



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

Pohled učitelek mateřských škol na integraci dítěte se vzdělávacími potřebami

Vypracovala: Kateřina Barborková

Vedoucí práce: PhDr. Marta Franclová, Ph.D.

České Budějovice 2018

Prohlášení

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

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

V Českých Budějovicích, 2.7.2018

Kateřina Barborková

Poděkování

Děkuji své vedoucí bakalářské práce PhDr. Martě Franclové, Ph.D. za vedení a odborný dohled. Děkuji za ochotu a vstřícnost učitelkám mateřských škol při rozhovorech. A děkuji své rodině za trpělivost a pomoc při studiích.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá tématem začlenění dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné mateřské školy. Cílem bakalářské práce je zjistit zkušenosti učitelek mateřských škol s edukací dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné mateřské škole. Práce je rozdělena na dvě části. Na část teoretickou, ve které se budu věnovat problematice vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami (včetně pojetí kurikulárních dokumentů). Dále psychologickým kontextem předškolního dítěte (včetně dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami). A problematikou profesních kompetencí učitele v kontextu inkluzivního vzdělávání. Druhá část bude praktická. V té budu prezentovat výzkumné šetření. Toto šetření bude mít kvalitativní design, metodou sběru dat budou hloubkové rozhovory s učitelkami mateřských škol. Toto výzkumné šetření je zaměřeno na zkušenosti učitelek mateřských škol s edukací dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné mateřské škole.

Klíčová slova: integrace, inkluze, dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, kompetence učitele

Abstract

The bachelor thesis is focused on the integration of a child with special needs into a regular kindergarten. The aim of the bachelor thesis is to detect the attitude and experience of teachers in kindergartens who experienced the education of a child with special needs in a regular kindergarten.

The thesis is divided into two parts.

The theoretical part is focused on educating of individuals with special needs, curricular documents included. The first part will also be focused on the psychological context of a pre-schooler, a child with special needs included. The theoretical part will also be focused on a competence of a teacher in context of inclusive education.

The second part will be practical and there will be the research presented. The research will have qualitative design. The data collection will be done by deep interviews with teachers in kindergartens. The investigation is focused on attitude and experiences of teachers with a child with special needs in kindergartens.

Key words: integration, inclusion, a child with special needs, competence of a teacher

Obsah

ÚVOD.....	1
TEORETICKÁ ČÁST	2
1 Problematika vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami	2
1.1 Historie péče o osoby s postižením.....	2
1.2 Dítě se speciálními potřebami.....	3
1.3 Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu Bílé knihy	3
1.4 Děti se speciálními vzdělávacími potřebami a podpůrné opatření.....	4
1.5 Inkluzivní prostředí.....	7
2 Psychologický kontext předškolního dítěte	7
2.1 Znevýhodnění jako psychologický problém	8
2.2 Zvláštnosti socializace jedinců s postižením	9
3 Profesní kompetence v kontextu inkluzivního vzdělávání	11
3.1 Profesní kompetence učitele	11
3.2 Vzdělávání inkluzivních pedagogů	12
3.3 Sebereflexe.....	15
PRAKTICKÁ ČÁST	17
4 Cíl výzkumu	17
5 Metodologie výzkumu.....	17
6 Výzkumný vzorek	20
7 Rozhovory a jejich interpretace	20
8 Analýza dat.....	21
8.1 Shrnutí výzkumného šetření	28
9 Diskuze	31
Závěr.....	34
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	35
PŘÍLOHY.....	37
Příloha 1: Rozhovor A	37
Příloha 2: Děkuji Vám za rozhovor. <i>Není vůbec za co.</i> Rozhovor B	40
Příloha 3: Rozhovor C	44
Příloha 4: Rozhovor D	46
Příloha 5: Rozhovor E	50

ÚVOD

Tato bakalářská práce se bude zabývat pohledem učitelek mateřských škol na zařazování dětí se speciálními potřebami. Jedná se o téma, se kterým se setkávám od prvního ročníku studií, a od prvního dne praxe v mateřské škole. Setkala jsem se s rozdílnými názory na tuto tematiku i pohledy na zařazované děti. Je to téma, které je mi osobně velice blízké. Je aktuální a hodně diskutované, proto jsem si ho vybrala.

Bakalářská práce je členěna do dvou částí. V teoretické části se budu zabývat problematikou vzdělávání jedinců se speciálními potřebami v minulosti a současnosti. Dále budu zmiňovat psychologický kontext předškolního dítěte a v neposlední řadě bych se ráda věnovala profesní kompetenci učitele a jeho vývojem ve vztahu k začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných mateřských škol.

V praktické části jsou uvedeny výsledky výzkumného šetření s několika respondentkami. Jsou jimi učitelky mateřských škol. Výzkumné šetření bylo provedeno formou polostrukturovaného rozhovoru. Výsledkem šetření je, jak identifikují učitelky svou práci před a po přiřazení dítěte se speciálními potřebami, jaká je podpora učitele se zařazeným dítětem a jaký má učitel názor na přiřazení dítěte se speciálními potřebami. Zjištěné údaje vyhodnotím a odpovím na výzkumné otázky.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Problematika vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami

1.1 Historie péče o osoby s postižením

V každé době a v každém lidském společenství nacházíme stopy přítomnosti handicapovaných osob. Lidí, kteří se s postižením buď narodili, nebo se postiženými stali následkem nemoci nebo úrazu. V souvislosti se zmínkami o handicapovaných lidech se objevují i různé postoje společnosti vůči nim.

Josef Slowík (Slowík, 2010) ve své knize Speciální pedagogika rozčleňuje přístup společnosti k handicapovaným osobám dle období. Mluví například o represivním přístupu a tvrdém represivním opatřením proti handicapovaným jedincům. Dále zmiňuje charitativní, ochranný, milosrdenský přístup, který se rozmohl v křesťanském středověku. Celkový rozvoj vědeckého poznání přinesl humanistický přístup, v němž setkáváme s péčí specializovaných pracovníků a základy institucionální pomoci. Lechta (Lechta, 2010) uvádí že, v 18. Století začala v Evropě vznikat různá zařízení pro jedince s postižením. Tato zařízení byla institucionalizována. Původně měla být tato pomoc využívána jako pomoc při výchově dětí s postižením, ale vedla k selektování. Vlivem průmyslové revoluce došlo k výraznému zvratu. Průmyslová revoluce zvýšila socioekonomický potenciál a vznikaly i nové prostředky na organizovanou institucionální péči pro děti s postižením. Dále uvádí Slowík (Slowík, 2010) rehabilitační přístup, který byl typický pro období přelomu 19. a 20. století. Vyznačoval se propojením léčebných a výchovných postupů, jež vedly ke snaze maximálního možného zapojování handicapovaných lidí do běžného života. Kdo není schopen rehabilitovat se dostatečně, byl umisťován do institucionální péče. To vedlo ve 2. polovině 20. století k výrazné segregaci postižených lidí. Vyspělé země si v období po 2. světové válce hledaly cesty k možnostem začlenění znevýhodněných osob do společnosti.

Dnešní doba se vyznačuje inkluzivním přístupem, který je charakteristický přirozeným začleňováním osob do běžné společnosti. Jde více méně o globální trend, který podporuje mezinárodní výměna informací a zkušeností. V současnosti není známa žádná jiná varianta soužití intaktní populace s handicapovanými jedinci. Přesto jde o proces, který čeká dlouhá budoucnost, ve které se obě skupiny lidí budou muset naučit společnému soužití.

1.2 Dítě se speciálními potřebami

Pojem speciální potřeby se dle Hájkové, Strnadové (Hájková, Strnadová, 2010) vztahuje k rozdílu mezi úrovní chování nebo výkonu dítěte a tím, co je od něj očekáváno. V raném a předškolním věku je normou vývoje dítěte v oblasti motoriky, komunikace, sociálních dovedností a sebeobslužných dovedností dítěte. Tyto oblasti jsou měřeny podle vývojových škál. Legislativa vymezuje osoby se speciálními vzdělávacími potřebami jako osoby se zdravotním postižením, zdravotním a sociálním znevýhodněním. Zdravotním postižením je mentální, tělesné, zrakové, sluchové, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování. Dle zákona č. 561/2004 Sb., § 16, odst.2.

RVP určuje dítě se speciálními vzdělávacími potřebami takto:“ Dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami je dítě, které k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“ (Smolíková et al., 2004, s.35)

1.3 Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu Bílé knihy

V posledních letech zaznamenáváme kvalitativní posuny ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Postupně se společnost odklání od negativního chápání. Spíše zdůrazňuje jejich výkon a dochází tím k aplikaci humanistického modelu řešení celé problematiky. Děti, které jsou v procesu vzdělávání znevýhodněné a výrazně limitované bez individuálního speciálně pedagogického přístupu, jsou nyní

zařazovány do běžného vzdělávacího procesu se zachováním alternativního vzdělávacího směru a se zachováním principu rovného přístupu vzdělávání pro všechny děti.

Závisí pouze na rozhodnutí rodičů, kterou formu vzdělávání pro své dítě zvolí. Stát podporuje maximální autonomii v rozhodování rodičů. Dále je nutná celková provázanost speciálního vzdělávání s běžným vzdělávacím proudem. Zařazování žáka se znevýhodněním je možná pouze v souladu se zásadní reformou školského systému jako celku. Tedy se změnou tradičního konceptu vzdělávání, ne jen přizpůsobení obsahu, formy a metod, ale i změn týkajících se přístupu ke vzdělání, kvalitativních změn pedagogických a organizačních. Součástí změny chápání je mimo jiné i změna vztahu k rodičům dítěte se speciálními potřebami. Je nutný přístup stejný jako k rovnocenným partnerům, jejich aktivizace na jednotlivých školách a na celostátní úrovni.

Tam, kde si to rodiče přejí, škola dokáže zajistit podmínky a splnit kritéria, je integrace podporována. Dle zkušeností plyne z integrace prospěch pro obě strany, které se navzájem od sebe učí chápat a přijímat jinakost. (Bílá kniha, 2001)

1.4 Děti se speciálními vzdělávacími potřebami a podpůrné opatření

Respektování individuálních potřeb a možností dítěte je základní koncepcí RVP PV, který je také základním východiskem i pro přípravu školních vzdělávacích programů. Dítě se speciálními potřebami potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Ty jsou rozděleny dle organizační, pedagogické a finanční náročnosti do pěti stupňů. Přesné začlenění podpůrných opatření stanovuje Příloha č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb.:

- „Podpůrná opatření prvního stupně představují minimální úpravu metod organizace a hodnocení vzdělání a jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu. Podpůrná opatření prvního stupně nemají normovanou finanční náročnost.

