



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**

**Integrace z pohledu učitelky mateřské školy**

Vypracoval: Kristýna Stejskalová  
Vedoucí práce: Mgr. Veronika Plachá

České Budějovice 2017

### **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 jejich 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, dne .....

.....

Kristýna Stejskalová

## **Abstrakt**

Cílem bakalářské práce je zmapovat postoj a zkušenosti učitelek mateřské školy s integrací.

Bakalářská práce se skládá z teoretické a praktické části. V teoretické části je vymezena role učitele mateřské školy, jsou zde popsány nároky na jeho osobnost, profesní kompetence a povinnosti dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Dále hovořím o dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami a o možnostech jeho vzdělávání. Zmiňuji se o školských poradenských zařízeních a jejich roli při stanovování stupňů podpory žáka při vzdělávání. V poslední kapitole definuji pojmy integrace a inkluze, zabývám se legislativou vztahující se ke školské integraci. Uvádím výhody, nevýhody a faktory narušující úspěšný chod integračního procesu a hovořím o významu pedagoga při integraci.

Praktická část je zaměřena na zjištění postojů učitelek mateřské školy k integraci a zpracováním jejich zkušeností s integrací prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů.

**Klíčová slova:** integrace, inkluze, učitel mateřské školy (předškolní pedagog), dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, podpůrná opatření

## **Abstrakt**

The aim of this bachelor thesis is to find out attitude and experience of the teachers from the kindergarten with school integration.

The bachelor thesis consists of a theoretical and practical part. Theoretical part define teacher's role, there are described requirements on his personality, professional competencies and liability in accordance with RVP PV. I focused on special needs of the child and on the alternative ways of his education. I mention school counseling institutes and their role in processing pupil support levels during education. In the last chapter I define concepts like integration and inclusion and I deal with legislation related to school integration. Then I present factors which could be disruptive to successful course of integration process and their pros and cons, and I also speak about importance of the teacher during integration.

The practical part is focused on determining the attitudes of teachers towards integration and processing their experience with integration by force of halfstructured interviews.

**Keywords:** integration, inclusion, a preschool teacher, a child with the special educational needs, support measures

## **Poděkování**

Děkuji paní Mgr. Veronice Plaché za odborné vedení mé bakalářské práce a poskytování cenných rad. Dále děkuji paní ředitelce mateřské školy za umožnění realizace výzkumu a v neposlední řadě zde působícím paním učitelkám za ochotu, věnovaný čas a poskytnuté informace během rozhovorů.

## Obsah

|   |           |
|---|-----------|
| Úvod .....  | 7         |
| TEORETICKÁ ČÁST   |           |
| <b>1. Učitel mateřské školy.....</b>  | <b>8</b>  |
| 1.1. Osobnost učitele .....   | 9         |
| 1.2. Kompetence učitele v mateřské škole .....                              | 10        |
| 1.3. Povinnosti učitele mateřské školy dle RVP PV .....                     | 12        |
| <b>2. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami .....</b>                  | <b>14</b> |
| 2.1. Možnosti vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami.....  | 15        |
| 2.2. Školská poradenská zařízení .....                                      | 16        |
| 2.3. Podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ..... | 18        |
| <b>3. Integrace a inkluze.....</b>  | <b>21</b> |
| 3.1. Vývoj školské integrace v České republice.....                         | 23        |
| 3.2. Legislativní vymezení integrace a inkluze .....                        | 25        |
| 3.3. Faktory ovlivňující úspěšnost školské integrace .....                  | 28        |
| 3.4. Výhody a nevýhody integrovaného vzdělávání .....                       | 30        |
| 3.5. Kompetence, význam a role předškolního pedagoga při integraci .....    | 32        |
| PRAKTICKÁ ČÁST  |           |
| <b>4. Uvedení do metodologie výzkumu .....</b>                              | <b>34</b> |
| 4.1. Cíl práce.....   | 34        |
| 4.2. Výzkumné otázky .....  | 34        |
| 4.3. Metodika výzkumu.....  | 34        |
| 4.3. Charakteristika výzkumného souboru .....                               | 36        |
| 4.4. Místo výzkumného šetření.....  | 36        |
| 4.6. Vlastní průběh sběru dat.....  | 37        |
| 4.7. Proces analýzy dat.....  | 38        |

|           |                                |           |
|-----------|--------------------------------|-----------|
| <b>5.</b> | <b>Shrnutí .....</b>           | <b>58</b> |
| <b>6.</b> | <b>Závěr .....</b>             | <b>62</b> |
| <b>7.</b> | <b>Použitá literatura.....</b> | <b>64</b> |
| <b>8.</b> | <b>Přílohy.....</b>            | <b>69</b> |

## Úvod

Školská integrace je proces, při němž je využíváno zvláštních přístupů a způsobů tak, aby bylo umožněno zapojení a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním proudu vzdělávání.

Rozhodnou – li se rodiče pro tuto možnost vzdělávání svého dítěte, je již v kompetenci ředitele zvážit, zda – li takovéto dítě do školy přijme či nikoliv. V případě, že ředitel vyjádří kladný postoj k této skutečnosti, zavazuje se k tomu, že pro dítě, třídní kolektiv a skupinu pedagogů zajistí vhodné podmínky.

Pokud jsou podmínky integračního procesu naplněny v optimální míře, lze pozorovat základní ukazatele fungující integrace (např. žák se speciálními vzdělávacími potřebami je právoplatným členem společnosti, mezi dítětem a spolužáky lze pozorovat vřelý a přátelský vztah, je vytvořena aktivní spolupráce mezi školou, rodiči a školským poradenským zařízením apod.). Důležité je si při integračním procesu uvědomit, že danou problematiku nemusí řešit výlučně znevýhodněná skupina, a že se jeví jako výhodnější, postupovat na základě vzájemné kooperace.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je rozpracována do třech kapitol. V první kapitole jsem se zaměřila na učitele mateřské školy, jeho osobnost, kompetence a povinnosti, které mu ukládá Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Druhá kapitola hovoří o dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami, možnostech jeho vzdělávání, vymezuje školská poradenská zařízení a podpůrná opatření, která tato zařízení na základě diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb dítěte stanovují. Stěžejní kapitolou práce je kapitola třetí, která vymezuje termíny integrace a inkluze, mapuje vývoj školské integrace, uvádí základní legislativu vztahující se k procesu integrace, její výhody a nevýhody a faktory ovlivňující její úspěšnost. V poslední části třetí kapitoly jsem se věnovala kompetencím, významu a roli předškolního pedagoga při integraci.

Praktickou část bakalářské práce tvoří kvalitativní výzkum. Za hlavní cíl své práce jsem si stanovila zmapování postojů a zkušeností učitelek mateřské školy s integrací. Potřebné informace k naplnění cíle, byly získávány prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů.



# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Učitel mateřské školy

Dle zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, který je novelizován zákonem č. 379/2015 Sb., je učitelem mateřské školy pedagogický pracovník: „... který koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného.“ (zákon č. 563/2004 Sb., § 2)

Dále zákon stanovuje, že základní povinností pedagogického pracovníka je realizovat svou výchovu a vzdělávání tak, aby byla v souladu se zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platném znění. Osoba vykonávající tuto profesi musí být zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Zároveň může být pedagogickým pracovníkem i osoba, která vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.

V zákoně č. 563/2004 Sb. také nalezneme výčet předpokladů, vztahujících se k profesi pedagogického pracovníka. Dle zákona může být pedagogickým pracovníkem pouze ten jedinec, který splňuje následující předpoklady:

1. je plně způsobilý k právním úkonům,
2. má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,
3. je bezúhonný,
4. je zdravotně způsobilý a
5. prokázal znalost českého jazyka (zákon č. 563/2004 Sb.).

Pro výkon profese učitele mateřské školy je nezbytné získat odbornou kvalifikaci. Možnosti získání potřebného vzdělání pro výkon profese učitele mateřské školy jsou podrobně vypsány v § 6 zákona č. 563/2004 Sb.

V České republice se problematikou profese učitele obecně zabývají např. tito autoři, J. Průcha, J. Vašutová, V. Spilková, Ch. Vorlíček E. Šmelová a další. U Šmelové (2006) však můžeme nalézt definici, které se přímo vztahuje na profesi učitele mateřské školy.

Ta definovala učitele mateřské školy jako: „*kvalifikovaného odborníka v oblasti předškolního vzdělávání, osobnostně vyvrátého, kompetentního převzít odpovědnost za rozvoj dítěte, saturaci jeho potřeb, a to s ohledem na individuální zvláštnosti.*“ (Šmelová, Nelešovská, 2009, s. 12).

### **1.1. Osobnost učitele**

Na učitelově osobnosti a na jejích pedagogických, odborných a morálních kvalitách závisí průběh a výsledek celého edukačního procesu. Povolání učitele je na rozdíl od ostatních profesí náročnější v tom, že pedagog působí celou svou osobností. Často se pro své žáky stává celoživotním vzorem, kteří od něj přebírají jeho životní postoje, hodnoty a názory.

Holeček (2014) popsal strukturu osobnosti učitele pomocí pěti oblastí: motivace k učitelskému povolání, charakterově volní vlastnosti, seberegulační vlastnosti, dynamické vlastnosti a temperament, výkonové vlastnosti, speciální schopnosti a dovednosti učitele.

#### **Motivace k učitelskému povolání**

Hlavním motivem učitele pro výkon své profese by měla být touha po uspokojování vlastních vyšších psychických potřeb, např. touha poznávat nové, touha pomoci žákům zvládnout školní vzdělávání, touha po seberealizaci apod.

#### **Charakterově volní vlastnosti**

Osoba vykonávající profesi učitele by měla mít zdravou sebedůvěru, mít utvořený zdravý a pozitivní vztah k druhým, vyznačovat se zodpovědným a svědomitým přístupem ke své práci. Z oblasti volních vlastností žáci na učitelích nejvíce oceňují schopnost sebeovládání, rozhodnost, důslednost, trpělivost apod.

#### **Seberegulační vlastnosti**

Seberegulační vlastnosti jsou takové vlastnosti osobnosti, kterými učitel řídí a kontroluje své chování a prožívání. Z těchto vlastností lze jmenovat např. sebeuvědomování, sebehodnocení a sebekritika, svědomí, sebepojetí a další.

## **Dynamické vlastnosti a temperament**

U každého učitele se během výchovně vzdělávací procesu projevují jeho specifické vlastnosti temperamentu, které se přenášejí na žáky. Je tedy nezbytné, aby si učitel tuto skutečnost uvědomil, znal typ svého převládajícího temperamentu a pokusil se tlumit jeho případné negativní projevy.

## **Výkonové vlastnosti, speciální schopnosti a dovednosti učitele**

Za schopného učitele považujeme toho učitele, který má předpoklady provádět svou práci kvalitně a rychle. Učitel by měl prokázat jistou úroveň své inteligence, měl by být tvořivý a praktický. Jako speciální schopnosti a dovednosti učitele lze označit rozvinuté organizační schopnosti, schopnost předat poznatky žákům srozumitelným a poutavým způsobem. Neméně důležitou součástí osobnosti učitele je tzv. pedagogický takt, který lze definovat jako správné, empatické a pohotové vedení žáků, které by mělo v optimální míře přispět k rozvoji jejich osobnosti.

Pouze jedinec, který splňuje všechny tyto požadavky a má vytvořenou zdravou osobnost, dokáže své žáky přesvědčit o tom, že je ve svém oboru odborník a být pro žáky autoritou a vzorem (Holeček, 2014).

### **1.2. Kompetence učitele v mateřské škole**

Slovo kompetence je v dnešní době hojně používaný pojem. Často se s ním můžeme setkat v různých vědeckých disciplínách, a proto není neobvyklé, že se jeho definice mohou od sebe navzájem lišit.

Zatímco v oblasti biologie se můžeme setkat s chápáním slova „kompetence“ jako schopnost buněk přijímat DNA zvenčí, v oblasti managementu převládá tato definice: „Kompetence, v překladu způsobilost nebo schopnost, znamená nejčastěji předpoklady či schopnost vykonávat nějakou činnost, situaci či profesi.“ Pod touto definicí si tedy lze představit člověka, který zvládá určitou pracovní pozici a je v příslušné oblasti dostatečně kvalifikovaný (Management mania, 2016, [online]).

Pro potřeby této bakalářské práce jsou však stěžejní pouze ty definice, které se vztahují k profesi učitele. Průcha (2001) definuje kompetence učitele takto: „*Soubor profesních a osobnostních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2001, s. 103).

Švec (2004, s. 34) ve své práci vymezuje termín kompetence jako: „*komplexní demonstrováná schopnost jednotlivce vykonávat speciální úkoly, potřebné na uspokojivé plnění speciálních požadavků nebo nároků zvláštních situací při výkonu odborných pracovních funkcí a jiných mimopracovních aktivit a sociálních rolí, zahrnuje praktické znalosti, dovednosti, postoje a jiné kvality osobnosti.*“

Stejně jako panuje nejednotnost mezi jednotlivými definicemi slova „kompetence“, tak i jejich dělení není zcela jednoznačné a liší se podle různých autorů. Nejpropracovanější model profesních kompetencí, které se vztahují přímo na učitele mateřských škol, vytvořila J. Vašutová (2004).

### **Kompetence oborová (předmětová)**

Učitel má určité znalosti, které odpovídají jeho vystudovanému oboru a tyto poznatky je schopen promítnout do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů.

### **Kompetence didaktická a psychodidaktická**

Učitel ovládá strategie vyučování a učení, používá vhodné nástroje k hodnocení žáků a při jejich hodnocení bere ohled na jejich vývojové a individuální zvláštnosti. Prokazuje znalost vzdělávacího programu a je schopen se podílet na tvorbě školního vzdělávacího programu.

### **Kompetence pedagogická**

Učitel se orientuje v procesu výchovy a vzdělávání, zná její zásady, podmínky a cíle. Prostřednictvím těchto znalostí je poté schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit dítěte.

### **Kompetence diagnostická a intervenční**

Učitel je schopen vhodně používat prostředky pedagogické diagnostiky s ohledem na individuální a vývojové zvláštnosti dětí. Prostřednictvím aplikace těchto prostředků je schopen diagnostikovat sociální vztahy ve třídě, dokáže pracovat s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami a dětmi nadanými. V případě výskytu sociálně patologických jevů, prokazuje schopnost tyto problémy řešit, příp. zvolit vhodný způsob prevence.

### **Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní**

Na základě těchto kompetencí je učitel schopen se podílet na socializaci dětí a utvářet příznivé sociální klima ve třídě. Uplatňuje efektivní strategie komunikace při kontaktu s dětmi a rodiči a snaží se rozvinout možné způsoby spolupráce.

### **Kompetence manažerská a normativní**

Učitel prokazuje znalost o právních předpisech, které se vztahují k výkonu jeho profese, orientuje se ve vzdělávací politice a zvládá veškerou administrativu, která je spojena s jeho profesí. Podílí se na organizaci a chodu školy.

### **Profesně a osobnostně kultivující**

Učitel má široké spektrum znalostí, které dokáže uplatnit při formování postojů a hodnotových orientací dítěte, je schopen sebereflexe a autoevaluace vlastní práce (Dytrtová, Krhutová, 2009).

## **1.3. Povinnosti učitele mateřské školy dle RVP PV**

Z profese učitele mateřské školy vyplývají jisté povinnosti, které je učitel během výkonu své práce nucen plnit. Ve vymezení základních povinností předškolního pedagoga nám může být nápomocen tzv. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, konkrétně kapitola 14 zabývající se popisem povinností učitele mateřské školy.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je závazný dokument, který stanovuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání nám předkládá, za co je učitel mateřské školy odpovědný, jaké odborné činnosti ve škole vykonává, jakým způsobem by měl vést vzdělávání a jaké povinnosti jsou mu ukládány vzhledem k rodičům dítěte.

### **Učitel mateřské školy je odpovědný za:**

- vypracování školního (třídního) vzdělávacího programu tak, aby byl v souladu s RVP PV,
- vypracování programu pedagogických činností,

- sledování, hodnocení podmínek a výsledků předškolního vzdělávání.

**Učitel by měl v mateřské škole provádět tyto odborné činnosti:**

- analyzovat potřeby jednotlivých dětí a na základě jejich poznání poskytovat odpovídající péči, výchovu i vzdělávání,
- při vzdělávání využívat vhodné metodiky a didaktické prvky,
- realizovat individuální výchovně vzdělávací činnosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami,
- provádět evaluační činnosti vlastní činnosti, vzdělávacích plánů apod.,
- odborně vést další zaměstnance mateřské školy, kteří se podílejí na edukačním procesu,
- poskytovat poradenské činnosti rodičům ohledně výchovy a vzdělávání jejich dětí atd.

**Učitel mateřské školy je povinen zabezpečit vzdělávání dětí tak, aby:**

- se cítily v pohodě po stránce tělesné, duševní a sociální,
- byl podněcován jejich vývoj v maximální možné míře,
- bylo posilováno jejich sebevědomí a důvěra ve vlastní schopnosti,
- měly možnost navazovat sociální vztahy,
- jim byla poskytována potřebná podpora a pomoc v míře, která odpovídá jejich potřebám.

**Ve vztahu s rodiči dítěte by měl učitel mateřské školy:**

- usilovat o navázání a udržení partnerských vztahů mezi školou a rodiči,
- umožnit rodičům účastnit se činností souvisejících s jejich dítětem,
- poskytovat rodičům vyčerpávající informace o jejich dítěti (RVP PV, 2017).

