

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Proces integrace a inkluze v České republice očima pedagogů z praxe

Diplomová práce

Autor: Bc. Alena Říhová
Studijní program: Předškolní a mimoškolní pedagogika
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku (PPVN)
Vedoucí práce: Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.

Hradec Králové

2017



Zadání diplomové práce

Autor:	Bc. Alena Říhová
Studium:	P15K0310
Studijní program:	N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika
Studijní obor:	Pedagogika předškolního věku
Název diplomové práce:	Proces integrace a inkluze v České republice očima pedagogů z praxe.
Název diplomové práce AJ:	Process of integration and inclusion in the view of experienced teachers.

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem diplomové práce je zjistit názor učitelů mateřských škol na integrační a inkluzivní proces v České republice. V teoretické části práce jsou definovány základní pojmy segregace-integrace-inkluze a zachyceny legislativní změny týkající se dané problematiky. Praktická část zjišťuje názory učitelů mateřských škol na integrační a inkluzivní vzdělávání v České republice. Jako průzkumné metody bude použito dotazníku. Veškerá data budou zpracována do grafů a tabulek a interpretována.

Gavora, P., Jůva, V., Hlavatá, V. (2010). Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido. ISBN: 978-80-7315-185-0
Maňák, J., Švec, V. (2004). Cesta pedagogického výzkumu. Brno: Paido. ISBN 80-7315-078-6
Integrace a inkluze Bartoňová, M. Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice. (2005). Brno: MSD. ISBN 80-86633-37-3
Lechta, V. (2010) Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Praha: Portál. ISBN 987-80-7367-679-7
Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, tzv. školský zákon [on-line] Dostupné na: <http://portal.gov.cz>
Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [on-line] Dostupné na: <http://portal.gov.cz>

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.

Oponent: PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 18.12.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové, dne

Podpis.....

Poděkování

Děkuji Mgr. Jitce Vítové, Ph.D., za odborné vedení mé diplomové práce, za vstřícný přístup, cenné rady a podnětné připomínky, kterými přispěla k vypracování této diplomové práce.

Anotace

ŘÍHOVÁ, Alena. (2017). *Proces integrace a inkluze v České republice očima pedagogů z praxe*. [Diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové. 74 s.

Diplomová práce podává ucelený pohled na proces integrace a inkluze v České republice od poloviny minulého století po současnost. Diplomová práce je rozdělena do dvou částí. V teoretické části jsou v souvislosti s legislativními změnami, které se týkají dané problematiky, definovány pojmy, segregace – integrace – inkluze. Dále obsahuje charakteristiku aktérů vzdělávacího procesu, podpůrná opatření a způsoby integrace vybraných zemí Evropské unie.

Praktická část zjišťuje názory učitelů mateřských škol na integrační a inkluzivní vzdělávání v České republice. Průzkumnou metodou je anonymní dotazníkové šetření. Veškerá data jsou analyzována, zpracována do grafů a tabulek, a následně interpretována.

Klíčová slova: segregace, integrace, inkluze, dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, podpůrná opatření, legislativa.

Annotation

ŘÍHOVÁ, Alena. (2017). *Process of integration and inclusion in the view of experienced teachers*. [Diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové. 74 s.

The diploma thesis gives a comprehensive view of the process of integration and inclusion in the Czech Republic since the middle of the last century to the present. The thesis is divided into two parts. Based on legislative changes relating to the issue, the theoretical part defines terms of segregation - integration - inclusion. It also contains characteristics of actors in the educational process, support measures and methods of integration in the EU countries.

The practical part looks into the views of nursery school teachers on integration and inclusive education in the Czech Republic. Exploration method is an anonymous survey. All data are analyzed, processed into graphs and tables, and then interpreted.

Key words: segregation, integration, inclusion, child with special education needs, legislation.

Obsah

1	Úvod.....	10
2	Vývoj vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.....	12
2.1	Segregace	12
2.2	Integrace.....	15
2.3	Inkluze	17
2.3.1	Společné vzdělávání	19
3	Aktéři vzdělávacího procesu.....	23
3.1	Pedagog.....	23
3.2	Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami	24
4	Podpůrná opatření	27
4.1	Plán pedagogické podpory	27
4.2	Individuální vzdělávací plán (IVP).....	27
4.3	Asistent pedagoga	28
4.4	Školská poradenská zařízení	29
5	Proces integrace ve vybraných zemích EU.....	32
5.1	Švédsko	32
5.2	Velká Británie	33
5.3	Německo	34
5.4	Rakousko	34
6	Integrace a inkluze očima pedagogů.....	37
6.1	Cíl průzkumného šetření	37
6.2	Metody průzkumného šetření	37
6.3	Charakteristika průzkumného souboru	38
6.4	Analýza průzkumného šetření a jejich interpretace	40
6.5	Průzkumné závěry.....	55
6.6	Shrnutí.....	58
6.7	Diskuze	59
6.8	Doporučení pro praxi	60
7	Závěr	61

Literatura.....	62
Seznam tabulek a grafů.....	68
Seznam příloh	70

„První, čeho si přejeme, jest, aby tak plně a k plnému lidství mohl býti vzděláván ne nějaký jeden člověk nebo několik jich nebo mnoho, nýbrž všichni lidé vespolek i každý zvlášť, zkrátka každý, komu se dostalo údělu narodit se člověkem, aby konečně jednou bylo celé lidské pokolení vzdělané po všech věkových stupních, stavech, pohlaví a národech. Za druhé si přejeme, aby každý člověk byl celistvě vzdělán a správně vycvičen nikoli jen v nějaké jediné věci nebo v několika málo nebo v mnohých, nýbrž ve všech, které dovršují podstatu lidství...“ (Komenský, 1992, Bílá kniha, 2001, s.13).

1 Úvod

Tématem mé diplomové práce je proces integrace a inkluze v České republice očima pedagogů z praxe. V současné době, po přijetí novely školského zákona č. 561/2004 Sb. a nově přijaté prováděcí vyhlášky č. 27/2016 Sb., o společném vzdělávání, již nehovoříme o procesu integrace a inkluze, ale o společném vzdělávání. Poprvé se pojem společné vzdělávání žáků objevil na konferenci – „Škola pro budoucnost, budoucnost pro školu“, která se konala v Praze 19. listopadu 2015. Na stejné téma proběhla 27. května 2016 v Brně konference „Vzděláváme společně“. Uspořádala ji Masarykova univerzita v Brně ve spolupráci s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a byla určena především pro pedagogické pracovníky. Konference byla rozdělena na teoretickou a praktickou část, která byla věnována praktickým zkušenostem lidí, kteří mají se společným vzděláváním zkušenosti (MŠMT, 2016).

Téma integrace a inkluze jsem si zvolila s ohledem na jeho aktuálnost. Jedná se o velmi diskutovaný proces dotýkající se mnoha lidí, hlavně však dětí ve vzdělávacím procesu. V minulosti byly děti se speciálními vzdělávacími potřebami segregovány do speciálních škol podle jednotlivých druhů postižení. Na přelomu století se ve spojení se vzděláváním těchto dětí často hovořilo o procesu integrace a inkluze, který má své zastánce i odpůrce. Důležitá je, dle mého názoru, otázka, jestli jsou školy a pedagogičtí pracovníci na proces společného vzdělávání připraveni. Zda vědí, jak s dítětem pracovat, jaké je potřeba vytvořit podmínky, jakou dokumentaci musí vést. Většina pedagogů, dle mého názoru, nemá dostatek odborných znalostí a zkušeností v oblasti vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Při čtení odborné literatury jsem si vzpomněla na svoji sestřenicí, která absolvovala povinnou školní docházku ve zvláštní škole, i když tam dle názoru většiny členů rodiny nepatřila. Byla tam přeřazena z běžné školy na základě doporučení třídní učitelky v první třídě ZŠ. Paní učitelka argumentovala tím, že je dívka pomalá, zaostává, ostatní jenom zdržuje. Rodiče nechali sestřenicí přeřadit ještě v průběhu první třídy. Na konci školního roku jim pedagogové zvláštní školy doporučovali, aby ji přeřadili zpátky do běžné základní školy, že má na víc. Teta to neudělala. Víc věřila paní učitelce v běžné škole než pedagogům ze zvláštní školy (byla to přece „blbšula“). Je škoda, že nedala na rady speciálních pedagogů. Sestřenice zvládala i učivo běžné

školy, o čemž jsme se přesvědčily při hrách na školu s mojí sestrou (byly ve stejném ročníku). Celá rodina tetě radila, aby ji přeřadila do běžné školy. Ale ona nám nevěnovala pozornost a rozhodnutí o vzdělávání dítěte je vždy v rukou jeho rodičů. Tento můj zážitek je z poloviny 80. let a dlouho jsem nemohla pochopit, jak je možné tak rychle přeřadit dítě do zvláštní školy. Pochopila jsem to při pročítání odborné literatury k diplomové práci, kdy jsem narazila na vyhlášku MŠ ČSR č. 123/1985 Sb., o základních školách, ve které je uvedeno: „*Žáka, který neprokáže předpoklady pro plnění povinné školní docházky ve třídách školy (trvale neuspokojivý prospěch, zdravotní důvody, výchovné důvody apod.), ředitel školy po projednání v pedagogické radě a po oznámení zástupci žáka přeřadí na konci klasifikačního období do příslušné školy (třídy), v níž má plnit svoji povinnou školní docházku.*“ (Michalík, 2003, Valenta, 2003, s. 15).

Cílem diplomové práce je zjistit názor učitelů mateřských škol na integrační proces v České republice. Zjistit, zda jsou pedagogičtí pracovníci dostatečně odborně vzdělaní, zda ke vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami využívají asistenta pedagoga, zda mají ve své mateřské škole připraveny podmínky pro společné vzdělávání. Dále bych chtěla zjistit, zda a na jaké úrovni funguje spolupráce se školským poradenským zařízením SPC a s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. V neposlední řadě bych chtěla vědět osobní názor pedagogů mateřských škol na společné vzdělávání.

Diplomová práce je rozčleněna do dvou částí, teoretické a praktické. V teoretické části vycházím z dostupné odborné literatury, zákonů a vyhlášek platných v současné době v České republice. V jednotlivých kapitolách jsou definovány základní pojmy společného vzdělávání v souvislosti s legislativními změnami týkajícími se dané problematiky. Jsou zde uvedeny charakteristiky účastníků vzdělávacího procesu, vymezena podpůrná opatření a popsány způsoby integrace ve vybraných zemích Evropské unie.

Praktická část diplomové práce je věnována vlastnímu výzkumnému šetření, které bylo provedeno kvantitativní metodou. Pro zjištění výsledků výzkumného šetření jsem využila techniku dotazníku, určeného učitelkám mateřských škol v České republice.

2 Vývoj vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Postoj společnosti k jedincům s postižením se v dějinách lidstva vyvíjel a vyvíjí – od fyzické likvidace až k dnešním přístupům, společnému vzdělávání.

Historickým mezníkem ve vývoji našeho školství v minulém století byl školský zákon č. 95/1948 Sb. o základní úpravě jednotného školství vydaný v květnu 1948, s účinností od 1. 9. 1948. Školy pro děti vyžadující zvláštní péči se staly článkem jednotné školské soustavy a jejich učitelům bylo umožněno studium na vysokých školách. V § 13 odstavci 4 je uvedeno: „*Děti, které podle úředního zjištění nelze vzdělávat pro těžkou nemoc anebo pro duševní nebo tělesnou vadu, nejsou povinny chodit do školy.*“ (Michalík, 2003, Valenta, 2003, s. 13). V článku 26 tohoto zákona se hovoří o vzdělávání dětí slabomyslných, vzdělávání schopných, které nelze vzdělávat v běžné třídě obecné školy. Pro tyto děti se zřizovaly zvláštní pomocné třídy, v nichž vyučovali učitelé mající zvláštní způsobilost pro vyučování slabomyslných dětí (Edelsberger, Ludvík, Novotný a Predmerský, 1975-76).

Za okupace koloval jiný návrh zákona na úpravu školství ve svobodném Československu, kde bylo na straně 13 uvedeno: „*Jednotná škola II. stupně by také věnovala zvláštní péči žákům, kteří se pro nízký kvocient inteligence v prospěchu opozdili.*“ Zřizovali by se pro ně zvláštní třídy uvnitř každé školy. Byly by pro ně vypracovány zvláštní učební osnovy, používaly by se názornější metody a volnější postup v práci (Edelsberger, Ludvík, Novotný a Predmerský, 1975-76, s. 52-53).

V druhé polovině 20. století byl vytvořen systém edukace, který zahrnoval všechny kategorie postižených. Mluvíme o segregovaném vzdělávání, bez možnosti zavádění alternativních organizačních a obsahových způsobů výchovy (Jeřábková, 2013).

2.1 Segregace

Segregace spočívá ve vyčleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do speciálních škol. Ve speciálně pedagogickém výkladovém slovníku je definována segregace ve vztahu ke vzdělávání, jako oddělování/vylučování. Edukace jedinců se

speciálními vzdělávacími potřebami je realizována ve speciálně upraveném prostředí, s použitím speciálních pomůcek, s uplatněním speciálních metod a při redukcí integračních cílů a obsahů s podstatně omezeným sociálním statutem (Zikl a Bendová, 2014).

Zastánci segregovaného vzdělávání považují segregaci za jistý druh dobra nejen pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami zařazenými do speciálního zařízení, ale i pro ostatní děti v běžné třídě. Touto formou jsou vzdělávány děti s přibližně porovnatelnými schopnostmi a speciálními potřebami, které mají podobné požadavky na materiální vybavení, personální zajištění a finanční podporu (Pacholík, Lipnická, Machů a kol., 2015). I když někteří tento způsob vzdělávání dětí s postižením kritizovali, je nutné vidět i jistá pozitiva, která systém přinášel. V mnoha školských zařízeních pracovala řada vzdělaných a obětavých pedagogů, kteří usilovali o zlepšení podmínek vzdělávání a péče o děti s postižením (Michalík, 1999).

V 60. letech 20. století začaly být segregované formy výchovy a vzdělávání chápány jako pohřešování základních lidských práv určité skupiny populace. Ukázalo se, že speciální školy poskytují dítěti s postižením méně sociálních i vzdělávacích výhod. Cestou k překonání této situace byla integrace (Kysučan, Kuja, 1996).

Od 70. let 20. století existuje paralelně segregované a integrované vzdělávání (Mühlpachr, 2014, Michalík, 1999). V období let 1970 – 1989 se setkáváme jen s výjimečným vzděláváním dítěte s postižením v běžné škole. Byly to výjimky vyvolané přáním rodičů a jejich možností ovlivnit výuku v nejbližší škole. Právní řád integraci neupravoval, nepočítal s ní (Michalík, 2003, Valenta, 2003).

V České republice se o problematice vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami začala laická i odborná veřejnost dozvídat po listopadových událostech v roce 1989 (Vítková, 2004). V tomto období dochází k zásadním společenským změnám a kvalitativní proměně postavení občanů se zdravotním postižením. Budují se nová zařízení pro podporu zdravotně postižených, hlavně v oblasti školství a sociálního zabezpečení (Jeřábková, 2013). Školství prošlo procesem transformace, jejímž cílem bylo vytvoření takového systému vzdělávání, který by poskytoval všem jedincům stejné šance na dosažení odpovídajícího vzdělání. Tyto rovné šance nebyly vždy v naší zemi samozřejmostí. Při vzdělávání jde o zajištění práva každého občana na rozvoj jeho individuálních předpokladů. Vzdělávání dětí s postižením ve speciálních školách má na našem území velkou tradici. Činnost těchto

škol je dlouhodobě dobře organizačně, metodicky, personálně i finančně zajišťována. Integrace těchto dětí do běžného vzdělávacího proudu nebyla možná z důvodu chybějící legislativy, nedostatečného personálního, organizačního a ekonomického zajištění. „*Společná školní docházka by měla být více chápána jako důležitý faktor prevence sociálního vyloučení, než jako prosté pedagogické opatření*“ (Michalík a Valenta, 2006, s. 34). V souvislosti s integračními trendy se výchova a vzdělání postupně stává záležitostí všech typů škol. Přestává být doménou speciálního školství (Vítková, 2003, Bazalová, 2006).

Významnými změnami po roce 1989 prošla i legislativa v České republice týkající se vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. V roce 1991 přijala Česká republika za právní normu mezinárodní dokument Úmluva o právech dítěte, v níž je deklarováno právo dítěte na respektování jeho nejlepšího zájmu. „*Smluvní strany se shodují, že výchova dítěte má směřovat k rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání a jeho rozumových schopností na nejvyšší možnou míru*“ (Vítková, 2012, s. 62). Úmluva neřeší vzdělávání dětí s postižením v segregovaném či integrovaném prostředí, ale zakazuje diskriminaci jakéhokoliv dítěte se zdravotním postižením. Na potřebu vytvoření podmínek pro integraci zdravotně postižených dětí do běžných mateřských škol pohotově reagovala vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 35/1991 Sb., o mateřské škole tím, že stanovila počty dětí ve třídě i požadavky na kvalifikaci učitele (Jesenský, 1998).

Právo všech dětí na vzdělání je ukotveno v Listině základních práv a svobod, která je svým článkem 33 součástí ústavy České republiky (usnesení předsednictva ČNR 2/1993). „*Základním východiskem je nerozlišování dětí na handicapované a intaktní a změna v zaměření na dítě v celé šíři jeho osobnosti a sociálních vztahů, nikoli pouze se zřetelem na jeho postižení, ať se jedná o handicap zdravotní či sociální*“ (Vítková, 2003, s. 16).

Vládní usnesení č. 493 ze dne 8. 9. 1993 Národní plán opatření ke snížení negativních důsledků zdravotního postižení přineslo řadu promyšlených úkolů, k jejichž realizaci vláda ČR zajistila i finanční prostředky. Jednalo se o úkoly směřující „*k vytvoření informačního systému klasifikace zdravotního postižení, ke zlepšení prevence a léčebné péče o zdravotně postižené, ke zkvalitnění poradenství a sociální rehabilitace, k zajištění technických pomůcek, odstraňování architektonických bariér, k vytváření podmínek pro jejich nezávislý život*“ (Jesenský, 1998, s. 157). Hlavním

cílem ve školství je integrace co největšího počtu postižených do běžných škol. Toto usnesení obsahovalo i podmínky, které je potřeba zajistit – snížení počtu dětí ve třídě, pomoc speciálního pedagoga, technické a materiální pomůcky, didaktický materiál.

