

# **Inkluze v předškolním vzdělávání z pohledu učitelů a asistentů pedagoga**

Bc. Eliška Bučková

---

Diplomová práce  
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2022/2023

# ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Eliška Bučková**  
Osobní číslo: **H21268**  
Studijní program: **N0111A190013 Sociální pedagogika**  
Forma studia: **Kombinovaná**  
Téma práce: **Inkluze v předškolním vzdělávání z pohledu učitelů a asistentů pedagoga**

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti předškolního vzdělávání, speciální pedagogiky a sociálního prostředí.

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

Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovorů a pozorování.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

**Seznam doporučené literatury:**

GREGER, David, Jaroslava SIMONOVÁ a Jana STRAKOVÁ, 2015. Spravedlivý start?: nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-861-5.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2014. Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Michal RŮŽIČKA, 2018. Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5321-7.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2014. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

THOROVÁ, Kateřina, 2016. Poruchy autistického spektra. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **10. ledna 2023**

Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

L.S.

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan

---

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

Ve Zlíně dne 10. ledna 2023

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně .....*11.4.2023*.....

.....

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

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

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

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

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

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

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

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla učelit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá inkluzivním vzděláváním v mateřské škole z pohledu učitelů a asistentů pedagoga. V teoretické části vymezujeme pojmy jako inkluzivní vzdělávání, popisujeme spolupráci mateřských škol rámci inkluzivního vzdělávání, dále dítě se speciálně vzdělávacími potřebami, podpůrná opatření a v neposlední řadě pedagoga, asistenta pedagoga a jejich vzájemnou spolupráci. Praktická část se skládá z kvalitativního výzkumu, kde zhodnocujeme přínos inkluzivního vzdělávání z pohledu učitelů a asistentů pedagoga. Následně zjišťujeme, jaký přínos má inkluzivní vzdělávání z pohledu učitelů a asistentů pedagoga pro intaktní děti a děti se speciálně vzdělávacími potřebami. Data byla zpracována pomocí zakotvené teorie a na základě získaných dat navrhuje opatření, která by následně mohla být využita v praxi.

Klíčová slova: inkluzivní vzdělávání, učitel, asistent pedagoga, mateřská škola, intaktní dítě, dítě se speciálně vzdělávacími potřebami.

## **ABSTRACT**

The thesis deals with inclusive education in kindergarten from the perspective of teachers and teaching assistants. In the theoretical part we define concepts such as inclusive education, describe the cooperation of kindergartens within inclusive education, a child with special educational needs, support measures and last but not least the teacher, teaching assistant and their cooperation. The practical part consists of qualitative research where we evaluate the contribution of inclusive education from the perspective of the teachers and the teaching assistants. We then investigate the benefits of inclusive education from the perspective of teachers and teaching assistants for intact children and children with special educational needs. The data was processed using grounded theory and based on the data we propose measures that could subsequently be used in practice.

Keywords: inclusive education, teacher, teaching assistant, kindergarten, intact child, child with special educational needs.

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí diplomové práce Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za vstřícnost a cenné rady, které mi byly poskytnuty.

Dále bych chtěla poděkovat rodičům, prarodičům a mému příteli za emocionální a finanční podporu, při vysokoškolském studiu.

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

Bc. Eliška Bučková

## OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>12</b>
<b>1 INKLUZE VE VZDĚLÁVÁNÍ .....</b>	<b>13</b>
1.1 INKLUZE V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ .....	15
1.2 SPOLUPRÁCE MATEŘSKÉ ŠKOLY V RÁMCI INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	16
1.2.1 Spolupráce s Pedagogicko-psychologickými poradnami (PPP) .....	17
1.2.2 Spolupráce se Speciálně pedagogickými centry (SPC) .....	18
1.2.3 Spolupráce s výchovným poradcem.....	19
<b>2 DÍTĚ SE SPECIÁLNĚ VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....</b>	<b>23</b>
2.1 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ .....	26
2.2 STUPNĚ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ.....	28
<b>3 ÚČASTNÍCI OVLIVŇUJÍCÍ VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PROCES .....</b>	<b>32</b>
3.1 PEDAGOG V MATEŘSKÉ ŠKOLE .....	32
3.2 ASISTENT PEDAGOGA .....	35
3.3 SPOLUPRÁCE UČITELE A ASISTENTA PEDAGOGA .....	37
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>41</b>
<b>4 DESIGN VÝZKUMU.....</b>	<b>42</b>
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE .....	42
4.1.1 Hlavní výzkumný cíl .....	42
4.1.2 Dílčí výzkumné cíle .....	42
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	42
4.2.1 Hlavní výzkumná otázka.....	43
4.2.2 Dílčí výzkumné otázky .....	43
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	43
4.4 VÝZKUMNÁ TECHNIKA .....	44
4.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT .....	45
<b>5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....</b>	<b>47</b>
5.1 „SRÁŽKA S REALITOU“ .....	48
5.2 „JAK TO VIDÍM JÁ?“ .....	52
5.3 „TVŮJ ÚSPĚCH JE MŮJ ÚSPĚCH“ .....	57
5.4 „JAK SPRÁVNĚ FUNGOVAT?“ .....	60
<b>6 INTERPRETACE ZAKOTVENÉ TEORIE .....</b>	<b>63</b>
6.1 INTERPRETACE PARADIGMATICKÉHO MODELU .....	64
6.2 SHRNUTÍ DAT A DISKUSE .....	65



<b>7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....</b>	<b>68</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>70</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>71</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>75</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>76</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>77</b>

## ÚVOD

Diplomová práce se věnuje inkluzi v předškolním vzdělávání z pohledu učitelů a asistentů pedagoga, toto téma bylo zvoleno na základě mého zaměstnání, kdy už nějaký čas pracuji jako učitelka v mateřské škole a díky tomu se setkávám s inkluzivním vzděláváním dětí v každodenní praxi.

Práce učitelky či asistentky v mateřské škole se může zdát jako krásné povolání, kdy trávíme čas s dětmi, které se snažíme vzdělávat a zároveň vychovávat. Součástí práce učitelky je také akceptovat, což znamená, přijímat každého takového, jaký je. To však nemusí znamenat, že souhlasíme se vším, co jedinec dělá. Akceptování ukazuje efektivní cestu působení výchovy. Působíme tedy na žáky takovým způsobem, kdy akceptujeme jejich zvláštnosti a individuální potřeby. Žáci se v rámci inkluze již nedělí na dvě skupiny, ty, kteří mají speciální potřeby a ty, kteří je nemají. Jde o heterogenní skupinu, ve které se jedná o žáky, kdy má každý své odlišné potřeby. (Lechta, 2010)

V teoretické části se věnujeme definování pojmu inkluze, nastínění inkluzivního vzdělávání v mateřských školách, ukotvení inkluze v zákoně, a spolupracováním mateřské školy v rámci inkluzivního vzdělávání. Druhá kapitola je věnována dítěti se speciálně vzdělávacími potřebami, kde se snažíme definovat tento pojem, krátce seznámit čtenáře s druhy postižení, se kterými se můžeme v praxi setkat a krátce nastínit, co se rozumí pod pojmem individuální vzdělávací plán a s jeho obsahem. Následně se věnujeme podpůrným opatřením, která lze přidělit dětem se speciálně vzdělávacími potřebami pro jejich maximální rozvoj a také definováním stupňů podpůrných opatření, které lze dítěti přidělit na základě závažnosti stupně postižení. Třetí kapitola zahrnuje popis pedagoga v mateřské škole, asistenta pedagoga, jejich vzdělání a popis jejich vzájemné spolupráce.

V praktické části, bychom chtěli objasnit cíle diplomové práce, které nám mají pomoci zjistit, jaký přínos má podle pedagogů a asistentů pedagoga inkluzivní vzdělávání pro děti v mateřské škole. Dále zjistit, jaký přínos má podle pedagogů a asistentů pedagoga inkluze přínos pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami. A v neposlední řadě jaký přínos má inkluzivní vzdělávání pro intaktní děti.

V praktické části se pokoušíme o nastínění zmíněné problematiky, kdy je výzkum realizován kvalitativní formou, pomocí rozhovorů. Rozhovory jsou realizovány s učitelkami a asistentkami v jedné konkrétní mateřské škole v Jihomoravském kraji. V rámci výzkumu jsme oslovili čtyři učitelky a čtyři asistentky za účelem získání

informací ohledně inkluzivního vzdělávání v mateřských školách a zhodnocení přínosu inkluzivního vzdělávání z jejich pohledu. Získaná data budou následně zpracována metodou zakotvené teorie, kdy rozhovory kódujeme, rozdělujeme do kategorií a následně interpretujeme.

Hlavním cílem práce je tedy objasnit, jak pedagogové a asistenti pedagoga zhodnocují aktuální přínos inkluzivního vzdělávání v předškolním vzdělávání. Myslíme si, že získaná data z našeho výzkumu mohou přispět k lepšímu pochopení a celkovému vnímání inkluze. Předškolní pedagogové se následně mohou seznámit či inspirovat zkušenostmi kolegů s inkluzivním vzděláváním.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 INKLUZE VE VZDĚLÁVÁNÍ

V první kapitole se věnujeme definici inkluzivní pedagogiky a jejím ukotvením v zákoně. Následně se věnujeme spolupráci, která vyvstala z inkluzivního vzdělávání. Mateřské školy se tedy v současnosti denně setkávají s kooperací v rámci pedagogicko-psychologických poraden či speciálně pedagogických center. Tyto spolupráce fungují na základě vyšetření dítěte v rámci jeho schopností a dovedností, nebo jeho zralosti v závislosti na věku, následně se zabývají přidělením asistenta pedagoga, který je poskytován jako asistent učitelů, jenž má ve třídě dítě, na základě kterého byl asistent přidělen.

Inkluzivní pedagogika patří v současné době k nejdiskutovanějším pedagogickým fenoménům v Evropě. S pojmem inkluze se setkáváme až v 90. letech minulého století, kdy byl poprvé použit v rámci analýzy speciální pedagogiky Theunissenem v roce 1998 v USA. (Lechta, 2010)

Inkluze vychází z idejí integrace, kdy ji můžeme chápat, jako jakousi vylepšenou kvalitnější formu integrace. Inkluze chápe v edukačním procesu každou odlišnost jako normalitu a je tedy považována za jakýsi faktor, který je humánní vůči všem osobám. Je považována jako ulehčující aspekt práce učitelů. (Lechta, 2010)

Nelze jednoznačně vysvětlit pojem inkluze, vzhledem k tomu, že spousta autorů chápe inkluzi jinak. Často hovoříme o společném vzdělávání, které je idealizováno ze strany MŠMT. V některých případech se dokonce můžeme dočíst, že inkluze je na škole zavedena už několik let, a tedy se není čeho obávat, avšak jiný pohled na tuto problematiku uvádí, že jde pouze o jakousi neúspěšnou integraci či inkluzi a že tímto procesem trpí žáci, učitelé, rodiče, dokonce i celá naše společnost. (Zilcher, 2019)

Z výše uvedené problematiky vyvstávají tři kategorie, které si nyní objasníme. Jedná se o společné vzdělávání, inkluzi a integraci, které jsou často špatně interpretovány a nepochopeny.

Společné vzdělávání – Tento termín lze chápat, jako velmi problematický, jelikož nelze nikde najít jeho přesnou definici. Jedná se o jiný termín pro inkluzivní vzdělávání. V legislativě se nově setkáváme s financováním, které je vymezeno na podporu žáků s podpůrnými opatřeními, jež jsou začleněni do běžné školy. Toto financování bylo uskutečněno na základě legislativních úprav v roce 2015 a 2016, které zjednodušují dotace pro školy a žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Jedná se o pozitivní inovaci, avšak

komplikace nastávají ve zjednodušení přijímání žáků s postižením do běžných škol, nedochází k vylučování žáků s postižením do škol se speciálním zaměřením, tedy nejsou vytvářeny proinkluzivní tendence a ve výsledku se z těchto důvodů nejedná o inkluzi. V rámci společného vzdělávání dochází ke zpřístupnění zdrojů pro žáky, kteří byli a jsou integrováni do běžných škol. Mají tedy vytvořenou podporu ke vzdělávání v podobě individuálních vzdělávacích plánů, na které mají nárok, ale bohužel v minulosti na tato podpůrná opatření neměla škola finance. (Zilcher, 2019)

Dle Zilchera (2019) si pod pojmem společné vzdělávání nemůžeme představit inkluzivní vzdělávání, jelikož pojem inkluze se dříve vztahoval pouze na žáky se speciálně vzdělávacími potřebami a pro tuto skupinu byla vyhrazena větší finanční podpora. Společné vzdělávání můžeme chápat jako model, při němž se vzdělávají intaktní žáci a žáci se speciálně vzdělávacími potřebami, kdy se učitel učí s žáky jako skupinou pracovat. Národní institut pro vzdělávání hovoří o ekvivalentu: „*společné (inkluzivní) vzdělávání vychází z novely školského zákona č. 82/2015 Sb., která zavádí pojem takzvaných podpůrných opatření pro děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami*“. Jedná se tedy o zaměňování těchto termínů, kdy podpůrná opatření a různorodost mají představovat inkluzi a zároveň společné vzdělávání. (Zilcher, 2019)

Integrace – Pod pojmem integrace si v tomto kontextu můžeme představit individuální začleňování žáka s potřebou podpůrných opatření a možnost pro tohoto žáka, vzdělávat se v běžné základní škole spolu s intaktními dětmi. Vyvstává předpoklad, že se žákovi s individuálními vzdělávacími potřebami dostane co největší možné podpory, díky které se dokáže úspěšně začlenit do třídní skupiny, kde bude plnit stejné vzdělávací cíle jako zbytek třídního kolektivu. S inkluzí tedy pojem integrace úzce souvisí, ale během procesu integrace je na žáka kladen požadavek, aby se přizpůsobil ostatním žákům. I když se žákovi dostane adekvátních podpůrných opatření, nedochází k přizpůsobení prostředí, forem výuky, ani vzdělávacích metod. V individuálních případech však dochází k individuální integraci, kdy učitelé tento proces zvládají velmi proinkluzivně. (Zilcher, 2019)

Inkluze – Pokud chceme mluvit o skutečné inkluzi ve vzdělávání, je nutné nezaměňovat ji z výše uvedenými termíny, v kterých se o úplnou inkluzi nejedná a často je s těmito pojmy zaměňována. Pro správné fungování inkluze je nutné, aby se do spolupráce zapojila celá škola, celé vzdělávací instituce, pedagogičtí pracovníci, nepedagogičtí pracovníci a rodiče. Učitel by měl formu výuky orientovat co nejvíce konstruktivisticky, aby maximalizoval

potenciál všech žáků ve výchovně vzdělávacím procesu. Pro žáka by výuka měla být spíše hrou. Inkluze by nikdy neměla jako pojem stát samostatně, ale měla by být spojena s termíny: didaktika (praxe), kultura a politika. (Zilcher, 2019)

V rámci inkluzivního vzdělávání rozhoduje o přijetí dítěte do mateřské školy ředitel MŠ, na základě písemného vyjádření obdrženého od praktického lékaře dítěte, či školského poradenského zařízení. Dětem se speciálně vzdělávacími potřebami je zajištěna speciálně-pedagogická podpora. Dítě se SVP je následně vzděláváno podle individuálního vzdělávacího plánu. IVP se vypracovává dle zprávy z vyšetření, kterou poskytuje mateřské škole speciálně pedagogické centrum. Zpráva je podle vyhlášky MŠMT č.73/2005 Sb. vypracována psychologem a speciálním pedagogem. (Lechta, 2010)

V Českých zákonech nenajdeme inkluzi pod tímto názvem, ale je zde uvedena v zákonu č. 82/ 2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. Samotnou podstatu inkluze lze najít ve vyhlášce č. 16 nazvané: „Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami“.

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

## 1.1 Inkluze v předškolním vzdělávání

Dle Svobodové (2017) představuje inkluze nové chápání začlenění jedince s postižením do společnosti. Pokud budeme vycházet z faktu, že společnost se skládá z odlišných jedinců, kteří vytvářejí různorodé společenské prostředí, ale přesto akceptují individuální odlišnosti každého člověka. Inkluzi v předškolním vzdělávání můžeme tedy definovat jako prostředí ve třídní skupině, kdy jsou odlišnosti chápány, respektovány a považovány za něco obohacujícího pro celý kolektiv. Jedná se o proces, do kterého jsou zapojeny všechny děti bez rozdílů. (Svobodová, 2017)

Inkluze se stává ideálem, ke kterému by všechny současné školské zařízení měly směřovat. Bohužel, ne vždy tohoto cíle dosáhnout. V inkluzivním procesu se totiž setkáváme s různými překážkami, kdy nejčastěji rodiče nesouhlasí s faktem, že by jejich dítě mělo navštěvovat třídu s dítětem se speciálně vzdělávacími potřebami, jedná se totiž o zařazení jistých změn ve vzdělávání, které je nutno aplikovat dle aktuálních potřeb daného dítěte či

děti. Jakmile je proces zapojení všech žáků do heterogenního prostředí zahájen, můžeme hovořit o počátku inkluzivního vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání je tedy něco, co vytváří tlak na vyloučení, které je tímto procesem postupně omezováno. (Svobodová, 2017)

Velká očekávání jsou pak kladena zejména na mateřské školy. Pokud s procesem inkluzivního vzdělávání započneme již při předškolním vzdělávání, předcházíme sociálním problémům, které přecházejí z generace na generaci. Inkluzivní mateřská škola by měla zaměstnávat učitele, kteří jsou schopni respektovat rozmanitost a odlišnost u každého dítěte. Následně by měl dobrý pedagog odstranit znevýhodnění v oblasti vzdělávacího procesu. V důsledku tohoto zjištění vzniká jakýsi profil inkluzivního učitele, který slouží jako obecný rámec hodnot a kompetencí, které by měl naplňovat každý učitel. Zároveň slouží jako opora pro vzdělávání učitelů k inkluzi. (Svobodová, 2017)

V rámci tradičního přístupu ke vzdělávání jsme se sekávali se segregací dětí, které trpěly určitými vadami, kdy byly tyto děti umístěny do zařízení k tomu určenému (speciální mateřské školy). V současnosti, kdy můžeme hovořit o inkluzivním přístupu ve výchovně vzdělávacím procesu, je každé dítě vnímáno jako individuální osobnost. (Pivarč, 2020)

## **1.2 Spolupráce mateřské školy v rámci inkluzivního vzdělávání**

Mateřské školy v rámci inkluzivního vzdělávání spolupracují nejčastěji se speciálně pedagogickými centry (dále SPC), s pedagogicko-psychologickými poradnami (dále PPP) a také s výchovným poradcem v rámci školy. Rádi bychom v této podkapitole objasnili, jaká je podstata těchto zařízení, jakou mají úlohu ve výchovně vzdělávacím procesu v rámci inkluzivního vzdělávání a v čem nám mohou pomoci.