## 2. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami

Dle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který je novelizován zákonem č. 82/2015 Sb., je za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami považována osoba, která: „*k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.*“ (zákon č. 561/2004 Sb., § 16).

Jako podpůrná opatření označujeme ty úpravy, které jsou ve vzdělávání a školských službách nezbytné. Tyto úpravy by měly odpovídat zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka. Podpůrná opatření jsou školou či školským zařízením poskytována dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami bezplatně.

Před nabytím účinnosti novely školského zákona byli žáci se speciálními vzdělávacími potřebami klasifikováni do třech základních kategorií:

1. žák se zdravotním postižením,
2. žák se zdravotním znevýhodněním a
3. žák se sociálním znevýhodněním.

Za žáky se zdravotním postižením byli považováni jedinci se zrakovým, sluchovým, tělesným nebo mentálním postižením, s vadami řeči, s více vadami, s autismem, se specifickými poruchami učení nebo chování závažnějšího charakteru.

Mezi žáky se zdravotním znevýhodněním patřily osoby se zdravotním oslabením, dlouhodobě nemocné nebo s lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení nebo chování vyžadující zohlednění při procesu vzdělávání.

Skupinu žáků se sociálním znevýhodněním tvořily např. děti s nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou, děti pocházející z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením v ohrožení sociálně patologickými jevy, či děti pocházející z cizojazyčného prostředí apod. (zákon č. 561/2004 Sb.).

V současné době v souvislosti s nově platnou terminologií již nejsou žáci pro vzdělávací účely členěni podle původních diagnostických kategorií, ale jsou hodnoceni pouze na základě potřeb úprav podmínek jejich vzdělávání (Horáčková, 2017, [online]).

## 2.1. Možnosti vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami

Při volbě vhodného způsobu vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je důležité posoudit míry a závažnost speciálních vzdělávacích potřeb školským poradenským zařízením, zohlednit věk, stupeň vývoje a přání žáka. Aby bylo možné poskytnout integrovanému dítěti dostatečnou podporu je nutné posoudit podmínky i samotné školy, do které má být dítě integrováno (Hájková, Květoňová – Švecová, 2001). Na základě všech těchto získaných informací pak může rodič volit pro své dítě vhodnou vzdělávací cestu, a to z následujících způsobů vzdělávání:

- a. vzdělávání ve škole hlavního vzdělávacího proudu (individuální integrace)

Integrací jednotlivce se rozumí jeho zařazení a vzdělávání ve třídě mateřské školy, základní školy, střední školy nebo vyšší odborné školy, která není samostatně určena pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo ve třídě speciální školy samostatně určené pro žáky s jiným druhem nebo stupněm postižení. Při tomto způsobu vzdělávání jsou mu zajištěny odpovídající vzdělávací podmínky a nezbytná speciálně pedagogická nebo psychologická péče (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2002, [online]).

- b. vzdělávání ve škole hlavního vzdělávacího proudu, která má zřízenou třídu podle § 16 zákona č. 561/2004 Sb. (skupinová integrace)
- c. ve škole zřízené podle § 16 zákona č. 561/2004 Sb. (škola samostatně zřízená pro určitý druh postižení)

Školský zákon uvádí, že: *„pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny“* Zařazení žáka do takovéto třídy nebo školy lze realizovat pouze v případě, kdy školské poradenské zařízení shledá, že dosavadní poskytování podpůrných opatření nepostačuje k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Aby mohl být žák zařazen do takovéto třídy či školy, je potřeba podání písemné žádosti zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce, doporučení školského poradenského zařízení a veškeré jednání musí probíhat v souladu se zájmem daného žáka (zákon č. 561/2004 Sb., § 16).



Skupinovou integrací se rozumí vzdělávání žáka ve speciální třídě nebo specializované třídě zřizované při běžných školách. Zásadní výhodou této formy vzdělávání je soužití žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí intaktních, kdy se v některých vyučovacích předmětech mohou žáci vzdělávat společně. Při skupinové integraci často dochází k tzv. etiketizaci, kdy je oddělená skupina žáků s postižením označována jako ta „zvláštní“ (Hájková, Květoňová – Švecová, 2001).

Kromě integrovaného vzdělávání mohou být žáci s postižením vzdělávání ve školách, které jsou zřizovány podle druhu znevýhodnění uvedeného v § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. Takovéto vzdělávání může být uskutečněno pouze na základě žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce a doporučení školského poradenského zařízení. Doporučení školského poradenského zařízení je platné po dobu v něm stanovenou, zpravidla po dobu 2 let. V případě, že se jedná o doporučení pro žáka, který má být zařazen do školy pro žáky s mentálním postižením, je toto doporučení platné nejdéle po dobu 1 roku, pokud se nejedná o žáka se středně těžkým nebo těžkým mentálním postižením (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Dle § 41 školského zákona je možné v České republice realizovat vzdělávání žáka také prostřednictvím tzv. individuálního vzdělávání. O individuální vzdělávání žádá zákonný zástupce žáka a o jeho povolení rozhoduje ředitel školy, kam byl žák přijat k plnění povinné školní docházky. Po celou dobu trvání individuálního vzdělávání odpovídá za plnění podmínek vzdělávání zákonný zástupce žáka. Individuálně vzdělávaný žák koná za každé pololetí zkoušky z příslušného učiva, a to ve škole, do níž byl přijat k plnění povinné školní docházky (zákon č. 561/2004 Sb.).

## **2.2. Školská poradenská zařízení**

Speciální vzdělávací potřeby žáků zjišťují školská poradenská zařízení. Dle vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která byla novelizována vyhláškou č. 197/2016 Sb., se mezi tato zařízení řadí Pedagogicko-psychologická poradna (PPP) a Speciálně pedagogické centrum (SPC).

Školský zákon uvádí: *„Školská poradenská zařízení zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a*

*pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péčí a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání. Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, poskytovateli zdravotních služeb, popřípadě s dalšími orgány a institucemi.“ (zákon č. 561/2004 Sb., § 116).*

### **Pedagogicko-psychologická poradna**

Činnost pedagogicko-psychologických poraden se datuje od 70. let 20. století a je zaměřena zejména na komplexní psychologickou, speciálně pedagogickou a sociální diagnostiku, jejíž cílem je především analýza připravenosti dětí na školu, vyšetření žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných. Dále poradna poskytuje žákům kariérové poradenství a prostřednictvím metodika prevence zajišťuje prevenci rizikového chování a realizaci preventivních opatření ve školách a školských zařízeních (Bartoňová, Bytešníková, Vítková et al., 2012).

Hlavní součástí činnosti pedagogicko-psychologických poraden je přímá práce s dětmi a žáky škol a školských zařízení ve věku od 3 do 18 let, příp. 26 let a jejich rodiči, prostřednictvím individuální péče či skupinové práce. Tým odborných pracovníků tvoří psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci, kteří své služby poskytují buď ambulantně v poradnách nebo návštěvami ve školách a školských zařízeních (Národní ústav pro vzdělávání, 2017, [online]).

### **Speciálně pedagogické centrum**

Speciálně pedagogická centra, která začala vznikat po roce 1990, se zaměřují na poradenskou činnost pro děti a mládež s určitým druhem postižení, případně na děti a žáky se souběžným postižením více vadami, ve věku od 3 do 19 let (Bartoňová, Bytešníková, Vítková et al., 2012).

Služby speciálně pedagogického centra zajišťuje odborný tým tvořený speciálním pedagogem, psychologem a sociálním pracovníkem. Dle druhu a stupně zdravotního postižení klientů může být tým doplněn dalšími odbornými pracovníky. Hlavní činností centra je zabezpečovat speciálně pedagogickou, psychologickou a další potřebnou podpůrnou péči klientům se zdravotním postižením a poskytovat jim odbornou pomoc v procesu pedagogické a sociální integrace. Služby jsou odbornými pracovníky poskytovány

ambulantně nebo v terénu během návštěv v prostředí, kde klient žije (rodina, instituce), ve škole, kde je integrován a vzděláván, event. při diagnostickém pobytu klienta ve speciální škole či zařízení.

Při poskytování služeb školských poradenských zařízení je kladen důraz na ochranu práv jejich uživatelů a na ochranu osobních údajů. Pracovníci těchto zařízení jsou povinni postupovat podle požadavků, které jim ukládá zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, a to zejména při předávání informací o klientech poradenských služeb dalším osobám a při zpracovávání důvěrných a citlivých údajů o těchto uživatelích (Národní ústav pro vzdělávání, 2017, [online]).

### **2.3. Podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**

Podpůrná opatření představují podporu pro práci pedagoga se žákem. Jedná se o nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka, a které těmto žákům bezplatně poskytuje škola a školské zařízení. Cílem úprav je především vyrovnávat podmínky ke vzdělávání žáka (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016, [online]).

Vyhláška č. 27/2016 Sb. stanovuje podpůrná opatření a podle rozsahu, obsahu a finanční náročnosti je člení do pěti stupňů, přičemž I. stupeň podpůrných opatření vždy navrhuje a poskytuje škola, podpůrná opatření II. až V. stupně jsou již v kompetenci školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření různých stupňů lze mezi sebou vzájemně kombinovat, přičemž konkrétní druh podpůrného opatření lze poskytovat vždy pouze v jednom stupni.

Výčet všech podpůrných opatření nalezneme ve Školském zákoně v § 16 a jedná se např. o úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání, zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, možnost prodloužení délky studia a úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, používání kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a učebních pomůcek, využití asistenta pedagoga při vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a další (zákon č. 561/2004 Sb.).

### **Podpůrná opatření I. stupně**

Cílem podpůrných opatření I. stupně je aplikace běžně dostupných metod a forem práce tak, aby zamezily zhoršování školní úspěšnosti žáka. Podpůrná opatření tohoto stupně identifikují pedagogové školy, kterou žák navštěvuje a jsou hrazena v rámci běžného provozu školy. Žákům s I. stupněm podpory tedy nenáleží žádný navýšený finanční normativ.

V rámci podpůrných opatření I. stupně je sestaven tzv. Plán pedagogické podpory. V plánu je stručně uvedeno, kde má žák problémy, co se v postupech práce změní a jak se to promítne do metod práce, organizace vzdělávání žáka i jeho hodnocení. Pokud zvolené úpravy v práci s žákem nevedou ani po 3 měsících ke zlepšení, obtíže žáka přetrvávají nebo se zhoršují, pak škola vyšle zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka do školského poradenského zařízení.

### **Podpůrná opatření II. stupně**

Podpůrná opatření II. stupně se již realizují na základě doporučení školského poradenského zařízení. Do vzdělávání žáka může být v tomto stupni podpory zapojen další pedagogický pracovník. Žák se ve většině případů účastní vyučování společně se třídou, pouze při určitých specifických činnostech či výuce určitých předmětů může být vytvořena speciální skupina žáků s podobným problémem ve vzdělávání. Obsah učiva odpovídá požadavkům Rámcového vzdělávacího programu, některé výstupy však mohou být upraveny či redukovány v závislosti na možnostech žáka. Veškeré tyto úpravy jsou pak uvedeny v tzv. Individuálním vzdělávacím plánu.

### **Podpůrná opatření III. stupně**

Poskytování III. stupně podpůrných opatření žákovi značí, že charakter jeho obtíží již vyžaduje výraznější úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání a je nutné zařazení speciálněpedagogické a psychologické intervence. Kromě běžných výukových materiálů jsou při vzdělávání žáka využívány speciální učebnice, didaktické, kompenzační a rehabilitační pomůcky, podle potřeb žáka je možné snížit počet žáků ve třídě a využít služeb asistenta pedagoga.

#### **Podpůrná opatření IV. stupně**

Aplikace odborné speciálněpedagogické intervence ve škole je v případě IV. Stupně nezbytná a její poskytování je zpravidla četnější než v předcházejících stupních podpory. Při vzdělávání je nutné využívání speciálních učebnic, finančně náročnějších kompenzačních a rehabilitačních pomůcek. Většina případů také vyžaduje rozsáhlejší úpravy pracovního prostředí ve třídě. U některých žáků se při výuce využívá prvků alternativní a augmentativní komunikace, častý je snížený počet žáků ve třídě a přítomnost dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem.

#### **Podpůrná opatření V. stupně**

Žák, kterému je poskytována podpora V. stupně, vyžaduje při svém vzdělávání nejvyšší míru přizpůsobení obsahu, organizace a metod vzdělávání. Obsah učiva je vždy výrazně modifikován a redukován vzhledem k možnostem tohoto žáka. Využívají se speciální učebnice a další alternativní výukové materiály, finančně náročnější kompenzační a rehabilitační pomůcky a téměř vždy je nezbytná úprava pracovního prostředí ve třídě, příp. škole. Do výuky jsou zařazeny předměty speciálněpedagogické péče a u některých žáků jsou využívány možnosti náhradní formy komunikace. Individuální pedagogická nebo speciálněpedagogická péče je často poskytována i mimo vyučování v rámci školy, služby dalšího pedagogického pracovníka již nejsou vyžadovány pouze po dobu výuky žáka, ale jsou využívány i při účasti žáka na dalších školních aktivitách, které souvisejí s jeho vzděláváním (např. zájmové kroužky) (Katalog podpůrných opatření, 2015).

### 3. Integrace a inkluze

V běžném životě se setkáváme s jedinci, kteří se určitým způsobem odlišují od ostatních, od tzv. majoritní společnosti, kritériem může být jejich vyšší postavení ve společnosti, věk, vyznání, rasa či odlišný zdravotní stav. V dnešní době jsme již na většinu jmenovaných odlišností zvyklí a vnímáme je jako běžnou součást našeho života. Obdobně by tomu mělo být však také v situacích, kdy se setkáme s lidmi, kteří jsou nějakým způsobem znevýhodněni, např. s osobami se zdravotním postižením. Dle Jankovského jsou i oni přirozenou integrální součástí naší společnosti, neboť bychom měli vnímat každého člověka především jako lidskou bytost (Jankovský, 2006).

Pojem integrace je v současné době hojně používaný termín ve většině vědeckých disciplín jako například pedagogika, sociologie, ekonomie apod., jehož základ nacházíme v latinském slově „integrate“, nebo – li sjednocovat či scelovat. Cílem integračního procesu je zamezit vyřazování jakkoliv odlišných jedinců ze struktur majoritní společnosti (Jesenský, 2000). Opakem integrace je segregace (exkluze), kdy dochází k oddělení a často až k odloučení takovýchto jedinců od intaktní populace.

Definice tohoto termínu existuje hned několik, ve své práci zmíním však jen ty, které mají přímou vazbu na speciální pedagogiku, jejíž cílem je snaha o co největší rozvoj osobnosti jedince s postižením nebo znevýhodněného jedince tak, aby se mohl co nejlépe zapojit do společnosti.

Jedna z prvních definic integrace je definice od Mezinárodní zdravotnické organizace, jež vymezila integraci jako: *„Stav, kdy se zdravotně postižený jedinec vyrovnal se svou vadou, žije a spolupracuje s nepostiženými, prokazuje výkony a vytváří hodnoty, které společnost intaktních uznává jako rovnocenné, společensky významné a potřebné.“* (Pipeková, 1998, s. 29).

Sovák (1972, s. 206) ve svém Nárysu speciální pedagogiky potom hovoří o tom, že je integrace *„naprosté zapojení a plné splynutí defektního jedince se společností lidí zdravých, a to ve výchově, vzdělání, v pracovním uplatnění a ve společenském soužití“*.

Jesenský (1993, s. 60) charakterizuje integraci jako *„stav soužití postiženého a nepostiženého při přijatelné míře konfliktnosti vztahů těchto skupin“*.

Z výše zmíněných definic integrace je patrné, že v případě integrace se jedná o vzájemný proces, kdy se k sobě obě zúčastněné strany, jedinci majoritní a minoritní společnosti, přibližují a mění se. V důsledku tohoto procesu vzniká vzájemná pospolitost a sounáležitost (Vítková, 2004).

V edukační linii prostupuje integrace především do oblasti výchovy a vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami. Jde o integraci, která se váže na výchovně – vzdělávací instituci. Jedná se o proces, kdy jsou vytvořeny takové podmínky, které umožní začlenění postiženého jedince do stávajícího běžného školského systému (Tomická, Švingalová, 2002). V této souvislosti Jesenský užil pojem „školská integrace“ a vysvětlil ji jako *„dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně-vzdělávacích situací“* (Jesenský, 1998, s. 25).

Bürli dodává, že by výchova a vzdělání mělo být poskytováno v co nejméně omezujícím prostředí a to tak, aby co nejlépe naplňovalo potřeby jedince s postižením (Bürli in Bartoňová, 2005).

V současné době se však do popředí dostává pojem inkluze. Pro potřeby této práce se budu věnovat pojmu inkluze, který je v přímé vazbě na edukační proces, tedy tzv. inkluzivnímu vzdělávání. V současnosti ještě stále není výjimkou, že jsou pojmy integrace a inkluze zaměňovány. Vztah obou těchto pojmů popisuje např. Horňáková jako třídimenzionální chápání inkluze v porovnání s integrací. Inkluze se takto může:

- a) ztotožňovat s integrací,
- b) chápat jako vylepšená, „optimalizovaná“ integrace,
- c) chápat jako nová kvalita přístupu k postiženým dětem, odlišná od integrace, v tomto případě se jedná o bezpodmínečné akceptování speciálních potřeb všech dětí (Horňáková in Lechta, 2010).

