



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Průběžná zpráva o výsledcích zavádění a realizace společného vzdělávání III. Mateřské školy

KA2 PROJEKTU APIV A

k 31. 12. 2020



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Souhrnné sdělení

Průběžná zpráva o stavu společného vzdělávání a zavádění inkluzivního přístupu v mateřských školách:

- Předmět zjišťování:

Klíčová aktivita 2 (dále jen „KA 2“) projektu „Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem. Implementace Akčního plánu inkluzivního vzdělávání – metodická podpora“ (dále jen „APIV A“) realizovaném v Národním pedagogickém institutu České republiky (dále jen „NPI ČR“) uskutečnila šetření zavádění a uskutečňování principů společného vzdělávání v kvantitativní linii (827 pedagogických pracovníků z 202 mateřských škol (dále jen „MŠ“)) a souběžné kvalitativní linii šetření (20 mateřských škol z Prahy a Jihočeského kraje) ve veřejných mateřských školách. Cílem bylo popsat a vyhodnotit, jak probíhají pedagogické procesy v situaci změny spojené s úpravami rámcového vzdělávacího programu (dále jen „RVP“) počátečního vzdělávání, kdy byly stanoveny požadavky:

- a) na péči o děti se speciálními vzdělávacími potřebami a děti nadané v MŠ,
- b) na zařazení a péči o děti dvouleté a
- c) na realizaci povinného vzdělávání dětí pětiletých v posledním ročníku před zahájením povinné školní docházky.

Na šetření o stavu zavádění společného vzdělávání navazovalo šetření zjišťující sebedůvěru v profesní zdatnosti pro společné vzdělávání u zúčastněných pedagogických pracovníků.

A. Zavádění a stav uskutečňování principů společného vzdělávání

- Vybraná zjištění z kvantitativní linie šetření:

1) Zastoupení specialistů v MŠ: žádné další pedagogické a další pracovníky kromě učitelů nemá 115, tj. 57 % šetřených MŠ, speciální pedagogové pracují v 27 MŠ, školní psycholog v 7, sociální pedagog ve 3 MŠ, koordinátor inkluze v rámci projektu je v 5 MŠ, učitel – logoped v 33 MŠ. 50 MŠ (25 %) zaměstnává chůvu pro děti mladší 3 let.

2) Učitelé, kteří pracují v běžné MŠ s dětmi s vážnějšími speciálními vzdělávacími potřebami, vypovídali, jak hodnotí zlepšení podmínek pro péči o tyto děti konkrétně pro jednotlivé druhy postižení, a jak se jim péče o tyto děti daří ve srovnání se situací před zavedením podpůrných opatření – významnější zlepšení podmínek potvrzuje jen přes polovinu učitelů, pouze v případě dětí s mentálním postižením hodnotí zlepšení podmínek 62 % z nich, svoji vlastní péči hodnotí v podstatě stejně před a po zavedení opatření. Nejvíce zkušeností mají kromě s dětmi s poruchami učení a chování s dětmi s poruchami autistického spektra (dále jen „PAS“) (53 % učitelů), nejméně zkušeností s kombinovaným postižením.

3) Názory na pedagogickou činnost s různorodými dětmi v jedné třídě/skupině

- Přítomnost dětí s podpůrnými opatřeními ve třídě

Jejich dopad na kolektiv se poměrně vyrovnaně rozprostřel mezi hodnocení negativní a spíše negativní – téměř 41 % pedagogických pracovníků, a hodnocení s tvrzením o negativním dopadu nesouhlasící – zcela nebo částečně 52 % účastníků.

Vytváření homogenních skupin dětí na základě podobné úrovně dosahovaných výsledků vnímají pro děti jako lepší v 59 %, nesouhlasí 42 %.

- Názory na společné vzdělávání pro poslední povinný ročník

Dobré fungování společného vzdělávání v posledním ročníku bere s určitým omezením (funguje v situaci, kdy nedochází k pravidelnému narušování pozornosti všech dětí) 89,6 %, jen 6,2 % vnímá dobré fungování společného vzdělávání v plné šíři bez omezení. Společné činnosti s dětmi s mentálním postižením v posledním ročníku hodnotí jako prospěšné pro všechny děti 34,6 %, diferencovanou formu přípravy dětí s mentálním postižením zastává 59,7 % pedagogických pracovníků, nesouhlasí s ní 29,3 % (v MŠ se nejedná pouze o děti s lehkým mentálním postižením (dále jen „LMP“) jako v základních školách (dále jen „ZŠ“), ale jsou zařazovány i děti se středním mentálním postižením, tj. výše IQ 35-49, výrazné zaostávání i motorické, často jen nonverbální vyjadřování).

4) Názor na ideu společného vzdělávání

Společné vzdělávání jako prospěšné pro osobnostní a sociální rozvoj všech dětí: zcela nebo spíše souhlasí 854 pedagogických pracovníků (dále jen „PP“), tj. 91 %, zcela nesouhlasí jen 40 pedagogických pracovníků, tj. 4,8 %. Ale zavádění společného vzdělávání nehodnotí jako problematické jen 29,1 %, jako problematické ho vidí 554 z 827 tj. 67,1 % účastníků šetření.

Zkušenosti s obtížemi při zavádění inkluzivního přístupu při pedagogické práci a organizaci činností se ukazují jako limitující pro plné přijetí společných činností všech dětí v rámci jejich diverzity, projevují se v názorech na výhodnost/vhodnost vnitřní diferenciaci.

5) Začleňování dvouletých dětí do MŠ

Při hodnocení vlastní připravenosti na společné vzdělávání různorodých dětí v jedné třídě je se ukazuje jako kriticky hodnocená připravenost pro práci s dvouletými dětmi, při tom hodnotí učitelky, které s nimi pracují, že péči o tyto děti nakonec zvládají (zkušenost s prací s dvouletými má 60 % respondentů). Pedagogičtí pracovníci celkově (90 %) nevnímají přijímání dvouletých dětí do MŠ coby skupinu s jinými potřebami jako správné rozhodnutí.

6) Učitelky MŠ pociťují podporu ze strany vedení školy a pozitivně hodnotí podporu poradenství.

7) Zjištěná tendence: I když mají učitelky výhrady k podmínkám a možnostem společného vzdělávání, v okamžiku, kdy mají v MŠ dítě s výraznými obtížemi nebo problém se začleňováním a je rozhodnuto o účasti dítěte v MŠ, hledají řešení, jak problém zvládat s ohledem na prospěch pro všechny zúčastněné.

8) Učitelé i ředitelé s různými zkušenostmi a působící v různých podmínkách se shodují, že **limitujícím faktorem pro možnost individualizovat pedagogickou práci s různorodými dětmi v jedné třídě je počet dětí na jednoho pedagogického pracovníka.**

9) Zkušenosti z kvalitativního šetření ve školách, které o inkluzivní přístup usilují dlouhodobě a aktivně, ukazují možnosti, jak lze dosáhnout posunu v pedagogické praxi, ale: během více let a za předpokladu osobního nastavení učitelů, týmové práce a velké míry vlastního úsilí nad běžný rámec pracovního zadání.

B. Šetření self–efficacy pedagogických pracovníků mateřských škol pro společné vzdělávání

- Předmět šetření:

Zjištění o celkové sebedůvěře učitele MŠ pro realizaci společného vzdělávání v heterogenních třídách/skupinách, dále pro oblasti: vedení inkluzivní výuky, řízení chování dětí a spolupráce s dalšími učiteli, specialisty a rodiči. Dosavadní výzkumy pracují se zjištěními, že učitelé s vnímanou slabou profesní zdatností rychle vyčerpají svou energii a úsilí, když před sebou vidí překážky. Míra sebedůvěry ve vlastní kvality je pro učitele motivační.

- Výsledky šetření:

Učitelky z šetřeného vzorku dosahují velmi dobré úrovně celkové sebedůvěry – ve srovnání s učiteli středních škol celkově i ve všech třech faktorech; data pro učitele ZŠ dosud nejsou. Nejlépe pedagogičtí pracovníci MŠ hodnotí svoji schopnost poskytovat dětem alternativní vysvětlení nebo příklad, když něčemu napoprvé neporozumí, tedy jsou schopni individuálního přístupu v oblasti vysvětlování při učení, dále schopnost zadávat dětem práci ve skupinách, tj. diferencovat činnosti pro různé skupiny dětí a schopnost jednat s rodiči tak, aby se rodiče ve škole cítili příjemně.

Ukázalo se, že hodnocení problematičnosti společného vzdělávání neznamena, že tito učitelé mají nižší důvěru ve vlastní pedagogické schopnosti pro vedení inkluzivní výuky. Nejvyšší míru sebedůvěry ve všech oblastech i celkově dosahují učitelky ve věku 50–60 let s délkou praxe nad 30 let, výška dosaženého pedagogického vzdělání (střední pedagogické nebo vysoké školy (dále jen „VŠ“)) zde nehraje roli. Nejnižší míru sebedůvěry podle délky praxe vykazují učitelky s praxí do 5 let, celkově výrazně nejhorší výsledky ve všech oblastech vykazují učitelky ve věku nad 60 let, těch je ale ve vzorku i v praxi zastoupen nejmenší počet.

Obsah

Souhrnné sdělení	1
1. Úvod	6
1.1 Kontext zprávy	6
1.2 Cíle zprávy	7
1.3 Charakter zprávy	7
2. Výchozí podmínky společného vzdělávání v mateřských školách	8
2.1 Pojetí společného vzdělávání v mateřských školách	8
2.1.1. Literatura	9
2.2 Charakteristika vstupních podmínek společného vzdělávání v mateřských školách	9
3. Kvalitativní linie šetření	11
3.1 Východiska a cíle kvalitativního šetření	11
3.2 Charakteristika a průběh kvalitativního šetření	12
3.2.1. Výzkumný nástroj	12
3.3 Vybrané výsledky kvalitativního šetření	14
3.3.1. Příklady zpracovaných kazuistik mateřských škol	15
3.3.2. Hromadná kazuistika	21
3.3.3. Souhrnná charakteristika	35
3.4 Závěry z kvalitativního šetření	38
3.4.1. Literatura	38
4. Průběh a výsledky kvantitativní části šetření	40
4.1 Role kvantitativního výzkumu	40
4.2 Formulace výzkumného problému, cílů a výzkumných otázek	40
4.2.1. Výzkumný problém	40
4.2.2. Cíle kvantitativního výzkumu	40
4.2.3. Základní výzkumná otázka	41
4.2.4. Limitace strategie výzkumu	42
4.3 Populace, základní a výběrový soubor	43
4.4 Výzkumný nástroj	43
4.4.1. Druh výzkumného nástroje	43
4.4.2. Struktura dotazníku	43
4.4.3. Ověření dotazníku	44
4.4.4. Zpracování dotazníku	44
4.4.5. Organizace realizace výzkumu	45

4.5 Realizace výzkumu.....	45
4.5.1. Sběr dat	45
4.5.2. Dotazování na školách	45
4.6 Průběh a vybrané výsledky výzkumného šetření	46
4.6.1. Účastníci šetření.....	46
4.6.2. Literatura.....	54
5. Self–efficacy učitelů mateřských škol pro společné vzdělávání.....	55
5.1 Důvody šetření self–efficacy učitelů ve společném vzdělávání	55
5.2 Předmět šetření	55
5.3 Nástroj šetření	55
5.4 Průběh a organizace šetření	57
5.5 Výsledky šetření.....	57
5.6 Závěry.....	58
5.6.1. Literatura.....	58
6. Závěry zprávy	59
6.1 Zjištění z šetření a otázky, které přinášejí.....	59
6.2 Inspirace pro společné vzdělávání (nejen) v základních školách	61
6.2.1. Přednosti	61
6.2.2. Inspirace	62
6.3 Využití výsledků	63

1. Úvod

1.1 Kontext zprávy

Průběžná zpráva klíčové aktivity (dále jen „KA“) 2 Individuálního projektu systémového APIV A „Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem. Implementace Akčního plánu inkluzivního vzdělávání – metodická podpora“ představuje další zprávu v řadě průběžných zpráv o výsledcích monitoringu zavádění a realizace společného vzdělávání.

Šetření KA 2 monitoruje, jak probíhají pedagogické procesy ve školách, tedy jak probíhá společná výuka různorodých dětí. Jak učitelé plánují, uskutečňují a hodnotí výuku, jak a kdy přihlížejí ke specifickým potřebám při vzdělávání dětí/žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jak hodnotí, zda se jim daří vytvářet kvalitní podmínky pro učení všech dětí/žáků v heterogenní třídě a podporovat je, aby dosahovali výsledky učení v maximální míře svých vzdělávacích možností.

Zjišťujeme názory učitelů na společné vzdělávání a jejich zkušenosti se změnami podmínek po změně plánovaného národního kurikula pro jednotlivé obory vzdělávání tak, jak jsou realizované na předškolním, základním a středním stupni vzdělávání, a to po přijetí a zavádění opatření pro zařazení a vzdělávání dětí/žáků ve školách hlavního proudu vzdělávání ve všech případech, kdy je to možné a je to v zájmu těchto dětí/žáků.

Hlavním předmětem zájmu dlouhodobého průřezového a opakovaného šetření je vzdělávání v základních školách. Šetření v mateřských a středních školách pak přináší informace za tyto stupně vzdělávání. Použitá společná metodologie výzkumu škol všech vzdělávacích stupňů umožní srovnání společného vzdělávání, nacházení rozdílů a různost přístupů, případných společných tendencí i problémů. Každý rok řešení projektu je podávána zpráva za dané údobí sledování, která dílčím způsobem podává popis posunu a stavu realizovaného kurikula v modu společného vzdělávání.

Obtíže, se kterými se učitelé a vedení škol při výuce při společném vzdělávání ve školách setkávají, a problémy, pro které hledají řešení, jsou v šetření zpracovány a popisují je samostatné dílčí zprávy. Za toto údobí šetření byla souběžně připravena "Zpráva o identifikovaných obtížích a problémech v prostředí škol při implementaci společného vzdělávání III. Mateřské školy – Témata identifikovaná v rámci šetření KA 2 projektu APIV A k 31. 12. 2020".

Popisy příkladů inspirativní praxe s teoretickým zarámováním a metodickým prováděním, které jsou výsledkem další komponenty tohoto šetření, jsou získávány v rámci doceňujícího výzkumu (AI – Appreciative Inquiry) - specifického typu akčního výzkumu, kdy jsou poznatky z šetření převáděny do podoby využitelné vzdělávací praxí ve školách. Tyto výsledky jsou prezentovány samostatně vždy v podobě čtyř inspirativních příkladů za jednu etapu, v současnosti jsou k dispozici tři sady příkladů inspirativní praxe:

Stav zavádění principů společného vzdělávání do výuky

1) příklady k vybraným postupům učitelů v základních školách, které přispívají k individualizaci a diferenciaci výuky a začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „SVP“) do heterogenních tříd,

2) příklady k utváření a fungování spolupráce učitelů ZŠ s dalšími odborníky při inkluzivním přístupu ve výuce (speciální pedagog, školní psycholog, další učitel v tandemové výuce a asistent pedagoga),

3) příklady k využití postupu případové konference školami. Případové konference posloužily ke skupinovému řešení čtyř různých typů závažných problémů dítěte v rámci multioborového přístupu za spolupráce pedagogů ze školy, specialistů a rodičů dítěte.

Výsledný popis stavu výuky ve společném vzdělávání s vyhodnocením posunu a uplatňování inkluze v hlavním vzdělávacím proudu pak bude předmětem závěrečné zprávy na konci projektu.

1.2 Cíle zprávy

Cílem průběžné zprávy III je seznámit s nálezy o stavu vzdělávacích procesů na výběru běžných veřejných mateřských škol a se způsobem a průběhem získávání těchto nálezů. Tato zjištění vznikla v třetí etapě dlouhodobého výzkumu, který má průřezový charakter, na základě šetření učitelů mateřských škol a vedení škol. Vzdělávací procesy jsou sledovány prostřednictvím reflexe pedagogických pracovníků – účastníků šetření, kteří pojmenovávají a nahlížejí procesy výuky od plánování, realizace a hodnocení, podkřývají své pojetí výuky a prvky kultury své školy.

Výzkum je smíšený, souběžně probíhá kvalitativní a kvantitativní linie s těžištěm v kvalitativním výzkumu. Zjišťuje a popisuje stav po uskutečnění změny v zavádění společného vzdělávání v mateřských školách hlavního proudu po změně Rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání, který upravuje podmínky pro realizaci společného vzdělávání na základě normalizace poskytování podpory dětem s potřebami podpory při jejich vzdělávání, tedy popis stavu a jeho reflexi po organizační a koncepční změně, která současnému stavu předcházela v roce 2016 a po zavedení dalších normativních podmínek pro vzdělávání v mateřských školách, které určují nebo dopadají na jejich vzdělávací činnost.

1.3 Charakter zprávy

Zpráva je třetí v řadě plánovaných zpráv z realizace šetření. Je proto dílčí, průběžná – vychází ze zjištění získaných v rámci etapy dlouhodobého šetření, váže se na vybrané výsledky kvalitativní linie a kvantitativní linie smíšeného výzkumu, které byly zpracované v době vzniku zprávy, přičemž tato etapa šetření dále pokračuje – zpráva se tedy nekryje časově s průběhem etap šetření smíšeného designu, jehož průběh není lineární.

2. Výchozí podmínky společného vzdělávání v mateřských školách

2.1 Pojetí společného vzdělávání v mateřských školách

V metodologii našeho výzkumu zabývajícího se vzděláváním všech dětí/žáků společně v hlavním vzdělávacím proudu v heterogenních třídách a dalších organizačních formách vyučování považujeme za důležité nahlížet problematiku společného vzdělávání také z dalších úhlů pohledu než jen z pohledu implementace podpůrných opatření pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami.

Přijetí ideje společného vzdělávání v českém školství vnímáme především jako sociálně pedagogickou otázku přijetí jinakosti a vytvoření podmínek pro toto přijetí. Tento přístup se jeví pro předškolní stupeň vzdělávání jako přirozený vzhledem ke konsensuálnímu přijímání konceptu pedagogické práce zaměřené na dítě a jeho rozvoj s respektováním individuálních specifik a dynamiky vývoje jednotlivých dětí. Stávající individuální přístup v preprimárním vzdělávání se tak na rozdíl od pojetí výuky v základních školách, které se nutně přetváří, „jen“ rozšiřuje o práci s více druhy diverzity. S tím je spojené zvládání podpory rozvoje dítěte se specifickými obtížemi v rámci jeho individuálních předpokladů a vzdělávacích možností.

Je třeba se zabývat také významností samotných pedagogických procesů, které se dějí při plánování, realizaci a hodnocení učení/vývoje dětí, s jejichž nutnými změnami při rozšíření diverzity třídy/skupiny o další případy diverzity se potýkají učitelé a další pedagogičtí pracovníci, o kterých také mezi sebou i s rodiči a odborníky komunikují. Mateřské školy tak jsou nuceny se ptát, co ke svému rozvoji potřebují jednotlivé děti ať s nebo bez podpůrných opatření a co potřebuje ke svému společnému učení heterogenní třída/skupina, která je složena z mnoha individualit – osobností žáků s rozdílnými podmínkami pro své učení, nerovnoměrně se vyvíjejících a nacházejících se v různých stádiích vývoje.

Cílem inkluzivního procesu v mateřských školách je nastavit optimální podmínky pro vzdělávání všech dětí tak, aby po zabezpečení adekvátních podpůrných opatření nezbytných pro zajištění vzdělávacích potřeb každého dítěte, bylo možné vzdělávání dětí uskutečňovat přednostně v hlavním vzdělávacím proudu.

Plánování a realizace inkluzivního přístupu ve společném vzdělávání je proces, který se týká celého systému vzdělávání a všech dětí/žáků a jejich učení, kdy předškolní vzdělávání je stupeň vzdělávání, na kterém proces přijímání jinakosti začíná a připravuje děti pro sdílení a přijímání odlišností na všech dalších stupních vzdělávání i v běžném životě. Inkluzivní vzdělávání je třeba vidět jako rozvíjející se koncept, jako proces směřování k začlenění při společném učení.

Ve výzkumu neužíváme v šetření ve školách pojem inkluze, upřednostnili jsme pojem společné vzdělávání, který považujeme za termín inkluzivnímu vzdělávání nadřazený, inkluzivní přístup je jeho součástí. Zároveň se v šetření a komunikaci o něm lze vyvarovat možné záměny termínů inkluze a integrace respondenty a dalšími účastníky komunikace. Užívání termínu společné vzdělávání v našem šetření je pak v souladu s vymezením pojmu jako „vzdělávání všech dětí a žáků společně v hlavním vzdělávacím proudu“ tak, jak je užito Českou školní

inspekcí (dále jen „ČŠI“) (ČŠI: Společné vzdělávání ve školním roce 2016/2017. Tematická zpráva, Praha, říjen 2017, s. 3).

2.1.1. Literatura

ČŠI: *Společné vzdělávání ve školním roce 2016/2017. Tematická zpráva*. Praha, říjen 2017.