2.2 Integrace

Proces **integrace** je „*dymanický, postupně se rozvíjející jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití, komunikaci a spolupráci postižených a intaktních účastníků pedagogického procesu za podmínky vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání při oboustranně aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací*“ (Jesenský, 1998, s. 25). Tento proces probíhá pod přímým nebo nepřímým vedením pedagoga. Dotýká se oblasti kurikula, zásad, prostředků, metod i forem vzdělávání.

Podle Michalíka (2002, s. 4) integrace neznamena „*bezhlavé vhození dítěte s postižením do běžného vzdělávacího proudu pod heslem hlavně ať je mezi zdravými*“, ale trpělivou mravenčí práci, která vede k vytvoření takových podmínek vzdělávání, které umožní dítěti s postižením i maximální rozvoj jejich osobnosti. Jedná se o vzájemný proces, ve němž se obě strany k sobě přibližují a mění se, roste oboustranná pospolitost a sounáležitost. Cílem integrace je možnost vytvořit v kontextu rovnosti šancí vzájemné porozumění a akceptaci mezi postiženými a nepostiženými. „*To znamená brát i dávat na obou stranách*“ (Mühlpachr, 2002, Vítková, 2003, s. 12). Integrační postupy spočívají v zajištění speciálních prostředků, podpory a péče o děti s postižením, aby mohly být zapojovány do většiny činností v běžném životě. Podle Mühlpachra (2014) spoléhá integrační přístup především na „*sít speciálních škol, které pro vzdělávání handicapovaných žáků a studentů využívá zejména specifické metody a pomůcky a vytvářejí víceméně zvláštní (až segregované) vzdělávací prostředí*“ (Mühlpachr, 2014, s. 17).

V praxi rozlišujeme základní formy školské integrace – individuální, skupinová a obrácená. **Individuální integrace** spočívá v začlenění jednoho žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do školy hlavního vzdělávacího proudu. Při **skupinové integraci** dochází ke zřízení třídy, pro žáky s převážně srovnatelným postižením, v běžné škole. Obrácenou integrací rozumíme vzdělávání intaktního žáka ve speciální škole (Lechta, 2011). Předpokladem úspěšné integrace jsou informovaní rodiče, odborně připravení pedagogové a ochota školy přijmout dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. V následující tabulce 1 jsou uvedeny počty individuálně

integrovaných žáků v základních školách v letech 1994 – 1997, které jsou rozděleny podle druhu postižení. Z tabulky 1 vyplývá, že nejméně individuálně integrovaní žáci měli sluchové postižení a nejvíce integrovaných žáků, v těchto letech, bylo s tělesným postižením. Můžeme si zde také všimnout výrazného navýšení celkového počtu žáků po roce 1994.

Tabulka 1 Základní školy – individuálně integrovaní žáci s postižením (Michalík, 1999, s. 134)

Rok	Žáci s postižením celkem	sluchové	zrakové	vady řeči	tělesné	kombinované	vývojové poruchy učení
1994	5 526	408	541	1 197	1 302	1 067	1 011
1995	30 445	322	377	656	877	976	27 237
1996	38 761	393	514	749	1 006	852	35 247
1997	42 240	431	445	741	1 028	879	38 716

Podle Jeřábkové (2013) převládá na přelomu století ve vzdělávání přístup spočívající v úpravách a korekcích dříve nastavených systémů, bez potřebné analýzy a vyhodnocení dopadů. Nedochozí k řešení některých otázek vyžadujících zrušení tradičních přístupů a jejich nahrazení moderními systémy podpory.

Konkrétní podněty k práci škol, včetně vzdělávání zdravotně a sociálně znevýhodněných, jsou stanoveny v Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha (2001), dokumentu, který formuluje vládní strategii a odráží společenské zájmy. (Morávková Vejrochová a kol.). Je pojat jako „*systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu*“ (Vítková, 2012, s. 62). Stěžejní tendence Národního programu rozvoje vzdělávání se prioritně týkají odstraňování segregovaného vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. „*Tradiční rozdělení vzdělávání na tzv. intaktní majoritní části žákovské populace a minoritní skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami byla vystřídána vznikem alternativní nabídky vzdělávacích programů a forem vzdělávání a prosazování integračních tendencí.*“ Tyto tendence však narážely na nedostatečnou připravenost

běžných škol na práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, a to po stránce profesní, personální i technické (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Bílá kniha, 2001).

Proces školské integrace byl završen přijetím nového školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělávání (školský zákon), platného od 1. ledna 2005. Tento zákon „*preferuje vzdělávání dětí a žáků se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním ve školách hlavního vzdělávacího proudu a umožnil legislativní formou nasměrovat vývoj českého školství směrem k inkluzi a inkluzivnímu vzdělávání místo dřívějšího segregovaného vzdělávání ve speciálních školách*“ (Klenková a Vítková, 2011, s. 101).

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, popisuje typy školských poradenských zařízení, definuje obsah poradenských služeb. Jsou v ní uvedena pravidla poskytování poradenských služeb, jejich účel, definována činnost pedagogicko-psychologických poraden a speciálně pedagogických center. Uvádí náplň práce jednotlivých pracovníků zabývajících se školním poradenstvím. Jedná se o výchovného poradce, metodika prevence, školního psychologa a speciálního pedagoga.

2.3 Inkluze

Pojem **inkluzie** a **inkluzivní pedagogika** se objevuje koncem 90. let minulého století (Mühlpachr, 2014, Michalík, 1999), po konání světové konference na téma Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v Salamance v červnu 1994. Pořádala ji organizace UNESCO společně se španělskou vládou, zúčastnilo se jí 92 vlád a 25 mezinárodních organizací. V prohlášení účastníci konference potvrzují právo na vzdělání každého jednotlivce bez ohledu na individuální rozdíly, vzdělávání osob se zdravotním postižením se stává nedílnou součástí vzdělávacího systému, zlepšení přístupu ke vzdělávání pro všechny.

Konference přijala rámec pro vzdělávání, ve kterém je uvedeno právo každého dítěte na vzdělávání s ohledem na jeho jedinečné zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby. Dále povinnost umožnit dětem se speciálními potřebami chodit do běžné školy, která je inkluzivně orientována.

Vyzvala účastníky konference, ke zlepšení svých vzdělávacích systémů, přijetí principu inkluzivního vzdělávání, ke spolupráci mezi zeměmi, zapojení rodičů a organizací při plánování a rozhodování o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, k časné identifikaci a intervenci (UNESCO, 1994).

Z těchto dokumentů vyplývá požadavek usilovat o školu pro všechny. Jedná se o instituci, která patří všem, oslavuje rozdíly, podporuje vzdělávání a reaguje na individuální potřeby (Right to education project, 1994).

V září 2009 ratifikovala Česká republika Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením, schválenou v prosinci roku 2006 Valným shromážděním OSN (zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů – antidiskriminační zákon). Ratifikací se Česká republika zavázala k zavedení systému inkluzivního vzdělávání na všech úrovních vzdělávací soustavy. Úmluva nezakládá žádná nová práva, vyžaduje pouze důsledné plnění předchozích sedmi úmluv OSN. Osoby se zdravotním postižením mají mít přístup k fyzickému, sociálnímu a kulturnímu prostředí, ke vzdělání a rehabilitaci, informacím a komunikaci. Cílem této úmluvy je chránit a zajistit rovný přístup k právům a svobodám, respektování důležitosti osob se zdravotním postižením (Květoňová a Prouzová, 2010).

Na jednotlivé články úmluvy navazuje Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením, zpracovaný na léta 2010-2014. Má několika kapitol (Nezávislý život, Vzdělávání a školství, Zdraví a zdravotní péče, Rehabilitace, Zaměstnání), ve kterých je uveden stávající stav a cíle, soubor termínovaných průběžných opatření včetně uvedení resortu odpovědného za jejich plnění (Květoňová a Prouzová, 2010).

Prvním rámcovým dokumentem zaměřeným na zajištění rovného přístupu všech osob ke vzdělání byl Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV), schválený vládou České republiky v březnu 2010, usnesením č. 206. Obsahuje nezbytná opatření k ukončení segregace v českém školství a k prevenci diskriminačních jevů. Uvádí uspořádání školy v hlavním vzdělávacím proudu tak, aby mohla nabídnout vzdělávání všem žákům s ohledem na jejich individuální rozdíly, s respektem k jejich potřebám. Jsou zde uvedeny stupně podpůrných opatření u žáků se zdravotním postižením a mimořádně nadaných a vyrovnávací opatření pro žáky se sociálním znevýhodněním (Květoňová a Prouzová, 2010).

2.3.1 Společné vzdělávání

Inkluze je chápána jako integrace všech žáků do běžných škol. Vycházela z pojmů mainstreaming a inkluze, a prosadila se jako nový rozsáhlý koncept vedoucí k integraci.

Bendová (2014) popisuje inkluzi jako nikdy nekončící proces, ve kterém se mohou lidé s postižením v plné míře zúčastňovat všech aktivit stejně jako lidé bez postižení. Někdy je inkluze vnímána jako nejvyšší stupeň integrace. V rámci inkluzivního přístupu nejsou používány, pokud je to možné, žádné speciální prostředky a postupy, mimo situací, kdy je to nezbytně nutné.

V souvislosti s inkluzivním trendem chápou lidé postižení ne jako jisté znevýhodnění, ale jinakost. *„Člověk s postižením může být stejně jako každý jiný obohacením pro jiného člověka, skupinu i celou společnost“* (Mühlpachr, 2014, s. 9).

UNESCO (2005) definuje inkluzi *„jako proces vytváření optimálních podmínek pro různé potřeby žáků prostřednictvím většího zapojení žáků do vzdělávání, kulturního a společenského života a minimalizace vyčlenění (exkluze) ze vzdělávání. Tento proces, vyžadující změny a úpravy obsahu, přístupů a strategií se musí vztahovat na všechny děti dané věkové skupiny a musí vycházet z přesvědčení, že vzdělávání všech dětí bez rozdílu je povinností škol hlavního vzdělávacího proudu“* (Květoňová a Prouzová, 2010, s. 8).

Podle Mühlpachra (2014) spočívá inkluze v minimalizaci všech překážek ve vzdělávání všech dětí a začíná tím, že připustíme odlišnost mezi nimi a respektujeme ji. Jejím smyslem je bourat zbytečné sociální bariéry a naplňovat individuální potřeby dětí. Je možné ji považovat za vrcholný společenský přístup stojící na demokraticko humanistických základech naší civilizace (Vrubel, 2014).

Inkluzivní vzdělávání představuje zařazování žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol, společně s nepostiženými vrstevníky, s využitím převážně běžných vzdělávacích prostředků a metod. Tento přístup je přínosný i pro děti bez postižení, které si tak mohou vytvářet relevantní, nezaujaté postoje k osobám s handicapem a přijmout hlavní myšlenku inkluze – být odlišný je normální (Mühlpachr, 2014). Složení dětí ve třídě reprezentuje sociální realitu, ve které žijí. Je zde respektována hodnota a jedinečnost osobnosti každého dítěte. Vzdělávání navazuje na osobní dispozice dítěte, *„aby z nich maximálně vzdělanostně profitovalo a přitom se cítilo úspěšně a šťastně. Vzdělávání se uskutečňuje tak, aby všechny děti postupovaly co nejlépe, aby každé svou jedinečností bylo přínosem pro jiné děti,*

přispívalo k vzájemnému učení a sounáležitost“ (Pacholík, Lipnická, Machů, a kol., 2015, s. 17).

V České republice relativně velký počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvuje školy samostatně zřízené pro tyto děti. Funguje zde tzv. vícekolejný vzdělávací systém. V poslední době je však snaha počet těchto dětí snižovat a umožnit více dětem vzdělávání ve školách hlavního proudu s patřičně upravenými podmínkami (podpurná opatření jako individuální vzdělávací plán či asistent pedagoga apod.) (Pipeková a Vítková, 2014). ČR je zemí se smíšeným systémem vzdělávání. Vedle rozvinutého speciálního školství se postupně rozvíjí vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu (Michalík, 2011). Pro zajímavost zde uvádím tabulku 2, ve které jsou uvedeny počty žáků a žáků se zdravotním postižením na školách hlavního vzdělávacího proudu k 30. 9. 2008.

Tabulka 2

Počty žáků a žáků se zdravotním postižením na školách k 30. 9. 2008 (Michalík, 2011, s. 79)

Počty žáků v druzích škol	Celkem	Mateřské školy	Základní školy	Střední školy	Vyšší Odborné školy
Celkem	1 713 523	301 620	816 015	567 861	28 027
z toho se zdrav. postižením	60 832	8 338	39 159	13 318	17
z toho individuální integrace	8 620	1 541	6 290	772	17
z toho speciální třídy	12 355	3 940	3 010	5 405	0
z toho speciální školy	39 857	2 857	29 859	7 141	0

Novela školského zákona, s účinností od 1. 9. 2016, nově definuje dítě 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 podpurných opatření.“* (zákon č. 561/2004 Sb., s. 9).

Ke školskému zákonu se pojí dvě vyhlášky. Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a

žáků nadaných, která upravuje pravidla vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, věnuje se konkrétním detailům a podrobnostem. Obsahuje podpůrná opatření prvního až pátého stupně, stanovuje zásady jejich uplatňování, postup při poskytování podpůrných opatření, organizaci vzdělávání s přiznanými podpůrnými opatřeními. Vymezuje funkci asistenta pedagoga, zabývá se plánem pedagogické podpory a individuálním vzdělávacím plánem, jejich náležitostem. Při postupech upravených touto vyhláškou se podle § 1 přihlíží ke všem vyjádřením žáka týkajících se jeho vzdělávání s ohledem na jeho věk a stupeň vývoje, poskytují se mu dostatečné a vyčerpávající informace pro utvoření názoru.

V současnosti upravují vzdělávání v České republice kurikulární dokumenty na dvou úrovních, státní a školní. Státní úroveň představuje Strategie vzdělávací politiky 2020 a Rámcové vzdělávací programy. Na školní úrovni jsou to Školní vzdělávací programy a Třídní vzdělávací programy.

Základním cílem dokumentu Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 je zvýšit míru inkluzivního vzdělávání v českém vzdělávacím systému, působit pozitivně proti segregaci jedinců i celých sociálních skupin a přispět k úspěšné integraci jedinců s postižením nejen v oblasti školství, ale i v oblasti společenské, politické a ekonomické. *„Inkluzivní charakter českého školství ovlivní vzdělávací podmínky nejen žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale všech účastníků vzdělávacího procesu“* (Morávková Vejrochová a kol., 2015, s. 24).

Rámcové vzdělávací programy jsou kurikulární dokumenty vymezující závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní, a střední vzdělání. Pro výchovu a vzdělávání v mateřských školách se využívá RVP PV, který vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání. (Opařilová, 2009). Je základním východiskem pro přípravu vzdělávacích programů pro všechny děti předškolního věku. V kapitole 8 je uvedeno vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Rámcové cíle a záměry vzdělávání jsou pro vzdělávání všech dětí společné, pro potřeby dětí se speciálními potřebami je potřeba jejich přizpůsobení, aby vyhovovaly individuálním potřebám a možnostem těchto dětí (RVP PV).

Na Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020 a na Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR na období 2015 – 2020 navazuje Akční plán vzdělávání na období 2016 – 2018. Obsahuje opatření na podporu rovných příležitostí a spravedlivého přístupu ke kvalitnímu vzdělávání, zavedení podpůrných

opatření pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, zavedení přesné evidence a statistiky žáků vzdělávaných v inkluzivním prostředí (MŠMT, 2015).

3 Aktéři vzdělávacího procesu

„Připravenost škol na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je přímo úměrná míře a kvalitě profesní přípravy pedagogických pracovníků, jejich zkušenostem, dostupnosti potřebného vybavení, informací a zejména pak poradenství.“

(Vojtko, 2011, s. 112)

3.1 Pedagog

Důležitou roli ve výchovně vzdělávacím procesu hraje pedagog, který je odborníkem na svém místě respektujícím zájmy a potřeby všech dětí. Ovlivňuje úspěšnost vzdělávacího procesu u každého žáka ve třídě. Je nutné, aby učitel *„byl pro svou práci pozitivně motivovaný, osobnostně vyzrálý, odborně erudovaný a vybavený znalostmi a dovednostmi, které umožní diferencovat vzdělávání každého žáka podle jeho možností a schopností“* (Michalík, Monček, Baslerová a kol., 2015). Součástí standardního modelu vzdělávání by měla být, podle vládního návrhu ČR z roku 2014, základní míra podpory, spočívající především ve *„zdatnosti pedagoga a měla by vyplývat z toho, že učitel má znát svého žáka a mít k němu osobní a zároveň profesionální přístup“* (Michalík a Felcmanová, 2015).

Kvalita vzdělávání závisí na kvalitě pedagogů, jejich odbornosti, ochotě k dalšímu vzdělávání a sebevzdělávání. Důležitá je také ochota a schopnost učitelů využívat různé formy a metody práce, způsoby hodnocení (Zmrzlík, 2005, Klenková a Vítková, 2011). Klíčovými prvky kvality učitele jsou znalosti, pedagogické a didaktické dovednosti, postoje, hodnoty a osobní vlastnosti. Z osobních vlastností jsou to zejména *„oddanost profesi, nadšení, vysoké nasazení a energie věnovaná práci, silné zaujetí pro práci, empatie, pozitivní přístup k žákům, přesvědčení, že všichni žáci mohou být za určitých podmínek úspěšní a že jim dokáže k naplnění jejich možností a dosažení úspěchu účinně pomoci, vědomí vysoké odpovědnosti, spravedlnost, čestnost, spolehlivost, důslednost, analytické a konceptuální myšlení, intelektuální zvědavost, tvořivost, organizační schopnosti, flexibilita a schopnost improvizace, pravidelná sebereflexe spojená se snahou o zkvalitnění vlastní činnosti, chuť se vzdělávat“* (Minor, 2002, Sander a Vez, 1996, McBer, 2000, Tomková, Spilková, Píšová a kol., 2012, s. 6).

Pozitivní přístupy pedagogů zaručují úspěch společného vzdělávání. Jejich osobní přístup ovlivňuje, do jaké činnosti děti zapojí nebo jaké použijí výukové metody. Pokud chce pedagog zapojit do činností všechny děti, nabízí aktivity směřující k tomuto cíli. Důvodem negativního přístupu učitele ke společnému vzdělávání může být nízké očekávání výsledků u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Pedagogové mohou mít obavy, že některé děti mu budou ubírat čas na úkor ostatních dětí, že se jim nedostane dostatečné podpory ze strany vedení školy nebo školského poradenského zařízení. Klíčovou roli v přístupech pedagogů ke společnému vzdělávání hraje jejich obeznamenost s procesem učení (Květoňová a Prouzová, 2010).

