



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

Připravenost předškolních pedagogů na integraci/inkluzi dětí s mentální retardací

Vypracovala: Kateřina Skalová
Vedoucí práce: PaedDr. Helena Havlisová, Ph.D.

České Budějovice 2017

Prohlášení

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47 b 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 dne 28.4. 2017

.....

Kateřina Skalová

Poděkování

Největší poděkování patří vedoucí mé bakalářské práce PaedDr. Heleně Havlisové, Ph.D. za čas který mi věnovala, odborné vedení, cenné rady a připomínky poskytnuté při zpracování práce. Dále děkuji rodině za podporu po celou dobu studia a v neposlední řadě všem pedagogům, kteří se podíleli na výzkumné části práce, jelikož bez nich by tato práce nemohla vzniknout.

Kateřina Skalová

ABSTRAKT

Bakalářská práce s názvem – *Připravenost předškolních pedagogů na integraci/inkluzi dětí s mentální retardací* je ve své teoretické části rozdělena na tři hlavní kapitoly. První kapitola shrnuje poznatky o osobnosti dětí s mentální retardací. Druhá kapitola se věnuje výchově a vzdělávání dětí s mentální retardací a podrobněji přibližuje historické souvislosti v této oblasti. Poslední třetí kapitola teoretické části vysvětluje pojmy integrace a inkluze. Praktická část zobrazuje výsledky výzkumného šetření. Snažila jsem se zjistit, jestli se učitelé v běžných mateřských školách cítí být připraveni na inkluzi dětí s mentální retardací. Pro praktickou část jsem zvolila kvalitativní šetření. Pro sběr dat byly zvoleny polostrukturované rozhovory.

KLÍČOVÁ SLOVA

Mentální retardace, integrace, inkluze, výchova a vzdělávání, předškolní pedagog

SKALOVÁ, K. *Připravenost předškolních pedagogů na integraci/inkluzi dětí s mentální retardací*. České Budějovice 2017. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky a psychologie. Vedoucí práce PaedDr. Helena Havlisová, Ph.D.

ABSTRACT

Bachelor's work title – *Preparedness pre-school pedagogue for integration/inclusion of children with Mental Retardation* is divided to three parts in its theoretical chapters. First chapter summarizes the knowledge about the children with mental retardation. Second chapter is about how to raise and educate the children with mental retardation and in this field the chapter approaches historical contexts in details. Last theoretical chapter explains the concept of the intergartion and inclusion. Practical part shows the results of the investigative surveys. I was trying to find out, if the teachers at ordinary nursery schools are ready for inclusion of the children with mental retardation. I have chosen qualitative survey for a practical part. Methods of gathering the facts were chosen as half structured interviews.

KEY WORDS

Mental retardation, integration, inclusion, upbringing and education, pre-school pedagogue

SKALOVÁ, K. *Preparedness pre-school pedagogue for integration/inclusion of children with Mental Retardation*. České Budějovice 2017. Bachelor thesis. University of South Bohemia. Pedagogical Faculty. Department of Pedagogy and Psychology. Supervisor of the bachelor thesis PaedDr. Helena Havlisová, Ph.D.

Obsah:

ÚVOD	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1. MENTÁLNÍ RETARDACE	9
1.1 Inteligence u dětí s mentální retardací	9
1.1.1 Klasifikace mentální retardace	10
1.2 Osobnost dětí s mentální retardací.....	13
1.3 Adaptabilita a sociabilita u dětí s mentální retardací	16
2. VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S MENTÁLNÍ RETARDACÍ.....	18
2.1 Možnosti výchovy a vzdělávání v historii	18
2.2 Možnosti výchovy a vzdělávání nyní	20
2.2.1 Cíle předškolního vzdělávání	23
2.2.2 Individuální vzdělávací plán	24
3. INTEGRACE A INKLUZE.....	26
3.1 Vymezení základních pojmů.....	26
3.2 Měnící se paradigma a strategie podpory	27
3.2.1 Podpůrná opatření.....	28
3.3 Legislativní opatření integrace a inkluze.....	28
3.4 Osobnost pedagoga v inkluzivním vzdělávání	30
II. PRAKTICKÁ ČÁST	32
4. CÍL PRÁCE.....	33
4.1 Výzkumné otázky	33
5. VÝZKUMNÝ SOUBOR	34
5.1 Charakteristika výzkumného souboru	34
5.2 Etické zásady	37
6. METODY VÝZKUMU.....	38
6.1 Průběh výzkumného šetření	39
6.2 Analýza dat	40
7. VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	43
8. SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	53
9. ZÁVĚR	56
SEZNAM POUŽITÉ A CITOVANÉ LITERATURY	58
SEZNAM TABULEK.....	61
SEZNAM PŘÍLOH	62

ÚVOD

Integrace a inkluze jsou slova, která v poslední době plní články novin a jsou aktuálním tématem v médiích. Když jsem rozhodovala, jaké téma zvolit, věděla jsem hned, že bych se ráda zaměřila na problematiku integrace a inkluze, a to zejména v souvislosti s mentálně postiženými dětmi. Během školních praxí ve speciálních mateřských školách jsem se setkávala s mentálně postiženými dětmi prakticky pořád. Měla jsem možnost pozorovat projevy v jejich chování, spolupráci s ostatními dětmi a celkové dění kolem nich. Pozorovala jsem i učitele, jak s takovými dětmi pracují. Mateřské školy běžného typu jsem navštívila také. Ovšem ani jednou se mi nestalo, že bych v některé z nich viděla integrované dítě s mentálním postižením. V této souvislosti jsem si pokládala otázku, zdali jsou učitelé v běžných mateřských školách na integraci a inkluzi dětí s mentálním postižením dostatečně připraveni. Z této skutečnosti vyplynulo téma celé mé práce, kterým je – *Připravenost předškolních pedagogů na integraci/inkluzi dětí s mentální retardací*. Snažila jsem se co nejlépe uchopit všechny získané znalosti, které jsem nasbírala za celé tři roky studia na pedagogické fakultě. Ačkoli vím, že se jedná o téma velice složité a problematické pevně věřím, že tato práce může být jakým si ukazatelem pro učitele běžných mateřských škol, ale také pro rodiče mentálně postižených dětí, kteří mají nelehký úkol. Tím úkolem mám namysli rozhodnutí, zdali je dobré dítě integrovat do běžné mateřské školy či ho umístit do mateřské školy speciální.

Bakalářská práce má dvě části. V teoretické části bakalářské práce se zabývám třemi hlavními kapitolami. První kapitola shrnuje poznatky o mentální retardaci. Druhá kapitola pojednává o výchově a vzdělávání dětí s mentální retardací a třetí kapitola popisuje problematiku integrace a inkluze. V praktické části jsem se zaměřila na učitele běžných mateřských škol a pomocí polostrukturovaných rozhovorů jsem se snažila zjistit, jak se cítí být připraveni na inkluzi dětí s mentální retardací a s jakými problémy se v této oblasti potýkají.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. MENTÁLNÍ RETARDACE

Práce se týká integrace a inkluze dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Konkrétně pak máme na mysli děti s mentální retardací. Je důležité si uvědomit, že mentální retardace není nemoc, tudíž se nedá léčit. Jedná se o trvalý a vrozený stav. Pokud budeme hledat přesnou definici mentální retardace, asi nikdy nedostaneme jednoznačnou odpověď. Ve všech publikacích je jich nepřeberné množství, ovšem po bližším prozkoumání zjistíme, že se v určitých bodech shodují. I když je každý jedinec jedinečná osobnost a má své osobní charakteristické rysy, přesto u většiny mentálně retardovaných lze pozorovat společné znaky. Jedná se především o trvale snížené intelektové schopnosti, poruchy adaptace a nedostatečný rozvoj myšlení a řeči. Dále jsou to poruchy v oblasti vnímání, pozornosti, paměti, ale také v oblasti emocionálního vývoje. Celkový vývoj jedince s mentální retardací je zpomalený. Děti začínají později chodit a později mluvit. Nesmíme zapomínat na vliv sociálního prostředí. V tomto případě máme na mysli rodinu, ve které dítě vyrůstá a která má také velký vliv na jeho vývoj. Pro některé jsou také typické poruchy v oblasti chování. Jedinci se pak nedokáží dostatečně sociálně přizpůsobit. Někdo zastává názor, že je důležité, aby se umělo dítě s mentální retardací přizpůsobit společnosti. Druhá skupina lidí se domnívá, že naopak společnost by se měla přizpůsobit dětem s postižením. V naší společnosti již od 20. století převládají tendence a snahy vytvořit systém podpory pro tyto děti a najít optimální řešení. V tomto případě, by tedy byla vhodná jakási rovnováha. Rovnováha v tom smyslu, že osobám s mentální retardací by mělo být vytvořené takové prostředí, které umožní naplnění jejich potřeb a zajistí, aby bylo dosaženo co nejvyšší možné kvality jejich života ve společnosti.

1.1 Inteligence u dětí s mentální retardací

Abychom se lépe orientovali v problematice mentální retardace, je důležité si vysvětlit souvislost mezi mentální retardací a inteligencí. Obecně platí, že mentální retardace znamená snížení rozumových schopností. A rozumové schopnosti bychom mohli podle psychologie označit za inteligenci. I když vzniklo velmi mnoho definic inteligence, stále se nepodařilo vytvořit takovou, která by byla obecně známa a přijímána. Pokud se ovšem podíváme na velkou část definic inteligence zjistíme, že

„ve snaze popsat inteligenci se autoři zaměřují především na oblast adaptace, řešení problémů, učení či schopnosti logického myšlení“ (Valenta, a kol., 2012 str.14).

Chceme-li zjistit, jakou má dítě inteligenci, musíme ji změřit. Důležité je upozornit, že u dětí hovoříme o měření inteligence přibližně od tří let. Nejčastěji jsou užívány vývojové škály a komplexní testy inteligence. Vždy je důležité myslet na to, že výsledkem měření je určitá hodnota a nikoliv diagnóza. Výkon v inteligenčním testu je pouze jedna z hodnot, která je posuzována při zjišťování stupně mentální retardace (Valenta, a kol., 2012).

Výsledkem měření inteligence je inteligenční kvocient označovaný jako IQ. Tento termín zavedl William Stern a definoval výpočet IQ následovně:

$$IQ = \frac{\text{mentální věk}}{\text{chronologický věk}} \times 100$$

Tímto kvocientem dostáváme informaci o celkové rozumové úrovni jedince. Podle dosažené hodnoty a samozřejmě dalších mnoha okolností, jedná se o velmi složitý proces, můžeme určit do jakého stupně mentální retardace dítě spadá.

1.1.1 Klasifikace mentální retardace

Práce s dětmi s mentální retardací, vyžaduje určité znalosti dané problematiky. Jako zásadní by pro nás měla být znalost stupně mentálního postižení. Je to velice složité, a to především proto, že každé dítě je jiné. Byť máme dvě děti se stejným stupněm mentální retardace, nemusí se na první pohled zdát, že jsou si něčím podobné. Rozlišujeme celkem 6 stupňů mentální retardace, a to podle hloubky postižení. Patří sem lehká, středně těžká, těžká, hluboká, jiná a nespecifikovaná mentální retardace. Stupně jsou rozděleny podle IQ a podle posouzení schopnosti adaptability. Mezinárodní klasifikace nemocí hodnotí i stupeň postižení chování u těchto jedinců. V souvislosti s mentální retardací a chováním pak můžeme rozlišovat typ eretický, který je charakteristický především hyperaktivitou a neklidem, na rozdíl od typu torpidního, který je hypoaktivní, netečný a apatický (Černá, 2015).

Stupně mentální retardace (Švarcová, 2011 str. 33)

Lehká mentální retardace (F70)

IQ 50–69

Pro stupeň lehké mentální retardace je charakteristické, že jedinci dokáží běžně užívat řeč v každodenním životě, i když začínají mluvit opožděně. Dokáží se také sami o sebe postarat, takže nejsou závislí na péči jiné osoby. To znamená, že jsou schopni si samostatně připravit jídlo a najíst se. Zvládnou se umýt, obléknout a dodržují hygienické návyky. U dětí předškolního věku není opoždění ve vývoji tak viditelné. Nejčastěji potíže přicházejí při nástupu do školy. U některých jedinců jsou přítomny problémy se čtením, psaním a počítáním. Děti s lehkou mentální retardací nejsou schopny abstrakce a většinou selhávají při logických operacích. Důležité je se při výchově a vzdělávání zaměřit na to, aby byly rozvíjeny jejich dovednosti a nedostatky kompenzovány. Problémy s chováním nejsou u lehce mentálně retardovaných dětí časté. Jejich emocionální vývoj a sociální adaptace je skoro stejná, jako mají jedinci s normální inteligencí. Pouze v některých případech může jít o lehké opoždění. U některých dětí mohou být přidružené vývojové poruchy, epilepsie, nebo také autismus. To je ale méně časté. Příčinu vzniku u lehké mentální retardace není ve většině případů možné objevit.

Středně těžká mentální retardace (F71)

IQ 35-49

U dětí se středně těžkou mentální retardací je používání řeči značně omezeno. Důvodem je výrazné opoždění chápání a využívání řeči. Část jedinců je schopna jednoduché konverzace. Na druhé straně, druhá polovina nedokáže sdělit ani své základní potřeby. Jsou jedinci, kteří nezačnou používat řeč vůbec, i když verbálním instrukcím rozumí. U těchto jedinců je vhodné využívat alternativní a augmentativní komunikační techniky. Omezení je také patrné v sebeobslužných činnostech. Mají omezenou schopnost postarat se sami o sebe a jsou méně zruční. Opoždění ve vývoji je patrné již v předškolním věku. Při přechodu do školy, mohou nastat určité komplikace, ovšem pokud má dítě nad sebou kvalifikovaný personál je možné, že si osvojí základní znalosti čtení, psaní i počítání. K získání základních vědomostí a rozvoji osobnosti dítěte se středně těžkou mentální retardací slouží individuální vzdělávací plán, který by měl být

dítěti vypracován ihned při vstupu do školy. V dospělosti jsou pak jedinci schopni vykonávat lehkou manuální práci. Po většinu času potřebují nad sebou dohled a péči druhé osoby. V některých případech, mnohem častěji, než je tomu u lehké mentální retardace je přidružena pervazivní vývojová porucha a epilepsie. U většiny jedinců je příčina vzniku mentální retardace dobře zjištělná.

Těžká mentální retardace (F72)

IQ 20-34

S předchozí skupinou jsou zde velké podobnosti. Mnohem výraznější je zde snížená schopnost používání řeči i sebeobsluhy. Většina jedinců z této skupiny trpí poruchami motoriky. Při výchově a vzdělávání se u těchto jedinců setkáváme se značným omezením. To ale neznamená, že jsou tito jedinci bez šance na vzdělání. Ze zkušeností vyplývá, že dobrá systematická kvalifikovaná péče v rámci uceleného systému rehabilitace značně přispívá k rozvoji samostatnosti, komunikace, motoriky a kvality života jedinců. Jedinci z této skupiny potřebují celoživotní dohled a péči druhé osoby.

Hluboká mentální retardace (F73)

IQ je nižší než 20

IQ u těchto jedinců není možné přesně změřit. Odhaduje se, že je nižší, než 20. Jedinci většinou nechápou mluvenou řeč. V některých případech chápou alespoň zcela jednoduché a základní požadavky. Ve většině případů se jedná o jedince imobilní a inkontinentní, kteří potřebují stálou 24 hodinovou péči a dohled druhé osoby. Vzdělávání a výchova je velmi značně narušená. Tito jedinci jsou nejčastěji vzděláváni ve speciálních školách a třídách s rehabilitačním programem. Je jim poskytována péče v rámci uceleného systému rehabilitace. Velmi často mají přidružené smyslové postižení a nejtěžší formy pervazivních vývojových poruch, hlavně atypický autismus. Lze u většiny osob určit příčinu vzniku hluboké mentální retardace.