2.2 Charakteristika vstupních podmínek společného vzdělávání v mateřských školách

Ve školské síti je více než 5200 mateřských škol.

- Heterogenita tříd

Věková inkluze – Zařadit děti různého věku do různých tříd je plně v kompetenci ředitele mateřské školy. Dle ustanovení § 1a odst. 2 vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání „do jedné třídy mateřské školy lze zařadit děti různého věku“.

Děti mohou být tedy ve třídě uspořádány buď heterogenně (různé věkové složení) nebo homogenně (shodné věkové složení). Vzdělávání dětí v mateřské škole nastavuje Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání, podle kterého se dítě rozvíjí s ohledem na svůj věk, schopnosti a individuální potřeby. Tudíž i v kolektivu s mladšími dětmi nebo naopak staršími dětmi musí být dítěti poskytována taková podpora, která bude akceptovat jeho přirozená vývojová specifika. Bude mu umožněn rozvoj a vzdělávání v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb se zaměřením na vytváření klíčových kompetencí tak, aby dítě získalo předpoklady pro pokračování ve vzdělávání a k celoživotnímu učení, tedy i pro vstup do základní školy. Takovéto pojetí předškolního vzdělávání umožňuje vzdělávat společně v jedné třídě děti bez ohledu na jejich rozdílné schopnosti, věk a učební předpoklady.

- Personální zajištění

Překrývání přímé pedagogické činnosti učitelů ve třídě mateřské školy stanovuje rámcový vzdělávací program pro počáteční vzdělávání (dále jen „RVP PV“). Přestože není povinností překrývání zajistit, je to doporučující podmínka, která má významný vliv na kvalitu poskytovaného vzdělávání i zajištění náležitého dohledu nad dětmi v době organizačně náročných činností (především při pobytu venku a přípravu na něj). Ředitel školy musí stanovit pedagogickou činnost učitelů, ale i provozní dobu mateřské školy, popř. jednotlivých tříd tak, aby byl provoz školy hospodárný a efektivní a aby rozvržení přímé pedagogické činnosti učitelů bylo účelné. Zvláště je nutné upozornit na potřebu využívat plný přepočtený počet úvazků učitelů stanovený krajským úřadem v rozpisu rozpočtu. Výše úvazků a počet pedagogů ve škole je zcela na manažerském rozhodnutí ředitele školy.

Systémově je situace řešena reformou financování od 1. 1. 2020, kdy jsou škole přidělovány finanční prostředky podle skutečné potřeby pedagogické práce ve školách. Reforma financování přináší garanci financování skutečného rozsahu vzdělávání, stanoven je maximální rozsah přímé pedagogické činnosti hrazený ze státního rozpočtu – dle počtu tříd mateřské

školy a délky provozu, respektována je optimální potřeba souběžného působení dvou učitelů ve třídě mateřské školy. Rozpis rozpočtu na každý rok stanoví přímo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „MŠMT“), nikoliv krajské úřady.

- Požadavky rámcového vzdělávacího programu počátečního vzdělávání (dále jen „RVP PV“) na společné vzdělávání v mateřských školách

RVP počátečního vzdělávání, po úpravách z roku 2016 vycházejících ze zákona č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2005 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Stěžejní pro úpravu RVP PV byla změna § 16 (16 a, 16 b) školského zákona, a to k 1. 9. 2016. Tato úprava je legislativním ukotvením společného vzdělávání a zahájením procesu nového způsobu podpory vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Další úpravy RVP PV byly provedeny na základě novely školského zákona č. 178/2016 Sb. ze dne 8. června 2016, konkrétně změny § 34 odst. 1, jehož účinnost je od 1. 9. 2016. Tato úprava je legislativním ukotvením organizace vzdělávání dětí od dvou let věku.

Úprava RVP PV spočívá především v úpravách některých kapitol RVP PV tak, aby byly v souladu s uvedenými novelami školského zákona a s vyhláškou č. 27/2016 Sb.

RVP PV stanovil pro MŠ požadavky:

- a) na péči o děti se speciálními vzdělávacími potřebami a děti nadané v MŠ,
- b) na zařazení a péči o děti dvouleté a
- c) na realizaci povinného vzdělávání dětí pětiletých v posledním ročníku před zahájením povinné školní docházky.

3. Kvalitativní linie šetření

Zpráva o kvalitativním šetření je zaměřena na informace o východiscích, cílech, charakteristice, průběhu a vybraných výsledcích sledovaných mateřských škol dostupného vzorku.

3.1 Východiska a cíle kvalitativního šetření

Pro účely kvalitativního šetření je společné vzdělávání vymezeno jako vytváření podmínek pro takové vzdělávání, kdy je respektována jak sociální rovnost v příležitostech k učení, postupech získávání znalostí a dosahování výsledků vzdělávání ve všech jejích aspektech (včetně dětí se zdravotním znevýhodněním právě tak, jako dětí se znevýhodněním sociálním, dětí s odlišným sociokulturním zázemím jako např. dětí s odlišným mateřským jazykem), zároveň však je respektována individuální jedinečnost každého dítěte, počítaje v to samozřejmě i vzdělávací a rozvojové potřeby dětí nadaných. Škola tak musí neustále variovat organizační schéma výuky (v předškolním vzdělávání používáno souběžně označení pedagogické činnosti/práce), vytvářet různé vzdělávací nabídky, ale především hledat diferencované výukové postupy, cíle a vzdělávací obsahy (v předškolním vzdělávání se to týká cíleně nejen složky kognitivní, ale právě tak i sociální).

V této souvislosti je hodnotovým teoretickým východiskem princip nediskriminace definovaný v Listině všeobecných lidských práv, podrobnější popis teoretických východisek společného vzdělávání v tomto kontextu je popsán v odborném článku Pedagogické procesy v podmínkách společného vzdělávání a jejich výzkum (Tomková, Hejlová 2018), právě tak jako popis a odůvodnění metodologického postupu zjišťovacího šetření, který je opřen o aktuální poznatky o kvalitativních výzkumných postupech při sledování pedagogických jevů.

V souvislosti s implementací společného vzdělávání je v českých podmínkách zaváděn pojem **inkluze**. Ve styku s participanty monitoringu jej v šetření záměrně nepoužíváme, volíme raději výstižnější název pro situaci v českém vzdělávacím prostředí – **společné vzdělávání**. Jsme si však vědomi toho, že v tomto konceptu označuje pojem inkluze závažný jev, kterému je také třeba věnovat pozornost. M. Kohout-Diaz (2018) jej vysvětluje na pozadí zkušenosti, že existují zranitelnější skupiny lidí, kterým musí být v důsledku toho věnována větší pozornost. S oporou o údaje publikované v roce 2003 Evropskou agenturou pro speciální potřeby a inkluzivní vzdělávání je inkluze požadavkem na to, aby bylo napraveno to, co škodí různorodosti vzdělávacích postupů. Zde můžeme spatřovat důvod pro splývání obsahu pojmu inkluze a společného vzdělávání ve vědomí učitelské veřejnosti. Existuje řada dalších důležitých evropských dokumentů produkovaných různými organizacemi a výbory, které principiálně zdůvodňují požadavek společného vzdělávání dětí, žáků a studentů v podmínkách státních škol. Také Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha) z roku 2001 zdůrazňuje nutnost „odstraňování segregovaného vzdělávání dětí se speciálními potřebami a jejich integrace do běžného vzdělávacího proudu se zachováním alternativní volby vzdělávací cesty těchto dětí a úkolu zabezpečení rovného přístupu ke vzdělávání pro všechny

děti“ (s. 57). Zároveň je třeba zdůrazňovat, že plánování a realizace společného vzdělávání je proces, který se týká celého systému vzdělávání a všech účastníků vzdělávání. Prováděcí opatření novely školského zákona z roku 2015 a další školsko-politické dokumenty podle našeho názoru nadále reagují především na odstraňování diskriminace ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale současně je třeba vidět společné vzdělávání jako **rozdílný se koncept**, v jehož rámci jsou s vážností diskutována témata, jako je demokracie, rozmanitost, diferenciací, stejnost a jinakost, různorodost. Ze všech těchto důvodů je důležité monitorovat implementaci společného vzdělávání z různých úhlů pohledu.

Cílem kvalitativního šetření je sledovat, jak jsou principy společného vzdělávání variantně realizovány v práci veřejné mateřské školy. Pro tento záměr byl vytvořen monitorovací nástroj – polostrukturovaný rozhovor s několika pedagogy v každé zkoumané škole. Vzhledem k obsahu, který nese, je zároveň sám o sobě podpůrným cílem šetření, který má zároveň výzkumný potenciál pro další kroky kvalitativního šetření i pro jeho kvantitativní polohu.

Výchozí metodologická otázka pro šetření v mateřských školách zní: V čem je situace v MŠ společná se ZŠ a v čem je **specifická** za použití shodného, resp. variantního výzkumného nástroje – polostrukturovaný rozhovor? V pozadí je otázka po zkušenostech ze společného vzdělávání, se kterými přicházejí děti z předškolního vzdělávání v MŠ do základního vzdělávání.

Při vytváření výzkumného nástroje i pro zpracování dat použít **induktivní postup** (metodologickou oporou je zakotvená teorie). Kvalitativní šetření je součástí smíšeného výzkumu, kdy se v kvalitativní linii dotazujeme metodou rozhovoru technikou focus group s použitím nástroje polostrukturovaného rozhovoru s tazatelem-výzkumníkem, v kvantitativní linii je individuální dotazování vedeno prostřednictvím on-line dotazníků.

Předmětem šetření jsou: **Procesy** ve výuce a procesy doprovázející okolnosti výuky, učebních a rozvojetvorných činností neboli **podmínky** a lidé, kteří je plánují a realizují – postoje.

Klíčové teze mapující východiska pro monitoring:

- Idea společného vzdělávání všech dětí – **specifika MŠ** (pro srovnání se ZŠ, zvláště s 1. stupněm).
- Práce s heterogenní třídou/skupinou – ve smyslu různorodosti podmínek k učení u jednotlivců.
- Spolupráce učitele třídy a dalších učitelů ve třídě mezi sebou, s asistentem pedagoga, s dalšími odborníky v mateřské škole (speciální pedagog, logoped) a mimo ni.

Vzorek pro monitoring: Pro šetření byl zvolen postup tvorby vzorku z dostupného výběru MŠ: mateřské školy z Prahy (přímá setkání ve focus group, únor–srpen 2020) a Jihočeského kraje (rozhovory také telefonicky, korekce po přepisu rozhovoru, červen–říjen 2020).

3.2 Charakteristika a průběh kvalitativního šetření

V první fázi byl vytvořen a pilotně ověřen hlavní výzkumný monitorovací nástroj – semistrukturovaný rozhovor. Při vývoji rozhovoru jsme respektovali dvě skutečnosti, že vzdělávací procesy jsou centrální oblastí práce učitelů a školy a jsou vždy nějak reflektovány a něčím podmiňovány; že v lidské činnosti obecně, tedy i v práci učitele, proces předchází koncept. Neboli lze hovořit jen o tom, co skutečně dělám a zpětně se za tím ohlédnout a promýšlet. Ústředním zaměřením monitoringu, tedy i hlavním obsahem rozhovoru, se proto staly **proměny pedagogických procesů** a jejich podmínek subjektivně vnímaných a artikulovaných pedagogy školy.

Pedagogickými procesy v tomto kontextu rozumíme plánování výuky, vlastní realizaci se zpětnou vazbou a hodnocením, komunikaci mezi pedagogy školy o dětech i procesech a situacích, komunikaci vedení školy směrem k učitelům a dalším zaměstnancům školy. Podmínkami těchto procesů z hlediska společného vzdělávání je předchozí zkušenost školy s různorodými dětmi a péčí o ně a také společná kultura školy a její vize.

Výběr mateřských škol

Zúčastněné školy byly vybrány záměrně v intencích předpokladu, že každou systémovou změnu je možno iniciovat pouze tak, že existují školy, které vědí, jak ji realizovat, mají pozitivní a reflektovanou zkušenost, z níž lze čerpat inspirace pro další školy. Dalším kritériem výběru bylo, aby pozorovatelé zvolené školy alespoň částečně znali, aby reflektovaným jevům bylo možno hlouběji porozumět, a školy byly šetření otevřené. Proto bylo za doplňkovou metodu získávání dat zvoleno nestrukturované průběžné přímé nezúčastněné pozorování klimatu školy a hospitační pozorování pedagogické práce některých učitelů. Takto bylo vybráno pro zde referovanou etapu šetření deset mateřských škol v Praze a na ně v doplňujícím výzkumu navazovalo šetření v taktěž pro výzkumníky známých mateřských školách v Jihočeském kraji, které rozšiřovaly pohled o školy městské z jiného regionu, školy venkovské a školy malé. Doplňující dotazování bylo průběžně vyhodnocováno a bylo ukončeno v okamžiku, kdy došlo k nasycení vzorku, tedy kdy už z rozhovorů nebyly získávány nové, dosud se neobjevující informace (z 30 MŠ v doplňujícím šetření bylo využito rozhovorů v 10 MŠ).

Participanty výzkumu se stali na každé škole tři pedagogové (učitelky, případně jeden asistent pedagoga) a jeden člen vedení, zpravidla ředitelka.

3.2.1. Výzkumný nástroj

Vlastní polostrukturovaný rozhovor se tematicky členil do tří oblastí:

1. Proměny procesů při činnostech v MŠ, včetně plánování a vyhodnocování.
2. Reálné podmínky pro společné vzdělávání.
3. Výhled procesů a podmínek v souvislosti s vlastní školou – postoje.

Struktura rozhovoru v jednotlivých oblastech sledovala schéma: Monitorovaná oblast – páteřová otázka (klíčová) – konkretizační otázky (v jazyce a myšlení učitelů, doplňující nebo rozšiřující klíčová otázka).

Reliabilita metody byla potvrzena na případu pro opakované šetření s odstupem: říjen 2018–jaro 2020 s jiným tazatelem u dvou MŠ: Obraz MŠ se po opakovaném dotazování v zásadě nezměnil, některé aspekty se prohloubily, posílily nebo oslabily, rozšířily atd.

Validita byla podpořena dotazováním na 3 teze: rodina, sociální a emocionální harmonie, adaptace pětiletých dětí na předškolní vzdělávání bez předchozí zkušenosti s MŠ. Vyjádření se ke 3 tezím na škále souhlasím – spíše souhlasím – spíše nesouhlasím – nesouhlasím (zdůvodnit a ilustrovat na příkladu z vlastní praxe):

1. Mateřská škola musí stále sledovat, jak se mění současná rodina, a tím i potřeby dětí a přizpůsobovat tomu svou práci.
2. Pokud je dítě v sociální a emocionální oblasti v harmonii, lze lépe stimulovat jeho rozumové schopnosti (lépe se učí, kognitivně rozvíjí), než když tomu tak není.
3. V předškolním roce jsou ve spolupráci s rodinou rozdíly u dětí, které i dříve navštěvovaly MŠ a u dětí, které přišly až na povinné předškolní vzdělávání.

Obsahová validita byla následně prověřována v průběhu celého dosavadního šetření. Data byla zapisována a byl pořízen jejich zvukový záznam, 2 rozhovory v jihočeském kraji (dále jen „JČK“) byly vedeny telefonicky (v době uzavřených MŠ v rámci epidemiologických opatření) a poté nahrávky schvalovány.

Zpracování rozhovoru bylo provedeno formou „kazuistiky“ – výsledkem jsou obrazy procesů a jejich vnímání a prožívání pedagogy.

Získaná data z pilotních rozhovorů byla oporou pro úpravu dotazníku v kvantitativní linii a následně též pro interpretaci kvantitativních dat.

Otázky v rozhovoru

1. Páteřová otázka pro oblast pedagogických procesů:
Jak u vás přihlížíte k tomu, že jsou ve třídě/oddělení děti různě rozvinuté, z různých kulturních prostředí (odlišný mateřský jazyk (dále jen „OMJ“)) atd. ?
Konkretizační otázky:
Jak se na to připravujete (plánujete činnosti)?
Jak na různé situace dětí reagujete?
Jak to učitelé na vaší školce dělají? (dotaz na ředitelku).
2. Páteřová otázka pro oblast podmínek ke společnému vzdělávání:
V čem vidíte pozitiva a negativa společného vzdělávání (toho, když jsou ve školce různé děti)?
Konkretizační otázky:
V čem především vidíte smysl společného vzdělávání?

Stav zavádění principů společného vzdělávání do výuky

Jaká jsou podle vaší zkušenosti rizika?

Jaké pro to máte reálné podmínky?

Jaká je vaše zkušenost s asistenty?

3. Páteřová otázka pro oblast výhled v souvislosti s vlastní MŠ:

Co byste do budoucna zachovali, co byste potřebovali dělat jinak?

Konkretizační otázky

Co se vám osvědčuje?

Co potřebujete změnit?

Jaké podmínky k tomu potřebujete, zvláště pokud jde o vzdělávání předškolních dětí?

Dílčí kazuistiky – zpracování první úrovně

V následujícím kroku byla data za jednotlivé mateřské školy zpracována do **kazuistik s instrumentální funkcí** pro další kvalitativní zpracovávání a pro kvantitativní část šetření.

Kazuistiky byly strukturovány do následujících kapitol:

1. Východisková předchozí zkušenost před zavedením společného vzdělávání
2. Vize školy a její sdílení
3. Učitelův pohled na výuku v procesech společného vzdělávání
4. Podmínky pro práci učitelů a školy ve společném vzdělávání – příznivé, nepříznivé včetně asistenta pedagoga.

Hromadná kazuistika – zpracování druhé úrovně

Z 10 kazuistik pražských mateřských škol byla postupem vyhodnocování dat metodou případové studie zpracována hromadná kazuistika, která byla doplněna jednotlivými rozšiřujícími zjištěními z dalších 10 kazuistik z Jihočeského kraje.

Souhrnná charakteristika

Z hromadné kazuistiky byla zpracována souhrnná charakteristika chování škol ve struktuře kategorií, která se jeví jako podstatná pro zachycení klíčových jevů, vzorců při zavádění a uskutečňování společného vzdělávání v šetřených školách.

- I. Postoje vedení a pedagogického sboru a co je ovlivňuje (vnímané podmínky)
- II. Pedagogické procesy a jejich organizace při péči o děti a co ji ovlivňuje (vnímané podmínky)
- III. Podmínky pro pedagogické procesy příznivé a limitující.

3.3 Vybrané výsledky kvalitativního šetření

Průběžná monitorovací zpráva předkládá výsledky zpracování situace v deseti pražských mateřských školách – kazuistiky jako podkladová data pro další zpracování, vzorce uvažování

školy nad svou prací v podmínkách společného vzdělávání jako hlavní datový deskriptivní výstup šetření. Na základě hromadné kazuistiky těchto škol doplněné o zjištění z kazuistik dalších 10 škol z Jihočeského kraje vznikla souhrnná charakteristika vzorců chování škol při zavádění společného vzdělávání, ovlivněných charakterem sledovaného vzorku škol a jejich předchozí zkušeností.

3.3.1. Příklady zpracovaných kazuistik mateřských škol

Účelem kazuistik v kontextu šetření bylo vytvořit podklad pro další zpracování informací o práci školy a její reflexi. Jednotlivé kazuistiky přinášejí obrazy různých přístupů a postupů zvládnání úkolů spojených se společným vzděláváním.

Kazuistika mateřské školy – vesnická MŠ

Šetření: červen 2020, vedoucí učitelka, 1 učitelka s dlouhodobou praxí

Kategorie pro zpracování kazuistik:

1. Východisková předchozí zkušenost
2. Vize školy a její sdílení
3. Učitelův přístup k procesům ve společném vzdělávání
4. Podmínky – příznivé, nepříznivé vč. asistenta.
5. Meze implementace společného vzdělávání – závěr

1. Východisková předchozí zkušenost

Mateřská škola je odloučeným pracovištěm základní a mateřské školy. Jedná se o jednotřídní mateřskou školu s heterogenní skupinou dětí s kapacitou 16 dětí. Výhodou je téměř rodinné prostředí a menší počet dětí, což dává větší prostor pro individuální práci nebo práci v menších skupinách. Velký důraz je kladen na samostatnost dětí a na rozvoj mezilidských vztahů. Děti jsou vedeny k zájmu o přírodu a vše živé. Ven chodí za každého počasí. Děti dostávají velký prostor pro samostatnost a ohleduplnost k mladším kamarádům. Mateřská škola spolupracuje s učiteli základní školy, školní speciální pedagožkou a dále s pedagogicko-psychologickou poradnou.

Spolupráce pedagogů a rodičů je v mateřské škole považována za velmi důležitou. Je zde respektováno, že ve výchově má prvořadý úkol rodina a škola toto pouze doplňuje. Učitelky se snaží od začátku docházky dítěte do mateřské školy navázat úzkou spoluprací s rodinou. V případě výchovných či jiných problémů hledají s rodiči společné řešení. Rodiče jsou pravidelně informováni o dění ve třídě, a to individuálními rozhovory, informacemi na nástěnkách nebo mailovou korespondencí. Podněty a připomínky rodičů jsou zohledňovány jak při tvorbě školního vzdělávacího programu (dále jen „ŠVP“), tak i Třídního vzdělávacího programu.

