

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**INKLUZIVNÍ KULTURA V MATEŘSKÉ
ŠKOLE – REFLEXE PŘÍKLADŮ DOBRÉ
PRAXE**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Štěpánka Sýkorová

Předškolní a mimoškolní pedagogika

Vedoucí práce: PhDr. Josef Slowík, Ph.D.

Plzeň 2021

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Inkluzivní kultura v mateřské škole - reflexe příkladů dobré praxe* vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a ostatních pramenů.

V Plzni dne

.....

Štěpánka Sýkorová

ABSTRAKT

Bakalářská práce je zaměřena na téma inkluzivní kultura a reflexe příkladů dobré praxe. Cílem této práce je analýza inkluzivní kultury ve vybraných mateřských školách.

V teoretické části jsou formulovány základní pojmy, jako jsou např. inkluze, integrace a inkluzivní vzdělávání. Teoretická část dále obsahuje kapitolu o předškolním vzdělávání v mateřské škole. Poté práce pojednává o ukazatelích inkluze a kultuře školy. Závěrečná kapitola je zaměřena na sdílení dobré praxe.

Empirická část se zaměřuje na výzkum práce. Zabývá se kvalitou inkluzivní kultury ve vybraných mateřských školách. Data pro analýzu této studie byla získávána pomocí tří metod – dotazníkové šetření, polostrukturované rozhovory a pozorování.

KLÍČOVÁ SLOVA

inkluze, inkluzivní vzdělávání, inkluzivní kultura, mateřská škola, kultura školy

ABSTRACT

The Bachelor thesis focuses on inclusive culture and reflecting on examples of good practice. The aim of this work is to analyse inclusive culture in selected nursery schools.

In theory, basic concepts such as inclusion, integration and inclusive education are formulated. The theoretical section also contains a chapter on pre-school education in nursery schools. The work then discusses indicators of inclusion and the culture of the school. The final chapter is aimed at sharing good practice.

The empirical section focuses on the research of the work. It deals with the quality of inclusive culture in selected nursery schools. Data for the analysis of this study were obtained using three methods - questionnaire survey, semi-structured interviews and observations.

KEYWORDS

inclusion, inclusive education, inclusive culture, nursery school, school culture

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Josefu Slowíkovi, Ph.D., za odborné vedení a cenné rady, které mi pomohly k vypracování bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala všem zúčastněným paním učitelkám za jejich ochotu a přístup k výzkumné studii. V neposlední řadě děkuji své rodině a příteli, kteří mi byli psychickou oporou při psaní závěrečné práce.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK.....	7
ÚVOD.....	8
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 ZÁKLADNÍ POJMY	9
1.1 Inkluze a integrace.....	9
1.2 Inkluzivní pedagogika	11
1.3 Inkluzivní vzdělávání	13
1.4 Školský poradenský systém.....	15
1.5 Podpůrná opatření.....	16
2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V MŠ	18
2.1 Charakteristika předškolního vzdělávání v MŠ.....	18
2.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	18
2.3 Charakter současné mateřské školy.....	19
2.4 Inkluze v předškolním vzdělávání.....	20
2.5 Kompetence předškolního inkluzivního pedagoga.....	21
3 POSOUZENÍ INKLUZE	22
3.1 Ukazatele inkluze	22
3.2 Oblasti inkluze.....	23
4 POJEM KULTURA	25
4.1 Kultura školy	25
4.2 Znaký kultury školy.....	27
4.3 Inkluzivní kultura	29
4.4 Diagnostika kultury	29
5 SDÍLENÍ DOBRÉ PRAXE.....	30
5.1 Pojem dobrá praxe	30
II EMPIRICKÁ ČÁST.....	37
6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	37
6.1 Výzkumné cíle.....	37
6.2 Výzkumné otázky.....	38
7 POUŽITÉ METODY	39

7.1 Dotazník	39
7.2 Rozhovor	39
7.3 Pozorování	40
7.4 Etické aspekty	40
9 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE.....	41
9.1 Dotazníkové šetření	41
9.2 Polostrukturované rozhovory	53
9.3 Pozorování	58
10 ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY	61
11 CELKOVÉ SHRNU TÍ VÝZKUMU	63
ZÁVĚR.....	65
RESUMÉ.....	66
SEZNAM ZDROJŮ.....	67
SEZNAM TABULEK	73
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	74
SEZNAM PŘÍLOH	75

SEZNAM ZKRATEK

AP – asistent pedagoga

ČR – Česká republika

IVP – individuální vzdělávací plán

MŠ – mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PO – podpůrné opatření

PLPP – plán pedagogické podpory

PNO – postižení, narušení, ohrožení

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

RVP – rámcový vzdělávací program

RVP PV – rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SPC – speciálně-pedagogická centra

SVP – speciálně vzdělávací potřeby

ŠVP – školní vzdělávací program

ÚVOD

Inkluze je v dnešní době v České republice (dále jen ČR), zejména v médiích, škole a politice, velmi diskutované a rozporuplné téma. Inkluze rozděluje společnost protichůdnými názory a je stále komplikovanější hledat společné řešení a postoje. Učitelé si mezi sebou vyměňují rady a diskutují, které metody a postupy jsou nejeftektivnější.

Dříve byly děti se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) segregovány a zařazovány pouze do speciálních škol, ale nyní díky inkluzivnímu vzdělávání mají možnost navštěvovat i běžná školská zařízení. V současné době je ve školství hlavním cílem zamezit segregaci a vnímat každé dítě jako individuální osobnost.

Chceme poukázat na skutečnost, že inkluze není nespíitelná, zejména v oblasti inkluzivní kultury, pokud nám budou poskytnuty správné prostředky a metody praxe. Sdílení dobré ale i špatné praxe je pro učitele a další účinkující v inkluzi a inkluzivním vzdělávání značně přínosná věc. Právě pomocí sdílení dobré praxe si učitelé a různé vzdělávací instituce mohou lépe uvědomit, co je efektivní nebo v čem jsou jisté mezery.

Bakalářská práce obsahuje část teoretickou a empirickou. Teoretická část je rozdělena na pět kapitol. V první kapitole jsou vysvětleny základní pojmy, druhá kapitola se věnuje předškolnímu vzdělávání a třetí kapitola se soustředí na ukazatele inkluze. Ve čtvrté kapitole se navazuje na oblast kultury školy a její inkluzivní předpoklady a v poslední páté kapitole jsou shrnuty základní příklady dobré praxe.

V empirické části práce je hlavním cílem analyzovat a zhodnotit kvalitu inkluzivní kultury ve vybraných mateřských školách (dále jen MŠ), a to pomocí tří metod – dotazníkového šetření, polostrukturovaných rozhovorů a pozorování. Dílčí cíle výzkumného šetření jsou uvedeny v empirické části v kapitole „Výzkumné cíle“.

„Náš dnešní vztah k inkluzi napovídá leccos o tom, v jakém společenském řádu budeme žít zítra. Bude-li se tento vztah nadále zhoršovat, roste pravděpodobnost, že na místo inkluzivnosti převládne v našem veřejném životě vylučovací princip, jenž je jejím opakem.“ (Vorlíček, 2019, s. 19).

I TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁKLADNÍ POJMY

Tato kapitola zaměřuje pozornost na definici základních pojmů. Dále se věnuje školskému poradenskému systému a podpurným opatřením, která jsou velmi nápomocná v plném rozsahu inkluze.

1.1 INKLUZE A INTEGRACE

Pojmy inkluze a integrace jsou často zaměňovány v laické, ale i v odborné veřejnosti. Proto je důležité, aby se pojmy dobře vysvětlily a nadále se náležitě aplikovaly i v praxi. Inkluze a integrace mají společné, že jejich hlavním cílem je zařazovat všechny děti do běžné výuky v hlavním školském proudu. Jejich zásadní rozdíl je v přístupu k zařazování dětí do výuky. Inkluze klade velký důraz na typický znak různorodosti potřeb všech jedinců. V integraci se zaměřuje na sociální adaptabilitu jedince a ustoupení defektivitu vzájemných vztahů. Opakem integrace je pojem segregace (sociální exkluze); (Lechta, 2016).

Obecně integrace znamená „scelení, ucelení, sjednocení“ (Zilcher, Svoboda, 2019). Zatím inkluzi obecně pojmenujeme jako zahrnutí a v širší koncepci příslušnost k celku (Hájková, Strnadová, 2010).

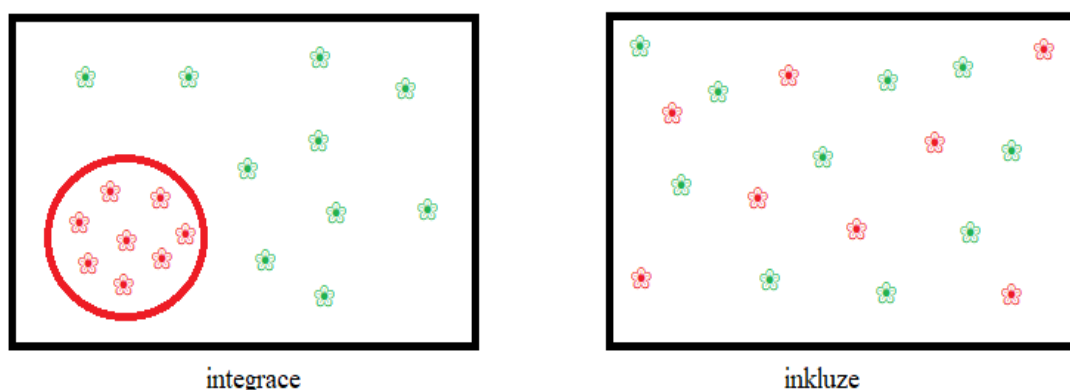
Inkluze a integrace mají mnoho definic a každá definice se liší myšlenkou, pohledem či kontextem autora. V této práci se přikláníme k následující definici inkluze: Inkluze je nekončící proces, který se snaží především o efektivní vzdělávání všech dětí souběžně v běžném vyučování, a integrace je proces, kde dochází k sociální adaptaci jedince do skupiny.

„Pojem inkluze pochází z angl. inclusion, což znamená zahrnutí, v širším pojetí příslušnost k celku. Inkluze není jen optimalizovaná a rozšířená integrace. Jedná se o koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení.“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 12).

„Integrace je v současné době širokým mezinárodním hnutím za prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevylučující a nevydělující kultuře. Inkluze je charakteristikou takovéto kulturní společnosti, na jejímž životě se podílejí všichni bez rozdílu.“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 13).

Dle Kratochvílové (2013) pojem inkluze není pouze školská záležitost, ale otázka celé společnosti. Vychází z toho kontextové faktory, mezi ně například patří - hodnoty společnosti (kulturní a etické), politika a legislativa, kvalita pedagogů a kvalita pedagogického řízení, ekonomika, spolupráce a demografický vývoj. V inkluzi jde především o vzájemný respekt a úctu.

Obrázek č. 1: Integrace x inkluze



Zdroj: Anderlik, 2014, s. 37, vlastní zpracování

K negativnímu názoru na inkluzi značně přispívá chybné chápání terminologie a neporozumění kontextu spojeného s inkluzivním vzděláváním. Zásluhou toho dochází ke zkresleným představám, že inkluze je především určena minoritním skupinám nebo osobám se SVP.

Nadcházející **tabulka č. 1**, kterou vymezuje Kocurová (2002, s. 17), nám pomůže lépe porozumět rozdílům mezi integrací a inkluzí.

Tabulka č. 1: Porovnání mezi integrací a inkluzí

Integrace	Inkluze
zaměření na potřeby jedince s postižením	zaměření na potřeby všech vzdělávaných
expertízy specialistů	expertízy běžných učitelů
speciální intervence	dobrá výuka pro všechny
prospěch pro integrovaného žáka	prospěch pro všechny
dílčí změna prostředí	celková změna školy
zaměření na vzdělávaného žáka s postižením	zaměření na skupinu a školu
speciální programy pro žáka s postižením	celková strategie učitele
hodnocení žáka expertem	hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory

Zdroj: Kocurová 2002, s. 17, vlastní zpracování

V tabulce jsou uvedeny rozdíly mezi integrací a inkluzí. Inkluze je vyšší stupeň integrace, můžeme zde vidět, že inkluze je složitější proces, ale pro společnost eticky a lidsky uspokojivější.

Podstatný rozdíl mezi integrací a inkluzí je takový, že během integrace se spíše přizpůsobuje dítě, ale během procesu inkluze se přizpůsobuje škola dětem.

1.2 INKLUZIVNÍ PEDAGOGIKA

„Inkluzivní pedagogika je vymezena jako nová, vyvíjející se disciplína, která však má své pevné místo v pedagogických i speciálně pedagogických kontextech.“ (Zilcher, Svoboda, 2019, s. 15).

Lechta uvádí, že inkluzivní pedagogiku je možno stanovit dvěma způsoby. První způsob definice inkluzivní pedagogiky je, že inkluzivní pedagogika patří k oboru pedagogiky, kde se věnuje možnostem ideální výuky dětí se znevýhodněním, postižením v běžných školách a školských zařízeních. Při druhém způsobu můžeme inkluzivní pedagogiku vymezit jako obor pedagogiky, kde je předmětem zkoumání a ozřejmění edukačního procesu, zaměřený na děti s postižením, narušením či ohrožením (dále jen PNO) v běžných školách a mimoškolním prostředí (Lechta, 2016).

K vizi inkluzivní pedagogiky se podílel dlouhodobý vývoj historie postoje k lidem postiženým či jinak znevýhodněným. Již Komenský v 17. století měl tezi, že z výuky nelze nikoho vyčlenit. *„Širší přístupy se však objevují až v 18. a 19. století, kdy jsou zakládány instituce specializované na děti a mládež s vadami zraku, sluchu a řeči, na mentálně handicapované, na pohybově postižené, na další s poruchami chování a poruchami učení, ale také na jedince nedostatečně zabezpečené.“* (Monatová, 1998, s. 7).

Pro první náznak odlišení od obecné pedagogiky lze sledovat v průběhu 19. století, kdy pedagogové Georgens a Deinhart, ve svém díle *Heilpädagogik* označili termín léčebná pedagogika. Na mezníku 19. a 20. století přicházejí alternativní směry např. Montessori a Waldorfská škola. Již tyto alternativní směry naznačují inkluzivní znaky. Za nejvíce důležitý obrat k inkluzivní tendenci je publikování Deklarace ze Salamanky (The Salamanca Statement, 1994).

5 základních bodů, které zahrnuje *Deklarace ze Salamanky*:

1. Každé dítě má základní právo na vzdělávání a musí dostat příležitost dosáhnout přijatelné úrovně znalostí a dovedností;
2. Každé dítě má jedinečné vlastnosti, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby;
3. Vzdělávací systém by měl být navržen a přes vzdělávací programy uváděn do praxe takovým způsobem, aby zohledňoval šíři a rozmanitost těchto individuálních vlastností a potřeb;
4. Děti a žáci se SVP musí mít přístup do běžných škol, které budou schopné naplnit jejich potřeby v rámci pedagogických přístupů orientovaných na dítě;
5. Běžné školy, které jsou takto orientované na inkluzi, představují ten nejúčinnější nástroj boje s různými diskriminujícími postoji, pomáhají budovat otevřená společenství a inkluzivní společnost a zajistit vzdělávání pro všechny; navíc většině dětí účinně poskytují vzdělání, čímž tak přispívají ke zlepšení efektivity a ve finále i k větší ekonomičnosti celého vzdělávacího systému [1].

Dále např. deklarace vyzývá vládu a politiky, aby jejich hlavní prioritou bylo zlepšení vzdělávacích systémů směrem k inkluzi všech dětí bez rozdílů a také, aby schválili inkluzivní vzdělávání v podobě zákona či vyhlášky. Dalším klíčovým dokumentem byla tzv. *Bílá kniha*, ve které je formulace východisek a obecných záměrů v rozvoji vzdělávacích soustav po roce 2000 v ČR. „*Česká Bílá kniha je pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu.*“ (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001, s. 7). Tento dokument, který již v této chvíli není aktuální, úzce souvisí se změnou kurikula, vznikem rámcově vzdělávacích programů a vytváření školních vzdělávacích programů, které nám představí preference a specifika individuálních škol.

Lechta udává, že začátkem 21. století přichází již dopad nepřipraveného projektu – inkluzivní pedagogiky, která přináší humanistické poslání ale i velmi riskantní nebezpečí. V možnosti neadekvátního přístupu k inkluzivní pedagogice se může uškodit zrovna těm, kterým chceme nejvíce pomoci: dětem s PNO (Lechta, 2016, s. 34).

1.3 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Inkluzivní pedagogiku již chápeme jako obor, který se věnuje edukaci znevýhodněných dětí, ale inkluzivní vzdělávání můžeme chápat jako rovnocenný přístup v edukaci.

Inkluzivní vzdělávání zasáhne nějakým způsobem do všech složek během lidského života, jedinec, který prošel inkluzivním vzděláváním, se méně potýká s izolací, vyloučením ze společnosti nebo se sociální exkluzí.

Školský zákon, konkrétně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání [2], stanovuje a doporučuje, že bychom měli pokaždé upřednostnit vzdělávání žáků se SVP ve standardních běžných třídách. Slowík (2016) uvádí, že speciální školy mimoto nezanikly, ale jsou k dispozici dětem s konkrétním druhem postižení, anebo jsou v chodu jako alternativa při nezvladatelné a komplikované integraci či inkluzi s těžkými formami postižení. Další důležitá vyhláška, která nám poslouží ke kvalitnějšímu orientování, je vyhláška MŠMT ČR č.27/2016 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [4]. V této vyhlášce zjistíme, jak vypracovat individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) a ustanovíme působení asistenta pedagoga.

„Inkluze a inkluzivní vzdělávání nelze jednoduše definovat pouhým popisem opisem jedné myšlenky jediného autora. Řada autorů z různých částí světa často definuje koncept inkluze ve vzdělávání značně odlišně.“ (Zilcher, Svoboda, 2019, s. 15).

Například v americké literatuře se setkáváme s pojmem „full inclusion“ a „pull-out model“. Full inclusion představuje výuku, kdy jsou žáci se znevýhodněním po celou dobu výuky přítomni a při pull-out modelu jsou odděleni dle potřeb.

Inkluzivní vzdělávání je takové vzdělávání, které umožňuje všem zúčastnit se hlavního vzdělávacího proudu, a všichni zúčastnění jsou maximálně respektováni, podporováni a rozvíjeni v jejich individualizaci.

Inkluzivní vzdělávání má řadu podstatných podmínek, pokud se škola či učitel rozhodne, že budou v inkluzivním vzdělávání pracovat, nastává mnoho bariér, nejvíce z pohledu ekonomického a legislativního. Inkluzivní vzdělávání má velmi široký kontext a v tomto nám jsou nápomocny ukazatele inkluze (viz 3. kapitola).