3.2 Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami

Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami je dítě, které je bez individuálního speciálně pedagogického přístupu v procesu vzdělávání znevýhodněné a výrazně limitované z důvodu zdravotních či sociálních omezení. Postupně se daří měnit pohled na tyto děti ve smyslu odklonu od negativního popisu jejich neschopnosti směrem ke zdůrazňování jejich výkonů a aplikaci antropologického modelu řešení celé problematiky (Lebeer, 2006, Klenková a Vítková, 2011).

Podle § 16 zákona 561/2004 je dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami osoba, která potřebuje k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními poskytnutí podpůrných opatření, které spočívají v nezbytné úpravě ve vzdělávání a školských službách, aby tyto odpovídaly zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka (NÚV, 2016, [online]). Týká se to dětí s mentálním postižením, tělesným, zrakovým, sluchovým, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem. Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se řídí zásadou „*vzdělávat postižené běžně, pokud je to možné, speciálně, pokud je to nutné*“ (Bazalová, 2006, s. 9).

V následující tabulce č. 3 uvádím počty integrovaných žáků do běžných tříd základních škol v letech 1995/1996 – 2003/2004 zveřejněné Ústavem pro informace ve vzdělávání Praha. Pro porovnání uvádím tabulku č. 4, kde jsou uvedeny počty žáků ve speciálních školách v letech 1995/1996 – 2003/2004.

Tabulka 3 Děti a žáci s postižením – integrace do běžných tříd základních škol v letech 1995/96 – 2003/04 (Michalík, 2005, s. 258)

	1995/ 1996	1996/ 1997	1997/ 1998	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004
Individuálně integrovaní žáci celkem	30445	38761	45764	46926	51507	55088	56973	56455	53550
Mentálně postižení	-	-	-	-	-	161	312	369	383
Sluchově postižení	322	393	431	469	507	519	529	519	557
Zrakově postižení	377	514	445	518	516	510	489	517	436
S vadami řeči	656	749	741	839	754	757	795	769	671
Tělesně postižení	877	1006	1028	1066	1128	1206	1204	1236	1235
Zdravotně oslabení	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Kombinace postižení	976	852	879	633	774	1054	950	932	1100
S vývojovými poruchami učení	27237	35247	42240	43401	47828	50881	52694	52113	49168

Tabulka 4 Počet žáků povinné školní docházky ve speciálních školách od roku 1995 do 2004 (Michalík, 2005, s. 266)

	1995/ 1996	1996/ 1997	1997/ 1998	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004
Celkem	73571	72086	71582	70418	70283	69068	67694	66985	65753
veřejné	70867	69563	68801	67582	67059	65678	64377	63535	62261
soukromé	2426	2207	2461	2475	2818	2940	2861	2972	2996
církevní	279	316	320	361	406	450	456	478	496
Základní a zvláštní školy	44542	45110	43804	42848	40750	39040	37743	36697	35568
veřejné	43714	44177	42782	41418	39531	37754	36394	35316	34195
soukromé	756	800	924	959	1099	1140	1187	1219	1212
církevní	72	133	98	107	120	146	162	162	161
Základní školy	10091	10090	9663	9763	9494	9463	9549	9536	9047
veřejné	9503	9434	8946	9016	8599	8511	8547	8521	8043
soukromé	518	525	619	644	780	818	852	865	854
církevní	70	131	98	103	115	134	150	150	150
Zvláštní školy	35131	35020	34141	32721	31256	29577	28194	27161	26521
veřejné	34891	34743	33836	32402	30932	29243	27847	26795	26152
soukromé	238	275	305	315	319	322	335	354	358
církevní	2	2	-	4	5	12	12	12	11

Pomocné školy, přípravné st.	3001	3363	3385	4160	4521	4737	4917	5198	5510
veřejné	2682	3036	3385	3716	4013	4207	4353	4586	4870
soukromé	236	234	274	311	354	371	392	418	442
církevní	83	93	113	133	154	159	172	194	198

4 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření spočívají v nezbytných úpravách organizace, obsahu, metod, forem, hodnocení, podmínek vzdělávání, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče. Podle organizační, finanční a pedagogické náročnosti se dělí do pěti stupňů, které lze kombinovat. Legislativně jsou vymezena v § 16 odstavec 2 školského zákona a podrobně popsána ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o společném vzdělávání. Poskytování podpůrných opatření je pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami bezplatné.

4.1 Plán pedagogické podpory

Podpůrná opatření prvního stupně představuje plán pedagogické podpory. Uplatňuje ho škola, i bez doporučení školského poradenského zařízení, a je poskytován dítěti, které potřebuje úpravy ve vzdělávání a pomoc při zapojení do kolektivu. Jedná se o minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání. Jeho náležitosti, včetně formuláře, jsou uvedeny ve vyhlášce o společném vzdělávání. Plán pedagogické podpory vypracovává škola. Obsahuje popis obtíží žáka, plánovaná podpůrná opatření prvního stupně, stanovení cílů podpory, stanovení způsobu vyhodnocování a naplňování plánu. Kvalitně vyhodnocený napomáhá k identifikaci potíží žáka a současně je dokladem o tom, jakým způsobem škola pracovala se žákem po dobu identifikace problémů (Michalík a kol., 2015).

Pokud tato podpůrná opatření nedostačují, je doporučena návštěva školského poradenského zařízení za účelem posouzení vzdělávacích potřeb dítěte. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně jsou poskytována na základě doporučení školského poradenského zařízení, tedy pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogického centra. Musí být i informovaný souhlas zákonného zástupce dítěte (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

4.2 Individuální vzdělávací plán (IVP)

Zelinková (2001) definuje individuální vzdělávací plán jako závazný pracovní dokument pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, který slouží všem osobám podílejícím se na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Legislativně je IVP

zakotven ve školském zákoně § 18 a ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., § 3 a § 4. Jedná se o jedno z nejdůležitějších podpůrných opatření. Je poskytován jako podpůrné opatření druhého až pátého stupně. Vychází ze školního vzdělávacího programu a je součástí dokumentace žáka. Zpracovává ho škola, vyžadují-li to speciální vzdělávací potřeby žáka (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Vzdělávání podle IVP povoluje, na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení, v souladu s § 18 školského zákona, ředitel školy nezletilému žákovi na základě žádosti zákonných zástupců žáka, zletilému žákovi na jeho žádost. IVP je možné povolit jen pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním (zákon č. 561/2004 Sb.).

Tvorba a obsah IVP mají svá pravidla. IVP školy sestavují před nástupem žáka do školy, nejpozději jeden měsíc ode dne, kdy škola obdržela doporučení a žádost zákonného zástupce, nebo zletilého žáka. Vypracovává ho zpravidla třídní učitel ve spolupráci se školským poradenským zařízením a rodinou žáka, nebo zletilým žákem. Za zpracování dokumentu odpovídá ředitel školy.

IVP obsahuje údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření, identifikační údaje žáka a údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání žáka. Jsou zde uvedeny informace o úpravách obsahu, metod, forem a hodnocení vzdělávání, časové a obsahové rozvržení učiva a úprava výstupů ve vzdělávání, jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým škola spolupracuje. Vyhodnocování IVP provádí školské poradenské zařízení ve spolupráci se školou nejméně jednou ročně (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

4.3 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je jedním z druhů podpůrných opatření. Poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami po dobu pobytu žáka ve škole nebo školském zařízení. Pomáhá pedagogovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení dítěte do všech činností ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 5). Tato služba se v mnohých případech stává podmínkou úspěšného vzdělávání žáka.

Na základě zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, je v § 2, asistent pedagoga definován jako pedagogický pracovník. Je zaměstnancem školy nebo školského zařízení a působí ve třídě, ve které je vzděláván žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Je tedy druhým pedagogickým pracovníkem ve třídě a partnerem učitele. „*Jeho role je mnohem širší než jen přímá podpora vybraného žáka nebo malé skupiny žáků se speciálními vzdělávacími skupinami*“ (Morávková Vejrochová a kol., 2015, s. 15). V zákoně jsou uvedeny závazné předpoklady pro výkon práce asistenta pedagoga a požadavky na odbornou kvalifikaci. Důležité jsou i osobní předpoklady asistenta pedagoga. Na prvním místě je to dobrý vztah k dětem a pochopení pro ně. Měl by vychovávat osobním příkladem, být empatický, spravedlivý, trpělivý, laskavý, umět operativně řešit problémy. V neposlední řadě je důležitá i intelektuální úroveň (Němec, Šimáčková-Lurenčíková a Hájková, 2014).

Náplní práce asistenta pedagoga je pomoc pedagogickým pracovníkům při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí a při komunikaci s ostatními žáky i pedagogy, pomoc žákům při výuce a přípravě na ni, pomoc a spolupráce se zákonnými zástupci, u žáků s těžkým zdravotním postižením i pomoc se sebeobsluhou a pohybem (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

V Metodice práce asistenta pedagoga jsou uvedeny jeho žádané kvality, mezi které patří kladný vztah k žákovi za všech okolností, zájem o práci a plné pracovní nasazení, vzhledem k nízkému finančnímu ohodnocení. Dále jsou to trpělivost, vytrvalost a důslednost, duševní odolnost a celková citová vyrovnanost, pečlivost a svědomitost, rozhodnost a zodpovědnost, organizační schopnosti a schopnost plánovat, schopnost srozumitelné písemné i ústní komunikace, znalost jiných forem komunikace, vyrovnanost, sebedůvěra a sebevědomí se zdravou ctižádostivostí (Habr, Hájková a Vaničková, 2015).

4.4 Školská poradenská zařízení

Školskými poradenskými zařízeními jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra, která poskytují své služby na základě žádosti žáků, jejich zákonných zástupců, škol nebo školských zařízení. Kromě základních

a odborných informací poskytují také diagnostické služby, konzultace, spolupracují při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů (Slowik, 2007).

Činnost poradenských zařízení upravuje vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Od 1. září 2011 byla rozšířena o oprávnění týkající se klientů a o povinnost školských poradenských zařízení poskytnout potřebné informace a poučení o povaze a způsobech poskytnutí poradenské služby. S poskytnutou službou musí klient vyjádřit písemný souhlas (Michalík, 2011).

Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) poskytují široké spektrum služeb. Základní podmínkou jejich činnosti je dostupnost, efektivita a koordinovaná činnost všech jeho součástí (Opařilová, 2009). Standardní činnosti jsou cíleny do tří základních oblastí – psychologická a speciálně pedagogická diagnostika, psychologická a speciálně pedagogická intervence a metodická a informační činnost. Primárně jsou určeny pro děti předškolního a školního věku, které mají problémy v učení, chování nebo sociálních vztazích (Kovářová, Janků a Hampl, 2015).

Speciálně pedagogická centra (SPC) u nás začaly vznikat od roku 1991. V některých aspektech nahradily úkoly pedagogicko-psychologických poraden. Zejména se jedná o diagnostickou činnost v souvislosti se zařazením dítěte do speciální školy. Nenahrazovaly a ani dnes nenahrazují činnost pedagogicko-psychologických poraden. (Kysučan, Kuja, 1996, s. 70).

Poskytují poradenské služby při výchově a vzdělávání dětí s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem od 3 let věku do ukončení školní docházky. Služby SPC jsou poskytovány ambulantně nebo se uskutečňují přímo ve škole, (rodině), zařízení, ve kterém je žák vzděláván (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015). Standardní činnost center je zaměřena na komplexní speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku, speciálně pedagogickou a psychologickou intervenci, poradenskou podporu, informační a metodickou činnost, podporu a evidenci (vyhláška č. 72/2005 Sb.). Do budoucna je důležité posílit roli SPC při naplňování vzdělávacích potřeb dětí, aby se stalo nezbytným průvodcem vzdělávání těchto dětí. Nezbytná je standardizace jejich činnosti, na které závisí zajištění požadavků na kvalitu výstupů SPC. Hlavními principy pro zvýšení kvality jsou „*nediskriminace, spravedlnost a rovný přístup*“.

odbornost a kvalita, efektivnost a dostupnost, nestrannost a nezavislost, hospodarnost, kontinuita a spoluprace, rozvoj a kvalita (Michalik, Baslerova a Hanak, 2012, s. 10).

5 Proces integrace ve vybraných zemích EU

V roce 1990 vyšlo usnesení Rady evropského společenství a sdružených ministrů vzdělávání „*O začlenění postižených dětí a mladistvých do obecných vzdělávacích systémů*“, ve kterém se členské státy shodly na zesílené snaze o začlenění, případně podpoře začlenění postižených žáků do obecných vzdělávacích systémů. Bylo stanoveno několik základních pravidel pro úpravu národní legislativy a změnu forem a obsahu vzdělávání. Na evropské úrovni existuje řada různých názorů lišících se v cílech a prostředcích vynaložených na integrované vzdělávání dětí s postižením. Obecně existuje výchovný systém neintegrační, integrační a smíšený (Michalík, 1999).

V současnosti se stala speciálněpedagogická podpora žáků s postižením úkolem každé školy. V celé Evropě se vzdělávají jen cca 2% žáků ve speciálních školách nebo třídách. V některých zemích (Německo, Švýcarsko, Belgie, Francie, Slovensko) stoupá toto číslo až na 6%. V jižně položených zemích klesá pod 2% (Lechta, 2010). Předními zeměmi na cestě k inkluzi jsou Švédsko, Itálie, Finsko, USA a Velká Británie. Ve vztahu k inkluzi jsou země rozděleny do tří skupin – Švédsko je představitelem jednotného školského systému, Velká Británie je zástupcem kombinovaného systému, Německo a Česká republika jsou zeměmi s duálním školským systémem (Bartoňová a Vítková, 2013).

5.1 Švédsko

Švédsko je zemí s jednotným školským systémem. Pomoc postiženým je zakotvena ve švédském sociálním systému, jehož základní myšlenkou je přiznání stejných šancí všem svým členům. Cílem vzdělávací politiky je, aby se všichni žáci vyučovali v jedné škole. Je zde široká nabídka speciálněpedagogické podpory a podpůrných služeb pro běžnou základní školu. Ve škole jsou zaměstnáváni speciální pedagogové a asistenti pedagogů. Ve školském zákoně je stanovena odpovědnost školy za zajištění potřebné podpory a pomoci. Žáci s těžkým postižením mají právo na speciálně přizpůsobenou formu vyučování. Mohou být vzděláváni ve speciálněpedagogických skupinkách, zřízených při běžné škole. Jsou zde i tzv. Rh třídy vedené týmem učitelů, terapeutů, asistentů pedagoga, kde je individuálně přizpůsobené vyučování, ale tyto děti mohou

navštěvovat i hodiny v běžné třídě. Pokud dítě nemůže kvůli postižení do školy docházet, vzdělává se doma (Bartoňová a Vítková, 2013).

5.2 Velká Británie

V Anglii se změny ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami odehrály po roce 1944, kdy byla povolena integrace dětí s lehčím postižením do běžné školy. O rok později se přestal používat termín nevzdělavatelnost, kterým byly označovány děti s IQ nižším než 50 a v roce 1965 byla otevřena první škola pro děti s autismem. Školský zákon z roku 1970 potvrdil právo na vzdělávání všech dětí bez rozdílu. V novelizaci tohoto zákona z roku 1976 je uvedeno, že všechny děti, pokud jim to zdravotní stav dovoluje, by měly být vzdělávány v běžných školách. Od září 1994 vstoupil v platnost Praktický kodex, ve kterém je uveden přesný postup pro diagnostiku, stanovení speciálních potřeb a určení vzdělávací cesty dítěte s postižením. Základním principem tohoto kodexu je uznání zásady, že dítě se speciálními vzdělávacími potřebami musí být vzděláváno, pokud si to přejí rodiče, v běžné škole (Michalík, 1999).

Vzdělávání probíhá ve speciálních třídách v rámci běžné školy, zařazováním postižených žáků do běžných tříd a zřizováním center pomocné výuky v běžných školách. Kritériem pro volbu typu výuky jsou individuální a specifické schopnosti každého dítěte (Kysučan a Kuja, 1998).

Velký význam na cestě k inkluzi měl Zákon proti diskriminaci osob s postižením vydaný v roce 1995, novelizovaný zákonem o speciálních vzdělávacích potřebách v roce 2001 a doplněný dvěma důležitými vyhláškami v roce 2006 a 2009. Byl vyvinut Index inkluze (Index for inclusion), jako druh praktického návodu k zavedení inkluze na všech školách a podpoře inkluzivní praxe. Podle indexu je možné vzdělávání všech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole, všichni žáci mají speciální a individuální vzdělávací potřeby, heterogenita se bere jako normalita (Bartoňová a Vítková, 2013).

5.3 Německo

Legislativním podkladem separovaného vzdělávání v Německu se stal nacistický Reichsschulgesetz z roku 1938, který prosazoval oddělení obou vzdělávacích systémů z důvodu diskriminace a postupnou likvidaci postižených. V roce 1972 vznikly nové zásady řízení speciálního školství a v 80. letech první spolkový zákon o speciálních školách pro mentálně postižené. Ve spolkových zemích Německa prochází každé dítě komplexním pediatrickým vyšetřením před nástupem do školy. Pokud má dítě pozitivní nález, následuje další odborné vyšetření. Na základě diagnózy je dítě zařazeno do odpovídající speciální školy (Valenta, 1995).

Německo je stejně jako Česká republika zemí s duálním systémem vzdělávání. Vzhledem ke vzdělávací suverenitě jednotlivých spolkových zemí, jsou zde velké rozdíly ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, od rozsáhlé inkluze až po zřetelné dělení běžného a speciálněpedagogického systému. Aktuální politika směřuje ke kombinovanému školskému systému, jaký je ve Velké Británii (Bartoňová a Vítková, 2013).

5.4 Rakousko

V Rakousku se rozvíjely již v 70. letech školní pokusy pod názvem Integrovaná škola. Pokusy s integrovaným vzděláváním ustanovením Integrované třídy pro děti s mentálním postižením začaly v roce 1981 ve spolkové zemi Burgenland. V roce 1987 se poprvé podařilo stanovit odpovídající cíle integračního procesu, děti s postižením mají být integrovány do normální školy – školní pokusy. Roku 1991 byla schválena novela zákona o školské organizaci. Nejvýznamnější formou integrace byla integrovaná třída, ve které vyučovali dva učitelé, současně postižené a nepostižené děti, při počtu žáků okolo dvaceti. Od 1. 9. 1993 jsou děti s postižením přijímány do obecných škol (Michalík, 1999). Vzdělávání probíhá v integrovaných třídách, ve kterých se vzdělává 16 nepostižených žáků a 4 postižení, nebo v kooperativních třídách, kdy třída nepostižených žáků spolupracuje při výuce některých předmětů s třídou žáků s postižením (Kysučan a Kuja, 1998).