- Pokud by k naplnění vzdělávacích potřeb žáka nepostačovalo poskytování podpůrných opatření prvního stupně, doporučí škola nebo školské zařízení (dále jen „škola“) žákovi využití poradenské pomoci školského poradenského zařízení za účelem posouzení jeho speciálních vzdělávacích potřeb.
- Podpůrná opatření druhého až pátého stupně se poskytují na základě doporučení školského poradenského zařízení a s informovaným souhlasem zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka.
- Podpůrná opatření se poskytují samostatně nebo v kombinacích různých druhů a stupňů v souladu se zjištěnými speciálními vzdělávacími potřebami žáka. Konkrétní druh podpůrného opatření lze poskytovat pouze v jednom stupni.“ (Smolíková et.al., 2016)

Speciální vzdělávací potřeby žáka vyžadují zpracování individuálního plánu. Ten zpracovává škola na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti žáka nebo zákonného zástupce žáka. V individuálním vzdělávacím plánu musí být informace o:

- „úpravách obsahu vzdělávání žáka
- časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání
- úpravách metod a forem výuky a hodnocení žáka
- případné úpravě výstupů ze vzdělávání žáka.“ (Smolíková et.al., 2016)

Podporu pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka nebo žáků se speciálními vzdělávacími potřebami poskytuje asistent pedagoga. Dále pomáhá při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností v rámci vzdělávání. Dle Příloha č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb. jsou hlavními činnostmi asistenta pedagoga:

- „pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a s komunitou, ze které žák pochází
- pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí
- pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku; žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti

- nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby, a další.“ (Smolíková et.al., 2016)

Rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání jsou pro všechny děti společné. Snahou pedagogů je vytvořit ideální podmínky k rozvoji osobnosti každého dítěte, k učení i ke komunikaci s ostatními a pomoci mu, aby dosáhlo co největší samostatnosti. Při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je třeba naplňování cílů a záměrů přizpůsobovat tak, aby maximálně vyhovovalo dětem, jejich potřebám a možnostem. A to s využitím podpůrných opatření stanovených pro konkrétního žáka, i uplatněním vysoce profesionálního postoje učitelů i ostatních pracovníků, kteří se na péči a vzdělávání dítěte podílejí.

Spilková uvádí, že: „Pro úspěšné vzdělávání dětí s přiznanými podpůrnými opatřeními je potřebné zabezpečit (případně umožnit):

- Uplatňování principu diferenciacce a individualizace vzdělávacího procesu při plánování a organizaci činností, včetně určování obsahu, forem i metod vzdělávání,
- realizaci všech stanovených podpůrných opatření při vzdělávání dětí,
- osvojení specifických dovedností v úrovni odpovídající individuálním potřebám a možnostem dítěte zaměřených na samostatnost, sebeobsluhu a základní hygienické návyky v úrovni odpovídající věku dítěte a stupni postižení,
- spolupráci se zákonnými zástupci dítěte, školskými poradenskými zařízeními, v případě potřeby spolupráci s odborníky mimo oblast školství,
- snížení počtu dětí ve třídě v souladu s právními předpisy,
- přítomnost asistenta pedagoga podle stupně přiznaného podpůrného opatření.“ (Spilková et al., 2005, s. 36)

1.5 Inkluzivní prostředí

V současnosti se setkáváme s inkluzivním prostředím, ve kterém by měly všechny děti navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu bez ohledu na stupeň postižení. Inkluzivní prostředí tvoří mimo jiné široká škála vzájemných vztahů mezi lidmi, úkoly a podmínkami. Jedná se o nekončící proces změn myšlení, chápání a přístupu ke všem dětem.

Odpovědnost za výsledky inkluze leží na celé třídě, v níž se tento proces uskutečňuje. Inkluzivní třída se vyvíjí lépe tam, kde škola bere ohled na základní lidské potřeby všech dětí. Vytvoříme-li ve třídě prostředí splňující tyto podmínky, významně se zvýší šance, že se děti budou učit nejen v bezpečném, ale i stimulujícím prostředí. (Lang, G. Berberichová, Ch. 1998, s. 36)

2 Psychologický kontext předškolního dítěte

Opatřilová (Opatřilová, 2006) hovoří o Psychickém vývoji jako o celistvém, nezvratném procesu, který zahrnuje somatickou i psychickou složku. Jde o výsledek vzájemné interakce zrání a učení. Základ úspěšnosti vývoje je norma genetických předpokladů a vlivů prostředí, a dále zrání a učení musí probíhat v časové shodě a vzájemném souladu.

V psychickém vývoji dochází běžně k vývojovým skokům, tedy k obdobím rychlejšího a pomalejšího vývoje. Tento vývoj je vždy individuálně specifický. Tempo a specifičnost vývoje závisí na genetické výbavě a konkrétních životních podmínkách. Jednotlivé vývojové fáze mají své vývojové mezníky, kdy přechod mezi fázemi není plynulý a můžou se projevit i vývojové krize, které Erikson označuje jako nezvládnutí některého vývojového úkolu důležitého pro danou fázi (Opatřilová, 2006).

V psychickém vývoji dítěte se také objevují senzitivní fáze, kdy je dítě více vnímavé k určitým podnětům, dochází tím k rozvoji příslušných kompetencí. V psychickém vývoji dochází ke zvyšující se autonomii a dynamice, která je ovlivněna vztahem mezi potřebou jistoty a bezpečí a potřebou změny, zvědavosti.

Vágnerová uvádí, že: „pro předškolní dítě je kamarád ten, kdo chce to, co chci já. Na druhé straně děti v této době přijímají i postiženého vrstevníka – ještě si dostatečně nezafixovaly běžné sociální předsudky“. (Vágnerová in Helus, 2009, s. 203) Proto je potřeba působit na děti v předškolním věku, vytvářet harmonické soužití podporovat zájem o druhého a vzájemně si pomáhat. Můžeme tak docílit harmonického soužití dětí, které může mít dlouhodobé pozitivní důsledky.

Hájková, Strnadová (Hájková, Strnadová, 2010) uvádějí řadu výzkumných šetření, kde jsou popsány postoje dětí mladšího školního věku ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. Tato šetření poukazují na důležitost začleňování intaktních dětí do běžného kolektivu a dále na příznivé vztahy a pozitivní průběh i dopady začleňování do kolektivu.

2.1 Znevýhodnění jako psychologický problém

Postižení znamená pro svého nositele vždy značnou psychologickou zátěž, ať už se jedná o postižení vrozené nebo získané v průběhu života.

U vrozeného postižení je více ohrožen celkový vývoj dítěte a důležitých kompetencí. Během života si uvědomuje odchylky v možnostech od zdravých jedinců, ale nezná výhody zdravých jedinců. Postižený také omezeně získává zkušenosti s podněty, které mu prostředí nabízí. Jeho omezení negativně ovlivňuje jeho možnosti učení a adaptaci v sociálním prostředí.

Vlivem handicapu se některé dovednosti nemohou rozvíjet přirozeným způsobem. Některé kompetence kompenzují odchylku ve vývoji. Je však nutné s dítětem cíleně cvičit a stimulovat tak rozvoj kompenzačních dovedností.

Pro rozvoj osobnosti je rozhodující přijetí dítěte vlastní rodinou, vlastním sociálním prostředím. Dále způsob výchovy a možnosti vzájemných kontaktů s jinými lidmi. Tedy i možnost získání různých sociálních rolí i sociálních zkušeností.

Socializace postiženého dítěte závisí na chování sociálního prostředí k dítěti. Na možnostech, které jsou mu poskytnuty k formování a rozvoji jeho sociální jednoty.

Důležitá je jednota stylu a způsobu výchovy. Opatřilová (Opatřilová, 2006) uvádí, že velice často dochází v rodinách s postiženým dítětem, vlivem extrémů ve výchově, k projevům přetrvávající závislosti, nesamostatnosti, egocentrismu, pocitům nejistoty a méněcennosti.

Z chování a jednání rodiny vychází také sebehodnocení dítěte, v němž hraje největší roli rodina. Dítě se v tomto věku vidí takové, jak ho hodnotí jeho nejbližší. Dochází k identifikaci s rodinou a to posiluje u dítěte pocit bezpečí a vlastní sebejistotu. Dítě dále přebírá názory a postoje rodičů. Rodiče také formují a rozvíjí identitu dítěte, které v předškolním věku plně přejímá hodnocení své osoby od dospělých.

Vlivem extrémů v rodině s postiženým dítětem může docházet k retardaci v oblasti autoregulace chování. Rodina nevede dítě k samostatnosti, tím se u dítěte vyvíjí závislost, která může přejít až k nesamostatnosti, neprůbojnosti, pasivitě, popř. až rezignaci.

Daleko větší psychickou zátěží pro člověka je postižení získané v průběhu života. Hlavně tím, že může porovnat kvalitu života před postižením a po něm. Zachová si ale většinu již získaných vývojových dovedností. Znamená to výhodu například u lidí se smyslovým postižením nebo ohluchlých jedinců.

2.2 Zvláštnosti socializace jedinců s postižením

Podle Lechty (Lechta, 2010) socializace začíná narozením. U dětí s některým druhem postižení se velmi brzy začnou měnit kontakty se sociálním prostředím. Jakékoliv postižení mění roli dítěte v rodině. Stává se závislejší na okolním sociálním prostředí. Okolí začne mít pocit, že postižený potřebuje větší emoční podporu a to se odráží i ve výchovných postojích. Tím podporují u dítěte ještě větší závislost na druhých lidech. Vágnerová (Vágnerová, 1999) uvádí, že jedním ze znaků role postiženého je přiznání jistých privilegií, ale i ztráta některých práv, jež mají zdravé děti. Uvádí, že člověk s postižením má právo na ohleduplnost, trpělivost a toleranci některých nedostatků, které vyplývají z postižení. Současně často nevědomky považují postiženého za méněcenného. To je bohužel postoj většiny společnosti, která tím nutí

přijmout pasivní, receptivní roli člověka, který má právo na zajištění péče, ale upírá se mu právo vyrovnat se zdravým vrstevníkům.

Lechta (Lechta, 2010) dále uvádí, že psychicky nejnáročnější jsou taková postižení, která jsou na první pohled viditelná a projevují se i v sociálním styku. Z našich i zahraničních výzkumů vyplývá, že tzv. "normální" je ten, kdo spadá do střední nebo vyšší hodnoty v porovnání s většinou lidí. Kdo se vymyká, považuje se za abnormálního. To se projevuje v komunikaci. Postiženým je připisováno víc negativních vlastností v porovnání se zdravými. To ztěžuje těmto lidem jejich socializaci. Dochází tím k vytváření sociálních skupin stejně postižených lidí. Tyto skupiny mají svou zvláštní kulturu, jazyk i další charakteristiky. A dále se tímto prohlubuje složitost soužití s majoritní společností, ve které by postižení měli žít jako rovnocenní partneři.

Pro vývoj dětské osobnosti je důležité, aby dítě pochopilo životní pravidla a pořádek, který určuje společnost. Pokud se tato pravidla nenaučí, bude v budoucnosti značně sociálně handicapováno. Chybějící integrační tendence v předškolním věku vedou k omezení pozdější adaptační možnosti dítěte s postižením. Může mít problémy se začleněním do školní třídy, chybějí návyky komunikace s vrstevníky, což může vést až k jejich izolaci. Další problémy nastávají v době puberty a adolescence v oblasti navazování vztahů. Přátelských, partnerských, sexuálních. Dále vznikají problémy při volbě povolání a zařazení se do pracovního procesu. Řada problémů by nemusela vzniknout, pokud by byla veřejnost lépe informována o možnostech, schopnostech a omezeních lidí s postižením.

Musím zde zmínit i studii, kterou provedl Fitch (Fitch, 2003). Fitch sledoval šest let žáky s postižením. Část žáků se vzdělávala ve speciálních školách a druhá navštěvovala běžné školy. Žáci, kteří navštěvovali segregované školy, se silně identifikovali s rolí outsidera a vyskytovaly se u nich pocity zahanbení, rezignace, pocity nedostatečných schopností pro vzdělávání v běžné škole. Naproti tomu žáci, kteří se vzdělávali v běžných školách, uváděli, že mají pocit, že se naučili více věcí, získali více přátel a měli vyšší pocit sebepojetí. (Hájková, Strnadová, 2010)

3 Profesní kompetence v kontextu inkluzivního vzdělávání

3.1 Profesní kompetence učitele

Učitelka mateřské školy potřebuje ke své práci velké množství činností, kterými optimalizuje rozvoj dítěte. Proto bylo nutné začít určovat profesní kompetence učitele. Jakož to výčet odborných vědomostí a dovedností, které jsou třeba k optimálnímu rozvoji dítěte.