V Izraeli byla provedena studie (Bartoňová, Vítková et al., 2016), která vedla ke zdařilému inkluzivnímu vyučování. Byly vyhodnoceny následující čtyři oblasti:

1. **Pedagogická orientace** – úspěch byl u učitelů, kteří podporovali své žáky, dodávali jim odvahu, měli značnou znalost o svém žákovi a správnou komunikaci s rodičem;
2. **Postoje k inkluzi** – převažoval pozitivní názor na inkluzi žáků se speciálně vzdělávacími prostředky;
3. **Praxe ve vyučování** – úspěch se projevoval značně v komunikaci s kolegy o svých poznatcích a radách ostatním;
4. **Znaky osobnosti** – učitelé byli senzibilní a projevovali žákům přízeň.

Značná část pedagogů v běžných školách má obavy z inkluzivního vzdělávání. Mezi nejčastější důvody dle Jordan et al. (2009) patří:

- Starost, že se pedagog bude muset více věnovat dětem se SVP, a tudíž bude mít méně času pro intaktní děti, nebo
- Představa, že výuka dětí se SVP vyžaduje od pedagoga specializované dovednosti.

Obvykle se dále nalézají nadcházející pohnutky, jako je nedostačující podpora od vedení ze školy, anebo spolupráce s poradenským systémem.

Základní principy inkluzivního vzdělávání podle Svozila a Foista (2016) jsou následující:

- Záleží na každém dítěti;
- Každé dítě si zaslouží zažít úspěch a mít radost z učení;
- Každé dítě má právo na individuální přístup a případnou adresnou podporu;
- Každé dítě musí mít pocit bezpečí a bezpečné prostředí;
- Dítě potřebuje vnímat, že je důležitou součástí společnosti;
- Každé dítě má právo na vzdělávání, na naplnění svých potencialů, objevení a rozvoj svých talentů.

„Společné vzdělávání všech dětí bez rozdílu představuje přirozenou možnost ukázat dětem svět takový, jaký doopravdy je.“ (Svozil, Foist, 2016, s. 8).

1.4 ŠKOLSKÝ PORADENSKÝ SYSTÉM

Spolupráce škol se školským poradenským systémem je rozhodující věc v kvalitní a inkluzivní škole. Dle Michalíka (2008) je poradenský systém nezbytnou součástí ve vzdělávacím systému. Školský poradenský systém nabízí dětem se speciálními potřebami, jejich rodičům a školám diagnostické a poradenské služby. Sjednají i metodické a poradenské postupy pro učitele a také poskytují doporučení způsobu práce s dětmi se speciálními potřebami.

Školský poradenský systém v ČR tvoří:

- **Pedagogicko-psychologická poradna** (dále jen PPP);
- **Speciálně pedagogické centrum** (dále jen SPC).

(Vyhláška č. 72/2005 Sb.) [3]

PPP je vyhrazena dětem od nástupu do MŠ až po dobu dokončení studií, umožňuje také služby rodičům pedagogům a školám. Je určena především osobám bez zdravotního postižení např. žákům se specifickými poruchami učení a chování, osobám z cizojazyčného prostředí apod. Kontaktovat poradnu mohou rodiče či zákonní zástupci dětí, anebo škola po dohodě se zákonnými zástupci. Zásadní náplní PPP je diagnostika, poradenství i kariérové poradenství, prevence a nápravná péče. Pracovníky PPP jsou zpravidla psychologové a speciální pedagogové, k dispozici jsou i sociální pracovníci. PPP působí ambulantně v podání individuální péče, také působí formou skupinové práce v prostorách poradny a parciálně i ve škole (Knotová et al., 2014).

Funkce SPC je orientována na podporu dětí běžně od tří do devatenácti let věku, které jsou nějakým způsobem znevýhodněny, především se zdravotním postižením. SPC je k dispozici při vytváření IVP, zapůjčují speciální pomůcky, učebnice i přístroje, zajišťují odbornou metodickou pomoc. SPC také působí ambulantně (Knotová et al., 2014).

Může nám posloužit seznam, kde najdeme všechna školská poradenská zařízení, předložená na webových stránkách MŠMT (<https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/>) [5].

Školská poradenská zařízení také spolupracují se školskými zařízeními pro výkon ústavní nebo ochranné péče, orgány sociálně-právní ochrany dětí, policií a eventuálně i s lékaři, psychology, terapeutů. Rovněž navazují spolupráci s neziskovými organizacemi, krizovými centry apod. (Knotová et al., 2014).

1.5 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

Předškolní děti, které mají SVP, mají právo se vzdělávat v běžných MŠ. Dítě se SVP je definováno následovně „*dítě, které k naplnění svých vzdělávacích možností a k realizaci práva na vzdělání potřebuje podpůrná opatření*“ (Teplá, Felcmanová, 2016, s. 11). K tomu je potřeba mít podpůrná opatření, která probíhají v prostředí MŠ a jsou pro děti a jejich zákonné zástupce zcela bezplatná.

Podpůrná opatření (dále jen PO) se seřazují do pěti odlišných stupňů. Při prvním stupni školské zařízení plní samo plán pedagogické podpory, ale již při druhém až pátém stupni školská zařízení musí využívat podporu PPP nebo SPC. *Vyhláška č. 27/2016 Sb.* stanovuje, jak mají školy PO využívat.

PPP nebo SPC vyhodnocuje PO pomocí zprávy a doporučení. Zpráva je především určená zákonným zástupcům nebo orgánu veřejné moci. Zpráva zahrnuje hlavně popis průběhu a výsledku vyšetření. Doporučení určuje PO a obsahuje identifikační údaje dítěte, školy a školského poradenského zařízení, souhrn závěrů vyšetření, návrh postupu při PO a jeho stupeň, apod. Doporučení je poskytováno také škole (Teplá, Felcmanová, 2016).

PO vystihuje již zmiňovaný školský zákon (*č. 561/2004 Sb.*) a *vyhláška č. 27/2016 Sb.*[4].

Podpůrná opatření dle vyhlášky jsou např. nadcházející:

- Užití speciálních metod, postupů a forem;
- Modifikace organizace vzdělávání;
- Didaktické podklady a materiály, speciální učebnice;
- Vyrovnávací (kompenzační) pomůcky, rehabilitační pomůcky;
- Působení a pomoc asistenta pedagoga;
- Redukované počty dětí ve třídě;
- Umožnění poskytování pedagogicko-psychologických služeb;
- Poradenské přispění škole a školského poradenského zařízení.

Velmi významným PO je IVP, podle Zelinkové (2011) je to závazný pracovní dokument, který slouží všem, kdo se podílí na výchovné nebo vzdělávací stránce integrovaného dítěte. Tvoří se na základě spolupráce dítěte, učitele, vedení školy, zákonnými zástupci a pracovníkem SPC nebo PPP.

„IVP obsahuje údaje o cíli, obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi včetně zdůvodnění.“ (Kroupová et al., 2016, s. 192).

IVP je vytvořen pro předškolní děti nebo pro děti s odkladovou docházkou, které potřebují rozšířenou péči v některé oblasti vývoje. IVP může být cíleno na grafomotorický rozvoj, logopedickou péči, vnímání plochy a prostoru jako prevence při poruchách čtení a psaní, prohloubení pravolevé strany apod. (Košátková, 2014).

Nejdůležitější PO v MŠ podle Kendíkové (2016) jsou tyto: již zmíněný IVP, plán pedagogické podpory, asistent pedagoga.

Plán pedagogické podpory (dále jen PLPP) je PO prvního stupně, které MŠ vykonává nezávisle bez školského poradenského zařízení a také bez práva na navýšení finančních prostředků. PLPP musí obsahovat zdůvodnění kompletace plánu, charakteristiku potíží žáka a jeho potřeb, vytyčení cílů podpory, PO v rámci domácí podpory či jiná PO. PLPP se může v průběhu upravovat, avšak nejpozději tři měsíce od zavedení musí být provedena kontrola, zda PLPP je funkční. Pokud jsou opatření nevyhovující, učitel doporučí zákonným zástupcům návštěvu školského poradenského zařízení (Kendíková, 2016).

„Asistent pedagoga (dále jen AP) *poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se SVP, pomáhá při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole.*“ (Gabašová, Vosmik, 2019, s. 12). AP pracuje dle potřeb žáka se SVP nebo s ostatními žáky podle instrukcí pedagogického pracovníka a v kooperaci s ním. Nejzásadnější dispozice pro práci AP je klidná povaha, pozitivní myšlení, vstřícnost, laskavost, nadhled a i odstup, znamenité komunikační dovednosti a psychická odolnost (Gabašová, Vosmik, 2019).

AP prokazatelně v mnoha případech přispívá do úspěšného vzdělávání dítěte a stává se důležitým regulátorem inkluzivního vzdělávání. Stává se rovnocenným pracovníkem ve škole nebo školském zařízení (Teplá, Felcmanová, 2016).

2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V MŠ

Tato kapitola se zaměřuje na předškolní vzdělávání v MŠ a její přístup k inkluzi. MŠ je primární vzdělávání a má důležité zastoupení v životě dítěte a jeho socializaci. Tato kapitola také pojednává o kompetencích pedagoga, které jsou důležité pro splnění předpokladů kvalitního pedagoga.

2.1 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V MŠ

„Školským zákonem (2004) se stává předškolní vzdělávání legislativní součástí systému vzdělávání v České republice. Představuje počáteční stupeň veřejného vzdělávání organizovaného a řízeného požadavky a pokyny MŠMT.“ (Kořátková, 2014, s. 101).

Dle Kořátkové (2014) se předškolní vzdělávání věnuje rozvoji dítěte v oblasti kognitivní, sociální a emoční.

Předškolní vzdělávání se zpravidla věnuje edukaci dětí od tří až šesti let. Třídy mohou být věkově homogenní či heterogenní. Výjimku tvoří děti mladší tří let, tyto děti dříve docházely do jeslí, kde se o ně staraly a pečovaly zdravotní sestry. Dvouleté děti jsou často přijímány při doplnění stavu MŠ, ale škola musí dbát na působení dvouletého dítěte a upravit podmínky. MŠ stanovuje první stupeň vzdělání.

Důležité datum pro MŠ je 1. 1. 2017, od té doby je povinná školní docházka pro předškolní děti v MŠ. Kořátková (2017) píše, že nejdůležitější je zachovat význam MŠ. Pro dítě v předškolním věku je především důležité pracovat v kolektivu, učit se spolupracovat, učit se řešení problémů apod.

MŠ plní různé funkce, které se neustále mění na postavení společenských hodnot. V dřívějších dobách byla nejvíce zastoupena výchovná funkce, avšak do dnešní doby se stále funkce MŠ rozrůstají. Mezi některé z nich patří například personalizační, socializační, integrační, hodnotová a kvalifikační. Aby všechny funkce v MŠ mohly být splněny, škola musí vytvořit kulturu, která bude k plnění funkcí školy napomáhat (Syslová, 2016).

2.2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Hodnotu předškolního vzdělávání vymezují tyto dokumenty, které jsou pro nás velmi zásadní: *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, Školský zákon č. 561/2004 Sb.,*

*o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání** (Průcha, Kořátková, 2013).*

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) je definován jako kurikulární dokument, podle kterého si MŠ vytváří školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP). RVP PV má dohromady 12 kapitol a postihuje hlavní principy vzdělávání předškolních dětí, kterými jsou např.: respektovat individuální potřeby a možnosti dítěte, zajistit všem odpovídající efekt vzdělání a zaměřit se na kvalitu školy. Kořátková (2014) tyto principy uvádí jako vhodné podmínky pro předškolní vzdělávání, kterými jsou například podnětné a vstřícné prostředí, soužití bez ohledu na rozdílnost skupiny, ucelená témata s nadcházejícími souvislostmi, volnost a spontánní činnost.

RVP PV pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi:

- **Rámcové cíle** – vyjadřující univerzální záměry předškolního vzdělávání;
- **Klíčové kompetence** – představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání;
- **Dílčí cíle** – vyjadřují konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti;
- **Dílčí výstupy** – dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají (RVP PV, 2018, s. 19).

2.3 CHARAKTER SOUČASNÉ MATEŘSKÉ ŠKOLY

Celková filozofie MŠ prošla velkými změnami v souvislosti politických změn po roce 1989. Začaly se hledat způsoby, jak změnit přístup a postoj k pedagogům i dětem. Podle Opravilové (2016) vedení MŠ již zavrhovalo zastaralý režim a jejich cílem bylo opustit tabulkové systémy a přestoupit na individuální přístup k dítěti. MŠ též chtěla dát více volnosti pedagogům v jejich tvořivosti, inspiraci a motivaci.

Existuje několik typů MŠ – máme zde veřejné, soukromé a církevní. V ČR je nejvíce zastoupená **veřejná MŠ**, tento typ MŠ provozují obce a mají vlastní ŠVP podle RVP PV. Dalším typem jsou **soukromé MŠ**, které jsou také povinny čerpat z RVP PV, ale jejich povinnost je v nich čerpat a zajistit vzdělávání předškolním dětem. Dále máme **církevní MŠ**, ty jsou zřizovány církví. Většinou jsou zapsány v rejstříku MŠMT ČR v rámci rozvoje dětí a cíle jsou zaměřené na tradice určité víry a náboženskou výchovu (Kořátková, 2014). Na začátku minulého století se objevil také velký nárůst alternativních směrů např. Montessori, Waldorfská škola, program Začít spolu, Daltonská

škola apod. Pojem alternativní má základ od latinského slova „*alter*“, který znamená v překladu druhý a je zde možnost výběru. V pedagogickém slovníku od Průchy, Walterové a Mareše se uvádí: „*Alternativní škola je obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i státní, resp. veřejné), které mají jeden podstatný rys; odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol určité vzdělávací soustavy. Odlišnost může spočívat ve specifčnosti obsahu vzdělávání, organizace výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáka aj. Pojem alternativní škola nelze tedy vztahovat pouze k soukromým školám, resp. k typu zřizovatele školy, protože nestandardní mohou být i některé školy státní.*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 322).

2.4 INKLUZE V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Inkluzi v předškolním vzdělávání lze chápat jako společné vykonávání aktivit (hraní, učení, atd.) heterogenní skupiny jedinců s rozdílnými vývojovými schopnostmi. Velký význam v inkluzivním předškolním vzdělávání je kladen na pedagoga, který musí brát v potaz každé dítě jako jedince (viz kapitola 2.5).

Znaky inkluzivního předškolního vzdělávání v RVP PV dle W. Drehera:

- Nevylučovat žádného jedince;
- Vycházet z vývojové úrovně;
- Koncentrace na jedince a ne na skupinu;
- Individualizace kurikula;
- Spolupráce s odborníky [6].

Inkluzi v MŠ musíme chápat jako proces, na který nesmíme příliš tlačit, musíme brát ohled na všechny zúčastněné a dávat zřetel hlavně na zájem dítěte. Je to také souhrn předpokladů a okolností v danou chvíli. Nejlepší možnost, jak inkluze docílit, je začít již v MŠ s integrací a socializací, samozřejmě s ohledem na specifické předpoklady dětí. „*Děti dosud nejsou zatíženy předsudky, jež přebírají od starší generace, jsou ve svých postojích otevřené a tvárné více, než později. Chybí jim ovšem vcítění a ohledy, leckdy se řídí bezprostředními, nekontrolovatelnými impulzy. Taktní vedení a doprovázení dospělými je zajisté zapotřebí. Mateřská škola je pro integraci příhodná i tím, že větší důraz je tu kladen na sociální složku soužití, na společnou hru.*“ (Mertin V., Gillnerová I., 2010, s. 179).

2.5 KOMPETENCE PŘEDŠKOLNÍHO INKLUZIVNÍHO PEDAGOGA

Kvalita pedagoga je v inkluzi velmi důležitý faktor. Má značně velký dopad na dosažené výsledky dětí. Inkluzivní kompetence přicházejí až během profesní kariéry, jinak řečeno profesionalizace. Během průběhu jsou kompetence ovlivňovány působením ostatních pedagogů na pracovišti, zkušenostmi z pedagogické praxe, působením inkluze či segregace, kvalitou předchozího vzdělávání, praktické přípravy, sebehodnocením a hodnocením (Hájková, Strnadová, 2010).

Klíčové kompetence v ČR se vyznačují v RVP. Definice podle RVP je formulována následovně „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince*“ [7]. Jde o univerzální kompetence, které jsou důležité pro osobní život a aktivní včlenění do společnosti bez zřetele na budoucí povolání jedince.

Profesní kompetence jsou soubor osobnostních a odborných předpokladů pro výkon kvalitně odvedené učitelské profese. V souladu se Spilkovou pokládáme profesní kompetence za „*komplexní způsobilosti k úspěšnému vykonávání profese, která zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky*“ (Spilková, 1996, s. 46). Pol (2005) uvádí, že profesní znalosti, normy a hodnoty se vytvářejí během jednotlivých socializací, v návaznosti na předešlé vzdělání, vykonávání povolání, formování odborných aktivit nebo komunikace s kolegy.

Učitel by měl disponovat všeobecným a odborným přehledem a měl by se orientovat v nových poznatcích v rychle měnící se době.

3 POSOUZENÍ INKLUZE

V této kapitole se zaměříme na ukazatele inkluze a nejvíce se věnujeme ukazatelům inkluzivní kultury (viz 4. kapitola). Tato kapitola nám pomůže uvědomit si, jak můžeme poznat inkluzivní školu.

3.1 UKAZATELE INKLUZE

Zda se jedná o inkluzivní či běžnou školu, nám potvrzují či vyvracejí ukazatele inkluze. Také nám pomáhají ke správnému provedení inkluze pomocí svých podmínek.

Výchozí ukazatele inkluzivní školy jsou podle Hájkové a Strnadové (2010) následující:

- Škola se jeví otevřená svému okolí;
- Škola dbá na přijímání dětí ze spádové oblasti;
- Žáci si navzájem pomáhají;
- Spolupráce mezi kolegy a zaměstnanci školy je vzájemně vyhovující;
- Pedagogové i nepedagogové se chovají k žákům s úctou a respektem;
- Partnerský vztah panuje mezi pedagogy a rodiči žáků.

