



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Inkluzivní vzdělávání v mateřských školách

Vypracovala: Jana Mlejnková
Vedoucí práce: Mgr. Eva Svobodová

České Budějovice 2014

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 7. března 2014

Jana Mlejnková

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji paní Mgr. Evě Svobodové za cenné rady a připomínky při psaní mé bakalářské práce. Také bych chtěla poděkovat všem, kteří byli ochotní ke spolupráci a věnovali mi svůj čas a poznatky během rozhovorů.

ABSTRAKT

Téma bakalářské práce se zabývá stavem inkluzivního vzdělávání v běžných mateřských školách. V teoretické části se zabývám vysvětlením významu pojmů integrace, inkluze a inkluzivní vzdělávání. Dále pak věkovou kategorií dětí v předškolním věku a jejich výchovou a vzděláváním. Závěr teoretické části je věnován stavu inkluzivního vzdělávání v naší republice podle dostupných zdrojů. Praktická část je zaměřená do Plzeňského kraje. V praktické části jsem si stanovila hlavní cíl, kterým bylo zjistit postoje nejen pedagogických pracovníků k inkluzivnímu vzdělávání. Dílčími cíly bylo: zjistit postoje učitelek mateřských škol k integraci a inkluzivnímu vzdělávání, dále hlubší vhled do postojů učitelek, které ve své praxi již dítě s postižením ve své třídě integrované měly. Pro doplnění celé situace jsem ještě zjistila postoje ředitelek a zřizovatelů mateřských škol k této problematice.

Klíčová slova: integrace, inkluze, inkluzivní vzdělávání, dítě se speciálními vzdělávacími potřebami

ABSTRACT

The theme of my Bachelor thesis deals with situation of inclusive education in the common kindergartens. In the theoretical part I deal with explanation of meaning of terms integration, inclusion and inclusive education. I also deal with age bracket of children in preschool age and their upbringing and education. The conclusion of the theoretical part is dedicated to the situation of inclusive education in our republic according to the accessible sources. The practical part points at Pilsen region. In the practical part I determined main goal to find attitudes of pedagogical workers and founders of kindergartens towards inclusive education. The partial goals were: find the attitude of teachers of kindergartens towards integration and inclusive education, then the deeper insight to attitudes of teachers who have already had a child with disability in their class during their practice. For the completion of the whole situation I also find out the attitudes of headmasters and founders of kindergartens towards this issue.

Key words: integration, inclusion, inclusive education, a child with the special educational needs

OBSAH:

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1. VYMEZENÍ HLAVNÍCH POJMŮ	9
1.1 Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami	9
1.2 Integrace, inkluze a inkluzivní vzdělávání.....	10
1.3 Legislativní vymezení inkluzivního vzdělávání.....	12
2. PROSTŘEDÍ DÍTĚTE SE SVP	14
2.1 Rodina dítěte se SVP.....	14
2.2 Spolupráce rodiny a mateřské školy.....	16
2.3 Děti se SVP v mateřské škole.....	17
2.4 Důležitost včasné diagnostiky	18
3. SOUČASNÝ STAV INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PODLE DOSTUPNÝCH PRAMENŮ ..	20
3.1 Děti z jiného kulturního prostředí a ze sociálně slabého prostředí	20
3.2 Děti s chronickým onemocněním.....	21
3.3 Děti se zdravotním postižením	22
3.3.1 Děti s tělesným postižením	22
3.3.2 Děti s psychickým postižením	23
3.3.3 Děti se smyslovým postižením	24
3.4 Děti nadané a mimořádně nadané.....	25

PRAKTICKÁ ČÁST	26
1. VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE PRÁCE	26
1.1 Hlavní cíl práce.....	26
1.2 Výzkumné otázky.....	26
2. POUŽITÉ METODY.....	29
3. ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	31
3.1 Výsledky zjištěné pomocí dotazníků.....	31
3.2 Výsledky rozhovorů s učitelkami	38
3.3 Výsledky rozhovorů s ředitelkami MŠ	47
3.4 Názory a zjištění z rozhovorů se zřizovateli MŠ.....	55
4. ZHODNOCENÍ STAVU INKLUZÍVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A JEHO PRAVDĚPODOBNÁ PROGNÓZA DO BUDOUCNOSTI	58
5. ZÁVĚR.....	62
6. POUŽITÉ A CITOVANÉ ZDROJE	64
6.1 Knižní zdroje	64
6.2 Časopisy.....	65
6.3 Internetové zdroje.....	66
6.4 Další zdroje	66
7. PŘÍLOHY	68

ÚVOD

Pro svoji bakalářskou práci jsem si vybrala téma inkluzivní vzdělávání v mateřských školách. Toto téma je v současné době velmi aktuální. Můj pohled se týká učitelek, ředitelek a samozřejmě také zřizovatelů mateřských škol. Při integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami za nejdůležitější složku považuji postoj učitelek, které budou tyto děti ve svých třídách vychovávat a vzdělávat. Na nich nejvíce záleží, jaký postoj k nim podle jejich vzoru zaujmou děti. Také na učitelce závisí, jak přijme takové dítě samo sebe, jaký si o sobě udělá obraz v souvislosti s celou společností. Proto i tato práce je nejvíce zaměřená na postoje pedagogických pracovníků a jejich pohled na danou problematiku. Integrace a inkluzivní vzdělávání je však závislé i na dalších podmínkách, jakými jsou možnosti, prostředky a podpora ze strany zřizovatelů. Inkluzivní vzdělávání klade vyšší nároky na personální zajištění, hmotné zabezpečení, někdy vyžaduje i různé větší úpravy (např. stavební). Proto se školství nemůže posunout do této úrovně bez podpory, pochopení a pomoci celé společnosti.

TEORETICKÁ ČÁST

1. VYMEZENÍ HLAVNÍCH POJMŮ

V této práci je často používáno několik základních pojmů, které se vztahují k problematice. Jejich hlavní význam je vysvětlený v následujících kapitolách. Je zde podáno i chápání těchto pojmů odborníky, kteří se tématem zabývají.

1.1 Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami

Pojmem dítě se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) se označují děti, které mají oproti většinové populaci nějakým způsobem změněné potřeby při výchově a vzdělávání. Školský zákon 561/2004 sb. uvádí, že: *dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.* (Školský zákon 561/2004, §16) Postupně je zde podrobněji vysvětleno, že zdravotním postižením je myšleno postižení mentální, tělesné, smyslové (zrakové nebo sluchové), autismus a také vady řeči. Řadí se sem také souběžné postižení více vadami a vývojové poruchy učení a chování. *Zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.* Jako sociální znevýhodnění uvádí zákon rodinné prostředí s nízkou sociálně – kulturní pozicí a také ohrožení sociálně patologickými jevy. Dále pak tento zákon uvádí, že: *děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.* (Školský zákon 561/2004, §16)

Mezi děti se SVP řadíme i děti nadané a mimořádně nadané, protože i jejich vzdělávací potřeby jsou v určitém směru jiné než potřeby většiny ostatních dětí. Do této skupiny patří také děti z jiného jazykového či kulturního prostředí.

1.2 Integrace, inkluze a inkluzivní vzdělávání

Při vzdělávání a výchově dětí se SVP se setkáváme často s pojmy integrace a inkluze, popřípadě inkluzivní vzdělávání. Vždy máme na mysli zapojení či začlenění dětí se SVP do skupiny intaktních jedinců. Přesto se však tyto termíny od sebe poněkud odlišují.

Dagmar Opatřilová vysvětluje, že *pojem integrace vnímáme ve významu sjednocení, souladné spojení, zapojení, začlenění, zařazení apod. Integrační přístup spočívá v zajištění speciálních podmínek, prostředků a podpory u osob s postižením při zapojování do běžného života ve společnosti.* (Opatřilová in Bartoňová a Vítková, 2010, s. 169) *V integraci nedochází k oddělení jedinců se zdravotním postižením od zdravých vrstevníků, intaktní populace se seznámí s problémy a potenciálem lidí s postižením, dochází u nich k rozvoji přirozeného sociálního cítění, toleranci, schopnosti empatie, jedinci s postižením lehčeji získají sebedůvěru, lépe dokáží zhodnotit vlastní dovednosti, schopnosti a zábrany a v neposlední řadě je vyšší efektivita vzhledem k nákladům.* (Opatřilová, 2009, s. 275) *Integraci v moderním pojetí tedy chápeme jako společný život.* (Šturma in Mertin a Gillernová, 2010, s. 177)

Pojem integrace je v poslední době stále častěji nahrazován výstižnějším pojmem inkluze (rovnoprávný vztah, úplné začlenění, součást něčeho). (Opatřilová, 2009, s. 275)

Inkluzivní vzdělávání lze chápat jako přístup, který předpokládá zařazení všech dětí, žáků a studentů do běžné školy, tedy do hlavního vzdělávacího proudu. Z principu nerozděluje žáky na ty se speciálními vzdělávacími potřebami a bez nich, proto se v inkluzivní škole pracuje se samozřejmostí s heterogenním složením kolektivu a každý jedinec se tak stává objektem individualizovaného přístupu. V jedné třídě se tak spolu vzdělávají žáci zdravotně postižení, nadaní, žáci z jiných zemí či jiného etnika a většinové společnosti. (Opatřilová, 2012, s. 15) Tento názor dále rozvíjí Helena Vaďurová, která říká, že *inkluzivní vzdělávání v pojetí současných autorů překračuje hranice formálního vzdělávání. Stává se filosofickým principem, který ovlivňuje fungování společnosti a její hodnoty. Cílem je vytvoření společnosti, která umí bojovat s diskriminací, pozitivně vnímat odlišnost a vytvořit podmínky pro plnohodnotnou a kvalitní participaci na vzdělávání i životě všech jejích členů, bez ohledu na postižení nebo rozsah speciálních potřeb.* (Vaďurová in Bartoňová a Vítková, 2009, s. 64)

Pojmy integrace a inkluze porovnává i Viktor Lechta, který uvádí možnost trojího chápání pojmu inkluze v porovnání s integrací. *Inkluze se takto může:*

1. *Ztotožňovat s integrací, anebo se může chápat jako*
2. *Jakási vylepšená, „optimalizovaná“ integrace, nebo jako*
3. *Nová kvalita přístupu k postiženým dětem, odlišná od integrace – jako bezpodmínečné akceptování speciálních potřeb všech dětí.*

Je zřejmé, že vymezení inkluze jako autonomního pedagogického konceptu si vyžaduje i její autonomní pojmání – tedy jen chápání inkluze v tomto (třetím) pojetí je korektní: jinak by v podstatě šlo pouze o duplicitu termínů nebo o zbytečné „matení pojmů“. (Lechta, 2010, s. 28 – 29) A dále pak podrobněji vysvětluje rozdíl v chápání těchto pojmů: *Integrace zahrnuje přípravu žáků na začlenění do běžných škol: žák se musí přizpůsobit škole a nepředpokládá se, že škola sama se musí změnit, aby dokázala pojmut větší heterogenitu, různorodost žáků. Naproti tomu inkluze implikuje radikální reformu školství v kurikulární oblasti, v oblasti hodnocení a vytváření skupin žáků. Je založená na akceptování různorodosti, pokud jde o pohlaví, národnost, rasu, jazykový původ, sociální pozadí, úroveň výkonu, nebo postižení.* (Lechta, 2010, s. 29) Tuto myšlenku ještě doplňuje svým pohledem Josef Slowík, který říká, že ... v **inkluzivním přístupu** jsou tedy osoby s postižením zapojovány do všech běžných činností jako lidé bez postižení. Pokud je to možné, nejsou přitom využívány žádné speciální prostředky a postupy. Pouze v situacích, kdy je to nezbytně nutné, nastupuje adekvátní pomoc a podpora. V tom můžeme spatřovat zásadní posun od **integračních postupů**, které spočívají právě v zajištění speciálních prostředků, podpory a péče pro osoby s postižením, aby mohli být tito jedinci následně zapojováni do většiny činností v běžném životě společnosti. (Slowík, 2007, s. 32)

Nejpřehledněji popisuje rozdíl mezi těmito dvěma pojmy Marie Kocurová. Ta uvádí vymezení, která jsou pro jednotlivé přístupy rozhodující:

Integrace:

- *zaměření na potřeby jedince s postižením*
- *expertízy specialistů*
- *speciální intervence, prospěch pro integrovaného žáka*
- *dílčí změna prostředí, zaměření na vzdělávaného žáka s postižením*
- *speciální programy pro žáka s postižením*

- *hodnocení studenta expertem*

Inkluze:

- *zaměření na potřeby všech vzdělávaných*
- *expertízy běžných učitelů*
- *dobrá výuka pro všechny*
- *prospěch pro všechny žáky*
- *celková změna školy, zaměření na skupinu a školu*
- *celková strategie učitele*
- *hodnocení učitelem*
- *zaměření na vzdělávací faktory*

(Kocurová, 2002, s. 17)

Ze všech těchto názorů, je zřejmé, že integrací rozumíme zapojení dítěte do skupiny intaktních dětí, kdy očekáváme, že veškerá pomoc tomuto dítěti bude směřovat k tomu, aby se co nejvíce přizpůsobilo ostatním. Zatímco inkluzivní pojetí vyjadřuje spíše to, že každý jedinec má individuální vzdělávací potřeby a je jedno, jestli se jedná o dítě s postižením, nebo bez něj. Takovéto pojetí výchovy předkládá i RVP pro předškolní vzdělávání, který uvádí, že *...vzdělávání má být důsledně vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí, včetně vzdělávacích potřeb specifických. Každému dítěti je třeba poskytnout pomoc a podporu v míře, kterou individuálně potřebuje, a v kvalitě, která mu vyhovuje.* (RVP PV, 2004, s. 8)

1.3 Legislativní vymezení inkluzivního vzdělávání

Již dlouhou dobu je projevována velká snaha o začleňování lidí se SVP do běžné společnosti. Jedním ze způsobů jak docílit postupného začleňování lidí s nějakým handicapem je začít již v období dětství. Proto se představitelé mnoha zemí už několik let snaží o legislativní ukotvení této problematiky.

Na mezinárodní úrovni se o inkluzivním vzdělávání poprvé jasně hovoří v roce 1994 v Prohlášení ze Salamanky a v Akčním rámci pro speciální vzdělávání. Dokument vymezuje opatření pro realizaci inkluzivního vzdělávání, některá z nich, např. adekvátní kurikulum či spolupráce s komunitou, se stala velmi diskutovanými až v posledních

letech. Nejnovějším mezinárodním dokumentem, který byl v České republice ratifikován v roce 2009, je **Prohlášení OSN o právech osob s postižením (2006)**. (Vaňurová a Pančocha in Bartoňová a Vítková, 2010, s. 16)

Česká republika schválila jako součást svého právního řádu také **Listinu základních lidských práv a svobod**, která vymezuje rovné právo na vzdělávání pro všechny. (Parlament ČR, 1992)

Jako další dokument podporující integraci a inkluzivní způsob vzdělávání schválila Česká republika v březnu 2010 **Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV)**. *NAPIV je jedním ze základních rámcových dokumentů zaměřených na zajištění rovného přístupu všech osob ke vzdělávání. Obsahuje nutná opatření ke zvýšení inkluzivního přístupu v českém školství. K vytvoření systému inkluzivního vzdělávání na všech úrovních vzdělávací soustavy se Česká republika zavázala ratifikací Úmluvy o právech občanů se zdravotním postižením, která se stala součástí českého právního řádu v únoru 2010. Národní akční plán inkluzivního vzdělávání byl vládou schválen v březnu 2010.* (Gébllová, 2010)

2. PROSTŘEDÍ DÍTĚTE SE SVP

2.1 Rodina dítěte se SVP

Rodina je považována za malou sociální skupinu, která je charakteristická vzájemnou součinností všech svých členů. Každý člen rodiny je svým způsobem jedinečnou osobností, proto také každá rodina je originálním a neopakovatelným společenským organismem. (Matějček, 1986)

Jak Matějček dále uvádí, příchod dítěte do rodiny, je vždy doprovázen určitým očekáváním. *V každém případě je tu však více či méně určitá představa o tom, jak má očekávané dítě vypadat, co má dělat, jak reagovat. Zpravidla je to ideál dítěte zdravého, harmonicky se vyvíjejícího a velice zdatného v těch směrech, které rodičům imponují a které pokládají za žádoucí. Poznání, že s dítětem není něco v pořádku a pravděpodobně ani nebude, je přirozeně velkým otřesem.* (Matějček, 1986, s. 284)

V každém případě tato skutečnost mění postoj a vztah rodičů ke svému dítěti. Je velmi důležité, jakým způsobem se dokážou s touto situací vyrovnat a smířit. *Období, kdy jsou rodiče konfrontováni se skutečností, že je jejich dítě postižené, lze označit jako fázi krize rodičovské identity. Prožívání a chování rodičů postiženého dítěte se v průběhu času mění, prochází pěti typickými fázemi:* (Vágnerová, 2004, s. 165)

1. **Fáze šoku a popření** – to je doba neschopnosti jakékoli další reakce na skutečnost
 2. **Fáze bezmocnosti** – i toto období je velmi bolestivé, kdy rodiče stále nevědí, jak se s daným problémem vypořádat a kde najít odpovídající pomoc
 3. **Fáze postupné adaptace a vyrovnávání s problémem** – stále mohou přetrvávat negativní emoce, ale rodiče jsou většinou již ochotní hledat příčinu daného stavu, zjišťovat si informace o dalším vývoji apod.
 4. **Fáze smlouvání** – toto je období, kdy postižení dítěte rodiče již akceptují, ale ještě stále se snaží najít nějakou naději aspoň na částečné zlepšení
 5. **Fáze realistického postoje** – rodiče začínají akceptovat dítě takové, jaké je. Jejich plány začnou být realističtější
- (Vágnerová, 2004)

Rodina dítěte s postižením je vždy pod vlivem skutečnosti, jak společnost jako celek nahlíží na znevýhodnění jedince, jak je přijímá, jak je k nim vstřícná a tolerantní. (Ludíková a Valenta, 2006, s. 33) Dalším důležitým činitelem, v soužití takové rodiny, je věk dítěte nebo jeho vývojová úroveň v době, kdy bylo postiženo nebo kdy rodiče došli k poznání jeho defektu. (...) Je-li dítě postiženo od narození, musí se rodina s touto skutečností od začátku vyrovnávat, učí se od začátku žít s takovým dítětem – do své role spíše vrůstá. Při postižení pozdějším je samozřejmě překvapena a zaskočena. Musí se vyrovnávat se ztrátou svého předchozího očekávání a svých ideálů. (Matějček, 1986, s. 281 - 282)

Ideální by bylo, aby u všech rodičů došlo k fázi vyrovnání se s realitou, neboť tento stav umožňuje volbu optimálního přístupu k dítěti a následně i zaujetí adekvátního výchovného stylu. (Ludíková a Valenta, 2006, s. 34) Ke smíření s postižením dítěte nemusí dojít ve všech případech. Někdy se postoj rodičů může měnit v závislosti na vývoji postiženého dítěte a s problémy, které s ním souvisejí. (Vágnerová, 2004)

Příchod postiženého dítěte do rodiny s sebou nese i další negativní okolnosti, které mají vliv na všechny členy rodiny. Postižené dítě zatěžuje rodinný rozpočet oběma možnými způsoby: jednak zvyšuje nároky rodiny na spotřebu (dieta, léčebné a vyučovací pomůcky, dopravní nároky apod.), jednak odebírá část rodinné ekonomické kapacity (u nás nejčastěji tak, že matka po řadu let nemůže vykonávat své povolání a pokud se k němu posléze vrátí, mívá nižší kvalifikaci).