V současnosti jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávání ve speciální škole nebo se učí v inkluzivních programech primárních škol. Rozhodnutí

o umístění závisí i na rodičích. Je zde velká snaha zapojit žáky do inkluzivního vzdělávání. Existují tři formy inkluzivního vzdělávání – inkluzivní třídy, třídy s podporou pedagogů a spolupracující třídy. „Ve školním roce 2008/2009 bylo do inkluzivních programů zapojeno více než 50% všech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“ (SocioFactor s. r. o. pro MŠMT, 2013, s. 37)

Tabulka 5 Podíl integrativně vzdělávaných žáků se speciálněpedagogickými potřebami ve vybraných evropských zemích (Hausotter, 2008, Lechta, 2010, s. 160)

Země	Podíl žáků se speciálněpedagogickými potřebami (%)	Vyučování probíhá integrovaně (%)	Vyučování probíhá segregovaně (%)
Rakousko	3,5	54	46
Belgie (vlámská část)	5,6	9	91
Kypr	3,5	92	8
Dánsko	2,7		
Česká republika	9,2	51	49
Finsko	7,7	42	58
Francie	2,6	30	70
Německo	5,5	13	87
Řecko	1,7	77	23
Island	20,0	84	16
Itálie	2,1	99	1
Litva	11,0	91	9
Malta	3,7	94	6
Nizozemsko	3,1	29	71
Norsko	5,6	94	6
Polsko	3,1	49	51
Portugalsko	4,4	91	9
Slovenská republika	6,7	32	68
Španělsko	2,7	76	24
Švédsko	1,5	96	4
Švýcarsko	6,2		100
Velká Británie	2,7 (14)	93	7

V tabulce 5 je uvedený statistický přehled o počtu integrovaně vzdělávaných žáků se speciálněpedagogickými potřebami ve vybraných zemích za školní rok 2005/2006, který zveřejnila Evropská agentura pro rozvoj speciálního školství (European Agency for Development in Special Needs Education) v roce 2006. V Dánsku jsou do statistiky integrativního vyučování započítány jen děti s těžkým vícenásobným postižením a ve Švýcarsku se statistické údaje k integraci nezískávají. Ve Velké Británii je 2,7% se speciálněpedagogickým posudkem, 14% bez posudku (Hausotter, 2008, Lechta, 2010).

6 Integrace a inkluze očima pedagogů

6.1 Cíl průzkumného šetření

Cílem mé diplomové práce je zjistit názor učitelů mateřských škol na integrační proces v České republice. Zjistit, zda jsou pedagogičtí pracovníci dostatečně odborně vzděláni, zda ke vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami využívají podpůrná opatření, zda mají ve své mateřské škole připraveny podmínky pro společné vzdělávání.

Dále bych chtěla zjistit, zda a na jaké úrovni funguje spolupráce se školskými poradenskými zařízeními a s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. V neposlední řadě jsem chtěla vědět osobní názor pedagogů mateřských škol na společné vzdělávání, jaké výhody a nevýhody přináší dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, i dětem intaktním.

V souvislosti s cíli šetření jsem formulovala následující průzkumná tvrzení:

- T 1:** Pedagogové, kteří mají osobní zkušenosti s integrací dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou více nakloněni společnému vzdělávání, než pedagogové, kteří tyto zkušenosti nemají.
- T 2:** Pedagogové s vysokoškolským vzděláním jsou lépe obeznámeni s legislativou týkající se společného vzdělávání, než pedagogové se středoškolským vzděláním.
- T 3:** Pedagogové s delší praxí jsou více nakloněni společnému vzdělávání, než pedagogové s kratší praxí.
- T 4:** Mladší pedagogové mají více odborných znalostí týkajících se vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, než starší pedagogové.

6.2 Metody průzkumného šetření

Pro průzkumné šetření jsem si zvolila kvantitativní výzkum. Průzkumným nástrojem byl anonymní dotazník (příloha A), sloužící ke zjištění připravenosti mateřských škol na proces integrace a inkluze. Byl směřován učitelkám mateřských škol na území České republiky. Sestavila jsem dotazník obsahující 22 písemných otázek, 17 uzavřených a 5 otevřených. V 9 uzavřených otázkách jsem využila bipolární škálu obsahující dvě opačné výpovědi. Respondenti na číslíkové škále označí zatržením, nakolik se blíží

jeho osobní hodnocení tomu kterému pólu. U 5 otázek jsem chtěla odpověď zdůvodnit. Ve zbylých 8 uzavřených otázkách jsem respondentům nabídla odpovědi, ze kterých vybírali. Pokud žádná z odpovědí nevyhovovala, měli možnost napsat svoji vlastní odpověď. Otevřené otázky umožnily respondentům napsat volnou odpověď, vyjádřit se k danému tématu.

Dotazník byl určen pro všechny učitelky mateřských škol. Rozdávala jsem jej dvěma způsoby. Tím prvním bylo rozesílání dotazníků s prosbou o vyplnění přes e-mailovou poštu do náhodně vytipovaných mateřských škol na celém území naší republiky a vyvěšením na internetové portále Survio. Druhým způsobem bylo rozdávání dotazníků svým kolegyním ve studiu, a v okolí bydliště. Téměř všechny dotazníky byly vyplněny před internet, v písemné formě se mi vrátily pouze tři dotazníky.

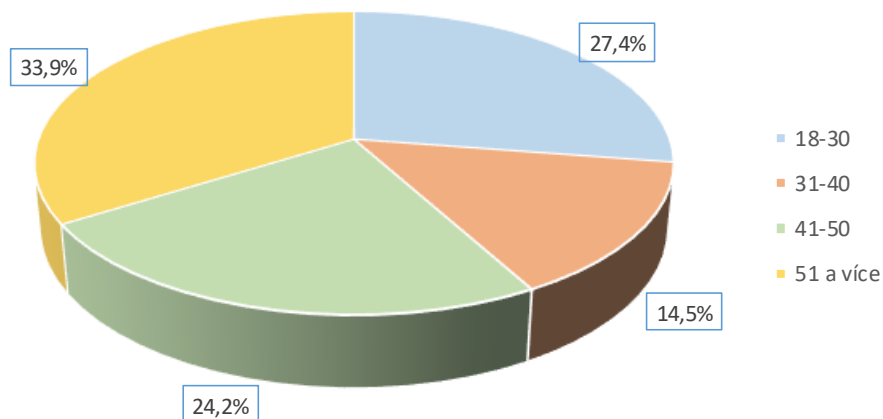
Přesný počet rozeslaných dotazníků nemohu udat, protože jsem rozesílala pouze internetový odkaz a záleželo na každé jednotlivé učitelce, zda se na tento odkaz podívala a vyplnila dotazník, nebo ho ignorovala. Předpokládala jsem, že získám 50 vyplněných dotazníků. Tento můj předpoklad se navýšil na 62 dotazníky.

Jednotlivé položky dotazníku jsem podrobně rozebrala, graficky znázornila a okomentovala.

6.3 Charakteristika průzkumného souboru

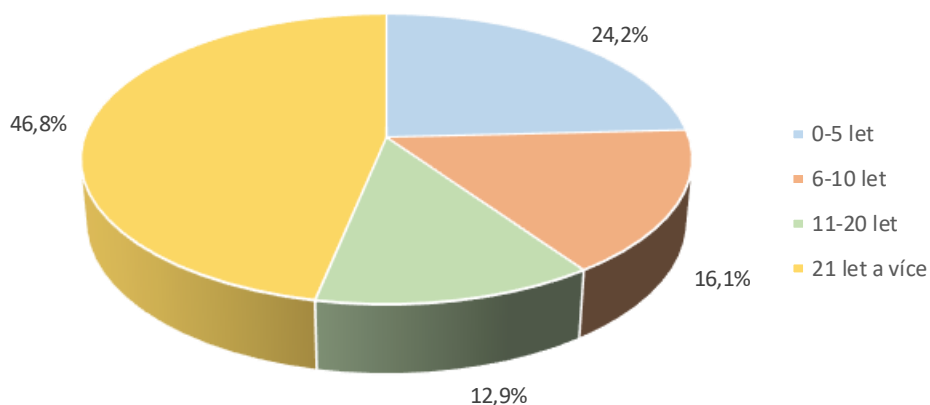
Průzkumné šetření bylo určeno pro učitelky mateřských škol. Celkem se jej zúčastnilo 62 respondentů (100 %) převážně z běžných škol (pouze 1 působí ve speciální mateřské škole a 2 v soukromé mateřské škole).

Všichni respondenti byly ženy, učitelky v mateřské škole. Nejpočetnější skupinu tvořili osoby ve věku 51 a více let a to v počtu 21 (33,9 %). Druhá nejpočetnější skupina spadá do věkové kategorie 18 - 30 let, celkem 17 respondentů (27,4 %). Skupinu osob ve věku 31 – 40 let zastupovalo 15 dotazovaných (24,2 %). Dále se šetření zúčastnilo 9 respondentů (14,5 %) ve věku 31 - 40 let. (graf 1)



Graf 1 Věk

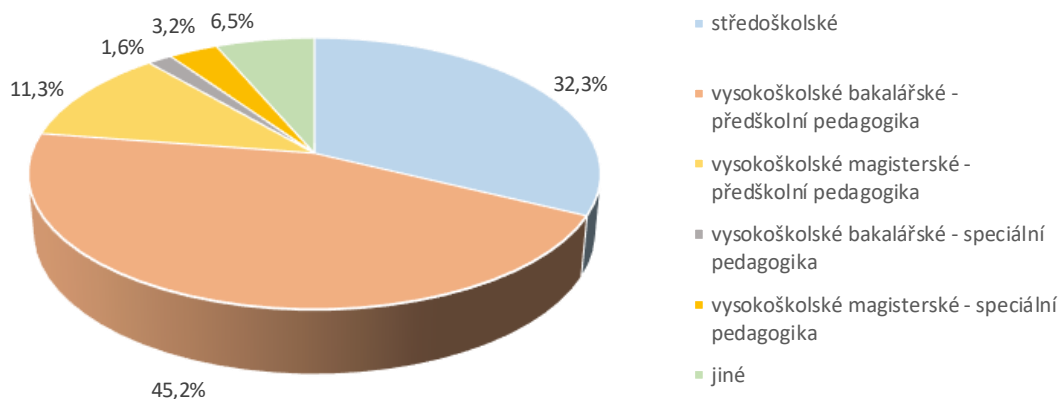
Největší počet respondentů 29 (46,8 %) vykonává pedagogickou práci déle než 20 let. Druhou nejpočetnější skupinu respondentů 15 (24,2 %) tvořili začínající učitelky s délkou praxe do 5 let. 10 respondentů (16,1 %) uvedlo praxi v rozmezí 6 – 10 let. Jen 8 respondentů (12,9 %) uvedlo délku praxe v rozmezí 11 – 20 let. (graf 2)



Graf 2 Délka praxe

Většina respondentů 28 (45,2 %) uvedla, že jejich nejvyšším dosaženým vzděláním je vysokoškolské bakalářské vzdělání, předškolní pedagogika. Středoškolské vzdělání má 20 pedagogů (32,3 %). Třetí nejpočetnější skupinu 7 (11,3 %) tvořili absolventi vysokoškolského magisterského vzdělání, obor předškolní pedagogika. Vysokoškolské magisterské – speciální pedagogika mají 2 respondenti (3,2 %). Pouze

1 pedagog (1,6 %) má vysokoškolské bakalářské – speciální pedagogika a 4 respondenti (6,5 %) uvedli jiné vzdělání – VOŠ pedagogická, vysokoškolské magisterské, obor pedagogika. (graf 3)

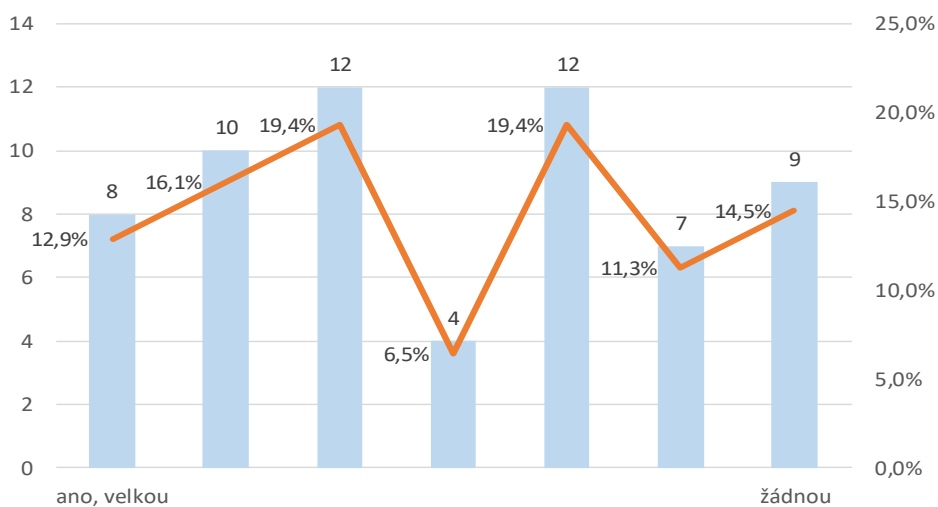


Graf 3 Nejvyšší dosažené vzdělání

6.4 Analýza průzkumného šetření a jejich interpretace

Úvodní otázky č. 1 až 5 jsou, vzhledem ke svému zaměření, zpracovány v kapitole 6.3 Charakteristika průzkumného souboru.

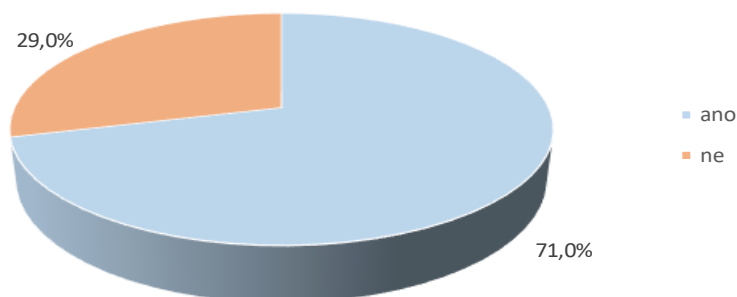
Otázka č. 6: Máte osobní zkušenost se vzdáváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?



Graf 4 Osobní zkušenost

Z celkového počtu respondentů 62 (100%) uvedlo 8 (12,9 %) respondentů, že má velmi dobré zkušenosti se vzděláváním dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole. 10 (16,1 %) respondentů má tuto zkušenost dobrou a 12 (19,4 %) respondentů má nějakou zkušenost. Žádnou zkušenost nemá 9 respondentů (14,5 %), minimální zkušenost má 7 respondentů (11,3 %) a 12 (19,4 %) respondentů nemá velkou zkušenost se vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. 4 (6,5 %) pedagogů se nedokázalo rozhodnout, zda zkušenosti má nebo ne. (graf 4)

Otázka č. 7: Máte v současné době v mateřské škole dítě se speciálními vzdělávacími potřebami?

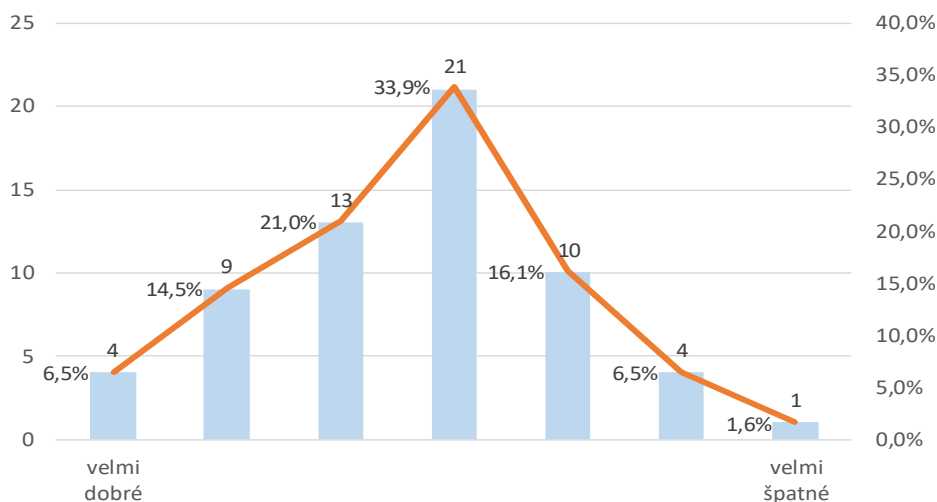


Graf 5 Přítomnost dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole

Většina respondentů 44 (71,0 %) má v mateřské škole dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. 18 respondentů (29,0 %) toto dítě ve své mateřské škole nemá. (graf 5)

Otázka č. 8: Zhodnoťte Vaše odborné znalosti v oblasti vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

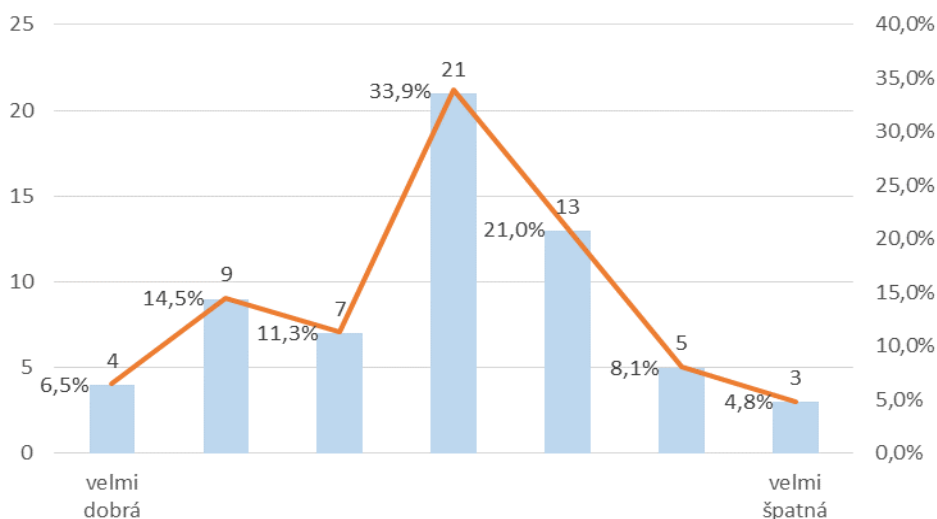
Pouze 4 respondenti (6,5%) se domnívají, že mají velmi dobré odborné znalosti v oblasti vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. 9 (14,5 %) respondentů si myslí, že jsou jejich odborné znalosti v této oblasti dobré a 13 respondentů (21,0 %), že jsou dostatečné. Pouze 1 (1,6 %) respondent hodnotí své odborné znalosti v dané problematice jako velmi špatné, 4 (6,5 %) respondenti jako



Graf 6 Odborné znalosti

špatné. 10 (16,1 %) respondentů považuje své znalosti za nedostatečné. 21 (33,9 %) respondentů se nedokázalo rozhodnout, zda jsou jejich odborné znalosti dobré nebo špatné. Z celkového počtu 62 (100 %) považuje většina respondentů své odborné znalosti v oblasti vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami za dobré. (graf 6)

Otázka č. 9: Jaká je, podle Vašeho názoru, nabídka dalšího vzdělávání pedagogů v této oblasti?