Mateřská škola pořádá různé akce společné pro rodiče a děti. Rodiče mají možnost podílet se na dění v mateřské škole, účastnit se těchto školních akcí, mohou vstupovat do her svých dětí ve třídě (besídky, focení, školní slavnost, čtení v MŠ, představení povolání, návštěva knihovny, ochutnávky).

Při vstupu dítěte do mateřské školy vyplňují rodiče dotazník týkající se zvyklostí dítěte – jak dítě doma oslovují, co ho zajímá, co nemá rádo, z čeho má strach atd. Na základě těchto informací začínají s dítětem pracovat. Všichni zaměstnanci chrání soukromí rodiny a zachovávají diskretnost. Rodiče jsou průběžně informováni o pokrocích svého dítěte. Učitelky se domlouvají s rodiči o společném postupu při jeho výchově a vzdělávání. Rodičům je nabízen poradenský servis (připravenost dětí na vstup do ZŠ, výchovné problémy, logopedie, ...).

Na konci roku provádějí anonymní dotazníkové šetření, které vyhodnocují a s výsledky dále pracují. Pro předškolní děti je povinná předškolní docházka stanovená na čtyři hodiny denně 8:00 – 12:00. S touto skutečností jsou rodiče seznámeni na informační schůzce nově nastupujících dětí a je to zakotveno ve Školním řádu mateřské školy.

V případě nutnosti distanční výuky mají rodiče možnost stažení metodického vedení (pracovní listy, náměty k činnostem, webové odkazy, které lze k distanční výuce využít, ...) na webových stránkách školy. V mateřské škole každoročně probíhá jedno konzultační odpoledne pro rodiče dětí předškolního věku ohledně připravenosti dětí. Během schůzky jsou zákonní zástupci informováni o pokrocích a možnostech svého dítěte a v případě potřeby jsou mu doporučeny možná řešení. V případě potřeby se lze domluvit na dalších konzultacích.

Podíl spontánních a řízených činností je vyvážený. S dětmi učitelky pracují individuálně, skupinově i frontálně. Činnosti jsou plánovány tak, aby vycházely z potřeb a zájmu dětí. Plánovaná témata jsou volena aktuálně a dle potřeb dětí. Děti jsou při činnostech podněcovány k vlastní aktivitě a hledání nových možných řešení. Obtížnost činnosti je volena adekvátně věku – a náročnost je strukturována – starší děti mají složitější úkol a mladší děti jeho lehčí verzi. Na děti není tlačeno, pracují svým tempem. Počítají s aktivní účastí dítěte – ne předkládají již hotových poznatků. Pokud dítě potřebuje, má možnost uchýlit se do klidného koutku na relaxační polštář, nebo lavičku a neúčastnit se společných činností.

2. Vize školy a její sdílení

Školní vzdělávání program nese název „Na společné cestě“. Cílem mateřské školy je ve spolupráci s rodinou vést děti k samostatnosti ve všech oblastech – sebeobsluha, uvažování, rozhodování, k rozvoji komunikačních schopností. Vést děti k zájmu o přírodu a k lásce ke všemu živému a vytvořit dětem takové prostředí, kde se budou cítit spokojeně a bezpečně. Mateřskou školu navštěvuje 16 dětí. Je zde jedno dítě s podpůrnými opatřeními (dále jen „PO“) 1. stupně.

Základní myšlenka koncepce mateřské školy vychází z úryvku z knihy „Všechno, co opravdu potřebuji znát, jsem se naučil v mateřské školce“ Roberta Fulghuma. Dítě je v mateřské škole bezpodmínečně přijímáno. Všichni zaměstnanci se snaží, aby pokud možno každý den

prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostnou událostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých základů do života. Učitelka je pro dítě průvodcem, rádcem a partnerem na cestě za poznáním a věděním.

V jednotřídní mateřské škole pracují dvě učitelky a jedna provozní pracovnice. Obě učitelky mají předepsanou odbornou pedagogickou způsobilost. Vedoucí učitelka má vysokoškolské vzdělání. Své pedagogické obzory si dále rozšiřují samostudiem, odbornými kurzy, semináři a školeními (seminář celistvé na smysl zaměřené pedagogiky Franze Ketta 40 hodin a 160 hodin, osobnostně sociální rozvoj, pedagogická diagnostika, semináře environmentální výchovy, ...). Své úspěchy, zkušenosti a poznatky si zaznamenávají učitelky ve svém profesním portfoliu.

Učitelky mají ve třídě zpracovaný plán "Jednotného působení", který je součástí třídního vzdělávacího programu (dále jen „TVP“). Pracovní doba všech pracovníků je organizována tak, aby při všech činnostech byla zajištěna dětem optimální péče. Všichni zaměstnanci jednají, chovají se a pracují profesionálním způsobem, jsou diskrétní. Při potřebě specializovaných služeb, pro které není učitel dostatečně kvalifikován – logopedie, RHB, psycholog... spolupracuje s odborníky.

Při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vycházejí učitelky z pedagogické diagnostiky a z doporučení školského poradenského zařízení (dále jen „ŠPZ“). Snaží se vytvářet podmínky pro rozvoj a vzdělání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dostatečnou vzdělávací nabídku pro tyto děti. Volba vhodných (potřebám dětí odpovídajících) vzdělávacích metod a prostředků je v souladu se stanoveným stupněm podpůrných opatření. Spolupracují nejen s rodiči, ale i s dalšími odborníky (ŠPZ, psycholog, speciální pedagog, logoped, ...). Snaží se o maximální možnou individualizaci a zapojení dítěte do kolektivu třídy. Zaměřují se na samostatnost, sebeobsluhu a základní hygienické návyky na úrovni odpovídající stupni postižení. Ve třídě je podporováno prosociální chování mezi dětmi.

Dítě, které přichází z rodinného prostředí, má dostatečný čas na adaptaci. Rodič má možnost v době adaptace trávit čas s dítětem v mateřské škole. Může si z domova přinést hračku, plyšáka nebo polštářek, který mu pomůže tuto dobu překlenout. Nově příchozí děti mají možnost zpočátku pouze pozorovat, a když jsou si jistí, můžou se zapojit. Snaží se o individuální přístup ke každému dítěti, k čemuž nahrává počet dětí v mateřské škole. Děti se navzájem znají a postupně dospějí k povinnému ročníku předškolního vzdělávání. Pokud dítě nastoupí až na povinné vzdělávání, což se v této mateřské škole často nestává, dělají maximum pro to, aby se ve skupině cítilo dobře a bezpečně. Hodně se zaměřují na pravidla a hranice, které se učí v mateřské škole respektovat.

3. Učitelův přístup k procesům ve společném vzdělávání

Dotazovaná vedoucí učitelka mateřské školy má zkušenost s dětmi s podpůrnými opatřeními 3 i 4 stupně i s asistentkou pedagoga. Děti nemají problém s odlišnostmi vzhledu nebo chování. Při práci s dětmi ve třídě se snaží o práci ve skupinách, podporují spolupráci, pomoc mladším kamarádům. Tyto skupiny jsou heterogenní. Starší děti nemají problém pomáhat mladším kamarádům, podat pomocnou ruku. Dále pak pracují s předškoláky samostatně,

kdy skupina je homogenní. V této skupině pak pracují společně i individuálně. V současné době mají pouze jedno dítě s 1. stupněm podpůrných opatření. Spolupracují s PPP, řídí se jejich doporučeními. Základní škola, pod kterou spadá, zaměstnává speciální pedagožku, s kterou také spolupracují.

Adaptační proces začíná již před zahájením nástupu dítěte do mateřské školy. Po předchozí telefonické domluvě si mohou rodiče společně s dítětem přijít prohlédnout prostory třídy. Děti se seznámí se svojí značkou, místem v šatně, místem u stolečku apod. Na začátku docházky do mateřské školy mohou přijít děti společně s rodiči (dle potřeby a možnosti rodičů) a s dítětem ve školce pobýt. Cílem je vytvořit dětem bezpečnou podporu v novém prostředí a umožnit jim nenásilný přechod z rodinného prostředí do prostředí mateřské školy. Lze se domluvit na postupném prodlužování pobytu dítěte ve školce. Denní řád je dostatečně pružný, vychází z potřeb a přání dětí – pevně stanovené časy.

Děti mají dostatečnou volnost a svobodu, přesto však musejí ve škole dodržovat potřebný řád – samy se podílejí na vytváření pravidel soužití. Tato pravidla jsou formou piktogramů, srozumitelných pro všechny a vyvěšena na místech, kterých se to týká. Pravidla dodržují všichni, nejenom děti. Všechny děti ve třídě mají stejná práva, možnosti, nikdo není zvýhodněn či znevýhodněn – všichni mají rovnocenné postavení. Děti jsou o všem včas informovány, vědí, co bude následovat a nejsou tak stresovány nečekanými přechody mezi jednotlivými činnostmi nebo jinými změnami.

Velká pozornost je věnována vztahům dětí ve třídě. Učitelky jdou dětem svým chováním (ohleduplnost, zdvořilost, laskavost, vzájemná pomoc a podpora, autentičnost, ...) vzorem a tím je nenásilně ovlivňují v jejich prosociálním chování. Vzdělávací nabídka odpovídá mentalitě předškolního dítěte a potřebám jeho života. Nastavená pravidla ve školce pomáhají minimalizovat riziko úrazu.

Při práci s dětmi respektují Maslowovu pyramidu potřeb... Plánování všech činností vychází ze zájmu dětí a jejich individuálních potřeb. Také jsou zařazovány prosociální témata a hry jako prevence šikany a jiných sociálně patologických jevů u dětí (v případě aktuální situace ihned). Učitelky nabízejí rodičům poradenský servis a různé osvětové aktivity, které se týkají výchovy.

Při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vycházejí učitelky z pedagogické diagnostiky a z doporučení školského poradenského zařízení (ŠPZ). Vytvářejí podmínky pro rozvoj a vzdělání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dostatečnou vzdělávací nabídku pro tyto děti. Volba vhodných (potřebám dětí odpovídajících) vzdělávacích metod a prostředků je v souladu se stanoveným stupněm podpůrných opatření. Na tvorbě plánu pedagogické podpory (dále jen „PLPP“) a individuálního vzdělávacího plánu (dále jen „IVP“) obě učitelky spolupracují.

Při vzdělávání dětí s přiznanými podpůrnými opatřeními je mateřská škola připravena na snížení počtu dětí ve třídě v souladu s právními předpisy a přítomnost asistenta pedagoga podle stupně přiznaného podpůrného opatření a doporučení ŠPZ. Spolupracují nejen s rodiči, ale i s dalšími odborníky (ŠPZ, psycholog, speciální pedagog, logoped, ...). Snaží se o maximální možnou individualizaci a zapojení dítěte do kolektivu třídy. Zaměřují se na

samostatnost, sebeobsluhu a základní hygienické návyky na úrovni odpovídající stupni postižení. Ve třídě podporují prosociální chování mezi dětmi.

Každý pracovník školy má jasně vymezené povinnosti, pravomoci a úkoly. Všichni zaměstnanci spolupracují, vzájemně si pomáhají. Na vypracování školního vzdělávacího plánu (dále jen „ŠVP“) se podíleli všichni zaměstnanci školy. Plánování pedagogické práce a chodu mateřské školy vychází z předchozí analýzy a využívá zpětnou vazbu – diagnostika dětí, evaluace tematických celků, hodnocení podmínek vzdělávání, dotazníky pro rodiče, rozhovory, náměty... Z výsledků kontrolní a evaluační činnosti jsou vyvozovány závěry pro další práci. Na spolupráci s rodiči a společných akcích s nimi se podílí všichni zaměstnanci školy. Škola také spolupracuje se zřizovatelem, ZŠ, s odborníky poskytujícími pomoc dětem (s PPP, SPC, s logopedy, ...).

Vzdělávání je ve škole uskutečňováno ve všech činnostech a situacích formou spontánních a řízených procesů. Všechny činnosti obsahují prvky hry, tvořivosti. Škola se snaží upřednostňovat individuální, skupinovou formu vzdělávání před hromadnou (frontální) formou. Kladou velký důraz na celkovou samostatnost dětí, schopnost vyjádřit svůj názor, umět požádat o pomoc, případně pomoci druhému, nebát se odmítnout nežádoucí projevy chování druhých, poradit si v běžných denních situacích a umět se rozhodnout.

Vzdělávací program je individualizovaný, učitelka hledá optimální pedagogické cesty ke každému dítěti, snaží se najít a vyzdvihnout jeho silné stránky a posílit či rozvinout slabší stránky. Obtížnost úkolů je věkově diferenciována. Snahou učitelek je respektovat individuální potřeby dětí. Využívat především herních forem a metod práce jako např. metody prožitkového a kooperativního učení hrou, situační učení, spontánní sociální učení. Preferencí je učení na základě praktické zkušenosti, na základě přímých zážitků. Všechny aktivity jsou vzájemně provázané a vyvážené. Děti mají dostatečný prostor pro volnou hru.

Kromě práce s dětmi v průběhu celého dne ještě minimálně 2x týdně pracují učitelky s předškoláky, poté, co si v poledne vyslechnou pohádku a chvíli si odpočinou.

Oporou pro práci učitelek s heterogenní skupinou je průběžná pedagogická diagnostika dítěte – tento dokument provází každé dítě po dobu celé docházky do mateřské školy. Každé dítě má také vedeno své portfolio ve svém osobním šanonu. Do portfolio učitelka i dítě zakládá své práce, pracovní listy, obrázky a záznamy pokroků.

Mateřská škola se nachází v lokalitě, kde se s dětmi sociálně znevýhodněnými příliš neseťkávají. V současné době mají jedno předškolní dítě ze sociálně slabší rodiny. Spolupracují s PPP, dbají jejich doporučení. S matkou je těžší spolupráce, protože pro ni nic není problém, ale ono se nic neděje. Doporučeními z poradny se neřídí, nepovažuje je za důležité. Naštěstí dítě dostalo odklad a tím se zvýšily možnosti mateřské školy. V mateřské škole je možné tyto podněty, které mu chybí, stimulovat. Do školy byly pořízeny speciální potřeby na psaní, speciální pomůcky. Seznamují jej s pravidly a situacemi, se kterými se neseťkalo. A tímto způsobem mu ulehčují vstup do 1 třídy.

Děti v mateřské škole průběžně sledují a zapisují si jejich pokroky. Na základě průběžných pozorování pak zařazují aktivity na rozvoj toho, co jim nejde, nebo na čem je třeba zapracovat. 2 x ročně provádí velké vyhodnocení pokroků. Tam vidí pokroky dětí v jednotlivých oblastech – co je zelené, co červené. Vedou si evidenci všech zařazených cílů

během roku. V rámci evaluace po proběhlém celku zařazují cíle, které se nepodařilo naplnit znovu v dalších tematických celcích.

S tím, že by se v mateřské škole chtěl někdo vyhnout povinné školní docházce, se zatím vedoucí učitelka nesetkala. Vedou dětem s povinnou docházkou omluvné listy, které se osvědčily. Rodiče tam zapisují nepřítomnost a důvod nepřítomnosti. V případě dlouhodobé nepřítomnosti dítěte s povinným vzděláváním jsou učitelky připraveny poskytnout rodičům potřebný materiál, pracovní listy a konzultace.

V době uzavření, z důvodu koronaviru, na jaře poskytovaly potřebné materiály na školním webu, mailem a telefonicky. S rodiči nově nastupujících dětí mají vždy schůzku, kde je seznamují s chodem mateřské školy a snaží se zodpovědět jejich otázky.

Během roku mají konzultační odpoledne, kde probírají, co se daří a na čem je potřeba zapracovat. Dle potřeby během roku doporučují rodičům návštěvu logopeda, PPP. S rodiči se snaží navázat "vztah", na kterém pak mohou stavět. Pro děti s OMJ – bylo v mateřské školy minulý rok – vypracovávají ve spolupráci s rodiči a kolegyní Plán pedagogické podpory, průběžně jej vyhodnocovali.

4. Podmínky – příznivé, nepříznivé včetně asistenta pedagoga

Vedoucí učitelka konstatuje, že v nedávné době proběhla v mateřské škole celková rekonstrukce, včetně nových podlahových krytin. Vybavení hračkami i didaktickým materiálem je dostatečná. Personální zajištění je také dostatečné.

Vedoucí učitelka uvádí, že by při implementaci inkluze do škol mělo být zajištěno dostatečné personální zajištění, např. při přijímání dvouletých dětí může nedostatečné personální zajištění narušit dosavadní funkčnost heterogenního nastavení tříd v mateřských školách. Dále upozorňuje na negativní i pozitivní zkušenosti s asistentem pedagoga, což se může promítnout i na negativním klimatu školy.

Ředitel školy podporuje spoluúčast všech zaměstnanců při rozhodování o zásadních otázkách života školy, respektuje jejich názory. Ve škole je vytvořen funkční informační a komunikační systém školy – Porady vedoucích pracovníků, Pedagogické rady, Pracovně provozní porady, Outlook – sdílený kalendář, mail. Plánování pedagogické práce a chodu mateřské školy vychází z předchozí analýzy a využívá zpětnou vazbu – diagnostika dětí, evaluace tematických celků, hodnocení podmínek vzdělávání, dotazníky pro rodiče, rozhovory, náměty...

Z výsledků kontrolní a evaluační činnosti jsou vyvozovány závěry pro další práci. Na spolupráci s rodiči a společných akcích s nimi se podílí všichni zaměstnanci školy. Škola také spolupracuje se zřizovatelem, ZŠ, s odborníky poskytujícími pomoc dětem (s PPP, SPC, s logopedy, ...).

5. Meze implementace společného vzdělávání – závěr

Dle vedoucí učitelky je mezi to, že implementace dítěte se speciálními potřebami nesmí omezit právo na vzdělání ostatních dětí. Implementovat lze pouze za podmínek, kdy nebude

ohroženo právo na vzdělání ostatních dětí. Není možné začleňovat do běžné třídy děti, které svým chováním ohrožují bezpečnost ostatních dětí, nebo jejich chování narušuje výuku takovým způsobem, že je omezováno právo ostatních dětí na vzdělání. V některých případech nepomůže ani asistent, ani nákup kompenzačních pomůcek. V takovém případě by měla být zákonná možnost takovému dítěti poskytnout vzdělávání adekvátním způsobem ve vhodném zařízení se speciální péčí, ne v běžné třídě. Společné vzdělávání má své hranice a není vhodné pro všechny.

3.3.2. Hromadná kazuistika

Na co se u jednotlivých oblastí ptáme:

1. Východisková předchozí zkušenost:

Potřebujeme vědět, do jaké míry předchozí zkušenost mateřské školy ovlivnila jejich připravenost na společné vzdělávání. Měli ve škole nějaké děti s SVP? Vnímají individualitu dítěte, jak? Cíleně pracovali s výraznější heterogenitou, tj. SVP, nadání, OMJ? Pracují v heterogenních třídách? Diferencují úroveň a typy činností i cílů? Pečují o vzdělávání učitelského sboru v dané oblasti? Zkušenost s dětmi – zkušenost vedení s učiteli (vzdělávání, ...).

2. Výhled školy a jeho sdílení:

Potřebujeme vědět, jestli museli přeorganizovat, případně jinak zacílit práci MŠ. Jaká je jejich první zkušenost. V čem si představují, že budou pokračovat – při práci s dětmi, ředitelka s pedagogickým sborem. Speciálně vytáhnout informace o péči o předškoláky.

3. Učitelovo pojetí vzdělávání v procesech společného vzdělávání:

Co nás tu zajímá? Postoj k heterogenním třídám. Jak to dělají, co se jim osvědčuje.

4. Podmínky:

Potřebujeme vědět, které podmínky považuje škola za příznivé a v jejich rámci, které už fungují a které teprve chtějí zajistit. To samé u nepříznivých.

5. Závěr:

Přebíráme z jednotlivých kazuistik.

Ke kazuistice A:

1. Východisková předchozí situace

A – velká sídlištní škola. Má velkou zkušenost s dětmi s OMJ a se smyslovým postižením, nově se vyrovnává s dětmi s PAS. Převažuje pozitivní zkušenost se začleňováním dětí se smyslovým postižením, spíše problémy se začleňováním dětí s PAS. Zkušenost s prací ve věkově homogenních třídách. Zkušenost s velkým počtem OMJ a tedy pocit, že nejsou už schopni přijmout další děti se SVP.

Ředitelka pečuje o vzdělávání pedagogů, inspiruje je k dalšímu vzdělávání, jde příkladem. Někdy rozdíl mezi nadšením ředitelky a pedagogů pro změny a nové věci.

2. Výhled školy a jeho sdílení

Už začali i jinak rozdělovat děti do tříd – věkově heterogenních (společně 3-4leté, „předpředškoláci“ a předškoláci). Důvodem je velký počet dětí s OMJ. Proto na úrovni ředitelky hledají spolupráci s dalšími organizacemi a podpůrné programy, především pro výuku češtiny. Nově zacílili na péči o nadané děti.