V rodinné dělbě práce se část úkolů spojených s postiženým dítětem přenáší i na jeho sourozence. Když dorůstají, může to postihnout i jejich finanční přínos do rodiny. V některých rodinách dochází k tiché nebo i výslovné dohodě, že až to bude zapotřebí, sourozenci převezmou péči o svého postiženého bratra nebo sestru. (Blažek a Olmrová, 1988, s. 35)

Rodina představuje významné sociální a výchovné prostředí pro vývoj a rozvoj dítěte, ale podílí se na uspokojování potřeb všech svých členů – dospělých i dětí. (Gillernová in Mertin a Gillernová, 2010, s. 184) Tím, že rodina plní své základní funkce, uspokojuje také základní potřeby dětí, které v ní vyrůstají. Děti s postižením se ve svých základních potřebách nijak výrazně neliší od ostatních dětí, ale obvykle vyžadují individuální přístup, aby mohlo dojít k naplnění těchto potřeb. (Ludíková a Valenta, 2006, s. 33)

Obecně je známo, že první roky života dítěte do značné míry předurčují rozvoj psychických a fyzických předpokladů, ale i sociálních postojů dětí a mají klíčový význam pro utváření jejich osobnosti. Uvedené se týká stejně tak dětí zdravých tak i dětí s postižením. (Ludíková a Valenta, 2006, s. 33)

2.2 Spolupráce rodiny a mateřské školy

*Jak uvádí Šturma: „Dítě, zakotvené v citovém zázemí své rodiny, překračuje pomalu její horizont a vstupuje a **potřebuje vstupovat i do vztahů s dalšími lidmi, především se svými vrstevníky**. Právě zde, jako obohacení a doplnění rodinné výchovy, má svou úlohu a šanci mateřská škola.“ (Šturma in Mertin a Gillernová, 2010, s. 179)*

Při docházce dítěte do mateřské školy je vždy potřeba, aby rodina dítěte a mateřská škola vzájemně spolupracovaly. V případě dítěte s nějakým handicapem to platí dvojnásob. Specifikem mateřské školy a podle mého názoru také její výhodou je, že tu dochází ke každodennímu osobnímu kontaktu mezi učitelkou a rodiči dítěte. V dalších stupních škol už tento kontakt zdaleka nebývá tak častý. Mateřská škola nemá za úkol nahradit výchovu v rodině, ale měla by na tuto výchovu navazovat a doplňovat ji.

Mateřská škola uznává dominantní roli rodiny v rozvoji dítěte, a proto se spoluprací s rodinou maximálně otevírá nejen pro běžné organizačně-provozní kontakty, ale usiluje o skutečné partnerství a případnou spoluúčast rodičů ve vzdělávacím programu.

Mnohá současná rodina však odpovědnost za požadavky na výchovu dítěte nezvládá. Hodnotová orientace a v návaznosti na to i přístup k rodičovství se mění. Vstup do zaměstnání otevírá mladým lidem nebývalou cestu ke kariéře a zejména tam, kde mají oba partneři profesionální ambice, se dramaticky mění životní styl a výchovné podmínky. Limitující je i malá početnost dětí v rodině a celkově nízká porodnost.

Mateřská škola tato omezení vyvažuje, dává možnost styku s vrstevníky a porovnávání se s ostatními, nabízí pestrou škálu činností a bohatých příležitostí k seberealizaci. K tomu přistupuje i odborná metodická pomoc tam, kde je třeba kompenzovat vývojové opoždění či naopak rozvíjet dispozice a talent.

Osobnostní model chápe mateřskou školu jako profesionálně vedené, ale přesto

přirozené socializační a kultivační centrum, které záměrně posiluje výchovnou funkci rodiny a obohacuje ji o podněty, které dnešní rodina dítěti v dostatečné míře poskytovat nemůže. (Opravilová in Kolláriková a Pupala, 2010, s. 134)

2.3 Děti se SVP v mateřské škole

Výchova a vzdělávání dětí v mateřské škole má, oproti ostatním školám, své zvláštnosti. Ty vycházejí z věku dítěte, to znamená z jeho vývojového období. Děti v tomto věku (zpravidla od 3 do 6 let) mají odlišný způsob myšlení než dospělí lidé. Jejich myšlení je nepřesné a egocentricky zaměřené. Dítě si někdy vypomáhá zkreslováním skutečnosti, popřípadě vyloučením některých informací tak, aby pro ně byly přijatelné. Myšlení je zaměřené na přítomnost a na zjevnou podobu světa (Vágnerová, 2012) *Pro dítě je důležité, jak se mu situace jeví. Svět je pro ně takový, jak vypadá ... (Vágnerová, 2012, s. 178)*

V předškolním věku začíná u dítěte vznikat chápání vlastní osoby jako subjektu, rozvíjí se vědomí vlastní identity a sebepojímání. *Součástí sebepojetí předškolního dítěte jsou i všechny **role**, které má. Postupně nabývají na významu i ty, které přesahují rámec rodiny a vymezují jeho pozici v jiném sociálním prostředí, např. role žáka mateřské školy nebo kamaráda, příslušníka dětské skupiny. Tyto role potvrzují dosažení určitého postavení, které se odrazí i v sebepojetí. Takto prestižně je chápou i samy děti a jsou na ně obvykle velmi hrdé. (Vágnerová, 2012, s. 249)*

*Obecně platí, že návštěva **mateřské školy znamená pro dítě krok vpřed na cestě jeho socializace mezi vrstevníky**. Platí to i o dětech se speciálními potřebami, zde ovšem s jistými výhradami s ohledem na jejich specifické podmínky. (Šturma in Mertin a Gillernová, 2010, s. 179)*

Jak Šturma dále uvádí: ... **relativně nejsnáze se s integrací začíná právě na úrovni mateřské školy**. Děti dosud nejsou zatíženy předsudky, jež přebírají od starší generace, jsou ve svých postojích otevřené a tvárné více, než později. Chybí jim ovšem vcítění a ohledy, leckdy se řídí bezprostředními, nekontrolovatelnými impulzy. Taktní vedení a doprovázení dospělými je zajisté zapotřebí. *Mateřská škola je pro integraci příhodná i tím, že větší důraz je tu kladen na sociální složku soužití, na společnou hru. (Šturma in Mertin a Gillernová, 2010, s. 179)*

Klíčovou osobou je tu znovu dítě samo. Pokud v dlouhodobější perspektivě pozorujeme, že jeho pobyt uprostřed zdravých dětí a soužití s nimi nepřispívají k jeho pozitivní emoční bilanci, ale jsou pro ně zátěží, případně srovnání s nimi mu dává hlouběji zakusit vlastní nedostačivost, nebo dokonce selhání, a že tyto negativní pocity převažují nad zkušeností solidarity a společenství, pak je vhodné rozhodnutí znovu uvážit.“ (Šturma in Mertin a Gillernová, 2010, s. 182)

S tím souvisí i rozvoj **sebehodnocení dítěte**. Protože je však dítě v tomto věku stále nezralé po citové a rozumové stránce, je toto sebehodnocení velmi závislé na názoru dalších osob. Samozřejmě mají největší vliv osoby dítěti blízké, zejména rodiče a další rodinní příslušníci, později se ale postupně přidávají další lidé. (Vágnerová, 2012) *Předškolní dítě přejímá názor dospělých na sebe sama nekriticky, tak jak je mu prezentován. (Vágnerová, 2012, s. 249) Z psychologie víme dobře, že naše sebepojetí se tvoří v závislosti na tom, jak nás vidí a hodnotí druzí. Nepřijme-li tedy společnost zdravých člověka s oslabením či deficitem, jak se pak má přijímat a vyrovnávat se sebou on sám? (Šturma in Mertin a Gillernová, 2010, s. 174)*

V současné době je vzdělávání v mateřských školách uskutečňováno pomocí osobnostně orientovaného modelu. *Osobnostně orientovaný model se nesnaží přizpůsobit dítě ani společenským záměrům, ani určitým zákonitostem vývoje, ale s vědomím zásadního společenského směřování a znalostí vývoje sleduje individualizovaný rozvoj jedinečné a neopakovatelné osobnosti dítěte. Je charakterizován svobodou, neformálností a individualizovanou strukturací výchovných a vzdělávacích cílů. Neupřednostňuje intelekt dítěte, ale rozvojem jeho citových, sociálních a volných vazeb zajišťuje pocit jistoty a bezpečí a vytváří stálou příležitost k sociálně založenému učení a poznání.“ (Opravilová in Kolláriková a Pupala, 2010, s. 132)*

2.4 Důležitost včasné diagnostiky

Důležitou součástí začleňování dětí se SVP do běžných mateřských škol je také včasná diagnostika případného postižení či znevýhodnění. To platí zvláště v případech, kdy má dítě nějaké speciální vzdělávací potřeby, které kladou vyšší nároky na pedagoga. Dokud není stanovena diagnóza, má pedagog k dispozici jen své vlastní

zkušenosti a schopnosti k posouzení a naplnění potřeb dítěte.

Důležitost tohoto kroku je zřejmý i z názoru Anny Kucharské, která říká, že *nezanedbatelný význam diagnostiky nacházíme u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (handicapované, s vývojovými deficity, z jiného sociokulturního prostředí, z disfunkčních rodin), kde vyváženě připravený program může mít pro dítě korektivní účinky.* (Kucharská in Mertin a Gillernová, 2010, s. 83) To platí nejen pro předškolní vzdělávání, ale také pro další stupně škol. *Co se týká vlastního systému, prvotně je nezbytné získat informace od rodičů, popřípadě pedagogů mateřských škol. Poté je třeba zvolit optimální diagnostický postup, jehož cílem je zajistit pro dítě potřebné podmínky k tomu, aby obstálo ve vzdělávacím procesu a bylo úspěšné.* (Stárek, 2013, s. 12) Pokud je tato diagnóza stanovena, má pedagog obvykle ke zvolení nejvhodnějšího postupu k dispozici radu a pomoc speciálního pedagoga či některého poradenského centra. *V některých zařízeních se daří zajistit některé prvky odborné pomoci přímo na místě (logopedická péče, rehabilitace), to však bývá spíše silnou stránkou zařízení speciálních (speciálních mateřských škol). V případě běžné mateřské školy půjde spíše o to, aby dítě, přestože není ve speciálním zařízení, mělo v potřebné míře zajištěny všechny formy potřebné speciální péče či terapie. Bývá to pak obvykle na rodičích, aby tuto péči s dítětem absolvovali. Učitelky by však měly vědět, jaké formy speciální péče či terapie se dítěti dostává a jaké zásady a specifika z toho plynoucí uplatnit a respektovat v běžné každodenní péči o dítě (např. jakých druhů činností či pohybů by se dítě mělo vyvarovat, jaké činnosti jsou naopak prospěšné a žádoucí).* (Šturma in Mertin a Gillernová, 2010, s. 178)

Důsledky včasného (či pozdního) určení diagnózy se neprojeví jen ve výchovně vzdělávacím programu, který může škola takovému dítěti nabídnout, ale také v podmínkách za jakých bude výchova či vzdělávání probíhat. *Jakmile je potvrzen zdravotní handicap či znevýhodnění, začínají se zavádět určitá opatření na základě možností, jež dává školský zákon, a to včetně přidělování finančních prostředků.* (Stárek, 2013, s. 13) To pak umožňuje získat potřebné prostředky na některé pomůcky případně na zajištění asistenta pedagoga.

3. SOUČASNÝ STAV INKLUZÍVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PODLE DOSTUPNÝCH PRAMENŮ

3.1 Děti z jiného kulturního prostředí a ze sociálně slabého prostředí

Kapitolu o dětech se SVP je možné rozdělit na několik částí v závislosti na tom, o jaké děti, respektive jejich speciální vzdělávací potřeby se jedná. Je několik oblastí této problematiky, kde rodiče, učitelky ani další zúčastnění nenacházejí důvody se nad specifickými potřebami dítěte nějak více pozastavovat. Bývá to u dětí ze sociálně slabšího prostředí, někdy také u dětí jiné národnosti nebo u dětí z jiného kulturního prostředí. Učitelka v mateřské škole většinou vnímá, že takovému dítěti je potřeba věnovat více pozornosti než ostatním. Obvykle však nejsou na učitelku kladeny zvýšené nároky v úrovni znalostí specifických postupů při vzdělávání takovýchto dětí.

Větší nároky na tyto děti jsou pak kladeny až v období docházky do základní školy. Pokud takovéto dítě dochází do mateřské školy, je úkolem této školy začlenit ho do kolektivu ostatních dětí. V případě dětí z jiného kulturního prostředí je hlavním úkolem školy přiblížit dítěti kulturní a společenské zvyklosti většinové společnosti. Tyto úkoly plní mateřská škola během všech svých aktivit jaksi mimoděk.

Samostatnou kapitolu by zde mohly tvořit děti romského původu. Zvláště v místech naší republiky, kde je vyšší výskyt populace této národnosti. Tato problematika je velmi složitá a dlouhodobě se hledají řešení, která by vedla k odstranění vylučování menšin a také jejich skryté i zjevné segregace. (Vojtová a Presová in Klenková a Vítková, 2011)

Otázka speciálních potřeb romských dětí se obvykle řeší až s jejich nástupem povinné školní docházky možná také proto, že mateřskou školu navštěvuje jen malé procento z nich. Jak uvádí Ladislav Horňák k této problematice: *„Je potřeba zdůraznit, že výchova a vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodňujícího prostředí jako žáků se SVP není klasickou integrací jako výchova a vzdělávání ostatních integrovaných žáků se zdravotním znevýhodněním.“* (Horňák in Lechta, 2010)

3.2 Děti s chronickým onemocněním

Dítě, které trpí některých chronickým onemocněním, také nemívá speciální vzdělávací potřeby v klasickém smyslu slova, kdy bychom museli uvažovat nad nějakými specifickými způsoby výchovy a vzdělávání. Přesto vyžaduje vzdělávání těchto dětí daleko větší nároky na učitelku i další zúčastněné osoby.

Může se jednat „jen“ o chronické onemocnění související s oslabenou imunitou, které je příčinou častějšího pobytu dítěte doma nebo ve zdravotnickém zařízení, čímž snižuje možnosti dítěte k socializaci s vrstevnickou skupinou. Daleko těžší je situace v případech některých typů alergických onemocnění, která kladou vyšší nároky na technickou složku docházky do MŠ. V případě alergických reakcí na určité potraviny je nutná spolupráce školní kuchyně a speciálního jídelníčku. Tato situace je však řešitelná s trochou ochoty ze strany provozních pracovníků školy.

Nejvíce komplikací přináší vzdělávání dětí s nějakým dlouhodobým onemocněním, jako je například diabetes, astma nebo epilepsie. V takovýchto případech je nutný zvýšený dozor nad těmito dětmi, protože hrozí některý druh záchvatu. Ze zkušeností rodičů vyplývá, že je velmi důležité, o jak závažnou formu onemocnění se jedná.

Někdy mají pedagogičtí pracovníci z péče o takovéto dítě obavy. O tom vypovídají i názory některých rodičů nemocných dětí. *„Obešla jsem neskutečné množství školek. A všem jste na obtíž. Jako byste měli na čele cejch. Když máte epilepsii, je to jako být prašivý pes.“* (Valehrachová in Těthalová, 4/2012, s. 19)

Podobné zkušenosti mají i další maminky dětí s epilepsií. *„Ptala jsem se u nás ve školkách, ale všude mi jí odmítli přijmout. V jedné školce mi řekla ředitelka, že kvůli té epilepsii ne, že s tím nemají zkušenosti, ve druhé zase kvůli tomu, že není očkováná a tak je to stále dokola a já už si nevím rady. (...) Doktor z neurologie mi napsal posudek o zdravotním stavu dcerky, že s tím normálně do školky jít může, ale nikde jí nechtěj.“* (Kelišová, 2013)

Z výpovědí vyplývá, že mateřské školy zvažují své možnosti před přijetím takového dítěte. Záleží pak na mnoha okolnostech, jakými jsou například předchozí zkušenosti pracovníků MŠ, vyjádření ošetřujícího lékaře dítěte, dostupnost pomoci v případě potřeby a také četnost výskytu zátěžových situací u konkrétního dítěte.

3.3 Děti se zdravotním postižením

Pokud se mluví o integraci případně o inkluzivním vzdělávání, ve většině případů je řeč právě o dětech s nějakým druhem postižení. Takovéto děti, respektive jejich specifické vzdělávací a výchovné potřeby kladou největší nároky na vychovatele.

3.3.1 Děti s tělesným postižením

Důležitým hlediskem pro začlenění dítěte s tělesným postižením jsou technické možnosti dané školy. Znamená to zejména možnost bezbariérového přístupu a také možnosti dalších technických prostředků pro umožnění docházky takového dítěte. K tomuto názoru se přiklání i většina učitelek, které mají se začleňováním dítěte s tělesným postižením do MŠ vlastní zkušenost. Jak uvádí Dagmar Opatřilová ve svém výzkumném šetření prováděném a uveřejněném v roce 2009, označila nadpoloviční většina učitelek jako velmi významnou pro takovouto integraci všechny tři položky: vybavení kompenzačními pomůckami; architektonickou bezbariérovost a úpravu prostředí. (Opatřilová, 2009).