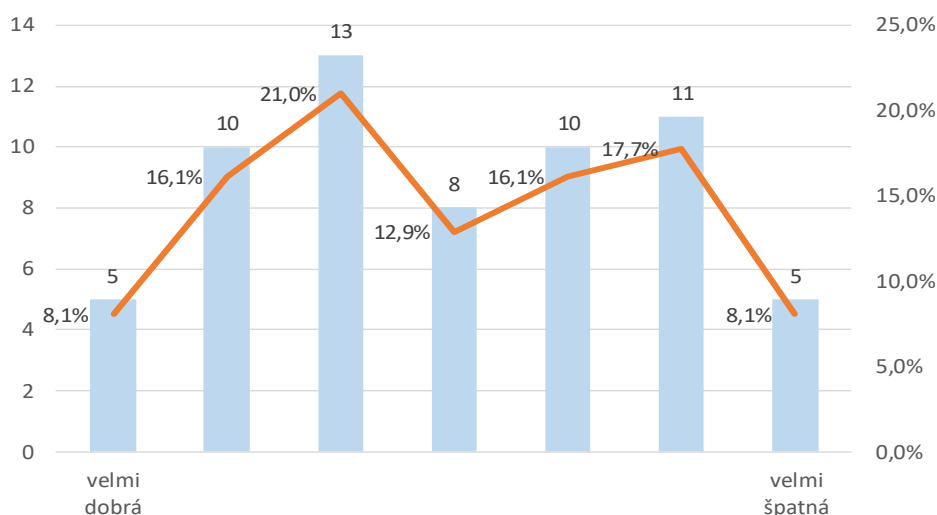


Graf 7 Nabídka dalšího vzdělávání

Nabídka dalšího vzdělávání pedagogů v oblasti vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je podle 4 (6,5 %) respondentů velmi dobrá. 9 (14,5 %) respondentů ji považuje za dobrou a 7 (11,3 %) respondentů ji shledává ne moc dobrou.

21 (33,9 %) respondentů nedokáže nabídku dalšího vzdělávání posoudit. 13 (21%) respondentů je přesvědčeno, že tato nabídka není dobrá a 5 (8,1 %) respondentů, že je špatná. Pouze 3 (4,8 %) respondentů ji shledává velmi špatnou. (graf 7)

Otázka č. 10: Jaká je Vaše znalost legislativy týkající se vzdělávání dětí se speciálními potřebami?

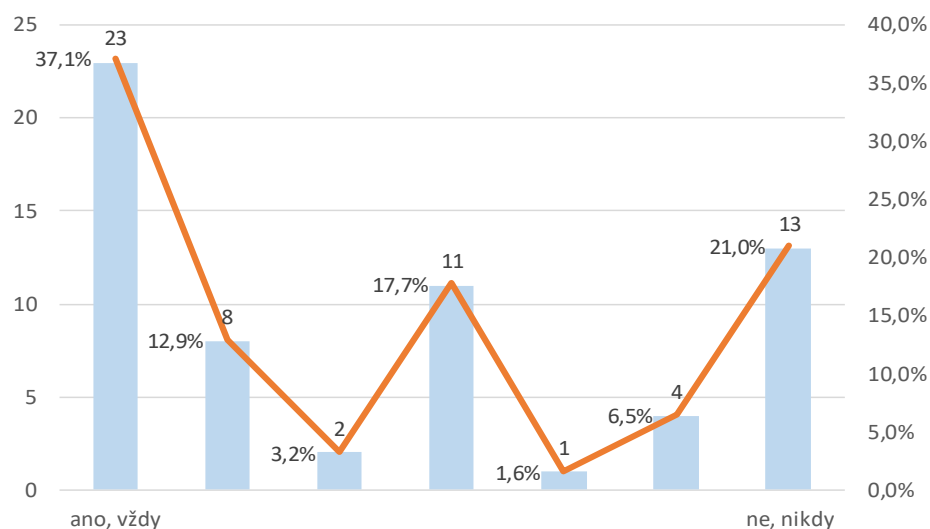


Graf 8 Znalost legislativy

Velmi dobrou znalost legislativy týkající se vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami uvádí 5 (8,1 %) respondentů. Stejný počet respondentů 5 (8,1%) udává velmi špatnou znalost legislativy. Shodně zastoupena je dobrá a nedostatečná znalost legislativy, 10 (16,1 %) respondentů. Největší počet respondentů 13 (21,0%) uvádí dostatečnou znalost legislativy. Špatné znalosti má 11 (17,7 %) respondentů. 8 respondentů (12,9 %) si není jisto svými znalostmi legislativy. (graf 8)

Otázka č. 11: Poskytujete ve Vaší mateřské škole dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami podpůrná opatření? Svoji odpověď, prosím, rozveďte.

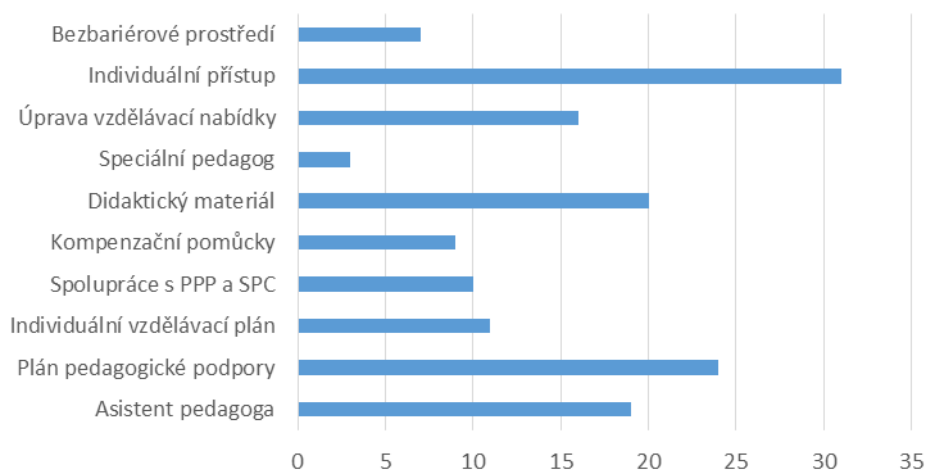
Většina respondentů 23 (37,1 %) udává, že ve své mateřské škole poskytují dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami podpůrná opatření vždy. 8 (12,9 %) respondentů poskytuje podpůrná opatření téměř vždy a 2 (3,2 %) často. 13 (21,0 %) respondentů, nevyužívajících nikdy podpůrná opatření, nemá ve své mateřské škole dítě se



Graf 9 Podpůrná opatření

speciálními vzdělávacími potřebami. 4 (6,5 %) respondenti je neposkytují téměř nikdy a jen občas pouze 1 (1,6 %) respondent. 11 (17,7 %) respondentů někdy podpůrná opatření dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami poskytuje a někdy ne, záleží na druhu postižení. (graf 9)

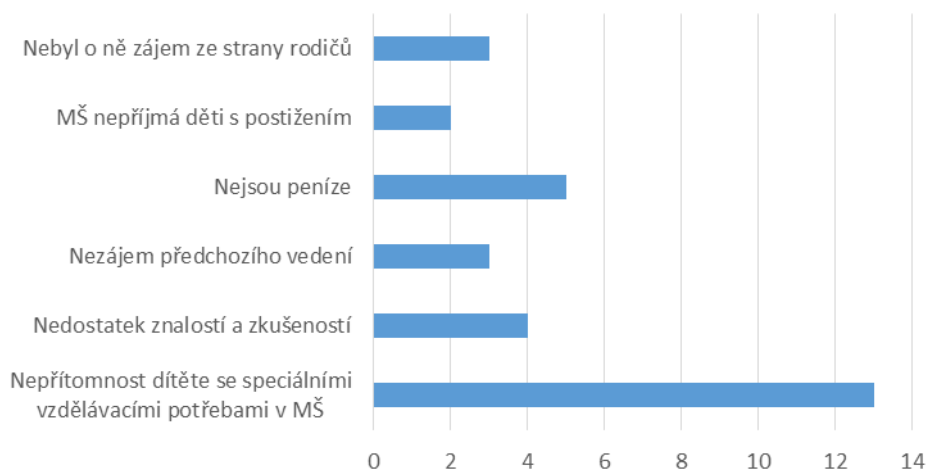
19 (30,6 %) respondentů uvedlo, že využívá služeb asistenta pedagoga. S plánem pedagogické podpory pracuje 24 (38,7 %) respondentů, s individuálním vzdělávacím plánem 11 (17,7 %) respondentů. 10 respondentů (16,1 %) vyzdvihuje spolupráci se školským poradenským zařízením (PPP, SPC). Kompenzační pomůcky má k dispozici 9 (14,5 %) respondentů a didaktický materiál 20 (32,2 %) respondentů.



Graf 10 Druhy poskytnutých podpůrných opatření

Speciálního pedagoga mají k dispozici 3 (4,8 %) respondenti. Vzdělávací nabídku upravuje dětem se speciálními vzdělávacími potřebami 16 (25,8 %) respondentů.

Individuální přístup zaměřený na rozvoj dítěte v konkrétní oblasti udává 31 (50,0 %) respondentů. Bezbariérové prostředí má ve své mateřské škole 7 (11,3 %) respondentů. (graf 10)

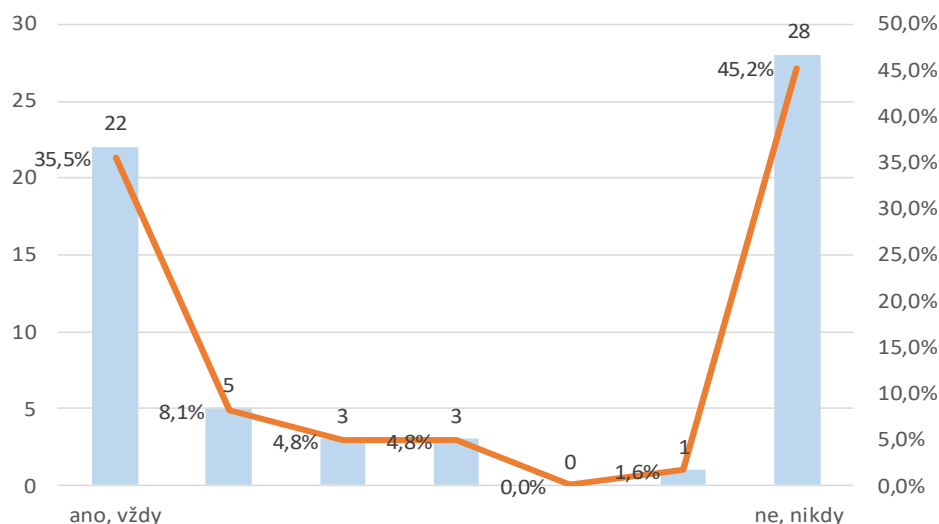


Graf 11 Důvody neposkytnutí podpůrných opatření

13 (21,0 %) respondentů udává jako **důvod neposkytování podpůrných opatření dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami** nepřítomnost takového dítěte ve své mateřské škole. 4 (6,5 %) respondenti přiznávají nedostatek znalostí a zkušeností s poskytováním těchto opatření. 3 (4,8 %) respondenti sdělili, že při poskytování podpůrných opatření narazili na nezájem vedení. O nedostatku peněz na podpůrná opatření je přesvědčeno 5 (8,1 %) respondentů. Nezájem ze strany rodičů udávají 3 (4,8 %) respondenti. 2 (3,2 %) respondenti uvedli, že jejich mateřská škola nepřijímá děti s postižením. (graf 11)

Otázka č. 12: Využíváte ve Vaší mateřské škole při práci s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami funkci asistenta pedagoga? Pokud ne, uveďte, prosím, důvod.

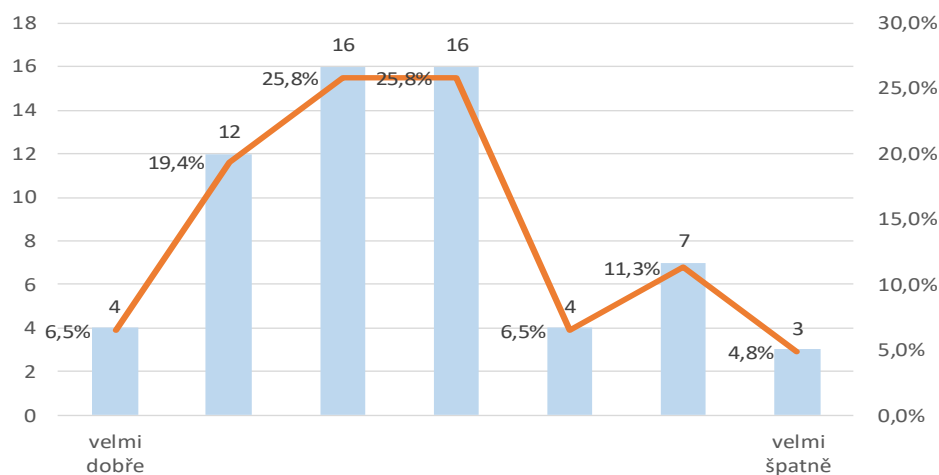
Dětem se speciálními vzdělávacími potřebami pomáhá asistent pedagoga vždy ve 22 (35,5 %) případech. Nejpočetnější skupina 28 (45,2 %) respondentů uvádí, že nevyužívá služeb asistenta pedagoga nikdy. 5 (8,1 %) respondentů využívá asistenta pedagoga téměř vždy, 3 (4,8 %) respondenti často a 3 (4,8 %) respondenti někdy. Pouze 1 (1,6 %) respondent téměř nikdy. (graf 12)



Graf 12 Asistent pedagoga

Důvodem pro nevyužívání služeb asistenta pedagoga je, podle 13 (21,0 %) respondentů, nepřítomnost dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v jejich mateřské škole. 8 (12,9 %) respondentů nikdy o asistenta pedagoga nežádalo. 3 (4,8 %) respondenti jsou přesvědčeni o tom, že ho každé dítě, které potřebuje, nedostane. 2 (3,2 %) respondentům nebyl doporučen poradnou.

Otázka č. 13: Jak, podle Vašeho názoru, funguje spolupráce se školským poradenským zařízením? Svoji odpověď, prosím, rozved'te.



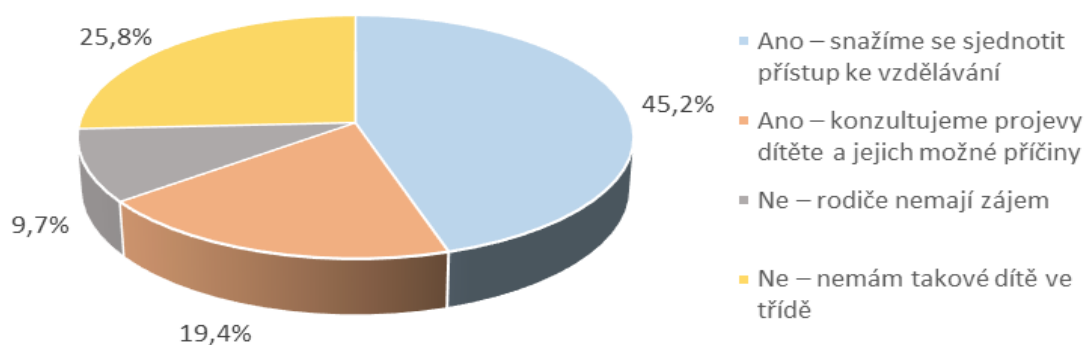
Graf 13 Spolupráce se školským poradenským zařízením

16 (25,8 %) respondentů shledává spolupráci se školským poradenským zařízením spíše za dobrou a stejný počet uvádí, že záleží na jednotlivém případě, někdy spolupráce funguje a někdy nefunguje. Podle 4 (6,5 %) respondentů funguje spolupráce velmi

dobře a 12 (19,4 %) respondentů uvádí, že dobře. S fungováním spolupráce nejsou spokojeni 3 (4,8 %) respondenti, kteří uvádějí, že spolupráce je velmi špatná. 7 (11,3 %) respondentů ji považuje za špatnou a 4 (6,5 %) respondentů za nedostatečnou. (graf 13)

Důvodem nefungování spolupráce se školským poradenským zařízením je podle 16 (25,8 %) respondentů malé množství těchto zařízení a s tím spojené dlouhé čekací lhůty. 12 (19,4 %) není spokojeno z důvodu nekonkrétního vyjádření a 8 (12,9 %) respondentů uvádí neosobní přístup.

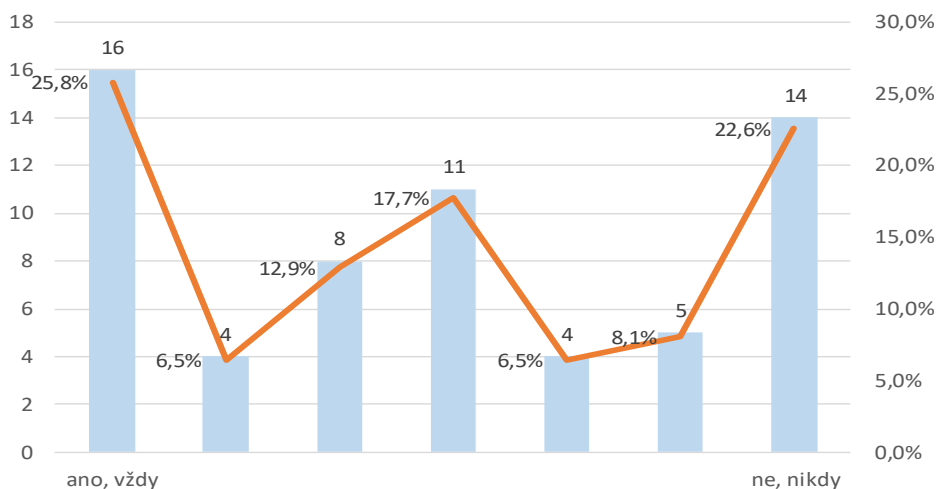
Otázka č. 14: Spolupracujete systematicky s rodinou dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami? Svoji odpověď, prosím, rozved'te.