Vymezení inkluze je správné pouze v jejím třetím pojetí. Žáci se v rámci inkluzivního edukačního konceptu už nedělí na dvě skupiny, nýbrž jsou pojímáni jako jedna heterogenní skupina s odlišnými potřebami (Mittler in Lechta, 2010).

Důležité je také zmínit časový rozptyl výskytu těchto dvou konceptů. Na rozdíl od integrace, která se objevuje v celosvětovém měřítku již v 80. letech 20. století, se první diskuze o inkluzi vedou od 90. let 20. století. Podle Scholze se poprvé termín inkluze objevil v roce 1998 při analýze speciální pedagogiky, jiní autoři tvrdí, že je inkluze spojována s Deklarací ze Salamanky z r. 1994 (Lechta, 2010).

Zmíníme - li se o cílech inkluzivní edukace, je možné uvést, že jsou shodné s cíli integračního procesu. Liší se však v metodách, jak těchto cílů dosáhnout. Zatímco koncept integrace vychází zejména z potřeb dítěte s postižením, koncept inkluze se zaměřuje na práva všech dětí (Horňáková in Lechta, 2010).

### **3.1. Vývoj školské integrace v České republice**

Již několik let se v České republice rozvíjí trend svébytného integrovaného vzdělávání dětí s postižením v běžných školách, zároveň však vedle toho konceptu stále existuje rozsáhlý systém institucí a forem speciálního vzdělávání dětí s postižením.

Podíváme – li se do historie českého státu, lze už zde pozorovat snahu o poskytnutí pedagogické pomoci dětem s postižením. Z významných osobností lze jmenovat např. Jana Amose Komenského (1592–1670), který ve svých dílech prosazoval, aby všechny děti, nejen zdravé, ale i jakkoli nemocné či odlišné nadáním nebo sociálním postavením, měly právo na vzdělání.

Ve 2. polovině 19. a začátkem 20. století, kdy toto období můžeme nazvat jako 2. etapou speciálněpedagogického myšlení, došlo k rozvoji praktické odborné péče o postižené. V ústavech byly shromažďovány podklady pro první české učebnice a Moravský zemský zákon vydal tzv. nouzové opatření. Toto opatření zajišťovalo nevidomým a neslyšícím žákům možnost navštěvovat obecnou školu s ostatními žáky, a to nejméně v rozsahu 4 hodin týdně (Renotiérová, 2005).

Pro konec minulého století a začátek tohoto století na území České republiky bylo typické budování speciálních vzdělávacích institucí, škol a ústavů, které by poskytly dětem s postižením vzdělání. I v tomto období se však dají pozorovat jisté pokusy o společné vzdělávání zdravých a postižených (např. v Jedličkově ústavu probíhala tzv. koedukace tělesně postižených a zdravých). Tyto snahy však byly zcela ojedinělé.



Další rozvoj vzdělávání dětí s postižením zaznamenáváme v roce 1950. V České republice vlivem obecných společensko-politických poměrů došlo ke zcela úplnému dělení školství do dvou hlavních proudů. Systém obecného vzdělávání byl určen pro děti bez postižení, tedy fyzicky, mentálně a smyslově zdravé, druhý koncept vzdělávání byl určen pro děti, která tato náročná kritéria nesplňovala. Následkem této skutečnosti byl zaznamenán nárůst počtu dětí umísťovaných do speciálních institucí. Mezi lety 1970 – 1989 bylo možné setkat se s dítětem s postižením v běžné škole pouze výjimečně. Tyto výjimky byly zpravidla iniciovány ze strany rodičů žáků a jejich možnostmi ovlivnit výuku v nejbližší škole.

Stejně jako zůstávalo rozděleno do dvou hlavních proudů tehdejší školství, zůstala oddělena i příprava učitelů. V letech 1970 – 1989 byli na výchovu a vzdělávání dětí s postižením učitelé připravováni pouze na třech vysokých školách. Studijní obor se nazýval „Učitelství pro školy a mládež vyžadující zvláštní péči“ a pouze takto vzdělaní pedagogové měli nárok působit na speciálních školách. Studenti ostatních učitelských oborů se se vzděláváním dětí se zdravotním postižením setkávali pouze náhodně, což se významně projevilo začátkem 90. let, kdy nastoupily stovky dětí s postižením do běžných škol.

Přestože bylo prosazováno vzdělávání dětí s postižením ve speciálních školách, nebyl ani zde uplatňován individuální přístup, stále byl kladen důraz na splnění obecných vzdělávacích standardů a přípravu dětí na integraci v jejich pozdějším věku (Michalík, 2000).

V roce 1990 vypracovalo Ministerstvo školství ČR tzv. Nárys koncepce výchovy a vzdělávání dětí se zdravotním postižením. Tzv. „nový postoj“ k otázkám vzdělávání a výchovy těchto dětí vyústil v novou koncepci. Podle ní ve všech případech, kde je to možné, má být zabezpečena výchova a vzdělávání postižených dětí se zdravými vrstevníky v běžných školách. Těm dětem, pro které takový způsob vzdělávání není vhodný, je určeno speciální školství (Renotiérová, 2005).

V současné době v České republice probíhá přechodné období mezi integrací a inkluzí a je zde snaha k prosazení inkluzivní pedagogiky (Lechta, 2010). Tento trend je již od roku 2016 aktivně realizován.

### 3.2. Legislativní vymezení integrace a inkluze

Právo všech dětí na vzdělání je jedním ze základních práv a je zajištěno v Listině základních práv a svobod, které je svým článkem 33 zakotvena v českém právním řádu. K tomu, aby mohlo být toto právo na vzdělávání naplňováno, je potřeba vybudování a zajištění dostatečného množství vzdělávacích institucí. Právo na vzdělání zahrnuje právo na povinné, bezplatné základní vzdělávání a přístup ke vzdělávání pro všechny, bez rozlišování dětí na handicapované a intaktní.

Dalším dokumentem, který zabezpečuje právo dítěti na vzdělání, je Úmluva o právech dítěte, konkrétně její článek 28. Státy, které jsou smluvní stranou této úmluvy zaručují:

- pro všechny děti bezplatné a povinné základní vzdělání,
- dostupnost středního vzdělání pro každé dítě,
- všemi vhodnými prostředky přístupnost vysokoškolského vzdělání pro všechny,
- přístupnost všech dětí k informacím a poradenské službě v oblasti vzdělání a odborné přípravy k povolání,
- dohled nad dodržováním pravidelné školní docházky,
- že se kázně žáků ve školách bude domáhat pouze takovým způsobem, který je slučitelný s lidskou důstojností dítěte,
- rozvoj a podporu při mezinárodní spolupráci ve věcech týkajících se vzdělání (Úmluva o právech dítěte, čl. 28).

Nejzásadnější koncepční změnou, která nastala po roce 1989, byla změna postoje ke vzdělávání dětí s postižením. Edukace takto znevýhodněných dětí přestala být výsadou speciálního školství a postupně se do popředí začal dostávat koncept integrativního vzdělávání. Zatímco dříve se vycházelo z členění postižených podle lékařské terminologie, kdy bylo postižení chápáno jako kategorie a na základě něj vznikaly školy samostatně zřízené pro druh postižení, tak v současné době je postižení bráno jako dimenze, vychází se ze stupně a hloubky postižení a na speciální potřeby jedince se reaguje poskytováním podpůrných opatření (Vítková, 2004).

Tuto skutečnost dobře shrnuje Bartoňová (2005, s. 218) „*Cílem školství České republiky je vytvořit takové školní prostředí, které by poskytovalo všem dětem stejné šance*

*na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajistilo právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů. Snahou je integrovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami do všech typů škol a školských zařízení.“*

Cíle své vzdělávací politiky schválila vláda České republiky v roce 1999 na svém zasedání. Tento vládní dokument, formulující vládní strategii v oblasti vzdělávání v podobě myšlenkových východisek, obecných záměrů a rozvojových programů směrodatných pro vývoj vzdělávací soustavy, byl vydán pod názvem Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – tzv. Bílá kniha (2001). Strategie odráží celospolečenské zájmy a dává konkrétní podněty k práci škol. Zároveň je otevřeným materiálem, který by měl být v pravidelných intervalech kriticky zkoumán a v souladu se změnami společenské situace revidován a obnovován (Národní program rozvoje vzdělávání, 2001).

V březnu roku 2010 vydala Česká republika tzv. Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV). Tento dokument si klade za cíl zvýšit míru inkluzivního pojetí vzdělávání v českém vzdělávacím systému. Jeho konečným cílem je pak působit preventivně proti sociální exkluzi jednotlivců i celých sociálních skupin a přispět k úspěšné integraci jedinců s postižením či znevýhodněním do společenských, politických a ekonomických aktivit občanské společnosti (Národní akční plán inkluzivního vzdělávání, 2010).

V současné době jsou náležitosti a strategie vzdělávání dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením v podmínkách České republiky upraveny následujícími předpisy:

➤ Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 je zastřešujícím strategickým dokumentem, který se zabývá 5 základními stěžejními tématy v oblasti inkluzivního vzdělávání:

1. nastavením podmínek rovných příležitostí ve vzdělávání pro všechny,
2. diagnostickými nástroji (činností a úlohou školského poradenského zařízení při inkluzi),
3. supervizními mechanismy v oblasti inkluzivního vzdělávání,
4. evidencí a statistikou žáků vzdělávaných v inkluzivním prostředí,
5. inkluzí v předškolním vzdělávání (Akční plán inkluzivního vzdělávání na rok 2016 – 2018).

- Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění, a některé další zákony.

Ve školském zákonu je zakotveno právo na vzdělání žáků s postižením zejména v paragrafech 2 a 16:

- Dle § 2 má každý státní občan České republiky nebo jiného členské státy Evropské unie právo na rovný přístup ke vzdělávání bez jakékoliv diskriminace z důvodu jeho zdravotní stavu a nárok na zohlednění jeho vzdělávacích potřeb.
- § 16 specificky upravuje vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných. Dále zákon definuje, kdo je dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami a zároveň určuje, že zjišťování těchto speciálních vzdělávacích potřeb je v kompetenci školského poradenského zařízení.

Mimo jiné školský zákon zakotvuje v § 18 individuální vzdělávací plán, v § 37 upravuje právo na odklad povinné školní docházky, v § 55 jsou specifikovány případy, v nichž je možné prodloužit dobu základního vzdělávání a § 81 upravuje podmínky maturitní zkoušky (zákon č. 561/2004 Sb.).

- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v platném znění.
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Touto novou vyhláškou, platnou od 1. 9. 2016, se následně ruší tyto následující předpisy:
  - a) Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
  - b) Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
  - c) Čl. 2 vyhlášky č. 103/2014 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (Stejskalová, 2017 [online]).

Nejnovějším právním předpisem upravující edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je vyhláška č. 27/2016 Sb. Tento závazný právní dokument se prioritně zabývá tématem poskytování podpůrných opatření žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

### **3.3. Faktory ovlivňující úspěšnost školské integrace**

Michalík (2000) uvádí, že v některých publikacích, které se věnují problematice integračního procesu osob se zdravotním postižením, nalezneme zmínku o faktorech a podmínkách ovlivňující školskou integraci. Na jedné straně je snaha postihnout podstatné náležitosti integrace užitečná, jelikož přináší vhled a lepší orientaci všech aktérů při integraci, na stranu druhou může tyto jedince příliš svazovat a vyvolávat v nich domněnku, že se jedná o příliš složitý a nepřirozený proces, kterému by se měli raději vyhnout.

Základní faktor, který výrazně ovlivňuje úspěšnost integrace, je v první řadě samotné dítě s postižením, proto je nezbytné vždy před zahájením integračních snah individuálně posoudit, zda je pro konkrétní dítě integrace vhodná či by mělo být raději zařazeno do systému speciálního školství. Je potřebné před samotným posuzováním nejprve získat informace o osobnosti dítěte, jeho charakteru, vlastnostech, druhu a stupni postižení a v neposlední řadě bychom měli brát zřetel i na přání integrovaného dítěte, na jeho postoje a očekávání.

Jelikož je integrace poměrně složitý proces, je k jeho úspěšnému průběhu vyžadováno zabezpečení velkého množství podmínek. Michalík (2000) uvádí tyto základní faktory: rodiče a rodina, škola, učitelé, poradenství a diagnostika, forma integrace, prostředky speciálně pedagogické podpory a další faktory.

#### **Rodiče a rodina**

Úloha rodiny, zjm. rodičů, dítěte s postižením je při integraci nepostradatelná, jelikož rozhodující úlohu při výchově a vzdělávání dětí mají právě jejich rodiče. Při integračním procesu je vyvíjen tlak nejen na integrované dítě, ale také na jeho nejbližší sociální skupinu, se kterým se rodina musí umět vypořádat. Zařazení dítěte do hlavního proudu vzdělávání je spjato s velkým množstvím podmínek, které musí rodina zabezpečit, např. rodiče musí počítat s daleko větší angažovaností než v případě umístění dítěte ve

speciální škole, zajistit jeho pravidelnou docházku do školy, tzn. zařídit jeho dopravu do školy, zajistit kvalitní domácí přípravu dítěte a dostatečnou spolupráci s třídním učitelem (Michalík, 2000).

### **Škola**

Škola, která se rozhodne přijmout dítě s postižením, by měla splňovat určité minimální požadavky. Nejedná se pouze o určitý stupeň bezbariérovosti, možnost poskytnutí speciálních pomůcek, zejména se jedná o zajištění vhodné a přívětivé atmosféry školy. Aby mohl být pobyt dítěte s postižením ve škole bezproblémový, je nutné zajistit připravenost nejen pedagogů, ale i třídního kolektivu.

### **Učitel**

Základní faktor určující kvalitu práce učitele je jeho motivace. Dle Michalíka (2000) v současné době v České republice převládá u pedagogů altruistický postoj k integraci. Učitelé tuto skutečnost pojmají jako jejich prostor pro to, poskytnout někomu dalšímu pomoc a porozumění. Druhým motivem učitele pro práci s dítětem s postižením je jejich profesionální zájem.

Další předpokladem úspěšného průběhu integrace je dostatečná kvalifikovanost pedagogů a jejich neutuchající zájem o tuto problematiku, který pedagoga nutí se v této oblasti dále vzdělávat.

### **Poradenské pracoviště**

Bezprostřední význam pro školskou integraci mají pochopitelně zejména zařízení rezortu školství, které se aktivně podílejí na diagnostice dítěte, poskytují rodině pomoc např. při volbě vhodné vzdělávací cesty a poskytují informace o možnostech speciálně pedagogické podpory (Michalík, 2000).

### **Forma integrace**

Jedná se o varianty dvou základních forem, individuální forma integrace a skupinová forma integrace, přičemž každá z nich má své výhody a nevýhody. Individuální integrace znamená plné začlenění dítěte do skupiny zdravých dětí. Na dítě je v případě individuální integrace vyvíjen mnohem větší tlak a je náročnější na odborné vedení. U skupinové integrace je zachován princip speciálně pedagogického vedení, jelikož ve třídě působí

speciální pedagog, dá se lépe vyhovět potřebám dítěte a kontakt s přirozeným prostředím není omezen tak výrazně, jako je tomu u speciální školy (Michalík, 2000).

### **Prostředky speciálně pedagogické podpory**

Prostředky speciálně pedagogické podpory mohou být např. podpůrný učitel, asistent pedagoga či osobní asistence, poskytnutí rehabilitačních, kompenzačních a učebních pomůcek, zajištění dopravy dítěte do vzdělávacího zařízení školou nebo snížený počet žáků ve třídě. V případě poskytování určitého prostředku speciálně pedagogické podpory je vždy nezbytné individuálně posoudit jeho potřebu (Michalík, 2000).

### **3.4. Výhody a nevýhody integrovaného vzdělávání**

Při řešení otázky integrace dítěte se zdravotním postižením do školy hlavního vzdělávacího proudu je nutné si nejprve ujasnit, zda - li bude pro dítě přínosná nebo na něj bude mít naopak negativní vliv. Nejvhodnější způsob, jak při rozhodování postupovat, je dán na základě společného rozhodnutí rodičů, vzdělávacího zařízení a poradenského pracovníka. Jsou to však rodiče, kteří primárně rozhodují o tom, zda integraci realizovat nebo ne. Pro jejich správné rozhodnutí je tedy nezbytná dostatečná informovanost. Přesto však mnozí rodiče volí spíše docházku do školy ze systému speciálního vzdělávání, jelikož jsou přesvědčeni o tom, že speciální škola může jejich dítěti nabídnout komplexnější servis (NAUTIS, [online]).

Co se týče školní integrace je dobré si uvědomit, že má své výhody i nevýhody a velkou roli při integraci sehrávají osobní vlastnosti jedince, kvalita rodiny, přístup školy a učitelů a zajištění materiálních podmínek (Vágnerová, 2005).

Jednou z prvních výraznějších výhod integrace je, že je dítěti umožněno navštěvovat školu v blízkosti jeho bydliště. Tato skutečnost má pro dítě velký význam, jelikož není vytrženo z jeho přirozeného sociálního prostředí a většinou tak nedochází k narušení vzájemných vztahů v rodině. Kladně na dítě působí také třídní kolektiv. Nepostižení žáci jsou dítěti s postižením zdrojem motivace, vzorem a ideálem. Působí na dítě pozitivním způsobem, a to má následně snahu se svým spolužákům vyrovnat.

Přínos integračního procesu lze však pozorovat i na straně intaktních dětí. Kontakt se spolužákem se zdravotním postižením probouzí v dětech bez postižení empatii, smysl

pro prosociální chování, toleranci a respekt. Skutečnost, že se děti již v takto raném věku setkají s dítětem, pro ně takto odlišným, jim poté v jejich budoucím životě usnadní přijímání rozdílů mezi lidmi a budou tento fakt brát jako přirozený jev ve společnosti (Horváthová, 2017, [online]).