Další nutnou součástí úspěšného začlenění takového dítěte do běžné MŠ je navázání spolupráce s dalšími zúčastněnými osobami, kterými jsou např. kolegové, asistent pedagoga a také samozřejmě rodiče dítěte. Pozitivním zjištěním z tohoto výzkumu bylo, že většina dotázaných učitelek hodnotila v takovýchto případech velmi kladně spolupráci s dalšími zúčastněnými osobami (kolegové, asistent, rodiče). *Podle dotázaných učitelů MŠ je nejdůležitější překážkou pro integraci dětí zajištění těsné spolupráce s rodiči, přesto se jim to ale daří ...* (Opatřilová, 2009, s. 174)

I další odpovědi získané v tomto výzkumu vyznívají ve prospěch začleňování dětí s tělesným postižením do běžných mateřských škol. Bylo zjištěno, že většina pedagogů toto začlenění přijala pozitivně. Stejně tak i u ostatních dětí převažovaly pozitivní postoje k takovému dítěti ve třídě. (Opatřilová, 2009)

3.3.2 Děti s psychickým postižením

Názory na začleňování dětí s některým druhem psychického postižení se velmi různí. Většinou záleží na druhu a stupni postižení. Tato skupina dětí se SVP je poměrně obsáhlá, protože sem můžeme zařadit nejen děti s mentálním postižením, ale také děti s Downovým syndromem, děti s poruchami autistického spektra a mimo jiné i děti s poruchami chování a lehkou mozkovou dysfunkcí.

Specifikum této skupiny dětí se SVP je, že jejich postižení či znevýhodnění není vždy zřejmé při jejich nástupu do mateřské školy. Zvláště lehčí formy těchto postižení zůstávají neodhaleny poměrně dlouhou dobu a k jejich diagnostikování dochází až během docházky do MŠ, případně až po nástupu do základní školy.

Pokud se jedná o těžší formu postižení, záleží pak na uvážení ředitele MŠ, rodičů a také poradenského centra, zda je vhodné tohle konkrétní dítě do společnosti ostatních začleňovat. V některých případech takováto integrace nepřináší prospěch žádné zúčastněné straně.

Proto se také názory na začleňování těchto dětí velmi různí. Důvodem je pravděpodobně osobní zkušenost, kterou dotyčný vypovídající má.

Speciálního pedagoga dle mého názoru potřebují především děti s psychickým postižením (...) Já osobně mám podobnou zkušenost se zrakově postiženým dítětem, které za pomoci asistenta zvládalo běžnou třídu skvěle. Ale mám také zkušenost, kdy byl autistický chlapec, který má problémy s adaptací ve třídě kde je deset dětí natož dvacet. (Novotný, 2010)

Dle mého názoru není vhodné integrovat autisty a děti s kombinovaným postižením. Nejvhodnější děti k integraci jsou děti tělesně postižené nebo jak je napsáno v předchozím příspěvku nevidomé děti..Rozhodně bych se za každou cenu nesnažila integrovat děti s mentálním postižením.. I když už jsem se setkala i s integrací chlapce se středně těžkou mentální retardací, přitom bylo předem jasné, že další vzdělávání v běžné ZŠ nebude možné..!! (Šanovcová, 2010)

Stejně jako v případě dětí s chronickým onemocněním i v začleňování dětí s psychickým postižením do běžných tříd MŠ je velmi důležité individuální posouzení jednotlivých případů.

3.3.3 Děti se smyslovým postižením

Patří sem děti se zrakovým a také sluchovým postižením. I mezi těmito dvěma skupinami je velký rozdíl. Zatímco v případě dětí se sluchovou vadou je začlenění do skupiny ostatních dětí obvykle žádoucí a oboustranně přínosné, u zrakově postižených dětí situace není vždy jednoznačná. V případě dětí se zrakovým postižením je jejich začleňování do skupiny intaktních dětí vždy otázkou individuálního posouzení.

O začlenění dítěte se sluchovou vadou do běžné mateřské školy se vyjádřila jedna z logopedek, která v takovéto MŠ pracuje: *„Děti se sluchovou vadou nemají žádné zvláštní úlevy a vyžaduje se po nich téměř vše co po ostatních dětech. Tyto děti jsou v podstatě srovnatelné se slyšícími dětmi téhož věku, mají stejné dispozice pro intelektuální a osobnostní vývoj jako ony.“* (Tůmová in Těthalová 6/2012, s. 22) Také názory rodičů na začlenění jejich dítěte, které má vadu sluchu, do běžné MŠ vyznívá pozitivně:

„Integrace proběhla bez problémů, možná i díky Vandiččině šťastné povaze – je společenská a lehce flegmatická. Vandička si našla kamarádky a hraje si s nimi v herně i na zahradě. Že někdy něco neslyší, asi netrápí žádnou z nich. Vandička nemá problém se zeptat, pokud ji kontakt, nebo informace zajímá.“ (Hegerová Ryšavá in Těthalová, 6/2012, s. 23)

Další maminka odpověděla na otázku, proč její syn chodí do běžné školky takto: *„Věřili jsme, že ji Davídek zvládne. S implantátem slyší velmi dobře a jeho mluvená řeč byla na dobré cestě. Nepotřeboval žádnou speciální péči, učitelkám stačilo vysvětlit, jaké jsou zásady v komunikaci s neslyšícími.“* (Hyská in Těthalová, 6/2012, s. 23)

To, že začlenění dětí se zrakovým postižením do běžné MŠ, není tak časté, jako v případě dětí se sluchovým postižením se odráží i na skutečnosti, že úspěšná integrace takového dítěte je považována za úspěch i samotnými učitelkami. *Největší radost máme z chlapce s kombinovaným postižením, které zahrnuje i zrakový hendikep.“* (Kovalská in Těthalová, 9/2010, s. 13)

Podobný názor, že pro úspěšnou integraci dítěte se zrakovým postižením je nutné zajistit dostatečné podmínky, zjistily i učitelky K. Kochová a M. Vachulová. *V loňském roce jsme s Klárou mapovaly integraci žáků a studentů se zrakovým postižením. Objížděly jsme školy a mluvily jsme s dětmi i s jejich asistenty a učiteli, s vedením školy*

a s rodiči. Zjišťovaly jsme, do jaké míry je dnes integrace možná a jaká jsou její úskalí a co vede k tomu, že se dítě dostane právě do určité konkrétní školy nebo školky. Jana zmiňovala, že ne každá rodina volí integraci jako tu nejlepší variantu; a také se nedá říci, že by integrace byla nejlepší variantou pro každé dítě se zrakovým postižením. Záleží na osobě učitele, zejména na prvním stupni nebo ve školce, na asistentovi a na otevřenosti školy jako takové. (Vachulová in Těthalová 1/2012, s. 10 – 11) Setkali jsme se například s klukem, který byl integrován v mateřské škole. Všichni zúčastnění se o věc hodně zajímali, chtěli se dozvědět co nejvíc, nebylo jim to jedno. Velmi dobře tam fungovala komunikace, která je pro integraci hodně důležitá. (...) A dá se říci, že integrace se povedla, i když je samozřejmě čeká spousta další práce. (Kochová in Těthalová 1/2012, s. 11)

3.4 Děti nadané a mimořádně nadané

O nadaných a mimořádně nadaných dětech v době jejich docházky do mateřské školy se příliš nemluví. „Psychologové se obecně brání vyslovovat příliš kategorické soudy ohledně rozumového nadání dětí, hlavně v předškolním věku.“ (Tomek in Těthalová, 11/2012, s. 42)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který říká, že *vzdělávání má být důsledně vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí* (RVP PV, 2004, s. 6), také pamatuje na skupinu dětí nadaných a mimořádně nadaných. Problémem zůstává, že odhalení nadání u dítěte v tomto věku se nemusí podařit a také, že dítě může být v jedné oblasti nadprůměrně nadané a v jiné oblasti poněkud pozadu. „Běžně může mít dítě náskok v oblasti rozumové a obtížně zvládat sebeobsluhu, komunikaci s ostatními nebo jiné oblasti.“ (Tomek in Těthalová, 11/2012, s. 42)

Pokud už ale v tomto věku k odhalení nadání u dítěte dojde, je důležité jeho schopnosti rozvíjet a nabízet mu bohatší nabídku vhodných činností. Obvykle je tento úkol na učitelce a její aktivitě a také na rodičích dítěte.

PRAKTICKÁ ČÁST

1. VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE PRÁCE

1.1 Hlavní cíl práce

Hlavním cílem této práce bylo zjistit postoj zúčastněných osob k inkluzivnímu vzdělávání v mateřských školách a také možnosti běžných mateřských škol přijímat a vzdělávat děti se SVP. Protože tento způsob vzdělávání je závislý na mnoha vzájemně se ovlivňujících faktorech, bylo potřeba stanovit si několik dílčích cílů, aby bylo možné zmapovat současný stav inkluzivního vzdělávání v běžných mateřských školách a zjistit eventuální prognózu jeho dalšího vývoje. Výzkum je zaměřený do Plzeňského kraje.

I. Cíl: Zjistit povědomí učitelek běžných MŠ o problematice inkluzivního vzdělávání, jejich názory a postoje k inkluzivnímu vzdělávání a k integraci dětí se SVP do běžných MŠ.

II. Cíl: Proniknout hlouběji do problematiky postojů a názorů u učitelek, které se ve své praxi již s integrací dítěte se SVP v běžné mateřské škole již setkaly. Zjistit jejich názory po této zkušenosti.

III. Cíl: Zjistit názory a postoje ředitelek MŠ k inkluzivnímu vzdělávání. Zmapovat možnosti a podmínky mateřských škol k přechodu k inkluzivnímu vzdělávání.

IV. Cíl: Zjistit postoje zřizovatelů běžných mateřských škol k inkluzivnímu vzdělávání a jejich ochotu pomoci mateřským školám zajistit technické podmínky nezbytné k inkluzivnímu vzdělávání.

1.2 Výzkumné otázky

Pro zjištění jednotlivých cílů práce bylo nutné položit si několik základních otázek. Proto každý jednotlivý cíl má stanoveno několik výzkumných otázek.

I. K prvnímu cíli, který by měl zmapovat názory a postoje učitelek běžných mateřských škol k integraci a k inkluzivnímu vzdělávání a také jejich celkové povědomí o této problematice, jsem si stanovila tyto výzkumné otázky:

Výzkumná otázka: Jsou v běžné praxi využívány termíny „integrace“ a „inkluzivní vzdělávání“?

Výzkumná otázka: Mají učitelky pozitivní postoj ke vzdělávání dětí se SVP v běžných mateřských školách?

Výzkumná otázka: Jsou učitelky mateřských škol ochotné se v této problematice dále vzdělávat a v případě potřeby využívat alternativní metody vedení dětí?

II. K druhému cíli, který má zjistit postoje a názory k této problematice u učitelek, které se ve své praxi již se začleněním dítěte se SVP do běžné mateřské školy setkaly, jsem si položila tyto otázky:

Výzkumná otázka: Změnil se názor či postoj učitelek k integraci/inkluzivnímu vzdělávání po vlastní zkušenosti?

Výzkumná otázka: Jaká je zkušenost učitelek MŠ s poradenskými centry a odbornou pomocí v případě integrace dítěte se SVP?

Výzkumná otázka: Hodnotí učitelky přítomnost asistenta pedagoga jako přínosnou?

Výzkumná otázka: Je spolupráce mezi poradenskými centry a mateřskými školami dostatečná pro adekvátní vedení dětí se SVP?

III. Ke třetímu cíli, ve kterém zjišťuji postoje a názory ředitelek běžných mateřských škol k inkluzivnímu vzdělávání a také možnosti a podmínky, které tyto mateřské školy mají, jsem si stanovila otázky:

Výzkumná otázka: Mají mateřské školy dostatečné personální, finanční a technické prostředky pro výchovu a vzdělávání dětí se SVP v běžných MŠ?

Výzkumná otázka: Jaký je postoj ředitelek MŠ k integraci/inkluzi dětí se SVP?

Výzkumná otázka: Je pro učitelky MŠ dostupné další vzdělávání v oblasti výchovy dětí se SVP?

IV. K poslednímu cíli, který zjišťuje názory, postoje zřizovatelů mateřských škol a také jejich ochotu pomoci mateřské škole v technických záležitostech, jsem si stanovila tyto otázky:

Výzkumná otázka: Mají zřizovatelé běžných mateřských škol pozitivní postoj k začleňování dětí se SVP do těchto školských zařízení?

Výzkumná otázka: Pokud by mateřská škola požádala svého zřizovatele o pomoc při zajištění technických podmínek nutných k realizaci inkluzivního vzdělávání, byl by zřizovatel ochotný pomoci?

2. POUŽITÉ METODY

K zjištění stavu inkluzivního vzdělávání byl použitý smíšený výzkum.

V první části výzkumu jsem oslovila větší počet učitelek běžných MŠ pomocí dotazníků, ke zjištění jejich názorů a postojů k integraci/inkluzivnímu vzdělávání. Bylo rozdáno 150 dotazníků. V tomto dotazníku byly použity uzavřené otázky s možnostmi odpovědi ano/ne, dvě další otázky měly několik možností odpovědí a dvě otázky byly položeny jako polouzavřené s možností dopsat vlastní názor. Tiskopis dotazníku je vložený, jako příloha této práce.

Ve druhé části jsem pomocí strukturovaných rozhovorů zjišťovala názory a postoje učitelek, které již mají osobní zkušenost se začleněním dítěte se SVP do běžné třídy mateřské školy. V rozhovorech byly použity otevřené otázky pro získání co nejotevřenějších názorů na tuto problematiku. K výběru učitelek, se kterými byl uskutečněný rozhovor, jsem použila techniku „snowball“ a samozřejmě jsem respektovala ochotu učitelek účastnit se takového rozhovoru. Bylo uskutečněno 9 rozhovorů s učitelkami z několika MŠ.

Ve třetí části jsem oslovila ředitelky různých mateřských škol s prosbou o rozhovor. I tyto rozhovory byly vedené pomocí otevřených otázek změřených na jejich postoj k dané problematice. Byly také zjišťovány technické, personální, finanční a jiné možnosti mateřských škol spojené s tímto způsobem vzdělávání. Také pro výběr ředitelek k rozhovorům jsem použila techniku „snowball“ a i v tomto případě jsem respektovala ochotu či neochotu k poskytnutí rozhovoru. Rozhovor byl uskutečněný s osmi ředitelkami běžných mateřských škol. Z toho v pěti mateřských školách již měli zkušenost se začleněním dítěte se SVP a ve třech mateřských školách dosud tuto zkušenost neměli.

Pro doplnění celé situace jsem ještě oslovila několik zřizovatelů mateřských škol. I se zřizovateli jsem uskutečnila rozhovor. Celkem byli ochotni poskytnout rozhovor čtyři zřizovatelé. Během tohoto rozhovoru jsem se snažila zjistit především ochotu pomoci mateřské škole v otázce technického zajištění při inkluzivním vzdělávání. Mimo jiné jsem zjišťovala také osobní názory zřizovatelů k otázce začlenění dětí se SVP do běžných MŠ.

Všechny rozhovory byly nahrávány na diktafon a po doslovném přepisu, byly rozhovory analyzovány. Byly zjišťovány skutečnosti důležité pro odpovědi na hlavní cíle a výzkumné otázky této práce. Pro zachování diskrétnosti a anonymity nejsou v práci uváděna jména učitelek, ani názvy mateřských škol, či obcí, ve kterých se daná MŠ nachází. Otázky pokládané v rozhovorech jsou stejně jako tiskopis dotazníku připojeny k této práci jako příloha.

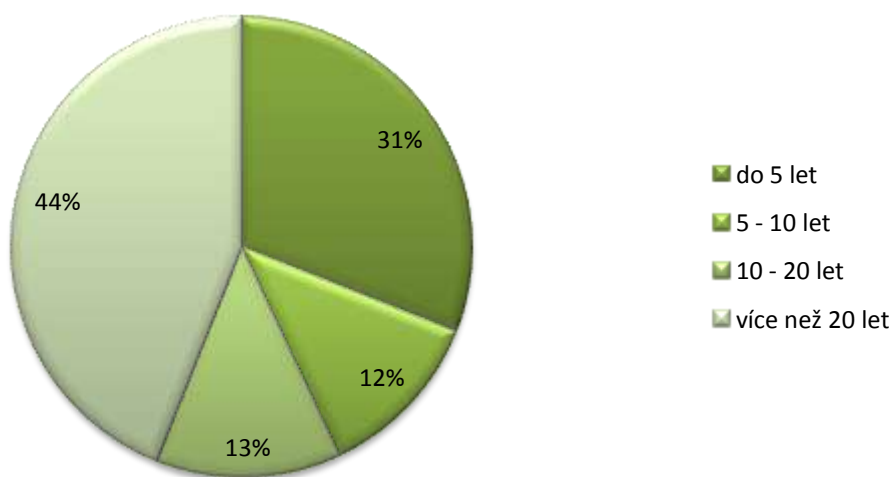
3. ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

3.1 Výsledky zjištěné pomocí dotazníků

Dotazník byl sestavený tak, aby zmapoval základní názory učitelek mateřských škol na integraci respektive inkluzivní vzdělávání. Byl rozdaný učitelkám běžných mateřských škol bez ohledu na to, jestli už se ve své praxi se začleněním dítěte se SVP setkaly, nebo jestli tuto zkušenost dosud nemají. Cílem dotazníku bylo zjistit nejen názory učitelek na začlenění těchto dětí do intaktní skupiny vrstevníků, ale také současně zjistit postoj učitelek k dalšímu vzdělávání či např. jejich názor na přítomnost asistenta pedagoga ve třídě. Výzkumem bylo získáno celkem 61 vyplněných dotazníků.

Dotazník mimo jiné zjišťoval i délku praxe učitelek, které na otázky odpovídaly. Nejvíce odpovědí bylo získáno od učitelek, které mají více než 20 let praxe (celkem 27 odpovědí). Druhá nejvíce zastoupená četnost odpovědí byla od učitelek s nejkratší dobou praxe – tj. do 5 let (19 odpovědí). Nejméně odpovědí bylo od učitelek s praxí od pěti do dvaceti let.