Podle Anderlíkové (2014, s. 67 - 70) ukazatele můžeme rozdělit takto:

- 1. Požadavky na politiku** – Inkluze je úspěšná, pokud všechny úřady uznávají smlouvu OSN o právech lidí s postižením, obce a jejich zřizovatelé berou blaho dítěte jako přirozenou věc a jsou otevřeny novým věcem a podnětům, přetrvává důvěra v rodiče;
- 2. Požadavky na zařízení** – Inkluze je úspěšná, pokud všechny zúčastněné osoby mají stejný cíl – mezi tyto cíle náleží zřizovatel, účetní, celý personál zařízení a uzpůsobení prostoru;
- 3. Požadavky na pedagogy** – Inkluze je úspěšná, pokud všichni dospělí spolu spolupracují a tvoří tým, navzájem se respektují a je vytvořena úcta k dětem i dospělým;
- 4. Požadavky na asistenty** – Inkluze je úspěšná, pokud asistent umožní dítěti pracovat samostatně a je k dispozici všem dětem, učitel a asistent vytváří tým, zodpovědnost nese učitel.

3.2 OBLASTI INKLUZE

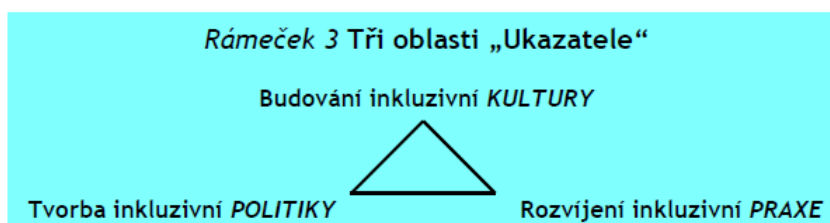
Dělení a určování oblasti inkluze se liší dle děl, myšlenek a vymezení pojmů autorů. Čtyři určené tematické oblasti školní inkluze dle Tannenbergerové (2016) jsou následující:

- Kultura (kultura, politika, postoje);
- Podmínky (materiální, organizační, personální);
- Praxe (didaktika, individualizace, hodnocení);
- Relace (vztahy, komunikace, spolupráce).

„Mezi stanovenými oblastmi neexistují zcela jednoznačné a ostré hranice při jejich charakteristice a naplňování položkami. Proto spoléháme na své zkušenosti a intuitivní rozsah jednotlivých oblastí.“ (Tannenbergerová, 2016, s. 41).

Úspěšnou inkluzi můžeme zjistit díky oblasti inkluze a ověřit to pomocí evaluačních nástrojů. Existuje již několik způsobů. Například míru inkluze či exkluze dle Booth a Ainscowa (2007) zkoumáme pomocí tří propojených oblastí (ang. dimension) – rozvíjení inkluzivní praxe, budování inkluzivní kultury a tvorba inkluzivní politiky. Tímto způsobem můžeme dosáhnout efektivního plánování rozvoje inkluzivní školy [8].

Obrázek č. 2: Oblasti ukazatele



Zdroj: Booth, Ainscow, 2007, s. 11

Díky obrázku č. 2 vidíme, že budování inkluzivní kultury je na špičce trojúhelníku a je významným klíčem k rozvoji inkluzivní školy. Dle Ainscowa a Booth (2007) se následně každá oblast zvlášť rozděluje na dvě podoblasti. Oblast *kultura* se dělí na budování komunity a stanovení hodnot, následující oblast *politika* se dělí na podporu různorodosti a zhotovování školy pro všechny, poslední třetí oblast *praxe* se rozděluje na organizaci učení a mobilizaci zdrojů. Každá podoblast má položky (ang. indicator), které

slouží k určení, jak jsou úspěšné v dané podoblasti a současně i v oblasti. Položky jsou představovány 7 až 10 tvrzeními.

Podobný způsob předchozího ukazatele inkluze má *Sandwell Inclusion Quality Mark* (Council, 2010). Dělí se na následující čtyři oblasti, první je vedení a management, druhá oblast je škola pro všechny, třetí oblast je vyučování a výuka a čtvrtou oblastí je komunita. Následně každá oblast zahrnuje až osm posuzovaných položek, které jsou hodnoceny na čtyřstupňové škále.

Nejznámější způsob měření inkluzivity u nás v ČR je známý již u zmíněné Tannenbergerové (2016), tento způsob využívá projekt Férová škola a dokonce i MŠMT ČR. Ukazatele jsou rozčleněny do čtyř oblastí, podle kterých škola, učitel, rodič či žák může posoudit, zda je škola inkluzivní a jak se jí daří.

4 POJEM KULTURA

V této kapitole se zaměříme na kulturu školy a její znaky. Kultura je důležitá oblast v budování úspěšné školy. Kultura je tvořena mnoha faktory, např. cíli, sebereprezentací, hodnotami a vztahy. Dále se kapitola zabývá inkluzivní kulturou a diagnostikou kultury školy.

4.1 KULTURA ŠKOLY

Budeme se zabývat pojmem kultura v souvislosti hodnot, zvyklostí, tradic, způsobu komunikace a jednání v určité skupině. V našem případě se bude jednat o školní prostředí.

Pro vymezení pojmu kultura školy použijeme definici podle Jakubíkové (2001): *„Jedná se o souhrn představ, postupů a hodnot ve škole všeobecně sdílených a relativně dlouhodobě udržovaných. Projevuje se ve specifických formách komunikace, realizace jednotlivých personálních činností, způsobech rozhodování ředitelů škol a jejich zástupců, celkovém sociálním klimatu, a především ve společném přibližně shodném názoru učitelů a dalších zaměstnanců školy na dění uvnitř školy, v jejich obdobné interpretaci a hodnocení, i ve vzhledu budov, učeben, šaten, dvorů, hřišť, školních jídelen atd., což znamená, že se projevuje materiální i nemateriální, uvnitř i vně školy...“* (Jakubíková, 2001, s. 71).

Walterová (2001) popisuje kulturu školy jako pojem, který obsahuje klima školy, styl vedení lidí, společenské strategie, mezilidské vztahy, image a prostředí školy. Jednoznačná definice u nás v ČR i v zahraničí není dostatečně ustanovena, ale díky odborníkům Pol et al. (2005) se tato tematika posunula směrem vpřed.

V souvislosti pojmu kultura školy se často hovoří o inovaci, reformě a rozvoje školy. Pol (2006) uvádí, že kultura školy je celistvý pojem, který navzájem propojuje jednotlivé oblasti k fungování školy. Můžeme hovořit, že budování kultury je zásadní při rozvoji školy a vypovídá nám o tom, jaká škola je a jaká by měla být.

„Kultura zkrátka stanovuje, co je dobré, co je přijatelné, účinné, spravedlivé, legitimní, normální ve všech oblastech, kde vzdělávací systém nepřekládá normu.“ (Pol et al., 2005, s. 121).

Kultura školy je těžko definovatelná, ale všudypřítomná a velmi důležitá. Jádro vytváří hodnoty a normy, které jsou hlavními cíli školy a projevují se v důležitých dokumentech, jako je např. ŠVP. Mnoho autorů bere pojem kultura školy a klima školy jako rozdílně nadřazené a podřazené pojmy, ale i mnoho autorů má opačný názor. Klima školy je součástí kultury školy. Kultura školy je vnímána větším rozsahem a obsahem než klima školy, oproti klimatu má ucelenější uchopení školní reality (Pol, 2005).

Pol (2005) také uvádí, že současná kultura školy je brána jako kultura dospělých, protože jde především o zaměstnance (dospělé). Avšak si musíme uvědomit homogenitu jednoho zařízení. Každý učitel se ztotožňuje s kulturou školy jinak – někdo méně, někdo více. Komunita je tvořena každým učitelem ve škole, měl by probíhat vzájemný respekt a neměla by probíhat cílená agrese či ironie ke kolegům.

Dle Pol et al. (2005, s. 120) se kultura dané školy sestavuje z aspektů, které se navzájem prolínají:

- Místní specifický charakter kultury vzdělávacího systému a kategorie učitelů, kteří jsou kvalifikačně způsobilí pro danou školu;
- Vědomosti, hodnoty a normy, které v dané škole existují pouze ve zjednodušené formě.

Jelikož je kultura z velké části skrytá a odráží se do přesvědčení učitelů a idey školy, tak v souvislosti s kulturou můžeme říci, že se nejvíce odráží v postoji, hodnotě a očekávání pedagogického pracovníka, a tím je naprosto ovlivněn úspěch inkluzivního přístupu. Dále jako kulturu školy vnímáme i důležité dokumenty jako např. ŠVP nebo prezentace školy na veřejnosti.

Kulturu školy ovlivňují lidé, kteří mají jakýkoliv kontakt se školou. Také ji formuje i pověst školy mezi rodiči a širším okolím. V podstatě kultura školy je tvořena souvisejícími prvky, kterými jsou symboly, osobnosti, image a pravidla jednání. „*Nejlepší reklama je naše práce a přístup.*“ (Tannenbergerová, 2016, s. 61).

„*V oblasti inovace vzdělávání, kterou se zabýváme, vybízí kulturní perspektiva ke zvláštní pozornosti, kterou je nutno věnovat způsobu, jakým jsou inovace interpretovány a začleňovány do sociálního a kulturního kontextu školského systému jako takového a zejména do školských zařízení.*“ (Pol et al., 2005, s. 117). Reforma kultury školy je dlouhodobý a náročný proces. Zprvu zpravidla začíná materiálními projevy, poté se

přesouvá na vyšší úroveň změny a začíná změna ve společných hodnotách, ve vizi školy a předpokladech, kde se váže na náročnost a dlouhodobost procesu změny. Inovace by neměla probíhat bez vědomí aktérů, kteří předurčují smysl změny.

V českém prostředí můžeme vysledovat dva přístupy ke kultuře školy. „*Bud' vycházející z managementu (a marketingu) a pokoušejí se o aplikaci do školního prostředí nebo vycházejí ze snahy uchopit kulturu školy jako pedagogický pojem.*“ (Prášilová, 2006, s. 186). Oba dva přístupy odpovídají tomu, že podstata kultury školy se nachází v normách a hodnotách.

4.2 ZNAKY KULTURY ŠKOLY

Kulturu školy lze specifikovat na nehmátelné, nemateriální znaky a „viditelné“ znaky. Mezi nehmátelné, nemateriální znaky patří hodnoty, vztahy a normy. Mezi „viditelné“ znaky patří verbální a vizuální symboly, které jsou přítomny v každé kultuře školy (Prášilová, 2006).

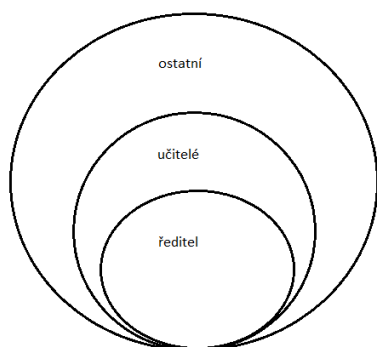
Již zmíněné prvky kultury školy nám tvoří ucelený pohled na znaky kultury, jimiž podle Syslové et al. (2016) jsou:

- **Symboly** – patří sem logo školy, výzdoba školy, dostupné informace o škole;
- **Osobnosti** – jde především o úspěšné absolventy školy a učitele, kteří zde působí;
- **Image** – znamená pověst školy, která je obecně známá mezi rodiči a širokou veřejností;
- **Pravidla** – styly komunikace uvnitř i vně školy, způsob vzájemného přístupu, zaujaté postoje, řešení situací.

Dle Syslové et al. (2016) patří k další základní charakteristice kultury:

- Týmová práce;
- Konstruktivní řešení, práce s chybou;
- Oddaní zaměstnanci;
- Mezilidské vztahy a komunikace jsou na dobré úrovni;
- Ředitel/ka jdou vlastním příkladem zaměstnancům.

Obrázek č. 3: Interaktivní model

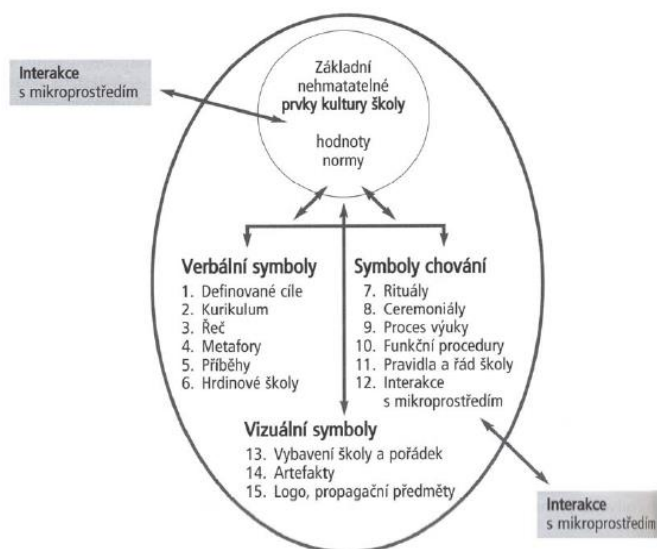


Zdroj: Pol, 2007, s. 76, vlastní zpracování

Jádrem dobré komunikace a dobrého vztahu je tzv. *interaktivní model*. Díky modelu vidíme, že se ředitel nejvíce podílí na komunikaci a je zapojen do řízení školy.

Další schéma (obrázek č. 4), které nám pomůže lépe pochopit strukturu kultury školy, je od Egera (2006). Schéma zahrnuje základní nehmataelné prvky kultury školy, mezi které patří verbální symboly, symboly chování a vizuální symboly.

Obrázek č. 4: Struktura školy



Zdroj: Eger, 2006, s. 132

4.3 INKLUZIVNÍ KULTURA

Tvoření inkluzivní kultury je zásadní v každodenním rozhodování v oblasti politiky a praxe (Booth, Ainscow, 2002).

„Pod oblastí kultura se skrývají nejobtížněji zachytitelné, leč nejdůležitější aspekty kvalitní inkluzivní školy: klima, atmosféra, filozofie a politika.“ (Tannenbergerová, 2016, s. 42).

Prioritou v inkluzivní kultuře je přijímat všechny děti bez rozdílů (ze spádové oblasti) a zařídit jejich účinnou edukaci bez ohledu na jejich odlišnosti, nadání nebo postižení. Máme několik priorit neboli ukazatelů, které by inkluzivní škola s inkluzivní kulturou měla mít. Škola dbá, aby se každé dítě cítilo vítaně a jako důležitá součást společnosti ve škole. Inkluze je vnímána jako naprosto přirozený přístup. Učitelé věří, že právě jejich škola je příhodná k úspěšnému vzdělávání. Pedagogové provádějí rozmanité a individuální činnosti a zároveň tyto činnosti nejsou brány jako „práce navíc“. Ve škole najdeme nástěnky s výtvary celého složení dětí. Ve škole je vidět vstřícnost a empatie (Tannenbergerová, 2016).

Kultura školy je základní kámen pro inkluzivní školu. Adamus (2015) uvádí několik inkluzivních znaků, které tvoří inkluzivní školu. Jimiž jsou např. příjemné a podnětné prostředí, otevřenost vůči komunitě, škola podporuje seberozvoj zaměstnanců i dětí, apod. V rámci rozvoje inkluzivní kultury se musíme zaměřit na rozvoj filozofie celé školy.

4.4 DIAGNOSTIKA KULTURY

Často je obtížné proniknout do firemní kultury, v našem případě kultury školy, neboť image školy na nás může působit jinak navenek a odlišně uvnitř. Proto máme několik diagnostik, které nám pomohou určit kulturu školy (Syslová et al., 2016).

Kulturu školy můžeme hodnotit pomocí různých vyhotovených dotazníků, které jsou k dispozici v různé literatuře. Konkrétně se můžeme inspirovat u Pola et al. (2005), kde sledují školu jako učící se organizaci. Dále máme k dispozici vyhotovený dotazník od Egera (2006), kde se hodnotí kultura školy na škále 1 - 5. Jakubíková (2000) navrhuje hodnocení dle tzv. *Kilmann-Saxton Culture-Gap*, toto hodnocení zabere pouhých 15 minut při vyplňování a dalších 10 minut se dotazník zaměřuje na práci ve skupině. Výsledky směřují ke skutečnému nastavenému cíli v kultuře.

5 SDÍLENÍ DOBRÉ PRAXE

V této kapitole se seznámíme s pojmem dobrá praxe a zaměříme se na konkrétní příklady dobré praxe, jimiž jsou workshop, seminář, supervize, klima školy, učitelský sbor apod.

5.1 POJEM DOBRÁ PRAXE

Jednou z možností, která vede ke změně, inovaci, reformě, je sdílení dobré praxe. Vyhledávat, sdělovat a podporovat různé praktiky, které jsou úspěšné a fungují jinde, může být pro ostatní razantním přínosem. Dobrá praxe se pojí s managementem a politikou školy. S pojmem dobrá praxe (good practice) se můžeme setkat i v jiné verzi – nejlepší praxe (best practice) a mnoho dalších, např. lepší praxe (better practice) nebo nadějná praxe (promising practice). Mnoho rozdílných přídavných jmen k pojmu dobrá praxe způsobuje obtížnější definici pojmu a mnohdy je autory vnímána odlišně [9]. „*V obecném smyslu slova, termín „dobré praxe“ vyjadřuje nejefektivnější možný způsob provádění nějaké činnosti. Nejrychlejší metoda, která spotřebovává nejméně zdrojů k vytvoření výstupu s nejvyšší kvalitou, je práce dobré praxe.*“ (Gale, 2009, s. 31).

Výzkumný ústav pedagogický definuje příklady dobré praxe v oblasti vzdělávání následovně:

- Vyústění snahy o efektivnější vzdělávání;
- Konkrétní úspěšná metoda práce s žáky;
- Vhodný námět, který lze využít v životě školy jako celku;
- Příležitost učit se od jiných škol a využívat dobré nápady, které se osvědčily [10].

I když definice jsou mnohdy značně rozdílné, najdeme společný cíl, kterým je zlepšení fungování určité společnosti na základě principů, metod, postupů jiné společnosti, která se vykazuje jako zdařilejší.

5.2 PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE

Příkladů praxe je velmi mnoho. V dnešní době internetu si je můžeme snadno vyhledat v různých dostupných článcích. Vyskytují se ale především příklady praxe jako jsou hospitace, semináře, kulatý stůl apod. V této kapitole si objasníme základní příklady dobré praxe.

5.2.1 WORKSHOP

Workshop můžeme doslovně přeložit jako *dílna*, ale má vícero významů například *praktický kurz* nebo *seminář* [11]. Avšak seminář má jiný význam, rozdíl mezi workshopem a seminářem pro mnohé z učitelů není na první pohled příliš jasný, ale je naprosto zásadní. Workshop probíhá na určitém pracovišti a řeší se tam konkrétní problém či téma, diskuzi usměřňuje lektor. Mezitím seminář se může konat kdekoliv a je zde výstup znalostí a dovedností, kdy lektor prezentuje dané téma.

Na workshopu probíhá sdílení zkušeností pedagogů a dochází ke společnému hledání řešení problému. Workshop není doporučen pro úplné začátečníky, je doporučen již pro pokročilé pedagogy, ale není to podmínka. Zpravidla workshop trvá kolem 90 minut a je určený pro 18 - 24 lidí [12].

