



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



Zpráva o identifikovaných obtížích a problémech v prostředí škol při implementaci společného vzdělávání III. Mateřské školy

**Témata identifikovaná v rámci šetření
KA2 projektu APIV A k 31. 12. 2020**



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



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Abstrakt

Cílem předkládané zprávy je seznámit s nálezy o obtížích a problémech v pedagogické činnosti mateřských škol při implementaci společného vzdělávání, a to s těmi, které byly identifikovány v šetření 2019–2020 aktivitou KA 2 systémového projektu APIV A realizovaném v Národním pedagogickém institutu ČR.

Předmětem zjišťování bylo identifikovat obtíže a problémy, které vnímají nebo na které reagují v pedagogických procesech učitelé MŠ a ředitelé mateřských škol. Kvantitativní šetření ve veřejných mateřských školách přihlíželo k poměrnému zastoupení MŠ podle velikosti (malých MŠ je téměř polovina z celkového počtu MŠ v ČR) a k poměrnému zastoupení MŠ ze všech krajů. Kvantitativní dotazování formou on-line probíhalo pomocí dotazníků ve 202 MŠ, odpovídalo přes 820 učitelů a členů vedení a v kvalitativním šetření se uskutečňovaly individuální rozhovory na výběrovém vzorku 20 škol mezi učitelkami a ředitelkami.

Způsob zjišťování: Názory na inkluzivní přístupy ve společném vzdělávání a podmínky pro společné vzdělávání různorodých dětí hodnotili všichni zúčastnění pedagogičtí pracovníci, změnu podmínek pro podporu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami hodnotili ti pedagogičtí pracovníci, kteří mají s pedagogickou prací s těmito dětmi přímou zkušenost. Vedení škol se navíc vyjadřovalo k podmínkám školy a k identifikovaným překážkám při realizaci společného vzdělávání ve své škole. Dále byly vedeny expertní rozhovory s odborníky, kteří se problematice předškolního vzdělávání věnují dlouhodobě.

Průběh vzdělávání v době mimořádných opatření v době pandemie na jaře a na podzim 2020 nebyl do šetření zahrnut – většina mateřských škol podle zprávy ČŠI byla na jaře uzavřena a distanční vzdělávání v mateřských školách neprobíhalo, MŠ poskytovaly rodičům ve většině případů písemná doporučení a náměty pro činnost dětí a s dětmi (Tematická zpráva Vzdělávání v mateřských školách v době nouzového stavu ČŠI, květen 2020 s výsledky z mimořádného šetření k problematice vzdělávání v mateřských školách v období od 11. března 2020 do 30. dubna 2020).

Výsledky: vybrané identifikované obtíže při uskutečňování společného vzdělávání v MŠ, které jsou pro velkou část škol problémem:

- 1) Zásadní limitující faktor: Panuje shoda zúčastněných, včetně představitelů preprimární pedagogiky-tvůrců soudobého konceptu předškolního vzdělávání, že zásadní překážku pro to, aby se v mateřských školách mohla realizovat pedagogická práce založená skutečně na inkluzivním přístupu a při tom byl naplňován úkol všem různorodým dětem poskytovat podmínky pro optimální osobnostní rozvoj a vzdělávání, představuje **vysoký počet dětí na jednoho učitele**. Při více jak 12 dětech na jednoho pedagoga lze zajistit bezpečné hromadné výchovně vzdělávací činnosti, ale už nikoli uskutečňovat požadovanou individualizovanou pedagogickou péči pro všechny zúčastněné děti a vytvářet kvalitní podněty a příležitosti pro učení a rozvoj jednotlivých dětí podle jejich vzdělávacích potřeb a možností.
- 2) Obtíž s věkovou diverzitou při **inkluzi dvouletých** dětí – školy stojí před problémem zapojit dvouleté děti, což vyžaduje diferenciaci vzhledem k vývojové etapě dětí do 3 let u nároků na činnosti a jejich obsah i přístupy, možností sociálního zapojení, kdy mají omezující podmínky

nejen malé MŠ. Potřebné je rozšíření pedagogické přípravy učitelů MŠ. V některých případech je při rozhodování o zařazení dvouletého dítěte zvažovat vlastní zájem dítěte, ne jen sociální potřebu jeho rodičů.

- 3) Obtíže se začleňováním dětí s **těžšími projevy poruch chování**, které ohrožuje samotné děti i děti ostatní nebo zásadně narušuje sociální klima a výchovná péče o ně. Problémem je potřeba etopedických znalostí učitelů, speciální pedagogové nejsou v podstatě v MŠ zastoupeni. Učitelé si potřebují rozšířit pedagogické kompetence o vybrané znalosti speciálně pedagogické a školy potřebují mít možnost rychlé konzultace s odborníkem v případě řešení složité situace.
- 4) Obtíže při **začleňování** dětí přicházejících nově **do posledního povinného ročníku** představují jednak problém pro nově přichozí pětileté děti, které se poměrně dlouho adaptují na institucionální vzdělávání, jinou sociální skupinu a na zapojení se do společného učení s konkrétními požadavky s kognitivními a senzomotorickými cíli; jednak jde o pedagogický problém učitele: přistupuje další druh diverzity v heterogenní skupině – přicházejí děti stejného věku s odlišnou kulturně sociální zkušeností. Náročnost adaptace a socializace je jiná než u tříletých dětí vstupujících do MŠ. Ještě náročnější je situace ve věkově homogenních třídách.
- 5) Obtíže při práci s **rodinami z odlišného kulturně sociálního prostředí** – problematičnost spočívá v práci s rozdílností v odlišných zastávaných hodnotách, kulturních zvyklostech, stylech výchovy a komunikačních vzorcích s dětmi, popř. dospělými a úředními autoritami. Jazykové a kulturní bariéry vyžadují interkulturní znalosti učitelů a respektující přístup včetně oblasti specifik a podmínek rodinné výchovy. Problémy s dorozuměním s cizinci neznalými češtiny nebo angličtiny jsou částečně řešeny podporou tlumočnický (prostřednictvím komunikace mobilem. *Zde by se po zkušenosti se vzdáváním na dálku dalo využívat výhodněji videohovory včetně sdílení dokumentů přes digitální platformy.*)
Specifická se jeví i spolupráce s **rodiči ze sociálně vyloučených lokalit**, potřebná je znalost sociálních podmínek v rodinách dětí, dostupnosti MŠ pro rodinu, volba vhodných a účinných komunikačních postupů a prostředků. Ve školách s vyšší koncentrací dětí ohrožených sociálním vyloučením je žádoucí podílení se sociálního pracovníka nebo sociálního pedagoga při jednání s rodinou a v komunitě.
- 6) Obtíže při spolupráci a podpoře **rodičů dětí se SVP**, zvláště u těch, u kterých byly obtíže v oblasti zdravého vývoje dítěte identifikovány až v MŠ. Náročné je vyjednávání s rodiči a práce s důvěrou rodičů v odbornost školy v oblasti pedagogické diagnostiky. Značný problém představuje vytvoření a udržení podporující sítě odborníků s výsledným multioborovým přístupem a společným řešením problémů ve spolupráci s rodiči. Jako uzlové body spolupráce s rodiči a jejich podpory jsou přijímání jinakosti dítěte rodiči, hledání společné podpory pro dítě s identifikovanými SVP, hledání vzdělávací cesty dítěte – přechod dítěte se SVP do základního vzdělávání.
- 7) Problém **míry přijetí konceptu inkluzivního přístupu** při péči o děti a jejich vzdělávání učiteli MŠ – většina dotazovaných přijímá koncept společného vzdělávání všech rozdílných dětí

v jedné skupině, jeho přínosnost pro sociálně osobnostní rozvoj pro všechny děti odmítají jen někteří. Mnozí ale mají výhrady k heterogenní výuce/pedagogickým činnostem vzhledem k podmínkám, ve kterých probíhá. Někteří by proto společné činnosti všech dětí omezili v případě, kdy nejsou schopni zajistit optimální podmínky pro pohodu a rozvoj všech zúčastněných dětí, v případě, kdy je zásadně ohroženo klima a vztahy ve skupině nebo je narušena dlouhodobě možnost úspěšného učení skupiny. Pak by pro děti, které jsou zdrojem rozkladu procesu učení ve skupině a sociálního klimatu svými projevy, volili diferencované řešení činností.

- 8) Ředitelé byli dotazováni na **podmínky školy** a vnímají jako závažný problém nedostatečnost podpůrných podmínek: personální zajištění při zvýšené náročnosti pedagogické práce s diverzifikovanými skupinami dětí – neodpovídající počty personálu, nedostatečnost a nestabilita finančního zajištění škol včetně platového ohodnocení učitelů a asistentů pedagoga – to hodnotí jako závažné přes 67 % ředitelů (experti přidávají nedostačující platové ohodnocení ředitelů MŠ – platová třída), chybějící stálá podpůrná síť specialistů, možnost rychlé přímé pomoci při řešení náročných situací.
- 9) Problém **protichůdného působení názorů** na úlohu předškolního vzdělávání naráží na přijatý požadavek společného vzdělávání dětí s různými vzdělávacími možnostmi a potřebami. Ve veřejném prostoru se vyskytuje i mediálně prezentuje názor zdůrazňující dosahování vzdělávacího výkonu, který jednostranně zaměřuje pozornost na nutnost rozšíření kognitivní složky výchovně vzdělávacího působení MŠ. Tento názor je v rozporu s paradigmatem předškolního vzdělávání, prezentovaný konsensuálně preprimární pedagogikou – vědou i praxí, a přijímaným konceptem diverzity.

