

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Olga Homolová

**Postoje pedagogických pracovníků v mateřské škole
k inkluzivnímu vzdělávání**

Olomouc 2021

Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s odbornou pomocí, PhDr. Petry Bendové, Ph.D., uvedla všechny použité literární a odborné zdroje a řídila se zásadami vědecké etiky.

V Olomouci dne 29. dubna 2021

.....

Poděkování

Děkuji PhDr. Petře Bendové, Ph. D. za trpělivost, vstřícnost, ochotu a cenné rady při vedení diplomové práce. Poděkování patří taktéž všem respondentům, kteří svými odpověďmi přispěli k vytvoření relevantního vzorku pro splnění cílů praktické části práce. V neposlední řadě děkuji za podporu mé rodině a přátelům.

Anotace

HOMOLOVÁ, Olga, *Postoje pedagogických pracovníků v mateřské škole k inkluzivnímu vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. 2021, 86 s. Diplomová práce.

Cílem diplomové práce je provést analýzu postojů pedagogů v mateřských školách k současné podobě inkluze v oblasti společného vzdělávání dětí z intaktní populace s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami na nejnižším stupni škol v České republice. V teoretické části jsou nejprve vymezeny základní pojmy, vývoj přístupu k osobám se znevýhodněním či postižením a současný legislativní rámec procesu. Další kapitola se zabývá vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a přípravou podmínek podle specifik jednotlivých kategorií postižení. V poslední kapitole teoretické části jsou popsány faktory ovlivňující průběh a úspěšnost procesu inkluze. Praktická část diplomové práce popisuje kvantitativní výzkum provedený pomocí dotazníku, kde jsou vymezeny základní a dílčí cíle, metodologie výzkumu, charakteristika zkoumaného vzorku a následně prezentace a analýza dotazníkového šetření. Následně jsou pak zhodnoceny cíle, odpověď na základní výzkumnou otázku, doplňující výzkumné předpoklady a celek doplňuje diskuse.

Klíčová slova: integrace, inkluze, postoje pedagogů, dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, mateřská škola

Anotation

HOMOLOVÁ, Olga, *Attitudes of pedagogical staff in kindergarten to inclusive education*. Olomouc: Palacký University in Olomouc, Faculty of Education. 2021, 86 p. Diploma thesis.

This diploma thesis aims to analyze the kindergarten teachers attitudes to the inclusive education of children from the functional population and children with special educational needs at the lowest level of schooling in the Czech Republic. The theoretical part defines the basic concepts, the developmental approach to disadvantaged or people with disabilities and the current legislative framework of the process. The next chapter deals with the education of children with special educational needs and with preparation of conditions according to the specifics of each individual categories of disabilities. The last chapter of the theoretical part describes the factors influencing the course and successful process of inclusion. The practical part of the diploma thesis describes the quantitative research demonstrated by a questionnaire, where the basic and partial goals, research methodology, characteristics of the researched sample and other presentations and analysis of the questionnaire survey are defined. Subsequently, the objectives, the answer to the basic research question, additional research assumptions and the whole are complemented by a discussion.

Key words: integration, inclusion, attitudes of teachers, child with special educational needs, kindergarten

Obsah

Úvod	1
TEORETICKÁ ČÁST	3
1 Od integrace k inkluzi jedinců se zdravotním postižením.....	4
1.1 Definiční uvedení do problematiky integrace a inkluze.....	4
1.1.1 Integrace	5
1.1.2 Inkluze	5
1.2 Historický vývoj od integrace k inkluzi	6
1.3 Vývoj inkluze v ČR	8
1.4 Legislativní rámec inkluze	9
2 Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.....	13
2.1 Speciální vzdělávací potřeby	13
2.2 Vzdělávání dětí se SVP	14
2.3 Podmínky pro vzdělávání dětí se sluchovým znevýhodněním.....	15
2.4 Podmínky pro vzdělávání dětí se zrakovým znevýhodněním	16
2.5 Podmínky pro vzdělávání dětí s pohybovým znevýhodněním.....	17
2.6 Podmínky pro vzdělávání dětí s mentálním znevýhodněním	18
3 Faktory ovlivňující edukaci dětí se SVP	20
3.1 Rodina.....	20
3.2 Škola	21
3.3 Pedagog	22
3.4 Personální podpora inkluze – asistent pedagoga	24
3.5 Poradenské a diagnostické služby	24
3.6 Podpůrná opatření – technická podpora	27
PRAKTICKÁ ČÁST	29
4 Uvedení do praktické části diplomové práce.....	30
4.1 Cíl výzkumu a stanovení výzkumných otázek	31
4.2 Popis metodologie	32
4.3 Charakteristika a analýza zkoumaného vzorku	33
5 Prezentace a interpretace dat zjištěných dotazníkovým šetřením	39
5.1 Rozbor údajů z šetření a jejich interpretace.....	39
5.1.1 Úroveň odborné přípravy a praktických znalostí	39
5.1.2 Schopnosti a sebehodnocení respondenta	42
5.1.3 Postoje k inkluzivnímu vzdělávání.....	48
6 Zhodnocení naplnění cílů praktické části diplomové práce, diskuze	55

6.1 Hypotéza.....	55
6.2 Zhodnocení základní výzkumné otázky	56
6.3 Reflexe naplnění dílčích cílů a výzkumných předpokladů.....	58
6.4 Závěrečné zhodnocení a diskuse	62
Závěr.....	64
Seznam odborných pramenů a literatury	65
Online zdroje	69
Normativně právní akty.....	70
Seznam grafů	72
Seznam tabulek.....	74
Seznam zkratk.....	75
Přílohy	76
Příloha 1: dotazník – otázky	76

Úvod

Při vyslovení slova inkluze člověka napadá leďacos. Mezi prvními myšlenkami, které zaznívají nejčastěji, jsou dvě, a to šance a strach.

Ačkoli se tato slova na první pohled zdají být neslučitelná, v podmínkách naší země se dostala díky inkluzi do souvislosti poměrně snadno. Většina lidí si uvědomuje, že inkluze může být prospěšná pro všechny, nastavením jejích podmínek ale vyvolala spíše obavy z toho, jestli tomu tak skutečně bude. Téma tak zabírá spoustu mediálního prostoru a je často diskutované i na setkáních pedagogů či pedagogů s rodiči.

Cílem této diplomové práce je pomocí dotazníkového šetření získat a zpracovat názory učitelek a učitelů z mateřských škol, kteří se s inkluzí od roku 2016 také setkávají, posléze poznatky analyzovat a vytvořit ucelený přehled o tom, jak je na inkluzi na nejnižším stupni vzdělávací soustavy pohlíženo.

Postoje pedagogů v mateřských školách k inkluzi jsou formovány z mnoha úhlů pohledu. Jednak absorbují informace od nadřízených či zastřešujících orgánů o tom, jak postupovat, jaké vytvořit podmínky, předpoklady, o čem hovoří zákonné normy a další aspekty procesu inkluze. Dále je tu vlastní kolektiv pedagogů v dané škole, jejich rodinné a sociální vazby, kde je tato velmi živá problematika často diskutována. V neposlední řadě jsou tu rodiče dětí, kteří do šaten a styku s pedagogy přináší svůj pohled na věc, často velmi radikální. Svou roli hrají také informace z médií. A nakonec, a to je v konečném důsledku asi nejpodstatnější, je tu osobní zkušenost, která přichází postupně s tím, jak roste počet dětí v rámci inkluze zařazených do intaktních tříd. Konfrontace všech těchto aspektů pak ústí v jediné vyprofilované stanovisko, které rozhoduje o tom, zda jeho náhled na inkluzi se stane pozitivním či negativním. To pak ovlivní jeho výkon a vztah ve směru nejen k dané problematice, ale i ke konkrétnímu jedinci, který může, ale nemusí být předmětem inkluze.

Cílem teoretické části diplomové práce je z různých hledisek popsat aspekty týkající se pojmu osoba se speciálními vzdělávacími potřebami. Práce by měla vymezit vztah této osoby ke všem subjektům v okolí, které ovlivňují její vzdělávací proces, především k rodině, pedagogům, poradenským pracovníkům, prostředkům technické podpory. Definovány budou i podmínky pro vzdělávání dětí s různými formami speciálně pedagogických potřeb.

Cílem praktické části diplomové práce je získat maximum relevantních informací k pohledu pedagogů v mateřských školách na inkluzi a poté na základě analýzy těchto zjištěných informací porovnat a vyhodnotit jejich postoje k současnému modelu inkluze a zjistit, zda jsou obecně proti jakékoli formě, nebo by ji uvítali za změny podmínek.

Z metodologického hlediska bude využito metody kvantitativní, a to s použitím anonymního dotazníkového šetření, na jehož základě bude explicitně odpovězeno na danou hypotézu a jehož výsledky budou dále zpracovány kvalitativně na úrovni základní výzkumné otázky a dodatečných výzkumných předpokladů jež budou v rámci šetření potvrzeny či vyvráceny.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Od integrace k inkluzi jedinců se zdravotním postižením

Postoj společnosti k osobám s odlišnostmi, ať už charakteru tělesného, či mentálního se historicky vyvíjel a prošel mnoha podobami. Od dob starověku, kde existovaly civilizace, jež tělesně či duševně odlišné eliminovaly fatálním způsobem, došlo k posunu k segregaci, kdy byli tito lidé izolováni a nezřídka i využíváni k potupným účelům jako strašení nebo pobavení publika, až do novověku, kdy se společnost postupně k dané problematice postavila humánně a ruku v ruce s rozvojem medicíny a společensko- vědních oborů, mezi nimi i psychologie, pedagogiky a speciální pedagogiky pochopila, že cestou není izolace odlišného, ale jeho zapojení, integrace do života společnosti, protože každý z nás může být svým způsobem prospěšný celku. Slova, jako odlišnost, postižení, speciální potřeby jsou pojmy svým způsobem subjektivní, protože to, co je pro nás odlišností či dokonce postižením, může být pro druhého něčím svrchovaně běžným, normálním, obyčejným. Cílem nás všech by mělo být, aby se každý na každého díval jako na integrální součást společnosti a nekladl mu do cesty překážky.

1.1 Definiční uvedení do problematiky integrace a inkluze

Obecně lze říci, že mezi integrací a inkluzí existují jisté vztahy, jež se vymezují následujícím způsobem:

- Integrace se zaměřuje na potřeby postiženého jedince, zatímco inkluze na potřeby vzdělávaného celku.
- Integrace využívá z expertíz specialistů, inkluze běžných učitelů.
- Integraci charakterizuje speciální intervence, inkluzi dobrá výuka pro všechny.
- Integrace je zaměřena na prospěch pro integrovaného, inkluze na prospěch pro všechny.
- Integrace vyžaduje dílčí změnu prostředí, inkluze celkovou změnu školy.
- Integrace se vyznačuje zaměřením na vzdělávaného postiženého, inkluze zaměřením na skupinu a školu.
- V integraci se připravují speciální programy pro dítě s postižením, v inkluzi se připravuje celková strategie učitele.
- V integraci je dítě hodnoceno expertem, v inkluzi učitelem se zaměřením na vzdělávací faktory.

- Přístupy integrace a inkluze se budou v péči o osoby se speciálními vzdělávacími potřebami vždy prolínat, nelze je považovat za autonomní protipóly.

Uvedené srovnání však poukazuje na velký posun, jenž v rámci speciálně pedagogických principů výchova či pedagogika prodělala. Změny, jež byly původně cílené na pomoc osobám s postižením, daly impuls k celkové transformaci výchovně vzdělávacího systému. (Kocurová a kol., 2002)

1.1.1 Integrace

Slovo integrace má obecně několik významů, v oblasti speciální pedagogiky by z nich šla patrně nejpriléhavěji použít dvě synonyma, a to začlenění či zapojení.

Jak uvádí Bartoňová (2005), termín integrace pochází z latinského slova integrare a znamená „znovuvytvoření celku, ucelení, sjednocení.“

V běžných školách je integrace realizována různými způsoby. Rámcově jsou tyto způsoby vymezeny ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů vyhlášky č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Zde jsou formy speciálního vzdělávání dětí se zdravotním postižením rozděleny do čtyř skupin:

- formou individuální integrace
- formou skupinové integrace
- ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (dále jen „speciální škola“), nebo
- kombinací forem uvedených pod písmeny a) až c) (Vyhláška 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů vyhlášky 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných)

1.1.2 Inkluze

„Pojem integrace je spíše chápán ve smyslu asimilace, což ho významově odlišuje od inkluze. Principem inkluzivního vzdělávání je akceptování individuálních potřeb každého žáka – nejen žáka s postižením. Žáci se v rámci inkluzivního edukačního konceptu už nedělí na dvě skupiny (tj. ty, kteří mají speciální potřeby, a ty kteří je nemají), ale jde tu o jedinou

heterogenní skupinu žáků, kteří mají rozličné individuální potřeby. Velmi zjednodušeně by bylo možné říci, že integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte škole, zatímco inkluze se víc snaží přizpůsobit edukační prostředí dětem.“ (Šmelová 2014, s. 42)

„Inkluze se chápe jako integrace všech žáků do běžné školy a v důsledku je spojena se zřeknutím se jakékoli formy etiketování žáků a s rozpuštěním speciálních zařízení a speciální pedagogiky.“ (Bartoňová, Vítková 2007, s. 16)

1.2 Historický vývoj od integrace k inkluzi

Jak už bylo uvedeno, z historického hlediska prošel vztah společnosti k osobám s postižením mnoha rozporupnými etapami. Od eliminace, podceňování, zneužívání, přes připisování různých mystických schopností až do současné podoby. Vztah k těmto osobám byl zkrátka plný protikladů.

Historický přehled přístupu k osobám s postižením rozdělený do sedmi přehledně pojmenovaných etap či stádií popsal ve své knize „Nárys speciální pedagogiky“ Sovák (1980). Tato stádia nazval: represivní, zotročování, charitativní, renesančního humanismu, rehabilitační, socializační a prevenční.

Ve starověku se uplatňovalo stádium první, kdy byly tyto osoby přímo likvidovány, v některých případech zotročovány. V Egyptě vhodně zaměstnali každého postiženého, v Římě naopak péči o postižené nepodporovali. (Sovák, 1980)

Jedním z prvních dějinných momentů, které přinesly změnu v postoji společnosti k péči o staré, nemohoucí a postižené, byl nástup a rozšíření křesťanství. Péče o tyto osoby se stala integrální složkou poslání, které tato církev hlásala. Zakládání hospitalů, kde byla nabízena nejen lékařská, ale i charitativní a sociální pomoc, bylo doménou různých řádů. Posléze však inkvizice přijala nauku o démonologii, která vedla k pronásledování osob smýšlejících kacířsky, tedy v rozporu se scholastickými dogmaty o vzniku duševních chorob. Nejtypičtějšími představiteli inkvizice byli stoupenci Tovaryšstva Ježíšova. Tzv. Smolné knihy vypráví o způsobech zacházení s postiženými v tomto období. Pokud žena porodila postižené dítě, bylo to považováno za boží trest a oba byli upáleni. I přes tyto temné stránky je třeba říci, že v oblasti péče o postižené došlo ve středověku k významnému posunu. (Sovák, 1980)

Z hlediska zařazení dětí do školského systému a jejich podílu na vzdělávání, docházelo k prvním pokusům v období 18. století. Po nástupu humanismu a renesance byly popřeny myšlenky démonologie. Narůstající vzdělanost s sebou přinášela apely na potřebu výchovy

a vzdělávání postižených osob. Komenský se ve svém díle Didaktika velká pokusil o klasifikaci, při níž vycházel z charakteristiky a typologie postižení. (Šmahelová, 2008)

Do té doby byla v této oblasti fáze, kterou označujeme jako exkluze. Pohled společnosti na osoby s postižením byl dán strukturou společnosti, veřejným míněním a tehdy platnými normami veřejného života (Bartoňová, Vítková, 2007)

Další fází je pak období segregace. Tu definujeme jako proces, při němž je jedinec vyloučen ze společnosti vzhledem k nedostatečné možnosti socializace. (Edelsberger, 2000)

S nástupem kapitalismu v 18. století je spojeno zakládání ústavů a škol pro postižené. Vzhledem k tomu, že někteří byli práce schopní, byla zaváděna i rehabilitace. Došlo i k prvním pokusům o preventivní péči. V 19. století pak bylo zavedeno Braillovo písmo pro nevidomé. Následovaly ústavy pro hluchoněmé, např. v Paříži, kde se začalo s využíváním posunkové i orální komunikace. (srov. Sovák 1980, Bartoňová, Vítková 2007)

V polovině 20. století již dochází k procesu integrace osob s postižením v souvislosti s rozvojem speciálního školství, které se začalo osamostatňovat, což vyústilo v poukazování na nedostatky školského systému vlivem integrace.

Integrace se tak stala novým trendem, který se ve světě objevil v 60. letech minulého století, v Česku vlivem tehdejšího režimu až v letech 90. (Bartoňová, Vítková, 2007)

S konferencí v Salamance roku 1994, kde se vlády 92 zemí a 25 mezinárodních organizací shodly na podmínkách pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je fakticky spojeno zavedení pojmu inkluze. V bodě dva tohoto prohlášení je fakticky vymezen současný pohled na společné vzdělávání všech osob, když se zde uvádí:

Jsme přesvědčeni a prohlašujeme, že:

- *každé dítě má základní právo na vzdělávání a musí dostat příležitost dosáhnout přijatelné úrovně znalostí a dovedností,*
- *každé dítě má jedinečné vlastnosti, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby,*
- *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,*
- *děti a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami musí mít přístup do běžných škol, které budou schopné naplnit jejich potřeby v rámci pedagogických přístupů orientovaných na dítě,*

- *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; a navíc většině dětí účinně poskytují vzdělání a přispívají tak ke zlepšení efektivity a ve finálně i k větší ekonomičnosti celého vzdělávacího systému. (Prohlášení ze Salamanky, 1994)*

1.3 Vývoj inkluze v ČR

V českých zemích kopíroval vývoj na přelomu 19. a v první polovině 20. století situaci v Evropě. Byly budovány speciální ústavy, kde se vzdělávaly výlučně osoby s postižením. (Michalík, 1999)

Z tohoto pohledu je třeba velmi pozitivně hodnotit vznik Hradčanského ústavu pro nevidomé, Klárova či Deylova ústavů, Ernestina pro slabomyslné v roce 1871 či Jedličkova ústavu pro děti zmrzačené v Praze roku 1913 či obdobných ústavů následně v Brně a Plzni, ačkoli se nejedná o integrované vzdělávání.

Na počátku druhé poloviny 20. století dochází k dalšímu formálnímu a obsahovému rozvoji vzdělávání dětí s postižením. I na našem území je rozšiřována samostatná pedagogická disciplína – speciální pedagogika, dochází k velkému rozvoji speciálního školství, vzniká spousta ústavních zařízení. Ačkoli se typy a formy ústavů měnily, jednalo se o tři základní oblasti působení, odpovídající příslušným resortům státní správy, tedy školství, sociální věci a zdravotnictví. Soudy však tehdy občany s duševními poruchami často zbavovaly svéprávnosti, a i v důsledku toho existovala určitá skupina dětí, která byla ze vzdělávacího procesu vyčleňována.

Zároveň byla minimalizována úloha rodiny, byly omezovány přirozené sociální vazby dítěte v jeho přirozeném prostředí. Speciální školy, v nichž bývaly vzdělávány děti podle tehdejšího slovníku „vyžadující zvláštní péči“ byly zpravidla internátního typu, takže rodiny navštěvovaly pouze o víkendu. Mnohem vyšší míry segregace pak dosahovaly ústavy pro děti s mentálním nebo kombinovaným postižením, které fungovaly v celoročním režimu. Vzhledem k absenci informací o trendech ze světa si rodiče ani nedovedli představit jinou formu speciálně pedagogické podpory než tu, která byla jejich dětem poskytována. (Michalík, 1999)

Po Sametové revoluci a změně režimu došlo k zásadním změnám v přístupu k osobám s postižením. Integrační snahy se rychle staly záležitostí všech škol a přešly z prakticky výlučného prostoru speciálního školství. Česká a Slovenská federativní republika se připojila

k úmluvě o právech dítěte a podnikala i další kroky, vedoucí k humanizaci, související s celkovou demokratizací a normalizací mezilidských vztahů.

Hned v roce 1990 byla přijata koncepce „nového postoje“ podle níž měla „*ve všech případech, kdy je to možné, zabezpečena výchova a vzdělávání postižených dětí se zdravými vrstevníky v běžných školách. Těm dětem, pro něž takový způsob vzdělávání není vhodný, je určeno speciální školství.*“ (Michalík 1999, s. 74.)

Cíle současného školství nijak nerozlišují mezi dětmi z intaktní populace a dětmi s postižením, plně podporují inkluzivní vzdělávání a jsou vytyčeny v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Právě v souvislosti s inkluzí byl tento zákon v roce novelizován zákonem č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. Na tento zákon pak navazují vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, její novelizace, tedy vyhláška č. 147/2011 Sb. kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a konečně vyhláška, která novelizaci z roku 2011 nahrazuje, tedy vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

1.4 Legislativní rámec inkluze

Ústava ČR, resp. 33. článek listiny základních práv a svobod deklaruje právo na vzdělání pro všechny děti bez rozdílu. Česká republika se také připojila k Úmluvě o právech dítěte, která byla přijata 20. listopadu 1989 v New Yorku a podepsána jménem České a Slovenské Federativní republiky tamtéž dne 30. září 1990. Celý text úmluvy pak vyšel ve Sbírce zákonů jako Sdělení č. 104/1991 Sb. dne 8. 4. 1991.

Na základě projektu UNESCO „Škola pro všechny“ byl v České republice v roce 1997 přeložen a vydán metodický materiál „Kurs integrace dětí se speciálními potřebami: příručka UNESCO pro vzdělávání učitelů“. Vychází z principu neopakovatelnosti každého dítěte, tudíž z faktu, že každé dítě má ve výuce speciální potřeby. Klade důraz na aktivní zapojení dětí do výuky, věnuje pozornost zapojování do kolektivu pomocí menších skupin, v nichž se děti vzájemně ovlivňují, učí, jsou spoluzodpovědné za plnění úkolů.

