**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2020-2023

# BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Adriana Buchtová**

# Pohled pedagogických pracovníků mateřských škol na integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v Jihomoravském kraji

Praha 2023

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Lukáš Stárek, Ph.D., MBA, DBA

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

BACHELOR FULL-TIME STUDIES

2020-2023

# BACHELOR THESIS

**Adriana Buchtová**

# The view of kindergarten teachers on the integration of children with special educational needs in the South Moravian Region

Prague 2023

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

Mgr. Lukáš Stárek, Ph.D., MBA, DBA

**Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne Jméno autorky .....

**Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu bakalářské práce Mgr. Lukáši Stárkovi, Ph.D., MBA, DBA, za jeho odborné vedení a podnětné rady a připomínky. Také bych chtěla poděkovat své rodině za podporu a trpělivost po dobu celého mého studia.

Adriana Buchtová

**Anotace**

Bakalářská práce se zabývá názory pedagogických pracovníků běžných mateřských škol na integraci a inkluzi dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v Jihomoravském kraji. Text práce je rozdělen na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části je věnována pozornost představení pojmů integrace a inkluze, je nastíněna historie těchto přístupů, jejich současné pojetí a zakotvení v legislativě. Následuje vymezení pojmů speciální vzdělávací potřeby a v závěru této části se pozornost orientuje na formy, metody a způsoby integrace. V praktické části je interpretováno dotazníkové šetření s pedagogy mateřských škol v Jihomoravském kraji, se záměrem zjistit jejich názory a zkušenosti s integrací dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných mateřských školách. Získané odpovědi jsou následně v závěru bakalářské práce vyhodnoceny a komentovány.

**Klíčová slova**

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami, inkluze, integrace, mateřská škola, základní škola

**Annotation**

The bachelor thesis deals with the opinions of pedagogical staff of ordinary nursery schools on the integration and inclusion of children with special educational needs in the South Moravian Region. The text of the thesis is divided into a theoretical part and a practical part. The theoretical part pays attention to the introduction of the concepts of integration and inclusion, the history of these approaches, their current concept and anchoring in legislation is outlined. This is followed by a definition of the terms special educational needs and at the end of this part attention is focused on forms, methods and methods of integration. The practical part interprets a questionnaire survey with nursery school teachers in the South Moravian Region with the aim of finding out their opinions and experience with the integration of children with special educational needs in mainstream nursery schools. The obtained answers are subsequently evaluated and commented at the end of the bachelor thesis.

**Key words**

Children with special educational needs, inclusion, integration, nursery school, elementary school

**ÚVOD** ... 9

**TEORETICKÁ ČÁST** ... 11

**1 INTEGRACE A INKLUZE** ... 11

1.1 Historie a současnost inkluze a integrace ... 13

1.2 Podmínky zdárné integrace a inkluze na školách ... 15

**2 SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY** ... 18

2.1 Podpůrná opatření ... 19

**3 INTEGRACE A INKLUZE DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH** ... 23

3.1 Náplň a podstata předškolního vzdělávání ... 23

3.2 Formy a metody práce s integrovanými dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách ... 24

3.2.1 Asistent pedagoga ... 26

**PRAKTICKÁ ČÁST** ... 29

**4 VNÍMÁNÍ INTEGRACE DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI PEDAGOGY MATEŘSKÝCH ŠKOL V JIHOMORAVSKÉM KRAJI** ... 29

4.1 Cíl výzkumu ... 29

4.2 Výzkumné předpoklady ... 29

4.3 Metoda výzkumu ... 30

4.4 Charakteristika respondentů ... 31

4.5 Organizace výzkumu a pilotní ověření ... 33

4.6 Výsledky dotazování ... 34

4.7 Vyhodnocení výzkumných předpokladů ... 55

**5 DOPORUČENÍ PRO ZLEPŠENÍ INTEGRACE DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI PEDAGOGY MATEŘSKÝCH ŠKOL V JIHOMORAVSKÉM KRAJI** ... 57

**ZÁVĚR** ... 59

**SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ** ... 61

**SEZNAM ZKRATEK** ..... 64

**SEZNAM GRAFŮ** ..... 65

**SEZNAM PŘÍLOH**..... 67

# ÚVOD

Doby, kdy se děti se zdravotním postižením, jiných národností nebo z nevhodných sociálních podmínek „odkládaly“ do speciálních škol nebo vůbec nebyly do vzdělávání připouštěny, jsou dávno pryč. V současné době převažuje názor (a je i legislativně zakotven v rámci mezinárodního práva), že všichni jsou si rovni a stejně tak by to mělo platit ve vzdělávání. Všechny děti bez rozdílu by měly mít právo na vzdělání a stejné podmínky pro vzdělávání. Existuje názor, že i děti s různými typy zdravotního postižení či znevýhodnění mohou čerpat výhody zařazení do běžných vzdělávacích proudů. Je však zjevné, že to není reálné u všech dětí a u většiny si to vyžaduje určité změny v podmínkách vzdělávání.

Výše uvedený trend nese název integrace, respektive inkluze a je soudobým trendem nejen ve vzdělávání. Mezi laickou i odbornou veřejností (Lechta 2010, Pivarč 2020) má své striktní odpůrce i zastánce. Jedni hovoří o tom, že takové děti mohou být v běžných školách šikanované nebo naopak neúměrně upřednostňované, že učitel nebude mít dostatek času na zbytek třídy apod. Jiní jsou názoru, že je to skvělá šance již od útlého věku patřit do většinové společnosti a nevnímat se odlišně. Integrace a inkluze je poměrně komplikovanou záležitostí, jenž si zaslouží pozornost, která jí bude věnována právě v této práci. Konkrétně se tato práce bude věnovat uvedené problematice ve vztahu k předškolnímu vzdělávání.

Cílem práce je zjistit názory pedagogů mateřských škol na integraci a inkluzi dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro naplnění cíle je text práce rozdělen na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části je nejprve věnována pozornost představení pojmů inkluze a integrace. Je nastíněna historie těchto přístupů, jejich současné pojetí a zakotvení v legislativě. Následuje vymezení pojmů speciální vzdělávací potřeby a v závěru teoretické části se pozornost orientuje na formy, metody a způsoby integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách. Poté již navazuje praktická část, v rámci, níž je interpretováno dotazníkové šetření s pedagogy mateřských škol v Jihomoravském kraji se záměrem zjistit jejich názory a zkušenosti s integrací dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných mateřských

školách. Výstupem práce je navržení možných opatření pro zefektivnění integrace a inkluze v mateřských školách.

# TEORETICKÁ ČÁST

# 1 INTEGRACE A INKLUZE

Na začátku této kapitoly je na místě si objasnit základní pojmy této práce, kterými jsou integrace a inkluze. To však v praxi nemusí být úplně jednoduché, neboť různí autoři na tuto problematiku mohou nahlížet různě, a navíc tyto pojmy nejsou součástí platné školské legislativy. Ačkoliv tyto pojmy zákon nezná, pojmy integrace a inkluze se prolínají úpravou přijímání a efektivního vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (jejich definice viz dále v textu). Tuto kategorii žáků konkrétně vymezuje §16 zákona 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

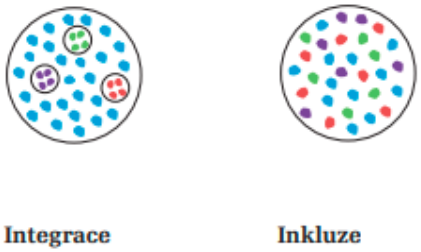
Při snaze najít konkrétní definice je možné zde prezentovat vymezení různých autorů. Matoušek a kol. (2009, s. 97) uvádí, že pojmem starším a možná i známějším je integrace, která bývá mnohdy dávána do souvislosti především s lidmi se zdravotním postižením. Pro integraci je charakteristické to, že se nejedná o vyrovnávání příležitostí pro handicapované, o změnu vztahů „majoritní“ společnosti a „menšinové“ společnosti a jejich vzájemné soužití, ale i o úspěšnost začleňování jedinců se zdravotním znevýhodněním do společnosti.

Co se týče inkluze, Uzlová (2010, s. 18) uvádí, že inkluze bývá častěji a podrobněji pojímána jako vyšší stupeň integrace, s lepší kvalitou. Při integraci se pozornost zaměřuje hlavně na potřeby konkrétní integrované osoby se znevýhodněním (mající souvislost se změnou prostředí, specifickou intervencí aj.). Pro inkluzi ve školách pak bývá typičtější zaměření se na potřeby všech žáků ve třídě (i zdravých, bez omezení), komplexní změnu atmosféry ve škole, kvalitní vzdělávání pro všechny žáky ve třídě a škole a prospěch každého žáka ve třídě, ne pouze integrovaného.

Při snaze hledat podstatu slova inkluze lze zavítat i do původu tohoto slova, který pochopitelně není český. Hájková a Strnadová (2010, s. 12) upřesňují, že slovo má svůj původ v anglickém inclusion, které v originále znamená zahrnutí, obecněji příslušnost k celku. Inkluze podle Matouška a kol. (2009, s. 97) prezentuje „*…zahrnutí, náležení k celku. Inkluze znevýhodněných by měla být součástí hodnotového systému a osobním*

*přesvědčením každého člověka*.“ Inkluze má být rovnoprávným vztahem, ale hlavně postojem, přístupem, hodnotou a přesvědčením.

Určitou odlišnost pojmu integrace a inkluze zobrazuje níže uvedený Obrázek 1.




*Obrázek 1 Znázornění odlišnosti integrace a inkluze v rámci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami podle Pivarče (2020, s. 16).*

Integrace ve školách prezentuje zapojení dětí do běžného vzdělávání, které je možné provádět jen za předpokladu, že se žáci se speciálně vzdělávacími potřebami (SVP, viz dále) zvládnou přizpůsobit požadavkům školy hlavního vzdělávacího proudu. Inkluze na rozdíl od toho probíhá jako systematická reforma, jejíž součástí jsou různé změny a modifikace ve vzdělávání se záměrem rozvíjet potenciál všech žáků (včetně žáků se SVP) ve školách „hlavního vzdělávacího proudu“ (Pivarč, 2020, s. 20).

Hájková a Strnadová (2010, s. 12) vnímají inkluzi jako koncepci, podle které by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, ať už mají nějaké zdravotní znevýhodnění nebo pochází z jiného kulturního prostředí aj. Svoboda a kol. (2015, s. 10) zase mají za to, že inkluzivní přístup by se měl snažit o akceptaci individuálních potřeb každého dítěte, žáka a studenta, neustálý důraz na kvalitu pro všechny aktéry vzdělávacího procesu, účast všech dětí a celkový prospěch všech dětí. Podle Beneše (2019, s. 9) by inkluze měla brát ohledy na jakoukoliv individualitu, vycházet z morálních postojů a přijímat různorodost jako nepřeberný zdroj učení.

Jedním z důvodů, proč je na problematiku integrace a inkluze kladen v poslední době takový důraz je úsilí o začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do skupiny vrstevníků, ale opomenout není možné ani důvody ekonomické a právní. Ovšem různé výzkumy navíc přicházejí s výsledky, že integrace či inkluze mají

významný pozitivní dopad na sociální sféru života zdravotně postiženého člověka a případně i jeho rodiny (Zilcher a Svoboda, 2019, s. 10).

O sociální stránce inkluze mluví i Lechta (2010, s. 77-82), když uvádí, že jakékoliv postižení či znevýhodnění se odráží především v sociálním oblasti života. Určitá jinakost či odlišnost zpravidla významně ovlivňuje především společenské vnímání, vztahy, navazování přátelství apod. Dítě s nějakým postižením bude mít tak pravděpodobně problémy se sociálním začleněním. Pro plnohodnotnou socializaci těchto dětí je nezbytné, aby hodnoty v rodinách, školách i společnosti byly shodné. Ovšem třeba i jen názory samotných rodičů dětí s postižením na integraci jsou mnohdy i protichůdné. I názory učitelů na roli rodičů ve výchově žáků se mohou odlišovat. Dle praxe je však zjevné, že úspěchu v sociální výchově dětí lze dosáhnout v takových třídách či školách, kde funguje těsná spolupráce rodičů a školy.

## *1.1 Historie a současnost inkluze a integrace*

Z hlediska historie integrace a inkluze ve vzdělávání se má za to, že jde především o novinku. Pivarč (2020, s. 14) uvádí, že koncept integrace (z latinského integrâre – sjednocovat) se v pedagogice objevuje asi od 80. let 20. století a souvisí s pedagogikou speciálních potřeb. Na druhou stranu Slowik (2022, s. 53) vnímá určitě integrativní snahy už v práci Komenského, který zastával názor, že z vyučování by neměl být nikdo vylučován (z důvodu pomalejšího, náročnějšího či jiného způsobu učení). Zmínit lze rovněž generace tzv. reformních a alternativních pedagogických směrů (např. Montessori či waldorfská pedagogika). Další, i když vesměs izolované aktivity, se objevovaly během celého minulého století a pozvolné rozvíjení určitého ideového jádra konceptu inkluzivní edukace vyvrcholilo v roce 1994 prohlášením mezinárodní konference UNESCO ve španělské Salamance, které se považuje za iniciační dokument pro aktuální vlnu inkluzivních trendů ve vzdělávání na evropské i globální úrovni.

Inkluze (z latinského inclusio, což znamená zahrnutí, v širším pojetí zahrnutí do celku) se začala v pedagogice objevovat jako reakce na integrativní pojetí vzdělávání asi v 90. letech 20. století (Pivarč, 2020, s. 15). Co se týče přímo inkluzivního vzdělávání, to v našich podmínkách prezentuje především novinku, na rozdíl od jiných pedagogických přístupů nebo nových směrů. V dřívějšího dobách se inkluzivní

vzdělávání více realizovalo pouze na základě oboustranné dohody rodičů a učitelů. Provedení inkluze však v praxi často zaostávalo a naráželo na potíže vyplývající z konkrétního znevýhodnění žáka. K pozvolnému napravování situace docházelo u nás až v souvislosti s legislativními změnami, které se odehrály na začátku školního roku 2016/2017. Počátek těchto změn sahá už do roku 2008, kdy se inkluze stala součástí první verze Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání, který byl následně schválen vládou České republiky v březnu roku 2010 (Zilcher a Svoboda, 2019, s. 9).

V roce 2015 tedy začal platit zákon č. 82/2015 Sb., kterým se změnil zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, a také vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a žáků nadaných. Ve vztahu k právní úpravě školské legislativy došlo k významným změnám i v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). Tyto změny tak podstatně transformovaly organizační, finanční a obsahové podmínky vzdělávání žáků v „běžných“ (základních) školách a komplexně posílily prvky systémového pojetí vzdělávání směrem k inkluzi. K těmto změnám došlo v reakci na tlak mezinárodních a národních institucí, kterému Česká republika čelila, ovšem i se zřetelem na legitimní nároky rozvíjející se v harmonii s kvalitami postmodernistické demokratické společnosti (Pivarč, 2020, s. 9).

I když lze výše zmíněné změny vnímat především kladně, kromě jiného z důvodu, že ve větší míře posilují práva žáků se SVP na vzdělávání v běžných školách, nelze je chápat jako stav navozující inkluzi ve vzdělávání. Vzdělávací systém u nás stále není „inkluzivní“. ČR si pořád zachovává možnost odděleného vzdělávání žáků se SVP (ať už v oblasti speciálních škol, případně ve třídách, studijních skupinách nebo odděleních samostatně zřízených pro tyto žáky) dle § 16 odstavce 9 školského zákona. Pomalu a dlouhodobě sice trend integrace žáků se SVP do běžných ZŠ narůstá, typickým rysem naší vzdělávací soustavy a zároveň jedním z dlouhodobých problémů jsou pořád přetrvávající a více se prohlubující vzdělanostní odlišnosti mezi dětmi a mladými lidmi. České školství, tak pořád není schopno patřičně vyrovnávat znevýhodnění žáků s postižením a rozvíjet individuální potenciál každého takového žáka v podmínkách běžné ZŠ. Situace definována výše, prezentuje důsledek procesu fragmentace a

institucionalizace, který se v českém vzdělávacím systému rozvíjel a pevně zakotvil po několik desetiletí (Pivarč, 2020, s. 9).

Jak uvádí Zilcher a Svoboda (2019, s. 9), ačkoliv určité změny v oblasti integrace a inkluze byly položeny už dávněji, ani do dnešních dní není možné hovořit o plné inkluzi. Hájková a Strnadová (2010, s. 7-8) doplňují, že i dnes panují určité obavy z praxe v oblasti inkluze. Ty často vyplývají z mylné představy, že by se měly všechny třídy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami okamžitě zrušit, a klasické školy tak budou praskat pod záplavou žáků, se kterými si učitelé nebudou schopni poradit. Zkušenosti ze zahraničí to ale spíše vyvracejí. Ačkoliv například ve Velké Británii, kde je inkluze zakotvena v legislativě a převažuje ideál inkluzivního vzdělávání, se množství žáků ve speciálních školách snížilo mezi lety 1997 až 2003 pouze o 1 %. Stejně to dopadlo i v Austrálii, kde dokonce došlo ke zvýšení počtu žáků ve speciálních školách a speciálních třídách při základních školách, a to z 1,57 % na 1,76 %. Zbavit obav z neúměrného navýšení počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, může skutečnost, že procentuálně je množství takových žáků v poměru k intaktní žákovské populaci celkem malé. Současně je třeba si uvědomit, že velká část žáků, kteří patří do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je už momentálně integrovaná. Jsou to žáci s celkem nízkou mírou potřeby podpůrných opatření, se kterými se učitelé ve svých třídách setkávají každý den (např. děti se specifickými poruchami učení, děti zdravotně či sociálně znevýhodněné apod.).

## *1.2 Podmínky zdárné integrace a inkluze na školách*

Matoušek a kol. (2009, s. 98) uvádí, že integrace prezentuje nutnost vytvářet takové soužití, které všem aktérům přináší hluboký pozitivní zážitek. Každý účastník inkluze a integrace by měl cítit, že do skupiny patří, že v ní může nacházet pevné a bezpečné místo, že na jeho aktivity navazuje činnost dalších, že je potřebný, že může ostatní ovlivňovat a podporovat. Zdárné integraci musí předcházet vytvoření mnoha podmínek, které se týkají žáků, jejich rodin a případně i celé školy:

- Možnost integrace ve škole musí být dostupná – nesmí být příliš vzdálená, případně musí být dosažitelná s využitím bezbariérových a dalších opatření.

- Podstatnou podmínkou je kvalitní příprava pracovníků – pouhá snaha a nadšení bez teoretických a praktických vědomostí a orientace v problematice nepostačuje. Integrace musí být odpovědnou a svobodnou volbou každého učitele, neboť sebou nese zvýšené nároky na odborný i lidský přístup k žákům.
- Hlavní podmínku tvoří přijetí uživatele skupinou (např. školní třídou při integraci dítěte se zdravotním postižením do normální školy). Tomu musí odpovídat takové zacházení se skupinou, do které integrovaný žák přichází, která neumožní, aby se žák stal cílem útoků od ostatních žáků, aby zůstal v izolaci, případně se k němu přistupovalo se soucitem nebo byl označován jako kuriozita. Současně je třeba se ale vyhnout tomu, aby mu byla věnována nadměrná pozornost na úkor zbylých žáků ve třídě.
- S integrací musí souhlasit rodina žáka a musí o ni mít zájem. Zařazení žáka do běžné školy si žádá vyšší nároky na podporu a spolupráci rodiny se školou, na speciální přípravu doma a péči, na laskavost a akceptaci nezdarů a selhání, která nastávají častěji než tam, kde s integrací nepracují. Nutností je eliminace architektonických bariér a zabezpečení odpovídajícího zázemí nebo speciálních pomůcek. Integraci je třeba vnímat jako oboustranný proces ovlivňování zdravých i zdravotně znevýhodněných. Je nebezpečné proces integrace vnímat jako „normalizování“ znevýhodnění (týká se to všech aktérů integrace).