Závěry: Zpráva obsahuje i návrhy pro oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a jejich metodické podpory, které souvisejí s potřebnými přístupy k řešení problémů a podpoří užití postupů řešení, i návrhy na některé postupy.

Obsah

Abstrakt	2
1. Úvod	7
1.1 Úkol aktivity KA 2 projektu APIV A	7
1.2 Cíl zprávy.....	7
1.3 Charakter zprávy.....	7
1.4 Východiska pro identifikaci problémů	8
1.5 Pojetí společného vzdělávání v mateřských školách	8
1.6 Charakteristika zkoumaného vzorku	9
1.7 Postupy zpracování.....	9
2. Mateřské školy a změna – problémy přístupu ke změnám spojeným se společným vzděláváním a vyrovnávání se s nimi	10
2.1 Problémy spjaté s konkrétními změnami podmínek organizace předškolního vzdělávání a úkolů předškolního vzdělávání v mateřských školách.....	10
2.2 Problémy spjaté s charakterem zaváděné a realizované změny.....	13
2.3 Doporučení	16
2.4 Problémy spjaté s přijímáním a zaváděním změny školami.....	17
2.5 Doporučení	20
3. Konkrétní pedagogické úkoly mateřské školy ve společném vzdělávání, se kterými se má škola vyrovnat jako vzdělávací instituce.....	23
3.1 Přijetí konceptu inkluzivního přístupu učiteli při péči o různorodé děti a jejich vzdělávání	23
3.2 Dosahování výsledků učení a jejich hodnocení	23
3.3 Pedagogický přístup k žákům se SVP	24
3.4 Vzdělávání dětí-cizinců s OMJ.....	25
4. Problém zacílenosti podpory škol - rozdílné potřeby různých škol, rozdílné problémy nebo jejich charakter	26
4.1 Model chování škol při zavádění změny.....	26
4.2 Problémy v úrovních výskytu potřeb podpory uvnitř školy.....	26
4.3 Učiteli deklarované obtíže	27
4.4 Rozvojové potřeby identifikované.....	28
5. Doporučení pro přijetí vybraných témat jako stěžejních v oblasti podpory pedagogických pracovníků	29
5.1 Stěžejní oblasti v rozvíjení pedagogických dovedností a aplikování pedagogických znalostí – témata pro DVPP a konzultace	29
5.2 Stěžejní oblasti ke zvládnutí – témata pro mentoring/supervizi a metodickou podporu	29
5.3 Stěžejní oblast pro kulturu školy – téma pro mentoring/supervizi	29

6. Závěry	30
6.1 Pro úroveň – škola	30
6.2 Pro úroveň - učitel	31
6.3 Pro úroveň - realizace projektu APIV A	31
6.4 Na úrovni doporučení z odborných panelů projektu APIV A pro vzdělávací politiku a školskou praxi	32

1. Úvod

1.1 Úkol aktivity KA 2 projektu APIV A

Úkolem aktivity je přispět k naplňování cílů projektu APIV A, což jsou cíle:

- podpořit zavádění a realizaci společného vzdělávání,
- zajistit efektivní implementaci určených úkolů Akčního plánu inkluzivního vzdělávání, a z dílčích cílů projektu naplňovat vybrané následující cíle:
 - monitorovat postupy při zavádění společného vzdělávání, navrhopvat a ověřovat možnosti řešení, což je cíl přímo naplňovaný v rámci aktivity KA 2 a
 - podporovat pedagogické pracovníky při uskutečňování společného vzdělávání, tento cíl je aktivitou KA 2 naplňován nepřímo prostřednictvím návrhů pro DVPP a přímo tvorbou příkladů inspirativní praxe.

1.2 Cíl zprávy

Cílem zprávy je seznámit s nálezy tematizujícími obtíže a problémy ve vzdělávacím procesu v mateřských školách v rámci implementace společného vzdělávání, a to s těmi, které byly identifikovány výzkumníky během první etapy realizovaného šetření, včetně těch problémů a obtíží, které přímo identifikovali, pojmenovali a nahlížíjí sami učitelé – účastníci šetření.

Výzkum je postaven na designu smíšeného charakteru souběžného kvalitativního a kvantitativního výzkumu s těžištěm v kvalitativním výzkumu, zjišťuje a popisuje stav po uskutečnění změny v zavádění společného vzdělávání v mateřských školách hlavního proudu úpravou Rámcového vzdělávacího programu počátečního vzdělávání stanovením požadavků na péči o děti se speciálními vzdělávacími potřebami a děti nadané v mateřské škole a úpravou podmínek pro realizaci společného vzdělávání normalizací poskytování podpory dětem/žákům s potřebami podpory při jejich vzdělávání, tedy popis stavu a reflexi organizační a koncepční změny po roce 2016 s následujícími úpravami norem a postupů.

1.3 Charakter zprávy

Zpráva je dílčí, průběžná – vychází ze zjištění získaných v rámci jedné etapy dlouhodobého šetření, které se zaměřuje především na základní vzdělávání. Tato část se váže na vybrané výsledky kvalitativní a kvantitativní linie výzkumu zpracované k datu svého vzniku, nekryje se tak časově s průběhem etap šetření smíšeného designu, jehož průběh není lineární a některé jeho činnosti dále pokračují. Další zjištění z prostředí MŠ budou zpracována do závěrečné zprávy.

Popis cílů dlouhodobého šetření, dílčích výzkumných cílů, designu šetření, výzkumné otázky kvantitativního šetření a popis postupu dosavadní realizace šetření a vybraných výsledků je předmětem souběžně předkládané Průběžné zprávy o výsledcích zavádění a realizace společného

vzdělávání III – Mateřské školy. Stav zavádění principů společného vzdělávání do výuky – vybrané výsledky šetření KA 2 projektu APIV A k 31. 12. 2020.

1.4 Východiska pro identifikaci problémů

Vymezení problémů při výuce v rámci implementace společného vzdělávání: jako problém chápeme jev, kdy buď škola **nezná řešení úkolu**, nebo **nezná postup vedoucí k řešení úkolu**. Při identifikaci problému ve vzdělávacích procesech ve škole sledujeme, **co** je pro školu a učitele problém a co nebo kdy není problém, **ale obtíž, která brání splnění úkolu nebo kvalitu plnění**.

1.5 Pojetí společného vzdělávání v mateřských školách

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

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

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

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

Plánování a realizace inkluzivního vzdělávání je proces, který se týká celého systému vzdělávání a všech dětí/žáků a jejich učení, kdy předškolní vzdělávání je stupeň vzdělávání, na kterém proces přijímání jinakosti začíná a připravuje děti pro sdílení a přijímání odlišností na všech dalších

stupních vzdělávání i v běžném životě. Inkluzivní vzdělávání je třeba vidět jako rozvíjející se koncept, jako proces směřování k začlenění při společném učení.

Ve výzkumu neužíváme v šetření ve školách pojem inkluze, upřednostnili jsme pojem **společné vzdělávání**, který považujeme za termín inkluzivnímu vzdělávání nadřazený, inkluzivní přístup je jeho součástí. Zároveň se v šetření a komunikaci o něm lze vyvarovat možné záměny termínů inkluze a integrace respondenty a dalšími účastníky komunikace. Užívání termínu společné vzdělávání v našem šetření je pak v souladu s vymezením pojmu jako „vzdělávání všech dětí a žáků společně v hlavním vzdělávacím proudu“ tak, jak je užito ČŠI (ČŠI: Společné vzdělávání ve školním roce 2016/2017. Tematická zpráva, Praha, říjen 2017, s. 3).

1.6 Charakteristika zkoumaného vzorku

Vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami probíhalo v mateřských školách na sledovaném vzorku v rámci společného vzdělávání v různých organizačních formách: v déletrvajících jako stálé individuální začlenění v heterogenní třídě, jako začlenění v rámci skupinové integrace ve třídě pro děti se SVP (v omezené míře – v 35 MŠ z 202) nebo v krátkodobých formách jako ve formě diferencované výuky ve studijních skupinách či v rámci inkluze do krátkodobé heterogenní skupiny v projektech nebo do spontánní skupiny při pedagogicky neřízených činnostech.

1.7 Postupy zpracování

Problémy a obtíže identifikované v kvalitativním i kvantitativním šetření byly analyzovány a vyhodnoceny kvalitativně a kvantitativně. Zjištění z kvalitativního šetření (20 MŠ) doplňují údaje o vzorku 202 MŠ a ze zjištění z expertních rozhovorů.

2. Mateřské školy a změna – problémy přístupu ke změnám spojeným se společným vzděláváním a vyrovnávání se s nimi

2.1 Problémy spjaté s konkrétními změnami podmínek organizace předškolního vzdělávání a úkolů předškolního vzdělávání v mateřských školách

Zásadní překážka:

Jako zásadní překážku pro to, aby se v mateřských školách mohla realizovat pedagogická práce založená skutečně na inkluzivním přístupu a při tom byl naplňován úkol všem různorodým dětem poskytovat podmínky pro optimální osobnostní rozvoj a vzdělávání, byl zúčastněnými v plné shodě označen: **vysoký počet dětí na jednoho učitele.**

Při stanovené normě počtu dětí ve třídě je inkluzivní individualizovaný přístup neuskutečnitelný s jedním učitelem na daný počet dětí (maximální možné snížení počtu z 24 na 16 dětí je při 5 dětech s opatřeními od 2. stupně a dětech mladších 2 let), minimální průměrný počet pro třídu je 16 dětí do 3. stupně podpory (větší podrobnosti viz norma v aktualizované vyhlášce z 30. 7. 2018 Vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání). Při více jak 12 dětech na jednoho pedagoga lze podle odborníků na preprimární pedagogiku i odborníků z praxe uskutečnit pedagogické činnosti zajišťující bezpečné hromadné výchovně vzdělávací činnosti, ale nikoli uskutečňovat potřebnou individualizovanou pedagogickou péči pro všechny zúčastněné děti a vytváření optimálních podnětů pro učení a rozvoj podle potřeb a možností jednotlivých dětí.