Na straně pedagoga se pak jedná zejména o přínos v oblasti profesního růstu a sebepojetí. V důsledku integrace se takto zkušený pedagogové považují za ty, kteří jsou kompetentními poskytovat odbornou podporu postiženým jedincům (Hájková, Květoňová – Švecová, 2001).

Hlavní nevýhodou integrace je její finanční náročnost, která ze strany státu nebývá často dostatečně financována. V návaznosti na nedostatečném financování pak škola není schopná zajistit potřebné rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky a vyučování tak ztrácí na efektivnosti (Horváthová, 2017, [online]).

Negativní jevy spjaté s integračním procesem lze pozorovat u všech tří aktérů procesu, u dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, u třídní kolektivu a pedagoga. U pedagogů to bývají většinou zvýšené nároky na jejich práci. V případě, kdy pedagog není schopen tyto nároky splňovat, u něj dochází k nabývání pocitů méněcennosti, které jsou často spojené se zvýšeným stresem (Kalhous, Obst, 2002).

V případě integrované žáka může dojít k situacím, kdy pro něj budou spolužáci v některých oblastech představovat nedostupnou konkurenci, příp. může dojít k tomu, kdy dítě nebude zvládat množství učiva a nároky na něj s tím spojené. Tato skutečnost se pak může negativně promítnout do sebepojetí žáka a vyvolat u něj stres z nezvládnutého učiva.

V neposlední řadě je nutné také zmínit možnost výskytu některých sociálně – patologických jevů, které se mohou objevit na straně třídního kolektivu. Může docházet k odmítavým postojům k integrovanému žákovi intaktními spolužáky, kdy tyto postoje lze většinou zároveň pozorovat i u rodičů spolužáků integrovaného dítěte. Často také dochází k tomu, kdy intaktní žáci negativně hodnotí skutečnost snížených nároků na spolužáka s postižením. Tyto „výhody“ pak mohou být zdrojem odstupu, závidění a příp. až nenávidění (Horváthová, 2017, [online]).



### **3.5. Kompetence, význam a role předškolního pedagoga při integraci**

Role učitele při integraci dítěte s postižením v běžné škole je významná a je ji třeba vyzdvihnout a ocenit, jelikož přijetí takového dítěte do třídy znamená pro učitele větší nároky nejen na přípravu na vyučování, ale i jistý tlak na jeho psychiku (Michalík, 2000).

Kompetence pedagogů, kteří do své třídy integrují dítě s postižením či znevýhodněním, vyplývají jednak z obecného charakteru a požadavků na předškolní vzdělávání a jednak ze speciálních potřeb integrovaných dětí, tzn. že pedagog musí při svém působení brát zřetel nejen na potřeby, které jsou dány věkem dítěte, ale zejména pak na ty potřeby, které vyplývají z jeho postižení či znevýhodnění.

Základní dokument, o který se při své práci může předškolní pedagog opírat, je tzv. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání stanovující rámcové podmínky vzdělávání, které je třeba splnit v případě, že má pedagog ve své třídě integrované dítě s postižením (Hájková, Květoňová – Švecová, 2001). Snahou pedagogů by mělo být vytvoření a udržení těchto optimálních podmínek, které, nejen u dítěte s postižením, podpoří rozvoj jeho osobnosti, podpoří jej v učení i komunikaci s ostatními a pomohou mu tak, aby dosáhlo co největší samostatnosti (RVP PV, 2017).

Jako první klíčovou dovednost, nezbytnou u integrativního pedagoga, lze s jistotou uvést schopnost empatie a schopnost správně rozpoznat a adekvátně reagovat na konkrétní potřeby jednotlivých dětí a jejich rodin. V případě mateřské školy vytvořit pro dítě dostatečně stimulační prostředí, nabídnout dítěti dostatečně obsáhlou a rozmanitou nabídku činností a her, které dětem umožní jejich maximální možný rozvoj, kreativně se realizovat a vnímat svět v jeho pestrosti. Zároveň má zde pedagog možnost, uplatnit svou vlastní osobní kreativitu.

Dále by měl předškolní pedagog prokázat dostatečnou angažovanost při práci s dítětem s postižením a jeho rodinou, dostatečně podporovat rodinnou výchovu a poskytovat rodičům i rodině potřebný poradenský servis, měl by si však stále uvědomovat hranice svých kompetencí a realizovat svou pomoc jen do té míry, která je vhodná a žádoucí. Zejména by se měl pedagog vyvarovat přílišným zásahům do soukromí rodiny, být dostatečně diskrétní a neposkytovat rodičům nevyžádané rady.

Podstatnou součástí výkonu profese pedagoga, je neustálý zájem o nové informace a potřeba osobního odborného růstu, jeho ochota vzdělávat se a osvojovat si další profesní kompetence.

Po stránce metodické jsou na pedagoga kladeny zvýšené nároky zejména při řízení společných herních a učebních aktivit dětí bez postižení s dětmi s postižením. Pedagog musí, na základě znalosti potřeb a možností každého z dětí, vhodně diferencovat a individualizovat činnosti tak, aby se každé dítě mohlo na činnosti v určité míře podílet.

Jednou z dalších náplní práce integrativního pedagoga je také tvorba individuálních vzdělávacích plánů, jehož šablonu nalezneme v příloze vyhlášky č. 27/2016 Sb. Součástí osobní přípravy pedagoga je systematická příprava integrativního prostředí a zajištění optimálních podmínek pro samostatné vedení integrovaného dítěte, samostatné vedení třídního kolektivu a vedené skupiny dětí ve třídě jako celku.

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že integrativní pedagog není pouhý zprostředkovatelem vědeckých informací, ale osobou, která uvnitř sociální jednotky pomáhá dítěti rozvíjet jeho osobnost a individualitu a problémy jednotlivých dětí se nesnaží eliminovat jako rušivé faktory, nýbrž je chápe jako individuální podmínky svého odborného působení (Hájková, Květoňová – Švecová, 2001).

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

### **4. Uvedení do metodologie výzkumu**

#### **4.1. Cíl práce**

Cílem práce je zmapovat postoj a zkušenosti učitelek mateřské školy s integrací dítěte s postižením. Zjistit, jaké zkušenosti s integrací mají sledované učitelky mateřské školy, jaké názory a postoje k integraci zaujímají a v čem spatřují přínos či rizika integračního procesu.

#### **4.2. Výzkumné otázky**

Pro naplnění cíle své práce jsem zvolila jako hlavní výzkumnou otázku:

##### **Jaký postoj zaujímají učitelky mateřské školy ke školské integraci?**

Na základě stanovené hlavní výzkumné otázky byly vymezeny ještě 4 dílčí otázky, které slouží k přesné a vyčerpávající odpovědi na výzkumnou otázku hlavní. Dílčí výzkumné otázky:

1. Do jaké míry má učitelka zkušenost s dítětem s postižením?
2. Jaké podmínky musí být dle učitelky mateřské školy zajištěny, aby mohl integrační proces úspěšně proběhnout?
3. V čem spatřuje učitelka mateřské školy hlavní výhody integrace?
4. Jaké faktory mohou dle učitelky mateřské školy ohrozit chod integrace?

#### **4.3. Metodika výzkumu**

Pro svůj výzkum jsem zvolila kvalitativně zaměřené šetření. Konkrétně byla při výzkumu využita metoda polostrukturovaných rozhovorů.

Podstatou kvalitativního výzkumu je do široka rozprostřený sběr dat bez toho, že by na počátku byly předem stanoveny hypotézy a výzkumný projekt není závislý na teorii, kterou již předtím někdo vybudoval. Záměrem kvalitativního výzkumu je prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací (Švaříček, Šedřová, 2007).

Podle Strausse a Corbinové (1999, s. 11) se metody kvalitativního přístupu: „používají k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, o nichž toho moc nevíme. Mohou být také použity k získání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž už něco víme.“

V případě, že se jedná o typický příklad kvalitativního výzkumu, kvalitativní výzkumník na začátku výzkumu vybere téma a určí základní výzkumné otázky, tyto otázky může modifikovat nebo doplňovat v průběhu výzkumu, během sběru dat a analýzy dat. Z tohoto důvodu se někdy kvalitativní výzkum považuje za tzv. pružný typ výzkumu (Hendl, 2016).

Výsledkem kvalitativního výzkumu jsou hypotézy či teorie, které však není možné zobecňovat. Jsou platné jen pro vzorek, na kterém byla tato data získána (Švaříček, Šedová, 2007).

Základní a jedinou užitou metodou pro získání informací k naplnění cíle této bakalářské práce byla metoda řízeného polostrukturovaného rozhovoru.

Rozhovor je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu (Švaříček, Šedová, 2007). Polostrukturovaný rozhovor (též rozhovor pomocí návodu, polostandardizovaný) je metoda kvalitativního výzkumu. Polostandardizovaný rozhovor vzniká kombinací dvou základních druhů rozhovorů – nestrukturovaného a strukturovaného, kdy má tvůrce rozhovoru předem připravený návod (seznam otázek), který však nemusí striktně dodržovat. Tato metoda je často využívána, protože umožňuje tazateli měnit pořadí otázek a dle situace přidávat další (Reichel, 2009).

Hendl (2016) ve čtyřech bodech ukazuje vhodný postup k vytvoření návodu a dobré přípravě na interview.

1. Navrhnout si obecné téma a potom si vypsát všechny podtémata a okruhy otázek, které nás budou zajímat.
2. Uspořádat si témata dle logického pořadí a důležitosti.
3. Rozmyslet si pořadí a formování otázek.
4. Promyslet si navazující hloubkové a sondážní otázky.

Důležité u rozhovoru je, aby měl tazatel připraven soubor otázek s otevřeným koncem, tedy otázek, na které musí dotazovaný poskytnout komplexní odpověď. Užívat takzvané ano/ne otázky není vhodné.

Výhody polostrukturovaného rozhovoru jsou především flexibilita a možnost vhodně reagovat na subjekt. Verbální komunikace mezi tazatelem a dotazovaným je snadnější a přirozená, tato skutečnost nám pak umožňuje jít s rozhovorem do hloubky tématu, zároveň se však drží předepsaných osnov a je proto přehledný.

Nevýhoda polostrukturovaného rozhovoru jsou především časová a psychická náročnost. Tazatel musí dobře a podrobně znát téma a musí být schopný aktivně reagovat na dotazovaného (Jeřábek, 1992).

### 4.3. Charakteristika výzkumného souboru

Vzorkování má v kvalitativním výzkumu jiná pravidla než ve výzkumu kvantitativním. Cílem není, aby reprezentoval určitou populaci, ale určitý problém. Není tedy konstruován náhodně ale teoreticky (Švaříček, Šedřová, 2007).

Výzkumný soubor pro potřeby této bakalářské práce byl zvolen metodou prostého záměrného výběru.

Pro svůj výzkum jsem oslovila celkem 4 učitelky působící v jedné mateřské škole, které mají přímou zkušenost s integrací dítěte s postižením do třídy běžné mateřské školy. Dotazované byly různého věku, s různým stupněm dosaženého vzdělání a různou délkou praxe v oboru. Pro lepší přehlednost uvádím základní údaje o dotazovaných učitelkách v tabulce.

Tabulka č. 1 – výzkumný soubor

| Dotazovaná | Věk | Délka praxe v MŠ | Nejvyšší dosažené vzdělání |
|------------|-----|------------------|----------------------------|
| Č. 1       | 66  | 48               | SPgŠ                       |
| Č. 2       | 34  | 6                | SPgŠ                       |
| Č. 3       | 47  | 22               | VŠ Speciální pedagogika    |
| Č. 4       | 48  | 5                | VŠ Učitelství pro MŠ       |

### 4.4. Místo výzkumného šetření

Rozhovory byly realizovány v rozmezí měsíců březen až květen 2017 v běžné mateřské škole. Tato mateřská škola má celkem 4 třídy, dvě třídy jsou pro děti předškolní,

ve věku 5 - 6, popř. 7 let, do zbylých dvou tříd jsou přijímány děti ve věku 3 – 5 let, celková kapacita mateřské školy je cca 112 dětí. Mateřská škola se nachází v centru města, v blízkosti základní školy a domova pro seniory, umístění školy tedy nabízí dětem velké množství možností pro vyžití, např. návštěvy divadla, kina, knihovny a historického centra města. Nedaleko položený domov pro seniory potom nabízí příležitosti pro navázání intergeneračních vztahů.

Mateřská škola proběhla před 5 lety rozsáhlou rekonstrukcí a v současné době je tedy velmi dobře uzpůsobená i osobám s postižením, pro příklad mohu jmenovat nájezdovou rampu, rozšíření chodeb apod. Atmosféra mateřské školy je velmi příjemná, veškerý personál velmi vstřícný a děti navštěvují školu velmi rády.

V současné době navštěvují tuto mateřskou školu dvě děti s postižením, konkrétně chlapec s Downovým syndromem a chlapec, u kterého byla před třemi lety diagnostikována svalová myopatie.

#### **4.6. Vlastní průběh sběru dat**

Na začátku jsem respondentky seznámila s obecným tématem bakalářské práce, nechala je nahlédnout do seznamu otázek a ve stručnosti se ke každé z daných otázek vyjádřila, abych zamezila špatnému pochopení otázky, případně jsem se snažila otázku zcela přeformulovat. Následně jsem dotazované požádala o možnost nahrávání interview.

Některé dotazované hovořily volně, pouze v situacích, když již dotazované nevěděly, jak dále pokračovat, jsem pokládala doplňující otázky. Některé dotazované pak přímo vyžadovaly jasně položenou otázku, na kterou následně odpovídaly.

Vždy, ze začátku každého rozhovoru, byla ze strany dotazovaných učitelek cítit lehká nervozita a strach z neznámého, proto jsem se snažila nejprve každou z respondentek uklidnit, vytvořit příjemnou a klidnou atmosféru a rozhovor začít několika úvodními nezávaznými otázkami. Většina dotazovaných se poté v průběhu rozhovoru otevřela, odpovídala v delších souvětích a poskytovala tak vyčerpávající odpovědi na dané téma.

Následně byly všechny získané výpovědi dotazovaných doslovně převedeny do písemné formy a zpracovány metodou otevřeného kódování.

#### 4.7. Proces analýzy dat

Jako metodu analýzy získaných dat jsem zvolila metodu kódování, jež je základní složkou tzv. zakotvená teorie, jejímiž autory jsou Barney Glaser a Anselm Strauss (Hendl, 2016).

Pro potřeby této bakalářské práce bylo konkrétně použito tzv. otevřené kódování. Cílem otevřeného kódování je tématické rozkrytí analyzovaného textu. Výzkumník si všímá témat a přiřazuje jim kódy, může kódovat jednotlivá slova, věty nebo odstavce. Kódy volí tak, aby zahrnovaly konkrétní jevy v textu do obecnějších prvků - kategorií (Hendl, 2016).

Fáze samotného kódování začíná v momentě, kdy již máme nasbírané určité množství dat, v tomto případě se jedná o získané výpovědi dotazovaných učitelek prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru. Dále postupujeme tak, že přepsaný rozhovor rozdělíme na jednotky a ke každé takto vzniklé jednotce přiřadíme kód. Druhý krok samotného procesu se nazývá kategorizace, při které dochází k seskupování již vytvořených kódů do jim nadřazené kategorie (Švaříček, Šedřová, 2007).

Tento postup pak dal za vznik následujícím kategoriím:

- a) zkušenosti se speciální pedagogikou,
- b) zkušenost s druhy postižení,
- c) pocity a emoce,
- d) představa o integraci,
- e) postoj učitelky k integraci,
- f) podmínky úspěšné integrace,
- g) faktory ohrožující úspěšnost integrace,
- h) přínos integrace pro dítě s postižením,
- i) přínos integrace pro třídní kolektiv,
- j) přínos integrace pro učitelku mateřské školy,
- k) asistent pedagoga,
- l) znalosti,
- m) motivace.