5.2.2 SEMINÁŘ

Seminář slouží k předání informací tzv. *know-how*, kde se očekává samostatnost a zodpovědnost zúčastněných. Obvykle seminář slouží pro menší skupinu lidí a během něj probíhá komunikace pomocí diskuze, podobně jako ve workshopu.

Seminář nám slouží k osobnímu i profesnímu růstu. Profesní růst se často prokazuje prací ve třídě, ale i např. portfoliem. Nabídka seminářů se objevuje čím dál tím více i v českém školství a je to velmi oblíbená forma vzdělávací nabídky pro učitele.

5.2.3 SUPERVIZE

Pojem supervize je stále pro velkou část učitelů nepoznaný pojem. Supervize dohlíží především na vzájemné vztahy mezi učitelem a žáky (dětí) či mezi učiteli a vedením školy. Také dohlíží na proces a zákonitosti během edukace. Supervize je na dobrovolné bázi a díky dobrovolné bázi vidíme hlavní rozdíl mezi supervizí a hospitací nebo inspekcí [13].

V supervizi jde hlavně o psychohygienu např. předcházení syndromu vyhoření, ale také se zaměřuje na skupinovou komunikaci mezi kolegy, vedením školy nebo rodiči.

Funkce supervize jsou formativní (vzdělávací), restorativní (podpůrná) a normativní (kontrola). Ve formativní neboli obdobně vzdělávací se supervize zaměřuje na dynamiku školy a pochopení vztahů ve škole. V restorativní neboli podpůrné se zaměřuje na vlastní emoce učitele. V normativní supervizi se klade důraz na kvalitu práce.

Supervize probíhá často formou rozhovoru, provádí ji supervizor. Supervizor při pozorování upozorní na chyby, ale nikam je nenahlašuje, cílem supervizora je pomoci [14].

5.2.4 KLIMA ŠKOLY

Klima školy výrazně ovlivňuje kvalitu inkluze ve škole, a jak se v ní jedinec cítí. Z toho důvodu je potřeba klima neustále budovat a zlepšovat. Klima školy úzce souvisí s kulturou školy.

„Školní klima je relativně stálý a dlouhodobý stav sociálního a pracovního fungování a vnímání pracoviště.“ (Průcha, Koťátková, 2013, s. 69). Klima školy je propojeno ve více složkách, kterým se budeme dále věnovat. Právě proto je vytváření kvalitního a pozitivního klimatu školy velmi důležité. Podstatné jsou mezilidské vztahy.

Klima je dlouhodobý proces a nemá přesné hodnoty, na rozdíl od atmosféry třídy, kdy se jedná pouze o výkyv parametrů, kdy se stav vrátí na původní hodnoty.

Walterová (2001) zmiňuje klima školy jako podsystém kultury školy. V případě klimatu školy se jedná o složitý mechanický systém, na kterém se podílí celá škola a její dimenze, např. materiální, sociální a společenská.

Průcha a Koťátková (2013, s. 69) uvádějí, že klima MŠ ovlivňují následující specifika pracovního prostředí:

- Více osob, které pracují s jednou skupinou dětí (nejméně dvě učitelky a personál);
- Malý pracovní kolektiv, který se ale společně často nesetkává;
- Celodenní provoz se směnnou prací;
- Průběžný denní kontakt s nepedagogickými pracovníky;
- Častý kontakt s rodiči;
- Sloučené pracoviště s jinou MŠ nebo základní školou.

Výše zmíněné body mohou výrazně negativně ovlivnit klima školy, a proto je důležité s nimi opatrně zacházet. Další negativní dopad na klima školy má nejistota ekonomického zajištění nebo rušení tříd.

Klima třídy, jako pozorovatel při hospitaci, nemůžeme dostatečně zjistit, protože klima je charakterizováno jako dlouhodobý stav. Nejlépe o klimatu mohou svědčit zúčastnění učitelé či děti.

Dle klimatu MŠ se odvíjí ochota pracovat, vykonávání kvalitní práce a hlavně každodenní atmosféra pro děti i jejich rodiče.

5.2.5 UČITELSKÝ SBOR

Učitelství má svou výraznou podstatu ve složce kultury školy. Vztahy v učitelství formují samotnou kvalitu pedagogů a následně i školy. Inkluzivní přístup se nejvíce odráží v názorech a postojích pedagogů a o to více je důležité dbát na strukturu učitelství.

Učitelství je velmi důležitá sociální skupina. Má svou formální i neformální strukturu. Učitelství je skupina učitelů, kteří musí být ve vzájemném kontaktu a náleží pod jedno vedení (Urbánek et al., 2020). O vztahy uvnitř učitelství je potřeba pečovat a pracovat s nimi.

Jedinci v učitelství mohou mít své vlastní normy či názory, ale nesmí se vymykat kolektivní normě (Pol et al., 2005). Sbor tvoří pedagogové, každý z pedagogů je brán jako významná osobnost s různými vlastnostmi, které tvoří celkový charakter učitelství. Charakterové vlastnosti učitelství výrazně ovlivňují klima školy a kvalitu edukace na škole.

Pro zlepšení kvality učitelství je doporučováno uspořádat různé společenské akce, kde se zúčastní všichni zaměstnanci školy. Můžeme také zařadit více neformálních schůzí sboru, kde bývá zpravidla častěji navozená lepší nálada. Na těchto neformálních schůzích sboru je možné například probírat a diskutovat vše ohledně edukace, vyměňovat si náměty mezi kolegy nebo společně plánovat akce školy. Především by každý pedagog v učitelství měl dbát na svou psychohygienu a umět relaxovat.

5.2.6 HOSPITACE

Hospitace je nápomocná v posouzení pedagoga, popřípadě nalézání a řešení jeho nedostatků. Při hospitaci také můžeme získat inspiraci v praxi.

Hospitaci můžeme chápat jako návštěvu vyučovacího procesu, kterou buď provádí inspekce či vedení školy, anebo ji mohou za poznávacím účelem provést kolegové/učitelé

či studenti. Cílem hospitace může být např. porovnat kvalitu pedagoga, získat příklady dobré praxe nebo zprostředkovat zpětnou vazbu. Při hospitaci můžeme pozorovat mnoho faktorů, např. klima třídy, práci pedagoga, metody a formy jaké pedagog využívá.

Zápis hospitace si určí samotný hospitující, není předem určená žádná forma, ale přesto by záznam měl obsahovat hodnocení průběhu hodiny a následné závěry hospitace. Měly by se objevit i klady a zápory. Po hospitaci se doporučuje pohospitační rozhovor, kde se pedagog dozví závěr hospitace a bude mít možnost se vyjádřit. Hospitace by se měla brát jako možnost ke zkvalitnění své práce (Honzíková, 2004).

5.2.7 SPOLEČNÁ VIZE

Aby vize deklarovala kvalitu, musí být vize jasně formulována, přehledná, stručná a veřejně dostupná. Učitelé i rodiče dokáží jednoduše zformulovat myšlenku vize. Strategie rozvoje odpovídá vizi školy (Urbánek et al., 2020). Vize nám odpovídá na otázku: „*Kam škola směřuje? Čeho chceme dosáhnout?*“

Podle Chvály (2018, s. 20) škola dokladuje vizi školy, když:

- Vize je stanovená a veřejně přístupná;
- Vize je stručná a přehledná;
- Učitelé dokáží popsat vizi školy a okomentovat ji.

Vize má tři funkce, kdežto první vede k inspiraci, která umožní pedagogům lépe interpretovat své nápady a náměty. Druhá funkce vize vede k lepšímu rozhodování, kde klademe důraz na otázku, zda to souvisí s naší vizí školy. Třetí funkce vize nám umožňuje najít body ke zlepšení školy (Murgatroyd a Morgan, 1994).

5.2.8 KULATÝ STŮL

Kulatý stůl je nejobvyklejší metoda skupinové diskuze. Zásadní princip je rovnost diskutujících, nikdo by se neměl nad nikým povyšovat. Nejlépe by tato metoda měla obsahovat moderátora, který bude diskuzi vést a organizovat. V této metodě by mělo jít především o propojení různých odborných profesí. V oblasti školství můžeme kulatý stůl využít především v inkluzi. Cílem této metody je vzájemné propojení spolupráce a sdílení své praxe nebo dovedností.

Podmínky pro správné vedení kulatého stolu jsou následující:

- Moderátor, zapisovač;
- Dohodnutý časový limit;
- Jasně stanovená pravidla diskuze – vždy mluví jeden, pořadí je podle přihlášení;
- Nikdo nedominuje;
- Bereme v potaz každý názor zúčastněných [15].

V metodě kulatého stolu je nejdůležitější komunikace. Snažíme se aktivně naslouchat, vcítit se do druhého, analyzovat, umět odpovídat, podat informaci a podávat zpětnou vazbu. Dbáme na to, abychom se vyvarovali chybám, jako je lhaní, ironie, špatně formulované myšlenky nebo skákání do řeči.

5.2.9 LEADERSHIP

Slovo leadership přeložíme jako *vedení lidí*. Leadership je významná složka v oblasti kultury školy, která patří do managementu. Slouží především pro vedení školy - ředitele, vedoucí učitele. „*Vedení lidí představuje proces sociálního vlivu v kultuře školy, kterým manažeři dosahují dobrovolné účasti podřízených na plnění cílů skupiny nebo organizace.*“ (Syslová et al., 2015, s. 46). Ředitel nebo vedoucí učitel by měl mít rozvinuté kompetence k vedení lidí, mít nadhled, zodpovědnost, rozhodnost a škálu dalších odborných dovedností. Správné vedení lidí se projevuje u zaměstnanců v ochotě pracovat, objevuje se nadšení a důvěra, což vede k vytvoření pozitivního klimatu školy.

Syslová et al. (2015, s. 47) zmiňuje následující podmínky pro správný leadership:

- Stát viditelně před týmem, skupinou a usnadňovat cestu;
- Inspirovat k dosažení týmových záměrů a vizí;
- Vytvářet klima nadšené spolupráce.

Hlavním úkolem vedení školy je motivace a stimulace pedagogického pracovníka, jedná se především o sjednocení zaměstnance s cíli školy. Vyhýbáme se příkazům, instrukcím a usměrňování, v tomto momentě je činnost čistě dobrovolná a chtěná. „*Obecně je známo, že motivovaný člověk má také lepší výsledky v práci.*“ (Syslová et al., 2015, s. 50). Efektivní motivace v MŠ se projevuje ve vysokém stupni rozvoje sociálních schopností a komunikačních dovedností. Také zaleží na zaměstnancích, kteří se snaží vynaložit náležitou vytrvalost a píli (Syslová et al., 2015).

K leadershipu přísluší i strategické plánování školy. Strategické plánování nám dokazuje, že vše probíhá dle naplánovaných a dlouhodobých záměrů. Je to největší manažerská aktivita, kde se formulují pravidla, priority a cíle. K plánování nám poslouží např. analýza *SWOT* nebo *STEP*, stanovení vize a priorit, strategie a evaluace (Syslová et al., 2015).

5.2.10 PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE NA INTERNETU

Příkladů dobré praxe na internetu je skutečně mnoho, ale musíme brát zřetel na zdroje a ověřovat si jejich důvěryhodnost.

Již zmíněná Férová škola [16] nabízí na svých webových stránkách příklady dobré praxe, kde najdeme příběhy o individuálním začlenění dětí se SVP. Také nabízí školám lektorskou činnost a konzultace, dokonce i pro rodiče. Férová škola se hodně zaměřuje na kulturu školy, nabízí vytvoření medailonku o škole, který následně slouží pro veřejnost a rodiče, kteří se následně lépe rozhodují, kam své dítě umístí. Další důvěryhodná webová stránka je MŠMT, kde najdeme složku společné vzdělávání [17]. V této složce je mnoho užitečných rad a zkušeností ohledně vzdělávání dětí se SVP.

Jak jsem již zmínila, příkladů dobré praxe je opravdu mnoho, dále bych doporučila webové stránky, jimiž jsou např.:

- <https://www.inkluzivniskola.cz/>;
- <https://rvp.cz/>;
- <http://www.nuv.cz/>;
- <https://meta-ops.eu/>.

II EMPIRICKÁ ČÁST

6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Inkluzivní vzdělávání je v současné době velkým tématem, a aby probíhalo správně, musí fungovat všechny složky inkluze. V této práci se zabýváme výzkumem v oblasti inkluzivní kultury a příkladů dobré praxe.

V inkluzivní kultuře jsou významnými aktéry zaměstnanci a vedení školy, od kterých se nejvíce odráží kultura školy. Pedagogové se setkávají při inkluzivním vzdělávání s mnoha překážkami a problémy, které se následně snaží individuálně či společně vyřešit, k čemuž jim mohou posloužit příklady dobré praxe.

V této části bakalářské práce se zabýváme praktickou stránkou výzkumného šetření. Celý výzkum je prováděn ve třech různých MŠ, a to v běžné soukromé MŠ, běžné veřejné MŠ a speciální MŠ. Nejprve uvádíme výzkumné cíle společně s výzkumnými otázkami, na které později odpovídáme pomocí výzkumu. Následuje seznámení s použitými metodami a ve stejné kapitole zmiňujeme etické aspekty. Dále interpretujeme výzkum a uvádíme výsledky jednotlivých metod výzkumu. U každé provedené metody se nachází vždy celkové vyhodnocení výsledků a v závěru této části uvádíme celkové shrnutí výzkumu.

6.1 VÝZKUMNÉ CÍLE

Hlavním cílem tohoto výzkumu je pomocí zmíněných metod zanalyzovat a následně zhodnotit kvalitu inkluzivní kultury ve vybraných MŠ. Dílčí výzkumné cíle jsou následující:

- Porovnání inkluzivní kultury ve vybraných MŠ, posouzení působení inkluzivní kultury v rozdílných typech MŠ (běžná veřejná, běžná soukromá, speciální);
- Zjištění postupů/metod, které jsou využívány v praxi inkluzivní kultury;
- Získání subjektivních názorů ohledně oblasti kultury školy;
- Zjištění průběhu/existence sdělování dobré praxe.

6.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

- Setkali se pedagogové s pojmem *inkluzivní kultura* a je tento pojem chápán správně?
- Do jaké míry ovlivňuje inkluzivní kultura inkluzi v MŠ?
- Jakými způsoby v praxi probíhá sdílení praxe? Je sdílení praxe efektivní?
- Jak se daří současným MŠ budovat inkluzivní kulturu?

7 POUŽITÉ METODY

K výzkumu bylo použito online dotazníkové šetření, které obsahuje 32 otázek. Další použitou metodou byl polostrukturovaný rozhovor. Polostrukturovaný rozhovor obsahuje sedm dopředu připravených otázek, které slouží k získání podrobnějších informací ohledně výzkumu. V poslední řadě bylo využito možnosti pozorování ve třech různých MŠ.

7.1 DOTAZNÍK

Dotazníkové šetření je nejvíce používána výzkumná metoda. Cílem dotazníkové šetření je získat větší přísun informací od dotazovaných respondentů. U dotazníků se můžeme setkat s dvěma variantami možností odpovědí, uzavřené a otevřené. U uzavřených odpovědí si respondent vybírá z pevně daných možností odpovědí, ale u otevřených odpovědí respondent vpisuje odpověď vlastními slovy (Gavora, 2010).

Dotazník s názvem „Inkluzivní kultura v mateřské škole“ byl zprostředkován online formou a obsahuje 32 výzkumných otázek. Cílem tohoto dotazníkového průzkumu je zanalyzovat inkluzivní kulturu v MŠ v praxi. Některé otázky mají možnost otevřených odpovědí, ale většina odpovědí je uzavřená.

Dotazník byl zpracován pomocí Google formulářů a následně také vyhodnocen. Samotný dotazník lze nalézt v příloze č. 1.

7.2 ROZHOVOR

Rozhovor je výzkumná metoda, při které se dá hlouběji proniknout do odpovědí respondentů. Rozhovor vystupuje z ústní formy a dělí se na strukturovaný, polostrukturovaný a nestrukturovaný rozhovor. U strukturovaného rozhovoru jsou striktně dány otázky a připomíná nám spíše ústní dotazník. U polostrukturovaného rozhovoru jsou dány základní otázky, ale je zde celkově volnější průběh. U nestrukturovaného rozhovoru se otázky spíše objevují až během rozhovoru (Gavora, 2010).

Cílem rozhovoru je zjistit konkrétnější odpovědi než v dotazníkovém šetření ohledně inkluzivní kultury školy. Byla zvolena forma polostrukturovaného rozhovoru, kde bylo dáno pevně sedm otázek, ale byla možnost se popřípadě doptat pomocí doplňujících otázek.

Seznam otázek obsahuje příloha č. 2.

7.3 POZOROVÁNÍ

Pozorování je metoda, která se zaměřuje na vnější prostředí nebo vnější projevy. Při pozorování je důležité zůstat objektivní a přesně zaznamenávat průběh. Metoda výzkumu pozorování se dělí na několik typů. Skryté či otevřené pozorování, zde závisí na tom, zda pozorovatel informuje skupinu o své činnosti. Dále na zúčastněné či nezúčastněné, kde se jedná o to, zda pozorovatel je součástí pozorování nebo zda působí z vnějšku. „*Zúčastněným pozorováním je možné popsat, co se děje, kdo nebo co se účastní dění, kdy a kde se věci dějí, jak se objevují a proč.*“ (Hendl, 2008, s. 193). Speciální příklad pozorování je hospitace, která se nejvíce využívá ve výchovně-vzdělávacím procesu.

V tomto výzkumu jsme využili přímého, zúčastněného a otevřeného pozorování, kdy autorka byla aktivně zahrnuta do chodu třídy MŠ. Pozorování bylo provedeno v již zmíněných třech MŠ. Během pozorování jsme zapisovali všechno dění a poznatky do záznamového pozorovacího archu. Vyhodnocování bylo pouze slovní, nikoli bodové, jelikož u každé MŠ byly zaznamenány odlišné poznatky, klady a zápory.

7.4 ETICKÉ ASPEKTY

Při dotazníkovém šetření jsme se nejdříve představili a slušně zažádali o vyplnění dotazníku. Následně jsme zdůraznili, že dotazník je zcela anonymní. Dále jsme dotazované seznámili s účelem dotazníkového šetření.

Před rozhovorem jsme obeznámili zúčastněné s účelem rozhovoru a upozornili, že rozhovor bude nahráván. Zúčastněné souhlasily a podepsaly předem připravený souhlas k nahrávání.

Pozorování bylo již slovně domluvené z předešlé metody rozhovoru. Pozorujícím paním učitelkám jsme dali podepsat připravený souhlas k pozorování edukačního procesu. Podepsané souhlasy a záznamové pozorovací archy jsou z důvodu ochrany osobních údajů u autora práce.