Základní podmínkou zdárné integrace a inkluze je požadavek na přístupnost a prostupnost vzdělávacího prostředí. Ve vzdělávacím kontextu je důležitá i vertikální a horizontální prostupnost vzdělávacího systému, která vyplývá z povahy vzdělávacích programů, jejich návaznosti a variability. K přístupnosti vzdělávacího prostředí a prostupnosti vzdělávacího systému mohou přispět i sami pedagogové běžných škol. Zpravidla jde v praxi o to, jak a do jaké míry modifikovat výukové materiály nebo výukové strategie, aby byly dostupné všem žákům, tedy i těm se speciálními vzdělávacími potřebami (Hájková a Strnadová, 2010, s. 19).

Kostelecká a kol. (2017, s. 58-90) má za to, že roli hraje kvalita školy jako takové. V rámci ní pak především vysoká úroveň řízení školy, dobrá spolupráce pedagogického sboru, vysoká očekávání učitelů od žáků související s ochotou poskytnout pomoc, dobrá kvalita výuky, kvalitní vybavení školy, značná míra zapojení rodičů. Navíc platí, že

charakteristiky škol, které mají obecně dobré výsledky ve vzdělávání, se v mnohém shodují s charakteristikami škol vykazujících dobré výsledky ve vzdělávání integrovaných dětí. Školy s dobrými vzdělávacími výsledky jsou vhodné pro všechny žáky a zvládají i kvalitně integrovat. Významnou úlohu ale mají i faktory, které působí na mikroúrovni jednotlivých integrovaných žáků, jejich rodin, komunit, v nichž žijí, jejich vzájemných vztahů, potřeb, zdrojů, cílů aj. Negativní vliv na integraci může mít i socioekonomický status rodiny, kdy např. platí, že děti ze sociálně slabých rodin či rozpadlých rodin, mívají horší podmínky zdárné integrace v tom smyslu, že pokud např. o dítě pečuje jen jeden rodič, nemá tolik času se mu věnovat a pomáhat mu s výukou apod.

# 2 SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY

Pojem speciální vzdělávací potřeby (SVP) se týká rozdílu mezi úrovní chování či výkonu dítěte a tím, co se od něj ve škole očekává. Ovšem nabízí se otázka, jakým způsobem lze určit, co je „normou“, od které se odvíjí toto očekávání. V raném a předškolním věku je to především norma „běžného“ vývoje dítěte, a to v oblasti motoriky, komunikace, sociálních dovedností nebo sebeobslužných dovedností dítěte. Jednotlivé oblasti vývoje bývají měřeny prostřednictvím vývojových škál. V období školního věku bývá za základ „normy“ považováno kurikulum (Hájková a Strnadová, 2010, s. 16).

Lechta (2010, s. 76) např. upozorňuje, že termín speciální vzdělávací potřeby je nepřesný. Lidé s postižením či ze sociálně znevýhodněného prostředí nemají žádné speciální vzdělávací potřeby. Jejich potřeby jsou stejné jako u obecné populace (jíst, důstojně bydlet, oblékat se apod.). Jejich potřeby tedy nejsou speciální. Speciální jsou jen podmínky zajišťující uspokojování jejich obvyklých všelidských potřeb a přiměřený psychický a sociální vývoj. Přesto se v současné legislativě a školském zákoně pojem speciální vzdělávací potřeby vyskytuje, proto zde bude dále používán.

Legislativně se tedy přímo speciální vzdělávací potřeby definují následovně (zákon č. 561/2004 Sb., § 16): *„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*.“

Pivarč (2020, s. 20) uvádí, že dle výše uvedené definice, která je na rozdíl od té dřívější širší a více reflektuje sociální model postižení, má tak každý žák se SVP právní nárok na poskytnutí podpory se záměrem rozvíjet vlastní vzdělávací možnosti. Z definice žákovi náleží podpora z širokého spektra zdravotních i nezdravotních příčin, přičemž tato podpora je odstupňována podle míry SVP a jejich důsledků na vzdělávání.

Novelizovaný školský zákon sice pořád (v rozporu s principy inkluzivního vzdělávání) používá ne úplně vhodný termín „speciální vzdělávací potřeby“, současně ale na rozdíl od předchozí právní úpravy mění náhled na obsah tohoto pojmu. V novelizovaném znění školského zákona z roku 2015 se mění horizontální náhled rozdělování žáků do konkrétních kategorií na vertikální model hodnocení míry/hloubky určitého znevýhodnění a z něj plynoucí potřeby podpůrných opatření. Pozornost se aktuálně více zaměřuje na potřeby, intervence a praktickou pomoc žákovi ve výchovně-vzdělávacích souvislostech.

## *2.1 Podpůrná opatření*

Posun ve vnímání osob s postižením a jejich potřeb se zrcadlí v permanentně se měnící terminologii. V současné době se zdůrazňují čím dál tím více ne kategorie postižení, ale právě míra podpory, kterou daný jedinec potřebuje (Hájková a Strnadová, 2010, s. 18). Podpůrná opatření prezentují nezbytná uspořádání ve vzdělávání a školských službách reflektující zdravotní stav, kulturní prostředí či jiné životní podmínky žáka se SVP. Smyslem podpůrných opatření je zabezpečit žákům stejné podmínky na vzdělávání a současně jim pomoci rozvíjet vzdělávací potenciál. Na podpůrná opatření mají nárok všichni žáci, kteří je potřebují ve vztahu k existenci objektivních důvodů a překážek komplikujících uplatňování jejich práv na vzdělání (Pivarč, 2020, s. 20).

Podpůrná opatření konkrétně představují následující formy pomoci (zákon č. 561/2004 Sb., § 16):

- poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení,
- změny v organizaci, obsahu, hodnocení, způsobů a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zajištění výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního či vyššího odborného vzdělávání až o 2 roky,
- změnu podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- využívání kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných či náhradních komunikačních systémů,

- změnu očekávaných výstupů vzdělávání v mezích určených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
- možnost využití individuálního vzdělávacího plánu,
- v osobě asistenta pedagoga,
- využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočníka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob zajišťujících dítěti, žákovi či studentovi během jeho výuky podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo
- stavební nebo technické úpravy.

Od roku 2016 vznikla školám povinnost poskytnout určenou podporu způsobem zmíněným školským poradenským zařízením a v uvedeném rozsahu. Oproti předchozích legislativních úprav prováděcí předpis školského zákona (vyhláška č. 27/2016 Sb.) rovněž jasně stanovuje normovanou finanční náročnost podpůrných opatření, přičemž je zaručeno financování podpory pro žáky, kterým byla tato opatření udělena. Podpůrná opatření se dělí na pět stupňů, a to podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Detailní vymezení konkrétních stupňů podpůrných opatření zmiňuje vyhláška č. 27/2016 Sb. Na základě pedagogické diagnostiky SVP žáka škola uplatňuje podpůrná opatření prvního stupně a současně nese odpovědnost za jejich poskytnutí (např. sestavení plánu pedagogické podpory). Podpůrná opatření ve 2.–5. stupni podléhá školnímu poradenskému zařízení, které na podkladě odborné diagnostické činnosti SVP žáka udělí doporučení o poskytnutí podpůrných opatření. Před přiznáním podpůrných opatření škole plyne povinnost spolupracovat se školním poradenským zařízením (Pivarč, 2020, s. 20).

Školy musí poskytování podpůrných opatření pravidelně vyhodnocovat. V případě opatření prvního stupně se tak děje nejpozději po 3 měsících od započetí poskytování podpůrných opatření. Škola musí posoudit, jestli se naplňují vytýčené cíle. Pokud ne, doporučuje se využití poradenské pomoci školského poradenského zařízení (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 10). V případě poskytovaných podpůrných opatření druhého až pátého stupně, se jejich efektivita vyhodnocuje ve lhůtě adekvátní charakteru speciálních vzdělávacích potřeb a době platnosti doporučení, nejpozději do 1 roku od vydání doporučení (např. využití asistenta pedagoga). Podpůrná opatření musí školy začít

poskytovat vždy co nejdříve po obdržení doporučení školského poradenského zařízení, a po udělení písemného informovaného souhlasu žáka či jeho zákonného zástupce (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 16).

Ve třídě, oddělení či studijní skupině lze vzdělávat obvykle maximálně 5 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s přiznanými podpůrnými opatřeními druhého až pátého stupně, a to s ohledem na povahu daných podpůrných opatření a charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáků. Množství žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s přiznanými podpůrnými opatřeními druhého až pátého stupně nesmí být vyšší než jedna třetina žáků ve třídě, oddělení či studijní skupině (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 17).

Podpůrná opatření **prvního stupně** mají na pedagogický proces vesměs nepatrný vliv. Podpůrná opatření v tomto stupni obvykle vyrovnávají např. pomalejší tempo práce, mírné potíže se zvládáním učiva, problémy se záměrnou koncentrací nebo se může jednat o problémy spojené se zapomínáním. Podpůrné opatření může mít podobu např. využití aktivizujících metod učení s cílem posílit motivaci žáka ve výuce, úpravy délky vyučovacích hodin, respektování pracovních specifik, tempa, stylů učení apod.

Ve **druhém stupni** se poskytují podpůrná opatření žákům s opožděným vývojem, nepříznivě ovlivněným zdravotním stavem, či těm, kteří pocházejí z rozdílného sociokulturního prostředí, mají potíže v počáteční schopnosti učit se, připravovat se na školní práci aj. Mimo podporu vyplývající z obvyklých a dostupných forem a metod práce (viz první stupeň), zde patří i využití speciálně-didaktických postupů nebo kompenzačních pomůcek. Součástí těchto opatření může být i individuální vzdělávací plán žáka či speciálně pedagogická péče (např. nácvik komunikace, náprava logopedických obtíží ad.) (Pivarč, 2020, s. 21-22).

Podpůrná opatření **třetího stupně** se přidělují žákům se závažnějšími specifickými poruchami učení nebo chování, s PAS, vadou řeči, poruchou dorozumívacích schopností, s percepčním, tělesným postižením nebo LMP. Rozsah úprav, který je ve výchovně-vzdělávacím procesu realizován, výrazněji zasahuje do pedagogické práce – např. speciální metody práce (včetně využití kompenzačních či rehabilitačních pomůcek), ve speciálně pedagogické, eventuálně psychologické intervenci, ve snížení

množství žáků ve třídě, v přítomnosti asistenta pedagoga či využití prostředků alternativní/augmentativní komunikace.

Podpůrná opatření **čtvrtého stupně** náleží hlavně žákům, u nichž jsou závažnější poruchy chování, mají středně těžké či těžké mentální postižení, zrakové či sluchové postižení, PAS, včetně komorbidit. Podpora těchto žáků je intenzivnější, často se vzdělávání žáků s uvedeným typem podpory odehrává za podpory asistenta pedagoga a s ohledem na menší počet žáků ve třídě.

**Pátý stupeň** podpůrných opatření náleží žákům s nejzávažnějšími stupni zdravotního postižení včetně postižení mentálního a kombinovaného. Povaha SVP žáka si žádá maximální možnou podporu, která obvykle spočívá v přizpůsobení organizace, průběhu a obsahu vzdělávání, využití speciálních a alternativních učebnic, IVP a osoby asistenta pedagoga (Pivarč, 2020, s. 21-22).

# 3 INTEGRACE A INKLUZE DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH

Integrace v prostředí mateřské školy se jeví na základě zkušeností jako nejpříhodnější. Děti v tomto období nebývají zatíženy předsudky, které přebírají od starších dětí, ve svých postojích bývají otevřené a tvárné nežli později. Chybí jim ale vcítění a ohledy, často se řídí bezprostředními, nekontrolovatelnými impulzy. Taktní vedení a doprovázení dospělými je zde nezbytné. Význam mateřské školy pro integraci je také v tom, že se zde klade větší důraz na sociální složku soužití, společnou hru. Neklade se tolik důraz na výukovou oblast, plnění osnov závazných pro všechny. Individualizace výchovy je zde samozřejmější (Mertin a Gillernová, 2003, s. 179).

O významu a přínosu integrace a inkluze v mateřských školách svědčí i provedené výzkumy. Například v zahraničí se věnovali autoři Sainato, Morrison, Jung a kol. (2015, s. 208-225) sledování přínosů integrace v předškolním vzdělávání u žáků s PAS, a oproti kontrolní skupině byly výsledky integrovaných žáků s PAS po určité době integrace statisticky významně lepší. Podobně pak výzkum Mierrina (2019, s. 76-89) prokázal, že intervence, především ta sociální, dokáže pozitivně ovlivnit školní výsledky dětí s ADHD v předškolním vzdělávání.

## *3.1 Náplň a podstata předškolního vzdělávání*

Předškolní vzdělávání má ve své podstatě sloužit především k rozvoji osobnosti dítěte předškolního věku, má se podílet na jeho správném citovém, rozumovém a fyzickém rozvoji a na osvojení primárních pravidel chování, výchozích životních hodnot a mezilidských vztahů. Záměrem předškolního vzdělávání je vytvářet základní podmínky pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání má dále pomoci s vyrovnáním nerovnoměrnosti vývoje dětí před nástupem do povinného základního vzdělávání a poskytnout speciálně pedagogickou péči dětem se SVP (zákon č. 561/2004 Sb., § 33).

Obsah, náplň, organizace vzdělávání, včetně používaných metod a postupů vymezuje pro předškolní vzdělávání především Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (MŠMT, 2021), který prezentuje státní úroveň kurikulárních dokumentů a určuje hlavní nároky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání předškoláků. Uvedená pravidla se týkají pedagogických činností uskutečňujících se ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení. Jsou závazná. RVP PV definuje očekávanou úroveň vzdělání v mateřských školách. Každá mateřská škola si pak pro své potřeby na základě RVP PV utváří vlastní školní vzdělávací program (ŠVP), který je přizpůsobený potřebám a podmínkám dané školy.

Předškolní vzdělávání se uskutečňuje v mateřských školách (soukromých nebo státních) a lesních mateřských školách. Děti s odkladem školní docházky mohou předškolní vzdělávání absolvovat v přípravných třídách základních škol (MŠMT, 2021, s. 6). Předškolní vzdělávání je pro děti ve věku od 2 do obvykle 6 let. Předškolní vzdělávání není povinné, nově je povinný až poslední rok před nástupem do povinné školní docházky (zákon č. 561/2004 Sb., § 34). Vzdělávání v mateřských školách má především navazovat na rodinnou výchovu a přirozeně děti připravovat na vstup do základního vzdělávání. Vzdělávání dětí se stále odehrává za podstatné účasti hraní a zábavných aktivit.

## *3.2 Formy a metody práce s integrovanými dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*

Rámcové cíle a záměry vzdělávání v mateřských školách jsou pro vzdělávání všech dětí shodné. Při vzdělávání dětí se SVP je zapotřebí jejich naplňování upravovat tak, aby co nejvíce vyhovovalo integrovaným dětem, jejich potřebám i možnostem. I zde je snahou pedagogů utváření vhodných podmínek k rozvoji osobnosti žáka, k učení i k vzájemné komunikaci a pomoci mu dosáhnout maximální možné samostatnosti. Při plánování a uskutečňování vzdělávání dětí s přiznanými podpůrnými opatřeními musí učitelé zohledňovat to, že se děti ve svých individuálních vzdělávacích potřebách a možnostech odlišují. Záměrem podpory vzdělávání těchto dětí je kompletní zapojení a největší využití vzdělávacího potenciálu každého žáka se zřetelem na jeho individuální možnosti a schopnosti (MŠMT, 2021, s. 35).

Při vzdělávání žáka se SVP v mateřské škole učitel do svých vzdělávacích strategií zahrnuje podpůrná opatření. Pro děti s přiznanými podpůrnými opatřeními prvního stupně tvoří ŠVP podklad pro vytvoření PLPP a pro děti s přiznanými podpůrnými opatřeními od druhého stupně zdrojem pro vytvoření IVP. PLPP si vytváří škola samostatně, IVP zpracovává škola v návaznosti na doporučení ŠPZ. Důležitou podmínkou úspěšnosti předškolního vzdělávání žáků se SVP je nejen výběr vhodných (potřebám žáků odpovídajících) vzdělávacích metod a nástrojů, které jsou v souladu s vytýčenými podpůrnými opatřeními, nýbrž i využívání vysoce profesionálních postojů učitelů i dalších pracovníků, kteří se na výchově a vzdělávání žáka se SVP účastní. Rozvoj osobnosti žáka s podpůrnými opatřeními závisí na citlivosti a adekvátnosti působení okolí podstatně více, než je tomu u dítěte, které není ve svých možnostech nijak omezeno. Z toho důvodu musí učitelé vybudovat podmínky pro jejich kladné přijetí. Podmínkou uvedeného je kromě jiného navázání úzké spolupráce s rodiči všech dětí, citlivé komunikaci s rodiči a poskytování potřebných informací. Při vzdělávání žáků se SVP učitel spolupracuje s dalšími odborníky, např. školským poradenským zařízením (MŠMT, 2021, s. 35).

Učitel v mateřské škole, který chce zdárně integrovat a vzdělávat žáky se SVP, musí (MŠMT, 2021, s. 36):

- využívat princip diferenciace a individualizace vzdělávacího procesu při plánování a organizaci činností, včetně vymezování obsahu, forem i metod vzdělávání,
- realizovat veškerá určená podpůrná opatření při vzdělávání dětí,
- osvojit si všechny specifické dovednosti v míře nutné pro splnění individuálních potřeb a možnostem dítěte, co se týče samostatnosti, sebeobsluhy a základních hygienických návyků v úrovni reflektující věk dítěte a míru postižení,
- spolupracovat se zákonnými zástupci žáka, školskými poradenskými zařízeními, pokud je to potřeba, tak rovněž s odborníky mimo oblast školství,
- snižovat množství dětí ve třídě podle platné legislativy,
- zajistit přítomnost asistenta pedagoga podle stupně přiznaného podpůrného opatření (viz dále).

Z hlediska používaných metody a forem práce či přístupů je třeba si uvědomit, že spektrum žáků se SVP může být poněkud široké, od žáků s PAS, zrakově či tělesně postižených až po žáky hyperaktivní, s logopedickými vadami apod. Volba přístupu tak bude vždy záviset na daném jedinci. Jednou může být vhodné omezit skupinovou práci, jindy je vhodné dítě naopak zapojovat do kolektivu. Většinou je však vhodné využívat individuálního přístupu, dopřát dítěti dostatek času na odpočinek, někdy omezit rušivé podněty, zachovat jeho navyklé stereotypy, tolerovat nižší pracovní výkon, nepřetěžovat, dávat pozor na nepřiměřené požadavky a kritiku apod. Vhodné může být zařadit předměty speciálně pedagogické péče (reedukace u žáků se SPU, logopedická péče u žáků s vadami řeči) (viz RVP CZ, 2022).

Smolková (2015) doporučuje, aby v mateřských školách, které se snaží o integraci žáků se SVP, byl alespoň jeden pedagog s kvalifikací speciálního pedagoga, a to pro zajištění splnění všech potřeb dítěte se SVP a snížení rizika neodborného přístupu. Pokud tomu tak není, je vhodné alespoň zajistit, aby takový odborník do MŠ docházel a učitelky s ním mohly konzultovat problémy, na které narazí. Mateřská škola musí rovněž zvážit, nakolik má k dispozici podmínky ke zdárné integraci (nejen architektonické podmínky, ale i dostatek speciálních podmínek a třeba i to, aby integraci byli přístupní učitelé, např. dítě s PAS nemusí zvládat velké otevřené prostory tříd a kolektiv s vysokým počtem dětí ve třídě, což při navýšení do maximální hygienicky povolené kapacity, je 28 dětí). Rovněž je třeba si uvědomit, že škola musí disponovat dostatkem financí pro uskutečnění zdárné integrace (např. na plat asistenta pedagoga, potřebné úpravy, pomůcky aj.)