Výchovný a vzdělávací proces, který se v současné době zaměřuje na inkluzivní vzdělávání, přináší potřebu spoluprací, které jsou rámci pedagogického poradenství prováděny s odborníky. Jelikož pedagogové mateřských škol často nedisponují vzděláním v oblasti speciálního poradenství, obrací se proto na rady a pomoc k odborníkům prostřednictvím pedagogicko-psychologických poraden a speciálně pedagogických center. Na pomoc pedagogicko-psychologických poraden se lze zaměřit za předpokladu, kdy řešíme v rámci výchovně vzdělávacího procesu problémy v oblasti vzdělávání a chování. Na rady speciálně pedagogických center se obracíme v případech, kdy je do výchovně vzdělávacího procesu zařazeno dítě s určitým typem postižení, ať už se to týká postižení v oblasti somatického či mentálního postižení. (Slowík, 2022)



### 1.2.1 Spolupráce s Pedagogicko-psychologickými poradnami (PPP)

Činnost pedagogicko-psychologických poraden započala již v 70. letech 20. století. Zaměřuje se na komplexní psychologickou, speciálně-pedagogickou a sociální diagnostiku. Cílem pedagogicko-psychologických poraden je především zjistit, co je příčinou poruch učení, chování a problémů ve vývoji osobnosti. V neposlední řadě se věnuje individuálním předpokladům u výchovně vzdělávacího procesu a profesní orientaci žáků. (Lechta, 2010)

Pešová a Šamalík (2006) uvádí, že oblast pedagogicko-psychologického poradenství je velmi rozmanitá a široká. Pedagogicko-psychologické poradny poskytují pomoc dětem a mládeži od časného dětství až po ranou dospělost. Psychologové musí disponovat vzděláním v oblasti vývojové psychologie především z důvodu správnosti určení dovednosti dítěte či mladistvého v aktuálním období. Zkoumanou problematiku dělíme do oblastí, které se specializují na jednotlivé obtíže ve výchovně vzdělávacím procesu. Jedná se o problematiku v oblasti vzdělávání a abnormálního chování. (Pešová, Šamalík, 2006)

Pedagogicko-psychologické poradny se podílejí na vzdělávacím procesu, v případech, kdy je proces něčím ohrožován nebo narušován. Primární funkce PPP je přímá práce s dětmi, mladistvými a jejich rodiči. Pedagogicko-psychologické poradny spolupracují s dětmi od tří let až do ukončení středního, nebo vyššího odborného vzdělání. Spolupráce probíhá individuální formou, ale i formou skupinové práce. Pokud je zjištěna odchylka ve vzdělávání, PPP zasílá doporučení a dítěti je vypracován individuální vzdělávací plán (IVP). Při spolupráci s pedagogicko-psychologickými poradnami se pozoruje především pokrok ve vzdělávacím procesu, pokrok v rodinných vztazích apod. Poskytují poradenství v oblasti prevence sociálně patologických jevů, v kariérní oblasti a poradenství pro pedagogy v oblasti pedagogicko-psychologických kompetencí. (© Národní ústav pro vzdělávání)

Pracovníky v pedagogicko-psychologických poradnách jsou psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci. Činnost pedagogicko-psychologických poraden se uskutečňuje prostřednictvím návštěv sociálního pracovníka, speciálního pracovníka, či psychologa ve školách a školských zařízeních, nebo ambulantně. (© Národní ústav pro vzdělávání)

Jakožto školská poradenská zařízení jsou pedagogicko-psychologické poradny zřizovány podle § 116 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším

odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších změn. Podrobně jsou pak vymezeny ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. (© Národní ústav pro vzdělávání)

Při poskytování služeb pedagogicko-psychologické poradny je kladen důraz na ochranu práv jejich uživatelů a na ochranu osobních údajů. Pracovníci pedagogicko-psychologických poraden jsou povinni svou práci vykonávat v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Tato opatření je třeba dodržovat, primárně pokud se jedná o sdělování informací o dětech, mladistvých a jejich zákonných zástupcích. (© Národní ústav pro vzdělávání)

### **1.2.2 Spolupráce se Speciálně pedagogickými centry (SPC)**

Speciálně pedagogická centra začala vznikat po roce 1990. Speciálně pedagogická centra se zaměřují především na poradenskou činnost v oblasti žáků, kteří mají souběžné postižení s více vadami, nebo na žáky s konkrétním druhem postižení. Podstatou speciálně pedagogických center je poradenství v oblasti speciálně-pedagogické, psychologické a psychoterapeutické péče. Tyto služby jsou zaměřeny na podporu dětí a žáků se speciálně vzdělávacími potřebami v běžných školách a školských zařízeních. (Lechta, 2010)

Dle Pešové a Šamalíka (2006) se speciálně pedagogická centra zaměřují zejména na děti a mládež se speciálně vzdělávacími potřebami. Speciálně pedagogická centra pracují s dětmi s vadou sluchu, zraku, řeči, mentální retardací, kombinovanými vadami a dětmi s poruchou autistického spektra. (Pešová, Šamalík, 2006)

Odborný tým pracovníků speciálně pedagogických center se skládá ze speciálního pedagoga, psychologa a sociálního pracovníka. Zdravotní postižení klientů dělíme dle druhů a stupňů. Tým odborných pracovníků SPC zajišťuje speciálně pedagogickou, psychologickou a další podpůrnou péči klientům se zdravotním postižením. Pracovníci poskytují klientům odbornou pomoc ve spolupráci s rodinou, školami a školskými zařízeními. Činnost je zaměřena zejména na podporu klientů v předškolním věku v péči rodičů (zákonných zástupců), na podporu klientů integrovaných do škol a školských zařízení, na podporu klientů s těžkým a kombinovaným zdravotním postižením, kteří nemohou docházet do školy, zpravidla ve věku od 3 do 19 let. (© Národní ústav pro vzdělávání)

Poradenská péče ve speciálně pedagogických centrech se zaměřuje zejména na:

- *„Depistáž u klientů se zdravotním postižením (dle specializace SPC) ve spádové oblasti stanovené zřizovatelem.*
- *Diagnostiku klientů v oblasti speciální pedagogiky, psychologie a sociální diagnostiku u klientů se zdravotním postižením.*
- *Poskytování poradenské, konzultační, terapeutické a metodické činnosti pro klienty, jejich rodiče nebo osoby odpovědné za výchovu a pro pedagogické pracovníky.*
- *Stimulační a vzdělávací činnosti v oblasti speciální pedagogiky v rámci začleňování klientů se zdravotním postižením a u klientů s těžkým a kombinovaným postižením.*
- *Přípravu a zpracovávání individuálních výchovně-vzdělávacích a stimulačních programů pro děti a žáky integrované do běžných škol.*
- *Zpracovávání odborných podkladů a posudků pro potřeby správních rozhodnutí o zařazení do systému vzdělávání a pro potřeby dalších správních řízení.*
- *Poradenství k volbě vzdělávací cesty (kariérové poradenství) pro klienty se zdravotním postižením.*
- *Odborné činnosti v rámci prevence sociálně patologických jevů ohrožujících klienty se zdravotním postižením.*
- *Informační činnosti a propagaci služeb SPC v širší veřejnosti.“* (© Národní ústav pro vzdělávání)

Tyto služby speciálně pedagogická centra poskytují ambulantně či v přirozeném prostředí klienta (v rodině, ve škole, apod.). Služby jsou poskytovány speciálními pedagogy, psychology, či sociálními pracovníky. (© Národní ústav pro vzdělávání)

### **1.2.3 Spolupráce s výchovným poradcem**

Výchovný poradce má ve škole důležitou roli, jelikož řeší problémy v oblasti přestupků proti školnímu řádu, vysokou absenci žáků, práci s ohroženou skupinou dětí, které neprospívají, nebo naopak skupinou dětí, které jsou mimořádně nadané. (© Vyhláška č. 116/2011 Sb. Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních)

Kendíková (2020) uvádí, že se práce výchovných poradců může výrazně lišit, tato rozlišení vznikají na základě individuálních faktorů, kterými jsou například velikost školy, složení pedagogického sboru, typ školy, apod. Důležitým faktorem, který práci výchovného pedagoga ovlivňuje, je počet žáků ve školském zařízení, kterým byly přiděleny některé ze stupňů podpůrných opatření, mimořádně nadaní žáci, či žáci s odlišným mateřským jazykem. V některých školských zařízeních je do práce výchovného poradce zařazena také dokumentace, vypracování pracovního postupu pro asistenty pedagoga a v neposlední řadě se podílí na získávání finančních prostředků, které se týkají různých grantů, či rozvojových programů pro školské zařízení. Dále jeho práce zahrnuje i podílení se na hledání vzdělávacích programů pro školní zaměstnance spolu s vedením školy. Výchovní poradci všechny tyto činnosti provádějí na základě snížení vyučovací povinnosti, která také závisí na velikosti školského zařízení. U větších škol se pak uplatňuje model, kdy je práce výchovného poradce rozdělena mezi více pracovníků školy. Za vhodný model se v tomto případě považuje: oddělení žáků mimořádně nadaných, žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a oddělení kariérového poradenství. (Kendíková, 2020)

Poradenské služby vytvářejí dle vyhlášky č. 116/2011 Sb. vhodné podmínky pro zdravý psychický a tělesný vývoj dětí, pro jejich správný sociální vývoj. Následně se věnují rozvoji osobnosti každého jedince před zahájením výchovného a vzdělávacího procesu a v průběhu výchovně vzdělávacího procesu.

Naplňují individuální vzdělávací potřeby, rozvíjejí schopnosti, dovednosti a zájmy každého jedince, před zahájením výchovného a vzdělávacího procesu a v průběhu výchovně vzdělávacího procesu.

Zajišťují prevenci v oblasti výukových a výchovných obtíží a jejich řešení. Věnují se též prevenci v oblastech rizikového chování, čímž předcházejí vzniku sociálně patologických jevů.

Poradenské služby též vytváří vhodné podmínky pro vzdělávání žáků s různými druhy a typy postižení (zdravotní postižení, mentální postižení atd.) a žákům se sociálním znevýhodněním.

Vytvářejí vhodné podmínky v oblasti individuálních forem a metod v rámci výchovně vzdělávacího procesu s dětmi, které jsou příslušníky odlišných etnických skupin či kultur. Následně tyto podmínky také vytvářejí pro žáky nadané a mimořádně nadané.

Pomáhají jedincům při volbě dalšího vzdělávání a jejich profesního uplatnění po úspěšném zakončení studia.

Rozvíjejí znalosti a profesní dovednosti u pracovníků ve školách a školských zařízeních v oblasti speciálně pedagogického vzdělávání a taktéž v oblasti pedagogicko-psychologického vzdělání.

Zmírňují tak důsledky zdravotních znevýhodnění, sociálních znevýhodnění a postižení (zdravotního, mentálního atd.) a přispívají k prevenci vzniku sociálního znevýhodnění.

(©Vyhláška č. 116/2011 Sb. Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních)

Výchovný poradce poskytuje žákům, učitelům a rodičům odbornou pomoc v oblasti hodnocení, pozorování a podávání potřebných informací pro nejlepší výchovný a vzdělávací proces žáka. Žákům podává pomocnou ruku při problémech se zvládnutím učiva, při problémech v kolektivu, pokud se žáci cítí nekomfortně či v ohrožení. Velkou částí práce výchovného poradce je poradenství v oblasti individuálních potřeb žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, či práce s žáky se specifickými poruchami chování a učení. Výchovný poradce má také za úkol řešení a prevenci sociálně patologických jevů, primárně pak řešení šikany, záškoláctví, drogových závislostí, nebo agresivního chování. V neposlední řadě výchovný poradce podává žákům rady v oblasti výběru střední školy, vysoké školy a oblasti kariérního poradenství. Informuje pedagogy a rodiče o případných komplikacích, které by mohly nastat v oblasti vzdělávání, a pomáhá s řešením těchto krizových situací. Výchovný poradce má zásadní slovo při vytváření vhodných podmínek výuky pro žáky s IVP. V případě potřeby výchovný poradce vyřizuje doporučení pro vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. (Geisslerová, 2012)

Dle Knotové (2014) výchovný poradce zabezpečuje vyšetření žáků ve školských poradenských zařízeních. K tomuto dochází většinou po návrhu třídního učitele na vyšetření žáka, vždy po domluvě s jeho rodiči. Zákonný zástupce musí vždy podepsat souhlas o vyšetření dítěte, jelikož dochází k přenosu citlivých informací. Rodič pak písemným souhlasem, dává škole pravomoc manipulovat s informacemi o dítěti a následnou práci s nimi. (Knotová, 2014)

Škola, kterou žák navštěvuje, dostává k vyplnění dotazník, který vyplňuje třídní učitel spolu s dalšími vyučujícími dítěte. Výchovný poradce následně tento dotazník kontroluje, případně doplňuje potřebné informace a následně je na něm dotazník odeslat do

příslušného zařízení. Po vyšetření žáka dostává výchovný poradce zprávu o vyšetření, tato zpráva může přijít do školy ze zařízení, kde byl žák vyšetřen, případně ji přinese zákonný zástupce dítěte. Výchovný poradce pak zaeviduje tuto zprávu do dokumentace dítěte a měl by také zprávu z vyšetření uložit do elektronické databáze. Výchovný poradce do databáze ukládá především záznamy o diagnostice žáka a doporučené postupy, jak se žákem pracovat. S dokumentací mohou pracovat učitelé, kteří se žákem spolupracují. Dokumentace je uzamčena u výchovného poradce, popřípadě u třídního učitele, který musí tyto informace mít v uzamčeném prostoru, aby se k nim nebylo možné dostat nekompetentním osobám. (Knotová, 2014)

Na základě informací z vyšetření žáka je vytvořen individuální vzdělávací plán, který musí obsahovat všechny náležitosti, jak se žákem spolupracovat. V praxi bylo zkoumáno tvoření IVP, kdy bylo zjištěno, že k dosažení co největší efektivity by se na tvorbě měl podílet třídní učitel, pedagogové, jež žáka vyučují, rodiče žáka, dokonce i žák samotný. Účastníci tohoto procesu by se následně měli podílet také na plnění jednotlivých bodů v IVP. Výchovný poradce by měl dohlížet na plnění a evaluaci IVP a na konci školního roku vyhodnotit, co se podařilo, či nepodařilo z cílů IVP splnit. S těmito informacemi následně vzniká nový individuální vzdělávací plán na následující školní rok. (Knotová, 2014)

## 2 DÍTĚ SE SPECIÁLNĚ VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

V druhé kapitole bychom chtěli popsat, jak vlastně pracovat s dítětem, které vyžaduje individuální přístup, jaká máme podpůrná opatření, které objasňuje zákon č. 82/ 2015 Sb., dle jakých kritérií jsou žákům přiděleny stupně podpůrného opatření, jak pracovat s dětmi, které mají přidělen stupeň podpůrného opatření, kdo rozhoduje o přidělení stupně podpůrných opatření a za jakých okolností.

K práci s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami, tj. s dětmi znevýhodněnými, s dětmi trpícími určitým druhem postižení, je třeba přistupovat s úctou, porozuměním a přijetím se všemi jeho zvláštnostmi. Tyto faktory jsou zásadními předpoklady pro pokroky, pokud jsou naplněny, má dítě odvahu učit se, poznávat něco nového a překonávat překážky. (Lechta, 2010)

Vašek (2003) vymezuje konkrétní postižení a narušení, které rozděluje do tří kategorií, kdy se jedná o děti s mentálním, senzoryckým, či somatickým postižením, dále pak narušení v oblasti komunikačních schopností a psychosociálních narušení, které zahrnují například poruchy chování. Ve třetí kategorii se jedná o specifické poruchy, kam řadíme poruchy chování, poruchy učení, včetně jedinců s jinými specifickými potřebami a jedince mimořádně nadané. (Vašek, 2003)

Syslová (2020) představuje odlišnost, jako inspiraci. V tomto přístupu bychom si měli cenit jinakosti dětí a žáků, což znamená, že odlišnosti chápeme jako inspiraci pro podporu ve vzdělávání. (Syslová, 2020)

*„Dle zákona č. 82/ 2015 Sb. se dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“* (© Zákon č. 82/ 2015 Sb. kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony)

Pokud chceme pracovat s dítětem, které má nějaký druh postižení, je potřeba vědět, jak k takovému dítěti přistupovat a jaké jsou hlavní faktory, které musíme v praxi zohlednit.

Pokud se zaměříme na oblast psychopedie, kdy pracujeme s intaktním dítětem, je proces utváření znalostí, dovedností a zkušeností rychlý. U dětí se speciálně vzdělávacími potřebami pozorujeme problematiku v oblasti pomalého chápání, snížené schopnosti zrakových vjemů, nediferencovanost počítků a vjemů, kdy dítě nerozeznává barvy, předměty ani tvary. Dále nevnímavost a špatné udržení pozornosti, špatnou orientaci v čase a prostoru a v neposlední řadě poruchy v oblasti jemné motoriky. (Valenta, 2014)

V oblasti logopedie se můžeme setkat s různými typy narušení, kdy může mít dítě se speciálně vzdělávacími potřebami problémy v oblasti vývojové nemluvnosti, poruchy hlasu, získané psychogenní nemluvnosti, narušení fluence řeči, narušení článkování řeči, narušení grafické stránky řeči, symptomatické poruchy řeči apod. V těchto případech mateřské školy spolupracují s odbornými pracovníky, kterými jsou například kliničtí logopedové. (Valenta, 2014) Každá mateřská škola má přitom v současné době vyškoleny pedagogické pracovníky, kteří se specializují na logopedické vady u dětí předškolního věku.

V praxi se můžeme setkat také s dětmi neslyšícími, které řadíme do oblasti surdopedie. Na základě tohoto znevýhodnění je potřeba s dětmi pracovat obzvláště individuálním způsobem, kdy je třeba znalost znakové řeči, schopnost odezírání atd., pokud se jedná o úplné ohluchnutí. Velikost ztráty sluchu má vliv na schopnost jedince, kdy se setkáváme s problematikou nevnímání zvuků z okolního prostředí. Světová zdravotnická organizace pak rozděluje tyto děti do čtyř skupin, kdy se zaměřujeme na stupně poruchy, které zohledňujeme ve funkčních projevech. V tomto případě se jedná o lehkou, střední, těžkou a velmi těžkou poruchu včetně hluchoty. (Valenta, 2014)

Pokud budeme hovořit o omezení v oblasti zrakového postižení, čili tyflopédie, je potřeba, aby se při edukačním procesu dítěti dostalo, takové podpůrné opatření, aby bylo schopno dosáhnout maximálních výsledků. Tímto se rozumí zajištění adekvátních rehabilitačních, kompenzačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a byla mu poskytnuta možnost, vzdělávat se dle individuálního vzdělávacího plánu. V tomto případě je potřeba využívat speciálních metod vzdělávání a prostředků ve vzdělávání. (Valenta, 2014)

Při vzdělávání dětí s tělesným postižením, které řadíme do oblasti somatopedie, je potřeba respektovat možnosti daného dítěte. V tomto případě, je potřeba snížit počet dětí ve třídním kolektivu a upravit školního prostředí, tak, aby se dítě mohlo maximálně rozvíjet. V tomto případě lze uplatňovat pomoc asistenta pedagoga a vzdělávání pomocí modelu



zvaného „teamteaching“, kdy se jedná o vyučování dvou učitelů ve stejném časovém intervalu. (Valenta, 2014)

Etopedie je obor, který se zabývá jednotlivci trpícími psychosociálním ohrožením a narušením. V této oblasti se zabýváme problematikou související se zvláštnostmi v chování, kdy se může jednat o rizikové chování, poruchy chování, či problémové chování. Toto dítě má taktéž problémy se socializací, resocializací a sociální rehabilitací. Dále pak citovou a inteligenční nevypěstlostí, maladaptací, či sociopatií. Cílem etopedie je maximální rozvoj jedince tak, aby se především předcházelo ohrožení sociální exkluzí. (Valenta, 2014)

Při zařazení dítěte se speciálně vzdělávacími potřebami vyvstává nezbytnost k vytvoření individuálního vzdělávacího plánu, který bude sestaven tak, aby se dítěti dostalo co největší podpory. Vytvoření individuálního vzdělávacího plánu slouží ke stanovení cílů dítěti se SVP, které není schopno plnit cíle, které byly stanoveny intaktním dětem. Individuální vzdělávací plán vytváříme na základě školního vzdělávacího programu, který si každá škola vytváří sama. K vytvoření tohoto plánu dále potřebujeme záznam ze speciálně pedagogického vyšetření, psychologického vyšetření provedeného školským poradenským zařízením, popřípadě zprávu od praktického lékaře dítěte a souhlas zákonného zástupce. Za zpracování individuálního vzdělávacího plánu odpovídá ředitel školy, který je povinen seznámit rodiče s tímto plánem. Rodiče následně musejí tento plán podepsat, aby se stal platným dokumentem, který lze využít v praxi. (Zormanová, 2014)

Individuální plán je sestaven na základě individuálních potřeb žáka a musí obsahovat náležitosti, z důvodu správného zpracování.