9 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

Tato kapitola se zabývá interpretací výsledků výzkumu, kterých bylo dosaženo pomocí použití již zmíněných metod – dotazníkového šetření, polostrukturovaného rozhovoru a pozorování.

Primárním cílem výzkumu je analýza inkluzivní kultury ve vybraných MŠ. Pomocí získaných výsledků výzkumu nalézáme a následně uvádíme odpovědi na zmíněné výzkumné otázky.

9.1 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

V úvodu dotazníku jsou respondenti seznámeni s tématem dotazníku a jsou informováni, že dotazník je zcela anonymní. Anonymita v dotazníkovém šetření dává respondentům více prostoru na vyjádření, a tak získáváme upřímnější a objektivní názory. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 49 respondentů, které tvoří učitelé, ředitelé, AP a nepedagogičtí zaměstnanci.

Dotazník je rozdělen do tří oblastí. Z úvodu jsou otázky směřovány na **osobní část a identifikaci MŠ**, druhá část dotazníku je nejobsáhlejší a obsahuje otázky směřované na téma **inkluzivního vzdělávání v MŠ**. Třetí část dotazníku je složena z otázek zaměřených na **prostředí MŠ**.

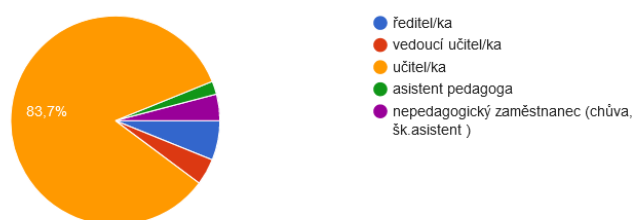
Vzhledem k délce dotazníku jsou uvedeny vždy odpovědi, které jsou přínosné pro tento výzkum. Odpovědi jsou slovně vyhodnoceny a doplněny příslušným grafem, avšak některé odpovědi jsou vyhodnoceny pouze slovně bez grafů.

9.1.1 OSOBNÍ ČÁST A IDENTIFIKACE MŠ

První otázky v úvodu dotazníku spadají do oblasti osobní části a cílem těchto otázek bylo získání osobních informací dotazovaných.

Na základě odpovědí na první otázku bylo zjištěno, že všichni účastníci dotazníkového šetření jsou ženského pohlaví, proto se bude dále psát o respondentech v ženském rodě.

Obrázek č. 5: Jaké je Vaše pracovní zařazení?



Zdroj: vlastní zpracování

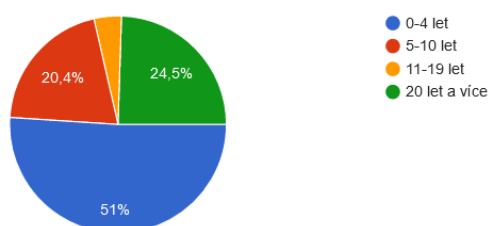
Z odpovědí na tuto otázku bylo nejčastější odpovědí *učitelka*, celkově 41 hlasů. Dále byly odpovědi ředitelka, 3 hlasy, na stejném místě byl nepedagogický zaměstnanec a vedoucí učitelka s počtem 2 hlasů. Pouze jediná odpověď byla od AP.

Dále jsme se v dotazníku ptali na okres působnosti MŠ. V této otázce se objevovaly různé odpovědi, protože jsme dotazník zveřejnili na internetové stránce, kde jsou přítomny MŠ z různých koutů ČR. Jako nejčastější okres se objevovala Plzeň – město, Plzeň – sever a Plzeň – jih. Poté se často objevovaly odpovědi z okresu Hradec Králové a Praha.

V oblasti identifikace MŠ respondentky měly na výběr z pěti možností: samostatná MŠ, sloučená MŠ se ZŠ, sloučená MŠ s jinou MŠ nebo sloučená MŠ s jinými MŠ. Respondentky nejčastěji odpovídaly, že jsou ze samostatných MŠ, celkem 28 odpovědí. Poté bylo 11 odpovědí ze sloučené MŠ se ZŠ. 6 odpovědí bylo sloučená MŠ s jinou MŠ a 4 odpovědi byly ze sloučené MŠ s jinými MŠ.

Další podstatnou otázkou v oblasti identifikace byl sektor MŠ. Respondentky měly na výběr ze dvou odpovědí, a to veřejný sektor nebo soukromý sektor. Drtivá většina dotazovaných zaznamenala odpověď „veřejný sektor“, a to celkem 40 respondentek. Dalších 9 odpovědělo, že patří k soukromému sektoru.

Obrázek č. 6: Počet let působení na Vašem pracovišti?



Zdroj: vlastní zpracování

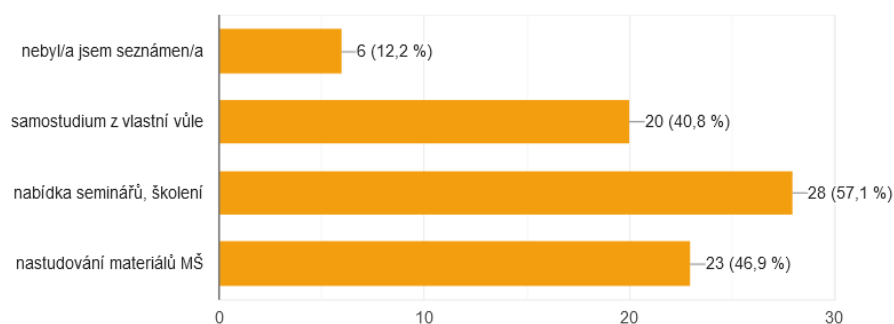
V této otázce jsme se ptali respondentek na dobu praxe na jejich pracovišti. Více jak polovina, 25 respondentek, odpověděla, že působí na pracovišti 0 - 4 roky. Dále 12 respondentek uvedlo, že na pracovišti působí 20 let a více. 10 respondentek uvedlo období 5 – 10 let a pouze dvě uvedly 11 - 19 let.

9.1.2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V MŠ

Tato část dotazníku obsahuje otázky zaměřené na pojem inkluze a inkluzivní vzdělávání v praxi.

V prvních dvou otázkách nás zajímá, zda vedení MŠ seznámilo své zaměstnance s pojmem inkluze a jakým způsobem tak učinilo. Z odpovědí je patrné, že 84 % zaměstnanců bylo s pojmem inkluze seznámeno.

Obrázek č. 7: Jakým způsobem Vás vedení seznámilo s pojmem inkluze?



Zdroj: vlastní zpracování

Na otázku *Jakým způsobem vedení své zaměstnance seznámilo s pojmem inkluze?* bylo získáno celkem 77 možností. Nejčastějšími variantami bylo „nabídka seminářů/školení, poté nastudování materiálů MŠ a samostudium z vlastní vůle“. Nejméně častá odpověď byla, že respondentka nebyla seznámena s pojmem inkluze.

V další otázce uvedlo 42 respondentek, že jejich MŠ přijímají všechny děti bez rozdílů ze spádové oblasti. Zbýlých sedm respondentek pracuje v MŠ, které nepřijímají všechny děti bez rozdílů.

Dále nás v dotazníku zajímá, zda si rodiče vybírají MŠ i ze širšího okolí a popřípadě z jakých důvodů. Tato otázka byla otevřená a respondentky měly možnost více se rozepsat. Otázka byla dobrovolná a i přes to ji vyplnilo 47 respondentek.

a, negativní odpovědi:

Celkem negativních odpovědí bylo 5. Respondentky odpovídaly stručně ne anebo odpovědí „pouze ze spádové oblasti“. Všechny respondentky se zápornou odpovědí pracují v MŠ z veřejného sektoru.

b, kladné odpovědi:

Zde respondentky odpovídaly různě. Velmi často se u odpovědí objevovaly důvody jako dobré reference, zaměření MŠ, inkluzivní přístup, dlouhá otevírací doba, kvůli zaměstnání, přijímání mladších dětí anebo díky velké kapacitě MŠ.

– „Pokud je místo, bereme i z nespádové. Jsme vyhlášená MŠ díky přístupu k dětem, nabídce pestrých činností a individuálnímu přístupu k dětem.“

– „Z důvodu vidiny lepší péče o dítě než v běžné veřejné MŠ.“

– „Ano, jsme MŠ se zřízenou třídou pro 2 leté děti.“

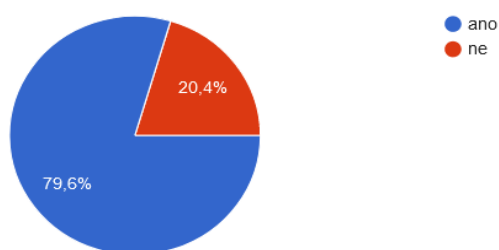
– „Dobré reference.“

– „Inkluzivní přístup, spolupráce s PPP.“

– „Z důvodu dojíždění do zaměstnání.“

– „Poloha a dobrá pověst.“

Obrázek č. 8: Máte ve Vaší MŠ heterogenní třídy? (věkově smíšená třída)



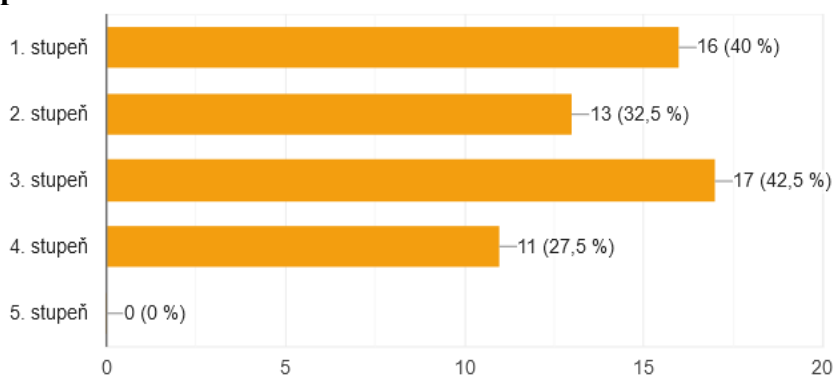
Zdroj: vlastní zpracování

Z předešlého grafu můžeme vidět, že 24 % odpovědí, tedy 10 respondentek v dotazníku zastupuje MŠ, které nedisponují heterogenními třídami. Všechny tyto respondentky jsou z veřejného sektoru MŠ, z toho vyplývá, že všechny MŠ soukromého sektoru z tohoto dotazníku podporují výskyt heterogenních tříd. Celkem 39 odpovědí bylo na otázku heterogenních tříd kladných.

Z odpovědí na další otázky týkající se speciálních tříd či skupin v MŠ, zkušeností s dětmi s potřebou SVP a stupně podpůrného opatření jsem dospěla k následujícím výsledkům.

Pouze 5 MŠ má zřízenou speciální třídu či skupinu a zbylých 44 nemá. Z pěti MŠ z tohoto dotazníku, které tuto variantu mají, jsou dvě ze soukromého sektoru a celkem čtyři jsou samostatné MŠ a jedna sloučená s jinými dalšími MŠ. Až 42 respondentek z celkových 49 má ve své třídě zkušenost s dítětem se SVP. Pouze 7 uvedlo, že žádné takové zkušenosti nemá a byly mezi nimi i respondentky s dlouholetou praxí z MŠ jak z veřejného sektoru, tak soukromého. Příčinou může být nedostatečně připravený personál, nevhodné podmínky, nedostatek pomůcek či financí apod.

Obrázek č. 9: Pokud jste odpověděl/a ANO, jaký mělo/měly stupeň podpůrného opatření?



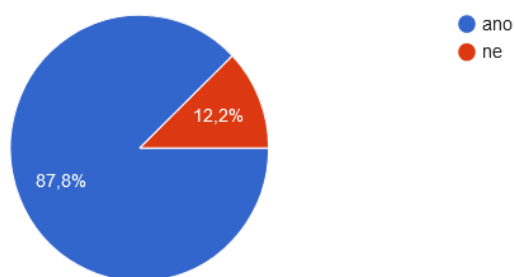
Zdroj: vlastní zpracování

Tato otázka byla určena pro respondentky, které odpověděly „ano“ na předchozí otázku týkající se zkušeností s dětmi se SVP. Bylo možné uvést více než jednu z odpovědí. Celkem jsem získala 57 možností odpovědí. Nejvíce se dotazované setkaly s 3. stupněm PO, skoro stejně na tom byl i 1. stupeň PO. Velké množství dotazovaných se setkalo i s 2. a 4. stupněm PO. S 5. stupněm PO nikdo z dotazovaných neměl zkušenost.

Na předešlé otázky navazovala další otázka zaměřená na spolupráci MŠ s odborníky, jako je návštěva psychologa, logopeda a jiné. Opět velké množství odpovědí bylo kladných a pouze 7 odpovědí záporných.

Osobní přístup dotazovaných k výuce jsme zkoumali pomocí následujících otázek zaměřených na způsob zapojení dětí do edukačního procesu a vystavování výtvorů dětí.

Obrázek č. 10: Je Vaše prioritou zapojit každé dítě do edukačního procesu?



Zdroj: vlastní zpracování

Z grafu opět můžeme vidět převládající množství kladných odpovědí na uvedenou otázku. Téměř všechny respondentky se snaží zapojit naprosto všechny děti do edukačního procesu, až na zbylých 6 respondentek, které zapojení každého dítěte do edukačního procesu neberou jako prioritu.

V další navazující otázce jsme se ptali na způsob docílení zapojení každého dítěte do edukačního procesu. Zde byla možnost otevřené odpovědi a záleželo čistě na vlastní odpovědi respondentek. Nejčastěji se objevovaly následující odpovědi:

– „*Když má dítě určeného asistenta, tak se snažíme, aby dítě strávilo, co nejvíce času s dětmi bez asistenta.*“

– „*Motivací.*“

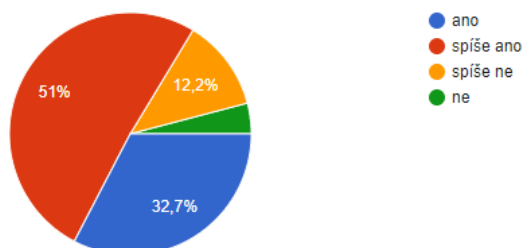
– „*Formou hry.*“

– „*Úprava činností během dne tak, aby se mohlo zapojit každé dítě.*“

– „*Různorodými motivačními aktivitami, delegováním role vedoucí osoby na děti, děti poté lépe přijímají aktivity, o které je jinak nezajímají.*“

U otázky *Vystavujete výtvary všech dětí nebo jen ty „nejvíce povedené“?* byla opět možnost otevřené odpovědi, ale respondentky se jednoznačně shodly v odpovědích. Naprosto všechny uvedly, že vystavují výtvary všech dětí. Jedna respondentka uvedla, že vystavují všechny výtvary, ale jména neuvádí.

Obrázek č. 11: Myslíte si, že je Vaše MŠ pro-inkluzivní? (individualizace, heterogenita vzdělávacích potřeb, terapeutická opatření,...)



Zdroj: vlastní zpracování

V otázce zda je podle dotazovaných jejich MŠ pro-inkluzivní, byla možnost odpovědi „ano, spíše ano, spíše ne a ne“. Nejvíce bylo zaznamenáno odpovědi „spíše ano“, a to více než polovina z celkového počtu odpovědí. Další početnou odpovědí bylo „ano“, záporných odpovědí bylo celkem 8, z toho 6 odpovědí „spíše ne“ a dvě odpovědi „ne“. Jak jsem již v této části výzkumu zmiňovala u jedné z předešlých otázek, ne všechny MŠ mají potřebné prostředky na podporu inkluzivního vzdělávání a dokazují to mimo jiné následující odpovědi.

V závěru této části „*Inkluzivní vzdělávání v MŠ*“ jsou uvedeny názory samotných respondentek na školní inkluzi v MŠ. Na tuto otázku byly samozřejmě použity otevřené odpovědi a respondentky měly možnost volného vyjádření názoru na toto téma.

Z odpovědí byly získány různorodé názory, jak kladné, tak záporné, a téměř všechny následně vhodně odůvodněné. Velmi často se v odpovědích vyskytuje osobní souhlas s inkluzí, podpora inkluzivního vzdělávání a myšlenka stálejšího přizpůsobování MŠ k inkluzi, avšak dle velkého množství respondentek k tomu stále často nejsou potřebné vhodné podmínky v MŠ. „*V mateřských školách se počty dětí nesnižují a naopak přibýlo papírování.*“ Dle respondentek se pedagogové nedokáží věnovat dětem se speciálními potřebami natolik, kolik by bylo potřeba. Některé respondentky uvádí, že je inkluze velmi přínosná pro všechny díky poznání rozdílných osobností a v MŠ je inkluze rozhodně na místě. „*Malé děti se rychle učí a bez problému si hrají mezi sebou. Všechny děti vlastně spolupracují jak mezi sebou, tak s dospělým. Rozdílnost, ať je jakákoliv, dětem vůbec nevadí.*“ Pomocí inkluze dochází k začlenění handicapovaných dětí do běžného života, a to je pro všechny velmi přínosné, pokud na to jsou vhodné podmínky.

Téměř všechny respondentky se shodnou na tom, že pro inkluzi je potřeba snížit počty dětí ve třídách, snížit nutnost papírování spojené s inkluzí a soustředit se více na seznámení a vzdělávání zaměstnanců MŠ v oblasti inkluzivního vzdělávání. Některé respondentky s inkluzí osobně nesouhlasí právě kvůli zmíněným počtům dětí ve třídách

a v MŠ chybí průprava pedagogů a potřeba pomůcek. Některé souhlasí s přidělením asistentek, avšak v některých MŠ mají například jednu asistentku pro 4 třídy, a to je nedostačující. „Vzhledem ke složení nynější třídy s inkluzí absolutně nesouhlasím. Trpí děti, které by měly mít podpůrné opatření, individuální přístup, což při počtu 20 - 23 dětí nelze.“

„Inkluze je výborná věc, ale je třeba nahlížet na ni individuálně tak, aby vždy byl na prvním místě zájem dítěte. Jsou skupiny dětí, pro které je mnohem lepší vzdělávat se v rámci našeho speciálního školství, které vždy mělo a má velmi vysokou úroveň. Nicméně v předškolním věku je inkluze možná u velkého množství dětí. Inkluze má bohužel velmi špatnou „reklamu“.“

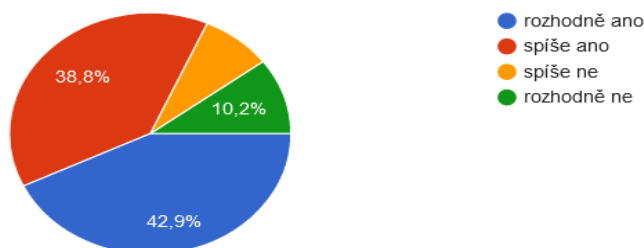
„Malá informovanost o inkluzi nejen pedagogů ale i asistentů, inkluze je možná v předškolním vzdělávání a také funkční za předpokladu dobré kooperace rodičů, pedagoga + asistenta a okolí. Ubrat administrativu spojenou s inkluzí a přidat informace (vzdělávání, náslechy v inkluzivních třídách, výměna informací).“

9.1.3 KULTURA MŠ

V poslední části dotazníkového šetření se zaměřujeme na kulturu MŠ. Zajímáme se o vztahy pedagogů s vedením a způsobem ohodnocení zaměstnanců ze strany vedení. Dalším důležitým faktorem v oblasti kultury je vztah personálu MŠ s rodiči, a právě na vztah s rodiči se respondentek dotazujeme. Dále se v této části dotazníkového šetření objevují otázky zaměřené na spokojenost personálu s výzdobou MŠ a týmovou prací.