Obtíže při věkové inkluzi – zapojování dvouletých dětí:

Mateřské školy stojí před problémem zapojit dvouleté děti, to vyžaduje diferenciaci denního režimu pro děti odlišné vývojové etapy, s odlišnými nároky na činnosti a jejich obsah i na přístupy a s odlišnými vlastními možnostmi sociálního zapojení se (velikost skupiny, sociální interakce). Respektování specifik této skupiny na odlišné úrovni vývoje naráží na podmínky nejen malých MŠ (prostory, personál – počet a odbornost). Zvládání zajištění osobní hygieny a oblékání těchto dětí (včetně přebalování těch, které nosí plenky) se jeví jako materiálně technická a organizační obtíž (zvýšený odpad, obsluha dětí), i když jí byla zpočátku věnována zvýšená pozornost v reakcích některých ředitelů.

Na 90 % účastníků kvantitativního šetření nesouhlasí s tím, že přijímat dvouleté děti do mateřských škol bylo správné rozhodnutí, i když téměř 45 % se pro tuto činnost hodnotí být dostatečně připraveno.

V konkrétních případech může být zařazení dvouletého dítěte v rozporu s jeho vlastním zájmem vzhledem k jeho potřebám, je výsledkem upřednostnění sociální potřeby rodičů na úkor potřeb dítěte. Školy s dlouhodobou praxí začleňování dvouletých dětí doporučují posuzovat situaci individuálně podle zralosti dítěte a identifikace jeho skutečných potřeb, doporučují hledat

společně vhodné zařízení odpovídající možnostem a potřebám dítěte a zároveň možnostem rodiny.

Obtíže při začleňování pětiletých dětí přicházejících do posledního povinného ročníku

Obtíž nastává pro věkově homogenní skupinu dětí, kdy dochází k narušení sociální dynamiky stálé skupiny dětí, které jsou spolu několik let a vztahy ve skupině se restrukturalizují.

Problém zažívá nově příchozí dítě, potřebuje se adaptovat podle míry socializovanosti z rodiny na nové sociální prostředí – vzdělávací instituci s režimem, zapojení se do větší sociální skupiny vrstevníků a do společného učení s konkrétními úkoly s kognitivními a senzomotorickými cíli. Výhodnější je adaptace na zařazení do věkově heterogenní skupiny, i tak je adaptace pětiletého složitější než tříletého. V případě vstupu do věkově homogenní uzavřené skupiny je ještě náročnější.

Pedagogický problém řeší učitel – s dítětem vstupujícím poprvé do MŠ v 5 letech přistupuje další druh diverzity v heterogenní i věkově homogenní skupině: diverzita na úrovni dětí stejného věku v podobě odlišné sociální zkušenosti od dětí s několikaletou zkušeností s institucionálním vzděláváním a odlišnosti od společného znalostního a dovednostního základu, ke kterému dlouhodobě směřují děti podle školního vzdělávacího programu dané MŠ.

Je nutná vstupní pedagogická diagnostika nových dětí v pěti letech a následná individualizovaná práce s nimi na dosažení cílů ŠVP. U ostatních stejně starých dětí spěje činnost k splnění výchovně vzdělávacího plánu za celé období předškolního vzdělávání.

Potřebná je podpora začlenění nových dětí do stávajících skupin v případě věkově homogenních skupin. V heterogenní skupině je to práce s nově identifikovanou rozdílností úrovní v oblasti vědomostí, dovedností a návyků z rodinného prostředí. Pětileté děti nastoupí v září, adaptují se cca 5 měsíců a při tom mají 10 měsíců na to, aby se účastnily výchovně vzdělávacího procesu na úrovni cílů posledního ročníku z víceleté činnosti a působení MŠ – v podstatě potřebují individualizovaný vzdělávací plán s těžištěm v přípravě na školní docházku, který je rozdílný od plánu dětí, které byly připravovány na základní školu postupně a průběžně po celou dobu své docházky do předškolního vzdělávání.

Obtíže při práci s rodinami z odlišného kulturně sociálního prostředí

Problematicnost spočívá v práci s rozdílnostmi v odlišných zastávaných hodnotách, kulturních zvyklostech, stylech výchovy a komunikačních vzorcích s dětmi, popř. dospělými a úředními autoritami. Jazykové a kulturní bariéry vyžadují interkulturní znalosti učitelů a respektující přístup včetně oblasti specifik a podmínek rodinné výchovy. Problémy s dorozuměním s cizinci neznalými češtiny nebo angličtiny jsou částečně řešeny při vstupu do českého vzdělávacího systému podporou nárokovými tlumočníky (tlumočí zpravidla prostřednictvím rozhovoru mobilem).

Specifická se jeví i spolupráce s rodiči ze **sociálně vyloučených lokalit**, potřebná je znalost sociálních podmínek v rodinách dětí, dostupnosti MŠ pro rodinu, volba vhodných a účinných

komunikačních postupů a prostředků. Ve školách s vyšší koncentrací dětí ohrožených sociálním vyloučením je žádoucí působení sociálního pracovníka nebo **sociálního pedagoga** při jednání s rodinou a v komunitě. Možnosti využívání těchto specialistů existují dosud pouze v rámci projektů, pozice sociálního pedagoga není dosud pro školy systematizovaná, i když dlouhodobě funguje vysokoškolská pregraduální příprava a sociální pedagogové jsou využíváni, ale mimo školskou praxi, pro kterou jsou především připravováni.

Obtíže při spolupráci a podpoře rodičů dětí se SVP

Problémy nastávají především u těch rodičů, u jejichž dítěte byly obtíže v oblasti zdravého vývoje identifikovány až v MŠ. Obtížné bývá v některých případech vyjednávání učitelů s rodiči a získání důvěry rodičů v odbornost školy v oblasti pedagogické diagnostiky a přijetí doporučení mateřské školy pro další postup.

Učitelé a ředitelé MŠ zmiňují, že tito rodiče často mívají problém s přijetím jinakosti svého dítěte, pro kterou z rodiny většinou nemají srovnání. Mateřská škola tak představuje první prostředí, které poskytuje rodičům orientaci a podporu při péči a vzdělávání dítěte se SVP.

Problém je většinou popsán při vytváření a udržení podporující sítě odborníků s výsledným multioborovým přístupem k společnému řešení problémů ve spolupráci s rodiči. Ředitelé i učitelé v rozhovorech oceňovali poskytovanou odbornou podporu z pedagogicko-psychologických poraden a speciálních pedagogických center (SPC), v kvantitativním šetření se ukazují regionální a lokální rozdíly v hodnocení.

Uzlové body práce s rodiči dětí se SVP především se zdravotním postižením jsou identifikovány při přijímání jinakosti dítěte rodiči, dále při hledání postupu, jak dál ve společné podpoře dítěte, a nakonec při hledání vhodné vzdělávací dráhy pro dítě – rozhodování o jeho přechodu na další stupeň vzdělávání, způsobu začlenění - do hlavního proudu nebo do speciální školy, poté volbu konkrétní školy vhodné vzhledem ke specifickým dítěte a současně v možnostech rodiny z hlediska dopravní dostupnosti a finanční přístupnosti.

Problém nedostačujících podpůrných podmínek pro společné vzdělávání ve škole

Ředitelé byli dotazováni na podmínky školy a vnímají jako závažný problém nedostatečnost podpůrných podmínek:

- především potřebě personálního zajištění při zvýšené náročnosti pedagogické práce s diverzifikovanými skupinami dětí neodpovídající počty personálu,
- nedostatečnost a nestabilita finančního zajištění škol včetně platového ohodnocení učitelů a asistentů pedagoga, to hodnotí jako závažné přes 67 % ředitelů (experti přidávají nedostačující platové ohodnocení ředitelů MŠ – zařazení do platové třídy),
- dočasnost zařazení asistenta pedagoga jako poskytované podpůrné opatření pro konkrétní děti, - chybějící stálá podpůrná síť specialistů,
- nejistá možnost rychlé adresné a přímé odborné pomoci při řešení náročných situací.

Problém protichůdného působení názorů na úlohu předškolního vzdělávání naráží na přijatý požadavek společného vzdělávání dětí s různými vzdělávacími možnostmi a potřebami.

Ve veřejném prostoru se vyskytuje i mediálně prezentuje názor zdůrazňující dosahování vzdělávacího výkonu, jednostranně zaměřující pozornost na rozšíření kognitivní složky výchovně vzdělávacího působení MŠ, často ještě zúžené jako důraz na oblast především získávání, případně utváření znalostí v oblasti tzv. polytechnického vzdělání/STEM (tj. přírodovědné, technické, specificky informatické, dále matematické a environmentální gramotnosti, respektive pregramotnosti), méně pak věnuje pozornost oblasti rozvoje samotných kognitivních procesů. Je zastáván i některými odborníky vyjadřujícími se ke vzdělávání, kteří nejsou dostatečně orientováni v pedagogice předškolního věku a ve vývojové psychologii. Vliv má na představu zúžené úlohy mateřské školy jako „přípravky“ na základní školu, ve smyslu přípravy na „pravé“ institucionální vzdělávání. Zastává je i jedna část na výkon orientovaných rodičů. Podpora přichází přinášáním příkladů praxe některých výběrových zahraničních vzdělávacích programů vystavěných na rozvoji především kognitivního výkonu dítěte.