V roce 1999 schválila vláda České republiky hlavní cíle vzdělávací politiky, jež položily základ „Koncepte vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice“ zveřejněné Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy 13. května 1999. Posléze vznikla „Bílá kniha“, jež sama je ve svém úvodu charakterizována jako: „*systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve středně-dobém horizontu*“. (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001, s. 7)

Bílá kniha se v kapitole, která se věnuje předškolnímu, základnímu a střednímu vzdělávání zabývá i vzděláváním zdravotně a sociálně znevýhodněných. Definiuje zde stěžejní tendence: „*Stěžejní tendence v oblasti speciálního školství se prioritně týkají odstraňování segregovaného vzdělávání dětí se speciálními potřebami a jejich integrace do běžného vzdělávacího proudu se zachováním alternativní volby vzdělávací cesty těchto dětí a úkolu zabezpečení rovného přístupu ke vzdělávání pro všechny děti.*“ Stát zde pak mj. definuje svou úlohu v tomto procesu: „*Úkolem státu je zajistit maximální autonomii rozhodování rodičů všech těchto dětí o formě jejich vzdělávání při zachování kvality všech existujících forem vzdělávání. Při realizaci tohoto úkolu je nutná úzká provázanost speciálního vzdělávání s běžným vzdělávacím proudem. Kvalita řešení je přitom závislá na připravenosti školy přijmout jedince, který se určitým způsobem vymyká představě obecně zažité normy, jako rovnoprávného partnera. Princip integrace a inkluze je možné realizovat pouze v součinnosti se zásadní reformou školského systému jako celku.*“ (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001, s. 57 - 58)

Legislativním rámcem pro vzdělávání je v České republice zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Dle § 2 odst. 1 tohoto zákona je vzdělávání založeno na zásadách:

a) rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana,

b) zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce,

c) vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání,

d) bezplatného základního a středního vzdělávání státních občanů České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ve školách, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí,

e) svobodného šíření poznatků, které vyplývají z výsledků soudobého stavu poznání světa a jsou v souladu s obecnými cíli vzdělávání,

f) zdokonalování procesu vzdělávání na základě výsledků dosažených ve vědě, výzkumu a vývoji a co nejširšího uplatňování účinných moderních pedagogických přístupů a metod,

g) hodnocení výsledků vzdělávání vzhledem k dosahování cílů vzdělávání stanovených tímto zákonem a vzdělávacími programy,

h) možnosti každého vzdělávat se po dobu celého života při vědomí spoluodpovědnosti za své vzdělávání.

V návaznosti na školský zákon byla postupně vydána řada vyhlášek, ve znění pozdějších předpisů, které upravují vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Z pohledu problematiky mateřských škol jde zejména o vyhlášku č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, vyhlášku č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, vyhlášku č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, její novelizace, tedy vyhláška č. 147/2011 Sb. kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a dále vyhláška, která novelizaci z roku 2011 nahrazuje, tedy vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Z hlediska inkluze pak je zlomovým okamžikem novela školského zákona, zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. V tomto zákoně je v § 16, s odloženou účinností od 1. 9. 2016, nově nazvaném *Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami* změněna v odst. 1 definice dítěte, žáka a studenta se speciálními vzdělávacími potřebami, a to v tomto znění: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka*

nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“ V návaznosti na toto ustanovení jsou v dalších odstavcích tohoto paragrafu definovány jednotlivé stupně podpůrných opatření, které se dělí dle organizační, pedagogické a finanční náročnosti do pěti stupňů, a to na základě doporučení školského poradenského zařízení, jež je nedílnou součástí v případě uplatnění 2. – 5. stupně těchto opatření. Rozsah této pomoci ze strany školského poradenského zařízení je definován v § 16b a podmínky revize doporučení či zprávy v § 16c téhož zákona.

2 Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Společnost, jak vyplývá mj. i z předchozí kapitoly, došla v rámci svého vývoje po mnoha klopýtnutích k přesvědčení, že jinakost je velmi subjektivním pojmem a v důsledku toho se speciální vzdělávací potřeby stávají v konečném důsledku též subjektivním termínem. Každý z nás je totiž originál, každý z nás je v něčem speciální, všichni máme své specifické potřeby. Premisa, že společné vzdělávání nás všech bude prospěšné celku, je tedy nastolena a naším cílem nyní je, abychom ji co nejúspěšněji naplnili. K tomu je ale třeba vymezit si, jak se k speciálním vzdělávacím potřebám postavit, abychom v praxi byli schopni tyto cíle naplnit.

2.1 Speciální vzdělávací potřeby

Pokud chceme hovořit o dětech se speciálními vzdělávacími potřebami a o hranici mezi nimi a dětmi z intaktní společnosti, nelze brát v úvahu pouze speciálně pedagogickou klasifikaci. Je třeba brát ohled také na hlediska sociální, zdravotní a na všechna tato hlediska navazující legislativu. „*Speciálně-pedagogická diagnóza je jen východiskem pro stanovení optimálních speciálně pedagogických služeb a podpor, které jsou zaměřeny ke konečnému cíli – k jejich individuálně možnému pracovnímu a společenskému začlenění.*“ (Renotierová, Ludíková a kol. 2005, s. 27)

Z hlediska terminologie výraz speciální vzdělávací potřeby zahrnuje veškeré v minulosti používané termíny pro osoby, které mají libovolné fyzické, mentální nebo sociální znevýhodnění. V § 16 zákona č. 82/2015 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony se v odst. 1 uvádí: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.*“

V zásadě lze říci, že tato novelizace školského zákona se snaží zavést jednotnost do terminologie, neboť toto znění zákona již nereflektuje konkrétní charakter postižení, nýbrž člení osoby se speciálními vzdělávacími potřebami dle podpůrných opatření,

využívaných k naplnění jejich vzdělávacích potřeb. „*Kategorizace žáků s SVP (speciálními vzdělávacími potřebami) vycházející z horizontálního členění na žáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním má ve vztahu k efektivní podpoře žáků s SVP mnohá omezení. V řadě případů nelze jednoznačně určit, do které kategorie žáka zařadit, nebo jeho zařazení neodpovídá jeho potřebám.*“ (Michalík 2015, s. 28)

Rozdílnost dosavadní terminologie je patrná zejména z hlediska odborné literatury, jak uvádí Krejčířová (2002): v pedagogické a psychologické literatuře se využívá označení defektní, postižený, vyžadující zvláštní péči, osoby s vadami, zatímco zdravotnická terminologie využívá pojmy jako poškozený, abnormální, oslabený, deviantní či patický. V oblasti sociálně právní se obvykle hovoří o invalidech, ale i o osobách se změněnou pracovní schopností, práce neschopných, handicapovaných, azylových apod. Autorka pak doplňuje: „*Každý z uvedených i řady dalších nejmenovaných termínů je volen z určitého hlediska a z tohoto hlediska je pro určitou dobu vývoje či oboru vyhovující. Z jiných hledisek však nevyhovuje, a proto se obecně nepoužívá.*“ (Krejčířová 2002, s. 9).

2.2 Vzdělávání dětí se SVP

Využití vyrovnávacích a podpůrných opatření při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vymezuje Vyhláška č. 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů vyhlášky č.147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

K vyrovnávacím a podpůrným opatřením při vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se vztahují ustanovení § 1 odst. 2 a 3 této vyhlášky:

„2) *Vyrovnávacími opatřeními při vzdělávání žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním se pro účely této vyhlášky rozumí využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga. Škola tato opatření poskytuje na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka, průběhu a výsledků jeho vzdělávání, popřípadě ve spolupráci se školským poradenským zařízením.*

3) *Podpůrnými opatřeními při vzdělávání žáků se zdravotním postižením se pro účely této vyhlášky rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických*

materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.“ (Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných)

2.3 Podmínky pro vzdělávání dětí se sluchovým znevýhodněním

Začlenění dítěte se sluchovým znevýhodněním, jinak řečeno s omezeným přijímáním sluchových podnětů s sebou přináší řadu problémů a překážek. Je třeba se v maximální možné míře na odstraňování těchto úskalí připravit a vytvořit pozitivní prostředí v kolektivu, protože lze předpokládat, že zejména komunikační bariéra způsobená omezením schopnosti vnímat hlasové podněty bude mít vliv na sociální status dítěte, což se projeví v nižším potenciálu při vytváření kamarádkých vazeb apod.

K zásadním předpokladům začlenění dítěte s omezeným přijímáním sluchových podnětů do běžné školy patří včasná depistáž a vyšetření sluchu, přidělení kvalitní kompenzační pomůcky – sluchadla, reedukace sluchu a řeči a spolupráce rodiny se školou a s logopedem. Je také třeba posoudit celkový intelekt dítěte, sociabilitu, adaptabilitu a zralost v sociální i emocionální oblasti. (Janotová, 1996)

Důležitost výše uvedeného souvisí s minimalizací rizik vyplývajících z neúspěchů v sociální komunikaci, v níž jsou tyto děti často odkázány na odezírání, umožňující kompenzovat sluchový deficit alespoň částečně. Neúspěch v oblasti sociální komunikace může vést k přecitlivělosti a k pocitům méněcennosti. (Valenta a kol., 2003)

Obvykle se předpokládá, že v případě společného vzdělávání dítěte se sluchovým znevýhodněním je toto dítě schopno se v dostatečné míře schopno domluvit s pedagogy a vrstevníky. Tomu může výrazně napomoci logopedická péče. Vzhledem ke snížené míře zpětné vazby v akustické oblasti bývá u těchto dětí artikulace nápadná, až nesrozumitelná. Vlivem nesprávného fonování či dýchání vznikají deformace v podobě kolísavého, vysokého či příliš hlubokého nebo chraplavého hlasu. Nápadný bývá monotónní hlasový projev, způsobený neschopností využívat modulačních faktorů řeči. Všechny tyto faktory mají vliv na utváření sociálních vazeb, protože čím nižší je srozumitelnost řeči, tím je komplikovanější dítě začlenit. (Valenta a kol., 2003)

Z hlediska úspěšného zařazení dítěte se sluchovým znevýhodněním do procesu edukace je také využití kompenzačních pomůcek. Jedná se o různé naslouchací přístroje, kochleární implantáty, na jejichž funkčnost a využívání dítětem by měl pedagog dohlížet.

Dále se jedná o různé komunikační, informační, orientační a signalizační pomůcky, které lze využít v procesu edukace a komunikace. Patří sem počítače a tablety se speciálními výukovými programy, videotelefon, internet, diktafon a různé světelné a vibrační pomůcky. (Lechta 2010)

2.4 Podmínky pro vzdělávání dětí se zrakovým znevýhodněním

Vizuální vjemy jsou v drtivé míře primárním prostředkem ke získávání znalostí, dovedností a zkušeností v životě člověka. Absence nebo nedostatečná funkce zraku jsou tak pro člověka a zejména dítě svými důsledky fatální.

Tvorba zrakových představ a zrakové vnímání nejsou možné bez funkce zdravého zraku. Nedostatek či absence zrakových podnětů jsou příčinou sensorické deprivace. (Štréblová in Kocurová a kol., 2002)

Významnou roli pro úspěšné začlenění dítěte se zrakovým znevýhodněním do kolektivu intaktních spolužáků sehrává nejen samotné znevýhodněné dítě, ale i pozitivní přístup celého kolektivu. Důležitým aspektem je tedy patřičná příprava skupiny před samotným příchodem tohoto dítěte. Zde je klíčová role pedagoga, jenž by měl vhodnou formou dětem přiblížit zdravotní problémy z pohledu budoucího spolužáka. Je tedy možné použít hry, při nichž se vyloučí možnost použít zrak, aby děti alespoň částečně poznaly, jak na svět „pohlíží“ zrakově postižený. Vzhledem k přirozené dětské zvědavosti se nabízí její využití k těmto účelům jako velmi efektivní. (Ludíková in Müller a kol., 2001)

Pedagog musí být dobře informován o postižení, aby mohl dítěti účinně pomoci. Emocionální a sociální vztahy v kolektivu se nejlépe vyvíjejí, pokud pedagog přistupuje k dítěti se zrakovým znevýhodněním stejně, jako k ostatním dětem, tedy když dítě dokáže komunikovat, vysvětlovat, samo specifikovat, jaké má konkrétní potíže, jaké speciální pomůcky potřebuje, jsou-li na ně kladeny shodné nároky a očekávány stejné výsledky, jako u zdravých spolužáků, snaže se vyřeší i případné neshody mezi spolužáky a ním. Třída se nemusí vzdávat aktivit, jichž se toto dítě nedokáže zúčastnit, když pedagogem jsou odmítány projevy lítosti či zbytečné pomoci ve chvíli, kdy je situace pro dítě se zrakovým znevýhodněním zvládnutelná samostatně. (Hamadová in Vítková, 2004)

Zásadní význam pro dítě se zrakovým znevýhodněním má vytvoření vhodného prostředí. V tomto případě se jedná o vhodné vnější podmínky v oblasti osvětlení, jasu, kontrastu, barvy, vzdálenosti a velikosti. To jsou parametry, s jejichž nastavením či přípravou pomáhají pracovníci speciálně pedagogických center.

Z hlediska osvětlení a jasu je důležité, aby světlo nedopadalo do tváře, ale do prostoru, kde si dítě hraje, manipuluje s předměty či tvoří nějaký výrobek. Zároveň je třeba zohlednit citlivost dítěte na světlo a přizpůsobit intenzitu. Kontrast a barva patří k také velmi důležitým faktorům. V zorném poli by mělo být minimum předmětů, jejich barva by měla být v kontrastu s pozadím, plochou. Vzhledem ke ztrátě zrakové ostrosti je třeba přizpůsobit také velikost předmětů v souvztažnosti se vzdáleností, případně použitím optických pomůcek. Důležitou roli v tomto případě hraje i čas, který je potřebný k rozpoznání předmětu.

V rámci celého objektu školy či třídy je třeba dbát využití kontrastních barev k označení orientačních bodů a prvků, označit např. skleněné plochy a hrany schodů barevnými páskami, označit zábradlí apod.

Důležitými pomůckami pro vzdělávání dětí se zrakovým znevýhodněním jsou nejen výpočetní technika a elektronická zařízení, ale zejména v předškolním věku i různý reliéfní obrázkový materiál, sada textilních tvarů, písmen, číslic, počítadla, stavebnice, štětce, kreslicí desky, folie, nůžky pro nevidomé apod.

2.5 Podmínky pro vzdělávání dětí s pohybovým znevýhodněním

Mobilita dětí s pohybovým znevýhodněním je výrazně limitujícím faktorem jejich života a jejich úspěšné sociální integrace. V případě, že školu navštěvuje dítě s omezením mobility, mělo by být prostředí upraveno tak, aby byl, pokud možno, nezávislý na pomoci druhých. (Vítková, 2004)

Z pohledu školy to znamená řešit zabezpečení bezbariérového prostředí, navázat spolupráci s rodinou v otázkách edukace, dostupnosti služeb v oblasti zdravotnictví a dopravy do a ze školy. Následně pak v součinnosti s poradenskými a dalšími institucemi zajistit vhodné úpravy třídy, sociálního zařízení a mobiliáře.

V oblasti edukace jsou možnosti dětí s omezenou hybností s výjimkou některých činností v oblasti pohybu shodné, jako u běžné populace, při jejich vyučování se vychází z platného RVP, který je možný v potřebných oblastech individualizovat. To se týká především

pohybové, grafomotorické či komunikační schopností. Individualizace přitom může znamenat jak redukci v určitých oblastech, tak naopak rozšíření. Zde se jedná např. o specifická cvičení.

Vzhledem k potřebě rozvoje manipulace a pohybových schopností jsou využívány různé pomůcky, jako stavebnice, míčky, upravené nůžky, dřevěné či textilní hračky či skládačky. Tyto pomůcky pomáhají rozvíjet jemnou motoriku, koordinaci a zrakové vnímání.

Pro nácvik správného držení psacích pomůcek a úchopu jsou také využívány různé kompenzační pomůcky jako trojhranný program, který využívá psací pomůcky s přesným ergonomickým tvarem. Jsou to různé plastové či molitanové nástavce pro děti s vadami úchopu, speciálně tvarovaná pera, psací potřeby upravené pro leváky, trojhranné nástavce a různé držáky na psací potřeby vyrobené z plastu či dřeva. Dále se využívají i různá těžitka, protiskluzové folie nebo psací deska s magnetickým pravítkem, které umožní přidržení papíru či sešitu. (Opatřilová, 2008)

I zde nachází široké uplatnění informační technologie, jejichž moderní prvky umožňují psaný či grafický projev i dětem s komplikovaným omezením mobility. Hlasové, zrakové či pohybově senzorní ovládání umožňuje zvýšit autonomii těchto dětí, ale zároveň se i rozšiřuje možnost jejich budoucího uplatnění. (Kollárová in Lechta, 2010)

2.6 Podmínky pro vzdělávání dětí s mentálním znevýhodněním

Začlenění dítěte s deficitem kognitivních schopností do běžné školy se zdá být ze všech kategorií zdravotního znevýhodnění největším problémem. (Valenta, 2003)

Je mnoho faktorů, které ovlivňují úspěch vzdělávání a výchovy dětí s mentálním znevýhodněním. Patří mezi ně druh, forma a typ mentální retardace, její hloubka a doba vzniku, dále pak kombinace s dalším postižením a klinické symptomy. Opomenout samozřejmě nelze vzájemnou ochotu dítěte a pedagoga ke spolupráci. (Pipeková a kol., 1998)

Má-li být takové dítě zařazeno do školy běžného typu, je nutné splnit z jeho strany, ale také ze strany školy a rodiny určité podmínky a postupy. Dítě by mělo být schopno rámcově plnit požadavky vzdělávacího programu, nenarušovat svými projevy, chováním a zdravotním stavem průběh výchovně vzdělávacího programu ani pozornost ostatních dětí a nevyžadovat nadměrnou individuální pomoc či péči pedagogických i nepedagogických pracovníků školy (Hučík in Lechta, 2010)

V oblasti didaktiky osob s mentálním znevýhodněním se obvykle hovoří o problematice vzdělávání jedinců s projevy lehké či střední mentální retardace. Při práci s takovým dítětem

je třeba vždy vycházet z aktuálního stavu psychického vývoje dítěte. Metodický postup a známé metody edukace je třeba přizpůsobit tak, aby bylo zajištěno uvědoměle zvládnutí činnosti či učiva, rozvoj rozumových schopností a adaptace dítěte na fungování v praktickém životě. Kromě běžných metod, jako demonstrace, rozhovor, pozorování či cvičení, bývají používány také speciální výchovně vzdělávací metody. Patří sem vícenásobné opakování informace, zapojení více zdrojů pro přijímání informace, nadměrné zvýraznění informace, zintenzivnění zpětné vazby nebo individuální přístup a pozitivní posilování. (Vašek in Lechta, 2010)

V rámci hodnocení je vhodné používat metod neformálních a nekvantifikativních, což vede ke zkvalitnění interakce. Vhodné jsou úsměvy, pochvaly, pohlazení, ale i nonverbální vyjádření nesouhlasu, jako je třeba zamračení. Vždy je třeba mít na paměti, že pozitivní formy musí převyšovat negativní. Opakovanou zkušenost s odměnou, která následuje ihned po reakci dítěte, byť za nepatrný úspěch, by mělo mít každé dítě. (Valenta, 2003)

3 Faktory ovlivňující edukaci dětí se SVP

Faktorů, ovlivňujících edukaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, je celá řada. Nelze jednoznačně určit či rozlišit, který z nich má jak velký význam. V průběhu vývoje a výchovy dítěte se jejich role prolínají a mění. Lze však říci, že všechny do nějaké míry ovlivňují úspěšnost vzdělávací inkluze jako celku.

3.1 Rodina

„Rodina je významným výchovným činitelem. Představuje soubor složitých sociálních vztahů, má svoji morálku, zvyky, zájmy a cíle, to vše ovlivňuje rozvoj dítěte.“ (Šmelová 2004, s. 89)

Z pohledu pedagoga i poradenských pracovníků pracujících s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami je kontakt a poznání rodiny klíčové. Pro rodinu je forma přijetí faktu, že bude vychovávat dítě s postižením, spojena s mnoha úskalími. Pro vývoj dítěte je samozřejmě klíčové, jak se rodina k situaci postaví, jak se s ní vyrovná. V mnoha případech dochází, především z důvodu neznalosti, ke zvolení nevhodných výchovných postupů, a to ať už jde o ochranný, rozmazlující, nebo naopak zanedbávající, završující, či perfekcionista styl. Všechny tyto výchovné metody negativně ovlivňují dítě v možnostech jeho bezproblémové integrace do společnosti. (Renotierová, Ludiková a kol., 2005)

I pedagog bez rozsáhlých zkušeností pravděpodobně v komunikaci s rodinou a její interakci s dítětem např. ve školní šatně pozná, jaký styl výchovy rodiče uplatňují a měl by následně ve vzdělávacím procesu usilovat o motivaci dítěte k působení na rodinu tak, aby pozitivně ovlivnilo rodinné prostředí. Poukázáním na vhodné momenty při rozhovorech s příslušníky rodiny lze pak ovlivnit i přístup k dětem ze strany rodičů a pozitivně působit na vhodné směřování v oblasti rodinných vztahů.

Nejedná se samozřejmě o jednoduchou situaci. Pro rodinu je okamžik, kdy zjistí skutečný stav věci a uvědomí si, že je nečeká běžný výchovný proces, pochopitelně šokem. Sny a ambice rodičů se rozplynou a nastává okamžik prozření s velmi nejasnou perspektivou. Existuje mnoho teorií popisujících, jak reagují rodiče na informaci o tom, že jejich dítě je postiženo. Nejčastěji se setkáváme, s mírnými obměnami, s následující posloupností:

- šok – organismus se brání nepříjemné zprávě;
- zavržení – vědomí uloží informaci hluboko a nedovolí bolavé mysli se jí zabývat, jde o popření diagnózy dítěte;

- bolest – je dlouhodobá a vrací se v opakujících se intervalech;
- pochopení – nejde o smíření se, ale o poznání postižení;
- přijetí – znamená zpravidla mnohem více. (Michalík, 2002)

V závěru procesu dospějí rodiče do stádia, kdy si plně uvědomují, že dítě nebude stejné nebo podobné, jako ostatní, nemají ještě ale vůbec představu, jaké jsou budoucí možnosti dítěte, jak se bude vyvíjet. To, jak se s rodina s touto zátěží vyrovná, záleží na jejích předpokladech.