Na techniku otevřeného kódování jsem poté navázala technikou „vyložení karet“. Švaříček a Šedřová (2007, s. 226) tento proces vysvětlují takto: „Výzkumník vezme

*kategorizovaný seznam kódů, kategorie vzniklé skrze otevřené kódování uspořádá do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání sestaví text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií.*“ Dále uvádějí, že není nutné, aby do výsledné analýzy vstupovaly všechny kategorie, které jsme vytvořily, lze použít jen ty, které se do určité míry vztahují k naší výzkumné otázce.

a) Kategorie zkušenosti se speciální pedagogikou

|                                     |                                 |
|-------------------------------------|---------------------------------|
| Zkušenosti se speciální pedagogikou | VŠ předmět speciální pedagogika |
|                                     | SZZ Speciální pedagogika        |
|                                     | Nemám zkušenosti                |

Jako úvodní otázku rozhovoru jsem zařadila téma, týkající se zkušenosti učitelek se speciální pedagogikou. Celkem 3 ze 4 dotazovaných uvedly, že mají se speciální pedagogikou do určité míry zkušenost, pouze jedna z dotazovaných poznamenala: „*S předmětem Speciální pedagogika zkušenosti nemám, k těmto problémovým dětem jsem se dostala až v pozdějším věku jako učitelka, takže už jsem nezačínala nic na toto téma.*“

Dotazovaná č. 2 uvádí, že absolvovala předmět Speciální pedagogika během svého studia na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích, avšak si po jeho absolvování v práci jistější není. „*Při práci spoléhám spíš hlavně sama na sebe a intuici. Něco jako vím, ale abych jako řekla, že je to na 100 % tak a tak, a musí se to dělat tak a tak, tak to jako ne, to nemám. A taky si myslím, že to není jako šablona, to, co jsme se tam učili.*“

Dotazovaná č. 4 má, stejně jako dotazovaná č. 2, vystudovaný předmět Speciální pedagogika v rámci studia Učitelství pro mateřské školy. Sdělila však, že ji předmět velmi obohatil a nabytou teorii využívá v praxi: „*Určitě se mi spojuje teorie s praxí. Přesně vím, jak to funguje, všechny tadyty neurologický postižení, jak se ten človíček vyvíjí.*“ (výpověď byla konkrétně směřována k současnému integrovanému dítěti v její třídě)

Dotazovaná č. 3 vystudovala na vysoké škole obor Speciální pedagogika – kombinované studium a z předmětu Speciální pedagogika vykonala státní závěrečnou zkoušku. Během rozhovoru dotazovaná uvedla, že má určité znalosti, které se promítají do její práce v mateřské škole, přesto však větší oporu cítí ve svých zkušenostech.



b) Kategorie zkušenost s druhy postižení

|                             |                              |
|-----------------------------|------------------------------|
| Zkušenost s druhy postižení | Downův syndrom               |
|                             | Dětská mozková obrna         |
|                             | Autismus (Apergerův syndrom) |
|                             | Svalová myopatie             |
|                             | Lehká mentální retardace     |
|                             | ADHD                         |

Významnou podmínkou mého výzkumného souboru je přímá zkušenost učitelky s integrací dítěte s postižením. Všechny účastnice rozhovoru uvedly, že se doposud alespoň jednou setkaly s dítětem s postižením ve své třídě a zároveň mají všechny zkušenost s jedincem s postižením již před integrací samotnou. Z rozhovorů samotných pak vyplynulo, že mají dotazované největší zkušenosti s postižením tělesným.

Dotazované č. 2, č. 3 a č. 4 uvedly, že je to pro ně první přímá zkušenost s integrací. Dotazovaná č. 2 říká: *„Integrovaný dítě jsem měla vlastně jen teď toho chlapečka s Downovým syndromem, jinak jsem se, já osobně, ve své třídě s žádným integrovaným dítětem nesešla. Mimo školku jsem se však setkala ještě s chlapečkem s DMO, a poté jako asistentka pedagoga na základní škole ve Velešíně s autistickým chlapcem.“* Pro dotazovanou č. 4 to byly také úplně první zkušenosti s integrací, v tomto případě se jedná o dítě se svalovou myopatií, na rozdíl však od dotazovaných č.2 a č. 3 se s touto situací setkala ihned po svém nástupu do mateřské školy a předchozí zážitky s osobou s postižením byla zprostředkována za pomoci praxí ve zdravotnických ústavech v rámci svého studia zaměřeného na fyzioterapii nebo skrze zaměstnání své maminky, která působila ve třídách samostatně zřízených pro děti s postižením. Dotazované č. 2 a č. 3 se s integrací setkaly až po určité době svého působení v mateřské škole. Dotazovaná č. 3 uvádí: *„U mě to nebylo tak, že by hned za mnou někdo přišel a řekl, budeš mít ve třídě integrovaný dítě, já jsem zpočátku jen tak různě proplouvala mezi třídama a postupně jsem přicházela do kontaktu s těmahle dětma.“*

Dotazovaná č. 1 se během svého profesního života setkala již s větším počtem dětí s postižením a uvedla, že s určitými jedinci udržuje kontakt i v současné době. Během svého

působení jako učitelky v mateřské škole zažila celkem 6 integrací ve své třídě, v současnosti se, jako asistent pedagoga, věnuje chlapci s Downovým syndromem. Stejně jako zbylé účastnice rozhovorů sdělila, že měla zkušenost s postiženými dětmi již před nástupem do mateřské školy: „*Já jsem se v minulosti, v roce 1985, dostala do třídy, kde jsme měli 5 velmi postižených dětí, říkalo se tomu zvláštní třída a ta práce tam byla velmi náročná.*“

c) Kategorie pocity a emoce

|                |                            |
|----------------|----------------------------|
| Pocity a emoce | Počáteční obavy            |
|                | Nejistota                  |
|                | Strach z neznámého         |
|                | Strach z průběhu integrace |
|                | Bez obav                   |
|                | Lítost                     |

Proces integrace je velmi intenzivně spjat s emocemi a pocity vyplývajícími z této skutečnosti. Celkem 2 ze 4 dotazovaných učitelek přiznaly, že zpočátku pociťovaly obavy a mírnou nejistotu. Dotazovaná č. 3 říká: „*Zpočátku jsem měla takový trošku obavy, jaký to bude, protože jsem nevěděla, jak to všechno funguje, že budu mít 27 zapsanech dětí a k tomu ještě totohle.*“. S touto výpovědí se shoduje i dotazovaná č. 2, která uvedla: „*Nedovedla jsem si představit, jak to bude fungovat, každý to dítě je jiný, potřebuje něco jinýho.*“ Vyjádřené obavy dotazované č. 2 se týkaly zjm. přijetí dítěte s postižením kolektivem zdravých dětí. Vzápětí však během rozhovoru dodala, že po nabytých zkušenostech již nadále tyto obavy nemá: „*Zjistila jsem totiž, že kolektiv velmi dobře funguje, zapojují ho do her a nijak výrazně nevnímají tu jeho odlišnost.*“

Dotazované č. 1 a č. 4 pak shodně uvedly, že vzhledem k množství zkušeností, které nasbíraly během své předchozí praxe s jedinci s postižením, nepociťovaly obavy ani strach. Dotazovaná č. 1 řekla: „*Věděla jsem asi o co půjde, pocit jsem měla dobrý.*“

Dotazovaná č. 3 ještě dále uvedla, že v prvních momentech cítila i lítost a to zjm. v případech, kdy dítě trpělo výraznějším tělesným postižením, avšak po mentální stránce se

vykazovalo v oblasti normálu, či až v úrovni nadprůměrných schopností. *„Chvílema mi to bylo líto, když ho vidíš, v jakým je stavu, že se musí nechat přebalit, a přesto to má v hlavě v pořádku, že to všechno vnímá. Přišlo mi to takový ponižující, ale člověk si to nesmí nechat přelézt přes hlavu, tadyty všechny situace tě jako obrní.“*

d) Kategorie představa o integraci

|                       |                              |
|-----------------------|------------------------------|
| Představa o integraci | Začlenění handicapovaného    |
|                       | Začlenění různými způsoby    |
|                       | Psychické a tělesné odchylky |
|                       | Kolektiv zdravých dětí       |

Přestože všechny dotazované uvedly, že mají zkušenost s integrací dítěte s postižením, rozhodla jsem do rozhovoru zařadit otázku vztahující se k vymezení termínu integrace a zjistit, co si pod tímto pojmem dotazované představují.

V představách o integraci se dotazované ve výpovědích shodovaly, je tedy zjevné, že každá z dotazovaných učitelek projevuje v určité míře zájem o tuto problematiku. Ve svých definicích uváděly shodné základní znaky: dítě s postižením či znevýhodněním, začlenění a kolektiv zdravých dětí. Na otázku: „Co je to zdraví?“ pak shodně odpovídaly, že jde o stav, kdy necítím bolest, a naopak cítím celkovou pohodu.

Dotazovaná č. 1 označila integrací proces začlenění dítěte do kolektivu, či skupiny dětí, které nemají psychické či tělesné odchylky.

Dotazované č. 2, č. 3 a č. 4 pak vzhledem k svému absolvovanému studiu vyjádřily téměř totožné definice. Všechny tři respondentky do svých definic zahrnuly jak dítě s postižením, tak i dítě znevýhodněné, ať už zdravotně či sociálně. Jako příklad uvádím definici dotazované č. 4, která uvedla: *„Integraci vnímám jako začlenění dítěte s postižením, či nějakým způsobem znevýhodněného, ať fyzicky či mentálně, do kolektivu mezi děti zdravé.“*

Dotazovaná č. 3 pak navíc uvedla, že docílit integrace lze různými způsoby.

e) Kategorie postoj učitelky k integraci

|                             |                                 |
|-----------------------------|---------------------------------|
| Postoj učitelky k integraci | Není to neřešitelný problém     |
|                             | Součást společnosti             |
|                             | Zpestření                       |
|                             | Není nic, co by mi překáželo    |
|                             | Jsem pro integraci              |
|                             | Dá se najít cesta k těmto dětem |
|                             | Velký počet dětí                |
|                             | Ráda se s nima setkávám         |
|                             | Šla bych do toho znova          |

Názory a přístupy dotazovaných učitelek k integraci se nijak výrazně nelišily, dotazové shodně uváděly, že s integrací nemají problém a berou ji jako přirozený proces. Dotazovaná č. 4 říká: *„Určitě to pro mě není neřešitelný problém, patří to k té společnosti a to, jak se k tomu postavíme, vypovídá o naší úrovni.“*

Dále všechny shodně uvedly, že integrační tendence vítají a považují je za velmi přínosné, jak pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, tak zejm. pro kolektiv zdravých dětí. Dotazovaná č. 1 poznamenala: *„Pro mě osobně to problém nebyl a pro děti si myslím to byl přínos, protože se s ním naučily komunikovat a zjistily tak vlastně, že existují děti, které potřebují pomoc od vrstevníků.“*

Celkem 2 ze 4 dotazovaných pak vyjádřily své zcela jasné „ano“ pro integraci, vzhledem ke své dlouholeté praxi s těmito dětmi a velkému množství nabytých zkušeností. *„Měla jsem už tu zkušenost s těmahle dvouma dětma napřímo (pozn. jedná se o chlapce s DMO a chlapcem s Apergerovým syndromem), takže s tím problém nemám. Myslím si, že se to jako dá. Dá se najít k těm dětem cesta.“*

Dále všechny dotazované ve svých výpovědích zmínily problém velkého počtu dětí ve třídách. Dotazovaná č. 1 uvedla, že při zařazení dítěte s postižením by mělo automaticky docházet ke snížení počtu žáků ve třídě. *„Bylo by dobré pro ty postižené děti, aby byly*

*zařazeny do třídy, kde je menší počet dětí, protože některé, třeba to posledního integrované dítě s Downovým syndromem, dráždí hluk a spíše si rádo hraje samo nebo v menším kolektivu 3 – 4 dětí.“*

Dotazovaná č. 3 ještě navíc zmínila problematiku mentálního postižení, zbylé dotazované se o tomto problému zmínily nepřímo, přesto však všechny respondentky shodně prohlašují, aby se do běžných mateřských škol nezařazovaly děti s mentálním, těžším tělesným nebo kombinovaným postižením. Dotazovaná č. 3 říká: *„Jsem pro integraci, pokud to má dítě v hlavě v pořádku“* a dotazovaná č. 4 dodává: *„Já se nebráním ničemu, nedovedu si ale představit takový fyzický postižení na úrovni nějaký ročního dítěte, který leží na zemi a my ho krmíme a staráme se o něj. To už pro mě asi ztrácí důvod, proč ho integrovat. Musím mít nějakou zpětnou vazbu, pocit, že mi to něco dalo.“*

Pouze jediná z dotazovaných ve svém názoru na integraci použila označení zpestření v kolektivu: *„Já jsem s integrací souhlasila hned, protože si myslím, že je to takové zpestření, opravdu ty děti mají poznat to retardované, postižené dítě. Je to pro ně přínos a opravdu mi tohle problémy nedělá. Ráda se s těmito dětmi setkávám a pracuji.“*

Na otázku, zda - li by znovu souhlasily s integrací dítěte s postižením do své třídy, všechny dotazované jednoznačně odpověděly, že ano. Dotazovaná č. 2 říká: *„Jsem pro integraci, není nic, co by mi překáželo, záleží na tom postižení nejvíc, jestli by to to dítě zvládlo, tak já bych s tím jako problém neměla. Šla bych do toho znova.“* Stejně reagovala i dotazovaná č. 4: *„Určitě bych se další integraci nebránila, patří to prostě k tomu.“*

f) Kategorie podmínky úspěšné integrace

|                            |                                      |
|----------------------------|--------------------------------------|
| Podmínky úspěšné integrace | Přístup učitele                      |
|                            | Všichni jsou tu vstřícní k těm dětem |
|                            | Druh a stupeň postižení              |
|                            | Asistent pedagoga                    |
|                            | Materiální vybavení                  |
|                            | Vzdělání                             |
|                            | Osobnost učitele                     |
|                            | Spolupráce SPC                       |
|                            | Spolupráce rodičů                    |
|                            | Spolupráce dítěte se SVP             |
|                            | Osobnost dítěte s postižením         |
|                            | Dobré naladění                       |
|                            | Menší počet dětí                     |
|                            | Kolektiv dětí ve třídě               |
| Empatie                    |                                      |

Nejvíce času při rozhovorech věnovaly dotazované výčtu podmínek, které by dle jejich názoru zabezpečily úspěšnost integrace dítěte s postižením.

Všechny dotazované přikládaly největší důležitost druhu a stupni postižení. Dotazovaná č. 1 uvádí: *„Já jsem se za totality setkala s velmi postiženými dětmi, které měly záchvaty, lezly po zemi, válely se po zemi. Myslím, že takovéhle dítě s postižením bych teda do třídy mezi ostatní děti zařadit nemohla. Takže teda záleží na míře postižení, nejde zařadit dítě, které je nezvladatelné, nevychovatelné, to opravdu nejde.“* S tím souhlasí i dotazovaná č. 4, která navíc zmínila potřebnost dosažení určitého stupně vzdělanosti společnosti: *„Doufám, že společnost je natolik vzdělaná, že ví, jaký typ je integrovatelný.“*

Další důležité kritérium úspěšnosti integrace, které dotazované zmínily ve svých výpovědích, byl počet žáků ve třídě. Téměř všechny dotazované se shodly na tom, že je žádoucí, aby byl, při zařazení dítěte s postižením do třídy, počet dětí ve třídě adekvátně snížen. Dotazovaná č. 1 poznamenala: *„Teď jako asistentka, i před tím jako učitelka, si uvědomuju tu významnost toho menšího kolektivu. Už bych nechtěla ten velkej počet dětí, to opravdu potom není práce, to je hlídání.“* Pouze dotazovaná č. 3 uvedla, že s plným počtem 28 dětí ve třídě problém nemá, jelikož cítí oporu v asistentce pedagoga: *„Nevadí mi takový velký počet dětí, protože vím, že tam ta asistentka je. Trošku bych se bála, kdyby třeba ta asistentka nebyla, ale myslím, že i tak bysme to zvládly.“*

Jako neméně významný předpoklad úspěšného začlenění dítěte s postižením označily dotazované osobnost pedagoga. Dotazovaná č. 2 se na toto téma vyjádřila takto: *„Hodně to stojí na učiteli, kterej ho bude mít v tý třídě, jestli ho tam chce mít, jestli to zvládne a jestli je na to připravenej.“* Dotazovaná č. 1 pak dodala, že je také potřeba, aby byla učitelka empatická, dokázala adekvátně reagovat na potřeby dítěte a snažila se jim porozumět. *„Důležitý je, aby byl dobrý přístup té učitelky, aby měla dobré takové vnitřní naladění k těmto dětem, aby jim rozuměla, aby se snažila vplout do jejich myšlení a jejich potřeb.“* Dotazovaná č. 4 ještě poukazuje na potřebu znalostí pedagoga týkající se problematiky školské integrace: *„Určitě je podle mě stejně důležitá i vzdělanost pedagoga v této oblasti.“*

Jako další podmínku, aby mohl být průběh integrace ideální, zmínila dotazovaná č. 2 připravenost prostředí. Na otázku, zda – li je dle jejího názoru mateřská škola, v níž v současné době působí, vhodně uzpůsobená potřebám dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, dotazovaná reagovala takto: *„Myslím si, že je naše školka dobře přizpůsobená pro ty tělesně postižený. Je to tady celkem bezbariérový.“* S tímto výrokem souhlasí i dotazovaná č. 3 a dodává: *„Snažíme se, aby byly podmínky vhodné. Pani ředitelka hodně myslí na tyhle děti, objednává jim různé pomůcky a hračky, ona je celkově hodně vstřícná k těmhle dětem.“*

Kromě materiálního vybavení, zmínila dotazovaná č. 2 ve své výpovědi také nutnost psychické a sociální připravenosti personálu a uvedla, že má pocit, že je veškerý personál k těmto dětem velmi vstřícný. *„Myslím, že co se vztahů týče, je to taky v pohodě. Všichni jsou hrozně vstřícný, aby tady ty děti byly.“* Dotazovaná č. 4 na toto téma hovořila o

„nadtolerenci“: „Myslím si, že je tedy velká ochota to přijmout, ne to tolerovat, ale ještě jako nad rámec tý tolerance, že si každý utvoří nějaký vztah. Mám pocit, že ho tu mají všichni pěkně, jak děti, tak pedagogové a i personál. Nebo se teda aspoň snaží.“