Takto pojaté, ve svých složkách nevyvážené nebo ani ve svém celku neuvažované vzdělávání je v rozporu s paradigmatem předškolního vzdělávání zastávaným soudobou preprimární pedagogikou výzkumu i praxe - integrovaný rozvoj jedinečné osobnosti dítěte kognitivní, sociální a emoční, kdy vzájemně na sebe působící rovnocenné složky se doplňují, a s k tomu později přijatým doplňujícím konceptem diverzity – diverzity na různých úrovních: dětí jako účastníků vzdělávání, užívaných výukových strategií, i diverzity v dosahování cílových kompetencí v čase, obsahu i rozsahu.

Tyto názory se promítají i do diskuzí o úpravách RVP PV v rámci revizí rámcových vzdělávacích programů. Dosavadní zkušenosti s uskutečňováním inkluzivního přístupu ve společném vzdělávání v mateřských školách mohou omezenost jednostranného rozšiřování vzdělávání dětí předškolního věku v kognitivní složce korigovat.

2.2 Problémy spjaté s charakterem zaváděné a realizované změny

V řízených rozhovorech se učitelé vyjadřují k jednotlivostem své školní každodennosti, ale postupně přecházejí v rámci reflexe pedagogických procesů k zobecnění, po hodnocení své zkušenosti z pohledu individuálního pojetí výuky reflektují **komplexnost změny** spojené se zaváděním společného vzdělávání.

Na příkladech šetřených škol lze popisovat různé úrovně zaváděné změny:

Změna je **kvantitativní, plošná** – zasahuje všechny mateřské školy poskytující předškolní vzdělání nyní s posledním povinným ročníkem, přijímáním dětí od dvou let a začleňováním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami i s vyššími stupni podpory 3. – 5., ale zároveň je změnou **kvalitativní** – dochází ke změně pedagogických procesů v předškolním vzdělávání a ke změně očekávaných výsledků.

- Změna kurikulární ve všech úrovních kurikula: po změně RVP PV upravené ŠVP plánované – realizované – výsledné – reflektování specifikovaných cílů (začlenění dětí se SVP a péče o ně a o děti nadané) – očekávané výsledky – užívané prostředky – popsané podmínky.

- Změna kultury školy: materiální (často nutnost úprav prostor MŠ s novými funkcemi nebo s více funkcemi) a duchovní (přijímání diverzity s rozšířením); pedagogické procesy a mezilidské vztahy (spolupráce s rodiči, týmová práce, zapojení nových profesí – asistent pedagoga, chůva); hodnoty a normy; vize a poslání.

- Zásadní změna = inovace: v systému vzdělávání; v procesu vzdělávání; v pojetí vzdělávání, jedná se o dlouhodobý proces změny, týká se většiny mateřských škol, jen některé měnily své pedagogické pojetí a praxi již před zaváděním společného vzdělávání.

- Jednorázovost se projevila pouze v přijetí prvního rozhodnutí, následuje přeměna celého edukativního prostředí.

- Změna paradigmatu předškolního vzdělávání - rozšíření o koncept široké diverzity - vytváří se konsensus - dochází k přijetí, ale dosud nepřevážilo, je omezené: část dotazovaných učitelů by upřednostnila jako výhodnou práci ve výkonově podobných skupinách přes - 54 % PP, dopad přítomnosti dětí s podpůrnými opatřeními na kolektiv třídy pak téměř 41 % hodnotí jako negativní, 59,7 % PP souhlasí s vyjádřením, že poskytování individuální podpory dětem se SVP snižuje efektivitu práce s celou třídou.

- Směr změny shora: požadavky na

a) okamžité jednorázové změny – proběhly úpravy ŠVP podle požadavků stanovených nově RVP PV a organizační opatření v plánování a realizaci podpůrných opatření pro děti na úrovni školy a třídy,

b) dlouhodobé změny – se uskutečňují

- ve vzdělávací praxi (v systému školy i v každodenním životě školy),
- ve změnách přímé práce učitele se třídou dochází k dalšímu zavádění formy heterogenních tříd s dětmi s podpůrnými opatřeními, případně k další volbě formy věkově heterogenní třídy (pokud tyto třídy v MŠ nefungovaly již před zaváděním společného vzdělávání) a
- přímé práce s jednotlivými dětmi vyžadujícími podporu i bez potřeby zvýšené podpory,
- v učitelově pojetí předškolního vzdělávání a výuky/pedagogických činností.

Zavádění společného vzdělávání tedy představuje změnu zásadního charakteru – jedná se o **inovaci** v systému vzdělávání v jeho stupních od předškolního po střední, inovaci procesu vzdělávání v jednotlivých stupních – zde konkrétně v procesu předškolního vzdělávání a změnu samého pojetí vzdělávání, především základního. Jen v předškolním vzdělávání jde o rozšíření stávajícího konceptu v nově zvažovaných rovinách (zdůraznění funkce sociální inkluze, větší pozornost integraci stoupajícího počtu dětí-cizinců a u začleňování dětí se zdravotním postižením rozšíření o děti s vyšší mírou potřebné podpory).

Takováto proměna proto vyžaduje další změny, a to změny systémové. Změna přechodu ke společnému vzdělávání tak nemůže být jednorázová (to jen v rovině přijetí prvního rozhodnutí), ale je to dlouhotrvající proces přeměny celého edukativního prostředí všech úrovní, všech složek kultury školy.

Společné vzdělávání si vyžádalo i změnu **paradigmatu** vzdělávání. V případě předškolního vzdělávání na rozdíl od dalších stupňů vzdělávání však nejde o přijetí nového paradigmatu, ale o rozšíření stávajícího konceptu diversity uplatňovaného v rámci paradigmatu integrovaného pojetí kognitivního, sociálního a emočního rozvoje každého dítěte jako individuality.

Změna probíhající směrem shora si vyžádala po školách změny jak okamžité jednorázové, jako úpravy školních vzdělávacích programů, organizační opatření v plánování a realizaci výuky/pedagogických činností na úrovni školy a třídy, tak dlouhodobé změny ve vzdělávací praxi a to jak v celém systému školy jako instituce, tak v každodenním životě školy jako organizace, jak ve změnách přímé práce učitele se třídou a jednotlivými dětmi, tak v jeho pojetí vzdělávání a výuky/pedagogické činnosti v MŠ.

Změna vzdělávacího paradigmatu v **rovině pedagogické teorie** v českém akademickém prostředí preprimární pedagogiky probíhá s nastolenou doktrínou vzdělávací politiky souběžně. Pedagogická teorie a výzkum předškolního vzdělávání na změnu – zavádění společného vzdělávání reagují vlastním tempem v rámci vědecké diskuse v personálně omezeném prostoru několika kateder připravujících učitele pro preprimární stupeň vzdělávání na pedagogických fakultách, které se preprimární pedagogice a předškolnímu vzdělávání věnují i výzkumně. Společenské očekávání ale vyžaduje, aby bez ohledu na to, co bylo převládajícím předmětem didaktického výzkumu a kde se nachází stav sdíleného pedagogického poznání, aby pedagogika poskytla konkrétní odpovědi na aktuální potřeby hotovými aplikovatelnými výstupy - žádané jsou připravené didaktické aplikace pro potřeby diferencované a individualizované výuky/pedagogické činnosti se začleněnými dětmi s vyšší mírou pedagogické podpory jak pro práci ve věkově homogenních, tak heterogenních třídách mateřských škol a postupy pedagogické diagnostiky i pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Učitelé mateřských škol mají k dispozici **omezenou konkrétní metodickou podporu**. Necítí se být dostatečně připraveni pro společné vzdělávání – dostatečně připraveni pro práci s dvouletými dětmi se hodnotí téměř 45 %, **připravenost** pro práci s dětmi se SVP ani pro práci s heterogenní třídou se začleněnými dětmi s různými potřebami také nehodnotí vysoko. Při tom při zjišťování sebedůvěry ve zdatnost pro společné vzdělávání dosahují tito učitelé MŠ velmi dobré skóre, měření ale zjišťuje sebedůvěru v obecné předpoklady pro práci s heterogenní třídou jako schopnost vést heterogenní výuku, řídit chování dětí, schopnost spolupráce se specialisty.

Učitelé MŠ potřebují zřejmě aktualizující další vzdělávání v oblasti obecné pedagogiky a rozšiřující další vzdělávání v oblasti speciální didaktiky pro přímou práci s jednotlivými dětmi se SVP i s celou heterogenní třídou, pro pedagogickou diagnostiku, vzdělání pro projektování individualizované výuky/pedagogické činnosti v heterogenní třídě. Také jim chybí pomůcky pro individualizovanou výuku a specifické pomůcky pro děti včetně výukových materiálů s diferencovaným obsahem pro utváření znalosti různé náročnosti.

Vzhledem k velikosti mateřských škol a **nedostatku speciálních pedagogů** se jeví jako možné částečné řešení podporovat rozšiřující kvalifikační studium speciální pedagogiky u učitelů MŠ, kteří by pak působili ve své MŠ částečně jako specialisté. Tento postup zvolily některé učitelky nebo ředitelky v dotazovaných školách, aby si v MŠ zajistily specializovanou podporu z vlastních zdrojů (z 827 dotazovaných pedagogických pracovníků získalo 125 speciální pedagogické vzdělání úrovně Bc. nebo Mgr., tj. 15 %). Tento postup by bylo vhodné podpořit v rámci vzdělávací politiky, a to i finančním oceněním dalšího náročného studia pedagogických pracovníků.