### *3.2.1 Asistent pedagoga*

V rámci integrace dětí s SVP v mateřské škole lze v rámci podpůrných opatření (viz výše) využít pomoci asistenta pedagoga. Jak uvádí § 5 Vyhlášky (vyhláška č. 27/2016 Sb.) asistent pedagoga *„…poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně*

*poskytování školských služeb…pracuje podle potřeby s žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním.“* Výčet toho, co všechno může asistent pedagoga ve třídě vykonávat je poměrně široký. Zajišťuje výchovnou i vzdělávací činnost žáka, ale jeho práce spočívá i v organizačních činnostech, pomoci se sebeobsluhou či rozvojem hygienických, pracovních aj. návyků, ale i podporu žáka v dosahování stanovených vzdělávacích cílů. Zásadní pro práci asistenta pedagoga je, že je podporou nejen žákovi, ale i učiteli ve třídě, měl by ve své práci postupovat dle jeho pokynů, být jeho spolupracovníkem a podporovatelem. Asistent pedagoga se ale uplatňuje i v komunikaci s rodiči.

Detailně vymezuje popis náplně práce, rozsah a stanovení individuálních činností konkrétního asistenta pedagoga určuje ředitel školy podle reálných potřeb žáka a také toho, co doporučilo SPC nebo PPP. K náplni práce asistenta pedagoga patří také dohled, a zejména pomoc žákům se SVP v rámci aktivit, které stanovuje učitel ve třídě. Zpětná vazba zajišťována asistentem pedagoga vůči učiteli plyne na základě monitorování a hodnocení žáka během jeho práce ve třídě poskytuje asistent pedagoga učiteli zpětnou vazbu ohledně účinnosti efektu výuky na žákův rozvoj. Na začátku vzájemné spolupráce učitele a asistenta pedagoga by si oba měli navzájem detailně a jasně vytýčit podmínky jejich spolupráce, přičemž by při tom měli klást význam na plánování vyučovacího procesu s předstihem a vymezení si společných cílů, k nimž by se žák měl za podpory asistenta dostat (Kolařík a kol., 2014, s. 27-45).

Čadilová, Žampachová a kol. (2021, s. 36-37) uvádí, že náplň práce učitele v mateřské škole se dělí na přímou a nepřímou pedagogickou činnost. K té přímé patří u žáků s SVP:

- **Rozvoj sebeobslužných činností** – při nástupu dětí do MŠ bývají sebeobslužné činnosti dětí zatím neupevněné a u dětí se SVP to může platit dvojnásob. Asistent pedagoga podporuje jejich osvojení skrze cílené nácviky, speciální pomůcky, pomáhá s nácvikem samostatného používání toalety, mytí rukou, učí dodržovat pořadí oblékání apod.
- **Rozvoj časové a prostorové orientace** – společně s učitelem se asistent pedagoga podílí na vytváření strukturovaného uspořádání prostředí (např. šatny, pracovního místa aj.), účastní se přípravy a uplatňování adekvátní motivace.

Svým působením a využíváním vizualizovaných pomůcek eliminuje nižší míru přizpůsobení, omezenou pružnost reakcí na změny.

- **Formování pracovního chování** – využívá k tomu časového a prostorového uspořádání třídy, pomáhá s nácvikem práce u stolečku, podporuje nácvik práce se strukturovanými úlohami. Aktivně dítě učí používat systém práce na pracovním stole (zleva doprava, shora dolů), dle míry soustředění volí asistent pedagoga úkoly a typ práce.
- **Utváření adekvátního vztahu ke spolužákům i dospělým, včetně příhodné sociální komunikace** – MŠ představuje pro dítě s SVP pravděpodobně první místo setkání s vrstevníky, navíc např. pro děti s PAS jsou typické výrazné deficity v oblasti společenské a komunikativní. Asistent pedagoga pomáhá dítěti v začleňování do řízených i neřízených aktivit, pomáhá vytvářet podmínky pro zdárnou kooperaci, dítě provází kontaktem s vrstevníky, případně usměrňuje ostatní děti v komunikaci s dítětem s SVP, sociálně zdatnější děti motivuje a podněcuje ke kontaktu s dítětem s SVP a další.
- **Rozvoj a praktické využití komunikace** – vytváří dítěti prostor pro využívání naučených komunikačních strategií, hledá další možnosti komunikace, podporuje v rozvoji slovní zásoby s přiměřeným využitím vizualizovaných prostředků (fotografie, obrázky).
- **Budování účelného využívání volného času** – asistent pedagoga se podílí na plánování a organizování volnočasových aktivit. Učí dítě novým herním aktivitám, podporuje přenášení nově naučených činností do volnočasových aktivit. Dbá na to, aby relaxační chvilky probíhaly podle toho, jak to dítě daného věku potřebuje, sleduje délku relaxace apod.

Z nepřímých činností jde o podílení se na dokumentaci dítěte (IVP, denní záznamy), účastní se na zabezpečení kontaktu s rodinou, eventuálně poradenským pracovištěm. K dalším činnostem asistenta pedagoga náleží zajištění a příprava pomůcek, podílí se ale také na dalším vzdělávání a výchově žáků s SVP (Čadilová, Žampachová a kol., 2021, s. 36-37).

# PRAKTICKÁ ČÁST

# 4 VNÍMÁNÍ INTEGRACE DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI PEDAGOGY MATEŘSKÝCH ŠKOL V JIHOMORAVSKÉM KRAJI

## *4.1 Cíl výzkumu*

Cílem výzkumu je zjistit, zdali pedagogové mateřských škol Jihomoravského kraje vnímají integraci a inkluzi dětí s SVP do běžných mateřských škol jako vhodnou. Dílčím cílem je zhodnotit z pohledu pedagogů přínosy této integrace a dalším dílčím cílem je zjistit, jak pedagogové vnímají provedení integrace a inkluze na jejich škole.

## *4.2 Výzkumné předpoklady*

**Výzkumný předpoklad 1**: Více než 50 % dotázaných pedagogů vnímá vhodnost inkluze a integrace dětí s SVP do běžných MŠ.

V rámci výzkumu vnímáme pojem „vhodnost“ v kontextu příznivosti, užitečnosti a přijatelnosti dětí s SVP do většinového kolektivu. Pro vyhodnocení tohoto předpokladu jsou v dotazníku určeny otázky číslo 8, 9.

**Výzkumný předpoklad 2**: Více než 50 % dotázaných dokáže nalézt přínosy integrace jak pro samotné děti s SVP, tak i pro děti intaktní.

V rámci výzkumu vnímáme pojem „přínosy“ v kontextu získání výhod či pozitiv pro celou společnost. Pro vyhodnocení tohoto předpokladu jsou v dotazníku určeny otázky číslo 9, 11, 12.

**Výzkumný předpoklad 3**: Více než 50 % dotázaných pedagogů uvádí, že integrace a inkluze na jejich škole probíhá zdárně.

V rámci výzkumu vnímáme pojem „zdárně“ v kontextu způsobu dosažení úspěšného dokončení dané činnosti. Pro vyhodnocení tohoto předpokladu jsou v dotazníku určeny otázky číslo 10, 14, 15, 17.

## *4.3 Metoda výzkumu*

Vzhledem ke stanovenému cíli a záměru zjistit názory pedagogů z poměrně značné geografické oblasti, byla pro provedení výzkumu zvolena metoda dotazníkového šetření. Dotazník si je možné definovat jako „…*formulář (papírový nebo elektronický) se sérií otázek, na něž respondenti odpovídají, případně obsahují také varianty jejich odpovědí"* (Kozel a kol., 2011, s. 200). Dotazníky se ve výzkumech uplatňují velmi často, neboť jejich přínosy jsou nesporné. Význam dotazníků je zejména v tom, že:

- jimi lze získat informace od velkého počtu respondentů,
- dávají datům strukturu a usměrňují proces dotazování (čtení),
- zabezpečují standardní kompaktní matrici (šablonu) pro zaznamenávání získaných informací (odpovědí),
- zjednodušují proces zpracování informací.

Navíc jsou zde nesporné výhody dotazníku v podobě zajištění anonymity respondentů, díky čemuž se tito respondenti nemusí obávat sdělit v dotazníku to, co si opravdu myslí, aniž by tak ohrozili například svou pozici ve škole apod. Na druhou stranu je nabídkou variant odpovědí možné do určité míry názory a odpovědi respondentů ovlivnit, což bylo snahou eliminovat tak, že při otázkách, které by mohly nabízet nespočet variant odpovědí byla respondentům nabídnuta možnost doplnit vlastní odpověď nad rámec nabízených variant.

Dotazníky je možné vytvářet v různých podobách. Jednou z variant je volný dotazník, který respondentům nabídne pouze konkrétní téma a prázdný papír, na který se respondenti rozepisují podle vlastního uvážení a zkušeností. Další variantou je dotazník polostrukturovaný, jakožto list papíru, na kterém už jsou uvedeny konkrétní otázky, na které může respondent odpovídat v pořadí, které si sám zvolí. Nejčastěji používanou, a i pro tento výzkum zvolenou variantou je dotazník strukturovaný. Zpravidla má podobu určitého formuláře, na němž mají respondenti vytištěny otázky v konkrétním pořadí a postupně na ně i takto odpovídají.

Strukturovaný dotazník vytvořený pro tuto práci disponuje celkem 22 otázkami, z nichž první dvě otázky fungují pouze jako identifikační a zjišťují jen pohlaví respondentů a délku jejich praxe v mateřské škole, jelikož lze předpokládat, že i tyto

skutečnosti by mohly u respondentů hrát roli při výběru konkrétních variant odpovědí. Poté již navazují otázky reflektující problematiku integrace a inkluze dětí v mateřských školách z pohledu učitelů. Otázky jsou tvořeny většinou jako uzavřené, ale velká část je rovněž polouzavřená a poslední otázka je ponechána právě jako volná, aby respondenti mohli doplnit vlastní názor na problematiku obecně.

## *4.4 Charakteristika respondentů*

Praktická část této práce se zaměřuje na situaci inkluzivního vzdělávání v Jihomoravském kraji, proto je na místě si jej, včetně jeho školství, představit. Jihomoravský kraj se nachází v jižní části republiky, kde sousedí s hranicí s Rakouskem a Slovenskem. Jeho součástí jsou okresy Blansko, Brno-město, Brno-venkov, Břeclav, Hodonín, Vyškov a Znojmo a je rozdělen na 21 správních obvodů obcí s rozšířenou působností. Rozlohou 718 783 ha a množstvím obyvatel přes 1mil 195 tisíc se Jihomoravský kraj řadí na čtvrté, resp. třetí místo v republice (ČSÚ, 2021, s. 16).

Podle Statistické ročenky Jihomoravského kraje z roku 2021 (ČSÚ, 2021) se v roce 2021 nacházelo v tomto kraji celkem 673 mateřských škol, v nich 1879 tříd, kam docházelo celkem 41 058 dětí a tyto děti učilo celkem 3 744 učitelů (detailnější informace viz Tabulka níže).

*Tabulka 1 Přehled mateřských škol, žáků a učitelů v Jihomoravském kraji v roce 2021 (ČSÚ, 2021).*

| **Kraj** | školy | třídy | Děti | | | | | | Učitelé | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | celkem | z toho dívky | v tom ve věku (%) | | | | celkem | z toho ženy |
| | | | | | do 3 let | 4 roky | 5 let | 6 a více let | | |
| Jihomoravský | 673 | 1 879 | 41 058 | 19 809 | 34,6 | 29,2 | 30,1 | 6,1 | 3 744 | 3 729 |

Rozložení jednotlivých mateřských škol nabízí níže uvedená Tabulka 2. Z ní vyplývá, že okresem s největším počtem mateřských škol je Brno-město, následuje

Brno-venkov a poté Znojmo. Nejvíce dětí navštěvuje mateřské školy v okrese Brno-město, dále v okrese Brno-venkov a pak v Hodoníně.

*Tabulka 2 Přehled mateřských škol, žáků a učitelů v rámci okresů Jihomoravského kraje v roce 2021 (ČSÚ, 2021).*

| **Kraj**, okresy | Mateřské školy | | | |
|---|---|---|---|---|
| | školy | třídy | děti | učitelé |
| **Jihomoravský kraj** | **673** | **1 879** | **41 058** | **3 744** |
| Blansko | 70 | 163 | 3 720 | 332 |
| Brno-město | 173 | 559 | 12 468 | 1 142 |
| Brno-venkov | 139 | 399 | 8 710 | 786 |
| Břeclav | 65 | 181 | 3 912 | 357 |
| Hodonín | 75 | 228 | 4 812 | 444 |
| Vyškov | 72 | 167 | 3 492 | 332 |
| Znojmo | 79 | 182 | 3 944 | 351 |

Jihomoravský kraj má v oblasti integrace a inkluze zpracovánu Školskou inkluzivní koncepci Jihomoravského kraje, jejímž záměrem je „…*najít společný konsensus mezi jednotlivými skupinami, umožnit jejich setkávání a představit důležité informace potřebné pro rozhodování* “ (Kraj Jihomoravský, 2021, s. 1). Přímo pro děti s SVP zřizuje Jihomoravský kraj celkem 16 mateřských škol a další dvě jsou zřizovány MŠMT. Ve školním roce 2017/18 zde docházelo celkem 518 dětí. Do krajských škol docházelo celkem 317 dětí ve 37 stálých třídách. V porovnání s předešlým školním rokem došlo k poklesu o jednu třídu a 10 dětí. V běžných mateřských školách jsou rovněž zřizovány třídy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami (podle § 16 odst. 9 školského zákona). Ve školním roce 2017/18 jich takto fungovalo celkem 47 tříd – jedna třída pro děti se souběžným postižením více vadami a zbývajících 46 pro děti se závažnými vadami řeči. Celkem bylo v těchto třídách vzdělávalo 561 dětí. V

Jihomoravském kraji působí celkem sedm pedagogicko-psychologických poraden a 11 speciálně pedagogických center.

## *4.5 Organizace výzkumu a pilotní ověření*

Jak již bylo uvedeno, práce se zaměřuje na pedagogy mateřských škol z Jihomoravského kraje. Proto byla zvolena online dotazování, kdy byl vytvořen dotazník a převeden do online podoby. Odkaz na tento dotazník byl během výzkumu zasílán jak vybraným mateřským školám (byl současně zasílán jako příloha emailu v programu Word, kdyby náhodou respondenti upřednostnili tento způsob) nalezených na internetu s adresou právě v Jihomoravském kraji, tak byl dotazník i odeslán do tematických skupin na sociální síti.

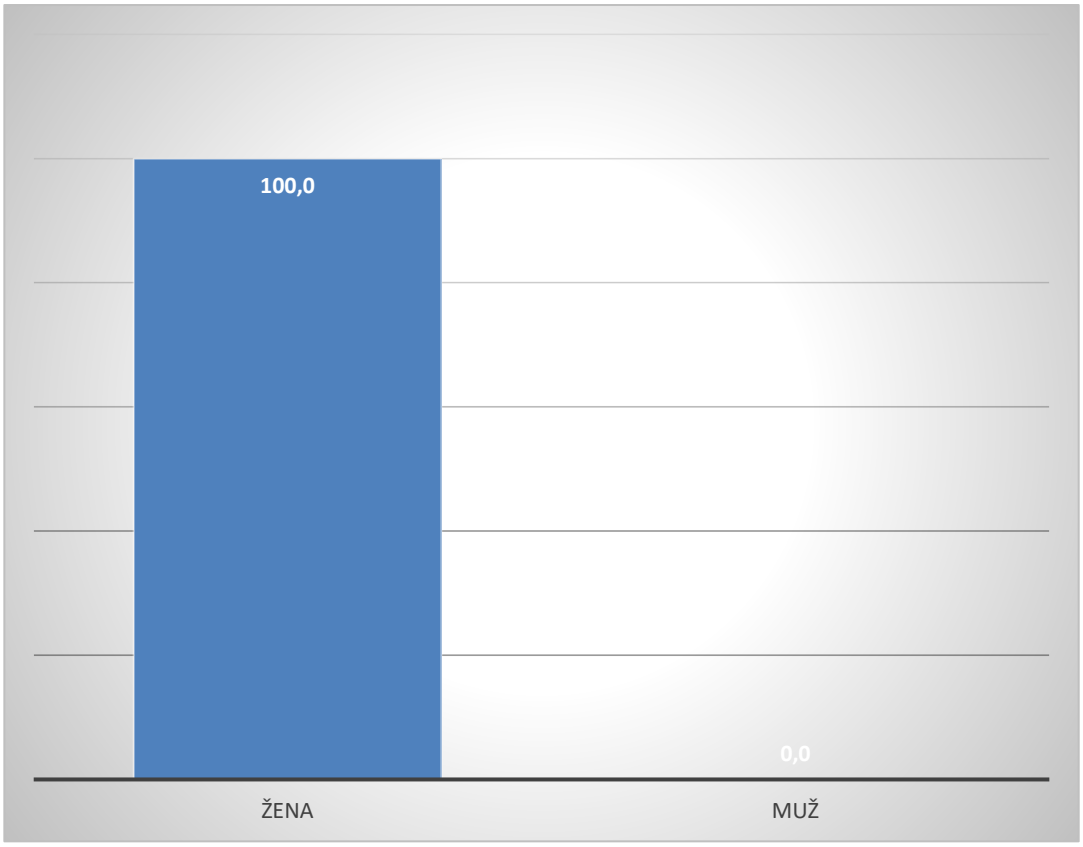
Ještě před tím byl proveden krátký předvýzkum, kdy byli osloveni tři učitelé, které výzkumník osobně zná, aby vyplnili cvičně vytvořený dotazník a poté k němu poskytli zpětnou vazbu ve formě toho, jak se jim vyplňoval, jestli tam pro ně bylo všechno podstatné, smysluplné a všemu porozuměli. Na základě výsledků tohoto pilotního šetření byly některé otázky v dotazníku přeformulovány a upraveny.

Výběr respondentů byl tedy záměrný a nenáhodný. Všichni respondenti byli před započetím dotazování v úvodu obeznámeni s tím, že jde o anonymní výzkum. Také byl kladen důraz na to, aby součástí úvodního textu na webu byla informace o tom, že mají vybírat vždy jen jednu odpověď, pokud přímo u otázky nebylo uvedeno jinak. Na webové stránce Survio.com byl dotazník zveřejněn po dobu jednoho měsíce, poté byl z webu stažen a provedeno vyhodnocení. To proběhlo v programu MS Excel, kde byly vytvořeny tabulky, data převedena do relativních hodnot a vynesena do grafů, které jsou součástí další kapitoly.

## 4.6 *Výsledky dotazování*

Dotazování se zúčastnilo z Jihomoravského kraje za měsíc zveřejnění dotazníku na webu celkem 82 respondentů. Jejich odpovědi jsou zobrazeny v relativních hodnotách ve sloupcových grafech prezentovaných a okomentovaných níže.