Graf 14 Spolupráce s rodiči

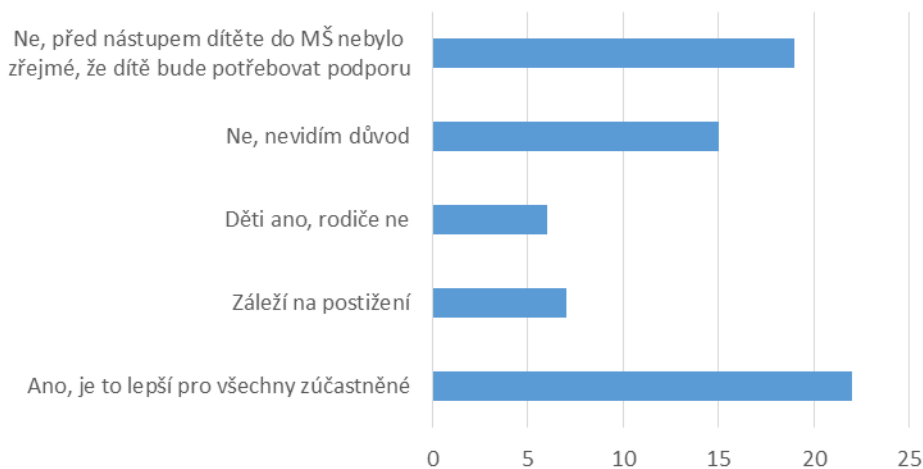
Většina 28 (45,2 %) respondentů systematicky spolupracuje s rodinou dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, snaží se sjednotit přístup ke vzdělání. 12 (19,4 %) respondentů spolupracuje tím, že poskytuje rodičům konzultace, na kterých jim radí, jak mají s dítětem pracovat, doporučují odbornou literaturu, další způsob vzdělávání, informují o dění v mateřské škole. 6 (9,7 %) respondentů uvádí, že rodiče nemají o spolupráci zájem, nebo chtějí spolupracovat jen s jedním konkrétním pedagogem. 16 (25,8 %) respondentů nemá v současné době dítě se speciálními vzdělávacími potřebami ve své třídě. (graf 14)

Otázka č. 15: Připravujete účastníky vzdělávacího procesu (děti, rodiče) před nástupem dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami? Svoji odpověď, prosím, rozved'te.



Graf 15 Příprava účastníků vzdělávacího procesu

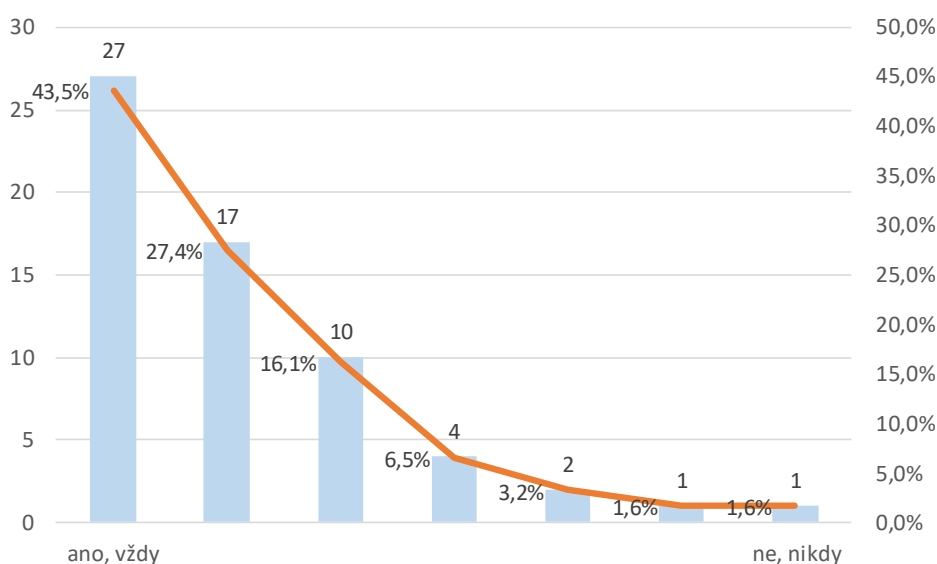
Z celkového počtu 62 (100 %) respondentů se většina přiklání k tomu, aby byli účastníci vzdělávacího procesu připravováni na příchod dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Největší počet respondentů 16 (25,8 %), vždy připravuje ostatní účastníky vzdělávacího procesu na příchod takového dítěte. 4 (6,5 %) respondenti uvádí, že téměř vždy a 8 (12,9 %) respondentů často. Nikdy nepřipravuje ostatní účastníky vzdělávacího procesu 14 (22,6 %) respondentů, někdy 5 (8,1 %) respondentů a občas 4 (6,5 %) respondenti. 11 (17,7 %) respondentů zvolilo zlatou střední cestu s odůvodněním, že dosud takové dítě ve třídě neměli a zatím neví, jak by se zachovali. (graf 15)



Graf 16 Informování ostatních účastníků vzdělávacího procesu

Podle mínění 22 (35,5 %) respondentů je lepší pro všechny zúčastněné, pokud jsou ostatní účastníci vzdělávacího procesu na příchod dítěte se vzdělávacími potřebami předem připraveni. 7 (11,3 %) respondentů uvádí, že záleží na postižení. 6 (9,7 %) respondentů informuje pouze děti, rodiče neinformuje z důvodu ochrany osobních údajů. 15 (24,2 %) respondentů nevidí důvod pro informování ostatních před nástupem dítěte. Pokud si děti rozdílnosti všimnou, vysvětlí si to. 19 (30,6 %) respondentů nikoho neinformuje, protože před nástupem dítěte do MŠ nebylo zřejmé, že dítě bude mít v průběhu vzdělávání uznány speciální vzdělávací potřeby, a proto bude potřebovat nějaký stupeň podpory. (graf 16)

Otázka č. 16: Myslíte si, že jsou děti ve Vaší třídě schopné přijmout do svého kolektivu dítě se speciálními vzdělávacími potřebami? Svoji odpověď, prosím, zdůvodněte.

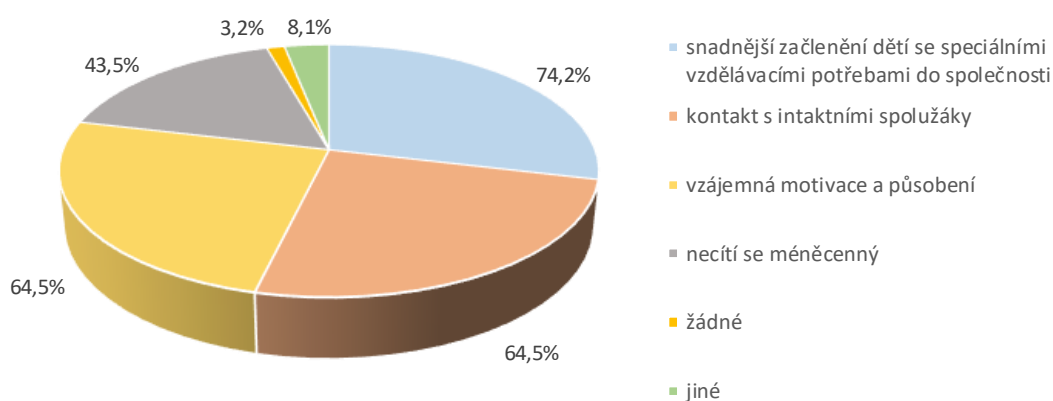


Graf 17 Schopnost přijetí dítěte

Většina respondentů 27 (43,5 %) si myslí, že děti ve třídě vždy přijmou dítě se speciálními vzdělávacími potřebami do svého kolektivu. Druhá nejpočetnější skupina 17 (27,4 %) respondentů je přesvědčena, že děti přijmou takové dítě téměř vždy a 10 (16,1 %) respondentů o tom, že často. Záleží druhu na postižení. 4 (6,5 %) respondenti si nejsou jisti, zda jsou děti v jejich třídě schopné přijmout dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Děti s některými poruchami vůbec neruší, nebo naopak ruší hodně. Také záleží na tom, kolik takových dětí ve třídě je. Při větším počtu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě se může stát, že tyto děti nemohou

spolu fungovat. 2 (3,2 %) respondenti si myslí, že děti v jejich třídě dítě s postižením do svého kolektivu spíše nepřijmou, protože narušuje proces vzdělávání. Pouze 1 (1,6 %) respondent uvádí, že děti v žádném případě nepřijmou mezi sebe dítě s postižením, protože jsou tyto děti konfliktní a neuznávají autoritu. Stejný počet respondentů 1 (1,6 %) udává, že ho přijmou jen výjimečně. Ve své třídě má mnoho neklidných dětí a i ty mají mezi sebou problémy. Jsou agresivní, posmívají se, užívají sprostá slova. (graf 17)

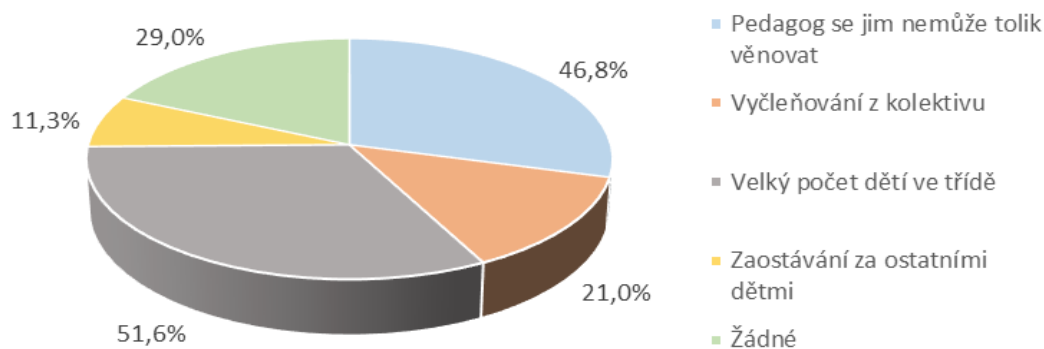
17. Jaké jsou, podle Vašeho názoru, výhody společného vzdělávání pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami? (možnost více odpovědí)



Graf 18 Výhody společného vzdělávání pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami

Z průzkumného šetření vyplývá, že největší výhodou společného vzdělávání pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami je snadnější začlenění těchto dětí do společnosti, což uvádí 46 (74,2 %) respondentů. Shodně respondentů 40 (64,5 %) považuje za výhodu kontakt s intaktními spolužáky a vzájemnou motivaci a působení. 27 (43,5 %) respondentů považuje za výhodu to, že se dítě necítí méněcenné. Pouze 2 (3,2 %) respondenti neshledávají ve společném vzdělávání žádné výhody pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. 5 (8,1 %) respondentů uvádí jiné výhody, např. zlepšení klimatu třídy, hezké a ohleduplné vztahy, společné soužití. (graf 18)

Otázka č. 18: V čem spatřujete nevýhody společného vzdělávání pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?



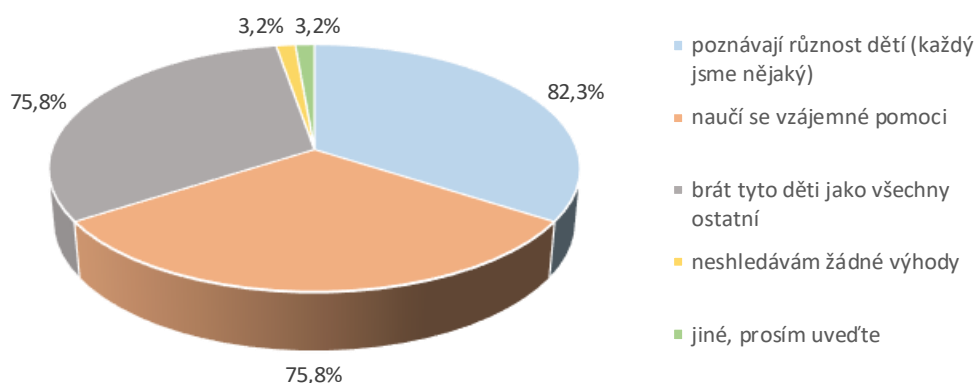
Graf 19 Nevýhody společného vzdělávání pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami

Většina respondentů 32 (51,6 %) uvádí, že největší nevýhodou je velký počet dětí ve třídě. 29 (46,8 %) respondentů se nemůže každému dítěti věnovat individuálně, což se negativně podepisuje na vzdělávání zejména dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Třetí nejpočetnější skupinou – 18 (29 %) – jsou pedagogové, kteří neshledávají žádné nevýhody společného vzdělávání pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. 13 (21 %) respondentů si myslí, že jsou tyto děti vyčleňovány z kolektivu ostatních dětí a 7 (11,3 %) respondentů je přesvědčeno o zaostávání těchto dětí a o tom, že toto dítě nepozná, ve třídě plně intaktních dětí, pocit úspěchu. (graf 19)

Otázka č. 19: Jaké jsou, podle Vašeho názoru, výhody společného vzdělávání pro intaktní děti? (možnost více odpovědí)

Většina 51 (82,3 %) respondentů spatřuje výhodu společného vzdělávání pro intaktní děti ve skutečnosti, že se vzájemně poznávají různé děti (každý jsme nějaký). Shodně respondentů 47 (75,8 %) vidí výhodu ve vzájemné spolupráci a pomoci dětí, které mezi sebou nehledají rozdíly a berou děti se speciálními vzdělávacími potřebami stejně jako všechny ostatní. 2 (3,2 %) respondenti považují společné vzdělávání za vzájemné

obohacení všech účastníků vzdělávacího procesu. Stejný počet, 2 (3,2 %) respondenti, nevidí ve společném vzdělávání žádné výhody pro intaktní děti. (graf 20)

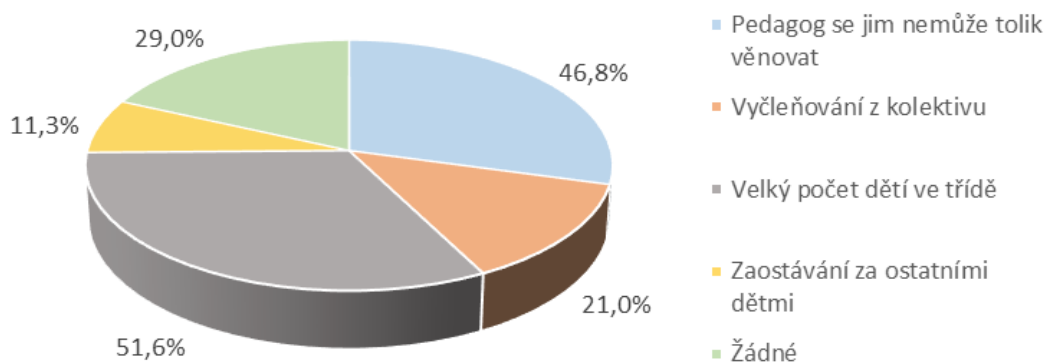


Graf 20 Výhody společného vzdělávání pro intaktní děti

Většina 51 (82,3 %) respondentů spatřuje výhodu společného vzdělávání pro intaktní děti ve skutečnosti, že se vzájemně poznávají různé děti (každý jsme nějaký). Shodně respondentů 47 (75,8 %) vidí výhodu ve vzájemné spolupráci a pomoci dětí, které mezi sebou nehledají rozdíly a berou děti se speciálními vzdělávacími potřebami stejně jako všechny ostatní. 2 (3,2 %) respondenti považují společné vzdělávání za vzájemné obohacení všech účastníků vzdělávacího procesu. Stejný počet, 2 (3,2 %) respondenti, nevidí ve společném vzdělávání žádné výhody pro intaktní děti. (graf 20)

Otázka č. 20: V čem spatřujete nevýhody společného vzdělávání pro intaktní děti?

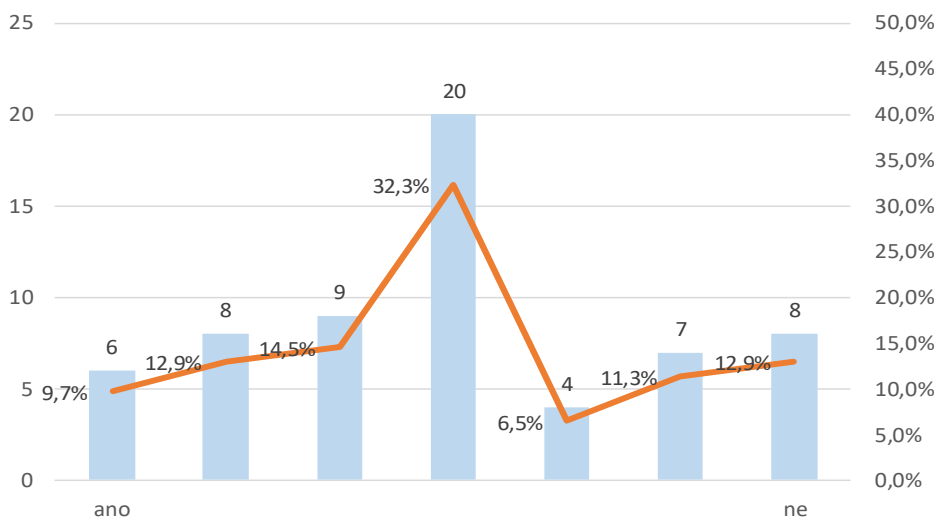
Z celkového počtu 62 (100 %) respondentů, neshledává 25 (40,3 %) respondentů ve společném vzdělávání žádné nevýhody pro intaktní děti. 16 (25,8 %) respondentů vidí nevýhodu v pomalém tempu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, které by mohlo zapříčinit zdržování ostatních dětí. 15 (24,2 %) respondentů spatřuje nevýhodu v tom, že musí věnovat větší pozornost dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a nemůže tak, při velkém počtu dětí ve třídě, dostatečně rozvíjet intaktní děti. 8 (12,9 %) respondentů se domnívá, že intaktní děti jsou při vzdělávání vystavovány rušivému prostředí, vyvolanému dítětem s postižením. 4 (6,5 %) respondenti si myslí, že dítě se speciálními vzdělávacími potřebami stahuje intaktní děti směrem dolů tím způsobem, že



Graf 21 Nevýhody společného vzdělávání pro intaktní děti

na ně nejsou kladeny takové požadavky jako ve třídách, kde jsou pouze intaktní děti. (graf 21)

Otázka č. 21: Domníváte se, že je Vaše mateřská škola připravena na společné vzdělávání? Svoji odpověď, prosím, rozved'te.

