

Inkluze v předškolním vzdělávání z pohledu ředitelů mateřských škol

Kamila Halešová

Bakalářská práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Kamila Halešová
Osobní číslo:	H18081
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Inkluze v předškolním vzdělávání z pohledu ředitelů mateřských škol

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti inkluzivního vzdělávání, inkluze v systému předškolního vzdělávání a aktérů inkluzivního vzdělávání.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

ADAMUS, Petr, 2015. Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy: Evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik. ISBN 978-80-7510-190-7.

ANDERLIK, Lore, 2014. Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-765-1.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024730707.

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

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

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Jana Martincová, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **27. ledna 2021**

Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2021**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

L.S.

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 27. ledna 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval.
V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 26.4.2021

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací.

(1) Vysoká škola nerýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Dizertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být ištěj nejmně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, ušije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vádného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 nstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá inkluzí v předškolním vzdělávání z pohledu ředitelů mateřských škol. Teoretická část popisuje základní vymezení pojmů vztahujících se k inkluzivnímu vzdělávání, vymezení stěžejních rozdílů mezi integrací a inkluzí, legislativní ukotvení inkluzivního vzdělávání v České republice, charakteristiku dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, vymezení stupňů podpůrných opatření. Dále popisuje systém podpory žáků inkluzivní školy a pozornost věnuje také předškolnímu vzdělávání a vývoji dítěte v předškolním věku. Cílem práce je analyzovat názor ředitelů mateřských škol na průběh procesu inkluze v mateřských školách. Dále zjistit, jak ředitelé mateřských škol proces inkluzivního vzdělávání hodnotí, popsat přípravu mateřské školy i pedagogů na proces inkluze, vyhodnotit přínos inkluzivního vzdělávání pro děti a zjistit zkušenosti a názor ředitelů na průběh spolupráce v rámci inkluzivního vzdělávání.

Klíčová slova: inkluze, integrace, inkluzivní vzdělávání, předškolní vzdělávání, mateřská škola, pedagog, asistent pedagoga, dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, podpůrná opatření.

ABSTRACT

The bachelor's thesis deals with inclusion in preschool education from the perspective of kindergarten principals. The theoretical part describes the basic definition of concepts related to inclusive education, definition of differences between integration and inclusion, legislative anchoring of inclusive education in the Czech Republic, characteristics of children with special educational needs, the definition of support measures. It also specifies the support system for pupils in an inclusive school and also pays attention to pre-school education and the development of a pre-school child. This work aims to analyse the opinion of kindergarten principals on the course of the inclusion process in kindergartens. Furthermore, to find out how kindergarten principals evaluate the process of inclusive education, depicts the preparation of kindergarten and teachers for the process of inclusion, evaluate the benefits of inclusive education for children and find out the experience and opinions of principals on the course of cooperation in inclusive education.

Keywords: integration, inclusion, inclusive education, early years education, nursery school, pedagogue, teacher assistant, child with special educational needs, supportive measures.

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Janě Martinové, Ph.D. za odborné vedení práce a poskytnuté rady.

Také bych chtěla poděkovat všem respondentům, kteří se do výzkumu zapojili za jejich ochotu a čas, který výzkumu věnovali. Poděkování patří i mé rodině, která mi byla po celou dobu studia velkou oporou.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 VYMEZENÍ POJMŮ	14
1.1 INTEGRACE	16
1.2 INKLUZE	17
1.3 INTEGRACE VERSUS INKLUZE	18
1.4 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	20
1.5 KOMPONENTY INKLUZIVNÍ EDUKACE	21
1.6 PRINCIPY INKLUZE	22
1.7 INKLUZIVNÍ ŠKOLA	23
2 LEGISLATIVNÍ RÁMEC INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	25
2.1 DÍTĚ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	26
2.2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ	27
3 SYSTÉM PODPORY ŽÁKŮ INKLUZIVNÍ ŠKOLY	30
3.1 PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ	31
3.2 VÝUKOVÉ STRATEGIE	36
3.3 SPOLUPRÁCE ŠKOLY	36
3.4 HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ	38
4 DÍTĚ V KONTEXTU PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	40
4.1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	40
4.2 CHARAKTERISTIKA VÝVOJE DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	41
4.3 SOCIALIZACE, EMOČNÍ A SOCIÁLNÍ VÝVOJ	43
II PRAKTICKÁ ČÁST	45
5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	46
5.1 CÍLE VÝZKUMU	46
5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	47
5.3 POJETÍ VÝZKUMU	47
5.4 METODA SBĚRU DAT	48
5.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	48
5.6 REALIZACE VÝZKUMU	49
5.7 ZPŮSOB ANALÝZY DAT	50
6 ANALÝZA DAT	51
6.1 KATEGORIZACE DAT	51

7	INTERPRETACE DAT	62
	ZÁVĚR	70
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	73
	INTERNETOVÉ ZDROJE	76
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	78
	SEZNAM OBRÁZKŮ	79
	SEZNAM TABULEK	80
	SEZNAM PŘÍLOH	81

ÚVOD

Naše práce se zabývá tématem inkluzivního vzdělávání v předškolní pedagogice z pohledu ředitelů mateřských škol. Téma inkluzivního vzdělávání je v posledních letech velmi diskutované, a to nejen mezi pedagogy, ale také mezi širokou veřejností. Inkluze je vždy dlouhotrvající proces, na kterém se podílí mnoho činitelů. Nejedná se pouze o proces, který probíhá ve vzdělávání, ale jeho cílem je inkluze v celé společnosti.

Inkluzivní vzdělávání je v české legislativě ukotveno ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., přiznává právo na vzdělávání ve spádové škole všem dětem bez rozdílů. V České republice se ale stále setkáváme spíše s rozdělením škol na klasické a speciální. Ve společnosti i ve vzdělávacích institucích panují rozporuplné názory na to, zda je inkluze přínosná či nikoliv. V inkluzivním procesu by přijímání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich vzdělávání mělo být zcela přirozené a měly by se hledat způsoby, jak dítěti pomoci a jak mu výuku co nejvíce usnadnit.

Bakalářská práce je svým tématem aktuální, jelikož neustále probíhají debaty odborníků i široké veřejnosti na toto téma. Inkluze byla mezi řediteli škol i pedagogickými pracovníky velmi diskutována ve spojitosti s návrhem novelizace vyhlášky č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tato vyhláška měla výrazně změnit pravidla pro inkluzi ve školách a určité skupiny dětí by podle ní ztratily nárok na asistenci. Novelizace této vyhlášky nabyla účinnosti 1. 1. 2021 a nakonec nepřinesla tak zásadní změny v oblasti asistentů pedagoga, ale výrazným způsobem zasáhla například do pedagogické intervence.

Vzhledem k tomu, že společnost je různorodá, prochází řadou změn, ať už společenských nebo změn přicházejících s globalizací. Jsou kladeny nové nároky také na školství. Všem dětem by měly být poskytovány rovné příležitosti ke vzdělávání. Na to navazuje právě inkluzivní vzdělávání, které se řídí heslem „škola pro všechny“. V mateřské škole si děti budují své první sociální kontakty s vrstevníky a pro děti s postižením nebo znevýhodněním je veškerá socializace velmi důležitá. Inkluzivní vzdělávání jim otevírá cestu k tomu, aby se lépe začlenily do společnosti a byly jejími plnohodnotnými členy. Pokud děti budou již od raného věku vychovávány k toleranci, empatii a sociálnímu citění, bude to mít pozitivní dopady pro celou budoucí společnost.

Teoretická část bakalářské práce je rozdělena do čtyř kapitol. V první části vymezíme základní pojmy a jejich specifika, zdůrazníme stěžejní rozdíly mezi integrací a inkluzí.

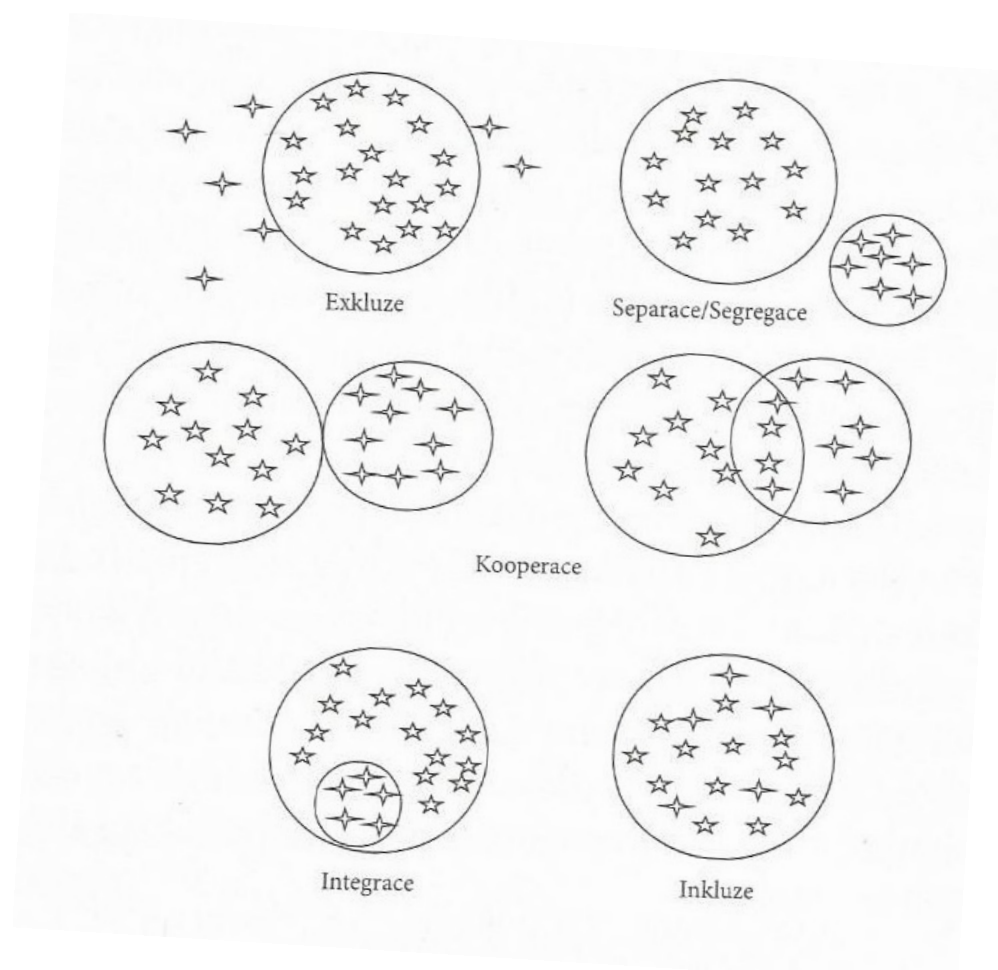
Druhá část naší práce se věnuje legislativnímu vymezení inkluzivního vzdělávání, dále se zabývá problematikou dítě se speciálními vzdělávacími potřebami a také jsou v této části popsány jednotlivé stupně podpůrných opatření. Třetí kapitola je věnována systému podpory žáků inkluzivní školy, podmínkám vzdělávání, výukovým strategiím, spolupráci školy a hodnocení výsledků. Poslední čtvrtá kapitola se zaměřuje na děti v předškolním vzdělávání, věnujeme se zde jak samotnému předškolnímu vzdělávání, tak také vývoji dětí v předškolním věku.

V praktické části se snažíme nalézt odpověď na otázku, jak proces inkluze v mateřských školách probíhá z pohledu ředitelů mateřských škol a jak ředitelé celý proces inkluze hodnotí. Dále se zabýváme přípravou mateřské školy na proces inkluzivního vzdělávání a také přípravou pedagogů. Chceme zjistit, jaký přínos má inkluzivní vzdělávání pro děti a jak ředitelé mateřských škol nahlíží na spolupráci s poradenskými zařízeními, dalšími organizacemi a s rodiči dětí. Původním záměrem bylo realizovat výzkum kvantitativním způsobem formou dotazníků, ale vzhledem k zapojení nízkého počtu respondentů, byl výzkum uskutečněn kvalitativně formou rozhovorů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ POJMŮ

Na začátku této úvodní kapitoly se nejprve budeme věnovat obecnému vymezení základních pojmů týkajících se forem společenského soužití a to zejména proto, že v konečném měřítku ovlivňují systém školství, tedy i vzdělávání v mateřských školách, kterým se v této bakalářské práci věnujeme. Podle Anderlikové (2014) existují ve společnosti tyto formy soužití: exkluze, separace/segregace, kooperace, integrace a inkluze.



Obrázek 1: Formy soužití

Exkluzí rozumíme vyloučení jednotlivců ale i celých skupin ze společnosti a to i proti jejich vůli. Může se jednat o osoby se zdravotním či mentálním postižením, jednotlivce či celé skupiny patřící k národnostním menšinám nebo různým sociálním skupinám. Vyloučený jedinec pak sám sebe může považovat za „bezcného člověka“ a člověka stojícího na okraji společnosti, nepřijímá již základní hodnoty, které jsou společností nastaveny a podle toho se i ve společnosti chová (Anderliková, 2014). Společenské

vyloučení se může samozřejmě dotýkat i dětí. Zejména dětí s poruchami chování nebo se zdravotním postižením ať už fyzickým nebo mentálním, které nesplňují kritéria nastavená institucemi edukačního systému a jsou tak z edukačního procesu vyloučeny (Lechta, 2016).

Segregace/separace je v naší společnosti stále poměrně značně rozšířená. Jako příklad takové segregace uvádí Anderliková (2014) budování moderních center pro seniory a ústavů pro postižené v odlehlých částech měst tak, aby byly co nejméně „na očích“. Přesto, že klienti v těchto zařízeních mají veškerou potřebnou péči, jsou svým způsobem od společnosti izolováni.

Segregace se ale netýká jen seniorů a dospělých osob s postižením. Často se týká také dětí na všech stupních edukačního procesu. Segregovaná edukace pak znamená, že děti/žáci, kteří se odlišují, jsou vzdělávání odděleně od svých vrstevníků (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Podle Tannenbergerové (2016) se tak děje v případech, kdy dítě nesplňuje výkonnostní normu, která je daná pro určitý typ školy. Dítě bývá proto z běžné školy vyloučeno a přeřazeno do takové pedagogické instituce, jejíž kritéria bude splňovat. Systém segregace rozděluje děti podle stanovených kritérií do skupin a podskupin, ve kterých pak probíhá jejich vzdělávání. Tento přístup vychází z názoru, že v rámci zajištění optimálních podmínek vzdělávání všem dětem/žákům, by tito měli být edukováni pouze v homogenních skupinách. V takovém edukačním systému jsou obsaženy soustavy jak běžných tak i speciálních škol, do kterých jsou žáci zařazováni a tento systém je označován jako duální systém (Lechta, 2016).

Kooperaci definuje Anderliková (2014) jako spolupráci lidí nebo systémů, které jsou užitečné pro všechny zúčastněné. Kooperace lidí bývá zaměřena na dosažení určitého cíle. Dovednost spolupracovat se získává nacvičováním a rozvíjením, a to například prostřednictvím kooperativního učení. Toto učení se od individuálního odlišuje tím, že jeho základem je spolupráce osob na řešení určitých úkolů, kdy v rámci skupiny dochází k rozdělování rolí, plánování činnosti, rozdělování úkolů atd. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Obdobně to platí i v edukačním procesu, kdy právě kooperace všech dětí (zdravých i dětí s postižením či s jiným znevýhodněním) je centrem zájmu pedagogické činnosti inkluzivního systému. Děti ve třídě pracují společně tak, že každé dítě pracuje na své

úrovni vývoje a úrovni svých kompetencí a vzájemně spolupracují (Tannenbergerová, 2016).

Další dvě formy společenského soužití – integrace a inkluze jsou pro téma této bakalářské práce stěžejní. Proto se jim budeme věnovat podrobněji, a to již z konkrétního hlediska vzdělávacího systému dětí/žáků.

1.1 Integrace

Hlavním významem termínu integrace je sjednocení, spojení v jeden celek. Můžeme tedy říci, že základní snahou integrace je vytvoření systému, ve kterém společně existují jak děti s určitým druhem handicapu, tak děti bez něj (Bartoňová, Vítková a kol., 2015). Lechta (2010) integraci popisuje jako stav, kde vedle sebe existují rozdílné podskupiny dětí / žáků, a pokud je dětem s postižením poskytnuta potřebná podpora, mohou navštěvovat běžné školy. Integraci definuje jako: „*duální systém, ve kterém paralelně funguje integrativní a segregovaná edukace*“ (Lechta, 2010). Ve školském systému tedy současně funguje jak integrativní, tak segregovaná edukace a v případě, že se integrace handicapovaného dítěte do běžné školy nepodaří, může se vrátit zpět do speciálního zařízení.

V rámci integrovaného vzdělávání mohou běžné školy za určitých podmínek navštěvovat i děti s postižením. Cílem je poskytnout žákům, kteří mají zdravotní postižení či jiné znevýhodnění, možnost zažívat společné zkušenosti se zdravými vrstevníky a přitom respektovat jejich specifické potřeby (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Pod termínem „integrace“ si tedy můžeme představit, že dítě s postižením je zařazeno do běžné školy, ale to jen za předpokladu, že se přizpůsobí existujícímu prostředí tak, aby bylo adekvátně sjednocené se spolužáky. Není zde žádný předpoklad, že by se škola přizpůsobila potřebám těchto žáků. Žákovi s postižením je umožněno vzdělávat se s ostatními, ale je od něj vyžadováno, aby při poskytnuté adekvátní podpoře a kompenzaci jeho speciálních vzdělávacích potřeb, plnil stejné výchovné a vzdělávací cíle jako ostatní žáci (Šmelová, Suralová, Petrová a kol., 2017).

1.2 Inkluze

Podstatou inkluze je celostní pohled na člověka a na svět. Stejně tak bychom se měli dívat i na formy školní výuky, učení a organizace, které vycházejí vstříc všem dětem v jejich vývojových a učebních potřebách. Jako charakteristické rysy inkluze můžeme označit sebeurčení, spoluúčasť, vlastní zodpovědnost, uznání individuality a heterogenity, kooperaci a také solidaritu (Bintinder, 2002 in Tannenbergerová, 2016).

Je důležité si uvědomit, že inkluzi nikdy nemůžeme považovat za něco hotového, dokončeného. Nelze ji vytvořit změnou zákona, ani rozhodnutím, které by stanovilo, že od určité doby budou chodit všichni žáci do školy ve své spádové oblasti, a to bez ohledu na jejich postižení či znevýhodnění (Zilcher, Svoboda, 2019). Podle Tannenbergerové (2016) inkluze nemůže být vnímána jako stav, ale jako proces. Proto nemůžeme konstatovat, že by v danou chvíli byla škola zcela inkluzivní. O inkluzi hovoříme, jako o procesu ve kterém se snažíme hledat co nejvhodnější řešení společného vzdělávání všech dětí v hlavním vzdělávacím proudu.

Cílem inkluze je začlenění všech dětí do hlavního vzdělávacího proudu běžných škol. Dále zajistit všem žákům optimální podmínky jak pro sociální, tak také pro kognitivní rozvoj a podpořit tak úspěšnost daného žáka v těchto oblastech (Walterová, 2004 in Tannenbergerová, 2016).

Anderliková (2014) rozděluje inkluzi na inkluzi sociální a školní. O sociální inkluzi mluvíme v případech, kdy je každý člověk, se svými individuálními odlišnostmi, společností zcela přijímán a je do společnosti zapojen tak, že jeho přítomnost není považována za výjimku. Základním prvkem inkluze obecně je rovnocennost všech jedinců. Veškeré rozdíly a odchylky jsou vnímány jako obohacení skupiny. Totéž platí i v případě školní inkluze.

Inkluze sociální však stojí nad inkluzí ve vzdělávání, jelikož zasahuje do všech oblastí lidského života, kam patří kromě školství i oblast zaměstnání, volného času, bydlení, apod. Sociální inkluze se snaží zabraňovat a případně odstraňovat již vzniklou sociální exkluzi, snaží se tedy zabránit sociálnímu vyloučení ze společnosti a právě to podporuje inkluzivní vzdělávání (Pančocha, 2008 in Tannenbergerová, 2016).

1.3 Integrace versus inkluze

Rozdílem mezi integrací a inkluzí může být označeno to, že v rámci integrace jsou stále vnímány odlišnosti se snahou o jejich sjednocení. Naproti tomu koncept inkluze stojí na tom, že každý ve společnosti a společenství má své místo, každý zde jedná podle svých schopností a dovedností. V inkluzi nejde o to, aby byly určité skupiny společnosti přizpůsobovány sobě navzájem, ale o to, že společnost je různorodá, každý člověk je jiný a každý má právo vytvářet společnost a podílet se na rozhodování (Anderliková, 2014).

Hlavní rozdíl mezi inkluzí a integrací je v tom, že inkluze se týká mnohem širší populace, než jsou pouze žáci s postižením a narušením. Na ty je zacílen zejména koncept integrace. Podle prohlášení ze Salamanky (1994) by inkluzivní školy měly být otevřeny všem žákům, ne pouze primárně žákům s postižením a narušením, jak je tomu u integrace. Inkluzivní školy by měly sloužit všem dětem bez ohledu na jejich na fyzické, intelektuální, sociální, emocionální a jazykové předpoklady. Týká se tedy i dětí nadaných, dětí ulice, pracujících dětí, dětí z odlehklých oblastí, z kočujících populací, dále dětí z lingvistických, etnických a kulturních minorit a také dětí ze znevýhodněných nebo marginalizovaných oblastí nebo skupin. Jde také často o děti, u kterých se objeví zjevné nebo skryté riziko nebo ohrožení v podobě vzniku postižení, narušení nebo chronického onemocnění. Jako předmět inkluzivní edukace můžeme označit mnohem širší populaci než je tomu u integrované edukace (Lechta, 2016).

Rozdíl principu mezi integrací a inkluzí tkví v tom, že integrace uznává výše popsany duální systém ve vzdělávání dětí s postižením, tedy koexistenci běžných a speciálních škol. Naopak smyslem inkluze je akceptace rozdílností, kdy v rámci inkluze by všechny školy měly být schopny přijmout každé dítě bez rozdílu a vytvořit pro něj vhodné podmínky. Základem inkluzivního vzdělávání je odstranění duálního systému, čímž se liší od integrace. V inkluzi se pokládá rozdílnost a rozmanitost za přirozenou a inkluzivní škola je označována jako „škola pro všechny děti“. Cílem změny paradigmatu je tedy přejít od integrace k inkluzi, kdy již žáci nebudou děleni do dvou skupin, ale bude se jednat o jednu skupinu žáků s různými individuálními potřebami (Lechta, 2016).

Tannenbergerová (2016) vnímá inkluzi jako proces, nikoliv jako stav, kterým bývá často označována integrace. U integrace hovoříme spíše o faktickém začlenění jedince. To znamená realizaci všech potřebných opatření k tomu, aby mohl být jedinec přijat do skupiny či společnosti. Inkluzi naproti tomu pojímáme jako proces. Dále je důležité

přemýšlet nad tím, koho a jak se může integrace a inkluze týkat. Když hovoříme o integraci, vždy ji spojujeme s jednotlivci či skupinou. Naproti tomu u inkluze vidíme snahu pojímat celou společnost, školu či komunitu jako jeden celek.

