



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

# **Začleňování dětí s potřebou podpory do běžné mateřské školy**

Vypracovala: Eliška Šteflová

Vedoucí práce: PhDr. Olga Vaněčková

České Budějovice 2022

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 12. dubna 2022

.....  
Eliška Šteflová

### **Poděkování**

Tímto bych chtěla poděkovat paní PhDr. Olze Vaněčkové za odborné vedení, trpělivost, ochotu a cenné rady v průběhu tvorby bakalářské práce i během celého studia. Dále děkuji všem respondentům, kteří se podíleli na vyplnění výzkumného dotazníku. Další poděkování patří mé rodině, která mi byla během celého studia velkou oporou.

## **Abstrakt**

Bakalářská práce se zabývá začleňováním dětí s potřebou podpory do běžné mateřské školy. Cílem předkládané bakalářské práce bylo zjistit, jak probíhá začleňování dětí s potřebou podpory do konkrétní mateřské školy z pohledu rodičů a učitelek. Dílčím cílem bylo zjistit, jak hodnotí rodiče a učitelé inkluzivní vzdělávání a jak nahlíží na inkluzi v předškolním vzdělávání. Výsledky šetření by měly sloužit ke zlepšení podmínek inkluzivního vzdělávání v konkrétní mateřské škole. Zároveň mohou posloužit veřejnosti pro orientaci, jak probíhá začleňování dětí s potřebou podpory a jaká mohou být poskytnuta podpůrná opatření.

**Klíčová slova:** inkluze, dítě s potřebou podpory, podpůrné opatření, předškolní vzdělávání

**Abstract**

The bachelor thesis deals with inclusion of children in need of support into ordinary kindergarten. The goal of the submitted bachelor thesis was to find out how the inclusion of children in need of support goes into specific kindergarten from the perspective of parents and teachers. The component goal was to find out how the parents and teachers rate the inclusive education and how they see the inclusion in the preschool education. The results of investigation should serve to improving of conditions of inclusive education in specific kindergartens. Also, they may serve to the public for orientation how the inclusion of children in need of support goes and which support measures may be provided.

**Key words:** inclusion, the child in need of support, support measures, preschool education

# Obsah

ÚVOD.....	3
1 TEORETICKÁ ČÁST .....	5
2 Cesta od integrace k inkluzi.....	5
2.1 Integrace .....	5
2.2 Inkluze .....	6
2.3 Integrace x inkluze .....	9
2.4 Historie integrace a inkluze.....	9
3 Legislativa inkluzivního vzdělávání.....	13
3.1 Podpůrná opatření .....	14
3.2 Stupně podpůrných opatření .....	16
3.3 Typy podpůrných opatření.....	18
3.3.1 Plán pedagogické podpory .....	18
3.3.2 Individuální vzdělávací plán .....	18
3.3.3 Asistent pedagoga .....	19
3.3.4 Další osoby poskytující podporu .....	22
4 Dítě s potřebou podpory.....	23
4.1 Vymezení dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami .....	23
4.2 Aktéři inkluzivního vzdělávání.....	27
4.2.1 Intaktní žáci .....	27
4.2.2 Žák s potřebou podpory .....	27
4.2.3 Rodiče.....	28
4.2.4 Škola .....	28
4.3 Podmínky inkluzivního vzdělávání .....	28
4.4 Poskytování poradenských služeb .....	30
4.4.1 Školská poradenská zařízení (ŠPZ).....	31
Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) .....	31
Speciálně pedagogická centra (dále jen SPC).....	32
4.4.2 Škola – školní poradenské pracoviště .....	33
4.5 Systém preventivně výchovné péče.....	34
Středisko výchovné péče (dále jen „SVP“) .....	34
5 Specifika inkluze v předškolním vzdělávání .....	35
5.1 Předškolní vzdělávání.....	35
5.2 Předškolní věk .....	37
5.3 Inkluze v předškolním vzdělávání.....	38
6 PRAKTICKÁ ČÁST .....	41
7 Cíl práce.....	42
8 Metody výzkumného šetření .....	43
8.1 Kvantitativní část šetření.....	43
8.2 Kvalitativní část šetření .....	43
8.3 Výzkumný soubor.....	44
8.4 Charakteristika prostředí šetření .....	44
8.5 Etické aspekty.....	45
8.6 Sběr dat .....	45

9	Výsledky šetření .....	46
9.1	Výsledky dotazníkového šetření .....	46
9.2	Výsledky na základě rozhovorů .....	60
10	Odpovědi na výzkumné otázky .....	74
11	Diskuze .....	77
12	Doporučení mateřské školy pro spolupráci s rodiči .....	79
13	Závěr .....	81
14	Seznam literatury .....	83
15	Seznam internetových zdrojů .....	86
16	Seznam použitých tabulek .....	87
17	Seznam použitých grafů .....	88
18	Seznam příloh .....	89
	Příloha č. 1: Dotazník	
	Příloha č. 2: Scénář pro rozhovor	
	Přepis rozhovoru s Účastnicí č. 1	

## ÚVOD

*Zvykli jsme si nehovořit o věcech, „o nichž se prostě hovořit nedá.“*

Je zvláštní, jak se dokáže život lusknutím prstu změnit. V dnešní době je, jako asi ve všech tématech, společnost rozdělena na dva protipóly. Jedna část tvrdí, že by je nejraději vyčlenila ze společnosti osoby s potřebou podpory, zavřeli je tam, kde se na ně nebudou muset dívat. Druhá strana se snaží o inkluzi, tedy o spojení celé společnosti bez rozdílu sociálního, intelektuálního, rasového. Dle mého je většina „odmítačů“ tou částí společnosti, jež je zdravá, správné barvy pleti a pro společnost přijatelného intelektu. Na rozdíl ti, kteří jsou pro inkluzi a plné začlenění společnosti, jsou právě těmi patřícími do skupin „jiných“ či majícími v rodině nebo mezi známými někoho s potřebou podpory. Myslím si, že jde dnešní společnost neustále dopředu, což podle mě představuje obrovskou výhodu, jelikož i naše vzdělávání se snaží o vývoj.

Téma začleňování dětí s potřebou podpory jsem si vybrala kvůli vlastním zkušenostem. Pracuji jako učitelka v mateřské škole a inkluzivní vzdělávání je mi velice blízké a je pro mě aktuální. Již během svého života jsem zažila více způsobů vzdělávání dětí s potřebou podpory, akorát pokaždé v jiných formách. V mateřské škole jsem u svých spolužáků jiné národnosti vnímala prvky integrace. Na základní škole byly lehké náznaky inkluze, ale stále spíše převládala integrace. Zatímco již na střední škole probíhala inkluze. Za tak krátký časový úsek je to pro mě obrovský pokrok. Touto bakalářskou prací bych si ráda rozšířila obzor v dané tematice. Také bych chtěla přispět ke zlepšení podmínek inkluzivního vzdělávání v naší mateřské škole.

Cílem bakalářské práce je popsat, jak probíhá inkluzivní vzdělávání a jak se realizuje inkluze v předškolním vzdělávání. Také chceme zjistit, jaké mají rodiče povědomí o inkluzi v předškolním vzdělávání a jak jí hodnotí.

V teoretické části budou vysvětleny pojmy inkluze, integrace a rozdíly mezi těmito pojmy. Budou popsána jednak podpůrná opatření, jednak stupně opatření. Bude zde definováno, kdo je dítě s potřebou podpory a aktér inkluzivního vzdělávání (dítě, rodiče, škola atd.). Další kapitola se bude věnovat formám podpůrných podpor, jejich specifikám a zařízení poradenských pracovišť. Budou vysvětlena specifika inkluze v předškolním vzdělávání. Cílem bakalářské práce je zjistit, jaké mají rodiče, zákonní



zástupci dětí a pedagogové zkušenosti s lidmi s potřebou podpory. Jak účastníci hodnotí inkluzivní vzdělávání v konkrétní mateřské škole. Jaký mají názor na připravenost mateřské školy pro přijetí všech dětí. Jak se dívají na inkluzivní vzdělávání pedagogové konkrétní mateřské školy. Cílem výzkumným šetření bylo dále zjistit, jaké jsou možnosti zlepšení podmínek inkluzivního vzdělávání a zlepšení komunikace mezi aktéry inkluzivního vzdělávání. Praktickou část bude tvořit smíšené šetření, v jejímž rámci bude použit dotazník a rozhovor. Šetření bude zaměřené na pedagogy mateřské školy a rodiče nebo zákonné zástupce dětí. Výsledek bakalářské práce by měl sloužit k hodnocení realizaci inkluzivního vzdělávání a případně zlepšení podmínek inkluzivní vzdělávání v konkrétní mateřské škole.

# 1 TEORETICKÁ ČÁST

*Nikdo, nebudiž vyloučen ze vzdělávání, leč nečlověk.* (J. A. Komenský)

## 2 Cesta od integrace k inkluzi

### 2.1 Integrace

Obzvláště v České republice se pojmy integrace a inkluze zaměňují a lidé se domnívají, že tyto dva pojmy jsou totožné, ač opak je pravdou. Pojem integrace vznikl zhruba v 80. letech 20. století. Rozdíl mezi inkluzí a integrací je zásadní v tom, že integrace požaduje po žákovi přizpůsobení se škole, tudíž popisuje přesun žáka do vzdělávacího proudu a jsou na něj kladeny požadavky adaptace na edukační prostředí. Oproti tomu inkluzivní vzdělávání představuje snahu o přizpůsobení edukačního prostředí a podmínek vzdělávání jednotlivým žákům.

Michalík (2002) uvádí, že v Rakousku byla vystižena základní myšlenka, cíl a úkol integrace do ustavení paragrafu o školské organizaci – *Vzdělávací úloha obecné školy se rozšiřuje o prvek sociální integrace*. Dle Michalíka je integrace důležitá pro děti s potřebou podpory, protože zde mohou děti získat něco, co v prostředí segregovaných speciálních škol nemohou. Vědomosti, dovednosti, návyky nepřijímáme a nezískáváme jen od učitelů, ale na stejné úrovni upevňování jich je i vrstevnická skupina, kde se dítě pohybuje a může se identifikovat, měřit, hodnotit. *Uvažujeme-li o integraci kteréhokoliv dítěte s postižením do běžného vzdělávacího proudu, máme sice na mysli „baldachýn“ sociálního učení, který představuje důležitou střechu našich snah, nezapomínáme však na vzdělávací úkol, který před všemi aktéry situace stojí. Jinými slovy řečeno, neznamena integrace bezhlavé vhození dítěte s postižením do běžného vzdělávacího proudu pod heslem „hlavně ať je mezi zdravými“, nýbrž trpělivou a mravenčí práci vedoucí k vytvoření takových podmínek vzdělávání, které při dodržení základní myšlenky integrace umožní žákovi s postižením i maximální rozvoj jeho osobnosti* (Michalík, 2002, s. 4).

Slovo integrace pochází z latiny a překládá se jako sjednocení nebo vytvoření celku. Můžeme jej definovat jako společné vzdělávání žáků s potřebou podpory i bez nich. *Integrace je určitým, kvalitativně vyšším stupněm adaptace. Lze ji chápat jako takové začlenění jedince (z nějakého důvodu odlišného) do prostředí majoritní*

*společnosti, kdy v ní dovede bez problémů žít, cítí se jí přijat a sám se s ní identifikuje* (Vágnerová, 1995, s. 99). Integrace tedy integruje žáka s potřebou podpory mezi ostatní žáky do běžného edukačního prostředí a škola, třída, učitel ani žáci se nijak zvlášť nepřizpůsobují.

Michalík (2002, s. 4) uvádí dvě formy integrace:

**Individuální zařazení dítěte** s potřebou podpory do běžné mateřské, základní, střední školy. Výhodou je plné zařazení dítěte s potřebou podpory do přirozeného sociálního kontaktu mezi majoritní společností, zde tedy intaktní žáky. V tomto případě je zde náročnější odborné vedení, jsou zde prostředky speciálně pedagogické podpory. Jestliže škola splňuje podmínky, dle MŠMT je tato forma upřednostňována.

**Zřízení speciální třídy** v běžné mateřské, základní nebo střední škole. Při zřizování speciální třídy je zachován princip speciálně pedagogického vedení – speciálního pedagoga pracujícího se speciálně pedagogickými metodami. Mezi další výhody zřízení speciální třídy patří přirozený kontakt s prostředím, žáci se potkávají například při stravování, pohybu po areálu. Není tak výrazně omezen jako u speciálních škol či internátních škol, nebo dokonce ústavů. Nevýhodou těchto speciálních tříd je naplnění kapacity třídy na venkovských školách, kde se takovéto třídy budou otevírat obtížněji než v městských školách.

Lechta (2010) se ve své knize odvolává na Farrella a Ainscowa, kteří popisují třístupňovou integraci dětí s potřebou podpory, která již nyní v současném vzdělávání neprobíhá:

**Lokalizovaná integrace** – jsou zde speciální třídy pouze lokalizované v prostorách běžných škol. V podstatě nedochází k žádnému kontaktu mezi dětmi s potřebou podpory a intaktními dětmi.

**Sociální integrace** – dochází zde mezi skupinami k integraci při sociálních aktivitách – stravování, setkávání v areálu školy. Během výuky však stále dochází k segregaci.

**Funkční integrace** – zde jsou žáci s potřebou podpory začleňováni do běžných tříd.

## **2.2 Inkluze**

Mezi 90. lety 20. století a začátkem 21. století se začal používat pojem inkluze, který je chápán buď jako „vylepšená integrace“, nebo nová kvalita v přístupu

k dětem s potřebou podpory. Český školský zákon (tedy zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění) uvádí, že každý má každá právo na rovný přístup ke vzdělávání. Další významnou ratifikací je Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, kdy se Česká republika zavázala k vytvoření systému inkluzivního vzdělávání. Novelizovaná část školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb., měnící zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, a další zákony) upravuje inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Většina klíčových změn vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je účinná od 1. září 2016. Jedná se o klíčový moment, kdy se od integrace přechází k úplnému začlenění všech žáků do vzdělávání, k inkluzi.

Bazalová (2006, s. 7) uvádí inkluzi jako *stav, kdy se člověk s postižením rodí do společnosti, která akceptuje jeho odlišnosti každého svého člena, kdy je tedy normální být jiný a takové dítě se rodí do společnosti, která se nad jeho stavem vůbec nepozastavuje.*

Valenta (2015, s. 71) uvádí, že inkluze je *proces transformace vzdělávacích systémů usilující o vytváření podmínek pro to, aby se mohli žáci bez ohledu na svůj původ či zdravotní stav vzdělávat společně v běžných školách.*

„Škola pro všechny“ právě pod tímto heslem je poprvé použit pojem inkluze nebo inkluzivní vzdělávání na světové konferenci UNESCO ve španělské Salamance v červnu roku 1994. Zúčastnilo se jí 25 mezinárodních organizací a více než 300 zástupců z 92 zemí. Hlavní myšlenkou těchto zástupců bylo rovnoprávné vzdělávání pro všechny děti bez rozdílu postižení, nadání, barvy pleti nebo etnika.

Tento pojem se začal na rozdíl od pojmu integrace používat později, a to až kolem 90. let 20. století, zejména 21. století. Snahou inkluzivního vzdělávání je poskytnout všem dětem vzdělávání nejlepší možné úrovně nezávisle na potřebě jejich specifických potřeb. Inkluzivní vzdělávání se snaží přizpůsobit podmínky vzdělávání, edukační prostředí tak, aby byly vhodné pro všechny děti. Je to tedy stav splnutí dětí s potřebou podpory s intaktními dětmi. Děti s potřebou podpory se vzdělávají ve třídě se svými vrstevníky a participují na aktivitách jako členové třídního kolektivu za přítomnosti všech potřebných podpor. Cílem inkluzivního vzdělávání je poskytnout kvalitní vzdělávání všem dětem nezávisle na jejich individuálních schopnostech,

znevýhodnění nebo nadání (Uzlová 2010, s. 18). Jelikož se vzdělávání nevztahuje pouze na vědomosti, ale také na sociální dovednosti, morálku a emocionální rozvoj, jsou cíle odvozovány i z potřeb společenských, nikoliv jenom z individuálních (Šmelová, Souralová, Petrová, aj. 2017, s. 51).

Lechta (2010, s. 16) rozebírá ve své publikaci *Základy inkluzivní pedagogiky* inkluzi ve školství. Zdůrazňuje, že inkluzivní pedagogika v českém prostředí je v začátcích, dle jeho názoru je to *dlouhodobý trend, jehož cílem má být úplné přijetí každého dítěte – tj. i dítěte s postižením (narušením, ohrožením) jako a priori samozřejmého člena školní komunity*. Inkluze by měla naplňovat filozofii „škola pro všechny“. Základní princip přijetí každého jedince bez výjimky nemá pouze pedagogický nebo psychologický rozměr, ale také duchovní nebo politický, poněvadž má rozsah v celé Evropské unii. Inkluze dává všem dětem příležitost při dosažení jejich naplnění v potenciálu (Blunkett in Brown 2016).

Anderlíková (2014) udává, že inkluze je úspěšná jedině při dodržování určitých zásad:

- Aktéři procesu spolupracují, komunikují, vyměňují si informace, zkušenosti. Za nejdůležitější aktéry se považují rodiče, kteří znají své děti nejlépe a mají největší zájem o nejkvalitnější rozvoj.
- Je dodržován respekt k potřebám, zájmům a zálibám daného dítěte.
- S „nedostatky“ se pracuje v případech, kdy je ohrožen vývoj dítěte.
- K dispozici jsou odborníci.
- Je zajištěna „svobodná volba“ pro ty děti, které jsou schopny si samy zvolit činnost.
- Důležitá je úcta k osobnosti dítěte a dospělého.

**Segregace** – tedy opak integrace. Jedná se o společenské vyčleňování nebo vylučování osob s potřebou podpory. Osoby s potřebou podpory jsou zcela vyčleněny od majoritní společnosti (intaktních osob). Vzdělávání žáků s potřebou podpory probíhá v odděleném prostředí, speciálně vybudovaných či upravených pro speciální vzdělávací potřeby.

**Exkluze** – podobné jako při segregaci. Jde o proces, kdy jedinci s potřebou podpory jsou vyčleňováni ze společnosti, nestýkají se s ostatními intaktními lidmi. Jedná se

o vyloučení ze společnosti, je jim přímo, nebo nepřímo odepírán přístup ke vzdělávání v jakékoliv podobě.

**E-inkluzie** – pojem e-inkluzie je novým přístupem zaměřeným na začleňování pomocí informačních a komunikačních technologií, jako jsou počítače, tablety, notebooky nebo mobilní telefony či internet. Tento fenomén se vztahuje zejména ke skupině lidí 50+ let. Tito lidé neumějí používat informační a komunikační technologie. Přístup přišel konkrétně z Norska a Velké Británie, kde jsou s tímto vzděláváním osob vyššího věku napřed.

### **2.3 Integrace x inkluzie**

Lechta (2010) pozoruje rozdíl mezi integrací a inkluzí v tom, že u integrace je nutné, aby se žák sám přizpůsobil danému řádu a tempu školy, zatímco inkluzie umožňuje žákům s potřebou podpory výchovu a vzdělávání tak, že se přizpůsobuje edukačnímu prostředí žáka. Stejně tak Vosmik (2018) uvádí, že se integrace opírá o jinakost člověka začleňovaného do podskupin vytvářejících celek společnosti, místo toho inkluzie hovoří o procesu, který vnímá jinakost jako něco přirozeného a upřednostňuje inkluzivní vzdělávání jako odklon od diagnostických kritérií. Inkluzivní vzdělávání bere v potaz individualitu člověka.

### **2.4 Historie integrace a inkluzie**

Přístupy a názory k lidem s potřebou podpory se v průběhu lidstva výrazně měnily. Lidi s potřebou podpory najdeme již od počátku, ačkoliv přístup k těmto lidem se výrazně v každém období liší. Dle Lechty (2010) můžeme periodizovat přístupy společnosti k handicapovaným. Již od počátku lidstva zde žili lidé s postižením nebo taci, kteří během svého života přišli k vážnému úrazu či onemocnění ale kvůli méně vyspělé medicínské péči k vyléčení těchto jedinců nedocházelo. Snažili se aspoň o dočasné pozastavení daného postižení.

Titzl (2000) rozdělil historii společnosti na šest období, v nichž se liší přístupy společnosti k lidem s potřebou podpory:

#### **Represivní přístup – starověk**

Starověká Sparta známá svou tvrdou a přísnou výchovou se postižených jedinců snažila zbavovat. Ač je již v zákonech a dokumentech této doby stanoveno povinnost

ochrany a zabezpečení péče u svých nebližších v rodinném kruhu, osoby s postižením nejčastěji v této době čekala smrt. Díky archeologickým nálezům se našly kosti dokazující, že nemocní lidé i přes nízkou medicínskou úroveň prošli řadou lékařských zákroků ke snaze vyléčení.

### **Charitativní přístup – křesťanský středověk**

Zde s postupem filozofických názorů a myšlenkových směrů se jedinci s potřebou podpory dostávají jako jakýsi objekt milosrdenství. Typickou je zde pro tuto dobu jednak pomoc, jednak ochrana zejména od církve. V tomto období jsou zakládány kláštery, špitály, hospice úzce se věnující pomoci nemocným či postiženým. Silné podněty přicházely z církve, díky tomu se k handicapovaným začal vytvářet pozitivní přístup. Lidem s potřebou podpory zde bylo nejvíce pomáháno po duchovní stránce.

### **Humanistický přístup – novověk, renesance, osvícenství**

Změna oproti předchozímu směru nastala v tom, že se zde zdůrazňuje spíše tělesná stránka jedince než duchovní, jak tomu bylo v charitativním přístupu. Začíná se zkoumat technická stránka tělesných funkcí a struktur. Vzniká zde tzv. programová péče o osoby s potřebou podpory s různými specializacemi k různým druhům postižení. Nejdůležitější částí tohoto přístupu je, že začíná být nahlíženo na člověka jako na celek – spojení všech složek – fyzické, psychické, duchovní i sociální. Nadále jsou rozšiřovány instituce zaměřující se na pomoc a péči těchto osob.

### **Rehabilitační přístup – 19. až 20. století**

Rehabilitační přístup neboli přístup, který má snahu o znovu uschopnění handicapovaného člověka pro běžný společenský život. Ten, kdo není schopen rehabilitovat v očekávané míře a době, se umísťuje do ústavního zařízení. Od druhé poloviny 20. století se některé majoritní společnosti snažily cílevědomě osoby s potřebou podpory segregovat. Tento postoj můžeme stále objevit u osob starší generace.

### **Preventivně–integrační přístup – po 2. světové válce**

Po 2. světové válce se ve vyspělých zemích snažili o prevenci vzniku postižení, rizika narození dětí s vrozenou vadou či poruchou. Mimo jiné se snažili o prevenci v podobě interpunkcí. Společnost se stále více snažila o integraci znevýhodněných

osob. V České republice toto období vzniklo na počátku 90. let minulého století. Stále zde spíše přetrvával negativní postoj společnosti vůči těmto osobám.

### **Inkluzivní přístup – v České republice po vstupu do Evropské unie**

Jedná se o přirozené začleňování osob s potřebou podpory do společnosti, začleňování do společnosti bez žádných či drobných speciálních či nestandardních prostředků. Je stále otázkou budoucnosti, zda se podaří začlenění jedinců s postižením do běžného života, rovněž je otázkou, zda společnost a kontraktní osoby přijmou tyto osoby, tak jestli jedinci s potřebou podpory zvládnou toto úplné začlenění.

Křemličková a Novotná (1997, s. 8-9) uvádějí pouze tři stadia vývoje postavení společnosti k jedincům s potřebou podpory:

- *Represivní vztahy a postoje* – tímto stadiem můžeme nahradit pojem segregace, kdy je společnost vůči jedinci lhostejná. Jedinec je považován za neschopného, či dokonce je brán jako přítěž. Je vnímán jako osoba bez životní perspektivy. Společnost mu odmítá pomoci, vnímá jedince bez životní perspektivy.
- *Vztahy a postoje charitativní* – osoby s potřebou podpory jsou vnímány jako „ubožáci“, kteří jsou nesoběstační a neobejdou se bez cizí pomoci a péče. Díky tomuto úhlu pohledu vznikl prvotní pozitivní obrat v dané problematice k přístupu k lidem s potřebou podpory. Stále však se v souvislosti s jedinci vyskytují aspekty závislosti na druhých osobách, méněcennosti či vyřazenosti.
- *Humanistický přístup* – tento přístup je vnímán jako nejoptimálnější. Hlavním směrem tohoto přístupu je princip důstojnosti každého člověka. Jsou zde zahrnuta lidská práva – osobní rozvoj a rozvíjení individuality jedince v rámci členství ve společnosti. Snaží se nahlížet na jedince s potřebou podpory jako na takového, jaký je. Humanistický přístup nahlíží díky poznaným předpokladům na jeho možné šance, nýbrž tento pohled je víceméně racionální, tedy bez idealismu a morální sentimentality. Může se pojit zvýšená míra soucitu, pomoci v zachování, co nejvyšší možné míře autonomie člověka s potřebou podpory.

Rokem 1997, kdy se vydala vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách, umožnila novela vznik autistické třídy a možnosti



působení dvou pedagogických pracovníků v jedné třídě. V této době již můžeme mluvit o tzv. předvoji asistentů pedagoga, kdy od roku 1990 byla v Československu uzákoněna civilní služba jako náhrada vojenské služby. Díky nahodilé podpoře a zájmům na konkrétní škole či konkrétním zřizovateli začaly vznikat značné disproporce mezi počtem míst v jednotlivých krajích, které vyústilo v diskriminaci některých handicapovaných dětí.