Pro zvládnutí celé situace jsou důležité nejen zkušenosti rodičů, ale i schopnost empatie, osobnostní rysy, zdravotní stav i věk, kvalita vztahů, počet dětí a v neposlední řadě také druh a příčina postižení. Přítomnost dítěte se znevýhodněním může změnit očekávání rodičů ve vztahu ke zdravým potomkům, vést k extremizaci postojů vůči nim, dojde k posunu přiměřených nároků a vztahu k nim. Zpravidla jde o dvě krajní meze. V prvním případě se rodiče koncentrují na postižené dítě, zdravé sourozence odsunou do pozadí, očekávají od nich zralé chování mimo úroveň jejich skutečného vývojového stupně, aniž by si uvědomovali, jak takové děti ochuzují. Druhý extrém je koncentrace na zdravé dítě. To se pak stane tím, kdo by rodičům měl vynahradiť potíže a strádání. Oba tyto přístupy mohou mít pro vývoj zdravých sourozenců fatální následky, když na ně budou kladeny požadavky, které nebudou moci zvládnout bez toho, že by sami byli nějak znevýhodněni. Kromě toho, že dítě na svém vývojovém stupni není schopno klást na první místo potřeby postiženého sourozence, může si v určité fázi k němu vytvořit ambivalentní vztah. (Vágnerová, 2002)

3.2 Škola

Škola spolu s rodinou patří k nejdůležitějším faktorům z hlediska výchovy a vývoje dětí. Vzhledem k tématu této práce, věnující se postojům pedagogů v mateřských školách k inkluzi, se tato kapitola zaměří především na předškolní vzdělávání a jeho roli v inkluzivním školství. Mateřská škola je místem, kde se všechny faktory uváděné v této kapitole nějakým způsobem prolínají, uvádějí do praxe a pokládají základy, které pak provází dítě se speciálními vzdělávacími potřebami celým procesem edukace až do uplatnění v životě.

„Významnou roli v naplnění základních znaků inkluze hrají předškolní pedagogové a jejich kvalifikovanost. Úspěšnost inkluze ovlivňuje spolupráce s odborníky (pediatry, psychology, speciálními pedagogy atd.), ale zejména s rodiči.“ (Šmelová 2014, s.14)

Ve společnosti často rezonuje mýtus, že mateřská škola je vlastně jen větší obdobou zahradního domečku pro děti, který si řada rodin pořizuje na své zahrady. Obecná představa,

že v mateřské škole si děti jen hrají, jedí a spí ostře kontrastuje s následnými dialogy pedagogů s rodiči v šatnách těchto zařízení, kde probíhají výměny názorů na velmi rozmanitá témata od toho, že jedno z dětí nedokáže ve čtyřech letech jíst lžící polévku, po údiv nad faktem, že jiné se neumí před poledním spaním v tomtéž věku svléknout a obléknout do pyžama. Rodiče, hovořící o školce jako o místě, kde si děti beztak jen hrají a učitelky tráví čas povídáním si o vaření, se náhle dožadují toho, aby se děti tamtéž naučily převlékat, jíst, pít apod.

Působení mateřské školy na děti však netkví jen v oblasti socializace, předškolní přípravy, zvládnutí základních komunikačních schopností a manuálních dovedností, získávání nových sociálních vazeb. V mateřské škole je třeba také aktivně pracovat na vytváření pozitivního přístupu k pomoci druhým, empatii, k potírání xenofobie, rasismu apod.

Děti jsou v době, kdy navštěvují mateřskou školu otevřené novým informacím, zkušenostem, napodobují je, ztotožňují se s nimi. V tomto období tedy dokážou mnohem snáze přijmout jakoukoli odlišnost. Mít ve třídě kamaráda se speciálními vzdělávacími potřebami, pomáhat mu a kamarádit s ním jim přijde mnohem přirozenější, než když se s ním setkají v pozdějším věku.

3.3 Pedagog

Jedním z nejdůležitějších předpokladů kvalitního pedagoga je schopnost rozeznat individualitu dítěte. „*Individuálna morálka, morálka jednotlivca, spätne ovplyvňuje celkovú morálku komunity, pretože vlastným konaním, rozhodovaním, sa na nej podieľa.*“ (Kolláriková, Pupala 2001, s. 97). Tak, jako jedinec s nevhodným chováním dokáže narušit celou třídu, může i špatný kolektiv narušit sebepojetí jednotlivce.

K základním úkolům dobrého pedagoga patří umění naučit dítě porozumět druhým a ovládat vlastní projevy a reakce. Dítě si musí uvědomit, že není středem pozornosti, jako tomu bylo v domácím prostředí, ale je součástí okolí, musí se umět přizpůsobit jeho požadavkům. Pedagog by měl také zvládnout rozeznat roli dítěte v kolektivu a naučit se s těmito zjištěními vhodně pracovat. Bez poznání toho, kdo je ve třídě outsiderem, bavičem, agresorem nebo hvězdou, není možné přizpůsobit a ovlivnit klima ve třídě směrem k pozitivnímu a respektujícímu prostředí pro všechny.

Na základě návrhu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy by měl pedagog kompetence, které shrnuje Šmelová (2006, s. 129 - 130), takto:

- Pedagogická kompetence – schopnost propojení teoretických znalostí s praktickým využitím a dovednost individuálně a specifickými způsoby využít na základě aktivity dětí výchovné prostředky.
- Předmětová kompetence – znalost metodik a postupů v daném oboru.
- Didaktická a psychodidaktická kompetence – vytvářet vzdělávací nabídku v souladu s psychickými a sociálními požadavky dětí v předškolním věku.
- Sociální, psychosociální a komunikativní kompetence – působit na rozvoj pozitivních sociálních vztahů mezi dětmi a efektivní komunikaci a spolupráci s rodiči.
- Diagnostická a intervenční kompetence - *„Dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky na základě znalostí individuálních a vývojových zvláštností dětí předškolního věku. Zaujímá odborné stanovisko při vyjádření se k události integrace handicapovaného dítěte. Dovede diagnostikovat sociální vztahy ve skupině. Je schopen identifikovat nadané děti a děti se specifickými poruchami učení a chování a dovede uzpůsobit výběr prostředků výchovy jejich možnostem. Je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy, šikanu a týrání jak u dětí, tak u dospělých a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje. Umí poskytnout radu pro rodiče a navrhnout preventivní opatření.“* (Šmelová 2006, s. 130)
- Profesně a osobnostně kultivující kompetence – všeobecný rozhled, reflexe zájmu a potřeb dětí, sebereflexe.
- Manažerská a normativní kompetence – znalost a přehled v oblasti norem, zákonů a dalších dokumentů vztahujících se k výkonu profese pedagoga a schopnost organizovat aktivity dětí ve škole i mimo školu.

V souladu s výše uvedeným pak dospějeme k závěru, že pedagog musí obsáhnout širokou škálu situací, kterých se může při práci s dětmi dočkat. Klíčové v tomto je dokázat reagovat na vzniklou situaci správnou nabídkou a stavět děti do sociálních rolí tak, aby svou osobnost rozvíjely co nejharmoničtěji. Rozvoj kolektivu tkví v autoritě pedagoga, v pravidlech, která nastaví a vyžaduje jejich dodržování, v chování, jímž se i on sám řídí. Hlavními faktory k dosažení výše uvedeného jsou důslednost, přehled o vztazích v kolektivu, vhodné pedagogické postupy. (Vágnerová, 2005)

3.4 Personální podpora inkluze – asistent pedagoga

Asistent pedagoga je formou podpůrného opatření, jejímž cílem je umožnit dětem se speciálními vzdělávacími potřebami kvalitnější a komplexnější přístup ke vzdělání. Asistent pracuje pod metodickým vedením pedagoga zodpovídajícího za průběh vzdělávání. Kromě toho mu podporu poskytují i pracovníci školských poradenských zařízení.

Hlavními úkoly asistenta pedagoga ve vztahu k dětem je pomáhat individuálně při zprostředkování učební látky a při začleňování se a přizpůsobení školnímu prostředí. Vzhledem k pedagogům a žákům je to pak pomoc při výchovně vzdělávací činnosti a při vzájemné komunikaci dětí s pedagogy a dětí mezi sebou. V neposlední řadě také pomoc při spolupráci s rodiči nebo vychovateli dítěte.

Úloha školských poradenských zařízení při zajišťování podpůrných služeb asistenta spočívá v odůvodnění potřeby zřízení pozice asistenta pedagoga v konkrétní škole, vymezení rozsahu jeho činnosti, obsahu pracovních činností a návrhu na případné další související poskytované služby.

Pro získání odborné kvalifikace asistenta pedagoga je třeba splnit některou ze zákonem stanovených podmínek, kam patří absolvování akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga, středního vzdělání zaměřeného na přípravu pedagogických asistentů, vyššího odborného vzdělání získaného studiem zaměřeným na přípravu pedagogických asistentů nebo vysokoškolským vzděláním v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd. (Teplá, Šmejkalová, 2007)

3.5 Poradenské a diagnostické služby

Typy školských poradenských zařízení vymezuje vyhláška č. 72/2005 Sb., Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních v § 3. Patří sem dle odst. 1:

(1) Typy školských poradenských zařízení jsou:

a) pedagogicko-psychologická poradna (dále jen "poradna"),

b) speciálně pedagogické centrum (dále jen "centrum").

Dle této vyhlášky jsou tato zařízení zřízena kromě poskytování poradenských služeb také pro zajišťování činností napomáhajících začleňovat děti se specifickými vzdělávacími potřebami do běžných škol.

Svou činností mají poradenská zařízení ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami přispívat zejména k přípravě a vytváření podmínek pro jejich integraci, směřování k volbě vhodného způsobu a oboru vzdělávání směřujícího k pozdějšímu profesnímu uplatnění.

Ve vztahu k pedagogům a pedagogickým institucím přispívají k rozvoji pedagogicko-psychologických, speciálněpedagogických a profesních dovedností pedagogů ve školách i poradenských zařízeních.

Ve vztahu ke společnosti ke zmírňování důsledků zdravotního postižení a v oblasti prevence vzniku postižení. (Michalík, 2005)

Pro pracovníky poradenských zařízení je klíčová nejen znalost konkrétního dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i přehled o podmínkách ve školách se zaměřením na možnost poskytnutí účinné speciálně pedagogické podpory. (Michalík in Müller a kol., 2001)

Úkoly poraden a center jsou ve Vyhlášce č. 72/2005 Sb., Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních definovány pro Poradny v § 5 odst. 3 písmeno a – 1 takto:

(3) Poradna

a) zjišťuje pedagogicko-psychologickou připravenost žáků na povinnou školní docházku a vydává o ní zprávu a doporučení,

b) zjišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků škol a na základě výsledků psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky vypracovává doporučení s návrhy podpůrných opatření pro žáka,

c) vydává zprávu a doporučení podle jiného právního předpisu⁴⁾ za účelem stanovení podpůrných opatření na základě posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka nebo mimořádného nadání žáka,

d) vydává zprávu a doporučení podle jiného právního předpisu⁴⁾ k zařazení žáka do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona nebo zařazení nebo převedení do vzdělávacího programu odpovídajícího vzdělávacím potřebám žáka,

e) provádí psychologická a speciálně pedagogická vyšetření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky mimořádně nadané,

f) poskytuje žákům přímou speciálně pedagogickou a psychologickou intervenci,

g) poskytuje poradenské služby žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti nebo vzniku problémů v osobnostním a sociálním vývoji; jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům vzdělávajícím tyto žáky poskytuje poradenské služby zaměřené na vyjasňování osobních perspektiv žáků,

h) poskytuje poradenské služby žákům z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami,

i) poskytuje metodickou podporu škole a školskému zařízení při poskytování poradenských služeb a podpůrných opatření,

j) poskytuje žákům kariérové poradenství,

k) poskytuje informační, konzultační, poradenskou a metodickou podporu zákonným zástupcům žáka,

l) prostřednictvím metodika prevence zajišťuje prevenci rizikového chování, realizaci preventivních opatření a koordinaci školních metodiků prevence.

a pro Centra v § 6 odst. 4 písmeno a – j takto:

(4) Centrum:

a) zjišťuje připravenost žáků uvedených v odstavci 1 na povinnou školní docházku,

b) zjišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků uvedených v odstavci 1 a přihlíží přitom k lékařskému posouzení zdravotního stavu nebo posouzení jiným odborníkem, zpracovává odborné podklady pro nastavení podpůrných opatření pro tyto žáky a pro jejich zařazení nebo přeřazení do škol a školských zařízení a pro další vzdělávací opatření, vypracovává zprávy z vyšetření a doporučení ke vzdělávání žáků,

c) zajišťuje speciálně pedagogickou péči a speciálně pedagogické vzdělávání pro žáky uvedené v odstavci 1, kteří jsou vzděláváni ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině, která není zřízena podle § 16 odst. 9 školského zákona, nebo kterým je stanoven jiný způsob plnění povinné školní docházky²⁾,

d) vydává zprávu a doporučení podle jiného právního předpisu⁴⁾ za účelem stanovení podpůrných opatření na základě posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka,

e) vydává zprávu a doporučení podle jiného právního předpisu⁴⁾ pro zařazení žáka do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona nebo zařazení nebo převedení do vzdělávacího programu odpovídajícího vzdělávacím potřebám žáka,

f) poskytuje kariérové poradenství žákům uvedeným v odstavci 1,

g) vykonává speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku a poskytuje poradenské služby se zaměřením na pomoc při řešení problémů ve vzdělávání, v psychickém a sociálním vývoji žáků uvedených v odstavci 1, na zjištění individuálních předpokladů a vytváření podmínek pro uplatňování a rozvíjení schopností, nadání a na začleňování do společnosti,

h) poskytuje pedagogickým pracovníkům a zákonným zástupcům poradenství v oblasti vzdělávání žáků uvedených v odstavci 1,

i) poskytuje metodickou podporu škole,

j) poskytuje informační, konzultační, poradenskou a metodickou podporu zákonným zástupcům žáků.

Poradenská zařízení při své činnosti spolupracují s dalšími odbornými a správními pracovišti, jako jsou soudy, odbory péče o dítě, lékaři. U dětí se zdravotním postižením je spolupráce s dalšími odborníky nezastupitelná.

Důležitou součástí práce poradenských pracovníků, ale i pedagoga, je diagnostika.

Učitel je nezastupitelným diagnostikem, neboť má možnost zpravidla dítě sledovat celoročně, každodenně, všimnout si změn jeho chování. Bezprostředně také sleduje účinnost zvolených didaktických metod a postupů. Může je upravit, pokud jsou neefektivní. (Hájková, Strnadová, 2010)

„Cílem diagnostiky není žáka „zaškatulkovat“, ale naopak najít oblast jeho individuálních specifických potřeb, a tu se pokusit naplnit. V průběhu diagnostického procesu pracujeme s rozličnými klasifikacemi, které mají své opodstatnění, nicméně v centru zájmu odborníků jsou individuální potřeby jedince. Diagnóza sama není cílem diagnostického procesu, ale naopak začátkem dobrodružné cesty objevování potenciálních možností, schopností a preferencí žáka.“ (Strnadová in Hájková, Strnadová 2010, s. 152)

3.6 Podpůrná opatření – technická podpora

Bez dostatečného materiálně technického zabezpečení je mnohdy velmi obtížné dětem se speciálními vzdělávacími potřebami poskytnout potřebnou podporu a prostředí, v němž by se měly možnost rozvíjet a které by jim pomohlo při vzdělávacích aktivitách.

V současnosti jsou technické pomůcky nenahraditelnou součástí komplexního vzdělávacího procesu, ať už pro děti z intaktní společnosti, tak pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, kde je jejich význam v řadě případů nenahraditelný.

Pokud jde o začlenění dítěte do běžné třídy, je třeba s ohledem na jeho postižení si předem uvědomit, jaká podpora v materiální oblasti bude třeba. Ve speciálních školách je nabídka obvykle dostatečná, v běžných školách ale není vždy vše tak samozřejmé. Jedná se zejména speciální nábytek, učební pomůcky, pracovní listy, speciální pera, nástavce a adaptéry na tužky apod. Školy mohou tyto pomůcky získat různými způsoby. Kromě nákupu z prostředků získaných z příplatků na zdravotní pojištění bývá možnost jejich zapůjčení ze speciálně pedagogických center, případně využit osobních pomůcek dítěte zapůjčených z domova. (Michalík, 2002)

Kromě úprav v konkrétních třídách je třeba dbát také na odstranění architektonických překážek, které by mohly bránit účasti dítěte např. s pohybovým znevýhodněním ve škole. Sem patří odstranění bariér na toaletách, v umývárkách, šatnách apod. Pro děti se zrakovým znevýhodněním je důležité vytvoření kontrastního informačního a varovného systému, případně vyvarování se častých změn a úprav v rozmístění nábytku.

Součástí podpůrných opatření bývá často také individuální vzdělávací plán. Ten je vypracováván před nástupem žáka do školy, případně do měsíce po jeho nástupu (Vítková in Lechta, 2010). Na vytváření tohoto plánu se podílí pedagog spolu s pracovníky školského poradenského zařízení. IVP vychází z RVP příslušné školy, speciálně pedagogického vyšetření a informací rodičů nebo zákonných zástupců dítěte. Zohledňuje ve vztahu ke vzdělávacím cílům možnosti a schopnosti konkrétního dítěte. Obsahuje veškeré skutečnosti, které jsou důležité pro úspěšnou vzdělávací inkluzi žáka do školy, tedy údaje o rozsahu, průběhu, obsahu a způsobu poskytování speciálně pedagogické podpory žákovi, o cíli vzdělávání, volbě pedagogických postupů, obsahovém i časovém rozvržení učiva, způsobu hodnocení. Dále určuje seznam kompenzačních a speciálních učebních pomůcek, speciálních učebnic a textů, potřebu a rozsah podpory dalšího pedagogického pracovníka a předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků na dítě s odůvodněním. (Michalík in Renotierová, Ludíková a kol., 2006)

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Uvedení do praktické části diplomové práce

Hlavním tématem předkládané diplomové práce, je společné vzdělávání – inkluze. Jedná se o téma stále velmi aktuální, široce diskutované, na něž se v celé společnosti objevuje široké spektrum různých názorů. Přestože se tendence k začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami rozvinuly brzy po Sametové revoluci a byla snaha „dohnat“ vývoj v západní Evropě, fakticky naše země dospěla na práh inkluze až s vydáním zákona č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. Ve znění tohoto zákona, konkrétně § 16 se poprvé zásadním způsobem projevila změna v přístupu k osobám se speciálními vzdělávacími potřebami, takže pro potřeby inkluze již nedochází k dělení dle charakteru postižení, ale dle míry potřebných podpůrných opatření, na základě jejichž přiznání pak dochází k samotné inkluzi, tedy zařazení těchto dětí do běžných vzdělávacích institucí za splnění podmínek těchto opatření.

V souvislosti s tím, jakým způsobem byl zákon uveden do praxe, jaká personální, finanční i materiální podpora mu nakonec státem byla přiznána, bylo jeho uvedení praxe přijato velmi rozporuplně. Tato diplomová práce, jak vyplývá už z jejího názvu, si klade za cíl analyzovat postoje k inkluzivnímu vzdělávání u pedagogických pracovníků v té oblasti školství, kde dochází vlastně k prvnímu setkání dětí ze společnosti intaktní a dětí, které z různých důvodů patří do skupiny těch, které nazýváme osobami se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se tedy o postoje pedagogů v mateřských školách, kde ke zmíněnému prvnímu setkání dochází.

Vzhledem k nesmírné komplikovanosti tématu a velmi širokého spektra názorů není možné postihnout veškeré aspekty dostatečně detailně, proto se výzkum v diplomové práci zaměřil především na základní problém, tedy zda převažuje souhlas či nesouhlas s inkluzí tak, jak je nastavena. Odpověď na tuto otázku je hlavním cílem prováděného výzkumu. Nejprve je ověřena formou hypotézy v kvantitativním výzkumu, dále jsou pak výsledky kvalitativně zkoumány pomocí základní výzkumné otázky.

Pro posouzení dalších faktorů v dané oblasti v rámci analýzy zjišťuje, jako dílčí cíle, souvztažnost kladných či záporných názorů k velikosti sídla, v němž se škola nachází či velikosti samotné školy a organizace tříd. Doplňující výzkumné předpoklady dále přibližují úroveň informovanosti pedagogů a míru jejich přesvědčení o schopnosti zvládnout práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále se pak zabývají faktory, které by přiměly respondenty přehodnotit svůj názor a v neposlední řadě zjišťují názor na prospěšnost inkluze pro jednotlivé skupiny dětí.

4.1 Cíl výzkumu a stanovení výzkumných otázek

Cílem praktické části diplomové práce je provést analýzu názorů a postojů pedagogických pracovníků mateřských škol na současné nastavení vzdělávací inkluze dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v podmínkách běžných mateřských škol.

Dílčí cíle doplňují analýzu o další dílčí informace a zjištění, týkající se následujících otázek a oblastí:

- DC1: Zjistit, zda se pedagogové v MŠ (Mateřská škola) již setkali s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami.
- DC2: Zmapovat, do jaké míry ovlivňuje postoj a zájem pedagogů MŠ o inkluzivní vzdělávání velikost jejich trvalého bydliště.
- DC3: Zjistit, do jaké míry ovlivňuje postoj pedagogů MŠ k inkluzivnímu vzdělávání jejich věk.
- DC4: Zjistit, jak pedagogové v MŠ posuzují vliv inkluzivního vzdělávání na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.
- DC5: Analyzovat, jak pedagogové v MŠ posuzují vliv inkluzivního vzdělávání na žáky z intaktní populace
- DC6: Zmapovat, jakou míru sebejistoty mají pedagogové v MŠ při práci ve třídě, kde jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Hypotéza:

Více než 66 % respondentů ve výzkumném vzorku má kladný postoj k inkluzivnímu vzdělávání v současné podobě.