Při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb u konkrétního dítěte se dostaneme k jednomu z hlavních rozporů mezi integrací a inkluzí. V případě integrace je totiž dítě v běžné škole nuceno „dokazovat“, že zvládne požadavky, které jsou na něj kladeny, a že se zvládne sžít s novým prostředím. U inkluze je tomu jinak, zde dítěti nejsou kladeny žádné podmínky pro jeho přijetí, protože na přijetí zde má dítě plné právo a je to škola, která se snaží pro dítě a jeho specifika nastavit co nejideálnější podmínky. Odlišuje se i rozdílné chápání v selhávání jedince. Pokud k selhávání dochází v integraci, je to vysvětlováno předpoklady a možnostmi daného jedince. Pokud ale k selhávání dojde v rámci inkluze, znamená to selhávání systému a ne selhávání jedince. Chyba a možnosti nápravy se tak hledají v systému a nikoliv v jedinci samotném (Tannenbergerová, 2016).

Můžeme tedy metaforicky konstatovat, že integrace je cestou vedoucí k postupnému dosažení inkluze, která je cílem (Lechta, 2016). To uvádí také Leonhardtová (2012) in Lechta (2016), která tvrdí, že cílový stav, který představuje inkluze, daleko přesahuje pojetí integrace. Taková změna ale představuje dlouhodobou cestu, nikoliv jednorázovou záležitost. Cesta k inkluzi by měla vést od exkluze přes integraci až po cílovou inkluzi, kde již snaha o začlenění jedince není nutná, protože každý je přirozenou součástí společnosti. To ale vyžaduje také přípravu společnosti, která musí počítat s tím, že její nedílnou součástí byli, jsou a budou jedinci mající různá postižení a znevýhodnění (Šmelová, Souralová, Petrová a kol., 2017).

Anderliková (2014) přehledně porovnává základní rozdíly integrace a inkluze, které jsou popsány v následující tabulce.

Integrace	Inkluze
Člověk je definován na základě existujícího nebo neexistujícího „defektu“.	Každý člověk je osobnost, která v určitých situacích potřebuje pomoc.
Rozdělení na postižené a ne-postižené (děti s nebo bez SVP).	Nedělitelné heterogenní skupiny žáků.
Začlenění jedinců, kteří byly vyčleněny – zapojení do společnosti.	Ve společnosti je uznávána rozdílnost, individualita a spoluúčast jedince ve společenství.
Rozdělení do skupin	Hledá možnosti jak zapojit všechny.
Zohledňuje skupinu „normálních“ a jejich schopnost přijímat.	Podporuje každé dítě v jeho vývoji individuálně i ve skupině.

Tabulka 1: Rozdíly mezi intergrací a inkluzí

1.4 Inkluzivní vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání je založeno na rovnocennosti všech jedinců bez ohledu na rozdíly mezi nimi. Rozmanitost a přítomnost rozdílů mezi lidmi je předpokládána a považována za normální. Jedinci nejsou nuceni splňovat žádné normy, naopak svými různorodými schopnostmi přispívají k obohacování a budování celku. V tomto procesu nesmí jít o přizpůsobování určitých skupin společnosti, ale vycházíme z toho, že všichni mohou společnost spoluutvářet a mohou spolurozhodovat (Anderliková, 2014). Jde o takový přístup ke vzdělávání, který připisuje všem dětem právo na účast ve výuce ve školách hlavního vzdělávacího proudu (Pipeková, Vítková, 2014).

Koncept současného inkluzivního vzdělávání vychází z předpokladu, že vzdělávací program se neustále vytváří, dokud nebude odpovídat potřebám všech žáků. Vzdělávací systém má povinnost poskytnout žákům se speciálními vzdělávacími potřebami takový vzdělávací program, který potřebují, a na který mají právo podle svých individuálních potřeb (Adamus, 2015).

Inkluzivní vzdělávání usiluje o minimalizaci všech překážek, které se ve vzdělávání dětí, žáků a studentů objevují, a to tím, že připustíme jejich odlišnost. Tento způsob vzdělávání

je založen právě na respektování odlišností. Nezaměřuje se na rozsah jinakostí, ale na celou skupinu nebo třídu, ve které je vzdělávání organizováno. To znamená společně se učit, pracovat s ostatními a vytvářet tak vzdělávací podmínky (Šmelová, Suralová, Petrová a kol., 2017).

Jako inkluzivní je označen takový systém vzdělávání, umožňující navštěvovat běžné školy všem dětem, a to ideálně v lokalitě jejich bydliště. Přístup každého učitele k žákovi by měl být individuální a učitel by měl žáka vnímat jako jedinečnou, mimořádnou osobnost. Na tomto přístupu je postavena nejen výuka, ale také celá organizace školy. Strategie vzdělávání jsou vytvářeny a přizpůsobovány schopnostem každého žáka tak, aby žák mohl plně využít svůj potenciál a naučil se komunikovat a spolupracovat s ostatními. Odlišnost žáků zde není vnímána jako problém nebo přítěž, ale jako příležitost pro to, aby se žáci naučili respektovat druhé i sami sebe. V inkluzivním vzdělávání nejsou žáci rozlišováni na ty, kteří mají nějaký handicap a na ty kteří jej nemají, ale všichni jsou vnímáni jako osoby se svými osobními specifiky (Tannenbergerová, 2016).

Inkluzivní vzdělávání je nikdy nekončící proces, při kterém dochází k zavádění inkluzivních hodnot do praxe. Těmito hodnotami jsou: rovnost, soudržnost, komunita, respektování jinakosti, udržitelnost, sociální participace apod. Neexistuje žádný konkrétní stanovený postup. Každá škola, stejně jako každý pedagog, bude mít na proces inkluzivního vzdělávání jiný pohled a bude jinak chápat jeho hodnoty (Zilcher, Svovoda, 2019).

1.5 Komponenty inkluzivní edukace

Inkluzivní edukace má množství komponentů, které můžeme charakterizovat jako vnější vlivy, kterými je ovlivňován proces inkluze. Jsou to tyto základní komponenty:

- Etický komponent – jedná se o změnu přístupu společnosti k osobám s postižením v dějinách lidstva, kdy se společnost postupně učila akceptovat osoby s postižením a zaujímat objektivnější a také pozitivnější postoj k těmto lidem. Tento přístup se projevoval i v edukaci dětí s postižením.
- Sociální komponent – inkluze je ovlivňována aktuálními podmínkami ve společnosti. Ve společnosti je stále více prosazováno a zdůrazňováno chápání situace osob s postižením v rovině sociálního znevýhodnění.

- Profesní komponent – jedná se o přípravu pedagogů na vykonávání profese. V tomto náročném procesu by měli studenti pedagogických škol získávat kompetence, které jsou požadované nejen pro práci s intaktními (normálními) žáky, ale také pro žáky s postižením, znevýhodněním nebo s mimořádným nadáním.
- Politický komponent – jedná se o politické prosazení inkluzivní pedagogiky, kdy je tlak vyvíjen ze strany rodičů znevýhodněných dětí. Velkou roli zde ale také sehrává globální politické prosazování inkluzivního konceptu a to na úrovni OSN a EU.
- Aplikační komponent – teoretický koncept inkluzivního vzdělávání v praxi naráží na překážky, kterými mohou být finanční a legislativní způsoby aplikace tohoto konceptu. Tyto obtíže se pak mohou projevit nevhodnými vzdělávacími programy a podmínkami, které neodpovídají potřebám dětí se speciálními vzdělávacími plány (Lechta 2010, in Pipeková, Vítková, 2014).

1.6 Principy inkluze

Principů, na kterých je postavena inkluzivní pedagogika, je mnoho. Ty, které můžeme považovat za hlavní a nejčastější uvádí Tannenbergerová (2016) a jsou to:

- Princip humanismu a demokracie - inkluze by měla přirozeně vycházet z hodnot a práv, která jsou dána svobodnou a demokratickou společností;
- Princip heterogenit - různorodost ve společnosti se stává přirozenou a je považována za její součást a zároveň jako impulz k dalšímu rozvoji;
- Princip spolupráce - soužití jedinců, kteří mají různé talenty a nedostatky v rámci jedné společnosti;
- Princip regionalizace - inkluzivně zaměřená škola může být vytvořena za předpokladu, že školu mohou navštěvovat všechny děti z okolí této školy;
- Princip otevřenosti a efektivit - aby škola mohla být otevřena všem dětem, je důležité promýšlet a efektivně uskutečňovat edukaci;
- Princip individualizace - v procesu edukace jsou potřeby každého jedince akceptovány, a tak může dojít k jeho plnohodnotnému rozvoji;
- Princip celistvosti - u žáka dochází k rozvoji všech složek jeho osobnosti.

Principem inkluzivního vzdělávání je akceptování individuálních potřeb každého žáka, nejen žáka s postižením. Žáci se v rámci inkluzivního edukačního konceptu už nedělí na ty, kteří mají speciální potřeby a ty, kteří je nemají, ale jedná se zde o jedinou heterogenní skupinu žáků, kteří mají rozličné individuální potřeby (Šmelová, Suralová, Petrová a kol., 2017).

1.7 Inkluzivní škola

Inkluzivní škola je taková škola, která umožňuje začleňovat žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. V takové škole jsou realizovány principy spravedlivých vzdělávacích příležitostí pro všechny, je vstřícná pro všechny děti a jejich odlišnosti jako např. odlišnosti etnické, jazykové, náboženské, fyzické aj. Tyto odlišnosti jsou zde vnímány jako inspirace ke kvalitnějšímu vzdělávání (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Vyučování se uskutečňuje v heterogenních třídách, kdy je heterogenita žáků dána různým stupněm potřeby podpůrných opatření u jednotlivých žáků a úrovni vývoje, na které se právě nacházejí (Hájková, Strnadová, 2010).

Žáci jsou v inkluzivních školách vychováváni pohromadě, navzájem spolupracují, navazují kontakt a vytvářejí si mezi sebou vazby. To může pomoci v jejich budoucím životě pro vytvoření zdravé společnosti, a právě v tom můžeme vidět důležitost inkluze. Smyslem inkluzivní školy je odstraňovat sociální bariéry ve výchovném prostředí, poskytnout všem žákům vzdělání, které bude naplňovat nejen jejich individuální potřeby, ale také je samotné. Aby byla inkluzivní škola úspěšná, je nezbytná počáteční diagnostika potřeb jejich žáků, aby tak škola mohla vytvořit vhodný program pro vzdělávání v dané třídě (Šmelová, Suralová, Petrová a kol., 2017).

Inkluzivní škola a inkluzivní vzdělávání znamenají spravedlivý a rovný přístup ke vzdělávání pro všechny děti bez segregace a selekce. Důraz je kladen především na solidaritu a pospolitost, na spolupráci a vzájemnou pomoc, na spoluúčast na vlastním rozvoji, na autonomní učení, sebeřízení tvorbou podnětného prostředí (Spilková 2005 in Šmelová, Suralová, Petrová a kol., 2017).

Při nástupu do školy si každé dítě sebou přináší své životní zkušenosti a přesvědčení, které se mohou u každého lišit. Proto inkluzivní škola staví na tom, že je každý žák jedinečnou osobností a každému se proto snaží zajistit co nejlepší možnosti pro vzdělávání. Děti

rozdíly mezi sebou samozřejmě vnímají, ale jsou vedeni především k toleranci, porozumění, úctě k ostatním i sobě samému tak, aby chápali, že každý je něčím cenný, že každý má individuální kvality, které se navzájem doplňují a tvoří celek (Šmelová, Suralová, Petrová a kol., 2017).

Jedním z hlavních cílů inkluzivní školy je příprava žáků na život v současné moderní společnosti, ve které je fungování v inkluzivním prostředí předpokladem (Tannenbergerová, 2016). Je to tedy prostředí, které akceptuje a respektuje veškeré zvláštnosti a podporuje rovnost všech, a to v jakýchkoliv situacích (Zilcher, Svoboda, 2019).

Inkluzivní škola je uspořádána tak, aby poskytovala všem odpovídající vzdělání bez ohledu na individuální rozdíly a specifické potřeby žáků (Pipeková, Vítková, 2014).

Inkluzivní škola se stává školou pro všechny, protože:

- umožňuje dětem a jejich rodičům pochopit, že součástí školy jsou všichni a to bez rozdílů,
- pomáhá žákům poznat, že každý je nositelem své jedinečné životní zkušenosti a také svého pohledu na svět, který může být pro ostatní obohacím,
- umožňuje, aby se všechny děti zapojily do výuky, života školy i do společnosti (Řehulka in Bartoňová, Vítková, 2015).

2 LEGISLATIVNÍ RÁMEC INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Mezi nejvýznamnější mezinárodní dokumenty, které se podílejí na procesu inkluzivního vzdělávání a jimiž je vázána i Česká republika jsou: Všeobecná deklarace lidských práv z roku 1948, Úmluva o právech dítěte z roku 1989 a Úmluva o právech osob se zdravotním postižením z roku 2006.

Jako klíčové považujeme v procesu inkluzivního vzdělávání Prohlášení ze Salamaky z roku 1994, které bylo impulzem pro zahájení inkluzivního procesu. Vychází z přesvědčení, že základní právo na vzdělávání náleží každému dítěti a že dítě musí dostat příležitost k tomu, aby dosáhlo přijatelné úrovně ve svých znalostech a dovednostech. Vzdělávací systém je navržen a uváděn do praxe přes vzdělávací programy takovým způsobem, aby zohledňoval individuální vlastnosti a potřeby dítěte, které se týkají jeho vlastností, zájmů, schopností a vzdělávacích potřeb. *„Děti a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami musí mít přístup do běžných škol, které budou schopné naplnit jejich potřeby v rámci pedagogických přístupů orientovaných na dítě. Běžné školy, které jsou takto orientované na inkluzi, představují ten nejúčinnější nástroj boje s různými diskriminujícími postoji, pomáhají budovat otevřená společenství a inkluzivní společnost a rovněž pomáhají zajistit vzdělávání pro všechny.“* (Article 2, Salamanca Statement, 1994).

Právo na vzdělávání všech dětí je dáno v Listině základních práv a svobod jako součást Ústavy ČR od roku 1993. Listina v článku 3, odst. 1 stanovuje, že *„Základní práva a svobody se zaručují všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení.“* K základním právům patří i právo na vzdělání.

Základním právním předpisem, který v ČR vymezuje vzdělávání je **zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání** (Školský zákon) ve znění pozdějších předpisů. Školský zákon upravuje podmínky vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Novelizace školského zákona s účinností od 1. září 2016 zavádí podporu žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami formou poskytování podpůrných opatření a klade si tak za cíl podpořit vzdělávání těchto žáků v hlavním vzdělávacím proudu.

Dalšími legislativními předpisy, kterými se řídí inkluzivní vzdělávání, jsou:

- Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících,
- Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných,
- Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních,
- Vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání,
- Vyhláška č. 364/2005 Sb. o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky.

2.1 Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami

Děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) charakterizujeme jako vzdělávající se jedince, kteří potřebují poskytnutí podpůrných opatření k tomu, aby mohli naplňovat své vzdělávací možnosti nebo uplatnit a využívat svých práv na rovnoprávném základě s ostatními. Ve vzdělávání a školských službách proto musí proběhnout nezbytné úpravy, které jsou odpovídající zdravotnímu stavu dítěte, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte. Ty jsou žákům poskytovány školou nebo školským zařízením bezplatně. (§ 16 Zákona č. 561/2004 Sb., © 2010-2021).

Zásady a cíle pro vzdělávání žáků se SVP představují rovný, nediskriminující přístup ke vzdělávání, zohledňování jedincových vzdělávacích potřeb, vzájemný respekt, úctu, solidaritu a důstojnost a všeobecný rozvoj osobnosti, který zahrnuje poznávací, sociální, morální, mravní a duchovní hodnoty. Žáci mají právo být vzdělávání formami a metodami, které odpovídají jejich potřebám a možnostem. Dále mají žáci se SVP právo na vytvoření podmínek pro vzdělávání, také mají právo na poradenskou pomoc, bezplatné využívání speciálních učebnic, didaktických a kompenzačních pomůcek (Maxová, E. V. 2014 in Pipeková, Vítková, 2014).

2.2 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření slouží k vyrovnávání vzdělávacích možností a nerovností v podmínkách vzdělávání, které mohou nastat. Cílem procesu vzdělávání všech žáků je nastavit takové podmínky, aby při adekvátním zabezpečení podpůrných opatření byly všem žákům zajištěny rovné možnosti ve vzdělávání. Stupně podpůrných opatření se volí na základě identifikace vzdělávacích potřeb žáka, stanovení jeho individuálních cílů a doporučení, dle kterých jsou pak podpůrná opatření realizována. Ta jsou stanovována tak, aby odpovídala zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka (Lechta, 2016).

Dítětem, které k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění svých práv v rámci rovnoprávnosti s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření, se rozumí **dítě se speciálními vzdělávacími potřebami**. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na to, aby jim školou nebo školským zařízením byla bezplatně poskytována podpůrná opatření (§ 16 Zákona č. 561/2004 Sb., © 2010-2021).

Podpůrná opatření jsou definována ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., kde je v § 16 uvedeno, že podpůrná opatření spočívají v:

- poradenské pomoci v rámci školy a školského poradenského zařízení (ŠPZ),
- organizaci, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb,
- úpravě podmínek při přijímání nebo ukončování vzdělání,
- použití kompenzačních a speciálních pomůcek,
- úpravě výstupů,
- vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu (IVP),
- využití asistenta pedagoga nebo dalšího pedagogického pracovníka.

Úroveň závažnosti a intenzity postižení nebo znevýhodnění dítěte se stává východiskem pro rozdělení podpůrných opatření na jednotlivé stupně poskytované podpory. Tato opatření jsou rozdělena do pěti stupňů a charakteristika jednotlivých stupňů je následující:

První stupeň

V prvním stupni podpůrných opatření jde o to aplikovat běžně dostupné metody a formy práce, které, pokud budou správně využívány, mohou být prevencí zhoršování úspěšnosti žáka nebo dítěte ve škole. O podpůrných opatřeních prvního stupně rozhodují samotní pedagogové dané školy na základě pozorování žáka. Pedagogové pozorují, jak žák pracuje, dělají hodnocení a rozborů jeho prací. Měli by znát, z jakého sociálního zázemí žák pochází, jeho aktuální zdravotní stav i rodinnou situaci žáka. Zajištění podpory je na jednotlivých vyučujících. Snaha by se měla zaměřovat na podporu dítěte v běžné výuce. U tohoto stupně podpůrných opatření lze využít plán pedagogické podpory. V prvním stupni podpůrných opatření nenáleží žákům žádná finanční podpora, opatření jsou hrazena v rámci běžného provozu školy. Jedná se zde tedy hlavně o zdůraznění individuálního přístupu ze strany pedagogů a volbu pedagogických a didaktických postupů, které budou pro dítě vhodné (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Druhý stupeň

Ve druhém stupni podpůrných opatření u dítěte s ním realizuje pedagog metody a formy práce tak, aby měly co nejmenší dopad na ostatní žáky ve třídě. Optimálním řešením je zapojit žáka do společné výuky, ale klást důraz na individuální přístup. U opatření druhého stupně vydává školní poradenské zařízení doporučení, podle kterého jsou opatření realizována. Z nich pak vyplývají metody a formy používané při výuce. Pedagog by měl být připraven adekvátně reagovat na individuální potřeby žáka a volit různé aktivizující metody, využívat kooperativního učení a hledat nové formy aktivit. Podle doporučení školského poradenského zařízení je žákovi poskytována podpora formou didaktických či speciálně didaktických pomůcek. Tato podpora ale není zvláště finančně náročná. Přesto, že některé výstupy mohou být redukovány v návaznosti na možnosti žáka, obsah učiva je zde odpovídající tomu běžnému, které je dané v rámcovém vzdělávacím programu (RVP). V tomto stupni lze využít plán pedagogické podpory, ale v případě potřeby i IVP. V rámci tohoto stupně pedagogické podpory může do vzdělávacího procesu ve třídě vstoupit další pedagogický pracovník nebo asistent pedagoga, jehož působení je však omezeno. Finanční prostředky, které náleží škole, jež vzdělává žáka ve druhém stupni podpory, jsou ze státního rozpočtu navýšeny podle potřeb žáka (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Třetí stupeň

U potíží, které jsou u žáka diagnostikovány v tomto stupni podpůrných opatření, je nutné provádět úpravy v organizaci třídy a v průběhu vzdělávání. Problémy, které dítě má již zasáhnou do práce se třídou a do celé její organizace zásadním způsobem. Školské poradenské zařízení vydává doporučení, na základě kterých se realizují opatření ve třídě. Odborná speciálně-pedagogická a psychologická intervence se provádí dle potřeby ve škole, v ŠPZ či v žákově rodině. Je nutné, aby při vzdělávání bylo využíváno speciálních forem, metod a postupů. Je také nutné, aby pedagog respektoval individuální možnosti žáka. Využívá se individuální vzdělávací plán. U tohoto stupně podpůrných opatření je také možné snížit počet žáků ve třídě. V případech, kdy je to vhodné, může být využit asistent pedagoga. V tomto stupni může také působit sdílený asistent (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Čtvrtý stupeň

Čtvrtý stupeň vyžaduje zásadní úpravy v organizaci průběhu vzdělávání, které jsou opět realizovány na základě doporučení ŠPZ. Žák má v tomto stupni vždy podporu IVP. Využíván je asistent, který dítěti poskytuje podporu při pohybu a sebeobsluze. Využívány jsou také speciální didaktické, kompenzační a rehabilitační pomůcky. I zde může být využit sdílený asistent. Obecně můžeme říci, že speciálně pedagogická intervence je ve škole četnější, než tomu bylo u předešlých stupňů (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

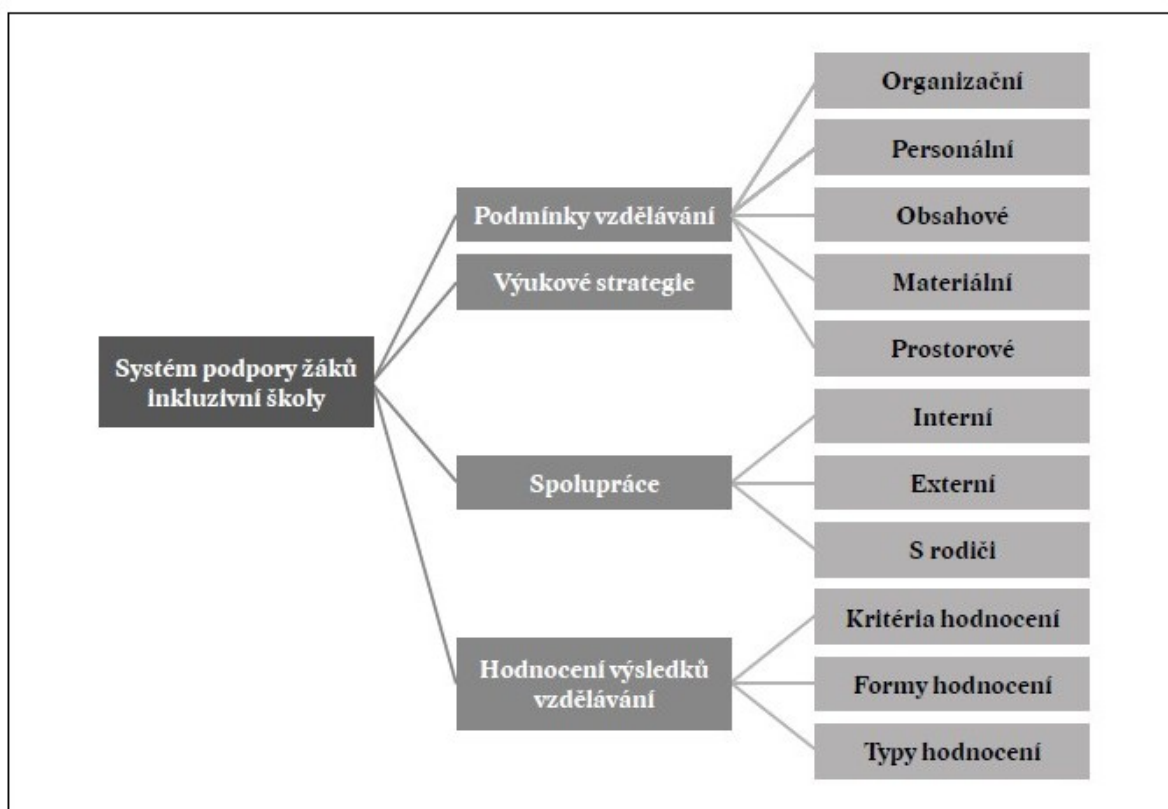
Pátý stupeň

Vzhledem k potřebám žáka je nutná nejvyšší míra přizpůsobení organizace, obsahu, forem a metod vzdělávání, které vyplývají ze vzdělávacích potřeb žáka. Obsah učiva je upravován a redukován vzhledem k žakovým možnostem. Kromě využívání finančně nákladných speciálních didaktických, kompenzačních a rehabilitačních pomůcek je vždy nutná také úprava pracovního prostředí třídy. Je možno poskytovat individuální pedagogickou nebo speciálně-pedagogickou péči i mimo vyučování v rámci školy. Je nezbytné zařazení dalšího pedagogického pracovníka (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

3 SYSTÉM PODPORY ŽÁKŮ INKLUZIVNÍ ŠKOLY

Požadavky na inkluzivní vzdělávání v České republice vycházejí z celoevropských požadavků na inkluzi a především ze snah o rozvoj inkluze. To se projevuje v podobě přijetí zásadních strategických dokumentů a legislativních norem. Tyto snahy jsou také ovlivňovány dalšími faktory vzdělávacího systému, například těmi, které upravují tvorbu a následně podobu školských kurikul a dalších opatření. Podporují tak zavádění inkluzivního vzdělávání do praxe ve školách (Kratochvílová 2013 in Adamus 2015).