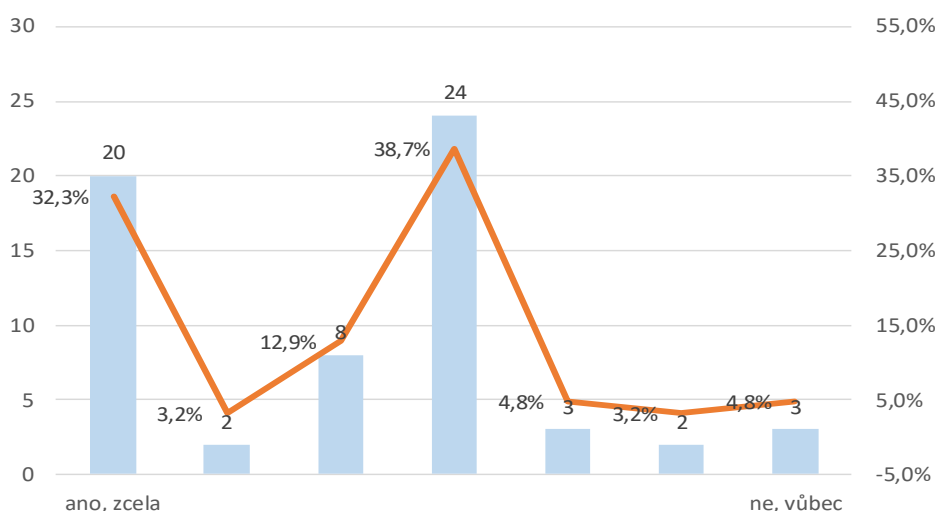


Graf 22 Přípravenost mateřských škol

Většina respondentů – 20 (32,3 %) – si není jistá, zda je jejich mateřská škola připravena na společné vzdělávání. 6 (9,7 %) respondentů uvádí, že jejich mateřská škola na společné vzdělávání připravená je – mají bezbariérový přístup, didaktický

materiál, asistenta pedagoga, dochází k nim speciální pedagog. 8 (12,9 %) respondentů si myslí, že jejich mateřská škola připravená je, ale ne zcela – je třeba hlavně snížit počet dětí ve třídě. 9 (14,5 %) respondentů se přiklání k tomu, že jejich mateřská škola připravená je, ale záleží na druhu postižení dítěte. 8 (12,9 %) respondentů je přesvědčeno o tom, že jejich mateřská škola na společné vzdělávání připravena vůbec není z důvodu nekvalifikovaného personálu, nedostatečných znalostí v oblasti speciální pedagogiky, vysokého počtu dětí ve třídě, nedostatečných prostorových podmínkách. 7 (11,3 %) respondentů se domnívá, že zatím jejich mateřská škola ještě připravená není, chybí vybavení a pracuje zde neproškolený personál. 4 (6,5 %) respondenti udávají, že jejich mateřská škola je nedostatečně připravená na společné vzdělávání z důvodu technického vybavení. (graf 22)

Otázka č. 22: Jste nakloněni společnému vzdělávání? Svoji odpověď, prosím, rozveďte.



Graf 23 Nakloněnost společnému vzdělávání

Z celkového počtu 62 (100 %) respondentů odpovědělo 24 (38,7 %) respondentů, že jsou víceméně nakloněni společnému vzdělávání, ale nejdříve je potřeba pořádně nastavit podmínky vzdělávání, připravenost školy, počty dětí ve třídách, kvalifikovanost personálu. Zcela nakloněno společnému vzdělávání je 20 (32,3 %) respondentů, kteří uvádějí, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami pak mají snazší vstup do života, nikdo by neměl být vylučován z kolektivu, všechny děti mají mít stejnou šanci na vzdělávání. 8 (12,9 %) respondentů je nakloněno společnému vzdělávání, ale ne v podmínkách současné mateřské školy, kdy je většinu času na celou třídu pouze

1 učitelka, která má na starost až 28 dětí. 2 (3,2 %) respondenti jsou nakloněni společnému vzdělávání, protože je přínosem pro všechny zúčastněné. Důležité je ale hodnotit případ od případu, protože ne všechny děti se speciálními vzdělávacími potřebami jsou společného vzdělávání schopné. 3 (4,8 %) respondenti nejsou nakloněni společnému vzdělávání vůbec, myslí si, že dítě se speciálními vzdělávacími potřebami má být mezi jedinci s podobnými problémy. Bude se mezi nimi cítit lépe, nebude muset nikoho dohánět, nebude se cítit méněcenné, bude mít dostatečný čas na vzdělávání. 2 (3,2 %) respondenti společnému vzdělávání nakloněni spíše nejsou. Uvádí, že ve speciální škole jsou odborníci a mají tam vše potřebné pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. 3 (4,8 %) respondenti uvádí, že by byli nakloněni společnému vzdělávání, pokud by výběr dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nezávisel na rodičích, kteří si často nedokáží přiznat, že mají dítě s postižením a chtějí za každou cenu, aby chodilo do běžné školy. (graf 23)

6.5 Průzkumné závěry

Pro praktickou část diplomové práce bylo stanoveno pět průzkumných tvrzení, které byly na základě odpovědí respondentů potvrzeny, nebo vyvráceny.

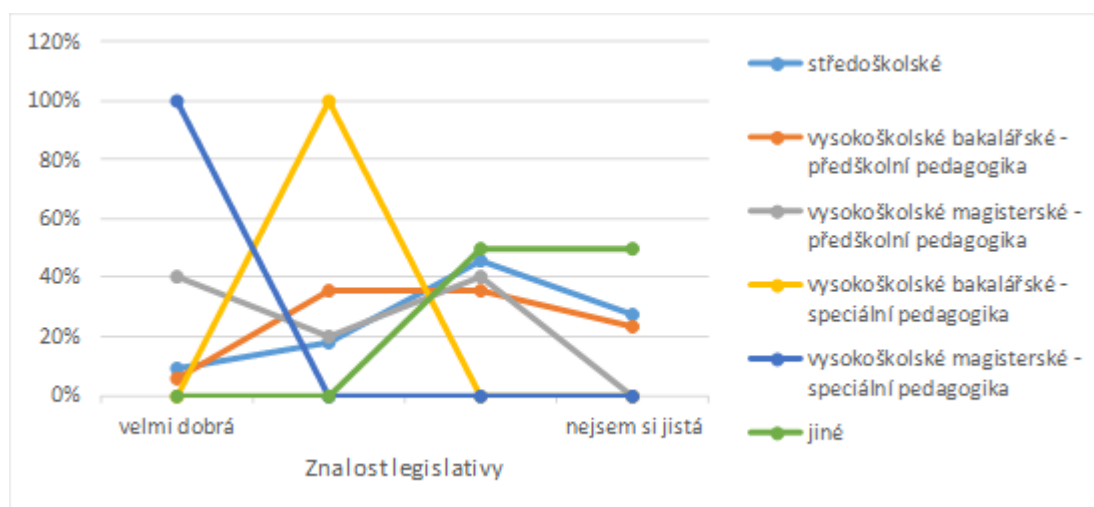
Tvrzení 1: Pedagogové, kteří mají osobní zkušenosti s integrací dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou více nakloněni společnému vzdělávání než pedagogové, kteří tyto zkušenosti nemají.

Tabulka 6 Závislost mezi zkušeností s integrací a nakloněností ke společnému vzdělávání

Zkušenost	Ano, velkou 1	2	3	4	5	6	Ne, žádnou 7
Nakloněnost							
Ano, zcela 1	1	5	6	1	2	3	2
2	0	1	0	0	0	1	0
3	1	2	0	0	2	1	2
4	5	0	6	3	5	1	4
5	0	1	0	0	1	0	1
6	1	0	0	0	1	0	0
Ne, vůbec 7	0	1	0	0	1	1	0

Z celkového počtu respondentů 62 (100 %) je nakloněno společnému vzdělávání 30 (48,4 %) respondentů a 24 (38,7 %) respondentů si zatím neujasnili, zda jsou nakloněni, nebo jsou proti společnému vzdělávání. 8 (12,9 %) respondentů uvedlo, že není nakloněno společnému vzdělávání. Z tohoto počtu mají 3 (%) respondenti velkou, nebo alespoň nějakou, osobní zkušenost s integrací a 5 (%) respondentů má malou nebo nemá žádnou zkušenost s integrací. Ze 30 (48,4 %) respondentů nakloněných společnému vzdělávání má 16 (25,8 %) respondentů zkušenost s integrací dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, 1 (1,6 %) respondent si není svými zkušenostmi jistý a 13 (21 %) respondentů nakloněných společnému vzdělávání nemá zkušenost s integrací žádnou, nebo malou. (tabulka 7) **Tvrzení se potvrdilo.**

Tvrzení 2: Pedagogové s vysokoškolským vzděláním jsou lépe obeznámeni s legislativou týkající se společného vzdělávání než pedagogové se středoškolským vzděláním.

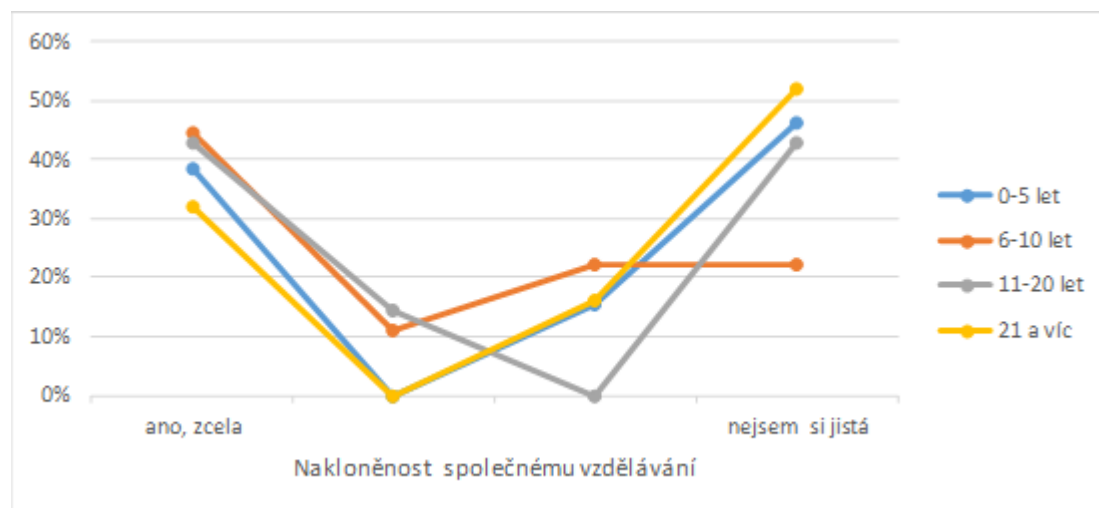


Graf 24 Závislost mezi nejvyšším dosaženým vzděláním a znalostí legislativy

Z odpovědí respondentů vyplývá, že pedagogové s vysokoškolským vzděláním jsou lépe obeznámeni s legislativou týkající se společného vzdělávání, než pedagogové se středoškolským vzděláním. Z celkového počtu 62 (100 %) respondentů, mělo 20 (32,3 %) respondentů středoškolské vzdělání a 38 (61,3 %) respondentů vysokoškolské vzdělání. 4 (6,5 %) respondenti uvedli jiné vzdělání (viz tabulka 9). Dobrou znalost legislativy má 8 (12,9 %) středoškolsky vzdělaných pedagogů a 22 (35,5 %)

vysokoškolsky vzdělaných pedagogů. 8 (12,9 %) respondentů si není svojí znalostí legislativy jisto. (graf 24) **Tvrzení se potvrdilo.**

Tvrzení 3: Pedagogové s delší praxí jsou více nakloněni společnému vzdělávání než pedagogové s kratší praxí.

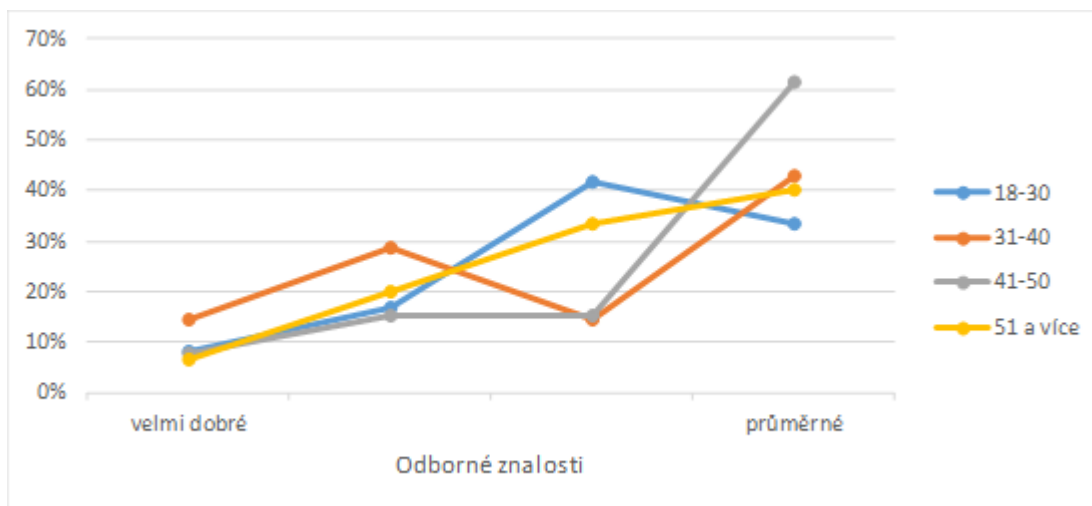


Graf 25 Závislost mezi délkou praxe a nakloněností společnému vzdělávání

Z celkového počtu respondentů 62 (100 %) je 30 respondentů (48,4 %) nakloněno společnému vzdělávání, 24 respondentů (38,7 %) si není jisto. Z počtu 30 respondentů (48,4 %) je nakloněno společnému vzdělávání 14 (22,6 %) respondentů s kratší praxí a 16 (25,8 %) respondentů s delší praxí. Z toho vyplývá, že pedagogové s delší praxí jsou více nakloněni společnému vzdělávání. (graf 25) **Tvrzení se potvrdilo.**

Tvrzení 4: Mladší pedagogové mají více odborných znalostí pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami než starší pedagogové.

Z výsledku šetření vyplývá, že více odborných znalostí, potřebných pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami mají starší pedagogové. 26 (42,0 %) respondentů uvedlo, že má dobré odborné znalosti a 21 (33,9 %) respondentů má odborné znalosti průměrné. Z celkového počtu 26 (42 %) respondentů, majících dobré odborné znalosti, je 12 (19,4 %) respondentů mladších, ve věku 18 – 40 let a 14 (22,6 %) respondentů starších, ve věku 41 a více let. (graf 26) **Tvrzení se nepotvrdilo.**



Graf 26 Závislost mezi věkem a odbornými znalostmi

6.6 Shrnutí

Průzkumného šetření se zúčastnilo **62 respondentů** (100 %). Všichni respondenti byly ženy, učitelky v mateřské škole. Věkové rozmezí bylo široké, uvedený věk se pohyboval od 18 let do 51 let a více. Nejpočetnější zastoupení mělo věkové rozmezí 51 let a více s délkou praxe větší než 20 let. Co se týká úrovně dosaženého vzdělání, bylo zjištěno, že z celkového počtu 62 (100 %) respondentů, mělo 28 (45,2 %) respondentů vysokoškolské vzdělání bakalářské, obor předškolní pedagogika. 20 (32,3 %) respondentů vykázalo středoškolské vzdělání. Z šetření vyplývá, že většina respondentů 59 (95,2 %) pracuje v běžné základní škole.

Osobní zkušenost se vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami má 30 respondentů (48,4 %). V současné době má ve své mateřské škole dítě se speciálními vzdělávacími potřebami 44 (71,0 %) respondentů. Většina respondentů 21 (33,9 %) si není jista svými odbornými znalostmi v oblasti vzdělávání těchto dětí a stejný počet respondentů si není jistý, zda je nabídka dalšího vzdělávání v této oblasti dobrá, nebo špatná. Dobrou znalost legislativy uvádí 28 (45,2 %) respondentů. Z uvedených dat vyplývá, že podpůrná opatření poskytuje dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami 33 (53,2 %) respondentů, služeb asistenta pedagoga 30 (48,3 %) respondentů. Spolupráci se školským poradenským zařízením považuje za dobrou 32 (51,6 %) respondentů. Na příchod dítěte s postižením do třídy připravuje ostatní účastníky vzdělávacího procesu 28 (45,2 %) respondentů. 54 (87,0 %)

respondentů je přesvědčeno, že jsou děti v jejich třídě schopné přijmout dítě se speciálními vzdělávacími potřebami.

Největší výhodou společného vzdělávání je podle 46 (74,2 %) respondentů snadnější začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do společnosti. Výhoda pro intaktní děti spočívá, podle 51 (82,3 %) respondentů, v poznávání různosti dětí, každý jsme nějaký. V době realizace výzkumného šetření si 20 (32,3 %) respondentů nebylo jisto, zda je jejich škola připravena na společné vzdělávání, nebo ne. Společnému vzdělávání je nakloněno 30 (48,4 %) respondentů, 24 (38,7 %) respondentů je vzdělávání nakloněno po splnění určitých podmínek, které spočívají hlavně ve snížení počtu dětí ve třídě.

Jsem si vědoma toho, že výsledky výzkumného šetření nelze, z důvodu nízkého počtu respondentů, zobecňovat. Získané informace nám ukázaly, jak někteří pedagogové vidí společné vzdělávání, co si myslí o připravenosti svých mateřských škol, jaké výhody a nevýhody přináší dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a jaké dětem intaktním.

6.7 Diskuze

Ve své práci jsem se pokusila formou dotazníkového šetření zmapovat změny ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, ke kterým došlo od září minulého roku. Chtěla jsem znát názory pedagogů na připravenost mateřských škol na společné vzdělávání. Odpovědi respondentů mě někdy překvapily, někdy pobavily. Pobavila mě jedna respondentka, která se mě v dotazníku ptala, co je to intaktní. Jestli to znamená, že se nekontaktuje.