Profesní kompetence dle V.Mertina a I. Gillernové :

- „sociálně psychologické profesní dovednosti,
- profesní dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností, s různými oblastmi rozvoje dítěte předškolního věku,
- metodické profesní dovednosti,
- speciálněvýchovné a diagnostické profesní dovednosti“. (Mertin, Gillernová,2003, s. 26)

Průcha využívá k vymezení profesní kompetence učitele poznatků amerických odborníků A.C. Ornsteina a D.U. Levine, kteří určují profesi učitele jako:

- „soubor znalostí a dovedností, který přesahuje znalosti a dovednosti laických osob,
- smysl pro službu veřejnosti a celoživotní angažovanost pro ni,
- aplikace výzkumu a teorie v praxi,
- dlouhá doba speciálního výcviku,
- kontrola nad licenčními standardy a/nebo nad požadavky zahájení výkonu příslušného povolání,
- autonomie v rozhodování o vybraných sférách vlastní pracovní činnosti,
- přijetí zodpovědnosti za výkon činností a existující soubor výkonových standardů,
- oddanost práci a klientům,
- používání administrativy k usnadnění práce profesionálů,

- existence samostatných sdružení komor příslušníků profese,
- organizace poskytující akreditace pro individuální profesionály,
- etický kód pomáhající řešit sporné záležitosti při výkonu profese,
- vysoká úroveň důvěry v jednotlivé pracovníky profese,
- vysoká sociální prestiž a vysoký ekonomický status profesionálů.“ (Průcha 2013, s. 175)

Stále více se klade důraz na termín pedagogické znalosti, které mají širší význam než teoretické poznání. Profesionální kompetence, které zahrnují termín pedagogické znalosti, se soustřeďují na praktickou stránku poznání. Jak uvádí Syslová (Syslová, 2013), jedná se o znalosti, které si studenti osvojují jednáním v pedagogických situacích. Pro získávání praktických znalostí je důležité mít teoretické znalosti, ale především vytvářet schopnost reflexe pedagogických zkušeností. Proto je důležité, aby každý pedagog byl schopen sebereflexe.

3.2 Vzdělávání inkluzivních pedagogů

Inkluzivní pedagog využívá ke své práci především znalosti z aprobačních oborů, včetně metodologie a reflexe rozvoje příslušných vědních disciplín, z pedagogiky a psychologie. Dále dovednosti pracovat s informacemi, vyhledávat informační zdroje, znalosti pedagogického managementu i pedagogické diagnostiky. Jednou z hlavních dovedností, které by měl začínající učitel při svém studiu získat, je dle Hájkové a Strnadové (Hájková, Strnadová, 2010) metodika práce s heterogenní skupinou žáků, znalosti mechanismů formování sociálních skupin, znalosti zákonitostí sociálního pohybu obecně, znalosti interkulturní diferenciací, forem lidské heterogenity, znalosti intervenční, didaktické, analýza a projektování výuky a znalosti hodnocení poradenských a konzultačních postupů při práci s rodinou.

Hájková se Strnadovou (Hájková, Strnadová, 2010) dále uvádí, že základní kameny pedagogické orientovanosti a schopnosti iniciovat změny ve škole a školském systému jsou zkušenosti z inkluzivně, ale i segregativně orientované pedagogické praxe. Tím

dochází ke směřování budoucího pedagoga ke vzdělávání všech žáků v co nejméně restriktivním edukačním prostředí.

Pouze v profesionálním prostředí, kde dochází k souhře jednotně postupujícího a smýšlejícího pedagogického týmu, lze vytvořit funkční inkluzivní prostředí. Hájková se Strnadovou mají názor, že: „ Prostředkem vedoucím ke změně odborné orientace je vědomá reflexe učitelů, která by měla být v rámci pregraduální přípravy trénována v rámci určité směrové, časové a obsahové dimenze.“ (Strnadová, 2010, s. 104) Doporučují tedy zařadit do přípravy budoucích pedagogů řízené reflexe. Reflexi sebezakotvující, která se zabývá prožitky z minulosti, reflexi situační – vztahující se k přítomnosti a kreativní, která směřuje k profesní budoucnosti a vlastní cílů.

Na internetových stránkách RVP je článek, zabývající se vzděláváním a novými požadavky kladenými na učitele. Zde je uvedeno, že: „Učitelé by měli být schopni:

- zjistit specifické potřeby každého žáka a reagovat na ně pomocí odpovídajících pedagogických přístupů a strategií,
- podporovat rozvoj mladých lidí v plně autonomní celoživotní studenty,
- pracovat v multikulturním prostředí,
- spolupracovat s dalšími kolegy, rodiči a širší veřejností.“

Dále je zde uveden závěr Evropské Rady ohledně zlepšování kvality přípravy učitelů. Zde se ministři školství jednotlivých zemí shodli, že inkluzivní učitel by měl:

- „mít pedagogické schopnosti a dovednosti i odbornou znalost předmětů, které učí,
- mít přístup k efektivním studijním programům na začátku své kariéry,
- mít dostatečné stimuly v průběhu vlastní pedagogické kariéry, aby dokázal reflektovat vlastní potřeby v procesu výuky a učení a aby získával nové vědomosti, dovednosti a kompetence,
- být schopen efektivně vyučovat v heterogenních skupinách,
- být angažován v reflektivní praxi a výzkumu,
- být autonomním studentem ve své pedagogické kariéře.“ (European Council, 15/11/2007)

Předpoklady pro práci s heterogenní skupinou žáků se utvářejí a formují v průběhu profesní dráhy. Na tyto inkluzivní pedagogické kompetence mají vliv:

- „charakter a kvalita předchozí teoretické a praktické přípravy v rámci přípravného a dalšího vzdělávání,
- zkušenosti z inkluzivně i segregativně orientované pedagogické praxe,
- vliv profesionálního prostředí,
- reflexe vzdělávací reality (adaptaci na změny ve školském systému a ve školské legislativě),
- sebereflexe, sebehodnocení a přijímání hodnocení kolegů, žáků.“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 103)

Dalším důležitým bodem proinkluzivního pedagoga je schopnost pro-inkluzivních způsobů komunikace. OPedagog musí být schopen vést nedirektivní komunikaci, tedy podporuje vzájemnou otevřenou komunikaci žáků s pedagogem, učí děti vzájemnému respektu názorů druhých. Dále učí děti kritizovat i přijímat kritiku, vést diskuzi, uplatňovat svůj názor a tolerovat odlišné stanovisko či názor druhého vyplývající z jeho odlišné životní zkušenosti. Dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9235/PRIPRAVENOST-PEDAGOGU-PRO-INKLUZIVNI-VZDELAVANI.html/>

Hájková, Strnadová citují ve své knize Zelinu (Zelina in Petlák 2003), který uvádí autoregulativní výcvik pedagoga v nedirektivní komunikaci s žáky v několika krocích, v nichž se učí:

- „kontrolovat, zda přiměřeně, ale ne stereotypně chválí žáky a posiluje tak jejich žádoucí chování,
- důvěřovat ve schopnosti žáků,
- v rámci vyučovací jednotky vytvářet žákům prostor pro samostatné řízení vlastní učební činnosti,

- v rámci vyučovací jednotky vytvářet žákům prostor k vyjádření postoje k učivu,
- dávat žákům příležitost klást otevřené otázky vedoucí k tvořivému myšlení, rozvíjející fantazii,
- vyloučit z vyučování strach a obavy žáků z odhalení chyby a z ne)spěchu,
- vytvořit prostor pro komunikaci žáků navzájem,
- vést žáky ke vzájemnému respektu,
- preferovat divergentní úlohy, heuristické metody, zkušenostní výcvik,
- humorem přispívat k nedirektivnímu způsobu vedení třídy,
- hledat kompromisy v řešení, společná řešení, podporovat dovednost argumentace žáků, polemiku, diskuzi,
- zadávat úkoly, jejichž plnění je reálné, ale vyžaduje zvýšené úsilí a zaujetí (roztvíjející úlohy aj.)“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 119-110)

3.3 Sebereflexe

Profesní kompetenci získává každý pedagog pomocí znalostí teoretických i praktických. Jednou z nejdůležitějších činností inkluzivního pedagoga, kterou provádí celou svou praxi je sebereflexe, reflexe a řada dalších podpůrných aktivit.

Syslová uvádí, že: “někteří autoři (Silková, 2004; Švec, 1998) považují seberefektivní dovednosti za metakompetenci, která rozvíjí a umožňuje hodnocení také ostatních kompetencí.“ (Syslová, 2013, s. 30)

Syslová uvádí, že: „Z hlediska psychologického je sebereflexe velmi složitý strukturovaný proces, při kterém se uskutečňuje vývoj osobnosti. Jde při ní o uvědomování si svého vědomí, jednání a charakteru osobnosti v konfrontaci s morálními hodnotami a s ideálním „já“.“ (Syslová, 2013, s. 45)

Z hlediska pedagogického Průcha, Walterová, Mareš (Průcha, Walterová, Mareš, 2008) považují profesní sebereflexi učitelů za nutnou podmínku odborného růstu a přijetí odborné i lidské odpovědnosti. Podle nich jde o vnitřní proces, který učitel

pomáhá analyzovat a hodnotit své pedagogické aktivity, názory a postoje a pomocí tohoto hodnocení dojít ke zdokonalování vzdělávací práce.

Sebereflexe probíhá u každého jinak, závisí na především na zkušenostech daného pedagoga, motivaci a možnosti se realizovat. Základ pro sebereflexi je schopnost objektivního poznávání a zdravé sebevědomí.

Sebereflexe má však také své úskalí. Tou je například podhodnocování se, nadhodnocování se nebo sebeklam.

Hlavní význam sebereflexe a reflexe spočívá v tom, že zabraňuje stereotypu a umožňuje ověřovat nové metody přístupu ke třídě jako celku. Dále se pak díky ní můžeme naučit předvídat možné důsledky. A v neposlední řadě připívá k neformálnímu a systematickému sebevzdělávání a stimuluje profesní růst učitele.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit pohled učitelek na zařazování dětí se speciálními potřebami. Výzkumem jsem tedy zjišťovala osobní názor učitelek na zařazování dětí se speciálními potřebami do běžných mateřských škol, jejich zkušenost, posouzení práce před zařazením dítěte a po zařazení dítěte se speciálními potřebami, další vzdělávání učitele a zajímala mne i podpora učitele s okludovaným dítětem.

Stanovila jsem tedy výzkumné otázky:

- Jak identifikují učitelé svou práci před a po přiřazení dítěte se speciálními potřebami?
- Jaká je podpora učitele, který má ve třídě dítě se speciálními vzdělávacími potřebami?
- Jaký má učitelka názor na zařazování dětí se speciálními potřebami do běžných mateřských škol?

5 Metodologie výzkumu

V praktické části bakalářské práce, jsem použila metodu kvalitativního výzkumu a metodu polostrukurovaného rozhovoru. R. Švaříček a K. Šedová vysvětlují kvalitativní výzkum takto:

„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hloubkových datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a

reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu“ (R. Švaříček a K. Šedřová, 2007, s. 17)

Výhodou rozhovoru je, že umožňuje přímý kontakt výzkumníka se zkoumanou osobou. Můžeme při něm sledovat verbální i neverbální reakce respondenta. Lze při něm získat osobní či důvěrné informace. Polostukturovaný rozhovor je charakteristický tím, že tazatel má předem stanovené otázky, kterých se drží a průběžně reaguje na podněty, které přicházejí ze strany respondenta. Tak uvádí Skutil (2011, s. 89-91).

Dále jsem použila metodu nedokončených vět, která je jednou z projektivních metod výzkumu. Svoboda (2001b) uvádí, že základem nedokončených vět je vyvolávat různé vědomé či nevědomé reakce. Respondent pak promítá do odpovědi na podněty své charakteristické rysy, vlastnosti, vztahy k sourozencům, ke škole,....