Legislativa v současné době podporuje inkluzivní vzdělávání a zařazení žáků se SVP do hlavního vzdělávacího proudu. Podle Adamuse (2015) se ale mohou objevovat překážky, které v praxi inkluzi brání. Mohou to být například nedostatečná informovanost vedoucích pracovníků ve školách a školských zařízeních, nepřipravenost pedagogických pracovníků nebo nevhodným způsobem nastavené organizační podmínky školy, apod.



Obrázek 2: Struktura systému podpory žáků v inkluzivní škole

3.1 Podmínky vzdělávání

V případě inkluzivního vzdělávání je, na základě platné školské legislativy, snaha o začleňování žáků se SPV do hlavního vzdělávacího proudu. Jak uvádí Meijer (2003) in Adamus (2015) k podmínkám vzdělávání, jedná se o takové podmínky, kdy jsou žáci se SVP schopni plnit největší část kurikula společně se svými spolužáky ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

Hájková a Strnadová (2010) považují za základní podmínky inkluzivního vzdělávání a nerestriktivního prostředí výuky, požadavky na **přístupnost**, kdy se jedná o zabezpečení prostorových a komunikačních podmínek tak, aby se ve škole mohli pohybovat a komunikovat všichni žáci bez rozdílu. Druhou základní podmínkou je **prostupnost** vzdělávacího systému, kterou je myšlena diverzifikace nabídky vzdělávání.

Organizační podmínky

Organizační podmínky jsou jedním z činitelů, které tvoří základní předpoklady pro úspěšný průběh výuky. Školy tyto podmínky rozpracovávají ve svých ŠVP, ve kterých by měly být zahrnuty podmínky, které by podle Průchy (2009) in Adamus (2015), měly vycházet z osobnosti žáka, charakteru výukového prostředí a délky trvání výuky. Další opatření, která jsou pro daného jedince potřebná, by měla být součástí IVP dítěte. Všechna organizační opatření by pak měla být v souladu jak s individuálními možnostmi, tak také se SVP žáků. V rámci individuálního přístupu je u žáků se SVP nutné upravovat výuku dle jejich potřeb (Adamus, 2015).

Personální podmínky

Adamus (2015) uvádí, že pro vzdělávání žáku se SVP je potřebná a nezbytná odborná připravenost pedagogických pracovníků. Pokud má být inkluzivní vzdělávání úspěšné, je jeho hlavním předpokladem zajištění pedagogických pracovníků, kteří jsou inkluzivnímu vzdělávání nakloněni. Významná je nejen jejich kvalifikovanost pro výkon práce, ale také schopnost vytvářet motivující klima třídy.

Není pochyb o tom, že na pedagogy jsou v procesu inkluze kladeny opravdu vysoké nároky. Jde jednak o profesionální připravenost, ale také o osobnost pedagoga a jeho přístup k inkluzi. I když osobnostní nastavení a nadšení pracovat s žákem je velmi důležité, tak samo o sobě nestačí. Je třeba, aby pedagog, který pracuje s žáky se SPV měl odpovídající kvalifikaci, znalosti, dovednosti a v neposlední řadě také dispozice.

Pedagogové by měli mít alespoň základy speciálně-pedagogického vzdělání. Dále by se také měli účastnit dalšího vzdělávání a kurzů (Šmelová, Souralová, Petrová a kol., 2017).

Pedagog v mateřské škole má odbornou kvalifikaci v oblasti předškolního vzdělávání. Osobnost pedagoga by měla být tvůrčí, flexibilní, komunikativní, empatická a také osobnostně vyzrálá. Pedagog by měl být způsobilý k právním úkonům, zdravotně způsobilý, bezúhonný a dobře ovládat mateřský jazyk. Pedagog by také měl být vždy schopen respektovat individuální potřeby dítěte. Pro dítě se pedagog stává určitým vzorem a modelem chování. Pedagog pro dítě představuje autoritu, musí být důsledný, respektovaný, ale zároveň také přátelský vůči dětem (Kotová, 2021).

Velmi důležitá je spolupráce pedagogů a asistentů pedagoga ve třídě, jelikož úspěšnost této spolupráce ovlivňuje děti ve třídě. Pedagogičtí pracovníci by spolu měli dobře vycházet, být si nápomocni, rozumět si a to nejen po stránce pracovní, ale také po stránce lidské. Ve spolupráci pedagogů je vytvářen třídní vzdělávací program, ve kterém jsou zpracovávány jednotlivé tematické bloky, podle kterých bude následně s dětmi ve třídě pracováno (Kotová, 2021).

Asistent pedagoga

Nedílnou součástí realizace inkluzivního vzdělávání v praxi jsou asistenti pedagoga. Asistent pedagoga představuje důležitého člena pedagogického týmu v inkluzivních školách. Poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu určeném podpůrnými opatřeními. Pomáhá při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje u žáků samostatnost a zapojení žáků do všech činností, které se uskutečňují (§5 odst. 1 Vyhlášky č. 27/ 2016 Sb., © 2010-2021).

Asistent pedagoga vykonává přímou pedagogickou činnost a mezi jeho hlavní vykonávané činnosti patří:

- pomoc žákům přizpůsobit se školnímu prostředí,
- pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti,
- pomoc při komunikaci s žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci a komunitou z níž žák pochází (Hájková, Strnadová, 2010).

Obsahové podmínky

Základní předpoklad pro inkluzivní vzdělávání je umožnit všem žákům přístup k základnímu kurikulu. Takové kurikulum by se mělo orientovat na žáka a být pružné, aby umožňovalo úpravy na základě individuálních potřeb žáků a odpovídalo jejich možnostem (Adamus, 2015). Vzdělávací obsah předškolního vzdělávání je vymezen rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání.

Kurikulární dokumenty se vytvářejí na dvou úrovních, a to na úrovni státní a školní. Státní úroveň představuje Národní program vzdělávání, který vymezuje vzdělávání jako celek a Rámcové vzdělávací programy, které představují závazné rámce pro etapy předškolního, základního a středního vzdělávání. RVP je pak východiskem pro tvorbu školního vzdělávacího programu (ŠVP), dle kterého se realizuje vzdělávání na jednotlivých školách. (RVP- PV, 2018)

Rámcový vzdělávací program

Závazný dokument pro předškolní vzdělávání představuje RVP-PV. Hlavní principy Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání jsou:

- akceptovat přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku,
- umožňovat rozvoj a vzdělávání každého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb,
- zaměřovat se na vytváření základů klíčových kompetencí,
- definovat kvalitu předškolního vzdělávání z hlediska cílů vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledků, které má přinášet,
- zajišťovat srovnatelnou pedagogickou účinnost vzdělávacích programů vytvářených a poskytovaných jednotlivými mateřskými školami,
- vytvářet prostor pro rozvoj různých programů a koncepcí i pro individuální profilaci každé mateřské školy,
- umožnit využívání různých forem i metod ve vzdělávání a přizpůsobovat vzdělávání podmínkám konkrétního regionu nebo místa,
- poskytovat rámcové nástroje pro vnitřní i vnější evaluaci mateřských škol i vzdělávání, které je poskytováno (RVP-PV, 2018).

Rámcovými cíli v předškolním vzdělávání jsou: rozvoj dětí po fyzické, psychické i sociální stránce. Vedení dětí k tomu, aby se staly jedinečnými, samostatnými osobnostmi, které budou schopny zvládat životní nároky, jež jsou na ně běžně kladeny.

V předškolním vzdělávání jsou sledovány tyto rámcové cíle:

- Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání.
- Osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost.
- Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

Těmito cíli by se měl pedagog ve své činnosti s dětmi řídit, a měly by směřovat k utváření základů klíčových kompetencí dítěte. Klíčové kompetence jsou definovány jako „*soubory vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě*“ (RVP-PV, 2018).

Klíčové kompetence pro etapu předškolního vzdělávání jsou:

- Kompetence k učení – dítě v předškolním věku pozoruje, zkoumá, objevuje, experimentuje. Zkušenosti, které získá je následně schopno uplatnit i v praktických situacích a v dalším učení. Dítě se již dokáže po určitou dobu soustředit na práci a dokáže ji dokončit. Tím projevuje svůj zájem o učení.
- Kompetence k řešení problémů – dítě řeší problémy přiměřené jeho věku, a to na základě bezprostředních zkušeností. Dítě již využívá logických postupů při řešení jak myšlenkových tak praktických činností.
- Kompetence komunikativní – dítě nemá zábrany v komunikaci s ostatními dětmi a dospělými. Ovládá a využívá řeč k vyjádření svých myšlenek a prožitků. Ovládá také dovednosti, které předcházejí čtení a psaní.
- Kompetence sociální a personální – v rámci této kompetence je dítě samo schopno rozhodovat o svých činnostech, je schopno si vytvářet svůj vlastní názor, chovat se ohleduplně k druhým a projevovat citlivost. Je také schopno uvědomovat si své vlastní chování, za které zodpovídá.
- Kompetence činnostní a občanské – dítě je schopno uvědomění si svých vlastních práv a také práv druhých. Vnímá co se kolem něj děje a o toto dění se zajímá.

Vytváří si představu o společenském chování, umí ocenit úsilí a práci druhých a také se podílí na společném soužití a spoluvytvářením pravidel (RVP-PV 2018).

Rámcový vzdělávací program definuje také vzdělávací obsah. Ten představuje propojený celek, jehož učivo je vyjádřeno praktickými a intelektovými činnostmi, které jsou určeny pro dítě. Můžeme o nich hovořit jako o „vzdělávací nabídce“. Obsah RVP je uspořádán do pěti oblastí:

1. Dítě a jeho tělo
2. Dítě a jeho psychika
3. Dítě a ten druhý
4. Dítě a společnost
5. Dítě a svět

V těchto oblastech jsou stanovovány dílčí cíle, které vyjadřují, co by měl pedagog u dítěte sledovat a podporovat (RVP-PV, 2018).

Individualizaci obsahu vzdělávání zajišťuje **individuální vzdělávací plán** na základě doporučení školského poradenského zařízení, který je pro jednotlivé žáky vytvářen pedagogy ve spolupráci se zákonnými zástupci dítěte a pracovníky školského poradenského pracoviště (Adamus, 2015).

V § 4 Vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných je uvedeno, že individuální vzdělávací plán je jedním z podpůrných opatření, která jsou dětem, žákům nebo studentům se speciálními vzdělávacími potřebami poskytována. IVP je zpracováván školou, pokud to vyžadují žakovy speciální vzdělávací potřeby. Jde o závazný dokument, který je součástí dokumentace žáka. Vychází z ŠVP, školy, kterou žák navštěvuje. Dále ze závěrů vyšetření školským poradenským zařízením, případně dalšími vyšetřeními a obsahuje také vyjádření zákonného zástupce žáka nebo žáka zletilého. Na tvorbě IVP by se měl podílet třídní učitel za asistence rodičů a dalších odborníků, pracovníků SPC nebo PPP a také asistenta pedagoga. IVP je vyhodnocován nejméně jednou za rok a to ve spolupráci se ŠPZ.

Materiální a prostorové podmínky

Inkluzivní vzdělávání je také spojeno s navýšením nároků na materiální a technické vybavení, které školy poskytují, aby žákům zajistily odpovídající podmínky pro jejich výuku. V rámci podpůrných opatření jsou upraveny materiální podmínky, které se týkají zejména využívání kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a dalších speciálních pomůcek, které žáci využívají (Adamus, 2015).

Podpůrná opatření se mohou vztahovat také na prostorové podmínky. Může se jednat například o zajištění bezbariérového přístupu do budovy školy, zajištění bezpečného pohybu žáků ve škole a třídě nebo také odstranění nejrůznějších bariér v těchto prostorech. Dále zde mohou být zařazeny prostředky, které umožňují pohyb nebo manipulaci s žákem. V rámci úpravy třídy jde o účelnou úpravu prostředí, pracovního místa, zabezpečení vhodného osvětlení apod. (Valenta, Petráš a kol. 2012, srov. Čadilová, Žampachová kol. 2012 in Adamus 2015).

3.2 Výukové strategie

Aplikace inkluzivního vzdělávání v praxi zahrnuje využívání efektivních výukových strategií. Jedná se jak o strategie tradiční tak také často o strategie, které do výuky zapojují vlastní aktivitu žáka a také reflexi či sebereflexi žáků. Strategie, které jsou využívány, by měly být postaveny na základě principů inkluzivní školy. Strategie jsou tedy určitý způsob, kterým je výuka vedena, a který je volen učitelem tak, aby všichni žáci byli schopni dosáhnout stanovených cílů, a to s ohledem na jejich individuální potřeby. Měly by být voleny tak, aby všem žákům byly nabízeny vhodné příležitosti k učení (Kratochvílová, 2013 in Adamus, 2015).

3.3 Spolupráce školy

Jednou z podmínek fungování inkluzivní školy je vzájemná spolupráce, která spočívá ve společném řešení problémů. Jedná se o spolupráci učitelů s rodiči a odborníky, a to jak s odborníky ze školských poradenských zařízení, tak i odborníky z dalších rezortů (Adamus, 2015).

Spolupráce s odborníky

Poradenské služby ve vzdělávání v České republice zahrnují poradenství ve školách, ve školních poradenských zařízeních včetně kariérního poradenství. Poskytovány jsou dětem, žákům, rodičům a také pedagogickým pracovníkům předškolních a školských zařízení. Smyslem, který tyto služby přináší, je zkvalitnění vzdělávacího procesu, podpora osobnostního rozvoje žáka a řešení osobních problémů žáka. Dále zjišťovat a poskytovat pomoc při obtížích a problémech týkajících se sociálního vývoje žáka, napomáhat v řešení obtíží, které jsou spojeny se vzdělávacím procesem a také poskytnout pomoc v oblasti rizikového chování. Odborná pomoc je prováděna formou diagnostiky, intervence, konzultace nebo podáváním informací (Lechta, 2016).

Školská poradenská zařízení (ŠPZ) jsou vymezena zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Mezi poradenská zařízení patří **Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)** a **Speciálně pedagogické centrum (SPC)**.

Činnost **Pedagogicko-psychologických poraden** se zaměřuje na psychologickou, speciálně pedagogickou a sociální diagnostiku. Cílem těchto poraden je zjistit příčiny poruch učení, chování a dalších problémů, které se objevují ve vývoji osobnosti, ve výchově, vzdělávání dětí a mládeže a také zjišťování individuálních předpokladů, které jsou spojeny s profesní orientací žáků (Lechta, 2016). PPP se zapojují do vzdělávacího procesu, zvláště v případech, kdy je tento proces z nějakého hlediska znesnadněn. Hlavní činnost představuje přímá práce s dětmi od 3 let do ukončení středního nebo vyššího odborného vzdělání a také práce s rodiči těchto dětí. Jedná se především o formu individuální práce, ale výjimkou není ani práce skupinová. Na základě doporučení z PPP je dále upravována žákova volba vzdělávání, individuální plán a jeho celkové směřování. Poradna dále pracuje v oblasti prevence rizikového chování a je také nápomocna učitelům při rozvoji jejich pedagogicko-psychologických kompetencí. Odbornými pracovníky v PPP jsou psychologové, speciální pedagogové a na odborných činnostech poradny participují také sociální pracovníci. Činnosti, které jsou poradnou uskutečňovány, probíhají ambulantně, ale také návštěvami ve školách a školských zařízeních (Školská poradenská zařízení © 2011-2021 Národní ústav pro vzdělávání).

Speciálně pedagogická centra jsou zaměřena na poradenskou činnost pro děti a mládež mající určitý druh postižení nebo pro žáky s postižením kombinovaným. Činnost, kterou

SPC provádí, má podobu systematické speciálně-pedagogické a psychoterapeutické práce. Tyto služby jsou primárně zaměřeny na podporu dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Lechta, 2016). Pracovníky SPC jsou speciální pedagog, psycholog a sociální pracovník. Tento tým pak může být doplněn o další odborníky v závislosti na stupni postižení klientů. Cílem SPC je zabezpečit potřebou podpůrnou péči a pomoc klientům se zdravotním postižením v procesu pedagogické a sociální integrace a to ve spolupráci s rodinou, školami, školskými zařízeními a dalšími odborníky. Jejich činnosti se zaměřují na klienty v předškolním věku od 3 let, na klienty, kteří jsou integrováni do škol a školských zařízení a také na klienty, kteří mají těžké nebo kombinované postižení a nemohou být zařazeni do běžné školy, a to do věku 19 let (Školská poradenská zařízení © 2011-2021 Národní ústav pro vzdělávání).

Spolupráce s rodiči

V současné době je všeobecně podporován model úzké spolupráce školy a rodiny. Tento model partnerství zahrnuje celou rodinu, včetně sourozenců a prarodičů. Zapojení rodiny do celého výchovně-vzdělávacího procesu (včetně procesu diagnostického) se považuje za klíčové. Vytvoření takovéto dlouhodobé spolupráce s rodiči ale vyžaduje velké úsilí ze strany pedagogických pracovníků (Hájková, Strnadová, 2010). Spolupráce s rodiči je významná po celou dobu procesu edukace žáka v rámci vstupní i průběžné diagnostické činnosti učitele. Toto partnerství je postaveno na oboustranné komunikaci, při níž jsou obě strany otevřené a vnímavé k signálům a sdělením. Vzájemná komunikace je důležitá při plánování cílů a strategií výuky, domácích i školních podpůrných opatření i způsobu hodnocení žáků (Havel, Kratochvílová, Filová 2009 in Hájková, Strnadová, 2010).

3.4 Hodnocení výsledků

Celkové hodnocení, které ve školách probíhá, vychází z legislativních ustanovení. Způsob a kvalita jak průběžného, tak také výsledného hodnocení působí a ovlivňuje život žáka ve všech rovinách (Čáp, Mareš 2007 in Adamus 2015). Úkolem hodnocení je posoudit úroveň žáka za určité období. Cílem je, aby žákovi byla poskytnuta zpětná vazba (Bartoňová, Vítková 2013).

V inkluzivním vzdělávání je hodnocení prováděno způsobem, kterým učitelé a žáci získávají informace o úrovni dosažených výsledků, a to v různých složkách týkajících se

osobnosti žáka v procesu učení, kterým žák a učitel prochází. Na základě toho mohou společně organizovat další vzdělávání tak, aby výsledky byly co nejkvalitnější a respektovaly osobní charakteristiky žáka (Kratochvílová 2013 in Adamus 2015). Model hodnocení v inkluzivní škole by měl vycházet z principů inkluze a také z jejich hodnot. Hodnocení učitele by mělo být propojeno se sebehodnocením žáka. Takové hodnocení by mělo příznivým způsobem ovlivňovat kvalitu žákova života v jeho rozvoji. Hodnocení by mělo být jak průběžné, tak i celkové a mělo by vystihovat individuálně stanovené cíle. V takovém hodnocení by se měly využívat metody a formy hodnocení, které jsou vyhovující pro individuální zvláštnosti žáka. Hodnocení by také mělo podporovat komunikaci mezi učitelem a rodiči (Kratochvílová 2011 in Adamus 2015).

4 DÍTĚ V KONTEXTU PŘEDŠKONÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

4.1 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání poskytuje dítěti podporu pro rozvoj jeho osobnosti. Podílí se na zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji dítěte a také na tom, aby si dítě osvojilo základní pravidla chování, základní životní hodnoty a fungování mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání napomáhá a snaží se vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a vytváří tak základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání také poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se SVP (§ 33 Zákona 561/2004 Sb., © 2010-2021).