Plán musí obsahovat údaje o tématech výchovného a vzdělávacího procesu, rozsahu, formách a metodách, při kterých bude poskytována individuální pedagogická péče v oblasti speciální pedagogiky a psychologické péče. V individuálním vzdělávacím programu musí být též uvedeno zdůvodnění poskytování těchto úkonů.

Dále je potřeba v individuálním vzdělávacím plánu uvést vyjádření jiného pedagogického pracovníka, nebo jiné osoby, která se podílí na práci s žákem a uvedení rozsahu této práce. U žáků se sluchovým postižením je třeba uplatnit spolupráci s tlumočnickem, případně dalších pedagogických pracovníků.

Následně uvádíme seznam pomůcek, které mohou být rehabilitačního či kompenzačního rázu. Následně použití veškerých didaktických materiálů, což se týká například speciálních učebnic, které slouží jedinci pro jeho maximální rozvoj.

Individuální vzdělávací plán dále obsahuje jmenovitý seznam pedagogů školského zařízení, se kterými škola provádí spolupráci, kdy zajišťuje individuální vzdělávací potřeby žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Finanční zajištění této podpory, či potřebu navýšení finanční podpory nad rámec finančních prostředků státního rozpočtu, který byl poskytnut.

V neposlední řadě musíme v individuálním vzdělávacím plánu uvést závěry vyšetření, kterým byl jedinec podroben. Tato vyšetření jsou poskytnuta speciálními pedagogickými pracovníky, popřípadě pedagogicko-psychologickými poradnami či speciálně pedagogickými centry.

(© Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných)

Individuální plán musí být aktualizován a upravován po celou dobu edukačního procesu dítěte. Na toto dohlíží školské poradenské pracoviště, které plán dvakrát ročně evaluuje. (Zormanová, 2014)

## 2.1 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření vznikla na základě potřeb, kdy byly potřeba nezbytné úpravy v oblasti kulturního prostředí, životních podmínek žáka se speciálně vzdělávacími potřebami a odpovídajících zdravotnímu stavu. Smyslem je zajistit žákům rovnocenné podmínky pro jejich vzdělávání a zároveň povzbuzení jejich přirozeného potenciálu. Podpůrná opatření slouží pro všechny žáky, kteří je potřebují z objektivních důvodů a možných překážek. (Pivarč, 2020)

Poskytování podpůrných opatření je pravidelně přezkoumáváno v různých intervalech, toto závisí na druhu a stupni postižení jedince. Tímto lze zaručit, že žáci budou mít co největší možnost k maximálnímu rozvoji, díky aktuálnosti potřeb žáků, které se mohou v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu měnit. Stupeň podpůrného opatření u konkrétního žáka zajišťuje tým odborných pracovníků složený ze speciálních pedagogů, psychologů a dalších, kteří se snaží o přidělení stupně adekvátně tak, aby dosáhli co nejlepších výsledků u daného žáka. Naplnění podpůrných opatření spočívá také v připravenosti a odborných znalostech pedagoga, kterému je žák do třídy přidělen. Pedagog musí plánovat výchovně vzdělávací proces tak, aby neuspokojoval pouze potřeby žáka se speciálně vzdělávacími potřebami, nýbrž všech žáků, v čemž ostatně spočívá celá myšlenka inkluzivního vzdělávání. Pedagog by měl umět pracovat s pomůckami, které připívají k maximálnímu

rozvoji žáků, což znamená s didaktickými materiály, technickým vybavením, které nabízí školské zařízení apod. S ohledem na stupeň opatření by se měly měnit plány pedagoga a také řízení jeho výuky, jelikož tímto procesem jsou ovlivněni jak intaktní žáci, tak žáci se speciálně vzdělávacími potřebami. (Pivarč, 2020)

Podpůrná opatření lze dělit do pěti stupňů podle organizační, finanční a pedagogické náročnosti. Stupně podpůrných opatření se mezi sebou navzájem prolínají a lze je mezi sebou kombinovat. Podpůrná opatření jsou následně určována dle jednotlivých stupňů právních předpisů. (Kendíková, 2020)

Dle zákona č. 82/2015 Sb. spočívají podpůrná opatření v pomoci v oblasti poradenství školy a školského poradenského zařízení. Následně v úpravě organizačních strategií, obsahu vzdělávacího programu, hodnocení dětí atd. Dále se věnují poradenství v oblasti určení vhodných forem a metod při výchovně vzdělávací činnosti a školských služeb. Zabezpečují rady při výuce předmětu speciálně pedagogické péče a mohou prodloužit délku trvání středního, či vyššího odborného vzdělávání až o dva roky, dle individuálních potřeb jedince. Upravují podmínky přijímacího řízení ke vzdělávání žáka a provádí úpravy ve formě zakončení vzdělávání.

Následně se zabývají využíváním kompenzačních pomůcek, speciálně upravených učebnic a speciálních učebních pomůcek. Využívají komunikační systémy pro práci s jedinci v oblasti surdopedie a oftalmopedie, kdy žákům poskytují učebnice s využitím Braillova písma a podpůrné, nebo náhradní komunikační systémy.

Podpůrná opatření upravují očekávané výstupy výchovně vzdělávacího procesu, které jsou stanoveny v rámci rámcových vzdělávacích programů a akreditovaných vzdělávacích programů. Umožňují dětem vzdělávání podle individuálních vzdělávacích plánů a podporu asistenta pedagoga ve vzdělávání.

Dále využívají další pedagogické pracovníky, přepisovatele pro jedince trpící postižením v oblasti sluchu, tlumočníky českého znakového jazyka pro neslyšící. Tato podpůrná opatření jsou dítěti poskytována v rámci školského zařízení, nebo v rámci školských služeb, kde jsou prostory pro žáka stavebně či technicky upraveny.

Podpůrná opatření se následně dělí do pěti stupňů. Tyto stupně závisí na finanční náročnosti, organizační náročnosti a náročnosti v rámci obsazení pedagogických pracovníků.

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

## 2.2 Stupně podpůrných opatření

V následující podkapitole bychom chtěli porovnat dle různých autorů, jak definují stupně podpůrného opatření a objasnit jak znějí aktuální podmínky k zajištění podpůrných opatření dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. Podpůrná opatření jsou přidělena, na základě individuálních potřeb dítěte, které jsou posuzovány speciálními pracovníky či výchovnými poradci. Stupně podpůrných opatření jsou v průběhu výchovně vzdělávacího procesu aktualizovány, dle aktuálních potřeb dítěte, kterému byl stupeň podpůrného opatření přidělen.

Valenta (2012) rozděluje podpůrná opatření do těchto 4. stupňů:

1. V prvním stupni funkčního deficitu do 25% hovoříme o nízké míře speciálně-pedagogické podpory. V prvním stupni zajišťuje podpůrná opatření škola, kterou žák navštěvuje. Pracovník, který je ve škole jako konzultant poradenského pracoviště, pracuje se všemi žáky, u kterých nemusí být diagnostikováno zdravotní postižení. Pokud se v těchto případech nejedná o žáky s postižením, náleží spíše do pedagogicko-psycho-logopedické poradny.
2. Ve druhém stupni funkčního deficitu do 50 % hovoříme o střední míře speciálně-pedagogické podpory. Zde spolupráce probíhá se speciálně pedagogickým centrem, kdy pracovník nastavuje podmínky pro vzdělávání, který pozoruje a následně vyhodnocuje stupeň podpůrného opatření dle zákona.
3. Ve třetím stupni funkčního deficitu do 75 % se jedná o vysokou míru speciálně-pedagogické podpory. V tomto případě je poskytnuta pravidelná terapeutická intervence. Vzdělávací proces je při tomto stupni často realizován s dopomocí asistenta pedagoga.
4. Ve čtvrtém stupni funkčního deficitu nad 75% hovoříme o velmi vysoké míře speciálně-pedagogické podpory. Při tomto stupni podpůrného opatření není

možné dosáhnout efektivního vzdělávání žáka bez asistenta pedagoga. (Valenta, 2012)

Pivarč (2020) uvádí, že první stupeň podpůrných opatření minimálně ovlivňuje výchovně vzdělávací proces, tento stupeň podpůrného opatření ovlivňuje spíše jedince, kterému byl stupeň podpůrného opatření přidělen. Tento stupeň je zpravidla přidělen dítěti, jež má pomalejší tempo práce, mírné obtíže v oblasti gramatiky, rétoriky a dialektiky, dále pak obtíže v oblasti častého zapomínání, nebo zhoršenou koncentrací. Tyto faktory ovlivňují vnější podněty, čímž můžeme označit rodinné prostředí dítěte, rozvod rodičů, či častou změnu bydliště. Jsou ovlivněny také vnitřními podněty, které jsou způsobeny například častou absencí z důvodu zhoršeného zdravotního stavu. Po diagnostice žáka provedené učitelem, lze určit stupeň podpůrného opatření, na základě tohoto faktoru volí pedagogové takové vyučovací strategie, aby přispívali k co největšímu možnému rozvoji žáka. Tato podpora se projevuje v respektování pomalejšího tempa žáka, umožnění specifických stylů učení, úpravě délky vyučovací hodiny. Při vzdělávání žáka s prvním stupněm podpůrného opatření pedagog vypracovává individuální vzdělávací plán a pravidelně ho hodnotí. (Pivarč, 2020)

V druhém stupni podpůrného opatření, je pomoc poskytnuta v případě, kdy jedinec trpí opožděným vývojem, zhoršeným zdravotním stavem, například v oblasti zhoršeného zraku či sluchu. Jedincům, kteří pocházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí, trpí specifickými poruchami chování, učení, mají mírnou vadu řeči a tím pádem se hůře dorozumívají, či mají nedostatečnou znalost v oblasti našeho jazyka. V neposlední řadě do této skupiny patří jedinci s poruchami autistického spektra s poměrně nevýraznými příznaky. V tomto případě jsou ve výchovně vzdělávacím procesu využívány speciální pomůcky a speciální vyučovací metody. V tomto stupni lze zajistit dítěti speciálně pedagogickou péči například v podobě logopedie pro nápravu vady řeči apod. (Pivarč, 2020)

Třetí stupeň podpůrného opatření je určen žákům, kteří mají závažnější poruchy chování, poruchy učení, poruchy autistického spektra, vady řeči a tělesné či zdravotní postižení. V tomto stupni je potřeba větších úprav ve výchovně vzdělávacím procesu, jak z hlediska výuky, tak z hlediska hodnocení žáka v rámci výuky. V tomto případě je vhodné provést úpravy i ve školním vzdělávacím programu daného školního zařízení. V tomto případě lze využívat nejen kompenzační, ale také rehabilitační pomůcky. V případě, kdy je do třídy

umístěno dítě, kterému náleží podpůrná opatření třetího stupně je nutno snížit počet dětí ve třídě a využít možnosti přidělení asistenta pedagoga. (Pivarč, 2020)

Pivarč (2020) uvádí, že podpůrná opatření čtvrtého stupně náleží jedincům, kteří trpí střední či středně těžkým mentálním postižením. Dále jedincům, kteří trpí poruchami autistického spektra, zrakovým postižením, sluchovým postižením, vážnými vadami řeči apod. Čtvrtý stupeň podpůrného opatření zajišťuje také žáky, kteří jsou mimořádně nadaní a vyžadují úpravy ve vzdělávání podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. V tomto případě je vhodné upravit nejen vzdělávací plán, ale i prostředí třídy. Žáci v tomto stupni disponují individuálním vzdělávacím plánem a ve třídě je přítomen také asistent pedagoga. V tomto případě by měl být taktéž snížen počet dětí ve třídě. (Pivarč, 2020)

Pátý stupeň podpůrného opatření je určen pro jedince, kteří trpí nejtěžším stupněm mentálního, zdravotního, či kombinovaného postižení. Dítě se speciálním vzdělávacím plánem v tomto případě vyžaduje co nejvyšší možnou podporu. Tato podpora spočívá v přizpůsobení výchovně vzdělávacího plánu, přizpůsobení prostředí třídy apod. Jedinec, kterému byl přidělen pátý stupeň podpůrného opatření, je vzděláván pomocí individuálního vzdělávacího plánu a jako další oporou ve vzdělávání je tomuto dítěti k dispozici asistent pedagoga. V tomto případě pedagog musí přizpůsobit celý svůj vzdělávací proces tak, aby přispíval k co největšímu možnému rozvoji žáka, v tomto případě je nutné využívat kompenzační pomůcky, terapeutické pomůcky a zařazení alternativních metod do vzdělávacího procesu. (Pivarč, 2020)

Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, zajišťujeme podmínky podpůrných opatření v prvním stupni pomocí pravidelných konzultací pedagogických pracovníků školy a vyhodnocování zvolených postupů při výchovně vzdělávacím procesu. Následně materiální podporou, kterou určuje školské zařízení. V neposlední řadě pak pomocí pedagogické podpory žáka, která se týká zejména didaktických úprav ve vyučování a specifické práce s učivem. (©Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných)

Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, zajišťujeme podmínky podpůrných opatření v druhém stupni pomocí doporučení poskytnutého školským poradenským zařízením. V tomto stupni podpůrného opatření zabezpečuje komunikaci pracovník školního poradenského zařízení, který

odpovídá za komunikaci se školským zařízením, poskytuje poradenství pro vzdělávání nadaných žáků a spolupracuje s rodinou za účelem maximálního naplnění podpory při vzdělávání jedince. (©Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných)

Ve třetím stupni podpůrného opatření zajišťujeme podporu dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných podporu na základě doporučení školského poradenského zařízení. Na základě tohoto opatření zařazujeme žáka do oblasti speciálně pedagogické péče, podle individuálních potřeb žáka a možností školského zařízení, do kterého je tento jedinec umístěn. Podpora je zajišťována pomocí asistenta pedagoga, speciálním pedagogem, pedagogickým pracovníkem případně školním psychologem. (©Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných)

Čtvrtý stupeň podmínek zajištění podpory se dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných zajišťuje na základě doporučení školského zařízení. Podmínkou je konzultace ze strany školy, či školského zařízení, kdy probíhá spolupráce se žákem a zákonnými zástupci k co nejlepšímu naplnění podpůrných opatření. Podpora je poskytnuta asistentem pedagoga, poradenským pracovníkem školy, speciálním pedagogem, školním psychologem, tlumočnickem znakového jazyka, přepisovatelem pro neslyšící a jinými pedagogickými pracovníky. Podpora v podobě upravení školského prostředí dle potřeb jedince a v neposlední řadě zajištění podpory ze strany speciálně pedagogických center. (©Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných)

Podmínky pro zajištění podpory v pátém stupni podpůrných opatření dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, představují jako u všech opatření doporučení školského poradenského zařízení. V tomto podpůrném opatření je považováno za klíčový faktor konzultování se školskými poradenskými zařízeními, kdy se pravidelně vyhodnocuje efekt podpůrného opatření, které bylo určeno konkrétnímu dítěti. Podpora spočívá stejně jako ve čtvrtém stupni podpůrného opatření v úpravě prostor ve školském zařízení, dle individuálních potřeb dítěte. Jsou zajištěny pravidelné konzultace se speciálně pedagogickým centrem a je využíváno alternativních forem komunikace, dle aktuálních potřeb jedince. (©Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných)

### 3 ÚČASTNÍCI OVLIVŇUJÍCÍ VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PROCES

V naší diplomové práci jsou klíčovým pojmem také pedagog, výchovný poradce a asistent pedagoga. Především oni totiž působí na dítě po celou dobu jeho pobytu v mateřské škole. V této kapitole bychom rádi objasnili jejich poslání, kompetence atd. Důležitým faktorem je v následující kapitole také vzdělání, kterého dle zákona musí každý pedagog dosáhnout.

#### 3.1 Pedagog v mateřské škole

Mateřská škola je významnou institucí pro předškolní vzdělávání dětí, děti jsou v tomto období života zařazeny do této instituce, kde jsou pro ně určeny cíle, úkoly, a specificky vzdělávací činnosti. V mateřské škole se v průběhu výchovně vzdělávacího procesu mění vztah mezi dospělákem a dítětem, učitelem a rodičem, společností, institucemi. Učitelé v mateřských školách mají v práci více volnosti při výchovně vzdělávacím procesu, ale mají také větší odpovědnost a vliv na vývoj dítěte. (Gillnerová, Mertin, 2003)

Co všechno je zahrnuto v práci učitele v mateřské škole? Čím se ve své práci zabývá a jak se na ni připravuje? Které činnosti realizuje ve své profesi? Každý pedagog má rozsáhlý zásobník činností, v nichž je promítnuta tělesná, výtvarná, hudební či dramatická výchova. Činnosti metodicky orientované, jako například jemná motorika dětí. A v neposlední řadě činnosti, které souvisí se speciálně-výchovnými, sociálně-psychologickými a diagnostickými profesními dovednostmi, což znamená, jak pedagog dokáže naslouchat dítěti, jak dokáže porozumět problémům při adaptaci dítěte, jak zvládá agresivitu dítěte, pláč, rozhovory s rodiči apod. (Gillnerová, Mertin, 2003)

Syslová (2003) uvádí, že se v České republice klíčové kompetence staly cílovou kategorií RVP. Definiuje je jako předpokládané schopnosti, dovednosti, vědomosti, postoje a hodnoty důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Rozvoj klíčových kompetencí je v současnosti největším evropským trendem. Kompetence jsou ovlivňovány především přijímanými a sdílenými hodnotami ve společnosti. (Syslová, 2003)

Švec (1999), definuje kompetence pedagoga, kdy vytyčuje oblasti rozvoje osobnosti učitele prostřednictvím těchto tří skupin kompetencí:

1. Kompetence k vyučování a výchově - tato kompetence zahrnuje komunikační dovednosti, následně dovednosti z oblasti pedagogické diagnostiky a v neposlední řadě z oblasti psychopedie.



2. Kompetence osobnostní, ovlivňující úspěšné pedagogické působení – tato kompetence obsahuje odpovědnost za své rozhodnutí a činy, kreativitu, flexibilitu a empatii.
3. Kompetence rozvíjející, při které probíhá adaptace, informační a výzkumná činnost, perspektivní orientaci. (Švec, 1999)

Nezvalová (2003), pojímá kompetence pedagoga na základě aktuálních požadavků, které jsou kladeny na budoucí učitele z důvodu změněné funkce školy. Uvádí, že tento vzorec je možný využít pro všechny pedagogy všech vzdělávacích stupňů. Nezvalová dělí tyto kompetence takto:

1. Kompetence řídicí, kdy je pedagog schopen plánovat výuku, realizovat výuku a kontrolovat a evaluovat výuku.
2. Kompetence sebeřídící, při které má pedagog rozvíjet sebe sama, za účelem vzestupu kvality vlastní práce a podílení se na týmové spolupráci.
3. Kompetence odborné, kdy má pedagog povinnost ovládat předměty své kvalifikace, disponovat dovednostmi ze svého oboru, vytvářet hodnotový systém.