Všechny dotazované shodně uvedly, že za nepostradatelnou součást integračního procesu považují také spolupráci mezi rodičem a učitelem, speciálně pedagogickým centrem a školou, učitelem a dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami, popř. spolupráci mezi učitelkou a asistentem pedagoga, je – li v třídě přítomen. Dotazovaná č. 2 říká: „Spolupráce s asistentkou je dobrá, my se vždycky dohodneme na tom, co se bude dít, co budeme dělat, a kam ho budeme směřovat.“ I dotazovaná č. 1 poukázala na nutnost dobrého vztahu pedagoga a asistentky, zároveň však dodala, že důležitější pro ni osobně během její praxe, byla spolupráce s rodiči: „Hodně záleží na spolupráci s rodiči, a na to bych kladla velkej důraz. Třeba s rodiči každé den konzultovat co a jak.“

Dotazovaná č. 4 ve své výpovědi vyjádřila obavy a nespokojenost s prací SPC a asistentky pedagoga: „Spolupráci s SPC vůbec nemáme. Myslím si, že říkám pravdu, že individuální vzdělávací plán si vůbec nevyžádali. My si vždycky rok od roku sami stanovíme cíle, a tak dvakrát ročně děláme takové zhodnocení, abychom věděli, v čem se to dítě posunulo.“ K práci asistentky se pak dotazovaná vyjádřila takto: „Chybí mi tam dost flexibilita ze strany asistentky. Já vždycky musím dát nejprve vyloženě příkaz a jít to provést společně s ní. Tohle podle mě není samostatná práce.“

Objevovalo se i téma osobnosti dítěte s postižením. Dotazovaná č. 3 zdůraznila, že aby mohla integrace úspěšně proběhnout, je zde také důležitá spolupráce dítěte s postižením, které je dle ní z velká části dána jeho osobností. „Myslím si, že nezbytný je, aby i to dítě samo chtělo, aby se chtělo stát součástí toho kolektivu. A to si myslím, že je daný hlavně tím, jestli je jako víc introvert nebo jestli je spíš společenskej.“

Dotazovaná č. 2 pak přímo hovořila o spolupráci chlapce s Downovým syndromem, který byl integrován do její třídy: „Hodně záleží na tom dítěti a on není teda vůbec přizpůsobivej. Aby se alespoň něco dělo, tak si ho ta asistentka musí odvést a pracovat s ním sama, odděleně, kdežto kdyby byl v tom kolektivu, tak tam zůstane a nehne s ním nikdo, když nebude chtít.“



Pouze jediná z dotazovaných při rozhovoru poukázala na skutečnost, že je nezbytné, připravit třídní kolektiv na příchod dítěte s postižením. Zároveň zmínila, že zajištění této podmínky je povinností učitele. „*Určitě taky záleží na tom, aby ho ty děti nějakým způsobem braly, a to si myslím, že je hodně daný pozorností učitelky. My jsme si třeba na začátku roku v kolečku pověděli o tom, kdo to přišel, že má takovou nemoc a my na něj musíme brát ohled. Zároveň je ale potřeba, aby ho braly jako partnera. To si ale to dítě udělá samo, vytvoří si v tom kolektivu nějakou pozici, stupínek mezi dětma.*“

g) Kategorie faktory ohrožující úspěšnost integrace

|  |   |
|--|---|
| Faktory ohrožující úspěšnost integrace | Velký počet dětí                            |
|  | Hluk  |
|  | Nekompetentnost (nedostatečné znalosti)     |
|  | Nejednotnost mezi rodiči a učitelem         |
|  | Nemá vztah k práci                          |
|  | Nemám se s kým poradit                      |
|  | Postižení na úrovni primitivní živočišnosti |

Dotazovaná č. 4 vyjmenovala hned několik situací, které by mohly narušit plynulý proces integrace a její úspěšnost. Hned na začátku rozhovoru zmínila vysoký počet zapsaných dětí, který je spojen s velkým hlukem: „*Úskalí je určitě ten počet zapsaných dětí, osmadvacet. To je hrozně moc pro něj, on potřebuje klid, ne hluk, a hlavně individuální přístup.*“

Následně se dotazovaná vyjádřila k tomu, že je nezbytné, aby měli pedagogové dostatečné znalosti a měli k práci vztah: „*Tuhle práci by měl dělat ten, kdo tomu rozumí a chce to dělat, pokud to nezvládá a nemá na to chuť a ani sílu, dělá tu práci jen proto, že potřebuje práci, ať radši odejde a přijde místo něj někdo jiný, protože to dítě pak ztrácí roky života po boku někoho, kdo to vlastně ani dělat nechce.*“ S tím souhlasí i dotazovaná č. 3: „*Kdo si včas uvědomil, že na to nemá a raději odešel, udělal dobře. Mě to baví.*“

Dále dotazovaná č. 4 zmínila, že je potřeba dbát na to, aby byl integrovaný pouze ten typ, který integrovatelný je: *„Těžce snáším takové to postižení na úrovni primitivní živočišnosti, kdy to dítě potřebuje opravdu jen jíst, pít a kálet, tak tohle bych tady asi nezvládla. A upřímně si ani neumím představit, co by to takovému dítěti dalo.“*

Dotazované č. 2 a č. 4 shodně uvedly, že ze strany SPC pociťují nedostatečnou podporu a jsou nuceny vše řešit na úrovni svých znalostí a zkušeností. *„Nemám se s kým poradit, řeším to na úrovni svých znalostí, popř. po dohodě s kolegynkou nebo asistentem.“*

Dotazovaná č. 3 pak ve své výpovědi také zmínila riziko v nejednotnosti vedení dítěte mezi rodiči a učitelem: *„Velký riziko, obzvlášť teda pro mě, je nejednotnost, když rodič a učitelka říkají a dělají každé něco jiného, to je pro to dítě hrozně matoucí. Měl by panovat stejný názor, na všem se společně domluvit, stanovit stejné a jasné hranice a ty dodržovat. To je pro dítě hrozně důležitý, a pak má i takovou celkovou jistotu.“*

Jako poslední úskalí úspěšné integrace, které jedna z dotazovaných uvedla, je, dle jejího názoru, nepřipravený třídní kolektiv, kdy děti nejsou se situací seznámeny, nemají dostatečné informace a tedy neví, co se ve třídě děje. Tato skutečnost v nich poté probouzí neklid, nejistotu a hrozí zde riziko, že mohou zaujmout k dítěti s postižením negativní postoj. *„Určitě je důležitý tuhle situaci dětem přiblížit, aby věděly, že existuje někdo, kdo má v něčem zábrany, ale že i tak ho budeme brát jako člena společnosti.“*

#### h) Kategorie přínos integrace pro dítě s postižením

|  |                       |
|--|-----------------------|
| Přínos integrace pro dítě s postižením | Vystoupení z izolace  |
|  | Podpora samostatnosti |
|  | Je to pro něj škola   |
|  | Překonávání se        |
|  | Kontakt s realitou    |
|  | Postupuje v učení     |

Všechny dotazované měly na otázku, zda – li si myslí, že je pro dítě s postižením integrace přínosná, totožný názor, všechny jednoznačně odpověděly kladně, že ano. Ve svých výpovědích uváděly i velmi podobné důvody, proč tento pocit mají.

Dotazovaná č. 3 říká: *„Určitě to těmhletěm dětem pomáhá, nemají kolem sebe jen tu svojí bublinu, že přijdou do kontaktu s tou realitou a uvědomují si svoje hranice. To občas slyším z toho Míši (chlapec se svalovou myopatií), když říká: „Tam já asi nemůžu.“, že už je s tím jako smířenej.“* I dotazovaná č. 4 uvedla, že je tato skutečnost nepopíratelná: *„Myslím si, že je to důležitý pro člověka, aby viděl taky možnosti zdravých lidí, aby tím vlastně mohl trošku posoudit, kam on může a do budoucna, kam se třeba už neposune.“*

Celkem 3 ze 4 dotazovaných uvedly, jako nepostradatelnou součást procesu integrace, úlohu třídního kolektivu. Dotazovaná č. 4 se na toto téma vyjádřila přímo v souvislosti s integrovaným chlapcem se svalovou myopatií: *„Vidím u něj obrovský posun zejména v oblasti výtvarky, malovat se mu nikdy moc nechtělo, ale ta síla toho kolektivu tady v tom případě jde s náma. Vidí, že ostatní pracují, tak on taky.“*

*„Líbí se mi taky, že občas dostane i tu možnost se nad ostatní vyzdvihnout, že přesto, že má zábrany v pohybu, jsou i věci, které zase dovede lépe. A to si myslím, že mu teda dost pomáhá, že jako stoupne u těch ostatních, zvýší mu to sebevědomí, bude se cítit jistější a zkoušet třeba některé věci sám, bez toho, aniž by vyžadoval podporu asistentky.“* uvedla dotazovaná č. 3.

Dotazovaná č. 1 také uvedla, že u chlapce s Downovým syndromem pozoruje od nástupu do mateřské školy jistý posun, a že se snaží, i přes své postižení, zkoušet určité věci sám: *„U Šimonka teď pozoruji zlepšení hlavně v tom vnímání smyslovým a hodně teda napodobuje ostatní. Myslím si, že občas by se jako měl nechat, ať je na některý věci sám, protože on bude třeba deset minut sedět a pozorovat, jak děti bubnují na buben a příště už to třeba zkusí sám, napodobí je a já už vidím třeba i přínos jen v tom, že je toho všeho alespoň součástí, že tam prostě jen vydrží sedět a koukat.“*

Dotazovaná č. 4 pak říká, že je pro chlapce tato skutečnost i jakýmsi zdrojem poznání a následně uvedla příklad: *„On se od nich hodně učí takovou tu reflexi, třeba i negativní. Protože on má hodně potřebu dotyku, a ne každý dítě má tohle rádo a oni mu to dají najevo, řeknou mu, aby se jich nedotýkal. Mně ho bylo zpočátku i líto, když na něm bylo vidět, že ho*

*to mrzí, pak jsem si ale uvědomila, že je to pro něj vlastně škola, že každé nemá rád, aby se ho druhý dotýkal a ať to ví.“*

i) Kategorie přínos integrace pro třídní kolektiv

|                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| Přínos integrace pro třídní kolektiv | Větší ohleduplnost                        |
|                                      | Jsou vstřícnější                          |
|                                      | Nejsou takoví sobci                       |
|                                      | Tolerance a respekt                       |
|                                      | Odlišnost jako zdroj poznání              |
|                                      | Snaha pomoci druhému, prosociální chování |
|                                      | Učení se novému                           |

Snad všechny dotazované v rozhovorech zmínily, že za hlavní přínos integrace pro kolektiv považují schopnost naučit se toleranci, ohleduplnosti a ochota pomoci druhému. Shodně uvedly, že veškeré tyto fenomény ve třídě, po příchodu dítěte s postižením, pozorují, a že se zde vyskytují ve větší či menší míře.

Dotazovaná č. 3 uvedla, že se děti výrazně soustředí a berou na vědomí, že se mezi nimi dítě s postižením neustále pohybuje, a že tedy musejí dávat pozor, aby mu neublížily. *„Děti ho maj rádi, i takoví ti rošťáci se soustředí na to, že tam je a berou, že musí dávat pozor, a že do něj nesmí vrazit, ale to se všechno postupně naučily.“* Dotazovaná č. 2 pozoruje tytéž jevy a doplňuje, že má pocit, že jsou k sobě děti mnohem více vstřícnější, že se snaží si mnohem více pomáhat: *„Je to hrozně znát, jak se ty děti k sobě chovaj, jak se učí vnímat toho druhýho, potřeby toho druhýho a snaží se si navzájem pomáhat. Jsou i daleko víc ohleduplný, jak kdo samozřejmě, ale celkově tu integraci vidim jako dost pozitivum pro tu skupinu zdravějších dětí, že ty děti jsou mnohem víc vstřícný a nejsou takoví sobci.“*

Dotazovaná č. 3 k tomuto tématu navíc dodává: *„Často přijde s nějakým nápadem, námětem a děti to zajímá, posledně to bylo třeba lidské tělo, takže jsme si řekly, jak funguje, jak fungují všechny ty orgány, co tělu nedělá dobře, a co nás může trápit za nemoci a při*

*té příležitosti se teda děti seznámily s tím problémem Míši. Takže si myslím, že ta odlišnost je pro děti vlastně i zdrojem poznání.“*

K toleranci a respektu se dotazovaná č. 3 vyjádřila takto: *„No, my třeba když hrajeme nějakou hru, kde se skáče snožmo a on nemůže, tak má dovoleno dávat jen jednu nohu dopředu, jednu dozadu, že má občas zlehčený pravidla a líbí se mi, že ty ostatní děti to respektují, že tohle může jen on, a nikdo jinej tohle neudělá.“*

Dotazovaná č. 1 jako největší přínos integrace pro kolektiv uvedla probouzející se ochotu a snahu dětí pomáhat. Dle její názoru to byla asi také hlavní příčina toho, proč neměla, ze zařazení dítěte s postižením do své třídy a z průběhu integrace, strach, a tedy hlavní důvod, proč by s ní souhlasila znovu. *„Pro děti, si myslím, to byl přínos, protože se s ním naučily komunikovat, staraly se o toho chlapce, podávaly mu věci, hrály si s ním a zjistily vlastně, že existují děti, které potřebují pomoc od vrstevníků. Takže jsem z té integrace měla velmi dobrý pocit.“*

j) Kategorie přínos integrace pro učitelku mateřské školy

|  |   |
|--|---|
| Přínos integrace pro učitelku mateřské školy | Profesní rozvoj                         |
|  | Uvědomění si svých hranic               |
|  | Vážím si toho, že mám svoje děti zdravý |
|  | Uvědomění si svých chyb                 |
|  | Radost ze svých úspěchů                 |
|  | Potřeba dalších odborníků               |
|  | Pedagog jako vzor pro děti              |

Všechny dotazované se shodly na tom, že byl pro ně proces integrace velkým přínosem. Respondentky shodně uváděly, že prostřednictvím něj nabyly velkého množství znalostí, informací, zkušeností, což jim umožnilo rozvoj po profesní stránce, zároveň integraci označily jako zdroj poznání v osobním životě. Dotazovaná č. 2 odpověděla takto: *„Mně osobně to dalo to, že si vážím toho, že mám svoje děti zdravý.“* S tím souhlasím i

dotazovaná č. 3: „Zamyslí se člověk hodně nad sebou, jak jsi svým způsobem šťastná, že máš to štěstí, že tě tohleto nepostihlo, i když se to může stát ze dne na den.“

Dotazovaná č. 4 pak hovořila o tom, že jí absolvování celého procesu integrace a s ním spojené další skutečnosti, dal náboj do života, a že je na sebe jistým způsobem hrdá. „Mám ze sebe radost, že to zvládám. Cítím se líp, když vím, že jsem ho dokázala přijmout, že pro tu jeho nedokonalost můžu něco udělat.“

Celkem 2 ze 4 dotazovaných při rozhovoru zmínily, že jsou si vědomé chyb, kterých se mohly během integrace dopustit, a že se tyto poznatky budou snažit dále využít tak, aby nedostatky ve své práci odstranily. Dotazovaná č. 2 se vyjádřila takto: „Já bych změnila to, že jestli ho příští rok budeme mít ve třídě, tak bych ho víc zapojovala do těch činností.“ Dotazovaná č. 4 si naopak uvědomuje svou nedostatečnou angažovanost při přípravách na integraci: „Asi bych se příště více zapojovala, chtěla bych, abychom si všichni sedly, včetně paní ředitelky a přesně si vymezily, kdo má jaké kompetence, co kdo může a nemůže dělat. No a taky si myslím, že na ty kompenzační pomůcky jsme moc nehlédly, do budoucna bych se na to víc zaměřila. Mít další postižené dítě, tak asi i víc řešit a víc se zajímat, co třeba ta maminka s ním dělá, jak to dělá a klidně simulovat tu její funkci doma.“

Dotazované č. 1 a č. 4 také mluvily o tom, že jim tato zkušenost přinesla poznatek týkající se jich samotných, jejich vlastních hranic. „No jako pracovat v nějakých těch zařízeních pro ty děti postižené, bych asi jako nemohla. Mě zajímala tvůrčí práce s dětmi, jsem zaměřená na výtvarku, hudebku a tělocvik, a to bych s těmi postiženými nemohla. Takže pracovat s postiženými dětmi jako takovými v těch speciálních zařízeních bych asi nechtěla.“ Dotazovaná č. 4 se na toto téma vyjádřila takto: „Pracovat do těch speciálních školek bych šla tak před dvaceti lety, tehdy jsem byla skoro až emočně nedotknutelná, všechno jsem to zvládala. Potom jsem ale pracovala s nemocnými, postiženými a lidmi s rakovinou, tak tady v té době už jako ne, už na to nemám sílu, už bych to nedokázala pokrýt v tom volném čase a dodat sama sobě tu energii, protože už jí sama tolik nemám.“

Dotazovaná č. 4 zároveň uvedla, že jí celý proces integrace přesvědčil o nezbytnosti existence nějakého dalšího odborníka v mateřské škole. Sebekriticky si totiž uvědomuje, že nemá tolik znalostí a zkušeností při práci s dítětem s postižením, a tudíž by pomoc speciálního pedagoga či psychologa v mateřské škole uvítala. „Několikrát už jsem řekla, že bysme do třídy potřebovaly psychologa nebo speciálního pedagoga, kterej by jednou za čas

*přišel shlídnout situaci, zaměřil se na to určitý problémový dítě a pomohl nám, protože neznáme všechna úskalí a jak s nima pracovat.“*

Dotazovaná č. 3 navíc dodává, že se každým dnem probíhajícího integračního procesu ujišťuje o tom, že je velmi důležitá osobnost a přístup pedagoga k dítěti s postižením. Uvědomuje si, že je, ona a její chování, neustálým vzorem pro kolektiv dětí: *„Uvědomuju si, že je hrozně důležitý, jak ty na toho handicapovaného koukáš, jestli jseš na něj milá nebo ne. Jseš furt neustálým vzorem pro ty děti a oni to všechno vidí a napodobují.“*

k) Kategorie asistent pedagoga

|                   |  |
|-------------------|--|
| Asistent pedagoga | Nezbytná pomoc                         |
|                   | Osobnost asistenta                     |
|                   | Spolupráce s učitelkou                 |
|                   | Plnění svých povinností                |
|                   | Fáze sbližování s dítětem s postižením |

Všechny dotazované se ve svých výpovědích shodly na tom, že aby byla zajištěna úspěšnost integrace dítěte s postižením, je ve třídě nezbytná přítomnost asistenta pedagoga. V rozhovorech se často v souvislosti s asistentem pedagoga objevovala slova jako dobrá pomocnice, nepostradatelná či nutná a potřebná.