V ČR předškolní vzdělávání poskytují mateřské školy (včetně MŠ pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami), dále přípravné třídy základní školy a přípravné stupně základní školy speciální. Od 1. 9. 2016, kdy vstoupila v platnost novela školského zákona, je zaveden povinný poslední ročník mateřské školy pro všechny děti. Tento poslední ročník mateřské školy je bezplatný. Cílem tohoto kroku je zajistit bezpečný nástup všech dětí do základních škol. Předškolní vzdělávání je určeno pro děti od tří do šesti let nebo do doby, kdy nastoupí do základní školy. Do mateřských škol jsou právě děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky přijímány přednostně (Lechta, 2016).

Přístupy k dětem v MŠ jsou zaměřeny jak na individuální rozvoj osobnosti každého dítěte, tak současně na kultivaci vzájemných vztahů ve skupině dětí. Mateřská škola představuje místo, kde se dá s dětmi takto soustředěně pracovat. V dnešní době, kdy jsou rodiny malé o malém počtu sourozenců, nelze děti vystavovat tomu, aby si v tomto věku hledaly samy vrstevnickou skupinu. Každodenní pobyt v mateřské škole je pro děti v tomto věku zásadní, je mnohostrannou kvalitou, kterou dítěti nedokáže poskytnout širší rodina nebo pobyt v dětských koutcích apod. (Kořátková, 2008). Předškolní vzdělávání tak doplňuje a podporuje rodinnou výchovu, obohacuje denní program dítěte a poskytuje dětem potřebnou odbornou péči (RVP PV, 2018).

Předškolní vzdělávání plní také diagnostický úkol a to se uplatňuje zejména u dětí se SPV a u dětí nadaných. Diagnostika je prováděna na základě dlouhodobého a každodenního styku s dítětem a také s jeho rodiči. Vzdělávací působení by mělo vycházet právě z diagnostiky dítěte. Ta spočívá v pozorování dítěte a uvědomění si jeho individuálních potřeb a zájmů. Je velmi důležité znát v jaké životní a sociální situaci se dítě nachází, aktuální stav jeho vývoje a vzdělávacích pokroků. Právě správnou diagnostikou je možné

zajistit, aby aktivity, které v mateřské škole probíhají, byly v souladu s potřebami jednotlivých dětí. Ke každému dítěti tak je přistupováno individuálně a jsou tak naplněny předpoklady a možnosti optimálního rozvoje osobnosti dítěte. Na tomto základě jsou voleny odpovídající metody a formy práce (RVP PV, 2018).

Podle Pipekové, Vítkové a kol. (2014) předškolní vzdělávání poskytuje podporu výchovnému působení v rámci rodiny a toto působení doplňuje o specifické podněty, rozvíjí je a také obohacuje. V etapě předškolního vzdělávání dítě získává základní poznatky, sociální zkušenosti a také první podněty jak pro učení, tak také pro celoživotní vzdělávání (Pipeková, Vítková a kol., 2014).

4.2 Charakteristika vývoje dítěte v předškolním věku

Předškolní věk trvá přibližně od 3 do 6 let. Nástup dítěte do MŠ je možný i dříve, ale nejdříve od dvou let věku dítěte. Podle školského zákona nemá dítě do 3 let na přijetí do MŠ právní nárok. Konec této fáze není definovaný pouze aktuálním věkem dítěte, ale především jeho připraveností na nástup do školy. Tato připravenost souvisí s věkem a může se pohybovat v rozmezí jednoho nebo i více let pokud to bude nutné (Vágnerová, 2000).

Pro toho období je charakteristickým znakem postupné uvolňování závislosti na rodinu a také rozvoj aktivity. Aktivita již není pouze samoúčelná, umožňuje dítěti, aby se uplatnilo a prosadilo ve skupině vrstevníků. Dítě si osvojuje normy chování, znalost obsahu rolí a také přiměřenou úroveň komunikace. Myšlení je však stále prelogické, egocentrické, vázané na subjektivní dojem a také na aktuální kontext situace. Překonání tohoto stavu je jedním z důležitých úkolů předškolního období a také předpokladem pro nástup do školy (Vágnerová, 2000).

Eric Erikson (1950) označil předškolní období jako věk iniciativy. Hlavním projevem a potřebou v tomto období je aktivita, činorodost a spolupráce (Erikson, 1950 in Thotová, 2015). Dítě je v aktivitách již plánovitější a obvykle se snaží dosáhnout nějakého konkrétního cíle, čímž se zlepšuje vytrvalost, systematickosti a rozvoj pracovního chování u dítěte. Děti v tomto věku mívají spoustu energie a projevují se živě, komunikativně, jsou zvědavé. Navazují hovory s dospělými, snaží se je napodobovat a také se snaží zapojit do veškerého dění v domácnosti. Vyžadují společenské činnosti. Pro děti v tomto věku je

charakteristické, že u činností dlouho nevydrží. Dítě v předškolním věku je připravené učením rozvíjet své již získané dovednosti a kompetence (Thorová, 2015).

V rámci motorického vývoje dítěte je charakteristický růst kvality koordinace pohybu. Pohyby jsou přesnější, účelnější, plynulejší. Proto je vhodné v tomto věku vést dítě ke sportovním aktivitám. Hry v tomto období jsou u dětí často spojené s množstvím pohybu. Pohybová koordinace se projevuje i ve schopnosti plně sebeobsluhy. Dítě je již schopné se samo obléct, svléct, poskládat věci a také samostatně zvládá hygienu. Další rozvoj pozorujeme ve vývoji jemné motoriky, která souvisí s rozvojem kresby. Na konci tohoto období by dítě mělo umět napodobit základní tvary a namalovat postavu, nejprve v podobě hlavonožce (Mertin, Gillernová, 2015).

Dítě zatím není schopno rozlišovat základní vztahy, ale vnímá celek jako soubor jednotlivostí. Nepřesně vnímá časové úseky. Rozvíjí se u něj zraková a sluchová diferenciacce, ale vnímání prostoru je nepřesné. V předškolním období u dětí dochází k procesu decentrace, kdy se dítě učí, že existence prostorového, časového a příčinného světa nezávisí pouze na něm. Nechá se snadno upoutat nějakým detailem, který je v popředí jeho zájmu. Předškolní děti mívají barvitě a bohaté představy. V této souvislosti se také objevuje tzv. dětská konfabulace, což jsou smyšlené představy, o kterých jsou ale děti přesvědčeny, že jsou skutečné. Představy, třeba i fantazijní, jsou ale pro předškoláka nutné, dítě si tak totiž přizpůsobuje realitu, která je pro něj někdy obtížně přijatelná nebo nepochopitelná. Kromě fantazijního myšlení je toho období charakteristické také antropomorfismem, kdy má dítě tendenci polidšťovat předměty a také prezentivismem, kdy dítě chápe všechno ve vztahu k přítomnosti. Dítě se začíná zajímat o příčinné souvislosti, které se ve světě okolo něj dějí. Dochází k plnému rozvoji názorného intuitivního myšlení, kdy dítě začíná postupně přecházet od individuálního vnímání předmětů k jejich zobecňování. V tomto období se také výrazně projevuje zkvalitňování řečových schopností, rozšiřování slovní zásoby a rozvoj složitějších vět. Paměť má u dětí především mechanický charakter a záměrná paměť se začíná projevovat až kolem pátého roku (Mertin, Gillernová, 2015).

4.3 Socializace, emoční a sociální vývoj

V předškolním věku se začíná utvářet sebepojetí dítěte a vzniká vědomí vlastní identity. Dítě začíná svou osobnost chápat subjektivně. Jeho chápání ale zpravidla ovlivňuje postoj jiných osob k dítěti, a také to, jak o něm ostatní hovoří. Uvědomuje si svou jedinečnost a vnímá, že jsou ostatní lidé odlišní. Vývoj morálního uvažování je daný sociokulturně. Má sice individuální charakter, ale předškolní dítě se řídí a přijímá taková pravidla, která mu předkládají jím uznávané autority. Dítě ještě nemá svůj vlastní názor, ale přebírá a považuje za správné to, co říkají dospělí (Vágnerová, 2000). V oblasti seberealizace slouží názory dospělých i jejich uznání jako zpětná vazba na aktivitu, kterou dítě vykonává. Pokud je zpětná vazba pozitivní, dítě má pocit úspěšnosti a tím je posilována jeho sebeúcta a sebejistota (Vágnerová, 2000).

Rozvoj prosociálního chování tj. chování, které je pozitivní a respektující ostatní, je u dětí spojen s dosažením určité úrovně empatie, schopností ovládat agresivitu a vlastní aktuální potřeby. Předpokladem pro rozvoj prosociálního chování je uspokojení pocitu jistoty a bezpečí. Je výsledkem sociálního učení (Vágnerová, 2000).

Stěžejní roli v procesu socializace dětí sehrává rodina, dítě si osvojuje základní normy chování. Děti v předškolním věku testují reakce rodičů a to provokativním chováním, odmítáním spolupráce, neplněním pokynů, děti se rády se předvádějí a často si vymýšlí. S radostí vykonávají věci samostatně, projevují uspokojení z nezávislosti a úspěchu. Na druhou stranu jsou na rodiče stále výrazně fixovány, na delší separaci si teprve zvykají. Předškolní děti jsou obvykle vstřícné a uvolněné vůči ostatním dětem, rychle se seznamují s vrstevníky a věnují se spontánní společné hře. V předškolním věku se vyvíjí schopnost asertivity a obrany. Občasné agrese, provokace, posmívání a přetahování o hračky jsou normální součástí vývoje dítěte. V předškolním věku se u dětí objevují různé úzkosti a strachy a nově se objevuje také svědomí (Thorová, 2015).

Citový vývoj a rozvoj dítěte jakožto součást sociálního vývoje, je důležitým prvkem ve vývoji jedince a jednou z podmínek úspěšného vrůstání dítěte do mezilidských a společenských vztahů. Obecně platí, že bez pomoci dospělého dítě všechny nároky socializace nezvládne. Děti potřebují lásku, bezpodmínečné přijímání, ale také hranice, ve kterých se mohou bezpečně pohybovat (Mertin, Gillernová, 2015).

Pro děti představuje nástup do mateřské školy velkou životní změnu. Děti se zde seznamují s novou a cizí autoritou, ostatními dětmi a učí se fungování v kolektivu. Své potřeby se učí prosazovat sociálně vhodným způsobem (Thorová, 2015).

Důležité je pro děti v tomto období utváření sociálních vztahů. Pro dítě začínají být významné vztahy s vrstevníky. Právě kontakt s vrstevníky je pro děti důležitý ve formování vlastního Já a také pro tvorbu schopnosti chápat situaci z různých úhlů pohledu. Dítě si pochopením hlediska druhého ujasňuje postoj druhých ke své osobě. Právě tady začíná rozvoj sebepojetí a sebehodnocení (Mertin, Gillernová, 2015).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

V našem výzkumu se zaměřujeme na **proces inkluze v předškolním vzdělávání z pohledu ředitelů mateřských škol.**

Chceme získat informace o tom, jak proces inkluze v mateřských školách probíhá. Tento výzkum je zaměřen na komplexní pohled na inkluzivní vzdělávání v mateřských školách, na přípravu mateřských školy na inkluzivní vzdělávání a průběh procesu inkluze. Důležité pro náš výzkum je identifikovat, jak v tomto procesu participují samotné děti, a to jak děti se speciálními vzdělávacími potřebami, tak děti bez nich. Chceme také zjistit, jak ředitelé mateřských škol hodnotí celý proces inkluzivního vzdělávání z hlediska legislativy, financování a také z hlediska administrativní zátěže, kterou proces inkluzivního vzdělávání obnáší. Zajímá nás také, jak se pedagogičtí pracovníci připravují na proces inkluzivního vzdělávání. Dále chceme popsat spolupráci s poradenskými zařízeními, s dalšími odborníky a také spolupráci s rodiči dětí, které jsou do inkluzivního procesu zařazeny.

5.1 Cíle výzkumu

Hlavní výzkumný cíl:

Analyzovat názor ředitelů mateřských škol na průběh procesu inkluze v mateřských školách.

Dílčí výzkumné cíle:

- Zjistit, jak ředitelé mateřských škol proces inkluze v předškolním vzdělávání hodnotí.
- Popsat přípravu na proces inkluze v mateřských školách z pohledu ředitelů.
- Identifikovat, jak se pedagogičtí pracovníci v mateřské škole připravují na proces inkluzivního vzdělávání.
- Vyhodnotit, jaký přínos má inkluzivní vzdělávání pro děti v mateřské škole.
- Zjistit, jak ředitelé mateřských škol nahlíží na spolupráci v procesu inkluze.

5.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka:

Jak probíhá proces inkluze v předškolním vzdělávání z pohledu ředitelů mateřských škol?

Díličí výzkumné otázky:

- Jak ředitelé mateřských škol hodnotí proces inkluze v předškolním vzdělávání?
- Jaká je příprava mateřských škol na proces inkluzivního vzdělávání?
- Jak se pedagogičtí pracovníci připravují na proces inkluze z pohledu ředitelů mateřských škol?
- Jaký přínos má inkluzivní vzdělávání pro děti v mateřské škole?
- Jaká je spolupráce mateřských škol a poradenských zařízení v rámci procesu inkluzivního vzdělávání?
- Jaká je spolupráce mateřské školy a rodičů dětí v procesu inkluzivního vzdělávání?

5.3 Pojetí výzkumu

Pro zjištění toho, jak probíhá proces inkluze v předškolním vzdělávání, jsme zvolili **kvalitativní výzkumné pojetí**. Toto pojetí nám umožňuje zabývat se výzkumným jevem detailně a do hloubky. Máme tak možnost nahlédnout do procesu inkluze v mateřských školách přímo z pohledu jejich ředitelů, kteří nám zprostředkují komplexní pohled na tuto problematiku. Předpokládáme, že tento proces bude probíhat v mateřských školách různě, především se bude odvíjet od přístupu samotného ředitele mateřské školy. Je na ředitelích, jak tento proces pojmu a jak se k němu postaví.

Díky kvalitativnímu výzkumnému pojetí nám účastníci výzkumu mohou přiblížit své osobní zkušenosti, během výzkumu rozvíjet své myšlenky a také poskytnout návrhy i připomínky týkající se problémů, které během procesu inkluzivního vzdělávání vyvstávají a popsat návrhy vedoucí ke zkvalitnění celého procesu.

5.4 Metoda sběru dat

Vzhledem k vybrané kvalitativní výzkumné metodě jsme zvolili metodu rozhovorů, a to konkrétně rozhovory s řediteli mateřských škol. Rozhovor jsme zvolili polostrukturovaný. U polostrukturovaného rozhovoru máme předem připravený seznam otázek, které chceme s účastníky během rozhovoru obsáhnout. Můžeme jej označit za jakýsi návod, kterým se chceme v průběhu kladení otázek řídit (Reichel, 2009). Otázky jsou řazeny od těch obecnějších až po konkrétní, které se zaměřují přímo na daný problém, který chceme zkoumat. Na začátku rozhovoru se ptáme na obecné hodnocení inkluzního procesu ze strany ředitele. Jak proces inkluze probíhá, jak jsou děti v rámci tohoto procesu do mateřské školy přijímány. Následně se po těchto otázkách dostáváme k těm konkrétnějším, kdy chceme zjistit například to, jak je daná mateřská škola na inkluzi připravena, jak jsou na inkluzi připraveni pedagogové, jak inkluzivní vzdělávání vnímají děti a jejich rodiče. Tímto způsobem se snažíme zjistit co nejvíce informací o tom, jak proces inkluze v mateřské škole probíhá, jaké faktory jej ovlivňují a co z tohoto procesu vychází. Na závěr pak mají ředitelé možnost se vyjádřit k tomu, co hodnotí v procesu inkluze jako nedostatečné. Přesto, že jsou otázky takto řazeny, není pevně stanoveno jejich pořadí, které tak můžeme upravovat podle potřeby toho, jak se rozhovor bude vyvíjet. Výzkumník se může v průběhu rozhovoru doptávat na další informace a případně doplnit rozhovor o další otázky, které v průběhu rozhovoru vyvstanou. Stejně tak účastník se může vyjádřit nejen k daným otázkám, ale také může doplnit souvislosti nebo zmínit připomínky, které k dané otázce i celkové problematice má. Díky tomu, že se jedná o polostrukturovaný rozhovor, nejsou jeho hranice pevně vymezeny a výzkumník tak má možnost se doptávat na vše co ho zaujme. V rozhovoru není pevně dán počet otázek, které musejí být účastníkovi výzkumu položeny.

5.5 Výzkumný soubor

Výběrovým vzorkem pro náš výzkum byli ředitelé mateřských škol, ve kterých probíhá proces inkluzivního vzdělávání, nebo mají s inkluzivním vzděláváním již předchozí zkušenosti. Ředitele mateřských škol jsme si pro náš výzkum vybrali z toho důvodu, že jsou schopni nám poskytnout, vzhledem k jejich zkušenostem, komplexní a celostní pohled na průběh inkluzivního vzdělávání v mateřských školách. Osloveni byli ředitelé mateřských škol ve všech krajích České republiky. Důležité pro náš výzkum bylo, aby

daná mateřská škola byla do procesu inkluze zapojena a její ředitel nám tak mohl poskytnout informace o průběhu procesu inkluze a také o tom, jak se tento proces vyvíjí v čase a jaké s sebou přináší možnosti například i v rámci nových legislativních opatření. Pro náš výzkum jsme použili prostý náhodný výběr. Výhoda prostého náhodného výběru spočívá v tom, že výzkum není ovlivněn výzkumníkem (Reichel, 2009). Z celkového seznamu mateřských škol jsme náhodně vylosovali dvacet mateřských škol s podmínkou, že v nich probíhá proces inkluzivního vzdělávání. Ředitele těchto vybraných mateřských škol jsme následně písemně oslovili s žádostí o zapojení se do našeho výzkumu. Z důvodu vysoké pracovní vytíženosti oslovených ředitelů a také vzhledem k situaci s probíhající pandemií onemocnění Covid-19, se nám nepodařilo navázat kontakt s dostatečným počtem respondentů. Proto jsme v jejich oslovování pokračovali. V dalších kolech jsme oslovili celkem sto ředitelů mateřských škol v ČR. Rozhovory se nám podařilo uskutečnit s osmi řediteli z celkového počtu oslovených. Rozhovory jsme uskutečnili jak s řediteli větších mateřských škol ve městech, které jsou členěny na několik tříd, tak s řediteli malých jednotřídních mateřských škol na vesnicích.

5.6 Realizace výzkumu

Náš výzkum jsme realizovali telefonickými a písemnými rozhovory. Tento způsob rozhovorů jsme zvolili vzhledem k vládním opatřením, které byly stanoveny v souvislosti s probíhající pandemií nemoci Covid-19, a které výrazně omezily možnost osobního setkání s dotazovanými řediteli přímo v mateřských školách. Rozhovory byly realizovány v období od ledna do března 2021. Preferovali jsme telefonické rozhovory, které byly v návaznosti na pracovní vytíženost účastníků realizovány v časovém rozsahu zhruba 30 - 60 minut. Oslovení účastníci také dostali možnost odpovědět na otázky písemnou formou, pokud by jim vzhledem k situaci nevyhovovala forma telefonická. Této možnosti využili čtyři z celkového počtu osmi účastníků. U rozhovorů, které probíhaly písemnou formou, vyplňovali účastníci soubor otázek v dokumentu, který následně zaslali v elektronické podobě. U této formy rozhovorů jsme měli vždy možnost se zpětně dotázat na případné nejasnosti. U telefonických rozhovorů jsme se s účastníkem vždy předem domluvili na přesném termínu, kdy rozhovor proběhne. Rozhovory probíhaly v klidném a nerušeném prostředí v délce času, který si účastníci pro rozhovor vyhradili. Účastníkům byly pokládány otázky, jejichž pořadí bylo upravováno dle potřeby a v závislosti na tom, jak se rozhovor vyvíjel. Rovněž byly pokládány doplňující otázky. Rozhovory byly

nahrávány, následně přepisovány a upraveny odstraněním parazitních výrazů (stále se opakujících, doplňkových slov). Účastníci byli na začátku rozhovoru dotázáni, zda souhlasí s nahráváním. Účastníci G a E s nahráváním nesouhlasili, a proto byly jejich odpovědi zaznamenávány písemně do elektronické podoby a následně upraveny. Výpovědi účastníků byly dále analyzovány a jsou interpretovány.

5.7 Způsob analýzy dat

Pro analýzu dat jsme v našem výzkumu použili techniku kódování. Kódování je základní analytická technika. Je procedurou, která umožňuje z množství dat „vytáhnout“ proměnné, které se stanou základem budoucí teorie (Švaříček, Šed'ová, 2007). Kódování představuje analytické operace, které rozebírají data do fragmentů neboli indikátorů, a ty se následně zařazují k příslušným konceptům. Výstupem je identifikace relevantních konceptů. Tyto koncepty jsou dále kategorizovány (slučovány) na základě určitého jednotícího kritéria. S kategoriemi, vzešlými z kódování, je dále pracováno jako s proměnnými, které představují základní stavební kameny budoucí teorie (Švaříček, Šed'ová, 2007). Pro náš výzkum jsme využili techniku otevřeného kódování. Každý rozhovor jsme rozebrali a označili jsme jednotky, které si byly svým obsahem podobné. Takto vzniklým jednotkám jsme přiřadili určitý název podle toho, o čem se v nich hovoří. Název tak tyto jednotky charakterizuje. Tímto vznikly tzv. kódy. Poté jsme kódy, které si byly tématem podobné, řadili do skupin a tak je kategorizovali. Kódy v kategoriích na sebe navazují a vytvářejí jednotné tematické celky. V následujících kapitolách data analyzujeme a interpretujeme. V rámci interpretace se znovu zamýšlíme nad analyzovanými daty, nad výsledky výzkumu i nad tím, o čem námi získaná data vypovídají a proč k nim dochází.

6 ANALÝZA DAT

6.1 Kategorizace dat

Seznam kategorizačních skupin:

1. Přístupy ředitelů mateřských škol k procesu inkluze
2. Příprava na proces inkluze
3. Průběh procesu inkluze
4. Dítě se SVP jako součást kolektivu
5. Pedagogičtí pracovníci v procesu inkluze
6. Spolupráce jako základ inkluzivního vzdělávání

Kategorie 1 – Přístupy ředitelů mateřských škol k procesu inkluze

Kódy: hodnocení inkluzivního vzdělávání, přístup ředitele k inkluzivnímu vzdělávání, inkluzivní vzdělávání v ČR, podpora procesu inkluze, přínos inkluzivního vzdělávání, financování, legislativa, administrativní zátěž, vedení MŠ, povinnosti ředitele.

Z provedených rozhovorů jsme zjistili, že všichni z dotázaných ředitelů mateřských škol inkluzi podporují, mají na ni pozitivní názor a snaží se o její uvádění do praxe. Respondenti se shodli na tom, že inkluzivní vzdělávání je pro děti, kterým je doporučeno, velice přínosné. Inkluzi hodnotí jako velmi důležitý proces, kterým prochází nejen sféra vzdělávání, ale i celá společnost, kterou inkluzivní proces vede k toleranci a respektu a celkově přispívá k budoucí soudržnosti celé společnosti. K tomu se vyjádřil respondent G: *„Přijímáme rádi každé dítě. Myslím si, že když je ve školce takové dítě, třídu to spíše obohatí, a to jak děti, tak také učitele.“* Respondent A pak také uvedl, že by podle něj měla být inkluze ve školách standardem.