Uvažují i o tvorbě skupin podle výkonových možností a potencialit dětí (požadavek na výkon vychází spíše z pozorování dětí, ne z vnějšku, proto na něj učitelky reagují). Na základě zkušenosti s různými možnostmi dětí s OMJ začíná škola hledat další prostředky na podporu zvědavosti dětí tak, aby jim prozatímní neznalost češtiny nebránila v rozvoji (např. koutek s moderními pomůckami). Pedagogové usilují o zlepšení výměny informací o dětech se základní školou, kam budou děti přecházet.

3. Učitelovo pojetí vzdělávání v procesech společného vzdělávání

Díky dlouhodobé zkušenosti s dětmi s OMJ mají pedagogové kladný vztah ke společnému vzdělávání. Hlavně proto, že už to umí, mají potřebné dovednosti. U dětí s PAS oceňují a vyžadují pomoc asistenta, který posiluje možnosti učitele při práci s celou třídou nebo skupinkami dětí, nejen s konkrétním jedním dítětem, ke kterému byl přidělen. Myslí si, že by zvládli i děti se smyslovým postižením – mají už zkušenost a dovednost, ale nevidí jako prospěšné pro děti, aby bylo mnoho dětí se speciální péčí, tj. s OMJ a SVP v jedné třídě.

Jak to dělají? Většinou všechny děti pracují společně ve věkově heterogenních třídách. Jsou situace, kdy dítě pomáhá druhému dítěti a kdy učitelé diferencují činnosti. Kladou důraz na pravidla, jasný režim. Při práci s nadanými posilují některá témata v kurikulu.

4. Podmínky – příznivé, nepříznivé včetně asistenta pedagoga

Podmínky jsou příznivé, fungují: spolupráce rodičů, snaha pedagogů o další vzdělávání, podpora vedení školy pro pedagogy, jasná vize rovnou procesního charakteru – co a jak budeme dělat, do jakých speciálních programů se zapojujeme.

5. Závěr

Dotazovaní pedagogové vedení MŠ flexibilně reagují na potřeby začleněných dětí a vytváří takové podmínky, aby bylo začlenění pro děti co nejkomfortnější a nejrychlejší. Samo vedení (ředitelka MŠ) hledá nové cesty k práci, v tomto případě, nejvíce s žáky s PAS a OMJ. Pro lepší podmínky by podle výpovědí bylo lepší zvýšit počet pedagogů, tj. pracovat s dětmi po celý den ve 2 (v současné době 1 pedagog na zaměstnání, 2 pedagogové na vycházky) a snížit počet dětí ve třídě (organizace dne by zůstala neměnná). Ředitelka MŠ také uvedla, že by bylo potřeba snížit počty přímé pedagogické činnosti pro pedagogy, kteří mají ve svých třídách začleňované dítě.

Ke kazuistice B:

1. Východisková předchozí situace

B – původně škola rodinného typu s kritérii pro výběr dětí a s velkým důrazem na spolupráci s rodiči. Ve škole se nevyskytují děti z kulturně či sociálně znevýhodněného prostředí, zřídka školu navštěvují děti s OMJ. Třídy jsou věkově heterogenní, včetně předškoláků, protože děti se tak mohou od sebe navzájem učit, což usnadňuje práci pedagogům, zejména v čase, kdy jsou na činnosti s dětmi sami. Děti se učí nejprve společně, postupně se učí pracovat s možnostmi volby činností. Jedna třída má stejný program zasazený do venkovního prostředí (lesní třída).

Vedení pečuje o další vzdělávání pedagogů i směrem ke společnému vzdělávání dětí.

2. Výhled školy a jeho sdílení

Škola se snaží rozšiřovat možnosti diferencované a individualizované práce s dětmi (práce na základě vypracovaného plánu pro jednotlivce v malých skupinkách). Aby vytvořili možnost kontaktu dětí s dalšími začleňovanými dětmi (dětmi s odlišnými možnostmi a potřebami) i mimo třídu, snaží se o propojování třídy tím, že vytvářejí společné herny, knihovničky, koutky – upravují společné prostory.

Ředitelka a pedagogové chtějí zkvalitnit spolupráci mezi pedagogem a asistentem a sdílet zkušenosti na poradách. Více zapojovat rodiče do chodu školy, i když podle pedagogů je spolupráce dostačující.

3. Učitelovo pojetí vzdělávání v procesech společného vzdělávání

Učitelé v současné práci vnímají mnoho změn, protože se se začleňovanými dětmi museli teprve naučit pracovat, bez odborné přípravy. Učí se pracovat s asistentem, jehož přítomnost zpočátku vnímali jako narušení. Hledají cesty.

U nově příchozích pětiletých dětí se potýkají s nedostatky v oblasti socializace. V předškolním období učí děti hlavně samostatnosti a zodpovědnosti (např. krátkými domácími úkoly).

Také ředitelka hledá způsoby, jak podpořit spolupráci učitelů a asistentem a jak se z dobrých zkušeností může učit celý sbor.

4. Podmínky – příznivé, nepříznivé včetně asistenta pedagoga

Příznivé: začínají se jim osvědčovat věkově heterogenní třídy a v tomto rámci možnost diferencování činností pro děti. Opora o spolupráci s rodinou. V tom chtějí pokračovat.

Nepříznivé: chybí jim opora v odborném vzdělávání a pomoc ze strany odborníků. Část pedagogů odmítá věci měnit a má spíše negativní postoj ke společnému vzdělávání.

5. Závěr

Dotazovaní pedagogové a vedení MŠ se snaží vytvářet začleňovaným i ostatním dětem co nejlepší podmínky pro jejich individuální rozvoj, ač to pro ně není nejjednodušší. Střetává se zde mnoho různých názorů a přesvědčení o společném vzdělávání, která nejsou zcela pozitivní. V mnoha případech naráží ředitelka na neochotu svých pedagogů měnit svůj přístup. Situaci neulehčují ani mnozí rodiče, kteří si při zápisu volí pro své dítě třídu, kde se nenachází začleňované dítě s přesvědčením, že by mohlo negativně ovlivnit jejich potomka. Z výpovědí vyplývá, že pro lepší podmínky společného vzdělávání by stačilo více poskytnutých informací, možnost časté konzultace s odbornými pracovníky, snížení počtu dětí ve třídě a zvýšený počet pedagogů.

Ke kazuistice C:

1. Východisková předchozí situace

C – mateřská škola v prostorách základní školy, teprve s osmiletou zkušeností. Z rozhodnutí ředitelky má dvě věkově smíšené třídy, s čímž nesouhlasí část pedagogů. Mají zkušenost s dětmi s OMJ, jednorázovou zkušenost s dítětem zrakově postiženým a s dítětem s poruchou pozornosti s hyperaktivitou (dále jen „ADHD“). Ředitelka se snažila hledat inspiraci v alternativních metodách (Montessori pedagogika, Waldorfská pedagogika), ne vždy však byla pochopena ze strany pedagogů.

2. Výhled školy a jeho sdílení

Nyní škola nic radikálně nemění, pouze hledá cesty, jak pracovat s dětmi více individuálně a jak motivovat pedagogy k dalšímu seberozvoji. Vize ředitelky nejsou sdíleny některými dalšími pedagogy.

3. Učitelovo pojetí vzdělávání v procesech společného vzdělávání

Učitelé nemají pozitivní postoj ke společnému vzdělávání, protože se cítí nepřipraveni a bez pomoci. Cítí se přinuceni jenom reagovat.

Při společných činnostech ve věkově smíšené třídě se snaží využívat starší děti pro pomoc mladším, ale zjišťují, že ne všechny děti to dokážou. Rozdělují děti do menších skupinek, protože tak se činnost lépe řídí. Typicky vyčleňují do skupiny děti s OMJ nebo předškoláky, se kterými je třeba pracovat více individuálně. Nevěnují výrazně větší pozornost dětem s OMJ, protože dle jejich slov i české děti mají řadu logopedických vad.

Předškolákům se věnují během volné hry mladších dětí, speciálně je nepřipravují. Odkazují je na kurzy v základní škole.

4. Podmínky – příznivé, nepříznivé včetně asistenta pedagoga

Kromě ředitelky je v této škole postoj pedagogů ke společnému vzdělávání negativní, jako důsledek nepřipravenosti a nedostatečného vzdělávání pedagogů a jako obtížné spolupráce s rodiči, kteří často zatajují potíže dítěte.

5. Závěr

Ve škole je vidět velká snaha o změnu a bezproblémové začleňování dětí hlavně s OMJ a ADHD ze strany ředitelky. Ředitelka k dětem přistupuje velmi individuálně a ráda by péči o tyto děti učinila kvalitnější. Snaha naráží na negativní postoj pedagogů, kteří vychází ze své zkušenosti se společným vzděláváním a z negativní spolupráce s předchozí asistentkou.

Důležitá je podle pedagogů úprava legislativy (rodiče by měli být povinni pravdivě informovat MŠ o zdravotním stavu svého dítěte, tj. předávat lékařské zprávy). Dále by pedagogové ke své práci potřebovali lepší financování (nejde o platy, ale pomůcky, školení, erudování pracovníci k problematice), větší informovanost, přípravu pro práci se začleněnými dětmi a snížit počty dětí ve třídě.

Ke kazuistice D:

1. Východisková předchozí situace

D – nevýběrová škola s několikaletými zkušenostmi s dětmi s OMJ. Mají pozitivní zkušenost s tím, když kladou důraz na znalost kulturního prostředí dítěte a jeho individualitu, na specifika daného věku dětí, na denní režim a pravidlo mluvit ve škole česky.

2. Výhled školy a jeho sdílení

Škola se začíná profilovat jako škola pro děti s OMJ, založená na kvalitě pedagogů, vzdělaných a empatických, kteří dokážou reagovat na individuální vzdělávací potřeby dětí. Ředitelka tak reaguje na umístění školy v lokalitě s početnou komunitou dětí s OMJ. Chtějí pokračovat vzděláváním pedagogů, zapojením dalších profesí – překladatelů a tlumočnicků, podáváním grantů na asistenty do každé třídy a na vyšší finanční ohodnocení nadstandartní práce pedagogů, navazováním zahraniční spolupráce.

3. Učitelovo pojetí vzdělávání v procesech společného vzdělávání

Mají kladný vztah ke společnému vzdělávání. Díky zkušenostem se naučili pracovat s dětmi s OMJ, ale obtíže mají se začleňováním těch dětí, se kterými nemají zkušenost, a proto pociťují velké obavy, typicky u dětí s poruchou chování nebo PAS. Oceňují přítomnost asistenta a snaží se ho dostat do každé třídy.

Jak to dělají? Orientují se na učení se prožitkem a smysly, protože tam se mohou více zapojit i děti s OMJ. Pracují společně nebo ve skupinách, skupiny tvoří děti české a s OMJ, případně je vytvářena samostatná skupinka dětí s OMJ, kde se procvičuje česká slovní zásoba k danému tématu. Skupiny tvoří podle možností dětí a v rámci těchto skupinek pracují více individuálně.

S předškoláky pracují jednou týdně, s důrazem na režim školáka, systematickosti, rozvoj dovedností, ve 2. pololetí navštěvují přípravnou a 1. třídu základní školy. Zapojují asistenta a dělí skupinu předškoláků podle potřeb žáků na další menší skupiny.

4. Podmínky – příznivé, nepříznivé včetně asistenta pedagoga

Vnitřní podmínky jsou vyhodnocovány jako příznivé, díky ředitelce, která aktivně hledá podpory pro další vzdělávání pedagogů.

5. Závěr

Ředitelka je otevřena novým podmínkám a chce vybudovat instituci, ve které budou pracovat vzdělaní pedagogové a odborníci. Již teď MŠ reaguje na potřeby dětí a snaží se o zkvalitnění svých služeb, stále se hledají nové cesty. Společné vzdělávání má podle ředitelky i dotazovaných učitelů a asistenta smysl, ale na limity se naráží v systému (ulehčit pedagogům i řediteli práci, méně administrativy = více času na děti a jejich potřeby; více možnosti profesní podpory; snížit počty dětí na třídu; zvýšit počet pracovníků) a nespolupracující rodiče

Ke kazuistice E:

1. Východisková předchozí situace

E – nevýběrová škola se dvěma smíšenými třídami a dvěma třídami, které jsou určeny pro předškoláky. Mají zkušenost díky své poloze s dětmi s OMJ. Spolupracují s organizací META. Pro ředitelku je důležité, aby dbali na individualitu každého dítěte, nejen u integrovaných. Snaží se spolupracovat s rodiči, i je vzdělávat. Ředitelka se domnívá, že pedagogové dělají ve škole maximum. Díky grantům mají pozitivní zkušenost s překladateli a tlumočníky.

2. Výhled školy a jeho sdílení

Díky tomu, že v každé třídě mají nyní integrované dítě s výraznějšími SVP, cíleně hledají asistenty a finanční podporu pro ně pomocí grantů a dotací. Zjednodušují a zefektivňují administrativu společného vzdělávání. Zajišťují spolupráci s odborníky, mimo jiné i pro besedy s rodiči.

Chtěli by navázat bližší a systematickou spolupráci se základní školou pro vzdělávání předškolních dětí.

3. Učitelovo pojetí vzdělávání v procesech společného vzdělávání

Sbor má kladný vztah ke společnému vzdělávání. Tvrdí, že ve společném vzdělávání je velký potenciál. Práci diferencují podle schopností a věku dětí. Užívají speciální metody pro děti s OMJ a PAS.

Dvě předškolní třídy dál dělí do menších skupin, se kterými pracuje pedagog a asistent, diferencovaně podle schopností dětí, např. pracuje s dítětem na slabší oblasti dítěte.

U předškoláků musí věnovat zvláštní péči dětem, které dříve mateřskou školu nenavštěvovaly (adaptace probíhá cca 5 měsíců, nutná socializace).

4. Podmínky – příznivé, nepříznivé včetně asistenta

Příznivé: spočívají zvl. v lidech – jsou lidsky nastaveni. Pedagogové mají potřebu, snahu a částečně i vědí, jak diferencovat děti a volit činnosti podle jejich individuálních schopností. Ředitelka oceňuje personální a finanční zajištění školy.

Negativní podmínkou je snížení počtu asistentů a jejich nízké finanční ohodnocení.

5. Závěr

Ředitelka i dotazovaní pedagogové mají kladný vztah ke společnému vzdělávání a vidí v něm velký potenciál, za určitých podmínek (tlumočníci, personální zajištění, pomůcky). Oni sami se snaží tyto podmínky v MŠ neustále zlepšovat, hlavně díky ředitelce, která získává nadstandardní finance. Díky optimálním podmínkám mohou vzdělávat nejen děti s OMJ, ale také děti s jinými postiženími, i fyzickým. Podle slov dotazovaných není společné vzdělávání jednoduché, ale pokud si MŠ najde cesty (v případě MŠ výborná spolupráce mezi pedagogem a asistentem; členění a realizace činností) a budou dostačující finanční prostředky, stává se společné vzdělávání obohacující pro všechny. Ředitelka MŠ také uvedla, že je zcela nevhodné snižovat počet asistentů na třídu.

Ke kazuistice F:

1. Východisková předchozí situace

F – velká škola se 13 homogenními třídami, škola má zkušenost s komunikací s rodiči, s odborníky a s dalšími subjekty jako je META, SPC, NAUTIS. Má zkušenost s dětmi s OMJ, PAS a vývojovou dysfázií.

2. Výhled školy a jeho sdílení

Škola pravděpodobně nemusela nic výrazně přeorganizovat. Chtějí zlepšovat podmínky pro rozvoj dětí a informovat rodiče, jakým způsobem s dítětem pracovat. Ředitelka hledá cesty, jak zkvalitnit výuku pro integrované děti. Chce vybavit jednu třídu tablety pro podpůrné činnosti pro integrované děti a pro děti nadané. Chce zkvalitnit vzájemné sdílení zkušeností uvnitř školy, s jinými školami a se základní školou. Chce umožnit výjezdy svých pracovníků do zahraničí. Pro předškolní děti chce podpořit učení se v projektech, předpokládá tak lepší zapojení integrovaných dětí. Chce materiální a finanční podporu na pomůcky, včetně výuky českého jazyka.

3. Učitelovo pojetí vzdělávání v procesech společného vzdělávání

Postoj vedení a pedagogů školy ke společnému vzdělávání je pozitivní, protože jsou si už více jisti svou prací a neshledávají rozdíl v práci s integrovaným a normálním dítětem, dle jejich výpovědi speciální pomoc potřebuje většina dětí, proto je potřeba pracovat diferencovaně.

Jak to dělají? Prvořadým cílem je začlenit všechny děti do činnosti, proto všichni pracují společně. Pokud se ukážou překážky, dochází k individuální práci s asistentem. Každý den dochází ke sdílení postřehů pedagoga a asistenta.

U předškoláků je cílem vytvořit pracovní návyky a systém a dodržování pravidel, organizace práce se ale neliší. Integrované děti mají IVP.

Několikrát do roka se schází pedagog, ředitelka a rodiče, cílem je reflexe nastavené spolupráce a vytvoření nového plánu pro posun dítěte (zde občas dochází k nepochopení ze strany rodičů).

4. Podmínky – příznivé, nepříznivé včetně asistenta pedagoga

Příznivé: podpora pedagogů školy ve spolupráci s asistenty, v profesním rozvoji, s rodiči dětí, zaměřeném také na společné vzdělávání. Ředitelka školy je velmi aktivní.

Nepříznivé: Pracovníci MŠ kritizují nedostatek financí určených na asistenty, velké počty dětí ve třídě s integrovaným žákem (podle pedagogů velký počet dětí komplikuje začlenění a individuální přístup). Poukazují na limity začleňování (podle výpovědí by měly být nastaveny hranice, kdo může být integrovaný a kdo již ne).

5. Závěr

Dotazování pedagogové a ředitelka vytvářejí kvalitní podmínky pro společné vzdělávání, ve kterém shledává velký význam a smysl. Dodává však, že jsou zde i určité limity, které implementaci brzdí (ne všechny děti mohou být začleněny, nedostatek finančních prostředků, informovanost aj.). Ředitelka MŠ však stále hledá nové cesty, jak práci

s integrovanými dětmi zefektivnit a má podporu i ze strany pedagogů. Spolupráce asistenta a pedagoga se jeví také na vysoké úrovni.

Pro lepší podmínky je potřeba lepší finanční ohodnocení pedagogů a asistentů, více financí pro společné vzdělávání a lepší informovanost rodičů o diagnóze jejich dítěte.

Ke kazuistice G:

1. Východisková předchozí situace

G – fakultní škola rodinného typu se 4 věkově smíšenými třídami (3-5 let; 5-předškoláci). Zdůrazňují celistvý rozvoj dítěte, proto hledají ještě další cesty rozvíjení dítěte nad běžné činnosti ve škole (zvířata, o která se děti společně s pedagogy starají a slouží k zooterapii, rozsáhlou knihovnu, keramickou dílnu, spolupráci s odborníky, výuku s interaktivní tabulí, pravidelné každodenní konzultace s rodiči aj.). Mají zkušenost s dětmi s vývojovou dysfázií, PAS a mentální retardací, pouze s 1 asistentem pedagoga.

2. Výhled školy a jeho sdílení

Ve výhledu je sdílený asistent, spolupráce se základní školou, s logopedem, organizace dílen čtení, výuka s tablety, výstavba sauny.

3. Učitelovo pojetí vzdělávání v procesech společného vzdělávání

Postoje ke společnému vzdělávání jsou kladné, protože se naučili s integrovanými dětmi pracovat. Sdílejí, že je důležité uvažovat o každém dítěti jako o originálu, tj. každé dítě potřebuje individuální přístup. Snaží se integrované děti co nejvíce zapojovat, osvědčuje se to zejména u činností, kde jsou přítomna zvířata.

Jak to dělají? Pokud není možná společná práce, přechází se k individuální práci. Dělí třídy do skupin, třídy jsou také dál propojovány.

Předškoláci – individuální přístup zvláště při rozvíjení oblasti, kde dítě zaostává. U nadaných dětí spočívá individuální práce v podnětech pro další rozvoj.

Děti, které nenavštěvovaly mateřskou školu, potřebují větší a individuálnější péči.

4. Podmínky – příznivé, nepříznivé včetně asistenta pedagoga

Příznivé: v nastavení lidí, v postupném získávání zkušeností, v důrazu na to, naučit se s dětmi a jejich individuálními potřebami pracovat.

Limitem je nedostatek financí a nevhodnost společného vzdělávání pro každé dítě.

5. Závěr

Dotazování pedagogové a ředitelka MŠ vytváří vhodné podmínky pro společné vzdělávání. Zároveň se stále hledají nové způsoby (hlavně díky inovativní ředitelce a pozitivně nakloněnému personálu), jak začlenění zjednodušit, v tomto případě zejména pro děti s vývojovou dysfázií. Nejedná se jen o integrované děti, ale pamatováno je také na ostatní děti, které jsou rozvíjeny opravdu v celé šíři. Pro lepší podmínky společného vzdělávání by bylo podle výpovědí dobré uvažovat nad vhodností začlenění některých dětí a lepší financování.