2.3 Doporučení

Tabulka 1 (Požadavky na změny v mateřské škole vedené z úrovně vzdělávací politiky v rovině postupů)

Norma vyžadující: závazná znalost a dodržování postupů	Doporučení: znalost a zavádění postupů, hledání postupů
- přijímání dětí s rozdílnými vzdělávacími potřebami - vzdělávání dětí s rozdílnými vzdělávacími potřebami	společné učení dětí s rozdílnými potřebami a možnostmi v heterogenní třídě
výuka podle upraveného ŠVP	participace všech dětí na činnostech a podle svých možností na životě školy
- podpora učení všech dětí vzdělávajících se společně v MŠ - specifická podpora dětí se SVP	utváření školního klimatu akceptování různosti a jedinečnosti včetně přijímání tohoto klimatu rodinami dětí

Tabulka 2 (Doporučení změn ve škole na základě výzkumu pro v rovinu odborné znalosti na úrovni školy jako organizace)

Pojetí a realizace výuky	Pojetí a realizace života matřské školy	Pojetí a realizace vzdělávání dětí se SVP
priority v kategorii cílů MŠ	- společné kontakty - setkávání a aktivity napříč školou (projekty, koutky/centra aktivit, zahrada - formy participace dětí, peers programy	systém podpory dětí se SVP
individualizace kurikula	pravidla školního života	týmová práce učitelů a dalších PP s dětmi se SVP

organizační formy společného vzdělávání		- spolupráce se všemi rodiči pro přijetí inkluzivního přístupu v MŠ - spolupráce s rodiči dětí se SVP při podpoře dětí
---	--	---

Tabulka 3 (Doporučení změn v mateřské škole pro rovinu odborné znalosti na úrovni učitele)

Postupy pedagogické práce s jednotlivými dětmi se SVP	Postupy pedagogické práce s heterogenní třídou/ skupinou
- znalost dítěte - dynamická diagnostika (vstupní, průběžná a výstupní) - možnosti a potřeby, posun	- znalost jednotlivých dětí - znalost třídy jako sociální skupiny a její dynamiky
- znalost vhodných pedagogických postupů pro individuální, diferencovanou a speciální potřeby naplňující výuku - projektování individualizované výuky - užívání vhodných metod a forem výuky - užívání odpovídajících výukových a výchovných strategií	- výuka heterogenní třídy dětí - diferenciace a individualizace ve vzdělávacím obsahu a cílech, v didaktických postupech - plánování výuky, řízení učení, zjišťování výsledků učení a jejich hodnocení

2.4 Problémy spjaté s přijímáním a zaváděním změny školami

Související **zjištění o chápání charakteru změny** vedením škol a učiteli a **identifikaci problémů pedagogickými pracovníky**:

V rámci rozhovorů se ukazuje, že otázka chápání charakteru požadované změny jako změny přístupu ke vzdělávání jakožto vzdělávání společnému, a ne pouze chápání a přijetí změny jako plnění dalších především organizačních požadavků decizní sféry záleží na více souběžných okolnostech.

Školy se pohybují na škále od akcentujícího řízení procesů po přístup zaměřený na pedagogickou stránku školy. Školy přikládají problémům různou míru důležitosti podle svého zaměření, ale i na základě vyhodnocení situace své školy, cílů, které si škola klade a vnímaných omezení.

Tabulka 4 (Odlišné důrazy managementu školy – proces řízení a pedagogické vedení)

Proces řízení	Pedagogické vedení
• nároky na finanční rozpočet	• získání pedagogických pracovníků pro pedagogickou změnu
• nároky na personální zajištění ▪ počet a ▪ odbornost pedagogických a dalších pracovníků	• přijetí systémového přístupu ke změně (neřeší se jen vzdělávání jednotlivých dětí se SVP v jednotlivých třídách, ale v celku včetně jejich vzdělávací dráhy a osobnostního rozvoje; řeší se výuka celé heterogenní třídy; řeší se obsahová i didaktická stránka procesu a klima třídy, školy; přetváří se kultura školy)
• nároky na prostor • klidové zóny, ▪ místnosti pro výuku malé skupiny dětí, ▪ prostor pro oddělenou individuální práci pod dohledem, • nároky na vybavenost pomůckami pro děti, • didaktické prostředky, • modifikovaný nábytek	• utváření týmového přístupu k práci s dětmi se SVP
• nároky na zajištění rozšíření odbornosti učitelů ▪ zajištění DVPP ▪ včetně zajištění výuky v době nepřítomnosti vzdělávajících se pedagogů (odborné personální zajištění suplování, finanční zajištění suplovaných hodin)	• dosažení většinového zastávání pedagogického přístupu v rámci společného vzdělávání učitelským sborem a • většinové přijímání vize
• zvýšené nároky na pracovní výkon pedagogického pracovníka a • zvýšené nároky na pracovní výkon vedení školy: ▪ konkretizace úkolů a ▪ kritéria plnění, ▪ zvýšení kontroly, ▪ zvýšení četnosti průběžného hodnocení výuky a jejích výsledků ▪ hodnocení a oceňování	• rozšíření profesních kompetencí pedagogických pracovníků o znalosti potřebné k realizaci společného vzdělávání dětí s různorodými vzdělávacími potřebami a možnostmi
	• spoluutváření klimatu třídy a • celé kultury školy založené na vzájemné akceptaci a přijetí a dodržování pravidel umožňujících společné vzdělávání

Ředitelé škol zaměřeni spíše na proces řízení akcentují problematické dopady společného vzdělávání především v rovině procesu a jejich výsledků – na organizaci života školy a výuky a na školou dosahované vzdělávací výsledky.

- **V oblasti finanční** zvažují ředitelé nároky na položky rozpočtu a jejich zajištění. Další téma představuje **zajištění personální** (včetně finančního pokrytí). Jedním problémem je potřeba zajistit zvýšený **počet učitelů** vyučujících souběžně, aby mohli zajišťovat výuku v menších skupinách dětí nebo v jedné velké třídě (menší třídy nebo půlení tříd nebo diferencované skupiny pro některé činnosti). Ředitelé dále zvažují i potřebu dosažení **kompetence učitelů pro společné vzdělávání**.

Jako **problematické se jeví posuzování celkového stavu školy v oblasti kompetentnosti učitelů pro společné vzdělávání**.

Při hodnocení vedení často těžko hledá odpověď vystihující převažující charakteristiku: v jedné mateřské škole může být značný rozptyl mezi učiteli od pedagogicky zdatných v této oblasti po učitele odmítající akceptovat společnou činnost různorodých dětí nebo nezvládajících činnost s heterogenní skupinou, někteří odmítají individualizovanou podporu dětí podle specifických potřeb s tím, že to je práce pro speciálního pedagoga, a ne učitelku MŠ.

Rozdíly mezi zvládnutím diferenciací a individualizací výuky/pedagogické činnosti a přihlížením ke specifickým potřebám dětí s těžší formou SVP při různých činnostech a v různém časovém horizontu mohou být spojeny

- s různou úrovní metodické podpory, která se dostává učitelům – např. zaměřenost konkrétních příkladů a doporučení na vybrané činnosti, se kterými se učitelé setkávají v rámci DVPP, ale i
- s obsahem didaktické přípravy v přípravném vzdělávání,
- záleží zřejmě i na míře obtížnosti diferencovat podle náročného spojení případů různorodosti ve složení konkrétní třídy a míry závažnosti zdravotního postižení dětí,
- vhodností použití obecně doporučovaných metody pro některá témata ve vztahu k potřebám různých deficitů dětí.

2.5 Doporučení

Ředitelé škol zaměřených na pedagogickou vizi akcentují v řízení pedagogickou stránku, reflektují problém postupné proměny kultury své školy především v následujících oblastech: kvalita pedagogické činnosti učitele, klima třídy přijímající diverzitu a kultura mateřské školy jako celku.

Charakterizování změny řediteli

Ze zkušeností ředitelů, kteří mají déletrvající praxi se začleňováním dětí se SVP a s jejich učením se v heterogenní třídě a začleňováním v rámci celé mateřské školy, lze formulovat následující charakteristiky změny pro zvýšení míry začlenění:

Tabulka 5 (Charakteristika změny podle ředitelů zaměřených na pedagogickou vizi)

a) postupnost	b) dlouhodobost	c) systémovost
• nároky na znalosti učitelů	• nároky na čas	• nároky na spolupráci a sdílení

a) Postupnost procesu je popisována jako:

- Cesta od několika nebo skupiny přesvědčených a připravených jednotlivců k celému pedagogickému sboru, málokdy se naráz transformuje celý sbor, ale ojedinělé příklady v našem šetření existují, a nejen na případech malých mateřských škol.
- Od jednotlivých kroků k celistvosti: jednotliví učitelé využívající zpočátku izolovaně určité didaktické postupy při různých pedagogických činnostech a organizační změny uvnitř vybraných výukových celků, poté přecházejí ke změně systému celé své pedagogické práce.
- Od upravené metodiky výuky/pedagogických činností a organizace výuky využívané jednotlivci přechází škola k vytváření upraveného celého systému organizace školní výuky, pokud transformaci řídí ředitel jako synchronní pro všechny členy sboru, pracují všichni paralelně podle vlastní upravené metodiky činností, a poté společně utvářejí celý systém školní organizace výuky/pedagogických činností.
- Potřeba přejít k týmové práci při vzdělávání dítěte se SVP (spolupráce při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu, sdílení zkušeností s výukou jednotlivých dětí při střídání učitelů ve směnách, ...), sdílení metodické.
- Potřeba systematicky pracovat s tématem dětí se SVP v rámci celé mateřské školy (sdílení metodické, spolupráce učitelů při přechodu dítěte do vyšší třídy u věkově homogenních tříd, vytváření podmínek pro úspěšnou účast dětí se SVP na celoškolních projektech a akcích celé školy – problematika dětí se SVP se týká všech pracovníků nejen učitelů, kteří s nimi pracují ve třídě/skupině).