Přesto, že se ale všichni respondenti shodli na tom, že proces inkluze podporují, tak musíme také podotknout, že většina z nich je takového názoru, že ne všechny děti je do inkluzivního procesu vhodné zařazovat. Respondenti uváděli, že aby byla inkluze úspěšná a inkluzivní vzdělávání funkční, záleží na rozsahu problému daného dítěte. Pokud by byl rozsah postižení nebo znevýhodnění příliš velký, mohl by nastat v procesu inkluze problém. Respondenti také uvedli, že záleží na stupni podpůrného opatření, s jakým je dítě

do mateřské školy zařazeno. Respondent C uvedl: „*Ne všechny děti můžeme zařadit do inkluze a ani nesouhlasím s tím, aby byly všechny děti do inkluze zařazovány.*“ Respondent B pak také v této souvislosti uvedl, že je zastáncem speciálního školství, jelikož inkluzivní vzdělávání není vhodné pro všechny děti. Na to ale můžeme reagovat odpovědí respondenta F, který uvedl: „*Nemělo by to být o tom, zda inkluze ano nebo ne, spíše bychom se měli zabývat tím, jakým způsobem zabezpečit její, co nejlepší fungování. Každé dítě by mělo dostat příležitost.*“ Je však nezbytné, aby byly pro inkluzivní vzdělávání zajištěny vhodné podmínky. Podle respondenta F, by měl tyto podmínky poskytovat především stát, a to vhodnou legislativou a také patřičným finančním zabezpečením, poskytovaným v rámci inkluzivního vzdělávání. Z výpovědí respondentů jsme zjistili, že jsou s financováním inkluzivního vzdělávání spokojeni. Co by se ale mohlo ve financování inkluzivního vzdělávání, dle názoru respondentů zlepšit, je zejména finanční ohodnocení pedagogické podpory, které by mělo být podle respondentů navýšeno. Spokojenost respondentů s financováním se ukazuje hlavně v oblasti financování podpůrných opatření a celkově finančních prostředků, které jsou poskytovány na vhodné materiální vybavení mateřské školy. Většina respondentů uvedla, že je také spokojena se systémem poskytování pomoci dětem v podobě asistenta pedagoga. Přesto, že jsou respondenti s výší finančních prostředků spokojeni, vyjádřili velké obavy z toho, jakým směrem se bude proces inkluze ubírat do budoucna. Obavy jsou patrné především z novelizace vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato novelizace vzbuzuje mezi řediteli obavy především ze změn v přidělování asistentů pedagoga dětem. K vyhlášce se vyjádřil respondent B: „*Vítáme vyhlášku, protože se nám díky ní dobře financují asistenti pedagoga a úplně se bojíme toto, co bude teď od 1. 9. 2021, protože oni říkají, že tam bude určitá změna v tom, kdo bude moct a kdo nebude moci mít asistenta pedagoga. Takže já si myslím, že je to povinnost státu tohle financovat. Představovala bych si, že to bude všechno líp udělané a líp připravené.*“

Velmi diskutované je také množství administrativy, kterou s sebou inkluzivní proces pro ředitele škol, ale i pedagogy, přináší. Respondenti poukazovali na vysokou administrativní zátěž. Především pak zajišťování všech finančních prostředků a vypracovávání individuálních vzdělávacích plánů. Toto respondenti hodnotili jako velkou nevýhodu inkluzivního vzdělávání. Na řediteli je obrovská zodpovědnost za chod celé mateřské školy. Problém ovšem je, když jsou ředitelé zahrnuti takovým množstvím administrativy, že pracují nad rámec své pracovní doby a zbývá jim málo času na to, aby se věnovali

dětem v MŠ. Respondenti právě množství administrativy hodnotili jako velkou nevýhodu, která je součástí inkluzivního procesu. Někteří respondenti také poukazovali na skutečnost, že ředitel mateřské školy by měl být především dobrý manažer. Měl by dobře zvládat organizaci chodu celé MŠ. K dispozici by měl mít dobře kvalifikované a zkušené pedagogy, jejichž výběr je plně v kompetenci ředitele MŠ. Rovněž záleží na vzájemné spolupráci mezi pedagogy. Respondenti dále uvedli, že zvládnutí všech administrativních úkonů a dalších povinností spojených s inkluzí, je v počátku velmi náročné. Hodně času vyžaduje např. vypracovávání individuálních vzdělávacích plánů, ale rozsah administrativy je dle respondentů zvládnutelný.

Kategorie 2 – Příprava na proces inkluze

Kódy: příprava před příchodem dítěte se SVP do MŠ, snižování počtu dětí ve třídě, příprava třídy, nákup pomůcek, úprava prostoru, diagnostika dítěte, přijímání dítěte do MŠ.

Pokud je do MŠ přijímáno dítě, které má určité postižení nebo znevýhodnění, musí být nejprve zajištěny potřebné náležitosti. Proces přijímání dítěte popsal respondent F: „*Pokud máme dítě přijmout, musí mít vyšetření od odborných lékařů (neurolog, psycholog, psychiatr, klinický logoped...).* Na základě zpráv pošleme zákonného zástupce s dítětem do příslušného speciálně pedagogického centra, které musí vystavit doporučení s příslušnými podpůrnými opatřeními, či jiná opatření. Následně musíme mít k dispozici asistenta pedagoga, či musíme dovybavit třídu tak, aby odpovídala potřebám dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Zákonní zástupci podají klasickou přihlášku k přijetí do mateřské školy. Pokud zákonní zástupci nemají žádná vyšetření, ale vědí, že dítě má nějaké problémy, doporučíme mu do začátku školního roku dítě nechat vyšetřit. S výsledky z vyšetření, které doručí do školky, jej odešleme na příslušné speciálně pedagogické poradny.“ Zde se jedná o klasický proces, kdy je do MŠ přijímáno dítě, u kterého je jeho postižení nebo znevýhodnění zřejmé a s ním je do mateřské školy přijímáno. O jeho speciálních vzdělávacích potřebách se ví od počátku nástupu do MŠ. Respondenti ale shodně poukazovali na to, že daleko častější jsou případy, kdy jsou děti do MŠ přijímány, aniž by se vědělo o jejich budoucí potřebě podpůrných opatření. Speciální vzdělávací potřeby u dětí v MŠ mnohdy nejsou na počátku zřejmé. Například pokud je dítě přijímáno do MŠ kolem třetího roku věku, mohou se u něj problémy teprve rozvinout. Rozpoznají je pak pedagogové v rámci diagnostiky dětí ve třídě a následně doporučí odborné vyšetření

na základě, kterého se dále stanovují podpůrná opatření. Takovému dítěti mohou být po dobu, než budou provedena náležitá vyšetření, nastavena podpůrná opatření prvního stupně, o kterých nemusí rozhodovat poradenské zařízení, ale mohou být nastaveny v rámci MŠ. Respondent A uvedl: „V mateřské škole bohužel nikdy není dítě předem diagnostikováno, pokud nemá závažnější postižení. Většinou se proto o těchto případech dozvídáme až po nástupu dítěte do MŠ a to pozorováním a diagnostikou dítěte v mateřské škole, kterou provádějí učitelky.“ Velmi důležitá je v tomto procesu spolupráce s poradenskými zařízeními, která podle stupně podpůrných opatření, mohou doporučit dítěti individuální vzdělávací plán, případně další opatření. Následně také probíhá proškolení zaměstnanců. Pedagogičtí pracovníci se musí co nejlépe připravit na příchod dítěte se SVP a to jak teoreticky, tak také prakticky. Ať už je dítě do inkluzivního procesu zařazeno kterýmkoliv způsobem, vždy je po doporučení poradenského zřízení nutné učinit kroky a opatření k tomu, aby mateřská škola zajistila a poskytla dítěti vše, co potřebuje. S tím souvisí také snižování počtu dětí ve třídě, které je dáno zákonem. Respondenti uvedli, že právě vysoký počet dětí ve třídě je problém. V některých případech by bylo potřebné snížit počet o více dětí, aby byla všem zajištěna péče a kvalitní podmínky pro vzdělávání. Je třeba se důkladně připravit a zajistit dítěti co nejlepší podmínky. Následně je nutné zrealizovat doporučení, která byla v rámci SVP dítěte vydána poradenským zařízením. Je nutné upravit prostory tak, aby byly pro dítě vyhovující. Děti mají ve třídě například svůj vlastní koutek. Dále je nutné vybavit třídu potřebnými pomůckami, hračkami a dalším potřebným vybavením. Stěžejní je u pedagogických pracovníků znalost diagnostiky dítěte a příprava na práci s konkrétním dítětem a jeho speciálními vzdělávacími potřebami.

Kategorie 3 – Průběh procesu inkluze

Kódy: dítě ve třídě, práce s dětmi ve třídě, práce s dítětem se SPV, proces inkluze, využívané metody, průběh inkluze, individuální potřeby dětí, zkušenosti s dětmi se SPV.

Poté co je inkluzivní vzdělávání zahájeno a dítě nastoupí do příslušné třídy v MŠ nebo již ve třídě je a jsou mu uznána určitá podpůrná opatření, začíná proces inkluze dítěte. Je nutné naučit se s dítětem pracovat podle jeho potřeb. Je prováděna pravidelná diagnostika dítěte a pracuje se s individuálním vzdělávacím plánem. Dle respondentů jsou v rámci inkluze do MŠ zařazovány děti s různorodými druhy postižení nebo znevýhodnění.

Respondenti uvedli, že jejich mateřské školy často nejsou bezbariérové a proto nejsou schopny přijmout dítě se zdravotním postižením, u kterého by byla bezbariérovost MŠ nutností. Je velmi těžké posoudit, kterým dětem inkluzivní vzdělávání vyhovuje nejvíce a s jakými dětmi se v rámci inkluze pedagogům nejlépe pracuje. Je to velmi individuální, ale z odpovědí respondentů vyplývá, že nejlepší průběh inkluzivního vzdělávání zaznamenávají u dětí s logopedickými problémy a poruchami řeči. Dále jsou to pak poruchy učení, sociální znevýhodnění a další. Naopak u dětí, které trpí poruchami autistického spektra, mentální retardací nebo poruchami chování bývá tento proces komplikovanější.

Po přijetí dítěte do mateřské školy přichází na řadu nejprve adaptace a seznamování s ostatními. To popsal respondent A: *„V těchto prvních dnech nebo týdnech je velmi důležité, aby pedagog dítě do třídy uvedl a byl silně nápomocen. První dny zpravidla bývají náročné, ale poté co se dítě adaptuje, nám v rámci inkluze vše dobře funguje.“* Respondenti uváděli, že příchod dítěte do mateřské školy jako do úplně nového sociálního prostředí bývá pro stresující. Pro děti které do MŠ přicházejí s postižením nebo znevýhodnění je to pak zpravidla o to těžší. Děti zažívají odloučení od rodičů, musí si zvyknout na pevný režim v MŠ, na novou autoritu v podobě pedagoga a celkově na nové prostředí. Dalším faktorem, který je v procesu inkluzivního vzdělávání velice důležitý, je ten, aby v něm všichni zúčastnění byli spokojeni, s čímž souvisí vhodné nastavení podmínek. Při práci s dětmi ve třídě jsou využívány speciální pomůcky, pořízené v rámci podpůrných opatření. S dítětem pak pedagogové pracují dle doporučení poradenských zařízení. Pomůcky, které jsou pořízeny v rámci podpůrných opatření, jsou určeny primárně pro dítě se SVP, ale v rámci práce ve třídě jsou využívány i ostatními dětmi. Práci s dítětem se SVP popsal respondent D takto: *„Pracujeme s ním jako s každým jiným dítětem. Jedná se o práci skupinovou nebo individuální. Každé dítě musí mít šanci zažít úspěch, tím se řídíme.“* Pro děti se SVP jsou v rámci mateřské školy zřizovány speciální koutky, kde s nimi může být individuálně pracováno a dítě tam má své vlastní klidné zázemí. V rámci inkluze a různých úprav ve třídě se může jednat také o různé struktury, které mají děti umístěné ve třídě a podle kterých se řídí. Slouží tak k přibližné orientaci v čase a činnostech, které budou v rámci dne probíhat. Jedná se také o různé struktury nebo návody, které jsou umístěny například v koupelně a ty směřují dítě k tomu, aby správně zvládlo např. proces mytí rukou a podobně. Využívají se především pro děti a poruchami autistického spektra. Pro práci s dětmi jsou často využívány také různé metody jako

například bazální stimulace či rehabilitace. Vzhledem k tomu, že v mateřských školách bývá v rámci inkluze umístováno množství dětí s vadami řeči, poskytují mateřské školy také logopedickou péči dětem, které ji potřebují. Důležité také je stanovit systém hodnocení dětí, případně systém odměn, který bude děti motivovat.

Z výpovědí všech respondentů vyplývá, že v procesu inkluzivního vzdělávání je podstatná a nepostradatelná práce asistenta pedagoga, který se dítěti věnuje, napomáhá mu se začleněním do kolektivu a zvládnutím aktivit tak, aby se dítě mohlo co nejvíce zapojit mezi ostatní děti. Respondent D uvedl: „*Přítomnost asistenta pedagoga je v našem zařízení nezastupitelná. Právě díky asistentkám můžeme dětem poskytovat daleko kvalitnější péči. Bez nich bychom to opravdu nezvládali.*“

Kategorie 4 – Dítě se SVP jako součást kolektivu

Kódy: dítě v MŠ, působení inkluze na dítě, přínos inkluze dětem se SVP, přínos inkluze ostatním dětem, kolektiv, kolektiv dětí v MŠ, klima třídy, socializace, negativní vnímání inkluze ze strany dětí, negativní přístup dětí, začlenění dítěte, vnímání inkluze dětmi, spolupráce dětí.

Do inkluzivního vzdělávání jsou zařazovány pouze ty děti, pro které je tento způsob vzdělávání vyhodnocen jako vhodný a u kterých se očekává, že bude přínosný. Záleží na doporučení poradny. Podle výpovědí respondentů je velmi podstatné, jaký rozsah postižení či znevýhodnění dítě má. Dle názoru, na kterém se shodla většina respondentů, jsou děti, pro které inkluzivní vzdělávání není vůbec vhodné. Takové děti by pak měly být zařazovány do mateřských škol speciálních, kde jim bude poskytnuta potřebná péče, kterou by jim podle respondentů běžné mateřské školy nedokázaly poskytnout. Všichni respondenti se shodli na tom, že intaktní děti nemají problém s přijetím dítěte, které je odlišné. Berou to jako něco přirozeného. Respondent A uvedl, že tyto děti berou naprosto přirozeně takové, jaké jsou a přijímají je jako sobě rovné, přijímají je s radostí, rády si s nimi hrají a stávají se jejich průvodci. Z výpovědí respondentů také vyplývá, že děti svým odlišným spolužákům velmi rády pomáhají a dělá jim to radost.

Inkluzivní vzdělávání je pro děti se SVP velkým přínosem po stránce jejich socializace i budoucím fungování ve společnosti. Přínosy inkluze pro děti se SVP popsal ve své výpovědi respondent C: „*Když takové dítě i jakékoli jiné dítě zůstane izolované, je to špatně. Děti se musí socializovat, učit se kooperaci, vnímat ostatní. Učit se žít ve*

společnosti od malička, vědět, že jsou tu i ostatní. Navzájem si pomáhají a motivují se. Hrají si spolu, učí se spolupracovat. Ty děti se naučí věřit ostatním, věří jim v tom smyslu, že se ostatních nemusí bát, že ostatní nejsou zlí, že je přijímají mezi sebe a mohou se cítit jako rovnocenní členové kolektivu.“ Proces inkluze je přínosný z hlediska socializace pro děti navzájem. Zejména to může usnadnit další socializaci na základní škole. Děti se učí přijímat ostatní takové, jací jsou a poznávají, že ve společnosti nejsou všichni stejní, ale každý má své specifické odlišnosti. Děti se prostřednictvím inkluzivního procesu učí také empatii, učí se pomáhat si navzájem a ochraňovat slabší. Je patrné, že v mateřské škole se s negativními projevy intaktních dětí vůči dětem se SVP setkávají ředitelé a pedagogové spíše zřídka. Děti v tomto věku jsou otevřené a nedělá jim problém přijetí „jiného“ spolužáka. To se ale často mění na základní škole. Podle respondentů se občas v MŠ vyskytne nějaká mírná negativní reakce, ale často je to dáno tím, z jaké rodiny dítě přichází a co ve svém okolí slyší. Se šikanou se ale ředitelé v mateřských školách nesetkávají. Respondent C uvedl: *„O šikaně jako takové určitě nemůže být řeč. To se ve školce neděje a nikdy jsem se s tím nesetkala. Vždycky je to o pedagogovi a to tom, jak to pedagog zvládne, Už když se tam objeví nějaké náznaky nehezkého chování vůči dětem tak by to měl pedagog správně vyřešit a pomoci.“* Pedagogičtí pracovníci v mateřských školách případné konflikty, které vzniknou mezi dětmi, řeší s předstihem a citlivě, proto se dá těmto konfliktům v MŠ velmi dobře předejít. Jak je patrné z výpovědí respondentů, s šikanou se v mateřských školách nesetkávají, ale jinak tomu může být následně na školách základních. U dětí, které jsou do MŠ v rámci procesu inkluze začleněny, vyjadřují respondenti obavy z přechodu na základní školu. Jak z hlediska toho, že v navazujících vzdělávacích institucích se už konflikty, a také šikana, mezi dětmi objevují častěji. Tak také proto, že pokud se inkluze dítěte v MŠ daří, neznamená to, že s přechodem na základní školu to bude stejné. V MŠ je dostatek prostoru pro individuální péči dítěti a projevuje se zde velká snaha pedagogů a dostatek času se dítěti věnovat. Respondent D v této souvislosti hovořil o tom, že rodičům a dětem jsou v rámci předškolního vzdělávání dány naděje na vzdělávání v běžném vzdělávacím proudu, ale na ZŠ pak mohou narazit a v inkluzi pak nelze dále pokračovat, jelikož se může stát, že to již nebude prospěšné ani pro samotné dítě se SVP ani pro jeho spolužáky.

Kategorie 5 – Pedagogičtí pracovníci v procesu inkluze

Kódy: přístup pedagogů k dětem, spolupráce, postoj pedagogů k inkluzi, speciální pedagog v MŠ, předpoklady pedagoga, asistent pedagoga, spolupráce pedagogických pracovníků, vzdělání asistenta pedagoga, financování asistentů pedagoga, připravenost pedagogů na proces inkluze, příprava pedagogů, další vzdělávání pedagogických pracovníků, logopedická průprava, samostudium.

Ředitelé mateřských škol v rozhovorech posuzovali přístup pedagogů k procesu inkluze. Všichni dotázaní se shodli na tom, že právě pedagogové, hrají v procesu inkluze stěžejní roli. Úspěch inkluze závisí ve velké míře právě na nich. Na jejich individuálním přístupu k dětem se SVP, jejich postiženích a znevýhodněních s čímž souvisí i ochota se stále vzdělávat, přinášet do procesu vlastní iniciativu a být aktivní. Pedagog by měl dítě přijímat takové, jaké je a chtít jej vzdělávat. Proces stojí hlavně na pozitivním přístupu pedagogů k celému procesu inkluzivního vzdělávání. Pedagog by měl dávat dětem příležitosti a šance a co nejvíce podporovat. Pedagog také do jisté míry ovlivňuje přístup ostatních dětí k dítěti se SVP. Měl by proto ve třídě vytvářet příležitosti pro navazování kamarádských vztahů mezi dětmi a pokoušet se dítě se SPV co nejvíce zapojovat do aktivit, činností a her. Respondenti uznávají, že je to práce opravdu náročná. Pokud pedagog není nakloněn inkluzi, tak nikdy nebude úspěšná. Respondent A uvedl: „*Máme zkušené pedagogy, kteří jsou inkluzi nakloněni, a to si myslím, že je v procesu inkluze to nejpodstatnější.*“ Někteří respondenti se shodují na názoru, který vyjádřil respondent A: „*V tomto směru máme velmi dobré zkušenosti s mladými pedagogy, kteří jsou aktivní a mají chuť se stále učit něčemu novému, byť zatím nemají tolik zkušeností z praxe, dětem dokážou předat energii a dobře děti aktivizovat.*“ Podle respondentů je ideální kombinací, když se ve třídě potká starší pedagog s letitými zkušenostmi, tak i pedagog (nebo asistent pedagoga) mladý, který znamená pro třídu přínos nových nápadů a aktivit. Některé složité situace jsou pro nezkušeného pedagoga náročné. Na druhou stranu mladší pedagog vnese do třídy novou energii a společně se zkušeným pedagogem se mohou navzájem obohacovat. Tento vztah mezi zkušenějším a méně zkušeným pedagogem může být někdy problematický a ne vždy se vzájemná spolupráce podaří. Starší pedagogové bývají mnohdy ke kolegům, kteří jsou čerstvými absolventy školy, kritičtí a mohou k nim zaujímat skeptický postoj.

Vzhledem k tomu, že mateřské školy v dnešní době navštěvuje velké množství dětí s logopedickými vadami a vadami řeči, bylo by podle respondenta G vhodné, aby

pedagogové v MŠ měli logopedickou průpravu, která by jim usnadnila práci s dětmi. Pedagogové by si pak nemuseli své vzdělávání doplňovat o další kurzy tak, aby byli kompetentní k logopedické práci s dětmi.

Respondenti uvádějí, že připravenost pedagogů na proces inkluzivního vzdělávání vnímají jako nedostatečnou. Pedagogové a asistenti pedagoga podle většiny respondentů nejsou adekvátně připraveni, chybí jim odborné znalosti, a to především ze speciálně pedagogické oblasti. Mnozí z nich by v MŠ uvítali speciálního pedagoga, který pro mateřské školy není standardem. Pouze jeden respondent uvedl, že mají jako jedna z mála mateřských škol v ČR speciálního pedagoga. Pedagogy, se kterými ale v MŠ ředitelé spolupracují, hodnotí respondenti kladně. Jak podotýkají, kompetence výběru vhodných pedagogů připadá řediteli MŠ. Respondent A uvedl: *„Myslím si, že pedagogové v naší školce jsou vzdělání adekvátně k potřebám. Ale opět mohu mluvit pouze za naši školku. Naši pedagogové jsou inkluzi otevření a jsou také otevření dalšímu vzdělávání.“* Právě další vzdělávání a příprava pedagogů na inkluzivní vzdělávání jsou zásadní. Vzdělávání pedagogických pracovníků probíhá nejčastěji formou seminářů, webinářů a kurzů. Pedagogům je také umožňováno další studium na vysoké škole. Nejlepším prostředkem pro další vzdělávání je, podle ředitelů, samostudium. Samozřejmě záleží na každém pedagogovi a je jen na něm zda a jak se bude chtít vzdělávat. V mateřských školách mají své vlastní knihovny s odbornou literaturou, kde mohou pedagogičtí pracovníci studovat. Existují také různé portály, kde pedagogové mohou hledat inspiraci. Je jen na nich do jaké hloubky se budou o danou problematiku zajímat. Před tím, než přijde dítě se SVP do MŠ, je nezbytné, aby si pedagog o jeho postižení nebo znevýhodnění co nejvíce nastudoval. Je třeba prozkoumat metody, které jsou vhodné právě pro práci s daným dítětem a připravit vše potřebné. Pedagogové jsou pravidelně proškolení, s ředitelem společně konzultují metody práce s dětmi, postupy a výsledky vzdělávání. Respondenti uváděli, že se snaží o to, aby pedagogové měli adekvátní vzdělání a dále se dle potřeby vzdělávali. Záleží ale na nabídce vzdělávacích akcí a finančních prostředcích k tomu určených.