První dvě otázky jsou věnovány přístupu vedení k zaměstnancům, následují otázky zaměřené na vztahy zaměstnanců s rodiči, dále se zaměřuji na spolupráci zaměstnanců na pracovišti a celková spokojenost zaměstnanců, v závěru se dotazují na silné stránky MŠ, ve kterých respondentky působí.

Obrázek č. 12: Dává ředitel (zástupce) najevo, že mu záleží na tom, aby se cítili učitelé a další zaměstnanci dobře?



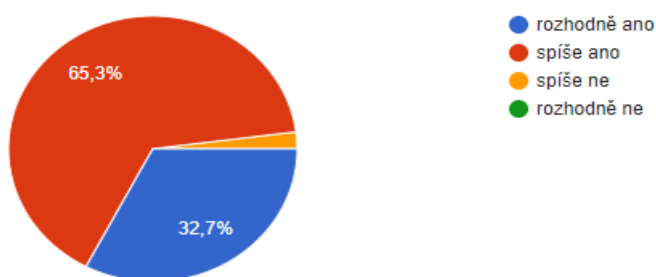
Zdroj: vlastní zpracování

Na otázku týkající se snahy o vytvoření příjemné fungující atmosféry ze strany vedení respondentky odpovídaly následovně. Volbu rozhodně ano zvolilo 21 respondentek, spíše ano 19 respondentek, spíše ne 4 respondentky a rozhodně ne odpovědělo 5 respondentek. Z výsledků je zřejmé, že drtivá většina ředitelů (zástupců) se snaží vybudovat a zachovat pohodu a dobré vztahy na pracovišti.

V otázce navazující na předchozí otázku se zajímáme o způsob, kterým vedení dává najevo zaměstnancům zájem o to, jak se na pracovišti cítí. Nejčastěji se vyskytují odpovědi jako aktivní zájem o dění v MŠ, aktivní komunikace se všemi zaměstnanci, pořádání schůzek a získávání zpětných vazeb, slovní pochvaly a motivace, odměny, při sporech pedagogů s rodiči se vedení zastává pedagogů, sociální cítění, projevení empatií, forma přátelské komunikace a celkových vztahů, školení a semináře. Z mého pohledu jsou důležité všechny aspekty, avšak já osobně dávám největší hodnotu přístupu a celkovému chování k zaměstnancům, aktivnímu zapojení do chodu a snaha o vytváření dobré atmosféry a velmi důležitá je správná a dostatečná komunikace. Slovní ohodnocení je dle mého názoru také prospěšné, avšak z dlouhodobého hlediska by mělo být doprovázeno například finančním ohodnocením či jinou formou motivace či jiného druhu ohodnocení.

Celkem 87 % MŠ pořádá akce (například kulturní, společenské, vzdělávací aj.), při kterých by se škola zviditelnila. Zbylých šest respondentek uvedlo, že žádné podobné akce škola nepořádá. To z hlediska kultury školy není příliš pozitivní a pro samotné děti je to nedostatek.

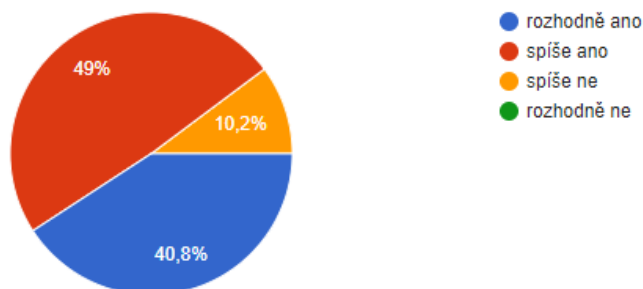
Obrázek č. 13: Máte na třídě dobrou spolupráci a komunikaci s rodiči?



Zdroj: vlastní zpracování

Překvapivě pouze jedna respondentka uvedla zápornou odpověď v otázce na spolupráci a komunikaci s rodiči. Tudíž jsou výsledky velmi pozitivní a z grafu vyplývá, že vztahy mezi rodiči a pedagogy jsou převážně vyhovující.

Obrázek č. 14: Dokáží Vás rodiče pochválit za Vaší práci?



Zdroj: vlastní zpracování

U následující navazující otázky byly zjištěny další pozitivní výsledky. Z celkových 49 respondentek jich pět uvedlo, že rodiče spíše nedokážou zaměstnance pochválit za odvedenou práci. Zbýlých 44 dotazovaných odpovědělo spíše ano, rozhodně ano. Jak můžeme vidět v grafu, až 40,8 % dokonce uvedlo, že rodiče rozhodně dokáží práci zaměstnanců pozitivně slovně ocenit.

Na základě odpovědí jsme dospěli k výsledkům, že vztahy mezi zaměstnanci a rodiči jsou velmi vyhovující. Rodiče se podílí na společných projektech, jako je například sázení rostlin nebo výroba budek pro ptáky, dále se velmi rádi zapojují dobrovolně do společných akcí pořádaných MŠ. Mnohdy rodiče i zaměstnanci škol obětují svůj volný čas a tráví spolu společné víkendy. Dále stojí za zmínku samotná komunikace při předávání dětí a reakce při hodnocení dětí ze strany pedagogů. Samozřejmě takto pozitivní vztahy nejsou se všemi rodiči, ale dle volných odpovědí, které respondentky zmiňovaly v otázce na spolupráci s rodiči, lze vyčíst, že v některých případech jsou vztahy a zapojení rodičů do mimoškolních aktivit zastoupeny velkým množstvím rodičů.

„Dobrá vzájemná přínosná komunikace, spolupráce s rodiči při plánování akcí třídy - donesení potřebných věcí pro děti, zapůjčení vhodných pomůcek - knihy, puzzle, pexeso, hračky k tématu. Darování hraček, omalovánek, papírů na kreslení, kopírování. Potřeby vhodné k výtvarným a pracovním činnostem.“

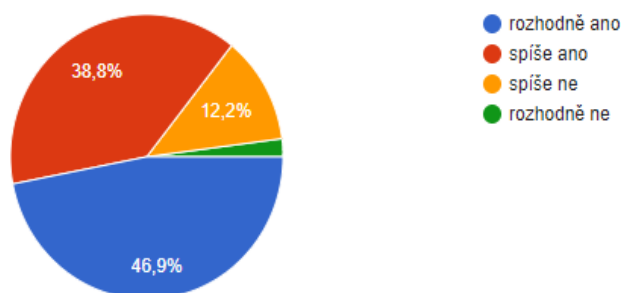
„Podílí se na vzhledu a úpravě MŠ.“

„S většinou rodičů je spolupráce dobrá, jsou i takoví, se kterými je těžko spolupracovat.“

„Zhruba polovina rodičů má zájem.“

„Rodiče se v naší MŠ na spolupráci při akcích nepodílí.“

Obrázek č. 15: Vyhovuje Vám týmová práce ve Vaší MŠ?



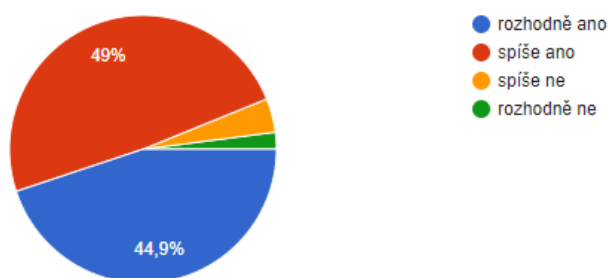
Zdroj: vlastní zpracování

Z hlediska týmové práce v MŠ můžeme dle výsledného grafu prohlásit, že téměř polovina respondentek je spokojena a týmová práce v jejich MŠ jim naprosto vyhovuje. Také nemalé procento respondentek, přesně 38,8 % uvedlo, že je spíše spokojeno. Jedna osoba uvedla, že spokojena není vůbec a dalších šest spíše není spokojeno.

Více než polovina respondentek se na pracovišti cítí rozhodně vítána a jedna se absolutně necítí na pracovišti vítána. Tato respondentka mimo jiné uvedla, že jí nevyhovuje týmová práce a neplánuje zůstat na pracovišti do budoucna. Další dvě respondentky také uvedly, že neplánují na pracovišti zůstat do budoucna. Celkem 28 jich uvedlo, že zůstat na pracovišti do budoucna rozhodně chtějí, z toho vyplývá celková spokojenost se svým pracovním umístěním.

Pro další změření spokojenosti slouží otázka, ve které se ptám dotazovaných na spokojenost s prostředím a výzdobou MŠ. Prostředí a výzdoba MŠ se podílí na utváření kultury MŠ.

Obrázek č. 16: Jste spokojeni s prostředím a výzdobou Vaší MŠ?



Zdroj: vlastní zpracování

Z grafu je vidět, že jednoznačně převažují odpovědi kladné, tudíž jsou respondentky s prostředím a výzdobou jejich škol spíše nebo rozhodně spokojené, byly zaznamenány pouze 3 záporné odpovědi z celkových 49. Napovídá to k správnému udržování čistoty

a hezkého prostředí v MŠ. Samy respondentky se nejspíše podílí na výzdobě a udržování prostředí MŠ.

V samotném závěru dotazníku se ptáme na silné stránky MŠ, ve kterých dotazované působí.

Velmi často se v odpovědích vyskytuje profesionální přístup, individuální přístup ke každému dítěti, vhodné prostředí pro všechny děti, vzdělání učitelek, vybavení. Z hlediska inkluze v MŠ jsou velmi pozitivní právě zmíněné silné stránky, jako je přístup k dětem, vybavení školy, prostředí školy, vzdělání pedagogů a další. Mezi další silné stránky respondentky uvádí dobrý kolektiv zaměstnanců, společný individuální cíl zaměstnanců, lokalita, skvělé vedení, dostupnost, široká nabídka i individuálních činností, pořádání společensko-kulturních akcí a další. V odpovědích se nachází mimo pozitivní silné stránky také jedna záporná odpověď.

„Dokážeme zapojit do předškolního vzdělávání děti s různým stupněm zdravotního postižení (např. autismus, ADHD, DMO, logopedické vady).“

„Nadstandardní péče a vzdělání.“

„Téměř každý pracovník (i nepedagogický) se chová ke všem dětem bez rozdílu (Romové, bílý, chudší apod.).“

„Otevřenost k rodičům, pořádání akcí pro veřejnost, nabídka sportovních aktivit.“

„Nenašla jsem silnou stránku, jsem zklamaná, že může ještě v této době MŠ fungovat takto.“

9.1.4 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Inkluzivní kultura v MŠ je pojem, který většina zaměstnanců MŠ zná a byla s ním seznámena. Zkušenost s dítětem se SVP ve vlastní třídě má více jak 80 % respondentek. Malé množství dotazovaných se s pojmem nesetkalo vůbec nebo nemá osobní zkušenost s dítětem se SVP. Některé MŠ nepodporují heterogenní třídy a možnost inkluze. Důvody mohou být různé, nejčastějším důvodem jsou nedostatečné prostředky či nedostatečná vybavenost, tudíž nevhodné prostředí. Převažují MŠ, které přijímají všechny děti bez rozdílu. Většina respondentek se snaží zapojit každé dítě do edukačního procesu, nejčastěji formou hry či úpravou činností během dne tak, aby se mohlo zapojit každé dítě. Dotazující se nejčastěji setkaly s třetím a prvním stupněm podpůrného opatření, s pátým stupněm se nesetkaly nikdo. Velké množství respondentek uvedlo, že jejich MŠ považují za

pro-inkluzivní, ale přesto osobní názor na inkluzi byl u většiny takový, že vzhledem k počtu dětí ve třídách je inkluze buďto téměř nemožná, nebo velice náročná. Samotné názory na inkluzi byly pozitivní, ale téměř u všech odpovědí byly doplňující nevýhody či nedostatky. Důležitým aspektem je kultura MŠ, kterou tvoří prostředí škol, pověst, pravidla jednání, osobnosti nebo také hodnoty. Vedení společně se zaměstnanci MŠ tvoří nebo se podílí na kultuře MŠ. Dle výsledků z dotazníku jsou vztahy mezi vedením a zaměstnanci spíše pozitivní, vedení a zaměstnanci fungují v harmonii a vzájemně se doplňují.

Vzájemné vztahy na pracovišti mezi samotnými zaměstnanci jsou také velmi důležité a z dotazníkového průzkumu vyplývá, že převažují dobré fungující vztahy na pracovišti. Dle volných odpovědí mnohdy zaměstnanci tvoří skvělý tým a podílí se tak na vhodném prostředí pro děti a rodiče. Také převažuje spolupráce rodičů s MŠ a dobré vztahy MŠ s rodiči jsou udržovány a aktivně vytvářeny. Inkluzivní kultura v MŠ je rozhodně užitečnou a potřebnou věcí, názory jsou velmi pozitivní a často je toto téma podporováno k rozvoji. Avšak nese s sebou určité nedostatky v MŠ v ČR. Podle pedagogů je třeba snížit počty dětí ve třídách, snížit nutnost administrace spojené s inkluzí a více se soustředit na informovanost a vzdělání o inkluzi pedagogů a asistentů. Ne ve všech případech je inkluze v MŠ možná a správná. Jak již bylo zmíněno, k inkluzi v MŠ je třeba zhodnotit hodně aspektů.

9.2 POLOSTRUKTUROVANÉ ROZHOVORY

Rozhovor probíhal ve třech vybraných MŠ, dvě plzeňské a jedna chebská. Každá MŠ se lišila svým typem. Dvě MŠ jsou rozdílné určením zřizovatele, jedna MŠ je běžná soukromá a druhá běžná veřejná. Třetí se liší typem, jedná se o speciální MŠ. Dochází zde k mixování různých kategorií, což není přímo záměrem, ale bylo tak zvoleno právě kvůli zjištění, zda má typ MŠ vliv na inkluzivní kulturu v MŠ. V každé MŠ byla vždy zvolena jedna zástupkyně z pedagogického sboru, která svými odpověďmi zastupuje danou MŠ. Všechny byly velmi ochotné a příjemné. Rozhovor byl vždy se souhlasem nahráván na diktafon, aby zapisování odpovědí nenarušovalo návaznost otázek. Poté byl zpracován písemný záznam polostrukturovaného rozhovoru.

Struktura rozhovoru

Rozhovor je rozdělen do 3 okruhů.

1. Pojem inkluze;
2. Kultura školy;
3. Silné a slabé stránky MŠ.

9.2.1 BĚŽNÁ SOUKROMÁ MŠ

Za běžnou soukromou MŠ se rozhovoru zúčastnila učitelka působící druhým rokem v této MŠ.

1. Osobní názor na téma inkluze

S inkluzivním vzděláváním dotazovaná osoba nemá žádný problém, pokud je inkluze v určité míře schopností dítěte a pedagogů. V inkluzi se dle respondentky jedná primárně o začlenění dětí se SVP do běžné MŠ.

2. Kultura školy

S pojmem *kultura školy* se respondentka již setkala a definovala jej jako „kooperace s rodiči, výlety a různé akce“. Sledovaná MŠ buduje kulturu školy převážně pořádáním akcí s rodiči, například masopust, opékání buřtů či stanování. Respondentka se při budování kultury školy inspiruje především kolegyní, která disponuje dlouholetými zkušenostmi, nebo také získáváním zkušeností při studiu na pedagogické fakultě.

Spolupráce na pracovišti je bezproblémová a zaměstnanci si vždy vzájemně vypomáhají a radí. Bohužel spolupráce s vedením MŠ není vyhovující. Respondentka uvádí: „Ve spolupráci s vedením školy je velký problém, komunikace vážne a vedení dostatečně nemotivuje své zaměstnance.“

3. Silné a slabé stránky MŠ

Mezi silné stránky respondentka uvádí alternativní MŠ s individuálním přístupem, vybavení tříd, vzhled venkovní zahrady a pořádání kulturních akcí. Naopak mezi slabé stránky řadí již zmíněný přístup ze strany vedení MŠ, příliš nízký věk dětí a nedostatek personálu.

9.2.2 BĚŽNÁ VEŘEJNÁ MŠ

Za běžnou veřejnou MŠ na otázky v rozhovoru odpovídala ředitelka školy.

1. *Osobní názor na téma inkluze*

V první otázce respondentka projevila velmi kladný názor na inkluzivní vzdělávání s podmínkou vzájemné symbiózy mezi rodiči, učiteli a vedením školy. Respondentka dodává: „V inkluzi jde především o sociální stránku dítěte, být v kontaktu s ostatními dětmi.“

2. *Kultura školy*

„Pojem kultura školy znám, je to například image školy, prezentace školy na veřejnosti. Jsou zde obsaženy i všechny vztahy v rámci školy. Zahrnuje to i dokumenty jako je ŠVP i TVP“, zmiňuje respondentka.

Respondentka jakožto ředitelka MŠ, na otázku ohledně budování kultury školy odpovídá, že se snaží budovat dobré vztahy mezi kolegy, ale i vedením a zřizovatelem školy. Při výběru zaměstnanců se vedení soustředí především na kvalifikaci, empatie a vstřícnost. Respondentka využívá slovní i finanční formy motivace zaměstnanců. Dále uvádí prezentování MŠ na veřejnosti pomocí informačních letáků, udržováním aktuálních webových stránek a jiné.

Respondentka je metodička a navštěvuje pravidelné měsíční schůze, kde dochází k výměně nápadů a rad. Další inspirací pro budování kultury jsou odborné časopisy. Dále respondentka uvádí: „Také jsem názoru, že hospitace jsou velmi důležité a poslouží jako zpětná vazba učitelů.“

Vztahy na pracovišti jsou velmi kladné a vzájemná spolupráce funguje. Respondentka podotýká důležitost komunikace mezi zaměstnanci a vedením.