Prvním významným datem aktivního používání pojmů inkluzivní výchova a vzdělávání je červen 1994. Tehdy se ve španělské Salamance konal kongres, kterého se zúčastnilo 25 mezinárodních organizací a více jak 300 zástupců z 92 zemí. Hlavním úkolem bylo řešení problematik speciálních edukačních potřeb. Shrnujícím dokumentem byla *Deklarace požadující budování inkluzivních škol přijímajících žáky, připouštějící jejich různorodost a reagující na jejich potřeby* aneb Deklarace ze Salamanky obsahující také východisko rozdílů mezi uplatnění integrace a inkluze (Lechta, 2016, s. 33).

### 3 Legislativa inkluzivního vzdělávání

V této kapitole budeme projednávat legislativu související se začleňováním dětí s potřebou podpory do mateřské školy. Budeme se věnovat školského vzdělávacímu systému České republiky.

Vzdělávání v České republice spravuje resort ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. V České republice je školní vzdělávací systém upraven zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění účinném od 1. února 2022. Velké změny přinesla úprava legislativy zejména tedy zákon č. 82/2015 Sb., který mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání předpisů. V tomto zákoně najdeme upraveny jednotlivé stupně vzdělávání a jejich náležitosti. Zejména § 16 až 19 upravují mimo jiné vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů nadaných a mimořádně nadaných (školský zákon).

Navazujícím a specifikujícím zákon č. 82/2015 Sb., byla vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (č. 27/2016 Sb. ve znění novely č. 270/2017 Sb.). Vyhláška vešla v platnost v roce 2016. Díky ní bylo zavedeno podpůrné opatření pro znevýhodněné žáky. Rozděluje podpůrná opatření do stupňů, které definuje a poté z nich odvozuje poradenství pro jednotlivé stupně. Novelizující vyhláška z vyhlášky (č. 27/ 2016 Sb.) je nyní vyhláškou o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (vyhláška č. 606/2020 Sb. ve znění účinném od 1. ledna 2021).

Poradenské služby jsou ukotveny souborem právních předpisů, a to z důvodu, aby byla zajištěna efektivita v poskytování poradenských služeb a byl udán rozsah služeb a podmínky jejich poskytování. Školské poradenské služby spadají pod vyhlášku o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (č. 197/2016 Sb. novelizující vyhlášku č. 72/2005 Sb.). Nad touto vyhláškou stojí školský zákon.

Školský zákon stanovuje v § 28 základní zásady vedení povinné dokumentace škol a školských zařízení. Vedení dokumentace škol a školských zařízení je kromě tohoto

ustanovení blíže stanoveno i vyhláškou o vedení dokumentace škol a školských zařízení (č. 202/2016 Sb. novelizující vyhlášku č. 364/2005 Sb.).

Školský zákon stanovuje v § 33 až 35 předškolní vzdělávání, kde jsou zahrnuty cíle, organizace, povinnosti a způsoby plnění, individuální vzdělávání a ukončení předškolního vzdělávání a dále podrobnosti o podmínkách provozu mateřské školy. Kromě tohoto ustanovení je blíže stanoveno vyhláškou č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění účinném od 1. září 2021.

Katalog podpůrných opatření – katalog je rozdělen do osmi částí představujících komplexní manuál přinášející ucelený přehled možných prostředků podpory vzdělávání. Mohou ho využít žáci, vyučující, rodiče i další zájemci. Zmíněné části se věnují těmto oblastem:

- mentální postižení, oslabení kognitivního výkonu,
- tělesná postižení, závažná onemocnění,
- narušení komunikačních schopností,
- poruchy autistického spektra, vybraná psychická onemocnění,
- zrakové postižení, oslabení zrakového vnímání,
- sluchové postižení, oslabení sluchového vnímání,
- sociální znevýhodnění.

### **3.1 Podpůrná opatření**

Vyhláška č. 27/2016 Sb. definuje žáky s potřebou podpory. Žákům s potřebou podpory podle stupně zařazení mohou být poskytnuta podpůrná opatření, která pomohou vyrovnat podmínky ve vzdělávání.

Podpůrná opatření jsou souborem opatření (organizačních, personálních, vzdělávacích), jež škola poskytuje žákům, která zákonem rámcově vymezených důvodů potřebují. Mezi základní podpůrná opatření můžeme zahrnout: úpravu obsahu, úpravu podmínek vzdělávání, úpravu výstupů nebo hodnocení žáka. Další podpůrná opatření mohou zahrnovat plán pedagogické podpory, individuální vzdělávací plán, asistenta pedagoga.

Podpůrná opatření slouží pedagogům jako podpora pro práci s jedinci vyžadujícími v různém stupni upravení průběhu vzdělávání. Cílem podpůrných opatření je vyrovnání podmínek ke vzdělávání žáka, který je vůči ostatním žákům znevýhodněn. Podpůrná opatření by měla pomoci dítěti naplnit jeho vzdělávací potenciál. Pro učitele by podpůrná opatření měla představovat více možností v individualizaci výuky podle potřeb žáků.

Podle § 16 odst. 2 školského zákona může škola žákovi poskytnout tato konkrétní podpůrná opatření:

- a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,*
- b) úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,*
- c) úpravu podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,*
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,*
- e) úpravu očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,*
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
- g) využití asistenta pedagoga,*
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo*
- i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.*

### **3.2 Stupně podpůrných opatření**

Podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů podle pedagogické, finanční a organizační náročnosti.

**První stupeň** je poskytován žákovi, který potřebuje minimální úpravy, změny organizace, metod a hodnocení ve vzdělávání. Cílem prvního stupně podpůrného opatření je aplikování běžných metod, forem práce. Tento stupeň je pouze v kompetenci školy, tedy o něm rozhodují samotní pedagogové dané školy na základě pozorování žáka. V tomto stupni není finanční náročnost normována. Pedagogičtí pracovníci by měli vědět z jakého sociálního zázemí žáci pochází a také by měli znát rodinnou situaci či jeho aktuální zdravotní stav. U tohoto stupně podpůrných opatření je možné využít plán pedagogické podpory. Jedná se tedy hlavně o zdůraznění individuálního přístupu ze strany pedagogů, jejich volbou didaktických postupů, které uznají vhodné pro dítě. Zajištěné podpory je možné u jednotlivých vyučujících.

Michalík (2015) uvádí tři problémy žáka 1. stupně podpory, které mohou navazovat na:

- situace, které mohou zvýšit riziko školní neúspěšnosti (krátkodobá nemoc, stěhování, úmrtí v rodině, rozvod rodičů, změny učitele, špatné klima ve třídě atd.),
- dlouhodobé problémy, které znemožňují zabezpečit patřičné přípravy, drobných poruchy chování, nezávažných nespecifických poruch chování atd.,
- lehké narušené komunikační schopnosti a dovednosti, které mohou ovlivňovat úroveň čtení či psaní.

**Druhý až pátý stupeň podpůrných opatření** – je navrhován a poskytován žákovi ze školského poradenského zařízení, nýbrž pouze se souhlasem zákonného zástupce či zletilého žáka. Cílem těchto stupňů je zařazování speciálně pedagogických forem a metod práce, které je učitel schopen realizovat bez závažnějších dopadů na vzdělávání ostatních žáků ve třídě. Ideálním způsobem je zapojení žáka do společné výuky mezi ostatní, ale s důrazem na jeho individuální přístup. Podpůrná opatření se poskytují samostatně nebo je možné kombinovat různé stupně či druhy v souladu se

speciálními vzdělávacími potřebami. Po vyhodnocení podkladů (vyšetření lékařů, klinických odborníků, jiných vyšetření ze školských poradenských zařízení, PPP atd.) dochází k vyšetření s cílem posouzení vzdělávacích potřeb (dále jen „SVP“) žáka. Po vyhodnocení vyšetření vydává školské poradenské zařízení **doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami**, jež obsahují závěr z vyšetření a návrh podpůrných opatření. Tyto stupně podpůrných opatření již mají normovanou finanční náročnost. Doporučení tedy může obsahovat úpravu obsahu ve vzdělávání, metody, formy vzdělávání. Je možné upravit délku vyučovací hodiny a přestávky či upravit organizaci výuky a volnočasových aktivit. Může být zredukován počet žáků ve třídě. Hodnocení žáka či závěrečné zkoušky mohou mít odlišnou strukturu. Je nutno respektovat školská poradenská zařízení, kdy je vytvořen individuální vzdělávací plán danému žákovi (dále jen „IVP“) (Národní ústav pro vzdělávání 2019).

Dle Michalíka (2015) se zařazení žáků do 2. až 5. stupně dělí dle důvodů:

**2. stupeň podpory** – oslabení zrakových, sluchových funkcí, oslabení kognitivního výkonu, onemocnění (včetně psychického), které nemá závažnější dopady na vzdělávání, oslabení dorozumívacích dovedností, nedostatečná znalost vyučovacího jazyka

**3. stupeň podpory** – lehké mentální postižení, slabozrakost, nedoslýchavost, narušení komunikačních schopností a dovedností, tělesné postižení či onemocnění se závažnějšími dopady na vzdělávání (včetně psychického), neznalost vyučovacího jazyka, syndrom CAN – týraného, zanedbaného a zneužívaného dítěte

**4. stupeň podpory** – středně těžké a těžké mentální postižení, nevidomost, hluchota, závažné tělesné postižení či onemocnění, poruchy autistického spektra, neschopnost komunikovat prostřednictvím mluveného nebo psaného slova

**5. stupeň podpory** – hluboká mentální retardace, kombinace těžkého zdravotního postižení

### **3.3 Typy podpůrných opatření**

Podpůrná opatření jsou členěna do předchozích stupňů podpory žáků. Zákon specifikuje určené druhy, jež se mohou uplatnit ve vzdělávání. Mezi nejčastější podpůrná opatření patří úprava ve formách a metodách výuky, změna obsahu či hodnocení žáka.

#### **3.3.1 Plán pedagogické podpory**

Plán pedagogické podpory je prvotním materiálem při podpoře žáka. Plán pedagogické podpory (dále jen „PLPP“) je vzdělávacím materiálem zpracovávaným školou. PLPP se vypracovává pro děti v prvním stupni podpůrných opatření. Cílem je podpora žáka, u něhož se projevují mírné obtíže ve vzdělávání. PLPP obsahuje popis žáka a jeho obtíží, změny v metodách a postupech, v organizaci výuky nebo hodnocení. Jsou zde stanoveny cíle a způsoby vyhodnocování účinnosti podpory a naplňování plánu. Slouží jako záznam pro všechny pedagogy pracující s daným žákem. S PLPP jsou seznámeni všichni pedagogové i zákonný zástupce.

#### **3.3.2 Individuální vzdělávací plán**

Jednou z nejčastějších podpor, jež se využívá, je individuální vzdělávací plán. Individuální vzdělávací plán (dále jen „IVP“) je vzdělávacím materiálem, který má sloužit pedagogům podílejícím se na vzdělávání žáka s potřebou podpory. Představuje základní klíč k úspěchu ve vzdělávání žáků s potřebou podpory při podmínkách správného sestavení a průběžného aktualizování (Kendíková, 2017). IVP vychází ze školního vzdělávacího programu a je dokumentem pro zajištění speciálně vzdělávacích potřeb žáků. Na doporučení ŠPZ jej vypracovává škola v co nejkratším časovém úseku, nejdéle však do jednoho měsíce ode dne, kdy obdržela doporučení ŠPZ a žádost zákonného zástupce. V jeho tvorbě spolupracuje škola s ŠPZ a zákonnými zástupci žáka.

IVP tvoří údaje o podpůrných opatřeních, o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání žáka, dále identifikační údaje žáka. Jsou zde vypsány informace o úpravách formy či metody výuky, dále o hodnocení, úpravách obsahu vzdělávání, časovém či obsahovém rozvržení vzdělávání. V IVP najdeme i jméno pedagogického pracovníka ŠPZ spolupracujícího se školou. IVP je v průběhu školního

roku upravován nebo doplňován dle individuálních potřeb dítěte. ŠPZ alespoň jednou ročně vyhodnocuje řádné plnění IVP a poskytuje škole poradenskou podporu (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 3 až 4).

Kendíková (2016) a Jucovičová a spol. (2009) uvádějí, co má obsahovat IVP:

- osobní údaje žáka,
- výsledky různých odborných vyšetření (lékařské, psychologické, pedagogické),
- obsah, rozsah, průběh a způsob poskytování individuální péče,
- cíl speciálního vzdělávání,
- způsob edukace,
- vyjádření další podpory (například asistent pedagoga)
- přibližný odhad potřebného finančního příspěvku ze státního rozpočtu,
- seznam potřebných pomůcek (kompenzační, rehabilitační, učební),
- návrh na případné snížení počtu dětí ve třídě, kam by dítě docházelo,
- jmenovitě uvedené pracovníky z ŠPZ, s nimiž škola spolupracuje,
- podíl zákonných zástupců na realizaci IVP,
- další důležité údaje (například doporučení vyšetření dalším odborníkem),
- datum a podpis IVP, časová platnost IVP,
- podpisy pedagogů a zákonných zástupců žáka,
- aktualizace IVP.

### **3.3.3 Asistent pedagoga**

Mezi další podpůrná opatření dle vyhlášky č. 73/2005 Sb. patří asistent pedagoga. K jeho hlavním činnostem náleží pomoc žákům s adaptací se školním prostředím, pedagogům či pracovníkům školy při vzdělávací a výchovné činnosti, v komunikaci jak se žáky, tak se zákonnými zástupci daného žáka nebo například i s komunitou, z níž žák s potřebou podpory pochází (Průcha, J. 2015).



**Asistent pedagoga** je pedagogický pracovník, který je zaměstnancem školy. Asistent pedagoga pracuje pod vedením učitele. Metodickou podporu by měli zajistit poradenští pracovníci školy (školní poradce, speciální pedagog nebo školní psycholog) a odborníci pracující v příslušných školských poradenských zařízeních (pedagogicko-psychologické poradně či speciálně pedagogickém centru) (Kendíková, 2017, str. 37). Tuto funkci asistenta pedagoga zřizuje ředitel školy se souhlasem příslušného krajského úřadu. Ředitel školy stanovuje náplň práce a zařazuje ho do příslušné platové třídy. Asistent pedagoga musí splňovat kvalifikační předpoklady a osobní dispozice. K hlavním činnostem asistentů pedagoga řadíme zejména pomoci pedagogickým pracovníkům při výchově a vzdělání, při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci a jejich komunitou, ze které žák pochází. Další činností je podpora žáků při adaptaci na školské prostředí, dále pomoc žákům při výuce i přípravě na ni. Asistenti pedagoga dále pomáhají žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování i při akcích pořádaných školou.

Odst. 3 §5 vyhlášky č. 27/2005 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, vymezuje **hlavní činnost asistenta pedagoga**:

- a) *pomoc při výchově a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a s komunitou, ze které žák pochází,*
- b) *pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí,*
- c) *pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,*
- d) *nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,*
- e) *další činnosti uvedené v jiném právním předpise.*

Podle Kendíkové (2017, s. 37-39) se setkáváme s dalšími dvěma typy asistentů – školní asistent a *osobní asistent*.

Dále se můžeme setkat se školním asistentem, kterého financuje ministerstvo školství a osobním asistentem financovaným ministerstvem práce a sociálních věcí. Každý asistent má odlišně zaměřené náplně práce, druh vzdělání a jiný přístup školy.

**Školní asistent** je zaměstnancem školy, ale není pedagogickým pracovníkem. Školy jej zpravidla financují z tzv. šablon, tedy z projektů OP VVV. Aby byl školní asistent přijat, musí prokázat zdravotní způsobilost, bezúhonnost a způsobilost k právním úkonům a znalost českého jazyka. Školní asistent vychází z podobné náplně práce jako asistent pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním. Školní asistent zajišťuje nepedagogickou podporu přímo v rodině – spolupracuje s rodiči na přípravě, pomáhá s organizací času, motivací k učení atd. Zprostředkovává komunikaci s danou komunitou žáka. Snaží se porozumět rodinnému prostředí dítěte a zajišťuje přenos informací mezi rodinou a školou. Pomáhá při rozvoji mimoškolních a volnočasových aktivit žáků, podporuje rozvoj nadání, pomáhá v zajišťování výjezdů školy (škola v přírodě) a s organizační podporou pedagogických pracovníků při práci s žáky s potřebou podpory. Poskytuje přímou nepedagogickou podporu dětí v předškolním vzdělávání v nácviu jednoduchých činností, pomáhá při oblékáním, stravování. Podporuje a pomáhá dětem při manipulaci s kompenzačními pomůckami, při podpoře soběstačnosti. Školní asistent podporu a pomoc dětem poskytuje vždy za přítomnosti pedagogického pracovníka. Školní asistent poskytuje podporu učiteli při administrativní a organizační činnosti učitele. Dále může zajišťovat organizační či podpůrné opatření. Účelem pomoci učiteli je, aby učitel získal více času na individuální práci s žáky.

**Osobní asistent** je zajišťován sociální službou v rámci ministerstva práce a sociálních věcí. Služby jsou legislativně ukotveny zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Osobního asistenta definuje § 38 jako osobu zajišťující terénní služby osobám se sníženou soběstačností z důvodu zdravotního postižení, chronického onemocnění. Není tedy pedagogickým pracovníkem, ale může působit na půdě školy. Jde tedy o péči bez časového omezení, v přirozeném prostředí osob a při činnostech, které osoba potřebuje. Osobní asistent je využíván zejména zákonnými zástupci k pomoci týkající se dopravování žáka do školy a ze školy. Osobní asistent může být kdokoliv, kdo je zdravotně způsobilý a bezúhonný. Musí mít dokončené základní vzdělání. Osobní asistent by měl splňovat určité fyzické a psychické předpoklady a další osobnostní rysy (spolehlivost, trpělivost, poctivost, empatii, zodpovědnost atd.). Hlavní činnosti osobních asistentů spočívají v pomoci úkonů běžné péče o vlastní osobu, pomoc při osobní hygieně, zajištění stravy či chodu domácnosti. Dále pomáhají při

výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti. Osobní asistenti jsou oporou při uplatňování práv a oprávněných zájmů, při obstarávání osobních záležitostí.

#### **3.3.4 Další osoby poskytující podporu**

Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 7 až 9, uvádí možnost poskytovat podporu dalším osobám (například tlumočnick českého znakového jazyka, přepisovatel pro neslyšící, osobní asistent ad.). Ti mohou poskytovat podporu dětem s potřebou podpory na základě vyjádření školského poradenského zařízení.

## 4 Dítě s potřebou podpory

Děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen žák) charakterizujeme jako jedince vzdělávající se a potřebující poskytnutí podpůrného opatření. Podpůrné opatření pomáhá žákovi k naplňování své vzdělávací možnosti a uplatnění či využívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními. Podpůrná opatření jsou poskytována všem žákům, jež toto opatření potřebují, dále jsou definovány.

### 4.1 Vymezení dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami

*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.“* Ta jsou chápána jako: „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 (viz §15 odst. 1 školského zákona).

Dle MŠMT se dělí:

#### - **Žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního stavu**

Žáci tělesně, zrakově nebo sluchově postižení, žáci s lehkým mentálním postižením, děti s kombinovanými vadami. Děti zdravotně oslabené, dlouhodobě nemocné nebo s lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení.

- **Žáci s narušením komunikačních schopností**

Narušení komunikačních schopností je poruchou zpracování jazykové informace. Jedná se tedy jak o její příjem, tak o produkci. Nejedná se tedy o poruchu mluveného slova, které neovlivňují porozumění jazyku a mohou být způsobeny jinými příčinami (kóktáním či ráčkováním). Mezi vady řeči se tedy rozumí například:

- a) Afázie – porucha produkce nebo porozumění řeči.
- b) Dysfázie – (lehčí než afázie) - porucha produkce nebo porozumění řeči.
- c) Dysartrie – porucha artikulace.
- d) Dyslalie – patlavost dětí u opožděného vývoje řeči.
- e) Mutismus – němota.
- f) Skandovaná (ataktická) řeč u poruch mozečku.

- **Žáci se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování**

**Poruchy učení** způsobují výukové obtíže ve vzdělávacím procesu. Může za to dopad nedostatečně rozvinutých schopností dítěte.

- a) Dyslexie – specifická porucha čtení způsobující poruchu schopnosti naučit se číst běžnými metodami či porozumět čtenému textu. Porucha je buď vrozená, nebo získaná poškozením mozku.
- b) Dysortografie – specifická porucha pravopisu, ztěžuje si osvojit schopnosti pravopisu. Většinou bývá spojována s dyslexií.
- c) Dysgrafie (agrafie) – specifická porucha grafického projevu. Projevuje se obtížemi s písemnou formou projevu. Postihuje především schopnost napodobit tvar písmen či jejich zařazení.
- d) Dyskalkulie – porucha počítání, práce s matematickými symboly. Obtížné ovládnutí základních početních výkonů (sčítání, odčítání, násobení, dělení).
- e) Dymúzie – specifická porucha související s hudebními schopnostmi. Na rozdíl od jiných speciálních poruch nemá takový dopad na společenské

důsledky. Je možno ji rozdělit na receptivní (nedokáže rozpoznat tóny, melodie, hudební nástroje) nebo na expresivní (nedokáže reprodukovat tóny, melodie, písně). Při kombinaci obou složek se užívá název amúzie.

- f) Dyspinxie – vývojová porucha při osvojování kreslení. Obtížné manipulování s tužkou, neschopnost osvojení si dovedností s plošným zobrazováním. Specifická porucha je charakteristická nízkou úrovní kresby.
- g) Dyspraxie – specifická vývojová porucha motorických funkcí, snížená pohybová schopnost.

### **Poruchy pozornosti**

- a) ADD (porucha pozornosti) – vývojová porucha charakteristická problémy udržení pozornosti při aktivitách. Typická jsou snadná rozptýlení vnějšími podněty, zapomnětlivost, problémy s organizací aktivit, řešení činností vyžadující soustředění, obtíže s postupováním dle instrukcí či dokončení zadaného úkolu.
- b) ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou) – vývojová porucha, která je charakteristická nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity či impulzivity. Mezi časté příznaky patří neschopnost dodržovat pravidla chování nebo opakovat po delší dobu určité pracovní výkony.

**Poruchy chování** – určité odchylky v chování od normy. Žák nerespektuje normy chování na úrovni odpovídající jeho věku a rozumovým schopnostem. Žák je chápe, rozumí jim, ale odmítá je a nepřijímá je. Nedokáže v danou chvíli své chování ovládat. Poruchové chování vymezují tři znaky:

- a) *chování nerespektující sociální normy,*
- b) *neschopnost udržovat přátelské sociální vztahy,*
- c) *agresivita jako rys osobnosti nebo chování.*

- **Žáci z odlišných kulturních a životních podmínek** – žáci pocházející z prostředí s nízkým sociálně kulturním statusem, s nařízenou ústavní či ochrannou výchovou.

- **Žáci, jejichž mateřským jazykem není čeština** – spadají sem žáci, jejichž mateřským jazykem není český jazyk, dále sem mohou patřit žáci z odlišného kulturního prostředí a životních podmínek. Řadíme sem i žáky z rodin cizinců pobývajících na území České republiky, také žáky z rodin azylantů, osob požívající doplňkové ochrany či žadatelů o udělení mezinárodní ochrany nebo dočasné ochrany.
- **Žáci nadaní a mimořádně nadaní, pokud mají přidružené speciální vzdělávací potřeby**

Žáci nadaní a mimořádně nadaní dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, tvoří samostatnou skupinu.

Ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. je **nadaný žák** definován jako *žák, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.*

Jedná se o žáky vykazující ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více rozumových oblastech či rozumových schopnostech nebo manuálních, uměleckých, pohybových a sociálních dovednostech.

**Mimořádně nadaný žák** je definován jako *žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.* Škola ve spolupráci se školským poradenským zařízením zjišťuje míru nadání a vhodné vzdělávací potřeby dítěte. Míru nadání posuzuje odborník a závěr odborného posouzení je poskytnut školskému poradenskému zařízení (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

*Odborníci potvrzují význam včasné identifikace mimořádného nadání a to, že v tomto směru jednoznačně platí: čím dříve, tím lépe* (Havigerová, 2013, s. 14). Toto období rozpoznání mimořádného nadání datují před zahájením scholarizace, tedy právě v předškolním věku dítěte.

Mimořádně nadaný žák dosahuje mimořádné úrovně v jednotlivých oblastech rozumových schopností, uměleckých, pohybových, manuálních či sociálních dovednostech nebo při vysoké tvořivosti v celém okruhu činnosti.

Tito žáci jsou považováni za děti se speciálními vzdělávacími potřebami v případě, kdy mají přidružené speciální vzdělávací potřeby. Většinou se jedná o děti s tzv. dvojitou výjimečností. Mezi nejčastější kombinace rozumového nadání a speciálních vzdělávacích potřeb patří nadání a specifické vývojové poruchy učení (dyslexie, dysortografie, dysgrafie), nadání a porucha pozornosti (ADD, ADHD), nadání a Aspergerův syndrom.

## **4.2 Aktéři inkluzivního vzdělávání**

Inkluzivní vzdělávání pohlíží na celek vzdělávání, který je ovlivněn všemi jeho účastníky. Do vzdělávání se řadí **intaktní žáci, tedy žáci zdraví**, kam spadají i žáci nadaní, **žáci s potřebou podpory, rodiče obou skupin žáků a škola**, tedy učitelé, asistenti, odborní pracovníci.

### **4.2.1 Intaktní žáci**

Inkluzivní vzdělávání přináší mnoho výhod i úskalí. Jednou z výhod je, že se žák dokáže v heterogenní skupině lépe rozvíjet, a to v oblasti sociální, kulturní i environmentální. Žák se snadněji učí řešit problémy, dokáže se vcítit do druhých osob, je solidární a empatický. Intaktní žáci poznávají přirozeným způsobem různé odlišnosti druhých a při individuálním přístupu kvalitního učitele je vnímají pozitivně. Je zřejmé, že je lepší, když si žáci na sebe zvykají již od raného věku.

