podporu v inkluzivním vzdělávání postrádá většina účastníků výzkumu.

Po vyhodnocení výzkumných podotázek, následuje zodpovězení hlavní výzkumné otázky, která byla formulovaná následovně:

1. Jaký je postoj pedagogů mateřské školy k roli asistenta pedagoga v preprimárním vzdělávání?

Zodpovězení výzkumných podotázek, které se problematikou nazírání na roli asistenta pedagoga a inkluzivní vzdělávání v mateřské škole zabývaly do hloubky, vedlo k zajištění hlavní výzkumné otázky.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že téměř všichni pedagogové vnímají asistenta pedagoga jako přínos v celkovém procesu společného vzdělávání v mateřské škole. AP jsou nápomocní při výchovně-vzdělávacích činnostech a při zajišťování bezpečného průběhu během těchto činností.

Výzkum potvrdil, že AP se z pohledu pedagogů věnují především dítěti s handicapem, což je v rozporu s očekáváními některých z nich. Informanti z řad pedagogů očekávají spolupráci s celým kolektivem dětí tak, aby inkluzivní vzdělávání naplňovalo svou podstatu. Co se týče postojů k náplni práce AP, oslovení pedagogové vnímají nedostatky také v metodické

podpoře ze strany asistentů. Především ve spolupráci na plánování činností, realizaci individuálních vzdělávacích plánů a plánů pedagogické podpory. Předpoklady pro podílení se na tvorbě IVP a PPPL souvisí s odbornou kvalifikací AP, kterou oslovení pedagogové vnímají jako nedostatečnou. Ze svých zkušeností uvádí, že podpora plně kvalifikovaného AP je nedocenitelným prvkem ve vzdělávání dětí s PAS či mentálním handicapem.

I přes různorodé postoje vůči společnému vzdělávání dětí s PAS a mentálním postižením ve vybrané mateřské škole se pohledy účastníků výzkumu na roli AP v tomto procesu v celkovém pojetí ztotožňují. Pedagogové tuto profesi vnímají jako přínos a nenahraditelné podpůrné opatření, které by ovšem potřebovalo zavedení jiných, vhodnějších podmínek. Výzkum prokázal, že aby byla asistence skutečně kvalitní, je třeba stanovit vyšší požadavky na odbornost AP nebo v tom lepším případě dle výpovědí respondentů zajistit personální podporu speciálního pedagoga v této MŠ, který by i méně odborně vzdělaného AP metodicky vedl. Jako reálnější vidí účastníci výzkumu zavedení adekvátnější požadavků na vzdělání AP, přičemž pak by se dle nich dalo provádět skutečně kvalitní inkluzivní vzdělávání v mateřské škole tak, aby bylo v souladu s individuálními potřebami dítěte s SVP, ale také ku prospěchu celého kolektivu.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala úlohou asistenta pedagoga v podpoře inkluzivního vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra a mentálním postižením v předškolním vzdělávání. Teoretická část slouží k nastínění problematiky mentálního postižení, poruch autistického spektra, inkluzivního vzdělávání, specifik edukace dětí s mentálním postižením v běžné mateřské škole a rolí asistenta pedagoga především z obecného pohledu. Poslední zmiňovaná část je vzhledem k tématu práce nejvíce provázaná s výzkumnou částí.

V rámci empirické části bakalářské práce byly uskutečňovány polostrukturované rozhovory s pedagogickými pracovníky vybrané mateřské školy, které zahrnovaly vedoucího pedagogického pracovníka, pedagogy a asistenty pedagoga.

Rozhovory a jejich následná analýza měly za úkol zjistit postoje a blíže popsat zkušenosti pedagogických pracovníků k procesu společného vzdělávání dětí s PAS a mentálním handicapem v konkrétní mateřské škole.