Ke kazuistice I:

1. Východisková předchozí situace

I – Čtyři věkově smíšené třídy (třída pro děti 2,5 – 3 roky, 3,5 – 5 let, předškoláci a speciální třída). Ve speciální třídě měli logopedické vady. Tato zkušenost jim dovolila zachovat formát speciální třídy a obsadit ji osmi dětmi s mentálním a tělesným postižením. Na začátku školního roku jsou do této třídy zařazovány děti, které potřebují individualizovanější péči, tj. děti s OMJ, vývojovou dysfázií, PAS. V průběhu roku jsou tyto děti přesouvány do běžné třídy. Dlouhodobě spolupracují s pedagogicko-psychologickou poradnou (dále jen „PPP“), speciálně pedagogické centrum (dále jen „SPC“) a NAUTIS (terapeutické a sociální středisko pro děti s autismem). Mají zkušenost z pravidelné individuální konzultace a spolupráce s rodiči dětí ze speciální třídy. Oceňují smíšené třídy, protože děti si navzájem pomáhají a podporují se. Mají tam zkušené pedagogy, o kterých si myslí, že dokážou rozpoznat individuální možnosti dítěte a zajistit jim odpovídající přístup.

2. Výhled školy a jeho sdílení

Nemuseli nic přeorganizovat. Nově tvoří 50 % dětí s OMJ. Pracují s kvalifikovanými speciálními pedagogy. Mají možnost zaměstnat školního překladatele a školního terapeuta, v současné době hlavně pro potřebu speciální třídy. Pro děti s OMJ probíhá výuka češtiny. Chtěli by využít školního terapeuta pro všechny děti v MŠ, nejen pro děti s IVP a supervizi pro učitele. Chtěli by více komunikovat s rodiči dětí z běžných tříd. Chtějí asistenta pedagoga i do běžných tříd. Chtěli by méně dětí ve třídě. Chtěli by otevření speciální třídy v každé MŠ.

Předškoláci jsou rozděleni do dvou skupin po 10 dětech, práce je velmi individualizovaná. Využívají metodu Dobrý start, metoda, která jim dovoluje pracovat individuálně s dětmi.

3. Učitelovo pojetí vzdělávání v procesech společného vzdělávání

Dlouhodobá zkušenost s dětmi s výraznými SVP vede pedagogy k tomu, že nemají ke společnému vzdělávání kladný vztah. Důvodem je přemístění dětí, které by dříve navštěvovaly speciální třídu (dětí s PAS nebo vývojovou dysfázií), do tříd běžných. Ve speciální třídě v současné době zůstávají děti, které by naopak dříve MŠ vůbec nenavštěvovaly. Mají pocit, že úroveň velmi zkušených speciálních pedagogů není v práci s dětmi s vyšším stupněm podpory dostatečně využita, protože děti musí učit především základním hygienickým návykům a režimu.

V běžných třídách jsou děti se SVP zařazovány do společných činností a podle potřeby pracují individuálně, tyto potřeby jsou proměnlivé, tedy učitel musí být velmi flexibilní.

4. Podmínky – příznivé, nepříznivé včetně asistenta

Příznivé: Personální zajištění.

Nepříznivé: Negativní postoj odborníků, kteří nechtějí nic měnit. Široká škála dětí se SVP.

5. Závěr

Dotazování pedagogové a vedení MŠ vytváří takové podmínky pro začleněné děti, jaké jen považuje za přiměřené svým možnostem. Pedagogové se musí při své práci potýkat dětmi se širokou škálou SVP, což nepovažují za jednoduchou výchozí situaci. Za největší potíže společného vzdělávání pedagogové shledávají v přesunutí dětí s „menším postižením“ do běžné třídy a „těžších postižení“ z ústavů do speciální třídy. Práci by pedagogům (nejen v této MŠ) usnadnilo více asistentů pedagoga, snížený počet dětí ve třídě a povinnost otevření speciální třídy v každé MŠ.

Ke kazuistice J:

1. Východisková předchozí situace

J – MŠ se specializuje na výuku dětí s OMJ, v předškolní třídě se nachází nadpoloviční většina dětí s OMJ. Nemají zkušenosti s dětmi s výraznějšími SVP, jen s dětmi s OMJ. Dlouhodobější zkušenost (8 let). Sedm tříd (4 třídy – věkově homogenní; 3 třídy – věkově heterogenní). Koncept individuálního přístupu k dětem, diagnostiky a práce s dětmi s OMJ. Zvyklí na spolupráci s odbornými centry, pedagogický sbor se cíleně vzdělává v oblasti práce s dětmi s OMJ. V MŠ probíhá častá diagnostika dětí, která je základem pro zvolení dalšího kroku při práci s dítětem (zapojení do projektu Klokanovy školky – Lužánky, metodický zdroj pro práci

s dětmi a diagnostiku). Zároveň jde i o zpětnou vazbu pro učitelky (vedení diagnostické složky na každé dítě).

2. Výhled školy a jeho sdílení

Ředitelka chce pro svou vizi získat celý pedagogický sbor. Vize spočívá v individualizaci, založené na poznání dítěte, speciálně v péči o děti s OMJ, předávání dokumentace o konkrétních dětech – poznání dítěte považují za klíčové. K tomu patří také diagnostika. Své poznání by chtěli předávat i základní škole, aby i škola mohla o děti tak dobře pracovat.

3. Učitelovo pojetí vzdělávání v procesech společného vzdělávání

Postoj k heterogenním třídám je kladný, protože jsou v projektu Klokánkovy školky, který je pro ně – a pro ředitelku klíčový, a protože mají zkušenost hlavně s dětmi s OMJ. Společné vzdělávání přijímají kladně pouze pro děti s OMJ a pro věkovou heterogenitu. Necítí se však připraveni na děti se smyslovým, mentálním a tělesným postižením, předpokládají, že tyto děti by se měly vzdělávat ve speciálních školách.

Diferencují činnosti a úkoly, aby je dítě zvládalo (plní je v individuálním čase a na individuální úrovni, nadstavbové úkoly). Tím nepotřebují vyčleňovat předškoláky ve věkově heterogenní třídě, jen výjimečně, pokud se jich sejde víc a pokud je ve třídě více dětí s OMJ. Reagují tedy na podmínky.

Potvrzují, že pokud jsou v MŠ děti jen v posledním povinném roce, mají potíže se socializací.

4. Podmínky – příznivé, nepříznivé včetně asistenta pedagoga

Příznivé: V nastavení pedagogického sboru – orientace na dítě, jeho motivaci a podporu a tím pádem na diferenciaci a individualizaci. Zvládají dobře i bez asistenta.

Nepříznivé: Časté střídání pedagogického personálu. Rodiče, které nerespektují odbornost školy a partnerství ve vedení školy, považují je za službu.

5. Závěr

MŠ celkově přijímá společné vzdělávání kladně, zdůrazňuje, že není pro všechny děti. Sama se specializuje na vzdělávání dětí s OMJ, pro které vytváří kvalitní podmínky. K začlenění dětí s tělesným postižením MŠ tyto podmínky v současné době nemá. Podle výpovědí je nutné respektovat individualitu každého dítěte a podle toho plánovat výuku, ať se jedná o děti s viditelným handicapem či nikoli. Učitelé tedy reagují velmi flexibilně s ohledem na aktuální potřeby dětí, a to i bez možnosti využití asistenta. Ne vždy jsou pedagogové v souladu s vizemi MŠ, v takovém případě většinou odchází. Práci komplikuje administrativní zatížení a někteří rodiče, u kterých chybí celkový respekt k učitelské profesi. Z výpovědí vyplývá řada změn, které by pomohly ředitelce i učitelům: povinnost rodičů řádně hlásit nástup dítěte do MŠ (MŠ počítá s nástupem dítěte, které však nastoupí do jiné MŠ).

Ke kazuistice K:

1. Východisková předchozí situace

K – MŠ, která má dohromady 12 tříd. Škola je v centru Prahy, školu navštěvují děti vytížených rodičů. Mají věkově homogenní i heterogenní třídy. Přijímá děti od 2 let v oddělené třídě. Předškoláky mají jednou v heterogenní třídě, jednou samostatně. Také menší zkušenost s dětmi s OMJ, s poruchou chování, tělesným postižením a PAS. Spolupracují s META. Nemají asistenta pedagoga, musejí financovat chůvy.

2. Výhled školy a jeho sdílení

Nic nepřeoranizovávají, protože výrazně odlišných dětí mají málo.

Ředitelka chce využívat technologie. Lépe využívat tlumočnicka pro rodiče.

3. Učitelovo pojetí vzdělávání v procesech společného vzdělávání

Individualizovat znamená, vzít si dítě stranou a pracovat s ním na základě PPP, tudíž ho vyčlenit. Jiné způsoby individualizování neumějí. Mají postoj, že víc ani nemají umět, nejsou speciální pedagogové. S dětmi pak pracují více intuitivně, motivují je a využívají pomoci ostatních dětí. Mají pocit, že začleňované děti jsou rovnocennými partnery jen ve výchovách, ne v intelektových úkolech. Myslí si, že společné vzdělávání může negativně ovlivňovat vztahy mezi dětmi. Chtěli by snížit počet dětí ve třídách, přidat asistenta nebo dalšího učitele ve třídách, chtěli by, aby rodiče měli povinnost předávat zdravotní dokumentaci dítěte škole.

U předškoláků považují za důležité, aby byli v homogenní třídě.

4. Podmínky – příznivé, nepříznivé včetně asistenta pedagoga

Myslí si, že podmínky pro společné vzdělávání nemají příznivé. Škola není bezbariérová.

5. Závěr

U této MŠ se značně projevují negativní zkušenosti se začleňovanými dětmi, které pak ovlivňují celý postoj ke společnému vzdělávání. Současně s těmito zkušenostmi jsou to i poměrně nevyhovující technické parametry budovy (pro začlenění dětí s tělesným postižením). Dále jsou tu i některé negativní zkušenosti s rodinami dětí, podle učitelek se musí MŠ neustále přizpůsobovat chodu rodiny a suplovat její roli. MŠ je však stále v hledání své vlastní cesty, v posledních letech se ředitelka i učitelky zabývaly hlavně celkovou rekonstrukcí a zlepšením podmínek pro učitele i děti, které nebyly dobré.

3.3.3. Souhrnná charakteristika

Vzorce chování škol jsou utvářeny postoji, procesy, podmínkami. Struktura s podkategoriemi v každé sledované oblasti/kategorii už je tak sama o sobě roztríděním podstatných zkušeností se společným vzděláváním popsaných ve 20 kazuistikách mateřských škol.

Shrnutí monitoringu MŠ ve struktuře, která se jeví na základě hromadné kazuistiky jako podstatná pro **zachycení klíčových jevů**: pedagogických procesů a postojů pedagogů k nim a k jejich podmíněnosti. Specificky pak v oblasti vzdělávání dětí v povinném předškolním roce.

I. Postoje vedení a pedagogického sboru a co je ovlivňuje (vnímané podmínky)

II. Pedagogické procesy a jejich organizace při péči o děti a co ji ovlivňuje (vnímané podmínky)

III. Podmínky pro pedagogické procesy příznivé a limitující

Tabulka 1 (Postoje ke společnému vzdělávání vedení a pedagogického sboru a co je ovlivňuje)

I. Postoje ke společnému vzdělávání vedení a pedagogického sboru a co je ovlivňuje (vnímané podmínky)	
Vstřícné	Odmítavé
<ul style="list-style-type: none">dostatečně dlouhá zkušenost s dítětem vyžadujícím speciálnější postupydostatečně pestrá zkušenost	<ul style="list-style-type: none">zkušenost se SVP malá nebo žádná – nepřípravenostzkušenost dlouhodobá (spec.pg) – děti se SVP potřebují speciální postupy, čas, režim
<ul style="list-style-type: none">ALE ne inkluze dvouletých dětíALE pokud dítě potřebuje výraznou pedagogickou podporu, je pro něj lépe, aby bylo připravováno ve speciálním zařízení	

Stav zavádění principů společného vzdělávání do výuky

Tabulka 2 (Postoje ke specifickým otázkám)

Postoje ke specifickým otázkám	
K věkové heterogenitě	<ul style="list-style-type: none">• nezačleňovat dvouleté• spíše kladný postoj k věkově heterogenním skupinám• potřeba vyčlenit předškoláky
K dětem s výraznými SVP a MP	<ul style="list-style-type: none">• v běžné třídě s výraznou pomocí asistenta lze mít tyto děti• ve speciální třídě se speciálním pedagogem a asistentem pedagoga – zachovat, jsou dovednosti, jak s dětmi pracovat• negativní zkušenost se speciálními třídami: nepřipravenost pedagogů na velmi výrazné SVP – nelze přijímat tyto děti
K dětem s OMJ	<ul style="list-style-type: none">• přijímají je ve všech MŠ• je-li malá zkušenost: obava, že se nedomluví s rodinou
K dětem s PAS	<ul style="list-style-type: none">• kladný
K dětem nadaným	<ul style="list-style-type: none">• MŠ s ŠVP cíleně nabízeným i nadaným: kladný• MŠ s rozvinutou diferenciací a individualizací: kladný• MŠ, které nadané neznají nebo nerozpoznali: bez hodnocení
K dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí	<ul style="list-style-type: none">• přijímají• ALE problém: když je více dětí ze sociálně vyloučených lokalit pohromadě• ALE: když nespolupracující rodinu musí nahradit pomoc dalších subjektů mimo MŠ

Stav zavádění principů společného vzdělávání do výuky

Tabulka 3 (Pedagogické procesy a jejich organizace při péči o děti a co ji ovlivňuje)

II. Pedagogické procesy a jejich organizace při péči o děti a co ji ovlivňuje (vnímané podmínky)	
Potřeba změny organizace pedagogických procesů a přístupu k nim	<ul style="list-style-type: none"> • MŠ připravené + se zkušeností • MŠ se speciálními třídami • MŠ nepřipravené + bez zkušeností
Potřeba vyjasněné a sdílené koncepce práce MŠ	<ul style="list-style-type: none"> • MŠ se speciálním programem (typicky Waldorfská, ZaS, křesťanské) • MŠ bez dostatečné artikulace základních principů a jejich sdílení – nepřipravenost, čekání na empirickou zkušenost, vyšší potřeba pomoci od odborníků
Potřeba bezpečného a podnětného klimatu	<ul style="list-style-type: none"> • zkušenost malých vesnických škol
Otázka zkušeností s věkově heterogenními třídami	<ul style="list-style-type: none"> • principálně společná práce x principiálně diferencovaná • nutnost zaškolovat učitele pro práci s různorodou třídou

Tabulka 4 (Podmínky pro pedagogické procesy)

III. Podmínky pro pedagogické procesy		
Příznivé	Nepříznivé	Ambivalentní
kromě nedostatku financí		přístup ke společnému vzdělávání
<ul style="list-style-type: none"> • příznivé nastavení lidí • postupné získávání zkušeností • vyhledávání specializovaných programů • sdílení významu SV jako hodnoty pro život dětí • dovednost pracovat s různorodostí 	<ul style="list-style-type: none"> • vysoký počet dětí ve třídě • nepříznivé nastavení lidí (neplyne z odmítání hodnoty SV) • nevhodnost SV pro některé děti (není v zájmu dítěte) • zkušenost s obtížnými situacemi díky dětem se SVP, na které se nelze předem připravit • dítě s výraznými SVP nebo více dětí s méně výraznými SVP ve třídě/skupině 	<ul style="list-style-type: none"> • vliv dlouhodobě prožívané zkušenosti a zvyků ztěžujících přijetí jiných postupů, vnímaných jako rizikové • vliv nižší nebo odchýlené výkonnosti dítěte odchýlené od tolerance ve vývojových odchylkách (ne přesvědčení, že spol.vzděl. nevhodné pro tyto děti)

	<ul style="list-style-type: none">• nedostatečné a nedostatečně včasné diagnostické informace o dítěti• nespolupracující rodiny	
--	--	--

Mateřské školy, které byly už před zavedením společného vzdělávání **orientovány na dítě jako rozvíjející se osobnost ve všech oblastech**, navazují na své předchozí strategie a **rozšiřují je**. Školy, které mají **zkušenosti se společným vzděláváním dlouhodobější**, vnímají jeho realitu skutečně **procesuálně**, samy sebe vidí v neustálém procesu přizpůsobování se složení dětí a jejich možnostem vyvíjením funkčních strategií individualizace a diferenciací výuky na pozadí socializace a personalizace všech dětí.

3.4 Závěry z kvalitativního šetření

Referované kvalitativní šetření zahrnuje dvacet mateřských škol, které přistupují k úkolu zavést společné vzdělávání aktivně. Jejich zkušenost svědčí o tom, že podstatné pro společné vzdělávání je neustálé hledání funkční podoby pedagogických procesů vzhledem k dětem, že je tyto školy nacházejí a mohou inspirovat další. Pro decizní sféru by tento monitoring mohl ukázat, jak dále vylepšovat vnější podmínky práce školy, tak, aby se v důsledku toho mohla každá škola rozvíjet jako škola společného vzdělávání.

Šetření dále ověřilo, že zvolené postupy monitoringu přinášejí relevantní data. Při zpracování údajů lze porovnat strategie jednotlivých škol a zjistit tak, co je pro společné vzdělávání, jak je chápáno v intencích šetření v rámci projektu APIV A, podstatně určující. Lze tak s určitou, byť omezenou, mírou zobecnění odhadnout, jaké intervenující podmínky mohou více ovlivňovat implementaci společného vzdělávání ve veřejných mateřských školách.

Ukazuje se rovněž, že i samotné rozhovory s vedením školy a učiteli s asistenty, které jsou zaměřené na jejich práci na úrovni školy a třídy mohou podpořit seberozvoj lidí i instituce. Při rozhovorech docházelo podle sdělení účastníků k tomu, že si uvědomili souvislosti a skutečnosti, které běžně nesledují a sdíleli tyto pohledy s kolegy. Výzkumný rozhovor otevřel u některých další směr pro reflektování školy.

Získaná data se stala zdrojovými pro kvantitativní polohu výzkumu a formulaci předpokladů v rámci projektu.

3.4.1. Literatura

KOHOUT-DIAZ, M. 2018. *Inkluzivní vzdělávání z globální perspektivy a jeho provádění ve Francii*. Přednáška přednesená na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Praha 27. 2. 2018.

MŠMT ČR, 2001 Národní program rozvoje vzdělávání v ČR – Bílá kniha.

Průběžná zpráva o výsledcích zavádění a realizace společného vzdělávání I. Vybrané výsledky 1. etapy šetření KA2 projektu APIV A k 31. 10. 2018. výstup z projektu

STRAUSS, A.; CORBINOVÁ, J. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky zakotvené teorie*. Brno: Nakladatelství Albert Boskovic.

TOMKOVÁ, A.; HEJLOVÁ, H. 2018. Pedagogické procesy v podmínkách společného vzdělávání a jejich výzkum. *Slavonic Pedagogic Studies Journal*. Vol. 7, no. 2, p. 247-268. eISSN 1339-9055. ISSN 1339-8660.

4. Průběh a výsledky kvantitativní části šetření

4.1 Role kvantitativního výzkumu

Prezentovaný kvantitativní výzkum představuje dílčí část výzkumných aktivit KA2 ve smíšeném designu, jejichž těžiště spočívá ve výzkumu kvalitativním.

Na předchozí kvalitativní výzkumnou činnost navazuje využitím autentických výpovědí učitelů MŠ při tvorbě otázek, tj. výroky v dotazníku nejsou výsledkem teoretického výzkumu, ale byly získány empirickým výzkumem od aktérů v praxi. Při následné kvalitativní analýze pak lze přizpůsobit polostrukturované scénáře rozhovorů reakcím učitelů MŠ ze všech krajů ČR na jednotlivé položky v dotazníku.

Při konstrukci dotazníku bylo přihlíženo k doménám dotazníku pro učitele a vedení základních škol z již realizovaného šetření, aby mohly být výsledky porovnány.

Kvantitativní výzkum v projektu zároveň slouží pro ověření typologie MŠ podle jejich přístupu k zavádění společného vzdělávání, která byla vytvořena na základě předchozích kvalitativních analýz.

4.2 Formulace výzkumného problému, cílů a výzkumných otázek

4.2.1. Výzkumný problém

Výzkumný problém, který je východiskem tohoto kvantitativně orientovaného šetření, je koncipován a formulován s ohledem na současný stav vědeckého poznání (zejména na základě poznatků z námi provedeného kvalitativního výzkumu) a ve vztahu k potřebě identifikovat a reflektovat klíčové proměny pedagogických procesů týkající se společného vzdělávání dětí v mateřských školách hlavního vzdělávacího proudu (tj. mimo jiné i s ohledem na legislativní úpravy školského zákona a příslušných prováděcích předpisů /vyhláška č. 27/2016 Sb./, které vstoupily v platnost 1. 9. 2016 a další opatření).