Otázky použité v polostrukturovaném rozhovoru:

- Jaké je vaše pedagogické vzdělání?
- Kolik let máte praxi?
- Kolik dětí se speciálními potřebami máte ve své třídě?
- Jaké jsou konkrétní poruchy dětí?
- Jsou tyto děti formálně vedeny jako integrované, včetně zvýšené dotace?
- Jaké mají děti se speciálními potřebami obtíže?
- Je dětem se speciálními potřebami věnována speciální péče?
- Spolupracujete s rodiči při kompenzaci speciálními potřebami?
- Spolupracujete při kompenzaci speciálními potřebami s pedagogicko-psychologickou poradnou či speciálně pedagogickým centrem?
- Pokud ne, kde zjišťujete informace o přístupu k dítěti se speciálními potřebami?
- Jaký máte osobní názor na zařazování žáků se speciálními potřebami do běžných mateřských škol?
- Jsou ve vaší třídě organizační opatření ve prospěch dětí se speciálními potřebami?

- Jaký máte názor na přechod dětí se speciálními potřebami do běžných základních škol?
- Jaká je vaše informovanost o problematice speciálních potřeb?
- Jak často se informují rodiče dítěte se speciálními potřebami na své dítě?

Pro získání dalších informací byly použity nedokončené věty, které měli respondenti doplnit:

- Podle mých zkušeností se děti ve třídě chovají ve vztahu k dětem se speciálními potřebami...
- Mít ve třídě dítě se speciálními potřebami je pro mne...
- Dobře se mi pracuje ve třídě pokud...
- Když žák se speciálními potřebami nerozumí tomu, o čem se s dětmi bavíme, řeším to takto...
- Pokud dítě se speciálními potřebami ve třídě dlouhodobě chybí, znamená to pro mne...
- Podle mých zkušeností reagují rodiče na potřebu navštívit dětského psychologa...
- Komunikace s rodičem, kterému sděluji nutnost obrátit se na dětského psychologa nebo jiného odborníka je pro mne...
- Podle mých zkušeností se rodič rozhodne zajít ke specialistovi se svým dítětem, až když...
- Komunikace s rodičem, který má dítě se speciálními potřebami je...
- Na základě mých zkušeností je nejdůležitější pro práci s dětmi se speciálními potřebami...
- Další vzdělávání v problematice práce s dětmi se speciálními potřebami je pro mne...

6 Výzkumný vzorek

Výzkumný soubor je tvořen pěti učitelkami mateřských škol. Kritériem pro výběr byla aktivní pedagogická činnost v běžné mateřské škole s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, délka praxe větší než 5 let a aktuálně s minimálně jedním dítětem se speciálními potřebami. Dalším kritériem byl souhlas s rozhovorem v rámci pedagogického výzkumu této bakalářské práce.

Tabulka 1.

Respondentka	Délka praxe (let)	Nejvyšší dosažené vzdělání
Anna	30	SŠ
Běta	12	SŠ
Cecílie	7	VŠ (Bc.)
Dana	5	VŠ (Bc.)
Emilka	23	VŠ (Bc.)

7 Rozhovory a jejich interpretace

Výzkumné šetření jsem prováděla formou rozhovorů s učitelkami mateřských škol, které splňovaly kritéria výběru. Celkově jsem uskutečnila pět rozhovorů. Vždy jsem nejdříve kontaktovala ředitele mateřské školky a s jeho souhlasem jsem oslovovala jednotlivé konkrétní učitelky. Před samotným rozhovorem jsem respondentky seznámila s tématem a obsahem mé bakalářské práce a s cílím výzkumu. Byly ujištěny, že bude zachována anonymita odpovědí. Respondentky souhlasily s nahrávkou rozhovoru na diktafon v mém mobilním telefonu. Vedla jsem s nimi polostrukturovaný rozhovor. V několika případech jsem otázky pokládala ve změněném pořadí, tak jak se situace vyvíjela. Rozhovory jsem vedla v klidném prostředí a přátelské atmosféře. Paní učitelky Anna, Cecílie, Dana a Emilka byly velice vstřícné, povídaly na dané téma samy a rozváděly odpovědi na pokládané otázky. Rozhovor s paní učitelkou Bětou domlouvala paní ředitelka školky. Paní učitelka se k celému dotazníku stavěla negativně. Rozhovor,

který jsem s ní vedla, byl velice stručný, v napjaté atmosféře a v negativním duchu. Doslovný přepis jednotlivých rozhovorů je v přílohách bakalářské práce.

8 Analýza dat

V následující kapitole se budu snažit o shrnutí informací získaných z rozhovorů s jednotlivými respondentkami. Dále se budu snažit vyvodit z informací získaných v rozhovorech výsledky výzkumných otázek. Nejdříve budu vyhodnocovat každého respondenta zvlášť a následně vyvodím závěry z výzkumu v rámci celého výzkumného vzorku.

Respondentka Anna

Rozhovor s paní učitelkou se nesl v příjemné atmosféře. Paní učitelka byla velice sdílná. Sama rozváděla položené otázky. Jedná se o paní učitelku, která vystudovala střední pedagogickou školu obor učitelství pro mateřské školy. A má více než 30 let praxe. Skoro celou svou praxi působí ve vesnické mateřské školce. Sdělila mi, že za dobu své praxe měla ve své třídě pouze dvě děti se speciálními potřebami.

Dále budu uvádět závěry z výzkumného šetření s respondentkou Annou ve vztahu k výzkumným otázkám:

- **Jak identifikují učitelé svou práci před a po přiřazení dítěte se speciálními potřebami?**

Paní učitelka mi mimo rozhovor sdělila, že má svůj názor na zařazení dětí se speciálními potřebami. Bála se toho, že bude mít ve třídě dítě se speciálními potřebami. Nevěděla, co to obnáší. Kolik bude mít práce navíc. Teď po druhém zařazeném dítěti se speciálními potřebami uvedla, že dle jejího názoru by měly být zařazovány děti do druhého stupně. Sama uvedla, že práce před zařazením dítěte se speciálními potřebami byla jednodušší, lehčí. Nyní neví, jak má s dítětem se speciálními

potřebami pracovat. Z jejich odpovědí vyplývá, že chápe zařazené dítě se speciálními potřebami jako zátěž.

Paní učitelka Anna odpovídala na nedokončené věty takto: “Mít ve třídě dítě se speciálními potřebami je pro mne zátěž.” Dále dokončila větu: “Dobře se mi pracuje ve třídě, pokud není žák se speciálními potřebami přítomen.” Pokud žák se speciálními potřebami dlouhodobě chybí, uvedla paní učitelka Anna: “znamená to pro mne snazší práci, úlevu, můžu se víc věnovat ostatním dětem.”

- **Jaká je podpora učitele, který má ve třídě dítě se speciálními vzdělávacími potřebami?**

Paní učitelka A uvedla, že před zařazením dítěte se speciálními potřebami neprošla žádným školením ani přednáškou, která by jí pomohla v práci. V průběhu roku absolvovala kurz spolupráce asistenta s učitelem. Komunikace s pedagogicko-psychologickou poradnou je špatná. Informace a rady jak postupovat při práci s dítětem hledá paní učitelka na internetu. Pomoc vidí v asistentce. Mimo nahrávku rozhovoru mi paní učitelka přiznala, že asistentku chápe jako pomoc, když už si neví rady, jak dítě uklidnit.

Zařazení dítěte se speciálními potřebami sebou nese i častější komunikaci s jeho rodičem. Pro paní učitelku je obtížná komunikace s rodičem dítěte, které, by mělo navštívit odborníka se necítí se při tom dobře. Na nedokončené věty, které se týkaly komunikace s rodičem integrovaného dítěte odpovídala paní učitelka: “Komunikace s rodičem, kterému sděluji nutnost obrátit se na dětského psychologa nebo jiného odborníka je pro mne často obtížná a rodiče si to nepřipustí.”

- **Jaký má učitelka názor na zařazování dětí se speciálními potřebami do běžných mateřských škol?**

Paní učitelka A sice nemá kladný názor na zařazování dětí se speciálními potřebami, ale děti s podpůrným opatřením prvního a druhého stupně si dokáže ve

školce představit. Uvádí, že: „V případě, kdy je postižení od třetího stupně, by bylo dětem líp v menší skupině dětí. Měly by u sebe mít speciálního pedagoga, který by jim pomohl víc než my.“

Dále uvedla, že je pro zařazování dětí do speciálních škol z důvodu lépe kvalifikovaných pedagogů, speciálních pomůcek a celkově lepší péče. V rozhovoru paní učitelka uvedla, že : “Na základě mých zkušeností je nejdůležitější pro práci s dětmi se speciálními potřebami zajistit kvalitní prostředí, klid a vzdělané učitele v dané problematice.“

Respondentka Běta

Rozhovor s touto paní učitelkou jsem měla domluvený prostřednictvím ředitelky školy. Přímo jsem se s ní setkala až v den rozhovoru. Zpočátku na mne působila odmítavým dojmem. Poté, co jsem ji seznámila s tématem svého výzkumu a informovala jsem ji o anonymitě, souhlasila. Celý rozhovor se nesl v napjaté atmosféře, paní učitelka odpovídala odměřeně. Jedná se o paní učitelku, která vystudovala střední pedagogickou školu a má praxi 12 let, učila v městských školkách a nyní působí druhým rokem na vesnici. V letošním roce má ve třídě jedno dítě se speciálními potřebami a za svou praxi se nesešla s dítětem s podpůrným opatřením.

Dále budu uvádět závěry z výzkumného šetření s respondentkou Bětou ve vztahu k výzkumným otázkám:

- **Jak identifikují učitelé svou práci před a po přiřazení dítěte se speciálními potřebami?**

Paní učitelka vypovídala negativně na přiřazení žáka se speciálními potřebami. “Mít ve třídě dítě se speciálními potřebami je pro mne náročné a nesouhlasím s tím.“ Znamená to pro ni přítěž, nesouhlasí se zařazením dětí se speciálními potřebami. „Dobře se mi pracuje ve třídě, pokud pracuji s běžnou třídou.“ Dále odpovídala, že: “Když dítě se speciálními potřebami dlouhodobě chybí, znamená to pro mne úlevu.“ Začlenění dětí se speciálními potřebami chápe jako překážku i ve vztahu k ostatním dětem.