Respondenti uváděli, že v rámci přípravy je jim také poskytována velká metodická podpora ze strany SPC. Nedílnou součástí pedagogického týmu jsou v rámci inkluzivního vzdělávání také asistenti pedagoga. Právě přítomnost asistenta pedagoga je podle respondenta D nezastupitelná a díky asistentům pedagoga mohou mateřské školy poskytovat dětem daleko kvalitnější péči. Na čem se respondenti neshodli, je zajištěnost asistentů pedagoga v MŠ. Jedna skupina respondentů uvádí, že se potýkají s nedostatkem

asistentů pedagoga. Druhá skupina podotýká, že si na zajištění pozice asistenta pedagoga nemohou stěžovat, jelikož je k dispozici všem dětem, které jej potřebují. Respondent E upozornil, že: „*U asistentů pedagoga je obecně problém s kvalifikací pro tuto práci.*“ I další respondenti uváděli, že asistenti pedagoga často nemají kvalitní vzdělání pro výkon práce. Zásadní je také provázanost v práci pedagogů a asistentů pedagoga, kteří by měli v rámci třídy společně co nejlépe spolupracovat.

Kategorie 6 – Spolupráce jako základ inkluzivního vzdělávání

Kódy: spolupráce s poradenskými zařízeními, spolupráce s PPP, spolupráce se SPC, klinický logoped, OSPOD, dětský psycholog, spolupráce s dalšími organizacemi, komunikace s rodiči, spolupráce s rodiči, vnímání inkluze ze strany rodičů, rodiče a inkluzivní vzdělávání.

V rámci procesu inkluze je podle ředitelů pro mateřskou školu stěžejní nastavení spolupráce s poradenskými zařízeními. Mateřské školy spolupracují především s Pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP) a Speciálně pedagogickým centrem (SPC). Ředitelé mateřských škol hodnotili spolupráci s poradenskými zařízeními velmi kladně. Respondenti uvedli, že poskytované služby se v posledních letech zlepšily. Na vyšetření se čeká, ale podle výpovědí respondentů se celý systém velmi zrychlil, poradny jednájí opravdu vstřícně a snaží se být mateřským školám co nejvíce nápomocny. Ke spolupráci se vyjádřil respondent C takto: „*Ta komunikace se Speciálně pedagogickým centrem je opravdu skvělá. Ti nám opravdu hodně pomáhají a snaží se nám vyjít vstříc. Na vyšetření dítěte se v některých případech déle čeká. Ale jejich práce je opravdu kvalitní a já jsem se spoluprací nadmíru spokojena.*“

Dalšími odborníky, se kterými mateřské školy spolupracují, jsou klinický logoped a dětský psycholog. V některých mateřských školách zajištěna také dětského psychologa nebo speciálního pedagoga. Často také bývá realizována logopedická péče přímo v mateřské škole. Tito odborníci ale nejsou pro většinu mateřských škol standardem a jedná se spíše o výjimky. Do některých mateřských škol logoped dochází nebo logopedii zajišťují přímo pedagogové v MŠ, kteří mají odpovídající vzdělání nebo speciální kurz. Mateřské školy dále v některých případech spolupracují s orgánem sociálně právní ochrany dětí. Je to hlavně v případech, kdy se jedná o děti ze sociálně slabšího prostředí nebo když v rodině dítěte dojde například k rozvodu rodičů případně jiným problémům. Mateřská škola pak

píše potřebný posudek. Většina z dotázaných respondentů však tuto komunikaci navazovat nemusela.

Dále mohou mateřské školy podle potřeby individuálně spolupracovat s různými organizacemi. Hodně se tak děje u dětí s jiným mateřským jazykem nebo u dětí s poruchami autistického spektra. Tyto organizace poskytují mateřským školám metodickou podporu.

V celém procesu inkluze je také velice důležitá spolupráce s rodiči (zákonnými zástupci dětí). Stežejní je nastavení dobré komunikace s rodiči tak, aby dítěti mohla být poskytnuta potřebná péče a vše, co potřebuje. Zejména u dětí s vyšším stupněm podpůrných opatření je nezbytná systematická spolupráce. Respondenti podotýkali, že důležitá je nejen práce s dítětem v MŠ, ale také následná práce doma. Právě práce rodičů s dítětem v domácím prostředí bývá v některých případech problematická a nedaří se. Taková situace může nastat například u rodičů, kteří zcela nepřijali postižení svého dítěte. Ve své výpovědi respondent D uvedl: *„V takových případech se může pedagog snažit sebevíc, ale postoj rodiče k dítěti a jejich vztah je zásadní. Když tento vztah špatně funguje a rodič vlastně neví co si s dítětem doma počít je to problém, který se promítá i při práci v mateřské škole.“* Respondenti uváděli případy z praxe, se kterými se setkali v rámci problematické komunikace s rodiči dítěte. Jsou to podle nich vždy jen ojedinělé případy. Ve většině případů probíhá komunikace velmi dobře a vstřícně. Komunikace by měla probíhat individuálně, jelikož s každým rodičem je komunikace jiná. O tom, jak by komunikace s rodiči měla probíhat, hovořil respondent F: *„Komunikace s rodiči je velice důležitá a nezbytná. Musíme být k rodičům otevření, otevírat s nimi komunikaci, informovat je to tom, jak dítě pracuje ve školce, jaké dělá pokroky nebo co je naopak potřeba zlepšit. Měli bychom s rodiči vytvořit „tým“ a snažit se společně pracovat jak ve školce tak pak také doporučovat rodičům, jak s dítětem pracovat doma.“*

Je důležité, aby se zařazením dítěte se SVP do třídy, byli seznámeni rodiče všech dětí. Respondenti v rozhovorech uvedli, že se s negativními reakcemi ze strany rodičů setkávají jen zřídka a komunikaci s rodiči hodnotí kladně. Komunikace s rodiči probíhá ve většině případů bez problémů a to jak s rodiči dětí se SVP tak s ostatními.

7 INTERPRETACE DAT

Hlavní výzkumná otázka, na kterou jsme v našem výzkumu chtěli nalézt odpověď, zní: *Jak probíhá proces inkluze v předškolním vzdělávání z pohledu ředitelů mateřských škol?* Proces inkluzivního vzdělávání začíná samotným přijetím dítěte do MŠ. V případech, kdy je do MŠ přijímáno dítě s postižením nebo znevýhodněním, musí být dítě nejprve vyšetřeno odborníky v poradenském zařízení a také musí podstoupit další potřebná vyšetření. Na základě těchto vyšetření je u dítěte stanoven stupeň podpůrných opatření, dle kterého mu bude poskytována podpora. Lechta (2016) uvádí, že o přijetí dítěte se SVP do mateřské školy rozhoduje ředitel a to na základě písemného vyjádření z poradenského zařízení a vyšetření praktického lékaře. Legislativní proces přijímání dítěte do MŠ již potom dále probíhá standardním způsobem. Respondenti se shodli na tom, že se s takovýmto přijímáním dítěte se SVP neseťkávají moc často. Je totiž obvyklé, že dítě do MŠ nastoupí jako dítě bez potřeby podpůrných opatření. Pedagogičtí pracovníci pak v rámci diagnostiky, kterou u dětí provádějí, upozorní na to, že u dítěte není vše v pořádku a bylo by vhodné dítě vyšetřit v poradenském zařízení. Bednářová, Šmardová (2007) u tématu pedagogické diagnostiky ve třídě zdůrazňují, že aby pedagogové mohli co nejlépe zajistit potřeby, které dítě má, musí nejprve dítě dobře poznat, zjistit jaké je, co již umí a stanovit tak výchozí bod pro další práci s dítětem. Má-li být práce úspěšná, je nutné se nejprve zorientovat v potřebách a možnostech daného dítěte. Tím také může pedagog včas rozpoznat slabší místa, která dítě má a v čas na nich společně s dítětem začít pracovat. Podle Hájkové, Strnadové (2010) je hlavním smyslem diagnostiky dítěte zjištění jeho možností, schopností a preferencí. Za cíl diagnostiky se nepovažuje „zaškatulkování“ žáka, ale nalezení jeho speciálních individuálních potřeb a snaha a jejich naplnění.

Pokud mají pedagogové nebo samotní rodiče podezření, že u dítěte není něco v pořádku, mohou v takových případech mateřské školy uplatnit na toto dítě první stupeň podpůrných opatření, který není podmíněn doporučením z poradenského zařízení. Pedagogové komunikují s rodiči, seznámí rodiče se situací a doporučí vyšetření v poradenském zařízení, které následně určí rozsah postižení nebo znevýhodnění a k tomu odpovídající stupeň podpůrného opatření.

Príslušné poradenské zařízení provede vyšetření dítěte a vyhotoví zprávu, dle které je vypracován IVP a dítě se SVP je na základě tohoto plánu vzděláváno. Dítěti je tak zajištěna speciálně-pedagogická podpora (Lechta, 2016).

Ať už jsou u dítěte podpůrná opatření zjištěna před nástupem do MŠ nebo až v průběhu docházky do mateřské školy, je vždy nutné, aby se MŠ připravila na práci s tímto dítětem a upravila vše potřebné. Právě s přípravou na proces inkluzivního vzdělávání se zaměřuje naše další výzkumná otázka, která se ptá: **Jaká je příprava mateřských škol na proces inkluzivního vzdělávání?** Respondenti uváděli, že před zahájením inkluzivního vzdělávání je potřebné zajistit vše podle doporučení z poradenského zařízení v rámci vydaných podpůrných opatření. Příprava spočívá v zajištění speciálních pomůcek pro výuku, procvičování, relaxaci, speciální hračky, které bude dítě využívat. Zajistit v MŠ pozici asistenta pedagoga, pokud bude pro dítě potřebný. Tato příprava je vždy individuální a odvíjí se od speciálních vzdělávacích potřeb dítěte. Speciální pomůcky jsou tedy vždy pořizovány na základě doporučení, které vydává poradenské zařízení. Podpůrná opatření jsou školou poskytována bezodkladně poté, co škola obdrží doporučení školského poradenského zařízení nebo poté, co zákonný zástupce žáka udělí mateřské škole písemný informovaný souhlas o jejich poskytování (§ 2 Vyhlášky č. 27/ 2016 Sb., © 2010-2021). Na základě podpůrných opatření je také nutné vhodným způsobem upravit prostředí MŠ a především prostředí třídy. Pro dítě může být vytvořen například jeho individuální koutek, individuální pracovní plocha, dále různé terénní a prostorové úpravy nebo také například rozmístění struktur, kterými se dítě řídí či zajištění dalších stanovených opatření. Tento krok je vždy individuální a záleží na tom jaké postižení nebo znevýhodnění dítě má. Dále je využíváno různých technik a metod práce, které dané dítě rozvíjí, jsou pro něj přínosné a ve vzdělávání mu pomáhají. Důležité také je stanovit systém hodnocení dětí, případně systém odměn, který děti povede k motivaci a snaze.

V rámci přípravy je také nezbytné proškolení pracovníků. Pedagogičtí pracovníci se připravují nastudováním individuálního případu dítěte, jeho postižení nebo znevýhodnění a celkové teoretické přípravy, která je nezbytná pro práci s dítětem. Personál mateřské školy musí být informován o všech omezeních, opatřeních a organizačních změnách, které s nástupem dítěte nastanou (Vzdělávání žáků se SVP, © 2016 MŠ Hradec nad Moravicí). Je důležité, aby byl celý personál mateřské školy připraven na charakteristické projevy a odlišnosti, které dané postižení nebo znevýhodnění přináší i s jejich příčinami. Všem by měly být poskytnuty rady, jak se k dítěti se SVP chovat, jak s ním komunikovat. Všichni, kteří se inkluzivního procesu účastní, musí být seznámeni se situacemi, které mohou nastat a musí se umět v nich adekvátně zachovat (Zapojme všechny, © 2020 NPI ČR).

Pedagogičtí pracovníci by si měli před příchodem dítěte se SPV nastudovat potřebné informace a specifika práce s tímto daným dítětem, jeho postižením nebo znevýhodněním a teoreticky se na to připravit. Následuje také příprava kolektivu dětí ve třídě. Je vhodné děti seznámit s tím, že do třídy přijde nový spolužák. Seznámit je se specifiky přichozího dítěte se SVP, mluvit jak o jeho slabších stránkách, tak i o těch silnějších. Upozornit děti na to, s čím nový spolužák bude potřebovat pomoci a podobně. Je vhodné to udělat například formou pohádky. Po nástupu dítěte dochází k jeho adaptaci a seznamování s ostatními. Počáteční fáze adaptace je důležitá. Také Jeřábková (1993) zdůrazňuje důležitost prvních zkušeností, které dítě při vstupu do mateřské školy získá, jelikož tyto zkušenosti mohou ovlivňovat další adaptaci a socializaci dítěte ve třídě. Je proto důležité vytvořit co nejlepší podmínky pro vstup dítěte do MŠ. Pro dítě je mateřská škola zcela novým prostředím, na které si musí zvykat a právě tento přechod z rodinného prostředí do mateřské školy je důležitým bodem v socializaci dítěte. Respondenti se shodli na tom, že pro dítě je nástup do mateřské školy velkou změnou a dítě v této situaci může zažívat stres. Nejprve je vhodné, aby dítě do MŠ docházelo na kratší dobu, která bude postupně prodlužována. To, jakým způsobem bude dítě do kolektivu uvedeno, velmi závisí na postoji a přístupu pedagoga. Respondenti uváděli, že dítě se setkává se množstvím, pro něj zcela nových podnětů, jako jsou socializace s ostatními dětmi, nové sociální prostředí, pevný režim a také nová autorita v podobě pedagoga. Důležité je, aby byli všichni zúčastnění spokojeni. Jak respondenti popisují, samotná práce s dětmi ve třídě probíhá v běžném denním režimu. Dítě se SVP se účastní stejně jako ostatní děti všech aktivit ať už jde o aktivity skupinové nebo individuální. K práci s dítětem se SVP je využíváno speciálních pomůcek a pracuje se v souladu s doporučeními z poradny. Těchto speciálních pomůcek využívají podle slov respondentů i ostatní děti, takže jsou obohacením a přínosem pro všechny. Je důležité dítě se SVP podporovat, aby stejně jako ostatní zažívalo úspěch. Proto pedagog nebo asistent pedagoga může úkoly pro dítě se SVP různě upravovat a modifikovat, napomáhat mu, nechat jej vyniknout v činnostech, které dobře zvládá a především dítě pozitivně vést a motivovat v kolektivu ostatních. Právě proto je nezastupitelná a velice důležitá podpora asistenta pedagoga. Respondenti uváděli, že právě díky asistentům pedagoga mohou školy poskytovat dětem kvalitní péči a dítěti se věnovat individuálně podle jeho potřeb.

Výzkumná otázka týkající se **hodnocení procesu inkluze řediteli škol** přinesla poznatek, že všichni respondenti hodnotí inkluzivní vzdělávání jako přínosné, pozitivní a to nejen

v procesu vzdělávání ale v celé společnosti. Všichni respondenti se shodli na tom, že proces inkluzivního vzdělávání podporují. Je prospěšný nejen pro děti, ale také pro celou společnost. Inkluze je podle nich důležitý proces, kterým sféra vzdělávání prochází.

Respondent C ve své výpovědi uvedl, že bychom se neměli zabývat tím, jestli je vhodné dítě do inkluze zařadit, ale spíše jakým způsobem zabezpečit co nejlepší fungování celého inkluzivního procesu. U ostatních respondentů tomu bylo jinak. Přesto, že všichni respondenti vnímají inkluzi jako pozitivní proces, většina z nich je však toho názoru, že ne všechny děti by se měly do procesu inkluze zařazovat, aby byla inkluze úspěšná a funkční.

Existují děti, které podle respondentů není vhodné zařazovat do inkluzivního procesu. Jsou to především děti s vyššími stupni podpůrných opatření, které vyžadují speciální péči. Tyto děti by měly být vzdělávány v rámci speciálního školství. Tento přístup spíše představuje integraci než inkluzi. Rozdíl mezi nimi je však zásadní. Podstatou inkluze je totiž myšlenka, že práce s dětmi by měla být co nejvíce individuální, inkluzivní vzdělávání se netýká pouze žáků s postižením nebo znevýhodněním, ale všech. Děti se SVP by neměly být odděleny od ostatních dětí a jejich odlišnost by měla být přijímána jako přirozená (Inkluze je pro všechny, © 2012 metodický portál RVP). Integrace na rozdíl od inkluze předpokládá existenci duálního vzdělávacího systému, tedy koexistenci jak běžných, tak speciálních škol.

Dále respondenti hodnotili financování inkluzivního vzdělávání. Respondenti uváděli, že jsou s výší finančních prostředků, které jsou jim v rámci inkluzivního vzdělávání poskytovány, spokojeni. Mělo by se však zlepšit finanční ohodnocení pedagogické podpory. Respondenti shodně vyjádřili obavy z novelizace vyhlášky č. 27/0216 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Respondenti vyjadřovali své obavy zejména ze změn, které by měly nastat v pozici asistenta pedagoga ve školách. Návrh novelizace této vyhlášky vzbudil rozruch a mnohé diskuze, ve kterých byl tento návrh nekompromisně odsuzován. Podle návrhu novelizace vyhlášky by totiž mohly mnohé z handicapovaných dětí přijít o podporu v podobě asistenta. Ministerstvo navrhovalo omezit nárok dětí na asistenta, to se mělo týkat především dětí s mentálním postižením nebo poruchami chování. Novela vyhlášky č. 27/2016 Sb. vyšla ve sbírce zákonů 31. 12. 2020 s účinností od 1. 1. 2021. Novelizace přináší změny, avšak podpora v podobě asistentů pedagoga se nemění tak razantně, jak bylo původně navrhováno. Ke změnám zde došlo především v oblasti pedagogické intervence. I přesto respondenti vyjadřovali ve svých výpovědích obavy z budoucích legislativních změn, které

ministerstvo chystá. Tyto změny by, dle jejich názoru, velmi nepříznivě zasáhly do celého inkluzivního procesu ve vzdělávání.

Součástí inkluzivního vzdělávání, dle respondentů, jsou také zvýšené časové nároky na administrativní činnosti, zajišťování finančních prostředků, papírování, vyplňování IVP.

Další otázka našeho výzkumu se zaměřuje na to, jaký přínos má inkluzivní vzdělávání pro děti. Zaměřili jsme se na přínos inkluze nejen dětem se SVP, ale všem dětem, které se tohoto procesu účastní. Dle respondentů je to vždy velmi individuální. Je podstatné, jaká podpurná opatření dítě má a jaký má rozsah postižení či znevýhodnění. U dětí se SVP, stejně jako u všech ostatních dětí, záleží na jejich osobnosti, temperamentu a individuálních povahových rysech. Intaktní děti přítomnost dítěte se SVP berou jako přirozenou. Děti v tomto věku jsou velmi otevřené. Všichni respondenti se shodli na tom, že intaktní děti přijímají děti se SVP bez problémů. Rády si s nimi hrají, pomáhají jim, ochraňují je a stávají se z nich průvodci těchto dětí. Učí se společně, neposmívají se, podporují se navzájem. Děti je přijímají opravdu takové, jaké jsou.

Hečková, Kafková (© 2011-2021) uvádějí, že pokud jsou podmínky pro inkluzivní vzdělávání a pedagogické vedení příznivé, inkluze obohacuje i děti bez SVP, a to především v sociální oblasti. Děti se učí toleranci, učí se pomoci slabšímu a také respektu ostatních. Uvědomují si, že ne všechny děti jsou stejné, a že každý má své silné a slabé stránky. Pokud inkluzivní vzdělávání probíhá dobře a je dostatečně zabezpečeno, má pozitivní přínos pro celou třídu. Děti se tak učí žít v různorodé společnosti, čímž se předchází obavám a předsudkům vycházejícím z odlišností (Hečková, Kafková © 2011-2021, Šance dětem). Inkluzivní vzdělávání má pro děti se SVP velký přínos hlavně v oblasti socializace, protože nejsou izolované, mohou se setkávat se svými vrstevníky a poznávat svět. To také platí pro děti intaktní. Vidí, že svět je různorodý a že lidé jsou různí. V běžné škole mohou děti se SVP vyrůstat se svými vrstevníky, nejsou izolovány. Mezi vrstevníky má dítě své vzory, od kterých se učí nápodobou. I pro rozvoj řeči je komunikace s vrstevníky velmi důležitá. Děti se tak mohou naučit životu ve společnosti a lépe se tak ve společnosti adaptovat a komunikovat i v budoucím dospělém životě (Hečková, Kafková © 2011-2021, Šance dětem).

Z výpovědí respondentů také vyplývá, že se s negativními reakcemi na děti se SVP ze strany ostatních dětí setkávají spíše ojediněle. Občas se může vyskytnout nějaký náznak nepřátelského chování, ale respondenti podotýkají to, že toto chování mají děti většinou převzaté z domácího prostředí. Pokud má dítě se SVP například poruchy chování, chová se

k ostatním dětem agresivně, není přátelské, nechce komunikovat a spíše na děti třeba i útočí, děti jej vnímají jako narušitele hry. Může tak ze strany ostatních dětí nastat problém. Právě zde je prostor pro zásah pedagoga, který by měl aktivity řídit. Pokud se vyskytne problém, měl by jej včas řešit. Na základní škole tomu bývá jinak. Z přechodu z mateřské školy na školu základní respondenti vyjádřili obavy. Na základní škole se již mohou pedagogové setkávat s šikanou, která se v mateřské škole zpravidla nevyskytuje, jelikož zde má pedagog více prostoru tyto rizikové situace kontrolovat. V tomto směru vyjádřil obavy zejména respondent D, který uvedl, že v mateřské škole se inkluzivní vzdělávání bude dařit, ale s přechodem na ZŠ pak mohou nastat problémy a v inkluzi nebude možné dále pokračovat.