### **4.2.2 Žák s potřebou podpory**

Inkluzivní vzdělávání pro žáky s potřebou podpory přináší mnoho výhod, dostávají příležitost seznámit se se svými vrstevníky v běžném kolektivu. Jeho sociální prostředí není nikterak omezeno, a to představuje obrovský přínos pro zdravý vývoj žáka s potřebou podpory. Při individuálním přístupu a kvalitní práci pedagogů žák získává pocit začlenění, což posiluje jeho sebejistotu. Rozmanitost třídy poskytuje žákům skutečný obraz společnosti, v níž budou nadále žít a pracovat, lépe jej tedy připravuje na život v dospělosti. Se žáky s potřebou podpory je z větší části zvláštně zacházeno, což může vyvolat jejich závislost na ostatních, přičemž inkluzivní vzdělávání se snaží,



aby děti maximálně využily jejich vlastní schopnosti. Žáci tento přístup mohou zpočátku vnímat negativně jako ztrátu pozornosti, na kterou jsou zvyklé ze své rodiny.

#### **4.2.3 Rodiče**

Mezi další výhody inkluzivního vzdělávání patří kvalitnější komunikace pedagogů, snaha o spolupráci umožňující rodičům efektivněji sledovat průběh vzdělávání jejich dětí. Škola se snaží pomáhat rodičům při vedení jejich dětí k větší toleranci či pochopení. Rodiče mívají obavy z brzdění intaktních dětí dětmi s potřebou podpory. Je zde na místě vnuknout rodičům myšlenku, že děti se naopak učí více díky interaktivním a kreativním výukovým metodám. Individualizace má zaručovat všem dětem stejnou péči bez rozdílu. Děti se vyvíjejí podle svých potřeb, tempa za pomoci pedagogů.

#### **4.2.4 Škola**

Inkluzivní vzdělávání klade důraz na kvalitní spolupráci celého pedagogického týmu. Inkluzivní vzdělávání je důležitou rolí ve společenském životě, je kulturním, osvětovým, preventivním i rodinným centrem. Úskalím inkluzivního vzdělávání je časová náročnost, a to zejména na začátku, kdy je třeba sladit organizační nebo personální změny. Negativní postoj pedagogů pramení z vysokého počtu žáků ve třídách. Nesprávné chápání funkce speciálního školství nebo obavy z nových věcí vzbuzují u některých pedagogů negativní postoj.

### **4.3 Podmínky inkluzivního vzdělávání**

Aby se inkluzivní vzdělávání mohlo realizovat a bylo efektivní, jsou zde podmínky, za jakých probíhá jakožto v oblasti organizační, personální, materiální, obsahové a prostorové. *Zdařilé integraci musí předcházet vytvoření celého souboru určitých podmínek, bez nichž je nejen zbytečné, ale i nezodpovědné dítě s handicapem vůbec do běžné školy přijmout* (Vítková, M. 2004, str. 15).

Hlavní novodobou myšlenkou českého školství je vytvořit školní prostředí zajišťující všem žákům rovnoměrné šance na vzdělávání. Snahou je integrace žáků s potřebou podpory do všech typů škol. Mezi cíle a zásady vzdělávání patří rovný přístup ve vzdělání, zohlednění vzdělávacích potřeb, bezplatné vzdělávání (základní, střední), možnost vzdělávat se po dobu celého života (Průcha, J. 2015).

Podle vyhlášky č. 73/2005 Sb. ve znění pozdější předpisů se vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami uskutečňuje pomocí tzv. podpůrných opatření (speciální metody, formy, prostředky, učební a didaktické pomůcky, speciální materiály). Žákovi s potřebou podpory by měla být přístupná jeho škola a třída. Mezi další podmínky pro úspěšnou inkluzi patří bezproblémové přijetí ostatními spolužáky. V tomto případě by měl učitel v dostatečném předstihu informovat třídu. Nechceme, aby žák s potřebou podpory zažíval šikanu nebo nezůstal sociálně izolovaný od třídy. Učitel musí být dostatečně připravený, aby se plně věnoval všem žákům, studentům ve třídě.

Aby učitel zvládal tyto nelehké nároky (jakožto přizpůsobení se novým podmínkám, dostatečné informace o určitém druhu poruchy či vady žáka s potřebou podpory, začlenění žáka mezi ostatní žáky, přípravy pomůcek atd.) má na určitou část na pomoc asistenta pedagoga. *Asistent pedagoga je pomocník pedagoga, učitele, který se může významnou měrou podílet na edukačním procesu nejen ve škole, ale i v oblasti mimoškolní výchovy* (Průcha, J. 2009, s. 424).

**Organizační podmínky** – Podle Průchy (2009) nahlížíme na podmínky z pohledu vztahu k osobnosti žáka, charakteru výukového prostředí a délky trvání výuky. Tyto tři aspekty by měly být rozpracovány ve školním vzdělávacím programu jednotlivých školských zařízení. Podrobnějším opatřením by měl být IVP (individuální vzdělávací plán) žáka. Všechna organizační opatření by se měla shodovat se speciálně vzdělávacími potřebami a individuálními možnostmi žáků. Hlavním cílem je společné vzdělávání, v němž nejsou vyčleňováni žáci s potřebou podpory na omezenou dobu mimo heterogenní skupinu. V rámci individuálního přístupu je vhodné upravit délku vyučování na dobu přijatelnou pro žáka s potřebou podpory (Valenta, Petráš a kol. 2012)

**Personální podmínky** – Mezi personální podmínky je vyžadována odborná připravenost pedagogických pracovníků, podnětné a ochotné školní prostředí. Pedagogičtí pracovníci, zejména učitelé, by mimo jejich kvalifikovanosti a specializace měli mít organizační a pedagogické schopnosti, díky nimž dokážou vytvořit motivující klima třídy. Měli by komunikovat se žáky, jejich rodiči a ostatními pedagogickými pracovníky. Mezi další důležité učitelovy kompetence patří i to, že by měl pedagog mít kompetenci k provádění kvalitativní systematické diagnostické činnosti, kterou pak

bude schopen účinně využívat ve vzdělávání žáků (Valenta, Petráš a kol. 2012. srov. Čadilová, Žampachová a kol. 2008).

**Obsahové podmínky** – Vzdělávací obsah je vymezen (RVP) rámcovým vzdělávacím programem stanovujícím odpovídající podmínky pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením nebo znevýhodněním a je směrodatný pro ŠVP (školní vzdělávací program), který je poté podkladem pro IVP (individuální vzdělávací plán).

**Materiální podmínky** – Inkluzivní vzdělávání bývá většinou náročné na materiální a technické vybavení škol, tak aby škola mohla žákovi poskytnout odpovídající podmínky, které se odvíjejí od diagnostikovaných podpůrných opatření. Ve znění zákona č. 2/2015 Sb., v §16 je definována podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami ve formě podpůrných opatření představujících například použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic nebo učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma atd.

**Prostorové podmínky** – Jedná se o zabezpečení bezbariérového přístupu do školní budovy a zajištění bezpečného pohybu žáků po škole. *Z hlediska prostorového zabezpečení inkluzivního vzdělávání obecně se u žáků s těžkým tělesným postižením jedná zejména o technické prostředky zabezpečující bezbariérový přístup (například schodolez, výtah), prostředky umožňující pohyb (například různé typy chodítek, vozíků) nebo prostředky umožňující manipulaci s imobilním žákem. V prostoru třídy se zásadě jedná o vhodnou, a hlavně účelnou úpravu prostředí, vytvoření pracovního prostředí pro žáka – vhodné umístění pracovního místa (lavice), zabezpečení vhodného osvětlení apod.* (Valenta, Petráš a kol. 2012, srov. Čadilová, Žampachová kol. 2012).

#### **4.4 Poskytování poradenských služeb**

Významnou součástí procesu inkluzivního vzdělávání tvoří školská poradenská zařízení, stanová jsou ve **vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění účinném od 1. ledna 2020.**

Poradenské služby ve školách a školských zařízeních jsou poskytovány žákům, zákonnému zástupci žáka, škole a školskému zařízení. Služby jsou poskytovány bez odkladu, nejdéle však do tří měsíců od přijetí žádosti. Pomoc v naléhavých situacích

poskytují krizové poradenské intervence, a to neprodleně po obdržení žádosti. ŠPZ či škola mají povinnost informovat zletilého žáka nebo jeho zákonného zástupce o trvání, rozsahu, postupech, o cílech poskytované poradenské služby, předvídatelných důsledcích plynoucích z poskytované služby, očekávaném prospěchu a možných důsledcích při neposkytnutí služby, o právech a povinnostech plynoucích z poskytování těchto služeb, o možnosti žádat o poskytnutí služby znovu a také o právu podat návrh na projednání (vyhláška č. 72/2005 Sb., §1).

Mezi cíle patří poradenských služeb jsou vytvoření podmínek pro harmonická rozvíjení žáka, zjišťování SVP a mimořádného nadání žáků a s tím související doporučení vhodných podpůrných opatření. Účel poskytování poradenských služeb spočívá v naplňování vzdělávacích potřeb žáka, jeho rozvoji dovedností a schopností ve vzdělávání (vyhláška č. 72/2005 Sb., §2a).

#### **4.4.1 Školská poradenská zařízení (ŠPZ)**

§ 3 školského zákona (zákon č. 72/2005 Sb.) definuje činnosti školských poradenských zařízení jako *informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou*. ŠPZ poskytují poradenství pomocí pedagogických a sociálních pracovníků. Metodické vedení garantuje ředitel ŠPZ. Podpora pracovníků je garantována ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Do dokumentů ŠPZ spadá žádost o poskytnutí poradenské služby, doporučení o poskytování podpůrných opatření, vyšetření atp. (vyhláška č. 72/2005 Sb., §3).

#### **4.4.2 Pedagogicko-psychologické poradny (PPP)**

PPP provádějí speciálně pedagogickou, pedagogicko-psychologickou pomoc a sociální diagnostiku při výchově a vzdělávání žáků. Vyšetření probíhá ambulantně na pracovišti PPP. Tato zařízení se podílejí na vzdělávacím procesu žáka, a to v případě, kdy je tento proces nějakým způsobem pro žáka znesnadněn. Hlavní činností PPP je přímá práce se žáky školy a školských zařízení, a to od věku tří let do ukončení vyššího odborného vzdělání. Jedná se hlavně o individuální péči žáka s jeho rodiči, může zde být i forma skupinové práce. Pracovníci PPP se snaží aktivně ovlivňovat proces přijímání a upevňování poznatků, postojů a hodnotové orientace dítěte.

Pedagogickými pracovníky jsou psychologové, speciální pedagogové nebo sociální pracovníci.

#### **Činnosti PPP:**

- zaměřují se na vyšetření školní zralosti dítěte, následně o ní vydává zprávu a doporučení,
- zjišťují SVP žáka, vypracovávají doporučení s návrhem podpůrného opatření pro žáka na základě výsledků speciálně pedagogické a psychologické diagnostiky. Pro žáky se SVP a mimořádně nadané tvoří speciálně pedagogická a psychologická vyšetření a poskytují jim přímou intervenci,
- nabízí poradenskou, konzultační, informační a metodickou podporu žákovi, zákonným zástupcům, pedagogickým pracovníkům. Při poskytování podpůrných opatření a poradenských služeb nabízí škole a ŠPZ metodickou podporu,
- zajišťují a koordinují prevenci rizikového chování a podstupují preventivní opatření atd. (vyhláška č. 72/2005 Sb., § 5).

#### **4.4.3 Speciálně pedagogická centra (dále jen SPC)**

SPC poskytuje poradenské služby při výchově a vzdělávání žáků s různým typem postižení nebo autismem. Práce zaměstnanců SPC probíhá ambulantně na jejich pracovišti a navštěvují školy a školská zařízení eventuálně ve speciální škole či zařízení prostředí, kde, žák žije (rodina, instituce). Žákům navštěvujícím školská zařízení podle § 16 odst. 9 školského zákona jsou v rámci diagnostiky poskytovány poradenské služby. Odborný tým speciálně pedagogického centra se skládá ze speciálních pedagogů, psychologů a sociálních pracovníků. Dle druhu či stupně zdravotního postižení jednotlivých klientů může být tým doplněn o odborného pracovníka. Hlavní činností SPC je zabezpečovat speciálně pedagogickou, psychologickou a další potřebnou podpůrnou péči jedinci se zdravotním postižením a poskytovat mu odbornou pomoc v procesu vzdělávání a sociální integrace. SPC spolupracuje s rodinou, školou, školskými zařízeními a odborníky. SPC je zaměřeno na podporu dětí v předškolním věku v péči rodičů, na podporu dětí integrovaných do školy a školských zařízení,

na podporu dětí s těžkým a kombinovaným zdravotním postižením, které nemohou do školy docházet, zejména ve věku od 3 do 19 let.

#### **Činnosti SPC:**

- zjišťují připravenost dětí na povinnou školní docházku,
- při prošetřování je přihlíženo k lékařskému posouzení zdravotního stavu, zpracovávají podklady pro nastavení podpůrných a dalších vzdělávacích opatření, vypracovávají zprávy z vyšetření žáků. Dále poskytují doporučení ke vzdělávání a stanovují podpůrné opatření,
- poskytují informační, metodické, poradenské a konzultační podpory žákům, zákonným zástupcům žáků a pedagogickým pracovníkům,
- zajišťují speciálně pedagogické vzdělávání a pedagogickou péči pro žáky se SVP a mimořádně nadaným atd. (vyhláška č. 72/2005 Sb., § 6).

#### **4.4.4 Škola – školní poradenské pracoviště**

Ředitel školy zjišťuje poskytování poradenství ve škole ŠPZ. Pedagogové se podílejí na odhalování podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory. Škola dále zpracovává a realizuje poradenské služby zahrnující popis a vymezení rozsahu činností pedagogických pracovníků. Dále vytváří preventivní program obsahující strategie předcházení školní neúspěšnosti, šikaně či dalším projevům rizikového chování ve škole. Dále poskytuje poradenství i každá škola, kde jsou zřizovaná školní poradenská pracoviště (dále jen „ŠPP“). ŠPP je ze zákona školní poradce a metodik prevence, může zde být i psycholog, speciální pedagog nebo sociální pedagog. Mateřské školy tyto ŠPP nemají.

#### **Poradenské služby ŠPP:**

- poskytují podpůrné opatření dětem se SVP a vyhodnocují zvolené podpůrné opatření,
- podporují mimořádně nadané žáky a snaží se poskytovat včasnou intervenci u žáků/kolektivu,
- podporují sociální začleňování vzdělávání žáků z odlišného kulturního prostředí,

- snaží se obstarat spolupráci a komunikaci mezi školou a zákonnými zástupci (vyhláška č. 72/2005 Sb., § 7).

## **4.5 Systém preventivně výchovné péče**

### **4.5.1 Středisko výchovné péče (dále jen „SVP“)**

SVP nepatří do školských poradenských zařízení, ale zajišťují výchovnou péči. SVP je zařízení preventivně výchovné péče a školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Střediska jsou jednou z forem pomoci žákům, jejich rodinám a školským zařízením. Cílem je *předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování dětí nebo narušení jejich zdravého vývoje, zmírňovat, nebo odstraňovat příčiny nebo důsledky již rozvinutých poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji a přispívat ke zdravému osobnostnímu rozvoji dětí* (Národní ústav pro vzdělávání, 2019). Klienti mohou být děti od tří let do ukončení přípravy na povolání, nejdéle tedy do 26 let.

## 5 Specifika inkluze v předškolním vzdělávání

Mateřská škola neboli předškolní zařízení zajišťuje společně s rodinou všestrannou péči a vzdělávání dětem ve věku od tří do šesti let, případně do nástupu do základní školy. Zřizovatelem těchto zařízení jsou většinou obce, popřípadě církve, kraje či soukromé nebo právnické osoby.

### 5.1 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání je určeno dětem ve věku od tří do šesti až sedmi let, nebo do doby, kdy nastoupí do základní školy. Předškolní vzdělávání lze tedy chápat jako celé období před nástupem do základní školy. Od 1. září 2016, kdy vstoupila v platnost novela školského zákona, je zaveden poslední školní rok mateřské školy jako povinný pro všechny děti. Tento poslední školní rok je bezplatný. Současná legislativa uvádí povinnost předškolního vzdělávání takto od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte (zákon č. 561/2004 Sb.). Cílem je zajistit bezpečný nástup všech dětí do základních škol. Do mateřské školy jsou přijímány přednostně děti, které jsou v posledním roce před zahájením povinné školní docházky (Lechta, 2016). Nyní je možné do předškolního vzdělávání zařadit i děti mladší věku tří let, nedříve tedy při dovršení dvou let. Dítě mladší tří let věku nemá právní nárok na přijetí do mateřské školy. Předškolní vzdělávání poskytuje dítěti podporu pro rozvíjení jeho osobnosti, podílí se na zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji dítěte. Napomáhá tomu, aby si dítě osvojilo základní pravidla chování, životní hodnoty a fungování v mezilidských vztazích. Předškolní vzdělávání se snaží vyrovnat nerovnoměrnost vývoje dítěte před vstupem do základního vzdělávání, vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Dále poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem s potřebou podpory (§ 33 zákon č. 561/2004 Sb.)

Předškolní vzdělávání v České republice poskytují mateřské školy, mateřské školy se speciálními vzdělávacími potřebami, přípravné třídy základní školy a přípravné stupně základní školy speciální.

Předškolní vzdělávání je zaměřeno na individuální rozvoj osobnosti každého dítěte a na kultivaci vzájemných vztahů ve skupině dětí. Každodenní pobyt v mateřské škole je



pro děti zásadní, mnohostrannou kvalitou, kterou dítěti nedokáže poskytnout širší rodina nebo pobyt v dětských koutcích apod. (Kořátková, 2008). Předškolní vzdělávání podporuje a doplňuje rodinnou výchovu, obohacuje denní program dítěte a poskytuje dětem odbornou péči (RVP PV, 2018).

Dle Pipekové, Vítkové a kol. (2014) předškolní vzdělávání poskytuje podporu při výchovném působení v rámci rodiny. Působení doplňuje o specifické podněty, obohacuje a rozvíjí je. V této etapě dítě získává základní poznatky, sociální zkušenosti, ale také první podněty pro učení nebo také pro celoživotní vzdělávání.

*RVP představuje obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů vzdělání v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání (Národní ústav pro vzdělávání, 2021).* RVP byl zaveden do českého vzdělávání školským zákonem, kde je uveden v § 4 Rámcově vzdělávací programy.

RVP především stanovují konkrétní cíle, formu, délku a povinnou vzdělávací strukturu, organizační uspořádání určitého vzdělávacího oboru včetně podmínek průběhu, ukončení vzdělávání, zásad, kterými se tvoří školní vzdělávací programy a profesní profil.

Podmínky jsou nezbytné pro žáky, kteří mají speciálně vzdělávací potřeby včetně organizačního, materiálního a personálního zabezpečení a podmínek bezpečnosti a ochrany zdraví.

Obsah vzdělávání je určen rámcovým vzdělávacím plánem předškolního vzdělávání (dále jen „RVP PV“).

**RVP PV obsahuje pět oblastí, které by měly být naplňovány v předškolním vzdělávání:**

- Dítě a jeho tělo (oblast biologická)
- Dítě a jeho psychika (oblast psychologická)
- Dítě a ten druhý (oblast interpersonální)
- Dítě a společnost (oblast sociálně-kulturní)
- Dítě a svět (oblast environmentální)

Školní vzdělávací program (dále ŠVP) je dalším důležitým dokumentem zavedeným do českého vzdělávání školským zákonem. Je uveden ve školském zákonu v § 5, školní vzdělávací programy. Je nezbytné, aby ŠVP bylo v souladu s příslušným RVP. Vzdělávání je možné rozčlenit do předmětů či jiných ucelených celků (modulů). ŠVP vydává ředitel školy nebo školská zařízení, uveřejní je v místě zařízení. ŠVP je přístupný každému a každý může požádat o jeho kopii. ŠVP si mateřská škola uzpůsobí svým podmínkám a zkušenostem.

## **5.2 Předškolní věk**

Období předškolního věku lze definovat jako období před nástupem do základní školy, tedy období mateřské školy. Předškolní věk tedy trvá od tří let dítěte do nástupu do základní školy (tedy většinou kolem šestého až sedmého roku dítěte). Horní hranice věku dítěte je tedy hlavně dána nástupem do základní školy. V širším slova smyslu lze chápat předškolní věk jako období od narození. Vágnerová (2021) udává, že konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy. Průcha, Kořátková uvádí širší pojetí předškolního věku rozděleného na mladší předškolní věk (neboli raný) a starší předškolní věk (tříleté období, které dítě tráví v mateřské škole). Eric Erikson (1950) označil předškolní období jako věk iniciativy, tudíž mezi hlavní projevy a potřeby patří v tomto období aktivita, spolupráce a činnost (Erikson, 1950 in Thotová, 2015). V užším slova smyslu je tedy předškolní období vnímáno jako „věk mateřské školy“. Toto pojetí však není správné, protože mnoho dětí nastupuje do mateřské školy pouze na povinný poslední rok.

Dítě se snaží v aktivitách více plánovat, dosáhnout konkrétního cíle, čímž si zdokonaluje systematičnost, vytrvalost či rozvoj pracovního chování. Děti v tomto věku jsou velice zvědavé, komunikativní, mají mnoho energie. Snaží se napodobovat dospělé a zapojit se do dění v domácnosti.

V tomto období je charakteristickým znakem postupné uvolňování od závislosti na rodině. Děti si osvojují normy chování, myšlení bývá prelogické, egocentrické, vázané na subjektivní dojem a na aktuální kontext situace. Překonání tohoto stavu je jedním z nejdůležitějších úkolů a také předpokladem pro nástup do školy (Vágnerová, 2021).

U motorického vývoje dítěte je charakteristický růst kvality koordinace pohybu, kdy se rozvíjí zejména hrubá motorika. Pohyby bývají přesnější, účelnější a plynulejší.

Pohybová koordinace se pojí i se sebeobslužnými činnostmi. Dítě by se mělo zvládnout obléct, svléct, poskládat si větu, zvládat hygienické návyky. Při dovršení tohoto období by dítě ve vývoji jemné motoriky mělo umět napodobit základní tvar, nakreslit lidskou postavu (Mertin, Gillernová, 2015).

Vyvíjí se zraková a sluchová diferenciacie, ale vnímání prostoru je zatím nepřesné. Chybí schopnost rozlišovat základní vztahy, časové úseky. V předškolním období dochází k procesu decentrace, dítě tedy začíná vnímat existence prostorového, časového i příčinného světa, který nezávisí pouze na něm. Předškolní děti mívají barvitě a bohaté představy, kdy se objevuje tzv. dětská konfabulace, kdy má dítě smyšlené představy, u nichž je přesvědčeno, že jsou reálné. Toto období je také charakteristické antropomorfismes, kdy má dítě tendenci polidšťovat předměty, nebo prezentivismem, kdy dítě chápe všechno ve vztahu k přítomnosti. Dochází k plnému rozvoji názorného intuitivního myšlení, to znamená, že dítě postupně přechází od individuálního vnímání předmětů k jejich zobecňování. Výrazně se v tomto období zkvalitňují řečové schopnosti, rozšiřování slovní zásoby a rozvoj složitějších vět. Paměť má především mechanický charakter a kolem pátého roku dítěte se začíná projevovat záměrná paměť (Mertin, Gillenová, 2015).

### **5.3 Inkluze v předškolním vzdělávání**

§ 33 zákona č. 561/2004 Sb. uvádí, že předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Předškolní vzdělávání tedy napomáhá lepší adaptaci na prostředí základní školy. Cílem předškolního vzdělávání je harmonický vývoj dětské osobnosti, nabízení podnětného a přirozeného stimulujícího prostředí umožňujícího rozvoj vědomostí, dovedností a návyků napomáhajících dítěti být úspěšný ve škole.

Vztah dospělého k dítěti se vyvíjí již celou řadu let, můžeme mluvit o kvalitativních změnách. Autoritativní přístup pedagoga se proměnil v partnerský vztah se vstřícností.

Dítě má prostor k tvořivosti, rozvíjí se zde představivost, fantazie, má jedinečnou šanci na přirozené projevení a budování své osobnosti. Výchovné zásahy se dějí spíše citlivější formou na základě individuálního přístupu. Inkluzi v předškolním vzdělávání vnímáme jako heterogenní skupinu dětí, kde si podle svých vývojových možností společně hrají, malují, zpívají atd. Zde sehraává důležitou roli pedagog, který musí plánovat vzdělávací aktivity tak, aby se zamýšlel nad každým jedincem.

Předškolní vzdělávání je specifické v tom, že plní diagnostický úkol. Je tedy prováděna diagnostika na základě každodenního a dlouhodobého styku s dítětem i jeho rodiči nebo zákonnými zástupci. Vzdělávací působení má vycházet z diagnostiky dítěte, to spočívá v pozorování a uvědomění si jeho individuálních potřeb a zájmů. Důležitá je jednak znalost životní a sociální situace, v níž se dítě nachází, jednak jeho aktuální vývoj a vzdělávací pokroky. Aby aktivity, které probíhají v mateřské škole, byly v souladu s potřebami jednotlivých dětí, je potřeba správná diagnostika. Díky tomu jsou naplněny předpoklady optimálního rozvoje osobnosti dítěte a individuální přístup (RVP PV, 2018).

Od 1. září 2016, kdy vstoupila v platnost novela školského zákona, je zaveden povinný poslední rok mateřské školy pro všechny děti. Díky povinnému poslednímu školnímu roku jsou děti pocházející z nepodnětného prostředí méně ohroženy sociální exkluzí. Plnění povinnosti předškolního vzdělávání, dle zákona č. 561/2004 Sb., je možné i jiným způsobem:

- individuální vzdělávání dítěte, které se uskutečňuje bez pravidelné denní docházky dítěte do mateřské školy – tento druh vzdělávání může rodič či zákonný zástupce dítěte zvolit v odůvodněných případech. Je však povinen zajistit dítěti účast při ověření úrovně osvojení očekávaných výstupů v jednotlivých oblastech. Tyto oblasti vycházejí z rámcově vzdělávacího programu.