- **Jaká je podpora učitele, který má ve třídě dítě se speciálními vzdělávacími potřebami?**

Paní učitelka nechápe jako podporu ani asistentku, která je přidělena k dítěti. Uvádí, že nepomáhá ani pedagogicko psychologická poradna. Uvádí, že: “Pedagogicko-psychologická poradna je informovaná každý měsíc. Akorát bychom potřebovali poradit, co s ním a ona nám neporadila.” Žádné školení jí zaměstnavatel nenabídl. A jak má pracovat se zařazeným dítětem zjišťuje na internetu. Maminka dítěte s učitelkou nekomunikuje. Podle odpovědí na nedokončené věty jsem usoudila, že paní učitelka se až přehnaně vciťuje do situace rodičů, kteří mají dítě se speciálními potřebami. „Komunikace s rodičem, kterému sděluji nutnost obrátit se na dětského psychologa, nebo jiného odborníka je pro mne těžká. Protože člověk je sám rodič a musí se vžít do situace, jak by mu samotnému bylo. Kdyby mu to někdo sděloval.“

Práce se zařazenými dětmi jí není příjemná a cítí k nim lítost. Celkově jí to není příjemné. Paní učitelka Běta v rozhovoru uvedla že: “Kdyby šlo, tak bych se problematice práce s dětmi se speciálními potřebami vyhla. Kdybych chtěla pracovat s takovým dítětem, šla bych studovat speciální pedagogiku. Ale není mi to příjemné mít takové děti. Osobně mně to drtí. Těch dětí je mi líto. Pracovat s nimi neumím a nechci. Já bych to nezvládla pracovat s postiženými dětmi. Není mi to příjemné.“

- **Jaký má učitelka názor na zařazování dětí se speciálními potřebami do běžných mateřských škol?**

S integrací paní učitelka nesouhlasí, chápe ji jako přítěž pro ni i ostatní děti. Uvedla: “Já si myslím, že tito žáci by měli být s odborníky, kteří jsou na to školení, s lidmi, kteří na to mají specializaci. Protože pro nás je to daleko těžší, když máme třídu žáků a do toho tohleto. Protože s nimi neumíme pracovat. Učíme se to a je to těžké.” V rozhovoru uvádí, že ji to psychicky trápí a práci s postiženými dětmi by nezvládla. Další z problémů, který nastává při práci s integrovanými dětmi, je nízká informovanost o daném problému, nesouhlas rodičů se stavem jejich dětí, a až přílišná empatie. „Na

základě mých zkušeností je nejdůležitější pro práci s dětmi se speciálními potřebami, aby ho vedl a byl v kontaktu s tím, kdo je informovaný o tomto problému a má správné informace co ten žák potřebuje.“

Respondentka Cecílie

Rozhovor s paní učitelkou byl veden v přátelské atmosféře. Byla velice vstřícná. Jedná se o paní učitelku, která má středoškolské pedagogické vzdělání a dále vystudovala Jihočeskou univerzitu učitelství pro mateřské školy. Svou praxi vykonává 7 let ve velkém městě. Každý rok má ve třídě alespoň jedno dítě s podpůrným opatřením.

Dále budu uvádět závěry z výzkumného šetření s respondentkou Cecílií ve vztahu k výzkumným otázkám:

- **Jak identifikují učitelé svou práci před a po přiřazení dítěte se speciálními potřebami?**

Paní učitelka uvádí, že práce se třídou, kde je integrovaný žák, je náročnější na přípravu. „Mít ve třídě dítě se speciálními potřebami je pro mne náročnější na přípravu.“ Dále uvedla: „ Dobře se mi pracuje ve třídě, pokud je nižší počet dětí.“ Věnuje se i přípravě s asistentem. Negativně ji však nehodnotí. Komunikaci s rodičem dítěte se speciálními potřebami chápe jako potřebnou.

- **Jaká je podpora učitele s integrovaným dítětem?**

Dítě má přiděleného asistenta, paní učitelka komunikuje s pedagogicko-psychologickou poradnou. Podmínky ve třídě jsou uzpůsobeny žákovi se speciálními potřebami. Čerpá informace ze studií a samovzděláváním. Informace hledá na internetu, a zúčastňuje se ve svém volném čase seminářů, které jí pomáhají při práci s integrovanými dětmi. Komunikace s rodiči je bezproblémová. Rodiče se ptají na dítě minimálně 3x do týdne. Podávají informace i zpětnou vazbu učitelce.

- **Jaký má učitelka názor na zařazování dětí se speciálními potřebami do běžných mateřských škol?**

Celkový názor na integraci má kladný. „Kladný, pokud ta porucha není závažnějšího typu a dá se zvládnout za pomoci asistenta v mateřské škole, ale jsou bohužel poruchy, které si myslím, že patří do speciálních mateřských škol. Hlavně kvůli vybavení, vzdělání pedagogů, počet dětí.“ Odůvodňuje to lepším vybavením, vzděláním pedagogů nebo i menšími počty dětí ve speciálních školkách. Hlavním důvodem pro zařazení dětí s těžším postižením je informovanost pedagoga a případné přidělení asistenta pro lepší práci a posun dítěte.

Respondentka Dana

Rozhovor s paní učitelkou Danou byl veden ve velice příjemné atmosféře. Paní učitelka byla vstřícná. Hovořily jsme o různých tématech. Jedná se o paní učitelku, která má pětiletou praxi ve školce ve velkém městě, předtím osm let působila jako zdravotní sestra na dětském oddělení. Kvalifikaci pro učitelství v mateřské škole získala na vysoké škole. Za dobu své praxe měla ve třídě tři roky děti se speciálními potřebami.

Dále budu uvádět závěry z výzkumného šetření s respondentkou Danou ve vztahu k výzkumným otázkám:

- **Jak identifikují učitelé svou práci před a po přiřazení dítěte se speciálními potřebami?**

Paní učitelka uvedla, že je pro ni velmi náročné mít ve třídě dítě se speciálními potřebami. „Mít ve třídě dítě se speciálními potřebami je pro mne velmi náročné a pro celý kolektiv velmi zatěžující.“ V době, kdy ve třídě dítě se speciálními potřebami není, si odpočne a uleví. Zároveň je jí líto, že za tu dobu, kdy dítě není ve školce, zapomene některá pravidla třídy.

- **Jaká je podpora učitele, který má ve třídě dítě se speciálními vzdělávacími potřebami?**

Ve třídě má paní učitelka tři děti se speciálními potřebami a nemá asistenta. S kolegyní danou situaci řeší tak, že chodí do práce dřív a věnují se těmto dětem. Nahrazují si tedy práci asistenta samy. S rodiči je spolupráce dobrá a informují se pravidelně na své děti. Paní učitelka je v kontaktu s pedagogicko psychologickou poradnou.

- **Jaký má učitelka názor na zařazování dětí se speciálními potřebami do běžných mateřských škol?**

Paní učitelka uvedla: „Myšlenka to není špatná, ale v praxi to nefunguje, asistenta po všech vyšetřeních dostaneme nejdříve po roce s dítětem na třídu. Pokud bude mít každé dítě svého asistenta, který se mu bude věnovat, pak se začlenění může dařit a posouvá se ve vývoji běžné děti i děti se speciálními potřebami.“ To platí podle ní i pro přestup do základní školy. Jako nejdůležitější věc pro práci s dětmi se speciálními potřebami vidí trpělivost, klid a tempo, které plně odpovídá potřebám dítěte.

Respondentka Emilkou

Paní učitelka byla velice sdílná, přátelská. Má praxi 23 let jako učitelka v menším městě. Vysokou školu studovala před pěti lety. Za svou praxi učila pět integrovaných dětí.

Dále budu uvádět závěry z výzkumného šetření s respondentkou Emilkou ve vztahu k výzkumným otázkám:

- **Jak identifikují učitelé svou práci před a po přiřazení dítěte se speciálními potřebami?**

Paní učitelka mi sdělila, že s integrovaným dítětem je práce složitější, náročnější. „Mít ve třídě dítě se speciálními potřebami je pro mne náročné na přípravu, konflikty mezi dětmi, vysvětlování,...“ Zároveň ale vypovídá, že: „Dobře se mi pracuje ve třídě, pokud je tam dobrá atmosféra, děti si neubližují, není žádný konflikt.“

- **Jaká je podpora učitele, který má ve třídě dítě se speciálními vzdělávacími potřebami?**

Podporu učitele hodnotí paní učitelka dobře. Má přiděleného asistenta, komunikace s pedagogicko psychologickou poradnou je dobrá, komunikace s rodiči také. A je snížen počet žáků ve třídě. Paní učitelka se dále vzdělává v problematice začleňování a speciálních potřeb. „Absolvuji školení cca jednou za půl roku, které si vybírám tak, aby mi pomohlo v práci s postiženými dětmi.“

- **Jaký má učitelka názor na zařazování dětí se speciálními potřebami do běžných mateřských škol?**

Paní učitelka je pro začleňování dětí se speciálními potřebami. Jen by zařazovala děti do druhého stupně podpůrných opatření. „Jsem pro integraci dětí, ale do druhého stupně. Těžší stupně patří do speciálních škol, kde mají příznivější podmínky pro jejich vývoj.“ Podle paní učitelky Emilky by každé dítě se speciálními potřebami mělo mít svého asistenta, který by provázel dítě ve školce a pokračoval s ním i ve škole.

8.1 Shrnutí výzkumného šetření

Nyní se dostávám k závěrům zjištěným z rozhovorů s jednotlivými respondenty. Z uskutečněných rozhovorů se budu snažit vyvodit závěry a odpovědět na výzkumné otázky.

- **Jak identifikují učitelé svou práci před a po přiřazení dítěte se speciálními potřebami?**

V mém výzkumu jsou zařazeny paní učitelky s různou délkou praxe. Od pěti do třiceti let. Všechny paní učitelky se shodly na tom, že práce s dětmi se speciálními potřebami je obtížnější na přípravu, náročná až zatěžující. Musí věnovat více času

připravám. Připravovat navíc speciální pomůcky, odlišné pracovní listy, případně vymýšlet jinou činnost, kterou by žák procvičil oblasti, na které se má dle doporučení poradny učitelka soustředit a které má rozvíjet.

Tři respondenti uvedli, že nemají dostatečné informace o konkrétních poruchách dětí a informace z pedagogicko-psychologické poradny jim přišly velmi strohé. Takže si ani nejsou jisty, zda jimi připravené pracovní listy nebo náhradní činnost je pro dítě vhodná.

Při zjišťování stavu, který nastane, v případě, kdy dítě se speciálními potřebami ve třídě chybí, všichni respondenti shodně uvedli, že to pro ně znamená úlevu, čerpání nových sil a energie.

Z mého výzkumu vyplývá, že hlavní problém vidí v přístupu a komunikaci s dítětem. Pokud je pomoc ze strany rodiny dítěte se speciálními potřebami je ve většině případů malá nebo žádná, paní učitelky tápou v tom, jak mají přistupovat k dítěti. Jakým způsobem s ním řešit běžné situace, nebo s ním komunikovat. Průcha uvádí „že hlavním tvůrce klimatu ve třídě je učitel, neboť tento subjekt svými vlastnostmi a především rolí, kterou má ve vyučování, může významněji ovlivňovat klima třídy.“ (Průcha, 2013, s. 343) Pokud tedy bude učitelka vyčleňovat a stavět dítě se speciálními potřebami mimo kolektiv a posílat ho s asistentkou mimo kolektiv, budou ho vyčleňovat i ostatní děti.

- **Jaká je podpora učitele, který má ve třídě dítě se speciálními vzdělávacími potřebami?**

Touto výzkumnou otázkou jsem chtěla zjistit podporu ze strany zaměstnavatele. Poskytnutí asistenta, změny organizačního opatření třídy, školení v dané tématice,... Dále mne zajímala komunikace s pedagogicko psychologickou poradnou a komunikace s rodiči. A komunikace oboustranná. Zda a do jaké míry podávají informace rodiče o svém dítěti učitelce a také jak často poskytují učitelé informace o dítěti rodičům a dostávají od nich zpětnou vazbu.

Paní učitelky, které mají absolvovanou vysokou školu, shodně uvádí, že informace, o začleňování a práci s dětmi se speciálními potřebami, čerpali ze svých studií. Dále uvádějí, že ve svém volném čase navštěvují různé semináře a věnují se v této problematice samostudiu. Paní učitelky, které vysokou školu neabsolvovali, vyhledávají informace sami, většinou na internetu. A z výzkumu vyplývá, že se dále nevzdělávají v problematice vzdělávání dětí se speciálními potřebami. Až na paní učitelku Bětu, shodně všechny paní učitelky vypovídají, že další vzdělávání v problematice práce s dětmi se speciálními potřebami je pro mne posun v mé práci, zajímavé, poučné a nutné.

S pedagogicko-psychologickou poradnou komunikují všechny učitelky. Všechny shodně uvádějí, že dostaly alespoň základní informace. Pravidelně podávají informace o dítěti a dvakrát do roka uvádějí návštěvy ze strany pedagogicko-psychologické poradny.