Postupnost od jednotlivostí a jednotlivců k systematickému a celkovému

Při postupném začleňování docházejí v rámci jedné školy jednotliví učitelé různě daleko, školy se od sebe liší velikostí rozptylu pokročilosti uvnitř sboru, záleží i na velikosti školy a velikosti sboru a jeho složení.

b) Dlouhodobost

Dále uvádějí ředitelé i učitelé **dlouhodobost** procesu a **náročnost na čas pedagogických pracovníků** – učitelé se učili utvářením znalosti na základě zpracování zkušenosti z vlastní činnosti a sebevzdělávání, spoluprací s odborníky na primární pedagogiku z fakult včetně účasti v akčním výzkumu, sdílením znalostí mezi sebou a s učiteli z jiných MŠ včetně učitelů v zahraničních předškolních zařízeních s inkluzivním přístupem, někteří účasti v DVPP zaměřeném na problematiku vzdělávání dětí se SVP.

Stav plné rozvinutosti pedagogické a organizační společného vzdělávání, kterého dosáhli dnes, trval kolem 10 let, kdy poslední dva roky dotvářeli specifické postupy pro inkluzi dvouletých a pětiletých plnicích pouze povinné vzdělávání a zařadili požadavky na zajištění péče a podpory dětí se SVP a dětí nadaných podle požadavků RVP PV včetně plnění podpůrných opatření.

Podstatnou charakteristikou pro změnu se ukazuje i **spoluúčast pedagogických pracovníků a jejich informovanost**. Pro získávání učitelů ke spoluúčasti na změně uvádějí ředitelé, že užívali:

- Přesvědčování:
 - o splnitelnosti podmínek pro inkluzivní přístup v podmínkách své školy,
 - o možných pozitivních dopadech změny na rozvoj a výsledky učení dětí se SVP;
 - o možných pozitivních dopadech pro sociálně osobnostní rozvoj všech dalších dětí při společném vzdělávání.
- Pojmenování a zvažování rizik.
- Věnování pozornosti učitelům a sledování jejich pokroku, profesní zdatnosti pro společné vzdělávání, poskytnutí uznání.
- Snaha o finanční či jiné materiální ocenění.

Informace vyhledávají ze škol, které mají pozitivní zkušenosti a výsledky, i z mateřských škol, které mají zkušenosti s negativními dopady. Zpracovávají konkrétní podněty ze zahraničních škol, které přímo navštívili, nebo přejímají tyto informace zprostředkovaně.

c) Systémovost

V oblasti změny osobní pedagogické kultury učitelů uvažují o potřebě změny pojetí výuky/pedagogických činností jednotlivými učiteli v rovině chápané diverzity, k jejich přístupu k předškolnímu vzdělávání jako podoře vývoje a rozvoje každého jedinečného dítěte v jeho

kognitivní, sociální, emoční a psychomotorické složce s důrazem na vzdělávací potřeby a možnosti jednotlivých dětí včetně speciálních vzdělávacích potřeb.

- Přístupují k vytváření **týmového charakteru vzdělávání** v MŠ (není míněna týmová výuka, ale týmový přístup k výuce celým sborem) **všech dětí i dětí se SVP**.
- Usilují o společné **sdílení vzdělávacích cílů své mateřské školy** většinou pedagogických pracovníků, o dohodnutí se na jednotných požadavcích na chování dětí (společné hranice, pravidla), společná kritéria hodnocení dětí a pojetí hodnocení, společné přístupy ke komunikaci a spolupráci s rodiči včetně společných aktivit mateřské školy a rodičů.
- V oblasti utváření **klimatu školy a třídy** vidí jako úkol vedení k vzájemné akceptaci dětí mezi sebou, ale také k přijetí pravidel chování a jejich dodržování. Utváření klimatu chápou v rámci specifické kultury své školy. Pro utváření pozitivního klimatu a přijetí popisují jako výhodné spíše společné aktivity napříč celou školou. Ve školách, kde se pokoušejí o společné vzdělávání v rámci skupinové integrace (mají speciální třídy nebo skupiny) pořádají společné činnosti všech dětí anebo činnosti se spontánní účastí dětí z různých tříd, vytvářejí prostory pro příležitosti k setkání mimo mateřské třídy.

3. Konkrétní pedagogické úkoly mateřské školy ve společném vzdělávání, se kterými se má škola vyrovnat jako vzdělávací instituce

V pojetí vzdělání vzdělávací politikou jako vzdělání pro všechny postupuje proces demokratizace vzdělávání od demokratizace v podobě zaručení rovných podmínek, jako je přístup ke vzdělávání a dostupnost vzdělání, k zaručování spravedlivosti ve vzdělávání, jakou je rovnost příležitostí, rovnost podmínek pro učení a naposledy i rovnost při dosahování očekávaných výsledků učení.

Škola má část procesů stanovenou normativně, ale jsou oblasti, kde jsou požadavky stanoveny deklarativně, a tak obecně, že se před školou vynořuje otázka, jak zjišťovat a hodnotit jejich dosažení.

3.1 Přijetí konceptu inkluzivního přístupu učiteli při péči o různorodé děti a jejich vzdělávání

Většina dotazovaných pedagogických pracovníků (67 % dotazovaných) přijímá koncept společného vzdělávání všech rozdílných dětí v jedné skupině jako prospěšný pro sociálně osobnostní rozvoj všech dětí, zcela nesouhlasí jen omezený počet (40 z 827, tj. necelých 5 % respondentů). Mnozí PP ale hodnotí realizaci společného vzdělávání jako problematickou vzhledem k podmínkám, ve kterých probíhá. Téměř 41 % pak hodnotí dopad přítomnosti dětí s podpůrnými opatřeními na kolektiv třídy jako negativní. Někteří by proto společné činnosti omezili v případě, kdy nejsou schopni zajistit optimální podmínky pro pohodu a rozvoj všech zúčastněných dětí, v případě, kdy je zásadně ohroženo klima a vztahy ve skupině nebo je narušena dlouhodobě možnost úspěšného učení se skupiny. Pro děti silně a dlouho narušujícími svými projevy skupinovou práci, by pak volili pro tyto činnosti diferenciaci.

3.2 Dosahování výsledků učení a jejich hodnocení

V konceptu spravedlivosti v dosahování výsledků vzdělávání (GREGER in WALTEROVÁ a kol. Úloha školy v rozvoji vzdělanosti, Brno: Paido, 2004) je chápán jako spravedlivý výstup ze vzdělávání umožnit dosáhnout žákovi úrovně minima společného všem žákům. To lze zajistit u kurikula založeného na minimálním standardu. V případě standardu postaveném na stanovení optimální úrovně je již situace nejednoznačná.

Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání nemá nastaveny standardy, diverzitu uplatňuje i na úrovni konkrétních vzdělávacích cílů a očekávaných výsledků učení, a to včetně času dosahování vzhledem k předpokládaným rozdílům v dynamice vývoje a rozvoje různých dětí a rozsahu a náročnosti dosažení vzhledem k individuálním potencialitám. Dosahování výsledků učení se tedy na základě pedagogické diagnostiky poměřuje individuální normou pro dané dítě v rámci jeho osobních možností. Hodnotí se posun dítěte. Neočekává, že na konci předškolního vzdělávání dítě dosáhne všech úrovní stanovených kompetencí.

Problematické je v systému předškolního vzdělávání **zjišťování výsledků učení a jeho hodnocení pro poslední povinný ročník**. Pedagogické hodnocení vzdělávacích výsledků v předškolním vzdělávání představuje hodnocení individuálních pokroků dítěte v rozvoji a učení. Dítě je

průběžně sledováno ve svém vývoji a hodnocen posun. Podle toho pak učitel dále postupuje v jeho výchově a vzdělávání. Při sledování a hodnocení může učitel postupovat podle své volby co do formy i obsahu specificky podle toho, co je u různých dětí třeba sledovat.

Vedle sebe se však připravují na školní docházku děti, které jsou připravovány mateřskou školou průběžně několik let a děti, které škola připravuje pouze v posledním ročníku. Dochází tak k nutné diferenciaci této přípravy - nejen individualizaci podle individuálních potřeb jednotlivých dětí v jedné společně se dlouhodobě učící skupině, ale k diferenciaci podle míry dosažené připravenosti v rámci předchozí rodinné přípravy ve skupině druhé s další individualizací uvnitř této skupiny.

Souběžně existuje problém se zjišťováním **výsledků učení a jeho hodnocení** v posledním ročníku u dítěte, které plní povinnou docházku formou **individuálního vzdělávání**. Škola, kde je dítě zapsané, zjišťuje, jak prospívá (míněno nejen ve smyslu dosahování školního prospěchu, ale z pohledu prospívání fyzického, sociálního, psychického i duchovního). Norma pouze stanovuje, že škola ověří úroveň osvojování očekávaných výstupů v jednotlivých oblastech RVP a případně doporučí zákonnému zástupci další postup při vzdělávání. Způsob ověřování a způsob hodnocení a jeho kritéria není stanoven. Podle Tematické zprávy ČŠI Dopady povinného předškolního vzdělávání na organizační a personální zajištění a výchovně-vzdělávací činnost mateřských škol za období 1. pololetí školního roku 2017/2018 probíhalo ověřování výsledků učení a jeho hodnocení různě: v některých školách proběhlo ověřování pouze ve formě pozorování dítěte při jednodenním pobytu v kolektivu třídy či rozhovorem se zákonným zástupcem a dítětem, jinde se jednalo o komplexní ověřování, které kombinovalo několik různých postupů – rozhovor, sledování hry dítěte a seznámení se s portfoliem dítěte.