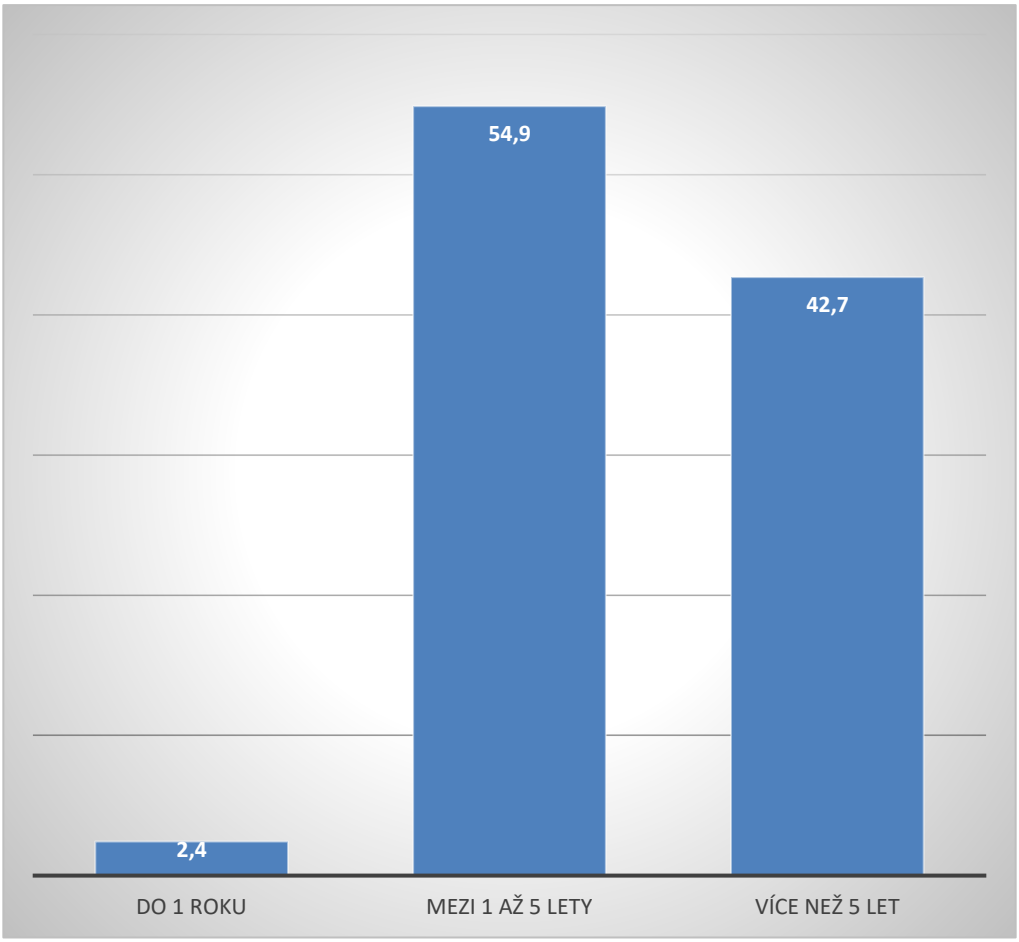
**Jste:**




*Graf 1 Pohlaví respondentů (Zdroj: Vlastní).*

Mezi respondenty byly výlučně ženy, které tvořily 100 % respondentů. Tento výsledek je stálým trendem personálního složení mateřských škol.

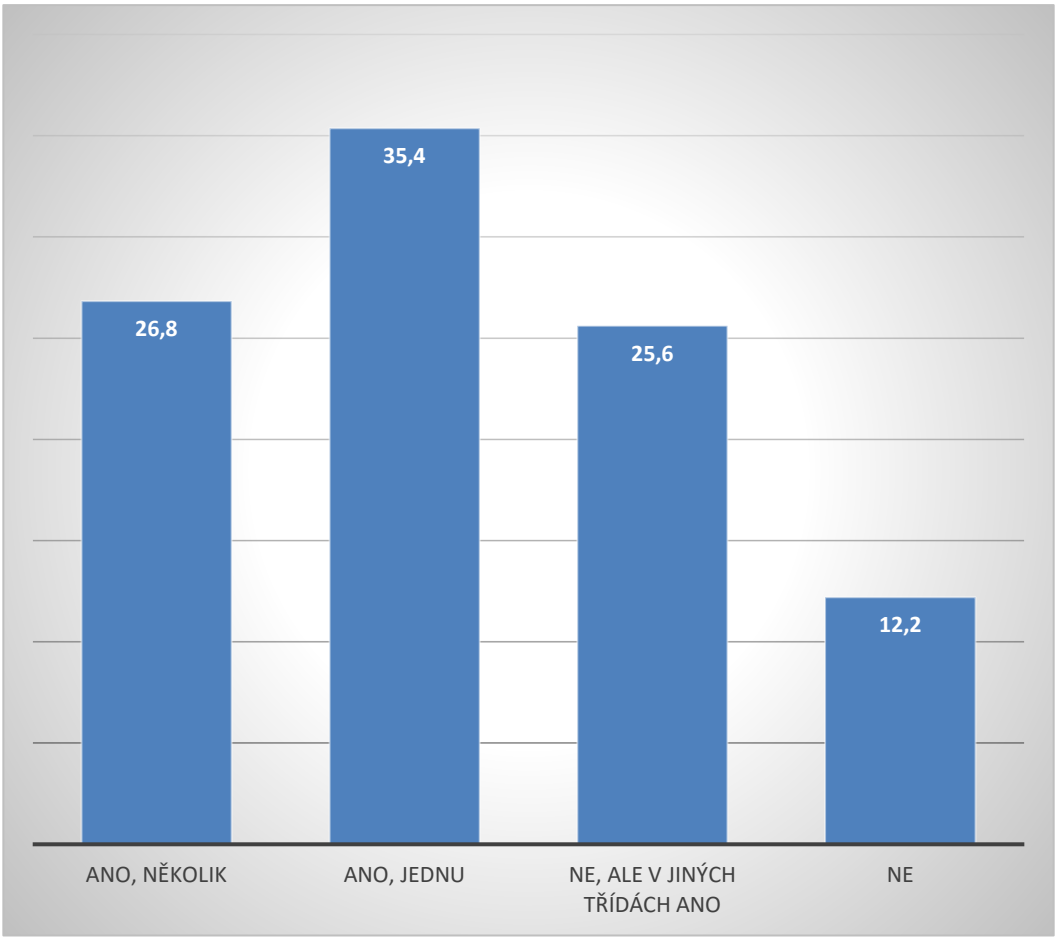
**Jak dlouho pracujete jako učitel/ka mateřské školy?**




*Graf 2 Délka praxe na pozice učitelky (Zdroj: Vlastní).*

Větší polovinu dotázaných respondentů tvořily ty učitelky, jejichž praxe dosahovala 1 až 5letou zkušenost v oboru. Dalších 42,7 % dotázaných byly respondentky s praxí nad 5 let v oboru a nejméně respondentek (2,4 %) tvořily respondentky s praxí do 1 roku.

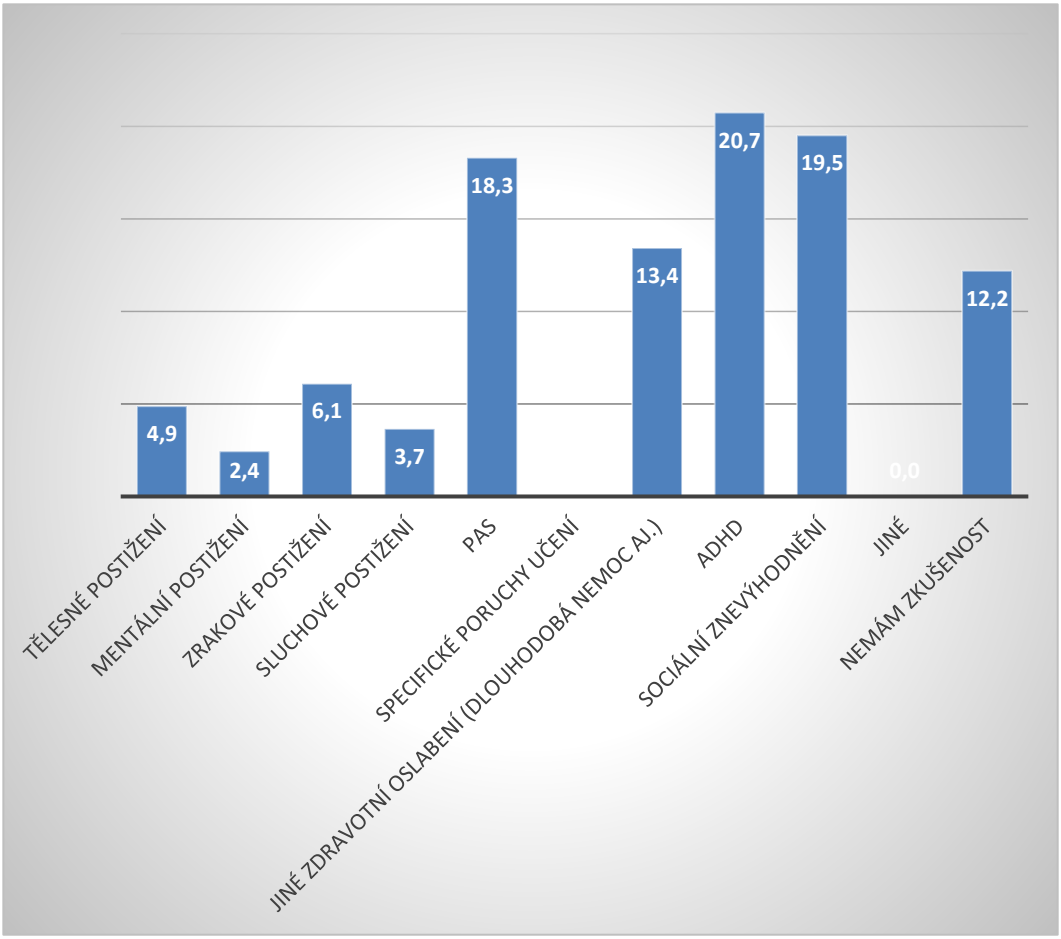
**Máte zkušenost s dětmi s SVP ve Vaší třídě?**




*Graf 3 Zkušenost respondentů s dětmi s SVP ve třídě (Zdroj: Vlastní).*

Většina dotázaných respondentů měla zkušenost s dítětem s SVP, z toho 62,2 % ve vlastní třídě, 25,6 % v třídě některého ze svých kolegů a 12,2 % dotázaných nemělo dosud žádnou zkušenost s dítětem s SVP ve své třídě. Ještě je možné upřesnit, že 26,8 % dotázaných uvedlo, že mají hned několik zkušeností s dětmi s SVP ve třídě, 35,4 % uvedlo jedinou zkušenost s dítětem s SVP ve třídě.

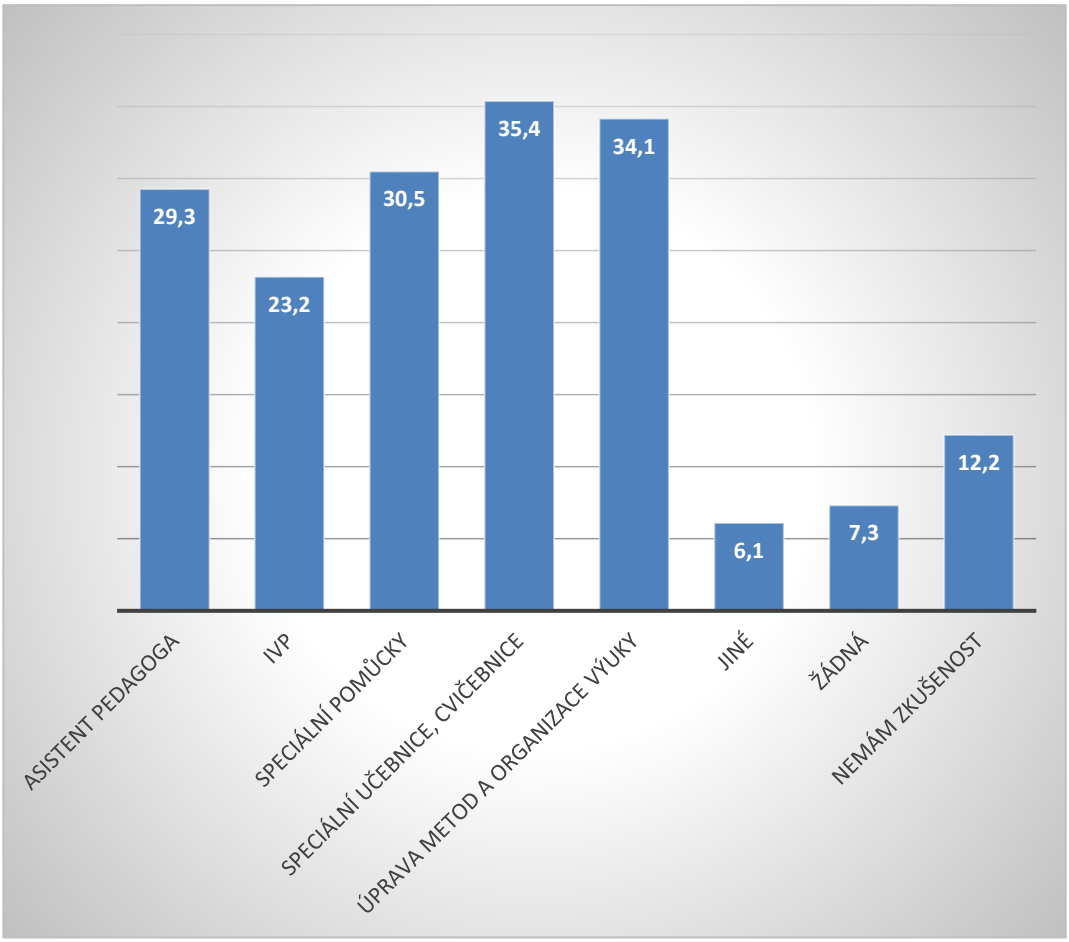
**S jakými typy SVP se v mateřské škole nejčastěji setkáváte (můžete vybrat více možností)?**




*Graf 4 Zkušenost respondentů s konkrétními typy SVP v mateřské škole (Zdroj: Vlastní).*

Na tuto otázku mohli respondenti zvolit více než jednu odpověď, tudíž v grafu je vždy u každé varianty zobrazen celkový počet odpovídajících respondentů ze 100 %. Lze si všimnout, že nejčetnější variantou odpovědi bylo, že mají respondenti zkušenost s dětmi s ADHD (20,7 %), pak sociálním znevýhodněním (19,5 %) nebo s PAS (18,3 %). Méně pak uváděli jiné zdravotní oslabení (dlouhodobá nemoc) (13,4 %), 6,1 % uvedlo zrakové postižení, 3,7 % sluchové postižení, 4,9 % tělesné postižení a 2,4 % mentální postižení.

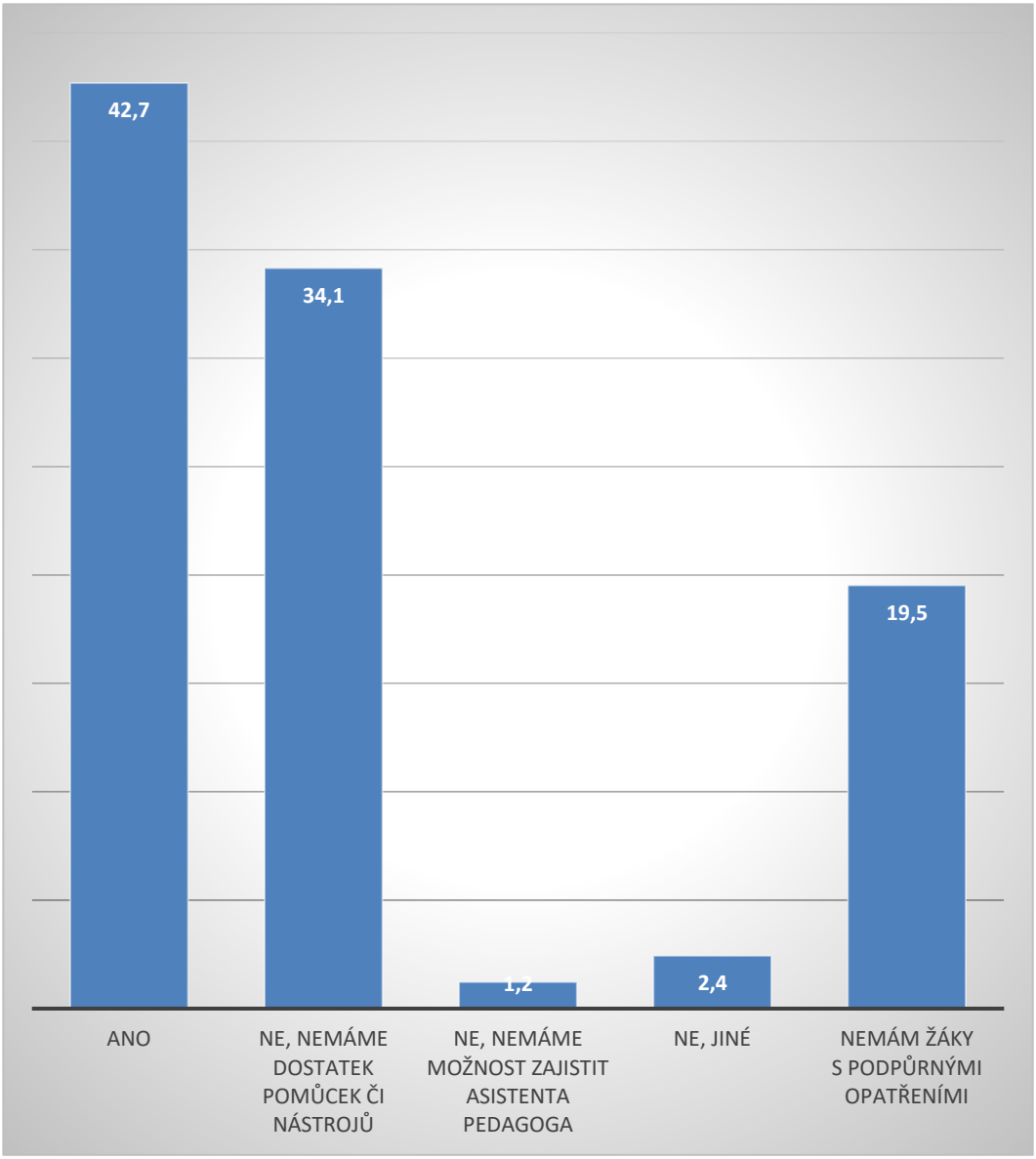
**Jaká podpůrná opatření tyto děti využívají (můžete vybrat více možností)**




*Graf 5 Výčet podpůrných opatření, se kterými mají respondenti u dětí zkušenost (Zdroj: Vlastní).*

I zde mohli respondenti zvolit více než jednu odpověď. Nejčastěji uváděli speciální učebnice nebo cvičebnice (35,4 %), dále úpravu metod a organizace výuky (34,1 %), speciální pomůcky (30,5 %), 29,3 % pak asistenta pedagoga, IVP (23,2 %), 7,3 % uvedlo žádná opatření, a 6,1 % jiná opatření.

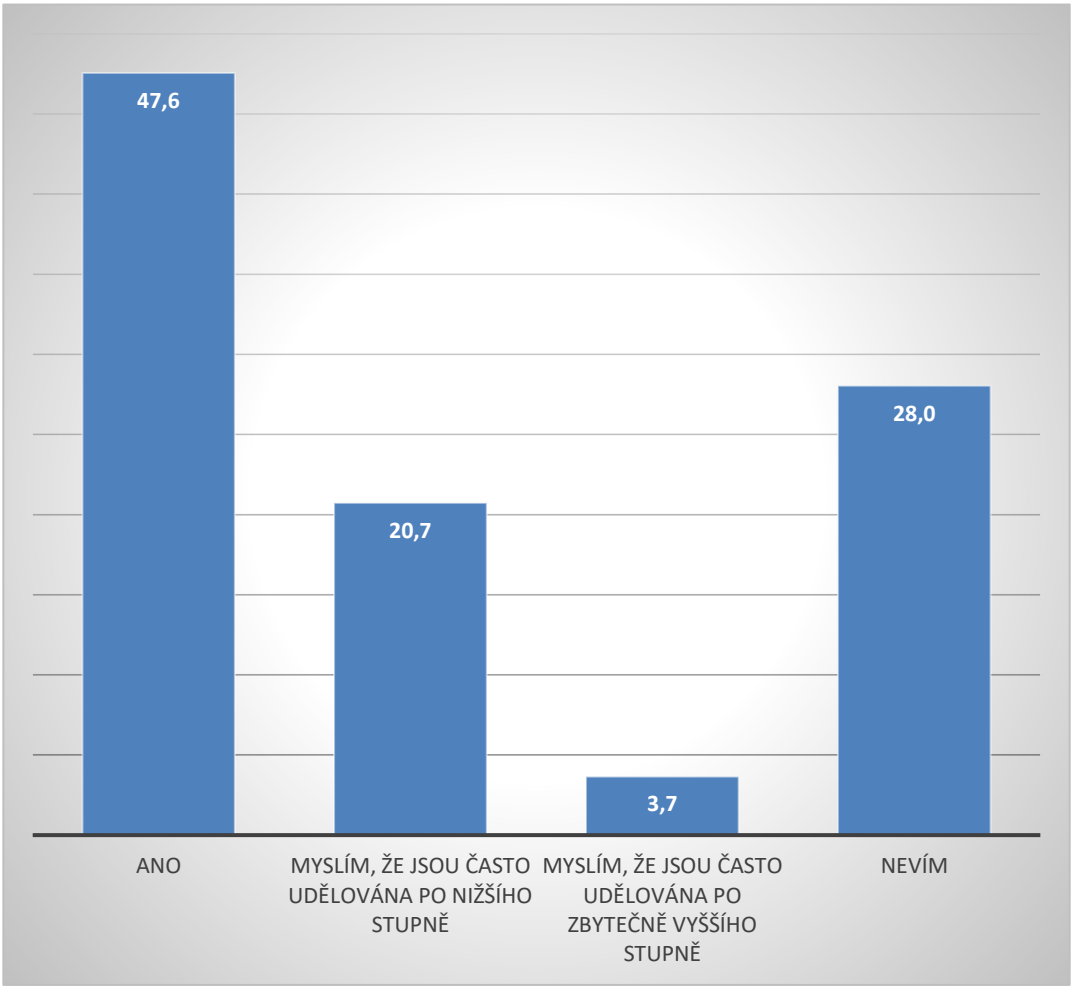
**Využíváte a zajišťujete dětem s SVP jím přiznaná podpůrná opatření v plném rozsahu?**




*Graf 6 Zajišťování podpůrných opatření dětem v plném rozsahu (Zdroj: Vlastní).*

U této otázky odpovědělo 19,5 % dotázaných, že nemají zkušenost s dětmi s podpůrnými opatřeními. Nejvíce respondentů zde odpovědělo, že využívají a zajišťují dětem s SVP jim přiznaná podpůrná opatření v plném rozsahu (42,7 %), dalších 34,1 % dotázaných uvedlo, že tomu tak není, neboť nemají dostatek pomůcek a nástrojů, 1,2 % uvedlo nemožnost zajistit asistenta pedagoga, 2,4 % uvedlo jiný důvod.