Další výzkumná otázka směřovala k **přípravě pedagogických pracovníků na inkluzivní vzdělávání**. Je důležité podotknout, že všichni respondenti uváděli, že právě pedagogové sehrávají v procesu inkluze stěžejní roli. S tím se ztotožňují také Hájková, Strnadová (2010) a popisují roli pedagoga v inkluzivním procesu jako klíčovou. Role pedagoga se tak stává nezbytnou pro utváření pozitivního klimatu ve třídě. Záleží na tom, jak pedagogové tento proces vnímají, jestli mají chuť s dětmi v rámci inkluze pracovat a jakou mají motivaci. Záleží také na jejich komplexním přístupu, protože od něj se z velké části odvíjí, zda bude inkluze úspěšná či nikoli. S tím také souvisí ochota dále se vzdělávat, přinášet do procesu vlastní iniciativu a být v procesu aktivní. O'Brien (1989) uvádí, že klíč k inkluzivnímu vzdělávání je uvnitř každého pedagoga, protože základem úspěchu je, když pedagog přemýšlí o tom jak pro tyto děti vytvořit co nejlepší edukační realitu. Dávat dětem příležitosti a šance zažívat úspěch, podporovat děti v socializaci s ostatními. Ochota a chuť se vzdělávat se pak odráží v přípravě pedagogů na proces inkluze a v jejich dalším vzdělávání a sebevzdělávání. Dle výpovědí respondentů je diskutabilní, zda je příprava budoucích pedagogů pro inkluzivní vzdělávání dostačující. Respondenti zdůrazňovali nedostatečné vzdělání ve speciálně pedagogické oblasti. Stejně tak někteří z nich upozorňovali na nedostatečně vzdělané asistenty pedagoga. Proto je další vzdělávání pedagogických pracovníků v rámci inkluzivního vzdělávání nezbytné, jelikož k dětem musí být přistupováno na základě jejich individuálních potřeb vycházejících z jejich postižení nebo znevýhodnění.

V rámci tohoto vzdělávání se pedagogičtí pracovníci účastní zpravidla dvou seminářů nebo webinářů ročně. V této oblasti je velice podstatnou složkou samostudium a sebevzdělávání. Vždy je totiž nezbytné, znát dobře problém, který dítě má, znát jeho specifické projevy,

důsledky a umět s nimi pracovat. Na to vše se pedagog musí s příchodem dítěte se SVP do mateřské školy připravit. Mateřské školy mají k dispozici knihovny s potřebou literaturou, v rámci samostudia je také možné čerpat z nepřehledného množství internetových zdrojů. Největší metodickou podporu dle respondentů poskytují mateřským školám, a především jejich pedagogům, školská poradenská zařízení, která jim dávají cenné rady a doporučení pro práci s konkrétním dítětem. Důležitá je také spolupráce a souhra v pedagogickém týmu tak, aby pedagog mohl s ostatními pedagogy a především také s ředitelem konzultovat organizaci práce, metody a techniky, které pro práci s dětmi využívá. Jak respondenti podotýkají, příprava pedagoga na inkluzivní vzdělávání závisí především na jeho vlastní iniciativě a chuti dále se vzdělávat. Jak uvádí Hájková, Strnadová (2010), právě mnohé obavy pedagogů v souvislosti s inkluzivním vzděláváním jsou spojené s pocitem nepřipravenosti pro práci s tímto heterogenním kolektivem. Pedagog by měl sdílet přesvědčení, že v rámci své profese bude pracovat s různými žáky a s jejich SVP. Přijetí tohoto východiska je pro pedagoga velmi důležité, jelikož jak je různorodá společnost, měla by být stejně různorodá i běžná třída. Profesionální příprava pedagogů je pak výsledkem jak vlastního úsilí, tak také kvality přípravy pedagogů na vysokých školách. Oba tyto faktory musí být v rovnováze. Další vzdělávání v průběhu výkonu profese je ale vždy nezbytné. Jak Hájková a Strnadová (2010) uvádějí: „Není možné se vymlouvat na to, že pedagog by měl být schopen se neustále motivovat, aniž by byl adekvátně připraven (a dále vzděláván). Není však zároveň ani možné vymlouvat se na nedostatečnou kvalitu přípravy budoucích pedagogů jako jedinou překážku vzdělávání žáků v heterogenních skupinách.“ (Hájková, Strnadová © 2010, Připravenost pedagogů pro inkluzivní vzdělávání).

Poslední, ale velmi podstatná otázka našeho výzkumu směřovala ke spolupráci mateřské školy. V procesu inkluzivního vzdělávání je nezastupitelná spolupráce školy a školského poradenského zařízení. Z výzkumu vyplývá, že mateřské školy spolupracují jak se SPC, tak s PPP. Spolupráce s nimi je respondenty hodnocena velmi kladně. Obzvláště spolupráce se SPC. Služby, komunikace a také podpora, kterou školská poradenská zařízení mateřským školám poskytují se, dle názoru respondentů, v posledních letech velmi zlepšily. Zkrátila se čekací doba na vyšetření, celý proces se zrychlil a zpřehlednil. Komunikace je dle respondentů velmi vstřícná, pracovníci poradenských zařízení jsou ochotní poradit a pomoci se vším, co je třeba. Jsou mateřským školám velmi nápomocny v procesu inkluze. Vyhotovují posudky, stanovují stupeň podpůrných opatření,

mateřské škole dají doporučení jak s dítětem pracovat, na co se zaměřit a jaké pomůcky by měla mateřská škola pořídit pro práci s konkrétním dítětem a také doporučí případné úpravy v budově mateřské školy nebo třídy a v neposlední řadě také posuzují potřebu asistenta pedagoga.

Dalšími odborníky, se kterými mateřské školy spolupracují, jsou klinický logoped a dětský psycholog. Respondenti také zmiňovali spolupráci s orgánem sociálně právní ochrany dětí (OSPOD), se kterým mateřské školy spolupracují spíše v ojedinělých případech. Dále mohou mateřské školy podle potřeby individuálně spolupracovat s různými organizacemi. Respondenti tyto další spolupráce uváděli v souvislosti s inkluzí u dětí s jiným mateřským jazykem nebo poruchami autistického spektra, kdy tyto organizace poskytují metodickou podporu mateřským školám.

Velmi důležitá je v procesu inkluze také spolupráce s rodiči, nebo zákonnými zástupci dítěte. Respondenti uváděli převážně pozitivní zkušenosti v rámci spolupráce a komunikace s rodiči. Je důležité, aby mateřská škola a rodina fungovala jako tým, jelikož důležitá je nejen práce v MŠ, ale také navazující práce s dítětem doma. S problémy v komunikaci s rodiči se respondenti setkávají opravdu jen zřídka a zejména u rodin ze sociálně slabšího prostředí. Spolupráce s rodiči je velmi podstatná, jelikož rodič má s dítětem velmi blízký vztah a je citlivý na potřeby svého dítěte. Rodiče tak mohou poskytovat cenné informace využitelné u diagnostiky dítěte a u dalších odborníků. Důležitá je pravidelná komunikace s rodiči především pro nastavení adekvátní péče o dítě (Pipeková, Vítková a kol. 2014).

Ne vždy jde ale komunikace s rodiči tak hladce. Rodiče jsou stejně jako děti různí. a každým rodičem probíhá komunikace jinak, proto je nutný individuální přístup.

ZÁVĚR

V naší bakalářské práci jsme se zabývali inkluzivním vzděláváním v mateřských školách z pohledu ředitelů mateřských škol.

Zaměřili jsme se nejprve na vymezení pojmů vztahujících se k dané problematice a také na legislativní rámec inkluzivního vzdělávání, kde jsme se snažili pospat a vysvětlit jednotlivé stupně podpůrných opatření a také specifika dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále jsme se věnovali systému podpory žáků v rámci inkluzivního vzdělávání v České republice. Zahrnuli jsme do něj podmínky vzdělávání, týkající se podmínek organizačních, personálních a obsahových, kde vymezujeme RVP PV a individuální vzdělávací plán dítěte. Věnovali jsme se výukovým strategiím, spolupráci školy s odborníky i rodiči a také hodnocení výsledků ve školách, které realizují inkluzivní vzdělávání.

Cílem naší práce bylo, jak jsme již stanovili na začátku, analyzovat názory ředitelů mateřských škol na průběh procesu inkluze v mateřských školách. Snažili jsme se zjistit, jak ředitelé mateřských škol proces inkluze hodnotí a jak se mateřské školy na tento proces připravují. Dále jsme se zaměřili na vyhodnocení přínosu inkluzivního vzdělávání pro děti v mateřských školách. Mapovali jsme spolupráci mateřské školy s poradenskými zařízeními, dalšími institucemi a také s rodiči dětí.

V rámci výzkumného šetření jsme získali informace o přípravě mateřské školy na proces inkluze i samotný popis průběhu inkluzivního vzdělávání. Zjistili jsme, jak probíhá přijímání dítěte se SVP do mateřské školy i vše, co je potřebné zajistit před nástupem tohoto dítěte.

Z výzkumného šetření je patrné, že to co v inkluzivním procesu v mateřských školách sehrává nejdůležitější roli, jsou pedagogové a jejich přístup. Přesto, že pedagogové mateřských škol nemají tak rozsáhlé znalosti z oblasti speciální pedagogiky, které jsou v rámci inkluzivního vzdělávání důležité a vyplývají z nastavení systému vzdělávání budoucích pedagogů, je dle provedeného výzkumu zřejmé, že to co je pro pedagogy v tomto směru nejdůležitější, je jejich chuť pracovat s dětmi v inkluzivním prostředí mateřské školy, jejich pozitivní a individuální přístup k dětem s cílem jim pomoci v jejich vzdělávání a socializaci. A to vše i přes veškeré komplikace, které mohou jejich postižení nebo znevýhodnění přinášet.

Je to náročný cíl, který vyžaduje především snahu pomoci s vědomím, že právě tento proces v mateřské škole může být tím, co ovlivní život dítěte nejen v dalším vzdělávacím procesu, ale také v jejich osobním a sociálním životě. Dítě nebude izolované a naučí se žít ve společnosti ostatních beze strachu.

Z odpovědí respondentů byla patrná nejistota v legislativním ukotvení inkluzivního vzdělávání i v celkově poskytované podpoře. Především jsme v jejich výpovědích shledali značné obavy z budoucích legislativních změn, týkajících se poskytované podpory v rámci podpůrných opatření, zejména pak ve změnách v nároku dětí na asistenta pedagoga.

Zjistili jsme, že podpora, kterou mateřským školám v procesu inkluzivního vzdělávání poskytují poradenská zařízení, je v tomto procesu nepostradatelná. Právě poradenská zařízení poskytují mateřským školám stěžejní metodickou podporu. Z výzkumu vyplývá, že tato spolupráce je na velmi dobré úrovni a v posledních letech se velmi zlepšila a celý proces komunikace a spolupráce s poradenskými zařízeními probíhá bez problémů. Podstatná je nejen tato spolupráce, ale také spolupráce s rodiči dětí, jelikož práce s dětmi se SVP by se v tomto procesu neobešla bez návazné práce rodičů s dětmi doma. Dobrá komunikace s rodiči je základem úspěchu celého inkluzivního procesu.

Proces inkluze v mateřské škole má naději být velmi úspěšný také proto, že děti v předškolním věku, jak z výzkumu vyplývá, své odlišné spolužáky přijímají bez jakýchkoliv problémů, snaží se jim pomáhat a k těmto dětem přistupují přátelsky bez opovrhování a předsudků, což pro ně může být velkým přínosem v budoucím životě, jelikož se naučí vnímat rozdílnost mezi lidmi, naučí se tolik potřebné empatii a naučí se vnímat různorodou společnost bez předsudků k ostatním. Tento proces má tedy přínos pro celý kolektiv dětí.

Podstatným zjištěním, z provedeného výzkumu, je postoj ředitelů mateřských škol k inkluzivnímu vzdělávání. Zjistili jsme, že je z jejich strany tento proces podporován a kladně hodnocen. Ale vzhledem k tomu, že inkluze je proces, který stále probíhá a mateřské školy se s ním učí pracovat a hledat stále nová a lepší řešení v rámci tohoto procesu, nemůžeme konstatovat, že by naše školství bylo inkluzivní, jelikož jde o stále probíhající a vyvíjející se proces. Z našeho výzkumu vyplývá, že inkluzivní vzdělávání zatím není realizovatelné se všemi dětmi vzhledem k stupni jejich podpůrných opatření. Z výzkumu také vyplývá, že děti, které mají vyšší potřebu podpůrných opatření, by měly být vzdělávány v rámci speciálního školství. Je tedy diskutabilní, zda je vhodné tyto děti

do procesu inkluze zařazovat, a zda jejich přítomnost neomezuje práci s ostatními dětmi ve třídě.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ADAMUS, Petr. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy: evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015. ISBN 978-80-7510-163-1.
2. ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.
3. BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8093-5.
4. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.
5. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024730707.
6. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
7. JEŘÁBKOVÁ, Blanka. *Mateřská škola jako životní prostor*. Brno: Masarykova univerzita, 1993.
8. KOTOVÁ, Marcela. *Knižka pro začínající učitelky mateřských škol*. Praha: Portál, 2021. ISBN 9788026217213.
9. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1.
10. LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
11. MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.
12. MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu*

- zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.
13. PIPEKOVÁ, Jarmila a Marie VÍTKOVÁ. *Od inkluze ve školním prostředí k sociální inkluzi a participaci ve společnosti: From school inclusion to social inclusion and participation in society.* Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7530-6.
 14. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika.* Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.
 15. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník.* 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
 16. REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů.* Praha: Grada, 2009, 184 s. Sociologie. ISBN 9788024730066.
 17. ŠMELOVÁ, Eva, Eva SOURALOVÁ a Alena PETROVÁ. *Společenské aspekty inkluze.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-4911-1.
 18. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
 19. TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?.* Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.
 20. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt.* Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
 21. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří.* Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
 22. ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků.* Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

Legislativa

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education [online]. Salamanca: UNESCO, 1994 [cit. 2021-4-24]. ED-94 / WS / 18. Dostupné z: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>

Všeobecná deklarace lidských práv a svobod OSN 1948. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. © 2013 – 2021, 11. 10. 2016 [cit. 2021-4-24]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/39238/>

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. © 2013 – 2021, 25. 8. 2020 [cit. 2021-4-24]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-25-8-2020>

Vyhláška č. 27/2016 Sb.: Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Zákony pro lidi [online]. © 2010-2021, 21. 1. 2016 [cit. 2021-4-24]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2021-04-24]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>.

INTERNEROVÉ ZDROJE

FRANKLOVÁ, Zoja, Matěj BULANT a Hana SCHAMBERGEROVÁ. *Zapojme všechny: Inkluze je pro všechny* [online]. 2012 [cit. 2021-04-10]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/OO/16021/INKLUZE-JE-PRO-VSECHNY.html/?fbclid=IwAR17hxrGIUPN1ZoSiFINqrMGcS46-8U01U9yUMhc8zXWHdXHjTqF13xjVTM>

HEČKOVÁ, Lenka a Naděžda KAFKOVÁ. *Šance dětem: Inkluze není novinka. Děti s postižením si zaslouží pomoc, porozumění a úctu* [online]. 2016 [cit. 2021-04-10]. Dostupné z: FRANKLOVÁ, Zoja, Matěj BULANT a Hana SCHAMBERGEROVÁ. *Zapojme všechny: Inkluze je pro všechny* [online]. 2012 [cit. 2021-04-10]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/OO/16021/INKLUZE-JE-PRO-VSECHNY.html/?fbclid=IwAR17hxrGIUPN1ZoSiFINqrMGcS46-8U01U9yUMhc8zXWHdXHjTqF13xjVTM>

O'BRIEN, John. *Action for Inclusion: How To Improve Schools by Welcoming Children with Special Needs into Regular Classrooms*. [online]. Toronto, 1993 [cit. 2021-04-10]. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED358672>

STRNADOVÁ, Iva a Vanda HÁJKOVÁ. *Metodický portál RVP: Přípravenost pedagogů pro inkluzivní vzdělávání* [online]. 2010 [cit. 2021-04-10]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/9235/PRIIPRAVENOST-PEDAGOGU-PRO%20INKLUZIVNI-VZDELAVANI.html/>

Zapojme všechny: Individuální vzdělávací plán má řadu výhod: Jak se tvoří a k čemu slouží? [online]. Praha, 2020 [cit. 2021-04-10]. Dostupné z: https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/individualni-vzdelavaci-plan-ma-radu-vyhod-jak-se-tvori-a-k-cemu-slouzi?fbclid=IwAR3h1G3ecIrpj1aDyFmvm9nzHJO12O6_og60oKPVmqeOK8y98Qg4dRBs1bs

Zapojme všechny: Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi [online]. 2020 [cit. 2021-04-10]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/jak-pracovat-s-detmi-a-jejich-rodici-je-li-ve-skolni-tride-dite-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-1?fbclid=IwAR0gA13ETvCjIeIwfTPEJc9xeD0eYGemniKBzkr66mG1ZUpYGiacpU0NtQ>

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Školská poradenská zařízení* [online]. 2021 [cit. 2021-04-10]. Dostupné z:

<http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni>

Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných. *Mateřská škola Hradec nad Moravicí* [online]. [cit. 2021-04-10]. Dostupné z: http://www.mshradec.eu/wp-content/uploads/2016/09/Vzd%C4%9B%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD-d%C4%9Bt%C3%AD-inkluzi.pdf?fbclid=IwAR2fCAAiHynnJtTsA_iHM1ZV8n8SWEJvv6TrASImGGAlBnx8a8TK4Kg1c

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
IVP	Individuální vzdělávací plán
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	Školní vzdělávací program
ŠPZ	Školská poradenská zařízení
MŠ	Mateřská škola
OSN	Organizace spojených národů
EU	Evropská unie
ČR	Česká republika
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
apod.	„ <i>a podobně</i> “
atd.	„ <i>a tak dále</i> “
např.	„ <i>například</i> “
č.	číslo

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Formy soužití	14
Obrázek 2: Struktura systému podpory žáků v inkluzivní škole	30

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Rozdíly mezi intergrací a inkluzí.....	20
---	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Kódování rozhovoru B

PŘÍLOHA P 1: KÓDOVÁNÍ ROZHOVORU B

Přepis rozhovoru B

1. Podporujete proces inkluzivního vzdělávání? Jak tento proces hodnotíte?

INKLUZE
V NAŠÍ MŠ

Jsme šesti třídní mateřská škola. Inkluzi u nás vnímáme velice intenzivně. Jsou u nás děti především jinojazyčné a s jiným mateřským jazykem. Sídli zde komunita ukrajinských dětí, mongolských dětí, takže máme takovou spleť vlastně už i čínských dětí. Asi 25% naší mateřské školy jsou cizinci, kteří mají jiný mateřský jazyk. Takže tohle je takový první bod toho, že musíme pracovat jinak, protože to nejde takto přistupovat ke všem dětem stejně, ale musíme individualizovat a postupovat tak, jak je potřeba v zájmu těch dětí. Vnímáme inkluzi. Vítáme vyhlášku, protože se nám díky ní dobře financují asistenti pedagoga a úplně se bojíme toto, co bude teď od 1.9. 2021, protože oni říkají, že tam bude určitá změna v tom, kdo bude moc a kdo nebude moci mít asistenta pedagoga. My asistenty máme, máme je na kulturní odlišnost. Na každé třídě máme jednoho asistenta pedagoga. Jsou to sdílení asistenti a máme je právě na ty vietnamské děti, protože to jinak ani nejde, když vám tam třetina dětí na začátku školního roku nerozumí.

FINANCOVÁNÍ

LEGISLATIVA

ASISTENT
PEDAGOGA

2. Jak hodnotíte připravenost vaší mateřské školy na proces inkluze?

SPOLUPRÁCE
S PORADNOU

VYBAVENÍ MŠ

Řekla bych, že díky inkluzi a díky tomu, že poradna nebo speciálně pedagogické centrum může napsat do toho podpůrného opatření i určitou finanční náročnost na pomůcky pro ty děti tak vždycky to takhle pedagogicko-psychologická poradna udělala. Tak jsme vlastně dostali i díky tomu prostředky navíc, abychom pro ty inkudované děti mohli koupit pomůcky navíc, které potřebují. Jsou to tedy pomůcky primárně určeny pro tyto děti, ale ve výsledku jsou to pomůcky pro všechny děti a používáme je všichni. Pak máme školné a pak máme příspěvek od zřizovatele, takže i z těch provozních peněz se nám podaří něco koupit. Jako můžu říct, že si neztěžuju, neztěžuju si na to finanční zabezpečení, protože jsme díky tomu opravdu dobře vybavená mateřská škola. Jako dokážu si představit, že by to mohlo být ještě lepší a že bych těch peněz utratila víc, ale opravdu si neztěžuju. Není to vůbec špatné. Určitě jsme na to připraveni, protože ta historie ta k tomu vyložené vybízi. V současné době čerpáme především z těch projektů a dříve než byly ty projekty takové pro ty cizince tak nám tohle pomáhala financovat městská část zase z jiných projektů.

FINANCOVÁNÍ

3. Jak probíhá ve vaší MŠ proces inkluze?

PROCES INKLUZE
VE TŘÍDĚ

PRAČE S DĚTMI
V MŠ

Pro děti je důležitá ta počáteční fáze adaptace. Je to pro ně stres, přechod do úplně jiného a nového sociálního prostředí mezi své vrstevníky a pro děti v rámci inkluze je to o to těžší nebo bývá to tak. Zažívají odloučení od rodičů, musí si zvyknout na pevný režim v mateřské škole, na novou autoritu v podobě učitele také neznámé prostředí. U našich dětí, kterých máme v rámci inkluze nejvíce se pak naráží samozřejmě na jazykovou bariéru což může a zpravidla vždy znamená stres pro dítě. Důležité je a to platí u všech dětí nejen v rámci inkluze, začínat postupně. Nejprve chodit na kratší dobu do školky a tu pak postupně prodlužovat. Protože je tam právě ta velká jazyková bariéra děti se jazyk teprve musí naučit. Dostávají úkoly domů, které s nimi mají plnit rodiče, ale úkoly musí být vždy přiměřené, tak, aby dítě bylo úspěšné, aby mohlo zažívat pocit úspěchu z toho, že se mu daří a že je úspěšné což jej motivuje dál.

4. Jak přijímáte dítě v rámci inkluze do MŠ?

PŘÍPRAVA NA
PROCES INKLUZE

PRAČE S DĚTMI
VE TŘÍDĚ

My u nás v mateřské školce děláme takové přípravné kurzy pro ty děti o prázdninách. Zapišeme je běžně v květnu u zápisu a potom v srpnu děláme takový přípravný kurz, aby se podívali na to prostředí, aby se trošku v rámci té své komunity s námi seznámili. Na ten přípravný kurz chodí i rodiče. No a pak je to běžná práce na té třídě, kde je to jedna učitelka a jedna asistentka a pak je to taková běžná práce s těmi dětmi jako se všemi ostatními. Nejdůležitější je to na začátku bezpečnost a pak se vidí, kdo jak je šikovný, kdo jak na tom je.