- vzdělávání v přípravné třídě základní školy a ve třídě přípravného stupně základní školy speciální,

- vzdělávání v zahraniční škole na území České republiky, ve které ministerstvo povolilo povinné školní docházky.

Děti s potřebou podpory bývají do mateřské školy umisťovány kolem čtvrtého až pátého roku života. Opožděný nástup bývá zapříčiněn většinou mnohými zdravotními obtížemi. Nástup do předškolního zařízení mnohdy představuje pro děti s potřebou podpory prvotní příležitost na odpoutání se od matky. Každá forma předškolního vzdělávání je pro děti s potřebou podpory obrovským přínosem, a to zejména v socializaci. Předškolní vzdělávání pro děti s potřebou podpory má svá pozitiva i negativa. Přírozeným motivátorem je touha vyrovnat se ostatním dětem, tím si snáze osvojuje nové dovednosti. Začlenění dětí s potřebou podpory do běžné mateřské školy je přínosem i pro intaktní děti, které si uvědomí, že být zdravými není samozřejmostí. Naučí se jednat s těmito dětmi, pomáhají jim a stanou se tolerantní k jejich odlišnostem. Úskalím mateřské školy je však nezpůsobilost zabezpečit takové formy péče, jež by dané dítě s potřebou podpory potřebovalo (například logopedii, fyzioterapii atd.). Další nevýhodou je stále přetrvávající strach některých pedagogů. Jejich obavy vycházejí k nedostatku informací o určitém druhu handicapu či neschopnosti zacházení s těmito dětmi (Mazánková, 2018).

## **6 PRAKTICKÁ ČÁST**

Tato bakalářská práce se zabývá začleňováním dětí s potřebou podpory do mateřské školy. Zpracování praktické části vychází z informací předkládaných v teoretické části. Praktická část obsahuje šetření, jehož cílem bylo zjistit postoje rodičů, zákonných zástupců dětí a pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání v konkrétní mateřské škole. Šetření bylo realizováno pro zjištění podmínek v mateřské škole a případně pro jejich zlepšení.

## 7 Cíl práce

V praktické části bakalářské práce byly stanoveny tyto základní cíle. Cílem bakalářské práce je zjistit, jaké mají rodiče, zákonní zástupci dětí a pedagogové zkušenosti s lidmi s potřebou podpory, jak účastníci hodnotí inkluzivní vzdělávání v konkrétní mateřské škole. Věnovali jsme se i tomu, jaký mají názor na připravenost mateřské školy pro přijetí všech dětí i to, jak se dívají na inkluzivní vzdělávání pedagogové konkrétní mateřské školy. Cílem výzkumného šetření bylo dále pošetřit, jaké jsou možnosti zlepšení podmínek inkluzivního vzdělávání a zlepšení komunikace mezi aktéry inkluzivního vzdělávání.

**Pro splnění výše uvedených cílů byly stanoveny následující výzkumné otázky:**

**Výzkumná otázka č. 1:** Jaká je zkušenost účastníků s dětmi s potřebou podpory?

**Výzkumná otázka č. 2:** Jak hodnotí účastníci inkluzivní vzdělávání v konkrétní mateřské škole?

**Výzkumná otázka č. 3:** Jak hodnotí rodiče a pedagogové připravenost mateřské školy na práci s dětmi s potřebou podpory?

**Výzkumná otázka č. 4:** Jak hodnotí účastníci komunikaci a spolupráci mezi školou a rodiči ve vzdělávání dětí?

## 8 Metody výzkumného šetření

V rámci šetření bude použit smíšený výzkumný přístup. Praktická část vychází z informací z teoretické části, tzn. mateřská škola zajišťuje začlenění všech dětí a je na to připravena. V praktické části se bude zjišťovat, jak se realizuje inkluzivní vzdělávání v konkrétní mateřské škole.

### 8.1 Kvantitativní část šetření

Pro získání dat bylo použito dotazování, metoda dotazníků vlastní konstrukce. Chráska (2016) uvádí, že metoda dotazování je výhodou velice rychlého zpracování dat a je vhodná pro velký počet respondentů. Někdy se místo dotazníku vyskytuje pojem anketa, tento pojem nese stejný význam. Důležitou součástí vyplnění dotazníku je tedy zpětná vazba neboli návratnost. Dotazník obsahuje 9 uzavřených položek a 3 otevřené položky, tedy dohromady 12 položek. Dotazník byl ověřován a upravován, aby se zvýšila validita. Veškerá získaná data z dotazníkového šetření byla zpracována a vyhodnocena pomocí grafů. Punch (2008) uvádí, že by zpětná vazba, tedy návratnost, měla být nejméně 60 %. Je důležité mít na paměti, že respondenta ovlivňuje při jeho odpovědích aktuální fyzický či psychický stav, jeho aktuální situace nebo nálada, kterou si momentálně prochází.

### 8.2 Kvalitativní část šetření

V bakalářské práci byla pro druhou část využita metoda dotazování a technika rozhovoru (interview). Byl použit polostrukturovaný rozhovor pro pedagogy tzv. učitelky a asistentku pedagoga konkrétní mateřské školy. Rozhovor proběhl v jejich volném čase z důvodu zajištění bezpečnosti dětí. V rozhovoru jsou informace získávány prostřednictvím přímé interakce tváří v tvář. Metoda rozhovoru byla vybrána pro získání hlubších informací od účastníků. Hendl (2016, s. 178) uvádí *rozhovor pomocí návodu*, který má zajistit dosažení všech zajímavých témat, jež je nutné v rámci rozhovoru probrat. Základním pravidlem je, že rozhovor má odkrývat to, co nelze jinak zjistit. Tedy výhodou je získání hlubších informací od účastníků a přímá spolupráce mezi tazatelem a účastníkem. Při rozhovoru by měl tazatel vzbudit důvěru a navodit správnou atmosféru. Samotnému rozhovoru předchází dobře připravené otázky (Surynek, Komárková, Kašparová, 2001).



### **8.3 Výzkumný soubor**

Respondenty jsou rodiče nebo zákonní zástupci dětí, které navštěvují předškolní zařízení, tedy dětí ve věku od 3 do 6 (7) let. Tyto respondenty jsme oslovili v konkrétní mateřské škole. Do šaten jednotlivých tříd jsme umístili box pro vložení vyplněného dotazníku, a to v rámci zachování anonymity. Výsledné skupině, která čítala 100 osob, jsme dodali tištěný dotazník a požádali o jeho vyplnění. Dotazník odevzdalo 80 respondentů.

Účastníky rozhovoru jsou pedagogové mateřské školy, tedy učitelky a asistentka pedagoga. S těmito účastníky jsme vedli polostrukturovaný rozhovor. Polostrukturovaného rozhovoru se zúčastnilo 7 učitelek a 1 asistentka pedagoga.

### **8.4 Charakteristika prostředí šetření**

Mateřská škola se nachází v menším městě, kde žijí asi 2 tisíce obyvatel. Mateřská škola je jedinou v tomto městě a navštěvuje ji 100 dětí, mezi něž patří i děti z okolních vesnic. Mateřská škola je rozdělena do čtyř pavilonů, kde jsou jednotlivé třídy pojmenované jako Berušky, Sluníčka, Žabičky a Motýlci. Třídy jsou homogenní. V mateřské škole je zaměstnáno 9 pedagogických pracovníků. Cílem dlouhodobé koncepce mateřské školy je vytvoření tělesné a duševní pohody předškolního dítěte při jeho pobytu v mateřské škole. Dalším cílem je vychovávat děti ke zdravému životnímu stylu a pěstovat jejich odolnosti vůči stresu. V neposlední řadě snažit se o přirozený, spokojený a radostný vývoj dítěte. Individuální přístup k jednotlivým dětem, respektování individuálních zvláštností, schopností a potřeb každého dítěte je zde samozřejmostí. Posilování a ochrana dětského organismu je zajištěna dostatkem pohybu, vhodným denním režimem a zdravou výživou v neposlední řadě také vytvářením přirozeného prostředí a klimatu třídy se snahou napodobit co nejvíce domácí prostředí. ŠVP je zaměřeno na vedení dítěte k úctě k životu, k lidem, ke zvířatům a k životnímu prostředí. U dětí se rozvíjí se u dětí samostatné přemýšlení, schopnost naslouchat, aktivně poznávat a svobodně se rozhodovat. Děti jsou vedeny k pochopení pravidel a řádu, rozlišení dobra a zla, rozvíjení schopnosti komunikovat a řešit problémy a spolupracovat. Děti dostávají dostatek vhodných podnětů, chuť objevovat, zkoumat a poznávat.

## **8.5 Etické aspekty**

Respondenti byli ujištěni, že při vyplňování dotazníků jsou v plné anonymitě. Bakalářská práce je poskytována pouze pro sumarizované informace týkající se začleňování dětí s potřebou podpory. V práci nikde nefigurují osobní ani jiné konkrétní údaje respondentů.

U metody rozhovorů byla respektována anonymita, účastníci jsou označováni čísly. Všichni účastníci byli informováni před začátkem rozhovoru, že je tento hovor nahráván a záznam bude sloužit pouze pro praktickou část bakalářské práce. Před rozhovorem jsme od všech účastníků dostali informovaný souhlas ohledně nahrávání rozhovoru. Účastníkům byla nabídnuta možnost nahlédnutí na výsledky šetření bakalářské práce, na kterém se podíleli.

## **8.6 Sběr dat**

Sběr dat probíhal v období od 21. 3. 2022 do 30. 3. 2022 v konkrétní mateřské škole. V kvantitativním šetření byl dotazník vytištěn a předán v obálce daným respondentům, kteří ho vyplnili doma, nebo v šatně, poté ho vložili do boxu.

Rozhovory probíhaly v prostředí mateřské školy mimo pracovní dobu pedagogů od 14. 3. do 16. 3. 2022. Trvaly v časovém intervalu 15 až 40 minut. Ke sběru dat metodou rozhovoru byl použit diktafon a záznam byl poté přepsán a roztříděn.

K získání dat sloužila metoda sněhové koule (snowball sampling). Data z dotazníku byla převedena prostřednictvím kódování a zobrazena v přehledných grafech. Data byla získána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů, následně pak všechny rozhovory byly přepsány a data byla roztříděna prostřednictvím kódování. Nejprve jsou znázorněny názory respondentů a posléze zaneseny názory účastníků. V závěru je uveden výstup z obou šetření dohromady.

## 9 Výsledky šetření

### 9.1 Výsledky dotazníkového šetření

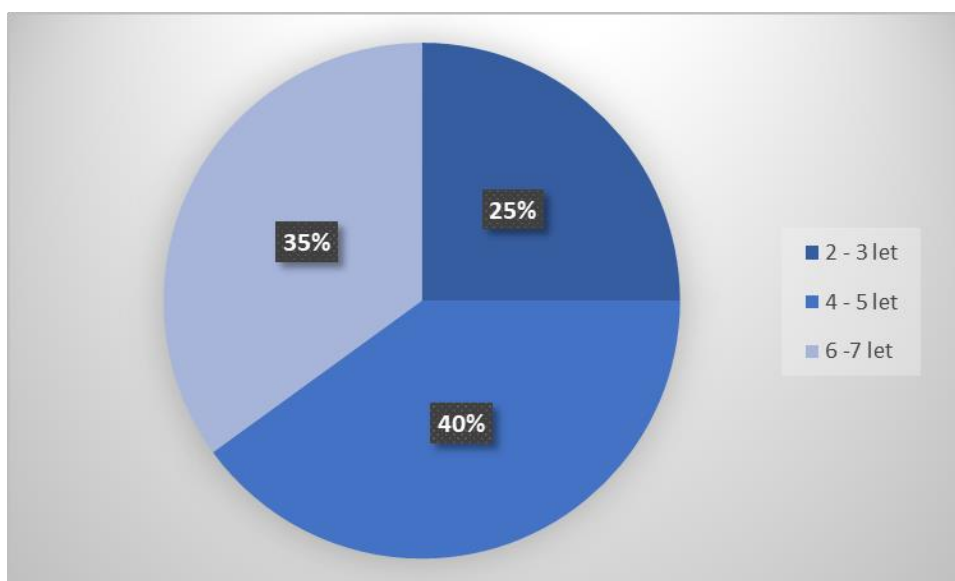
Dotazník byl rozdělen do čtyř částí. První část prošetřovala data dětí. Druhá část se věnovala postojům respondentů. Třetí část se zabývala názory respondentů na připravenost mateřské školy na začlenění dítěte s potřebou podpory. Poslední část zjišťovala, jak hodnotí účastníci komunikaci a spolupráci mezi aktéry inkluzivního vzdělávání.

Celkem dotazník vyplnilo 80 respondentů. Část z nich uvedla, že se nechtějí vyjadřovat k dané otázce, proto volili možnost odpovědi *nevím, nedokážu posoudit*.

#### **Položka č. 1 Patří Vaše dítě do věkové kategorie?**

U této výzkumné položky, která zjišťuje, do jaké věkové kategorie patří dítě respondentů, bylo možné vybrat ze tří kategorií. Nejčastější odpovědí, která byla zaznamenána z celkového počtu 80 dotázaných u 32 respondentů, tedy u 40 %, byla odpověď věková kategorie 4-5 let. Druhou nejčastější odpovědí byla věková kategorie 6–7 let, kterou zvolilo celkem 28 respondentů, představující 35% podíl. 20 respondentů (25% podíl) uvedlo věkovou kategorii 2–3 let. Důvodem nejčastější odpovědi je, že ve třech třídách se nacházejí děti, kterým je momentálně 5 let. 20 respondentů (25 %) se vyjádřilo, že jejich děti patří do věkové kategorie 2–3 roky, z toho 2 děti jsou dvouleté.

Graf 1: Věková kategorie dítěte respondenta

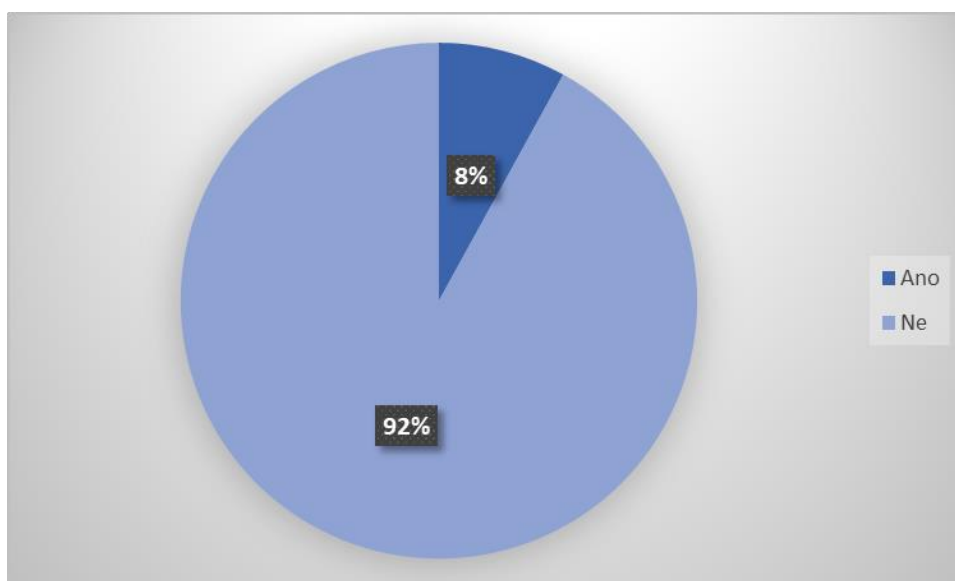


Zdroj: vlastní zpracování

**Položka č. 2 Patří Vaše dítě mezi děti, kterým byla přiznána podpůrná opatření?**

Z poskytnutých odpovědí vyplynulo, že 74 respondentů představující 92 % podíl má intaktní děti se žádnými podpůrnými opatřeními. Pouze 6 respondentů (8 % podíl) uvedlo, že má dítě s přiznaným podpůrným opatřením.

Graf 2: Respondenti s dětmi s podpůrným opatřením

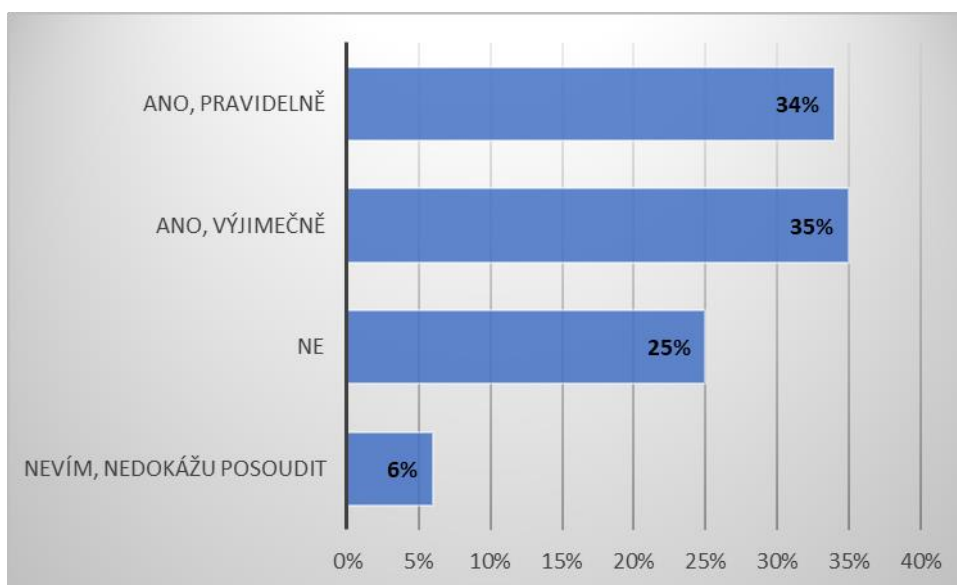


Zdroj: vlastní zpracování

**Položka č. 3 Setkali jste se ve svém blízkém okolí (rodina, škola, zaměstnání, zájmové činnosti) s někým s potřebou podpory (například s postižením, s poruchami učení, s poruchami chování nebo cizinců)?**

Pravidelně se setkává s některým z daných bodů 27 respondentů (34 %). V dalším grafu je upřesněno, kde se tito respondenti s osobami setkávají. 28 respondentů (35 %) se ve svém životě setkala s osobou s potřebou potřeby, ale spíše ve výjimečných případech. 20 respondentů (25 %) odpovědělo, že do styku s osobou s potřebou podpory nikdy nepřišlo. Dalších 5 respondentů (6 %) nedokáže posoudit, zda přišli do kontaktu s osobou s potřebou podpory. Tedy 25 respondentů (31 %) do kontaktu s osobou s potřebou podpory nepřišlo, nebo o tom nemá ponětí.

*Graf 3: Setkání s někým s potřebou podpory*

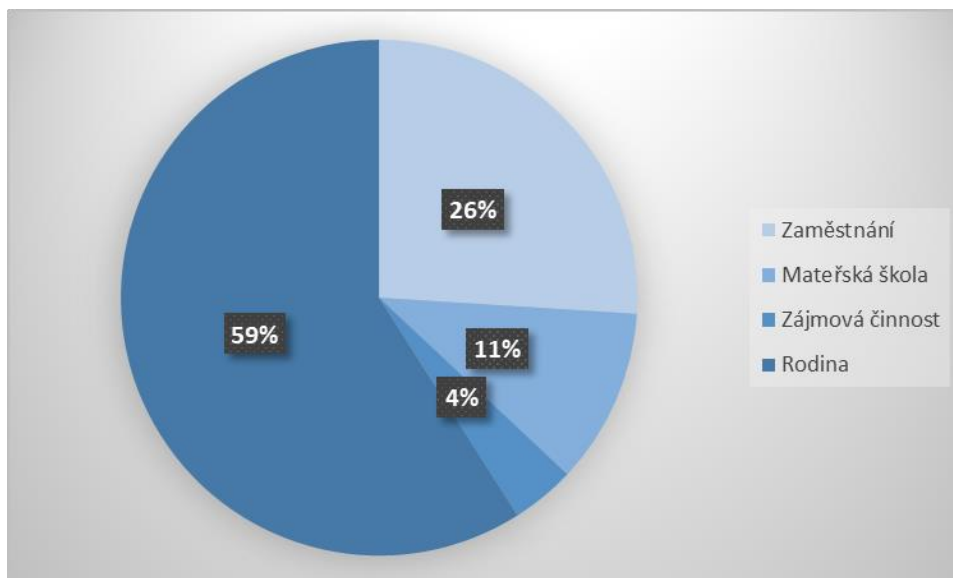


*Zdroj: vlastní zpracování*

Celkem 27 respondentů, kteří využili možnosti odpovědi ano, rozvedli své odpovědi následovně. Nejčastější odpovědí byla rodina, kterou označilo 16 respondentů (59 %). Jako druhou nejčastější odpověď zvolili dotázaní odpověď zaměstnání, kde se pravidelně stýká s lidmi s potřebou podpory 7 respondentů (26 %). Zajímavou odpověď uvedli 3 respondenti (11 %), kteří se setkávají s osobou s potřebou podpory v mateřské škole. Tedy zřejmě se pravidelně setkávají s dětmi, které jsou začleněné do mateřské školy, jejich setkání probíhá v areálu mateřské školy při

vyzvednutí svého dítěte. Pouze jeden respondent (4 %) sdělil, že se pravidelně setkává s osobou s potřebou podpory při zájmových činnostech.

Graf 4: Pravidelné setkání s osobou s potřebou podpory



Zdroj: vlastní zpracování

#### **Položka č. 4 Myslíte si, že je inkluze (začlenění osob s potřebou podpory do kolektivu) důležitá pro naši společnost?**

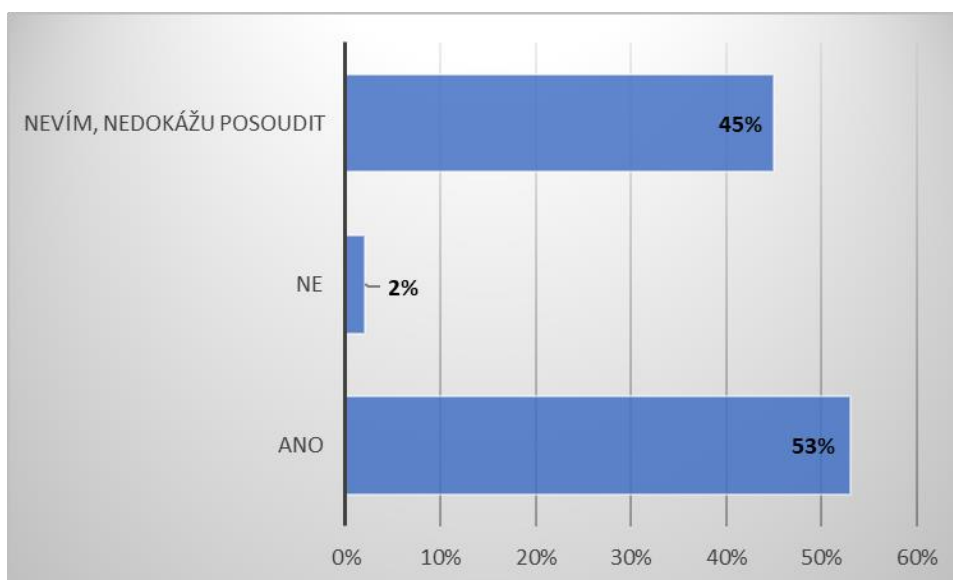
Touto položkou dotazníkového šetření bylo zjištěno, že celkem 42 respondentů (53 %) je názoru, že inkluzivní vzdělávání je důležitou součástí pro společnost. Tuto odpověď zdůvodnilo vícero respondentů tak, že je důležité, aby děti vnímaly odlišnosti mezi lidmi. Jeden respondent uvádí, že souhlasí s odpovědí ano, pokud má dítě s potřebou podpory asistentku pedagoga. 2 z respondentů (2 %) jsou názoru, že inkluze není důležitá pro společnost a 36 respondentů (45 %) neví, nedokáže posoudit, zda je důležitá, či není. V tomto případě je zřejmé, že škola neposkytuje rodičům dostatek informací ohledně začleňování dětí s potřebou podpory, a proto respondenti nemají na danou situaci náhled.

Zajímavé byly odpovědi sedmi respondentů. Kdy respondent č. 1 uvedl – „Ale je to pro ČR utopie, nedokážeme změnit myšlení všech lidí, takže se snažíme jen o integraci.“ Respondent č. 2 je názoru, že *dítě s potřebou podpory se díky inkluzi lépe socializuje do společnosti. Začlenění dětí s potřebou podpory je prevencí nežádoucích sociálních jevů. Kvalitnější vzdělávání.*

Respondent č. 3 – „Myslím si, že je to pro děti dobře, že se v jedné třídě setkávají děti „normální“ s dětmi, které potřebují zvláštní péči.“ Naproti tomu respondent č. 4 uvedl „Ano, souhlasím, ale u dětí bez vážných poruch chování. U dětí s nepředvídatelným chováním je to spíše na úkor ostatních dětí. Vytrácí se klidná atmosféra kolektivu.“

Pro respondenta č. 5 je důležité, aby i zdravé děti vnímaly, že jiné děti mohou mít různé zdravotní a jiné problémy. A respondent č. 6 si myslí, že začlenění do kolektivu přispívá k začlenění do společnosti a jejího běžného cyklu. Stejně tak i respondent č. 7 je názoru, že dítě se lépe začlení do kolektivu, v dospělém životě bude bez ostychu.