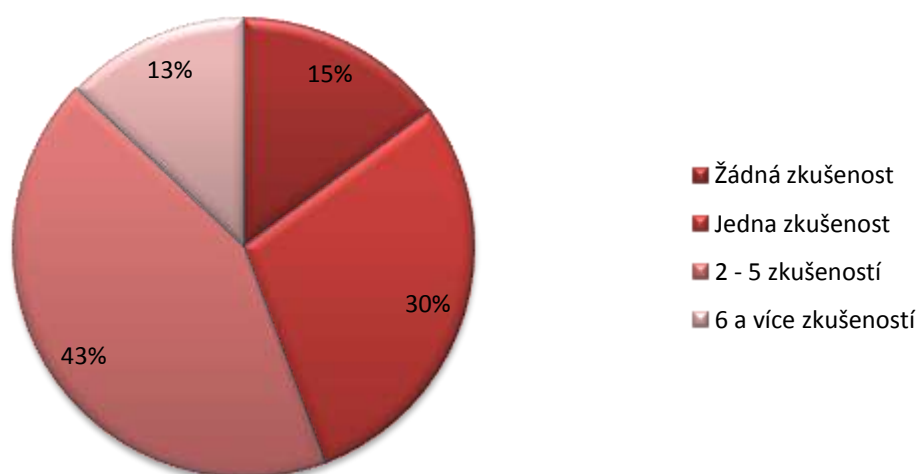
Délka praxe dotazovaných učitelek



První otázka dotazníku zjišťovala právě četnost zkušeností učitelek se začleňováním takovýchto dětí do běžné mateřské školy. Otázka zněla: měla jste někdy ve své třídě dítě se SVP? Učitelky měly možnost zvolit jednu z možností: nikdy; jedenkrát; dvakrát

až pětkrát; šest a vícekrát. Z 61 dotazovaných učitelek jich jen 9 odpovědělo, že dosud žádnou takovou zkušenost nemá. 18 učitelek se s takovýmto dítětem setkalo jen jedenkrát během své praxe, 26 učitelek mělo dvě až pět takovýchto zkušeností a 8 dotazovaných odpovědělo, že měly ve třídě dítě se SVP již více než šestkrát. Pokud bychom takovéto výsledky chtěli zobrazit graficky s vyjádřením v procentech, vypadalo by to takto:

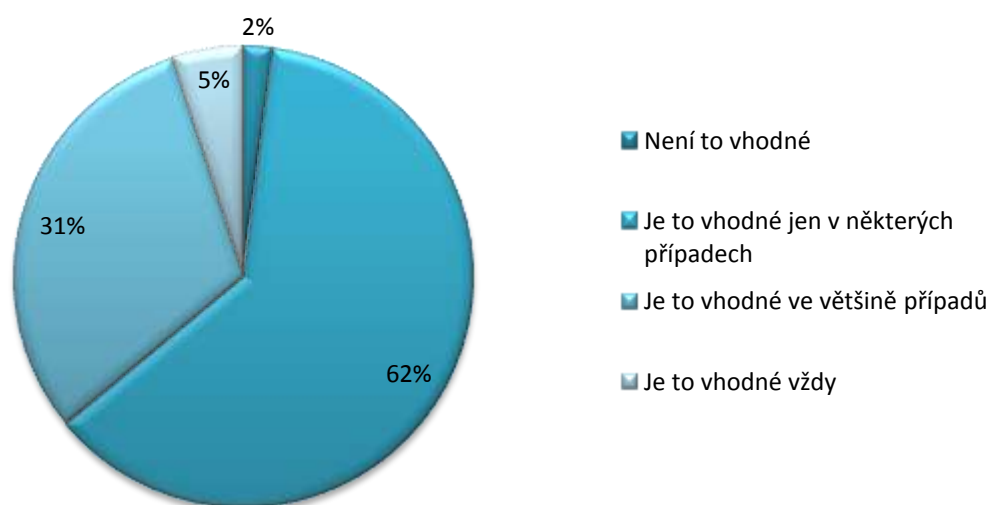
Zkušenost s dítětem se SVP v běžné třídě MŠ



Z výsledků vyplývá, že 85% učitelek již aspoň jednou ve svém životě mělo ve své třídě dítě, které mělo některé speciální vzdělávací potřeby. Z toho je možné usuzovat, že děti se SVP jsou zařazovány do běžných mateřských škol poměrně často.

Další otázka dotazníku byla směřována na názor učitelek k začleňování takovýchto dětí do intaktní skupiny vrstevníků, čímž je vlastně zjevný i jejich názor k postupnému směřování škol k inkluzivnímu způsobu vzdělávání. Jen jedna z dotazovaných učitelek odpověděla, že by všechny tyto děti měly být vzdělávány ve speciálních mateřských školách. Tři učitelky si myslí, že je tato forma vzdělávání vhodná vždy. Mimo tyto ojedinělé krajní názory si většina učitelek myslí, že aspoň v některých případech je toto vzdělávání vhodné. Otázka byla dále rozdělena na možnost „je to vhodné jen v některých případech“ – kterou označilo za nejvíce vyhovující 38 učitelek a „je to vhodné ve většině případů“ – kterou označilo 19 učitelek.

Názory učitelek na vzdělávání dětí se SVP v běžných MŠ



Tato otázka v dotazníku byla položena jako polouzavřená s možností vyjádřit se konkrétně, kdy to vhodné není, případně, za jakých podmínek to vhodné je. Jedna z odpovědí byla k možnosti: „je to vhodné jen v některých případech“, kde bylo dopsáno: „*pokud není v místě speciální MŠ*“. Z této odpovědi je zřejmé, že paní učitelka bere integraci jen jako nouzové řešení. Několik málo odpovědí bylo konkrétně směřováno k určité problematice, např.: „*není vhodné – autistické děti, nevidomé, s poruchami sluchu*“; nebo vyjádření: „*př. Při DMO, kdy není narušen intelekt, u nadaných dětí, u dětí z jiného kulturního prostředí*“. Všechny ostatní odpovědi, které byly doplněny nějakým komentářem, ve své podstatě vypovídaly o potřebě respektovat podmínky školy, dítěte se SVP i ostatních dětí. Příklady některých odpovědí: „*Je vhodné, pouze pokud péče o dítě se special. potř. nepřesahuje možnosti učitelky, nebo zásadním způsobem neomezuje činnost ostatních.*“ Nebo: „*Pokud dítě se SVP v ní dovede bez problémů žít, vzdělávat se, cítí se v ní přijat a sám se s kolektivem v ní identifikuje + přihlídnutí odborníků (SPC) + potřeby diagnóz.*“ Častá byla takováto odpověď (v různých obměnách, ale se stejným smyslem): „*Záleží na typu postižení, znevýhodnění, na podmínkách školy, někdy na odborných znalostech učitelek, spolupráci se specializovanými pracovišti, spolupráci s rodiči ...*“ V jedné z odpovědí se objevil i další důležitý aspekt soužití: „*Nevhodné – silná agresivita u postižených dětí.*“

Další otázka směřovala k termínům „integrace“ a „inkluzivní vzdělávání“ a jejich běžné užívání v praxi. Všechny učitelky se již setkaly s termínem „integrace“. Některé odpovídaly jen jedním slovem, jako např.: „začlenění“, „zapojení“, nebo „sjednocení“, jiné svoji odpověď upřesnily např.: „začlenění dítěte se SVP do běžné třídy“.

Jiný výsledek se však ukázal u termínu „inkluzivní vzdělávání“. Z 61 vyplněných dotazníků ve 21 případech učitelky napsaly, že se s tímto termínem nikdy neseťkaly, nebo neuvedly žádnou odpověď. Jedna odpověď zněla „multikultura“, 3 učitelky odpověděly, že inkluzivní vzdělávání je totéž, co integrace. 4 odpovědi byly: „nadstandardní“, dále následovalo mnoho různých odpovědí, které částečně, nebo úplně vystihovaly tento termín. Byly to odpovědi, jako například: „vzdělávání všech dětí, bez rozdílu“, „nevyčleňování jedinců se SVP, či ostatních ze třídy“, „týká se změn celé školy, přístupu k integrovaným dětem“, „nejvyšší stupeň integrace“, „vzdělávání bez opory jinou osobou“ nebo také „zařazování všech dětí do běžné školy, která je na to připravena“.

Z těchto výsledků vyplývá, že termín „integrace“ je běžněji používán a více známý ve školství než termín „inkluzivní vzdělávání“. Ze zjištění, že termín „integrace“ zná každá z dotázaných učitelek je zjevné, že se v běžné praxi hojně využívá. Oproti tomu výsledky na dotaz k termínu „inkluzivní vzdělávání“ nám v podstatě ukazují, že tento termín se do povědomí učitelek teprve dostává a že některé se s ním zatím nikdy neseťkaly.

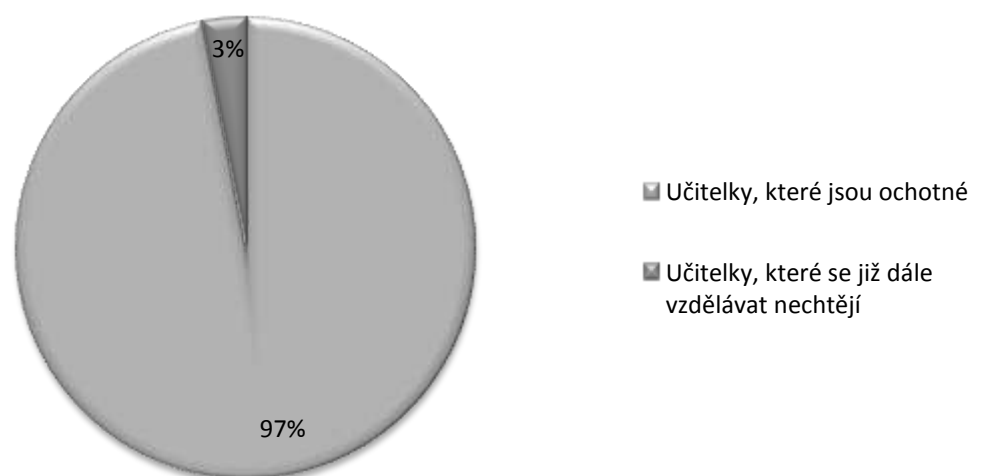
Další otázka v dotazníku směřovala ke svobodné volbě učitelek. Otázka zněla: „Pokud by do vaší MŠ bylo přijaté dítě se SVP, máte možnost volby, jestli ho budete mít ve své třídě?“ Odpovědi ukázaly, že ve většině případů si učitelka nemůže vybrat, jestli takové dítě bude vzdělávat, nebo ne. 41 odpovědí znělo „NE“ a 20 odpovědí bylo kladných. Množství jednotlivých odpovědí odpovídá pravděpodobně skutečnosti, kdy v jednotřídních MŠ tato možnost volby skutečně není, ve větších MŠ však někdy učitelky mají možnost si zvolit přestoupit do jiné třídy, pokud si myslí, že vzdělávání takového dítěte by bylo nad jejich možnosti.

Možnost volby pro učitelku, jestli bude mít dítě se SVP ve své třídě



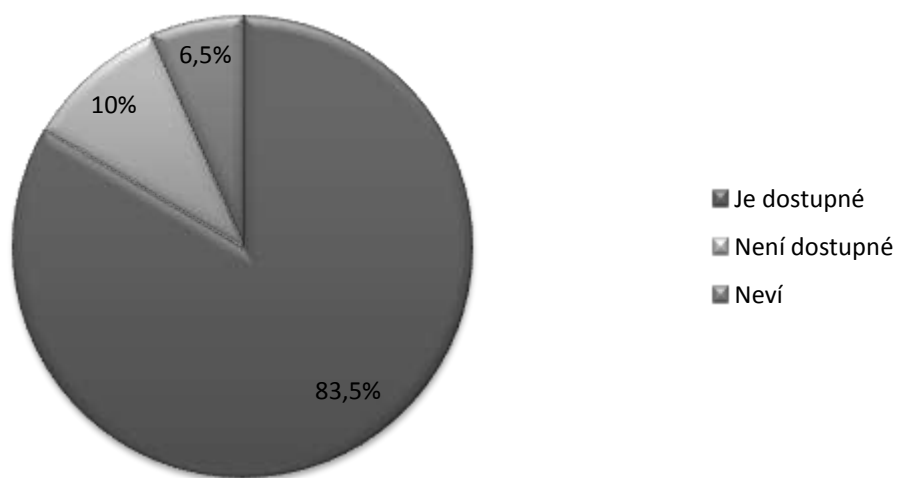
Pátá otázka dotazníku zjišťovala ochotu učitelek k dalšímu vzdělávání v problematice, kterou by přineslo začlenění dítěte se SVP do její třídy. Odpovědi vyzněly velmi pozitivně. V 59 odpovědích v dotaznících bylo označeno „ANO“. Jedna odpověď zněla jen „NE“ a další byla označena jako „NE“ s poznámkou „Už ne, vzhledem k mému věku“. Pokud bychom chtěli tyto názory vyjádřit v procentech, vypadalo by to takto:

Ochota k dalšímu vzdělávání



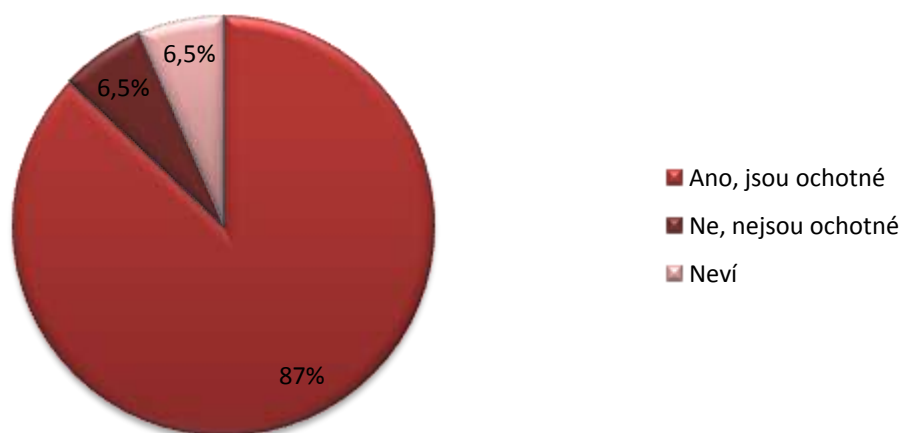
Pro doplnění názoru učitelek na další vzdělávání v této problematice, zněla další otázka dotazníku: „*Jsou možnosti takového vzdělávání z vašeho pohledu dostupné?*“ V těchto odpovědích už k takové shodě nedošlo, i když většina učitelek si myslí, že vzdělávání dostupné je. Celkem 51 odpovědí bylo kladných. 6 učitelek si myslí, že takovéto další vzdělávání dostupné není, 4 učitelky odpověděly, že neví.

Názor učitelek na dostupnost dalšího vzdělávání



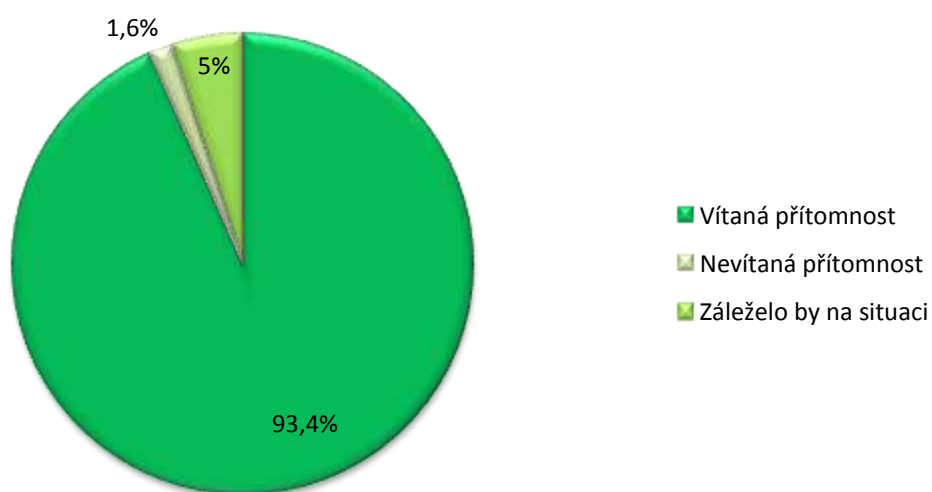
Sedmá otázka zjišťovala ochotu učitelek zařadit do svých vyučovacích metod alternativní způsoby, pokud by to zařazení dítěte se SVP vyžadovalo. I na tuto otázku byla většina odpovědí kladná. Pouze čtyři učitelky odpověděly „NE“ a čtyři odpověděly, že „neví“.

Ochota učitelek k využití alternativních metod ve vzdělávání



Stejně tak odpovědi na otázku týkající se přítomnosti asistenta pedagoga se poměrně shodovaly. 57 učitelek uvedlo, že by přítomnost asistenta pedagoga uvítalo. Jedna učitelka odpověděla, že by asistenta ve třídě mít nechtěla a tři učitelky si nejsou jisté, záleželo by podle nich na situaci.

Přítomnost asistenta pedagoga



3.2 Výsledky rozhovorů s učitelkami

V rozhovorech s učitelkami, které již ve své třídě měly začleněné dítě se SVP, byly použité otevřené otázky. Cílem tohoto rozhovoru bylo zjistit postoje učitelek k inkluzivnímu vzdělávání s ohledem na vlastní zkušenost. Otázky v první části rozhovoru byly směřované k jejich osobní zkušenosti, k průběhu začleňování takového dítěte do kolektivu ostatních, ke spolupráci s rodiči dítěte a s asistentem (pokud byl přítomný). Druhá část rozhovoru se týkala jejich názorů směřujících do budoucnosti (jakým způsobem se bude vyvíjet situace ve školství – vzhledem k inkluzivnímu vzdělávání; jestli by byly ochotné dále vzdělávat děti se SVP ve své třídě; jestli se nějakým způsobem změnil jejich postoj k této problematice po této zkušenosti.)

Bylo uskutečněno celkem devět rozhovorů, které byly nahrávány na diktafon a po doslovném přepisu analyzovány. Pro dokreslení některých situací uvádím i přímé citace z těchto rozhovorů.

První otázka směřovala ke konkrétním dětem a jejich speciálním potřebám, se kterými mají učitelky zkušenost. Celkem jedenáct těchto zkušeností se týkalo dětí s autismem a také problematiky, kterou toto postižení s sebou nese. *„Se začleňováním jsou hrozná potíže, mezi děti se vůbec nezačleňuje. Ten první rok se nezačlenil vůbec. Vždycky, když jsme si šli něco povídat, tak tu pořád pobíhal kolem, vůbec nezvládal poslouchat, být chvíli v klidu. To nás hrozně rušilo. To bylo fakt strašný. Ale od druhého roku už má asistentku, tak to už je dobrý. My si s dětma jdeme vždycky povídat sem a on zůstane vedle s asistentkou ... při hrách se ho snažíme začlenit, ale on mezi děti stejně nejde, nezajímají ho.“*

Dva případy se týkaly dítěte se sluchovým postižením, dva dítěte s tělesným postižením. Jedna zkušenost se týká dítěte s lehkou mentální retardací. Jedna s těžší mentální retardací. Dvě ze zkušeností byly s dítětem s kombinovaným postižením.