Výzkumná otázka:

Jaký je postoj pedagogických pracovníků v mateřských školách k inkluzivnímu vzdělávání?

Doplňující výzkumné předpoklady:

Výzkumný předpoklad 1

Více než polovina pedagogů v mateřských školách se již setkala s dítětem s postižením.

Výzkumný předpoklad 2

S inkluzivním vzděláváním častěji souhlasí pedagogové ve větších městech než v menších obcích.

Výzkumný předpoklad 3

Kladný postoj k inkluzivnímu vzdělávání převažuje u pedagogů mladší věkové kategorie (do 40 let), než u pedagogů starší věkové kategorie.

Výzkumný předpoklad 4

Kladný postoj k inkluzivnímu vzdělávání souvisí s mírou sebejistoty při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.

Výzkumný předpoklad 5

Více než polovina pedagogů se domnívá, že inkluzivní vzdělávání má pozitivní vliv na dítě se speciálními vzdělávacími potřebami.

Výzkumný předpoklad 6

Více než polovina pedagogů se domnívá, že inkluzivní vzdělávání má pozitivní vliv na dítě z intaktní populace.

Doplňující výzkumné předpoklady byly stanoveny v průběhu vytváření dotazníku, kdy byly formulovány jednotlivé otázky na základě vlastních zkušeností, studia použité literatury ale i mediálních výstupů týkajících se dané problematiky. U předpokladů 1, 2, 3 a 5 je třeba zmínit inspiraci hypotézami z diplomové práce „Názory laické veřejnosti na inkluzivní vzdělávání“ (Doležalová, 2016).

4.2 Popis metodologie

Z hlediska metodologie byla použita metoda kvantitativní, technika dotazníku. K ní se váže explicitně ověřovaná hypotéza: „více než 66 % respondentů ve výzkumném vzorku má kladný postoj k inkluzivnímu vzdělávání v současné podobě“. Zároveň byl proveden rozbor

odpovědí kvalitativně na úrovni výzkumné otázky a doplňujících výzkumných předpokladů tak, aby byl náhled na problematiku širší a zahrnoval více aspektů.

K využití techniky dotazníku vedlo několik důvodů. Především díky dotazníku lze získat efektivně během krátké doby velké množství údajů od velké skupiny respondentů. Zároveň nedochází k jejich velkému časovému zatížení, což zvyšuje ochotu dotazovaných ke spolupráci. Z hlediska dosažení cíle práce a následné formulace základní výzkumné otázky a doplňujících výzkumných předpokladů byla důležitá také přehlednost a jednoznačnost odpovědí.

Dotazník byl rozdělen do čtyř částí:

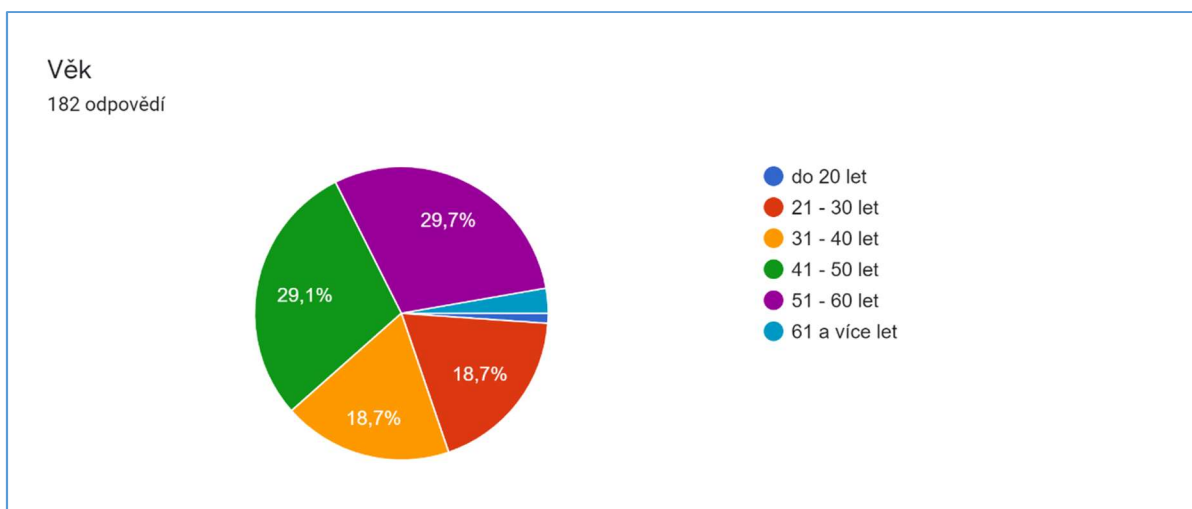
- obecné informace o respondentovi;
- odborná příprava respondenta;
- zkušenost respondenta;
- názory a postoje k inkluzivnímu vzdělávání.

Cílem tohoto dělení dotazníku bylo strukturovat odpovědi a vytvořit prostor pro analýzu souvztažností v dílčích cílech a doplňujících výzkumných předpokladech. U některých otázek bylo využito výroků, s nimiž respondent vyjadřuje souhlas či nesouhlas, aby bylo možno vytvořit hodnotící škálu. Jak uvádí Gavora (2010) škálování se provádí pomocí různých posuzovacích škál a stupnic. To jsou nástroje, umožňující zjistit míru intenzity jevu, jehož hodnocení vyjadřuje posuzovatel určením polohy na dané škále.

4.3 Charakteristika a analýza zkoumaného vzorku

Jak vyplývá z názvu diplomové práce a z formulace výzkumné otázky, zkoumaným vzorkem byli pedagogičtí pracovníci působící v mateřských školách. Cílem dotazníkového šetření bylo obsáhnout co nejširší okruh a zahrnout respondenty z co nejrůznějších míst, tedy pedagogy z malých obcí i velkých měst, bez ohledu na věk, vzdělání, zkušenosti apod. Z těchto důvodů byly pro distribuci dotazníku využity primárně profesní skupiny na sociálních sítích, sloužící k výměně zkušeností a nápadů mezi pedagogickými pracovníky mateřských škol. Výzkumu se zúčastnilo celkem 182 pedagogů, z toho 180 žen a 2 muži.

Věkové rozložení respondentů:

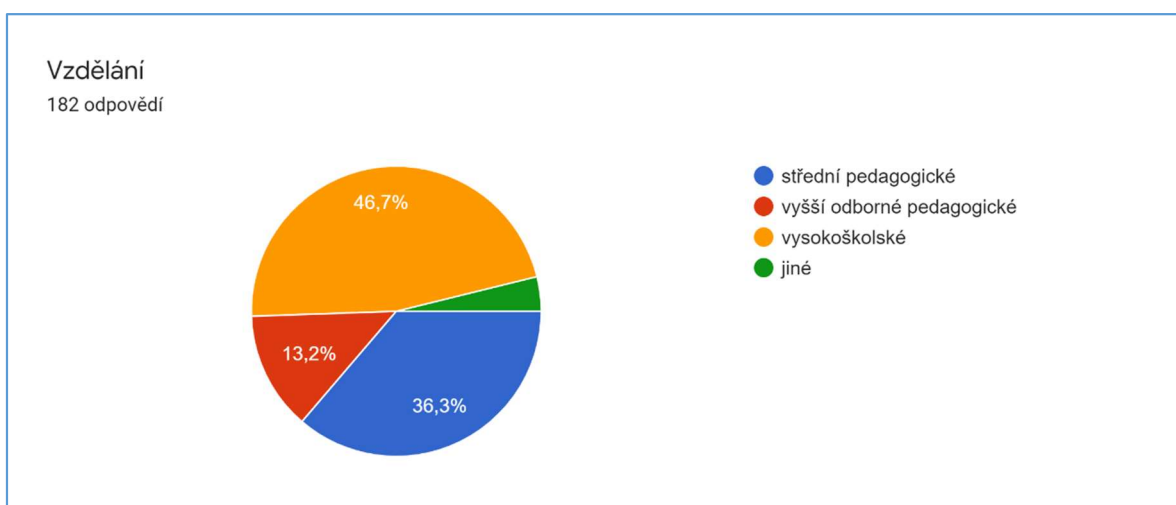


Graf 1 - věk respondentů

Pedagogů ve věku 51 – 60 let je nejširší skupina 29,7 %, tedy 54 respondentů. Následuje 29,1 % pedagogů (celkem 53), ve věku 41 – 50 let. Skupinu pedagogů od 41 do 60 let tvoří celkem 107 respondentů, tedy 59,8 % z celkového počtu. Dalších 18,7 % ze zkoumaného vzorku tvoří pedagogové mezi 31 a 40 roky, kterých je v absolutním čísle 34. Stejně velkou skupinu pak reprezentuje 18,7 % (34) pedagogů ve věku 21 – 30 roků. Skupinu pedagogů od 21 do 40 roků tak tvoří 37,4 %, čili 68 respondentů. Mezi všemi respondenty jsou pouze 2 (1,1 %) ve věku do 20 let a pouze 5 (2,7 %) ve věku nad 60 let.

Po určení věkového rozmezí byli respondenti dotazováni na nejvyšší dosažené vzdělání.

Vzdělání respondentů:

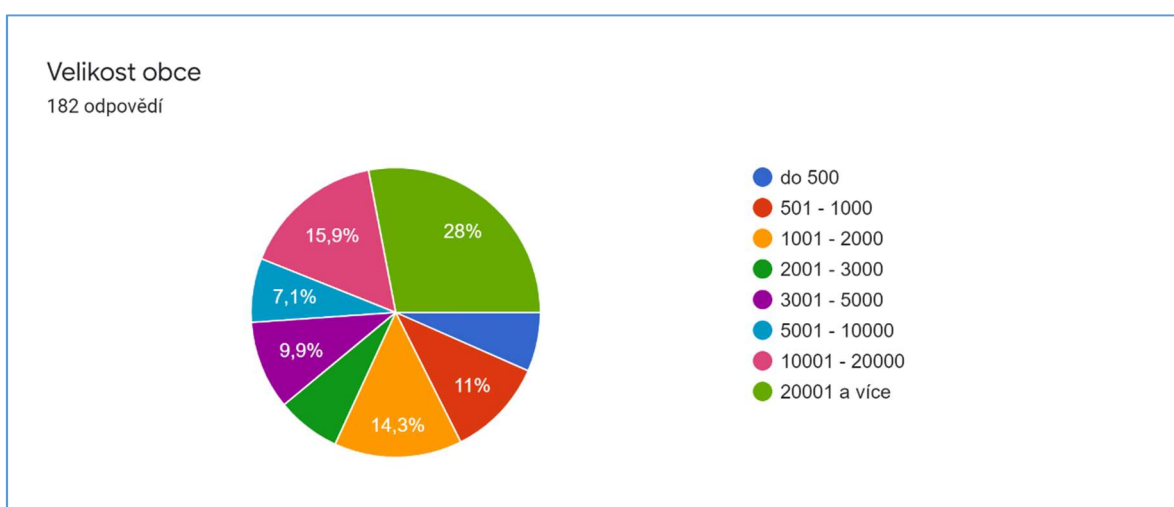


Graf 2 - vzdělání respondentů

Nejširší skupinu z hlediska vzdělání ve zkoumaném vzorku tvoří pedagogové s vysokoškolským vzděláním, kterých je celkem 85, což činí 46,7 % účastníků dotazování. Celkem 24 pedagogů, což je 13,2 % respondentů má vyšší odborné vzdělání. Střední pedagogické vzdělání má 66 pedagogů, což je 36,3 % ze všech, kteří dotazník vyplnili. Zbytek respondentů uvedl jako vzdělání „jiné“. Takových je celkem 7, což činí 3,8 % dotazovaných.

Další kritérium sledované u respondentů byla velikost obce, v níž je škola, kde pracují a zároveň také velikost školy a počet dětí v jednotlivých třídách.

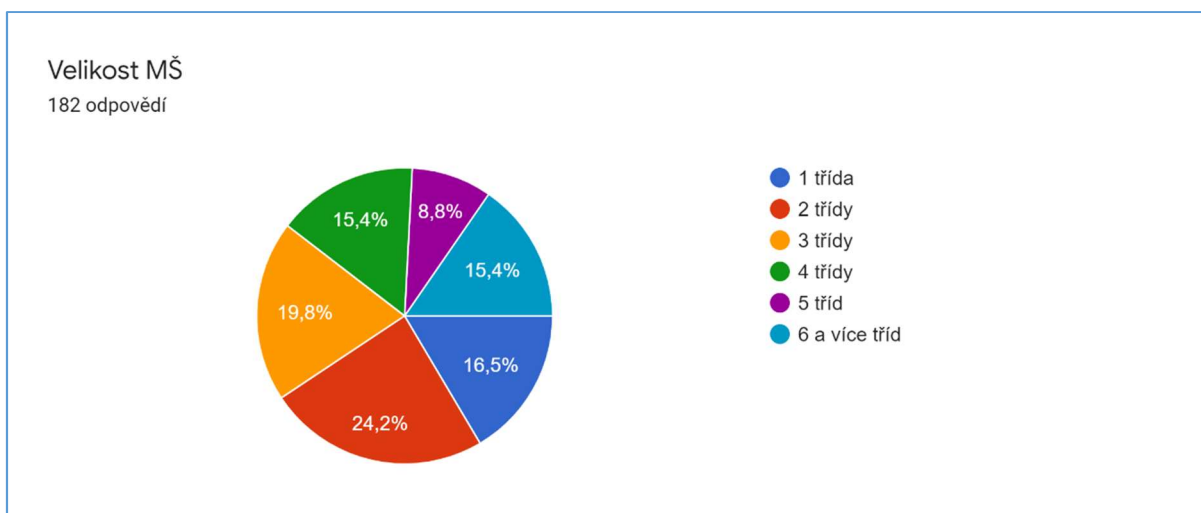
Velikost obce:



Graf 3 - velikost obce

Největší skupinu respondentů z hlediska velikosti obce tvoří ti, kteří působí ve městech s počtem obyvatel nad 20000, je jich celkem 51, což je 28 % dotazovaných. Druhou skupinou je 29 pedagogů, tedy 15,9 % ze zkoumaného vzorku, z měst mezi 10001 a 20000 obyvateli. V menších městech o velikosti 5001 – 10000 obyvatel pracuje 7,1 % respondentů, což je v absolutním čísle 13 pedagogů. V malých městech, nebo spíše velkých obcích o počtu obyvatel 3001 – 5000 pracuje 9,9 % z těch, kdo odpovídali v dotazníku, tedy 18 pedagogů. Ve větších obcích s osídlením 2001 – 3000 obyvatel pracuje 13 pedagogů, což činí 7,1 % z celkového počtu. V obcích, kde žije 1001 – 2000 obyvatel, pracuje 26 pedagogů (14,3 % z celého zkoumaného vzorku). V malých obcích od 501 do 1000 obyvatel pak pracuje 20 pedagogů, což je 11 % respondentů. V nejmenších sídlech do 500 obyvatel pracuje 11 pedagogů, což je 6,6 % dotazovaných.

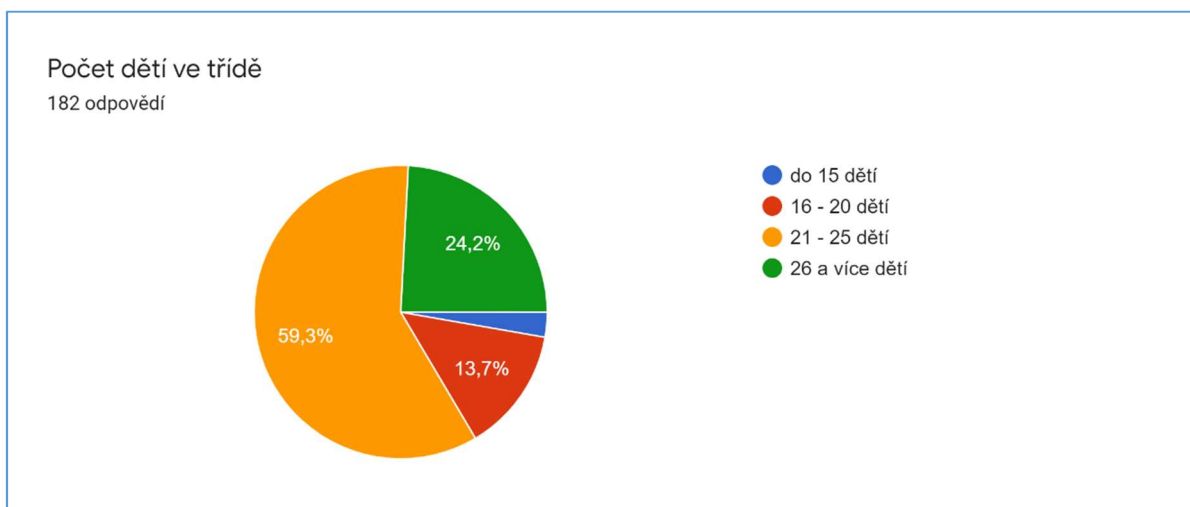
Velikost mateřské školy:



Graf 4 - velikost MŠ

Z hlediska velikosti školy tvoří největší skupinu pedagogů ti, kteří pracují v menších školkách s 1 – 2 třídami, těch je 74 (40,7 %). Konkrétně v jednotřídkách je jich 30, což je 16,5 % z celkového počtu a ve dvoutřídních školách je jich 44, což je 24,2 % respondentů. Dalších 64 (35,2 %) dotazovaných pedagogů působí ve středně velkých školách, které mají 3 – 4 třídy, z toho v těch trojtřídních jich je 36, tedy 19,8 % respondentů a ve čtyřtřídních 28, což je 15,4 % z celkového počtu odpovídajících. Zbývajících 44 pedagogů pracuje ve velkých školách s minimálně 5 třídami, a to 16 (8,8 % dotazovaných) v pětitřídních a 28 (15,4 % dotazovaných) v šesti a více třídách.

Počet dětí ve třídě:

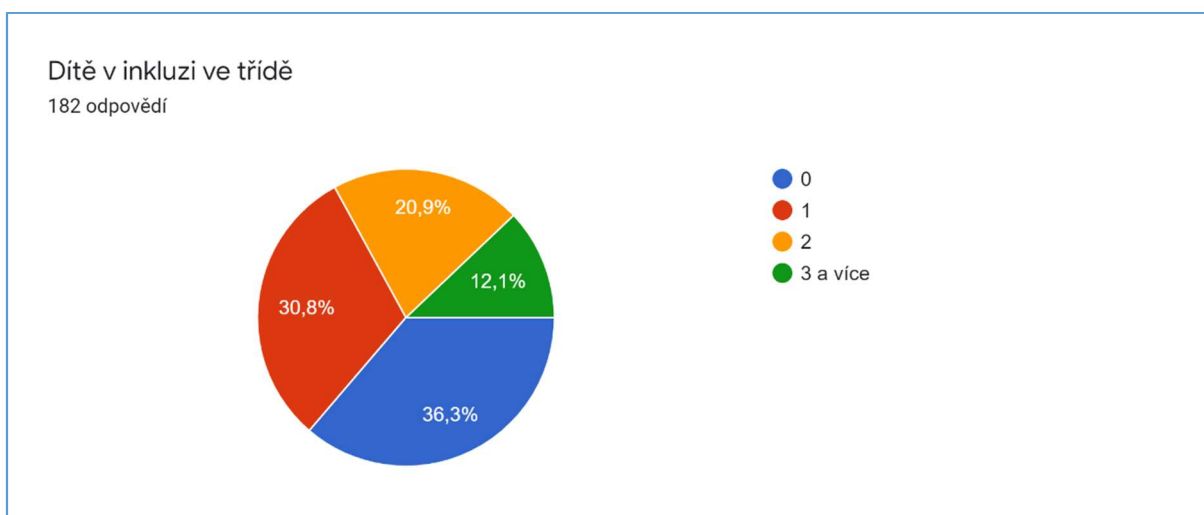


Graf 5 - počet dětí ve třídě

Většina pedagogů z výzkumného vzorku pracuje ve třídách, které mají minimálně 21 dětí, je jich celkem 152, což činí 83,5 % respondentů. Z toho ve třídách nad 25 dětí pracuje 44 respondentů, tedy 24,2 % dotazovaných a ve třídách od 21 do 25 dětí pracuje 108 pedagogů, což je 59,3 % ze všech respondentů. Třídy od 16 do 20 dětí má 25 (13,7 %) pedagogů a pouze 5 pedagogů, tedy 2,7 % se pohybuje v kolektivu do 15 dětí ve třídě.

V poslední části dotazů, týkajících se čistě statistických údajů bylo zjišťováno, kolik dětí se speciálními vzdělávacími potřebami mají respondenti ve třídě a zároveň jak jsou tyto děti pokryty službami asistenta pedagoga.