Graf 5: Inkluze jako důležitá součást pro společnost



Zdroj: vlastní zpracování

#### **Položka č. 5 Je podle Vás zařazení dítěte s potřebou podpory do běžné mateřské školy přínosem pro ostatní děti?**

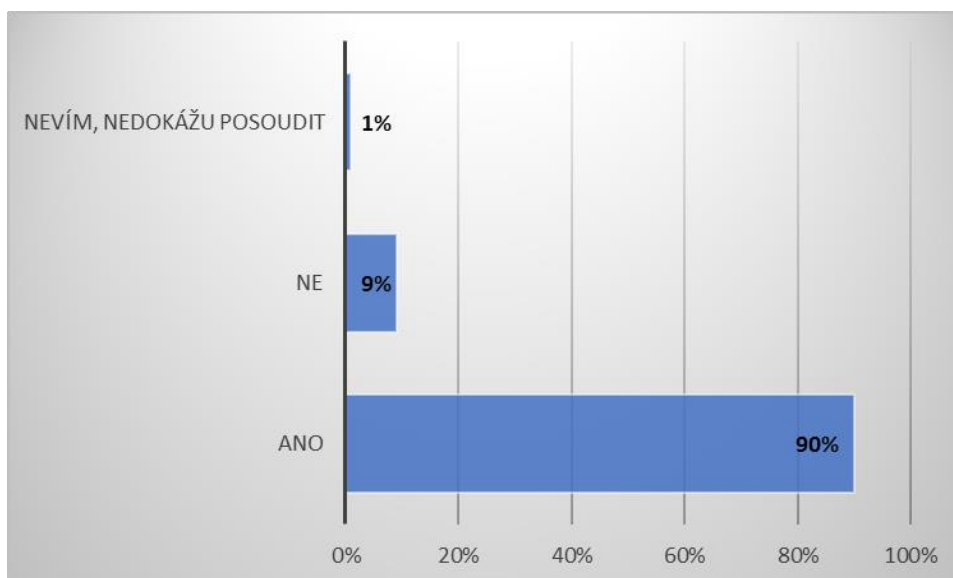
Postoj rodičů k přítomnosti dětí s potřebou podpory v běžné mateřské škole, kam docházejí jejich děti, je převážně kladný. 72 respondentů (90 %) je názoru, že začleňování dětí s potřebou podpory je přínosné pro intaktní děti. Respondent č. 1 uvádí „Aspoň poznají, že ne všichni jsou stejní a budou mnohem tolerantní.“ Respondent č. 2 vyzdvihuje přínos v možnosti porovnání, ne všichni jsme stejní, každý je jiný, začlenění do kolektivu. Respondent č. 3 poukazuje na to – „Děti by měly vědět

o existenci těchto dětí a měly by vědět, jak se k nim chovat a v případě potřeby umět a vědět, že musí pomoci.“ Jako výhodu označil respondent č. 4 t se přirozeně buduje u dětí empatie. Respondent č. 5 si myslí, že každé dítě se potřebuje rozvíjet současně s jinými dětmi (hlavně v mateřské škole).

Druhá strana respondentů, tedy 7 (2 %), nevidí žádný přínos pro intaktní děti, naopak spatřuje obtíže v tom, že je kolektiv narušován a zdržován. Respondent č. 6 doslova napsal. „Nesouhlasím, pro zdravé děti to žádný přínos nemá, naopak. Mají narušený kolektiv, jejich individuální potřeby jdou stranou.“ Názor respondentky č. 7 je, že pokud je bez asistentky, tak celou třídu zdržuje.

Pouze 1 respondent (1 %) neví, zda takové dítě je pro intaktní děti přínosem.

Graf 6: Přínos zařazení dětí s potřebou podpory pro intaktní děti



Zdroj: vlastní zpracování

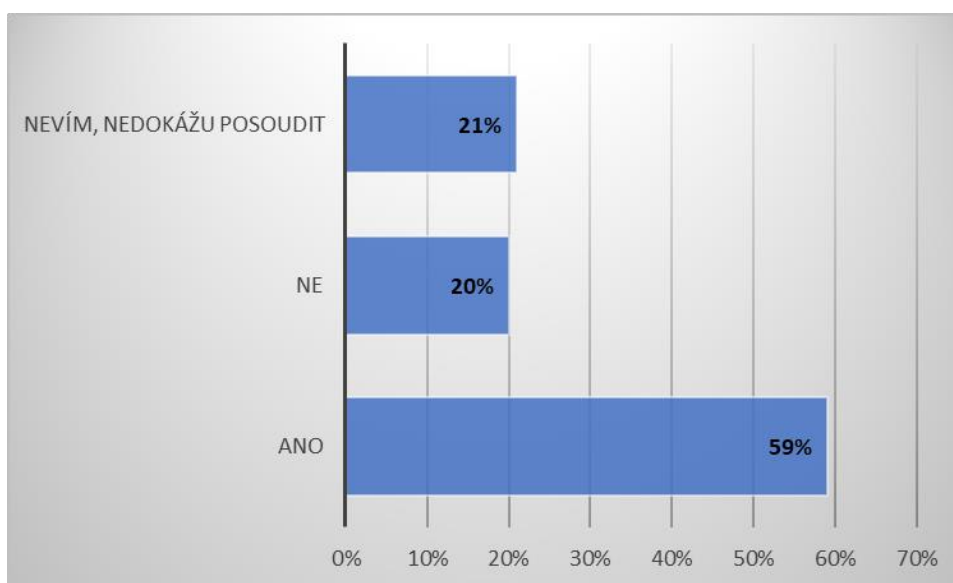
#### **Položka č. 6 Myslíte si, že je inkluzivní vzdělávání prospěšné pro vztahy ve třídě?**

Tato dotazníková položka zjišťovala u respondentů názor, jestli si myslí, že je inkluzivní vzdělávání prospěšné pro vztahy ve třídě. Nadpoloviční většina (47) respondentů (59 %) uvedla pozitivní odpověď, kterou rozvedla. Respondent č. 1 sdělil – „Děti by se tak měly učit toleranci, ale musí k tomu být správně vedeny personálem a bylo by potřeba pracovat i s rodiči dětí, kteří se odlišnosti „bojí“.“ Respondent č. 2 je názoru – „Důležité je, aby si děti uvědomily a do budoucna



se nesmály postiženým dětem, samozřejmě postižené dítě není úplně sociálně vyloučené.“ Další respondenti jsou názoru, že inkluzivní vzdělávání učí toleranci a vzájemné pomoci mezi dětmi. Respondent č. 3 vidí přínos v případě – „Bezesporu, ale pouze pod vedením kvalitního pedagoga, který případně konflikty promění ve výchovné situace.“ 16 respondentů (20 %) odpovědělo negativně, tzn., nemyslí si, že inkluzivní vzdělávání je prospěšné pro vztahy ve třídě. Dle jejich názoru to naopak klima třídy narušuje a třída poté zaostává. Respondent č. 4 vysvětluje odůvodnění své odpovědi – „Nemyslím si, že je vzdělávání prospěšné. Děti s potřebou podpory by mohly být jinými dětmi vyloučeny z kolektivu.“ Další část (17) respondentů (21 %) uvedla, že nemá na danou otázku názor. Toto procento respondentů je možná ovlivněno nedostatečnou informovaností pedagogických pracovníků ohledně inkluzivního vzdělávání.

Graf 7: Inkluzivní vzdělávání prospěšné pro vztahy ve třídě



Zdroj: vlastní zpracování

**Položka č. 7 Jaké dítě s potřebou podpory byste začlenili do běžného kolektivu mateřské školy?**

Tabulka 1: Začlenění dětí s potřebou podpory do běžného kolektivu mateřské školy

Odpověď	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím
Tělesné postižení	33 (41 %)	19 (24 %)	20 (25 %)	8 (10 %)
Mentální postižení	2 (2 %)	10 (13 %)	24 (30 %)	44 (55 %)
Smyslové postižení	37 (47 %)	29 (36 %)	9 (11 %)	5 (6 %)
Vady řeči	69 (86 %)	11 (14 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Specifické poruchy chování (ADD, ADHD – hyperaktivita)	21 (26 %)	41 (51 %)	15 (19 %)	3 (4 %)
Specifické poruchy učení	78 (98 %)	2 (2 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Děti z odlišných kulturních a životních podmínek	3 (2 %)	9 (11 %)	31 (39 %)	38 (47 %)
<b>Celkem</b>	<b>80 (100 %)</b>	<b>80 (100 %)</b>	<b>80 (100 %)</b>	<b>80 (100 %)</b>

Zdroj: vlastní zpracování

V této položkové otázce se zjišťovalo, jestli respondenti rozlišují zařazení do běžného kolektivu podle potřeby dítěte. U mentálního postižení souhlasilo se začleněním 33 respondentů (41 %) a spíše souhlasilo 19 respondentů (24 %). 4 respondenti uvedli, že souhlasí v případě, kdy se jedná o lehčí druh tělesného postižení. Se začleněním dětí do běžného kolektivu s tělesným postižením nesouhlasí 8 respondentů (10 %) a spíše nesouhlasí 20 respondentů (25 %).

V oblasti mentálního postižení nesouhlasila se začleněním většina respondentů (44), tedy 55 %, a spíše nesouhlasilo 24 respondentů (30 %). Se začleněním dětí s mentálním postižením souhlasí 2 respondenti (2 %) a spíše souhlasí 10 respondentů (13 %). V šetření bylo zajímavé, že kladnou odpověď volili respondenti, kteří se pravidelně setkávají s lidmi s potřebou podpory v rodině.

Respondenti, kteří mají děti intaktní, nesouhlasí s tímto začleněním. Toto šetření se shoduje se šetřením pedagogických pracovníků v další části praktické části.

U smyslového postižení plně souhlasí se začleněním 37 respondentů (47 %) a spíše souhlasí 29 respondentů (36 %). V tomto případě jeden respondent sdělil, že souhlasí v případě, kdy je škola schopna zajistit všechny pomůcky důležité ke vzdělávání. 5 respondentů (6 %) nesouhlasí se zařazením dětí se smyslovým postižením a 9 respondentů (11 %) spíše nesouhlasí. V rámci tohoto šetření se ukázalo, že ze tří potřeb dítěte (tělesné, mentální a smyslové) respondenti nevidí problém v začlenění dětí se smyslovým postižením.

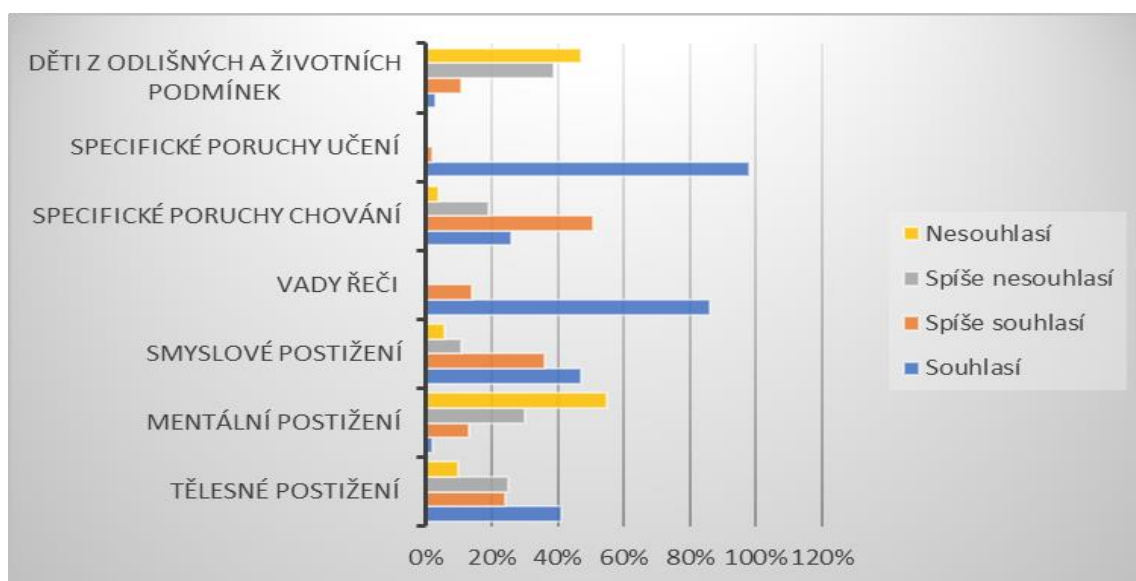
V oblasti vady řeči se téměř ¾ respondentů shodují, že souhlasí se začleněním dětí s vadou řeči. Souhlasí 69 dotázaných (86 %) a spíše souhlasí 11 respondentů (14 %). Nenašel se žádný respondent, který nesouhlasil se začleněním těchto dětí do kolektivu. Při tomto výsledku jsme zjistili, že z konkrétní mateřské školy dochází do logopedické poradny téměř 5 %.

Při začleňování dětí s poruchou chování nastal nečekaný zvrat, kdy 3 respondenti (4 %) a 15 respondentů (19 %) nesouhlasí nebo spíše nesouhlasí se zařazením dětí se specifickými poruchami chování do běžné mateřské školy. 26 % respondentů (21) souhlasí a spíše souhlasí 41 respondentů (51 %). Toto šetření je velmi překvapující, poněvadž bylo respondentům vysvětleno, že do této skupiny patří děti s ADD, ADHD, tedy hyperaktivitou, a přesto 23 % respondentů vyjádřilo nesouhlas začleňovat tyto děti do běžné mateřské školy.

U specifické poruchy učení souhlasila se začleněním většina respondentů (98 %) a spíše souhlasili 2 (2 %). V tomto případě nevidí problém při začlenění do mateřské školy.

Se začleněním dětí z odlišných kulturních a životních podmínek souhlasili pouze 3 respondenti (2 %) a spíše souhlasilo 9 respondentů (11 %). Nesouhlasí tedy 38 respondentů (47 %) a spíše nesouhlasí 31 respondentů (39 %). Někteří respondenti, kteří nesouhlasili, uváděli, že nechtějí, aby byly začleněny ukrajinské děti nebo děti, které neznají český jazyk. Zajímavé je, že doposud nebylo přijato ani jedno dítě ukrajinské národnosti, ale respondenti už vyjadřují nesouhlas pro jejich přijetí.

Graf 8: Inkluzivní vzdělávání prospěšné pro vztahy ve třídě

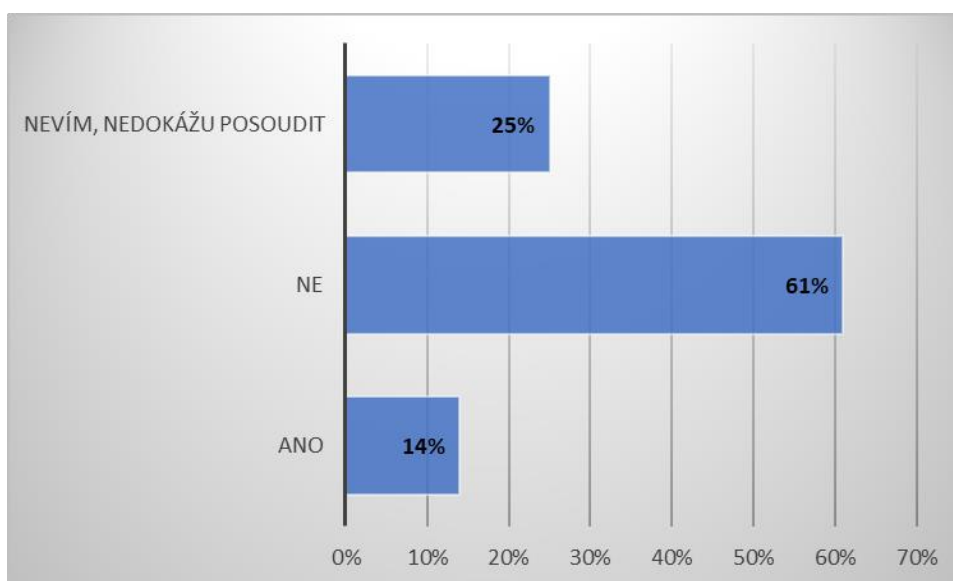


Zdroj: vlastní zpracování

**Položka č. 8 Myslíte si, že vybavení mateřské školy odpovídá potřebám zařazení dětí s potřebou podpory?**

Z odpovědí výzkumného šetření vychází názor respondentů, že mateřská škola není dostatečně vybavena pro zařazení dětí s potřebou podpory. Toto si myslí 49 respondentů (61 %). Naopak 11 respondentů (14 %) je přesvědčeno, že vybavenost je dostatečná pro začlenění všech dětí. Dalších 20 respondentů (25 %) nedokáže posoudit vybavenost mateřské školy. Jeden z respondentů uvádí, že tento pohled nemá, protože nemá přehled, kolik dětí s potřebou podpory mateřskou školu navštěvuje. Tato položka opět dokazuje skutečnost, že respondenti nemají dostatečné informace o začleňování dětí s potřebou podpory do třídy jejich dětí.

Graf 9: Pohled respondentů na materiální vybavenost mateřské školy

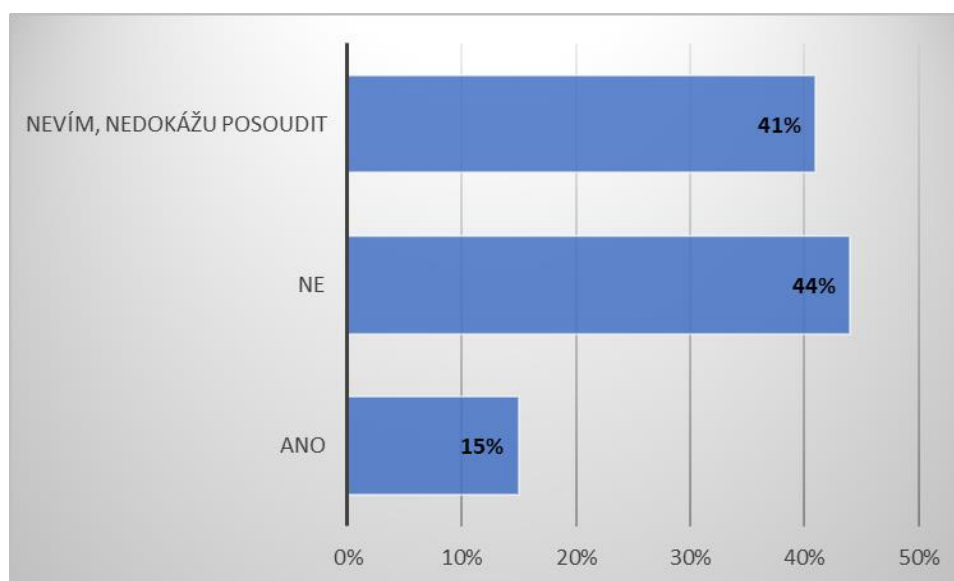


Zdroj: vlastní zpracování

**Položka č. 9 Myslíte si, že je mateřská škola dostatečně personálně vybavena pro děti s potřebou podpory (například dostatek učitelů, asistentů, speciálních pedagogů)?**

Respondenti jsou v této dotazníkové položce přesvědčeni, že konkrétní mateřská škola není ani personálně dostatečně vybavena na vzdělávání dětí s potřebou podpory. Negativně personální vybavení školy hodnotilo 35 respondentů (44 %) a dalších 33 respondentů (41 %) neví, nemají názor na tuto danou věc. Nevědomost respondentů souvisí s nedostatkem informací, kolik má mateřská škola dětí s potřebou podpory, i s tím, jaké mají pedagogické pracovnice dosažené vzdělání. Celkem 12 respondentů (15 %) uvádí, že jsou přesvědčeni, že mateřská škola je personálně vybavena. Toto tvrzení se objevovalo nejčastěji u věkové skupiny 4–5 let, kde je v dané třídě asistentka pedagoga, a proto respondenti došli k tomuto výsledku.

Graf 10: Pohled respondentů na personální připravenost mateřské školy

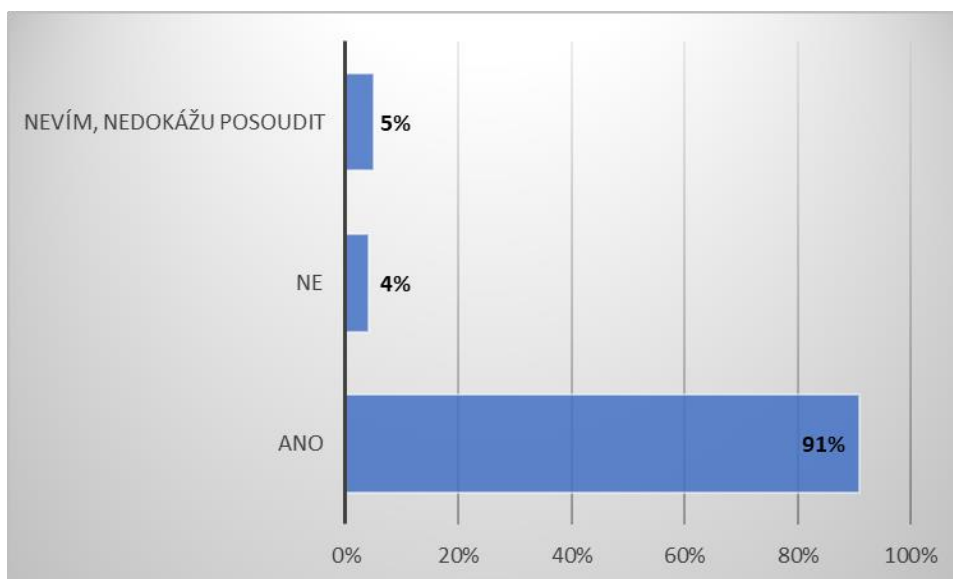


Zdroj: vlastní zpracování

**Položka č. 10 Je podle Vás potřebné, aby pedagog, který již získal standardní kvalifikaci učitele MŠ, absolvoval ještě speciální kurzy zaměřené na vzdělávání dětí s potřebou podpory?**

Cílem této položky dotazníkového šetření bylo zjistit, jestli respondenti považují za potřebné absolvování speciálního kurzu pro vzdělávání dětí s potřebou podpory. Z poskytnutých odpovědí vyplynulo, že téměř většina dotázaných respondentů (73, 91 %) je přesvědčena, že speciální kurz je potřebný pro vzdělávání dětí s potřebou podpory. Pouze 3 respondenti si myslí, že kvalifikovaný učitel mateřské školy má všechny potřebné kompetence ke vzdělávání dětí s potřebou podpory. 4 respondenti (5 %) toto nedokážou nesoudit. Pokud srovnáme položku č. 9 a č. 10, kdy v položce č. 9 respondenti neměli povědomí o vzdělání pedagogů, je touto otázkou doplněna odpověď, že jsou názoru, že  $\frac{3}{4}$  pedagogických pracovníků nemají dostatečné vzdělání pro vzdělávání dětí s potřebou podpory.

Graf 11: Absolvování speciálního kurzu zaměřeného na vzdělávání dětí s potřebou podpory

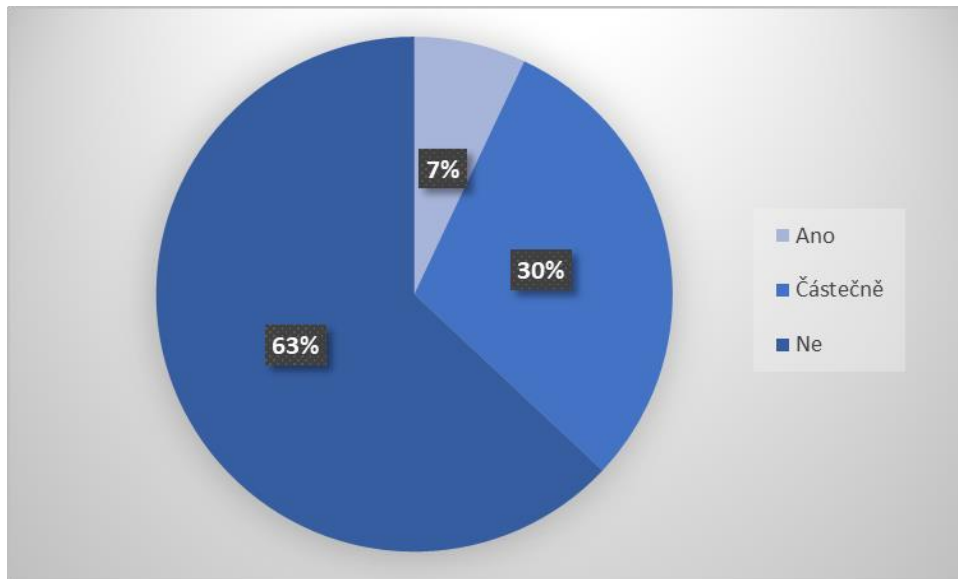


Zdroj: vlastní zpracování

**Položka č. 11 Dostáváte od mateřské školy informace ohledně začleňování dětí s potřebou podpory do třídy Vašeho dítěte?**

Cílem této dotazníkové položky bylo zjistit, zda jsou respondenti informováni mateřskou školou o začlenění dětí s potřebou podpory do třídy jejich dítěte. Převážnou většinu zastala část respondentů 50 (63 %), jež uvádí, že není informována a tyto informace by uvítala. Další část respondentů 24 (30 %) odpovídá, že je částečně informována o začlenění dětí do třídy jejich dítěte a 6 respondentů (7 %) je přesvědčeno, že mají dostatek informací ohledně začleněných dětí. Tato dotazníková otázka je vhodným doporučením pro zlepšení podmínky inkluzivního vzdělávání konkrétní mateřské školy.