Čtyři paní učitelky uvádějí, že mají na pomoc asistenta pedagoga, se kterým komunikují, domlouvají se na činnostech pro dítě. Je jim nápomocen v potřebných situacích, v běžném školním dni. Většina učitelek udává, že pokud žák se speciálními potřebami nerozumí tomu, o čem se s dětmi bavíme, řeší to podrobným výkladem s využitím dalších pomůcek a pokud dál nerozumí, převezme vysvětlování asistent pedagoga. Dále uvádí shodně, že mají uzpůsobenou třídu k potřebám dítěte.

V otázce komunikace s rodiči musím rozdělit respondenty opět do dvou skupin. V jedné skupině jsou paní učitelky Anna a Běta, které uvádějí, že přístup rodičů je laxní. Informací podají málo nebo žádné. Na dítě se neptají, do pomoci se nezapojují. Informace z poraden učitelkám poskytují jen hodně povrchně.

Ve druhé skupině jsou paní učitelky Cecílie, Dana a Emilka, jejichž rodiče se aktivně zapojují do kompenzace ve školce. Poskytují informace učitelce o návštěvách v poradnách, o závěrech a doporučeních pro dítě. A poskytují osobní informace o dítěti. Zároveň zjišťují informace o svém dítěti alespoň jednou týdně. Mají zájem a aktivně se zapojují do dění. Dále paní učitelky z této skupiny shodně uvádí, že komunikace s rodičem je v pravidelných intervalech a chápou ji jako nutnou pro lepší pomoc dítěti.

- **Jaký má učitelka názor na zařazování dětí se speciálními potřebami do běžných mateřských škol?**

Paní učitelky Anna, Cecílie, Dana a Emilka uvedly, že jsou pro začleňování dětí se speciálními potřebami. Pokud by se jednalo o děti s lehčí formou postižení, většinou uvedly prvního a druhého stupně, pak se s asistentem pedagoga dá dítě zapojovat do běžného dění s ostatními dětmi. Tyto učitelky mají stejný názor v tom, že děti s těžšími poruchami by měly být nadále umísťovány do speciálních školek. Jako důvody uvádějí specializované vzdělání pedagogů, speciální vybavení, menší počet dětí, příznivější podmínky pro rozvoj. Tentýž názor zastávají i při dotazu na přechod dětí se speciálními potřebami do základních škol.

Paní učitelka Běta uvedla: "Já si myslím, že tito žáci by měli být s odborníky, kteří jsou na to školení. S lidmi, kteří na to mají specializaci. Protože pro nás je to daleko těžší, když máme třídu žáků a do toho takového žáka. Neumíme s nimi pracovat." Paní učitelka dále v rozhovoru uvedla, že se dále v problematice začleňování dětí se speciálními potřebami vzdělávat nechce. Práce s integrovanými dětmi jí není příjemná. Uvedla, že, kdyby chtěla pracovat s dětmi se speciálními potřebami, pak by šla studovat speciální pedagogiku. Paní učitelka mi sdělila, že má problém i mluvit s maminkou dítěte se speciálními potřebami. Maminka nemá moc zájem a paní učitelka se až moc vžívá do role rodiče.

Všichni respondenti uvedli, že nejdůležitější pro práci s dětmi se speciálními potřebami je dostatek informací, trpělivost, klid a tempo, které odpovídá konkrétnímu dítěti.

9 Diskuze

Nyní bych ráda zhodnotila celý výzkum této bakalářské práce. Žádná změna se neobejde bez dostatku informací. A to platí v každém zaměstnání. V dnešní době musí být člověk flexibilní, zajímat se o novinky a získávat přesné informace, neustále na sobě pracovat, hodnotit svou práci, zjišťovat zpětnou vazbu a umět se podělit s kolegy.

Na začátku výzkumu jsem očekávala kladný přístup k dětem se speciálními potřebami u učitelek s nejdelší praxí. Právě kvůli tomu, že za svou délku praxe jejich rukama prošlo nespočet dětí. Tedy mohly vyzkoušet mnoho metod, možností, přístupů k dětem z různých vrstev, s různou výchovou, sociálními, rodinnými podmínkami,... Přesvědčila jsem se o tom, že pohled na postižené lidi a jejich segregace v ústavech, která dříve byla, je stále zažita a stále přetrvává u nejstarších respondentů.

Až na jednu paní učitelku odpovídaly na výzkumné otázky velice obdobně. Souhlasí s integrací dětí, ale pouze v prvním a druhém stupni podpůrných opatření. Děti s vyšším stupněm by raději umísťovaly do speciálních škol. Mají obavy z nedostatečného vzdělání. Dále se obávají nedostatečného vybavení a času. Uvědomují si, že děti se speciálními potřebami potřebují hlavně klid, trpělivost a tempo, které odpovídá každému z nich. Mají obavy, že nebudou mít dostatek času pro děti se speciálními opatřeními a dalších dvacet dětí.

Pokud se podíváme na vztah dětí k dítěti se speciálními potřebami, můžeme konstatovat, že děti si po čase a chápou dítě se speciálními vzdělávacími potřebami stejně jako ostatní děti. Paní učitelka Dana uvedla, že děti zpočátku nerozumely dětem se speciálními potřebami, ale později se k nim začaly chovat velice hezky, pomáhají jim a respektují je. Paní učitelka Cecílie uvedla, že se děti chovají k dětem se speciálními potřebami ohleduplně.

Osobní názor učitele na začlenění dětí se speciálními potřebami výrazně ovlivňuje přístup k celé problematice zařazování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Bohužel se odráží i na přístupu k dítěti, a tím i ovlivňuje celé klima třídy. V několika případech je špatná komunikace rodičů s učitelkou, kteří popírají obtíže svého dítěte, s učitelkou nemluví, neptají se na informace, pokroky svého dítěte. Nezájem, nechuť, strach, přílišná empatie a nízká informovanost dané problematice. To jsou nejspíš hlavní faktory, které zapracovaly na respondentech Anně a Bětě, se kterými jsem dělala rozhovor.

U otázek týkajících se následného vzdělávání v dané problematice se mé očekávání vyplnilo. Vysokoškolsky vzdělané učitelky aktivněji hledají informace a absolvují školení k dané tématice. Paní učitelka Cecilka uvedla: "Další vzdělávání v problematice práce

s dětmi se speciálními potřebami je pro mne důležité a zajímavé. Čerpám informace ze studií a samovzděláváním. Informace hledám na internetu, a zúčastňuji se ve svém volném čase seminářů, které mi pomáhají při práci s dětmi se speciálními potřebami.“

Pro podrobnější výzkum bych navrhla prozkoumat informovanost učitelek v problematice začleňování dětí se speciálními potřebami, podrobněji prozkoumat co chápou učitelky mateřské školy jako největší problém v začleňování dětí se speciálními potřebami, jaký vliv na ostatní děti má přítomnost dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, co by podle učitelek zlepšilo práci s dětmi se speciálními potřebami v běžné mateřské škole.

Závěr

Tato bakalářská práce na téma Pohled učitelek na začleňování dětí se speciálními potřebami je členěna do dvou částí. Na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsem se věnovala problematice vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami. Zmínila jsem historii péče o osoby s postižením, vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, podpůrné opatření a inkluzivní prostředí. Dále jsem se věnovala psychologickému kontextu předškolního dítěte a profesní kompetenci učitele.

V praktické části jsem se věnovala výzkumnému šetření zaměřenému na učitelky mateřských škol. Mým cílem bylo zjistit jejich osobní pohled na zařazení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Výzkumné šetření jsem prováděla pomocí polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovory jsem dělala s pěti respondentkami. Byly to paní učitelky, které odpovídaly stanoveným kritériím. Cílem práce bylo zjistit postoj, názor učitelek na začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Rozhovory jsem získala odpovědi na výzkumné otázky, podotázky a nedokončené věty, které jsem následně v praktické části vyhodnotila. Vyhodnotila jsem nejdříve každého respondenta zvlášť a následně jsem vyvodila závěr výzkumu, vztahený ke všem respondentům. Výsledky výzkumu jsem očekávala jiné. Překvapily mě výsledky rozhovorů s učitelkami. Jejich negativní názor na začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných mateřských škol.

Z mého výzkumného šetření vyplývá, že inkluze stále není dokonale zažitá. Paní učitelky nesouhlasí se začleňování dětí se všemi typy podpůrných opatření. Zdůvodňují to nejčastěji nedostatečnou kvalifikací a nedostačujícími podmínkami pro vzdělávání dítěte. Změnit pohled na začleňování dětí se speciálními potřebami bude vyžadovat větší úsilí.

Myslím si, že v začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami by se mělo pokračovat. Je to dobrá myšlenka. Každé dítě se speciálními potřebami by mělo mít svého asistenta pedagoga a adekvátní podmínky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I.: *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7,

Helus, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5,

LANG, G. , BERBERICHOVÁ, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-144-4

LECHTA, V. (ed.): *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 8-7178-799-X.

MŠMT.: *Národní program rozvoje vzdělávání v české republice, Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informování ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8

OPATŘILOVÁ, D. (ed.): *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: MU 2006. ISBN 80-210-3977-9.

PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

SLOWÍK, J.: *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

SMOLÍKOVÁ, K. et al.: *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vydání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. 48 s.

SPIPKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

SYSLOVÁ, Z.: *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4309-7

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 1999. ISBN 978-80-7178-308-4.

PŘÍLOHY

Příloha 1: Rozhovor A

Na úvod bych se Vás ráda zeptala. Jaké máte pedagogické vzdělání?

Prachatickou pedárnu.

Kolik let pracujete ve školství?

Hodně. Víc jak 30 let.

Kolik dětí se speciálními vzdělávacími potřebami máte v současnosti ve třídě?

Máme chlapečka, má údajně, protože nemá ještě stanovenou diagnózu, opožděný vývoj řeči ve všech oblastech. Má podpůrné opatření 3 a je to pomalu 5letý chlapeček. Další je ze sociálně slabé rodiny, na něj je zpracovaný individuální plán tak, aby se rozvinula sociální stránka. Chlapeček má Aspergerův Syndrom.

Jsou tyto děti formálně vedeny jako integrované, včetně zvýšené dotace?

Ne, pouze dítě s IVP. 1 dítě.

Jaké mají děti se speciálními potřebami obtíže?

Na to, že je to pětileté dítě, je tady prvním rokem, nemluví, vydává skřeky, nezapojuje se. Údajně má opožděný vývoj, ale já si myslím, že tam bude mít další postižení. Může mít prvky autismu. Protože mu vadí červená barva, hraje si pouze s určitým typem stavebnice, nevezme do ruky štětec, tužku, lepidlo. Je mu to vše nepříjemné, nezapojuje se, jen se válí po zemi, svlíká se, křičí, vydává skřeky, je na úrovni dvouletého dítěte. Tam to poškození bude určitě daleko větší.

Zvládá samoobslužné potřeby?

Sociální potřeby zvládá. Problémy jsou jídlo, kdy se zvedá od stolečku, poleje se, svlíká si tričko. Ale ostatní sebeobslužné věci zvládá.

Je dětem se speciálními potřebami věnována speciální péče?

Taky, ne teda tolika, protože těch malinkejch dětí je tady plno, takže vyžadují velkou péči. Ale střídáme se s asistentkou, nebo s kolegyní mu připravujeme pracovní listy. Snažíme se působit na maminku, kde je strašně špatná spolupráce ze strany maminky. Ta se mu absolutně nevěnuje, spíš je tady ten chlapeček jako v úschovně. Protože je tady na 4 hodiny. Asistentka si ho při komunitních kruzích musí brát pryč, protože trhá obrázky, nevydrží být v klidu.

Jak často se informují rodiče dítěte se speciálními potřebami na své dítě?