Dotazovaná č. 2 uvedla, že práci asistentky ve třídě velmi oceňuje a pro ni osobně je to velká pomoc, zároveň však podotkla, že vzhledem k dlouholeté praxi asistentky si nedovoluje do její práce nijak výrazněji zasahovat. Vždy se společně dohodnou na týdenním plánu, většinu aktivit si však asistentka vede sama. *„Asistentka si to víceméně vede sama. Jsem se vším seznámená, nevidím nic, co bych mu já dala ještě jinýho, ale kdyby tahle asistentka nebyla a byl by někdo jinej, tak bych se do toho asi zapojovala víc.“*

Dotazovaná č. 3 zmínila, že tuto práci by měli dělat jen lidé s určitými kompetencemi a schopnostmi a dle jejího názoru, by měli být celkově k této práci naladěni. K tématu kompetencí se vyjádřila i dotazovaná č. 4, podle níž je současná asistentka působící v její třídě nekompetentní, neflexibilní a nemá pocit, že by své povinnosti zodpovědně plnila.

*„Přála bych si, aby ty kompetence byly přesně určené, a aby to fungovalo tak, že pokud to ten člověk nedělá, aby na to byl upozorněn nebo aby odešel. Trošku ráznost v tom vymezení, ale to už je v pravomoci paní ředitelky a do toho nemůžu moc mluvit.“*

Jedna z dotazovaných se vyjádřila i k tématu vztahu asistenta k dítěti s postižením:  
*„Mezi asistentkou a chlapečkem je to takovej úzkej vztah. Prošli si fázema sblížování, ale potom, když došlo k takovému až nadměrnému vztahu, tak jsem zas cítila asi nutně přicházející odtažitost ze strany asistentky, že si musela udělat svůj prostor, ty svoje hranice, aby mu vlastně nesimulovala maminku.“*

l) Kategorie znalosti

|          |                              |
|----------|------------------------------|
| Znalosti | Předmět Speciální pedagogika |
|          | Spolupráce ze strany rodičů  |
|          | Praxe                        |
|          | Samostudium                  |
|          | Intuice                      |
|          | Kolegyně                     |

Tato kategorie obsahuje velké množství informačních zdrojů, které dotazové učitelky jmenovaly jako své prameny, ze kterých čerpají nápady pro práci s dítětem s postižením.

Téměř všechny dotazované uvedly, že největší množství informací získávají prostřednictvím samostudia. Nejčastěji prý hledají oporu na internetu nebo v odborných publikacích. *„Hledám si informace po internetu, na něco se podívám, proklikám se občas k něčemu.“*

Dotazované č. 3 a č. 4 pak shodně uvedly, že při své práci nedají dopustit na poznatky, které získaly během svého studia na vysoké škole v předmětu Speciální pedagogika. Dotazovaná č. 3 říká: *„Musím říct, že jsem nakonec celkem ráda za to studium, mám nějaký znalosti, který se ti spojujou s praxí a máš pak aspoň představu, jak ty věci fungujou.“* Dotazovaná č. 2 pak vyjádřila naprosto opačný názor: *„Absolvovala jsem*



*předmět Speciální pedagogika, nějaký znalosti mi to dalo, ale při práci spíš spoléhám sama na sebe a intuici spíš. A taky si myslím, že to není jako šablona, to, co jsme se tam učili. Spoléhám na tu intuici, jakoby, jak to cítím já a řeknu si, že když to nejde tak, zkusíme to příště jinak.“*

U každé z dotazovaných při rozhovoru také zaznělo, že v první řadě čerpají hlavně ze svých zkušeností. Tuto skutečnost vyzdvihla zejména dotazovaná č. 1, která má ze všech respondentek nejdelší praxi a jako jediná nemá zkušenosti s předmětem Speciální pedagogika.

Téměř většina dotazovaných zmínila, že v situacích, kdy si nejsou jisté, se obracejí na své kolegyně, které považují za svůj zdroj informací a inspirace. Dotazovaná č. 3 se na toto téma vyjádřila takto: *„S kolegyněma si předáváme zkušenosti jedna druhé, řekneme si, co fungovala lépe. Hodně taky dáš na ty starší a zkušenější kolegyně, který právě hodně čtou tyhle odborný články, takže to člověka donutí se o něco takového zajímat, aby do toho neskočil rovnýma nohama.“*

Jako poslední zdroj informací a poznatků uváděly dotazované rodinu, zjm. rodiče, dítěte s postižením. Dotazovaná č. 4 odpověděla: *„Hodně s těmi rodiči komunikujeme, co za sebe můžu říct, co cvičí, co dělají v lázních, když se vrátí z lázní, tak jak na tom teď jsou, co jim řekli, co je nového. Snažím se teda hodně vyptávat rodičů.“*

#### m) Kategorie motivace

|          |                       |
|----------|-----------------------|
| Motivace | Zpestření pro ty děti |
|          | Být prospěšná         |

Na otázku, jaká byla motivace Vašeho zájmu o práci s dítětem s postižením, většina dotazovaných odpovědět neuměla nebo si již zpětně nedokázaly vybavit, jaká byla jejich motivace k tomu, souhlasit s tím, aby v jejich třídě bylo integrováno dítě s postižením.

Celkem 3 ze 4 dotazovaných prohlásily, že měly pocit, že by integrační proces mohl být velkým přínosem, a to jak pro kolektiv, dítě s postižením, tak pro ně samotné. Dotazovaná č. 4 říká: *„Motivace tam bylo asi to, si to vyzkoušet a být prospěšná tomu dítěti*

*do budoucna. Něco mu dát, něco ho naučit, předat mu něco ze sebe, ze své osobnosti, třeba tu energii a radost ze života, jestli to nějak jde.“*

Dotazovaná č. 1 se na toto téma vyjádřila takto: *„Souhlasila jsem s integrací proto, protože si myslím, že je to takové zpestření, opravdu ty děti mají poznat to retardované, postižené dítě.“*

Jedna z dotazovaných pak přímo uvedla, že si neuvědomuje, že by jí byla položená otázka, zda – li s integrací ve své třídě souhlasí: *„Pani ředitelka prostě přišla a řekla: „Budeš mít ve třídě postižený dítě.“, takže jsem to prostě tak vzala.“*

## 5. Shrnutí

Na začátku svého výzkumu jsem položila 1 hlavní a 4 dílčí výzkumné otázky.

### **Jaký postoj zauímají učitelky mateřské školy ke školské integraci?**

Když jsem se dotazovaných ptala na integraci, vyjádřily se všechny o této skutečnosti velmi pozitivně. Všechny respondentky shodně uváděly, že je pro ně tento proces zdrojem nových informací, zkušeností a integraci celkově považují za velký přínos. Dotazované vypověděly, že integraci vnímají jako zcela přirozený proces a to, jaký postoj k tomuto faktu společnost zaujme, svědčí o úrovni naší inteligence. Dvě respondentky se shodly na tom, že na začátku cítily mírnou nervozitu, strach a nedovedly si, představit, co od této skutečnosti mohou očekávat. Respondentky se obávaly zejména toho, zda – li jsou pro proces integrace dostatečně kompetentní, řešily otázku vlastní psychické připravenosti a úroveň svých dosavadních zkušeností a znalostí.

Všechny dotazované se jasně shodly na tom, že integrace není vhodná pro každé dítě. Dle jejich názoru, by do tříd běžných mateřských škol neměly být zařazovány děti s těžším tělesným postižením, mentálním postižením nebo postižením kombinovaným. Jedna z respondentek pak přímo uvedla, že by pro ni takovýto integrační pokus postrádal veškerý smysl. Dle jejího názoru by to pro takovéto dítě nemělo žádný přínos, a že i ona sama vyžaduje ve své práci jistou zpětnou vazbu.

Dotazované uváděly, že se při těchto integračních procesech cítily býti prospěšné, obohacené o další znalosti a celkově byly se sebou velmi spokojeny. Jedna z respondentek uvedla, že se cítí být na sebe hrdá, za to, že dokázala takovéto dítě s postižením přijmout. Všechny dotazované učitelky se ve svých výpovědích jednoznačně shodly na tom, že by s další integrací dítěte do své třídy souhlasily.

Z výpovědí dotazovaných lze usoudit, že s integrací dítěte s postižením do kolektivu dětí běžné mateřské školy souhlasí, nicméně je třeba vždy v jednotlivých případech posoudit, zda – li je pro toto dítěte integrace vhodná či nikoliv. Dále je z výpovědí respondentek patrné, že jejich dosavadní zkušenosti s integrací byly úspěšné a tyto prožité skutečnosti se stávají zdrojem jejich motivace k dalším takovýmto pokusům.

### **Do jaké míry má učitelka zkušenost s dítětem s postižením?**

Na základě toho, že základní podmínkou určující prvky výzkumného souboru je zkušenost učitelky s integrací dítěte s postižením, lze rozhodnout, že každá z dotazovaných zkušenost s tímto jevem do určité míry má. Respondentky ve svých výpovědích uvedly, že je to jejich první přímé setkání s integrací, přestože se s dítětem, či jedincem s postižením jako takovým, setkaly již dávno před těmito integračními pokusy. Nejčastěji se dotazované setkávaly s tělesným či kombinovaným postižením. Zkušenosti mají dotazované i s dětmi s dosud nestanovenou diagnózou, např. ADHD.

Pouze jedna z respondentek se během výkonu své profese setkala již s větším množstvím dětí s postižením, uvedla, že v minulosti působila jako učitelka v tzv. zvláštní třídě, kam byly zařazovány zjm. děti s těžším zdravotním postižením. K tomuto dotazovaná záhy dodala, že ji tato zkušenost poskytla prostor pro to, aby si uvědomila hranice svých vlastních schopností.

### **Jaké podmínky musí být dle učitelky mateřské školy zajištěny, aby mohl integrační proces úspěšně proběhnout?**

Všechny respondentky se na toto téma vyjádřily poměrně velmi široce. Každá z dotazovaných uvedla hned několik podmínek, které by dle ní měly být zajištěny pro to, aby integrace proběhla úspěšně.

Nejčastěji se dotazované vyjadřovaly k počtu dětí ve třídě. Dvě respondentky uvedly, že by to pro ně bylo vítané zjednodušení práce. Další z respondentek odpověděla, že dle jejího názoru by tato podmínka měla být splněna ve všech případech, jelikož veškeré dění v mateřské škole, by se mělo dít v zájmu dětí a při takto velkém počtu se potřeby dětí jen velmi těžko naplňují. Pouze jedna z respondentek uvedla, že nepovažuje snížení počtů žáků ve třídě za bezpodmínečně nutné, jelikož se jí ve třídě dostává podpory ze strany asistenta pedagoga.

Dále se dotazované vyjadřovaly k potřebě asistenta pedagoga. Z jejich výpovědí bylo patrné, že velmi oceňují přítomnost a přínos asistenta pedagoga ve třídě. Dle dotazovaných je velkou výhodou, že může asistent s dítětem pracovat individuálně a přispět tak k jeho maximálnímu možnému rozvoji. Jedna z respondentek při rozhovoru vyjádřila svou mírnou nespokojenost s prací asistenta. Dle jejího názoru není dostatečně

flexibilní a vyžaduje neustálý popud při práci, přesto však vidí u asistenta jisté vlohy pro výkon této profese.

Dotazované nezapomněly poukázat také na potřebu připravenosti kolektivu dětí, do kterého má být dítě s postižením začleněno, aby bylo zamezeno výskytu nežádoucích sociálně - patologických jevů.

V neposlední řadě se pak dotazované vyjadřovaly k tématu vzdělanosti pedagogů. Tři respondentky ze čtyř uvedly, že absolvovaly předmět Speciální pedagogika během svého studia na vysoké škole, pouze dvě však tuto zkušenost vyzdvihly a uvedly, že se při své práci o tyto nabyté znalosti opírají.

### **V čem spatřuje učitelka mateřské školy hlavní výhody integrace?**

Jednou ze stěžejních otázek rozhovoru bylo, jaké hlavní výhody spatřuje učitelka mateřské školy v integraci. Všechny dotazované v první řadě odpovídaly, že jednoznačně v přínosu pro dítě s postižením, které se dennodenně setkává s dětmi intaktní společnosti. Tyto děti na něj působí jako jakýsi hnací motor, ideál a vzor, kterému se chce dítě s postižením přiblížit. Nutí ho to tak překonávat samo sebe a stávat se postupně nezávislým v běžných činnostech.

Dále respondentky zmínily, že nelze opomenout ani pozitivní vliv integrace na třídní kolektiv. Skutečnost, že se děti dostanou do kontaktu s dítětem pro ně takto odlišným, jim nabízí prostor naučit se toleranci, ohleduplnosti a ochotě pomoci druhému. Tento jev v kolektivu učitelky při svých rozvorech často vyzdvihovaly, jelikož je ve shodě se záměry definovanými v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

### **Jaké faktory mohou dle učitelky mateřské školy ohrozit chod integrace?**

Každá z dotazovaných učitelek uvedla několik situací, které by mohly narušit plynulý proces integrace a její úspěšnost. Jako první riziko jmenovaly dotazované již výše zmíněný velký počet zapsaných dětí.

Výrazněji se ve svých výpovědích věnovaly respondentky tématu nedostatečné kompetentnosti pedagoga. Větším rizikem je však dle jejich názoru situace, kdy pedagog nemá k práci vztah, případně neplní svou roli tak, jak je od něj vyžadováno.

Dle dotazovaných je také nezbytné, aby byl včas a dostatečně připraven třídní kolektiv na příchod dítěte s postižením. Poskytnout dětem tvořící třídní kolektiv dostatek informací a prostoru na to, seznámit se s integrovaným dítětem. Neméně důležité je dle respondentek, aby se dbalo také na to, aby byl integrován pouze typ, který integrovatelný je.

Jako velké mínus, a tedy výrazný ohrožující faktor, popsaly dotazované v nedostatečné spolupráci speciálně pedagogického centra se školou a nejednotnost ve vedení dítěte mezi rodičem a učitelem.

## 6. Závěr

Ve své bakalářské práci se zabývám problematikou pedagogické integrace. Cílem této práce bylo zmapovat pohled a zkušenosti učitelek mateřských škol s integračním procesem. Zjistit, jaké zkušenosti s integrací mají sledované učitelky mateřské školy, jaké názory a postoje k integraci zaujímají a v čem spatřují přínos či rizika integračního procesu. Dotazované byly vybírány v rámci jedné mateřské školy, lišily se však svým vzděláním, věkem a počtem let působení jako učitelka mateřské školy.

Teoretická část se skládala ze třech hlavních kapitol. V kapitole první jsem se zabývala tématem učitele mateřské školy, stručně jsem popsala jeho osobnost a kompetence vztahující se výkonu profese pedagoga, dle Rámcového vzdělávacího programu byly vytyčeny základní povinnosti učitele mateřské školy vzhledem k dítěti a jeho rodičům. Druhá kapitola hovořila o hlavním aktérovi integrace, tedy o dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami. V souvislosti s jeho vzděláváním byl nastíněn systém podpůrných opatření, na jejichž vymezení se podílí školská poradenská zařízení. Nejdůležitější kapitolou celé práce byla kapitola třetí, které se zabývala tématikou integrace a inkluze. V kapitole jsem nezapomněla zmínit historický vývoj školské integrace a legislativu vztahující se k integračním snahám. V souvislosti s vedeným výzkumem byly v teoretické části popsány také výhody a nevýhody spojené se začleněním a vzděláváním dítěte ve škole hlavního vzdělávacího proudu a vlivy, které mohou ohrozit plynulý chod a úspěšnost integrace.

Praktická část byla postavena na základě kvalitativního výzkumu. Respondenty výzkumu byly učitelky v mateřské škole. Ve výzkumném šetření byla použita výzkumná technika polostrukturovaného rozhovoru. Cílem šetření bylo získat informace o postoji, představě a zkušenostech učitelek s integrací.

Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že všechny dotazované mají určité poznatky z oblasti speciální pedagogiky, které nabyly prostřednictvím samostudia či studia na vysoké škole. Všechny respondentky se ve svých výpovědích shodly na tom, že je integrace přínosná a měla by se podporovat, nezbytné však je nejprve posoudit, zda je pro dítě vhodná a následně vytvořit pro jeho vzdělávání optimální podmínky. Některé respondentky se tak i nepřímo vyjádřily k inkluzi. Při rozhovoru sdělily, že zapojování dítěte

do kolektivu zdravých dětí považují za dobrý krok, nicméně organizovat je plošně pro všechny děti nevnímají pozitivně.