Graf 12: Informace od školy ohledně začleňování dětí s potřebou podpory



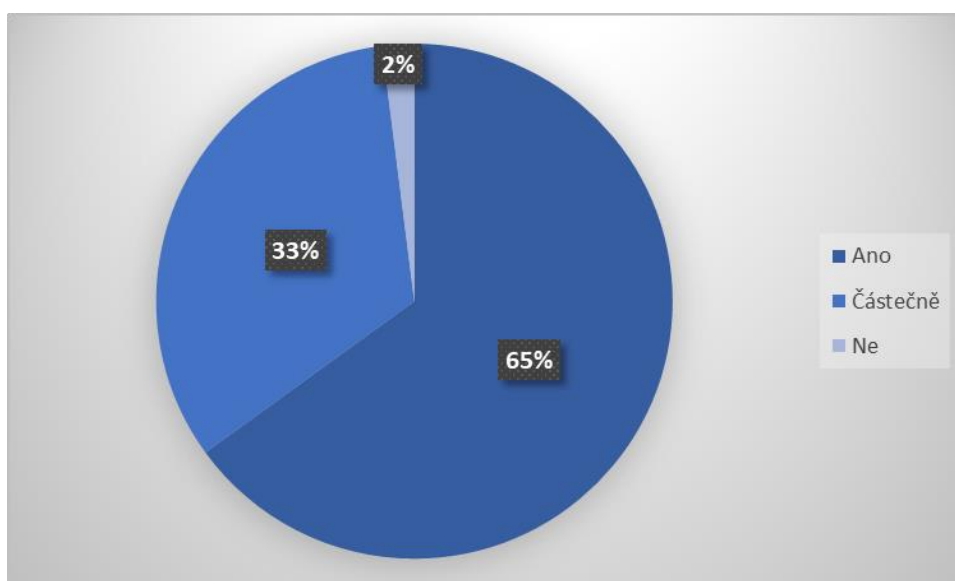
Zdroj: vlastní zpracování

**Položka č. 12 Jak jste spokojeni s komunikací a spoluprací školy ohledně vzdělávání Vašich dětí?**

Cílem této dotazníkové položky bylo zjistit spokojenost respondentů s komunikací a spoluprací školy. Větší část respondentů 52 (65 %) je spokojena s informovaností. 26 respondentů (33 %) uvádí částečnou spokojenost, kdy by upřednostňovali komunikaci s pedagogy prostřednictvím e-mailu. Pouze 2 respondenti (2 %) nejsou spokojeni s komunikací a spoluprací školy a požadují přesnější informace ohledně vzdělávání jejich dětí. Tyto 2 respondenti jsou z jedné věkové kategorie, tudíž zlepšení komunikace se bude doporučovat dané třídě.



Graf 13: Spokojenost respondentů s komunikací a spoluprací školy



Zdroj: vlastní zpracování

## 9.2 Výsledky na základě rozhovorů

Celkem bylo provedeno 8 rozhovorů a všemi účastnicemi byly ženy – učitelky a asistentka pedagoga z konkrétní mateřské školy. Rozhovor byl polostrukturovaný.

### Vlastní zkušenost a vzdělání

Cílem prvního okruhu bylo zjistit zkušenost účastníků se zařazením dítěte s potřebou podpory do jejich třídy. Nejprve byla položena otázka, která přiblížila vzdělání účastnic a následně názor na to, jestli je jejich dosažené vzdělávání dostatečné pro vzdělávání dětí s potřebou podpory. Další otázky směřovaly k délce jejich praxe, ke zkušenostem se zařazením dětí s potřebou podpory. Získaná data byla zakódována a přiřazena k obecným kategoriím, které jsou graficky znázorněny v Tabulce 2.

Tabulka 2: Dosažené vzdělání, praxe a zkušenosti účastníků

	Dosažené vzdělání	Dostatečné vzdělání pro vzdělávání dětí s potřebou podpory	Praxe v mateřské škole	Zařazení dětí s potřebou podpory
Účastnice č. 1	Bc. učitelství v mateřské škole, speciální pedagog	ano	7 let	9 dětí
Účastnice č. 2	Bc. učitelství v mateřské škole	ne	10 let	7 dětí

Účastnice č. 3	střední pedagogická škola	ne	8 let	3 děti
Účastnice č. 4	střední pedagogická škola	ne	42 let	1 dítě
Účastnice č. 5	vyšší odborná škola – předškolní pedagogika	ne	12 let	1 dítě
Účastnice č. 6	kurz asistent pedagoga	ano	2 roky	1 dítě
Účastnice č. 7	střední pedagogická škola	ne	38 let	2 děti
Účastnice č. 8	střední pedagogická škola	ne	32 let	2 děti

*Zdroj: vlastní zpracování*

#### **Ze získaných dat vzniklo 5 kategorií:**

Dosažené vzdělání: Výsledky ukázaly, že většina účastníků má vystudovanou střední pedagogickou školu s maturitou. Účastnice č. 1, 2 mají vystudovanou Jihočeskou univerzitu v Českých Budějovicích. Účastnice č. 1 – *„Nastoupila do výchovného ústavu a dětským domovem se školou. Na tomto pracovišti jsem začala studovat na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích Učitelství pro mateřské školy. Ve třetím ročníku Učitelství pro mateřské školy jsem začala současně studovat na VŠERS obor Speciální pedagogika. Na VŠERS jsem začala studovat kvůli novele roku 2015, která novelizovala, že tyto děti potřebují speciální vzdělávací potřeby, tak jsme my, co jsme měli jen vychovatelství, museli...“*

Dostatečné vzdělání pro vzdělávání dětí s potřebou podpory: Účastnice č. 2, 3, 4, 5, 7 a 8 se domnívají, že jejich vzdělávání není dostatečné pro vzdělávání dětí s potřebou podpory. Účastnice č. 1 a č. 6 uvedly, že jejich dosažené vzdělání je dostatečné pro vzdělávání dětí s potřebou podpory. Doplňující otázkou pro účastnice č. 2, 3, 4, 5, 7 a 8 bylo, jaké by si představovaly vzdělávání, které by bylo dostatečné pro vzdělávání dětí s potřebou podpory. Na tuto otázku odpověděly všechny účastnice stejně *obor Speciální pedagogika*. Účastnice č. 8 uvedla – *„Dle mého názoru nestačí ani kurz asistentka pedagoga, které je dle mého velice krátký na to, aby se dokázaly uchopit kompetence pro správné vzdělávání dětí s potřebou podpory.“* Účastnice č. 2

uvedla – „V případě vyššího věku učitelky by viděla jako doplňující vzdělávání seminář zaměřený na danou potřebu dítěte. Já jsem logopedický preventista, mohu rodičům pouze doporučit, aby začali s dětmi docházet do logopedického centra.“

Praxe v mateřské škole: Účastnice č. 4, 7, 8 uvedly, že mají praxi delší než 30 let. Účastnice č. 1, 2, 3, 5, 6 uvádí kratší časový úsek, a to z důvodu, že se po škole věnovaly jiné profesi než učitelce v mateřské škole.

Zařazení dětí s potřebou podpory do jejich tříd: Všechny účastnice uvedly, že měly ve třídě děti s potřebou podpory. Účastnice č. 1, 2, 3, 4, 5, 6 měly děti s potřebou podpory s diagnostikovaným podpůrným opatřením třetího stupně. Dále účastnice č. 7, 8 sdělily, že měly dítě se třetím stupněm podpůrného opatření, ale asistenta pedagoga neměly. Byla zde upravena forma, ale i metody vzdělávání. Účastnice č. 1 se setkala s dětmi v prvním stupni podpůrného opatření – „Měly jsme ve třídě za celou svou praxi zhruba 5 dětí, které byly zařazené do prvního stupně podpůrného opatření. Vytvářely jsme se školní asistentkou PLPP. PLPP jsme vyhodnocovaly a zjišťovaly zlepšení díky změnám ve formách a metodách vzdělávání.“ Účastnice č. 4 sdělila „dětí s potřebou podpory jsem měla ve své třídě tři a vždy se jednalo o těžký druh postižení, kdy bylo až nebezpečné zařazení dítěte mezi ostatní děti. Dítě bylo velice agresivní a ubližovalo ostatním. Na paní asistentku bylo velice agresivní, ale poté si vzájemně k sobě našly cestu.“

### **Výsledky šetření k okruhu vzdělávání a zkušeností**

Výsledky šetření ukazují, že v konkrétní mateřské škole jsou tři učitelky s praxí delší než 30 let. Čtyři účastnice mají praxe kolem 10 let a jedna účastnice má dvouletou praxi. Čtyři účastnice uvedly, že mají vystudovanou střední pedagogickou školu a nemyslí si, že jejich vzdělání je dostatečné. Tohoto názoru nejsou ani účastnice, které mají vystudovanou vyšší odbornou školu a vysokou školu. Dle získaných dat vidí dvě účastnice dostatečnost svého vzdělání pro vzdělávání dětí s potřebou podpory. Větší část účastnic měla ve své třídě začleněné dítě s potřebou podpory, které mělo třetí stupeň podpůrného opatření, dalšími byly děti, které měly první stupeň podpůrného opatření, kvůli němuž účastnice upravovaly formy a metody vzdělávání, které kompenzovaly znevýhodněným dětem mírné obtíže.

## Připravenost mateřské školy

Druhý okruh zjišťuje připravenost na začleňování dětí s potřebou podpory do konkrétní mateřské školy. Tento okruh byl cílen na materiální připravenost mateřské školy pro přijetí všech dětí s potřebou podpory. Další část byla zaměřena na personální připravenost mateřské školy pro přijetí dětí s potřebou podpory. Otázky se týkaly toho, do jaké míry je mateřská škola připravena na začleňování dětí s potřebou podpory či jestli jsou zde nějaké nedostatky v inkluzivním vzdělávání. Pokud jsme se s účastnicemi dostaly v hovoru na nedostatky, bylo dalšími otázkami zjišťováno, jak by si představovaly zlepšení podmínek pro vzdělávání všech dětí v této konkrétní mateřské škole. Získaná data byla zakódována a přiřazena k obecným kategoriím, které jsou graficky znázorněny v Tabulce 3.

Tabulka 3: Připravenost mateřské školy na začlenění dětí s potřebou podpory

	Míra připravenosti pro přijetí dětí s potřebou podpory	Umožňují podmínky přijmout všechny děti	Materiálně vybavena MŠ	Personálně vybavena MŠ
Účastnice č. 1	částečně	ne	částečně	ano
Účastnice č. 2	částečně	ne	částečně	ano
Účastnice č. 3	částečně	ne	ne	ne
Účastnice č. 4	není	ne	ne	ano
Účastnice č. 5	částečně	ne	spíše ne	ano
Účastnice č. 6	ano je	ne	ano	ano
Účastnice č. 7	spíše ne	ne	ne	ano
Účastnice č. 8	částečně	ne	částečně	částečně

Zdroj: vlastní zpracování

### Ze získaných dat vzniklo 5 kategorií:

Míra připravenosti pro přijetí dětí s potřebou podpory: Účastnice byly tázány, jaká je míra připravenosti mateřské školy na nástup dětí s potřebou podpory. Účastnice č. 1, 2, 3, 4, 5, 7 uvedly že mateřská škola není připravena na přijetí dítěte s tělesným postižením. Účastnice č. 6 je názoru, že je mateřská škola připravena přijmout všechny děti s potřebou podpory. Účastnice č. 8 uvedla, že momentálně nemáme žádný bezbariérový přístup, tudíž nemůžeme přijmout dítě na vozíčku. Před 2 lety se

předělával jeden pavilon na bezbariérový, ale nezbyly peníze pro zřízení nájezdu pro vozíčkáře. Momentálně jsme neměli žádnou žádost na přijetí dítěte s potřebou podpory tohoto druhu, jinak věřím, že kdybychom žádost dostali, společně s panem zřizovatelem bychom upravili podmínky, abychom mohli přijmout i dítě na vozíčku. Účastnice č. 2 a č. 4 se souhlasně vyjadřovaly, že minulý zřizovatel neměl zájem o zvelebení mateřské školy, zatímco nový starosta/zřizovatel má velký zájem. Proto očekávají do budoucna velké změny hlavně tedy v renovaci mateřské školy, která je zastaralá, tudíž je třeba zde provést mnoho změn.

Umožňují podmínky přijmout všechny děti s potřebou podpory: Na tuto otázku odpověděly všechny účastnice jednoznačně, že podmínky neumožňují přijmout všechny děti s potřebou podpory, a to zejména děti s tělesným postižením. Účastnice č. 4 – *„Dle mého názoru nemůžeme přijmout všechny děti s potřebou podpory, a to zejména děti s tělesným postižením, a to na vozíčku. Stále nemáme dodělaný bezbariérový pavilon, a i kdybychom ho měli, tak je to pouze jeden pavilon a vzhledem k tomu, že máme homogenní třídy tak, jak by se dítě dostávalo z jednoho pavilonu do druhého? V případě, abychom mohli přijmout všechny děti, je potřeba, aby byly zrekonstruovány všechny čtyři pavilony.“* Účastnice č. 8 myslí si, že momentálně nemají vhodné podmínky pro přijetí, ale věří, že kdyby přišla žádost, dokážou se zřizovatelem školy domluvit vhodné podmínky pro všechny děti s potřebou podpory.

Materiální vybavenost MŠ: Účastnice č. 1 – *„Dle mého jsme materiálně vybaveni částečně. Po komunikaci se SPC a APLOU jsme dostali didaktické pomůcky, hry pro děti s autismem, které tady momentálně nemáme. Pokud vezmu materiální vybavení pro všechny děti, a nejen s potřebou podpory, myslím si, že by chtělo již obměnit některé vzdělávací materiály a posunout vzdělávání kupředu.“* Účastnice č. 2 doplnila možnost interaktivní tabule ve třídě, ale chybí zde dataprojektor. Tabule je tedy nevyužitá. Účastnice č. 2 uvedla – *„Je mi líto, že tu tabuli nemůžeme využít. Děti už v první třídě pracují na tabuli, kde doplňují či vyplňují různé úkoly. V mateřské škole by si na to mohly zvyknout a do základní školy by mohly jít s těmito poznatky. Vzhledem k tomu, že se technologiemi zabývají děti v předškolním věku, myslím si, že by bylo dobrým zpestřením při plnění úkolů či soutěži na tabuli.“* Účastnice č. 6 uvádí, že si své didaktické pomůcky všechny vytvářela sama, pokud se chtěla na něco zaměřit.

Personální vybavenost MŠ: V této otázce se většina účastníků shodla na tom, že je mateřská škola až na účastnice č. 3 a 8 připravena. Účastnice č. 3 zdůvodňovala svoji odpověď – *„Ne, nemyslím si, že jsme personálně vybaveni pro přijetí dětí s potřebou podpory. Já si stále nemyslím, že já vystudovaná učitelka, by mohla vzdělávat dítě s potřebou podpory, zvláště když má vyšší stupeň podpůrného opatření. Dle mého by děti s potřebou podpory včetně třetího stupně podpůrného opatření měly mít k dispozici speciálního pedagoga a zdravotníka.“* Tedy tato účastnice by ve třetím stupni podpůrného opatření již volila místo asistentky pedagoga speciálního pedagoga a v některé situaci i zdravotnický personál, který bude mít ponětí o jeho potřebě. Účastnice č. 8 si myslí, že je mateřská škola částečně vybavena, mají zde paní učitelku, která vystudovala speciální pedagogiku, další paní učitelka je logopedický preventista. V tomto případě by ještě doplnila sociálního pedagoga a metodika prevence, jak je tomu v základních školách. Dle jejího názoru jsou potřeba i v mateřské škole.

Změny v MŠ pro zlepšení podmínek inkluzivního vzdělávání: Účastnice č. 1, 8 se shodly, že aby se zlepšily podmínky, bylo by potřeba snížit. Účastnice č. 8 – *„Za zásadní změnu bych považovala snížení počtu dětí ve třídě, kde je zařazeno inkludované dítě. Otázkou je, zdali by toto opatření nemělo dopad na děti intaktní, kterým je i tak plně naplněna mateřská škola. Jsme malá mateřská škola, která má pouze čtyři homogenní třídy a v momentě, který nastal nyní, že jsme přijali dítě s potřebou podpory, co bychom dělali s těmi ostatními stejně starými? Řekli bychom rodičům, ať si hledají jinou školku, protože teď přišlo dítě s potřebou podpory a my ho v rámci inkluzivního vzdělávání musíme přijmout? Vždyť to je nesmysl. Máme již 3. rokem plný stav, tedy 25 dětí na jedné třídě, kde jsou i děti s potřebou podpory. Dokonce jsme minulý rok nemohli přijmout pět dvouletých dětí, protože jsme měli plné kapacity. Takže v tomto případě je to začarovaný kruh. Přeci nebudeme odmítat intaktní děti kvůli dětem s potřebou podpory. Pro mě další problém, že upravování kapacity je, myslím, až od čtyř dětí na třídě? Byl někdo v té třídě, že rozhodl o tomto čísle? Je něco jiného, pokud se jedná o první stupeň podpůrného opatření, ale čtyři děti s třetím stupněm podpůrného opatření? Klobouk dolu učitelkám, které mají a zvládají tyto třídy vzdělávat.“* Účastnice č. 4 a č. 7 jsou názoru, že zlepšení podmínek je možné v případě, kdy tyto děti začnou chodit do speciálních mateřských škol, kde jsou na tyto děti jak personálně, tak materiálně vybavenější než v běžné mateřské škole. Účastnice č. 4 podotýká, že tento

způsob zařazení dětí do speciálních mateřských škol vnímá tedy hlavně ohledně mentálního postižení vyššího stupně. Nemluví o dětech s poruchou chování či o dětech z odlišných kulturních či sociálních rodin. Neviděla by ani problém při smyslovém postižení či tělesném. Tedy tam, kde děti mají mozek v pořádku, v tomto případě vidí začlenění do běžné mateřské školy naprosto v pořádku. Ale u mentálního postižení, kde těm dětem je jedno, v jakém jsou prostředí, nemá intelektuál ohledně srovnávání, tedy motivaci se snažit být jako ostatní, v tomto případě si myslím, že by jim prospívalo zařazení do speciálních školek.

### **Výsledky šetření k okruhu připravenosti mateřské školy**

Dle výzkumného šetření se účastnice shodly na tom, že momentálně není mateřská škola připravena pro přijetí dětí s tělesným postižením, i když se očekává, že nyní se začne mateřská škola rekonstruovat a tyto podmínky se za pár let zlepší. Ohledně materiální připravenosti jsou účastnice názoru, že by mateřská škola mohla modernizovat didaktické pomůcky a některé záležitosti vylepšit, například přidat dataprojektor k tabuli. Ze získaných dat dále vyplynulo, že všichni dotazovaní pedagogičtí pracovníci si myslí, že kromě tělesného postižení a mentálního postižení třetího stupně podpůrného opatření mohou přijmout všechny děti s potřebou podpory bez překážek a zvládnout je vzdělávat.

### **Přínosy inkluzivního vzdělávání pro děti**

Třetí okruh zjišťuje postoje účastnic k přínosům inkluze v předškolním vzdělávání. Dále bylo zjišťováno, jestli příchod asistentky a dítěte s potřebou podpory nějakým způsobem ovlivnil chod třídy. Otázky prošetřovaly pohled pedagogických pracovníků na začleňování dětí s potřebou podpory ohledně jednotlivých druhů potřeb. Získaná data byla rovněž zakódována a zařazena do obecnějších kategorií, které jsou přehledněji vyobrazeny v Tabulce 4.

Tabulka 4: Přínosy inkluzivního vzdělávání

	Rozdíl v začlenění dětí jednotlivých druhů potřeb	Přínosy pro děti s potřebou podpory	Přínosy pro děti intaktní	Vliv začlenění dítěte s potřebou podpory na chod třídy	Vliv příchodu asistentky na chod třídy
Účastnice č. 1	ano	uvedeno	uvedeno	ano	částečně
Účastnice č. 2	ano	uvedeno	uvedeno	ano	ano
Účastnice č. 3	ano	uvedeno	neuveďeno	ano	ne
Účastnice č. 4	ano	uvedeno	neuveďeno	ano	ano
Účastnice č. 5	ano	uvedeno	neuveďeno	ano	ano
Účastnice č. 6	ne	neuveďeno	neuveďeno	nevím	nevím
Účastnice č. 7	ano	uvedeno	uvedeno	ano	nevím
Účastnice č. 8	ano	uvedeno	uvedeno	ano	nevím

Zdroj: vlastní zpracování

#### Ze získaných dat vzniklo 5 kategorií:

Rozdíly v začlenění dětí jednotlivých druhů potřeb: 7/8 účastníků je názoru, že druh potřeby dítěte má vliv na začlenění dítěte s potřebou podpory. Dle shodných názorů jsou účastnice přesvědčeny, že jsou velké obtíže při začleňování dětí s mentálním postižením. Dle účastnice č. 4 – „Děti jsou chytré a jsou zlé, vždy poznají ve smečce nejslabší článek, který pak separují. Ač se snažíme dětem vysvětlit odlišnosti, nemůžeme jim nakázat, s kým se mají kamarádit. Při přijetí inkludovaného dítěte a při prvních jeho projevech děti zaujmulý odmítavý přístup. Vyhýbají se mu, odmítají sedět vedle něho u stolu. Vzhledem k tomu, že má třetí stupeň podpůrného opatření, není možné mu vysvětlit, aby dětem neubližoval, že se jim to nelíbí. Takže ano, opět se opakují, když tvrdím, že dítě s mentálním postižením vyššího stupně podpůrného opatření má docházet do speciální mateřské školy.“ Účastnice č. 6 je opačného názoru, dle ní nezáleží na druhu potřeby, myslí si, že všechny děti s potřebou podpory jsou schopné se adaptovat do kolektivu bez větších obtíží. Účastnice č. 2 je názoru, že je obtížné začlenit dítě s mentálním postižením, protože v tomto případě děti jeho projevy chápou jako schválnosti, úmyslné ubližování. Účastnice č. 8 uvádí – „V některých případech se najdou děti, které jsou tzv. „ochranitelské“, tudíž si dítě s potřebou podpory vezmou pod svá křídla. Pomáhají mu, snaží se ho začlenit mezi ostatní děti. V případě, že se jedná o dítě s mentálním postižením, které je mu schopné



*ublížit nebo ublíží jeho učitelce (viz poslední incident, kdy dítě pořezalo nůžkami asistentku pedagoga), dané dítě opravdu vyčleňují z kolektivu, a to i z důvodu strachu. Vyhýbají se mu, odmítají jakýkoliv kontakt s ním. Stalo se, že děti odmítají dané děti s potřebou podpory, protože jim to řekli rodiče – S tímhle si hrát nebudeš, rozumíš? On je divný. V tomto momentě je těžké vysvětlit dítěti, že takto to není, když dítě spoléhá na slovo rodiče, který má přeci vždycky pravdu a myslí to s ním dobře.“*

Přínosy pro děti s potřebou podpory: Účastnice č. 1 – *„Kromě dětí s mentálním postižením vidím velké přínosy. Děti se lépe zařadí do společnosti, lépe se adaptují v zaměstnání. Četla jsem, že děti s potřebou podpory zařazené do běžné mateřské školy mají větší motivaci se vyrovnat ostatním dětem.“* Ostatní účastnice č. 2, 3, 4, 5, 7 a 8 vidí přínosy ve zlepšení a zdokonalování vzdělání dětí s potřebou podpory. Jsou mezi svými vrstevníky, kde získávají přínos nejen od učitelů, ale také od svých vrstevníků. Toto tvrzení platí stále pouze pro děti s potřebou podpory mimo ty s mentálním postižením. Účastnice č. 7 si myslí – *„Ano samozřejmě je začlenění do běžné mateřské školy obrovským přínosem. Děti se cítí normální, jsou šťastné mezi svými. U dítěte s mentálním postižením o tom přesvědčená nejsem, samozřejmě pokud dochází pouze do mateřské školy, jsou tam vidět určité přínosy. Ale dle mého názoru, kdyby docházel do školy speciální, má daleko větší přínosy než zde. Stejně při nástupu na základní školu si myslím, že bude muset nastoupit do speciální základní školy. Pokud nezvládá sedět 10 minut v komunitním kruhu, tak nezvládne sedět 45 minut v lavici. Kromě toho, když se jejich intelekt zastavil a už se nikam nebude dál posouvat.“*

Přínosy pro intaktní děti: 4/8 účastnic se shodly na tom, že určitý přínos pro intaktní děti má inkluzivní vzdělávání. Přínos vidí v tom, že se děti poznávají, že každý je jiný. Účastnice č. 8 je názoru – *„Určitě vidím i přínos pro intaktní děti. Myslím si, že děti poznají, že všichni nemáme stejnou barvu pleti, že existují různé národy a kultury. Děti tímto poznávají, že ve světě není všechno stejné, ale i děti jsou každé jiné a poznávají, jak se mají k sobě chovat.“*

Vliv začlenění dítěte s potřebou podpory na chod třídy: Všechny účastnice se shodly, že má vliv na chod třídy začlenění dítěte s potřebou podpory. Svým způsobem to naruší daný kolektiv, který je již zajištěn. Účastnice č. 2 – *„V případě, že dítě nastoupí do mateřské školy ve třech letech se všemi ostatními, v tom nevidím jakýkoliv problém, ale s tím jsem se setkala velice zřídka. Spíše se stává, že dítě přichází až v polovině*

*předškolního vzdělávání, kdy jsou všechny děti už adaptované a on přichází jako rušivý element.“ Účastnice č. 1 uvádí „Další problém, kdy dítě s potřebou podpory bývá častěji nemocné, a proto velkou část docházky zamešká. V momentě, kdy se opět vrátí do kolektivu je to podle jejich slov zase od začátku. Dítě ztratí veškeré návyky a paní učitelky mohou začít stejný kolotoč.“*

Vliv příchodu asistentky pedagoga na chod třídy: Příchod asistentky pedagoga dokázala posoudit pouze polovina účastnic, ač měly ve třídě dítě s potřebou podpory třetího stupně, neměly asistentku pedagoga, proto nedokážou odhadnout, jestli to má nějaký vliv na třídu. Účastnice č. 1 je názoru, že to částečně ovlivnilo klima třídy, a to z důvodu, že přišel někdo nový a děti si musely zvyknout na nového člena třídy. Trvalo, než si k němu našly vztah a důvěru. Účastnice č. 4, 5 jsou přesvědčeny, že to velice narušilo chod třídy – *„Tak si představte, že máte třídu dva roky, kam vám přiřadí dítě s mentálním postižením. V tomto momentě už chod třídy narušen je. Poté vám přijde pro děti cizí osoba. Děti se ze začátku stydí, poté si zvyknou, přijmou ji. A nastává další problém, kdy chtějí, aby se jim taky věnovala tak jako tomu dítěti. Vynucují si její pozornost tím, že se například chovají jako inkludované dítě. Křičí, házejí s hračkami a nechápou, proč jim se nevěnuje. Teď po roce už můžeme říct, že se vše dalo do pořádku, ale ten první rok byl opravdu velice náročný.“*

#### **Výsledky šetření k okruhu přínosy inkluzivního vzdělávání pro děti**

Ze šetření vyplývá, že v začlenění dle názoru účastnic hraje významnou roli jednotlivý druh potřeby. Zásadní problém vnímají při začlenění dítěte s mentálním postižením. V momentě, kdy se nejedná o dítě s mentálním postižením, vnímají účastnice přínos pro obě strany.