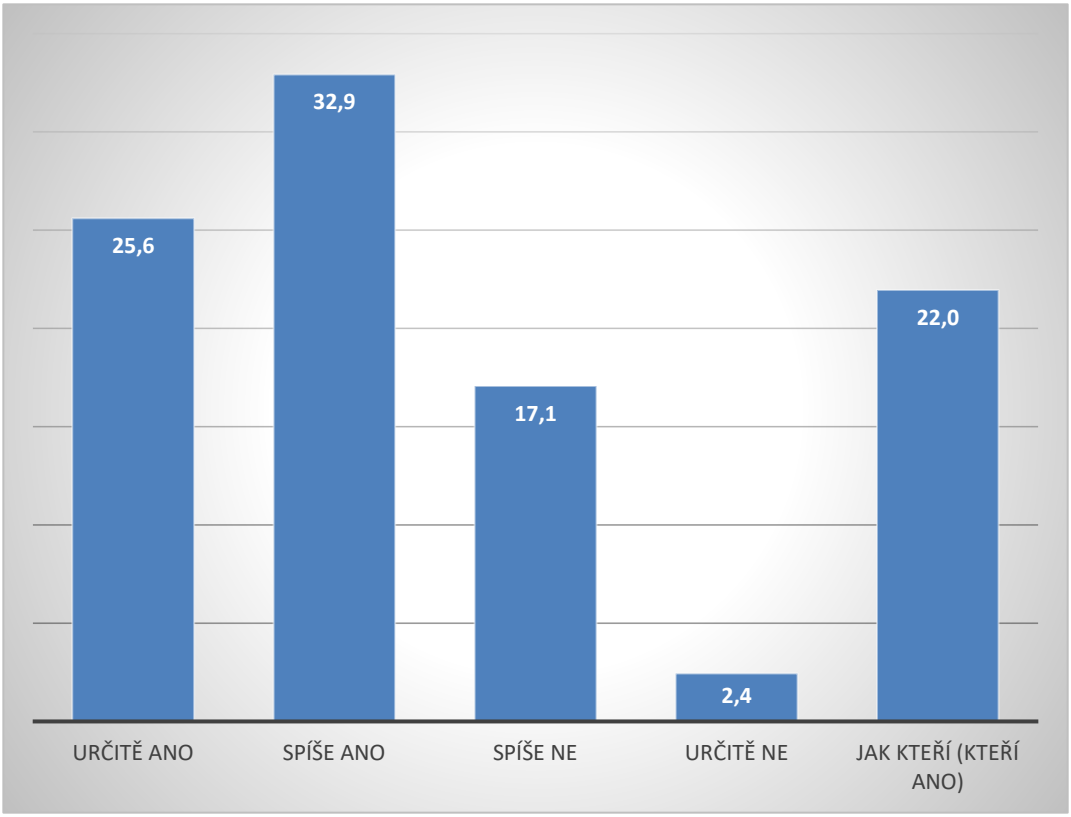
**Jsou dětem s SVP podle Vás přiznávána podpůrná opatření v takové míře, že jim opravdu pomáhají v běžném vzdělávacím proudu mateřských škol vyrovnat jejich handicap?**




*Graf 7 Názor respondentů na správnost přiznávaných podpůrných opatření dětem s SVP (Zdroj: Vlastní).*

Necelá polovina respondentů (47,6 %) zde uvedla, že jsou podle nich dětem s SVP přiznávána opatření v takové míře, že jim opravdu pomáhají v běžném vzdělávacím proudu mateřských škol vyrovnat jejich handicap. Dalších 20,7 % odpovědělo, že si myslí, že jsou udělována podpůrná opatření nižšího stupně (tedy nedostatečná), podle 3,7 % jsou naopak podpůrná opatření zbytečná a 28,0 % uvedlo, že neví.

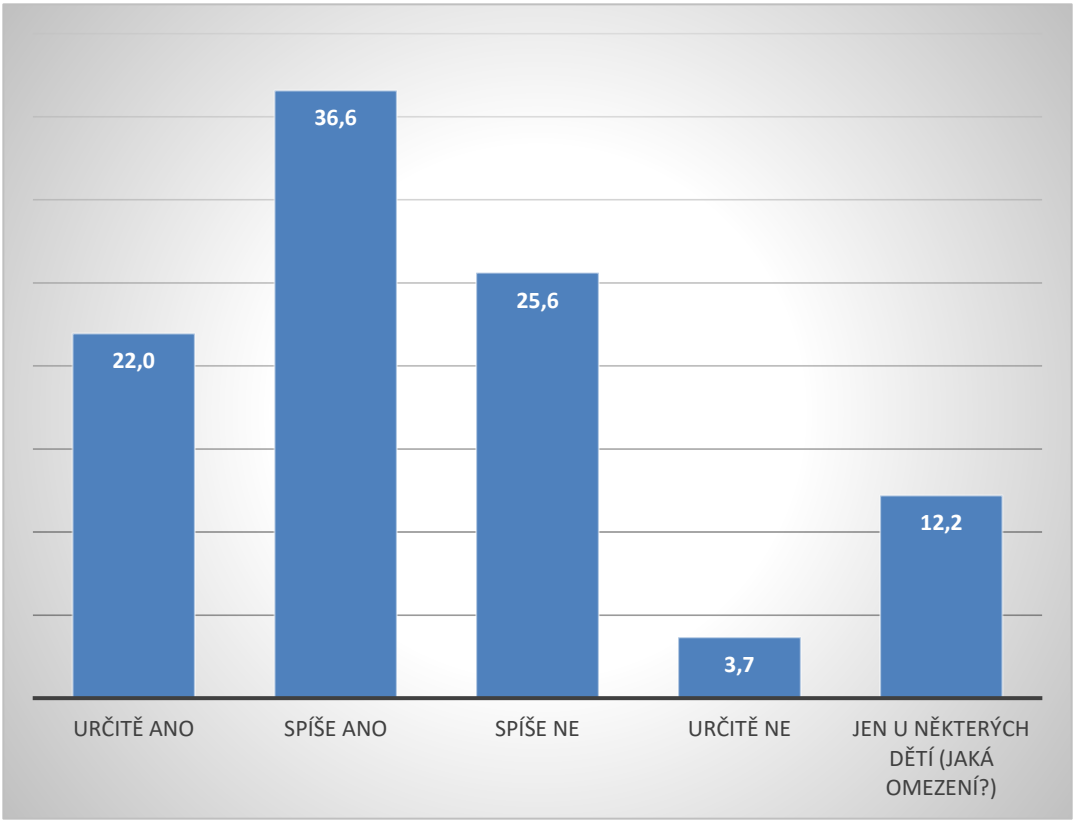
**Je podle Vás vhodné, aby se děti s SVP integrovali do běžných mateřských škol?**




*Graf 8 Názor na integraci dětí s SVP do běžných mateřských škol (Zdroj: Vlastní).*

Větší polovina dotázaných respondentů (58,5 %) zde odpověděla kladně, že si myslí, že integrace dětí s SVP do mateřských škol je vhodná. Konkrétně odpovědělo 25,6 % dotázaných, že je to určitě vhodné, 32,9 % pak, že je to spíše vhodné. Dále ale mělo 22,0 % dotázaných respondentů, že integrace je vhodná, ale jen u některých typů postižení nebo jejich závažnosti (například spíše jen lehká mentální retardace apod.). Podle dalších 17,1 % dotázaných není integrace spíše vhodná a podle 2,4 % dotázaných učitelek není určitě vhodná.

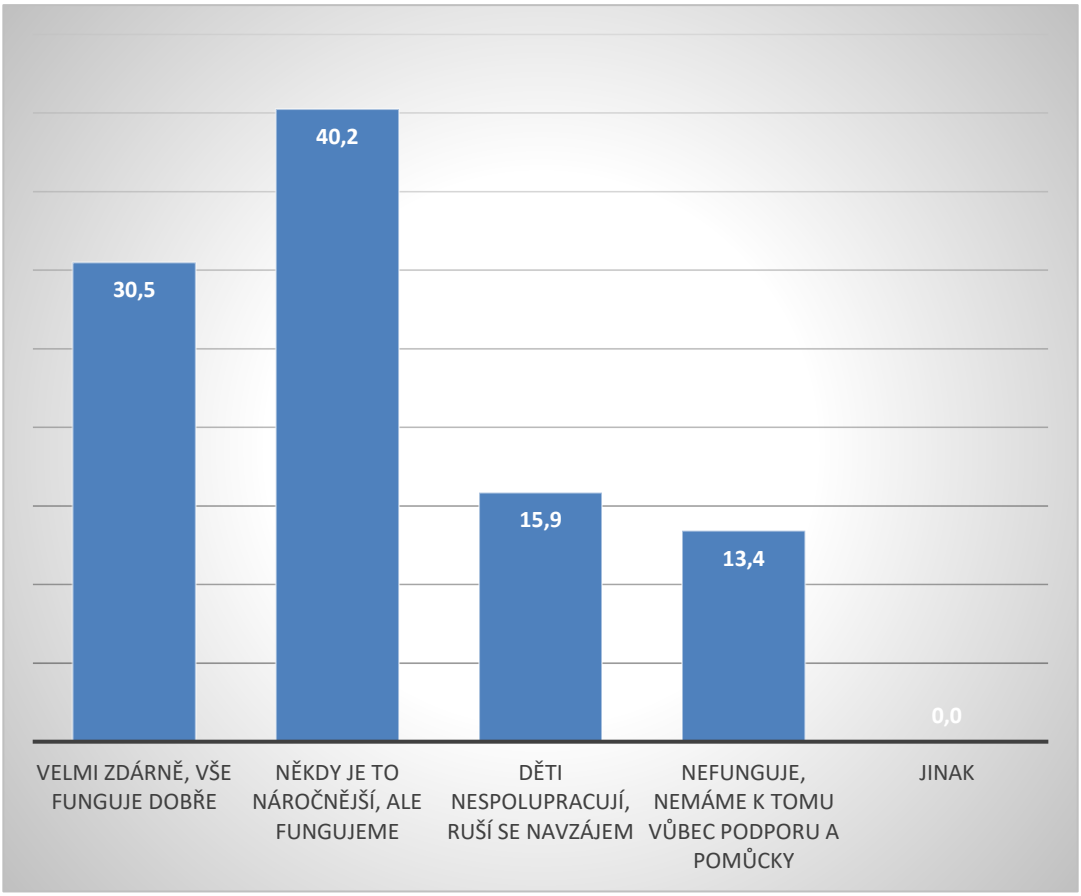
**Může podle Vás zařazování dětí s SVP do běžných mateřských škol pozitivně ovlivnit jejich šanci na vzdělávání v běžných základních školách?**




*Graf 9 Názor respondentů na význam integrace na další úspěšnost žáků na základní škole (Zdroj: Vlastní).*

Větší polovina (58,6 %) dotázaných učitelek kladně odpověděla, že zařazování dětí s SVP do běžných mateřských škol může pozitivně ovlivnit jejich šanci na vzdělávání v běžných základních školách. Konkrétně 22,0 % dotázaných odpovědělo, že určitě může integrace pozitivně ovlivnit šanci na vzdělávání v běžné ZŠ, dalších 36,6 % dotázaných uvedlo, že spíše může tato integrace pozitivně ovlivnit šance na vzdělávání v běžné základní škole. Podle 25,6 % dotázaných spíše nemůže integrace pozitivně ovlivnit šanci žáků na vzdělávání v běžných ZŠ a podle 3,7 % nemůže určitě. Podle zbylých 12,2 % dotázaných se tak může stát jen v některých případech (např. PAS v ne tolik závažné formě, u ADHD apod.).

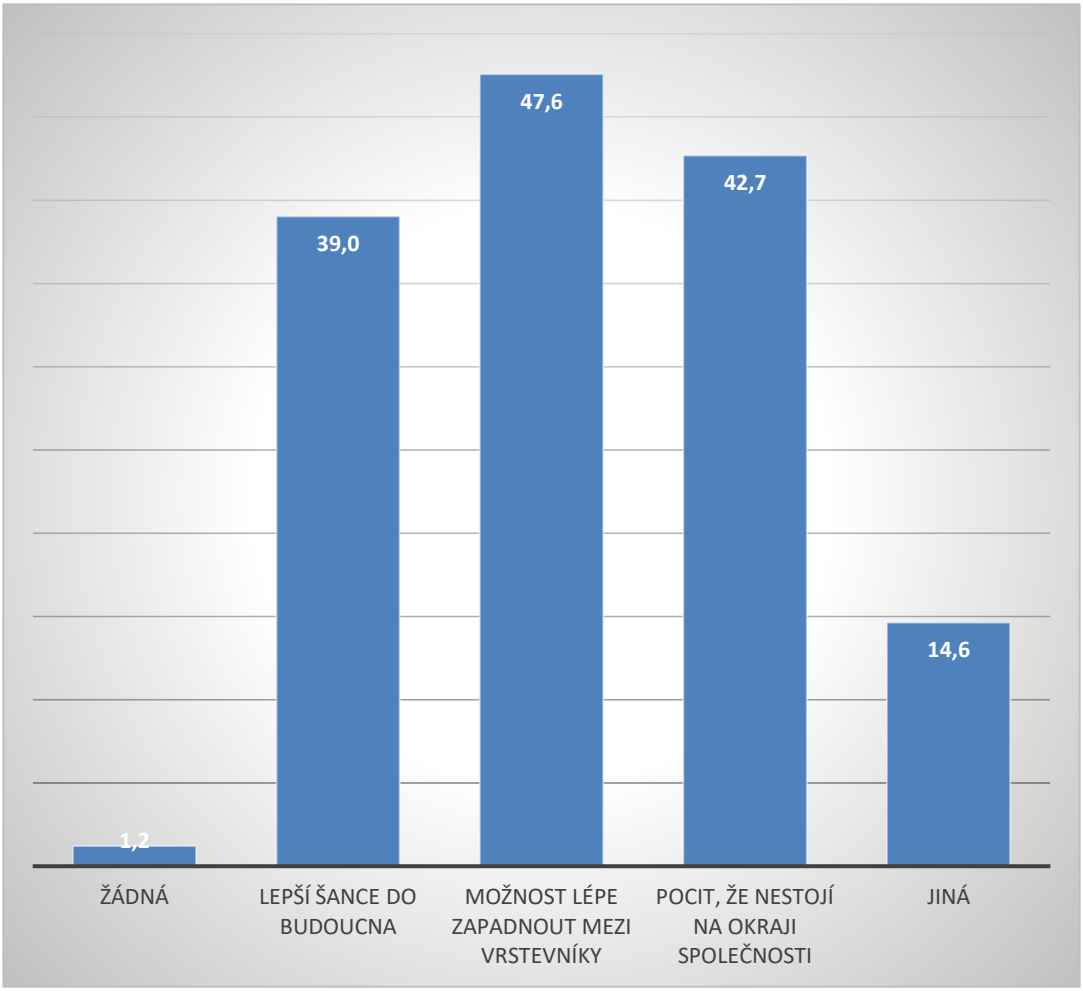
**Jak hodnotíte integraci a inkluzi dětí s SVP ve Vaší mateřské škole?**




*Graf 10 Hodnocení integrace a inkluze dětí v běžné mateřské škole (Zdroj: Vlastní).*

Přímo inkluzi a integraci dětí na mateřské škole respondentů nejvíce respondentů zhodnotilo jako někdy náročnou, ale fungující (40,2 %), dalších 30,5 % uvedlo, že funguje velmi zdárně, 15,9 % dotázaných bylo názoru, že děti nespolupracují a ruší se navzájem a 13,4 % dotázaných uvedlo, že u nich integrace a inkluze nefunguje, neboť nemají potřebné prostředky či podporu.

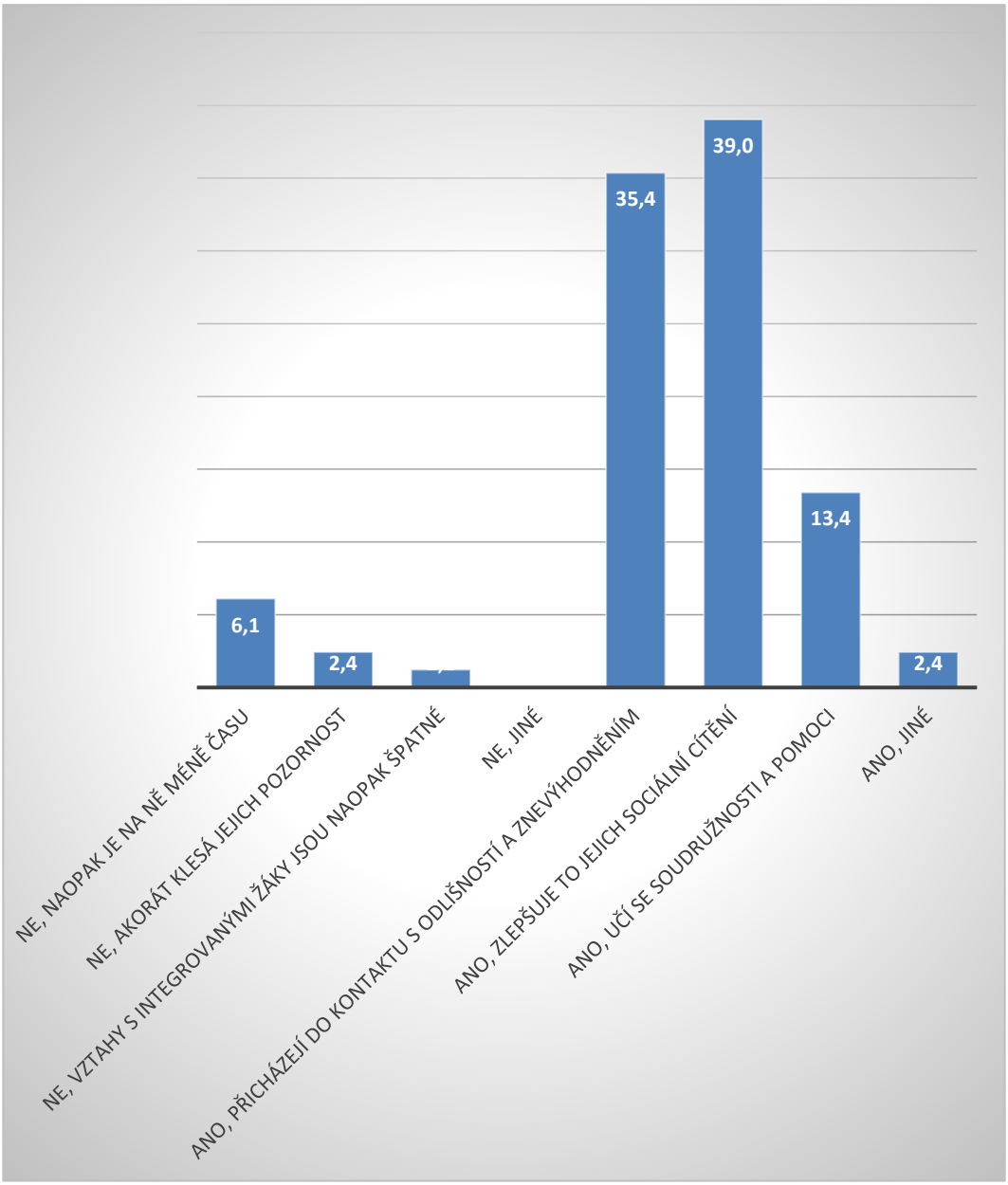
**Jaká pozitiva může mít podle Vás integrace pro samotné dítě s SVP (můžete vybrat více možností)?**




*Graf 11 Vnímání pozitiv integrace pro samotné dítě s SVP (Zdroj: Vlastní).*

Na samotné děti s SVP může mít podle největšího množství respondentů (47,6 %) pozitiva ve formě možnosti lépe zapadnout mezi vrstevníky, dále podle 42,7 % pak pocit, že nestojí na okraji společnosti, podle 39,0 % pak, že mají lepší šanci do budoucna. Jen 1,2 % dotázaných uvedly žádná pozitiva pro děti s SVP. Zbylých 14,6 % pak uvedlo možnost jiná, kde uváděli např. možnost navštěvovat školu v jejich blízkosti, se zdravým sourozencem apod.