Jiná mentální retardace (F78)

Do kategorie jiné mentální retardace řadíme osoby, kde je určení intelektu velmi obtížné a k povaze postižení nemožné. Jedná se především o jedince, kteří mají přidružené smyslové postižení, jsou tedy neslyšící, nebo nevidomí. Dále je obtížné určit

intelekt u osob s těžkými poruchami chování a autismem. Jedná se o osoby s těžkým kombinovaným postižením.

Nespecifikovaná mentální retardace (F79)

Zařazení do této kategorie se provádí tehdy, pokud je prokázána mentální retardace, ale pro nedostatečný počet informací, není možné pacienta zařadit do výše uvedených skupin.

1.2 Osobnost dětí s mentální retardací

Jestliže zkoumáme otázku integrace a inkluze u mentálně postižených dětí, je důležité si říci o odchylkách v jejich osobnosti. Bylo by velmi jednoduché vzít si konkrétní dítě a popsat, jak se vyvíjí jeho osobnost. Poté bychom to shrnuli a stáhli na všechny děti s mentální retardací. To ovšem udělat nelze. Ač máme dvě stejně staré děti například se středně těžkou mentální retardací, nikdy nebudou stejné. Každé z nich je jiné, jejich osobnost je zcela jiná a odlišná. Stejně tak jako normální děti, tak i děti s mentální retardací se vyvíjejí. I u těžce a hluboce mentálně retardovaných dětí dochází k rozvoji jejich psychiky, a ještě k tomu podle stejných základních zákonů, jako u dětí zdravých. Celkový postoj k dětem s mentální retardací byl do jisté doby takový, že se hledělo stále jen na inteligenci a další složky, významné pro kvalitu života dětí s postižením se přehlížely. Tím máme na mysli především vývoj charakteru, emocionální vývoj a vývoj volných vlastností u mentálně retardovaných dětí. V oblasti osobnosti dětí s mentální retardací je třeba poukázat na to, že ač se děti s mentální retardací vyvíjejí stejně jako zdravé děti, můžeme i přesto v jejich vývoji spatřit určité odchylky a zvláštnosti. V následujících kapitolách se tedy pokusíme k této problematice přiblížit.

a) Vývoj charakteru

Charakter nás odlišuje od ostatních lidí. Jedná se o soubor stálých rysů, které charakterizují danou osobu a velmi úzce souvisí s temperamentem. V naší společnosti existují nepsaná pravidla, která nám říkají, jak bychom se ve společnosti druhých lidí měli chovat. U mentálně retardovaných dětí se velmi často setkáme s tím, že zásady těchto pravidel nedodržují a často je překračují. Vzhledem k tomu, že právě charakter se podílí na našem chování ve společnosti a vůči druhým lidem, pokládáme za důležité si vývoj charakteru u mentálně retardovaných dětí přiblížit.

Největším problémem v historii zkoumání vývoje charakteru u mentálně retardovaných dětí je vztah, mezi biologickými a sociálními faktory. Tento vztah je totiž mnohem více komplikovaný právě u mentálně postižených dětí než u běžné populace. *„Charakter dítěte je určován výchovou a podmínkami jeho života v konkrétním prostředí. Nemoc nevytváří žádný charakter, ale tvoří především určité zvláštnosti dynamiky nervových procesů dítěte“* (Švarcová, 2011 str. 55).

Z předchozího tvrzení pro nás vyplývá, že naše pozornost by se měla zaměřit především na prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Výchova a přístup k dítěti v rodině je jedna z klíčových věcí pro rozvoj charakteru dítěte. Pokud dítě žije v rodině, kde jsou rodiče příliš lítostiví, za své dítě všechno dělají a nemají na něj žádné nároky dochází k tomu, že se u dítěte nerozvíjí žádný smysl pro povinnost ani zodpovědnost. Na druhé straně jsou rodiny, které na své děti kladou přehnané nároky. Dítě pak jejich nárokům není schopné vyhovět. Děti jsou pak vzteklé a velmi často se u nich objevuje agresivní chování. Jak u dětí zdravých, tak u dětí s mentální retardací je velmi důležité opakovat dítěti, jak se má ve společnosti druhých lidí chovat. U dětí s mentální retardací by opakování mělo být mnohem intenzivnější než u dětí zdravých.

b) Emocionální vývoj

„Jednou z nejvýznamnějších oblastí osobnosti, ovlivňujících významným způsobem její prožívání a chování je emocionalita. Ve své většině jsou děti s mentálním postižením emočně nevyspělé a chovají se jako děti nižší věkové úrovně“ (Švarcová, 2011 str. 50).

Projevem naší emotionality jsou emoce. Za základní emoce jsou považovány hněv, strach, smutek, překvapení, radost, odpor. Zážitkový rozměr emocí vyjadřují city (Valenta, a kol., 2012).

Každý zdravý jedinec dokáže své city a emoce ovládat, a to díky dobře vyvinutým rozumovým schopnostem. Je tedy jasné, že emocionální vývoj dítěte úzce souvisí s intelektem. Pokud jsou rozumové schopnosti omezené, tím je omezen i emocionální vývoj. Při práci s dítětem s mentální retardací můžeme za klíčové tedy pokládat odhadnutí jeho emoční zralosti. Malé děti dokáží velmi dobře odlišit co se jim líbí, anebo naopak co se jim nelíbí. Stejně tak, je to i u mentálně retardovaných dětí. Jejich city nejsou dostatečně diferenciovány, a proto dokážou rozlišit pouze libost a nelibost.

Pokud budeme dítě často vystavovat situacím, ze kterých má strach a necítí se v nich bezpečně můžeme pozorovat jeho velmi intenzivní a nepřiměřené reakce. Další problém v této oblasti je především ten, že dítě s mentální retardací ani nedokáže popsat původ svého strachu. Děti s mentální retardací netrpí pouze strachem, ale také úzkostmi. Úzkosti se objevují tehdy, jeli dítě například ponecháno v místnosti s cizími osobami a nemá tedy pocit bezpečí. Pokud děti s mentálním postižením dobře známe, můžeme v jejich chování pozorovat tendence, které vedou k jejich, pro nás zvláštnímu chování. První je fakt, že se vyhýbají všemu, co neznají. Situace, které neznají jsou jim nepříjemné, a vyvolávají pocity úzkosti a strachu. Další tendence je ocenění a zalíbení. To znamená, že pokud je nutíme do nějakého úkolu a oni se jej snaží splnit, nedělají to proto, že chtějí, ale proto aby byly od dospělé osoby pochváleni.

Z toho pro nás vyplývá i poučení při testování mentálně postižených osob. Vzhledem k tomu, že se jedná o situaci, ve které jsou vystaveni nepříjemným pocitům, a to z důvodu neznámého prostředí a přítomnosti cizích osob, nedokáží tedy podat dostatečné výkony, které odpovídají jejich schopnostem (Valenta, a kol., 2012).

Díky omezené schopnosti regulovat své city intelektem dochází k tomu, že se u dětí dostatečně nerozvíjí svědomí. Také je pro ně typický nedostatek, nebo vůbec žádná empatie. Přesto pokud rodiče a učitelé výchovu a vzdělávání směřují správným směrem, je možné, že tímto přístupem přispějí k utváření i rozvoji citů vyšších, než je jen libost a nelibost. Ač je to divné, tak i přesto že děti s mentální retardací mají schopnost rozlišovat pouze libost a nelibost, tak při styku s druhými jsou velice milí. Dokáží být laskaví a milující a také velmi oddaní druhým lidem (Švarcová, 2011).

c) Vývoj volných vlastností

Pojem volní vlastnosti znamená vůle člověka. Vůli používáme záměrně k tomu, abychom dosáhli určeného cíle. Velice blízko má k motivaci a je výsledkem mnoha dalších vnitřních sil. Pro správné fungování vůle se předpokládá, že i další psychické a kognitivní funkce jsou v jednotě. Pokud je jedna složka oslabená odráží se to i na volných vlastnostech jedince. Pro mentálně retardované je typická nesamostatnost a neschopnost překonávat překážky, které vedou k vytyčenému cíli. Což bychom mohli nazvat jako typické příznaky nedostatku vůle – abulie (Valenta, a kol., 2012).

Dalším důležitým faktorem je zde opět okolí. Je všeobecně známo, že děti s mentální retardací mnohem více věří svému okolí, a proto velmi často podlehnou názoru ostatních. Výchovu vůle u dětí s mentální retardací bychom mohli považovat za stěžejní. Je jasné, že se jedná o proces velmi složitý a dlouhodobý. Pokud ale u dětí k rozvoji v tomto směru nedochází, tak dítě není schopné splnit ani jednodušší úkoly a v neposlední řadě se vlastně nemůže ani celkově rozvíjet (Švarcová, 2011).

1.3 Adaptabilita a sociabilita u dětí s mentální retardací

Adaptabilita člověka je výsledkem souhry mnoha mechanismů. Závisí to především na kognitivních mechanismech a emocích každého člověka. Vzhledem k tomu, že u dětí s mentální retardací jsou i tyto mechanismy narušené, můžeme u nich často spatřit problémové chování. Tím máme na mysli agresi, vztek, vzdorování nebo sebepoškozování. U některých jedinců, a to především v dospívání, výjimkou ale není ani předškolní věk, můžeme spatřit problémy v oblasti sexuálního chování. Děti a dospívající jedinci mají často problém rozlišovat intimní a veřejné prostředí, proto nedokážou posoudit, zda li je jejich chování v danou chvíli vhodné či nikoli. Pokud se u dětí s takovým chováním setkáváme, mělo by pro nás být prvotní zjistit příčinu jejich chování a tu řešit. Snaha omezit toto chování, aniž bychom znali příčinu je bez výsledku (Bazalová, 2014).

Tím, že řeč u mentálně retardovaných dětí bývá často narušena dochází k omezenému kontaktu mezi dítětem a okolím. Takové dítě, které má narušené komunikační schopnosti nezapadne mezi své vrstevníky. Ostatní děti ho vytěsňují, nehrají si s ním a často se takovým dítětem posmívají. Integrace do běžné školy mezi vrstevníky, nemusí být tedy pro dítě vždy přínosem. Pokud je v kolektivu dítě ostrčené a ostatními „šikanované“ vytváří si tak velmi záporný vztah ke škole i k učení. Děti mentálně postižené si totiž velmi brzy začínají uvědomovat své odlišnosti. Velmi často se stává, že lidem nerozumí a nechápou co po nich chtějí. Vytvoří si proto kompenzaci. Pokud nastane situace, kdy dítě neví, co se po něm chce, nebo něčemu nerozumí použije svou kompenzační pomůcku, což je ve velké většině problémové chování tedy agrese, vztek a sebepoškozování. U každého je to ale velmi individuální a odlišné. Některé děti nevykazují problémové chování vůbec, některé naopak velmi často. Rozhodovat by tak

měli především rodiče, jaká je pro dítě nevhodnější forma budoucího vzdělávání. „*Nikdo z nás odborníků neumíme proniknout do hlavy dítěte, které žije ve svém unikátním světě. Když hledáme cesty, jak pomoci dětem, které jsou uvězněny v málo funkčním těle, nebo dětem, jež mají jinak „naprogramovaný“ mozek, a když jim dáme šanci, ty děti nás často překvapí*“ (Bradley, 2016 str. 20).

2. VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S MENTÁLNÍ RETARDACÍ

Výchovu a vzdělávání v dnešním slova smyslu bychom měli chápat jako celoživotní proces, a to u jedinců postižených i zdravých. Tento postoj nebyl vždy platný. V historii můžeme nalézt období, kdy byli jedinci s mentální retardací označováni za nevzdělavatelné a nevychovatelné. S novými poznatky a rozvojem speciální pedagogiky i pedagogiky obecně, můžeme říci, tak jak to platí dnes, že každého lze vychovávat a vzdělávat. Už Komenský ve svých dílech upozorňuje na to, že každý by měl být vzděláván, bez ohledu na jeho zdravotní stav. Dokonce již v té době tvrdil, že právě ti, které označujeme za tupé a hloupé potřebují výchovu a vzdělávání nejvíce. To, co říkal byla ale pouze představa žádný jasný a reálný plán. Komenský se stal poslem pro pedagogy 21.století. Už ve své době publikoval ve svých knihách to, o čem naše společnost hovoří až nyní.

2.1 Možnosti výchovy a vzdělávání v historii

Změny ve vzdělávání v ČR po roce 1989

Sametovou revolucí označujeme období mezi 17. listopadem a 29. prosincem roku 1989. Jednalo se o období velkých politických změn, které měly za následek pád komunistického režimu. Komunistický režim byl nahrazen pluralitní demokracií. S nástupem nového režimu přišlo i mnoho změn v oblasti terminologie i péče o mentálně postižené jedince (Fischer, a kol., 2014).

Pro označení mentálního postižení byl zaveden pojem „mentální subnormalita“. Tento pojem označoval všechny odchylky od normálního vývoje, které byly trvalé. V případě závažnějších odchylek a poruch, které vyžadovaly přístup v rámci uceleného systému rehabilitace se používalo označení „mentální retardace“. V případě, že porucha byla natolik rozsáhlá a ovlivňovala život jedince ve společnosti a jeho socializaci začal se používat termín „mentální defekt“ nebo „slabomyslnost – oligofrenie“. Také definice mentální retardace v období sametové revoluce začínají být mnohem obsáhlejší, než tomu bylo doposud. Autoři v mnoha dílech vyzdvihují individuální přístup k mentálně retardovaným jedincům (Černá, 2015).

Změna politického systému velmi úzce souvisela i s výraznými změnami ve vzdělávání. Náš vzdělávací systém se začal postupně měnit a čerpat inspiraci ze zahraničí. Vzhledem k záměru práce pokládáme za důležité si více říci o změnách, které se týkají především předškolního vzdělávání.

Změny se týkaly všeho tedy kurikulárního dokumentu, režimu dne, počtu dětí ve třídě a mnoho dalšího. Před rokem 1989 bylo v mateřských školách více typické vzdělávání v homogenních třídách a počet dětí ve třídách byl kolem 40. Nyní začaly vznikat třídy heterogenní a počet dětí ve třídách se snižoval. Učitelky v mateřských školkách také žádaly, aby mateřská škola spolupracovala s psychologem a jinými odborníky. Tomu ovšem v první fázi transformace nebylo vyhověno. Do popředí se začala stavět především osobnost dítěte a individuální přístup. Na základě tohoto pohledu se začaly do běžných mateřských škol přijímat i děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Pozitivní přístup k integraci, ale mateřským školám dlouho nevydržel. Bylo to dáno především problémy, které se týkaly financování mateřských škol, jelikož integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vyžadovala rapidní snížení počtu dětí ve třídách. Vzhledem k tomu, že docházka do mateřské školy nebyla povinná, tak bylo ve většině případů dítě s postižením doma a žádné předškolní zařízení nenavštěvovalo (Koťátková, 2014).

Veškeré návrhy na změny, podávaly především učitelky mateřských škol. Velká část těchto návrhů byla přijata a české školství se začalo postupně měnit. Hlavním důvodem byl fakt, že výchova a vzdělávání mentálně retardovaných je celoživotní proces. Na základě této skutečnosti se u nás začal rozvíjet a propracovávat systém speciálního školství, který měl poskytnout speciální péči jedincům s postižením ve všech etapách jejich života. Před rokem 1989 zajišťoval péči a vzdělávání o mentálně postižené jedince pouze stát. S příchodem nového režimu začaly vznikat i různé alternativní způsoby výchovy a vzdělávání, nadace, občanská sdružení a soukromé školy.