5. Jak s dítětem v rámci inkluze pracujete ve třídě?

PRAČE S DĚTMI
V PROCESU
INKLUZE

ASISTENÍ
PEDAGOGA

Při práci s dětmi ve třídě je vždycky potřeba zohlednit to, že tam máme právě dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Děti by měly být vedeny k tomu, aby navzájem respektovaly své odlišnosti a tolerovali se. V tom procesu nejde jen o to seznámit děti s tím, že jsou mezi nimi odlišnosti ale to, čeho chceme v celém procesu dosáhnout je výchova ke slušnosti, chceme předejít vyčleňování, odsuzování na základě odlišností a chceme v dětech vytvořit přátelský přístup k ostatním obecně.
Kvůli tomu, že u nás je problém především s jazykovou bariérou pracujeme s tím, respektive máme pro tyto děti asistenty, bez kterých bychom si to nedokázali představit. Ale jinak právě s těmito dětmi, které mluví cizím jazykem pracujeme ve výsledku úplně stejně jako s ostatními a děti se mezi sebou vždycky nějakým způsobem vždy dorozumí.

6. Na co vše se musí mateřská škola v procesu inkluze připravit? (Např. snižování počtu dětí ve třídě)

PŘÍPRAVA NA PROCES INKLUZE

Univerzální počet dětí ve třídě

Až do teď jsme vlastně to měli tak, že jsem vždycky zřizovatele požádala o výjimku. Výjimka je na 28 dětí, zákon ukládá 24, když požádáte o výjimku tak jsem ji vždycky dostala na 28 dětí takže snižujete z té výjimky. Tady je to trochu sporné, protože i když jsme státní škola tak pořád jsou tu správní zaměstnanci především kuchyň je v současné době financována normativně. To znamená, že já když snižuju tak bych se nerada dostala pod 21 dětí na třídě, protože pak bych měla problémy s finančními prostředky na kuchyň, protože tady je to pořád normativně. Teď tady byla Česká školní inspekce, takže i tohle kontrolovali.

FINANCOVÁNÍ

7. Jak hodnotíte finanční zajištění inkluzivního vzdělávání?

LEGISLATIVA

+
FINANCOVÁNÍ

FINANCOVÁNÍ
ASISTENTŮ
PEDAGOGA

Jako určitě od toho roku 2017 můžu říct, že se to opravdu zlepšilo. My jsme s asistentka pedagoga začali někdy od roku 2014. V té době ministerstvo školství vyhlášovalo takové jakoby rozvojové programy na práci asistenta pedagoga v mateřské škole pakliže je tam to jiné dítě z jiného sociálního a kulturního prostředí a oni ten program vždycky vyhlásili, bylo to třeba na období leden až srpen pak to bylo další období třeba září a prosinec. Vždycky tak 2x do roka to vyhlášovali, ale na jeden ten celý úvazek dávali zhruba 11 000,- Kč hrubého, což je jako šiléný. Ale městská část nám pomohla, takže nám dofinancovala ten celý úvazek asistentů pedagoga. Takže byli ohodnoceni, dostali jakový jakoby lepší plat. Ale bylo to takový nepříjemný, protože ministerstvo vždycky vyhlásilo ten program na poslední chvíli. My jsme třeba v srpnu věděli, že ten program ještě není vyhlášený, ale že ho pravděpodobně od září vyhlásí. Takže to bylo takové nepříjemné to financování asistentů v tom, že jsme museli shánět pořád peníze, takže když pak přišla inkluze a od 1. 9. 2017 bylo možné udělat posudky na děti a vykázat se ve výkazu prostředky na asistenta pedagoga, tak to bylo pro toho ředitele obrovskou úlevou. Ze začátku jsme se to museli naučit, ale byla tam ta jistota, že když mám ten posudek na 2 roky a mám tam to dítě, to byla ta podmínka tak mám asistenta jistého a prostě čerpám ty peníze tak to mám na 2 roky vyřešené. To samé jsem pak zopakovala od 1.9. 2019. Zase jsem měla napsané sdílené asistenty na ty vietnamské děti a zase mi chodí státní peníze na asistenty. Ale teď se bojím, co bude od 1.9. 2021, protože chtějí tu vyhlášku měnit. Takže určitě, já si myslím, že je to povinnost státu tohle financovat a teď teda uvidíme, co změní, protože když se to konečně školy naučily a čerpají to, tak se to zase bude měnit, protože nejsou peníze.

8. Může vaše mateřská škola poskytnout všem dětem stejné podmínky a materiální vybavení, které potřebují?

připravenost má na proces inkluze
Myslím si, že určitě ano.

9. Jaké děti se v procesu inkluze podle Vás daří nejlépe začleňovat do běžných mateřských škol? (Se kterými dětmi máte v rámci procesu inkluze zkušenost?)

*PROCES INKLUZE
V NAŠÍ MŠ*

*PODPŮRNÁ
OPATŘENÍ*

Nejvíce máme v inluzi dětí s jiným mateřským jazykem. Pak máme i jiné případy, ale ono je to takové složité. Když vám přijde tříleté děťátko a je tam nějaká hyperaktivita a nebo nějaký třeba problém v té socializační oblasti jakoby směrem k autismu. Tak to jsou tříleté děti, které přijdou a je u nich stanoveno opatření prvního stupně. Protože vidíte, že to dítě je takové jiné, má trochu jiné potřeby, potřebuje jinou péči a z toho pak teprve vyplynou za rok nebo za dva podpůrné opatření. V naší školce máme celkem 140 dětí a takové děti máme 3. Děti, které mají podpůrné opatření do 3. stupně, není tam personální podpora. Takže nemáme asistenta, ale je tam vždycky nastaveno doporučení, jak s tím dítětem pracovat a pak spolupracujeme s SPC, každé 3 měsíce by měla proběhnout konzultace a učitelky by měly hodnotit, jak se to dítě posune. Takže takové tam mám teď 3 posudky. Jinak zdravotní postižení, u nás nemáme, protože nejsme bezbariéroví tam by byl opravdu problém, protože my jsme v kopci a máme hodně schodů, takže to nejde. A díky tomu, že jsme ve městě, tak si troufám říci, že děti třeba se zrakovým postižením zde mají speciální mateřskou školku pro zrakové vady se sluchovým postižením to samé. U nás ta nabídka je, takže spíš jsou tu ty poruchy chování a mírné logopedické vady. Ale zase tady ve městě je i logopedická mateřská škola, takže ti rodiče to mají tou městskou hromadnou dopravou dostupné. když jsou rodiče uvědoměli tak by měli volit tuhle cestu, protože my tu podporu nemůžeme dát takovou, jakou může dát ta speciální školka.

DĚTI SE SVP

*HODNOCENÍ
PROCESU
INKLUZE*

10. Jaká je metodická podpora, která je Vám jako řediteli mateřské školy v oblasti inkluzivního vzdělávání poskytována?

*METODICKÁ
PODPORA*

*SPOLUPRÁCE
S PORADENSKÝMI
ZAŘÍZENÍMI*

Takže vlastně úplně na začátku třeba rok 2013, 2014 bych řekla, že v byla v tomto ohledu nejsilnější META o.p.s což je organizace, která vlastně má i takovou inkluzivní školu. Oni jsou vlastně financováni z projektu. Oni vlastně školám dávali tu metodickou podporu i školení zdarma. My s nimi do teď spolupracujeme, ale určitě je těch společností a organizací víc. To pro nás znamená u těch cizojazyčných dětí, že je pro nás daleko jednodušší sehnat tlumočníka. Když ještě třeba v roce 2015 šlo vietnamské dítě na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny tak nikdo nevěděl co s tím má dělat. Dneska je situace taková, že s ním už jde tlumočník a už tam vlastně probíhá to vyšetření úplně na jiné úrovni než probíhalo

dejme tomu těch 5 let zpátky. Dále spolupracujeme se společností INBAZE a to jsou zase lidé, kteří jsou z projektu a taky dávají podporu zdarma. Takže s tímto nemáme problém.

METODICKÁ PODPORA

11. Jak hodnotíte administrativní zátěž, která je na Vás, jako na ředitele mateřské školy v souvislosti s inkluzivní pedagogikou kladena?

SPOLUPRÁCE S PORADNOU

Je vstřícná pedagogicko-psychologická poradna, protože ona nám dá doporučení na třetí stupeň, aby mohl být u dítěte asistent, ale zaškrtnu tam bez individuálního vzdělávacího plánu a to si myslím, že když takto zaškrtnou, že nemusí paní učitelky vypracovávat individuální vzdělávací plán tak je to obrovská pomoc ze strany poradny. Zatím jsme ho nikdy v tom papíru neměli. Co se týče přímo mé práce tak nejdřív, než jsem se to naučila s tím výkazem, abych mohla správně vykázat ta podpůrná opatření a abych se trochu zorientovala v toku těch peněz tak to bylo náročné, ale jinak bych neřekla, že mě to nějak zatěžuje.

ADMINISTRATIVNÍ
ZÁTĚŽ

12. Myslíte si, že je vhodné děti se speciálními vzdělávacími potřebami zařazovat již do mateřských škol?

ZAČLENĚNÍ DÍTĚTE SE SVP

Jednoznačně ano. Samozřejmě není vhodné každé dítě v rámci inkluze začleňovat, ale pokud je tam ten potenciál v tom, že vidíme, že tohle dítě by mohlo být takto spokojené a že by pro něj právě inkluze byla vhodná a pokud se to daří, mělo by být dítě do inkluze zařazeno co nejdříve.

13. V čem má inkluzivní vzdělávání přínos pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami? Pomáhá jim se v budoucím životě lépe začlenit do společnosti?

PŘÍNOS INKLUZE
PRO DĚTI
SE SVP

Záleží na tom, kvůli čemu jsou děti do inkluze zařazeny a jak je u nich ten problém rozsáhlý. Je to velmi individuální některým dětem to dá víc, některým méně, některé v inkluzi spokojené nejsou jiné naopak ano. Děti by se měly setkávat s realitou a ne se od ostatních izolovat. Určitě jim to pomůže také v komunikaci, když se začlení mezi ostatní budou a mohou se cítit přijatí, pomůže jim, že je ostatní berou takové jací jsou. Každé dítě, u kterého není postižení natolik závažné, že by vyžadovalo speciální školu by mělo dostat šanci se začlenit mezi zdravé děti.

14. Je inkluzivní vzdělávání přínosem pro intaktní děti. Pokud ano, v čem?

PŘÍNOS INKLUZE
PRO OSTATNÍ
DĚTI

Ano, to stoprocentně. To bezesporu. Jako společnost je různorodá a takto my k tomu i přistupujeme. Takže bych řekla, že to je i pro nás velmi důležité, aby si děti uvědomovaly nejenom, že jsou to cizinci, ale máte tam různé děti, které třeba mají jiný handicap a nemusí na to být žádné podpůrné opatření, takže určitě. Stejně tak, jako je různorodá společnost tak je potřeba, aby dítě, které má v uvozovkách všechno, tak aby vnímalo, že ne vždy to tak všichni mají. Takové to soucítění a ta pomoc tomu druhému tak to je pro nás opravdu důležité. Takže stoprocentně, já bych dala do každé třídy nějaké dítě s handicapem.

HODNOCENÍ PROCESU INKLUZE

15. Myslíte si, že jsou rozdíly mezi dětmi negativně vnímány ze strany rodičů?

VNÍMÁNÍ INKLUZE
ZE STRANY
RODIČŮ

Nevím, jak to vnímá vietnamská komunita, protože o vietnamské komunitě bych mohla říct, jako že jsou takoví hodně nároční na ta děti. Chtějí, aby se ty děti vzdělávaly, aby byly úspěšné. Tak je to jakoby trochu jinak bych řekla tou mentalitou. Co se týká českých rodičů, tak to víte, že se tam občas někdo najde, že jakoby opovrhne tím, že je tam hodně vietnamských dětí, ale nikdy to nebylo za hranicí. Někdy to byla třeba jenom nějaká nemístná poznámka, ale kdyby jim to tak vadilo, tak by k nám nechodili. Naopak a tím já se netajím. Tím, že tu máme takové děti tak mohou být financováni asistenti. Díky tomu, že mám asistenty poskytují kvalitnější výuku. A společnost celkově nikdy není taková jednotvárná, vždycky je to různorodá skupina. Takže žádné takové rasistické názory ze strany rodičů tu nemáme, to bych řekla, že určitě ne.

FINANCOVÁNÍ

16. Máte zkušenost s tím, že by rozdíly mezi dětmi byly negativně vnímány za strany dětí?

NEGATIVNÍ VNÍMÁNÍ INKLUZE ZE STRANY DĚTÍ

Určitě vím, čím na tuto otázku narážíte. Vždycky tohle přichází z rodiny, to znamená, že vždycky když jsem tam mezi dětmi musela něco takového řešit, tak mě to nepřekvapilo, protože víceméně ty rodiče za ty roky poznáte. Takže určitě to přichází z rodiny. Na druhou stranu ty vietnamské děti tím, jak je na ně vyvíjen tlak tak ony jsou často opravdu hodně nadřené, takže bych řekla, že často bývají hodně chytré a hodně šikovné a to v té skupině taky má svoji váhu. Protože on umí tohle udělat, on umí tohle postavit, on rozluští tuhle hádanku no a to, že až tolik český nemluví vlastně není až tak podstatné. Jako nemůžu říct, že se tam něco někdy neobjeví, občas třeba někdo někoho nechce chytit za ruku, ale říkám, že to jde z rodiny. Záleží na tom, jak se ta rodina vyjadřuje, pak to dítě třeba projeví určitě reakce. V mateřské škole jsme těm dětem s prominutím hodně „za zadkem“ tam je to o tom, že tam ten učitel i ten asistent pořád celou dobu je. Nevím, jak se pak

nůžky rozevívají na škole základní, kdy už je větší prostor pro takové chování, které není střežené. Ale u nás je to dobrý.

17. Domníváte se, že přítomnost dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami silně narušuje klima třídy?

Uničování počtu
dětí ve třídě

HODNOCENÍ
PROCESU
INKLUZE

Podívejte se, je ta práce jiná, musí tam být kvalitní podmínky, takže já si třeba trošku snížím počet těch dětí dostanu se třeba na 22 dětí k tomu je nějaká nemocnost takže dejme tomu, že mi chodí 17 – 18 dětí na tu třídu. Ale já tam mám paní učitelku a asistentku a jsou 2. Myslím si, že v zahraničí je běžné mít na tento počet i 3 dospělé ve třídě. Dobře, jsme v Čechách, zaplať pán bůh za ně a díky tomu, že jsou 2 tak ta práce je na úrovni, protože můžete vytvářet skupiny, můžete pracovat na určitých stanovištích, máte tam vlastně dvoje ruce pro ty děti. Problém je a to známe, když třeba je ten druhý nemocný. Teď třeba zrovna jsem byla 2 dny na třídě, kde je děťátko s poruchou chování a byla jsem tam sama, protože nikdo jiný tam semnou nemohl být, takže to potom i ta práce je náročná, to určitě. Měla by být kvalitní personální podpora od státu a pak jde všechno. Nižší počet, kvalitní personální podpora a pak si myslím, že se podaří hodně věcí. Netvrdím, že inkluovat se dá každé dítě, to netvrdím. Jsem zastáncem speciálního školství a jsem přesvědčena, že je v Čechách na vysoké úrovni. Ale zvládnout se dá hodně. Když půjdete mimo velké město, qtak tam jsou základní i mateřské školy na tokové děti zvyklé, protože v okruhu několika desítek kilometrů žádná speciální škola není.

SPOLUPRÁCE
PEDAGOGICKÝ
CH
PRACOVNÍKŮ

18. Jak jsou podle Vás pedagogové připraveni na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami? + Jakým způsobem a v jakém rozsahu je pedagogům umožněno další vzdělávání ve speciálně pedagogické oblasti?

PŘIPRAVENOST
PEDAGOGŮ
NA INKLUZIVNÍ
VZDĚLÁVÁNÍ

SPOLUPRÁCE
S ORGANIZACEMI

Tak určitě jsou, je jim poskytováno další vzdělávání. Ta nabídka je a je kvalitní. Tím, že chtějí pracovat v místě bydliště, že nechtějí dojíždět kamkoli jinam tak musejí počítat s tím, že ta klientela prostě bude taková, takže ano. Nálada v kolektivu je dobrá. Paní učitelky i asistentky rády pracují, nikterak jim nevádí, že mají prostě 4 nebo 5 vietnamských dětí na třídě + ještě další. Nevadí jim to, tak nějak prostě vědí, že to tak je a hotovo. Jsou to vlastně třeba ta META, která poskytovala takové kurzy, jak pracovat s tou skupinou, když je takto různorodá. A v podstatě každý vám může radit tyto věci jako, co učit nejdřív a potom, ale vždycky to skončí na tom, že je potřeba vytvořit ty kvalitní podmínky. Čili nižší počet dětí na třídě a kvalitní personální podpora a to když se potká, tak jdou dělat různé věci. Třeba s tou METOU jsme spolupracovali tak, že oni vytvářela metodiku pro takzvanou metodu KIKUS a to je metodika, jak učit děti s odlišným mateřským jazykem ten náš stávající český jazyk. Je to metody, která vznikla v Německu, ale už nějakých 20 nebo 30 let zpátky. A společnost META vytvářela tu metodiku a

SPOLUPRÁCE
V KOLEKTIVU

METODA
PRÁCE S DĚTMI

v rámci toho potřebovala 2 školky, které budou pomáhat v rámci té metodiky, takže jsme 2 roky tam jakoby pilotovali tuhle metodu a pracovaly jsme s ní. To pro nás všechny bylo hodně zajímavé. Ta metoda spočívá v tom, že paní učitelka měla skupinu 6 – 8 těch vietnamských dětí. Jednou za týden se s těmi dětmi setkala, bylo to setkání, které mělo délku 45 – 60 minut. Záleželo na tom, jak ty děti vydržely. Ty setkávání se stavěly tak jako se staví třeba didaktická činnost, zaměřuje se na jedno podstatné téma, byly k tomu různé hry, aby se střídal pohyb a vlastně taková klidnější činnost a byl k tomu tak pracovní list, ten byl součástí každé hodiny. Ten pracovní list si odnášely děti domů v deskách a rodiče byli proškoleni v tom, že paní učitelka dané téma probírá v češtině a rodiče musí ten pracovní list probírat doma v rodném jazyce. To je principem KIKUSU, že se tak potkávají oba ty jazyky. Probírá se stejná věc jak ve vietnamštině, tak v češtině. Takže to jsme tam dělali 2 roky. Bylo to moc fajn akorát to troskotalo na pořádnosti těch vietnamských rodičů. Oni nebyli schopni kolikrát ten list donést zpátky a troufám si tvrdit, že doma ani nepracovali. Ale jinak to bylo moc zajímavé a bylo to fakt, to si nemůžu stěžovat. Takový ten podobný způsob práce se používá a hodně se u nás školí v tom směru, jak s takto různorodou skupinou pracovat, ale pořád hledáme, určitě na to nemáme nějaký stoprocentní recept.

SPOLUPRÁCE
S RODIČI

19. Jaká je spolupráce mateřské školy a rodičů dětí?

SPOLUPRÁCE
S RODIČI

Když byla normální situace tak jako ano, spolupráce probíhala dobře. Když budu mluvit o té vietnamské klientele, tak jsem si je vždycky zvala a vždycky jsem zvala tlumočnicka a to bylo takové hodně náročné. Oni mají učitele hodně v úctě. A z jejich strany je tam ta potřeba, aby jejich děti byly úspěšné. Takže jsme vždycky jakoby vysvětlovali a vysvětlovali a ti rodiče chodili. Je to podobné jak s českou společností, jako někdo se tam snaží hodně, někdo se snaží málo, někdo na to kašle úplně na všechno. To zase všechno záleží individuálně, nemůžu říct, že by to bylo jinak. Takže jo snaha byla a teď nám to kazí covid.

20. Jak hodnotíte spolupráci s poradenskými zařízeními? (klinickým logopedem, dětským psychologem a dalšími)

SPOLUPRÁCE
S PORADENSKÝMI
ZAŘÍZENÍMI

Já si pochvaluji pedagogicko-psychologickou poradnu, protože ti se nám opravdu snaží pomoci. S těmi cizinci stoprocentně. Určitě se posunuli, protože jak říkám v tom roce 2014, 2015, když je dítě cizinec a vidíte, že je tam nějaký problém, tak mu v té době nebyla poskytnuta potřebná pomoc, myslím že to tak mohu říct. Dneska ano, ta poradna běžně shání tlumočnický. Už umí pracovat nejenom s vietnamskými dětmi, ale i s jejich jinou mentalitou. Dokonce je v Praze i foniatr, který vyšetří vietnamské dítě. Nevím jak, ale jo. Co se týče logopedie je trochu problém, protože dítě přijde ke klinickému logopedovi, ale pak je potřeba třeba měsíc dělat doma nápravu a to ti rodiče, kteří neumí česky dělat nemohou. Takže

LOGOPEDIE

když je tam nějaká funkční pomoc, já jim říkám české tety a je schopná s tím dítětem na tu logopedii docházet tak to tam opravdu má význam, ale jinak bych řekla, že ne. Z tohoto důvodu.

24. Co vnímáte v souvislosti s inkluzí v mateřských školách jako nedostatečné?

LEGISLATIVA

financování
asistentů
pedagogů

PEDAGOGOVÉ
+
ASISTENTI
PEDAGOGA

Jako nedostatečné vnímám určitě ty legislativní podmínky. Podívejte se, vymysleli tu inkluzivní vyhlášku, určitě tam byla spousta chyb nebo věcí, které tam byly špatně. Teď jsou to 4 roky a zase mě straší tím, že to zase od září bude jinak. Takže já bych viděla tu nepřipravenost v tomto směru. Já když si vybavím to období roku 2016, když mi vlastně pořád ministerstvo oznamovalo, že už mi ten program na ty asistenty vypisovat nebudou a to poradna ještě vlastně vůbec nevěděla, jak mi může pomoci. Tak třeba bylo takové strašně nepříjemné období, kdy já jsem vlastně nevěděla, jak ty asistenty budu financovat a pak se to teda jakoby rozjelo, najednou ty poradny věděly co a jak, ale všechno to bylo se zpožděním. Představovala bych si, že to bude všechno líp udělané a líp připravené, to stoprocentně. A když bude dobrá legislativní opora, do školek se dá personál, protože to je přepych, že my máme na každé třídě asistenta. Já bych to viděla tak a mělo by to být součástí, nejenom asistent, ale třeba i chůva, když pak se přijde a vezme se ani ne tříleté dítě tak zase je to o jiné péči. Když bude takováhle podpora státu tak nebude problém. Jenomže ona není. Vždycky něco ušijou horkou jehnou, ušijou to špatně a nechají v tom všechny školy koupa. A za pochodu se pak něco povede, ale něco samozřejmě nepovede.

legislativa