Současné mateřské školy mohou využívat tento model, nebo si vytvořit svůj vlastní, který bude orientovaný na filosofii konkrétní mateřské školy. Při každém definování osobnostních kompetencí pedagoga v mateřské škole vycházíme ze současného pojetí vzdělávání, orientovaného na tzv. osobnostní rozvoj dítěte. (Nezvalová, 2003)

Syslová (2017) uvádí, že inkluze se jako přístup ke vzdělání opírá o hodnoty, které jsou v profesi předškolního pedagoga považovány za stěžejní. Do těchto hodnot zařazuje ocenění rozmanitosti dětí, podporu všech dětí, spolupráci, osobnostní a profesní rozvoj. Tyto hodnoty úzce souvisí s kompetencemi pedagoga, které Syslová (2017) popisuje jako

1. osobní postoje a vyznávané hodnoty,
2. znalosti a chápání dané problematiky,
3. dovednosti a schopnosti pedagoga.

Postoje, hodnoty, znalosti a dovednosti umožňují pedagogovi se v praxi maximálně realizovat. Pedagog by měl na základě těchto předpokladů docílit odstranění překážek ve výchovně vzdělávacím procesu a docílit tak zapojení všech dětí v mateřské škole. (Syslová, 2020)

Dle zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, je pedagog v mateřské škole povinen pro výkon své pracovní činnosti disponovat vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném programu v oblasti pedagogických věd, které se zaměřují na vychovatelství, pedagogiku volného času, přípravu učitelů mateřských škol apod. Vzdělání může pedagog v mateřské škole získat také pomocí vzdělávání v programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole, jež se zaměřuje na přípravu učitelů do mateřských škol. Pro výkon práce učitele v mateřské škole je možné absolvovat také studium v rámci vyššího odborného vzdělávání, kdy toto vzdělání získává prostřednictvím úspěšného zakončení akreditovaného programu vyšší odborné školy. Následně úspěšným absolvováním vyšší odborné školy, jež se zaměřuje na přípravu vychovatelů a přípravu učitelů mateřských škol. V neposlední řadě může pedagog mateřské školy disponovat pouze vzděláním, kdy úspěšně zakončil střední školu prostřednictvím maturitní zkoušky v oboru zaměřeném na vzdělávání vychovatelů a pedagogů mateřských škol. Část maturitní zkoušky musí být zaměřena na zkoušky z předmětu, jež je zaměřen na pedagogiku předškolního věku. (©Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících.)

Pedagog působící v mateřské škole, který vykonává výchovnou a vzdělávací činnost ve třídě či školském zařízení pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami, získává odbornou kvalifikaci vzděláním na vysoké škole v oblasti pedagogických věd, jež se zaměřují na obor speciální pedagogiky a vyšším odborným vzděláním získaným pomocí úspěšného zakončení akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy se zaměřením na speciální pedagogiku a vzděláním učitelů pro učitele mateřských škol. Dále pak získaným studiem bakalářským studiem v oblasti speciální pedagogiky či celoživotním vzděláním uskutečňovaném na vysokých školách zaměřených na vzdělávání v oblasti speciální pedagogiky. (©Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících.) Z tohoto vyplývá, že vzhledem k začleňování dětí s postižením do mateřských škol by v současné době všichni učitelé v mateřských školách měli mít vzdělání dle tohoto zákona, tedy být vzdělání v oblasti speciální pedagogiky.

### 3.2 Asistent pedagoga

S profesí asistenta pedagoga se v Českých školách setkáváme již poměrně dlouhou dobu, samotná profese asistenta pedagoga existuje v našem školství více než čtvrt století. Od devadesátých let dvacátého století probíhá spolupráce mezi školou a romskými asistenty, následně vychovateli, kteří působili jako asistenti pro učitele. V speciálních školách pak fungovali asistenti v rámci své civilní služby. Tuto civilní službu vykonávali muži, kteří si tak nahrazovali povinnou vojenskou službu. Název a profese asistent pedagoga vznikl v souvislosti s přijetím nové školní legislativy v roce 2004. (Němec, a kol. 2014)

V současné době je asistent pedagoga v českém vzdělávacím systému definován jako podpůrné opatření ve výchovně vzdělávacím procesu žáka se SVP. Primární rolí asistenta pedagoga je být oporou pro jiného pedagogického pracovníka, většinou učitele. Smyslem této práce je pomáhat dítěti se SVP, ale i při práci s intaktními dětmi. Díky tomu získává učitel více prostoru a času na individuální přístup k dítěti se SVP. Z toho vyplývá, že asistent je primárně určen jako pomoc pro pedagoga, nikoli pro dítě se SVP. (Hájková, 2018)

Dle Hájkové (2018) by měl asistent pedagoga disponovat všeobecným přehledem, díky kterému bude schopen uvést děti do situací každodenního života a vysvětlovat tak souvislosti mezi tím, co se naučí a využitím svých znalostí v životě. Následně by měl znát vyučovací obsah, který je aktuální pro dané téma při průběhu výchovně vzdělávacího procesu. Měl by mít znalosti v oblasti pedagogiky, speciální pedagogiky a psychologie, aby co nejlépe porozuměl potřebám dítěte se speciálně vzdělávacími potřebami. Dále by asistent pedagoga měl odhadnout, jaké jsou možnosti dítěte se speciálně vzdělávacími potřebami, aby na něj nekladl příliš velké nároky nebo, naopak příliš nízké, jelikož ani v jednom případě bychom nedokázali docílit maximálních výsledků. Asistent pedagoga by měl chápat situaci dítěte, kdy má dítě nějaké omezení, či znevýhodnění a nedostat se tak do situace, kdy by dítě něčím znepokojil. Asistent pedagoga je stejně jako všichni pracovníci, kteří mají informace o dítěti vázán slibem mlčenlivosti, který musí za každých okolností respektovat a dodržovat. Je také důležité, aby fungoval v souznění s myšlenkou inkluzivního vzdělávání, kdy je o této skutečnosti přesvědčen a věří v její fungování. (Hájková, 2018)

Dle vyhlášky č. 73/ 2005 Sb. jsou hlavními kompetencemi asistenta pedagoga:

- *„pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,*
- *podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,*
- *podpora žákům při výuce a při přípravě na výuku,*
- *nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání.“ (©Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných)*

Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. je asistentem pedagoga poskytována podpora jinému pedagogickému pracovníkovi (nejčastěji učiteli), při vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření, které bylo danému dítěti přiděleno. Asistent pedagoga je nápomocen učiteli, při organizování a realizování výchovně vzdělávacího procesu. Podporuje samostatné jednání dítěte a aktivně zapojuje dítě se speciálně vzdělávacími potřebami do všech aktivit v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb. Asistent pedagoga v rámci své pracovní činnosti pracuje se všemi dětmi (intaktními dětmi i dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami), s oddělenými skupinami, dle pokynů pedagogického pracovníka, v tomto případě učitele, v rámci jejich spolupráce. Hlavní úlohou asistenta pedagoga, je zajišťování přímé pedagogické činnosti, při výchově a vzdělávání, podle přesně daných postupů a pokynů učitele, nebo vychovatele, kdy se zaměřuje na individuální podporu žáků. Tato podpora spočívá v pomoci při práci, která souvisí s aktuální přímou pedagogickou činností, následně podporou v dosažení stanovených individuálních vzdělávacích cílů v průběhu výuky a přípravě na výuku. Dítě je i při tomto procesu vedeno k co největší míře samostatnosti. Tyto činnosti jsou zaměřeny na vytvoření základních hygienických, pracovních a jiných návyků. Tyto činnosti jsou vykonávány v souvislosti s nácvikem sociálních kompetencí. (©Vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných)

Asistent pedagoga zajišťuje při výchovně vzdělávacím procesu primárně pomoc zaměřenou na podporu pedagogického pracovníka, se kterým ve třídě působí. Tato pomoc je uskutečňována při práci se žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Spolu s pedagogem plánuje asistent organizaci při výchovné a vzdělávací činnosti. Pomáhá pedagogovi s adaptací žáků se SVP, kdy je potřeba dítě začlenit do školského prostředí a do třídy, v níž je umístěno. Asistent pedagoga je učiteli nápomocen v oblasti komunikace s dětmi, se zákonnými zástupci dětí a společnostmi, ze které dítě pochází. Úkolem asistenta pedagoga je také pomoc dětem při sebe obslužných činnostech, například při použití toalety, podávání pokrmu, oblékání atd. Pokud škola pořádá nějakou akci mimo pracoviště, kde je uskutečňován výchovný a vzdělávací proces, pomáhá asistent pedagoga při nácviku sociálních kompetencí žáků, což se týká například chování, vůči jiným lidem, chování v jiném prostředí a to primárně s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami. Zároveň dítěti se speciálně vzdělávacími potřebami nelze doporučit současně více než jedno podpůrné opatření, při kterém lze využívat pomoc asistenta pedagoga. (©Vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných)

### 3.3 Spolupráce učitele a asistenta pedagoga

Důležitou podmínkou pro správné fungování inkluze je spolupráce všech zaměstnanců školy. Jak uvádí Svobodová (2017) „*inkluzivní škola je chápána jako společenství lidí vázaných na školu na základě principu partnerství.*“ Pod tímto tvrzením si můžeme představit spolupráci, kdy spolu zaměstnanci školy jednájí se vzájemnou úctou, mají stejné ideály v oblasti inkluzivního vzdělávání a stejný záměr. Podporují rozvoj v rámci školy, plánují a realizují aktivity a tím přijímají odpovědnost za své konání. (Svobodová, 2017)

Dle Svobodové (2017) by měla být prioritou všech zaměstnanců školy spolupráce v týmu, kde si všichni navzájem pomáhají, podporují se a společně plní své úlohy. Spolupráce je v tomto případě považována za zodpovědnost všech, kteří se účastní tohoto procesu jako celku při dosahování požadovaných cílů. To znamená, že všichni pracujeme za účelem dosažení našich společných cílů. Forma takovéto spolupráce dává pedagogickým pracovníkům prostor, kdy se mohou inspirovat od svých kolegů v oblasti získaných zkušeností a poznatků ohledně cílů tohoto procesu. (Svobodová, 2017)

V inkluzivním vzdělávání pracujeme za předpokladu, že pedagogové zapojují do výchovně vzdělávacího procesu podpůrný personál v podobě asistenta pedagoga, speciálního

pedagoga, své kolegy, rodiče dětí, atd. Na pedagoga v mateřské škole je v tomto případě kladen požadavek, aby uměl správně pracovat v týmu, kdy se mohou v průběhu výchovně vzdělávacího procesu zapojovat různí podpůrní pracovníci. (Svobodová, 2017)

Valenta (2012) uvádí, že spolupráce učitele a asistenta pedagoga je nejvíce ovlivněna osobními sympatiemi a profesními zkušenostmi, které ovlivňují vzájemnou spolupráci. Dalším faktorem ovlivňujícím spolupráci jsou žáci, kteří sehrávají svou roli především ve složení třídy, např. zda se ve třídě vyskytují žáci se SVP či náročnost práce s žáky. Za další faktory lze považovat přístup k dětem, vstřícnost, osobnost učitele, aktivní přístup asistenta pedagoga. (Valenta, 2012)

Spolupráce učitele a asistenta pedagoga funguje pouze za předpokladu, mají-li jasně vyjasněny role a společně se na výuku připravují. (Sharma a Salend, 2016)

Hutyrová a Růžičková (2018) uvádí, že při současném působení ve výchovně vzdělávacím procesu kde vystupuje asistent pedagoga a pedagog, vyvstává potřeba rozdělení kompetencí a úkolů nejenom při působení na žáka se speciálně vzdělávacími potřebami, ale s celým třídním kolektivem. Při této spolupráci vyplývá ze situace, že by měli učitel a asistent pedagoga mít mezi sebou kladné vztahy. Dále poukazuje na fakt, že v rámci spolupráce učitele a asistenta pedagoga může dojít k rozdělení vztahů, které nabývají tří podob. (Hutyrová, Růžičková, 2018)

Hutyrová a Růžičková (2018) tyto vztahy následně dělí do těchto tří skupin:

- Jedná se o partnerský vztah, kdy se jedná o rovnocenný vztah mezi oběma činiteli výchovně vzdělávacího procesu, jež by se dal nazvat jako velmi blízký. V tomto vztahu by měla probíhat vzájemná zpětná vazba, která zaručí co nejkvalitnější průběh výchovně vzdělávacího procesu. Mezi učitelem a asistentem by měla dominovat vzájemná podpora a důvěra. Asistent pedagoga by měl rozvíjet své kreativní myšlení a přenášet jej do výchovně vzdělávacího procesu, ovšem s vědomím pedagoga, aby mu tak nenarušoval autoritu, popřípadě jeho edukační záměr.
- Druhá forma vztahu představuje dominantní postavení učitele, kdy si učitel od asistenta pedagoga udržuje odstup. Úkolem asistenta pedagoga je v tomto případě plnění instrukcí dle jeho kompetencí. Zpětná vazba probíhá velmi sporadicky. Vztahy jsou založeny pouze na profesionální úrovni, kdy jeden respektuje druhého.

- Dále hovoříme o formálním vztahu mezi učitelem a asistentem pedagoga, kdy se jedná o vztah lhostejný. V tomto případě učitel i asistent pedagoga působí dle svých kompetencí v rámci svého pracoviště. Zpětná vazba je nulová a vztahy za žádných okolností nezasahují do osobní roviny. Učitel je v tomto modelu považován za dominantního a asistent se nachází v podřazené roli vůči učiteli. (Hutyrová, Růžičková, 2018)

Hájková (2018) rozděluje role mezi učitelem a asistentem pedagoga ve třídě, kdy uvádí: „Učitel učí, asistent podporuje.“ V praxi si toto tvrzení můžeme představit jako podpurnou práci asistenta, kdy má učitel na starost vedení celé třídy, zadává žákům úkoly a sám je kontroluje. Asistent vysvětluje zadání úkolů dětem se SVP, zaznamenává pokyny učitele, vytváří pomůcky, pomáhá zapojit se do aktivit. Jeho podpora je směřována pro všechny žáky, kteří ji potřebují. Asistent může upravovat pracovní listy či pomůcky. (Hájková, 2018)

Hájková (2018) jako další dělení rolí popisuje: „Učitel učí, asistent pozoruje.“ Pod tímto pojmem si můžeme představit asistenta pedagoga, který pozoruje všechny žáky ve třídě a snaží se rozpoznat jejich individuální vzdělávací potřeby. Své poznatky pak připraví pro plán výuky. Hodnotí pak zapojování a kvalitu práce žáků. (Hájková, 2018)

Jako poslední při dělení rolí Hájková (2018) popisuje spolupráci takto: „Učitel a asistent pedagoga v paralelním působení v práci s celou třídou.“ Jedná se o spolupráci učitelů a asistentů pedagoga, kdy souběžně působí na třídu. Při této spolupráci kladou důraz na společné plánování výuky a na stejný vyučovací styl. Jedná se o týmovou výuku, kdy si pedagog a asistent pedagoga výuku jasně naplánují a poté ji realizují v praxi. Při takové spolupráci je možné realizovat výuku tak, že se navzájem doplňují například ve výkladu a praktických ukázkách. (Hájková, 2018)

V přítomnosti asistenta pedagoga můžeme ve výuce lépe realizovat práci se skupinami. Ve skupinách je mezi žáky lepší možnost spolupráce, rozhovoru, atd. Tento způsob spolupráce nazýváme jako audio-orální a je pro mnohé žáky nejvhodnějším způsobem výměny znalostí. Zároveň je pro asistenta pedagoga snazší identifikace individuálních potřeb a spolu s učitelem na ně mohou okamžitě reagovat. Výchovně vzdělávací proces může být v tomto případě naprosto homogenní a lišit se může pouze složením skupin. Asistent by se

měl primárně věnovat skupinám, kde jsou zařazeni žáci s podpůrným opatřením. (Hájková, 2018)

Spolupráce učitele a asistenta pedagoga při výuce na stanovištích, které slouží pro individuální, párovou, či skupinovou výuku, jsou vždy uzpůsobeny tak, aby jeden z pedagogických pracovníků měl pod dohledem své centrum aktivity. Tato centra jsou uzpůsobena pro témata, kterými se aktuálně zabývají a tomuto faktoru jsou přizpůsobeny pomůcky, materiál i prostory. Žáci se mohou v centrech pohybovat, po splnění jednotlivých aktivit každého z center. (Hájková, 2018)

Mimo vyučování by spolupráce mezi pedagogem a asistentem pedagoga měla probíhat formou společného hledání vzájemné komunikace, která bude vyhovovat oběma stranám a bude pro žáky co nejpřístupnější. Učitel seznamuje asistenta s tématem výuky, stanovuje způsob práce s žáky a vybírá pomůcky pro výchovně vzdělávací proces. (Hájková, 2018)



## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 DESIGN VÝZKUMU

Předpokládáme, že v rámci inkluzivního přístupu ve výchovně vzdělávacím procesu se do jedné skupiny začlení děti, které se od sebe liší schopnostmi, dovednostmi, potřebami, znalostmi, zájmy apod. V heterogenních skupinách, kde se od sebe děti odlišují, se setkáváme s větší rozmanitostí a s odlišnými podněty dětí, které jsou součástí této skupiny. Tyto faktory ovlivňují, že děti mají touhu se setkat s něčím novým a získávat tak nové znalosti a dovednosti. Vzájemně se objevuje touha a potřeba učení se od ostatních. (Pivarč, 2020)

Ve výzkumu se věnujeme inkluzivnímu vzdělávání a jeho přínosu pro děti, které jsou zařazeny do konkrétní mateřské školy. Téma bylo zvoleno na základě mého povolání, kdy už nějaký čas pracuji jako učitelka v mateřské škole a setkala jsem se s mnoha názory, týkajícími se této problematiky. Toto bychom chtěli promítnout v našem výzkumu, kdy jsme se ptali učitele a asistentek, jak hodnotí přínos inkluzivního vzdělávání v mateřské škole, kde působí.

### 4.1 Výzkumné cíle

#### 4.1.1 Hlavní výzkumný cíl

Hlavním cílem diplomové práce je zhodnocení přínosu inkluzivního vzdělávání z pohledu učitele a asistenta pedagoga v mateřské škole pomocí kvalitativního výzkumu.

#### 4.1.2 Dílčí výzkumné cíle

1. Zjistit, jaký má podle učitelů a asistentů pedagoga inkluze přínos pro intaktní děti,
2. zjistit, jaký má podle učitelů a asistentů pedagoga inkluze přínos pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami.

### 4.2 Výzkumné otázky

Na základě výzkumných cílů, jsme si stanovili výzkumné otázky, které byly zpracovávány pomocí kvalitativního výzkumu, jako metodu ke sběru dat jsme zvolili hloubkový polostrukturovaný rozhovor. Rozhovory byly prováděny v jedné konkrétní mateřské škole s učitelkami a asistentkami pedagoga.

#### 4.2.1 Hlavní výzkumná otázka

Jak učitelé a asistenti pedagoga v mateřské škole zhodnocují přínos inkluzivního vzdělávání?

#### 4.2.2 Dílčí výzkumné otázky

1. Jaký má podle učitelů a asistentů pedagoga inkluze přínos pro intaktní děti?
2. Jaký má podle učitelů a asistentů pedagoga inkluze přínos pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami?

### 4.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor v tomto výzkumu představují učitelky a asistentky konkrétní mateřské školy, kde byl výzkum realizován. Rozhovory byly vedeny s osmi pracovnicemi mateřské školy, z čehož se jednalo o čtyři učitelky a čtyři asistentky pedagoga.

Učitelky byly vybrány na základě odlišnosti délky jejich praxe kvůli posouzení změn v mateřských školách, které nastaly po začátku zařazení dětí se speciálně vzdělávacím plánem do mateřských škol. Druhým kritériem byly jejich dosavadní zkušenosti z různých mateřských škol. Jako poslední kritérium jsme si určili rozmanitost v učebních stylech, kdy každá orientuje výchovně-vzdělávací činnost jiným směrem.