Tři zkušenosti byly s dítětem s poruchou chování a pozornosti *„... v té době to ještě nikdo nevěděl, co mu vlastně je, tak to nebyla oficiálně integrace, že jo? To akorát, že my jsme věděli, že je jinej, a brali jsme ho tak, ale papír a asistentku na to má až letos.“* V několika rozhovorech jsem se setkala s názorem, že velmi záleží na povaze dítěte. Pozitivně laděné dítě se i přes jakýkoli handicap začleňuje daleko snáze než dítě

negativně laděné.

Několikrát se v rozhovorech objevila i skutečnost, že mateřskou školu navštěvuje romské dítě nebo dítě vietnamského původu. Obvykle ale tohle učitelky okomentovaly větou „ ... *to je dítě jako každé jiné, to žádné speciální potřeby nemá ...*“

Zajímavá byla také reakce učitelek na slovo „integrace“. A to i přesto, že jsem s tímto slovem během rozhovorů zacházela velmi opatrně a raději jsem používala výraz „začlenění dítěte“. V několika případech jsem se dozvěděla, že se vlastně o integraci nejednalo, protože toto dané dítě v době, kdy ho učitelka ve své třídě měla, ještě nemělo určenou diagnózu. Bylo brané jako každé jiné dítě. Bylo to v případech, kdy měla tato učitelka ve třídě celý rok dítě s autismem nebo dítě s poruchou chování apod. Jedna učitelka mi z tohoto důvodu odmítla žádost o rozhovor, protože ona žádnou zkušenost s integrovaným dítětem nemá. (I v její třídě bylo několik takových dětí, ale diagnózu měly určenu až později)

Jiná učitelka (s dlouholetou praxí) začala naopak se vzpomínkami na dobu, kdy se o žádné integraci ještě vůbec nemluvalo: „ ... *poprvé, to bylo asi před pětadvaceti lety, to jsem měla ve třídě mentálně postiženou holčičku. ... Zvládali jsme to úplně v pohodě, děti byly tehdy nějak chápavější ... V další školce jsem měla hluchou holčičku. Její maminka měla zarděnky, když byla těhotná. Žádní asistenti tenkrát nebyli. Normálně byla ve školce mezi ostatními dětmi a zvládala všechno jako ostatní.*“ Na otázku, jakým způsobem se s touto holčičkou domlouvali, odpověděla: „ ... *no normálně ... posunkama. Většinou všechno pochopila, nebo prostě dělala to, co ostatní děti ...*“

Ať už si učitelky myslely, že jde o integraci či nikoli, z rozhovoru vždy vyplynulo, že pokud se objevilo v jejich třídě dítě, které se něčím odlišovalo od ostatních, braly ho takové, jaké bylo a případné požadavky na něj přizpůsobovaly jeho možnostem a schopnostem. Pokud dokáže učitelka brát každé dítě jako individualitu s jedinečným složením možností a schopností, je to velký krok na cestě k inkluzivnímu způsobu vzdělávání.

Druhá otázka rozhovoru se týkala spolupráce mateřské školy a rodičů dítěte. Na tuto otázku byly rozdílné odpovědi i od jedné učitelky. Z rozhovorů vyplynulo, že velmi záleží na tom, zda se rodiče s postižením svého dítěte smířili, nebo jestli tuto skutečnost zatím nebyli schopni nějakým způsobem zpracovat. V případě, že jsou

s touto skutečností již smířeni, snaží se obvykle spolupracovat co nejlépe a udělat to, co je pro úspěšný rozvoj jejich dítěte nejlepší.

„Spolupráce byla vždycky výborná. Tatínek toho kluka dokonce studuje nějakou školu ... je vidět, že se snaží tomu malému pomoci. Taky se vždycky domlouvají, co dělali doma, ptají se, co bylo ve školce ...“

„ ... no, dost špatná. Tedy s tátou je to lepší, ten to bere ..., uznává, jakej malej je. Ten mi i vždycky ráno řekne, co bylo doma. S tím je lepší řeč. Ale máma ne, ta si to vůbec nepřipouští, že ten malej má vůbec nějaký problém.“

„Nejhorší s Jirkou. Rodiče nechtěli pochopit, že nechceme Jirkovi nic špatného, že mu chceme pomoci.“

„Moje spolupráce s rodiči? No, žádná, nebo minimální. Když něco chtěli, tak to řešili spíš s asistentkou.“

Ze všech těchto zjištění vyplývá skutečnost, že spolupráci s rodiči dítěte se SVP berou učitelky ve velké většině jako velmi důležitou součást výchovy a vzdělávání dítěte. I v případě, že spolupráce byla na velmi špatné úrovni, bylo z rozhovoru zřejmé, že tato skutečnost učitelku trápí a že měla, nebo má snahu se s rodiči dítěte co nejlépe domluvit a spolupracovat.

Další otázka rozhovoru se týkala spolupráce s poradenskými centry. Na otázku, jestli dítě s rodiči navštěvuje nějaké poradenské centrum, byly odpovědi v rozsahu od „samozřejmě, pravidelně“ přes „myslím, že ano“ až po odpovědi „no, asi ano“. V každém případě byly odpovědi kladné.

Trochu jiná situace byla, když jsem se zeptala, jestli přímo paní učitelka navázala spolupráci s tímto centrem. A také jestli pracovníci tohoto centra navštívili mateřskou školu. Jen jedna ze všech odpovědí byla: *„... navázali jsme spolupráci, samozřejmě. Je naprosto výborná. Když potřebujeme jakoukoli radu, můžeme se na ně kdykoli obrátit, jsou velmi vstřícní ...“* To byla však odpověď učitelky, která je zároveň ředitelkou mateřské školy. Bohužel ve většině případů jsem obdržela velmi vyhýbavou odpověď s odkazem na asistentku pedagoga (několikrát jsem musela dotyčnou učitelku ujistit, že tuto odpověď chci od ní a ne od asistentky):

„Spolupráci navázaly jen asistentky (v obou případech). Já jsem osobně s nikým z nich nemluvila. Ale byli se jednou podívat ve školce, to jsem tu zrovna nebyla ...“

„ ... já? Ne. O to se stará asistentka. Ta jo, ta byla i v tom centru spolu s rodičema. Oni jí slíbili nějaké materiály, ale stejně nakonec nic neposlali.“

„Já ne. Asistentka tam byla jednou spolu s rodiči a s tím chlapcem. Rodiče tam s ním do toho centra nejspíš jezdí, ale tady za tu dobu nikdo nebyl. ... Prve, když tu byla Hanička, tak se tu byli jednou podívat.“

„Když byl u nás ten první chlapec, tak přijeli ze SPC celkem myslím dvakrát – každý rok jednou. Na toho druhýho se nepřijeli podívat vůbec. Spolupráci s tím centrem jsem nenavazovala žádnou. Když byli ve školce, bavili se nejvíc s asistentkou.“

„Co já si pamatuju, tak navštívili školku jednou. Víím, že se mi ta paní ptala, jestli něco nepotřebujeme, ale jinak jsem s nikým z nich nemluvila.“

Jedna učitelka, která měla ve třídě integrovaného chlapce s autismem bez pomoci asistenta pedagoga, odpověděla: *„... jednou jsme byly my (obě učitelky ze třídy) tam v tom centru, kde nám poradili, co s tím malým máme dělat. No a jednou se na něj byli podívat tady ve školce.“*

Vzhledem k tomu, že jedna z výzkumných otázek byla zaměřená právě na spolupráci učitelek a poradenských center, zdá se jako by tato spolupráce byla velmi mizivá a nedostačující. Z odpovědí učitelek však vyplynulo hned několik skutečností. Jednou z nich je, že starost o konkrétní speciální potřeby daného dítěte v některých případech přesouvá učitelka na asistenta pedagoga (pokud ho má k dispozici). A také to, že asistent pedagoga s příslušným poradenským centrem většinou spolupracuje. Další skutečností je, že pracovníci poradenských center navštěvují mateřské školy velmi zřídka. Díky těmto skutečnostem by se zkušenost učitelek s poradenskými centry dala nejlépe nazvat jako „zprostředkovaná“.

Zajímavé byly i odpovědi na otázku, kam by se učitelka obrátila pro radu, pokud by jí potřebovala (v souvislosti se speciálními potřebami dítěte). Polovina odpovědí (celkem 4) zněla „na SPC“. Příklady odpovědí:

„Na SPC-čko, nebo na někoho, kdo k tomu má vzdělání a zkušenosti.“

„Když jsme měli nějaký problém, volali jsme té paní do SPC.“

Druhá polovina dotázaných odpověděla „na asistentku“.

„Na asistentku – ta o tom věděla víc. Taky jsem měla v dosahu odbornou literaturu, ale napsaný je jen napsaný. Zkušenosti jsou k nezaplacení, že jo?!“

„Ze začátku nikam. Pak měl asistentku, tak se o něj starala ona.“

Jedna z odpovědí byla: *„Na ředitelku, určitě. Nebo bych to probrala s rodičema.“*

Jako další možnost po poradě se SPC, nebo s asistentkou uváděly učitelky velmi často rodiče dítěte. I tyto odpovědi korespondují s předchozím zjištěním. Učitelky se SPC nespolupracují jen zdánlivě. Tuto součást péče o dítě se SVP přesunuly na asistentku pedagoga. Pokud by však učitelky potřebovaly poradit v péči o toto dítě, obrátily by se přednostně přímo na poradenské centrum, nebo právě na asistentku. U ní by předpokládaly, že tyto informace od poradenského centra již má. Tím se nám částečně objasňuje odpověď na další z výzkumných otázek, která se týká dostatečnosti či nedostatečnosti spolupráce mezi MŠ a poradenským centrem. Přestože tato spolupráce neprobíhá někdy přímo mezi učitelkou a daným centrem, troufám si říci, že není nedostačující.

Další otázka zněla: *„Absolvovala jste nějaké školení, které se týkalo daného problému?“* Odpovědi souhlasily s předchozím zjištěním, kdy starost o specifické potřeby je z větší části v mateřských školách hlavní starostí asistenta pedagoga. Celkem sedm odpovědí v rozhovorech bylo záporných. Tyto záporné odpovědi se opět pohybovaly od prostého: *„Ne, žádné školení jsem neabsolvovala.“* Až po odpovědi, ze kterých byl zřejmý údiv nad tím, že se na to ptám učitelky: *„Já? Ne. Asistentka jezdila na nějaké školení.“* Jedna ze záporných odpovědí však byla doplněna komentářem: *„Speciální školení ne, ale seznámila jsem se s problematikou v odborné literatuře a samozřejmě také v rámci studia na VŠ.“*

Další dvě učitelky odpověděly, že se zúčastnily jednoho semináře o konkrétní problematice.

Následující otázka byla zaměřena na alternativní způsoby komunikace. Odpovědi byly velmi obsáhlé a vyčerpávající. Hlavním poznatkem však bylo, že nejvíce je využívána alternativní komunikace ve formě doprovodných obrázků u dětí s autismem. Tato metoda slouží ke zlepšení komunikace a doplňuje slovní sdělení. Jak je z rozhovorů patrné, ne všechny děti s autismem ji ale přijmou. Jak však vyplynulo z odpovědí, vždy se učitelky s dítětem snaží kontakt navázat a doporučenou metodu aspoň vyzkoušet.

„Alternativní komunikace? Ano, Ondra používal ke komunikaci kartičky, ty jsme využívali hodně. ... Fanda je nechtěl. Tomu když jsem něco chtěla, tak jsem ho prostě musela fyzicky vést.“

„No, zkoušeli jsme ty obrázky, ale on to nechtěl. Třeba když mu šla asistentka ukázat obrázek, že jdeme ven, tak začal křičet a utíkal pryč. Vůbec ty obrázky nechtěl. I když nám rodiče říkali, že doma je má. Tady je prostě nechtěl, neosvědčili se nám.“

Jedna z odpovědí obsahovala mnoho informací o dětech s různými speciálními potřebami.

„U Haniny (pozn. dítě s tělesným postižením) to nebylo potřeba. Ta kromě toho, že nechodila, byla v pořádku, všemu rozuměla. S tou jsem se domlouvala jako s kýmkoli jiným. U Tomáška (pozn. dítě s autismem) je to trochu jinak. On taky rozumí, nemusíme mu ukazovat žádné obrázky, nebo tak něco. Ale někdy musím dojít k němu a spíš mluvit přímo na něj, nebo ho odvést a ukázat mu, co má dělat. Pak tu máme chlapce, co špatně slyší. On má sice naslouchadlo, ale stejně slyší tak napůl – za tím taky chodíme, když nereaguje a musíme mu opakovat. Tomu myslím spousta věcí unikne, když mluvím ke všem a je plná třída dětí, ale nemám čas se bavit s každým zvlášť. V tom počtu to prostě nestíhám. To tu máme ještě Vietnamku a ta zase nerozumí česky, tak za mnou pořád běhá a pláče. Té musím taky spíš ukazovat. Bylo by lepší, kdyby bylo ve třídě míň dětí, abych měla na každý víc času.“

Tato učitelka odpověděla v několika větách na celou základní problematiku, která inkluzivní vzdělávání provází. Také je z odpovědí jasně vyzorovatelné, že učitelka uplatňuje specifické přístupy v komunikaci i v případě dítěte se sluchovou vadou. A samozřejmě i s děvčátkem vietnamského původu, které se český jazyk teprve učí.

Další otázka se týkala přítomnosti asistentky pedagoga ve třídě (ve všech zjišťovaných případech se jednalo o ženu). Samozřejmostí byla i otázka na průběh spolupráce mezi učitelkou a asistentkou.

Jen jedna z učitelek neměla žádnou osobní zkušenost s přítomností asistenta ve třídě. Ostatní učitelky měly nejméně při jedné integraci přítomnu asistentku. Některé z učitelek během svého působení spolupracovaly s několika asistentkami. Všechny odpovědi na otázku spolupráce mezi asistentkou a učitelkou byly pozitivní. Některé velmi pozitivní:

„Asistentka je přítomna a spolupráce je naprosto vynikající. Je vstřícná, ochotná, respektuje naše pokyny ... I dítě si s asistentkou velmi rozumí. Takže dobrá, moc dobrá.“

„Ano, byla v obou případech. Spolupráce byla fajn. Domluvily jsme se, vzájemně si vyhověly. Bylo to dobrý.“

Některé ve své podstatě také pozitivně laděné, ale trochu s rozpaky:

„Byla. Vycházely jsme dobře. Když se nám něco nelíbilo, tak jsme si to vyjasnily a bylo to dobrý ...“

„Byla vždycky a vycházely jsme celkem dobře. Je to dobrý pro to dítě, ale je nutný si udělat pravidla. ... Je to určitě zátěž pro všechny.“

Odpověď na otázku, zda učitelky hodnotí přítomnost asistenta pedagoga ve třídě jako přínosnou, se nám objevuje nejen v těchto odpovědích, ale i v odpovědích na předchozí otázky. Vzdělávání a výchova jsou velmi náročné. Vzhledem k odlišnostem, v některých ohledech, mezi vedením intaktní skupiny dětí a vedením dítěte se SVP, je zřejmé, že není v silách jedné osoby zvládat vše najednou. Toho si jsou vědomé i učitelky, které mají ve své třídě začleněné nějaké dítě se SVP. Proto vidí většina z nich přítomnost dalšího pedagogického pracovníka jako přínosnou. V takovém případě je totiž možné péči o děti rozdělit.

Další část otázek rozhovorů směřovala do budoucnosti. Cílem bylo zjistit názory učitelek na další vývoj této problematiky v dalších letech.

Učitelky byly dotazovány, zda si myslí, že v budoucnosti bude dítě se SVP v běžné mateřské škole spíše ojediněle, či zda si myslí, že bude začleňovaných dětí v běžných školách přibývat. Učitelky se ve svých odpovědích bez výjimky shodly, že tento jev bude rozhodně častější, než tomu bylo doposud.

Velmi se však zamýšlely nad otázkou klasické „integrace“. Také se v rozhovorech velmi často objevilo zamyšlení právě nad tím, že děti se SVP byly vždy, ale ne vždy se mluvilo o integraci, někdy ani o speciálních potřebách dítěte. V tomto směru byly některé názory i protichůdné.

„Jistě jich bude přibývat. Ne, že by přímo přibývalo postižených, nebo problematických dětí, ale teď už dovedou líp pojmenovat konkrétní problém a taky celou situaci ošetřit – najít správný přístup, nebo doporučit asistentku. ... Takže děti s postižením bude asi pořád stejně, ale dřív dostanou stanovenou diagnózu a budou

brané jako integrované.“

„Já si myslím, že jich bude čím dál tím víc. Teda nemyslím si, že jich bude víc, ale že i děti, které by to nepotřebovaly, budou mít asistentku a záleží, jak si to rodiče vyběhají. ... Dřív bylo dítě blbý, nebo chytrý, teď se v tom hledají zvláštnosti a u některých to bude spíš na škodu...“

„Děti s nějakým problémem bude i do budoucna určitě hodně, ale kolik integrací, to nevím. Rodiče o integraci nestojí. Většinou nejsou ochotní s dítětem někam dojít, něco řešit. Takže už jsem zažila ve školce leccos, různé děti s daleko větším problémem, než má to dítě, které máme teď integrované, ale ty děti integrované nebyly. Byly brané normálně, jako všichni ostatní. Žádný papír, žádné doporučení, žádná asistentka ...“

To, že v mateřských školách se běžně vzdělávají děti se speciálními potřebami, aniž by se jednalo o oficiálně potvrzenou integraci je myslím dobrý krok směrem k inkluzivnímu způsobu vzdělávání. Není už však pozitivním zjištěním, že tyto děti, pokud mají, jak uvádí učitelky „velký problém“, nemají stanovenou diagnózu. Protože teprve po stanovení diagnózy může přijít adekvátní pomoc ve výchově takového dítěte. Ať už se jedná o poradenství zprostředkované některým centrem, nebo o přidělení asistenta pedagoga.

Na tuto otázku navazovala další, která měla zjistit, zda si učitelky dokážou představit změnu v přístupu školy k dětem s postižením a také to, že by jejich vzdělávání probíhalo co nejčastěji právě v běžných mateřských školách. Co by podle učitelek bylo potřeba pro uskutečnění inkluzivního vzdělávání v mateřských školách. A také, co by podle nich bylo překážkou ke kvalitnímu uskutečňování tohoto způsobu vzdělávání.

Pět učitelek z devíti dotázaných začalo odpověď větou: „*No, to si vůbec nedokážu představit!*“ nebo výrokem hodně podobným, se stejným významem. Po delším zamýšlení však doplnily podmínky, za jakých by to podle nich bylo řešitelné.