U otázky číslo 11, týkající se poskytování podpůrných opatření, napsala většina respondentů, že vypracovala plán pedagogické podpory. Nejsem si ale jista, zda všichni pochopili, jak s ním dále pracovat. Jedna paní učitelka mě uvedla, že vypracovala plán pedagogické podpory na začátku školního roku a nic se nezměnilo. Od začátku školního roku je dost dlouhá doba. Zajímalo by mě, zda tato paní učitelka podle plánu pedagogické podpory pracovala, zda ho vyhodnotila po třech měsících, jaká udělala další opatření.

Dokud jsem nečetla odpovědi na tuto otázku, netušila jsem, že jsou mateřské školy, které děti se speciálními vzdělávacími potřebami nepřijímají, tudíž podpůrná opatření neposkytují. Paní učitelka vyslovila názor, že se nad tímto problémem budou

muset do budoucna zamyslet. Zajímalo by mě, co v této mateřské škole dělají, pokud je dítě diagnostikované v průběhu vzdělávání. To ho vyloučí?

V odpovědi na otázku číslo 21 mi respondenti napsali, že chybí informace v oblasti společného vzdělávání, vybavení, personál a odborná připravenost zaměstnanců. Velmi zajímavá mi přijde odpověď jedné paní učitelky, spíše paní ředitelky, která píše: „Nemám prostory, finance, personál. Celá slavná inkluze je šitá na koleně a nejsou pro ni vytvořeny žádné podmínky. Přijde mi to stejné, jako by se stavěl dům, ne od základů, ale od střechy“. Nevím, jestli tento názor sdílejí i ostatní učitelky mateřských škol, ale podle mě, je to námět na diskusi.

6.8 Doporučení pro praxi

Z mého výzkumného šetření vyplynulo, že inkluze v mateřských školách v České republice probíhá, ale pedagogové nemají dostatek informací a odborných znalostí. Myslím si, že zapojení všech pedagogů do společného vzdělávání, záleží na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Bez dostatku vědomostí v této oblasti nedokáží pedagogové adekvátně využívat podpůrná opatření, která jsou při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami velmi důležitá, pro jejich individuální rozvoj.

Vzhledem k tomu, že část respondentů uvedla jako překážku společného vzdělávání malé množství školských poradenských zařízení vzhledem k počtu dětí, měli bychom se zamyslet nad možností navýšení těchto zařízení.

V otázce připravování ostatních účastníků vzdělávacího procesu na příchod dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami jsem se dozvěděla, že pedagogové informují děti, ale rodiče raději ne. Několik respondentů mi napsalo, že děti s přijetím tohoto dítěte problém nemají, ale najdou se rodiče, kteří s tím problém mají. Jsou přesvědčení o tom, že se jejich dítě bude muset přizpůsobit tempu dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami a nebude tak moci plně rozvinout svůj potenciál. Myslím si, že je to v důsledku nedostatečné informovanosti veřejnosti.

7 Závěr

Cílem diplomové práce, věnované problematice společného vzdělávání, bylo zjistit názor učitelů mateřských škol na integrační proces v České republice.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. V teoretické části jsou v souvislosti s legislativními změnami, které se týkají dané problematiky, definovány základní pojmy. Rozlišila jsem pojmy segregace – integrace – inkluze. Charakterizovala jsem účastníky vzdělávacího procesu a uvedla jednotlivé typy podpůrných opatření. Popsala jsem způsoby integrace ve vybraných zemích Evropské unie.

V praktické části jsem prezentovala výsledky výzkumného šetření, které probíhalo formou dotazníkového šetření. Stanovila jsem pět průzkumných tvrzení, které jsem vyhodnocovala na základě získaných dat. Čtyři tvrzení se mi potvrdily. Pouze jedno tvrzení, srovnávající věk respondentů s jejich odbornými znalostmi, se mi na základě analýzy získaných údajů, nepotvrdilo.

Ze závěrů výzkumného šetření vyplývá, že většina mateřských škol měla, v době dotazníkového šetření, integrovaného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Přestože je v legislativě, již několik let, ukotveno vše potřebné pro to, aby společné vzdělávání fungovalo, praxe je jiná. V odpovědích respondentů byla vyjmenována celá řada překážek, které jim proces společného vzdělávání ztěžují. V první řadě se jedná o vysoký počet dětí ve třídě, nedostatečné znalosti pedagogů z oblasti speciální pedagogiky, nedostatečné materiální vybavení. Pokud se tyto překážky odstraní, bude společné vzdělávání fungovat ku prospěchu všech zúčastněných.

Proces společného vzdělávání je v poslední době velice diskutovaný problém. Najdou se jeho příznivci i odpůrci. Někteří lidé nepochopili, že nejde o integraci všech dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, ale pouze o integraci těch dětí, pro které bude přínosem. Jde nám přece všem o nejlepší zájem dítěte. Důležitá je dostatečná informovanost o problematice společného vzdělávání. Pak bude společné vzdělávání fungovat a všichni zúčastnění jej budou hodnotit jako vhodně zvolený způsob vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Literatura

BARTOŇOVÁ, M., BYTEŠNÍKOVÁ, I., VÍTKOVÁ, M. (2012). *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-237-6

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. (2013). *Specifika vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy*. Brno: Masarykova universita. ISBN 978-80-210-6646-5

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. (2013). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VII*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6632-8

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

BENDO VÁ, P. (2014). *Inkluzivní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami předškolního věku*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-492-2

BENDO VÁ, P., ZIKL, P. (2011) *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-3854-3

EDELBERGER, L., LUDVÍK, F., NOVOTNÝ, J., PREDMESKÝ, V. (1975-76). *Příspěvek k vývoji speciální pedagogiky. (Příloha časopisu Otázky defektologie, roč. XVII, 1974-75)*.

GAVORA, P., JŮVA, V., HLAVATÁ, V. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN: 978-80-7315-185-0

HABR, J., HÁJKOVÁ, H., VANÍČKOVÁ, H. (2015). *Metodika práce asistenta pedagoga. Osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikace s rodinou nebo komunitou žáka*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4670-7

JEŘÁBKOVÁ, K. a kol. (2013). *Teoretické základy speciální pedagogiky pro speciální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3734-7

JESENSKÝ, J. (1998). *Integrace – znamení doby*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-691-0

KENDÍKOVÁ, J. (2016). *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta Publishing s.r.o. ISBN 978-80-88163-12-1

KENDÍKOVÁ, J., VOSMIK, M. (2016). *Jak zvládnout problémy dětí se školou?* Praha: Pasparta Publishing s.r.o. ISBN 978-80-88163-36-7

KLENKOVÁ, J., VÍTKOVÁ, M. (2011). *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5731-9

Kolektiv autorů. (1997). *Kurs integrace dětí se speciálními potřebami*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-206-8

Kolektiv autorů. (2008). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Institut mezioborových studií.

KOMENSKÝ, J. A. (1992). *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Praha: Svoboda.

Komparativní analýza proinkluzivity školské Legislativy: Finsko, Rakousko, a ČR. (2013). Ostrava: SocioFactor s.r.o.

KOVÁŘOVÁ, R., JANKŮ, K., HAMPL, I. (2015). *Poradenský systém pro osoby se speciálními potřebami v České republice*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7464-792-5

KVĚTOŇOVÁ, L., PROUZOVÁ, R. (2010). *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. Praha: Karlova univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-472-3

KYSUČAN, J., KUJA, J. (1996). *Kapitoly z teoretických základů speciální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-7067-677-9

LECHTA, V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 978-80-7367-679-7

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (2004). *Cesta pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-078-6

MICHALÍK, J. (2002). *Škola pro všechny aneb Integrace je když ...* Vsetín: ZŠ Integra za podpory programu PHARE – ACCESS 99 Evropské unie. ISBN 80-238-9885-X

MICHALÍK, J. (2005). *Školská integrace žáků s postižením na základních školách v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1045-1

MICHALÍK, J. (1999). *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-7067-981-6

MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L. a kol. (2015). *Katalog podpůrných opatření. Obecná část. Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4675-2

MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., HANÁK, P. a kol. (2012). *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb. Část I. Hmotněprávní a procedurální standarda, dokumentace a vybrané vzory činnosti SPC*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3050-8

MICHALÍK, J. a kol. (2011). *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál s.r.o. ISBN 978-80-7367-859-3

MICHALÍK, J., VALENTA, M. (2006). *Speciální pedagogika 7*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1215

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, M. (2015). *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4722-3

MÜHLPACHR, P. (2014). *Inkluzivní dimenze primárního a sekundárního vzdělávání ve speciální pedagogice*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-692-8

NĚMEC, Z., ŠIMÁČKOVÁ - LAURENČÍKOVÁ, K., HÁJKOVÁ, V. (2014). *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-712-0

PACHOLÍK, V., LIPNICKÁ, M., MACHŮ, E., LEIX, A., NEDĚLOVÁ, M. (2015). *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií. ISBN 978-80-7454-566-5P

- PANČOCHA, K. (2010). *Životní dráha jedince v inkluzivním prostředí*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5340-3
- PIPEKOVÁ, J. a kol. (2006). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-120-0
- PIPEKOVÁ, J., VÍTKOVÁ, M. (2014). *Od inkluze ve školním prostředí k sociální inkluzi a participaci ve společnosti*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7530-6
- SLOWÍK, J. (2007). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-1733-3
- SYSLOVÁ, Z., CHALOUPKOVÁ, L. (2015). *Rámec profesních kvalit učitele v mateřské škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7882-6
- TOMKOVÁ, A., SPILKOVÁ, V., PÍŠOVÁ, M., MAZÁČOVÁ, N., KRČMÁŘOVÁ, T., KOSTKOVÁ, K., KARGEROVÁ, J. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-64-4
- VALENTA, M. (1995). *Camphillské hnutí a německý výchovně vzdělávací systém*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- VALENTA, M. a kol. (2003). *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0698-5
- VÍTKOVÁ, M. (2004). *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-071-9
- VÍTKOVÁ, M. (2003). *Integrativní školní (speciální) pedagogika Základy, teorie, praxe*. Brno: MSD, spol. s.r.o., Skorkovského 70a, 615 00 Brno. ISBN 80-86633-07-1
- VOJTKO, T. (2011). *Speciální pedagogika. Teorie a praxe oboru v 21. století: příspěvky ke 100. výročí I. sjezdu pro péči o slabomyslné a školství pomocné v Praze 1909*. Hradec Králové: Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové. ISBN 978-80-7435-132-7

VRUBEL, M., PANČOCHA, K. (2014). *Inkluzivní vzdělávání v přehledových studiích*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7541-2

ZÁMEČNÍKOVÁ, D., VÍTKOVÁ, M. (2015). *Současné trendy v inkluzivním vzdělávání se zaměřením na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR a v zahraničí – teorie, výzkum, praxe*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8098-0

ZELINKOVÁ, O. (2001). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací plán*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-544-X

ZIKL, P., BENDO VÁ, P. (2014). *Speciálně pedagogický výkladový slovník (somatopedie, psychopedie, logopedie)*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-514-1

Zahraniční zdroje

http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

<http://www.right-to-education.org/resource/salamanca-statement-and-framework-action-special-needs-education>

Seznam internetových odkazů

<http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice>

<http://www.msmt.cz/ministerstvo/ohlednuti-za-konferenci-vzdelavame-spolecne?highlightWords=konference>

<http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/msmt-poradalo-odbornou-konferenci-o-budoucnosti-skolstvi>

<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>

<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/vnitrostatni-predpisy>

<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-1>

<http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/organizacni-podminky/11-1-2-plan-pedagogicke-podpory-ppp/>

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/2-informace-pro-materske-skoly>

<http://www.statistikaamy.cz/2016/05/ubylo-zaku-se-zdravotnim-postizenim/>

<http://www.portal.gov.cz/>

Seznam tabulek a grafů

Tabulka 1 Základní školy – individuálně integrovaní žáci s postižením (Michalík, 1999, s. 134).....	16
Tabulka 2	20
Tabulka 3 Děti a žáci s postižením – integrace do běžných tříd základních škol v letech 1995/96 – 2003/04 (Michalík, 2005, s. 258).....	25
Tabulka 4 Počet žáků povinné školní docházky ve speciálních školách od roku 1995 do 2004 (Michalík, 2005, s. 266).....	25
Tabulka 5 Podíl integrativně vzdělávaných žáků se speciálněpedagogickými potřebami ve vybraných evropských zemích (Hausotter, 2008, Lechta, 2010, s. 160)	35
Tabulka 6 Závislost mezi zkušeností s integrací a nakloněností ke společnému vzdělávání	55
Graf 1 Věk	39
Graf 2 Délka praxe.....	39
Graf 3 Nejvyšší dosažené vzdělání	40
Graf 4 Osobní zkušenost.....	40
Graf 5 Přítomnost dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole	41
Graf 6 Odborné znalosti.....	42
Graf 7 Nabídka dalšího vzdělávání.....	42
Graf 8 Znalost legislativy	43
Graf 9 Podpůrná opatření.....	44
Graf 10 Druhy poskytnutých podpůrných opatření	44
Graf 11 Důvody neposkytnutí podpůrných opatření	45
Graf 12 Asistent pedagoga.....	46
Graf 13 Spolupráce se školským poradenským zařízením	46
Graf 14 Spolupráce s rodiči	47
Graf 15 Příprava účastníků vzdělávacího procesu.....	48
Graf 16 Informování ostatních účastníků vzdělávacího procesu.....	48
Graf 17 Schopnost přijetí dítěte	49
Graf 18 Výhody společného vzdělávání pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami	50

Graf 19 Nevýhody společného vzdělávání pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami	51
Graf 20 Výhody společného vzdělávání pro intaktní děti	52
Graf 21 Nevýhody společného vzdělávání pro intaktní děti.....	53
Graf 22 Přípravenost mateřských škol.....	53
Graf 23 Nakloněnost společnému vzdělávání	54
Graf 24 Závislost mezi nejvyšším dosaženým vzděláním a znalostí legislativy.....	56
Graf 25 Závislost mezi délkou praxe a nakloněností společnému vzdělávání	57
Graf 26 Závislost mezi věkem a odbornými znalostmi	58

Seznam příloh

Příloha A Dotazník pro učitelky mateřských škol

Příloha A Dotazník pro učitelky mateřských škol

Vážené kolegyně/Vážený kolegovo,

dovolte mi, požádat Vás o pomoc při výzkumném šetření v rámci méj diplomové práce na Pedagogické fakultě Univerzity v Hradci Králové na téma Proces integrace a inkluze v České republice očima pedagogů z praxe. Data budou anonymně zpracována a využiji je pouze pro účely výzkumného záměru.

Děkuji za spolupráci

Bc. Alena Říhová, studující magisterský program, obor Učitelství pro mateřské školy

Vybrané odpovědi zakroužkujte, případně doplňte vlastním textem.

1. Pohlaví

muž

žena

2. Uveďte Váš věk

- a) 18 – 30
- b) 31 – 40
- c) 41 – 50
- d) 51 a více

3. Délka Vaší pedagogické praxe

- a) 0 – 5 let
- b) 6 – 10 let
- c) 11 – 20 let
- d) 21 let a více

4. Nejvyšší dosažené pedagogické vzdělání

- a) středoškolské

- b) vysokoškolské – Bc. – předškolní pedagogika
- c) vysokoškolské – Mgr. – předškolní pedagogika
- d) vysokoškolské – Bc. – speciální pedagogika
- e) vysokoškolské – Mgr. – speciální pedagogika
- f) jiné

5. Typ MŠ, na které působíte:

běžná MŠ

speciální MŠ

6. Máte osobní zkušenost se vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

ano velkou 1 2 3 4 5 6 7 žádnou

7. Máte v současné době v mateřské škole dítě se speciálními vzdělávacími potřebami?

ano

ne

8. Zhodnoťte Vaše odborné znalosti v oblasti vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

velmi dobré 1 2 3 4 5 6 7 velmi špatné

9. Jaká je, podle Vašeho názoru, nabídka dalšího vzdělávání pedagogů v této oblasti?

velmi dobrá 1 2 3 4 5 6 7 velmi špatná

10. Jaká je Vaše znalost legislativy týkající se vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

velmi dobrá 1 2 3 4 5 6 7 velmi špatná

11. Poskytujete ve Vaší mateřské škole dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami podpůrná opatření? Svoji odpověď, prosím, rozved'te.

ano 1 2 3 4 5 6 7 ne

12. Využíváte ve Vaší mateřské škole při práci s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami služeb asistenta pedagoga? Pokud ne, uveďte, prosím, důvod.

ano vždy 1 2 3 4 5 6 7 nikdy

13. Jak, podle Vašeho názoru, funguje spolupráce se školským poradenským zařízením? Svoji odpověď, prosím, rozved'te.

velmi dobře 1 2 3 4 5 6 7 velmi špatně

14. Spolupracujete systematicky s rodinou dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami? Svoji odpověď, prosím, rozved'te.

15. Připravujete ostatní účastníky vzdělávacího procesu (děti, rodiče) před nástupem dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami? Svoji odpověď, prosím, rozved'te.

ano vždy 1 2 3 4 5 6 7 nikdy

16. Myslíte si, že jsou děti ve vaší třídě schopné přijmout do svého kolektivu dítě se speciálními vzdělávacími potřebami? Svoji odpověď, prosím, rozved'te.

ano 1 2 3 4 5 6 7 ne

17. Jaké jsou, podle Vašeho názoru, výhody společného vzdělávání pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami? (možnost více odpovědí)

- a) snadnější začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do společnosti
- b) kontakt s intaktními spolužáky
- c) vzájemná motivace a působení
- d) necítí se méněcenný
- e) žádné
- f) jiné, prosím uveďte

18. V čem spatřujete nevýhody společného vzdělávání pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

19. Jaké jsou, podle Vašeho názoru, výhody společného vzdělávání pro intaktní děti? (možnost více odpovědí)

- a) poznávají různost dětí (každý jsme nějaký)
- b) naučí se vzájemné pomoci
- c) brát tyto děti, jako všechny ostatní
- d) neshledávám žádné výhody
- e) jiné, prosím uveďte

20. V čem spatřujete nevýhody společného vzdělávání pro intaktní děti?

21. Domníváte se, že je Vaše mateřská škola připravena na společné vzdělávání? Svoji odpověď, prosím, rozved'te.

22. Jste nakloněni společnému vzdělávání? Svoji odpověď, prosím, rozved'te.

Děkuji za čas, který jste věnovali vyplnění toho dotazníku.