Asistentky pedagoga byly do tohoto výzkumu vybrány na základě jejich dosavadních zkušeností, všechny pracovaly pouze v této mateřské škole, avšak pracovaly již s několika dětmi se speciálně vzdělávacím plánem.

Pro výzkumný soubor byly vybrány respondentky dle záměrného výběru, který popisuje Miovský (2006), kdy uvádí, že záměrný neboli účelový výběr, slouží jako nejrozšířenější metoda, kterou lze v kvalitativním výzkumu využít. Při tomto postupu výběru respondentů se zaměřujeme na účastníky, které vybíráme dle jejich vlastností. Kritériem pro výběr tohoto výzkumného souboru je tedy vlastnost, projev určitých vlastností či stav, kdy respondent zapadá do naší cílové skupiny. Pro náš výzkum tedy vybíráme respondenty, jež splňují tato kritéria, jsou vstřícní a ochotní se do výzkumu zapojit. (Miovský, 2006)

Rozhovory byly pro tento výzkum poskytnuty pod podmínkou anonymity, a proto jsou učitelky a asistentky uváděny pouze pod iniciály křestního jména.

Tabulka 1 Seznam respondentů  
(vlastní zpracování)

Respondentky	Délka praxe
<b>Učitelka A</b>	6 let
<b>Učitelka E</b>	1 rok
<b>Učitelka L</b>	25 let
<b>Učitelka Z</b>	38 let
<b>Asistentka pedagoga M</b>	5 let
<b>Asistentka pedagoga L</b>	8 let
<b>Asistentka pedagoga R</b>	6 let
<b>Asistentka pedagoga Š</b>	2 roky

#### 4.4 Výzkumná technika

Výzkumnou technikou byl pro tuto diplomovou práci zvolen hloubkový polostrukturovaný rozhovor. Hloubkový rozhovor je nejčastěji užívanou metodou ke sběru dat v kvalitativním výzkumu, který dle Švaříčka a Šedové (2014) lze definovat, jako nestandardizované dotazování, kdy získáváme informace pomocí několika otevřených otázek, které badatel pokládá tazateli. (Švaříček a Šedová, 2014)

Pomocí hloubkového rozhovoru lze zkoumat členy v určitém prostředí, kdy se snažíme o pochopení zkoumané skupiny, pochopení jejich chování ve skupině a zjištění událostí, jaké probíhají ve skupině. Pomocí otázek v rozhovoru se tedy badatel snaží o porozumění pohledu všech účastníků rozhovoru, aniž by omezoval jejich výpovědi pomocí výběru otázek z dotazníku. (Švaříček a Šedová, 2014)

Hloubkový rozhovor můžeme dle Švaříčka a Šedové (2014) rozdělit na dva typy. Prvním je hloubkový polostrukturovaný rozhovor, který jsme se rozhodli využít v naší diplomové práci, přičemž vycházíme z předem připravených otázek. Druhým typem je nestrukturovaný rozhovor, který vychází z pouze jedné položené otázky, kdy se badatel následně dotazuje v průběhu rozhovoru. (Švaříček a Šedová, 2014)

Tazatel by měl být současně také pozorovatelem, vzhledem ke svému vztahu s dotazovaným, toto se týká například také vcítění se do dotazovaného, kdy je nutné

pozorovat jeho neverbální projevy. Tazatel by měl disponovat kvalitními komunikačními dovednostmi, jelikož i toto je faktorem pro úspěšné vedení rozhovoru, během nějž, může dojít k situacím, kdy je tazatel nucen doptávat se svého respondenta, a to formální i neformální cestou. Klíčovým faktorem je tedy pozorování a porozumění respondentovi. Tyto faktory následně ovlivňují podstatu tohoto typu zkoumání. (Švaříček a Šedová, 2014)

Hlubkový rozhovor však není pouze o samotném rozhovoru a jeho následném přepisu. Skládá se z celého procesu, při kterém získáváme potřebná data pro náš výzkum. Jak popisují Švaříček a Šedová (2014): „Celý proces získání dat prostřednictvím této metody sestává z výběru metody, přípravy rozhovoru, průběhu vlastního dotazování, přepisu rozhovoru, reflexe rozhovoru, analýzy dat, psaní a prezentace výzkumné zprávy.“ (Švaříček a Šedová, 2014)

#### 4.5 Způsob zpracování dat

Získaná data byla, jak je výše zmíněno, získávána pomocí hlubkových polostrukturovaných rozhovorů. Rozhovory byly provedeny v jednom konkrétním zařízení se čtyřmi učitelkami a čtyřmi asistentkami pedagoga v rámci mateřské školy. Rozhovory byly následně rozpracovány pomocí otevřeného kódování, jak popisuje Miovský (2006) kódy označují určité jevy, události, pocity, atd. Na základě těchto kódů pak vznikají kategorie, které zahrnují pojmy, u kterých následně zkoumáme, zda náleží, nebo nenáleží jinému podobnému jevu a tvoří tedy samostatný celek. Proces kódování neslouží pouze ke vzniku kategorií, ale poukazuje na nové dimenze a vlastnosti daných jevů. (Miovský, 2006)

Jako metodu zpracování dat jsme se rozhodli zvolit zakotvenou teorii, přičemž Miovský (2006) ji definuje jako induktivně odvozenou teorii z procesu zkoumání jevů, které následně reprezentuje. Můžeme ji tedy chápat jako soubor získaných dat, rozbor dat, a samotnou teorii, kdy se všechny tyto jevy propojují. Nezačínáme teorií, kterou následně ověřujeme, jako je to u kvantitativního výzkumu. Začínáme zkoumanou oblastí, skutečnostmi a dáváme prostor, aby se ve výzkumu mohlo objevit to, co je skutečně významné. (Miovský, 2006) Výsledkem výzkumu je spíše teoretické vyjádření zkoumaných jevů, než sada čísel. Dle této metody jsou vztahy mezi jevy a pojmy nejen vytvářeny, ale i ověřovány. (Strauss a Corbinová, 1999)

Hendl (2016) uvádí, že zakotvená teorie je návrhem hledání specifické teorie, týkající se vybrané části populace, prostředí, či doby. V pedagogice se tyto teorie mohou týkat

vyučování, školního prostředí, vybraných aspektů učení apod. Někdy se z této nové teorie stane spíše typologie, kterou nemůžeme považovat za teorii za předpokladu, že není pečlivě zdůvodněna, zdokumentována či navzájem propojena. (Hendl, 2016)

Cílem zakotvené teorie, je vytvoření nové teorie, která se zabývá zkoumanou oblastí a vysvětluje ji. Vědečtí pracovníci pak doufají, že jejich nově vzniklé teorie budou hromadně propojeny mezi sebou a následně budou prakticky využívány. (Strauss a Corbinová, 1999)

## 5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole představujeme výsledky získaných dat od učitelek a asistentek pedagoga z konkrétní mateřské školy, které byly získány pomocí rozhovorů v tomto zařízení.

Rozhovory byly nahrávány, přepsány do elektronické formy a následně rozpracovány pomocí kódů. Kódy jsme v tomto případě rozdělili do čtyř kategorií, které jsme pojmenovali:

- 1.) Srážka s realitou
- 2.) Jak to vidím já?
- 3.) Tvůj úspěch je můj úspěch
- 4.) Jak správně fungovat?

Tabulka 2 Kategorie a kódy  
(vlastní zpracování)

„Srážka s realitou“	„Jak to vidím já?“	„Tvůj úspěch je můj úspěch“	„Jak správně fungovat?“
Tolerance, spolupráce, respekt, sociální inteligence, sociální citění, empatie, nesoustředěnost, agrese, odlišnost, znevýhodnění, odmítání, šikana, neoblíbenost, pomoc, narušení, pochopení, trpělivost, přijetí, dobrosrdečnost	Finanční podpora, materiální zajištění, připravenost školy, připravenost školských pracovníků, počet dětí (ve třídě), stupeň postižení, časová dotace, škola, komunikace (s rodiči), komunikace (s dětmi), časová dotace, asistent pedagoga	Začlenění, způsob práce, pokroky, silné stránky, úspěch, samostatnost, přijetí, pomoc, dodržování pravidel, návyky, učení, spolupráce, motivace školských pracovníků	Asistent pedagoga, spolupráce, empatie, zkušenosti z praxe, individualita, komunikace (s rodiči), komunikace (s dětmi), stupeň postižení, finanční podpora, materiální zajištění, připravenost školy, připravenost školských pracovníků

## 5.1 „Srážka s realitou“

Následující podkapitola popisuje, jak intaktní děti přijímají, či nepřijímají děti se speciálně vzdělávacími potřebami. Jaká pozitiva a negativa vidí učitelky a asistentky u intaktních dětí v rámci inkluzivního vzdělávání, ale i u dětí se speciálně vzdělávacími potřebami.

**Klíčová slova kategorie:** tolerance, spolupráce, respekt, sociální inteligence, sociální citění, empatie, nesoustředěnost, agrese, odlišnost, znevýhodnění, odmítání, šikana, neoblíbenost, pomoc, narušení, pochopení, trpělivost, přijetí, dobrosrdečnost.

Asistentky pedagoga i učitelky, se kterými byly tyto rozhovory prováděny, vidí v rámci inkluzivního vzdělávání mnoho pozitiv jak pro intaktní děti, tak pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, avšak současně poukazují na spoustu negativ, ke kterým dochází jen díky inkluzi a bez tohoto faktoru ovlivňujícího výchovný a vzdělávací proces by se v mateřské škole neobjevovala. Učitelky jsou toho názoru, že inkluzivní vzdělávání přináší spoustu pozitiv, které bychom následně chtěli předložit. Asistentka L. je toho názoru, že inkluzivní vzdělávání přináší dětem tato pozitiva: *„Děti se učí správné reakce v daných situacích, být tolerantní, vstřícní k zájmům a potřebám druhých.“* Z tohoto tvrzení vidíme, že podle asistentky L. se intaktní děti mohou naučit něco nového i od dětí se speciálně vzdělávacími potřebami. Učitelka A. potvrzuje toto tvrzení, kdy uvádí, že: *„integrace dětí se speciálně vzdělávacími potřebami do běžných mateřských škol má také přínos i pro intaktní děti. Právě zdravé děti se tak učí být více tolerantní k „jinakosti“ dětí se SVP, respektují jejich odlišnost a pozitivně ovlivňují jejich chování, emocionalitu, empatie a další.“* Tuto výpověď lze chápat, jako jakési oboustranné pozitivní působení, jak intaktních dětí, tak dětí se speciálně vzdělávacími potřebami. Častokrát učitelky i asistentky pedagoga ve svých výpovědích ohledně kladného působení na intaktní děti zmiňují empatii, což dokazuje i výpověď učitelky E., která uvádí, že pozitivním faktorem pro intaktní děti je: *„učení se empatii, soucitu, pochopení a trpělivosti, ovšem k tomuto jak jsem již zmínila, nedospějí všechny děti.“* Je až neuvěřitelné, že učitelky a asistentky vidí v malých dětech to, že se dokážou vcítit do kamaráda, který trpí nějakých druhem postižení. Toto však dokazuje, že bychom nikdy neměli podceňovat malé děti, které vnímají vše, co se v jejich okolí děje, velmi dobře. V několika případech intaktní děti přijaly dítě se SVP, naprosto bez problémů, ba dokonce pochopily, že pokud potřebuje dítě se speciálně vzdělávacími potřebami pomoci, samy mu podaly pomocnou ruku, bez jakéhokoli nabádání od učitelky, či asistentky pedagoga. Učitelka E., uvedla v rozhovoru krásný příklad, kdy některé z dětí ve třídním kolektivu přišlo za paní učitelkou a řeklo: *„Raduška je nemocná a já jí musím*



*pomáhat.* “ Děti častokrát označují dítě se SVP jako „nemocné“, ale chápou, že nemá rýmu nebo kašel, ale je nemocný jinak, zvláštním způsobem, který neznají. Učitelka E., také uvedla příklad, který slouží spíše pro zamyšlení pro nás čtenáře, kdy na základě spolupráce dívky s Raduškou vypověděla: *„V tomto případě si můžeme idealizovat to, že inkluze má nějaký význam pro intaktní děti, že možná v budoucnu, kdy půjdou do školy s dítětem se SVP, budou někým, kdo vnímá každého kamaráda bez rozdílu a nahlíží na něj jako na sobě rovného.*“ Za tohoto předpokladu, kdy jsme se setkali s úspěšnou socializací dítěte, bychom měli předpokládat, že dítě, které je v mateřské škole se svými kamarády, s nimi bude pokračovat také na základní školu. Asistentka M. uvádí příklad spolupráce, kdy vypovídá: *„Nyní již chlapci sami od sebe pomohou, vysvětlí, doprovodí na toaletu, nebo společně uklidí hračky.*“ Opět se tedy setkáváme s jakousi formou pomoci dítěti se SVP, kterou mu intaktní děti poskytují ze své vlastní vůle. Bohužel, učitelka E., ve své výpovědi uvedla, že ne všechny děti dospějí k bodu, aby dokázaly přijat svého „kamaráda“, což je hlavním cílem inkluzivního vzdělávání. Setkáváme se tedy s jakýmsi odmítáním na základě „jinakosti“, což dokazuje výpověď asistentky M., která se v praxi setkala s odmítáním dítěte na daleko větší úrovni, kdy: *„Děti byly velmi překvapené, protože to s nimi třídu navštěvuje. Občas se chlapce báli, dokonce plakali a nechtěli navštěvovat mateřskou školu.*“ V tomto případě se jedná o problém, kdy inkluzivní vzdělávání negativně ovlivňuje výchovný a vzdělávací proces intaktních dětí. Pokud děti nechtějí navštěvovat mateřskou školu, nastává problém nejen s dětmi v třídním kolektivu, ale dochází také ke konfrontaci s rodiči, což dokážeme v kapitole „Jak to vidím já“. Další negativum, které se v rozhovorech často objevovalo, bylo v oblasti narušování výchovně vzdělávacího programu a docházelo tak k omezování a nesoustředěnosti intaktních dětí, ale také dětí se speciálně vzdělávacími potřebami. Narušování vzdělávacího procesu je tak častým faktorem, který se objevuje ve výpovědích učitelek i asistentek pedagoga. Učitelka E., uvedla příklad, kdy jednoznačně hovoří o narušení výchovně vzdělávacího procesu, při kterém je narušen také třídní vzdělávací program a plán na celý týden, uvádí konkrétní příklad: *„Při ranní činnosti, kdy vypracováváme například pracovní list zaměřený na matematickou gramotnost, děláme tuto činnost většinou ve skupinkách. Pokud se stane, že děti se SVP jsou již ve školce přítomny, narušují pozornost intaktních dětí. Chlapeček, který je umístěn v mé třídě má mentální postižení a panické ataky, při kterých začne křičet a je téměř neutišitelný. V těchto situacích se intaktní děti nemohou soustředit, je narušena jejich pozornost, tím pádem i vzdělávací proces a tato činnost na tomto faktoru zkrachuje. Pak je odsunuta na další den a další den a děti jsou omezeny v jejich maximálním rozvoji a*

*jsou stále něčím zpomalovány.*“ Tento fakt lze považovat za nedostatek, při kterém jsou skutečně intaktní děti omezovány v jejich vědomostním rozvoji. Jsou však uvedeny do reality, kdy ne vše se uskuteční vždy tak, jak jsme si to představovali. Tuto zkušenost představuje asistentka M., která vypověděla: *Náš chlapec nikdy nebyl v kolektivu více dětí, nezvládal téměř nic, socializace byla na stupni nula. Stále vyluzoval zvuky, neuměl mluvit, vyrušoval při jakékoliv činnosti, bylo nutné s ním odcházet do samostatné místnosti. Vyrušovalo to nejenom děti, které nebyly schopné se soustředit, ale vadilo to i paní učitelce.*“ V tomto případě se setkáváme s ukázkou, kdy dítě se SVP vyrušovalo, a paní asistentka s dítětem odešla, tím pádem bylo určitým způsobem opět vyčleněno z kolektivu. Což můžeme považovat jako chybné jednání, jelikož cílem inkluze není takováto selekce, ale naopak začlenění se vším, co k tomuto procesu patří. Toto uvádí i asistentka R., která se na věc dívá z jiného úhlu pohledu a to, kdy intaktní děti omezují dítě se speciálně vzdělávacími potřebami. Popisuje, že *„jakmile je nás více, je rozptýlený vším, co se děje kolem něj a stále ho odvádět někam jinam mimo kolektiv také není vhodné.*“ uvědomuje si však, že toto není cílem inkluze a že je nevhodné neustále dítě odvádět, proto by bylo vhodné postupovat tak, aby byly intaktní děti i děti se speciálními vzdělávacími potřebami v takovém souladu, aby nenarušovaly výchovný a vzdělávací proces ani z jedné strany. Z těchto výpovědí můžeme chápat, že intaktní děti cítí narušení, pokud se dítě se SVP projevuje např. nějakými hlasitými zvuky, či jinými projevy. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami naopak vyrušuje velký kolektiv dětí, kdy se v takovém prostředí necítí komfortně. Pojdme se ale podívat na silné stránky, které inkluze představuje nejen pro intaktní děti, ale také pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami, kdy těchto pozitiv našly učitelky i asistentky daleko víc. Učitelka A. uvádí, že: *„zařazení dětí se speciálně vzdělávacími potřebami do běžných mateřských škol má přínos především v tom, že i tyto děti mohou navázat běžná přátelství v kolektivu a zlepšit tím tak sociální vztahy. Dětem se SVP se posiluje sebevědomí, jelikož se cítí být součástí většiny.*“ Poznatek se sebevědomím uvádí i asistentka R., která vypověděla: *„Dítě se SVP se díky inkluzi naučí i více věcí, bude mít více znalostí od ostatních dětí, nebude v životě odstrkované a bude mít více sebevědomí, které je důležité pro život.*“ Učitelky i asistentky berou inkluzivní vzdělávání, jako takovou praktickou přípravu dětí pro život, což hodnotíme velmi kladně. Dítě se už od malička začleňuje do majoritní společnosti a proto má možnost, setkat se s realitou, kterou uvádí učitelka L., která říká: *„Děti se učí žít v přirozeném a reálném prostředí, mezi stejně starými vrstevníky, v prostředí, v kterém budou žít za příjemných i méně příjemných okolností, kdy na ně nebude brán neustále ohled od všech lidí.*“

Dalším bodem, který je potřeba v této problematice zmínit, je agresivní a nepředvídatelné chování v podobě panických atak dětí se SVP, jelikož se v rozhovorech objevuje také poměrně často. Asistentka R. uvádí zkušenost z praxe, kdy: *„byla ve třídě, kde byl chlapec, který měl často agresivní sklony a také měl problémy se stolicí. Kdybych ve třídě nebyla, kdyby tam nebyl asistent, paní učitelka by na ostatní děti neměla vůbec čas. Musela by odbíhat s chlapcem stále na toaletu, sledovat, zda někomu něco neničí, ba dokonce někomu neublíží.“* Ráda bych toto tvrzení spojila se situací, kterou uvádí učitelka E., která popisuje: *„Chlapeček, který je umístěn v mé třídě má mentální postižení a záchvaty vzteku, při kterých začne křičet a je téměř neutišitelný.“* Tento faktor se také jistě výrazným způsobem dotýká výchovně vzdělávacího procesu, což svým tvrzením dokládá také učitelka L., která uvádí: *„Někdy se setkáváme se situacemi, kdy děti dost dobře nechápou, že se nesmí chovat nebo mluvit tak, jako znevýhodněné dítě. To jsem se setkala i s názorem od rodičů, že doma to musí dost řešit a vysvětlovat.“* Toto je ukázka, kdy nelze předvídat, jak se dítě s postižením zachová. V tomto ohledu by měly učitelky i asistentky disponovat takovým vzděláním, aby věděli jak takovýchto situacích pracovat s dítětem, které má určitý druh postižení, tuto problematiku však objasníme v následující podkapitole „Jak to vidím já?“ V neposlední řadě bychom chtěli uvést příklad od asistentky R., která uvádí, že nejen děti se SVP mohou být předmětem jakéhosi znevýhodnění, ale mohou se takto cítit i intaktní děti. Uveďme si tedy příklad: *„Intaktní žáci často negativně hodnotí „výhody“ spolužáka s postižením, vytváří se mezi nimi odstup či nenávisť a závist. Pokud je dítě s postižením upřednostňováno, má nějaké výhody, může se stát, že se intaktní žáci mohou cítit, že jsou zastíněni.“* Tento fakt může opět vést k tomu, proč intaktní děti špatně přijímají dítě se SVP. Toto by mohlo vést až k projevům odmítání dítěte se SVP.