Formativní hodnocení zde má na rozdíl od individuálního vzdělávání na 1. stupni ZŠ málo příležitostí – neznámé dítě vstupuje v září do školy, v červnu absolvuje, škola hodnotí průběh učení a jeho výsledky za 10 měsíců vzdělávání na základě občasného průběžného ověřování. Způsob zjišťování, ověřování a hodnocení, kritéria hodnocení, postupy pedagogické diagnostiky jsou zcela záležitostí školy bez bližších metodických pokynů.

V námi sledovaných školách jsme zjišťovali, kolik žáků plní docházku formou individuálního vzdělávání, jejich počet není pro školy významný, maximálně se v jedné škole tímto způsobem vzdělávali 4 žáci, interval počtu žáků na školu byl od 0,3 do 0,7 žáka na 202 škol. Přesto je zjišťování a hodnocení těchto žáků pro dané školy problém k řešení, jestliže nemají dostupné konkrétní informace o postupu ani metodickou podporu.

3.3 Pedagogický přístup k žákům se SVP

Realizace vzdělávání pro všechny společně přináší **změnu pedagogického přístupu k dětem se specifickými vzdělávacími potřebami a k jejich vzdělávání** – od speciálního vzdělávání institucionálního přecházejí po roce 2005 postupně mateřské školy k společnému vzdělávání vnitřně diferencovanému v rámci jedné instituce a k jednotnému kurikulu s individuálními modifikacemi. Od učitelů – specialistů (s kvalifikací speciální pedagog) vzdělávajících homogenní třídu dětí se SVP přechází preprimární školství ke komplexnímu přístupu.

3.4 Vzdělávání dětí-cizinců s OMJ

Specifické téma společného vzdělávání představuje **vzdělávání dětí – cizinců s nízkou nebo žádnou znalostí češtiny**.

Jedná se o lokálně nebo regionálně odlišně zastoupené téma. V některých regionech s dětmi – cizinci v MŠ nemají vůbec zkušenosti, na druhé straně jsou lokality, kde se soustřeďuje množství zahraničních agenturních pracovníků s rodinami. Dále existují oblasti, především městské, kde je značné zastoupení cizinců různých národností a děti navštěvující jednu MŠ pocházejí z rozdílného společenského, kulturního prostředí i přírodních podmínek.

Problematicke výuky češtiny jako druhého jazyka a podpory dětí s OMJ nebo nízkou úrovní zvládnutí češtiny jako jazyka dorozumívání, ale i jazyka vzdělávání se přímo věnuje další aktivita projektu APIV A – KA 4 včetně publikování zjištění z monitoringu.

U dětí – cizinců není důležité pro poskytnutí podpory při začleňování jen zjištění dosažené úrovně zvládnutí češtiny jako cizího jazyka, ale vliv má i příslušnost ke kulturnímu a jazykovému okruhu.

V námi zkoumaných školách má okolo 50 % PP zkušenost s péčí o děti s OMJ, přes 73 % hodnotí, že se jim daří pro vzdělávání těchto dětí vytvářet podmínky uspokojivě a velmi uspokojivě, ale jen 47 % hodnotí, že zavedení podpůrných opatření pro společné vzdělávání podmínky pro vzdělávání těchto dětí zlepšilo.

V mateřských školách, kde mají delší zkušenost, mají vypracované vlastní postupy od prvních kontaktů při přijímání dětí, nastavení spolupráce s rodiči, přes didaktické postupy při učení se češtině – někde pracují pravidelně v krátkodobé skupině dětí-cizinců pro objasňování významů, jazykových jevů a procvičování, jinde pracují s dítětem systematicky individuálně průběžně, další reagují v pedagogických situacích, které využívají k výuce. Mnohé školy si připravují vlastní výukové materiály, které učitelé sdílejí, jinde si tvoří každý učitel vlastní podle sebe. Využívají se materiály vytvářené organizací META, která se podporou integrace cizinců zabývá a spolupracuje se školami různých vzdělávacích stupňů.

Ukazuje se, že přejímání přístupů a postupů škol, které mají s integrací cizinců větší zkušenosti, není možné převzít mechanicky a v plném rozsahu. Často využívají projekty a spolupracují s různými nevládními subjekty, které nejsou všude dostupné ve stejné míře.

4. Problém zacílenosti podpory škol - rozdílné potřeby různých škol, rozdílné problémy nebo jejich charakter

4.1 Model chování škol při zavádění změny

Rozlišujeme několik charakteristik, které umožní popsat různé typy chování škol. Tyto charakteristiky pomáhají hodnotit školy, které se od sebe liší svými individuálními charakteristikami, ale lze je přiřadit do několika skupin a uvnitř nich dále diferencovat jejich problémy a způsoby řešení.

- Mateřské školy s proaktivním přístupem hledaly samy dlouhodobě změnu v pedagogickém přístupu a vizi rozvoje školy – od alternativních přístupů, komunitního modelu školy či mateřské školy důsledně se orientující na podporu individuálního rozvoje a vzájemné přijímání se neměly nijak daleko k rozšíření svého konceptu o začlenění inkluzivního přístupu.
- Mateřské školy s proaktivním přístupem, ale jinak se profilující reagují aktivně obranně na požadavek změny ve společné vzdělávání a snaží se udržet původní vizi, v případě že požadavek inkluzivního přístupu nevnímají jako ohrožující, brání se pasivně udržení své původní vize – nijak jej nepodporují, ale ani se mu nebrání.
- Mateřské školy s reaktivním přístupem reagují buď aktivně – přijímají další požadavky vzdělávací politiky v řadě a snaží se je zařadit do své praxe nebo
- pasivně na úrovni plnění norem a administrativních požadavků. Možné jsou i obranné reakce na úrovni slovního neschvalování, záměrného vyhýbání aktivitě a plnění jen nejnutnějšího vyžadovaného a kontrolovaného.

4.2 Problémy v úrovních výskytu potřeb podpory uvnitř školy

- V rozhovorech se objevovaly reakce řídicích pracovníků, od kterých se očekává, že budou vytvářet pro podmínky společného vzdělávání podporu učitelům. V kvantitativním šetření je jejich podpora učiteli oceňována. Oni sami však upozorňují na svoji vlastní potřebu informační a metodické podpory.
- Změna se společným vzděláním přináší potřebu dosažení vyšší úrovně užívání pedagogické diagnostiky všemi zúčastněnými, v případě ředitelů jde o kvalitu vlastního praktikování i připravenosti vést učitele k dynamické diagnostice.
- Součástí pedagogického sboru jsou asistenti pedagoga – v mateřských školách si sami ujasňují, kdo má metodicky vést asistenty, jak nastavit proces spolupráce učitele a asistenta pedagoga ve třídě, jak má učitel řídit činnost asistenta pedagoga.
- Chybí metodická podpora pro asistenty pedagoga kromě vzdělání k získání kvalifikace, další vzdělávání rozšiřující znalosti asistenta pedagoga pro oblast práce s konkrétními

potřebami dětí, a především jasné vymezení a popis působení asistenta pedagoga ve třídě na podporu učitele.

(Učitelé sice vyjadřují spokojenost s přínosem asistenta pedagoga pro všechny děti ve třídě, ale i oni jsou důrazně pro zvýšení připravenosti asistentů na práci.)

- Přijetí společného vzdělávání představuje pro některé učitele MŠ potřebu přehodnocení, co všechno je součástí přijímané diverzity, než jak ji dosud zastávají (vymezují se jako pedagogové, ne speciální pedagogové, kteří podle nich mají s dětmi se zvýšenou potřebou podpory pracovat; nebo odmítají zařazení dvouletých dětí do věkově heterogenních skupin, ...). Sám ředitel má představu o dalším směřování MŠ, ale jeho učitelé s ním představu nesdílejí a jen reagují na změnu.
- Úkol proměny pedagogického myšlení a úžeji didaktického myšlení je změnou kvalitativní – taková proměna představuje úkol, pro který nebyli sami ředitelé při zavádění společného vzdělávání připravováni a potřebují často podporu nejen na úrovni argumentů vzdělávací politiky, ale sdílení a řízené reflektování možných postupů jak při metodické podpoře ze strany vzdělavatelů, tak od zkušenějších ředitelů.

4.3 Učiteli deklarované obtíže

Učitelé z různých mateřských škol pojmenovali opakovaně některé obtíže, které jsou jim společné, ale mohou mít různá řešení podle podmínek škol a jednotlivých učitelů, společné jsou jevy, které jako problematické označují.

- Práce s dětmi s obtížemi:
 - o Dopad na činnost celé třídy: děti se silně rušivým chováním a s projevy agrese jak vůči sobě, tak druhým (ať už jde o žáky s poruchami chování nebo s chováním, které je průvodní pro některou z poruch nebo onemocnění). Podle kvantitativního šetření sebedůvěry učitelů sice většina hodnotí, že zvládá řízení chování dětí, ale v rozhovorech to popisují jako obtíž, se kterou se musí vyrovnávat.
 - o Problematické klima třídy: děti s PAS, zkušenosti s těmito dětmi uvádí přes 52 % dotazovaných, péči o ně vnímají jako zvládanou, ale jako problematické hodnotí utváření klimatu třídy a sociálních vztahů.
- Spolupráce s rodiči dětí se SVP – rodiče s problémem přijetí jinakosti svého dítěte, ochranitelští rodiče, rodiče s nedostatečným zájmem o prospívání svého dítěte.
- Spolupráce s rodiči dětí bez potřeby zvýšené podpory – akceptování inkluzivního přístupu jako součásti kultury mateřské školy, vlastní respektování diverzity dětí v mateřské škole.
- Pedagogická diagnostika různorodých dětí v rámci jejich odlišnosti.
- Potřeba sdílení zkušeností z jiných škol, konkrétních fungujících postupů – vidět naživo, vidět, že to jde.
- Potřeba konkrétního poradenství v akutních situacích.