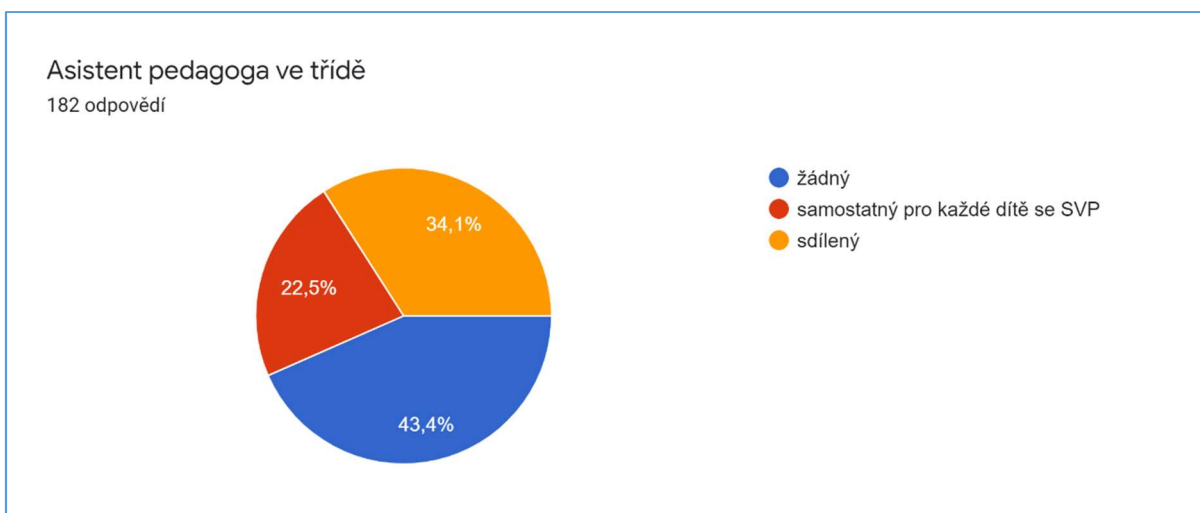
Dítě v inkluzi ve třídě:



Graf 6- děti v inkluzi ve třídě

Bez dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě pracuje více než třetina, tedy 36,3 % (66) pedagogů z celkového počtu. Jedno dítě se speciálními vzdělávacími potřebami má ve třídě 56 pedagogů, což je 30,8 % respondentů a dvě tyto děti má 38 dotazovaných, což je 20,9 %. Zbývajících 22 pedagogů (12,1 %) má ve své třídě více než 3 děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Asistent pedagoga ve třídě:



Graf 7 - asistent pedagoga ve třídě

Bez přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě je 79 pedagogů, tedy 43,4 % respondentů, což ve vztahu k předchozímu grafu svědčí o faktu, že 13 pedagogů pracuje s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami samostatně. Samostatného asistenta pro každé dítě se speciálními vzdělávacími potřebami má ve třídě 41 pedagogů, tedy 22,5 % z celku. Ve zbývajících 62 případech (34,1 % dotazovaných) je asistent sdílený pro více dětí.

5 Prezentace a interpretace dat zjištěných dotazníkovým šetřením

První část dotazníku, která se věnovala základní kategorizaci respondentů, byla prezentována a analyzována v předchozí kapitole v rámci charakteristiky výzkumného vzorku. Další části dotazníku, sloužící jako podklady pro ověření základního cíle diplomové práce a dílčích cílů budou prezentovány a analyzovány v této části práce.

5.1 Rozbor údajů z šetření a jejich interpretace

Dotazník byl ve výzkumné části rozdělen do čtyř částí. V první části byly zjišťovány údaje, které sloužily k vytvoření charakteristiky zkoumaného vzorku a pro další rozčlenění v rámci dílčích cílů. Zbývající tři části dotazníku, jejichž prezentace a analýza bude předmětem dalších tří oddílů této podkapitoly, se zabývají jednotlivými aspekty přípravy a práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a samotnými postoji pedagogů k dané problematice a tvoří tak základ pro závěrečné zhodnocení naplnění cílů a výzkumných předpokladů.

5.1.1 Úroveň odborné přípravy a praktických znalostí

V oblasti odborné přípravy byly zkoumány oblasti odborná a legislativní. Dále byly zjišťovány osobní zkušenosti respondentů při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a na tento fakt navazující míra sebejistoty a zkušeností.

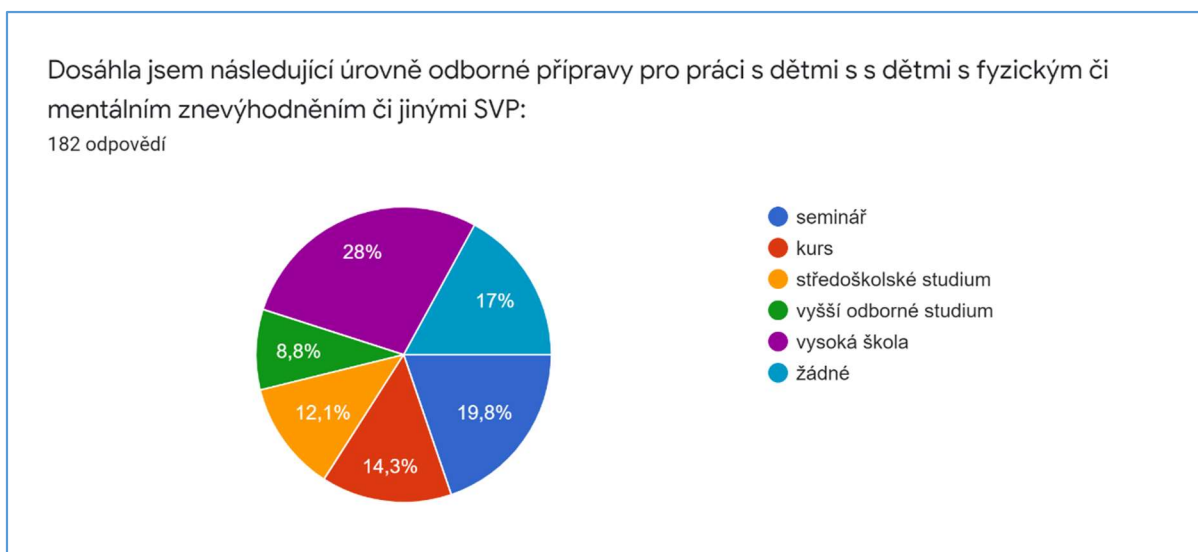
Zkušenost s dětmi s fyzickým či mentálním znevýhodněním či jinými SVP:



Graf 8 - zkušenosti s dětmi s fyzickým či mentálním znevýhodněním či jinými SVP

První otázkou v této části je zjištění, zda má respondent zkušenosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. V 80,8 % případů bylo odpovědí že ano, což znamená, že 147 pedagogů ze zkoumaného vzorku 182 tyto zkušenosti má. Naopak bez zkušeností je 35 pedagogů, tedy 19,2 % respondentů.

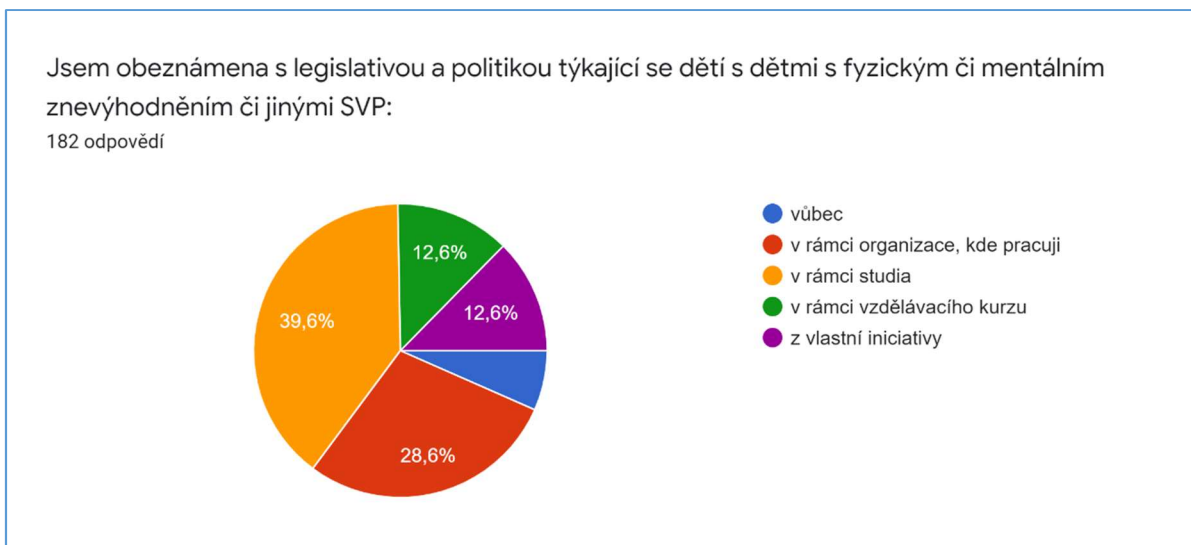
Úroveň odborné přípravy pro práci s dětmi s fyzickým či mentálním znevýhodněním a jinými SVP:



Graf 9 - úroveň odborné přípravy pro práci s dětmi s fyzickým či mentálním znevýhodněním a jinými SVP

Ve zkoumaném vzorku 182 respondentů je 31 pedagogů, kteří neprošli žádnou formou odborné přípravy, což činí 17 % z celkového počtu. Seminář absolvovalo 36 pedagogů, tedy 19,8 % respondentů. Kurzu se zúčastnilo 26 pedagogů (14,3 %). Celkem 22 pedagogů, což je 12,1 % dotazovaných, absolvovalo v příslušné oblasti středoškolské vzdělání. Vyšší odborné studium v příslušném oboru má za sebou 16 respondentů, tedy 8,8 %. Zbývajících 28 % respondentů tvoří 51 vysokoškolsky vzdělaných.

Znalost legislativy a politiky týkající se dětí se SVP:



Graf 10 - znalost legislativy a politiky týkající se dětí s fyzickými či mentálními znevýhodněními či jinými SVP

Nulovou znalost příslušné legislativy a politiky deklaruje 12 pedagogů, což činí 6,6 % ze všech respondentů. Z vlastní iniciativy se s příslušnou legislativou seznámilo 12,6 % pedagogů, což je v absolutním čísle 23. Stejný počet 23 a tedy i procentní vyjádření (12,6 %) zahrnuje skupina, která se s legislativou seznámila v rámci vzdělávacího kurzu. V rámci organizace, kde pracují se informace dozvědělo 52 pedagogů, což je 28,6 %. Největší skupinu pak tvoří ti, jenž se s příslušnými zákony seznámili v rámci studia. Těch je celkem 72, což činí 39,6 % dotazovaných.

Sebejistota při výuce dětí s fyzickým či mentálním znevýhodněním či jinými SVP:



Graf 11 - sebejistota při výuce dětí s fyzickým či mentálním znevýhodněním či jinými SVP

Vysokou míru sebejistoty při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami přiznává pouze 5 pedagogů, což je 2,7 % celku. K přiměřené sebejistotě se hlásí 54 pedagogů, tedy 29,7 % respondentů. Míru sebejistoty závislou na konkrétních potřebách či znevýhodnění deklaruje největší skupina, tedy 53,3 % pedagogů, což je v absolutním čísle 97. Nulovou sebejistotu přiznává 7,7 % respondentů, což vyjádřeno číslem je 14. Zbývajících 12 (6,6 %) míru své sebejistoty nedokáže zhodnotit.

Úroveň zkušeností s výukou dětí s mentálním či tělesným znevýhodněním či jinými SVP:



Graf 12 - zkušenosti s výukou žáků s mentálním či tělesným znevýhodněním či jinými SVP

Bez zkušeností s výukou dětí s fyzickým či mentálním znevýhodněním či s jinými SVP je ve zkoumaném vzorku 10,4 %, tedy 19 pedagogů. Nízké zkušenosti má dalších 58, což je 31,9 % respondentů. Téměř polovina dotazovaných, celkem 47,8 %, uvádí průměrnou zkušenost, to představuje celkem 87 pedagogů. Zbývajících 18 respondentů (9,9 %) má zkušenosti vysoké.

5.1.2 Schopnosti a sebehodnocení respondenta

Otázky v další části dotazníku slouží k dokreslení předchozích otázek na znalosti a zkušenosti pedagogů při práci s dětmi obecně i se SVP a jejich sebehodnocení.

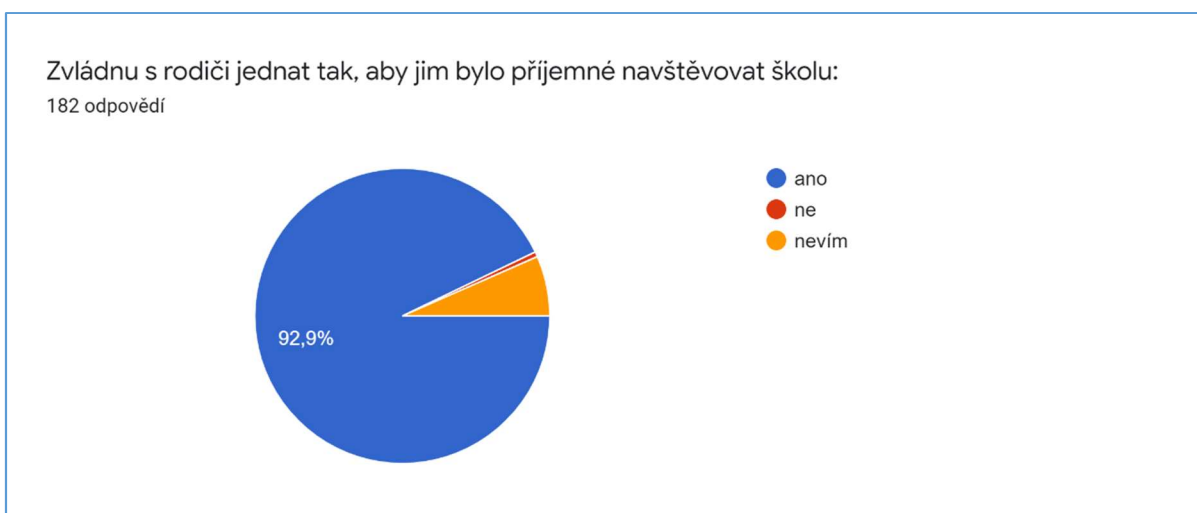
Schopnost zklidnit hlučné či vyrušující dítě:



Graf 13 - schopnost zklidnit hlučné či vyrušující dítě

Přesvědčeno o tom, že zvládne zklidnit hlučné či vyrušující dítě je 169 pedagogů, což je 92,9 %. Záporných odpovědí je 5, tedy 2,7 %. Jistých si není 4,4 %, což představuje 8 respondentů.

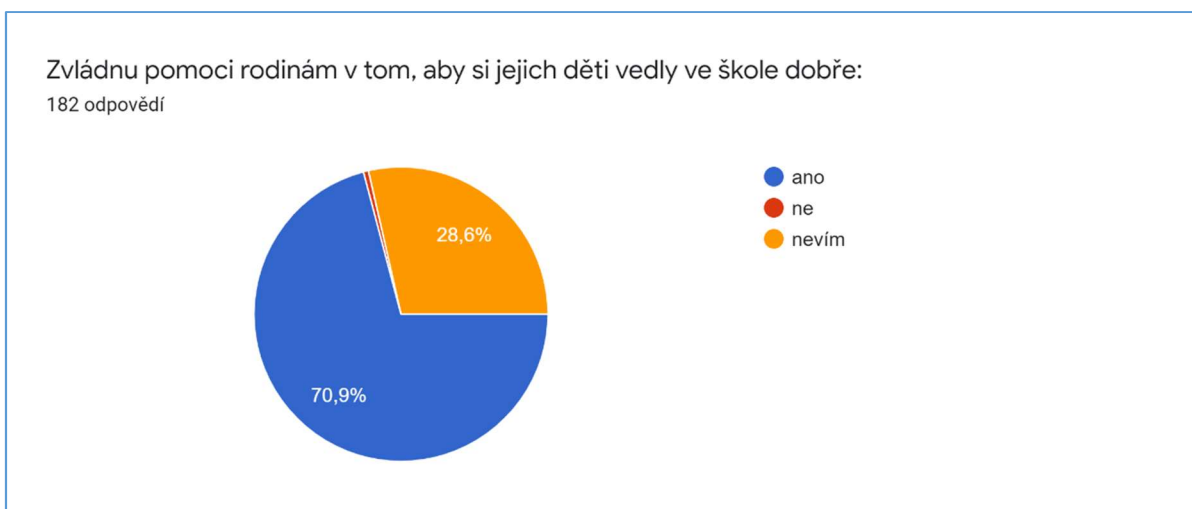
Schopnost jednat s rodiči:



Graf 14 - schopnost jednat s rodiči

I v tomto případě odpovědělo kladně 169 pedagogů reprezentujících 92,9 % respondentů. Pouze 1, což je 0,5 % přiznává, že tuto roli nezvládá, dalších 12, tedy 6,6 % si není jistých.

Schopnost pomoci rodinám, aby si děti vedly ve škole dobře:



Graf 15 - schopnost pomoci rodinám, aby si jejich děti vedly ve škole dobře

Jistotu v této oblasti přiznává 70,9 % pedagogů, v absolutním čísle 129. Záporně odpověděl jeden respondent, tedy 0,5 %. O svých schopnostech pochybuje zbývajících 52, což představuje 28,6 %.

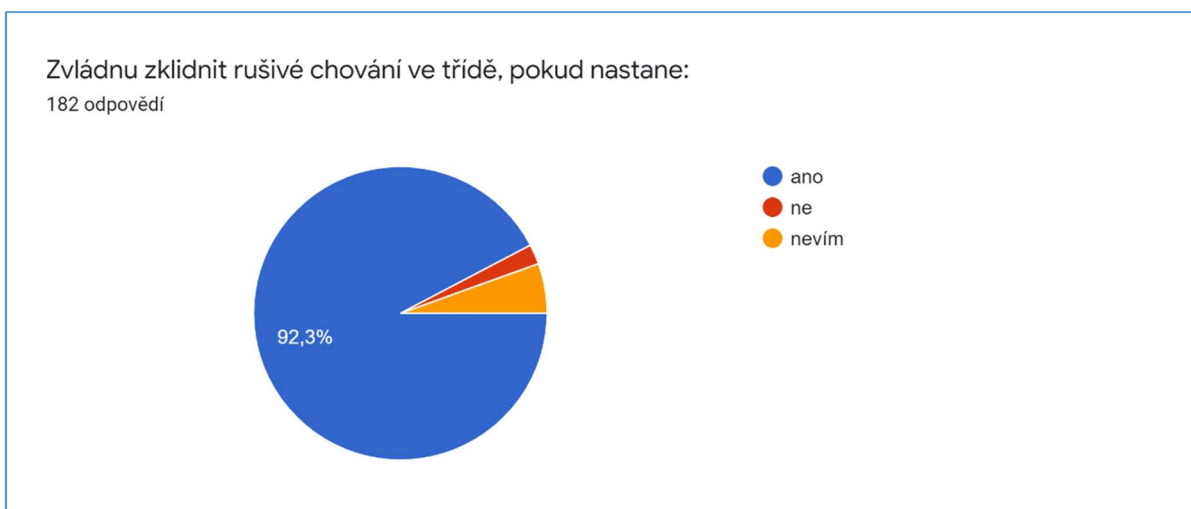
Schopnost rozeznat rušivé chování dříve, než nastane:



Graf 16 - schopnost rozeznat rušivé chování dříve, než nastane

O své schopnosti předvídat rušivé chování ve třídě je přesvědčeno 126 respondentů (69,2 % dotazovaných). Dalších 16 pedagogů (8,8 %) tuto schopnost podle svého mínění nemá, zbývajících 22 %, což představuje 40 respondentů, neví.

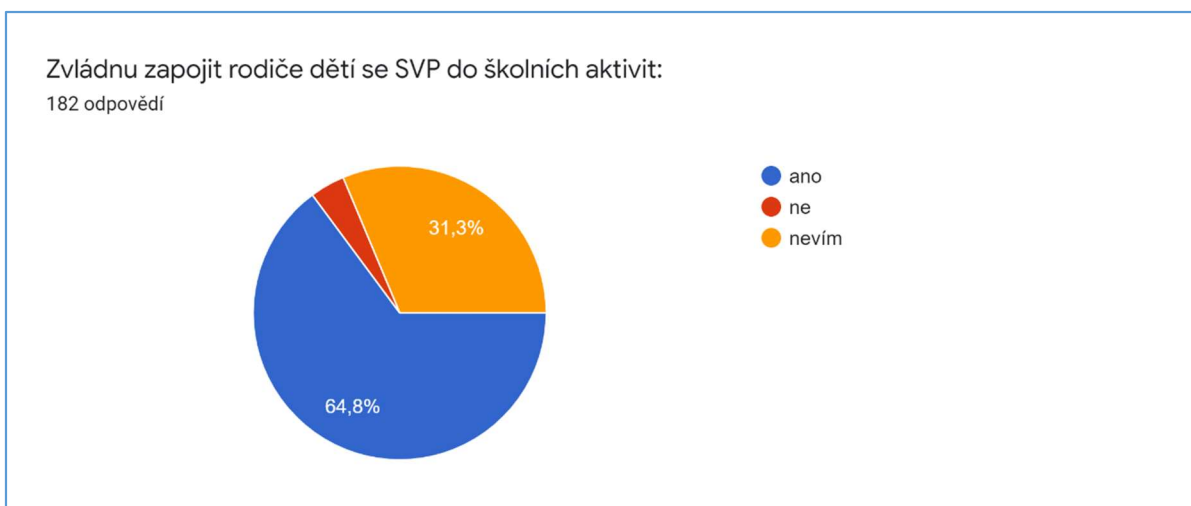
Schopnost zklidnit rušivé chování, pokud nastane:



Graf 17 - schopnost zvládnout rušivé chování, pokud nastane

Ve výzkumném vzorku se nachází 168 pedagogů, kteří jsou si jisti, že zvládnou třídu uklidnit, což představuje 92,3 % z celku. Celkem 4 (2,2 %) respondenti si v této schopnosti nevěří a zbývajících 10, tedy 5,5 % neví.