Maminky odpověď na všechno je, že už to zvládá, to už umí. Jakékoliv vyšetření si myslím, že nebylo objektivní. Teď maminka uvažuje, že by ho nechala ve školce i spát. Což si myslím, že k tomu nebude, aby tady byl na 6 hodin. Nevím.

Jaká je komunikace s maminkou?

Ta je špatná. Snažili jsme se mamince doporučit, aby s ním doma rozvíjela motoriku, ať hrubou nebo jemnou. Do teď s ním nic nedělá.

Oni navštěvují specko. Jezdí na návštěvy, do teď nám dala nějaké zprávy, kde se objevuje jen ten opožděný vývoj po všech stránkách. Navštěvuje logopedku. To podle mě také nebylo objektivní hodnocení. Teď maminka dostala doporučení na nadaci „I my“, aby se na ně obrátila. Návštěva proběhla, jakým způsobem to bude probíhat dál uvidíme. Ale z její strany je komunikace špatná.

Jak s ní probíhá komunikace, aby někoho navštívila?

Komunikace s ní je opravdu těžká. Nechce si připustit, že něco není v pořádku. Nabídli jsme jí, aby se přišla podívat na to, jak dítě reaguje mezi ostatními dětmi. Do teď toho nevyužila.

Spolupracujete při kompenzaci speciálními potřebami s pedagogicko-psychologickou poradnou či speciálně pedagogickým centrem?

Byli tady 2x za rok. Přišli se podívat ráno nebo v poledne na 10 minut. V době, kdy řízená činnost neprobíhala. Takže to hlavní, jak se zapojuje do činností, to neviděli.

Máte doporučení jak s ním pracovat?

Ne. Pouze máme doporučení rozvíjet jemnou, hrubou grafomotoriku. Nic víc konkrétního. Takže jsem tápala. Za celou dobu své praxe jsem se s tím ještě nesetkala. Takže jsem musela sednout k internetu a začít studovat materiály. Informace zjišťujeme sami.

Byly jste poslány s kolegyní na školení?

Jediné, co jsme měli, bylo spolupráce asistenta s učitelem.

Jsou ve vaší třídě organizační opatření ve prospěch dětí se speciálními potřebami?

Ne. Asistenka je tu na 4 hodiny, na řízenou činnost.

Jaký máte osobní názor na zařazování žáků se speciálními potřebami do běžných mateřských škol?

V tomhle případě bych se přikláněla k tomu, aby byl zařazen do speciálky. Protože tady je to postižení opravdu hodně velké. Pokud jsou to děti opožděné kvůli sociální stránce nebo jsme měli holčičku s Downovým Syndromem, kdy rodina perfektně fungovala, neměli jsme asistenta a bylo to fajn. V tomto případě, kdy je postižení 3 a víc, těm dětem by bylo líp v menší skupině dětí, mít u sebe speciálního pedagoga, který by mu pomohl určitě víc než my.

Nedokončené věty:

Podle mých zkušeností, se děti ve třídě chovají ve vztahu k dětem se speciálními potřebami *dobře, přiměřeně.*

Mít ve třídě dítě se speciálními potřebami je pro mne *zátěž.*

Dobře se mi pracuje ve třídě, pokud *není přítomen.*

Když žák se speciálními potřebami nerozumí tomu, o čem se s dětmi bavíme, řeším to takto *s asistentem, nebo osobně s ním.*

Pokud dítě se speciálními potřebami ve třídě dlouhodobě chybí, znamená to pro mne *snazší práci, úlevu, můžu se víc věnovat ostatním dětem.*

Podle mých zkušeností reagují rodiče na potřebu navštívit dětského psychologa *podle situace, někteří si nechají poradit, někteří ne.*

Komunikace s rodičem, kterému sděluji nutnost obrátit se na dětského psychologa nebo jiného odborníka je pro mne *často obtížná a rodiče si to nepřipustí.*

Podle mých zkušeností se rodič rozhodne zajít ke specialistovi se svým dítětem, až když *je to opravdu nezbytně nutné.*

Komunikace s rodičem, který má dítě se speciálními potřebami je *velice špatná.*

Na základě mých zkušeností je nejdůležitější pro práci s dětmi se speciálními potřebami *zajistit kvalitní prostředí, klid a vzdělání pro učitele.*

Další vzdělávání v problematice práce s dětmi se speciálními potřebami je pro mne *posun v mé práci.*

Příloha 2: Děkuji Vám za rozhovor. *Není vůbec za co.* Rozhovor B

Jaké je vaše pedagogické vzdělání?

Střední pedagogická škola, Mateřiny.

Kolik let máte praxi? *12 let*

Kolik dětí se speciálními potřebami máte ve své třídě?

Jedno.

Jaké jsou konkrétní poruchy dětí?

Přesně nevíme, diagnózu nám nikdo neřekl.

Jsou tyto děti vedeny formálně jako integrované, včetně zvýšené dotace?

Asi ano.

Jaké mají děti se speciálními potřebami obtíže?

Nezačleňuje se do kolektivu, nehraje si, nemá žádný řád, žádný systém. Má svůj svět, baví ho běhat, víc nepotřebuje.

Je dětem se speciálními potřebami věnována speciální péče?

V rámci možností si myslím, že ano. Ale tím, že nevíme, co mu je a nikdo nám k tomu nic neřekl, tak vlastně nevíme.

Spolupracujete s rodiči při kompenzaci speciálních potřeb?

Spolupráce s rodinou, s matkou, je špatná. Nemá zájem, neinformuje nás, je to na bodu nula. Nezajímá jí to.

Spolupracujete při kompenzaci speciálními potřebami s pedagogicko-psychologickou poradnou či speciálně pedagogickým centrem?

Ano, i poradna je informovaná každý měsíc ohledně dění. Akorát bychom potřebovali poradit co s ním a ona nám neporadila.

Pokud ne, kde zjišťujete informace o přístupu k dítěti se speciálními potřebami?

Více méně, jak to vycítíme. Zkoušíme, co by zabralo. Zjistíme, že má rád vodu, řekneme to matce a ona reaguje, že to má rád dlouho. Ale aby nám ona sama řekla, co má rád, co ne, co ho rozruší a co uklidní. To ne.

Jaký máte osobní názor na zařazování žáků se speciálními potřebami do běžných mateřských škol?

Já si myslím, že tito žáci by měli být s odborníky, kteří jsou na to školení, s lidmi, kteří na to mají specializaci. Protože pro nás je to daleko těžší, když máme třídu žáků a do toho tohleto. Protože s nimi pracovat neumíme. Učíme se to a je to těžší.

Jsou ve vaši třídě organizační opatření ve prospěch dětí se speciálními potřebami?

Více méně se ho snažíme začleňovat do celého dne celé skupiny. Akorát, když nejeví zájem a vyrušuje, tak ho pošleme s asistentkou ke stolečku skládat puzzle. Je to rušivý element.

Jaký máte názor na přechod dětí se speciálními potřebami do běžných základních škol?

Já si myslím, že to musí být náročná práce pro učitelky, určitě i pro to dítě. Děti vidí odlišnost a dají to znát, než si na to zvyknou. Ale myslím si, že jim to určitě něco dá, ale ve speciálních školách by jim bylo líp.

Jaká je Vaše informovanost o problematice speciálních potřeb?

Více méně víme, že jsou školení, a spíš média. Co najdu na internetu, co si vyčteme.

Jak často se informují rodiče dítěte se speciálními potřebami na své dítě?

Já mám dojem, že se nezeptala ještě nikdy. S matkou je spolupráce žádná. Mně se na nic neptala, kolegyně také ne. A jestli se informuje u ředitelky, která s ním není, to nevím.

Nedokončené věty:

Podle mých zkušeností, děti ve třídě chovají ve vztahu k dětem se speciálními potřebami nyní už normálně. Zvykly si a berou ho. I když jsou jedinci, kteří občas poukážou na odlišné chování, ale zvykly si.

Mít ve třídě dítě se speciálními potřebami je pro mne náročné a nesouhlasím s tím.

Dobře se mi pracuje ve třídě, pokud pracuji s běžnou třídou. A né s takovým dítětem.

Když žák se speciálními potřebami nerozumí tomu, o čem se s dětmi bavíme, řeším to takto má osobní asistentku, takže to řeší ona. Když nezvládá, to co mu dáváme, má náhradní práci. Snažíme se, aby to bylo tematicky stejné, ale on prostě nezvládá to, co po něm chceme.

Pokud dítě se speciálními potřebami ve třídě dlouhodobě chybí, znamená to pro mne *úlevu*.

Podle mých zkušeností reagují rodiče na potřebu navštívit dětského psychologa: *To je různé, někteří bez problému. Někteří jsou schopni se naštvat. Záleží na tom, jak jsou rozumní. Ti samozřejmě spolupracují, ale jsou i tací, kteří odmítají.*

Komunikace s rodičem, kterému sděluji nutnost obrátit se na dětského psychologa nebo jiného odborníka je pro mne: *Říká se to těžce, protože člověk je sám rodič a musí se vžít do situace, jak by mu samotnému bylo, kdyby mu to někdo sděloval.*

Podle mých zkušeností se rodič rozhodne zajít ke specialistovi se svým dítětem, až když: *Někteří jdou hned. Někteří až, když ho upozorňuje okolí, škola, sousedi, že není něco v pořádku. Nebo že už si to konečně uvědomí sám. Spíš se snaží to oddalovat, s tím, že čas všechno spraví a že se to srovná.*

Komunikace s rodičem, který má dítě se speciálními potřebami je *nulová*.

Na základě mých zkušeností je nejdůležitější pro práci s dětmi se speciálními potřebami, *aby ho vedl a byl v kontaktu s tím, kdo je informovaný o tomto problému a má správné informace co ten žák potřebuje.*

Další vzdělávání v problematice práce s dětmi se speciálními potřebami je pro mne: *Kdyby to šlo, tak bych se tomu vyhla. Kdybych chtěla pracovat s takovýma dětma, šla bych studovat speciální pedagogiku. Ale není mi to příjemné mít takové děti. Osobně mě to drtí. Těch dětí je mi líto. Pracovat s nimi neumím a nechci. Já bych to nezvládala pracovat s postiženými dětmi. Není mi to příjemné.*

Děkuji Vám za rozhovor.

Není za co.

Příloha 3: Rozhovor C

Jaké je vaše pedagogické vzdělání?

Bakalářské studium na Jihočeské univerzitě.

Kolik let máte praxi?

Mám 7 let praxe. Po třech letech jsem si udělala vejšku a stále učím na jednom místě.

Kolik dětí se speciálními potřebami máte ve své třídě?

Tento rok jen jedno.

Jsou tyto děti formálně vedeny jako integrované, včetně zvýšené dotace?

Ano je vedené jako integrované.

Jaké jsou konkrétní poruchy dětí?

Bylo u ní diagnostikováno ADHD.

Je dětem se speciálními potřebami věnována speciální péče?

Ano, je. Postupujeme podle individuálního vzdělávacího plánu.

Spolupracujete s rodiči při kompenzaci speciálních potřeb?

Ano jsme ve spolupráci s rodinou. Není problém, aby maminka nebo tatínek přišli do školky podívat se na řízenou činnost, práci s dítětem, jeli s námi na výlet. Nebo když byla naše asistentka nemocná 14 dní, tak za ní chodila maminka holčičky.

Spolupracujete při kompenzaci speciálními potřebami s pedagogicko-psychologickou poradnou či speciálně pedagogickým centrem?

Ano jsme v kontaktu. Podáváme informace o dítěti a jezdí k nám na návštěvy.

Pokud ne, kde zjišťujete informace o přístupu k dítěti se speciálními potřebami?
(Otázka není relevantní, nebyla zodpovídána)

Jaký máte osobní názor na zařazování žáků se speciálními potřebami do běžných mateřských škol?