3. *Silné a slabé stránky MŠ*

Silné stránky respondentka vidí v lokalitě školy, kde je velké množství mladých rodin. Dalším plusem je nepochybně vzhled budovy, prostorná zahrada a zeleň obklopující zázemí MŠ. Mezi další silné stránky řadí vybavení, kvalifikovaný ucelený personál, ochotu zaměstnanců vzdělávat se, spolupráci s okolními ZŠ a dobrou občanskou dostupnost.

Nejzávažnější slabou stránkou je nízká kapacita MŠ. Poptávka je výrazně vyšší, než MŠ může nabídnout míst.

9.2.3 SPECIÁLNÍ MŠ

V rozhovoru se speciální MŠ byla respondentkou učitelka s dlouholetými zkušenostmi. Vzhledem k typu MŠ je očekáván rozdílný názor na inkluzi oproti předešlým typům MŠ.

1. Osobní názor na téma inkluze

Smíšené pocity z inkluzivního vzdělávání zmiňuje respondentka ze speciální MŠ, podle které záleží na postižení dětí. „Ze zkušenosti vím, že v běžných MŠ často není vyhovující prostředí či dostatek prostředků pro děti se SVP. Z toho důvodu nejsem přímo zastánce inkluze“, dodává. Dle dalších slov respondentky je v ČR inkluzivní vzdělávání nedomyšlené a je ve fázi zahajovací. Na závěr odpovědi respondentka uvedla, že ve speciální MŠ, ve které působí, vnímá, že děti nestrádají a jsou si všichni rovni.

2. Kultura školy

Pod pojmem *kultura školy* si respondentka představí „veškeré umění osobního života učitelek, protože veškeré osobní záležitosti se odráží na kultuře školy“. Zařazuje také vzájemné chování zaměstnanců mezi sebou.

Jelikož je respondentka na odloučeném pracovišti, tak se velice těžko hodnotí kultura celé školy. MŠ buduje kulturu pořádáním porad a různých akcí. Kulturu odděleného pracoviště hodnotí velmi pozitivně a vyzdvihuje kvalitní spolupráci mezi pedagogickými pracovníky i ortoptickými sestrami, které pravidelně dochází do speciální třídy. Odlehčením komunikace, například na poradách, dochází k budování příjemného klimatu na pracovišti.

3. Silné a slabé stránky MŠ

Za nejvýznamnější silnou stránku považuje respondentka výskyt dvou speciálních tříd v MŠ. Mezi další silné stránky řadí spolupráci se školskými zařízeními, silný stmelený kolektiv, uskutečňování pravidelných hospitací vedením.

„Slabé stránky by se jistě našly, ale žádnou podstatnou slabou stránku si neuvědomuji“, uvedla respondentka v závěru rozhovoru.

9.2.4 VYHODNOCENÍ POLOSTRUKTUROVANÝCH ROZHOVORŮ

Pozitivní názor na inkluzi projevily dvě ze tří respondentek a vyjádřily celkový souhlas s inkluzivním vzděláváním, avšak za podmínek dostatečných prostředků především formou vybavení a personálu. Dle odpovědí dotazovaných je mnohdy nedostatek personálu v praxi stěžujícím faktorem, co se týče inkluze v MŠ, právě kvůli náročnosti vykonávané práce při inkluzi. Zmíněny byly mimo jiné také výhody inkluze, například zapojení dětí do edukačního procesu. Třetí respondentka ze speciální MŠ má na inkluzi smíšené pocity a neřadí se mezi zastánce inkluze. Již zmíněné nedostatky v oblasti inkluze v MŠ zmiňuje také právě tato respondentka a dodává, že je toto téma v ČR prozatím nedomyšlené a ve vývoji.

V oblasti kultury školy dvě respondentky směřují spíše ke vztahům na pracovišti a jedna pojem vnímá jako „kooperaci s rodiči“. Budování kultury mají všechny respondentky víceméně stejné a nejčastěji uvádí utváření a udržování vztahů na pracovišti, vytváření image školy, pořádání kulturních akcí, budování a udržování vztahů s rodiči a jiné. Obecně se shodnou na důležitosti budování kultury školy, avšak jedna respondentka uvádí, že se s žádnou inspirací budování kultury školy nesetkává a vnímá ji spíše intuitivně. Jedna respondentka pravidelně navštěvuje semináře, inspiraci získává z časopisů a jiných zdrojů, v tomto případě se jedná o ředitelku MŠ. Poslední respondentka čerpá inspiraci ze studia na vysoké škole či od své zkušenější kolegyně.

Vztahy na pracovišti je téma, na které je kladen velký důraz v MŠ. Výhod dobrých vztahů si uvědomují jak samotné učitelky, tak vedení školy. Všechny respondentky uvádí pozitivní odpovědi ohledně vztahů na pracovišti. Jedna z respondentek dodává k vyhovujícím vztahům s kolegy velký problém v komunikaci a spolupráci s vedením a zaměstnancům se dostává málo sebevzdělávací nabídky, jedná se o běžnou soukromou MŠ. Tato MŠ mimo jiné nedisponuje žádnou spoluprací s výchovným poradenstvím, neprobíhá hodnocení MŠ a vedení neprovádí hospitace. Také v běžné veřejné MŠ nejsou prováděny pravidelné hospitace vedením, díky kterým by MŠ získávala cenné a přínosné informace či zkušenosti. Dále nejsou zařazovány neformální schůzky personálu.

Mezi silné stránky MŠ respondentky uvádějí nejčastěji vybavení tříd, kvalifikovaný personál, individuální přístup zaměstnanců k dětem, lokalitu a další. Za zmínění jistě stojí odpověď respondentky ze speciální MŠ, která mezi silné stránky řadí především výskyt dvou speciálních tříd v jedné MŠ. V rozhovoru vyzdvihla, že si děti ve

speciálních třídách jsou rovny a žádné dítě nestrádá. Avšak velmi podstatnou silnou stránkou z hlediska budování inkluzivní kultury je pravidelné uskutečňování hospitací.

Respondentky sice v rozhovoru zastupují jednotlivé MŠ, avšak názory a samotné odpovědi jsou spíše subjektivní, a tudíž respondentky a jejich odpovědi můžeme považovat spíše za méně relevantní z pohledu konkrétních MŠ. Názory každého zaměstnance stejné MŠ se mohou lišit. Z tohoto důvodu byla dále prováděna další výzkumná metoda případové studie MŠ. Touto metodou je *pozorování* a budeme se jí věnovat dále v následujících odstavcích.

9.3 POZOROVÁNÍ

Byly prováděny celkem tři pozorování edukačního procesu v různorodých MŠ – běžná soukromá, běžná veřejná a speciální. Cílem pozorování je zjistit, jak probíhá budování inkluzivní kultury v dané MŠ a získání jejich dobré praxe.

9.3.1 Běžná soukromá MŠ

Pozorování v běžné soukromé MŠ proběhlo ve věkově homogenní třídě, kde bylo přítomno 17 dětí. Během spontánních her panovala příjemná a přátelská atmosféra, děti si mohly vybrat libovolnou pomůcku, vzájemně se domlouvaly a střídaly. Řízená činnost začínala ranní elipsou, kde si děti s paní učitelkou sdělovaly, co je za den, jaké je počasí a také co dělaly o víkendu. Následně byla provedena motivace pomocí příběhu o K. Kolumbovi a navazovala diskuze, při které děti upevnily poznatky z příběhu a potvrdily, že příběhu věnovaly pozornost. Diskuze byla přehledná a dodržovala se pravidla. Proběhla i praktická ukázka koření, děti měly možnost pomoci čichu poznat různé vůně světa. Pak následoval pracovní list na dobrovolné bázi, děti měly možnost výběru a nebyly do ničeho nucené.

Během pozorování byly zaznamenány následující klady: dodržování pravidel, alternativní a individuální přístup, spolupráce s dětmi i rodiči, prostředí a vybavení MŠ. MŠ se prezentuje na veřejnosti a má aktualizované webové stránky. MŠ má dobrou image, pořádá mimoškolní aktivity a prezentuje se jako otevřená škola, která přijímá všechny děti i mimo spádovou oblast.

Nedostatkem zjištěným během pozorování je krátký čas ranní elipsy, kdy děti neměly více prostoru povyprávět o aktivitách a zážitcích o víkendu, ale byl na ně vyvíjen časový pres kvůli příběhu.

9.3.2 Běžná veřejná MŠ

Pozorování proběhlo také ve věkově homogenní třídě, kde bylo 24 dětí. Spontánní hry probíhaly v prostoru celé třídy a děti byly velmi hlasité a neklidné. Mimo jiné nastaly při pozorování neshody mezi dětmi. Paní učitelka se vždy snažila vyřešit pohotově problém a dát dětem pomocnou ruku. Svačina proběhla podle pravidel a svého zaběhnutého řádu. Řízená činnost začala svolávací písničkou do komunitního kruhu, který měl ze začátku svůj řád, ale po nějaké době se děti začaly překřikovat a nebyla vyvinutá dostatečná pozornost. Chvíli panovala napjatá situace na straně paní učitelky, ale díky přesunu ke klavíru se situace rychle uklidnila a byla navozena dobrá nálada. Děti písnička bavila a byla vyvinuta dobrá motivace. Poté se řízená činnost rozdělila na dvě skupiny, kde byla práce přiměřená věku dětem. Hluk ve třídě byl chvilkami až příliš hlasitý, ale při napomenutí se situace zlepšila.

Klady v tomto pozorování jsou následující: velké prostory, hezká výzdoba MŠ a přiléhající zahrada. Dlouhodobá praxe a znatelné zkušenosti paní učitelky, přizpůsobování aktivit věku dětí. Komunikace s rodiči během rána byla velmi příjemná. Pedagogové zakládají portfolia dětí a působí na děti jednotnou výchovou. Z fotek na nástěnkách bylo také vidět pořádání mimoškolních akcí.

Více bych volila individuální přístup k dětem, kdy musíme brát v potaz současný stav jedince.

9.3.3 Speciální MŠ

Poslední pozorování proběhlo ve speciální třídě MŠ, kde jsou zařazeny děti se zrakovou vadou. Během pozorování byla zúčastněna heterogenní skupina předškoláků v počtu 12 dětí. Spontánní hry byly plynulé, občas vznikaly menší neshody mezi dětmi kvůli dělení se o hračku, ale paní učitelka vždy zasáhla a vyřešila aktuální problém. Během ranních her pár dětí odcházelo do oční ordinace, která je zřízena ve stejné budově jako třída MŠ. Ve třídě byla přítomna k dítěti s PAS i paní asistentka, která se aktivně nezapojovala a zdržovala se chodu třídy. Mezi paní učitelkou a asistentkou byly zaznamenány určité rezervy ve vzájemné komunikaci a spolupráci. Řízená činnost začala pomocí komunitního kruhu, kde byl přečten příběh *o mamince* a následná práce s příběhem. Vše bylo přiměřeno věku a schopnostem skupiny dětí. Děti byly pozorné a nepřekřikovaly se. Probíhal rozhovor na téma *Jaká je moje maminka*, kdy se nejčastěji používala přídavná jména. Poté následovala individuální výtvarná činnost, kdy děti měly

volnou hru, při které si mohly jít do ateliéru vyrobit přáníčko pro maminku. Zde byla napjatější situace, kdy dítě s PAS bylo rozrušené a vztekalo se. Paní učitelka měla pohotovou reakci a pomocí písničky dítě uklidnila. Později dorazila druhá paní učitelka a bylo na první pohled vidět, že obě dvě kolegyně jsou sehrané a mají vzájemnou podporu.

Byly zaznamenány následující klady: efektivní komunikace paní učitelky, partnerský přístup, pohotová reakce, individuální přístup, oddanost a vztah učitelky k práci s dětmi, komunikace s rodiči, pestrá nabídka vzdělávacích činností, celkové přizpůsobení třídy, MŠ dbá na image školy a aktivně pořádá akce, zakládání portfolií dětí, jednotné působení výchovy na děti, uskutečňování pravidelných hospitací vedením.

Během pozorování byly nalezeny následující nedostatky: komunikace mezi asistentkou a učitelkou, nedostačující spolupráce s vedením - odloučené pracoviště. Děti jsou rozdělovány do tříd na dané zrakové vady - v rozporu s předpoklady inkluze.

9.3.4 VYHODNOCENÍ POZOROVÁNÍ

Metoda pozorování je velmi náročná metoda, kdy pozorující musí být objektivní a pozorný. Také záleží na krátkodobém stavu třídy, proto díky jednomu pozorování nemůžeme určit dlouhodobý stav skupiny. Z tohoto šetření můžeme potvrdit, že kultura školy se nejvíce odráží na učitelích, dětech a atmosféře školy.

Pomocí metody pozorování jsme dospěli k následujícím výsledkům. Všechny zkoumané MŠ mají skvělou komunikaci a spolupráci s rodiči, plánují dostatek akcí a výletů. Z důvodu rozdílných typů MŠ byly v některých ohledech zaznamenány rozdílné přístupy a praktiky průběhu vyučování. V soukromé MŠ jsou využívány alternativní a individuální přístupy, za zmínku jistě stojí možnost volby libovolné pomůcky samotnými dětmi. MŠ se mimo jiné velmi dobře prezentuje na veřejnosti a dbá na image školy. V běžné veřejné MŠ v určitých chvílích panoval hluk a neshody mezi dětmi, což může být způsobeno větším množstvím přítomných dětí ve třídě. Kladem je důraz na přizpůsobování aktivit věku dětí. Hned několika významnými klady disponuje speciální MŠ, kterými jsou: individuální přístup, využití efektivní komunikace a další.

10 ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY

V této kapitole odpovíme na předem stanovené výzkumné otázky, na které jsme našli odpovědi pomocí tří výzkumných metod použitých v tomto výzkumu.

Setkali se pedagogové s pojmem *inkluzivní kultura* a je tento pojem chápán správně?

Téměř všechny respondentky se s pojmem *inkluzivní kultura* již setkaly. Více jak polovina respondentek se s pojmem seznámila díky nabídce seminářů a školení a téměř polovina zvolila samostudium. Ač respondentky při rozhovoru pojem popisují každá trochu jinak, pojem *inkluzivní kultura* jako celek je chápán správně.

Do jaké míry ovlivňuje *inkluzivní kultura* inkluzi v MŠ?

Inkluzivní kultura je základní kámen inkluze. *Inkluzivní kultura* se především zaměřuje na přípravu pedagogů, dětí, spolupráci a komunikaci s rodiči. Také zahrnuje přípravu prostředí a podmínek pro děti se SVP. Pomocí metody pozorování jsme zjistili, že faktory spadající pod *inkluzivní kultura* v praxi značně ovlivňují inkluzi v MŠ. Mezi tyto faktory řadíme stejný přístup ke všem dětem bez rozdílů, přijímání všech dětí bez rozdílů a nastavené normy školy. Bez těchto požadavků by nebyla inkluze v MŠ splnitelná.

Jakými způsoby v praxi probíhá sdílení praxe? Je sdílení praxe efektivní?

Sdílení praxe je důležité a významné v pedagogickém procesu. Sdílíme dobrou, ale i špatnou praxi, která nám pomůže špatné praxi předcházet. Sdílení praxe ve zkoumaných MŠ probíhá několika způsoby. Liší se od pracoviště, ale i jedince. V empirické části jsme zjistili, že sdílení probíhá například dostatečnou a správnou komunikací mezi pedagogy, semináři, sdílením praxe na internetu a v jedné MŠ také pravidelným uskutečňováním hospitace vedením.

Ano, ve zkoumaných MŠ je sdílení praxe efektivní.

Jak se daří současným MŠ budovat *inkluzivní kultura*?

Tento výzkum nám nabídl několik systematických příkladů budování *inkluzivní kultura*, kdy pozorované MŠ projevily dostatečnou realizaci v oblasti *kultura* s proměnnou - inkluzí. MŠ se velmi dobře prezentují na veřejnosti a udržují si image „kvalitní školy“. MŠ přijímají všechny děti bez rozdílů, a tím podporují *inkluzivní kultura*. Nezáleží, zda přijaté děti jsou intaktní, či se SVP. Na první pohled je patrné, že jsou školami přijímány *inkluzivní prvky*. Ve dvou MŠ je práce v heterogenním seskupení, kde je vnímána

rozmanitost dětí. Pedagogové jsou pravidelně školeni a jsou jim nabízeny různé semináře. Vztahy s rodiči jsou pro zkoumané MŠ také důležitým aspektem dobré kultury.

11 CELKOVÉ SHRNU TÍ VÝZKUMU

Díky tomuto výzkumnému šetření jsme měli možnost nahlédnout do pojmu *kultura školy* a pochopit, že kultura školy zahrnuje vše, co děláme a jak se chováme. Kultura školy zahrnuje chování denní edukace, komunikace, nastavená pravidla, rituály a tradice.

Výsledky tohoto šetření reflektují pouze z části inkluzivní kulturu ve zkoumaných MŠ. Mohou posloužit jako zdroj podnětů k zamyšlení se nad způsobem budování inkluzivní kultury, která vede k řešení problémů a zvyšování kvality systému školství. Pozitivní a inspirativní kultura prospívá všem zúčastněným v edukačním procesu.

Na základě odpovědí z dotazníkového šetření jsme zjistili, že převažují MŠ přijímající všechny děti bez výjimek. Většina respondentek považují jejich MŠ za pro-inkluzivní, přesto inkluzi považují mnohdy za velmi náročnou až nemožnou. Respondentky se shodují na tom, že je potřeba snížit počty dětí ve třídách, snížit administraci spojenou s inkluzí a mělo by se soustředit na větší informovanost a vzdělání personálu o inkluzivním vzdělávání. Mimo zmíněné podmínky uvedly respondentky pozitivní názory na inkluzi a podporu rozvoje inkluze v ČR. Vztahy na pracovišti jsou téměř všude vyhovující, až spíše dokonalé dle slov respondentek. MŠ také dbají na vyvážené vztahy s rodiči a budují kulturu školy udržováním vztahů, držením dobré image školy, vzhledem budovy a vybavením, pořádáním společných akcí či zmíněným udržováním a budováním vztahů mezi zaměstnanci.

Pomocí dalších dvou metod jsme dospěli ke zjištění, že speciální MŠ má v ohledu individuálního přístupu k dětem jistou výhodu oproti běžné veřejné a běžné soukromé MŠ právě díky specializovanému zaměření. MŠ je přizpůsobena pro děti se speciálními potřebami, náležitě vybavena a uzpůsobena pro správný chod. Vzhledem k menšímu počtu dětí je možnost individuálního přístupu oproti běžné veřejné MŠ. Při srovnání MŠ určených typem zřizovatele jsou výsledky neutrální. U každé ze zkoumaných MŠ jsou různé klady a naopak zápory. V běžné veřejné MŠ je vzhledem k počtu dětí náročnější individuální přístup, ale i přes to je využíváno přizpůsobování aktivit věku dětí. Zatímco u běžné veřejné MŠ jsou velmi dobré vztahy s vedením a na pracovišti, tak právě v tomto ohledu jsou jisté mezery u běžné soukromé MŠ. V běžné soukromé a běžné veřejné MŠ nejsou prováděny hospitace, díky kterým by MŠ získávaly cenné a přínosné informace či zkušenosti. Oproti tomu ve speciální MŠ jsou prováděny pravidelné hospitace, což poskytuje MŠ prostor pro zlepšení.