Schopnost zapojit rodiče dětí se SVP do školních aktivit:

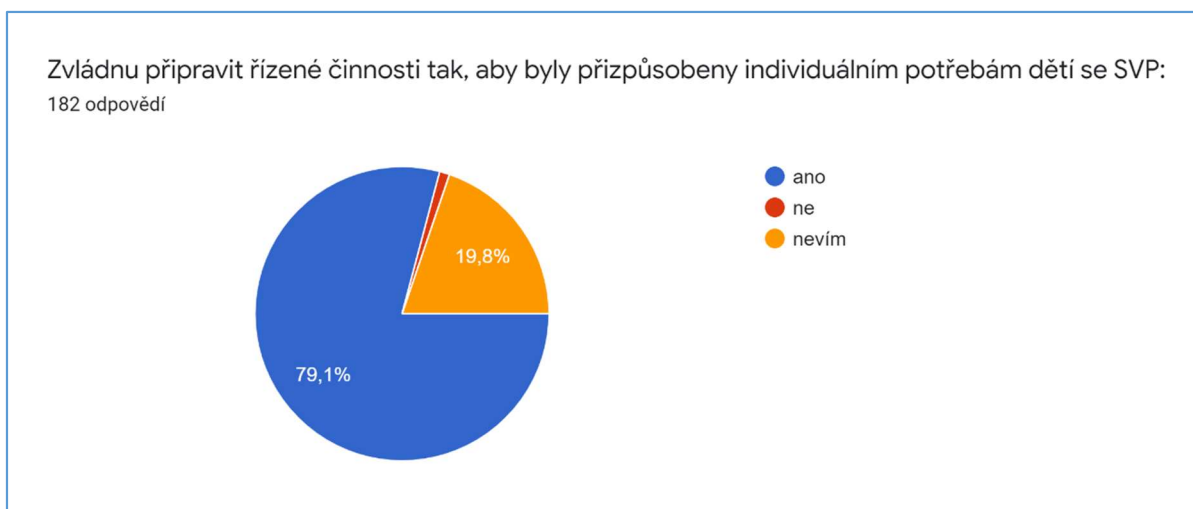


Graf 18 - schopnost zapojit rodiče dětí se SVP do školních aktivit

O schopnostech přesvědčit ke spolupráci rodiče dětí se SVP je přesvědčeno 64,8 % respondentů, což reprezentuje 118 kladných odpovědí. Na druhé straně se nachází

7 pedagogů, tedy 3,8 %, kteří rodiče přesvědčit podle svého názoru neumí. Zbýlých 57 (31,3 %) neví, zda by to zvládli.

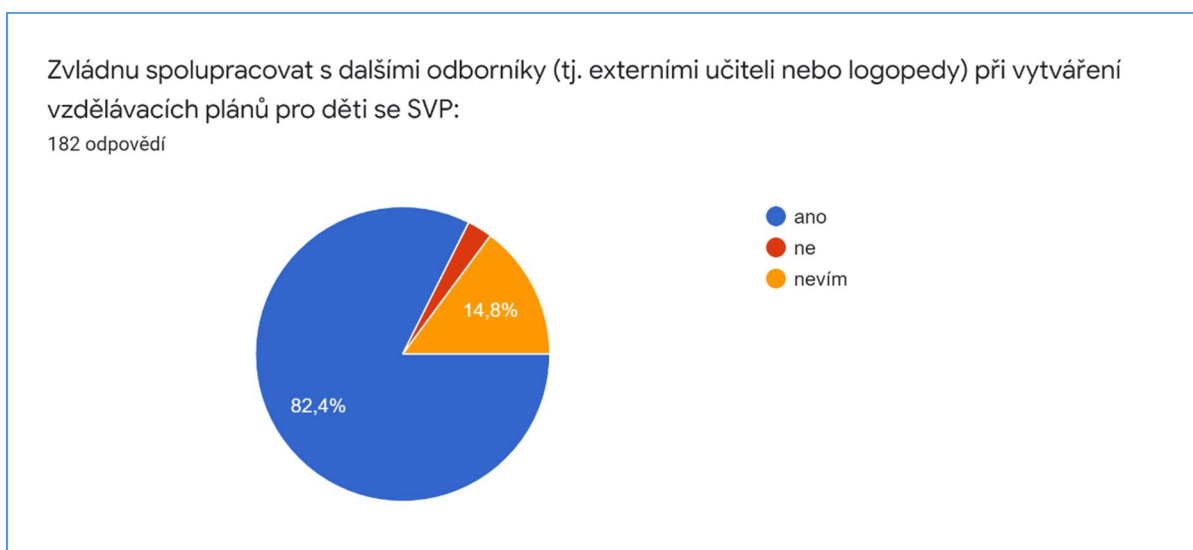
Schopnost připravit řízené činnosti tak, aby byly přizpůsobeny individuálním potřebám dětí se SVP:



Graf 19 - schopnost připravit řízené činnosti tak, aby byly přizpůsobeny individuálním potřebám dětí se SVP

Schopnost připravit program pro třídu tak, aby byly zapojeny i děti se SVP má dle svého mínění 144 pedagogů (79,1 %). Pouze 2, což je 1,1 % ze všech, se domnívají, že to nezvládnou. Zbýlých 36, tedy 19,8 % si není jistých.

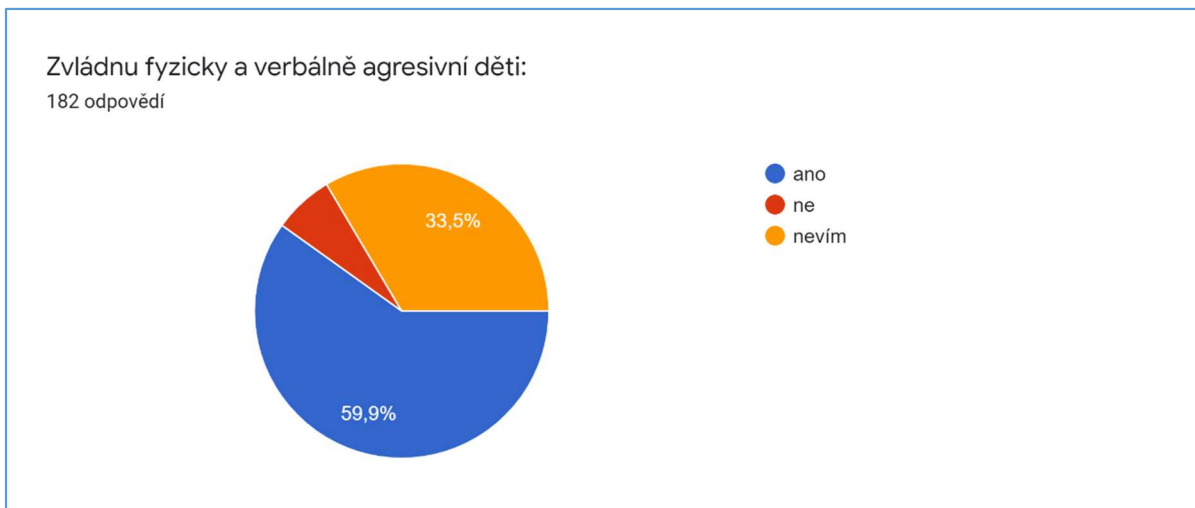
Schopnost spolupracovat s odborníky při tvorbě vzdělávacích plánů pro děti se SVP:



Graf 20 - schopnost spolupracovat s odborníky při tvorbě vzdělávacích plánů pro děti se SVP

Celkem 150 respondentů, to znamená 82,4 % je přesvědčeno, že ve spolupráci s odborníky dokáže vytvořit vzdělávací plán pro děti s SVP. Je zde 14,8 %, tedy 27 pedagogů, kteří nevědí, zda by to zvládli a nakonec 5 (2,7 %), kteří jsou přesvědčeni, že to nezvládnou.

Schopnost zvládnout fyzicky i verbálně agresivní děti:



Graf 21- schopnost zvládnout fyzicky i verbálně agresivní děti

U schopnosti zvládnout agresivitu u dětí je si jisto v poměru s ostatními otázkami v sebehodnocení nejméně pedagogů, a to 109, což je 59,9 % respondentů. Odpověď ne se objevila ve 12 případech čili 6,6 %. Zbýlých 61 (33,5 %) neví, jak by situaci zvládlo.

Schopnost poskytnout alternativní vysvětlení, když děti neporozumí výkladu:



Graf 22 - schopnost poskytnout alternativní vysvětlení v případě potřeby

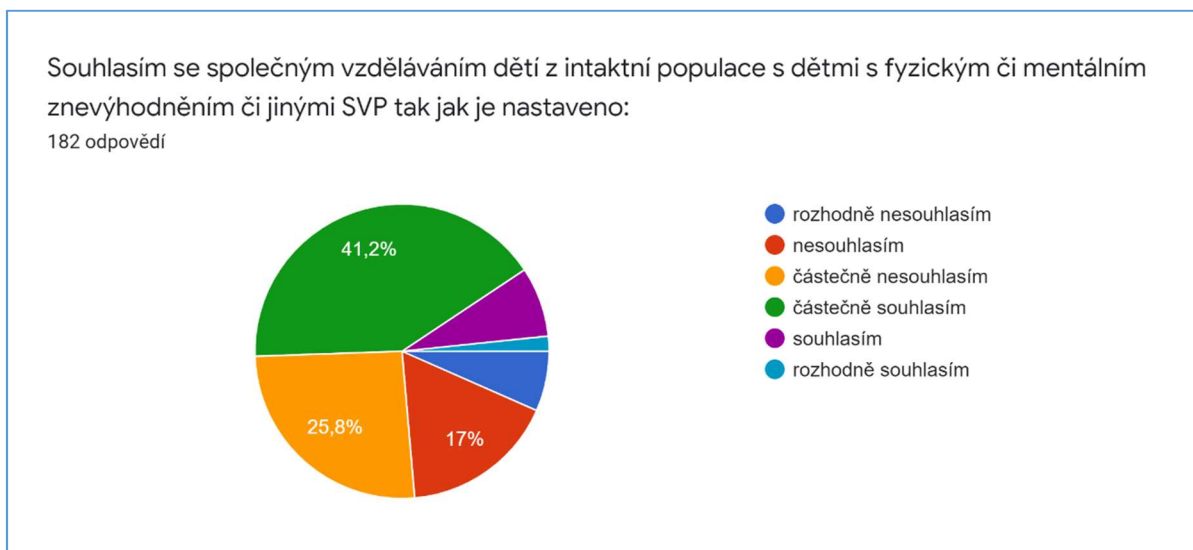
Schopnost nabídnout dětem alternativní vysvětlení podle svého zvládá 164 respondentů, tedy 90,1 % z celku. Pouze 1 z pedagogů (0,5 %) toto podle svého mínění nezvládne. Zbýlých 17, což je 9,3 % nedokáže odpovědět.

5.1.3 Postoje k inkluzivnímu vzdělávání

V poslední části dotazníku jsou otázky, které míří k zodpovězení základní výzkumné otázky a zároveň slouží k analýze a potvrzení doplňujících výzkumných předpokladů. V tomto oddíle praktické části diplomové práce jsou shrnuty pouze celkové hodnoty. V následující kapitole pak budou data popsána podrobněji.

V této části dotazníku je 6 otázek, které přímo směřují na postoje a názory k jednotlivým aspektům inkluze, poslední sedmá otázka pak zjišťuje, co má na předchozí postoje vliv.

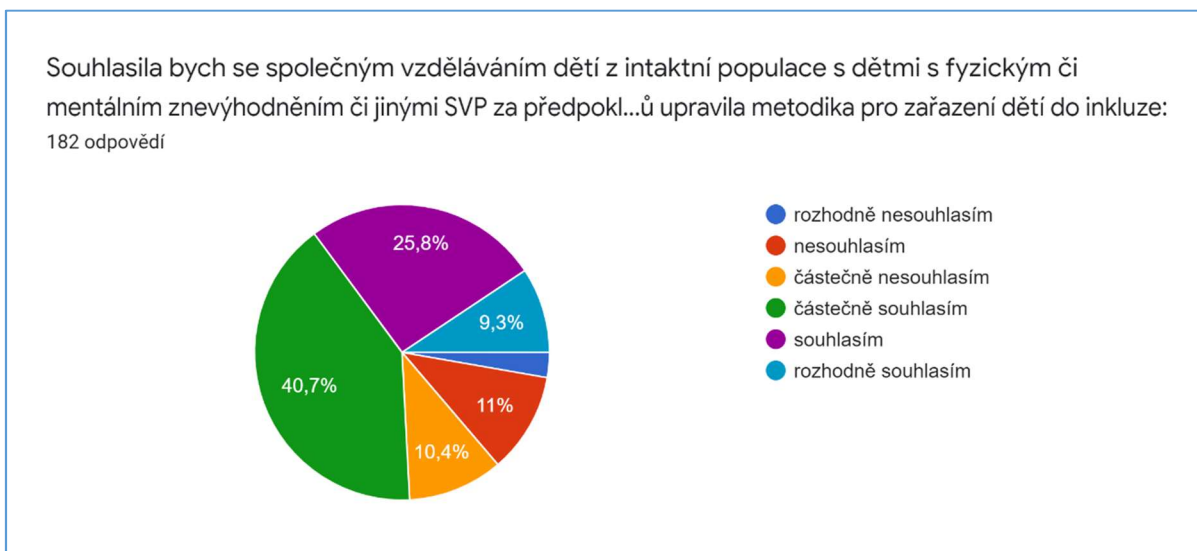
Souhlasím se společným vzděláváním dětí z intaktní populace s dětmi s fyzickým či mentálním znevýhodněním či jinými SVP tak jak je nastaveno:



Graf 23 - souhlas s inkluzí dle současného nastavení

Se současnou podobou inkluze souhlasí celkem 92 respondentů, což je celkem 50,5 %. Z toho 3 dotazovaní (1,6 %) souhlasí rozhodně, 14 respondentů (7,7 %) souhlasí a zbývajících 75 pedagogů (41,2 %) souhlasí částečně. Naopak nesouhlas projevilo celkem 90 respondentů, tedy 49,5 %. Zásadní nesouhlas projevilo 12 pedagogů (6,6 %), prostý nesouhlas 31 dotazovaných (17 %) a zbývajících 47 respondentů (25,8 %) nesouhlasí částečně.

Souhlasila bych se společným vzděláváním dětí z intaktní populace s dětmi s fyzickým či mentálním znevýhodněním či jinými SVP za předpokladu, že by se na základě dosavadních zkušeností a názorů odborníků upravila metodika pro zařazení dětí do inkluze:



Graf 24 - souhlas s inkluzí za předpokladu, že se změní metodika a podmínky pro zařazování dětí se SVP

Za předpokladu, že by byla upravena metodika pro zařazování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do inkluze by se společným vzděláváním souhlasilo celkem 138 respondentů, což je 75,8 % dotazovaných. Podíl rozhodně souhlasících činí 9,3 %, což je 17 pedagogů. Souhlas vyjádřilo dalších 25,8 %, tedy 47 pedagogů. Zbytek souhlasí částečně, jedná se o 40,7 %, čili 74 pedagogů. S inkluzí po změně metodiky pro zařazování dětí se SVP do inkluze by nesouhlasilo 24,2% respondentů, tedy v absolutním čísle 54 pedagogů. Rozhodný nesouhlas projevilo 5 respondentů (2,7 %). Nesouhlasí dalších 20 dotazovaných (11 %) a částečně nesouhlasí zbylých 19 pedagogů, tedy 10,4 %.

Souhlasila bych se společným vzděláváním dětí z intaktní populace s dětmi s fyzickým či mentálním znevýhodněním či jinými SVP za předpokladu, že by se na základě dosavadních zkušeností a názorů odborníků upravily podmínky a předpoklady pro inkluzi v MŠ:



Graf 25 - souhlas s inkluzí za předpokladu, že se změjí podmínky a předpoklady pro inkluzi v MŠ

Pokud by na základě dosavadních zkušeností byly upraveny předpoklady a podmínky pro inkluzi v mateřských školách, souhlasilo by s inkluzí celkem 81,8 % pedagogů, což je v absolutním čísle 149. Takové změny by rozhodně podpořilo 35 respondentů (19,2 %), souhlasilo by dalších 55 (30,2 %) a s výhradami by souhlasilo dalších 59 pedagogů, tedy 32,4 %. Nesouhlas v případě této otázky projevil 43 pedagogů, což je 18,2 % ze všech respondentů. Z tohoto počtu by nesouhlasilo rozhodně 5 dotazovaných (2,7 %), nesouhlasilo 16 (8,8 %) a částečně nesouhlasilo 12, což je 6,6 % ze všech respondentů.

Společné vzdělávání dětí z intaktní populace s dětmi s fyzickým či mentálním znevýhodněním či jinými SVP považují za důležité z hlediska rozvoje žáků s fyzickým či mentálním znevýhodněním či jinými SVP:



Graf 26 - důležitost společného vzdělávání z hlediska dětí se SVP

Za důležité pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami považuje společné vzdělávání v rámci inkluze 130 pedagogů, což je celkem 71,4 % respondentů. S tímto tvrzením rozhodně souhlasí 10 pedagogů (5,5 %), souhlasí dalších 38 dotazovaných (20,9 %) a částečně souhlasí 82 respondentů (45,1 %). Opačný názor má celkem 52 respondentů čili 28,6 % z celkového počtu. Rozhodně jich nesouhlasí 8 (4,4 %), těch, kteří nesouhlasí nebo nesouhlasí pouze částečně je shodně po 22 (12,1 %).

Společné vzdělávání dětí z intaktní populace s dětmi s fyzickým či mentálním znevýhodněním či jinými SVP považují za důležité z hlediska rozvoje žáků z intaktní společnosti:



Graf 27 - důležitost společného vzdělávání z hlediska dětí z intaktní společnosti

Pro domněnku, že společné vzdělávání dětí v rámci inkluze je prospěšné pro děti z intaktní populace se celkem vyslovilo 136 respondentů, což činí celkem 74,8 % pedagogů. Rozhodný souhlas vyjádřilo 13 respondentů (7,1 %), prostý souhlas 52 (28,6 %) a zbývajících 71 (39 %) souhlasilo částečně. Proti tvrzení se naopak vyslovilo 46 pedagogů (25,2 %). Rozhodně proti bylo 6 z nich (3,3 %), 23 dalších respondentů nesouhlasilo, tj. 12,6 % a částečně nesouhlasilo 17 (9,3 %).

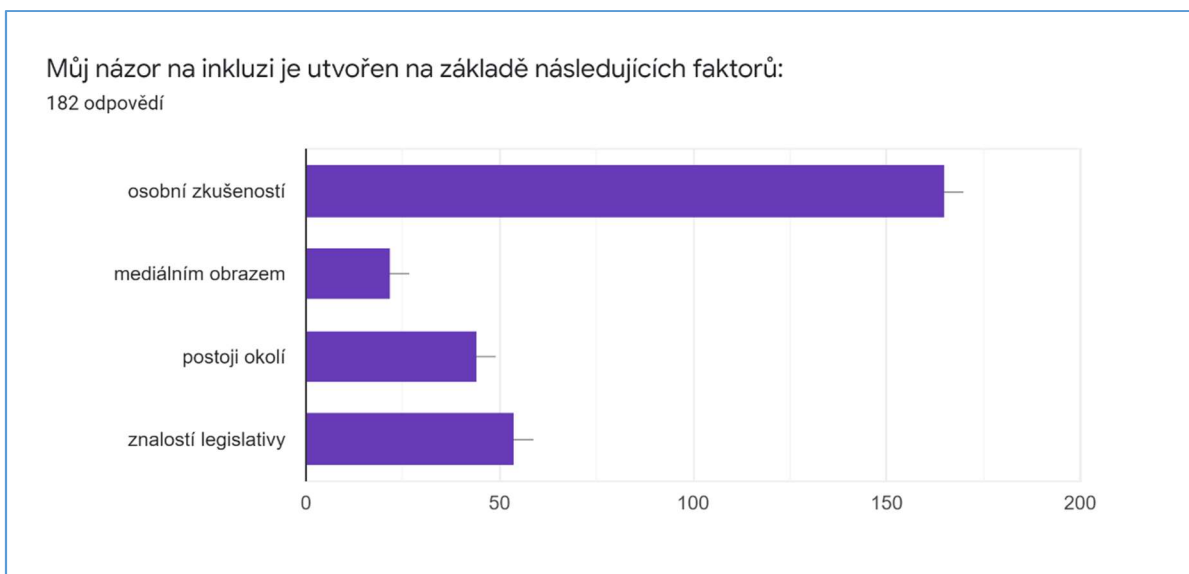
Společné vzdělávání dětí z intaktní populace s dětmi s fyzickým či mentálním znevýhodněním či jinými SVP považují za důležité z hlediska rozvoje obou skupin:



Graf 28 - důležitost společného vzdělávání z hlediska dětí z obou skupin

O důležitosti společného vzdělávání dětí z intaktní populace a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami z hlediska rozvoje obou těchto skupin je do nějaké míry přesvědčeno 144 pedagogů, což představuje 79,1 % všech respondentů. Rozhodně jich přitom souhlasí 14 (7,7 %), souhlasí pak dalších 39, tedy 21,4 % a částečně souhlasí 91 pedagogů, což je celých 50 %. Nesouhlas projevilo celkem 38 pedagogů (20,9 %). Z nich rozhodně nesouhlasilo 5 respondentů (2,7 %), nesouhlasilo 20 dotazovaných (11 %) a částečně nesouhlasilo zbývajících 13, tedy 7,1 %)

Faktory ovlivňující názor respondentů na inkluzi:



Graf 29 - faktory ovlivňující názor respondentů na inkluzi

V poslední otázce mohli respondenti vybrat libovolný počet možností, na jejichž základě si své předtím projevené postoje na inkluzi osvojili. Z celkového počtu 182 respondentů uvedlo 165 (90,7 %) možnost, že na základě osobní zkušenosti, 22 (12,1 %) možnost, že díky mediálnímu obrazu, 44 (24,2 %) možnost, že na základě postojů okolí a 54 (29,7 %) možnost, že na základě legislativy.

6 Zhodnocení naplnění cílů praktické části diplomové práce, diskuze

Základní a dílčí cíle diplomové práce byly definovány v podkapitole 4.1 a k jejich naplnění bylo třeba provést výzkum metodou kvantitativní, konkrétně pomocí dotazníkového šetření. Po prezentaci výsledků tohoto šetření v předchozí kapitole následuje nejprve rozbor stanovené hypotézy, dále pak kvalitativní rozbor na úrovni zodpovězení základní výzkumné otázky a podrobnější analýza výsledků s využitím získaných dat, která pomocí jejich strukturace potvrdí nebo vyvrátí stanovené výzkumné předpoklady a doplní či rozšíří základní přehled.

6.1 Hypotéza

Vyslovená hypotéza, která zní: „**Více než 66 % respondentů ve výzkumném vzorku má kladný postoj k inkluzivnímu vzdělávání v současné podobě**“ nebyla potvrzena.