Závěrem bychom k této podkapitole mohli uvést, že učitelky vidí přínos pro intaktní děti především v oblasti, sociálního citění, učí se jakési toleranci a pochopení při výchovně vzdělávacím procesu, avšak pro intaktní děti dle učitelek a asistentek pedagoga dochází k negativnímu ovlivnění v oblasti nesoustředění při výchovném a vzdělávacím procesu, kdy jsou děti rušeny různými zvukovými, či agresivními projevy ze strany dětí se speciálně vzdělávacími potřebami. Učitelky a asistentky vidí v tomto případě přínos pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami v oblasti adaptace ve třídním kolektivu a následné socializace, za předpokladu, kdy je dítě se SVP přijato intaktními dětmi bez jakýchkoli ohledů na jeho zvláštnosti.

## 5.2 „Jak to vidím já?“

V následující podkapitole bychom chtěli popsat, jaká negativa vyvstávají z inkluzivního vzdělávání, nebo by se dalo říci, jaká negativa jsou v současném školství. Zde učitelky a asistentky pedagoga popisují vše, co negativně ovlivňuje výchovně vzdělávací proces.

**Klíčová slova kategorie:** finanční podpora, materiální zajištění, připravenost školy, připravenost školských pracovníků, počet dětí (ve třídě), stupeň postižení, časová dotace, škola, komunikace (s rodiči), komunikace (s dětmi), časová dotace, asistent pedagoga.

V této podkapitole, jak už jsme zmínili, se zabýváme hlavně negativy, které učitelky a asistentky ve svých výpovědích popisují. Nejčastější zmínkou byly v tomto případě materiální pomůcky, které jsou nezbytné k maximálnímu rozvoji dítěte. Asistentka R. v tomto případě uvedla, že občas se z poskytnutých finančních prostředků nakoupí pomůcky, které jsou nesprávně zvoleny pro konkrétní dítě, nelze je tedy plnohodnotně využívat. Nastává také problém, kdy se nakoupí něco, co se dále nevyužívá z jiných důvodů, jako je například tvrzení, že nejprve lze opotřebovat staré hračky, které se později mohou vyměnit za ty nové. Pojdme si tedy uvést její výpověď, kdy uvádí: *„někdy se nakoupí pomůcky a leží někde ve sborovně, kde se na ně zapomene a nevyužívají se dostatečně na to, aby daným dětem pomáhaly rozvíjet své znalosti, dovednosti a schopnosti. Pomůcek na trhu je nespočet a také je někdy problém vybrat ty správné.“* Učitelka A. ve své výpovědi srovnává materiální zajištění v podobě pomůcek pro dítě se speciální mateřskou školou, kdy se domnívá, že speciální mateřské školy jsou daleko lépe materiálně uzpůsobeny na to, aby se dítě mohlo s těmito pomůckami lépe rozvíjet v konkrétních oblastech jeho postižení. *„Oproti běžným MŠ je ve speciálních školách více vybavení a speciálních pomůcek, které usnadňují a zefektivňují výuku dětí se speciálně vzdělávacími potřebami. Toto svým tvrzením potvrzuje také asistentka pedagoga Š., které uvádí: „Na dítě dostaneme určitou finanční částku, kterou můžeme využít na nákup pomůcek pro něj, avšak ani zdaleka se nejedná o takové pomůcky, které jsou nabízeny dětem ve speciálních školkách.“* Nákup pomůcek pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami můžeme zlepšit například tím, kdy si zjistíme informace o pomůckách a nastudujeme si, co je u konkrétního dítěte třeba zlepšit, jaké dovednosti třeba dále posilovat apod. Tyto informace můžeme dle asistentky R. získávat pomocí *„různých webinářů na téma vzdělávací pomůcky pro děti SVP anebo si nechat poradit od známých, kteří mají s určitými pomůckami zkušenosti.“* Touto výpovědí nám vyvstávají další dvě

oblasti negativ, které učitelky a asistentky v rozhovorech prezentují. Za první negativum považují učitelky i asistentky u sebe samých to, že nemají dostatečné vzdělání na to, aby uměly správně pracovat s dětmi s určitým typem postižení. V teoretické části uvádíme, že pedagog v mateřské škole má disponovat vzděláním v oblasti předškolní a mimoškolní pedagogiky, které získává úspěšným zakončením středoškolského studia v podobě maturitní zkoušky, či úspěšným zakončením vysokoškolského studia v oboru předškolní pedagogiky. Zde ve výpovědích učitelek se však setkáváme s faktem, kdy poukazují na to, že v současné době, kdy jsou do třídy zařazeny děti se speciálně vzdělávacími potřebami, toto vzdělání prostě a jednoduše nestačí. Nehledě na to, že asistentkám stačí pouze disponovat kurzem, který získávají v poměrně krátkém časovém intervalu a s praxí se častokrát vůbec neseťkají. Tento fakt bychom chtěli uvést na několika příkladech, kdy učitelka A. uvádí: *„Začínala jsem zde jako asistentka pedagoga, která neměla žádnou zkušenost s dětmi spadající do kategorie děti se SVP. Proto jsem se rozhodla ke studiu tříletého vysokoškolského oboru Speciální pedagogiky. Studium mi pomohlo orientovat se v problematice vzdělávacích možností dětí se SVP, v poskytování různých služeb, které odpovídají potřebám těchto dětí a v poslední řadě podpůrných opatření nezbytných pro děti se SVP. Během vysokoškolského studia jsem musela absolvovat několik semestrů povinných praxí ve speciálních školkách, kde jsem měla možnost nahlédnout do světa dětí se SVP a mohla jsem je tak lépe pochopit.“* Paní učitelka A., dříve asistentka si tedy musela dodělat maturitní obor v oblasti předškolní pedagogika a následně se z vlastní vůle přihlásila k vysokoškolskému studiu speciální pedagogiky, jelikož cítila, že tuto specializaci pro 100% výkon ve své práci zkrátka potřebuje. Studium a sebevzdělávání je opravdu potřeba pro každého z nás, ale setkáváme se zde také s problematikou, v oblasti podpory školy, která toto vzdělání nepodporuje, častokrát ba dokonce sabotuje. Jelikož učitelky, pokud chtějí studovat, nedostanou žádnou finanční podporu, ba dokonce jim hrozí pokles jejich měsíčního příjmu, jelikož si musí díky studiu nechat zmenšit pracovní úvazek. Bohužel ani po dokončení studia zde nedochází k žádnému finančnímu odměnění na základě vysokoškolského titulu, jak uvádí učitelka Z.: *„Jako učitelce MŠ mi vadí, že se inkluze spustila bez jakékoli systematické přípravy učitelů na tuto práci s dětmi, která je velmi náročná sama o sobě a pro učitele o to složitější, když se vše musí učit tzv. za pochodu a vše se od nás očekává naprosto samozřejmě a bez nějakého valného finančního ohodnocení. Jako zodpovědný člověk jsem se sama přihlásila ke studiu na vysoké škole, kterému jsem věnovala čas a peníze a mám z toho jen dobrý pocit, protože se mi po dokončení bakalářského studia ani nezvýšil plat, neboť k vykonávání práce učitelky MŠ*

*stačí pouze maturita, jak mi bylo objasněno.*“ Zde tedy dochází přímo až k demotivaci učitelů v oblasti studia, jelikož jim studiem kromě dobrého osobního pocitu ze sebe sama nevznikají vůbec žádné benefity. Setkáváme se také s nedostatečnými schopnosti asistentů, které v rozhovoru popisuje učitelka E., která uvádí: *„Jak už jsem uvedla, momentálně mám ve své třídě 25 dětí, z toho dvě trpí těžkým postižením. Jedno dítě je postiženo mentálně a druhé má autismus přidružen s mentálním postižením. Má práce je tímto velmi omezena, jelikož se nemohu dětem s postižením věnovat v takové míře, v jaké bych chtěla, a asistentka, kterou mám ve třídě přidělenou, nemá dle mého názoru dostatečné znalosti na práci s takovými dětmi. Má absolvovaný kurz sociální práce, při kterém jak sama přiznala, byla obeznámena spíše s prací se seniory a s dětmi se v praxi v rámci kurzu vůbec nesešla.“* Tato asistentka absolvovala kurz sociální práce a na základě něj, byla přijata do tohoto školského zařízení. V neposlední řadě toto uvádí i učitelka L., která vypovídá: *„Je potřeba promyšleného kvalitního vzdělávání, jak ze strany pedagoga, tak asistenta.“* Co se týká asistentů pedagoga, učitelky zde shledávají nedostatek v oblasti personálního zajištění, kdy se často stane, že asistentka onemocní a učitelka je v tomto důsledku sama na všechny intaktní děti, včetně dětí se speciálně vzdělávacími potřebami. V tomto případě, kdy je dítěti přidělen vyšší stupeň podpůrného opatření, nemůžeme zaručit správný chod výchovně vzdělávacího procesu, jelikož dítě se speciálně vzdělávacími potřebami potřebuje individuální přístup ve vzdělávání. Toto tvrzení bychom rádi potvrdili výpověďmi od učitelek a asistentek, kdy uvádí učitelka L.: *„Jestliže onemocní asistentka a není nikdo, kdo by ji nahradil, občas se stane, že děti jsou netrpělivé, dítě se SVP je zdržuje a učitelka neví kde vypomoci první.“* Toto potvrzuje asistentka L., která uvádí: *„Jestliže ve třídě není asistent pedagoga, ale jeho přítomnost je nezbytná, nemůže inkluze probíhat adekvátním způsobem.“* Stejný názor má i učitelka E., která vypověděla: *„V případě, kdy asistentka onemocní, nemáme ve třídě jiný zástup. Z toho vylívá, že zůstávám na všechny děti jak intaktní, tak děti se speciálně vzdělávacími potřebami úplně sama.“* Dalším faktorem, který učitelky a asistentky pedagoga považují za stěžejní, je stupeň podpůrného opatření, které bylo dítěti přiděleno. Učitelky uvádí, že je potřeba lépe rozdělovat děti, které je a není vhodné zařazovat do výchovně vzdělávacího procesu. Učitelky a asistentky nepovažují za vhodné, aby byly děti s vysokým stupněm podpůrného opatření zařazeny do běžného výchovně vzdělávacího procesu. Asistentka M. uvádí: *„První a druhý stupeň myslím, že není problém. Sama jsem se setkala se třetím stupněm a to bylo, alespoň v začátcích, pro intaktní děti velmi velkou zátěží a silným zážitkem.“* S touto problematikou se v praxi setkala také učitelka L., která uvádí: *„Pokud je dítě s vyšším podpůrným*

opatřením, které je méně přizpůsobivé a je zařazeno do kolektivu s větším počtem dětí, stává se běžně, že třídy mají od zřizovatele navýšený počet dětí na třídu až na 28 a z toho se teprve snižuje počet dětí podle stupně dítěte s přiznaným opatřením.“ Asistentka Š. v tomto případě velmi striktně uvedla: „*Já osobně vidím přínos v inkluzi, když se jedná o dítě, které trpí například ADHD, nebo ADD, v případě, kdy má dítě těžší formy postižení, nechápu, jaký by pro něj měla mít přínos.*“ Asistentka pedagoga L. ve své výpovědi poukazuje na posuzování individuality u každého dítěte, kdy tvrdí: „*Jako velmi důležité shledávám pečlivé posouzení a vyhodnocení situace a podmínek, za kterých může být dítě začleněno do běžné mateřské školy.*“ Dalším faktorem, který negativně ovlivňuje výchovný a vzdělávací proces, je vysoký počet dětí ve třídách a tím pádem menší prostor na individuální přístup k dětem. Učitelky i asistentky pedagoga uvádí, že pokud je ve třídě vyšší počet dětí, negativně to ovlivňuje nejen vzdělávací proces, ale i chování dítěte se speciálně vzdělávacími potřebami. Takto to vidí asistentka R., která ve své výpovědi popisuje: „*Chlapec by potřeboval být v menším kolektivu, mít dostatek prostoru na individuální práci a zrovna u něj si nemyslím, že by inkluze měla nějaký přínos. Příliš hodně dětí, nesoustředí se na vlastní tělo, na myšlenky. Všimla jsem si, že když je hodně dětí nemocných a je nás ve třídě málo, chlapec dělá pokroky, jakmile je nás více, je rozptýlený vším, co se děje kolem něj.*“ Toto potvrzuje učitelka L., která vypověděla, že pro úspěšné fungování při inkluzivním vzdělávání je potřeba „*méně dětí v kolektivu a více času pro individuální přístup. Z vlastní zkušenosti vím, že méně se práce dařila, pokud bylo dítě se speciálně vzdělávacími potřebami zařazeno mezi 26 dětí, a lépe se vede dítěti s podpůrným opatřením 4. stupně v přípravné třídě mezi 13 dětmi.*“ Asistentka pedagoga L. vypověděla: „*Vysoké počty dětí v MŠ jsou velký problém. Jestliže ve třídě není asistent pedagoga, ale jeho přítomnost je nezbytná, nemůže inkluze probíhat adekvátním způsobem.*“ Paní učitelka A. v tomto případě srovnává situaci, kdy se setkala s praxí ve speciální mateřské škole a na základě této zkušenosti uvádí: „*Počet zapsaných dětí ve třídách je menší, a proto mají pedagogové větší prostor k individuálnímu přístupu práce s dětmi.*“ Paní učitelka Z., je toho názoru, že při zařazení dítěte se speciálně vzdělávacími potřebami by se měly posuzovat všechny faktory, které ovlivňují výchovně vzdělávací proces. „*Při zařazení dítěte do inkluze je třeba každý případ posuzovat individuálně (velikost kolektivu, délku pobytu v předškolním zařízení).*“ V zohlednění všech negativ byla uvedena také výpověď, kdy má asistentka R. pocit, že školská zařízení často nejsou správně upravena tak, aby bylo dítě se speciálně vzdělávacími potřebami zařazeno do hladkého průběhu výchovně vzdělávacího procesu. V tomto případě uvádí: „*Další situaci,*

*kdy nemá inkluze přínos pro děti se SVP, je bezpečnost pro tyto děti. Některé školky nejsou vybavené na to, aby takovýmto dětem poskytovala vzdělávání. Některé děti potřebují např. přebalovací pult, bezbariérové přístupy, speciální pomůcky apod. Pokud toto škola neposkytuje, je pro dítě i pedagoga vše náročnější a nemá to příliš velký přínos.“* Jako poslední faktor bychom při posuzování negativ chtěli uvést komunikaci s rodiči, kdy se setkáváme s překvapivými reakcemi od dospělých osob, kteří vychovávají budoucí členy naší společnosti. Rodiče jsou v tomto případě možná špatně seznámeni se samotným pojmem inkluze, kdy nevědí, co si pod tímto pojmem představit, či chápou inkluzi svým individuálním způsobem. V tomto případě uvádí asistentka R.: *„Není však dobré to, že dítě si stěžovalo svému rodiči na jiné dítě se zdravotním znevýhodněním, že mu zbouralo stavbu, kterou postavil. Rodič se k tomu postavil tak, že dítěti odpověděl slovy: ‚on je postižený, nevyhledávej ho a nehraj si s ním‘.“* Asistentka pedagoga Š., se setkala se situací, kdy rodič velice nelichotivě hovořil o dítěti se speciálně vzdělávacími potřebami, která vypovídá: *„Problém nastává v případě, kdy jsou někteří rodiče neradi, že je jejich dítě ve třídě s někým postiženým. Rodiče třeba řeknou no on je ‚vadný‘, ‚postih‘, ‚retard‘, ‚dement‘, atd. Pro nás je toto možná nepochopitelné, ale bohužel i takoví někteří rodiče dokážou být.“* Tato situace je až neuvěřitelná, ale toto tvrzení potvrzuje učitelka Z., která se v praxi bohužel setkala se stejnou zkušeností, kdy uvádí: *„Pokud nepřijímají dospělí (učitelé, rodiče zdravých dětí) dítě se speciálně vzdělávacími potřebami, vyjadřují se o něm nevybíravě, pak se inkluze většinou nedaří, pokud však do takové situace vkročí zkušený pedagog, pak se inkluze daří. Velmi důležitý je vzor dospělých.“*

Závěrem této podkapitoly můžeme říci, že ne vše vždy probíhá tak, jak bychom si to představovali a ne vždy je tato práce tou kouzelnou prací s dětmi. Za hlavní negativa při procesu inkluzivního vzdělávání tedy učitelky a asistentky pedagoga považují nedostatečnost vlastního vzdělání, i když v tomto můžeme vidět i jakési malé pozitivum, jelikož učitelky mají zájem se dále vzdělávat. Za další nedostatek považují materiální zabezpečení ve své mateřské škole, kdy se dětem nedostává dostatečných pomůcek k jejich maximálnímu rozvoji. Jako další negativní faktor vidí učitelky a asistentky finanční ohodnocení, učitelky, vzhledem k jejich dosaženému vzdělání, asistentky pak zejména díky nízkému pracovnímu úvazku. V neposlední řadě pak přikládají vinu špatnému rozřazování dětí do mateřských škol dle stupně postižení, velkému třídnímu kolektivu a



nedostatečnému zabezpečení školských pracovníků. Dále pak vidí negativa také v komunikaci s rodiči. Všem těmto faktorům se však budeme ještě věnovat.

### 5.3 „Tvůj úspěch je můj úspěch“

Následující podkapitola ukazuje, jakých pokroků učitelky a asistentky společnými silami dosáhly v rámci inkluzivního vzdělávání s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami.

**Klíčová slova kategorie:** Začlenění, způsob práce, pokroky, silné stránky, úspěch, samostatnost, přijetí, pomoc, dodržování pravidel, návyky, učení, spolupráce, motivace školských pracovníků.