4.4 Rozvojové potřeby identifikované

Učitelé i vedení škol pojmenovali i témata potřebného rozvoje:

- **Asistent pedagoga**
 - mentoring asistenta ve škole + supervize externí.
- **Spolupráce učitele s asistentem pedagoga**
 - rozvíjení kompetencí týmové práce pod supervizí,
 - metodická koordinace práce asistentů ve škole,
 - metodika spolupráce učitele a asistenta při pedagogické činnosti.
- **Komunikace o společném vzdělávání ve škole**
 - postupy ke sdílení vize učiteli, společná řeč celého pedagogického sboru.
- **Prostředky diferenciací a prostředky společné výuky**
 - **Organizace výuky/pedagogických činností**
 - věkově heterogenní třídy, krátkodobé skupiny podle zájmu; napříč školou,
 - projektová výuka,
 - výuka mimo mateřskou školu /zážitková pedagogika, sportovní činnosti, muzejní pedagogika, vyučování na zahradě – přírodní třídy/,
 - peer učení – starší děti samy učí některé činnosti ty mladší.
 - **Společná strategie výuky**
 - vývojové kontinuum,
 - týmové metodické plánování.
 - **Společné v mateřské škole**
 - přijetí společného konceptu diversity,
 - přístupy ke zjišťování a hodnocení výsledků učení a rozvoje dítěte,
 - individualizovaná práce s portfoliem.
 - **Strategie výuky**
 - poskytování podnětných příležitostí k učení a rozvoji všem – diferenciací podnětů.

5. Doporučení pro přijetí vybraných témat jako stěžejních v oblasti podpory pedagogických pracovníků

5.1 Stěžejní oblasti v rozvíjení pedagogických dovedností a aplikování pedagogických znalostí – témata pro DVPP a konzultace

- Kompetenční rozvoj asistenta pedagoga, spolupráce učitele s asistentem pedagoga.
- Diferenciace prostřednictvím organizace činností a vzdělávacího obsah.
- Individualizace a diferenciace v heterogenní třídě (včetně práce s portfoliem a přípravou na povinné vzdělávání).
- Zjišťování potencialit dítěte a jeho způsobu učení a výsledků učení, hodnocení posunu a rozvoje dětí (pedagogická diagnostika).
- Vzdělávání a zapojování dětí s OMJ a z kulturně odlišného prostředí ve školách, kde dochází k vzdělávání těchto dětí (regionální nebo lokální problém).
- Komunikace s rodiči z odlišného kulturního prostředí a s rodiči dětí sociálně znevýhodněných.
- Systematické vzdělávání začínajících učitelů – doplňování potřebných znalostí navazujících a rozšiřujících pregraduální vzdělání.

5.2 Stěžejní oblasti ke zvládání – témata pro mentoring/supervizi a metodickou podporu

- Řešení pedagogických situací u dětí s poruchami chování z různých příčin.
- Péče a vzdělávání dětí s PAS (naprostá jedinečnost každého případu – problém podpory specialisty) – systémová podpora součinností všech profesí (situační podpora, pedagogická prognostika).
- Spolupráce s rodiči dětí se SVP, specificky s rodiči, u kterých se identifikuje zdravotní postižení v MŠ.
- Metodická a psychologická podpora začínajících učitelů.

5.3 Stěžejní oblast pro kulturu školy – téma pro mentoring/supervizi

- Pojetí vzdělávání přijímající koncept diverzity v celé šíři.
- Kompetenční model respektující individuální průběh vývoje a rozvoje dítěte v čase i míře.
- Společné řešení složitých situací ve škole pod vedením experta, sloužící k vyřešení problému a učení se činností řešit situaci samostatně.
- Mentoring začínajících učitelů a asistentů pedagoga.

6. Závěry

6.1 Pro úroveň – škola

Se jeví jako základní problém k řešení pro přijetí inkluzivního přístupu **rozšířeného o další oblasti diverzity** při společném vzdělávání různorodých dětí proměna celkové **kultury školy**:

- Personální, prostorové a materiální podmínky ke společnému vzdělávání jako
 - dostatek pedagogických pracovníků na odpovídající počet dětí (tandemová výuka ve větší třídě nebo dělené třídy, asistenti pedagoga, chůvy),
 - vhodnost uspořádání vnitřních a vnějších prostor, vybavenost prostoru pro diferencované činnosti skupin nebo dětí mimo mateřskou třídu nebo pro diferencovaný režim skupiny dětí nebo jednotlivé děti (dvouletí, děti s PAS),
 - pomůcky včetně výukových materiálů různé náročnosti podle potřeb a specifik dětí (pracovní sešity, knížky, didaktické hračky a digitální programy, pomůcky se symboly pro sebeřízení pro děti s PAS, vybavení pro konstruktivistické poznávání, pro polytechnické vzdělávání včetně environmentálního, ...)
 - prostředí zahrady jako komplexní prostředí pro rozvíjení různorodých dětí,
 - finanční zabezpečení.
- Pedagogická vize školy podporující přijetí rozšíření přijímaných diverzit sdílená většinou pedagogických pracovníků.
- Zastávaný pedagogický přístup k individualizovanému předškolnímu vzdělávání a jeho úlohám, k výuce /pedagogickým činnostem v MŠ, k různorodým dětem a přístup k jejich rodičům.
- Organizace vzdělávání umožňující individualizaci a diferenciaci – nastavení heterogenních tříd z pohledu věku jako základ pro uplatňování dalších druhů heterogenity (SVP, děti s OMJ a pětiletí vstupující do povinného vzdělávání),
- Školní kurikulum.
- Vztahy uvnitř školy založené na spolupráci.
- Spolupracující síť odborníků pro společné multioborové řešení problémů dětí, případně i jeho rodiny.

6.2 Pro úroveň - učitel

Se jeví jako základní problémy k řešení individuální **pedagogická kultura** učitele a dalších pedagogických pracovníků MŠ včetně:

- Pojetí výuky (pedagogických činností) a jejího vedení, pojetí dítěte přijímaného v jeho jedinečnosti.
- Dosažené profesní kompetence potřebné pro implementaci postupů společného vzdělávání
 - o rozšířené, doplněné v oblasti speciálně pedagogických znalostí a dalších znalostí spojených s ostatními druhy diverzity dětí;
 - o rozšířené znalosti pedagogické diagnostiky spojené s hodnocením posunu v individuálním vývoji a rozvoji dítěte,
 - o znalosti komunikace, vyjednávání, řešení problémů v pedagogickém týmu, s odborníky a s rodiči.
- Sociální kompetence – schopnost spolupráce s druhým učitelem, s asistentem pedagoga, chůvou; s pedagogickým týmem, s odborníky a s rodiči.

6.3 Pro úroveň - realizace projektu APIV A

Identifikované problematické okruhy a „neuralgické body“ - využití vybraných zjištění v řešení projektu APIV A KA2:

- Tato zjištění byla využita k projednání problémových oblastí se zástupci praxe i akademické sféry a vzdělávací politiky na odborných panelech a promítla se do navrhovaných doporučení z odborných panelů ke zkvalitnění pregraduálního vzdělávání učitelů mateřských škol pro společné vzdělávání a ke stavu společného vzdělávání v mateřských školách.
- Model chování mateřských škol při zavádění změny bude využíván pro potřebu popisu chování škol s různými podmínkami a historií před změnami spojenými se společným vzděláváním a při hodnocení postupu ve společném vzdělávání projektem.
- Zjištění z reflektované vzdělávací praxe různorodých škol jsou v projektu APIV A „Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem“ využívána v oblasti metodické podpory – pro stanovení konkrétních dílčích vzdělávacích cílů a obsahů vzdělávacích programů z oblasti předškolní pedagogiky pro společné vzdělávání a při metodické podpoře jejích lektorů DVPP.

6.4 Na úrovni doporučení z odborných panelů projektu APIV A pro vzdělávací politiku a školskou praxi

- Doporučení odborného panelu Podpora zkvalitňování pregraduální přípravy pedagogických pracovníků pro společné vzdělávání – k tématu pregraduální příprava učitelů MŠ: obsahuje doporučení uplatňovat inkluzivní přístup u budoucích učitelů MŠ integrovaně – v pojetí výuky a v pojetí předškolního vzdělávání v rovině teoretické znalosti na základě odborného poznání pro zvědomění vlastní pedagogické činnosti jako reflektivního praktika.
- Doporučení odborného panelu Výzkum inkluzivních procesů ve vzdělávání – téma stav společného vzdělávání v MŠ: zdůrazňuje doporučení vytvářet nutné podmínky, které vyjmenovává a zdůvodňuje, včetně systemizace pozicí asistenta pedagoga, speciálního pedagoga pro umožnění inkluzivního přístupu při zavádění společného vzdělávání.

Vnější podmínky mimo školu i ve škole závisí na reálné vzdělávací politice, vnitřní podmínky jako pedagogická vize mateřské školy a její naplňování závisejí jednak na vnějších podmínkách, jednak na managementu školy i pedagogickém sboru. Management pro řídicí činnosti i vedení pro společné vzdělávání dále potřebuje informační a metodickou podporu, právě tak jako pedagogický sbor.

Použité zdroje:

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

ČŠI.2020. Vzdělávání v mateřských školách v době nouzového stavu ČŠI. Tematická zpráva. Praha, květen 2020.

WALTEROVÁ a kol. 2004. Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. Brno: Paido.



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



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



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



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