Respondenti ve zkoumaném vzorku odpověděli na základní otázku, která sloužila k vyhodnocení hypotézy, následujícím způsobem:

rozhodně souhlasím	3 (1,6 %)	souhlas	92	50,5 %
souhlasím	14 (7,7 %)			
částečně souhlasím	75 (41,2 %)			
částečně nesouhlasím	47 (25,8 %)	nesouhlas	90	49,5 %
nesouhlasím	31 (17 %)			
rozhodně nesouhlasím	12 (6,6 %)			

Tabulka 1 – potvrzení/vyvrácení hypotézy

Z tabulky vyplývá, že kladný postoj k inkluzivnímu vzdělávání v současné podobě má celkem 50,5 % tedy 92 respondentů z celkového počtu 182 dotazovaných. K potvrzení vyslovené hypotézy by bylo třeba, aby ve výzkumném vzorku bylo nejméně 120 souhlasných odpovědí.

6.2 Zhodnocení základní výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka, která zní: „**Jaký je postoj pedagogických pracovníků v mateřských školách k inkluzivnímu vzdělávání?**“ byla zodpovězena v poslední části dotazníku. Z hlediska formulace otázky je třeba pro zhodnocení odpovědi vzít v úvahu v dané chvíli primárně odpověď na toto nabídnuté tvrzení:

„Souhlasím se společným vzděláváním dětí z intaktní populace s dětmi s fyzickým či mentálním znevýhodněním či jinými SVP tak jak je nastaveno.“

Zde se skupina 182 respondentů vyslovila následujícím způsobem:

rozhodně souhlasím	3 (1,6 %)	souhlas	92	50,5 %
souhlasím	14 (7,7 %)			
částečně souhlasím	75 (41,2 %)			
částečně nesouhlasím	47 (25,8 %)	nesouhlas	90	49,5 %
nesouhlasím	31 (17 %)			
rozhodně nesouhlasím	12 (6,6 %)			

Tabulka 2 - postoj pedagogů k inkluzi

Z uvedené tabulky vyplývá, že většina 50,5 % (92 dotazovaných) pedagogů, ač někteří z nich s různými výhradami, má pozitivní postoj k inkluzi, tedy společnému vzdělávání dětí z intaktní společnosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.

Odpovědi na následující doplňující tvrzení potvrzují svými výsledky předpoklad, že vhodné úpravy v legislativě týkající se inkluze, a to ať už v oblasti metodiky pro zařazování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných mateřských škol, tak v oblasti úprav podmínek a předpokladů pro mateřské školy, by vedly ke zvýšení pozitivního přístupu k inkluzi.

Pokud jde o tvrzení reflektující změny podmínek pro zařazování dětí se SVP, výsledky pro toto tvrzení:

„Souhlasila bych se společným vzděláváním dětí z intaktní populace s dětmi s fyzickým či mentálním znevýhodněním či jinými SVP za předpokladu, že by se na základě dosavadních zkušeností a názorů odborníků upravila metodika pro zařazení dětí do inkluze.“

byly následující:

rozhodně souhlasím	17 (9,3 %)	souhlas	138	75,8 %
souhlasím	47 (25,8 %)			
částečně souhlasím	74 (40,7 %)			
částečně nesouhlasím	19 (10,4 %)	nesouhlas	44	24,2 %
nesouhlasím	20 (11 %)			
rozhodně nesouhlasím	5 (2,7 %)			

Tabulka 3 - postoj pedagogů k inkluzi při změně podmínek pro zařazování dětí se SVP

Z tabulky vyplývá, že kladný postoj k inkluzi by, i přes výhrady, v takovém případě mělo 75,8 % (138 dotazovaných) respondentů. Z konstrukce respondenty posuzovaného tvrzení lze dovést, že řada z nich v tomto případě považuje za problém zařazování dětí, které mají z jejich pohledu znevýhodnění, s nímž je pro obě skupiny dětí problematické společné vzdělávání.

Pokud jde o tvrzení reflektující úpravu podmínek a předpokladů pro inkluzi na straně mateřských škol:

„Souhlasila bych se společným vzděláváním dětí z intaktní populace s dětmi s fyzickým či mentálním znevýhodněním či jinými SVP za předpokladu, že by se na základě dosavadních zkušeností a názorů odborníků upravily podmínky a předpoklady pro inkluzi v MŠ.“

V tomto případě jsou výsledky následující:

rozhodně souhlasím	35 (19,2 %)	souhlas	149	81,9 %
souhlasím	55 (30,2 %)			
částečně souhlasím	59 (32,4 %)			
částečně nesouhlasím	12 (6,6 %)	nesouhlas	33	18,1 %
nesouhlasím	16 (8,8 %)			
rozhodně nesouhlasím	5 (2,7 %)			

Tabulka 4 - postoj pedagogů k inkluzi při změně podmínek a předpokladů v MŠ

Z této tabulky vyplývá, že kladní postoj k inkluzi by vzrostl ještě více a dosáhl by hodnoty 81,9 % (149 respondentů). Z hlediska konstrukce tvrzení a reakcí respondentů lze usuzovat, že pociťují absenci dostatečné podpory, a to zejména materiální a odborné.

Z hlediska odpovědi na základní výzkumnou otázku je tedy možno konstatovat, že kladný postoj pedagogických pracovníků k inkluzi je za současného stavu 50,5 % a většina (resp. právě polovina respondentů) tedy společné vzdělávání v této podobě podporuje.

Tento výsledek lze na základě nabídnutých tvrzení v poslední části dotazníku doplnit ve smyslu, že pokud by byly podmínky pro inkluzi upraveny ve smyslu doplňujících tvrzení, je potenciál kladného postoje až 80 %.

Z následné analýzy odpovědí na všechna tři tvrzení vyplynuly následující doplňující informace:

Celkem 50 respondentů změnilo svůj názor z nesouhlasného na souhlasný za předpokladu, že by byly změněny podmínky zařazování dětí se SVP do mateřských škol.

V případě, že by se změnilly podmínky a předpoklady pro inkluzi v mateřských školách, změnilo by svůj názor celkem 59 respondentů.

Změna obou podmínek současně by změnila postoj celkem 47 respondentů.

Kladný vztah k inkluzi by v případě změn podmínek pro zařazování dětí se SVP do mateřských škol přehodnotili a nesouhlasili by s ní 4 respondenti.

Pouze 2 respondenti z těch, kteří s inkluzí v současné době souhlasí, by změnilo svůj názor, pokud by se změnilly podmínky a předpoklady pro inkluzi v MŠ.

Stejný počet respondentů, tedy 2, by nesouhlasil s tím, aby se změnilly obě vyslovené podmínky.

6.3 Reflexe naplnění dílčích cílů a výzkumných předpokladů

Dílčí cíle jsou rozvinuty v analýze doplňující detailnější informace a jejich zhodnocení je v diplomové práci provedeno na základě potvrzení nebo vyvrácení předem stanovených doplňujících výzkumných předpokladů.

Výzkumný předpoklad 1

Více než polovina pedagogů v MŠ se již setkala dítětem s postižením.

Tento předpoklad se potvrdil, jak vyplývá z odpovědí respondentů na otázku v dotazníku: Mám zkušenosti s dětmi s fyzickým či mentálním znevýhodněním či jinými SVP. Na tuto otázku odpovědělo kladně 147 respondentů, což představuje 80,8 % všech odpovědí.

Výzkumný předpoklad 2

S inkluzivním vzděláváním častěji souhlasí pedagogové ve větších městech než v menších obcích.

U tohoto výzkumného předpokladu je klíčové stanovit hranici, která stanoví relevanci pojmu větší město. Obecně, dle rozmístění a koncentrace obyvatelstva, za větší města lze považovat sídla nad 10 000 obyvatel, neboť jak uvádí ČSÚ: pokud jde o sídla s více než 10 000 obyvateli, v nichž žije celkem 54,2 % obyvatel České republiky. Takových sídel je však v ČR pouze 131, tedy 2,1 % ze všech sídel. Přitom ovšem více než pětina obyvatel, 20,8 % žije v pouhých 5 městech, která mají nad 100 000 obyvatel. Zbývající část souboru tvoří 493 obcí a malých měst o velikosti 2 000 – 9 999 obyvatel, tedy 19,7 % populace. (Rozmístění a koncentrace obyvatelstva ČR – 2001, ČSU, 2003)

Z celkem 182 respondentů pracuje ve městech nad 10 000 obyvatel celkem 80 pedagogů. Z toho počtu jich potvrdilo kladný postoj k inkluzi 42. Zbývajících 102 pedagogů pracuje v menších městech a obcích a z nich 50 vyslovilo kladný postoj k inkluzivnímu vzdělávání.

Z hlediska zkoumaného vzorku by se tedy zdálo, že v absolutních číslech tento výzkumný předpoklad potvrzen nebyl. Je však třeba zohlednit poměr kladných odpovědí ve vztahu k počtu respondentů příslušných ke konkrétní kategorii. Z toho pohledu odpovědělo kladně 52,5 % respondentů z větších měst oproti 49 % pedagogů z menších měst a obcí.

Kladný postoj k inkluzi mají pedagogové působící ve větších městech častěji než pedagogové z menších sídel.

Výzkumný předpoklad 3

Kladný postoj k inkluzivnímu vzdělávání převažuje u pedagogů mladší věkové kategorie (do 40 let), než u pedagogů starší věkové kategorie.

Z celkem 182 respondentů, kteří vyplnili dotazník, patřilo do věkové kategorie do 40 let 70 pedagogů. Zbývajících 112 deklarovalo věk 41 a více let.

V kategorii pedagogů do 40 let souhlasilo s kladným postojem k inkluzi 35 respondentů, tedy přesně 50 %. Mezi zkušenými pedagogy nad 40 let se objevilo 57 těch, kteří mají kladný postoj k inkluzi, tedy 50,1 %.

Tento výzkumný předpoklad se tedy nepotvrdil, kladný postoj k inkluzi mezi pedagogy v mateřských školách není závislý na věku.

Výzkumný předpoklad 4

Kladný postoj k inkluzivnímu vzdělávání souvisí s mírou sebejistoty při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.

Ve druhé části dotazníku odpovídali respondenti na dotazy týkající se sebejistoty při práci s dětmi se SVP. V tomto výzkumném předpokladu bude tedy ověřeno, zda vyšší míra sebejistoty ovlivňuje kladně postoj k inkluzi.

Z hlediska sebejistoty při práci s dětmi se SVP odpovědělo 123 respondentů ze 182 tak, že svou míru sebejistoty považuje buď za žádnou, závislou na charakteru znevýhodnění či potřeb dítěte nebo neví. Z těchto 123 respondentů pak vyslovilo kladný postoj k inkluzi 55. Zbývajících 59 respondentů považuje míru své sebejistoty za průměrnou či vysokou. Z nich pak 37 má kladný postoj k inkluzi. Z toho vyplývá, že mezi respondenty s nižší mírou sebejistoty je těch, kteří mají kladný postoj k inkluzi 44,7 %. Mezi pedagogy s průměrnou či vysokou mírou sebejistoty je podpora inkluze na úrovni 62,7 %.

Tento výzkumný předpoklad se tedy potvrdil. Pedagog s vyšší mírou sebejistoty při práci s dětmi se SVP má častěji kladný postoj k inkluzi než pedagog s nižší mírou sebejistoty.

Výzkumný předpoklad 5

Více než polovina pedagogů se domnívá, že inkluzivní vzdělávání má pozitivní vliv na dítě se speciálními vzdělávacími potřebami.

K potvrzení tohoto výzkumného předpokladu sloužila samostatná otázka v poslední části dotazníku. Odpovědi respondentů jsou shrnuty v následující tabulce č. 4:

rozhodně souhlasím	10 (5,5 %)	souhlas	130	71,4 %
souhlasím	38 (20,9 %)			
částečně souhlasím	82 (45,1 %)			
částečně nesouhlasím	22 (12,1 %)	nesouhlas	52	28,6 %
nesouhlasím	22 (12,1 %)			
rozhodně nesouhlasím	8 (4,4 %)			

Tabulka 5 -souhlas s pozitivním vlivem inkluzivního vzdělávání na děti se SVP

Jak vyplývá z výsledků v tabulce 4, tento výzkumný předpoklad se potvrdil. O kladném vlivu inkluzivního vzdělávání na děti se SVP je přesvědčeno, byť s výhradami, 71,4 % respondentů.

Výzkumný předpoklad 6

Více než polovina pedagogů se domnívá, že inkluzivní vzdělávání má pozitivní vliv na děti z intaktní populace.

K potvrzení tohoto výzkumného předpokladu slouží také samostatná otázka v poslední části dotazníku. Odpovědi jsou přehledně v tabulce č. 5:

rozhodně souhlasím	13 (7,1 %)	souhlas	136	74,7 %
souhlasím	52 (28,6 %)			
částečně souhlasím	71 (39 %)			
částečně nesouhlasím	17 (9,3 %)	nesouhlas	46	25,3 %
nesouhlasím	23 (12,6 %)			
rozhodně nesouhlasím	6 (3,3 %)			

Tabulka 6 - souhlas s pozitivním vlivem inkluzivního vzdělávání na děti z intaktní populace

Vzhledem k výsledkům dotazování je patrné, že i tento výzkumný předpoklad se potvrdil, když kladně odpovědělo 136 respondentů, což je 74,7 %.

6.4 Závěrečné zhodnocení a diskuse

Z hlediska vlastního pohledu na danou problematiku je třeba říci, že některé z výstupů dotazníkového šetření byly překvapivé.

Pokud jde o potvrzení, resp. vyvrácení stanovené hypotézy, byl výsledek očekávatelný. Vzhledem k faktickému personálnímu a materiálně technickému zajištění a současnému nastavení parametrů inkluze, ale i mediálnímu obrazu, by potvrzení hypotézy „*Více než 66 % respondentů ve výzkumném vzorku má kladný postoj k inkluzivnímu vzdělávání v současné podobě*“ bylo velmi překvapivé.

Z pohledu hlavní výzkumné otázky jsem, vzhledem k tomu, že sama se v prostředí mateřských škol jako pedagog pohybuji, neočekávala, že se současným nastavením inkluze budou kladné odpovědi v převaze. Ano, rozdíl mezi pozitivním a negativním postojem je reálně 1 %, čili fakticky je výsledek půl na půl, ale vzhledem k tomu, co slýchám mezi kolegyněmi a kolegy jsem očekávala výsledek u pozitivních odpovědí maximálně kolem 40 %. Je pravda, že drtivá většina souhlasících dala najevo, že má k inkluzi výhrady, přesto ale svými odpověďmi deklarovala, že samu myšlenku považuje za správnou. Z doplňujících otázek vyplývá to, co často slýchám nejen mezi pedagogy, ale i v médiích a od rodičů. Princip inkluzivního vzdělávání je správný, ale podmínky nejsou ideální. Co lze považovat z tohoto pohledu za překvapující je, že větší potřebu změn cítí respondenti na straně materiálního a personálního zajištění v mateřských školách než ve snaze některé děti se speciálními vzdělávacími potřebami z inkluze vylučovat. Nebude snad znít příliš optimisticky, pokud na tomto místě uvedu, že inkluzivní přístup v tom smyslu, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami nejsou hodnoceny dle kategorie znevýhodnění, ale dle míry potřebné péče, si razí cestu do našeho školství a posouvá ho směrem, o který dlouhá léta usilujeme.

Při hodnocení doplňujících výzkumných předpokladů bylo překvapením, že do kontaktu s dětmi s tělesným či mentálním znevýhodněním přišlo již 80 % pedagogů. Příjemným zjištěním byl i fakt, že míra podpory inkluze na venkově a v menších městech je na prakticky shodné úrovni, jako ve větších a velkých městech. Na druhé straně je třeba si přiznat, že to asi není tak velké překvapení vzhledem k životnímu stylu v naší zemi a faktu, že rozdíl mezi venkovem a městy u nás není takový, jako v některých jiných zemích.

Ačkoli lze za velmi pozitivní fakt považovat téměř 50% podporu inkluzi mezi zkušenými pedagogy ve věku nad 40 let, zůstala v kontrastu s tím podobná podpora mezi mladšími pedagogy poněkud za očekáváním. Vyšší podpora inkluze mezi pedagogy s vyšším odborným či vysokoškolským vzděláním se dala očekávat, souvisí i s mírou sebejistoty,

kteřá byla předmětem dalšího výzkumného předpokladu. Potěšilo ale i poměrně vysoké číslo středoškolsky vzdělaných podporovatelů inkluze.

Skutečnost, že souhlas s tvrzeními o prospěšnosti společného vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětmi z běžné populace dosahuje téměř tří čtvrtin kladných odpovědí je určitě dobrým počinem. Je však třeba tvrdě pracovat i na tom, aby toto přesvědčení převzaly zejména děti a rodiče z intaktní části společnosti, kde se, jak vím z vlastních i zprostředkovaných zkušeností, stále drží při životě řada mýtů, předsudků a negativních názorů.

V rámci dotazníku byly respondentům položeny i dvě otázky, které směřovaly ke zdrojům informací o legislativním a organizačním rámci procesu inkluze v České republice. Z výsledků obou těchto otázek je patrné, že míra informovanosti pedagogů ze strany relevantních institucí a organizací není příliš vysoká. Pokud jde o informovanost ze strany zaměstnavatele, v podstatě ji potvrdilo pouze 75 respondentů. V rámci druhé zmíněné otázky, čím je jejich postoj ovlivněn, velká většina uvedla osobní zkušenost. Z rozložení odpovědí na závěrečnou otázku vyplývá, že část z těch, co vybrala osobní zkušenost, ji má vytvořenou i na základě znalosti legislativního rámce, nicméně je třeba říci, že nedostatek relevantních, nekomentovaných informací, bývá příčinou zkreslení, které vede k odmítání inkluze bez fakty podepřených argumentů.

Pokud se na problematiku inkluze v předškolním vzdělávání v korelaci s informovaností pedagogů a odpovědných pracovníků v Čechách podíváme z pohledu celoevropského, jsou příčiny nepříliš pozitivního přijímání pochopitelné. Tak jako mezi našimi obyvateli chybí objektivní informace a existuje řada mýtů a polopravd o procesech v Evropské unii, existuje mezi odbornými pracovníky ve školství, zejména mateřském, spousta mýtů o podpoře inkluze a inkluzi v ostatních zemích evropského společenství vůbec. Přičemž jádro problému tkví právě v nedostatečné informovanosti. Například o existenci European Agency for Special Needs and Inclusive Education (www.european-agency.org, 2021) není v běžných MŠ prakticky žádné povědomí, jak sama zjišťuji při diskusích s kolegy, natož o jejich projektech a publikacích. Jeden z těchto projektů, který se věnoval právě inkluzivnímu předškolnímu vzdělávání shrnuje své poznatky v publikaci *Inkluzivní předškolní vzdělávání: Nové postřehy a nástroje – Závěrečná souhrnná zpráva* a je dostupný na https://www.european-agency.org/sites/default/files/iece-summary-cs_0.pdf, a poskytuje jasná a stručná doporučení pro pracovníky v mateřských školách.

Závěr

Diplomová práce se zabývá postoji pedagogů v mateřských školách k inkluzi. Na základě změn v přístupu k osobám s fyzickým, mentálním i sociálním znevýhodněním došlo v posledních letech v naší zemi k úpravě zákonů a vyhlášek souvisejících i se vzděláváním těchto osob. S účinností od roku 2016 došlo ke změnám ve školském zákoně, které prakticky nastartovaly přechod od integrace ke skutečné inkluzi.

Z pohledu zdola, tedy mezi řadovými pedagogy, od počátku panuje nedůvěra, která mimo jiné souvisí s faktem, že teoreticky byla sice cesta k diskusi připravena, z praktického hlediska ale přináší spousty otazníků, na které je velmi obtížné nalézt odpovědi. Cílem této práce bylo prostřednictvím provedeného výzkumu zjistit, zda po pěti letech došlo v samotném procesu a jeho uvádění do praxe k posunu a zda ho ti, kteří jsou jeho součástí, přijali za svůj.

Z hlediska členění samotné práce byly v teoretické části nejprve vymezeny jednotlivé pojmy. V první kapitole byly popsány dřívější formy integrace a historický a legislativní vývoj od této formy začleňování směrem k inkluzi. Další kapitola se pak zabývala pojmy týkajícími se různých druhů znevýhodnění a přípravy podmínek pro vzdělávání žáků s těmito znevýhodněními či speciálními vzdělávacími potřebami. Jako důležitou součást celého procesu nebylo možné v rámci třetí kapitoly opomenout a bylo třeba popsat význam jednotlivých složek ovlivňujících vzdělávací proces, jako je rodina, škola, poradenská pracoviště a různé formy technické podpory.

V praktické části diplomové práce byly v rámci kvantitativního výzkumu a kvalitativního rozboru odpovědí s využitím strukturovaného dotazníku analyzovány anonymně postoje pedagogů mateřských škol.

Byla stanovena hypotéza ve znění: „Více než 66 % respondentů ve výzkumném vzorku má kladný postoj k inkluzivnímu vzdělávání v současné podobě“, která byla vyvrácena.

Dále pak byla stanovena základní výzkumná otázka, jaké jsou postoje pedagogů v mateřských školách k inkluzi a v návaznosti na ni potom několik doplňujících výzkumných předpokladů, jejichž smyslem bylo dokreslit problematiku a využít potenciál získaných dat.

Pokud jde o odpověď na základní výzkumnou otázku, cílem rozhodně nebylo určit vítěze nebo poražené. Vzhledem k všem aspektům a informacím, ať už pravdivým, nebo nepravdivým, znamená více než 50 % pedagogů na straně podporovatelů inkluze poměrně solidní úspěch. Ačkoli řada z nich souhlasí s výhradami, a jak naznačily i doplňující tvrzení, dalo by se asi usuzovat jakými, přesto ve společné vzdělávání věří a snaží se svým dílem přispět k jeho rozvoji v prostředí mateřských škol.