**Má podle Vás inkluze a integrace i nějaká pozitiva pro intaktní (zdravé) děti?**

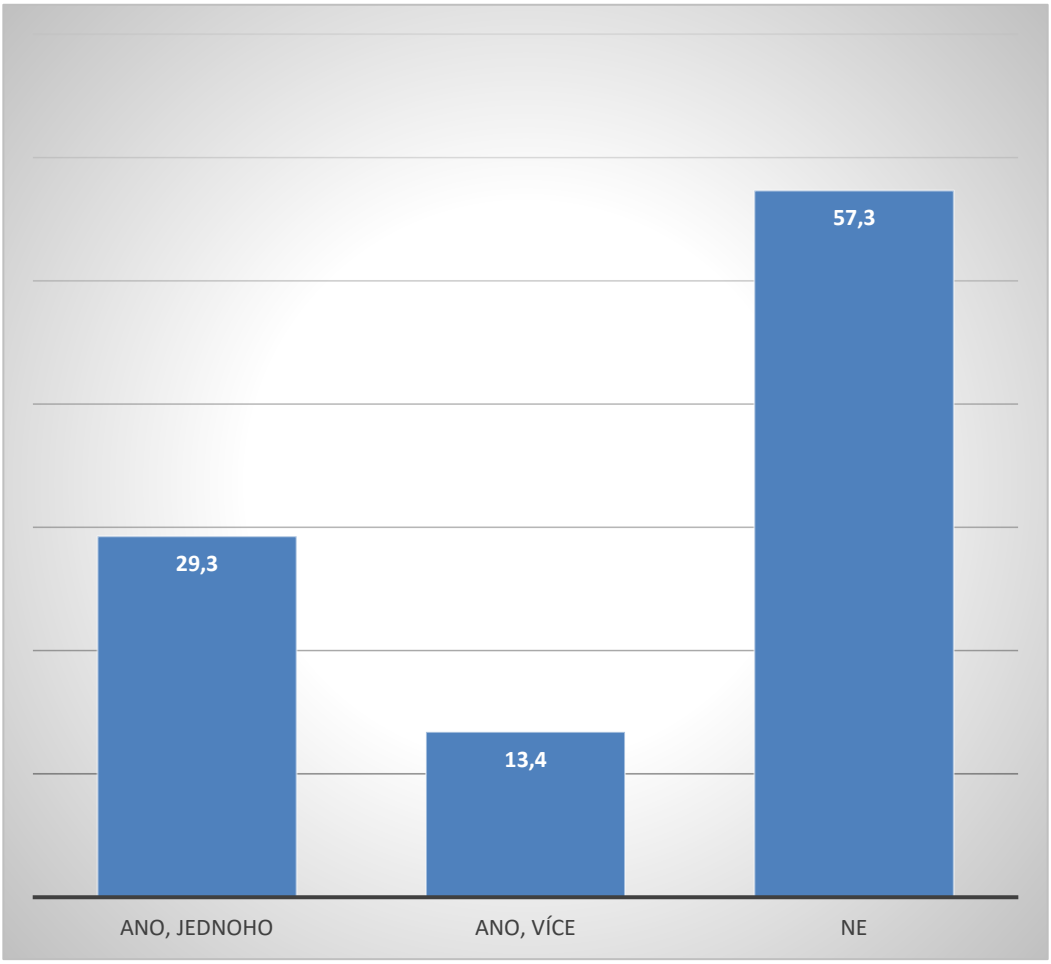



*Graf 12 Vnímání pozitiv integrace a inkluze směrem ke zdravým dětem (Zdroj: Vlastní).*

Podle 6,1 % dotázaných nemá integrace žádná pozitiva pro zdravé děti (když mají ve třídě dítě s SVP). Ovšem 35,4 % dotázaných uvedlo, že vnímají pozitiva v tom, že tyto děti přichází do kontaktu s jinakostí a znevýhodněním, dále pak 39,0 % dotázaných bylo názoru, že pozitivem je zlepšení sociálního cítění a podle 13,4 % je pozitivem i to, že se děti učí soudružnosti a pomoci. Jen 2,4 % dotázaných uvedlo, že pozitiva nejsou žádná, naopak klesá pozornost těchto dětí a podle 1,2 % nejsou rovněž

pozitiva, naopak vztahy s integrovanými dětmi jsou špatné. Ještě pak 2,4 % dotázaných odpovědělo ano a jiný důvod, že děti si mohou lépe uvědomit hodnotu zdraví.

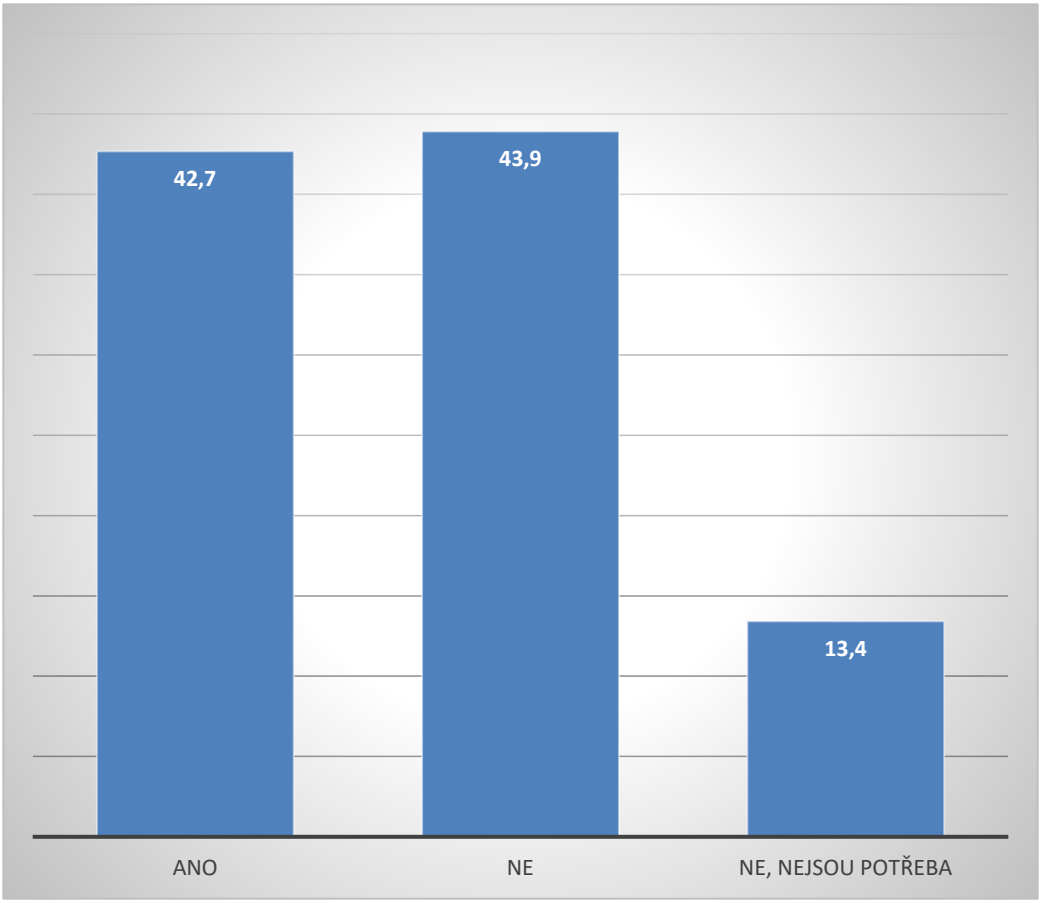
**Máte v rámci Vaší mateřské školy mezi školským personálem osobu se speciálně-pedagogickým vzděláním, na kterou se lze obracet?**




*Graf 13 Přítomnost pedagoga se speciálně pedagogickým vzděláním v mateřské škole (Zdroj: Vlastní).*

Větší polovina dotázaných respondentů odpověděla, že na jejich škole není žádný speciální pedagog (57,3 %). Dalších 29,3 % dotázaných odpovědělo, že v jejich mateřské škole pracuje jeden speciální pedagog a zbylých 13,4 % dotázaných odpovědělo, že u nich pracuje dokonce více než jeden pedagog.

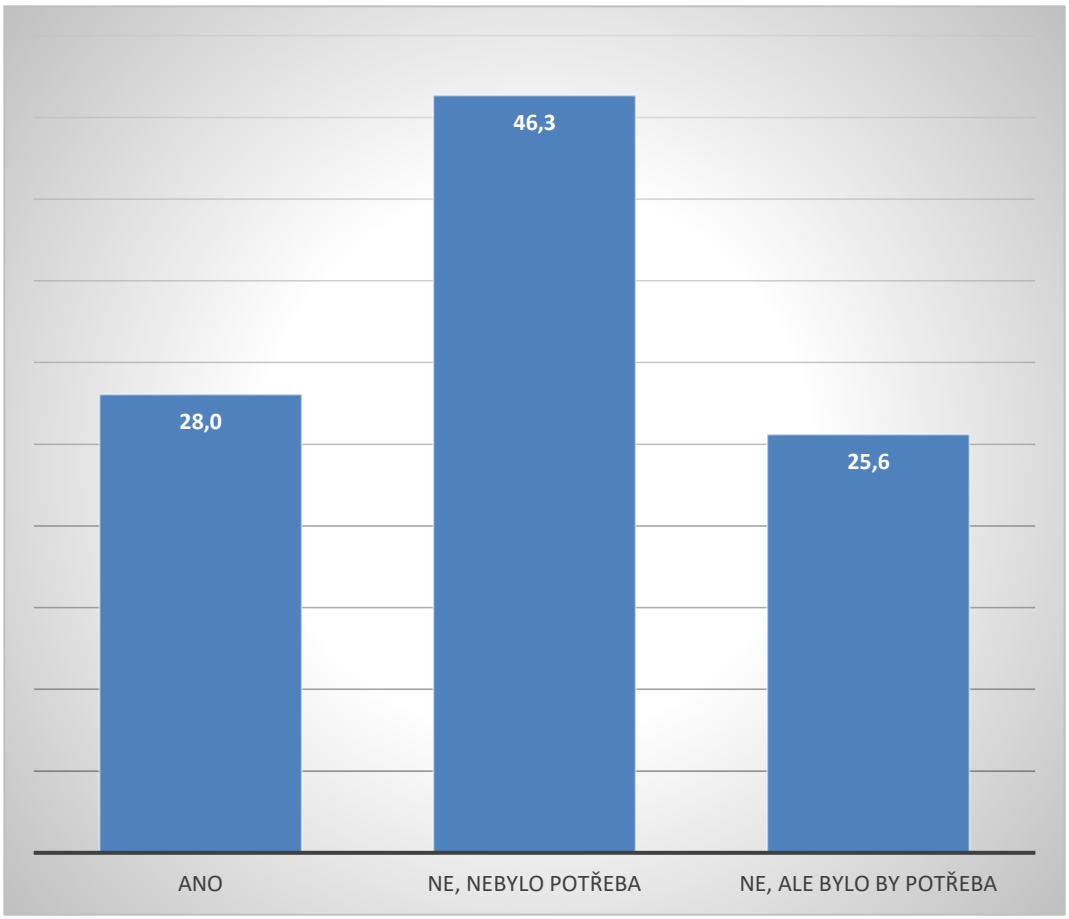
**Máte k dispozici dostatek speciálních pomůcek a nástrojů pro práci s dětmi s SVP?**




*Graf 14 Názor respondentů na dostatečnost speciálních pomůcek a nástrojů pro práci s dětmi s SVP (Zdroj: Vlastní).*

Necelá polovina dotázaných respondentů (42,7 %) odpověděla, že mají k dispozici dostatek speciálních pomůcek a nástrojů pro práci s dětmi s SVP, dalších 43,9 % dotázaných odpovědělo, že nemají dostatek speciálních pomůcek a nástrojů pro děti s SVP a 13,4 % dotázaných uvedlo, že nejsou potřeba.

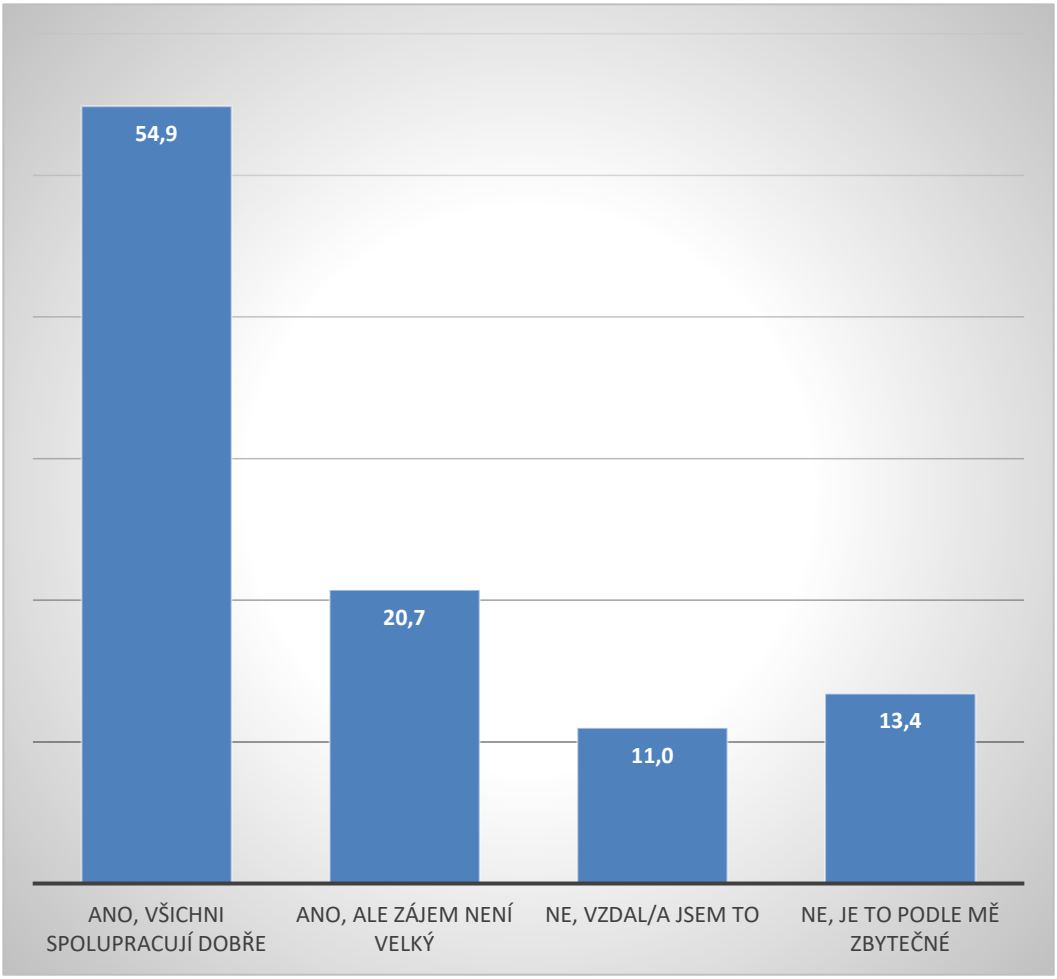
**Došlo v rámci Vaší MŠ k nějakým architektonickým či technickým úpravám pro lepší orientaci dětí s SVP?**




*Graf 15 Realizace architektonických nebo technických úprav pro děti s SVP (Zdroj: Vlastní).*

Na tuto otázku odpovědělo 28,0 % dotázaných, že v jejich MŠ došlo k architektonickým nebo technickým úpravám pro lepší orientaci dětí. Dále pak 46,3 % dotázaných odpovědělo, že k něčemu takovému nedošlo, neboť to nebylo zapotřebí (nepotřeboval to charakter postižení či znevýhodnění dětí). Zbylých 25,6 % dotázaných odpovědělo, že žádné úpravy se na jejich škole neodehrály, ale byly by zapotřebí.

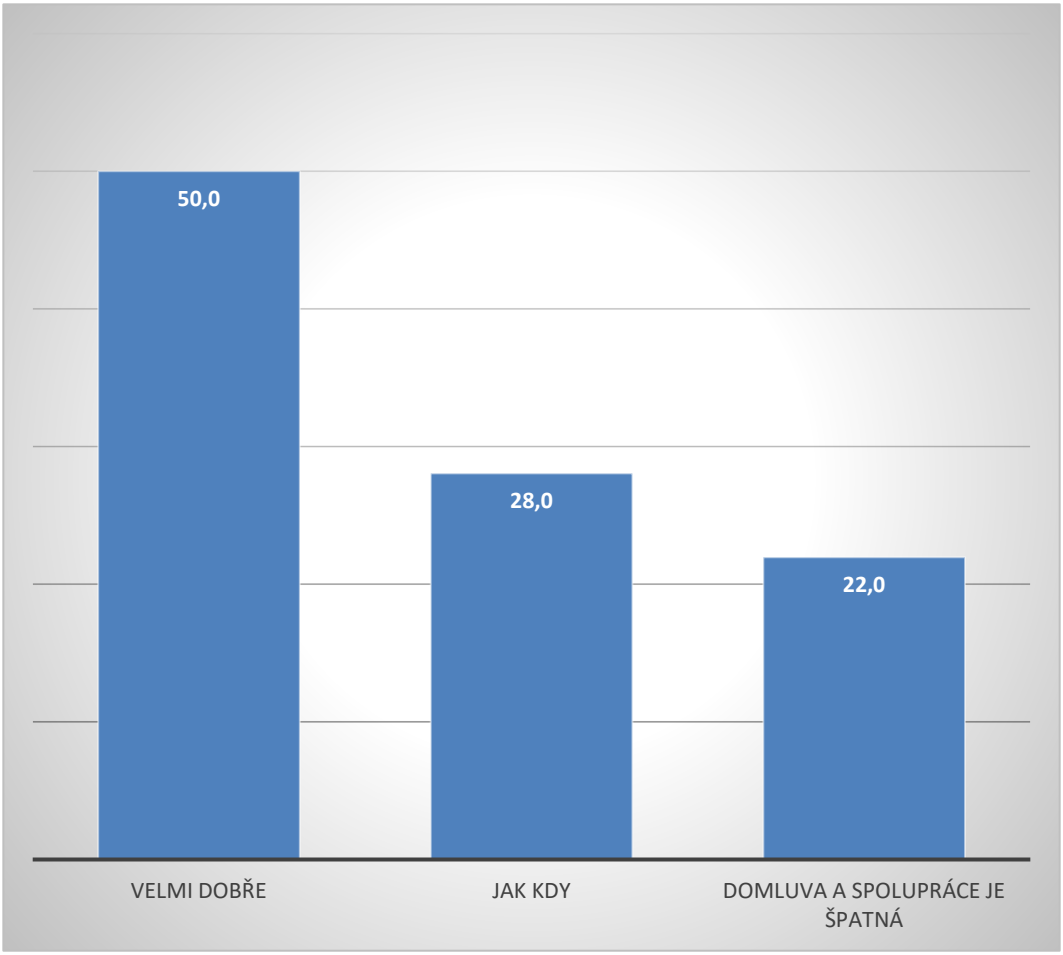
**Snažíte se pro zdárnou integraci a inkluzi nadchnout i rodiče dětí (jak těch s SVP, tak i ostatních)?**




*Graf 16 Snaha respondentů nadchnout rodiče dětí pro integraci a inkluzi (Zdroj: Vlastní).*

Větší polovina dotázaných respondentů odpověděla, že se snaží pro zdárnou integraci a inkluzi nadchnout i rodiče dětí a všichni spolupracují dobře. Dále pak 20,7 % dotázaných respondentů odpovědělo, že se snaží motivovat rodiče k integraci a inkluzi, ale není velký zájem. Dále pak 11,0 % odpovědělo, že to vzdali a zbylých 13,4 % odpovědělo, že se nesnaží rodiče motivovat k integraci, že jim to přijde zbytečné.