Další dvě učitelky odpověděly, že si to určitě představit dokážou, protože i v současné době je v jejich třídě několik dětí, které speciální vzdělávací potřeby mají, aniž by byly oficiálně integrované za nějakých zvláštních podmínek. Poslední dvě učitelky začaly svoji odpověď rovnou zamýšlením nad podmínkami, za jakých by bylo takovéto vzdělávání možné.

Ve všech devíti případech se učitelky shodly, že by bylo potřeba snížit počet dětí ve třídě. Dvě z nich uvedly konkrétní počet. Jedna 10 – 15 dětí ve třídě, druhá maximálně 15. Také se učitelky shodly (celkem v sedmi případech), že by bylo potřeba, aby v takovýchto třídách pracovalo více pedagogických pracovníků. Buď aby bylo ve třídě více učitelek, nebo asistentek pedagoga.

„Ne. To vážně ne. ... Když by to mělo fungovat, tak by muselo být na třídě tak maximálně patnáct dětí, samozřejmě dvě učitelky a aspoň jedna asistentka. Co je překážkou? Určitě počty dětí ve třídách a taky finance na další učitelky a asistentky.“

„No, když by ke každému takovému dítěti byla ta asistentka, nebo aspoň pro každý druh problému ... (když by tam byly třeba dvě děti se stejnou vadou, tak by jim možná stačila jedna asistentka dohromady). Určitě by taky muselo být míň dětí ve třídě.“

Předposlední otázka byla, zda se učitelky již setkaly s termínem „inkluzivní vzdělávání“. Jedna z odpovědí zněla: *„No, vím, co si pod tím mám představit, ale nezdá se mi to realizovatelné. Taková utopie.“*

Všech zbývajících osm učitelek odpovědělo, že se s tímto termínem setkávají poprvé. Tyto odpovědi souhlasí se zjištěním z dotazníků. Během obou těchto šetření vyšlo najevo, že zatímco termín „integrace“ je již běžně používaný, termín „inkluzivní vzdělávání“ není ještě tak všeobecně známý.

Na závěr rozhovorů jsem se učitelek ptala, zda se změnil jejich postoj a názor na začleňování dětí se SVP po jejich vlastní zkušenosti. Učitelky se v odpovědích na tuto otázku rozdělily přibližně na polovinu. Pět učitelek uvedlo, že se jejich postoj nezměnil a názor zůstává stejný.

„Názor mám pořád stejný. Měly by být mezi ostatními, pokud je to aspoň trochu možný.“

„Ani ne, já jsem pořád pro, aby ty děti byly mezi ostatními. Tedy v takových případech, jako byl Fanda (pozn. dítě s kombinovaným postižením: autismus + střední mentální retardace), už to asi nemá význam. Ale jinak jo, určitě. Názor mám stejnej.“

Další čtyři učitelky uvedly, že se velmi změnil jejich pohled na celou problematiku, protože předtím, než měly ve své třídě dítě se SVP, si tuto situaci nedokázaly představit.

„Změnil se hodně. Když měla nastoupit ta první holčička, tak jsem na to myslela celé prázdniny – jak to dětem vysvětlím, jak to přijmou... A nakonec to proběhlo úplně samozřejmě. Děti ji vzaly takovou, jaká je. I teď toho chlapce ... prostě ho tak berou, že je jinej. Teď už bych z toho neměla strach vůbec. Určitě je dobře, když tyhle děti jsou mezi ostatníma.“

„Samozřejmě se změnil – o sto procent. Předtím jsem o tom nevěděla vůbec nic. Teď už vím, co to obnáší. Teď, když bych měla mít zase ve třídě integrované dítě, určitě bych byla ráda, aby tam vždycky byla asistentka.“

Ze všech odpovědí vyplývá, že učitelky mají velmi pozitivní postoj k začleňování těchto dětí do intaktní skupiny vrstevníků. V některých případech byl názor na společné vzdělávání všech dětí před vlastní zkušeností pozitivní. Jindy provázely učitelku velké obavy o to, jakým způsobem zvládne začlenit takové dítě mezi ostatní, popřípadě jestli bude schopna ho adekvátně jeho potřebám vzdělávat a vychovávat. Ať již byl původní postoj jakýkoli, po takovéto zkušenosti učitelky uvádějí pozitivní postoj. Jejich názory jsou vesměs kladné a myslí si, že by se děti se SVP měly vzdělávat společně se zdravými vrstevníky. Samozřejmě až na výjimky, kdy velmi těžké postižení nedovoluje dítěti začlenit se mezi ostatní a jeho soužití s ostatními nepřináší prospěch žádné ze zúčastněných stran.

3.3 Výsledky rozhovorů s ředitelkami MŠ

Další skupinu, ve které bylo prováděno výzkumné šetření, tvoří ředitelky běžných mateřských škol. Rozhovory byly uskutečněny s ředitelkami, které ve své MŠ již v minulosti dítě se SVP integrované měly (nebo v současnosti mají) a také s ředitelkami, které ve své MŠ dosud žádné takové dítě neměly. Bylo zaznamenáno osm rozhovorů. Pět rozhovorů bylo s ředitelkami mateřských škol, kde již k integraci došlo. Další tři rozhovory byly uskutečněny s ředitelkami mateřských škol bez této zkušenosti.

Rozhovor s ředitelkami, které dosud nemají s integrací zkušenost, se týkal jejich postoje k integraci a ochoty přijmout takové dítě do mateřské školy. Všechny tři odpovědi zněly „ano“. Zároveň k tomu bylo dodáno, že velmi záleží na tom, o jaké dítě

by se jednalo a jestli by mateřská škola byla schopna splnit zvýšené požadavky, které by s integrací byly spojené. A také jestli by mateřská škola byla schopna zajistit podmínky k adekvátnímu vzdělávání takového dítěte.

S tím zároveň souvisela další otázka, která se přímo týkala jednotlivých překážek v začleňování takového dítěte, se kterými se mateřská škola potýká. Ve všech třech rozhovorech jsem se setkala s technickými překážkami – chybějící bezbariérový přístup. Dále se všechny tři ředitelky shodly ve svých názorech, že by takové dítě přijaly, pokud by mu mohly zajistit další vhodné podmínky – možnost snížení počtu dětí na třídě, finance na asistenta pedagoga atd.

„V případě, že by k nám do školky takové dítě přišlo k zápisu, řešila bych možnosti a vhodnost jeho začlenění s pediatrem, se zřizovatelem a určitě také s pedagogicko-psychologickou poradnou. Vše bych zvažovala podle nastalé situace.“

Další otázka zjišťovala, zda jsou učitelky dané mateřské školy – podle mínění ředitelky – ochotné mít ve své třídě dítě se SVP. Jedna z ředitelek odpověděla, že si nemůže být jistá, ale myslí si, že by učitelka nebyla proti. Další dvě odpovědi byly přímo kladné. Byla vyjádřena domněnka, že přinejmenším většina učitelek by ochotná byla.

„Na škole mi od října 2013 pracuje učitelka, která studuje speciální pedagogiku, takže bych měla i kvalifikovanou sílu ...“

Poslední otázka k této skupině ředitelek byla směřována k jejich ochotě provést technické změny v mateřské škole. Opět se ředitelky v odpovědích velmi shodovaly.

„Já bych ochotná určitě byla, vše by ale záleželo na rozhodnutí obce, která nás financuje ...“

„Od září jsme otevírali novou třídu. Vždy se snažíme vycházet vstříc potřebám rodin v našem městě, takže pokud by nastala situace, kdy by bylo potřeba, udělaly by se i technické změny ... I zřizovatel je v tomto směru velmi vstřícný.“

„Technické úpravy jsou v kompetenci zřizovatele. ... Bezbariérová úprava by byla jistě přínosem, ale v našem případě asi neřešitelná, vzhledem k ložnici v podkroví a nemožnosti instalace výtahu. Všechno je o možnostech.“

Z odpovědí ředitelek byla znatelná vstřícnost a ochota k hledání možností, jak takové dítě, v případě potřeby, přijmout.

Větší skupina ředitelky mateřských škol sestávala z těch, které již s integrací vlastní zkušenost měly, nebo mají. S těmito ředitelkami jsem uskutečnila o něco rozsáhlejší rozhovory. Ty měly za cíl také zjištění ochoty přijímat další děti se SVP a případně provést technické změny v mateřské škole. Dalším cílem rozhovorů bylo provést hlubší vhled do této problematiky právě z pohledu ředitelky mateřské školy.

První otázka rozhovorů směřovala ke konkrétní zkušenosti v jednotlivých mateřských školách – o jaký handicap u dítěte se jednalo, popřípadě o jaké speciální vzdělávací potřeby. Vyšlo najevo, že v některých mateřských školách mají se začleňováním dětí s různými specifickými potřebami ve vzdělávání bohaté zkušenosti. Vzhledem k tomu, že se jednalo o pět mateřských škol, dozvěděla jsem se poznatky z několika zkušeností s dětmi, které mají různé tělesné postižení a také o dětech s psychickým postižením. Mezi psychickým postižením u dětí byl nejvíce zastoupen dětský autismus popřípadě jiná porucha autistického spektra, a také lehká mozková dysfunkce nebo porucha chování a pozornosti a vývojová dysfázie. Setkala jsem se ale v odpovědích i s informacemi o dětech s mentálním postižením. Jen v jedné z odpovědí se objevila zmínka o dětech jiného jazykového původu (vietnamské, ukrajinské), ale s následným dovětkem, že tam se vlastně o oficiální integraci nejedná.

Další otázka byla, stejně jako u první skupiny ředitelky, směřována k dalším integracím. Ředitelky byly dotázané, zda by byly ochotné přijmout každé dítě se SVP. Pokud ne, co by podle nich bylo překážkou v přijetí.

Tři z těchto pěti učitelky uvedly jako překážku v přijetí dítěte se SVP technické podmínky budovy MŠ. Buď z důvodu, že mateřská škola dosud nemá bezbariérový přístup, nebo že takováto úprava budovy není proveditelná. Tím samy ředitelky vyloučily možnost přijetí dítěte s větším tělesným postižením – „vozičkáře“. I když jedna z odpovědí byla s dovětkem: „ ... *ted' ta chystaná přístavba už bude mít samozřejmě bezbariérový přístup, takže by bylo později možné takové dítě přijmout a chodilo by tam.*“ Jedna paní ředitelka uvedla, že by ze stejného důvodu nepřijala nevidomé dítě.

Mimo tyto odpovědi týkající se bezbariérovosti budovy MŠ se ve všech

rozhovorech vyskytovaly překážky pro přijetí dítěte, které se týkaly konkrétního případného psychického postižení. V některých případech měla ředitelka vlastní zkušenost s dítětem, které bylo do běžné MŠ začleněné, ale jeho integrace do skupiny vrstevníků se nezdařila.

„Měli jsme tu dítě s dysfázií, ale to nebylo možné integrovat mezi běžné děti. Byly s ním velké problémy v chování i v dorozumívání. ...“

„ ... a pak taky nějaké větší kombinované postižení, jako měl Fanda (pozn.: autismus + střední mentální retardace). To už pak není přínosné pro nikoho, ani pro něj. On se vůbec nikdy vlastně nezačlenil mezi děti.“

V dalších případech ředitelky takovou osobní zkušenost neměly, přesto se téměř ve všech rozhovorech vyskytlo, že by nepřijaly dítě „ ... s těžkým psychickým postižením“, nebo dítě „které by bylo agresivní“. Jednotlivě tu byly uvedené i důvody, kdy by dotyčné dítě nebylo schopné zvládat běžné činnosti v MŠ. Jindy ředitelka uvedla, že by přijala dítě k integraci jen, pokud by k němu měla asistentku ...

Ze všech odpovědí je zřejmé, že si ředitelky mateřských škol uvědomují zodpovědnost, s jakou je nutné k jednotlivým dětem se SVP přistupovat a jejich zařazení mezi ostatní děti zvažovat. A také, že není vhodné přijmout k integraci jakékoli dítě se SVP, ale je potřeba se zamyslet nad skutečností, jestli mateřská škola může tomuto dítěti umožnit adekvátní výchovu a vzdělávání. Další otázkou k zamýšlení je, zda přijetí takového dítěte a péče o něj nebude na úkor péče o všechny ostatní děti. Z každého rozhovoru bylo poznat, že se nad těmito otázkami ředitelka vždy zamýšlí a snaží se jednat uvážlivě, tak aby situace přinesla prospěch všem.

K zodpovězení výzkumné otázky, která se týkala přístupu ředitelek k integraci dětí se SVP, je potřeba přihlédnout k odpovědím obou skupin ředitelek. Jejich přístup bych shrnula slovem „zodpovědný“. Takovýto postoj je ve většině případů vstřícný, ale také uvážlivý a rozhodnutí je obvykle činěno s vědomím všech okolností, které s sebou toto rozhodnutí přináší.

Třetí otázka byla opět stejná jako u předchozí skupiny ředitelek a dotazovala se na jejich názor o ochotě učitelek mít ve třídě dítě se SVP. A také, zda si učitelka může zvolit, zda bude mít ve své třídě dítě se SVP, nebo jestli je dítě do třídy zařazeno bez ohledu na její názor.

Ve všech pěti rozhovorech zaznělo, že podle mínění ředitelky jsou ve velké většině učitelky ochotné mít takové dítě ve své třídě.

„Asi jo, žádná zatím neodporovala, když se dozvěděla, že ho bude mít ve své třídě. Nakonec, musí se s tím seznámit. Takových dětí je čím dál víc, tak by k tomu stejně jednou došly.“

Zároveň se ředitelky během rozhovoru zamyslely nad situací, kdy by se učitelka domnívala, že je třída s takovýmto dítětem nad její síly. Ve většině školek mají nějaký systém, podle kterého jsou učitelky rozdělené k dětem do tříd. Ve čtyřech případech ředitelky připustily, že se to může stát a že by v takovém případě nejspíš přeložily učitelku do jiné třídy. Bylo však zřejmé, že by to nemělo být (a ani není) běžné. Jedna ředitelka odpověděla: *„No, nevím, jak by se to řešilo. Zatím se to nestalo.“*

Další otázka směřovala ke zkušenosti se zaměstnáváním asistenta pedagoga. Všech pět odpovědí bylo shodných v tom směru, že asistentka, popř. asistentky (ve všech případech jsou to ženy) jsou v mateřské škole zaměstnané. Také všechna hodnocení k asistentkám pedagogů byla kladná. Některé z odpovědí byly váhavější:

„ ... ale, jo, celkově bych tu zkušenost hodnotila jako dobrou ...“

Jiné odpovědi byly velmi kladné:

„ Mám velmi dobré zkušenosti, asi jsem zatím měla na asistentky štěstí. Ony to berou spíš jako poslání, jsou hrozně ochotné a samy si shánějí spoustu informací, vyrábí si pomůcky ...“

Celkové zhodnocení přítomnosti asistentů pedagoga vyznívá z pohledu ředitelk velmi kladně.

Pátá otázka zjišťovala, zda je v mateřské škole zaměstnaný speciální pedagog. Čtyři z pěti odpovědí byly záporné. V posledním rozhovoru jsem se dozvěděla, že je speciální pedagog zaměstnaný v základní škole a v MŠ působí v případě potřeby jako externí pracovník.

Další otázka byla zaměřena na spolupráci s poradenskými centry. Čtyři tyto odpovědi byly kladné. Vypovídaly o dlouhodobé spolupráci, která spočívá v návštěvách mateřské školy některým z pracovníků těchto center a pak také v jednotlivých

konzultacích. Ředitelky uváděly, že se na dané centrum mohou v případě potřeby kdykoli obrátit. Pracovníci těchto center jsou velmi ochotní pomoci či poskytnout radu.

„Se SPC je spolupráce velmi dobrá. Kdykoli něco potřebujeme, jsou ochotní nám poradit, nebo pomoci. ... I když potřebujeme „neoficiálně“ poradit jak s některým dítětem, tak jsou také velmi ochotní. ...“

Jedna z odpovědí byla však právě opačná. Ve velmi dlouhé a vyčerpávající odpovědi, jsem se dozvěděla, že poradenské centrum nepracuje podle ředitelčiných představ a spolupráce s ním není pro mateřskou školu přínosná v takové míře, jaká by byla potřebná.

„Spolupráce se SPC, no to je hrůza. ... Tak, oni by nám měli pomáhat dělat plány pro to dítě, že jo? No, to vůbec nefunguje. ... My jsme se s nima chtěli sejít, abychom u toho byli všichni – ten malej, učitelky a asistentka, co ho budou mít a já taky jsem u toho chtěla být. No a oni, že namají čas, že toho mají moc. ...“

Vzhledem k tomu, že vím, že předmětem hodnocení dané spolupráce je ve všech těchto případech jedno a totéž poradenské centrum, lze ze získaných odpovědí vyzorovat, že velmi záleží na tom, co ředitelka od poradenského centra očekává. Zatímco pro jednu je takovýto přístup a spolupráce velmi vyhovující, druhá ředitelka stejný přístup hodnotí negativně.

Předmětem rozhovorů byla také finanční podpora, která je v případě integrací, popřípadě inkluzivního způsobu vzdělávání, poskytována mateřským školám ze strany zřizovatele. Ředitelky byly dotazovány, zda je tato podpora podle jejich názoru dostatečná či nikoli. Vzhledem k tomu, že příspěvky na zaměstnávání asistenta pedagoga rozděljuje krajský úřad, směřovala moje otázka spíše k finančním prostředkům na technické vybavení mateřské školy, popřípadě úpravy v budově MŠ.

Ve všech pěti rozhovorech se ředitelky shodly, že tato podpora je velmi malá nebo nedostatečná. Téměř nikdy nedostává mateřská škola žádné mimořádné příspěvky. Jedna z ředitelek uvedla: *„ ... trochu máme navýšený rozpočet na učební pomůcky, ale to taky není žádná sláva. ...“*

Další dotaz směřoval k tomu, jakým způsobem řeší v takovém případě ředitelka potřebné výdaje, které jsou navíc v souvislosti se vzděláváním dětí se SVP. Odpovědi byly velmi podobné.

„Řešíme to, jak to jde.“

„Když je potřeba nějaká speciální pomůcka, nebo hračka, tak pak zase musím ubrat na něčem jiném.“

„Někdy se najde nějaký sponzor s příspěvkem ...“

Celkový výsledek z rozhovorů je takový, že téměř žádný finanční příspěvek navíc mateřské školy nedostávají. Pokud škola potřebuje peníze na zvláštní výdaje, musí je většinou najít ve vlastním rozpočtu na úkor jiných výdajů, nebo je sehnat z jiných zdrojů než od zřizovatele.