Seznam odborných pramenů a literatury

- BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-37-3.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-807315-158-4.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.
- ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.
- DUKES, Chris a Magie SMITH. *Practical Guide to Pre-School Inclusion*. London: SAGE Publications Inc., 2006. ISBN 978-14-1292-934-9.
- EDELSBERGER, Ludvík. a kol. *Defektologický slovník*. 3. upr. vydání. Jinočany: Nakladatelství H&H, 2000. ISBN 80-86022-76-5.
- Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání. *Inkluzivní předškolní vzdělávání: Nové postřehy a nástroje – Závěrečná souhrnná zpráva*. (M. Kyriazopoulou, P. Bartolo, E. Björck-Åkesson, C. Giné a F. Bellour, eds.). Odense, Dánsko, 2017
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. 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.
- JANOTOVÁ, Naděžda. *Kapitoly o integraci sluchově postižených dětí: [metodická příručka pro učitele]*. Praha: Septima, 1996. ISBN 80-85801-81-7.
- JESENSKÝ, Ján. *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum, 1995. Folia paedagogica specialis. ISBN 80-7184-030-0.
- JESENSKÝ, Ján. *Integrace-znamení doby*. Praha: Karolinum, 1998. Folia paedagogica specialis. ISBN 80-7184-691-0.
- KEBLOVÁ, Alena. *Kompenzační pomůcky pro zrakově postižené žáky ZŠ*. 2. upr. vyd. Praha: Septima, 1999. ISBN 80-7216-104-0.
- KLENKOVÁ, Jiřina a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení: Inclusive education - provisions for different age groups and disabilities*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5731-9.
- KOCUROVÁ, Marie. A kol. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2002. ISBN 80-7082-844-7.

- KOCUROVÁ, Marie. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy: specifické poruchy učení z pohledu vzdělávacích šancí: monografie*. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.
- KOLLÁRIKOVÁ Zuzana a Branislav PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika*, 1.vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7
- KOVÁČOVÁ, Barbora. *Inkluzivny proces v mateřských školách*. Bratislava: Musica liturgica s.r.o., 2010. ISBN 978-80-970418-0-9.
- KREJČÍŘOVÁ, Olga. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Praha: Eteria, 2002. ISBN 80-238-8729-7.
- KUBÍČE, Jiří a Zdeňka KUBÍČOVÁ. *Máme mnoho společného*. Praha: Tech-market, 1997. ISBN 80-86114-08-2.
- Kurs integrace dětí se speciálními potřebami: příručka UNESCO pro vzdělávání učitelů*. Přeložil Ladislava KHAILOVÁ. Praha: Portál, 1997. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-206-8
- LEBEER, Jo., *In-clues: Clues to inclusive and cognitive aducation*. 1. Antwerpen-Apeldoorn: Garant Publishers, 2006. ISBN 978-90-441-2153-7.
- LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MICHALÍK, Jan. *Škola pro všechny, aneb, Integrace je když--*. Vsetín: ZŠ Integra, 2002. ISBN 80-238-9885-X.
- MICHALÍK, Jan. *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999. ISBN 80-7067-981-6.
- MICHALÍK, Jan. *Školská integrace dětí se zdravotním postižením na základních školách v České republice: výzkumná zpráva*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1045-1.
- MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.
- MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0231-9.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. [Praha]: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- OPATRÍLOVÁ, Dagmar. *Edukace osob s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami: Education of persons with severe disability and multiple disability*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6221-4.
- OPATRÍLOVÁ, Dagmar a Dana ZÁMEČNÍKOVÁ. *Možnosti speciálně pedagogické podpory u osob s hybným postižením*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4575-0.

- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-65-6.
- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. Brno: MSD, 2006. ISBN 80-86633-40-3.
- PROCHÁZKOVÁ, Lucie. *Podpora osob se zdravotním postižením při integraci na trh práce*. Brno: MSD, 2009. ISBN 978-80-7392-094-4.
- RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1073-7.
- RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1475-9.
- SOVÁK, Miloš. *Nárys speciální pedagogiky*. 4. uprav. vyd. Praha: SPN, 1980. Knižnice speciální pedagogiky.
- ŠMAHELOVÁ, Bohumíra. *Nástin vývoje pedagogického myšlení*. Brno: MSD, 2008. ISBN 978-80-7392-040-1.
- ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola: teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0945-8.
- ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1373-6.
- ŠMELOVÁ, Eva. *Rovný přístup ke vzdělávání jedinců v současné mateřské a základní škole*, 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4404-8
- TEPLÁ, Marta; ŠMEJKALOVÁ, Hana. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. 1. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2007. ISBN 978-80-86856-35-3.
- VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0698-5.
- VALENTA, Milan. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 4., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2009. ISBN 978-80-7320-137-1.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie a Zuzana HADJ-MOUSSOVÁ a Stanislav ŠTECH, *Psychologie handicapu*. 2. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-929-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-678-0.

VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.

Online zdroje

Bílá kniha - národní program rozvoje vzdělání v ČR. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: MŠMT, 2002, 4. 12. 2002 [cit. 2021-4-29]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>

European agency for special needs and inclusive education [online]. Brusel, 2021 [cit. 2021-4-29]. Dostupné z: <https://www.european-agency.org/>

Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice. *Vláda České republiky* [online]. Praha: Vláda ČR, 1999, 13. 5. 1999 [cit. 2021-4-29]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/clenove-vlady/historie-minulych-vlad/-koncepce-vzdelavania-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-v-cr-2094/>

Názory laické veřejnosti na inkluzivní vzdělávání. *MUNI* [online]. Brno, 2016 [cit. 2021-4-29]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/zt5ls/Diplom._prace.pdf. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí práce doc. PhDr. Mgr. Dagmar Opatřilová, Ph.D.

Prohlášení ze Salamanky: blog Karin Marques. *Nadace OSF* [online]. Praha: Nadace OSF Praha, 2016, 17. 10. 2016 [cit. 2021-4-29]. Dostupné z: <https://osf.cz/2016/10/17/prohlaseni-ze-salamanky/>

Přehled hlavních změn, které přinesla, které přinesla novela vyhlášky č. 27/2016. *Inkluze v každodenním životě školy* [online]. Praha: Národní pedagogický institut ČR, 2018, 26. 4. 2018 [cit. 2021-4-29]. Dostupné z: <http://inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/1465-prehled-hlavnich-zmen-ktere-prinesla-novela-vyhlasiky-c-27-2016>

Rozmístění a koncentrace obyvatelstva ČR - 2001. *Český statistický úřad* [online]. Praha: ČSU, 2003, 31. 12. 2003 [cit. 2021-4-29]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/4120-03-casova_rada_1961_2001-3__velikostni_struktura_obci_

Normativně právní akty

ČESKÁ REPUBLIKA. Sdělení č. 104/1991 Sb.: Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech dítěte. In: *Sbírka zákonů*. Praha: Sbírka zákonů, ročník 1991, částka 22, číslo 104. Dostupné také z: <https://www.zakony.cz/zakony/1991/101/zakon-104-1991-Sb-sdeleni-federalniho-ministerstva-zahranicnich-veci-o-sjednani-umluvy-o-pravech-ditete-SB1991104> [cit. 29. 4. 2021].

ČESKÁ REPUBLIKA. Usnesení č. 2/1993 Sb.: Usnesení předsednictva České národní rady o vyhlášení LISTINY ZÁKLADNÍCH PRÁV A SVOBOD jako součástí ústavního pořádku České republiky. In: *Sbírka zákonů*. Praha: Sbírka zákonů, ročník 1993, částka 1. Dostupné také z: <https://www.zakony.cz/zakony/1993/1/zakon-002-1993-Sb-usneseni-predsednictva-ceske-narodni-rady-o-vyhlaseni-listiny-zakladnich-prav-a-svobod-jako-soucasti-SB1993002> [cit. 29. 4. 2021].

ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 561/2004: Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů*. Praha: Sbírka zákonů, ročník 2004, částka 190, číslo 561. Dostupné také z: <https://www.zakony.cz/zakony/2004/551/zakon-561-2004-Sb-zakon-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim-odbornem-a-jinem-vzdelavani-skolsky-zakon-SB2004561> [cit. 29. 4. 2021].

ČESKÁ REPUBLIKA. Vyhláška č. 72/2005 Sb.: Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů*. Praha: Sbírka zákonů, ročník 2005, částka 20, číslo 72. Dostupné také z: <https://www.zakony.cz/zakony/2005/51/zakon-072-2005-Sb-vyhlaska-o-poskytovani-poradenskych-sluzeb-ve-skolach-a-skolskych-poradenskych-zarizenich-SB2005072> [cit. 29. 4. 2021].

ČESKÁ REPUBLIKA. Vyhláška č. 73/2005 Sb.: Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů*. Praha: Sbírka zákonů, ročník 2005, částka 20, číslo 73. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73> [cit. 29. 4. 2021].

ČESKÁ REPUBLIKA. Vyhláška č. 147/2011 Sb.: Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů*. Praha: Sbírka zákonů, ročník 2011, částka 56, číslo 147. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-147> [cit. 29. 4. 2021].

ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 82/2015: Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. In: *Sbírka zákonů*. Praha: Sbírka zákonů, ročník 2015, částka 37, číslo 82. Dostupné také z: <https://www.zakony.cz/zakony/2015/51/zakon-082-2015-Sb-zakon-kterym-se-meni-zakon-c-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim-odbornem-a-j-SB2015082> [cit. 29. 4. 2021].

ČESKÁ REPUBLIKA. Vyhláška č. 27/2016 Sb.: Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Sbírka zákonů*. Praha: Sbírka zákonů, ročník 2016, částka 10, číslo 147. Dostupné také z: <https://www.zakony.cz/zakony/2016/1/zakon-27-2016-Sb-SB201627> [cit. 29. 4. 2021].

Seznam grafů

Graf 1 - věk respondentů.....	34
Graf 2 - vzdělání respondentů.....	34
Graf 3 - velikost obce.....	35
Graf 4 - velikost MŠ.....	36
Graf 5 - počet dětí ve třídě.....	36
Graf 6- děti v inkluzi ve třídě.....	37
Graf 7 - asistent pedagoga ve třídě.....	38
Graf 8 - zkušenosti s dětmi s fyzickým či mentálním znevýhodněním či jinými SVP.....	39
Graf 9 - úroveň odborné přípravy pro práci s dětmi s fyzickým či mentálním znevýhodněním a jinými SVP.....	40
Graf 10 - znalost legislativy a politiky týkající se dětí s fyzickými či mentálními znevýhodněními či jinými SVP.....	41
Graf 11 - sebejistota při výuce dětí s fyzickým či mentálním znevýhodněním či jinými SVP.....	41
Graf 12 - zkušenosti s výukou žáků s mentálním či tělesným znevýhodněním či jinými SVP.....	42
Graf 13 - schopnost zklidnit hlučné či vyrušující dítě.....	43
Graf 14 - schopnost jednat s rodiči.....	43
Graf 15 - schopnost pomoci rodinám, aby si jejich děti vedly ve škole dobře.....	44
Graf 16 - schopnost rozeznat rušivé chování dříve, než nastane.....	44
Graf 17 - schopnost zvládnout rušivé chování, pokud nastane.....	45
Graf 18 - schopnost zapojit rodiče dětí se SVP do školních aktivit.....	45
Graf 19 - schopnost připravit řízené činnosti tak, aby byly přizpůsobeny individuálním potřebám dětí se SVP.....	46
Graf 20 - schopnost spolupracovat s odborníky při tvorbě vzdělávacích plánů pro děti se SVP.....	46

Graf 21 - schopnost zvládnout fyzicky i verbálně agresivní děti.....	47
Graf 22 - schopnost poskytnout alternativní vysvětlení v případě potřeby.....	47
Graf 23 - souhlas s inkluzí dle současného nastavení.....	48
Graf 24 - souhlas s inkluzí za předpokladu, že se změní metodika a podmínky pro zařazování dětí se SVP.....	49
Graf 25 - souhlas s inkluzí za předpokladu, že se změní podmínky a předpoklady pro inkluzi v MŠ.....	50
Graf 26 - důležitost společného vzdělávání z hlediska dětí se SVP.....	51
Graf 27 - důležitost společného vzdělávání z hlediska dětí z intaktní společnosti.....	52
Graf 28 - důležitost společného vzdělávání z hlediska dětí z obou skupin.....	53
Graf 29 - faktory ovlivňující názor respondentů na inkluzi.....	54

Seznam tabulek

Tabulka 1 – potvrzení/vyvrácení hypotézy.....	55
Tabulka 2 - postoj pedagogů k inkluzi.....	56
Tabulka 3 - postoj pedagogů k inkluzi při změně podmínek pro zařazování dětí se SVP.....	57
Tabulka 4 - postoj pedagogů k inkluzi při změně podmínek a předpokladů v MŠ.....	57
Tabulka 5 -souhlas s pozitivním vlivem inkluzivního vzdělávání na děti se SVP.....	61
Tabulka 6 - souhlas s pozitivním vlivem inkluzivního vzdělávání na děti z intaktní populace.....	61

Seznam zkratk

MŠ – Mateřská škola

SVP – speciální vzdělávací potřeby

Přílohy

Příloha 1: dotazník – otázky

29/04/2021

Dotazník k diplomové práci

Dotazník k diplomové práci

Postoje pedagogických pracovníků v mateřské škole k inkluzivnímu vzdělání

*Povinné pole

Dobrý den,

ve své diplomové práci se zabývám analýzou postojů pedagogických pracovníků v mateřských školách k současné podobě inkluze. Sama, jako "jedna z Vás", pozoruji, že postoj kolegyň je velmi různorodý a inkluze v současné podobě často vyvolává vášnivé diskuse. Ráda bych i svou práci přispěla k tomu, aby se inkluze do budoucna stala nekontroverzním tématem a byla ku prospěchu všem, tedy především dětem, pedagogům, rodičům i všem ostatním pracovníkům, kteří s ní přichází do styku.

Abych mohla výzkum uskutečnit, potřebuji právě od Vás, kolegyň a kolegů, zjistit Vaše názory. Ráda bych Vás tedy požádala o vyplnění následujícího dotazníku. Vyplnění dotazníku je zcela anonymní a výsledky nebudou žádným způsobem zneužity. Zabere Vám zhruba 5 - 10 minut Vašeho času. Jsem si vědoma, že jste velmi časově vytížení, budu tedy velmi ráda, když si i přesto najdete pár minut času a podělíte se o své názory.

Děkuji Vám předem za Váš čas a přeji Vám mnoho pracovních i osobních úspěchů

Olga Homolová

Obecné informace o respondentovi

Anonymní údaje identifikující prostředí, v němž je respondent zaměstnán.

1. Pohlaví *

Vyberte své pohlaví

Označte jen jednu elipsu.

muž

žena

2. Věk *

Vybere věkové rozmezí, které odpovídá Vašemu věku:

Označte jen jednu elipsu.

- do 20 let
- 21 - 30 let
- 31 - 40 let
- 41 - 50 let
- 51 - 60 let
- 61 a více let

3. Vzdělání *

Vyberte nejvyšší ukončené vzdělání, které odpovídá Vašemu:

Označte jen jednu elipsu.

- střední pedagogické
- vyšší odborné pedagogické
- vysokoškolské
- jiné

4. Velikost obce *

Vyberte velikost obce, kde se nachází MŠ, v níž pracujete:

Označte jen jednu elipsu.

- do 500
- 501 - 1000
- 1001 - 2000
- 2001 - 3000
- 3001 - 5000
- 5001 - 10000
- 10001 - 20000
- 20001 a více

5. Velikost MŠ *

Vyberte velikost Vaší mateřské školy:

Označte jen jednu elipsu.

- 1 třída
- 2 třídy
- 3 třídy
- 4 třídy
- 5 tříd
- 6 a více tříd

6. Počet dětí ve třídě *

Vyberte počet dětí v jednotlivých třídách Vaší MŠ:

Označte jen jednu elipsu.

- do 15 dětí
- 16 - 20 dětí
- 21 - 25 dětí
- 26 a více dětí

7. Dítě v inkluzi ve třídě *

Vyberte počet dětí ve třídě, které jsou zařazeny v rámci inkluze:

Označte jen jednu elipsu.

- 0
- 1
- 2
- 3 a více

8. Asistent pedagoga ve třídě *

Vyberte, jakým způsobem jsou přiděleni asistenti pedagoga ve třídě:

Označte jen jednu elipsu.

- žádný
- samostatný pro každé dítě se SVP
- sdílený

Odborná příprava
respondenta

Anonymní informace o odborné přípravě respondenta v oblasti dětí se SVP a inkluze.

9. Mám zkušenosti s dětmi s fyzickým či mentálním znevýhodněním či jinými SVP: *

Označte jen jednu elipsu.

- ano
- ne

10. Dosáhla jsem následující úrovně odborné přípravy pro práci s dětmi s fyzickým či mentálním znevýhodněním či jinými SVP: *

Označte jen jednu elipsu.

- seminář
- kurs
- středoškolské studium
- vyšší odborné studium
- vysoká škola
- žádné

11. Jsem obeznámena s legislativou a politikou týkající se dětí s fyzickým či mentálním znevýhodněním či jinými SVP: *

Označte jen jednu elipsu.

- vůbec
- v rámci organizace, kde pracuji
- v rámci studia
- v rámci vzdělávacího kurzu
- z vlastní iniciativy

12. Moje sebejistota při výuce dětí s fyzickým či mentálním znevýhodněním či jinými SVP je: *

Označte jen jednu elipsu.

- žádná
- přiměřená
- vysoká
- závislá na charakteru znevýhodnění či potřeb konkrétního dítěte
- nevím

13. Moje úroveň zkušeností s výukou dětí s fyzickým či mentálním znevýhodněním či jinými SVP: *

Označte jen jednu elipsu.

- žádná
- nízká
- průměrná
- vysoká

Schopnosti respondenta

Sebehodnocení zkušeností a schopností respondenta.

14. Zvládnu uklidnit dítě, které je hlučné, nebo jinak vyrušuje: *

Označte jen jednu elipsu.

- ano
 ne
 nevím

15. Zvládnu s rodiči jednat tak, aby jim bylo příjemné navštěvovat školu: *

Označte jen jednu elipsu.

- ano
 ne
 nevím

16. Zvládnu pomoci rodinám v tom, aby si jejich děti vedly ve škole dobře: *

Označte jen jednu elipsu.

- ano
 ne
 nevím

17. Zvládnu rozeznat a předejít rušivému chování ve třídě, než nastane: *

Označte jen jednu elipsu.

- ano
 ne
 nevím

18. Zvládnou zklidnit rušivé chování ve třídě, pokud nastane: *

Označte jen jednu elipsu.

- ano
 ne
 nevím

19. Zvládnou zapojit rodiče dětí se SVP do školních aktivit: *

Označte jen jednu elipsu.

- ano
 ne
 nevím

20. Zvládnou připravit řízené činnosti tak, aby byly přizpůsobeny individuálním potřebám dětí se SVP: *

Označte jen jednu elipsu.

- ano
 ne
 nevím

21. Zvládnou spolupracovat s dalšími odborníky (tj. externími učiteli nebo logopedy) při vytváření vzdělávacích plánů pro děti se SVP: *

Označte jen jednu elipsu.

- ano
 ne
 nevím

22. Zvládnou fyzicky a verbálně agresivní děti: *

Označte jen jednu elipsu.

- ano
 ne
 nevím

23. Zvládnou poskytnout alternativní vysvětlení, když děti neporozumí výkladu: *

Označte jen jednu elipsu.

- ano
 ne
 nevím

Názory a postoje k
inkluzivnímu vzdělávání

Vyjádření souhlasu či nesouhlasu s tvrzeními ve vztahu k
inkluzivnímu vzdělávání.

24. Souhlasím se společným vzděláváním dětí z intaktní populace s dětmi s fyzickým či mentálním znevýhodněním či jinými SVP tak jak je nastaveno: *

Označte jen jednu elipsu.

- rozhodně nesouhlasím
 nesouhlasím
 částečně nesouhlasím
 částečně souhlasím
 souhlasím
 rozhodně souhlasím

25. Souhlasila bych se společným vzděláváním dětí z intaktní populace s dětmi s fyzickým či mentálním znevýhodněním či jinými SVP za předpokladu, že by se na základě dosavadních zkušeností a názorů odborníků upravila metodika pro zařazení dětí do inkluze: *

Označte jen jednu elipsu.

- rozhodně nesouhlasím
- nesouhlasím
- částečně nesouhlasím
- částečně souhlasím
- souhlasím
- rozhodně souhlasím

26. Souhlasila bych se společným vzděláváním dětí z intaktní populace s dětmi s fyzickým či mentálním znevýhodněním či jinými SVP za předpokladu, že by se na základě dosavadních zkušeností a názorů odborníků upravily podmínky a předpoklady pro inkluzi v MŠ: *

Označte jen jednu elipsu.

- rozhodně nesouhlasím
- nesouhlasím
- částečně nesouhlasím
- částečně souhlasím
- souhlasím
- rozhodně souhlasím

27. Společné vzdělávání dětí z intaktní populace s dětmi s fyzickým či mentálním znevýhodněním či jinými SVP považují za důležité z hlediska rozvoje žáků s fyzickým či mentálním znevýhodněním či jinými SVP: *

Označte jen jednu elipsu.

- rozhodně nesouhlasím
- nesouhlasím
- částečně nesouhlasím
- částečně souhlasím
- souhlasím
- rozhodně souhlasím

28. Společné vzdělávání dětí z intaktní populace s dětmi s fyzickým či mentálním znevýhodněním či jinými SVP považují za důležité z hlediska rozvoje žáků z intaktní společnosti: *

Označte jen jednu elipsu.

- rozhodně nesouhlasím
- nesouhlasím
- částečně nesouhlasím
- částečně souhlasím
- souhlasím
- rozhodně souhlasím

29. Společné vzdělávání dětí z intaktní populace s dětmi s fyzickým či mentálním znevýhodněním či jinými SVP považují za důležité z hlediska rozvoje obou skupin: *

Označte jen jednu elipsu.

- rozhodně nesouhlasím
- nesouhlasím
- částečně nesouhlasím
- částečně souhlasím
- souhlasím
- rozhodně souhlasím

30. Můj názor na inkluzi je utvořen na základě následujících faktorů: *

Můžete vybrat více variant.

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- osobní zkušeností
- mediálním obrazem
- postoji okolí
- znalostí legislativy

Děkuji za Vaši účast v dotazníku!

Obsah není vytvořen ani schválen Googlem.

Google Formuláře