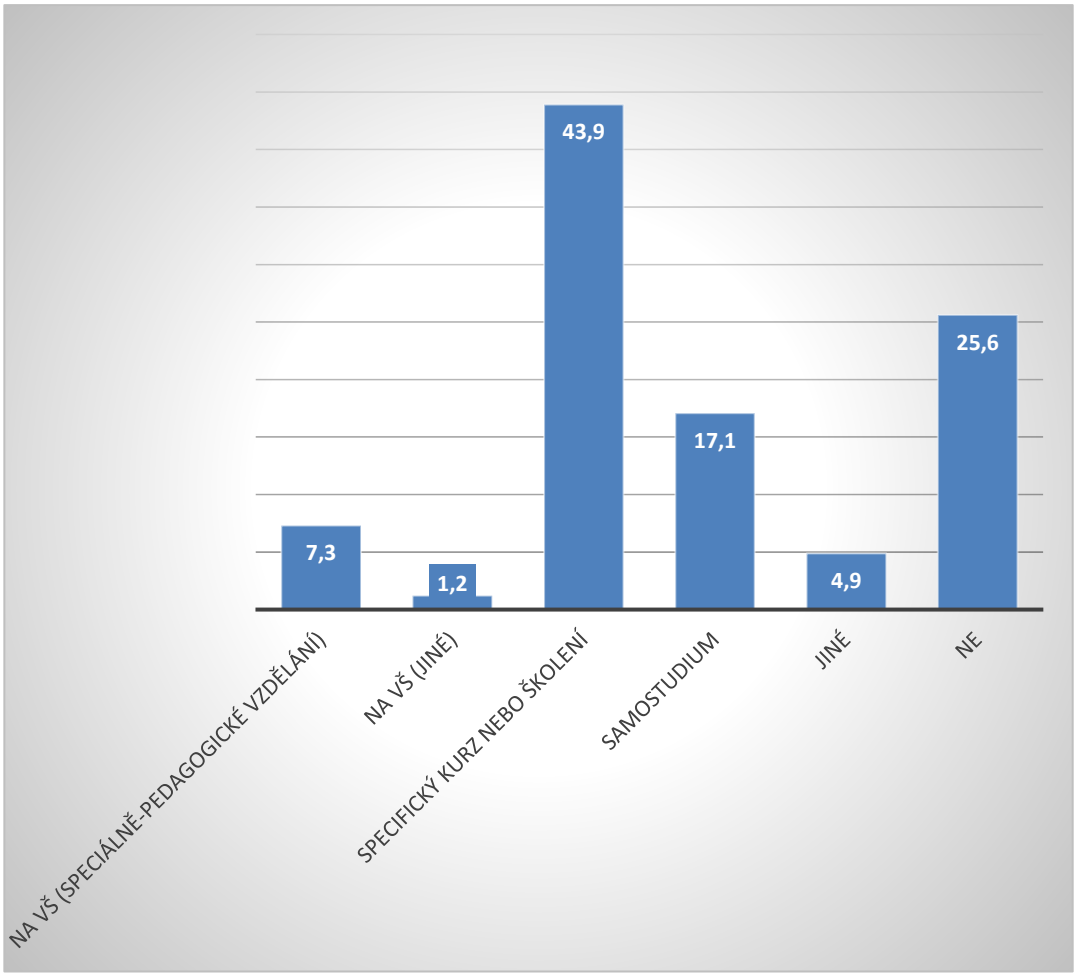
**Jak hodnotíte spolupráci s SPC a PPP pro podporu integrace a inkluze na Vaší škole?**




*Graf 17 Hodnocení spolupráce s SPC a PPP v rámci podpory integrace a inkluze respondenty (Zdroj: Vlastní).*

Přesně polovina dotázaných respondentů uvedla, že spolupráci s SPC a PPP hodnotí velmi kladně. Dále pak 28,0 % dotázaných uvedlo, že tuto vzájemnou spolupráci hodnotí jak kdy a 22,0 % dotázaných odpovědělo, že domluva i spolupráce je špatná.

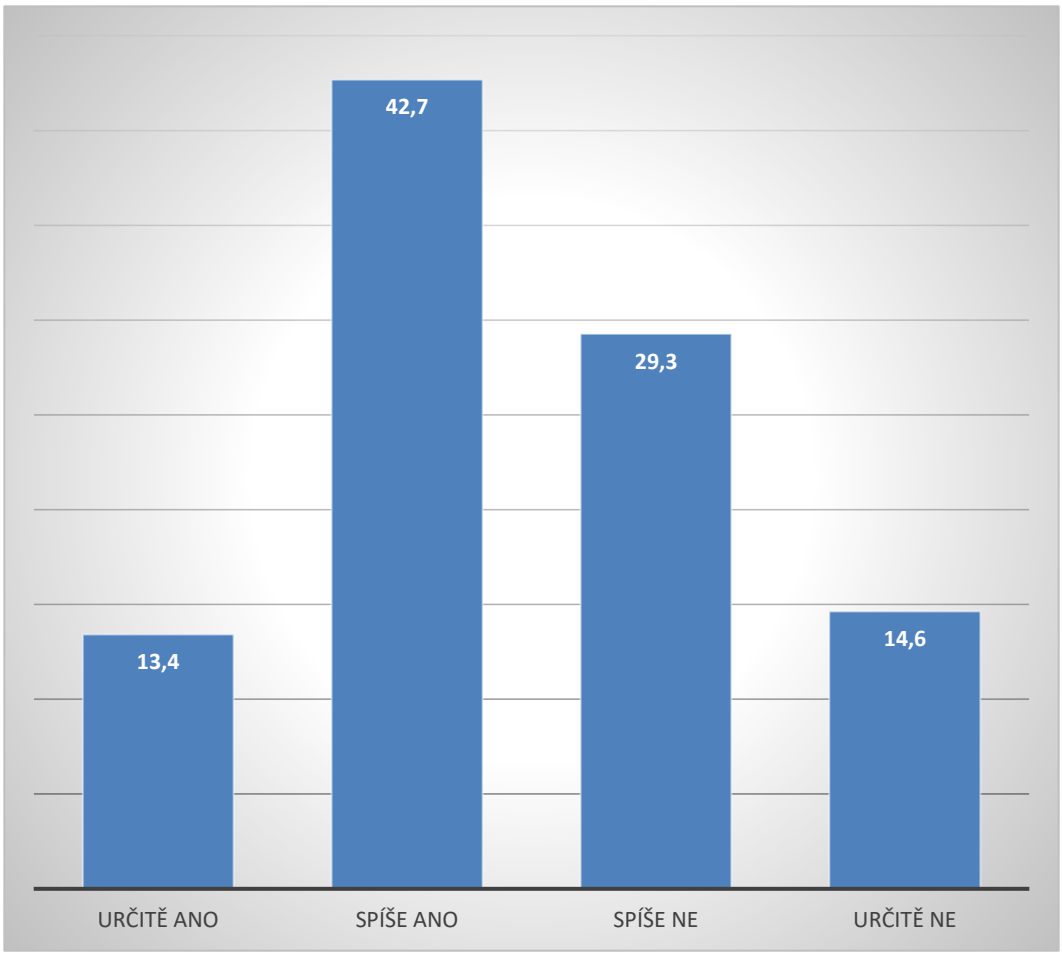
**Absolvoval/a jste nějakou specifickou přípravu pro práci s dětmi s SVP?**




*Graf 18 Absolvování specifické přípravy pro práci s dětmi s SVP respondenty (Zdroj: Vlastní).*

Na tuto otázku 43,9 % dotázaných odpovědělo, že absolvovali specifický kurz nebo školení. Dále pak 25,6 % dotázaných odpovědělo, že neabsolvovali nic speciálně zaměřeného na vzdělávání dětí s SPC. Jen 7,3 % dotázaných uvedlo, že mají speciálně pedagogické vzdělání, 1,2 % dotázaných odpovědělo, že absolvovali vysokoškolské vzdělání, ale jiného směru. Pak ještě 17,1 % dotázaných odpovědělo, že se věnovali této tematice v rámci samostudia. Zbylých 4,9 % dotázaných odpovědělo variantu „jiné“ (praxe).

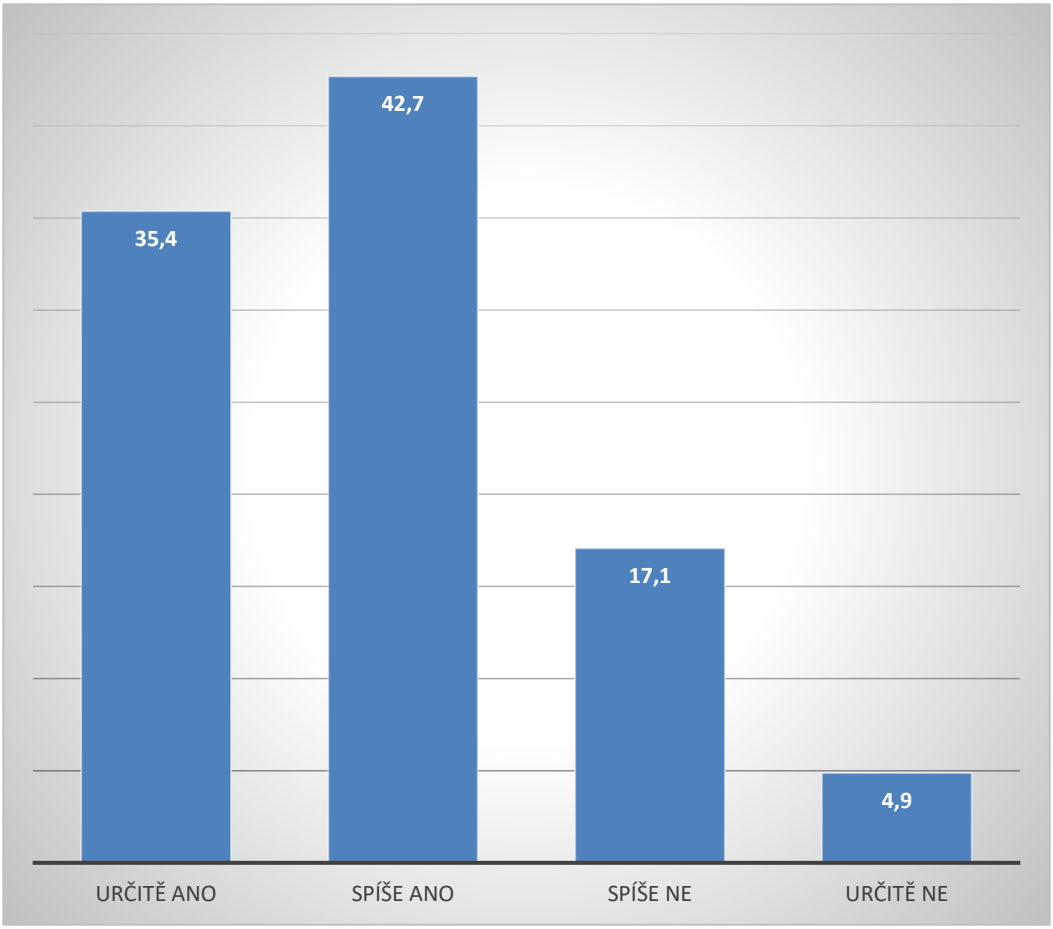
**Připadáte si dostatečně vzdělaný/á pro práci s dětmi s SVP v běžné mateřské škole?**




*Graf 19 Názor respondentů na dostatečnost vlastního vzdělání pro práci s dětmi s SVP (Zdroj: Vlastní).*

Větší polovina dotázaných respondentů odpověděla na tuto otázku, že si připadají dostatečně vzdělaní pro práci s dětmi s SVP v běžné mateřské škole (56,1 %). Konkrétně 13,4 % dotázaných odpovědělo, že si určitě připadají dostatečně vzdělaní pro práci s dětmi s SVP v běžné mateřské škole a dalších 42,7 % dotázaných odpovědělo, že si připadají spíše dostatečně vzdělaní pro práci s dětmi s SVP. Dalších 29,3 % dotázaných pak odpovědělo, že si spíše nepřipadají dostatečně vzdělaní pro tuto práci a zbylých 14,6 % dotázaných odpovědělo, že určitě si nepřipadají dostatečně vzdělaní pro práci s dětmi s SVP v běžné mateřské škole.

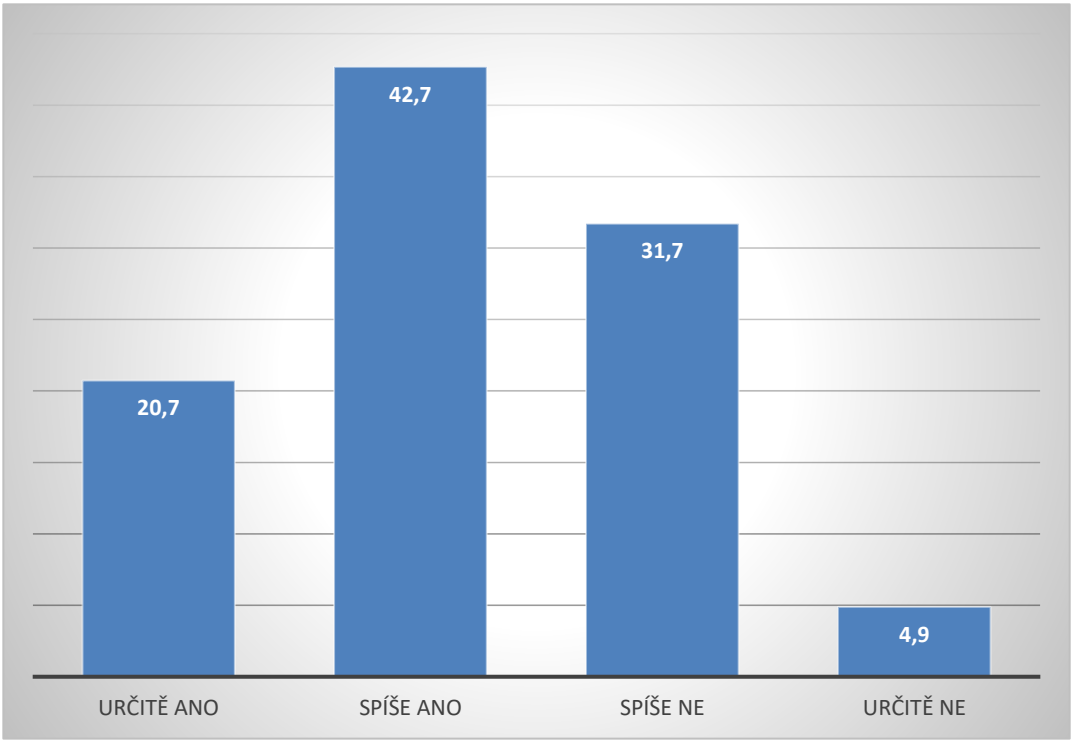
**Měl/a byste zájem o další vzdělávání, kurz či školení, které by Vám mohly pomoci při práci s dětmi s SVP?**




*Graf 20 Zájem respondentů o další vzdělávací kurz či školení na téma integrace a inkluze (Zdroj: Vlastní).*

Větší polovina dotázaných učitelek uvedla, že by měly zájem o další vzdělávání zaměřující se na práci s dětmi s SVP (78,1 %). Přesně pak 35,4 % dotázaných respondentů odpovědělo, že by určitě měli zájem o další vzdělávání v tomto oboru a 42,7 % dotázaných uvedlo, že by spíše měli zájem o vzdělávání v tomto oboru. Dále pak 17,1 % dotázaných odpovědělo, že oni by spíše zájem o vzdělávání v tomto oboru neměli a zbylých 4,9 % dotázaných odpovědělo určitě ne.

**Měl/a byste případně zájem i o možnost spolupráce se speciálním pedagogem v rámci např. pravidelných konzultací?**




*Graf 21 Zájem respondentů o možnost spolupráce se speciálním pedagogem (Zdroj: Vlastní).*

Větší polovina respondentů odpověděla, že by případně i měli zájem o možnost spolupráce se speciálním pedagogem v rámci např. pravidelných konzultací. Konkrétně 20,7 % dotázaných odpovědělo, že by určitě měli zájem. Dále pak 42,7 % dotázaných odpovědělo, že by spíše mělo zájem. Zbývajících 31,7 % dotázaných uvedlo, že by o to spíše neměli zájem a zbylých 4,9 % pak, že určitě ne.

**Je něco, co byste zde rád/a doplnila, co by podle Vás mohlo podpořit integrace a inkluzi v mateřských školách?**

U této volné otázky se někteří respondenti rozpovídali. Zaznívalo zde, že je třeba k inkluzi přistupovat opatrně, že někdy nadělá víc škody, kdy si například rodiče velmi přejí, aby jejich dítě s PAS nebo jiným postižením mohlo žít „normální“ život, nestálo na okraji společnosti a mělo lepší šance do budoucna, ale pak všichni trpí. Dítě se trápí, protože má problémy být třeba ve velkém kolektivu, rodiče se trápí nad množstvím domácích úkolů a šťastný není nikdo. Pak je lepší naopak inkluzi nepodporovat.

Jindy respondenti uváděli, že pro zdárnou integraci jsou podle nich nejdůležitější nadšení učitelé, což podle nich někdy chybí. Stále někteří učitelé (zejména ti starší) vnímají inkluzi jen jako práci navíc, o kterou nemají zájem. Přesvědčení těchto učitelů by podle respondentů mohlo situaci zlepšit. Pak se zde pochopitelně respondenti zmínili o nedostatku pomůcek a někdy dokonce podpory od vedení. Zaznělo také například, že by pomohlo obecně lepší vzdělání rodičů zdravých dětí, že často vnímají třeba PO jako něco, co děti s SVP nadhodnocuje, nebo že díky inkluzi učitel nemá potřebný čas na jejich zdravé děti a kazí jim tím možnost na dobré vzdělání.

## *4.7 Vyhodnocení výzkumných předpokladů*

Cílem výzkumu bylo zjistit, zdali pedagogové mateřských škol Jihomoravského kraje vnímají integraci a inkluzi dětí s SVP do běžných mateřských škol jako vhodnou. Dílčím cílem bylo zhodnotit z pohledu pedagogů přínosy této integrace a dalším dílčím cílem bylo zjistit, jak pedagogové vnímají provedení integrace a inkluze na jejich škole.

**Výzkumný předpoklad 1:** Více než 50 % dotázaných pedagogů vnímá vhodnost inkluze a integrace dětí s SVP do běžných MŠ.