#### **Komunikace mezi aktéry inkluzivního vzdělávání**

Poslední okruh zjišťuje názor účastnic na komunikaci mezi pedagogickými pracovníky a rodiči dětí. Další otázka zjišťuje, jestli se rodiče zajímají o vzdělávání svých dětí z pohledu pedagogických pracovníků mateřské školy. Dále se zjišťovalo, jaký je z jejich pohledu názor rodičů na inkluzivní vzdělávání. Poslední otázka směřovala ke komunikaci s ostatními aktéry jako například s pediatrem, s pracovníky pedagogicko-psychologické poradny či speciálně pedagogického centra. Data získána z rozhovorů byla zakódována a rozřazena do obecnějších kategorií, které jsou přehledně zobrazeny v Tabulce 5.

Tabulka 5: Komunikace mezi aktéry vzdělávání

	Komunikace s rodiči	Názor rodičů	Zájem rodičů	Komunikace s ostatními odborníky
Účastnice č. 1	nedostatečně	nesouhlasí	půl na půl	ano
Účastnice č. 2	nedostatečně	nesouhlasí	většina ano	ano
Účastnice č. 3	nedostatečně	nesouhlasí	nezajímají se	zřídka
Účastnice č. 4	velice obtížné	jak kteří	jak kteří	ne
Účastnice č. 5	nedostatečně	nesouhlasí	zajímají se	ne
Účastnice č. 6	bez problémů	nevím	zajímají se	ano
Účastnice č. 7	nedostatečně	nesouhlasí	jak kteří	ne
Účastnice č. 8	velice komplikovaně	jak kteří	zajímají se	ano

Zdroj: vlastní zpracování

#### Ze získaných dat vznikly 4 kategorie:

Komunikace rodičů ohledně speciálních potřeb dítěte a aktuální informace: Účastnice č. 1 – „Ani u jednoho dítěte přijatého jsme ze začátku netušili o potřebách dítěte. Rodiče přivedli dítě, které nemá žádné potíže, prospívá, všechno zvládá podle jeho věku, zvládá základní hygienické návyky (chození na WC). Už ten den jsme zjistili, že děti nejsou v pořádku a budou potřebovat nějaké podpůrné opatření. Děti nekomunikovaly, pomočovaly se třeba 5x za den. Buďto byly někde zalezlé a odmítaly cokoli s námi dělat nebo naopak lítaly po třídě a vytahovaly hračky, házely s nimi. Odpoledne při vyzvednutí dětí byli rodiče udiveni, co se během dne ve třídě dělo. Tvrdili, že doma s nimi komunikuje v celých větách. Musím podotknout, že jsme posléze zjistili, že i rodiče mají snížený intelekt a mají obtíže s pochopením toho, co jim říkáme.“

Účastnice č. 3 uvádí, že měla dítě s potřebou podpory, které mělo oba rodiče s mentálním postižením, komunikace tam byla velice náročná. Rodiče při příchodu do šatny sundali dítěti plenu a poté se dítě během dne několikrát pomočovalo či pokálelo přímo do tepláků. Účastnice č. 3 uvádí – *„Bylo to něco neskutečného, každou půl hodinu jsem musela dané dítě převlékat, problém byl v tom, že jsem měla ve třídě dalších 20 dětí, z toho 11 dvouletých, a místo toho jsem třeba až 7x chodila převlékat a sprchovat dítě s potřebou podpory. Do té doby, než se mu přiřadil stupeň opatření a byla mu přidělena asistentka, trvalo to půl roku a já nevěděla, co mám dělat dřív.“* Ostatní účastnice jsou stejného názoru, že komunikace s rodiči, které mají dítě s potřebou podpory, je velice obtížná. Rodiče buď nedokážou přijmout, že by jejich dítě mohlo mít potřebu podpory, nebo jsou intelektuálně slabší a nechápou, co se jim paní učitelka snaží vysvětlit. Účastnice č. 6 uvádí – *„Já tedy problém v komunikaci zatím neměla. S matkou komunikujeme zřídka. Matka se neptá, a když jí předávám informace, co se dělo během dne, pouze to odkývá a odchází.“*

Pohled pedagogických pracovníků na názor rodičů na inkluzivní vzdělávání: Účastnice se shodly, že rodiče intaktních dětí se zařazováním spíše nesouhlasí. Ovšem odmítavý postup vedou k dětem s mentálním postižením. Měly incidenty, kdy si rodiče stěžovali, že odmítají, aby jejich dítě chodilo s takovým dítětem do stejné třídy. Neustále chodili do ředitelny a psali stížnosti, že si nepřejí, aby dítě s mentálním postižením docházelo do jejich třídy. Účastnice č. 1, 4 a 8 uvádějí dva typy rodičů – do první skupiny patří rodiče dětí s potřebou podpory, které souhlasí s inkluzivním vzděláváním, jsou za něj vděční. Vyzdvihují, že nemusí dojíždět, děti jsou zařazeny mezi ostatní. Další skupinou jsou rodiče dětí intaktních, kteří nesouhlasí se začleněním, protože mají pocit, že jejich dítě bude zanedbáváno, bude mu ve třídě ubližováno a nebude schopno mít takové poznatky jako děti, které ve třídě děti s potřebou podpory nemají. Účastnice č. 2 – *„Myslím si, že větší část rodičů s inkluzí nesouhlasí. Co komunikuji s rodiči, nejsou rádi, že je zde dítě s potřebou podpory. Chci připomenout, že se stále jedná o dítě s mentálním postižením. Poté ale vnímám ještě jednu část rodičů, kteří se o vzdělávání svých dětí nezajímají a neřeší, kdo je, s kým ve třídě.“*

Pohled pedagogických pracovníků na zájem rodičů ohledně informovanosti vzdělávání jejich dítěte: 7/8 účastnic je názoru, že většinou se rodiče zajímají o vzdělání svých dětí. Samozřejmě se najdou i tací rodiče, kteří nemají zájem – většinou se dle

účastnice č. 3 jedná o mladé rodiče. Účastnice č. 2 udává – „*Je to těžké posoudit, protože při příchodu rodičů se snažíme předat veškeré informace, které se během dne staly. Tudíž to rodičům možná až podsouváme, protože chceme, aby věděli, co děláme. Málokdy přijde rodič, aby se doptával, co probíráme. Snažíme se rodičům předat, co nejvíce informací v šatně. V šatně máme rozepsané, co každý den děláme, co mám v plánu dělat. U předškoláků máme seznam, co je třeba zvládat před vstupem na základní školu, co již zvládáme a co ještě budeme rozvíjet či zdokonalovat. Myslím, že tento způsob je pro rodiče dostačující.*“ Účastnice č. 3 je jiného názoru, uvádí, že se rodiče nikdy neptají, co probírají nebo co jsme dělají. Řeší poté až konflikty, kdy přijde dítě domů, že se ve školce něco stalo a oni chtějí slyšet i náš názor na danou situaci, ale jinak se nezajímají.

Komunikujete průběžně během vzdělávání dětí s potřebou podpory s jeho pediatrem a dalšími odborníky (pracovníci PPP a SPC): Účastnice č. 1, 2 se shodly, že se s pediatričkou snažily komunikovat, ale bohužel komunikace neprobíhala přínosně pro dítě. Účastnice č. 2 – „*Při přijetí dítěte a zjištění, že dítě nejspíš bude potřebovat podporu, jsme kontaktovali pediatričku pro bližší informace. Pediatrička nechápala naše obavy, byla přesvědčená, že dítě prospívá dle jeho věku, nemá jakékoliv informace. Při otázce, že dítě v 5 letech vydává pouze výkřiky, odpověděla, že nemůže posoudit, protože v ordinaci dítě nemluví, pouze matka. Toto jednání mě velice zaskočilo a byla jsem z toho zklamaná. Myslím, že toto chování pediatričky nejvíce ublížilo dítěti. Poté účastnice uvedla, že měli telefon od paní pediatričky, která se nepřijemným hlasem ptala, proč stále dítě posílají domů se zelenou rýmou, že rýmu mají všechny děti. Paní učitelky se snažily vysvětlit pediatričce, že se snaží zabezpečit zdraví ostatních dětí a jednájí tak u všech dětí. Poté komunikace s paní pediatričkou skončila.*“ Další komunikaci s pediatrem uvádí účastnice č. 8 – „*Pan pediatr nás informoval, že má dítě vietnamského původu, které nekomunikuje a nutně by potřebovalo mateřskou školu. Bohužel jsem musela odmítnout, protože jsme měli plnou kapacitu a dítěti ještě nebyly ani tři roky. V tomto momentě nemáme povinnost dítě přijmout, když mu nejsou tři roky. Dítě jsme přijali, když mu byly tři a dítě stále nemluví česky, vietnamský jazyk ovládá. Matka nám sdělila, že s ním celá rodina komunikuje vietnamsky, tudíž nemá možnost nikde český jazyk slyšet.*“ Účastnice č. 1 vyzdvihuje komunikaci se SPC, která byla milá a opravdu nápomocná.

### **Výsledky šetření k okruhu komunikace mezi aktéry inkluzivního vzdělávání**

Ze šetření vyplývá, že pedagogičtí pracovníci nejsou spokojeni s přístupem pediatrů a nachází zde obtížnou komunikaci. Účastnice jsou přesvědčeny, že jim rodiče zatajují informace ohledně aktuálního stavu dítěte a o jeho speciálních vzdělávacích potřebách. Toto jednání je velice egocentrické, nejvíce tímto jednáním trpí dítě. Pokud jsou rodiče intaktní a zatajují informace záměrně, dítě je poté znevýhodněno, protože pedagogičtí pracovníci neví, jak ho mají vzdělávat. Nemohou mu pomoci s jeho znevýhodněním a dítě poté podporu dostává později.

## 10 Odpovědi na výzkumné otázky

V bakalářské práci byly stanoveny tři základní cíle, o něž se opíralo výzkumné šetření. K jejich splnění byly použity 4 výzkumné otázky. Výzkumné šetření bylo tvořeno z dotazníků s respondenty rodiči nebo zákonnými zástupci dětí, které navštěvují konkrétní mateřskou školu, a rozhovoru s pedagogickými pracovníci dané mateřské školy.

**Výzkumná otázka č. 1:** Jaká je zkušenost účastníků a respondentů s dětmi s potřebou podpory?

Bylo zjištěno, že jak rodiče, tak pedagogické pracovníce mají zkušenost s dětmi s potřebou podpory. Všechny pedagogické pracovníce měly ve třídě děti s potřebou podpory, ale nemyslí si, že mají kvalifikaci tyto děti vzdělávat. Rodiče nemají takové zkušenosti jako účastnice. Z 80 rodičů odpovědělo pouze 34 %, že je v pravidelném kontaktu s lidmi s potřebou podpory a 35 % se setkává s lidmi s potřebou podpory pouze výjimečně.

**Výzkumná otázka č. 2:** Jak hodnotí účastníci a respondenti přínos inkluzivního vzdělávání pro děti v konkrétní mateřské škole?

Účastníci šetření se shodují v tom, že je inkluzivní vzdělávání přínosné. Pedagogické pracovníce spatřují větší přínos pro děti s potřebou podpory než pro děti intaktní. Celkem 90 % rodičů je názoru, že inkluzivní vzdělávání je přínosné pro intaktní děti. Vyzdvihují přínosy pro novou existenci lidstva, kde by neexistovalo vyčleňování osob s potřebou podpory. Za další přínos považují obě skupiny to, že děti pochopí, že nejsou všichni stejní. Poznají odlišnosti, zvláštnosti a naučí se s danými lidmi jednat a pomáhat jim. Pedagogické pracovníce poukazují, že přínosy pozorují ve vzdělávání dětí, které nemají mentální postižení. V případě zařazení dítěte s mentálním postižením přínos nevidí, naopak pro děti intaktní v tom shledávají úskalí ve vzdělávání. V tomto případě hodnotí 9 % rodičů inkluzivní vzdělávání za nepřínosné. Odůvodňují to narušením klimatu třídy a určitou zaostalostí.

Přínos pro děti s potřebou podpory vnímají pedagogické pracovníce jako velký motivátor, který povede děti dopředu. Rodiče poukazují na přínos pro děti s potřebou podpory, že si tyto děti přijdou normální, nijak zvláštní.

Výrazným zvratem byl názor rodičů na začleňování dětí s poruchou chování a dětí z odlišných kulturních a životních podmínek, kde se nejčastěji objevoval odmítavý postoj pro zařazování dětí z Ukrajiny.

**Výzkumná otázka č. 3:** Jak je hodnocena připravenost mateřské školy na práci s dětmi s potřebou podpory?

Hodnocení připravenosti mateřské školy bylo velice překvapující. Obě strany se shodly, že mateřská škola nemá podmínky pro přijetí všech dětí s potřebou podpory. Pedagogické pracovnice poukazují na zastaralou budovu, kde není ani bezbariérový přístup, ani dostatek moderních pomůcek pro vzdělávání dětí s potřebou podpory. Za další úskalí považují nedostatek odborného pedagogického personálu, který by byl více zaměřen na děti s potřebou podpory.

Celkem 61 % rodičů uvedlo, že si nemyslí, že má mateřská škola dostatečné vybavení pro přijetí všech dětí. 44 % rodičů je přesvědčeno, že mateřská škola není ani personálně připravena pro přijetí všech dětí. V obou případech figuruje i nevědomost rodičů ohledně kvalifikace personálu či dětí s potřebou podpory, a to v materiální vybavenosti 34 % a personální 41 % rodičů. Personální připravenost vyhodnotíme z dotazníkové položky č. 10, kde respondenti uvádějí, že jsou názoru, aby kvalifikovaný učitel mateřské školy ještě absolvoval speciální kurz zaměřený na danou potřebu. V mateřské škole je 9 pedagogů, z toho 7 pedagogů má pouze vystudovaný obor Učitelství pro mateřské školy. Tedy pouze 2 pedagogičtí pracovníci mají zaměření na vzdělávání dětí s potřebou podpory.

**Výzkumná otázka č. 4:** Jak hodnotí účastníci komunikaci a spolupráci mezi školou a rodiči ve vzdělávání dětí?

Pedagogické pracovnice při rozhovoru uvedly, že nejčastějším úskalím je špatná komunikace mezi rodiči a školou. Sdělily, že rodiče mnohdy zatajují informace o aktuálním stavu dítěte. Další úskalí vidí pedagogické pracovnice v komunikaci s pediatry, kdy nedostávaly správné informace a někdy je zatajován zdravotní stav dítěte. Naopak rodiče jsou spokojeni v 65 % s komunikací a spoluprací s mateřskou školou a 33 % rodičů je spokojeno částečně. Pro zlepšení komunikace by si rodiče přáli komunikovat přes e-mail, díky čemuž by se dozvíдали více informací o předškolním vzdělávání. Dle výzkumného šetření by rodiče uvítali bližší informace o začleňování dětí s potřebou podpory do třídy, kterou navštěvuje jejich dítě.



Ze šetření vyplývá nedostatečnost vybavení konkrétní mateřské školy pro přijetí všech dětí do předškolního vzdělávání. Pedagogickým pracovnícím by ke zlepšení podmínek pomohly specifitější školení a semináře zaměřené na dané potřeby dětí, které mají ve třídě. Dále by pomohly modernější pomůcky, které by zlepšily vzdělávání všech dětí, a v neposlední řadě celá modernizace zařízení. Z pohledu rodičů by ke zlepšení podmínek vzdělávání všech dětí pomohla lepší komunikace například e-mailem, kde by byli více informováni o jejich dětech.

## 11 Diskuze

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak se realizuje inkluzivní vzdělávání v konkrétní mateřské škole z pohledu rodičů dětí, které docházejí do mateřské školy, a z pohledu pedagogických pracovníků. Dále bylo nutné zjistit, jaké jsou možnosti zlepšení podmínek inkluzivního vzdělávání a komunikace mezi aktéry inkluzivního vzdělávání. Dalšími cíli bylo prošetřit, jakou mají rodiče a pedagogičtí pracovníci zkušenost, jak hodnotí inkluzivní vzdělávání a jaký mají názor na připravenost mateřské školy na začlenění všech dětí. Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že rodiče nejsou dostatečně informováni o začleňování dětí s potřebou podpory, a proto nemají správný náhled na inkluzivní vzdělávání, aby se v dotazníkovém šetření mohli vyjádřit. Další část respondentů se při vyplnění dotazníku vyjádřila, že se nebude vyjadřovat k určitým položkám, ač byli dopředu ujištěni o anonymitě. Zřejmě i přes zaručenou anonymitu se obávali vyjádřit svůj názor. Tento postoj mohou mít rodiče v případě, že nemají dostatek informací, jak již bylo uvedeno, a proto nemají názor na inkluzivní vzdělávání, nebo mají názor, který nechtějí uvádět ani v anonymním dotazníku. Odpovědi také mohlo ovlivnit to, že se mateřská škola nachází v malém městě, kde se všichni znají. V dalším šetření by bylo vhodné doplnit dotazníkové šetření kvalitativní metodou – rozhovorem s rodiči. Dalším zajímavým šetřením by mohlo být porovnání názorů rodičů dětí z vesnice a města. Výsledkem dotazníkového šetření bylo odmítnutí začlenění dětí s mentálním postižením, dětí s poruchou chování a dětí z odlišných sociálních a kulturních podmínek. Nesouhlas se začleněním dětí s mentálním postižením jak ze strany rodičů, tak pedagogů byl zřejmý a shoduje se s výsledkem bakalářské práce MAREŠOVÁ, Markéta. *INTEGRACE A INKLUZE DĚTÍ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM DO BĚŽNÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL POHLEDEM RODIČŮ* [online] České Budějovice, 2017. Dostupné z [https://theses.cz/id/hcrshp/Integrace a inkluz e d t s MP PDF.pdf](https://theses.cz/id/hcrshp/Integrace_a_inkluz_e_d_t_s_MP_PDF.pdf). Bakalářská práce. Jihočeská univerzita. PhDr. Olga Vaněčková. Naproti tomu Michalík (2011) uvádí, že majoritní část společnosti je pozitivně nakloněna k začlenění mentálně postižených do běžného vzdělávacího proudu a do společnosti. Výzkum společnosti Median uvádí, že 78 % respondentů souhlasí se začleněním dětí s nejlehčími formami mentálního postižení. Pro zlepšení výzkumného šetření by bylo vhodné se doptat

metodou rozhovoru, jestli by rodičům vadila i nejlehčí forma mentálního postižení, v případě správné informovanosti o stupních mentálního postižení a jeho projevech. Výzkumné šetření bylo v tomto případě ovlivněno názorem zařazení do konkrétní mateřské školy, kde jsou viditelné pouze děti s mentálním postižením zařazené do třetího stupně podpůrného opatření, kde rodiče vnímají toto začlenění negativně. Respondenti nejsou vůbec informováni o zařazení dětí s nižším stupněm potřeby podpory do konkrétní mateřské školy. Zajímavým výsledkem byl nesouhlas se začleněním dětí s poruchou chování, kde zřejmě došlo k nezpřesnění informací, kdy rodiče zřejmě nepochopili pojmy ADD, ADHD a hyperaktivita. Překvapujícím výsledkem šetření bylo odmítnutí začlenění dětí z odlišných sociálních a kulturních podmínek, kde rodiče upozorňovali, že nesouhlasí se začleněním dětí s ukrajinskou národností. Zajímavé je, že v mateřské škole momentálně není ani jedno dítě ukrajinské národnosti, naproti tomu je zde několik dětí z jiných etnických skupin. Ředitelka mateřské školy veřejně projevila souhlas, že pokud se dítě ukrajinské národnosti přihlásí, mateřská škola ho bez odkladu přijme. V tomto momentě rodiče zřejmě znejistili a díky dotazníkovému šetření vyjádřili nesouhlas.

Z pohledu pedagogických pracovníků není momentálně mateřská škola připravena pro přijetí dětí s tělesným postižením, ale jsou názoru, že by dokázala připravit podmínky pro přijetí. Nesouhlasí se začleněním dětí s mentálním postižením, kde vyzdvihují, že začlenění narušuje klima třídy a nepřináší to nic pro děti s mentálním postižením ani pro intaktní děti. Pedagogické pracovnice neuvedly nadané děti jako děti s potřebou podpory, přestože je ve společnosti určité procento nadaných dětí a jistě jich je i několik v konkrétní mateřské škole.

## **12 Doporučení mateřské školy pro spolupráci s rodiči**

Z realizovaného šetření a vyhodnocení vplynuly závěry, podle kterých bylo zpracováno doporučení pro konkrétní mateřskou školu.

### **Doporučení pro učitelky mateřské školy**

Používat metody a pomůcky pro děti s potřebou podpory:

Pomůcky a materiály pro všestrannou přípravu na školní docházku (např. Logico piccolo –předčtenářské dovednosti I, II; Bednářová, J. Mezi námi pastelkami).

Speciální pedagogické pomůcky pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pomůcky a pracovní listy pro rozvoj oslabených funkcí (například sluchového, zrakového vnímání, paměti apod.).

Hry, které rozvíjejí sociální dovednosti.

Rozsáhlejší komunikace mezi školou a rodinou dětí, snažit se zjistit veškeré informace, které pomohou snadnější adaptaci, zajímat se o zájmy dítěte, vnímat jeho potřeby.

Informovat více rodiče o začlenění dětí s potřebou podpory do třídy jejich dětí.

Informace ohledně vzdělávání dětí rozesílat e-mailem.

Zaměřit se na děti nadané a vytvářet pro ně IVP.

Sdílení zkušeností se vzděláváním dětí s potřebou podpory se svými kolegyněmi nebo na internetových portálech, pro zlepšení adaptace či kvality vzdělávání dětí s potřebou podpory.

V případě nedostatečné kvalifikace pro vzdělávání dětí s potřebou podpory nebo neposkytnutím zaměstnavatele specifického škole či kurzu pro práci s danou potřebou dítěte, pokusit se o samostatné vzdělávání.

Velká míra trpělivosti a empatie.

Snížení počtu dětí ve třídě.

### **Doporučení pro rodiče**

Upřímně komunikovat s pedagogickými pracovníky.

Důvěřovat pedagogickým pracovníkům, že se snaží dělat maximum pro všechny děti.

Více se podílet, zajímat se o vzdělávání dětí. Nespoléhat, že je mateřská škola připraví na další vzdělávání bez pomoci rodičů.

## 13 Závěr

Předkládaná bakalářská práce je zaměřena na začleňování dětí s potřebou podpory do běžné mateřské školy. Jako učitelku mateřské školy se mě vzdělávání dětí s potřebou podpory týká každý den. Dle mého názoru je to ve školství i ve společnosti stále aktuální téma. Velice mile mě překvapili rodiče dětí konkrétní mateřské školy, kteří jsou nakloněni inkluzivnímu vzdělávání. Ve vzdělávání celkově vidím jedno velké úskalí, které je i v konkrétní mateřské škole. Nedostatek financí, se kterým bojuje snad většina institucí. Přes snahu konkrétní mateřské školy bohužel stále není dostatek prostředků pro modernizaci, a proto je občas obtížné začlenit všechny děti do běžné mateřské nebo i jiné školy.

V teoretické části jsou popsány pojmy související se vzděláváním dětí s potřebou podpory, jako jsou inkluze, integrace, dítě s potřebou podpory, podpůrná opatření, předškolní vzdělávání. První oblast se věnuje cestě integrace po inkluzi, základním pojmům, historii. Druhá oblast je zaměřena na legislativu inkluzivního vzdělávání, je zde vymezen pojem podpůrného opatření, které je legislativně upraveno ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. Dále jsou stanoveny stupně a typy podpůrných opatření. V třetí kapitole je vymezení dítěte s potřebou podpory a jeho dělení. V kontextu s inkluzivním vzděláváním jsou dále přiblíženi aktéři a podmínky inkluzivního vzdělávání. Definována jsou školská poradenská zařízení, která diagnostikují podpůrné opatření za účelem podpory vzdělávání dětí se znevýhodněním. Poslední oblast je věnuje specifikám inkluze v předškolním vzdělávání. Zaměřeno je zde na charakteristiku předškolního vzdělávání, vysvětlení pojmů RVP PV a ŠVP, které jsou řídicím dokumentem předškolního vzdělávání.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jaké mají rodiče, zákonní zástupci dětí a pedagogové zkušenosti s lidmi s potřebou podpory, jak účastníci hodnotí inkluzivní vzdělávání v konkrétní mateřské škole, jak se dívají na inkluzivní vzdělávání pedagogové v konkrétní mateřské škole. Cílem výzkumného šetření bylo dále zjistit, jaké jsou možnosti zlepšení podmínek inkluzivního vzdělávání a zlepšení komunikace mezi aktéry inkluzivního vzdělávání. Pro zodpovězení výzkumných otázek byl použit smíšený přístup. V kvalitativní části šetření byla použita metoda dotazníků, která sloužila ke zmapování zkušeností, postojů respondentů, tzn. rodičů dětí z konkrétní

mateřské školy na inkluzivní vzdělávání. Získaná data byla zakódována a znázorněna v tabulce a grafech. Pro kvalitativní část šetření byl zvolen polostrukturovaný rozhovor za účelem zjištění hlubších informací od pedagogických pracovníků konkrétní mateřské školy. Výzkumný soubor tvořilo 8 účastnic. Získaná data byla zakódována a přiřazena k obecným kategoriím. Obě šetření jsou shrnuta v odpovědích u jednotlivých výzkumných otázek.