Rodiče nyní měli na výběr, kam své dítě zařadí. Objevilo se totiž velmi mnoho alternativních školek, kam mohly děti docházet. Patřily sem například Montessori mateřské školy, Daltonské mateřské školy a v neposlední řadě speciální mateřské školy, které byly rozdělovány podle typu postižení. Tím máme na mysli například mateřské školy pro zrakově postižené, pro sluchově postižené, a i pro mentálně postižené děti. Již

na konci 70. let začaly u nás díky novým zákonům vznikat pedagogicko – psychologické poradny. Po roce 1989 u nás začínala vedle pedagogicko – psychologických poraden vznikat i speciálně pedagogická centra, která se zaměřovala na jedince se zdravotním postižením. Pro děti, u nichž byly přítomny problémy v oblasti chování začala vznikat střediska výchovné péče (Černá, 2015).

2.2 Možnosti výchovy a vzdělávání nyní

V dnešní době je realizováno inkluzivní vzdělávání. To znamená, že děti zdravé se vyučují společně s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Stále mají ale rodiče na výběr kam své dítě zařadit, a to v případě předškolního i základního vzdělávání. Buď zvolí hlavní vzdělávací proud, tedy školy běžného typu, nebo vzdělávání v rámci speciálního školství. Kdo je dítě se speciálními vzdělávacími potřebami vymezuje školský zákon *561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. V zákoně jsou uvedeny kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, přičemž mentální postižení spadá do kategorie zdravotního postižení. Dále jsou tu kategorie zdravotní a sociální znevýhodnění (Bendová, a kol., 2012).

Dnešní společnost, na rozdíl od dob, kdy zde panoval totalitní režim klade velký důraz na prevenci a včasnou diagnostiku. Pro děti již od narození existují střediska rané péče, jejichž působnost je vymezena zákonem o sociálních službách *108/2006 Sb.* a dále se řídí prováděcí vyhláškou tohoto zákona *505/2006 Sb.* Střediska rané péče jsou určena dětem s postižením, dětem jejichž zdravotní stav je dlouhodobě nepříznivý a také rodičům těchto dětí od narození do tří let (Valenta, a kol., 2012).

V České republice také funguje program *Portage*. Jedná se o stimulační program, určený dětem od narození do sedmi let. Princip spočívá v tom, že odborník většinou speciální pedagog dochází v určitých intervalech, přibližně jednou týdně do domácího prostředí dítěte a učí rodiče, jak s dítětem pracovat. Tento program u nás nabízí střediska rané péče a některá speciálně-pedagogická centra. Dále zde fungují pro děti do tří let věku denní stacionáře, či služby osobní asistence (Bendová, a kol., 2012).

Od tří let mohou děti navštěvovat předškolní vzdělávací instituci, tedy mateřskou školu. Dítě může být integrováno do běžné mateřské školy či navštěvovat speciální mateřskou školu. Ve speciálních mateřských školách jsou podmínky pro vzdělávání

upravené. Jedná se o snížený počet dětí ve třídě, přizpůsobené vybavení a přítomnost speciálního pedagoga. Po ukončení předškolního vzdělávání má dítě možnost navštěvovat přípravný stupeň základní školy speciální, či přípravnou třídu základní školy. V těchto přípravných třídách jsou děti připravovány na vzdělávání na základní škole, ale nezapočítává se to do povinné školní docházky. Vzdělávání zde probíhá podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Pro děti, kterým zdravotní stav neumožňuje navštěvovat základní školu, jsou zde rehabilitační třídy. V těchto třídách jsou vzdělávány děti s těžkým a hlubokým mentálním postižením a děti s kombinovanými vadami. Pro žáky s mentální retardací jsou zde v období základního vzdělávání k dispozici základní školy běžného typu, základní školy praktické a základní školy speciální. Po celou dobu vzdělávání mohou rodiče a dítě spolupracovat se školským poradenským zařízením. Co se týká středoškolského vzdělání, mají jedinci s mentálním postižením možnost nastoupit na kteroukoliv střední školu, pokud dosáhnou základního vzdělání a pokud projdou přijímacím řízením. Speciálně pro děti s mentální retardací jsou zde také odborná učiliště a praktické školy (Černá, 2015).

Alternativní výchovné a vzdělávací přístupy

Vedle běžného proudu školství a speciálních škol, jsou zde i další alternativní výchovné a vzdělávací přístupy. Od počátku 20. století vznikají vlivem reformní pedagogiky nové typy škol. Společnou myšlenkou byla snaha vytvořit takové školy, které se budou lišit od těch běžných, a to hlavně svým přístupem k dětem. Běžnému školství bylo vytýkáno především intelektové zaměření, bez ohledu na emocionální a volní vývoj. Dále pak autoritativní výchova založená na poslušnosti a přemíra nátlaku. „*Jako alternativní budeme chápat všechny druhy škol, soukromé i státní, které mají jeden podstatný rys-odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol daného vzdělávacího systému*“ (Průcha, 2012).

Předškolní alternativní vzdělávání bylo založeno především na respektu vůči osobnosti dítěte a jeho zdravém vývoji. Díky tomu se začaly hledat nové postupy a metody, které by vedly k tomu, aby dítě bylo přirozeněji motivováno ke vzdělávání. V tomto novém přístupu se dítě mělo dostat k vědomostem a poznatkům skrze aktivitu,

prožitek a spontánnost. Alternativní školy měly především fungovat jako kompenzace. Tedy nabídnout dítěti to, co mu běžné mateřské školy nenabízí (Průcha, 2012).

Alternativní mateřské školy v České republice (Průcha, 2012)

- ***Mateřská škola – Montessori***

Zakladatelkou této alternativní školy je Italka Maria Montessori. Během studií přišla do kontaktu s mentálně postiženými dětmi, na které se zprvu nejvíce orientovala. Dospěla k závěru, že všechny děti lze vzdělávat a rozvíjet, pokud mají správnou pedagogickou a psychologickou podporu. Tvrdila, že tyto děti potřebují mnohem více, než jim jsou schopny nabídnout běžné školy. Jejím cílem bylo děti rozvíjet po stránce citové, fyzické i duševní. Dětem nechávala volnost výběru a podporovala ho. Pomůcky ve školkách tvořily především reálné předměty, nikoliv hračky. Později se při své práci začala orientovat i na děti zdravé, především z chudých rodin.

- ***Daltonská mateřská škola***

Daltonský plán zavedla do praxe ve městě Dalton Helena Parkhurstová. Hlavní myšlenkou bylo vedení dětí k zodpovědnosti a samostatnosti pomocí volnosti a samostatné práce. Základními principy Daltonské školy je svoboda, spolupráce a samostatnost. Mezi nejznámější pomůcky patří barvy dnů, tabule s úkoly, které děti musí během dne splnit, nebo kartičky denního režimu. Prostor je uspořádán tak, aby se děti vzájemně nerušily.

- ***Waldorfská mateřská škola***

Za zakladatele je považován Rudolf Steiner. V této alternativní škole je velký důraz kladen především na učitele. Učitel by měl být člověk, který dokáže vhodně rozeznat potřeby dítěte a také je naplnit. Tímto způsobem je dítě vedeno k samostatnosti a zodpovědnosti. Kladen je také velký důraz na rozvoj morální a citové oblasti. Steiner byl zastáncem tvrzení, že vše, co dítě vidí, tak napodobuje, a proto potřebuje kvalitní vzor. Děti by neměly být obklopeny velkým množstvím hraček. Převládat by měly především hračky z přírodních materiálů, se kterými dítě může pracovat dál. Rozvíjí to pak jeho fantazii.

V České republice existují další alternativní školy, kterými je *Mateřská škola podporující zdraví*, *Mateřská škola se vzdělávacím programem „Začít spolu“* a *Lesní mateřská škola*. Rodiče mají tedy velkou škálu možností, kam své dítě zařadí. V dnešní době na rozdíl od komunismu jsou zde možnosti velmi obsáhlé a rodiče tak mohou pro své dítě hledat to nejlepší možné řešení.

2.2.1 Cíle předškolního vzdělávání

Předškolní, základní i středoškolské vzdělávání probíhá podle Rámcového vzdělávacího programu. V každém z těchto programů jsou uvedeny cíle (záměry) daného stupně vzdělávání. Vzhledem k záměru celé práce se jeví jako vhodné, přiblížit si konkrétně cíle předškolního vzdělávání. Co by mělo dítě během předškolní docházky v jednotlivých ročnících umět a zvládnout definuje RVP PV. Na konci předškolní docházky by mělo být dítě rozvinuto po stránce fyzické, psychické i sociální. Mělo by být samostatnou osobností, která dokáže zvládat nároky, jež na něj klade společnost. Předškolní vzdělávání by mělo směřovat k naplnění rámcových cílů, které RVP PV stanovuje.

Rámcové cíle (záměry): (RVP PV, 2006)

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

„Tyto cíle je třeba vnímat tak, že pokud jsou naplňovány, směřuje vzdělávání k utváření základů klíčových kompetencí, neboť zasahuje-li vzdělávání zároveň oblast poznatků, hodnot a postojů, získává dítě dovednosti mnohostrannější, dokonalejší a prakticky využitelnější.“ (RVP PV, 2006)

Pokud učitelé vedou předškolní výchovu tak, aby byly rámcové cíle naplňovány dochází tím k pokládání základů klíčových kompetencí, které jsou v RVP PV charakterizovány jako výstupy. Klíčové kompetence děti postupně rozvíjejí po celou dobu vzdělávání. Tedy v období předškolního, základního, středního vzdělávání a dále

v průběhu celého života. Veškeré vzdělávání dětí by mělo k těmto kompetencím směřovat.

Klíčové kompetence (výstupy): (RVP PV,2006)

- *kompetence k učení*
- *kompetence k řešení problémů*
- *kompetence komunikativní*
- *kompetence sociální a personální*
- *kompetence činnostní a občanské*

Po bližším zkoumání RVP PV zjistíme, že předškolní vzdělávání je velmi důležité, jak pro děti zdravé či postižené. V tomto období lze děti nenásilnou formou učit, a to například pomocí her, aniž by si byly vědomy toho, že se učí. Tím, že jsou děti vedeny správným směrem již v předškolním období, jsou tak připraveny na další navazující základní vzdělávání. Speciální mateřské školy též pracují podle RVP PV, který je ovšem upravený a přizpůsobený pro děti s postižením. Ve speciálních mateřských školách je též nezbytná působnost speciálního pedagoga.

2.2.2 Individuální vzdělávací plán

V literatuře můžeme najít mnoho názvů, které se používají pro označení individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP). Tím je například individuální vzdělávací program, individuální učební plán nebo například individuální výukový plán. Ač je pro IVP mnoho názvů, vždy se jedná o to samé. IVP je závazný dokument, podle kterého se řídí všichni, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Tím, že se dítěti vytvoří IVP, vzniknou pro dítě vhodné podmínky vzdělávání a nastaví se přiměřené nároky na dítě (Bazalová, 2014).

Není pravidlem, že každé dítě ve speciální mateřské škole, či integrované v běžné mateřské škole má svůj IVP. O jeho sestavení žádá zákonný zástupce dítěte ředitele mateřské školy. Pokud je IVP doporučen od speciálně pedagogického centra nebo pedagogicko psychologické poradny ředitel zpravidla IVP schvaluje. Na sestavení IVP se podílí každý, kdo s dítětem pracuje. Patří sem tedy samozřejmě učitel, ale také rodiče, speciálně pedagogické centrum, pedagogicko psychologická poradna a další odborníci,

se kterými dítě přichází do styku, například logopedi, fyzioterapeuti, nebo lékaři. Zodpovědnost za sestavení a realizaci IVP nese ředitel školy.

IVP vychází ze školního vzdělávacího programu, který vychází z RVP PV. Školní vzdělávací program (ŠVP) si školy vytváří samy a následně si pak každá třída podle ŠVP vytváří třídní vzdělávací program (TVP). Nejpodstatnější částí IVP, je stanovení cílů vzdělávání. Ty totiž určují celkový obsah. Neexistuje žádný vzor, podle kterého musí být IVP vytvořen. Jsou ale ovšem údaje, které musí každý IVP obsahovat. Dříve vymezovala tyto náležitosti *vyhláška 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. Ta byla, ale novelizována a od 1.9. 2016 vstoupila v platnost *vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. V novelizované vyhlášce jsou nyní vypsány náležitosti, které musí každý IVP obsahovat. Když je individuální vzdělávací plán vytvořen, je možné ho v průběhu roku měnit a doplňovat. Vše probíhá hlavně v zájmu dítěte. Úkolem IVP totiž není najít dítěti všelijaké úlevy, ale nastavit vzdělávání tak, aby bylo schopné ho zvládnout. IVP musí být sestaven, ještě před nástupem dítěte do mateřské školy, či do jednoho měsíce, kdy dítě začne školu navštěvovat. To, zdali je IVP dodržován a plněn hodnotí poradenské zařízení (pedagogicko psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum) a to dvakrát do roka (Zelinková, 2011).

Je velmi pozoruhodným zjištěním, že ač je předškolní vzdělávání základním stavebním kamenem pro další navazující vzdělávání, tak v české literatuře jsou jen nepatrné zmínky o IVP pro předškolní vzdělávání. Většina autorů se soustředí na IVP pro základní vzdělávání a předškolní věk je vynechán. Přitom právě předškolní věk bychom měli považovat za ten nejdůležitější, a to především proto, že v tomto věku dochází nejvíce k rozvíjení celé osobnosti jedince.

3. INTEGRACE A INKLUZE

Téma integrace a inkluze se dá označit za fenomén dnešní doby. Tímto problémem se v České republice nyní zabývá mnoho odborníků a je to velmi diskutované téma v médiích. Odborníci jsou rozděleni na dvě skupiny. Ti, kteří jsou zásadně pro a druhá skupina proti. Najít správné řešení je nelehký úkol, a to především proto, že úspěšná inkluze je dlouhodobý proces. Na to, aby byla inkluze úspěšná nestačí pouze vymezení zákonů a motivace ze strany státu, důležité je především vlastní přesvědčení a silná vnitřní motivace, že i znevýhodněné osoby jsou prospěšné a přínosné pro celou společnost. Inkluze se netýká pouze školství, ale i společného soužití postižených jedinců s běžnou populací po celý život.

3.1 Vymezení základních pojmů

Vymezit a odlišit pojmy integrace a inkluze je velmi složité. Ve společnosti bychom mohli říci, že se tyto dva pojmy používají jako synonyma. *„Nerozlišování mezi pojmy inkluze a integrace v současné době nepřímo podporují i legislativní dokumenty, neboť péče o žáky, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, se dle nich realizuje cestou podpůrných opatření, resp. jejich financováním skrze integraci. Odlišení pojmů integrace – inkluze tedy zůstává na úrovni odborných publikací, v praxi pak tyto pojmy poněkud splývají“* (Bartoňová, a kol., 2016 str. 17). Na druhou stranu jsou autoři, kteří tvrdí, že mezi těmito pojmy jsou znatelné rozdíly a bylo by tedy vhodné je nezaměňovat.

Integrace je starší pojem než inkluze, který u nás byl chápán do jisté doby jako nejvyšší možný stupeň socializace člověka s postižením. V dnešním pojetí hovoříme o školní a sociální integraci. Školní integraci můžeme rozdělit na skupinovou a individuální. Při skupinové školní integraci jsou děti s postižením vzdělávány ve speciální třídě, která je zřízena v běžné škole. Individuální školní integraci pak chápeme jako vzdělávání postiženého dítěte ve třídě, která je určena nepostiženým dětem. Sociální integrace znamená, přijímání celé individuality člověka s postižením společností. Integrace se také podle některých autorů vztahuje pouze na jedno konkrétní dítě, u kterého jsme dospěli k názoru, že by se mělo vzdělávat v běžné škole a poukazuje se tedy na to, že integrace stále spoléhá na existenci speciálního školství. V některých

definicích se také uvádí, že integrace je proces sbližování postižených a nepostižených jedinců (Anderliková, 2014).