**Výzkumný předpoklad 1 bylo možné potvrdit.**

Konkrétně větší polovina dotázaných respondentů (58,5 %) zde odpověděla kladně, že si myslí, že integrace dětí s SVP do mateřských škol je vhodná. Větší polovina (58,6 %) dotázaných učitelek také dále kladně odpověděla, že zařazování dětí s SVP do běžných mateřských škol může pozitivně ovlivnit jejich šanci na vzdělávání v běžných základních školách.

**Výzkumný předpoklad 2:** Více než 50 % dotázaných dokáže nalézt přínosy integrace jak pro samotné děti s SVP, tak i pro děti intaktní.

**Výzkumný předpoklad 2 bylo možné potvrdit.**

Jak již bylo uvedeno u předchozího výzkumného předpokladu, větší polovina (58,6 %) dotázaných učitelek kladně odpověděla, že zařazování dětí s SVP do běžných mateřských škol může pozitivně ovlivnit jejich šanci na vzdělávání v běžných

základních školách. U jedné z dalších otázek pak respondenti uváděli, že na samotné děti s SVP může mít podle největšího množství respondentů (47,6 %) pozitiva ve formě možnosti lépe zapadnout mezi vrstevníky, dále podle 42,7 % pak pocit, že nestojí na okraji společnosti, podle 39,0 % pak, že mají lepší šanci do budoucna. U další z otázek pak 35,4 % dotázaných uvedlo, že vnímají pozitiva v tom, že tyto děti přichází do kontaktu s jinakostí a znevýhodněním, dále pak 39,0 % dotázaných bylo názoru, že pozitivem je zlepšení sociálního cítění a podle 13,4 % je pozitivem i to, že se děti učí soudružnosti a pomoci.

**Výzkumný předpoklad 3:** Více než 50 % dotázaných pedagogů uvádí, že integrace a inkluze na jejich škole probíhá zdárně.

**Výzkumný předpoklad 3 bylo možné potvrdit.**

Přímo inkluzi a integraci dětí na mateřské škole respondentů nejvíce respondentů zhodnotilo jako někdy náročnou, ale fungující (40,2 %), dalších 30,5 % uvedlo, že funguje velmi zdárně. V jedné z dalších otázek pak například ještě na tuto otázku odpovědělo 28,0 % dotázaných, že v jejich MŠ došlo k architektonickým nebo technickým úpravám pro lepší orientaci žáků. Dále pak 46,3 % dotázaných odpovědělo, že k něčemu takovému nedošlo, neboť to nebylo zapotřebí. V další otázce pak například ještě necelá polovina dotázaných respondentů (42,7 %) odpověděla, že mají k dispozici dostatek speciálních pomůcek a nástrojů pro práci s dětmi s SVP a 13,4 % dotázaných uvedlo, že nejsou potřeba. Přesně polovina dotázaných respondentů pak ještě zhodnotila spolupráci s SPC a PPP velmi kladně.

# 5 DOPORUČENÍ PRO ZLEPŠENÍ INTEGRACE DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI PEDAGOGY MATEŘSKÝCH ŠKOL V JIHOMORAVSKÉM KRAJI

Ačkoliv respondenti ve výzkumu hodnotili integraci a inkluzi jako zdárně probíhající, přesto z výzkumu vyplynulo několik zjištění, která je možné zde komentovat a na jejich základě doporučit určité návrhy ke zlepšení. Někteří učitelé například byli názoru, že někdy jsou dětem uznávaná podpůrná opatření nižšího stupně, než by potřebovali. Je sice zjevné, že učitelé nejsou (alespoň většina není) odborníky na posuzování PO, na druhou stranu vidí děti v reálné výuce a mohou zaznamenávat, že ani s PO nejsou jejich výsledky dobré. Z toho důvodu by učitelé mohli být více aktivní a v takových případech využívat spolupráce s SPC a PPP a navrhnout přezkoumání poskytnutých PO.

Někteří učitelé ve výzkumu rovněž potvrdili, že stále nemají dostatek pomůcek a nástrojů nejen pro kompletní provedení PO, ale i obecně pro vzdělávání dětí s SVP. Tato skutečnost může poměrně významně negativně ovlivnit integraci a inkluzi. Proto by měly být speciální pomůcky dostupné v adekvátní míře. Na druhou stranu, dnes je poměrně hodně různých pomůcek, cvičebnic apod. dostupných zdarma na internetu, eventuálně jsou poměrně jednoduché na vyrobení a učitelé by tedy mohli zkusit zabrouzdat na internetu a zjistit alespoň tyto možnosti.

Také si někteří respondenti postěžovali na nutnost architektonických či technických úprav, které dosud neproběhly. Je zřejmé, že zde může jít o otázku financí, na druhou stranu by bylo vhodné ověřit, jestli problém třeba netkví jen v tom, že se potřeba úprav nedostala ke správným osobám, problémem není administrativa apod. Také někteří respondenti uváděli, že komplikací integrace a inkluze je samotný dětský kolektiv, který nespolupracuje a ruší. V tomto ohledu lze doporučit zejména zapojení různých společných a stmelujících aktivit pro děti, eventuálně využít v tomto ohledu asistenty pedagogů, pokud jsou ve třídě přítomni.

I když bylo v teoretické části práce uvedeno, že se doporučuje, aby na každé mateřské škole byl k dispozici alespoň jeden speciální pedagog, větší polovina respondentů potvrdila, že tomu tak není. Jedná se tak zřejmě o podstatnou výzvu do budoucna, aby byl alespoň některý z pedagogů motivován k tomu, aby si případně toto vzdělání doplnil, eventuálně uvedené zvažovat při přijímání nových učitelů. Také lze zde zmínit, že zhruba třetina dotázaných respondentů potvrdila, že dosud neabsolvovali žádné specifické školení nebo kurz zaměřující se na vzdělávání dětí s SVP, což lze považovat za vážný nedostatek, který by měl být v nejbližší době napraven a učitelé by si měli doplnit vzdělání v tomto směru. Ve svém důsledku by to totiž mohlo vést nejen ke zlepšení jejich znalostí, ale třeba i vyšší motivaci k podpoře integrace a inkluze, zvýšení jejich sebevědomí v tomto procesu apod. Učitelé totiž navíc v jedné z dalších otázek uvedli, že by o další vzdělávání měli zájem.

# ZÁVĚR

Text předkládané práce se zaměřil na problematiku integrace a inkluze v mateřských školách. Cílem práce bylo zjistit názory pedagogů mateřských škol na integraci a inkluzi dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro naplnění cíle byl text práce rozdělen na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části byla nejprve věnována pozornost představení pojmů inkluze a integrace. Byla nastíněna historie těchto přístupů, jejich současné pojetí a zakotvení v legislativě. Následovalo vymezení pojmů speciální vzdělávací potřeby a v závěru teoretické části se pozornost orientovala na formy, metody a způsoby integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách. Poté již navázala praktická část, v rámci, níž bylo interpretováno dotazníkové šetření s pedagogy mateřských škol v Jihomoravském kraji se záměrem zjistit jejich názory a zkušenosti s integrací dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných mateřských školách. Výstupem práce bylo navržení možných opatření pro zefektivnění integrace a inkluze v mateřských školách.

Většina dotázaných pedagogů potvrdila, že integrace i inkluze má v mateřských školách smysl a rozhodně lze vnímat její pozitiva. Tato se netýkají výlučně jen samotných dětí, kterým umožňuje lépe zapadnout do většinového kolektivu nebo zvyšuje jejich šance na lepší vzdělání. Učitelé jsou si vědomi i přínosu pro zbylou část třídy, která se díky integraci a inkluzi může stát sociálně chápavější. Stále se však objevují faktory, které zdárnou integraci a inkluzi komplikují, a to například nevhodně přidělována podpůrná opatření, nedostatek pomůcek či nedostatečné technické a architektonické úpravy, případně i nízká motivace učitelů, eventuálně samotných rodičů dětí.

Ačkoliv se integrace a inkluze mohou jevit jako jednoduchý a jasný koncept, jeho provedení není zdaleka tak snadné, neboť stojí na součinnosti mnohých aktérů. Stále je se co učit a co zlepšovat a je na místě, aby školy samy prováděly podobná šetření a zkoumání toho, co nefunguje nebo by mohlo fungovat lépe. Základem je motivovaná škola, její vedení a její učitelé, všechno ostatní se pak odvíjí právě od tohoto. Ovšem, aby učitelům i školám tato motivace vydržela, nemohou se neustále dostávat do problémů a vnímat, že se jim nedostává podpory (ať už od krajů, případně i

od samotných rodičů integrovaných dětí). Za stěžejní lze rovněž považovat obecné zvýšení povědomí o integraci a inkluzi, aby v ní přínosy mohli vnímat nejen učitelé, děti s SVP a jejich rodiče, ale i zdravé děti a jejich rodiče a potažmo celá společnost.

# SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ


BENEŠ, P. *Zraková postižení: behaviorální přístupy při edukaci s pomůckami.* Praha: Grada Publishing a.s., 2019. 136 s. ISBN 978-80-271-2110-6.

ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. a kol. *Povolání: asistent pedagoga: kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra.* Praha: Pasparta, 2021. ISBN 978-80-88290-97-1.

ČSÚ. *Statistická ročenka Jihomoravského kraje*. Brno, ČSÚ, 2021. ISBN 978-80-250-3114-8.

HÁJKOVÁ, I.; STRNADOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání.* Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7.

KOLAŘÍK, M.; DOLEJŠ, M.; MOTLOVÁ, K. a kol. *Role asistenta pedagoga při integraci dítěte s poruchou chování v běžné třídě. Psychologie a její kontexty*, 2014, s. 27–45.

KOSTELECKÁ, Y.; HÁNA, D.; HASMAN, J. *Integrace žáků-cizinců v širším kontextu.* Praha: Karolinum. 2017, ISBN 978-80-7290-896-7.

KOZEL, R.; MYNÁŘOVÁ, L. a SVOBODOVÁ, H. *Moderní metody a techniky marketingového výzkumu.* Praha: Grada Publishing a.s., 2011. 304 s. ISBN 978-80-247-3527-6.

KRAJ JIHOMORAVSKÝ. *Školská inkluzivní koncepce Jihomoravského kraje* 2020-2021. [online]. 2021. 68 s. [cit. 30-08-2022] Dostupný z https://kap.kr-jihomoravsky.cz/uploads/attachment/document/attachment_file/65115/SIK_JMK__zapracovane__pripominky.pdf.

LECHTA, V. a kol. *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. 2010. 440 s. ISBN 9788073676797.

MATOUŠEK, O.; KOLÁČKOVÁ, J.; KODYMOVÁ, P. *Sociální práce v praxi: Specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. Praha: Portál s. r. o. 2009. 352 s. ISBN 9788073678180.

MIERRINA, M. Social Inclusion in Building Islamic Positive Behavior on ADHD Children. *Indonesian Psychological Research*. 2019. 1(2): 76-89.

MERTIN, V.; GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy: Třetí vydání.* Praha: Portál. 2003. 248 s. ISBN 9788026209775.

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: MŠMT. 2021, 51 s.

PIVARČ, J. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. 188 s. ISBN 978-80-7603-206-4.

RVP.CZ. *Zabezpečení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. [online]. 2022. [cit. 04-08-2022] Dostupný z https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=13392.

SAINATO, D. M.; MORRISON, R. S.; JUNG, S. et al. A Comprehensive Inclusion Program for Kindergarten Children With Autism Spectrum Disorder. *Journal of Early Intervention.* 2015, 37(3): 208-225.

SLOWIK, J. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing a.s., 2022. 240 s. ISBN 9788027130108.

SMOLKOVÁ, J. *Integrace v MŠ.* [online]. 2015. [cit. 03-08-2022] Dostupný z https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/20115/INTEGRACE-V-MS.html.

SVOBODA, Z.; ŘÍČAN, P.; MORVAYOVÁ, P. a kol. *Metodika tvorby strategického plánu školy pro vytváření inkluzivního vzdělávání.* Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. 2015. ISBN 978-80-7414-958-0.

UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Zilcher, L.; SVOBODA, Z. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2019. 216 s. ISBN 978-80-271-0789-6.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

# SEZNAM ZKRATEK

ADHD – Porucha pozornosti s hyperaktivitou

ČR – Česká republika

ČSÚ – Český statistický úřad

IVP – Individuální vzdělávací plán

MŠ – Mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PAS – Poruchy autistického spektra

PLPP – Plán pedagogické podpory

PO – Podpůrná opatření

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SPC – Speciálně pedagogické centrum

SPU – Speciální poruchy učení

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

ŠPZ – Školská poradenská zařízení

ŠVP – Školní vzdělávací program

UNESCO – Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu

ZŠ – Základní škola

# SEZNAM GRAFŮ

**Seznam grafů**


Graf 1: …… 34

Graf 2: …… 35

Graf 3: …… 36

Graf 4: …… 37

Graf 5: …… 38

Graf 6: …… 39

Graf 7: …… 40

Graf 8: …… 41

Graf 9: …… 42

Graf 10: …… 43

Graf 11: …… 44

Graf 12: …… 45

Graf 13: …… 46

Graf 14: …… 47

Graf 15: …… 48

Graf 16: …… 49

Graf 17: …… 50

Graf 18: …… 51

Graf 19: …… 52

Graf 20: …… 53

Graf 21: …… 54

# SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Dotazník ..... 68

**Příloha A - Dotazník**

Dobrý den,

Jmenuji se Adriana Buchtová a jsem studentkou třetího ročníku oboru Speciální pedagogika na Univerzitě J. A. Komenského v Praze. Ráda bych Vás poprosila o vyplnění dotazníku z oblasti integrace dětí s SVP (speciálně vzdělávacími potřebami) v mateřských školách v Jihomoravském kraji. Dotazník je naprosto anonymní, a proto Vás prosím o jeho pravdivé vyplnění. Pokud není u otázky uvedeno jinak, zvolte vždy jen jednu odpověď.

Předem děkuji za Váš čas!

1.) Jste:

a) žena
b) muž

2.) Jak dlouho pracujete jako učitel/ka mateřské školy?

a) do 1 roku
b) mezi 1 až 5 lety
c) více než 5 let

3.) Máte zkušenost s dětmi se SVP ve Vaší třídě?

a) ano, několik
b) ano, jednu
c) ne

4.) S jakými typy SVP se v mateřské škole nejčastěji setkáváte (můžete vybrat více možností)?

a) tělesné postižení
b) mentální postižení
c) zrakové postižení
d) sluchové postižení
e) PAS

f) specifické poruchy učení
g) jiné zdravotní oslabení (dlouhodobá nemoc aj.)
h) ADHD
i) sociální znevýhodnění
j) jiné……
…….
k) nemám zkušenost

5.) Jaká podpůrná opatření tyto děti využívají (můžete vybrat více možností)?

a) asistent pedagoga
b) IVP
c) speciální pomůcky
d) speciální učebnice, cvičebnice
e) úprava metod a organizace výuky
f) jiné……
g) žádná……..
h) nemám zkušenost

6.) Využíváte a zajišťujete dětem s SVP jím přiznaná podpůrná opatření v plném rozsahu?

a) ano
b) ne, nemáme dostatek pomůcek či nástrojů
c) ne, nemáme možnost zajistit asistenta pedagoga
d) ne,
jiné……
…….
e) nemám děti s podpůrnými opatřeními

7.) Jsou dětem s SVP podle Vás přiznávána podpůrná opatření v takové míře, že jim opravdu pomáhají v běžném vzdělávacím proudu mateřských škol vyrovnat jejich handicap?

a) ano
b) myslím, že jsou často udělována PO nižšího stupně
c) myslím, že jsou často udělována PO zbytečně vyššího stupně

d) nevím

8.) Je podle Vás vhodné, aby se děti s SVP integrovaly do běžných mateřských škol?

a) určitě ano
b) spíše ano
c) spíše ne
d) určitě ne
e) jak kteří (kteří ano……..)

9.) Může podle Vás zařazování dětí s SVP do běžných mateřských škol pozitivně ovlivnit jejich šanci na vzdělávání v běžných základních školách?

a) určitě ano
b) spíše ano
c) spíše ne
d) určitě ne
e) jen u některých dětí (jaká omezení?.....)

10.) Jak hodnotíte integraci a inkluzi dětí s SVP ve Vaší mateřské škole?

a) velmi zdárně, vše funguje dobře
b) někdy je to náročnější, ale fungujeme
c) děti nespolupracují, ruší se navzájem
d) nefunguje, nemáme k tomu vůbec podporu a pomůcky
e) jinak……
……

11.) Jaká pozitiva může mít podle Vás integrace pro samotné dítě s SVP (můžete vybrat více možností)?

a) žádná
b) lepší šance do budoucna
c) možnost lépe zapadnout mezi vrstevníky
d) pocit, že nestojí na okraji společnosti
e) jiná……
…….

12.) Má podle Vás inkluze a integrace i nějaká pozitiva pro intaktní (zdravé) děti?

a) ne, naopak je na ně méně času
b) ne, akorát klesá jejich pozornost
c) ne, vztahy s integrovanými žáky jsou naopak špatné
d) ne,
   jiné……
   ……..
e) ano, přicházejí do kontaktu s odlišností a znevýhodněním
f) ano, zlepšuje to jejich sociální cítění
g) ano, učí se soudružnosti a pomoci
h) ano,
   jiné……
   ……..

13.) Máte v rámci Vaší mateřské školy mezi školským personálem osobu se speciálně-pedagogickým vzděláním, na kterou se lze obracet?

a) ano, jednoho
b) ano, více
c) ne

14.) Máte k dispozici dostatek speciálních pomůcek a nástrojů pro práci s dětmi s SVP?

a) ano
b) ne
c) ne, nejsou potřeba

15.) Došlo v rámci Vaší MŠ k nějakým architektonickým či technickým úpravám pro lepší orientaci dětí s SVP?

a) ano
b) ne, nebylo potřeba
c) ne, ale bylo by potřeba

16.) Snažíte se pro zdárnou integraci a inkluzi nadchnout i rodiče dětí (jak těch s SVP, tak i ostatních)?

a) ano, všichni spolupracují dobře
b) ano, ale zájem není velký
c) ne, vzdal/a jsem to
d) ne, je to podle mě zbytečné

17.) Jak hodnotíte spolupráci s SPC a PPP pro podporu integrace a inkluze na Vaší škole?

a) velmi dobře
b) jak kdy
c) domluva a spolupráce je špatná

18.) Absolvoval/a jste nějakou specifickou přípravu pro práci s dětmi s SVP?

a) na VŠ (speciálně-pedagogické vzdělání)
b) na VŠ (jiné……)
c) specifický kurz nebo školení
d) samostudium
e) jiné…….
f) ne

19.) Připadáte si dostatečně vzdělaný/á pro práci s dětmi s SVP v běžné mateřské škole?

a) určitě ano
b) spíše ano
c) spíše ne
d) určitě ne

20.) Měl/a byste zájem o další vzdělávání, kurz či školení, které by Vám mohly pomoci při práci s dětmi s SVP?

a) určitě ano
b) spíše ano
c) spíše ne
d) určitě ne

21.) Měl/a byste případně zájem i o možnost spolupráce se speciálním pedagogem v rámci např. pravidelných konzultací?

a) určitě ano
b) spíše ano
c) spíše ne
d) určitě ne

22.) Je něco, co byste zde rád/a doplnila, co by podle Vás mohlo podpořit integrace a inkluzi v mateřských školách?

……
……
……
……
……
……

**BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora: Adriana Buchtová**

**Obor: Speciální pedagogika (B)**

**Forma studia: kombinované studium**

**Název práce: Pohled pedagogických pracovníků mateřských škol na děti se speciálními vzdělávacími potřebami v Jihomoravském kraji**

**Rok: 2023**

**Počet stran textu bez příloh: 51**

**Celkový počet stran příloh: 13**

**Počet titulů českých použitých zdrojů: 18**

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 2**

**Počet internetových zdrojů: 3**

**Vedoucí práce: Mgr. Lukáš Stárek, Ph.D., MBA, DBA**