Kladný, pokud ta porucha není závažnějšího typu a dá se zvládnout za pomoci asistenta v mateřské škole. Ale jsou bohužel poruchy, které si myslím, že patří do speciálních mateřských škol. Hlavně kvůli vybavení, vzdělání pedagogů, počet dětí.

Jsou ve Vaší třídě organizační opatření ve prospěch dětí se speciálními potřebami?

Řekla bych, že ano. Máme třídu přizpůsobenou dítěti.

Jaký máte názor na přechod dětí se speciálními potřebami do běžných základních škol?

Já si myslím, že záleží na potřebách dítěte. Tyto děti mají většinou odklad školní docházky a pak je důležitá opět informovanost učitelů na ZŠ. A pokud je to nutné, tak dítěti přidělit asistenta.

Jaká je Vaše informovanost o problematice speciálních potřeb?

Já čerpám hodně ze školy, ale řekla bych, že je ještě co doplňovat.

Jak často se informují rodiče dítěte se speciálními potřebami na své dítě?

Většinou každý den, ale minimálně třikrát do týdne si předáváme informace s rodiči.

Prosím o dokončení vět:

Podle mých zkušeností, děti ve třídě chovají ve vztahu k dětem se speciálními potřebami *ohleduplně*.

Mít ve třídě dítě se speciálními potřebami je pro mne *náročnější na přípravu*.

Dobře se mi pracuje ve třídě, pokud *je nižší počet dětí*.

Když žák se speciálními potřebami nerozumí tomu, o čem se s dětmi bavíme, řeším to takto: *Dětem zadám úkoly a s ním si to probereme ještě jednou a například s obrázkovým materiálem.*

Pokud dítě se speciálními potřebami ve třídě dlouhodobě chybí, znamená to pro mne *nabrání nových sil*.

Podle mých zkušeností reagují rodiče na potřebu navštívit dětského psychologa *negativně. Bojí se toho*.

Komunikace s rodičem, kterému sděluji nutnost obrátit se na dětského psychologa nebo jiného odborníka je pro mne *náročná. Musím být velmi empatická*.

Podle mých zkušeností se rodič rozhodne zajít ke specialistovi se svým dítětem, až když *nastane nějaký velký problém, nebo dítě nastoupí do první třídy základní školy*.

Komunikace s rodičem, který má dítě se speciálními potřebami je *potřebná, aby se dítěti co nejvíce pomohlo*.

Na základě mých zkušeností je nejdůležitější pro práci s dětmi se speciálními potřebami *trpělivost*.

Další vzdělávání v problematice práce s dětmi se speciálními potřebami je pro mne *důležité a zajímavé. Čerpám informace ze studií a samovzděláváním. Informace hledám na internetu, a zúčastňuji se ve svém volném čase seminářů, které mi pomáhají při práci s integrovanými dětmi*.

Příloha 4: Rozhovor D

Jaké je vaše pedagogické vzdělání?

Bc. Pedagogika předškolního věku v Plzni.

Kolik let máte praxi?

Mám pět let praxe a celou praxi po vysoké škole.

Kolik dětí se speciálními potřebami máte ve své třídě?

Aktuálně tři.

Jaké jsou konkrétní poruchy dětí?

2x vývojová dysfázie. Z toho 1x stále ještě nediodnostikováno a 1x jen dle sdělení MUDr. A pak tam máme 1x LMR . Tomu nasvědčuje vše, ale je to pouze ústní sdělení od matky.

Je dětem se speciálními potřebami věnována speciální péče?

V rámci možností ano, při počtu dětí nad 20 to moc dobře nejde.

Spolupracujete s rodiči při kompenzaci speciálních potřeb?

Ano.

Spolupracujete při kompenzaci speciálními potřebami s pedagogicko-psychologickou poradnou či speciálně pedagogickým centrem?

Ano.

Pokud ne, kde zjišťujete informace o přístupu k dítěti se speciálními potřebami?
(Otázka není relevantní, nebyla zodpovídána)

Jaký máte osobní názor na zařazování žáků se speciálními potřebami do běžných mateřských škol?

Myšlenka to není špatná, ale v praxi to nefunguje, asistenta po všech vyšetřeních dostaneme nejdříve po roce s dítětem na třídě. Pokud bude mít každé dítě svého asistenta, který se mu bude věnovat, pak se začlenění může dařit a posouvá ve vývoji běžné děti i děti integrované.

Jsou ve Vaší třídě organizační opatření ve prospěch dětí se speciálními potřebami?

Nijak zvlášť.

Jaký máte názor na prechod dětí se speciálními potřebami do běžných základních škol?
Ano – ale v doprovodu svého stávajícího nebo jiného asistenta a samozřejmě záleží na to typu postižení.

Jaká je Vaše informovanost o problematice speciálních potřeb?

Myslím, že dostačující.

Jak často se informují rodiče dítěte se speciálními potřebami na své dítě?

U nás často, rodiče dvou dětí se ptají takřka každý den. A maminka jednoho dítěte se nezajímá.

Prosím o dokončení vět:

Podle mých zkušeností se děti ve třídě chovají ve vztahu k dětem se speciálními potřebami: *Ze začátku jim nerozumí, žalují, nechápou je; později u nás velmi hezky, pomáhají a respektují je.*

Mít ve třídě dítě se speciálními potřebami je pro mne *velmi náročné a pro celý kolektiv velmi zatěžující. V případě asistenta na třídě by nebyl problém.*

Dobře se mi pracuje ve třídě, *pokud přijde např. kolegyně dříve do práce a simuluje práci asistenta. Pak mají děti stejné šance jak na volnou hru, tak při řízené činnosti, či pohybových hrách apod.*

Když žák se speciálními potřebami nerozumí tomu, o čem se s dětmi bavíme, řeším to takto: *Nemám bohužel čas neustále být jen pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Snažím se vysvětlovat vše a všem, nebo dovysvětlím později tak, aby každý věděl, o co jde. Pokud jde o řízené činnosti, mám např. chlapce se speciálními vzdělávacími potřebami u sebe, hladím ho po zádech a jsem šťastná, že s námi*

v kroužku vydrží alespoň 10 minut. Snad trochu vnímá, o čem si povídáme. Toto se pak snažím zjišťovat individuálně, ale ne vždy je toto možné.

Pokud dítě se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě dlouhodobě chybí, znamená to pro mne možnost chodit s dětmi i bez případně chybějící kolegyně ven, velkou úlevu, zároveň smutek z toho, že naučené zase dítě zapomene a např. socializace a pravidla budeme muset utvářet od začátku.

Podle mých zkušeností reagují rodiče na potřebu navštívit dětského psychologa někteří klidně, samy si něčeho všimli, někteří nepřístupně, s tím, že tvrdí, že doma se takhle jejich ratolest nikdy nechová a nechtějí slyšet, že v kolektivu je to jiné. V tomto případě zvu rodiče k nám do třídy, aby s námi strávili jako pozorovatelé nějaké jimi zvolené dopoledne.

Komunikace s rodičem, kterému sdělují nutnost obrátit se na dětského psychologa nebo jiného odborníka je pro mne velmi důležitá.

Podle mých zkušeností se rodič rozhodne zajít ke specialistovi se svým dítětem, až když překlene období šoku a popírání možných problémů svého dítěte. U jednoho z našich dětí tato situace trvala až do chlapcovo pátých narozenin.

Komunikace s rodičem, který má dítě se speciálními vzdělávacími potřebami je ze začátku velmi náročná, je třeba být opatrný na každé slovo a mít neustále na mysli, jak složitá situace to pro každého z rodičů je. Důležitá je důvěra a ochota pomoci.

Na základě mých zkušeností je nejdůležitější pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami trpělivost, klidnost, tempo, které plně odpovídá potřebám takového dítěte.

Další vzdělávání v problematice práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami je pro mne velmi zajímavé, poučné, nutné.

Příloha 5: Rozhovor E

Jaké je vaše pedagogické vzdělání?

Nejprve SŠ a pak jsem si dodělala VŠ. Bylo to po asi 15 letech.

Kolik let máte praxi?

23 let.

Kolik dětí se speciálními potřebami máte ve své třídě?

Dvě.

Jaké jsou konkrétní poruchy dětí?

Aspergerův syndrom, ADHD.

Jsou tyto děti formálně vedeny jako integrované, včetně zvýšené dotace?

Ano.

Jaké mají děti se speciálními potřebami obtíže?

Problémy se socializací, agresivita, neposlouchá, žije si ve svém světě; poruchy pozornosti, neustále vyrušování, pobíhání,...

Je dětem se speciálními potřebami věnována speciální péče?

Ano, máme asistenta.

Spolupracujete s rodiči při kompenzaci speciálních potřeb?

Ano.

Spolupracujete při kompenzaci speciálními potřebami s pedagogicko-psychologickou poradnou či speciálně pedagogickým centrem?

Ano.

Pokud ne, kde zjišťujete informace o přístupu k dítěti se speciálními potřebami?

(Otázka není relevantní, nebyla zodpovídána)

Jaký máte osobní názor na zařazování žáků se speciálními potřebami do běžných mateřských škol?

Jsem pro integraci dětí, ale do druhého stupně. Těžší stupně patří do speciálních škol, kde mají příznivější podmínky pro jejich vývoj.

Jsou ve Vaší třídě organizační opatření ve prospěch dětí se speciálními potřebami?

Ano.

Jaký máte názor na přechod dětí se speciálními potřebami do běžných základních škol?

Pokud půjde s dítětem do ZŠ asistent, který s ním byl ve školce, pak v tom nevidím problém.

Jaká je Vaše informovanost o problematice speciálních potřeb?

Dostatečná. Čerpala jsem informace ze studií na VŠ, nyní si vše zajišťuji sama. Absolvuji školení cca jednou za půl roku, které si vybírám tak, aby mi pomohlo v práci s postiženými dětmi.

Jak často se informují rodiče dítěte se speciálními potřebami na své dítě?

Zhruba jednou za týden. Prosím o dokončení vět:

Podle mých zkušeností, děti ve třídě chovají ve vztahu k dětem se speciálními potřebami zpočátku odmítavě, nyní už je berou jako součást kolektivu.

Mít ve třídě dítě se speciálními potřebami je pro mne náročné na přípravu, konflikty mezi dětmi, vysvětlování,...

Dobře se mi pracuje ve třídě, pokud je tam dobrá atmosféra, děti si neubližují, není žádný konflikt.

Když žák se speciálními potřebami nerozumí tomu, o čem se s dětmi bavíme, řeším to takto: Vysvětlím znovu celé skupině pomocí obrázků, nebo názorně předvedu, pokud stále nerozumí, převezme vysvětlování asistentka.

Pokud dítě se speciálními potřebami ve třídě dlouhodobě chybí, znamená to pro mne *o něco lehčí práci, čerpám energii.*

Podle mých zkušeností reagují rodiče na potřebu navštívit dětského psychologa *většinou odmítavě.*

Komunikace s rodičem, kterému sděluji nutnost obrátit se na dětského psychologa nebo jiného odborníka je pro mne *nepříjemná.*

Podle mých zkušeností se rodič rozhodne zajít ke specialistovi se svým dítětem, až když *už se stane něco závažného. Nebo má nastoupit do první třídy.*

Komunikace s rodičem, který má dítě se speciálními potřebami je *nutná, potřebná.*

Na základě mých zkušeností je nejdůležitější pro práci s dětmi se speciálními potřebami *dobrá informovanost o problému, jakým způsobem s dítětem komunikovat, jak se k němu chovat.*

Další vzdělávání v problematice práce s dětmi se speciálními potřebami je pro mne *nutné, zajímavé.*