Integraci bychom také mohli chápat jako proces, kdy je dítě umístěno do speciální školy a pokud splní nastavené podmínky pro vzdělávání v běžné škole je do ní přesunuto.

Inkluze je mladší pojem, který se u nás používá od 90. let minulého století. Inkluzi bychom měli chápat jako proces „*ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení*“ (Pipeková, a kol., 2014, str. 7). Jedná se o pojem širší, než je integrace a na rozdíl od integrace, zde vůbec není možnost, že by měl být někdo ze společnosti vyřazován. Nehovoří proto ani o jeho zpětném začlenění. O inkluzi hovoříme pokud „*se očekává, že budou vhodně zvolena podpůrná opatření a dítě bude vzděláváno v běžné škole, což napomůže jeho přirozenému a nenásilnému začlenění v rámci majoritní populace. Pokud se podaří celý problém zvládnout tímto způsobem, pak můžeme hovořit o faktickém vyrovnávání příležitostí pro osoby s postižením a tento postoj či přesvědčení, nikoliv pouhý akt nebo čin označovat jako inkluzi*“ (Jankovský, 2006 str. 36). Inkluze je založena „*na rovnocennosti jedinců a rozmanitost a přítomnost větších či menších rozdílů je považována za normální*“ (Anderliková, 2014 str. 42). Inkluze vychází z konceptu, že být jiný je normální. V rámci inkluzivního vzdělávání už nenalezneme žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jelikož inkluzivní vzdělávání je pro každého bez rozdílu a je zde vyzdvihován přístup, že každý je pro společnost přínosem.

3.2 Měnící se paradigma a strategie podpory

Osoby s postižením, zvláště pak s mentálním postižením byly v průběhu vývoje společnosti vnímány různě. To, že se pohled na tyto osoby změnil dokazuje fakt, že se neustále mění i používaná terminologie. V roce 1980 vydala Světová zdravotnická organizace (WHO) „*Mezinárodní klasifikaci poruch, disabilit a handicapů.*“ V této době bylo postižení vnímáno jako kategorie. To znamená, že se nejprve dítě s postižením zařadilo do určité kategorie podle druhu a stupně postižení, a poté bylo na základě toho umístěno do speciální školy. Hledělo se stále jen na to, v čem je postižení omezující a co tedy daná osoba vykonávat nesmí. S příchodem nové „*Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví (ICF, MKF)*“ z roku 2001 se na postižení začalo nahlížet jako

na dimenzi. V této klasifikaci už se nejedná jen o vyjmenování toho, co člověk dělat nesmí a jak je pro něj postižení omezující. Zde se naopak hodnotí funkční schopnosti orgánů, které jsou postižené, ale také všech ostatních, které jsou neporušené a představují zdravou dimenzi organismu. Na člověka se tedy nahlíží jako na bio-psycho-socio-spirituální bytost (Jankovský, 2006).

O rok později, tedy v roce 2002 „přichází Americká asociace pro mentální postižení (AAMR, dnes Americká asociace pro mentální a vývojová postižení – AAIDD) s novou definicí mentálního postižení, ze které vyplývá, že rozhodující je stupeň potřebné podpory u konkrétní osoby“ (Hájková, a kol., 2010 str. 18). Do popředí se tedy dostává celá dimenze člověka a jeho podpora, a nikoliv zařazení do kategorie.

3.2.1 Podpůrná opatření

U každého dítěte se stupeň potřebné podpory liší. Tyto děti, jež podporu potřebují nazýváme žáky s potřebou podpůrných opatření. Podpůrná opatření slouží především jako podpora pro učitele, kteří pracují se žákem, jenž potřebuje v různé míře upravit průběh vzdělávání tak, aby odpovídalo zdravotnímu stavu a jeho životním podmínkám. Podpůrná opatření vymezuje školský zákon a jsou členěna do I. – V. stupně a lze je libovolně kombinovat. Podpůrná opatření jsou poskytnuta všem žákům bezplatně školou a školským zařízením, kteří je ve svém edukačním procesu potřebují. První stupeň podpůrných opatření může poskytnout škola bez rozhodnutí a doporučení poradenského zařízení. Podpůrná opatření 2. až 5. stupně určuje školské poradenské zařízení. Žádost ohledně přiznání a stanovení podpůrných opatření podávají zákonní zástupci žáka příslušnému školskému poradenskému zařízení. Příkladem podpůrných opatření je například úprava organizace, obsahu, metod a hodnocení vzdělávání, vzdělávání podle IVP, úprava očekávaných výstupů, nárok na asistenta pedagoga, využití dalšího pedagogického pracovníka – tlumočnicka českého znakového jazyka anebo například využívání různých kompenzačních a speciálních pomůcek (Bartoňová, a kol., 2016).

3.3 Legislativní opatření integrace a inkluze

Vzhledem k tomu, že hovoříme o inkluzivním vzdělávání, je důležité se zmínit o Ústavě, ze které vychází všechny myšlenky. **Ústava** je nejvýše postavený zákon, jejíž součástí je **Listina základních práv a svobod** – kde je jasně stanoveno, konkrétně

v článku č. 33, že každý má právo na vzdělání. Právo na vzdělání je dále ustanoveno v těchto dokumentech – **Úmluva o právech dítěte** z roku 1989, **Standardní pravidla pro vyrovnávání příležitostí pro lidi s postižením** z roku 1993, **Deklarace ze Salamanky** z roku 1994 a **Dakarské usnesení** z roku 2000. Vráťme-li se kus do historie, přesněji do roku 1994 najdeme zde první zmínky o inkluzivním vzdělávání na mezinárodní úrovni v již zmíněné Deklaraci ze Salamanky. Svým podpisem se zástupci české vlády zavázali, že bude zajištěn přístup ke vzdělávání v běžných školách všem dětem, tedy i dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. V roce 2000 se na světovém fóru v Dakaru Česká republika zavázala, že dosáhne kvalitního vzdělávání pro všechny do roku 2015 (Hájková, a kol., 2010).

Vzdělávání žáků je v České republice nyní legislativně ukotveno, a to ve školském **zákoně 561/2004 Sb. – o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání** a vyhláškou **27/2016 Sb. - o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných**, která vstoupila v platnost 28.1.2016 a zrušila tak platnost vyhlášky **73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků, studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků, studentů mimořádně nadaných**. Nejdůležitějším paragrafem z pohledu inkluzivního vzdělávání je **§ 16 - vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**, kde je jasně vymezeno, kdo je žák se speciálními vzdělávacími potřebami a je zde uvedeno, že každý žák má právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením. Prováděcí vyhláška školského zákona **27/2016 Sb.** upravuje pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona a vzdělávání žáků nadaných (Ministerstvo školství, ©2013-2017).

Dalším důležitým dokumentem, který je součástí Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 je **Akční plán inkluzivního vzdělávání 2016–2018**. Tento akční plán vychází z priorit, která jsou nastavená ve Strategii vzdělávací politiky. Je rozdělen do pěti strategických cest, které jsou vzájemně propojeny. Na každé cestě jsou nastaveny indikátory, které je nutné naplnit, aby se vzdělávací systém přiblížil k vizi kvalitního inkluzivního vzdělávání. Realizace plánu je rozdělena do tří etap, které sledují školní rok. Vyhodnocení plánu probíhá vždy v červenci. V roce 2018 bude vyhodnoceno

plnění celého akčního plánu inkluzivního vzdělávání a bude zpracován návrh na období 2019-2020 (Ministerstvo školství, ©2013-2017).

3.4 Osobnost pedagoga v inkluzivním vzdělávání

Pedagog je bezesporu klíčovým prvkem pro správné fungování inkluzivního vzdělávání. Je také jasné, že inkluzivní vzdělávání klade na učitele mnohem větší nároky, než tomu bylo doposud. Učitelé mají tedy obavy, zdali jsou jejich dovednosti dostačující. Domnívají se, že vyučování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje mnohem vyšší a specializované dovednosti. Dále se obávají, že budou muset dětem se speciálními vzdělávacími potřebami věnovat mnohem více času než dětem zdravým, na které už nezbyde prostor (Bartoňová, a kol., 2016).

Důležité je si uvědomit, že inkluzivní vzdělávání nestojí pouze na pedagogovi samotném. Aby byla inkluze úspěšná a přínosná, musí spolupracovat mezi sebou odborníci navzájem a vzájemně si pomáhat. Učitel by měl získávat a rozšiřovat své znalosti v oblasti speciální a inkluzivní pedagogiky zcela dobrovolně. Měl by umět zhodnotit svou práci mít z ní radost (Algozzine, 2007).

Proto, aby bylo inkluzivní vzdělávání efektivní musíme zdůraznit důležitost speciálních pedagogů ve vzdělávacím procesu. Aby pedagog byl schopný děti vést tím správným směrem potřebuje oporu, kterou mu bezesporu může poskytnout právě speciální pedagog. Bradley (2016) ve své knize velmi výstižně popisuje situaci, která je nyní v českém školství a ve snahách o inkluzivní vzdělávání a porovnává ji s inkluzivním vzděláváním v USA.

„V českých školách v současné době často speciální pedagogové vůbec nepracují. Pokud ve škole speciální pedagog je, zároveň tam učí jako běžný učitel a nemá svoji učebnu, ve které vzdělává jen děti, jež potřebují jiný přístup a vzdělávání jinými metodami. V českých školách není speciální pedagog, který slouží také jako školní poradce učitelům a asistentům učitelů. Další odborníci, jejichž péči dítě s nějakým postižením potřebuje, aby se optimálně rozvíjelo, v českých školách nejsou vůbec (odborníci na komunikaci nebo odborníci na motorický a smyslový rozvoj). O dítě se stará asistent coby pomocník učitele, asistent, který není ani speciálním pedagogem, ani logopedem a není ani pedagogem. Efektivní a funkční inkluze je v takových podmínkách

málo možná. Současné podmínky umožňují jen desegregaci. Služby, jež postižené děti potřebují, mu škola není schopna poskytnout, protože nemá odborný personál, prostory a ani podmínky“ (Bradley, 2016 str. 97).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4. CÍL PRÁCE

Na základě prostudované odborné literatury a ve shodě se závěry teoretické části této práce je stanoven výzkumný cíl práce následovně:

Cílem této bakalářské práce je zjistit, jak se učitelé běžných mateřských škol cítí být připraveni na inkluzi dětí s mentální retardací.

Uvedený cíl výzkumu jsem si zvolila hlavně proto, že v mediích se stále hovoří jen o dětech se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitelé mateřských škol, jakožto nejdůležitější prvky celého předškolního vzdělávacího systému jsou nyní lehce odsunuti do pozadí. Má pozornost směřuje tedy právě na ně, konkrétně pak na obtíže a problémy se kterými se nyní potýkají a jaké potřeby pro ně z této zkušenosti v oblasti inkluze vyvstávají.

4.1 Výzkumné otázky

Pro upřesnění výzkumného cíle celé práce, bylo potřeba shrnout to hlavní, co mě v souvislosti s tématem připravenosti předškolních pedagogů na inkluzi dětí s mentální retardací nejvíce zajímá a na základě toho jsem si definovala následující výzkumné otázky:

- 1. Jaké zkušenosti mají učitelé v běžných mateřských školách s dětmi s mentální retardací?*
- 2. Jak pomáhá učitelům při práci v běžných mateřských školách individuální vzdělávací plán?*
- 3. Jaké jsou možnosti dalšího vzdělávání učitelů běžných mateřských škol v oblasti inkluzivního vzdělávání dětí s mentální retardací?*
- 4. Jak vnímají učitelé v běžných mateřských školách asistenta pedagoga?*
- 5. Jaké jsou názory učitelů běžných mateřských škol na inkluzivní vzdělávání?*

5. VÝZKUMNÝ SOUBOR

Při studiu speciální pedagogiky jsem navštěvovala po dobu praxí speciální mateřské školy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. V případě mého výzkumu jsem se ale obrátila na běžné mateřské školy. Oslovila jsem učitele v běžných mateřských školách napříč Jihočeským krajem, konkrétně pak v Písku, Českých Budějovicích a ve Strakoniciích. Zapojit se do výzkumu byly ochotné čtyři běžné mateřské školy. Jedna mateřská škola v Písku, kde mi byly poskytnuty dva rozhovory. Z mateřské školy ve Strakoniciích se též rozhodli dva učitelé pro účast ve výzkumu. V Českých Budějovicích byly osloveny dvě mateřské školy, a z každé byl poskytnut jeden rozhovor. Dohromady bylo tedy uskutečněno šest rozhovorů s učiteli v běžných mateřských školách.

5.1 Charakteristika výzkumného souboru

Mezi respondenty jsou celkem velké věkové rozdíly a jejich postavení a délka praxe je odlišná. Do výzkumu se mi podařilo získat názory a pohledy dvou ředitelů mateřských škol, kteří se rozhodli velmi aktivně na výzkumu podílet a o celém jeho průběhu chtějí být informováni. Ostatní čtyři účastníci výzkumu jsou učitelé běžných mateřských škol z různých měst v Jihočeském kraji, a i oni chtějí být s výsledky výzkumného šetření seznámeni.

Výběr účastníků mého výzkumu byl zvolen záměrně. Účastníky výzkumu jsem vybírala podle kritérií, která jsem si na začátku výzkumného šetření stanovila. Důležitý byl také souhlas účastníků, zda se výzkumu chtějí zúčastnit. Kritéria výběru byla ta, že budoucí účastník mého výzkumu musí učit v běžné mateřské škole a nemá vystudovanou speciální pedagogiku, či zkušenosti s výukou mentálně retardovaných dětí ze speciálních mateřských škol. Pro lepší přehlednost uvádím v následující tabulce obecnou charakteristiku účastníků výzkumu.

Tabulka č.1: Charakteristika účastníků výzkumu

ÚČASTNÍK	POHLAVÍ	VĚK	PRAXE	FUNKCE	MĚSTO
1	žena	45	8 let	Ředitelka	Písek
2	žena	52	35 let	Učitelka	Písek
3	žena	40	10 let	Ředitelka	Strakonice
4	žena	26	5 let	Učitelka	Strakonice
5	žena	60	40 let	Učitelka	České Budějovice
6	žena	21	1 rok	Učitelka	České Budějovice

Zdroj: Vlastní

Abych lépe přiblížila celý výzkumný soubor uvádím zde velmi stručné charakteristiky jednotlivých účastníků výzkumu:

- ***ředitelka Alena***

Paní ředitelka Alena pochází z Písku, kde i pracuje. Je jí 45 let a ve školství působí 8 let. Středoškolské vzdělání získala na Gymnáziu v Písku a poté vystudovala bakalářský obor učitelství pro mateřské školy. Pracovala v několika mateřských školách, nakonec ale zůstala zde a je tu ředitelkou. Paní ředitelka Alena je zastáncem tvrzení, že všechno, co děti potřebují znát se naučí v mateřské škole.

- ***učitelka Lenka***

Paní učitelce Lence je 52 let a ve školství pracuje 35 let. Pochází z Písku, kde žije celý život. Má vystudovanou střední pedagogickou školu zakončenou maturitní zkouškou. Celý život učí v jedné písecké běžné mateřské škole. Sama o sobě tvrdí, že má bohatou praxi a ta jí dá mnohem více než škola. Paní Lenka se zajímá o děti s poruchou řeči a sama si udělala logopedický kurz, je tedy logopedický asistent. Veškeré informace si dohledává

sama ve volných chvílích, protože její práce je současně i jejím koníčkem. Práci s dětmi miluje a nikdy by ji nevyměnila za jinou profesi.