Z výsledku šetření vyplynulo, že asistent pedagoga je v preprimárním vzdělávání role žádoucí a velmi obtížně nahraditelná, avšak jsou v ní z praktického hlediska vnímány nedostatky, které mají řešení především v legislativním nastavení této pozice. Pozornost si dle zodpovězení stanovených otázek zaslouží hlavně odborné zajištění této pozice a organizace inkluzivního vzdělávání v předškolních zařízeních. Tyto aspekty samy o sobě dle získaných výsledků výzkumu do značné míry ovlivňují vnímání inkluzivního vzdělávání v podmínkách českého školství, což je základní stavební kamen pro uskutečňování kvalitního společného vzdělávání.

Bakalářská práce může sloužit jako zdroj informací pro hlubší uvedení do problematiky společného vzdělávání v mateřské škole a jejího fungování v praxi. Skrze výpovědi účastníků výzkumu může přiblížit aktuální situaci v procesu inkluzivního vzdělávání dětí s mentálním postižením v běžné mateřské škole a stanoviska pedagogických pracovníků, kteří se na něm podílejí.

SEZNAM LITERATURY A INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

1. BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ, B., PIPEKOVÁ, J. *Psychopedie. Texty k distančnímu vzdělávání*, 2. vydání, Brno: Paido, 2007, s. 150, ISBN 978-80-7315-161-4
2. BENDOVIČOVÁ, P., ZIKL, P. *Dítě s mentálním postižením ve škole*, 1. vydání, Praha: Grada, 2011, s. 139, ISBN 978-80-247-3854-3
3. BLAŽKOVÁ, V. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, 1. vydání, Praha, s. 64, ISBN 978-80-7290-646-8
4. BRADLEY, J. *A co já s tím? Pedagogické úvahy a odborné postřehy asistenta pedagoga*, 1. vydání, Prostějov: Computer Media s.r.o., 2016, s. 169, ISBN 978-80-7402-28-7
5. ČERNÁ, M. a kol., *Česká psychopedie: Speciální pedagogika osob s mentálním postižením*, 2. vydání, Praha: Karolinum, 2015, s. 222, ISBN 978-80-846-3071-7
6. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*, 1. vydání, Brno: Paido, 2000, s. 207, ISBN 80-85931-79-6
7. HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní pedagogika*, 1. vydání, Praha: Grada, 2010, s. 224, ISBN 978-80-847-3070-7
8. JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., BUDÍKOVÁ, J., BARTOŠOVÁ, B., ŠAUEROVÁ, A. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*, 1. vydání, Praha: nakladatelství D+H, 2009, s. 158, ISBN 978-80-87295-00-7
9. KENDÍKOVÁ, J. *Asistent pedagoga*, 1. vydání, Praha: Dr. Josef Raabe s.r.o., 2017, s. 106, ISBN 978-80-7496-349-0
10. KVĚTOŇOVÁ, L., PROUZOVÁ, R. (ed.) *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání*, 1. vydání, Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010, s. 155, ISBN 978-80-7290-472-3
11. KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L. (ed.) *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*, 1. vydání, Brno: Paido, 2004, s. 126, ISBN 80-7315-063-8
12. LECHTA, V. (ed.) *Inkluzivní pedagogika*, 1. vydání, Praha: Portál, 2016, s. 464, ISBN 978-80-262-1123-5
13. MAZÁNKOVÁ, M. *Inkluze v mateřské škole: Děti s PAS, ADHD a handicapem*, 1. vydání, Praha: Portál, 2018, s. 120, ISBN 978-80-262-1356-9