V této kapitole bychom rádi čtenářům představili krásné hledisko inkluzivního vzdělávání, kdy dochází k úspěchům, jak ze strany intaktních dětí, tak dětí se speciálně vzdělávacími potřebami. Popisujeme zde také úspěchy v pracovním kolektivu, kdy na výborné úrovni funguje spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga a za těchto podmínek dochází k nejlepšímu možnému fungování inkluzivního vzdělávání. V neposlední řadě popisujeme, co všechno se intaktní děti a děti se speciálně vzdělávacími potřebami naučily. Každá učitelka má jiné zkušenosti z praxe, které jsou však ukázkou rozmanitosti této práce a rozmanitostí jednotlivých charakterů dětí. Toto můžeme chápat tak, že nejen děti se speciálně vzdělávacími potřebami jsou určitým způsobem odlišné, ale odlišné je také každé intaktní dítě, které je zařazeno do výchovně vzdělávacího procesu mateřských škol. Vždy se tedy jedná o heterogenní kolektiv dětí. Učitelka Z. v tomto případě uvádí: *Z počátku jsem byla k inkluzi velmi skeptická a myslela jsem si, že inkluzivní děti budou pouze zatěžovat učitelku, rušit výchovně vzdělávací proces bez nějakého valného výsledku. Naštěstí jsme měli v naší mateřské škole děti se speciálně vzdělávacími potřebami, se kterými se nám práce dařila, a viděli jsme pokroky, což nám dávalo motivaci k další práci.* Učitelka L. potvrzuje toto tvrzení a uvádí, že: *„Zatím jsem měla vždy štěstí a dařilo se mně dobře spolupracovat s dítětem se SVP a s ostatními dětmi.“* Učitelky v tomto ohledu uvádí i příklady, kdy se jim na základě získaných zkušeností z praxe podařilo na základě jejich komunikačních dovedností úspěšně začlenit několik dětí do třídního kolektivu., kdy děti nerozlišují kdo je jaký, ale to, že jsme všichni lidé a musíme spolu fungovat a pomáhat si. Toto ve svém tvrzení potvrzuje učitelka A., která uvádí: *„Inkluzivní vzdělávání umožňuje zapojení dětí se speciálně vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu, především do připravené normy, a zabraňuje tak vyčleňování speciálních dětí ze společnosti.“* Učitelka L. vypověděla podobně jako učitelka A. kdy

v rozhovoru uvedla: *„Jako pozitiva vnímám možnost seberealizace v začleňování znevýhodněných dětí do společných her a činností v průběhu dne. Intaktní děti vidí podněty ke vzdělávání dítěte se SVP, uvědomují si rozdílnosti, ale také to, že každý jsme jiný.“* V těchto příkladech můžeme vidět, že se učitelkám i asistentkám pedagoga povedlo začlenit děti se speciálně vzdělávacími potřebami mezi ostatní děti. Učitelka Z. dokonce uvádí, že na základě tohoto poznání se intaktní děti od dětí se speciálně vzdělávacími potřebami mohou mnohé naučit, a toto dokazujeme na výpovědi: *„Pokud se občas vyzvednou silné stránky dítěte se speciálně vzdělávacími potřebami (dobrosrdečnost, dokáže pomoci...) i zdravé děti k inkluzivnímu dítěti vzhlíží s respektem. Děti si pak uvědomí, že i slabší dítě může v něčem vynikat.“* Asistentka R. uvádí: *„Z mé praxe vím, že když nějaké takové dítě ve třídě je, nejdřív si na něj ostatní zvykají, ale časem jej mezi sebe přijmou, starají se o něj a někteří ho začnou brát jako sobě rovného.“* Jak jsme již uvedli, klíčem k úspěchu je komunikace učitelek a asistentek s dětmi, kdy se snaží co nejlépe dětem vysvětlit, že každý z nás má své individuální vlastnosti a každý je dobrý v něčem jiném. Jakmile by učitelky a asistentky nebyly schopny správně komunikovat, jistě by nedosahovaly takových výsledků, jakých dosahují v současné době. V neposlední řadě bychom chtěli uvést příklad, který uvádí asistentka M., která vypověděla: *„Dětem jsme stále dokola vysvětlovaly danou situaci. A ano, je to potřeba již od raného věku. Pomalým socializováním se z dětí a chlapce stal jednolitý kolektiv. Chlapce berou mezi sebe do hry, není to klasická hra, ale snaha o společné fungování. Děti pochopily, že mezi námi žijí i jiné děti a je potřeba je respektovat, pomáhat jim, nebát se jich a neubližovat jim.“* Klíčovým úspěchem je souhra pedagoga a asistenta pedagoga, kdy se snaží fungovat spolu v harmonickém vztahu, aby dosáhli co nejlepšího vývoje a pokroků u všech dětí. Krásný příklad z praxe uvádí asistentka M., která popisuje, že společným fungováním s paní učitelkou dosáhly u chlapce s vysokým stupněm postižení neuvěřitelných pokroků za pouhé dva roky působení. Chlapec je již schopen dodržovat pravidla procesu fungování v mateřské škole, kdy poslechne na daný pokyn, apod. asistentka uvádí: *„Dříve se sám nenajedl, nenapil. Dnes máme šikovného chlapce, který si připraví příbor, přinese talíř, poprosí o přidání a poděkuje. Slovům rozumí a používá je tam, kde má. Byl to tvrdý oříšek, ale vytrvaly jsme. Hygienické návyky byly zdokonaleny na patřičnou úroveň, učí se nápodobou, vidí, že děti se jdou umýt a on jde s nimi. Dříve jsem dennodenně, několikrát, vlastně vždy, šla s ním a ukazovala mu vše krok po kroku, později jsem ubírala na intenzitě. A nyní zvládá vše sám. A to je to hlavní, aby byl samostatný. Dva roky práce začínají přinášet výsledky.“* Tento příklad dokonale popisuje, že i pokud dostaneme do třídy dítě,

keré je prázdnou stranou, společně ji můžeme vymalovat všemi barvami a docílíme něčeho, co ho jednou dovede třeba ještě dál, než jsme očekávali a i takové dítě se stane naprosto plnohodnotným členem naší společnosti. Dále velmi dojemnými slovy uvádí: *„Pokud jde všem o to jediné, něco dítě naučit, socializovat ho, do té míry, aby zvládalo základní návyky sebeobsluhy, hygienu atd. pak je to nejlepší způsob – inkluze. Také pro mne je to obrovské zadostiučinění, že mohu svým přístupem pomoci při jeho výchově, mnohdy mi jeho úspěchy vhání slzy do očí. Chlapcův úsměv, smích a radost, vždy předčí ty trpké chvíle, kdy bojujeme za nějaký nový úkol, za nové slovo, nový výrobek. Ještě mně čekají s chlapcem dva roky v mateřské škole, proto se uvidí, kam se posune, jestli mu jeho postižení dovolí pokračovat na klasické základní škole, nebo opravdu bude muset nastoupit do speciální školy. Ale už nyní jsem hrdá na to, co jsme si spolu vybojovali.“* Motivací pro učitelky a asistentky však nejsou pouze úspěchy jich samotných, ani úspěchy intaktních dětí a dětí se speciálně vzdělávacími potřebami, je to také motivace z úst rodičů, kteří jsou v některých případech velice vděční za to, že jejich dítě dostalo možnost být zařazeno do běžné mateřské školy a tyto slova vděčnosti rádi prezentují i před učitelkami a asistentkami, vyučujícími v této mateřské škole. Asistentka M. v tomto případě uvádí: *„Všichni odsuzovali rodiče, proč nemají chlapce doma, nebo ve speciální školce. Já jsem se snažila vcítit do matky, která přece potřebuje také čas pro sebe a jediné odpočatá maminka se posléze dokáže věnovat nadále svému dítěti. Empatie funguje mezi námi všemi a spolupráce rodiče, asistenta a pedagoga je to nejdůležitější. Také důslednost a dodržování pravidel, jak v MŠ, tak doma. Změny jsou patrné i tam. Když chlapec nastoupil, neměl žádné návyky, o vše se postarali členové rodiny.“*

Závěrem této podkapitoly bychom chtěli říct, že k docílení úspěchu této práce je motivace od samotných dětí, kdy učitelky a asistentky vidí výsledky ve výchovném a vzdělávacím procesu. Kdy došlo k úplnému začlenění dítěte se speciálně vzdělávacími potřebami, když ho děti přijaly bez jakéhokoli odmítání mezi sebe. Toto však nastalo na základě odborného chování učitelů, kteří komunikují s dětmi, vysvětlují jim, jaké jsou zvláštnosti lidí, jaké zvláštnosti jsou kolem nás a pomocí těchto krůčků začaly jejich snažení nést pozitivní výsledky. Učitelky a asistentky také poukazují na fakt, že klíčem k úspěchu je spolupráce mezi všemi asistenty pedagoga a všemi učiteli. Jelikož se bohužel školským pracovníkům nedostává odměn v podobě finančního ohodnocení, dostává se jim alespoň ohodnocení z osobní strany rodičů, kdy děkují učitelům a asistentům za to, jakých pokroků dokázali v rámci výchovně vzdělávacího docílit. A tato motivace je možná pro školské pracovníky i

lepší. Tuto práci totiž nemůže vykonávat nikdo, kdo nemá sociální citění, jak uvádí učitelka L. *„Základem je dle mého názoru empatie pedagogického týmu, jeho zkušenost umět pracovat s kolektivem dle věku dětí, kdy pedagog dokáže přiměřeně děti spojovat a upevňovat dobré klima ve třídě.“*

#### 5.4 „Jak správně fungovat?“

V poslední podkapitole bychom chtěli znázornit, za jakých okolností podle učitelek a asistentek pedagoga dochází k hladkému průběhu inkluzivního vzdělávání. Zde učitelky a asistentky pedagoga popisují vše, co pozitivně ovlivňuje výchovný a vzdělávací proces.

**Klíčová slova kategorie:** Asistent pedagoga, spolupráce, empatie, zkušenosti z praxe, individualita, komunikace (s rodiči), komunikace (s dětmi), stupeň postižení, finanční podpora, materiální zajištění, připravenost školy, připravenost školských pracovníků.

Tato podkapitola popisuje správný chod výchovného a vzdělávacího procesu za působení různých faktorů, jako je například spolupráce s asistentem pedagoga. Asistent pedagoga totiž pro učitele představuje velikou oporu v rámci výchovně vzdělávacího procesu. Toto se snaží dokázat asistentka R., která v rozhovoru často zmiňuje důležitost a podstatu zařazení asistenta pedagoga jako stěžejního pracovníka, pro správný proces fungování inkluzivního vzdělávání. *„Ve třídě nemáte jen děti, které všechno zvládají, mají perfektní hrubou i jemnou motoriku, grafomotoriku, řeč, samoobsluhu, nebo rozumové schopnosti, jsou v ní i děti, které potřebují některé oblasti upevňovat a rozvíjet. Proto, se nemůžete celý den zaměřovat a starat jen o dítě s podpůrnými opatřeními, ale věnovat se musíte všem dětem. Je to velmi náročné a je skvělé, že je pedagogovi k ruce asistent. Od pedagoga dostávám úkoly a pracuji se všemi dětmi, ne jenom s dětmi se zdravotním postižením.“* Touto výpovědí se snaží poukázat na fakt, že v současné době nelze dosáhnout průběhu hladkého procesu vzdělávání, bez asistenta pedagoga, proto zdůrazňuje i fakt, že pedagog by si měl asistenta vážit a brát ho jako spolupracovníka sobě rovného. *„Proto by si měl každý pedagog vážit toho, že má při sobě člověka, který je mu nápomocen, je mu stále k ruce a nebrat to tak, že je na obtíž a ve třídě navíc, nebo dokonce že jeho práci chce jen sledovat a hodnotit.“* Asistent není pedagogovi nápomocen pouze v přímé práci s dětmi, při správném fungování mu pomáhá vytvářet program, za kterého se bude výchovně vzdělávací proces odehrávat. Toto uvádí taktéž asistentka R., která vypověděla: *„Díky asistentovi se mohla učitelka dětem věnovat, anebo naopak věnovala se chlapci a asistent*

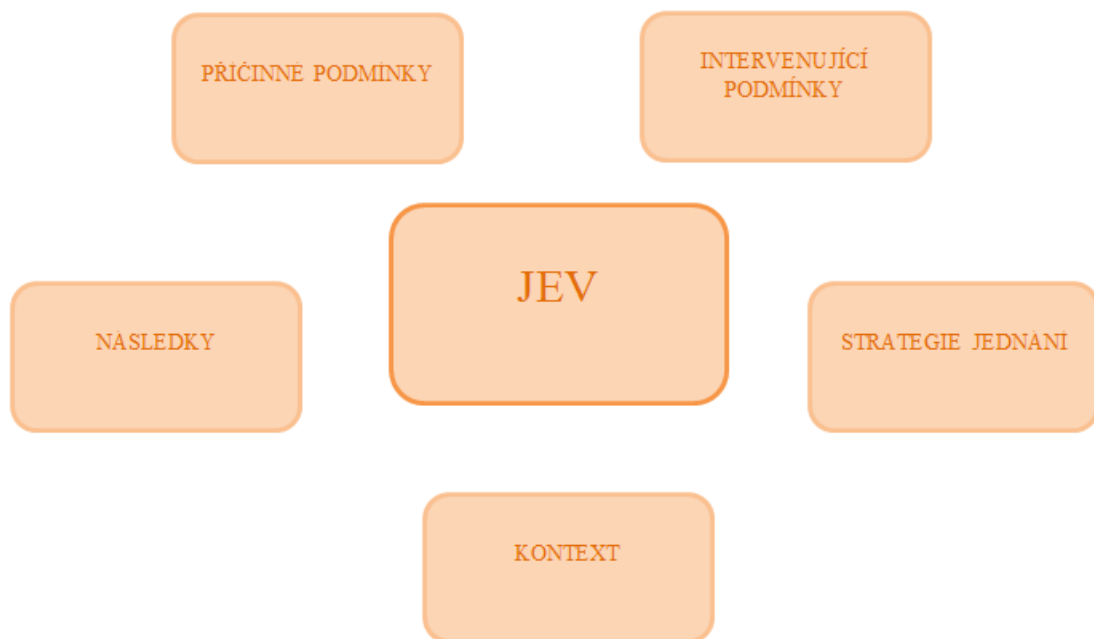
dětem. *Ano je to pro pedagoga složité zvyknout si na to, že má ve třídě ještě někoho, koho musí vést, dávat mu úkoly, chystat pro něj práci. Já po čase jsem také přinášela nějaké návrhy a nápady, jak výuku zlepšit a buď se to učitelům líbilo, anebo jsme společně našli jiné lepší řešení, takové, které všem vyhovovalo. Pokud je ve třídě asistent pedagoga, tak je výhodou to, že práce s dětmi může být skupinová, nebo také individuální. Pokud bych tam nebyla, myslím, že by děti velmi trpěly tím, že pedagog by vedl výuku jen frontálně a neměl by čas individuálně se každému věnovat.*“ Toto tvrzení asistentky R., potvrzuje učitelka L., která tvrdí, že: *„Velmi důležitá je spolupráce pedagoga s asistentem a celým kolektivem a pak vše funguje v dobré souhře.“* Asistentka L., pak uvádí, že je nemožné dosáhnout úspěšného průběhu vzdělávacího procesu bez asistenta pedagoga. Toto dokládáme tvrzením: *„Za nezbytnou považuji spolupráci s asistentem pedagoga. Bez této spolupráce je inkluze velmi obtížná až nemožná.“* Učitelky i asistentky pedagoga jako další pozitivní faktor ovlivňující výchovně vzdělávací proces vnímají své zkušenosti z let praxe, kdy se v průběhu let setkávaly s různými dětmi, které disponovaly různými druhy postižení. Toto dokládáme tvrzením učitelky L. která uvádí: *„Velmi kladně se v daných situacích zúčastňuje zkušenost učitele s konkrétními zkušenostmi v oblasti práce s dítětem se SVP, ať už se to týká jakéhokoliv znevýhodnění.“* K hladkému průběhu inkluzivního vzdělávání dochází za předpokladu, kdy učitelky komunikují s dětmi a vysvětlují jim, jak správně společně fungovat. Dalším předpokladem pro správné fungování, je poskytovat osvětu rodičům v oblasti inkluzivního vzdělávání, jelikož jak jsme se v minulých podkapitolách mohli dozvědět, i toto bývá často problémem. Za pozitivum považujeme, že učitelky i asistentky jsou ochotny tuto osvětu provádět v rámci třídních schůzek, jak vypovídá asistentka R.: *„Nejsem učitel, ani rodič, jsem asistent pedagoga, nemám děti, a než jsem nastoupila do mateřské školy, pojem inkluze jsem neznala. Myslím, že spousta rodičů tento pojem nezná, nechápe a ani neví, že se ve školství něco takového děje. I když jsem ten pojem neznala, tak říct dítěti, aby si nehrálo s jiným jen pro to, že má nějaké postižení je pro mě hrozná představa a nepochopitelné. Někdy mi přijde, že nejsme vděční za to, co máme a neuvědomujeme si, že ten člověk si takový osud nevybral. Proto si myslím, že by se o tom mělo více mluvit i před rodiči na nějakých třídních schůzkách a pokud je nějaké dítě se SVP ve třídě, tak je s touto informací seznámit a naučit je, jak svému dítěti tuto věc sdělit.“* Dalším pozitivním faktorem, který učitelky a asistentky popisují, jsou finanční dotace, které dostávají na pomůcky pro dítě, které je potřebuje ke svému vzdělávání. *„Dalším důvodem, za jakých situací má inkluze přínos je ten, že jsou nakoupené správné vzdělávací*

*pomůcky a hlavně, že jsou správně využívány pedagogickými pracovníky, tak aby to mělo ten správný účel.“*

## 6 INTERPRETACE ZAKOTVENÉ TEORIE

Pomocí otevřeného kódování jsme získali potřebná data pro interpretaci tohoto výzkumu, získaná data jsme dále rozpracovali pomocí axiálního kódování, kdy jsme data dále zpracovávali. Strauss a Corbinová (1999) definují toto zpracování dat, jako kódování, kdy spojujeme jednotlivé kategorie a subkategorie. Zde spojujeme jednotlivé myšlenky a poznatky, které vyvstaly z našeho výzkumu. V rámci těchto informací můžeme spojit jednotlivé jevy, které ovlivnily konečné výsledky našeho zkoumání. (Strauss a Corbinová, 1999) Data následně zpracováváme dle paradigmatického modelu.

Obrázek 1 Paradigmatický model  
(vlastní zpracování)



Dle tohoto grafu následně rozpracováváme získaná data. Strauss a Corbinová (1999) popisují jev jako hlavní bod dění či jakousi hlavní myšlenku, ke které se vztahují jednání a interakce a mezi sebou vytváří vztah. Následně kontext, do kterého lze zařadit soubory vlastností, které k zmíněnému jevu náleží. Kontext pak představuje podmínky, za nichž jsou uskutečňovány interakce a uplatněny strategie jednání. Následně popisují intervenující podmínky, prostřednictvím kterých lze usnadnit, nebo naopak znesnadnit různé strategie, které využíváme v daném kontextu. Následně strategické jednání, pomocí něhož reagujeme na jev za určitých podmínek, a následky, které nám popisují výsledky následujících interakcí. (Strauss a Corbinová, 1999)

## 6.1 Interpretace paradigmatického modelu

V našem výzkumu představuje jev inkluzivní vzdělávání v mateřské škole, jehož fungování dle učitelek a asistentek pedagoga popisujeme ve všech našich kategoriích. Což znamená, že pomocí otevřeného kódování a axiálního kódování propojujeme jevy, které vyvstaly z našeho výzkumu.

Za příčinné podmínky považujeme propojování vzdělávání intaktních dětí a dětí se speciálně vzdělávacími potřebami. Získaná data popisujeme v kategoriích „Srážka s realitou“ a „Jak to vidím já“. V těchto kategoriích jsme se mohli dozvědět, jak funguje spolupráce mezi intaktními dětmi a dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami, co se od sebe děti mohou naučit, jaké mezi nimi panují vztahy, apod.

Intervenující podmínky v našem výzkumu představuje zařazení dětí se speciálně vzdělávacími potřebami do výchovného a vzdělávacího procesu v běžných mateřských školách. Který učitelky a asistentky popisují taktéž ve všech kategoriích, v tomto případě tedy propojujeme jevy napříč mezi všemi kategoriemi.