- **ředitelka Miluška**

Paní ředitelce Milušce je 40 let a ve školství pracuje přibližně 10 let. Má vystudovanou vysokou školu, konkrétně bakalářský obor – učitelství pro mateřské školy. Po škole se rozhodla, že ve školce pracovat nechce. Začala tedy podnikat v oblasti módy. Práce jí ale nenaplňovala a ona se rozhodla, že se vrátí do školství, mezi děti, které jí chyběly. Nyní je ředitelkou běžné mateřské školy ve Strakonících.

- **učitelka Lucie**

Paní učitelka Lucie pochází ze Strakonic, kde právě učí v jedné mateřské škole už tři roky. Předtím učila v jiné mateřské škole, kde působila také jako učitelka, a to dva roky. Celková praxe ve školství paní učitelky Lucie je tedy pět let. Paní Lucie má vystudovanou střední pedagogickou školu ukončenou maturitní zkouškou a nyní dálkově studuje bakalářský obor – učitelství pro mateřské školy. Paní Lucie si myslí, že její praxe není tak bohatá a její znalosti také ne, proto se rozhodla dále se vzdělávat v oboru.

- **učitelka Věra**

Paní učitelka Věra má za sebou nejdelší praxi ze všech zúčastněných. Ve školství pracuje již 40 let a nyní jí je 60 let. Vystudovala střední pedagogickou školu, kde si udělala maturitu. Ihned po škole začala pracovat jako asistentka pedagoga u chlapečka, který měl pohybové problémy. Současně tehdy začala pracovat i jako učitelka. Ráno dělala asistentku v odpoledních hodinách pak učitelku. Nyní je učitelkou v běžné mateřské škole v Českých Budějovicích.

- **učitelka Kristýna**

Paní učitelka Kristýna je nejmladší ze všech zúčastněných. Je jí 21 let a ve školství pracuje pouze jeden rok. Studovala střední pedagogickou školu a ihned po maturitě

nastoupila do práce. Paní učitelka Kristýna ani nepřemýšlí nad dalším studiem. Její finanční situace jí to neumožňuje, a proto musí pracovat. Práce u dětí ji ale moc baví, jen má strach, aby ji z práce nevyhodili. Má pocit, že její znalosti nejsou dostatečné. Paní učitelka Kristýna je začínající učitelkou, která nemá žádné zkušenosti a nyní je má možnost získávat v běžné mateřské školce v Českých Budějovicích.

5.2 Etické zásady

Při výzkumném šetření, musejí být dodržovány jisté etické zásady, které hrají ve výzkumných šetřeních důležitou roli. V mém případě byla nastavena následující opatření, která zajišťují bezpečí účastníků ve výzkumu a zní následovně:

- Účastníci byli seznámeni s cílem práce i s její metodikou
- Byl podepsán souhlas o nahrávání rozhovorů prostřednictvím mobilního telefonu, přičemž ihned, když došlo k transkripci rozhovorů byly nahrávky vymazány
- Veškeré soukromé informace, především jména byla změněna, aby nedošlo k identifikaci osob
- Všichni účastníci viděli přepis rozhovorů a autorizovali jejich výslednou podobu

6. METODY VÝZKUMU

Práce zkoumá především subjektivní názory a pocity učitelů, proto jsem pro svůj výzkum zvolila **kvalitativní šetření**. „Kvalitativní výzkumný přístup lze charakterizovat klíčovými termíny „subjektivita“ a „význam“. Označují procesy, s nimiž je spojena praxe v tomto výzkumném přístupu“ (Loučková, 2010 str. 46).

Pod pojmem kvalitativní si můžeme představit jakýkoliv výzkum, který nevyužívá žádné statistické či jiné kvalifikační metody. Je tedy opakem výzkumu kvantitativního. O výzkumu hovoříme jako o kvalitativním, pokud je jeho záměrem podat informace o tom, jak jednotlivci či skupiny nahlíží na svět a jak ho chápou. Úkolem výzkumného pracovníka je tedy v tomto směru porozumět daným dějům a významům v určitém kontextu. Podstatou kvalitativního šetření je vytvoření komplexního obrazu o zkoumané problematice. Důležité je, aby výzkumník před vstupem do zkoumaného prostředí odložil své názory, které získal studiem a také své předpojatosti, jelikož by mu mohly bránit vidět výzkumnou situaci očima účastníků. Je ale samozřejmostí, že znalost teorie při provádění jakéhokoliv výzkumu, je nezbytná. Bez znalosti teorie by nemohl probíhat žádný výzkum (Hendl, 2016).

Pro sběr dat byly zvoleny **individuální polostrukturované rozhovory**. Využíváme-li tento způsob sběru dat, vytváříme si tak jisté schéma, které je pro nás závazné. Toto schéma nám dává celkový přehled oblastí a témat, kterým bychom se při rozhovorech měli věnovat. Abychom získali co nejvíce potřebných dat je možné pořadí oblastí zaměňovat a pokládat doplňující otázky. „U polostrukturovaného interview máme definované tzv. jádro interview, tj. minimum témat a otázek, které má tazatel za povinnost probrat“ (Miovský, 2006 str. 160).

Polostrukturované rozhovory usnadňují udržení celé linie rozhovoru a zároveň dovolují tázaným prosazovat vlastní zkušenosti. Kombinuje se zde nestrukturovaný i plně strukturovaný rozhovor. Díky tomu můžeme považovat polostrukturovaný rozhovor za dokonalý nástroj v rámci kvalitativních výzkumů (Hendl, 2016).

6.1 Průběh výzkumného šetření

V rámci výzkumného šetření bylo uskutečněno celkem šest rozhovorů, s každým účastníkem výzkumu jeden. Nejprve jsem telefonicky nebo e-mailem kontaktovala mateřské školy a oslovila vždy ředitele. Byla představena má práce, její cíle a ředitelé i s učiteli byli požádáni o účast ve výzkumu. Nikdo z oslovených účast ve výzkumu neodmítl. Ve všech případech ředitelky mateřských škol vybraly dle mých zadaných kritérií alespoň jednu z učitelek, která by se mohla podílet na mé výzkumné části a podstoupila by rozhovor. Ve dvou případech se rozhovoru zúčastnily i ředitelky samotné. Vyřízení těchto úvodních záležitostí trvalo přibližně týden a poté mi vždy přišla od ředitelek mateřských škol zpráva, ve které stálo, kdo se výzkumu zúčastní a kdy by se jim rozhovor semnou hodil. Školky jsem vybírala a oslovoval zcela náhodně, v jednom případě na doporučení mé kamarádky. Výzkum probíhal od 30.1.2017 do 17.2.2017, vždy v dané mateřské škole v kanceláři, v některých případech i ve třídách, když děti po obědě odpočívaly. Rozhovory trvaly přibližně 50 minut a většina z nich byla uskutečněna v odpoledních hodinách.

Přípravu jsem prováděla před každým rozhovorem. Na každý rozhovor bylo třeba se připravit, aby vše probíhalo hladce. Ač byli ředitelé seznámeni se všemi náležitostmi mé práce a celého výzkumu, vždy před začátkem rozhovoru jsem ještě každé z učitelek zopakovala základní informace. Bylo vysvětleno, že výzkum je součástí mé bakalářské práce, učitelky byly seznámeny s cílem práce a důvodem, proč jsem si zvolila toto téma. Nejvíce se učitelky zajímaly o to, zdali je výzkum anonymní, a to vždy poté, co jim bylo sděleno, že rozhovory budou nahrávány. Všem bylo vysvětleno, že rozhovory budou nahrávány z důvodu lepšího zpracování, následně přepsány a poté všem předloženy, aby mohly případné nesrovnalosti změnit či objasnit. Všem byl předložen k podepsání souhlas o účasti ve výzkumu, v němž byly uvedeny i etické zásady, které zajišťují bezpečí účastníků (viz příloha č.1).

Ač jsem to nečekala, ve většině případů byly učitelky z rozhovoru nervózní. Na úvod tedy dostaly vždy prostor, aby se představily a řekly mi něco o sobě. Zdálo se mi, že u většiny účastnic v tomto úvodním představení nervozita opadla a poté jsem se tedy začala ptát na otázky, které jsem měla připravené (viz. příloha č. 2). Rozhovory trvaly přibližně 50 minut a vždy jsem se stihla zeptat na vše, co jsem měla připravené.

V některých případech jsem pro upřesnění informací pokládala doplňující otázky. Vzhledem k tomu, že se nejednalo o žádný vědomostní test, ale především o vlastní názory, zkušenosti a postoje k dané problematice, učitelky hovořily velmi plynule a naprosto klidně. Po ukončení rozhovoru jsem každé účastnici poděkovala a zeptala se, jestli nemá nějaké připomínky. Debaty na téma připravenost pedagogů probíhaly následně pak se všemi pedagogy, kteří se přišli podívat za námi. Velkou většinu ostatních pedagogů v mateřských školách mrzelo, že se výzkumu nemohli účastnit, protože nesplňovali kritéria mého výběru. I tak mi přišli velmi rychle a stručně sdělit jejich názor na situaci ohledně inkluzivního vzdělávání, ovšem tyto výpovědi do výzkumu nejsou započítány. Byla jsem velmi mile překvapena, že se o můj výzkum účastníci tak zajímali a hovořili semnou naprosto otevřeně.

Když jsem přepis všech rozhovorů dokončila, nahrávky jsem smazala a donesla jsem vytištěné přepsané rozhovory k přečtení všem zúčastněným. Všem bylo nabídnuto, že cokoliv budou chtít změnit, bude změněno, nebo upraveno. Nikdo žádné úpravy nežádal a každá účastnice si navrhla jméno, které bude zde v práci uváděno.

6.2 Analýza dat

Když jsem rozhovory řádně upravila došlo k analyzování rozhovorů. V této práci byla použita metoda otevřeného kódování a nadstavbou jí byla technika vyložení karet. V rámci kvalitativního výzkumu při zpracovávání dat jsou tyto dvě techniky nejvíce používány. Je to dáno především tím, že jsou nejjednodušší, a zároveň i velmi účinné. Cílem celé této analýzy je zpracovat data smysluplně a takovým způsobem, abychom dostali odpovědi, na výzkumné otázky (Hendl, 2016).

Metoda otevřeného kódování spočívá v tom, že celý souvislý text je rozbit na jednotlivé díly, což může být například věta nebo odstavec a ty pak dostávají určité označení neboli kód. Tuto fázi nazýváme konceptualizací údajů (Hendl, 2016).

Postupovala jsem následovně. Poté co jsem si rozhovory několikrát za sebou přečetla jsem si označila všechna významná témata, ke kterým jsem přiřadila konkrétní kódy. Použila jsem metodu papír tužka. Kódy byly formulovány pomocí několika slov.

Jako příklad otevřeného kódování bych uvedla následující úryvek z rozhovoru: „*S mentálně postiženým dítětem jsem jako nikdy do kontaktu nepřišla, nebo jo, jo vlastně*

jo, když jsem chodila na praxi, tak tam byla holčička, která byla teda mentálně i fyzicky postižená.“ Následující věta byla označena kódem **školní praxe**. Pokud jsem při konceptualizaci údajů narazila na stejné téma, nazvala jsem ho podobným, popřípadě stejným kódem. Tímto způsobem jsem prošla všechny rozhovory a výsledkem byl seznam několika kódů, které vymezovaly důležitá témata rozhovorů.

Poté následovala druhá fáze, které říkáme kategorizace (Hendl, 2016). V této fázi je zapotřebí velké množství získaných kódů seskupit, abychom dostali celkový přehled. Vytvořila jsem si tedy širší kategorie a do těchto kategorií jsem zařazovala jednotlivé kódy, které se zdály svým obsahem podobné. Příkladem může tedy být vytvořená kategorie: **Zkušenosti s mentálně postiženými dětmi**, pod kterou spadá již výše zmiňovaný kód – školní praxe.

Ukázka postupu otevřeného kódování a kategorizace je uvedena v následujících tabulkách.

Tabulka č.2: Ukázka otevřeného kódování

Souvislý text	Kód
<i>.... S mentálně postiženým dítětem jsem jako nikdy do kontaktu nepřišla, nebo jo, jo vlastně jo, když jsem chodila na praxi, tak tam byla holčička...</i>	Školní praxe
<i>...S asistentem právě taky zkušenost nemám...</i>	Žádná zkušenost

Zdroj: vlastní

Tabulka č.3: Ukázka kategorizace

Kód	Kategorie
Školní praxe	Zkušenosti s mentálně postiženými dětmi
Žádná zkušenost	Asistent pedagoga

Zdroj: vlastní

Tímto způsobem nám vznikne systém, ze kterého se „*stává zárodečné stádium budoucí teorie či analytického příběhu*“ (Švaříček, a kol., 2014 str. 221). Celkový přehled kategorií a kódů je uveden v kapitole *Výsledky výzkumného šetření* (kap.8).

Nadstavba na otevřené kódování je technika nazývána vyložení karet. Cílem této techniky je uspořádat kategorie s kódy do určitého obrazce a následně pak podle toho sestavit text. Text je sestaven tak, že jsou obsahy jednotlivých kategorií převyprávěny. V případě interpretace výsledků není nutné zařazovat všechny kódy, ale jen ty, které se nějakým způsobem vztahují k výzkumným otázkám (Švaříček, a kol., 2014).

7. VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V rámci otevřeného kódování bylo vytvořeno 5 kategorií, které nám podávají odpověď na výzkumné otázky. Kategorie jsou následující:

- **Kategorie I:** *Zkušenosti s mentálně postiženými dětmi*
- **Kategorie II:** *Individuální vzdělávací plán*
- **Kategorie III:** *Možnosti dalšího vzdělávání učitelů*
- **Kategorie IV:** *Asistent pedagoga*
- **Kategorie V:** *Integrace a inkluze dětí s mentální retardací*

V následujících kapitolách, se pokusím pomocí techniky vyložení karet shrnout to nejpodstatnější z každé kategorie. Do kategorií nebyly zařazovány všechny kódy, ale pouze ty, které se vztahují k výzkumným otázkám.