Výzkumná otázka, zda je integrace dětí se SVP, či inkluzivní způsob vzdělávání dostatečně zajištěn po stránce personální, finanční a technické, musí být zodpovězena pomocí několika předcházejících odpovědí v rozhovorech. Personální zajištění většinou spočívá v přítomnosti asistenta pedagoga a v podpoře mateřských škol poradenskými centry. Žádná z dotázaných mateřských škol nemá k dispozici speciálního pedagoga jako vlastního zaměstnance. Finanční vybavení mateřských škol ze stran zřizovatelů je však na daleko horší úrovni. Na otázku dostatečné vybavenosti mateřských škol technickými pomůckami není lehké odpovědět a tato odpověď může být u různých MŠ odlišná. Většinou záleží na tom, zda konkrétní mateřská škola získala finanční prostředky z jiných zdrojů.

Během rozhovoru byl vždy také zjišťován názor ředitelky mateřských škol na možnosti dalšího vzdělávání pro pedagogické pracovníky v této problematice. V tomto bodě se ředitelky příliš neshodovaly. Tři uvedly, že takovýto školení se jim zdá dostatek. Nabídka pro další vzdělávání pedagogických pracovníků v podobě kurzů pořádaných různými institucemi se jim zdála dostačující a vyhovující.

Další dvě ředitelky odpověděly, že jednotlivá školení sice jsou, ale není jich dostatek. A vzhledem k počtu učitelek, které by bylo potřeba v dané problematice informovat a proškolit, je i malá četnost takovýto kurzů během školního roku. Jedna z odpovídajících se mimo jiné zmínila, že se jí zdá velmi nedostačující nabídka komplexnějšího logopedického školení, protože dětí s tímto problémem stále přibývá.

Čtyři z těchto pěti odpovídajících však uvedly, že jako další zdroj vzdělávání je možné použít odbornou literaturu, které je podle nich k dispozici dostatek.

Další otázka směřovala k ochotě učitelek se dále vzdělávat v souvislosti s touto

problematikou. Čtyři ředitelky si myslí, že učitelky jsou ochotné se dále vzdělávat.

„Učitelky jsou ochotné ke vzdělávání tím spíš, když mají to dítě ve třídě.“

Jedna ředitelka odpověděla: *„... s učitelkami a jejich ochotou se vzdělávat, je to horší. Je to tak půl na půl ...“*

Tato otázka byla uvedena i jako jedna z hlavních výzkumných otázek, přesto odpověď na ni není jednoznačná. Podle názoru ředitelek mateřských škol jsou učitelky ve velké většině ochotné k dalšímu vzdělávání. Názor na dostatečnost nabídky takovýchto vzdělávacích kurzů však není jednotný.

Poslední otázka rozhovorů zjišťovala ochotu ředitelek nechat v zájmu integrace popřípadě inkluzivního vzdělávání provést v mateřské škole větší technické úpravy.

Jedna z odpovědí byla jednoznačně kladná, ale s poznámkou, že daná mateřská škola již bezbariérová je a jsou rádi za integrované děti s tělesným postižením.

Další dvě odpovědi byly jednoznačně pro ze strany ředitelek, které by mateřskou školu nechaly přebudovat, pokud by na to zřizovatel uvolnil peníze. V tomto spatřovala většina dotázaných velkou překážku.

„Ochotná bych určitě byla, pokud by k tomu byly finanční prostředky a určitě bych to brala jako přínos ...“

Jedna z odpovědí byla sice kladná a ředitelka by za bezbariérovost školky byla ráda, ale:

„... když bych měla nechat rozkopat celou školku, třeba kvůli bezbariérovému přístupu, tak teda nevím, jestli bych to brala jako přínos. To asi ne. V té chystané přístavbě už by to mělo být všechno – i bezbariérový přístup. ...“

Poslední z odpovědí byla trochu vyhýbavá s náznakem neochoty:

„Jo, kdybychom museli dělat bezbariérový přístup, tak to bych musela navrhnout do plánů. Město by to muselo schválit ... Když si představím, že by to znamenalo vybourat všechny dveře ... No nevím.“

Z odpovědí je zřejmé, že ředitelky by ve většině případů byly za bezbariérovost mateřské školy rády, ale největší překážku spatřují ve financování takovéto záležitosti. Podle jejich názoru není obvykle zřizovatel ochotný investovat za tímto účelem peníze pro mateřskou školu. Pokud by takovou přestavbu měla zaplatit MŠ z běžného rozpočtu, zdá se to většině dotázaných jako nereálné a neuskutečnitelné.

3.4 Názory a zjištění z rozhovorů se zřizovateli MŠ

Pro dokreslení celé situace z pohledu inkluzivního způsobu vzdělávání, jsem se ještě pokusila zjistit názor několika zřizovatelů mateřských škol. I u nich jsem zjišťovala postoje k této problematice pomocí strukturovaných rozhovorů. Zřizovatelé mají na starost technickou stránku celé této záležitosti. Na nich záleží, jestli mateřská škola bude mít bezbariérový přístup, jaké technické vybavení bude v MŠ k dispozici, a v neposlední řadě mohou, nebo nemusí mateřským školám přispět na různé pomůcky a další výdaje spojené se vzděláváním dětí se SVP.

Rozhovor byl uskutečněn se čtyřmi zřizovateli mateřských škol. Prvním zřizovatelem byla malá obec s jednou mateřskou (dvoutřídní) školou sloučenou se ZŠ. V druhém případě se jednalo o něco větší město, kde je zřízena jedna mateřská škola jako samostatný právní subjekt. Tato MŠ má pět tříd. V třetím případě se jednalo o město, které zřizuje dvě mateřské školy – jednu velkou (pětitřídní), samostatnou a jednu dvoutřídní – sloučenou se ZŠ. Posledním zřizovatelem byl jeden z městských obvodů velkého města, který má na starost jedenáct mateřských škol.

Požádala jsem ještě o rozhovor na magistrátu hlavního města tohoto kraje, ale dostalo se mi velmi vyhýbavé odpovědi. Když jsem vysvětlila hlavní téma rozhovoru, nabídla mi pracovnice magistrátu kontakt na krajský úřad, který přiděluje peníze na asistenty pedagoga. Vysvětlila jsem jí, že mi ani tak nejde o asistenty, jako spíš o zajištění dalších nezbytností, jakými jsou například: bezbariérový přístup, nebo příspěvky na speciální pomůcky. I tehdy mi navrhla obrátit se raději na některý z městských obvodů s vysvětlením, že magistrát má na starost jen legislativní záležitosti, zřizovatelem jsou prý jednotlivé obvody. Obrátila jsem se tedy na jeden městský obvod.

První otázka, kterou jsem zřizovatelům mateřských škol pokládala, byla: „Jak město vnímá potřebu postižených dětí začlenit se do běžné společnosti (nebo spíše potřebu rodičů těchto dětí začlenit své dítě do běžné společnosti) a zda toto téma již v minulosti bylo předmětem jednání.“

První tři jmenovaní zřizovatelé se shodli v tvrzení, že se dosud mateřská škola, ani rodiče dětí na město neobrátili se žádostí o pomoc. Žádná mateřská škola z těchto zmíněných nemá v současné době bezbariérový přístup. Čtvrtý dotázaný odpověděl, že

se s těmito žádostmi setkávají. Vzhledem k tomu, že několik MŠ mají bezbariérových, snaží se dítě umístit v některé z těchto mateřských škol. Samozřejmě s ohledem na dostupnost MŠ ze strany rodičů a také po dohodě s danou MŠ.

Druhá otázka byla přímo směřována k osobě zástupce zřizovatele, se kterým byl rozhovor uskutečněný. Předmětem této otázky bylo zjistit, jaký je postoj těchto lidí k začleňování dětí se SVP do běžných mateřských škol. Všechny názory vyznívaly velmi pozitivně – pro začleňování těchto dětí do běžné společnosti. V některých odpovědích však zazněla i poznámka k druhu a stupni postižení.

„Já jsem určitě pro, samozřejmě, pokud jsou k tomu připravené podmínky. Znáám ty případy z místních škol a vždycky to bylo přínosem pro všechny.“

„No, vím o integrovaných dětech - autistech - to je asi nejčastější v našich školkách. Je to určitě velmi důležité pro jejich další vývoj. Můžou se lépe rozvíjet. (...) Oni když pak ti ostatní od malička vidí někoho, kdo je jiný, třeba na vozíku, tak je to i pro ně určitě dobře. Čím dřív pochopí, že každý nemá a nemůže všechno tak, jako oni, tím je to lepší pro budoucnost. Naučí se být tolerantnější, ohleduplnější. ...“

„(...) Pokud je to pro všechny únosné, tak bych asi byl pro, ale určitě se to musí posuzovat případ od případu.(...)“

Ze všech odpovědí vyplynulo, že postoj zástupců zřizovatelů mateřských škol k začleňování dětí se SVP je ve většině kladný. Někdy je podle dotazovaných nutné zvážit možnosti dané školy vzhledem k vzdělávání dítěte s konkrétními speciálními vzdělávacími potřebami. Obecně ale vyjádřili všichni dotazovaní názor, že pokud jsou vyhovující podmínky ke vzdělávání, je takovéto začleňování ku prospěchu všech zúčastněných – děti se SVP se snáze učí a přejímají od zdravých vrstevníků a ostatní děti se učí respektu a toleranci k odlišnostem.

Poslední otázka těchto rozhovorů směřovala k budoucnosti. Ptala jsem se, zda by zřizovatelé byli ochotni pomoci mateřské škole ve výše zmíněných záležitostech, pokud by o to MŠ požádala. Odpovědi byly ve většině případů opět kladné.

Jen jeden ze zřizovatelů odpověděl velmi zdráhavě v tom smyslu, že MŠ je příspěvková organizace a z rozpočtu města je dané, kolik může město škole poskytnout. Další případné zvýšené náklady si většinou škola hradí z jiných příjmů. „... pokud by to MŠ předložila jako žádost, tak by to městská rada projednala, jestli nějaká možnost je a jestli je uskutečnitelná. (...) Větší investice, jako je například

bezbariérovost – na to má město zpracovaný dlouhodobý plán, kde počítá i s mateřskou školou (...) takže pokud se přístavba mateřské školy uskuteční, tak tam už bezbariérový přístup samozřejmě bude.“

Další dvě odpovědi zřizovatelů z menších obcí se shodovaly v tom, že školství obecně je pro město velmi důležité. V jednom z těchto měst už mají zbudovaný bezbariérový přístup v ZŠ. Pokud by potřebovala příspěvek mateřská škola a zažádala o něj, bylo by jí s největší pravděpodobností vyhověno.

„Pro město je školství prioritní záležitost, takže si myslím, že by se snažilo vyjít vstříc.“

„Myslím si, že když by MŠ požádala o nějaký příspěvek v tomto směru, tak by jí město určitě vyhovělo, pokud by to bylo možné.“

I odpověď zřizovatele, který má na starost mnoho mateřských škol, vyzněla pozitivně. O bezbariérovosti se zmínil již v odpovědi na první otázku. O dalších výdajích spojených s integrací či inkluzivním vzděláváním se vyjádřil takto: *„...takže když se takováhle situace vyskytne a některá školka požádá o pomoc, určitě se pokusíme jí vyhovět a přesunout peníze z fondů – např. sociálních, nebo fondy na rozvoj mateřských škol – z těch by určitě bylo možné peníze vyčlenit na takovouto konkrétní věc.“*

Poslední výzkumná otázka směřovala právě k ochotě zřizovatelů v případě potřeby pomoci mateřské škole při integraci či přechodu k inkluzivnímu způsobu vzdělávání. Většina odpovědí potvrdila ochotu zřizovatelů pomoci mateřské škole. Z odpovědí je také zřejmé, že většina zřizovatelů při plánování oprav už předem počítá s bezbariérovostí ve svých školách a také v ostatních veřejných budovách. Tyto odpovědi vypovídají o celkové tendenci začleňovat lidi se speciálními potřebami do běžné společnosti.

4. ZHODNOCENÍ STAVU INKLUZÍVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A JEHO PRAVDĚPODOBNÁ PROGNOZA DO BUDOUCNOSTI

Tato práce je zaměřená na zjištění současného stavu inkluzivního vzdělávání v mateřských školách. Protože byl výzkum prováděn jen v jednom kraji naší republiky, nejsou jeho výsledky zobecnitelné. Přesto však vypovídají o situaci v některých MŠ. Je pravděpodobné, že situace v jiných krajích je stejná, nebo podobná těmto zjištěním.

V teoretické části jsem se pokusila vysvětlit hlavní význam termínů „integrace“ a „inkluzivní vzdělávání“. Poslední kapitola teoretické části se zabývá začleňováním dětí se SVP do běžných MŠ podle několika různých dostupných zdrojů. Tato kapitola je rozdělena do několika podkapitol, protože otázka začleňování dětí se SVP je velmi obsáhlá. Je velmi důležité, jaké speciální potřeby dané dítě má, popřípadě, jaký má handicap oproti ostatním dětem. Od toho se pak odvíjí jeho možnosti na začlenění do běžné školy a také názory na toto začlenění samotnými pedagogickými pracovníky.

V praktické části jsem se zabývala názory a poznatky zúčastněných osob – pedagogických pracovníků a také zřizovatelů mateřských škol k této problematice.

Ze zjištění v teoretické i v praktické části vyplývá, že začleňování těchto dětí se postupem času stává daleko čtenějším, než tomu bylo v minulosti. Toto zjištění by velmi nasvědčovalo určitému posunu od ojedinělých integrací k postupné přípravě mateřských škol na inkluzivní způsob vzdělávání. Svědčí o tom i výsledky dotazu na četnost zkušenosti učitelek s dítětem se SVP v běžné třídě MŠ. Pouze patnáct procent učitelek dosud ve své třídě žádné takové dítě začleněné nemělo. I toto číslo je možná poněkud zkreslené a ve skutečnosti je o něco nižší, protože z dalších odpovědí vyplynulo, že učitelka dítě obvykle nepovažuje za dítě se SVP v pravém smyslu slova, dokud nemá dítě určenu diagnózu. Není však pravdou, že by v takovém případě nerespektovala individuální potřeby takového dítěte.

Výzkum mimo jiné zjišťoval znalost a užívání termínů „integrace“ a „inkluzivní vzdělávání“ v běžné praxi učitelek mateřských škol. Je zřejmé, že termín integrace se v běžných mateřských školách používá velmi často. Všichni dotazovaní věděli, co tento termín znamená možná právě proto, že integrace je v současnosti velmi častá. Oproti tomu termín inkluzivní vzdělávání tak často používaný není. To svědčí také o četnosti

výskytu tohoto způsobu vzdělávání.

V souvislosti s přibývajícými zkušenostmi z těchto integrací se všichni zúčastnění pedagogičtí pracovníci daleko více zabývají možnostmi konkrétní mateřské školy. Podle těchto možností pak ředitelky stejně jako učitelky zvažují začlenění dětí se SVP vzhledem k tomu, jestli daná mateřská škola může konkrétnímu dítěti poskytnout adekvátní výchovu a vzdělávání. Všichni zúčastnění se většinou snaží o zodpovědný přístup k celé problematice a zvažují všechna pro i proti, která se začlenění konkrétního dítěte týkají. Záleží zde na technických a finančních možnostech dané školy a zajištění v oblasti personální.

V otázce technických možností dané mateřské školy hraje obvykle velkou roli přístup a možnosti zřizovatele. Při získávání odpovědí na otázky s touto tematikou vyšlo najevo, že ne všechny mateřské školy mají bezbariérový přístup. V některých případech by ani s přispěním zřizovatele nebylo technicky možné bezbariérový přístup zřídit. Přesto jsou však zřizovatelé ochotni mateřským školám pomoci. Pro dotazovaná města je otázka rozvoje školství celkově brána jako prioritní, a proto také většinou rozpočet města počítá s možností příspěvku pro MŠ, pokud by to bylo potřeba. Přesto, že se nabízené možnosti ze strany zřizovatelů jeví jako velmi příznivé, ředitelky mateřských škol hodnotí finanční a technickou situaci ve své MŠ spíše negativně. Hlavně v oblasti finančního zajištění na potřeby jako jsou speciální pomůcky, či personální zajištění, není podle ředitelky MŠ situace pro začleňování dětí se SVP příznivá. Pokud potřebuje mateřská škola více peněz, řeší tento nedostatek obvykle jinou cestou než žádostí zřizovateli. Jedná se především o přesun peněz, které byly původně určený na jiný účel v MŠ, nebo využití sponzorských darů apod.

Další otázkou k adekvátnímu vzdělávání dětí se SVP bylo personální zajištění. Žádná z MŠ zúčastněných ve výzkumu nemá k dispozici speciálního pedagoga jako vlastního zaměstnance. Spolupráce bývá navazována s externími odborníky. Většinou se jedná o pracovníky poradenských center, pouze v jednom z uvedených případů byl speciální pedagog zaměstnanec místní základní školy. V otázce dostatečnosti spolupráce s těmito odborníky odpovídaly samotné učitelky trochu vyhybavě a ne příliš pozitivně. Oproti tomu ředitelkám se spolupráce zdá velmi dobrá. Tento rozpor v názorech je pravděpodobně způsoben tím, že většinu této spolupráce mají přímo na starost asistenti pedagoga (pokud jsou přítomni). Samotné učitelky jsou tak v těchto situacích

obcházeny a odborné informace dostávají většinou zprostředkovaně. Tyto situace vznikají pravděpodobně z toho důvodu, že přítomný asistent tráví s dítětem se SVP nejvíce času a má tak o jeho vzdělávacích potřebách největší povědomí. S tím souvisí i odpovědi na otázky, týkající se užitečnosti asistenta pedagoga a jeho přítomnosti při vzdělávání a výchově dítěte se SVP. Dotázané učitelky stejně tak jako ředitelky hodnotily přítomnost asistenta pedagoga jako vhodnou a přínosnou.

Pro učitelky je ale podle mého názoru velmi důležité mít nejen zprostředkované znalosti o dané problematice, ale také vlastní přímé vědomosti. Proto také jedny z otázek pokládaných v dotaznících i v rozhovorech se týkaly dalšího vzdělávání učitelek v dané konkrétní problematice. Většina učitelek si myslí, že odborných školení je dostatek a jsou dostupná. Jejich názor však nesdílí všechny dotázané ředitelky. Jejich odpovědi byly kladné asi jen v polovině případů. Dostatečné svědectví nám nepodává ani dotaz kladený učitelkám, které si již integraci vyzkoušely, protože jen velmi málo z dotázaných nějaké školení absolvovalo. Dotazníkové šetření však ukázalo, že učitelky jsou ochotné se v problematice dále vzdělávat a stejně tak jsou většinou ochotné v případě potřeby využívat alternativní vzdělávací postupy.