Výzkumný problém utvářející linii kvantitativního empirického šetření je definován následovně:

Jak jsou vnímány a hodnoceny proměny pedagogických procesů týkající se společného vzdělávání dětí učiteli, resp. vedením běžných mateřských škol?

4.2.2. Cíle kvantitativního výzkumu

Primárním cílem tohoto šetření je doplnit o relevantní poznatky nálezy z kvalitativního výzkumu, tj.

Stav zavádění principů společného vzdělávání do výuky

1. identifikovat, jak vnímá a hodnotí populace učitelů a vedení běžných MŠ proměny pedagogických procesů,
2. analyzovat vybrané faktory, které mohou mít vliv na implementaci a rozvíjení společného vzdělávání na úrovni běžných mateřských škol a
3. formulovat doporučení pro zkvalitnění společného vzdělávání různorodých dětí v předškolním vzdělávání.
4. Jedním z dalších cílů kvantitativního výzkumu v jeho poslední etapě je porovnat vnímání a hodnocení proměn pedagogických procesů souvisejících se společným vzděláváním mezi učiteli základních škol a učiteli jiných stupňů vzdělávání a v komplexnější podobě tak zachytit možné rozdílnosti ve vnímání a hodnocení společného vzdělávání s přihlédnutím k různým skupinám učitelů, kteří působí ve školách sice se společným cílem zavést principy společného vzdělávání, ale v různém kontextu vzhledem k poslání škol a specifickým cílům vzdělávání jednotlivých oborů vzdělání.
5. V obecné rovině je cílem této kvantitativně orientované studie rovněž přispět a rozšířit vědecké poznání v oblasti výzkumu inkluzivní pedagogiky.

4.2.3. Základní výzkumná otázka

S ohledem na cíle výzkumného šetření byl u učitelů a vedení analyzován vliv vybraných faktorů na tyto **domény pedagogických procesů**:

- a) přístup ke společnému vzdělávání různorodých dětí;
- b) homogenita třídy a zaměření výuky;
- c) zkušenosti s výukou dětí se speciálními potřebami;
- d) zkušenosti a vnímaná spolupráce s asistentem pedagoga
- e) připravenost na společné vzdělávání žáků a vnímaná podpora;
- f) vnímané překážky při realizaci společného vzdělávání vedením školy.

Základní výzkumná otázka byla specifikována následovně: *Liší se u učitelů a vedení vnímání a hodnocení jednotlivých domén pedagogických procesů z hlediska vlivu jejich věku, pohlaví, délky praxe ve školství, dosaženého vzdělání, velikosti obce, kde se škola nachází, počtu dětí ve třídách, profilace školy, působení specialisty (např. speciální pedagog) nebo kraje, ve kterém se škola nachází?*

V návaznosti na základní výzkumnou otázku je možné uvést příklady konkretizovaných výzkumných otázek pro jednotlivé domény:

Doména a)

Jaké jsou názory učitelů na společného vzdělávání různorodých dětí? Jak hodnotí jeho prospěšnost pro všechny děti?

Doména b)

Jak přistupují k věkové inkluzi a účasti dvouletých? Jak se jim daří s nimi pracovat a jak se cítí být pro tuto práci připravení?

Doména c)

Liší se názory učitelů na práci s heterogenní třídou s ohledem na společné vzdělávání různorodých dětí? Jak přistupují k různorodosti dětí v posledním přípravném ročníku? Jsou mladší učitelé otevřenější myšlence společného vzdělávání než starší učitelé? Hraje v přístupu ke společnému vzdělání výše a typ dosaženého vzdělání učitele?

Doména d)

Mají učitelé zkušenost se spoluprací s asistentem pedagoga, a pokud ano, jak je tato spolupráce hodnocena? Mají zkušenost s prací chůvy? Které faktory ovlivňují spolupráci? Existují na straně učitele faktory, které mohou tuto spolupráci negativně ovlivňovat? Jak je učiteli hodnocena profesní připravenost asistentů pedagoga?

Doména e)

Se kterou skupinou dětí se speciálními vzdělávacími potřebami mají učitelé nejčastěji zkušenost? Pro jakou skupinu těchto dětí se daří vytvářet vhodné podmínky pro jejich vzdělávání v mateřské škole?

Cítí se učitelé být připraveni na společné vzdělávání různorodých dětí v rámci jedné třídy? Jakou podporu v této souvislosti vnímají učitelé ze strany kolegů učitelů, vedení školy a pracovníků školského poradenského zařízení?

Doména f)

Jak vedení školy hodnotí administrativní zátěž spojenou s implementací společného vzdělávání? Hodnotí zástupci vedení škol jako problém systém financování základních škol, zaměstnávání asistentů pedagoga, chův? Liší se toto hodnocení z hlediska vybraných faktorů?

4.2.4. Limitace strategie výzkumu

Limitace dané dostupnými zdroji pro realizaci projektu, limitace dané designem projektu – těžiště dlouhodobého průřezového výzkumu je v opakovaném šetření základních škol a vzorkem šetření ZŠ (140 šetřených škol za všechny kraje podle charty projektu), tomu odpovídá design šetření mateřských škol.

Studium předchozích výzkumů obdobné problematiky v ČR:

- srovnatelnost s jinými šetřeními – otázkou při srovnávání je jednotka výzkumu, kterou není škola, ale učitelé/ředitelé – v tomto výzkumu je základní jednotkou šetření škola jako komplexní jednotka, ve škole je šetřen vzorek učitelů a vedení školy,
- nízká míra vytěžení terénu – stav znalostí o zavádění a realizaci společného vzdělávání přímo v pedagogických procesech.

Zvolená strategie: kvótní vzorek, kontaktní návštěvy tazatele přímo na místě, dotazníky minimálně 4 na školu (3 za učitele, 1 za vedení školy; podle velikosti školy, polovina vzorku jsou malé školy podle zastoupení MŠ v síti škol, za velké MŠ nebo MŠ spojené se ZŠ odpovídal

část dotazníku k organizaci školy ředitel školy a části týkající se praktikování společného vzdělávání pak zástupkyně pro MŠ nebo vedoucí učitelka).

4.3 Populace, základní a výběrový soubor

- Metoda tvorby vzorku: Byl zvolen kvótní výběr.
- Populace: Populaci tvoří všechny veřejné běžné mateřské školy.
- Základní soubor: Základní soubor představují všechny běžné mateřské školy v ČR, které se prezentují na internetu prostřednictvím webu.
- Výběrový soubor: Výběrový soubor je tvořen těmi běžnými základními školami, které byly vybrány tazateli a zkontrolovány výzkumníky prostřednictvím webu tak, aby v jedné obci nebyly osloveny více než dvě MŠ a nejednalo se o školy zřízené ve smyslu ustanovení § 16 odstavce 9 školského zákona. Mateřské školy jsou zařazeny poměrně k počtům MŠ v jednotlivých krajích, s poměrným zastoupením malých MŠ v síti škol, zastoupení podle velikosti lokalit. Celkem šetřeno 202 škol.

4.4 Výzkumný nástroj

4.4.1. Druh výzkumného nástroje

Pro účely tohoto kvantitativního výzkumu byl vytvořen a použit vlastní výzkumný nástroj – nestandardizovaný dotazník. V závislosti na cílech výzkumu byly položky dotazníku konstruovány na základě dotazníku pro učitele a vedení základních škol a upraveny podle poznatků z kvalitativního výzkumu MŠ, především kazuistik, které byly v rámci tohoto výzkumu vytvořeny a které refletovaly v relativně komplexní podobě jednotlivé domény pedagogických procesů společného vzdělávání v mateřských školách.

4.4.2. Struktura dotazníku

Byly vytvořeny dvě verze dotazníků. První verze byla určena pro učitele, druhá verze dotazníku pro zástupce vedení. Obě verze dotazníků byly tematizovány do třech oblastí. První oblast zjišťovala sociodemografické charakteristiky respondentů. Druhá část dotazníku obsahovala položky, které svým obsahem refletovaly jednotlivé domény pedagogických procesů spojené s tematikou společného vzdělávání:

- a) názory na společné vzdělávání různorodých dětí
- b) heterogenita třídy a podmínky pro věkovou inkluzi dvouletých dětí
- c) heterogenita třídy a podmínky pro výuku/pedagogickou práci se skupinou různorodých dětí,
- d) zkušenosti a vnímaná spolupráce s asistentem pedagoga,
- e) zkušenosti s výukou dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a připravenost na společné vzdělávání různorodých dětí a vnímaná podpora,

f) vnímané překážky při realizaci společného vzdělávání vedením školy.

Jednotlivé položky v této části dotazníku byly formulovány tak, aby zachytily názory, zkušenosti a vnímání problematiky společného vzdělávání. Položky se v jednotlivých verzích dotazníku mírně lišily, resp. byly koncipovány a přizpůsobeny pro danou skupinu respondentů vzhledem k zastávané profesi, tj. učitele nebo vedení školy.

Převážná část položek dotazníku byla konstruována na principu škál Likertova typu (Likert, 1932). Metoda škálování umožňovala relativně spolehlivě identifikovat názory a zkušenosti respondentů na zkoumané jevy. Prostřednictvím této metody bylo možné získaná data z výzkumu následně podrobit rozsáhlejšímu matematicko-statistickému zpracování, především za použití induktivních metod analýzy. Likertova škála se skládala z výroků, na které respondent zaujímal stanoviska, resp. vyjádřil míru souhlasu/nesouhlasu s uvedenými výroky.

K formulovaným výrokům v dotazníku mohl respondent své stanovisko vyjádřit na stupnici volbou jedné z těchto variant odpovědí: „zcela souhlasím“; „spíše souhlasím“; „spíše nesouhlasím“ „zcela nesouhlasím“; „nevím, neumím posoudit“. V podstatně menší míře se v dotazníku vyskytovaly položky otevřené nebo uzavřené.

4.4.3. Ověření dotazníku

Formulované položky byly hodnoceny na základě interní oponentury členů řešitelského týmu včetně hodnocení expertů na úrovni Národního ústavu pro vzdělávání (dále jen „NÚV“) (pozn. do prosince 2019 byl projekt APIV A realizován Národním ústavem pro vzdělávání, po ustavení nové organizace je realizován NPI ČR). Obsahová validita dotazníku byla posuzována také externím oponentem, který se specializuje na kvantitativní výzkum v oblasti pedagogiky.

V přípravné fázi před vlastním výzkumem byl dotazník posuzován v rámci předvýzkumu, a to na malém vzorku cílové populace učitelů/vedení mateřských škol. V kvantitativně orientovaném šetření bylo provedení předvýzkumu nezbytné, neboť jedním z jeho stěžejních cílů je ověřit, zda a jak výzkumný nástroj funguje (Disman, 2002; Gavora, 2010).

Součástí předvýzkumu bylo ověřování nosnosti výzkumného nástroje, který byl vytvořen pro potřebu šetření a nebyl dosud ověřen (Pelikán, 2007).

Na základě provedeného předvýzkumu a zpětné vazby respondentů byl dotazník optimalizován (z důvodu lepší srozumitelnosti byly např. některé položky dotazníku reformulovány).

4.4.4. Zpracování dotazníku

- Data získaná z empirického šetření byla převedena do číselné podoby.
- Analytické a matematicko-statistické výpočty byly realizovány pomocí Statistical Package for the Social Sciences.

Stav zavádění principů společného vzdělávání do výuky

- V tomto prostředí byla realizována analýza dat, od jejich prvotní kontroly, přes statistické výpočty deskriptivní povahy (např. rozložení četností odpovědí, výpočty průměrů či jiných středních hodnot, směrodatných odchylek, relativních četností apod.), až po složitější analýzy pomocí induktivních statistických metod a procedur (v rámci inferenční analýzy byl např. použit t-test pro dva nezávislé výběry, analýza rozptylu ANOVA, eventuálně mnohonásobné srovnání pomocí tzv. post hoc testů, korelace ad.).

4.4.5. Organizace realizace výzkumu

- Po ústním dojednání s tazateli byl vedení školy zaslán kontaktní dopis s charakteristikou a podmínkami výzkumného šetření ve škole, jménem pověřeného tazatele a kontaktem na vedení výzkumného týmu.

Avizovaná témata šetření:

- vedení výuky a složení třídy (věkově homogenní, heterogenní)
- výuka a podpora dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve společném vzdělávání,
- asistent pedagoga ve třídě, chůva ve třídě,
- poskytovaná podpora pedagogickým pracovníkům a připravenost na společné vzdělávání dětí s rozdílnými potřebami a vzdělávacími možnostmi v rámci jedné třídy.

4.5 Realizace výzkumu

4.5.1. Sběr dat

Sběr dat proběhl v prodlouženém termínu s přerušáním vzhledem k epidemiologickým opatřením a jednorázovým uzavřením většiny MŠ. Počet oslovených škol: 260, počet zúčastněných škol 202, počet dotazníků za učitele: 628 počet dotazníků za vedení MŠ: 199, s tím že dotazníky pro vedení MŠ spojených se ZŠ vyplňoval ve 28 případech část k organizaci školy ředitel školy a část k praktikování společného vzdělávání zástupkyně pro MŠ nebo vedoucí učitelka – podle velikosti školy).

4.5.2. Dotazování na školách

Tazatelé podepsali smlouvu o ochraně osobních údajů a mlčenlivosti se správcem údajů před oslovováním škol. - Tazatel vybral školy podle počtu v příslušném kraji – seznam, údaje o školách a charakteristiky vybraných škol posílal ke kontrole. - Garant monitoringu provedl kontrolu seznamu a poslal tazateli kódy kraje a školy a další instrukce. - Tazatelé předali do škol informativní dopisy vedoucí výzkumu s představením výzkumu a dohodli návštěvu. - Tazatel navštívil školy, kde informoval respondenty o jejich právech, připravil je na průběh šetření, dohlédl na vyplňování dotazníků, poskytl potřebnou technickou podporu a dojednal

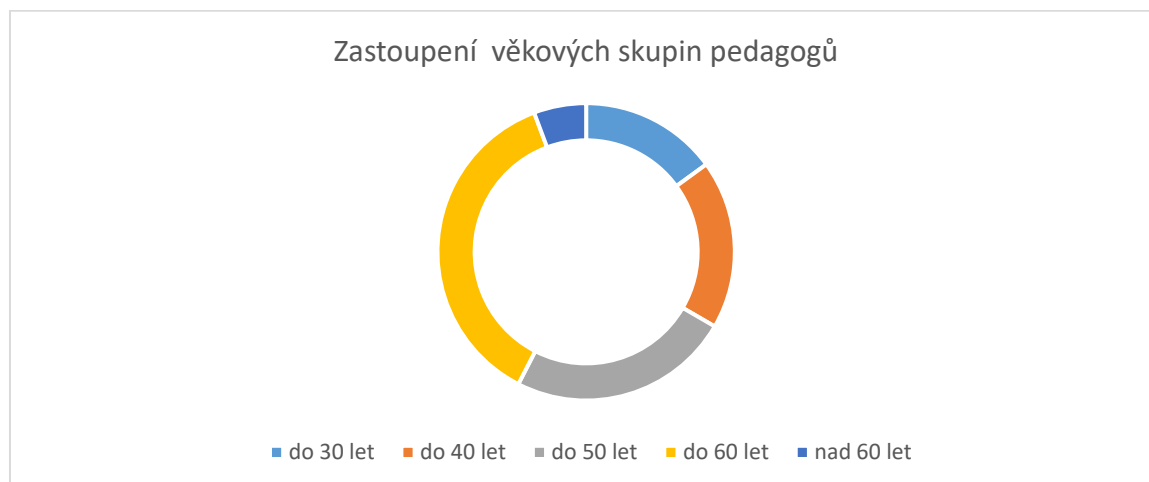
přípravu podkladů pro zpětnou vazbu průběhu šetření ve škole. Tazatel zaznamenal stručný popis průběhu návštěvy školy a reakcí respondentů na dotazník. - Tazatel provedl přepis papírových dotazníků, pokud respondenti ne zvolili dotazování on-line. - Tazatel podklady z šetření a papírové dotazníky, pokud byly použity.

4.6 Průběh a vybrané výsledky výzkumného šetření

4.6.1. Účastníci šetření

Šetření se zúčastnilo 827 respondentů, v poměru 628 učitelů – 76 % a 199 zástupců vedení – 24 %, 18 zastoupených mužů (2 %) představují ředitelé MŠ při ZŠ. Rovnoměrně jsou zastoupeni pedagogové se středním pedagogickým vzděláním a se pedagogickým vzděláním vysokoškolským, 125 z nich (15 %) získalo vzdělání ve speciální pedagogice, při tom v MŠ nepůsobí na pozici speciálního pedagoga. Zastoupení podle věku sleduje zastoupení v populaci učitelů MŠ – 15 % pod 30 let, 18 % od 31 do 40 let, 24 % od 41 do 50 let, 37 % od 51 do 60 let a 6 % nad 60 let.

Graf 1 (Zastoupení věkových skupin pedagogů)



Vybrané výsledky pro doménu a)

Jaké jsou názory pedagogů MŠ na společné vzdělávání různorodých dětí? Jak hodnotí jeho prospěšnost pro všechny děti?

Názor na ideu společného vzdělávání jako **způsob vzdělávání prospěšný pro osobnostní a sociální rozvoj všech zúčastněných dětí** sdílí 754 tj. **91 %** účastníků šetření, tedy

s hodnocením prospěšnosti pro všechny zúčastněné, tedy i pro děti, mezi které jsou děti se SVP začleňované, zcela nesouhlasí jen 40 pedagogických pracovníků (k 5 % ze všech).

Ale **zavádění společného vzdělávání** už 554, tedy k 67 % všech respondentů **hodnotí jako problematické**, jako problematické ho nehodnotí jen 29,1 %.

Toto hodnocení se zřejmě váže na podmínky, za jakých společné vzdělávání v MŠ probíhá.

Což dokresluje i to, že s výrokem „**společné vzdělávání by fungovalo lépe, kdyby se snížil počet dětí ve třídě**“ **souhlasí 93 %** všech respondentů. Překážku ve vysokém počtu dětí nevidí jen skupina učitelů se středoškolským vzděláním s praxí delší 20 let, ve věku 51–60 let, nejvíce nesouhlasících (13) je z venkovské MŠ z obce od 1 do 5 tisíc obyvatel.

Příliš vysoký počet dětí ve třídě označuje jako závažnou překážku při zavádění změn souvisejících se zavedením podpůrných opatření přes 80 % ředitelů MŠ z 202 zúčastněných. Vliv na hodnocení problematičnosti zavádění společného vzdělávání může mít i to, že se zřejmě v mnoha školách zvýšily nároky na práci učitele – přes 61 % ředitelů hodnotí, že se po zavedení podpůrných opatření výrazně zvýšila náročnost práce učitelů.

Doména b)

Jak učitelé přijímají věkovou inkluzi – vstup dvouletých dětí do MŠ

Za dostatečně odborně připravené na pedagogickou práci s dvouletými dětmi se považuje polovina pedagogů, vlastní zkušenost s prací s dvouletými dětmi má pak kolem 60 % respondentů. Z těch 69 % potom hodnotí, že se jim daří vytvářet podmínky pro péči o dvouleté děti uspokojivě.

Přijímání dvouletých dětí do MŠ však nevidí jako správné rozhodnutí přes 90 % všech respondentů. Těch 10 %, kteří s přijímáním dvouletých souhlasí, tvoří v 37 případech učitelé s praxí více jak 20 let, v 23 případech ve věku 50–60 let, 29 případech zastávají tento názor pedagogové s VŠ vzděláním.

Názor, že zavedení opatření společného vzdělávání jim zlepšilo možnosti vytvářet podmínky pro péči o tyto děti, má ale jen kolem 24 % z respondentů o tyto děti pečujících. To zřejmě souvisí i s tím, že zkušenost se spoluprací s chůvou, která je nově zavedenou podpůrnou pracovní pozicí pro péči o dvouleté děti, mají dosud jen v 50 zúčastněných MŠ z 202, zkušenost spolupráce s ní získalo zatím jen 51 % respondentů pečujících o dvouleté. Ti pak ale z 96 % hodnotí tuto spolupráci jako dobrou až velmi dobrou.

Výhrady k ustanovení přijímat dvouleté děti do MŠ jsou mezi pedagogy značné, včetně pochybností o pedagogické připravenosti, ale ti, kteří s nimi pracují, přesto podle vlastního hodnocení kvalitně zajišťují péči o tyto děti.

Obtížné se jeví podle kvalitativního výzkumu pedagogicky zvládat začlenění dvouletého dítěte do větší věkově heterogenní třídy, kde je zároveň výrazná heterogenita v zdravotním vývoji dětí, a v některých případech je obtížné i vytvářet a zajistit bezpečné klima pro všechny. V podstatě se proti kombinaci diverzity věkové – dvouletých v kombinaci s diverzitou ve

vzdělávacích potřebách a možnostech dětí vzhledem k zdravotnímu postižení staví odmítavě i zkušené proinkluzivní MŠ.