Kategorie I: Zkušenosti s mentálně postiženými dětmi

Kategorie zahrnuje následující kódy: žádné tu nemám, ze školní praxe, pouze minimální zkušenost, představa, jsou s nimi problémy

Velmi zajímavým zjištěním je, že ani jedna z dotazovaných nyní nemá ve třídě ani v celé školce integrované dítě s mentální retardací a téměř všechny, kromě paní učitelky Lenky nikdy žádné neměly. Z jejich výpovědí je patrné, že se spíše setkávaly s dětmi, které měly pohybové postižení nebo skoro ve všech případech ADHD. „*Přímo s mentálně postiženým dítětem jsem do kontaktu nikdy nepřišla. Měla jsem ve své třídě dítě s pohybovými problémy, a to bylo opožděné.*“ (Věra) Délka praxe zde neovlivňuje, zdali učitelé a ředitelé zkušenosti mají, či nikoliv. Nejen začínající paní učitelka Kristýna, ale i učitelky s dlouholetou praxí, a dokonce také ředitelky mateřských škol, nikdy nepracovaly s dítětem s mentální retardací. „*S dětmi, které mají mentální retardaci jsem se nikdy nesetkala a ve třídě jsem žádné nikdy neměla.*“ (Miluška)

Téměř všechny dotazované měly možnost mentálně retardované dítě vidět v rámci školních praxí při studiu. Ale jak ony samy uvádějí, ani s jistotou nevěděly, zdali je dítě mentálně postižené a přímou zkušenost tedy nemají. „*Jo možná, když jsme měli praxe,*

tak jsem nějaké viděla, ale to vlastně ani nevím, jestli mělo mentální postižení. Nikdo nám to nikdy neřekl.“ (Kristýna) Paní učitelka Lenka, která se s mentálně postiženým dítětem setkala tvrdí, že stejně nemá žádné zkušenosti, protože takových dětí nebyl dostatek, aby mohla zkušenost nasbírat. *„Zkušeností ale s těmito dětmi moc nemám, protože jsme jich nikdy moc neměli, jako možnost mít je tady.“* (Lenka)

Ve velké většině případů ke kontaktu s mentálně postiženými dětmi nedošlo. Pokládala jsem tedy učitelkám otázku: pokud takové dítě neznají, dokáží si alespoň takové dítě představit a popsat, jak se takové dítě projevuje? Některé učitelky si vytvořily představu a vypověděly následovně *„...dokážu si ale mentálně postižený dítě představit. Oni se projevují v podstatě tak jako nepřiměřeně všemu...“* (Alena)

Jediná paní učitelka Lenka, která má se vzděláváním mentálně postiženého dítěte osobní zkušenost říká, že tyto děti narušují chod dne. Jejich vzdělávání i začlenění do kolektivu je velmi obtížné a vyžaduje to neustálou pozornost učitelky. *„No a jako co vám budu vyprávět, dost ty děti narušovaly chod dne. Je s nimi větší práce a ty děti prostě vyžadovaly individuální přístup, nebo vlastně celkově pořád moji pozornost.“* (Lenka)

Kategorie II: Individuální vzdělávací plán

Kategorie zahrnuje následující kódy: dělala jsem ho, děti s odkladem, poradenská zařízení, přínos, je k ničemu, rodiče, internet

Z rozhovorů vyplynulo, že všechny respondentky, kromě paní učitelky Kristýny vypracovávaly individuální vzdělávací plán. Jak dlouho jim trvalo, než individuální plán zpracovaly si ani jedna z dotazovaných nepamatuje.

Všechny učitelky se shodly, že IVP jsou vypracovávány pro děti s odkladem povinné školní docházky. Proto většina, kromě paní učitelky Kristýny s ním má zkušenosti. Pět účastnic také uvedlo, že vytvářely plán pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, ovšem ani v jednom případě se nejednalo o dítě s mentálním postižením. *„Těm dětem, které jsem ve třídě měla jsem vypracovávala individuální vzdělávací plán, a také se vypracovává dětem s odkladem.“* (Miluška)

Dalším pozoruhodným zjištěním je, že všechny paní učitelky, kromě začínající paní učitelky Kristýny hovořily v souvislosti s IVP o poradenských zařízeních. Shodly se, že při tvorbě IVP je potřeba s poradenským zařízením komunikovat. Paní učitelka Kristýna se ale nevyjadřovala, protože žádnou zkušenost nemá ani s poradenským zařízením. Poradenská zařízení radí učitelům, jak s těmito dětmi pracovat, přičemž ony tyto znalosti využívají při tvorbě plánu. *„Oni nám radí, jak máme s těma dětma, co mají problém pracovat a tak. Do školky ale přímo za mnou nikdo nikdo nepřišel, všechno se řešilo jen přes mobil, takže to je taky takový jako divný, mi teda přijde.“* (Lucie)

Jediná paní učitelka Lucie se domnívá, že IVP jsou pro děti přínosem. Tvrdí, že vypracování plánu není složité a pro děti je to velmi dobré. *„Pro mě to není žádný problém. Naopak když si ho sestavíte, tak vidíte, co máte s tím dítětem dělat, v čem přidat a tak. Mně to přijde dobrý, že tyhle děti mají tuhle možnost ho jako mít.“* (Lucie)

Ostatní učitelky Alena, Lenka, Miluška a Věra se domnívají, že tyto plány jsou k ničemu. Většina z nich tvrdí, že plán je jen kus papíru, který není důležitý. Jako důležitý se jim jeví hlavně přístup učitelky k dítěti a IVP v tom nehraje žádnou roli. *„Jenže ono postupem času zjistíte, jak s dětmi pracovat a plán vám je k ničemu, když to tak řeknu. Důležité je, jak učitelka působí na to dítě, ne to, co je napsáno na papíře.“* (Miluška) Jako problém se také jeví nedostatek informací o dítěti, které jsou učitelkám poskytovány. Je pak velmi těžké vypracovat IVP, když nemají dostatečné informace. *„Víte, co je problém, on vám stejně nikdo o dítěti nic neřekne. Ani v té poradně vám to neřeknou a rodiče to říkat nechtějí. A z čeho já pak mám vypracovávat nějaký ty plány? Je to všechno špatně nastavený. Ten plán byl v podstatě k ničemu.“* (Věra)

Ve všech případech, se učitelky shodují, že pro vypracování plánu je důležitá komunikace s rodiči, protože na konci musí být jejich podpis. Bez rodičů by plán vypracovaly obtížně, i když mají možnost spolupráce s poradenským zařízením. Překážkou občas bývá neochota a nezájem ze strany rodičů. *„Já jsem třeba mamince říkala, že jsem ochotná s ní jet do Arpidy, aby mně tam naučili, co bych s ním mohla dělat, ale nikdy k tomu nedošlo.“* (Věra)

Největší problém, který z rozhovorů vyplynul, je samostatná tvorba IVP. Učitelky ve většině případů tvrdí, že si nepamatují, jak to dělají. *„Vím, že jsem tenkrát nic moc nevěděla zrovna jsem nějak začínala, takže už vám k tomu nic moc neřeknu, protože si*

to nepamatuju. Ted' jsem ho už dlouho nedělala.“ (Lenka) Často v této souvislosti hovoří o internetu, kde vyhledávají informace o tom, jak by měl plán vypadat. Nedostatek informací o tom, jak by měl takový IVP vypadat je pro pedagogy docela stresující. „Já jsem neměla právě na něj vypracovaný plán, takže tenkrát když mi přišla kontrola, tak jsem ho stáhla někde na internetu. Zpracovávala jsem si to pak sama, i když jsem byla jen asistentka a stahovala jsem si to odněkud z internetu. Nebo jestli mi ho sem tenkrát přinesla ta kontrola z kraje, co to vlastně financovala, nějaký vzor, to už si ani nepamatuju.“ (Věra)

Kategorie III: Možnosti dalšího vzdělávání učitelů

Kategorie zahrnuje následující kódy: nepomáhá to, vysoká škola, školení, semináře, je jich dost, samostudium, speciální pedagog

V souvislosti s dalším vzděláváním učitelů z rozhovorů vyplývá, že především ředitelky mateřských škol se domnívají, že pouhá školení a kurzy nejsou dostačující. Aby měly učitelky dostatečné znalosti v oblasti vzdělávání dětí, které mají speciální vzdělávací potřeby, je potřebná znalost speciální pedagogiky na vysokoškolské úrovni. *„Já mám možnost navštěvovat různá školení, ale to nenahradí to pravé vzdělání, chápete, jak to myslím?“ (Miluška)* Lenka se naopak domnívá, že veškeré další vzdělávání je jí odpuštěno, a to vzhledem k délce praxe a jejímu věku. *„Jinak samozřejmě, já mám možnost jít třeba na vysokou školu, ale já už v mém věku rozhodně teda ne. Mě už je to všechno odpuštěný praxí.“ (Lenka)* Paní učitelka Kristýna se k ní přidává a tvrdí, že proto, aby mohla být učitelka v mateřské škole, nepotřebuje vysokoškolské vzdělání. *„Taky asi jako na to abych dělala učitelku ve školce nepotřebuju vysokou, a hlavně i když bych jí měla, tak budu mít pořád ty stejný peníze. Takže v tomhle je to úplně zbytečný.“ (Kristýna)*

Všechny dotazované se shodly, že mají možnost navštěvovat semináře a školení, které se týkají inkluze. Také se shodly, že veškeré informace, které zde získávají jim pomáhají pouze v orientaci toho, co to inkluze je a jak to bude probíhat. Na žádném školení ani semináři je nikdo neučí, jak s dětmi pracovat. Jak z rozhovorů vyplývá školení v oblasti mentálního postižení nejsou žádná. *„Já mám možnost chodit na semináře. Jsou*

vypisovaný různý, a teď v rámci inkluze jich bylo dost. Ale spíš to bylo o tom, jak to bude fungovat, a ne jak se starat o ty děti. Třeba teď jste mě úplně zarazila jako, protože třeba na to ADHD jsou jako semináře a je jich dost, ale na to mentálně postižený dítě to jsem ani nikde nečetla snad nikdy.“ (Alena) Všichni mají možnost volby. Pro mateřské školy, pro ředitele i učitele jsou vypisována různá školení a semináře, a oni si vybírají, dle vlastního uvážení, kterých se zúčastní. Nikdo z dotazovaných nikdy nenavštívil školení, ani seminář týkající se mentálního postižení. Ve většině případů se učitelky shodují, že největší zájem ze všech stran je o děti s ADHD. Paní učitelka Lucie konkrétně ještě dodává, že by uvítala i školení o romských dětech, protože pracovat s nimi není dle jejích slov jednoduché. *„Ještě pak máme možnosti tady chodit na nějaký školení, ale teda co já vím, tak se furt nabízí jen ty děti s ADHD. Abych byla upřímná o mentální retardaci žádné snad ještě nikdy nebylo a asi ani nebude. Nebo třeba romský děti a tak, to taky není.*“ (Lucie)

Co se nabídky školení a seminářů týká, shodují se účastnice, že jich je více než dost. Ovšem i když je nabídka velká, obsahově jak již bylo řečeno stále stejná. Učitelé pak volí jako možnost samostatné studium v konkrétní oblasti, která je zajímavá. *„Já osobně se vzdělávám dál v logopedii ta mě baví. Já jsem ale jenom asistent, nejsem logoped. Sháním si sama materiály a znám se i osobně s klinickými logopedy.*“ (Lenka) Osobní zájem o děti s mentálním postižením nemá ani jedna z účastnic. Žádná z dotazovaných se v této oblasti dál nevzdělává a ani si nevyhledává žádné informace. *„Každý umíme něco jiného, to je přece normální. Já umím pracovat jako učitelka v mateřské škole se zdravými dětmi, a to mi stačí. Speciální pedagog umí pracovat s postiženými dětmi ve speciální mateřské škole, a to mu stačí. Nutí snad někdo zedníka, aby byl současně i automechanik a elektrikář? Nenutí. Proč do toho nutí mě?“* (Miluška)

Raději než další vzdělávání, širokou nabídku školení a kurzů by učitelky i ředitelky uvítaly přítomnost speciálního pedagoga v každé běžné mateřské škole, který má dostatečné znalosti a zkušenosti v oblasti speciální pedagogiky. Spolu s ním pak další odborníky, jako psychologa a logopeda. Na tomto tvrzení se shodly všechny účastnice výzkumu. *„Nebo budiž, když už tady ty děti budou, tak ať tady mám ale i toho speciálního pedagoga.*“ (Lenka) I v této oblasti ale vidí všechny zúčastněné problém, protože podmínky, které v mateřských školách jsou, hlavně tedy prostorové podmínky,

neumožňují přijímat další zaměstnance. „*Když by měli být tady ti odborníci, tak to taky nepůjde, protože my tady proto nemáme vytvořené podmínky. Vždyť se podívejte my ani nemáme kumbál na pomůcky, tady není prostor.*“ (Věra)

Kategorie IV: Asistent pedagoga

Kategorie zahrnuje následující kódy: zkušenost nemám, hodil by se, má jen kurz, dobrý pomocník, špatný pomocník, plete se do práce, speciální pedagog

Přesně polovina respondentek nemá s asistentem pedagoga žádné zkušenosti. Ve školce nikdy během svého působení žádného neměly a nemají. „*S asistentem já žádnou zkušenost nemám.*“ (Miluška) Ředitelé mateřských škol mají v rámci inkluzivního vzdělávání možnost žádat o chůvu, či asistenta pedagoga. Obě dvě paní ředitelky se shodly pro asistenta pedagoga. „*Žádný asistent tady není momentálně a já s nimi nemám ani zkušenost. Nás se vlastně dotkne pozitivně to, že když to ta ministryně vyhlásila, tak my si můžeme v rámci těch šablon zažádat o chůvu nebo o školního asistenta. O chůvu nežádáme, malý děti tu nemáme, takže žádáme o toho školního asistenta.*“ (Alena)

Některé účastnice se domnívají, že asistent pedagoga by se jim ve školce velmi hodil. Vnímají ho jako přínos, i když s ním žádné zkušenosti nemají. „*S asistentem právě taky zkušenost nemám, ale myslím si, že ten by mi právě pomohl.*“ (Kristýna)

Ve většině případů, si učitelé stěžují na nedostatečné vzdělání asistentů. Domnívají se, že asistenti jsou dobrými pomocníky pouze učitele, ale nikoliv pro děti. Stejně tak, jako s nimi neumějí pracovat učitelky, neumí to ani asistent, jelikož potřebné znalosti také nemá. Učitelé ho vnímají jako polehčující okolnost pro ně samotné. Asistenti bez vzdělání by dle jejich slov mezi dětmi určitě být neměli. „*Trochu mě zaráží, že asistenti jsou jen lidé třeba se základním vzděláním, a úřad práce jim prostě nabídl kurz. Oni jim projdou a pak dělají asistenta postiženému dítěti. V tomhle případě si nejsem úplně jistá, jestli to je pro to postižené dítě dobré, každopádně pro učitelku určitě. Nehledě na to, že když už s ním neumí pracovat, tak ho alespoň hlídá.*“ (Miluška)

Nejen, že učitelky kritizují nedostatečné vzdělání asistentů, ale také poukazují na to, že s nimi mají v některých případech velmi negativní zkušenosti „*Nejhorší je, když si ještě*

s tou asistentkou nerozumíte jako s osobou. Paní byla starší než já, takže měla pocit, že všechno ví lépe a tak, no prostě se mi pletla do práce. Jsem ráda, že tady už žádnou asistentku nemám." (Lucie) V některých případech učitelky hodnotí práci asistentů, jako zbytečnou. „*No ale ten kluk si všechno udělal sám, já vlastně ani nevím proč tady ta paní byla. Občas mu s něčím pomohla, ale to bychom zvládly i my učitelky bez ní. To ale nemyslím jako špatně. Víím, že paní učitelka si stěžovala, on byl hodně nepozorný furt něco narušoval a asistentka sama nevěděla co má dělat.*" (Lenka)

Zajímavým zjištěním, které z rozhovorů vyplývá je, že všechny účastnice by ve školkách místo asistentů uvítaly opět speciální pedagogy. Speciální pedagog dle jejich slov zná takové děti a ví, jak s nimi pracovat a jak je rozvíjet. Jeho přítomnost by všechny účastnice ocenily mnohem více. „*Asistent je určitě dobrý pro učitelku, ale nevím teda jak je to pro to dítě. Maminka chtěla, aby byl v normální školce, ale já si myslím, že on potřeboval ještě speciální péči nějakou. Učitelka si ho za celý den nevšimla, byla jsem s ním jen já. A měli jsme dohodu s maminkou, že pokud nebudu ve školce já, nebude tam ani on, a to asi dneska při té inkluzi nejde.*" (Věra) Všechny učitelky se také shodují, že pokud by se personál, ze speciálních mateřských škol přesunul do těch běžných, určitě by vše lépe fungovalo a asistenti by nebyli zapotřebí. „*Takže když to shrnu, já bych byla radši abych tu měla někoho, kdo to zná a ví o těch dětech, jak s nimi pracovat. To by mi asi jako potom dost pomohlo.*" (Lucie)