Vytyčené cíle práce se podařilo částečně naplnit. Částečné naplnění cílů vnímám z důvodu, že někteří rodiče mi sdělili, že se odmítli vyjádřit, i když věděli, že dotazník je anonymní. Proto u některých dotazníkových položek je vyšší procento u odpovědi *nevím, nedokážu posoudit*. Zjistil se postoj rodičů k inkluzivnímu vzdělávání v konkrétní mateřské škole. Názor na inkluzivní vzdělávání rodičů byl překvapující, jelikož větší část rodičů má povědomí o inkluzivním vzdělávání a je k němu za daných okolností nakloněna. Negativním překvapením při šetření byl výsledek, který vyhodnotil, že rodiče odmítají začlenění dětí z Ukrajiny. Tedy na jedné straně jsou rodiče nakloněni inkluzivnímu vzdělávání, ale na druhé straně odmítají začlenit děti z Ukrajiny. Dále byl prozkoumán pohled pedagogických pracovníků na inkluzivní vzdělávání a na základě poskytnutých odpovědí byla vytvořena doporučení pro zlepšení podmínek inkluzivního vzdělávání v konkrétní mateřské škole. U tohoto cíle je zarážející odpověď pedagogických pracovníků, které nejsou přesvědčeny, že mají dostatečné vzdělávání pro vzdělávání dětí s potřebou podpory.

Výsledky této bakalářské práce mohou sloužit jako doporučení pro zlepšení podmínek inkluzivního vzdělávání v konkrétní mateřské škole. Zároveň mohou posloužit jako materiál pro další výzkumná šetření v oblasti začleňování dětí s potřebou podpory do běžné mateřské školy.

## 14 Seznam literatury

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

BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3971-x.

BROWN, Z., 2016. *Inclusive education: perspectives on pedagogy, policy and practice*. London: Routledge – Taylor & Francis Group, The Routledge education studies series. ISBN 978-1-317-42925-8.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-475-5.

HAVIGEROVÁ, Jana Marie. *Vyhledávání nadaných dětí v předškolním věku: škála charakteristik nadání a její adaptace na české podmínky*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5150-4.

HENDL, J., 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a kolektiv autorů. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. 1. vyd. D + H, 2009. ISBN 978-80-87295-00-7.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-349-0.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1.



- KREMLIČKOVÁ, M., NOVOTNÁ, M. 1997. Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele. Praha: SPN, 1997, 115 s. ISBN 80-85937-60-3.
- LECHTA, Viktor, ed. Inkluzivní pedagogika. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
- LECHTA, Viktor, ed. Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MAZÁNKOVÁ, Martina. Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1365-9.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.
- MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, [2015]. ISBN 978-80-87456-57-6.
- MICHALÍK, Jan. Škola pro všechny, aneb, Integrace je když--. Vsetín: ZŠ Integrace, 2002. ISBN 80-238-9885-X.
- PIPEKOVÁ, Jarmila, Marie VÍTKOVÁ, Miroslava BARTOŇOVÁ, et al. Od edukace k sociální inkluzi osob se zdravotním postižením se zaměřením na mentální postižení: From education to social inclusion of people with health disabilities with focus on intellectual disabilities. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7581-8.
- PRŮCHA, Jan, ed. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan. Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.
- PUNCH, Keith. Základy kvantitativního šetření. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-381-9.
- SURYNEK, Alois. Základy sociologického výzkumu. Praha: Management Press, 2001. ISBN 80-7261-038-4.

ŠMELOVÁ, Eva, Eva SOURALOVÁ a Alena PETROVÁ. Společenské aspekty inkluze. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. Monografie. ISBN 978-80-244-4911-1.

THOROVÁ, Kateřina. Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

TITZL, Boris. Postižený člověk ve společnosti. Praha: Univerzita Karlova, 2000. ISBN 80-86039-90-0.

UZLOVÁ, Iva. Asistence lidem s postižením a znevýhodnění: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. Psychologie problémového dítěte školního věku. Praha: Univerzita Karlova, 1995.

VALENTA, Milan a Petr PETRÁŠ. Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3380-6.

VALENTA, Milan. Slovník speciální pedagogiky. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.

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.

VOSMIK, Miroslav. Inkluze a kariérové poradenství. Praha: Raabe, [2018]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-357-5.

## 15 Seznam internetových zdrojů

<http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-ucitel/1798-jake-jsou-postoje-ceske-verejnosti-k-zaclenovani-deti-s-ruzny-mi-vzdelavacimi-potrebami-do-beznych-trid>

Národní ústav pro vzdělávání: *Podpůrná opatření* [online]. [vid. 2. 11. 2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>

Národní ústav pro vzdělávání. RÁMCOVÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY [online]. 2021 [cit.2021-04-07]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>

MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright©2013 [cit. 26. 02. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

[https://theses.cz/id/hcrshp/Integrace\\_a\\_inkluze\\_d\\_t\\_s\\_MP\\_PDF.pdf](https://theses.cz/id/hcrshp/Integrace_a_inkluze_d_t_s_MP_PDF.pdf).

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, 2016. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Částka 10, s. 234-312. ISSN 1211-1244.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, 2005. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Částka 20, s. 490-502. ISSN 1211-1244.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, 2004. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Částka 190, s. 10262-324. ISSN 1211-1244.

## **16 Seznam použitých tabulek**

<i>Tabulka 1: Začlenění dětí s potřebou podpory do běžného kolektivu mateřské školy .....</i>	53
<i>Tabulka 2: Dosažené vzdělání, praxe a zkušenosti účastníků .....</i>	60
<i>Tabulka 3: Připravenost mateřské školy na začlenění dětí s potřebou podpory.....</i>	63
<i>Tabulka 4: Přínosy inkluzivního vzdělávání .....</i>	67
<i>Tabulka 5: Komunikace mezi aktéry vzdělávání.....</i>	70

## 17 Seznam použitých grafů

<i>Graf 1: Věková kategorie dítěte respondenta</i> .....	47
<i>Graf 2: Respondenti s dětmi s podpůrným opatřením</i> .....	47
<i>Graf 3: Setkání s někým s potřebou podpory</i> .....	48
<i>Graf 4: Pravidelné setkání s osobou s potřebou podpory</i> .....	49
<i>Graf 5: Inkluze jako důležitá součást pro společnost</i> .....	50
<i>Graf 6: Přínos zařazení dětí s potřebou podpory pro intaktní děti</i> .....	51
<i>Graf 7: Inkluzivní vzdělávání prospěšné pro vztahy ve třídě</i> .....	52
<i>Graf 8: Inkluzivní vzdělávání prospěšné pro vztahy ve třídě</i> .....	55
<i>Graf 9: Pohled respondentů na materiální vybavenost mateřské školy</i> .....	56
<i>Graf 10: Pohled respondentů na personální připravenost mateřské školy</i> .....	57
<i>Graf 11: Absolvování speciálního kurzu zaměřeného na vzdělávání dětí s potřebou podpory</i> ...	58
<i>Graf 12: Informace od školy ohledně začleňování dětí s potřebou podpory</i> .....	59
<i>Graf 13: Spokojenost respondentů s komunikací a spoluprací školy</i> .....	60

## **18 Seznam příloh**

Příloha č. 1: Dotazník

Příloha č. 2: Scénář pro rozhovor

Příloha č. 3: Přepis rozhovoru s Účastnicí č. 1

## Příloha č. 1: Dotazník

Vážený rodiče,

jsem studentkou 3. ročníku Pedagogické fakulty na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích na oboru Sociální pedagogika. Právě píši bakalářskou práci na téma Začleňování dětí s potřebou podpory (např. tělesné, mentální, smyslové postižení, vady řeči, poruchy chování, poruchy učení, děti cizinci, děti ze sociálně znevýhodněných rodin, děti nadané a mimořádně nadané) do běžné mateřské školy. Součástí mé bakalářské práce je tento dotazník. Chtěla bych Vás požádat o spolupráci na tomto výzkumném šetření. Veškeré údaje jsou zcela anonymní a výsledky budou použity pouze v mé bakalářské práci.

Děkuji Vám za spolupráci při vyplnění dotazníku.

Eliška Šteflová

1. Patří Vaše dítě do věkové kategorie?
  - a. 2-3 let
  - b. 4-5 let
  - c. 6-7 let
  
2. Patří Vaše dítě mezi děti, kterým byla přiznána podpůrná opatření?
  - a. Ano
  - b. Ne
  
3. Setkali jste se ve svém blízkém okolí (rodina, škola, zaměstnání, zájmové činnosti) s někým s potřebou podpory (např. s postižením, s poruchami učení, chování, cizinců)?
  - a. Ano, setkávám se pravidelně

Uveďte, kde: .....

  - b. Ano, ale spíš výjimečně
  - c. Ne
  - d. Nevím, nedokážu posoudit

4. Myslíte si, že je inkluze (*začlenění osob s potřebou podpory do kolektivu*) důležitá pro naši společnost?

- a. Ano
- b. Ne
- c. Nevím, nedokážu posoudit

Uveďte, proč: .....

.....  
.....

5. Je podle Vás zařazení dítěte s potřebou podpory do běžné mateřské školy přínosem pro ostatní děti?

- a. Ano
- b. Ne
- c. Nevím, nedokážu posoudit

Uveďte, proč: .....

.....  
.....

6. Myslíte si, že je inkluzivní vzdělávání prospěšné pro vztahy ve třídě?

- a. Ano
- b. Ne
- c. Nevím, nedokážu posoudit

Uveďte, proč: .....

.....  
.....



7. Jaké dítě s potřebou podpory byste začlenili do běžného kolektivu mateřské školy?

	<b>Souhlasím</b>	<b>Spíše souhlasím</b>	<b>Spíše nesouhlasím</b>	<b>Nesouhlasím</b>
<b>Tělesné postižení</b>	1	2	3	4
<b>Mentální postižení</b>	1	2	3	4
<b>Smyslové postižení (zrak, sluch)</b>	1	2	3	4
<b>Vady řeči</b>	1	2	3	4
<b>Specifické poruchy chování (např. ADHD, ADD – hyperaktivní)</b>	1	2	3	4
<b>Specifické poruchy učení (např. dyslexie)</b>	1	2	3	4
<b>Děti z odlišných kulturních a životních podmínek</b>	1	2	3	4

8. Myslíte si, že vybavení mateřské školy odpovídá potřebám zařazení dětí s potřebou podpory?

- a. Ano
- b. Ne
- c. Nedokážu posoudit

9. Myslíte si, že je mateřská škola dostatečně personálně vybavena pro děti s potřebou podpory (např. dostatek učitelů, asistentů, speciálních pedagogů)?

- a. Ano
- b. Ne
- c. Nevím, nedokážu posoudit

10. Je podle Vás potřebné, aby pedagog, který již získal standardní kvalifikaci učitele MŠ, absolvoval ještě speciální kurzy zaměřené na vzdělávání dětí s potřebou podpory?

- a. Ano

- b. Ne
- c. Nevím, nedokážu posoudit

11. Dostáváte informace od mateřské školy ohledně začleňování dětí s potřebou podpory do třídy Vašeho dítěte?

- a. Ano
- b. Částečně ano
- c. Ne

12. Jak jste spokojeni s komunikací a spoluprací školy ohledně vzdělávání Vašich dětí?

- a. Ano
- b. Částečně ano
- c. Ne

## Příloha č. 2: Scénář pro rozhovor

# Polostrukturovaný rozhovor

---

### Okruhy:

#### 1. Vlastní zkušenosti a vzdělání

- a. Kolik let pracujete v mateřské škole?
- b. Jaké máte dosažené vzdělání?
- c. Domníváte se, že Vámi dosažené vzdělání je dostatečné pro vzdělávání dětí s potřebou podpory?
- d. Setkala jste se ve Vaší praxi se zařazením dítěte s potřebou podpory přímo ve třídě, ve které jste vyučovala nebo vyučujete?
- e. Pokud máte zkušenosti se zařazením dítěte s potřebou podpory přímo ve Vaší třídě, jaké jste volila postupy pro začlenění dítěte s potřebou podpory?

#### 2. Připravenost mateřské školy

- a. V jaké míře je Vaše mateřská škola připravená na inkluzi v předškolním vzdělávání?
- b. Umožňují podmínky Vaší mateřské školy dle Vašeho názoru přijmout dítě s jakoukoliv potřebou podpory?
- c. Myslíte si, že mateřská škola v Nové Včelnici je materiálně připravena na inkluzivní vzdělávání?
- d. Myslíte si, že je mateřská škola v Nové Včelnici personálně připravena pro přijetí dítěte s potřebou podpory?
- e. Co byste změnila ve Vaší mateřské škole pro inkluzi v předškolním vzdělávání?

#### 3. Přínosy inkluzivního vzdělávání pro děti

- a. Pozorujete rozdíly v adaptaci dětí jednotlivých druhů potřeb? Pokud ano, uveďte prosím jaké?
- b. Jaké vidíte přínosy pro děti s potřebou podpory v inkluzivním vzdělávání?
- c. Jaký dle Vašeho názoru má přínos inkluzivní vzdělávání pro intaktní děti?
- d. Jaký vnímáte z pohledu učitelky/asistentky postoj ve třídě vůči inkludovanému dítěti?
- e. Jak ovlivnilo zařazení dítěte s potřebou podpory chod třídy?

- f. Jak vnímáte příchod asistentky pedagoga k dítěti s potřebou podpory na chod třídy?

#### **4. Komunikace mezi aktéry inkluzivního vzdělávání**

- a. Jaká probíhala/ probíhá komunikace ze strany rodičů o speciálních potřebách dítěte a aktuální situaci?
- b. Jaký je z Vašeho pohledu názor rodičů na inkluzivní vzdělávání?
- c. Jaký máte názor na zájem rodičů ohledně informovanosti vzdělávání jejich dítěte?
- d. Komunikujete průběžně během vzdělávání dítěte s potřebou podpory s jeho pediatrem a dalšími odborníky ohledně stavu dítěte? Máte dostatečné informace od pediatra, pracovníků PPP a SPC?

## Přepis rozhovoru s Účastnicí č. 1

Výzkumník: V

Účastnice: Ú

V: Dobrý den, děkuji moc, že jsi si na mě udělala čas.

Ú: Dobrý den, ráda Vám odpovím.

V: Ještě, než začneme tak bych Vám chtěla říct, že náš rozhovor budu nahrávat.

Ú: Ano, nemám s tím žádný problém.

V: Děkuji. Mám připravené otázky, které bych ráda zahrnula do našeho rozhovoru. Ale nejprve bych se zeptala, kolik let pracujete v mateřské škole?

Ú: *V mateřské škole pracuji 7 let. 3 měsíce jsem pracovala v mateřské škole v Žirovnici, ale poté jsem dostala nabídku zde, tak jsem toho využila. Dříve jsem pracovala ve výchovném ústavu a dětským domovem se školou, ale mým snem bylo dělat učitelku v mateřské škole. Mnoho dívek bylo opravdu s obtížnými výchovnými problémy, kde jsem se začala bát o život.*

V: Vzdělávání jste si dodělávala během své praxe?

Ú: *Ne, učitelství pro mateřské školy jsem si dodělávala již ve výchovném ústavě. Vystudovala jsem střední průmyslovou školu textilní. Poté jsem si na Univerzitě Jana Ámose Komenského v celoživotním vzdělávání dodělala vychovatelství. Pak jsem nastoupila do výchovného ústavu a dětským domovem se školou. Na tomto pracovišti jsem začala studovat na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích učitelství pro mateřské školy. Ve třetím ročníku učitelství pro mateřské školy jsem začala současně studovat na VŠERS obor speciální pedagogiku. Na VŠERS jsem začala studovat kvůli novele roku 2015, která novelizovala, že tyto děti potřebují speciální vzdělávací potřeby, tak jsme my, co jsme měli jen vychovatelství museli.*

V: Myslíte si, že máte dostatečné vzdělávání pro vzdělávání dětí s potřebou podpory?

Ú: *Ano myslím si, že mám dostatečné vzdělání pro vzdělávání těchto dětí. Mám vystudovanou speciální pedagogiku*

V: Setkala jste se v praxi se zařazením dítěte s potřebou podpory přímo ve třídě, ve které vyučujete nebo jste vyučovala?

Ú: *Ano, setkala jsem. Měli jsme ve třídě za celou svou praxi zhruba 5 dětí, které byly zařazené do prvního stupně podpůrného opatření. Vytvářeli jsme se školní asistentkou PLPP. PLPP jsme vyhodnocovali a zjišťovali zlepšení, díky změnám ve formách a metodách vzdělávání. Dále jsem měla 4 děti se třetím stupněm podpůrného opatření. Ve všech případech se jednalo o dítě s mentálním postižením.*

V: Mohu se zeptat, jaké jste volila přístup k dětem s potřebou podpory?

Ú: První dítě jsem měla krátce. Po 3 měsících jsem odešla do jiné mateřské školy. Jeho diagnostiku jsem je dozvěděla až poté, kdy už jsem tam nepracovala. První klouček nastoupil ve 4 letech jako zdravý chlapec. Po týdnu jsme zjistili, že chlapec nebude úplně v pořádku, proto jsme požádali o veškerá vyšetření. Rodiče nechtěli přistoupit na myšlenku, že by klouček mohl mít nějaké obtíže. Po vyšetření kloučka přeřadili do mateřské školy zaměřené na logopedii. Od té doby o kloučkovi nevím. Další klouček přišel do třídy ve stejný rok jako první. V tomto případě jsme také zjistili, že by klouček potřeboval dané vyšetření a rodiče s tím souhlasili. Po diagnostikování třetího stupně podpurného opatření se rodiče rozhodli tohoto kloučka přesunout do speciální mateřské školy. Poslední chlapec nastoupil ve čtyřech letech jako zdravé dítě. Po prvním týdnu jsme s kolegyní shledali určité problémy, a proto jsme vyhledali odbornou pomoc. Vzhledem k nízkému věku bylo chlapci provedené vyšetření až v 5 letech. Chlapce jsme se snažili adaptovat do kolektivu a vysvětlit dětem, že jeho chování není záměrné a zákeřné, jak vnímají.

V: Děti chlapce vnímaly za zákeřného? Byly zde konflikty mezi dětmi?

Ú: Ano, vzhledem k tomu, že jsme neměli povědomí o přijetí dítěte s potřebou podpory, nemohli jsme děti připravit a dostatečně jim vysvětlit jeho potřeby. Když chlapec nastoupil, bral dětem hračky, napadal je, hodil je a smál se. Líbilo se mu, když děti křičeli. Proto ostatní děti okamžitě zaujali odmítavý postoj a snažily se ho vyčlenit z kolektivu. Odcházeli od hračky, když on k nim přišel. Na zahradě se ho stranili. Poté jsme s dětmi musely více komunikovat o jeho zvláštnostech a snažili se jim vysvětlit, že to tak daný chlapec nemyslí.

V: Zlepšil se poté přístup dětí k chlapcovi?

Ú: Bohužel ne...

V: V jaké míře je Vaše mateřská škola připravená na inkluzi v předškolním vzdělávání:

Ú: Dle mého názoru je naše školy připravená částečně. Pro některé vady jako jsou smyslové a tělesné nejsme připraveni.

V: Umožňují podmínky Vaší mateřské školy dle Vašeho názoru přijmout dítě s jakoukoliv potřebou podpory?

Ú: Ne úplně. Po komunikaci s SPC a APLOU jsme dostali didaktické pomůcky, hry pro děti s autismem, kterého tady momentálně nemáme. Pokud vezmu materiální vybavení pro všechny děti, a nejen s potřebou podpory, myslím si, že by chtělo již obměnit některé vzdělávací materiály a posunout vzdělávání kupředu. Zaleží opět na tom, jaké dítě přijde. Pro děti se smyslovými vadami pro ty pomůcky nemáme. A všechny pavilony nejsou připraveny pro bezbariérový přístup.

V: Myslíte si, že je mateřská škola personálně připravena pro přijetí všech dětí s potřebou podpory?

Ú: Ano, protože máme asistentku pedagoga, logopedického preventistu a já mám vystudovanou speciální pedagogiku.

V: Změnila byste něco ve Vaší mateřské školy pro inkluzivní vzdělávání?

Ú: *Sehnala bych nějaký lepší materiální prostředky. Samozřejmě by zase záleželo, jaké dítě by přišlo. Myslím si, že pro slepý děti nebo hluchý děti tady nemáme žádné učební pomůcky.*

V: *Pozorujete rozdíly v adaptaci dětí jednotlivých druhů potřeb? Pokud ano, uveďte prosím jaké?*

Ú: *Určitě, děti s mentálním postižením jsou hůře adaptovány do prostředí. Další problém je, když dítě s potřebou podpory bývá častěji nemocné, a proto velkou část docházky zamešká. V momentě, kdy se opět vrátí do kolektivu je to podle jejich slov zase od začátku. Dítě ztratí veškeré návyky a paní učitelky mohou začít stejný kolotoč.*

V: *Jaké vidíte přínosy pro děti s potřebou podpory v inkluzivním vzdělávání?*

Ú: *Kromě dětí s mentálním postižením vidím velké přínosy. Děti se lépe zařadí do společnosti, lépe se adaptují v zaměstnání. Četla jsem, že děti s potřebou podpory zařazené do běžné mateřské školy mají větší motivaci se vyrovnat ostatním dětem.*

V: *Jaký dle Vašeho názoru má přínos inkluzivní vzdělávání pro intaktní děti?*

Ú: *Má to pro mě přínos takový, že budou v dospělosti vědět, jak se k takovému člověku chovat. Uvědomí si, že není ničím divný, pouze má odlišné potřeby, ale pořád je to člověk. Děti získají empatii a vzájemnou pomoc spolupráci s těmito dětmi.*

V: *Jaký vnímáte z pohledu učitelky/asistentky postoj ve třídě vůči inkludovanému dítěti?*

Ú: *Když jsme měli dítě s mentálním postižením, tak děti ho vyčleňovaly a myslím si, že kdybychom měli dítě se smyslovou vadou, tak by to bylo v pořádku. Děti se ho bály.*

V: *Jak ovlivnilo zařazení dítěte s potřebou podpory chod třídy?*

Ú: *Když to bylo dítě s mentálním postižením, tak to velice narušovalo klima třídy.*

V: *A v případě, že dítě dostalo asistentku pedagoga, stále velmi narušovalo klima třídy?*

Ú: *Částečně se to zlepšilo, ale stále to narušilo klima.*

V: *Jak vnímáte příchod asistentky pedagoga k dítěti s potřebou podpory na chod třídy?*

Ú: *Příchod asistentky vnímám velice pozitivně. Rozhodně to pomohlo v tom, že se mu plně věnovala a neubíral čas těm ostatním.*

V: *Jaká probíhala/ probíhá komunikace ze strany rodičů o speciálních potřebách dítěte a aktuální situaci?*

Ú: *– Ani u jednoho dítěte přijatého jsme ze začátku netušili o potřebách dítěte. Rodiče přivedli dítě, které nemá žádné potíže, prospívá, všechno zvládá podle jeho věku, zvládá základní hygienické návyky (chození na WC). Už ten den jsme zjistili, že děti nejsou v pořádku a budou potřebovat nějaké podpůrné opatření. Děti nekomunikovali, pomočovali se třeba 5x za den. Buďto byly někde zalezlé a odmítali cokoli a námi dělat nebo naopak lítali po třídě a vytahovali hračky, házeli s nimi. Odpoledne při vyzvednutí dětí, byly rodiče udiveni, co se během dne ve*

*třídě dělo. Tvrdili, že doma s nimi komunikuje v celých větách. Musím podotknout, že jsme posléze zjistili, že i rodiče mají snížený intelekt a mají obtíže s pochopením toho, co jim říkáme.*

V: Jaký je z Vašeho pohledu názor rodičů na inkluzivní vzdělávání?

Ú: *Rodiče v naší třídě byli pouze seznámeni s tím, že se inkluduje dítě s mentálním postižením a podle mého názoru neměli kladný názor. Měli strach, aby jejich dětem nebylo uškozeno. Rodiče si chodili stěžovat k paní ředitelce, protože děti doma říkají, že jim chlapec ubližuje. Rodiče chtěli, aby dítě třídu opustilo. Ale v případě, kdy se jedná o rodiče dětí s potřebou podpory, ty jsou samozřejmě nakloněny inkluzivnímu vzdělávání. Nemusí nikam dojíždět.*

V: Jaký máte názor na zájem rodičů ohledně informovanosti vzdělávání jejich dítěte?

Ú: *Někteří rodiče se zajímají, někteří vůbec. Každý rodič je jiný.*

V: Komunikujete průběžně během vzdělávání dítěte s potřebou podpory s jeho pediatrem a dalšími odborníky ohledně stavu dítěte? Máte dostatečné informace od pediatra, pracovníků PPP a SPC?

Ú: *Ano, komunikovali jsme s PPP A SPC. Mohu vyzdvihnout jejich profesionalitu, kdykoliv jsme potřebovali poradit, byli milé, komunikovali. Mohu vyzdvihnout i spolupráci s APLOU. Bohužel komunikace s pediatry je někdy velice náročná, kdy pediatři zatajují informace o dítěte. V případě, že pediatr je názoru, že je dítě naprosto v pořádku v případě, že v 5 letech nemluví.*