Výhody integrace dotazované spatřovaly zejména v přínosu pro kolektiv a pro integrované dítě, na něž kolektiv působí jako motivační faktor. Na toto téma se dotazované vyjadřovaly velmi široce, o přínosu pro svou vlastní osobu už ale respondentky příliš nehovořily. Spokojenost dítěte a spolužáků vyzdvihovaly nad potřebu vlastního uspokojení.

Všechny dotazované uvedly, že jako nezbytnou podmínku fungující integrace vidí v přítomnosti asistenta pedagoga a adekvátně sníženého počtu žáků ve třídě. Z názorů učitelek vyplynulo, že většina dětí s postižením vyžaduje individuální přístup a klid a ten se při tak vysokém počtu uplatňuje jen velmi těžko.

Osobně si myslím, že je integrační proces velmi přínosný a v jeho realizaci by se mělo pokračovat. Nicméně je nutné ke každému dítěti přistupovat individuálně a až na základě získání dostatečného množství informací rozhodnout, zda - li bude dítě integrováno či nikoliv. Společnost by se měla snažit nepodlehout momentálním módním inkluzivním trendům a touhám přiblížit se ostatním státům, ale realizovat vše zejména v zájmu dítěte.



## 7. Použitá literatura

1. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-37-3.
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava, Ilona BYTEŠNÍKOVÁ a Marie VÍTKOVÁ. *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-237-6.
3. DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.
4. HÁJKOVÁ, Vanda a Lea KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ. *Kapitoly z integrativní pedagogiky pro učitelky mateřských škol. I.* Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2001.
5. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
6. HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.
7. JANKOVSKÝ, Jiří. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením: somatopedická a psychologická hlediska*. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-730-5.
8. JEŘÁBEK, Hynek. *Úvod do sociologického výzkumu: skripta pro posl. fak. sociálních věd Univ. Karlovy*. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 8070666625.
9. JESENSKÝ, Ján. *Základy komprehenzivní speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. ISBN 80-7041-196-1.
10. JESENSKÝ, Ján. *Integrace-znamení doby*. Praha: Karolinum, 1998. Folia paedagogica specialis. ISBN 80-7184-691-0.
11. JESENSKÝ, J. *Prostor pro integraci*. Praha: Comenia Consult. 1993.

12. KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 9788071782537.
13. LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073676797.
14. MICHALÍK, Jan. *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. ISBN 80-244-0077-4.
15. MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7
16. PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-65-6.
17. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 200. ISBN 9788073676476.
18. REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.
19. RENOTIÉROVÁ, Marie. *Základy speciální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1083-4.
20. SOVÁK, M.: *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972.
21. STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-x.

22. ŠMELOVÁ, Eva a Alena NELEŠOVSKÁ. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2272-5.
23. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
24. ŠVEC, Vlastimil a Štefan CHUDÝ. *Pedagogika v teorii a praxi*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2004. 120 s. ISBN 80-7318-92-4.
25. TOMICKÁ, Václava a Dana ŠVINGALOVÁ. *Vybrané kapitoly k integraci ve školství*. Liberec: Technická univerzita, 2002. ISBN 80-7083-657-1.
26. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 8073150824.
27. VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 8024610744.
28. VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.

#### **Legislativa:**

1. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
2. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, RVP PV, 2017*. Národní ústav pro vzdělávání [online], [cit. 2017-06-28]. Dostupný z: <http://www.nuv.cz/file/776/>
3. Vyhláška č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*.
4. *Úmluva o právech dítěte*.
5. Vyhláška č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*, v platném znění.

6. Zákon č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*, v platném znění.
7. Zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, v platném znění.

#### **Elektronické zdroje:**

1. HORÁČKOVÁ, Jana. *Novela školského zákona od 1.9. 2016* [online]. In: . [cit. 2017-06-28]. Dostupné z: <http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/novela-skolskeho-zakona-od-1-9-2016.shtml>
2. HORVÁTHOVÁ, Ivana. *Pro a proti integrace dětí se zdravotním postižením* [online]. In: . [cit. 2017-06-28]. Dostupné z: <http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/pro-a-proti-integrace-deti-se-zdravotnim-postizenim.shtml>
3. Management mania. *Kompetence* [online]. In: . [cit. 2017-06-28]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/kompetence>
4. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání* [online]. In: . [cit. 2017-06-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/napiv>
5. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Podpůrná opatření* [online]. In: . [cit. 2017-06-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni>
6. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení* [online]. In: . [cit. 2017-06-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/smernice-msmt-k-integraci-deti-a-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-do-skol-a-skolskych-zarizeni>
7. Národní ústav pro autismus, z.ú. *Problematika integrace a speciálního školství v České republice* [online]. In: . [cit. 2017-06-28]. Dostupné z: <http://www.praha.apla.cz/problematika-integrace-a-specialniho-skolstvi-v-ceske-republice.html>

8. Národní ústav pro vzdělávání. *Školská poradenská zařízení (ŠPZ)* [online]. In: . [cit. 2017-06-28]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni>

## **8. Přílohy**

Příloha č. 1 – Polostrukturovaný rozhovor

Příloha č. 2 – Polostrukturovaný rozhovor s dotazovanou č. 1

## **Příloha č. 1 – Polostrukturovaný rozhovor**

- **Osobní údaje**

Jméno a příjmení:

Věk:

Vzdělání:

Počet let praxe v mateřské škole:

- **Otázky rozhovoru:**

1. Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání a absolvovala jste během vašeho studia předmět, který byl zaměřen na oblast speciální pedagogiky?
2. Do vaší třídy bylo (je) integrováno dítě s postižením, jaká byla vaše první reakce, když jste se tuto informaci dozvěděla?
3. V jakém důsledku má (mělo) integrované dítě ve vaší třídě speciální vzdělávací potřeby?
4. Co si představujete pod pojmem integrace?
5. Jaký byl do té doby váš názor na integrační tendence?
6. Co jako učitelka považujete za nezbytnou podmínku úspěšnosti integrace?
7. Myslíte si, že jsou na vaší škole vhodné podmínky pro integraci? Pokud ano, proč?
8. Obnášela skutečnost, že je ve vaší třídě integrováno dítě s postižením, nějakou přípravu (např. návštěvu seminářů, školení, četba brožur a odborných knih, podporu ze strany SPC)? Pokud ano, jakou?
9. Jaká byla vaše očekávání od integračního procesu a byla vaše očekávání naplněna?
10. Jaké výhody a nevýhody spatřujete v integračním procesu?
11. Jaká je (byla) motivace Vašeho zájmu o práci s žákem s postižením?
12. Byla pro Vás integrace přínosná? Pokud ano, v čem?

13. Kdyby Vám byla opět nabídnuta možnost učit ve třídě žáka s postižením, jak byste se pravděpodobně rozhodla?



## **Příloha č. 2 – Polostrukturovaný rozhovor s dotazovanou č. 1**

Jméno a příjmení: XXX

Věk: 66 let

Vzdělání: SPgŠ

Počet let praxe v mateřské škole: 48 let

- **Otázky rozhovoru:**

- 1. Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání a absolvovala jste během vašeho studia předmět, který byl zaměřen na oblast speciální pedagogiky?**

*„Vystudovala jsem střední pedagogickou školu v Prachaticích, maturovala jsem v roce 1969 a od té doby pracuji v mateřské škole. Pracuju s dětmi bez postižení, tedy v normální mateřské škole, s dětmi postiženými jsem se setkala až po revoluci, tak v roce 1995, první byly dvojčata. S předmětem speciální pedagogika zkušenosti nemám, to spíš jako samostudium, zjišťuju, co a jak, ale jinak jsem to nestudovala, a protože jsem se k těmto problémovým dětem dostala až v pozdějším věku, jako učitelka, tak už jsem nezačínala nic na toto téma, pouze samostudium.“*

- 2. Do vaší třídy bylo (je) integrováno dítě s postižením, jaká byla vaše první reakce, když jste se tuto informaci dozvěděla?**

*„Věděla jsem asi o co půjde, pocit jsem měla dobrý, protože jsem zjistila, že ty děti, ostatní děti, které byly v té třídě, se velmi dobře starají o toho chlapce, podávají mu věci, hrají si s ním, mluví s ním. Takže s tímto jsem neměla žádné problémy, no a spolupráce s asistentkou také byla na výborné úrovni, takže si myslím, že pro mě osobně to problém nebyl a pro děti si myslím, to byl přínos, protože se s ním naučili komunikovat a zjistily vlastně, že existují děti, které potřebují pomoc od vrstevníků, od dětí, takže to bylo všechno v pořádku, si myslím, že mi to žádný problém nedělalo. Nikdy jsem nezaznamenala problém, opravdu to všechno dobře vycházelo, Nemůžu říct, že by nějaký problém byl. O strachu jsem nikdy nepřemýšlela, jak v oblasti péče o dítě, tak kolektiv. O všem jsem hovořila s rodiči, ti mi vysvětlili, co a jak dítě pracuje, takže jsme do toho vpluli vlastně takovýmto způsobem.“*

### **3. V jakém důsledku má (mělo) integrované dítě ve vaší třídě speciální vzdělávací potřeby?**

*„Jako učitelka mateřské školy jsem měla šest integrovaných dětí a teď jako asistentka mám sedmé. Postižení u těch chlapců, dvojčat byla Dětská mozková obrna, výrazná spasticita, takže těžko bral předměty do ruky, ale procvičovali jsme s asistentkou ty úchopy, takže i potom uchopil ten rytmický nástroj, u stolování uchopil lžičku, takže už nebyly problémy ani u stolování. Potom byla holčička, která byla zařazena s maminkou do třídy, maminka se o ní starala, většinu toho pobytu a obstarávala ji, ta jako potřebovala pomoc s hygienou, při stravování, protože měla jenom, byla na tekuté stravě, potom holčička dostala asistentku a ta s ní vlastně i přes den cvičila, měla předepsané cviky, brala jí z toho vozičku a cvičila s ní na žíněnce. V dokumentaci měla uvedený předčasný porod a zasažený mozek, DMO v dost rozsáhlém stavu. Potom byl Aspergerův syndrom, který byl ve třídě v normálním počtu dětí a asistentku neměl, byla s ním práce docela dobrá, zúčastnil se všeho, jenom málo mluvil, málo se vyjadřoval a dlouho mu trvalo, než našel vztah k učitelce, teda já jsem v té třídě zrovna byla, takže velmi mě potěšilo, když po roce mi začal něco vyprávět, a to bylo až po roce, takže byl, takové to zaměření do sebe, vlastně. S dětmi si hrál, ale nekomunikoval. Potom byl chlapec, Ludvíček, ten měl odklad, takže jsem ho pak už rok měla jako asistentka, přešla jsem do důchodu, a ten byl retardovaný, pomalé myšlení, špatné vyjadřování, takže jsme procvičovali tyhle všechny schopnosti, zejména individuálně, potom odešel do školy, do speciální školy. Často se s ním setkává, hovořím s maminkou a s babičkou, které se o něj starají, je tam docela spokojený, problémy nemá. No a teď, v tomto roce, mám Šimonka s Downovým syndromem, je mu 5 let, nemluví, všemu rozumí, je takový vzpurný, takže se musí hodně motivovat, aby něco splnil. Sám se obstará, jak sebeobsluha v jídelně, stolování, hygiena. Pracuji s ním individuálně, dělám s ním podle IVP, takže se zaměřujeme na mluvení, ale vydává pouze slabiky, napodobuje zvířata, rád poslouchá pohádku, ukazuje, je s ním práce, myslím si, že čím dál tím lepší, protože je vidět, že trochu postupuje v tom učení.“*

### **4. Co si představujete pod pojmem integrace?**

*„Integrace je zařazení toho dítěte do kolektivu, skupiny dětí, které nemají psychické a tělesné odchylky.“*

## **5. Jaký byl do té doby váš názor na integrační tendence?**

*„Opravdu mi tohle problémy nedělá a ráda se s nima setkávám, s těmi dětmi, a pracuji. Já jsem se v minulosti v roce 1985 dostala do třídy, oni to mu říkali zvláštní třída, kde jsme měli 5 postižených dětí, ale velmi postižených dětí, byla jsem tam s kolegyní. Ta práce byla náročná, bylo potřeba pro ně mít už zařízení a nevím, co to tenkrát zkoušeli za totalitu, že je takhle separovaly ty děti a prostředí pro ně nevytvořili.*

*Nemám teda s integrací žádný problém, nemam nic, co by mi nějak překáželo, jsou lidi, jsou učitelky, několik jich sama znám, které tohle odmítají, ale já problém nemám, já jsem tu zkušenost měla už s tou zvláštní třídou v tom roce 1985/83 a tam jsem vlastně tyto děti poznala.“*

## **6. Co jako učitelka považujete za nezbytnou podmínku úspěšnosti integrace?**

*„Spolupráce mezi asistentkou a učitelkou, aby byl dobrý přístup té učitelky, aby měla vnitřní takové to nějaké dobré naladění k těmto dětem, aby jim rozuměla, aby se snažila vplout do jejich myšlení, do jejich potřeb a zaleží taky na spolupráci s rodiči, a na to bych kladla velkej důraz, třeba s rodiči každě den konzultovat co a jak, že jo.*

*Pak by bylo dobré pro ty postižené děti, aby byly zařazeny do třídy, kde je menší počet dětí, protože některé, toho posledního, dráždí hluk, takže rád si hraje sám nebo většinou s těmi holčičkami, které si s ním hrají někde v koutku a má kolem sebe rád třeba 3 – 4 děti a nechce se zúčastnit nějakého většího počtu dětí, kde se něco děje, nerad mezi ty děti chodí, když se něco učí nebo když zpívají, má rád svůj klid a radši jenom pozoruje z dálky.*

*Záleží taky na míře postižení, nejde teda zařadit dítě, které je nevladatelné, nevychovatelné nebo jak bych to nazvala, které by měly záchvaty, lezly po zemi, válely se po zemi. Myslím, že takovéhle dítě s postižením bych teda do třídy mezi ostatní děti zařadit nemohla. To opravdu nejde.“*

## **7. Myslíte si, že jsou na vaší škole vhodné podmínky pro integraci? Pokud ano, proč?**

*„Myslím si, že ano. Paní ředitelka vždycky byla vstřícná k těmto dětem, přijímala je a měla k dispozici asistentky.“*

**8. Obnášela skutečnost, že je ve vaší třídě integrováno dítě s postižením, nějakou přípravu (např. návštěvu seminářů, školení, četba brožur a odborných knih, podporu ze strany SPC)? Pokud ano, jakou?**

*„Inspiraci v práci s těmito dětmi беру hlavně prostřednictvím spolupráce s SPC, nicméně nijak výrazná úzká spolupráce s nimi není, oni jistě evidují tyto děti a jejich IVP, které nám byly pochváleny, ale za celou dobu se tu neobjevili, nenavštěvují nás, no a něco jsem si taky přečetla a dostudovala pak sama. Vcelku jinak spoléhám hlavně na sebe, na své zkušenosti a zkušenější kolegyně kolem a taky asistentky, které se v tomto prostředí pohybují už delší dobu. Třeba to o tom Downově syndromu jsem si přečetla, nastudovala, takže chce to trpělivost a důslednost, takže pracujeme takhle spolu, myslím že spokojeně, máme k sobě takovej blízkej vztah, dobře se mi spolupracuje i s maminkou. Každý den s ní mám rozhovor a maminka je spokojená, Šimonek je šťastný tady a je to fajn, líbí se nám to.“*

**9. Jaké výhody a nevýhody spatřujete v integračním procesu?**

*„No nechtěla bych ten velký počet dětí, to opravdu potom není práce, to je hlídání, a když tam ještě je to postižené dítě, tak to opravdu není k tomu, takže by s tím školství, ministerstvo, mělo něco dělat, mělo by na to dát peníze, aby děti mohly být spokojenější v menších kolektivech, to je bez debat a hlavní problém.“*

*A pak taky posun u toho Šimonka. Teď pozoruji zlepšení hlavně v tom vnímání smyslovým a hodně teda napodobuje ostatní. Myslím si, že občas by se jako měl nechat, ať je na některý věci sám, protože on bude třeba deset minut sedět a pozorovat, jak děti bubnují na buben a příště už to třeba zkusí sám, napodobí je a já už vidím třeba i přínos jen v tom, že je toho všeho alespoň součástí, že tam prostě jen vydrží sedět a koukat.“*

**10. Jaká je (byla) motivace Vašeho zájmu o práci s žákem s postižením?**

*„Já jsem souhlasila hned, protože si myslím, že je to takové zpestření, opravdu ty děti mají poznat to retardované, postižené dítě. Je to pro ně přínos.“*

**11. Byla pro Vás integrace přínosná? Pokud ano, v čem?**

*„Já si myslím že jo, hlavně teda v profesním rozvoji. No jako pracovat bych v nějakých těch zařízeních pro ty děti postižené, bych asi jako nemohla, mně zajímala tvůrčí*

*práce s dětmi, já jsem zaměřená na výtvarku, hudebku a tělocvik a ráda s nima pracuju, takže s postiženými dětmi jako takovými v těch speciálních zařízeních bych asi nechtěla, ale tahle integrace je dobrá, to se mi líbí, to fakt je přínosem pro děti integrované i pro děti zdravé a záleží teda na tom počtu, že jak je nějaké postižené dítě, tak by měl být snížený počet ve třídách a tady to zatím nejde, školky jsou naplněné, a takže se potýkáme hlavně s tímto problémem.“*

**12. Kdyby Vám byla opět nabídnuta možnost učit ve třídě žáka s postižením, jak byste se pravděpodobně rozhodla?**

*„Měla jsem těch dětí ve třídě dost a nikdy jsem neřekla ne.“*