Doména c)

*Liší se názory učitelů na **složení třídy** s ohledem na společné vzdělávání různorodých dětí? Jsou mladší učitelé otevřenější myšlence heterogenity třídy při vzdělávání včetně posledního přípravného ročníku než starší učitelé? Jaké jsou **názory učitelů na individualizaci a diferenciaci** v rámci společného vzdělávání dětí?*

Zkušenosti s obtížemi při zavádění inkluzivního přístupu při pedagogické práci a organizaci činností se ukazují jako limitující pro plné přijetí společných činností všech dětí v rámci jejich diverzity, projevují se v názorech na výhodnost/vhodnost vnitřní diferenciaci.

Náročnost spojení individuální podpory dětí se SVP s pedagogickou prací se všemi dětmi v heterogenní třídě

Téměř 60 % respondentů se domnívá, že **individuální práce** s dětmi s podpůrnými opatřeními v heterogenní třídě **snižuje efektivitu práce s celou třídou**. Skupinu spíše nesouhlasících tvoří především pedagogové se speciálně pedagogickým vzděláním (z nich 65 %), dále pedagogové mladší 30 let a pedagogové s praxí 5-10 let, tedy pedagogové, kteří byli už v pregraduálním vzdělávání připravováni na pedagogickou činnost s heterogenní skupinou dětí s různorodými potřebami, včetně dětí se SVP, a speciální pedagogové jsou připravováni přímo na práci s těmito dětmi.

Zde se ukazuje potřeba didaktické praxe s heterogenní třídou – dovednosti nabídky a organizace souběžně různých činností s možnostmi výběru pro děti, schopnost řídit různorodé činnosti uvnitř jedné třídy, organizovat skupinové činnosti a dělit pozornost a podporu. Problémem při takovéto organizaci pedagogické práce je velikost třídy, tedy příliš mnoho dětí na jednoho pedagoga, jak zde upozorňují respondenti obecně, konkrétně pak v kvalitativním šetření.

Otázkou je i možnost využívat práce dvou pedagogů se třídou a její úroveň (možnost a způsob spolupráce s asistentem pedagoga, s druhým učitelem). Zkušenost se spoluprací s asistentem pedagoga má při tom 609 respondentů, tedy 73 % a spokojenost s přínosem pro celou třídu uvádí 95 % z nich. Limitující je mj. časová dispozice pro využití asistenta pedagoga ve třídě a míra vyžadované přímé podpory u dítěte se SVP (stoupá počet dětí od 3. do 5. stupně podpory).

Vnímání diverzity z hlediska dosahované úrovně učení

Na 55 % účastníků si myslí, že **pro děti je lepší, když pracují ve skupině, kde všichni dosahují podobných výkonů**, 43 % homogenitu třídy podle úrovně za vhodnější pro děti nepovažuje. Zastoupené názory jsou stejným způsobem distribuovány ve všech skupinách pedagogů podle velikosti lokality, podle dosaženého vzdělání, i ve skupině pedagogů se speciálně

pedagogickým vzděláním, i podle věku. Jen ve skupině pedagogů nad 60 let výrazněji převládá podpora homogenní skupině. Zcela vyrovnaná podpora heterogenity a homogenity skupiny na základě předpokladu dosahování podobného výkonu v učení je jen ve skupině pedagogů s pedagogickou praxí 10–20 let.

Tento pohled opět potvrzuje rozdíl mezi **plošně zastávaným souhlasem s ideou** společného vzdělávání a přijímání diverzity ve všech podobách včetně rozdílností při rozvoji dětí a mezi vlastní zkušeností nebo s očekáváním náročnosti a při stávajících podmínkách společného vzdělávání různorodých dětí, které utvářejí názor na **vhodnost organizace formou heterogenní třídy s výhradami**.

V rámci kvalitativního šetření je **vstřícnost pro heterogenitu v diverzitě možností učení dětí** potvrzena dlouhou praxí proinkluzivně orientovaných MŠ s učitelkami zvládajícími požadavky na pedagogické vedení takové třídy, s přizpůsobenou organizací celé MŠ a se zajištěním podpůrným personálem. Přesto i takto profilované MŠ udávají dva limity – říkají ne inkluzi dvouletých dětí a případům, kdy dítě potřebuje výraznou pedagogickou podporu, pak zastávají názor, že je pro něj lépe, aby bylo připravováno ve speciálním zařízení. To znamená, že přijímání diverzity dětí se sníženou, specifickou možností učení je u učitelů na úrovni akceptování dítěte rozvinuté, ale reflektují existující omezení v podmínkách MŠ pro realizaci inkluzivního vzdělávání v plné šíři.

Názor na možnost dvoukolejné péče o děti s výraznou mírou speciální podpory

To, že nyní jsou v jejich MŠ více zastoupeny děti s vyšší mírou zdravotního postižení než dříve a mají tak s nimi zkušenosti, se zřejmě promítá i do názoru na pokračování existence speciálních tříd pro děti se SVP podle § 16. To podporují i zjištění z kvalitativního šetření. V 35 zúčastněných MŠ z 202 pracují s dětmi se zdravotním znevýhodněním ve speciálních třídách pro děti se smyslovým postižením, mentálním postižením, PAS, tělesným postižením. (Učitelé působící ve speciálních třídách integrovaných v běžné MŠ nejsou součástí tohoto šetření, nečiní zkušenost s heterogenitou dětí s podpůrnými a bez podpůrných opatření, jen s heterogenitou speciální třídy.)

Se souhlasným přístupem k **možnosti volby začlenění dítěte** s těžšími případy SVP do heterogenní třídy nebo do třídy speciální se identifikovalo na 78 % respondentů, 15 % neumí posoudit (což je nejvyšší procento vyjádření bez jednoznačného názoru v celém šetření). S výrokem „Vítám, že po zavedení podpůrných opatření nadále mohou v mateřské škole existovat speciální třídy nebo skupiny pro děti, kterých se to týká“ zcela nesouhlasí ke 2 %, tj., jen 16 účastníků a spíše nesouhlasí nad 5 % - 45. Mezi nesouhlasícími převládají pedagogové se středním pedagogickým vzděláním. Ze 125 pedagogů se speciálně pedagogickým vzděláním jen 4 % nesouhlasí se souběžným zachováním speciálních tříd s třídami heterogenními se začleněním zdravotně postižených dětí. Ve skupině nesouhlasících je zastoupena nejvíce skupina s praxí nad 20 let, ve věku 50–60 let, procentuálně nejvíce ve své skupině pak ve věku nad 60 let (10 % starších 60 let), nejméně nesouhlasících se speciálními třídami je ve věku do 30 let, kdy mají i nejmenší procentuální zastoupení ve své věkové skupině, a dále s praxí 5–10 let.

Názory na diverzitu při přípravě na základní vzdělávání v posledním ročníku

1) Limit společné přípravy s dětmi se SVP

Pojetí práce v heterogenní třídě se váže i k tématu přípravy na základní vzdělávání v posledním povinném ročníku, do kterého vstupují kromě toho nově i děti pětileté, které do té doby nenavštěvovaly MŠ. Přistupuje tak další druh diverzity – pětileté dítě s odlišnými sociálně kulturními zkušenostmi a dosahovanou úrovní socializace a spotřebou adaptačního období.

S názorem, že **společné vzdělávání s dětmi s podpůrnými opatřeními v přípravě na povinnou školní docházku**, kde narůstají úkoly s kognitivními cíli, **může fungovat dobře, jen pokud nedochází k pravidelnému narušování pozornosti všech zúčastněných dětí**, spíše souhlasí 41 % a zcela s ním souhlasí 49 %, tedy zastává ho 90 % respondentů.

Skupinu těch, kteří sdílejí tento názor, mohou tvořit jednak učitelé působící ve věkově homogenních ročníkových třídách, kdy by jinak mohli pracovat na přípravě koncentrovaně, ale i učitelé heterogenních tříd, kdy nemusí optimálně zvládat všechny nároky na řízení různorodých činností všech dětí spolu s vytvářením prostředí podporující kognitivní učení a k tomu nabízet kvalitní příležitosti pro učení dítěte. Tento názor neovlivňuje velikost lokality s MŠ, výše pedagogického vzdělání, věk respondentů a délka praxe. Jen u délky praxe pedagogů do 5 let je skupina 15 % z nich, kteří nemají ujasněný názor (21 pedagogů ze 144 s krátkou praxí).

Mezi 10 % nesouhlasících s limitem dlouhodobého narušování pozornosti pro společnou přípravu v posledním ročníku jsou rovnoměrně zastoupeni pedagogové všech skupin.

2) Společná příprava na školu v povinném ročníku se začleněnými dětmi s MP

Dalším tématem, se kterým se vyrovnávají pedagogové při práci na přípravě na základní vzdělávání, jsou **specifika přípravy dětí s mentálním postižením**. Ve věkově homogenní ročníkové třídě se značně liší vzdělávací potřeby a možnosti dětí s mentálním postižením od ostatních dětí včetně dětí s různým zdravotním postižením. Pro učitele to znamená vnitřně diferencovat plnění kognitivních úloh a organizaci činností.

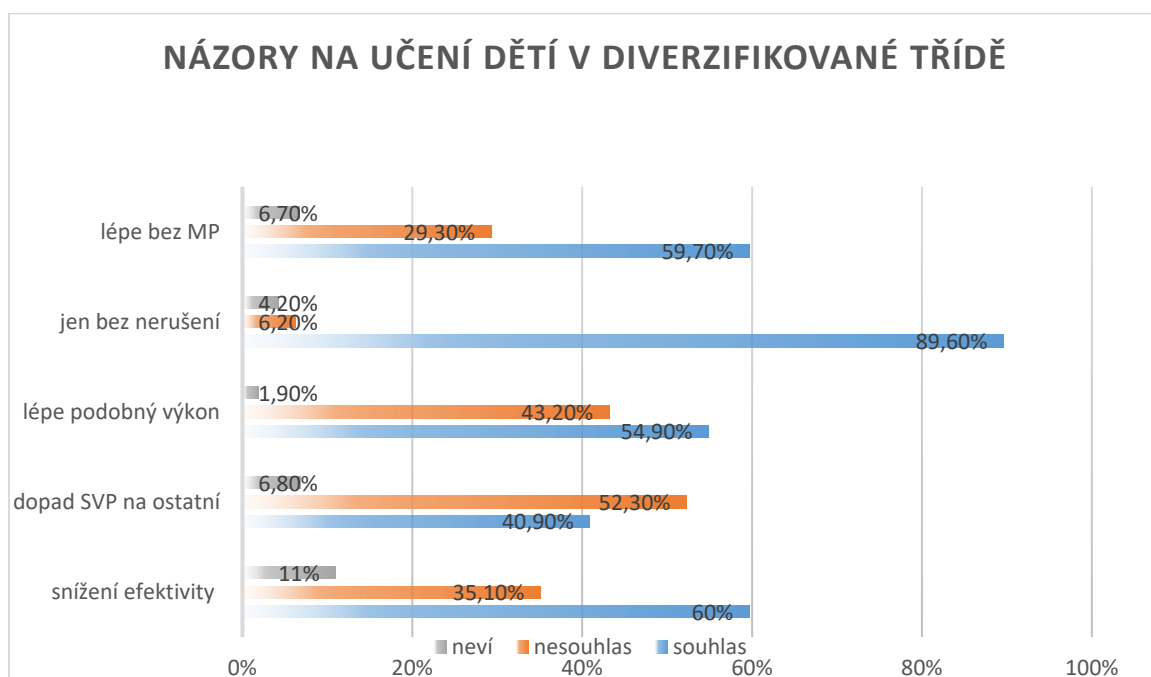
Ve třídě heterogenní, kde příprava probíhá individualizovaně v rámci různorodých činností různě starých dětí, tato obtíž nenastává. Zde se ukazuje výhodnost heterogenní skupiny, která umožňuje různé tempo a obsah činností ve skupině podle potřeb a možností různorodých dětí, Žádoucí je účast dvou pedagogů jinak tento způsob vyžaduje vysokou profesní zdatnost jednoho učitele ve třídě.

Podle zjištění v kvalitativním šetření i některé mateřské školy s heterogenními třídami pro přípravu na základní školu vytvářejí krátkodobé skupiny, tedy přistupují k vnitřní diferenciaci.

S potřebami specifického přístupu při plnění kognitivních úkolů a jejich výběru pro děti s mentálním postižením souvisí názor, že **děti s mentálním postižením by měly být na základní školu v posledním ročníku připravovány diferencovaně**. Názor na potřebu diferencovanou formu přípravy zastává 60 % bez ohledu na druh a výši vzdělání, věk a praxi.

Zarážející je, že **společné činnosti s dětmi s mentálním postižením v posledním ročníku jako prospěšné pro všechny děti** vnímá jen 35 % pedagogů, 51 % to tak nevidí a neumí posoudit 14 %, při tom společné činnosti se netýkají pouze přípravy na školu. **V této konkrétní oblasti – poslední přípravný ročník se vyčleňuje přijímání diverzity z celkového zastávaného názoru na prospěšnost společného vzdělávání pro všechny.** Zkušenosti s prací s dětmi s mentálním postižením při tom nemá 67 %, tedy 554 pedagogů z 827. Zdá se, že přijímání diverzity zdravotního postižení při společném učení se u konkrétních postižení odlišuje podle míry náročnosti sladit různorodé potřeby dětí a není založeno pouze na přímé negativní zkušenosti.

Graf 2 (Názory na učení dětí v diverzifikované třídě)



Doména d)

Zkušenosti a vnímaná spolupráce s asistentem pedagoga a chůvou

Přímé zkušenosti se spoluprací s asistentem pedagoga uvádí 609 učitelů z 628, 97 %. **Přínosnost spolupráce s asistentem pedagoga pro děti s podpůrnými opatřeními** hodnotí jako dobře až velmi dobře 95 % z nich. **Přínos spolupráce s asistentem pedagoga pro celou třídu** hodnotí dobře až velmi dobře z 95,1 %.

Pedagogové se vyjadřovali k odborné připravenosti asistentů pedagoga bez ohledu na jejich výkon činnosti při práci s dětmi – 82 % z nich se domnívá, že by asistenti pedagoga měli být lépe připravováni na výkon své profese.

Zkušenost se spoluprací s chůvou pro péči o děti do 3 let má 51 % pedagogů z 50 MŠ. Přínos spolupráce vidí z 96 % jako dobrý až velmi dobrý.

Zajištění chův pro mateřské školy je možná cesta, aby učitelé MŠ akceptovali stav, že jsou do MŠ začleňovány dvouleté děti, které podle jejich názoru do vzdělávací instituce s konceptem mateřské školy vzhledem k potřebám těchto dětí nepatří. Spolupráce s chůvou při péči o dvouleté, kterou ti učitelé, kteří tuto zkušenost mají, vysoce oceňují, se ukazuje jako nutná podmínka pro přijetí věkové diverzity, která vyžaduje jiný a další druh přizpůsobení podmínek vzdělávání než všechny diverzity ostatní.

Doména e)

Práce s dětmi s různorodými potřebami v heterogenním prostředí a hodnocení změny podmínek

Zkušenosti s dětmi s OMJ

Zkušenosti s dětmi s odlišným mateřským jazykem, které nemají dostatečnou nebo žádnou znalost češtiny má téměř 50 % pedagogů, hodnotí, že se jim daří vytvářet vyhovující podmínky pro tyto děti uspokojivě v 74 %. 47 % vnímá zlepšení podmínek pro svoji práci s těmito dětmi po zavedení podpůrných opatření.

Zkušenosti s dětmi s těžšími formami zdravotního postižení

1) Děti s PAS a dalšími neurologickými onemocněními

Současnou i dřívější zkušenost s péčí o děti s PAS a dalšími nemocemi CNS má 53 % pedagogů, v 67 % hodnotí, že se jim daří vytvářet vyhovující podmínky pro tyto děti uspokojivě, ze 47 % oceňují zlepšení podmínek po zavedení normativních PO.

2) Děti s MP

S dětmi s mentálním postižením pracuje ve svých třídách 33 % pedagogů, za uspokojivou hodnotí svoji péči o ně v 76 %, zlepšení podmínek pro péči o tyto děti v MŠ zavedením podpůrných opatření pozorují v 62 %.

3) Děti s postižením smyslů

O děti se smyslovým postižením pečuje v běžných MŠ 31 % pedagogů, daří se jim uspokojivě v 72 % vytvářet podmínky pro rozvoj těchto dětí, zlepšení podmínek v rámci PO vnímá 53 %.

4) Děti s tělesným postižením

V běžných MŠ pracují s fyzicky handicapovanými dětmi 23 % pedagogové, vlastní vytváření podmínek pro tyto děti hodnotí jako uspokojivé 78 % z nich, zlepšení možností zavedením podpůrných opatření vnímá 54 %.

5) Děti s kombinovaným postižením

S touto skupinou dětí se SVP má zkušenost v běžných MŠ nejméně pedagogů 197, tj. 24 %, daří se jim vytvářet pro tyto děti podmínky u 77 %, 51 % pozoruje možnosti zlepšení podmínek s přijetím PO pro tyto děti.

Doména f)

Překážky při realizaci společného vzdělávání vnímané vedením školy

Na prvním místě ředitelé označili pro společné vzdělávání různorodých dětí jako **závažnou překážku veliký počet dětí v stávajících třídách** – jako hodně závažnou překážku přes 58 %, jako spíše závažnou překážku 22,8 % (celkem **přes 81 %**), dále hodnotí jako závažnou nestabilitu a složitost finančního zajištění podmínek pro společné vzdělávání ve škole – považují za závažné v 67 %, administrativní zajištění podmínek společného vzdělávání včetně čekání na diagnostické vyšetření dětí a vyjádření ke stanovení podpůrných opatření – označuje za závažnou překážku 63 %, nedostatek financí pro zabezpečení společného vzdělávání – 50 % a nedostatečnou metodickou podporu pro ředitele vnímá jako závažnou překážku - 42 % zúčastněných ředitelů za 202 MŠ ze všech krajů.

Sledované mateřské školy kromě učitelů zaměstnávají jen v 57 % některého z dalších specialistů (115 MŠ), ostatní nezaměstnávají žádného (včetně chův). V 27 MŠ pracuje speciální pedagog, v 7 školní psycholog, 3 zaměstnávají sociálního pedagoga a 5 v rámci projektu koordinátora inkluze, v 33 MŠ působí logoped.

Hledání a zaměstnávání nových učitelů hodnotí jako závažnou obtíž pro realizaci společného vzdělávání 52 % ředitelů, v případě asistentů pedagoga a chův to stoupá již na 65,4 %, jako závažné posuzuje náročnost vlastní administrativy spojené se společným vzděláváním 52 % ředitelů.

4.6.2. Literatura

Disman, M. 2002. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.

Gavora, P. 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.

Pelikán, J. 2007. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.

Průběžná zpráva o výsledcích zavádění a realizace společného vzdělávání I. Vybrané výsledky 1. etapy šetření KA2 projektu APIV A k 31. 10. 2018. výstup z projektu

Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22 140, 55.

5. Self–efficacy učitelů mateřských škol pro společné vzdělávání

Rovina doplňující kvantitativní a kvalitativní šetření stavu zavádění společného vzdělávání

Šetření stavu a zavádění společného vzdělávání z pohledu pedagogických procesů v mateřských školách bylo rozšířeno o šetření sebedůvěry učitelů v profesní zdatnost pro společné vzdělávání. Tématem se budeme blíže zabývat v souhrnné zprávě o self-efficacy učitelů pro společné vzdělávání ze škol všech stupňů vzdělávání, kde šetření proběhlo a bude probíhat. Zde podáváme doplňující sdělení, které rozšiřuje pohled na pedagogické procesy ve společném vzdělávání o pohled učitele na to, jak je pro to, co ve společném vzdělávání v mateřské škole koná, vybaven.

5.1 Důvody šetření self–efficacy učitelů ve společném vzdělávání

Zavádění inkluzivního přístupu v předškolním vzdělávání přináší i potřebu informací o sebereflexi a sebehodnocení učitelů pracujících s různorodými dětmi společně v jedné třídě/skupině, to, jak důvěřují vlastním pedagogickým schopnostem pro výchovně vzdělávací práci v podmínkách společného vzdělávání.

Dosavadní výzkumy pracují se zjištěními, že učitelé s vnímanou slabou profesní zdatností rychle vyčerpají svou energii a úsilí, když před sebou vidí překážky. Navíc svou činnost často spojují s nepříjemnými pocity, stresem apod.

Zavádění inkluzivního přístupu v předškolním vzdělávání je situací pro učitele náročnou a síla víry ve vlastní schopnosti podmiňuje, kolik energie jsou schopni věnovat zvýšené náročnosti pedagogické práce – jak moc budou vytrvalí při řešení výchovných situací ve skupině různorodých dětí včetně dětí s obtížemi, nabídce a organizaci různorodých příležitostí k učení, jakou houževnatost jsou ochotni vyvinout k dosažení toho, oč v pedagogické práci s uplatněním inkluzivního přístupu jde.

5.2 Předmět šetření

Šetření self-efficacy na zkoumaném vzorku (202 veřejných MŠ, 827 pedagogů) přineslo zjištění o celkové sebedůvěře učitele MŠ pro realizaci společného vzdělávání v heterogenních třídách/skupinách, jednotlivě pak o sebedůvěře v oblastech: vedení inkluzivní výuky, řízení chování dětí a spolupráce s dalšími učiteli, specialisty a rodiči.