Kategorie V: Integrace a inkluze dětí s mentální retardací

Kategorie zahrnuje následující kódy: žádný rozdíl, speciální péče, žádný přínos, jedno dítě, chaos, nemám vzdělání, nemám zkušenosti, nejsem připravená, zbytečný rozruch

Z výzkumu vyplynulo, že učitelky v běžných mateřských školách ve všech případech nevidí skoro žádné rozdíly mezi integrací a inkluzí. Tyto slova označují v převážné většině za synonyma. V některých případech se učitelky domnívají, že inkluze je pouze novodobější a moderní pojem. „*Já si myslím, že žádný rozdíl není. Dříve se tomu prostě říkalo integrace, teď je nový pojem, ale v podstatě pořád stejný inkluze.*" (Lenka) Pojmy integrace a inkluze učitelky vnímají totožně. „*Než jste přišla, hledala jsem si tyto pojmy*

ve slovníku, abych tady nevypadala divně, že nic nevím. Ale stejně, i když jsem si to našla, tak to nevím. Mě to přijde asi stejný.“ (Lucie) V praxi potom tyto dva pojmy zcela splývají. Učitelé se shodují, že se používá stále pojem integrace a inkluzi označují za zastřešující pojem. *„V praxi rozhodně žádný rozdíl není.“* (Alena)

Když účastnice vyjadřovaly své názory a postoje k inkluzivnímu vzdělávání ve všech případech hovořily o speciální péči. Každá z účastnic si myslí, že děti s postižením patří do rukou odborného personálu, který s nimi umí pracovat. *„Rozhodně tohle není dobře, ty děti potřebují speciální podmínky, speciální zařízení, a hlavně speciální pedagogy. Já jsem svým vzděláním pořád pouze učitelka mateřské školy. I když jsem třeba maturovala ze speciální pedagogiky, ale to nestačí.“* (Věra) Překvapujícím zjištěním bylo, že se učitelky v některých případech domnívají, že speciální mateřské školy jsou úplně zrušeny. *„Myslím si o tom, že je škoda, že ty zvláštní školy zrušily. To je můj názor, protože si myslím, že na to tam byli specializovaný pedagogové.“* (Lenka) Pokud bychom shrnuli postoj učitelek ke speciálnímu školství, hovoří všechny ve všech případech o tom, že děti s postižením tam patří, a tak by to mělo zůstat. *„Jak říkám, měly by být tam, kde s nimi umí pracovat. Já je toho moc nenaučím.“* (Lucie)

Učitelky se shodují, že inkluze pro učitele přínosná opravdu není. Vyjadřují své postoje k inkluzi velmi otevřeně a domnívají se, že přínos zde není ani pro jednu stranu. Tedy ani pro učitele, pro zdravé děti a ani pro děti s postižením. *„Já, když jsem se ptala dětí, co jim dal ten chlapec, než odešel do Arpidy, tak jim to dalo akorát to, že takovéhle děti jsou.“* (Věra) Učitelé doufají, že se v blízké době něco změní a vše zůstane při starém. Nové zkušenosti v oblasti inkluzivního vzdělávání ani nevyhledávají. *„Jsem z toho sama celá nesvá, ale uvidím, třeba se ještě hodně věcí změní, to nikdo neví a vše zůstane při starém a spokojeni budou všichni.“* (Lucie)

V souvislosti s inkluzivním vzděláváním hovořili učitelé ve všech případech o počtu dětí ve třídách. Domnívají se, že při takovém počtu dětí, není možné situaci zvládnout. Každá ze zúčastněných si myslí, že pokud budou mít ve třídě pouze jedno dítě s postižením, tak to zvládnou. Pokud by měly mít takových dětí více, nezvládnou to. *„Jak bych to řekla. Asi takhle, pokud mi sem dáte jedno dítě, tak to zvládnou. Pokud mi jich sem dáte více, nemám nejmenší šanci to zvládnout. A také ještě záleží, jaké dítě to bude.“* (Miluška) V této souvislosti se také učitelky skoro ve všech případech vyjadřovaly

k mentálnímu postižení u dětí. Paní učitelka Lenka, jako jediná by mentálně postižené děti uvítala. Všechny ostatní učitelky shodly, že mentální postižení dle jejich úsudku patří mezi ta nejhorší postižení. *„Zažila jsem děti, jakkoliv postižené a všechno je problém v podstatě. Je jedno, jestli hluchý, slepý nebo tělesně postižený, prostě všechno je problém. A mentální postižení, to je úplně nejhorší, jak s tím dítětem asi navážu nějaký kontakty?“* (Věra)

Pro označení inkluzivního vzdělávání používají učitelé velmi různorodé pojmy, a celkově bychom to mohli označit za velký chaos. O inkluzi se vyjadřují jako o nepromyšlené a uspěchané. Vzhledem k tomu, že učitelky nejsou dle jejich slov dostatečně informovány, jsou zmatené. *„Je to nepromyšlené a uspěchané. Je to jako když já nevím, hodíte kapra do rybníku bez vody, když zrovna trochu kape. Doufáte, že tam pořádně naprší, voda se napustí a všechno bude potom skvěle fungovat. Taky ale může klidně přestat pršet a ten kapr na suchu potom zemře. To je tak asi jako můj zmatený názor na tenhle zmatek.“* (Miluška)

Největší problém vidí učitelky v nedostatečných zkušenostech s dětmi s mentální retardací a v nedostatečném vzdělání jich samotných. Díky tomu na inkluzi nahlíží jako na přítěž. Zatím je pro ně uklidňující, že v souvislosti s inkluzivním vzděláváním nepociťují, že by nároky kladené na jejich osobu byly zvýšené. *„Já jako nic nepociťuju a myslím, že my všichni nic nepociťujeme. Jako my jsme tady měli děti zlobivý, ale ty nepotřebovaly asistenta nic.“* (Lenka)

Pokud se zaměříme na to, jak se učitelky osobně cítí být na integraci a inkluzi dětí s mentální retardací připravené, tak se jednoznačně shodují, že připravené nejsou. *„Já se na to necítím vůbec připravená. Vůbec na nic.“* (Alena) V některých případech nejsou učitelky pořádně připraveny ani na děti zdravé. *„No a k té inkluzi vám můžu říct asi to, že já jsem dodělala školu a nebyla jsem připravená ani na zdravý děti. Všechno se učím až teď jedine praxí. Je to úplně něco jiného než ty školní praxe fakt. No nějaký postižený na to se teda rozhodně nějak necítím, nebo spíš vůbec a trochu se i bojím.“* (Kristýna) Na konci rozhovorů pak všechny účastnice vyjadřují k celkové situaci ve školství. *„Paní ministryně to nedomyslela. Možná splnila to, co chtěla Evropská Unie, ale to je tak všechno.“* (Věra)

Velice zajímavým zjištěním v rámci výzkumného šetření je, že se více než polovina dotazovaných domnívá, že dětí s mentálním postižením se rodí velice málo. „Ale nebudeme plašit. Jako takových dětí třeba s tou mentální poruchou se rodí strašně málo. U nás ve městě třeba jedno do roka si myslím, takže aby jich tu bylo víc, to se asi nestane. To by musel stát někdo v té porodnici u porodů a napíchnout je nějakými viry.“(Alena)

8. SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Do výzkumného šetření bylo zapojeno celkem 6 učitelek z běžných mateřských škol, konkrétně z toho dvě ředitelky mateřských škol. Přes rozdílné zkušenosti respondentek s dětmi s mentální retardací, nebo různou délkou praxe byly během výzkumu zaznamenány v určitých oblastech společné názory a postoje učitelů k dané problematice. Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak se učitelé v běžných mateřských školách cítí být připraveni na inkluzi dětí s mentální retardací a s jakými konkrétními problémy se v této oblasti potýkají. Na začátku výzkumného šetření bylo položeno 5 základních výzkumných otázek, které měly za úkol objasnit hlavní výzkumný cíl práce. Pro lepší přehlednost je zde uvádím ještě jednou.

- 1. Jaké zkušenosti mají učitelé v běžných mateřských školách s dětmi s mentální retardací?*
- 2. Jak pomáhá učitelům při práci v běžných mateřských školách individuální vzdělávací plán?*
- 3. Jaké jsou možnosti dalšího vzdělávání učitelů běžných mateřských škol v oblasti inkluzivního vzdělávání dětí s mentální retardací?*
- 4. Jak vnímají učitelé v běžných mateřských školách asistenta pedagoga?*
- 5. Jaké jsou názory učitelů běžných mateřských škol na inkluzivní vzdělávání?*

V následujících kapitolách se pokusím položené otázky zodpovědět.

• **Zkušenosti s dětmi s mentální retardací**

Z výzkumu vyplynulo, že učitelé v běžných mateřských školách nemají s dětmi s mentální retardací žádné zkušenosti. Učitelé si ve velké většině představují mentálně retardované děti jako zlobivé, nepozorné, s nimiž nejde navázat kontakt. Žádná z účastnic nemá ve třídě integrované dítě s mentálním postižením a až na jednu z učitelek nikdy žádné neměla. Vzhledem k tomu, že s takovými dětmi do kontaktu nepřicházejí, nedokáží si je tedy ani představit. Velká většina zúčastněných ve své třídě někdy měla dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Ovšem ve všech případech se jednalo především o ADHD, sluchové postižení a tělesné postižení. Osobní zájem o vzdělávání dětí s mentální retardací neprojevuje žádná z dotazovaných. Učitelky se raději zaměřují na děti s ADHD a poruchami řeči.

- ***Individuální vzdělávací plán***

Výzkum ukazuje, že učitelky v běžných mateřských školách mají s tvorbou IVP zkušenosti. Plány vytvářejí hlavně pro děti s odkladem povinné školní docházky. V oblasti IVP pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami také zkušenost mají. Ale konkrétně IVP pro dítě s mentálním postižením nikdo ze zúčastněných nikdy nevytvářel. Hlavním problémem, jak z výzkumu vyplývá je neznalost struktury IVP. Učitelky nemají dostatečné informace o tom, jaké náležitosti by měl plán obsahovat a nejčastěji jej stahují z internetu, nebo o něm na internetu hledají informace. V praxi se pak učitelky domnívají, že je plán nepoužitelný a že podle něj mnohdy ani nepracují. Shodují se, že při tvorbě plánu je důležitá spolupráce s rodiči a poradenským zařízením. Dle jejich názoru bývá právě tato spolupráce nejvíce komplikovaná, a proto je tvorba těchto plánů obtížná. Učitelky se shodují, že pro tvorbu IVP jim nejsou poskytovány dostatečné informace o dětech ze strany rodičů a ani ze strany poradenských zařízení.

- ***Možnosti dalšího vzdělávání***

Výzkumem bylo zjištěno, že učitelé v běžných mateřských školách mají možnost navštěvovat školení a semináře, týkající se inkluze. Těchto školení je dostatek a učitelé mají možnost volby, kterého se chtějí zúčastnit. Co se týká obsahu školení a seminářů, nabídka tak velká není. Učitelky za celou dobu nezaznamenaly, že by byla možnost navštívit školení ohledně mentálního postižení. Ve velké většině jsou nabízena školení o dětech s ADHD a celkově o inkluzi a jejím průběhu. Na seminářích se probírají spíše obecně zaměřená témata a legislativní opatření týkající se inkluzivního vzdělávání. Za největší problém považují učitelé to, že je nikdo neučí, jak by měly s postiženými dětmi pracovat. Místo široké nabídky školení a kurzů by učitelé uvítali v běžných mateřských školách přítomnost speciálního pedagoga. Domnívají se, že školení a kurzy jim neposkytují dostatečné vzdělání, které mají právě speciální pedagogové.

- ***Asistent pedagoga***

Výzkumné šetření ukázalo, že učitelé v běžných mateřských školách moc zkušeností s asistentem pedagoga nemají. Nyní žádná z učitelek ve třídě asistenta pedagoga nemá. Bývalé zkušenosti, které některé mají nejsou pozitivní. Učitelky kritizují především to, že se asistentky vměšují do práce pedagogům. Velmi negativně je hodnoceno od všech

dotazovaných nedostatečné vzdělání asistentů. Učitelky poukazují především na to, že pokud bude s dítětem pracovat člověk, který nemá dostatečné vzdělání, ublíží to především dětem. Opět v této souvislosti poukazují na to, že pokud by v běžných mateřských školách byl odborný personál, především speciální pedagog, nebyl by asistent pedagoga zapotřebí. V nejlepším případě by pak podle učitelů měl být asistent vystudovaný speciální pedagog.

• ***Integrace a inkluze dětí s mentální retardací***

Výzkumné šetření ukázalo, že učitelé běžných mateřských škol v praxi nevidí žádný rozdíl mezi pojmy integrace a inkluze. Tyto dva pojmy považují za synonyma. Dle učitelů je integrace začlenění dítěte s postižením mezi své vrstevníky a pojem inkluze má stejný význam. Pojem inkluze vnímají jako uměle a zbytečně vytvořený, proto v praxi dále využívají termín integrace. Ve všech případech hovořily učitelky i v této souvislosti o speciální péči, kterou dle zúčastněných tyto děti potřebují a učitelky v běžných mateřských školách jim ji nemohou poskytnout.

Všechny respondentky se shodly, že by v mateřských školách přivítaly odborníky z oblasti speciální pedagogiky. Domnívají se však, že především prostory a finance jim to neumožní. Učitelky se necítí být dostatečně informovány o nynější situaci v českém školství a inkluzi označují za nepromyšlenou a uspěchanou. Hlavní problém učitelky vidí v nedostatečných zkušenostech s dětmi s mentálním postižením a v jejich nedostatečném vzdělání. Domnívají se, že nejen dětem s mentální retardací, ale všem dětem se speciálními vzdělávacími potřebami nejsou schopny poskytnout to, co potřebují.

Z pohledu učitelek se právě pak mentální retardace jeví jako nejvíce problematické a pro práci náročné postižení. Respondentky se shodují, že na práci s takovými dětmi nejsou připravené a nebudou, dokud jim nebude v mateřských školách k dispozici odborný personál. Z celé situace mají strach a doufají, že se vše ještě změní. Jediné, co učitelky zatím uklidňuje, je dle jejich slov fakt, že dětí, jež mají mentální retardaci je málo. Doufají tak, že se jim takové děti zcela vyhnou a na práci s nimi se tedy nebudou muset připravovat.

9. ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak se učitelé běžných mateřských škol cítí být připraveni na inkluzi dětí s mentální retardací.

Teoretická část bakalářské práce byla věnována osobnosti jedinců s mentální retardací a vymezení pojmu mentální retardace. V následující kapitole jsem se zabývala možnostmi výchovy a vzdělávání jedinců s mentální retardací, přičemž bylo uvedeno srovnání možností, které měli v období po sametové revoluci a které mají dnes. Poukazuji zde i na existenci alternativních přístupů ve výchově a vzdělávání. Poslední kapitola teoretické části vymezila pojmy integrace a inkluze. Zahrnuje také legislativní rámec pojící se s inkluzí. Poté je pozornost věnována osobnosti předškolního pedagoga, který je bezesporu klíčovým prvkem pro správné fungování inkluzivního vzdělávání.

V praktické části práce byl použit kvalitativní přístup k výzkumu. V této části najdeme popis jeho zpracování, následnou analýzu dat a samotné výsledky výzkumu. Sběr dat probíhal pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Účastníky výzkumu byly učitelky a ředitelky běžných mateřských škol z Písku, Strakonice a Českých Budějovic. Rozhovor mi poskytlo celkem šest respondentek. Při rozhovorech byly využity především otevřené otázky, u kterých se podle situace měnil obsah a formulace. Analýza získaných dat proběhla pomocí otevřeného kódování a následně pomocí techniky zvané vyložení karet byla zpracována.