Pomocí výzkumu jsme dospěli k závěrům, že každá MŠ má slabé i silné stránky kultury. Z provedeného výzkumu nelze jednoznačně říci, zda je kultura školy silná či slabá. Silné stránky by měly být používány ve prospěch MŠ, naopak slabé stránky by se měly minimalizovat a měla by být snaha o jejich eliminaci. Všechny MŠ by se měly zaměřit na symboly, které jsou patrné na první pohled. Do těchto symbolů patří upravená a barevná budova, upravené okolí, vybavení zahrady a logo školy. Důležitá stránka je stabilní kolektiv pedagogického sboru, kooperace a vztahy na pracovišti. Vztahy by se měly stále rozvíjet a udržovat. Ve dvou MŠ je dle získaných odpovědí neefektivní spolupráce a komunikace s vedením MŠ, což se výrazně odráží na celkové kultuře škol. Velkým nedostatkem u běžné soukromé MŠ je chybějící spolupráce s výchovným poradenstvím. K dispozici každé MŠ by měl být v případě potřeby výchovný poradce, který pomůže nejen ke zlepšení vztahů mezi učiteli, ale také v komunikaci s rodiči. Právě úzká spolupráce s výchovným poradenstvím je velmi silnou stránkou speciální MŠ. Výborné vztahy mezi zaměstnanci uvádějí všechny tři MŠ a společně utvářejí vhodnou atmosféru, čímž výrazně přispívají k budování inkluzivní kultury školy.

ZÁVĚR

Bakalářská práce byla zaměřena na inkluzivní kulturu v MŠ a reflexe sdílení dobré praxe. Teoretická část práce se zabývala pojmy týkajícími se procesu inkluze, předškolního vzdělávání, kultury školy a příkladů dobré praxe. V praktické části byly použity tři výzkumné metody – dotazníkové šetření, polostrukturovaný rozhovor a pozorování, pomocí kterých byl prováděn výzkum ve třech vybraných MŠ.

Cílem této bakalářské práce bylo analyzovat a zhodnotit kvalitu inkluzivní kultury ve vybraných MŠ. Pomocí již zmíněných metod byla provedena analýza a díky získaným výsledkům výzkumu jsme zhodnotili kvalitu inkluzivní kultury ve vybraných MŠ.

Z výzkumu této práce vyplývá, že budování inkluzivní kultury se v každé MŠ liší. Nejvíce se na tom podílí komunikace s učiteli a vedením navzájem. Také do budování inkluzivní kultury zahrnujeme spoluúčast rodičů. Příklady dobré praxe si musí sama určit každá MŠ a její vedení. Neexistuje ideální postup pro budování inkluzivní kultury pro všechny MŠ. Inkluzivní kultura je nejdůležitější oblastí v procesu inkluze. Vedení školy hraje v inkluzivní kultuře významnou roli, prokázala se důležitost správné komunikace mezi vedením školy a personálem. Dvě ze tří respondentek ze zkoumaných MŠ v průzkumu zmínily právě nedostatečnou komunikaci a spolupráci s vedením školy. Právě správná a dostatečná komunikace je hlavním pilířem kultury školy, nejen mezi vedením a zaměstnanci, ale také mezi zaměstnanci samotnými a mezi zaměstnanci a rodiči. Všechny tyto tři skupiny ovlivňují budování inkluzivní kultury.

Inkluzivní kultura v MŠ je obsáhlé téma, které je ovlivněno mnoha faktory. Mezi nejdůležitější faktory ovlivňující inkluzivní kulturu řadíme komunikaci pedagogů a vedení, nebo spoluúčast rodičů. Je potřeba neustálého rozvíjení, plánování a pracování v oblasti inkluzivní kultury.

RESUMÉ

Tato bakalářská práce se zaměřuje na inkluzivní kulturu v mateřských školách - reflexe sdílení dobré praxe. Pozornost je věnována budování a udržování inkluzivní kultury ve vybraných mateřských školách. Pomocí výsledků výzkumu jsou nalezeny odpovědi na otázky: Jakými způsoby je možné sdílet dobrou praxi v oblasti inkluzivní kultury? Jak sdílení praxe probíhá a co si z tohoto sdílení odnáší pedagogové? Ovlivňuje sdílení dobré praxe práci pedagogů?

Práce je rozdělena do dvou částí, a to na část teoretickou a empirickou. V teoretické části objasňujeme základní pojmy spojené s inkluzivní kulturou mateřské školy. V empirické části jsou uvedeny použité metody výzkumu a následná interpretace výsledků výzkumu. Cílem práce je analyzovat a zhodnotit kvalitu inkluzivní kultury ve vybraných mateřských školách.

Z výzkumu vyplývá, že budování inkluzivní kultury se v každé mateřské škole liší, avšak tento výzkum prokazuje, že právě inkluzivní kultura je nejdůležitější oblastí v procesu inkluze.

SUMMARY

These bachelor's thesis deals about inclusive culture of nursery school – reflection examples of good practice. Attention is paid to building and maintaining an inclusive culture in selected nursery schools . The results of the research provide answers to the questions: In which way can good practice in inclusive culture be shared? How does sharing practice work and what do educators get of sharing? Does sharing good practice affect the work of educators?

The work is divided into two parts, namely theoretical and empirical. In theory, we clarify the basic concepts associated with the inclusive culture of nursery school. The empirical section lists the research methods used and the subsequent interpretation of the research results. The aim of the work is to analyse and evaluate the quality of inclusive culture in selected nursery schools.

Research shows that building an inclusive culture varies between nursery schools, but this research demonstrates that an inclusive culture is the most important area in the process of inclusion.

SEZNAM ZDROJŮ

ADAMUS, Petr. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy: evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015. ISBN 978-80-7510-163-1.

ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. 2., upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8140-6.

BERG, Gunnar, POL, Milan, ed. *Kultura školy: příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN isbn80-210-3746-6.

EGER, L. *Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu*. 1.vyd. Plzeň: Fraus, 2006. 224 s. ISBN 80-7238-583-6.

GABAŠOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Raabe, 2019. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-419-0.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

CHVÁL, Martin. *Na naší škole nám záleží: jak sledovat a hodnotit kvalitu školy*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1321-5.

JAKUBÍKOVÁ, D.: *Kultura školy*. Liberec, Technická univerzita 2001. ISBN 80-7083-441-2.

JORDAN, A., SCHWARTZ, E., MCGHIE-RICHMOND, D. Preparing teachers for inclusive classrooms. In *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 2009, s. 535–542.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

- KENDÍKOVÁ, Jitka. *Předškolák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ilustroval Anna TROUSILOVÁ. Praha: Raabe - Společnost pro kvalitní vzdělávání, 2016. ISBN 978-80-7496-271-4.
- KOCUROVÁ, Marie. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2002. ISBN 80-7082-844-7.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN isbn978-80-247-4435-3.
- KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.
- KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.
- LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
- MONATOVÁ, Lili. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. 2. rozš. vyd. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-60-5.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MICHALÍK, J. *Školský poradenský systém v České republice (východiska, rizika, příležitosti, návrh pojetí) – expertní stanovisko*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2008. 79. s.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. [Praha]: Tauris, 2001. ISBN isbn80-211-0372-8.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.
- POL, Milan, Lenka HLOUŠKOVÁ, Petr NOVOTNÝ a Jiří ZOUNEK. *Kultura školy*. Příspěvek k výzkumu a rozvoji. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005. 217 s. ISBN 80-210-3746-6.
- PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1415-5.

- PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009, s. 16-17. ISBN 978-80-7367-647-6.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.
- SPIPKOVÁ, V. *Východiska vzdělávání učitelů primárních škol*. Pedagogika, 1996, č. 2 ISSN 3330-3815
- SVOZIL, Břetislav a Vladimír FOIST, *Strategický management inkluzivní školy*. Brno: Liga lidských práv, 2016. ISBN 978-80-87414-29-3
- SYSLOVÁ, Zora. *Jak úspěšně řídit mateřskou školu. 2.*, doplněné a aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2015. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-859-8.
- SYSLOVÁ, Zora. *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-113-2.
- TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.
- TEPLÁ, Marta a Lenka FELCMANOVÁ. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, [2016]. ISBN 978-80-87963-33-3.
- URBÁNEK, Petr, Jitka NOVOTOVÁ, Andrea ROZKOVCOVÁ, Helena PICKOVÁ, Jitka JURSOVÁ a Jan PICEK. *Učitelé sbory základních škol a jejich sociální klima: vícepřípadová studie učitelských sborů*. Praha: Wolters Kluwer, 2020. ISBN 978-80-7598-677-1.
- VORLÍČEK, Radek. *Jak se daří inkluzi u nás a na Slovensku?: pohled do konkrétních základních škol*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2019. ISBN 978-80-7465-387-2.
- WALTEROVÁ, Eliška, ed. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů: sborník z celostátní konferenc : [Praha, Univerzita Karlova, 19. září 2001]*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-059-5.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0044-4.

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

SEZNAM PERIODIK

COUNCIL, Sandwell Metropolitan Borough. Sandwell Inclusion Quality Mark (SIQm). *West Bromwich: Children and Young People's Services*, 2010.

GALE. Best Practices. "Encyclopedia of Management. 6th ed. Detroit: Gale, 2009. Gale Virtual Reference Library

HONZÍKOVÁ, Jarmila. *Hospitace v primárním školství*. (článek) In: e-Pedagogium. ISSN 1213-7499. Č. 3. (2004), s. 33-44.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Příprava budoucích učitelů MŠ a současné trendy pro podporu jejich vzdělávání. *Poradce ředitelkám mateřské školy*. Praha: FORUM, 2017, VI(5), 12-19. ISSN 1804-9745.

MURGATROYD, Stephen a MORGAN, C. *Total Quality Management and the School*. Buckingham: Open University Press, 1994

SEZNAM ONLINE ZDROJŮ

[1] *Prohlášení ze Salamanky* [online]. [cit. 2021-02-07]. Dostupné z: <http://osf.cz/wp-content/uploads/2016/10/prohlaseni-ze-salamanky.pdf>

[2] *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon): MŠMT ČR* [online]. [cit. 2021-02-04]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim>

- [3] *Vyhláška č. 72/2005 Sb.: MŠMT ČR* [online]. [cit. 2021-02-04]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/vyklad-vyhlasiky-c-72-2005-sb-o-poskytovani-poradenskych>
- [4] *Vyhláška č. 27/2016 Sb.: MŠMT ČR* [online]. [cit. 2021-02-06]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasika-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>
- [5] *Rejstřík škol a školských zařízení: MŠMT* [online]. [cit. 2021-02-09]. Dostupné z: <https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/>
- [6] *MŠMT ČR: RVP PV leden 2018* [online]. [cit. 2021-03-17]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>
- [7] *Metodický portál RVP.CZ: Klíčové kompetence* [online]. [cit. 2021-03-16]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12300>
- [8] BOOTH, Tony, AINSCOW, Mel. *Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Praha: Rytmus o. s. 2007. 109 s.[online]. [cit. Dne 2021-02-10] ISBN 80-903598-5-X. Dostupné z: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Czech.pdf>
- [9] MAREŠ, Jiří. *Příklady dobré praxe v pedagogice* [online]. Praha: Vydavatelství Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 2018 [cit. 2021-04-03]. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1186>
- [10] *Kurikulum S: Co jsou příklady dobré praxe* [online]. 2018, 2008 [cit. 2021-04-03]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/kurikulum/co-jsou-priklady-dobre-praxe>
- [11] *Slovník cizích slov: workshop* [online]. [cit. 2021-5-5]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/workshop-verksop>
- [12] *Workshop* [online]. [cit. 2021-05-12]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Workshop>
- [13] ŠVANCAR R. *Učitelství noviny: Supervize není totéž co inspekce* [online]. [cit. 2021-5-12]. Dostupné z: <http://ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=241>
- [14] PAVLAS MARTANOVÁ, Veronika. *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy: Supervize jako jeden z efektivních nástrojů péče o učitele* [online]. [cit. 2021-5-12]. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/supervize-jako-jeden-z-efektivnich-nastroju-pece-o-ucitele>

[15] DIVÁKOVÁ, Dana. *Vedení kulatých stolů* [online]. In: . Institut komunitního rozvoje [cit. 2021-5-18]. Dostupné z:

www.dataplan.info%2Fimg_upload%2Ff96fc5d7def29509aeffc6784e61f65b%2Fdivakova_pokrocili_kulate-stoly.pdf&usg=AOvVaw3JBGX4eMlABH83MrttqfTq

[16] *Férová škola* [online]. [cit. 2021-5-18]. Dostupné z: <http://www.ferovaskola.cz/uvod>

[17] *MŠMT: Společné vzdělávání* [online]. [cit. 2021-5-18]. Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/spolecne-vzdelavani-1>

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Porovnání mezi integrací a inkluzí	10
--	----

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1: Integrace x inkluze	10
Obrázek č. 2: Oblasti ukazatele	23
Obrázek č. 3: Interaktivní model	28
Obrázek č. 4: Struktura školy	28
Obrázek č. 5: Jaké je Vaše pracovní zařazení?.....	42
Obrázek č. 6: Počet let působení na Vašem pracovišti?	42
Obrázek č. 7: Jakým způsobem Vás vedení seznámilo s pojmem inkluze?.....	43
Obrázek č. 8: Máte ve Vaší MŠ heterogenní třídy? (věkově smíšená třída)	44
Obrázek č. 9: Pokud jste odpověděl/a ANO, jaký mělo/měly stupeň podpůrného opatření?	45
Obrázek č. 10: Je Vaše priorita zapojit každé dítě do edukačního procesu?.....	46
Obrázek č. 11: Myslíte si, že je Vaše MŠ pro-inkluzivní? (individualizace, heterogenita vzdělávacích potřeb, terapeutická opatření,...)	47
Obrázek č. 12: Dává ředitel (zástupce) najevo, že mu záleží na tom, aby se cítili učitelé a další zaměstnanci dobře?	48
Obrázek č. 13: Máte na třídě dobrou spolupráci a komunikaci s rodiči?	49
Obrázek č. 14: Dokáží Vás rodiče pochválit za Vaší práci?	50
Obrázek č. 15: Vyhovuje Vám týmová práce ve Vaší MŠ?	51
Obrázek č. 16: Jste spokojení s prostředím a výzdobou Vaší MŠ?	51

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazníkové šetření – seznam otázek	76
Příloha č. 2: Polostrukturovaný rozhovor – seznam otázek	78
Příloha č. 3: Záznam z pozorování pedagogického procesu	79

Příloha č. 1: Dotazníkové šetření – seznam otázek

1. Jste žena nebo muž?
2. Jaké je Vaše pracovní zařazení?
3. Okres Vaší působnosti? (např. Plzeň - město)
4. Identifikace Vaší mateřské školy.
5. Do jakého sektoru spadá Vaše MŠ?
6. Počet let působení na Vašem pracovišti?
7. Máte jasně stanovenou vizi Vaší mateřské školy?
8. Seznámilo Vás vedení s pojmem inkluze?
9. Jakým způsobem Vás vedení seznámilo s pojmem inkluze?
10. Přijímá Vaše MŠ všechny děti bez rozdílů ze spádové oblasti?
11. Vybírají si Vaší MŠ rodiče i ze širšího okolí? Popřípadě mi napište, z jakého důvodu si vybírají Vaší MŠ.
12. Máte ve Vaší MŠ heterogenní třídy? (věkově smíšená třída)
13. Máte ve Vaší MŠ speciální třídu či skupinu?
14. Máte zkušenost ve Vaší třídě s dítětem/děťmi, které má/mají speciální vzdělávací potřeby?
15. Pokud jste odpověděl/a ANO, jaký mělo/měly stupeň podpůrného opatření?
16. Spolupracuje Vaše MŠ s odborníky? (návštěva psychologa, logopeda,..)
17. Je Vaše prioritou zapojit každé dítě do edukačního procesu?
18. Pokud jste odpověděl/a ANO, jakým způsobem toho docílíte?
19. Vystavujete výtvary všech dětí nebo jen ty “nejvíc povedené“?
20. Dává ředitel (zástupce) najevo, že mu záleží na tom, aby se cítili učitelé a další zaměstnanci dobře?
21. Pokud jste odpověděl/a v předchozí otázce ROZHODNĚ ANO/ SPÍŠE ANO. Zkuste uvést, jakým způsobem to vedení dává najevo.
22. Vyhovuje Vám týmová práce ve Vaší MŠ?
23. Cítíte se být na pracovišti vítáni?
24. Chcete na pracovišti zůstat i nadále do budoucna?
25. Pořádá Vaše MŠ akce, při kterých by se zviditelnila? (např. kulturní, společenské, vzdělávací)
26. Máte na třídě dobrou spolupráci a komunikaci s rodiči?
27. Dokáží Vás rodiče pochválit za Vaší práci?

28. Jak vypadá Vaše spolupráce s rodiči? (např. podílení se na společných aktivitách, spolupráce na činnosti MŠ,..)
29. Jste spokojení s prostředím a výzdobou Vaší MŠ?
30. Myslíte si, že je Vaše MŠ pro-inkluzivní? (individualizace, heterogenita vzdělávacích potřeb, terapeutická opatření,..)
31. Jaké jsou podle Vás silné stránky Vaší MŠ?
32. Napište mi prosím Váš názor na školní inkluzi v MŠ.

Příloha č. 2: Polostrukturovaný rozhovor – seznam otázek

Jaký je Váš názor na inkluzivní vzdělávání? O co, si myslíte, že hlavně v inkluzi jde?

Znáte pojem kultura školy? Co si myslíte, že to je?

Jak budujete kulturu ve Vaší škole?

Kde se inspirujete při budování kultury Vaší školy? Semináře, předchozí zaměstnání, hospitace, ...

Jaká je vzájemná spolupráce na Vašem pracovišti?

Co považujete za silné stránky Vaší MŠ?

Co považujete naopak za slabé stránky Vaší MŠ?

Příloha č. 3: Záznam z pozorování pedagogického procesu

Záznam z pozorování pedagogického procesu			
MŠ:		Počet dětí:	
Třída:			
Téma:			
Casový harmonogram	Činnost učitele	Činnosti dětí	Poznámky

Casový harmonogram	Činnost učitele	Činnosti dětí	Poznámky