5.3 Nástroj šetření

Byl použit vlastní překlad dotazníku TEIP (Sharma, Loreman a Forlin, 2012; Park, M-H., Dimitrov, D. M., Das, A. & Gichuru, M., 2016). Jedná se o měřicí nástroj vyvinutý spíše ze sociokulturní perspektivy diverzity než z pohledu speciální pedagogiky. Deklaruje, že škála je

vysoce spolehlivá a měří správně (reliabilita a validita). Byla vyvinuta pro různé vzdělávací systémy, které realizují inkluzivní přístup ve vzdělávání, bylo ověřeno v 6 státech s odlišnými systémy vzdělávání. Nástroj je určen pro všechny stupně počátečního vzdělávání po terciální stupeň, v roce 2016 byl rozšířen o učitele předškolního stupně.

V podstatě představuje jednodimenziální škálu, která je sycena 3 faktory:

- sebedůvěra ve vedení inkluzivní výuky
- sebedůvěra v řízení chování
- sebedůvěra ve spolupráci,

kteřé představují specifické aspekty obecného faktoru učitelské self-efficacy pro výuku v heterogenních třídách ve společném vzdělávání.

Dotazník obsahuje 20 položek, hodnoticí škála je šestistupňová: zcela souhlasím – souhlasím – spíše souhlasím – spíše nesouhlasím – nesouhlasím – naprosto nesouhlasím.

Faktor sebedůvěry ve vedení inkluzivní výuky: položky dotazníku 1, 2, 3, 4, 5, 20

1. Umím použít řadu různých hodnoticích strategií (různé způsoby hodnocení dětí).
2. Jsem s to dětem poskytnout alternativní vysvětlení nebo příklad, když jsou zmatení (odlišné od prvně použitého ve vysvětlení).
3. Dokážu vybírat a vytvářet učební úkoly tak, aby vycházely vstříc individuálním potřebám dětí se znevýhodněními (se speciálními vzdělávacími potřebami).
4. Dovedu správně posoudit porozumění dítěte tomu, čemu jsem je učil/a.
5. Umím poskytnout vhodné výzvy k učení velmi schopným dětem.
20. Jsem si jist/a při přizpůsobování celoškolského hodnocení či celostátního hodnocení, aby děti se všemi druhy znevýhodnění mohly být hodnoceny (poslední ročník PV).

Faktor sebedůvěry v řízení chování: položky dotazníku 7, 8, 9, 10, 11, 12

7. Jsem si jistý/á svou schopností předcházet rušícímu chování ve třídě dříve, než se objeví.
8. Umím zvládat rušící chování ve třídě
9. Dovedu zklidnit dítě, které vyrušuje nebo hlučí.
10. Jsem s to přimět děti, aby se řídily pravidly třídy/mateřské školy.
11. Jsem si jistý/á, když jedním s dětmi, které jsou fyzicky agresivní.
12. Umím jasně vyjadřovat svá očekávání o chování dětí.

Faktor sebedůvěry ve spolupráci: položky 13, 15, 16, 17, 18, 19

13. Umím pomáhat rodinám v jejich snahách pomoci svým dětem vést si v mateřské škole dobře.
15. Dovedu pracovat společně s ostatními specialisty a dalšími pedagogickými pracovníky při práci se znevýhodněními dětmi (SVP) ve třídě (např. speciálním pedagogem, asistenty pedagoga, dalším učitelem.)
16. Jsem si jist/a svou schopností zaangažovat rodiče dětí se znevýhodněními do aktivit mateřské školy.

17. Umím způsobit, že se rodiče budou cítit příjemně, když přijdou do školy.
18. Umím spolupracovat s ostatními odborníky při přípravě vzdělávacích a výchovných plánů (PLPP, IVP, IVyP) dětí se znevýhodněními (např. poradenským psychologem nebo speciálním pedagogem, školním psychologem).
19. Jsem si jist/a při informování osob, které vědí málo o zákonech a opatřeních vzdělávací politiky vztahujících se k společnému vzdělávání dětí s různými vzdělávacími potřebami a možnostmi.

5.4 Průběh a organizace šetření

Dotazník byl pilotován v předvýzkumu a byly upraveny formulace (konkretizovány příklady pro české prostředí). Šetření probíhalo na stejném vzorku jako šetření k stavu zavádění principů společného vzdělávání a stejným způsobem, se stejnými tazateli.

5.5 Výsledky šetření

Učitelky z šetřeného vzorku vykazují velmi dobré úrovně celkové sebedůvěry – ve srovnání s učiteli středních škol celkově i ve všech třech faktorech (data pro učitele ZŠ dosud nejsou k dispozici). Nejlépe učitelky hodnotí svoji 1) schopnost poskytovat dětem alternativní vysvětlení nebo příklad, když něčemu napoprvé neporozumí, tj. jsou schopny individuálního přístupu v oblasti vysvětlování při učení, dále 2) schopnost zadávat dětem práci ve skupinách – diferencovat činnosti pro různé skupiny dětí, a 3) schopnost jednat s rodiči, tak, aby se rodiče ve škole cítili příjemně.

Položili jsme si otázku, zda se liší vyjádřená sebedůvěra pro společné vzdělávání podle přístupu ke společnému vzdělávání – podle toho, jak hodnotili pedagogičtí pracovníci v šetření problematičnost zavádění společného vzdělávání: u těch, kteří hodnotí zavádění společného vzdělávání jako problematické a těmi, kteří tento názor nesdílejí, jsou shodné výsledky sebehodnocení v oblasti vedení inkluzivní výuky. Učitelé hodnotící zavádění společného vzdělávání jako problematické pak dosáhli horšího hodnocení pro oblast řízení chování dětí a pro oblast spolupráce s dalšími odborníky a rodiči. Učitelé nevnímající zavádění společného vzdělávání jako problematické tak mají i vyšší skóre pro celkovou sebedůvěru pro společné vzdělávání.

To tedy znamená, že **posuzování procesu zavádění společného vzdělávání jako problematického není spojeno s nižší důvěrou ve vlastní pedagogické schopnosti v oblasti společného učení různorodých dětí.**

Nejvyšší míru sebedůvěry ve všech oblastech i celkově dosahují učitelky ve věku 50–60 let s délkou praxe nad 30 let, výška a druh dosaženého pedagogického vzdělání (střední pedagogické nebo VŠ) zde nehraje roli. Nejnižší míru sebedůvěry podle délky praxe vykazují učitelky s praxí do 5 let, celkově výrazně nejhorší výsledky ve všech oblastech vykazují učitelky ve věku nad 60 let, těch je ale ve vzorku i v praxi zastoupen nejmenší počet.

5.6 Závěry

Co sytí úroveň sebehodnocení profesní zdatnosti:

- uplatňování již dříve úspěšných postupů,
- sledování úspěšných kolegů,
- kolegiální emocionální podpora a přesvědčování,
- úspěšnost dětí,
- pozitivní zpětná vazba od dětí, vedení školy, rodičů, médií, veřejnosti,
- realizovatelné požadavky na výkon učitele a
- reálná měřítká úspěšnosti pedagogické práce v konkrétních podmínkách.

Především učitelkám s malou pedagogickou praxí s nižší mírou sebedůvěry v pedagogické schopnosti potřebné pro společné vzdělávání je nutné poskytovat adresnou podporu:

- personalizované další vzdělávání s efekty promýšlení vlastní pedagogické činnosti, naučení se konkrétním dovednostem a postupům realizovatelným v podmínkách běžných heterogenních tříd, možnost supervize, poskytovat konzultace a mezioborovou pomoc při řešení konkrétních případů.
- hodnocení jednotlivých PP – poskytovat pozitivní vazbu za vše, co se v pedagogické práci v heterogenních třídách/skupinách daří, nejen kritizovat neúspěchy.

Součástí je i širší profesní podpora učitelů MŠ

- Při hodnocení práce MŠ nebrat v podmínkách společného vzdělávání dosahování kvalitní výchovně vzdělávací práce jako samozřejmé,
- Zlepšovat podmínky pro pedagogickou práci MŠ – příznivé organizační, personální, materiální aj. podmínky pro společné pobývání, sociální interakce a činnosti různorodých dětí v heterogenních třídách.

5.6.1. Literatura

Park, M. H., Dimitrov, D. M., Das, A., & Gichuru, M. (2016) The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale: Dimensionality and Factor Structure. *Journal of Research in Special Educational Needs*, Vol.16 (1), pp.2-12.

Sharma, Loreman a Forlin, (2012) Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices

Východiska pro pilotáž škály TEIP v českém prostředí. Interní podkladová studie pro použití nástroje. Projekt APIV A (2019). nepublikováno

6. Závěry zprávy

6.1 Zjištění z šetření a otázky, které přinášejí

Na základě průběhu a výsledků šetření z kvalitativního výzkumu podpořené výsledky kvantitativního výzkumu jako stěžejní vnímáme témata, která jsme utřídili v následující struktuře a na které se vážou otázky, kterými by se měla dále zabývat preprimární pedagogika a výzkum a praxe společného vzdělávání:

1. Principy předškolního vzdělávání a společného vzdělávání
2. Přístupy k realizaci společného vzdělávání v MŠ
3. Předškolní povinné vzdělávání
4. Pětileté děti nově nastupující do MŠ
5. Realizace kurikula a péče o každé jednotlivé dítě
6. Zkušenost pedagogů s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami
7. Spolupráce pedagogů s dalšími odborníky

1. Principy předškolního vzdělávání a společného vzdělávání

- Respektování nerovnoměrnosti vývoje dětí mezi 3. až 6. rokem je základem přístupu k dítěti
- Důraz na sociální rozvoj dítěte

Otázka: Co podporuje soulad principů předškolního vzdělávání a společného vzdělávání a co jej může narušovat?

2. Přístupy k realizaci společného vzdělávání v MŠ

- Všechny děti dělají činnosti společně a v případě potřeby větší podpory dítěte pedagogové reagují individuální pomocí a nabídkami.
- Jádrem je předem promyšlená příprava různorodých činností, které mohou děti vykonávat v individuálním tempu.

Otázka: Který z identifikovaných přístupů se jeví být do budoucna pro společné vzdělávání praktičtější a pro děti prospěšnější? Nebo jsou to z toho hlediska rovnocenné přístupy?

3. Předškolní povinné vzdělávání

- Příprava na školu nyní znamená v některých MŠ vyrovnávat výkonové nerovnosti, soustředění se na procvičování těch oblastí, ve kterých je dítě slabší.
- Potřeba některých MŠ více spolupracovat se ZŠ (např. předávat portfolio dítěte).

Otázky: *Vyrovňovat nebo nevyrovňovat nerovnosti u pětiletých dětí a jak? Jaké to má přínosy a rizika?*

V čem v rámci společného vzdělávání spočívá provázanost povinného předškolního a základního vzdělávání?

4. Pětileté děti nově nastupující do MŠ

- Náročnost adaptace a socializace jiná než u tříletých dětí.
- Vliv požadavku na výkon v podobě cílených kognitivních úkolů.

Otázky: *Co se děje s dětmi, které poprvé přijdou do MŠ v pěti letech?*

Jsou tyto děti lépe připraveny po povinném roce docházky, než kdyby z rodiny nastoupily až do povinného základního vzdělávání?

5. Realizace kurikula a péče o každé jednotlivé dítě co, kdy a jak na úrovni školy, třídy i jednotlivých dětí

- Pro společné vzdělávání je v MŠ důležitá a přirozená koherence mezi ŠVP, třídními tematickými plány i plány individuálního rozvoje pro každé dítě, včetně IVP.
- Plány rozvoje každého jednotlivého dítěte vznikají postupně, na základě delšího a průběžného pozorování a kontaktu s dítětem, sdílením mezi pedagogy a ve spolupráci s rodinou.

Otázka: *Může v tomto ohledu (koherence kurikula a péče o jednotlivé děti a strategie diagnostikování) mateřská škola inspirovat základní školu (alespoň 1. vzdělávací stupeň)?*

6. Zkušenost pedagogů s dětmi se SVP

- Pocity nedostatečné vybavenosti pro práci s dětmi zejména s PAS, MP a s výraznou vývojovou dysfázií.
- Nestačí zkušenost z věkově heterogenních tříd.
- Jakmile si vytvoří zkušenost, jsou schopni s různorodými dětmi pracovat, znají podmínky, za kterých to bude fungovat.
- Když se rozhodnou, že je třeba situaci zvládnout, tak mění svůj přístup a nacházejí řešení.

Otázky: *Je nezastupitelná přímá zkušenost s různými dětmi nebo ji lze nějak předem zastoupit?*

Jak v každodenním režimu vytvářet prostor pro učení se dělat věci nově?

7. Spolupráce pedagogů s dalšími odborníky

- Výrazné SVP některých žáků přesahují kompetence učitele a pro porozumění dítěti a jeho podporu je zapotřebí i pro přímou péči více pohledů i více lidí, s diferencovanými rolemi a odpovědnostmi.

Otázky: *Jak promítat nutnost spolupráce pedagogů s dalšími odborníky do povahy pregraduálního vzdělávání a dalšího vzdělávání?*

6.2 Inspirace pro společné vzdělávání (nejen) v základních školách

Při pohledu z perspektivy sledování společného vzdělávání ve školách na různém stupni vzdělávání se může jevit ve srovnání s ostatními situacemi a úkoly mateřských škol při zavádění principů společného vzdělávání jako nejméně obtížné:

6.2.1. Přednosti

- ✓ Otevřené kurikulum: Princip předškolního vzdělávání je založen na respektování nerovnoměrného vývoje dítěte v tomto údobí – k dětem se přistupuje individuálně, nesrovnávají se s vrstevníky, ale sleduje se jejich posun ve vztahu k vlastním možnostem; nepočítá se, že všichni na konci předškolního vzdělávání budou dosahovat všech cílových kompetencí a v celém rozsahu.
 - Dobré výchozí podmínky pro naplňování principu diverzity ve vzdělávání.
- ✓ Pozice sociální složky v kurikulu: Kurikulum je uspořádané do oblastí podle složek rozvoje, které se vzájemně ovlivňují a doplňují, a tomu odpovídají očekávané výsledky učení, sociální rozvoj je vnímán jako zásadní úkol předškolního vzdělávání.
 - Přijímání sebe a druhých ve své jedinečnosti a odlišnosti je přímo jedním z cílů inkluzivního přístupu.
- ✓ Koherence plánovaného kurikula a vedení k dosahování výsledků učení na individuální úrovni vzdělávání: V MŠ jsou těsně provázány cíle kurikula s podporou učení a sledování posunu a rozvoje u každého dítěte individuálně (průběžná pedagogická diagnostika, portfolio).
 - Podmínka pro realizaci spravedlivosti ve vzdělávání, kdy spravedlivý přístup se uskutečňuje jednak během procesu učení – potřebnou podporou, jednak při dosahování výsledků učení – všechny děti mají možnost dosáhnout alespoň minima společného všem a dosáhnout každý svého maxima.
- ✓ Organizace učení: Činnosti dětí jsou organizovány buď v konceptu společné činnosti s možností individuální podpory, nebo si děti samy vybírají z různorodé nabídky podle svého tempa.
 - Oba postupy vytvářejí podmínky pro začlenění dětí s potřebou specifické podpory,
- ✓ Přístup učitele k dítěti: Zastávaný pedagogický přístup respektuje jedinečnost každého dítěte s jeho individuálními vlastnostmi a možnostmi vývoje v jejich rozsahu i čase.

Stav zavádění principů společného vzdělávání do výuky

- Přijímání jedinečnosti umožňuje akceptovat odlišnosti jako součást jedinečnosti a přijímat všechny děti jako plnocenné.

Tyto vstupní vnitřní i vnější podmínky pro zavádění inkluzivního přístupu ve společném vzdělávání, které je založeno na akceptování diverzity účastníků vzdělávání a jejich učení i s jeho výsledky a následně a následně i akceptování diverzity samými účastníky mezi sebou i diverzity mimo vzdělávání, jsou ale doprovázeny dalšími podmínkami, které už takto příznivé nejsou. Ty se značně podobají problémům, které jsme identifikovali u základních škol. (Obtížím a problémům v pedagogických procesech společného vzdělávání v MŠ se podrobně věnujeme jinde¹.)

V těch příznivých podmínkách mohou být mateřské školy inspirativní pro další stupně vzdělávání, přinejmenším pro 1. stupeň ZŠ, i když vzdělávací úlohy různých oborů vzdělávání se liší a úkoly učitelů také.

6.2.2. Inspirace

Obsahy základních pedagogických kategorií

Obsahy základních pedagogických kategorií předškolního vzdělávání jsou inspirativní pro další učitele i v odlišných podmínkách, a to už jen tím, že jsou učiteli mateřských škol většinově přijímané:

- pojetí vzdělávání a pojetí dítěte ve škole vzdělaného,
- pojetí dítěte v roli účastníka vzdělávání a učitelův přístup k němu,
- pojetí výuky, zde pedagogických činností.

Učitelovy činnosti

Na tyto koncepční kategorie navazují učitelovy činnosti, a i zde nalzáme pedagogické postupy, které lze transponovat do jiného pedagogického kontextu:

- práce s plánovaným kurikulem a individuálním učením,
- systematicky prováděná pedagogická diagnostika individuální i skupinová,
- orientace na vyváženost – pozornost všem složkám osobnostního rozvoje dítěte,
- sledování přiměřenosti – v podmínkách, podnětech, ...

Realizaci společného vzdělávání podporuje v šetřených MŠ i zájem zúčastněných učitelů o další poznání v preprimární pedagogice a v oborech spojených s dítětem, a to v teorii i sdílené praxi a ochota se dále vzdělávat.

¹ Souběžně vytvořená a zveřejněná Zpráva o identifikovaných obtížích a problémech v prostředí škol při implementaci společného vzdělávání III. Mateřské školy. Témata identifikovaná v rámci šetření KA2 projektu APIV A k 31. 12. 2020.

6.3 Využití výsledků

Výsledky šetření dosaženého stavu pedagogických procesů ve společném vzdělávání, názorů a zkušeností učitelů a vedení škol i výsledky sebehodnocení profesní zdatnosti pro společné vzdělávání v mateřských školách budou moci být porovnány s výsledky základních škol v opakovaném šetření.

Důležitost výsledků společného vzdělávání z mateřských škol pro základní školství tkví především v tom, že mateřská škola je prvním místem, kde se děti učí žít společně a vzájemně se přijímat. Připravují je tak i na společné učení se ve škole základní. Na kvalitě práce mateřských škol záleží, s jak připravenými dětmi budou učitelé základních škol vstupovat do společného vzdělávání.

Zkušenosti a hodnocení podmínek a procesů společného vzdělávání v mateřských školách jsou rozloženy s poměrně malými rozdíly mezi učiteli, kteří přijímají diverzitu dětí ve společném vzdělávání v prostředí heterogenních skupin v celé šíři a ve všech činnostech, a těmi, kteří jsou kritičtí a mají výhrady ke konkrétním situacím realizace inkluzivního přístupu. Rozdílnost vede napříč věkovými skupinami, délkou praxe, druhem a výší pedagogického vzdělání, velikostí a charakterem lokality MŠ. **Společným jmenovatelem** mezi zjištěnými souhlasnými a nesouhlasnými přístupy budou zřejmě **podmínky pro společné vzdělávání**, ve kterých MŠ a učitelé působí, které utvářejí jejich zkušenosti a názory na uskutečnitelnost společné výuky ve vysoce různorodé skupině s přínosem pro všechny. Protože samotnou ideu společného vzdělávání učitelé MŠ v naprosté většině přijímají.

Zkušenost z kvalitativního šetření ve školách, které o inkluzivní přístup usilují dlouhodobě a aktivně, ukazují možnosti, jak lze dosáhnout během více let posunu v pedagogické praxi, předpokladem je ale osobní nastavení učitelů, týmová práce a velká míra vlastního úsilí nad běžný rámec pracovního zadání. Takovéto postupy nelze přejímat mechanicky a automaticky předpokládat, že všichni budou pracovat s mimořádným nasazením bez dostatečné podpory zvenku a v nepříznivých podmínkách, vlastně navzdory podmínkám a sami si budou schopni zajistit a vytvořit podmínky příznivější.

Při zavádění inkluzivního přístupu v mateřských školách proto nestačí jen rozšířit stávající koncept diverzity a „dovybavit“ učitele o další profesní kompetence, ale učitelé potřebují podporu zvenku a vytvoření podmínek, aby přijatý koncept společného kvalitního vzdělávání různorodých dětí v heterogenní skupině, pro který budou profesně vybaveni, vůbec mohli uskutečňovat.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



*Autorem materiálu a všech jeho částí, není-li uvedeno jinak, je kolektiv autorů NPI ČR (nástupnická organizace NÚV, projekt IPs APIV A v letech 2017 až 2022).
Dílo podléhá licenci [Creative Commons CC BY SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) – Uveďte původ – Zachovejte licenci 4.0 Mezinárodní.*