14. NĚMEC, Z., MARTINOVSKÁ, P. *Asistent pedagoga v mateřské škole*, 1. vydání, Praha: Dr. Josef Raabe s. r. o., 2018, s. 126, ISBN 978-80-7496-394-0
15. NĚMEC, Z., ŠIMÁČKOVÁ–LAURENČÍKOVÁ, K., HÁJKOVÁ, V., *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*, 1. vydání, Praha: Karolinum, 2014, s. 82, ISBN 978-80-7290-712-0
16. OPATŘILOVÁ, D., NOVÁKOVÁ, Z., VÍTKOVÁ, M. a kol., *Intervence u dětí se zdravotním postižením v raném věku: Texty k distančnímu vzdělávání*, 1. vydání, Brno: Paido, 2012, s. 159, ISBN 978-731-240-6
Praha: Dr. Josef Raabe s. r. o., 2018, s. 126, ISBN 978-80-7496-394-0
17. SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*, 2. vydání, Praha: Grada, 2016. s 168, ISBN 378-80-271-0095-8
18. TESAŘOVÁ, P. *Asistent pedagoga v českém školství*, Olomouc: 2016. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Fakulta pedagogická.
19. THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*, 1. vydání, Praha: Portál, 2006, s. 456, ISBN 80-7367-091-7
20. VÁGNEROVÁ, M., HADJ-MOUSSOVÁ, Z., ŠTĚCH, S. *Psychologie handicapu*, 1. vydání, Praha: Karolinum, 1999, s. 230, ISBN 80-7184-929-4
21. VALENTA, M. (ed.) *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*, 1. vydání, Praha: Portál, 2014, s.272, ISBN 978-80-262-0602-6
22. VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. a kol., *Mentální postižení*, 2. vydání, Praha: Grada, 2018, s. 392, ISBN 978-80-247-3050-9
23. Vyhláška č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáku se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*
24. Vyhláška č. 270/2017 Sb., *o vzdělávání žáku se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a změně některých vyhlášek*
25. Vyhláška č. 416/2017 Sb., *o vzdělávání žáku se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a o změně některých vyhlášek*
26. Vyhláška č. 73/2005 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*
27. Zákon č. 198/2012 Sb., *o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*
28. Zákon č. 379/2015 Sb., *o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*
29. Zákon č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*

30. Zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělání
31. Zákon č. 82/2015 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělávání
32. ČESKÁ REPUBLIKA. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. In: MŠMT. 2018 [online] [cit.10.2.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>
33. ČESKÁ REPUBLIKA. *Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů*. In: WHO. 1993 [online][cit.15.2.2019]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/katalog/klasifikace/mkn>
34. ČESKÁ REPUBLIKA. *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018*. In: MŠMT. 2016 [online] [cit. 19.3.2019]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf
35. ČESKÁ REPUBLIKA. *Fáze výzkumu*. In: *Vyzkumy.knihovna.cz* [online] [cit.18.3.2019]. Dostupné z: <http://vyzkumy.knihovna.cz/ucebnice/faze-vyzkumu>
36. ČESKÁ REPUBLIKA. *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání 2010-2013*. In: MŠMT. 2010 [online] [cit. 19.3.2019.] Dostupné z: <https://www.databaze-strategie.cz/cz/msmt/strategie/narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani-2010-2013?typ=o>
37. ČESKÁ REPUBLIKA. *Principy inkluzivního vzdělávání*. In: *Inkluzivní škola*. 2018 [online] [cit.18.3.2019]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/pedagogicka-prace-s-diverzitou/principy-inkluzivniho-vzdelavani>

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

AP	Asistent pedagoga
MŠ	Mateřská škola
PAS	Poruchy autistického spektra
MP	Mentální postižení
IVP	Individuální vzdělávací plán
PPPL	Plán pedagogické podpory
SVP	Speciálně vzdělávací potřeby
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
SPC	Speciálně pedagogické centrum
APIV	Akční plán inkluzivního vzdělávání
NAPIV	Národní akční plán inkluzivního vzdělávání
MKN-10	Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, desátá revize
DSM-IV	Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch, čtvrtá revize
WHO	World Health Organization
APLA	Asociace pomáhající lidem s autismem

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Okruh otázek pro vedoucího pedagogického pracovníka

Příloha č. 2: Okruh otázek pro pedagogy

Příloha č. 3: Okruh otázek pro asistenty pedagoga

Přílohy č. 4: Doslovný přepis rozhovorů s jednotlivými respondenty

Příloha č. 5: Ukázka otevřeného kódování

Příloha č. 6: Čestné prohlášení o souhlasu se zapojením vybrané MŠ do výzkumného šetření