Zásadní v celé problematice se mi zdá osobní názor zúčastněných pedagogických pracovníků. Většina odpovědí, které se týkaly osobního postoje a přístupu k celé situaci (pedagogických pracovníků či dalších zúčastněných osob) vypovídá pro pozitivní posun k inkluzivnímu způsobu vzdělávání. Dotazovaní si byli velmi často vědomi pozitiv, které společné soužití přináší. Mimo odpověď na hlavní otázky jsem se v mnoha rozhovorech dozvěděla, že ředitelky, stejně jako učitelky a ostatní respondenti, spatřují v začlenění dítěte se SVP do běžné třídy také mnoho výhod a kladů. Jako velký přínos nejčastěji hodnotí skutečnost, že všechny děti se společným soužitím učí vzájemně toleranci a respektu k odlišnostem a samozřejmě také ochotě vzájemně si pomáhat, pokud je to potřeba.

Spolu s posuzováním kladných stránek se ale také dotazovaní zamýšleli nad problémy, které takováto situace může v některých případech přinést. Zvláště učitelky, které se ve své praxi se začleněním dítěte se SVP do běžné mateřské školy setkaly, vyjadřovaly ve svých odpovědích nutnost zamyslet se nad každým jednotlivým případem. Většina jejich názorů zněla, že tyto děti by měly být vzdělávány společně s ostatními, pokud je to aspoň trochu možné. Pokud se názor učitelek po prožitě

zkušenosti změnil, došlo spíše ke zmírnění obav z dalšího začleňování dětí se SVP.

Je zřejmé, že se naše společnost (odborná i neodborná veřejnost) snaží zamýšlet, rozhodovat a jednat v této problematice velmi zodpovědně.

Celkový závěr, který výsledky šetření přinášejí, je takový, že začleňování dětí se SVP do běžných mateřských škol probíhá zatím formou individuální integrace a někdy se potýká s problémy především v otázce technické vybavenosti a finančního zajištění. Avšak vzhledem k postojům všech zúčastněných a ke stále se rozvíjejícím možnostem mateřských škol a zkušenostem jejich pracovníků je budoucí pravděpodobná prognóza inkluzivního způsobu vzdělávání podle mého názoru pozitivní.

5. ZÁVĚR

V celé své práci se zabývám tématem inkluzivního vzdělávání.

Teoretická část má tři kapitoly. První z nich se zabývá vysvětlením hlavních pojmů, kterými jsou: integrace, inkluzivní vzdělávání a také dítě se SVP. Ve druhé kapitole je popsána společnost a okolnosti, které dítě se speciálními vzdělávacími potřebami na cestě za vzděláním doprovází. V poslední kapitole teoretické části jsem se pokusila shrnout poznatky z dostupných zdrojů o stavu inkluzivního vzdělávání v naší republice a možnostech dětí se SVP k začlenění do běžné společnosti.

Praktická část je zaměřená na výzkum stavu inkluzivního vzdělávání v Plzeňském kraji. Pro tento výzkum byly použity metody dotazníkového šetření a strukturovaných rozhovorů.

Hlavním cílem praktické části této práce bylo zjistit připravenost běžných mateřských škol k inkluzivnímu vzdělávání a postoj pedagogických pracovníků a zřizovatelů mateřských škol k této problematice. Pro zjištění těchto skutečností byly stanoveny čtyři dílčí cíle.

1. Cílem bylo zjistit povědomí učitelek běžných mateřských škol o této problematice a také jejich názory na začleňování dětí se SVP do běžných tříd. K této části výzkumu bylo použito dotazníkové šetření. V průběžném vyhodnocování výsledků výzkumných otázek jsem zjistila, že názory učitelek jsou ve velké většině kladné. Převážná většina učitelek si myslí, že aspoň v některých případech je vhodné děti se SVP do běžných MŠ začleňovat. Učitelky jsou ochotné k využívání alternativních metod a více než devadesát procent z nich by bylo ochotno se podle potřeby v dané problematice dále vzdělávat.

2. Cílem bylo podrobněji prozkoumat názory učitelek, které již ve své třídě dítě se SVP začleněné měly. Během rozhovorů s těmito učitelkami bylo zjištěno, že jejich názory se touto zkušeností buď nezměnily, nebo se změnily do té míry, že učitelka má z dalšího začleňování menší obavy než dříve. Učitelky se ve svých odpovědích zamýšlely nad vhodností začlenění těchto dětí v souvislosti se speciálními vzdělávacími potřebami, případně postižením dítěte. Z výsledků dotazníkového šetření, z rozhovorů s učitelkami a také z rozhovorů s ředitelkami MŠ vyplynulo, že se všichni tito

pedagogičtí pracovníci zamýšlejí velmi zodpovědně nad možnostmi, které škola má, a také nad důsledky, které takovéto začleňování dětí přináší.

3. Cílem bylo zjistit názory a postoje ředitelk mateřských škol a zmapovat možnosti a podmínky MŠ k přechodu k inkluzivnímu vzdělávání. Z rozhovorů vyplynulo, že ředitelky mateřských škol zvažují, jestli přijetí konkrétního dítěte se SVP bude přínosem pro dítě samotné a pro ostatní děti a také, jaké možnosti jejich MŠ má. Pokud jsou naplněny požadavky na technické podmínky nutné k začlenění dítěte se SVP, jsou ředitelky velmi přístupné přijímání handicapovaných dětí do svých mateřských škol, což také nasvědčuje příznivému posunu k inkluzivnímu způsobu vzdělávání.

4. Cílem a předmětem rozhovorů bylo zjistit postoj zřizovatelů MŠ k této problematice. I zde byly výsledky rozhovorů velmi pozitivní a vyznívaly ve prospěch integrací a postupu škol k inkluzivnímu vzdělávání. Jejich odpovědi k otázce pomoci mateřských školám v technických záležitostech byly ovlivněny rozpočtem a finančními možnostmi dané obce. Osobní názory těchto lidí vypovídaly o kladném postoji začleňování dětí se SVP do běžných škol, samozřejmě s ohledem na možnosti školy a dítěte samotného.

Z celého výzkumu vyplynulo, že osobní názory a postoje všech respondentů jsou v otázce začleňování dětí se SVP do běžných škol kladné. Pokud existují překážky v realizaci inkluzivního vzdělávání v mateřských školách, jsou spíše na úrovni technického a finančního zabezpečení.

6. POUŽITÉ A CITOVANÉ ZDROJE

6.1 Knižní zdroje

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ [ed.]. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 409 s. ISBN 978-802-1053-830

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ [ed.]. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III: Education of pupils with special educational Leeds III*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 443 s. ISBN 978-807-3151-898.

BLAŽEK, Bohuslav a Jiřina OLMROVÁ. *Světy postižených*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1988, 179 s.

KLENKOVÁ, Jiřina a Marie VÍTKOVÁ [ed.]. *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení: Inclusive education - provisions for different age groups and disabilities*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 386 s. ISBN 978-802-1057-319.

KOCUROVÁ, Marie. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, Pedagogická fakulta, 2002, 209 s. ISBN 80-708-2844-7.

KOLLÁRIKOVÁ Zuzana a Branislav PUPALA [ed.]. *Předškolní a primární pedagogika: Predškolská a elementárna pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010, 455 s. ISBN 978-80-7367-828-9.

LECHTA Viktor [ed.]. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7

LUDÍKOVÁ, Libuše a Milan VALENTA. *Speciální pedagogika 3*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006, 43 s. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1211-X.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1986, 336 s.

MERTIN, Václav a Ilona Gillernová [ed.] *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010, 248 s. ISBN 978-807-3676-278.

OPATŘILOVÁ, Dagmar. *Analýza současného stavu inkluzivního vzdělávání v České republice u jedinců s tělesným postižením v předškolním a základním vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 322 s. ISBN 978-802-1050-303.

OPATŘILOVÁ, Dagmar a Marie VÍTKOVÁ. *Factory úspěchu ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: Factors of success in context with inclusive education of pupils with special educational needs*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012, 2 sv. (298, 266 s.). ISBN 978-80-210-5996-22.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika, terapie a poradenství, vzdělávání osob s různým postižením, člověk s handicapem a společnost*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 160 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-333

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004, 870 s. ISBN 80-717-8802-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-802-4621-531.

6.2 Časopisy

TĚTHALOVÁ, Marie. Dítě s epilepsií v mateřské škole. *Informatorium*. Praha: Portál, 2012, č. 4, s. 19 - 21. ISSN 1210-7506

TĚTHALOVÁ, Marie. Dítě se sluchovou vadou v běžné mateřské škole. *Informatorium*. Praha: Portál, 2012, č. 6, s. 22 - 23. ISSN 1210-7506

TĚTHALOVÁ, Marie. Dítě se zrakovým postižením se může ocitnout v sociální izolaci. *Informatorium*. Praha: Portál, 2012, č. 1, s. 8 – 12. ISSN 1210-7506

TĚTHALOVÁ, Marie. Kvalitní společné vzdělávání přináší užitek všem. *Informatorium*. Praha: Portál, 2010, č. 9, s. 12 – 13. ISSN 1210-7506

TĚTHALOVÁ, Marie. Moje dítě je moc chytré! Co s tím? *Děti a my*. Praha: Portál, 2012, č. 11, s. 42 – 44. ISSN 0323-1879

STÁREK, Jakub. Potřeby každého dítěte a žáka je nezbytné posuzovat individuálně ... *Integrace a inkluze ve školní praxi*. Praha: Forum, 2013, č. 1, s. 12 – 14. ISSN 2336-1212

6.3 Internetové zdroje

GÉBLOVÁ, Alena. Národní akční plán inkluzivního vzdělávání. In: Výzkumný ústav pedagogický. „*Rozvíjíme kurikulum pro budoucnost*“. [online]. VUP, © 2010, [cit. 2013-12-23]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>

KELIŠOVÁ. Dítě s epilepsií versus mateřská škola. In: eMimino.cz. *Dítě s epilepsií a mateřská škola*. [online]. © 2014, [cit. 2014-01-04]. Dostupné z: <http://www.emimino.cz/diskuse/dite-s-epilepsii-versus-materska-skol-136204/>

NOVOTNÝ, Michael. Integrace zdravotně postižených dětí do běžné MŠ. In: RVP – Metodický portál. *Inspirace a zkušenosti učitelů*. [online]. © 2007, [cit. 2014-01-04]. Dostupné z: <http://diskuze.rvp.cz/viewtopic.php?f=563&t=4203>

ŠANOVCOVÁ, Simona. Integrace zdravotně postižených dětí do běžné MŠ. In: RVP – Metodický portál: *Inspirace a zkušenosti učitelů*. [online]. © 2007, [cit. 2014-01-04]. Dostupné z: <http://diskuze.rvp.cz/viewtopic.php?f=563&t=4203>

6.4 Další zdroje

ČESKO. Listina základních práv a svobod. In *Ústavní zákon č. 2/1993 Sb. ve znění ústavního zákona č. 162/1998 Sb.* Dostupné také z: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 (ve znění zákona 49/2009) o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, paragraf 16, s. XX. Dostupný také z:

<http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast2>

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004, 48 s. ISBN 8087000005.

7. PŘÍLOHY

Dotazník pro učitelky MŠ

Dobrý den,

jmenuji se Jana Mlejnková a studuji obor učitelství pro mateřské školy. Ráda bych Vás požádala o vyplnění tohoto dotazníku. Dotazník je zaměřený na postoje učitelek (učitelů) mateřských škol ke vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) v běžných mateřských školách. Dotazník je zcela anonymní. Výsledky získané pomocí těchto dotazníků budou hromadně zpracovány a použity v mé bakalářské práci.

V dotazníku se často vyskytuje termín **děti se SVP** – tento termín zahrnuje: děti se sociálním znevýhodněním, děti z jiného kulturního prostředí, děti jiné národnosti, děti s postižením, s chronickým onemocněním a děti mimořádně nadané.

U každé otázky prosím zaškrtněte vyhovující odpověď, případně dopište vlastní poznámky.

1. Měla jste někdy ve své třídě dítě se SVP?
 - a) nikdy
 - b) jedenkrát
 - c) 2x – 5x
 - d) 6x a vícekrát

2. Myslíte si, že děti se SVP by měly být začleněné do běžných mateřských škol?
 - a) Není to vhodné, měly by být vzdělávané ve speciálních mateřských školách
 - b) Je to vhodné jen v některých případech
 - c) Je to vhodné ve většině případů
 - d) Je to vhodné vždy

Vlastní poznámka (za jakých podmínek je to vhodné, případně kdy to vhodné není ...):

3. Setkala jste se někdy s těmito pojmy? Pokud ano, můžete ve stručnosti napsat, co si pod nimi představujete?

Integrace

Inkluzivní vzdělávání

4. Pokud by do vaší MŠ bylo přijaté dítě se SVP, máte možnost volby, jestli ho budete mít ve své třídě?
 - a) Ano
 - b) Ne

5. V případě, že byste měla ve své třídě dítě se SVP, byla byste ochotná se v dané problematice dále vzdělávat?
 - a) Ano
 - b) Ne

6. Jsou možnosti takového vzdělávání z vašeho pohledu dostupné?
 - a) Ano
 - b) Ne

7. Byla byste ochotná při výchově a vzdělávání dítěte se SVP využívat alternativní metody?
 - a) Ano
 - b) Ne

8. Pokud byste měla ve své třídě dítě se SVP, uvítala byste asistenta pedagoga?
 - a) Ano
 - b) Ne

9. Jak dlouho pracujete jako učitelka v mateřské škole?
 - a) Méně než 5 let
 - b) 5 – 10 let
 - c) 10 – 20 let
 - d) Déle než 20 let

Děkuji za Váš čas a ochotu při vyplňování tohoto dotazníku.

Otázky pro rozhovor s učitelkami, které mají zkušenost s integrací

1. Jaká je vaše osobní zkušenost s integrací dítěte se SVP? (O jaké dítě se jednalo? Jaké mělo znevýhodnění? Jak probíhalo jeho začlenění do kolektivu ...)
2. Jaká byla spolupráce s rodiči dítěte?
3. Navázala jste spolupráci s nějakým poradenským centrem (SPC, PPP)? (Jak tato spolupráce probíhala? Navštěvovalo dítě poradenské centrum – jak často? Navštívil někdo z tohoto centra vaši školku – kolikrát?)
4. Pokud jste potřebovala radu v nějaké konkrétní situaci, kam jste se obrátila?
5. Absolvovala jste nějaké školení, které se týkalo daného problému?
6. Musela jste během integrace tohoto dítěte využívat nějaké alternativní metody komunikace popř. vzdělávání? (Jaké? Jak to probíhalo? ...)
7. Byla přítomna asistentka (asistent) pedagoga? (Jak probíhala spolupráce?)
8. Berete tuto integraci jako jednorázovou záležitost, nebo si myslíte, že do budoucna to bude častější jev? (Jakou máte představu?)
9. Dokážete si představit, že by běžným standardem byly třídy s mnoha dětmi, které by měly odlišné vzdělávací potřeby? Co myslíte, že by bylo potřeba, aby výchova a vzdělávání dětí v takovýchto třídách dobře fungovalo? Co by bylo překážkou? (Pokud je nějaká?)
10. Novým trendem je inkluzivní vzdělávání. Co si pod tímto pojmem představujete?
11. Změnil se nějak váš postoj k integraci před touto zkušeností a po ní?

Otázky pro rozhovory s ředitelkami MŠ

Je ve vaší mateřské škole integrované dítě se SVP?

V případě, že ne:

1. Byla byste ochotná dítě se SVP přijmout?
2. Byla byste ochotná přijmout každé dítě se SVP? (Pokud ne, co by bylo překážkou k integraci?)
3. Jsou podle vašeho názoru učitelky ve vaší MŠ ochotné mít ve své třídě dítě se SVP?
4. Pokud by bylo potřeba udělat v zájmu integrace dítěte větší technické změny ve vaší MŠ (bezbariérový přístup, apod.), byla byste ochotná změny provést (nechat provést)? (Vnímala byste to jako přínos nebo zátěž pro vaši MŠ?)

V případě, že ano:

1. Jaké znevýhodnění má integrované dítě?
2. Byla byste ochotná přijmout každé dítě se SVP? (Pokud ne, co by bylo překážkou k integraci?)
3. Jsou podle vašeho názoru učitelky ve vaší MŠ ochotné mít ve své třídě dítě se SVP?
(Popř. Jaký mají přístup k integraci dle názoru ředitelky)
Mohou si učitelky vybrat, jestli budou mít třídu s integrovaným dítětem či nikoli?
4. Máte zkušenost se zaměstnáváním asistenta pedagoga? (Jaká je tato zkušenost?)
5. Zaměstnáváte speciálního pedagoga?
6. Navázali jste spolupráci s poradenským zařízením? (Jak probíhala – probíhá?)
7. Jaká je finanční podpora ze strany státu v případě integrace případně inkluzivního vzdělávání? (dostatečná X nedostatečná? Pokud není dostatečná, jak řešíte nedostatek financí?)
8. Jaké jsou, podle vašeho názoru, možnosti dalšího vzdělávání pedagogů v této problematice? (Pokud jsou dostatečné možnosti, jsou podle vašeho názoru učitelky ochotné k dalšímu vzdělávání?)

9. Pokud by bylo potřeba udělat v zájmu integrace dítěte větší technické změny ve vaší MŠ (bezbariérový přístup, apod.), byla byste ochotná změny provést (nechat provést)? (Vnímala byste to jako přínos nebo zátěž? Co by bylo překážkou v realizaci?)

Otázky pro zřizovatele MŠ

Rozhovor se týká dětí se SVP a jejich začleňování do běžných mateřských škol – v úvodu rozhovoru vždy blíže vysvětlím.

1. Jak vnímá město potřebu postarat se o tyto děti? Začlenit je do běžné společnosti?
(Bylo toto téma někdy předmětem jednání? Pokud ano, co se konkrétně řešilo a s jakým výsledkem?)
2. Jaký je Váš osobní názor na začleňování těchto dětí do běžných mateřských škol?
3. Pokud by MŠ ve vašem městě požádala o pomoc při zapojování těchto dětí, bylo by město ochotné pomoci? (Poskytnout příspěvek? Do jaké míry? Jak je tato záležitost pro město důležitá?) – otázka se týká především příspěvků na speciální pomůcky, zařízení bezbariérovosti apod.