Z teoretických zdrojů vyplývá, že děti s mentálním postižením tvoří velmi různorodou skupinu. Práce s takovými dětmi tedy bezesporu není jednoduchá. Na učitele i děti samotné jsou v tomto směru kladeny poměrně vysoké nároky. Učitelky běžných mateřských škol, se tedy na inkluzi dětí s mentální retardací necítí být připravené, a to díky mnoha problémům, se kterými se potýkají. Nedostatečná zkušenost, tak bychom mohli označit první problém o kterém učitelky v této souvislosti hovoří. Vzhledem k tomu, že některé učitelky do kontaktu s takovým dítětem ještě nikdy nepřišly, nemohou vědět, jak se na takové dítě připravit. Učitelky mají možnost získávat informace o inkluzi na školeních či seminářích, které jsou mateřským školám nabízeny. Žádný z nich se ale nevěnuje dětem s mentální retardací ani tomu, jak s takovými dětmi pracovat. Spolupráce s rodiči a poradenským zařízením také není hodnocena pozitivně.

Učitelky jsou si vědomy, že dětem se speciálními vzdělávacími potřebami se většině případů tvoří individuální vzdělávací plán. Protože ve většině případů mají zkušenost pouze s tvorbou plánu pro děti s odkladem povinné školní docházky, neznají náležitosti, které by měl obsahovat u dětí s mentální retardací. Informace, které potřebují pro jeho zpracování od rodičů a poradenských zařízení hodnotí jako nedostatečné. Na první pohled by se mohlo zdát, že učitelky v tomto případě uvítají ve třídě asistenta pedagoga. To ale není zcela pravda. Výzkum ukazuje, že učitelky nejsou spokojeny se vzděláním asistentů a velmi ho kritizují. Jeho přítomnost jim práci neulehčí, protože asistent také neví a nezná díky nedostatečnému vzdělání, jak s takovými dětmi pracovat. Jediné, v čem by učitelkám pomohl je, že by děti hlídal. Učitelky shodly, že děti s mentální retardací patří do speciálních mateřských škol. Pokud budou v budoucnosti nuceny s takovými dětmi pracovat, tak je dle jejich názoru potřeba, aby místo asistentů pedagoga byli v běžných mateřských školách přítomni speciální pedagogové.

Díky studiu speciální pedagogiky jsem měla během tří let možnost nahlédnout do této problematiky několikrát. Častokrát jsem si říkala, proč je inkluze u nás ze strany odborníků tak kritizována. Díky této práci jsem měla příležitost se k tomuto tématu více přiblížit. Teď už vím, že proto aby inkluzivní vzdělávání bylo přínosné pro všechny, musí být do tohoto procesu zapojeno velké úsilí a vnitřní motivace především ze strany učitelů. Také se domnívám, že učitelé se v této situaci necítí dobře díky tomu, že nemají dostatečné informace. Pocit, že veškerá zodpovědnost leží na jejich zádech jim neumožňuje nahlížet na situaci z jiného pohledu. Myslím si, že pokud by učitelům byla poskytnuta dostatečná podpora, nejlépe tedy přítomností speciálního pedagoga v každé běžné mateřské škole, učitelky by vnímaly celou situaci jinak. Poznaly by, že práce s dětmi s mentální retardací je velmi zajímavá a obohacující. Tyto děti mě naučily, že podstatou světa nejsou materiální hodnoty, drahé dary nebo peníze. Podstatné je umět druhému naslouchat, radovat se z maličkostí, a i za maličkostmi každodenního dne vidět velký úspěch.

Byla bych ráda, kdyby se tato bakalářská práce stala přínosem pro všechny učitele v běžných mateřských školách, pro rodiče mentálně postižených dětí, nebo jen pro ty, kteří vnímají mentální retardaci a inkluzi jako pouhé pojmy.

SEZNAM POUŽITÉ A CITOVANÉ LITERATURY

- 1) ALGOZZINE, Robert. a James E. YSSELDYKE. *Teaching students with mental retardation: a practical guide for every teacher*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press, c2006. ISBN 9781412939522.
- 2) ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.
- 3) BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 9788021081406.
- 4) BAZALOVÁ, Barbora. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0693-4.
- 5) BENDOVIČ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3854-3.
- 6) BRADLEY, Jana. *A co já s tím? Pedagogické úvahy a postřehy asistenta pedagoga*. Prostějov: Computer media s.r.o., 2016. ISBN 9788074022807.
- 7) ČERNÁ, Marie. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, 2015. ISBN 9788024630717.
- 8) FISCHER, Slavomil. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-792-7.
- 9) HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
- 10) HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- 11) JANKOVSKÝ, Jiří. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením: somatopedická a psychologická hlediska*. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-730-5.
- 12) KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada, 2014. ISBN 9788024744353.

- 13) KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea, Iva STRNADOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Cesty k inkluzi*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 9788024620862.
- 14) LINNEMAN, R. Daniel. *Idiots: stories about mindedness and mental retardation*. New York: Peter Lang, c2001. ISBN 9780820450179.
- 15) LOUČKOVÁ, Ivana. *Integrovaný přístup v sociálně vědním výzkumu*. Praha: SLON, 2010. ISBN 978-80-86429-79-3.
- 16) MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 8024713624.
- 17) PIPEKOVÁ, Jarmila, Marie VÍTKOVÁ a Miroslava BARTOŇOVÁ. *Od edukace k sociální inkluzi osob se zdravotním postižením se zaměřením na mentální postižení: From education to social inclusion of people with health disabilities with focus on intellectual disabilities*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 9788021076891.
- 18) PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
- 19) ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-889-0.
- 20) ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- 21) VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. ISBN 9788024738291.
- 22) VÁCHA, Marek Orko, Radana KÖNIGOVÁ a Miloš MAUER. *Základy moderní lékařské etiky*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7367-780-0.
- 23) ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0044-4.

ONLINE ZDROJE

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. [cit. 2016-04-12]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. MŠMT, ©2006 [cit. 2017-08-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: **Charakteristika účastníků výzkumu**

Tabulka č. 2: **Ukázka otevřeného kódování**

Tabulka č. 3: **Ukázka kategorizace**

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: **Souhlas s účastí ve výzkumu**

Příloha č. 2: **Okruhy témat k rozhovoru**

Příloha č. 3: **Ukázka rozhovoru s respondent**

Příloha č. 1: **Souhlas s účastí ve výzkumu**

Souhlasím s účastí ve výzkumu, který se týká připravenosti předškolních pedagogů na integraci/inkluzi dětí s mentální retardací. Byl/a jsem seznámen/a s názvem, cílem a metodikou celé práce.

Souhlasím s nahráváním rozhovoru na mobilní telefon. Jsem seznámen/a s tím, že ihned po doslovném přepsání rozhovoru bude nahrávky smazána a rozhovor mi bude v písemné formě předložen k autorizaci. Údaje, s nimiž nebudu souhlasit, budou vyškrtnuty.

Jméno a veškeré informace, které by vedly k identifikaci osob budou změněny.

V Písku

Podpis respondenta

Příloha č. 2: Okruhy témat k rozhovoru

1. Kolik je Vám let?
2. Jak dlouho pracujete ve školství a jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
3. **Přišla jste někdy do kontaktu s mentálně postiženým dítětem?** (Jaké jsou vaše osobní zkušenosti s takovými dětmi? Pokud ne – umíte si alespoň takové dítě představit?)
4. **Měla jste někdy ve své třídě integrované dítě se speciálními vzdělávacími potřebami?** (Jak probíhalo začlenění do kolektivu? Vyžadovala integrace dítěte nějaké speciální úpravy ve třídě? Jaké mělo dítě postižení? Narušovalo dítě chod dne?)
5. **Musela jste někdy během své praxe vypracovávat individuální vzdělávací plán?** (V čem byl největší problém? Jak dlouho vám zpracování trvalo? Byl v praxi opravdu využitelný a užitečný? Znáte alespoň nějaké náležitosti, které musí plán mít?)
6. **Spolupracovala jste někdy s nějakým poradenským zařízením?** (Jak spolupráce probíhala? Jakou s nimi máte zkušenost?)
7. **Jak vnímáte Vaši připravenost na inkluzi?** (Jaké jsou možnosti dalšího vzdělávání v této oblasti?)
8. **Vnímáte rozdíl mezi pojmy integrace a inkluze?**
9. **Jaký máte názor na asistenta pedagoga?** (Je ve třídě přínosem? Je jeho vzdělání dostatečné? Je asistentem spíše Vám nebo dítěti? Jak probíhá spolupráce? Kdo je zodpovědný za jeho práci? Kdo mu práci připravuje?)
10. **Jaký Váš osobní názor na inkluzi?**

Příloha č. 3: Ukázka rozhovoru s respondentem

1. Úvodní představení, zkušenosti s mentálně postiženými dětmi

„Je mi 45 let a ve školství pracuji 8 let a nyní jsem ředitelkou naší mateřské školy. Mám vystudovanou vysokou školu, bakalářský obor učitelství pro mateřské školy. S mentálně postiženým dítětem jsem nikdy do kontaktu nepřišla. Nebo jo, jo vlastně jo, když jsem chodila na praxi, tak tam byla holčička, která nejspíš byla mentálně i fyzicky postižená.“ **Měla jste ve třídě integrované jiné dítě se speciálními vzdělávacími potřebami?** *„Jo měla „hluchově“ a to je všechno teda. U mě žádný jiný dítě, nikdy žádný speciální potřeby nepotřebovalo. Dokážu si ale mentálně postižený dítě představit. Oni se projevují v podstatě tak jako nepřiměřeně všemu. I ta holčička pořád tak jako koukala. A nic moc tam z toho asi ani neměla, že tam mezi těmi zdravými dětmi byla. Měla tam asistentku a ta tam s ní dělala všechno zvlášť. Byla úplně mimo děti stejně. Krmila jí a přebalovala, a to bylo v normální školce.“*

2. Individuální vzdělávací plán, poradenská zařízení

„Individuální plán jsem dělala té hluché holčičce a jinak my vypracováváme tyhle plány pro děti s odkladem školní docházky. To ale už se spíš dělají ty PLPP. Já teda jsem tady za to zodpovědná, aby to bylo, ale vypracovávají si ho učitelky samy, protože ví, jak se to dítě projevuje, co potřebuje a co mu můžou nabídnout. Já to schvaluju a rodiče taky, ale když nejde o postižený děti, tak tam o to svolení moc ani nejde. To je spíš o tom, že se bude dělat třeba víc motorika a tak.“ **Komunikovala jste někdy s nějakým poradenským zařízením?** *„Jo prvně, když jsem dělala plán té hluché holčičce, nebo já v té době začínala, spíš ho dělala kolegyně, tak přijela paní z poradny se tam podívat na tu holčičku. Jinak teď spolupracuju pořád, víceméně přes telefon anebo píšeme ty zprávy. Já jsem nezažila ještě, že by nějaký pracovník z poradny přišel sem do školky, ale teď tu máme takovou holčičku jednu, tak ho očekáváme. Ona je teda dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, ale jako ta není mentálně ani fyzicky postižená nic z toho. Ono jí asi nic není, ale to je právě to, co my nevíme. Ona je emočně nestabilní. Třeba my jdeme na procházku a ona buď nejde vůbec, nebo si jen tak lehne na chodník. A my teď potřebujeme další ruce navíc, který by se staraly jenom o ní že jo. A nějaké*

specializované pracovníky tady ve školce máte k dispozici? *Ne nikdo takový tady není. Jen jedna paní učitelka, která je logopedický asistent, ale ta nám s tím moc nepomůže. Tady nejsou ani prostory na to. I když jsou nějaký ty šablony na přestavbu a peníze by byly, jako třeba na výtah a tak. Já si to tady nedokážu stavebně vůbec představit. Jediný štěstí pro nás je, že ve školce jsou malý děti a dají se nosit.“*

3. Osobní pocity z připravenosti na inkluzi, možnosti dalšího vzdělávání

„Já se na to necítím vůbec připravená. Vůbec na nic. Jako ano, když mi dají jedno dítě tak to dám. Ale já nemám žádný speciální vzdělání, ani v rámci té mateřinky jsem si ne zvolila speciální pedagogiku, ale něco jiného. Vzdělání na to nemám, ale dejme tomu, že o to jedno bych se mohla starat. Nemám zkušenost ani žádné znalosti, myslím si, že hlavně ty mentálně postižený děti ubližují i těm ostatním dětem. Oni musí mít neustálý dozor, a to já přece nezvládnou. Já mám možnost chodit na semináře. Jsou vypisovaný různý, a teď v rámci inkluze jich bylo dost. Ale spíš to bylo o tom, jak to bude fungovat, a ne jak se starat o ty děti. Třeba teď jste mě úplně zarazila jako, protože třeba na to ADHD jsou jako semináře a je jich dost, ale na to mentálně postižený dítě to jsem ani nikde nečetla snad nikdy. Ale nebudeme plašit, já se zatím nemám na co připravovat, nějak se nás to nedotýká. Jako takových dětí třeba s tou mentální poruchou se rodí strašně málo. U nás ve městě třeba jedno do roka si myslím, takže aby jich tu bylo víc, to se asi nestane. To by musel stát někdo v té porodnici u porodů a napíchnout je nějakými viry.“

4. Názor na asistenta pedagoga, pojmy integrace a inkluze

*„Žádný asistent tady není momentálně a já s nimi nemám ani zkušenost, ale jak jsem říkala, teď by se nám k té holčičce nějaký hodil. Nás se vlastně dotkne pozitivně to, že když to ta ministryně vyhlásila, tak my si můžeme v rámci těch šablon zažádat o chůvu nebo o školního asistenta. O chůvu nežádáme, malý děti tu nemáme, takže žádáme o toho školního asistenta. V mnoha případech ty asistenti pomáhají učitelům. Ale teď jsme si požádali o asistenty a ani nevíme, kde je budeme brát. Oni mají nějaký kurz jenom no. Takový ten, co pohlídá děti v umývárně a na záchodech, tak to asi nevadí, ale když bude pracovat s postiženým dítětem, tak by měl asi něco o tom vědět, to mě nenapadlo, až teď (smích) k čemu nám tady asi bude, když na tom bude stejně jako my. **Vnímáte rozdíl***

mezi pojmy integrace a inkluze? „V praxi žádný rozdíl není. Než jste přišla, šla jsem se podívat na internet teda, bylo mi jasné že na to narazíte, protože i na nějakým školení nám to vysvětlovali, ale víceméně když jsem si to přečetla, tak žádný rozdíl nevidím.“

5. Osobní názor na inkluzi

„Fungovalo by to dobře, kdybych tu měla všechny zaměstnance z té speciální školky. Ted' tady nikdo není a my si máme poradit s tím samy. Ale zase nevím, jestli by to bylo přínosnější, než tak jako to bylo dřív. Měli to tak nechat a nic neměnit. Nemůžeme to zhodnotit, protože to ještě nebylo, ale je jasný, že když dostávaly děti se speciálními potřebami přímo tu speciální péči bylo to všechno správně a dobře. Až budu potřebovat pomoc tak se obrátím na poradnu, i když do té doby nejspíš zešílím tady sama, oni mají pořád obsazeno, to furt jenom slyšíte ted' neobjednáváme. Mám to nejistý no, není to vyzkoušený. Možná to nebude přínosný pro nikoho, pokud ale budeme mít personální zajištění tak by to mohlo jít. Když budu mít ve třídě jedno, nebo dvě děti, tak dobrý, ale jinak ne.“