Strategie jednání v našem výzkumu popisujeme při podmínkách, za kterých se v této konkrétní mateřské škole odehrává výchovně vzdělávací proces. Při kterém učitelky i asistentky pedagoga projevují maximální snahu, aby rozvíjeli intaktní děti i děti se speciálně vzdělávacími potřebami v nejvyšší možné míře.

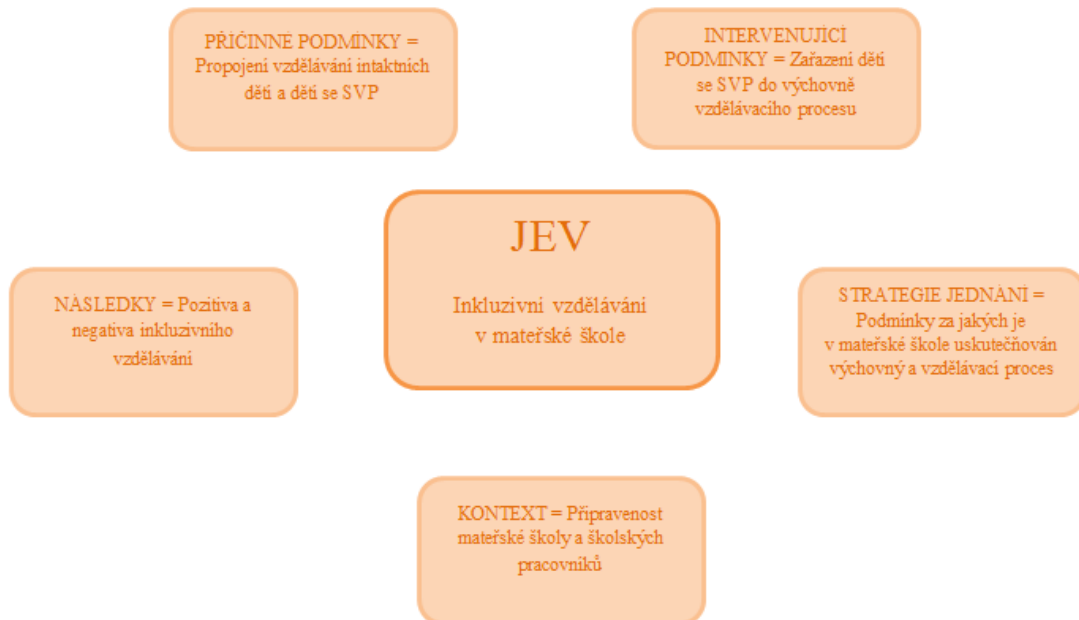
Kontext chápeme jako připravenost školy a školských pracovníků, kdy tyto faktory popisujeme v kategoriích „Jak to vidím já?“ a „Jak správně fungovat?“. V těchto kategoriích učitelky a asistentky pedagoga popisují, jaká byla jejich příprava na inkluzivní vzdělávání, jak jsou přizpůsobeny školní prostory a celkově jaké mateřská škola nabízí dětem materiální prostředky, přičemž jsme se dozvěděli, že v tomto ohledu v této konkrétní mateřské škole shledáváme bohužel více negativ, nežli pozitiv.

Jako následky označujeme v naší práci pozitiva a negativa inkluzivního vzdělávání v mateřské škole, které uvedly učitelky a asistentky pedagoga ve svých výpovědích.

Na základě těchto informací zasazujeme získaná data do paradigmatického modelu.



Obrázek 2 Interpretace paradigmatického modelu  
(vlastní zpracování)



## 6.2 Shrnutí dat a diskuse

V následující podkapitole odpovídáme na hlavní výzkumnou otázku a dílčí výzkumné otázky. Na tyto otázky jsme se snažili najít odpověď pomocí osmi rozhovorů, které byly provedeny se čtyřmi učitelkami a čtyřmi asistentkami pedagoga v jedné mateřské škole.

Hlavním výzkumným cílem této diplomové práce, bylo zhodnocení přínosu inkluzivního vzdělávání z pohledu učitelů a asistentů pedagoga v mateřské škole. Kdy jsme zjistili, že pedagogové i asistenti hodnotí inkluzivní vzdělávání poměrně kladným způsobem. Učitelky i asistentky jsou však toho názoru, že ke správnému fungování inkluzivního vzdělávání lze dospět pouze za určitých předpokladů, jako například za předpokladu, že jsou školští pracovníci kvalitně připraveni na průběh inkluzivního vzdělávání. Zde jsme se setkali s názory, kdy učitelky i asistentky pedagoga uvádí, že mají jisté mezery ve vzdělání, které si však aktivně doplňují pomocí samostudia. Učitelky kladou také důraz na úpravu školního prostředí, které je také potřeba nadále zlepšovat. Avšak celkově zhodnocují přínos inkluzivního vzdělání jako kladný jak pro intaktní děti, tak také pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami, kdy uvádí, že děti se od sebe mohou mnohé naučit. Děti se již od předškolního věku připravují na život, kdy se učí jak fungovat ve společnosti

jako v jednotném celku, kdy se setkáváme s různými nástrahami a překážkami každodenního života. Pivarč (2020) uvádí, že školské prostředí by mělo být nejen nevylučující, ale také podněcující bezpečné prostředí pro všechny děti, jež jsou zařazeny do výchovně vzdělávacího procesu a také pro školské pracovníky. Proměna běžné školy na školu inkluzivní spočívá v přijetí principů inkluzivního vzdělávání a ztotožnění se s těmito principy. (Pivarč, 2020)

Přínos inkluze pro intaktní děti hodnotí učitelky i asistentky pedagoga také poměrně kladným způsobem. Zde uvádí, že intaktní děti mají možnost se setkat s jakousi jinakostí a pochopit, že nikdo není stejný a každý má své silné i slabší stránky. Ve svých výpovědích uvádí, že intaktní děti se primárně učí empatii vůči ostatním, mohou se naučit pomáhat někomu, kdo pomoc potřebuje a učí se také spolupráci v jejích různých podobách. Přínos pro intaktní děti vidí také v toleranci, kterou se děti musí za určitých okolností snažit naučit, například jak bylo ve výzkumu uvedeno, kdy jsou děti se speciálně vzdělávacími potřebami hodnocené malinko odlišným způsobem.

Přínos pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami vidí učitelky i asistentky pedagoga primárně v začlenění dětí se speciálně vzdělávacími potřebami do kolektivu intaktních dětí, kdy poukazují na fakt, že dětem se díky tomuto procesu může zvýšit sebevědomí, jelikož se děti cítí být součástí běžného kolektivu, o což by byly ochuzeny v případě umístění do speciální mateřské školy. Přínos zhodnocují také v učení se samostatnosti, ke které každé dítě vedou. Učitelky a asistentky tedy učí dítě sebe obslužným činnostem od úplného základu, jelikož některé děti se speciálně vzdělávacími potřebami si z počátku pobytu v předškolním zařízení nedokážou dojít samy ani na toaletu, nebo se samy najíst, či napít. Děti se speciálně vzdělávacími potřebami se stejně jako intaktní děti učí spolupracovat v kolektivu a učí se navzájem si pomáhat. Děti se speciálně vzdělávacími potřebami se následně učí dodržovat pravidla, která jsou ve společnosti nastavena. Děti, které mají svou hlavu, totiž častokrát vzdorují svým rodičům a je potřeba větší autority pro dítě na to, aby se dokázalo zlepšovat.

Závěrem bychom chtěli zdůraznit, že učitelky i asistentky pedagoga kladně hodnotí všechny oblasti inkluze, na které byly dotazovány, avšak je potřeba nadále upevňovat různé oblasti, které tento proces ovlivňují. Dle našeho názoru učitelky i asistentky vyvíjejí maximální snahu a z rozhovorů lze vyčíst jejich zápal a lásku k práci, kterou vykonávají.

Avšak samy cítí jisté nedostatky, ve kterých se chtějí nadále zlepšovat a přispívat tak k maximálnímu rozvoji všech dětí v mateřské škole.

**Inkluzivní vzdělávání v mateřských školách by mělo probíhat za předpokladu, kdy jsou na tento průběh vzdělávání připraveni školní pracovníci takovým způsobem, aby dokázali propojit vyučování intaktních dětí a dětí se speciálně vzdělávacími potřebami. Následně by měli školští pracovníci disponovat takovým vzděláním, aby věděli, jak správně pracovat s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami.**

**Inkluzivní vzdělávání dále může správně fungovat pouze tehdy, bude-li škola připravena a uzpůsobena tak, aby dokázala přijmout všechny děti se speciálně vzdělávacími potřebami, dle jejich individuálních potřeb na základě podpůrných opatření.**

**Následně považujeme za nezbytné, aby všechny osoby, které jsou součástí výchovně vzdělávacího procesu, byly obeznámeny s pojmem inkluzivní vzdělávání a se všemi náležitostmi.**

## 7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Tato kapitola je věnována doporučením, která mohou být uplatněna v praxi na základě zjištění našeho kvalitativního výzkumu. Vzhledem k tématu práce by tedy tato doporučení měla sloužit pro pedagogické pracovníky, v našem případě učitele a asistenty v mateřských školách, popřípadě vedením škol.

Jako první jsme shledali problém v oblasti materiálního zabezpečení v rámci mateřských škol, kdy mateřské školy nejsou dostatečně vybaveny pomůckami, které by měly přispívat k maximálnímu rozvoji dítěte se speciálně vzdělávacími potřebami. Doporučujeme tedy, aby byly pomůcky zakoupeny na základě druhu a stupně jeho postižení a tím napomáhaly k co nejlepšímu rozvoji v oblastech, které je třeba posilovat.

Jako další jsme shledali problém v oblasti vzdělání učitelů a asistentů pedagoga, kdy nedisponují takovým vzděláním, díky němuž by rozpoznali jednotlivé zvláštnosti u jednotlivých druhů postižení. Proto doporučujeme, aby na základě inkluzivního vzdělávání byli učitelé a asistenti více proškoleni v oblasti speciálního vzdělávání, případně aby disponovali vzděláním v oblasti speciální pedagogiky.

Následně doporučujeme lepší zajištění školských pracovníků, kdy je potřeba náhrada asistenta pedagoga za dobu jeho nepřítomnosti.

Další problematikou je finanční ohodnocení, kdy se učitelům nijak nenavýšil plat, po ukončení vysokoškolského vzdělání a učitelé tedy ztrácí motivaci se jakkoli vzdělávat, jelikož jim na základě studia nevzniká žádné finanční ohodnocení.

Učitelé i asistenti dále doporučují, aby se dětem se speciálně vzdělávacími potřebami dostalo vzdělávání na běžné základní škole, jelikož pokud se dítě po ukončení předškolního vzdělávání zařadí do speciální školy, postrádá pro učitele i asistenty význam jejich práce a jejich snahy v rámci začlenění dítěte do kolektivu intaktních dětí. Co se týká této problematiky, bylo by vhodné, pokud se jedná o dítě, které se hůře přizpůsobuje, aby s ním asistent pokračoval i ve vzdělávání v běžné škole, pokud tuto variantu škola umožňuje. V neposlední řadě aby dítě do běžné základní školy pokračovalo pokud možno ve stejném kolektivu dětí.

V rámci praxe pak prozkoumat, jak zamezit situacím, kdy je nutno dítě vyčlenit z kolektivu, (např. kdy učitelky a asistentky uváděly, že dítě bylo neklidné a musely s ním odejít do vedlejší místnosti).

Následně pozměnit časovou dotaci na jednotlivé úseky, kdy je v této konkrétní mateřské škole 6:30 – 8:00 příchod dětí do mateřské školy, 8:00 – 9:00 řízená činnost, 9:00 – 9:15 svačinka, 9:15 – 9:45 ranní kruh, 9:45 – 11:30 pobyt venku. Učitelky a asistentky pedagoga v rozhovorech poukazují na to, že v těchto časových intervalech nelze docílit toho, aby se stihly věnovat všem dětem a u všech tak rozvíjet jejich potenciál.

Dále pak doporučujeme provádět častěji rodičovské schůzky, při kterých bude probíhat osvěta v oblasti inkluzivního vzdělávání pro zákonné zástupce.

V neposlední řadě bychom chtěli doporučit, aby před přijetím dítěte do mateřské školy bylo důkladněji prozkoumáno, jakým stupněm postižení disponuje a nedocházelo tak k nedostatkům, které se objevují ve výchovném a vzdělávacím procesu.

## ZÁVĚR

Diplomová byla zaměřena inkluzi v předškolním vzdělávání z pohledu učitelů a asistentů pedagoga, kdy bylo naším cílem zjistit, jak učitelé a asistenti pedagoga vyhodnocují přínos inkluzivního vzdělávání v mateřských školách. Dále bylo naším cílem zjistit, jaký má inkluzivní vzdělávání přínos pro intaktní děti a pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami.

V teoretické části jsme popsali definici pojmu inkluze, nastínění inkluzivního vzdělávání v mateřských školách, ukotvení inkluze v zákoně a spolupráci mateřské školy v rámci inkluzivního vzdělávání.

V druhé kapitole jsme se věnovali definování pojmu dítě se speciálně vzdělávacími potřebami a krátce jsme nastínili druhy postižení, se kterými se můžeme v rámci inkluzivního vzdělávání setkat. Dále jsme popsali, co musí obsahovat individuální vzdělávací plán, na základě kterého probíhá vzdělávání dítěte se speciálně vzdělávacími potřebami. Následně jsme popsali podpůrná opatření, které lze přidělit dětem se speciálně vzdělávacími potřebami pro jejich maximální rozvoj. Nakonec jsme definovali stupně podpůrných opatření, které lze dítěti přidělit na základě závažnosti stupně postižení.

Ve třetí kapitole jsme popsali, jakým vzděláním musí disponovat pedagog v mateřské škole a jaké jsou jeho kompetence, poté jsme se snažili nastínit profesi asistenta pedagoga, a v neposlední řadě popsat, na základě čeho funguje jejich vzájemná spolupráce.

V praktické části jsme se dozvěděli, za jakých okolností funguje výchovný a vzdělávací proces v rámci inkluzivního vzdělávání a s jakými úskalími se v praxi můžeme setkat.

Praktická část byla zpracována pomocí metody zakotvené teorie, kde byla prezentovaná data získána od čtyř učitelek a čtyř asistentek z jedné konkrétní mateřské školy. V praktické části se nám podařilo objasnit hlavní i dílčí cíle diplomové práce.

Doufáme, že tato práce bude sloužit jako inspirace kolegům a že naše doporučení pro praxi budou v jejich další práci zohledněna.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. GEISLEROVÁ, Eli, 2012. Mít přehled: průvodce informačními a poradenskými službami pro mládež v ČR. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 9788087449028.
2. GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN, 2003. Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál. ISBN 80-7178-799-x.
3. HÁJKOVÁ, Vanda, 2018. Asistent pedagoga - profese utvářená v dialogu. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-009-1.
4. HENDL, Jan, 2005. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
5. HUTYROVÁ, Miluše a Veronika RŮŽIČKOVÁ, 2018. Perspektivy společného vzdělávání [online]. 1. Olomouc. [cit. 2023-04-01]. ISBN 978-80-244-5430-6. Dostupné z: [https://books.googleusercontent.com/books/content?req=AKW5Qad8YNHmxi4vkzRMHRB4jqLNddIU1wG3bJgjq1vvaIDS1JYqzoazgizKRkOc1kuR8mXdggFuyIaZgqUYE9\\_tTBmMqnoGkQy-kPKXf-s8gDBjwrmd-G-TV4JoVLX\\_17X67Ffun0OhY5MRXszJ1VFicw3NHtXJ-oDBhwmTNh1UCV4v6ZGJXXcZSzkxmDXGp156G3lZ0gVuELpxV4-wN-lbHKMUdglBEqAPJa\\_pxLghZhZ3cWfYIi0kRbBL-k1Qy-LC42hDL2HdSlqvUq4c5Kqw38EMXKgEAbWEHVfU4PfbAFiY6hQVc](https://books.googleusercontent.com/books/content?req=AKW5Qad8YNHmxi4vkzRMHRB4jqLNddIU1wG3bJgjq1vvaIDS1JYqzoazgizKRkOc1kuR8mXdggFuyIaZgqUYE9_tTBmMqnoGkQy-kPKXf-s8gDBjwrmd-G-TV4JoVLX_17X67Ffun0OhY5MRXszJ1VFicw3NHtXJ-oDBhwmTNh1UCV4v6ZGJXXcZSzkxmDXGp156G3lZ0gVuELpxV4-wN-lbHKMUdglBEqAPJa_pxLghZhZ3cWfYIi0kRbBL-k1Qy-LC42hDL2HdSlqvUq4c5Kqw38EMXKgEAbWEHVfU4PfbAFiY6hQVc)
6. KENDÍKOVÁ, Jitka, 2020. Vademecum asistenta pedagoga. 2. vydání. V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-88290-50-6.
7. KNOTOVÁ, Dana, 2014. Školní poradenství. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024745022.
8. LECHTA, Viktor, 2010. Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
9. MIOVSKÝ, Michal, 2016. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
10. MŠMT: Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [online]. [cit. 2023-03-20]. Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>.

11. NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ, 2014. Asistent pedagoga v inkluzivní škole. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-712-0.
12. PEŠOVÁ, Ilona a Miroslav ŠAMALÍK, 2006. Poradenská psychologie pro děti a mládež. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1216-4.
13. PIVARČ, Jakub, 2020. Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ. [Praha]: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-206-4.
14. SHARMA, U., SALEND, S. J. (2016): Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Ananalysis of the International Research. [online]. Australian Journal of Teacher Education [cit. 2023-03-21]. Dostupné z: <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol41/iss8/7/>
15. SLOWÍK, Josef, 2022. Inkluzivní speciální pedagogika. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-3010-8.
16. STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN, 1999. Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie. Brno: Sdružení Podané ruce. SCAN. ISBN 80-85834-60-x.
17. ŠVEC, Vlastimil, 1999. Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-70-2.
18. SYSLOVÁ, Zora, 2013. Profesionální kompetence učitele mateřské školy. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.
19. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2014. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
20. VALENTA, Milan, 2014. Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0602-6.
21. VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH, 2012. Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1.



22. VALENTA, Milan a Petr PETRÁŠ, 2012. Metodika práce se žákem s mentálním postižením. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3311-0.
23. VAŠEK, Štefan, 2003. Základy speciálnej pedagogiky. Bratislava: Sapientia. ISBN 80-968797-0-7.
24. Vyhláška č. 27/2016 Sb.: Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. [cit. 2023-03-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>
25. Vyhláška č. 73/2005 Sb.: Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [online]. [cit. 2023-04-09]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73>
26. Vyhláška č. 72/2005 Sb.: Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [online]. [cit. 2023-04-09]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>
27. Vyhláška č. 116/2011 Sb.: Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [online]. [cit. 2023-03-20]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-116>
28. Vyhláška č. 147/2011 Sb.: Vyhláška kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [online]. [cit. 2023-03-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-147> Začátek formuláře
29. ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA, 2019. Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.
30. ZORMANOVÁ, Lucie, 2014. Obecná didaktika: pro studium a praxi. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.
31. Zákon č. 82/2015 Sb.: Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský

- zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony [online]. [cit. 2023-04-01]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82>
32. Zákon č. 561/2004 Sb.: Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. [cit. 2023-04-01]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
33. Zákon č. 101/2000 Sb.: Zákon o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů [online]. [cit. 2023-04-14]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-101>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

Apod.	a podobně
Atd.	a tak dále
IVP	individuální vzdělávací plán
SVP	speciálně vzdělávací potřeby
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
SPC	speciálně pedagogické centrum
Tzv.	takzvaně
PO	podpůrná opatření

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1 Paradigmatický model.....	63
Obrázek 2 Interpretace paradigmatického modelu .....	65

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Seznam respondentů .....	44
Tabulka 2 Kategorie a kódy .....	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>

